

نمذجة العلاقات السببية بين الرشاقة المعرفية والاحترق الأكاديمي والاندماج الأكاديمي لدى طلاب الجامعة

د/رشا محمد عبد الستار¹

أستاذ علم النفس المساعد- كلية الآداب جامعة حلوان

المخلص

هدف البحث إلى التعرف على العلاقة بين كل من الرشاقة والاحترق الأكاديمي والاندماج الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، والتحقق من النموذج البنائي للعلاقات بين كل من الرشاقة المعرفية ومكوناتها والاندماج الأكاديمي والاحترق الأكاديمي كمتغير وسيط في العلاقة لدى عينة من طلاب الجامعة بكلتي الآداب والتربية جامعة حلوان قوامها (٣٨٢ طالبًا) وتراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (١٨-٢٣) عامًا، بمتوسط عمري (٢٠,٠٩) عامًا وانحراف معياري (+١,٠٧٢) عامًا، وبواقع (١٧١ ذكر، ٢١١ أنثى)، وباستخدام عدة مقاييس شملت: الرشاقة المعرفية (إعداد الباحثة)، والاحترق الأكاديمي (إعداد الباحثة)، والاندماج الأكاديمي (خليفة، ٢٠١٩). توصلت النتائج إلى وجود علاقة سالبة بين الرشاقة المعرفية ومكوناتها وبين الاحترق الأكاديمي، ووجود علاقة سالبة بين الاندماج الأكاديمي والاحترق الأكاديمي، وكذلك وجود علاقة موجبة الرشاقة المعرفية بمكوناتها والاندماج الأكاديمي. ووجود مسارات مباشرة (موجبة وسالبة) من الرشاقة المعرفية في الاحترق الأكاديمي والاندماج الأكاديمي، ووجود مسارات مباشرة سالبة من الاحترق الأكاديمي في الاندماج الأكاديمي، ووجود مسارات مباشرة سالبة من الاحترق الأكاديمي في الاندماج الأكاديمي، ووجود تأثير موجب "مباشر" لتركيز الانتباه والمرونة المعرفية والانفتاح المعرفي في الاحترق الأكاديمي، وجود تأثير موجب "مباشر" لتركيز الانتباه والانفتاح المعرفي في الاندماج الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.

الكلمات المفتاحية: نمذجة سببية- الرشاقة المعرفية - الاحترق الأكاديمي- الاندماج الأكاديمي.

نمذجة العلاقات السببية بين الرشاقة المعرفية والاحترق الأكاديمي والاندماج الأكاديمي لدى طلاب الجامعة

د/رشا محمد عبد الستار^٢

أستاذ علم النفس المساعد- كلية الآداب جامعة حلوان

المقدمة

تعتبر المرحلة الجامعية من المراحل التعليمية المهمة، التي يتم فيها اعداد الشباب أكاديمياً، وتعلم المهارات التي تؤهلهم للانخراط في سوق العمل والقيام بالدور المنوط بهم في المجتمع، ونظراً إلى أن الطلاب يلتحقون بهذه المرحلة بعد اجتيازهم للعديد من المراحل التعليمية والتي من بينها مرحلة الثانوية العامة التي تستهلك كل طاقتهم ومجهودهم لكونها مرحلة تقرير المصير، فقد يصل الطلاب إلى المرحلة الجامعية وهم يعانون من تبعات الضغوط التي تعرضوا لها في مرحلة الثانوية وهو ما قد يجعل البعض منهم يجد صعوبة في التأقلم مع المناخ الجامعي والتعامل مع المتطلبات والتكليفات الأكاديمية وما يواجهون من ضغوط ومشكلات، وهو الامر الذي قد يستنفذ طاقتهم ويفقددهم الشغف بالدراسة ويشعروا بعدم قدرتهم على الإنجاز الأكاديمي^٣ بكفاءة، وضعف قدراتهم على التوافق مع زملاء الدراسة، هو ما يجعلهم عرضة للاحتراق الأكاديمي^٤ (نصر و أبو النور، ٢٠٢٣). وتعد الدراسة في الجامعة أو المدرسة مصدراً للضغوط كما أنها تتطلب التركيز والتفاعل، وقد ركزت الدراسات المتعلقة بالاحتراق على المعلم والاختصاصي النفسي وأعضاء التدريس إلا أنها أغفلت حتى عهد قريب دراسته عند الطلاب رغم أن المدرسة أو الجامعة تعد بيئة عمل بالنسبة للطلاب، حيث يتم تكليف الطلاب بمهام وواجبات دراسية ترتبط بالمسؤولية مثل بيئة العمل، فالخبرات السلبية والضغوط التي يمر بها الطلاب لها تأثير سلبي على بعض الطلاب والذي قد يظهر في الشعور بالاحتراق الأكاديمي والذي يترتب عليه العديد من المشكلات الأكاديمية والنفسية

1 dr.rasha258@gmail.com

01146460907

Academic achievement^٢

Academic burnout^٤

ويظهر الاحتراق لدى العديد من الطلاب نتيجة لأن أنشطة ومهام التعلم وأعباء المقررات التي تعد شكلاً من أشكال العمل تمثل ضغوطاً وإجهاداً على الطلاب (شليبي وآخرون، ٢٠٢٠). يعد شعور الطلاب بالاحتراق الأكاديمي أحد مظاهر التوتر والضغط؛ فالطلاب يواجهون في أثناء عملية التعلم العديد من المواقف والأوضاع التي يمكن أن تؤثر عليهم بشكل كبير، والتي قد تنشأ بشكل ملحوظ في مرحلة التعليم الجامعي. وفي بعض الأحيان قد لا يستخدم الطلاب الاستراتيجيات المناسبة لمواجهة متطلبات الحياة الأكاديمية مما يؤدي إلى ضعف دافعية الطالب نحو التعلم وشعوره بالإرهاك الجسدي والعقلي وإتخاذ مواقف سلبية فلا يظهر أي اهتمام بالدراسة الجامعية الأمر الذي يؤدي إلى الفشل أو ترك الدراسة (Baena & Granero, 2015).

والاحتراق الأكاديمي من الظواهر التي تنتشر في البيئة التعليمية ل في جميع المراحل التعليمية، وفي مختلف البلدان فقد اشارت دراسة Nikodijevi et al., (٢٠١٢) إلى أن حوالي نصف الطلاب معرضون لخطر الاحتراق الأكاديمي وأن حوالي ٢٠% منهم يعانون من الاحتراق الأكاديمي بالفعل (Rahmatpour et al., 2019).

وللاحتراق الأكاديمي تأثيراً سلبياً في فعالية الطلاب؛ حيث يقف أمام إنجازاتهم الأكاديمية بالإضافة إلى أنه يمكن أن يكون سبباً لبعض الاضطرابات النفسية بما في ذلك القلق والاكتئاب والاحباط والعداء والخوف لدى الطلاب (Rahmatpouret al., 2019). كما يؤثر الاحتراق الأكاديمي بشكل سلبي في الأداء الأكاديمي والنمو النفسي والاجتماعي لدى الطلاب، والذي يظهر في الشعور بعدم الرغبة في المشاركة في أنشطة التعلم، والاستنفاد المعرفي (الارهاق الشديد) والعاطفي والجسدي الذي يحدث نتيجة للمطالب التعليمية الجامعية المبالغ فيها والتي تفرض على الطلاب (عبد اللاه، ٢٠١٧). وقد يعاني بعض الطلاب من الإحتراق الأكاديمي، بينما لا يعاني منه البعض الآخر، وذلك قد يرجع إلى ما يمتلكه الطالب من اساليب وقوى ايجابية وقائيه تجعله قادراً على ان يتجاوز هذه الضغوط أو يسايرها ويتكيف ويتعايش معها (محمد، ٢٠٢٣). وتعد سمات الشخصية والقدرات العقلية من أهم العوامل التي تساعد الفرد على تجاوز الضغوط والتعامل معها.

وتعد الرشاقة المعرفية^٥ احد أبرز القدرات العقلية التي لا غنى عنها لطلاب اليوم نظراً لأنهم يتعايشون مع عالم سريع ومتغير ومتجدد ومتداخل الاحداث، لذا يستوجب أن يمتلك الطالب القدر الكافي من الرشاقة المعرفية؛ لكي يستطيع التعامل بإيجابية مع مقتضيات هذا العالم (الفيل، ٢٠٢٠) وظهر مصطلح الرشاقة في عام ١٩٩١ في العمل البحثي في معهد Lacocca بجامعة لاهاي برعاية الحكومة الامريكية، ومن ثم ظهرت مصطلحات الرشاقة الإدارية، والرشاقة التنظيمية، والرشاقة التصنيعية، والرشاقة الاستراتيجية، والرشاقة المعرفية التي يستدل عليها بدرجة الانفتاح المعرفي للطالب ومرونته المعرفية، وكذلك مقدار تركيز انتباهه في بيئات التعلم المتغيرة الغنية بالأحداث والمسارات المتدخلة. كما أن الرشاقة المعرفية عنصراً فعالاً يسهم في معالجة المشكلات التي تواجه الطلاب سواء داخل المؤسسات التعليمية أو خارجها والتكيف مع المعلومات الجديدة والمستجدات العلمية وتمكنهم من إجابة الاتصال بالآخرين والتفاوض لحل النزاعات والتواصل لحلول ابداعيه للمشكلات (Good & Yeganeh, 2012). وتساعد الرشاقة المعرفية الفرد في تحقيق النجاح من خلال تغير الأداء بشكل مستمر نتيجة لتغيرات فعلية أو متوقعة في البيئة فالرشاقة المعرفية مفهوم يساعد الطالب في التوافق مع متطلبات البيئة التعليمية الدينامية ذات المهمات المتعددة والتي تتطلب سرعة ومرونة في التوافق مع المثيرات البيئية المتلاحقة من خلال الانفتاح عليها، وانتقاء ما يحقق الأهداف الأكاديمية، ويحسن جودة المنظومة التعليمية (عبد الصادق، ٢٠٢٤).

ظهر مصطلح الرشاقة المعرفية كمفهوم مقترح ليعبر عن خفة الحركة المعرفية لمكون بنائي يشمل: المرونة المعرفية^٦ والانفتاح المعرفي^٧ وتركيز الانتباه^٨، وتمثل قدرة معرفية ناشئة ضرورية للتوافق ضمن سياق دينامي تفاعلي والعمل بمرونة بالتوفيق بين الانفتاح المعرفي والانتباه المركز، باعتبارها شكل من أشكال إدارة الأضداد (Good, 2009). أكدت نتائج دراسة كونكس وزملاؤه (Knox et al., 2017) أن الرشاقة المعرفية تساعد على الأداء بشكل جيد في الظروف البيئية المعقدة والمتشابهة، في حين أكد هتون و تونر Hutton & Tuner

Cognitive agility^٥
Cognitive flexibility^٦
Cognitive openness^٧
focus attention^٨

(2019) أن الرقابة المعرفية تساعد في رصد المشكلات والتنبؤ بأي تغييرات عن الأشياء المتوقعة مسبقاً، وإعطاء معنى للمعلومات المحيطة بالموقف حتى لو كانت متضاربة، أو غامضة، أو مثيرة للدهشة، وتشخيص طبيعة المشكلة، وشرح الموقف كما هو عليه بالفعل، وإيجاد خيارات بديلة، وتقييم آثار الأحداث الجارية بالفعل، والتنبؤ بآثار الأحداث المتوقعة التي لم تحدث بعد، ومقارنة الحالة الراهنة للموقف بالحالة التي كانت متوقعة؛ لتحديد مقدار التغيرات وتقييم البدائل المتاحة والمتصورة، والمقارنة بين الأدلة والبراهين والاختيار بين البدائل سواء الجارية، أو التي تم تقييمها بالفعل؛ حيث أفاد الفيل (٢٠٢٠) أن الرقابة المعرفية من شأنها أن تزيد من مهارات التفكير الإبداعي لدى الطالب، وتمكنه من حل المشكلات التي تواجهه، وتزيد من إيجابيته وفعالية الذات لديه، كذلك تمكنه من السيطرة على طريقة تفكيره ووجهته الذهنية، وتحسن من عمليات المعالجة المعرفية، ومن ثم تزيد من فرص النجاح الأكاديمي.

وقد أشار كلا من أبو حلاوة والفيل (٢٠٢٢، ص٤٦) إلى أن الرقابة المعرفية تجعل الطالب محدداً في خطوات تفكيره، وتحسن من عمليات المعالجة المعرفية وعمليات صنائه القرار لديه وتزيد من مقدار إصراره ومثابرته بالإضافة إلى أنها تحسن من تحصيله الدراسي، ومن ثم تزيد من فرص نجاحه الأكاديمي .

كما تحتوي الرقابة المعرفية على ثلاثة أبعاد وهي الانفتاح المعرفي ويتمثل في اتساع الوعي وعمقه ونفاذه وفي الحاجة المتكررة لتوسيع وتجربة الخبرة، والمرونة المعرفية ويتمثل في القدرة على تجاوز الاستجابات الثابتة أو التلقائية، وتركيز الانتباه ويتمثل في قدرة الطالب على تصفيه (فلتر) المعلومات (Haupt, 2017). ولذا فقد أصبحت الحاجة إلى أن يكون المتعلم رقيقاً معرفياً تتزايد يوماً مع زياده المعارف والتعقيدات والغموض الذي أصبح يحيط ببيئته المهام التعليمية التي تعودنا عليها من قبل (Hutton & Tuner, 2019).

وتهدف الرقابة المعرفية إلى تجميع وتطوير المفاهيم الحالية للقدرة على التكيف والأداء التكيفي والمرونة في نفس الوقت (Good, 2009). وتعكس قدرة الطالب على التحرك بسهولة بين الانفتاح المعرفي وتركيز الانتباه (Ross et al., 2018). والرقابة المعرفية من شأنها أن تزيد من مهارات التفكير الإبداعي للطالب وتمكنه من حل المشكلات التي تواجهه وتزيد من إيجابيته وفعالية الذات لديه كذلك تمكنه من السيطرة على طريقة تفكيره وتحسن من

عمليات المعالجة المعرفية^٩ وعمليات صناعة القرار لديه وأخيراً تحسن من تحصيله الدراسي ومن ثم تزيد من فرص نجاحه الأكاديمي (الفيل، ٢٠٢٠).

إن انخفاض الرضاقة المعرفية يؤثر سلباً في معالجة المعلومات وأداء المهام الحياتية والأكاديمية، حيث أشارت نتائج عبد العزيز (٢٠٢٢) أن الرضاقة المعرفية تنبأ بالرفاهية الأكاديمية وارتباط مكوناتها بفعالية الذات الأكاديمية^{١٠} (أحمد، ٢٠٢٠؛ رضوان، ٢٠٢١؛ Pepe, 2021 ; Carriere et al., 2023). ولكي يكون المتعلم قادراً على اكتساب المعرفة والانفتاح على كل جديد ومتسماً بروح الابتكار والتجديد والابداع لابد أن يكون واعياً بتفكيره ووثاقاً من نفسه، وهذا لا يتم دون الاندماج الأكاديمي^{١١} (عبد، ٢٠١٣).

ظهر مفهوم الاندماج الأكاديمي وتطور وزادت أهميته من خلال البحوث والممارسات التربوية في التعليم العالي في السنوات القليلة الماضية. وكان أساساً لتنظيم معرفه الطلاب، بل أصبح وسيلة هامة للغاية في تفسير علاقة الطالب بالمؤسسة الجامعية التي ينتمي إليها. ويقوم على افتراض أن التعلم يتأثر بالكيفية التي يتم بها مشاركة الفرد في الأنشطة التربوية الهادفة (Coates, 2006).

إن اندماج الطالب الفعال في بيئته التعلم أمر بالغ الأهمية لنجاح الطلاب أكاديمياً (Wang et al., 2011)، وهذا ما اتفق معها الوان (Al- Alwan, 2014) حيث ذكر أن الاندماج الأكاديمي من أهم العوامل التي تؤثر على عملية التعلم، فالطلاب المندمجون أكاديمياً يتمتعون بالكفاءة الذاتية، وهو ما يؤدي بالتالي إلى زيادة تحصيلهم الدراسي ونجاحهم أكاديمياً. وفي المقابل ذكر كلم وكونيل (Klem & Connell, 2004) أن الطلاب غير المندمجين أكاديمياً يكونون أكثر عرضه لمشاكل سلوكية وعواقب سلبية طويلة المدى مثل التغيب والتسرب وظهور سلوكيات سيئة. يعد الاندماج الأكاديمي مهما لدى الطلاب في المرحلة الجامعية، فهي مرحلة مختلفه كلياً عن المراحل السابقة لأنها تتضمن صعوبات وخبرات جديدة تتطلب مستوى جيد من الاندماج الأكاديمي لاجتيازها والتوافق معها. فعند انتقال الطلاب إلى مرحلة الجامعة تتناوبهم مشاعر من عدم التكيف مع البيئة الجديدة ومحاولة معرفه قوانين وأنظمة الجامعة

^٩ Cognitive processing processes
^{١٠} Academic self-efficacy

^{١١} Engagment Academic

وطرق تكوين علاقات جيدة مع أعضاء هيئة التدريس والاقربان واختيار التخصص المناسب و التوافق مع الحياة الجامعية (الحلو ومتولى، ٢٠٢٠). أصبح الباحثون والتربويون يركزون بشكل متزايد على الاندماج الأكاديمي باعتباره مفتاحا لمعالجة العديد من المشكلات مثل: ارتفاع مستوى التسرب الدراسي، التحصيل الدراسي، مشاعر الملل لدى الطلاب، شعورهم بالاعتراب (طاحون وآخرون، ٢٠٢٣)

مشكلة البحث والدراسات السابقة

تتضمن الدراسة الحالية عدد من المتغيرات متمثلة في الرشاقة المعرفية والاحترق الأكاديمي والاندماج الأكاديمي لدى طلاب الجامعة؛ حيث تعتبر مرحلة الجامعة من أهم المراحل التي يخوضها الطالب في حياته، ففيها تتقل مهارات وقدراته وتتضح شخصيته وميوله وأهدافه ويتحدد مستقبل الفرد المهني. للمرحلة الجامعية أثر واضح على نهضة وتطور المجتمعات وتحقيق مستقبل ناجح. وفيما يخص متغيرات الدراسة والعلاقات بينها فقد أوضحت الدراسات السابقة ما يلي:

قامت البديوي (٢٠٢١) بدراسة قبل استطلاعية على طلاب الفرقة الأولى كلية التربية طبقت فيها ١٠ فقرات للاندماج الأكاديمي، (١٠) فقرات للرشاقة المعرفية وتوصلت النتائج إلى أن ٦٠% تقل درجاتهن عن المتوسط في الاندماج الأكاديمي، ٥٥% تقل درجاتهن عن المتوسط في الرشاقة المعرفية، مما يدل على انخفاض الاندماج الأكاديمي والرشاقة المعرفية لدى طالبات الجامعة، وهو مادعمته نتائج بحث داتو (Datu et al., 2018) أن ثلث الطلبة المستجدين لا يعودون للالتحاق بالسنة التالية بالجامعة، فالاندماج الأكاديمي عاملا مهما لبقاء الطلبة في الدراسة، وأشار كونر و بوب (Conner & Pope, 2013,14) إلى أن ثلثي الطلبة ليسوا مندمجين بشكل تام في عملهم الأكاديمي وأنهم لا يقرون بانتظام بمتعتهم بمستويات مرتفعة من الاندماج الانفعالي والمعرفي والسلوكي على الرغم من أن معظم الطلبة أقرروا أنهم يعملون بجد، إلا أن القليل منهم يستمتعون بعملهم الأكاديمي ويجدون ذا قيمة، ونقص الاندماج وخصوصا المعرفي والانفعالي يصحبه ضغوط أكاديمية مستمرة، كما أشار (عبد الغني، ٢٠١٨) إلى أن طلاب الجامعة يعزفون عن المشاركات الأكاديمية، ويفتقدون الرغبة في أداء المهام التعليمية المختلفة، مما يدل على انخفاض في مستوى الاندماج الأكاديمي لديهم،

ويشير (Sax et al., 2015, 5) إلى أن الفتيات يتعرضن لضغوط وأعباء كثيرة أثناء المرحلة الجامعية، خاصة في الكليات المختلطة مما يجعل اندماجهن الأكاديمي أقل من البنين. وقد كان هناك اختلاف بين نتائج الدراسات السابقة في تحديد مستوى الاندماج الأكاديمي عند طلبة المرحلة الجامعية، حيث كشفت دراسة عبد الحي (٢٠٢٠) عن وجود انخفاض في مستوى الاندماج الأكاديمي لدى طلبة الجامعة، بينما أظهرت نتائج دراسة شحاته (٢٠١٨) ودراسة محاسنه وآخرون (٢٠١٩) عن وجود مستوى متوسط من الاندماج الأكاديمي لدى طلبة الجامعة. أما دراسة عباس (٢٠١٩) ودراسة عيلان وردام (٢٠٢١) فقد بينتا وجود مستوى مرتفع من الاندماج الأكاديمي لدى طلبة الجامعة.

وعلى الجانب الآخر يرى (Adamo, 2015, 4) أن الاهتمام بالرشاقة المعرفية والسلوكية لدى طلاب الجامعة لا يزال ناشئاً، ويرى (الفيل، ٢٠٢٠) أنه يتوجب على نظم التعليم اليوم أن تنتقل بالطلاب من هيمنة القنوات الخاطئة مثل قناعة السمنة المعرفية أو البطء المعرفي إلى الرشاقة المعرفية لأن الطلاب ذوي المستوى المنخفض من الرشاقة المعرفية أقل قدرة على معالجة المعلومات وأداء مهام التعلم لأنهم غير قادرين على التمييز بين المعلومات أو رؤية العلاقات بينها، وأنه لابد من الاهتمام بتنمية الرشاقة المعرفية لدى الطلاب في المراحل التعليمية المختلفة، لما لها من أهمية في تطوير آرائهم في المقررات الدراسية وكذلك تمكينهم من حل المشكلات الأكاديمية وغير الأكاديمية.

الرشاقة المعرفية بنبة نفسه سائده بين طلاب الجامعة وهذا ما أظهرته الابحات السابقة فتعد الرشاقة المعرفية مهمة بشكل خاص حيث يواجه الطلاب مواد أكاديمية معقدة وصعبة بشكل متزايد فالطلاب الذين يتمتعون بمستويات عالية من المرونة المعرفية هم أكثر قدرة على التكيف مع المتطلبات الأكاديمية المتغيرة ومن المرجح أن يتفوقوا أكاديمياً وهي مهاره يمكن تطويرها وتقويتها بمرور الوقت (Diamond, 2013 ; Pfeifer & Allen, 2012).

وتظهر أهمية متغيرات الدراسة فيما قامت به بعض الدراسات والبحوث السابقه بفحص العلاقة بين الرشاقة المعرفية أو أحد مكوناتها والعديد من المتغيرات النفسية من عينات مختلفه في بيئات عربيه ومصريه مثل دراسة الجميلي والكبيسي (٢٠٢٢) والتي درست الرشاقة المعرفية وعلاقتها بدافعية الاتقان لدى طلاب الجامعة؛ ودراسة عبد الصادق (٢٠٢٤) و التي اهتمت بدراسة العلاقة بين الرشاقة المعرفية وفعالية ذات الأكاديميه والحل الابداعي

للمشكلات والتجول العقلي، ودراسة بديوي (٢٠٢٢) والتي هدفت إلى التعرف على فعالية برنامج تدريبي قائم على نظرية التعلم الخبراتي في الاندماج الأكاديمي والرشاقة المعرفية لدى طالبات كلية الدراسات الانسانية . كما تبين وجود تضارب في النتائج المتعلقة بالفروق بين الجنسين في متغير الرشاقة المعرفية ومكوناتها حيث توصلت دراسة وانج, Wang et al., (2022) إلى وجود فروق لصالح الذكور؛ بينما توصلت دراسة كوستا وزملائه Costa et al., (2001) إلى وجود فروق لصالح الاناث؛ ولكن اغلب الدراسات اتفقت على عدم وجود فروق داله بين الجنسين في المهارات المعرفية والأداء المعرفية بشكل عام والرشاقة المعرفية بشكل خاص, (Okamoto et al., (2021); Jancke, (2018); Komarraju et al., (2009))

ويعد الاحترق الأكاديمي متلازمه نفسيه تتسم بالإرهاك العاطفي وقلة الفاعلية الأكاديميه نتيجة للضغوط الأكاديمية المزمه ويمكن ان يؤدي إلى اثار سلبيه على الصحه النفسية والرفاه والأداء الأكاديمي للطلاب يعاني الطلاب الجامعيون بشكل شائع من الاحترق الأكاديمي وخاصة في ظل مستوى التوقعات العاليه والبيئات التنافسيه في الجامعة ومع ذلك فان انتشار الاحترق الأكاديمي بين الطلاب الجامعيين يختلف بشكل كبير بين الدراسات في البلدان والتخصصات المختلفه حيث يقدر الاحترق بين الطلاب الجامعيين بنسبه ٥٥,٤% وفي دراسات اخرى ٣١,٦% من واطهرت تحليلات بيانات أخرى أن متوسط انتشار الاحترق الأكاديمي بين الطلاب الجامعيين كان ١٢,١% وعلاوة على ذلك وجدت بعض الدراسات معدلات أعلى من الاحترق الأكاديمي بين فئات محدده من الطلاب مثل طلاب الطب، والطلاب الدوليين، وطلاب الدول المنخفضه والمتوسطه الدخل. لذلك فمن المهم فهم العوامل التي تسهم في الاحترق الأكاديمي بين الطلاب الجامعيين وكيفية الوقايه منها أو تقليلها (Rosales-Ricardo et al., 2021; Kaggwa et al., 2021).

هناك بعض الدراسات التي تناولت الاحترق الأكاديمي في ضوء متغير النوع واختلقت فيما بينها من حيث كونه أكثر انتشارا بين الذكور أم الاناث، فقد اشارت دراسة سباهيتش وفارديو Spahie & Vardo (2017) الى ان الاناث اقل عرضه لظهور الاحترق الأكاديمي من الذكور، واتفق ذلك مع دراسة بيكر وآخرون (Bikar et al., (2018) كما يؤكد ذلك نتائج دراسة لوبيز وآخرون (Lopez et al., (2018) واختلف مع نتائج دراسة الصادق وعبادي)

(٢٠١٨) بأن الاحتراق الأكاديمي أعلى بين الإناث مقارنة بالذكور، كما أشار اميكبي وآخرون (Emikpe et al., (2022 إلى أن كل من الذكور والإناث يعانون من الاحتراق بدرجات متساوية .

وفيما يخص العلاقة بين متغيرات الدراسة فهناك عدد من الدراسات التي تناولت العلاقة بين الاحتراق الأكاديمي والاندماج الأكاديمي حيث أثبتت دراسة كازان (Cazan (2015 وجود ارتباط سالب بين الاحتراق الأكاديمي والاندماج الأكاديمي. كما توصل بالوس وزملاؤه (Palos et al., (2019 إلى وجود ارتباط بين الاندماج الأكاديمي والاحتراق الأكاديمي لدى الطلاب كما أثبتت نفس الارتباط السلبي دراسة سينج وزملاؤه (Singh et al., (2020 بين الاندماج الأكاديمي والاحتراق الأكاديمي والوحدة. وتوصلت لنفس النتيجة دراسة وانج وزملاؤه (Wang et al., (2021 وكذلك دراسة وو وزملاؤه (Wu et al., (2024 إلى أن ارتفاع الاحتراق يرتبط بانخفاض الاندماج الأكاديمي لدى طلاب المدارس الثانوية في الصين.

أما فيما يخص العلاقة بين الرضاقة المعرفية والاحتراق الأكاديمي فقد تناولت دراسة عبد العال وعثمان (٢٠٢٣) هذه العلاقة بالفحص حيث هدفت إلى الكشف عن مطابقة النموذج البنائي المقترح للعلاقات بين الرضاقة المعرفية، وكلاً من الشغف الأكاديمي، والاحتراق الأكاديمي مع بيانات عينه البحث من طلاب الجامعة، وكذلك التعرف على الفروق بين الجنسين في متغيرات البحث وتوصلت الدراسة إلى أنه لا توجد فروق داله احصائية بين متوسطين الذكور والإناث في متغيرات البحث على الدرجة الكلية لمقاييس الرضاقة المعرفية والشغف والاحتراق الأكاديمي ومكوناتهم ووجود علاقة ارتباطيه داله بين أبعاد متغيرات البحث كما تم التوصل إلى نموذج بنائي مقترح تفسر العلاقات أو التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين الرضاقة المعرفية وكلا من الشغف والاحتراق الأكاديمي مع بيانات عينه البحث من طلاب الجامعة.

