Structural Modeling for the Role of Cognitive Mindset and Mental Toughness in the Relationship Between Academic Stress and Academic Burnout among Students of Distinguished Programs at the Faculty of Education

Dr. Shaimaa S. Soliman
Assistant Professor, Department of Educational psychology
Qena Faculty of Education, South Valley University, Egypt
shaymaa.sayed@edu.svu.edu.eg

Received: 4-8-2024 Revised: 24-8-2024 Accepted: 25-8-2024
Published: 17-10-2024

DOI: 10.21608/jsre.2024.309622.1716
Link of paper: https://jsre.journals.ekb.eg/article_385514.html

Abstract

The research aimed to determine the level of both academic stress and academic burnout, determine the direction and size of the relationship between them, and reveal the moderating role of both cognitive mindset and mental toughness in the relationship between academic stress and academic burnout, and The possibility of reaching the best structural model that determines the role of cognitive mindset and mental toughness in academic stress and academic burnout. The research sample included (269) male and female students, with an average age of (21.71), and a standard deviation of (1.7). The descriptive approach was used to achieve research objectives, and four self-report tools were used to collect research data, and their psychometric properties were verified. The research results showed that the level of academic stress and academic burnout among the research sample members was higher than the hypothetical average for each of them, and a positive and statistically significant correlation was found between academic stress and academic burnout, and that this relationship can be moderated through mental toughness as a moderating variable, while it cannot be moderated by either the growing or fixed mindsets, and a structural model was developed that identifies the role of cognitive mindset and mental toughness in academic stress and academic burnout.

Keywords: *Cognitive Mindset, Mental Toughness, Academic Stress, Academic Burnout.*

النمذجة البنائية لدور العقلية المعرفية والمتانة العقلية في العلاقة بين الضغوط الأكاديمية والاحتراق الأكاديمي لدى طلاب البرامج المميزة بكلية التربية

د. شيماء سيد سليمان
أستاذ علم النفس التربوي المساعد
كلية التربية بقنا، جامعة جنوب الوادي، جمهورية مصر العربية
shaymaa.sayed@edu.svu.edu.eg

المستخلص:

هدف البحث إلى تحديد مستوى كل من الضغوط الأكاديمية والاحتراق الأكاديمي، وتحديد طبيعة وحجم العلاقة بينهما، والكشف عن الدور المعدل لكل من العقلية المعرفية والمتانة العقلية في العلاقة بين الضغوط الأكاديمية والاحتراق الأكاديمي، وإمكانية التوصل إلى أفضل نموذج بنائي يحدد دور العقلية المعرفية والمتانة العقلية في الضغوط الأكاديمية والاحتراق الأكاديمي، وشملت عينة البحث (٢٦٩) طالبًا وطالبة، بمتوسط عمر زمني(٢١,٧١)، وانحراف معياري قدره (١,٧)، واستخدم المنهج الوصفي لتحقيق أهداف البحث، وتم استخدام أربع أدوات من نوع التقرير الذاتي لجمع بيانات البحث، وتم التحقق من الخصائص السيكومترية لها، وأظهرت نتائج البحث أن مستوى الضغوط الأكاديمية والاحتراق الأكاديمي لدى أفراد عينة البحث جاء أعلى من المتوسط الفرضي لكل منهما، ووجدت علاقة ارتباطية موجبة وذات دلالة إحصائية بين الضغوط الأكاديمية والاحتراق الأكاديمي، وأنه يمكن تعديل أو تخفيف هذه العلاقة من خلال المتانة العقلية كمتغير معدل، بينما لا تسهم أي من العقليتبن المتنامية أو الثابتة إسهامًا دالًا إحصائيًا في تعديل هذه العلاقة، وتم التوصل إلى نموذج بنائي يحدد دور العقلية المعرفية والمتانة العقلية في الضغوط الأكاديمية والاحتراق الأكاديمي.

الكلمات المفتاحية: العقلية المعرفية، المتانة العقلية، الضغوط الأكاديمية، الاحتراق الأكاديمي.

النمذجة البنائية لدور العقلية المعرفية والمتانة العقلية في العلاقة بين الضغوط الأكاديمية والاحتراق الأكاديمي لدى طلاب البرامج المميزة بكلية التربية

مقدمة:

يعد السعي للحصول على التعليم العالي طموحًا سائدًا بين غالبية الطلاب، ومع ذلك، عند دخول الجامعة، تواجه نسبة ملحوظة من الطلاب مستويات كبيرة من التوتر والقلق التي تعكسها التحديات العديدة التي يواجهها الطلاب لتحقيق أهدافهم التعليمية، وتعد هذه التحديات من بين القضايا الأساسية لأي نظام تعليمي في كل بلد، وترتبط الجودة الشاملة وحالة التعلم الخاصة بطلاب الجامعة ارتباطًا مباشرًا بتنمية البلد وتحسينه؛ حيث يعد طلاب الجامعات هم المواهب والقوة الأساسية لأي بلد، ويعد الأداء الأكاديمي الجيد أحد الأهداف الرئيسية لأي نظام تعليمي، وفي هذا الصدد، أصبح من الضروري تحديد وتنظيم وتوجيه العوامل التي تؤثر على الأداء الأكاديمي لمزيد من التعلم والتطوير لدى الطلاب.

ومن الانعكاسات على البيئات التعليمية والأكاديمية التي أخذها علماء النفس والتربويون في الاعتبار في العقود الأخيرة، مفهوم الاحتراق الأكاديمي Academic burnout (Fariborz et al., 2019)، الذي يشير إلى حالة يعاني فيها الطلاب من الاحتراق واستنزاف الطاقة والاتجاهات السلبية نحو التعلم، والشعور بعدم كفاية قدراتهم الأكاديمية (Jagodics & Szabó, 2022)، ويعد الاحتراق الأكاديمي للطلاب إحدى القضايا المهمة للأبحاث في مرحلة التعليم الجامعي لعدة أسباب منها أنه يمكن أن يكون المفتاح لفهم سلوكيات الطلاب المختلفة، وأنه قد يؤثر على التزام الطلاب بالكلية ودرجة مشاركتهم في الشئون العلمية، كما يمكن أن يؤثر الاحتراق الأكاديمي على حماس الطلاب لمواصلة تعليمهم (Fariborz et al., 2019; Neumann et al., 1990)، ولذلك، يعد دراسة الاحتراق الأكاديمي لدى الطلاب جانبًا مهمًا من فعالية المؤسسة، وبالتالي قد يكون له آثار واضحة على مؤسسات التعليم العالي.

وقد يعاني بعض الطلاب خلال فترة التعليم الرسمي، من ضغوط مؤقتة تدفعهم إلى فقدان الاهتمام والالتزام والشك في قدرتهم على تلبية المتطلبات الأكاديمية(Liu et al., 2023) ، فعلى الرغم من أن الالتحاق بالجامعة يجلب تجارب إيجابية للعديد من الطلاب، إلا أن الطلاب قد يواجهون على المستوى الجامعي عددًا من الضغوطات التي تنبع من عبء الدراسة الزائد، وعدم السيطرة على العمل وردود الفعل، واختبارات التحصيل، والصعوبات في التوفيق بين وقت الدراسة والحياة الشخصية، والعلاقات الاجتماعية (العلاقات بين الطلاب والمعلمين، والعلاقات بين الأقران، والمنافسة بين الأقران)، والمناخ التنظيمي غير الداعم، وعدم كفاية الموارد والمرافق (على سبيل المثال، الفصول الدراسية المكتظة، البرامج غير الكافية/المتداخلة، وما إلى ذلك) (Perrella et al., 2024)، ويشار إلى هذا النوع من الضغوط بـ "الضغوط الأكاديمية" Academic stress

وتمثل الضغوط في البيئة الجامعية موضوعًا بحثيًا مهمًا أيضًا لجميع العاملين في مجال التربية وعلم النفس؛ حيث تعد من أكثر العوامل والمشكلات التي تواجه طلاب الجامعات اليوم، وبخاصة مع زيادة التنافس بين الطلاب للحصول على أفضل تعليم واكتساب المهارات التي تؤهلهم للحصول على

الوظائف المناسبة، والإرتقاء بأنفسهم وتحسين أوضاعهم الإجتماعية والوظيفية، ولا يزال السعي لدراسة الضغوط الأكاديمية لدى الطلاب موضع اهتمام العديد من التربويين (معوض والسبيعي، ٢٠١٨).

ويشير الضغط الأكاديمي إلى الشعور بالحاجة المتزايدة إلى المعرفة، وفي الوقت نفسه، إلى تصور عدم وجود الوقت الكافي لتحقيق تلك المعرفة (Fariborz et al., 2019)، ويمثل حالة وجدانية غير مرغوبة تتولد في السياق التعليمي، وتتميز بالتغيرات الوجدانية، والمعرفية، والسلوكية، والفسيولوجية لدي الطالب، وتنتج عن متطلبات الحياة الأكاديمية والتي قد تفوق قدراته على تحملها، مثل حمل الامتحانات، والتكاليف الدراسية المفرطة، وضغوط الدراسة الناتجة عن انتقادات الآخرين (سواء الأساتذة أو الوالدين أو الزملاء) لأداء الطالب، أو توقعاتهم غير الواقعية (إبراهيم، ٢٠٢٣)، وينتج الشعور بمثل هذه الضغوط من التفاعل بين الضغوطات البيئية وتقييم الطلاب لها أو رد فعلهم السلبي تجاهها (Perrella et al., 2024).

وأظهرت نتائج بعض الدراسات أن الضغط الأكاديمي المفرط لا يقتصر تأثيره الضار على تشكيل اتجاهات سلبية تجاه الدراسة، وانخفاض أداء الطلاب الأكاديمي فحسب، بل يمكن أن يؤدي الضغط الأكاديمي الذي لا تتم إدارته بشكل صحيح إلى انخفاض الكفاءة الذاتية لدى طلاب الجامعة (Jenaabadi et al., 2017) ، والتأخر الدراسي وتسرب الطلاب (Novianty et al., 2022)، كما يؤدي إلى عادات سلوكية سيئة مثل التسويف الأكاديمي، وإدمان الهاتف الخلوي، وكذلك التسبب في الاكتئاب، ومشكلات في الصحة العقلية (Gao, 2023) .

وفي إطار سعي الجامعات إلى تعزيز الصحة النفسية لطلابها؛ حيث تعد جانبًا أساسيًا من جوانب تنمية وتحسين الموارد البشرية، يبرز أهمية دراسة معتقدات الطلاب حول ذكائهم وتطور قدراتهم، وهو ما يشار إليه في البحث الحالي بمصطلح العقلية المعرفية Cognitive mindset ؛ حيث تشير إلى معتقد أو فكرة تتعلق بذكاء الفرد وقدرته (Dweck, 2006)، وتنقسم العقلية وفقًا لرأي Dweck (2009) إلى عقلية ثابتة Fixed mindset، وعقلية متنامية Growth mindset، وتمثل العقلية الثابتة اعتقاد أو ميل فكري مفاده أن ذكاء الطلاب أو استعدادهم محدد بطبيعتهم الفطرية ولا يمكن تغييره بغض النظر عن الجهد المبذول، وفي الوقت نفسه، تشير العقلية المتنامية إلى اعتقاد الطلاب بأنه يمكنهم تحسين ذكائهم أو قدراتهم في أي وقت من خلال الجهد المستمر (Blackwell et al., 2007) .

والطلاب الذين لديهم عقلية ثابتة ليس لديهم دافع ضعيف وكفاءة ذاتية منخفضة فحسب، بل غالبًا ما يعانون أيضًا من انعدام الكفاءة الأكاديمية وفقدان الأهداف، ومع ذلك، تسمح العقلية المتنامية للطلاب بوضع أهداف طويلة المدى والحصول على الثقة اللازمة لتحسين تحصيلهم الأكاديمي على الرغم من التحديات والإخفاقات الأكاديمية (Dweck 2006; Kim, 2020; McClendon et al., 2017) ، وبالتالي، فإن كيفية إدراك وتفسير الطالب لذكائه يمكن أن يكون أمرًا بالغ الأهمية لنجاحه الأكاديمي وجودة أدائه.

ويبرز في هذا السياق أيضًا أهمية متغير المتانة العقلية Mental toughness كمتغير ينتمي إلى علم النفس الإيجابي، والذي قد يكون له دور في تحقيق الجودة النفسية الإيجابية للطلاب؛ حيث يستخدم مصطلح المتانة العقلية كمصطلح شامل لوصف مجموعة من السمات التي تساعد في تحديد مدى نجاح

الفرد في التعامل مع المواقف الضاغطة أو البيئات شديدة التوتر أو الصعبة، وهذا يعد أمر بالغ الأهمية عبر مجموعة واسعة من سياقات الإنجاز(Lin, Clough et al., 2017;Lin, Mutz et al., 2017)، وهو عبارة عن بناء متعدد الأبعاد يشتمل على عدة جوانب منها: الالتزام والتحدي والتحكم والثقة (Clough et al., 2002)

ووجد أن الأفراد ذوي المتانة العقلية المرتفعة ملتزمون، ومثابرون على الرغم من العقبات، ويتقبلون التحديات؛ حيث أنهم غالبًا ما ينظرون إلى العقبات على أنها فرص وليست عقبات، كما أنهم يعتبرون أنفسهم مسئولين عن أفعالهم، ويعتبرون أنفسهم القوة الأكثر تأثيرًا التي تشكل مسارات حياتهم، ويتمتع هؤلاء الأفراد بالثقة، فهم يعتبرون أنفسهم جديرين بالاهتمام وأنهم أكفاء (Jones et al., 2007)، وكشفت الأبحاث أن الأفراد الذين يتمتعون بمتانة عقلية أعلى يحققون درجات أعلى في الدراسة، ويظهرون سلوكًا أفضل في الفصول الدراسية، ويبلغون عن علاقات أفضل مع الأقران (St Clair-Thompson et al., 2015)، وأبلغوا عن تكيف أكاديمي واجتماعي وشخصي أفضل عند الالتحاق بالتعليم العالي (St Clair-Thompson et al., 2017)، كما وجد أن المتانة العقلية يمكنها التنبؤ بالتحصيل المرتفع والتفوق في مرحلة التعليم العالي (Crust et al., 2014).

لذلك يأتي البحث الحالة كمحاولة لدراسة هذه المتغيرات لدى عينة من طلاب الجامعة، ومحاولة الكشف عن ديناميكية العلاقات بينها.

مشكلة البحث:

لمست الباحثة من خلال عملها في مجال التدريس الجامعي تجنب بعض الطلاب من المشاركة الفعالة في المحاضرة، ونقص الحماس للقيام بالأنشطة الأكاديمية، وشعورهم بنقص الكفاءة الذاتية، وتغيب الكثير منهم عن المحاضرات، وقيامهم بتسويف المهام، والموقف السلبي تجاه الدراسة، والتشاؤم، هذا إلى جانب شكوى الكثير منهم من الشعور بالإحباط والإرهاق واللامبالاة، والعجز عن تلبية المتطلبات الأكاديمية المتزايدة التي تفوق قدراتهم وامكاناتهم والوقت المتاح، وتشير مثل هذه الأعراض وفقًا لما جاء في الأدب السيكولوجي إلى متلازمة الاحتراق الأكاديمي.

وتعد متلازمة الاحتراق في الوقت الحاضر مشكلة اجتماعية وصحية ملفتة للنظر تحدث في الغالب في أماكن العمل، و لقد توسع هذا المجال من الدراسة بشكل كبير في جميع أنحاء العالم، حيث بدأت الأبحاث في مجالات مهنية أخرى، ومؤخرًا أصبحت دراستة لدى طلاب الجامعات نقطة ساخنة للبحث (Lin & Yang, 2021;Rosales-Ricardo, et al., 2021) ؛ حيث يمثل ظاهرة واسعة الانتشار لدى هذه الفئة من الأفراد، وأظهرت الأبحاث الحديثة أن هناك اتجاه متزايد نحو الاحتراق الأكاديمي لدى طلاب الجامعات (Lin & Yang, 2021; Rahmania et al., 2024)، كما وجدت دراسة حديثة أن ٢٧,٨% من طلاب الجامعات يعانون من الاحتراق الأكاديمي (Kaggwa et al., 2021)، وهناك من أشار إلى أن أكثر من نصف الطلاب يعاني من الاحتراق الأكاديمي (Liu et al., 2023).

وعلاوةً على ذلك، أظهرت الدراسات أيضًا أن الاحتراق الأكاديمي يؤدي إلى العديد من المشكلات مثل انخفاض الأداء الأكاديمي (Kaggwa et al., 2021; Pholchan & Chuangchum, 2018)، وقد يتجاوز ذلك مسببًا آثار خطيرة على رفاهية الطلاب، وصحتهم النفسية (El Barusi & Kurniawati, 2024; Oloidi et al., 2022)، وقد يصل الأمر إلى ارتفاع الميول الانتحارية والتفكير فيه (Dyrbye et al., 2014; Gao, 2023; Smithikrai & Smithikrai, 2024)، وبناءً على ذلك أصبح من الضروري الكشف عن مستوى الاحتراق الأكاديمي لدى طلاب البرامج المميزة في كلية التربية، والكشف عن العوامل التي قد تساهم في حدوثه.

وقدم الباحثون ملخصًا شاملاً لأسباب الاحتراق الأكاديمي، مع تسليط الضوء على العوامل الداخلية والخارجية؛ حيث تشمل العوامل الخارجية العوامل الدارسية (ضغط التعلم، بيئة التدريس، العلاقة بين الأشخاص)، والعوامل الأسرية (أسلوب التربية، دعم الوالدين، الوضع الاقتصادي للأسرة)، وتشمل العوامل الداخلية الشخصية، واحترام الذات وأسلوب العزو (El Barusi & Kurniawati, 2024; Lin & Yang, 2021)، ومع ذلك، فقد أثبتت الأبحاث المكثفة أن الضغط الأكاديمي أحد المحددات الحاسمة للإحتراق؛ حيث يعمل كعامل رئيسي مساهم في تطور الاحتراق الأكاديمي والتنبؤ به (Basri, et al., 2022; Kim et al., 2017; Liu et al., 2023; Novianty et al., 2022; Ruel, 2023; Zuo et al., 2024)

وقد يواجه طلاب البرامج المميزة بكلية التربية ضغوط أكاديمية بشكل أكثر من أقرانهم في البرامج العادية؛ حيث أبلغ هؤلاء الطلاب خلال المحاضرات عن تعرضهم للعديد من مسببات الضغوط منها توقعات الأسرة والأساتذة المرتفعة بشأن أدائهم الأكاديمي التي تفوق قدراتهم، وشعورهم بالانفصال عن أقرانهم في البرامج العادية، إضافة إلى الأجواء التنافسية بين الزملاء في نفس البرنامج والبرامج الأخرى؛ حيث إن تفوق الطالب لا يعتمد على رتبته بين أقرانه في نفس البرنامج المميز ولكن يتوقف على رتبته بالنسبة لأقرانه في كافة برامج الكلية، مما يشكل ضغوط إضافية على الطلاب، هذا بالإضافة إلى تقييمهم بأن دراسة وامتحان جميع المقررات باللغة الانجليزية يشكل ضغطًا إضافيًا لهم؛ حيث يحتاجون إلى مزيد من الوقت والجهد لإستيعاب المواد التعليمية، وتحقيق مساعيهم الأكاديمية مقارنة بأقرانهم في البرامج العادية، وبالرغم من ذلك لا يمكن إنكار أهمية تعلم اللغة الإنجليزية لطلاب الجامعة، إلا إن الضغط المفرط في تعلم اللغة الإنجليزية يمكن أن يؤدي إلى تطوير تصورات سلبية لدى بعض الطلاب عن الدورات الدراسية والأساتذة، والشعور بنقص الكفاءة الذاتية لديهم، وفقدان دافعهم للدراسة، وذلك وفقًا لما أشار إليه (Zuo et al., 2024)، ويمكن أن تؤدي ضغوط المتطلبات الأكاديمية المفرطة الأخرى إلى نقص الاهتمام والمبادرة في التعلم، وعدم القدرة على ملء الدماغ بالمعلومات، وهذا ما يتبلور في متلازمة الاحتراق الأكاديمي.

وعلى الرغم من استكشاف العلاقة بين الضغط الأكاديمي والاحتراق الأكاديمي في العديد من الدراسات، إلا أن الآليات الأساسية التي تربط بين هذين البنيتين لا تزال غير واضحة (Cheng & Lin, 2023; Gao, 2023) ، وتشير الأدلة التجريبية إلى أن الضغط الأكاديمي لا يؤدي في كل الأحوال إلى الاحتراق الأكاديمي بشكل مباشر (Hao et al., 2022)، ولكن ينشأ الاحتراق الأكاديمي فقط عندما يُنظر إلى الضغط بشكل سلبي ويتم ادراكه على أنه تهديد يتجاوز قدرة الفرد على التكيف، بمعني عدم

التوازن بين متطلبات العمل والموارد الشخصية للفرد اللازمة لنجاح العمل، وقد يساهم ذلك في استنزاف موارد الأفراد، وقد يواجهون صعوبة في تنظيم أنفسهم بشكل فعال، بسبب تجاوز هذه الضغوط لقدرات الطلاب على التكيف، مما يؤدي إلى تأثير ضار على صحة الأفراد النفسية والجسدية، ويجعلهم أكثر عرضة للإحتراق الأكاديمي (Bakker & Demerouti, 2017; Demerouti et al., 2001; Zuo et al., 2024) ، وعلى النقيض من ذلك وجد أن الضغط المعتدل يمكن أن يحسن أداء المهام، ويعزز الدافع للتعلم لدى طلاب الجامعات (Zuo et al., 2024).

وبالنظر إلى العواقب الموصوفة لكل من الضغوط الأكاديمية والاحتراق الأكاديمي، خاصة فيما يتعلق بالصحة الجسدية والعقلية والنفسية لدى الطلاب، وما تعكسه من تأثيرات سلبية على نوعية القوى العاملة المستقبلية في المجتمع، أصبح من المهم الكشف عن مستوى هاتين البنيتين لدى طلاب البرامج المميزة بالجامعة، والتعرف على طبيعة وحجم العلاقة بينهما من أجل تنفيذ برامج الوقاية وإدارة الخطط التعليمية بشكل أفضل.

وبإستقراء العديد من الدراسات والبحوث السابقة وجد أن معظم هذه الدراسات وخاصةً في البيئة العربية ركزت في الغالب على الكشف عن العوامل التي تساهم في الاحتراق الأكاديمي، ويأتي البحث الحالي كإمتداد للجهود المبذولة في هذا الصدد، ويضيف إلى ذلك محاولة استكشاف العوامل التي قد تساهم في إدارة الضغوط الأكاديمية وتقلل من تأثيراتها الضارة كتفاقم مشكلة الاحتراق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.

ومن منظور نفسي، يختلف الأفراد في كيفية التعامل مع المواقف الضاغطة، وقد يعتمد ذلك على ما يمتلكه الفرد من موارد معرفية ونفسية ايجابية، وطريقة تقييمه وإدراكه للمواقف والأمور المختلفة، وتشكل العقلية المعرفية موردًا معرفيًا قد يكون له دور وقائي (معدل) يحمي من التأثيرات الضارة للضغوط ؛ حيث اتضح وفقًا لأبحاث سابقة، أن الطريقة التي يدرك بها الفرد قدراته لها دورًا حاسمًا في نجاح ذلك الفرد، بمعنى آخر، أن الشخص الذي يعتقد أنه يستطيع تحسين وتطوير قدراته (ذو العقلية المتنامية) من خلال التدريب، يرى في المواقف الصعبة فرصة لتحسين نفسه من خلال بذل المزيد من الجهد، مما يؤدي إلى نتائج أفضل بدلاً من الشعور بالضغط والعجز من احتمالية الفشل (Dweck, 2008; Dweck & Yeager, 2019; Rullman et al., 2022)، وقد يقلل ذلك من خطرحدوث الاحتراق الأكاديمي لأنه من الممكن الحفاظ على إيمانهم بكفاءتهم وأدائهم الأكاديمي، واستمرار رغبتهم في النجاح من خلال مواصلة جهودهم(Kim, 2020) ، على العكس من الطالب ذو العقلية الثابتة يكون أكثر تأثرًا بشكل سلبي بالضغوط والتحديات الأكاديمية مما قد يزيد من خطر الاحتراق الأكاديمي عندما تستنفدهم الدراسة ويبرد شغفهم أو استعدادهم، ويوضح هذا كيف يمكن للعقلية المتنامية أن تعمل كعامل يخفف من التأثيرات الضارة للضغوط الأكاديمية على الاحتراق الأكاديمي وتقلل من حدته (Hwang et al., 2019; Kim, 2020) .

ومن ناحية أخرى، لوحظ أن هناك من الطلاب من يشعر بمشاعر سلبية في محاولة تعامله مع المواقف الضاغطة، ويمكنهم التعامل مع هذه المشاعر بسهولة شديدة، وهناك من لا يستطيعون ذلك في بعض الأحيان، وفي هذا السياق يبرز دور المتانة العقلية كعامل حماية من المتوقع أن يوفر مسارات

للطلاب لإدارة الضغط الأكاديمي والحد من حدوث الاحتراق الأكاديمي؛ حيث تعمل المتانة العقلية كمورد نفسي إيجابي يتم التعبير عنه من خلال التكيف أو التغلب والتجاوز (Gerber et al., 2015)، بالإضافة إلى القدرة على إظهار الطاقة الإيجابية (الإيجابية) والسلوك الإيجابي في المواقف غير المتوقعة (as cited in Crust, 2008)، والتغلب على المواقف العصيبة في الحياة والتكيف الفعال معها (Gerber, Brand, et al., 2013; Mengmen & Suo, 2019) ،

وأظهرت الأبحاث الحديثة التي أجريت على عينات من الطلاب أن المتانة العقلية ترتبط بمستويات منخفضة من الضغط المدرك (Gerber, Brand, et al., 2013; Gerber, Kalak, et al., 2013) ومستويات منخفضة من الاحتراق (Gerber et al., 2015)، وأداء أكاديمي أعلى (Lin, Clough, et al., 2017) وأظهرت نتائج الدراسة أن الضغط المرتفع ارتبط فقط بارتفاع مستويات الاحتراق بين الطلاب ذوي المتانة العقلية المنخفضة، وليس بين الطلاب ذوي المتانة العقلية العالية، مما يشير إلى أن المتانة العقلية قد تعمل كمورد للصمود في وجه الضغوط بين طلاب الجامعة، وقد تشكل متغيرًا مستهدفًا للتدخلات الصحية التي تستهدف الطلاب وكعامل لمنع حدوث الاحتراق الأكاديمي لدى الطلاب (Haghighi & Gerber, 2019)، ويدل هذا على قدرة المتانة العقلية على إظهار المرونة ضد الضغوط الأكاديمية(Benjamin & John, 2021) ، ومن المتوقع أن تحمي المتانة العقلية من العواقب السلبية المحتملة المرتبطة بالضغوط، مثل القلق والاحتراق والاكتئاب (Gerber et al., 2015, 2018; Haghighi & Gerber, 2019)، وبناءً عليه من المتوقع أن يساهم كل من العقلية المعرفية (خاصة المتنامية) والمتانة العقلية بشكل مختلف في تمكين الطلاب من إدراك المواقف الضاغطة بإعتبارها تحديات يمكن التحكم فيها، ومن ثم إدارة الضغوط الأكاديمية بشكل فعال والحد من تفاقم الاحتراق الأكاديمي لدى الطلاب، والعكس بالنسبة للعقلية الثابتة، ومن ثم تحددت مشكلة البحث في محاولة الإجابة عن التساؤل الرئيس التالي: ما دور العقلية المعرفية والمتانة العقلية في العلاقة بين الضغوط الأكاديمية والاحتراق الأكاديمي لدى طلاب البرامج المميزة بكلية التربية؟ ويتفرع عن هذا التساؤل الرئيس التساؤلات الفرعية التالية:

١. ما مستوى كل من الضغوط الأكاديمية والاحتراق الأكاديمي لدى طلاب البرامج المميزة بكلية التربية؟
٢. ما طبيعة العلاقة بين الضغوط الأكاديمية والاحتراق الأكاديمي لدى طلاب البرامج المميزة بكلية التربية؟
٣. ما دور العقلية المعرفية (المتنامية و الثابتة) في العلاقة بين الضغوط الأكاديمية والاحتراق الأكاديمي لدى طلاب البرامج المميزة بكلية التربية؟
٤. ما دور المتانة في العلاقة بين الضغوط الأكاديمية والاحتراق الأكاديمي لدى طلاب البرامج المميزة بكلية التربية؟
٥. ما أفضل نموذج بنائي يحدد دور العقلية المعرفية والمتانة العقلية في الضغوط الأكاديمية والاحتراق الأكاديمي لدى طلاب البرامج المميزة بكلية التربية؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى محاولة التعرف على ما يلي لدى طلاب البرامج المميزة بكلية التربية:

١. مستوى كل من الضغوط الأكاديمية والاحتراق الأكاديمي.
٢. طبيعة العلاقة بين الضغوط الأكاديمية والاحتراق الأكاديمي.
٣. دور العقلية المعرفية (المتنامية والثابتة) في العلاقة بين الضغوط الأكاديمية والاحتراق الأكاديمي.
٤. دور المتانة العقلية في العلاقة بين الضغوط الأكاديمية والاحتراق الأكاديمي.
٥. أفضل نموذج بنائي يحدد دور العقلية المعرفية والمتانة العقلية في الضغوط الأكاديمية والاحتراق الأكاديمي.

أهمية البحث النظرية:

تنبع أهمية البحث النظرية من عدة نقاط على النحو التالي:

- تناول أربعة متغيرات على درجة كبيرة من الأهمية بالنسبة لطلاب الجامعة، وللقائمين بالعملية التعليمية، والتي لازالت تشغل اهتمام الباحثين في مجال علم النفس التربوي في دراستهم وبحوثهم المختلفة لما لها من انعكاسات تربوية على نواتج تعلم الطلاب وجودة حياتهم.
- يعد البحث الحالي استجابة للتوجهات البحثية المعاصرة التي أصبحت تركز على الجوانب الإيجابية للشخصية، ودراسة الموضوعات التي تنتمي إلى علم النفس الإيجابي مثل المتانة العقلية والعقلية المعرفية
- تقديم تأصيلًا نظريًا للمكتبة العربية مدعم بالدراسات ذات الصلة بمتغيرات البحث؛ مما قد يساعد في تبصير الباحثين التربويين وحثهم على إجراء المزيد من الدراسات في هذا المجال.
- أهمية المرحلة العمرية لعينة البحث الحالي، وهي المرحلة الجامعية؛ حيث تعد مرحلة حاسمة في حياة الطالب ونموه الشخصي، وإعداده للحياة المستقبلية والمهنية لخدمة المجتمع وتقدمه.

أهمية البحث التطبيقية:

تنبع الأهمية التطبيقية للبحث من أهمية ما يسفر عنه من نتائج على النحو التالي:

- قد تفيد نتائج البحث الحالي كافة الأطراف المعنية بالعملية التربوية، وتحقيق الصحة النفسية للطلاب، والارتقاء بجودة تعلمهم؛ وذلك من خلال تقديم نظرة ثاقبة للآليات التي يمكن من خلالها تخفيف الاحتراق الأكاديمي.
- قد تكون نتائج البحث ذات قيمة في توفير رؤى للبرامج الإرشادية والتربوية التي تساهم في الوقاية من الاحتراق الأكاديمي بين الطلاب الجامعيين أو الحد منه.
- قد تتضمن النتائج قيمة كبيرة للجامعات، حيث توجه تطوير التدخلات المستهدفة لمواجهة التحديات المتعلقة بالضغوط الأكاديمية والإحتراق، وتعزيز الطلاب بالصفات الأساسية للتعلم الناجح وتحقيق الأهداف المستقبلية مثل المتانة العقلية والعقلية المتنامية.

- قد تفيد الطلاب بالتعرف على العوامل التي تساعدهم في كيفية التعامل مع الضغوط الأكاديمية بفعالية، والنظر إليها على أنها فرصة لنمو شخصياتهم وتطويرها، وليس بمثابة تهديد يؤثر على جودة تعلمهم ونجاحهم.
- الخروج بمجموعة من التوصيات التي قد تفيد الطلاب، وتساعد القائمين على تطوير التعليم الجامعي في التصدي لمتلازمة الاحتراق الأكاديمي.

مصطلحات البحث:

العقلية المعرفية: هي بناء معرفي ثنائي التفرع، ويشير إلى مجموعة من المعتقدات الضمنية للطالب حول ذكائه أو قدراته الذهنية، وعما إذا كان يمكنه تحسينها أو تنميتها أم أنها ثابتة لا تتغير، وتتضمن بعدين متمايزين هما: العقلية المتنامية (اعتقاد الطالب بأنه يمكن تحسين قدراته المعرفية وذكائه والاستفادة منهما من خلال الممارسة وبذل الجهد والمثابرة وقدراته الخاصة)، والعقلية الثابتة (اعتقاد الطالب بأن ذكاءه وقدراته المعرفية ثابتة ومحدودة بخصائصه الفطرية، ولايمكنه تحسينها بأي حال من الأحوال)، ويتم قياسهما بالدرجة التي سيحصل عليها المفحوص على مقياس العقلية المعرفية المعد في البحث الحالي

المتانة العقلية: هي بناء نفسي متعدد الأبعاد يشير إلى امتلاك الطالب لمجموعة من الموارد النفسية الإيجابية التي تساعده في التصدي لظروف الحياة، والتعامل معها بفعالية، والإزدهار في المواقف الإيجابية، وتشمل هذه الموارد الإبقاء على حالة التحدي والعزم، والثقة بالنفس، والضبط الانفعالي، والإدراك الإيجابي للأمور بالرغم من الصعوبات التي قد يواجهها، واستخدام التصور والخيال في تجاوز هذه الصعوبات والصمود من أجل تحقيق الأهداف، وتقاس بالدرجة التي سيحصل عليها المفحوص على مقياس المتانة العقلية المعد في البحث الحالي

الضغوط الأكاديمية: هي حالة من الاستثارة النفسية السلبية التي تنشأ من تفاعل الطالب مع بيئته الأكاديمية وتقييمه لما تتضمنه من مثيرات، ويعبر عنها بحالة عدم التوازن أو التوافق بين ما تفرضه هذه البيئة من مثيرات -تشكل بالنسبة له مصادر للضغوط- وما يمتلكه من موارد شخصية مدركة (كالقدرة، والمعرفة، والمهارات، والشخصية، وغيرها) تعينه على تحقيق هذه المتطلبات، وتتمثل هذه الضغوط كما يدركها الطالب في ضغوط الدراسة والأداء الأكاديمي، وضغوط الامتحانات، وضغوط التوقعات الأكاديمية المرتفعة، والضغوط المرتبطة بقيود الوقت، وضغوط الأساتذة والأقران، وتقاس بالدرجة التي سيحصل عليها المفحوص على مقياس الضغوط الأكاديمية المعد في البحث الحالي.

