مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (يوليو) ٢٠٢٣م

نمذجة العلاقة بين الرشاقة المعرفية والشغف والإحتراق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة

إعداد

د/ أيمن حصافي عبد الصمد محمد
مدرس علم النفس التربوي
قسم العلوم التربوية والنفسية
كلية التربية النوعية– جامعة عين شمس
Dr.ayman.hasafy@sedu.asu.edu.eg

أ.م.د/ محمد سعد حامد عثمان
أستاذ الصحه النفسيه والارشاد النفسي
المساعد قسم الصحه النفسيه والارشاد النفسي
كلية التربية– جامعه عين شمس
mohamed_osman1@edu.asu.edu.eg

المجلد يوليو ٢٠٢٣م

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (يوليو) ٢٠٢٣م

الملخص:

هدف هذا البحث إلى الكشف عن مطابقة النموذج البنائي المقترح للعلاقات بين الرشاقة المعرفية، وكلا من الشغف الأكاديمي، والاحتراق الأكاديمي مع بيانات عينة البحث من طلاب الجامعة، وكذلك التعرف على الفروق بين الجنسين (ذكور/ إناث) في متغيرات البحث الرشاقة المعرفية والشغف الاكاديمي والإحتراق الاكاديمي ومكوناتهم. كما هدفت إلي التعرف على العلاقة بين الرشاقة المعرفية والشغف والاحتراق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، وتألفت العينة الأساسية للبحث من (300) طالب وطالبة من طلاب الجامعة بالفرقة الثالثة بكلية التربية النوعية جامعة عين شمس، منهم (34) من الذكور، و(266) من الأناث، بمتوسط عمر قدرة (20.79) سنة وانحراف معياري قدرة (1.21) سنة، وباستخدام مقياس للرشاقة المعرفية (إعداد/ الباحثان)، ومقياس للشغف الاكاديمي لطلاب الجامعة (تعريب/ الباحثان)، ومقياس للإحتراق الاكاديمي لطلاب الجامعة (تعريب/ الباحثان)، وبعد التحقق من الخصائص السيكومترية للأدوات على عينة قومها (678) طالب وطالبة من طلاب الجامعة منهم (97) من الذكور، و(581) من الإناث، بمتوسط عمر قدرة (20.79) سنة وانحراف معياري قدرة (1.21) سنة، وعمل التحليل العاملي الاستكشافي والتحليل العاملي التوكيدي، طبقت هذه الأدوات على عينة البحث الأساسية خلال الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي (2023/2022)، وباستخدام حزمة البرامج الإحصائية IBM SPSS AMOS, 26، لحساب الاساليب الاحصائية t-test، ومعامل الارتباط لبيرسون Pearson Correlation، واستخدم نمذجة المعادلة البنائية structural equation modeling (SEM) للتحقق من مدى مطابقة النموذج المقترح مع بيانات عينة البحث، استنادًا إلى طريقة الأرجحية القصوى، وأسفرت النتائج عن أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي النوع الاجتماعي (ذكور- إناث) في متغيرات البحث على الدرجة الكلية لمقاييس الرشاقة المعرفية والشغف والإحتراق الاكاديمي ومكوناتهم، ووجود علاقة ارتباطية دالة عند مستوى دالة (0.01) بين بعض ابعاد متغيرات البحث، كما تم التوصل الي نموذج بنائي مقترح يفسر العلاقات أو التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين الرشاقة المعرفية، وكلا من الشغف، والاحتراق الأكاديمي مع

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (يوليو) ٢٠٢٣م

بيانات عينة البحث من طلاب الجامعة. وتم مناقشة النتائج في ضوء الإطار النظري ونتائج الدراسات والبحوث السابقة، وتقديم بعض التوصيات وأقترح بعض الأبحاث والدراسات النفسية والتربوية.

الكلمات المفتاحية: *الرشاقة المعرفية، الشغف الاكاديمي، الإحتراق الاكاديمي، طلاب الجامعة.*

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (يوليو) ٢٠٢٣م

"Modelling the relationship between cognitive agility, passion, and academic burnout among university students."

Dr. Ayman Hasafy Abd El-Samad Mohamed
Lecturer of Educational psychology
Department of Educational and Psychological Sciences
College of Specific Education- Ain Shams University
Dr.ayman.hasafy@sedu.asu.edu.eg

Dr. Mohamed Saad Hamid Osman
Associate Professor of Mental Health
Mental Health & Counseling Department
College of Education- Ain Shams University
mohamed_osman1@edu.asu.edu.eg

This study aimed to investigate the relationships between cognitive agility, academic passion, and academic burnout among university students. Cognitive agility refers to the ability to learn, adapt, and apply knowledge to new situations. Academic passion refers to the level of interest, enjoyment, and engagement that students have in their academic work. Academic burnout, on the other hand, refers to the feeling of exhaustion, cynicism, and reduced efficacy that can result from prolonged academic stress.

The study focused on a sample of 300 third-year students (34 male, 266 female) in the Faculty of Specific Education at Ain Shams University. The researchers used measures of cognitive agility, academic passion, and academic burnout, which were tested for their psychometric properties. Factor analysis was conducted to confirm the validity of these measures, and the data were analyzed using IBM SPSS AMOS 26.

The results of the study showed that there was a significant correlation between cognitive agility, academic passion, and academic burnout among university students. In addition, the proposed constructive model was found to be consistent with the research sample data. This model explained the direct and indirect relationships between cognitive agility, academic passion, and academic burnout. Furthermore, the study identified some gender differences in these variables, which may have implications for how educators and policymakers address academic stress among male and female students.

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (يوليو) ٢٠٢٣م

Overall, the findings of the study suggest that cognitive agility and academic passion can play an important role in reducing academic burnout among university students. The study also highlights the need for further research in this area, as well as the importance of incorporating strategies to promote cognitive agility and academic passion into educational programs and interventions.

Key words: cognitive agility/ academic passion/ academic burnout, University students**.**

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (يوليو) ٢٠٢٣م

مقدمة البحث:

تُعرف القدرة على التكيف مع المتطلبات والمهام المعرفية المتغيرة بالرشاقة المعرفية، حيث تعتبر مهارة مهمة للنجاح الأكاديمي والتعلم مدى الحياة. ومع ذلك، لا يُعرف الكثير عن كيفية ارتباط الرشاقة المعرفية بالشغف الأكاديمي والاحتراق الأكاديمي بين طلاب الجامعات. يشير الشغف الأكاديمي إلى ميل قوي وتأثير إيجابي تجاه مجال الدراسة، بينما يشير الاحتراق الأكاديمي إلى حالة من الإرهاق والتشاؤم وانخفاض الفعالية بسبب الضغوط الأكاديمي لفترة طويلة. اقترحت الدراسات السابقة أن الرشاقة المعرفية قد تعزز الشغف الأكاديمي من خلال تسهيل تنمية الاهتمام والسعي وراء الهدف والتنظيم الذاتي. من ناحية أخرى، قد تمنع الرشاقة المعرفية أو تقلل من الاحتراق الأكاديمي من خلال تمكين الطلاب من التعامل مع التحديات التي تواجههم في عملهم الأكاديمي. من هنا كان الهدف من هذه الدراسة هو التعمق في دراسة العلاقات التي تجمع بين الرشاقة المعرفية وكل من الشغف الأكاديمي والاحتراق الأكاديمي بين عينة من طلاب الجامعة.

تُعد الرشاقة المعرفية والشغف الأكاديمي والاحتراق الأكاديمي ومكوناتهم مهمة للأداء المهني أو التحصيل الدراسي. وقد كانت العلاقة بين هذه العناصر الثلاثة كل أثنين منهم على حده موضوع العديد من الدراسات في السنوات الأخيرة. تبحث الدراسة الحالية العلاقة بين الرشاقة المعرفية والشغف الأكاديمي والاحتراق الأكاديمي وكيفية تفاعلهم مع بعضها البعض.

تظهر الأبحاث أن هناك علاقة قوية بين الاحتراق النفسي وانخفاض مستويات شغف العمل وكذلك الرشاقة المعرفية ومكوناتها. يميل الموظفون المحترقون إلى أن يكونوا أقل انخراطًا في مهام عملهم بسبب الشعور بالاحتراق النفسي من الساعات الطويلة التي يقضوها في العمل. ونتيجة لذلك، فإنهم غالبًا ما يفتقرون إلى الحماس لواجباتهم الوظيفية، مما قد يؤدي إلى انخفاض مستويات الإبداع عند حل المشكلات أو محاولة مهام جديدة. بالإضافة إلى ذلك، قد يجد العمال الذين يعانون من مستويات عالية من الاحتراق أنه من الصعب أيضًا التبديل بين المهام المختلفة على مدار اليوم بسبب التغير والتعب الناجم عن الضغوطات الطويلة المرتبطة بالعمل لساعات طويلة

(Bakker & Demerouti 2007)

على الرغم من أن بعض الناس يعتقدون أن وصولهم لدرجة مرتفعة من الالتزام قد يكون مفيداً للإنتاجية؛ ومع ذلك، تشير الأبحاث إلى أن التفاني المفرط يمكن أن يؤدي

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (يوليو) ٢٠٢٣م

إلى تضاؤل الرشاقة المعرفية بمرور الوقت لأن الأفراد يصبحون متشبثون بشكل مفرط في عمليات محددة بدلاً من السماح لأنفسهم لاستكشاف اتجاهات بديلة ومختلفة.

ولاشك أن الحفاظ على التوازن بين هذه العوامل الثلاث ضروري للحصول على أداء مثالي في أي مكان عمل. ومن المهم فهم الدور الفردي الذي يلعبه كل منها لضمان نجاح المنظمة وأعضاء الفريق على حد سواء. من خلال التعرف على المخاطر المحتملة المرتبطة بالتفاني الكبير في مهمة معينة والعواقب السلبية المرتبطة بالاحتراق المتزايد، يجب اتخاذ الاحتياطات اللازمة لتقليل خطر تعرض أي من الشرطين، من أجل تعزيز الصحة والرفاهة العامة للموظفين المعنيين.

تعد الرشاقة المعرفية، التي تشتمل على الانفتاح المعرفي والمرونة المعرفية وتركيز الانتباه، عاملاً مهمًا يؤثر على جوانب مختلفة من حياة الفرد. أحد هذه الجوانب هو الأداء الأكاديمي، وخاصة بين طلاب الجامعات. ويعد الشغف والاحتراق الأكاديمي هما نتيجتان مهمتان للغاية في هذا السياق. يعكس الشغف موقفًا إيجابيًا تجاه التعلم، بينما يمثل الاحتراق الأكاديمي حالة من الانهاك والابتعاد عن العمل الأكاديمي.

الرشاقة المعرفية هي بناء نفسي يشير إلى القدرة على تكييف تفكير الفرد وسلوكه مع المواقف والمتطلبات المتغيره. ويتكون من ثلاثة مكونات: الانفتاح المعرفي، والمرونة المعرفية، وتركيز الانتباه. وتعتبر الرشاقة المعرفية مهارة مهمة للنجاح الأكاديمي والرفاهة، لأنها تمكن الطلاب من التعامل مع بيئات التعلم المعقدة والديناميكية

. (Martin & Rubin, 1995)

الشغف الأكاديمي هو بناء نفسي آخر يعكس درجة التعلق العاطفي الإيجابي والامتثال التي يتمتع به الطلاب مع أنشطتهم الأكاديمية. يمكن تصنيفها إلى نوعين: الشغف المتناغم والشغف الاستحواذي، يحدث الشغف المتناغم عندما ينخرط الطلاب بحرية في الأنشطة الأكاديمية التي يحبونها ويقدرونها، بينما يحدث الشغف الاستحواذي عندما يشعر الطلاب بأنهم مجبرون على الانخراط في الأنشطة الأكاديمية التي يرون أنها مهمة لتقديرهم لذاتهم أو لتقديرهم الاجتماعي. وقد تم ربط الشغف الأكاديمي بنتائج مختلفة مثل التحصيل الأكاديمي، والتحفيز، والرضا، والإبداع (Vallerand, et al., 2003).

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (يوليو) ٢٠٢٣م

الاحتراق الأكاديمي هو متلازمة الانهاك العاطفي، والتشاؤم، وانخفاض الإنجاز الشخصي الذي ينتج عن الضغوطات المزمنة في السياق الأكاديمي. والذي يمكن أن يؤثر على الصحة النفسية للطلاب والأداء الأكاديمي ومعدلات التسرب من التعليم. وقد ارتبط الاحتراق الأكاديمي بعوامل مختلفة مثل عبء العمل والكفاءة الذاتية والدعم الاجتماعي وسمات الشخصية واستراتيجيات المواجهة (Schaufeli et al., 2002).

في السنوات الأخيرة، كان هناك اهتمام متزايد بالبحث في دور الرشاقة المعرفية في توقع الشغف والاحتراق الأكاديمي بين طلاب الجامعات. استكشفت العديد من الدراسات العلاقة بين هذه المتغيرات وقدمت أدلة أولية على أهمية الرشاقة المعرفية. ومع ذلك، لا تزال هناك حاجة لمزيد من البحث في هذا المجال لفهم التفاعل المعقد بين الرشاقة المعرفية والشغف والاحتراق الأكاديمي بشكل أفضل.

تسعي هذه الدراسة إلي التحقق من قوة العلاقة بين مكونات الرشاقة المعرفية (الانفتاح المعرفي، والمرونة المعرفية، وتركيز الانتباه) والشغف والاحتراق الأكاديمي بين طلاب الجامعة. من خلال دراسة المساهمات الفريدة لهذه المكونات، نهدف إلى توفير فهم شامل للعلاقة بين الرشاقة المعرفية والشغف والاحتراق الأكاديمي. في النهاية، قد تساعد النتائج التي توصلنا إليها في التدخلات التي تهدف إلى تعزيز النتائج الأكاديمية الإيجابية بين طلاب الجامعات. وقد تسهم الدراسة الحالية في فهم أفضل لدور الرشاقة المعرفية في توقع الشغف والاحتراق الأكاديمي بين طلاب الجامعات. كما قد تفيد تلك النتائج في البحوث والتدخلات المستقبلية التي تهدف إلى تعزيز النتائج الأكاديمية الإيجابية والرفاهة بين طلاب الجامعة.

من المحتمل أن تكون هناك علاقة ارتباطية موجبة بين كل من الرشاقة المعرفية والشغف الأكاديمي وعلاقة ارتباطية سالبة بين كل من الرشاقة المعرفية والاحتراق الأكاديمي وهذا ما تحاول الدراسة الحالية الكشف عنه من خلال إعداد نموذج بنائي مقترح لتوضيح العلاقة بين المتغيرات الثلاثة وهو ما لم تقم به الدراسات السابقة. والتي تعد بمثابة دراسة وصفية يمكن أن تقوم عليها بعض الدراسات التجريبية المستقبلية القائمة على الرشاقة المعرفية لتنمية الشغف الأكاديمي وخفض الاحتراق الأكاديمي.

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (يوليو) ٢٠٢٣م

مشكلة البحث:

الرشاقة المعرفية بنية نفسية سائدة بين طلاب الجامعة وهذا ما أظهرته الأبحاث السابقة، فتعد الرشاقة المعرفية مهمة بشكل خاص حيث يواجه الطلاب مواد أكاديمية معقدة وصعبة بشكل متزايد. فالطلاب الذين يتمتعون بمستويات عالية من المرونة المعرفية هم أكثر قدرة على التكيف مع المتطلبات الأكاديمية المتغيرة ومن المرجح أن يتفوقوا أكاديميًا. وهي مهارة يمكن تطويرها وتقويتها بمرور الوقت.

.(Diamond, 2013; Pfeifer & Allen, 2012)

ويُعد الاحتراق الأكاديمي متلازمة نفسية تتسم بالإنهاك العاطفي وقلة الفاعلية الأكاديمية نتيجة للضغوط الأكاديمية المزمنة ويمكن أن يؤدي إلى آثار سلبية على الصحة النفسية والرفاه والأداء الأكاديمي للطلاب. يعاني الطلاب الجامعيون بشكل شائع من الاحتراق الأكاديمي، وخاصة في ظل مستوى التوقعات العالية والبيئات التنافسية في الجامعة. ومع ذلك، فإن انتشار الاحتراق الأكاديمي بين الطلاب الجامعيين يختلف بشكل كبير بين الدراسات والبلدان والتخصصات المختلفة. حيث يقدر الاحتراق بين الطلاب الجامعيين بنسبة (55.4%) وفي دراسات أخرى (31.6%) وأظهرت تحليلات بيانات أخرى أن متوسط انتشار الاحتراق الأكاديمي بين الطلاب الجامعيين كان (12.1%) وعلاوة على ذلك، وجدت بعض الدراسات معدلات أعلى من الاحتراق الأكاديمي بين فئات محددة من الطلاب مثل طلاب الطب، والطلاب الدوليين، وطلاب الدول المنخفضة والمتوسطة الدخل. لذلك، فمن المهم فهم العوامل التي تسهم في الاحتراق الأكاديمي بين الطلاب الجامعيين وكيفية الوقاية منها أو تقليلها. (Rosales-Ricardo et al., 2021; Gan & Chen, 2023; Kaggwa et al., 2021).

وفقًا لبعض الدراسات، فإن الشغف الأكاديمي هو ظاهرة شائعة بين طلاب الجامعات، والتي يمكن أن تؤثر على مشاعرهم الأكاديمية وانخراطهم والاحتراق الأكاديمي والرفاهة لديهم. ومع ذلك، لا يعتبر جميع أنواع الشغف مفيدة بنفس القدر. يفرق النموذج الثنائي للشغف بين الشغف المتناغم (HP) والشغف الاستحواذي (OP) للدراسة، فالشغف المتناغم يتجلى عندما يشارك الطلاب بحرية في الدراسة لأنهم يجدونها ممتعة وذات

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (يوليو) ٢٠٢٣م

مغزى، بينما الشغف الاستحواذي يظهر عندما يشعرون الطلاب بالإكراه على الدراسة بسبب الضغوط الداخلية أو الخارجية (Sverdlik et al., 2022; Joachim Stoeber et al., 2011; Bélanger & Ratelle, 2021).

وجدير بالذكر أنه لم يتم دراسة التأثير المحتمل للرشاقة المعرفية على كلاً من الشغف الأكاديمي والاحتراق الأكاديمي بشكل جيد في الأدبيات. ومع ذلك، قد يفترض الباحثان في ضوء استعراضهم لبعض الأبحاث السابق أنه ربما قد تسهل الرشاقة المعرفية من الشغف المتناغم من خلال تعزيز الاهتمام والتمتع والإبداع في الدراسة. يمكن للرشاقة المعرفية من تقليل الشغف الاستحواذي عن طريق إضعاف الجمود والاستحواذ والقلق نحو الدراسة (Shuchong, 2021) . ومن المحتمل للرشاقة أن تمنع الاحتراق الأكاديمي من خلال زيادة مهارات التكيف والصمود والمشاعر الإيجابية في مواجهة التحديات الأكاديمية، وهذه مجرد افتراضات محتملة مؤقتة استنادًا إلى بعض الافتراضات النظرية، ويحاول الباحثان استكشاف الآليات المحتملة التي تكمن وراءها.

وتظهر أهمية متغيرات الدراسة فيما قامت به بعض الدراسات والبحوث السابقة بإجراء العلاقة بين الرشاقة المعرفية أو أحد مكوناتها والعديد من المتغيرات النفسية مع عينات مختلفة في بيئات عربية ومصرية مثل: دراسة الجميلي، والكبيسي (2022) والتي بحثت الرشاقة المعرفية وعلاقتها بدافعية الاتقان لدى طلاب الجامعة؛ ودراسة محمد (2021) والتي درست دور الرشاقة المعرفية في الاستجابة للتغذية المرتدة العكسية أثناء مهام اتخاذ القرار الدينامي لدى المعلمين. وكذلك الحال بالنسبة لدراسة العلاقة بين الشغف الأكاديمي أو أحد مكوناته والعديد من المتغيرات النفسية مع عينات مختلفة في بيئات عربية ومصرية مثل: دراسة سالمان (2022) والتي درست الشغف الأكاديمي وعلاقته بالضغوط الجامعية المدركة لدى المعوقين بصريًا.

وأخيرًا قامت بعض من الدراسات لدراسة العلاقة بين الاحتراق الأكاديمي أو أحد مكوناته والعديد من المتغيرات النفسية مع عينات مختلفة في بيئات عربية ومصرية مثل: دراسة بريك (2022) والتي نهدف دراسة العلاقة التنبؤية بين أبعاد المساندة الأكاديمية والاحتراق الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الجامعية في ضوء استخدام التعلم عن بعد؛

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (يوليو) ٢٠٢٣م

ودراسة الشهري (2020) والتي كشفت علاقته بين الاحتراق الأكاديمي والهناء الذاتي الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية؛ ودراسة جلجل وأخرون (2021) والتي درست أثر النوع والتخصص الدراسي في الاحتراق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة؛ ودراسة عيسى، والخولي (2021) الاحتراق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة خلال جائحة كوفيد-19 في ضوء الصمود النفسي وتوجهات أهداف الإنجاز؛ ودراسة عبداللاه (2017) والتي كشفت عن الاحتراق التعليمي وعلاقته بالتسويف الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية بجامعة سوهاج في ضوء متغيري النوع الاجتماعي والتخصص الدراسي؛ ودراسة زكي (2008) والتي درسة الإنهاك النفسي وعلاقته بالتوافق الزواجي وبعض المتغيرات الديموجرافية لدى عينة من معلمي الفئات الخاصة؛ ودراسة الجمالي، وحسن (2003) والتي درست مستويات الاحتراق النفسي لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة واحتياجاتهم التدريسية بسلطنة عمان؛ ودراسة البهاص (2002) والتي اهتمت بدراسة الانهاك النفسي وعلاقته بالصلابة النفسية لدى معلمي ومعلمات التربية الخاصة.

كما قامت بعض الدراسات بدراسة العلاقة بين الشغف الأكاديمي والاحتراق الأكاديمي كدراسة عبد الناصر الجراح، والربيع (2020) والتي درسة الشغف الأكاديمي وعلاقته بالاحتراق الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك. كما تظهر أهمية متغيرات الدراسة فيما قد أوصت به العديد من الدراسات مثل دراسة الجميلي، والكبيسي (2022) والتي أوصت بدراسة الرشاقة المعرفية مع طلاب الجامعة، ودراسة الجراح، والربيع، (2020) والتي أوصت بالتحقق من العلاقة بين الشغف الأكاديمي مع متغيرات وعينات مختلفة. ودراسة بريك (2022) والتي أوصت بدراسة العوامل التي تسهم في خفض حدة الأحتراق الأكاديمي، وكذلك دراسة تطور ظاهرة الأحتراق الأكاديمي عبرالمراحل الدراسية المختلفة.

كما قامت بعض الدراسة بنمذجة أحد متغيرات الدراسات مع متغيرات تربوية ونفسية أخري كدراسة كوثر أبو قوره (2019) والتي درسة نمذجة العلاقات السببية بين الإحتراق الأكاديمي والتسويف الأكاديمي والمعتقدات ماوراء المعرفة كمتغير وسيط لطلبة كلية التربية. ودراسة الضبع (2021) بعنوان "النموذج الثنائي للشغف الأكاديمي لدى

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (يوليو) ٢٠٢٣م

طلبة برنامج الماجستير في التربية الخاصة بجامعة الملك خالد في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية".

بينما توجد ندرة أو تكاد لا توجد دراسات تم التوصل اليها (في حدود علم الباحثان) قامت بدراسة العلاقة بين كلًا من الرشاقة المعرفية والشغف الأكاديمي، وكذلك بالنسبة العلاقة بين كلًا من الرشاقة المعرفية والأحتراق الأكاديمي، كما لم توجد دراسة تجمع بين المتغيرات الثلاثة مع بعضهم البعض في دراسة علاقة نمذجة بنائية.

وبمراجعة الدراسات والبحوث التي درست الفروق الجنسية في متغيرات البحث، تبين وجود تضارب في النتائج المتعلقة بالفروق بين الجنسين في متغير الدراسة الرشاقة المعرفية ومكوناته، حيث توصلت قليل من الدراسات مثل دراسة Wang et al. (2022) إلى وجود فروق لصالح الذكور؛ بينما توصلت Costa et al. (2021) إلى وجود فروق لصالح الإناث؛ ولكن أغلب الدراسات اتفقت على عدم وجود فروق دالة بين الجنسين في المهارات المعرفية والأداء المعرفي بشكل عام والرشاقة المعرفية بشكل خاص. ويمكن أن تعزى الفروق بين الجنسين في بعض الصفات الشخصية إلى العوامل الاجتماعية والثقافية. (American Psychological Association, 2014; Okamoto et al., 2021; Jäncke, 2018; Komarraju et al., 2009; Feingold, 1994).

وفيما يتعلق بالشغف الأكاديمي أشارت عدد قليل من الدراسات إلى أن الذكور يميلون إلى الشغف بالعلوم والرياضيات بشكل أكبر من الإناث، بينما يميل الإناث إلى الشغف التناغمي أكثر من الذكور. بينما لم تظهر الدراسات فروقًا جنسية ثابتة في المثابرة والتأهب العقلي والالتزام، وهي جوانب أخرى من الشغف الأكاديمي. ويمكن الاستنتاج من هذه الدراسات أن الفروق الجنسية في الشغف الأكاديمي تتأثر بالعوامل الثقافية والاجتماعية، ولا يمكن تفسيرها في ضوء النوع. (Linnenbrink-Garcia et al., 2013; Angelica, 2015; Sigmundsson et al. 2021؛ Sumter et al., 2013)

وفي هذا الصدد درست بعض الدراسات الفروق الجنسية في الاحتراق الأكاديمي فتوصلت دراسات متعددة إلى نتائج متباينة حول مدى تأثير النوع الاجتماعي على مستوى

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (يوليو) ٢٠٢٣م

الإصابة والتعرض للاحتراق الأكاديمي. حيث وجدت دراسات نادرة أن الذكور يتعرضون لمستوى أعلى من الاحتراق الأكاديمي مقارنة بالإناث مثل دراسة عبد اللاه (2017)؛ بينما توصلت دراسات أخرى قليلة مثل Castellanos (2018) و Popa-Velea وآخرون (2012) أن الإناث هن الأكثر تضرراً بالاحتراق الأكاديمي. كما تبين دراسة عيسى، والخولي (2021) أن العينة ككل تعاني من مستويات عالية من الاحتراق الأكاديمي خلال جائحة كوفيد-19، ولكن الإناث كانوا أكثر عرضة لاسيما فيما يتعلق بانخفاض الكفاءة الذاتية والاجتماعية.

بينما وجدت العديد من الدراسات أنه لا توجد فروق جنسية دالة في مستويات الاحتراق النفسي والأكاديمي لدى المعلمين والمعلمات وطلاب الجامعة. مثل دراسة زكي (2008)، و Jamaludin & You (2019)، وجلجل وأخرون (2021). لذلك، ينبغي عدم التعميم بشأن وجود أو عدم وجود فروق جنسية في مستويات الاحتراق النفسي والأكاديمي

بينما لم توجد بحوث ودراسات سابقة حاولت دراسة العلاقة الدقيقة بين هذه المتغيرات مجتمعة بين طلاب الجامعات في مصر لاسيما في شكل دراسة لإعداد نموذج بنائي للعلاقات بين هذه المتغيرات الثلاثة. حيث ربطت الدراسات السابقة متغيرات الدراسة مثنى مثنى دون إيجاد علاقات متعمقة بين الثلاث متغيرات مجتمعين. لذلك، يهدف هذا البحث إلى نمذجة العلاقة بين الرشاقة المعرفية، والشغف الأكاديمي، والاحتراق الأكاديمي لدى طلاب الجامعات في مصر واستكشاف كيفية تفاعل هذه المتغيرات مع بعضها البعض. وقد توفر نتائج هذه الدراسة إجابات قيمة حول الآليات الكامنة وراء متغيرات البحث الرشاقة المعرفية والشغف والاحتراق الأكاديمي بين طلاب الجامعات في مصر وتساعد في وضع تدخلات فعالة لتعزيز رفاهية الطلاب ونجاحهم الأكاديمي.

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (يوليو) ٢٠٢٣م

ومن العرض السابق يمكن طرح السؤال الرئيس التالي: -

س: "ما دلالة العلاقة البنائية للنموذج المقترح بين الرشاقة المعرفية والشغف والاحتراق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة؟"

وينبثق من سؤال البحث الرئيس السابق عدد من الأسئلة الفرعية على النحو التالي:

أ- ما دلالة الفروق بين متوسطي درجات الجنسين (ذكور/ إناث) من طلاب الجامعة في الدرجة الكلية لمتغيرات البحث الرشاقة المعرفية والشغف والاحتراق الأكاديمي ومكوناتهم كل على حده.؟

ب-ما دلالة العلاقة الارتباطية بين درجات طلاب العينة في الدرجة الكلية لمتغيرات البحث الرشاقة المعرفية والشغف والاحتراق الأكاديمي ومكوناتهم.؟

ج-ما دلالة المطابقة للنموذج البنائي المقترح للعلاقات بين الرشاقة المعرفية، والشغف الأكاديمي، والاحتراق الأكاديمي مع بيانات عينة البحث من طلاب الجامعة".؟

أهداف الدراسة: يهدف البحث الحالي إلي:

١. الكشف عن الفروق في المتغير الديموغرافي النوع (ذكور وإناث) من طلاب الجامعة في الدرجة الكلية لمتغيرات البحث الرشاقة المعرفية والشغف والاحتراق الأكاديمي ومكوناتهم كل على حده.

٢. استكشاف العلاقات الارتباطية واتجاهها بين درجات طلاب الجامعة في الدرجة الكلية لمتغيرات البحث الرشاقة المعرفية والشغف الأكاديمي والاحتراق الأكاديمي ومكوناتهم.

٣. التحقق من مطابقة النموذج البنائي المقترح للعلاقات بين الرشاقة المعرفية، والشغف الأكاديمي، والاحتراق الأكاديمي مع بيانات عينة البحث من طلاب الجامعة

أهمية الدراسة: تتضح أهمية البحث الحالي في الأهمية النظرية والتطبيقية:

أولاً: الأهمية النظرية: تكمن الأهمية النظرية للبحث الحالي في المساهمة كإضافة للأدبيات الموجودة حول العلاقة بين الرشاقة المعرفية والشغف الأكاديمية والاحتراق الأكاديمي بين طلاب الجامعة في مصر وإيجاد الفروق بين الذكور والإناث في تلك المتغيرات، والتي قد تعد خطوة مبدئية قد تفيد الباحثين في إجراء المزيد من البحوث التجريبية المستقبلية. كما يمكن أن يساعد نتائج هذا البحث أيضًا في تحسين الأطر

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (يوليو) ٢٠٢٣م

النظرية وتعزيز فهمنا للآليات الأساسية للاحتراق الأكاديمي والرشاقة الأكاديمية والشغف الأكاديمي؛ لاسيما مع ندرة البحوث والدراسات التي تناولت تلك المتغيرات في البيئة العربية في ضوء اقتراح نموذج بنائي للعلاقة بين متغيرات الدراسة والتحقق منها كما يمكن إثراء المكتبة العربية بالأخص المصرية منها ببعض المقاييس المعدة والمعربة خصيصاً في متغيرات الدراسة.

ثانياً: الأهمية التطبيقية: كما تظهر الأهمية التطبيقية في تطوير وتقنين المقاييس لجميع المتغيرات، حيث قام الباحثان بإعداد مقياس للرشاقة المعرفية ومكوناتها، كما قاما الباحثان بتعريب مقياس للشغف الأكاديمي، وتعريب مقياس للاحتراق الأكاديمي، والتحقق من الخصائص السيكومترية لهم من صدق وثبات لدى عينة من طلاب الجامعة (الذكور والإناث). والتي قد يستفيد منها المتخصصين في البحوث التربوية والنفسية في قياس وتشخيص هذه المتغيرات. كما يفتح الباب لإجراء مزيد من الدراسات التجريبية في المجال التربوي والنفسي على هذه المتغيرات بوصفها متغيرات حديثة نسبياً، كما يمكن أن تساعد في تطوير فهم شامل للطبيعة المعقدة لهذه المتغيرات وتفاعلاتها المحتملة وقدرتها على تطوير برامج التدخل الفعال والتي تهدف إلى تعزيز الرشاقة المعرفية والشغف الأكاديمي بين طلاب الجامعة في مصر وتخفيف الآثار السلبية للاحتراق الأكاديمي على حياتهم الأكاديمية والشخصية؛ من خلال تحديد العوامل التي تساهم في الاحتراق الأكاديمي. كما يمكن للجامعات وواضعي السياسات تصميم تدخلات مستهدفة تلبي الاحتياجات المحددة للطلاب وتدعم رفاهيتهم ونجاحهم الأكاديمي. يمكن أن يكون تطوير هذه النماذج مفيدًا في تحديد الطلاب المعرضين لخطر الاحتراق بشكل أكبر وتزويدهم بالدعم والموارد اللازمة لإدارة ضغوطهم الأكاديمية بفعالية. كما أنها قد تسهم في توجيه السياسات والممارسات في التعليم العالي، وتعزيز بيئة تعليمية أكثر دعمًا وإيجابية للطلاب في مصر.

مصطلحات البحث:

١- **الرشاقة المعرفية Cognitive Agility:** بالإطلاع على بعض الإطر النظرية والنظريات والتعريفات النظرية والاجرائية كلاً من (Sternberg, 2003؛ Kahneman, 2011؛ Stanovich, 2011؛ Dweck, 2006؛ Ericsson & Pool, 2016؛ Kane

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (يوليو) ٢٠٢٣م

et al., 2016؛ والفيل، 2020؛ ومحمد، 2021) تم تعريفها أجرائيًا بأنها: "بنية عقلية معرفية متعددة المكونات تعكس قدرة الفرد على الجمع بين ما تحتويه من انفتاح ومرونة معرفية وتركيز للأنتباه؛ وقد تصل إلي ذروتها أثناء أدائَة للمهام الدينامية في بيئات التعلم الغنية بالمثيرات والافعال.", وتقاسب بالدرجة التي يحصل عليها طالب الجامعة في مقياس الرشاقة المعرفية والمعد في هذا البحث". ويمكن تعريف المكونات إجرائيًا كما يلي:

المكون الأول: الانفتاح المعرفي: "قدرة الفرد على ملاحظة المعلومات الجديدة ذات الأهمية والبحث عنها في بيئة المهمة التعليمية، باستخدام مهارته في توسيع مجالات انتباهه، مغتنمًا بسهولة جميع الطرائق التي تؤدي الي كل معلومات جديد يتم دمجها في عمليات المعالجة".

المكون الثاني: المرونة المعرفية: هي قدرة الفرد على إعادة تهيئة العقل سريعاً عند الانتقال بين المهام المعرفية المختلفة، وهيكلة البنية المعرفية الدينامية له منتجاً استجابات متعددة تتصف بأنها جديدة غير نمطية تمكنَّة من التكيف مع المواقف التعليمية المختلفة لحل المشكلات الصعبة.

المكون الثالث: تركيز الانتباه: قدرة الفرد على فلترة المعلومات مؤكدا على معلومات محددة وثيقة الصله بالمهمة وانتقائها وتجاهل المثيرات المشتته غير ذات الصلة بموضوع معالجة المعلومات المعرفية.

٢- **الشغف الأكاديمي Academic passion:** بالإطلاع على بعض الإطر النظرية والنظريات والتعريفات النظرية والاجرائية كلاً من (Vallerand, al., 2003; 2007؛ Vallerand , 2008; 2015؛ Fredrickson et al. 2004؛ Riese et al., 2015) تم تبني التعريف الأجرائي لـ (Vallerand, al., 2003) حيث يعُرفَّ الشغف passion: بأنه "ميل قوي نحو نشاط يحبه الطلاب، ويجدونه مهم، ويستثمرون فيه وقتهم وطاقتهم". يقُترح نوعان من الشغف: **(الشغف الإستحواذ) obsessive والشغف المتناغم أو (المنسجم) harmonious.** يشير الشغف الاستحواذي (Obsessive passion (OP إلى استيعاب النشاط المسيطر علي هوية الفرد مما يخلق ضغطاً داخلياً للانخراط في النشاط الذي يحبه الشخص. ويشير الشغف المتناغم Harmonious

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (يوليو) ٢٠٢٣م

passion (HP) إلى الاستيعاب الذاتي الذي يدفع الأفراد لاختيار النشاط الذي يحبونه وينخرطون فيه. يعمل (HP) على تعزيز التكيف الصحي بينما يحبطه (OP) من خلال التسبب في التأثير السلبي والإصرار الصارم. ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها طالب الجامعة في مقياس الشغف الأكاديمي والمعرب من قبل الباحث".

٣- **الأحتراق الأكاديمي Academic burnout:** بالإطلاع على بعض الإطر النظرية والنظريات والتعريفات النظرية والاجرائية كلاً من (Demerouti, et al., 2010؛ Moeller, 2014؛ Reis et. al.,2015؛ Sigmundsson et al., 2021) تم تبني التعريف الأجرائي لـ (Reis et. al.,2015) حيث يعُرفَّ الأحتراق Burnout: "بأنه متلازمة مرتبطة بالعمل تتميز **بالإنهاك (الإعياء) الإنفعالي** (أي حالة من استنزاف الطاقة)، **عدم الانخراط** (أي الإحساس بالإنسجام والفقدان التدريجي للقلق بشأن المحتويات أو العمل الذي يحصل عليه الفرد)، وانخفاض الكفاءة المهنية (أي مشاعر عدم الكفاءة أو العجز) التي يمر بها أو يواجهها الأفراد فيما يتعلق بعملهم", وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها طالب الجامعة في مقياس الإحتراق الأكاديمي والمعرب من قبل الباحثان لذلك".

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (يوليو) ٢٠٢٣م

الإطار النظري والدارسات السابقة: يتناول الباحثان متغيرات البحث الحالي في عدد من المحاور كما يلي:

المحور الأول: الرشاقة المعرفية Cognitive Agility:

يمتلك مفهوم الرشاقة المعرفية جذورها في دراسة المرونة المعرفية Cognitive Flexibility، التي بدأت في بداية القرن العشرين بعمل علماء نفس مثل ليف فيغوتسكي وجان بياجيه. ومع ذلك، لم يتم استخدام مصطلح "الرشاقة المعرفية" بشكل خاص حتى نهاية القرن العشرين عندما بدأ الباحثون في استخدامه لوصف القدرة على التحول بين المهام والعمليات المعرفية المختلفة. (Vanderberghe, 2010).

ومفهوم الرشاقة المعرفية تم تطويره منذ استخدامه لأول مرة في وصف أداء سائقي القطارات بسلاسة ومرونة في بيئة متغيرة. وبعد ذلك، استخدم هذا المفهوم لوصف أداء الأفراد الآخرين الذين يمتلكون مهارات عالية في اتخاذ القرارات بشكل ديناميكي. وتطور هذا المفهوم إلى حد يستدعي التدريب المستمر للأفراد على ممارسة الرشاقة المعرفية في أعمالهم، حيث يتعلمون التنقل بسلاسة بين حالات مختلفة تتطلب تركيزًا مختلفًا، وزيادة قدرتهم على التعامل مع المعلومات في وقت واحد، وتوسيع الوعي والاستيعاب. (Ross et al., 2018).

تعد الرشاقة المعرفية (Cognitive agility) قدرة إدراكية أساسية تتيح للأفراد معالجة المعلومات الجديدة والتكيف معها وتعلمها بسرعة، وتتضمن القدرة على التفكير المرن وحل المشكلات واتخاذ القرارات الحاسمة والتي تعد حاسمة للنجاح في بيئات العمل السريعة والمتغيرة التي تسود اليوم. في هذا الإطار النظري، سنستكشف تاريخ الرشاقة المعرفية، وتعريفاتها، وطرق قياسها، ومكوناتها، وأهميتها.

يمكن تعريف الرشاقة المعرفية على أنها القدرة على التحول بسرعة وفعالية بين المهام والعمليات المعرفية المختلفة، بما في ذلك حل المشكلات واتخاذ القرارات والتعلم (Kane et al., 2016) كما إنها تتضمن القدرة على التكيف مع الأوضاع والسياقات الجديدة، والتفكير بشكل إبداعي ونقدي، والحفاظ على نهج مرن ومفتوح للتعلم وحل المشكلات.

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (يوليو) ٢٠٢٣م

ويعرف محمد (2021) الرشاقة المعرفية بأنها قدرة الفرد على تحريك عقله بسلاسة وبمرونة، وتركز على انفتاح المعرفة وانتباه التركيز، حيث يجب أن يكون التركيز مركزًا ولا يشتته شيء، ويجب أن يكون الانفتاح المعرفي قادرًا على ملاحظة المعلومات الجديدة ودمجها في عمليات المعالجة. وإذا كان التركيز مشتتًا في معالجة المعلومات الغير متعلقة بالموضوع المراد التركيز عليه، فإنه يمنع انفتاح المعرفة من ملاحظة المعلومات الجديدة ودمجها في عمليات المعالجة.

والرشاقة المعرفية أساسية للنجاح في بيئات العمل السريعة والديناميكية الحالية. فهي تسمح للأفراد بالتكيف بسرعة مع التغيرات المتغيرة وحل المشكلات بطريقة إبداعية وفعالة واتخاذ القرارات بناءً على معلومات جديدة ومعقدة. وعلاوة على ذلك، ترتبط الرشاقة المعرفية بنتائج أكاديمية ومهنية أفضل، بما في ذلك درجات أعلى وأداء وظيفي أفضل ورضا أكبر في العمل.(Kane et al., 2016) .

اقتراح العلماء والباحثين العديد من النظريات المفسرة للرشاقة المعرفية، ووفقا لمفهوم الرشاقة المعرفية والتي هي بناء معقد ومتعدد الأوجه يتضمن قدرات معرفية متعددة وآليات عصبية وهذه النظريات كالتالي:

أولًا: نظرية المعالجة المزدوجة Dual-process theory: وفقًا لهذه النظرية، هناك نظامان معرفيان مختلفان يشاركان في حل المشكلات واتخاذ القرار: النظام الحدسي والنظام التحليلي. النظام الحدسي سريع وتلقائي ويعتمد على الخبرة السابقة والاستجابات العاطفية، في حين أن النظام التحليلي أبطأ وأكثر وعيًا وأكثر تداولًا. تتضمن الرشاقة المعرفية القدرة على التبديل بين هذين النظامين اعتمادًا على طبيعة المهمة المطروحة. (Cools, 2018).

ثانيًا: نظرية الذكاءات المتعددة Multiple intelligences theory: تقترح هذه النظرية أن الذكاء ليس قدرة واحدة، بل هو مجموعة من القدرات المتعددة المستقلة نسبيًا عن بعضها البعض. تشمل هذه الذكاءات المتعددة اللفظية- اللغوية، والرياضية المنطقية، والمكانية، والقدرات الحركية الجسدية، والقدرات الموسيقية، والشخصية، والبينشخصية.