وعن العلاقة بين الرضاقة المعرفية والاندماج الأكاديمي تم دراسة العلاقة بين الاندماج الأكاديمي والمرونة المعرفية - وهي أحد أبعاد الرضاقة المعرفية- حيث هدفت الدراسة للتعرف على الفروق في كل من الاندماج الأكاديمي والمرونة المعرفية ودافعية الإنجاز لدى مرتفعي ومنخفضي التحصيل. كما هدفت إلى الكشف عن الفروق في كل من الاندماج الأكاديمي ودافعية الإنجاز والمرونة المعرفية تعزى إلى النوع (ذكور / إناث .) وتكونت عينة الدراسة

من ٢٥٤ طالب وطالبة بالفرقة الثانية بكلية التربية بجامعة حلوان وتوصلت إلى توجد فروق ذات دلالة إحصائية في كل من الاندماج الأكاديمي والمرونة المعرفية ودافعية الإنجاز لصالح مرتفعي التحصيل من طلاب كلية التربية بجامعة حلوان. كما أسفرت النتائج أنه لا توجد فروق في كل من الاندماج الأكاديمي والمرونة المعرفية ودافعية الإنجاز لدى طلاب كلية التربية بجامعة حلوان تعزى إلى النوع (ذكور / إناث) (التهامي وآخرون، ٢٠٢٢). ومما سبق يمكن أن تتمثل أسئلة البحث فيما يلي:

أسئلة البحث

- (١) هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين درجات كل من الرشاقة المعرفية، الاحترق الأكاديمي، الاندماج الأكاديمي لدى طلاب الجامعة؟
- (٢) هل توجد تأثيرات مباشرة وغير مباشرة بين كل من الرشاقة المعرفية (بمكوناتها الفرعية) والاحترق الأكاديمي والاندماج الأكاديمي لدى طلاب الجامعة؟
- (٣) هل توجد فروق دالة إحصائية بين الطلاب والطالبات في متوسطات درجات الرشاقة المعرفية، الاحترق الأكاديمي، الاندماج الأكاديمي؟

أهداف البحث

تهدف الدراسة إلى التعرف على العلاقات الارتباطية المتبادلة بين الرشاقة المعرفية ومكوناتها والاحترق الأكاديمي والاندماج الأكاديمي لدى طلاب الجامعة والتوصل لأفضل نموذج يفسر العلاقات ويحدد التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين متغيرات الدراسة والمتمثلة في الرشاقة المعرفية، الاحترق الأكاديمي، الاندماج الأكاديمي لدى طلاب الجامعة كما تهدف إلى الكشف عن الفروق بين طلاب الجامعة في متغيرات الدراسة وفقاً لمتغير النوع (الذكور وإناث).

الأهمية النظرية

١- يمكن أن يسهم البحث في الإثراء النظري لمجموعة من المفاهيم المهمة والحديثة نسبياً والتي تحتاج إلى التعرف على طبيعة بنائها والتفاعلات فيما بينها وذلك تمهيداً لبناء نماذج نظرية مفسره لها نظراً لأهميتها في البيئة الأكاديمية التي تشغل حيزاً كبيراً من حياة الأفراد ومنهم طلاب الجامعة.

٢- تتضح أهمية الدراسة النظرية في تناولها لمفهوم الرشاقة المعرفية فهو متغير حديث نسبياً ويستحق الدراسة لدى طلاب الجامعة خاصة في علاقته بالاحترق الأكاديمي والاندماج الأكاديمي، وذلك لأنها متغيرات تتصل بحياة الطالب الأكاديمية وترتبط بالضغوط التي يتعرض لها الطالب مما يؤثر على صحته النفسية والجسمية.

٣- تستمد الدراسة أهميتها النظرية كذلك من خلال تناولها لمفهوم الاندماج الأكاديمي لدى طلاب الجامعة وذلك لأن الطالب الجامعي خاصه في الفرقة الأولى يكون قد انتقل من المرحلة الثانوية بكل ضغوطها وأزماتها إلى مرحلة جديدة وهي المرحلة الجامعية والتي يحدث في بدايتها نوعاً من عدم التكيف لأنها مرحلة جديدة ومجتمع جديد لم يتعود عليه الطالب كذلك قد يواجه بعض المشاكل في الاندماج الأكاديمي أو قد يحتاج ذلك لبعض الوقت.

الأهمية التطبيقية

١- توفر الدراسة الحالية أداة لقياس الرشاقة المعرفية لدى طلاب الجامعة وتتمتع بدرجة من الصدق والثبات والاتساق الداخلي مقبولة كذلك تم اعداد اداه للاحتراق الأكاديمي زاد الطلاب الجامعة وتم حساب صدقها وثباتها واتساقها داخلياً وجاءت جميعها مقبولة مما يسهم في إثراء مجال الدراسات النفسية والتربوية المستقبليه لقياس هذه المفاهيم لدى طلاب الجامعة.

٢- يمكن الاستفادة من البحث في الكشف عن مستوى الاندماج الأكاديمي والرشاقة المعرفية والاحترق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة واعداد برامج تدريبية لتحسين الرشاقة المعرفية والاندماج الأكاديمي حيث أن ذلك سيعود بالنفع على طالب الجامعة لأنه يحتاج إلى الرشاقة المعرفية مع زيادة التعقيد في المعلومات والمعارف الجديدة التي يواجهها الطلاب في الجامعة.

مفاهيم البحث

الرشاقة المعرفية

عرفها ليبون وزملاؤه (LePine et al., 2000) بأنها قدرة معرفية تؤدي إلى زيادة الأداء في سياق يتطلب سلسلة من التكيفات من جانب الأفراد تؤدي إلى تغيير في الإدراك أو السلوك أو العاطفة استجابة لما هو متوقع أو فعلي، ويوضح مصطلح الرشاقة المعرفية التوازن والتكامل بين عده قدرات معرفيه في ظروف بيئيه متغيره، ويجمع بين المرونة وقابليه التكيف، لذا فهو يعبر عن المستوى المعرفي الذي يمكن المتعلم من تكييف ادائه مع المحتوى المتغير لأية مهمة خاصة تحت ضغط محدودية الوقت (Good, 2009). وتعرف الرشاقة المعرفية بأنها

الرغبة والقدرة على التعلم من التجربة وتطبيق هذا التعلم في المواقف الجديدة بطرق خلاقه أو فريدة من نوعها (Lombardo & Eichinger, 2010)، وهي درجة الانفتاح المعرفي والمرونة المعرفية للطالب ومقدار تركيزه في بيئات التعلم المختلفة المتسارعة على المثيرات ذات الصلة بالمهمة، وتجاهل المشتتات الأخرى، وهي تعكس السلوك التكيفي المرن للفرد، وبالتالي هي بناء مكون من ثلاثة مكونات: المرونة المعرفية وهي القدرة على التحكم الإدراكي وتحويل المجموعات العقلية والتغلب على الاستجابات التلقائية أو السائدة، والانفتاح المعرفي وهو الانفتاح على الأفكار الجديدة والخبرات ووجهات النظر، والانتباه المركز وهو القدرة على حضور المحفزات ذات الصلة وتجاهل المحفزات المشتتة للانتباه (Good & Yaganeh, 2012).

وتعرف الرشاقة المعرفية بأنها نقطة انطلاق جيدة وجديدة للتنقل والتكيف داخل البيئات الديناميكية، فالشخص الرشيق معرفيا لديه القدرة على اتخاذ القرارات والتفريق بين التعليمات والمعلومات والقدرة على تفسير مجموعة واسعة من المهارات الاجتماعية والعاطفية، ومن المفترض أن تكون الرشاقة مفعلة داخل حبرات الدراسة من خلال المناهج White (2017, 10). وعرفها روز وزملاؤه (Ross et al., 2018) بأنها قدرة الفرد على التحرك بسهولة ذهبا وإيايا بين الانفتاح والتركيز. تشير الرشاقة المعرفية إلى القدرة على مراقبة الأفكار والأفعال والتحكم، وهي أيضاً بنية تعزز القدرة على التكيف في الوقت الفعلي وتتضمن القدرة على إظهار المرونة المعرفية والانفتاح المعرفي وتركيز الانتباه (Jøsok et al., 2019). وعرفها (الفيل، ٢٠٢٠) بأنها بنية عقلية متعددة الأبعاد تجمع بين الانفتاح المعرفي والمرونة المعرفية وتركيز الانتباه وتزيد المستويات المرتفعة منها من أداء الطالب في السياقات الديناميكية الغنية بالأحداث، والطلاب يختلفون في مقدار رشاقتهم تبعا لاختلاف أهدافهم وقدراتهم ومهاراتهم العقلية وينعكس ذلك بالايجاب أو السلب على مقدار وطبيعة عملية تجهيز ومعالجة المعلومات لديهم وحل المشكلات.

وقد عرفها محمد (٢٠٢١) بأنها مدى خفه الفرد في تحريك عقله بسلاسه وبمرونة للخلف وللأمام ما بين انتباهه المركز وانفتاحه المعرفي، بحيث لا يفوت عليه انتباهي المركز فرصه ملاحظه ايه معلومه جديدة كانت أوفرها له انفتاحه المعرفي، فيفشل في دمجها ضمن عمليات المعالجة لديه، وبحيث لا يحرمه انفتاحه المعرفي من فرصه التركيز على المعلومات المتعلقة

بالمهمة فقط التي كان سيوفرها له انتباهه المركز ، فيتشنت بمعالجه معلومات غير ذات صلة بالمهمة.

الرشاقة المعرفية هي بنيه عقليه متعدد الأبعاد تجمع بين الانفتاح المعرفي والمرونة المعرفية وتركيز الانتباه، وتمكن المتعلم من استخدام كامل عملياته المعرفية بتناغم وانسجام لتحقيق أهدافه في المهام التعليمية، وتحقق له التكيف الأداء المطلوب للتعامل بمرونة مع البيئة المتغيرة المحيطه بتلك المهام بطريقه خلاقه وفريده من نوعها (عبد العزيز، ٢٠٢٢).

بينما ذكرت أبو عرب (٢٠٢٢) الرشاقة المعرفية بأنها "بنيه عقليه متعدد الأبعاد تجمع بين الافتتاح المعرفي والمرونة المعرفية وتركيز الانتباه وتمكن المتعلم من استخدام كامل عملياته بتناغم وانسجام، بحيث تناسب تحقيق أهدافه في المهام التعليمية، وتحقق له تكيف الأداء المطلوب للتعامل مع البيئة المتغيرة المحيطه بتلك المهام بطريقه خلاقه وفريده من نوعها". في حين عرفها حسن (٢٠٢٢) بأنها الانفتاح العقلي والمرونة في معالجه المعلومات وربطها بحياتهم الواقعيه مما يجعل التعلم ذا معنى، ويبعدهم عن الرتابه والملل.

عرف هباش (2023) Hbash الرشاقة المعرفية بأنها انسجام بين الجوانب الانفعالية والمعرفية في البناء المعرفي لتتفاعل مكونات المفهوم بسلاسه وتدفع؛ لاحداث توازن دينامي في البيئة، واكتشاف المعنى وتطوير البنيه المعرفية، للتوافق مع المهمات الديناميكيه، وتعديل الأداء وفق التغيرات البيئيه على مستوى المهارات والقدرات العقليه والعمليات الانفعالية.

تعد الرشاقة المعرفية قدرة إدراكيه أساسيه تتيح للأفراد معالجة المعلومات الجديدة والتكيف معها وتعلمها بسرعه وتتضمن القدرة على التفكير المرن وحل المشكلات واتخاذ القرارات الحاسمة والتي تعد حاسمة للنجاح في بيئات العمل السريعه التي توجد اليوم ولذلك يمكن تعريف الرشاقة المعرفية على أنها القدرة على التحول بسرعه وفعالية بين المهام والعمليات المعرفية المختلفة بما في ذلك حل المشكلات واتخاذ القرارات والتعلم (عبد العال وعثمان، ٢٠٢٣).

يمثل مفهوم الرشاقة المعرفية بناء متكاملًا متعدد المكونات يهدف لتحقيق التوافق من خلال إحداث التوازن السريع والمرن بين المعلومات المتغيرة نتيجة الانفتاح، وتركيز الانتباه لانتقاء المنبهات التي تسهل معالجه المعلومات المرتبطه بالمهمات؛ لتحقيق الأهداف المحدده،

وتحسين الخبرة التعليمية واكسابها معنى مع إحداث الانسجام بين مكونات الشخصية (عبد الصادق، ٢٠٢٤).

وتعرف الباحثة الرشاقة المعرفية باعتبارها قدرة معرفية يستخدم فيها الفرد المرونة المعرفية لتحقيق التوازن والانسجام بين تركيز الانتباه والانفتاح المعرفي مما يساعد الفرد على معالجة المعلومات واكتساب الخبرات وتتكامل في الدرجة التي يحصل عليها الفرد لى مقياس الرشاقة المعرفية.

أبعاد الرشاقة المعرفية

اتفقت الأطر النظرية ونتائج الدراسات على وجود ثلاثة مكونات أساسية للرشاقة المعرفية تشمل الانفتاح المعرفي والمرونة المعرفية وتركيز الانتباه (البديوي، ٢٠٢١؛ عبد العزيز، ٢٠٢٢؛ محمد وعبد الرحمن، ٢٠٢٢؛ Good,2009;Good & Yeganeh,2012; Hutton & Tuner,2019). وقسمها محمد (٢٠٢١) إلى أربعة مكونات تشمل المكونات الثلاثة إضافة إلى بعد أطلق عليه محصلة الرشاقة المعرفية. بينما حدد (Hbash 2023) خمسة أبعاد للمفهوم بإضافه الفطرة السليمة والمنطق والرشاقة الانفعالية للمكونات الأساسية في ضوء ماسبق تتبنى الباحثة التوجه الذي يقسم الرشاقة المعرفية إلى ثلاثة أبعاد وهو الشائع والتي تتمثل فيما يلي:

١- الانفتاح المعرفي

يشير إلى الملاحظة والبحث للحصول على معلومات جديدة في البيئة، ويرتبط على نطاق واسع بإتساع الانتباه الإدراكي والاستعداد لمتابعة منبهات جديدة للحصول على معلومات من خلالها (الانتباه المفاهيمي)، وارتبط بمصطلحات مثل اليقظة والفضول والابداع والبحث عن الجده (Good & Yeganeh,2012). ويتميز المنفتح بالخيال والاهتمامات الجمالية بالعالم الخارجي ويتضمن على المستوى المعرفي الميل إلى الفهم وعمق التفكير والاجتهاد للوصول إلى أفكار متنوعة وجديدة تتناسب مع المعلومات الموجودة لديه، ويسعى باستمرار لتطويرها وتحسينها (Dollinger,2012) ويتميز ذووا الانفتاح المعرفي المرتفع بالمعارف الجديدة، والفن والافكار غير التقليديه، ويميلون إلى الخيال والابداع (Shi et al., 2016) والبحث عن حلول ابداعيه تناسب التغيرات المستمرة التي تحدث في البيئة، حتى يتمكنوا من التوافق معها (Haupt et al., 2017)، كما أن لديهم اهتمامات بالتوجهات المتنوعة، واستعداد للتعامل مع المثيرات

البيئية الجديدة والمتعددة، وما تشمله من أفكار وعادات وثقافات وانفعالات وخبرات، كما يمتلكون مهارات ابداعيه (Boyd, 2020).

والعقل المنفتح لا يتحيز إلى اتجاه معين؛ حيث يميل إلى معالجة المعلومات بطريقة موضوعية في اتجاه الآراء أو التوقعات السابقة، فالفرد المنفتح عقلياً يهتم بكل الآراء والأفكار ووجهات النظر المختلفة حتى التي تتعارض مع آرائه وأفكاره ويميل إلى تعديل ما لديه من معتقدات سابقة إذا توافرت له الأدلة والحجج القوية المؤيدة له. وتتمثل أهمية الانفتاح المعرفي للطلاب في مواجهة التغيرات التكنولوجية والاجتماعية التي حدثت في المجتمعات المعاصرة وما زالت تحدث بشكل مستمر وبصورة متسارعة تجعل من الصعب التنبؤ بالمعلومات اللازمة للفرد في المستقبل (الحارثي، ٢٠٠٩، ص. ٣٧) كما يتمثل في الاتجاه نحو تقبل ومعالجة المعلومات بطريقة غير منحازة لرأي الفرد أو توقعاته السابقة (محمد وعبد الرحمن، ٢٠٢٢).

٢- المرونة المعرفية

عرفها سبيرو وجيهن (Spiro & Jehng, 1992) بأنها القدرة على معالجة التمثيلات المعرفية ونقل المعرفة التي يكتسبها الفرد من موقف إلى موقف آخر وتكييف المعالجة المعرفية لديه مع الظروف البيئية غير المتوقعة التي يعالجها الفرد، وهي القدرة على تبديل النشاط العقلي في صالح ما هو أنسب، وهي مهارة ضرورية من أجل سرعة وفعالية التنقل بين الانفتاح والتركيز، ويميل معظم الناس إلى تكرار ما يفعلونه وما اعتادوا عليه عند مواجهة الضغوط، فهذا يمكن أن يكون تحدياً لكيفية مواجهة الضغوط (Dane, 2010, 580)

تمثل المرونة المعرفية القدرة على التقييم الموضوعي وإتخاذ اجراءات مرنة تناسب الموقف، وتشير إلى القابلية للتوافق مع البيئة بطريقة عقلانية (Vandenbos, 2015, 204) كما أنها القدرة على إعادة تهيئة العقل سريعاً عند الانتقال بين المهام المختلفة كما أنها القدرة على التحكم المعرفي وتحويله وتجاوز الاستجابات الثابتة أو المهيمنة أو التلقائية (Chaby et al., 2019). وتشير المرونة إلى قدرة الطالب على إعادة تهيئة العقل سريعاً عند الانتقال بين المهام المختلفة، وقدرة الطالب على تحويل وجهه نشاطه العقلي نحو المعلومات الأكثر ارتباطاً بالمهمة التي يعمل عليها رغم التغير المستمر أي تغيير الاستراتيجيات السلوكية عند تغير البيئة (Wang et al., 2021). وعرفتها بديوي (٢٠٢١) بأنها القدرة على إعادة بناء المعرفة بطرق

مختلفة كتتووعها وجدتها وتشكيلها بحذف الغموض عنها بشكل تلقائي تحسباً للتغيرات المختلفة التي يتطلبها الموقف.

وتصف المرونة المعرفية قدرة الافراد على تعديل النشاط العقلي لملائمة بيئه العمل الدينامي والبعد عن تكرار السلوك المعتاد عند مواجهة المواقف الجديدة والصعبة، والتعامل بمهاره مع الاجزاء المألوفة من المهمات (Good & Yeganeh, 2012)

وتشمل المرونة كف السلوك غير المناسب لتعزيز السلوك المتوافق مع مطالب البيئة بادراك واعى يستبعد السلوك العرضي والتلقائي، ولذلك يتحكم النظام الادراكي في السلوك المرن من خلال ايقاف أو تغيير السلوك الحالي بسلوك جديد يناسب المؤشرات البيئية والدوافع الداخليه، ونظراً لارتباط المرونة بالقشرة الجبهية والمناطق العصبية المسؤوله عن تنظيم السلوك واتخاذ القرارات وفق المؤشرات المتاحة، فان الضرر الذي يصيب القشرة الجبهية يؤثر سلباً في المرونة المعرفية وتحويل الانتباه (Uzun & Aydemir, 2020). وللمرونة المعرفية دورا مهما في تمكين الافراد من التبديل بين المهام والمواقف المتناقضة والصعبة، والتفكير في حلول أكثر ملائمة وتوظيفها بشكل فعال من اجل التكيف مع هذه المواقف.

٣- تركيز الانتباه

وعرف (Van Zomeren & Brouwer (1994 تركيز الانتباه بأنه القدرة على تصفية المعلومات من خلال التركيز على المنبهات الأساسية أثناء قمع الوعي بمعارضة المشتتات، وعرف (Lustig et al., (2001 تركيز الانتباه بأنه القدرة على حضور المحفزات ذات الصلة وتجاهل تلك التي تشتت الانتباه. وقد تم دراسة الانتباه المرتبط بالإرادة الواعية المسؤوله عن تنظيم الافكار والسلوك تحت مسميات متعددة مثل التحكم المعرفي وتوصل علماء النفس العصبي إلى وجود شبكات من الاعصاب ترتبط بالتحكم الارادي لانتقاء مثير محدد (صالح واخرون، ٢٠١٣).

ويعد تركيز الانتباه أعم وأشمل من الانتباه التلقائي الذي يقتصر على اختيار المسيرات المرغوبه للتركيز عمليا وليس خفض أو تصفيه المثيرات غير ذات الصله، وتركيز الانتباه عملية تلقائية، يتحكم فيها نظام تنفيذي للحفاظ على مستوى عالي من التركيز العقلي خلال الفترات زمنيه طويله، ويتمثل الفشل في تركيز الانتباه في ضعف القدرة على رفض دخول معلومات غير ذات صله أو معالجه المعلومات التي لا داعي لها (Lusting et

(al., 2001, p.199). يصنف الانتباه وظيفياً إلى ثلاثة أشكال، تشمل؛ المحافظه على اليقظه عند توجيه الفرد انتباهه، وانتقال المعلومات ذات العلاقة بالهدف، وعزل غير المتصله بالهدف، وأخيراً انقضاء استجابة ملائمه عند وجود أكثر من استجابة محتمله؛ لحل النزاع وإصدار الاستجابة، وهو ما يطلق عليه التحكم الانتباهي (صالح وآخرون، ٢٠١٣).

النظريات المفسرة للرشاقة المعرفية

اقترح بعض الباحثين العديد من النظريات المفسره للرشاقه المعرفية وفقا لمفهوم الرشاقة كبناء معقد ومتعدد الأوجه يتضمن قدرات معرفيه متعدده وآليات عصبية حيث توضح **نظرية المعالجة المزدوجة** أن هناك نظامين معرفيين مختلفين يشاركان في حل المشكلات واتخاذ القرار: النظام الحدسي، والنظام التحليلي. النظام الحدسي سريع وتلقائي ويعتمد على الخبرة السابقة والاستجابات العاطفية، في حين أن النظام التحليلي أبطأ وأكثر وعياً وأكثر تداولاً. تتضمن الرشاقة المعرفية القدرة على التبديلات بين هذين اعتماداً على طبيعه المهمة المطروحه (Cools, 2018). أما **نظرية الذكاءات المتعددة** والتي اقترحها جاردنر Gardner ١٩٨٣ ترى أن الذكاء ليس قدرة واحدة، بل هو مجموعة من القدرات المتعددة المستقلة نسبياً عن بعضها البعض. تشمل هذه الذكاءات المتعددة اللفظية اللغوية، والرياضية، والمنطقية، والمكانية، والقدرات الحركية، والجسدية، والقدرات الموسيقية، والشخصية، والبين شخصية وتتضمن الرشاقة المعرفية القدرة على الاعتماد على الذكاءات المتعددة في حل المشكلات والتكيف مع المواقف الجديدة (في عبد العال وعثمان، ٢٠٢٣).

نظرية الذاكرة العاملة تشير الذاكرة العاملة إلى القدرة على الاحتفاظ بالمعلومات في الذاكرة أثناء معالجتها في نفس الوقت وفقاً لهذه النظرية ترتبط الرشاقة المعرفية بقدرة الذاكرة العاملة. حيث يمكن للأفراد الذين لديهم سعة ذاكرة عمل أكبر التبدل بسرعة بين المهام المختلفة ومعالجة المعلومات بشكل أكثر كفاءه بسرعة أكبر من المواقف الجديدة (Miyake & Friedman, 2012) وتشير **نظرية تحكم الانتباه** إلى أن تحكم الانتباه هو القدرة على الانتباه الانتقائي للمعلومات ذات الصلة مع تجاهل المعلومات غير ذات الصلة وفقاً لهذه النظرية، ترتبط الرشاقة المعرفية بقدرة التحكم في الانتباه فالأفراد الذين يتمتعون بتحكم أفضل في الانتباه قادرون على تحويل انتباههم (Posner & Rothbart, 2007). أما **نظرية المرونة العصبية** تشير إلى قدرة الدماغ على التغير والتكيف استجابة للتجارب الجديدة وفقاً لهذه النظرية ترتبط الرشاقة

المعرفية بقدرة الدماغ على إنشاء اتصالات عصبية جديدة أو إعاده تنظيم الاتصالات الموجودة والافراد الذين ينخرطون في أنشطة متعددة معرفيه مثل تعلم لغات جديدة أو العزف على الآلات الموسيقية، وقد يطورون رشاقه معرفية أكبر من خلال المرونة العصبية (في: عبد العال وعثمان، ٢٠٢٣).

أهمية الرشاقة المعرفية

إن الرشاقه المعرفية تحقق التوازن و التكامل بين القدرات المعرفية للمتعلمين في بيئات التعلم المختلفة، وتمكنهم من تكيف ادائهم مع المحتوى المتغير لأي مهمه تعليمية تحت ضغط محدوديه الوقت (Good, 2009)، كما أنها تزيد من قدرة الطالب على التحرك بسهولة ذهابا وإيابا بين الانفتاح العقلي وتركيز الانتباه، وتمكنه من الإدراك الجيد لبيئته وتشكيلها عندما يستجيب للتحديات الغامضه أو التي لا يمكن التنبؤ بها كذلك عندما يتعامل مع الغموض (Vurdelja, 2011).

وتظهر أهمية الرشاقة المعرفية في مساعدة الطالب على إحداث التكامل والتوازن بين قدرات متعددة في ظروف متغيره ومرونة في السياقات الديناميكية، وتمكينه من التكيف مع المواقف المختلفة فيغير نظم القرار أو المعرفة لتلبية الاحتياجات البيئية ويعد ذلك حدثا تربوياً هاماً (Haynie, 2005, P.213)، وتحسين أداء الطالب في سياقات صنع القرار المتغير، والتدريب عليها يساعد على تحسين الذكاء عن طريق تحسين قدرة الطالب على التبديل بين الحالات شديده التركيز إلى مستويات من الوعي الخارجي الواسع، كما تعزز من مهارات الاتصال الشخصية وبين الشخصية وكذلك تحسن من الأداء في بيئات التعلم (Dane, 2010). وللرشاقه المعرفية دوراً محورياً في التنفيذ السلس والحركة المكوكيه بين استكشاف معلومات جديدة، وتركيز الانتباه لأداء المهمات المتنوعه، ومواجهة التحديات غير المألوفة التي يتعرض لها الطلاب في البيئة الجامعية (عبد الصادق، ٢٠٢٤). وأكدت دراسة الفيل (٢٠٢٠) أن الرشاقة المعرفية من شأنها أن تزيد من مهارات التفكير الابداعي لدى الطالب، وتمكنه من حل المشكلات التي تواجهه، وتزيد من ايجابياته وفعاليات الذات لديه، كذلك تمكنه من السيطرة على طريقة تفكيره ووجهته الذهنيه، وتحسن من عمليات المعالجة المعرفية، وعمليات صناعه القرار لديه، وأخيراً تحسن من تحصيله الدراسي؛ ومن ثم تزيد من فرص نجاحه الأكاديمي.

كما تسهم الرشاقة المعرفية في المعالجة المعرفية والسلوكيات البشريه عاليه المستوى كالتجريب والوعي الذاتي والتحسين المستمر والتأمل الذاتي (De Meuse, 2017)، ويتمتع ذوي الرشاقة المعرفية بالقدرة على زيادة الذكاء العاطفي من خلال تحسين قدرة الفرد على التبديل بين الحالات شديده التركيز إلى مستويات الوعي الخارجي وتعزيز مهارات الاتصال الشخصي (Warkentien, 2016)، كما ان الرشاقة المعرفية تزيد من مهارات التفكير الابداعي لدى الطالب، وتمكنه من حل المشكلات التي تواجهه وتزيد من ايجابياته وفعالية الذات لديه، وتمكنه من السيطرة على طريقة تفكيره (Ross et al., 2018). تسهم الرشاقة المعرفية في سرعة اجراء التقييمات واتخاذ القرارات المناسبه المبنية على دقه الادراك والتوافق مع التغيرات البيئيه المستمره، مما يعزز المهارات التنافسيه، وتعدد المتغيرات الداعمه لعمل الرشاقة المعرفية وتشمل، الخبرات المعارف، الوعي الذاتي، تقنيات التفكير المنظم، التفكير الابداعي، المشاركة التعاونيه والاستجابات الاستباقية (Hutton & Tuner, 2019).

أكدت دراسة هولواي (Holloway 2020) أن للرشاقة المعرفية أهمية كبيرة؛ حيث أنها تنمي القدرة على الأداء المعرفي الأمثل والمستقر في المواقف المختلفة ، وكذلك تعد بمثابة حاجز ضد نقاط الضعف النفسية والاجتماعية، والضعف البيئي، والتشوهات المعرفية، ومشاكل الصحة العقلية، بما في ذلك الانتحار.

الاحترق الأكاديمي

وقد تم دراسة الاحترق الأكاديمي في كثير من الدول وتزايدت الدراسات والبحوث التي تتأولته وخاصة في السنوات الأخيرة، كان عدد الكتابات التي تناولت هذا المتغير مقالاً واحداً عام ٢٠٠٥ في حين بلغت ٥٥٨ مقالا عام ٢٠١٥ (Yang & Chen, 2015, P. 345). ويعرف الاحترق الأكاديمي بأنه احساس الطالب بالإرهاك الشديد نتيجة لمتطلبات وشروط مرتبطه بعمله التعلم، ويكون مصحوبا بتدني مستوى الإنجاز الأكاديمي، والخوف من أداء الواجبات المنزليه وإهمالها (Pirani et al., 2016). استخدم مفهوم الاحترق في السياق التعليمي بعدة مصطلحات في عديد من الدراسات فبعض الدراسات اطلقت عليه الاحترق المدرسي كدراسات كلا من (May, 2019 ; Aypay, 2017; Ulas & Secer, 2022) فقد درسته على عينات من طلاب المدارس الثانوي والجامعة والبعض الآخر اطلق عليها الاحترق التعليمي أو الدراسي كدراسات كلا من (عبد اللاه ، ٢٠١٧؛ نور الدين، ٢٠١٩؛ حبيب وعوض،

(٢٠٢٠)، ولكن الغالبية العظمى من الدراسات اطلقت عليه الاحتراق الأكاديمي دراسات كلا من Lee et al., 2017; Onuoha & Akintola, 2016; Rahmatpour et al., 2018; Cabras et al., 2023)، نور الدين وعبد الخالق، ٢٠١٨؛ إسماعيل، ٢٠٢٠؛ محمد، (٢٠٢٣)، وتم دراسته على عينات من طلاب المدارس وطلاب الجامعة ودراسات العليا ولأنه مفهوم أهم وأشمل استخدمته الباحثة في الدراسة الحالية بالاحتراق الأكاديمي.