الاحتراق الأكاديمي: تتبنى الباحثة تعريف إبراهيم (٢٠٢١أ) للإحتراق الأكاديمي تعريفًا إجرائيًا، والذي ينص على أن الاحتراق الأكاديمي هو "استجابة انفعالية لدي الطالب للضغوط النفسية المرتبطة بالنواحي الأكاديمية، وهومتلازمة تتضمن ثلاثة أبعاد متمايزة بشكل تصوري وهي الاستنفاد الانفعالي، واللامبالاة اتجاه التعلم، وانخفاض الفعالية الاكاديمية".

طلاب البرامج المميزة: هم طلاب برامج اللغة الملتحقون بكلية التربية، ولهم طابع خاص يميزهم عن أقرانهم في البرامج العادية المناظرة بالكلية ؛ حيث يدرسون جميع المقررات باللغة الإنجليزية، ويسددون

مصروفات دراسية أعلى، ويتم تصنيفهم إلى برنامج التعليم الأساسي، ويتضمن شعبتي (العلوم والرياضيات)، وبرنامج التعليم العام ويتضمن شعب (البيولوجي، والطبيعة والكيمياء، والرياضيات).

محددات البحث:

- المحددات المنهجية: تحدد البحث الحالي بمتغيراته وهي: العقلية المعرفية، والمتانة العقلية، والضغوط الأكاديمية، والاحتراق الأكاديمي، كما تحدد باستخدام المنهج الوصفي سعيًا لتحقيق أهدافه، واقتصر البحث في جمع بياناته على أربعة مقاييس من نوع التقرير الذاتي، كما اقتصر البحث على عينة من طلاب البرامج المميزة بكلية التربية بقنا (تعليم أساسي، وتعليم عام)، والتي شملت (٢٦٩) طالبًا وطالبة، تم اشتقاقهم بطريقة عشوائية من بين (٤٥٩) طالبًا وطالبة.
- المحددات المكانية: أجري البحث في كلية التربية بقنا، جامعة جنوب الوادي.
- المحددات الزمنية: تم تطبيق أدوات البحث خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي٢٠٢٣/ ٢٠٢٤م.

الإطار النظري والدراسات المرتبطة:

أولًا الضغوط الأكاديمية:

عرّف Lazarus and Folkman الضغط على أنه "معاملة" transaction بين الفرد والبيئة والمحفزات التي يتلقاها الشخص منها، ويمكن تقييم هذه من قبل الشخص على أنها ضغوط سلبية (أي الضيق أو الكرب Distress) أو ضغوط إيجابية (Eustress)، والمحفزات السلبية هي تلك القادرة على المساس بالرفاهية إذا لم يشعر الشخص أن لديه الموارد اللازمة للتعامل مع تأثيرها أو التخفيف منها، ولذلك فإن القدرة على التعامل بفعالية مع المواقف التي يحتمل أن تكون مرهقة ترتبط ارتباطًا وثيقًا بالقدرة على إنتاج استراتيجيات مواجهة فعالة، ويمكن أن تكون استجابات الشخص للمحفزات المجهدة فسيولوجية ونفسية وترتبط ارتباطًا وثيقًا بالمعالجة المعرفية للمحفزات، وبالتالي يتم التركيز على التقييم الشخصي للإمكانات "المجهدة" لمحفز بيئي معين، وبالتالي، ليس من الممكن وضع معيار تقييم موضوعي (as cited in Perrella et al., 2024).

وينص نموذج المعاملات المعرفية للضغوط The cognitive-transactional model على أنه عندما يواجه الفرد ضررًا أو خسارة أو تهديدًا أو تحديًا، تحدث العديد من المعاملات بين الشخص والبيئة، وتشير هذه المعاملات إلى توازن القوى الذي تفرضه البيئة التي تتطلب ضرائب أو تتجاوز موارد الشخص، وإذا كان الشخص غير قادر على تلبية هذه المطالب، فقد تحدث عواقب سلبية، ومع ذلك، يمكن أن تتبع هذه المطالب أيضًا من الضغوط الداخلية، وتعتمد العواقب على عمليات تقييم متعددة(Lazarus & Launier, 1978).

وفي البيئة العربية، عرفها إبراهيم (٢٠٢١ب) بأنها الضغوط الناتجة عن المهام الأكاديمية التي يواجهها طلاب الجامعة في شكل اختبارات وتقييمات، والمنافسة الأكاديمية مع الأقران، وتلبية التوقعات الأكاديمية الخاصة بأعضاء هيئة التدريس و أولياء الأمور دون مراعاة للفروق الفردية بين الطلاب، وقلة

الدعم المالي والنفسي والأكاديمي المناسب للطلاب من قبلهما، وعرفها البصير وعرفان (٢٠٢٢) بأنها "استجابات انفعالية يمكن رصدها لدى الطلاب كنتيجة لتقييماتهم المعرفية لمجموعة من المثيرات الداخلية والبيئية المرتبطة بالعملية الأكاديمية والتي تشكل مصادر للضغط النفسي والعصبي على الطالب منتجة آثارًا وتغيرات انفعالية وفسيولوجية تؤثر على صحته النفسية وأدائه الأكاديمي"، وعرفها إبراهيم (٢٠٢٣) بأنها حالة وجدانية غير مرغوبة والتي تتولد في السياق التعليمي، وتتميز بالتغيرات الوجدانية، والمعرفية، والسلوكية، والفسيولوجية لدي الطالب، وتنتج عن متطلبات الحياة الأكاديمية والتي قد تفوق قدراته على تحملها، مثل حمل الامتحانات، والتكاليف الدراسية المفرطة، وضغوط الدراسة الناتجة عن انتقادات الأخرين (سواء الأساتذة أو الوالدين أو الزملاء) لأداء الطالب، أو توقعاتهم غير الواقعية له، وأشار Smithikrai and Smithikrai (2024) للضغط الأكاديمي على أنه الحالة الانفعالية التي يعيشها الطلاب، والتي تشير إلى عدم الراحة أو الضيق النفسي أو الشعور بالضغط الناتج عن العوامل المختلفة التي يواجهونها خلال رحلتهم التعليمية.

تعقيب: يتضح من التعريفات السابقة أن الضغوط الأكاديمية هي شعور الطلاب بعدم الراحة والضيق النفسي نظرًا لعدم تحملهم للمتطلبات الأكاديمية وأعباء الدراسة التي يرون أنها تفوق قدراتهم وإمكاناتهم المدركة في تلبيتها أو تجاوزها مما قد يؤثر سلبًا على جودة تعلمهم، ورفاهيتهم النفسية.

أبعاد الضغوط الأكاديمية:

أوضح Dahlin et al., (2005) أربعة أبعاد مختلفة للضغوط الأكاديمية هي الالتزام المنخفض، ونقص التغذية الراجعة، وعبء العمل، وقلق المستقبل، وأوضحت دراسة Lin and Chen (2009) سبعة أبعاد للضغوط الأكاديمية لدى طلاب الجامعة هي ضغوط المعلم، وضغوط النتائج، وضغوط الاختبار، وضغوط الدراسة في مجموعات، وضغوط الأقران، وضغوط إدارة الوقت، والضغوط الذاتية، وأظهرت دراسة إسماعيل(٢٠١٤) ثمانية أبعاد للضغوط هي الضغوط المتعلقة بالشخصية، والمقررات الدراسية، والأساتذة، البيئة المادية، وزملاء الدراسة، والاختبارات، وإدارة الوقت، ونتائج الدراسة، وكشفت دراسة Bedewy and Gabriel (2015) عن أربعة أبعاد للضغوط هي ضغوط الأداء، وتصورات عبء العمل، والتصورات الذاتية الأكاديمية، وقيود الوقت، وأوضحت دراسة حرب (٢٠١٨) سبعة أبعاد يمثل كل منها مصدرًا من مصادر شعور الطلاب بالضغوط الأكاديمية هي الامتحانات، المقررات الدراسية، التجهيزات المادية، والضغوط الاقتصادية، وقيود الوقت، والعلاقات الاجتماعية، والتوقعات الأكاديمية، وأوضح Rustam and Tentama (2020) أربعة أبعاد هي الضغوط الانفعالية، والفسيولوجية، والسلوكية، والمعرفية، وأظهرت دراسة Noreen et al. (2021) ثلاثة أبعاد للضغوط الأكاديمية هي الضغوط الناتجة عن اتجاهات الآباء والمعلمين والاتجاهات الشخصية، وضغوط تصور الامتحانات وعب العمل، والضغوط المتعلقة بالإدارة ونظام التعليم، وأظهرت دراسة Habibi Asgarabad et al., (2021) أن هناك بعدين للضغوط هما توقعات الذات وتوقعات الآباء / المعلمين، وأوضحت دراسة França and Dias (2021)أربعة أبعاد هي ضغوط الأداء، تصورات عبء العمل والامتحانات، التصورات الذاتية، وقيود الوقت.

وكشفت دراسة البصير وعرفان (٢٠٢٢) عن ثمانية أبعاد هي الضغوط المتعلقة بالأساتذة والمقررات الدراسية، ضعف الكفاءة الشخصية، الافتقار لمهارات ومتطلبات التعلم الالكتروني، الضغوط المتعلقة بالبيئة الفيزيقية للتعلم، الضغوط الأسرية، قلق الاختبارات والنتائج الأكاديمية، الضغوط المرتبطة بالنفقات المالية، وضغط الأقران، وأوضح إبراهيم (٢٠٢٣) ثلاثة أبعاد للضغوط عند طلاب الجامعة هي ضغوط الأداء الدراسي، ضغوط الإمتحانات، وضغوط التكليفات الدراسية، وأظهرت دراسة Ruel (2023) أن هناك ستة أبعاد للضغوط لدى طلاب الجامعة هي أوجه القصور في أعضاء هيئة التدريس، والقلق بشأن المستقبل، والمناخ غير الداعم، وعبء العمل الزائد، الالتزام المنخفض، ومخاوف مالية، وكشفت دراسة Perrella et al. (2024) عن ستة أبعاد لمقياس الضغوط الأكاديمية هي: العب الزائد، تقصير المعلم، المناخ الاجتماعي السلبي، وضغوط الامتحانات، عدم وجود قيمة للموضوعات الدراسية، وعدم وجود مراقبة للأداء.

تعقيب: يتبين مما سبق أنه لا يوجد اتفاق عام أو موحد على عدد أبعاد أو مصادر للضغوط الأكاديمية بين الدراسات المختلفة، بل جاءت متنوعة ومختلفة من دراسة إلى أخرى، وقد يرجع ذلك إلى اختلاف الثقافات، وأنماط التعلم وأنظمة التعلم في البيئات التعليمية المختلفة التي أجريت فيها الدراسات، أو قد يرجع إلى اختلاف توقيتات إجراء هذه الدراسات وما يلحق بالوقت من تطور، وقد تختلف نظرًا لاختلاف المناحي الإحصائية التي استخدمت في تحديد هذه الأبعاد، ويقتصر البحث الحالي على تحديد ستة أبعاد للضغوط الأكاديمية، وهي ضغوط الدراسة والأداء الأكاديمي، ضغوط الإمتحانات، ضغوط التوقعات الأكاديمية المرتفعة، ضغوط قيود الوقت، ضغوط الأساتذة، وضغوط الأقران.

ثانيًا الاحتراق الأكاديمي:

تم طرح مفهوم الاحتراق لأول مرة من قبل Freudenberger (1974)، والذي يشير إلى المشاعر السلبية وغير المحققة التي يشعر بها الشخص بعد شعوره بالإحباط في العمل، واستنتج Freudenberger إلى أن الأخصائيين الاجتماعيين الشباب الذين كانوا يعملون في مشاريع تعاطي المخدرات يمكن أن يتعرضوا للاكتئاب بعد بضع سنوات، وفي التعريف الأكثر استخدامًا والذي وضعه Maslach, 1993 يوصف الاحتراق بأنه "متلازمة نفسية من الاحتراق الانفعالي، وتبدد الشخصية، وانخفاض الإنجاز الشخصي ".

ووفقًا لنموذج Maslach (1993) فإن الأفراد الذين يعانون من مستويات عالية من الاحتراق الانفعالي يشعرون بالاستنزاف النفسي، واستنزاف الطاقة النفسية أو الموارد الإنفعالية، ولم يتبق لديهم سوى القليل من الطاقة أو الدافع لتقديمه للآخرين أو لعملهم، وأفاد الأفراد الذين يعانون من مستويات عالية من تبدد الشخصية عن شعورهم بالسخرية والتشاؤم واللامبالاة تجاه عملائهم، وترتبط المستويات المنخفضة من الإنجاز الشخصي بمشاعر السلبية تجاه الذات، خاصة في سياق علاقة الفرد بالعملاء.

وقام بعض العلماء بعد ذلك، بتطبيق هذا المفهوم في مجال التعلم، وتشبه متلازمة احتراق الطلاب تلك الموجودة في موظفي الخدمة الإنسانية من حيث أنها يمكن أن تؤدي إلى زيادة التغيب عن العمل، وانخفاض الدافع للقيام بالعمل المطلوب، وارتفاع نسبة التسرب، وما إلى ذلك (Meier & Schmeck, 1985) ويمكن اعتبار الاحتراق الأكاديمي امتدادًا للإحتراق الوظيفي أو النفسي، حيث

يظهر الطلاب في عملية التعلم، بسبب ضغوط الدورة التدريبية أو عبء الدورة الدراسية أو عوامل نفسية أخرى، حالة من الاحتراق الانفعالي، والميل إلى تبدد الشخصية، والشعور بانخفاض الإنجاز الشخصي، ومن الواضح أن احتراق الطلاب له تأثير سلبي كبير على التعلم الأكاديمي (Lin & Huang, 2014).

وحتى الآن لا يوجد تعريف موحد له، ويعتقد معظم العلماء أن الاحتراق الأكاديمي هو الظاهرة التي تحدث بسبب الاحتياجات الأكاديمية المفرطة على المدى الطويل والتي تتجاوز موارد الأفراد ويصعب التعامل معها، ويتراجع الطلاب أو لا يرغبون في تكريس أنفسهم للدراسة، مما يؤدي إلى إرهاق الجسد والعاطفة والاتجاهات وما إلى ذلك، وعدم وجود أي إحساس بالتعلم، وفقدان الاهتمام بالتعلم والدافع تدريجيًا، مما يؤدي إلى انخفاض الأداء التعليمي والقيمة الذاتية (Yongmei & Dan, 2022)

وعرف Meier and Schmeck (1985) الاحتراق الأكاديمي" بأنه استنفاد طاقة الطلاب بسبب الضغط والعبء الأكاديمي على المدى الطويل، والفقد التدريجي للحماس للعمل المدرسي والأنشطة، واللامبالاة والعزلة عن زملاء الدراسة، ونقص الحماس للواجبات المدرسية"، وأشار Slivar (2001) إلى سلوك الاحتراق لدى الطلاب تحت ضغط طويل الأمد من المدارس والمدرسين وزملاء الدراسة على أنه إرهاق التعلم، والذي يتجلى غالبًا في ضغط تعليمي كبير، وقلة الإحساس بالإنجاز في التعلم، وقلة المشاركة النشطة في التعلم، والأنشطة الطلابية، واقترح Schaufeli et al. (2002) أن الاحتراق الأكاديمي يجمع بين الاحتراق الإنفعالي، والسخرية، وعدم الكفاءة الأكاديمية بسبب الفشل المستمر في إدارة ضغوط التعلم بشكل فعال، ويُفهم الاحتراق الأكاديمي على أنه الشعور بالاحتراق الذي يشعر به الطلاب نتيجة للطلبات المستمرة (الاحتراق الإنفعالي)، والتشاؤم تجاه تطوير الأنشطة الأكاديمية (السخرية)، والشعور بعدم الكفاءة (عدم الكفاءة) الناجم عن الضغوطات الإنفعالية والاجتماعية (Dyrbye et al., 2014)، وحدده Liu et al. (2023) بالاحتراق الإنفعالي للطلاب، والسخرية، وانخفاض الإنجاز الشخصي بسبب الضغط الأكاديمي، أو العبء الأكاديمي، أو غيرها من العوامل النفسية الشخصية في عملية التعلم.

وأشارت بعض الأدلة إلى أن الأشخاص الذين يعانون من الاحتراق الأكاديمي قد يفتقرون إلى الاهتمام بالقضايا الأكاديمية والأنشطة الصفية، وعدم القدرة على حضور الفصول الدراسية وتعلم المواد الدراسية الخاصة بهم، والشعور بعدم المعنى في القضايا الأكاديمية (Lin &Yang, 2021)، ويرتبط الاحتراق الأكاديمي ارتباطًا سلبيًا بالشغف الأكاديمي (الجراح والربيع، ٢٠٢٠؛ عبدالعال وعثمان، ٢٠٢٣)، وبالقدرة على التنظيم الذاتي والتنظيم الانفعالي لدى طلاب الجامعة (محاسنة وآخرون، ٢٠٢٣)، كما ارتبط سلبيًا بالإندماج الدراسي لدى الطلاب (جابر، ٢٠٢١)، وباستراتيجيات التنظيم الانفعالي الأكاديمي التكيفية، بينما ارتبط ايجابيًا بالاستراتيجيات غير التكيفية (تجنب المواقف، القمع، والتنفيس) (إسماعيل، ٢٠٢٠)، وبالتسويف الأكاديمي (أبو قوره، ٢٠١٩؛ عبداللاه، ٢٠١٧).

تعقيب: هناك اتفاق بين أغلب الدراسات أن الاحتراق الأكاديمي هو متلازمة تتضمن ثلاثة مظاهر أساسية هي الاستفاد الانفعالي، وانخفاض الكفاءة الشخصية، واللامبالاه والتشاؤم تجاه المهام الأكاديمية، وقد ترتبط هذه المتلازمة بالعديد من السمات والخصائص النفسية السلبية التي يمكن أن تلحق بالضرر على تعلم الطلاب وأدائهم بل يتجاوز ذلك إلحاق الأذي بصحتهم النفسية وحياتهم الشخصية ومجتمعاتهم.

العلاقة بين الضغوط الأكاديمية والاحتراق الأكاديمي والنظريات المفسرة

تعد نظرية متطلبات العمل والموارد The Job Demands–Resources بمثابة إطار نظري معترف به على نطاق واسع لفهم الاحتراق وعلاقته بالضغوط، ووفقًا لهذه النظرية، ينشأ الاحتراق النفسي عندما يكون هناك عدم توازن بين متطلبات العمل والموارد الشخصية اللازمة لتحقيق النجاح في العمل، وتشمل متطلبات العمل عوامل مثل تعقيد المهام وعبء العمل والضغوط المختلفة المرتبطة بالوظيفة، في حين تتعلق الموارد الشخصية بعوامل فردية مثل المعرفة والمهارات والدعم الاجتماعي من الآخرين والثقة بالنفس في قدرات الفرد، وعندما تتجاوز متطلبات العمل الموارد الشخصية المتاحة، قد يعاني الأفراد من الاحتراق إذا استمر هذا الخلل في التوازن، فقد يؤدي في النهاية إلى الاحتراق (Bakker & Demerouti, 2017).

وتشير الأبحاث إلى أن الاحتراق ينبع في المقام الأول من التعرض لفترات طويلة لمتطلبات العمل العالية وعبء العمل المفرط، وتصورات المعاملة غير العادلة، ونقص السيطرة وسلطة اتخاذ القرار، وغياب الاعتراف أو المكافآت، وضعف العلاقات الشخصية (Maslach et al., 2001)؛ حيث أنه في أوقات الضغط النفسي أو الجسدي الزائد، يتسارع الشعور بفقدان الموارد، مما يؤدي إلى الاحتراق الجسدي (Basri et al., 2022).

ونظرًا لأن الاحتراق الأكاديمي يعد امتداد للإحتراق النفسي، فإنه عندما يتعرض الطالب للضغوط لفترة طويلة، فإنه قد يفقد الدافع والطاقة للقيام بالمهام الأكاديمية، وعادة ما يتبع الضغط الاحتراق الأكاديمي لأنه العائق الرئيسي أمام تحسين الأداء الأكاديمي (Moghadam et al., 2023; Rahmatpour et al., 2019)، ويظهر ذلك في الاتجاهات الساخرة تجاه الدراسة، وخيبة الأمل النسبية من نجاح الفرد في أداء المهام الأكاديمية(Chen et al., 2022) .

ويمكن توضيح تأثير الضغوط الأكاديمية على الطلاب من الناحية المعرفية والسلوكية والانفعالية في ضوء نظرية السلوك المشكل problem behavior theory (Jessor et al., 2010) التي تنص على أن السلوكيات المشكلة (الأنظمة السلوكية) يمكن أن تتأثر بشكل مباشر بعوامل الفرد الشخصية الداخلية (أنظمة الشخصية) بالإضافة إلى العوامل البيئية الخارجية المدركة (أنظمة الإدراك البيئي)، وعندما يدرك الفرد الضغط الأكاديمي، فإن هذا الإدراك يمكن أن يؤثر بشكل مباشر على النظام السلوكي له وينتج عنه سلوكيات الإحتراق، ويفترض نموذج المعاملات للضغط والتكيف The Transactional model of stress and coping لـ Lazarus and Folkman (1984) أيضًا بأن الأفراد يقومون بتقييم التوتر معرفيًا بعد إدراكه، بعد الشعور بالضغط الأكاديمي، قد يتفاعل الأفراد بشكل سلبي مع هذا الضغط إذا اعتبروه تهديدًا، الأمر الذي قد يؤدي بدوره إلى الاحتراق الأكاديمي (as cited in Gao, 2023)

وبالإضافة إلى ذلك، أظهرت العديد من الدراسات أن الضغط الأكاديمي يرتبط إيجابيًا بالاحتراق الأكاديمي، وأن الضغط الأكاديمي له تأثير تنبؤي إيجابي كبير على الاحتراق الأكاديمي، أي أن الطلاب الذين يعانون من إدراك الضغط الأكاديمي لديهم احتراق أكاديمي أعلى (Gonzálvez et al., 2018; Lin & Huang, 2014)، وأشارت نتائج دراسة Kim et al.(2017) إلى وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين حالة عدم التوازن بين الجهد والمكافأة كعامل ضغط والاحتراق الأكاديمي.

وأشارت نتائج بعض الأبحاث أن الضغط الأكاديمي يعمل كعامل رئيسي مساهم في تطور الاحتراق الأكاديمي والتنبؤ به (Kim et al., 2017; Liu et al., 2023) وأسفرت دراسة Moghadam et al. (2023) عن أن الضغوط تتوسط العلاقة بين الأمل من المستقبل والاحتراق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة

تعقيب: بناءً على نتائج الدراسات المذكورة أعلاه، يعد الضغط الأكاديمي أحد العوامل المهمة التي تساهم في الاحتراق الأكاديمي لدى الطلاب، إذا تجاوز هذا الضغط قدرة الفرد المدركة على التعامل معه بفعالية وأدركه على أنه تهديد؛ حيث هناك من يدرك الضغط على أنه فرصة للنمو والتطور وفي هذه الحالة يعد الضغط بمثابة حافز للتعلم والمثابرة والصمود وبذل الجهد.

ثالثًا المتانة العقلية:

نشأ هذا المصطلح في علم النفس الرياضي، لوصف السمات التي تسمح للرياضيين بالتعامل مع متطلبات التدريب المكثف والمنافسة، ومع ذلك، في الآونة الأخيرة، تم استكشاف المتانة العقلية في مجالات أخرى، بما في ذلك التعليمية، والمهنية، والإعدادات السريرية، كما وجد أيضًا أن المتانة العقلية تعد مؤشرًا مهمًا للصحة العقلية والرفاهية، (Gerber et al., 2013b;Lin, Mutz et al., 2017; Shaw et al., 2023; Stamp et al., 2015)

وتم تصور المتانة العقلية على أنها: القدرة على التعامل مع الصعوبات وتحقيق الأهداف المحددة ذاتيًا Clough et al. (2002) وهذا التصور مستمد من فكرة أن المتانة العقلية هي مورد مقاومة يحمي من الآثار السلبية للتوتر عبر مجموعة من السياقات (أي الرياضة والتعليم والمهنية والصحة) (Dagnall et al., 2019; Lin, Clough et al., 2017;Lin, Mutz et al., 2017)، كما تم وصفها بأنها مورد نفسي يمكّن الأفراد من الحفاظ على الاستقرار في الوصول إلى مستوى الأداء المطلوب في المواقف التي تنطوي على الضغط والتوتر (Coulter et al., 2010)، وأنها عبارة عن امتلاك تمكين الموارد النفسية الموروثة والمتطورة من خلال التجربة والخبرة (أي القيم والمواقف والعواطف والإدراك والسلوكيات) التي تسهل الإنجاز وتعزز الصحة العقلية الإيجابية (Coulter et al., 2010; Dagnall et al., 2019; Papageorgiou et al., 2019)

وقام Gucciardi (2017, p. 18) بوضع تصور للمتانة العقلية باعتبارها "موردًا نفسيًا يشبه الحالة يكون هادفًا ومرنًا وفعالًا بطبيعته لتفعيل المساعي الموجهة نحو الأهداف والحفاظ عليها"، ويتفق ذلك مع تعريف الليثي (٢٠٢٠) للمتانة العقلية؛ حيث عرفها بأنها "قدرة الفرد على الإنجاز والأداء الفعال في المواقف الضاغطة، ويظهر فيها التحكم الفعال، تحدى الصعاب، الإلتزام، التصرف بثقة"، وعرفها

Perry et al. (2021) بأنها "القدرة الشخصية على إنتاج مستويات عالية باستمرار من الأداء الشخصي (مثل الأهداف الشخصية) أو الأداء الموضوعي (مثل إدارة الوقت والدرجات) على الرغم من الحياة اليومية، والتحديات والضغوطات والمحن الكبيرة "

وتعكس تعريفات المتانة العقلية الافتراضات الأساسية القائلة بأن هذا البناء يمثل مجموعة من الموارد الشخصية، ويتواجد داخل الفرد، وهو مستمر، ويساعد الأفراد على التعامل مع المتاعب اليومية وأحداث الحياة الكبرى (Gucciardi et al., 2015).

تعقيب: من التعريفات السابقة يتضح أن المتانة العقلية هي بمثابة بناء نفسي إيجابي، له تطبيقات مهمة في الحياة، أهمها التعامل بفعالية مع ضغوط الحياة والقدرة على تجاوزها وتحقيق الأهداف المرجوة، كما تعمل كعامل وقاية من تأثيرات الضغوط الضارة على شخصية الفرد بما يسمح بتعزيز الصحة النفسية الإيجابية له.

المتانة العقلية والنماذج النظرية المفسرة

تم تطوير عدد من نماذج المتانة العقلية على سبيل المثال (Fourie and Potgieter, 2001; Clough et al., 2002; Jones et al., 2002; Golby et al., 2007; Gucciardi, 2017; Gucciardi et al., 2008; Coulter et al., 2010)، ويعد النموذج المعد من قبل Clough et al. (2002) هو النموذج الأكثر استخدامًا للمتانة العقلية في البيئات التعليمية، ويفترض أن المتانة العقلية هي بناء متعدد الأبعاد، يتضمن أربعة أبعاد رئيسية هي التحدي والالتزام والسيطرة والثقة، ويصف التحدي الطريقة التي يتعامل بها الأشخاص مع المهام غير المألوفة ويرون فيها فرصة للتطوير الذاتي وليس تهديدًا، و يشير الالتزام إلى المثابرة عند العمل لتحقيق الأهداف، وينقسم بعد السيطرة إلى بعدين فرعيين هما: السيطرة على الحياة والسيطرة على الانفعالات؛ ويشير إلى مدى شعور الأفراد بالسيطرة على حياتهم وقدرتهم على تنظيم عواطفهم إلى مستوى مناسب من الشدة، وكذلك تنقسم ينقسم بعد الثقة إلى الثقة في القدرات والثقة في التعامل مع الآخرين؛ حيث يشعر الأشخاص الواثقون في قدراتهم بالاطمئنان عند محاولة القيام بمهام جديدة أو صعبة، ويشعر الأشخاص الذين يتمتعون بثقة عالية في التعامل مع الآخرين بالثقة عند التفاعل مع الآخرين.

وتم تعريف هذه السمات في سياق تعليمي؛ حيث تم تعريف الالتزام بأنه المثابرة والقدرة على تنفيذ المهام نجاح، والعزم على تحقيق الأهداف على الرغم من المشاكل أو العقبات، وتم تعريف التحدي على أنه البحث عن فرص لتطوير الذات، ورؤية المواقف الجديدة كفرص للتطوير الذاتي، وليس كتهديدات، ويشير التحكم إلى كونه مؤثرًا في حياة الفرد، حيث يشير إلى قدرة الأفراد على تشكيل حياتهم ومستقبلهم، وقدرتهم على تنظيم عواطفهم (مثل القلق والغضب) إلى مستوى مناسب من الشدة، لا سيما في المواقف الصعبة، وأخيرًا، أشارت الثقة إلى مستويات الثقة بالنفس وتم تقسيمها إلى الثقة في القدرات (الثقة عند محاولة القيام بمهام جديدة أو صعبة)، والثقة في التعامل مع الآخرين (الثقة في المواقف الاجتماعية، وخاصة في البيئات الجديدة أو غير المألوفة) (McGeown et al., 2018; St Clair Thompson & Devine, 2023).

وفي سياق التعليم، ثبت أن سمات المتانة العقلية ترتبط بشكل إيجابي بالتحصيل الأكاديمي، والحضور المدرسي، والسلوك في الفصول الدراسية، والعلاقات مع الأقران لدى الطلاب (St.Clair-Thompson, Bugler et al., 2014) ومع الإنجاز والتقدم بين الطلاب الجامعيين (Crust et al., 2014) بالإضافة إلى ذلك، ارتبطت سمات المتانة العقلية الأقوى بتحولات تعليمية أكثر نجاحًا (St.Clair Thompson et al., 2016)، وارتبطت بصحة بدنية ونفسية أفضل (Gerber, Brand, et al., 2013; Gerber, Kalak, et al., 2013 ; Gerber et al., 2015; McGeown et al., 2016).

ووجد أن المتانة العقلية ترتبط بالأداء المعرفي وفي النهاية بالإنجاز والتقدم؛ حيث أفاد أن أولئك الذين يتمتعون بمتانة عقلية عالية كانوا أقل تشتيتًا بالمعلومات غير ذات الصلة أثناء مهمة الذاكرة، ويشير هذا إلى أن المتانة العقلية تساعد الأفراد على الاستمرار في التركيز على الأهداف الحالية مع حدوث تداخل أقل من المشتتات غير ذات الصلة (Hunt et al., 2017) .

وأشار Crust (2009) إلى أن الأفراد الأقوياء عقلياً يتميزون بالقدرة على التحكم في أفكارهم ومشاعرهم، والحفاظ على التركيز من خلال توجيه انتباههم إلى المهمة التي بين أيديهم، والحفاظ على تركيزهم على كل من العمليات والنتائج، وتحديد الأهداف كوسيلة للحفاظ على التحفيز، التعامل بشكل جيد مع الضغوط والشدائد، والتعافي من الإخفاقات (المرونة)، والحفاظ على المثابرة.

التداخل المفاهيمي بين المتانة العقلية والسمات النفسية الإيجابية الأخرى:

هناك تداخل مفاهيمي بين المتانة العقلية والسمات النفسية الإيجابية الأخرى، بما في ذلك المرونة resilience والعزيمة grit والصرامة hardiness والكفاءة الذاتية self-efficiency والثقة confidence والدافعية motivation (Cowden et al., 2016; St Clair-Thompson & Devine, 2023; St Clair-Thompson & McGeown, 2019; Turkington et al., 2023) وتشترك المتانة العقلية في خصائص مهمة مع هذه السمات، على سبيل المثال، تعتمد تعريفات المتانة العقلية والمرونة والعزيمة على تجارب سلبية مثل التوتر والقلق، كما أن المتانة العقلية والكفاءة الذاتية والثقة والدافعية كلها تتعلق بالمعتقدات التي لدى الناس حول قدرتهم على الأداء الجيد في مهمة مستقبلية أو مكتملة مؤخراً، وكشفت الأبحاث أيضًا عن علاقات مهمة بين الدرجات في مقاييس العديد من هذه التركيبات على سبيل المثال (Denovan et al., 2022) ويبدو أن بعد الثقة في القدرات يتوافق أيضًا مع الكفاءة الذاتية، في حين تتداخل الثقة بين الأشخاص إلى حد ما مع تقدير الذات

ومن المهم أيضًا ملاحظة أن هناك اختلافات بين المتانة العقلية وهذه المفاهيم، ومن الناحية التجريبية، هناك أيضًا أدلة على وجود اختلافات بين هذه المفاهيم، على سبيل المثال، كشفت دراسة (Cowden et al., 2016) أن المرونة والمتانة العقلية لعبت أدوارًا متميزة في إدارة الضغط في سياق الرياضة، وجد Cowden et al. أن ٣٥% من تباين المتانة العقلية تم تفسيره من خلال مقاييس فرعية للمرونة، لكن المرونة لم تمثل ٦٥% من التباين في المتانة العقلية. علاوة على ذلك، تنبأت المتانة الذهنية والمرونة بالضغط بدقة، كما أن الجمع بين المتانة العقلية والمرونة يتحكم في التباين معًا أكثر من أي منهما بمفرده، وأشارت الأبحاث اللاحقة إلى أن المرونة هي إحدى سمات أو مكونات المتانة العقلية

(Crust, 2009; Gucciardi & Gordon, 2009; Mutz et al., 2017; Lin, Clough, et al., 2017)، وتختلف المتانة العقلية والمرونة في جوانب أخرى ذات معنى، وغالبًا ما يتم وصف المرونة أيضًا من حيث كيفية تفاعل الأشخاص عند مواجهة الظروف الصعبة، في حين أن المتانة العقلية لها ميزة استباقية إضافية تتمثل في القدرة على الازدهار في المواقف التي توجد فيها آثار إيجابية (Denovan et al., 2022)، ويفترض مفهوم المرونة وجود خطر في البيئة، لكن المتانة العقلية لا تفترض ذلك، ولا تتعلق المتانة العقلية بردود أفعال الفرد تجاه المخاطر والضغوط فحسب، بل تستلزم أيضًا ميلًا استباقيًا للبحث عن تحديات النمو الشخصي (Gucciardi, 2017).

