الإسهام النسبى لكل من العبء المعرفى والذكاء الروحى والاندماج الجامعى والرجاء فى التنبؤ بالاحتراق التعلمى لدى طالبات جامعة بيشة

إعـــــداد

د/ أمل عبد المنعم محمد حبيب

مدرس علم النفس التربوى

كلية التربية – جامعة بنها

والأستاذ المساعد بقسم علم النفس

كلية التربية – جامعة بيشة

د/ السيدة السيد عبد الكريم

مدرس الصحة النفسية

كلية التربية – جامعة حلوان

والأستاذ المساعد بقسم علم النفس

كلية التربية –جامعة بيشة

الإسهام النسبى لكل من العبء المعرفى والذكاء الروحى والاندماج الجامعى والرجاء فى التنبؤ بالاحتراق التعلمى لدى طالبات جامعة بيشة

د/أمل عبد المنعم محمد حبيب ود/السيدة السيد عبد الكريم*

الملخص:

تمثلت أهداف الدراسة فى تحديد مستوى أبعاد (الاحتراق التعلمى – العبء المعرفى – الذكاء الروحى – الاندماج الجامعى – الرجاء) ودرجاتها الكلية لدى طالبات جامعة بيشة، وتعرف الفروق فى أبعاد تلك المتغيرات ودرجاتها الكلية وفقا لمتغيرى العمر والتخصص الدراسى، والكشف عن العلاقة بين أبعاد الاحتراق التعلمى ودرجته الكلية وكل من (العبء المعرفى – الذكاء الروحى – الاندماج الجامعى – الرجاء)، وتحديد إمكانية التنبؤ بأبعاد الاحتراق التعلمى ودرجته الكلية من خلال تلك المتغيرات، وتكونت عينة الدراسة الأساسية من (٢٣٧) طالبة بالكليات العلمية والأدبية بجامعة بيشة شطر الطالبات، بواقع (١٢٦) طالبة بالكليات العلمية، و(١١١) بالكليات الأدبية، وما يعادل (١٨٠) طالبة بالمستوى الأول، و(٥٧) طالبة بالمستوى الثامن، تراوحت أعمارهن ما بين (١٩ – ٢٥.٥٤) عاما، وبمتوسط عمرى قدره (٢٢.٢٧) عاما، طبق عليهن مقاييس الدراسة الخمسة: مقياسى الاحتراق التعلمى والعبء المعرفى (إعداد الباحثتين)، ومقياس الذكاء الروحى (إعداد: حبيب، وعبد الحفيظ، ٢٠١٨)، ومقياس الاندماج الجامعى

* **د/أمل عبد المنعم محمد حبيب:** مدرس علم النفس التربوى–كلية التربية–جامعة بنها، والأستاذ المساعد بقسم علم النفس– كلية التربية –جامعة بيشة.

د/السيدة السيد عبد الكريم: مدرس الصحة النفسية– كلية التربية–جامعة حلوان، والأستاذ المساعد بقسم علم النفس–كلية التربية– جامعة بيشة.

(إعداد: حبيب، ٢٠١٨)، ومقياس الرجاء (إعداد: عطية، ٢٠٠٤)، وأسفرت نتائج الدراسة عن ارتفاع مستوى أبعاد (الاحتراق التعلمى – العبء المعرفى) ودرجاتهما الكلية لدى طالبات جامعة بيشة بالمستويين الأول والثامن، وتمتعهن بذكاء روحى متوسط، وانخفاض مستوى أبعاد(الاندماج الجامعى – الرجاء) ودرجاتهما الكلية لديهن، كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات طالبات المستويين (الأول – الثامن) فى (الاحتراق التعلمى – العبء المعرفى) لصالح المستوى الأول، فى حين كانت تلك الفروق فى معظم أبعاد (الذكاء الروحى – الاندماج الجامعى – الرجاء) لصالح المستوى الثامن باستثناء بعدى الوعى الروحانى والثقة كانت لصالح المستوى الأول، ووجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات التخصصين (العلمى – الأدبى) فى (الاحتراق التعلمى – العبء المعرفى) لصالح التخصص الإنسانى باستثناء بعد محدودية العلاقات داخل الجامعة كانت لصالح التخصص العلمى، فى حين كانت تلك الفروق فى (الذكاء الروحى – الاندماج الجامعى – الرجاء) لصالح التخصص العلمى باستثناء بعد الاندماج السلوكى كانت لصالح التخصص الإنسانى، كما وجدت علاقات ارتباطية موجبة وذات دلالة إحصائية بين أبعاد الاحتراق التعلمى ودرجته الكلية والعبء المعرفى، فى حين وجدت علاقات ارتباطية سالبة وذات دلالة إحصائية بين أبعاد الاحتراق التعلمى ودرجته الكلية وكل من (الذكاء الروحى – الاندماج الجامعى – الرجاء)، وتنبأ (العبء المعرفى – الذكاء الروحى – الاندماج الجامعى – الرجاء) بالأبعاد الفرعية للاحتراق التعلمى ودرجته الكلية.

The relative contribution of cognitive overload, spiritual intelligence, university integration and hope in the prediction of educational burnout for female students at University of Bisha

Abestract:

The goals of the study were to determine the level of (educational burnout - cognitive overload - spiritual intelligence - university integration - hope) for female students in University of Bisha, and to identify the differences in those variables according to age and specialization variables, and to reveal the relationship between the dimensions of learning burnout and its overall degree and each of (Cognitive Overload - Spiritual Intelligence - University Integration - Hope), and determining the predictability of the dimensions of learning burnout and its overall degree through these variables. The basic sample of the study consisted of (237) female students in the scientific and literary colleges at University of Bisha, female students section, by (126) students in the scientific colleges, (111) in the literary colleges, and (180) students at the first level, and (57) students at the eighth level, their ages range between (19-25.54), with an average age of (22.27) years,five scales are educational burnout scale and cognitive overload scale (prepared by researchers) ,spiritual intelligence scale (prerared by Habib and Abd Elhafeez,2019) , university integration acale (prepared by Habib ,2018) , hope scale (prepared by Attia, 2004) , The results of the study resulted in a high level of (educational burnout - cognitive overload) among students of University of Bisha in the first and eighth levels; they enjoy an average level of spiritual intelligence, and a low level of (university integration - hope). There are also statistically significant differences between the average scores of female students at (first - eighth) levels in (educational burnout - cognitive

overload) in favor of the first level, while those differences in (spiritual intelligence - university integration - hope) are in favor of the eighth level. There are statistically significant differences between the two degrees of specialization (scientific - literary) in (learning burnout - cognitive overload) in favor of human specialization, while those differences in (spiritual intelligence - university integration - hope) are in favor of scientific specialization. There are also positive correlational relationships between the dimensions of learning burnout, its overall degree and the cognitive overload, while negative and statistically significant correlational relationships are found between the dimensions of educational burnout, its overall degree and (spiritual intelligence - university integration - hope). The (cognitive overload - spiritual intelligence - university integration - hope) predicted the sub-dimensions of learning burnout and its overall degree.

المقدمة:

يمثل التعليم الجامعى قمة هرم النظام التعليمي حيث تكمن أهميته فى بناء الكوادر الأكاديمية وخلق أفراد يمتلكون المهارات اللازمة لسد متطلبات سوق العمل ويعتمد عليهم المجتمع فى النهوض بمؤسساته، وبالتالى مواكبة ركب التقدم ومواجهة الثورة المعلوماتية المتدفقة.

ولما كانت الحياة الجامعية تلعب دورا فى النمو الأكاديمى والاجتماعى، لذا فإنه من الضرورى الكشف عن العوامل والمتغيرات التى تؤثر سلبا أو إيجابا فى الأداء الأكاديمى والنمو النفسي والاجتماعي لدى طلاب الجامعة، حتى يمكن فهمها بعمق ومحاولة التصدى للسلبى منها، بما يحقق أحد الأهداف الرئيسة التى يسعى علم النفس التربوى لتحقيقها، وهو تعرف المشكلات التربوية والعمل على حلها والتخلص منه. **عبد اللطيف (٢٠١٧، ص ١٧)** ومن أخطر المشكلات التى يعانى منها الطالب الجامعي وتجهده معرفيا وانفعاليا وجسميا وتؤثر سلبا على أدائه الأكاديمي ونموه النفسى والاجتماعى ما يعرف **بالاحتراق التعلمى** Educational Burnout، ويتولد نتيجة شعور الطالب بالضغط أثناء الدراسة وعدم استيعاب المقررات أو عجزه عن أداء المهام التى تطلب منه والملزم بإتقانها، مما يترتب عليه المعاناه والتوتر والتسويف والنفور والخوف والقصور الذاتى فى إنجاز المهام الموكلة إليه Lin and Huang (2012,p.231)، Balkis (2013, p.53)

ويعد النظام الجديد داخل الجامعات عاملا من العوامل التى تفضي إلى الاحتراق التعلمى حيث أصبحت الدراسة أكثر قصرا وأكثر تكثيفا مع اضطراب العلاقة بين الطالب والأستاذ وصعوبة المقررات الدراسية والمطالبة بإعداد مشاريع المستقبل والأبحاث الواجب إنجازها والاختبارات والواجبات، بالإضافة إلى محاولة التكيف مع البيئة الجديدة، مما يجعل الطلاب على الرغم من كونهم أكثر استعدادا وطموحا ومدركون لهدفهم جيدا إلا أنهم فى ذات الوقت يجدون صعوبة فى تحمل الأعباء الدراسية,(2009,p.111) .Alginahi et al

ويقدم Schaufeli,Slanova–Roma and Bakker (2002a,p.11) تعريفا للاحتراق التعلمى حيث يعرفه بأنه "إرهاق بدنى وسخرية وتهكم وافتقار للفعالية"، كما يعرفه Ries, Xanthopoulouand and Traousis (2015,p.9) على كونه "ظاهرة تتميز بمشاعر الاستنفاد الانفعالى والمعرفى والجسدى بسبب متطلبات الدراسة، واتجاه الفرد نحو عدم المشاركة والانسحاب من الأنشطة الدراسية".

ويمكن أن يؤدى الاحتراق التعلمى إلى معدلات غياب أعلى، وتضاؤل الدافعية لإنجاز المهام الدراسية المطلوبة وزيادة نسبة التسرب من الدراسة، وانخفاض مستوى التحصيل الدراسي والحد من الاندماج فى الأنشطة الدراسية. Maslach and Leiter (1997 , p. 32)

ويعانى عدد كبير من طلاب الجامعة من مستويات عالية من الاحتراق التعلمى Aheren and Norris (2011,p. 530)، وتكتظ العيادات النفسية الجامعية بالمراجعين من الطلاب نتيجة تعرضهم لضغوط نفسية وإجهاد لفترة طويلة مما يتحول الى استنزاف جسمى وانفعالى، وبرود عاطفى يتمثل فى الاستهتار تجاه كل ما يرتبط بمصادره وفقدان الشعور بمتعة الحياة، فيعزف عن النوم وينحدر من سلبية إلى أخرى.(كاشيمادا، ورافلوب،٢٠١٢)

ويمثل **العبء المعرفى** Cognitive OverLoad أحد التحديات التى تواجه الطالب الجامعي، ويعرف على أنه " الكمية الكلية للنشاط العقلى فى الذاكرة العاملة خلال وقت معين ويقاس بعدد الوحدات والعناصر المعرفية ". (Sweller and Chandler (1994, p. 185

وترجع نظرية العبء المعرفى (C LT) إلى دراسات ميلر Miller والتى أشار من خلالها إلى خصائص الذاكرة العاملة والتى تحتفظ بالمعلومات لفترة ما بين (١٥– ١٨) ثانية ما لم يتم تكرارها أو معالجتها، وقدرتها التخزينية والتى تتراوح مابين (٥ – ٩) وحدات معرفية، كما أن حدوث أى مشتتات للانتباه خلال معالجة المعلومات يؤدى إلى إضعاف احتمالية معالجة المعلومات وتخزينها فى الذاكرة طويلة المدى وبالتالى يصعب تذكرها لاحقاً. **العتوم) ٢٠٠٤: ص ص ٩٢–٩٤)**

وتهدف نظرية العبء المعرفى إلى إحداث عملية التعليم دون التحميل الزائد للذاكرة العاملة بالمعلومات والأنشطة غير المرتبطة بالتعلم، لأنه إذا زاد العبء المعرفى فى الذاكرة العاملة سيزداد تبعا لذلك الجهد العقلى المبذول من قبل المتعلم لمعالجة المعلومات، مما يؤثر بدوره على جودة وتكوين البنيات المعرفية فى الذاكرة طويلة المدى وبالتالى يفشل التعلم. (Cooper (1998 ,p.70، الفيل) ٢٠١٥: ص ٢)

وينقسم العبء المعرفى وفقا لنظرية العبء المعرفى إلى ثلاثة أنواع هى:

أ- **العبء المعرفى الداخلى** Intrinsic Cognitive Load: وهو المفروض على الذاكرة العاملة والناتج عن طبيعة محتوى المادة التعليمية ويعتمد على صعوبة المادة وتعقيدها.

ب-**العبء المعرفى الضرورى أو العلاقى** German Load: وهو ضرورى لمعالجة المعلومات وبناء المخططات المعرفية، وكلما زاد قل العبء المعرفى.

ج- **العبء المعرفى الخارجى** Extraneous Cognitive Load: وينتج عن طبيعة الأساليب والطرق فى عرض المادة التعليمية، وقد يعيق من عملية التعلم ولابد من تقليله من خلال اختيار الأساليب المناسبة لعرض المادة التعليمية واستخدام الوسائل التعليمية المتعددة.(ChipperField (2006, p.51

وتشير **بدوى (٢٠١٤)** إلى خصائص الطالب الذى يعانى من العبء المعرفى حيث تظهر عليه أعراض الإجهاد والإغلاق العقلى، وتدنى مستوى الكفاءة والدافعية فى أداء المهام والصعوبة فى تجميع المعلومات، وعدم القدرة على الاحتفاظ بالمعلومات المطلوبة، بالإضافة إلى عدم القدرة على فهمها.

كما أثبتت العديد من الدراسات ثمة علاقة بين العبء المعرفى والتحصيل الدراسى فى المواد المختلفة وأن التخفيف من العبء المعرفى من خلال توظيف استراتجيات ومبادىء نظرية العبء المعرفى تنعكس بشكل مباشر على التحصيل الدراسى ومخرجات التعلم فى تلك المواد مثل دراسة كل من (Chandler and Sweller (1991، Paas (1992)، Amadieu,Manne and Liamay (2009)، Haslam and Hamllton (2010)، Lin,Liu and Liu (2012)، **عبود (٢٠١٣)**، Kokkionos (2016)، **القحطانى (٢٠١٩)**.

ومن المتغيرات ذات التأثير المباشر على تحصيل وإنجاز الطالب وقدرته على مواجهة ما يقابله من صعوبات أثناء العمل الجامعى هو **الذكاء الروحى** Spiritual Intelligence، وقد أثبتت العديد من الدراسات ارتباط الذكاء الروحى بالتحصيل الأكاديمى **الربيع (٢٠١٣)**، **والبجيدى (٢٠١٥)**، **والعطبى**، **وبديوى (٢٠١٧)**، وقدرته على التنبؤ بالنجاح الأكاديمى (2008) Olsen، وارتباطه بدافعية الإنجاز **الصبحية (٢٠١٣)**.

والذكاء الروحى كما عرفه Emmons (2000 ,p.3) هو " القدرة على استخدام المصادر الروحية لتيسير حل المشكلات اليومية، والقدرة على التصرف فى المواقف المختلفة "

وقد اتفقت معظم الأطر النظرية على قدرة الذكاء الروحى على مواجهة الشدائد لدى الفرد حيث أكد McCoy (2009, p. 5040) على دور الذكاء الروحى فى تغيير سلوك الفرد من السيء إلى الأفضل،وإعطاء معنى للحياة والقدرة على مواجهة الصعوبات.

وهذا ما أشارت إليه دراسة Koening,Weinter,Peterson,Meador, and Schieman, Pudrovska and Malkie (2005,p.165), Keefe (1997,p.352) أن هناك تأثيرات دينية على الصحة النفسية متمثلة فى القدرة على تحمل الضغوط، وخلق الأمل والتفاؤل وضبط النفس والرضا عن الحياة، وقدرة أفضل على التعامل مع المشكلات.

وأظهرت الأبحاث التى أجراها كل من **أحمد (٢٠٠٤)**، Moallemi,Raghibi and Salar (2010)، Rotimi (2010) **ارتباط** الذكاء الروحى بالتوافق النفسي والاجتماعى والدراسي، وارتباطه بالسعادة النفسية وجودة الحياة فى دراسة Amramand and Dryer (2007)، **والضبع (٢٠١٢)**، وبجودة الحياة فى دراسة **أرنوط (٢٠٠٨)**، وبالصحة العامة في دراسة Saad, Hatta and Mohamed (2010).

ويعد مفهوم **الاندماج** Integration من المفاهيم ذات التأثير فى الدافعية وتوجيه التلاميذ نحو التعلم والتحصيل الدراسي ومفتاح لعلاج العديد من المشكلات الدراسية .Fredricks,Blumenfeld and Paris (2004 , p. 60)، وقد أشارت نتائج العديد من الدراسات أن الاندماج عامل جوهرى وفعال فى المخرجات التعليمية والاجتماعية الإيجابية لدى الطلاب (2003, p.54) and Marrison O Farrell، كما يلعب دوراً فى إثارة الانتباه واستثمار أوسع لجهود الطلاب فى عملية التعلم. Klem and Connell (2004 , p. 262)

وتعرف **حبيب** (٢٠١٨، ص٥٢٠) الاندماج الجامعى على كونه "مبادرة قصدية لبذل الجهد فى العملية التعليمية وممارسة سلوكيات إيجابية داخل الجامعة، مدعماً فى ذلك بطاقة انفعالية تجاه الأساتذة والزملاء والمهام التعليمية، مما يؤدى إلى إتقان المعارف والمهارات والمشاركة بفاعلية فى الأنشطة وتكوين مشاعر إيجابية تجاه الجامعة".

والاندماج بناء متعدد الأوجه يتضمن مكونات سلوكية وعاطفية ومعرفية، ويتمثل الاندماج **السلوكي** فى المشاركة فى الأنشطة الأكاديمية، فى حين يتمثل الاندماج **العاطفى** فى الانتماء إلى التعلم المدرسي وتقدير النجاح فى النتائج المتعلقة بالمدرسة، ويتمثل الاندماج **المعرفى** فى استثمار الجهود لإتقان المهارات والمعارف اللازمة للمهام الصعبة، وأن يكون التعلم استراتيجيا ومنظماً. Fredricks et al. (2004 , p. 62)

وقد أكدت دراسة **محمود (٢٠١٧)** على ارتباط الاندماج المدرسي بمفهوم الذات الأكاديمى والطموح الأكاديمى، وبالتوافق الدراسي والنجاح والاستقلال الأكاديمى فى دراسة Pamela (2007)، والاستمتاع بالتعلم فى دراسة Fouts and Mark (2000)، والانفعالات الأكاديمية فى دراسة **القصبى، وأمين (٢٠١٧)**، والمشاركة النشطة فى دراسة Skinner (1993)، Barbara (2000)، وارتباط الاندماج المعرفى بالدافعية ومخرجات التعلم Miller, Green, Growson, Duke and Akey (2004, 2005)، واتفقت نتائج دراسة Endawoke (2005)، Zhu et al. (2009)، Saeed and Zyngier (2012) على إمكانية التنبؤ بالتحصيل الأكاديمى من خلال الاندماج.

ويعد **الرجاء** Hope من أهم المفاهيم فى علم النفس الإيجابى، لما له من آثار إيجابية عديدة على تحقيق التكيف الإنسانى والصحة النفسية والجسمية، والرغبة فى التعلم ومقاومة الضغوط ودوره المركزى فى العلاج النفسي.
(Snyder,Cheavens and Michael (2005, p.25

ويعرف **عطية** (٢٠٠٤، ص٣٤) الرجاء بكونه "طاقة نفسية معبأة بثقة ووعى بالذات وإمكاناتها وإمكانات الواقع الذى تعيش فيه، فتدفعها إلى السعى لطرق العمل المحققة لغايات مرجوة فردية كانت أو اجتماعية، وفى المدى القريب أو البعيد".

وقد وضعت العديد من النماذج لتفسير الرجاء أبرزها وأكثرها تناولاً وانتشاراً فى الدراسات الأجنبية النموذج المعرفى لـ "سيندر" Snyder et al. (2015 pp. 106-107)، وعلى المستوى العربى تناول **سيد عثمان عام (١٩٨٩)** الرجاء فى البيئة العربية وذلك من خلال نموذجه النفسى الاجتماعي بأبعاده الثلاثة (الثقة – الوعى – العمل).

ويتسم الأفراد ذوو الرجاء المرتفع بامتلاكهم عدداً أكبر من الأهداف وتكون أهدافهم أكثر صعوبة ويستطيعون النجاح فى إنجازها، ويدركون أهدافهم على أنها تحديات ولديهم سعادة كبيرة وضغط أقل لامتلاكهم مهارات مواجهة الضغوط. (Snyder, 1995 , pp. 357 – 358)

وتحاول الدراسة الحالية تعرف مستوى أبعاد (الاحتراق التعلمى – العبء المعرفى – الذكاء الروحى – الاندماج الجامعى – الرجاء) ودرجاتها الكلية لدى طالبات جامعة بيشة بالمملكة العربية السعودية، وتحديد الفروق في أبعاد كل متغير ودرجته الكلية وفقا للعمر والتخصص الدراسى، وتعرف العلاقة بين أبعاد الاحتراق التعلمى ودرجته الكلية وكل من (العبء المعرفى – الذكاء الروحى – الاندماج الجامعى – الرجاء)، وتعرف الإسهام النسبي لكل من (العبء المعرفي – الذكاء الروحي – الاندماج الجامعى – الرجاء) فى التنبؤ بأبعاد الاحتراق التعلمى ودرجنه الكلية.

مشكلة الدراسة:

يمثل طلاب الجامعة فئة ذات اهتمامات وأعباء ومخاوف تختلف عن الفئات العمرية والمهنية الأخرى (Tosevski,Milovancevic and Gajic (2010, p.48، وقد أصبحت حياة طلاب الجامعة أكثر إرهاقا واحتراقا مع زيادة عدد الاختبارات والتطلعات المتزايدة، بالإضافة إلى الضغوط المالية فى الوقت الذى تعد فيه الصحة عاملا مهما لتحقيق التحصيل الدراسي، وبالتالى من أجل تحسين التحصيل الدراسي يجب تعزيز صحة ورفاهية الطلاب Vansteenkist, De VanderBroeck, Elansari and Stock Witte and Lens (2008, p.277) (2010 , p509)،

وقد لاحظت الباحثتان أن غالبية الباحثين ركزوا فى دراستهم للاحتراق النفسى على الجانب الوظيفى مهملين بذلك الجانب الأكاديمى والذى قد يسهم بشكل كبير فى إصابة الطلاب بالضغوط النفسية فى أعلى درجاتها، أو ما يسمى بالاحتراق التعلمى الذى تسلل إلى فصول الدراسة الجامعية بعد أن كان انتشاره فى ميادين العمل فقط.

ويذكر Dyrbye, et al., (2014, p.,444) أن ظاهرة الإجهاد التعلمى يعانى منها عدد كبير من الطلاب فى المراحل التعليمية المختلفة ، حيث يعانى ثلاثة طلاب من كل عشرة طلاب من الإجهاد التعلمى.

وعلى المستوى التجريبى توصلت دراسة **باوية (٢٠١٢)** والتى أجريت على (١٧٠) طالبا جامعيا، إلى أن الطلاب الذين يعانون من الاحتراق التعلمى مثلوا ٨٨.٧% من إجمالى حجم العينة، وفى دراسة أجرتها (Kousar, 2010) على عينة من الطلاب ينتمون إلى جامعة البنجاب بباكستان، تبين أن ٢٧ %من الطلاب ينظرون إلى مستوى الإجهاد لديهم بأنه فوق السيطرة.

وهذا ما أشارت إليه نتائج دراسة Lin and Hunge (2014)، Merilainen, and Kuittinen (2014)، Merilainen (2014)، **وبنين وبنين(٢٠١٦)**، Barbosa ,Silva,Ferreira and Severo (2016)، و**الجعافرة، بدح، الخطيب، والخرابشة (٢٠١٣)** إلى ارتفاع مستوى الإجهاد التعلمى لدى طلاب الجامعة.

وهناك إدراك متزايد بأن الاحتراق يمثل مشكلة تؤثر على العديد من طلاب الجامعة وهذا ما أشارت إليه دراسات Schaufeli et al., (2002a)، Zajacova, Stoeber ,Child,Hayward and ،Lynchand Espenshade(2005) Feast (2011)، (Friedman (2014 فى كون الاحتراق لدى طلاب الجامعة يرتبط بالأداء الأكاديمى الضعيف والتصورات السلبية عن بيئة التعلم والدعم المتاح، مما يسهم فى ارتفاع معدلات التسرب والتناقص فى الجامعات.

كما تشمل عواقب الإجهاد التعلمى المفرط التعرض للاكتئاب واليأس والانتحار وقرحة المعدة وارتفاع ضغط الدم وأمراض القلب والأوعية الدموية Putwain (2007 , p.207)، Leung,Yeung and Wong (2010 , p.91)، ويرتبط الإجهاد التعلمى أيضاً بالنتائج السيئة ويعيق قدرة الفرد على العمل بفاعلية وكفاءة. Akgun and Ciarrocchi (2003 , p.287)،

ويشير **عبد العلى** (٢٠٠٣، ص ٢٥) إلى العديد من الأعراض المعرفية والنفسية والسلوكية للاحتراق أهمها: عدم القدرة على التركيز وتغير نمط الأداء والتصلب الفكرى ، والإحساس بالإحباط واليأس والشعور بالبلادة والانعزال والإنجاز المتدنى والإجهاد الانفعالى، والتغيب عن المحاضرات وانخفاض الدافع

للاستذكار وارتفاع نسبة التسرب التعليمى، وتأجيل المهام المطلوب إنجازها فى وقت محدد. Cakir,Akca,Kadaz and Tulgarer (2014, p. 655).

وقد أشارت نتائج دراسة (Tracy, 2004) إلى أن الإجهاد وضغط الوقت وكثرة المواد المعرفية المتاحة للمتعلم تؤدى إلى حدوث العبء المعرفى.

ويرتبط العبء المعرفى بحل المشكلات ومهام التعلم ، ويزداد معدل العبء المعرفى بصعوبة المهمة وتعقد المشكلة ومهام التعلم الثرية تتطلب مهارات حل المشكلات، فالعبء المعرفى يلعب دوراً هاماً أثناء قيام الفرد بحل المشكلة. (Paas (1992 , p. 320)

وتوصلت دراسة **المعمورى ونعمة (٢٠١٥)** والتى أجريت على (٣١٨) طالبا وطالبة من الجامعات العراقية والأهلية، إلى معاناة (١٥٦) طالبا وطالبة من عبء معرفى مرتفع أى بنسبة ٤٩% من إجمالى حجم العينة، كما أشارت نتائج دراسة **السباب (٢٠١٦) إلى** معاناة طلاب الجامعة من مستوى مرتفع من العبء المعرفى والتى وصلت إلى (٢٠٠) طالبا وطالبة من إجمالى (٤٠٠) طالبا وطالبة جامعية، وتتفق تلك النتائج مع ما أشارت إليه دراسة **السعدى (٢٠١٧)** في معاناة طلاب الجامعة من عبء معرفى مرتفع.

فى حين خلصت دراستا Lin and Huang (2012, 2014) والتى أجريتا فى تايوان إلى ارتباط الإجهاد التعلمى بضعف الإنجاز الأكاديمى نتيجة زيادة العبء المعرفى لدى طلاب الجامعة ، وأن الإجهاد التعلمى لدى الطلاب يتمثل فى أربعة عوامل هى: الشعور المنخفض بالإنجاز ، والاغتراب بين الأشخاص، والعاطفة السلبية للتعلم، والإنهاك العاطفى ، وتنبأ العبء المعرفى بالإجهاد التعلمى، كما توصلت دراسة Charkhabi, Abarghuei and Hayati, (2013) أنه يمكن التنبؤ بالاحتراق التعلمى من خلال الضغوط التى يتعرض لها الطلاب.

وهذا يتفق مع ماذكره (Iskander, 2018) بأن الوصول إلى نقطة العبء المعرفى هو ما يسبق الاحتراق مباشرة، والذى يعد استجابة نفس عصبية لحماية الذات ومحاولة إنجاز العمل بمستوى يفوق قدرة الفرد المحدودة، وضعف قدرته على التركيز على أكثر من موضوع، مما يولد لديه نوعاً من الضيق والضجر والنفور من الدراسة وتدهور الأداء وتتكون لديه اتجاهات سالبة نحو التعلم.

وعلى المستوى التجريبى أشارت نتائج دراسة(Sweller. 1989) ، والعبادى (٢٠١٤)، البنا (٢٠٠٨)، Schmeck,Opfermann,Vangog, Paas and Leutner (2015)، والسعدى (٢٠١٧)، ويوسف (٢٠١٧) فى وجود علاقة بين العبء المعرفى وكل من القدرة على المواجهة وحل المشكلات.

كما أثبتت نتائج دراسة Lin and Huang (2012)، Lin and Huang (2014) Huang,Chen,Wu and Chen,2015), Yang and Chen (2015)، والسعدى (٢٠١٧) وجود علاقة بين الاحتراق التعلمى والعبء المعرفى.

ويلعب الذكاء الروحى دوراً فى خفض مستوى الضغوط النفسية والحد من التوتر ويقلل من المشكلات النفسية والاجتماعية، ويسهم فى مقاومة الضغوط وحل الصراعات حيث يزيد من أنشطة المواجهة مما يؤدى إلى تحسين الأداء. Khaleghkhah and Babaei (2016, p.398)

وقد أظهرت الأبحاث التى أجراها كل من Steward and Jooe (1998) , Solati and Najafi (1999) إلى ارتباط الذكاء الروحى إيجابا بمواجهة الإجهاد وحل المشكلات، والتحصيل (Olsen, 2008)، ودافعية الإنجاز الصبحية (٢٠١٣)، وسلبيا بضغوط الحياة والأمراض الانفعالية الجسمانية Yang and Mao (2007).

وقد أسفرت نتائج دراسة Golden,Piedmont,Ciarrocci and Rodgeraon (2004)، Powers,Cramer and Grubka (2007)، Krok (2008), Maxiomo (2010)، (Tasharrofi,Hatami and Asgharnejad 2013)، Cat,Cengiz and Cengiz (2014) عن وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الاحتراق التعلمى والذكاء الروحى.

وقد يكون لدى الطالب القدرة على التعامل بشكل فعال مع التحديات الأكاديمية وحل المشكلات والتحسين الذاتى الأكاديمى، وبالتالى يكون أقل عرضة للوقوع فى دوامة عدم الاندماج داخل المدرسة Wang and Fredricks (2014, p. 735)، فقد يلعب الاندماج الأكاديمى دوراً فى توفير نوع من المرونة المتبادلة والديناميكية ، ويعمل كأداة كادحة تساعد الطلاب على التكيف بشكل أكبر فى المهام الأكاديمية. Deci and Ryan (2000 ,p. 75)

وقد اعتبر Gazan (2014 ,p. 413) الاحتراق كلمة مضادة للاندماج، وهذا ما أكدته نتائج العديد من الدراسات حول ارتباط الاحتراق التعلمى سلبا بالاندماج

الأكاديمى مثل دراسة Schaufeli, Salanova, Gonzalez-Roma and Salanova, Schaufeli, Martinez and Breso Bakker (2002b), Gazan Friedman, (2014), (2014) (2009)، Ghadampour, Farhadi and Naghibeiranvand (2016)

وترتبط القدرة على حل المشكلات والصحة النفسية والاستجابات التكيفية للتوتر والإجهاد الشديد والتعافى من علامات الضغوط **بالرجاء** والحياة الهادفة ، فالرجاء والحياة الهادفة ضرورية للتنعم بحياة سعيدة وحل المشكلات وظهور ردود فعل إيجابية وتحقيق الصحة العقلية والنفسية. (Afshar,Sedaghati and Hadavi (2016, pp. 65-67)، والرجاء محدد بعقل وجسم سليمين Snyder,Feldman,Sharey and Rand (2002).

والرجاء من منظور **عثمان (١٩٩٦، ص ٤٩)** "هو بشر الروح الذى يجعلها أكثر اتساعاً وانشراحاً واستنارة وإقبالاً، بل وأكثر احتمالاً للسعى المجاهد المجالد وراء المطلوب من الغايات ومعشوقه".

ويرى (McCarter, 2007, p.108) أن الافتقار للرجاء قد يمثل عامل مخاطرة بالوصول إلى الاحتراق.

وأظهرت الأبحاث الوصفية المبكرة أن الاحتراق يرتبط بمشاعر اليأس والعجز، وهذا ما أشارت إليه نظرية الرجاء لـ "سنيدر" بأن عملية تحقيق الهدف عندما تواجه معوقات فإن المرء قد يشعر بمشاعر واستجابات انفعالية سلبية من اليأس وفقدان الرجاء، وهى ما تؤدى بدورها إلى الاحتراق.(Kahill, 1988, p. 286)

وقد لاقت هذه المقترحات شيئا من التأييد حيث استخدم (Sherwin et al. 1992) مفهوم "سنيدر" للرجاء وأظهر وجود علاقة سلبية بين الرجاء والاحتراق لدى الممرضات، مما يبرز معه أهمية رعاية وتعزيز الرجاء لتجنب الاحتراق، وعلى الرغم من هذا فقد أهملت الدراسات العربية العلاقة بين الرجاء والاحتراق.

وقد أشارت نتائج دراسة Sherwin et al. (1992)، Gustafsson, Hassmen and Podlog (2010)، Gustafsson, Skoog, Podiog and Lundqvist (2013) إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الاحتراق والرجاء.

وفى ضوء الحداثة النسبية لمتغيرات الدراسة وتداخلها وأهمية هذه المتغيرات فى تشكيل السلوك الإنسانى ودورها فى التوافق النفسى والاجتماعى وخاصة لدى

طلاب الجامعة، تلك الفئة التى تحتاج إلى تطوير واستثمار قدراتها والتغلب على الأزمات التى تواجهها، بالإضافة إلى خطورة متغيرى الاحتراق التعلمى والعبء المعرفى على الصحة النفسية والعقلية للطالب الجامعى وتزايد انتشارهما داخل قاعات الدراسة، وقلة الدراسات العربية التى تناولت كل متغير على حدة، وعدم وجود دراسة تناولت المتغيرات مجتمعة.

تسعى الدراسة الحالية إلى تحديد مستوى كل من (الاحتراق التعلمى – العبء المعرفى– الذكاء الروحى – الاندماج الجامعى – الرجاء) لدى طالبات جامعة بيشة بالمملكة العربية السعودية، والكشف عن الفروق في كل متغير وفقا للعمر والتخصص الدراسى، وتعرف العلاقة بين أبعاد الاحتراق التعلمى ودرجته الكلية وكل من (العبء المعرفى – الذكاء الروحى – الاندماج الجامعى – الرجاء)، وتعرف الإسهام النسبي لكل من (العبء المعرفي – الذكاء الروحي – الاندماج الجامعى – الرجاء) فى التنبؤ بأبعاد الاحتراق التعلمى ودرجته الكلية.

مما تقدم يمكن صياغة تساؤلات الدراسة كالآتى:

١–ما مستوى أبعاد (الاحتراق التعلمى – العبء المعرفى – الذكاء الروحى – الاندماج الجامعى – الرجاء) ودرجاتها الكلية لدى طالبات كلية التربية جامعة بيشة بالمستويين الأول والثامن؟

٢–هل تختلف أبعاد (الاحتراق التعلمى – العبء المعرفى – الذكاء الروحى – الاندماج الجامعى– الرجاء) ودرجاتها الكلية باختلاف المستوى الدراسي (أول – ثامن) لدى طالبات جامعة بيشة؟

٣ – هل تختلف أبعاد (الاحتراق التعلمى – العبء المعرفى – الذكاء الروحى – الاندماج الجامعى– الرجاء) ودرجاتها الكلية باختلاف التخصص الدراسي (علمى – إنسانى) لدى طالبات جامعة بيشة بالمستويين الأول والثامن؟

٤– هل توجد علاقات ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين أبعاد الاحتراق التعلمي ودرجته الكلية وبين كل من (العبء المعرفي – الذكاء الروحي– الاندماج الجامعي – الرجاء) لدى طالبات جامعة بيشة بالمستويين الأول والثامن؟

٥– هل تسهم أبعاد الاحتراق التعلمى ودرجته الكلية فى التنبؤ بدرجات كل من (العبء المعرفى– الذكاء الروحى – الاندماج الجامعى – الرجاء) لدى طالبات جامعة بيشة بالمستويين الأول والثامن؟

تهدف الدراسة الحالية إلى:

١- تحديد مستوى أبعاد (الاحتراق التعلمى – العبء المعرفى – الذكاء الروحى – الاندماج الجامعى– الرجاء) ودرجاتها الكلية لدى طالبات جامعة بيشة بالمستويين الأول والثامن.

٢- تعرف الفروق في أبعاد (الاحتراق التعلمى – العبء المعرفى – الذكاء الروحى – الاندماج الجامعى – الرجاء) ودرجاتها الكلية وفقا لمتغيرى العمر والتخصص الدراسي لدى طالبات جامعة بيشة.

٣- الكشف عن العلاقات بين أبعاد الاحتراق التعلمى ودرجته الكلية وكل من (العبء المعرفى– الذكاء الروحى – الاندماج الجامعى – الرجاء) لدى طالبات جامعة بيشة بالمستويين الأول والثامن.

٤- بحث إمكانية التنبؤ بدرجات أبعاد الاحتراق التعلمى ودرجته الكلية من درجات كل من (العبء المعرفى – الذكاء الروحى – الاندماج الجامعى – الرجاء) لدى طالبات جامعة بيشة بالمستويين الأول والثامن.

أهمية الدراسة:

- الأهمية النظرية:

١- الاهتمام بفئة هامة وهم طلاب الجامعة والتى تشكل ركيزة أساسية لتطوير المجتمع وأداة لمسايرة التقدم العلمى والتقنى وصنع المستقبل.

٢- إلقاء الضوء على الجانب الأكاديمى للاحتراق النفسى الذى ظل مهملاً لفترة طويلة بالمقارنة بالجانب الوظيفى، وهذا ما تؤكده قلة الدراسات العربية بهذا الشأن.

٣- تناول متغيرات هامة ذات تأثير على عمليتى التعلم والتعليم ولها دور فى التوافق النفسى والأكاديمى وبناء شخصية الطالب الجامعى والعملية التربوية بشكل عام.

٤- لفت أنظار أساتذة الجامعات والقائمين على العملية التعليمية بالمرحلة الجامعية إلى ما قد يعانيه الطالب الجامعى، ومراعاة الضغوط التى قد يواجهها أثناء الدراسة والتى تصل إلى ذروتها متمثلة فى الاحتراق التعلمى، والذى قد يترتب عليه العديد من السلبيات.

٥- التوسع فى فهم متغيرات الدراسة من خلال الكشف عن علاقتها بمتغيرى العمر والتخصص الدراسى.
٦- لا توجد دراسة – فى حدود ما اطلعت عليه الباحثتان – تناولت متغيرات الدراسة مجتمعة ، لذلك يعد البحث الحالى محاولة لسد الثغرة فى هذا المجال.
٧- تحديد حجم المشكلات التى يعايشها طلاب الجامعة من خلال تحديد مستويات المتغيرات الخمسة لدى عينة الدراسة.
٨- تقديم مقترحات تفتح المجال أمام الباحثين للتوسع فى دراسة ظاهرة الاحتراق التعلمى مما يسهم فى فهمها والعمل على التخفيف من آثارها وتجنب أسبابها.

