



كلية التربية

المجلة التربوية



جامعة سوهاج

دور الشغف الأكاديمي والرشاقة المعرفية والتنظيم الذاتي في التنبؤ بالاندماج الأكاديمي لدى طلبة الجامعة في ضوء التعلم المستدام

إعداد

د/ أمل محمد أحمد زايد

أستاذ علم النفس التربوي المساعد

كلية التربية جامعة كفر الشيخ

تاريخ استلام البحث : ١١ مايو ٢٠٢٥ م - تاريخ قبول النشر: ١٥ مايو ٢٠٢٥ م

مستخلص

هدف هذا البحث إلى دراسة طبيعة العلاقات بين الشغف الأكاديمي، الرشاقة المعرفية، التنظيم الذاتي، والاندماج الأكاديمي لدى طلبة الجامعة، بالإضافة إلى الكشف عن مستوى كلٍ من هذه المتغيرات لدى أفراد العينة. والبحث عن وجود فروق بين أفراد العينة بناءً على النوع، التخصص، والمستوى الدراسي. كما هدف البحث إلى التحقق من امكانية التنبؤ بالاندماج الأكاديمي من خلال الشغف الأكاديمي، الرشاقة المعرفية، والتنظيم الذاتي وتكونت العينة من (٥٥٠) طالب وطالبة من بعض الكليات بجامعة كفر الشيخ. تم استخدام المقاييس المناسبة لقياس لتلك المتغيرات بعد التحقق من خصائصها السيكمترية، وأجريت التحليلات الإحصائية باستخدام الاختبارات المناسبة. وعكست نتائج البحث دعماً واضحاً لمبادئ التعلم المستدام، حيث أظهرت وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الشغف الأكاديمي، الرشاقة المعرفية، التنظيم الذاتي والاندماج الأكاديمي. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بناءً على النوع أو التخصص.

أما فيما يتعلق بالمستوى الدراسي، فقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة بين السنة الأولى والسنة الرابعة لصالح طلاب السنة الرابعة في كل من الرشاقة المعرفية والتنظيم الذاتي مما يعكس أهمية تصميم خبرات تعليمية تراكمية تدعم التنمية الذاتية والمعرفية المستدامة لدى الطلاب، في المقابل، لم تظهر أي فروق دالة في الشغف الأكاديمي والاندماج الأكاديمي بين طلاب السنة الأولى والسنة الرابعة. كما أظهرت الدراسة أنه يمكن التنبؤ بالاندماج الأكاديمي من خلال الشغف الأكاديمي، الرشاقة المعرفية، والتنظيم الذاتي، وهو ما يُعد مؤشراً واضحاً على أن تعزيز تلك المهارات يسهم فعلياً في بناء بيئة تعليمية تُمكن الطالب من التفاعل النشط مع مجتمعه الأكاديمي، وتحقيق أهداف التعلم من أجل الاستدامة في التعليم العالي. تم تقديم بعض التوصيات والبحوث المقترحة في ضوء نتائج البحث.

الكلمات المفتاحية: الشغف الأكاديمي، الرشاقة المعرفية، التنظيم الذاتي، الاندماج الأكاديمي، التعلم

المستدام.

The Role of Academic Passion, Cognitive Agility, and Self-Regulation in Predicting Academic Engagement Among University Students in the Context of Sustainable Learning

Dr. Amal Mohamed Ahmed Zayed

Assistant Professor of Educational Psychology,
Faculty of Education, Kafrelsheikh University

Abstract: This research aimed to examine the nature of the relationship between academic passion, cognitive agility, self-regulation, and academic engagement among university students, and to reveal the level of each of these variables among sample members. It also sought to examine the presence of differences among sample members based on gender, specialization, and study level. The research also aimed to verify the possibility of predicting academic engagement through academic passion, cognitive agility, and self-regulation. The sample consisted of (550) male and female students from some faculties at Kafrelsheikh University. Appropriate scales were used to measure these variables after verifying their psychometric properties. Statistical analyses were conducted.

The findings clearly reflected support for the principles of sustainable learning, as they revealed a positive relationship between academic passion, cognitive agility, self-regulation, and academic engagement. The results also indicated that there were no statistically significant differences based on gender or academic specialization.