نشأ مفهوم الاحتراق الأكاديمي في الأصل من مفهوم الاحتراق الوظيفي، ويعد فرويدنبرجر Freudenberger أول من أدخل مفهوم الاحتراق للبحث في مجال علم النفس عام ١٩٧٤، ووصفه بأنه متلازمة نفسية ناتجة عن ضغوط العمل^{١٢}، وقد استخدم بشكل أساسي في المجال المهني. ورغم أن الطلاب لا يشغلون وظائف رسمية، إلى أنه من وجهة نظر نفسية يمكن اعتبار ما يقومون به من أنشطة أكاديمية عملاً حيث يتم تكليفهم بأنشطة وواجبات أكاديمية ترتبط بالمسؤولية كبيئة العمل، كما أن الخبرات السلبية والضغوطات التي يمرون بها تؤثر سلباً في أداء بعضهم (Ye et al., 2021; Lee et al., 2013). فمقدار الضغوط التي يتعرض لها الطلاب للسعي في تحقيق أهدافهم التعليمية لا تقل أهمية عن مقدار الضغوط التي يتعرض لها العاملون لتحقيق أهداف، ففي سياق التعليم قد يحدث الاحتراق الأكاديمي نتيجة لمتطلبات الدراسة والشعور بالانفصال عن العمل الأكاديمي والشعور بالعجز وبأنه غير كفء كطالب (Onuoha & Akintola, 2016).

عرفه ليان وآخرون (Lian et al., 2005) بأنه مجموعة الاتجاهات والمشاعر السلبية التي تتطوي على الإنهاك والتعب الناتجين عن العملية التعليمية نتيجة للضغوط الأكاديمية وانخفاض الدافعية نحو التعلم، كما عرفه رايس وآخرون (Ries et al., 2015) بأنه ظاهرة تتميز بمشاعر الاستنفاد الانفعالي والجسدي بسبب متطلبات الدراسة واتجاه الطالب نحو عدم المشاركة والانسحاب من الأنشطة الدراسية.

وعُرف الاحتراق الأكاديمي بأنه متلازمة تتميز بمشاعر الإنهاك الانفعالي والبدني والمعرفي، والانفصال والانسحاب من الدراسة، نتيجة لمتطلبات الدراسة الضاغطة، وهو ما قد يترتب عليه نقص الكفاءة الأكاديمية (Reis et al., 2015)، ورأت محمد (٢٠١٨) أن الاحتراق

^{١٢} Job stress

الأكاديمي هو الشعور بالتعب والإجهاد بسبب متطلبات الدراسة (كالحضور، والاستذكار، والواجبات، والأنشطة والامتحانات)، والذي تظهر أعراضه في الإنهاك والمشاعر السلبية اتجاه الدراسة وضعف الإنجاز الشخصي. كما عرفه شلبى والقصبي (٢٠١٨) بأنه زملة من الاعراض تنشأ نتيجة للضغوط الأكاديميه المتزايدة والاعباء الدراسية التي يتعرض لها الطلاب وتتمثل أعراضها في الشعور بالإنهاك الانفعالي، والاتجاه السلبي نحو الدراسة بالإضافة إلى شعور الطالب بانخفاض كفاءته.

وأشار جفاري وآخرون (Jafari et al., 2022) إلى الاحتراق الأكاديمي بأنه شعور الطلاب بالتعب نتيجة متطلبات الدراسة وصعوباتها وعدم الاهتمام بالواجبات المنزليه والشعور بعدم الكفاءه. كما عُرف بأنه الشعور بالإنهاك المعرفي والانفعالي والجسمي الذي ينعكس سلبيًا على اتجاه الطالب نحو الدراسة، وإنجازه الأكاديمي وعلاقته الاجتماعية، ويحدث ذلك نتيجة تفاعل مجموعة من العوامل الشخصية والبيئية (نصر و أبو النور، ٢٠٢٣)، و عرفت محمد (٢٠٢٣) الاحتراق الأكاديمي بأنه حاله من الإنهاك والاجهاد البدني والانفعالي والاتجاهات والمشاعر السلبية نحو العمل الأكاديمي المتمثلة في التشاؤم والرغبة في الانسحاب من أداء المهام الأكاديميه والسخرية واللامبالاه نتيجة للتعرض لمواقف أكاديمية ضاغطة تؤدي إلى الاحساس بالعجز عن انجاز المهام والاعباء الدراسية المطلوبه مع فقد الاحساس بالنقه والمسؤوليه.

وتعرف الباحثة الاحتراق الأكاديمي بأنه الشعور بالإنهاك والاجهاد المعرفي والجسدي والانفعالي والذي يتمثل في المشاعر السلبية واللامبالاة التي تصيب الطالب في المواقف الأكاديمية نتيجة الضغوط الأكاديمية والشعور بالعبء والعجز عن أداء المهام. ويتمثل في الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس الاحتراق الأكاديمي.

عوامل (أسباب) الاحتراق الأكاديمي

الاحتراق الأكاديمي ظاهرة تعليمية تستخدم فيها مصطلحات مترادفة كالاحتراق الأكاديمي والاحتراق المدرسي، تؤثر في الأداء والنمو الأكاديمي والنفسي والاجتماعي للطالب (الدوسري، ٢٠١٩) وتنتج من خلال أسباب عديدة ومتنوعة من أهمها أن الطلاب لا يكون لديهم الرغبة والاهتمام بتخصصاتهم الأكاديميه والمعاناة من الأعباء الدراسية الزائدة عليهم. ويحدث الاحتراق الأكاديمي نتيجة للعديد من العوامل المتفاعلة معا، بعضها تتعلق بسمات الشخصية،

وبعضها يتعلق بطبيعة المرحلة التعليمية والمناهج الدراسية ومتطلبات سوق العمل، والبعض الآخر مرتبط بعدد من المتغيرات الديموغرافية كالنوع، والتخصص الأكاديمي، والفرقة الدراسية، فقد اشارت بعض الدراسات مثل دراسة بيكر وآخرون (Bikar et al., 2018) و سباهيتش وفارودو Spahie & Vardo إلى أن الاناث أقل عرضه لظهور الاحترق الأكاديمي من الذكور ويختلف ذلك مع اشارت إليه دراسة الصادق وعبادي (٢٠١٨) بأن الاحترق الأكاديمي أعلى بين الاناث مقارنة بالذكور.

ويعد الاحترق الأكاديمي من أخطر المشكلات التي يعاني منها الطالب الجامعي وتجهده معرفيا وانفعاليا وجسميا وتؤثر سلبا على ادائه الأكاديمي ونموه النفسي والاجتماعي، ويتولد نتيجة شعور الطالب بالضغط أثناء الدراسة وعدم استيعاب المقررات أو عجز عن أداء المهام التي تطلب منه والملزم بإتقانها، مما يترتب عليه المعاناة والتوتر والتسويق والنفور والخوف والقصور الذاتي في انجاز المهام الموكلة إليه (Balkis, 2013 ; Lin & Huang, 2012) ويمكن أن يؤدي الاحترق الأكاديمي إلى معدلات غياب أعلى، وانخفاض الدافعية لإنجاز المهام الدراسية المطلوبة وزيادة نسبة التسرب من الدراسة، وانخفاض مستوى التحصيل الدراسي والحد من الاندماج في الأنشطة الدراسية (Maslach et al., 1996, P.32). وللاحتراق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة عدة اسباب، منها العمر الشخصي كنقص الثقة بالنفس، والتقييم المنخفض للذات، والعوامل الدراسية، كتوقعات الآخرين من الطالب، والامتحانات، وضعف العلاقة بين المدرسين والطلاب، والعوامل الاجتماعية وانخفاض توقعات الطالب في الحصول على وظيفة ما بعد إتمام متطلبات التخرج الأمر الذي يؤدي إلى شعور الطالب بالحيرة والارتباك وبالتالي انخفاض مستوى دافعيته للتعلم (Wang & Xu, 2011).

ويرى وو (Wu, 2010) ان من أهم أسباب الاحترق التعليمي هو النمط الاجتماعي والثقافي غير المناسب ونقص فرص العمل بعد التخرج وتركيز التعليم الجماعي على جانب النظري على حساب الجانب التطبيقي واعتماد الطالب على أسرته ومعلميه بصورة مبالغ فيها. كما وقد يرجع إلى عوامل تتعلق بالمتعلم مثل العمر والنوع والاهتمامات والتخصص والصف الدراسي وعوامل تعويض البيئة التعليمية مثل التجهيزات والمعلمين والإدارة وعوامل تعود إلى العلاقات الاجتماعية مثل علاقة الطالب بمدرسيه وزملائه (Lou & Liu, 2016).

كما يمكن تقسيم العوامل المؤدية للاحتراق إلى سمات الشخصية، وعوامل خارجيه، ومتغيرات ديموغرافية ويحدث الاحتراق نتيجة لتفاعل هذه العوامل معاً، حيث تؤدي التوقعات المرتفعة إلى التصورات موضوعيه أو ذاتيه للضغط المستمر والشديد؛ مما يؤدي إلى مزيد من التعب والقلق لدى الطالب تجاه الدراسة بالإضافة إلى تلك العوامل المرتبطة بالسمات، مثل كفاءه الذاتيه، وصوره الذات، ووجهه الضبط، والثقه بالنفس، والقلق، وتقييمات الذاتيه، وانماط الدافعيه (Kim et al., 2015; Lee et al., 2020; Lian et al., 2014).

أبعاد الاحتراق الأكاديمي

وحدد رايز وآخرون (Rise et al., 2015) الاحتراق التعليمي في بعدين هما: عدم المشاركة، والاستنفاد المعرفي والعاطفي والجسمي، في حين لخص لاين وهوناج (Lin & Huang, 2014) أبعاد الاحتراق التعليمي في أربعة أبعاد هي الانفعالات التعليمية السلبية والاحباط والعلاقات السيئه والاجهاد العاطفي، كما تتكون من ثلاثة أبعاد لدى سكايفل وآخرون (Schaufeli et al., 2002) هي الإجهاد البدني، والسخرية والتهكم، ونقص الدافعية. ووفقاً لتعريفات الاحتراق الأكاديمي فإنه يتضمن ثلاثة أبعاد فرعية هي البعد الأول الإنهاك، ويشير إلى معاناة الطالب الأكاديميه وشعوره بالارهاق والتعب من متطلبات الدراسة ويظهر من خلال التعب المستمر، وفقدان الحيويه والنشاط (محمد، ٢٠١٨). ويعتبر الإنهاك أكثر الأبعاد أهمية في متلازمة الاحتراق لما له من علاقة وثيقة بأنواع أخرى من الامراض النفسية مثل الاكتئاب واضطرابات القلق (Artal & Cabrera, 2013). البعد الثاني المشاعر السلبية تجاه الدراسة؛ حيث ينتاب الطالب المشاعر السلبية وفقدان التقدير نحو دراسته، والمواد الدراسية، والواجبات والبعد الثالث ضعف الإنجاز الشخصي؛ حيث تقييم الطالب لإنجازاته الشخصية بشكل سلبي وتوقعه الأداء السيء وضعف الثقة في الذات (نصر وأبو النور، ٢٠٢٣).

واتفق مع ذلك وو (Wu 2010) حيث أشار إلى أن أبعاد الاحتراق الأكاديمي تتمثل في ١- الإنهاك الانفعالي؛ الذي يفتقر فيه الطالب للحماس في تعلمه عموماً ويشعر بالارهاق والتوتر والاحباط ولا يمكنه تركيز انتباهه على التعلم ويصاب بحاله إجهاد شديد ويتم استنفاد الموارد الانفعالية لديه وينخفض الحماس للتعلم للغاية ٢- اللامبالاة؛ حيث يصبح اتجاه الطالب نحو الآخرين يتسم بالسلبية والرفض؛ ولا يمكنه الوثوق بالآخرين وينتقدهم ولا يؤمن

بهم ٣- انخفاض الإنجاز حيث يؤدي الاحتراق الأكاديمي إلى انخفاض الإنجاز، وتقليل الطلاب من قيمه انجازاتهم.

وهناك من الباحثين ما يعرف مكونات الاحتراق بأنها مراحل لعملية الاحتراق ويعد الإنهاك الانفعالي هو المكون الأكثر دلالة على الاحتراق وهو السمة المميزه والعرض الجوهري له ويمثل المرحلة الأولى للاحتراق والتي تظهر في الاستجابة للضغوط الاساسيه، وهو نوع من التعب وفقدان الطاقة الانفعالية وشعور الفرد بان مصادره الانفعالية قد استنفزت (Maslash et al., 2001) ويتحقق عندما يتم استنزاف الموارد والمصادر الانفعالية للطالب (مثل عدم كفايه دعم المعلمين) والتي ترجع إلى متطلبات الدراسة الشاقه (مثل زياده الاعباء الدراسية) حيث يشعر بالانزعاج وعدم الارتياح وقد يؤدي هذا إلى عدم مشاركته في الأنشطة اليومية (نور الدين ، ٢٠١٩).

أما اللامبالاة (تبلد المشاعر) هو المكون الثاني للاحتراق ويمثل المرحلة الثانيه له حيث يؤدي الإنهاك الانفعالي في المرحلة السابقه إلى ان يحاول الطالب أن ينأى بنفسه عن مصادر تلك الضغوط كوسيله للتاقل مع الواقع مما يدفعه إلى الانفصال عن الآخرين من ذوي الصله به والاتجاهات السلبية من الاطراف الأخرى في المجال الدراسي كالمعلمين، زملاء الدراسة أو المدرسة أو المؤسسة التعليمية بصفة عامة ويتصف بفقدان المشاركة الانفعالية والمعرفية وردود الافعال السلبية تجاه الدراسة (Schaufeli et al., 2009).. انخفاض الفعالية الشخصية وهو البعد الثالث وينطبق على اعتقاد الطالب بأنه لا يمكنه أن يؤدي واجباته بصورة فعالة وعدم تحقيق أي انجازات ملموسة في مجاله الدراسي حيث يرى الطالب ان أهدافه لم تتحقق ويصاحب ذلك مشاعر عدم الكفايه والافتقار إلى تقدير الذات ويمثل هذا المكون المرحلة الأخيرة للاحتراق (Maslash et al., 2001). أما عامر (٢٠٢٢) فقد حددت أبعاد الاحتراق الأكاديمي كما يلي:

الإرهاق العاطفي والجسدي: وهو شعور الطالب بالإجهاد العاطفي والبدني نتيجة للضغوط الأكاديميه عليه رغبة في التميز انخفاض الكفاءه لأكاديميه: الشعور المتضائل بالإنجاز، وانخفاض التحصيل الدراسي، السلبية تجاه المهام : إتخاذ موقف لامبال تجاه العمل الأكاديمي.

النظريات المفسرة للاحتراق

هناك ثلاثة نماذج فسرت الاحتراق النموذج الأول هو النموذج التنظيمي، الذي يفسر حدوث الاحتراق في ضوء العوامل الوظيفية، كعبء العمل والموارد المتعلقة بالعمل والعلاقات الشخصية بين زملاء العمل وبيئة العمل ويرى هذا النموذج ان الاحتراق الوظيفي يحدث عندما تكون متطلبات العمل مرتفعة والموظف ليس لديه القدرة على القيام بتلك المطالب (Maslach & Schaufeli, 1993) والنموذج الثاني يركز على التفاعل بين الفرد وبيئة العمل ووفقاً لهذا النموذج فإن الاستنزاف المزمن الذي يؤدي إلى الاحتراق ناتج عن تراكم الإجهاد النفسي والعقلي والاجتماعي المرتبط بمستويات منخفضة من تحمل الإجهاد (Weber & Jaekel, 2000). والنموذج الثالث هو النموذج الفردي الذي يفسر حدوث الاحتراق في ضوء العوامل الشخصية كالقيم والدعم الاجتماعي والمتغيرات الجغرافية كالجنس والعمر (Maslach & Schaufeli, 1993).

وهناك نظريات أخرى قدمت لتفسير ظاهرة الاحتراق وهي :

١- نظرية العبء المعرفي

يقصد بالعبء المعرفي الكميه الكليه من النشاط الذهني أثناء المعالجة في الذاكرة العاملة خلال فتره زمنيه معينه، ويمكن معالجتها بعدد الوحدات أو العناصر المعرفية التي تدخل ضمن المعالجة الذهنيه في وقت محدد (قطامي، ٢٠١٣، ص ٥٦٠) وفي اطار تفسير الاحتراق الأكاديمي من منظور العبء المعرفي فإن وصول الفرد إلى نقطه العبء المعرفي هو ما يسبق الاحتراق مباشره، فعندما يتطلب من الفرد التنسيق بين عدد لا معقول من العناصر لإنجاز المهام بنجاح وذلك في ظل السعة المحدودة للغاية للذاكرة العاملة تظهر الاعراض الأساسية للإنهاك والارتباك والخلل الوظيفي (حبيب وعوض، ٢٠٢٠).

٢- نموذج العملية للتنظيم الانفعالي لجروس ١٩٩٨ Gross

يفترض هذا النموذج أن الاستجابات الانفعالية هي نتاج لاستراتيجيات التنظيم الانفعالي والتي تعد ردود فعل تكيفيه مع الضغوط السابقه، ونظراً لأن الاحتراق الأكاديمي هو نتيجة للضغوط المرتبطه بالدراسة؛ لذا فقد تعتمد درجه تعرض الطالب للاحتراق الأكاديمي على استراتيجيه التنظيم الانفعالي التي يستخدمها لمواجهة هذا الضغط. وبالتالي فإن استخدام الطلاب لاستراتيجيات تنظيم الانفعال سواء تكيفيه أم غير تكيفيه لمواجهة الضغوط المرتبطه

بالدراسة سوف يؤثر بشكل كبير فيما إذا كان الطالب سوف يعاني من الاحترق الأكاديمي أم لا، والذي بدوره سوف يؤثر في النتائج الأكاديميه للطلاب في المستقبل (اسماعيل، ٢٠٢٠).

٣- نموذج لايتر وآخرون للاحتراق الأكاديمي ٢٠١٤، Leiter et al.

وفقا لهذا النموذج، تتحدد مجالات الاحتراق الأكاديمي في ستة مجالات، الأول عبء المهام ويشمل المطالب البدنية والوجدانية وامتلاك الطالب مجموعة المهارات المناسبة لأداء المهام، والثاني القيم وتشير إلى التوقعات والأهداف المعرفية والوجدانية والانفعالية في بيئه التعلم، والثالث المساواة وتعكس تصورات الطالب حول المبادئ المتعلقة بالتكافؤ والعدالة بينه وبين زملائه ومدى تطبيقها في بيئه التعلم، والرابع التواصل ويتحدد في الارتباط الايجابي للطلاب بمكان الدراسة والدعم الاجتماعي الذي يشعر به، والخامس التحكم ويعكس سيطرة الطالب على جوانب المهمة المراد تنفيذها وقدرته على القيام بالمسؤوليات المطلوبه منه، وأخيراً المكافأة وتشير إلى التقدير المعنوي أو التعزيز الايجابي للطلاب والذي يشكل سلوكه، وهذه المجالات الستة تشكل الأبعاد الثلاثة للاحتراق الأكاديمي وهي الإنهاك واللامبالاة ونقص الكفاءة (جابر، ٢٠٢١).

الاندماج الأكاديمي

بدأ الاهتمام والتركيز على مصطلح الاندماج الأكاديمي في الإطار التربوي في منتصف عام ١٩٩٠ (الحلو ومتولى، ٢٠٢٠) وقد ركزت الابحاث المبكرة على الاندماج الأكاديمي كوسيلة للوقاية من زياده معدلات التسرب وترك المدرسة ومشاكل الانضباط وانخفاض مستوى التحصيل الدراسي ومشاعر الملل لدى الطلاب (Fredricks et al., 2004). وقد استخدم هذا المصطلح على نطاق واسع من العلماء والباحثين، وأطلق عليه أيضاً اندماج الطلاب، الاندماج المدرسي، اندماج الطالب في المدرسه، الاندماج الأكاديمي، الاندماج في الفصل، الاندماج في العمل المدرسي (Fredricks, McColskey, 2012).

التعريف

عرف فريدريكس وزملاؤه (Fredricks et al., 2004) الاندماج بأنه مفهوم متعدد المجالات يتكون من ثلاثة مجالات رئيسية هي: الاندماج السلوكي والاندماج الوجداني والاندماج المعرفي، وتوصل كلم وكونل (Klem, & Connell, 2004) إلى أن الاندماج هو "أن يكون الطلبة منتبهين ويتطلب ذلك أن يلتزم الطلبة بالمهمة وأن يجدوا قيمة متأصلة فيما

يطلب منهم عمله" وبالتالي فإن الطلبة المندمجين يؤدون المهمة المخصصة لهم بكل حماس وفطنة واجتهاد ومثابرة.

يمثل الاندماج الأكاديمي كل من الوقت والطاقة التي يستثمرها الطالب في الأنشطة التربوية الهادفة، والجهد الذي تفرضه المؤسسات التعليمية لاستخدام الممارسات التربوية الفعالة، ويشير الاندماج إلى الوقت والجهد الذي يستثمره الطالب في الأنشطة التربوية المتسقة مع مخرجات التعلم المرجوه (Kuh, 2009). كما يعرف أيضاً بأنه مشاركة الطالب في محتوى أكاديمي معين بالجهد الذي يبذله في هذا المحتوى مثل الالتزام بحضور المحاضرات، وإتمام التكاليفات (Svanum, & Bigatti, 2009). وعرفه (Salanova et al., 2010). كما أنه حالة نفسية من التركيز أو المشاركة في البيئة الأكاديمية، وهو حالة ذهنية إيجابية ومُرضية مرتبطة بالتعلم

ويمكن تعريفه بأنه تفاعل الفرد مع بيئة التعلم لتحقيق أهداف التعلم. وتؤكد نظرية الاندماج الأكاديمي أن تعلم الطالب يتناسب طردياً مع تفاعله مع الجوانب الأكاديمية، والاجتماعية المرتبطة بالحياة الجامعية (Krumrie- Mancuso, 2013). واتفق كل من (Zhang et al., 2015 ; Krause & Coates , 2018) على أن الاندماج الأكاديمي حالة عقلية إيجابية منجزة ترتبط بالعمل وتتصف بالحيوية والنشاط والتفاني والإخلاص والانهماك، وتشير الحيوية والنشاط إلى الطاقة التي يوظفها الفرد في الدراسة، ويشير التفاني إلى المعنى والهدف لدى الفرد في الدراسة، ويشير الانهماك إلى مدى اندماج الفرد واستمتاعه بدراسته، كما يعبر الاندماج الأكاديمي عن مدى انخراط الطلاب وحماسهم في المؤسسات التربوية أثناء ممارسة الأنشطة والمهام التعليمية، وتؤثر بالإيجاب على أدائهم وسلوكهم الأكاديمي، مما يساعدهم على اكتساب المعارف والمفاهيم والمهارات.

يشير الاندماج الأكاديمي للطلاب إلى الالتزام أو المشاركة الجادة في السياق الأكاديمي للتعلم من خلال خبرة الطالب في الجامعة (Henrie et al., 2015,p.39)، كما يُعرف الاندماج الأكاديمي بأنه مقدار جودة تفاعل الطالب النفسي، والمعرفي، والسلوكي لعملية التعلم وكذلك، الأنشطة الاجتماعية والأكاديمية التي يقوم بها داخل وخارج الفصل لتحقيق النتائج التعليمية المرجوه (Gunuc, & Kuzu, 2015).

وأشارت أحمد (٢٠١٦) إلى أن الاندماج الأكاديمي يعكس مدى مشاركة طلاب الجامعة سلوكيا في الأنشطة التعليمية المختلفة الصفية واللاصفية ومدى التزامه وجدانياً في ضوء علاقاته مع الآخرين ومعرفياً من خلال توظيفه للاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية والمثابرة من أجل التعلم. كما أشار سعد الدين (٢٠١٩) بأنه مشاركة الطالب في الأنشطة والاستغراق في المهام والأنشطة الصفية التي تتسم بتركيز الانتباه والتنوع في استراتيجيات التعلم واستثمار الجهد وما يصاحب ذلك من انفعالات من شأنها تيسير عملية التعلم، وعرفته نصر (٢٠١٩) بأنه مدى تركيز وانخراط الطلاب أثناء ممارستهم للأنشطة والمهام الأكاديمية المعدة، مما يثمر عنه نتائج عالية الجودة.

وعُرف بأنه مساعدة الطالب في تحديد شعوره بالانتماء إلى البيئة التعليمية والشعور بالأمن والأمان بالإضافة إلى تكوين علاقات قد تكون شخصية أو اجتماعية مع أقرانه الطلاب كما يشمل المدى الذي يتحدد فيه نجاحه وتقدم الطالب في الصفوف الدراسية (محاسنه وآخرون، ٢٠١٩). وضح عثمان (٢٠٢٠) أن الاندماج الأكاديمي مجموعة من الأنشطة التفاعلية التي تتم عن قصد داخل قاعة الدراسة وخارجها وتتعلق بالعملية التعليمية وتدعمها وتتم خلال المشاركة السلوكية والانفعالية والمعرفية وأشارت التهامي وآخرون (٢٠٢٢) إلى أن الاندماج الأكاديمي هو تفاعل الطالب الجماعي مع أعضاء هيئه التدريس عن طريق المناقشة الفعالة والمستمره في كل ما يخص المنهج الدراسي وتفاعل الطالب أيضاً مع زملائه عن طريق العمل في مشروعات جامعيه وتناقل الخبرات والمعارف فإن مشاركته الطالب واندماجه داخل القاعة يؤدي إلى تحسين مستواه الدراسي والثقافي وتحقيق أهدافه المستقبليه.

مجالات الإندماج الأكاديمي

ينظر لمفهوم الاندماج على أنه بناء متعدد الأبعاد، حيث يتكون من ثلاثة أبعاد؛ السلوكي والانفعالي والمعرفي، ويرتبط الاندماج السلوكي بالممارسة والجهد، فهو يتعلق بحضور الفصل واندماج الطلاب في الفصل بشكل اساسي، كما يرتبط بالأنشطة الصفية. ويركز الاندماج الانفعالي على ردود أفعال الطلاب تجاه الأفراد الآخرين (المعلمين والاقربان والأكاديميين، إلى) ويتضمن الاندماج الانفعالي اتجاهات الطلاب واهتماماتهم وقيمهم فيما يتعلق بالمعلمين وزملائهم ومحتويات المقررات والفصول الدراسية. بينما يشير الاندماج المعرفي إلى بذل الجهد اللازم لفهم الافكار المعقدة؛ فهو يعني القدرة على توظيف واستخدام الاستراتيجيات المعرفية

لفهم الافكار المعقده وإتقان المهارات الصعبة, Gunuc, 2016 ; Fredricks et al., 2014).

اختلف العلماء في تحديد أبعاد الاندماج الأكاديمي فهناك من قدم نموذج ثنائي كالنموذج الذي قدمه كل من ليرنر و لى Lerner & Li عام ٢٠١٠ حيث أشارا إلى بعدين للاندماج الأكاديمي وهما البعد السلوكي والبعد الانفعالي (الهزلى والحري، ٢٠٢٣). ومنهم من قدم نموذج ثلاثي كالنموذج الذي قدمه شنج وآخرون (Chang et al., 2016) وتمثلت في ثلاثة أبعاد هي البعد السلوكي، والبعد المعرفي، والبعد الانفعالي كما قدم هاندلسمان Handelsman, et al., (2005) نموذج رباعي حدد أبعاده في كل من الاندماج في المهارات، الاندماج الوجداني، اندماج المشاركة ، والاندماج في الأداء وهو النموذج الذي ستتبناه الباحثه في هذه الدراسة وسيتم تتوله فيما يلي:

١- الاندماج في المهارات^{١٣}

وهو ما يعادل الاندماج السلوكي في النماذج الأخرى ويشير إلى السلوك الذي يقوم به الطالب أثناء أداء المهمة مثل الجهد والمثابره التي يبذلها الطالب عندما تواجهه مشكله أثناء القيام بأداء المهمة المطلوبه (Hedesh, 2017). كما يتضمن السلوكيات الايجابيه التي يقوم بها الطالب مثل اتباع الأنظمة والقوانين والتفاعل في قاعات الدراسة بطرح الاسئله والتفاعل الايجابي وبذل الجهد في اتمام الواجبات المسنده اليه والمشاركة في أنشطة الجامعة وغياب السلوكيات السيئه مثل الهروب أو التخريب أو الوقوع في مشاكل (Fredricks et al., 2004). ويشمل ما يمارسه الطالب من مهارات تعزز التعلم مثل تدوين الملاحظات، والمشاركة الفعاله أثناء المحاضرات، والمذاكره بانتظام (Miller et al., 2011).

والاندماج في المهارات هو اندماج الطلاب أثناء ممارسة المهارات ويتضمن استخدام الفرد استراتيجيات التعلم للحصول على المكافآت المادية، والمعنوية، ويرتبط بمستوى التحدي الأكاديمي ويشمل بنودا حول حضور المحاضرات متابعه المهام والتكليفات، دراسة الملاحظات وبشكل عام الجهد الأكاديمي الذي يبذله الطالب (Svanum, & Bigatti, 2009).