- **الأهمية التطبيقية:**

١- إعداد وتقنين أداتين مناسبتين لقياس كل من الاحتراق التعلمى والعبء المعرفى لدى طلاب الجامعة تتمتع بدرجة عالية من الصدق والثبات، والاستفادة منها من جانب الباحثين فى المستقبل.
٢- الاستفادة من نتائج الدراسة فى إعداد برامج تدريبية وإرشادية للتخفيف من حدة الاحتراق التعلمى لدى طلاب الجامعة.
٣- توظيف نتائج الدراسة فى تحديد أهم العوامل ذات التأثير على تعلم الطالب وشخصيته ، ومراعاتها عند صياغة ووضع البرامج التعليمية الجامعية مما يحسن من الأداء الأكاديمي لديهم وينمى شخصياتهم.
٤- اتخاذ التدابير اللازمة من جانب أعضاء هيئة التدريس فى ضوء تحديد مستويات المتغيرات الخمسة للدراسة والعمل على تنمية الإيجابى منها والتخفيف من السلبى.

محددات الدراسة:

١- **الحد الزمنى:** الفصل الدراسى الثانى من منتصف شهر يناير وحتى نهاية شهر فبراير.
٢- **الحد المكانى:** بعض الكليات النظرية (التربية – الآداب)، والعلمية (إدارة الأعمال – حاسبات ومعلومات – تمريض) بجامعة بيشة – المملكة العربية السعودية.

٣-الحد الموضوعى:

أ- مقاييس (الاحتراق التعلمى – العبء المعرفى – الذكاء الروحى – الاندماج الجامعى – الرجاء) لطلاب الجامعة.

ب- مجموعة من طالبات الجامعة السعوديات بالتخصصات الأدبية والعلمية بالمستويين (الأول – الثامن) بخمس كليات بجامعة بيشة شطر الطالبات للعام الجامعى (١٤٤٠ – ١٤٤١هـ).

مصطلحات الدراسة:

١-الاحتراق التعلمى: Leaning Burnout

ويعبر عن "حالة من الإنهاك والإجهاد لدى الطالب الجامعى نتيجة تعرضه المستمر لمواقف دراسية ضاغطة تؤدى إلى إحساسه بالعجز عن إنجاز المهام ومواجهة الأعباء الدراسية المطلوبة منه، فيشعر أن متطلبات الجامعة تفوق إمكاناته وقدراته ويفقد إحساسه بالثقة والمسئولية، ويلجأ إلى السخرية واللامبالاه من كل ما ومن حوله وتضطرب علاقاته بالآخرين"، ويتضمن (الاستنفاد المعرفى – نقص الفاعلية الأكاديمية – السخرية واللامبالاه – محدودية العلاقات داخل الجامعة).

ويعرف إجرائياً فى الدراسة الحالية بالدرجة التى تحصل عليها الطالبة الجامعية على مقياس الاحتراق التعلمى. **(إعداد الباحثتين).**

٢ – العبء المعرفى: Cognitive Load

وهو "مجموع الأنشطة العقلية التى تشغل سعة الذاكرة العاملة خلال وقت معين" ويتضمن (العبء المعرفى الداخلى– العبء المعرفى الخارجى – العبء المعرفى وثيق الصلة).

ويعرف إجرائيا فى الدراسة الحالية بالدرجة التى تحصل عليها الطالبة الجامعية من خلال إجابتها على فقرات مقياس العبء المعرفى **(إعداد الباحثتين).**

٣-الذكاء الروحى: Spiritual Intelligence

وتعرفه كل من **حبيب، وعبد الحفيظ** (٢٠١٩، ص١٣) بأنه "مجموعة من القدرات العقلية تقوم على الجوانب غير المادية للواقع والتى تسهم فى الوعى

والتكامل والتأمل العميق، وتعزيز المعنى واليقين المستقى من الأدلة والشواهد العقلية".

ويعرف إجرائيا فى الدراسة الحالية بالدرجة التى تحصل عليها الطالبة الجامعية على مقياس الذكاء الروحى.(إعداد: حبيب، وعبد الحفيظ، ٢٠١٩)

٤-الاندماج الجامعى: University Engagement

وتعرفه **حبيب** (٢٠١٨، ص ٥٢٠) بأنه "مبادرة قصدية من جانب الطالبة الجامعية لبذل الجهد فى العملية التعليمية وممارسة سلوكيات إيجابية داخل الجامعة، مدعما فى ذلك بطاقة انفعالية تجاه الأساتذة والزملاء والمهام التعليمية، مما يؤدى إلى إتقان المعارف والمهارات والمشاركة بفاعلية فى الأنشطة، وتكوين مشاعر إيجابية تجاه الجامعة" ويشمل (الاندماج الانفعالى – الاندماج السلوكى – الاندماج المعرفى).

ويعرف إجرائياً فى الدراسة الحالية بالدرجة التى تحصل عليها الطالبة الجامعية على مقياس الاندماج الجامعى .(إعداد: حبيب، ٢٠١٨)

٥-الرجاء: Hope

ويعرفه **عطية** (٢٠٠٤، ص٣٤) بأنه "طاقة نفسية معبأة بثقة ووعى بالذات وإمكاناتها وإمكانات الواقع الذى تعيش فيه، فتدفعها إلى السعى بطرق العمل المحققة لغايات مرجوة فردية كانت أو اجتماعية، وفى المدى القريب أو البعيد".

ويعرف إجرائياً فى الدراسة الحالية بالدرجة التى يحصل عليها الطالبة الجامعية على مقياس الرجاء. (إعداد: عطية، ٢٠٠٤)

الإطار النظرى والدراسات السابقة:

أولاً- الاحتراق التعلمى Academic Burnout:

ظهر مصطلح الاحتراق لأول مرة فى السبعينات من القرن العشرين وارتبط ظهوره حينئذ بالجانب المهنى وخاصة المهن ذات الاتصال المباشر بالأفراد، الأمر الذي يتطلب مهارة عالية فى الأداء بالإضافة إلى المثالية فى توقع الفرد للدور المنوط به، وهذا ما قد يؤدى به إلى الوقوع تحت وطأة الضغوط النفسية فى أعلى درجاتها او ما يسمى بالاحتراق النفسى. **باوية** (٢٠١٢، ص٣١٧ –٣١٨)

ويرى (Gazan, 2014, p. 413) أن الاحتراق أصبح يستخدم الآن ليعبر عن عدم توافق الطالب داخل الحياة المدرسية باعتباره فرد له عمل على الرغم من كونه ليس موظفاً، وفى هذا الإطار تضيف (Ries et al. 2015, p.8) أن

الطلاب داخل وخارج المدرسة لديهم العديد من الأنشطة والأعمال مثل الانتباه داخل الفصل وحل الواجبات لفترات طويلة وقصيرة من أجل اجتياز الاختبارات، مما يجعل الأمر يتشابه كثيرا مع العديد من المهن ومن المرجح أن يشعر الطلاب بالاستنفاد.

وقد تم دراسة الاحتراق التعلمى فى الكثير من الدول وتزايدت الدراسات والبحوث التى تناولته وخاصة فى السنوات الأخيرة، ففى الصين كان عدد الكتابات التى تناولت هذا المتغير مقالاً واحداً عام (٢٠٠٥)، فى حين بلغت (٥٥٨) مقالاً عام (٢٠١٥).(Yang and Chen (2015 , p. 345)

ويعرف (Pirani,Faghihi and Moradizade, 2016, p. 81) الاحتراق التعلمى بأنه "إحساس الطالب بالإنهاك الشديد نتيجة لمتطلبات وشروط مرتبطة بعملية التعلم، ويكون مصحوباً بتدنى مستوى الإنجاز الأكاديمي، والخوف من أداء الواجبات المنزلية وإهمالها"

ويعبر عن الاحتراق من وجهة نظر (Gazan, 2014, p. 413) أنه شعور الفرد بالإرهاق والإجهاد والتعب والتى تأتى على موارد الفرد الانفعالية والبدنية، والتهكم والسخرية متمثلا فى الاستجابة السلبية تجاه عمل معين وعدم الاندماج معرفيا وانفعالياً، وتضاؤل الفاعلية وعدم الكفاءة والافتقار للقدرة والمهارة والإنتاجية فى العمل.

وترجع أسباب الاحتراق التعلمى إلى الضغوط والأعباء الدراسية الزائدة Fu and Yang (2013 , p. 193)، فى حين يرى (Wu, 2010 , pp. 132 – 133) أن من أهم أسباب الاحتراق التعلمى هو النمط الاجتماعى والثقافى غير المناسب، ونقص فرص العمل بعد التخرج، وتركيز التعليم الجامعى على الجانب النظرى على حساب الجانب التطبيقى، واعتماد الطالب على أسرته ومعلميه بصورة مبالغ فيها.

كما قد يرجع إلى عوامل تتعلق بالمتعلم مثل العمر والنوع والاهتمامات والتخصص والصف الدراسى، وعوامل تعود للبيئة التعليمية مثل التجهيزات والمعلمين والإدارة، وعوامل تعود إلى العلاقات الاجتماعية مثل علاقة الطالب بمدرسيه وزملائه Lou and Liu (2016 ,p. 1003) .

وقد أشارت نتائج دراسة Huang and Lin (2010, p. 146) إلى مجموعة من خصائص الطلاب الذين يعانون من الاحتراق التعلمى وهى انخفاض مستوى الدافعية وعدم القدرة على التعامل مع الضغوط وعدم الاهتمام بالواجبات المدرسية، والانسحاب ورفض المهام والأنشطة والغياب، والتسرب من المدرسة والانصراف مبكرا قبل الموعد المحدد، والإحساس بالعجز وعدم القدرة على الإنجاز.

وقد حدد (Reis et al.(2015 الاحتراق التعلمى في بعدين هما: عدم المشاركة، والاستنفاد المعرفى والعاطفى والجسمى، فى حين لخص كل من Lin and Huang (2012, 2014) أبعاد الاحتراق التعلمى فى أربعة أبعاد هى: الانفعالات التعلمية السلبية والإحباط والعلاقات السيئة والإجهاد العاطفى.

وتكون من ثلاثة أبعاد لدى Wu (2010) هى الإجهاد الانفعالى، ونقص العلاقات الإنسانية، وانخفاض الإنجاز، كما تكون من ثلاثة أبعاد لدى Schaufeli et al. (2002a, p. 465) هى الإجهاد البدنى، والسخرية والتهكم، ونقص الدافعية.

هذا وقد اعتمدت الباحثتان فى بناء مقياس الاحتراق التعلمى على أكثر الأبعاد تكرارا وتواترا بين المقاييس سابقة الإعداد وبما يتفق مع الجانب الأكاديمى ومتغيرات الدراسة الحالية وهى: الاستنفاد المعرفى – نقص الفاعلية الأكاديمية – السخرية واللامبالاه – محدودية العلاقات داخل الجامعة.

ومن المحتمل أن يقل الاحتراق التعلمى بتقدم الطالب فى الدراسة الجامعية حيث يرى **القضاة (٢٠٠٧، ص١٠٠)** أن الطلاب يجدون أنفسهم فى البداية أمام بيئة مغايرة لما اعتادوه من قبل، وهذا ما يجعلهم يمرون بصعوبات نفسية نتيجة الانفصال عن الشبكات الاجتماعية السابقة، واختلاف أنظمة الجامعات واختيار تخصصاتهم وكلياتهم وفقا لما تفرضه عليهم بعض العوامل، وغياب خدمات التوجيه والإرشاد الأكاديمي قبل الالتحاق بالجامعة، مما يعرقل المسيرة التعليمية للطالب فى البداية وقد يؤدى به إلى مرض نفسي يبعث باستمرار الحيرة والارتباك.

وعلى العكس من ذلك قد يلعب التوتر دورا فى تطور الاحتراق، فعندما يتعرض المرء لأى حدث بيئى يفوق القدرة التواؤمية له ينتج عنه تغيرات نفسية وبيولوجية قد تضع المرء فريسة لخطر الإصابة بالأمراض، وإذا تراكم التوتر وأصبح فرضاً بطبيعته يتعرض المرء لخطرالإصابة(GustaFsson et al. (2013 بالاحتراق.

وقد أجريت العديد من الدراسات التى تناولت الاحتراق في علاقته بمتغيرات أخرى، حيث ارتبط سلبا بالتحصيل **الجعافرة وآخرين (٢٠١٣)**، Lin and Huang (2014)، Dominguez, Gutierrez and Sanudo (2015)، وبدافعية الإنجاز Solimanifar,Shaabani and Morovati (2013) ، Merilainen (2014)، وبالتنظيم الذاتى الأكاديمى Izanloo and Khosro-Red (2015)، والكفاءة الذاتية Kokkions (2016)، **وإيجابا** بالإجهاد الحياتى Lin and Huang (2012) , **والضغوط** Lin and Huang (2014)، Friedman (2014).

كما ارتبط بالعمر فى دراسة Gazan (2014) **(** حيث كانت الفروق لصالح الأصغر سنا، وفى دراسة كل من Merilainen and Kuittinen (2014)،Barbosa et al. (2016) كانت الفروق لصالح الأكبر سنا، فى حين لم توجد فروق فى العمر فى دراسة **الجعافرة وآخرين (٢٠١٣)**، Lin and Huang (2014)، **وحجازى (٢٠١٧)**.

وارتبط بالتخصص الدراسى فى دراسة Merilainen and Kuittinen (2014)، **وعبداللطيف (٢٠١٧)** حيث كانت الفروق لصالح الشعب العلمية، في حين لم توجد فروق وفقا للتخصص فى دراسة **الشعبى (٢٠٠٣)، وباوية (٢٠١٢)، والجعافرة وآخرين (٢٠١٣)**.

ثانيا– العبء المعرفى Cognitive Load:

تحتل الذاكرة بأنواعها المختلفة دوراً محوريا فى عملية التعلم، نظراً لدورها فى إحداثه، حيث تتم عملية التعلم عندما يحدث نمو وتطور فى البنيات المعرفية فى الذاكرة طويلة المدى للمتعلم ، وهذا يعتمد على أداء الذاكرة العاملة ودورها فى معالجة المعلومات دون حدوث عبء معرفى زائد عن الحد لهذه الذاكرة. (الفيل، ٢٠١٥، ص ٢)

وقد عرف **قطامى** (٢٠١٣، ص ٥٦٠) العبء المعرفى بأنه " الكمية الكلية من النشاط الذهنى أثناء المعالجة فى الذاكرة العاملة خلال فترة زمنية معينة ، ويمكن معالجتها بعدد الوحدات أو العناصر المعرفية التى تدخل ضمن المعالجة الذهنية فى وقت محدد".

وقد جاءت نظرية العبء المعرفى لتبنى على العديد من البحوث فى مجالى علم النفس التربوى وعلم النفس المعرفى وكانت بحوث ميلر Miller وبحوث بادلى Baddley عن الذاكرة العاملة من أهم البحوث التى استندت إليها النظرية.

وتعد نظرية العبء المعرفى إحدى النظريات المعرفية من جهة، وإحدى نظريات التعلم والتعليم من جهة أخرى ، فهى تنتمى إلى نظرية معالجة المعلومات وبشكل خاص ما يتصل بالذاكرة وأنواعها ، فالذاكرة العاملة تنتبه للمعلومات وتصنفها إلى عناصر سمعية وبصرية وتتصف بمحدودية الزمن الذى تحتفظ فيه بالمعلومات ، هذه المحدودية التى تقف وراء ضعف التعلم ، أما الذاكرة طويلة المدى فتخزن المعلومات التى عولجت والمهارات التى اكتسبها الفرد وسعتها أكبر. Elliott,Stephen,Alexander and Frey (2009 , p. 2)

ويرى Holmes (2009, p.22) أنه تم تطوير نظرية العبء المعرفى على يد " جون سويلر" لتزودنا بتوجيهات واضحة لتحسين التعليم ، وجعل الطلاب أكثر براعة فى حل المشكلات التى تواجههم.

وقد ذكر "جون سويلر" أن المعرفة لدى المتعلم تنقسم إلى نوعين: **معرفة أساسية** وهى معرفة تطورت وتم اكتسابها من جيل إلى آخر، وهى معرفة مكتسبة من غير جهد أو تعلم مباشر من الفرد، مثل التحدث باللغة الأم وتكوين العلاقات الاجتماعية ، **ومعرفة ثانوية** وهى التعلم المقصود الذى يقوم به المتعلم، ويتطلب منه جهداً لاكتسابه وتقوم على مبدأ التنظيم المعرفى وتخزين المعلومات، وقد اهتمت النظرية بهذا النوع من المعرفة(Sweller (1988 p. 257 .

وتستند نظرية العبء المعرفى على افتراضين هما:

١-**المعالجة النشطة:** حيث يقوم المتعلم بمعالجة المعلومات بصورة نشطة من خلال ثلاث عمليات معرفية هى:

أ – **الانتباه:** إلى كل مايتعلق بالموضوع.

ب – **التنظيم:** أى تنظيم الموضوع ذهنيا بصورة مترابطة.

جـ – **الترابط:** ربط الخبرات الجديدة مع الخبرات السابقة.

٢-**القناة الثنائية المزدوجة:** حيث تتم المعالجة النشطة للمعلومات عن طريق قناتين منفصلتين هما:

أ – **القناة السمعية:** وتقوم بمعالجة المعلومات السمعية واللفظية.

ب – **القنـــاة البصـــرية والمكانيـــة:** وتقـوم بمعالجـة المـدخلات البصـرية والمكانية. (التكريتى، وأحمد، ٢٠١٣، ص٤)

وتتمثل أسباب العبء المعرفى فى:

١- محدودية الذاكرة العاملة، فهى غير قادرة على الاحتفاظ ومعالجة معلومات كثيرة وصعبة فى نفس الوقت.(Evenson (2003 ,p.358

٢- سيادة أنماط التعليم التقليدية: سواء بالمدراس أو الجامعات والذى يكون فيها دور الأستاذ محور عملية التعليم.

٣- عدم إعطاء فترة زمنية للمتعلم كى يقوم بالتفكير ، أو إعطاء فرصة للذاكرة العاملة كى تقوم بوظائفها(Kalyuga and Sweller (2000 , p. 23) .

وهذا ما أشارت إليه دراسة Tracy (2004) فى أن ضغط الوقت والإجهاد وكثرة المواد المعرفية المتاحة للمتعلم تؤدى إلى حدوث العبء المعرفى.

. وهناك ثلاثة أنواع من العبء المعرفى هى:

أ-العبء المعرفى الداخلى: Intrinsic Cognitive Load

وهو العبء الذى يسببه التعقيد الداخلى لمواد التعلم، والتى تقاس بدرجة الترابط بين عناصر المهمة والتى ينبغى وضعها فى الاعتبار بالذاكرة العاملة فى نفس الوقت.

ب-العبء المعرفى الخارجى: Extraneous Cognitive Load

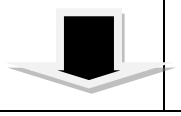
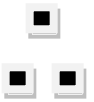
هو العبء الذى يفرضه تركيب المادة المتعلمة ، والذى يتضمن طريقة تصميم التعليم وطريقة عرضه أيضاً.

ج- **العبء المعرفى وثيق الصلة:** German Cognitive Load

وهو العبء الناتج من المعالجة التى يقوم بها المتعلم عند بناء مخططات حول المحتوى أو بهدف القيام بمعالجة أعمق مثل التفسير الذاتى أو التطبيق الواعى لاستراتيجيات التعلم.

.Blayney,Kalyuga and Sweller (2015 , p. 203)

وهذه الأنماط تعمل معاً على ألا يتجاوز العبء المعرفى الكلى للفرد الموارد المتاحة بالفعل للذاكرة العاملة لديه، والتعلم الفعال يمثل إدارة للعبء المعرفى الأساسى (الداخلى)، وزيادة العبء (وثيق الصلة) بالموضوع، وخفض العبء المعرفى الدخيل أو العرضى (الخارجى). (البنا، ٢٠٠٨، ص ١٥)

			
التعليم الفعال = إدارة العبء الأساسى (الداخلى) + زيادة العبء المرتبط + خفض العبء غير المرتبط (الخارجى)			
Reduce relevant load	Increase relevant load	Manage Intrinsic Load	Efficient Learning

شكل (١) التعلم والعبء المعرفى (البنا، ٢٠٠٨، ص ١٥)

وإذا كان العبء المعرفى الداخلى عالٍ والعبء المعرفى الخارجى عالٍ سيحدث فشل فى التعلم، لأن العبء المعرفى يتجاوز سعة الذاكرة العاملة.

Chipperfield (2006 , p. 34)

ويرتبط العبء المعرفى بالتخصص الدراسى للطالب وذلك فى دراسة **المعمورى، ونعمة (٢٠١٥)** حيث كانت الفروق لصالح الكليات الأدبية، في حين كانت لصالح التخصص العلمى فى دراسة كل من **مطر (٢٠١١)، والعبادى (٢٠١٤)، والسباب (٢٠١٦)، والسعدى (٢٠١٧)**، وخلافا لذلك لم توجد فروق فى العبء المعرفى وفقا للتخصص الأكاديمى فى دراسة **الشمسى، وحسن (٢٠١١)**.

العبء المعرفى والاحتراق التعلمى:

أشار (Iskande,2018) إلى أن وصول الفرد إلى نقطة العبء المعرفى هو ما يسبق الاحتراق مباشرة، فعندما يتطلب من الفرد التنسيق بين عدد ضخم لا معقول من العناصر لإنجاز المهام بنجاح وذلك فى ظل السعة المحدودة للغاية للذاكرة العاملة تظهر الأعراض الأساسية للإنهاك والارتباك والخلل الوظيفى الأمر الذى يؤدى إلى أعراض مشابهة لأعراض الاكتئاب.

ويذكر **عبد اللطيف** (٢٠١٧، ص ١٣-١٤) أن العبء الدراسى والضغوط الدراسية والامتحانات والسلوك غير الملائم من قبل المعلمين تعد من أهم الأسباب التى تؤدى إلى شعور الطلاب بالاحتراق التعلمى.

وهذا ما أكدته نتائج دراسة Charkhabi et al. (2013) أنه يمكن التنبؤ بالاحتراق التعلمى من خلال الضغوط الأكاديمية التى يتعرض لها الطلاب، وخلصت إليه نتائج درستى Lin and Huang (2012, 2014) في كون الإجهاد التعلمى هو نتيجة زيادة العبء المعرفى.

وعلى العكس مما سبق فقد أشارت دراسة Tracy(2004) إلى أن الاحتراق هو الذى يؤدى بدوره إلى حدوث العبء المعرفى.

وعلى المستوى التجريبى أشارت نتائج دراسة (Sweller, 1989) ، **والعبادى (٢٠١٤)، البنا (٢٠٠٨)**، (uang et al., 2015، Schmeck et al., 2015)، **والسعدى (٢٠١٧)، ويوسف (٢٠١٧) فى وجود علاقة بين العبء المعرفى وكل من القدرة على المواجهة وحل المشكلات.**

ثالثاً- الذكاء الروحى Spiritual Intelligence:

يمثل الجانب الروحى جانبا هاماً من جوانب النمو النفسى، حيث يؤثر فى سلوك الأفراد وتصرفاتهم ويوجه سلوكياتهم مما ينعكس على المجتمع سلباً أو إيجاباً Buzan (2001,p. 547)، فالذكاء الروحى وسيلة لتحقيق النجاح في الحياة. (الدفتار، ٢٠١١، ص.٤١)

وقد لاقى الذكاء الروحى اهتماما كبيراً من جانب نظريات هامة فى مجال علم النفس، حيث أقرت نظرية Sternberg (1988) الثلاثية للذكاء أن الذكاء الروحى يتضمن مزيجاً من القدرات التحليلية والإبداعية والعملية، كما ارتبط الذكاء الروحى بنظرية Horn and Cattels فيما يسمى بالذكاء السيال المتضمن فى القدرات الفردية والتى تساعد على استخدام القدرات الروحية فى حل المشكلة King (2008 , p.69).

وارتبط الذكاء الروحى أيضا بنظرية الذكاءات المتعددة Multiply Intelligences حيث أشار "جاردنر" إلى فكرة الذكاء الروحى لأول مرة فى كتابه Intelligence Reframed Gardner (1999, p. 99)، وفى عام (٢٠٠٠) وضع تعريفاً واضحاً له حيث عرفه بأنه "مجموعة من القدرات والاستعدادات التى تمكن الأفراد من حل المشكلات وتحقيق الأهداف فى حياتهم اليومية، ويتضمن القدرة على التسامى والوعى الروحى، والإحساس بما هو مقدس واستعمال

المصادر الروحية فى مواجهة المشكلات اليومية والاندماج فى سلوك الفضيلة". Gardner (2000 , p.34).

وقد وضع Emmons (2000,p.10) تعريفاً للذكاء الروحى حيث عرفه على أنه "استخدام المعلومات الروحية لتيسير حل المشكلات اليومية، ويتضمن أربعة عناصر أساسية وهى القدرة على الاستفادة من المصادر الروحية لحل المشكلات، والقدرة على الدخول فى حالات قوية من الوعى ، والقدرة على استثمار النشاطات اليومية والعلاقات، والقابلية للسمو والتفوق.

وقام King (2008) بتحديد المكونات الأساسية للذكاء الروحى فى التفكير الوجودي الناقد، وإنتاج المعنى الذاتى أو الشخصى، والوعى المتسامى، وتوسيع حالة الوعى.

وتوصلت دراسة (Amram and Alto, 2007) والتى طبقت على (٧١) من ديانات مختلفة من المعالجين النفسيين ومديري المؤسسات التجارية إلى وجود سبعة أنواع مشتركة للروحانية هى الوعى، الشكر على النعمة، الإحساس بالمعنى، والتفوق على الذات، الحقيقة، السلام الداخلى مع الذات، والتوجه الداخلى.

وتعتمد الباحثتان على مقياس الذكاء الروحى إعداد (حبيب، وعبد الحفيظ، ٢٠١٩) على مقياس الذكاء الروحى من إعدادهما وتكونت أبعاده الأربعة من (التأمل الواعى – المعنى – الوعى الروحانى – اليقين)، حيث يرتبط كل بعد من تلك الأبعاد بقدرة الفرد على حل المشكلات الحياتية، فالبعد الأول **(التأمل الواعى)** يساعد الفرد على التفكير النقدى وطرح تساؤلات حول مصيره وقلقه وعمله، ويسهم البعد الثانى (المعنى) فى زيادة قدرة الفرد على الوعى بما هو فيه وإنتاج وتقديم معنى لما يحياه وإعطاء مسمى لما يعانى منه، ويساعد البعد الثالث (الوعى الروحانى) فى زيادة وعى الفرد بنفسه وبمن حوله وأن يتسامى ويتجاوز لتحقيق التفوق، أما البعد الرابع (اليقين) فيكمن فى العلم بما لايعرفه وتغلبه على المشاكل والصعاب التى تواجهه.

ويرى (Mayer,2000, p.48) أن الوعى الروحانى يتكون لدى الفرد إذا تحقق بناء الوعى ولذلك يتم النظر إلى المشاكل الحياتية فى سياق الاهتمامات النهائية للحياة، وتحققت الرغبة فى الأداء وبالتالى التصرف بطريقة ذات فضيلة.

ويتجاوز الذكاء الروحى (SQ) كلاً من معدل الذكاء (IQ) التفكير المنطقى المرتبط بالقواعد، والذكاء العاطفى (E Q) الوعى بالمشاعر، حيث أن

الذكاء الروحى قادر على أن يطور قدرتنا على وضوح الرؤية والمعنى والقيمة والأحلام والسعادة والحدس ومعتقداتنا وأعمالنا اللاحقة ، ففى الوقت الذى يتيح لنا فيه الذكاء العقلانى حل المشاكل المنطقية واالذكاء العاطفى يساعدنا على التصرف بشكل مناسب مع المواقف، فإن الذكاء الروحى يتيح لنا السؤال عما إذا كنا نرغب فى أن نكون فى هذا الموقف أم لا. Selman.Selman,Selman,and Selman (2004,23)

فالذكاء الروحى أو الضمير هو الأساس الضرورى للأداء الفعال لكل من الذكاء العقلانى والذكاء العاطفى وهو ذكاء أسمى يمكن معه وضع أفعال الفرد وحياته فى أغنى سياق لإعطاء معنى وتغيير أوضاعه ويمنحه الشعور الأخلاقى، ويمكنه من وضع خطة عمل واحدة أو رسم طريق واحد للحياة. (Zohar and Marshall (2000 , p.33

وليس شرطاً أن يظهر الذكاء الروحى فى مراحل متقدمة من حياة الفرد ، ولكن يتشكل ويظهر فى مراحل سابقة Jain and Purohit (2006) ,p.325 ، وهذا ما أكدته نتائج دراسة **الشهرانى (٢٠١٥)** في وجود تأثير لمتغير العمر في الذكاء الروحى لصالح الأصغر سنا.

فى حين اتفقت نتائج دراسة كل من **أحمد (٢٠٠٦)** ، Amram (2007) and Dryer، **وأرنوط (٢٠٠٧)** Fariborsa,Fatemeh and Hamidreza (2010),، **والضبع (٢٠١٢)** على أن الذكاء الروحى ينمو بالتقدم فى العمر ، كما توصلت دراسة Jain and Purohit (2006) إلى أن الذكاء الروحى يتشكل فى المراحل العمرية المبكرة إلا أنه يبزغ فى المراحل المتقدمة وهذا أيضا ما أكده **جاردنر (١٩٨٣)**.

وعلى خلاف ماسبق توصلت دراسة Shabani ,Hassan and Ahmed (2010)، Albursan,Alqudah and Bakhiet (2016) إلى عدم وجود فروق وفقا لمتغير العمر في الذكاء الروحى.

ويرتبط الذكاء الروحى بالتخصص الدراسى فى دراسة **الطراونة، والمطارنة (٢٠١٧)** حيث كانت الفروق في الذكاء الروحى وفقا للتخصص لصالح التخصص العلمي، في حين كانت الفروق لصالح التخصص الإنسانى مع دراسة **أحمد (٢٠٠٤)، والضبع (٢٠١٢)، والخفاف وناصر (٢٠١٢)**، واختلفت نتائج

دراسة كل من **الصبحية (٢٠١٣)، العبيدى (٢٠١٤)، الشهرانى (٢٠١٥)، والعطبى، وبديوى (٢٠١٧)** عن جميع نتائج الدراسات السابقة في عدم وجود فروق وفقا للتخصص في الذكاء الروحى.

–الاحتراق التعلمى والذكاء الروحى:

يرى العديد من الباحثين أن أهمية الذكاء الروحى بالمقارنة بأنواع الذكاءات الأخرى انبثقت من قدرته على تغيير الحياة، فتنمية الذكاء الروحى هى تنمية للتفاؤل والبهجة وزيادة السلام الداخلى مع النفس، مما يجعل الفرد أكثر قدرة على التحكم فى ذاته وتخفيف ضغوط الحياة (Buzan (2001, p.121، فالذكاء الروحى يتميز بالقدرة على رؤية الأفضل فى ظروف قد تبدو مؤلمة Safara . and Bhatia (2013 , p. 413)

وفى إطار العلاقة بين السلوك التنظيمى للمؤسسات والذكاء الروحى أشار Faribors et al. (2010) إلى أن العاملين الذين يتمتعون بالذكاء الروحى سعداء بما فيه الكفاية للقيام بعملهم بشكل صحيح ، وتكمن سر سعادتهم فى كون الذكاء الروحى يولد لديهم البهجة والمرح وراحة البال.

ويذكر (Tasharrofie,Hatami,and Asgharnejad (2013 ,p. 411 أن الذكاء الروحى ضرورى للتواؤم والتكيف مع الحياة والآخرين ، حيث يقترن الذكاء الروحى المرتفع بالقدرة العالية على التحمل تجاه أى مناخ مشحون بالضغوط والتوتر، بالإضافة إلى دوره فى جعل المرء ينظر إلى مشكلاته بنوع من المرونة ويصارع من أجل التغلب عليها، يعتريه الأمل والتفاؤل فى حلها.

وللذكاء الروحى أثر على حياة الطالب الجامعى ، فالطلاب الذين يتمتعون بهذا النوع من الذكاء يستطيعون حل ما يواجههم من مشكلات وتفادى الاتجاهات السلبية ، حيث يسهم الذكاء الروحى فى التحكم فى الخمول والكسل فى التعلم ويمنع جميع الانفعالات التى قد تشوش على تفكير الطلاب ، وانخفاض الذكاء الروحى يؤدى إلى عدم قدرة الفرد على السيطرة على نفسه مما يؤثر سلبياً على تفاعله مع الآخرين. Rahman,Jalil,Ismailand Krauss (2009 , p. 465)

وهذا ماأكدته نتائج دراسة Krok (2008) فى كون الأفراد الذين يتسمون بمستوى مرتفع من الروحانية سيحاولون حل المشكلات ببذل الجهود التى تهدف إلى التوصل للحل.

وقد أكدت نتائج دراسة (Laidlaw and Dwivedi (2004)، Mosher and Handal (1997)، Powers et al. (2007)، Nassir (2008) Rassolzadaeh، Maxiomo (2010)، **وعابدين (٢٠١٢)** على أهمية الممارسات الروحانية فى علاج الإحباط وارتباط الذكاء الروحى بالقدرة على مواجهة الضغوط ، كما توصلت دراسة (Oman,Flinders and Thoresem 2008) إلى فاعلية الأنشطة الروحانية فى التخفيف من حدة الصعوبات الحياتية فى حياة الطلاب ، وأشارت نتائج دراسة Nath,Mercinko,Vuksan,Jakovijevic and Jakovijevic (2008) إلى ارتباط الأنشطة الروحانية بالسعادة والتراجع عن سلوك الانتحار، كما تنبأ الذكاء الروحى بالقدرة على إدارة الصراع فى دراسة (2008) Animasahun، وأكدت نتائج دراسة Olsson,Bond,Burns,Vellabrodrick and Sawyer (2003, p.5) على إسهام الروحانيات والانتماء لعقيدة معينة فى تعزيز الصمود النفسي

رابعاً- الاندماج الجامعى University Engagement:

تعد عملية الاندماج فى المجتمع الجامعى مطلبا أساسيا لنجاح واستمرار الطالب الجامعى وخاصة الطلاب المستجدين فى الدراسة الجامعية ، فقد أثبتت الدراسات أن الطلاب المندمجين يتمتعون بدافعية إنجاز عالية ويحصلون على نتائج دراسية أفضل، ويشاركون فى البرامج الدراسية بصورة أكثر. (المحامد، وعربيات)٢٠٠٥، ص ١٥٥)، (Baker (2010, p. 22)

والاندماج عملية سيكولوجية خاصة بإثارة الدافعية والانتباه والمثابرة فى تحقيق الأهداف ومواجهة الصعوبات، والاستثمار الأوسع لجهود الطلاب فى عملية التعلم (Klem and Connell (2004 , p. 262، Newman (1992, p. 1).

وقد ازداد الاهتمام بالاندماج فى السنوات الأخيرة بسبب تزايد أعداد الطلاب الذين يعانون الشعور بالاغتراب وخاصة عند انتقالهم من مرحلة إلى أخرى Marks (2000, p. 155)

وتعد الظروف الاجتماعية والنفسية والمهارات المعرفية والشخصية من العوامل المؤثرة فى شخصية الطالب الجامعى واندماجه. (القاضى، ٢٠١٢، ص ٣٠)

والاندماج المدرسى من وجهة نظر (Fredricks et al. 2004, p. 62) هو بناء متعدد الأوجه يتضمن مكونات سلوكية وعاطفية ومعرفية وتعرف المشاركة **السلوكية** على أنها المشاركة فى الأنشطة الأكاديمية، ويتم تصور المشاركة **العاطفية** فى كونها الإحساس بالانتماء إلى التعلم المدرسى وتقدير النجاح فى النتائج المتعلقة بالمدرسة Voelkl (1997, p. 205)، وتعرف المشاركة **المعرفية** بأنها التعلم الاستراتيجي أو ذاتى التنظيم.

(Pintrich and De Groot, 1990, p.33)

وأكد Fredricks et al.(2004, p. 61) أن المكونات الثلاثة السابقة مترابطة دينامياً، أى أنها ليست عمليات منفصلة ولا تعمل بمعزل عن بعضها البعض، فهى جزء لا يتجزأ من الديناميكية الراسخة داخل الفرد، وتوفر توصيفاً غنياً عن كيف يتصرف الطلاب وكيف يشعرون وكيف يفكرون؟

وسوف تعتمد الباحثتان على مقياس **حبيب (٢٠٠٨)** فى الاندماج الجامعى حيث يتبنى وجهة نظر" فريدريكس" فى كون الاندماج الجامعى يتكون من ثلاثة أبعاد (سلوكية – انفعالية – معرفية) تمثل جوانب شخصية الفرد مما يسهم فى تعرف مدى إمكانية التنبؤ بالاحتراق التعلمى من خلال الجوانب الثلاثة للاندماج.

ويتطور الاندماج بمرور الوقت من خلال التفاعل بين العوامل الفردية والمسارات المدرسية، ويعد الطريق المباشر للتعلم التراكمى والإنجاز التعليمى، وتحقيق النجاح على المدى الطويل وعدم التسرب من المدرسة.

. (Wang and Fredricks, 2014 , p.423)

ويتفق هذا مع ما توصلت إليه نتائج دراسة Akpan and Umobong (2013) في وجود فروق فى الاندماج وفقا لمتغير العمر لصالح الأكبر سنا، في حين تختلف مع دراسة كل من Green,Martin and March (2005)، Johnson,Crosnoe and Elder (2001)،Martin (2012) في كون تلك الفروق لصالح الأصغر سنا، وتختلف نتائج الدراسات السابقة مع دراسة **ياخوم (٢٠٠٥)**، Wormington,Corpus and Anderson (2011)، **وحليم (٢٠١٥)** في عدم وجود تأثير لمتغير العمر في الاندماج الأكاديمى.

الاندماج والاحتراق التعلمى:

أصبح الباحثون والتربويون فى السنوات الأخيرة يركزون بشكل متزايد على الاندماج الأكاديمى للطلاب باعتباره وسيلة لمعالجة العديد من المشكلات مثل

تدنى مستوى التحصيل الدراسى ، ووجود مستويات عالية من مشاعر الملل لدى الطلاب، وشعورهم بالاغتراب وارتفاع مستوى التسرب الدراسى.
(Fridricks et al. 2004 , p. 60)

ويرى **القاضى** (٢٠١٢، ص٣٥) أن الاندماج مع المجتمع الجامعى يزيد من دافعية الطلاب نحو التعلم وينمى اتجاهاتهم نحو الجامعة، ويحد من التوتر والشعور بالإحباط، ويسهم فى الاستفادة المثلى من الأهداف والخدمات التى ترسمها الجامعات، ويحقق الانسجام مع التخصص ومن ثم النجاح والتوافق بعد التخرج مع المهنة، كما يحقق التوافق الاجتماعى من خلال التفاعل الإيجابى بما ينعكس على تحصيله وتفتح قدراته العقلية.

ومن العلامات التى يستدل منها على الاندماج هى القدرة على مواجهة الإحباطات خلال حياة الطالب اليومية بشكل عام والجامعية بشكل خاص، كأنظمة الجامعة والمتطلبات الدراسية والعلاقات الاجتماعية وغيرها. (الليل، ١٩٨٩، ص١٩٢)

ويتفق فى هذا كل من (Skinner and Pitzer, 2012 , p. 21) أن المدى الذى يتفاعل فيه الطلاب سلوكياً وعاطفياً ومعرفياً مع المدرسة يخلق سياقاً تحفيزيا يشكل قدرتهم على التفاعل مع الضغوطات والصعوبات والعقبات داخل المدرسة، وينهضون سريعاً من النكسات والفشل، ويقومون مجدداً وبشكل بناء بالمهام الأكاديمية الصعبة.

ويعتبر (Gazan, 2014, p. 413) الاحتراق هو كلمة مضادة للاندماج، وهذا يفسر دور الاندماج فى مواجهة العقبات التى تواجه الطلاب حيث أشار كل من (Connell and Wellborn (1991,p.44 أن هناك نوعين من الاندماج هما:

أ- **الاندماج المستمر:** ويشمل سلوك الطالب وانفعالاته وعملياته الفكرية أثناء اليوم الدراسى.