With regard to academic level, the findings showed statistically significant differences between first year and fourth-year students in favor of fourth-year students in both cognitive agility and self-regulation. This highlights the importance of designing cumulative educational experiences that support students' self and cognitive development in a sustainable manner. In contrast, no significant differences were found in academic passion or academic engagement between students in the first and fourth years.

Moreover, the research demonstrated that academic engagement could be significantly predicted by academic passion, cognitive agility, and self-regulation. This serves as a clear indicator that enhancing these skills contributes effectively to building a learning environment that enables students to actively engage with their academic community and achieve the goals of education for sustainability in higher education. Some recommendations and proposed research directions were presented in light of the findings

Keywords: Academic passion, cognitive agility, self-regulation, academic engagement, sustainable learning.

مقدمة

تُعد المرحلة الجامعية من المراحل المهمة في المسار التعليمي للطلاب، إذ تشهد خلالها تحولات نوعية على المستويين الأكاديمي والنفسي. وتُمثل البيئة الجامعية منظومة تعليمية معقدة تتطلب من الطالب تفاعلاً معرفياً وانفعالياً وسلوكياً متزناً، بما يعكس قدرته على التكيف مع متطلبات هذه المرحلة. كما تُعد هذه المرحلة مرحلة انتقالية حاسمة في تشكيل شخصية الطالب وصقل مهاراته، حيث يُتوقع منه أن يتحمل مسؤولياته بصورة أكثر استقلالية، وأن يُبدي تفاعلاً إيجابياً مع بيئته التعليمية والاجتماعية. ويواجه الطالب الجامعي في هذا السياق العديد من التحديات، من أبرزها التكيف مع أساليب التعليم الجامعي، وبناء شبكة من العلاقات الاجتماعية الجديدة، فضلاً عن ضرورة إدارة الوقت والموارد المتاحة بكفاءة عالية.

وبرزت الحاجة إلى إعداد طلاب قادرين على التعلم الذاتي المستمر، والتكيف مع متطلبات العصر المعرفي المتجدد، في ظل التحولات المتسارعة التي يشهدها التعليم العالي عالمياً. ومن ثم تزايد الاهتمام بمفهوم التعلم المستدام (Sustainable Learning) الذي يهدف إلى تمكين الطلاب من اكتساب المهارات والاتجاهات التي تعزز قدرتهم على التعلم مدى الحياة، واتخاذ قرارات مستنيرة، والمساهمة الفعالة في مجتمعاتهم (Sterling, 2011). ويُعرف التعلم المستدام بأنه عملية تعليمية مستمرة تهدف إلى تمكين الأفراد من اكتساب المهارات والقيم والمعارف التي تؤهلهم للتفكير النقدي، والعمل بمرونة واستقلالية، والمشاركة الفاعلة في بناء مستقبل مستدام، ويقوم هذا النوع من التعلم على مبادئ التعلم مدى الحياة، وتنمية الكفاءات الذاتية والاجتماعية، وتعزيز القدرة على التكيف المعرفي والسلوكي مع المستجدات (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), 2017). ويُعد التعلم المستدام إطاراً شاملاً يعكس فلسفة تعليمية تدعم التنمية الشاملة والمتكاملة للمتعلمين، من خلال تعزيز مجموعة من السمات الشخصية والمعرفية والتي لها دور محوري في إعداد الطلبة لمواجهة التحديات المعرفية والاجتماعية والبيئية المتغيرة، وبناء طالب جامعي نشط وواعٍ ومُنْتِج (Rieckmann, 2017; Redman & Wiek, 2021; UNESCO, 2017).

ويُعد الاندماج الأكاديمي (Academic Engagement) أحد المفاهيم المهمة التي تناولها الباحثون في تفسير سلوك الطالب الجامعي داخل السياق الأكاديمي، وله أهمية خاصة باعتباره مؤشراً جوهرياً على تحقق التعلم الفعّال، إذ يعكس مدى اندماج الطالب في البيئة التعليمية