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (يوليو) ٢٠٢٣م

وتتضمن الرشاقة المعرفية القدرة على الاعتماد على الذكاءات المتعددة في حل المشكلات والتكيف مع المواقف الجديدة. (Gardner, 1983).

ثالثًا: نظرية الذاكرة العاملة Working memory theory: تشير الذاكرة العاملة إلى القدرة على الاحتفاظ بالمعلومات في الذاكرة أثناء معالجتها في نفس الوقت. وفقًا لهذه النظرية، ترتبط الرشاقة المعرفية بقدرة الذاكرة العاملة. يمكن للأفراد الذين لديهم سعة ذاكرة عمل أكبر التبديل بسرعة بين المهام المختلفة، ومعالجة المعلومات بشكل أكثر كفاءة، والتكيف بسرعة أكبر مع المواقف الجديدة. (Miyake & Friedman, 2012) .

رابعًا: نظرية تحكم الانتباه Attentional control theory: يشير تحكم الانتباه إلى القدرة على الانتباه الانتقائي للمعلومات ذات الصلة مع تجاهل المعلومات غير ذات الصلة. وفقًا لهذه النظرية، ترتبط الرشاقة المعرفية بقدرة التحكم في الانتباه. فالأفراد الذين يتمتعون بتحكم أفضل في الانتباه قادرون على تحويل انتباههم بسرعة بين المثيرات المختلفة، وتصفية المشتتات، والتكيف مع المتطلبات البيئية المتغيرة. (Posner &Rothbart, 2007) .

خامسًا: نظرية المرونة العصبية Neuroplasticity theory: تشير المرونة العصبية إلى قدرة الدماغ على التغيير والتكيف استجابة للتجارب الجديدة. وفقًا لهذه النظرية، ترتبط الرشاقة المعرفية بقدرة الدماغ على إنشاء اتصالات عصبية جديدة وإعادة تنظيم الاتصالات الموجودة. الأفراد الذين ينخرطون في أنشطة معرفية متنوعة، مثل تعلم لغات جديدة أو العزف على الآلات الموسيقية، قد يطورون رشاقة معرفية أكبر من خلال المرونة العصبية. (Pascual-Leone et al., 2005).

ووفقا لهذه النظريات المتعددة تتعدد مكونات الرشاقة المعرفية حيث تتكون الرشاقة المعرفية من عدة مكونات رئيسية، بما في ذلك المرونة المعرفية cognitive flexibility والذاكرة العاملة working memory والانتباه attention والإبداع creativity. المرونة المعرفية تنطوي على القدرة على التبديل بين المهام المعرفية المختلفة والعمليات، في حين تتيح الذاكرة العاملة للأفراد حمل المعلومات وتعديلها في عقولهم. الانتباه هو مهم للحفاظ

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (يوليو) ٢٠٢٣م

على التركيز، في حين يتضمن الإبداع إنتاج أفكار جديدة ومبتكرة. (Barnett & Ceci, 2002). **وهناك من يقسمها إلى ثلاثة أبعاد وهي:**

أ- **الانفتاح المعرفي:** وهو القدرة على قبول وتقبل الأفكار والتجارب والرؤى الجديدة، والبحث عن التجديد والابتكار، والاستكشاف الإبداعي لحل المشكلات. يتميز الأشخاص المنفتحون معرفيًا بالاهتمام بالأفكار الجديدة والقدرة على معالجة المعلومات بطريقة غير منحازة للآراء والتوقعات السابقة.(Haupt, et.al, 2017) .

ب-**المرونة المعرفية:** وهي القدرة على التكيف مع التغير وتغيير الأفكار المجردة والمحددة والاستجابة بفعالية لأي موقف في الحياة. تعد المرونة المعرفية المولد الفعلي للحلول والأفكار والبدائل والابتكار والفرص، وهي غير متوفرة عند الأشخاص ذوي التفكير الأحادي الاتجاه (Scott, 1962) .

ج- **تركيز الانتباه:** وهو القدرة على توجيه الانتباه بطريقة متوازنة لتنظيم معالجة المعلومات، وتحديد الأولويات والتركيز على المهام الهامة والمنشودة. ويعتبر الانتباه أحد الموضوعات النفسية المهمة التي لها علاقة بالأداء الحركي والإنتاجية المعرفية .(محمد، 1975)

بشكل عام، تؤثر الرشاقة المعرفية على قدرة الفرد على التكيف مع التحديات والتغيرات في الحياة، وعلى القدرة على التعلم والابتكار والتحسين المستمر. وهناك عدة اختبارات للتحقق من الرشاقة المعرفية، بما في ذلك اختبار فرز البطاقات the Wisconsin Card Sorting Test واختبار صنع المسار the Trail Making Test واختبار ستروب Stroop Test. تقوم هذه الاختبارات بتقييم قدرة الفرد على التبديل بين المهام المعرفية المختلفة، مثل فرز البطاقات وفقًا لقواعد مختلفة أو تسمية لون كلمة ما مع تجاهل معناها (Kane et al., 2016).

ثمة دراسات وأبحاث سابقة تناولت الرشاقة المعرفية في علاقتها ببعض المتغيرات التربوية والنفسية الأخرى، حيث ركزت بعض الدراسات على مكونات متغير الرشاقة المعرفية (الانفتاح المعرفي/ المرونة المعرفية/ تركيز الانتباه) وعلاقتها بعدد من المتغيرات الأخرى: فاستكشفت دراسة تأثير العوامل الجسدية والمعرفية على أداء الرشاقة التفاعلي لدى لاعبي كرة السلة، ووجدت الدراسة أن وقت الاستجابة ووقت اتخاذ القرار كانا منبئات

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (يوليو) ٢٠٢٣م

مهمة لوقت الرشاقة التفاعلي، في حين أن العوامل الفيزيائية مثل سرعة العدو وتكوين الجسم لم تكن كذلك (Scanlan et al., 2014) .

وتناولت دراسة Ross et al. (2018) العلاقة بين الرشاقة المعرفية والذكاء العاطفي لدى القادة العسكريين. وأسفرت نتائجها أن تدريب الرشاقة المعرفية طور من الذكاء العاطفي من خلال تعزيز الوعي الذاتي والتنظيم الذاتي والوعي الاجتماعي ومهارات إدارة العلاقات. وبحثت دراسة Waters, (2020) في آثار الرشاقة المعرفية على انخراط الموظف وأدائه ورفاهيته. وتوصلت إلي أن الرشاقة المعرفية ارتبطت بشكل إيجابي بمستويات أعلى من المشاركة والأداء والرفاهية، فضلاً عن انخفاض مستويات التوتر والإرهاق.

وأظهرت النتائج أن المرونة الإدراكية ترتبط بشكل إيجابي بالإبداع في الموسيقى وأن الإبداع في الموسيقى يمكن أن يعزز من المرونة المعرفية. وقد أكد ذلك دراسة Zabelina & Robinson (2010) لمعرفة تأثير تركيز الانتباه على الإبداع في عينة من الأطفال. وأظهرت النتائج أن الأطفال الذين يتمتعون بتركيز انتباهي أعلى ينتجون إنتاجًا إبداعيًا أكثر، وأن هذا الإنتاج الإبداعي يترابط بشكل إيجابي مع المرونة المعرفية.

وفي دراسة Andrews-Hanna (2013) كشفت عن العلاقة بين المرونة المعرفية والانفتاح المعرفي وتركيز الانتباه والاضطرابات النفسية في عينة من الأشخاص. وأظهرت النتائج أن المرونة المعرفية والانفتاح المعرفي وتركيز الانتباه يرتبطان بشكل إيجابي مع اليقظة العقلية والتفكير الذاتي الإيجابي، ويترابطان بشكل عكسي مع الاكتئاب.

وفي دراسة الفيل (2020) والتي هدفت إلى تقييم فعالية نموذج التعلم القائم على التحدي في تحسين عقلية الإنماء والرشاقة المعرفية لدى طلاب كلية التربية النوعية في جامعة الإسكندرية، وتحديد درجة الفرق في فعالية النموذج بين الذكور والإناث. وقد تم استخدام مقياس عقلية الإنماء ومقياس الرشاقة المعرفية، بالإضافة إلى اختبار المصفوفات المتتابعة الملون لرافن والبرنامج التعلم القائم على التحدي في هذه الدراسة. وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في درجات الطلاب في المجموعة التجريبية والضابطة

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (يوليو) ٢٠٢٣م

لصالح المجموعة التجريبية، كما تبين عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في فعالية النموذج.

كما تناولت بعض الدراسات الفروق بين الجنسين في الرشاقة المعرفية، فاقترح بعض الباحثين أن الذكور يتمتعون برشاقة معرفية أكبر من الإناث، ففي دراسة Wang et al. (2022) هدفت إلي استكشاف الفروق بين الجنسين في المتعة والآثار الوسيطة للمرونة المعرفية والتعبير العاطفي. جمع الباحثون البيانات من 714 طالبًا جامعيًا صينيًا (408 إناث و306 ذكور) باستخدام استبيانات الإبلاغ الذاتي لقياس مستويات المتعة والمرونة المعرفية والتعبير العاطفي، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن الإناث يبلغن مستويات أعلى في المتعة من الذكور. بينما الذكور حققوا مستويات أعلى في المرونة المعرفية من الإناث. وهذه النتيجة اتفقت مع دراسة الجميلي والكبيسي (2022) والتي اهتمت بدراسة الرشاقة المعرفية لدى 300 طالب وطالبة من جامعة الأنبار، وتوصلت النتائج إلى وجود مستوى متوسط من الرشاقة المعرفية لدى طلبة الجامعة، ووجود فروقات ذات دلالة احصائية بناء على المتغير الجنسي لصالح الذكور.

بينما كانت هناك دراسات نادرة توصلت إلى تفوق الإناث عن الذكور في العوامل المعرفية ففي دراسة Costa et al. (2001) هدفت لدراسة الفروق الجنسية في صفات الشخصية في مختلف الثقافات على عينة من 23031 شخصًا من 26 دولة وأظهرت النتائج وجود فروق جنسية دالة في صفات الشخصية في مختلف الثقافات، حيث كانت النساء أكثر عرضة للانفتاح والتعاطف، بينما كان الذكور أكثر عرضة للتحدي والثقة بالنفس.

بينما لم تجد أغلب الأبحاث فروقًا ذات دلالة إحصائية بين الجنسين. فقد وجدت دراسة أنه لا يوجد اختلافات جنسية ثابتة في المهارات المعرفية، مثل الذاكرة، الانتباه، وظيفة التنفيذ، اللغة، والقدرة المكانية. وحللت الدراسة البيانات من 28 دولة، واستنتجت أن أي اختلافات مزعومة أو فعلية بين الذكور والإناث كانت على الأرجح بسبب العوامل الاجتماعية والثقافية. (American Psychological Association, 2014)

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (يوليو) ٢٠٢٣م

كما وجدت دراسة أخرى أنه لا توجد اختلافات جنسية ملحوظة في الوظائف المعرفية بين عينة الدراسة في الصين. واستخدمت الدراسة طريقة التحليل التفكيكي decomposition method لدراسة كيفية مساهمة العوامل المختلفة، مثل العمر والتعليم والحالة الصحية والدخل وظروف المعيشة، في الأداء المعرفي. واقترحت الدراسة أن تحسين هذه العوامل يمكن أن يقلل من التدهور المعرفي لكل من الذكور والإناث. (Okamoto et al., 2021).

كما وجدت دراسة أخرى أنه لا توجد اختلافات جنسية كبيرة في تشريح الدماغ، ووظيفته، والسلوك، والإدراك والمعرفة. واستعرضت الدراسة العديد من التحليلات الإحصائية والدراسات الأساسية حول الاختلافات الجنسية في علم الأعصاب. واشارت الدراسة إلى أن معظم هذه الاختلافات ليست كبيرة بما يكفي لدعم فكرة الاختلاف الجنسي فيما يتعلق بتركيبة المخ أو وظيفته(Jäncke, 2018) .

ودرست دراسة Komarraju et al. (2009) دور العوامل الخمس الكبرى في التنبؤ بدافعية الطلاب وإنجازاتهم الأكاديمية لدى 288 طالبًا في الجامعة من الولايات المتحدة وكشفت النتائج أن الصفات الشخصية تنبيء بدافعية الطلاب وإنجازاتهم الأكاديمية، مع أنّ يقظة الضمير والانفتاح المعرفي هما العوامل الأكثر تنبؤاً بذلك.

وقام Feingold (1994) بدراسة تحليل بعدى لفروق الجنس في الشخصية من 512 دراسة سابقة غطت 60.000 شخص (أكثر من 25 دولة) وأظهرت النتائج وجود فروق جنسية دالة في بعض صفات الشخصية، مثل العصابية والتعاطف، ولكن لم يتم العثور على فروق في الثقافة الذاتية، والرشاقة المعرفية، والتواضع، والانفتاح على التجارب الجديدة.

في الختام، بينما كانت هناك قليل من الدراسات التي تشير إلى وجود اختلافات بين الجنسين في الرشاقة المعرفية، فإن البحث غير متسق. قد تتأثر الفروق بين الجنسين التي تم العثور عليها بالعوامل المجتمعية والثقافية، ولا ينبغي استخدام هذه النتائج لتعميمات حول الذكور والإناث. هناك حاجة إلى مزيد من البحث لفهم الفروق بين الجنسين بشكل أفضل في الشغف الأكاديمية والرشاقة المعرفية.

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (يوليو) ٢٠٢٣م

المحور الثاني: الشغف الأكاديمي Academic Passion:

في السابق، كانت الفلسفة تعتبر أن الشغف يحدث عندما يفقد الفرد السيطرة على عواطفه في موقف ما، مما يؤدي إلى ظهور أفكار غير منطقية تنشأ من الانفعالات بدلاً من العقل. وكان الأشخاص الذين يعانون من الشغف يتصرفون بطريقة غير مدروسة ويشعرون بالألم والمعاناة بسبب فقدانهم للسيطرة على عواطفهم. وقد ارتبطت كلمة "الشغف" في البداية بالمعاناة، وذكر باوم لوكر في عام 2004 أن الأشخاص الذين يتصرفون بشغف يبدون عميان وكأنهم عبيد لشغفهم، لأن الشغف يسيطر ويتحكم بهم. وبالتالي، فإن بداية ظهور كلمة "الشغف" ارتبطت بالشغف السلبي. ومن ناحية أخرى، فإن الشغف الإيجابي يشير إلى الشغف التناغمي، الذي يشير إلى الناس ذوي المشاعر الإنسانية القوية والنزعات السامية، الذين يبذلون جهدًا كبيرًا ويقضون الكثير من الوقت في سبيل تحقيق أعلى مستويات الأداء أو تحقيق أهدافهم الشغوفة أو العمل في النشاط الذي يحبونه. وبالتالي، فإن الشغف يعكس مدى أهمية الأشخاص الذين يعانون منه ومستوى التزامهم بتحقيق أهدافهم الشغوفة. (سالمان، 2022).

وقد تم تعريف الشغف الأكاديمي بأنه بناء نفسي يشير إلى حالة عاطفية قوية وانفجارية تجاه الأمور الأكاديمية. وهو يرتبط بالانخراط الأكاديمي، وهو حالة إيجابية ومفرحة للعقل الذي يشمل النشاط والتفاني واستيعاب الأمور الأكاديمية. يمكن أن يؤثر الشغف الأكاديمي أيضًا على الكفاءة الذاتية الأكاديمية، والتي يمكن فهمها بأنها الاعتقاد بقدرتك على الأداء بشكل جيد في المهام الأكاديمية (Zhao et al., 2021) .

النظريات المفسرة للشغف الأكاديمي: لقد درس عدد من الباحثين مفهوم الشغف الأكاديمي في مجالات مختلفة، مثل التعليم وعلم النفس وعلم الاجتماع والإدارة. **واقتلاحوا بعض النظريات والنماذج الرئيسة التي تم استخدامها لتفسير الشغف الأكاديمي هي:**

أ- **نظرية الشغف الثنائية** Vallerand et al. (2003) والتي تميز بين الشغف المتناغم (وهو شكل إيجابي من الشغف يؤدي إلى وظيفة مثالية) والشغف الاستحواذي (وهو شكل سلبي من الشغف يؤدي إلى الصراعات والنتائج السلبية).

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (يوليو) ٢٠٢٣م

ب-**نظرية تأكيد الذات** Deci & Ryan (1985) والتي تفترض أن المحرك الداخلي (فعل شيء لأجله) والمحرك الخارجي الذاتي (فعل شيء لأسباب مدمجة داخليًا) هما محددان للشغف الأكاديمي، بينما المحرك الخارجي المسيطر (فعل شيء يتعلق بالمكافآت الخارجية أو الضغوط الخارجية) هو ضار بالشغف الأكاديمي.

ج- **نظرية التوسع والبناء** Fredrickson (2001) والتي تشير إلى أن المشاعر الإيجابية مثل الفرح والاهتمام والحب يمكن أن توسع مجال المعرفة والسلوك وتبني الموارد الشخصية مع مرور الوقت. يمكن اعتبار الشغف الأكاديمي مصدرًا للمشاعر الإيجابية التي يمكن أن تعزز التعلم والأداء.

د- **نظرية المعرفة الموضعية** .Brown et al (1989)، التي تشدد على أهمية السياقات الاجتماعية والثقافية في تشكيل المعرفة والسلوك. ويمكن أن يتأثر الشغف الأكاديمي بعوامل مثل دعم الأقران، والتغذية الراجعة من المعلم، وتصميم المناهج الدراسية، وبيئة التعلم، إلخ.

ونتيجة لهذه النظريات ظهرت عدة مكونات للشغف، فقد اقترح الباحثان Ho و Astakhovaفي عام 2018 أن هناك مكونان للشغف، وهما المكون المعرفي والمكون الوجداني. وبموجب هذه النظرية، يعتبر الشغف نتيجة لتفاعل هذين المكونين.

المكون المعرفي، فيشير إلى المعرفة والفهم الذي يمتلكه الفرد بشأن النشاط أو الهدف الذي يشغل اهتمامه. ويمكن أن ينشأ هذا المكون نتيجة للإدراك الذاتي للفرد بمهاراته وقدراته في التعامل مع النشاط أو تحقيق الهدف.

أما المكون الوجداني يشير إلى العواطف والمشاعر التي يشعر بها الفرد تجاه النشاط أو الهدف الذي يشغل اهتمامه. ويمكن أن ينشأ هذا المكون نتيجة للتحدي الذي يواجهه الفرد، أو نتيجة للتجربة الإيجابية التي يحصل عليها الفرد أثناء القيام بالنشاط أو تحقيق الهدف.

يعتبر الاقتراح المذكور مهماً لفهم الشغف وعوامل تكوينه، ويوفر إطاراً لدراسة الشغف في الأبحاث العلمية. كما يمكن استخدام هذا الإطار في تطوير استراتيجيات لتحفيز الأفراد على تطوير شغفهم والحفاظ عليه، سواء في العمل أو في الحياة الشخصية.

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (يوليو) ٢٠٢٣م

كما قدم Vallerand et al. (2003) نموذجًا مزدوجًا للشغف يستند إلى نظرية تأكيد الذات Rayan & Deci . Self-determination theory (1985) يُعرف الشغف فيه بأنه نشاط يمارسه الفرد بصورة منتظمة ومتكررة بمستوى عالٍ من الانخراط والحماس. وينقسم الشغف لنوعين: (1) الشغف الاستحواذي (2) والشغف التناغمي. يعمل الشغف الاستحواذي على زيادة الضغط الداخلي للفرد ويتحكم في مشاعره عندما ينغمس في النشاط الذي يحبه، مما يؤدي إلى تأثيرات سلبية مثل الإحباط والاحتراق والإصابات الجسدية. ويحدث هذا النوع من الشغف عندما يكون لدى الفرد ضغوط داخلية أو خارجية تؤدي إلى الشعور بالقبول الاجتماعي أو الاحترام الذاتي أو الاندماج في النشاط. بالمقابل، يعمل الشغف التناغمي على زيادة تركيز الفرد ويساعد في خلق جو إيجابي يؤدي إلى الشعور بالمتعة والرفاهية. ويتميز هذا النوع من الشغف بالمرونة والقدرة على التكيف مع الوضع الحالي وعدم تأثر الفرد بضغوط داخلية أو خارجية (Vallerand et al., 2003; Hodgins & Knee, 2002; Vallerand, 2015; Renzulli et al., 2006).

وقد تناولت بعض الدراسات الشغف الأكاديمي في علاقتها ببعض المتغيرات التربوية والنفسية الأخرى، فيرتبط الشغف الأكاديمي بشكل إيجابي بالدوافع الذاتية. ففي دراسة لطلاب المدارس الثانوية، وجد أن الشغف الأكاديمي يرتبط ارتباطًا إيجابيًا بالدوافع الجوهرية يشير هذا إلى أن الطلاب المتحمسين لعملهم الأكاديمي يكونون أكثر تحفيزًا من خلال اهتماماتهم الخاصة واستمتاعهم بالموضوع. (Vallerand et al.2003).

كما فحصت دراسة أخرى تأثير الشغف الأكاديمي على المشاركة الأكاديمية والإنجاز الأكاديمي بين طلاب المدارس الثانوية الصينية. وجدت الدراسة أن الشغف المتناغم كان مرتبطًا بشكل إيجابي بالمشاركة الأكاديمية والإنجاز، في حين أن الشغف الاستحواذي كان مرتبطًا سلبًا بالمشاركة الأكاديمية والإنجاز. ووجدت الدراسة أيضًا أن التعليقات التنموية للمعلمين خففت العلاقة بين الشغف الأكاديمي والمشاركة الأكاديمية. (Zhao et al., 2021) .

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (يوليو) ٢٠٢٣م

وبحثت دراسة العلاقة بين استخدام تكنولوجيا التعليم والشغف الأكاديمي لدى طلاب الجامعات الإيرانية. وتوصلت إلي أن استخدام التكنولوجيا التعليمية مرتبط بشكل إيجابي بالشغف المتناغم، ولكن ليس بالشغف الاستحواذي. كما وجدت أيضًا أن الأبعاد السلوكية والعاطفية والمعرفية للشغف الأكاديمي توسطت في العلاقة بين استخدام تكنولوجيا التعليم والعاطفة المتناغمة.(Zhou & Izadpanah, 2023) .

واستكشفت دراسة Izadpanah (2022) الدور الوسيط للشغف الأكاديمي في تحديد العلاقة بين التوجه نحو الهدف، والتنظيم الذاتي، والاحتراق الأكاديمي بين طلاب المدارس الثانوية الإيرانية. وجدت الدراسة أن التوجه نحو الهدف كان مرتبطًا بشكل إيجابي بالتنظيم الذاتي والشغف المتناغم، ولكنه مرتبط بشكل سلبي بالشغف الاستحواذي والاحتراق الأكاديمي. ووجدت الدراسة أيضًا أن التنظيم الذاتي توسط في العلاقة بين التوجه نحو الهدف وكلا النوعين من المشاعر، بينما توسط كلا النوعين من المشاعر في العلاقة بين التنظيم الذاتي والاحتراق الأكاديمي.

بحثت دراسة Stoeber et. al., (2011) العلاقات بين الشغف المتناغم والاستحواذي والانخراط الأكاديمي (النشاط والتفاني والاستيعاب) والاحتراق (الانهاك والسخرية وعدم الكفاءة) لدى 105 طالب جامعي. وأسفرت النتائج عن أن الشغف المتناغم مرتبطًا بشكل إيجابي بالانخراط الأكاديمي ومرتبطًا سلبًا بالاحتراق، في حين أن الشغف الاستحواذي كان مرتبطًا بشكل إيجابي بالاحتراق وغير مرتبط بالانخراط الأكاديمي، ووجدت الدراسة أيضًا أن المتغيرات النفسية الإيجابية (أي الكفاءة الذاتية والتفاؤل والأمل) تتوسط العلاقة بين الشغف المتناغم والتحصيل الأكاديمي.

وفي دراسة أجراها Bonneville-Roussy et al. (2011) لاستكشاف العلاقة بين الشغف والتميز في الموسيقيين. وجدت الدراسة أن الموسيقيين الذين يمتلكون مستوى عالٍ من الشغف المتناغم بالموسيقى يميلون إلى الأداء الأفضل وتجارب أكثر إيجابية مقارنةً بالذين يمتلكون مستوى عالٍ من الشغف الاستحواذي.

أما الدراسة التي أجراها Vallerand et al. (2007) فقد بحثوا في دور الشغف في الأداء. تشير الدراسة إلى أن الشغف يمكن أن يؤثر بشكل إيجابي على الأداء من

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (يوليو) ٢٠٢٣م

خلال زيادة التحفيز والمثابرة والمشاعر الإيجابية. بينما تركز الدراسة التي أجراها Forest et al. (2011) على تباين العواقب للشغف المتناغم والشغف الاستحواذي تجاه العمل. وجدت الدراسة أن الموظفين الذين لديهم شغف متناغم يميلون إلى الحصول على نتائج إيجابية مثل الرضا عن العمل والارتباط بالعمل، في حين يعاني الذين لديهم شغف استحواذي من عواقب سلبية مثل الاحتراق المهني.

بشكل عام، تبرز هذه الدراسات أهمية الشغف في مجالات مختلفة من الحياة، بما في ذلك الموسيقى والعمل والأداء. وتشير إلى أن الشغف المتناغم يمكن أن يؤدي إلى نتائج إيجابية، في حين يمكن أن يكون للشغف الاستحواذي عواقب سلبية.

كما تناولت دراسات الفروق بين الجنسين في الشغف الأكاديمي، فوجدت إحدى الدراسات أنه على الرغم من عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في الشغف الأكاديمي العام، فقد أظهر الذكور مستويات أعلى من الشغف بالعلوم والرياضيات من الإناث، كما أظهر الذكور مستويات أعلى من مفهوم الذات الأكاديمي في الرياضيات، ولم تكن هناك فروق بين الجنسين في مفهوم الذات الأكاديمي في المواد الأخرى (Linnenbrink-Garcia et al., 2013).

وفي الجانب الآخر وجدت دراسة أخرى أن الإناث يبلغن مستويات أعلى من الشغف التناغمي بالمقارنة مع الذكور، في حين أن الذكور يبلغون مستويات أعلى من الشغف الهوسي بالمقارنة مع النساء. الشغف التناغمي يحدث عندما يشارك الشخص في نشاط ما بسعادة وتوازن، في حين أن الشغف الاستحواذي يحدث عندما يشعر الشخص بالإلزام بالمشاركة في نشاط ما بمشاعر سلبية. واقترحت الدراسة أن تلك الاختلافات الجنسية قد تكون متأثرة بالمجتمع والثقافة، مثل الصور النمطية الجنسية والمعايير الاجتماعية والتوقعات (Sigmundsson et al., 2021).

وفي دراسة أخرى تم دراسة الاختلافات الجنسية في الشغف الأكاديمي بين طلاب الجامعات. ووجدت الدراسة أن الإناث لديهن مستويات أعلى من الشغف التناغمي والاستحواذي مقارنةً بالذكور. واقترحت الدراسة أن تلك الاختلافات الجنسية قد تكون لها

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (يوليو) ٢٠٢٣م

تأثير من التصنيف الجنسي والمعتقدات حول الأدوار الجنسية، مثل اعتبار النساء أكثر رعاية واهتمامًا ودقة من الرجال (Angelica, 2015)..

كما توصلت دراسة Sigmundsson et al. (2021) إلى أنه لا توجد اختلافات جنسية ملحوظة في المثابره Grit والتأهب العقلي Mindset، وهما يرتبطان بالشغف. فالمثابرة هو الإصرار والشغف بتحقيق الأهداف على المدى الطويل، بينما التأهب العقلي هو الاعتقاد بأن قدرات الشخص يمكن تطويرها من خلال الجهد. وأشارت الدراسة إلى أن هذه النتائج تتحدى بعض الصور النمطية حول دوافع الذكور والإناث وإنجازاتهم.

وجدت دراسة أخرى على عينة من 2891 شخص من أعمار 12–88 عام أنه لا توجد اختلافات جنسية ملحوظة في الالتزام commitment ، وهو واحد من مكونات الشغف. الالتزام هو قرار الحفاظ على العلاقة بمرور الزمن. (Sumter et al., 2013)

إذن يمكن استخلاص نتيجة مفادها بأن هذه الفروق بين الجنسين قد تتأثر بالعوامل المجتمعية والثقافية. حيث أن الفروق بين الجنسين في الشغف الأكاديمي قد تأثرت بالتنميط الجنسي والمعتقدات حول أدوار الجنسين.

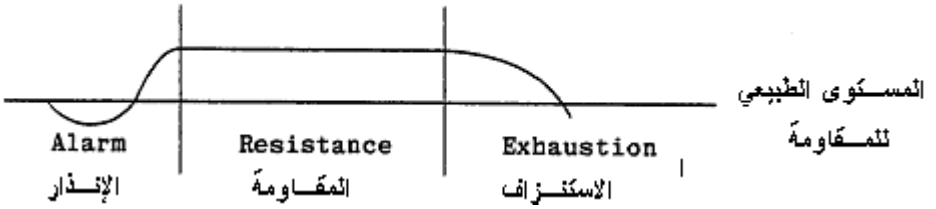
المحور الثالث: الاحتراق الأكاديمي Academic Burnout:

الإحتراق النفسي هو مصطلح جاء في الأساس ليصف نتائج الضغوط الشديدة التي يتعرض لها الناس في المهن التي تتطلب مساعدة الآخرين. وقد صاغ هذا المصطلح في سبعينيات القرن العشرين العالم النفسي الأمريكي هيربرت فرويدنبرغر Herbert Freudenberger والاحتراق النفسي يمكن أن يؤثر على أي شخص يشعر بالاختناق بسبب عمله أو متطلبات الحياة، ولكن قد يكون أكثر شيوعًا بين الأشخاص الذين يواجهون الكثير من الضغوط العاطفية أو الشخصية، مثل المعلمين والعاملين الاجتماعيين والعاملين في مجال الرعاية الصحية (Schaufeli, 2017; IQWiG, 2006; Samra, 2018).

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (يوليو) ٢٠٢٣م

وللاحتراق النفسي أبعاد ثلاثة: الإجهاد الانفعالي Emotional Exhaustion أي استنزاف الوضع النفسي للمعلم وإحساسه بالإرهاق مما يعوقه عن الإنتاج، وتبلد المشاعر Depersonalization أي الشعور السلبي نحو التلاميذ والآخرين وعدم الإحساس بقيمتهم، وتدني الشعور بالإنجاز : Lack of personal achievement أي تقييم المعلم لنفسه بشكل سلبي في المجال المهني والاجتماعي أي في علاقاته بالتلاميذ والزملاء وبمن يتعامل معهم. (فوزية عبد الحميد، وعبد الحميد سعيد،2003: 159).

يفرق البهاص (2002) بين الضغط النفسي Stress والاحتراق النفسي Burnout إلى أن أول فرق بين الإنهاك النفسي يتضح من خلال أن الضغط النفسي قد يكون مفيدا، وقد يكون ضارا، أما الإنهاك النفسي فهو دائما سلبي وضار. ويعتبر الاحتراق النفسي أخر المراحل بزملة التوافق العام The General Adaptation Syndrome (GAS) لسيلي Sely والتي تبدأ بالإنذار، ثم المقاومة، وأخيراً الاستنزاف، ويختلف الأفراد في استجاباتهم ومقاومتهم للظغوط والوقوع في الاحتراق النفسي. والشكل التالي على سبيل المثال يوضح المستوي الطبيعي للمقاومه.



شكل(1) يوضح مراحل زملة التوافق العام مع الضغوط (عثمان، 2010)

في دراسته "ضغوط العمل"، استخدم الهنداوي (1994) معجم "The Language Of The Heart"لتعريف ضغوط العمل كتجربة ذاتية تؤدي إلى اضطراب نفسي مثل التوتر أو القلق أو الإحباط، أو اضطراب عضوي مثل زيادة ضربات القلب أو ارتفاع ضغط الدم. وتنشأ هذه الضغوط نتيجة لعوامل بيئية أو منظمة أو شخصية، وتختلف المواقف المسببة لضغوط العمل باختلاف وظائف الأفراد وطبيعة عملهم.

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (يوليو) ٢٠٢٣م

وفيما يتعلق بمصادر ضغوط العمل في التدريس، فإنها تشمل:

أ- **عبء الدور وتعدده،** والذي يشير إلى زيادة المهام الملقاة على المعلمين بما يتجاوز قدرتهم على إنجازها في الوقت المحدد، أو عبء تدريسي كبير أو مهام تتطلب قدرات متعددة.

ب- **غموض الدور**، والذي يشير إلى نقص المعلومات حول مهام واختصاصات المهنة، ولا سيما لدى المعلمين الجدد.

ج- **صراع الدور**، والذي يشير إلى التعارض بين الواجبات والممارسات والمسؤوليات التي تصدر في وقت واحد من الرئيس المباشر للمعلم، أو من تعدد التوجيهات عندما يكون الرؤساء المشرفون أكثر من شخص، مما يجعل المعلم يشعر بعدم الاستقرار ويتعرض لضغوط مستمرة يجب التغلب عليها.

د- **عدم المشاركة في اتخاذ القرارات،** مما يؤدي إلى انخفاض الروح المعنوية.

هـ- **عدم وجود معايير منطقية منضبطة** لتقييم الأداء والترقيات.

و- **بيئة العمل المادية السيئة،** مثل تصميم المكتب ومستوى الإضاءة والأمن والسلامة وغيرها.

النظريات المفسرة للاحتراق الأكاديمي: الشغف الأكاديمي والاحتراق الأكاديمي هما بنيتان ذات صلة يدرسهما عادة في سياق علم النفس التربوي والمهني. تم اقتراح العديد من النظريات لشرح هذه البنيات، كما هو موضح أدناه:

أ- **نظرية التحكم الذاتي (SDT):** تفترض أن الأفراد لديهم احتياجات نفسية متأصلة للحرية والكفاءة والارتباط. عندما تتم الإشباعات هذه الاحتياجات، فإن الأفراد أكثر عرضة لتجربة الدافع الداخلي والرفاهية. عندما لا تتم الإشباعات، فإن الأفراد قد يعانون من احتراق نفسي وعواقب سلبية أخرى. تم تطبيق النظرية لشرح الشغف الأكاديمي، حيث يشير إلى أن الطلاب الذين لديهم دافع داخلي ولديهم شعور بالحرية والكفاءة في مساعيهم الأكاديمية هم أكثر عرضة لتطوير شغفهم بالتعلم، من ناحية أخرى، قامت النظرية أيضًا لشرح الاحتراق الأكاديمي، حيث يشير إلى أن الطلاب الذين يشعرون بالانهاك ويفتقرون

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (يوليو) ٢٠٢٣م

للسيطرة ويشعرون بالضغوط الخارجية في مساعيهم الأكاديمية هم أكثر عرضة للإصابة بالاحتراق النفسي. (Vallerand, et al., 2003).

ب-**نظرية حفظ الموارد (COR)** : تفترض النظرية أن الأفراد يسعون للحصول على الموارد وحمايتها، والتي تشمل ليس فقط الموارد المادية، ولكن أيضًا الموارد النفسية مثل التقدير الذاتي والدعم الاجتماعي، عندما يواجه الأفراد عوامل الاحتراق. (Halbesleben, et al. 2014)

ج- **نظرية موديل الطلبات والموارد في الوظائف:** تقترح نظرية موديل الطلبات والموارد في الوظائف أن الطلبات في الوظيفة (مثل العمل الشاق) والموارد في الوظيفة (مثل الدعم الاجتماعي) تتفاعل معًا لتؤثر على النتائج المتعلقة بالعمل، مثل الاحتراق والاندماج. وقد تم تطبيق هذا النموذج لشرح الاحتراق الأكاديمي والشغف الأكاديمي، حيث يشير إلى أن الطلاب الذين يشعرون بالطلبات العالية في الوظيفة والموارد المنخفضة هم أكثر عرضة للإحتراق، في حين أن الطلاب الذين يشعرون بالموارد العالية في الوظيفة هم أكثر عرضة لتطوير الشغف الأكاديمي (Bakker et al., 2014)

مكونات الاحتراق الأكاديمي: تعرف مكونات الاحتراق النفسي على أنها الأعراض والعوامل التي يتم التعرف عليها كعلامات للإحتراق النفسي، وتشمل:

أ- **الإنهاك العاطفي:** يشير إلى الشعور بالتعب والإرهاق النفسي المستمر وفقدان الشعور بالمتعة والإنجاز في العمل.

ب-**الانعزال الاجتماعي:** حيث يقل اهتمام الشخص بالتفاعل مع الآخرين والمشاركة في الأنشطة الاجتماعية.

ج- **تقلبات المزاج:** تتضمن الشعور بالتشاؤم والانزعاج والغضب والحزن والقلق.

د- **تخفيض مستوى الأداء:** حيث ينخفض مستوى الإنتاجية والجودة في العمل، ويصبح الشخص أقل فعالية وأقل تركيزًا.

هـ-**الشعور بالفشل:** حيث يتراكم الشعور بالإحباط وعدم القدرة على تحقيق الأهداف المهنية والشخصية.

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (يوليو) ٢٠٢٣م

و- **ارتفاع مستوى التوتر والقلق:** يشعر الشخص بالتوتر والقلق المستمر، ويصبح أصعب عليه التعامل مع التحديات والضغوط في الحياة (Malach & Jackson, 1986; Schaufeli et al., 2009).

ز- **عدم الانخراط:** يعتبر مكون عدم الانخراط (Disengagement) ضمن مكونات الاحتراق الأكاديمي والذي يشير إلى الشعور بعدم الارتباط بالعمل والتخلي عن المسؤوليات المهنية والوظيفية الملقاة على الموظف، والتي قد تنعكس في قلة الاهتمام بالعمل وتخفيض مستوى الإنتاجية وتراجع الأداء العام. وتعتبر هذه الظاهرة من المكونات الثلاثة التي يتم تمييزها ضمن مفهوم الاحتراق الأكاديمي، حيث يوصف الفرد بأنه غير ملتزم ومنعزل وغير مشارك في العملية التعليمية والأكاديمية. ويتم تفسير عدم الانخراط كنتيجة للإحباط والإرهاق العاطفي الناجم عن عدم القدرة على تحقيق النتائج المرجوة وتحقيق الأهداف المهنية، مما يؤدي إلى فقدان الحماسة والاهتمام بالعمل والتخلي عن المسؤوليات. ويعتبر مكون عدم الانخراط جزءًا من الاحتراق الأكاديمي الذي يشمل أيضًا مكوني الإرهاق العاطفي والشعور بالعجز الشخصي. كما يعتبر فهم هذه المكونات بشكل جيد أمرًا هامًا لفهم وتحديد أسباب وحلول مشكلة الاحتراق الأكاديمي. (Maslach & Leiter, 2008; Schaufeli & Bakker, 2004; Demerouti et al. 2001; Halbesleben & Buckley 2004)

هناك بعض الدراسات التي تناولت الاحتراق الأكاديمي في علاقته ببعض المتغيرات التربوية والنفسية، فالاحتراق الأكاديمي هو حالة يمكن أن تنتج عن إجهاد وضغوط أكاديمية مستمرة، مما يؤدي إلى الإرهاق والسخط وعدم الشعور بالإنجاز الأكاديمي. وتنتشر هذه الحالة بين طلاب الجامعة، وخاصة بين أولئك الذين لديهم متطلبات أكاديمية وأعباء كثيرة، مثل طلاب كلية الطب والدراسات العليا. وقد أظهرت عدة دراسات أن الاحتراق الأكاديمي يرتبط بنتائج سلبية مختلفة، بما في ذلك الإنجاز الأكاديمي المنخفض والمشاكل الصحية والنفسية وحتى معدلات الانسحاب.

تركز دراسة Rahmatpour وآخرون (2019) على الاحتراق الأكاديمي بين طلاب الطب وتشير إلى أنه يشكل تحديًا كبيرًا للتقدم الأكاديمي والمهني والشخصي لهؤلاء

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (يوليو) ٢٠٢٣م

الطلاب، ويؤثر على أدائهم الأكاديمي وحياتهم الشخصية وخياراتهم المهنية. وتألفت العينة من من (444) طالبًا. وباستخدام استبانة الاحتراق الأكاديمي (Academic Burnout Inventory) واستبانة رضا الوظيفة والمهنية واستبانة الدعم الاجتماعي. وتوصلت إلى أن الاحتراق الأكاديمي يمكن أن يؤثر سلبًا على مستوى الأداء الأكاديمي والتحصيل الدراسي ويمكن أن يؤدي إلى تراجع الصحة النفسية والاستقرار العاطفي لدى الطلاب. كما تشير الدراسة إلى أن الاحتراق الأكاديمي يمكن أن يؤدي إلى تراجع الرضا الوظيفي والمهني والشعور بالارتباط بالعمل، وتقليل الحماسة والشغف بالعمل الأكاديمي والطبي. وتوصي الدراسة بتوفير الدعم النفسي والاجتماعي والموارد اللازمة للطلاب للتعامل مع هذه المشكلة، وتحديد وتفهم الاحتراق الأكاديمي كمشكلة حقيقية بين طلاب الطب.

وتوصلت نتائج احدى الدراسات إلى انتشار الاحتراق الأكاديمي والقلق والاكتئاب والتوتر بين طلاب الطب كما أن الاحتراق الأكاديمي بين طلاب الطب يرتبط بالدعم الاجتماعي المدرك لديهم وجودة الحياة (Fares et al., 2016).

تركز دراسة Oloidi وآخرون (2022) على الاحتراق الأكاديمي بين طلاب الجامعة في قسم التاريخ، وتهدف الدراسة إلى تقييم تأثير التدخل الوقائي على الاحتراق الأكاديمي لدى هؤلاء الطلاب. وباستخدام عينة مكونة من (200) طالب، حيث تم تقسيمهم إلى مجموعتين: مجموعة التجريبية ومجموعة الضابطة. أجري التدخل الوقائي على مدى (12) أسبوعًا وتم استخدام استبيان مصمم خصيصًا لقياس الاحتراق الأكاديمي قبل وبعد التدخل الوقائي. وأظهرت نتائج الدراسة أن الاحتراق الأكاديمي كان شائعًا بين طلاب التاريخ، وأن التدخل الوقائي كان له تأثير إيجابي يعزز الصحة النفسية ويقلل من مستوى الاحتراق الأكاديمي لدى الطلاب الجامعة. وبشكل عام، توصلت الدراسة إلى أن التدخل الوقائي الذي يستهدف الاحتراق الأكاديمي لدى الطلاب يمكن أن يكون فعالًا في تحسين صحة الطلاب النفسية والاستقرار العاطفي لديهم.