ب- **التفاعل مع التحدى:** وتشير إلى الاستراتيجية التى يستخدمها الطالب فى التعامل مع الفشل المدرك أثناء التعلم.

وعلى المستوى التجريبى أثبتت بعض الدراسات أن الاندماج الأكاديمي كان مؤشراً للأداء الإيجابى والتكيف الاجتماعى والتوافق الدراسى Veiga,Robu,

Schaufeli et al.(2002a)، Moura,Goulao and Galvao (2014)، وأسفرت نتائج دراسة Martin (2013) عن أن الاندماج المعرفى كان أقوى مؤشر على التحصيل الأكاديمى ، كما توسط الاندماج المعرفى بين التعرض للتعليم المثير للتحديات وبين المرونة الأكاديمية.

رابعًا– الرجاء Hope:

يعد الرجاء من المفاهيم الهامة فى مجال علم النفس نظراً لدوره فى مواجهة الصعوبات والأزمات التى تواجه الفرد فى سبيل الوصول إلى أهدافه ، فالفرد فى حاجة إلى قوة تدفعه وثقة تملؤه ووعى يعتريه وعمل يقوم به للوصول إلى غاياته، وهنا يأتى دور الرجاء كمتغير إيجابى. (حبيب، وعبد الحفيظ،٢٠١٩، ص ٢٣)

وفى هذا الإطار يؤكد (Snyder et al. 2005, p. 25) على الآثار الإيجابية العديدة للرجاء والمتمثلة فى تحقيق التكيف الإنسانى والصحة النفسية والجسمية والرغبة فى التعلم ومقاومة الضغوط ودوره المركزى فى العلاج النفسى.

وقد وضعت العديد من النماذج التى تناولت الرجاء فى مجالات عدة مثل الطب والتمريض وعلم النفس وغيرها من المجالات، وكان من أبرز هذه النماذج وأكثرها تناولاً وانتشاراً فى الدراسات الأجنبية النموذج المعرفى لـ " سنيدر " Snyder et al.(2005 , pp. 106 – 107)

ويعرف Snyder (2002, p. 249) الرجاء بأنه "القدرة على تصور واستخلاص الطرق المؤدية إلى الأهداف المرجوة وتحفيز الذات عن طريق القدرة على التفكير فى استخدام تلك السبل"، والشخص الذى يتمتع بمستوى رجاء مرتفع يعمل على إنتاج العديد من السبل والخطط للتغلب على العقبات التى من المحتمل أن تقف أمام تحقيق تلك الأهداف.

كما يتميز ذوو الرجاء المرتفع بتمتعهم بحالة انفعالية موجبة ولديهم سعادة أكبر ونهك نفسى أقل، يشعرون بالجدارة والكفاءة، ولا يعانون من قلق أو اكتئاب أو انطواء اجتماعى، راضون عن حياتهم متوافقون نفسياً. **عبد المعطى** (٢٠١٠، ص٦٤ – ٦٥)

ويتكون الرجاء من منظور" سنيدر" من عمليات معرفية تدفع سلوك الفرد لتحقيق الأهداف المرغوبة، ويظهر ذلك من خلال مكونات الرجاء المتمثلة فى:

أ– **الأهداف** Goal: وتمثل غاية الأفعال وهى مكون معرفى يعكس نقطة النهاية المقصودة التى يرغبها الفرد.

ب- **التفكير فى طرق المسار** Pathways Thinking: ويرتكز على المهارات المتاحة مما يستلزم اكتساب مهارات جديدة

ج – **الطاقة** :Agency وهو المكون الدافعى وهى القدرة المدركة لاستخدام طرق مسار الفرد للوصول إلى الأهداف.

ويرتكز التفكير فى طرق المسار على المهارات المتاحة فعلاً لدى الفرد إلا أن هذا يتطلب أحياناً اكتساب مهارات، وكلما ارتفع مستوى الرجاء زادت ثقة الفرد فى إيجاد طرق ومسارات فعالة لبلوغ الهدف، ويعد مكون الطاقة المكون الدافعى فى نظرية الرجاء، وتشير إلى القدرة المدركة لاستخدام طرق مسار الفرد للوصول إلى الأهداف، وطاقة الأفكار تدفع عمل طرق المسار، حيث يتم تصور الطريق إلى الهدف، ومن ثم فإن الطاقة الفكرية الناجحة تمد الفرد بقناة دافعية موجبة. (Snyder et al. 2005 , pp. 106 – 107)

وفى البيئة العربية عرض **سيد عثمان (١٩٨٩)** نموذجه النفسى الاجتماعى ليمثل النموذج الأوحد الذى تناول الرجاء فى البيئة العربية، وعرفه بأنه "بشر الروح الذى يجعلها أكثر اتساعاً وانشراحاً واستنارة وإقبالاً، بل وأكثر احتمالاً للسعى المجاهد المجالد وراء المطلوب من الغايات ومعشوقه". (عثمان، ١٩٩٦، ص ٤٩)

وقد وضع "**عثمان**" نموذجه فى الرجاء ليشمل ثلاثة مكونات هى:

١- **الثقة:** وتشمل:

أ – **الثقة بالنفس:** وتعنى ثقة الفرد بنفسه وبالجماعة.

ب- **الثقة بالآخر:** حيث تقام علاقة ثنائية بين الفرد والآخر بما يسمح بتعميق الثقة بالآخر.

جـ – **الثقة بالتاريخ:** ولها وجهان داخلى وخارجى، وتتمثل نواتج الثقة بالداخل فى الثقة بأن مسار تاريخ الوجود المعنوى للإنسان هو مسار يزداد به الفرد وعياً وإرادة ، ويتمثل الوجه الخارجى فى ثقة الفرد فى إمكانات الواقع.

٢- **الوعى:** وللوعى مستويات ثلاثة:

أ-**الوعى الظاهر:** وهو المستوى من الوعى الذى يتلاقى مع الواقع ويتجاوب معه.

ب- **الوعى الباطن:** ويتميز فيه الوعى بالتكامل والإكمال وهو المصدر المزود للطاقة.

جـ- **الوعى الفائق:** وهو وعى تصور وتجديد وإعلاء وعلاقته بالرجاء هى علاقة إحياء الأكمل والأمثل.

٣- **العمل:** وهو المحقق وجوداً ومعنى ووظيفة لكل من الثقة والوعى وهو صانع القيم مثل التشارك والإتقان والإبداع والإمتاع.

وهناك من جمع فى تعريفه للرجاء بين المنظورين المعرفى والانفعالى معتمداً على تصور سيكوديناميى تتفاعل فيه الديناميات النفسية للرجاء، حيث عرف كل من Staats and Stassen (1985,p.235) الرجاء أنه "ناتج التفاعل بين الانفعال والمعرفة وسيطرة المشاعر الإيجابية المتوقعة فى المستقبل على المشاعر السلبية".

- الرجاء والاحتراق التعلمى:

يمثل الرجاء مفهوماً دافعياً نال اهتمام الباحثين كقوة نفسية تكون بمثابة عاملاً وقائياً Protective Factor للأفراد فى مواجهة أحداث الحياة المختلفة، وقوى الارتقاء بالرجاء تركز على حدوث النتائج الإيجابية ، وهدف أنشطة الارتقاء هو الوصول إلى ناتج نفسى مرغوب. (Snyder (2002 , p. 257.

ويؤكد Afshar et al.(2016, p. 65) أنه تم إجراء العديد من البحوث لدراسة تأثير الحياة الهادفة وحدها ومع الرجاء فيما يتعلق بالصحة العقلية والنفسية والعاطفية والقدرات المعرفية والعاطفة الإيجابية، وأظهرت تلك الأبحاث أن الرجاء والحياة الهادفة لها علاقة كبيرة بالقدرة على حل المشكلات والصحة العقلية والنفسية والاستجابات التكيفية والإجهاد الشديد والتعافى من علامات الاكتئاب.

وقد توصلت دراسة Irving,Snyder and Ir (1998) والتى أجريت على مرضى الحبل الشوكى، ارتباط الرجاء بتحقيق عدد أكبر من الأهداف فى الحياة ومزيد من الثقة فى بلوغ تلك الأهداف ، وتوليد عدد أكبر من الاستراتيجيات لتحقيق تلك الأهداف ، وتحقيق الأهداف الصعبة ، والتركيز على النجاح وليس الفشل ومواجهة الصعوبات والعقبات لتحقيق الأهداف.

ويضيف Peterson and Byron (2008,p.789) أن ذوى الرجاء المرتفع يتسمون بالقدرة على استغلال العقبات التى تعترضهم فى التطوير المستمر لقدراتهم وتحفيز أنفسهم للاستمرار ومواصلة التقدم نحو الأهداف المحددة.

وقد أثبت العديد من الباحثين أن ذوى الرجاء المرتفع يؤدون بشكل أفضل من ذوى الرجاء المنخفض فى كل من الدراسة الأكاديمية والرياضية ، ففى دراسة شملت (٢١٣) طالباً جامعياً أمريكيا حصل ذوو الرجاء المرتفع على معدلات أعلى فى اختبار التحصيل وفى معدلات التخرج بالمقارنة بأقرانهم ذوى الرجاء المتدنى (Snyder et al. 2002 , p. 299) .

كما أكدت دراستا (١٩٩٧)Snyder,Cook,Ruby and Rehm Curry, ، Curry and Snyder (2000) والتى أجريتا على العدائين الرياضيين أن الرجاء يتنبأ بالأداء بنسبة وصلت إلى ٥٦% فى الدراسة الأولى.

ويمكن تفسير العلاقة بين الرجاء والاحتراق فى إطار اختلاف النزعات الانفعالية Emational Sits بين الأفراد مرتفعى ومنخفضى الرجاء ، حيث يمتلك الأفراد ذوو الرجاء المرتفع انفعالات موجبة مع متعة وجدانية Emotional Zest أثناء سعيهم نحو تحقيق أهدافهم، فى حين يعانى الأفراد ذوو الرجاء المنخفض من انفعالات سلبية مع إحساس بالفتور الوجدانى Emotional Lethargy أثناء ملاحقة أهدافهم. (Snyder,Cheavens and Michael, 1999 , p. 205)

وقد يفسر هذا كون الأشخاص ذوو الرجاء المتدنى أكثر عرضة للاحتراق، فعندما يشعر الفرد بالإحباط نتيجة عدم قدرته على تحقيق أهدافه وافتقاره للفاعلية يكون أكثر عرضة للاحتراق النفسى.(Eklund and Cresswell (2007 , p. 621، Gustafsson et al. (2010, p. 1).

ويرى McCarter (2007,p.109) أن الافتقار للرجاء قد يمثل عامل مخاطرة بالوصول إلى الاحتراق، حيث يعتقد (Pines,1993,p.33) أن الاحتراق يحدث عندما يدخل الأفراد إلى حياتهم المهنية وهم يعلقون أهدافاً وتوقعات عالية، ليجدوها بعد ذلك أنها أحبطت وتبددت، مثل هذه المعوقات تؤدى إلى الشعور بالتوتر وخيبة الأمل ومن ثم الاحتراق.

الدراسات السابقة:

أولاً- دراسات تناولت العلاقة بين الاحتراق التعلمى والعبء المعرفى:

١- **دراسة** :Lin and Huang (2012) وهدفت إلى تحديد مستوى الإجهاد التعلمى لدى طلاب الجامعة والكشف عن العلاقة بين الإجهاد الحياتي والإجهاد التعلمى، وذلك على عينة بلغت (٣٢٤٧) طالباً وطالبة بجامعة فى

تايوان، طبق عليهم مقياس الإجهاد الحياتي والإجهاد التعلمى بأبعاده الأربعة (الشعور المنخفض بالإنجاز – الاغتراب بين الأشخاص – العاطفة السلبية للتعلم – الإنهاك العاطفى)، وتوصلت الدراسة إلى ارتفاع مستوى الإجهاد التعلمى لدى الطلاب وخاصة بعدى الشعور المنخفض بالإنجاز والعاطفة السلبية فى التعلم، بالإضافة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين إجهاد الحياة وإجهاد التعلم.

٢–**دراسة** Lin and Huang (2014): وهدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الاحتراق التعلمى وضغوط الحياة لدى طلاب الجامعة والفروق بين الصفوف الدراسية فى الاحتراق التعلمى وضغوط الحياة، ومستوى كل منهما لدى الطلاب، وتمثلت عينة الدراسة فى (٢٦٤٠) طالباً وطالبة جامعية طبق عليهم مقياسى الاحتراق التعلمى وضغوط الحياة، وأسفرت نتائج الدراسة عن إمكانية التنبؤ بالاحتراق التعلمى من خلال ضغوط الحياة، وعدم وجود فروق فى الاحتراق التعلمى وفق متغير العمر، وأن مستوى الضغوط والاحتراق لدى الطلاب كان متوسطاً.

٣–**دراسة**.Huang et al (2015): وأجريت للتعرف على تأثير الأسئلة السريعة والتغذية الراجعة فى اكتساب المعلومات وخفض مستوى العبء المعرفي وذلك بالنسبة لقوانين نيوتن وبتوظيف وحدة الوسائط المتعددة عبر شبكة الإنترنت، وذلك على عينة تكونت من (٢١٨) طالباً بالصف التاسع، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيقين القبلي والبعدى فى القدرة على حل المشكلات ومستوى العبء المعرفى، حيث أظهر الطلاب الذين تدربوا على حل المشكلات فى قوانين نيوتن أداءً تحصيلياً أفضل وعبء معرفيا منخفضا.

٤–**دراسة** Schmeck et al. (2015): واستهدفت قياس العبء المعرفي الفوري، والعبء المعرفى المرجأ المصاحب لحل ست مشكلات تتدرج فى مستوى صعوبتها من السهل إلى الصعب، وذلك على مجموعتين من الطلاب الجامعيين (١٦٨) و(١٠٧) طالباً وطالبة، حيث يتبع تقديم كل مشكلة تطبيق مقياس للعبء المعرفى الفورى، وبعد الانتهاء من حل المشكلات الست يقدم مقياس للعبء المعرفى المصاحب لكل المشكلات مجتمعة (العبء المعرفى

المرجأ)، وأشارت النتائج إلى أن المشكلات المعقدة جداً تعتبر أفضل منبئ بالعبء المعرفى.

٥-**دراسة** Yang and Chen (2015): واستهدفت دراسة العلاقة بين ضغوط الحياة والاحتراق التعلمى لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، والذين بلغ عددهم (٥٥٢) تلميذاً وتلميذة من الصف الثالث وحتى الصف السادس ، طبق عليهم مقياسى ضغوط الحياة، والاحتراق التعلمى بأبعاده الأربعة (الانفعالات السلبية الداخلية – التقييمات السلبية الخارجية – العلاقات السيئة مع المعلمين – سلبية البيئة الحياتية)، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الاحتراق التعلمى وضغوط الحياة.

٦-**دراسة السعدى (٢٠١٧):** وأجريت بغرض تحديد مستوى العبء المعرفى لدى طلاب الجامعة، وتحديد الفروق فى العبء المعرفى تبعاً لمتغير التخصص، وتعرف العلاقة بين العبء المعرفى وقدرة الذات على المواجهة، واقتصرت عينة البحث على (٤٠٠) طالباً وطالبة من جامعة ديالى من التخصصين العلمى والإنسانى، وتم بناء أداة العبء المعرفي، وتبنى مقياس قدرة الذات على المواجهة إعداد (ناصر، ٢٠٠٧)، وأظهرت النتائج أن طلاب الجامعة لديهم عبء معرفى عالٍ، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية فى العبء المعرفي تبعاً لمتغير التخصص لصالح التخصص العلمي، كما أوضحت النتائج وجود علاقة ارتباطية سالبة بين العبء المعرفي وقدرة الذات على المواجهة.

ثانيًا- دراسات تناولت العلاقة بين الاحتراق والذكاء الروحى:

١- **دراسة** Golden et al. (2004) واستهدفت تعرف إمكانية التنبؤ بالاحتراق النفسى من درجة الروحانية لدى عينه تكونت من (٣٢١) من رجال الدين، طبق عليهم قائمة الإحتراق النفسى لماسلاك (Maslach et al., 1996)، ومقياس الرضا عن الحياة إعداد (Dlener et al.,1985)، ومقياس الروحانية إعداد (Rodgers and Piedmont,1998، وتوصلت الدراسة إلى إمكانية التنبؤ بالاحتراق النفسى من درجة الروحانية.

٢-**دراسة (٢٠٠٧)** :Powers et al وهدفت إلى فحص العلاقة بين كل من الروحانية وأحداث الحياة الضاغطة والسعادة النفسية، وتكونت عينة الدراسة من

(١٣٥) طالبا جامعيا من الكلية الكاثولوكية للفنون الحرة بولاية أتلانتا بأمريكا، تراوحت أعمارهم ما بين (١٧ – ٢٢) عاما بمتوسط عمرى قدره (١٨.٨٢) عاما، طبقت عليهم مقاييس الاندماج الروحى (SI)، وقائمة بيك للاكتئاب (BDI)، واستبيان الضغوط لدى طلاب الجامعة (UAQ)، وقائمة الأحداث الإيجابية والسلبية (ANAS)، وأشارت الدراسة إلى وجود ارتباط سلبى ودال إحصائيا بين أحداث الحياة الضاغطة وكل من السعادة النفسية والاندماج الروحى، وارتباط إيجابى ودال إحصائيا بين الاندماج الروحى والسعادة النفسية.

٣–**دراسة**:Krok (2008) وهدفت إلى تعرف أثر الروحانية فى القدرة على مواجهة الأحداث الضاغطة، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠٨) طبق عليهم استبيانى وصف الذات بالروحانية ومقياس مواجهة المواقف الضاغطة، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود تأثير للأبعاد الثلاثة للروحانية والتى تتمثل فى (الاتجاهات الدينية – الحساسية الأخلاقية – الانسجام) فى القدرة على مواجهة المواقف الحياتية الضاغطة.

٤–**دراسة** (2010) :Maxiomo واستهدفت الكشف عن العلاقة بين الذكاء الروحى وإدارة الضغوط، وتكونت عينة الدراسة من (٢٢٥) موظفا من العاملين بجامعة سانت لويز بمدينة باجيو، واستخدمت في الدراسة مقياس مؤشرات الذكاء الروحى (SIII)، ومقياس الالتزام الدينى، ومقياس استراتيجيات إدارة الضغوط، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود ارتباط موجب ودال إحصائيا بين الذكاء الروحى وكل من إدارة الضغوط والالتزام الدينى.

٥–**دراسة**:Tasharrofi et al. (2013) وسعت إلى دراسة العلاقة بين الذكاء الروحى وكل من المرونة والرفاهية الروحية والاحتراق المهنى لدى الممرضات العاملات بمستشفى مركزى بطهران للأطفال والقلب ، واختارت الدراسة (١١٠) ممرضا وممرضة (٨٠ أنثى – ٣٠ ذكر)، تتروح أعمارهم مابين (٢٢ – ٥٤ عاماً)، طبقت عليهم استبيان عبد الله زاده للذكاء الروحى، ومقياس Balonrin and Ellison للرفاهية الروحية (٢٠٠٨)، ومقياس Cooner and (2005) Davidson (CD – RIS)، واستبيان Maslach للاحتراق (M B I) ، وقد توصلت الدراسة إلى وجود علاقة سلبية بين الذكاء الروحى والاحتراق المهنى.

٦–**دراسة** (Cat et al. 2014) وأجريت فى تركيا للتعرف على تأثير الذكاء الروحى على أبعاد الاحتراق فى منطقة " نمو موش هانه " بتركيا حيث طبق

البحث على العاملين بقطاع الإسعافات الأولية والإنقاذ والتدخل بإدارة الكوارث وإدارة الصحة والمطافىء وبلغ عددهم (١٧٢) عاملاً ، طبق عليهم مقياس ماسلاك للاحتراق، واستبيانى (M LQ) وقائمة جرد لقياس الذكاء الروحى ، وتوصلت الدراسة إلى وجود تأثير للذكاء الروحى على الاحتراق.

ثالثا– دراسات تناولت العلاقة بين الاحتراق التعلمى والاندماج:

١ – **دراسة** Schaufeli et al. (2002b): وكانت بعنوان "الاحتراق والاندماج لدى طلاب الجامعة حيث هدفت إلى فحص العلاقة بين الاحتراق التعلمى والاندماج الأكاديمى لدى عينة تكونت من (٦٢٣) طالباً أسبانيا، و(٧٢٧) طالباً برتغاليا، و(٣١١) طالباً هولندياً ، طبق عليهم مقياس ماسلاك للاحتراق التعلمى(MBI) ومقياس الاندماج فى العمل للطلاب (UWES)، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الاحتراق الأكاديمى والاندماج.

٢ - دراسة Salanova,Schaufeli,Martinez and Breso (2009) واستهدفت فحص تأثير العوامل النفسية (معتقدات الأداء وميسرات الأداء والحالة النفسية للطالب مثل الاحتراق والاندماج الأكاديمى على نجاحه وأدائه الأكاديمى)، وتكونت العينة من (٥٢٧) طالباً جامعيا، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن الاحتراق التعلمى لا يتنبأ بالأداء المستقبلى على الرغم من ارتباطه الدال بمعتقدات الأداء وغياب العوامل الميسرة لحياته الأكاديمية ، كما تبين أن الاندماج يتوسط كل من العوائق أو التيسير والأداء الأكاديمى فى المستقبل.

٣ – **دراسة** (2014) Friedman وهدفت إلى تحديد ما إذا كان الاحتراق التعلمى والمشاركة الأكاديمية يتوسطا العلاقة بين الضغوط الأكاديمية والأداء الأكاديمى فى سياق جامعة بجنوب أفريقيا، وبتطبيق مقياس إجهاد الطلاب إعداد(2011) Dacosta and Esraeel، ومقياس ماسلاك للاحتراق لدى الطلاب إعداد (2002) Schaufeli et al.، ومقياس أوترخت لمشاركة الطلاب إعداد (2002) Schaufeli et al.، وتألفت العينة من (٣٥) من طلاب علم النفس، وأسفرت نتائج الدراسة عن ارتباط الضغوط الأكاديمية بالاحتراق الأكاديمى، فى حين ارتبط الاحتراق الأكاديمى بعلاقة سلبية بكل من الأداء الأكاديمى والمشاركة الأكاديمية.

٤ – **دراسة** Gazan (2014): وأجريت برومانيا وهدفت إلى تحديد العلاقة بين دافعية التعلم والاندماج والاحتراق لدى طلاب الجامعة والذين بلغ عددهم (٢٠٢) طالباً جامعيا ، طبق عليهم قائمة الاحتراق لماسلاك بأبعاده الثلاثة (الإرهاق – التهكم – الفعالية). (MBI –SS) ومقياس أوتريخت للإندماج فى العمل (UWES)، واستبيان الاستراتيجيات المحفزة للتعلم، وقد أشارت النتائج إلى وجود ارتباط سلبى بين الاحتراق والاندماج، ووجود ارتباطات بين دافعية التعلم وكل من الاندماج والاحتراق، حيث كان الارتباط سلبى بين دافعية التعلم والاحتراق.

٥–**دراسة** (Ghadampour et al. 2016) حيث هدفت إلى دراسة العلاقة بين الاحتراق الأكاديمى والمشاركة الأكاديمية والأداء لدى طلاب العلوم الطبية جامعة لورستان للعلوم الطبية، وتكونت عينة الدراسة من (٢٦٠٠) طالباً من كليات مختلفة، طبق عليهم مقياس الاندماج الأكاديمى إعداد (Schaufeli et al.,) واستبيان الاحتراق الأكاديمى إعداد (Bersou et al.,)، بالإضافة إلى ذلك خضع الأداء الأكاديمى للقياس باستخدام معدل التقدير التراكمى للطلاب، وأظهرت النتائج وجود علاقة سلبية بين الاحتراق الأكاديمى والأداء الأكاديمى (– ٤٩.)، ووجود علاقة سلبية بين الاحتراق الأكاديمى والاندماج الأكاديمى (– ١٧.) كما أظهرت نتائج تحليل الانحدار المتعدد أن عوامل الاحتراق الأكاديمى تنبأت بالاندماج الأكاديمى، وأن عوامل الاحتراق الأكاديمى تنبأت بالأداء الأكاديمى.

رابعًا– دراسات تناولت العلاقة بين الاحتراق والرجاء:

١– **دراسة** Sherwin et al.(1992): وهدفت إلى تعرف العلاقة بين الرجاء والاحتراق المهنى لدى (٨١ ممرضة) فى وحدة تأهيل الأمراض المزمنة، طبقت عليهم مقياس الرجاء والاحتراق المهنى إعداد Maslash and Jackson (1981)، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية دالة بين الرجاء والاحتراق المهنى فى أبعاده الثلاثة (الإجهاد الانفعالى المنخفض – الدرجة المنخفضة من الانعزالية – الإنجاز الشخصى المرتفع) ، كما أن الرجاء تنبأ بشكل دال بثلاث مكونات منفصلة للاحتراق المهنى.

٢– **دراسة** (Gustafsson et al. (2010: وهدفت إلى بحث العلاقة بين الرجاء والاحتراق **النفسى** لدى اللاعب الرياضى وذلك على عينة بحثية تكونت من

(١٧٨) لاعبا تنافسياً (٦٣ إناث و١١٥ ذكور) تراوحت أعمارهم مابين (١٥ – ٢٠) عاما ، طبق عليهم مقياس حالة الرجاء (S H S) واستبيان احتراق اللاعب الرياضى (A B Q)، وقد ارتبط الرجاء سلبيا بالأبعاد الفرعية الثلاثية للاحتراق (الإرهاق الانفعالى والبدنى – تضاؤل الإحساس بالإنجاز – تقليل قيمة الرياضة وعدم تقديرها) ، كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين ذوى الرجاء المرتفع والمنخفض على أبعاد الاحتراق الثلاثة لصالح منخفضى الرجاء.

٣- **دراسة** (Gustafsson et al. 2013) **و**هدفت هذه الدراسة إلى تحديد العلاقة بين الرجاء والاحتراق لدى نخبة من لاعبى كرة القدم الصغار، وما إذا كان التوتر والتأثير الوجدانى **الإيجابى** والسلبى يتوسط هذه العلاقة، وتكونت عينة الدراسة من (٢٣٨) لاعب كرة سويدى تتراوح أعمارهم ما بين (١٥ – ١٩) عاما خضعوا لاستبيانات تقيس الرجاء والتوتر والتأثير الوجدانى السلبى والإيجابى، واحتراق اللاعب الرياضى بأبعاده (الإرهاق الانفعالى والبدنى – تدنى الإحساس بالإنجاز – عدم تقدير الرياضة)، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة سلبية بين الاحتراق بأبعاده الثلاثة والرجاء، أما العلاقة بين الرجاء والإرهاق الانفعالى والبدنى فكانت بوساطة كاملة من التأثر الوجدانى الإيجابى والتوتر.

مما تقدم يمكن استخلاص ما يأتى:

١-إن معظم الدراسات التى تناولت الاحتراق تناولته من الجانب الوظيفى والمهنى، مهملة بذلك الجانب الأكاديمى وهذا ما تأكده قلة الدراسات العربية والأجنبية التى تناولت الاحتراق التعلمى.

٢- إن الاحتراق التعلمى من أخطر المشكلات وأكثرها انتشارا والتى تواجه عدد كبير من طلاب الجامعة، وعلى الرغم من ذلك لم تجر فى إطاره سوى عدد قليل جدا من الدراسات العربية.

٣- اختلفت نتائج الدراسات التى تناولت مستويات متغيرات الدراسة لدى طلاب الجامعة.

٤- تضاربت نتائج الدراسات التى تناولت الفروق فى (الاحتراق التعلمى – الذكاء الروحى – الاندماج الجامعى) وفقا لمتغير العمر، ولم توجد دراسة – فى حدود

ما اطلعت عليه الباحثتان – تناولت الفروق فى (العبء المعرفى – الرجاء) وفقا لمتغير العمر.

٥–اختلفت نتائج الدراسات التى تناولت الفروق في (الاحتراق التعلمى – العبء المعرفى – الذكاء الروحى) وفقا لمتغير التخصص الدراسى، ولم توجد دراسة – في حدود ما تم الاطلاع عليه – تناولت الفروق في (الاندماج الجامعى – الرجاء) وفقا لمتغير التخصص الدراسى .

٦–أشارت نتائج الدراسات التى تناولت العلاقات بين الاحتراق والمتغيرات الأخرى إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الاحتراق التعلمى والعبء المعرفى، وعلاقات ارتباطية سالبة بين الاحتراق وكل من (الذكاء الروحى – الاندماج الجامعى – الرجاء).

٧–أسفرت نتائج الدراسات السابقة عن إمكانية التنبؤ بالاحتراق من خلال كل من (العبء المعرفى – الذكاء الروحى – الاندماج الجامعى – الرجاء).

٨–لم توجد دراسة عربية– في حدود ما تم الاطلاع عليه – تناولت متغيرات الدراسة مجتمعة.

فروض الدراسة:

بناء على الإطار النظرى ونتائج البحوث والدراسات السابقة يمكن صياغة فروض الدراسة الحالية على النحو الآتى:

الفرض الأول: مستوى أبعاد (الاحتراق التعلمى – العبء المعرفى – الذكاء الروجى – الاندماج الجامعى – الرجاء) ودرجاتها الكلية بالمستويين الأول والثامن لدى طالبات جامعة بيشة مرتفع .

الفرض الثانى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات طالبات المستويين الاول والثامن فى أبعاد (الاحتراق التعلمى– العبء المعرفى – الذكاء الروحى – الاندماج الجامعى – الرجاء) ودرجاتها الكلية لدى طالبات جامعة بيشة.

الفرض الثالث: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات التخصصين (العلمى– الإنسانى) فى أبعاد (الاحتراق التعلمى– العبء المعرفى – الذكاء الروحى – الاندماج الجامعى – الرجاء) ودرجاتها الكلية لدى طالبات جامعة بيشة.

الفرض الرابع: لا توجد علاقات ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين أبعاد الاحتراق التعلمي ودرجته الكلية وبين كل من (العبء المعرفي– الذكاء الروحي – الاندماج الجامعي – الرجاء) لدى طالبات جامعة بيشة بالمستويين الأول والثامن.

الفرض الخامس: لا يُمكن التنبؤ بأبعاد الاحتراق التعلمى ودرجته الكلية من درجات (العبء المعرفى – الذكاء الروحى – الاندماج الجامعى – الرجاء) لدى طالبات جامعة بيشة بالمستويين الأول والثامن.

منهجية وإجراءات البحث:

أولاً– منهج البحث: تم الاستعانة بالمنهج الارتباطى لدراسة العلاقة المتبادلة بين متغيرات الدراسة، ودراسة الفروق بين مجموعات الدراسة من طالبات كليات جامعة بيشة فى ضوء متغيرى العمر والتخصص الدراسى.، وتم توظيف الإحصاء الاستدلالى من خلال برنامج (SPSS22) وذلك لاختبار صحة الفروض والتوصل إلى نتائج البحث .

ثانيًا– عينة البحث: وتشمل:

أ – عينة حساب الخصائص السيكومترية للمقاييس: وتكونت من (١٠٠) طالبة من تخصصات علمية وأدبية بكليتى (الآداب – التمريض) بالمستوى الأول، تراوحت أعمارهن ما بين (١٩ – ٢١.٢) بمتوسط عمرى قدره (٢٠.١١)، وانحراف معيارى قدره (١.٤٧)، وذلك بهدف التحقق من صدق وثبات أدوات الدراسة.

ب – عينة البحث الأساسية: تكونت العينة النهائية من (٢٣٧) طالبة بالكليات العلمية والأدبية بجامعة بيشة شطر الطالبات، بواقع (١٢٦) طالبة بالكليات العلمية (إدارة أعمال (٦٢) – حاسبات ومعلومات (٣٥) – تمريض (٢٩))، و(١١١) بالكليات الأدبية (التربية (٥٧) – الآداب (٥٤))، وما يعادل (١٨٠) طالبة بالمستوى الأول، و(٥٧) طالبة بالمستوى الثامن للعام الجامعى (١٤٤٠ – ١٤٤١هـ) بجامعة بيشة، تراوحت أعمارهن ما بين (١٩ – ٢٥.٥٤) عاما، بمتوسط عمرى قدره (٢٢.٢٧) عاما، وانحراف معيارى قدره (١.٥١)، وجدول (١) يوضح أعداد أفراد عينة الدراسة وفقا للتخصص الدراسى والمستوى.

جدول (١) عدد أفراد عينة الدراسة وفقا للتخصص الدراسى والمستوى بالكليات العلمية والأدبية بجامعة بيشة شطر الطالبات

التخصص	الكلية	الأعداد	المجموع وفقا للتخصص	المجموع وفقا للمستوى
العلمية	إدارة أعمال	٦٢	١٢٦	الأول (١٨٠)
	حاسبات ومعلومات	٣٥		
	تمريض	٢٩		
الأدبية	الآداب	٥٤	١١١	
	التربية	٥٧		الثامن (٥٧)
المجموع		٢٣٧	٢٣٧	٢٣٧

ثالثا– أدوات البحث:

١– مقياس الاحتراق التعلمى (إعداد الباحثتين)

– خطوات إعداد المقياس:

١. الاطلاع على الأطر النظرية للاحتراق التعلمى وبعض المقاييس العربية والأجنبية:

مثل مقياس Maslasch (1981)، ومقياس الاحتراق التعلمى إعداد **حجازى (٢٠١٧)**، وقائمة " أولدنبرج " للاحتراق التعليمى إعداد Ries et al. (2015) تعريب عبد اللطيف (٢٠١٧).

١– الاستناد إلى تعريف الاحتراق التعلمى على كونه " حالة من الإنهاك والإجهاد لدى الطالب الجامعى نتيجة تعرضه المستمر لمواقف دراسية ضاغطة، تؤدى إلى إحساسه بالعجز عن إنجاز المهام والأعباء الدراسية المطلوبة منه، فيشعر أن متطلبات الجامعة تفوق إمكاناته وقدراته، ويفقد إحساسه بالثقة والمسئولية ويلجأ إلى السخرية واللامبالاه من كل ما ومن حوله وتضطرب علاقاته بالآخرين " ويتضمن (الاستنفاد المعرفى (١٣ مفردة) – نقص الفاعلية الأكاديمية (١٢ مفردة) – السخرية واللامبالاه (١١ عبارة)– محدودية العلاقات داخل الجامعة (١٣ مفردة).

٢– تكون المقياس في صورته الأولية من (٤٩) عبارة موزعة على أربعة أبعاد هي (الاستنفاد المعرفى – نقص الفاعلية الأكاديمية– السخرية واللامبالاه – محدودية العلاقات داخل الجامعة) تجيب عليها الطالبة بطريقة التقرير الذاتي من خلال مقياس ثلاثي التدرج (تنطبق تمامًا – تنطبق أحيانًا – لا تنطبق على الإطلاق)، ويصحح وفقا لطريقة "ليكرت" (٣ – ٢ – ١) للعبارات

السالبة، و(١ – ٢ – ٣) للعبارات الموجبة، حيث تدل الدرجة المرتفعة على المقياس على الاحتراق التعلمى المرتفع للطالبات، والعكس صحيح.

٣- عرض المقياس في صورته الأولية على سبعة من متخصصى علم النفس والصحة النفسية وذلك لإبداء آرائهم حول تعريف الاحتراق التعلمى وأبعاده كأساس منطقى بنى عليه المقياس، والحكم على صلاحية العبارات في كونها تقيس ما وضعت من أجله، وحذف أو تعديل أو إضافة ما يرونه مناسبا.

٤- إجراء التعديلات المطلوبة وذلك بإعادة صياغة (٦) مفردات، وبذا تكونت الصورة النهائية للمقياس من (٤٩) عبارة موزعة على أربعة أبعاد.

٥- صياغة تعليمات الاختبار والتي تتمثل في القراءة المتأنية لكل عبارة واختيار الاستجابة المناسبة والتي تنطبق على الطالبة، وعدم اختيار أكثر من استجابة.

٦- تطبيق المفياس على عينة حساب الخصائص السيكومترية والتى قوامها (١٠٠) طالبة من خارج أفراد عينة البحث الأساسية للتأكد من صلاحيته للتطبيق.، وجدول (٢) يوضح أبعاد المقياس وأرقام العبارات الخاصة بكل بعد.

جدول (٢)

أبعاد مقياس الاحتراق التعلمى وأرقام مفردات كل بعد وأرقام العبارات الموجبة

م	البعد	أرقام مفردات كل بعد	العبارات الموجبة
١	**الاستنفاد المعرفي**	١ – ٥ – ٩ – ١٣ – ١٧ – ٢١ – ٢٥ – ٢٩– ٣٣ – ٣٧ – ٤١ – ٤٥ – ٤٨	١٧–٢١–٢٩–٣٧
٢	**نقص الفاعلية الأكاديمية**	٢ – ٦ – ١٠ – ١٤ – ١٨ – ٢٢ – ٢٦ – ٣٠ – ٣٤ – ٣٨ – ٤٢ – ٤٦	٢–٦–١٤–٣٤–٤٢
٣	**السخرية واللامبالاه**	٣ – ٧ – ١١ – ١٥ – ١٩ – ٢٣ – ٢٧ – ٣١ – ٣٥ – ٣٩ – ٤٣	١١–٣١–٣٥
٤	**محدودية العلاقات داخل الجامعة**	٤ – ٨ – ١٢ – ١٦ – ٢٠ – ٢٤ – ٢٨ – ٣٢ – ٣٦ – ٤٠ – ٤٤ – ٤٧ – ٤٩	٢٠–٢٨–٣٢–٣٦–٤٧–٤٩

الخصائص السيكومترية لمقياس الاحتراق التعلمي:

١.الاتساق الداخلي للمقياس:

تم التحقق من الاتساق الداخلي لمقياس الاحتراق التعلمي من خلال تطبيقه على طالبات عينة حساب الخصائص السيكومترية، وتم حساب قيم معاملات

ارتباط درجة كل عبارة بدرجة البعد الذي تنتمي إليه العبارة وبالدرجة الكلية للمقياس، وكذلك تم حساب قيم معاملات ارتباط كل بعد من أبعاد المقياس بالدرجة الكلية للمقياس، وكانت النتائج كما هو موضح في جدول (٣)،(٤):

جدول (٣) معاملات الارتباط بين عبارات مقياس الاحتراق التعلمي وبين درجة البعد الذي تنتمي إليه العبارة والدرجة الكلية للمقياس

عبارات البعد الأول (الاستنفاد المعرفى)			عبارات البعد الثانى (نقص الفاعلية الأكاديمية)			عبارات البعد الثالث (السخرية واللامبالاه)			عبارات البعد الرابع (محدودية العلاقات داخل الجامعة)		
رقم العبارة	الارتباط بالبعد	الارتباط بالمقياس ككل	رقم العبارة	الارتباط بالبعد	الارتباط بالمقياس ككل	رقم العبارة	الارتباط بالبعد	الارتباط بالمقياس ككل	رقم العبارة	الارتباط بالبعد	الارتباط بالمقياس ككل
١	٠.٨٣**	٠.٦٠**	٢	٠.٥٦**	٠.٤٥**	٣	٠.٨٢**	٠.٤٦**	٤	٠.٦٥**	٠.٣٩**
٥	٠.٥٤**	٠.٣٧**	٦	٠.٤٥**	٠.٣٩**	٧	٠.٤٩**	٠.٤٩**	٨	٠.٨٢**	٠.٥٥**
٩	٠.٦٣**	٠.٤٩**	١٠	٠.٧٧**	٠.٦٠**	١١	٠.٨٠**	٠.٤٤**	١٢	٠.٧١**	٠.٦٦**
١٣	٠.٥٣**	٠.٥٣**	١٤	٠.٥٥**	٠.٤١**	١٥	٠.٦٨**	٠.٣٥**	١٦	٠.٤٨**	٠.٤٩**
١٧	٠.٤٣**	٠.٣٩**	١٨	٠.٥٧**	٠.٣٩**	١٩	٠.٤٢**	٠.٣٦**	٢٠	٠.٨٦**	٠.٦٠**
٢١	٠.٧٣**	٠.٥٠**	٢٢	٠.٥٧**	٠.٣٧**	٢٣	٠.٣٨**	٠.٤٣**	٢٤	٠.٤٥**	٠.٣٦**
٢٥	٠.٥٤**	٠.٤٤**	٢٦	٠.٦٠**	٠.٤٠**	٢٧	٠.٨٥**	٠.٥٠**	٢٨	٠.٨٦**	٠.٥٨**
٢٩	٠.٧٢**	٠.٤٨**	٣٠	٠.٦٥**	٠.٤٦**	٣١	٠.٥٩**	٠.٤٧**	٣٢	٠.٨٩**	٠.٦٥**
٣٣	٠.٦٣**	٠.٥١**	٣٤	٠.٤٤**	٠.٤٠**	٣٥	٠.٤٩**	٠.٤٥**	٣٦	٠.٧٥**	٠.٥٥**
٣٧	٠.٥١**	٠.٤١**	٣٨	٠.٥١**	٠.٤٩**	٣٩	٠.٧٧**	٠.٤٢**	٤٠	٠.٦٢**	٠.٤٣**
٤١	٠.٥٨**	٠.٥٠**	٤٢	٠.٧٠**	٠.٤٨**	٤٣	٠.٣٩**	٠.٣٧**	٤٤	٠.٦٧**	٠.٥٠**
٤٥	٠.٦٥**	٠.٥٥**	٤٦	٠.٧٢**	٠.٥٣**				٤٧	٠.٦٧**	٠.٤٩**
٤٨	٠.٥٣**	٠.٥٠**							٤٩	٠.٧٦**	٠.٥٦**

**** دالة عند مستوى دلالة (٠.٠١)**

يتضح من جدول (٣) أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١)، مما يشير إلى اتصاف المقياس بدرجة مناسبة من الاتساق الداخلي.