وعلى غرار المتانة العقلية، يتكون بناء الصرامة hardiness من السيطرة والالتزام والتحدي، وهي ثلاثة من المكونات الأربعة لنموذج المتانة العقلية الذي اقترحه Clough et al. (2002) وعلى الرغم من أن مكوناتها مترابطة، إلا أن الصرامة والمتانة العقلية يعبران عن بنيات متمايزة، وأن الثقة هي السمة المميزة، ووجدت الأبحاث وجود تباين غير مبرر بنسبة ٣٨% بين المتانة العقلية والصرامة، مما يشير إلى أن هذه التركيبات متميزة ولكنها مرتبطة ببعضها البعض(Cowden et al., 2016)، وترى الباحثة أن المتانة العقلية هي امتداد وتطور لمفهوم الصرامة.

وتشترك المكونات الفرعية للمتانة العقلية وهي بعدي الالتزام والتحدي في بعض أوجه التشابه مع العزيمة، والتي تُعرف بأنها المثابرة لتحقيق أهداف طويلة المدى، إلا أنه يُنظر إلى العزم على أنه بنية شخصية مستقرة (Postigo et al., 2021)، في حين هناك من يرى أن المتانة العقلية هي عقلية أو سمة مرنة، يمكن تطويرها من خلال التدريب على المهارات النفسية، على سبيل المثال دراسة (Dagnall et al., 2021)، وتم تصور المتانة العقلية كحالة مؤقتة وقصيرة وناجمة عن ظروف خارجية بينما عادة ما تعتبر سمات الشخصية مستقرة طوال الحياة (St Clair Thompson & Mcgeown, 2019)،

ويرى McGeown et al. (2018) أنه في حين يتم دراسة هذه السمات عادةً بمعزل عن غيرها، يجمع نموذج المتانة العقلية المقترح من قبل (Clough et al., 2002) بين مفاهيم مختلفة تمامًا، و يوفر إطارًا شاملاً للدراسة والموازية لمختلف السمات غير المعرفية، مما يسمح باتباع نهج بسيطًا ولكنه أكثر شمولاً، واقترح الباحثون على سبيل المثال St Clair-Thompson & McGeown (2019)العديد من المزايا لاعتماد إطار المتانة العقلية في البيئات التعليمية؛ حيث تسمح المتانة العقلية أيضًا بدراسة العديد من السمات النفسية في وقت واحد، مما يوفر فرصة لفهم العلاقات المختلفة بين هذه السمات والنتائج النفسية.

تعقيب: يتبين مما سبق أن المتانة العقلية هي مفهوم شامل متعدد الأبعاد، ويمثل العديد من السمات النفسية، كما أن المتانة العقلية مرنة وقابلة للتطور، ومتغيرة عبر المواقف المختلفة، ولها دورًا مهمًا في الأداء والسعي لتحقيق الأهداف والازدهار في المواقف الإيجابية، والإبقاء على حالة الحماس والتحدي والصمود في المواقف السلبية.

دور المتانة العقلية في العلاقة بين الضغوط الأكاديمية والاحتراق الأكاديمي

يمكن افتراض دور المتانة العقلية في العلاقة بين الضغوط الأكاديمية والاحتراق الأكاديمي من خلال ما جاء في الأدب السيكولوجي؛ حيث أوضح Crust (2008) أن المتانة العقلية هي مفهوم يتعلق بالقدرة على بقاء الفرد مصممًا ومركزًا وواثقًا ومسيطرًا تحت الضغط، كما وصف Gerber, Brand, et al. (2013) المتانة العقلية كمصدر لمقاومة الضغط، وأبرز بعض الباحثين مثل Gucciardi et al. (2009) أن المتانة العقلية تعكس مجموعة من الموارد النفسية الإيجابية التي قد تؤثر على الطريقة التي يقيم بها الناس الظروف الصعبة، ويتعاملون معها من أجل تحقيق أهدافهم؛ حيث تميز الأفراد الذين يتمتعون بمستويات عالية من المتانة العقلية بأنهم أولئك الذين يثابرون خلال الظروف المعاكسة أو الصعبة، ويظهرون القدرة على التعامل مع التغيير والمتطلبات المتزامنة التي تحدث أثناء التحولات ورؤية مثل هذه العمليات باعتبارها تحديًا وليس تهديدًا

واقترح Crust et al. (2014) أن المتانة العقلية، وخاصةً الثقة، تسمح للطلاب بالتفاعل مع أعضاء هيئة التدريس والأقران، مما قد يتيح فرصة أكبر للتعلم، وأضاف McGeown et al. (2016) أن المتانة العقلية، وخاصة التحكم في الحياة، قد تمكن من التخطيط الفعال وإدارة الوقت وتحديد الأولويات، وورد في دراسة Shaw et al. (2023) أن الطلاب الملتزمين بدرجة عالية يميلون إلى أن يكونوا أكثر تركيزًا واجتهادًا وتفاعلًا مع بيئة التعلم الخاصة بهم،

وأشار Lin, Clough et al. (2017);Lin, Mutz et al. (2017) إلى أن المتانة العقلية المرتفعة قد تسمح للطلاب بالتعامل بسهولة أكبر مع الضغوطات الأكاديمية، والتعامل بشكل أكثر فعالية مع التهديدات التي تواجه الفرد مثل المرض أو البيئات الأسرية المضطربة، وقام Madigan and Nicholls (2017) بتقييم وجود صلة مباشرة بين المتانة العقلية وأعراض الإحتراق، من منظور المرونة، وسيكون من المثير للاهتمام معرفة ما إذا كانت "الحالة الذهنية" للمتانة العقلية (كعامل وقائي يسهل المرونة) مفيدة بشكل خاص لمنع مشاكل الصحة العقلية عندما يتعرض الرياضيون لمستويات عالية من التوتر، وتم الإبلاغ سابقًا عن أدلة على تأثير المتانة العقلية في تخفيف التوتر على مشكلات الصحة العقلية، وإن كان ذلك خارج نطاق رياضة النخبة التنافسية.

وأظهرت التحليلات المقطعية أنه بالمقارنة مع المشاركين ذوي المتانة العقلية المنخفضة، فإن أولئك الذين لديهم مستوى مرتفع من المتانة العقلية أبلغوا عن مشكلات أقل بكثير في الصحة النفسية، عندما تعرضوا لضغوط عالية، على النقيض من ذلك، عندما كانت مستويات الضغوط منخفضة، لم تكن المتانة العقلية مرتبطة بشكاوى الصحة النفسية (Gerber et al., 2018 ; Ergin et al., 2023; St Clair-Thompson & Devine, 2023)

وأظهرت نتائج دراسة Cristina (2020) أن المتانة العقلية تتوسط العلاقة بين التأثير الوجداني الموجب والضغط ولها دور معدل في العلاقة بين التأثير الوجداني السالب والضغط الأكاديمي، والقلق والاكتئاب، وهناك علاقة ايجابية بين المتانة العقلية والوجدان الموجب والعكس بالنسبة للوجدان السالب.

وفي إطار اسكشاف العلاقة بين المتانة العقلية الاحتراق الأكاديمي، أظهرت دراسة Cheung and Li (2019) الارتباط بين المتانة العقلية لدى المراهقين ومستويات مختلفة من الاحتراق الأكاديمي، وأظهرت نتائج دراسة Haghighi and Gerber (2019)أن الضغط المرتفع فقط ارتبط بإرتفاع مستويات الاحتراق بين الطلاب ذوي المتانة العقلية المنخفضة، وليس بين الطلاب ذوي المتانة العقلية العالية، وبالتالي، تشير النتائج التي توصلنا إليها إلى أن المتانة العقلية قد تعمل كمورد للصمود في وجه الضغوط بين طلاب الجامعة وقد تشكل متغيرًا مستهدفًا للتدخلات الصحية التي تستهدف الطلاب.

وبالتالي فمن المتوقع أن تحمي المتانة العقلية من العواقب السلبية المحتملة المرتبطة بالضغوط، مثل القلق والاحتراق والاكتئاب (Cristina, 2020; Gerber et al., 2015, 2018 ; Haghighi & Gerber, 2019) مع تحقيق رفاهية نفسية أفضل عند مستويات أعلى من الضغوط (Gerber et al., 2018 ؛ حيث تعمل بمثابة مصدر مرونة للحماية من الضغط (Clough et al., 2002; Gucciardi et al., 2008)، مما يشير إلى تفاعلات محتملة بين الضغط والمتانة العقلية، وقد اظهرت نتائج بعض الدراسات أن المتانة العقلية خفضت الاكتئاب عند المستويات المرتفعة من الضغوط (Gerber, Gerber, Kalak, et al., 2013) وخفضت مستويات الإحتراق، عند مستويات الضغوط المرتفعة لدى نخبة من الشباب الرياضيين (Gerber et al., 2018)، ويدل هذا على قدرة المتانة العقلية على إظهار المرونة ضد الضغوط الأكاديمية، مما قد يقلل من النتائج السلبية لها مثل الاحتراق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة (Benjamin & John, 2021)، وفي ضوء ذلك تتوقع الباحثة الدور المعدل للمتانة العقلية والذي يتجلى في إدارة الضغوط الأكاديمية والتخفيف من شدة تأثيرها على الاحتراق الأكاديمي لدى طلاب البرامج المميزة أفراد عينة البحث الحالي.

رابعًا العقلية المعرفية:

إن مفهوم العقلية متجذر في النظريات الضمنية Implicit Theories، وهي افتراضات أساسية لدى الفرد فيما يتعلق بقابلية تطويع صفاته الشخصية (Dweck 1988)، وتنقسم النظريات الضمنية إلى نوعين هما: النظريات التزايدية Incremental، والنظريات الكينونية أو الثابتة Entity، وتشير النظرية التزايدية إلى أن الأفراد يمكن أن ينموا ويتطوروا من خلال التحديات والعقبات، في حين ترى نظرية الكينونية أن الأفراد لديهم مستوى ثابت من القدرة ومحدودون بخصائصهم الفطرية بواسطة (Blackwell et al., 2007) ، ونتيجة لوجهات النظر المختلفة هذه تم إنشاء مفهوم العقلية الذي يشير إلى المعتقدات الضمنية المتعلقة بقابلية تطويع صفات الفرد، مثل الذكاء (Dweck, 1988, 1999, 2006; Dweck & Yeager, 2019) .

وتتضمن العقلية المعرفية مرونة السمات – بمعنى إلى أي مدى يعتقد المرء أنه قادر على تحسين قدراته، وتجمع نظرية العقلية بين الأهداف والمعتقدات والسلوكيات في نظام يعطي معنى وتفسيرات للأحداث، مثل الفشل والنكسات أثناء التعلم (Dweck, 1999; Dweck & Yeager, 2019; Shen et al., 2016) ، وعلى الرغم من أن العقلية وخاصة في بداية تطوير نظرية العقلية، كان يتم قياسها عادة على أساس سلسلة متصلة، وينبغي النظر إليها كمتغير واحد ، وتتراوح هذه السلسلة من العقلية المتنامية (أي الاعتقاد بأن القدرات أو الذكاء يمكن تحسينها من خلال أفعال الفرد) إلى العقلية الثابتة (الاعتقاد بأن

القدرة أو الذكاء ثابت إلى حد كبير ولا يمكن أن يتغير من خلال أفعال الفرد)، وتستخدم هذه المصطلحات للإشارة إلى الأفراد الذين هم أقرب إلى أحد طرفي السلسلة من الطرف الآخر (Dweck, 1999)، ومع ذلك، فقد جادل العديد من الباحثين باستمرار ضد فكرة نظرية العقلية ككيان أحادي البعد، واستخدمت هذه الدراسات التحليل العاملي لتحديد عدد عوامل المقياس، فعلى سبيل المثال لا الحصر وجد Dupeyrat and Mariné (2005) من خلال التحليل العاملي الاستكشافي أن مقاييس العقلية تتكون من عاملين وليس من عامل واحد، واستخدم Ingebrigtsen (2018) كل من التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي للتحقق من بنية مقياس العقلية، ووجد دليلاً على أن مقياس العقلية لم يكن عاملاً واحدًا بل هو نموذجًا ثنائي العامل، وأجرى De Castella and Byrne (2015) بحثهما لإختبار نموذج أحادي العامل ونموذج ثنائي العامل باستخدام التحليل العاملي التوكيدي، ونمذجة المعادلات البنائية، وأسفرت نتائجهم عن جودة مطابقة النموذج ثنائي العامل، واتفقت نتائج دراسة Park (2021) مع نتائج هذه الدراسات، وهناك المزيد من الدراسات الأخرى التي أيدت أن مقياس العقلية يتكون من نموذج ثنائي العامل .

وبالتالي يتضمن مفهوم العقلية منظورين نفسيين مختلفين هما: العقلية المتنامية، والعقلية الثابتة (Yeager & Dweck, 2012)، وينظر الطلاب عادةً إلى الذكاء بإحدى طريقتين: يعتقد البعض أنه "كينوني" ثابت غير متغير (المعتقدات الكينونية)، بينما يعتبره الآخرون شيئًا مرنًا – شيئًا يمكن تطويره (المعتقدات التزايدية)(De Castella & Byrne, 2015) ، ووجد أن العقلية المتنامية تعزز المرونة، في حين ترتبط العقلية الثابتة بالركود أو الجمود (Burnette et al., 2013; Dweck, 2012; Dweck & Yeager, 2019)، وقد يكون الطالب ذو العقلية الثابتة أكثر تجنبًا لبعض المهام الأكاديمية خوفًا من الظهور بمظهر غير ذكي، حيث يفسرون عدم النجاح على أنه انعكاس لقدراتهم غير القابلة للتغيير (Dweck, 2006) يُظهر هذا النوع من الطلاب عقلية ثابتة لأنهم يعتقدون أن ذكائهم لا يمكن تغييره، ويتزايد ترددهم في المشاركة في المهام الصعبة، ومن ناحية أخرى، تظهر العقلية المتنامية عندما يعتقد الطالب أنه يمكن تحسين ذكائه وتطويره، وقد يشكل هؤلاء الطلاب أهدافهم حول طرق تحسين تعلمهم وقد يبذلون المزيد من الجهد في المهام الأكاديمية (Dweck & Yeager, 2019).

وتناولت الدراسات والأبحاث العربية متغير العقلية تحت مسميات أخرى مثل التصورات الضمنية للذكاء، والمعتقدات الضمنية حول الذكاء Implicit Beliefs about Intelligence, ونظرًا لأن هذه المعتقدات الأساسية ترتبط بأنظمة معنى معقدة، ولأنها لا يتم الاحتفاظ بها دائمًا بشكل واعي، فقد تمت الإشارة إليها أيضًا باسم "النظريات الضمنية" Implicit Theories (De Castella & Byrne, 2015)، والنظرية (النظريات) الضمنية للذكاء Implicit Theory (Theories) of Intelligence, وكلمة نظرية هنا تشير للطريقة التي يفكر بها الفرد في سماته وقدراته الشخصية فهي تختلف عن المصطلح العلمي لكلمة نظرية والذي يشير إليها كونها التفسير العلمي لظاهرة ما (Wilson, 2015)، وسوف تتبنى الباحثة في البحث الحالي مصطلح العقلية المعرفية؛ حيث يقتصر على معتقدات الفرد حول ذكائه وفقًا لنموذج Dweck الذي تم تبنيه في البحث الحالي.

دور العقلية المعرفية في العلاقة بين الضغوط الأكاديمية والاحتراق الأكاديمي

تمت مناقشة الآلية التي تشرح كيفية عمل العقليات للتأثير على النتائج من خلال عدسات نظرية مختلفة، أساسها نظرية العزو ونظرية هدف الإنجاز (Dweck, 1999; Dweck & Leggett, 1988; Dweck & Yeager, 2019) ويُعتقد أن نظرية العقلية توجه الطلاب نحو "أنظمة معنى" مختلفة في مواجهة التحديات والنكسات، مما يؤدي إلى سمات وأهداف وسلوكيات مختلفة، ففي السياق الأكاديمي، تتجلى الاختلافات في كيفية استجابة الطلاب ذوي العقليات المختلفة للفشل أو التحولات الأكاديمية الصعبة؛ فأولئك الذين لديهم عقلية متنامية بشأن الذكاء سيستمرون في بذل جهود جيدة في التعلم، في حين يميل أولئك الذين لديهم عقلية ثابتة إلى عدم الإندماج والشعور بالعجز (Dweck & Leggett, 1988; Yeager et al., 2014).

وفي المجالات الاجتماعية العاطفية، يمكن أن يكون نظام المعنى أساسيًا أيضًا عندما يواجه الأفراد أحداث حياة صعبة أو مؤلمة، وذلك بشكل أساسي من خلال التأثير على استجابات الأفراد للتكيف، على سبيل المثال، عند التعرض لضغط اجتماعي مرتفع، قد يشعر الأفراد الذين لديهم عقلية ثابتة بعدم القدرة على تغيير استجاباتهم أو موقفهم، ويشعرون بالعجز وعدم الإندماج، مثل هذا التفاعل بين المعتقدات الثابتة وأحداث الحياة السلبية يميل إلى تفاقم المشكلات، وقد تكون العقلية الثابتة بمثابة "ضعف" إدراكي أمام التأثير السلبي لأحداث الحياة السلبية، وبسبب احتمال عدم الإندماج، فإن العقلية الثابتة قد ترسل الأفراد إلى مسار تنازلي حيث يفقدون فرص التعلم أو ممارسة الإستراتيجيات التكيفية، مما قد يجعلهم غير مستعدين للضغوط المستقبلية، وعلى العكس من ذلك، من المرجح أن ينظر الذين يحملون عقلية متنامية إلى التجربة السلبية على أنها مؤقتة ويمكن تغييرها من خلال الجهد، وهم أكثر قدرة على الابتعاد عن الأفكار والعواطف والسلوكيات السلبية أو المختلة، وقد ينظرون إلى الضغط الاجتماعي على أنه فرصة لاكتساب وممارسة مهارات التأقلم والتكيف التي تؤدي إلى تحسين الذات، والتي من شأنها إعدادهم بشكل أفضل لمواجهة العقبات المستقبلية، وبالتالي، فإن عقلية النمو قد تعمل كعامل وقائي معرفي يساعد على التكيف في مواجهة الضغوط الاجتماعية المرتفعة وبالتالي يقلل من الأمراض النفسية (Walker & Jiang, 2022) .

وبناءً عليه من المتوقع أن تحمي العقلية المعرفية (خاصةً المتنامية) أو تقلل من الأثار الضارة للضغوط الأكاديمية على الاحتراق الأكاديمي لدى الطلاب؛ حيث أظهر تحليل بعدي حديث يتعلق بعلاقة الأنواع المختلفة من العقليات (على سبيل المثال، حول الذكاء والانفعال) والضيق النفسي أن الأفراد ذوي العقليات المتنامية الأقوى ينظرون بالفعل إلى الحالات الإنفعالية على أنها مؤقتة وليست دائمة، وإنهم يتبنون مثل هذه المشاعر ويتعاملون معها بفعالية بدلاً من تجنبها (Burnette et al., 2020)، وأظهر هذا التحليل البعدي أيضًا أن الأفراد الذين يتمتعون بعقلية نمو أقوى (مقابل عقلية ثابتة) يبلغون عن ضائقة نفسية أقل، بمعنى آخر، تشير هذه النتائج إلى قدر أكبر من المرونة لدى الطلاب الذين يتمتعون بعقلية متنامية أقوى ويمكن للعقلية أن تؤدي دورًا وقائيًا مهمًا ضد ظهور نتائج سلبية متعلقة بالدراسة أثناء وبعد هذه التحولات الصعبة (Nieuwenhuis et al., 2023).

وعلى الرغم من ندرة الأبحاث السابقة التي تناولت العلاقة المباشرة بين العقلية والاحتراق الأكاديمي، فمن الممكن التخمين بأن الطلاب الذين يظهرون عقلية النمو يمكنهم تقليل أو تخفيف الاحتراق الأكاديمي من خلال استعادة النشاط المنخفض في أدائهم، من خلال عقد توقعات أكثر تفاؤلاً لنتائجهم، والحفاظ على إيمانهم بكفاءتهم وأدائهم الأكاديمي، ويمكن أن تستمر رغبتهم في النجاح من خلال مواصلة بذل جهودهم، وقد يكون من الواضح أن العقلية الثابتة يمكن أن تؤدي إلى تضخيم وتفاقم الاحتراق الأكاديمي لأن هؤلاء الطلاب هم أكثر عرضة لتفاقم الاحتراق عندما تستنفدهم الدراسة ويبرد شغفهم أو استعدادهم(Kim, 2020)، وقد أفترض أن الشباب ذوي العقليات الثابتة لديهم تفسيرات أكثر سلبية للمواقف العصيبة، ومن المرجح أن تؤدي هذه التفسيرات السلبية إلى مشاكل أكبر في الصحة النفسية مقارنة بأولئك الذين لديهم تفسيرات أكثر إيجابية للضغوط، كما وجد أن العقليات الثابتة ترتبط بالتفكير غير التكيفي بعد الصعوبات، مما قد يؤدي إلى عواقب سلبية على الصحة النفسية (Schleider et al., 2019; Yeager & Dweck, 2012) .

ويمكن أن يؤثر نوع عقلية الطلاب (عقلية متنامية أو ثابتة) على كيفية تعامله مع ضغوطه اليومية (Dweck, 2006)، فعندما يظهر الطلاب المزيد من العقلية المتنامية، فإنهم يتأثرون بشكل أقل سلبًا بالتحديات الأكاديمية ومن المرجح أن يكون لديهم أخلاقيات عمل أكبر بالمقارنة مع الطلاب ذوي العقلية الثابتة، مما يؤدي إلى تحسن كبير في الدافعية الدراسية، ومنع انخفاض الدرجات (Blackwell et al., 2007)، وأظهر تحليل الارتباط أن ضغوط العمل كانت مرتبطة سلبًا بالسعادة والعقلية المتنامية، بينما كانت السعادة مرتبطة بشكل إيجابي بالعقلية المتنامية، وكان للعقلية المتنامية تأثير وسيط في العلاقة بين ضغوط العمل والسعادة (Lee & Hwang, 2018)

وأظهرت دراسة بحثت بشكل مباشر في هذه العلاقة بين العقلية وأعراض الاحتراق الأكاديمي أن الطلاب ذوي العقلية المتنامية المرتفعة أبلغوا بالفعل عن انخفاض أعراض الاحتراق الأكاديمي؛ حيث وجد أن العقلية المتنامية تقلل من الاحتراق الأكاديمي من خلال العزيمة الأكاديمية (Kim, 2020).

وقد تساعد هذه العقلية الإيجابية الطلاب على التعامل مع الضغوطات الأكاديمية والشخصية، مما يقلل من احتمال تعرضهم للإرهاق (Yeager & Dweck, 2012; Dweck et al., 2014)، وأظهرت نتائج دراسة Liu (2023) أنه يمكن التنبؤ بالاحتراق الاكاديمي بمعلومية العقلية المتنامية؛ حيث تعمل هذه العقلية، كعامل وقائي يمكّن الطلاب من التغلب على التحديات والنكسات أيضًا، كما ورد في دراسة Nieuwenhuis et al.(2023) أن العقلية يمكن أن يكون لها دورًا وقائيًا مهمًا ضد ظهور نتائج سلبية متعلقة بالدراسة، وبالتالي يتوقع البحث الحالي الدور المعدل للعقلية المعرفية في العلاقة بين الضغوط الأكاديمية والاحتراق الأكاديمي لدى الطلاب، وكيف يمكن للعقلية المتنامية أن تعمل كمنطقة عازلة بين الضغط الأكاديمي وحدوث الاحتراق الأكاديمي.

العقلية المعرفية والمتانة العقلية:

ويمكن تخمين العلاقة بين العقلية المعرفية والمتانة العقلية من منظور نفسي إيجابي، وفي ضوء ارتباط العقلية وخاصة المتنامية ببعض السمات النفسية الإيجابية ؛ حيث تم التأكيد على دور العقلية في التعامل مع الأزمات الوجودية وتعزيز التغيير الإيجابي، وأظهرت نتائج الأبحاث أن العقلية المتنامية لدى

الفرد ترتبط ارتباطًا مباشرًا بقدرته على التعرف على التحديات والتغلب عليها، وميله إلى العمل الجاد، وتم أيضًا ربط الأداء الأكاديمي للطلاب بعقلية المتنامية لديهم، حيث من المرجح أن يتبنى الطلاب ذوو العقلية المتنامية استراتيجيات جديدة ويظهرون قدرًا أكبر من الإبداع في مساعيهم الأكاديمية (Liu, 2023)

ويمكن توضيح هذه العلاقة أيضًا في ضوء ارتباط العقلية المتنامية بالمرونة؛ فقد تبين ارتباط العقلية المتنامية بالمرونة وهي القدرة على التعافي من التوتر والشدائد (Calo et al., 2019; Zeng et al., 2016) ويعتقد الطلاب الذين يتمتعون بالعقلية المتنامية أنه يمكن تطوير قدراتهم وذكائهم، ومن المرجح أن ينظروا إلى التحديات على أنها فرص للنمو بدلاً من اعتبارها تهديدات (Degol et al., 2018)، كما ترتبط العقلية المتنامية بمزيد من التحفيز والمشاركة في التعلم (Bedford, 2017)، ومن المرجح أن يتقبل الطلاب الذين يتمتعون بهذه العقلية التحديات ويستمروا في مواجهة النكسات، مما قد يؤدي إلى زيادة التحصيل الأكاديمي وزيادة الرضا عن عملية التعلم (Burnette et al., 2013)، بالإضافة إلى ذلك، تتعلق العقلية المتنامية بتطوير استراتيجيات تكيفية (Schroder et al., 2017)، ومن المرجح أن يستخدم الطلاب ذوي العقلية المتنامية استراتيجيات حل المشكلات واستراتيجيات تكيفية تركز على الجانب الانفعالي، والتي تم ربطها بنتائج أفضل في مجال الصحة العقلية (Yeager et al., 2019)

ويظهر الأشخاص الذين يتمتعون بعقلية متنامية أقوى استراتيجيات تنظيم ذاتي أكثر تكيفًا (Burnette et al., 2013) ، بما في ذلك استجابات أكثر تكيفًا للنكسات، وهم أكثر عرضة لنسب الفشل إلى قلة الجهد، والذي يقع تحت تأثيرهم الخاص، في حين أن الأفراد ذوي العقلية الثابتة الأقوى يعزون الفشل إلى الافتقار إلى القدرة (Nieuwenhuis et al., 2023)، وذلك يشير إلى أن العقلية المتنامية قد ترتبط إيجابيًا بالمتانة العقلية.

تعقيب عام على الإطار النظري والدراسات المرتبطة:

- ركزت أغلب الدراسات والبحوث السابقة التي تناولت الاحتراق الأكاديمي في البيئة العربية على علاقته بغيرة من المتغيرات الأخرى مثل دراسات (أبو قوره، ٢٠١٩؛ الجراح والربيع، ٢٠٢٠؛ عبداللاه، ٢٠١٧؛ محاسنة وآخرون، ٢٠٢٣)، أو دراسة العوامل التي تساهم في التنبؤ به على سبيل المثال دراسات (إسماعيل، ٢٠٢٠؛ جابر، ٢٠٢١؛ عبدالعال وعثمان، ٢٠٢٣).
- ركزت أغلب الدراسات التي تناولت المتانة العقلية على الرياضيون، وهناك عدد قليل من الدراسات اهتم بدراسة هذا المتغير لدى طلاب الجامعة.
- أجمعت أغلب الدراسات في البيئة الأجنبية على وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الضغوط الأكاديمية والاحتراق الأكاديمي، وعلى الرغم من وجود عدد غير قليل من الدراسات الأجنبية التي اهتمت بالكشف العلاقة بين المتغيرين لدى طلاب الجامعة، إلا أن الباحثة لم تتوصل إلى أي دراسة في البيئة العربية اهتمت بالكشف عن اتجاه وحجم العلاقة بين المتغيرين لدى طلاب الجامعة؛ حيث ركزت أغلب الدراسات على دراسة هذين المتغيرين في بيئات العمل المختلفة لدى العاملين والموظفين.

- اهتم عدد من الدراسات في البيئة الأجنبية بالكشف عن الدور المعدل لبعض المتغيرات النفسية في العلاقة بين الضغوط الأكاديمية والاحتراق مثل متغيري المرونة والقيادة الذاتية (Smithikrai & Smithikrai, 2024)، ومتغير فعالية الذات الأكاديمية (Gao, 2023)، والعصابية (Zuo et al., 2023)، ومتغير الكمالية (Ruel, 2023)، ومتغير الشخصية كمتغير معدل في العلاقة بين الضائقة النفسية والاحتراق الأكاديمي (Chen et al., 2022)، مما يشير إلى أهمية الكشف عن المتغيرات التي يمكنها تخفيف التأثيرات الضارة للضغوط الأكاديمية على الاحتراق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.
- تم التوصل إلى دراستين كشفت عن دور المتانة العقلية في تعديل العلاقة بين المتغيرات النفسية المختلفة مثل العلاقة بين الضغوط المدركة والقلق الملحوظ بين الرياضيين وغير الرياضيين (Benjamin & John, 2021)، أو العلاقة بين الضغوط المدركة وكل من القلق، والاحتراق والإكتئاب لدى عينة من طلاب الجامعة للعلوم الطبية (Haghighi & Gerber, 2019)، كما وجدت دراسة ذات صلة بالبحث الحالي اهتمت بالكشف عن عن الدور المعدل للعقلية المتنامية في تعديل العلاقة بين الضغوط الاجتماعية والسلوكيات الخارجة بين المراهقين (Walker & Jiang, 2022)، ولكن لم توجد دراسة في البيئة العربية ركزت على الكشف عن الدور المعدل لكل من المتانة العقلية والعقلية المعرفية في تعديل العلاقة بين المتغيرات بالرغم من أهمية الكشف عن ذلك، لما أوضحته بعض الدراسات من أهمية المتغيرين كعاملين واقيين في التصدي للضغوط ومواقف الحياة العصيبة.
- لم تتوصل الباحثة إلى دراسة في البيئة العربية أو الأجنبية جمعت بين متغيرات البحث الحالي معًا.

فروض البحث:

في ضوء الإطار النظري والدراسات والبحوث المرتبطة تم صياغة فروض البحث على النحو التالي:

١. يتوقع أن يكون مستوى كل من الضغوط الأكاديمية والاحتراق الأكاديمي أعلى من المتوسط الفرضي لكل منها لدى طلاب البرامج المميزة بكلية التربية.
٢. توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الضغوط الأكاديمية والاحتراق الأكاديمي لدى طلاب البرامج المميزة بكلية التربية.
٣. يوجد تأثير دال إحصائيًا للمتانة العقلية كمتغير معدل في العلاقة بين الضغوط الأكاديمية والاحتراق الأكاديمي لدى طلاب البرامج المميزة بكلية التربية.
٤. يوجد تأثير دال إحصائيًا لبعدي العقلية المعرفية (المتنامية و الثابتة) كمتغيرين معدلين في العلاقة بين الضغوط الأكاديمية والاحتراق الأكاديمي لدى طلاب البرامج المميزة بكلية التربية.
٥. يمكن التوصل إلى النموذج البنائي المحدد لدور المتانة العقلية والعقلية المعرفية في الضغوط الأكاديمية والاحتراق الأكاديمي لدى طلاب البرامج المميزة بكلية التربية.

إجراءات البحث:

أ) منهج البحث: تم استخدام المنهج الوصفي نظرًا لملاءمته لأهداف البحث الحالي.

ب) المجتمع الأصلي للبحث: تكون المجتمع الأصلي للبحث من طلاب البرامج المميزة (تعليم أساسي وعام) بكلية التربية بقنا، جامعة جنوب الوادي، للعام الجامعي ٢٠٢٣- ٢٠٢٤م، والذي بلغ عددهم (٤٥٩) طالبًا وطالبة بأعمار زمنية تتراوح بين (٢٠- ٢٣) سنة، وتم استبعاد طلاب الفرقة الأولى لأنهم يتبعون نظام الساعات المعتمدة في دراستهم، على خلاف طلاب الفرق التعليمية الأعلى.

ج) عينة البحث:

١- عينة التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات البحث الحالي:

تكونت عينة التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات البحث الحالي من (١٢٠) طالبًا وطالبة تم اشتقاقهم بطريقة عشوائية من المجتمع الأصلي للبحث، بمتوسط عمر زمني (٢١,٧٩) وانحراف معياري قدره (٢,٠٢).

٢- عينة البحث الأساسية:

تكونت عينة البحث الأساسية من (٢٦٩) طالب وطالبة، تم اشتقاقهم من المجتمع الأصلي للبحث بطريقة عشوائية، بمتوسط عمر زمني(٢١,٧١)، وانحراف معياري قدره (١,٧٠)، وذلك للتحقق من صحة فروض البحث الحالي.

د) أدوات البحث:

تم استخدام أربعة أدوات في جمع بيانات البحث الحالي، ويمكن توضيحهم على النحو التالي:

(١) مقياس العقلية المعرفية (إعداد الباحثة).

الهدف من المقياس: يهدف المقياس إلى قياس مجموعة معتقدات الطالب حول الذكاء وقدراته الذهنية عما إذا كان يمكن تحسينها أو تنميتها أم أنها ثابتة لا تتغير

خطوات إعداد المقياس: تمثلت في الآتي:

- الإطلاع على بعض الأطر النظرية والدراسات والبحوث المرتبطة بهذا المتغير، والاسترشاد بالمقاييس التي وردت فيها، والتي استهدفت قياس العقلية أو مايسمى بالتصورات الضمنية للذكاء مثل دراسات (De Castella & Byrne, 2015; Farrington, 2013; Kim et al., 2020; Papi et al., 2019) وجميع هذه الدراسات تكونت من مقاييس تضمنت نوعين من العقلية هما: العقلية المتنامية والثابتة.
- صياغة التعريف الإجرائي لمصطلح العقلية المعرفية وبعديه، إعداد الصورة الأولية للمقياس.