قامت دراسة نظامية أجراها Rosales-Ricardo وآخرون (2021) بغرض تحديد معدل انتشار متلازمة الاحتراق النفسي بين طلاب الجامعات. شملت الدراسة مجموعة من (19) دراسة، على عينة مكونه من (12976) طالبًا جامعيًا في مختلف

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (يوليو) ٢٠٢٣م

البلدان، بما في ذلك إسبانيا والبرازيل وتركيا والصين وغيرها. وأظهرت المراجعة أن متلازمة الاحتراق تعد مشكلة شائعة بين طلاب الجامعات في مختلف الدول ومجالات الدراسة، حيث أظهرت النتائج أن معدل انتشار متلازمة الاحتراق النفسي بين طلاب الجامعات بلغ (32.8%). وكانت معدلات الانتشار تختلف بين المناطق والتخصصات المختلفة، حيث قدم طلاب العلوم الصحية والعلوم الاجتماعية معدلات أعلى من الاحتراق النفسي مقارنة بالطلاب في مجالات أخرى. وبشكل عام، تسلط الدراسة الضوء على معدلات انتشار متلازمة الاحتراق النفسي الكبيرة بين طلاب الجامعات، وتبرز الحاجة إلى التدخلات والأنظمة الداعمة للتعامل مع هذه المشكلة.

وقامت Madigan& Curran (2021) دراسة ما وراء تحليلية لأكثر من (42) دراسة سابقة لتحديد ما إذا كان الاحتراق النفسي يؤثر على التحصيل الأكاديمي للطلاب. وشملت عينات الدراسات التي اعتمد عليها أكثر من (100000) طالب في جميع مراحل التعليم الأساسي والثانوي والجامعي. وأظهرت نتائج الدراسة أن الاحتراق النفسي له تأثير سلبي على التحصيل الأكاديمي للطلاب. كما وجدت أن الطلاب الذين يعانون من الاحتراق النفسي يحصلون على درجات أقل بشكل كبير بمتوسط (0.33) درجة مقارنة بالطلاب الذين لا يعانون من الاحتراق النفسي. كما وجدت نتائج الدراسة أن هذا التأثير السلبي يكون أكبر عند الطلاب الجامعيين. ويشير هذا البحث إلى أن الاحتراق النفسي يمكن أن يؤثر على أداء الطلاب الأكاديمي بشكل كبير، ويؤكد على الحاجة إلى تطوير وسائل لتحسين الصحة النفسية للطلاب.

وفي الخلاصة، يعد الاحتراق الأكاديمي مشكلة شائعة بين الطلاب وقد ربط بنتائج سلبية مختلفة، بما في ذلك المشاكل الصحية النفسية والإنجاز الأكاديمي المنخفض. وقد تم بحث علاقته بمتغيرات أخرى، مثل القلق والاكتئاب والدعم الاجتماعي والكفاءة الذاتية الأكاديمية والكفاءة الثقافية. وتتمتع التدخلات المبنية على الفنيات أو الاستراتيجيات أو البرامج والنظريات المختلفة مثل اليقظة العقلية، وبرامج الدعم الاجتماعي، وممارسات العناية الذاتية كمحاولة الوقاية من الاحتراق الأكاديمي أو تخفيفه.

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (يوليو) ٢٠٢٣م

وتناولت بعض الدراسات الفروق بين الجنسين في الاحتراق الأكاديمي، فتوصل عدد نادر من الدراسات أن الذكور أعلى إصابة وتعرض للاحتراق الأكاديمي من الإناث مثل دراسة عبد اللاه (2017) والتي هدفت إلى بحث العلاقات بين الاحتراق التعليمي ببعديه (عدم المشاركة، والاستنفاد) والتسويف الأكاديمي، ودراسة تأثير متغيري النوع الاجتماعي والتخصص الأكاديمي على هذين المتغيرين، على عينة قوامها (380) من طلاب كلية التربية بجامعة سوهاج من الذكور والإناث، وقد أظهرت نتائج معامل الارتباط عن وجود علاقة موجبة ودالة إحصائيا بين الاحتراق التعلمي ببعديه (عدم المشاركة والاستنفاد)، والتسويف الأكاديمي. وأظهرت النتائج وجود تأثير دال إحصائياً لمتغير النوع الاجتماعي على أداء عينة الدراسة على بعد الاستنفاد لصالح الذكور.

بينما كان هناك عدد قليل من الدراسات أكدت أن الاحتراق الأكاديمي لدى الإناث أعلى من منه لدى الذكور مثل دراسة Castellanos (2018) بمراجعة ثماني مقالات حول الفروق الجنسية في الإحتراق الأكاديمي بين طلاب الجامعات، وجدت الدراسة أن معظم الدراسات تشير إلى ارتفاع مستويات الاحتراق بين الطالبات أكثر من الطلاب. واتفقت معها دراسة أجراها Popa-Velea وآخرون (2012) حول الضغوطات الأكاديمية والإحتراق بين 143 طالبًا في كلية الطب في رومانيا بالنسبة للجنس والعام الدراسي. وجدوا أن الطالبات الإناث لديهن مستويات أعلى بشكل ملحوظ من الاحتراق العاطفي والانعزالية ومشاكل الصحة العامة مقارنةً بالطلاب. كما وجدوا أن الطالبات الإناث تتأثر بشكل أكبر بالمواقف المجهدة مثل التواصل مع المرضى والتشريح.

أيضاً دراسة عيسى، والخولي (2021) هدفت إلى الكشف عن الفروق في الاحتراق الأكاديمي في ضوء مستوى الصمود النفسي (مرتفع- منخفض) وتوجهات أهداف الإنجاز (توجه نحو الإتقان، توجه نحو الأداء- إقدام، توجه نحو الأداء- إحجام) وكذلك الكشف عن الفروق في الاحتراق الأكاديمي وفقا لمتغيرات (النوع، والتخصص الدراسي، والمستوى الدراسي)، وتكونت العينة من (600) طالبا وطالبة بجامعة الأزهر بالقاهرة ، وأظهرت النتائج ارتفاع مستوى الاحتراق الأكاديمي خلال جائحة كوفيد- 19

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (يوليو) ٢٠٢٣م

لدى العينة، ووجدت فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في بعد انخفاض الكفاءة الذاتية والاجتماعية– كأحد أبعاد الاحتراق الأكاديمي– لصالح الإناث.

ومع ذلك اتفقت أغلب البحوث بعدم وجود فروق جنسية دالة؛ فقد أجرى زكي (2008) دراسة بهدف فهم العلاقة بين الاحتراق النفسي والتوافق الزواجي، ودراسة الفروق في الاحتراق النفسي بين الجنسين وطبقًا لسنوات الخبرة ونوع الفئة التي يدرِّسها المعلم. شملت عينة الدراسة 200 معلمًا ومعلمة في الفئات الخاصة في محافظة المنيا، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج أبرزها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المعلمين والمعلمات في الاحتراق النفسي، وأنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المعلمين ذوي الخبرة الأقل من ثمان سنوات وذوي الخبرة الأكثر من ثمان سنوات في الاحتراق النفسي، وذلك وفقًا لعينة الدراسة.

وقد اتفقت مع دراسة زكي دراسة أجراها Jamaludin& You (2019) لمستويات الاحتراق لدى 31 معلمًا في المملكة العربية السعودية بالنسبة للجنس وخبرة التدريس والمستوى التعليمي، وتوصلت بأنه لا توجد فروق ملحوظة في مستويات الاحتراق بين المعلمين والمعلمات. وأنهم جميعاً أبدوا احتراقاً على أبعاد الإرهاق الثلاثة، الإرهاق العاطفي (EE)، وتبدد الشخصية (DP)، والإنجاز الشخصي المنخفض (PA).

وكذلك دراسة جلجل وأخرون (2021) والتي هدفت إلي الكشف عن تأثير النوع والتخصص الدراسي في الاحتراق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة، على عينة قوامها (775) طالبا وطالبة من جامعة كفر الشيخ، وتوصلت نتائج البحث إلى عدم وجود تأثير دال إحصائيا لتفاعل النوع (ذكور/ إناث)، والتخصص الدراسي (علمي/ نظري) في الاحتراق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة.

وعلى ذلك فيمكن ملاحظة أنه لا يوجد توافق واضح حول وجود فروق جنسية في الاحتراق الأكاديمي أو مكوناته، حيث يحدث الاحتراق الأكاديمي لدى الجنسين بنفس المعدلات ولا أساس لتأثير النوع عليها.

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (يوليو) ٢٠٢٣م

المحور الرابع: الدراسات السابقة التي تناولت العلاقة بين متغيرات الدراسة الثلاثة كل متغيرين على حده:

أولاً: دراسات تناولت العلاقة بين الرشاقة المعرفية والشغف الأكاديمي:

لم يتمكن الباحثان إلا من الحصول على بعض الدراسات التي تتمحورت حول طبيعة العلاقة الإيجابية بين الأسلوب المعرفي والشغف بين الطلاب. على سبيل المثال، وجد Luh and Lu (2012) أن الأسلوب المعرفي الابداعي يرتبط ارتباطًا إيجابيًا بالشغف المتناغم بين الطلاب (Zuleica & Jaime, 2016) واستكشفت دراسة أخرى التأثير الإيجابي للشغف الأكاديمي على الانخراط الأكاديمي ووجدت أن الكفاءة الذاتية الأكاديمية تلعب دورًا وسيطًا (Zhao et al., 2021).

علاوة على ذلك، فإن العلاقة بين الرشاقة المعرفية والشغف الأكاديمي مدعومة من خلال البحث حول البناء الأوسع لـ "العزيمة". يشير Grit إلى الميل إلى المثابرة في مواجهة التحديات والنكسات، وقد ثبت أنه مؤشر قوي على الإنجاز الأكاديمي كما وجدت أن العزيمة توسطت في العلاقة بين الرشاقة المعرفية والشغف الأكاديمي في عينة من طلاب الجامعات في كوريا الجنوبية. على وجه التحديد، وجدوا أن المشاركين الذين كانوا يتمتعون بدرجة عالية من الرشاقة المعرفية يميلون إلى أن يكونوا أكثر شغفًا بالأكاديميين، وقد تم تفسير هذه العلاقة جزئيًا من خلال مستوياتهم العالية من العزيمة. (Duckworth et al. 2007).

العلاقة الإيجابية بين الرشاقة المعرفية والشغف الأكاديمي لها آثار مهمة على النجاح الأكاديمي. من المرجح أن يشارك الطلاب القادرين على التكيف بسرعة مع المعلومات والمواقف الجديدة في مساعيهم الأكاديمية والاستمرار في مواجهة التحديات. في المقابل، قد يكون الطلاب الذين يعانون من الرشاقة المعرفية أكثر عرضة للانفصال أو الإحباط من العمل الأكاديمي. وبالتالي، قد يرغب المعلمون وأولياء الأمور في التفكير في طرق لتعزيز الرشاقة المعرفية لدى طلابهم وأطفالهم، على سبيل المثال من خلال الأنشطة التي تعزز حل المشكلات والتفكير النقدي والإبداع.

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (يوليو) ٢٠٢٣م

في الختام، تشير الأدبيات إلى وجود علاقة إيجابية بين الرشاقة المعرفية والشغف الأكاديمي. هذه العلاقة مهمة للنجاح الأكاديمي، ويمكن التوسط فيها من خلال مكون العزيمة. يجب أن يستمر البحث المستقبلي في استكشاف الآليات التي تكمن وراء هذه العلاقة والطرق التي يمكن للمعلمين وأولياء الأمور من خلالها تعزيز الرشاقة المعرفية والشغف الأكاديمية لدى الطلاب.

ثانياً: دراسات تناولت العلاقة بين الرشاقة المعرفية والاحتراق الأكاديمي:

لم يتمكن الباحثان إلا من الحصول على بعض الدراسات التي تتمحورت حول طبيعة العلاقة السلبية بين الوظيفة المعرفية والاحتراق. فقد وجدت إحدى الدراسات أن ضعف الذاكرة العاملة والفشل المعرفي توسط في العلاقة السلبية بين الاحتراق وأداء المهام. حيث توصلت إلى أن الاحتراق يمنع الاستخدام الأمثل للموارد المعرفية مما يحد من الأداء المعرفي وبالتالي الأداء الوظيفي (Rodanthi et al., 2021). أجرت دراسة أخرى ما وراء تحليلية لمراجعة ما إذا كان هناك تأثير للاحتراق النفسي على الوظائف المعرفية للفرد، وتضمنت (22) دراسة في التحليل، وشملت مجموعة متنوعة من المهن والأعمار. وتوصلت إلى أن الاحتراق يرتبط بالضعف المعرفي عبر مجالات معرفية متعددة وأن الاحتراق النفسي له تأثير سلبي على الوظائف الإدراكية للفرد، وخاصةً في الذاكرة والتركيز والانتباه. ووجدت الدراسة أيضًا أن المدة الزمنية للاحتراق النفسي كانت مرتبطة بشدة التأثير السلبي على الوظائف الإدراكية، حيث كلما زادت فترة الاحتراق النفسي، كلما زاد تأثيره السلبي. كما تشير إلى أن الاحتراق النفسي يؤثر بشكل كبير على الوظائف الإدراكية للفرد، وتعزز الحاجة إلى التركيز على تحسين الصحة النفسية لمنع وعلاج الاحتراق النفسي وتقليل تأثيره السلبي على الوظائف الإدراكية (Gavelin et al., 2022)، بينما ذكرت دراسة أخرى مؤلفة من (1000) موظف في الولايات المتحدة الأمريكية، أن ما يقرب من (3) من كل (5) موظفين أظهروا آثار سلبية للاحتراق المرتبط بالعمل بما في ذلك قلة الاهتمام أو الدافع أو الطاقة (19٪) وقلة الجهد في العمل. وفي الوقت نفسه، وعاني حوالي (36٪) عن إجهاد معرفي، و (32٪) يعانون عن إنهاك

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (يوليو) ٢٠٢٣م

عاطفي، و (44٪) من إجهاد بدني- بزيادة (38٪) منذ عام 2019. Abramson et al., 2022).

كما وجدت إحدى الدراسات أن الإرهاق يؤثر سلبًا على الأداء الأكاديمي للطلاب فقد أبلغ مكارثي وبريتي وكاتانو (1990) عن ارتباط سلبي منخفض بين مستوى الاحتراق لدى الطلاب وتحصيلهم الأكاديمي كما وجد Garden (1991) علاقة عكسية بين الاحتراق والأداء الأكاديمي المدرك وقد وجد شوفيلي وآخرون. (2002) أن الاحتراق كان مرتبطًا سلبًا بالأداء الأكاديمي بينما وجد Jacobs and Dodd (2003) أن الاحتراق العاطفي مرتبط سلبًا بالمعدل التحصيلى الأكاديمي للطلاب. كما و ذكر Yang (2004) أن احتراق الطلاب له تأثير سلبي على التحصيل الدراسي. فالطلاب الذين لديهم مستويات أعلى من الاحتراق لديهم تحصيل أكاديمي أقل (Balkıs et al., 2013).

هدفت دراسة أخرى إلى توسيع نطاق أبحاث الاحتراق المدرسي من خلال دراسة تأثير الاحتراق على الأداء الأكاديمي (أي المعدل التراكمي) والأداء المعرفي بين طلاب الجامعات الأمريكية. وأظهرت النتائج علاقة سلبية متسقة بين الاحتراق المدرسي والمعدل التراكمي بالإضافة إلى ضعف الأداء المعرفي (May et al., 2015).

وهدفت دراسة أخرى إلى توسيع نطاق أبحاث الإرهاق المدرسي من خلال دراسة تأثير الإرهاق على الأداء الأكاديمي (أي المعدل التراكمي) والأداء المعرفي بين طلاب الجامعات الأمريكية. أظهرت النتائج علاقة سلبية متسقة بين الإرهاق المدرسي و (GPA) بالإضافة إلى ضعف الأداء المعرفي.

وتحققت دراسة Landay et al. (2021) من فهم تأثير الشغف المتناغم والشغف الاستحواذي على حالة الإحتراق لدى الممرضات. كمصادر قد تنبيء بشكل غير مباشر بنوعين من الاحتراق وهما: الإنهاك وعدم الانخراط، من خلال وسيط ضغوط العمل بين الممرضات خلال جائحة فيروس كورونا (كوفيد-19)، وتألفت العينة من من (294) ممرضة في الولايات المتحدة الأمريكية، وباستخام استبيان يتضمن عدة مقاييس للشغف والإحتراق والتوجه النفسي. وتم تحليل البيانات باستخدام الإحصائيات الوصفية والتحليل العاملي المتعدد والانحدار الهرمي. وأظهرت النتائج أن الشغف المتناغم يخفض

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (يوليو) ٢٠٢٣م

بشكل غير مباشر عن الإنهاك وعدم الانخراط من خلال طريق خفض ضغوط العمل، وإن الشغف الاستحواذي يخفض (بدلاً من زيادة كما كان متوقعًا) بشكل غير مباشر كل من الإنهاك وعدم الانخراط عن طريق خفض ضغوط العمل. وكان الشغف المتناغم، وليس الشغف الاستحواذي، ذا علاقة مباشرة سلبية مع الإنهاك وعدم الانخراط. وأسفرت النتائج أن الشغف المتناغم يقلل من احتراق الممرضات بينما الشغف الاستحواذي يزيد منه، **كما تبين أن التوجه النفسي المرتبط بالشغف يؤثر على العلاقة بين الشغف والإحتراق.**

مما سبق يتضح أن الاحتراق الأكاديمي هو ظاهرة تتميز بالاحتراق العاطفي، وتبدد الشخصية، وانخفاض الشعور بالإنجاز الشخصي، والذي يمكن أن ينتج عن التعرض لفترات طويلة للضغوط المزمنة في بيئة أكاديمية. لقد ثبت أن الاحتراق الأكاديمي يؤثر سلبًا على الأداء الأكاديمي، والصحة العقلية، وجودة الحياة للطلاب من ناحية أخرى، فإن الرشاقة المعرفية هي قدرة معرفية تمكن الأفراد من التكيف بسرعة مع المعلومات الجديدة والتفكير النقدي وحل المشكلات بشكل فعال.

توصلت الأبحاث إلى وجود علاقة سلبية بين الرشاقة المعرفية والاحتراق الأكاديمي، مما يشير إلى أن الطلاب الذين يتمتعون بمستويات أعلى من الرشاقة المعرفية هم أقل عرضة لتجربة الاحتراق الأكاديمي. ويمكن تفسير الارتباط السلبي بين الرشاقة المعرفية والاحتراق الأكاديمي من خلال حقيقة أن الرشاقة المعرفية تمكن الأفراد من التكيف مع المعلومات الجديدة وحل المشكلات بشكل فعال، مما يقلل من الضغط والمطالب المرتبطة بالعمل الأكاديمي. علاوة على ذلك، قد يكون الأفراد الذين يتمتعون بمستويات أعلى من الرشاقة المعرفية أكثر قدرة على التعامل مع متطلبات العمل الأكاديمي، مما قد يقلل من احتمالية تعرضهم للاحتراق.

في الختام، تشير الأبحاث إلى أن الرشاقة المعرفية ترتبط ارتباطًا سلبيًا بالاحتراق الأكاديمي، مما يشير إلى أن الطلاب الذين يتمتعون بمستويات أعلى من الرشاقة المعرفية هم أقل عرضة لتجربة الاحتراق. على هذا النحو، قد تكون التدخلات التي تركز على تطوير الرشاقة المعرفية مفيدة لتقليل حدوث الاحتراق الأكاديمي لدى الطلاب.

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (يوليو) ٢٠٢٣م

ثالثاً: دراسات تناولت العلاقة بين الشغف الأكاديمي والاحتراق الأكاديمى:

هدفت دراسة الجراح والربيع (2020) إلى الكشف عن العلاقة بين الشغف الأكاديمي والاحتراق الأكاديمي، في ضوء متغيرات: الجنس، والمهنة، والبرنامج الدراسي، ومستوى الدخل، لدى عينة تكونت من (230) طالبا وطالبة في جامعة اليرموك. وتم استخدام مقياس فاليراند وآخرين (Valerand et al., 2003) للشغف الأكاديمي ومقياس رايس وآخرين (Riese et al., 2015) للاحتراق الأكاديمي. وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، أبرزها: أن مستوى الشغف المتناغم لدى أفراد العينة كان مرتفعا: بينما مستوى الشغف الاستحواذي كان متوسطا. كذلك تبين أن مستوى الاحتراق الأكاديمي، سواء كان على مستوى المقياس الكلي أو على مستوى الأبعاد، كان متوسطا. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى الشغف المتناغم تعزي لمتغير الجنس أو متغير المهنة. كذلك بينت النتائج وجود علاقة سالبة بين بعدي الشغف الأكاديمي والاحتراق الأكاديمي.

وأجروا Stoper et al. (2011) دراسة للبحث عن العلاقة بين الشغف المتناغم والشغف الاستحواذي في الدراسة والمشاركة الأكاديمية (الحيوية، التفاني الانحراط) والاحتراق (الإنهاك، والتشاؤم وعدم الكفاءة) لدى الطلاب الجامعيين. تم اختيار عينة الدراسة من (105) طالبًا جامعيًا بريطانيًا، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة إيجابية بين الشغف الاستحواذي والاحتراق، وأن الشغف الاستحواذي يرتبط سلبًا مع بعض الأبعاد من أبعاد الاحتراق (تشاؤم cynicism وعدم الكفاءة). كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة سلبية بين الشغف المتناغم والاحتراق، وأن الشغف المتناغم والشغف الاستحواذي يشرحان التباين في الاحتراق. فقد تبين أن الشغف المتناغم يتنبأ بتفانٍ أعلى وتشاؤم أقل، فيما يتنبأ الشغف الاستحواذي بالانهماك أكثر. وتنبأ كل من الشغف المتناغم والشغف الاستحواذي بحيوية أعلى وعدم كفاءة أقل. فقد أجريت عدد قليل من الدراسات حول دراسة الشغف والدور الذي يلعبه في تفاعل الطلاب ورفاهيتهم. توحي النتائج بأن الشغف يفسر الاختلافات الفردية في تفاعل الطلاب الأكاديمي والإحتراق بصورة تتجاوز الدافعية الداخلية والخارجية، وبالتالي يستحق المزيد من الاهتمام في علم النفس التربوي.

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (يوليو) ٢٠٢٣م

وأجرت دراسة Martin (2011) على عينة من (2018) طالبًا في مخيمات الصيف الأمريكية لتحديد ما إذا كان مستوى الاحتراق لدى الرياضيين المراهقين يترابط مع نوع الشغف لديهم. وأظهرت النتائج ارتباطًا سلبيًا بين الشغف المتناغم والاحتراق، وبين الشغف الاستحواذي والاحتراق. وكذلك الحال في دراسة Curran et al. (2011) والتي هدفت إلى بحث العلاقة بين نوعي الشغف والاحتراق لدى الرياضيين، وتكونت العينة من (120) رياضيًا في بريطانيا. وأظهرت النتائج ارتباطًا سلبيًا بين الشغف المتناغم والاحتراق، ولكن لم يكن هناك ارتباط بين الشغف الاستحواذي والاحتراق. أما دراسة Schellenberg et al.(2013) فقد هدفت إلى بحث العلاقة بين الشغف المتناغم والشغف الاستحواذي والتكيف، ومعرفة ما إذا كان التكيف يعمل وسيطًا بين أنواع الشغف والاحتراق الأكاديمي وتحقيق الأهداف. وتكونت العينة من (421) لاعبًا من لاعبي كرة الطائرة في جامعات كندا، وأظهرت النتائج ارتباطًا قويًا غير مباشرًا بين الشغف والتغير في الاحتراق وتحقيق الأهداف، وأن الشغف المتناغم يرتبط إيجابيًا بالتعلم الموجه نحو المهام من خلال التكيف، بينما يرتبط الشغف الاستحواذي إيجابيًا مع الاحتراق.

المحور الخامس: نمذجة العلاقة والتنبؤ بين متغيرات الرشاقة المعرفية والشغف والاحتراق الأكاديمي لكل متغيرين على حده:

هناك العديد من الدراسات التي استخدمت نمذجة المعادلات البنائية (SEM) لدراسة العلاقة بين الشغف، والاحتراق، وبعض المتغيرات المعرفية. أحد الدراسات افترضت أن الشغف المتناغم harmonious passion للعمل تؤدي إلى مستويات منخفضة من الاحتراق من خلال تسهيل التجارب المتدفقة المتكررة، بينما سيؤدي الشغف الملح obsessive passion مباشرة إلى مستويات عالية من الاحتراق. (Geneviève et al. , 2012)، وقد توصلت لنفس النتائج السابقة دراسة Tóth-Király et al. (2017) ولكن استخدمت نمذجة المعادلات البنائية الاستكشافية (ESEM) كحل بديل يجمع بين مزايا تحليل العاملى الاستكشافي (EFA) وتحليل العاملى التوكيدي (CFA) . بينما دراسة Simães et al. (2021) درست كيف يشكل التضارب بين العمل والأسرة

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (يوليو) ٢٠٢٣م

مصدرًا مهمًا للاحتراق المهني الذي يتنبأ بالاحتراق لدى المعلمين، وكيف أظهرت المتغيرات المعرفية أنها تشكل هياكل أساسية في شرح تكيف الإفراد مع الضغوط.

كما أبرزت الدراسات الحديثة التفاعل المعقد بين الرشاقة المعرفية والاحتراق الأكاديمي والشغف الأكاديمي بين طلاب الجامعات. تتمثل إحدى طرق فهم هذا التفاعل في استخدام تقنيات النمذجة، مثل نمذجة المعادلة البنائية (SEM) وتحليل المسار.

باختصار، يمكن لتقنيات نمذجة المعادلة البنائية وتحليل المسار أن تساعد الباحثين على فهم العلاقات المعقدة بين الرشاقة المعرفية والاحتراق الأكاديمي والشغف الأكاديمي بين طلاب الجامعات بشكل أفضل. علاوة على ذلك، تشير هذه الدراسات إلى أن هذه العوامل قد تتنبأ ببعضها البعض وتؤثر عليها، مما يبرز أهمية التدخلات التي تعالج جميع العوامل الثلاثة في وقت واحد لتحسين حياة الطلاب الأكاديمية والشخصية.

دراسة Morisano et al. (2010) أظهر المشاركون الذين شاركوا في تمارين التأمل وتحديد الأهداف والتفاصيل تحسناً في الأداء الأكاديمي، مما يشير إلى أن هذه الأنشطة يمكن أن تعزز القدرة المعرفية والشغف الأكاديمي.

دراسة Fredrickson et al. (2008) استكشفت هذه الدراسة تأثير التأمل المحب واللطف على مجموعة من الموارد الشخصية، بما في ذلك الرشاقة المعرفية والشغف الأكاديمي وقد وجد الباحثون أن المشاركين الذين شاركوا في هذا النوع من التأمل أظهروا مستويات متزايدة من المشاعر الإيجابية، والتي بدورها ارتبطت بتحسين الوظيفة المعرفية وزيادة الشغف الأكاديمي.

وراجع Diamond (2013) الوظائف التنفيذية، بما في ذلك المرونة المعرفية، وأهميتها في النجاح الأكاديمي ونجاح الحياة. وتوصل بأنه يمكن تحسين هذه الوظائف من خلال التدخلات المستهدفة ويقترح أن الشغف يمكن أن يعزز المرونة المعرفية.

وحاولت دراسة Pekrun et al. (2009) استقصاء العلاقة بين أهداف الإنجاز وعواطف الإنجاز والأداء الأكاديمي. وقد اقترح الباحثون أن الشغف يمكن أن يعزز المرونة المعرفية، والتي بدورها يمكن أن تؤدي إلى تحسين الأداء الأكاديمي.

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (يوليو) ٢٠٢٣م

تعقيب على الإطار النظري ودراسات سابقة:

١- أظهرت الأطر النظريات والدراسات السابقة أن طلاب الجامعة لديهم مشكلات تتعلق بالرشاقة المعرفية والشغف والاحتراق الاكاديمي.

٢- كما يوجد تضارب في نتائج الدراسات فيما يتعلق بالفروق بين الجنسين في متغيرات البحث الثلاثة ما بين دراسات توصلت إلي فروق لصالح الذكور، بينما توصلت دراسات أخري إلي فروق لصالح الإناث، وفئة من الدراسات الثالثة لم توجد بالفروق بين الجنسين وهذا ما أكدته العديد من الدراسات والبحوث السابقة.

٣- توصلت الدراسات إلى نتائج متناقضة حول وجود فروق بين الجنسين في الرشاقة المعرفية. وقد اقترح بعض الباحثين أن الذكور يتمتعون برشاقة معرفية أكبر من الإناث، في حين وجدت دراسات أخرى أنه لا توجد فروق جنسية ذات دلالة إحصائية في الوظائف المعرفية، وأن الفروق الملاحظة قد تتأثر بالعوامل المجتمعية والثقافية. وتيشير البحوث إلى الحاجة إلى مزيد من الدراسات لفهم الفروق بين الجنسين في الرشاقة المعرفية بشكل أفضل، ولا ينبغي استخدام هذه النتائج لتعميمات حول الذكور والإناث.

٤- تناولت الدراسات السابقة الرشاقة المعرفية ومكوناتها (الانفتاح المعرفي، المرونة المعرفية، تركيز الانتباه) وعلاقتها بعدة متغيرات، مثل أداء الرشاقة التفاعلي لدى لاعبي كرة السلة، والذكاء العاطفي لدى القادة العسكريين، وانخراط الموظف وأدائه ورفاهيته، والإبداع في الموسيقى. كما تناولت دراسة تأثير نموذج التعلم القائم على التحدي على عقلية الإنماء والرشاقة المعرفية لدى طلاب كلية التربية النوعية في جامعة الإسكندرية. وأظهرت الدراسات العلاقات الإيجابية بين المكونات المختلفة للرشاقة المعرفية ومتغيرات مختلفة، مثل الأداء الرياضي والذكاء العاطفي والإنتاجية والإبداع.

٥- وتوصلت دراسات مختلفة إلى نتائج متناقضة حول فروق الجنس في الشغف الأكاديمي. وجدت إحدى الدراسات أن الذكور يبدين مستويات أعلى من الشغف بالعلوم والرياضيات، بينما وجدت دراسة أخرى أن الإناث يبدين مستويات أعلى من الشغف التناغمي. ولا توجد فروق جنسية ملحوظة في المثابرة والتأهب العقلي والالتزام. يعتقد الباحثون أن هذه الفروق

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (يوليو) ٢٠٢٣م

قد تكون بسبب العوامل المجتمعية والثقافية، مثل التنميط الجنسي والمعتقدات حول أدوار الجنسين.

٦- وهناك دراسات تناولت الفروق بين الجنسين في الاحتراق الأكاديمي. فوجدت بعض الدراسات أن الذكور أكثر تعرضاً للاحتراق الأكاديمي، بينما أكدت دراسات أخرى أن الإناث أكثر تعرضاً للإحتراق الأكاديمي. واتفقت بعض الدراسات على عدم وجود فروق جنسية دالة في الاحتراق الأكاديمي. كما وجدت دراسة حديثة ارتفاع مستوى الاحتراق الأكاديمي خلال جائحة كوفيد-19، ووجدت فروقاً دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في بعض الأبعاد النفسية المرتبطة بالاحتراق الأكاديمي.

٧- تتطلب مثل هذه الدراسات الحذر في التفسير، حيث أنها قد تظهر فروقًا ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في بعض المجالات الأكاديمية، ولكن ذلك لا يعني بالضرورة وجود فروق أكبر في المهارات الأكاديمية بين الجنسين. وعلاوة على ذلك، يمكن أن تتأثر هذه الفروق بالعديد من العوامل الأخرى، مثل العوامل البيولوجية والاجتماعية والثقافية والتعليمية، ولذلك يجب الحرص على إجراء دراسات أكثر شمولية وتحليلية لفهم العوامل التي تؤثر على الفروق بين الجنسين في الشغف الأكاديمي.

٨- تشير الدراسات إلى وجود علاقة إيجابية بين الرشاقة المعرفية والشغف الأكاديمي، ويمكن تحسين الرشاقة المعرفية من خلال تنمية العزيمة والأنشطة التي تعزز حل المشكلات والتفكير النقدي والإبداع. ويتوجب على البحث المستقبلي استكشاف الآليات والطرق التي يمكن من خلالها تعزيز الرشاقة المعرفية والشغف الأكاديمي لدى الطلاب.

٩- كما كانت العلاقة السلبية بين الوظيفة المعرفية والاحتراق موضوع العديد من الدراسات والتي تشير إلى أن الاحتراق يؤثر سلبًا على الذاكرة العاملة والأداء المعرفي، وأن الإرهاق المدرسي يؤثر سلبًا على الأداء الأكاديمي والصحة العقلية. كما تشير الأبحاث إلى وجود علاقة سلبية بين الرشاقة المعرفية والاحتراق الأكاديمي، حيث يبدو أن الطلاب الذين يتمتعون بمستويات أعلى من الرشاقة المعرفية هم أقل عرضة لتجربة الاحتراق الأكاديمي.

١٠- وتظهر النتائج وجود علاقة ارتباط سلبية بين الشغف المتناغم والاحتراق، وعلاقة إيجابية بين الشغف الاستحواذي والاحتراق. كما تشير النتائج إلى أن المتغيرات مثل

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (يوليو) ٢٠٢٣م

الجنس والمهنة لا تؤثر بشكل كبير على مستوى الشغف المتناغم. ويعتقد بعض الباحثين أن التكيف يمكن أن يعمل وسيطًا بين أنواع الشغف والاحتراق الأكاديمي وتحقيق الأهداف.

١١- ولفهم العلاقات المعقدة بين الشغف، والاحتراق، والمتغيرات المعرفية لدى الطلاب الأكاديميين استخدامت تقنيات النمذجة المختلفة، مثل نمذجة المعادلات البنائية (SEM) وتحليل المسار، وتشير الدراسات إلى أن هذه العوامل تتفاعل بشكل معقد وقد تتأثر ببعضها البعض، وتبرز أهمية التدخلات المستهدفة لتحسين حياة الطلاب. كما تشير بعض الدراسات إلى أن الأنشطة مثل التأمل وتحديد الأهداف يمكن أن تعزز القدرة المعرفية والشغف الأكاديمي. وتوصلت هذه النتائج إلى أهمية تحسين الشغف لتعزيز المرونة المعرفية وتحسين الأداء الأكاديمي.

١٢- لم تتطرق أي دراسة (في حدود علم الباحثان) إلي نمذجة العلاقة بين متغيرات البحث الثلاثة الرشاقة المعرفية والشغف والاحتراق الأكاديمي مجتمعة مع بعضها، ولكن تم ذلك وفقا لكل متغيريين على حده.

فروض البحث:

١- لا توجد فروق ذات دالة احصائيًا عند مستوى دلالة (≤ 0.05) بين متوسطي درجات الجنسين (ذكور/ إناث) من طلاب الجامعة في الدرجة الكلية لمتغيرات البحث الرشاقة المعرفية والشغف الاكاديمي والإحتراق الاكاديمي ومكوناتهم كلا على حده.

٢- توجد علاقة ارتباطية دالة احصائيًا عند مستوى دلالة (≤ 0.05) بين درجات طلاب العينة في الدرجة الكلية لمتغيرات البحث الرشاقة المعرفية والشغف الاكاديمي والإحتراق الاكاديمي ومكوناتهم.

٣- "توجد مطابقة للنموذج البنائي المقترح للعلاقات بين الرشاقة المعرفية (كمتغير مستقل)، والشغف الأكاديمي (كمتغير وسيط)، والاحتراق الأكاديمي (كمتغير تابع) مع بيانات عينة البحث من طلاب الجامعة".

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (يوليو) ٢٠٢٣م

منهج البحث وإجراءاته:

أولاً: منهج البحث: تم استخدم منهج الدراسة الوصفية أو ما يطلق عليه منهج العلاقة الارتباطية لدراسة العلاقة بين المتغير المستقل الرشاقة المعرفية وكلا من المتغيرات التابعة الشغف الاكاديمي والإحتراق الاكاديمي لدى عينة من طلاب الجامعة، حيث يعد هذا المنهج هو انسب المناهج وفقا لهدف البحث.

ثانيًا: محددات البحث: تتحدد نتائج البحث في عدة محددات من أهمها:

١- **الحدود البشرية للبحث (العينة):** أقتصر البحث على عينة سيكولوجية قومها(678) طالباً وطالبة، وعينة أساسية مؤلفة من(300) طالباً وطالبة من طلاب الجامعة بالفرقة الثالثة بكلية التربية النوعية جامعة عين شمس، منهم (34) من الذكور، و(266) من الأناث، بمتوسط عمر قدرة (20.79) سنة وانحراف معياري قدرة (1.21) سنة، ولذاً، لا تعمم نتائج البحث إلا في اضيق صورها على المجتمع الأصلي للعنية.

٢- **الحدود الزمنية للبحث:** يتحدد الإطار الزمني لتطبيق البحث بالفصل الدراسي الأول بالعام الجامعي (2022- 2023).

٣- **الحدود المكانية للبحث:** تم تطبيق أدوات الدراسة بكلية التربية النوعية جامعة عين شمس، وباستخدام بعض برامج المنصة الألكترونية بالجامعة تيمز (Microsoft Teams)، وصياغة المقاييس للإستجابة عليهم من قبل الطلاب بوضعها في نماذج جوجل (Google Forms) على الدرايف الخاص باحد الباحثان (Google Drive) من خلال روابط للتطبيق.

٤- **حدود أدوات البحث:** تتحدد نتائج الدراسة في ضوء الأدوات المستخدمة فيها، وهي مقياس الرشاقة المعرفية (إعداد/ الباحثان)، لتشخيص وقياس المتغير المستقل، ومقايسين لقياس المتغيرين التابعيين، مقياس الشغف الأكاديمي لطلاب الجامعة (إعداد/ الباحثان)، ومقياس للإحتراق الأكاديمي لطلاب الجامعة (إعداد/ الباحثان)، وذلك في ضوء دلالة الخصائص السيكومترية لهم، ومناسبتهما لعينة البحث من طلاب الجامعة.

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (يوليو) ٢٠٢٣م

ثالثًا: عينات البحث: تنقسم عينات البحث الى قسمين كما يلي:

أ- **العينة السيكومترية للبحث:** تألفت من (933) طالبة وطالبة من طلاب الجامعة بكلية التربية النوعية جامعة عين شمس، تم استبعاد عدد (252) طالب وطالبة لعدم اكتمال تطبيق جميع الأدوات أو لتكرار التطبيق أكثر من مرة على منصة التطبيق الألكترونية، والابقاء على تطبيق واحد فقط لكل طالب وهو التطبيق الأول لتلاشي مشكلة أثر إعادة التطبيق أكثر من مرة, كما تم حذف عدد (3) طالبة وطالبة لعدم موافقتهم على اقرار تطبيق المقاييس؛ ولذلك اصبحت العينة السيكومترية النهائية مكونه من (678) طالب وطالبة من طلاب الجامعة منهم (97) من الذكور، و(581) من الأناث، بمتوسط عمر قدرة (20.79) سنة وانحراف معياري قدرة (1.21) سنة، ويوضح جدول (1) الاحصاء الوصفي لهذه العينة.

ب- **العينة الأساسية للبحث:** تكونت العينة الأولية من (324) طالبة وطالبة من طلاب الجامعة بكلية التربية النوعية جامعة عين شمس تم استبعاد عدد (20) طالب وطالبة لتكرار التطبيق أكثر من مرة على منصة التطبيق الإلكترونية، كما تم حذف عدد (4) طالبة وطالبة لعدم موافقتهم على اقرار تطبيق المقاييس؛ ولذلك اصبحت العينة السيكومترية النهائية مكونه من (300) طالب وطالبة من طلاب الجامعة منهم (34) من الذكور، و(266) من الأناث، بمتوسط عمر قدرة (20.79) سنة وانحراف معياري قدرة (1.21) سنة، ويوضح جدول (1) الاحصاء الوصفي لهذه العينة.

جدول (١) الاحصاء الوصفي للعينة السيكومترية والعينة الأساسية للبحث (ن=978).

القييم / العنية	النوع	العدد (ن)	النسب المئوية %	متوسط العمر	الانحراف المعياري للعمر
العنية السيكومترية	ذكور	97	14.31	20.79	1.21
	إناث	581	85.69		
	المجموع	678	% 100		
العنية الأساسية	ذكور	34	% 11.3	21.50	1.514
	إناث	266	% 88.7		
	المجموع	300	% 100		

رابعًا: أدوات البحث: تم الاعتماد في البحث على مجموعة من الأدوات من إعداد وتعريب الباحثان وهما:

١- مقياس الرشاقة المعرفية لطلاب الجامعة (إعداد/ الباحثان).

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (يوليو) ٢٠٢٣م

٢- مقياس الشغف الأكاديمي لطلاب الجامعة (تعريب/ الباحثان).

٣- مقياس الإحتراق الأكاديمي لطلاب الجامعة (تعريب/ الباحثان).

وفيما عرض لخطوات بناء وإعداد هذه الأدوات والتحقق من خصائصها السيكومترية كما يلي:

أولًا: مقياس الرشاقة المعرفية لطلاب الجامعة (إعداد/ الباحثان):

خطوات بناء وإعداد مقياس الرشاقة المعرفية لطلاب الجامعة: مرت خطوات بناء المقياس بعدة خطوات ننجيزها فيما يلي:

١- الإطلاع على بعض الإطر النظرية ونظريات الرشاقة المعرفية المختلفة، وبعض المقاييس، وبتحليل التعريفات النظرية والاجرائية السابقة؛ قام الباحثان بالاطلاع على الأطر النظرية التي ناقشت مكونات متغير الرشاقة المعرفية على نطاق واسع في نظريات التطور النفسي والعلوم المعرفية. ووجدوا نظريتان رئيسيتان تناقشان هذه المكونات هما نظرية Cattell's Gf–Gc للقدرة المعرفية، ونموذج ميلر للذاكرة العاملة. نشأت نظرية Cattell's Gf–Gc في الأربعينيات من القرن الماضي واقترحت أن القدرة الإدراكية البشرية تتكون من مجالين رئيسيين، الذكاء السائل (Gf) والذكاء المتبلور (Gc). تم اقتراح نموذج ميلر للذاكرة العاملة في السبعينيات واقترح أن الذاكرة البشرية قصيرة المدى تتكون من ثلاثة مكونات: تنفيذي مركزي، وحلقة صوتية، ولوحة رسم بصرية مكانية. يتم الاستشهاد بكلتا هاتين النظريتين على نطاق واسع في الأدبيات وهي مهمة في فهم مفهوم الرشاقة المعرفية (Miller, 1956, Cattell, 1941).

وقد تم الاطلاع على جهود القياس في الرشاقة المعرفية من خلال الاطلاع علي الاختبارات والاستبيانات المعرفية، مثل مقياس (2003) Wechsler Adult Intelligence Scale (WAIS) (Wechsler)، و Wechsler Memory Scale (WMS) (Wechsler) (1997)، تقيس الجوانب المختلفة للأداء المعرفي، مثل الذاكرة واللغة والقدرات المكانية، ويمكن استخدامها لتقييم الانفتاح المعرفي والمرونة المعرفية. ويمكن استخدام الاستبيانات، مثل مقياس المرونة المعرفية (CFI) (Wagner et al.