جدول (٤)

معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس الاحتراق التعلمي والدرجة الكلية للمقياس

رقم البعد	اسم البعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس
١	الاستنفاد المعرفي	٠.٨١**
٢	نقص الفاعلية الأكاديمية	٠.٧٣**
٣	السخرية واللامبالاه	٠.٦٣**
٤	محدودية العلاقات داخل الجامعة	٠.٧٧**

**** دالة عند مستوى دلالة (٠.٠١)**

يتضح من الجدول (٤) أن قيم معاملات الارتباط بين الأبعاد الأربعة والدرجة الكلية للمقياس جميعها قيم دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١)، مما يشير إلى اتصاف المقياس بدرجة مناسبة من الاتساق الداخلي.

٢ .صدق المقياس:

تم التحقق من صدق مقياس الاحتراق التعلمي باستخدام الطرق الآتية:

أ – صدق المحكمين:

تم عرض الصورة الأولية للمقياس على سبعة من السادة المحكمين المتخصصين في علم النفس والصحة النفسية لإبداء آرائهم حول ما يلزم من حذف أو تعديل أو إضافة على العبارات، حيث تم إعادة صياغة ست مفردات والتى اتفق على تعديلها (٦) محكمين فأكثر أى بنسبة اتفاق (٨٥.٧%) فأكثر من السادة المحكمين.

ب – الصدق العاملي:

لإجراء التحليل العاملي تم التحقق من صحة المعاينة باستخدام اختبار كايزر – ماير – أولكن Kaiser-Meyer-Olkin-Test(KMO)، وكانت قيمة معامل KMO (٠.٩٢) وهي قيمة مرتفعة، كما تم التحقق من صلاحية البيانات لإجراء التحليل العاملي باستخدام اختبار النطاق Bartlett's Test of Sphericity الذي كانت نتيجته دالة عند مستوى (٠.٠١)، وتم التحقق من أن قيم معاملات الارتباط بين العبارات وبعضها بمصفوفة الارتباط correlation matrix تزيد عن (٠.٣)، وتم مراجعة قيم الخلايا القطرية لمصفوفة الارتباط Anti-image للتأكد من أن قيمة معاملات التحقق من كفاءة المعاينة للعبارات تزيد عن (٠.٧)، وتم حساب محدد مصفوفة المعاملات الارتباطية والتأكد من أن قيمته لا تساوي صفراً. وبعد التحقق من صحة البيانات لإجراء التحليل العاملي تم إجراء التحليل العاملي باستخدام طريقة المكونات الأساسية لهوتلنيج Hotelling، كما استخدم محك كايزر وقبول العوامل التي يزيد جذرها الكامن عن الواحد الصحيح، وفي ضوء هذه الخطوات تم الحصول على (٨) عوامل. وتم تدوير العوامل باستخدام طريقة الفاريماكس Varimax وتحديد العدد المناسب للعوامل من خلال دراسة الرسم البياني Scree Plot للجذور الكامنة، والإبقاء على العوامل التي يزيد جذرها الكامن عن الواحد الصحيح، وتم اعتبار قيمة تشبع العبارة على

العامل (٠.٣) فأكثر محكاً للإبقاء على العبارة، وقد أسفرت هذه الخطوة عن الحصول على أربعة عوامل تتراوح قيم جذورها الكامنة بين (٣.٤٨) إلى (٥.٢٦) وتفسر مجتمعة (٣٤.٧٣ %) من التباين الكلي بين عبارات المقياس، وتوضح جداول (٥)،(٦)،(٧)، (٨) تشبعات عبارات المقياس على هذه العوامل والجذر الكامن ونسب التباين لكل منها:

جدول (٥)

عبارات العامل الأول لمقياس الاحتراق التعلمي وتشبعاتها على هذا العامل

رقم العبارة	مضمون العبارة	التشبع
١	يلازمني الشعور بالإنهاك الانفعالي بسبب دراستي الجامعية.	٠.٧٩
٥	تستنفذ كامل طاقتي في نهاية اليوم الدراسي.	٠.٧٥
٩	أشعر بالإرهاق عند استيقاظي في الصباح لمواجهة يوم دراسي جديد.	٠.٦٥
١٣	أشعر بقلق مستمر بسبب دراستي الجامعية.	٠.٥٥
١٧	أتمتع بالنشاط والحيوية خلال اليوم الدراسي.	٠.٤١
٢١	أبذل جهدا متواصلا في دراستي.	٠.٧٣
٢٥	تفوق المهام والأعباء الدراسية قدراتي.	٠.٥٣
٢٩	أتعامل بهدوء تام مع المشكلات الخاصة بدراستي.	٠.٦٢
٣٣	ينتابني الشعور بالإنهاك من صعوبة المقررات الدراسية.	٠.٤٦
٣٧	أستمتع بالموضوعات الجديدة في مقرراتي الدراسية.	٠.٦١
٤١	أحس بالإرهاق الشديد بعد الانتهاء من المحاضرات أو الاستذكار.	٠.٤٤
٤٥	ترهقني كثرة المعلومات التي أقوم باستذكارها يوميا.	٠.٥٨
٤٨	تؤلمني بعض أجزاء من جسدي نتيجة الضغوط الدراسية.	٠.٣٩
	الجذر الكامن	**٥.٢٦**
	نسبة التباين	**%١٠.٧٣**

يتضح من جدول (٥) أن العامل الأول لمقياس الاحتراق التعلمي تشبعت عليه (١٣) عبارة تراوحت تشبعاتها عليه بين (٠.٣٩) إلى (٠.٧٩)، وتبلغ قيمة الجذر الكامن لهذا العامل (٥.٢٦)، وتبلغ نسبة إسهامه في التباين الكلي (١٠.٧٣%)، وتعكس عبارات هذا العامل الاستنفاد المعرفي.

جدول (٦)

عبارات العامل الثاني لمقياس الاحتراق التعلمي وتشبعاتها على هذا العامل

رقم العبارة	مضمون العبارة	التشبع
٢	أستطيع تهيئة الجو المناسب لاستذكار دروسى على أكمل وجه.	٠.٧٥
٦	أنتهى من إعداد الأبحاث المطلوبة منى وتسليمها قبل الموعد المحدد.	٠.٤٨
١٠	ليس لدى قدرة على استيعاب مقرراتى الدراسية.	٠.٤١
١٤	أنظم وقتى دائما لإنجاز أهدافى الدراسية..	٠.٦٠
١٨	أشعر بعدم قدرتى على أداء الواجبات العديدة المطلوبة من جانب أساتذتى	٠.٦٦
٢٢	أعجز عن إدارة الأعباء الدراسية الخاصة بى بشكل جيد.	٠.٤٥
٢٦	بعض زملائى بالدراسة يؤدون بشكل أفضل منى.	٠.٥٠
٣٠	أشعر بعدم قدرتى على استذكار الموضوعات المتعلقة بمقرراتى الدراسية.	٠.٦٧
٣٤	أنجز المهام الأكاديمية قبل موعدها المحدد	٠.٧٢
٣٨	يطالبنى بعض الأساتذة بما هو فوق قدراتى.	٠.٥٦
٤٢	أجد فى دراستى نوعاً من التحدى الإيجابى.	٠.٣٨
٤٦	الدرجة التى أحصل عليها أقل من مجهودى المبذول فى الاستذكار.	٠.٥٣
	الجذر الكامن	**٤.٣٢**
	نسبة التباين	**%٨.٨٢**

يتضح من جدول (٦) أن العامل الثاني لمقياس الاحتراق التعلمي تشبعت عليه (١٢) عبارة تراوحت تشبعاتها عليه بين (٠.٣٨) إلى (٠.٧٥)، وتبلغ قيمة الجذر الكامن لهذا العامل (٤.٣٢)، وتبلغ نسبة إسهامه في التباين الكلي (٨.٨٢%)، وتعكس عبارات هذا العامل نقص الفاعلية الأكاديمية .

جدول (٧)

عبارات العامل الثالث لمقياس الاحتراق التعلمي وتشبعاتها على هذا العامل

رقم العبارة	مضمون العبارة	التشبع
٣	أتحدث عن دراستى بطريقة سلبية فى أكثر الأحيان.	٠.٦١
٧	أسخر من أسلوب بعض أساتذتى فى التعامل معنا كطلاب.	٠.٣٦
١١	أهتم بالاستماع إلى الأستاذ أثناء الشرح.	٠.٧١
١٥	لا أبالى بمشكلات زملائى بالجامعة	٠.٥١
١٩	ليس لى هدف محدد من دراستى الجامعية.	٠.٣٤
٢٣	دراستى الجامعية ليس لها مستقبل وظيفى.	٠.٤٧
٢٧	لا أكترث بمشاعر زملائى تجاهى.	٠.٦٨

رقم العبارة	مضمون العبارة	التشبع
٣١	أحرص على حضور محاضراتي بالجامعة.	٠.٤٣
٣٥	يفرق معي حصولي على درجة مرتفعة أو منخفضة بالاختبار.	٠.٦٦
٣٩	أنتقد بعض الأوضاع داخل جامعتي.	٠.٥٤
٤٣	تتكون لدى اتجاهات سالبة نحو تخصصي الدراسي بمرور الوقت.	٠.٣٩
	الجذر الكامن	٣.٩٦
	نسبة التباين	% ٨.٠٨

يتضح من جدول (٧) أن العامل الثالث لمقياس الاحتراق التعلمي تشبعت عليه (١١) عبارة تراوحت تشبعاتها عليه بين (٠.٣٤) إلى (٠.٧١)، وتبلغ قيمة الجذر الكامن لهذا العامل (٤.٩٦)، وتبلغ نسبة إسهامه في التباين الكلي (٨.٠٨ %)، وتعكس عبارات هذا العامل السخرية واللامبالاه.

جدول (٨)

عبارات العامل الرابع لمقياس الاحتراق التعلمي وتشبعاتها على هذا العامل

رقم العبارة	مضمون العبارة	التشبع
٤	التعامل مع الأساتذة والزملاء طوال اليوم يسبب لي التوتر.	٠.٥٥
٨	أؤثر إيجابيا في حياة زملائي بالجامعة.	٠.٦٣
١٢	أصبحت شخصا قاسيا على غيري منذ بداية دراستي الجامعية.	٠.٤٤
١٦	لا أجد مساعدة من الأساتذة أو الزملاء بشأن مشكلاتي الدراسية بالجامعة.	٠.٣٥
٢٠	أشعر بالسعادة من خلال تعاملي مع أساتذتي.	٠.٦٧
٢٤	أشعر بالضيق أثناء عملي مع زملائي بالجامعة..	٠.٥٣
٢٨	يهتم زملائي بما أفكر وأشعر.	٠.٤٠
٣٢	أشعر بحب أساتذتي وأهميتي بالجامعة.	٠.٦٠
٣٦	أجد مساندة زملائي عند مواجهة مشكلة معينة.	٠.٣٨
٤٠	يلومني أساتذتي على تقصيري في أداء المهام الدراسية المتطلبة مني.	٠.٤٨
٤٤	أشعر بالوحدة لقلة أصدقائي داخل الجامعة.	٠.٥٨
٤٧	تهون علاقتي الطيبة بأساتذتي وزملائي صعوبة الدراسة.	٠.٤٩
٤٩	أشارك زملائي مناسباتهم الحزينة والسعيدة.	٠.٣٣
	الجذر الكامن	٣.٤٨
	نسبة التباين	%٧.١٠

يتضح من جدول (٨) أن العامل الرابع لمقياس الاحتراق التعلمي تشبعت عليه (١٣) عبارة تراوحت تشبعاتها عليه بين (٠.٣٣) إلى (٠.٦٧)، وتبلغ قيمة

الجذر الكامن لهذا العامل (٣.٤٨)، وتبلغ نسبة إسهامه في التباين الكلي (٧.١٠%)، وتعكس عبارات هذا العامل محدودية العلاقات داخل الجامعة.

جـ –صدق مفردات المقياس:

تم التحقق من صدق مفردات المقياس من خلال حساب قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه العبارة في حالة حذف درجة هذه العبارة من الدرجة الكلية للبعد، وذلك باعتبار أن بقية عبارات المقياس محك لهذه العبارة، وكانت النتائج كما هو موضح في جدول(٩):

جدول (٩) معاملات الارتباط بين عبارات مقياس الاحتراق التعلمي والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه العبارة بعد حذف درجة هذه العبارة من الدرجة الكلية للبعد

عبارات البعد الأول (الاستنفاد المعرفى)		عبارات البعد الثانى (نقص الفاعلية الأكاديمية)		عبارات البعد الثالث (السخرية واللامبالاه)		عبارات البعد الرابع (محدودية العلاقات داخل الجامعة)	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠.٧٩ **	٢	٠.٤٦ **	٣	٠.٧٦ **	٤	٠.٦١ **
٥	٠.٤٤ **	٦	٠.٣٢ **	٧	٠.٣٨ **	٨	٠.٨٠ **
٩	٠.٥٣ **	١٠	٠.٧٠ **	١١	٠.٧٣ **	١٢	٠.٦٢ **
١٣	٠.٤١ **	١٤	٠.٤٣ **	١٥	٠.٥٧ **	١٦	٠.٣٧ **
١٧	٠.٣٤ **	١٨	٠.٤٧ **	١٩	٠.٣٢ **	٢٠	٠.٨٤ **
٢١	٠.٦٦ **	٢٢	٠.٤٦ **	٢٣	٠.٣٩ **	٢٤	٠.٣٥ **
٢٥	٠.٤٤ **	٢٦	٠.٥٠ **	٢٧	٠.٧٩ **	٢٨	٠.٨٦ **
٢٩	٠.٦٦ **	٣٠	٠.٥٥ **	٣١	٠.٤٧ **	٣٢	٠.٩٠ **
٣٣	٠.٥٤ **	٣٤	٠.٣١ **	٣٥	٠.٤٠ **	٣٦	٠.٧٠ **
٣٧	٠.٤٢ **	٣٨	٠.٣٧ **	٣٩	٠.٦٩ **	٤٠	٠.٥٣ **
٤١	٠.٤٧ **	٤٢	٠.٦٢ **	٤٣	٠.٣٥ **	٤٤	٠.٦١ **
٤٥	٠.٥٥ **	٤٦	٠.٦٤ **			٤٧	٠.٦٢ **
٤٨	٠.٤٠ **					٤٩	٠.٧١ **

**** دالة عند مستوى دلالة (٠.٠١).**

يتضح من جدول (٩) أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١)، مما يشير إلى اتصاف المقياس بدرجة مناسبة من الصدق.

٣–ثبات المقياس:

تم التحقق من ثبات مقياس الاحتراق التعلمي باستخدام الطرق الآتية:

أ – طريقة ألفا كرونباخ (معامل ألفا للثبات):

تم التحقق من ثبات المقياس باستخدام طريقة ألفا كرونباخ، من خلال حساب قيمة معامل ألفا كرونباخ لكل عبارة من عبارات المقياس (في حالة حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه العبارة)، وكذلك تك حساب قيمة معامل ألفا كرونباخ لكل بعد من أبعاد المقياس وللمقياس ككل، وكانت النتائج كما في جدول (١٠):

جدول (١٠) معاملات ثبات ألفا كرونباخ لكل عبارة من عبارات مقياس الاحتراق التعلمي ولكل بعد من أبعاد المقياس وللمقياس ككل

عبارات البعد الأول (الاستنفاد المعرفى)		عبارات البعد الثانى (نقص الفاعلية الأكاديمية)		عبارات البعد الثالث (السخرية واللامبالاه)		عبارات البعد الرابع (محدودية العلاقات داخل الجامعة)	
رقم العبارة	معامل ثبات ألفا كرونباخ فى حالة حذف العبارة	رقم العبارة	معامل ثبات ألفا كرونباخ فى حالة حذف العبارة	رقم العبارة	معامل ثبات ألفا كرونباخ فى حالة حذف العبارة	رقم العبارة	معامل ثبات ألفا كرونباخ فى حالة حذف العبارة
١	٠.٨٢	٢	٠.٨١	٣	٠.٨٠	٤	٠.٩١
٥	٠.٨٤	٦	٠.٨٢	٧	٠.٨٣	٨	٠.٩٠
٩	٠.٨٣	١٠	٠.٧٩	١١	٠.٨٠	١٢	٠.٩١
١٣	٠.٨٤	١٤	٠.٨١	١٥	٠.٨٢	١٦	٠.٩٢
١٧	٠.٨٤	١٨	٠.٨١	١٩	٠.٨٣	٢٠	٠.٩٠
٢١	٠.٨٢	٢٢	٠.٨٢	٢٣	٠.٨٣	٢٤	٠.٩٢
٢٥	٠.٨٤	٢٦	٠.٨٠	٢٧	٠.٨٠	٢٨	٠.٩٠
٢٩	٠.٨٣	٣٠	٠.٨٠	٣١	٠.٨٣	٣٢	٠.٩٠
٣٣	٠.٨٣	٣٤	٠.٨٢	٣٥	٠.٨٣	٣٦	٠.٩١
٣٧	٠.٨٤	٣٨	٠.٨٢	٣٩	٠.٨١	٤٠	٠.٩١
٤١	٠.٨١	٤٢	٠.٨٠	٤٣	٠.٨٣	٤٤	٠.٩١
٤٥	٠.٨٠	٤٦	٠.٨٠			٤٧	٠.٩١
٤٨	٠.٨١					٤٩	٠.٩١
معامل ثبات ألفا كورنباخ للبعد الأول = ٠.٨٥		معامل ثبات ألفا كورنباخ للبعد الثاني = ٠.٨٣		معامل ثبات ألفا كورنباخ للبعد الثالث = ٠.٨٤		معامل ثبات ألفا كورنباخ للبعد الرابع = ٠.٩٢	
معامل ثبات ألفا كورنباخ للمقياس ككل= ٠.٩٢							

تضح من جدول (١٠) أن جميع معاملات الثبات للأبعاد والدرجة الكلية مرتفعة، كما أن قيم معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ في حالة حذف كل

عبارة أقل من قيمة معامل الثبات للبعد الذي تنتمي إليه العبارة، وهذا يعد مؤشراً لاتصاف المقياس بدرجة مناسبة من الثبات.

ب-طريقة التجزئة النصفية:

تم التحقق من ثبات المقياس باستخدام طريقة التجزئة النصفية، من خلال تطبيقه على طالبات عينة حساب الخصائص السيكومترية، وحساب قيمة معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية وتصحيحها باستخدام طريقتي سبيرمان براون وجتمان وذلك لكل بعد من أبعاد المقياس وللمقياس ككل، وكانت النتائج كما هو موضح في جدول (١١):

جدول (١١) معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية وتصحيحها باستخدام طريقتي سبيرمان براون وجتمان وذلك لكل بعد من أبعاد مقياس الاحتراق التعلمي وللمقياس ككل

رقم البعد	اسم البعد	معامل الارتباط بين نصفي البعد	معامل الثبات بطريقة سبيرمان براون	معامل الثبات بطريقة جتمان
١	الاستنفاد المعرفي	٠.٧١	٠.٨٣	٠.٨٣
٢	نقص الفاعلية الأكاديمية	٠.٦٧	٠.٨١	٠.٨٠
٣	السخرية واللامبالاه	٠.٧٤	٠.٨٥	٠.٨٥
٤	محدودية العلاقات داخل الجامعة	٠.٨٧	٠.٩٣	٠.٩٣
	المقياس ككل	٠.٨٨	٠.٩٤	٠.٩٤

يتضح من جدول (١١) أن جميع معاملات الثبات بطريقتى سبيرمان براون وجتمان قيم مرتفعة مما يشير إلى اتصاف المقياس بدرجة مناسبة من الثبات.

الصورة النهائية للمقياس: تكون المقياس فى صورته النهائية من (٤٩) عبارة موزعة على أربعة أبعاد هى:الاستنفاد المعرفى (١٣ عبارة) – نقص الفاعلية الأكاديمية (١٢ عبارة)– السخرية واللامبالاه (١١ عبارة)– محدودية العلاقات داخل الجامعة (١٣ عبارة))، وتم تحديد النهايتين العظمى والصغرى للمقياس والتى تراوحت ما بين (٤٩–١٤٧) درجة، ويصحح المقياس بطريقة ليكرت" (٣ – ٢ –١) للمفردات السالبة والعكس للمفردات الموجبة.

٢- مقياس العبء المعرفى (إعداد الباحثتين)

خطوات إعداد القياس:

١. الاطلاع على الأطر النظرية للعبء المعرفى وبعض المقاييس العربية والأجنبية مثل مقياس Rouet and Britt (2011)، Leppink,Paas,Van Gog,Vandervieuten and Van (2013)، **والفيل (٢٠١٥)**، ومقياس التشغيل العقلى إعداد **عبد الله (٢٠١٠)**.

٢. الاستناد إلى تعريف العبء المعرفى على كونه " مجموع الأنشطة العقلية التى تشغل سعة الذاكرة العاملة خلال وقت معين "، ويشمل (العبء المعرفي الداخلي – العبء المعرفى الخارجى– العبء المعرفى وثيق الصلة).

٣. وضع المقياس في صورته الأولية حيث تكون من (29) عبارة موزعة على الأبعاد الثلاثة تجيب عليها الطالبة بطريقة التقرير الذاتي من خلال مقياس ثلاثي التدرج (تنطبق تمامًا – تنطبق أحيانًا – لا تنطبق على الإطلاق)، وتصحح وفقا لطريقة "ليكرت" (٣ – ٢ – ١) للعبارات السالبة، و(١ – ٢ – ٣) للعبارات الموجبة.

٤. عرض المقياس في صورته الأولية على سبعة من متخصصى علم النفس والصحة النفسية، وذلك لإبداء آرائهم حول تعريف الاحتراق التعلمى وأبعاده كأساس منطقى بنى عليه المقياس، والحكم على صلاحية العبارات في كونها تقيس ما وضعت من أجله، وحذف أو تعديل أو إضافة ما يرونه مناسبا.

٥. إجراء التعديلات المطلوبة وذلك بحذف عبارتين، وإعادة صياغة (٦) مفردات، وبذا تكونت الصورة النهائية للمقياس من (٢٧) عبارة موزعة على ثلاثة أبعاد.

٦. صياغة تعليمات الاختبار والتي تتمثل في القراءة المتأنية لكل عبارة واختيار الاستجابة المناسبة والتي تنطبق على الطالبة، وعدم اختيار أكثر من استجابة.

٧. حساب الخصائص السيكومترية وذلك بتطبيقه على عينة حساب الخصائص السيكومترية والتى قوامها (١٠٠) طالبة بكليتى الآداب والتمريض من خارج أفراد عينة البحث الأساسية للتحقق من الخصائص

السيكومترية لأدوات البحث، وجدول (١٢) يوضح أبعاد المقياس وأرقام العبارات الخاصة بكل بعد.

جدول (١٢)

أبعاد مقياس العبء المعرفى وأرقام مفردات كل بعد والمفردات السالبة

م	البعد	أرقام مفردات كل بعد	العبارات السالبة
١	العبء المعرفى الداخلى	١-٤-٧-١٠-١٣-١٦-١٩-٢٢-٢٥	١ – ٤ – ٧ – ١٠ – ١٣ – ١٩ – ٢٢ – ٢٥
٢	العبء المعرفى الخارجى	٢-٥-٨-١١-١٤-١٧-٢٠-٢٣-٢٦	٢ – ٨ – ١١ – ١٤ – ١٧ – ٢٠ – ٢٦
٣	العبء المعرفى وثيق الصلة	٣-٦-٩-١٢-١٥-١٨-٢١-٢٤-٢٧	٣ – ٦

الخصائص السيكومترية لمقياس العبء المعرفي:

١- الاتساق الداخلي للمقياس:

تم التحقق من الاتساق الداخلي لمقياس العبء المعرفي من خلال حساب قيم معاملات ارتباط درجة كل عبارة بكل من درجة البعد الذي تنتمي إليه العبارة والدرجة الكلية للمقياس، وكذلك تم حساب قيم معاملات ارتباط كل بعد من أبعاد المقياس بالدرجة الكلية للمقياس، وكانت النتائج كما هو موضح في جدول (١٣)، (١٤):

جدول (١٣) معاملات الارتباط بين عبارات مقياس العبء المعرفي وبين درجة البعد الذي تنتمي إليه العبارة والدرجة الكلية للمقياس

عبارات البعد الأول (العبء المعرفى الداخلى)			عبارات البعد الثانى (العبء المعرفى الخارجى)			عبارات البعد الثالث (العبء المعرفى وثيق الصلة)		
رقم العبارة	الارتباط بالبعد	الارتباط بالمقياس ككل	رقم العبارة	الارتباط بالبعد	الارتباط بالمقياس ككل	رقم العبارة	الارتباط بالبعد	الارتباط بالمقياس ككل
١	٠.٦٦**	٠.٤٤**	٢	٠.٨٦**	٠.٦٩**	٣	٠.٦٤**	٠.٥٧**
٤	٠.٦٠**	٠.٤١**	٥	٠.٨٨**	٠.٧١**	٦	٠.٦١**	٠.٥٣**
٧	٠.٧١**	٠.٥٣**	٨	٠.٥٩**	٠.٦٤**	٩	٠.٦٥**	٠.٦٧**
١٠	٠.٥٦**	٠.٤٢**	١١	٠.٩٠**	٠.٧٣**	١٢	٠.٧٩**	٠.٥٤**
١٣	٠.٦٣**	٠.٥٥**	١٤	٠.٦٩**	٠.٦٤**	١٥	٠.٦٢**	٠.٤٧**
١٦	٠.٧٣**	٠.٦٤**	١٧	٠.٧٧**	٠.٥٩**	١٨	٠.٥٩**	٠.٥٢**
١٩	٠.٥٤**	٠.٥٦**	٢٠	٠.٧٣**	٠.٧٠**	٢١	٠.٥٧**	٠.٤٦**
٢٢	٠.٦١**	٠.٥٩**	٢٣	٠.٦٠**	٠.٤٦**	٢٤	٠.٥٦**	٠.٣٩**
٢٥	٠.٨٣**	٠.٦٠**	٢٦	٠.٥٧**	٠.٤٩**	٢٧	٠.٦٠**	٠.٤٦**

** دالة عند مستوى دلالة (٠.٠١).

يتضح من جدول (١٣) أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١)، مما يشير إلى اتصاف المقياس بدرجة مناسبة من الاتساق الداخلي.

جدول (١٤)

معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس العبء المعرفي والدرجة الكلية للمقياس

رقم البعد	اسم البعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس
١	العبء المعرفي الداخلي	٠.٨١**
٢	العبء المعرفي الخارجي	٠.٨٦**
٣	العبء المعرفي وثيق الصلة	٠.٨٢**

**** دالة عند مستوى دلالة (٠.٠١)**

يتضح من جدول (١٤) أن قيم معاملات الارتباط بين الأبعاد الثلاثة والدرجة الكلية قيم دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١)، مما يشير إلى اتصاف المقياس بدرجة مناسبة من الاتساق الداخلي.

٢- صدق المقياس:

تم التحقق من صدق مقياس العبء المعرفي باستخدام الطرق الآتية:

أ – صدق المحكمين: تم عرض المقياس في صورته الأولية على سبعة من متخصصي علم النفس والصحة النفسية للتحقق من دقة الصياغة السيكولوجية واللغوية للمقياس، وقد حظيت معظم مفردات المقياس بالقبول من الأساتذة جميعهم، في حين تم حذف عبارتين وإعادة صياغة ست مفردات وذلك وفقا لما أقره (٦) محكمين فأكثر أى بنسبة اتفاق (٨٥.٧ %) فأكثر من السادة المحكمين.

ب – الصدق العاملي:

لإجراء التحليل العاملي تم التحقق من صحة المعاينة باستخدام اختبار كايزر – ماير – أولكن Kaiser-Meyer-Olkin-Test(KMO)، وكانت قيمة معامل KMO (٠.٩١) وهي قيمة مرتفعة، كما تم التحقق من صلاحية البيانات لإجراء التحليل العاملي باستخدام اختبار النطاق Bartlett's Test of Sphericity الذي كانت نتيجته دالة عند مستوى (٠.٠١)، وتم التحقق من أن قيم معاملات الارتباط بين العبارات وبعضها بمصفوفة الارتباط correlation matrix تزيد عن (٠.٣)، وتم مراجعة قيم الخلايا القطرية لمصفوفة الارتباط Anti-image للتأكد من أن

قيمة معاملات التحقق من كفاءة المعاينة للعبارات تزيد عن (٠.٧)، وتم حساب محدد مصفوفة المعاملات الارتباطية والتأكد من أن قيمته لا تساوي صفراً. وبعد التحقق من صحة البيانات لإجراء التحليل العاملي تم إجراء التحليل العاملي باستخدام طريقة المكونات الأساسية لهوتلنيج Hotelling، كما استخدم محك كايزر وقبول العوامل التي يزيد جذرها الكامن عن الواحد الصحيح، وفي ضوء هذه الخطوات تم الحصول على (٦) عوامل. وتم تدوير العوامل باستخدام طريقة الفاريماكس Varimax وتحديد العدد المناسب للعوامل من خلال دراسة الرسم البياني Scree Plot للجذور الكامنة، والإبقاء على العوامل التي يزيد جذرها الكامن عن الواحد الصحيح، وتم اعتبار قيمة تشبع العبارة على العامل (٠.٣) فأكثر محكاً للإبقاء على العبارة، وقد أسفرت هذه الخطوة عن الحصول على ثلاثة عوامل تتراوح قيم جذورها الكامنة بين (٣.١٧) إلى (٤.٧٣) وتفسر مجتمعة (٤٤.١٥ %) من التباين الكلي بين عبارات المقياس، وتوضح جداول (١٥)، (١٦)، (١٧) تشبعات عبارات المقياس على هذه العوامل والجذر الكامن ونسب التباين لكل منها:

جدول (١٥)

عبارات العامل الأول لمقياس العبء المعرفي وتشبعاتها على هذا العامل

رقم العبارة	مضمون العبارة	التشبع
١	بذلت مجهودا عقليا فى التركيز على المعلومات الهامة فى موضوع الدرس.	٠.٧٨
٤	تمكنت من كشف الاختلافات بين العناصر الفرعية فى موضوع الدرس.	٠.٦٧
٧	قمت بمجهود عقلي في بناء فكرة عامة لموضوع التعلم.	٠.٥٥
١٠	وجدت صعوبات في فهم بعض العناصر المتضمنة في موضوع التعلم.	٠.٦٠
١٣	بذلت جهداً في التوصل إلي الأفكار المعبرة عن موضوع التعلم.	٠.٧٥
١٦	قمت بنقد وتقييم العناصر أثناء قراءتي لموضوع الدرس.	٠.٤٨
١٩	في نهاية المحاضرة وجدت صعوبة فى تذكر واسترجاع التعاريف والمفاهيم والمعلومات الخاصة بموضوع الدرس.	٠.٦٢
٢٢	واجهتني صعوبة في الإجابة على بعض الاسئلة في نهاية الدرس.	٠.٥٨
٢٥	عجزت عن إدراك المفاهيم والتعريفات المتعلقة بموضوع الدرس	٠.٧٢
	الجذر الكامن	٤.٧٣
	نسبة التباين	%١٧.٥٢

يتضح من جدول (١٥) أن العامل الأول لمقياس العبء المعرفي تشبعت عليه (٩) عبارات تراوحت تشبعاتها عليه بين (٠.٤٨) إلى (٠.٧٩)، وتبلغ قيمة الجذر الكامن لهذا العامل (٤.٧٣)، وتبلغ نسبة إسهامه في التباين الكلي (١٧.٥٢%)، وتعكس عبارات هذا العامل العبء المعرفى الداخلي.

جدول (١٦)

عبارات العامل الثاني لمقياس العبء المعرفي وتشبعاتها على هذا العامل

رقم العبارة	مضمون العبارة	التشبع
٢	وجدت صعوبة فى تنظيم الأفكار المتضمنة فى الدرس أثناء شرح الأستاذ.	٠.٧٥
٥	يمكنني توظيف ما اكتسبته من أفكار وخبرات في مواقف حياتية مختلفة.	٠.٦٤
٨	وجدت صعوبة فى فهم التعليمات الخاصة بالمهام المعروضة فى نهاية المحاضرة.	٠.٤٤
١١	لا يوجد تنظيم بين عناصر محتوى الدرس.	٠.٥٦
١٤	أرى أن أسلوب عرض محتوى الدرس شكل لى صعوبة فى استيعابه.	٠.٦٧
١٧	شكل لى الفصل بين الرسوم التوضيحية والشرح مجهودا عقليا إضافيا.	٠.٦٠
٢٠	عجزت عن استيعاب محتوى الدرس بسبب شرح الأستاذ لنا بالطرق التقليدية.	٠.٧١
٢٣	اعتقد أننى سأجد سهولة فى فهم محتوى الدرس باستخدام أساليب التعلم الحديثة.	٠.٤١
٢٦	وجدت صعوبة فى التمييز بين المعلومات الهامة والمعلومات غير الهامة المتضمنة فى الدرس.	٠.٥١
	الجذر الكامن	٤.٠٢
	نسبة التباين	%١٤.٨٩

يتضح من جدول (١٦) أن العامل الثاني لمقياس العبء المعرفي تشبعت عليه (٩) عبارات تراوحت تشبعاتها عليه بين (٠.٤١) إلى (٠.٧٥)، وتبلغ قيمة الجذر الكامن لهذا العامل (٤.٠٢)، وتبلغ نسبة إسهامه في التباين الكلي (١٤.٨٩%)، وتعكس عبارات هذا العامل العبء المعرفى الخارجي.

جدول (١٧)

عبارات العامل الثالث لمقياس العبء المعرفي وتشبعاتها على هذا العامل

رقم العبارة	مضمون العبارة	التشبع
٣	وجدت صعوبة فى التوصل إلى استنتاجات لموضوع الدرس الذى تعلمته.	٠.٧٢
٦	وجدت صعوبة في التوصل إلى كلمات معبرة عن أفكارى.	٠.٥١
٩	تأملت المعانى المتضمنة بموضوع التعلم.	٠.٦٢
١٢	استطيع الأن تلخيص موضوع الدرس بأسلوبى الخاص.	٠.٤٤
١٥	تعلمت أفكاراً جديدة عن طريق مقارنتها بالأفكار المشابهة لها.	٠.٣٩
١٨	راودتنى أفكاراً عملية بعد استيعابى لعناصر الدرس.	٠.٦٧
٢١	استيعابى لمحتوى الدرس حسن من فهمى لأمور كثيرة.	٠.٤٨
٢٤	ساهمت الأمثلة والتدريبات فى تحسين فهمى لموضوع الدرس.	٠.٥٣
٢٧	استطيع الأن تذكر محتوى الدرس.	٠.٥٥
	الجذر الكامن	٣.١٧
	نسبة التباين	%١١.٧٤

يتضح من جدول (١٧) أن العامل الثالث لمقياس العبء المعرفي تشبعت عليه (٩) عبارات تراوحت تشبعاتها عليه بين (٠.٣٩) إلى (٠.٧٢)، وتبلغ قيمة الجذر الكامن لهذا العامل (٣.١٧)، وتبلغ نسبة إسهامه في التباين الكلي (١١.٧٤%)، وتعكس عبارات هذا العامل العبء المعرفى وثيق الصلة.

٣- صدق مفردات المقياس:

تم التحقق من صدق مفردات المقياس من خلال تطبيقه على طالبات عينة التقنين، وتم حساب قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه العبارة في حالة حذف درجة هذه العبارة من الدرجة الكلية للبعد، وذلك باعتبار أن بقية عبارات المقياس محك لهذه العبارة، وكانت النتائج كما هو موضح في جدول (١٨):

جدول (١٨) معاملات الارتباط بين عبارات مقياس العبء المعرفي والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه العبارة بعد حذف درجة هذه العبارة من الدرجة الكلية للبعد

عبارات البعد الأول (العبء المعرفي الداخلي)		عبارات البعد الثاني (العبء المعرفي الخارجي)		عبارات البعد الثالث (العبء المعرفي وثيق الصلة)	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠.٥٤ **	٢	٠.٨١ **	٣	٠.٥١ **
٤	٠.٤٨ **	٦	٠.٨٤ **	٧	٠.٤٦ **
٧	٠.٦١ **	١٠	٠.٤٧ **	١١	٠.٥٢ **
١٠	٠.٤٤ **	١٤	٠.٨٦ **	١٥	٠.٧٠ **
١٣	٠.٥١ **	١٨	٠.٦٠ **	١٩	٠.٥٠ **
١٦	٠.٦٢ **	٢٢	٠.٦٩ **	٢٣	٠.٤٨ **
١٩	٠.٤٠ **	٢٦	٠.٦٥ **	٢٧	٠.٤٦ **
٢٢	٠.٤٨ **	٣٠	٠.٥٠ **	٣١	٠.٤٣ **
٢٥	٠.٧٦ **	٣٤	٠.٤٦ **	٣٥	٠.٤٧ **

*** دالة عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ** دالة عند مستوى دلالة (٠.٠١)**

يتضح من جدول (١٨) أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١)، مما يشير إلى اتصاف المقياس بدرجة مناسبة من الصدق.