- وصف المقياس في صورته الأولية: تكون المقياس المعد في صورته الأولية من (١٤) مفردة من نوع التقرير الذاتي، يستجيب عليها المفحوص وفق مقياس ليكرت خماسي التدريج يتراوح من ١ (غير موافق بالمرة) إلى ٥ (موافق تمامًا).

الخصائص السيكومترية لمقياس العقلية المعرفية:

تم حساب الخصائص السيكومترية لأدوات البحث الحالي وذلك باستخدام الحزمة الإحصائية في العلوم الاجتماعية (SPSS V.28) Statistical Package for Social، وبرنامج الحزمة الإحصائية(AMOS (Version24.

الصدق Items Validity

أ) صدق البناء العاملي بإستخدام التحليل العاملي الاستكشافي Exploratory Factor Analysis:

تم التحقق من البنية العاملية لمقياس العقلية المعرفية المكون من (١٤) مفردة باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي بطريقة المكونات الأساسية Principal Components Method لاستخلاص العوامل، والتدوير المائل للعوامل المستخلصة بطريقة Promax؛ حيث يعد التدوير المائل أسلوب مناسب في حالة دراسة المفاهيم النفسية والتربوية على أساس أن هناك ارتباط بين عواملها وفقًا لما ورد في بعض الأدبيات مثل (حسن، ٢٠١٦؛ عامر، ٢٠١٤) وأجرى التحليل بواسطة برنامج (Spss V.28)، وتم التحقق من مدى قابلية البيانات للتحليل العاملي قبل البدء في تحليل البيانات من خلال بعض المؤشرات منها اختبار كايزر-ماير-أولكن لكفاية المعاينة Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy(KMO) وبلغت قيمته (٠,٧٨١) وهي قيمة أكبر من (٠,٥) لذا يعد حجم العينة مناسب، وتم حساب اختبارBartlett's Test of Sphericity للتأكد من أن مصفوفة الارتباط هي ليست مصفوفة الوحدة وبلغت قيمته (٥١٥,٢٩٩) بدرجة حرية (٧٨) وهي دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٠٠١) وبهذا فإن البيانات تستوفي الشروط اللازمة لإجراء التحليل العاملي الاستكشافي، وتم الإبقاء على المفردات ذات التشبعات ≤ (٠,٣٠) طبقًا لمحك جيلفورد، وتم تحديد مسبق لعدد العوامل (بعاملين) وفقًا لما جاء في الإطار النظري والدراسات السابقة ذات الصلة، ويبين جدول١ التشبعات الدالة للمفردات على عوامل المقياس بعد التدوير المائل.

جدول١

تشبعات المفردات الدالة على مقياس العقلية المعرفية بعد التدوير المائل لعوامله (ن=١٢٠)

العامل الأول		العامل الثاني	
م	التشبع	م	التشبع
٩	٠,٧٧٢	٣	٠,٨٧٣
١٣	٠,٧٠٦	٤	٠,٨٥٧
٨	٠,٦٨٠	٧	٠,٦٥٧
٢	٠,٦٥٦	١	٠,٦٣٥
٦	٠,٦٤٤	١١	٠,٥١٧
١٢	٠,٦٠٢	١٤	٠,٣٣٣
١٠	٠,٥٩٢		
الجذر الكامن	٣,٧٦١		٣,٤١٢
التباين المفسر	%٢٦,٨٦٤		%٢٤,٣٧١

يتضح من جدول١ أنه تم استخلاص عاملين، وتم حذف المفردة رقم (٥) لعدم تشبعهما على أي من العاملين، وتم الإبقاء على (١٣) مفردة، وبعد إعادة إجراء التحليل العاملي على (١٣) مفردة المتبقية، وذلك بعد حذف المفردة (٥) أصبحت نسبة التباين المفسر للعامل الأول (٢٨,١٦٢%)، وللعامل الثاني (٢٥,٨٣٨)، وبمراجعة محتوى المفردات المكونة للعامل الأول وجد أنها تدور حول اعتقاد الطالب بأنه يمتلك قدر معين من الذكاء لايمكن تحسينه أو تغييره بأي حال من الأحوال، وأن الذكاء هبة فطرية ولا يخضع لتحكم الفرد، ولا يمكن لتجارب الحياة تغييره، وفي ضوء ذلك أمكن تسمية هذا العامل (العقلية الثابتة)، وبمراجعة محتوى المفردات المكونة للعامل الثاني، وجد أنها تدور حول اعتقاد الطالب بأنه يمتلك قدر من الذكاء يمكنه الاستفادة منه في تحقيق متطلبات دراسته، واعتقاده بإمكانية تحسين قدراته الذهنية بالممارسة والتحدي وبذل الجهد والإرادة القوية، وفي ضوء ذلك أمكن تسمية هذا العامل (العقلية المتنامية).

(ب) الصدق العاملي بإستخدام التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis :

تم افتراض نموذج يتضمن عاملين كامنين، وفقًا لما أفرزته نتائج التحليل العاملي الاستكشافي، يتشبع على العامل الأول ٧ مفردات، بينما يتشبع على الآخر ستة مفردات، وتم استخدام التحليل العاملي التوكيدي بواسطة برنامج الحزمة الإحصائية AMOS (Version24)، للتأكد من البنية العاملية للمقياس المكون من (١٣) مفردة، وأسفرت نتائج التحليل العاملي التوكيدي عن أن مؤشرات جودة مطابقة النموذج Goodness of fit جاءت جيدة؛ حيث بلغت قيمة كا٢/ درجة الحرية (X2 /df) (١,٦٦٠)، وبلغت قيمة مؤشر المطابقة المتزايد IFI (٠,٩١٦)، ومؤشر توكر لويس TLI(٠,٨٨٨)، ومؤشر المطابقة المقارن CFI (٠,٩١٣)، ومؤشر المطابقة المعياري NFI (٠,٨١٢)، وحظى مؤشر جذر متوسط مربع الخطأ التقريبيRMSEA على قيمة (٠,٠٦٤)، وجميعها قيم تدل على مطابقة مقبولة، كما بلغت قيمتي

المؤشرين: مؤشر المعلومات لأكيك AIC، ومؤشر الصدق المتوقع ECVI للنموذج المفترض (١٨٧,٢٤٧، ١,٥٧٤) على الترتيب وهما أقل من نظائرها في النموذج المشبع Saturated model حيث بلغت قيمتهما (٢٠٨,٠٠، ١,٧٤٨) على الترتيب، وهذه القيم للمؤشرات تدل على جودة مقبولة لمطابقة البيانات للنموذج المفترض.

وتم حساب تقديرات الأوزان الانحدارية المعيارية واللا معيارية، والأخطاء المعيارية، والنسبة الحرجة لأبعاد المقياس باستخدام الحزمة الإحصائية(AMOS(Version24، ويبين جدول٢ تلك التقديرات:

جدول٢

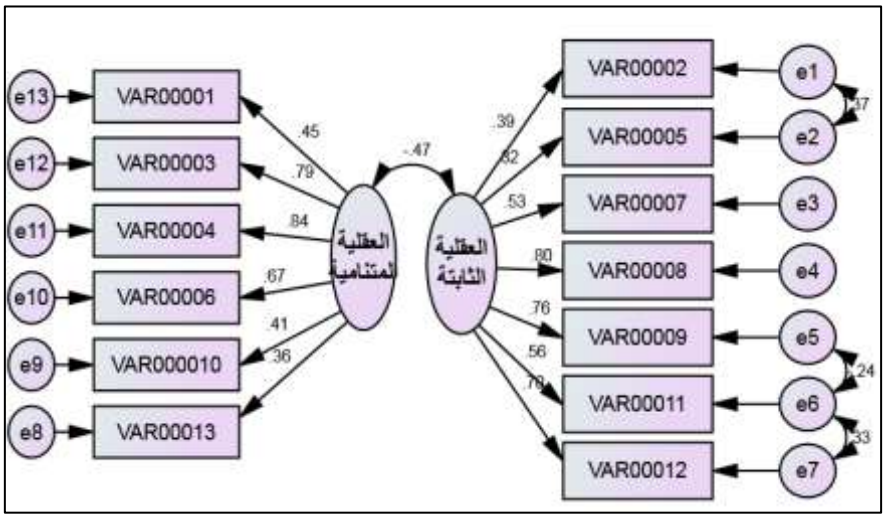
تقديرات الأوزان الانحدارية المعيارية واللامعيارية لأبعاد مقياس العقلية المعرفية(ن=١٢٠).

البعد	رقم المفردة	الأوزان الانحدارية المعيارية	الأوزان الانحدارية اللامعيارية	الخطأ المعياري	النسبة الحرجة
العقلية الثابتة	٢	٠,٣٨٨	١,٠٠٠		
	٥	٠,٣٢٣	٠,٨٤٨	٠,٢٥٦	***٣,٣١٢
	٧	٠,٥٢٧	١,٣٣٤	٠,٣٨٥	***٣,٤٦٧
	٨	٠,٨٠٥	١,٦٤٥	٠,٤١٥	***٣,٩٦٥
	٩	٠,٧٥٩	١,٤٥٤	٠,٣٧٢	***٣,٩٠٣
	١١	٠,٥٥٨	١,٣٨٩	٠,٤٠٢	***٣,٤٥٤
	١٢	٠,٦٩٧	١,٣٩٨	٠,٣٦٦	***٣,٨١٩
العقلية المتنامية	١٣	٠,٣٥٩	١,٠٠	-	-
	١٠	٠,٤٠٧	٠,٩٠٨	٠,٣١٢	**٢,٩١٥
	٦	٠,٦٦٥	١,٣٩٣	٠,٣٩٥	***٣,٥٢٥
	٤	٠,٨٤٢	١,٨٣٥	٠,٤٩٦	***٣,٦٩٨
	٣	٠,٧٩٢	١,٣٨٨	٠,٣٧٩	***٣,٦٦٨
	١	٠,٤٤٧	١,٠٢٢	٠,٣٣٥	**٣,٠٥٢

ملحوظة: *** القيمة دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٠١).

ويتضح من جدول٢ أن جميع تقديرات الأوزان الانحدارية المعيارية(تشبعات الأبعاد) أكبر من (٠,٣٠)، وتراوحت ما بين (٠,٣٢٣ – ٠,٨٤٢)، وقيم النسبة الحرجة منها ماهو دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٠١)، ومنها ما هو دال عند مستوى دلالة (٠,٠٠١)، وهذا مؤشر على صدق بعدي المقياس، وأن هناك ارتباط بينهما قدره (-٠,٤٧)، ويوضح شكل ١ النموذج البنائي المفترض لمقياس العقلية المعرفية.

شكل ١ النموذج البنائي المفترض لمقياس العقلية المعرفية.



ثبات درجات المقياس Scale reliability:

تم التحقق من ثبات درجات المقياس بإستخدام طريقة تحليل التباين؛ حيث تم حساب معامل ثبات ألفا كرونباخ Cronbach,s Alpha لكل بعد من بعدي المقياس، وبلغت قيمته (٠,٧٨٢) لبعد العقلية الثابتة، و(٠,٧٣٩) لبعد العقلية المتنامية، وتم أيضًا استخدام طريقة التجزئة النصفية Split-Half، وبلغت قيمة معامل سبيرمان براون Spearman-Brown (٠,٨٠٢)، وقيمة معامل جتمان Guttman (٠,٧٧٧) للبعد الأول، وبلغت قيمتهما للبعد الثاني (٠,٧٩٢) و (٠,٧٩٢) على الترتيب، وتعد هذه القيم مرتفعة مما يدل على ثبات درجات المقياس وبعديه، ومن ثم يتمتع المقياس بخصائص سيكومترية جيدة مما يجعله صالحًا لجمع بيانات البحث الحالي.

الصورة النهائية لمقياس العقلية المعرفية: تكونت الصورة النهائية للمقياس من (١٣) مفردة ملحق(١) موزعة على بعدين هما: العقلية الثابتة، واشتمل على (٧) مفردات، وتتراوح درجته من (٧: ٣٥) درجة، والعقلية المتنامية واشتمل على (٦) مفردات، وبالتالي تتراوح درجته من (٦: ٣٠) درجة، وتشير الدرجة المرتفعة إلى تبني الطالب للمعتقد الذي يشير إليه كل بعد.

(٢) مقياس المتانة العقلية (إعداد الباحثة):

الهدف من المقياس: يهدف المقياس إلى قياس مايمتلكه الطالب الجامعي من عزيمة وإلتزام وتحدي وعدم الاستسلام بسهولة في المواقف الأكاديمية الصعبة، وشعوره بالثقة في النفس، وقدرته على ضبط انفعالاته، واستخدامه كافة السبل التي تساعده على تجاوز المواقف الأكاديمية الصعبة.

خطوات إعداد المقياس: تمثلت في الآتي:

- الاسترشاد بالأطر النظرية المرتبطة بالمتانة العقلية، ومقاييس المتانة العقلية التي وردت في الدراسات والبحوث الأجنبية المرتبطة، ومنها دراسة Sheard et al. (2009) التي تضمنت ثلاثة أبعاد لقياس المتانة هي الثقة، والثبات، والتحكم، ودراسة Madrigal et al. (2013) التي تضمنت بعد واحد فقط لقياس المتانة العقلية، ودراستي Perry et al. (2021); McGeown et al. (2018) التي تضمنت كل منها مقياس يتكون من ستة أبعاد للمتانة هي التحدي، والإلتزام، والثقة في القدرات، والثقة في الآخرين، والتحكم الانفعالي، والتحكم في الحياة، ودراسة Turner (2021) التي تضمنت مقياس للمتانة العقلية اشتمل على أربعة أبعاد هي الإدراك الإيجابي، والعزم، والتصور، وإدارة الانطباعات
- تم صياغة التعريف الإجرائي لمصطلح المتانة العقلية، وإعداد الصورة الأولية للمقياس.

وصف المقياس في صورته الأولية: تكون المقياس المعد في صورته الأولية من (٣٧) مفردة من نوع التقرير الذاتي، يستجيب عليها المفحوص وفق مقياس ليكرت خماسي التدريج يتراوح من ١ (لا ينطبق بالمرة) إلى ٥ (ينطبق تمامًا)، مع مراعاة عكس التدريج في المفردات المصاغة عكسيًا.

الخصائص السيكومترية لمقياس المتانة العقلية:

صدق المقياس:

أ) الصدق بإستخدام التحليل العاملي:

تم التحقق من البنية العاملية لمقياس المتانة العقلية المكون من (٣٧) مفردة باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي بطريقة المكونات الأساسية لاستخلاص العوامل، والتدوير المائل للعوامل المستخلصة بطريقة Promax، بواسطة برنامج (Spss V.28)، وتم التحقق من مدى قابلية البيانات للتحليل العاملي قبل البدء في تحليل البيانات من خلال بعض المؤشرات منها اختبار كايزر-ماير-أولكن لكفاية المعاينة KMO وبلغت قيمته (٠,٨٩٠) وهي قيمة أكبر من (٠,٥) لذا يعد حجم العينة مناسب، وتم حساب اختبارBartlett's Test of Sphericity للتأكد من أن مصفوفة الارتباط هي ليست مصفوفة الوحدة وبلغت قيمته (٣٠١٧,٦٠٧) بدرجة حرية (٦٦٦) وهي دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٠٠١) وبهذا فإن البيانات تستوفي الشروط اللازمة لإجراء التحليل العاملي الاستكشافي، وتم الإبقاء على المفردات ذات التشبعات ≤ (٠,٣٠) طبقًا لمحك جيلفورد، والإبقاء على العوامل التي يكون جزرها الكامن ≤ ١ ، ويوضح جدول٣ التشبعات الدالة بعد التدوير المائل لعوامل المقياس.

جدول٣

التشبعات الدالة بعد التدوير المائل لعوامل مقياس المتانة العقلية.

العامل الأول		العامل الثاني		العامل الثالث		العامل الرابع		العامل الخامس	
م	التشبع	م	التشبع	م	التشبع	م	التشبع	م	التشبع
١٢	٠,٨٢٦	٧	٠,٨٠٧	٣٠	٠,٧٥٧	٤	٠,٨٦٤	٥	٠,٨٣٩
١٧	٠,٨٠٥	٣٤	٠,٧٩٣	٣٢	٠,٧١٥	٢٠	٠,٨٣٠	١٠	٠,٧٠٦
٦	٠,٧٩١	٣٧	٠,٧٤٩	١٩	٠,٦٧٩	٢٦	٠,٨٠٨	٢١	٠,٦٣٥
٣٣	٠,٧٥٧	١٣	٠,٧٣٦	٨	٠,٦٧٦	٩	٠,٧١٢	١٦	٠,٥٤٨
٣٥	٠,٧٤٦	٢٣	٠,٦٧٨	٣	٠,٦٤٥	٣١	٠,٦١٤	٢٧	٠,٤٢٩
٢٢	٠,٧٢١	٢٤	٠,٦٥٦	٢٥	٠,٦٢٧	١٥	٠,٥٨٥		
١١	٠,٦٦٥	٢	٠,٥٥٤	١٤	٠,٦٠٦				
١	٠,٥٥١	٢٩	٠,٥٤٢						
٣٦	٠,٥٢٨	١٨	٠,٥٣٣						
٢٨	٠,٣٨٧								
الجذر الكامن	٩,٩٦٨		٨,١٠٣		٩,٧٤٧		٩,٨٠٥		٧,٤٢٧
التباين المفسر	%٢٦,٩٤١		%٢١,٩		%٢٦,٣٤٣		%٢٦,٥		٢٠,٠٧٣

يتضح من جدول٣ أنه تم استخلاص خمسة عوامل للمتانة العقلية؛ حيث استوعب العامل الأول (٢٦,٩٤١%) من التباين المفسر، ويضم البنود (١، ٦، ١١، ١٢، ١٧، ٢٢، ٢٨، ٣٣، ٣٥، ٣٦)، واستوعب العامل الثاني (٢١,٩%) من التباين المفسر، ويضم البنود (٢، ٧، ١٣، ١٨، ٢٣،٢٤، ٢٩، ٣٤، ٣٧)، واستوعب العامل الثالث (٢٦,٣٤٣%) من التباين المفسر، ويضم البنود (٣، ٨، ١٤، ١٩، ٢٥، ٣٠، ٣٢)، واستوعب العامل الرابع (٢٦,٥%) من التباين المفسر، ويضم البنود (٤، ٩، ١٥، ٢٠، ٢٦، ٣١)، وأخيرًا استوعب العامل الخامس (٢٠,٠٧٣%) من التباين المفسر، ويضم البنود (٥، ١٠، ١٦، ٢١، ٢٧).

وبمراجعة محتوى المفردات المكونة للعامل الأول وجدت أنها تدور حول عزيمة الطالب وشعوره بالتحدي والإلهام في المواقف الأكاديمية الصعبة، واستعداده لعمل كل ما يلزم للوصول إلى إمكاناته الكاملة كطالب، وإلتزامه بإكمال المهام مهما كان الأمر، وعدم قبول الهزيمة أو الاستسلام، وتحمله لمسؤولية تحديد الأهداف الصعبة لنفسه، وفي ضوء ذلك أمكن تسمية هذا العامل (العزم الأكاديمي والتحدي)، وبمراجعة محتوى المفردات المكونة للعامل الثاني وجدت أنها تدور حول قدرة الطالب على الحفاظ على تدفق المشاعر الإيجابية القوية خلال المواقف الأكاديمية الصعبة، الثبات الانفعالي أثناء المواقف الأكاديمية الصعبة، وقدرته على تغيير الحالة المزاجية السلبية إلى حالة إيجابية من خلال التحكم

في تفكيره، وفي ضوء ذلك أمكن تسمية هذا العامل (الضبط الانفعالي)، وبمراجعة محتوى المفردات المكونة للعامل الثالث وجدت أنها تدور حول ثقة الطالب في نفسه وفي قدراته الأكاديمية، وامتلاكه قناعة داخلية تجعله يؤمن بأنه يستطيع تحقيق أي شيء يضعه في ذهنه، وأن لديه ما يلزم لأداء أكاديمي جيد تحت الضغط، وفي ضوء ذلك أمكن تسمية هذا العامل (الثقة بالنفس)، وبمراجعة محتوى المفردات المكونة للعامل الرابع وجدت أنها تدور حول قدرة الطالب على استخدام التصور والتخيل أثناء أداء الاختبار بشكل يساعده على الأداء بشكل أفضل، وتخيل العمل على حل الأسئلة الصعبة قبل دخول الامتحان، واستحضار صورة الطالب الواثق من نفسه عند مواجهة أي تحدي، وتخيل البهجة والسعادة التي سيشعر بها بمجرد الانتهاء من تحقيق هدفه، وفي ضوء ذلك أمكن تسمية هذا العامل (التصور والتخيل)، وبمراجعة محتوى المفردات المكونة للعامل الخامس وجدت أنها تدور حول قدرة الطالب على التفكير بشكل إيجابي خلال المواقف الأكاديمية الصعبة، وتفسيره للتهديدات المحتملة على أنها فرص إيجابية، ومحاولة إيجاد الجانب الإيجابي والجيد في كل موقف يمر به، وفي ضوء ذلك أمكن تسمية هذا العامل (الإدراك الإيجابي للموقف).

ب) الصدق العاملي التوكيدي:

تم استخدام التحليل العاملي التوكيدي بهدف التأكد من البنية العاملية للمقياس والتأكد من انتماء أبعاد المقياس إلى عامل كامن واحد هو المتانة العقلية، لذلك تم افتراض نموذج يتضمن عامل كامن واحد تتشبع عليه خمسة أبعاد تم استخلاصها من التحليل العاملي الاستكشافي، وذلك بواسطة برنامج الحزمة الإحصائية(AMOS (Version24، وأسفرت نتائج التحليل العاملي التوكيدي عن مؤشرات مطابقة جيدة؛ حيث وجد أن كا٢/ درجة الحرية (X2 /df) قيمة تدل على مطابقة جيدة؛ حيث بلغت (١,٤٦٧) وغير دالة إحصائيًا، وبلغت قيمة مؤشر المطابقة المتزايد IFI (٠,٩٩٥)، ومؤشر توكر لويس TLI(٠,٩٨٨)، ومؤشر المطابقة المقارن CFI (٠,٩٩٥)، ومؤشر المطابقة المعياري NFI (٠,٩٨٥)، و جميعها قيم تدل على مطابقة جيدة، وحظى مؤشر جذر متوسط مربع الخطأ التقريبيRMSEA على قيمة (٠,٠٦١)، كما بلغت قيمتي المؤشرين: مؤشر المعلومات لأكيك AIC، ومؤشر الصدق المتوقع ECVI للنموذج المفترض (٣٧,٨٦٩، ٠,٣١٨) على الترتيب وهما أقل من نظائرها في النموذج المشبع Saturated model حيث بلغت قيمتهما (٤٠,٠٠، ٠,٣٣٦) على الترتيب، وهذه القيم للمؤشرات تدل على جودة مقبولة لمطابقة البيانات للنموذج المفترض.

وتم حساب تقديرات الأوزان الانحدارية المعيارية واللا معيارية، والأخطاء المعيارية، والنسبة الحرجة لأبعاد المقياس باستخدام الحزمة الإحصائية(AMOS(Version24، ويبين جدول٤ تلك التقديرات:

جدول٤

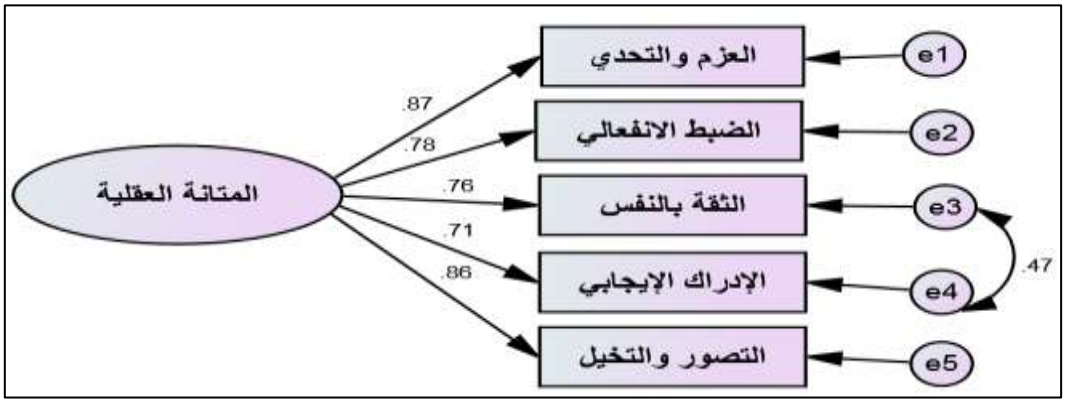
تقديرات الأوزان الانحدارية المعيارية واللامعيارية لأبعاد مقياس المتانة العقلية (ن=١٢٠).

البعد	الأوزان الانحدارية المعيارية	الأوزان الانحدارية اللامعيارية	الخطأ المعياري	النسبة الحرجة
العزم والتحدي	٠,٨٧٤	١,٠٠٠		
الضبط الانفعالي	٠,٧٨١	٠,٦٢٥	٠,٠٦١	***١٠,١٧٧
الثقة بالنفس	٠,٧٦٣	٠,٦٩٧	٠,٠٧١	***٩,٨٠٧
الإدراك الإيجابي	٠,٧٠٥	٠,٤٧١	٠,٠٥٤	***٨,٧١١
التخيل والتصور	٠,٨٦٤	٠,٦٠٣	٠,٠٥١	***١١,٨٣١

ملحوظة: *** القيمة دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٠١).

ويتبين من جدول٤ أن جميع تقديرات الأوزان الانحدارية المعيارية (تشبعات الأبعاد) أكبر من (٠,٣٠)، وتراوحت ما بين (٠,٧٠ – ٠,٨٧)، و قيم النسبة الحرجة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٠١)، وهذا مؤشر على صدق أبعاد المقياس وانتمائها إلى عامل كامن واحد، ويوضح شكل٢ النموذج البنائي المفترض لمقياس المتانة العقلية.

شكل ٢ النموذج البنائي المفترض لمقياس المتانة العقلية.



ثبات درجات المقياس:

تم التحقق من ثبات درجات المقياس المكون من (٣٧) مفردة من خلال حساب معامل ألفا كرونباخ لكل بعد من أبعاد المقياس، وبلغت قيمته (٠,٩٠٥) لبعد العزم والتحدي، و(٠,٨٩١) لبعد الضبط الانفعالي، و (٠,٩٠١) لبعد الثقة بالنفس، و (٠,٧٦٣) لبعد الإدراك الإيجابي، و(٠,٨٦٥) لبعد التصور والتخيل، وتم استخدام طريقة التجزئة النصفية، وبلغت قيمة معامل سبيرمان- براون (٠,٩٢٣)، وبلغت قيمة معامل

جتمان (٠,٩٢٩)، وجميع هذه القيم مرتفعة مما يدل على ثبات درجات المقياس وأبعاده، ومن ثم يتمتع المقياس بخصائص سيكومترية جيدة مما يجعله صالحًا لجمع بيانات البحث الحالي.

الصورة النهائية للمقياس: تكونت الصورة النهائية للمقياس من (٣٧) مفردة ملحق(٢)، تتراوح درجته من (٣٧: ١٨٥) وتشير الدرجة المرتفعة إلى تمتع الطالب بمستوى مرتفع من المتانة العقلية، والعكس بالنسبة للدرجات المنخفضة.

(٣) مقياس الضغوط الأكاديمية (إعداد: الباحثة).

الهدف من المقياس: يهدف المقياس إلى قياس مدى تقييم الطالب لبيئته الأكاديمية (طبيعة الدراسة، الأداء الأكاديمي، الأساتذة، الأقران، الامتحانات، الوقت المتاح، وغيرها)، وما تفرضه من متطلبات قد تتجاوز قدراته المدركة على تلبيتها والتعامل معها بفعالية.

خطوات إعداد المقياس تمثلت في:

- طرح سؤال مفتوح ومباشر أثناء المحاضرة على عينة من طلاب البرامج المميزة بكلية التربية بقنا بلغ عددها (٧٩) طالب وطالبة، عن أهم ما يواجهونه من ضغوط، وصعوبات تؤثر على أدائهم الأكاديمي، وطلب منهم الاستجابة على هذا السؤال بشكل كتابي، وبعد ذلك تم تصنيف استجابات الطلاب وتقسيمها إلى مجموعة محاور، وتم ذلك على غرار دراسة (عامر، ٢٠٢١).
- إلى جانب ذلك تم الإطلاع على بعض الأطر النظرية والبحوث والدراسات المرتبطة، والاسترشاد بالمقاييس التي وردت فيها، والتي استهدفت قياس هذا المتغير لدى الطلاب على سبيل المثال في البيئة العربية دراسة (إبراهيم، ٢٠٢٣؛ إسماعيل، ٢٠١٤؛ عامر، ٢٠٢١)، وفي البيئة الأجنبية دراسات (Bedewy & Gabriel, 2015; França & Dias, 2021; Habibi Asgarabad et al., 2021; Noreen et al. (2021; Perrella et al., 2024; Ruel, 2023; Rustam et al., 2020 وقد سبق الإشارة في الإطار النظري إلى الأبعاد المتضمنة في كل دراسة من هذه الدراسات، وبناءً على ذلك تم صياغة التعريف الإصطلاحي والإجرائي للضغوط الأكاديمية، وتحديد أبعادها، ومن ثم صياغة مفردات المقياس.

وصف المقياس في صورته الأولية: تكون المقياس في صورته الأولية من (٤٩) مفردة من نوع التقرير الذاتي موزعة على ستة أبعاد يمكن توضيحها على النحو التالي:

- يشير البعد الأول إلى ضغوط الدراسة والأداء الأكاديمي، ويتمثل في أن الدراسة في البرامج المميزة قد تشكل ضغطًا وإرهاقًا كبيرًا بالنسبة للطلاب، واذدحام الجداول الدراسية بالمحاضرات، وما تتطلبه بعض المقررات الدراسية من أعمال كثيرة، وصعوبة المناهج وحشوها بالمعلومات، وأن هناك بعض المقررات لا تحظى بإهتمام الطالب، ولا تحفز على النمو الشخصي، هذا بالإضافة إلى طبيعة ما تفرضه الدراسة من دراسة المقررات وامتحانها باللغة أجنبية.
- يشير البعد الثاني إلى ضغوط الإمتحانات وما يرتبط بها من عدم الاتساق بين أسئلة بعض الاختبارات ونواتج التعلم المستهدفة، الشعور بنسيان المعلومات عند اقتراب الامتحانات ، صعوبة تحصيل

واكتساب المعلومات بسبب الخوف من الامتحانات، صعوبة أسئلة الامتحان عادة، الخوف من الرسوب في الامتحانات، وغيرها.

- يشير البعد الثالث إلى الضغوط المرتبطة بالتوقعات الأكاديمية المرتفعة مثل توقعات الاساتذة المرتفعة بشأن أداء طلاب البرامج المميزة؛ حيث يتوقعون لهم أداء أفضل من أقرانهم في البرامج العادية، وتوقعات الوالدين والتوقعات الشخصية التي تفوق قدرات الطلاب وإمكاناتهم الحقيقية، والخوف من نظرة الآخرين عند الحصول على تقديرات منخفضة، وما يرتبط بها من الشعور بالتوتر والقلق، ونقص الكفاءة، وصعوبة النوم.
- يشير البعد الرابع إلى الضغوط المرتبطة بقيود الوقت مثل صعوبة اللحاق بالركب إذا تأخر الطالب في أداء واجباته الدراسية؛ حيث إن وتيرة الدراسة مرتفعة للغاية، سيطرة الدراسة على حياة الطالب، الوقت لا يكفي لممارسة الهوايات أو القيام بالأنشطة الإجتماعية أوالاسترخاء، الفاصل الزمني بين أداء الامتحان في مقرر والامتحان الذي يليه ضيق بما لايكفي للاعداد الجيد له، وعدم القدرة على توزيع الوقت بين الأنشطة الأكاديمية والاجتماعية على نحو فعال.
- يتمثل البعد الخامس في الضغوط المتعلقة بالأساتذة مثل تقديم بعض الأساتذة اختبارات غير عادلة، استخدام أساليب تدريس تقليدية، عدم مراعاة الفروق الفردية، الشرح غير الواف، صعوبة شخصيات بعض الأساتذة، عدم جدية وموضوعية التصحيح لدى البعض، نقص التشجيع والتغذية الراجعة من قبل الأساتذة، عدم إعطاء البعض للفرصة الكافية للتواصل والاستفسار، كثرة التكليفات المطلوبة.
- وأخيرًا البعد السادس الذي يتمثل في الضغوط المرتبطة بالأقران مثل حديث الزملاء السلبي حول الامتحانات، قلة الدعم من الزملاء، المنافسة بين الزملاء، مشكلة العمل الجماعي مع الزملاء، صدور سلوكيات غير مرغوبة أثناء المحاضرات من بعض الزملاء، وجود صراعات علنية وصراعات مستترة بين زملاء الدراسة بسبب الأداء الأكاديمي، سخرية بعض الزملاء، ويُطلب من المفحوص الاستجابة على المفردات وفقًا لمقياس ليكرت خماسي التدريج يتراوح من ١ (غير موافق بالمرة) إلى ٥ (موافق تمامًا).

الخصائص السيكومترية للمقياس في البحث الحالي:

صدق مفردات المقياس:

أ) الصدق المرتبط بمحك:

تم حساب معاملات الارتباط بين درجات أفراد عينة التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات البحث على مقياس الضغوط الأكاديمية المدركة المعد في البحث الحالي، ودرجاتهم على محك خارجي هو مقياس الضغوط الأكاديمية (إسماعيل، ٢٠١٤)، وبلغت قيم معامل الارتباط (٠,٧٨٤)، وهذه القيمة دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١) مما يشير إلى صدق مفردات المقياس.