^{١٣} Skills engagement

٢- الاندماج الوجداني^{١٤}

يشير إلى اندماج الطلاب أثناء مشاركتهم في العملية التعليمية وجدانياً، وتطبيق ما يتعلمه الطالب الجامعي في حياته العامة، في المحاضرات وحياته العملية، التفكير في موضوع المحاضرة خارج قاعة المحاضرة أي أن تكون المادة المتعلمة تشغل تفكير المتعلم ويكون لديه رغبة في دراسة المقرر (Miller et al., 2011)، وقد يعادل البعد الوجداني البعد الانفعالي في النماذج الأخرى والذي يشير إلى ردود فعل الطلاب الوجدانية في قاعات الدراسة بما تشمله من شعور الطالب بالملل أو السعادة أو الحزن أو القلق أو الاهتمام كما يتضمن مشاعر الطالب الإيجابية أو السلبية تجاه المهمة الأكاديمية والزملاء أو المعلمين أو المؤسسة التعليمية ككل (Fredricks et al., 2004). ويتمثل الاندماج الوجداني في المشاعر الإيجابية كالتمتع، والدعم، والانتماء، والحماس، والبعد عن المشاعر السلبية كالملل، والغضب، والحزن، وتعزيز الثقة بالنفس، ومهارات التواصل الاجتماعي، والاتجاه نحو العمل الأكاديمي، والمعلمين، والاهتمام بالمقررات وبصفة عامة مراقبة المتعلم لمشاعره الخاصة ولمشاعره نحو الآخرين من أجل توجيه التفكير (Van Rooy & Viswesvaran, 2004; Mayer et al., 2008; Lee & Shute, 2010)، ويشمل الاندماج الوجداني مؤشرات منها ردود الأفعال الإيجابية والسلبية تجاه المعلم والأنشطة المقدمة والانتماء والعلاقة الطيبة بين المعلم والقرآن. وتعرف بديوي (٢٠٢١) الاندماج الوجداني بأنه ظهور مشاعر الاهتمام والتقدير للنواحي الأكاديمية والمحاضرات والطلاب بعضهم ببعض.

٣- اندماج المشاركة

أشار ميلر وآخرون (Miller et al., 2011) إلى اندماج المشاركة بأنه اندماج الطلاب أثناء مشاركتهم داخل الصف وتفاعلهم مع معلمهم وزملائهم، ويتوافق هذا البعد مع مبادئ التعلم التعاوني والتعلم النشط، حيث يشتمل على الاندماج الذي يحدث من خلال علاقة الطالب بالآخرين مثل طرح الأسئلة في المحاضرات، التحدث مع أستاذ المقرر حول المحاضرات أثناء الساعات المكتبية، المشاركة الفعالة في المجموعات صغيرة العدد.

^{١٤} Emotional Engagement

٤ - الاندماج في الأداء

الاندماج في الأداء وهو اندماج الطلاب أثناء مشاركتهم في مستويات الأداء، ويرتبط هذا البعد بالدافعية الخارجية وتوجه الأداء أكثر من توجه الاتقان أو المهمة. كما يشير إلى اندماج الطالب الموجه نحو الحصول على الدرجة مثل الاهتمام بحصول على درجات مرتفعه في الاختبارات.

وترى التهامي وآخرون (٢٠٢٢) أن الاندماج في المهارات يعني قدرة الطالب على ممارسة مهاراته وتطويرها أثناء وجوده داخل بيئته التعليمية بينما يشير الاندماج الوجداني إلى قدرة الطالب على التركيز والانتباه عند تلقي أي معلومه جديدة اما اندماج المشاركة فيشير إلى التفاعل الايجابي بين الطالب مع زملائه إلى قدرة الطالب على تطوير وتحسين مستواه الأكاديمي باستمرار لما لذلك من أثر فعال في حصوله على تقديرات مرتفعة.

أهمية الإندماج الأكاديمي

إن الاندماج الأكاديمي يمكن تنميته وتحسينه، ويؤدي المعلمون دوراً بارزاً في ذلك، وأن الطلاب المندمجين لديهم استعداد للتفكير وإتقان المهارات بصفة مستمرة، وأن المتعلمين يركزون فيه على المعارف والانفعالات والمهارات والقدرة على انتقائهم واستبعاد المثيرات غير ذات الصلة، كما يقوم على أساس ما يخصصه المتعلم من جهد و طاقة ووقت ودافع وإمكانات أثناء أداء المهام وأنشطة التعلم (بديوي، ٢٠٢١). إن للانندماج الأكاديمي دوراً كبيراً في زيادة مشاركة الطلاب وتحقيق نتائج مرتفعة في المراحل التعليمية المختلفة وهذا ما أكدته دراسة (Turi 2012) أن للانندماج الأكاديمي دورا كبيرا في التنمية الاجتماعية والنفسية للطلاب وبالتالي تفوقه الدراسي كما اشار (Reeve 2011) أن للانندماج الأكاديمي أهمية كبيرة للطلاب في تحسين تحصيلهم الدراسي وتنمية الثقة بالنفس.

ورأت التهامي وآخرون (٢٠٢٢) أن اندماج الطالب داخل بيئته التعليمية يجعله أكثر قدرة على اكتساب المعلومات بشكل مختلف ويجعله أكثر مواكبة مع التطور العلمي والثقافي كما اندماج الطالب يؤثر على نجاحه الأكاديمي بشكل ايجابي ويجعله أكثر ثقة بقدراته وأنه بإمكانه الوصول إلى تحقيق هدفه.

فروض البحث:

- ١- توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين درجات كل من الرشاقة المعرفية، والاحترق الأكاديمي، والاندماج الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.
- ٢- توجد تأثيرات مباشرة وغير مباشرة بين كل من الرشاقة المعرفية والاحترق الأكاديمي والاندماج الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.
- ٣- توجد تأثيرات مباشرة وغير مباشرة بين كل من مكونات الرشاقة المعرفية والاحترق الأكاديمي والاندماج الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.
- ٤- توجد فروق دالة إحصائيًا بين الطلاب والطالبات في متوسطات درجات الرشاقة المعرفية، والاحترق الأكاديمي، والاندماج الأكاديمي.

إجراءات البحث:

١. **منهج البحث:** اقتضت أهداف البحث استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، والذي يقصد به المنهج الذي يطبق بهدف دراسة وتحديد العلاقة بين متغيرين أو أكثر، ويسعى المنهج الوصفي الارتباطي نحو جمع بيانات حول الحالة الراهنة، وذلك بهدف تحديد ما إذا كانت هناك ثمة علاقة بين متغيرين أو أكثر وتحديد مقدار هذه العلاقة (خطاب، ٢٠٠٧، ٢٣٥). حيث استخدمت الباحثة أسلوب تحليل المسار الذي يعتمد نموذج بنائي توضيحي للعلاقات السببية بين المتغيرات المختلفة، وذلك في ضوء الدراسات والبحوث السابقة والنظريات والنماذج النظرية المفسرة للظاهرة موضع الدراسة.
٢. **عينة البحث**

انقسمت عينة البحث الحالي إلى:

- أ. **عينة التحقق من الخصائص السيكمترية لأدوات البحث:** تمثلت تلك العينة في (٢٠٠) طالبًا وطالبة من طلاب جامعة حلوان المقيدين بكليتي الآداب والتربية (جغرافيا، علم نفس، علوم أساسي، فيزياء عربي، فيزياء E، كيمياء عربي، كيمياء E)، وتراوح أعمارهم الزمنية ما بين (١٩-٢٣) عامًا، بمتوسط عمري (٢٠,٤٣) عامًا وانحراف معياري (٠,٨٠٦+) عامًا، وبواقع (٩٧ ذكور، ١٠٣ إناث)

ب. العينة الأساسية: تكونت تلك العينة من (٣٨٢) طالبًا وطالبة من طلاب جامعة حلوان المقيدين بكليتي الآداب والتربية بذات الأقسام التي تم ذكرها آنفًا، وتراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (١٨-٢٣) عامًا، بمتوسط عمري (٢٠,٠٩) عامًا وانحراف معياري (+١,٠٧٢) عامًا، وبواقع (١٧١ ذكور، ٢١١ إناث)، وجدول (١) يوضح المؤشرات الإحصائية الوصفية لعينة البحث الأساسية.

جدول (١) المؤشرات الإحصائية الوصفية لعينة البحث الأساسية.

المتغير التصنيفي	المجموعات	ن	متوسط أعمارهم الزمنية	الانحراف المعياري للعمر الزمني	النسبة المئوية
النوع	ذكور	١٧١	١٩,٧١	١,٠٢١	%٤٤,٧٦
	إناث	٢١١	٢٠,٣٩	١,٠١٥	%٥٥,٢٤
الكلية	الآداب	٢٤٠	١٩,٥٥	٠,٨٥٧	%٦٢,٨٣
	التربية	١٤٢	٢١,٠٠	٠,٧٢٤	%٣٧,١٧
الفرقة الدراسية	الأولى	٨٤	١٨,٨٠	٠,٦٣٦	%٢١,٩٩
	الثانية	١٤٤	١٩,٨٩	٠,٦٣٨	%٣٧,٧
	الثالثة	١١١	٢٠,٧٧	٠,٦٦٠	%٢٩,٠٦
	الرابعة	٤٣	٢١,٥١	٠,٥٩٢	%١١,٢٦
العينة الأساسية ككل		٣٨٢	٢٠,٠٩	١,٠٧٢	%١٠٠

يتضح من الجدول السابق أن عدد الطلاب المقيدين بكلية الآداب يمثلون (٦٢,٨٣%) من إجمالي العينة الكلية في مقابل (٣٧,١٧%) للطلاب المقيدين بكلية التربية، كما يمثل عدد الذكور بجميع الأقسام (٤٤,٧٦%) من إجمالي العينة الكلية في مقابل (٣٧,١٧%) للإناث.

٣. أدوات البحث

تتضمن أدوات البحث ما يلي:

- مقياس الرشاقة المعرفية لدى طلاب الجامعة إعداد/ الباحثة.
- مقياس الاحتراق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة إعداد/ الباحثة.
- مقياس الاندماج الأكاديمي لدى طلاب الجامعة إعداد/ Handelsman, et al(2005).ترجمة خليفة (٢٠١٩).

أولاً: مقياس الرشاقة المعرفية لدى طلاب الجامعة إعداد الباحثة

قامت الباحثة بالإطلاع على الإطار النظري للرشاقة المعرفية المتمثل في البحوث والدراسات العربية والأجنبية التي أعدت لقياس هذا المفهوم ومنها (بديوى، ٢٠٢١ ؛ الفيل، ٢٠٢٠؛ عبد

الصادق، ٢٠٢٤؛ Haupt et al., 2017). وتم إعداد المقياس من خلال الاستعانة بالإطار النظري وبعض بنود المقاييس في الدراسات السابق ذكرها ووضع في صورته الأولية لقياس ثلاثة أبعاد هي (الانفتاح على الخبرة، المرونة المعرفية، تركيز الانتباه) وذلك على النحو التالي:

البعد الأول: الانفتاح على الخبرة: ويقصد بها الميل إلى الإستكشاف والبحث عن المعلومات الجديدة والسعي للتعرف على الخبرات الجديدة والأفكار المبدعة وتقبل النقد وعدم التسرع في إتخاذ القرارات.

البعد الثاني: المرونة المعرفية: ويقصد بها القدرة على التعامل مع المستجدات بكفاءة وفعالية مع تنوع وتغيير طرق التعامل بحسب طبيعة الموقف والاستجابة بطريقة منطقية عقلانية وواقعية.

البعد الثالث: تركيز الانتباه: القدرة على توجيه الانتباه وانتقاء المعلومات ذات العلاقة بالهدف واستبعاد المثيرات غير المتصلة بالهدف وانتقاء افضل الاستجابات المحتملة لحل المشكلات. وتم وضع عدد من البنود لكل بعد لينتكون المقياس في صورته الأولية من (٣٨) بنداً. وتمثلت بدائل الإجابة في أربعة بدائل هي دائماً=٤، أحياناً=٣، نادراً=٢، أبداً=١. في حين تصحح العبارات العكسية في الاتجاه المعاكس. وتتمثل في العبارات (٦، ١٦، ١١، ٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٧، ٢٩). وتشير الدرجة المرتفعة إلى ارتفاع الرشاقة المعرفية.

تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس كاجراء مبدئي لاستبعاد البنود غير المرتبطة بالابعاد حيث تم اجراء الاتساق الداخلي على ٣٠ بند بناءً على ما أسفر عنه الصدق الظاهري باعتباره أولى خطوات حساب الخصائص السيكومترية للأداة. قامت الباحثة بحساب الاتساق الداخلي على عينة قوامها (٢٠٠) طالب وطالبة عن طريق حساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجات أفراد العينة على كل مفردة والدرجة الكلية للعامل الذي تنتمي إليه ومعاملات الارتباط بين كل عامل والدرجة الكلية للمقياس، وتراوحت معاملات الارتباط للعامل الأول (الانفتاح على الخبرة) بين ٠,٥٣ : ٠,٨٢، وتراوحت معاملات الارتباط للعامل الثاني (المرونة المعرفية) بين ٠,٥٥ : ٠,٧٤، وتراوحت معاملات الارتباط للعامل الثالث (تركيز الانتباه) بين ٠,٥٣ : ٠,٧٣. كما جاءت معاملات ارتباط الابعاد بالدرجة الكلية على التوالي ٠,٧٢، ٠,٨٥،

٠,٩١. وجميعها مؤشرات مقبولة للاتساق الداخلي، وهذا يدل على تجانس المقياس من حيث الأبعاد الفرعية، وأنه يتمتع باتساق وتماسك داخلي مرتفع .

التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس الرشاقة المعرفية لدى طلاب الجامعة:

قامت الباحثة بالتحقق من صدق وثبات المقياس على النحو التالي:

أولاً: صدق المقياس

قامت الباحثة بحساب صدق المقياس بعدة طرق للتأكد من أنه يقيس ما وضع لقياسه وهذه الطرائق هي: صدق المحكمين، الصدق العاملي، وفيما يلي النتائج التي تم الحصول عليها:

أ. الصدق الظاهري (المحكمين):

تم عرض المقياس على خمسة من الأساتذة والأساتذة المساعدين بكلية الآداب تخصص علم النفس ١٥. وترتب على ذلك حذف (٨) بنود وتعديل عدد من البنود التي اتفق الأساتذة على تعديلها. وجاءت نسب الإتفاق من ٨٠% فأكثر. وبذلك أصبح عدد البنود (٣٠) بنوداً للمقياس.

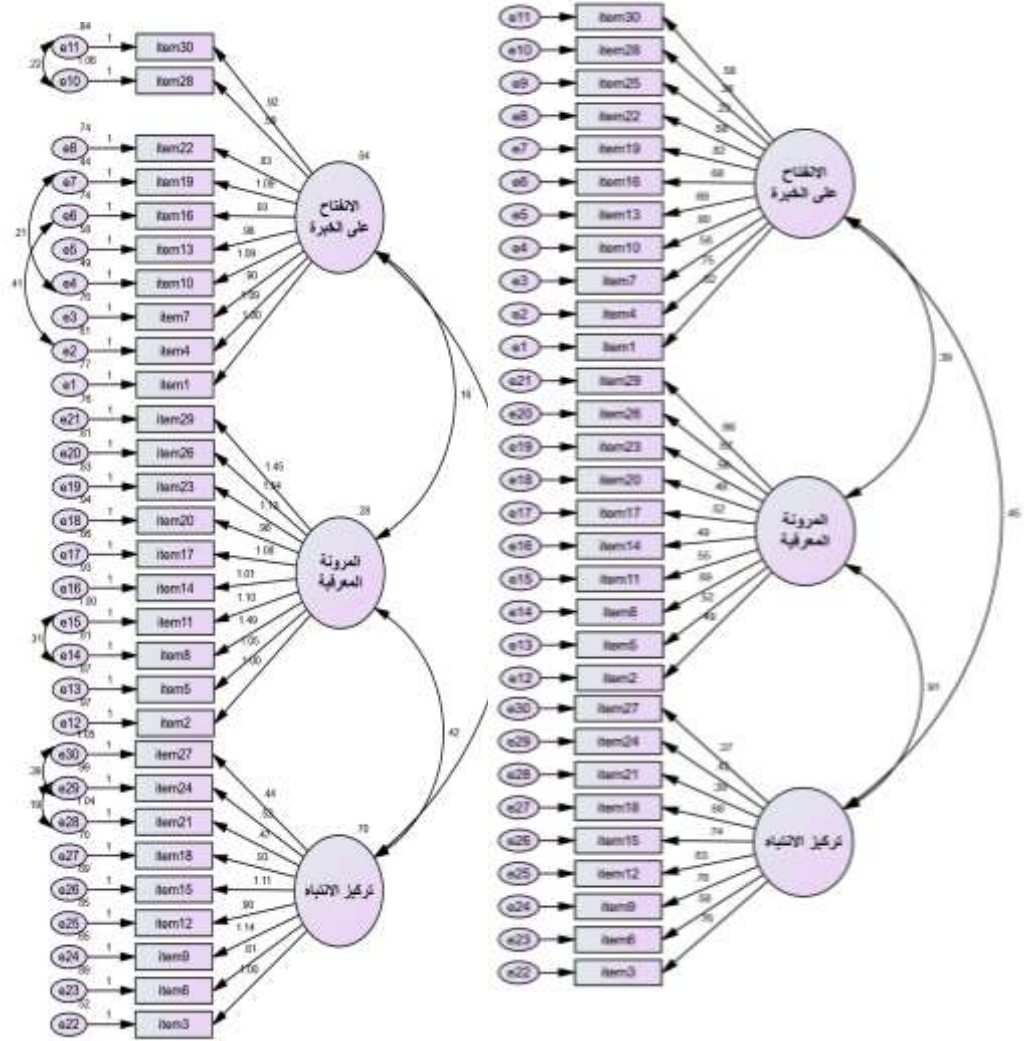
ب. الصدق العاملي Factor Validity:

تم تطبيق مقياس الرشاقة المعرفية على عينة قوامها (٢٠٠) طالباً وطالبة من طلاب الجامعة لحساب الصدق العاملي التوكيدي للتأكد من صدق بنية المقياس، وتم ذلك من خلال برنامج التحليل الإحصائي AMOS. v.26، وقد تم استخدام التحليل العاملي التوكيدي لأن الرشاقة المعرفية مفهوم له إطار نظري وبنية نظرية واضحة كما ظهر في الإطار النظري لمفهوم الرشاقة المعرفية مما دفع الباحثة لإجراء التحليل العاملي التوكيدي استناداً على إعداد المقياس وفقاً لإطار نظري مدعم بالعديد من الدراسات والأبحاث، وتم حساب معاملات الانحدار المعيارية واللا معيارية والقيمة الحرجة التي تعادل قيمة "ت"، والشكل (١) يوضح النموذج المستخرج من التحليل العاملي التوكيدي قبل وبعد التعديل:

١٠.د/ داليا نبيل (ج حلوان) ، د.أ. / هبه محمد (ج حلوان) ، أ.م.د/ فائق عبد الصادق (ج حلوان) ،

أ.م.د/ نهاد محمود (ج حلوان) ، أ.م.د/ هدى عبد الحميد (ج حلوان)

شكل (١) النموذج قبل وبعد التعديل للتحليل العاملي التوكيدي لمقياس الرضاقة المعرفية



وتم التأكد من حسن مطابقة النموذج المقترح من خلال حساب مؤشرات المطابقة التي أظهرت معظمها حسن مطابقة النموذج المقترح، وجدول رقم (٢) يوضح تلك المؤشرات.

جدول (٢) مؤشرات المطابقة لنموذج التحليل العاملي لمقياس الرشاقة المعرفية.

م	مؤشرات حسن المطابقة	قيمة المؤشر بعد التعديلات	المدى المثالي للمؤشر	القرار
١	قيمة كا ^٢ المحسوبة	(٦٦١,٥١٤) دالة عند ٠,٠٠١	غير دالة	لم يتحقق
٢	درجات الحرية df.	٣٦٨		
٣	مؤشر النسبة بين X^2 ودرجات الحرية (CMIN/df)	١,٧٩٨	أقل من ٥	يتحقق
٤	مؤشر جذر متوسطات مربعات البواقي RMR	٠,١٠٩	الاقترب من الصفر	مقبول
٥	مؤشر حسن المطابقة GFI	٠,٨١٦	٠ إلى ١	مقبول
٦	مؤشر حسن المطابقة المصحح بدرجات حرية AGFI	٠,٧٨٣	٠ إلى ١	مقبول
٧	مؤشر المطابقة المعياري NFI	٠,٧٦٠	٠ إلى ١	مقبول
٨	مؤشر المطابقة النسبي RFI	٠,٧٣٥	٠ إلى ١	مقبول
٩	مؤشر المطابقة المتزايد IFI	٠,٨٧٧	٠ إلى ١	مقبول
١٠	مؤشر توكر لوييس TLI	٠,٨٦٢	٠ إلى ١	مقبول
١١	مؤشر المطابقة المقارن CFI	٠,٨٧٥	٠ إلى ١	مقبول
١٢	جذر متوسط مربع الخطأ التقريبي RMSEA	٠,٠٦٣	٠,٠٥ فأقل أو ٠,٠٨ فأقل	مقبول

يتضح من نتائج جدول (٢) أن قيم مؤشرات المطابقة جاءت في المدى المقبول لحسن المطابقة؛ حيث بلغت قيمة مؤشر النسبة بين X^2 ودرجات الحرية (CMIN/df) ١,٧٩٨ وهي قيمة جيدة تقع في المدى المثالي، كما جاء مؤشر جذر متوسطات مربعات البواقي RMR (٠,١٠٩) وهي قيمة تقترب من الصفر، كما أن قيم مؤشرات GFI, CFI, TLI, NFI, AGFI, IFI تراوحت بين (٠,٧٦٠، ٠,٨٧٥) وهي قيم مقبولة تقترب من الواحد الصحيح، كما بلغت قيمة جذر متوسط مربع الخطأ التقريبي RMSEA (٠,٠٦٣) وهي قيمة أقل من ٠,٠٨، مما يدل على أن النموذج مطابق بدرجة مقبولة.

ثانيًا: ثبات مقياس الرشاقة المعرفية

قامت الباحثة بالتحقق من ثبات المقياس باستخدام الطرائق التالية: التجزئة النصفية (باستخدام معادلة تصحيح الطول لسبيرمان براون) ومعامل ألفا-كرونباخ على عينة قوامها (٢٠٠) طالب وطالبة من طلاب الجامعة، وفيما يلي النتائج التي تم الحصول عليها: جدول (٣) قيم معاملات الثبات لمقياس الرشاقة المعرفية بطريقة ألفا-كرونباخ والتجزئة النصفية (ن=٢٠٠).

المقياس وعوامله الفرعية	ألفا-كرونباخ	معامل التجزئة
العامل الأول (الانفتاح على الخبرة)	٠,٨٧٧	٠,٨٦١
العامل الثاني (المرونة المعرفية)	٠,٨٢٣	٠,٨٢١
العامل الثالث (تركيز الانتباه)	٠,٨٣٧	٠,٦٩٥
مقياس الرشاقة المعرفية ككل	٠,٩١٣	٠,٧٨٦

ويتضح من جدول (٣) أن قيم معاملات ثبات ألفا كرونباخ مرتفعة، وذلك باستخدام التجزئة النصفية بعد تصحيح الطول باستخدام معادلة سبيرمان براون مما يجعلنا نقف في ثبات مقياس الرشاقة المعرفية، وأنه يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

وصف مقياس الرشاقة المعرفية في صورته النهائية:

أصبح المقياس في صورته النهائية بعد حساب الخصائص السيكومترية له مكونًا من (٢٩) مفردة، وأمام كل مفردة أربعة بدائل هي (دائمًا، أحيانًا، نادرًا، أبدًا)، ويختار الطالب/ الطالبة بديلًا واحدًا لكل مفردة من البدائل السابقة، بحيث يُعطى المفحوص درجات (٤، ٣، ٢، ١) في حالة المفردات الإيجابية والعكس صحيح في حالة المفردات السلبية، بحيث تتراوح الدرجة الكلية للمقياس ما بين (٢٩-١١٦) درجة، وتشير الدرجة المرتفعة على المقياس إلى ارتفاع مستوى الرشاقة المعرفية، والدرجة المنخفضة على انخفاض مستوى الرشاقة المعرفية لدى الطالب.

ثانيًا: مقياس الاحترق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة إعداد الباحثة

قامت الباحثة بالإطلاع على الإطار النظري للاحتراق الأكاديمي. والمتمثل في عدد من الدراسات التي تناولت هذا المفهوم ومنها (محمد، ٢٠٢٣ ؛ أبو قورة، ٢٠١٩؛ محاسنة وآخرون، ٢٠٢٢؛ نصر وأبو النور ٢٠٢٣؛ Evers, 2020; Seong, 2021; Ma, 2024).

وقامت الباحثة بإعداد المقياس من خلال الاستعانة بالإطار النظري وبعض بنود المقاييس في الدراسات السابق ذكرها ووضع المقياس في صورته الأولية ليقىس بعدين هما البعد الأول: عدم المشاركة واللامبالاة والبعد الثاني: الإنهاك وذلك على النحو التالي:

البعد الأول: عدم المشاركة واللامبالاة: الشعور بعدم القدرة على الإنجاز وفقد الاهتمام والمشاعر السلبية وفقدان المتعة في المجال الدراسي.

البعد الثاني: الإنهاك: الشعور بالاستنزاف المعرفي والانفعالي والجسدي مع الشعور بالتعب وعدم القدرة على القيام بالمهام الدراسية.

وتم وضع عدد من البنود لكل بعد ليتكون المقياس في صورته الأولية من (٢٤) بنداً. وتمثلت بدائل الإجابة في أربعة بدائل هي دائماً= ٤ ، أحياناً= ٣ ، نادراً= ٢ ، أبداً= ١. في حين تصحح العبارات العكسية في الاتجاه المعاكس. وتتمثل في العبارات (٣، ٥، ٦، ١٠، ١١، ١٤، ١٥، ١٦). وتشير الدرجة المرتفعة إلى ارتفاع الاحتراق الأكاديمي.

تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس كإجراء مبدئي لاستبعاد البنود غير المرتبطة بالأبعاد حيث تم إجراء الاتساق الداخلي على (٢٢) بند بناءً على ما أسفر عنه الصدق الظاهري باعتباره أولى خطوات حساب الخصائص السيكومترية للأداة. قامت الباحثة بحساب الاتساق الداخلي على عينة قوامها (٢٠٠) طالباً وطالبة عن طريق حساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجات أفراد العينة على كل مفردة والدرجة الكلية للعامل الذي تنتمي إليه وارتباط درجة العامل بالدرجة الكلية للمقياس، وتراوحت قيم معاملات الارتباط لمفردات البعد الأول ما بين (٠,٥٠ : ٠,٦٦)، والبعد الثاني ما بين (٠,٥٤ : ٠,٦٨)، وجميعها قيم مناسبة وفقاً لمحك جلفورد مما يؤكد على الاتساق والتماسك الداخلي للمقياس. كذلك تمتع الأبعاد الفرعية بمعاملات ارتباط قوية بالدرجة الكلية حيث جاءت على التوالي ٠,٩٠، ٠,٨٩؛ وهذا يدل على تجانس المقياس من حيث الأبعاد الفرعية، وأنه يتمتع باتساق وتماسك داخلي مرتفع .

التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس الاحتراق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة:

قامت الباحثة بالتحقق من صدق وثبات المقياس على النحو التالي:

أولاً: صدق المقياس

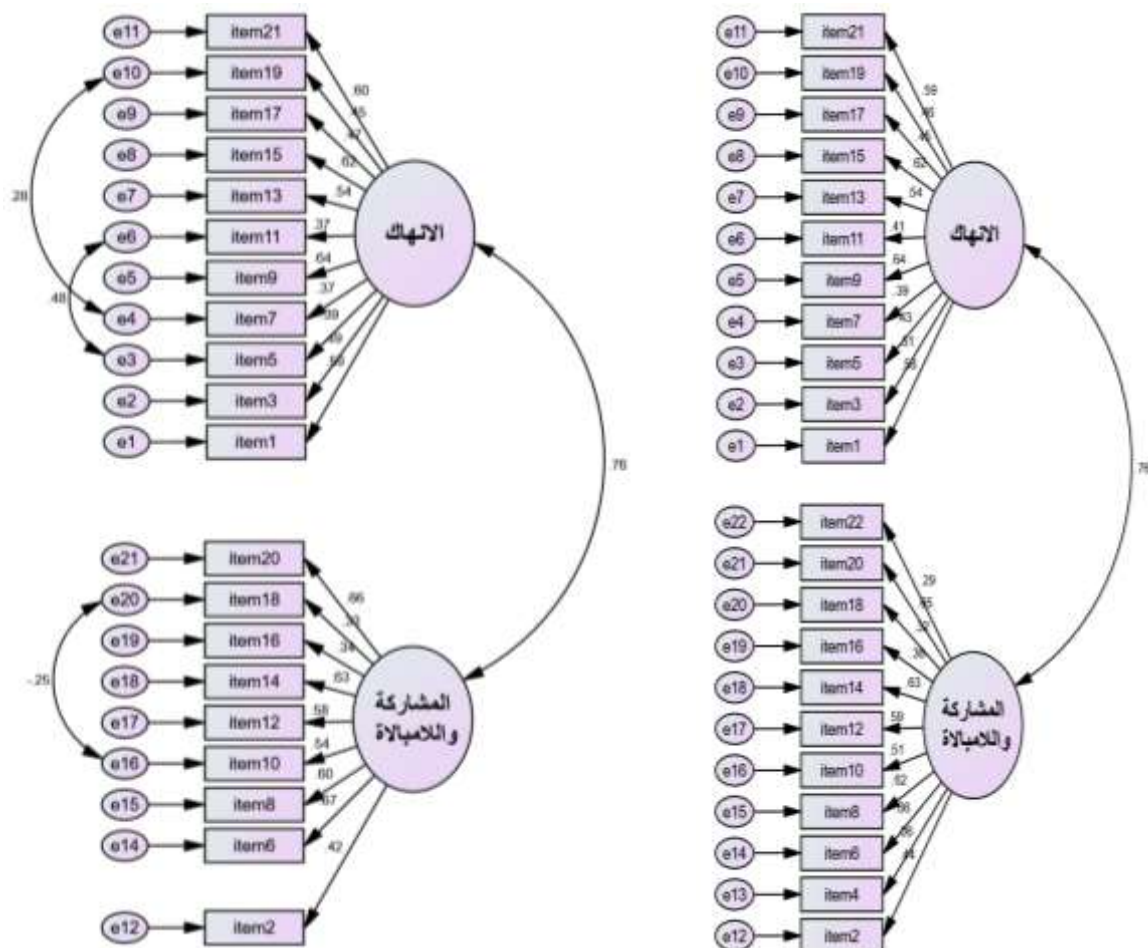
قامت الباحثة بحساب صدق المقياس بعدة طرق للتأكد من أنه يقيس ما وضع لقياسه وهذه الطرائق هي: صدق المحكمين، الصدق العاملي، وفيما يلي النتائج التي تم الحصول عليها:

أ. الصدق الظاهري (المحكمين):

تم عرض المقياس على خمسة من الأساتذة والأساتذة المساعدين بكلية الآداب تخصص علم النفس. وترتب على ذلك حذف (٢) بنود وتعديل عدد من البنود التي اتفق الأساتذة على تعديلها. وكانت نسب الإتفاق ٨٠% فأكثر. وبذلك أصبح عدد البنود (٢٢) بنوداً للمقياس .