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (يوليو) ٢٠٢٣م

(2001، ومقياس التركيز الانتباه (AFI) (Cronbach et al.1997)، لقياس تركيز الانتباه.

وقد تم الاطلاع على المقاييس التي تناولت للانفتاح المعرفي وسمات الشخصية مثل الإبداع والخيال والفضول مثل مقياس اختبار الشخصية NEO أحد المقاييس المستخدمة بشكل شائع، حيث يتضمن مقياسًا فرعيًا للانفتاح على الخبرات (McCrae & Costa, 2013). وتم الاطلاع على الاختبارات المستخدمة لقياس المرونة المعرفية على نطاق واسع كاختبار المسار واختبار تصنيف البطاقات في ولاية ويسكونسن (Miyake et al. 2000)، كما تم الاطلاع على واحد من أشهر المقاييس المستخدمة لقياس تركيز الانتباه وهي اختبار الأداء المستمر (CPT) ، والذي يتطلب من المشاركين الاستجابة للمحفز المستهدف في حين تجاهل المشتتات التي يتم عرضها على مدى فترة زمنية مطولة(Rosvold et al., 1956).

كما تم مراجعة نماذج مختلفة لتحديد الرشاقة المعرفية، وتشمل بعض هذه النماذج الانفتاح المعرفي، والمرونة المعرفية، وتركيز الانتباه كمكونات رئيسية. على سبيل المثال، اقترح معهد الأداء البشري نموذجًا للرشاقة المعرفية يتضمن أربعة مكونات: المرونة المعرفية، تركيز الانتباه، الانفتاح المعرفي، والوعي الموقفي. يؤكد هذا النموذج على أهمية القدرة على التكيف مع الظروف المتغيرة، والحفاظ على التركيز على المعلومات ذات الصلة، والتعامل مع المشكلات بعقل متفتح. (Human Performance Institute, 2017)

وبالمثل، اقترح Korn Ferry (2019) نموذجًا للرشاقة المعرفية يتضمن ثلاثة مكونات: رشاقة التعلمlearning agility، والرشاقة العقلية mental agility ، ورشاقة التغير change agility. وتتضمن رشاقة التعلم القدرة على إتقان المفاهيم الجديدة بسرعة والتكيف مع المواقف الجديدة. وتتضمن الرشاقة العقلية القدرة على التفكير بشكل خلاق وتطوير حلول مبتكرة. بينما تتضمن رشاقة التغير القدرة على تجاوز حالة عدم اليقين والغموض.

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (يوليو) ٢٠٢٣م

وبعد الاطلاع على كل تلك الجهود قام الباحثان بتحديد وإعداد مقياس يتكون من ثلاثة مكونات والتي تتناسب مع عينة البحث والأكثر شيوعًا هم: (الإنفتاح المعرفي، المرونة المعرفية، تركيز الانتباه).

٢- **وصف المقياس:** يتألف المقياس في صورته الأولية من (12) موقف بواقع ثلاث مواقف لكل مكون يندرج منهم (52) مفردة يستجيب عليها الطلاب وفقا لطريقة ليكرت الخماسية (موافق تماماً- أو موافق- أو محايد- أو معارض- أو معارض تماماً)، وقد تم التعديل بإضافة (5) مواقف لكل بعد ليصبح عدد المواقف (9) مواقف لكل مكون بإجمالي (27) موقف، يندرج من كل موقف ثلاث بدائل (أ، ب، ج) تتدرج في درجة اقترابها من الموقف من الأقرب إلي الأبعد يحصل الطالب على درجة (3، 2، 1) على التوالي، بحيث تصبح أعلى درجة يحصل عليها الطالب هي (3*27) أي (81)، وأقل درجة هي (1*27) أي (27). تم عرض المقياس في صورة البدائية على مجموعة علماء النفس من المتخصصين في علم النفس والصحة النفسية والتربية الخاصة وعددهم (5) محكمين وقد طلبوا بعض التعديلات، وقد تم إجراء التعديلات المطلوبة من حذف لبعض العبارات وإضافة وتعديل البعض الآخر، وبذلك أصبح المقياس في صورة القابلة للتطبيق.

٣- **التحقق من الكفاءة السيكومترية للمقياس:** تم تطبيق المقياس بطريقة مبدئية على عينة استطلاعية مكونه من (10) طالب وطالبة للتحقق من مدى فهم الطلاب لتعليمات ومفردات المقياس، وبعد التأكد من سلامة فهمهم للتعليمات ومفردات المقياس تم تطبيق المقياس على العينة السيكومترية والتي قوامها (ن= 678) طالب وطالبة وكانت النتائج كالتالي:

أولا: معامل ثبات المقياس: تم حساب معامل الثبات للمقياس ومكوناته بعدة طرق نوضحها فيما يلي:

أ- **طريقة التجزئة النصفية:** تم حساب معامل الثبات بين نصفي كل مقياس فرعي وفقًا (للمفردات الفردية، والمفردات الزوجية)، وكذلك بالنسه للمقياس الكلي، بعد التصحيح من أثر التجزئة بمعادلة "Spearman& Brown". كما تم حساب **معامل ثبات جتمان**

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (يوليو) ٢٠٢٣م

Guttman بين نصفي كل مقياس فرعي وفقًا (للمفردات الفردية، والمفردات الزوجية) (حسن، 2011) وكذلك بالنسبة للمقياس الكلي، ويوضح ذلك بجدول (2).

جدول (٢) معاملات ثبات التجزئة النصفية وجتمان للمقاييس الفرعية والدرجة الكلية لمقياس الرشاقة المعرفية (ن=678).

م	المكونات / معاملات الثبات	عدد البنود	معاملات ثبات التجزئة النصفية		معاملات ثبات جتمان
			قبل التصحيح	بعد التصحيح	
1	المكون الأول: الانفتاح المعرفي	9	0.571	0.729	0.726
2	المكون الثاني: المرونة المعرفية	9	0.571	0.729	0.613
3	المكون الثالث: تركيز الانتباه	9	0.715	0.835	0.825
4	الدرجة الكلية للرشاقة المعرفية	27	0.808	0.894	0.892

ويلاحظ من الجدول (2) أن قيم معاملات الثبات بأسلوب التجزئة النصفية، بعد التصحيح من أثر التجزئة بمعادلة "Spearman& Brown"؛ فقد بلغت (0.894) للدرجة الكلية للمقياس. كما بلغت قيمة معامل الثبات لجتمان (0.892) للدرجة الكلية للمقياس ككل، كما كانت معاملات الثبات التجزئة النصفية وجتمان للمقاييس للمقاييس الفرعية مرتفعة، مما يعني أن المقياس يتمتع بمعامل ثبات قوي ومقبولة.

ب- **طريقة معامل ألفا لكرونباخ Cronbach's Alph-**: تم حساب معامل ثبات ألفا لأفراد عينة التطبيق السيكومترية، باستخدام معادلة ألفا لكرونباخ، ويوضح ذلك بجدول (3).

جدول (٣) معاملات ثبات ألفا لكرونباخ للمقاييس الفرعية والدرجة الكلية لمقياس الرشاقة المعرفية (ن=678).

م	المكونات / معاملات الثبات	عدد البنود	معاملات ثبات ألفا لكرونباخ
1	المكون الأول: الانفتاح المعرفي	9	0.716
2	المكون الثاني: المرونة المعرفية	9	0.716
3	المكون الثالث: تركيز الانتباه	9	0.792
4	الدرجة الكلية للرشاقة المعرفية	27	0.877

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (يوليو) ٢٠٢٣م

ويلاحظ من الجدول (3) أن قيم معامل الثبات بطريقة ألفا لكرونباخ (0.877) للمقياس ككل، كما كانت معاملات الثبات للمقاييس للمقاييس الفرعية مرتفعة، مما يعني أن المقياس يتمتع بمعامل ثبات قوي ومقبولة.

ج- الاتساق الداخلي: تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس بإيجاد قيمة معامل الارتباط بيرسون Pearson Correlation (ثبات المفردة) بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس، وذلك بعد حذف العبارات غير الدالة، وباعتبار الدرجة الكلية محك داخلي، ويوضح جدول (4) قيم معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للبعد التي تنتمي إليه.

جدول (٤) قيم معامل ارتباط درجة المفردة بالدرجة الكلية للمقياس والدلالة لمقياس الرشاقة المعرفية (ن=678).

الدرجة الكلية لمقياس الرشاقة المعرفية					
المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
1	0.447**	10	0.579**	19	0.582**
2	0.409**	11	0.333**	20	0.613**
3	0.411**	12	0.455**	21	0.507**
4	0.382**	13	0.500**	22	0.525**
5	0.449**	14	0.500**	23	0.541**
6	0.547**	15	0.478**	24	0.606**
7	0.478**	16	0.505**	25	0.491**
8	0.475**	17	0.601**	26	0.510**
9	0.574**	18	0.397**	27	0.425**

ويتضح من جدول (4) أن قيمة معاملات الارتباط؛ قد تراوحت للدرجة الكلية لمقياس الرشاقة المعرفية بين (**0.333- **0.613)، وكانت جميعها دالة إحصائياً عند مستوى (0.01).

كما تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس بإيجاد قيمة معامل الارتباط (ثبات المفردة) بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه هذه المفردة، وذلك بعد حذف العبارات غير الدالة، وباعتبار الدرجة الكلية محك داخلي، ويوضح جدول (5) قيم معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للبعد التي تنتمي إليه.

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (يوليو) ٢٠٢٣م

جدول (٥) قيم معامل ارتباط درجة المفردة بالدرجة الكلية للبعد التي تنتمي إليه والدلالة لمقياس الرشاقة المعرفية (ن=678).

المكون الأول: الانفتاح المعرفي		المكون الثاني: المرونة المعرفية		المكون الثالث: تركيز الانتباه	
المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
1	0.476**	10	0.519**	19	0.624**
2	0.567**	11	0.454**	20	0.653**
3	0.406**	12	0.574**	21	0.588**
4	0.434**	13	0.585**	22	0.591**
5	0.487**	14	0.584**	23	0.677**
6	0.592**	15	0.576**	24	0.709**
7	0.668**	16	0.639**	25	0.572**
8	0.641**	17	0.567**	26	0.592**
9	0.669**	18	0.511**	27	0.521**

ويتضح من جدول (5) أن قيمة معاملات الارتباط؛ قد تراوحت للمكون (الانفتاح المعرفي) بين (**0.406- **0.669)، وللمكون (المرونة المعرفية) بين (**0.454- **0.639)، وأخيراً كانت للمكون (تركيز الانتباه) بين (**0.521- **0.709)، وكانت جميعها دالة إحصائياً عند مستوى (0.01).

كما تم حساب الاتساق الداخلي للاختبار بإيجاد قيمة معامل ارتباط Pearson Correlation بين درجات كل مكون من المكونات الفرعية والدرجة الكلية للاختبار الكلي، ويوضح ذلك بجدول (6).

جدول (٦) قيم معاملات الارتباط (ر) بين درجات كل مكون بالدرجة الكلية والدلالة لمقياس الرشاقة المعرفية (ن=678).

المكونات / معامل ارتباط	المكون الأول: الانفتاح المعرفي	المكون الثاني: المرونة المعرفية	المكون الثالث: تركيز الانتباه
معامل ارتباط	0.831**	0.863**	0.867**

يتضح من جدول (6) أن معاملات الاتساق الداخلي لمكونات المقياس مرتفعة فتراوحت قيم معاملات الارتباط بين (**0.831 :**0.867) لمكون المقياس، وكانت جميع الارتباطات دالة إحصائياً عند مستوى (0.01). مما يشير إلي معاملات ثبات واتساقاً داخليا موثوق بها بين الدرجة الكلية للمقياس والأبعاد الفرعية للاختبار.

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (يوليو) ٢٠٢٣م

ثانياً: صدق المقياس: تم حساب الصدق بالطرق الآتية:

١- **الصدق الظاهري Face Validity (صدق المحكمين):** ويقيم ما إذا كان المقياس يبدو صحيح ظاهرياً، بأنه يقيس بشكل واضح نفس ما يفترض أن يقيسه أو وضع لقياسه (Barker et at., 2002: 65). تم عرض المقياس في صورتها الأولية على عدد من المحكمين ضمن نخبة من الأساتذة الخبراء والمتخصصين في مجال علم النفس والصحة النفسية والتربية الخاصة وعددهم (5) أساتذًا محكماً ١ ملحق (1)، للحكم على مدى صلاحية ووضوح مفردات وتعليمات المقياس على قياس ما وضع لقياسه، وكذلك مدى ملائمة لقياس الأهداف المراد قياسها. وقد أشار المحكمين إلى مجموعة من الملاحظات، وتم إجراء التعديلات المطلوبة من حذف لبعض العبارات وإضافة وتعديل البعض الآخر، وبذلك أصبح المقياس في صورة القابلة للتطبيق، ويوضح جدول (7) بعض المفردات التي طلب حذفها من صورة الأولية للمقياس بناء على طلب المحكمين.

جدول (٧) المفردات المحذوفه من المقياس في صورة الأولية بناء على طلب المحكمين (ن=5).

م	العبارات	م	العبارات
1	أبحث عن حلول دقيقة للمشكلة لاختار انسبها.	2	اطلع على المفاهيم الجديدة بلغات أخرى.
3	أكون علاقات اجتماعية مع الجنسين لانتفع معرفياً.	4	يتقبلني الآخرون لسلاسة تبادلي للآراء.
5	أتكيف مع الضغوط لاقوم بأكثر من مهمة في نفس الوقت.	6	أحدد الأفكار المحورية مركزاً انتباهي عليها.
7	أتنقل بمرونة بين مهام المحاضرات بالكلية والأنلاين.	8	استبعد المثيرات المشتته غير المرتبطة بالموضوع.

٢- **صدق البناء العاملى Factorial Validity:** تم تقسيم العينة السيكومترية الي نصفين مجموعتان عدد كامنها (339) وإجراء كلا من التحليل العاملي العاملي الاستكشافي على النصف الأول والتحليل التوكيدي على النصف الثاني كما هو موضح فيما يلي:

١- **يتقدم الباحثان بالشكر للسادة الأساتذة المحكمين:** أ.د/ **حمدي ياسين** استاذ علم النفس-كلية البنات للآداب والعلوم والتربية- جامعة عين شمس، أ.د/ **نادية الحسيني** استاذ علم النفس-كلية التربية النوعية جامعة عين شمس ، وأ.د/ **أسماعيل الفقي** استاذ علم النفس-كلية التربية جامعة عين شمس، وأ.د/ **عبد الرحمن سليمان** استاذ التربية الخاصة-كلية التربية- جامعة عين شمس، وأ.د/ **محمد مصطفى** استاذ الصحة النفسية-كلية التربية النوعية- جامعة عين شمس.

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (يوليو) ٢٠٢٣م

أ- **التحليل العاملي الاستكشافي Exploratory factor analysis:** تم إجراء التحليل العاملي الاستكشافي للعوامل بحساب صدق البناء العاملي للعوامل، بطريقة المكونات الأساسية لهوتلينج, وإتباع معيار جتمان لتحديد عدد العوامل المكونة للمقياس, ويعد العامل جوهرياً إذا كان الجذر الكامن يساوي واحد صحيح, وذلك مع التدوير المتعامد للعوامل بطريقة الفاريماكس, وقد استخدم محك جيلفورد لدلالة تشبع المفردات, وذلك بحذف المفردات ذات التشبعات الأقل من (0.3) مع الاعتماد على محك كايزر Kaiser. وقد أخذ قيمة التشبع الأعلى عند تشبع المفردة على أكثر من عامل. وقد أسفر التحليل الاستكشافي للعوامل والذي تضمن مخرجاته بعد التدوير وحساب التشبع عند 0.3، عن استخراج ثلاثة عوامل ويتضح ذلك في جدول (8) حيث يظهر نتائج تحليل مصفوفة البناء العاملي لمفردات مقياس الرشاقة المعرفية ثلاثة عوامل بعد التدوير.

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (يوليو) ٢٠٢٣م

جدول (٨) المصفوفة الإرتباطية لمفردات مقياس الرشاقة المعرفية والجذر الكامن ونسبة التباين لكل عامل بعد التدوير (ن=339).

البعد / المفردات	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث
9	0.751		
7	0.727		
8	0.626		
2	0.532		
6	0.527		
3	0.444		
5	0.373		
1	0.301		
4	0.300		
10		0.694	
11		0.690	
16		0.651	
14		0.628	
12		0.621	
13		0.577	
17		0.517	
18			0.506
15		0.452	
19			0.657
26			0.585
25			0.566
24			0.492
23			0.479
20			0.454
22			0.331
27			0.320
21			0.301
التباين العاملي %	13.521	13.137	9.405
التباين التراكمي %	13.521	26.658	36.063
الجذر الكامن	3.651	3.547	2.539

ويشير جدول (٨) إلى أن التحليل العاملي للصورة النهائية لمقياس الرشاقة المعرفية كشف عن تشبع مفردات المقياس بعد تدويرها على ثلاثة عوامل كامنة تفسر معًا (36.063%) من التباين الكلي، أي أن المقياس يتكون من ثلاثة عوامل كامنة تنتظم حولها أجزاء المقاييس الثلاثة, بجذر كامن واحد صحيح تقريباً في بعد واحد فقط. وقد تم

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (يوليو) ٢٠٢٣م

رصد كل عامل من العوامل الثلاثة المستخلصة من القياس على حدة, وقد تم الأخذ بالعوامل الثلاثة الأولى، بما يتفق مع الرسم البياني لمخطط الانتشار Scree plot شكل (2) حيث إن الجزء شديد الانحدار يظهر وجود ثلاثة عوامل أو مكونات متمايزة نسبياً للمقياس جذورها الكامنة أكبر من الواحد الصحيح، وهذه العوامل الثلاثة المستخلصة هي على النحو التالي:

العامل الأول: عامل الانفتاح المعرفي: وقد استقطب هذا العامل (13.521 %) من التباين العاملي للمصفوفة الارتباطية, وبلغ الجذر الكامن الأول (3.651), واستحوذ على (13.521%) من التباين التراكمي الكلي, وقد تراوحت قيم التشبعات بين (0.300-0.751), والذي يتمثل في مقياس الانفتاح المعرفي وتشبع هذا العامل جوهرياً موجب.

العامل الثاني: عامل المرونة المعرفية: وقد استقطب هذا العامل (13.137 %) من التباين العاملي للمصفوفة الارتباطية, وبلغ الجذر الكامن الأول (3.547), واستحوذ على (26.658 %) من التباين التراكمي الكلي, وقد تراوحت قيم التشبعات ذات الدلالة على هذا العامل بين (0.452-0.694) والذي يتمثل في مقياس المرونة المعرفية وتشبع هذا العامل جوهرياً موحبة..

العامل الثالث: تركيز الانتباه: وقد استقطب هذا العامل (9.405 %) من التباين العاملي للمصفوفة الارتباطية, وبلغ الجذر الكامن الأول (2.539), واستحوذ على (36.063 %) من التباين التراكمي الكلي, وقد تراوحت قيم التشبعات ذات الدلالة على هذا العامل بين (0.301-0.657) والذي يتمثل في مقياس تركيز الانتباه وتشبع هذا العامل جوهرياً موجبة. وهذا ما توصلت إليه نتائج التحليل العاملي الاستكشافي لمقياس الرشاقة المعرفية لدراسات (Gonida et al., 2018؛ Gutiérrez-García et al. 2019؛ González-Gómez et al. 2020) كما يوضع جدول (9) قيم التشبعات العاملية المستخرج من المصفوفة الإرتباطية للمقاييس الفرعية لمقياس الرشاقة المعرفية.

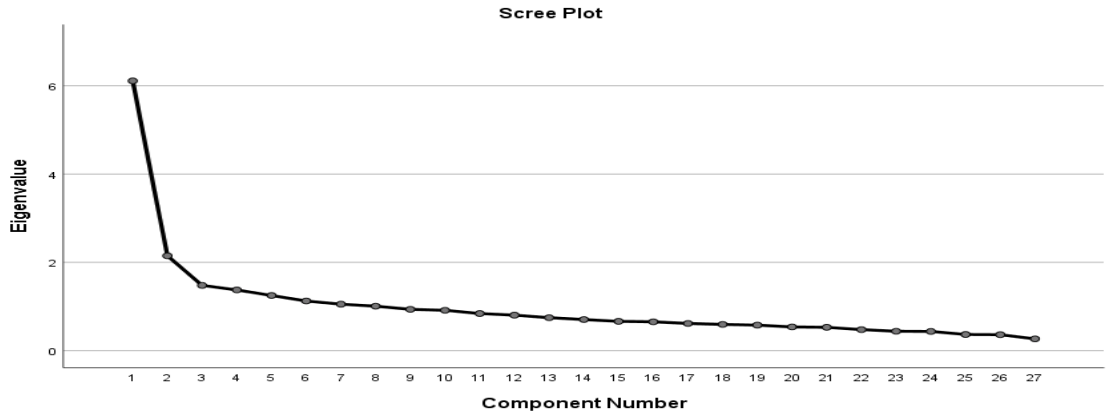
مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (يوليو) ٢٠٢٣م

جدول (٩) التشبعات العاملية المستخرج من المصفوفة الإرتباطية للمقاييس الفرعية لمقياس الرشاقة المعرفية (ن=339).

م	التشبعات / المقاييس الفرعية	ع ١
1	البعد الأول: الانفتاح المعرفي	0.671
2	البعد الثاني: المرونة المعرفية	0.776
3	البعد الثالث: تركيز الانتباه	0.734

كما يلاحظ من جدول (9) أن مكونات المقياس تنتظم حول بعد واحد تتميز تشبعاته بأنها إيجابية وجوهرية ومرتفعة حيث تراوحت ما بين (0.671: 0.776)، وقد ترابطت الابعاد معاً في بعد واحد مما يشير إلى أن المقياس صادق عاملياً.

وقد وجد أن الأبعاد الثلاثة للمقياس تشبعت على عامل واحد مستقل، **هو عامل الرشاقة المعرفية**، ويعد عامل رئيسي: ولذلك فقد تشبعت عليه العوامل الثلاثة المتعلقة به، والتي يتضمنها **مقياس الرشاقة المعرفية** ذو العاملين **(الانفتاح المعرفي، المرونة المعرفية، تركيز الانتباه)**. وبذلك يتضح أن **مقياس الرشاقة المعرفية** يتمتع بالصدق العاملي. كما تظهر هذه الابعاد في مخطط الأنتشار الظاهر في الشكل التالي:



شكل (2) مخطط الانتشار لمقياس الرشاقة المعرفية

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (يوليو) ٢٠٢٣م

ب- التحليل العاملي التوكيدي Confirmative factor analysis:

تم عمل تحليل عاملي توكيدي، وقد تم افتراض وجود ثلاثة عوامل كامنة مرتبطين ببعضها، تتشبع عليها مفردات مقياس الإحتراق الأكاديمي، ويبين الجدول (10) الأوزان الانحدارية المعيارية وغير المعيارية لتشبعات المفردات على العوامل الكامنة الثلاثة المرتبطة بها، وكذلك دلالتها الإحصائية.

جدول (١٠) الأوزان المعيارية وغير المعيارية لتشبعات المفردات على العوامل الثلاثة الكامنة لمقياس الرشاقة المعرفية الناتجة من التحليل العاملي التوكيدي

العامل --> المفردة			الوزن الانحداري غير المعياري	الوزن الانحداري المعياري	الخطأ المعياري	النسبة الحرجة	مستوى الدلالة
1	←	1	1.162	0.656	0.144	8.061	***
1	←	2	0.944	0.471	0.111	8.529	***
1	←	3	1.000	0.508			
1	←	4	0.953	0.587	0.125	7.635	***
1	←	5	0.803	0.477	0.120	6.694	***
1	←	6	0.722	0.349	0.136	5.302	***
1	←	7	0.638	0.461	0.099	6.466	***
1	←	8	0.754	0.430	0.121	6.215	***
1	←	9	0.621	0.427	0.101	6.121	***
2	←	10	0.675	0.367	0.112	6.016	***
2	←	11	0.925	0.642	0.095	9.693	***
2	←	12	0.713	0.436	0.107	6.640	***
2	←	13	0.584	0.398	0.091	6.448	***
2	←	14	0.666	0.440	0.094	7.059	***
2	←	15	0.668	0.454	0.092	7.272	***
2	←	16	0.786	0.487	0.102	7.725	***
2	←	17	0.615	0.350	0.107	5.748	***
2	←	18	1.000	0.622			
3	←	19	0.584	0.394	0.094	6.238	***
3	←	20	0.754	0.546	.090	8.339	***
3	←	21	0.684	0.506	.088	7.807	***
3	←	22	0.901	0.658	.083	10.802	***
3	←	23	1.000	0.618			
3	←	24	0.751	0.561	.088	8.490	***
3	←	25	0.809	0.577	.094	8.626	***
3	←	26	0.864	0.624	.094	9.180	***
3	←	27	0.863	0.659	.095	9.071	***

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (يوليو) ٢٠٢٣م

ويتضح من جدول (10) أن جميع قيم مؤشرات الأوزان الانحدارية المعيارية وغير المعيارية لتشبعات المفردات على العوامل الكامنة الثلاثة المرتبطة بها في مداها الممتاز حيث كانت جميعها دالة احصائيًا عند مستوى دلالة (0.01)، في حين يبين الجدول (11) قيم مؤشرات جودة المطابقة وتفسيرها.

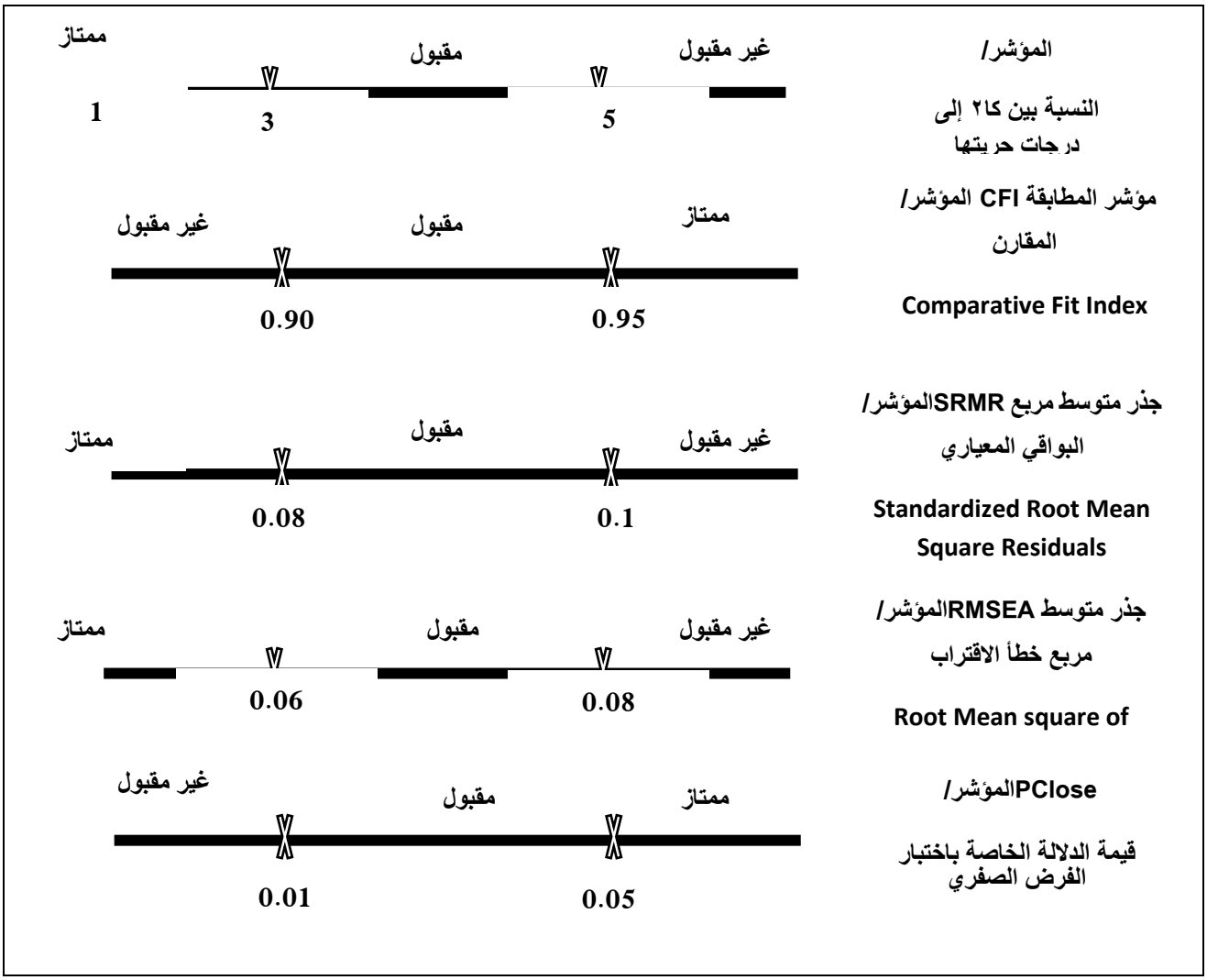
جدول (١١) مؤشرات جودة المطابقة للنموذج المقترح لبنية لمقياس الرشاقة المعرفية.

مؤشرات جودة المطابقة	القيمة	تفسير القيمة
النسبة بين كا^2 إلى درجات حريتها	1.733	ممتاز
مؤشر المطابقة المقارن (CFI) Comparative fit index	0.910	مقبول
المؤشر/ جذر متوسط مربع البواقي المعياري SRMR Standardized Root Mean Square Residuals	0.0514	ممتاز
مؤشر جذر متوسط مربع خطأ الاقتراب (RMSEA) Root Mean square of approximation	0.047	ممتاز
مؤشر PClose قيمة الدلالة الخاصة باختبار الفرض الصفري بأن PClose ≤0.05	0.796	ممتاز

ويظهر جدول (11) أن قيم مؤشرات جودة المطابقة للنموذج المقترح لبنية لمقياس الرشاقة المعرفية كانت معظمها في مدها المثالي ما بين ممتاز الي مقبول.

وقد تم الاعتماد في تفسير النموذج على شكل (3) المدى المثالي لمؤشرات جودة المطابقة للنموذج المقترح لبنية مقياس الرشاقة المعرفية طبقا للمحكات التى وضعها جاسكين، وليم (Gaskin, J. & Lim, J., 2016).

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (يوليو) ٢٠٢٣م



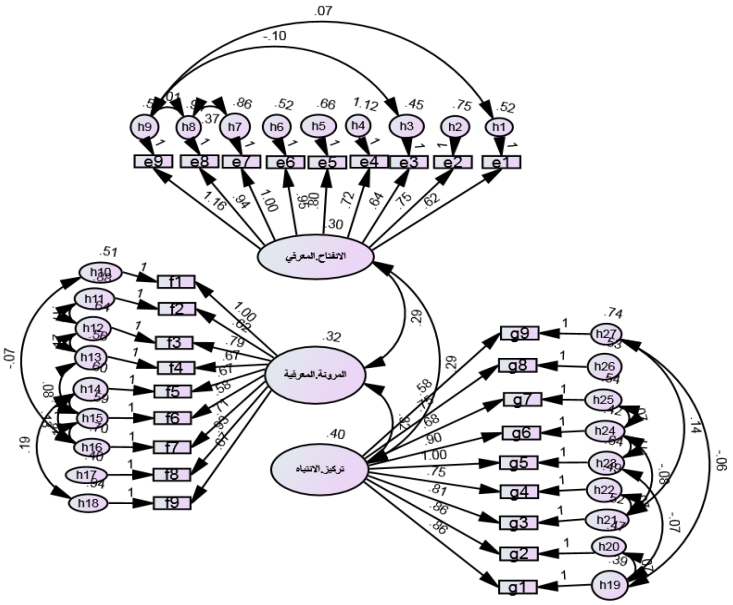
شكل (٣) المدى المثالي لمؤشرات جودة المطابقة للنموذج المقترح (Gaskin, J. & Lim, J., 2016) لبنية مقياس الرشاقة المعرفية.

واثناء إجراء اختبار النموذج بالتحليل العاملي التوكيدي بطريقة مبدئية أولية في المرة الأولي يتضح أن قيم مؤشرات جودة المطابقة لا تصل الى المعايير المقبولة مما يدل على ضعف مطابقة النموذج لبيانات العينة, وقد يصعب مطابقة النموذج من المرة الاولي دون إجراء بعض التحسينات والتعديلات, لذا تم اجراء بعض التعديلات والتحسينات على النموذج.

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (يوليو) ٢٠٢٣م

ويتضح من نتائج التحليل قبول نموذج التحليل العاملي التوكيدي، وهذا ما أكدته مؤشرات جودة المطابقة، والتي كانت في مداها المثالي طبقا لمؤشرات (Gaskin, J. & Lim, J., 2016)؛ حيث حقق النموذج مؤشرات جودة مطابقة ممتازة, حيث كانت قيمة مؤشر (كا٢) مقبوله لانها غير دالة، حيث بلغت (1.733) وقد وقعت في المدى (1:3) وهي قيمة ممتازة, كما اشار (حسن, 2023) يمكن عدم الاعتماد عليه لحساسية فى العينات الكبيرة, وقد حققت قيمة مؤشر (CFI) المعيار المطلوب حيث بلغت قيمته (0.910) وهي في المدي الممتار حيث تخطط المحك (0.95) وهو يقارن مربع (كا٢) للنموذج المفترض بمربع (كا٢) للنموذج المستقل، كما حققت قيمة مؤشر (SRMR) المعيار المطلوب حيث بلغت قيمته (0.0514) وهي أقل من محك (0.08) الواقع في المدى الممتاز، وتشير هذا المؤشر الى الفرق بين الارتباطات الملاحظة والارتباطات المتوقعة للنموذج, كما حققت قيمة مؤشر (RMSEA) المعيار المطلوب حيث بلغت قيمة (0.047) وهي أقل من (0.06) مما يشر أنها في المدى الممتاز أيضًا، وهو من افضل المؤشرات ويشير الى اى حد يقوى النموذج المفترض على تحقيق مصفوفة التباين والتغاير فى المجتمع. وأخيراً حقق النموذج مؤشر (PClose) المعيار المطلوب وكان دال أحصائيًا، حيث بلغت قيمة (0.796) وهي أقل من (0.05) مما يشر أنها المدى الممتاز أيضًا، ويوضح شكل (4) نموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الرشاقة المعرفية بعد عمل التحسينات المطلوبة والمناسبة.

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (يوليو) ٢٠٢٣م



شكل (٤) نموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الرشاقة المعرفية

ويتضح من نتائج التحليل العاملي التوكيدي ان مقياس الرشاقة المعرفية يتكون من بنية ثلاثية, مع عدم حذف أي من مفرداته, ويتوافق ذلك مع نتائج الدراسات التى قامت بإجراء تحليل عاملي لنفس البنية كدرسات (Benedek et al., 2019؛ Seehuus et al., 2018), وتشير هذه الدراسات إلى أن التحليل العاملي التوكيدي يمكن أن يكون أداة قوية في دراسة العلاقة بين الرشاقة المعرفية وبعض المتغيرات الأخرى، وخاصة الإنجاز الأكاديمي والتعرض للتحرش الجنسي والإبداع. وكان التحليل العاملى التوكيدى داعماً للتحليل الاستكشافى مع تحسينات بسيطة, واصبح المقياس فى صورته النهائية يتكون من (27) موقف بندرج منهم (81) مفردة ويصلح للتطبيق على البيئة العربية والمصرية.

ثالثاً- القدرة على التمييز: تم حساب قيمة دلالة (ت) لدرجات الفروق بين متوسطي درجات الطلاب التي تقع أعلي من المتوسط والوسيط، ومتوسطي درجات الطلاب التي تقع أسفل من المتوسط والوسيط في المقاييس الفرعية والدرجة الكلية للمقياس ككل، وذلك بقسمة العينة إلي مجموعتين ببرنامج (spss,26)، باستخدام اختبار (t.test) للمقارنة

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (يوليو) ٢٠٢٣م

بين المجموعتين المستقلتين، حيث تم استخدام اختبار (F) لتحقق من مدى التجانس بين المجموعتين، حيث تراوحت قيمة (F) لمكون المقياس والدرجة الكلية بين (8.584: 32.591) وهي دالة إحصائيًا مما يعني ان المجموعتين غير متجانسة؛ أي يمكن استخدام اختبار t في حالة المجموعتين غير المتجانستين. ويظهر الجدول (12) هذه القيم:

جدول (١٢) قيمة (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات لدرجات المجموعات الطرفية مقياس الرشاقة المعرفية (ن=678).

مكونات المقياس	المجموعات	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة F	قيمة "ت"	درجة الحرية df	مستوى الدلالة
المكون الأول: الانفتاح المعرفي	الفئة العليا	136	38.58	3.109	8.584	-15.770-	337	0.01
	الفئة الدنيا	203	32.49	3.978				
المكون الثاني: المرونة المعرفية	الفئة العليا	136	40.14	2.542	10.913	-17.917-	337	0.01
	الفئة الدنيا	203	34.07	3.696				
المكون الثالث: تركيز الانتباه	الفئة العليا	136	40.96	2.550	20.478	-17.102-	337	0.01
	الفئة الدنيا	203	34.91	3.957				
الدرجة الكلية للمقياس	الفئة العليا	136	119.68	5.064	32.591	-25.219-	337	0.01
	الفئة الدنيا	203	101.47	8.215				

ويتضح من جدول (12) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطين عند مستوى دلالة (0.01) أي بين متوسطات مرتفعي ومنخفضي الدرجات لصالح المرتفعين في متوسط الدرجات؛ مما يعنى أن المقياس قادر على التمييز بين المجموعات الطرفية، وهذا يعتبر مؤشر على صدق **المقياس**.

وصف الصورة النهائية وتقدير درجات المقياس وتفسيرها: يتكون المقياس في صورة النهائية ملحق (2) من ثلاثة أبعاد رئيسة والتي تنتظم حولها المقاييس الثالثة، وتقاس من خلال ثلاثة مقاييس فرعية، تشكلت في (9) مواقف لكل بعد من ابعاد الرشاقة المعرفية، ليصبح عدد المواقف (27) موقف للمقياس ككل يندرج من كل موقف ثلاث مفردات فرعية أو بدائل (أ، ب، ج) تتدرج في درجة اقترابها من الموقف من الأقرب إلي الأبعد بمجموع (27) مفردة لكل بعد بنسبة تقريبية (33.33 %)، وبإجمالي (81) مفردة فرعية ككل، يستجيب عليها الطلاب باختيار بدائل واحد من البدائل (أ، ب، ج) ويتم تقدير درجات

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (يوليو) ٢٠٢٣م

المقياس والتصحيح، بإعطاء الطالب درجة على الاستجابة على الموقف في البدائل الثلاثة طبقا لطريقة التصحيح (1، 2، 3)، بحيث تصبح أعلى درجة يحصل عليها الطالب هي (3*27) أي (81)، وأقل درجة هي (1*27) أي (27). والدرجة المرتفعة للدرجة الكلية والأبعاد تشير إلي الرشاقة المعرفية المرتفعة، والعكس صحيح. ويوضح جدول (13) توزيع العبارات في مقياس الرشاقة المعرفية على المواقف والمقياس الفرعية.

جدول (١٣) توزيع العبارات في مقياس الرشاقة المعرفية على المواقف والمقاييس الفرعية.

المقياس	الأبعاد	المواقف	العبارات	عددها	النسبة المئوية
الرشاقة المعرفية	البعد الأول: الانفتاح المعرفي	1: 9	1،2، 3، 4، 5، 6، 7، 8، 9، 10، 11، 12 ، 13،14، 15، 16، 17، 18، 19، 20، 21 ، 22، 23،24 ، 25، 26، 27،	27	%33.33
	البعد الثاني: المرونة المعرفية	10: 18	28،29 ، 30،31، 32، 33، 34، 35، 36 ، 37، 38 ،39، 40 ، 41، 42، 43، 44، 45 ، 46،47، 48 ، 49، 50، 51، 52، 53،54	27	%33.33
	البعد الثالث: تركيز الانتباه	19: 27	55،56، 57، 58، 59، 60 ، 61،62، 63 ، 64، 65 ، 66 ، 67، 68، 69، 70، 71، 72، 73، 74، 75، 76، 77، 78، 79، 80، 81	27	%33.34
مجموع العبارات		27	81		%100

ب-**تعريب مقياس الشغف الأكاديمي لطلاب الجامعة (تعريب/ الباحثان):**

خطوات تعريب مقياس الشغف الأكاديمي لطلاب الجامعة: مرت خطوات تعريب المقياس بعدة مراحل ننجيزها فيما يلي:

١- الإطلاع على بعض الإطر النظرية ونظريات الشغف الأكاديمي المختلفة كنظرية (نظرية الشغف الثنائية Vallerand et al. (2003)، نظرية تأكيد الذات Deci & Ryan(1985)، نظرية التوسع والبناء Fredrickson (2001)، نظرية المعرفة الموضعية Brown et al. (1989))، وبعض المقاييس كمقياس الشغف الاكاديمي Academic Passion Scale لـ (Vallerand et al.2003; 2008; Fredricks et al. 2004؛ Riese et al., 2015)، وبتحليل التعريفات النظرية والاجرائية السابقة؛ تم تحديد مقياس الشغف الأكاديمي لـ (Vallerand et al.2003) وذلك للأسباب الأتية، مناسبة مع عينة البحث، وكثرة شيوع استخدامة في الابحاث الأجنبية، مناسبة عدد مفرداته مع الاتجاه العلمي لإعداد المقاييس بعدم الإطالة حيث

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (يوليو) ٢٠٢٣م

يحتوي على (14) مفردة فقط. وقد قام Vallerand وزملاؤه بتطوير مقياس شغف الأكاديمي، والذي يعرف باسم "Academic Passion Scale"، وذلك في عام 2003. وهو مقياس يستخدم لقياس مستوى شغف الأفراد بالتعلم والتحصيل الأكاديمي ومدى ارتباط هذا الشغف بالمعاناة والارتباط الاجتماعي والعاطفي للأفراد. ويتكون المقياس من (14) مفردة ويتم تسجيل الإجابات وفقا لدرجات مقياس ليكرت السباعي، وقد أظهرت الدراسات التي استخدمت هذا المقياس أنه يتميز بالثبات والصدق والقدرة على تحديد مستوى شغف الأفراد بالتعلم الأكاديمي. وبعد تعريب المقياس من قبل الباحثان تم عرض تعريب المقياس في صورة البدائية على مجموعة من العلماء المتخصصين في علم النفس والصحة النفسية والتربية الخاصة وعددهم (5) محكمين وقد طلبوا بعض التعديلات، وتم إجراء التعديلات المطلوبة من تعديل لصياغة بعض العبارات، وبذلك أصبح المقياس في صورة القابلة للتطبيق.