على المستويات السلوكية والانفعالية والمعرفية (Fredricks et al., 2004). ويرتبط الاندماج الجيد بتطور الهوية الأكاديمية، وتحقيق معدلات تحصيل مرتفعة، والحد من معدلات التسرب الجامعي (Trowler, 2010; Kahu, 2013)، مما يجعله هدفًا محوريًا في منظومة التعليم الجامعي المستدام (Zepke, 2013). ويتمثل الاندماج الأكاديمي في مشاركة الطالب في أنشطة ذات قيمة تربوية، ويُقاس من خلال معتقدات الطلاب بشأن مقدار الوقت والجهد الذي يبذلونه في هذه الأنشطة، كما يتجلى في ممارسات التعلم النشط والتعاوني، ومستوى التحدي الأكاديمي، ومدى التفاعل بين الطالب وزملائه والمعلمين، فضلاً عن الدعم التعليمي ومدى ارتباط كل ذلك بمثابرة الطالب واستمراره في الدراسة (Laster et al., 2013).

كما يُعد الشغف الأكاديمي (Academic Passion) من المفاهيم المحورية التي لاقت اهتمامًا متزايدًا في مجال علم النفس التربوي، نظرًا لما له من دور فاعل في تعزيز دافعية الطلبة، وتحقيق مستويات عالية من التعلم والاندماج في الأنشطة الأكاديمية. ويُعرف الشغف الأكاديمي بأنه "حالة من الالتزام الوجداني والمعرفي تجاه النشاط الأكاديمي، تتمثل في رغبة مستمرة في بذل الجهد والمثابرة تجاه الدراسة، لما يشعر به الفرد من متعة ذاتية وقيمة شخصية لهذا النشاط" (Vallerand et al., 2003). ويتميز الشغف الأكاديمي بأنه دافع داخلي يعزز من التفاعل المعرفي والانفعالي للطلاب مع المحتوى الدراسي، كما أشار Jachimowicz et al. (2018) إلى أن الشغف يرتبط بتجارب وجدانية قوية تجاه ما يعتبره الفرد ذا قيمة شخصية.

ولا يقتصر الشغف الأكاديمي فقط على مجرد الاهتمام بالمحتوى، بل يتضمن شعورًا بالالتزام والتفاني في التعلم، مما ينعكس إيجابًا على التحصيل الدراسي والرفاهية النفسية لدى الطلاب (Stoeber, Davis, & Townley, 2013). ويميز Vallerand (٢٠١٥) بين نوعين من الشغف: الشغف المتناغم، الذي ينشأ عندما يدمج الطالب دراسته في هويته بشكل اختياري ومحبذ، والشغف القهري الذي يتضمن شعورًا بالضغط لأداء النشاط، وقد ينعكس سلبًا على التوازن النفسي. ويرتبط الشغف المتناغم باستخدام استراتيجيات تعلم عميقة، وتحديد أهداف ذات معنى، والمثابرة أمام التحديات الدراسية (Zigarmi et al., 2009; Curran et al., 2015). كما أظهرت الدراسات أن الشغف الأكاديمي يساهم في تعزيز الإبداع، ويُعد مؤشرًا تنبؤيًا مهمًا بتحقيق الأداء العالي والتكيف مع البيئة الجامعية (Stoeber et al., 2011; Vallerand, 2016). كما بيّن Curran et al. (2020) أن الطلاب ذوي الشغف التناغمي

يظهرون قدرة أكبر على الاستمتاع بالتعلم، والاندماج الإيجابي في الأنشطة التعليمية، مقارنةً بمن يعانون من شغف قهري.

وفي ظل التغيرات المتسارعة والتحديات المعرفية في البيئة الجامعية، تبرز أهمية الرشاقة المعرفية (Cognitive Agility) باعتبارها من القدرات العقلية الحيوية التي تُمكن الأفراد من التكيف مع متطلبات العصر المتسارع والمتغير، وقد أشار (Knox et al. (2018, 2019 إلى أن الرشاقة المعرفية تعكس قدرة الفرد على استخدام جميع عملياته العقلية بانسجام وتكيف أدائه بمرونة في بيئات التعلم المتغيرة. كما أوضح (Josok et al. (2019 أن الرشاقة المعرفية تسهم في التحكم المرن بالانتباه المركز والانفتاح المعرفي، بالإضافة إلى القدرة على التكيف مع المستجدات من خلال التنظيم الذاتي للأفكار والانفعالات والاستجابات السلوكية، وأن امتلاك الطالب لمستوى مرتفع من الرشاقة المعرفية يُعد أمرًا ضروريًا لمواجهة تحديات بيئة تعليمية تتسم بالتعقيد والتداخل المستمر للأحداث. وأشار (Ross et al. (2018 إلى أن الرشاقة المعرفية تعزز من كفاءة الأداء في مواقف صنع القرار الديناميكي، بينما أضاف (Knox et al. (2023 أن هذه المهارة أصبحت من الركائز الأساسية في التعليم الريادي، نظراً لدورها في إعداد جيل من القادة ورواد الأعمال القادرين على اتخاذ قرارات مرنة والتكيف مع التغيرات المعاصرة.