ب. الصدق العاملي Factor Validity:

تم تطبيق مقياس الاحتراق الأكاديمي على عينة قوامها (٢٠٠) طالب وطالبة من طلاب الجامعة لحساب الصدق العاملي التوكيدي للتأكد من صدق بنية المقياس، وتم ذلك من خلال برنامج التحليل الإحصائي AMOS. v.26، وقد تم استخدام التحليل العاملي التوكيدي لأن الاحتراق الأكاديمي مفهوم له إطار نظري وبنية نظرية واضحة كما ظهر في الإطار النظري لمفهوم الاحتراق الأكاديمي مما دفع الباحثة لإجراء التحليل العاملي التوكيدي استناداً على إعداد المقياس وفقاً لإطار نظري مدعم بالعديد من الدراسات والأبحاث وتم حساب معاملات الانحدار المعيارية واللا معيارية والقيمة الحرجة التي تعادل قيمة "ت"، والشكل (٢) يوضح النموذج المستخرج من التحليل العاملي التوكيدي قبل وبعد التعديل:



شكل (٢) النموذج قبل وبعد التعديل للتحليل العاملي التوكيدي لمقياس الاحتراق الأكاديمي وتم التحقق التأكد من حسن مطابقة النموذج المقترح من خلال حساب مؤشرات المطابقة التي أظهرت معظمها حسن مطابقة النموذج المقترح، وجدول رقم (٤) يوضح تلك المؤشرات.

نمذجة العلاقات السببية بين الرضا المعرفية والاحترق الأكاديمي والاندماج الأكاديمي

جدول (٤) مؤشرات المطابقة لنموذج التحليل العاملي لمقياس الاحترق الأكاديمي.

م	مؤشرات حسن المطابقة	قيمة المؤشر بعد التعديلات	المدى المثالي للمؤشر	القرار
١	قيمة كا ^٢ المحسوبة	(٣٤٤,١١٧) دالة عند ٠,٠٠١	غير دالة	لم يتحقق
٢	درجات الحرية df.	١٦٦		
٣	مؤشر النسبة بين X^2 ودرجات الحرية (CMIN/df)	٢,٠٧٣	أقل من ٥	يتحقق
٤	مؤشر جذر متوسطات مربعات البواقي RMR	٠,٠٦٢	الاقترب من الصفر	مقبول
٥	مؤشر حسن المطابقة GFI	٠,٨٤٢	٠ إلى ١	مقبول
٦	مؤشر حسن المطابقة المصحح بدرجات حرية AGFI	٠,٨٠١	٠ إلى ١	مقبول
٧	مؤشر المطابقة المعياري NFI	٠,٧١٥	٠ إلى ١	مقبول
٨	مؤشر المطابقة النسبي RFI	٠,٦٧٤	٠ إلى ١	مقبول
٩	مؤشر المطابقة المتزايد IFI	٠,٨٢٩	٠ إلى ١	مقبول
١٠	مؤشر توكر لويس TLI	٠,٨٠٠	٠ إلى ١	مقبول
١١	مؤشر المطابقة المقارن CFI	٠,٨٢٥	٠ إلى ١	مقبول
١٢	جذر متوسط مربع الخطأ التقريبي RMSEA	٠,٠٧٣	٠,٠٥ فأقل أو ٠,٠٨ فأقل	مقبول

يتضح من نتائج جدول (٤) أن قيم مؤشرات المطابقة جاءت في المدى المقبول لحسن المطابقة؛ حيث بلغت قيمة مؤشر النسبة بين X^2 ودرجات الحرية (CMIN/df) ٢,٠٧٣ وهي قيمة جيدة تقع في المدى المثالي، كما جاء مؤشر جذر متوسطات مربعات البواقي RMR (٠,٠٦٢) وهي قيمة تقترب من الصفر، كما أن قيم مؤشرات GFI, CFI, TLI, NFI, AGFI, IFI تراوحت بين (٠,٦٧٤، ٠,٨٢٥) وهي قيم مقبولة تقترب من الواحد الصحيح، كما بلغت قيمة جذر متوسط مربع الخطأ التقريبي RMSEA (٠,٠٧٣) وهي قيمة أقل من ٠,٠٨، مما يدل على أن النموذج مطابق بدرجة مقبولة.

ثانياً: ثبات مقياس الاحتراق الأكاديمي

قامت الباحثة بالتحقق من ثبات المقياس باستخدام الطرائق التالية: التجزئة النصفية (باستخدام معادلة تصحيح الطول لسبيرمان براون) ومعامل ألفا-كرونباخ على عينة قوامها (٢٠٠) طالب وطالبة من طلاب الجامعة، وفيما يلي النتائج التي تم الحصول عليها.

جدول (٥) قيم معاملات الثبات لمقياس الاحتراق الأكاديمي بطريقة ألفا-كرونباخ والتجزئة النصفية (ن=٢٠٠).

المقياس وعوامله الفرعية	ألفا-كرونباخ	معامل التجزئة النصفية
العامل الأول (الإنهاك)	٠,٧٩٠	٠,٧٧٣
العامل الثاني (المشاركة واللامبالاة)	٠,٧٧٦	٠,٧٧٦
مقياس الاحتراق الأكاديمي ككل	٠,٨٦٠	٠,٧٦٧

ويتضح من جدول (٥) أن قيم معاملات الثبات مرتفعة باستخدام ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية بعد تصحيح الطول بمعادلة سبيرمان براون، مما يجعلنا نثق في ثبات مقياس الاحتراق الأكاديمي، وأنه يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

وصف مقياس الاحتراق الأكاديمي في صورته النهائية وتقدير درجاته:

أصبح المقياس في صورته النهائية بعد حساب الخصائص السيكمترية له مكوناً من (٢٠) مفردة، وأمام كل مفردة أربعة بدائل هي (دائماً، أحياناً، نادراً، أبداً)، ويختار الطالب/ الطالبة بديلاً واحداً لكل مفردة من البدائل السابقة، بحيث يُعطى المفحوص درجات (١، ٢، ٣، ٤) في حالة المفردات الإيجابية والعكس صحيح في حالة المفردات السلبية، بحيث تتراوح الدرجة الكلية للمقياس ما بين (٢٠ : ٨٠) درجة، وتشير الدرجة المرتفعة على المقياس إلى ارتفاع مستوى الاحتراق الأكاديمي، والدرجة المنخفضة على انخفاض مستوى الاحتراق الأكاديمي لدى الطالب.

ثالثاً: مقياس الاندماج الأكاديمي لدى طلاب الجامعة إعداد/ Handelsman, et al., (2005) ترجمة خليفة (٢٠١٩)

اشتمل المقياس على (٢٣) مفردة لتقييم مستوى الاندماج الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، وتم توزيعها على أربعة عوامل فرعية هي: الاندماج في المهارات (١-٩)، الاندماج الوجداني (١٠-١٤)، اندماج المشاركة/التفاعل (١٥-٢٠)، الاندماج في الأداء (١٢-٢٣). وقد

تم التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس في بيئته الأجنبية من خلال الصدق العاظمى بإجراء التحليل العاظمى الاستكشافى والذى أسفر عن أربعة أبعاد ونسبة تباين كلى ٤٢,٦٩% كما تراوحت معاملات الثبات بين ٠,٦٧، ٠,٨٢ .

أما فيما يخص النسخة العربية للمقياس فقد قامت معربة المقياس بترجمته إلى اللغة العربية وعرضه على متخصصين فى اللغة الانجليزية للتأكد من صحة الترجمة وقامت معربة المقياس بدراسة استطلاعية طبقت فيها المقياس على ٣٤ من طلاب الفرقة الثانية للتأكد من سلامة الصياغة ووضوح العبارات، أما عن حساب الخصائص السيكومترية للمقياس فقد تم التأكد من صلاحية المقياس بعدة طرق وهى الصدق العاظمى التوكيدى والذى أسفر عن أربعة عوامل ثم قامت معربة المقياس بتعديل النموذج لرفع مؤشرات جودة المطابقة ونتج عن ذلك التطابق التام بين النماذج والبيانات كما قامت معربة المقياس بحساب الثبات بطريقتى ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية وقد تراوحت معاملات الثبات بين ٠,٥٩ و ٠,٩١. كما تم حساب الاتساق الداخلى وأسفر هذا الاجراء عن معاملات ارتباط قوية مما يدل على تمتع المقياس بدرجة مرتفعة من الاتساق الداخلى.

قامت الباحثة بحساب الاتساق الداخلى على عينة قوامها (٢٠٠) طالب وطالبة عن طريق حساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجات أفراد العينة على كل مفردة والدرجة الكلية للعامل الذى تنتمي إليه وارتباط درجة العامل بالدرجة الكلية للمقياس، وتراوحت قيم معاملات الارتباط لمفردات البعد الاول ما بين (٠,٤٣ : ٠,٧١)، والبعد الثانى ما بين (٠,٦٨ : ٠,٨٣)، والبعد الثالث ما بين (٠,٤٥ : ٠,٨٣)، والبعد الرابع ما بين (٠,٧٧ : ٠,٨٣)، وجميعها قيم مناسبة وفقا لمحك جليفور مما يؤكد على الاتساق والتماسك الداخلى للمقياس. كذلك تمتع الأبعاد الفرعية بمعاملات ارتباط قوية بالدرجة الكلية حيث جاءت على التوالى ٠,٨٩، ٠,٧٥، ٠,٨٤، ٠,٠٠، ٠,٦٩؛ وهذا يدل على تجانس المقياس من حيث الأبعاد الفرعية، وأنه يتمتع باتساق وتماسك داخلى مرتفع .

التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس الاندماج الأكاديمي لدى طلاب الجامعة:

قامت الباحثة بالتحقق من صدق وثبات المقياس على النحو التالي:

أولاً: صدق المقياس

قامت الباحثة بحساب صدق المقياس بعدة طرق للتأكد من أنه يقيس ما وضع لقياسه

وهذه الطرائق هي: الصدق العاملي، وفيما يلي النتائج التي تم الحصول عليها:

أ. الصدق العاملي Factor Validity:

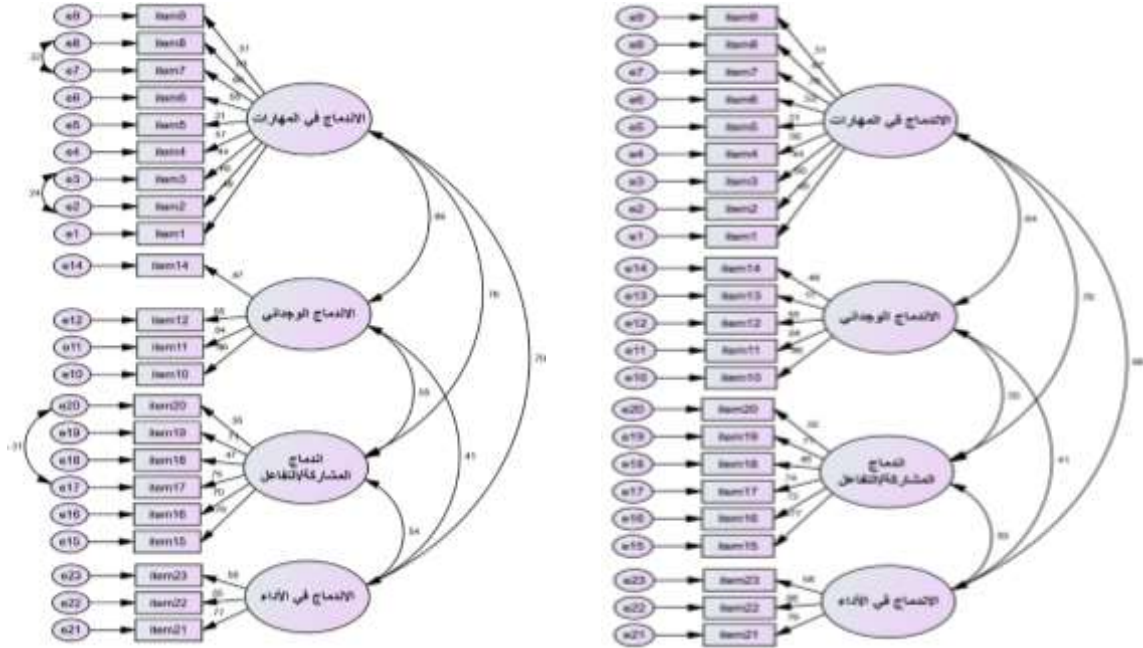
تم تطبيق مقياس الاندماج الأكاديمي على عينة قوامها (٢٠٠) طالب وطالبة من طلاب

الجامعة لحساب الصدق العاملي التوكيدي للتأكد من صدق بنية المقياس، وتم ذلك من خلال

برنامج التحليل الإحصائي AMOS. v.26، وتم حساب معاملات الانحدار المعيارية واللا

معيارية والقيمة الحرجة التي تعادل قيمة "ت"، والشكل (٣) يوضح النموذج المستخرج من

التحليل العاملي التوكيدي قبل وبعد التعديل:



شكل (٣) النموذج قبل وبعد التعديل للتحليل العاملي التوكيدي لمقياس الاندماج الأكاديمي

نمذجة العلاقات السببية بين الرضا المعرفية والاحتراف الأكاديمي والاندماج الأكاديمي

تم التأكد من حسن مطابقة النموذج المقترح من خلال حساب مؤشرات المطابقة التي أظهرت معظمها حسن مطابقة النموذج المقترح، وجدول رقم (٦) يوضح تلك المؤشرات.

جدول (٦) مؤشرات المطابقة لنموذج التحليل العاملي لمقياس الاندماج الأكاديمي.

م	مؤشرات حسن المطابقة	قيمة المؤشر بعد التعديلات	المدى المثالي للمؤشر	القرار
١	قيمة كا ^٢ المحسوبة	(٤٣٢,٥٣٦) دالة عند ٠,٠٠١	غير دالة	لم يتحقق
٢	درجات الحرية df.	٢٠٠		
٣	مؤشر النسبة بين X^2 ودرجات الحرية (CMIN/df)	٢,١٦٣	أقل من ٥	يتحقق
٤	مؤشر جذر متوسطات مربعات البواقي RMR	٠,٠٨٤	الاقترب من الصفر	مقبول
٥	مؤشر حسن المطابقة GFI	٠,٨٤٠	٠ إلى ١	مقبول
٦	مؤشر حسن المطابقة المصحح بدرجات حرية AGFI	٠,٧٩٨	٠ إلى ١	مقبول
٧	مؤشر المطابقة المعياري NFI	٠,٧٦٠	٠ إلى ١	مقبول
٨	مؤشر المطابقة النسبي RFI	٠,٧٢٢	٠ إلى ١	مقبول
٩	مؤشر المطابقة المتزايد IFI	٠,٨٥٥	٠ إلى ١	مقبول
١٠	مؤشر توكر لويس TLI	٠,٨٢٩	٠ إلى ١	مقبول
١١	مؤشر المطابقة المقارن CFI	٠,٨٥٢	٠ إلى ١	مقبول
١٢	جذر متوسط مربع الخطأ التقريبي RMSEA	٠,٠٧٦	٠,٠٥ فأقل أو ٠,٠٨ فأقل	مقبول

يتضح من نتائج جدول (٦) أن قيم مؤشرات المطابقة جاءت في المدى المقبول لحسن المطابقة؛ حيث بلغت قيمة مؤشر النسبة بين X^2 ودرجات الحرية (CMIN/df) ٢,١٦٣ وهي قيمة جيدة تقع في المدى المثالي، كما جاء مؤشر جذر متوسطات مربعات البواقي RMR (٠,٠٨٤) وهي قيمة تقترب من الصفر، كما أن قيم مؤشرات GFI, CFI, TLI, NFI, AGFI, IFI تراوحت بين (٠,٧٦٠ ، ٠,٨٥٢) وهي قيم مقبولة تقترب من الواحد الصحيح، كما بلغت قيمة جذر متوسط مربع الخطأ التقريبي RMSEA (٠,٠٧٦) وهي قيمة أقل من ٠,٠٨، مما يدل على أن النموذج مطابق بدرجة مقبولة.

ثانياً: ثبات مقياس الاندماج الأكاديمي

قامت الباحثة بالتحقق من ثبات المقياس باستخدام الطرق التالية: التجزئة النصفية (باستخدام معادلة تصحيح الطول لسبيرمان براون) ومعامل ألفا-كرونباخ على عينة قوامها (٢٠٠) طالب وطالبة من طلاب الجامعة، وفيما يلي النتائج التي تم الحصول عليها:

جدول (٧) قيم معاملات الثبات لمقياس الاندماج الأكاديمي (ن=٢٠٠).

المقياس وعوامله الفرعية	ألفا-كرونباخ	معامل التجزئة "سبيرمان-براون"
العامل الأول (الاندماج في المهارات)	٠,٧٨٦	٠,٧١٨
العامل الثاني (الاندماج الوجداني)	٠,٧٥٣	٠,٧١٤
العامل الثالث (اندماج المشاركة/التفاعل)	٠,٧٩٠	٠,٧٥٦
العامل الرابع (الاندماج في الأداء)	٠,٧٥٩	٠,٦٧١
مقياس الاندماج الأكاديمي ككل	٠,٨٩٧	٠,٨٤٢

ويتضح من جدول (٧) أن قيم معاملات الثبات مرتفعة، مما يجعلنا نثق في ثبات مقياس الاندماج الأكاديمي، وأنه يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

أصبح المقياس في صورته النهائية بعد حساب الخصائص السيكومترية له مكوناً من (٢٢) مفردة، ويتم الإجابة عنها بطريقة ليكرت على تدرج رباعي (موافق تماماً إلى غير موافق تماماً)، بحيث تتراوح الدرجة الكلية للمقياس ما بين (٢٢ : ٨٨) درجة، وتشير الدرجة المرتفعة على المقياس إلى ارتفاع مستوى الاندماج الأكاديمي، والدرجة المنخفضة على انخفاض مستوى الاندماج الأكاديمي لدى الطالب.

نتائج البحث ومناقشتها:

أولاً: التحقق من اعتدالية التوزيع لبيانات البحث

تم إجراء التحليلات الإحصائية لبيانات البحث الحالي بهدف تعرف الخصائص الإحصائية لهذه البيانات قبل البدء في إجراء التحليلات الإحصائية الأساسية، فقد تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية والالتواء لمتغيرات البحث الحالي، وتم التوصل للنتائج التالية:

نمذجة العلاقات السببية بين الرشاقة المعرفية والاحتراق الأكاديمي والاندماج الأكاديمي

جدول (٨) الإحصاءات الوصفية لبيانات عينة البحث على متغيرات البحث (ن = ٣٨٢).

متغيرات البحث	المتوسط الحسابي	الوسيط	الانحراف المعياري	الالتواء Skewness	التفرطح kurtosis
مقياس الرشاقة المعرفية	٢٦,٩٢	٢٦	٤,٣٨٤	٠,٦١٠	٠,٢٤٢
الانفتاح على الخبرة	٢٩,٥٣	٣٠	٣,١٨٦	٠,٠٤٥-	٠,١٢٢
المرونة المعرفية	٢٥,٣٥	٢٥	٢,٨١٢	٠,٠٤٢-	٠,٤٣٠
تركيز الانتباه	٨١,٨٠	٨٢	٧,٩٢٧	٠,١٢١	٠,١٩٠
المقياس ككل	٣١,٤١	٣٢	٥,٣٢٧	٠,٢٦٨-	٠,٣٢٧-
مقياس الاحتراق الأكاديمي	٢٠,٨٤	٢١	٥,٠٠٩	٠,١٣٠	٠,٢٤٠-
المشاركة واللامبالاة	٥٢,٢٥	٥٢,٥	٩,٢٧٧	٠,٠٩٩-	٠,١٥٤-
المقياس ككل	٣٣,٢١	٣٤	٥,٤٨٠	٠,٢٢٤-	٠,٥٠٨-
الاندماج في المهارات	١٣,٧١	١٤	٣,٤٦٣	٠,٢٨٠-	٠,٤٢٦-
الاندماج الوجداني	١٨,٢٩	١٨	٤,٨٧١	٠,١٦٥	٠,٤٥٨-
اندماج المشاركة/ التفاعل	١١,٨١	١٢	٢,١٧٢	٠,٥٣٣-	٠,٤٨٠
الاندماج في الأداء	٧٧,٠٢	٧٦	١٣,٠٢	٠,٠٨٨-	٠,٢٣١-
المقياس ككل					

يتضح من جدول (٨) أن قيم المتوسطات الحسابية لمتغيرات البحث قريبة من قيم الوسيط، وأن جميع قيم الالتواء والتفلطح كانت أقل من ± 3 ، مما يشير إلى أن توزيع درجات أفراد عينة البحث على المتغيرات يقترب من التوزيع الطبيعي.

ثانيًا: التحقق من صحة فروض البحث ومناقشة نتائجها

(١) التحقق من صحة الفرض الأول:

٥- ينص هذا الفرض على أنه "توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين درجات كل من الرشاقة المعرفية، الاحتراق الأكاديمي، الاندماج الأكاديمي لدى طلاب الجامعة."، وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط الخطي البسيط لبيرسون بين درجات الطلاب على متغيرات البحث، وفيما يلي النتائج التي تم الحصول عليها:

جدول (٩) معاملات الارتباط بين الرشاقة المعرفية والاحتراق الأكاديمي والاندماج الأكاديمي لدى عينة البحث.

الاندماج الأكاديمي	الاحتراق الأكاديمي	المتغيرات
**٠,٤٧١	**٠,٤٥٦-	الرشاقة المعرفية
**٠,٣١٣	**٠,٣٣٨-	الانفتاح على المعرفي
**٠,٤١٧	**٠,٣٧٩-	المرونة المعرفية
**٠,٣٦٦	**٠,٣٣٠-	تركيز الانتباه
**٠,٦١٣-	—	الاحتراق الأكاديمي

(**) دال عند مستوى ٠,٠١

ويتضح من الجدول السابق تحقق الفرض الأول، ويمكن تلخيص نتائج هذا الفرض فيما يلي:

- وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين درجات طلاب الجامعة على مقياس الرشاقة المعرفية بعواملها الفرعية (الانفتاح على الخبرة، المرونة المعرفية، تركيز الانتباه)، ودرجاتهم على مقياس الاحتراق الأكاديمي.
- وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين درجات طلاب الجامعة على مقياس الرشاقة المعرفية بعواملها الفرعية (الانفتاح على الخبرة، المرونة المعرفية، تركيز الانتباه)، ودرجاتهم على مقياس الاندماج الأكاديمي .
- وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين درجات طلاب الجامعة على مقياس الاحتراق الأكاديمي، ودرجاتهم على مقياس الاندماج الأكاديمي.

٢) التحقق من صحة الفرض الثاني:

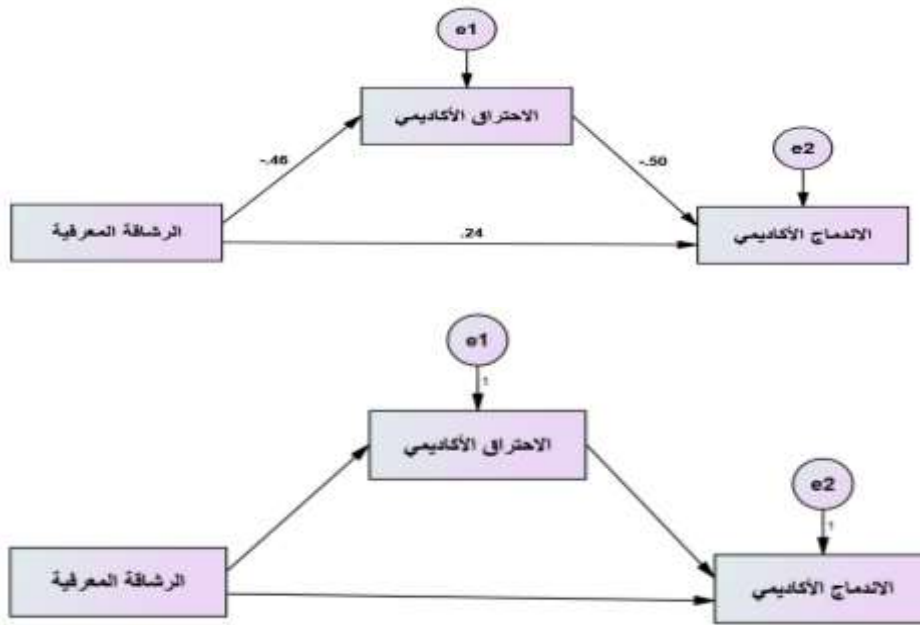
ينص هذا الفرض على أنه "توجد تأثيرات مباشرة وغير مباشرة بين كل من الرشاقة المعرفية (بمكوناتها الفرعية) والاحتراق الأكاديمي والاندماج الأكاديمي لدى طلاب الجامعة" ولذلك شمل هذا الفرض شقين كالتالي :

الشق الأول : توجد تأثيرات مباشرة وغير مباشرة بين كل من الرشاقة المعرفية (الدرجة الكلية) والاحتراق الأكاديمي والاندماج الأكاديمي لدى طلاب الجامعة تمثل في الشكل التالي الذي يوضح النموذج المقترح، وللتحقق من هذا الفرض إحصائياً تم استخدام تحليل مسار Path Analysis باستخدام برنامج أموس (Amos.24) لاختبار العلاقات بين كل هذه المتغيرات مما يُضفي قدرًا كبيرًا من التحكم في خطأ النوع الأول، وافترضت

نمذجة العلاقات السببية بين الرضاقة المعرفية والاحترق الأكاديمي والاندماج الأكاديمي

الباحثة بناءً على ما جاء في الإطار النظري ونتائج الدراسات السابقة النموذج المقترح التالي في شكل (٤)، والذي يوضح أن الرضاقة المعرفية (متغير مستقل)، والاحترق الأكاديمي (متغير وسيط)، والاندماج الأكاديمي (متغير تابع).

شكل (٤) النموذج البنائي المقترح للعلاقات بين متغيرات البحث على مستوى الدرجة الكلية (ن=٣٨٢).



شكل (٥) النموذج المعدل للمسارات السببية بين متغيرات البحث

أشارت نتائج مؤشرات حسن المطابقة قبول النموذج ومطابقته مع بيانات العينة، حيث كانت قيمة χ^2 غير دالة وقيمة رامسي RMSEA (صفر)، واقترب جميع المؤشرات من الحد الأعلى لقيم جودة المطابقة، ويوضح جدول (١٠) قيم معاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية، والخطأ المعياري، والنسبة الحرجة للعلاقات بين متغيرات البحث في النموذج البنائي

جدول (١٠) قيم معاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية، والخطأ المعياري، والنسبة الحرجة للعلاقات بين متغيرات البحث (ن = ٣٨٢)

المسار	معاملات الانحدار غير المعيارية	معاملات الانحدار المعيارية	الخطأ المعياري	النسبة الحرجة C.R	مستوى الدلالة
الرشاقة المعرفية <---- الاحتراق الأكاديمي	٠,٥٣٤-	٠,٤٥٦-	٠,٠٥٣	١٠,٠٠٨-	٠,٠٠١
الاحتراق الأكاديمي <----- الاندماج الأكاديمي	٠,٧٠٦-	٠,٥٠٣-	٠,٠٦١	١١,٤٨٥-	٠,٠٠١
الرشاقة المعرفية <---- الاندماج الأكاديمي	٠,٣٩٦	٠,٢٤١	٠,٠٧٢	٥,٥٠٧	٠,٠٠١

وأظهرت نتائج التحليل كما بالجدول السابق ما يلي:

- يوجد تأثير سالب "مباشر" دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠٠١ للرشاقة المعرفية في الاحتراق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.
- يوجد تأثير سالب "مباشر" دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠٠١ للاحتراق الأكاديمي في الاندماج الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.
- يوجد تأثير موجب "مباشر" دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠٠١ للرشاقة المعرفية في الاندماج الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.

وللتحقق من التأثير الوسيط Mediating effect "غير مباشر" للاحتراق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة في العلاقة بين الرشاقة المعرفية والاندماج الأكاديمي لديهم"، تم باستخدام أسلوب توليد العينات المتتالية Bootstrapping، مجموعة التأثيرات غير المباشرة، وفحص مستوى الدلالة الإحصائية لكل تأثير غير مباشر على حده.

جدول (١١) نتائج تحليل التوسط للنموذج البنائي بطريقة توليد العينات المتتالي

Bootstrapping.