٢- **وصف المقياس:** يتألف المقياس في صورته الأجنبية من (14) مفردة بواقع (7) مفردات لكل مكون من المكونين (الشغف المتناغم والشغف الأستحواذي) جميعها في الاتجاه الايجابي، يسجيب عليها طبقا لطريقة ليكرت الرباعية في النسخة الاجنبية، تم تعديلها في التعريب ليستجيب عليها الطلاب وفقا لطريقة ليكرت الخماسية (موافق تماماً- أو موافق- أو محايد- أو معارض- أو معارض تماماً).

٣- **التحقق من الكفاءة السيكومترية للمقياس:** تم تطبيق المقياس بطريقة مبدئية على عينة استطلاعية مكونه من (10) طالب وطالبة للتحقق من مدى فهم الطلاب لتعليمات ومفردات المقياس، وبعد التأكد من سلامة فهمهم للتعليمات ومفردات المقياس، تم تطبيق المقياس على عينة التجربة السيكومترية السابقة وقوامها (678) طالب وطالبة، بهدف التحقق من الخصائص السيكومترية متمثلة في (الثبات والصدق، القدرة على التمييز)، وفيما يلي نوضح هذه الإجراءات بشكل من التفصيل كما يلي:

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (يوليو) ٢٠٢٣م

أولا: معامل ثبات المقياس: تم حساب معامل ثبات المقياس بثلاث طرق مختلفة نوضح هذه الطرف بالتفصيل فيما يلي:

أ- **طريقة التجزئة النصفية:** تم حساب معامل الثبات بين نصفي كل مقياس فرعي طبقا (للمفردات الفردية والزوجية)، وكذلك بالنسبه للدرجة الكلية لمقياس لأفراد العينة السيكومترية، بعد التصحيح من أثر التجزئة بمعادلة "Spearman& Brown". كما حساب **معامل الثبات طريقة معامل جتمان Guttman:** لمقياس فرعي المفردات (الفردية، الزوجية)، وكذلك للمقياس الكلي، ويوضح جدول (14) هذا الأجراء:

جدول (١٤) معاملات ثبات التجزئة النصفية وجتمان للمقاييس الفرعية والدرجة الكلية لمقياس الشغف الأكاديمي (ن=678).

م	المكونات	عدد البنود	معاملات ثبات التجزئة النصفية		معاملات ثبات جتمان
			قبل التصحيح	بعد التصحيح	
1	المكون الأول: الشغف المتناغم	7	0.688	0.818	0.783
2	المكون الثاني: الشغف الاستحواذي	7	0.783	0.880	0.857
3	الدرجة الكلية لمقياس الشغف الأكاديمي	14	0.800	0.889	0.887

ويلاحظ من جدول (14) أن قيم معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية، بعد التصحيح من أثر التجزئة بمعادلة "Spearman& Brown"؛ قد بلغ (0.889) للمقياس ككل. كما بلغت قيمة معامل الثبات جتمان (0.887) ايضاً للدرجة الكلية للمقياس ككل؛ كما كانت معاملات الثبات التجزئة النصفية وجتمان للمقاييس للمقاييس الفرعية مرتفعة، مما يعني أن المقياس يتمتع بمعامل ثبات مرتفعة ومقبولة.

ج- طريقة معامل ألفا لكرونباخ: كما تم حساب معامل ثبات ألفا لأفراد عينة التطبيق السيكومترية، باستخدام معادلة ألفا لكرونباخ، ويوضح جدول (15) هذا الأجراء:

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (يوليو) ٢٠٢٣م

جدول (١٥) معاملات ثبات ألفا لكرونباخ للمقاييس الفرعية والدرجة الكلية لمقياس الشغف الأكاديمي (ن=678).

م	المكونات	عدد البنود	معاملات ثبات ألفا لكرونباخ
1	المكون الأول: الشغف المتناغم	7	0.814
2	المكون الثاني: الشغف الاستحواذي	7	0.850
3	الدرجة الكلية لمقياس الشغف الأكاديمي	14	0.867

ويلاحظ من جدول (15) أن قيم معامل الثبات بطريقة ألفا لكرونباخ (0.867) للمقياس ككل، كما كانت معاملات الثبات ألفا لكرونباخ للمقاييس الفرعية مرتفعة؛ مما يعني أن المقياس يتمتع بمعامل ثبات مرتفعة ومقبولة.

ج- ثبات الاتساق الداخلي: تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس بإيجاد قيمة معامل الارتباط بيرسون Pearson Correlation (ثبات المفردة) بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس، وذلك بعد حذف العبارات غير الدالة، وباعتبار الدرجة الكلية محك داخلي، ويوضح جدول (16) قيم معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للبعد التي تنتمي إليه.

جدول (١٦) قيم معامل ارتباط درجة المفردة بالدرجة الكلية للمقياس والدلالة لمقياس الشغف الأكاديمي (ن=678).

الدرجة الكلية لمقياس الشغف الأكاديمي			
المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
1	0.602**	8	0.647**
2	0.559**	9	0.639**
3	0.578**	10	0.687**
4	0.533**	11	0.714**
5	0.566**	12	0.670**
6	0.457**	13	0.618**
7	0.674**	14	0.534**

ويتضح من جدول (16) أن قيمة معاملات الارتباط؛ قد تراوحت للدرجة الكلية لمقياس الشغف الأكاديمي بين (**0.457- **0.714)، وكانت جميعها دالة إحصائياً عند مستوى (0.01).

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (يوليو) ٢٠٢٣م

كما تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس بإيجاد قيمة معامل الارتباط (ثبات المفردة) بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه هذه المفردة، وذلك بعد حذف المفرادات غير الدالة، وباعتبار الدرجة الكلية محك داخلي، ويوضح جدول (17) قيم معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للبعد التي تنتمي إليه.

جدول (١٧) قيم معامل ارتباط درجة المفردة بالدرجة الكلية للبعد التي تنتمي إليه والدلالة لمقياس ضحايا الشغف الأكاديمي (ن=678).

المكون الأول: الشغف المتناغم		المكون الثاني: الشغف الاستحواذي	
المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
1	0.752**	8	0.743**
2	0.708**	9	0.740**
3	0.736**	10	0.790**
4	0.616**	11	0.763**
5	0.685**	12	0.767**
6	0.578**	13	0.695**
7	0.773**	14	0.584**

ويتضح من جدول (17) أن قيمة معاملات الارتباط؛ قد تراوحت للمكون (الشغف المتناغم) بين بين (**0.578 -**0.773)، وللمكون (الشغف الاستحواذي) بين بين (**0.584 -**0.790)، وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى (0.01).

كما تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس بإيجاد قيمة معامل الارتباط بين درجات كل مكون من المكونات الفرعية والدرجة الكلية للاختبار الكلي، ويوضح جدول (18) قيم معاملات الارتباط بين درجة كل بعد بالدرجة الكلية لمقياس الشغف الأكاديمي.

جدول (١٨) قيم معاملات الارتباط (ر) بين درجات كل مكون بالدرجة الكلية والدلالة لمقياس الشغف الأكاديمي (ن=678).

المكونات / معامل ارتباط	المكون الأول: الشغف المتناغم	المكون الثاني: الشغف الاستحواذي
معامل ارتباط	0.821**	0.887**

يتضح من جدول (18) أن معاملات الاتساق الداخلي لمكونات المقياس؛ حيث بلغت قيم معاملات الارتباط بين درجة كل مكون من المكونات الفرعية (الشغف المتناغم،

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (يوليو) ٢٠٢٣م

الشغف الاستحواذي) والدرجة الكلية للمقياس (0.821** : 0.887**) على التوالي، وكانت جميع الارتباطات دالة إحصائياً عند مستوى (0.01)، مما تشير إلي معاملات ثبات واتساقاً داخليا عال موثوق بها بين المكونات والدرجة الكلية للمقياس.

ثانياً: معامل صدق المقياس: تم حساب معامل الصدق بعدة طرق هي:

١- **صدق المحكمين:** تم عرض القائمة في صورتها الأولية المعربه على عدد من المحكمين من الأساتذة المتخصصين في مجالي علم النفس والصحة النفسية والتربية الخاصة وعددهم (5) أساتذًا محكماً ملحق (1)، للحكم على مدى صلاحية ووضوح مفردات وتعليمات المقياس على قياس ما وضع لقياسه، وكذلك مدى ملائمة لقياس الأهداف المراد قياسها. وقد أشار المحكمين إلى مجموعة من الملاحظات، وتم إجراء التعديلات المطلوبة مع الاحتفاظ بجميع المفردات وعدم حذف أى مفرده، وبذلك أصبح المقياس في صورة القابلة للتطبيق.

٢- **صدق البناء العاملى Factorial Validity:** تم تقسيم العينة السيكومترية الي نصفين مجموعتان عدد كامنها (339) وإجراء كلا من التحليل العاملي العاملي الاستكشافي على النصف الأول والتحليل التوكيدي على النصف الثاني كما هو موضح فيما يلي:

أ- **التحليل العاملي الاستكشافي Exploratory factor analysis:** التحليل العاملي الاستكشافي للعوامل بحساب صدق البناء العاملي للعوامل، بطريقة المكونات الأساسية لهوتلينج, وإتباع معيار جتمان لتحديد عدد العوامل المكونة للمقياس, ويعد العامل جوهرياً إذا كان الجذر الكامن يساوي واحد صحيح, وذلك مع التدوير المتعامد للعوامل بطريقة الفاريماكس, وقد استخدم محك جيلفورد لدلالة تشبع المفردات, وذلك بحذف المفردات ذات التشبعات الأقل من (0.3) مع الاعتماد على محك كايزر Kaiser. وقد أخذ قيمة التشبع الأعلى عند تشبع المفردة على أكثر من عامل. وقد أسفر التحليل الاستكشافي للعوامل والذي تضمن مخرجاته بعد التدوير وحساب التشبع عند 0.3، عن استخراج عاملين ويتضح ذلك في جدول (19) حيث يظهر نتائج تحليل مصفوفة البناء العاملي لمفردات مقياس الشغف الأكاديمي عاملين بعد التدوير.

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (يوليو) ٢٠٢٣م

جدول (١٩) المصفوفة الإرتباطية لمفردات مقياس الشغف الأكاديمي والجذر الكامن ونسبة التباين لكل عامل بعد التدوير (ن=339).

البعد / المفردات	العامل الأول	العامل الثاني
3	0.787	
1	0.786	
2	0.776	
7	0.754	
5	0.649	
6	0.518	
4	0.460	
10		0.776
12		0.763
9		0.750
8		0.706
11		0.689
13		0.628
14		0.472
التباين العاملي %	25.608	25.547
التباين التراكمي %	25.608	51.154
الجذر الكامن	3.585	3.577

ويشير جدول (19) إلى أن التحليل العاملي للصورة النهائية لمقياس الشغف الأكاديمي كشف عن تشبع مفردات المقياس بعد تدويرها على عواملين كامنان تفسر معًا (51.154 %) من التباين الكلي، أي أن المقياس يتكون من عواملين كامنان تنتظم حولها أجزاء المقاييس الإثنان, بجذر كامن واحد صحيح تقريباً في بعد واحد فقط. وقد تم رصد كل عامل من العوامل الإثنان المستخلصة من القياس على حدة, وقد تم الأخذ بأول عاملين، بما يتفق مع الرسم البياني لمخطط الانتشار Scree plot شكل (5) حيث إن الجزء شديد الانحدار يظهر وجود عاملين أو مكونات متمايزة نسبياً للمقياس جذورها الكامنة أكبر من الواحد الصحيح، وهذه العوامل الإثنان المستخلصة هي على النحو التالي:

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (يوليو) ٢٠٢٣م

العامل الأول: عامل الشغف المتناغم: وقد استقطب هذا العامل (25.608 %) من التباين العاملي للمصفوفة الارتباطية, وبلغ الجذر الكامن الأول (3.585), واستحوذ على (25.608) من التباين التراكمي الكلي, وقد تراوحت قيم التشبع ذات الدلالة على هذا العامل تشبع واحد فقط (0.860) والذي يتمثل في مقياس الشغف المتناغم وتشبع هذا العامل جوهرياً موجب.

العامل الثاني: عامل الشغف الاستحواذي: وقد استقطب هذا العامل (25.547 %) من التباين العاملي للمصفوفة الارتباطية, وبلغ الجذر الكامن الأول (3.577), واستحوذ على (51.154) من التباين التراكمي الكلي, وقد تراوحت قيم التشبع ذات الدلالة على هذا العامل تشبع واحد فقط (0.510) والذي يتمثل في مقياس الشغف الاستحواذي وتشبع هذا العامل جوهرياً سالب. وهذا ما توصلت إليه نتائج التحليل العاملي الاستكشافي لمقياس الشغف الأكاديمي لدراسات (Klassen et al., 2012؛ Wang et al., 2019؛ Yang et al., 2019؛ Schaufeli et al., 2020) كما يوضح جدول (20) قيم التشبعات العاملية المستخرج من المصفوفة الإرتباطية للمقاييس الفرعية لمقياس الشغف الأكاديمي.

جدول (٢٠) التشبعات العاملية المستخرج من المصفوفة الإرتباطية للمقاييس الفرعية لمقياس الشغف الأكاديمي (ن=339).

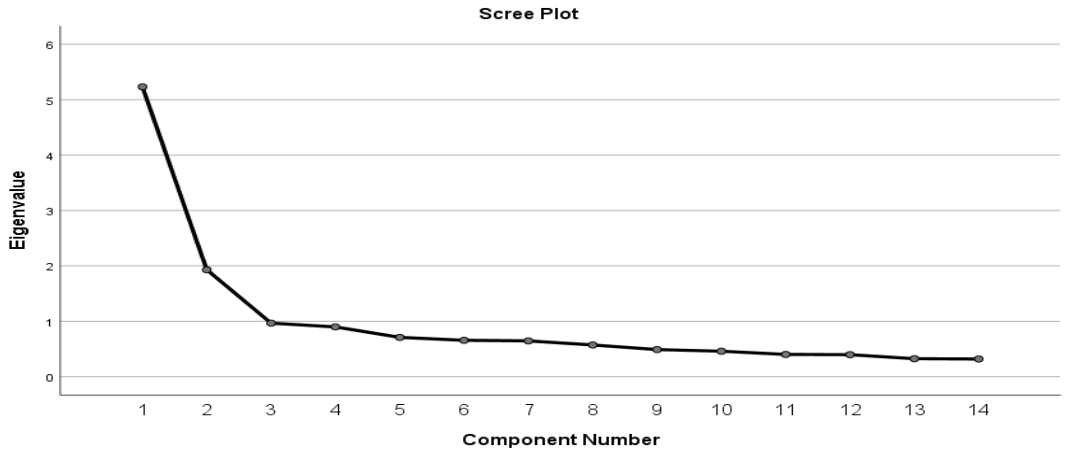
م	التشبعات / المقاييس الفرعية	ع ١
1	البعد الأول: الشغف المتناغم	0.860
2	البعد الثاني: الشغف الاستحواذي	-0.510-

كما يلاحظ من جدول (20) أن مكونات المقياس تنتظم حول بعد واحد تتميز تشبعاته بأنها أجدها إيجابية وجوهرية ومرتفعة والاخر سلبي حيث تراوحت ما بين (−0.510-: 0.860)، وقد ترابطت الابعاد معاً في بعد واحد مما يشير إلى أن المقياس صادق عاملياً.

وقد وجد أن الأبعاد الإثنان للمقياس تشبعت على عامل واحد مستقل، هو عامل الشغف الأكاديمي، ويعد عامل رئيسي: ولذلك فقد تشبعت عليه العوامل الإثنان المتعلقة

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (يوليو) ٢٠٢٣م

به، والتي يتضمنها مقياس الشغف الأكاديمي ذو العاملين (الشغف المتناغم، الشغف الاستحواذي). وبذلك يتضح أن مقياس الشغف الأكاديمي يتمتع بالصدق العاملي. كما تظهر هذه الابعاد في مخطط الأنتشار الظاهر في الشكل التالي:



شكل (٥) مخطط الانتشار لمقياس الشغف الأكاديمي

ب-التحليل العاملي التوكيدي Confirmative factor analysis:

تم عمل تحليل عاملي توكيدي، وقد تم افتراض وجود عاملين كامنين مرتبطين ببعضها، تتشبع عليها مفردات مقياس الشغف الأكاديمي، ويبين الجدول (21) الأوزان الانحدارية المعيارية وغير المعيارية لتشبعات المفردات على العوامل الكامنة المرتبطة بها، وكذلك دلالتها الإحصائية.

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (يوليو) ٢٠٢٣م

جدول (٢١) الأوزان المعيارية وغير المعيارية لتشبعات المفردات على العوامل الكامنة لمقياس الشغف الأكاديمي الناتجة من التحليل العاملي التوكيدي

المفردة>العامل --		الوزن الانحداري المعياري	الوزن الانحداري غير المعياري	الخطأ المعياري	النسبة الحرجة	مستوى الدلالة
1	1	0.737	1.000			
2	1	0.664	0.927	0.084	11.058	***
3	1	0.640	0.972	0.091	10.685	***
4	1	0.523	0.922	0.105	8.770	***
5	1	0.591	0.949	0.096	9.892	***
6	1	0.454	0.714	0.094	7.616	***
7	1	0.708	1.143	0.097	11.746	***
8	2	0.748	1.000			***
9	2	0.726	0.909	0.070	12.947	
10	2	0.794	1.036	0.073	14.193	***
11	2	0.734	0.889	0.068	13.102	***
12	2	0.718	0.892	0.070	12.795	***
13	2	0.613	0.759	0.070	10.844	***
14	2	0.493	0.598	0.069	8.654	***

ويتضح من جدول (21) أن جميع قيم مؤشرات الأوزان الانحدارية المعيارية وغير المعيارية لتشبعات المفردات على العوامل الكامنة المرتبطة بها في مداها المقبول حيث كانت جميعها دالة احصائيًا عند مستوى دلالة (0.01)، في حين يبين الجدول (22) قيم مؤشرات جودة المطابقة وتفسيرها.

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (يوليو) ٢٠٢٣م

جدول (٢٢) مؤشرات جودة المطابقة للنموذج المقترح لبنية لمقياس الشغف الأكاديمي.

مؤشرات جودة المطابقة	القيمة	تفسير القيمة
النسبة بين كا^2 إلى درجات حريتها	2.180	ممتاز
مؤشر المطابقة المقارن (CFI) Comparative fit index	0.946	ممتاز
المؤشر/ جذر متوسط مربع البواقي المعياري SRMR Standardized Root Mean Square Residuals	0.05	ممتاز
مؤشر جذر متوسط مربع خطأ الاقتراب (RMSEA) Root Mean square of approximation	0.059	ممتاز
مؤشر PClose قيمة الدلالة الخاصة باختبار الفرض الصفري بأن PClose ≤0.05	0.108	مقبول

ويظهر جدول (22) أن قيم مؤشرات جودة المطابقة للنموذج المقترح لبنية لمقياس الشغف الأكاديمي كانت معظمها في مدها المثالي ما بين ممتاز الي مقبول.

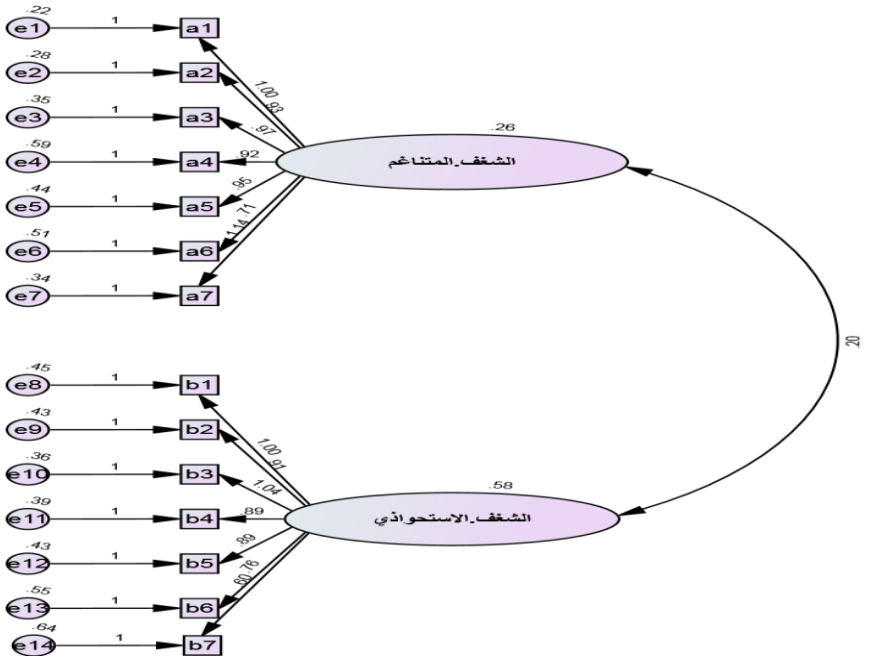
كما تم الاعتماد في تفسير مؤشرات النماذج على قيم المدى المثالي لمؤشرات جودة المطابقة للنموذج المقترح لبنية مقياس الشغف الأكاديمي طبقا للمحكات التى وضعها جاسكين، وليم (Gaskin, J.& Lim, J., 2016) ومعروضه في الشكل (3) بالمقياس الأول.

واثناء إجراء اختبار النموذج بالتحليل العاملي التوكيدي بطريقة مبدئية أولية في المرة الأولي يتضح أن قيم مؤشرات جودة المطابقة لا تصل الى المعايير المقبولة مما يدل على ضعف مطابقة النموذج لبيانات العينة, وقد يصعب مطابقة النموذج من المرة الاولي دون إجراء بعض التحسينات والتعديلات, لذا تم اجراء بعض التعديلات والتحسينات على النموذج.

ويتضح من نتائج التحليل قبول نموذج التحليل العاملي التوكيدي، وهذا ما أكدته مؤشرات جودة المطابقة، والتي كانت في مداها المثالي وفقا لمؤشرات (Gaskin, J. & Lim, J., 2016)؛ حيث حقق النموذج مؤشرات جودة مطابقة ممتازة, حيث كانت قيمة مؤشر (كا٢) دالة حيث بلغت **(2.180)** وقد وقعت في المدى (1:3) وهي قيمة ممتازة, وكما اشار (حسن, 2023) أنه يمكن عدم الاعتماد عليه لحساسية فى العينات الكبيرة,

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (يوليو) ٢٠٢٣م

وقد حققت قيمة مؤشر (CFI) المعيار المطلوب حيث بلغت قيمته (**0.946**) وهي في المدي الممتار حيث تخطط المحك (0.95) وهو يقارن مربع (كا٢) للنموذج المفترض بمربع (كا٢) للنموذج المستقل، كما حققت قيمة مؤشر (SRMR) المعيار المطلوب حيث بلغت قيمته (**0.05**) وهي أقل من محك (0.08) الواقع في المدى الممتاز، وتشير هذا المؤشر الى الفرق بين الارتباطات الملاحظة والارتباطات المتوقعة للنموذج, كما حققت قيمة مؤشر (RMSEA) المعيار المطلوب حيث بلغت قيمة (**0.059**) وهي أقل من (0.06) مما يشر أنها المدى الممتاز أيضًا، وهو من افضل المؤشرات ويشير الى اى حد يقوى النموذج المفترض على تحقيق مصفوفة التباين والتغاير فى المجتمع، وأخيراً حقق النموذج مؤشر (PClose) المعيار المطلوب وكان دال أحصائيًا، حيث بلغت قيمة (**0.108**) وهي أقل من (0.05) مما يشر أنها المدى الممتاز أيضًا، ويوضح شكل (6) نموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الشغف الأكاديمي بعد عمل التحسينات المطلوبة والمناسبة.



شكل (٦) نموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الشغف الأكاديمي

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (يوليو) ٢٠٢٣م

ويتضح من نتائج التحليل العاملي التوكيدي أن مقياس الشغف الأكاديمي يتكون من بنية ثنائية الابعاد, مع عدم حذف أي من مفرداته, ويتوافق ذلك مع نتائج الدراسات التى قامت بإجراء تحليل عاملي لنفس البنية كدرسات (Marsh et al. 2013; Vallerand et al. 2010; Stoeber et al. 2011), وقد قامت هذه الدراسات بإجرى تحليلًا عامليًا توكيديًا على مقياس الشغف الأكاديمي في سياقات مختلفة وبين عينات من مختلف اللغات، مما أدى إلى نموذج ثنائي العوامل يتضمن الشغف المتناغم والشغف الاستحواذي وأن لهما تأثيرات متباينة على التحفيز والتعلم، كما أظهرت أن المقياس يتمتع بصدق بنائي وثبات نفسي قوي، تستند هذه الدراسات إلى تحليل عاملي توكيدي للشغف الأكاديمي، وتسلط الضوء على أهمية فهم البناء النظري للشغف الأكاديمي وعوامله المختلفة. توضح هذه الدراسات أن الشغف الأكاديمي يمكن أن يكون مرتبطًا بالتحفيز والتفاني والإنجاز الأكاديمي، لكنه قد يكون مرتبطًا أيضًا بالإحراق الأكاديمي والضغوط النفسية إذا لم يتم التعامل معه بشكل مناسب. وكان التحليل العاملى التوكيدى في الدراسة الحالية داعماً لنتائج هذه الدراسات وللتحليل الاستكشافى مع تحسينات بسيطة, واصبح المقياس فى صورته النهائية يتكون من (14) مفردة ويصلح للتطبيق على البيئة العربية والمصرية.

ثالثاً- القدرة على التمييز: تم حساب قيمة دلالة (ت) لدرجات الفروق بين متوسطي درجات الطلاب التي تقع أعلي من المتوسط والوسيط، ومتوسطي درجات الطلاب التي تقع أسفل من المتوسط والوسيط في المقاييس الفرعية والدرجة الكلية للمقياس ككل، وذلك بقسمة العينة إلي مجموعتين ببرنامج (spss,26)، باستخدام اختبار (t.test) للمقارنة بين المجموعتين المستقلتين، حيث تم استخدام اختبار (F) لتحقق من مدى التجانس بين المجموعتين، حيث بلغت قيمة (F) لمكون الشغف الاستحواذي (0.002) وهي غير دالة مما يعني تجانس المجموعتين؛ بينما كانت غير متجانسة في مكون (الشغف المتناغم) والدرجة الكلية للشغف الأكاديمي، أي يمكن استخدام اختبار t في حالة المجموعتين المتجانستين وغير المتجانستين. ويظهر الجدول (23) هذه القيم:

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (يوليو) ٢٠٢٣م

جدول (٢٣) قيمة (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات لدرجات المجموعات الطرفية لمقياس الشغف الأكاديمي (ن=678).

مكونات المقياس	المجموعات	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة F	قيمة "ت"	درجة الحرية df	مستوى الدلالة
المكون الأول: الشغف المتناغم	الفئة العليا	86	32.85	2.167	12.014	-22.776-	676	0.01
	الفئة الدنيا	592	26.64	3.421				
المكون الثاني: الشغف الاستحواذي	الفئة العليا	86	30.22	3.435	0.002	-19.610-	676	0.01
	الفئة الدنيا	592	21.55	3.884				
الدرجة الكلية للمقياس	الفئة العليا	86	63.07	3.623	15.687	-32.545-	676	0.01
	الفئة الدنيا	592	48.19	5.778				

ويتضح من جدول (23) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطين عند مستوى دلالة (0.01) أي بين متوسطي مرتفعي ومنخفضي الدرجات لصالح المرتفعين في متوسط الدرجات، مما يعنى أن المقياس قادر على التمييز بين المجموعات الطرفية، مما يثبت صدق المقياس.

وصف الصورة النهائية وتقدير درجات المقياس وتفسيرها: يتكون المقياس في صورة النهائية ملحق (2) من بعدين رئيسان والتي تنتظم حولها المقاييس الاثنان، وتقاس من خلال مقياسان فرعيان، يتألف المقياس في صورته الأجنبية من (14) مفردة بواقع (7) مفردات لكل مكون من المكونين (الشغف المتناغم والشغف الأستحواذي) جميعها في الاتجاه الايجابي، يسجيب عليها الطلاب وفقا لطريقة ليكرت الخماسية (موافق تماماً- أو موافق- أو محايد- أو معارض- أو معارض تماماً)، ويحصل الطالب طبقا لطريقة التصحيح على (5، 4، 3، 2، 1)، بحيث تصبح أعلى درجة يحصل عليها الطالب هي (14*5) أي (70)، وأقل درجة هي (1*14) أي (14)، والدرجة المرتفعة تشير إلي

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (يوليو) ٢٠٢٣م

الشغف المتناغم والشغف الاستحواذي المرتفع في الشغف الأكاديمي العالي، والعكس صحيح. ويوضح جدول (24) توزيع العبارات في مقياس الشغف الأكاديمي على المواقف والمقياس الفرعية.

جدول (٢٤) توزيع العبارات في مقياس الشغف الأكاديمي على المقاييس الفرعية.

القيم / المقياس	الأبعاد	ترتيب العبارات	العبارات	عددها	النسبة المئوية
الرشاقة المعرفية	البعد الأول: الشغف المتناغم	7 :1	7، 6، 5، 4، 3، 2،1	27	%50
	البعد الثاني: الشغف الاستحواذي	14 :8	14، 13، 12 ، 11، 10، 9،8	27	%50
مجموع العبارات		17	14		%100

ج- **تعريب مقياس الإحتراق الأكاديمي لطلاب الجامعة (تعريب/ الباحثان):**

خطوات تعريب مقياس الإحتراق الأكاديمي لطلاب الجامعة: مرت خطوات تعريب المقياس بعدة مراحل ننجيزها فيما يلي:

١- بلإطلاع على بعض الإطر النظرية ونظريات الإحتراق الأكاديمي المختلفة كنظرية (نظرية التحكم الذاتي (SDT)، نظرية حفظ الموارد (COR)، نظرية موديل الطلبات والموارد في الوظائف)، وبعض المقاييس كمقياس ماسلاخ للاحتراق (MBI) وقائمة شين للإجهاد الأكاديمي (ASQ) ومقياس الاحتراق الطلابي (SBI) ومقياس التعب الأكاديمي (AFS) ومقياس الاحتراق الجامعي (UBOS)، والتي تم استخدامها في مجالات مثل العمل والتعليم والأبحاث لقياس مستوى الإجهاد والاحتراق، وقد تم تعريب (النسخة الإنجليزية الأصلية من مقياس احتراق العمل (OLBI) Demerouti, et al., 2010، والذي تم إعادة تكيفة من قبل Reis et. al.,2015 بثلاث لغات النسخة الإنجليزية، والنسخة اليونانية، والنسخة الالمانية وذلك لحصر الأحتراق الأكاديمي .S-OLBI)؛ Maslach et al. 1996؛ Schaufeli& Van Dierendonck 2000؛ Zhang et al. 2007؛ Salmela-Aro et al. 2009؛ shin & puig 2012؛ Moeller, 2014؛ Sigmundsson et al., 2021).

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (يوليو) ٢٠٢٣م

مقياس الأصلي لاحتراق العمل (OLBI) هو مقياس مخصص لقياس الإحساس بالاحتراق في بيئة العمل. وتم تطويره لأول مرة بواسطة Maslach وآخرون في عام 2001. ويتكون المقياس من (16) عنصرًا، ويسأل المستجيبون عن أسئلة تتعلق بالشعور الانهاك العاطفي والشعور بالعزلة الاجتماعية وانخفاض الأداء في بيئة العمل. ويتم تسجيل الإجابات وفقا لدرجات مقياس ليكرت السباعي، وتتراوح الدرجات من "1" للإستجابة بـ "لا" و "7" للإستجابة بـ "نعم". ويستخدم المقياس النسخة الإنجليزية كأساس لتطوير المقاييس المخصصة لقياس الإحساس بالاحتراق في بيئات العمل الأخرى، مثل المقياس المخصص لقياس الاحتراق الأكاديمي (S-OLBI) والذي تم تطويره لأول مرة بواسطة Moeller في عام 2014.

وبتحليل التعريفات النظرية والاجرائية السابقة؛ تم تحديد النسخة الإنجليزية من مقياس الإحتراق الأكاديمي لـ (Reis et. al.,2015) وذلك للأسباب الأتية، مناسبة مع عينة البحث، وكثرة شيوع استخدامة في الابحاث الأجنبية، مناسبة عدد مفرادته مع الاتجاه العلمي لإعداد المقاييس بعدم الإطالة حيث يحتوي على (16) مفردة فقط. كما أن OLBI استخدام في العديد من الدراسات العلمية والتطبيقية، وقد أظهرت الدراسات التي استخدمت هذا المقياس أنه يتميز بالثبات والصدق في تقييم مستوى الإحساس بالاحتراق في بيئة العمل. كما يمكن استخدامه في العديد من الصناعات والمجالات، بما في ذلك الرعاية الصحية والخدمات الاجتماعية والتعليم والإدارة والصناعة. وبعد تعريب المقياس من قبل الباحثان تم عرضه في صورته الأولية على مجموعة من العلماء المتخصصين في علم النفس والصحة النفسية والتربية الخاصة وعددهم (5) محكمين ملحق (1)، وقد طلبوا بعض التعديلات، وتم إجراء التعديلات المطلوبة من تعديل لصياغة بعض العبارات، وبذلك أصبح المقياس في صورة القابلة للتطبيق.

٢- **وصف المقياس:** يتألف المقياس في صورته الأجنبية من (16) مفردة بواقع (8) مفردات لكل مكون من المكونين (عدم الانخراط والإنهاك الإنفعالي) مقسمة بالتساوي في الاتجاه الايجابي والسلبي، يسجيب عليها الطلاب وفقا لطريقة ليكرت الخماسية (موافق تماماً- أو موافق- أو محايد- أو معارض- أو معارض تماماً).

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (يوليو) ٢٠٢٣م

٣- **التحقق من الكفاءة السيكومترية للمقياس:** تم تطبيق المقياس بطريقة مبدئية على عينة استطلاعية مكونه من (10) طالب وطالبة للتحقق من مدى فهم الطلاب لتعليمات ومفردات المقياس، وبعد التأكد من سلامة فهمهم للتعليمات ومفردات المقياس، تم تطبيق المقياس على عينة التجربة السيكومترية السابقة وقوامها (678) طالب وطالبة، بهدف التحقق من الخصائص السيكومترية متمثلة في (الثبات والصدق، القدرة على التمييز)، وفيما يلي نوضح هذه الإجراءات بشكل من التفصيل كما يلي:

أولا: معامل ثبات المقياس: تم حساب معامل ثبات المقياس بثلاث طرق مختلفة نوضح هذه الطرف بالتفصيل فيما يلي:

أ- **طريقة التجزئة النصفية:** تم حساب معامل الثبات بين نصفي كل مقياس فرعي طبقا (للمفردات الفردية والزوجية)، وكذلك بالنسبه للدرجة الكلية لمقياس لأفراد العينة السيكومترية، بعد التصحيح من أثر التجزئة بمعادلة "Spearman& Brown". كما تم حساب **معامل ثبات جتمان Guttman:** للمقاييس الفرعية، وكذلك للمقياس الكلي، ويوضح جدول (25) هذا الأجراء:

جدول (٢٥) معاملات ثبات التجزئة النصفية وجتمان للمقاييس الفرعية والدرجة الكلية لمقياس الإحتراق الأكاديمي (ن=678).

م	المكونات	عدد البنود	معاملات ثبات التجزئة النصفية		معاملات ثبات جتمان
			قبل التصحيح	بعد التصحيح	
1	المكون الأول: عدم الانخراط.	8	0.758	0.862	0.862
2	المكون الثاني: الإنهاك الإنفعالي.	8	0.720	0.837	0.837
3	الدرجة الكلية لمقياس الإحتراق الأكاديمي	16	0.842	0.914	0.914

ويلاحظ من جدول (25) أن قيم معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية، بعد التصحيح من أثر التجزئة بمعادلة "Spearman& Brown"؛ قد بلغ (0.914) للمقياس ككل. كما بلغت قيمة معامل الثبات جتمان (0.914) ايضاً للدرجة الكلية للمقياس ككل؛ كما كانت معاملات الثبات التجزئة النصفية وجتمان للمقاييس الفرعية مرتفعة؛ مما يعني أن المقياس يتمتع بمعامل ثبات مقبولة.

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (يوليو) ٢٠٢٣م

ج- **طريقة معامل ألفا لكرونباخ:** كما تم حساب معامل ثبات ألفا لأفراد عينة التطبيق السيكومترية، باستخدام معادلة ألفا لكرونباخ، ويوضح جدول (26) هذا الأجراء:

جدول (٢٦) معاملات ألفا لكرونباخ للمقاييس الفرعية والدرجة الكلية لمقياس الإحتراق الأكاديمي (ن=678).

م	المكونات	عدد البنود	معاملات ثبات ألفا لكرونباخ
1	المكون الأول: عدم الانخراط.	8	0.825
2	المكون الثاني: الإنهاك الإنفعالي.	8	0.800
3	الدرجة الكلية لمقياس الإحتراق الأكاديمي	16	0.884

ويلاحظ من جدول (26) أن قيم معامل الثبات بطريقة ألفا لكرونباخ لكرونباخ (0.884) للمقياس ككل، كما كانت معاملات ثبات ألفا لكرونباخ للمقاييس الفرعية مرتفعة؛ مما يعني أن المقياس يتمتع بمعامل ثبات مقبولة.

ج- **ثبات الاتساق الداخلي:** تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس بإيجاد قيمة معامل الارتباط بيرسون Pearson Correlation (ثبات المفردة) بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس، وذلك بعد حذف العبارات غير الدالة، وباعتبار الدرجة الكلية محك داخلي، ويوضح جدول (27) قيم معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للبعد التي تنتمي إليه.

جدول (٢٧) قيم معامل ارتباط درجة المفردة بالدرجة الكلية للمقياس والدلالة لمقياس الإحتراق الأكاديمي (ن=678).

الدرجة الكلية لمقياس الإحتراق الأكاديمي			
المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
1	0.618**	9	0.591**
2	0.628**	10	0.592**
3	0.526**	11	0.580**
4	0.637**	12	0.561**
5	0.669**	13	0.541**
6	0.628**	14	0.581**
7	0.644**	15	0.671**
8	0.604**	16	0.644**

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (يوليو) ٢٠٢٣م

ويتضح من جدول (27) أن قيمة معاملات الارتباط؛ قد تراوحت **للدرجة الكلية لمقياس الإحتراق الأكاديمي** بين (**0.526- **0.671)، وكانت جميعها دالة إحصائياً عند مستوى (0.01).

كما تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس بإيجاد قيمة معامل الارتباط (ثبات المفردة) بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه هذه المفردة، وذلك بعد حذف المفرادات غير الدالة، وباعتبار الدرجة الكلية محك داخلي، ويوضح جدول (28) قيم معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للبعد التي تنتمي إليه.

جدول (٢٨) قيم معامل ارتباط درجة المفردة بالدرجة الكلية للبعد التي تنتمي إليه والدلالة مقياس ضحايا الإحتراق الأكاديمي (ن=678).

المكون الأول: عدم الانخراط		المكون الثاني: الإنهاك الإنفعالي	
المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
1	0.680**	9	0.592**
2	0.671**	10	0.616**
3	0.627**	11	0.636**
4	0.659**	12	0.575**
5	0.705**	13	0.634**
6	0.696**	14	0.699**
7	0.681**	15	0.724**
8	0.654**	16	0.683**

ويتضح من جدول (28) أن قيمة معاملات الارتباط؛ قد تراوحت للمكون **(عدم الانخراط)** بين بين (**0.627- **0.705)، وللمكون **(الإنهاك الإنفعالي)** بين (**0.575- **0.724)، وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى (0.01).

كما تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس بإيجاد قيمة معامل الارتباط بين درجات كل مكون من المكونات الفرعية والدرجة الكلية للاختبار الكلي، ويوضح جدول (29) قيم معاملات الارتباط بين درجة كل بعد بالدرجة الكلية لمقياس الإحتراق الأكاديمي.

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (يوليو) ٢٠٢٣م

جدول (٢٩) قيم معاملات الارتباط (ر) بين درجات كل مكون بالدرجة الكلية والدلالة لمقياس الإحتراق الأكاديمي (ن=678).

المكونات	المكون الأول: عدم الانخراط	المكون الثاني: الإنهاك الإنفعالي
معامل ارتباط	0.914**	0.912**

يتضح من جدول (29) أن معاملات الاتساق الداخلي لمكونات المقياس؛ حيث بلغت قيم معاملات الارتباط بين درجة كل مكون من المكونات الفرعية (عدم الانخراط، الإنهاك الإنفعالي) والدرجة الكلية للمقياس (0.914**: 0.912**) على التوالي، وكانت جميع الارتباطات دالة إحصائياً عند مستوى (0.01)، مما تشير إلي معاملات ثبات واتساقاً داخليا عال موثوق بها بين المكونات والدرجة الكلية للمقياس.

ثانياً: معامل صدق المقياس: تم حساب معامل الصدق بعدة طرق هي:

أ- **صدق المحكمين:** تم عرض المقياس في صورتها الأولية المعربة على (5) أساتذًا محكماً ملحق (1)، من الأساتذة المتخصصين في مجالات علم النفس والصحة النفسية والتربية الخاصة، للحكم على مدى صلاحية ووضوح مفردات وتعليمات المقياس على قياس ما وضع لقياسه، وكذلك مدى ملائمة لقياس الأهداف المراد قياسها. وقد أشاروا إلى بعض الملاحظات، وتم إجراء التعديلات المطلوبة مع الاحتفاظ بجميع المفردات وعدم حذف أى مفرده، وبذلك أصبح المقياس في صورة القابلة للتطبيق.

١- **صدق البناء العاملى Factorial Validity:** تم إجراء كلا من التحليل العاملي الاستكشافي والتحليل العاملي التوكيدي واتباع نفس الإجراءات السابقة في المقياس الأول بتقسيم العينة الي مجموعتان، وفيما نتائج هذه الأجراءات:

أ- **التحليل العاملي الاستكشافي Exploratory factor analysis:** التحليل العاملي الاستكشافي للعوامل **التحليل العاملي الاستكشافي للعوامل:** بحساب صدق البناء العاملي للعوامل، بطريقة المكونات الأساسية لهوتلينج, وإتباع معيار جتمان لتحديد عدد العوامل المكونة للمقياس, ويعد العامل جوهرياً إذا كان الجذر الكامن يساوي واحد صحيح, وذلك مع التدوير المتعامد للعوامل بطريقة الفاريماكس, وقد استخدم محك جيلفورد لدلالة تشبع

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (يوليو) ٢٠٢٣م

المفردات, وذلك بحذف المفردات ذات التشبعات الأقل من (0.3) مع الاعتماد على محك كايزر Kaiser. وقد أخذ قيمة التشبع الأعلى عند تشبع المفردة على أكثر من عامل. وقد أسفر التحليل الاستكشافي للعوامل والذي تضمن مخرجاته بعد التدوير وحساب التشبع عند 0.3، عن استخراج عاملين ويتضح ذلك في جدول (30) حيث يظهر نتائج تحليل مصفوفة البناء العاملي لمفردات مقياس الإحتراق الأكاديمي عاملين بعد التدوير.