ب) صدق المقارنة الطرفية (الصدق التمييزي):

تم حساب الصدق باستخدام طريقة المقارنة الطرفية؛ وذلك من خلال تطبيق المحك - وهو مقياس الضغوط الأكاديمية لدى طلاب الجامعة (إسماعيل، ٢٠١٤)، على عينة التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات البحث (١٢٠) طالبًا وطالبة، وتم ترتيب درجاتهم في المحك ترتيبًا تنازليًا، لاستخراج أعلى(٢٧%) من الدرجات وتمثل مجموعة الأقوياء في المحك وبلغ عددها (٣٢) طالبًا وطالبة، وأدنى (٢٧%) من الدرجات وتمثل مجموعة الضعاف في نفس المحك وبلغ عددها (٣٢) طالبًا وطالبة، ثم تم تطبيق مقياس الضغوط الأكاديمية المدركة المعد في البحث الحالي، وبعد ذلك تم تحديد درجات هاتين المجموعتين التي تم تصنيفهما وفقًا للمحك في أبعاد المقياس المعد في البحث الحالي المراد التحقق من صدقه، وتم حساب دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين في كل بعد في المقياس المعد من خلال حساب النسبة الحرجة، كما موضح في جدول٥.

جدول٥

صدق المقارنة الطرفية لمقياس الضغوط الأكاديمية.

أبعاد المقياس الدرجة الكلية	أعلى ٢٧% (ن٢=٣٢)		أدنى ٢٧% (ن٢=٣٢)		النسبة الحرجة
	م٢	ع م٢	م١	ع م ١	Z
ضغوط الدراسة والأداء الأكاديمي	٣٨,٢٥	٠,٦٢٧	٣٠,١٦	٠,٩٥٢	٧,١٠٢
ضغوط الامتحانات	٣٠,٤٤	٠,٥٠٤.	٢٥,٩١	٠,٧١٦	٥,١٧٥
ضغوط التوقعات الأكاديمية المرتفعة	٣٢,٥٣	٠,٨٥١	٢٦,٩١	٠,٩٤٠	٤,٤٣٩
الضغوط المرتبطة بقيود الوقت	٢٨,٥٣	٠,٥٨٤	٢١,٨٨	٠,٩٤٨	٥,٩٧٩
ضغوط الأساتذة	٣٥,٠٣	٠,٩٤٧.	٢٩,٣٤	١,٢١١	٣,٦٩٩
ضغوط الأقرن	٢٩,٠٦	١,١٤٧	٢٢,٤٤	٠,٩٨٦	٤,٣٧٩
الدرجة الكلية للضغوط الأكاديمية	١٩٣,٨٤	٣,٣٨٢	١٥٦,٦٣	٤,٢٧٩	٦,٨٢٥

يتضح من جدول٥ أن قيم النسبة الحرجة أكبر من (٢,٥٨) درجة معيارية، إذن الفرق القائم بين المتوسطين له دلالة احصائية أكيدة ولا ترجع للصدفة، أي أن أبعاد مقياس الضغوط الأكاديمي المدركة والدرجة الكلية له تميز تمييزًا واضحًا بين المستويات الضعيفة والقوية في المحك (الميزان)، أي أن الأقوياء في الميزان أقوياء في المقياس المعد، والضعاف في الميزان ضعاف في المقياس المعد، وبالتالى يمكن الاطمئنان لصدق المقياس وأبعاده (السيد،١٩٧٨، ٤٠٩).

ج) الصدق بإستخدام معامل الارتباط المصحح Corrected tem-total correlation:

تم حساب معامل الارتباط المصحح على مستوى البعد؛ وذلك من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد التي تنتمي إليه بعد حذف درجتها منه، وباعتبار أن بقية مفردات المقياس تعد كمحك للمفردة، فإن هذا المعامل يشير إلى صدق مفردات المقياس (حسن، ٢٠١٦، ٥٢٢)، وتم عرض النتائج في جدول٦ .

جدول ٦

معاملات الارتباط المصحح بين درجة كل مفردة والبعد التي تنتمي إليه على مقياس الضغوط الأكاديمية.

ضغوط الدراسة والأداء		ضغوط الامتحانات		ضغوط التوقعات الأكاديمية		ضغوط الوقت		ضغوط الأساتذة		ضغوط الأقران	
م	ر	رقم المفردة	ر	رقم المفردة	ر	رقم المفردة	ر	رقم المفردة	ر	رقم المفردة	ر
١	٠,٤٩٧	٢	٠,٤٠٠	٣	٠,٢٦٧	٤	٠,٣٥٧	٥	٠,٣٩٢	٦	٠,٤٧٢
٧	٠,٤٠٨	٨	٠,٣٣٩	٩	٠,٤٦١	١٠	٠,٣٩٠	١١	٠,٥٠٤	١٢	٠,٥٩٦
١٣	٠,٣٠٣	١٤	٠,٥٤٢	١٥	٠,٥٧٢	١٦	٠,٥٧٥	١٧	٠,٤٧٩	١٨	٠,٢٢٤
١٩	٠,٢٦٥	٢٠	٠,٥٤٧	٢١	٠,٥٢٢	٢٢	٠,٠١٧	٢٣	٠,٥٢٢	٢٤	٠,٥٠١
٢٥	٠,٤٣٨	٢٦	٠,٥١٩	٢٧	٠,٣٩٣	٢٨	٠,٤١٠	٢٩	٠,٤٧٩	٣٠	٠,٦٠٩
٣١	٠,٢٥٩	٣٢	٠,٤٢٥	٣٣	٠,٤١٢	٣٤	٠,٣٨٨	٣٥	٠,٥٢٧	٣٦	٠,٤٨٩
٣٧	٠,٣٣٧	٤٣	٠,٤٢٤	٣٨	٠,٦٧٠	٣٩	٠,٣٥٩	٤٠	٠,٤٩٩	٤١	٠,٤٨٥
٤٢	٠,٥٣١			٤٤	٠,٤٦٥	٤٥	٠,٥٣٣	٤٦	٠,٢٦٢	٤٩	٠,٧٦٣
٤٨	٠,٤٠٥							٤٧	٠,٥٤٢		

ويتضح من جدول٦ أن قيم معامل الارتباط المصحح أعلى من القيمة (٠,٢٠) الموصي بها كحد أدنى لإدراج المفردة في المقياس (Streiner et al.,2015)، ماعدا المفردة رقم (٢٢) في بعد ضغوط الوقت، جاءت <(٠,٢٠) لذلك تم حذفها، ومن ثم تم الإبقاء على (٤٨) مفردة في المقياس.

الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس:Internal consistency of the scale

تم حساب معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس بعضها لبعض، وبين أبعاد المقياس والدرجة الكلية له، وجاءت النتائج كما موضح بجدول ٧ .

جدول ٧

الاتساق الداخلي لأبعاد مقياس الضغوط الأكاديمية المدركة والدرجة الكلية (ن=١٢٠).

المتغير	البعد الأول	البعد الثاني	البعد الثالث	البعد الرابع	البعد الخامس	البعد السادس
البعد الأول	١					
البعد الثاني	٠,٦٣٧	١				
البعد الثالث	٠,٥٢٨	٠,٦٩٤	١			
البعد الرابع	٠,٥٦٦	٠,٥٤٨	٠,٥٢٩	١		
البعد الخامس	٠,٧٠٦	٠,٤٥٤	٠,٣٢٨	٠,٤٤٥	١	
البعد السادس	٠,٥٢٧	٠,٤٠٩	٠,٣٩١	٠,٤١٤	٠,٥١٠	١
الدرجة الكلي	٠,٨٦٠	٠,٧٨٣	٠,٧٣٨	٠,٧٣٢	٠,٧٦٦	٠,٧٣١

يتضح من جدول ٧ أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة عند مستوى دلالة إحصائية (٠,٠١)، مما يشير إلى تمتع أبعاد المقياس بدرجة مقبولة من الاتساق الداخلي.

ثبات درجات المقياس:

تم التحقق من ثبات درجات المقياس المكون من (٤٨) مفردة من خلال حساب معامل ألفا كرونباخ على مستوى البعد، وبلغت قيمته (٠,٧٠٥) للأول، و (٠,٧٣٣) للثاني، و (٠,٧٦٧) للثالث، و (٠,٧٣١) للرابع، و(٠,٧٨١) للخامس، و(٠,٨٠٢) للسادس، وتم حساب الثبات أيضًا بإستخدام طرق التجزئة النصفية، وبلغ معامل الثبات لسبيرمان- براون (٠,٩٣٠)، وبلغ معامل ثبات جتمان (٠,٩٣٠)، وجميعها قيم مقبولة لثبات درجات المقياس، مما يشير إلى تمتع درجات المقياس بمعامل ثبات جيد.

الصورة النهائية للمقياس: تكونت الصورة النهائية للمقياس من (٤٨) مفردة ملحق(٣)، موزعة على (٦) أبعاد كما موضح في جدول ٨ ، وتشير الدرجة المرتفعة لكل بعد على معاناة الطالب من الضغوط الأكاديمية، والعكس بالنسبة للدرجات المنخفضة، ويوضح جدول٨ توزيع مفردات المقياس على الأبعاد الفرعية له.

جدول ٨

توزيع الضغوط الأكاديمية في الصورة النهائية له على أبعاده.

أبعاد المقياس	عدد المفردات	رقم المفردة في المقياس
الضغوط المرتبطة بالدراسة والأداء الأكاديمي	٩	١، ٧، ١٣، ١٩، ٢٤، ٣٠، ٣٦، ٤١، ٤٧
الضغوط المرتبطة بالامتحانات	٧	٢، ٨، ١٤، ٢٠، ٢٥، ٣١، ٤٢
الضغوط المرتبطة بالتوقعات الأكاديمية	٨	٣، ٩، ١٥، ٢١، ٢٦، ٣٢، ٣٧، ٤٣
الضغوط المرتبطة بقيود الوقت	٧	٤، ١٠، ١٦، ٢٧، ٣٣، ٣٨، ٤٤
الضغوط المرتبطة بالأساتذة	٩	٥، ١١، ١٧، ٢٢، ٢٨، ٣٤، ٣٩، ٤٥، ٤٦
الضغوط المرتبطة بالأقرن	٨	٦، ١٢، ١٨، ٢٣، ٢٩، ٣٥، ٤٠، ٤٨

(٤) مقياس الاحتراق الأكاديمي(إعداد: إبراهيم، ٢٠٢١أ).

الهدف من المقياس: هو قياس متلازمة الاحتراق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، والتي تتجلى في شعور الطالب باللامبالاة، وانخفاض الكفاءة الشخصية، والشعور بالإستنفاد الانفعالي.

وصف المقياس: تألف المقياس من (٢١) مفردة، موزعة على ثلاثة أبعاد بواقع (٧) مفردات لكل بعد، والمقياس عبارة عن مقياس تقدير ذاتي يتضمن خمسة مستويات للإستجابة هي: تنطبق تمامًا، تنطبق إلى حد ما، محايد، لاتنطبق إلى حد ما، لاتنطبق تمامًا، يقابلها الدرجات (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على الترتيب، ويسمى البعد الأول باللامبالاة، ويشير إلى ميل الطالب إلى حضور المحاضرات والسكاشن متأخرًا، والتغيب بشكل متكرر عن المحاضرات، وشعوره بنقص الدافعية وفقدان الإهتمام بالدراسة وقلة الحماس إليها، والبعد الثاني هو الفعالية الأكاديمية المنخفضة، ويشير إلى ميل الطالب إلى تأجيل أي واجبات مطلوبة منه لإحساسه بصعوبتها، وشعوره أنه لايصلح لأن يكون طالبًا، وأن مستواه الدراسي أقل بكثير مما يطمح إليه، وعجزه عن تحصيل دروسه بسبب صعوبتها، ولأنها تفوق قدراته، وشعوره بنقص الكفاءة اللازمة للاستذكار الفعال، والبعد الثالث هو الاستنفاد الانفعالي، ويشير إلى شعور الطالب بالإرهاق من كثرة التكليفات الدراسية، وإحساسه بالضغوط التي تسبب له مشكلات في علاقته مع الآخرين، وانشغاله كثيرًا بالأمور المرتبطة بالإستذكار خلال أوقات فراغه، وافتقاده الطاقة اللازمة للقيام بأي نشاط دراسي، وشعوره بالإجهاد عند قيامه بأي نشاط دراسي، ويعاني من اضطرابات في النوم بسبب الدراسة والامتحانات.

الخصائص السيكومترية لمقياس الاحتراق الأكاديمي في صورتة الأصلية:

صدق مفردات المقياس:

استخدم معد المقياس إبراهيم (٢٠٢١أ) التحليل العاملي الاستكشافي للكشف عن البنية العاملية للمقياس، وأسفرت النتائج عن وجود ثلاثة عوامل للمقياس تفسر مجتمعة حوالي (٧٨,٠٦٩) من التباين الكلي في الاحتراق الأكاديمي، وأجرى الباحث أيضًا التحليل العاملي التوكيدى من الدرجة الأولى باستخدام برنامج AMOS، وافترض نموذج يتضمن ثلاثة عوامل كامنة مرتبطة ببعضها، وتتشبع عليها مفردات المقياس، وقد حظى هذا النموذج على مؤشرات حسن مطابقة؛ حيث بلغت قيمة مربع كاي (١,٤٤)، وبلغت قيمة مؤشر حسن المطابقة GFI (٠,٨٦٠)، وبلغت قيمة مؤشر حسن المطابقة المصحح AGFI (٠,٨٢٢)، وقيمة مؤشر المطابقة المعياري NFI تساوي(٠,٩٤٦)، وقيمة مؤشر المطابقة المقارن CFI تساوي (٠,٩٨٣)، وبلغت قيمة مؤشر المطابقة النسبي RFI (٠,٩٣٨)، مما يشير إلى صدق البنية العاملية للمقياس.

ثبات درجات المقياس في صورتة الأصلية:

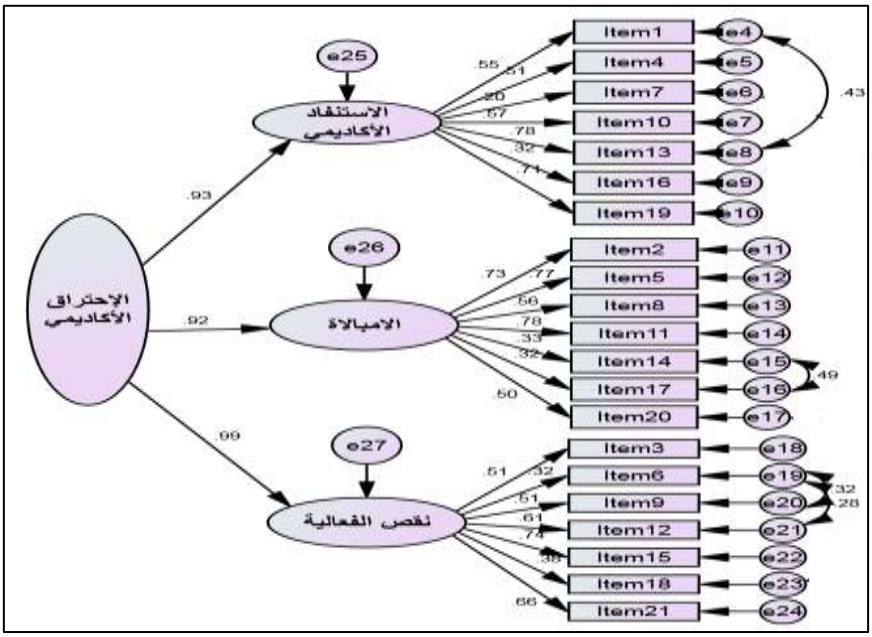
تحقق معد المقياس من ثبات درجات المقياس المكون من (٢١) مفردة من خلال حساب معامل ألفا كرونباخ، وبلغت قيمة معامل ألفا لبعد اللامبالاة (٠,٨٥٦)، ولبعد الفعالية الأكاديمية المنخفضة (٠,٨١٩)، ولبعد الاستنفاد الانفعالي (٠,٧٨٣)، وجميعها قيم مقبولة لثبات درجات أبعاد المقياس، مما يشير إلى تمتع درجات المقياس بمعامل ثبات جيد.

الخصائص السيكومترية للمقياس في البحث الحالي:

أ) صدق البناء العاملي بإستخدام التحليل العاملي التوكيدي:

تم افتراض نموذج عاملي توكيدي من الدرجة الثانية Second- Order Confirmatory Factor Analysis؛ حيث تضمن عامل كامن عام، ويمثل الاحتراق الأكاديمي(الدرجة الكلية)، وثلاثة عوامل كامنة من الدرجة الثانية، وتمثل أبعاد المقياس وهي الاستنفاد الانفعالي، واللامبالاة، والفعالية الأكاديمية المنخفضة، ويندرج تحت كل عامل من هذه العوامل (٧) مفردات تمثل عوامل ملاحظة، وتم اختبار ذلك باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية (AMOS(Version24، وأسفرت نتائج التحليل عن مؤشرات مطابقة جيدة للنموذج؛ حيث وجد أن كا٢/ درجة الحرية (X2 /df) قيمة تدل على مطابقة جيدة حيث إنها أقل من ٢ (١,٣٩٩< ٢)، وبلغت قيمة مؤشر IFI (٠,٩١٦)، ومؤشر TLI(٠,٨٩٨)، ومؤشر CFI (٠,٩١٣)، و جميعها قيم تدل على مطابقة مقبولة للنموذج، وحظى مؤشر جذر متوسط مربع الخطأ التقريبيRMSEA على قيمة (٠,٠٥٨ ≥ ٠,٠٦)، كما أن قيمة مؤشر AIC للنموذج المفترض بلغت (٣٩٥,٧٣٨)، وهي أقل من نظيرتها في النموذج المشبع والتي بلغت (٥٠٤,٠٠)، وجاءت قيمة مؤشر ECVI في النموذج المفترض (٣,٣٢٦) أقل من نظيرتها في النموذج المشبع حيث بلغت (٤,٢٣٥)، وتدل هذه القيم على جودة مقبولة لمطابقة البيانات للنموذج المفترض (عامر، ٢٠١٦)، ويوضح شكل٣ النموذج المختبر لمقياس الاحتراق الأكاديمي، وتظهر عليه قيم الأوزان الانحدارية المعيارية لمفردات وأبعاد المقياس.

شكل٣ النموذج المختبر لمقياس الاحتراق الأكاديمي



ب) صدق مفردات المقياس بإستخدام معامل الارتباط المصحح

تم التحقق من صدق مفردات المقياس من خلال حساب معامل الارتباط المصحح؛ وذلك من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد التي تنتمي إليه بعد حذف درجتها منه، وباعتبار أن بقية مفردات المقياس تعد كمحك للمفردة، فإن هذا المعامل يشير إلى صدق مفردات المقياس (حسن، ٢٠١٦، ٥٢٢)، وتم عرض النتائج في جدول٩ .

جدول٩

معاملات الارتباط المصحح بين درجة كل مفردة والبعد التي تنتمي إليه (ن=١٢٠).

الاستنفاد الانفعالي		اللامبالاة		الفعالية الذاتية المنخفضة	
رقم المفردة	ر المصحح	رقم المفردة	ر المصحح	رقم المفردة	ر المصحح
١	٠,٤٢٩	٢	٠,٥٣١	٣	٠,٥٠٩
٤	٠,٤٧٧	٥	٠,٥٩٥	٦	٠,٥٠٥
٧	٠,٣٥٢	٨	٠,٤٦٣	٩	٠,٥٨٣
١٠	٠,٤٩٥	١١	٠,٦٠٧	١٢	٠,٥٧٤
١٣	٠,٤٠١	١٤	٠,٣٧١	١٥	٠,٥٤٧
١٦	٠,٤١٨	١٧	٠,٣٥٥	١٨	٠,٣٧٧
١٩	٠,٥٤٩	٢٠	٠,٤٠٩	٢١	٠,٥٥٩

ويتضح من جدول٩ أن قيم معامل الارتباط المصحح أعلى من القيمة (٠,٢٠) الموصي بها كحد أدنى لإدراج المفردة في المقياس (Streiner et al.,2015)، مما يشير إلى صدق مفردات المقياس.

ثبات درجات المقياس:

تم التحقق من ثبات درجات المقياس من خلال حساب معامل ثبات ألفا كرونباخ لكل بعد من أبعاد المقياس، وبلغت قيمته (٠,٧٢٩) لبعد الاستنفاد الانفعالي، و(٠,٧٥٢) لبعد اللامبالاة، وبلغت قيمته (٠,٧٩٤) لبعد الفعالية الأكاديمية المنخفضة، وكذلك تم حساب الثبات بإستخدام طريقة التجزئة النصفية؛ حيث بلغت قيمة معامل سبيرمان-براون (٠,٨٥٢)، وبلغت قيمة معامل جتمان (٠,٨٥١)، وتشير هذه القيم إلى تمتع درجات المقياس بمعامل ثبات جيد، وبالتالي يصلح استخدامه في جمع بيانات البحث الحالي.

نتائج اختبار فروض البحث:

نتيجة اختبار الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على أنه " يتوقع أن يكون مستوى كل من الضغوط الأكاديمية والاحتراق الأكاديمي أعلى من المتوسط الفرضي لكل منها لدى طلاب البرامج المميزة بكلية التربية " ولتحديد

الأسلوب الإحصائي المناسب تم اختبار اعتدالية توزيع درجات المتغيرين التابع والمستقبل من خلال استخدام اختبار Kolmogorov-Smirnov للاعتدالية، وجاءت النتائج كما مبين في جدول ١٠ .

جدول١٠

اختبار الاعتدالية لمتغيري الضغوط الأكاديمية والاحتراق الأكاديمي

المتغير	اختبار Kolmogorov-Smirnov		
	الإحصاءة	درجة الحرية	الدلالة
الضغوط الأكاديمية	٠,٠٣٨	٢٦٩	غير دالة
الاحتراق الأكاديمي	٠,٠٤٩	٢٦٩	غير دالة

يتضح من جدول ١٠ أن قيم الاحصاءة غير دالة إحصائيًا في كلا المتغيرين، مما يشير إلى إعتدالية التوزيع، لذلك يمكن استخدام اختبار "ت" للمجموعة الواحدة One Sample T-Test لاختبار صحة هذا الفرض، والكشف عن دلالة الفرق بين المتوسط الفرضي والمتوسط التجريبي لكل متغير،، وجاءت نتائج اختبار "ت" للمجموعة الواحدة باستخدام برنامج Spss28، كما موضح بجدول ١١ .

جدول١١

اختبار (ت) للفرق بين المتوسطين الفرضي والتجريبي للضغوط الأكاديمية والاحتراق الأكاديمي(ن= ٢٦٩).

المتغير	عدد المفردات	المتوسط الفرضي	المتوسط التجريبي	الانحراف المعياري	ت	حجم التأثير Effect size
الضغوط الأكاديمية	٤٨	١٤٤	١٧٦,٠٠٤	٢٥,٧٧٦	**٢٠,٣٦٤	١,٢٤ كبير
والاحتراق الأكاديمي	٢١	٦٣	٦٩,٠٦٧	١٣,١١	**٧,٥٩٠	٠,٤٦٣ متوسط

ملحوظة: تشير ** إلى أن قيمة (ت) دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٠١) عند درجة حرية (٢٦٨).

ويتضح من جدول ١١ وجود فرق دال إحصائيًا بين المتوسط التجريبي، والمتوسط الفرضي في الضغوط الأكاديمية لصالح المتوسط التجريبي، ووجود فرق دال إحصائيًا بين المتوسط التجريبي والمتوسط الفرضي في الاحتراق الأكاديمي لصالح المتوسط التجريبي، ويناظرهما حجوم تأثير كبيرة (بإستخدام معادلة Cohen d) وفقًا للمحكات التي وضعها Cohen (1988, p.20-26)، مما يشير إلى أن عينة البحث الحالي لديها مستويات أعلى من المتوسط الفرضي في كل من الاحتراق الأكاديمي والضغوط الأكاديمية.

تفسير نتيجة اختبار الفرض الأول:

أسفرت نتيجة اختبار هذا الفرض عن معاناة طلاب البرامج المميزة بكلية التربية من إرتفاع مستوى الضغوط الأكاديمية ، ويمكن عزو ذلك إلى ما تفرضه طبيعة المرحلة الجامعية من ضغوط؛ حيث يواجه طلاب الجامعة مجموعة متنوعة من مسببات الضغوط كالتعرض لبيئة جديدة وعلاقات اجتماعية جديدة، والبعد عن الأسرة لدى بعض الطلاب، هذا بالإضافة إلى ما تفرضه الحياة الأكاديمية من ضغط كإكتساب المعرفة والمهارات المختلفة، وضغط الأقران والمنافسة وضغوط الأساتذة والتكليفات الدراسية، وعبء العمل مع المواعيد النهائية الصارمة، والتقييمات المتكررة مثل الامتحانات والاختبارات، كما يعد الطالب في هذه المرحلة ليس طالب عادي ينتظر المعلم ليتلقى منه المعلومة بشكل سلبي كما بمراحل التعليم قبل الجامعي بل هو طالب باحث يشارك في بناء المعرفة، وغالبًا ما يكون التواجد في مثل هذه البيئة ومواجهة التوقعات والأدوار الجديدة مصحوبًا بحالة من الضغط المصحوب بشعور الطلاب بعدم قدرتهم على التوازن بين هذه المتطلبات وقدراتهم وامكاناتهم المدركة، أو الوقت المتاح بالنسبة لهم لتلبيتها؛ حيث لا يعيش طلاب الجامعة بمعزل عن العالم بل لهم حياتهم الإجتماعية والشخصية، وما تفرضه عليهم من متطلبات، وتتفق هذه النتيجة مع العديد من الدراسات التي أشارت إلى أن الطلاب في مؤسسات التعليم العالي يواجهون ضغوطًا شديدة بشأن النجاح الأكاديمي الذي يحدد فرصهم المهنية والتوظيف (Basri, et al., 2022; Liu et al., 2023; Xu & Ba, 2022; Zuo et al., 2024)، كما أظهر الباحثون أن طلاب الجامعات لديهم مهام أكاديمية أعلى كثافة من طلاب المدارس، ويواجهون ضغوط أكثر من أي مرحلة دراسية أخرى (Novianty et al., 2022).

ويمكن تفسير هذه النتيجة أيضًا وفقًا للتصور الذي طوره Richard Lazarus، وهو يعد أحد رواد البحث في مجال الضغوط وكيفية التعامل معها؛ حيث يرى أن الضغط يمثل عملية تفاعلية، فعندما يوجد عامل ضغط في حياة الفرد تحدث استجابة نفسية قد تكون سلوكية أوانفعالية أو معرفية (Horiuchi et al., 2018)، وتبدأ هذه الاستجابة بتحدي أو طلب، مما قد يتسبب في الشعور بالضغط، واعتمادًا على الظروف الخارجية وحدوث العامل المسبب للضغط قد يؤدي إلى ضائقة (Wheaton et al., distress 2012) ، ومع ذلك، في حين قد يتعامل الفرد مع أحداث مرهقة متعددة، فإن هذا لا يعني على الفور أنها ستؤدي إلى زيادة الضائقة حيث قد يؤثر السياق والتعامل على هذا المسار (Wheaton et al., 2012).

وترى الباحثة أن الطلاب كلما تقدموا إلى مستويات دراسية أعلى من المحتمل أنهم يواجهون مستويات متزايدة من الضغوط الأكاديمية، ومن الجدير بالذكر أن أغلب طلاب عينة البحث الحالي هم من الطلاب المسجلين بالفرقتين الثالثة والرابعة، وبإستمرار التعرض لهذه الضغوط مع نقص الدعم الإجتماعي من قبل الأقران أو الآباء أو الأساتذه، والفشل في تحقيق التوقعات، والأهداف، وأثر السياق الأكاديمي، والمناخ التنظيمي وغيرها من العوامل، قد يدرك هؤلاء الطلاب هذه الضغوط على أنها تهديد لهم ولنجاحهم، وتفوق قدراتهم المدركة على تجاوزها، وبالتالي يبلغون عن معاناتهم منها.

وأظهرت نتيجة هذا الفرض أيضًا أن طلاب البرامج المميزة يعانون من مستوى أعلى من المتوسط من الاحتراق الأكاديمي، مما يشير إلى شعورعدد ليس بقليل منهم باللامبالاة، وبنقص الدافعية، وفقدان الإهتمام بالدراسة وقلة الحماس إليها، ونقص الفعالية الأكاديمية، والتغيب بشكل متكرر عن

المحاضرات، والتسويف الأكاديمي والعجز عن تحصيل الدروس بسبب صعوبتها، ولأنها تفوق قدراتهم، وشعورهم بالإرهاق من كثرة التكليفات الدراسية، وإفتقادهم الطاقة اللازمة للقيام بأي نشاط دراسي، وشعورهم بالإجهاد عند قيامهم بأي نشاط دراسي، وذلك بناءً على ما تضمنته مفردات مقياس الاحتراق الأكاديمي المستخدم في البحث الحالي، وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه الدراسات إلى أن طلاب الجامعات معرضون لخطر الاحتراق الأكاديمي (Fariborz et al., 2019)، وقد يعاني منه أكثر من نصف الطلاب (Liu et al., 2023)، وأنه ظاهرة شائعة بين الطلاب (Lin &Yang, 2021).

وقد ترجع معاناة الطلاب عينة البحث الحالي من مستوى أعلى من المتوسط في الاحتراق الأكاديمي إلى عدة عوامل منها ماهو داخلي خاص بمايمتلكه الطالب من موارد شخصية (كالقدرة، ومستوى الطاقة، درجة المثابرة والقدره على التحمل، والمخزون المعرفي، والميول والاهتمامات وسمات الشخصية، وغيرها)، فعندما تكون هذه الموارد غير قادرة على تلبية المتطلبات الأكاديمية (من حيث الكمية، الصعوبة، السرعة، وغيرها)، يكون من السهل أن يتسبب ذلك في شعور الطالب بنقص الكفاءة ومن ثم الشعور بالاحتراق الأكاديمي، أو قد يكون لهؤلاء الطلاب اهتماماتهم أخرى غير الاهتمامات الأكاديمية كالاهتمام بالنمو الشخصي والاجتماعي وإطلاق العنان لإمكاناتهم، وخاصة أن معظم أفراد عينة البحث من طلاب الفرقتين الثالثة والرابعة فهم قاربوا على الإحتكاك بالواقع العملي والخروج إلى سوق العمل، وبالتالي قد يكونوا سئموا من التعامل مع المهام والأنشطة الأكاديمية ولا يولون اهتمامًا كافيًا لها، ويشعرون بالرتابة وعدم الجدوى والتخلي عن الجهود في سبيل تحقيق هذه المتطلبات لأنها لا تتناسب مع ميولهم ، ويتفق ذلك مع ما أشارت إليه دراسة (Yongmei & Dan, 2022) .

وقد يرجع حدوث الاحتراق الأكاديمي إلى عوامل خارجية أو بيئية، ومن أكثر العوامل البيئية التي يمكن أن تتسبب في الاحتراق الأكاديمي، والمرتبطة بالبحث الحالي هو ارتفاع مستوى الضغوط الأكاديمية؛ حيث قد يحدث الاحتراق الأكاديمي عندما تتجاوز كمية ونوعية الضغوطات التي تتعرض لها مقدار الوقت والموارد المتاحة على سبيل المثال، الضغوط الأكاديمية، وبسبب الضغط والعبء الأكاديمي طويل الأمد ، يفقد الطلاب الحماس لدراستهم وأنشطتهم، ويصبح لديهم اتجاه سلبي تجاه التعلم، مما قد يعرضهم لخطر الاحتراق الأكاديمي، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج العديد من الدراسات مثل دراسة جبر وجسام (٢٠٢١) التي أظهرت أن طلاب الجامعة يعانون من الاحتراق الأكاديمي، ودراسة نصر وآخرون (٢٠٢٣) التي أظهرت أن الاحتراق الأكاديمي ترتفع مستوياته في اتجاه المستوى الدراس الأعلى؛ وتم تفسير ذلك بأن الإحتراق الأكاديمي عملية تراكمية تحدث نتيجة لتعرض الطلاب للمتطلبات وللضغوط الأكاديمية المتكرر ة والمتزايدة على مدار سنوات الدراسة فالاحتراق لا يحدث فجأة بل يمر بمراحل متدرجة؛ حيث يتعرض الفرد لضغوط مستمرة زائدة عن طاقته، ويستمر في محاولة مواجهتها والتعامل معها إلى أن تستنفذ طاقته ويشعر بالإنهاك وفقدان الشغف بالدراسة وتتغير اتجاهاته مع زملاءه، وينخفض مستوى إنجازه الاكاديمي، وكذلك تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات (Lin &Yang, 2021; Novianty et al., 2022; Ruel, 2023)، وتشير نتيجة هذا الفرض إلى أن ارتفاع مستوى الضغوط الأكاديمية قد يصاحبه إرتفاع مستوى الاحتراق الأكاديمي لدى الطلاب.

نتيجة اختبار الفرض الثاني:

ينص الفرض االثاني على أنه " توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الضغوط الأكاديمية والاحتراق الأكاديمي لدى طلاب البرامج المميزة بكلية التربية "، ويمكن إستخدام معامل ارتباط بيرسون لاختبار صحة هذا الفرض والكشف عن دلالة العلاقة الارتباطية بين المتغيرين، وجاءت النتائج كما موضح في جدول ١٢ .

جدول١٢

معامل الارتباط بين الضغوط الأكاديمية والاحتراق الأكاديمي لدى عينة البحث الحالي (ن= ٢٦٩)

المتغير	معامل الارتبط بالاحتراق الأكاديمي	مستوى الدلالة	معامل التحديد Coefficient of determination
ضغوطالدراسة والأداء	٠,٦٨٠	٠,٠١	٠,٤٦٢
ضغوط الامتحانات	٠,٦٠١	٠,٠١	٠,٣٦١
ضغوط التوقعات الأكاديمية المرتفعة	٠,٥٠٨	٠,٠١	٠,٢٥٨
ضغوط قيود الوقت	٠,٥٨٢	٠,٠١	٠,٣٣٩
ضغوط الأساتذة	٠,٥٢٥	٠,٠١	٠,٢٧٦
ضغوط الأقران	٠,٥٤٥	٠,٠١	٠,٢٩٧
الدرجة الكلية للضغوط الأكاديمية	٠,٧٢٨	٠,٠١	٠,٥٣١

يتضح من جدول ١٢ أن قيمة (ر) دالة عند مستوى (٠,٠١) للعلاقة بين الدرجة الكلية للضغوط الأكاديمية والاحتراق الأكاديمي، وأيضًا جاءت قيمة (ر) للعلاقة بين كل بعد من أبعاد الضغوط الأكاديمية والاحتراق الأكاديمي دالة إحصائيًا أيضًا عند مستوى (٠,٠١)، ويناظرها حجوم تأثير كبيرة وفقًا للمحكات التي وضعها Cohen (1988, p. 79-80)، وكان أكثر الأبعاد ارتباطًا بالإحتراق الأكاديمي الضغوط المرتبطة بالدراسة والأداء الأكاديمي، يليه ضغوط الامتحانات، ثم ضغوط قيود الوقت، ثم الأقران، والأساتذه، وأخيرًا ضغوط التوقعات الأكاديمية المرتفعة، وتشير نتيجة هذا الفرض إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة قوية بين الضغوط الأكاديمية والاحتراق الأكاديمي لدى طلاب البرامج المميزة، وبالتالي يتم قبول الفرض البديل ورفض الفرض الصفري.