٣- ثبات المقياس:

تم التحقق من ثبات مقياس العبء المعرفي باستخدام الطرق الآتية:

أ - طريقة ألفا كرونباخ (معامل ألفا للثبات):

تم التحقق من ثبات المقياس باستخدام طريقة ألفا كرونباخ، من خلال تطبيقه على طالبات عينة حساب الخصائص السيكومترية، وحساب قيمة معامل ألفا كرونباخ لكل عبارة من عبارات المقياس (في حالة حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه العبارة)، وكذلك حساب قيمة معامل ألفا كرونباخ لكل بعد من أبعاد المقياس وللمقياس ككل، وكانت النتائج كما في جدول (١٩):

جدول (١٩) معاملات ثبات ألفا كرونباخ لكل عبارة من عبارات مقياس العبء المعرفي ولكل بعد من أبعاد المقياس وللمقياس ككل

عبارات البعد الأول (العبء المعرفى الداخلي)		عبارات البعد الثاني (العبء المعرفى الخارجي)		عبارات البعد الثالث (العبء المعرفي وثيق الصلة)	
رقم العبارة	معامل ثبات ألفا كرونباخ في حالة حذف العبارة	رقم العبارة	معامل ثبات ألفا كرونباخ في حالة حذف العبارة	رقم العبارة	معامل ثبات ألفا كرونباخ في حالة حذف العبارة
١	٠.٨١	٢	٠.٨٦	٣	٠.٧٨
٤	٠.٨٢	٦	٠.٨٧	٧	٠.٧٩
٧	٠.٨١	١٠	٠.٨٨	١١	٠.٧٨
١٠	٠.٨٢	١٤	٠.٨٦	١٥	٠.٧٦
١٣	٠.٨١	١٨	٠.٨٨	١٩	٠.٧٩
١٦	٠.٨٠	٢٢	٠.٨٨	٢٣	٠.٧٩
١٩	٠.٨٢	٢٦	٠.٨٥	٢٧	٠.٧٨
٢٢	٠.٨٢	٣٠	٠.٨٨	٣١	٠.٧٩
٢٥	٠.٧٩	٣٤	٠.٨٩	٣٥	٠.٧٨
معامل ثبات ألفا كورنباخ للبعد الأول = ٠.٨٣		معامل ثبات ألفا كورنباخ للبعد الثاني = ٠.٨٩		معامل ثبات ألفا كورنباخ للبعد الثالث = ٠.٨٠	
معامل ثبات ألفا كورنباخ للمقياس ككل= ٠.٩١					

يتضح من جدول (١٩) أن قيم معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ لكل بعد وللمقياس ككل مرتفعة، كما يتضح أن قيم معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ في حالة حذف كل عبارة أقل من قيمة معامل الثبات للبعد الذي تنتمي إليه العبارة، وهذا يعد مؤشراً لاتصاف المقياس بدرجة مناسبة من الثبات.

ب – طريقة التجزئة النصفية:

تم التحقق من ثبات المقياس باستخدام طريقة التجزئة النصفية، من خلال حساب قيمة معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية وتصحيحها باستخدام طريقتي سبيرمان براون وجتمان وذلك لكل بعد من أبعاد المقياس وللمقياس ككل، وكانت النتائج كما هو موضح في جدول (٢٠)

جدول (٢٠): معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية وتصحيحها باستخدام طريقتي سبيرمان براون وجتمان وذلك لكل بعد من أبعاد مقياس العبء المعرفي وللمقياس ككل

رقم البعد	اسم البعد	معامل الارتباط بين نصفي البعد	معامل الثبات بطريقة سبيرمان براون	معامل الثبات بطريقة جتمان
١	العبء المعرفي الداخلي	٠.٧٧	٠.٨٧	٠.٨٦
٢	العبء المعرفي الخارجي	٠.٨٤	٠.٩١	٠.٨٨
٣	العبء المعرفي وثيق الصلة	٠.٧٠	٠.٨٢	٠.٧٩
	المقياس ككل	٠.٨٩	٠.٩٤	٠.٩٣

يتضح من جدول (٢٠) أن معاملات الارتباط للأبعاد والدرجة الكلية بطريقة سبيرمان براون مرتفعة، كما أن تصحيح تلك المعاملات بطريقة جتمان مرتفعة مما يشير إلى اتصاف المقياس بدرجة مناسبة من الثبات.

الصورة النهائية للمقياس: تكون المقياس فى صورته النهائية من (٢٧) عبارة موزعة على ثلاثة أبعاد (العبء المعرفى الداخلى – العبء المعرفى الخارجى – العبء المعرفى وثيق الصلة) حيث احتوى كل بعد على تسع مفردات، وتم تحديد النهايتين العظمى والصغرى للمقياس والتى تراوحت ما بين (٢٧ – ٨١) درجة، ويصحح المقياس بطريقة ليكرت" (٣ –٢ –١) للمفردات السالبة والعكس للمفردات الموجبة.

٣ – مقياس الذكاء الروحي (إعداد: حبيب، وعبد الحفيظ، ٢٠١٩)

يهدف هذا المقياس لقياس الذكاء الروحى لدى طلاب الجامعة، ويتكون من (٣٩) عبارة موزعة على أربع أبعاد (٩ للتأمل الواعى)، (٩ للمعنى)، (١١ للوعى الروحانى)، (١٠ لليقين)، وتم تحديد النهايتين الصغرى والكبرى للدرجة الكلية للطالب على المقياس والتى تتراوح ما بين (٣٩ – ١١٧) درجة، حيث تشير الدرجة المرتفعة إلى ارتفاع درجة الذكاء الروحي، بينما تشير الدرجة المنخفضة إلى العكس، ويعطى الطالب على استجابة تنطبق تماماً (٣) درجات، تنطبق إلى حد ما (درجتان)، لا تنطبق على الإطلاق (درجة واحدة)، حيث إن جميع عبارات المقياس موجبة ولا توجد عبارات سالبة، وجدول (٢١) يوضح أبعاد مقياس الذكاء الروحى وأرقام عبارات كل بعد:

جدول (٢١) أبعاد مقياس الذكاء الروحي وأرقام وعدد عبارات كل بعد من أبعاده

م	الأبعاد	أرقام العبارات	عدد العبارات
١	التأمل الواعي	١-٥-٩-١٣-١٧-٢١-٢٥-٢٩-٣٣	٩
٢	المعنى	٢-٦-١٠-١٤-١٨-٢٢-٢٦-٣٠-٣٤	٩
٣	الوعي الروحاني	٣-٧-١١-١٥-١٩-٢٣-٢٧-٣١-٣٥-٣٧-٣٩	١١
٤	اليقين	٤-٨-١٢-١٦-٢٠-٢٤-٢٨-٣٢-٣٦-٣٨	١٠

الخصائص السيكومترية للمقياس:

١ - **الاتساق الداخلى للمقياس:** تم حساب الاتساق الداخلى للمقياس عن طريق حساب الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة على البعد الذى تنتمى إليه، حيث كانت جميعها دالة، وجدول (٢٢) يوضح تلك النتائج:

جدول (٢٢) معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة
من مقياس الذكاء الروحي والدرجة على البعد الذى تنتمى إليه

التأمل الواعي	معامل الارتباط	المعنى	معامل الارتباط	الوعى الروحانى	معامل الارتباط	اليقين	معامل الارتباط
١	.٥١**	٢	.٣٧**	٣	.٣٦**	٤	.٢٩**
٥	.٤٣**	٦	.٤١**	٧	.٣٨**	٨	.٣١**
٩	.٥٢**	١٠	.٤٨**	١١	.٣٧**	١٢	.٤١**
١٣	.٣٩**	١٤	.٥١**	١٥	.٣٦**	١٦	.٣٣**
١٧	.٣٦**	١٨	.٣٨**	١٩	.٣٠**	٢٠	.٣٧**
٢١	.٥١**	٢٢	.٣٧**	٢٣	.٤٩**	٢٤	.٤٦**
٢٥	.٥٦**	٢٦	.٣٣**	٢٧	.٥٢**	٢٨	.٣٧**
٢٩	.٤٤**	٣٠	.٤٠**	٣١	.٥١**	٣٢	.٤٠**
٣٣	.٢٩*	٣٤	.٣٥**	٣٥	.٥٠**	٣٦	.٣٧**
	.			٣٧	.٣٩**	٣٨	.٤٢**
				٣٩	.٣٨**		

****دال عند مستوى (٠١.)**

كما تم حساب الاتساق الداخلى للمقياس من خلال حساب الارتباط بين درجات كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية له،حيث كانت جميعها مرتفعة ودالة عند مستوى (٠١.)، ويوضح جدول (٢٣) تلك النتائج.

جدول (٢٣) معاملات الارتباط بين درجات أبعاد مقياس الذكاء الروحى والدرجة الكلية له

م	البعد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	التأمل الواعي	.٨٦	٠١.
٢	المعنى	.٨٨	٠١.
٣	الوعي الروحاني	.٨٥	٠١.

٤	اليقين	.٨٣	.٠١

٢ – **صدق المقياس: تم حساب صدق المقياس من خلال:**

أ – **الصدق التلازمى:** وذلك من خلال تطبيق المقياس على عينة التقنين وحساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للمقياس والدرجة الكلية لمقياس الذكاء الروحى **إعداد (الضبع، ٢٠١٢)** حيث بلغ معامل الارتباط (.٨٥) مما يدل على تمتع المقياس بدرجة عالية من الصدق.

ب– **صدق أبعاد المقياس:** وذلك من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس بعد حذف درجة البعد، حيث كانت جميعها دالة عند مستوى (.٠١)، وجدول (٢٤) يوضح تلك النتائج:

جدول (٢٤) معاملات الارتباط بين درجات أبعاد مقياس الذكاء الروحى والدرجة الكلية له بعد حذف درجة البعد

م	البعد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	التأمل الواعى	.٨٤	.٠١
٢	المعنى	.٨٧	.٠١
٣	الوعى الروحانى	.٧٨	.٠١
٤	اليقين	.٩٠	.٠١

٣ – **ثبات المقياس:**

تم حساب ثبات المقياس عن طريق:

١. **طريقة كرونباخ (معامل ألفا للثبات):** حيث بلغ معامل الثبات (.٨٣) وهو معامل ثبات مرتفع ودال إحصائيا ويمكن الوثوق فيه.

٢. **طريقة إعادة التطبيق:** وذلك من خلال تطبيق المقياس على عينة حساب الخصائص السيكومترية مرتين بفاصل زمني (٣ أسابيع)، وحساب معامل الارتباط بين درجات الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس في التطبيقين، حيث كانت جميعها دالة عند مستوى (٠.١) وجدول (٢٥) يوضح تلك النتائج.

جدول (٢٥)

معاملات الارتباط بين التطبيقين الأول والثانى لمقياس الاندماج الجامعى

م	البعد	معاملات الارتباط بين التطبيقين	مستوى الدلالة
١	التأمل الواعى	.٨٥	٠.٠١
٢	المعنى	.٨٤	٠.٠١
٣	الوعى الروحانى	.٧٧	٠.٠١
٤	اليقين	.٧٩	٠.٠١

٥	الدرجة الكلية	.٨٩	٠.٠١

٤- مقياس الاندماج الجامعي (إعداد: حبيب، ٢٠١٨)

ويهدف إلى قياس الاندماج لدى طلاب الجامعة، ويتكون المقياس من (٣٠) عبارة موزعة على ثلاثة أبعاد (الاندماج العاطفى – الاندماج السلوكى – الاندماج المعرفى) حيث يشتمل كل بعد على عشر مفردات، وتم تحديد النهايتين الصغرى والعظمى للدرجة الكلية للطالبة على المقياس والتى تتراوح ما بين (٣٠ – ٩٠) درجة، حيث تشير الدرجة المرتفعة إلى ارتفاع درجة الاندماج الجامعى، بينما تشير الدرجة المنخفضة إلى العكس، وتعطى الطالبة على استجابة تنطبق دائما (٣) درجات، تنطبق نادرا (درجتان)، لا تنطبق على الإطلاق (درجة واحدة)، والعكس للمفردة السالبة، وجدول (٢٦) يوضح أبعاد مقياس الاندماج ومفردات كل بعد والمفردات السالبة.

جدول (٢٦)

أبعاد مقياس الاندماج الجامعي وأرقام مفردات كل بعد والمفردات السالبة

م	البعد	أرقام مفردات كل بعد	المفردات السالبة
١	**الاندماج العاطفي**	١-٤-٧ – ١٠ – ١٣ – ١٦ – ١٩ – ٢٢ – ٢٥ – ٢٨	٧ – ١٣
٢	**الاندماج السلوكي**	٢ – ٥ – ٨ – ١١ – ١٤ – ١٧ – ٢٠ – ٢٣ – ٢٦ – ٢٩	٥ – ١١
٣	**الاندماج المعرفي**	٣ – ٦ – ٩ – ١٢ – ١٥ – ١٨ – ٢١ – ٢٤ – ٢٧ – ٣٠	٢٤

الخصائص السيكومترية للمقياس:

١- **الاتساق الداخلى للمقياس:** تم التأكد من الاتساق الداخلى للمقياس وذلك بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس، حيث كانت جميعها دالة عند مستوى (٠.٠١)، وجدول (٢٧) يوضح ذلك:

جدول (٢٧) معاملات الارتباط بين درجات كل بعد من أبعاد مقياس الرجاء والدرجة الكلية له في الدراسة الحالية

م	البعد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	الاندماج العاطفى	.٧٨	٠.٠١
٢	الاندماج السلوكى	.٧٩	٠.٠١
٣	الاندماج المعرفى	.٨١	٠.٠١

٢- صدق المقياس:

تم حساب صدق المقياس وذلك عن طريق حساب:

أ - **الصدق التلازمي:** وذلك من خلال حساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للمقياس والدرجة الكلية لمقياس الاندماج الأكاديمي **(إعداد: محمود، ٢٠١٧)**، وبلغ معامل الارتباط (.٨٧) مما يدل على تمتع المقياس بدرجة مناسبة من الصدق التلازمي.

ب- **الاتساق الداخلي للمقياس:** وذلك بحساب معاملات الارتباط بين درجات أفراد العينة على أبعاد المقياس والمجموع الكلي للمقياس بعد حذف درجة البعد، حيث كانت جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى (٠.١)، مما يدل على الاتساق المرتفع لأبعاد المقياس، وجدول (٢٨) يوضح تلك النتائج:

جدول (٢٨)

معاملات الارتباط بين الدرجة على البعد والدرجة الكلية بعد حذف درجة البعد

م	البعد	معاملات الارتباط	مستوى الدلالة
١	الاندماج العاطفي	.٨٤	٠.٠١
٢	الاندماج السلوكي	.٩١	٠.٠١
٣	الاندماج المعرفي	.٨٥	٠.٠١

٣ - **ثبات المقياس:** تم حساب ثبات المقياس من خلال:

أ- **طريقة ألفا كرونباخ (معامل ألفا للثبات):** حيث بلغ معامل ثبات المقياس (.٩١) مما يدل على تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات.

ب- **طريقة التجزئة النصفية:** وذلك بحساب معامل الارتباط بين مجموع درجات نصفي المقياس بطريقة " **سبيرمان – براون** " عند ن = ١٠٠، وبلغ (.٨٧) وهو معامل ارتباط دال إحصائيا عند مستوى (٠١.).

ج- **طريقة إعادة التطبيق:** وذلك من خلال تطبيق المقياس على عينة حساب الخصائص السيكومترية مرتين بفاصل زمني (٣ أسابيع)، وحساب معامل الارتباط بين درجات الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس في التطبيقين، حيث كانت جميعها دالة عند مستوى (٠.٠١)، وجدول (٢٩) يوضح تلك النتائج:

جدول (٢٩)

معاملات الارتباط بين التطبيقين الأول والثانى لمقياس الاندماج الجامعى

م	البعد	معاملات الارتباط بين التطبيقين	مستوى الدلالة
١	**الاندماج العاطفى**	٨٦.	٠.٠١
٢	**الاندماج السلوكى**	٨٠.	٠.٠١
٣	**الاندماج المعرفى**	٧٧.	٠.٠١
٤	**الدرجة الكلية**	٨٥.	٠.٠١

٤ – مقياس الرجاء (إعداد: عطية، ٢٠٠٤)

يتكون هذا المقياس في صورته النهائية من (٣٦) عبارة موزعة على ثلاثة أبعاد، بواقع (١٢) عبارة لكل بعد (الثقة– الوعى– العمل)، ويتم تقدير الدرجة على كل عبارة وفقا لمدى الانطباق (دائما– غالبا– أحيانا– نادرا– أبدا) حيث يتم تقدير الدرجات (٥–٤–٣–٢–١) على التوالى، حيث تقيس العبارات (١–١٢) بعد الثقة، وتقيس العبارات (١٣–٢٤) بعد الوعى، وتقيس العبارات (٢٥–٣٦) بعد العمل.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

١– **الاتساق الداخلى للمقياس:** تم التأكد من الاتساق الداخلى للمقياس وذلك بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس، حيث كانت جميعها دالة عند مستوى (٠١.)، وجدول (٣٠) يوضح ذلك:

جدول (٣٠)

معاملات الارتباط بين درجات كل بعد من أبعاد مقياس الرجاء والدرجة الكلية له

م	البعد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	**الثقة**	.٨١	.٠١
٢	**الوعى**	.٨٤	.٠١
٣	**العمل**	.٧٧	.٠١

٢ – صدق المقياس:

تم حساب صدق مقياس الرجاء من خلال حساب كل من:

أ – **الصدق التلازمى:** وذلك من خلال تطبيقه على عينة التقنين (ن = ١٠٠)، وحساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للمقياس والدرجة الكلية لمقياس

الرجاء (إعداد:عبد المعطى، ٢٠١٠) حيث بلغ معامل الارتباط (.٧٣)، مما يدل على أن مقياس الرجاء يتمتع بدرجة مناسبة من الصدق.

ب- الاتساق الداخلى للمقياس: من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس بعد حذف درجة البعد، حيث كانت جميعها دالة عند مستوى (.٠١)، وجدول (٣١) يوضح تلك النتائج:

جدول (٣١) معاملات الارتباط بين درجات أبعاد مقياس الرجاء والدرجة الكلية لها بعد حذف درجة البعد

م	البعد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	الثقة	.٧٤	.٠١
٢	الوعى	.٧٩	.٠١
٣	العمل	.٨١	.٠١

٣ – ثبات المقياس:

وفى الدراسة الحالية تم حساب ثبات مقياس الرجاء بطريقة التجزئة النصفية ومعامل ألفا كالآتى:

أ- طريقة التجزئة النصفية: حيث بلغ معامل الارتباط بين مجموع درجات المفردات الفردية ومجموع درجات المفردات الزوجية بطريقة "سبيرمان– براون "عند ن=١٠٠ (.٨٨) بمعامل ثبات قدره (.٩٣) وهو معامل ثبات مرتفع.

ب- طريقة ألفا كرونباخ (معامل ألفا للثبات): حيث بلغ معامل ثبات المقياس (.٨٩) مما يدل على تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات.

رابعًا- إجراءات الدراسة:

١. إعداد الإطار النظرى للبحث من خلال تجميع معلومات ذات علاقة بمتغيرات الدراسة الخمسة من أدبيات ودراسات سابقة.
٢. إعداد مقياسى الاحتراق التعلمى والعبء المعرفى بعد مراجعة الأطر النظرية والمقاييس العربية والأجنبية التى تناولت المتغيرين، مع اختيار مقاييس الذكاء الروحى والاندماج الجامعى والرجاء والتى تتناسب في تكوينها ومفرداتها مع طلاب الجامعة.
٣. التحقق من مدى ملاءمة أدوات الدراسة للتطبيق على عينة الدراسة الحالية من خلال تطبيقها على عينة حساب الخصائص السيكومترية للمقاييس الممثلة للعينة الأساسية، وقوامها (١٠٠) طالبة بكليتى الآداب والتمريض جامعة بيشة.

٤. تصحيح استجابات طالبات عينة حساب الخصائص السيكومترية للمقاييس ورصدها ومعالجتها باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية **(SPSS22)**، للتحقق من صدق وثبات المقاييس بعدة طرق، وذلك للتأكد من صلاحيتها للتطبيق على عينة الدراسة الأساسية.
٥. التطبيق النهائى لأدوات الدراسة على عينة الدراسة الأساسية وقوامها (٢٣٧) طالبة من كليات جامعة بيشة بالتخصصات العلمية والأدبية.
٦. تصحيح أدوات الدراسة ورصد البيانات ومعالجتها باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية **(SPSS22)** والوصول إلى نتائج الدراسة.
٧. تقديم التوصيات والبحوث المقترحة وذلك في ضوء ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج.

خامسًا– أساليب المعالجة الإحصائية:

تم إدخال بيانات الدراسة الحالية ومعالجتها باستخدام برنامج (SPSS22)، حيث تم الاستعانة بالأساليب الإحصائية الآتية:

١- **معامل الارتباط الخطى لبيرسون:** وذلك للتحقق من الاتساق الداخلى وصدق مفردات أدوات الدراسة، والكشف عن العلاقة بين متغيرات الدراسة.
٢- **التحليل العاملى:** وذلك للتحقق من الصدق العاملى لمقياسى (الاحتراق التعلمى – العبء المعرفى).
٣- **معامل ألفا كرونباخ، وطريقة التجزئة النصفية:** وذلك للتحقق من ثبات أدوات الدراسة.
٤- **المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية:** وذلك لتحديد مستوى متغيرات الدراسة لدى أفراد عينة الدراسة.
٥- **اختبار "ت" للمجموعات المستقلة:** للكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة في متغيرات الدراسة الخمسة وفقا لمتغيرى العمر والتخصص الدراسى.
٦- **اختبار تحليل الانحدار:** للتحقق من إمكانية التنبؤ بدرجات أفراد العينةعلى مقياس الاحتراق التعلمى وأبعاده الفرعية من خلال درجاتهن على مقياس (العبء المعرفى – الذكاء الروحى – الاندماج الجامعى – الرجاء).

نتائج البحث وتفسيرها ومناقشتها:

نتائج التحقق من صحة الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على أن "**مستوى أبعاد (الاحتراق التعلمي – العبء المعرفى – الذكاء الروحى – الاندماج الجامعى – الرجاء) ودرجاتها الكلية لدى طالبات جامعة بيشة بالمستويين الأول والثامن مرتفع**".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم تحديد معيار للحكم على مستوى أبعاد الاحتراق التعلمي والعبء المعرفى والذكاء الروحى والاندماج الجامعى والرجاء ودرجاتها الكلية لدى الطالبات من خلال حساب مدى الدرجات للدرجة الكلية لكل مقياس، والذي يساوي الفرق بين أعلى درجة وأقل درجة، وتم تقسيم هذا المدى إلى ثلاث فئات (منخفض، ومتوسط، ومرتفع) وتم تحديد الفئة التي يقع فيها متوسط الدرجات التي حصلت عليها الطالبات، وكانت النتائج كما هو موضح في جدول (٣٢):

جدول (٣٢) مستوى أبعاد الاحتراق التعلمي والعبء المعرفى والذكاء الروحى والاندماج الجامعى والرجاء ودرجاتها الكلية لدى طالبات جامعة بيشة بالمستويين الأول والثامن

الأبعاد	عدد العبارات	أقل درجة	أعلى درجة	مدى درجات المستوى المنخفض	مدى درجات المستوى المتوسط	مدى درجات المستوى المرتفع	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
الاستنفاد المعرفي	١٣	١٣	٣٩	من ١٣ لأقل من ٢١	من ٢١ لأقل من ٣٠	من ٣٠ إلى ٣٩	٣٢.٦٥	٣.٧٤	مرتفع
نقص الفاعلية الأكاديمية	١٢	١٢	٣٦	من ١٢ لأقل من ٢٠	من ٢٠ لأقل من ٢٨	من ٢٨ إلى ٣٦	٢٩.٧١	٤.٠٨	مرتفع
السخرية واللامبالاه	١١	١١	٣٣	من ١١ لأقل من ١٨	من ١٨ لأقل من ٢٥	من ٢٥ إلى ٣٣	٢٧.٣٢	٣.٨٦	مرتفع
محدودية العلاقات داخل الجامعة	١٣	١٣	٣٩	من ١٣ لأقل من ٢١	من ٢١ لأقل من ٣٠	من ٣٠ إلى ٣٩	٣٤.٦٢	٤.٢٥	مرتفع
الدرجة الكلية للاحتراق التعلمى	٤٩	٤٩	١٤٧	من ٤٩ لأقل من ٨٢	من ٨٢ لأقل من ١١٥	من ١١٥ إلى ١٤٧	١٢٤.٣١	١٣.٨١	مرتفع
العبء المعرفي الداخلي	٩	٩	٢٧	من ٩ لأقل من ١٥	من ١٥ لأقل من ٢١	من ٢١ إلى ٢٧	٢٣.٣٥	٢.٧٥	مرتفع
العبء المعرفي الخارجي	٩	٩	٢٧	من ٩ لأقل من ١٥	من ١٥ لأقل من ٢١	من ٢١ إلى ٢٧	٢٢.٨٠	٣.١٤	مرتفع
العبء المعرفي وثيق	٩	٩	٢٧	من ٩ لأقل	من ١٥ لأقل	من ٢١ إلى	٢١.٥٦	٣.٧٨	مرتفع

الأبعاد	عدد العبارات	أقل درجة	أعلى درجة	مدى درجات المستوى المنخفض	مدى درجات المستوى المتوسط	مدى درجات المستوى المرتفع	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
الصلة				من ١٥	من ٢١	٢٧			
الدرجة الكلية للعبء المعرفى	٢٧	٢٧	٨١	من ٢٧ لأقل من ٤٥	من ٤٥ لأقل من ٦٣	من ٦٣ إلى ٨١	٦٧.٧١	٨.٧١	مرتفع
التأمل الواعي	٩	٩	٢٧	من ٩ لأقل من ١٥	من ١٥ لأقل من ٢١	من ٢١ إلى ٢٧	٢٠.١٦	٤.٦٥	متوسط
المعنى	٩	٩	٢٧	من ٩ لأقل من ١٥	من ١٥ لأقل من ٢١	من ٢١ إلى ٢٧	١٨.١٦	٤.٠٥	متوسط
الوعي الروحاني	١١	١١	٣٣	من ١١ لأقل من ١٨	من ١٨ لأقل من ٢٥	من ٢٥ إلى ٣٣	٢١.٩٧	٤.٤٦	متوسط
اليقين	١٠	١٠	٣٠	من ١٠ لأقل من ١٦	من ١٦ لأقل من ٢٢	من ٢٢ إلى ٣٠	١٩.٨٦	٤.٤٤	متوسط
الدرجة الكلية للذكاء الروحى	٣٩	٣٩	١١٧	من ٣٩ لأقل من ٦٥	من ٦٥ لأقل من ٩١	من ٩١ إلى ١١٧	٨٠.١٥	١٥.٩٩	متوسط
الاندماج العاطفي	١٠	١٠	٣٠	من ١٠ لأقل من ١٦	من ١٦ لأقل من ٢٢	من ٢٢ إلى ٣٠	١٩.٠٨	٣.٥٦	منخفض
الاندماج السلوكي	١٠	١٠	٣٠	من ١٠ لأقل من ١٦	من ١٦ لأقل من ٢٢	من ٢٢ إلى ٣٠	١٥.٣٧	٣.١٣	منخفض
الاندماج المعرفي	١٠	١٠	٣٠	من ١٠ لأقل من ١٦	من ١٦ لأقل من ٢٢	من ٢٢ إلى ٣٠	١٥.٢٩	٢.٦٤	منخفض
الدرجة الكلية للاندماج الجامعى	٣٠	٣٠	٩٠	من ٣٠ لأقل من ٥٠	من ٥٠ لأقل من ٧٠	من ٧٠ إلى ٩٠	٤٩.٧٤	٨.٠٧	منخفض
الثقة	١٢	١٢	٦٠	من ١٢ لأقل من ٢٨	من ٢٨ لأقل من ٤٤	من ٤٤ إلى ٦٠	٢٦.٣٩	٦.٩٢	منخفض
الوعي	١٢	١٢	٦٠	من ١٢ لأقل من ٢٨	من ٢٨ لأقل من ٤٤	من ٤٤ إلى ٦٠	٢٧.٧٣	٦.٨٥	منخفض
العمل	١٢	١٢	٦٠	من ١٢ لأقل من ٢٨	من ٢٨ لأقل من ٤٤	من ٤٤ إلى ٦٠	٢٤.٨٤	٦.٦٧	منخفض
الدرجة الكلية للرجاء	٣٦	٣٦	١٨٠	من ٣٦ لأقل من ٨٤	من ٨٤ لأقل من ١٣٢	من ١٣٢ إلى ١٨٠	٧٨.٩٦	١٩.١٨	منخفض

يتضح من جدول (٣٢) ما يأتي:

- وجود مستوى مرتفع لأبعاد الاحتراق التعلمي ودرجته الكلية لدى طالبات أفراد عينة الدراسة.

- وجود مستوى مرتفع لأبعاد العبء المعرفي ودرجته الكلية لدى طالبات أفراد عينة الدراسة.
- وجود مستوى متوسط لأبعاد الذكاء الروحي ودرجته الكلية لدى طالبات أفراد عينة الدراسة.
- وجود مستوى منخفض لأبعاد الاندماج الجامعي ودرجته الكلية لدى طالبات أفراد عينة الدراسة.
- وجود مستوى منخفض لأبعاد الرجاء ودرجته الكلية لدى الطالبات أفراد عينة الدراسة.

ويتضح مما سبق عرضه من نتائج صحة الفرض الأول جزئيا حيث وجد أن مستوى أبعاد الاحتراق التعلمي والعبء المعرفى ودرجاتهما الكلية مرتفع، ومستوى أبعاد الذكاء الروحى ودرجته الكلية متوسط، ومستوى أبعاد الاندماج الجامعى والرجاء ودرجاتهما الكلية منخفض بالمستويين الأول والثامن لدى طالبات جامعة بيشة".

ويرجع ارتفاع أبعاد مستوى الاحتراق التعلمى ودرجته الكلية إلى أنه على الرغم من كون الطالبات داخل الجامعة قد يكن على استعداد لإدراك هدفهن جيدا ولكنهن يعانين في الوقت نفسه من صعوبة في مواجهة المشكلات التعلمية والتى قد تنشأ من زيادة الأعباء الدراسية والأسرية، فوجود نظام صارم لحضور المحاضرات والاختبارات، وتلازم العقاب مع التأخر أو التغيب بالحرمان من دخول الاختبارات، والحشو الزائد بالمعلومات داخل كل مقرر، وقصر وقت الدراسة وزيادة كثافتها والاستيقاظ مبكرا وغياب الإرشاد الأكاديمى في كثير من الكليات، وكثرة الواجبات والتكليفات وتشعب وتعدد موضوعات المناهج وتركيز طرائق التدريس على الحفظ دون الفهم، مع المطالبة في الوقت ذاته بتحقيق النجاح من جانب الأسرة والإلحاح فى ذلك، رغبة في الحصول على مكافأة أو وظيفة وتحسين الوضع المعيشى في الوقت الذى تجد الطالبة فيه نفسها مطالبة بالانخراط في علاقات اجتماعية داخل الجامعة بل والتكيف معها وتحقيق النجاح فيها، وهذا يجعلها تتعرض لمثيرات تفوق إمكاناتها فلا تسعفها قدراتها وأوقاتها لمواجهة متطلبات حياتها الشخصية والدراسية، فتعزف عن مواقف التعلم وينقص اهتمامها بالمذاكرة وتتغيب كثيرا عن الجامعة وتتجنب التعامل مع زميلاتها أو تتعامل بنوع

من التجاهل واللامبالاه، وتتكون لديها اتجاهات سلبية تجاه مواقف التعلم، فتعيش مجهدة وعصبية ينقصها الحماس والدافعية للإنجاز.

وتتفق تلك النتائج مع ما توصلت إليه دراسة **باوية (٢٠١٢)** والتى أشارت نتائجها إلى ارتفاع مستوى الاحتراق النفسى لدى طلاب الجامعة بنسبة تصل إلى ٨٨.٠٨% من إجمالى حجم العينة التى تكونت من (١٧٠) طالبا وطالبة جامعية.

وتتفق تلك النتائج أيضا مع ما أسفرت عنه نتائج دراسة كل من: **الجعافرة وآخرين (٢٠١٣)**، Merilainen and Kuittinen (2014)، Merilainen (2014)، **وبنين وبنين (٢٠١٦)**، Barbosa et al.(2016) في ارتفاع مستوى الإجهاد التعلمى لدى طلاب الجامعة.

في حين تختلف نتائج هذا الفرض مع نتائج دراسة **الشعبى (٢٠٠٣)** والتى أشارت نتائجها إلى تدنى مستوى الاحتراق التعلمى لدى الطلاب المغتربين بجامعة مؤتة، ودراسة Lin and Huang (2014) والتى توصلت إلى كون مستوى الاحتراق التعلمى متوسط لدى طلاب الجامعة.

ويمكن تفسير ارتفاع مستوى أبعاد العبء المعرفى ودرجته الكلية في إطار الحشو الزائد للمقررات بعدد كبير من المعلومات مع تداخلها وزيادة مقدار التشابه بينها، مع ضغط الوقت والمتمثل في عدم توافر وقت كاف للمعالجة نتيجة عدم وجود فاصل من الوقت بين المحاضرات حتى تقوم الذاكرة العاملة بالمعالجة الجيدة، أو حتى إعطاء فترة زمنية كافية للمتعلمة أثناء المحاضرة حتى تفكر فيها، فتجد الطالبة نفسها مطالبة بالتنسيق بين عدد ضخم ولا معقول من العناصر لإنجاز المهام بنجاح وبشكل سريع، فلا تعطى الفرصة للانتباه لها وترميزها ومعالجتها، مما يحمل الذاكرة العاملة بطاقة تفوق طاقتها التشغيلية فيحدث تدهور في نوعيتها وحجمها وتزداد المغالطات والأخطاء، ولا تنتج الاستجابة النهائية الملائمة للموقف ويتوزع ويتشتت الانتباه وتفقد الطالبة القدرة على التركيز وينخفض مستوى أدائها الأكاديمى، وتتجنب مواقف التعلم وتفقد القدرة على إدارة المواقف الضاغطة واستيفاء المتطلبات الأكاديمية.

كما يمكن تفسير ذلك في إطار زيادة المطالب الأكاديمية الجامعية المبالغ فيها ومنها: الإلحاح للمشاركة في الأنشطة الأكاديمية وجعلها شرطا للحصول

على إيجابيات كل مادة، وعدم توجيه الطالبات لما يجب تعلمه وقلة الأنشطة العملية، والمطالبة المتكررة من جانب كل عضو من أعضاء هيئة التدريس بأبحاث وأنشطة يجب إنجازها في وقت محدد، وكثرة ما تطالب الطالبات بقراءته وصعوبة المقررات وتوظيف أساليب التدريس التقليدية، والتركيز على دور عضو هيئة التدريس وليس الطالبة في عملية التدريس، مما يخلق لديها عبئا معرفيا يؤثر على سلوكياتها وإنجازاتها العلمية.

وتتفق تلك النتيجة مع نتائج دراسة **المعمورى ونعمة (٢٠١٥)** والتى أجريت على (٣١٨) طالبا وطالبة من الجامعات العراقية والأهلية، وأشارت نتائجها إلى معاناة (١٥٦) طالبا وطالبة من عبء معرفى مرتفع أى بنسبة ٤٩% من إجمالى حجم العينة.

كما تتفق مع نتائج دراسة **السباب (٢٠١٦)** في معاناة طلبة الجامعة من مستوى مرتفع من العبء المعرفى والتى وصلت إلى (٢٠٠) طالبا وطالبة من إجمالى (٤٠٠) طالبا وطالبة جامعية، كما تتفق مع ما أشارت إليه دراسة **السعدى (٢٠١٧)** في معاناة طلاب الجامعة من عبء معرفى مرتفع.

ويمكن تفسير كون مستوى أبعاد الذكاء الروحى ودرجته الكلية متوسطا فهذا يرجع إلى طبيعة المجتمع السعودى عامة ومحافظة بيشة بشكل خاص، وهى محافظة صغيرة تقع جنوب المملكة، وهى أكثر المحافظات حفاظا على التقاليد والمعايير الدينية والأخلاقية الإسلامية والتى تجعل جل اهتمامها بثها في الإناث وتنمية الوازع الدينى حفاظا عليهن، فتنشأ الإناث نشأة دينية أخلاقية حافظة لكتاب الله مؤدية مناسكه، مراعية لله في السر والعلن مما يجعلها أكثر صفاء روحيا وذهنيا.

كما يرجع هذا أيضا إلى طبيعة محافظة بيشة فهى محافظة هادئة قليلة السكان ممتلئة بالحدائق الخلابة والتى تمتلىء كل يوم بعدد كبير من النساء، للتأمل في الطبيعة والتنزه والاستمتاع بالهواء والسكون والمناظر الطبيعية مدعومات في ذلك فعاملين هما: وجود أوقات فراغ طويلة نظرا لعد تحملهن للمسئولية والتى يتحملها الرجال عنها مما يضطررن إلى إقامة الصلاة في الهواء الطلق، فيزداد خشوعهن أمام قدرة الله في خلق السماوات والأرض والجبال والطبيعة الساحرة، والعامل الآخر هو طبيعة الأنثى التى خلقها الله تعالى رقيقة حساسة لكل ما هو مرتبط بالكون والطبيعة وإبداعات الله، هذه الحساسية والتأملات

تجعلها خاشعة لله مهيبة له، حريصة على تأدية مناسكه، شاكرة له على نعمائه، هادئة النفس، ساعية بجد نحو إرضائه وهذا يتجسد في سلوكياتها فيبدوعليهن التسامح والعطف وخدمة الآخرين وحسن التعامل معهم ومشاركتهم أفراحهم وأحزانهم.

ويتفق هذا مع ما أشار إليه (بوزان، ٢٠٠٧: ص٣٥) في كون التأمل في الطبيعة والكون أحد أبعاد الذكاء الروحى بل أنها من مظاهره ومكوناته، فالأشخاص ذوو الذكاء الروحى يميلون إلى تنمية إدراكهم لروعة الكائنات الحية من حولهم وجمال هذا الكون.

وتتفق نتائج هذا الفرض مع ما توصلت إليه دراسة كل من Freeman,Hayes,Grant and Taub (2011)، **والربيع (٢٠١٣)، والعبيدى (٢٠١٤)** في تمتع طلاب الجامعة بنسبة معتدلة من الذكاء الروحى، في حين تختلف تلك النتائج مع ما توصلت إليه دراسة Khoshtinat (2012)، **والخفاف وناصر (٢٠١٢)** في كون طلاب الجامعة يتمتعون بمستوى مرتفع من الذكاء الروحى

ويمكن تفسير انخفاض مستوى أبعاد الاندماج الجامعى ودرجته الكلية في إطار طبيعة المجتمع السعودى الذى مايزال منغلقا في بعض محافظات المملكة وخاصة المحافظات الواقعة جنوبا ومنها محافظة بيشة، حيث تحتفظ تلك المناطق بعاداتها وتقاليدها والتى مازالت تطبق على الإناث أكثر من الذكور، فقد اعتادت الإناث على أن تكون علاقاتها محدودة وتفاعلاتها محجمة، وعندما تلتحق بالجامعة تجد نفسها أمام بيئة مغايرة لما اعتادته حيث تختلف البيئة الجامعية عن البيئة المدرسية من حيث المقررات ونظام المذاكرة واللائحة وطرق التدريس والجهد المبذول والعلاقة مع الزميلات والأستاذات والتخصص الدراسى، في ذات الوقت تكون مرغمة على التأقلم ومطالبة من المحيطين بها بتحقيق أفضل النتائج في تخصصها الذي يكون في أغلب الأحيان تم اختياره على غير قناعة منها بل بإيحاء من أسرتها، التى تفرض على البنات في المجتمع السعودى نوعية بعينها من الكليات والتخصصات التى تتلاءم مع ثقافة المجتمع.

وتظل الطالبة تعانى من صعوبة في الاندماج طوال فترة الدراسة حتى وصولها إلى المستوى الثامن، حيث تقضى مع أسرتها وقتا أطول مما تقضيه

داخل الجامعة، بالإضافة إلى تغيبها في كثير من الأحيان مما يجعل تأثير الجامعة وما تقدمه من أنشطة تفاعلية محدود أو الاستفادة من الأهداف والخدمات التى ترسمها الجامعة ضئيلا فتستمر معها الصعوبة في الاندماج وسوء التوافق وتستمر معها الحيرة والارتباك.

وتتفق تلك النتائج مع دراسة كل من(Schaufeli et al.(2002a، **والقاضى (٢٠١٢)** في كون مستوى الاندماج الأكاديمى لدى طلاب الجامعة منخفض.