المتغير المستقل	المتغير الوسيط	المتغير التابع	التأثير غير المباشر	حدود الثقة (٠,٩٥)	
				حد أدنى	حد أعلى
الرشاقة المعرفية	الاحتراق الأكاديمي	الاندماج الأكاديمي	*٠,٣٧٧	٠,٢٧١	٠,٤٧٠

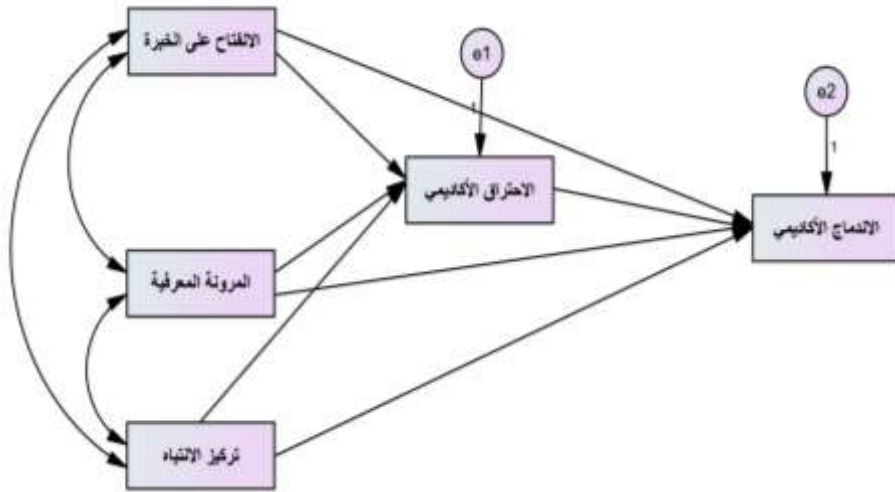
*. دالة عند ٠,٠٥

يتضح من الجدول السابق أن الرشاقة المعرفية له تأثير غير مباشر موجب ودال إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ في الاندماج الأكاديمي من خلال التأثير في الاحتراق الأكاديمي؛ وهذا

نمذجة العلاقات السببية بين الرشاقة المعرفية والاحترق الأكاديمي والاندماج الأكاديمي

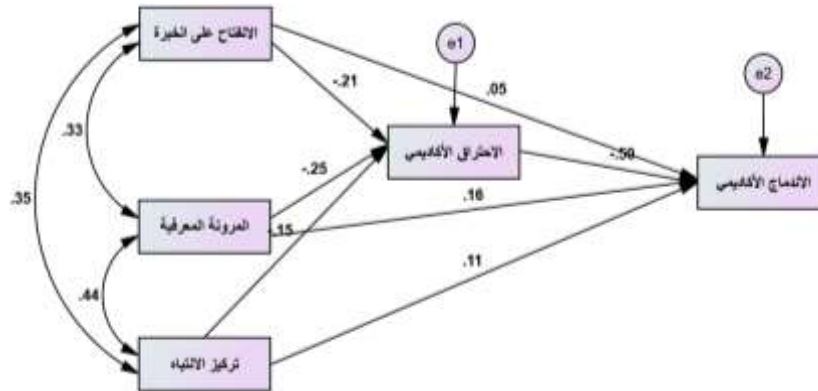
يعني أن الاحترق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة يتوسط العلاقة بين الرشاقة المعرفية والاندماج الأكاديمي لديهم؛ وهذا يعني تحقق الفرض الثاني.

الشق الثاني: يشمل التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين كل من مكونات الرشاقة المعرفية (بمكوناتها الفرعية) والاحترق الأكاديمي والاندماج الأكاديمي لدى طلاب الجامعة والرسم التالي يوضح النموذج المقترح ، وللتحقق من هذا الشق إحصائياً تم استخدام تحليل مسار Path Analysis باستخدام برنامج أموس (Amos.24) لاختبار العلاقات بين كل هذه المتغيرات كما في النموذج المقترح التالي في شكل (٦)، والذي يوضح أن مكونات الرشاقة المعرفية (متغيرات مستقلة)، والاحترق الأكاديمي (متغير وسيط)، والاندماج الأكاديمي (متغير تابع).



شكل (٦) النموذج المقترح للعلاقات بين متغيرات البحث (مكونات الرشاقة المعرفية كمتغيرات مستقلة) (ن=٣٢٠).

وبناءً على ما سبق تم إجراء تحليل المسار على بيانات عينة البحث الأساسية، وتم حساب معاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية، والخطأ المعياري، والقيمة الحرجة التي تعادل قيمة " ت " ودالاتها، والشكل (٩) يوضح النموذج البنائي الأول لمتغيرات البحث.

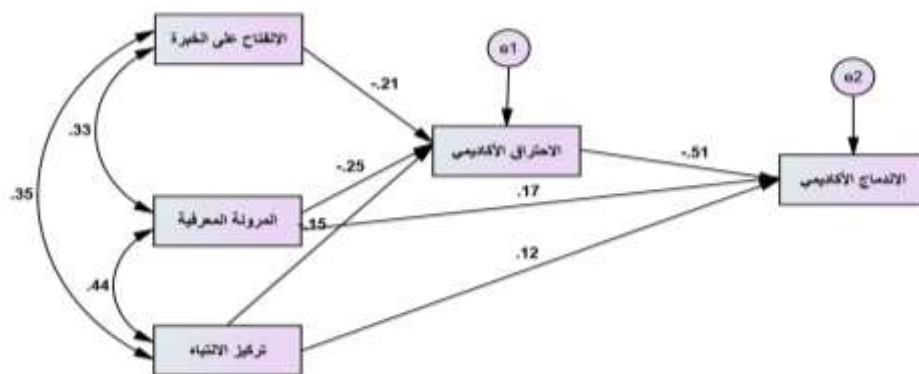


شكل (٧) النموذج المعدل للمسارات السببية بين متغيرات البحث

وقد تبين بمراجعة مسارات النموذج الوسيطى وجود بعض المسارات الضعيفة وغير الدالة إحصائياً:

- المسار من الانفتاح على الخبرة إلى الاندماج الأكاديمي ويساوي (٠,٠٥٤)، وكانت قيمة " ت " تساوي (١,٢٤٥)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً لذا تم حذف هذا المسار.

وقامت الباحثة بإجراء التعديلات اللازمة لتحسين قيم مؤشرات جودة المطابقة، وبهذا يكون النموذج المعدل والنهائي الذي يضم كل من مكونات الرشاقة المعرفية (كمتغيرات مستقلة) والاحتراق الأكاديمي (كمتغير وسيط) والاندماج الأكاديمي (كمتغير مستقل)، كما في الأشكال التالية:



شكل (٨) النموذج البنائى النهائي المعدل (معاملات الانحدار المعيارية).

نمذجة العلاقات السببية بين الرضا المعرفية والاحترق الأكاديمي والاندماج الأكاديمي

أشارت نتائج مؤشرات حسن المطابقة قبول النموذج ومطابقته مع بيانات العينة، حيث كانت قيمة كا² غير دالة وقيمة رامسي RMSEA (صفر)، واقترب جميع المؤشرات من الحد الأعلى لقيم جودة المطابقة وهذا يدل على حسن مطابقة النموذج السببي. تحديد الأثر المباشر لارتباط كل متغير في النموذج النهائي المطابق لبيانات عينة البحث. يوضح جدول (١٢) قيم بيتا المعيارية في هذا النموذج، حيث تشير قيم بيتا المعيارية إلى تأثير المتغير المستقل في المتغير التابع عند تحديد أثر باقي المتغيرات في النموذج: جدول (١٢) معاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية والخطأ المعياري للنموذج النهائي (التأثيرات المباشرة).

المتغيرات واتجاه التأثير المباشر	المتغير المتأثر	المتغير المتأثر	معاملات الانحدار اللامعيارية (B)	معاملات الانحدار المعيارية (β)	الخطأ المعياري (S.E)	القيمة الحرجة (C.R)	الدالة الإحصائية
الاحترق الأكاديمي	الانفتاح على الخبرة	-٠,٤٣٤	-٠,٢٠٥	-	٠,١٠٥	-٤,١٣٨	٠,٠٠١
	المرونة المعرفية	-٠,٧١٥	٠,٢٤٦	-	٠,١٥١	-٤,٧٤٧	٠,٠٠١
	تركيز الانتباه	-٠,٤٩٨	٠,١٥١	-	٠,١٧٢	-٢,٨٩٧	٠,٠٠١
الاندماج الأكاديمي	الاحترق الأكاديمي	-٠,٧١٢	٠,٥٠٨	-	٠,٠٦	-١١,٨٧٧	٠,٠٠١
	تركيز الانتباه	٠,٥٧٠	٠,١٢٣	٠,٢٠٤	٢,٧٩٨	٠,٠٠١	
	المرونة المعرفية	٠,٦٩٧	٠,١٧١	٠,١٨٤	٣,٧٩٨	٠,٠٠١	

ويوضح جدول (١٢) قيم معاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية والخطأ المعياري المرتبط بها والنسب الحرجة، وكانت جميع القيم دالة إحصائياً عند مستوي دلالة (٠,٠١)، وفيما يلي توضيح للتأثيرات المباشرة المختلفة في النموذج النهائي:

- يوجد تأثير مباشر (سالب) دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠٠١ لمكون الانفتاح على الخبرة في الاحترق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.
- يوجد تأثير مباشر (سالب) دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠٠١ لمكون المرونة المعرفية في الاحترق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.

٣. يوجد تأثير مباشر (سالب) دال إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١ لمكون تركيز الانتباه في الاحتراق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.
٤. يوجد تأثير مباشر (سالب) دال إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٠١ للاحتراق الأكاديمي في الاندماج الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.
٥. يوجد تأثير مباشر (موجب) دال إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١ لمكون تركيز الانتباه في الاندماج الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.
٦. يوجد تأثير مباشر (موجب) دال إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٠١ لمكون المرونة المعرفية في الاندماج الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.

أ) تحديد الأثر غير المباشر للمسارات السببية في النموذج:

يتضح من شكل (٨) للنموذج النهائي أن مكونات الرشاقة المعرفية (الانفتاح على الخبرة، المرونة المعرفية، تركيز الانتباه) تؤثر بشكل غير مباشر في الاندماج الأكاديمي من خلال الاحتراق الأكاديمي، وعلى الرغم من أن هذا الأمر يبدو واضحًا في شكل النموذج إلا أنه ينبغي التحقق من ذلك إحصائيًا من خلال تحليل التواسط، حيث تم حساب قيم التأثيرات غير المباشرة وتبيان دلالتها الإحصائية باستخدام أسلوب توليد العينات المتتالي Bootstrapping، وجدول (١٣) يوضح تلك التأثيرات غير المباشرة وقيمها المعيارية ودلالاتها:

جدول (١٣) التأثيرات غير المباشرة لمكونات الرشاقة المعرفية في الاندماج الأكاديمي

عبر الاحتراق الأكاديمي.

مستوى الدلالة	فترات الثقة للتأثيرات غير المباشرة		التأثير غير المباشر	التأثيرات غير المباشرة		
	العليا	الدنيا		المتغير التابع	المتغير الوسيط	المتغير المستقل
٠,٠١	٠,٥٢١	٠,١٥١	٠,٣٠٩	الاندماج الأكاديمي	الاحتراق الأكاديمي	الانفتاح على الخبرة
٠,٠١	٠,٧٦٨	٠,٢٩٥	٠,٥١٠			المرونة المعرفية
٠,٠٥	٠,٦٤٨	٠,٠٨٧	٠,٣٥٥			تركيز الانتباه

وتشير النتائج الواردة في الجدول السابق إلى:

- وجود تأثير غير مباشر (موجب) دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) لمكون الانفتاح على الخبرة في الاندماج الأكاديمي عبر الاحتراق الأكاديمي كوسيط.

نمذجة العلاقات السببية بين الرشاقة المعرفية والاحتراق الأكاديمي والاندماج الأكاديمي

- وجود تأثير غير مباشر (موجب) دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) لمكون المرونة المعرفية في الاندماج الأكاديمي عبر الاحتراق الأكاديمي كوسيط.
- وجود تأثير غير مباشر (موجب) دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) لمكون تركيز الانتباه في الاندماج الأكاديمي عبر الاحتراق الأكاديمي وسيط.

٣) التحقق من صحة الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث على أنه " توجد فروق دالة إحصائية بين الطلاب والطالبات في متوسطات درجات الرشاقة المعرفية، الاحتراق الأكاديمي، الاندماج الأكاديمي"، وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار " ت " T-Test لحساب الفروق بين مجموعتين مستقلتين ودلالة تلك الفروق، وفيما يلي نتائج اختبار (ت) للفروق بين متوسطي درجات الذكور والإناث على متغيرات البحث:

جدول (١٤) الفروق بين الذكور والإناث على متغيرات البحث وعواملها الفرعية (ن=٣٨٢).

المتغيرات البحث	الذكور (ن= ١٧١)		الإناث (ن= ٢١١)		قيمة "ت" المحسوبة	الدالة الإحصائية
	المتوسط الحسابي (م)	الانحراف المعياري (ع)	المتوسط الحسابي (م)	الانحراف المعياري (ع)		
الرشاقة المعرفية	٨٤,١٥	٨,٣٢٨	٧٩,٩١	٧,٠٥٥	٥,٣٨٧	٠,٠٠١
الاحتراق الأكاديمي	٥٠,١	٩,٨٨٦	٥٣,٩٩	٨,٣٨٢	٤,١٥٧	٠,٠٠١
الاندماج الأكاديمي	٧٨,٢٣	١٣,٤٠٥	٧٦,٠٤	١٢,٦٤٥	١,٦٣٩	غير دالة

باستقراء النتائج الواردة في جدول (١٤) يتضح تحقق الفرض الثالث جزئيًا، حيث

تُظهر النتائج ما يلي:

توجد فروق دالة إحصائية عند مستوي دلالة (٠,٠٠١) بين متوسطي درجات الذكور والإناث في الدرجة الكلية لمقياس الرشاقة المعرفية والفروق في جانب الذكور، كما توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٠١) بين متوسطي درجات الذكور والإناث في الدرجة الكلية لمقياس الاحتراق الأكاديمي والفروق في جانب الإناث، بينما لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث في الدرجة الكلية لمقياس الاندماج الأكاديمي.

مناقشة وتفسير النتائج:

تفسير نتائج الفرض الأول

جاءت نتائج الفرض الأول لتوضح وجود علاقة سالبة بين الرشاقة المعرفية ومكوناتها وبين الاحتراق الأكاديمي، ووجود علاقة سالبة بين الاندماج الأكاديمي والاحتراق الأكاديمي، وكذلك وجود علاقة موجبة الرشاقة المعرفية بمكوناتها والاندماج الأكاديمي. أما فيما يتعلق بالشق الأول وهو وجود علاقة سالبة بين الرشاقة المعرفية ومكوناتها وبين الاحتراق الأكاديمي فقد أشار عبد العال وعثمان (٢٠٢٣) إلى أن الرشاقة المعرفية قد تمنع أو تقلل من الاحتراق الأكاديمي من خلال تمكين الطلاب من التعامل مع التحديات التي تواجههم في عملهم الأكاديمي. هناك علاقة قوية بين الاحتراق النفسي وانخفاض مستويات شغف العمل وكذلك الرشاقة المعرفية ومكوناتها يميل الموظفون المحترقون إلى أن يكونوا أقل انخراطاً في مهام عملهم بسبب الشعور بالاحتراق النفسي من الساعات الطويلة التي يقضونها في العمل والنتيجة لذلك فإنهم غالباً ما يفتقرون إلى الحماس لواجباتهم الوظيفية مما قد يؤدي إلى انخفاض مستويات الابداع عند حل المشكلات بالإضافة إلى ذلك قد يجد العمال الذين يعانون من مستويات عالية من الاحتراق أنه من الصعب أيضاً التبديل بين المهام المختلفة على مدار اليوم بسبب التغيير والتعب الناجم عن الضغوطات الطويلة المرتبطة بالعمل لساعات طويلة (Bakker & Demerouti, 2007). والاحتراق الأكاديمي يتضمن حالة من الإنهاك نتيجة التعرض لفترات طويلة من الضغوطات وثقل المهام التي يؤديها الطالب وفي حالات الإنهاك الشديد التي تصاحب الاحتراق يؤثر ذلك بشكل واضح على الوظائف المعرفية والأداء المعرفي للطالب وكذلك تركيز الانتباه والتذكر والمرونة المعرفية وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة عبد العال وعثمان (٢٠٢٣) حيث توصلت إلى أن هناك علاقة سالبة بين الرشاقة المعرفية والاحتراق الأكاديمي.

هناك علاقة بين حاله الاحتراق والوظائف المعرفية، حيث يمنع الاحتراق الاستخدام الأمثل للموارد المعرفية ويؤدي إلى تقليل الاداء المعرفي والوظيفي كما يؤثر الاحتراق النفسي سلباً على وظائف الادراكيه ولا سيما في الذاكره والتركيز والانتباه بالإضافة لذلك تؤثر حركه الارهاق سلباً على الاداء الأكاديميه لمنع الاحتراق والارهاق وتقليل تأثيرهما السليبي على الوظائف الادراكيه والأكاديميه، ويمكن أن يؤثر الاحتراق الأكاديمي على الرشاقة المعرفية بالسلب

نمذجة العلاقات السببية بين الرشاقة المعرفية والاحترق الأكاديمي والاندماج الأكاديمي

ولتعزيز الرشاقة المعرفية ينبغي على الافراد العمل على تحسين العوامل الأساسية التي تؤثر عليها بما في ذلك تحديث المهارات والمعرفة بانتظام (عبد العال وعثمان، ٢٠٢٣).

أما فيما يخص الشق الثاني من نتيجة الفرض والتي أوضحت وجود علاقة سالبة بين الاندماج الأكاديمي والاحترق الأكاديمي نجد أن الاندماج هو "حالة إيجابية من الإنجاز تتعلق بالعمل". الذي يتميز بالقوة والتفاني والاستيعاب". ويمكن تطبيق هذا التعريف على العمل الأكاديمي أيضًا. لقد تم البحث منذ فترة طويلة عن الاندماج لدى طلاب الجامعات وتبين أنه مرتبط بالدرجات الأكاديمية والإنجاز والمثابرة ورضا المتعلم وادائه (Barratt & Duran, 2021). أما الاحتراق فهو حالة تتضمن الإنهاك وضعف الإنجاز والمشاعر السلبية لذلك يرى (Wu (2024) أن الاحتراق يعد عكس الاندماج؛ حيث يميل الطلاب المندمجون إلى تحقيق نتائج أكاديمية أعلى والاستمتاع بتجاربهم التعليمية أكثر من الطلاب غير المندمجين الذين هم أكثر احتمالية التغيب أو الرسوب أو ترك المدرسة. ومن أكثر النظريات التي قد تفسر العلاقة بين الاحتراق والاندماج نظرية العبء المعرفي والتي ترى إن وصول الفرد إلى نقطه العبء المعرفي هو ما يسبق الاحتراق مباشرة، فعندما يتطلب من الفرد التنسيق بين عدد لا معقول من العناصر لإنجاز المهام بنجاح وذلك في ظل السعة المحدودة للذاكرة العاملة تظهر الأعراض الأساسية للإنهاك والارتباك والخلل الوظيفي (حبيب وعوض، ٢٠٢٠). وقد اتفقت هذه النتيجة مع عدد من الدراسات حيث اثبتت دراسة كازان (Cazan (2015) وجود ارتباط سالب بين الاحتراق الأكاديمي والاندماج الأكاديمي. كما توصل بالوس وزملاؤه Palos et al., (2019) إلى وجود ارتباط بين الاندماج الأكاديمي والاحتراق الأكاديمي لدى الطلاب كما أثبتت نفس الارتباط السلبي دراسة سينج وزملاؤه (Singh et al., (2020) بين الاندماج الأكاديمي والاحتراق الأكاديمي والوحدة. وتوصلت لنفس النتيجة دراسة وانج وزملاؤه Wang et al., (2021) وكذلك دراسة وو وزملاؤه (Wu et al., (2024) إلى أن ارتفاع الاحتراق يرتبط بانخفاض الاندماج الأكاديمي لدى طلاب المدارس الثانوية في الصين.

أما عن الشق الثالث من نتيجة الفرض الأول والذي أسفر عن وجود علاقة سالبة بين الرشاقة المعرفية والاندماج الأكاديمي يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء أن اندماج الطلاب في الحياة الأكاديمية مطلب لجميع التربويين لكنه لا يأتي ولا يتحقق من قبيل الصدفة، بل يتأثر بعدد من المتغيرات أهمها القدرة على مواجهة المشكلات والعقبات التعليمية ولا يجتاز

العقبات إلا من كانت لديه القدرة على التكيف والمرونة وتقبل كل جديد (Jaakkola & Alexander, 2014, 246). ولكي يكون المتعلم قادرا على اكتساب المعرفة والانفتاح على كل جديد ومتسما بروح الابتكار والتجديد والابداع لابد أن يكون واعيا بتفكيره ووثقا من نفسه، وهذا لا يتم دون الاندماج الأكاديمي (عبد، ٢٠١٣).

والرشاقة المعرفية تتكون من مجموعة من العوامل منها المرونة المعرفية التي تسمح للطلاب بالانتقال بين الانفتاح المعرفي وتركيز الانتباه (Ross et al., 2018) كما أن الرشاقة المعرفية تعزز مهارات الاتصال الشخصي (Warkentien, 2019) وتزيد من مهارات التفكير الابداعي لدى الطالب وتمكنه من حل المشكلات التي تواجهه وتزيد من ايجابياته وفعاليته الذات لديه وتمكنه من السيطرة على طريق التفكير (Ross et al., 2018). وعليه فإن كفاءة الطالب الذاتية في بيئة التعلم الجيدة معرفيا تزيد من قدرته على التكيف ومواجهة الصعوبات الأكاديمية ومن ثم احساسه بالاستمتاع بالتعلم والاندماج الأكاديمي وترفع من مشاعر الطالب الايجابية نحو الآخرين (عبد العزيز، ٢٠٢٢).

تفسير نتائج الفرض الثاني

اسفرت نتائج الفرض الثاني عن وجود تأثير سالب "مباشر" للرشاقة المعرفية في الاحتراق الأكاديمي، كذلك وجود تأثير سالب "مباشر" للاحتراق الأكاديمي في الاندماج الأكاديمي، ووجود تأثير موجب "مباشر" للرشاقة المعرفية في الاندماج الأكاديمي لدى طلاب الجامعة. فيما يتعلق بالمسار السالب المباشر للرشاقة المعرفية في الاحتراق الأكاديمي يمكن تفسير ذلك في ضوء متغيرات الدراسة حيث أن الرشاقة المعرفية هي تعد الرشاقة المعرفية قدرة إدراكية أساسية تتيح للأفراد معالجة المعلومات الجديدة والتكيف معها وتعلمها بسرعة وتتضمن القدرة على التفكير المرن وحل المشكلات واتخاذ القرارات الحاسمة والتي تعد حاسمة للنجاح في بيئات العمل السريعة التي توجد اليوم ولذلك يمكن تعريف الرشاقة المعرفية على أنها القدرة على التحول بسرعة وفعالية بين المهام والعمليات المعرفية المختلفة بما في ذلك حل المشكلات واتخاذ القرارات والتعلم (عبد العال وعثمان، ٢٠٢٣). أما الاحتراق الأكاديمي يعرف بأنه متلازمة تتميز بمشاعر الإنهاك الانفعالي والبدني والمعرفي، والانفصال والانسحاب من الدراسة، نتيجة لمتطلبات الدراسة الضاغطة، وهو ما قد يترتب عليه نقص الكفاءة الأكاديمية (Reis et al., 2015). فالاحتراق يمنع الاستخدام الأمثل للموارد المعرفية مما

يحد من الاداء المعرفي وبالتالي الاداء الوظيفي، كما تم دراسة ما إذا كان هناك تأثير للاحتراق النفسي على الوظائف المعرفية للفرد وشملت مجموعة متنوعة من المهن والاعمار وتوصلت إلى أن الاحتراق يرتبط بالضعف المعرفي عبر مجالات معرفيه متعددة وأن الاحتراق النفسي له تأثير سلبي على الوظائف الادراكية للفرد وخاصة في الذاكرة والتركيز والانتباه، حيث أن المدة الزمنية للاحتراق النفسي كانت مرتبطة بشدة التأثير السلبي على الوظائف الادراكية حيث إنه كلما زادت فترة الاحتراق النفسي كلما زاد تأثيره السلبي. فالاحتراق النفسي يؤثر بشكل كبير على الوظائف الادراكية للفرد ويعزز الحاجة إلى التركيز على تحسين الصحة النفسية لمنع علاج الاحتراق النفسي وتقليل تأثيره السلبي على الوظائف الادراكية (Gavelin et al., 2022). وترى الباحثة أن الرضا المعرفية بمكوناتها توفر للطالب العديد من المهارات المعرفية التي تمكنه من أداء مهامه الأكاديمية بسهولة وإتقان وبالتالي سيكون ذلك بالضرورة له تأثير سلبي مباشر على الاحتراق الأكاديمي وما يتضمنه من شعور الطالب بالإرهاك والضغط في البيئة الدراسية.

فيما يتعلق بالمسار السالب المباشر للاحتراق الأكاديمي في الاندماج الأكاديمي ويمكن تفسير ذلك بأن الارهاق يؤثر سلبا على الاداء الأكاديمي للطلاب حيث أثبت مكارثي وزملاؤه ١٩٩٠ وجود ارتباط سلبي بين مستوى الاحتراق لدى الطلاب وتحصيلهم الأكاديمية) عبد العال وعثمان، ٢٠٢٣)، إن الاحتراق العاطفي مرتبط سلبا بالمعدل التحصيل الأكاديمي للطلاب. كما أن احتراق الطلاب له تأثير سلبي على التحصيل الدراسي. إن عدم الانخراط والإرهاك الانفعالي لهما تأثيرات متباينة على الاداء الأكاديمي وأن هذين البعدين يلعبان دوراً مهماً في تجربة الاحتراق الأكاديمي بين الطلاب وأنهما يمكن أن يؤثر بطرق مختلفة على التحصيل العلمي والرفاهة النفسية حيث تشير الدراسات أن فهم العوامل المؤثرة على هذين البعدين من الاحتراق الأكاديمي يمكن أن يساعد في تطوير استراتيجيات وتدخلات لتعزيز الأنخراط الأكاديمي وتقليل الإرهاك الانفعالي مما يؤدي إلى تحسين النجاح الأكاديمي والرفاهة النفسية للطلاب كما يمكن أن تساعد هذه النتائج أيضا المعلمين والمشرفين على التعليم في تحديد مشكلات الطلاب وتوفير الدعم لهم حتى لا يصابوا بالاحتراق الأكاديمي (Salanova et al., 2010; Salmela- Aro et al., 2009).

ويشير الاندماج الأكاديمي للطلاب إلى الالتزام أو المشاركة الجادة في السياق الأكاديمي للتعلم من خلال خبرة الطالب في الجامعة (Henrie et al., 2015)، كما يعرف الاندماج الأكاديمي بأنه مقدار وجودة تفاعل الطالب النفسي، والمعرفي، والسلوكي لعملية التعلم وكذلك، الأنشطة الاجتماعية والأكاديمية التي يقوم بها داخل وخارج الفصل لتحقيق النتائج التعليمية المرجوة (Gunuc, & Kuzu, 2015). وبالتالي ترى الباحثة أن الاحتراق الأكاديمي يمثل عائق في طريق الطلاب للوصول إلى الاندماج الأكاديمي والذي يتطلب المشاركة الفعالة وبذل الجهد فإذا ظهر الاحتراق الأكاديمي لدى الطالب سيمنعه ويؤثر بالسلب على الاندماج الأكاديمي وذلك نتيجة المشاعر السلبية التي ستصيب الطالب الذي يعاني من الاحتراق الأكاديمي.

فيما يتعلق بالمسار الموجب المباشر للرشاقة المعرفية في الاندماج الأكاديمي ويمكن تفسير ذلك من خلال ما يشير إليه الفيل (٢٠٢٠) أن تنمية الرشاقة المعرفية يؤدي إلى تحسين مهارات حل المشكلات؛ تزيد الرشاقة المعرفية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطالب، وتزيد فعالياته وإيجابيته وتحكمه في التفكير والعمليات الذهنية، وتزيد فرص نجاحه نتيجة تحسن المعالجة وزيادة المثابرة والاصرار على أداء المهمات، ويستحسن الرشيقي معرفيا الأفكار والرؤى الجديدة تجذبه المشكلات العقلية، ويكون دائم البحث عن الحداثه والجده، ويمتلك مرونة وسرعة ودقة في الانتقال بين المهمات، ويؤدي تنوع معارفه إلى صعوبة توقع استجاباته وترى عبد الصادق (٢٠٢٤) أن الطالب الرشيقي معرفيا يثق في قدراته ومهاراته لأداء المهمات الأكاديمية، ويميل إلى التحدي لمواجهة المشكلات غير محدده البناء بحلول مبتكرة تعكس الثقة في قدرتي على النجاح والتميز، وبالتالي يؤدي التكامل بين تميزه بالرشاقة مع الثقة في امكانياته لإنتاج حلول جديدة كذلك في ضوء المرونة المعرفية كقدرة معرفية تساعد الفرد على التوافق بكفاءة مع السياق البيئي الدينامي بإعادة بناء علاقات بين عناصر المواقف الحياتية، والاستجابة لها بطريقه منطقية وعقلانية، تتوافق مع التطورات المستمره في الأحداث، والسلاسة في تعديل السلوك ليتناسب مع المستجدات البيئية ومساعدة الطالب على التوافق مع المستجدات البيئية المستمرة والتركيز على المنبهات التي تحقق أهدافه.