جدول (٣٠) المصفوفة الإرتباطية لمفردات مقياس الإحتراق الأكاديمي والجذر الكامن ونسبة التباين لكل عامل بعد التدوير (ن=339).

البعد / المفردات	العامل الأول	العامل الثاني
8	0.672	
7	0.657	
6	0.654	
4	0.630	
5	0.621	
1	0.576	
2	0.444	
3	0.439	
13		0.822
14		0.810
10		0.621
16		0.601
9		0.581
15		0.536
12		0.477
11		0.457
التباين العاملي %	26.667	17.346
التباين التراكمي %	26.667	44.013
الجذر الكامن	4.267	2.775

ويشير جدول (30) إلى أن التحليل العاملي للصورة النهائية لمقياس الإحتراق الأكاديمي كشف عن تشبع مفردات المقياس بعد تدويرها على ثلاثة عوامل كامنة تفسر معًا (44.013%) من التباين الكلي، أي أن المقياس يتكون من عواملين كامنان تنتظم حولها أجزاء المقاييس الإثنان, بجذر كامن واحد صحيح تقريباً في بعد واحد فقط. وقد تم

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (يوليو) ٢٠٢٣م

رصد كل عامل من العوامل الإثنان المستخلصة من القياس على حدة, وقد تم الأخذ بالعوامل الثلاثة الأولى، بما يتفق مع الرسم البياني لمخطط الانتشار Scree plot شكل (7) حيث إن الجزء شديد الانحدار يظهر وجود عواملين أو مكونات متمايزة نسبياً للمقياس جذورها الكامنة أكبر من الواحد الصحيح، وهذه العوامل الإثنان المستخلصة هي على النحو التالي:

العامل الأول: عامل عدم الانخراط: وقد استقطب هذا العامل (26.667 %) من التباين العاملي للمصفوفة الارتباطية, وبلغ الجذر الكامن الأول (4.267), واستحوذ على (26.667) من التباين التراكمي الكلي, وقد تراوحت قيم التشبعات ذات الدلالة على هذا العامل بين (0.439–0.672) والذي يتمثل في مقياس عدم الانخراط وتشبع هذا العامل جوهرياً موجب.

العامل الثاني: عامل الإنهاك الإنفعالي: وقد استقطب هذا العامل (17.346 %) من التباين العاملي للمصفوفة الارتباطية, وبلغ الجذر الكامن الأول (2.775), واستحوذ على (44.013 %) من التباين التراكمي الكلي, وقد تراوحت قيم التشبعات ذات الدلالة على هذا العامل بين (0.457–0.822) والذي يتمثل في مقياس الإنهاك الإنفعالي وتشبع هذا العامل جوهرياً موجب, وهذا ما توصلت إليه نتائج التحليل العاملي الاستكشافي لمقياس الإحتراق الأكاديمي لدراسات (Salanova et al. 2010; Salmela-Aro et al. 2009; Schaufeli et al. 2002)، في هذه الدراسة، تم استخدام تحليل عاملي استكشافي لتحديد بعدي الإحتراق الأكاديمي ووجدوا أن عدم الانخراط والانهاك الانفعالي يظهران كبنى منفصلة للإحتراق الأكاديمي. كما يوضع جدول (31) قيم التشبعات العاملية المستخرج من المصفوفة الإرتباطية للمقاييس الفرعية لمقياس الإحتراق الأكاديمي.

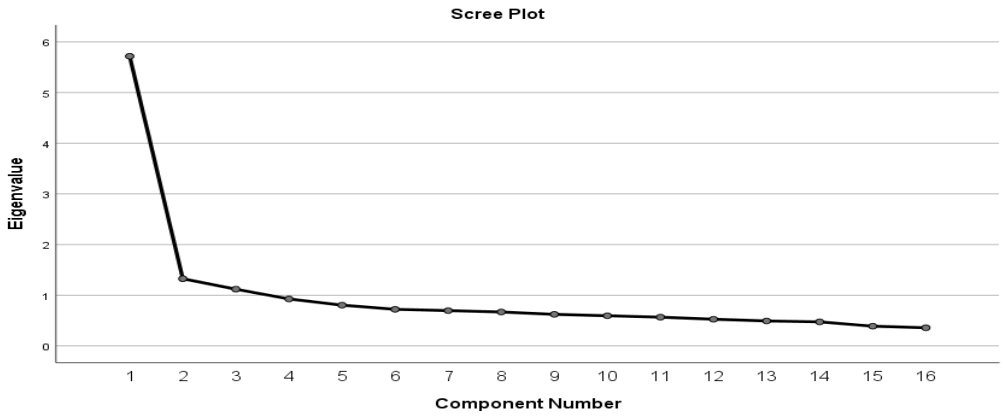
مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (يوليو) ٢٠٢٣م

جدول (٣١) التشبعات العاملية المستخرج من المصفوفة الإرتباطية للمقاييس الفرعية لمقياس الإحتراق الأكاديمي (ن=339).

م	التشبعات / المقاييس الفرعية	ع ١
1	البعد الأول: عدم الانخراط	0.818
2	البعد الثاني: الإنهاك الإنفعالي	-0.575-

كما يلاحظ من جدول (31) أن مكونات المقياس تنتظم حول بعد واحد تتميز تشبعاته بأنها إيجابية وجوهرية ومرتفعة حيث تراوحت ما بين (0.575- 0.818)، وقد ترابطت الابعاد معاً في بعد واحد مما يشير إلى أن المقياس صادق عاملياً.

وقد وجد أن الأبعاد الإثنان للمقياس تشبعت على عامل واحد مستقل، هو عامل الإحتراق الأكاديمي، ويعد عامل رئيسي: ولذلك فقد تشبعت عليه العوامل الإثنان المتعلقة به، والتي يتضمنها مقياس الإحتراق الأكاديمي ذو العاملين (عدم الانخراط، الشغف المتناغم). وبذلك يتضح أن مقياس الإحتراق الأكاديمي يتمتع بالصدق العاملي. كما تظهر هذه الابعاد في مخطط الأنتشار الظاهر في الشكل التالي:



شكل (٧) مخطط الانتشار لمقياس الإحتراق الأكاديمي

ب-التحليل العاملي التوكيدي Confirmative factor analysis:

تم عمل تحليل عاملي توكيدي، وقد تم افتراض وجود عاملين كامنين مرتبطين ببعضها، تتشبع عليها مفردات مقياس الإحتراق الأكاديمي، ويبين الجدول (32) الأوزان الانحدارية المعيارية وغير المعيارية لتشبعات المفردات على العوامل الكامنة المرتبطة بها، وكذلك دلالتها الإحصائية.

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (يوليو) ٢٠٢٣م

جدول (٣٢) الأوزان المعيارية وغير المعيارية لتشبعات المفردات على العوامل الكامنة لمقياس الإحتراق الأكاديمي الناتجة من التحليل العاملي التوكيدي

العامل <-- القيم المفردة			الوزن الانحداري المعياري	الوزن الانحداري غير المعياري	الخطأ المعياري	النسبة الحرجة	مستوى الدلالة
1	←	1	0.528	1.000			
1	←	2	0.592	1.107	0.123	8.996	***
1	←	3	0.449	.950	0.126	7.512	***
1	←	4	0.650	1.148	0.136	8.443	***
1	←	5	0.668	1.277	0.148	8.631	***
1	←	6	0.637	1.195	0.142	8.393	***
1	←	7	0.694	1.290	0.146	8.835	***
1	←	8	0.633	1.258	0.151	8.325	***
2	←	9	0.611	1.000			
2	←	10	0.641	1.074	0.107	10.058	***
2	←	11	0.601	1.192	0.133	8.933	***
2	←	12	0.564	0.982	0.115	8.516	***
2	←	13	0.472	0.985	0.142	6.948	***
2	←	14	0.492	1.005	0.133	7.550	***
2	←	15	0.686	1.315	0.133	9.876	***
2	←	16	0.633	1.262	0.144	8.749	***

ويتضح من الجدول (32) أن جميع قيم مؤشرات الأوزان الانحدارية المعيارية وغير المعيارية لتشبعات المفردات على العوامل الكامنة المرتبطة بها في مداها الممتاز حيث كانت جميعها دالة احصائيًا عند مستوى دلالة (0.01)، في حين يبين الجدول (33) قيم مؤشرات جودة المطابقة وتفسيرها.

جدول (٣٣) مؤشرات جودة المطابقة للنموذج المقترح لبنية لمقياس الإحتراق الأكاديمي.

مؤشرات جودة المطابقة / القيم	القيمة	تفسير القيمة
النسبة بين كا٢ إلى درجات حريتها	1.583	ممتاز
مؤشر المطابقة المقارن (CFI) Comparative fit index	0.972	ممتاز
المؤشر/ جذر متوسط مربع البواقي المعياري SRMR Standardized Root Mean Square Residuals	0.0379	ممتاز
مؤشر جذر متوسط مربع خطأ الاقتراب (RMSEA) Root Mean square of approximation	0.042	ممتاز
مؤشر PClose قيمة الدلالة الخاصة باختبار الفرض الصفري بأن PClose ≤0.05	0.856	ممتاز

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (يوليو) ٢٠٢٣م

ويظهر جدول (33) أن قيم مؤشرات جودة المطابقة للنموذج المقترح لبنية لمقياس الإحتراق الأكاديمي كانت جميعها في مدها المثالي ما بين ممتاز الي مقبول.

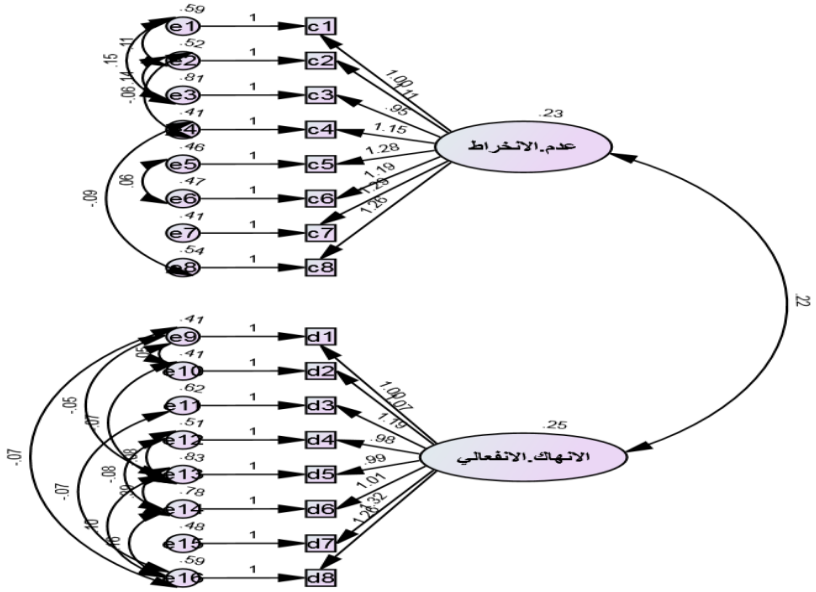
كما تم الاعتماد في تفسير مؤشرات النماذج على قيم المدى المثالي لمؤشرات جودة المطابقة للنموذج المقترح لبنية مقياس الإحتراق الأكاديمي طبقا للمحكات التى وضعها جاسكين، وليم (Gaskin, J.& Lim, J., 2016) ومعروضه في الشكل (3) بالمقياس الأول.

واثناء إجراء اختبار النموذج بالتحليل العاملي التوكيدي بطريقة مبدئية أولية في المرة الأولي يتضح أن قيم مؤشرات جودة المطابقة لا تصل الى المعايير المقبولة مما يدل على ضعف مطابقة النموذج لبيانات العينة, وقد يصعب مطابقة النموذج من المرة الاولي دون إجراء بعض التحسينات والتعديلات, لذا تم اجراء بعض التعديلات والتحسينات على النموذج.

ويتضح من نتائج التحليل قبول نموذج التحليل العاملي التوكيدي، وهذا ما أكدته مؤشرات جودة المطابقة، والتي كانت في مداها المثالي وفقا لمؤشرات (Gaskin, J. & Lim, J., 2016)؛ حيث حقق النموذج مؤشرات جودة مطابقة ممتازة, حيث كانت قيمة مؤشر (كا٢) دالة حيث بلغت (1.583) وقد وقعت في المدى (1:3) وهي قيمة ممتازة, وكما اشار (حسن, 2023) أنه يمكن عدم الاعتماد عليه لحساسية فى العينات الكبيرة, وقد حققت قيمة مؤشر (CFI) المعيار المطلوب حيث بلغت قيمته (0.972) وهي في المدي الممتار حيث تخطط المحك (0.95) وهو يقارن مربع (كا٢) للنموذج المفترض بمربع (كا٢) للنموذج المستقل، كما حققت قيمة مؤشر (SRMR) المعيار المطلوب حيث بلغت قيمته (0.0379) وهي أقل من محك (0.08) الواقع في المدى الممتاز، وتشير هذا المؤشر الى الفرق بين الارتباطات الملاحظة والارتباطات المتوقعة للنموذج, كما حققت قيمة مؤشر (RMSEA) المعيار المطلوب حيث بلغت قيمة (0.042) وهي أقل من (0.06) مما يشر أنها المدى الممتاز أيضًا، وهو من افضل المؤشرات ويشير الى اى حد يقوى النموذج المفترض على تحقيق مصفوفة التباين والتغاير فى المجتمع. وأخيراً حقق النموذج مؤشر (PClose) المعيار المطلوب وكان دال أحصائيًا، حيث بلغت قيمة

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (يوليو) ٢٠٢٣م

(0.856) وهي أقل من (0.05) مما يشر أنها في المدى الممتاز أيضًا، ويوضح شكل (8) نموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الإحتراق الأكاديمي بعد عمل التحسينات المطلوبة والمناسبة.



شكل (8) نموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الإحتراق الأكاديمي

ويتضح من نتائج التحليل العاملي التوكيدي ان مقياس الإحتراق الأكاديمي يتكون من بنية ثنائية الابعاد, مع عدم حذف أي من مفرداته, ويتوافق ذلك مع نتائج الدراسات التى قامت بإجراء تحليل عاملي لنفس البنية كدرسات (Maslach & Leiter 1996; Demerouti et al. 2001), وقد قامت هذه الدراسات بإجراء التحليل العاملي التوكيدي لفحص مقياس الإحتراق الأكاديمي، وأكدت على وجود بناءً نظريًا صحيحًا للإحتراق الأكاديمي، حيث يتألف من بعدين: عدم الانخراط والانهاك الانفعالي، ويمكن استخدام هذه المعرفة لتطوير تدخلات واستراتيجيات تعليمية للحد من تأثير الإحتراق الأكاديمي على الطلاب وتحسين التحصيل العلمي والرفاه النفسي. وكان التحليل العاملى التوكيدى للدراسة الحالية داعماً لنتائج هذه الدراسات وللتحليل الاستكشافى مع تحسينات بسيطة, واصبح

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (يوليو) ٢٠٢٣م

المقياس فى صورته النهائية يتكون من (16) مفردة ويصلح للتطبيق على البيئة العربية والمصرية.

ثالثاً– القدرة على التمييز: تم حساب قيمة دلالة (ت) لدرجات الفروق بين متوسطي درجات الطلاب التي تقع أعلي من المتوسط والوسيط، ومتوسطي درجات الطلاب التي تقع أسفل من المتوسط والوسيط في المقاييس الفرعية والدرجة الكلية للمقياس ككل، وذلك بقسمة العينة إلي مجموعتين ببرنامج (spss,26)، باستخدام اختبار (t.test) للمقارنة بين المجموعتين المستقلتين، حيث تم استخدام اختبار (F) لتحقق من مدى التجانس بين المجموعتين، حيث تراوحت قيمة (F) للمكونات والدرجة الكلية بين (41.059: 68.529) وهي دالة احصائيًا مما يعني المجموعتين غير متجانستين في الابعاد والدرجة الكلية للمقياس للإحتراق الأكاديمي؛ أي يمكن استخدام اختبار t في حالة المجموعتين غير المتجانستين. ويظهر الجدول (34) هذه القيم:

جدول (٣٤) قيمة (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات لدرجات المجموعات الطرفية لمقياس الإحتراق الأكاديمي (ن=678).

مكونات المقياس	المجموعات	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة F	قيمة "ت"	درجة الحرية df	مستوى الدلالة
المكون الأول: عدم الانخراط	الفئة العليا	250	36.46	2.497	41.593	-29.475-	676	0.01
	الفئة الدنيا	428	29.29	3.821				
المكون الثاني: الإنهاك الإنفعالي	الفئة العليا	250	36.44	2.528	41.059	-29.262-	676	0.01
	الفئة الدنيا	428	29.33	3.785				
الدرجة الكلية للمقياس	الفئة العليا	250	72.90	3.755	68.529	-36.450-	676	0.01
	الفئة الدنيا	428	58.62	6.440				

ويتضح من جدول (34) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي طلاب العينة عند مستوى دلالة (0.01) أي بين متوسطي مرتفعي ومنخفضي الدرجات لصالح المرتفعين في متوسط الدرجات، وهذا يعنى أن المقياس قادر على التمييز بين المجموعات الطرفية، مما يثبت صدق المقياس.

وصف الصورة النهائية وتقدير درجات المقياس وتفسيرها: يتكون المقياس في صورة النهائية ملحق (3) من بعدين رئيسان والتي تنتظم حولها المقاييس الاثنان، وتقاس من

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (يوليو) ٢٠٢٣م

خلال مقياسان فرعيان، يتألف المقياس في صورته الأجنبية من (16) مفردة بواقع (8) مفردات لكل مكون من المكونين (عدم الانخراط والإنهاك الإنفعالي) مقسمة بالتساوي بين الاتجاه الايجابي والسلبي، يسجيب عليها الطلاب وفقا لطريقة ليكرت الخماسية (موافق تماماً- أو موافق- أو محايد- أو معارض- أو معارض تماماً)، ويحصل الطالب طبقا لطريقة التصحيح على (5، 4، 3، 2، 1)، بحيث تصبح أعلى درجة يحصل عليها الطالب هي (5*16) أي (80)، وأقل درجة هي (1*16) أي (16)، والدرجة المرتفعة تشير إلي عدم الانخراط والإنهاك الإنفعالي المرتفع في الإحتراق الأكاديمي العالي، والعكس صحيح. ويوضح جدول (35) توزيع العبارات في مقياس الشغف الأكاديمي على المواقف والمقياس الفرعية.

جدول (٣٥) توزيع العبارات في مقياس الشغف الأكاديمي على المقاييس الفرعية.

المقياس	الأبعاد	ترتيب العبارات	العبارات الايجابية	العبارات السلبية	عددها	النسبة المئوية
الرشاقة المعرفية	البعد الأول: عدم الانخراط	8 :1	8 ،7، 4،1	6، 5، 3،2	8	% 50
	البعد الثاني: الإنهاك الإنفعالي	16 :9	16 ،15، 13، 11	14، 12 ، 10،9	8	% 50
مجموع العبارات		16	8	8	16	%100

نتائج البحث وتفسيراتها:

نتائج الفرض الأول: والذي ينص على: "لا توجد فروق ذات دالة احصائيًا عند مستوى (≤ 0.05) بين متوسطي درجات الجنسين (ذكور/ إناث) من طلاب الجامعة في الدرجة الكلية لمتغيرات البحث الرشاقة المعرفية والشغف الاكاديمي والإحتراق الاكاديمي ومكوناتهم كلا على حدا.

<u>للتحقق من صحة هذا الفرض</u> تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات عينة البحث من طلاب الجامعة بإختلاف النوع الاجتماعي (ذكور- إناث) على الدرجة الكلية لمقاييس الرشاقة المعرفية والشغف الاكاديمي والإحتراق الاكاديمي ومكوناتهم كلا على حدا. وبعد التأكد من توافر شرط التجانس للمجموعتين، تم تطبيق اختبار (t-test لمتوسطين غير مرتبطين) للمقارنة بين متوسطي درجات طلاب الجامعة على

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (يوليو) ٢٠٢٣م

الدرجة الكلية لمتغيرات البحث الرشاقة المعرفية والشغف الاكاديمي والإحتراق الاكاديمي ومكوناتهم بإختلاف النوع الاجتماعي (ذكور – إناث)، ويلخص جدول هذه النتائج:

جدول (٣٦) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ودلالتها الإحصائية للفرق بين متوسطي درجات طلاب الجامعة على الدرجة الكلية الرشاقة المعرفية والشغف الاكاديمي والإحتراق الاكاديمي ومكوناتهم بإختلاف النوع الاجتماعي (ذكور–إناث) (ن=300)

القيم / المتغيرات	الابعاد	النوع الاجتماعي	العدد (ن)	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة F	قيمة "ت"	درجة الحرية df	مستوي الدلالة
الرشاقة المعرفية	البعد الأول: الانفتاح المعرفي	ذكور	34	21.68	2.371	1.284	-1.427-	298	غير دالة 0.155
		إناث	266	22.25	2.177				
	البعد الثاني: المرونة المعرفية	ذكور	34	22.97	2.758	0.800	-0.693-	298	غير دالة 0.489
		إناث	266	23.27	2.359				
	البعد الثالث: تركيز الانتباه	ذكور	34	9.82	1.267	0.273	-1.894-	298	غير دالة 0.059
		إناث	266	10.29	1.361				
	الدرجة الكلية للمقياس الرشاقة المعرفية	ذكور	34	54.47	4.343	0.126	-1.681-	298	غير دالة 0.094
		إناث	266	55.81	4.386				
الشغف الاكاديمي	البعد الأول: الشغف المتناغم	ذكور	34	27.09	3.414	0.497	-0.924-	298	غير دالة 0.356
		إناث	266	27.70	3.658				
	البعد الثاني: الشغف الاستحواذي	ذكور	34	22.68	5.079	0.018	0.919	298	غير دالة 0.359
		إناث	266	21.84	4.973				
	الدرجة الكلية لمقياس الشغف الأكاديمي	ذكور	34	49.76	7.616	0.001	0.169	298	غير دالة 0.866
		إناث	266	49.54	7.235				
الإحتراق الاكاديمي	البعد الأول: عدم الانخراط..	ذكور	34	23.24	3.134	1.289	0.636	298	غير دالة 0.526
		إناث	266	22.81	3.752				
	البعد الثاني: الإنهاك الإنفعالي	ذكور	34	24.82	3.697	2.121	-1.878-	298	غير دالة 0.061
		إناث	266	26.17	3.950				
	الدرجة الكلية لمقياس الإحتراق الأكاديمي	ذكور	34	48.06	5.438	2.541	-0.772-	298	غير دالة 0.440
		إناث	266	48.97	6.623				

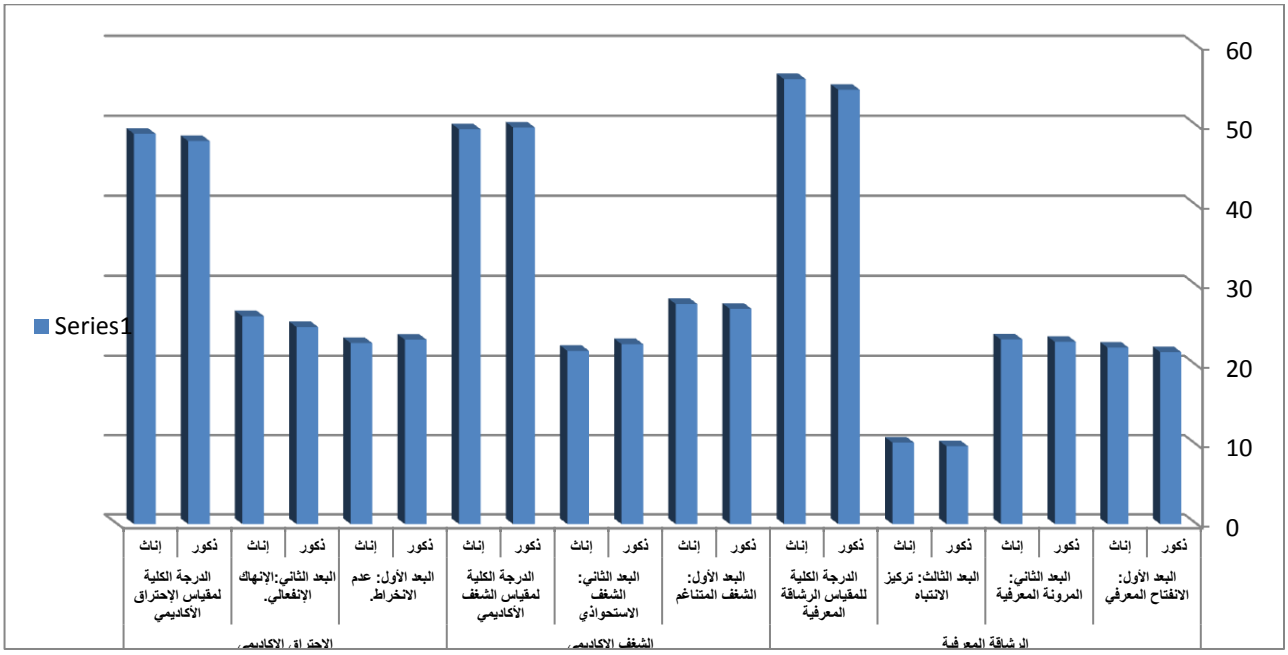
يتضح من نتائج جدول (36) أنه "لا توجد فروق بين متوسطي درجات طلاب الجامعة في الدرجة الكلية لمتغيرات البحث الرشاقة المعرفية والشغف الاكاديمي والإحتراق

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (يوليو) ٢٠٢٣م

الاكاديمي ومكوناتهم يرجع لإختلاف النوع الاجتماعي (ذكور – إناث)"؛ ويستدل علي ذلك من نتائج مقارنة المتوسطات حيث لا توجد اختلافات كبيرة.

يتبين من النتائج التي يلخصها الجدول (36) أن قيمة "ت" غير دالة مما يشير إلي انه لا توجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي طلاب الجامعة على الدرجة الكلية لمتغيرات البحث الرشاقة المعرفية والشغف الاكاديمي والإحتراق الاكاديمي ومكوناتهم بإختلاف النوع الاجتماعي (ذكور – إناث).

ويوضح الشكل (9) الفروق في المتوسطات بين طلاب الجامعة في الدرجة الكلية لمتغيرات البحث الرشاقة المعرفية والشغف الاكاديمي والإحتراق الاكاديمي ومكوناتهم بإختلاف النوع الاجتماعي (ذكور – إناث)، كما يلي:



شكل (٩) المتوسطات بين طلاب الجامعة على الدرجة الكلية لمتغيرات البحث الرشاقة المعرفية والشغف الاكاديمي والإحتراق الاكاديمي ومكوناتهم بإختلاف النوع الاجتماعي (ذكور – إناث).

ويتضح من الشكل السابق أن الفروق في المتوسطات على الدرجة الكلية لمتغيرات البحث الرشاقة المعرفية والشغف الاكاديمي والإحتراق الاكاديمي ومكوناتهم بين

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (يوليو) ٢٠٢٣م

طلاب الجامعة بإختلاف النوع الاجتماعي (ذكور – إناث) صغيرة، مما يؤكد أنه لا توجد فروق بين المتوسطات بين طلاب الجامعة (ذكور – إناث) في متغيرات البحث.

وفي ضوء ما سبق يمكن قبول الفرض الإحصائي الأول والذي ينص علي: "لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات الجنسين (ذكور/ إناث) من طلاب الجامعة في متغيرات البحث على الدرجة الكلية الرشاقة المعرفية والشغف الاكاديمي والإحتراق الاكاديمي ومكوناتهم كلا على حدا.

تفسير نتائج الفرض الأول في ضوء الدراسات السابقة:

تظل الفروق بين الذكور والإناث في الرشاقة المعرفية بمكوناتها (الانفتاح المعرفي، المرونة المعرفية، تركيز الانتباه) موضوعًا مثيرًا للاهتمام ومجالًا للبحث العلمي؛ لذاً تمت دراستها في بعض الأبحاث السابقة، فقد تناولت بعض الدراسات الفروق بين الجنسين في الرشاقة المعرفية، كدارسة Wang وأخرون (2022) والتي أظهرت أن الإناث يتمتعن بمستويات أعلى من المتعة بينما الذكور حققوا مستويات أعلى في المرونة المعرفية. هذه النتيجة تتفق مع دراسة الجميلي والكبيسي (2022). بينما أظهرت دراسة Costa وأخرون (2001) تفوق الإناث في الانفتاح والتعاطف، وبعض الأبحاث لم تجد فروقًا دالة بين الجنسين، مثل دراسات Okamoto وأخرون (2021) ;Jäncke, 2018 2014, . وهذا ما يتفق مع نتائج الدراسة الحالية، بينما أسفرت نتائج دراسات Komarraju وأخرون (2009) و Feingold وأخرون (1994) فروقًا جنسية في بعض صفات الشخصية، وقد يتأثر هذا المجال بالعوامل الثقافية والاجتماعية، وينبغي توخي الحذر عند تعميم النتائج.

وفقًا لدراسة (Mackintosh& Bennett, 2005) فإن الفروق الجنسية في الرشاقة المعرفية تختلف باختلاف المتغيرات المدروسة، حيث وجدت الدراسة فروقًا جنسية صغيرة في بعض متغيرات الرشاقة المعرفية، مثل الانفتاح المعرفي والمرونة المعرفية، في حين لم تتضح فروق جنسية واضحة في تركيز الانتباه.

وفيما يتعلق بالفروق الجنسية المحتملة في بعض المكونات الرئيسية للرشاقة المعرفية، فالنسبة لمكون الانفتاح المعرفي فهو القدرة على استقبال ومعالجة المعلومات

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (يوليو) ٢٠٢٣م

الجديدة والاستعداد لتعلم الأشياء الجديدة (McCrae& Costa, 1997). قد يكون هناك بعض الفروق الجنسية في هذا المجال، حيث تشير بعض الدراسات إلى أن الإناث قد يتميزن بدرجة أكبر من الانفتاح المعرفي مقارنةً بالذكور (Weisberg et al., 2011). ومع ذلك، يمكن أن تتأثر هذه النتائج بالعوامل الثقافية والاجتماعية.

بينما تشير المرونة المعرفية إلى قدرة الفرد على التكيف والتعديل في مواجهة المواقف المتغيرة والتحديات الجديدة (Martin & Rubin, 1995). وفي هذا الصدد، فقد أظهر بعض الدراسات أن الإناث يميلن إلى تحمل مستويات أعلى من المرونة المعرفية مقارنةً بالذكور (Panno et al., 2018). ومع ذلك، تعتمد هذه الفروق على السياق والظروف الفردية.

ويرتبط تركيز الانتباه بقدرة الفرد على التركيز والتحكم في انتباهه وتوجيهه نحو المهام والأهداف الذهنية (Posner & Petersen, 1990). فقد توصلت بعض الدراسات أن الإناث يتفوقن على الذكور في مهام تركيز الانتباه التي تتطلب الاهتمام بالتفاصيل الدقيقة والمهارات اللغوية، بينما يمكن أن يتفوق الذكور في المهام التي تتطلب مهارات مرئية–مكانية والتنسيق بين العين واليد (Voyer et al., 1995; Halpern, 2000). ومع ذلك، يجب الإشارة إلى أن هذه الفروق قد تكون متغيرة وتعتمد على العوامل الثقافية والبيئية والتنشئة الاجتماعية.

في المجمل، يمكن أن تظهر بعض الفروق بين الذكور والإناث في مكونات الرشاقة المعرفية مثل الانفتاح المعرفي، المرونة المعرفية وتركيز الانتباه. ومع ذلك، يجب أن نعترف بأن هذه الفروق ليست ثابتة وقد تكون نتيجة للعوامل البيولوجية والثقافية والاجتماعية. من المهم أن نقدر تنوع الفرد وقدراته المعرفية بغض النظر عن جنسه. وقد يرجع التباين في النتائج البحثية إلى العينات المختلفة، والتصميمات البحثية، والأدوات المستخدمة في الدراسات. ويمكن أن تسهم دراسات مستقبلية بتصميمات أكثر صرامة وأدوات قياس موحدة في التوصل إلى نتائج أكثر قوة وتماسكاً.

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (يوليو) ٢٠٢٣م

كما يجب مراعاة أن الفروق بين الجنسين التي تم العثور عليها قد تتأثر بالعوامل الثقافية والاجتماعية في المجتمعات المختلفة. وقد يكون من الصعب تحديد ما إذا كانت هذه الفروق ناتجة عن عوامل بيولوجية أم أنها نتيجة للتنشئة والتعليم. ونظرًا لتباين النتائج البحثية وتأثير العوامل الثقافية والاجتماعية، ينبغي توخي الحذر عند استخدام هذه النتائج للتعميمات حول الذكور والإناث بشكل عام.

ويمكن أن يكون فهم الفروق بين الجنسين في الرشاقة المعرفية مفيدًا لتطوير استراتيجيات التعليم والتدريب المتخصصة والمناسبة لكل جنس وفهم العلاقة بين هذا المتغير وبعض المتغيرات التربوية والنفسية الأخري. كما يمكن أن يساعد ذلك في تحسين تجربة التعلم والأداء الأكاديمي للطلاب من كلا الجنسين. ويمكن أن يكون موضوع الفروق بين الجنسين في الرشاقة المعرفية موضوعًا معقدًا ومتعدد الجوانب. من المهم أن نتأكد من أننا لا نستنتج الفروق الجنسية بشكل عشوائي أو نستند إلى النتائج المبنية على دراسات محدودة. بدلاً من ذلك، يجب النظر في جميع الأبحاث المتاحة وتقدير العوامل المؤثرة عند تقييم الفروق بين الجنسين في الرشاقة المعرفية. ومن الأفضل أن نتبنى نهجًا متوازنًا يركز على تطوير مهارات وقدرات الجنسين بشكل متساوٍ. كما يجب على المعلمين والمدربين وصناع السياسات التعليمية توفير فرص تعليمية متكافئة للجميع والتأكيد على تشجيع جميع الطلاب لتطوير قدراتهم المعرفية والشغف بالتعلم. ويجب أن يكون هدفنا تعزيز التعليم والتعلم لجميع الطلاب بغض النظر عن جنسهم. من خلال توفير تجارب تعليمية ملائمة وتحفيزية، يمكننا تشجيع كل طالب على تحقيق إمكاناته الكاملة والمساهمة بشكل إيجابي في المجتمع.

تشير الدراسات السابقة المتعلقة بالفروق بين الجنسين في الرشاقة المعرفية إلى وجود فروق جنسية ضعيفة في بعض متغيرات الرشاقة المعرفية، مثل الانفتاح المعرفي والمرونة المعرفية، في حين أن الفروق في تركيز الانتباه قد تختلف باختلاف الوظائف العقلية المطلوبة.

وتشير نظريات التعلم إلى وجود فروق جنسية في الأساليب التي يستخدمها الذكور والإناث في مواجهة المهام المعرفية المختلفة. فوجدت دراسة (Halpern et al., 2007)

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (يوليو) ٢٠٢٣م

أن الذكور يفضلون استخدام المهارات الفردية والمنافسة في حين أن الإناث يفضلن العمل الجماعي والتعاوني.

وفي هذا الصدد؛ تشير نظريات تجهيز المعلومات إلى أن الفروق الجنسية في الرشاقة المعرفية قد ترجع إلى الاختلافات في الطريقة التي يستخدمها الذكور والإناث في معالجة المعلومات، وفي هذا المجال وجدت دراسة (Gur et al., 2000) إلى أن الإناث يميلن إلى استخدام الخلايا العصبية بشكل مختلف في معالجة المعلومات مما يمكن أن يؤدي إلى فروق جنسية في الرشاقة المعرفية. ومن المهم مواصلة الأبحاث لفهم أفضل لهذه الفروق الجنسية في الرشاقة المعرفية وتأثيرها على الأداء العقلي.

ويمكن استخدام هذه المعرفة في تصميم برامج التعليم والتدريب التي تلبي احتياجات الطلاب والمتعلمين من كلا الجنسين بشكل أفضل. ويمكن أيضًا استخدام هذه المعرفة في القطاعات الحكومية والخاصة لتحسين توظيف الذكور والإناث في مجالات العمل التي تتطلب رشاقة معرفية محددة. وبشكل عام، يوضح التحليل السابق أن هناك فروق جنسية في الرشاقة المعرفية ومتغيراتها، ويمكن تفسير هذه الفروق بالاستناد إلى نظريات التعلم ونظريات تجهيز المعلومات. ومع ذلك، فإنه يجب ملاحظة أنه على الرغم من وجود هذه الفروق الذكور والإناث، فإن القدرة المعرفية لدى الأفراد تختلف من شخص لآخر بغض النظر عن الجنس، وبالتالي لا ينبغي تعميم النتائج على فئة محددة بناءً على الجنس فقط. وبالإضافة إلى ذلك، يتأثر أداء الأفراد في الرشاقة المعرفية بعوامل أخرى مثل العمر والخبرة والتدريب، ولذلك يجب أيضًا أخذ هذه العوامل بعين الاعتبار عند دراسة الفروق الجنسية في الرشاقة المعرفية.

وفي النهاية، فإن فهم الفروق بين الذكور والإناث في الرشاقة المعرفية ومتغيراتها يمكن أن يساعد على تصميم برامج التعليم والتدريب وإدارة الموارد البشرية بشكل أفضل، ويمكن أن يؤدي إلى تحسين أداء الأفراد والمجموعات في مجالات العمل والتعليم والبحث العلمي.

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (يوليو) ٢٠٢٣م

كما تناولت بعض الدراسات الفروق بين الذكور والإناث في الشغف الأكاديمي، فوجدت إحداها أن الذكور يظهرون مستويات أعلى من الشغف بالعلوم والرياضيات، فيما لا يوجد فروق بين الذكور والإناث واضحة في الشغف الأكاديمي العام، وهذا ما يتفق بوجه عام مع نتائج الراسة الحالية. كما وجدت دراسة أخرى أن الإناث يبلغن مستويات أعلى من الشغف المتناغم، في حين أن الذكور يبلغون مستويات أعلى من الشغف الاستحواذي. ولم يظهر أي فرق بين الذكور والإناث في المثابرة والتأهب العقلي. ويمكن أن تكون هذه الفروق المتعلقة بالجنس مرتبطة بالمجتمع والثقافة والمعتقدات الخاصة بالنوع الاجتماعي. كما وجدت دراسة أخرى لا توجد فروق بين الذكور والإناث ملحوظة في الالتزام، وهو واحد من مكونات الشغف. (Linnenbrink-Garcia et al., 2013; Sigmundsson et al., 2021; Angelica, 2015; Sumter et al., 2013).

تشير الأبحاث إلى وجود فروق بين الذكور والإناث في الشغف الأكاديمي، وتحديداً في الشغف المتناغم والاستحواذي. تفسير هذه الفروق يمكن أن يعود إلى عوامل اجتماعية وثقافية، والأدوار الجنسية المعتادة التي يلعبها الذكور والإناث في المجتمع، وكذلك التفاعل المتبادل بينهم والمحيط الاجتماعي الذي يؤثر على تشكل الشخصية والميول الأكاديمية. فيميل الذكور بشكل عام إلى الشغف الاستحواذي، الذي يتضمن رغبة في التفوق على الآخرين وتحقيق النجاح الذاتي، بينما تميل الإناث بشكل عام إلى الشغف المتناغم، الذي يركز على العمل الجماعي والتعاون والتفاعل الاجتماعي.

ومع ذلك، ينبغي التأكيد على أن هذه الفروق بين الذكور والإناث لا تعني بالضرورة أن الإناث لا يمكنهن التفوق والنجاح في الأهداف الفردية، أو أن الذكور لا يمكنهم العمل الجماعي وتحقيق الأهداف الجماعية. فالشغف الأكاديمي يختلف من شخص لآخر، بغض النظر عن جنسة، ويمكن للجميع تحقيق أهدافهم الأكاديمية بطرق مختلفة وفعالة. وعليه، يجب تشجيع الجنسين على تحقيق أهدافهم الأكاديمية بطرق تناسب ميولهم واهتماماتهم، بغض النظر عن الشكل الاستحواذي أو المتناغم للشغف. كما يجب التركيز على تعزيز التعاون والتفاعل الاجتماعي في المجتمع الأكاديمي، حتى يمكن للجميع الاستفادة من قدرات بعضهم البعض وتحقيقيم أهدافهم الجماعية بشكل أفضل.

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (يوليو) ٢٠٢٣م

وعلى الرغم من أن هناك فروق جنسية في الشغف الأكاديمي، إلا أن الجنس لا يمكن أن يحدد إمكانيات أي شخص في تحقيق أهدافه الأكاديمية، فالنوع هي جزء من الهوية الفردية ولا يمكن الحكم على الشخص بناءً على النوع الاجتماعي فقط.

وبما أن الفروق الجنسية في الشغف الأكاديمي قد تتعلق بعوامل ثقافية واجتماعية، فيمكن اتخاذ إجراءات لتحسين التعليم ودعم الطلاب والطالبات لتطوير شغفهم الأكاديمي بشكل أفضل. كما يمكن أن يشمل ذلك توفير برامج دعم للطلاب والطالبات في المجالات الأكاديمية التي يشعرون بالاهتمام بها، وتشجيع المعلمين على استخدام طرق تعليمية متنوعة تلبي احتياجات الجميع، وتوفير بيئة تعليمية تشجع على التعاون والتفاعل الاجتماعي بين الجنسين. وبالتالي، يمكن التركيز على الأهداف الأكاديمية وتعزيز التعاون والتفاعل الاجتماعي بين الجنسين في المجتمع الأكاديمي أن يساهم في تحسين النتائج الأكاديمية للجنسين، ويمكن أن يؤدي ذلك إلى مزيد من التقدم والتطور في مجالات الدراسة المختلفة.

وتشير نظريات التعلم إلى أن الذكور يفضلون استخدام المهارات الفردية والمنافسة في حين أن الإناث يفضلن العمل الجماعي والتعاوني، وقد يؤدي هذا الفرق في الأساليب إلى الفروق الجنسية في الشغف الأكاديمي. وفقًا لدراسات (Vallerand et al., 2003) والتي وجدت أن الإناث يظهرن مستويات أعلى من الشغف المتناغم بينما يظهر الذكور مستويات أعلى من الشغف الاستحواذي. ومن الناحية الأخرى، تشير نظريات تجهيز المعلومات إلى أن الذكور والإناث يمكن أن يستخدموا الخلايا العصبية بشكل مختلف في معالجة المعلومات، وهذا يمكن أن يؤدي إلى فروق جنسية في الشغف الأكاديمي ومتغيراته. كما يمكن أيضًا أن تؤثر العوامل البيئية والثقافية على الفروق الجنسية في الشغف الأكاديمي.