تفسير نتيجة اختبار الفرض الثاني:

أسفرت نتيجة اختبار هذا الفرض عن وجود علاقة موجبة بين أبعاد الضغوط الأكاديمية (الضغوط المرتبطة بالدراسة والأداء الأكاديمي، ضغوط الامتحانات، ضغوط التوقعات الأكاديمية العالية، ضغوط الوقت، ضغوط الأساتذ وضغوط الأقران) والاحتراق الأكاديمي، كذلك وجدت علاقة

ارتباطية موجبة وقوية بين الدرجة الكلية للضغوط الأكاديمية والاحتراق الأكاديمي لدى طلاب البرامج المميزة بكلية التربية، ويمكن تفسير نتيجة هذا الفرض من وجهة نظر الباحثة على النحو التالي:

فيما يتعلق بالإرتباط الموجب بين ضغوط الدراسة والأداء الأكاديمي والاحتراق الأكاديمي، يمكن تفسيره في ضوء تقييم الطالب لبيئته الأكاديمية ودراسته وإدراكه لها بأنها مزدحمة بالمحاضرات والسكاشن العملية، ووجود بعض المقررات غير ذات قيمة عملية من وجهة نظره، وصعوبة بعض المقررات وحشوها بالمعلومات، وتقييمه لدراسته بأنها لا تحفزه على النمو الشخصي ولا تناسب اهتماماته، وتلقيه السلبي للمعلومات، قد ينتج عنه بمرور الوقت شعور الطالب بنقص الكفاءة، واللامبالاة، وعدم الإهتمام، والشعور بالقليل من التقدم، وبمرور الوقت قد يعاني من الاحتراق الأكاديمي.

وقد تضيف الضغوط المرتبطة بالامتحانات مثل القلق والخوف من الرسوب مزيد من الأعباء الدراسية على الطالب؛ حيث قد تتطلب مزيد من الجهد، ومن ثم الشعور بالإرهاق واستنفاد الطاقة، وفيما يتعلق بالنتيجة المتعلقة بوجود ارتباط موجب بين الضغوط المرتبطة بقيود الوقت والاحتراق الأكاديمي يمكن تفسيرها بأن الطلاب حين يشعر بضيق الوقت، وصعوبة استثمار الوقت بشكل فعال بين المهام والأنشطة الأكاديمية والأنشطة اللامنهجية، فإنه يدرك أنه لايوجد وقت كافي لتلبية كافة المتطلبات الأكاديمية المتزايدة، وقد ينتج عن ذلك تسويف الطلاب لبعض المهام، وبالتالي تراكمها عليهم، وفي النهاية يشعر الطالب بنقص في الكفاءة الذاتية وتدني تقدير الذات، والعجز عن تحقيق هذه المتطلبات، وقد يؤدي ذلك إلى الاحتراق الأكاديمي.

أما بالنسبة للنتيجة التي أسفرت عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين ضغوط الأقران والاحتراق الأكاديمي، يمكن تفسيرها بأن شعور الطالب بقلة الدعم من قبل الأقران، وحديث الزملاء السلبي حول الامتحانات، وإدراكه بصعوبة العمل الجماعي مع الزملاء، قد يؤدي إلى جانب وجود تنافس شديد بين الزملاء على النجاح والأداء الأكاديمي إلى الاحتراق الأكاديمي؛ حيث يولي التعليم التقليدي اهتمامًا كبيرًا للمنافسة الأكاديمية بين الطلاب، مما يجعل حياة طلاب الجامعة مليئة بالمنافسة، ونظرًا لوجود فروق فردية بين الطلاب فهناك من يرى أن وجود هذه الأجواء التنافسية تمثل ضغط وتهديد بالنسبة لهم وبالتالي يخشون المشاركة خوفًا من الفشل أو سخرية زملائهم، أو أنهم قد يخوضون المنافسة ولكنهم لا يستطيعون الفوز، وقد يتولد عن ذلك شعور غالبية "غير الفائزين" بعدم الكفاءة وتقليل شعورهم بقيمتهم الذاتية، مما يؤدي إلى الاحتراق الأكاديمي بكافة جوانبه، كما أن الضغوط المرتبطة بالأساتذة مثل كثرة التكليفات التي يتعين على الطلاب القيام بها، وصعوبة شخصيات البعض، وأساليب التدريس التقليدية قد يصاحبه شعور الطلاب بالملل والإحباط من المتطلبات المتزايدة مما يؤثر على علاقة الطلاب بأساتذتهم، و إن استمرارية هذا بمرور الوقت تسبب ضغوطًا طويلة الأمد، وشعور الطالب بالاستنفاد الإنفعالي، والتعب والإرهاق وفي النهاية الإحتراق.

وبالنسبة لوجود ارتباط موجب بين ضغوط التوقعات الأكاديمية المرتفعة والاحتراق الأكاديمي، يمكن تفسيره بأنه عندما يحدد الطلاب أو الآباء أوالأساتذة توقعات أكاديمية مرتفعة، يصبح من الصعب على الطلاب تحقيق جميع التوقعات المرتفعة، وخاصةً عندما تكون هذه التوقعات تتجاوز قدرات الطلاب

وإمكاناتهم الحقيقية، وبالتالي يقل شعورهم بقيمتهم الذاتية، وينتج شعور بعدم الجدوى وخيبة الأمل والتخلي عن الجهود والإرهاق والرتابة، ومن ثم حدوث الاحتراق إذا استمر هذا الوضع.

وبشكل عام، يمكن تفسير وجود علاقة موجبة وقوية بين الضغوط الأكاديمية والاحتراق الأكاديمي لدى طلاب البرامج المميزة بكلية التربية في ضوء نظرية متطلبات العمل والموارد التي أوضحت أن الاحتراق النفسي ينشأ عندما يكون هناك عدم توازن بين متطلبات العمل والموارد الشخصية اللازمة لتحقيق النجاح في العمل (Bakker & Demerouti, 2017)، ويحدث الاحتراق عندما تتجاوز كمية ونوعية الضغوطات التي يتعرض لها الفرد مقدار الوقت والموارد المتاحة، فكلما زاد الضغط الذي يواجهه الطلاب، زاد خطر الاحتراق (Novianty et al., 2022)، ويظهر ذلك في الاتجاهات الساخرة تجاه الدراسة، وخيبة الأمل النسبية من نجاح الفرد في أداء المهام الأكاديمية(Chen et al., 2022) ؛ حيث أنه في أوقات الضغط النفسي أو الجسدي الزائد، يتسارع الشعور بفقدان الموارد، مما يؤدي إلى الاحتراق (Basri et al., 2022).

وتشير الأبحاث إلى أنه عندما يتعرض الطالب للضغوط لفترة طويلة، فإنه قد يفقد الدافع والطاقة للقيام بالمهام الأكاديمية، وعادة ما يتبع هذه الضغوط الاحتراق الأكاديمي لأنها العائق الرئيسي أمام تحسين الأداء الأكاديمي (Moghadam et al., 2023; Rahmatpour et al., 2019)، ويدعم ذلك ما أسفرت عنه نتائج دراسة (Kim et al., 2017) وجود علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين حالة عدم التوازن بين الجهد والمكافأة كعامل ضغط والاحتراق الأكاديمي، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات (Basri, et al., 2022; Moghadam et al., 2023; Lin & Huang, 2014; Gonzálvez et al., 2018; Rahmatpour et al., 2019; Ruel 2023; Xu & Ba, 2022; Yongmei & Dan, 2022)

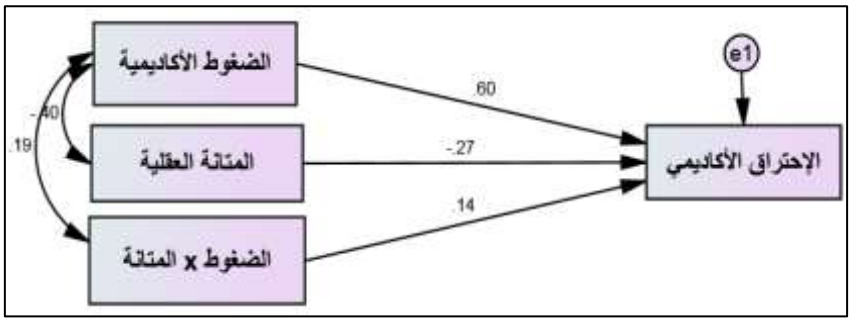
وتدعم نتيجة هذا الفرض أيضًا نظرية السلوك المشكل (الأنظمة السلوكية) (Jessor, 1987) والنموذج التفاعلي (Lazarus & Folkman,1984) ؛ حيث تشير نظرية السلوك المشكل إلى أن نظام إدراك الضغط يؤثر بشكل مباشر على حدوث السلوكيات المشكلة، وأن إدراك الضغوط يؤثر أيضًا بشكل مباشر على سلوكيات الاحتراق الأكاديمي عندما يكون المتعلمون في بيئة تعليمية مرهقة، ويشير النموذج التفاعلي إلى أن الأفراد قد يقومون بتقييم الضغط معرفيًا بعد الشعور به بعد الشعور به، ويقيمون ضغوط التعلم كعامل تهديد، وبالتالي قد يتفاعلون بشكل سلبي مع هذا الضغط ، مما يؤدي إلى مشاعر الاحتراق الأكاديمي (as cited in Gao, 2023) .

وبإختصار فإن الضغوط الأكاديمية ترتبط بشكل كبير بحدوث الاحتراق الأكاديمي بكافة أبعاده لدى الطلاب؛ وذلك عندما يتعرضون لهذه الضغوط لفترات طويلة، وعندما تتجاوز هذه الضغوط قدرات الطلاب على التكيف معها، فقد يواجهون صعوبة في تنظيم أنفسهم بشكل فعال، مما يجعلهم أكثر عرضة للإحتراق الأكاديمي، ولكن إذا أدرك الطلاب هذه الضغوط على أنها فرص للتحدي والنمو فقد يزيد ذلك من دافعيتهم للتعلم والتحدي وبذل المزيد من الجهد في سبيل تحقيق أهدافهم.

نتيجة اختبار الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث على أنه " يوجد تأثير دال إحصائيًا للمتانة العقلية كمتغير معدل على العلاقة بين الضغوط الأكاديمية والاحتراق الأكاديمي لدى طلاب البرامج المميزة بكلية التربية " وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام أسلوب تحليل المسار باستخدام البرنامج الإحصائي (Amos v.24)، وقامت الباحثة أولًا بتحويل درجات المتغيرات إلى درجات معيارية ثم حساب التفاعل بين الضغوط الأكاديمية والمتانة العقلية، وبعد ذلك تم إجراء تحليل المسار بطريقة الأرجحية العظمى Maximum likelihood لاختبار النموذج المفترض الموضح بشكل٤.

شكل ٤ المتانة العقلية كمتغير معدل في العلاقة بين الضغوط الأكاديمية والاحتراق الأكاديمي



وبتفحص مؤشرات جودة مطابقة هذا النموذج، وجد أنها مؤشرات تدل على مطابقة جيدة؛ حيث قيمة كا٢/ درجة الحرية (X2 /df) أقل من ٢ (٠,٢٧٥ > ٢)، وجاءت قيم مؤشرات CFI ,TLI, IFI تساوي (١,٠٠)، و قيمة مؤشرRFI بلغت (٠,٩٩٥) ، وحظى مؤشر RMSEAعلى قيمة (٠,٠٠٣ ≤ ٠,٠٦)، كما أن قيمة مؤشر AIC للنموذج المفترض بلغت (٢٦,٢٧٥)، وهي أقل من نظيرتها في النموذج المشبع، والتي بلغت (٢٨,٠٠)، وجاءت قيمة مؤشر ECVI في النموذج المفترض (٠,٠٨٩) أقل من نظيرتها في النموذج المشبع؛ حيث بلغت (٠,١٠٤)، وتدل هذه القيم على جودة مقبولة لمطابقة البيانات للنموذج المفترض، ويوضح جدول ١٣ دلالة إسهام المتانة العقلية في تعديل العلاقة بين الضغوط الأكاديمية والاحتراق الأكاديمي.

جدول **١٣**

دلالة إسهام المتانة العقلية في تعديل العلاقة بين الضغوط الأكاديمية و الاحتراق الأكاديمي.

المتغير المستقل	المسار	المتغير التابع	معامل الانحدار المعياري	معامل الانحدار	الخطأ المعياري	النسبة الحرجة	مستوى الدلالة
الضغوط الأكاديمية	←	الاحتراق الأكاديمي	٠,٥٩٦	٠,٥٩٥	٠,٠٤٢	١٣,٩٥٩	٠,٠٠١
المتانة العقلية	←	الاحتراق الأكاديمي	-٠,٢٦٧	-٠,٢٦٦	٠,٠٤٢	-٦,٣١٩	٠,٠٠١
تفاعل الضغوط الأكاديمية والمتانة العقلية	←	الاحتراق الأكاديمي	٠,١٣٥	٠,١١٢	٠,٠٣٣	٣,٤٣٠	٠,٠٠١

يتضح من جدول١٣ أن الضغوط الأكاديمية لها تأثير موجب ومباشر ودال إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٠١) على الاحتراق الأكاديمي، وكذلك وجد تأثير سالب ومباشر ودال إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٠١) للمتانة العقلية على الاحتراق الأكاديمي، وتبين وجود تأثير دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٠١) للتفاعل بين المتغير المستقل (الضغوط) والمتغير المعدل (المتانة العقلية) على الاحتراق الأكاديمي، وتشير دلالة تأثير هذا التفاعل إلى أن المتانة العقلية لها دور معدل في العلاقة بين الضغوط الأكاديمية والاحتراق الأكاديمي أي أنها تلطف أو تخفف من قوة العلاقة الموجبة بين هذين المتغيرين، وبالتالي يتم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل.

تفسير نتيجة اختبار الفرض الثالث:

يتضح وفقًا لنتيجة هذا الفرض أنه عندما يظهر الطلاب مستويات أعلى من المتانة العقلية، تنخفض العلاقة الإيجابية بين الضغوط الأكاديمية والاحتراق الأكاديمي، وعلى الجانب الآخر، إذا أظهر الطلاب مستوى عالي من الضغوط الأكاديمية، وكانت المتانة العقلية منخفضة، فيبدو أن ذلك يمثل عامل خطر لظهور الاحتراق الأكاديمي، مما يشير إلى دور المتانة العقلية في تمكين الطلاب من إدراك الضغوط الأكاديمية باعتبارها تحديات وفرص يمكن التحكم فيها؛ حيث تعمل المتانة العقلية كمورد للصمود في مواجهة الضغوط بين طلاب الجامعة، والحماية من العواقب السلبية المحتملة المرتبطة بها، وبذلك فإن تفاعلها مع الضغوط يمكن أن يقلل من الاحتراق الأكاديمي لدى الطلاب، ودعمت هذه النتيجة التأثيرات الوقائية للمتانة العقلية في سياق الضغوط الذي تم الإبلاغ عنه في الدراسات السابقة ومنها أن المتانة العقلية تحمي من العواقب السلبية المحتملة المرتبطة بالمستويات المرتفعة من الضغوط، مثل القلق والاحتراق والاكتئاب (Cristina, 2020; Gerber et al., 2015, 2018; Gerber, Kalak, et al., 2013; Haghighi & Gerber, 2019) وتحقيق رفاهية نفسية أفضل عند مستويات أعلى من الضغوط (Gerber et al., 2018)، وتعمل بمثابة مصدر مرونة للحماية من الضغوط (Clough et al., 2002 ; Gucciardi et al., 2008; Poulus et al., 2020)؛ مما قد يقلل من النتائج السلبية لها مثل الاحتراق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة (Benjamin & John, 2021)

ويؤيد ذلك نتائج دراسة Haghighi and Gerber (2019) التي أظهرت أن الضغط المرتفع ارتبط فقط بإرتفاع مستويات الاحتراق بين الطلاب ذوي المتانة العقلية المنخفضة، وليس بين الطلاب ذوي المتانة العقلية العالية، مما يشير إلى أن المتانة العقلية قد تشكل متغيرًا مستهدفًا للتدخلات الصحية التي تستهدف الطلاب.

ويمكن دعم النتيجة الحالية أيضًا من خلال ما أظهرته نتائج بعض الدراسات بأنه عند مقارنة المشاركين ذوي المتانة العقلية المنخفضة بالمشاركين ذوي المتانة العقلية المرتفعة، أبلغ أولئك الذين لديهم متانة عقلية أعلى عن مشاكل أقل بكثير في الصحة النفسية، عندما تعرضوا لضغوط عالية، وعلى النقيض من ذلك، عندما كانت مستويات التوتر منخفضة، لم تكن المتانة العقلية مرتبطة بشكاوى الصحة النفسية (Gerber et al., 2018 ; Ergin et al., 2023; St Clair-Thompson & Devine, 2023)

وأبرز بعض الباحثين أن المتانة العقلية تعكس مجموعة من الموارد النفسية الإيجابية التي قد تؤثر على الطريقة التي يقيم بها الناس الظروف الصعبة، ويتعاملون معها من أجل تحقيق أهدافهم؛ حيث تميز الأفراد الذين يتمتعون بمستويات عالية من المتانة العقلية بأنهم أولئك الذين يثابرون خلال الظروف المعاكسة أو الصعبة، ويظهرون القدرة على التعامل مع التغيير والمتطلبات المتزامنة التي تحدث أثناء التحولات ورؤية مثل هذه العمليات بإعتبارها تحديًا وليس تهديدًا (Gucciardi et al., 2009)، وأن الطلاب الملتزمين بدرجة عالية يميلون إلى أن يكونوا أكثر تركيزًا واجتهادًا وتفاعلًا مع بيئة التعلم الخاصة بهم، (Clough & Strycharczyk, 2012)، وأن الثقة تسمح للطلاب بالتفاعل مع أعضاء هيئة التدريس والأقران، مما قد يتيح فرصة أكبر للتعلم (Crust et al., 2014)، وأن بعد التحكم في الحياة قد يمكن من التخطيط الفعال وإدارة الوقت وتحديد الأولويات (McGeown et al., 2018)

وتتفق نتيجة هذا الفرض مع ما أشار إليه الليثي (٢٠٢٠) في دراسته بأن المتانة العقلية تعد من سمات المواجهة الايجابية، والتي تسهم في تحسين استجابات الفرد في مواقف الضغوط والمحن، وخاصةً فيما يتعلق بالنواحى الأكاديمية، حيث إن الإنجاز والتفوق الأكاديمى يعد من أبرز الاهتمامات للطالب الجامعى، كما أنه أحد المجالات التي تظهر فيها المتانة العقلية حيث تمكنه من تلبية متطلبات النجاح الأكاديمى والإلتزام باستذكار الدروس والمواظبة على حضور المحاضرات، وتوظيف القدرات العقلية المختلفة لتحقيق الأهداف الدراسية وجميعها تشكل مصادر للضغوط النفسية عالى الطالب الجامعي، وأشار الليثي (٢٠٢٠) إلى أن العلاقة الارتباطية السالبة بين المتانة العقلية وأساليب مواجهة الضغوط هي علاقة وظيفية حيث إن امتلاك الفرد لرصيد من المتانة العقلية يدفعه لاستخدام أساليب إيجابية وفعالة للتخلص من الآثار السلبية للضغوط النفسية، وتتفق أيضًا مع ما أشار إليه محاسنة وآخرون (٢٠٢٠) بأن المتانة العقلية تساعد على زيادة قدرة الطلاب على تجاوز هذه الضغوط ومقاومتها والحد من تأثيراتها الضارة على أدائهم وصحتهم النفسية.

وبشكل عام، قد تبين أن المتانة العقلية المرتفعة قد تسمح للطلاب بالتعامل بسهولة مع الضغوطات الأكاديمية، والتعامل معها بشكل أكثر فعالية (Lin, Clough et al., 2017; Lin, Mutz et al., 2017)، مما يشير إلى قدرة المتانة العقلية في تخفيف العلاقة الموجبة بين الضغوط الأكاديمية والاحتراق الأكاديمي لدى أفراد عينة البحث الحالي.

نتيجة اختبار الفرض الرابع:

ينص الفرض الرابع على أنه " يوجد تأثير دال إحصائيًا للعقلية المعرفية (المتنامية، والثابتة) كمتغير معدل على العلاقة بين الضغوط الأكاديمية والاحتراق الأكاديمي لدى طلاب البرامج المميزة بكلية التربية" ولتبسيط هذا الفرض المركب تم تجزئته إلى جزئين هما :

(أ) يوجد تأثير دال إحصائيًا للعقلية المتنامية كمتغير معدل على العلاقة بين الضغوط الأكاديمية والاحتراق الأكاديمي لدى طلاب البرامج المميزة بكلية التربية "

(ب) يوجد تأثير دال إحصائيًا للعقلية المعرفية الثابتة كمتغير معدل على العلاقة بين الضغوط الأكاديمية والاحتراق الأكاديمي لدى طلاب البرامج المميزة بكلية التربية "

تم في البداية تحويل درجات المتغيرات إلى درجات معيارية ثم حساب التفاعل بين الضغوط الأكاديمية والعقلية المتنامية (النموذج الأول)، وحساب التفاعل بين الضغوط الأكاديمية والعقلية الثابتة (النموذج الثاني)، وتم استخدام أسلوب تحليل المسار بطريقة الأرجحية العظمى بواسطة البرنامج الإحصائي (Amos v.24)، لإختبار صحة كل نموذج على حده، ويوضح جدول ١٤ دلالة إسهام العقلية المتنامية في تعديل العلاقة بين الضغوط الأكاديمية و الاحتراق الأكاديمي.

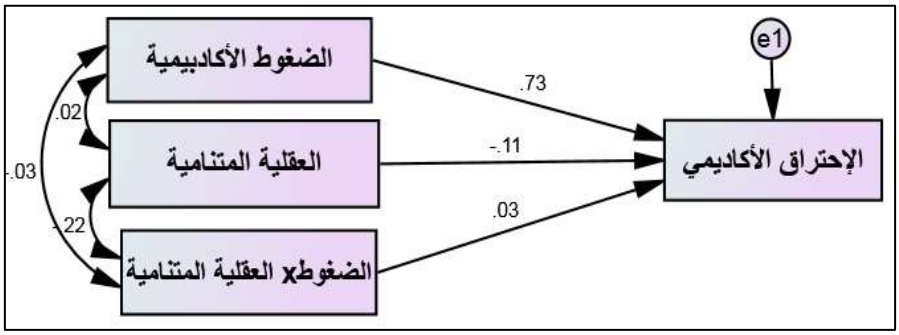
جدول ١٤

دلالة إسهام العقلية المتنامية في تعديل العلاقة بين الضغوط الأكاديمية و الاحتراق الأكاديمي.

المتغير المستقل	المسار	المتغير التابع	معامل الانحدار المعياري	معامل الانحدار	الخطأ المعياري	النسبة الحرجة	مستوى الدلالة
الضغوط الأكاديمية	←	الاحتراق الأكاديمي	٠,٧٣١	٠,٧٣١	٠,٠٤١	١٧,٧٣٩	٠,٠٠١
العقلية المتنامية	←	الاحتراق الأكاديمي	-٠,١١٥	-٠,١١٥	٠,٠٤٢	-٢,٧١٧	٠,٠١
تفاعل الضغوط الأكاديمية والعقلية المتنامية	←	الاحتراق الأكاديمي	٠,٠٢٥	٠,٠٢١	٠,٠٣٦	٠,٦٠٣	غير دالة

يتضح من جدول١٤ أن الضغوط الأكاديمية لها تأثير موجب ومباشر ودال إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٠١) على الاحتراق الأكاديمي، وكذلك وجد تأثير سالب ومباشر ودال إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) للعقلية المتنامية على الاحتراق الأكاديمي، بينما لا يوجد تأثير دال إحصائيًا للتفاعل بين الضغوط الأكاديمية والعقلية المتنامية على الاحتراق الأكاديمي، مما يشير إلى عدم تطابق النموذج المفترض مع النموذج النظري، وبالتالي فإن العقلية المتنامية ليس لها دور معدل في العلاقة بين الضغوط الأكاديمية والاحتراق الأكاديمي، مما يؤدي إلى قبول الفرض الصفري ورفض الفرض البديل، ويوضح شكل ٥ النموذج المفترض للعقلية المتنامية كمتغير معدل في العلاقة بين الضغوط الأكاديمية والاحتراق الأكاديمي.

شكل ٥ العقلية المتنامية كمتغير معدل في العلاقة بين الضغوط الأكاديمية والاحتراق الأكاديمي



وتم اتباع نفس الخطوات لاختبار الدور المعدل للعقلية الثابتة في العلاقة بين الضغوط الأكاديمية والاحتراق الأكاديمية ، ويوضح جدول ١٥ دلالة إسهام العقلية الثابتة في تعديل العلاقة بين الضغوط الأكاديمية و الاحتراق الأكاديمي .

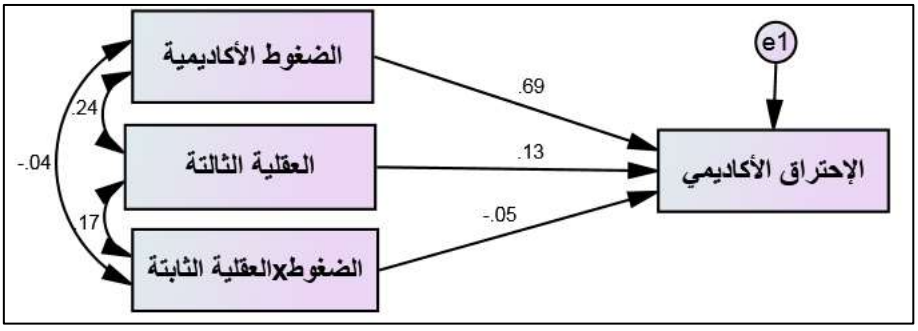
جدول ١٥

دلالة إسهام العقلية الثابتة في تعديل العلاقة بين الضغوط الأكاديمية و الاحتراق الأكاديمي.

المتغير المستقل	المسار	المتغير التابع	معامل الانحدار المعياري	معامل الانحدار	الخطأ المعياري	النسبة الحرجة	مستوى الدلالة
الضغوط الأكاديمية	←	الاحتراق الأكاديمي	٠,٦٩٤	٠,٦٩٤	٠,٠٤٣	١٦,٣٠٠	٠,٠٠١
العقلية الثابتة	←	الاحتراق الأكاديمي	٠,١٣٢	٠,١٣٢	٠,٠٤٣	٣,٠٥٠	٠,٠١
تفاعل الضغوط الأكاديمية والعقلية الثابتة	←	الاحتراق الأكاديمي	-٠,٠٤٩	-٠,٠٤٢	٠,٠٣٥	-١,١٧٦	غير دالة

يتضح من جدول١٥ أن الضغوط الأكاديمية لها تأثير موجب ومباشر ودال إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٠١) على الاحتراق الأكاديمي، وكذلك وجد تأثير سالب ومباشر ودال إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) للعقلية الثابتة على الاحتراق الأكاديمي، بينما لا يوجد تأثير دال إحصائيًا للتفاعل بين الضغوط الأكاديمية والعقلية الثابتة على الاحتراق الأكاديمي، مما يشير إلى عدم تطابق النموذج المفترض مع النموذج النظري، وبالتالي فإن العقلية الثابتة ليس لها دور معدل في العلاقة بين الضغوط الأكاديمية والاحتراق الأكاديمي، مما يؤدي إلى قبول الفرض الصفري ورفض الفرض البديل، ويوضح شكل ٦ النموذج المفترض للعقلية الثابتة كمتغير معدل في العلاقة بين الضغوط الأكاديمية والاحتراق الأكاديمي.

شكل ٦ العقلية الثابتة كمتغير معدل في العلاقة بين الضغوط الأكاديمية والاحتراق الأكاديمي



تفسير نتيجة اختبار الفرض الرابع:

اتضح وفقًا لنتيجة هذا الفرض عدم إسهام العقلية المتنامية أو الثابتة إسهامًا دالًا إحصائيًا فى تعديل أو تخفيف العلاقة بين الضغوط الأكاديمية والاحتراق الأكاديمي، وبالرغم من وجود تأثير مباشر ودال لكل من العقلية المتنامية والثابتة على الاحتراق الأكاديمي، إلا أن تأثير تفاعل كل منهما مع الضغوط الأكاديمية على الاحتراق الأكاديمي لم يكن دال إحصائيًا، وبالتالي غياب الدور المعدل للعقليتين، وربما يرجع ذلك إلى قوة العلاقة بين الضغوط الأكاديمية والاحتراق الأكاديمي، وأن الضغوط الأكاديمية كانت أكثر تأثيرًا على الاحتراق الأكاديمي من قدرة المتغير المعدل المفترض (سواء العقلية المتنامية أو الثابتة) في التأثير على العلاقة بينهما؛ حيث إن إضافة التفاعل بين أي من العقليتين والضغوط لم يضيف للتباين المفسر في الاحتراق الأكاديمي إضافة ذات دلالة إحصائية، في ظل وجود الضغوط الأكاديمية في نفس النموذج الانحداري.

وجاءت النتيجة الحالية مخالفة للتوقعات والتخمينات بوجود دور معدل للعقلية المعرفية (المتنامية، الثابتة) في العلاقة بين الضغوط الأكاديمية والاحتراق الأكاديمية، وربما يرجع ذلك إلى إن تفاعل العقلية مع الضغوط الأكاديمية للتأثير على السلوكيات قد يكون أكثر تعقيدًا، فقد يعتمد ذلك على أنواع الضغوط أو شدتها، ويتفق ذلك مع ما أظهرته نتائج دراسة Walker & Jiang (2022) بأن العقلية المتنامية تعمل كعامل وقائي ومخفف الضغوط الأسرية وليس لضغوط الأقران؛ حيث كان لها دور معدل في العلاقة بين الضغوط الأسرية، وبعض السلوكيات غير مرغوبة كالإضطرابات الانفعالية، ومشكلات السلوك، والسلوكيات المعادية للمجتمع، ولم يظهر هذا الدور في حالة التفاعل مع ضغوط الأقران.

ومن ناحية أخرى، فإن الدور الوقائي للعقلية المتنامية المشار إليه في النتائج السابقة كان في سياق ضغوطات الحياة الكبيرة؛ حيث تم التنبؤ بإنخفاض أعراض اضطراب ما بعد الصدمة، وأعراض الاكتئاب، وتعاطي المخدرات، وإيذاء النفس غير الانتحاري لدى الطلاب الجامعيين من خلال تفاعل ضغوط الحياة الشديدة مع العقلية المتنامية (Schroder et al., 2017)، وقد تكون هذه الضغوط مختلفة عن سياق الضغوط الأكاديمية المقاسة في البحث الحالي، ومن الواضح أن هناك حاجة إلى بحث مستقبلي لاكتشاف وفحص الآلية المحتملة التي يمكن أن تفسر التفاعلات المختلفة بين أنواع مختلفة من الضغوط (على سبيل المثال،ضغوط الأسرة، ضغوط الظروف المادية، وغيرها)، والعقليتين المتنامية والثابتة.

ويستنتج من خلال نتيجة هذا الفرض أن العقليتين المعرفيتين المتنامية والثابتة لا يؤثران بشكل مباشر في طبيعة أو حجم العلاقة بين الضغوط الأكاديمية والاحتراق الأكاديمي ولم يكن لهما دور معدل في هذه العلاقة، ومع ذلك من المحتمل أن يكون لهما دور مختلف عن الدور المعدل في خفض الشعور بالضغوط الأكاديمية والاحتراق الأكاديمي بشكل أو بآخر، وفقًا لما جاء في الإطار النظري والدراسات والبحوث المرتبطة.

نتيجة اختبار الفرض الخامس:

ينص الفرض الخامس على أنه " يمكن التوصل إلى نموذج بنائي يحدد دور المتانة العقلية والعقلية المعرفية في الضغوط الأكاديمية والاحتراق الأكاديمي لدى طلاب البرامج المميزة بكلية التربية"، وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام أسلوب تحليل المسار، بعد التحقق من بعض الإفتراضات الرئيسية قبل إجراء هذا التحليل؛ حيث تم الكشف عن مصفوفة معاملات الإرتباط بين المتغيرات الداخلة في النموذج المفترض، ويوضح جدول ١٦ مصفوفة الارتباط بين متغيرات البحث الحالي:

جدول١٦

مصفوفة معاملات الإرتباط بين المتغيرات الداخلة في النموذج المفترض

المتغيرات	العقلية المتنامية	العقلية الثابتة	المتانة العقلية	الضغوط الأكاديمية	الاحتراق الأكاديمي
العقلية المتنامية	-				
العقلية الثابتة	-٠,٤١٢**	-			
المتانة العقلية	٠,٣٣٣**	-٠,١٥٦*	-		
الضغوط الأكاديمية	٠,٠٢٠	٠,٢٤٣**	-٠,٤٠٢**	-	
الاحتراق الأكاديمي	-٠,١٠٦	٠,٢٩٢**	-٠,٥٠٩**	٠,٧٢٨**	-

يتضح من جدول ١٦ عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين العقلية المتنامية والضغوط الأكاديمية، وبين العقلية المتنامية والاحتراق الأكاديمي لذلك تم استبعاد وجود مسار بين كل منهما، وتم اختبار الخطية بين المتغيرات المستقلة والتابعة في التحليل، ويوضح جدول ١٧ نتائج اختبار الخطية بين متغيرات البحث الحالي.