ولكي يكون المتعلم قادرا على اكتساب المعرفة والانفتاح على كل جديد ومتسما بروح الابتكار والتجديد والابداع لابد أن يكون واعيا بتفكيره وواقعا من نفسه، وهذا لا يتم دون الاندماج الأكاديمي (عبد، ٢٠١٣). ولكي يحقق طلبة الجامعة مستوى عال من الاندماج المعرفي لابد

أن يبذلوا المزيد من الجهد وتركيز الانتباه (أحد أبعاد الرقابة المعرفية) (Appleton, et al., 2006).

كما يعد لا الاندماج عملية مستمرة أي كلما أشبع المتعلم حاجات معينة ظهرت حاجات أخرى وهو يحاول دوما الاندماج مع مواقف وأحداث حاضرة ولا يتم الاندماج إلا بالتكيف مع هذه الأحداث، كما يحاول الاندماج مع أحداث مستقبلية جديدة ولا يتم الاندماج إلا بالانفتاح والتقبل لكل ماهو جديد (الحري، ٢٠١٨). كما يعد الاندماج الأكاديمي دافعا يثير سلوك الأفراد نحو الدراسة وبذل الجهد والتحدي عن طريق تبني استراتيجيات تعلم معينة وتحدي المثيرات ذات القيمة المعرفية واكتشافه، والاندماج الأكاديمي يقع تحت تأثير عوامل خارجية مثل حداثة المثيرات وتعقيدها ومقدار الصراع الذي تولده لديهم وهو ما تتضمنه (المرونة المعرفية أحد أبعاد الرقابة المعرفية) وأخرى تتعلق بدرجة اليقظة والتأمل التي توجه الحواس لتقصي البيئة وعمق المعالجة الحسية لما يتم ادراكه وهو ما يتضمنه (تركيز الانتباه كبعد آخر من أبعاد الرقابة المعرفية) (عبدالكريم وخضير، ٢٠١٨).

اسفرت نتائج الشق الثاني من الفرض الثاني عن وجود تأثير سالب "مباشر" لتركيز الانتباه والمرونة المعرفية والانفتاح المعرفي في الاحترق الأكاديمي، كذلك وجود تأثير سالب "مباشر" للاحتراق الأكاديمي في الاندماج الأكاديمي، ووجود تأثير موجب "مباشر" لتركيز الانتباه والانفتاح المعرفي في الاندماج الأكاديمي لدى طلاب الجامعة. ويمكن تفسير هذه النتائج من خلال أن العلاقة السببية بين الرقابة المعرفية مكوناتها الانفتاح المعرفي والمرونة المعرفية وتركيز الانتباه والاحترق الأكاديمي بمكوناته تشير إلى أنه مع زياده الرقابة المعرفية يقل الاحترق الأكاديمي والعكس صحيح ومن ناحيه أخرى يتميز الاحترق الأكاديمي بعدم الانخراط والذي يشمل الانسحاب من المهام الأكاديميه والإنهاك الانفعالي وهو الشعور بالتعب والتعرق بالضغوط النفسيه بسبب المؤثرات الأكاديميه وفي المجمل تتوافق مستويات أعلى من الرقابة المعرفية مع مستويات أقل من الاحترق الأكاديمي وربما يعود ذلك إلى أن الافراد ذوي الرقابة المعرفية الأعلى أكثر قدرة على التعامل مع التوتر والتكيف مع التحديات التي يواجهونها في مساعيهم الأكاديميه (عبد العال وعثمان، ٢٠٢٣)، وترى عبد الصادق (٢٠٢٤) أن تمتع الطالب بالرقابة المعرفية يتيح له الانفتاح على مصادر متعددة للمعلومات ، لتنمية حصيلته من المعارف التي تسهم في تنمية بنيته المعرفية، وتسهل عملية معالجة المعلومات

عند التعرض لمشكلات غير محددة البناء ، تتطلب عمليات تفكير عليا، تستلزم تركيز الانتباه على مطالب المهمات المطلوبة. وتقوم المرونة المعرفية بتيسير حرية الانتقال بين المعارف المختزنة في البنية المعرفية، والبحث عن معارف أخرى ؛ لسد الفجوة المعرفية اللازمة لأداء المهمات، مما يؤثر بالسلب على الاحتراق الأكاديمي والمشاعر السلبية التي تنتج عنه. وتفسر النتائج وفق طبيعة المرونة المعرفية كأداة تساعد الأفراد في اتخاذ القرارات المناسبة في البيئة الدينامية الغنية بالمشكلات والمعلومات والتحديات، وتتطلب هذه البيئة بما تحتويه من أنشطة وتحديات كفاءة في الوعي تسهل الأداء التوافقي من خلال التفاعل الإيجابي مع هذه التحديات وتوجيه السلوك بما يتناسب مع التغيرات المستمرة في البيئة (Good & Yeganeh, 2012) والبيئة الأكاديمية لها العديد من المتطلبات التي قد تمثل ضغط على الطالب وتحتاج إلى اتخاذ بعض القرارات وبالتالي تساعد المرونة المعرفية الطالب في الوقاية من الاحتراق الأكاديمي.

والاحتراق الأكاديمي هو ظاهرة تتميز بالاحتراق العاطفي وانخفاض الشعور بالإنجاز الشخصي، والذي يمكن أن ينتج عن التعرض لفترات طويلة للضغوط المزمنة في بيئة أكاديمية. لقد ثبت أن الاحتراق الأكاديمي يؤثر سلبا على الاداء الأكاديمي، والصحة العقلية، وجودة الحياه للطلاب من ناحية أخرى، فإن الرشاقة المعرفية هي قدرة معرفية تمكن الافراد من التكيف بسرعة مع المعلومات الجديدة والتفكير النقدي وحل المشكلات بشكل فعال فقد توصلت الابحاث إلى وجود علاقة سلبية بين الرشاقة المعرفية والاحتراق الأكاديمي، مما يشير إلى أن الطلاب الذين يتمتعون بمستويات أعلى من الرشاقة المعرفية هم أقل عرضه لتجربة الاحتراق الأكاديمي ويمكن تفسير الارتباط السلبي من الرشاقة المعرفية والاحتراق الأكاديمي،. وعلاوة على ذلك، قد يكون الافراد الذين يتمتعون بمستويات أعلى من الرشاقة المعرفية أكثر قدرة على التعامل مع متطلبات العمل الأكاديمي ، مما قد يقلل من احتمالية تعرضهم للاحتراق فالطلاب الذين يتمتعون بمستويات أعلى من الرشاقة هم أقل عرضه للاحتراق الأكاديمي. كما تشير نظرية بقاء المعلومات إلى أن الافراد يتذكرون المعلومات التي تم تعلمها بشكل أفضل عندما يتم استخدامها بانتظام وتطبيقها في المواقف الحقيقية ويمكن للافراد الذين يشعرون بالاندماج الأكاديمي أن يتذكروا المعلومات التي تم تعلمها بشكل أفضل ويتم استخدامها بشكل أكثر شيوعا مما يعزز الرشاقة المعرفية وعلى النقيض من ذلك يمكن الاحتراق الأكاديمي أن يؤدي

إلى عدم استخدام المعلومات بشكل منظم منتظم مما يؤثر على الرشاقة المعرفية (عبد العال وعثمان، ٢٠٢٣).

تفسير نتائج الفرض الثالث

فيما يتعلق بالفروق بين الذكور والإناث في الرشاقة المعرفية فقد أوضحت نتائج الفرض الرابع وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية لمقياس الرشاقة المعرفية والفروق في جانب الذكور و هناك تضارب في النتائج المتعلقة بالفروق بين الجنسين في الرشاقة المعرفية حيث توصلت قليل من الدراسات مثل دراسة (Wang et al., 2022) إلى وجود فروق لصالح الذكور؛ بينما توصلت دراسة كوستا وزملائه (Costa et al., 2021) إلى وجود فروق لصالح الإناث؛ ولكن اغلب الدراسات اتفقت على عدم وجود فروق دالة بين الجنسين في المهارات المعرفية والاداء المعرفي بشكل عام والرشاقة المعرفية بشكل خاص (Okamoto et al., (2009); Komarraju et al., (2018); Jancke, (2021)، ودراسة عبد العال وعثمان (٢٠٢٣). إلى أن الإناث يتفوقن على الذكور في مهام تركيز الانتباه التي تتطلب الاهتمام بالتفاصيل الدقيقة والمهارات اللغوية، بينما يمكن أن يتفوق الذكور في المهام التي تتطلب مهارات مرئية مكانية وتنسيق بين العين واليد ومع ذلك يجب الاشارة إلى أن هذه الفروق قد تكون متغيره وتعتمد على العوامل الثقافية. يمكن أن تظهر بعض الفروق بين الذكور والإناث في مكونات الرشاقة المعرفية مثل الانفتاح المعرفي والمرونة المعرفية وتركيز الانتباه ومع ذلك يجب أن نعترف بأن هذه الفروق ليست ثابتة وقد تكون نتيجة للعوامل البيولوجية والثقافية والاجتماعية ومن المهم أن نقدر تنوع الفرد وقدراته المعرفية بغض النظر عن نوعه وقد يرجع التباين في النتائج البحثية إلى العينات المختلفة والتصميمات البحثية، والادوات المستخدمة في الدراسات ويمكن أن ترسم دراسات مستقبلية بتصميمات أكثر صرامه وادوات قياس موحده في التوصل لنتائج أكثر قوة وتماسكا كما يجب مراعاة أن الفروق بين الجنسين التي تم العثور عليها قد تتأثر بالعوامل الثقافية والاجتماعية في المجتمعات المختلفة وقد يكون من الصعب تحديد ما اذا كانت هذه الفروق نتيجة التنشئة والتعليم ونظراً لتباين النتائج البحثية وتأثير العوامل الثقافية والاجتماعية ينبغي توخي الحذر عند استخدام هذه النتائج للتعميمات حول الذكور والإناث بشكل عام ويمكن أن يكون فهم الفروق بين الجنسين في رشاقه المعرفية مفيدا لتطوير استراتيجيات التعليم والتدريب المتخصصة والمناسبه لكل نوع وفهم علاقه بين

هذا المتغير وبعض المتغيرات التربوية والنفسية الأخرى كما يمكن أن يساعد ذلك في تحسين تجربته التعلم والاداء الأكاديمي للطلاب من كلا الجنسين ويمكن أن يكون موضوع الفروق بين الجنسين فالرشاقة المعرفية موضوعا معقدا ومتعدد الجوانب من المهم أن نتأكد من أننا لا نستنتج الفروق الجنسية بشكل عشوائي أو نستند إلى النتائج المبنيه على دراسات محدوده فيجب النظر في جميع الابحاث المتاحة وتقدير العوامل المؤثره عند تقييم الفروق بين الجنسين في الرشاقة المعرفية(عبد العال وعثمان، ٢٠٢٣).

أما فيما يتعلق بالفروق بين الذكور والإناث في الاحتراق الأكاديمي فقد أسفرت النتائج عن وجود فروق دالة بين متوسطي درجات الذكور والإناث في الدرجة الكلية لمقياس الاحتراق الأكاديمي وهناك بعض الدراسات التي تناولت الاحتراق الأكاديمي في ضوء متغير النوع واختلفت فيما بينها من حيث كونه أكثر انتشاراً بين الذكور أم الإناث، فقد اشارت دراسة سباهي وفاريدو (2017) Spahie & Vardo إلى أن الإناث أقل عرضه لظهور الاحتراق الأكاديمي من الذكور، واتفق ذلك مع دراسة بيكر وآخرون(2018) Bikar et al., كما يؤكد ذلك نتائج دراسة لوبيز وآخرون (2018) Lopez et al., واختلف مع نتائج دراسة الصادق وعبادي(2018) بأن الاحتراق الأكاديمي أعلى بين الإناث كما اشار اميكبي وآخرون Emikpe et al., (2022) إلى أن كل من الذكور والإناث يعانون من الاحتراق بدرجات متساوية.

وفي هذا الصدد تم فحص الفروق بين الجنسين في الاحتراق الأكاديمي وتوصلت دراسات متعددة إلى نتائج متباينه حول مدى تأثير النوع على مستوى الاصابه أو التعرض للاحتراق الأكاديمي فقد توصلت دراسة عبد اللاه (٢٠١٧) أن الذكور يتعرضون لمستوى أعلى من الاحتراق الأكاديمي مقارنة بالإناث، بينما توصلت دراسة أخرى(Castellanos, 2018)

أن الإناث هن الأكثر تضررا بالاحتراق الأكاديمي في حين توصلت دراسة عيسى والخولي(٢٠٢١) أن العينه ككل تعاني من مستويات عاليه من الاحتراق الأكاديمي خلال جائحه كورونا ولكن الإناث كانوا أكثر عرضه لا سيما فيما يتعلق بإنخفاض الكفاءة الذاتية والاجتماعية

بينما وجدت دراسات أخرى عدم وجود فروق بين الجنسين في الاحتراق الأكاديمي (جلجل وآخرون(٢٠٢١)؛ عبد العزيز(٢٠٢٢)؛ Jamaludin & You (2019)؛ عبد العال وعثمان (٢٠٢٣)) وقد يرجع ذلك لعوامل متعددة تؤثر على الاحتراق الأكاديمي وتجعله يختلف من شخص لآخر مثل الخبرة الأكاديمية والضغط النفسي ومتطلبات الدراسة وغيرها من العوامل.

ويمكن تفسير الفروق بين الذكور والإناث في الاحترق الأكاديمي بمجموعة من العوامل بما في ذلك الأدوار المعتادة في المجتمع والثقافة والتفاعل المتبادل بين الجنسين والمحيط الاجتماعي الذي يؤثر على تجربة الاحترق الأكاديمي ومع ذلك ينبغي التأكيد على أن هذه الفروق لا تعني بالضرورة أن الإناث لا يمكنهم تحقيق النجاح الأكاديمي أو الاستمتاع بالعمل بالإضافة لذلك يمكن تجنب الاحترق الأكاديمي من خلال إتخاذ إجراءات واضحة للتحكم في الضغط الأكاديمي والحفاظ على التوازن بين الحياة الأكاديمية والشخصية ويمكن أن تشمل هذه الإجراءات إيجاد أساليب فعالة لإدارة الوقت والتخطيط للمهام الأكاديمية بشكل منظم بالإضافة إلى ذلك يجب تشجيع الجنسين على تحديد أهدافهم الأكاديمية بشكل واضح وتحديد الطرق الفعالة لتحقيقها وتوفير بيئة تعليمية تشجع التواصل والتعاون بين الطلاب والطالبات من الجنسين كما يجب أيضا تشجيعهم على الاستمتاع بالعمل الأكاديمي وتطوير مهاراتهم واهتماماتهم الأكاديمية (عبد العال وعثمان، ٢٠٢٣).

أما عن الفروق بين الجنسين في متغير الاندماج الأكاديمي فقد أوضحت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الاندماج الأكاديمي اتفقت مع نتيجة الدراسة الحالية دراسات كل من (التهامي وآخرون (٢٠٢٢)؛ حليم، (٢٠١٥)؛ الزهراني (٢٠١٨)؛ أبو مصطفى وآخرون (٢٠٢١)) حيث اسفرت جميعها عن عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في الاندماج الأكاديمي، بينما اختلفت مع دراسة سكرنوف (2013) Schernoff والتي توصلت إلى وجود فروق دالة بين الجنسين في الاندماج الأكاديمي في جانب الإناث. وقد يرجع هذا إلى أن متطلبات الاندماج الأكاديمي قد تتساوى بين الجنسين حيث أن الطالب بغض لنظر عن نوعه يحتاج إلى الانتباه والإلتزام بالمهام المطلوبه منه حيث إن الاندماج الأكاديمي هو حالة من الحماس والاجتهاد والمشاركة الفعالة والتفاني والإنهماك والاستمتاع بالدراسة وذلك قد يحدث متى توافرت البيئة وسمات الشخصية المناسبة لذلك حيث أن النوع لا يحدد مدى الاندماج الأكاديمي.

توصيات البحث:

١- توجيه القائمين على المؤسسات التعليمية للمرشدين الأكاديميين لإعداد برامج لتنمية الرقابة المعرفية لمواجهة الاحترق الأكاديمي وتنمية الاندماج الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.

٢- تسهم النتائج في توجيه المعلمين وأعضاء هيئة التدريس لاستخدام استراتيجيات تدريسية جاذبة تسمح للطلاب بالتعبير عن أفكارهم ، وتشجيع مشاركتهم في الأنشطة الصفية لتحفيز الاندماج الأكاديمي.

٣- الاستفادة من نتائج البحث في إعداد برامج وقائية في المدارس والجامعات للتعريف بأهمية الرقابة المعرفية وطرق تجنب الإصابة بالاحتراق الأكاديمي.

البحوث المقترحة:

١-دراسة العلاقة بين الرقابة المعرفية والتسويق الأكاديمي لدى طلاب الدراسات العليا في الجامعة.

٢- دراسة الإسهام النسبي للانفتاح المعرفي والمرونة المعرفية في التنبؤ بالرفاهية الأكاديمية لدى طلاب الجامعة.

٣-دراسة نمذجة العلاقات السببية بين الاحتراق الأكاديمي والصمود النفسي والرقابة المعرفية لدى طلاب الجامعة.

المراجع

- أبو حلاوة، محمد السعيد؛ والفيل، حلمي محمد . (٢٠٢٢). قضايا معاصرة في علم النفس التربوي والصحة النفسية . الإسكندرية :دار الوفاء القانونية.
- أبو عرب، إيمان شعبان. (٢٠٢٢). توظيف استراتيجية محطات التعلم الرقمية عبر منصات التعليم الإلكتروني لتحسين الرشاقة المعرفية والاستمتاع بالتعليم عن بعد في ظل جائحة كورونا لدى طالبات الاقتصاد المنزلي بكلية التربية النوعية جامعة الإسكندرية . مجلة بحوث التربية النوعية، ٦٧، ٦٤٥ - ٧١٤.
- أبو قورة،كوثر.(٢٠١٩). نمذجة العلاقات السببية بين الاحترق الأكاديمي والتسويق الأكاديمي والمعتقدات ما وراء المعرفة كمتغير وسيط لطلبة كلية التربية.مجلة كلية التربية، ١٩، (١)، ٧٢١-٧٨٨.
- أبو مصطفى، نظمي عودة؛ الفورتيه، سامية عبد الحميد؛ أبو مصطفى، مؤمن نظمي.(٢٠٢١). التنبؤ بالاندماج الأكاديمي في ضوء مفهوم الذات الأكاديمي والطموح الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية في جامعة مصراته. مجلة البحوث الأكاديمية (العلوم الانسانية والاجتماعية)، ١٧، ٣٠٣-٣٢٥.
- أحمد، إيمان محمد عباس. (٢٠٢٠). الإسهام النسبي للمرونة المعرفية في التنبؤ بالفعالية الذاتية الأكاديمية والتوافق الدراسي لدى طلاب الصف الأول الثانوي. مجلة كلية التربية جامعة الإسكندرية، ٣٠، (٣) ١٣٣-١٧٢.
- أحمد، صفاء علي.(٢٠١٦). الإسهام النسبي للابداع الانفعالي واستراتيجيات الدراسة في أبعاد الاندماج الأكاديمي في ضوء النوع والتخصص لدى طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية في العلوم النفسية، ٤٠، (٣)، ٦٢-٨٤.
- إسماعيل، دينا.(٢٠٢٠). استراتيجيات التنظيم الانفعالي الأكاديمي المنبئة بالاحترق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.مجلة كلية التربية، ٧٧، (١)، ١٧٤-٢٥٥.
- البدوي، عفاف سعيد فرج .(٢٠٢١). فعالية برنامج تدريبي قائم على نظرية التعلم الخب ا رتي في الاندماج الأكاديمي والرشاقة المعرفية لدى طالبات جامعة للأزهر . المجلة المصرية للدراسات النفسية، ٣١، (١١٣)، ١٩٣-٢٦٢.

- التهامي، نورهان محمد ؛ أبو دنيا، نادية عبده ؛ خليفة، مى السيد.(٢٠٢٢). الفروق في الاندماج الأكاديمي والمرونة المعرفية ودافعية الإنجاز بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي من طلاب كلية التربية بجامعة حلوان. *دراسات تربوية واجتماعية. كلية التربية، جامعة حلوان*، ٢٨ (٣)، ٢٠٨-١٥١.
- جابر ، مروة.(٢٠٢١). الإسهام النسبي لرأس المال النفسي والاحترق الأكاديمي في التنبؤ بالاندماج الدراسي لدى طلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية*، ١٨ (١٠٥)، ٤٠-١.
- جلجل، نصره محمد ؛ محرم، أمنية حسام الدين ؛ أبو قوره، ككثر قطب.(٢٠٢١). أثر النوع والتخصص الدراسي في الاحترق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة. *مجلة كلية التربية - جامعة سوهاج*، ١٠٣، ١٦٥-١٨٨.
- الجميل، لمياء أنور؛ الكبسي، عبدالواحد حميد.(٢٠٢٢). الرشاقة المعرفية وعلاقتها بدافعية الالتقان لدى طلاب الجامعة. *مجلة الدراسات المستدامة*، ٤، ٤٦-٤٨٩.
- الحارثي، أحمد مسلم (٢٠٠٩). *تعليم التفكير*. القاهرة: الروابط العالمية للنشر والتوزيع .
- حبيب، أمل ؛ عوض ، عبد الكريم.(٢٠٢٠). الإسهام النسبي لكل من العبء المعرفي والذكاء الروحي والاندماج الجامعي والرجاء في التنبؤ بالاحترق التعليمي لدى طالبات جامعة ببشة. *العلوم التربوية*، ٢٨ (٤)، ١٢٣-٢٥٢.
- الحربي، فيصل عزال (٢٠١٨). *المعتقدات المعرفية والذكاء الفعال كمنبئات بالاندماج المعرفي لدى طلاب المرحلة الثانوية* . رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القصيم، المملكة العربية السعودية.
- حسن، محمد عمران .(٢٠٢٢). برنامج مبني على مدخل التعلم القائم على السياق في تدريس علم النفس لتنمية الرشاقة المعرفية وخفض الضجر الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية. *المجلة العلمية لكلية التربية*، (٤١)، ١٦-١.
- حليم، شيري مسعد.(٢٠١٥). الدافعية الأكاديمية وعلاقتها بالاندماج المدرسي لدي تلاميذ المرحلة الاعدادية، *مجلة دراسات عربية في علم النفس*، ١٤ (١)، ٨٩-١١٩.
- الحلو، نرمين مصطفى ، ومتولى، شيماء بهيج.(٢٠٢٠). أثر توظيف منصة إلكترونية قائمة على استخدام موقع Easy Class لتنمية مهارات إدارة المعرفة الشخصية

- والاندماج الأكاديمي لدى الطالبة المعلمة كلية الاقتصاد المنزلي. مجلة كلية التربية ، ٢٠ (١)، ١٠٥-١٧٩.
- خطاب، علي ماهر. (٢٠٠٤). الإحصاء الوصفي. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- خليفة، مي السيد (٢٠١٩) فاعلية برنامج تدريبي قائم على قبعات التفكير في تحسين الدافعية العقلية والاندماج الأكاديمي لدى الطلاب المعلمين في ضوء أنماط السيطرة الدماغية. مجلة الجمعية المصرية للدراسات النفسية، ٢٩ (١٠٢)، ٤٣٣-٥١٦.
- الدوسري، الجوهرة. (٢٠١٩). فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على نظرية الذكاء الناجح لتدريس مقرر التغذية العلاجية في الحد من ظاهرة الاحتراق الأكاديمي لدى طالبات كلية الاقتصاد المنزلي بجامعة ببشة. المجلة التربوية، الجزء ٦١٣، ٦٧-٦٥٤.
- رضوان، بدوية محمد. (٢٠٢١). المرونة المعرفية وعلاقتها بالفاعلية الذاتية البحثية ودافعية الإتقان لدى طلاب الدراسات العليا. مجلة الإرشاد النفسي، ٦٥، ٨٥-١.
- الزهراني، شروق غرم الله. (٢٠١٨). الاندماج الأكاديمي وعلاقته بالقيم النفسية لدى عينة من طلاب الجامعة في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية. مجلة الملك عبد العزيز للأدب والعلوم الانسانية، ٢٧ (١)، ٢٥٣-٢٧١.
- سعد الدين، سامح حسن. (٢٠١٩). تباين الاندماج الأكاديمي والتحصيل الدراسي بتباين مستوى الأسلوب التنظيمي الحركة والتقييم والصمود الأكاديمي لدى طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية بجامعة بنها، ٣٠ (١١٩)، ٨٠-١.
- شحاته، غادة محمد. (٢٠١٨). العدالة الأكاديمية لاعضاء هيئة التدريس كما يدركها الطلاب وعلاقتها بالاندماج الجامعي لديهم. مجلة كلية التربية، ١١٥ (١)، ١٠-١.
- شليبي، يوسف محمد، أمجدش، صالحة بنت أحمد ، والقصبي، وسام حمدي. (٢٠٢٠). الإسهام النسبي لكل من الصمود والاحتراق الأكاديميين في التنبؤ بالرفاهية الأكاديمية لدى طلبة الجامعة. مجلة كلية التربية، ٧٧ (١)، ٨٠-١٢٥.
- شليبي، يوسف، القصبي، وسام. (٢٠١٨). أنماط الكمالية الأكاديمية المميزة لطلاب الجامعة وعلاقتها بكل من: الاحتراق والصمود والتحصيل الأكاديمي. مجلة كلية التربية، ٧٠ (٢)، ١١٠-١٨٤.

- الصادق، عادل محمد و عبادى، عادل سيد. (٢٠١٨). المعتقدات ما وراء المعرفية كمتغيرات وسيطة بين الكمالية الأكاديمية والاحترق الأكاديمى لدى طلبة الجامعة. *مجلة العلوم التربوية*، ٣٤، ١١٩-١٥٩.
- صالح، علي عبد الرحيم، وكطان، حيدر وعلى، حيدر. (٢٠١٣). *ومضات في علم النفس المعرفي*. دار الرضوان.
- طاحون، حسين حسن و شراب، نبيلة عبد الرؤوف، البشير، فاطمه محمد. (٢٠٢٣). الخصائص السيكونومترية لمقياس الاندماج الأكاديمى. *مجلة كلية التربية جامعة العريش*، ١١ (٣٣)، ٤٥١-٤٧٩.
- عامر، إيمان. (٢٠٢٢). فاعلية برنامج إرشادي لتحسين اليقظة العقلية وأثره في خفض الاحترق الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية. *المجلة التربوية*، الجزء ١١١، ٢٢-١١٦٩.
- عباس، حلا يحيى. (٢٠١٩). الاندماج الجامعي لدى طلبة كلية التربية جامعة القادسية. *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية*، ٤٣، ٢٠٦٣-٢٠٨٣.
- عبد الحي، حسام فايز. (٢٠٢٠). اعتماد طلبة الجامعات على وسائل الإعلام الجديد في استقاء المعلومات والأخبار عن جائحة كورونا كوفيد 19 -علاقته بالاندماج الأكادي ي لديهم. *مجلة البحوث الإعلامية*، ٤ (٥٤)، ٢٦٠٥-٢٦٥٦.
- عبد الصادق، فانتن صلاح. (٢٠٢٤). نمذجة العلاقات السببية بين الرشاقة المعرفية وفعالية الذات الأكاديمية والتجول العقلي والوعي بالحل الإبداعي للمشكلات لدى طلاب الدراسات العليا. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ١٢٤ (٣٤)، ٨٠-١.
- عبد العال، أيمن حصافى و عثمان، محمد سعد. (٢٠٢٣). نمذجة العلاقة بين الرشاقة المعرفية والشغف والاحترق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية جامعة طنطا*، ١٩ (٣)، ١٣٣١-١٤٦٧.
- عبد العزيز، أمل أنور. (٢٠٢٢). الرشاقة المعرفية وعلاقتها بالرفاهية الأكاديمية لدى طلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية جامعة بنها*، ٣٣ (١٣٢)، ٦٨-١.
- عبد الغني، إسلام أنور. (٢٠١٨). النمذجة السببية لتوجهات الأهداف النموذج السداسي (٣×٢) والاندماج المعرفي والتحصيل الأكاديمي في ضوء متغيري النوع والتخصص. *مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط*، ٣٤ (٣)، ٨٣-١.

نمذجة العلاقات السببية بين الرقابة المعرفية والاحترق الأكاديمي والاندماج الأكاديمي

عبد الكريم، ايمان صادق وخضير، أسماء محسن (٢٠١٨). الاندماج المعرفي وعلاقته بحساسية المعالجة الحسية لدى طلبة الدراسات العليا. *حوليات آداب عين شمس*، (٦٤)، ١١٠-١٣٩.

عبد الللة، عبد الرسول. (٢٠١٧). الاحتراق التعليمي وعلاقته بالتسويق الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية بجامعة سوهاج في ضوء متغيري النوع الاجتماعي والتخصص الدراسي. *المجلة التربوية*، الجزء ٢٣٤، ٤٩-٢٨١.

عبد، سلام محمد (٢٠١٣). مهارات التفكير فوق المعرفي وعلاقته بقدرات الادراك فوق الحسي لدى طلبة الجامعة. *كلية التربية، جامعة بابل*، العراق، ٧٦-١١٤.

عثمان، ماجد محمد. (٢٠٢٠). فعالية التدريب على استراتيجيات الحديث الذاتي الإيجابي في الاندماج الأكاديمي والثقة بالنفس لدى الطلاب ذوي القلق الاجتماعي في كلية الآداب، *مجلة الطائف للعلوم الانسانية، جامعة الطائف*، ٦ (٢٢)، ٥٢٩-٥٧٠.