ويمكن تفسير انخفاض مستوى أبعاد الرجاء ودرجته الكلية فى كون معظم الطالبات قد التحقن بتلك الكليات على غير رغبة منهن إما نتيجة لتنسيق درجاتهن أو إجبارا وضغوطا من آبائهن وأسرهن، خاصة وأن المجتمع السعودى لا يعطى الحرية للإناث لاختيار أهدافهن أو اتخاذ قرارات مصيرية تتعلق بمستقبلهن، بل يضع قيودا على الأنثى ويحجم تحركاتها ويحد من تطلعاتها فيصيبها الإحباط وتتضاءل دافعيتها، فهى تعى أن هدفها الذى ترنو إليه لن يتحقق وأنها محكومة باختيارات بعينها ليس من حقها أن تتعداها، ولن تحظ بالدعم إلا فى حدود ما تسمح به تقاليد مجتمعها وثقافته، فتخفض من حجم طموحاتها ولا تبذل الجهد المطلوب للتغلب على مشاق الدراسة.

نتائج التحقق من صحة الفرض الثانى:

ينص الفرض الثانى على: "**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المستويين الأول والثامن في أبعاد مقياس (الاحتراق التعلمي – العبء المعرفى – الذكاء الروحى – الاندماج الجامعى – الرجاء) ودرجاتها الكلية لدى طالبات جامعة بيشة**".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" للمجموعات المستقلة للكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات طالبات المستويين الأول والثامن في معظم أبعاد مقاييس (الاحتراق التعلمي – العبء المعرفى – الذكاء الروحى – الاندماج الجامعى – الرجاء) ودرجاتها الكلية، وكانت النتائج كما هو موضح في جدول (٣٣):

جدول (٣٣) نتائج اختبار "ت" للفروق بين بين متوسطي درجات طالبات المستويين الأول والثامن في أبعاد مقياس الاحتراق التعلمي ودرجته الكلية

الأبعاد	المستوى	العدد	المتوسط الحسابى	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة " ت"	مستوى الدلالة
الاستنفاد المعرفي	الأول	١٨٠	٣٣.٣٨	٣.٦٣	٢٣٥	٥.٦٣	٠.٠١ (دالة)
	الثامن	٥٧	٣٠.٣٧	٣.١٣			
نقص الفاعلية الأكاديمية	الأول	١٨٠	٣٠.٣١	٤.٠٩	٢٣٥	٤.١١	٠.٠١ (دالة)
	الثامن	٥٧	٢٧.٨٤	٣.٤٦			
السخرية واللامبالاه	الأول	١٨٠	٢٧.٧٧	٣.٨١	٢٣٥	٣.١٩	٠.٠١ (دالة)
	الثامن	٥٧	٢٥.٩٣	٣.٧٠			
محدودية العلاقات داخل الجامعة	الأول	١٨٠	٣٤.٩٦	٤.٥٢	٢٣٥	٢.٢١	٠.٠٥ (دالة)
	الثامن	٥٧	٣٣.٥٤	٣.٠٧			
الدرجة الكلية للاحتراق التعلمي	الأول	١٨٠	١٢٦.٤١	١٤.١٥	٢٣٥	٤.٣١	٠.٠١ (دالة)
	الثامن	٥٧	١١٧.٦٨	١٠.٢٦			
العبء المعرفي الداخلي	الأول	١٨٠	٢٣.٧٣	٢.٤٤	٢٣٥	٣.٩١	٠.٠١ (دالة)
	الثامن	٥٧	٢٢.١٤	٣.٣١			
العبء المعرفي الخارجي	الأول	١٨٠	٢٣.٢٨	٢.٧٧	٢٣٥	٤.٣٥	٠.٠١ (دالة)
	الثامن	٥٧	٢١.٢٨	٣.٧٤			
العبء المعرفي وثيق الصلة	الأول	١٨٠	٢٢.٦٠	٣.٢٣	٢٣٥	٨.٥٩	٠.٠١ (دالة)
	الثامن	٥٧	١٨.٢٨	٣.٥٥			
الدرجة الكلية للعبء المعرفي	الأول	١٨٠	٦٩.٦١	٧.٧٠	٢٣٥	٦.٤٧	٠.٠١ (دالة)
	الثامن	٥٧	٦١.٧٠	٩.٠٥			
التأمل الواعي	الأول	١٨٠	١٩.٤٩	٥.٠٦	٢٣٥	٤.١٠	٠.٠١ (دالة)
	الثامن	٥٧	٢٢.٣٠	١.٨٢			
المعنى	الأول	١٨٠	١٦.٩٩	٣.٩٧	٢٣٥	٩.١٠	٠.٠١ (دالة)
	الثامن	٥٧	٢١.٨٢	٠.٩١			
الوعي الروحاني	الأول	١٨٠	٢٦.٠٢	.٧٧	٢٣٥	٩.١٢	٠.٠١ (دالة)
	الثامن	٥٧	٢٠.٦٩	٤.٣٩			
اليقين	الأول	١٨٠	١٨.٧٥	٤.٤٣	٢٣٥	٧.٥٦	٠.٠١ (دالة)
	الثامن	٥٧	٢٣.٣٥	٢.١٨			
الدرجة الكلية للذكاء الروحي	الأول	١٨٠	٧٥.٩٢	١٦.٠٥	٢٣٥	٨.١٧	٠.٠١ (دالة)
	الثامن	٥٧	٩٣.٤٩	٤.٠٨			
الاندماج العاطفي	الأول	١٨٠	١٨.٤٧	٣.٦٦	٢٣٥	٤.٩٠	٠.٠١ (دالة)
	الثامن	٥٧	٢١	٢.٣٨			
الاندماج السلوكي	الأول	١٨٠	١٤.٧٢	٣.١١	٢٣٥	٦.١٢	٠.٠١ (دالة)
	الثامن	٥٧	١٧.٤٢	٢.١٣			

الأبعاد	المستوى	العدد	المتوسط الحسابى	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة " ت"	مستوى الدلالة
الاندماج المعرفي	الأول	١٨٠	١٤.٩٧	٢.٧٦	٢٣٥	٣.٤٢	٠.٠١ (دالة)
	الثامن	٥٧	١٦.٣٢	١.٩٢			
الدرجة الكلية للاندماج الجامعي	الأول	١٨٠	٤٨.١٦	٨.٣٧	٢٣٥	٥.٧٢	٠.٠١ (دالة)
	الثامن	٥٧	٥٤.٧٤	٤.١٠			
الثقة	الأول	١٨٠	٣٠.٤٦	٥.٥٧	٢٣٥	٥.٣٨	٠.٠١ (دالة)
	الثامن	٥٧	٢٥.١١	٦.٨١			
الوعي	الأول	١٨٠	٢٦.٦٤	٧.٠٢	٢٣٥	٤.٤٩	٠.٠١ (دالة)
	الثامن	٥٧	٣١.١٤	٤.٩٧			
العمل	الأول	١٨٠	٢٤.٢٤	٧.٠١	٢٣٥	٢.٥١	٠.٠٥ (دالة)
	الثامن	٥٧	٢٦.٧٥	٤.٩٩			
الدرجة الكلية للرجاء	الأول	١٨٠	٧٥.٩٩	١٩.٨٧	٢٣٥	٤.٤٠	٠.٠١ (دالة)
	الثامن	٥٧	٨٨.٣٥	١٣.٠٢			

يتضح من جدول (٣٣) ما يأتي:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات المستويين الأول والثامن في جميع أبعاد الاحتراق التعلمى ودرجته الكلية لصالح المستوى الأول.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات المستويين الأول والثامن في جميع أبعاد العبء المعرفى ودرجته الكلية لصالح المستوى الأول.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات المستويين الأول والثامن في جميع أبعاد الذكاء الروحى ودرجته الكلية لصالح المستوى الثامن باستثناء بعد الوعى الروحانى حيث كانت الفروق لصالح المستوى الأول.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات المستويين الأول والثامن في جميع أبعاد الاندماج الجامعى ودرجته الكلية لصالح المستوى الثامن.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات المستويين الأول والثامن في جميع أبعاد الرجاء ودرجته الكلية لصالح المستوى الثامن باستثناء بعد الثقة حيث كانت الفروق لصالح المستوى الأول .

ويتضح مما سبق عرضه من نتائج عدم صحة الفرض الثانى.

ويمكن تفسير وجود فروق بين المستويين الأول والثامن فى أبعاد الاحتراق التعلمى والدرجة الكلية لصالح المستوى الأول في إطار ثقافة المجتمع السعودى الذى يتبنى سياسة التيسير على طلاب المراحل التعليمية المختلفة بدء من المرحلة الأولية مرورا بالمرحلة المتوسطة ثم الثانوية، فالطالبة ليست مطالبة

في تلك المراحل إلا بالقليل مقارنة بالمرحلة الجامعية والتى تختلف في أعبائها عن المراحل السابقة، وحين تلتحق الطالبة بالمرحلة الجامعية تصطدم بالعديد من المتطلبات التعليمية الجامعية المبالغ فيها والملزمة باستيفائها مثل: الالتزام باللائحة، وتكوين علاقات اجتماعية ناجحة مع من حولها، واستيعاب عدد كبير من المقررات ذات الموضوعات العديدة والمتشعبة، وكثرة الأعباء والواجبات الدراسية والاشتراك في أنشطة كثيرة ومتعددة، والالتزام بنظام اختبارات وحضور صارم، كل هذا إضافة إلى ما لاحظته الباحثتان من غياب الإرشاد الأكاديمى لطالبات المستوى الأول في معظم الكليات التى قامتا بالتدريس فيها، كل هذا في جو من الضغوط الأسرية لتحقيق الأفضل والحصول على المكافآت المالية المرصودة من جانب الجامعة حال إنجازهن واستغلال الفرص المتاحة من جانب المجتمع لعمل المرأة وتحقيق الأفضل لها، مما شكل لديهن إرهاقا ذهنيا وجسمانيا وعجزا عن مواجهة المواقف والتغيب المستمر، وانخفاض مستوى الطاقة والانحدار من سلبية إلى أخرى والتى وصلت إلى أقصى حد لها وتتجسد فيما يسمى بالاحتراق التعلمى والذى قد يؤثر بالسلب على جميع جوانب شخصية الطالبة.

- أما الطالبات في المستوى الثامن فقد اعتادت من خلال ما مر بها من صعوبات وضغوطات على التأقلم معها ومحاولة التغلب عليها بقدر المستطاع، بالإضافة إلى أنها اكتسبت العديد من الخبرات والمعلومات لمواجهتها من خلال أستاذاتها، حيث اختيرت عينة هذا المستوى من كلية التربية والتى تضع في أولويتها الإرشاد الأكاديمى، فكل طالبة تعرف مرشدتها وتتواصل بانتظام معها من خلال الساعات المكتبية المخصصة لذلك أو من خلال النظام الالكترونى للجامعة.
- وتتفق نتيجة هذا الفرض مع ما توصلت إليه دراسة Gazan (2014) في وجود فروق بين طلاب الجامعة من الفرقتين الأولى والأخيرة في الاحتراق التعلمى لصالح طلاب الفرقة الأولى.
- في حين تختلف هذه النتائج مع نتائج دراسة كل من Merilainen and Kuittinen (2014) والتى أسفرت نتائجها عن وجود فروق لصالح الفرقة النهائية بالمقارنة بطلاب الفرقة الثالثة، ودراسة Barbosa et al. (2016)

والتى أشارت إلى أن نسبة الاحتراق التعلمى لدى طلاب الجامعة من الفرقة الأولى وصلت إلى ١٢% إلا أنها تزداد بالتقدم في السنوات الدراسية.

- كما تختلف نتيجة هذا الفرض مع ما توصلت إليه دراسة **الجعافرة وآخرين (٢٠١٣)**، Lin and Huang (2014)، **وحجازى (٢٠١٧)** في عدم وجود فروق في الاحتراق التعلمى وفقا لمتغير العمر.
- **ويرجع تفسير وجود فروق بين المستويين الأول والثامن فى أبعاد العبء المعرفى ودرجته الكلية** لصالح المستوى الأول إلى الاهتمام الكبير الذى يوجهه القائمون على التعليم الجامعى في محافظة بيشة للمستوى الأول أو ما يسمى بالسنة التحضيرية في جميع كليات الجامعة، حيث يضعون نصب أعينهم تقديم الرعاية الكافية لهذه السنة مقارنة بغيرها، حيث تمثل في نظرهم الأساس الذى تبنى عليه المستويات التالية مع وضع نظام صارم لتحقيق أفضل النتائج دون هدر أو تهاون، وهنا تجد الطالبة نفسها ملزمة باستيعاب العديد من المقررات والتى قد يكون معظمها نظرية ثقيلة وثرية، تتكدس موضوعاتها وتتفرع وتتداخل ومنها مقررى (مهارات التعلم والتفكير – مهارات الاتصال) وهما مقرران عامان على جميع طلاب الجامعة في تلك السنة، هذا بالإضافة إلى مقررات التخصص، مع إجبارهن على مذاكرة تلك المقررات دون حذف أو تحديد كما كان يفعل معها في مراحل التعليم السابقة، بالإضافة إلى إلزامهن بالحضور دون تهاون ووضع العديد من التقييمات لكل مادة من أنشطة وواجبات وأبحاث ومشاركات، وتعدد الاختبارات لكل مادة والتى تتمثل في اختبارين نصفيين واختبار نهائى، مع تكدس اليوم الدراسى بالعديد من المحاضرات والتى تعجز معها الذاكرة على استيعاب كل ما يطرح بها نتيجة قصر فترة المعالجة، مما يمثل تحميلا على القدرات الذهنية للطالبة والتى تفوق طاقتها التشغيلية وتأثيرا سلبيا على الوظائف المعرفية من ذاكرة وانتباه وتركيز وإدراك للزمان والمكان، كل هذا من شأنه إعاقة أداء هذه الوظائف ويقلل من فعاليتها فتعجزعن الاستيعاب وتنقص الدافعية والاهتمام وتعزف عن المشاركة، وتلجأ للانسحاب وتصاب بالإحباط وتتجنب مواقف التعلم، وهذا ما لاحظته الباحثتان من عزوف العديد من الطالبات في المستوى الأول عن المذاكرة والحضور والاهتمام، بل ولجوئهن إلى السلوكيات السلبية مثل الكذب والإهمال والغش واللامبالاه.

هذا بخلاف طالبات المستوى الثامن وهن من طالبات كلية التربية، فقد اجتزن عددا كبيرا من المقررات النظرية الثقيلة، واكتسبن خبرة في كيفية مواجهة المشكلات بمرور الوقت، واستوعبن النظم واللوائح وميثاق الجامعة بل وتأقلمن معه، واستطاعت الأستاذات القائمات على الإرشاد الأكاديمى تغيير ثقافتهن عن النظام التعليمى بمرور الوقت، وأخذن بأيديهن خطوة بخطوة عند كل صعوبة حتى استطعن مواجهة أى حدث ضاغط يمر بهن.

ويتفق هذا مع ما أكدته دراسة **السباب (٢٠١٦: ١٧٥)** في كون النظام المعرفى ينمو ويتطور مع الحياة وسرعة تجهيز المعلومات ويتغير مع الزمن والخبرة، مما يؤثر على عملية إدخال المعلومات واستعادتها.

ويمكن تفسير وجود فروق بين المستويين الأول والثامن فى معظم أبعاد الذكاء الروحى ودرجته الكلية لصالح المستوى الثامن بأن هذا يرجع إلى وجود فروق في اكتساب الخبرة الحياتية بين المستويين الأول والثامن، فكلما زاد عمر الفرد زادت خبرته واتسع مدى الفروق الفردية بينه وبين الآخرين، فالطالبات في المستوى الثامن وهن الأكبر سنا مررن بخبرات أوسع ومشكلات أكثر واكتسبن خبرة ورؤية موضوعية كافية في أمور الحياة وخاصة خبرات المعاناه والألم، وتبلورت لديهن المبادىء الدينية والأخلاقية وتفهمن معنى وفلسفة الحياة واستوعبن النظام القيمى الإسلامى، والذى تؤكده ثقافة مجتمعهن في كل أمر يتعلق بهن، وبالتالى أصبحن أكثر وعيا بما هو مفروض أو مجاز وما هو ممنوع أو محرم.

أما طالبات المستوى الأول واللاتى مازلن في مرحلة المراهقة وهى مرحلة اكتشاف الهوية، متخبطات، مضطربات انفعاليا تنقصهن خبرات النجاح والفشل، يحكم تفكيرهن العاطفة، ينهرن لأتفه المشكلات، يتبنين هوية سلبية مضادة للمجتمع تظهر في صورة سلوكيات اجتماعية غير مرغوبة، قد تكون مخالفة لميثاق ولائحة الجامعة مثل: عدم الالتزام بحضور المحاضرات والتأخر والتغيب والتقصير في عمل الواجبات والالتزامات الجامعية، والعزوف عن المشاركة في الأنشطة والمطالبة بالحصول على درجات لا تستحقها، والكذب وتزوير أعذار غيابهن واضطراب علاقتهن بعضوات هيئة التدريس.

وهذا ما أكده "إريكسون" في نظريته حول النمو النفسى والاجتماعى في مرحلة الجامعة والتى يسميها مرحلة الذاتية وهى مرحلة اضطراب الذات، والتى يكون فيها الفرد في حالة صراع داخلى موصول مع الذات.

وعن وجود فروق بين المستوبين الأول والثامن فى بعد الوعى الروحانى لصالح المستوى الأول فقد يرجع ذلك إلى أن الطالبة فى مراحل التعليم العام تقوم بدراسة مقررات متعددة تعمق الوعى الروحانى لديها مثل الفقه والتفسير والسنة والتوحيد وأصول الدين، بالإضافة إلى المسابقات الدينية المدعومة بحوافز مادية متعددة وخاصة فى المرحلة الثانوية.

وتتفق نتيجة هذا الفرض بشكل عام مع ما توصلت إليه دراسة **أحمد (٢٠٠٦)، وأرنوط (٢٠٠٨)،** Fariborsa et al. (2010)، **والضبع (٢٠١٢)** في وجود فروق بين الأكبر سنا والأصغر سنا في الذكاء الروحى لصالح الأكبر سنا.

في حين تختلف تلك النتائج مع نتائج دراسة Amram and Dryer (2007)، **والشهرانى (٢٠١٥)** في وجود تأثير لمتغير العمر في الذكاء الروحى لصالح الأصغر سنا، وعلى خلاف جميع ماسبق توصلت دراسة Shabani Hassan and Ahmed (2010), Al bursan et al. (2016)، إلى عدم وجود فروق وفقا لمتغير العمر في الذكاء الروحى.

كما يمكن تفسير وجود فروق بين المستوبين الأول والثامن فى أبعاد الاندماج الجامعى ودرجته الكلية لصالح المستوى الثامن في إطار النظام القائم داخل كلية التربية والتى ينتمى إليها طالبات المستوى الثامن، فهى كلية صغيرة وأعداد الطالبات بها محدود، وهنا تجد الطالبة العناية الكافية والرعاية المطلوبة من جانب الإدارة وعضوات هيئة التدريس، بالإضافة إلى ما اكتسبته بمرور الوقت من خبرات في مجال حل المشكلات وما شاركت فيه من أنشطة كانت شرطا رئيسا للحصول على درجات والنجاح في المقررات، وإتقانهن لبنود ولوائح ونظام الجامعة وتكوينهن علاقات ناجحة بكل من حولهن نتيجة انسجامهن الانفعالى مع البيئة الجامعية.

وهذا ما أكده Wang and Fridricks (2014,p.423) أن الاندماج يتطور بمرور الوقت من خلال التفاعل بين العوامل الفردية والمسارات المدرسية.

وهذا على عكس الكليات التى استاقت منها الباحثتان عينة المستوى الأول، تلك الكليات ذات الأعداد الكبيرة جدا، والتى يغيب عنها الإرشاد الأكاديمى ولا

تهتم بالأنشطة أو مشاركات الطالبات فيها ولا تهتم بتنفيذ ميثاق أو لائحة الجامعة كما يجب أن تكون.

كما يرجع إلى أن الطالبات في المستوى الأول طالبات مستجدات على بيئة مغايرة لما اعتادته من قبل في المراحل التعليمية السابقة من نظم ولوائح وسياسة تعليمية، بالإضافة إلى انفصالها عن صديقاتها وصعوبة تكوين صداقات جديدة، وإحاطتها بالعديد والعديد من المتطلبات الجامعية، في الوقت ذاته لاحظت الباحثتان الرغبات المتكررة من جانب الطالبات لتغيير مسار تخصصاتهن وعدم انسجامهن انفعاليا داخل كلياتهن، وقد يرجع ذلك إلى عدم اختيارهن تخصصاتهن بأنفسهن فقد تكون فرضت عليهن من جانب الأسرة أو إيماءات الآخرين أو ضوابط تنسيق القبول بالجامعة، كل هذا من شأنه الحد من الاستفادة المثلى من الأهداف والخدمات التى ترسمها الجامعة والتقليل من التكيف بل والعزوف عن الحضور وظهور السلوكيات السلبية.

تتفق نتائج هذا الفرض مع نتائج دراسة Akpan and Umobong (2013) في وجود فروق وفقا لمتغير العمر في الاندماج لصالح الأكبر سنا.

في حين تختلف مع دراسة كل من Green et al.(2005)، Johnson et al. (2001)، Martin (2012) في كون تلك الفروق لصالح الأصغر سنا، كما تختلف مع دراسة كل من **ياخوم (٢٠٠٥)**، Wormington et al. (2011)، **وحليم (٢٠١٥)** في عدم وجود تأثير لمتغير العمر في الاندماج الأكاديمى.

ويمكن تفسير وجود فروق بين المستويين الأول والثامن فى معظم أبعاد الرجاء ودرجته الكلية لصالح المستوى الثامن بأنه يرجع إلى أن طالبات المستوى الثامن وهن على وشك التخرج تزداد لديهن التطلعات والطموحات والرغبة في مستقبل مهنى أفضل يتيحه لها مجتمعها في حالة تفوقها، فيبذلن المزيد من الجهد ويتميزن بالإصرار والتحدى لمواجهة أى عقبة ويتحملن المسئولية، ويسعون بكل الطرق لتلبية المتطلبات والمهام الجامعية المطلوبة منهن للحصول على أعلى التقديرات وهذا ما يؤكده Snyder,Cheavens and Sympson (1997) في كون الشعور بالرجاء يوجه الفرد نحو التفكير المرتبط بتحقيق الأهداف، ووجود الإرادة القوية تجعل الأفراد يبدأون في السعى باستمرار لتحقيق الأهداف، ومواجهة أى عقبة تقف في طريقهم.

وقد يساعدهن في ذلك خبراتهن الطويلة داخل الجامعة حول استراتيجيات التعامل مع الضغوط والمشكلات والتركيز والاستمرارية وبذل الجهد لتحقيق الأهداف، ومع الرجاء تستطيع الطالبة التفريق بين أى من الأهداف قد تحقق وأى منها لم يتحقق ومتى يتم الاستغناء عن بعضها وإيجاد طرق بديلة، والتصرف بطريقة معقولة وقابلة للتحقق، فتندفع تنظم وقتها وتخطط وتعمل فكرها من أجل تحقيق الأفضل نجاح.

وعن وجود فروق بين المستويين الأول والثامن فى بعد الثقة لصالح المستوى الأول فقد يرجع ذلك إلى أن الطالبة تلتحق بالجامعة وكلها ثقة فى إمكاناتها وإمكانات الواقع الذى تعيشه فى تحقيق النجاح وإدراك الهدف كما تعودت على ذلك فى مراحل التعليم العام التى كانت تسير فيها الأمور على ما يرام بسبب التساهل والتيسير والتبسيط المخل بالنظام إلا أنها فجأة تصطدم بالواقع الملزم فى كل شىء.

نتائج التحقق من صحة الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث على: "لا **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات التخصصين (العلمي – الإنساني) في أبعاد (الاحتراق التعلمي – العبء المعرفى – الذكاء الروحى – الاندماج الجامعى – الرجاء) ودرجاتها الكلية لدى طالبات جامعة بيشة**".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" للمجموعات المستقلة للكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات طالبات التخصصين (العلمي – الإنساني) في الأبعاد الفرعية لمقياس (الاحتراق التعلمي– العبء المعرفى – الذكاء الروحى – الاندماج الجامعى – الرجاء) ودرجاتها الكلية، وكانت النتائج كما هو موضح في جدول (٣٤).

جدول (٣٤) نتائج اختبار "ت" للفروق بين متوسطي درجات طالبات التخصصين (العلمي – الإنساني) في الأبعاد الفرعية لمقياس (الاحتراق التعلمي – العبء المعرفى – الذكاء الروحى – الاندماج الجامعى – الرجاء) ودرجاتها الكلية

الأبعاد	التخصص	العدد	المتوسط الحسابى	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة " ت"	مستوى الدلالة
الاستنفاد المعرفي	العلمي	١٢٦	٣٢.٠٥	٣.١٤	٢٣٥	٢.٧٠	٠.٠١ (دالة)
	الإنسانى	١١١	٣٣.٣٤	٤.٢٣			
نقص الفاعلية الأكاديمية	العلمي	١٢٦	٢٨.٧٧	٣.٣٩			٠.٠١

الأبعاد	التخصص	العدد	المتوسط الحسابى	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة " ت"	مستوى الدلالة
	الإنسانى	١١١	٣٠.٧٨	٤.٥٢	٢٣٥	٣.٩١	(دالة)
السخرية واللامبالاه	العلمى	١٢٦	٢٦.٢٨	٣.٣٥	٢٣٥	٤.٦٤	٠.٠١
	الإنسانى	١١١	٢٨.٥١	٤.٠٧			(دالة)
محدودية العلاقات داخل الجامعة	العلمى	١٢٦	٣٦.٣٣	٣.٩٨	٢٣٥	٦.٢٨	٠.٠١
	الإنسانى	١١١	٣٣.١١	٣.٩١			(دالة)
الدرجة الكلية للاحتراق التعلمي	العلمى	١٢٦	١٢٠.٢١	١٠.٩٩	٢٣٥	٥.١٣	٠.٠١
	الإنسانى	١١١	١٢٨.٩٧	١٥.١٩			(دالة)
العبء المعرفي الداخلي	العلمى	١٢٦	٢٢.٦٧	٢.٠٨	٢٣٥	٤.١٩	٠.٠١
	الإنسانى	١١١	٢٤.١٢	٣.٢٠			(دالة)
العبء المعرفي الخارجي	العلمى	١٢٦	٢٢.١٠	٢.٤١	٢٣٥	٣.٧٩	٠.٠١
	الإنسانى	١١١	٢٣.٦٠	٣.٦٥			(دالة)
العبء المعرفي وثيق الصلة	العلمى	١٢٦	٢١.١٠	٢.٦١	٢٣٥	٢.٠٣	٠.٠٥
	الإنسانى	١١١	٢٢.٠٩	٤.٧٤			(دالة)
الدرجة الكلية للعبء المعرفي	العلمى	١٢٦	٦٥.٨٦	٥.٩٤	٢٣٥	٣.٥٧	٠.٠١
	الإنسانى	١١١	٦٩.٨١	١٠.٦٩			(دالة)
التأمل الواعي	العلمى	١٢٦	٢٢.٣٣	٢.٨٨	٢٣٥	٨.٧٥	٠.٠١
	الإنسانى	١١١	١٧.٧١	٥.٠٦			(دالة)
المعنى	العلمى	١٢٦	١٩.١٦	٢.٥٣	٢٣٥	٤.٢٠	٠.٠١
	الإنسانى	١١١	١٧.٠٢	٥.٠٥			(دالة)
الوعي الروحاني	العلمى	١٢٦	٢٣.١٦	٢.٥٢	٢٣٥	٤.٥٤	٠.٠١
	الإنسانى	١١١	٢٠.٦٢	٥.٦٦			(دالة)
اليقين	العلمى	١٢٦	٢١.١٣	٢.٨٢	٢٣٥	٤.٩٠	٠.٠١
	الإنسانى	١١١	١٨.٤١	٥.٤٤			(دالة)
الدرجة الكلية للذكاء الروحي	العلمى	١٢٦	٨٥.٧٧	٦.٠٥	٢٣٥	٦.٢١	٠.٠١
	الإنسانى	١١١	٧٣.٧٧	٢٠.٧٣			(دالة)
الاندماج العاطفي	العلمى	١٢٦	٢٠.٤٠	٢.٢٦	٢٣٥	٦.٦١	٠.٠١
	الإنسانى	١١١	١٧.٥٨	٤.١٤			(دالة)
الاندماج السلوكي	العلمى	١٢٦	١٤.٥٦	٣.٤٢	٢٣٥	٣.٨٥	٠.٠١
	الإنسانى	١١١	١٦.٠٨	٢.٦٦			(دالة)
الاندماج المعرفي	العلمى	١٢٦	١٦.٤٥	١.٦٢	٢٣٥	٨.١١	٠.٠١
	الإنسانى	١١١	١٣.٩٨	٢.٩٥			(دالة)
الدرجة الكلية للاندماج الجامعي	العلمى	١٢٦	٥٢.٩٣	٤.٤٥	٢٣٥	٧.١٤	٠.٠١
	الإنسانى	١١١	٤٦.١٢	٩.٦٠			(دالة)
الثقة	العلمى	١٢٦	٢٨.٨٦	٤.١٤	٢٣٥	٦.٣١	٠.٠١
	الإنسانى	١١١	٢٣.٥٩	٨.٢٦			(دالة)
الوعى	العلمى	١٢٦	٣٠.٤٢	٤.٤١			٠.٠١

الأبعاد	التخصص	العدد	المتوسط الحسابى	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة " ت"	مستوى الدلالة
	الإنسانى	١١١	٢٤.٦٧	٧.٨٠	٢٣٥	٧.٠٩	(دالة)
العمل	العلمى	١٢٦	٢٧.٦٧	٥.١٢	٢٣٥	٧.٧٦	٠.٠١
	الإنسانى	١١١	٢١.٦٤	٦.٧٩			(دالة)
الدرجة الكلية للرجاء	العلمى	١٢٦	٨٦.٩٤	١١.٩٥	٢٣٥	٧.٦١	٠.٠١
	الإنسانى	١١١	٦٩.٩٠	٢١.٧٠			(دالة)

يتضح من حدول (٣٤) ما يأتي:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات التخصصين (العلمى – الأدبى) في جميع أبعاد الاحتراق التعلمى ودرجته الكلية لصالح التخصص الإنسانى باستثناء بعد محدودية العلاقات داخل الجامعة حيث كانت الفروق لصالح التخصص العلمى.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات التخصصين (العلمى – الأدبى) في جميع أبعاد العبء المعرفى ودرجته الكلية لصالح التخصص الإنسانى.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات التخصصين (العلمى – الأدبى) في جميع أبعاد الذكاء الروحى ودرجته الكلية لصالح التخصص العلمى.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات التخصصين (العلمى – الأدبى) في جميع أبعاد الاندماج الجامعى ودرجته الكلية لصالح التخصص العلمى باستثناء بعد الاندماج السلوكى حيث كانت الفروق لصالح التخصص الإنسانى.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات التخصصين (العلمى – الأدبى) في جميع أبعاد الرجاء ودرجته الكلية لصالح التخصص العلمى.

ويتضح مما سبق عرضه من نتائج عدم صحة الفرض الثالث:

ويمكن تفسير وجود فروق بين التخصصين العلمى والإنسانى فى أبعاد الاحتراق والدرجة الكلية لصالح التخصص الإنسانى فى ضوء طبيعة التخصص الإنسانى والذى يضج بالعديد من المقررات الصعبة الثرية والثقيلة والتى تتعدد فصولها وتتفرع موضوعاتها وتتشابه وتتداخل فيما بينها، مع تعدد الالتزامات والمطالبات والإيجابيات المصاحبة لها من مشاركات وأنشطة متعددة وأبحاث، كما

يمكن تفسير نتيجة هذا الفرض أيضا في كون الطالبة السعودية قد التحقت بالتخصص الإنسانى على غير رغبة منها تلبية لرغبة الوالدين، حيث ينظر المجتمع السعودى إلى التخصص الإنسانى على كونه تخصصا سهلا يمكن أن تجتازه الأنثى فتحصل من خلاله على راتبا شهريا بنجاحها في الكلية أو وظيفة بعد تخرجها.

كما أن طرق التدريس فيها تركز على الجانب المعرفى والذى يعتمد على الحشو الذهنى بالمعلومات مع غياب وسائل العرض البصرى والسمعى، وغياب عناصر التشويق والإثارة، حيث يندر في التخصصات الإنسانية توظيف أكثر من حاسة مما يستنزف من الطالبة المزيد من الوقت والجهد طيلة ساعتين أو ثلاث ساعات متواصلة لكل محاضرة، مما يسبب لها الضجر والملل والشعور بالإرهاق المعرفى والعاطفى والجسدى الشديد نتيجة زيادة متطلبات وشروط النجاح في هذه المقررات، وهذا ما عانت منه الباحثتان من الغياب المتكرر دون عذر لمعظم الطالبات وعزوف وضجر العديد من الطالبات – وخاصة في المستوى الأول في الكليات النظرية – عن مواصلة محاضرات العلوم الإنسانية لنهايتها ومطالبة الأستاذات إما بالاكتفاء بكم قليل من الشرح، أو توجههن أثناء الشرح خارج قاعات الدراسة دون عودة.

هذا بخلاف الطالبات في التخصصات العلمية والتى يغلب على دراستهن المعلومات العلمية الواضحة والمحددة والتى لا تتطلب منهن وقتا أو جهدا في اكتسابها والتعامل معها، بالإضافة إلى تنوع طرق التدريس فيها، وسهولة استخدام المعينات السمعية والبصرية لعرض المادة التعليمية ومحدودية وسهولة الواجبات والتكليفات الدراسية المتعلقة بها.

وعن وجود فروق بين التخصصين العلمى والإنسانى فى بعد محدودية العلاقات داخل الجامعة لصالح التخصص العلمى فيمكن تفسير ذلك فى كون الطالبات فى التخصصات العلمية أكثر تأملا فى الظواهر الطبيعية وأكثر اندماجا أكاديميا على حساب الجوانب الاجتماعية والتى يعدونها أقل أهمية .

وتختلف هذه النتيجة بشكل عام مع نتائج دراسة Merilainen and Kuittinen (2014)، **وعبد اللطيف (٢٠١٧)** في وجود فروق بين الشعب العلمية والأدبية لدى طلاب الجامعة في الاحتراق التعلمى لصالح الشعب العلمية.

في حين يختلف مع ما توصلت إليه دراسة **الشعبى (٢٠٠٣)، وباوية (٢٠١٢)، والجعافرة وآخرين (٢٠١٣)** في عدم وجود فروق في الاحتراق التعلمى وفقا لمتغير التخصص الأكاديمى.

ويمكن تفسير وجود فروق بين التخصصين العلمى والإنسانى فى أبعاد العبء المعرفى ودرجته الكلية لصالح التخصص الإنسانى في كون العلوم الإنسانية بطبيعتها تتضمن محتوى صعبا يشمل العديد من العناصر المعرفية المجردة والمتشابهة، ومستويات عالية من التفاعل ونصوص نصية وصور بصرية ثابتة وكم هائل من المعلومات يصعب تصنيفه، هذا بالإضافة إلى كون طرق التدريس لا تتيح فرصة لتقوم الطالبة بترميز المعلومة ومعالجتها وتخزينها في الذاكرة العاملة وعدم كفاية الوقت المتاح لتدريسها، كل هذا يتطلب ذاكرة قوية وحفظ أكثر وقدرة عالية على استيعاب المفاهيم المجردة ووقت وجهد أكبر، في الوقت الذى تزداد فيه طموحاتهن الشخصية والأسرية لتحقيق الأفضل، مما يزيد العبء على الذاكرة فتعجز عن القيام بعملها ويؤدى إلى قلة الاستيعاب وفشل في حفظ المعلومات وتعلم غير فعال، وعزوف عن المشاركة في الأنشطة والبعد عن التواجد في أى موقف تعلم.

وتتفق نتيجة هذا الفرض مع ما توصلت إليه دراسة **المعمورى، ونعمة (٢٠١٥)** في وجود فروق وفقا للتخصص الدراسى في العبء المعرفى لصالح الكليات الأدبية.

في حين تختلف مع دراسة **مطر (٢٠١١)، والعبادى (٢٠١٤)، والسباب (٢٠١٦)، والسعدى (٢٠١٧)** في كون الفروق فى العبء المعرفى لصالح التخصص العلمى، كما تختلف مع دراسة **الشمسى، وحسن (٢٠١١)** في عدم وجود فروق في العبء المعرفى وفقا للتخصص الأكاديمى.

ويمكن تفسير وجود فروق بين التخصصين العلمى والإنسانى فى أبعاد الذكاء الروحى ودرجته الكلية لصالح التخصص العلمى فى ضوء محكات اختيار الطالبات في كل تخصص، حيث يتم الاختيار وفقا للتقدير التراكمى لتحصيل الطالبة في المرحلة الثانوية ودرجتها في القدرات العقلية، ففى التخصصات الأدبية تقل درجات القبول في كلا المحكين عن التخصصات العلمية التى يشترط فيها ارتفاع التقدير التراكمى ودرجة القدرات العقلية، مما ينعكس على درجة ذكائهن

الروحى، حيث يعكس الذكاء الروحى نمط الأداء العقلى للفرد كما أشارت إلى ذلك. أرنوط (٢٠٠٧: ١٣٤)

وهذا يتفق أيضا مع ما ذكره **Zoha and Marshalr (2000, p.18)** في كون الذكاء الروحى هو الذكاء الجوهرى الذى يمثل مصدر توجيه للذكاء العقلى وله نفس المعايير التى تميز الذكاء.

ويعلل ذلك (Emmons,2000,p.60) بأن الروحانية ما هى إلا مجموعة من القدرات والاستعدادات والتى تمكن الفرد من حل المشكلات وتحقيق الأهداف، لذلك فهى شكل من أشكال الذكاء.

كما يمكن تفسير ذلك أيضا في كون الطالبات في التخصصات العلمية يخترن تخصصاتهن غالبا عن وعى وبإرادة تامة من جانبهن، حيث يعد الوعى أحد أهم مكونات الذكاء الروحى والدليل على ذلك عدم تراجعهن عن تلك التخصصات خلافا لطالبات التخصصات الأدبية، اللاتى تكثر حالات تحويلهن من قسم إلى آخر أو من كلية إلى أخرى، وهذا ما لاحظته الباحثتان في تردد العديد من طالبات الأقسام الأدبية بالسنة التحضيرية في البقاء بكلياتهن وإبداء عدم رغبتهن في الاستمرار.

إضافة إلى أن المواد العلمية بطبيعتها تنمى لدى الطالبة القدرة على البحث والتقصى والتفكير مما يتعكس على حياتهن، فيبحثن ويحللن كل ما يرونه في الطبيعة والكون ويعددن معجزات الله ويستشعرن قدرته في الخلق، فتعمق إيمانهن ويزداد ذكائهن الروحى.

ويتفق هذا مع ما توصلت إليه دراسة **الطراونة، والمطارنة (٢٠١٧)** حيث كانت الفروق في الذكاء الروحى وفقا للتخصص لصالح الكليات العلمية، في حين يختلف مع دراسة **أحمد (٢٠٠٤)، والضبع (٢٠١٢)، والخفاف وناصر (٢٠١٢)** في اتجاه الفروق لصالح التخصص الإنسانى، كما اختلفت نتائج دراسة كل من **الصبحية (٢٠١٣)، العبيدى (٢٠١٤)، الشهرانى (٢٠١٥)، والعطبى، وبديوى (٢٠١٧)** عن جميع نتائج الدراسات السابقة في عدم وجود فروق وفقا للتخصص في الذكاء الروحى.