جدول ١٧

اختبار الخطية بين المتغيرات المستقلة والتابعة في النموذج البنائي المفترض

المتغيرات	المصدر (بين المجموعات)	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
العقلية المتنامية والمتانة العقلية	الخطية	١٣٠٩٥,٨٤٨	١	١٣٠٩٥,٨٤٨	٣٣,٦٤٨	٠,٠٠١
	الإنحراف عن الخطية	٥٨٨٥,٣٢٨	١٣	٤٥٢,٧١٨	١,١٦٣	غير دالة
العقلية الثابتة والمتانة العقلية	الخطية	٢٨٨٠,٤٤٣	١	٢٨٨٠,٤٤٣	٧,٦٠٣	٠,٠١
	الإنحراف عن الخطية	٢٤٠٢٦,٩٣١	٢٧	٨٨٩,٨٨٦	٢,٣٤٩	٠,٠٠١
العقلية الثابتة	الخطية	١٠٥٣٠,٦٠٩	١	١٠٥٣٠,٦٠٩	١٦,٩٠٨	٠,٠٠١

المتغيرات	المصدر (بين المجموعات)	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
والضغوط	الإنحراف عن الخطية	١٨٠٤٣,٠٢٦	٢٧	٦٦٨,٢٦٠	١,٠٧٣	غير دالة
العقلية الثابتة والإحتراق	الخطية	٣٩٢٥,٢٢٤	١	٣٩٢٥,٢٢٤	٢٥,١٣٥	٠,٠٠١
	الإنحراف عن الخطية	٤٦٥٣,٧٠٩	٢٧	١٧٢,٣٦٠	١,١٠٤	غير دالة
المتانة العقلية والضغوط	الخطية	٢٨٧٧٢,٨٨١	١	٢٨٧٧٢,٨٨١	٥٦,٧٥٨	٠,٠٠١
	الإنحراف عن الخطية	٥٨٥٣٨,٠٥١	٨٨	٦٦٥,٢٠٥	١,٣١٢	غير دالة
المتانة العقلية والإحتراق	الخطية	١١٩٣٦,٩٤٦	١	١١٩٣٦,٩٤٦	٩٧,٨٥٤	٠,٠٠١
	الإنحراف عن الخطية	١٢٢٨٦,١١٢	٨٨	١٣٩,٦١٥	١,١٤٥	غير دالة
الضغوط الأكاديمية والإحتراق	الخطية	٢٤٤١٥,٦٧٢	١	٢٤٤١٥,٦٧٢	٣١٨,٤٧٢	٠,٠٠١
	الإنحراف عن الخطية	٨٣٠٣,٣٩٢	٩٣	٨٩,٢٨٤	١,١٦٥	غير دالة

يتضح من جدول ١٧ عدم تحقق شرط الخطية بين العقلية الثابتة والمتانة العقلية؛ حيث جاءت قيمة ف لاختبار الخطية دالة إحصائيًا عتد مستوى دلالة (٠,٠١)، وجاءت قيمة (ف) للإنحراف عن الخطية Deviation from Linearity دالة أيضًا إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٠١)، وبالتالي عدم تحقق شرط الخطية الذي يتطلب عدم دلالة الانحراف عن الخطية، بينما تحقق شرط خطية العلاقة بين كل من (العقلية المتنامية والمتانة العقلية)، وبين (العقلية الثابتة والضغوط)، وبين (العقلية الثابتة والإحتراق)، وبين (المتانة العقلية والضغوط)، وبين (المتانة العقلية والإحتراق)، وبين (الضغوط والإحتراق)؛ حيث جاءت قيم (ف) للخطية دالة إحصائيًا عتد مستوى دلالة (٠,٠١)، وجاءت قيم الإنحراف عن الخطية Deviation from Linearity غير دالة إحصائيًا.

ووفقًا لما جاء في الإطار النظري والدراسات السابقة المرتبطة، وبناءً على نتائج اختبار خطية العلاقة بين المتغيرات التابعة والمستقلة، ومصفوفة معاملات الارتباط البينية، تم اختبار نموذج بنائي يوضح التأثيرات المباشرة وغير المباشرة لمتغيرات البحث، وتم التقدير باستخدام طريقة الاحتمال الأقصى أو الأرجحية العظمى Maximum Likelihood(ML)، بإستخدام الحزمة الإحصائية (Amos v.24)،، وبتفحص قيم بعض مؤشرات جودة المطابقة للبيانات، وجد أن قيمة مؤشر المطابقة المقارن CFI (٠,٩٥٠)، وقيمة مؤشر المطابقة المعياري NFI (٠,٩٤٤)، وقيمة مؤشر المطابقة المتزايد IFI (٠,٩٥١)، وقيمة مؤشر لويس توكر TLI (٠,٨٣٨)، مما يدل على مطابقة مقبولة للنموذج، وتم حساب تقديرات الأوزان الانحدارية المعيارية واللامعيارية لمسارات المتغيرات المتضمنة في النموذج النهائي، ويبين جدول ١٨ تلك التقديرات:

جدول١٨

تقديرات الأوزان الانحدارية المعيارية واللامعيارية لمسارات المتغيرات المتضمنة في النموذج النهائي

المسارات			الوزن الانحداري المعياري	الوزن الانحداري	الخطأ المعياري	النسبة الحرجة
من		إلى				
العقلية المتنامية	⟵	المتانة العقلية	٠,٣٣٣	٢,٢٤٤	٠,٣٨٨	***٥,٧٨٩
العقلية الثابتة	⟵	الضغوط الأكاديمية	٠,١٨٥	٠,٨٦٨	٠,٢٦٠	***٣,٣٤١
العقلية الثابتة	⟵	الاحتراق الأكاديمي	٠,١٠٧	٠,٢٥٤	٠,٠٩٥	** ٢,٦٦٤
المتانة العقلية	⟵	الاحتراق الأكاديمي	٠,٢٥١-	٠,١٥٧-	٠,٠٢٦	***٥,٩١٧-
المتانة العقلية	⟵	الضغوط الأكاديمية	٠,٣٧٤-	٠,٤٥٩-	٠,٠٦٨	***٦,٧٤٣-
الضغوط الأكاديمية	⟵	الاحتراق الأكاديمي	٠,٦٠٢	٠,٣٠٦	٠,٠٢٢	***١٣,٩٠٨

ملحوظة: *** دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٠١)، ** دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١)

يتضح من نتائج تحليل المسار بجدول ١٨ مايلي:

- وجود تأثير مباشر موجب ودال إحصائيًا للعقلية المتنامية على المتانة العقلية بلغ معامل مساره (٠,٣٣٣) مما يعنى أن زيادة في متغير العقلية المتنامية بمقدار وحدة واحدة تؤدى إلى زيادة مقدارها (٠,٣٣٣) في متغير المتانة العقلية، وجود تأثير مباشر موجب ودال إحصائيًا للعقلية الثابتة على الضغوط الأكاديمية بلغ معامل مساره (٠,١٨٥)، وجود تأثير مباشر موجب ودال إحصائيًا للعقلية الثابتة على الاحتراق الأكاديمي بلغ معامل مساره (٠,١٠٧).
- وجود تأثير مباشر سالب ودال إحصائيًا للمتانة العقلية على الضغوط الأكاديمية بلغ معامل مساره (-٠,٣٧٤)، كما وجد تأثير مباشر سالب ودال إحصائيًا للمتانة العقلية على الاحتراق الأكاديمي بلغ معامل مساره (-٠,٢٥١).
- وجود تأثير مباشر موجب ودال إحصائيًا للضغوط الأكاديمية على الاحتراق الأكاديمي بلغ معامل مساره (٠,٦٠٢)، وتم استخدام Bootstrapping Test للكشف عن دلالة التأثيرات غير المباشرة في النموذج (اعتمادا على فترات الثقة CI 95%) بحديها الأدنى والأعلى، ويوضح جدول١٩ التأثيرات غير المباشرة المتضمنة في النموذج ودلالتها الإحصائية.

جدول١٩

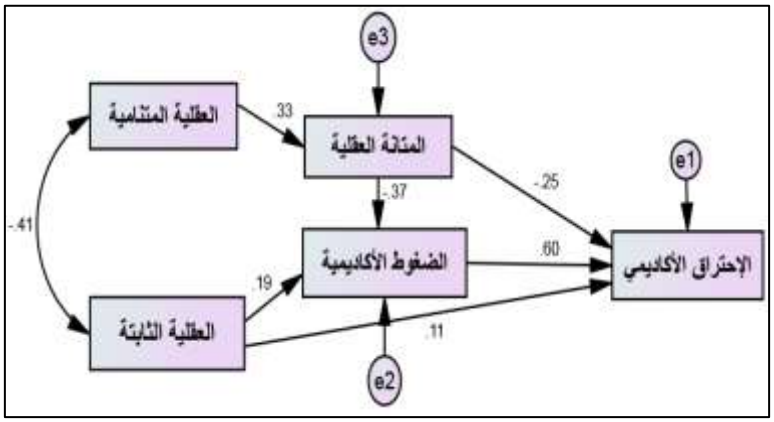
التأثيرات غير المباشرة المتضمنة في النموذج النهائي، ودلالتها الاحصائية

المسار		التأثيرات المباشرة المعيارية	غير مستوى الدلالة	فترات الثقة 95% للتأثيرات المباشرة غير	
المستقل	التابع			الحدود الدنيا	الحدود العليا
العقلية المتنامية ←	الضغوط الأكاديمية	٠,١٢٥-	٠,٠١	٠,١٨٨-	٠,٠٧٧-
العقلية المتنامية ←	الاحتراق الأكاديمي	٠,١٥٩-	٠,٠١	٠,٢٣٣-	٠,١٠٦-
العقلية الثابتة ←	الاحتراق الأكاديمي	٠,١١١	٠,٠١	٠,٠١٦	٠,١٩٤
المتانة العقلية ←	الاحتراق الأكاديمي	٠,٢٢٥-	٠,٠١	٠,٣٠٩-	٠,١٥٥-

يتضح من جدول ١٩ مايلي:

- وجود تأثيرات غير مباشرة ودالة إحصائيًا للعقلية المتنامية على الضغوط الأكاديمية، خلال المتانة العقلية كمتغير وسيط، ووجود تأثيرات غير مباشرة ودالة إحصائيًا للعقلية المتنامية على الاحتراق الأكاديمي، خلال المتانة العقلية المتانة العقلية كمتغير وسيط أول، والضغوط الأكاديمية كمتغير وسيط ثاني.
- وجود تأثيرات غير مباشرة ودالة إحصائيًا للعقلية الثابتة على الاحتراق الأكاديمي خلال الضغوط الأكاديمية كمتغير وسيط.
- وجود تأثيرات غير مباشرة للمتانة العقلية على الاحتراق الأكاديمي خلال الضغوط الأكاديمية كمتغير وسيط، ويوضح شكل ٧ نتائج اختبار النموذج البنائي في شكله النهائي.

شكل ٧ النموذج البنائي الذي يجمع بين متغيرات البحث في شكله النهائي.



تفسير نتيجة اختبار الفرض الخامس

يتضح وفقًا لنتيجة هذا الفرض أن العقلية المتنامية قد تزيد من المتانة العقلية بشكل مباشر، وتقلل من الشعور بالضغوط الأكاديمية والاحتراق الأكاديمي بشكل غير مباشر من خلال المتانة العقلية (كمتغير وسيط)، ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ما يتمتع به الطلاب ذوي العقلية المتنامية من معتقدات إيجابية حول إمكانية تطور قدراتهم وإمكانياتهم، كما تم قياسها في البحث الحالي؛ حيث يرون هؤلاء الطلاب أن أدمغتهم مثل العضلة مرنة وتقوى بالإستعمال، ويمكنهم تحسين قدراتهم الذهنية من خلال بذل الجهد والممارسة وقوة الإرادة، وبالتالي فإن مثل هذه الخصائص قد تؤثر بشكل إيجابي على تنمية المتانة العقلية لديهم؛ حيث يمكن أن تزيد العقلية المتنامية من الثقة بالنفس، فقد يشعر الطالب بالثقة في قدراته، وبالتالي قد يتقبل التحديات ويستمر في مواجهة العقبات، وقد تساعد العقلية المتنامية على تحسين ثقة الطلاب في التعلم من خلال مساعدتهم على تطوير رؤية إيجابية وواقعية لقدراتهم وإمكاناتهم، وزيادة الدافعية والحماس للتعلم، وتعزيز المرونة والمثابرة، واستخدام استراتيجيات تعلم فعالة، والاستمتاع بعملية التعلم، وتحويل التحديات إلى فرص، والأخطاء إلى دروس، والأهداف إلى إنجازات، وتساعد العقلية المتنامية على بناء المرونة في رؤية الأخطاء كجزء من عملية التعلم، والمثابرة في تحقيق الأهداف طويلة المدى من خلال الاعتقاد بأن تخصيص وقت، وجهد كاف يساعد على تحسين قدراتهم وتعلمهم.

ويمكن دعم ذلك من خلال نتائج بعض الدراسات السابقة، حيث رأى Dweck (2006) أن الطلاب الذين يظهرون عقلية متنامية من المرجح أن يكون لديهم أهداف إتقان يضعونها لقبول التحدي وإكمال مهامهم الأكاديمية بنجاح بدلاً من أهداف الأداء الموضوعة لإظهار إنجاز أفضل أو أعلى مقارنة بالطلاب الآخرين، وأشار Yeager and Dweck (2012) إلى أن عقليات الطلاب يمكن أن تعزز قدرتهم على الصمود في مواجهة النكسات الأكاديمية.

ومن المرجح أن ينظر الطلاب الذين يتمتعون بالعقلية المتنامية إلى التحديات والنكسات كفرص للتعلم؛ ولذلك فإنهم يميلون إلى إظهار الثبات في مواجهة العقبات وإيلاء المزيد من الاهتمام للتعامل مع المشكلات، وأن العقلية المتنامية يمكن أن تساعد الطلاب على المثابرة، وتطوير العزيمة في مواجهة التحدي والشدائد (Dweck et al., 2014)، أو ينظرون إلى هذه التحديات كفرص للنمو بدلاً من اعتبارها تهديدات (Degol et al., 2018)، وترتبط العقلية المتنامية بمزيد من التحفيز والمشاركة في التعلم، والميل إلى العمل الجاد والإبداع (Bedford, 2017; Liu, 2023) ، ويظهر الأشخاص الذين يتمتعون بعقلية متنامية أقوى استراتيجيات تنظيم ذاتي أكثر تكيفًا للنكسات (Burnette et al., 2013 ; Schroder et al., 2017; Yeager et al., 2019) وهم أكثر عرضة لنسب الفشل إلى قلة الجهد، والذي يقع تحت تأثيرهم الخاص (Nieuwenhuis et al., 2023)، وبالتالي يمكن القول بأن العقلية المعرفية المتنامية يمكنها أن تزيد من مستوى المتانة العقلية.

وتتسق النتيجة المتعلقة بإمكانية خفض الاحتراق الأكاديمي بشكل غير مباشر بواسطة العقلية المتنامية جزئيًا مع نتيجة دراسة Kim et al. (2020) التي أظهرت أن الطلاب ذوي العقلية المتنامية والذين لديهم ثقة قوية بالنفس (بعد من أبعاد المتانة العقلية) ونظرة متفائلة تجاه تحسين تحصيلهم

الأكاديمي هم أقل عرضة للتعرض للإحتراق الأكاديمي، كما أظهرت نتيجة دراسة Tang et al. (2019) أن العزيمة (أحد أبعاد المتانة العقلية) تعمل كوسيط بين العقلية المتنامية والمشاركة الأكاديمية والإنجاز، كما أظهرت دراسة مقطعية أجراها Zeng et al. (2016) أن مرونة الطلاب (كبعد للمتانة العقلية) تتوسط العلاقة بين العقلية المتنامية والمشاركة المدرسية والرفاهية، وترى الباحثة أن هذه النتائج تدعم قدرة العقلية المتنامية على خفض الشعور بالضغوط الأكاديمية، ومن ثم خفض الاحتراق الأكاديمي من خلال قدرتها على زيادة مستوى المتانة العقلية لدى الطلاب.

وفيما يتعلق بالتأثير السلبي والمباشر للمتانة العقلية على الضغوط الأكاديمية، والتأثير المباشر والسلبي للمتانة العقلية على الاحتراق الأكاديمي، والتأثير غير المباشر لها على الاحتراق من خلال الضغوط الأكاديمية (متغير وسيط)، يمكن تفسيره في ضوء ما تمتلكه أبعاد المتانة من مقومات – وفقًا لما تم قياسه في البحث الحالي- مثل التحدي والعزيمة والضبط الانفعالي والثقة بالنفس والإدراك الإيجابي للمواقف العصيبة، وتخيل الشعور بالنجاح في اللحظات العصيبة، وتخيل البهجة والسعادة التي سيشعر بها الطالب بمجرد الانتهاء من تحقيق هدفه (اجتياز الامتحانات بنجاح)، أوتخيل النماذج الناجحة وما مرت به من عقبات هو أداة قوية تساعده على الاستمرار في التركيز على الهدف عند ظهور العقبات، ويساعده على البقاء إيجابيًا ومتحمسًا، وتعمل كمورد يمكن الفرد من إدراك الضغوط بشكل إيجابي وإدارتها بشكل فعال، ومن ثم يخفف من التأثيرات الضارة لها كالاحتراق الأكاديمي، وتتفق نتيجة البحث الحالي مع العديد من النتائج التي أشارت إلي تأثير المتانة العقلية في خفض الشعور بالضغوط وتجاوزها (Gerber, Brand, et al., 2013; Gerber, Kalak, et al., 2013; Haghighi & Gerber, 2019; Papageorgiou et al. 2019)

ويمكن تفسير هذه النتيجة أيضًا في ضوء ما جاء في الأدب السيكولوجي بأن المتانة العقلية يمكن أن تحسن الوضع الأكاديمي للطلاب، بحيث يمكن للأفراد الحفاظ على موقف تعليمي إيجابي، وتعزيز الصحة النفسية الشخصية والتكيف، والحد من الاحتراق الأكاديمي، فإذا كان الفرد يتمتع بمستوى عالٍ من المتانة العقلية، فلن يؤدي ذلك بسهولة إلى الاحتراق الأكاديمي، وإذا كان الأفراد يتمتعون بمتانة عقلية عالية، فهم أقل عرضة لهذا الاحتراق، مما يشير إلى التأثير المباشر للمتانة العقلية على الاحتراق الأكاديمي(Fengjun et al., 2022) ، وتتفق النتيجة الحالية أيضًا مع نتائج دراسات (Cheung & Li, 2019; Gerber et al., 2014, 2015; Madigan & Nicholls ,2017)

وفيما يتعلق بالتأثير المباشر للعقلية الثابتة على كل من الضغوط الأكاديمية والاحتراق الأكاديمي، وتأثيرها غير المباشر على الاحتراق من خلال الضغوط الأكاديمية كمتغير وسيط، يمكن تفسيرها في ضوء ما يتسم به أصحاب العقلية الثابتة من خصائص تم قياسها في البحث الحالي؛ حيث ينظرون إلى الذكاء على أنه قدرة فطرية ثابتة لا يمكن تغييرها بأي حال من الأحوال، وأن كل من الجهد والمثابرة والعزيمة لايحدث أي تغيير في قدراته وإمكاناته، وبالتالي فإن هؤلاء الطلاب من المرجح أن يستجيبوا بشكل سلبي للضغوط الأكاديمية، ولا يستطيعون مقاومتها وتجاوزها، وينظرون إليها على أنها تهديد؛ بسبب عدم الثقة في قدراتهم وإمكانتهم، وقد يؤدي تفاقم الشعور بهذه الضغوط إلى خطر الإصابة بالاحتراق الأكاديمي.

ويمكن دعم هذه النتيجة من خلال ما ورد في الأدب السيكولوجي بأن نوع عقلية الطلاب (عقلية متنامية أو ثابتة) يمكن أن يؤثر على كيفية تعامله مع ضغوطه اليومية (Dweck, 2006)، فعندما يظهر الطلاب المزيد من العقلية الثابتة، فإنهم يتأثرون بشكل أكثر سلبًا بالتحديات الأكاديمية مقارنة مع الطلاب ذوي العقلية المتنامية (Blackwell et al., 2007)، وعندما يواجه الأشخاص ذوو العقلية الثابتة صعوبة في إكمال مهام أكاديمية أو يتلقون ردود فعل سلبية حول أدائهم، فإنهم يفسرون هذه التجربة على أنها إشارة إلى أنهم يفتقرون إلى الذكاء أو القدرة اللازمة لتحقيق النجاح. ولأنهم يعتقدون أن هذا المستوى المنخفض من الذكاء ثابت، فمن المرجح أن يستنتجوا أن الاستمرار في العمل الجاد قد يؤدي إلى المزيد من الإحراج أو سيكون مضيعة لوقتهم (Shen et al., 2016)، كما أن الطلاب ذوي العقلية الثابتة قد لا يتمتعون برفاهية الشعور بالتحفيز من خلال المهام الصعبة، ويكونون أكثر عرضة للمعاناة الأكاديمية عند المرور بأوقات ضغط، وذلك بسبب إدراكهم أن ذكائهم غير قابل للتغيير، ومن المرجح أن يشعروا بمزيد من الضغط الأكاديمي (Rullman et al., 2022) .

وبالتالي، قد يكون من الواضح أن العقلية الثابتة يمكن أن تؤدي إلى تضخيم وتفاقم الاحتراق الأكاديمي لأن هؤلاء الطلاب هم أكثر عرضة لتفاقم الاحتراق عندما تستنفدهم الدراسة ويقل شغفهم أو استعدادهم(Kim, 2020)، وبالتالي يمكن القول أن الطلاب الذين يمتلكون عقلية متنامية عالية ومتانة عقلية عالية هم أكثر قدرة على تجاوز الضغوط الأكاديمية بفعالية، وأقل عرضة للتعرض للإحتراق الأكاديمي من خلال جعلهم مستعدين وجاهزين بشكل أفضل للتغلب على العقبات، والبقاء متحفزين، وتحقيق النجاح في نهاية المطاف بدلًا من الاحتراق الأكاديمي.

توصيات البحث:

في ضوء نتائج البحث الحالي توصي الباحثة بالآتي:

- حث مراكز التنمية النفسية والتربوية أو مراكز الارشاد النفسي في الكليات على عقد ندوات تربوية من شأنها تحسين مهارات الطلاب وقدراتهم على التعامل مع البيئات والأزمات المختلفة، وتعزيز المواقف الإيجابية، وحثهم على عدم الاستسلام عند ظهور الصعوبات، ورؤية المشكلات كفرصة، والشعور بالقدرة على حل المشكلات، والثقة في قدرة الفرد على التعامل بشكل بناء مع الضغوط الأكاديمية،
- حث المعلمين على توعية طلاب الجامعات بأهمية العقلية المعرفية والمتانة العقلية، ومساعدتهم على تطويرها حتى يتمكنوا من التعامل بشكل أفضل مع تصوراتهم للصعوبة في أوقات الضغط المرتفع.
- ينبغي استكشاف فاعلية البرامج القائمة على العقلية المعرفية المتانة العقلية في البحوث المستقبلية وتنفيذها في المدارس والجامعات.
- اتخاذ خطوات عملية للحد من الاحتراق الأكاديمي لدى الطلاب من خلال توفير بيئة تعليمية داعمة وإيجابية تساعدهم على مواجهة الضغوط الأكاديمية بفعالية.
- توجيه أولياء الأمور إلى تقديم الدعم النفسي والإجتماعي لأبنائهم من طلبة الجامعة، ووضع توقعات أكاديمية تتناسب مع قدرات وإمكانات أبنائهم للحد من تعرضهم للإحتراق الأكاديمي المرتبط بالضغوط الأكاديمية المفرطة.

- إجراء دراسات استقصائية منتظمة لتقييم الضغوط الأكاديمية والاحتراق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة للقيام بالتدخلات الوقائية والعلاجية في الوقت المناسب.
- حث أعضاء هيئة التدريس طلابهم على طرح حوار ذاتي إيجابي حول "أستطيع أن أفعل ذلك"، إن القيام بذلك سيساعد الطلاب على تطوير الصورة الذاتية الإيجابية لهم، وحثهم على وضع توقعات أكاديمية قابلة للتحقق وفق قدراتهم وامكاناتهم.
- توفير البرامج والاستشارات الموجهة نحو تعزيز المتانة العقلية والعقلية المتنامية لتقليل أو منع الاحتراق الأكاديمي

البحوث المقترحة:

في ضوء نتائج البحث الحالي تقترح الباحثة العديد من الدراسات والبحوث المستقبلية على النحو التالي:

- الكشف عن الدور المعدل لمتغيرات أخرى مثل النوع والتخصص الأكاديمي والمستوى الدراسي في العلاقة بين الضغوط الأكاديمية والاحتراق الأكاديمي لدى الطلاب.
- إعادة إجراء البحث الحالي لتأكيد الدور المعدل للعقلية المعرفية في العلاقة بين الضغوط الأكاديمية والاحتراق الأكاديمي لدى عينات مختلفة من الطلاب.
- فاعلية برنامج تدريبي قائم على المتانة العقلية في خفض الاحتراق الأكاديمي لدى الطلاب.
- فاعلية برنامج تدريبي قائم على العقلية المتنامية في تنمية المتانة العقلية لدى الطلاب.
- فاعلية برنامج تدريبي قائم على المتانة العقلية في خفض الضغوط الأكاديمية المدركة لدى الطلاب.
- اكتشاف وفحص الآلية المحتملة التي يمكن أن تفسر التفاعلات المختلفة بين أنواع مختلفة من الضغوط (على سبيل المثال، الأسرة، والأقران،....) مع العقليتين المتنامية والثابتة وتأثيرهما على السلوكيات المختلفة للطلاب.

قائمة المراجع :

المراجع العربية:

إبراهيم، تامر شوقي (٢٠٢١أ). بروفيلات توجهات أهداف التحصيل وعلاقتها بكل من الاستحقاق الأكاديمي والاحتراق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة. *مجلة الإرشاد النفسي، مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، ٦٨* ، ٢٧٥- ٣٥٨.

إبراهيم، تامر شوقي (٢٠٢٣). نمذجة العلاقات السببية بين الإنتماء الجامعي وكل من الضغوط الأكاديمية والذكاء الثقافي والدافعية الأكاديمية لدى طلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية في العلوم النفسية، كلية التربية، جامعة عين شمس، ٤٧* (٣)، ٦٣- ١٤٣.

إبراهيم، رضا محروس السيد (٢٠٢١ب). الإسهام النسبي للتفكير الإيجابي والمرونة المعرفية والضغوط الأكاديمية في الرفاهية الأكاديمية لدى طلاب الجامعة. *المجلة المصرية للدراسات النفسية،* ٣١ (١١٣)، ٢٤٩- ٣١٤.

أبو قوره، كوثر قطب محمد (٢٠١٩). نمذجة العلاقات السببية بين الاحتراق الأكاديمي والتسويف الأكاديمي والمعتقدات ماوراء المعرفة كمتغير وسيط لطلبة كلية التربية. *مجلة كلية التربية، جامعة كفر الشيخ، ١٩* (١)، ٧٢١– ٧٨٨.

إسماعيل، دينا أحمد حسن (٢٠٢٠). استراتيجيات التنظيم الانفعالي الأكاديمي المنبئة بالاحتراق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، ٧٧* (١)، ١٧٤- ٢٥٥.

إسماعيل، هالة خير سناري (٢٠١٤). فعالية الإرشاد الإنتقائي في خفض الضغوط الأكاديمية لدى طالبات الجامعة. *دراسات تربوية ونفسية، كلية التربية، جامعة الزقازيق، ٨٣*، ٢١١- ٢٧٧.

البصير، نشوة عبدالمنعم عبدالله، وعرفان، أسماء عبدالمنعم أحمد (٢٠٢٢). النمذجة البنائية للعلاقات السببية بين اليقظة العقلية والضغوط الأكاديمية المدركة والإخفاقات المعرفية لدى طلاب الجامعة. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ٣٢ (١١٧)، ٣٧٥- ٤٥٠.

جابر، مروة مختار بغدادي (٢٠٢١). الإسهام النسبي لرأس المال النفسي والاحتراق الأكاديمي في التنبؤ بالاندماج الدراسي لدى طلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية، جامعة بني سويف، ١٨* (١٠٥)، ١- ٤٠.

جبر، باسل شمخي وجسام، سناء أحمد (٢٠٢١). الاحتراق التعلمي لدى طلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية، الجامعة المستنصرية*، ٤، ٣٧٥- ٣٩٠ .

الجراح، عبدالناصر والربيع، فيصل (٢٠٢٠). الشغف الأكاديمي وعلاقته بالاحتراق الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ١٦(٤)، ٥١٩- ٥٣٩.

حرب، سامح حسن سعد الدين (٢٠١٨). النموذج البنائي للعلاقات بين اليقظة العقلية وإشباع / إحباط الحاجات النفسية الأساسية والتدفق والضغوط الأكاديمية لدي طلاب الجامعة. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ٢٨ (٩٩)، ١٩٩ - ٢٩٨.

حسن، عزت عبد الحميد محمد (٢٠١٦). *الإحصاء النفسي والتربوي: تطبيقات باستخدام برنامج SPSS 18*. القاهرة، دار الفكر العربي.

السيد، فؤاد البهي (١٩٧٨). *علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري*. القاهرة: دار الفكر العربي.

عامر، عبد الناصر السيد (٢٠١٤). نمذجة المعادلة البنائية الاستكشافية في مقابل التحليل العاملي التوكيدي للبنية الداخلية لأهداف الإنجاز. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ٢٤ (٨٣) ، ٤٠٣- ٤٣٠.

عامر، عبد الناصر السيد (٢٠١٦). نمذجة المعادلة البنائية: بعض القضايا النهجية والتوصيات. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ٢٦(٩١)، ٣٧-٥٨.

عامر، عبد الناصر السيد (٢٠٢١). بناء ومصداقية مقياس الضغوط الأكاديمية في بيئة التعلم الإلكتروني لدى طلاب الجامعة باستخدام نمذجة المعادلة البنائية الإستكشافية: دراسة منهجية الطرق المختلطة. *مجلة الدراسات والبحوث التربوية، ١* (٢)، ٦٦- ٨٧.

عبدالعال، أيمن حصافي عبدالصمد محمد، و عثمان، محمد سعد حامد. (٢٠٢٣). نمذجة العلاقة بين الرشاقة المعرفية والشغف والاحتراق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، ٨٩*(٨)، ١٣٣١- ١٤٦٧.

عبداللاه، عبدالرسول عبدالباقي عبداللطيف (٢٠١٧). الاحتراق التعلمي وعلاقته بالتسويف الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية بجامعة سوهاج في ضوء متغيري النوع الاجتماعي والتخصص الدراسي. *المجلة التربوية، جامعة سوهاج، ٤٩* ، ٢٣٣- ٢٨١.

الليثي، أحمد حسن محمد (٢٠٢٠). المتانة العقلية و علاقتها بالدافعية الأكاديمية و أساليب مواجهة الضغوط لعينة من طلاب جامعة حلوان. *مجلة البحث العلمي في التربية، جامعة عين شمس.* ٢١ (٦)، ١٣٩-١٨٥.

محاسنة، أحمد محمد، غزو، أحمد محمد و العظامات، عمر عطالله (٢٠٢١). الصلابة الأكاديمية وعلاقتها بالضغوط الأكاديمية والتحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة الهاشمية. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، ١٢* (٣٥)، ٤٢-٥٩.

محاسنة، أحمد، العلوان، والعظامات، عمر أحمد (٢٠٢٢). الاحتراق الأكاديمي وعلاقته بتنظيم الذات والتنظيم الانفعالي لدى طلبة الجامعة الهاشمية. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ١٨* (٢)، ٢١٧ – ٢٤٢.

معوض، ربى عبدالمطلوب محمد، و السبيعى، رفعة سعود (٢٠١٨). الضغوط الأكاديمية والاكتئاب لدى طالبات الكليات الإنسانية بجامعة الملك سعود: دراسة مقارنة. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، مركز النشر العلمي، جامعة البحرين، ١٩* (٣)، ١٦٥ - ١٨٩.

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

English References:

Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2017). Job demands-resources theory: Taking stock and looking forward. *Journal of Occupational Health Psychology*, *22*, 273–285. https://doi.org/10.1037/ocp0000056.

Basri, S., Hawaldar, I.T., Nayak, R., & Rahiman, H.U. (2022). Do academic stress, burnout and problematic internet use affect perceived learning? Evidence from India during the COVID-19 Pandemic. *Sustainability*, *14*(3),1409. https://doi.org/10.3390/ su14031409

Bedewy, D., & Gabriel, A. (2015). Examining perceptions of academic stress and its sources among university students: The Perception of Academic Stress Scale. *Health psychology open*, *2*(2), 2055102915596714. https://doi.org/10.1177/2055102915596714

Bedford, S. (2017). Growth mindset and motivation: A study into secondary school science learning. *Research Papers in Education, 32*(4), 424–443. https://doi.org/10.1080/02671522.2017.1318809

Benjamin,L.J., & John, W.C. (2021). Examining the moderation and mediation effects of mental toughness on perceived stress and anxiety amongst athletes and non-athletes. *Asian Journal of Sport and Exercise Psychology 1*(2-3), 89–97. https://doi.org/10.1016/j.ajsep.2021.09.001

Blackwell, L. S., Trzesniewski, K. H., & Dweck, C. S. (2007). Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: A longitudinal study and an intervention. *Child Development, 78*(1), 246–263. doi:10.1111/j.14678624.2007.00995.x

Burnette, J. L., Knouse, L. E., Vavra, D. T., O'Boyle, E., & Brooks, M. A. (2020). Growth mindsets and psychological distress: A meta-analysis. *Clinical psychology review, 77*, 101816. https://doi.org/10.1016/j.cpr.2020.101816

Burnette, J. L., O'Boyle, E., Van Epps, E. M., Pollack, J. M., & Finkel, E. J. (2013). Mindsets matter: A meta–analytic review of implicit theories and self-regulation. *Psychological Bulletin, 139*(3), 655–701.

Calo, M., Peiris, C., Chipchase, L., Blackstock, F., & Judd, B. (2019). Grit, resilience and mindset in health students. *The clinical teacher, 16*(4), 317–322. https://doi.org/10.1111/tct.13056

Chen, H. L., Wang, H. Y., Lai, S. F., & Ye, Z. J. (2022). The associations between psychological distress and academic burnout: A mediation and moderation analysis. *Psychology research and behavior management, 15,* 1271–1282. https://doi.org/10.2147/PRBM.S360363

Cheng, X., & Lin, H. (2023). Mechanisms from academic stress to subjective well-being of chinese adolescents: The roles of academic burnout and internet addiction. *Psychology research and behavior management, 16,* 4183–4196. https://doi.org/10.2147/PRBM.S423336

Cheung, P., & Li, C. (2019). Physical activity and mental toughness as antecedents of academic burnout among school students: A latent profile approach. *International journal of environmental research and public health, 16*(11), 2024. https://doi.org/10.3390/ijerph16112024

Clough, P., Earle, K., & Sewell, D. (2002). Mental toughness: The concept and its measurement. In I. Cockerill (Ed.), *Solutions in sport psychology* (pp. 32-46). London:Thomson.