ومن المهم مواصلة الأبحاث في هذا المجال لفهم أفضل للفروق بين الجنسين في الشغف الأكاديمي وتأثيرها على الأداء الأكاديمي. ويمكن استخدام هذه المعرفة لتصميم برامج التعليم والتدريب التي تستجيب لاحتياجات الطلاب والمتعلمين من كلا الجنسين

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (يوليو) ٢٠٢٣م

بشكل أفضل. وقد يؤدي فهم هذه الفروق أيضًا إلى تحسين مستوى الدعم الذي يتلقاه الطلاب والمتعلمون للمساعدة في تحقيق أهدافهم الأكاديمية.

فيما يتعلق بالفروق الجنسية في الاحتراق الأكاديمي؛ فقد تباينت نتائج الدراسات حول الفروق بين الذكور والإناث في الاحتراق الأكاديمي. فينما توصلت بعض الدراسات لوجود فروقًا دالة بين الذكور والإناث، مثل دراسة عبد اللاه (2017) والتي وجدت أن الذكور يتعرضون للاحتراق الأكاديمي بشكل أعلى من الإناث، بينما أسفرت دراسة Castellanos (2018) ودراسة Popa-Velea وآخرون (2012) ودراسة عيسى، والخولي (2021) أن الإناث يتعرضن للاحتراق الأكاديمي بشكل أعلى من الذكور. ومع ذلك، فإن أغلب الدراسات لم تجد فروق دالة بين الذكور والإناث في الاحتراق الأكاديمي، مثل دراسة زكي (2008) ودراسة Jamaludin & You (2019) ودراسة نصرة جلجل وآخرون (2021)، وهذا ما يتفق مع نتائج الدراسة الحالية. فقد يرجع ذلك إلى عوامل متعددة تؤثر على الاحتراق الأكاديمي وتجعله يختلف من شخص لآخر، مثل الخبرة الأكاديمية، والضغوط النفسية، ومتطلبات الدراسة، وغيرها من العوامل.

بينما تشير بعض الأبحاث القليلة إلى وجود فروق بين الذكور والإناث في أبعاد الاحتراق الأكاديمي (عدم الانخراط والانهاك العاطفي). فعدم الانخراط هو الشعور بالتعب والإحباط وعدم الارتياح بسبب عدم القدرة على تحقيق الأهداف الأكاديمية، وقد وجدت الأبحاث أن الإناث يميلن بشكل أكبر إلى تجربة عدم الانخراط في المجال الأكاديمي. بينما الانهاك العاطفي هو الشعور بالاستنزاف العاطفي والذهني والجسدي بسبب الضغوط الأكاديمية المرتفعة، وقد وجدت الأبحاث أن الذكور يميلون بشكل أكبر إلى تجربة الانهاك العاطفي في المجال الأكاديمي.

يمكن تفسير الفروق بين الذكور والإناث في الاحتراق الأكاديمي بمجموعة من العوامل، بما في ذلك الأدوار الجنسية المعتادة في المجتمع والثقافة، والتفاعل المتبادل بين الجنسين والمحيط الاجتماعي الذي يؤثر على تجربة الاحتراق الأكاديمي. ومع ذلك، ينبغي التأكيد على أن هذه الفروق الجنسية لا تعني بالضرورة أن الإناث لا يمكنهن تحقيق النجاح الأكاديمي أو الاستمتاع بالعمل الأكاديمي، أو أن الذكور لا يمكنهم الشعور

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (يوليو) ٢٠٢٣م

بالتعب والإحباط في المجال الأكاديمي. بالإضافة إلى ذلك، يمكن تجنب الاحتراق الأكاديمي من خلال اتخاذ إجراءات واضحة للتحكم في الضغط الأكاديمي والحفاظ على التوازن بين الحياة الأكاديمية والشخصية. ويمكن أن تشمل هذه الإجراءات إيجاد أساليب فعالة لإدارة الوقت والتخطيط للمهام الأكاديمية بشكل منظم، بالإضافة إلى ذلك، يجب تشجيع الجنسين على تحديد أهدافهم الأكاديمية بشكل واضح وتحديد الطرق الفعالة لتحقيقها، وتوفير بيئة تعليمية تشجع على التواصل والتعاون بين الطلاب والطالبات من الجنسين. كما يجب أيضًا تشجيعهم على الاستمتاع بالعمل الأكاديمي وتطوير مهاراتهم واهتماماتهم الأكاديمية.

بينما تشير دراسات أخرى إلى وجود فروق جنسية في الاحتراق الأكاديمي ومتغيراته، مثل عدم الانخراط والانهاك العاطفي؛ ووفقًا لنظريات التعلم قد يرجع أو يعزى ذلك إلى الاختلافات في الأساليب التي يستخدمها الذكور والإناث في التعامل ومواجهة الضغوط الأكاديمية والمهام المعرفية المختلفة. فوجدت دراسة (Salmela-Aro et al., 2009) إلى أن الإناث يظهرن مستويات أعلى من الانهاك العاطفي بينما يظهر الذكور مستويات أعلى من اعدم الانخراط. كما تشير النظريات إلى أن الذكور يفضلون التركيز على المهارات الفردية والتحديات، في حين يفضل الإناث التركيز على العلاقات الاجتماعية والدعم الاجتماعي. وبالتالي، يمكن أن تؤدي هذه الفروق الجنسية في الأساليب إلى الفروق في الاحتراق الأكاديمي ومتغيراته.

وبموجب نظريات تجهيز المعلومات، يمكن أن يؤدي استخدام الذكور والإناث الخلايا العصبية بشكل مختلف في معالجة المعلومات إلى فروق جنسية في الاحتراق الأكاديمي ومتغيراته.

وعلى ذلك فيمكن ملاحظة أنه لا يوجد توافق واضح حول وجود فروق بين الذكور والإناث في الاحتراق الأكاديمي أو مكوناته، حيث يحدث الاحتراق الأكاديمي لدى الجنسين بنفس المعدلات ولا أساس لتأثير النوع عليها، وهذا ما أكدت نتائج الدراسة الحالية. ويمكن استخدام هذه المعرفة لتصميم برامج الدعم والمساعدة للطلاب والمتعلمين في التغلب على الاحتراق الأكاديمي. وبالإضافة إلى ذلك، يمكن أيضًا استخدام هذه

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (يوليو) ٢٠٢٣م

المعرفة في تصميم برامج التعليم والتدريب الفعالة التي تستجيب لاحتياجات الطلاب والمتعلمين من كلا الجنسين بشكل أفضل.

ينبغي التأكيد على أن الجنس لا يمكن أن يحدد قدرة أي شخص على تحقيق النجاح الأكاديمي، وأن الأهداف الأكاديمية يمكن تحقيقها من خلال العمل الجاد والتفاني وتطوير المهارات اللازمة. ويمكن تقليل تأثير الفروق بين الذكور والإناث في الاحتراق الأكاديمي من خلال توفير الدعم اللازم للطلاب والطالبات وإنشاء بيئة تعليمية تشجع على التواصل والتعاون بين الجنسين.

ويرجع الباحثان هذه النتائج إلي أن الذكور والإناث والتي تتفق مع معظم نتائج الدراسات السابقة إلي عينة البحث من الذكور والإناث طبيعة اجتماعية وثقافية متجانسة مما يؤكد أنه لا توجد فروق بين الذكور والإناث في متغيرات البحث. وفي النهاية، ويظل التوصل إلى فهم أعمق وأكثر دقة للفروق بين الجنسين في الشغف الأكاديمي والرشاقة المعرفية مجالًا يحتاج إلى المزيد من البحث. من الأهمية بمكان أن لا نستنتج أو نعمم بناءً على النتائج المتضاربة في الأبحاث المتوفرة، ونتعامل مع كل حالة على حدة بناءً على الظروف المحيطة بها والعوامل المؤثرة.

الفرض الثاني: والذي ينص على: توجد علاقة ارتباطية دالة احصائيًا عند مستوى دلالة (≤ 0.05) بين درجات طلاب عينة البحث في الدرجة الكلية لمتغيرات البحث (الرشاقة المعرفية والشغف الاكاديمي والإحتراق الاكاديمي) ومكوناتهم.

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة طلاب عينة البحث في الدرجة الكلية لمقياس الرشاقة المعرفية ودرجاتهم على مقياس الشغف الاكاديمي ودرجاتهم على مقياس الإحتراق الاكاديمي) ومكوناتهم. ويوضيح جدول (37) هذا الاجراء:

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (يوليو) ٢٠٢٣م

جدول (٣٧) قيمة مصفوفة معاملات الارتباط "ر" ودلالتها الاحصائية للعلاقة بين مقاييس الرشاقة المعرفية والشغف الاكاديمي والإحتراق الاكاديمي ومكوناتهم لدى طلاب الجامعة (ن=300).

المتغيرات	البعد الأول: الانفتاح المعرفي	البعد الثاني: المرونة المعرفية	البعد الثالث: تركيز الانتباه	الدرجة الكلية لمقياس الرشاقة المعرفية	البعد الأول: الشغف المتناغم	البعد الثاني: الشغف الاستحواذي	الدرجة الكلية لمقياس الشغف الأكاديمي	البعد الأول: عدم الانخراط	البعد الثاني: الإنهاك الإنفعالي	الدرجة الكلية لمقياس الإحتراق الأكاديمي
البعد الأول: الانفتاح المعرفي	-									
البعد الثاني: المرونة المعرفية	0.328**	-								
البعد الثالث: تركيز الانتباه	0.172**	0.358**	-							
الدرجة الكلية لمقياس الرشاقة المعرفية	0.734**	0.822**	0.591**	-						
البعد الأول: الشغف المتناغم	0.111	0.157**	0.118*	0.178**	-					
البعد الثاني: الشغف الاستحواذي	0.031	0.124*	0.000	0.083	0.408**	-				
الدرجة الكلية لمقياس الشغف الأكاديمي	0.076	0.163**	0.059	0.146*	0.780**	0.890**	-			
البعد الأول: عدم الانخراط	-0.190**	-0.250**	-0.288**	-0.321**	-0.316**	-0.212**	-0.303**	-		
البعد الثاني: الإنهاك الإنفعالي	-0.095	-0.178**	-0.161**	-0.195**	-0.293**	-0.305**	-0.355**	0.452**	-	
الدرجة الكلية لمقياس الإحتراق الأكاديمي	-0.166**	-0.250**	-0.261**	-0.300**	-0.357**	-0.305**	-0.387**	0.841**	0.863**	-

تشير نتائج جدول (37) إلي:

١- وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة بين الدرجة الكلية لطلاب الجامعة في الرشاقة المعرفية ودرجاتهم علي الدرجة الكلية للشغف الأكاديمي وبعد الشغف المتناغم حيث كانت قيمة

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (يوليو) ٢٠٢٣م

"ر" (*0.146، **0.178) على التوالي ورغم أنها ضعيفة ولكن دالة عند مستوي (0.05)، في حين لا توجد علاقة ارتباطية دالة بين الدرجة الكلية لطلاب العينة في الرشاقة المعرفية ودرجاتهم علي بعد الشغف الاستحواذي.

٢- لا توجد علاقة ارتباطية دالة بين درجات طلاب الجامعة في بعد الانفتاح المعرفي من الرشاقة المعرفية ودرجاتهم علي الدرجة الكلية وابعاد الشغف الأكاديمي (الشغف المتناغم، الشغف الاستحواذي) حيث تراوحت قيمة "ر" بين (0.111: 0.076).

٣- توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة بين درجات طلاب الجامعة في بعد المرونة المعرفية من الرشاقة المعرفية ودرجاتهم علي الدرجة الكلية وابعاد الشغف الأكاديمي (الشغف المتناغم، الشغف الاستحواذي) حيث تراوحت قيمة "ر" بين (**0.163: *0.124) ورغم أنها ضعيفة ولكن دالة عند مستوي (0.05).

٤- توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة بين درجات طلاب الجامعة في بعد تركيز الانتباه من الرشاقة المعرفية ودرجاتهم علي بعد الشغف المتناغم من الشغف الأكاديمي حيث بلغت قيمة "ر" بين (*0.118) ورغم أنها ضعيفة ولكن دالة عند مستوي (0.05). في حين لا توجد علاقة ارتباطية دالة بين الدرجة الكلية للشغف الأكاديمي وبعد الشغف الاستحواذي حيث تراوحت قيمة "ر" بين (0.000: 0.059).

٥- توجد علاقة ارتباطية سالبة دالة بين الدرجة الكلية لطلاب الجامعة في الرشاقة المعرفية ودرجاتهم علي الدرجة الكلية للإحتراق الأكاديمي وابعاده (عدم الانخراط والإنهاك الإنفعالي،) حيث كانت قيمة "ر" (**-0.300-، **-0.321-، **-0.195-) ومعظمها مقبوله وفقا لمحك جليفورد (0.3) ودالة جميعهاعند مستوي (0.01).

٦- توجد علاقة ارتباطية سالبة دالة بين الدرجة الكلية لطلاب الجامعة في معظم ابعاد الرشاقة المعرفية ودرجاتهم علي الدرجة الكلية للإحتراق الأكاديمي وابعاده (عدم الانخراط والإنهاك الإنفعالي،) حيث تراوحت قيمة "ر" (**-0.161- : **-0.288-) وهي مقبوله وفقا لمحك جليفورد (0.3) ودالة جميعهاعند مستوي (0.01)، في حين لا توجد علاقة ارتباطية دالة عند مستوي (0.05) بين بعد الانفتاح المعرفي من الرشاقة المعرفية وبعد الإنهاك الإنفعالي من الإحتراق الأكاديمي حيث بلغت قيمة "ر" (0.095-).

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (يوليو) ٢٠٢٣م

٧- توجد علاقة ارتباطية سالبة دالة بين الدرجة الكلية لطلاب الجامعة في مقياس الإحتراق الأكاديمي ودرجاتهم علي مقياس الشغف الأكاديمي حيث بلغت قيمة "ر" (**−0.387) وهي قيمة مقبوله وفقا لمحك جليفورد (0.3) ودالة عند مستوي (0.01).

٨- كما كانت العلاقة الارتباطية بين معظم الدرجات الكلية وابعاد المقاييس الثلاثة الرشاقة المعرفية والشغف الأكاديمي والإحتراق الأكاديمي دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05) فأكثر.

وبذلك يمكن قبول الفرض الثاني والذي ينص علي أنه: "توجد علاقة ارتباطية دالة عند مستوى دلالة (≤ 0.05) بين درجات طلاب عينة البحث في الدرجة الكلية لمتغيرات البحث (الرشاقة المعرفية والشغف الاكاديمي والإحتراق الاكاديمي) ومكوناتهم.

تفسير نتائج الفرض الثاني في ضوء الدراسات السابقة:

هناك علاقة إيجابية بين الأسلوب المعرفي والشغف الأكاديمي بين الطلاب، فقد وجدت دراسات سابقة أن الأسلوب المعرفي الإبداعي يرتبط بشكل إيجابي بالشغف المتناغم بين الطلاب. وتم استكشاف تأثير الشغف الأكاديمي على الانخراط الأكاديمي، وتبين أن الكفاءة الذاتية الأكاديمية تلعب دورًا وسيطًا. كما ثبت أيضًا وجود علاقة إيجابية بين الرشاقة المعرفية والشغف الأكاديمي، وقد تم تفسير هذه العلاقة جزئيًا من خلال مستويات العزيمة العالية. وتشير هذه العلاقة إلى أهمية تعزيز الرشاقة المعرفية لدى الطلاب وتوفير بيئة تعليمية تشجع على حل المشكلات والتفكير النقدي والإبداع لتعزيز الشغف الأكاديمي والنجاح الأكاديمي.

وتشير بعض الدراسات إلى أن هناك علاقة بين حالة الاحتراق والوظائف المعرفية، حيث يمنع الاحتراق الاستخدام الأمثل للموارد المعرفية ويؤدي إلى تقليل الأداء المعرفي والوظيفي. كما يؤثر الاحتراق النفسي سلبًا على الوظائف الإدراكية، ولا سيما في الذاكرة والتركيز والانتباه. بالإضافة إلى ذلك، تؤثر حالة الإرهاق سلبًا على الأداء الأكاديمي للطلاب. ولذلك، يحتاج الأفراد إلى التركيز على تحسين صحتهم النفسية لمنع الاحتراق والإرهاق وتقليل تأثيرهما السلبي على الوظائف الإدراكية والأكاديمية.

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (يوليو) ٢٠٢٣م

فقد تتناولت دراسة Landay وآخرون (2021) تأثير الشغف المتناغم والشغف الاستحواذي على حالة الاحتراق لدى الممرضات خلال جائحة فيروس كورونا 19، وأظهرت النتائج أن الشغف المتناغم يقلل من حالات الإنهاك وعدم الانخراط عن طريق خفض ضغوط العمل، بينما الشغف الاستحواذي يزيد من حالات الاحتراق عن طريق زيادة ضغوط العمل. كما أظهرت النتائج أيضًا أن التوجه النفسي المرتبط بالشغف يؤثر على العلاقة بين الشغف والاحتراق، حيث أن الشغف المتناغم يقلل من حالات الاحتراق بينما الشغف الاستحواذي يزيد منه.

وهدفت دراسات مختلفة إلي الكشف عن العلاقة بين الشغف الأكاديمي والاحتراق الأكاديمي، وتوصلت بشكل عام إلى عدة نتائج. فأظهرت دراسة الجراح والربيع (2020) أن مستوى الشغف المتناغم كان مرتفعًا بين عينة من الطلاب الجامعيين، وأن الشغف المتناغم يتنبأ بتفانٍ أعلى وتشاؤم أقل، فيما يتنبأ الشغف الاستحواذي بالانهماك أكثر. وأظهرت دراسة Stoper et al. (2011) وجود علاقة إيجابية بين الشغف الاستحواذي والاحتراق، وعلاقة سلبية بين الشغف المتناغم والاحتراق. بينما أسفرت دراسة Martin (2001) ودراسة Curran وآخرون (2011) ارتباطًا سلبيًا بين الشغف المتناغم والاحتراق، ولم يكن هناك ارتباط بين الشغف الاستحواذي والاحتراق. أما دراسة Schellenberg وآخرون (2013) فأظهرت وجود علاقة قوية غير مباشرة بين الشغف والتغير في الاحتراق وتحقيق الأهداف، كما تشير الدراسات إلى وجود علاقة قوية بين الشغف والتعلم الموجه نحو المهام من خلال التكيف، وأن الشغف المتناغم يرتبط إيجابيًا بهذا التعلم بينما يرتبط الشغف الاستحواذي إيجابيًا مع الاحتراق.

تؤكد الدراسات أهمية العلاقة الإيجابية بين الأسلوب المعرفي والشغف الأكاديمي بين الطلاب، وتوصي بتعزيز الرشاقة المعرفية لدى الطلاب لتحسين الشغف والنجاح الأكاديمي. كما تشير الدراسات إلى أن حالة الاحتراق والإرهاق تؤثر سلبًا على الأداء الأكاديمي، وأن الشغف المتناغم يقلل من حالات الاحتراق بينما الشغف الاستحواذي يزيد منه.

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (يوليو) ٢٠٢٣م

وتشير نظرية التعلم إلى أن الشغف الأكاديمي والرشاقة المعرفية يعتبران عوامل مهمة في التحصيل الأكاديمي الجيد والنجاح في الدراسة، وهي تؤثر على عملية تجهيز المعلومات وانتقال أثر التعلم وبقاء أثر التعلم. ويعتقد الباحثون أن الشغف الأكاديمي يشجع على التعلم الفعال والمتعمق، ويرتبط بالرغبة في تحقيق النجاح الأكاديمي والإنجاز. بينما الرشاقة المعرفية هي القدرة على التفكير النقدي وحل المشكلات والإبداع، وهي تؤدي إلى تحسين تجهيز المعلومات وانتقال أثر التعلم وبقاء أثر التعلم.

وبالنسبة للعلاقة الارتباطية لبيرسون بين الشغف الأكاديمي والرشاقة المعرفية والاحتراق الأكاديمي، فإن البحث يشير إلى وجود علاقة إيجابية بين الشغف الأكاديمي والرشاقة المعرفية، وعلاقة سلبية بين الشغف الأكاديمي والاحتراق الأكاديمي. ويمكن تفسير هذه العلاقة بأن الشغف الأكاديمي يشجع على التعلم المستمر والمتعمق، ويساعد على تعزيز الرشاقة المعرفية والتفكير النقدي وحل المشكلات، في حين يؤدي الاحتراق الأكاديمي إلى إرهاق الطالب وعدم القدرة على الاستفادة الأمثل من الوقت والموارد المتاحة، مما يؤدي إلى تقليل الرشاقة المعرفية والتأثير على انتقال وبقاء أثر التعلم. يمكن أن يؤدي ذلك إلى تدني الأداء الأكاديمي وعدم تحقيق الأهداف الأكاديمية. أما بالنسبة لنظرية انتقال أثر التعلم (Transfer of Learning)، فإن الرشاقة المعرفية والشغف الأكاديمي قد يؤثران بشكل إيجابي على انتقال الأثر التعليمي إلى مواقف أخرى خارج السياق الأكاديمي. وذلك بسبب قدرة الطلاب المتحمسين والذين يملكون رشاقة معرفية عالية على تطبيق المهارات والمفاهيم التي تم تعلمها في مواقف جديدة ومختلفة.

أما بالنسبة لنظرية بقاء أثر التعلم (Retention of Learning)، فإن الرشاقة المعرفية والشغف الأكاديمي يمكن أن يؤثران على قدرة الطلاب على الاحتفاظ بالمعلومات والمفاهيم التي تم تعلمها في الطويل الأجل. وذلك بسبب قدرتهم على التفكير النقدي وحل المشكلات وتطبيق المفاهيم في سياقات مختلفة، مما يزيد من فهمهم العميق للمفاهيم والمعلومات ويعزز بقاء أثر التعلم.

أما فيما يتعلق بالاحتراق الأكاديمي، فإنه يمكن أن يؤثر سلباً على التعلم والأداء الأكاديمي للطلاب. ويمكن تفسير ذلك في ضوء نظريات التعلم وتجهيز المعلومات، حيث

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (يوليو) ٢٠٢٣م

يؤدي الإرهاق النفسي والاحتراق إلى تقليل القدرة على تجهيز وتخزين المعلومات وتذكرها والتركيز عليها، مما يؤدي إلى تقليل الأداء الأكاديمي وصعوبة التعلم. لذلك، يجب على الطلاب العمل على تحسين صحتهم النفسية وتفادي الاحتراق الأكاديمي لتحسين أدائهم ونجاحهم الأكاديمي.

كما وجد العديد من الباحثين أن عدم الانخراط والانهاك الانفعالي لهما تأثيرات متباينة على الأداء الأكاديمي، وأن هذين البعدين يلعبان دورًا مهمًا في تجربة الإحتراق الأكاديمي بين الطلاب وأنهما يمكن أن يؤثران بطرق مختلفة على التحصيل العلمي والرفاه النفسي. كما تشير الدراسات أيضًا إلى أن فهم العوامل المؤثرة على هذين البعدين من الإحتراق الأكاديمي يمكن أن يساعد في تطوير استراتيجيات وتدخلات لتعزيز الانخراط الأكاديمي وتقليل الانهاك الانفعالي، مما يؤدي إلى تحسين النجاح الأكاديمي والرفاه النفسي للطلاب. كما يمكن أن تساعد هذه النتائج أيضًا المعلمين والمشرفين على التعليم في تحديد المشكلات وتوفير الدعم للطلاب الذين يعانون من الإحتراق الأكاديمي. ((Salanova et al. 2010; Salmela-Aro et al. 2009; Schaufeli et al. 2002

فمصطلح الرشاقة المعرفية يشير إلى القدرة على التفكير بسرعة وفعالية في الوقت نفسه وإدارة المهام بشكل جيد. بينما مصطلح الشغف الأكاديمي هو الاندماج الكامل للفرد مع موضوعه الأكاديمي والشعور بالرغبة الشديدة في التعلم وتحسين المعرفة المتعلقة بهذا الموضوع. كما أن مصطلح الاحتراق الأكاديمي هو الشعور بالتعب والإرهاق الناتج عن مستويات عالية من العمل والتحصيل الأكاديمي.

تشير العديد من الدراسات إلى وجود علاقة تنبؤية بين الرشاقة المعرفية وكل من الشغف الأكاديمي والاحتراق الأكاديمي. ويوضح البحث الحالي أن الأشخاص الذين يشعرون بشغف أكاديمي قوي غالبًا ما يمتلكون مستويات أعلى من الرشاقة المعرفية. يرجع ذلك جزئياً إلى أن الشغف الأكاديمي يدفع الأفراد إلى المزيد من الاهتمام والتركيز على الموضوع، مما يساعدهم على تنمية قدراتهم المعرفية والذهنية. وعلى الرغم من أن الأشخاص الذين يعانون من الاحتراق الأكاديمي يمكن أن يظهروا أيضًا مستويات عالية

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (يوليو) ٢٠٢٣م

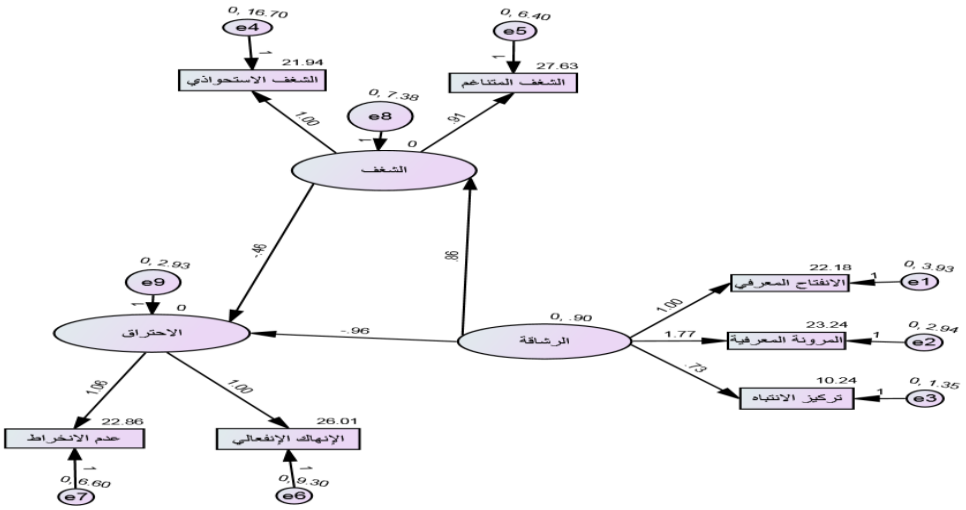
من الرشاقة المعرفية، إلا أن البحث يشير إلى أن هذا النوع من الإرهاق النفسي يمكن أن يؤثر على الأداء المعرفي العام ويقلل من مستوى الرشاقة المعرفية. بشكل عام، يشير البحث إلى أن الشغف الأكاديمي قد يكون عاملًا مهمًا في تعزيز الرشاقة المعرفية، في حين أن الاحتراق الأكاديمي يمكن أن يؤثر على الرشاقة المعرفية بالسلب.

وبالتالي، فإن العلاقة التنبؤية للرشاقة المعرفية بكل من الشغف الأكاديمي والاحتراق الأكاديمي تشير إلى أن الشغف الأكاديمي يمكن أن يكون عاملاً مهماً في تعزيز الرشاقة المعرفية، بينما يمكن أن يؤثر الاحتراق الأكاديمي على الرشاقة المعرفية بالسلب. ولتعزيز الرشاقة المعرفية، ينبغي على الأفراد العمل على تحسين العوامل الأساسية التي تؤثر عليها، بما في ذلك تحديث المهارات والمعرفة بانتظام.

نتائج الفرض الثالث: والذي ينص على: "توجد مطابقة للنموذج البنائي المقترح للعلاقات بين الرشاقة المعرفية (كمتغير مستقل)، والشغف الأكاديمي (كمتغير وسيط)، والاحتراق الأكاديمي (كمتغير تابع) مع بيانات عينة البحث من طلاب الجامعة".

تم استخدم نمذجة المعادلة البنائية structural equation modeling (SEM) للتحقق من مدى مطابقة النموذج المقترح مع بيانات عينة البحث، وذلك من خلال حزمة البرامج الإحصائية IBM SPSS AMOS, 26، وقد أُجرى هذا التحليل استنادًا إلى طريقة الأرجحية القصوى، وقد تم الاعتماد في تفسير مؤشرات النماذج على قيم المدى المثالي لمؤشرات جودة المطابقة للنموذج المقترح لبنية النموذج طبقا للمحكات التى وضعها جاسكين، وليم (Gaskin, J.& Lim, J., 2016) ومعروضه في الشكل (3) بالمقياس الأول. ويعرض الشكل (10) النموذج البنائي الذي تم اقترحه للعلاقات بين متغيرات البحث.

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (يوليو) ٢٠٢٣م



شكل (١٠) النموذج البنائي المقترح للعلاقات بين متغيرات البحث (الرشاقة المعرفية والشغف والاحتراق الأكاديمي).

ويتضح من نتائج التحليل قبول النموذج المقترح للعلاقة بين متغيرات البحث، حيث اتضح أن قيم مؤشرات جودة المطابقة للنموذج قد وصلت الى المعايير المقبولة اثناء إجراء اختبار النموذج بطريقة مبدئية أولية من المرة الأولي دون إجراء بعض التحسينات والتعديلات مما يدل على قوة مطابقة النموذج لبيانات العينة, لذا لم تجرى على النموذج أي تعديلات أو تحسينات. وهذا ما أكدته مؤشرات جودة المطابقة، والتي كانت في مداها المثالي دون إجراء أي تعديلات أو تحسينات عليه. ويلخص جدول (38) نتائج التحليل الإحصائي لهذا النموذج.

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (يوليو) ٢٠٢٣م

جدول (٣٨) نتائج التحليل الإحصائي لنموذج المعادلة البنائية المقترح للعلاقات بين متغيرات البحث (الرشاقة المعرفية والشغف والاحتراق الأكاديمي)

المسارات / الاحصائيات	الوزن المعياري	الوزن الانحداري غير المعياري	الخطأ المعياري	النسبة الحرجة	الدلالة
الرشاقة المعرفية← الشغف الأكاديمي	0.287	0.858	.333	2.578	0.010
الشغف الأكاديمي← الإحتراق الأكاديمي	-0.529	-0.463	0.106	-4.371	***
الرشاقة المعرفية← الإحتراق الأكاديمي	-0.366	-0.956	0.298	-3.207	0.001
الرشاقة المعرفية← الأنفتاح المعرفي	0.432	1.000			
الرشاقة المعرفية← المرونة المعرفية	0.700	1.767	0.378	4.674	***
الرشاقة المعرفية← تركيز الانتباه	0.512	0.730	0.153	4.756	***
الشغف الأكاديمي← الشغف المتناغم	0.570	1.000			
الشغف الأكاديمي← الشغف الإستحواذي	0.716	0.915	0.181	5.053	***
الإحتراق الأكاديمي← عدم الإنخراط	0.631	1.000			
الإحتراق الأكاديمي← الإنهاك الإنفعالي	0.716	1.061	0.163	6.502	***

ويتضح من الجدول (38) أن جميع قيم مؤشرات الأوزان الانحدارية المعيارية وغير المعيارية لتشبعات المفردات على العوامل الكامنة الثلاثة المرتبطة بها في مداها الممتاز حيث كانت جميعها دالة احصائيًا عند مستوى دلالة (0.01)، في حين يبين الجدول (39) قيم مؤشرات جودة المطابقة وتفسيرها.

جدول (39) مؤشرات جودة المطابقة لنموذج المعادلة البنائية المقترح للعلاقات بين متغيرات البحث، وتفسيرها.

مؤشرات جودة المطابقة	القيمة	تفسير القيمة
النسبة بين كا٢ إلى درجات حريتها	1.684	ممتاز
مؤشر المطابقة المقارن (CFI) Comparative fit index	0.973	ممتاز
المؤشر/ جذر متوسط مربع البواقي المعياري SRMR Standardized Root Mean Square Residuals	0.0359	ممتاز
مؤشر جذر متوسط مربع خطأ الاقتراب (RMSEA) Root Mean square of approximation	0.048	ممتاز
مؤشر PClose قيمة الدلالة الخاصة باختبار الفرض الصفري بأن PClose ≤0.05	0.490	ممتاز

يتضح من جدول (39) تطابق نموذج المعادلة البنائية مع البيانات محل البحث، وهذا ما أكدته مؤشرات جودة المطابقة والتي كانت في مداها المثالي والتي وصلت إلي القيم الممتاز. وقد تم الاعتماد في تفسير النموذج على شكل (3) المدى المثالي لمؤشرات

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (يوليو) ٢٠٢٣م

جودة المطابقة للنموذج المقترح لبنية مقياس الرشاقة المعرفية طبقا للمحكات التى وضعها جاسكين، وليم (Gaskin, J. & Lim, J., 2016).

ويتضح من نتائج التحليل قبول نموذج التحليل العاملي التوكيدي، وهذا ما أكدته مؤشرات جودة المطابقة، والتي كانت في مداها المثالي وفقا لمؤشرات (Gaskin, J. & Lim, J., 2016)؛ حيث حقق النموذج مؤشرات جودة مطابقة ممتازة, حيث كانت قيمة مؤشر (كا٢) دالة حيث بلغت (1.684) وقد وقعت في المدى (1:3) وهي قيمة ممتازة, وكما اشار (حسن, 2023) أنه يمكن عدم الاعتماد عليه لحساسية فى العينات الكبيرة, وقد حققت قيمة مؤشر (CFI) المعيار المطلوب حيث بلغت قيمته (0.973) وهي في المدي الممتار حيث تخطط المحك (0.95) وهو يقارن مربع (كا٢) للنموذج المفترض بمربع (كا٢) للنموذج المستقل، كما حققت قيمة مؤشر (SRMR) المعيار المطلوب حيث بلغت قيمته (0.0359) وهي أقل من محك (0.08) الواقع في المدى الممتاز، وتشير هذا المؤشر الى الفرق بين الارتباطات الملاحظة والارتباطات المتوقعة للنموذج, كما حققت قيمة مؤشر (RMSEA) المعيار المطلوب حيث بلغت قيمة (0.048) وهي أقل من (0.06) مما يشر أنها المدى الممتاز أيضًا، وهو من افضل المؤشرات ويشير الى اى حد يقوى النموذج المفترض على تحقيق مصفوفة التباين والتغاير فى المجتمع. وأخيراً حقق النموذج مؤشر (PClose) المعيار المطلوب وكان دال أحصائيًا، حيث بلغت قيمة (0.490) وهي أقل من (0.05) مما يشر أنها في المدى الممتاز أيضًا.

وتشير نتائج جدول (39) كما أوضحت نتائج نمذجة المعادلة البنائية إلى:

١. وجود تأثير مباشر دال إحصائيًا للرشاقة المعرفية على الشغف الأكاديمي عند مستوى 0.01.
٢. وجود تأثير مباشر دال إحصائيًا للرشاقة المعرفية على الإحتراق الأكاديمي عند مستوى 0.01.
٣. وجود تأثير مباشر دال إحصائيًا للشغف الأكاديمي على الإحتراق الأكاديمي عند مستوى 0.01.

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (يوليو) ٢٠٢٣م

هذا وقد تم حساب التأثيرات غير المباشرة، واختبرت دلالتها اعتمادا على طريقة البوتستراب Bootstrap، ويبين الجدول (40) هذه التأثيرات ودلالتها الإحصائية.

جدول (٤٠) التأثيرات غير المباشرة المعيارية وغير المعيارية لمتغير الرشاقة المعرفية على أبعاد متغير الشغف الأكاديمي، والإحتراق الأكاديمي ودلالتها الإحصائية اعتمادا على طريقة البوتستراب Bootstrap.

المؤشرات / الأبعاد	التأثير غير المعياري	التأثير المعياري	مستوى الدلالة
الرشاقة المعرفية← عدم الانخراط	-1.436	-0.371	0.01
الرشاقة المعرفية← الانهاك الانفعالي	-1.353	-0.327	0.01
الرشاقة المعرفية← الشغف المتناغم	0.784	0.206	0.01
الرشاقة المعرفية← الشغف الاستحواذي	0.858	0.164	0.01

وتشير نتائج جدول (40) كما أوضحت نتائج البوتستراب Bootstrap إلى وجود تأثير دال للرشاقة المعرفية على أبعاد الشغف الأكاديمي والإحتراق الأكاديمي على النحو التالي:

أ- وجود تأثير غير مباشر سالب دال إحصائيًا للرشاقة المعرفية على عدم الانخراط عند مستوى 0.01.

ب-وجود تأثير غير مباشر سالب دال إحصائيًا للرشاقة المعرفية على الانهاك الانفعالي عند مستوى 0.01.

ج-وجود تأثير غير مباشر موجبة دال إحصائيًا للرشاقة المعرفية على الشغف المتناغم عند مستوى 0.01.

د- وجود تأثير غير مباشر موجبة دال إحصائيًا للرشاقة المعرفية على الشغف الاستحواذي عند مستوى 0.01.

تفسير نتائج الفرض الثالث في ضوء الدراسات السابقة:

ويمكن تفسير نتيجة العلاقة بين المتغيرات الثلاثة من خلال مطابقة النموذج البنائي المقترح للعلاقات بين الرشاقة المعرفية (كمتغير مستقل)، والشغف الأكاديمي (كمتغير وسيط)، والاحتراق الأكاديمي (كمتغير تابع)؛ حيث تظهر العلاقة الإيجابية بين

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (يوليو) ٢٠٢٣م

الرشاقة المعرفية والشغف الأكاديمي بسبب التفاعل والتعزيز المتبادل بين مكوناتهما المختلفة. تتفاعل الرشاقة المعرفية التي تشمل الانفتاح المعرفي والمرونة المعرفية وتركيز الانتباه مع الشغف الأكاديمي الذي يتضمن الشغف الاستحواذي والشغف المتناغم لتعزيز الأداء الأكاديمي والانخراط.

فيشير الانفتاح المعرفي إلى الاستعداد لاستقبال الأفكار والآراء والتجارب الجديدة. وهو يرتبط بزيادة الفضول ورغبة التعلم. من ناحية أخرى، يتضمن الشغف المتناغم اهتمامًا شخصيًا عميقًا بالموضوع وشعورًا بالاستقلال في متابعة الأهداف الأكاديمية. يسهم كل من الانفتاح المعرفي والشغف المتناغم في توجيه إيجابي صحي للتعلم، مما يعزز الدافعية الذاتية والرضا والنجاح الأكاديمي. وهذا ما أكدته دراسة Vallerand وأخرون (2003) والتي توصلت إلي وجود ارتباط إيجابي بين الشغف المتناغم والانفتاح المعرفي، حيث كان من المرجح أن يظهر الأفراد ذوو المستويات الأعلى من الشغف المتناغم انفتاحًا معرفيًا أعلي.

وفيما يتعلق بالمرونة المعرفية والشغف الاستحواذي تشير المرونة المعرفية إلى القدرة على تكييف التفكير واستراتيجيات حل المشكلات في استجابة للمواقف أو المتطلبات المتغيرة. بينما يتضمن الشغف الاستحواذي دافعًا قويًا لا يمكن السيطرة عليه للمشاركة في النشاط أو الموضوع، في كثير من الأحيان يكون على حساب المجالات الأخرى المهمة في الحياة. على الرغم من أن الشغف الاستحواذي قد يكون له عواقب سلبية، إلا أنه يمكن أيضًا أن يدفع الأفراد للمثابرة واستكشاف النهج المتعدد للتحديات الأكاديمية، مما قد يسهل المرونة المعرفية. وقد وجدت دراسة Frenzel وأخرون (2012) أن الطلاب الذين أظهروا مرونة معرفية كانوا أكثر احتمالاً لإظهار شغف استحواذي، مما أدى بدوره إلى زيادة الجهد والمثابرة في متابعة الأهداف الأكاديمية.

يشير تركيز الانتباه إلى القدرة على التركيز على المهام أو المؤثرات المحددة مع تجاهل المعلومات غير الضرورية والمشوشه. تعتبر هذه المهارة أساسية للتعلم الفعال والإنجاز الأكاديمي. ويمكن أن يسهم كل من الشغف الاستحواذي والشغف المتناغم في زيادة تركيز الانتباه، حيث يميل الأفراد المتحمسين إلى تكريس كامل انتباههم وجهودهم

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (يوليو) ٢٠٢٣م

لمصالحهم الأكاديمية. وقد أظهرت دراسة Vallerand وأخرون (2007) أن الأفراد ذوي المستويات العالية من الشغف الأكاديمي، بغض النظر عما إذا كان استحواذياً أو متناغمًا، أظهروا تركيز انتباهي متزايد، مما أدى إلى تحسين الأداء في المهام المعرفية.

ويمكن إرجاع العلاقة الإيجابية بين الرشاقة المعرفية والشغف الأكاديمي إلى التأثيرات المتداخلة لمكوناتها. حيث يتفاعل الانفتاح المعرفي والمرونة المعرفية وتركيز الانتباه مع الشغف الاستحواذي والشغف المتناغم لتعزيز تجربة التعلم المشوقة والديناميكية والفعالة. وتساهم مكونات الرشاقة المعرفية والشغف الأكاديمي في تعزيز تحفيز الطلاب والتفاني والتفاعل الإيجابي مع المواد الأكاديمية، مما يؤدي إلى تحسين الأداء الأكاديمي وزيادة الانخراط في عملية التعلم. وهذا ما أكدته عدد من نتائج الدراسات السابقة مثل دراسات (Duckworth et al. 2007؛ Zuleica & Jaime, 2016؛ Zhao et al., 2021).

العلاقة السلبية بين الرشاقة المعرفية بكوناتها (الانفتاح المعرفي والمرونة المعرفية وتركيز الانتباه) والإحتراق الأكاديمي بمكوناته (عدم الانخراط والانهاك الانفعالي) تشير إلى أنه مع زيادة الرشاقة المعرفية، يقل الإحتراق الأكاديمي، والعكس صحيح. ومن ناحية أخرى، يتميز الإحتراق الأكاديمي بعدم الانخراط، والذي يشمل الانسحاب من المهام الأكاديمية، والانهاك الانفعالى، وهو الشعور بالتعب والتعرض للضغوط النفسية بسبب المؤثرات الأكاديمية. وفي المجمل، تترافق مستويات أعلى من الرشاقة المعرفية مع مستويات أقل من الإحتراق الأكاديمي، وربما يعود ذلك إلى أن الأفراد ذوي الرشاقة المعرفية الأعلى أكثر قدرة على التعامل مع التوتر والتكيف مع التحديات التي يواجهونها في مساعيهم الأكاديمية.