ويرجع تفسير وجود فروق بين التخصصين العلمى والإنسانى في معظم أبعاد الاندماج الجامعى ودرجته الكلية لصالح التخصص العلمى إلى أن طالبات

التخصصات العلمية قد اخترن تخصصاتهن عن كامل اقتناع ورغبة من جانبهن، وهذا ما ظهر في تمسكهن بكلياتهن وحصولهن على تقديرات مرتفعة في الترم الأول من العام الدراسى ونجاح علاقتهن بأستاذاتهن وزميلاتهن، وهذا ما لاحظته الباحثتان في كون طالبات التخصصات العلمية تظهر عليهن اتجاهات إيجابية تجاه مهام التعلم ويشعرن بالانتماء ويشاركن في الأنشطة بحماس، ويبادرن بطرح أسئلة أثناء المحاضرة ويثابرن في العمل ويبذلن المزيد من الجهد ولا يتغيبن، ويفضلن التحدى ويبدعن فيما يطلب منهن من أعمال.

كما أن المقررات العلمية هى مقررات حيوية واضحة وعناصرها قليلة ومستقلة وغير متداخلة ولا تحتاج لبذل الجهد والوقت كما في المقررات النظرية، وتتضمن عناصر تشويقية مثيرة ترتبط بالجانب الحياتى والعملى أكثر، ويمكن من خلالها توظيف حاستى السمع والبصر من خلال عروض البوربوينت التى تزيد من حماس وتشويق الطالبات للمادة المعروضة من خلالها مما يسهم في المشاركة النشطة والفعالة والارتباط بالعمل الأكاديمى.

هذا بخلاف طالبات التخصصات الأدبية اللاتى ينفرن من العمل الجامعى بسبب صعوبة المقررات وكثرة المهام وضيق الوقت، ونقص الدافعية والاتجاهات السلبية تجاه كل ما هو مرتبط بمواقف التعلم.

أما عن وجود فروق بين التخصصين العلمى والإنسانى فى بعد الاندماج السلوكى لصالح التخصص الإنسانى فقد يرجع ذلك إلى ميل الطالبات فى التخصص الإنسانى إلى الاهتمام بالجانب الاجتماعى وتكوين علاقات اجتماعية استنادا إلى تخصصاتهم ذات الطابع الاجتماعى والتى تمت دراستها مسبقا فى المرحلة الثانوية.

وقد يرجع تفسير وجود فروق بين التخصصين العلمى والإنسانى فى أبعاد الرجاء ودرجته الكلية لصالح التخصص العلمى إلى حب الطالبات لتخصصاتهن وخاصة بعد اجتيازهن لاختبارات الترم الأول بنجاح، واقترابهن من تحقيق أهدافهن باجتياز العام الدراسى بتفوق تستطيع معه إيجاد فرص عمل جيدة ومناسبة لها بعد التخرج، فمثل هذا خبرة سارة بالنسبة لهن فتضاعفت جهودهن وثابرن ولم تفتر عزائمهن، على الرغم من صعوبة بعض مقررات الترم الثانى، فلم يحبطن بل ازدادت لتحقيق الهدف والإصرار عليه، ونظرن للمواقف الصعبة على أنها تحدى لقدراتهن الشخصية.

كما كان لتشجيع عضوات هيئة التدريس لهن بعد حصولهن على تقديرات مرتفعة دورا كبيرا في تنمية وعيهن وثقتهن بأنفسهن، وحاولن توظيف خبرات النجاح السابقة مرة أخرى وتطوير أدائهن وأنفسهن وتحفيزها للاستمرار ومواصلة التقدم نحو الهدف.

نتائج التحقق من صحة الفرض الرابع:

ينص الفرض الرابع على: "**لا توجد علاقات ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين أبعاد الاحتراق التعلمي ودرجته الكلية وبين كل من العبء المعرفي، والذكاء الروحي، والاندماج الجامعي والرجاء لدى طالبات جامعة بيشة بالمستويين الأول والثامن**".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب قيم معاملات الارتباط الخطي لبيرسون بين درجات أفراد عينة الدراسة من طالبات جامعة بيشة بالمستويين الأول والثامن على أبعاد مقياس الاحتراق التعلمي ودرجته الكلية وبين درجاتهم على مقاييس العبء المعرفي، والذكاء الروحي، والاندماج الجامعي، والرجاء، وكانت النتائج كما هو موضح قى جدول (٣٥):

جدول (٣٥) قيم معاملات الارتباط الخطي لبيرسون بين درجات أفراد عينة الدراسة من طالبات جامعة بيشة على أبعاد مقياس الاحتراق التعلمي ودرجته الكلية وبين درجاتهم على مقاييس العبء المعرفي، والذكاء الروحي، والاندماج الجامعي والرجاء

أبعاد الاحتراق التعلمى	العبء المعرفى	الذكاء الروحى	الاندماج الجامعى	الرجاء
الاستنفاد المعرفى	٠.٤٧ **	-٠.٥٠ **	-٠.٥١ **	-٠.٥٦ **
نقص الفاعلية الأكاديمية	٠.٤٣ **	-٠.٤٧ **	-٠.٥٢ **	-٠.٥٤ **
السخرية واللامبالاه	٠.٤٠ **	-٠.٤٧ **	-٠.٥٠ **	-٠.٥٥ **
محدودية العلاقات داخل الجامعة	٠.٤٥ **	-٠.٥٢ **	-٠.٥٨ **	-٠.٦٠ **
الدرجة الكلية للاحتراق التعلمى	٠.٥١ **	-٠.٥٧ **	-٠.٦١ **	-٠.٦٥ **

** دالة عند مستوى (٠,٠١).

يتضح من جدول (٣٥) ما يأتي:

- توجد علاقات ارتباطية موجبة وذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠١.) بين درجات طالبات عينة الدراسة على أبعاد الاحتراق التعلمى ودرجته الكلية ودرجاتهن على مقياس العبء المعرفى.

- توجد علاقات ارتباطية سالبة وذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠١.) بين درجات طالبات عينة الدراسة على أبعاد الاحتراق التعلمى ودرجته الكلية ودرجاتهن على مقياس الذكاء الروحى.
- توجد علاقات ارتباطية سالبة وذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠١.) بين درجات طالبات عينة الدراسة على أبعاد الاحتراق التعلمى ودرجته الكلية ودرجاتهن على مقياس الاندماج الجامعى.
- توجد علاقات ارتباطية سالبة وذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠١.) بين درجات طالبات عينة الدراسة على أبعاد الاحتراق التعلمى ودرجته الكلية ودرجاتهن على مقياس الرجاء.

ويتضح مما سبق عرضه من نتائج عدم تحقق الفرض الرابع حيث وجدت علاقات ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين أبعاد الاحتراق التعلمي ودرجته الكلية وبين كل من العبء المعرفي، والذكاء الروحي، والاندماج الجامعي والرجاء لدى طالبات جامعة بيشة بالمستويين الأول والثامن".

فعن وجود علاقات ارتباطية موجبة بين بعد الاستنفاد المعرفى والعبء المعرفى وعلاقات سلبية بين الاستنفاد المعرفى وكل من الذكاء الروحى والاندماج الجامعى والرجاء فهذا يرجع إلى أن الطالبة الجامعية عندما يثقل كاهلها بمتطلبات وشروط دراسية متعددة تكون مطالبة فيها بالتنسيق بين عدد ضخم ولا معقول من المعلومات الملزمة باستيعابها فإن هذا يؤدى بها إلى تدهور في نوعية وحجم الذاكرة العاملة، وزيادة الصراع النفسى الداخلى الذى يظهر في صورة سخرية ولامبالاه بكل ما ومن حولها فتضطرب علاقتها بالله والآخرين نتيجة عدم المواظبة على الشعائر الدينية، ولاتهتم بالبحث عن الأفضل والأسمى وتستصغر كبائر الأمور، ولاتبالى بأهمية المشاركة والتكيف داخل قاعات الدراسة، وتفتقر لوجود هدف وإن وجد فلا تهتم بالسعى له والحصول عليه أو التغلب على العقبات التى تواجهها.

وعن وجود علاقات ارتباطية موجبة بين بعد نقص الفاعلية الأكاديمية والعبء المعرفى وعلاقات سلبية بين بعد نقص الفاعلية الأكاديمية وكل من الذكاء الروحى والاندماج الجامعى والرجاء فهذا يرجع إلى أن الطالبة عندما تشعر بالتعب الشديد والإنهاك المعرفى وتتعرض لمثيرات تفوق قدراتها وإمكاناتها فإنها تشعر بالعجز عن التغلب على أى صعوبة أكاديمية تواجهها وتفتر عزيمتها

تجاه تحقيق ما ترنو إليه اعتقادا منها باستحالة الوصول إليه، فيصيبها الفتور واللامبالاه تجاه الأنشطة الجامعية لاعتبارها عديمة الجدوى ولا تنتظم في حضور المحاضرات ولا تستعد الاستعداد الكافى للاختبارات، ولا تهتم بتنظيم أوقات مذاكرتها وتتجنب التعامل مع زميلاتها وتضطرب علاقاتها بأستاذاتها، وتصبح اتجاهاتها نحو الدراسة والأعمال المنوطة بها تتسم بالسخرية.

وعن وجود علاقات ارتباطية موجبة بين بعد السخرية واللامبالاه والعبء المعرفى وعلاقات سلبية بين بعد السخرية واللامبالاه وكل من الذكاء الروحى والاندماج الجامعى والرجاء فهذا يرجع إلى تحمل الطالبة ما لا تطيق من متطلبات دراسية تفوق قدراتها العقلية فلا تجد من سبيل أمامها إلا تعويض ذلك بالسخرية وعدم الاهتمام والنفور من كل ما هو مرتبط بمصادر الضغوط الأكاديمية لديها، فتشعر بفراغ روحانى وتعزف عن المشاركة وينقص الرجاء لديها في تحقيق ما ترغب.

وعن وجود علاقات ارتباطية موجبة بين بعد محدودية العلاقات داخل الجامعة والعبء المعرفى وعلاقات سلبية بين بعد محدودية العلاقات داخل الجامعة وكل من الذكاء الروحى والاندماج الجامعى والرجاء فيمكن تفسير ذلك في إطار ماذكر مسبقا في كون الضغوط الأكاديمية الناجمة عن الأعباء المعرفية وتحميل الذات فوق طاقتها تنعكس على الفرد سلبا في جميع جوانب شخصيته الانفعالية والمعرفية والسلوكية.

ويتفق هذا مع ما أوضحه كل من Vincent et al. (2014,p.36) أن الضغوط تؤثر على الجوانب **الانفعالية** وتظهر من خلال شعور الفرد بالاكتئاب والعجز وانخفاض الإحساس بتأكيد الذات والإحباط والخوف من الفشل، كما تؤثر على الجوانب **المعرفية** وذلك من خلال ضعف الانتباه والتركيز واضطراب القدرات المعرفية وتدهور الذاكرة وعدم القدرة على حل المشكلات، وتؤثر على الجوانب **السلوكية** ويظهر ذلك في عدم الاهتمام ونقص الحماس وفقدان الشهية واضطراب النوم وانخفاض مستوى الطاقة ونقص الثقة في الآخرين.

وعن وجود علاقات ارتباطية موجبة بين الدرجة الكلية للاحتراق التعلمى والعبء المعرفى وعلاقات سلبية بين الدرجة الكلية للاحتراق التعلمى وكل من الذكاء الروحى والاندماج الجامعى والرجاء فهذا يفسر الحالة التى تئول إليها

الطالبة جراء ما تتعرض له من إجهاد تعلمى يؤثر بالسلب على كل ما يتعلق بحياتها الدراسية والروحانية والاجتماعية مما يؤدى بها إلى الانحدار من سلبية إلى أخرى.

وتتفق نتيجة هذا الفرض مع ما أشارت إليه بعض الدراسات في وجود علاقة ارتباطية موجبة وذات دلالة إحصائية بين الاحتراق التعلمى والعبء المعرفى ومنها دراسة (2015) , Lin and Huang (2012) , Huang and Lin (2010) Yang and Chen، Huang et al. (2015)، **والسعدى (٢٠١٧)**، ووجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائيا بين كل من الاحتراق التعلمى والذكاء الروحى من جهة أخرى مثل دراسة ,Golden et al. (2004) , Powers et al. (2007) Cat et al. ,Maxiomo(2010),Tasharofi et al. (2013) Krok (2008) (2014)، ووجود علاقة ارتباطية سالبة وذات دلالة إحصائية بين الاحتراق التعلمى والاندماج الأكاديمى ومنها دراسة (Schaufeli et al. (2002) ، Salanova et al. (2009)، Friedman (2014)، Gazan (2014)، Ghadampour et al. (2016)، ووجود علاقة سالبة بين الاحتراق التعلمى والرجاء في دراسة كل من.Sherwin (1992) et al، Gustafsson et al. , (2010, , 2013)

نتائج التحقق من صحة الفرض الخامس:

ينص الفرض الخامس على: "**لا يمكن التنبؤ بأبعاد الاحتراق التعلمي ودرجنه الكلية من درجات (العبء المعرفي – الذكاء الروحي – الاندماج الجامعي – الرجاء) لدى طالبات جامعة بيشة بالمستويين الأول والثامن**".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار تحليل الانحدار Regression Analysis بطريقة الإدخال Enter للتحقق من إمكانية التنبؤ بدرجات أفراد عينة الدراسة من طالبات جامعة بيشة بالمستويين الأول والثامن على أبعاد مقياس الاحتراق التعلمي ودرجته الكلية من خلال درجاتهن على مقاييس العبء المعرفي، والذكاء الروحي، والاندماج الجامعي، والرجاء، وكانت النتائج كما هو موضح في جدول (٣٦):

جدول (٣٦) نتائج تحليل الانحدار للتنبؤ بأبعاد الاحتراق التعلمي ودرجته الكلية لدى أفراد عينة الدراسة من طالبات جامعة بيشة من خلال درجاتهن على مقاييس العبء المعرفي، والذكاء الروحي، والاندماج الجامعي، والرجاء

أبعاد الاحتراق التعلمى	العوامل المنبئة	معامل الارتباط الجزئي	معامل الانحدار الجزئى (B)	معامل الانحدار الجزئى (بيتا)	معامل الارتباط المتعدد (R)	معامل التحديد المعدل (R^2)	النسبة لمئوية للقدرة علي التنبؤ	التغير فى قيمة معامل التحديد			قيمة ف	
								القيمة	ف	مستوى الدلالة	القيمة	مستوى الدلالة
الاستنفاد المعرفي	الثابت		٣٨.٠٨		٠.٥٩	٠.٣٥	%٣٥.٣٠	٠.٣٥	٣١.٦٧	٠.٠١	٣١.٦٧	٠.٠١
	العبء المعرفي	٠.١٥	٠.٠٧	٠.١٧								
	الذكاء الروحي	-٠.٠٩	-٠.٠٣	-٠.١٣								
	الاندماج الجامعي	-٠.٠١	-٠.٠١	-٠.٠٢								
	الرجاء	-٠.٢٧	-٠.٠٧	-٠.٣٦								
نقص الفاعلية الأكاديمية	الثابت		٣٥.٨٥		٠.٥٧	٠.٣٣	%٣٢.٦٠	٠.٣٣	٢٨.٠٥	٠.٠١	٢٨.٠٥	٠.٠١
	العبء المعرفي	٠.٠٧	٠.٠٤	٠.٠٨								
	الذكاء الروحي	-٠.٠١	-٠.٠١	-٠.٠٢								
	الاندماج الجامعي	-٠.١٢	-٠.١٠	-٠.٢٠								
	الرجاء	-٠.٢٥	-٠.٠٧	-٠.٣٣								
السخرية واللامبالاة	الثابت		٣٦.٤١		٠.٥٧	٠.٣٢	%٣٢	٠.٣٣	٢٧.٣٥	٠.٠١	٢٧.٣٥	٠.٠١
	العبء المعرفي	٠.٠٤	٠.٠٢	٠.٠٥								
	الذكاء الروحي	-٠.٠٢	-٠.٠١	-٠.٠٣								
	الاندماج الجامعي	-٠.١٠	-٠.٠٨	-٠.١٧								
	الرجاء	-٠.٢٨	-٠.٠٧	-٠.٣٧								
محدودية العلاقات داخل الجامعة	الثابت		٤٦.٧٧		٠.٦٣	٠.٤٠	%٤٠.١٠	٠.٤٠	٣٨.٨٧	٠.٠١	٣٨.٨٧	٠.٠١
	العبء المعرفي	٠.٠٤	٠.٠٢	٠.٠٤								
	الذكاء الروحي	-٠.٠١	-٠.٠١	-٠.٠١								
	الاندماج الجامعي	-٠.١٦	-٠.١٤	-٠.٢٦								
	الرجاء	-٠.٣٠	-٠.٠٩	-٠.٣٩								
الدرجة الكلية للاحتراق التعلمي	الثابت		١٥٧.١٠		٠.٦٨	٠.٤٦	%٤٦.٢٠	٠.٤٦	٤٩.٨٣	٠.٠١	٤٩.٨٣	٠.٠١
	العبء المعرفي	٠.٠٩	٠.١٦	٠.١٠								
	الذكاء الروحي	-٠.٠٤	-٠.٠٤	-٠.٠٥								
	الاندماج الجامعي	-٠.١٣	-٠.٣٣	-٠.١٩								
	الرجاء	-٠.٣٤	-٠.٣٠	-٠.٤١								

يتضح من الجدول السابق ما يأتي:

– بالنسبة للبعد الأول (الاستنفاد المعرفي):

يمكن التنبؤ بدرجات أفراد عينة الدراسة من طالبات جامعة بيشة على هذا البعد من خلال درجاتهن على مقاييس العبء المعرفي، والذكاء الروحي، والاندماج الجامعي، والرجاء، حيث استطاعت هذه المتغيرات أن تفسر (٣٥.٣٠%) من تباين درجات أفراد عينة الدراسة على هذا البعد، حيث بلغت قيمة ف (٣١.٦٧)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١). وفي ضوء ما سبق يمكن كتابة معادلة الانحدار للتنبؤ بالبعد الأول (الاستنفاد المعرفي) من الاحتراق التعلمي من خلال العبء المعرفي، والذكاء الروحي، والاندماج الجامعي، والرجاء، وهي كالتالي:

المتغير التابع = قيمة الثابت + معامل الانحدار الجزئي B × المتغير المستقل.

الاستنفاد المعرفي = ٣٨.٠٨ + ٠.٠٧ × العبء المعرفي – ٠.٠٣ × الذكاء الروحي – ٠.٠١ × الاندماج الجامعي – ٠.٠٧ × الرجاء

– بالنسبة للبعد الثاني (نقص الفاعلية الأكاديمية):

يمكن التنبؤ بدرجات أفراد عينة الدراسة من طالبات جامعة بيشة على هذا البعد من خلال درجاتهن على مقاييس العبء المعرفي، والذكاء الروحي، والاندماج الجامعي، والرجاء، حيث استطاعت هذه المتغيرات أن تفسر (٣٢.٦٠%) من تباين درجات أفراد عينة الدراسة على هذا البعد، حيث بلغت قيمة ف (٢٨.٠٥)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١). وفي ضوء ما سبق يمكن كتابة

معادلة الانحدار للتنبؤ بالبعد الثاني (نقص الفاعلية الأكاديمية) من الاحتراق التعلمي من خلال العبء المعرفي، والذكاء الروحي، والاندماج الجامعي، والرجاء، وهي كالتالي:

المتغير التابع = قيمة الثابت + معامل الانحدار الجزئي B × المتغير المستقل.

نقص الفاعلية الأكاديمية = ٣٥.٨٥ + ٠.٠٤ × العبء المعرفي – ٠.٠١ × الذكاء الروحي – ٠.١٠ × الاندماج الجامعي – ٠.٠٧ × الرجاء

–بالنسبة للبعد الثالث (السخرية واللامبالاه):

يمكن التنبؤ بدرجات أفراد عينة الدراسة من طالبات جامعة بيشة على هذا البعد من خلال درجاتهن على مقاييس العبء المعرفي، والذكاء الروحي،

والاندماج الجامعي، والرجاء، حيث استطاعت هذه المتغيرات أن تفسر (٣٢%) من تباين درجات أفراد عينة الدراسة على هذا البعد، حيث بلغت قيمة ف (٢٧.٣٥)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١). وفي ضوء ما سبق يمكن كتابة

معادلة الانحدار للتنبؤ بالبعد الثالث (السخرية واللامبالاه) من الاحتراق التعلمي من خلال العبء المعرفي، والذكاء الروحي، والاندماج الجامعي، والرجاء، وهي كالتالي:

المتغير التابع = قيمة الثابت + معامل الانحدار الجزئي B × المتغير المستقل.

السخرية واللامبالاة = ٣٦.٤١ + ٠.٠٢ × العبء المعرفي − ٠.٠١ × الذكاء الروحي − ٠.٠٨ × الاندماج الجامعي − ٠.٠٧ × الرجاء

-بالنسبة للبعد الرابع (محدودية العلاقات داخل الجامعة):

يمكن التنبؤ بدرجات أفراد عينة الدراسة من طالبات جامعة بيشة على هذا البعد من خلال درجاتهن على مقاييس العبء المعرفي، والذكاء الروحي، والاندماج الجامعي، والرجاء، حيث استطاعت هذه المتغيرات أن تفسر (٤٠.١٠%) من تباين درجات أفراد عينة الدراسة على هذا البعد، حيث بلغت قيمة ف (٣٨.٧٨)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١). وفي ضوء ما سبق يمكن كتابة معادلة الانحدار للتنبؤ بالبعد الرابع (محدودية العلاقات داخل الجامعة) من الاحتراق التعلمي من خلال العبء المعرفي، والذكاء الروحي، والاندماج الجامعي، والرجاء، وهي كالتالي:

المتغير التابع = قيمة الثابت + معامل الانحدار الجزئي B × المتغير المستقل.

محدودية العلاقات داخل الجامعة = ٤٦.٧٧ + ٠.٠ × العبء المعرفي − ٠.٠١ × الذكاء الروحي − ٠.١٤ × الاندماج الجامعي − ٠.٠٩ × الرجاء

-بالنسبة للدرجة الكلية للاحتراق التعلمي:

يمكن التنبؤ بدرجات أفراد عينة الدراسة من طالبات جامعة بيشة على مقياس الاحتراق التعلمي ككل من خلال درجاتهن على مقاييس العبء المعرفي، والذكاء الروحي، والاندماج الجامعي، والرجاء، حيث استطاعت هذه المتغيرات أن تفسر (٤٦.٢٠%) من تباين درجات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية لمقياس الاحتراق التعلمي، حيث بلغت قيمة ف (٤٩.٨٣)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند

مستوى (٠.٠١). وفي ضوء ما سبق يمكن كتابة معادلة الانحدار للتنبؤ بالدرجة الكلية للاحتراق التعلمي من خلال العبء المعرفي، والذكاء الروحي، والاندماج الجامعي، والرجاء، وهي كالتالي:

المتغير التابع = قيمة الثابت + معامل الانحدار الجزئي B × المتغير المستقل.

الاحتراق التعلمي = ١٥٧.١٠ + ٠.١٦ × العبء المعرفي – ٠.٠٤ × الذكاء الروحي – ٠.٣٣ × الاندماج الجامعي – ٠.٣٠ × الرجاء

ويتضح مما سبق عرضه من نتائج عدم تحقق الفرض الخامس حيث أمكن التنبؤ بأبعاد الاحتراق التعلمى ودرجته الكلية من درجات كل من العبء المعرفى والذكاء الروحى والاندماج الجامعى والرجاء.

ويمكن تفسير التنبؤ بدرجات أفراد العينة على بعد الاستنفاد المعرفى من خلال درجاتهن على مقياس العبء المعرفى والذكاء الروحى والاندماج الجامعى والرجاء فى إطار حالة السخرية واللامبالاه التى تصيب الطالبة عندما تتعرض لمقررات ثقيلة تفوق قدراتها العقلية، فتصبح جميع الأمور بالنسبة لها سواء فتستهزأ بالالتزام بالقيم الأخلاقية وتعزف عن المواظبة على الشعائر الدينية، والمشاركة الفعالة للوصول لهدف كان عليها تحقيقه فلا تتقبل أى معلومة جديدة فقد أصبحت منهكة معرفيا.

ويمكن تفسير التنبؤ بدرجات أفراد العينة على بعد نقص الفاعلية الأكاديمية من خلال درجاتهن على مقياس العبء المعرفى والذكاء الروحى والاندماج الجامعى والرجاء فهذا يرجع إلى حالة عدم الثقة التى تنتاب الطالبة نتيجة عجزها عن تلبية المتطلبات الدراسة وإحساسها بالتقصير فى واجباتها تجاه الله وتجاه دراستها وعدم قدرتها على مواجهة العقبات وتحقيق ماهى ملزمة بتحقيقه كل هذا بدوره يؤدى إلى انخفاض تقديرها لذاتها فى قدرتها على تحقيق النجاح.

كما يمكن تفسير التنبؤ بدرجات أفراد العينة على بعد السخرية واللامبالاه من خلال درجاتهن على مقياس العبء المعرفى والذكاء الروحى والاندماج الجامعى والرجاء فهذا يرجع إلى حالة الإنهاك المعرفي والنفسي والانفعالي الناتجة عن ارتفاع مستوى العبء المعرفى وانخفاض الوعى الروحانى والعزوف عن المشاركة وانخفاض الرجاء فى تحقيق الأهداف والتى تؤثر سلبا على جميع جوانب شخصية الطالبة وتصيبها بحالة من الاستهتار تصبح معها الأمور سواء.

ويمكن تفسير التنبؤ بدرجات أفراد العينة على بعد محدودية العلاقات داخل الجامعة من خلال درجاتهن على مقياس العبء المعرفى والذكاء الروحى والاندماج الجامعى والرجاء فى إطار الاتجاهات السلبية التى تتكون لدى الطالبة تجاه كل ما هو مرتبط بمواقف التعلم فى ضوء حالة الإجهاد التى تعيشها نتيجة المتطلبات العديدة والزائدة عن قدرتها، فتعزف عن الاهتمام بتكوين علاقات ناجحة مع زميلاتها وأستاذاتها.

كما يمكن تفسير التنبؤ بالدرجة الكلية للاحتراق التعلمى من خلال درجات الطالبات على مقياس العبء المعرفى والذكاء الروحى والاندماج الجامعى والرجاء فى إطار النتيجة الحتمية التى يؤدى إليها تحمل الطالبة لالتزامات تفوق قدراتها وعزوفها عن التواصل الروحانى مع خالقها، وإعراضها عن المشاركات الأكاديمية داخل وخارج قاعات الدراسة وانخفاض دافعيتها للتغلب على العقبات التى تعترض طريق وصولها للنجاح، مما يؤدى بها إلى الفشل الذى ينعكس فى صورة إنهاك معرفى وانفعالى وانخفاض مستوى الثقة فى الذات واللامبالاه واضطراب العلاقات بالزملاء والأستاذات.

كما يمكن تفسير نتيجة هذا الفرض في ضوء خصائص الأفراد ذوى المستويات المرتفعة في كل من (العبء المعرفى – الذكاء الروحى – الاندماج الأكاديمى – الرجاء)، فالأفراد ذوو العبء المعرفى المرتفع والذين تتطابق خصائصهم مع ذوى الاحتراق التعلمى المرتفع لديهم شعور بالعجز عن استيعاب ما يطرح عليهم من موضوعات، وتنقصهم الدافعية للاستذكار والاهتمام ويعجزون عن إدارة المواقف الضاغطة، ويعزفون عن المشاركة في الأنشطة ويفتقرون للحماس، وينفرون من التعلم ويجهدون سريعا، ويسرحون ويرجئون ويتغيبون وينسحبون، مما ينعكس هذا كله على أدائهم الأكاديمى.

وهذا ما أكدته العديد من الدراسات في وجود علاقة سالبة بين العبء المعرفى وكل من التحصيل الدراسى ومخرجات التعلم مثل دراسة Amadieu et al. (2009)، Haslam and Hamilton (2010)، Lin,Liu and Liu (2012)، **وعبود (٢٠١٣)، والقحطانى (٢٠١٩)**، ووجود علاقة سالبة بين العبء المعرفى وحل المشكلات مثل دراسة **البنا (٢٠٠٨)**، Schmeck et al. (2015)، Huang et al. (2015)، **ويوسف (٢٠١٧)**.

أما الأفراد ذوو الذكاء الروحى لديهم القدرة على المواجهة والتعلم من خبرات الفشل والعزيمة والإصرار لتحقيق الهدف، وشكر الله مهما كانت العقبات، ولديهم وعى بذواتهم وأهدافهم وينظمون أنفسهم في سبيل تحقيقها، ذوو صحة نفسية جيدة، يتخذون قرارات بناءة ولديهم القدرة على التكيف، يرون الجانب المبهج من الحياة، وأكثر صفاء نفسيا وسلاما داخليا، وأكثر قدرة على التعلم من الفشل، وذلك على العكس ممن يعانون من مستويات مرتفعة من الاحتراق والإجهاد التعلمى.

وهذا ما أكدته دراسة Olsen (2008)، **والربيع (٢٠١٣)، والبجيدى (٢٠١٥)، والعطبى وبديوى (٢٠١٧)** في كون الذكاء الروحى يسهم في رفع مستوى الإنجاز، حيث يستطيع الطلاب من خلاله حل مشكلاتهم وتفادى الاتجاهات السلبية والتحكم في الخمول والكسل في التعلم، ومنع الانفعالات التى تشوشهم والتى قد تؤثر على تعلمهم.

كما يتميز ذوو الاندماج الأكاديمى بتحقيق نتائج أكاديمية إيجابية والمشاركة النشطة والفعالة واستثمار الجهود لإتقان المعارف والمهارات الصعبة، وتوظيف استراتيجيات مناسبة لمواجهة العقبات والاستعداد بدرجة كافية لتحقيق أعلى درجات التعلم، والنهوض سريعا من تجارب الفشل والاستعداد للقيام بالمهام الأكاديمية الصعبة، وتفضيل التحدى مما ينعكس على أدائهم الأكاديمى والتكيف بشكل أكبر مع العمل المدرسى.

ويتفق هذا مع ما توصلت إليه دراسة Fredricks et al. (2004)، Endawoke(2005)، Zhu et al. (2009)، Wang and Eccles (2012)، Akpan and Umobong (2013) في ارتباط الاندماج الأكاديمى بالأداء الأكاديمى.

وعن ذوى الرجاء المرتفع فهم يعملون ويكافحون ويثابرون من أجل تحقيق أهدافهم، ويدركون الموقف الضاغط على كونه تحدى لهم، ويخلقون طرق مسار تبادلية حيث يعيدون تحويل الطاقة نحو طريق مسار جديد، ولديهم ثقة في تحقيق رغباتهم، يعتريهم التفاؤل والمتعة والإصرار وزيادة الرغبة في مواصلة الكفاح لتحقيق الأهداف، مغمورون بالشعور بقوة الإرادة، مستخدمون في ذلك التخطيط الجيد وتوليد الأفكار واتباع أفضل وأقصر الطرق لتحقيق الإنجاز وذلك على غير ما يعانى منه ذوو الاحتراق التعلمى الذين يعتريهم اليأس والإحباط واللامبالاه.

وهذا ما أكدته العديد من الدراسات على ارتباط الرجاء بالكفاءة المدرسية Snyder et al. (1997)، والتحصيل وحل المشكلات Snyder et al. (2002)، وقوة الذات Curry ,Snyder,Cook,Ruby and Rehm (1997)، والحالة الانفعالية الموجبة Snyder et al. (1996).

وتتفق نتيجة هذا الفرض بصورة عامة مع نتائج بعض الدراسات مثل دراسة Lin and Huang (2014)، Schmeck et al. (2015) في إمكانية التنبؤ بالاحتراق التعلمى من خلال العبء المعرفى، وإمكانية التنبؤ بالاحتراق التعلمى من خلال الذكاء الروحى في دراسة Golden et al. (2004)، كما أمكن التنبؤ بالاحتراق التعلمى من خلال الاندماج في دراسة Salanova et al. (2009)، وتنبأ الرجاء بالاحتراق التعلمى في دراسة Sherwin et al.(1992).

توصيات البحث:

من خلال ما توصلت إليه نتائج البحث يمكن عرض بعض التوصيات هى:

١ – إعداد ورش عمل تثقيفية إرشادية للطلاب عن مفهوم الاحتراق التعلمى ومكوناته ومظاهره واستراتيجيات التغلب عليه، والمتغيرات المرتبطة به وكيفية الحد من السلبى وتنمية الإيجابى منها.

٢ – بث روح الثقة فى نفوس الطلاب فى قدرتهم على تحقيق النجاح وما يرنون إليه والتغلب على جميع الصعاب والنكسات، وتحقيق طموحهم وطموح آبائهم ومجتمعهم وذلك من خلال الإرشاد النفسى والإرشاد الأكاديمى.

٣ –حث القائمين على الإرشاد الأكاديمى على التحكم فى العوامل المسببة للاحتراق والعبء المعرفى، وليس التركيز على دور الفرد فى مسايرة تلك المواقف والتكيف معها.

٤ – توجيه الطلاب لإعداد ندوات لحث زملائهم على اتباع عادات استذكار مناسبة مثل الاستذكار أولا بأول ووضع جدول مذاكرة، والاستيقاظ المبكر والبعد عن القلق وتناول المنبهات وممارسة الأنشطة الرياضية والاستعانة بالله.

٥ – توجيه أعضاء هيئة التدريس فى الجامعات لخلق بيئة تعليمية إيجابية داخل قاعات الدراسة والعمل على التخفيف من الأعباء والمتطلبات الدراسية بقدر المستطاع، وتوظيف استراتيجيات تدريس متنوعة، مع العمل على تكوين علاقات ناجحة بينهم وبين الطلاب وبين الطلاب بعضهم البعض.

٦–توجيه أعضاء هيئة التدريس للاهتمام بالأنشطة التى تجذب الطلاب وتشجعهم على المشاركة بها مما يزيد من الاندماج وخفض حدة الشعور بالاحتراق التعلمى.

البحوث المقترحة:

فى ضوء نتائج البحث الحالى يمكن عرض مجموعة من البحوث المقترحة هى:

١ – دراسة العلاقة بين الاحتراق التعلمى وكل من (السلوك الجامعى – الضغوط الأكاديمية – التسويف الأكاديمى – التعلم المنظم ذاتيا).

٢– نمذجة العلاقات بين الاحتراق التعلمى والضغوط الأكاديمية وفعالية الذات والتحصيل الدراسى لدى طلاب الجامعة.

٣– الإسهام النسبى لفعالية الذات والمسئولية الاجتماعية وتقدير الذات الأكاديمى في التنبؤ بالاحتراق التعلمى.

٤– دراسة فاعلية بعض الاستراتيجيات المستندة إلى نظرية العبء المعرفى في التخفيف من الاحتراق التعلمى لدى طلاب الجامعة.

٥– الاحتراق التعلمى لدى طلاب الدبلومات والماجستير والدكتوراه.

٦– دراسة الفروق بين مرتفعى ومنخفضى التحصيل الدراسى في (الاحتراق التعلمى – العبء المعرفى – الذكاء الروحى – الرجاء).

٧– إعداد برامج إرشادية وتدريبية فى كل من (العبء المعرفى – الذكاء الروحى – الاندماج الجامعى – الرجاء) للتخفيف من حدة الاحتراق التعلمى لدى طلاب الجامعة.

٨ – نمذجة العلاقات بين متغيرات الدراسة الخمسة لدى طلاب الجامعة.

المراجع

أولاً- المراجع العربية:

أحمد، مدتر سليم. (٢٠٠٤). الذكاء الروحي لدى طلاب الجامعة وعلاقته بتوافقهم النفسي الاجتماعي وتوافقهم المهني "دراسة تطبيقية". بحوث المؤتمر السنوي الحادي عشر، الشباب من أجل مستقبل أفضل، مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، ١، ٢٨٩ – ٣٣١.

أحمد، مدثر سليم. (٢٠٠٦). قياس الذكاء الروحي لدى بعض الشرائح المهنية وعلاقته ببعض الأبعاد الديموغرافية "دراسة تطبيقية". المجلة المصرية للدراسات النفسية، ١٦(٥٢)، ٣٧٣ – ٤١١.

أرنوط، بشرى إسماعيل. (٢٠٠٧). الذكاء الروحي وعلاقته بسمات الشخصية لدى عينات عمرية مختلفة. مجلة كلية التربية، جامعة بنها، ١٧ (٧٢)، ١٢٤ – ١٩٠.

أرنوط، بشري إسماعيل.(٢٠٠٨). الذكاء الروحي وعلاقته بجودة الحياة. مجلة رابطة التربية الحديثة، ١(٢)، ٣١٣ – ٣٨٩.

البجيدي، حصة غازي. (٢٠١٥). الذكاء الروحي وعلاقته بكل من السعادة النفسية وبعض أنماط الشخصية لدى طالبات رياض الأطفال بجامعة الجوف. مجلة دراسات الطفولة، ١٨ (٦٩)، ١٢٥ – ١٣٢.

الجعافرة، أسمى عبد الحافظ وبدح، أحمد محمد والخطيب، بلال عادل والخرابشة، عمر محمد. (٢٠١٣). الاحتراق النفسي لدى الطلبة الجامعيين القاطنين في المنازل الداخلية وعلاقته بعدد من المتغيرات. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، ٢١ (١)، ٢٩٥ – ٣٢٥.

الخفاف، إيمان عباس، وناصر، أشواق صبر.(٢٠١٢). الذكاء الروحى لدى طلبة الجامعة، مجلة كلية التربية الأساسية، ٧٥، ٣٧٧ – ٣٤٦.

الدفتار، خديجة إسماعيل. (٢٠١١). الذكاء الروحي لدى الأطفال. عمان: دار الفكر.

الربيع، فيصل خليل. (٢٠١٣). الذكاء الروحي وعلاقته بالجنس ومستوى التحصيل لدى طلبة كلية التربية جامعة اليرموك. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ٩ (٤)، ٣٥٣ – ٣٦٤.

السباب، أزهار محمد.(٢٠١٦). العبء المعرفى وعلاقته بالسعة العقلية وفقاً لمستوياتها لدى طلبة الجامعة. مجلة كلية التربية بالجامعة المستنصرية، ٦، ١٣٩ – ١٨٤.

السعدي، زهرة موسى. (٢٠١٧). العبء المعرفي وعلاقته بقدرة الذات على المواجهة لدى طلبة الجامعة. ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر العلمي الدولي العاشر، كلية التربية جامعة واسط.

الشعبي، عبده. (٢٠٠٣). الاحتراق النفسي عند الط لاب العرب الوافدين وعلاقته بالتخصص الأكاديمي والجنس في جامعة مؤتة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الأردن.

الشمسي، عبد الأمير وحسن، مهدي جاسم. (٢٠١١). العبء المعرفي لدى طلبة المرحلة الإعدادية. مجلة الأستاذ للعلوم الإنسانية والاجتماعية، ٢٤٥، ١٠ – ٢٨.

الشهرانى، حزام ثابت.(٢٠١٥). الذكاء الروحى وعلاقته بالصحة النفسية لدى طلاب جامعة الملك خالد. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك خالد، المملكة العربية السعودية.

الصبحية، حنان خلفان. (٢٠١٣).الذكاء الروحي وعلاقته بدافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلاب وطالبات معهد العلوم الشرعية بسلطنة عمان. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية العلوم والآداب، جامعة نزوي.

الضبع، فتحي عبد الرحمن. (٢٠١٢). الذكاء الروحي وعلاقته بالسعادة النفسية لدى عينة من المراهقين والراشدين. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ١(٢٩)، ١٣٥ – ١٧٦.

الطراونة، أحمد عبد الله والمطارنة، أحمد جبريل. (٢٠١٧). الذكاء الروحي لدى طلبة جامعة مؤتة وعلاقته بالتدين. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، ٢٣ (٢)، ١٣ – ٤٠.

العبادي، نور فاضل. (٢٠١٤). العبء المعرفي وعلاقته بقدرة الذات على المواجهة لدى طلبة الجامعة. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة ديالي.

العبيدى، عفراء.(٢٠١٤). الذكاء الروحى لدى عينة من طلبة جامعة بغداد فى ضوء بعض المتغيرات. مجلة البحوث التربوية والنفسية، ٤١، ٣٤ – ٥٣.