عيسى، ماجد محمد و الخولي، منال علي. (٢٠٢١). الاحتراق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة خلال جائحة كوفيد ١٩ في ضوء الصمود النفسي وتوجهات أهداف الإنجاز. *مجلة التربية، جامعة الأزهر*، ٥ (١٨٩)، ٩٩-١٧٣.

عيلان، رشا نعمة، وردام، يحيي عبيد. (٢٠٢١). الاندماج الأكاديمي لدى طلبة قسم التاريخ. *المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية* (٢٠)، ٩٤-١١٠.

الفيل، حلمي محمد. (٢٠٢٠). فعالية نموذج التعلم القائم على التحدي في عقلية الإنماء والرقابة المعرفية لدى طلاب كلية التربية النوعية بجامعة الإسكندرية. *المجلة التربوية، جامعة سوهاج*، (٧٨)، ٦٢٩-٧٠٤.

قطامي، يوسف. (٢٠١٣). *استراتيجيات التعلم والتعليم المعرفية*. دار الميسرة للنشر والتوزيع. محاسنة، أحمد؛ العلون، أحمد؛ العظامات، عمر. (٢٠٢٢). الاحتراق الأكاديمي وعلاقته بتنظيم الذات والتنظيم الانفعالي لدى طلبة الجامعة الهاشمية. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، ١٨ (٢)، ٢١٧-٢٤٢.

محاسنة، احمد، والعلوان، احمد، والعظامات، عمر. (٢٠١٩). الانغماس الأكاديمي وعلاقته بالتوجهات الهدفية لدى طلبة الجامعة. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، ١٥ (٢)، ١٤٩-١٦٦.

محمد، محمد عبدالرؤوف.(٢٠٢١). دور الرشاقة المعرفية في الاستجابة للتغذية المرتدة العكسية أثناء مهام اتخاذ القرار الدينامي لدى المعلمين. *المجلة التربوية، جامعة سوهاج*، ٢ (٨٣)، ٨١٩-٩٠٠.

محمد، مروة إبراهيم و عبدالرحمن، أشجان رضا .(٢٠٢٢). فعالية برنامج قائم على مدخل الاستقصاء والتعلم القائم على السياق في تنمية التحصيل والرشاقة المعرفية والتجول العقلي في بيئة التعلم الإلكتروني لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة البحث العلمي في التربية، جامعة عين شمس - كلية البنات للآداب والعلوم والتربية*، ٢٣ (١١)، ٦٨-١٢٥.

محمد،نرمين.(٢٠١٨). فاعلية برنامج قائم على أبعاد الذكاء الانفعالي في خفض الاحتراق الأكاديمي والتلكؤ الدراسي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي. *مجلة الطفولة والتربية*، ١٠ (٣٦)، ١٤١-٢١٢.

محمد، هبه محمود.(٢٠٢٣). فعالية برنامج إرشادي معرفي سلوكي لتحسين الصمود الأكاديمي وخفض الشعور بالاحتراق الأكاديمي لدى طالبات الدراسات العليا المتزوجات. *مجلة الإرشاد النفسي*، ٧٤ (١)، ٣٠٧-٣٨٩.

نصر، إيناس فتحي و أبو النور، محمد عبد التواب .(٢٠٢٣). الاحتراق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، جامعة الفيوم*، ١٧ (٣)، ٥٠٦-٥٥٠.

نصر، ربحاب محمد(٢٠١٩). استخدام التعلم الترفيهي في تدريس العلوم لتنمية التحصيل والاندماج الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة التربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية*، ٢٢ (٦)، ٩٩-١٤٤.

نور الدين ، أمين ؛ عبد الخالق ، أحمد.(٢٠١٨). الخصائص السيكومترية للمقياس العربي للصحة النفسية وعلاقته بالاحتراق الأكاديمي والاندماج في الدراسة لدى عينة من طلاب الجامعة السعوديين. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ٢٨ (٩٩)، ٢٢٥-٢٥٥.

نور الدين ، أمين.(٢٠١٩). القيمة التنبؤية لأبعاد توجهات أهداف الإنجاز في الاحتراق الدراسي لطلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية*، (٤٣)، ٩٣-١٥٦.

الهزلي، تغريد ضيف الله؛ الحري، نوار محمد. (٢٠٢٣). التجول العقلي وعلاقته بالاندماج الأكاديمي لدى طلبة جامعة أم القرى. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ٧ (٧)، ١١٣ - ١٣٤.

- Adamo, L. (2015). *The influence of university student leader's cognitive and behavioral agility on organizational member commitment*. Florida, Atlantic University.
- Al- Alwan, A. F. (2014). Modeling the relations among parental involvement, school engagement and academic performance of high school students. *International Education Studies*, 7 (4), 112-123.
- Appleton, J. , Christenson, L. , Kim, D. , & Reschly, A. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the Student Engagement Instrument. *Journal of School psychology*, 44(5), 427-445.
- Artal, F.J. & Cabrera, C.V. (2013). Burnout Syndrome in an International Setting, In S. B. Kohler(ed.), *Burnout for Experts: Prevention in the Context of Living and Working* (15-35). New York: Springer Science Business Media.
- Aypay, A. (2017). positive model for reducing and preventing school burnout in high school students. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 17, 1345-1359. <http://dx.doi.org/10.12738/estp.2017.4.0173>
- Baena, A., & Granero, A. (2015). Prediction model of satisfaction with physical education and school. *Journal of Psychology*, 20(1), 177-192.
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2007). The job demands-resources model: State of the art. *Journal of managerial psychology*, 22(3), 309-328.
- Balkis, M. (2013). The relationship between academic procrastination and students burnout, Hacettepe University. *Journal of Education*, 1(28), 53 – 63.
- Barratt, J., & Durran, F. (2021). Does psychological capital and social support impact engagement and burnout in online distance learning students? *The Internet and Higher Education*, 51, <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2021.100821>

- Bikar, S., Marziyeh, A., & Pourghaz, A. (2018). Affective structures among students and their relationship with academic burnout with emphasis on gender. *International Journal of Instruction*, 11(1), 183-194.
- Boyd, P.(2020).Openness. V. Z. Hill & T.K. Shackelford (Eds.) *Encyclopedia of personality and individual differences*,11.3333-3338.
- Cabras, C., Konyukhova, T., Lukianova, N., Mondo, M.,& Sechi, C.(2023). Gender and country differences in academic motivation, coping strategies, and academic burnout in a sample of Italian and Russian first-year university students. *Heliyon*,9,1-11.
- Carriere, J., Nelson, A., Cheyne, J., & Smilek, D. (2023). Influences of inattention on perceived self-efficacy, stress, and depression. *Frontiers in Cognition*,2(31) 1-11.
- Castellanos, J. (2018). Gender Differences within Academic Burnout. *Annual Meeting of the Adult Higher Education Alliance* (42nd, Orlando, FL,Mar 8-9)
- Cazan, M.(2015). Learning motivation, engagement and burnout among university students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 187, 413 – 417.
- Chaby. L., Karavidha, K., Lisieski, M., Perrine, S., & Liberzon. I. (2019).Cognitive Flexibility Training Improves Extinction Retention Memory and Enhances Cortical Dopamine With and Without Traumatic Stress Exposure, *Front. Behav Neurosci.* 01 March. <https://doi.org/10.3389/fnbeh.2019.00024>.
- Chang, E., Lee, A., Byeon, E., Seong, H., & Lee, S. M. (2016). The mediating effect of motivational types in the relationship between perfectionism and academic burnout. *Personality and Individual Differences*, 89, 202–210. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.10.010>.
- Coates,H.(2006). *Student engagement in compus-based and online education*, Routledge, Canada.
- Conner,J. &Pope,A,. (2013). Student Engagement in An IndependentResearch Project: The I nfluence of Cohort Culture , *Journal ofAdvanced Academics* , 21(1) , 8-38.

- Cools, R. (2018). Cognitive control: A theoretical guide for the perplexed. *Trends in cognitive sciences*, 22(6), 501-516. 10.1146/annurev-psych-113011-143750
- Costa, P. T., Terracciano, A., & McCrae, R. R. (2001). Gender differences in personality traits across cultures: Robust and surprising findings. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81(2), 322-331.
- Dane, E. (2010). Reconsidering the tradeoff between expertise and flexibility: Cognitive entrenchment perspective. *Academy of Management Review*, (35), 579-603.
- Datu, J. ., Yang, W., Valdez, J. , & Chu, S. (2018). Is facebook involvement associated with academic engagement among Filipino university students? A cross-sectional study. *Computers & Education*, (125), 246-253.
- De Meuse, K. (2017). Learning agility: Its evolution as a psychological construct and its empirical relationship to leader success. *Consulting Psychology Journal*, 69(4), 267-295
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135-168.
- Dollinger, S. (2012). Openness to experience. N. Seel (Ed.). *Encyclopedia of the sciences of learning*. Springer Science Business Media, pp. 2522-2523.
- Emikpe, B., Asare, D., Emikpe, A., Botchway, L. & Bonney, R. (2022). Prevalence and associated risk factors of burnout amongst veterinary students in Ghana. *PLoS ONE* 17(7): e0271434. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0271434>
- Evers, K., Chen, S., Rothmann, S., & Dhir., A. (2020). Investigating the relation among disturbed sleep due to social media use, school burnout, and academic performance. *Journal of Adolescence*, 48, 156-146.
- Fredricks, J. , Blumenfeld, P. & Paris, A. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.
- Fredricks, J. A., & McColskey, W. (2012). The measurement of student engagement: A comparative analysis of various methods and student self-report instruments. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 763–782). Springer Science +

- Business Media. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_37
- Fredricks, J. A.; Filsecker, M. & Lawson, M. A. (2016). Student engagement, context, and adjustment: Addressing definitional, measurement, and methodological issues. *Learning and Instruction*. 43. Special Issue: Student engagement and learning: theoretical and methodological advances. *Retrieved from*, 1–4.
- Gavelin, H. M., Domellöf, M. E., Leung, I., Neely, A. S., Launder, N. H., Nategh, L., Finke, C., & Lampit, A. (2022). Computerized cognitive training in Parkinson's disease: A systematic review and meta-analysis. *Ageing research reviews*, 80, 101671. <https://doi.org/10.1016/j.arr.2022.101671>
- Good, D. (2009). *Explorations of cognitive agility: A real time adaptive capacity*. Doctoral dissertation, Case Western Reserve University.
- Good, D. , &Yeganeh, B. (2012). Cognitive agility: adapting to real-time decision making at work. *OD Pract.* 44, 13–17.
- Gunuc, S. (2014). The relationships between student engagement and their academic achievement. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 5(October), 216–231.
- Gunuc, S.,& Kuzu, A.(2015). Confirmation of campus- class-technology model in student engagement : Apath analysis. *Computer in Human Behavior*, 48, 114-125.
- Handelsman, M.,Briggs,L.,Sullivan,N,&Towler,A.(2005). Ameasure of college student course engagement.*The Journal Of Educational Research*,98(3)184192-.
- Haupt, A., Kennedy, Q., Buttrey, S., Alt, J., Mariscal, M., & Fredrick, L. (2017). Cognitive aAgility measurement in a complex environment. technical report. TRAC-Monterey Monterey United States. <https://apps.dtic.mil/sti/pdfs/AD1032058.pdf>
- Haynie, J. (2005). *Cognitive adaptability: the role of metacognition and feedback in entrepreneurialdecision policies*. Unpublished dissertation, University of Colorado at Boulder.

- Hbash, A.(2023). The cognitive agility and its relationship to psychological fluency and ‘psychological tranquility among a sample of yemeni youth. *Journal of Educational and Human Sciences*, 22,102-109.
- Hedeshi, V. (2017). The Effect of Self-Regulatory Learning Strategies on Academic Engagement and Task Value. *World Family Medicine Journal: Incorporating the Middle East Journal of Family Medicine*, 99(88), 1-6.
- Henrie, C. R.; Halverson, L. R. & Graham, C. R. (2015). Measuring student engagement in technology-mediated learning: A review. *Computers& Education*, 90, 36–53.
- Holloway, M. (2020). *Evaluating the Impact of a High Intensity Cognitive Agility Optimization Intervention in Special Operations Forces: A Randomized Comparative Effectiveness Trial*. Uniformed Services University of the Health Sciences Bethesda United States.
- Hutton, R. & Tuner, P. (2019). Cognitive agility: Providing the performance edge, *Wavell Room Articles: Concepts and Doctrine*, extracted from:<https://wavellroom.com/2019/07/09/cognitive-agility-providing-a-performance-edge/> at 6/9/2023
- Jafari,F., anatolmakan,M., Khubdast,S., Azizi,S.& Khatony,A.(2022). The relationship of internet abusive use with academic burnout and academic performance in nursing students. *BioMed Research International*,106, <https://doi.org/10.1155>
- Jäncke L. (2018). Sex/gender differences in cognition, neurophysiology, and neuroanatomy. *F1000Research*, 7, F1000 Faculty Rev-805. <https://doi.org/10.12688/f1000research.13917.1>
- Jaakkola, E. , & Alexander, M. (2014). The role of customer engagement behavior in value co-creation: a service system perspective. *Journal of Service Research*, 17(3), 247-261.
- Jøsok, Ø. , Lugo, R. , Knox, B. J. , Sütterlin, S. , & Helkala, K. (2019). Self-regulation and cognitive agility in cyber operations. *Frontiers in Psychology*,(875),1-15.

- Jamaludin, I.I., & You, H.W. (2019). Burnout in relation to Gender, Teaching Experience, and Educational Level among Educators. *Education Research International*. 2019, Article ID 7349135, 5 pages, 2019.
- Kaggwa, M. M., Kajjimu, J., Sserunkuma, J., Najjuka, S. M., Atim, L. M., Olum, R., Tagg, A., & Bongomin, F. (2021). Prevalence of burnout among university students in low- and middle-income countries: A systematic review and meta-analysis. *PloS one*, 16(8), e0256402. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0256402>
- Kim, B., Lee, M., Kim, K., Choi, H. & Lee, S. (2015). Longitudinal Analysis of Academic Burnout in Korean Middle School Students. *Stress Health*, 31, 281-289.
- Klem, M. , & Connell, J. (2004). Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. *Journal of School Health*, 74(7), 262-273.. -.
- Knox, B. , Lugo, G. , Jøsok, Ø. , Helkala, K. , & Sütterlin, S. (2017). Towards a cognitive agility index: the role of metacognition in human computer interaction. In *International Conference on Human-Computer Interaction* (pp. 330-338). Springer, Cham.
- Komarraju, M., Karau, S. J., & Schmeck, R. R. (2009). Role of the Big Five personality traits in predicting college students' academic motivation and achievement. *Learning and Individual Differences*, 19(1), 47-52.
- Krause, K. & Coates, H. (2018). Students' Engagement in First-year University . *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33(5). p. 493–505.
- Krumrei-Mancuso, E., Newton, F., Kim, E., & Wilcox, D. (2013). Psychosocial factors predicting first-year College student success. *Journal of College Student Development*, 54(3), 247-266.
- Kuh, G. (2009). What student affairs professionals need to know about student engagement. *Journal of College Student Development*, 50, 683-706.
- Lee, J. & Shute, V. (2010). Personal and social-contextual factors in K-12 academic performance: An integrative perspective

- on student learning. *Educational Psychologist*, 45(3), 185-202.
- Lee,S., Choi,Y.& Chae,H.(2017). The effects of personality traits on academic burnout in Korean medical students.*Integrative Medicine Research*,6,207-213.
- Lee, M., Lee, K. Lee, S. & Cho, S. (2020). From emotional exhaustion to cynicism in academic burnout among Korean high school students: Focusing on the mediation effects of hatred of academic work. *Stress Health*, 36, 376 383.
- Lee,J., Puig,A., Lea,E.& Lee,K.(2013). Age-related Differences in Academic Burnout of Korean Adolescent. *Psychology in the Schools*, 50(10),1015-1031.
- LePine, J. , Colquitt, A. , & Erez, A. (2000). Adaptability to changing task contexts: Effects of general cognitive ability, conscientiousness, and openness to experience. *Personnel psychology*, 53(3), 563-593.
- Lian, P., et al. (2014). Moving away from exhaustion: how core selfevaluations influence academic burnout. *PLOS ONE*, 9(1), 1-5.
- Maslach C, Jackson S (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Organizational Behavior*, 2 (2), 99 113. <https://doi.org/10.1002/job.4030020205>
- Lian, R., Yang, L., & Wu, L. (2005). The relationship between college students' professional commitment and learning burnout and the development of the scale. *Acta Psychologica Sinica*, 37(5), 632–636. (in Chinese).
- Lin, S &Huang, Y. (2014). Life stress and academic burnout.*Activate Learning in Higher Education*, 1 (15), 77-90.
- Lin, S. & Huang, Y. (2012).Investigation the relationships between loneliness and learning burnout. *active learning in higher education*, 13, 231-243.
- Lombardo, M. M., & Eichinger, R. W. (2010). High potentials as high learners. *Human Resource Management*, 39(4), 321-329.
- López, H., Almanza, S., Bahamon, M., .& Maldonado, J.(2018).Academic burnout and its connection with psychological wellbeing in college students. *Espacios* 39(15). Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/324603510_Aca

- [demic burnout and its connection with psychological wellbeing in college students](#) Contenido
- Lou, W. & Liu, L. (2016). A study of non English majored graduates learning burnout in a local comprehensive University in China. *Creative Education*. 7 , 999 – 1006.
- Lustig, C. , May, C. P. , & Hasher, L. (2001). Working memory span and the role of proactive interference. *Journal of Experimental Psychology: General*, 130(2), 199.
- Ma., Y.(2024). The impact of academic self-efficacy and academic motivation on Chinese EFL students' academic burnout. *Learning and Motivation*, 85,1-9. www.elsevier.com/locate/l&m.
- Maslach, C., & Schaufeli, W. (1993). Historical and conceptual development of burnout. In:W.B. Schaufeli, C. Maslach, & T. Marek (Eds.), *Professional burnout: Recent developments in theory and research* (pp. 1–16). New York: Taylor & Francis.
- Maslach, C., Jackson, S., & Leiter, M. (1996). *MBI: The Maslach burnout inventory manual* (3rd edition.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press
- Maslach, Ch., Schaufeli, W. & Leiter, M. (2001). Job burnout. *Annual Reviews Psychology*, 52, 397-422
- May,R., Seibert,G., Sanchez-Gonzalez,M.& Fincham,F.(2019). Self-regulatory biofeedback training: an intervention to reduce school burnout and improve cardiac functioning in college students.*Taylor & Francis*,22(1),1-8.
- Mayer, J. , Roberts, R. , & Barsade, S. (2008). Human abilities: Emotional I ntelligence. *Annual Review of Psychology*,(59), 507-536.
- Miller, R. , Rycek, F. , & Fritson, K. (2011). The effects of high impact learning experiences on student engagement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 53-59.
- Miyake, A., & Friedman, N. P. (2012). The nature and organization of individual differences in executive functions: Four general conclusions. *Current directions in psychological science*, 21(1), 8-14.
- Okamoto, S., Kobayashi, E., Murayama, H., Liang, J., Fukaya, T., & Shinkai,S. (2021). Decomposition of gender differences in

- cognitive functioning: National Survey of the Japanese elderly. *BMC geriatrics*, 21(1), 38.
- Onuoha, U. & Akintola, A. (2016). Gender Differences in Self-Reported Academic Burnout among Undergraduates. *Gender & Behaviour*, 14(1), 7110-7116
- Paloş, R., Maricuţoiu, L., & Costea, I. (2019). Relations between academic performance, student engagement and student burnout: A cross-lagged analysis of a two-wave study. *Studies in Educational Evaluation*, 60, 199–204.
- Pepe, S. (2021). The Relationship between academic self-efficacy and cognitive flexibility: physical education and sports teacher candidates. *Propósitos Representaciones*, 9 (3), e1159, <http://orcid.org/0000-0001-6062-8172>
- Pfeifer, J. H., & Allen, N. B. (2012). The audacity of specificity: Moving adolescent developmental neuroscience towards more powerful scientific paradigms and translatable models. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 2(3), 243-244. doi: 10.1016/j.dcn.2012.05.002
- Pirani, Z., Faghihi, A. & Moradzade, S. (2016). Testing a structural equation model based on school climate, Academic Self – efficacy and perceived Social Support in high School Student in Lorestan province, Iran, Turkish. *Journal of psychology*, 31 (77), 81 – 88.
- Posner, M. I., & Rothbart, M. K. (2007). Research on attention networks as a model for the integration of psychological science. *Annual review of psychology*, 58, 1-23.
- Rahmatpour, P., Chehrzad, M., Ghanbari, A. & Ebrahimi, S. (2019). Academic burnout as an educational complication and promotion barrier among undergraduate students: A cross-sectional study. *Journal of Education and Health Promotion*, 8, 1-5. <https://www.researchgate.net/publication/337819581>
- Reeve, J., & Tseng, C. M. (2011). Agency as a fourth aspect of students engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*, 36, 257-267.
- Reis, D., Xanthopoulou, D., & Tsaousis, I. (2015). Measuring Job and Academic Burnout with the Oldenburg Burnout Inventory (OLBI): Factorial Invariance across Sample and Countries. *Burnout Research*, 2(1), 8-18.

- Rosales-Ricardo, Y., Rizzo-Chunga, F., Mocha-Bonilla, J.A., & Ferreira, J.P.(2021). Prevalence of burnout syndrome in university students: Asystematic review. *Salud mental*, 44(2),91-102.
- Ross, J. , Mi ller, L. , & Deuster, P. (2018). Cognitive Agility as a Factor in Human Performance Optimization. *Journal of Special Operations Medicine: a peer Reviewed. Journal for SOF Medical Professionals*, 18(3), 86-91.
- Salanova, M. , Schaufeli, W. , Martínez, I. , & Bresó, E. (2010). How obstacles and facilitators predict academic performance: The mediating role of study burnout and engagement. *Anxiety, Stress & Coping*, 23(1), 53-70.
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Leskinen, E., & Nurmi, J. E. (2009). School Burnout Inventory (SBI): Reliability and validity. *European Journal of Psychological Assessment*, 25(1), 48-57.
- Sax. Riggers, T. & Eagan, M (2015). The role of single-sex education in the academic engagement of college-bound women: A multilevel analysis. *Teachers College Record*, 115(1), 1-27.
- Schaufeli, W. B., Martinez, I. M., Pinto, A. M., Salanova, M., & Bakker, A. B. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross-cultural Psychology*, 33(5), 464–481. <https://doi.org/10.1177/0022022102033005003>
- Schaufeli,W., Leiter,M. & Maslash,Ch.(2009).Burnout:35 years of research and practice. *Career Development International*,14(3),204-220.
- Seong,H.,& Chang, E.(2021). Profiles of perfectionism, achievement emotions, and academic burnout in South Korean adolescents: Testing the 2 × 2 model of perfectionism. *Learning and Individual Differences*, 9, <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2021.102045>
- Shi, B., Dai, D. & Lu.,Y..(2016). Openness to experience as a moderator of the relationship between intelligence and creative thinking: A study of chinese children in urban and rural areas. *Front. Psychology*, 7,(641)1-10.

- Singh, L.B., Kumar, A. and Srivastava, S. (2020), "Academic burnout and student engagement: a moderated mediation model of internal locus of control and loneliness". *Journal of International Education in Business*, Vol. ahead-of-print No. ahead-of-print. <https://doi.org/10.1108/JIEB-03-2020-0020>
- Spahie, T., & Vardo, E. (2017). Dispositional predictors of academic burnout among students. Brcko, BiH, 1. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/314660501_Dispositional_predictors_of_academic_burnout_among_students
- Spiro, R. , & Jehng, J. (1992). Cognitive flexibility and hypertext: Theory and technology for the nonlinear and multidimensional traversal of complex subject matter. *Cognition, education, and multimedia: Exploring ideas in high technology*, (205), 163-205.
- Svanum, S., & Bigatti, S. (2009). Academic course engagement during one semester forecasts college success: Engaged students are more likely to earn a degree, do it faster, and do it better. *Journal of College Student Development*, 50(1), 120-132.
- Turi, D. (2012). *The Relation ship Between Student Engagement and the Development of Character in Mission Driven Faith – Based Colleges and Universities as Measured by the National Survey of Students Engagement*. Published Doctoral Dissertation, Seton Hall University.
- Ulas, S. & Secer, I. (2022). Developing a CBT-based intervention program for reducing school burnout and investigating Its effectiveness with mixed methods research. *Educational Psychology, a section of the Journal Frontiers in Psychology*, 1-15.
- Uzun, B. & Aydemir, A. (2020). Behavioral flexibility. In V. Z. Hill & T.K. Shackelford (Eds.) *Encyclopedia of personality and individual differences*, Springer Nature AG, pp.409-411.
- Van Rooy, D. , & Viswesvaran, C. (2004). Emotional intelligence: A meta-analytic investigation of predictive validity and nomological net. *Journal of Vocational Behavior*, 65 (1), 71-95.

- VandenBos, G.(2015). APA dictionary of psychology.2nd Ed. American Psychological Association, p.655.
- Van Zomeren, A. , & Brouwer, W. (1994). Clinical neuropsychology of attention. Oxford: University Press.
- Vurdelja, I. (2011). *How leaders think: Measuring cognitive complexity in leading organizational change*. PhD Dissertation, Antioch University, Yellow Springs, OH.
- Wang, M. T., Willett, J. B., & Eccles, J. S. (2011). The assessment of school engagement: Examining dimensionality and measurement invariance by gender and race/ethnicity. *Journal of School Psychology*, 49 (4), 465- 480.
- Wang, C., Zhang, Z., Wiley, J. A., Fu, T., & Yan, J. (2022). Gender differences in pleasure: the mediating roles of cognitive flexibility and emotional expressivity. *BMC psychiatry*, 22(1), 320. <https://doi.org/10.1186/s12888-022-03945-9>
- Wang, J ., Bu, L., Li,Y., Song,J.,& Li, N.(2021). The mediating effect of academic engagement between psychological capital and academic burnout among nursing students during the COVID-19 pandemic: A cross-sectional study. *Nurse Education Today*, 102, <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2021.104938>
- Wang, X., Liu, X., & Feng, T., (2021). The continuous impact of cognitive flexibility on the development of emotion understanding in children aged 4 and 5 years: a longitudinal study. *Journal of Experimental Child Psychology*, 203, 1-15.
- Wang, Y. & Xu, S. (2011): The Study on Learning Burnout of Undergraduates and Education Countermeasure. *Psychology Research* , 4, 1638-1658.
- Warkentien, M. (2016). *Teachers as Strategic Classroom Leaders: The Relationship of Their Cognitive and Behavioral Agility to Student Outcomes and Performance Evaluations* (Doctoral dissertation, Florida Atlantic University).
- Weber, A., & Jaekel-Reinhard, A. (2000). Burnout syndrome: A disease of modern societies? *Occupational Medicine*, 50(7), 512–517.

- White,M,(2017). *The Effect of Teacher Cognitive and Behavioral Agility on Student Achievement*. Dissertation Degree: Doctor of Philosophy, Florida Atlantic University.
- Wu, H., Zeng,Y.,& Fan, Z.(2024). Unveiling Chinese senior high school EFL students' burnout and engagement: Profiles and antecedents. *Acta Psychologica*, 243, <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2024.104153>
- Wu, W. (2010). Study on college students' learning burnout. *Asian Social Science* , 6(3), 132-134.
- Wu, H., Zeng, Y.,& Fan, Z.(2024). Unveiling Chinese senior high school EFL students' burnout and engagement: Profiles and antecedents. *Acta Psychologica*, 243. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2024.104153>
- Yang, H. &Chen, J. (2015).Learning perfectionism and learning burnout in primary school sample: A test of learning stress meditation model. *Journal Child Fam Study*, 25 , 345-353.
- Ye,Y.,Huge,X.&Liu,Y.(2021). Social Support and Academic Burnout Among University Students: A Moderated Mediation Model. *Psychology Research and Behavior Management*.14, 335–344
- Zhang, Z. , Shi,R,. ,Yun,L,. ,Li,X,. W. ay,Y,. He,H,. , & Miaa,D,. (2015). Self – regulation and study- related health outcomes: Astructural equation model of regulatory mode orientations ,academic burnout and engagement among university students. *SocIndres*(123),585-599.

**The Modeling of causal relationships between cognitive agility,
academic burnout, and academic engagement among university
students**

Dr. Rasha Mohammad Abdel Sattar

Assistant Professor of Psychology - Faculty of Arts, Helwan
University

Summary

The study aimed to identify the relationship between cognitive agility, academic burnout, and academic engagement among university students, and to verify the structural model of the relationships between cognitive agility and its components, academic engagement, and academic burnout as a mediating variable in the relationship among a sample of university students in the Faculties of Arts and Education, Helwan University, consisting of (382) Students) and their ages ranged between (18-23) years, with an average age of (20.09) years and a standard deviation of (+1.072) years, with (171 males, 211 females), using several measures that included: cognitive agility (preparation of the researcher), Academic burnout (preparation of the researcher), and academic engagement (Khalifa, 2019). The results of the first hypothesis showed that there is a negative relationship between cognitive agility and its components and academic burnout, and the existence of a negative relationship between academic engagement and academic burnout, as well as the existence of a positive relationship between cognitive agility and its components and academic engagement. There are direct (positive and negative) pathways of cognitive agility in academic burnout and academic engagement, and the presence of direct negative pathways of academic burnout in academic engagement. The existence of negative “direct” pathways for focusing attention, cognitive flexibility, and cognitive openness on academic burnout, and the existence of a positive “direct” effect of focusing attention and cognitive openness on academic engagement among university students. **Keywords:** Causal Modeling -Cognitive Agility - Academic Burnout - Academic Engagement.