وقد استخدمت بعض الدراسات تقنيات نمذجة المعادلات البنائية وتحليل المسار لدراسة العلاقة بين الشغف والاحتراق وبعض المتغيرات المعرفية في السياق الأكاديمي والمهني. وتوصلت هذه الدراسات إلى أن الشغف المتناغم يمكن أن يساعد على تجنب الاحتراق في حين أن الشغف الملح يمكن أن يزيد من خطر الاحتراق (Geneviève et al. , 2012). وتشير الدراسات إلى أن الرشاقة المعرفية والشغف الأكاديمي يمكن أن

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (يوليو) ٢٠٢٣م

يتأثران بشكل متبادل وأن التدخلات المستهدفة مثل التأمل وتحديد الأهداف يمكن أن تعزز الرشاقة المعرفية والشغف الأكاديمي. ويوضح النص أيضا أن الشغف يمكن أن يعزز المرونة المعرفية وبالتالي يؤدي إلى تحسين الأداء الأكاديمي. وهذا ما أكدته عدد من نتائج الدراسات السابقة مثل دراسات (Pekrun et Fredrickson et al., 2008 ;Morisano et al.2010; al., 2009; Diamond, 2013).

من وجهة نظرنا، فإن استخدام تقنيات نمذجة المعادلة البنائية وتحليل المسار يمكن أن يساعد على فهم العلاقات المعقدة بين متغيرات معرفية وسلوكية مختلفة. ويمكن لهذه الدراسات أن تكشف عن التفاعلات الكامنة بين العوامل المختلفة والتي قد تؤثر بطريقة ما على تحسين الحياة الأكاديمية والشخصية للطلاب. وبشكل عام، فإن هذه الدراسات تشير إلى أن الشغف والرشاقة المعرفية يمكن أن يؤثران على الأداء الأكاديمي والشخصي للطلاب بطرق مختلفة، وأن العلاقات بين هذه العوامل قد تكون تفاعلية ومعقدة. لذلك، يمكن استخدام هذه الدراسات لتحسين العمليات التربوية والتعليمية وتوفير التدخلات التي تعزز هذه العوامل وتساعد الطلاب على تحسين حياتهم الأكاديمية والشخصية.

كما يمكن تفسير نمذجة العلاقة بين الرشاقة المعرفية والشغف الأكاديمي والاحتراق الأكاديمي في ضوء عدة نظريات كنظريات التعلم وتجهيز المعلومات وانتقال أثر التعلم وبقاء المعلومات. وتعتبر تطبيق هذه النظريات في البيئة التعليمية وفي الحياة المهنية مهمة لتعزيز الرشاقة المعرفية والنجاح في الحياة. فتشير نظرية التعلم الاجتماعي إلى أن الأفراد يتعلمون من خلال المشاهدة والتفاعل مع الآخرين في البيئة التعليمية. وبالنسبة للعلاقة بين الرشاقة المعرفية والشغف الأكاديمي، فإنه من الممكن أن يتعلم الأفراد الذين يشعرون بشغف أكاديمي قوي كيفية التفكير بسرعة وفعالية وإدارة المهام بشكل جيد من خلال مشاهدة ومناقشة موضوعات الدراسة مع الآخرين والحصول على الملاحظات والتعليقات.

وتشير نظرية تجهيز المعلومات إلى أن الأفراد يتعلمون بشكل أفضل عندما تتم معالجة المعلومات بشكل أعمق وأكثر صلة بالموضوع. ويمكن أن يؤدي الشغف

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (يوليو) ٢٠٢٣م

الأكاديمي إلى معالجة المعلومات بشكل أعمق وأكثر توجهاً نحو الموضوع، مما يمكن أن يؤدي إلى زيادة الرشاقة المعرفية. وبالمثل، يمكن أن يؤدي الاحتراق الأكاديمي إلى معالجة المعلومات بشكل أقل تفاعل وأقل صلة بالموضوع، مما يؤثر على الرشاقة المعرفية بالسلب.

بينما تشير نظرية انتقال أثر التعلم إلى أن المعرفة والمهارات التي تم اكتسابها في مجال واحد يمكن أن تنتقل إلى مجالات أخرى ذات صلة، وهذا يعني أن الرشاقة المعرفية التي تم تطويرها في إطار الشغف الأكاديمي يمكن أن تنتقل إلى مجالات أخرى في الحياة، مما يؤثر على الأداء العام والنجاح في الحياة المهنية.

كما تشير نظرية بقاء المعلومات إلى أن الأفراد يتذكرون المعلومات التي تم تعلمها بشكل أفضل عندما يتم استخدامها بانتظام وتطبيقها في المواقف الحقيقية. ويمكن للأفراد الذين يشعرون بالشغف الأكاديمي أن يتذكروا المعلومات التي تم تعلمها بشكل أفضل ويتم استخدامها بشكل أكثر شيوعًا، مما يعزز الرشاقة المعرفية. وعلى النقيض من ذلك، يمكن للاحتراق الأكاديمي أن يؤدي إلى عدم استخدام المعلومات بشكل منتظم، مما يؤثر على الرشاقة المعرفية بالسلب.

وفي الختام وفي ضوء نتائج البحث الحالي يمكن قبول النموذج البنائي المقترح للعلاقات بين الرشاقة المعرفية (كمتغير مستقل)، والشغف الأكاديمي (كمتغير وسيط)، والاحتراق الأكاديمي (كمتغير تابع) لدى طلاب الجامعة. كما يمكن أن يقام عليه دراسات تجريبية لبرامج مُعدة في ضوء الرشاقة المعرفية ومكوناتها ومن ثم لتحسين المكونات الثنائية للشغف الاكاديمي بطريقة صحية ومن ثمن خفض الإحتراق الأكايمي بشقية الثاني.

توصيات وبحوث مستقبلية مقترحة: بناءً على نتائج هذه الدراسة للعلاقة النموذجية بين الرشاقة المعرفية والشغف الأكاديمي والاحتراق الأكاديمي، يمكن وضع التوصيات وبحوث مقترحة يمكن تنفيذها لتعزيز الرشاقة المعرفية وتحسين والشغف الأكاديمي والأداء الأكاديمي والمهني وخفض والاحتراق الأكاديمي. ومن هذه التوصيات والبحوث العلمية المستقبلية المقترحة:

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (يوليو) ٢٠٢٣م

أولًا: التوصيات:

- توصي الدراسة الحالية بإجراء مزيد من الدورات والندوات التثقفية لاعضاء هيئة والمعلمين والتدريبية لطلاب الجامعات والمدارس للوعي بأهمية الرشاقة المعرفية والشغف الأكاديمي والاحتراق الأكاديمي وكيفية اغتنام ايجابياتهم وتلاشي مخاطرهم السلبية.
- كما توصي بتدريس متغيرات الرشاقة المعرفية والشغف الأكاديمي والاحتراق الأكاديمي بالجامعات والمدارس للتوضيح للتلاميذ والطلاب كيفية استثمار طاقاتهم في الإيجابي منها وتلافي مخاطرهم السلبية.

ثانيًا: البحوث والدراسات المستقبلية المقترحة:

- هناك حاجة إلى مزيد من البحث لاستقصاء العلاقات بين الرشاقة المعرفية والشغف الأكاديمي والاحتراق الأكاديمي بين طلاب الجامعات ذكور وإناث وبعض التخصصات، وذلك باستخدام عينات أكبر وأكثر تنوعًا لزيادة تعميم النتائج.
- يمكن الاستفادة بنتائج الدراسة الحالية في اجراء دراسات لتطوير بعض البرامج التدريبية والتطبيقية بطريقة تجريبية قائمة على الرشاقة المعرفية ومكوناتها لتنمية الشغف الأكاديمي وخفض الاحتراق الأكاديمي وتحديد العوامل الأساسية التي تساعد على تطبيق هذه البرامج بنجاح.
- إجراء دراسة تنبؤية قائمة على معامل الانحدار المتعدد Multiple Regression للعلاقة الاسهام النسبي للرشاقة المعرفية في التنبؤ بالشغف الأكاديمي والاحتراق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.
- يمكن استخدام مزيد من الطرق الإحصائية إضافية، مثل النمذجة الخطية الرتبية hierarchical linear modeling، للتحقيق في العلاقات بين الرشاقة المعرفية والشغف الأكاديمي والاحتراق الأكاديمي بين طلاب الجامعات.
- إجراء دراسات مستقبلية لتطوير تقنيات وأدوات تقييم ومقاييس للرشاقة المعرفية والشغف الأكاديمي والاحتراق الأكاديمي والتحقق من الخصائص السيكومترية لها وكذلك التحقق من المقاييس المستخدمة في هذه الدراسة عبر سياقات ثقافية ولغوية مختلفة، من أجل تقييم قابليتها للتطبيق عبر الثقافات.

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (يوليو) ٢٠٢٣م

- تحليل تأثير الأساليب التعليمية الجديدة، مثل التعلم عن بعد والتعلم المدمج، على الرشاقة المعرفية والشغف الأكاديمي والاحتراق الأكاديمي، وكيفية تحسين الأساليب التعليمية لتعزيز هذه العوامل.
- يجب أن تستكشف الدراسات المستقبلية عوامل إضافية قد تساهم في الشغف الأكاديمي والاحتراق، بما يتجاوز الرشاقة المعرفية، من أجل اكتساب فهم أكثر شمولاً لهذه المتغيرات.
- يجب إجراء تحليلات إضافية لاستكشاف دور مكونات الرشاقة المعرفية (الانفتاح المعرفي، والمرونة المعرفية، وتركيز الانتباه) في توقع الشغف الأكاديمي والاحتراق، من أجل فهم أفضل للمساهمات الفريدة لكل مكون في هذه المتغيرات.
- يمكن أن يكتشف البحث المستقبلي أيضًا التدخلات المحتملة للمساعدة في منع أو تخفيف الاحتراق الأكاديمي بين طلاب الجامعات، باستخدام نتائج الدراسة الحالية لتطوير تدخلات فعالة.
- دراسة الآليات التي تؤثر في تنمية الشغف الأكاديمي لدى الأفراد، مثل الدعم الاجتماعي والإيجابية والتحفيز والرضا الذاتي، وكيفية تعزيز هذه الآليات في البيئة التعليمية.
- دراسة علاقة الاحتراق الأكاديمي بالصحة النفسية والعوامل النفسية المؤثرة في حدوثه، وكيفية تحسين الوعي والوقاية منه.

تنفيذ هذه التوصيات والبحوث المقترحة قد يساعد على فهم أفضل للعلاقة بين الرشاقة المعرفية والشغف الأكاديمي والاحتراق الأكاديمي، وكيفية تعزيز هذه العوامل في البيئة التعليمية والعملية والاجتماعية. كما يمكن أن يساهم في تحسين الأداء الأكاديمي والمهني وزيادة النجاح في الحياة.

المراجع:

أولًا: المراجع العربية:

- أبو قوره، كوثر قطب محمد. (2019). نمذجة العلاقات السببية بين الإحتراق الأكاديمي والتسويف الأكاديمي والمعتقدات ماوراء المعرفة كمتغير وسيط لطلبة كلية التربية. *مجلة كلية التربية– جامعة كفر الشيخ*، 19، (1)، 788– 721. من http://search.mandumah.com/Record/1015852
- بريك، السيد رمضان. (2022). العلاقة التنبؤية بين أبعاد المساندة الأكاديمية والاحتراق الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الجامعية في ضوء استخدام التعلم عن بعد. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 6، (60)، 92 – 74. من http://search.mandumah.com/Record/1349248
- البهاص، سيد أحمد أحمد محمد (2002). الانهاك النفسي وعلاقته بالصلابة النفسية لدى معلمي ومعلمات التربية الخاصة. *مجلة كلية التربية– جامعة طنطا*. 31، (1)، 383–414.
- الجراح، عبدالناصر ذياب ذيب؛ والربيع، فيصل خليل صالح. (2020). الشغف الأكاديمي وعلاقته بالاحتراق الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، 16، (4)، – 519 539. من http://search.mandumah.com.qulib.idm.oclc.org/Record/1106224
- جلجل، نصرة محمد عبدالحميد؛ محرم، أمنية حسام الدين عبدالعزيز؛ أبو قوره، كوثر قطب محمد. (2021). أثر النوع والتخصص الدراسي في الاحتراق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة. *مجلة كلية التربية– جامعة سوهاج*، (103)، 165–188. من http://search.mandumah.com/Record/1218728
- الجمالي، فوزية عبد الحميد؛ وحسن، عبد الحميد سعيد (2003). مستويات الاحتراق النفسي لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة واحتياجاتهم التدريسية بسلطنة عمان . *مجلة دراسات عربية في علم النفس*، 2، (1)، 151–211.
- الجميلي، لمياء انور فتيخان سرحان؛ والكبيسي، عبدالواحد حميد (2022). الرشاقة المعرفية وعلاقتها بدافعية الاتقان لدى طلبة الجامعة. *مجلة الدراسات المستدامة*، 4، 646–489. من http://search.mandumah.com/Record/1336717
- حسن، السيد محمد ابوهاشم (2023). مؤشرات جودة المطابقة للصدق التقاربى وتطبيقاتها فى البحوث النفسية والعربية, *المجلة العربية للقياس والتقويم*, 4, (7), (1), 25–1.
- حسن، عزت عبد الحميد محمد (2011). *الإحصاء النفسي والتربوي: تطبيقات باستخدام برنامج SPSS18*. القاهرة: دار الفكر العربي.

- زكي، حسام محمود (2008). الإنهاك النفسي وعلاقته بالتوافق الزواجي وبعض المتغيرات الديموجرافية لدى عينة من معلمي الفئات الخاصة بمحافظة المنيا. *رساله ماجستير*. كلية التربية جامعة المنيا.
- سالمان، الشيماء محمود (2022). الشغف الأكاديمي وعلاقته بالضغوط الجامعية المدركة لدى المعوقين بصريا. *مجلة كلية التربية– جامعة بني سويف*، 19، (113)، 248– 291. من http://search.mandumah.com.qulib.idm.oclc.org/Record/1314411
- الشهري، على بن عبدالرحمن (2020). الاحتراق الأكاديمي وعلاقته بالهناء الذاتي الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، (17)، 204– 179. من http://search.mandumah.com/Record/1056327
- الضبع, فتحي عبد الرحمن (2021). النموذج الثنائي للشغف الأكاديمي لدى طلبة برنامج الماجستير في التربية الخاصة بجامعة الملك خالد في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية .*المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة*، 5، (16)، *122*–97.doi: 10.21608/jasht.2021.161841
- عبداللاه، عبدالرسول عبدالباقي عبداللطيف (2017). الاحتراق التعليمي وعلاقته بالتسويف الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية بجامعة سوهاج في ضوء متغيري النوع الاجتماعي والتخصص الدراسي .*المجلة التربوية– جامعة سوهاج*، 49، 281 – 233. من http://search.mandumah.com/Record/887073
- عثمان، محمد سعد حامد (2010). فاعلية برنامج إرشادي لتنمية المرونه الايجابيه في مواجهه أحداث الحياة الضاغطه لدي عينه من الشباب الجامعي. *رساله دكتوراه*، كلية التربيه، جامعه عين شمس .
- عيسى، ماجد محمد عثمان؛ والخولي، منال علي محمد. (2021). الاحتراق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة خلال جائحة كوفيد–19 في ضوء الصمود النفسي وتوجهات أهداف الإنجاز. *مجلة التربية– جامعة الأزهر*، 5، (189)، 99–173. من http://search.mandumah.com/Record/1167972
- الفيل، حلمي محمد (2020). فعالية نموذج التعلم القائم على التحدي في عقلية الانماء والرشاقة المعرفية لدى طلاب كلية التربية النوعية بجامعة الاسكندرية. *المجلة التربوية، جامعة سوهاج*، (78)، 629–704.
- محمد، لطفي محمد (1975). خصائص الانتباه لدى لاعبي كرة السلة وعلاقتها بمستوى اللاعبين ومركزه، *رسالة ماجستير*، القاهرة، جامعة حلوان.

- محمد، محمد عبدالرؤوف عبد ربه (2021). دور الرشاقة المعرفية في الاستجابة للتغذية المرتدة العكسية أثناء مهام اتخاذ القرار الدينامي لدى المعلمين. *المجلة التربوية– جامعة سوهاج*، 2، (83)، 819–900. من http://search.mandumah.com/Record/1113580
- الهنداوي، وفية أحمد فؤاد (1994). استراتيجيات التعامل مع ضغوط العمل. *معهد الإدارة العامه*، 16, (58)، 89 – 132. من http://search.mandumah.com/Record/49656

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

- Abramson, A. (2022). Burnout and stress are everywhere. *Monitor on Psychology*, 53(1). https://www.apa.org/monitor/2022/01/special-burnout-stress.
- American Psychological Association. (2014). *Think again: Men and women share cognitive skills*. https://www.apa.org/topics/neuropsychology/men-women-cognitive-skills
- Andrews-Hanna, J. R., Kaiser, R. H., Turner, A. E. J., Reineberg, A. E., Godinez, D., Dimidjian, S., & Banich, M. T. (2013). A penny for your thoughts: dimensions of self-generated thought content and relationships with individual differences in mindfulness and depression. *Frontiers in psychology*, 4, 900, 1-13.
- Angelica-Nicoleta Neculaesei (2015). Culture And Gender Role Differences. *Cross-Cultural Management Journal*, 1 (7): 31-35.
- Backović, D. V., Zivojinović, J. I., Maksimović, J., & Maksimović, M. (2012). Gender differences in academic stress and burnout among medical students in final years of education. *Psychiatria Danubina*, 24(2), 175–181.
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2007). The job demands-resources model: State of the art. *Journal of managerial psychology*, 22(3), 309-328.
- Bakker, A. B., Demerouti, E., & Sanz-Vergel, A. I. (2014). Burnout and work engagement: The JD-R approach. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 1, 389-411.
- Balkıs, M. (2013). The relationship between academic procrastination and students' burnout. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [Hacettepe University Journal of Education]*, 28(1), 68-78.
- Barker, C., Pistrang, N. & Elliott, R. (2002): *Research methods in clinical psychology: an introduction for students and practitioners.* In W. John & L. Sons, The Atrium, Gate. S, Chichester. (Eds), Handbook of research methods in clinical psychology (2nd edn). England.
- Barnett, S. M., & Ceci, S. J. (2002). When and where do we apply what we learn? A taxonomy for far transfer. *Psychological bulletin*, 128(4), 612–637. doi: 10.1037//0033-2909.128.4.612

- Bélanger, C., Ratelle, C.F. (2021). Passion in University: The Role of the Dualistic Model of Passion in Explaining Students' Academic Functioning. *Journal of Happiness Studies 22(5)*, 2031–2050. https://doi.org/10.1007/s10902-020-00304-x
- Benedek, M., Stoiser, R., Walcher, S., & Körner, C. (2019). The relationship between openness to experience and cognitive flexibility: A meta-analytic review. *Frontiers in psychology*, 10, 2687. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02687.
- Bonneville-Roussy, A., Lavigne, G. L., & Vallerand, R. J. (2011). When passion leads to excellence: The case of musicians. *Psychology of Music*, 39(1), 123-138.
- Brown,J.S.,Collins,A.,&Duguid,P.(1989).Situated cognition and the culture of learning.*Educational Researcher*, 18(1),32–42.http://doi.org/10 .3102/0013189X018001032
- Castellanos, J. (2018). Gender Differences within Academic Burnout. *Annual Meeting of the Adult Higher Education Alliance* (42nd, Orlando, FL, Mar 8-9)
- Cattell, R. B. (1941). The measurement of adult intelligence. *Psychological Bulletin*, 38(4), 535-578.
- Cools, R. (2018). Cognitive control: A theoretical guide for the perplexed. *Trends in cognitive sciences*, 22(6), 501-516.
- Costa, P. T., Terracciano, A., & McCrae, R. R. (2001). Gender differences in personality traits across cultures: Robust and surprising findings. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81(2), 322-331.
- Cronbach, L., Gleser, G., Nanda, H., & Rajaratnam, N. (1997). *The Dependability of Behavioral Measurements: Theory of Generalizability for Scores and Profiles*. New York: Wiley.
- Curran, T., Appleton, P., Hill, A. & Hall, H. (2011). Passion and burnout in elite junior soccer players: The mediating role of selfdetermined motivation. *Psychology of Sport and Exercise*, 12(6), 655–661.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Springer Science & Business Media.
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F., & Schaufeli, W. B. (2001). The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 499-512.
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135-168. doi: 10.1146/annurev-psych-113011-143750
- Duckworth, A. L., Peterson, C., Matthews, M. D., & Kelly, D. R. (2007). Grit: perseverance and passion for long-term goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(6), 1087-1101.
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The New Psychology of Success*. Ballantine Books.

- Ericsson, A., & Pool, R. (2016). *Peak: Secrets from the New Science of Expertise. Houghton Mifflin Harcourt*.
- Fares, J., Al Tabosh, H., Saadeddin, Z., El Mouhayyar, C., & Aridi, H. (2016). Stress, burnout and coping strategies in preclinical medical students. *North American journal of medical sciences*, 8(2), 75–81. https://doi.org/10.4103/1947-2714.177299
- Feingold, A. (1994). Gender differences in personality: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 116(3), 429-456.
- Forest, J., Mageau, G. A., Sarrazin, C., & Morin, E. M. (2011). "Work is my passion": The different affective, behavioural and cognitive consequences of harmonious and obsessive passion toward work. *Canadian Journal of Administrative Sciences/Revue Canadienne des Sciences de l'Administration* , 28(1), 27-40.
- Fredrickson, B. L., Cohn, M. A., Coffey, K. A., Pek, J., & Finkel, S. M. (2008). Open hearts build lives: positive emotions, induced through loving-kindness meditation, build consequential personal resources. *Journal of Personality and Social Psychology*, 95(5), 1045-1062.
- Fredrickson, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.
- Fredrickson,B.L.(2001).The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions.*American Psychologist*, 56(3),218–226.http://doi.org/10 .1037//0003-066X .56 .3 .218
- Gan, R., Xue, J. & Chen, S. (2023). Do Mindfulness-Based Interventions Reduce Burnout of College Students in China? A Randomized Controlled Trial. *Mindfulness* https://doi.org/10.1007/s12671-023-02092-w
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.
- Gaskin, J. & Lim, J. (2016). *Model fit measures. Gaskination*‟s StatWiki,1-55.
- Gavelin, H. M., Domellöf, M. E., Leung, I., Neely, A. S., Launder, N. H., Nategh, L., Finke, C., & Lampit, A. (2022). Computerized cognitive training in Parkinson's disease: A systematic review and meta-analysis. *Ageing research reviews*, 80, 101671. https://doi.org/10.1016/j.arr.2022.101671
- Geneviève L. Lavigne, Jacques Forest & Laurence Crevier-Braud (2012) Passion at work and burnout: A two-study test of the mediating role of flow experiences, *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 21(4), 518-546, DOI: 10.1080/1359432X.2011.578390
- Gonida, E. N., Kiosseoglou, G., & Leondari, A. (2018). Cognitive Flexibility and Academic Achievement: The Moderating Role of Intelligence and

Age. *Learning and Individual Differences*, 61, 139-149. doi: 10.1016/j.lindif.2017.12.001

- González-Gómez, J. A., Zurita-Ortega, F., Sanz-López, F., & Martínez-Martínez, A. (2020). Cognitive flexibility and creative potential: An exploratory study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(9), 3266. doi: 10.3390/ijerph17093266
- Gur, R. C., Turetsky, B. I., Matsui, M., Yan, M., Bilker, W., Hughett, P., & Gur, R. E. (2000). Sex differences in brain gray and white matter in healthy young adults: Correlations with cognitive performance. *The Journal of Neuroscience*, 20(1), 406-412.
- Gutiérrez-García, A. G., Sánchez-Alfaro, E. J., Torres-Castro, S., López-Ramírez, J. A., & Barraza-Sánchez, V. (2019). The association between cognitive flexibility and social anxiety: An exploratory study using the Cognitive Flexibility Inventory. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 41(3), 389-396. doi: 10.1007/s10862-019-09683-w
- Halbesleben, J. R., & Buckley, M. R. (2004). Burnout in organizational life. *Journal of management*, 30(6), 859-879.
- Halbesleben, J. R., Neveu, J. P., Paustian-Underdahl, S. C., & Westman, M. (2014). Getting to the "COR" understanding the role of resources in conservation of resources theory. *Journal of management*, 40(5), 1334-1364.
- Halpern, D. F. (2000). *Sex Differences in Cognitive Abilities*, (3rd ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Halpern, D. F., Benbow, C. P., Geary, D. C., Gur, R. C., Hyde, J. S., & Gernsbacher, M. A. (2007). The science of sex differences in science and mathematics. *Psychological Science in the Public Interest*, 8(1), 1-51.
- Haupt, M, A., Kennedy, Q., Buttrey, S., Alt, J., Mariscal, M., & Fredrick, L. (2017). *Cognitive Agility Measurement in a Complex Environment. Monterey: TRADOC Analysis Center*.
- Ho, V. T., & Astakhova, M. N. (2018). Disentangling passion and engagement: An examination of how and when passionate employees become engaged ones. *Human Relations*, 71(7), 973–1000. https://doi.org/10.1177/0018726717731505
- Human Performance Institute. (2017). *The Power of Full Engagement: Managing Energy, Not Time, Is the Key to High Performance and Personal Renewal. Simon and Schuster*.
- Institute for Quality and Efficiency in Health Care (IQWiG)(2006). *Depression: What is burnout?* [Updated 2020 Jun 18]. Available from: https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK279286/
- Izadpanah S. The Mediating Role of Academic Passion in Determining the Relationship Between Academic Self-Regulation and Goal Orientation

With Academic Burnout Among English Foreign Language (EFL) Learners. *Frontiers in Psychology*. 2022 ;13:933334. DOI: 10.3389/fpsyg.2022.933334. PMID: 36817392; PMCID: PMC9931907.

- Jamaludin, I.I., & You, H.W. (2019). Burnout in relation to Gender, Teaching Experience, and Educational Level among Educators. *Education Research International*. 2019, Article ID 7349135, 5 pages, 2019.
- Jäncke L. (2018). Sex/gender differences in cognition, neurophysiology, and neuroanatomy. *F1000Research*, 7, F1000 Faculty Rev-805. https://doi.org/10.12688/f1000research.13917.1
- 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
- Kahneman, D. (2011). *Thinking, Fast and Slow*. Farrar, Straus and Giroux.
- Kane, M. J., Hambrick, D. Z., & Conway, A. R. (2016). Working memory capacity and fluid intelligence are strongly related constructs: Comment on Ackerman, Beier, and Boyle (2005). *Psychological bulletin*, 142(9), 1009–1019. doi: 10.1037/bul0000068
- Klassen, R. M., Bong, M., Usher, E. L., Chong, W. H., Huan, V. S., Wong, I. Y. F., & Georgiou, T. (2012). Passion for science and science teaching: relationships with science teaching efficacy and science classroom anxiety. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1006–1021. https://doi.org/10.1037/a0027819
- Komarraju, M., Karau, S. J., & Schmeck, R. R. (2009). Role of the Big Five personality traits in predicting college students' academic motivation and achievement. *Learning and Individual Differences*, 19(1), 47-52.
- Korn Ferry. (2019). *Korn Ferry Institute FYI® for Your Improvement*. Korn Ferry.
- Landay, K., Arena Jr, D.F. and King, D.A. (2022), "Passion in the pit: the effects of harmonious and obsessive passion on nurse burnout", *Journal of Managerial Psychology*, 37 (3), 192-205. https://doi.org/10.1108/JMP-03-2021-0181
- Lemonaki, R., Xanthopoulou, D., Bardos, A. N., Karademas, E. C., & Simos, P. G. (2021) Burnout and job performance: a two-wave study on the mediating role of employee cognitive functioning, *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 30(5), 692-704, DOI: 10.1080/1359432X.2021.1892818
- Linnenbrink-Garcia, L., Patall, E. A., & Pekrun, R. (2013). Adaptive motivation and emotion in education: Research and principles for instructional design. *Routledge*.

- Lynn, R., & Martin, T. (1995). Gender differences in extraversion, neuroticism, and psychoticism in 37 nations. *Journal of Social Psychology*, 135(3), 369-373.
- Mackintosh, N. J., & Bennett, E. (2005). *Gender differences in cognition*. In S. Goldstein & J. A. Naglieri (Eds.), Handbook of intelligence: Evolutionary theory, historical perspective, and current concepts (289-304). *Springer*.
- Madigan, D. J., & Curran, T. (2021). Does burnout affect academic achievement? A meta-analysis of over 100,000 students. *Educational Psychology Review*, 33(2), 387–405. https://doi.org/10.1007/s10648-020-09533-1
- Marsh, H. W., Vallerand, R. J., Lafrenière, M.-A. K., Parker, P., Morin, A. J. S., Carbonneau, N., Paquet, Y. (2013). Passion: Does one scale fit all? Construct validity of two-factor passion scale and psychometric invariance over different activities and languages. *Psychological Assessment*, 25(3), 796-809.
- Martin, E. (2011). The role of athletic identity and passion in predicting burnout in adolescent female athletes. *Master Thesis*, Miami University.
- Martin, M.M. &Rubin, R.B.(1995).A new measure of cognitive flexibility. *Psychological reports*, 76(2),623–626.Doi:10.2466/Pr0.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1986). *Maslach Burnout Inventory manual*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (2008). Early predictors of job burnout and engagement. *Journal of applied psychology*, 93(3), 498-512.
- Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (1996). *Maslach Burnout Inventory Manual* (3rd ed.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- May, R. W., Bauer, K. N., & Fincham, F. D. (2015). School burnout: Diminished academic and cognitive performance. *Learning and Individual Differences*, 42, 126–131. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.07.015
- McCrae, R. R., & Costa, P. T. (1997). Personality trait structure as a human universal. *American Psychologist*, 52(5), 509-516.
- McCrae, R. R., & Costa, P. T. (2013). *The Wiley Handbook of Personality Assessment.* John Wiley & Sons.
- Miller, G. A. (1956). The magical number seven, plus or minus two: Some limits on our capacity for processing information. *Psychological Review*, 63(2), 81-97.
- Miyake, A., & Friedman, N. P. (2012). The nature and organization of individual differences in executive functions: Four general conclusions. *Current directions in psychological science*, 21(1), 8-14.
- Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., Howerter, A., & Wager, T. D. (2000). The unity and diversity of executive functions and

their contributions to complex "frontal lobe" tasks: A latent variable analysis. *Cognitive Psychology*, 41(1), 49-100.

- Moeller, R. (2014). S-OLBI: A Self-Organizing Lexical Bilingual Interface. *Journal of Applied Linguistics and Multilingualism*, 2(1), 23-45.
- Morisano, D., Hirsh, J. B., Peterson, J. B., Pihl, R. O., & Shore, B. M. (2010). Setting, elaborating, and reflecting on personal goals improves academic performance. *Journal of Applied Psychology*, 95(2), 255-264.
- Okamoto, S., Kobayashi, E., Murayama, H., Liang, J., Fukaya, T., & Shinkai, S. (2021). Decomposition of gender differences in cognitive functioning: National Survey of the Japanese elderly. *BMC geriatrics*, 21(1), 38. https://doi.org/10.1186/s12877-020-01990-1
- 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
- Panno, A., Lauriola, M., & Figner, B. (2018). Emotion regulation and risk taking: Predicting risky choice in deliberative decision making. *Cognition and Emotion*, 32(4), 718-725.
- Pascual-Leone, A., Amedi, A., Fregni, F., & Merabet, L. B. (2005). The plastic human brain cortex. *Annual review of neuroscience*, 28(1), 377-401.
- Pekrun, R., Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2009). Achievement goals and achievement emotions: Testing a model of their joint relations with academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 101(1), 115-135.
- Pfeifer, J. H., & Allen, N. B. (2012). The audacity of specificity: Moving adolescent developmental neuroscience towards more powerful scientific paradigms and translatable models. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 2(3), 243-244. doi: 10.1016/j.dcn.2012.05.002
- Posner, M. I., & Petersen, S. E. (1990). The attention system of the human brain. *Annual Review of Neuroscience*, 13, 25-42.
- Posner, M. I., & Rothbart, M. K. (2007). Research on attention networks as a model for the integration of psychological science. *Annual review of psychology*, 58, 1-23.
- Rahmatpour, P., Chehrzad, M., Ghanbari, A., & 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
- Reis, D., Xanthopoulou, D., Tsaousis, I. (2015). Measuring job and academic burnout with the Oldenburg Burnout Inventory (OLBI): Factorial invariance across samples and countries, *Burnout Research*, 2 (1): 8-18,https://doi.org/10.1016/j.burn.2014.11.001.

- Renzulli, J., Koehler, J., & Fogarty, E. (2006). Operation Houndstooth intervention theory: Social capital in today's schools. *Gifted Child Today*, 29(1), 14-24.
- Riese, H., Samara, A., & Lillejord, S. (2015). The role of passion in education: A systematic review. *Educational Research Review*, 15, 17-32.
- 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.
- Ross, J., Miller, L., & Deuster, P. A. (2018). Cognitive Agility as a Factor in Human Performance Optimization. *Journal of special operations medicine : a peer reviewed journal for SOF medical professionals*, 18(3), 86–91. https://doi.org/10.55460/QU7U-8ICE
- Rosvold, H. E., Mirsky, A. F., Sarason, I., Bransome, E. D., Jr, & Beck, L. H. (1956). A continuous performance test of brain damage. *Journal of consulting psychology*, 20(5), 343-350.
- Salanova, M., Schaufeli, W., Martinez, I., & Breso, E. (2010). How obstacles and facilitators predict academic performance: the mediating role of study burnout and engagement. *Anxiety, Stress, & Coping*, 23(1), 53-70.
- Salmela-Aro, K., & Upadyaya, K. (2014). School burnout and engagement in the context of demands-resources model. *British Journal of Educational Psychology*, 84(1), 137-151.
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Leskinen, E., & Nurmi, J. E. (2009). School Burnout Inventory (SBI): Reliability and validity. *European Journal of Psychological Assessment*, 25(1), 48-57.
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Leskinen, E., & Nurmi, J. E. (2009). School burnout inventory -Revised (SBI-R): A study of validity and reliability for Finnish youth. *Journal of Youth and Adolescence*, 38(10), 1253-1263.
- Samra R.(2018). *Brief history of burnout. BMJ* ; 363 :k5268 doi:10.1136/bmj.k5268
- Scanlan, A., Humphries, B., Tucker, P. S., & Dalbo, V. (2014). The influence of physical and cognitive factors on reactive agility performance in men basketball players. *Journal of sports sciences*, 32(4), 367–374. https://doi.org/10.1080/02640414.2013.825730
- Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: a multi-sample study. *Journal of organizational behavior*, 25(3), 293-315.
- Schaufeli, W. B., & Van Dierendonck, D. (2000). *Utrecht Burnout Scale (UBOS): Manual. Lisse: Swets & Zeitlinger.*
- Schaufeli, W. B., Leiter, M. P., & Maslach, C. (2009). Burnout: 35 years of research and practice. *Career Development International*, 14(3), 204-220. doi: 10.1108/13620430910966406.

- Schaufeli, W. B., Martinez, I. M., Pinto, A. M., Salanova, M., & Bakker, A. B. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33(5), 464–481. doi: 10.1177/0022022102033005003
- Schaufeli, W. B., van Bakel, H. J. A., & van der Heijden, F. M. M. A. (2020). Passion and health in teachers: Testing a dualistic model of passion using a multi-method approach. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 29(2), 182–195. https://doi.org/10.1080/1359432X.2020.1716372
- Schaufeli, W.B. (2017). *Burnout: A Short Socio-Cultural History. In: Neckel, S., Schaffner, A., Wagner, G. (eds) Burnout, Fatigue, Exhaustion. Palgrave Macmillan, Cham*. https://doi.org/10.1007/978-3-319-52887-8_5
- Schellenberg, B., Gaudreau, P. & Crocker, P. (2013). Passion and coping: Relationships with changes in burnout and goal attainment in collegiate volleyball players. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 35(3), 270-280.
- Scott, W. A. (1962). Cognitive Complexity and Cognitive Flexibility. *Sociometry*, 25(4), 405–414. https://doi.org/10.2307/2785779
- Seehuus, M., Drake, R. E., & Bond, G. R. (2018). The role of cognitive functioning in the relationship between childhood maltreatment and adult sexual revictimization. *Journal of interpersonal violence*, 33(10), 1581-1602. https://doi.org/10.1177/0886260515624959.
- Shin, H., & Puig, A. (2012). The Development of the Academic Stress Questionnaire. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 45(3), 220-233.
- Shuchong Chen,(2021). Academic Burnout and its association with cognitive emotion regulation strategies among adolescent girls and boys. *Aggression and Violent Behavior*, https://doi.org/10.1016/j.avb.2021.101698
- Sigmundsson, H., Guðnason, S., & Jóhannsdóttir, S. (2021). Passion, grit and mindset: Exploring gender differences. *New Ideas in Psychology*, 63, 100878.
- Simães, C., Rodrigues, J., Gonçalves, A. M., Faria, S., & Gomes, A. R. (2021). Work-family conflicts, cognitive appraisal, and burnout: Testing the mediation effect with structural equation modelling. *The British journal of educational psychology*, 91(4), 1349–1368. https://doi.org/10.1111/bjep.12420
- Stanovich, K. E. (2011). *Rationality and the Reflective Mind*. Oxford University Press.
- Sternberg, R. J. (2003). *Wisdom, Intelligence, and Creativity Synthesized*. Cambridge University Press.

- Stoeber, J., Childs, J. H., Hayward, J. A., & Feast, A. R. (2011). Passion and motivation for studying: Predicting academic engagement and burnout in university students. *Educational Psychology*, 31(4), 513-528. http://doi.org/10. 1080/ 01443410.2011.570251.
- Stoeber. J, Julian H. Childs, Jennifer A. Hayward & Alexandra R. Feast (2011) Passion and motivation for studying: predicting academic engagement and burnout in university students, *Educational Psychology*, 31(4), 513-528, DOI: 10.1080/01443410.2011.570251
- Sumter, S. R., Valkenburg, P. M., & Peter, J. (2013). Perceptions of love across the lifespan: Differences in passion, intimacy, and commitment. *International Journal of Behavioral Development*, 37(5), 417–427. https://doi.org/10.1177/0165025413492486
- Sverdlik, A., Rahimi, S., & Vallerand, R. J. (2022). Examining the role of passion in university students' academic emotions, self-regulated learning and well-being. *Journal of Adult and Continuing Education*, 28(2), 426–448. https://doi.org/10.1177/14779714211037359
- Tóth-Király, I., Bõthe, B., Rigó, A., & Orosz, G. (2017). An Illustration of the Exploratory Structural Equation Modeling (ESEM) Framework on the Passion Scale. *Frontiers in psychology*, 8, 1968. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01968
- Vallerand, R. J. (2008). On the psychology of passion: In search of what makes people's lives most worth living. *Canadian Psychological Association*, 49(1), 1–13. https://DOI:10.1037/0708-5391.49.1.1.
- Vallerand, R. J. (2015). *The psychology of passion. A dualistic model*. New York, NY: Oxford University Press.
- Vallerand, R. J., Blanchard, C., Mageau, G. A., Koestner, R., Ratelle, C., Léonard, M., Gagné, M., & Marsolais, J. (2003). Les passions de l'âme: On obsessive and harmonious passion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(4), 756–767. https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.4.756
- Vallerand, R. J., Mageau, G. A., Elliot, A. J., Dumais, A., Demers, M. A., & Rousseau, F. (2008). Passion and performance attainment in sport. *Psychology of Sport and Exercise*, 9(3), 373-392.
- Vallerand, R. J., Paquet, Y., Philippe, F. L., & Charest, J. (2010). On the role of passion for work in burnout: A process model. *Journal of Personality*, 78(1), 289-312.
- Vallerand, R. J., Salvy, S. J., Mageau, G. A., Elliot, A. J., Denis, P. L., Grouzet, F. M., & Blanchard, C. (2007). On the role of passion in performance. *Journal of personality and social psychology*, 92(3), 505.
- Vanderberghe, R. (2010). Flexibility and cognitive control: Antagonistic or complementary concepts? *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 34(6), 670–678. doi: 10.1016/j.neubiorev.2009.11.009

- Voyer, D., Voyer, S., & Bryden, M. P. (1995). Magnitude of sex differences in spatial abilities: A meta-analysis and consideration of critical variables. *Psychological Bulletin*, 117(2), 250-270.
- Wagner, R.K., Desmond, J.E., Glover, G.H., & Gabrieli, J.D.E. (2001). Cognitive flexibility in normal aging: Evidence from the Wisconsin Card Sorting Test. N*europsychology*, 15(2), 203–209.
- Wang, C., Zhang, Z., Wiley, J. A., Fu, T., & Yan, J. (2022). Gender differences in pleasure: the mediating roles of cognitive flexibility and emotional expressivity. *BMC psychiatry*, 22(1), 320. https://doi.org/10.1186/s12888-022-03945-9
- Wang, H., Hall, N. C., Goetz, T., Frenzel, A. C., & Tuominen-Soini, H. (2019). Passion for teaching: Exploring the structural relationships between teachers' passion, occupational commitment, occupational satisfaction, and occupational stress using an ESEM approach. *Journal of Educational Psychology*, 111(5), 877–896. https://doi.org/10.1037/edu0000345
- Waters, S. (2020). *Why cognitive agility matters*. Better up magazine. (betterup.com)
- Wechsler, D. (1997). *Wechsler Memory Scale–III*. San Antonio, TX: Psychological Corporation.
- Wechsler, D. (2003). *Wechsler Adult Intelligence Scale–Third Edition*. San Antonio, TX: Psychological Corporation.
- Weisberg, Y. J., DeYoung, C. G., & Hirsh, J. B. (2011). Gender differences in personality across the ten aspects of the Big Five. *Frontiers in Psychology*, 2, 178.
- Yang, H., Wang, Y., Zhang, Y., Wei, L., Wu, L., & Wang, L. (2019). Passion, burnout, and well-being in Chinese college students: Is it meaningful to distinguish between harmonious and obsessive passion?. *Frontiers in Psychology*, 10, 880. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00880
- Zabelina, D. L., & Robinson, M. D. (2010). Child's play: Facilitating the originality of creative output by a priming manipulation. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 4(1), 57-65.
- Zhang, Y., Gan, Y., & Cham, H. (2007). Perfectionism, academic burnout and engagement among Chinese college students: A structural equation modeling analysis. *Personality and Individual Differences*, 43(6), 1529-1540.
- Zhao, H., Liu, X., & Qi, C. (2021). "Want to Learn" and "Can Learn": Influence of Academic Passion on College Students' Academic Engagement. *Frontiers in psychology*, 12, 697822. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.697822.

- Zhou, C., Izadpanah, S. (2023). Relationship between using educational technology and academic passion with academic achievement and creative self-efficacy: structural equations modelling approach. *Curr Psychol*. https://doi.org/10.1007/s12144-023-04385-8
- Zuleica Ruiz-Alfonso, Jaime León, (2016). The role of passion in education: A systematic review, *Educational Research Review*, 19, 173-188, https://doi.org/10.1016/j.edurev.2016.09.001.