العتوم، عدنان يوسف.(٢٠٠٤). علم النفس المعرفي: النظرية والتطبيق، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

العطبي، نداء كاظم، وبديوي، زينب حياوي. (٢٠١٧). الذكاء الروحي لدى طلبة الجامعة المرتفعي والمنخفضى التحصيل الدراسي. مجلة أبحاث البصرة للعلوم الإنسانية، ٤٢(٤)، ٦٧ – ٨٨.

الفيل، حلمي. (٢٠١٥). مقياس العبء المعرفي "كراسة التعليمات". القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

القاضي، عدنان عبده. (٢٠١٢). الذكاء الوجداني وعلاقته بالاندماج الجامعي لدى طلبة التربية جامعة تعز. المجلة العربية لتطوير التفوق، ٤، ٢٦–٨٠.

القحطاني، سناء سعيد. (٢٠١٩). فاعلية استراتيجية التساؤل الذاتي في تدريس الكيمياء لتنمية التفكير التأملي وخفض العبء المعرفي لدى طالبات الصف الثاني الثانوي. رسالة ماجستيرغير منشورة، كلية التربية، جامعة بيشة.

القصبي، وسام حمدي، وأمين، عبد الناصر عبد الحليم.(٢٠١٧). النموذج البنائي للعلاقات بين الانفعالات الأكاديمية واستراتيجيات التعلم والاندماج الدراسي والتحصيل لدى طلبة جامعة الملك خالد. مجلة التربية النوعية، جامعة قنا، ٧، ١ – ٣٦.

القضاة، محمد أمين. (٢٠٠٧). درجة تكيف الطلبة العمانيين مع البيئة الثقافية فى الجامعات الأردنية وعلاقتها بالتحصيل وبعض المتغيرات الأخرى. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٨(٢٢)، ٩٨ – ١١٦.

الليل، محمد جعفر. (١٩٨٩). دراسة لبعض المتغيرات المرتبطة بالتوافق مع المجتمع الجامعي لطلاب وطالبات جامعة الملك فيصل. ١٨٨ – ٢٢٠، http://www2.askad.com/genpages/default.aspx .

المحامد، شاكر، وعربيات، أحمد. (٢٠٠٥). اتجاهات طلبة جامعة مؤتة نحو الإرشاد الأكاديمى وعلاقته بتكليفهم الدراسى، مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٦(٤)، ١٥٤ – ١٦٩

المعموري، ناجح ونعمة، محمد كريم. (٢٠١٥). الاضطرابات النفسية للطلبة المتفوقين ذي العبء المعرفي العالي والواطي وأقرانهم الآخرين في الجامعات العراقية والأهلية. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية. ٢٤، ١٥١ – ١٧٧.

باوية، نبيلة. (٢٠١٢).مستوى الاحتراق النفسي لدى الطالب الجامعي، دراسة ميدانية على عينة من طلبة السنة الرابعة قسم علم النفس وعلوم التربية بجامعة قاصدي مرباح ورقلة. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، ٨، ٣١٥ – ٣٣٤.

بدوي، زينب عبد العليم. (٢٠١٤). مقياس العبء المعرفي. القاهرة: دار الكتاب الحديث.

البنا، عادل السعيد. (٢٠٠٨). العبء المعرفي المصاحب لأسلوب حل المشكلة في ضوء مستويات صعوبة المهمة وخبرة المتعلم. مجلة كلية التربية، جامعة كفر الشيخ، ٤٥، ١: ٥٠.

بنين، آمال، وبنين، ابتسام. (٢٠١٦). الإجهاد النفسي لدى الطالب العامل بجامعة الوادي، دراسة استكشافية في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية. مجلة العلوم النفسية والتربوية، ١ (٣)، ٩٣ – ١١١.

بوزان ، تونى.(٢٠٠٧). قوة الذكاء الروحى (ترجمة منظمة سلطان البقمى). الرياض: مكتبة جرير

حبيب، أمل عبد المنعم، وعبد الحفيظ، غادة محروس.(٢٠١٩). الذكاء الروحي وعلاقته ببعض متغيرات الشخصية لدى طالبات كلية التربية جامعة بيشة "دراسة عاملية". المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج، ٦٧، ١ – ٨١.

حبيب، أمل عبد المنعم. (٢٠١٨). النموذج البنائي للعلاقات بين الانتماء الاجتماعي والاندماج الجامعي والضغوط الأكاديمية والسلوك الاجتماعي لدى طالبات كلية التربية جامعة بيشة. مجلة كلية التربية جامعة كفر الشيخ، ٥ (٩١)، ٥٠٩ – ٥٩٠.

حجازي، إحسان شكري. (٢٠١٧).التنبؤ بالاحتراق التعليمي من ضغوط الحياة وفعالية الذات لدى تلاميذ المدارس الحكومية والخاصة بالصفين الأول

والثاني الإعدادي. مجلة دراسات عربية فى التربية وعلم النفس. ٢ (٩٠)، ٤٣٥ – ٤٨٥.

حليم، شيرى.(٢٠١٥). الدافعية الأكاديمة وعلاقتها بالاندماج المدرسى لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية. دراسات عربية فى علم النفس، ١٤ (١)، ٨٩ – ١٦٢.

دخان، نبيل كامل، والحجار، بشير إبراهيم.(٢٠٠٦). الضغوط النفسية لدى طلبة الجامعة الإسلامية وعلاقتها بالصلابة النفسية لديهم. مجلة الجامعة الاسلامية، ١٤(٢)، ٣٦٩ – ٣٩٨

عابدين، حسن محمود. (٢٠١٢). الذكاء الروحي وفعالية الذات وتأثيرهما في مواقف الحياة الضاغطة لدى طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، ٢ (١٥٠)، ٣٣٧ – ٤٥٠.

عبد العلى، مهند عبد سليم.(٢٠٠٣). مفهوم الذات وأثر بعض المتغيرات الديمغرافية وعلاقتها بظاهرة الاحتراق النفسى لدى معلمى المرحلة الثانوية الحكومية فى محافظة جنين ونابلس. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.

عبد اللطيف، عبد الرسول عبد الباقي.(٢٠١٧). الاحتراق التعلمي وعلاقته بالتسويف الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية بجامعة سوهاج في ضوء متغيري النوع الاجتماعي والتخصص الدراسي، المجلة التربوية، كلية التربية جامعة سوهاج، ٤٩، ١ – ٥٠.

عبد الله، محمود شاكر.(٢٠١٠). قياس التشغيل العقلى للمعلومات الدراسية لدى طلبة كلية التربية بجامعة البصرة.مجلة الخليج العربى ، ٣٨ (٤) ، ١١٩ – ١٤٨.

عبد المعطي، أميرة أحمد. (٢٠١٠).الرجاء "دراسة نظرية تحليلية إمبريقية". رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية، جامعة عين شمس.

عبود، سهاء عبد الأمير. (٢٠١٣). فاعلية الاستراتيجية الشكلية المستندة إلى نظرية العبء المعرفي في تحصيل مادة الكيمياء والتفكير العلمي لدى طالبات الصف الأول متوسط. مجلة كلية التربية الأساسية جامعة بابل، ١١، ٦١٣ – ٦٢٩.

عثمان، سيد أحمد. (١٩٨٩). التعلم عند برهان الإسلام الزرنوجي. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ط٢.

عثمان، سيد أحمد. (١٩٩٦). التحليل الأخلاقي للمس ئولية الاجتماعية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ط٢.

عطية، كمال إسماعيل.(٢٠٠٤). دراسة لبعض المتغيرات النفسية المرتبطة بمفهوم الرجاء. مجلة كلية التربية، جامعة بنها، ١٤ (١٥٨)، ٣١ – ٧٤.

قاسم، عبد المريد. (٢٠٠٧). معنى الحياة لدى المتصوفة وعلاقته بالصحة النفسية. المجلة المصرية للدراسات النفسية، ١٧(٥٧)، ٢٣٣ – ٢٦٤.

قطامى ، يوسف محمود.(٢٠١٣). استراتيجيات التعلم والتعليم المعرفية. عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

كاشيمادا، فومي ودافلوب، كريستيان.(٢٠١٢). ظاهرة الاحتراق النفسي تهدد الطلاب الجامعيين، http://www.swissinfo.ch.com

محمود، حنان حسين. (٢٠١٧). مفهوم الذات الأكاديمية ومستوى الطموح الأكاديمي وعلاقتهما بالاندماج الأكاديمي لدى عينة من طلاب الجامعة. مجلة العلوم التربوية، ٢(٢)، ٦٠٣ – ٦٤٦.

مونية، شرفية. (٢٠١٠). تأثير العبء الإدراكي على الانتباه الانتقائي البصري "دراسة تجريبية على المراقبين البحريين بالمؤسسة المينائية بسكيكدة. مذكرة مكملة لنيل درجة الماجستير. جامعة الإخوة منتوري – قسطنطينية، الجزائر.

ياخوم، رأفت عطية.(٢٠٠٥). دراسة للتنظيم الذاتى الأكاديمى والاندماج الفعال فى التعلم المدرسى ودوافع التعلم والسلوك لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية بمدينة المينا.مجلة البحث فى التربية وعلم النفس، ١٨، ٢٩٠ – ٣٢٧.

يوسف، سحر محمد. (٢٠١٧). فاعلية استخدام المنظمات الرسومية في تنمية التحصيل وخفض العبء المعرفي المصاحب لحل المشكلات الخوارزمية في الكيمياء التحليلية وأساليب التعلم المفضلة لدى طالبات المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية.المجلة الدولية للبحوث التربوية، جامعة الإمارات، ٤١(٢)، ٧٨: ١٢٤.

ثانيًا– المراجع الأجنبية:

Afshar, M., Sedaghati, S. & Hadavi, F. (2016). A comparison between spiritual intelligence and hope to live of physical education studentnd other students of Azad University Islamshahr Branch**.** International Journal Of Humanities and Cultural Studies, 3 (2), 64-74.

Ahern, N. & Norris. A. (2011). Examining factors that increase and decrease Stress in addescent community college students**.** Journal of Pediatric Nursing, (26) , 530-540.

Akpan, I. &Umobong, M. (2013). Analysis of achievement motivation and academic engagement of students in the Nigerian classroom**.** Academic Journal of Interdisciplinary studies, 3 (1) ,385-390.

Akgun, S. & Ciarrocchi, J. (2003)**.** Learned resourcefulness moderates the relationship between academic stress and academic performance.Educational Psychology, (23), 287-294.

Albursan, I.; AlQudah, M. & Bakhiet, S. (2016). Religous orientation and its relationship with Spiritual intelligence**.**Social Behavior And Personality, 89 (8), 1281-1296.

Alginahi, Y, Ahmed, M., Tayan, O, Siddiqi, A., Sharif, L., Alharby, A.&Nour, R. (2009). ICT students stress and coping strategies: English perspective: A case study of midsize Middle Eastern University **,** Trends In Information Management, 5, 111-127.

Amadieu, F., Manne, C. & Liamay, C. (2009). Attention guiding effect and Cognitive Load in Comprehension of Animation.Computers in Human Behavior ,.27 ,36-40.

Amram, Y. & Dryer, C. (2007). The seven dimensions of spiritual intelligence: An ecumenical, grounded theory. paper presented at the 115thAnnul conference of the

American Psychological Association, San Francisco, USA.CA August,17-20.

Amram, Y. & Alto, P. (2007). The seven dimensions of spiritual intelligence: A necrmenical grounded theory, 115th annual, conference of the American Psychological Association, Sanfransico, August 17-20, 12 (20), 1-8.

Animasahun, R. (2008). Predicative estimates of emotional intelligence ,spiritual intelligence, self efficacy and creativity skills on conflict resolution behavior among the NURTW in south western Nigeria**.** Pak. J. Life.Soc. Sci, 2 (6), 68-74.

Astin, A. (1993). What matters in college? San Francisco: Jossey-bass.

Baker, C. (2010). The impact of instructor immediacy and presence for online student affective learning cognition, and motivation**.** Journal of Educators Online, 7 (1), 21-32.

Balkis, M. (2013). The relationship between academic procrastination and students burnout, Hacettepe University. Journal of Education, 1(28) , 53 – 63.

Barbara, J.(2000). Why involve commuter students in learning. New Directions for Higher Education, (109) , 11 – 37.

Barbosa, J.; Silva, A., Ferreira, M. &Severo, M. (2016). Transation from Secondary School: the role of self-study and self regulated learning skills in freshman burnout. Acta Med Port, 12(29), 803-808.

Blayney, P., Kalyuga, S. & Sweller J. (2015)**.** Using cognitive load theory to tailor instruction to levels of accounting students expertise**.** Educational Technology And Society, 18 (18), 199-210.

Buzan, T. (2001). The power of spiritual intelligence**.**Harper Collins publishers LTD, New York**.**

Cakir, S., Akca, F., Kodaz, A. &Tulgarer, S. (2014). The survey of academic procrastination on high school students with in terms of school burnout and learning

styles**.** procedia- social and behavioral sciences, (114), 654-662.

Cat, S. ,Cengiz, S.&Cengiz, E. (2014). The effect of spiritual intelligence on the dimensions of burnout syndrome. International Journal Of Eco. Res, (Vol. 55), 36-44, Retrieved From @www.ijeronline.com.

Cazan, A. &Nastasa, L. (2015). Emotional intelligence, satisfaction with life and burnout among university students. Procedia Social and Behavioral Sciences, 180 , 1574-1578.

Chandler, P. & Sweller, J. (1991). Cognitive load theory and the format of instruction**.** Cognition And Instruction, 4 (8), 293-332.

Charkhabi,M. ,Abarghuei , M. & Hayati,D.(2013): The association of academic burnout with self efficacy quality of learning experience among Irainian students ,National Instites of Health ,2 ,677-682

Chipperfield, B. (2006).Cognitive load theory and instructional design. Sasktchewan, Canada: University of Sasktchewan.

Connel,J. & Wellborn ,J. (1991): Competence,autonomy and relatedness: Amotivational analysis of self system processes.In M.R. Gunnar & L.Sroupe (Eds) ,self processes in development: Minnesota symposium on child psychology , 23 , (pp.43-77),Chicago: University of Chicago press.

Connell, J., Spencer, M. & Aber, J. (1994). Educational risk and resilience in African American youth: Context, Self, action, and outcomes in School**.** Child Devlopmet**,** 65 , 493 – 506.

Cooper, G. (1998). Research into cognitive load theory and instructional design at UNSW. University of New South, Australlia, UNSW.Retrieved from https://www. Researchgate.net/Publication / 246878140

Curry, L. & Snyder, C. (2000). Hope takes the field: mind maters in athletic performances, In Snyder, C. (Ed), handbook of hope: Theory Measures, andApplications (pp. 243-260). San Diego, Ca: Academic Press.

Curry, L., Snyder, C., Cook, D., Ruby, B. &Rehm, M. (1997). The role of hope in student athlete academic and sport achievement**.**Journal of Personality and Social Psychology, 6 (73), 1275-1267.

Daminguez, C.; Gutierrez, O. &Sanudo, J. (2015). Relationship between burnout and engagement, with depression, Anxiety and academic performance in University Students**.** Salud Uninorte Barranquilla (COI), 1 (31), 59-69.

Deci, E. & Ryan, R. (2000). What is the self in self directed learning ? Findings from recent motivational research In Stake, G. (Ed.), Conceptions of self directed learning ? theoretical and conceptual consideration (pp. 75 – 92), Munster, Germany: Waxman.

Dyrbye, L., West, C., Satele, D., Boone, S., Tan, L., Sloan, J. & Shanafelt, T. (2014). Burnout among U.S. medical students, residents, and early career physicians relative to the general U.S. population, Academic Midicine, 89 (3), 443 – 451.

Eklund, R. & Cresswell, S. (2007). Athlete burnout in tenenbaum**.**G. &Eklund, R. (EIs), Handbook of Sport Psychology (3

El Ansari, W. & Stock, C. (2010). Is the health and well – being of university students associated with their academic performance? Cross Sectional Findings from the United Kingdom**.** Internatiomal Journal of Enviromental Research and public Health, 7, 509 – 527.

Elliott, N., Stephen, K., Alexander, B. &Frey, J. (2009). Cognitive load theory instruction based research with applications for designing test of Van Derbilt

University.Conference paper at National Association of School Psychologist, Boston , MA.

Emmones, R. (2000). Is spirituality an intelligence motivation, Cognition, and The Psychology of ultimate concern, International Journal for The Psychology of Religion, 10 (1), 3 – 26.

Endawoke, Y. (2005). The effect of grade, self efficacy, learned, helplessness, and cognitive engagement on liking mathematics among primary school student Ethiopian**.** Journal of Development Research, 2(27), 81-107.

Evenson, P. (2003). Perception in chess cognitive psychology**.** Journal of Consulting And Clinical Psychology, (No.91), 358-368.

Faribors, B., Fatemeh, A. &Hamidreza, H. (2010). The relationship between nurses spiritual intelligence and happiness in Iran**.** Procedia Social and Behavioral Sciences**,** 5, 1556-1561.

Fouts, M.& Marks, A. (2000). I could read those parts over eight graders reading to enhance enjoyment and learning with literature. Journal of adolescent adult literacy, 44 (9), 234 – 239.

Fredricks, J., Blumenfeld, P. & Paris, A. (2004). School engagement potential of the concept, state of the evidence. Review of Educational Research,.24, 59 – 109.

Freeman, M., Hayes, B., Grant, T., Taub, G. (2011). Relationship Intelligence Spiritual to the Personal Patterns of college students**.** counselor Education and Supervision, 46 (4), 254 – 265.

Friedman, G. (2014). Student stress, burnout and engagement, Aresearch project submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master's (Industrial/

Organizational Psychology) in the Faculty of Humanities. University of the Witwatersrand, Johannesburg.

Fu, J. &Yang, H. (2013). An empirical study of the tourism management undergraduates learning burnout. International Conference On The Modern Development Of Humanities And Social Science,(MDHSS), December 1-2, Hong Kong, 193-196.

Gardner, H. (1983). Frames of mind: the theory of multiple intelligence.New York NY: Basic Books.

Gardner, H. (1999). Intelligence reframed. New York: Basic Books.

Gardner, H. (2000). A case againt spiritual intelligence. International Journal For The Psychology Of Religion, 10 (1), 27-34.

Gazan, A, (2014). Learning motivation, engagement and burnout among University Students. Procedia Social And Behavioral Science,.187, 413-417.

Ghadampour, E.; Farhadi, L., Naghibeiranvand, F. (2016). The relationship among academic burnout, academic engagement and performance, students of lorestanUniversity of Medical Science. Research In Medical Education, 2(8), 60-68.

Golden, J., Piedmont, R., Ciarrocci, J.&Rodgerson, T. (2004). Spirituality and burnout: An incremental validity study. Journal Of Psychology And Theology, 32 (2), 115-125.

Green, B., Miller, R., Growson, H., Duke, B. &Akey, K. (2004). Predicating high school students' cognitive engagement and achievement: Contributions of classroom perceptions and motivation. Contemporary Educational Psychology. 29, 462-482.

Green, J., Martin, A. & Marsh, H. (2005). Academic motivation and engagement: a Domain specific approach. paper presented at the Annual Conference of the

Australian Association for Research Education, Parramatta,pp. 1-18.

Gustafsson, H., Hassmen, P. &Podlog, L. (2010). Exploring the relationship between hope and burnout in competitive sport**.** article in journal of Sports Sciences,pp.1-10,**Retrieved From** http://www:researchgate.net/publication/47792392.

Gustafsson, H., Hassmen, P., Kentta, G. & Johansson, M. (2008). A qualitative analysis of burnout in elite Swedish athletes**.** Psychology of Sport and Exercise, 9, 800-816.

Gustfafsson, H., Skoog, T., Podlog, L. &Lundqvist, C. (2013). Hope and athlete burnout: stress and affect as mediators**.** Psychology of Sport and Exercise,.14, 640-649.

Haslam, C. & Hamilton, R. (2010). Investigating the use of integrated instructions to reduce the cognitive load associated with doing practical work in Secondary School Science**.** Instructional Journal Of Science Education, 13 (32), 1715-1737.

Holmes, A. (2009)**.**Work in progress- Quantifying intrinsic cognitive load in DC circuit problems, paper presented at ASEE/IEEE Frontiers in Education Conference, San Antonio, TX.

Huang, K., Chen, C., Wu, W. &Chen, W. (2015). Interactivity of question prompts and feedback on secondary students science knowledge acquisition and cognitive load**.** Educational Technology and Society, 4 (18), 159-171.

Huang, K., Chen, C., Wu, W. & Chen, W. (2015). Interactivity of question prompts and feedback on secondary student science knowledge acquisition and cognitive load. Educational Technology and Society, 4(18), 159-171.

Huang, Y. &Lin, S. (2010). Canonical correlation analysis of life stress and learning burnout of college students in

Taiwan**.** International Electronic Journal Of Health Education, 13, 145-155.

Irving, L., Snyder, C. &Ir, J. (1998). Hope and coping with cancer by college woman, Journal of personality, 66 (2), 195-214.

Iskander, M. (2018). Burnout, Cognitive overload, and metacognition in medicine International Association Of Medical Science Educators**.Retrieved From** https://doi.org/10.1007/s40670-018-00654-5 **Izanloo, H.&Khosro-Rad, R. (2015).**The relationship between life expectany and academic self regulation and academic burnout.International Journal Of Review In Life Sciences, 6 (5), 144-150.

Jain, M. &Purohit, P. (2006). Spiritual intelligence: a contemporary concern with regard to living status of the senior citizens**.** Journal Of Indian Academy Of Applied Psychology, 932(3) , 323-329.

Johnson, M., Crosnoe, R. & Elder, G. (2001). Students attachment and academic engagement: The role of race and ethnicity**.** Sociology of Education , 4 (74), 318-340.

Kahill, S. (1988). Symptoms of professional burnout: a review of the empirical evidence**.** Canadian psychology,.29, 284-297.

Kalyuge, S. &Sweller, J. (2000). Rapid dynamic assessment of expertise to improve the efficiency of adaptive learning**.** University of New South Wales, Sydney, Australia.

Kausar, R. (2010). Perceived stress, academic workloads, and use of coping strategies by university students**.** Journal of Behavioral Sciences, 20 , 31-45.

Khaleghkhah, A. &Babaei, M. (2016). The relationship between religious attitude, spiritual intelligence and anxiety among medical students**.** Journal Of Research and Health. Social Development And Health Promoting, 6(4), 397-404.

Khanna,M. & Maini, V. (2013).A Study of Work Exhaustion in Frontile Banke Employee. First Published October22,2013, Retrieved From https://doi.org/10.1177/0258042x13491480.

Khoshtinat, V. (2012). Relationship between Spiritual Intelligence and religious Spiritual Coping among students of payame Noor university**.** International Research Journal of applied and Basic Sciences, 3 (6), 1132 – 1139.

King,D. (2008). Rethinking claims of spiritual intelligence: A defintion, model, and measure, Unpublished master's thesis**.** Trent university Peterborough, Canada.

Klem, A. & Connell, J. (2004). Relationship matter: linking teacher support to student engagement and achievement**.** Journal of School Health,7(74), 262-223.

Koening, H.: Weiner, D.; Peterson, B., Meador, K. & Keefe, F. (1997). Coping in the nursing home, a biopsychosocial model. International Journal Psychiatric, 4 (25) , 449-457.

Kokkinos, M. (2016). Burning out during the practicum: the case of teacher trainees**.** Educational Psychology, 3 (36), 548-568.

Krok, D. (2008). The role of +spiritual in coping: Examining the relationships between spiritual dimensions and coping styles**.** Mental Health, Religion and Culture, 7(11), 643-653.

Laidlaw, T. &Dwivedi, P. (2004). Combining cognitive, emotional, behavioral and dar we say it, the spiritual: A review of mind fullness based cognitive therapy for depression: A new approach to preventing relapse**.** Contemporary Hypnosis, 4(21), 205-209.

Leppink, J., paas, F., Van Gog, T.& Van, M. (2013). Development of an instrument for measuring different Types of Cognitive Load Behavior.**Research Methods,**4 (45) , pp. 105 – 1072.

Leung, G., Yeung, K. & Wong, D. (2010). Academic stressors and anxiety in children: The role of paternal support**.** Journal of Child and Family Studies,.19, 90-100.

Lin, S &Huang, Y. (2014). Life stress and academic burnout.Activate Learning in Higher Education, 1 (15), 77-90.

Lin, S. & Huang, Y. (2012). Investigation the relationships between loneliness and learning burnout**.** active learning in higher education, 13, 231-243.

Lin, Y.; Liu, B. & Liu, C. (2012).A study of applying cognitive load theory to Science Education Websites**.** International Journal of Science and Engineering, 3(2), 53-58.

Lou, W. & Liu, L. (2016). A study of non English majored graduates learning burnout in a local comprehensive University in China**.** Creative Education. 7 , 999 – 1006.

Marks, H. (2000). Student engagement in instructional activity: patterns in the elementary, middle, and high school years**.** American Education Research Journal, 1 (37), 153-184.

Martin, A. (2012). High school motivation and engagement Gender and age effect**.** Online submission (files, ERIC. Ed. Gov/ full text/ED 532692. pdf).

Martin, M. (2013). Situated academic engagement for immigrant origin males: Student centered studies of the relationship between sources of academic stress support, academic engagement, and academic outcomes**.** Dissertation Abstract International Section A, Humanities and Social Science, 73 (10-A).

Maslach,C. &Leiter, M. (1997). The truth about burnout**.** San Francisco, CA: Jossey Bass.

Maslach,C., & Jackson ,S.(1981). The measurement of experienced burnout.Journal of Occupational Behaviour,2(2),99-113.

Canada, 43(1), 20-23.

Maxiomo, S. (2010). The concept of spiritual intelligence, its correlates with stress management and variation, across selected variables, accrediting institution, Address, Region: Saint Louis University, Retrieved From: http://3pdf.com/download-freespiritual-intelligence-quotient-pdf-abook-2.htm.

Mayer, J. (2000). Spiritual intelligence or spiritual consciousness? International Journal For The Psychology Of Religion, 10 (1), 47-56.

McCarter, A. (2007). The impact of hopelessness and hope on the social work profession**.** Journal of Human Behavior in the Social Environment,4 (15), 107-123.

McCoy, K. (2009). Flow and spiritual transcendence: The conditions of positive experience and usefulness for therapeutic outcome in Substance abuse recovery. Dissertation abstract International, Section (B), The Sciences And Engineering, 69 (8 B) , 5040.

Merilainen, M. &Kuittinan, M. (2014). The relation between finnish university students' perceived level of study related burnout perceptions of the teaching – learning environment and perceived achievement motivation. pastoral care in Education, 32, 186 – 196.

Merilainen, M. (2014). Factors affecting study related burnout among Finnish University students: teaching – learning environment**,**Achievement Motivation And the Meaning of Life. Quality In Higher Education, 3 (20), 309 – 329.

Moallemi, S., Raghibi, M. &Salar, D. (2010). Spiritual intelligence and mental health among addicts. Yazd University of Medical And Sciences 2, 235-242.

Mosher, I. &Handal, P. (1997). The relationship between religion and psychological distress in adolescents**.** Journal of Psychology and Technology, 25(4), 449-457.

Neth, S. ,Marcinko, D. ,Vuksan, B., Jakovljevic, M. &Jakovljevic, G. (2008). Spiritual wellbeing intrinsic religiosity and suicidel in predominantly Catholic Croatian war veterans with chronic posttaumatic stress disorder: A case control study**.** Journal of Nervous and Mental Disease, 1 (196), 79-83.

Nassir, Z. &Rassolzadeh, T. (2008). The relationship between religion beliefs and coping strategies in students**.**Quart Oghedance, (No.2), 36-46.

Newman, F. (1992). Students engagement and achievement in American Secondary School**.** New York, USA: teachers college press.

O'Farrell, s. & Morrison, G. (2003). A factor analysis exploring school bonding and related constructs among upper elementary students**.**The California School Psychologist,.8 , 53 – 72.

Olsen, l. (2008). An investigation of factors that influence academic achievement in Christian higher education: Emotional intelligence, self esteem and spiritual well being**.** Unpublished thesis in Capella University.

Olsson, C., Bond, L., Burns, J., Vellabrodrick, D., & Sawyer, S. (2003). Adolescent resilience, A concept analysis**.** Journal of Adolescence, 1(26), 1-11.

Oman, D., Funders, T. &Thoresen, C. (2008). Integrating spiritual modeling into education: a college course for stress management and spiritual growth**.** International Journal for Psychology of Religion, 2(18), 79-107.

Paas, F. (1992). Training Strategies for attaining transfer of problem solving skill in statistics: A cognitive load approach**.** Journal of Educational Psychology, 2 (87), 319-334.

Palmer, N. (1997). Recilience in adult Children of alcoholics: Anon pathological approach to social work practice. Health and Social Work. 23 (3) , 201- 209.

Pamela, T. (2007). The Relationship between Involvement and Success in developmental Algera. Journal of College Reading and Learning, 30 (2) , 222 – 232.

Peterson, S. & Byron, K. (2008). Exploring the role of hope in job performance: Results from four studies**.** journal of organizational behavior,.29, 755-803.

Pines, A. (1993). Burnout: an existentialistic perspective in Schaaufeli**.** Maslach, C. &Marek, T. (Eds), professional burnout: Development in theory and research**.** (pp.33-52), Washington, DC: Taylor & Francis.

Pintrich, P. & De Groot, E. (1990). Motivational and self regulated learning components of classroom academic performance**.** Journal of Educational Psychology,.82, 33-40.

Pirani, Z., Faghihi, A. & Moradizade, S. (2016). Testing a structural equation model based on school climate, Academic Self – efficacy and perceived Social Support in high School Student in lorestan province, Iran, Turkish Journal of pscholoyy, 31 (77), 81 – 88.

Powers , D., Cramer, R. &Grubka, J. (2007). Life stress, spirituality, and affective wellbeing**.** Journal of Psychology and Theology, 3 (35), 235-243.

Putwait, D. (2007). Researching academic stress and anxiety in students: Some methodological considerations**.** British Educational Research Journal, 33, 207-219.

Rahman, F., Jalil, H., Ismail, I. &Krauss, S. (2009). Influence of emotional and spiritual intelligence from the national philosophy towards language skills among secondary school students**.** European Journal Of Social Science, 1(9), 61-71..

Reis, D., Xanthopoulou, D. &Traousis, I. (2015). Measuring job and academic burnout with the Oldenberg Burnout

Inventory (OLBI) factorial invairance across Samples and Countries**.** Burnout Research, 1 (2), 8-18.

Rotimi, A. (2010). Intelligent quotient, emotional intelligence and Education. University of Ibadan, Nigeria. Retrieved from https://doi.org/ 10.1080/07918923.2010.11892792

Rouet, F. & Britt, A. (2011). Relevance processes in multiple documents comprehensi on, In M. T. Mccruden, J. P. Maglina L G schrow (Eds)**.** Text relvance and learning from text pp. 19 – 5Greenwich CT: Infornatoon Age publishing.

Saad, Z., Hatta, Z. & Mohamed, N. (2010). The impact of Spiritual Intelligence on the health of the elderly in Malaysia. Asian Social Work and Policy Review, 4 (2), 84-97.

Saeed, S. & Zyngier, D. (2012). How motivation influences Student engagement: A qualitative Case Study. Journal of Educational and Learning, I (2), pp. 252 – 267.

Safara, M. &Bahatia, M. (2013). Spiritual intelligence**.** Delhi Psychiatry Journal, 16 (2), 412-423.

Salanova, M., Schaufeli, W. Martinez, I. &Breso, E. (2009). How obstacles and facilitors predict academic performance: the mediating role of study burnout and engagement**.** Anxiety, Stress and Coping , 23, 53-70.

Schaufeli, W., Martinez, I., Marques Pinto, A., Salanova, M. & Bakker, A. (2002a). Burnout and engagement in university students: Across national study**.** Journal Of Cross Cultural Psychology,.33, 464-481.

Schaufeli, W., Salanova, M., Gonzalez- Roma, V.& Bakker, A. (2002b). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach**.** Journal Of Happiness Studies,.3, 71-92.

Schieman, S.; Pudrovska, T. & Malkie, M. (2005). The sense of divine control and the Self-Concept**.** Res Aging, 2(27), 165-196.

Schmcek, A., Opfermann, M., Van Gog, T, Paas, F.& Leutner, D. (2015). Measuring cognitive load with subjective rating scales during problem solving: Differences between immediate and delayed ratings**.** International Science, 1 (43), 93-114.

Selman, V., Selman, R., Selman, J. & Selman, E. (2004). Spiritual intelligence Quotient**.** College Teaching Methods Styles Journal, 1(3), 23-30.

Shabani, J. , Hassan, S.& Ahmed, A. (2010). Age as moderated influence on the link of spiritual intelligence and emotional intelligence with mental health in high school students**.** Journal Of American Science, 6 (11), 394-400.

Sherwin, E., Elliot, T.; Rybarczyk, B.; Frank, R; Hanson, S.& Hoffman, J. (1992). Negotiating the reality of caregiving hope, burnout, and meaning**.** Journal of Social and Clinical Psychology, 11, 129-139.

Skinner, E. & Pitzer, J. (2012). Developmental dynamics of engagement, coping, and everyday resilience**.** In Christenson, S; Reschly, A. & Wylie, C. (Eds), the handbook of research on student engagement (pp:21-44), New York: Spring Science.

Skinner, E.(1993). Motivation in the classroom reciprocal effects of Teachers behavior and Students engagement across the school year. Journal of Educational Psychology, 85 (4), 571 – 581.

Snape., J. & Miller, D. (2008). A challenge of living understanding the psycho-social processes of the child during primary, secondary transition through reclience and self-esteem theories. Educational Psychology Review,20 , 217-236.

Snyder, C. (1995). Conceptualizing measuring and nurturing hope**.** Journal of Counseling and Development, 73 (3), 355-361.

Snyder, C. (2002). Target article: Hope theory, rainbows in the mind**.** psychological Inquiry**,** 13 (4), pp. 249 – 276.

Snyder, C., Cheavens, J. & Michael, S. (1999). Hoping in Snyder, C. (Eds) coping**.** The Psychology of what works (pp. 205-251), New York: Oxford University press.

Snyder, C., Cheavens, J.& Michael, S. (2005). Hope theory: History and elaborated model in Elliot, J. (Ed), interdisciplinary perspective on hope. 101-118, New York: Nova Science.

Snyder, C, Feldman, D. Sharey, H. & Rand, K. (2002). Hopeful choices: a school counselor's guide to hope theory**.** Professional School Counseling, 5(5), 298-308.

Snyder, C, Sympson, S., Ybasco, F., Borders, T., Babyah, M. & Higgins, R. (1996). Development and valuation of the state hope scale**.**Journal of Personality and Social Psychology, 2(20), 321-335.

Snyder. C, Cheavens, J. &Sympson, S. (1997)**.**Hope an individual motive for social commerce**.** group dynamics, Theory, Research, and Practice, 2(1), 107-118.

Solati, S. & Najafi, M. (1999). Examine the relationship between religious attitudes and coping mechanisms among the medicine Students of shahre kord. summary of the conference on Information sciences and technology in Islam Kerman, p. 34.

Soliemanifar, O., Shaabani, F. &Morovati, Z. (2013). The relationship between academic achievement motivation and academic burnout in postgraduate students of Shahid Chamran University of Ahvaz**.** Journal Of Life Science And Biomedicine, 3(3), 233-236.

Staats, S. & Stassen, M. (1985). Hope An affective cognition**.**Journal of Social Indicators Research, 17 (3), 235-242.

Sternberg, R. (1988). The triarchic mind: A new theory of human intelligence**.** New York:Wiley Press Room.

Steward, R & Joe, H.(1998). Does Spirituality influence academic achievement and psychological adjustment of African urban adolescence, EDRS-MF plus postage.

Stoeber, J., Child, J., Hayward, J. & Feast, A. (2011). Passion and motivation for studying: Predicting academic engagement and burnout in university students. Canterbury: Educational Psychology, in press.

Sweller, J. & Chandler, P. (1994). Why some material is difficult learn, Cognition and Instruction. 12 , 184 – 233.

Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning**.** cognitive science. 2 (12), 257-285.

Sweller, J. (1989). Cognitive Technology; some procedures for facilitating learning and problem solving in mathematics and science**.** Journal Of Educational Psychology, 4 (81), 457- 466.

Synder, C. (2002). Hope theory: Rainbows in the mind**.**Psychological, Inquiry,4 (6), 249-275.

Tasharrofi, Z., Hatami, H. &AsgharneJad, A. (2013). The study of relationship between spiritual intelligence, resillence and spiritual wellbeing with occupational burnout in nurses**.**European Journal Of Experimental Biology, 6(3), 410-414.

Tinto, V. (1993). Leaving College: Rethinking the causes and cures of student attrition**.**Chicago, IL, University of Chicago Press.

Tosevski, D., Milovancevic, M. &Gajic, S. (2010). Personality and psychopathology of university student's**.** Current Opinion In Psychiatr, 23, 48-52.

Tracy, J. (2004). Measuring cognitive load to test the usability of web sites**.** Article (PDF). Retrieved from https://www. Researchgate.net/Publication / 253713707

VandenBroeck, A., Vansteenkiste, M., De Witte, H., & Lens, W. (2008). Explaining the relationships between job characteristics, burnout, and engagement: The role of basic psychological need satisfaction. Work and Strees,.22, 277-294.

Veiga, F., Robu, V., Moura, H., Goulao, F. & Galvao, D. (2014). Students engagement in school, academic aspirations and sex students engagement in school**.**paper for presentation at international perspectives of psychology and Education conference, lisboa: Institute of Education of the university of Lisbon, pp. 348 – 360.

Vincent, P., Yahya, M., Julinamary, P., Sarimah,L., Nagoor, M. & Abdrahim, M. (2014). Symptons of Stress among Students athletes of university teknologi Mara (Uitm) Malaysia. **British Journal of Education,** 4 (1), 34 – 42.

Voelki, K. (1997). Identification with school**.** American Journal of Education, 105, 204-319.

Wang, M. & Fridricks, J. (2014). The reciprocal links between school engagement, youth problem behaviors, and school dropout prevention program**.** Child Adolescent Social World Journal, 6(14), 413-426.

Wang, M. & Eccles, J. (2012). Social support matters: longitudinal effects of social support on three dimensions of school engagement from middle to high school**.**child development,.83, 877-895.

Wormington, S., Corpus, J. & Anderson, K. (2011). A person centered investigation of academic motivation, performance, and engagement in a high school setting**.** paper presented at the annual meeting of the American Education Research Association, New or Ieans, LA,PP. 1-41.

Wu, W. (2010). Study on college students learning burnout**.** Asian Social Science, 3 (6), 132-134.

Yang, H. &Chen, J. (2015). Learning perfectionism and learning burnout in primary school sample: A test of learning stress meditation model**.** Journal Child Fam Study, 25 , 345-353.

Yang, K. & Mao, Y. (2007). A Study of nurses spiritual intelligence across sectional questionnaire survey.International Journal of Nursing studies, 44 (6), 999 – 1010.

Yang,H. & Chen,J.(2015).Learning Perfectionism and Learning Burnout in a Brimary School Student Sample: A test of Learning Stress Mediation Model. Journal of Child and Family Studies, 25 (1) ,Retrieved From **Doi: 10.1007/s10826-015-0213-8.**

Zajacova, A., Lynch, S.&Espenshade, T. (2005). Self efficacy, stress and academic success in college**.** Research in Higher Education, (No.46), 677-706.

Zhu, X., Chen, A., Ennis,. C., Sun, H., Hopple, C., Bonello, M., Bae, M. & Kim, S. (2009). Situational interest, cognitive engagement, and learning achievement in physical education**.**Contemporary Educational Psychology, 3 (34), 221-229.

Zohar, D.& Marshall, I. (2000). Spiritual Intelligence the ultimate intelligence**.** London: Bloomsbury publishing PLC.