Cohen,J.(1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed), Lawrence Erlbaum Associates.

Coulter, T. J., Mallett, C. J., & Gucciardi, D. F. (2010). Understanding mental toughness in Australian soccer: perceptions of players, parents, and coaches. *Journal of sports sciences, 28*(7), 699–716. https://doi.org/10.1080/02640411003734085

Cowden, R. G., Meyer-Weitz, A., & Oppong Asante, K. (2016). Mental toughness in competitive tennis: Relationships with resilience and stress. *Frontiers in Psychology, 7*, 320.https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00320

Cristina,C.G.M. (2020). *The impact of cognitive style, affectivity, and mental toughness on nonclinical symptoms of stress, anxiety, and depression in college students* [Master's thesis of art, psychology department], https://louis.uah.edu/uah-theses/350

Crust, L. (2008). A review and conceptual re-examination of mental toughness: Implications for future researchers. *Personality and Individual Differences, 45*(7), 576–583. https://doi.org/10.1016/j.paid.2008.07.005

Crust, L. (2009). The relationship between mental toughness and affect intensity. *Personality and Individual Differences, 47*(8), 959–963. https://doiorg.elib.uah.edu/10.1016/j.paid.2009.07.023

Crust, L., Earle, K., Perry, J., Earle, F., Clough, A., & Clough, P. J. (2014). Mental toughness in higher education: Relationships with achievement and progression in first-year university sports students. *Personality and Individual Differences, 69*, 87-91.https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.05.016

Dagnall, N., Denovan, A., Papageorgiou, K. A., Clough, P. J., Parker, A., & Drinkwater, K. G. (2019). Psychometric assessment of shortened mental toughness questionnaires (MTQ): Factor structure of the MTQ-18 and the MTQ-10. *Frontiers in psychology, 10*, 1933. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01933

Dagnall, N., Drinkwater, K. G., Denovan, A., & Walsh, R. S. (2021). The potential benefits of nonskills training (mental toughness) for elite athletes: Coping with the negative effects of the COVID- 19 pandemic. *Frontiers in Sports and Active Living, 3*, 581431.https://doi.org/10.3389/fspor.2021.581431

Dahlin, M., Joneborg, N., & Runeson, B. (2005). Stress and depression among medical students: a cross-sectional study. *Medical education, 39*(6), 594–604. https://doi.org/10.1111/j.1365-2929.2005.02176.x

De Castella, K., & Byrne, D. (2015). My intelligence may be more malleable than yours: The revised implicit theories of intelligence (self-theory) scale is a better predictor of achievement, motivation, and student disengagement. *European Journal of Psychology of Education. 30*, 245–267. doi: 10.1007/s10212-015-0244-y

Degol, J. L., Wang, M. T., Zhang, Y., & Allerton, J. (2018). Do growth mindsets in math benefit females? Identifying pathways between Gender, mindset, and motivation. *Journal of youth and adolescence, 47*(5), 976–990. https://doi.org/10.1007/s10964-017-0739-8

Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F., & Schaufeli, W. B. (2001). The job demands-resources model of burnout. *The Journal of applied psychology, 86*(3), 499–512.

Denovan, A., Dagnall, N., & Drinkwater, K. (2022). Examining what mental toughness, ego resiliency, self-efficacy, and grit measure: An exploratory structural equation modelling bifactor approach. *Current Psychology: A Journal for Diverse Perspectives on Diverse Psychological Issues*. Advance online publication. https://doi.org/10.1007/s12144-022-03314-5

Dupeyrat, C., & Mariné, C. (2005). Implicit theories of intelligence, goal orientation, cognitive engagement, and achievement: A test of Dweck's model with returning to school adults. *Contemporary Educational Psychology, 30*(1), 43–59. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2004.01.007

Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist, 41*(10), 1040–1048. https://doi.org/10. 1037/0003-066X.41.10.1040.

Dweck, C. S. (1999). Caution—Praise can be dangerous. *American Educator, 23*(1), 4–9.

Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success.* New York: Random House.

Dweck, C. S. (2009). Mindsets: Developing talent through a growth mindset. *Olympic Coach, 21*(1), 4–7.

Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review, 95*(2), 256–273.

Dweck, C. S., & Yeager, D. S. (2019). Mindsets: A view from two eras. *Perspectives on Psychological Science, 14*(3), 481–496. doi:10.1177/1745691618804166

Dweck, C., Walton, G. M., & Cohen, G. L. (2014). *Academic tenacity: Mindsets and skills that promote long-term learning.* Seattle, WA: Bill & Melinda Gates Foundation.

Dyrbye, L. N., West, C. P., Satele, D., Boone, S., Tan, L., Sloan, J., & Shanafelt, T. D. (2014). Burnout among U.S. medical students, residents, and early career physicians relative to the general U.S. population. *Academic Medicine, 89*(3), 443–451. https://doi.org/10.1097/acm.0000000000000134

El Barusi, A.R., & Kurniawati, F. (2024). Systematic literature review: A Study of Academic Burnout among Undergraduate Students in Universities. International *Journal of Science Education and Cultural Studies, 3*(1), 1–18.https://doi.org/10.58291/ijsecs.v3i1.198

Ergin, R., Çakır, G., & Işık, U. (2023). Mediator role of perceived stress in the relationship between positive/negative emotions and mental toughness. *Mediterranean Journal of Sport Science, 6*(1), 37-51. doi: https://doi.org/10.38021asbid.1161949

Estrada-Araoz, E. G., Paredes-Valverde, Y., Quispe-Herrera, R., Larico-Uchamaco, G. R., & Paricahua-Peralta, J. N. (2023). Examining the relationship between academic burnout and the university student's engagement: A Cross-Sectional study on the return to face-

to-face classes. *Journal of Law and Sustainable Development, 11*(2), e424. https://doi.org/10.55908/sdgs.v11i2.424

Ingebrigtsen, M. (2018). *How to measure a growth mindset. A validation study of the implicit theories of intelligence scale and a novel norwegian measure* [Master's thesis in psychology], UiT The Arctic University of Norway

Fariborz, N., Hadi, J., & Ali, T.N. (2019). Students' academic stress, stress response and academic burnout: Mediating role of self-efficacy. *Pertanika Journal of Social Sciences & Humanities, 27* (4), 2441 – 2454

Farrington, C.A. (2013). *Academic mindsets as a critical component of deeper learning*. A white paper prepared for the william and flora hewlett foundation, University of Chicago: Consortium on Chicago School Research.

Fengjun, Q., Jing, Z., Liguang, L. & Qin,L. (2022. The effect of mental toughness on learning burnout of junior middle school students: Putting school adaptation as a mediator variable. *Discrete Dynamics in Nature and Society*, *Hindawi,* 1-9. https://doi.org/10.1155/2022/9706046

Fourie, S., & Potgieter, J. R. (2001). The nature of mental toughness in sport. *South African Journal for Research in Sport, Physical Education and Recreation, 23*, 4 63-72.

França, F. D. P., & Dias, T. L. (2021). Validity and reliability of the perceptions of academic stress scale. *Psicologia: Teoria e Prática, 23*(1), 1–21.doi:10.5935/1980-6906/ePTPPA13041

Freudenberger, N. J. (1974). Staff burnout. *Journal of Social Issues, 30*,159- 165.

Gao X. (2023). Academic stress and academic burnout in adolescents: A moderated mediating model. *Frontiers in psychology*, *14*, 1133706. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1133706

Gerber, M., Best, S., Meerstetter, F., Walter, M., Ludyga, S., Brand, S., Bianchi, R., Madigan, D. J., Isoard-Gautheur, S., & Gustafsson, H. (2018). Effects of stress and mental toughness on burnout and depressive symptoms: A prospective study with young elite athletes. *Journal of science and medicine in sport, 21*(12), 1200-1205. https://doi.org/10.1016/j.jsams.2018.05.018

Gerber, M., Brand, S., Feldmeth, A. K., Lang, C., Elliot, C., Holsboer-Trachsler, E., & Pühse, U. (2013). Adolescents with high mental toughness adapt better to perceived stress: A longitudinal study with Swiss vocational students. *Personality and Individual Differences, 54* (7), 808–814. 10.1016/j.paid.2012.12.003.

Gerber, M., Feldmeth, A. K., Lang, C., Brand, S., Elliot, C., Holsboer-Trachsler, E., & Pühse, U. (2015). The relationship between mental toughness, stress, and burnout among adolescents: A longitudinal study with Swiss vocational students. *Psychological Reports, 117* (3), 703–723. 10.2466/14.02.pr0.117c29z6.

Gerber, M., Feldmeth, A.K., Elliot, C., Brand, S., Holsboer-Trachsler, E., & Pühse, U..(2014). Mental health in Swiss vocational students: The moderating role of physical activity. *Journal of Research on Adolescence, 25*, 63-74.

Gerber, M., Kalak, N., Lemola, S., Clough, P. J., Perry, J. L., Pühse, U., Elliot, C., Holsboer-Trachsler, E., & Brand, S. (2013). Are adolescents with high mental toughness levels more resilient against stress? *Stress and Health, 29*(2), 164–171..https://doi.org/10.1002/smi.2447

Golby, J., Sheard, M., & van Wersch, A. (2007). Evaluating the factor structure of the 11 psychological performance inventory. *Perceptual and Motor Skills, 105*, 309-312. DOI: 10.2466/pms.105.1.309-325

Gucciardi, D. F. (2017). Mental toughness: Progress and prospects. *Current Opinion in Psychology, 16*, 17–23. https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.03.010

Gucciardi, D. F. , Gordon, S. , & Dimmock, J. A. (2008). Towards and understanding of mental toughness in Australian football. *Journal of Applied Sport Psychology, 20* (3), 261–281.

Gucciardi, D. F., & Gordon, S. (2009). Development and preliminary validation of the Cricket Mental Toughness Inventory (CMTI). *Journal of Sports Sciences, 27*(12), 1293–1310.https://doiorg.elib.uah.edu/10.1080/02640410903242306

Gucciardi, D. F., Gordon, S., & Dimmock, J. A. (2009). Evaluation of a mental toughness training program for youth-aged Australian footballers: II. A qualitative analysis. *Journal of Applied Sport Psychology, 21*(3), 324–339. https://doi.org/10.1080/10413200903026074

Gucciardi, D. F., Hanton, S., Gordon, S., Mallett, C. J., & Temby, P. (2015). The concept of mental toughness: Tests of dimensionality, nomological network, and traitness. *Journal of Personality, 83* (1), 26–44. 10.1111/jopy.12079.

Habibi Asgarabad, M., Charkhabi, M., Fadaei, Z., Baker, J. S., & Dutheil, F. (2021). Academic expectations of stress inventory: A psychometric evaluation of validity and reliability of the persian version. *Journal of personalized medicine, 11*(11), 1208. https://doi.org/10.3390/jpm11111208

Haghighi, M., & Gerber, M. (2019). Does mental toughness buffer the relationship between perceived stress, depression, burnout, anxiety, and sleep? *International Journal of Stress Management, 26*(3), 297–305. https://doi.org/10.1037/str0000106

Hao, Z., Jin, L., Huang, J., & Wu, H. (2022). Stress, academic burnout, smartphone use types and problematic smartphone use: The moderation effects of resilience. *Journal of psychiatric research, 150*, 324–331. https://doi.org/10.1016/j.jpsychires.2022.03.019

Horiuchi, S., Tsuda, A., Aoki, S., Yoneda, K., & Sawaguchi, Y. (2018). Coping as a mediator of the relationship between stress mindset and psychological stress response: A pilot

study. *Psychology Research and Behavior Management, 11*, 47–54. https://doi.org/10.2147/PRBM.S150400

Hunt, F., Usher,L., Pollak, L.F., Stock,R., Lynam,S. & Cachia, M. (2017). Mental toughness: Is it the key to academic success? *New Vistas, 2* (1),. 10-15.

Hwang, Y.K, Jung, M. & Lee, C. (2019). The effect of employment stress and growth mindset on the happiness of korean college students: The moderated mediation model of grit. *Medico-Legal Update, 19*(2):487. DOI:10.5958/0974-1283.2019.00224.X

Jagodics, B., & Szabó, É. (2022). Student burnout in higher education: A demand-resource model approach. *Trends in Psychology, 31*(4), 757–776. https://doi.org/10.1007/s43076-021-00137-4

Jenaabadi,H. Nastiezaie,N., & Safarzaie, H.(2017). The relationship of academic burnout and academic stress with academic self-efficacy among graduate students. *The New Educational Review, 49*(3), 65-76. DOI:10.15804/tner.2017.49.3.05.

Jones, G., Hanton, S., & Connaughton, D. (2002). What is this thing called mental toughness? An investigation of elite sport performers. *Journal of Applied Sport Psychology,14*, 205-218. DOI:10.1080/10413200290103509

Jones, G., Hanton, S., & Connaughton, D. (2007). A framework of mental toughness in the world's best performers. *The Sport Psychologist, 21*(2), 243 264. https://doi.org/10.1123/tsp.21.2.243

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., Kim, E., & Lee, S. M. (2017). Examining longitudinal relationship among effort reward imbalance, coping strategies and academic burnout in Korean middle school students. *School Psychology International, 38*(6), 628–646. https://doi.org/10.1177/0143034317723685

Kim, K.T. (2020). A structural relationship among growth mindset, academic grit, and academic burnout as perceived by korean high school students. *Universal Journal of Educational Research, 8*(9), 4009 - 4018. DOI: 10.13189/ujer.2020.080926

Lazarus, R.S., Launier, R. (1978). Stress-related transactions between person and environment. In: Pervin, L.A., Lewis, M. (eds) *Perspectives in Interactional Psychology*. Springer, Boston, MA. https://doi.org/10.1007/978-1-4613-3997-7_12

Lee, C.S. and Hwang, Y.K. (2018). Mediating effects of growth mindset in the relationship between employment stress and happiness of university students in korea. *International Journal of Pure and Applied Mathematics, 18*(24), ISSN: 1314-3395. http://www.acadpubl.eu/hub/Special Issue

Lin, F. & Yang, K. (2021). *The external and internal factors of academic burnout*. Proceedings of the 2021 4th International Conference on Humanities Education and Social Sciences (ICHESS 2021), Advances in Social Science, Education and Humanities Research, 615, 1815- 1821, doi: 10.2991/assehr.k.211220.307

Lin, S.-H., & Huang, Y.C. (2014). Life stress and academic burnout. *Active Learning in Higher Education, 15*(1), 77–90. https://doi.org/10.1177/1469787413514651

Lin, Y. M., & Chen, F. S. (2009). Academic stress inventory of students at universities and colleges of technology. *World Transactions on Engineering and Technology Education, 7*(2), 157-162.

Lin, Y., Clough, P. J., Welch, J., & Papageorgiou, K. A. (2017). Individual differences in mental toughness associate with academic performance and income. *Personality and Individual Differences, 113*, 178–183. https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.03.039

Lin, Y., Mutz, J., Clough, P. J., & Papageorgiou, K. A. (2017). Mental toughness and individual differences in learning, educational and work performance, psychological well-being, and personality: A systematic review. *Frontiers in psychology, 8*, 1345. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01345

Liu X. (2023). Examining student burnout causes among English as a foreign language students: focus on school climate and student growth mindset. *Frontiers in psychology, 14*, 1166408.https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1166408

Liu, Z., Xie, Y., Sun, Z., Liu, D., Yin, H., & Shi, L. (2023). Factors associated with academic burnout and its prevalence among university students: A cross-sectional study. *BMC medical education, 23*(1), 317. https://doi.org/10.1186/s12909-023-04316-y

Madigan, D. J., & Nicholls, A. R. (2017). Mental toughness and burnout in junior athletes: A longitudinal investigation. *Psychology of Sport and Exercise, 32*, 138–142. https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2017.07.002

Madrigal, L., Hamill, S., & Gill, D. L. (2013). Mind over matter: The development of the Mental Toughness Scale (MTS). *The Sport Psychologist, 27*(1), 62–77. https://doi.org/10.1123/tsp.27.1.62

Maslach, C. (1993). Burnout: A multidimensional perspective. In W.B.Schaufeli, C. Maslach, & T. Marek (Eds.), *Professional burnout: Recent developments in theory and research* (pp. 19–32). Taylor & Francis.

Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology, 52*, 397-422.http://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397

McClendon, C., Neugebauer, R. M., & King, A. (2017). Grit, growth mindset, and deliberate practice in online learning. *Journal of Instructional Research, 6*, 8–17.

McGeown, S. P., St Clair-Thompson, H., & Clough, P. (2016). The study of non-cognitive attributes in education: Proposing the mental toughness framework. *Educational Review, 68*(1), 96–113.https://doi.org/10.1080/00131911.2015.1008408

McGeown, S., St. Clair-Thompson, H., & Putwain, D. W. (2018). The development and validation of a mental toughness scale for adolescents. *Journal of Psychoeducational Assessment, 36*(2), 148–161. https://doi.org/10.1177/0734282916673512

Meier, S. T., & Schmeck, R. R. (1985). The burnedout college-student — a descriptive profile. *Journal of College Student Development, 26*, 63-69.

Moghadam, K.,A. Jayervand, H., & Makvandi, B.(2023). The relationship between academic burnout and hope for the future in medical students: Mediating role of the stress. *Journal of Medical Education, 22*(1):e135153. https://doi.org/10.5812/jme-135153.

Mutz, J., Clough, P., & Papageorgiou, K. A. (2017). Do individual differences in emotion regulation mediate the relationship between mental toughness and symptoms of depression? *Journal of Individual Differences, 38*(2), 71–82. https://doiorg.elib.uah.edu/10.1027/1614-0001/a000224

Neumann, Y., Finaly-Neumann, E., & Reichel, A. (1990). Determinants and consequences of students' burnout in universities. *The Journal of Higher Education, 61*(1), 20-31.

Nieuwenhuis, S., van der Mee, D. J., Janssen, T. W. P., Verstraete, L. L. L., Meeter, M., & van Atteveldt, N. M. (2023). Growth mindset and school burnout symptoms in young adolescents: The role of vagal activity as potential mediator. *Frontiers in psychology, 14*, 1176477. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1176477

Noreen, S., Ghayas,S., Khalid,S. & Awan,A.S.M. (2021). Construction and validation of academic stress scale for university students. *Pakistan Journal of Education, 38*(2),1-24. https://doi.org/10.30971/pje.v38i1.632

Novianty,l., Said, F.B & Nambiar,N.(2022). The relationship between social support, self efficacy and academic stress with burnout undergraduate nursing student in indonesia: A cross sectional study. *Malaysian Journal of Medicine and Health Sciences, 18*(SUPP17), 15-19.

Oloidi, F. J., Sewagegn, A. A., Amanambu, O. V., Umeano, B. C., & Ilechukwu, L. C. (2022). Academic burnout among undergraduate history students: Effect of an intervention. *Medicine, 101*(7), e28886. https://doi.org/10.1097/MD.0000000000028886

Papageorgiou, K. A., Gianniou, F. M., Wilson, P., Moneta, G. B., Bilello, D., & Clough, P. J. (2019). The bright side of dark: Exploring the positive effect of narcissism on perceived stress through mental toughness. *Personality and Individual Differences, 139*, 116-124.

Papi, M., Rios, A., Pelt, H., & Ozdemir, E. (2019). Feedback-seeking behavior in language learning: Basic components and motivational antecedents. *Modern Language Journal, 103*(1), 205–226. https://doi.org/10.1111/modl.12538

Park, S. (2021). *Validating a Mindset Scale* [Master's thesis of Science in Assessment, Measurement and Evaluation], Faculty of Educational Science, University of Oslo

Perrella, L., Lodi, E., & Patrizi, P. (2024). Adaptation and validation of the academic stress scale in the italian context: Latent structure, reliability, and concurrent validity. *European journal of investigation in health, psychology and education, 14*(3), 782–807. https://doi.org/10.3390/ejihpe14030051

Perry, J.L., Strycharczyk, D., Dagnall, N., Denovan, A., Papageorgiou, K.A., & Clough, P.J. (2021). Dimensionality of the mental toughness questionnaire (MTQ48). *Frontiers in Psychology, 12*, 654836.doi: 10.3389/fpsyg.2021.654836

Pholchan, T., & Chuangchum, P. (2018). The life purposes and searching for meaning of life in the third-year medical students, Naresuan University. Thammasat. *Medical Journal, 4*, 636–643. https://he02.tci-thaijo.org/index.php/tmj/article/view/162482 [in Thai]

Poulus, D., Coulter, T. J., Trotter, M. G., & Polman, R. (2020). Stress and coping in esports and the influence of mental toughness. *Frontiers in psychology, 11*, 628. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00628

Postigo, A., Cuesta, M., Garca-Cueto, E., Menendez-Aller, A., Gonzalez-Nuevo, C., & Muniz, J.(2021). Grit assessment: Is one dimension enough? *Journal of Personality Assessment, 103*(6), 786–796.https://doi.org/10.1080/00223891.2020.1848853

Rahmatpour, P., Chehrzad, M., Ghanbari, A., & Sadat-Ebrahimi, S. R. (2019). Academic burnout as an educational complication and promotion barrier among undergraduate students: A cross-sectional study. *Journal of education and health promotion, 8*, 201. https://doi.org/10.4103/jehp.jehp_165_19

Rosales-Ricardo, Y., Rizzo-Chunga, F., Mocha-Bonilla, J.A., & Ferreira, J.P. (2021). Prevalence of burnout syndrome in university students: A systematic review. *Salud mental ,44*(2),91-102.

Ruel, I.A. (2023). *Perfectionism as a moderator in the relationship between stress and burnout in students*. [Bachelor thesis, Positive Clinical Psychology and Technology (PCPT)], University of Twente, Behavioural, Management and Social Sciences

Rullman, K.P., D'Anna, S.L., Jacobs, L.A., Jacobs, K.R., & Jellison, W.A. (2022). How perceptions of obstacles, stress, and different mindsets may impact a student's self-beliefs. *Psi Chi Journal of Psychological research, the international honor society in psychology , 27*(2), 105-112. doi:10.24839/2325-7342.jn27.2.105

Rustam, H. K., & Tentama, F. (2020). Creating academic stress scale and the application for students: Validity and reliability test in psychometrics. *International Journal of*

Scientific and Technology Research, 9 (1), 661-667. http://eprints.uad.ac.id/id/eprint/20080

Schaufeli, W. B., Martínez, I. M., Marques Pinto, A., 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

Schleider, J. L., Burnette, J. L., Widman, L., Hoyt, C., & Prinstein, M. J. (2020). Randomized trial of a single-session growth mind-set intervention for rural adolescents' internalizing and externalizing problems. *Journal of clinical child and adolescent psychology: Tthe official journal for the Society of Clinical Child and Adolescent Psychology, American Psychological Association, Division 53*, 49(5), 660–672. https://doi.org/10.1080/15374416.2019.1622123

Schroder, H. S., Yalch, M. M., Dawood, S., Callahan, C. P., Brent Donnellan, M., & Moser, J. S. (2017). Growth mindset of anxiety buffers the link between stressful life events and psychological distress and coping strategies. *Personality and Individual Differences, 110,* 23–26. https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.01.016

Shaw, L., Hansen, H. & St Clair-Thompson, H. (2023) Mental toughness is a mediator of the relationship between positive childhood experiences and wellbeing, *European Journal of Developmental Psychology, 20*(1), 130-146. DOI:10.1080/17405629.2022.2058485

Sheard, M., Golby, J., & van Wersch, A. (2009). Progress toward construct validity of the Sports Mental Toughness Questionnaire (SMTQ). *European Journal of Psychological Assessment, 25,* 186–193.

Shen, C., Miele, D. B., & Vasilyeva, M. (2016). The relation between college students' academic mindsets and their persistence during math problem solving. *Psychology in Russia, State of the Art, 9*(3), 38-56. https://doi.org/10.11621/pir.2016.0303

Slivar, B. (2001). The syndrome of burn-out, selfimage, and anxiety with grammar school students. Horizons of Psychology, 10(2), 21-32.

Smithikrai, C., & Smithikrai, B. (2024). resilience and self-leadership as moderators of academic stress and burnout among thai university students. *The Journal of Behavioral Science, 19*(1), 18–32. Retrieved from https://so06.tci-thaijo.org/index.php/IJBS/article/view/268466

St Clair-Thompson, H., & Devine, L. (2023). Mental toughness in higher education: Exploring the roles of flow and feedback. *Educational Psychology, 43*(4), 326–343. https://doi.org/10.1080/01443410.2023.2205622

St Clair-Thompson, H., & McGeown, S. (2019). Mental toughness in education. *Oxford Research Encylopedia of Education,* https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.888

St Clair-Thompson, H., Bugler, M., Robinson, J., Clough, P., McGeown, S. P., & Perry, J. (2015). Mental toughness in education: Exploring relationships with attainment, attendance, behavior and peer relationships. *Educational Psychology, 35*(7), 886–907.https://doi.org/10.1080/01443410.2014.895294

St Clair-Thompson, H., Giles, R., McGeown, S. P., Putwain, D., Clough, P., & Perry, J. (2017). Mental toughness and transitions to high school and to undergraduate study. *Educational Psychology, 37*(7), 792–809. https://doi.org/10.1080/01443410.2016.1184746

Streiner, D. L., Norman, G. R., & Cairney J. (2015). *Health measurement scales: A practical guide to their development and use* (5th ed). United Kingdom: Oxford University Press.

Tang, X., Wang, M. T., Guo, J., & Salmela-Aro, K. (2019). Building grit: The longitudinal pathways between mindset, commitment, grit, and academic outcomes. *Journal of youth and adolescence, 48*(5), 850–863. https://doi.org/10.1007/s10964-019-00998-0

Turkington, G. D., Tinlin-Dixon, R., & St Clair-Thompson, H. (2023). A mixed-method exploration of mental toughness, perceived stress and quality of life in mental health workers. *Journal of psychiatric and mental health nursing, 30*(6), 1152–1169. https://doi.org/10.1111/jpm.12948

Turner, A. (2021). *Mental toughness in an academic context: Conceptualisation, the Academic Mental Toughness Inventory (AMT) and predictability of academic achievement* [Thesis], University of Adelaide, School of Psychology, https://hdl.handle.net/2440/133958

Walker, K. A., & Jiang, X. (2022). An examination of the moderating role of growth mindset in the relation between social stress and externalizing behaviors among adolescents. *Journal of adolescence, 94*(1), 69–80. https://doi.org/10.1002/jad.12006

Wheaton, B., Young, M., Montazer, S., & Stuart-Lahman, K. (2012). Social stress in the twenty-first century. In C. S. Aneshensel, J. C. Phelan, & A. Bierman (Eds.), *Handbook of the sociology of mental health. Handbooks of sociology and social Research* (pp. 299–323). Springer. https://doi:10.1007/978-94-007-4276-5_15

Wilson, C. L. (2015). *The effect of implicit self- theories of intelligence on task persistence and performance in an adult sample:Ttest of a structural model* [Doctoral Dissertation], Colorado State University

Xu H. (2022). Research on the relationship between college students' participation in sports activities and self-harmony assessment based on the moderating and mediating effects of mental toughness. *Frontiers in psychology, 13*, 919247. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.919247

Xu, J., & Ba, Y. (2022). Coping with students' stress and burnout: Learners' ambiguity of tolerance. *Frontiers in psychology, 13*, 842113. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.842113

Yeager, D. S., & Dweck, C. S. (2012). Mindsets that promote resilience: When students believe that personal characteristics can be developed. *Educational Psychologist, 47*(4), 302–314.

Yeager, D. S., Hanselman, P., Walton, G. M., Murray, J. S., Crosnoe, R., Muller, C., Tipton, E., Schneider, B., Hulleman, C. S., Hinojosa, C. P., Paunesku, D., Romero, C., Flint, K., Roberts, A., Trott, J., Iachan, R., Buontempo, J., Yang, S. M., Carvalho, C. M., Hahn, P. R., … Dweck, C. S. (2019). A national experiment reveals where a growth mindset improves achievement. *Nature, 573*(7774), 364–369. https://doi.org/10.1038/s41586-019-1466-y

Yeager, D. S., Johnson, R., Spitzer, B. J., Trzesniewski, K. H., Powers, J., & Dweck, C. S. (2014). The far-reaching effects of believing people can change: Implicit theories of personality shape stress, health, and achievement during adolescence. *Journal of personality and social psychology, 106*(6), 867–884. https://doi.org/10.1037/a0036335

Yongmei, H., & Dan, W. (2022). The influence of academic stress on academic burnout among middle school students in guangdong. *Advances in Social Sciences Research Journal, 9*(9), 404–411. https://doi.org/10.14738/assrj.99.13113

Zeng, G., Hou, H., & Peng, K. (2016). Effect of growth mindset on school engagement and psychological well-being of chinese primary and middle school students: The mediating role of resilience. *Frontiers in psychology, 7, 1873.* https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01873

Zuo, X., Zhao, L., Li, Y., He, W., Yu, C., & Wang, Z. (2024). Psychological mechanisms of English academic stress and academic burnout: The mediating role of rumination and moderating effect of neuroticism. *Frontiers in psychology, 15*, 1309210. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1309210

Translation of Arabic References:

Abdel-Aal, A. H. A., & Othman, M. S. H. (2023). Modeling the relationship between cognitive agility, passion, and academic burnout among university students. *Journal of the Faculty of Education, Tanta University, 89*(8), 1331-1467.

Abdullah, A. A. A. (2017). Learning burnout and its relationship to academic procrastination among students of the faculty of education at Sohag University in light of the variables of gender and academic specialization. *Educational Journal,* Sohag University, *49*, 233-281.

Abu Qura, K. Q. M. (2019). Modeling the causal relationships between academic burnout, academic procrastination, and metacognitive beliefs as a mediating variable for students of the Faculty of Education. *Journal of the Faculty of Education, Kafr el Sheikh University, 19*(1), 721– 788.

Al-Basir, N. A. M., & Irfan, A. A. M. (2022). Structural modeling of causal relationships between mindfulness, perceived academic stress, and cognitive failures among university students. *Egyptian Journal of Psychological Studies, 32*(117), 375- 450.

Al-Jarrah, A. N., & Al-Rabi, F. (2020). Academic passion and its relationship to academic burnout among Yarmouk University students. *Jordanian Journal of Educational Sciences, 16*(4), 519- 539.

Al-Laithi, A. H. M. (2020). Mental toughness and its relationship to academic motivation and stress coping methods for a sample of Helwan University students. *Journal of Scientific Research in Education, Ain Shams Universit,. 21*(6), 139-185.

Al-Sayed, F. A. (1978). *Statistical psychology and measurement of the human mind*. Cairo: Dar Al-Fikr Al-Arabi.

Amer, A. N. A. (2014).Structural equation modeling: Some methodological issues and recommendations. *Egyptian Journal of Psychological Studies, 26*(91), 37-58.

Amer, A. N. A. (2016). Exploratory structural equation modeling versus confirmatory factor analysis for the internal structure of achievement goals. *Egyptian Journal of Psychological Studies, 24*(83), 403-430.

Amer, A. N. A. (2021). Construction and validity of the academic stress scale in the e-learning environment for university students using exploratory structural equation modeling: A mixed methods study. *Journal of Educational Studies and Research, 1*(2), 66-87.

Harb, S. H. S. (2018). The structural model of the relationships between mental alertness and the satisfaction/frustration of basic psychological needs and flow and academic stress among university students. *The Egyptian Journal of Psychological Studies, 28*(99), 199 - 298.

Hassan, E. A. M. (2016). *Psychological and educational statistics: Applications using SPSS 18*. Cairo, Dar Al-Fikr Al-Arabi.

Ibrahim, R. M. E. (2021b). The relative contribution of positive thinking, cognitive flexibility, and academic stress to academic well-being among university students. *The Egyptian Journal of Psychological Studies, 31*(113), 249- 314.

Ibrahim, T. S. (2021a). Profiles of achievement goals orientations and their relationship to both academic merit and academic burnout among university students. *Journal of Psychological Counseling, Center of Psychological Counseling, Ain Shams University, 68*, 275- 358.

Ibrahim, T. S. (2023). Modeling the causal relationships between university affiliation and each of academic stress, cultural intelligence, and academic motivation among university students. *Journal of the Faculty of Education in Psychological Sciences, Ain Shams University, 47*(3), 63- 143.

Ismail, D. A. H. (2020). Academic emotional regulation strategies predicting academic burnout among university students. *Journal of the Faculty of Education, Tanta University*, *77*(1), 174- 255.

Ismail, H. K. S. (2014). The effectiveness of selective counseling in reducing academic stress among female university students. *Educational and Psychological Studies, Faculty of Education, Zagazig University, 83,* 211- 277.

Jaber, M. M. B. (2021). The relative contribution of psychological capital and academic burnout in predicting academic integration among university students. *Journal of the Faculty of Education, Bani Suwayf, 18*(105), 1- 40.

Jabr, B. S., & Jassam, S. A. (2021). The Learning Burnout of University Students. *Faculty of Education Journal, Mustansiriyah University*,4, 375-390.

Mahasneh, A, A., & Al-Azamat, O. A. (2022). Academic burnout and its relationship to self-regulation and emotional regulation among Hashemite University students. *Jordanian Journal of Educational Sciences*, *18*(2), 217-242.

Mahasneh, A. M., Ghazou, A. M., & Al-Azamat, O. A. (2021). Academic toughness and its relationship to academic stress and academic achievement among Hashemite University students. *Journal of Al-Quds Open University for Educational and Psychological Research and Studies, 12*(35), 42-59.

Muawad, R. A. M., & Al-Subaie, R. S. (2018). Academic stress and depression among female students in the humanities colleges at King Saud University: A comparative study. *Journal of Educational and Psychological Sciences, Scientific Publishing Center, Bahrain University, 19*(3), 165-189.

Nasr, E.F.K., Abo El-noor, M.A., & Halil, M.M.H. (2023). Academic burnout among university students in the light of some demographic variables. *The Journal of Fayoum University for psychological and educational sciences, 17*(3), 506- 550.