وتُعرف الرشاقة المعرفية بأنها "قدرة الفرد على التعامل مع المعلومات الجديدة بمرونة، وتغيير استراتيجيات التفكير، والانفتاح على بدائل متعددة للتوصل إلى حلول فعالة (Dennis & Vander Wal, 2010). وقد أشار (Caliskan & Altun (2025 إلى أن الرشاقة المعرفية ترتبط بالقدرة على حل المشكلات الابداعي، وتوجيه الانتباه بشكل انتقائي وفعال نحو المهمات المطلوبة. كما تشير الأدبيات إلى أن الطلاب ذوي الرشاقة المعرفية يظهرون قدرة أعلى على التعامل مع ضغوط الدراسة، كما أنهم أكثر استعدادًا للتعلم الذاتي والتفاعل الإيجابي مع الأنشطة الأكاديمية المعقدة.

ويُعد التنظيم الذاتي (Self-Regulation) حجر الزاوية في عملية التعلم المستدام، حيث يُمكن المتعلم من تحمل مسؤولية تعلمه وتوجيه سلوكه الأكاديمي نحو تحقيق أهداف بعيدة المدى. وأوضحت منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (Organization for Economic Co-operation and Development [OECD], 2020 أن تنمية مهارات التنظيم الذاتي لدى الطلاب تمثل شرطاً أساسياً لتأهيلهم للتعلم مدى الحياة، في ظل عالم يتغير بسرعة

ويتطلب مرونة فكرية وتكيفاً مستمراً مع مستجدات المعرفة. ويتضمن التنظيم الذاتي مجموعة من العمليات المعرفية والسلوكية والانفعالية التي يستخدمها الفرد لتخطيط وتوجيه وتقويم تعلمه (Zimmerman, 2000)، مثل تحديد الأهداف، وإدارة الوقت، والمراقبة الذاتية، وتعديل الاستراتيجيات. كما أن المتعلمين ذوي التنظيم الذاتي يتمتعون بمستويات أعلى من المثابرة والتحصيل والرضا الأكاديمي، مما يعزز من اندماجهم في البيئة التعليمية (Panadero, 2017).

يتضح مما سبق أن الشغف الأكاديمي، الرشاقة المعرفية، والتنظيم الذاتي، والاندماج الأكاديمي تمثل متغيرات مترابطة تعكس بنية نفسية وتعليمية متكاملة تسهم في دعم تعلم طلبة الجامعة، لا سيما في ضوء متطلبات التعلم المستدام، فالاندماج الأكاديمي لا يتحقق بمعزل عن الدافعية الداخلية التي يمثلها الشغف الأكاديمي، والذي بدوره يعزز استعداد الطالب لتوظيف مهارات الرشاقة المعرفية في معالجة المعلومات والتكيف مع التحديات. كما أن التنظيم الذاتي يشكل الإطار التنفيذي الذي يمكن الطالب من توجيه سلوكياته وتنظيم جهوده بما يدعم استمراريته في التفاعل الأكاديمي. ومن ثم، فإن فهم هذه المتغيرات في ضوء نسق تكاملي يفتح المجال أمام تصميم تدخلات تربوية قائمة على تعزيز الشغف وتنمية المهارات المعرفية والتنظيمية بهدف دعم اندماج الطلبة في بيئة التعلم الجامعي وتحقيق جودة الأداء الأكاديمي.

مشكلة البحث

يُعدّ الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة Sustainable Development Goals (SDG4)، والخاص "بضمان التعليم الجيد المنصف والشامل للجميع وتعزيز فرص التعلم مدى الحياة"، إطاراً مرجعياً عالمياً يركّز على تطوير التعليم بما يتماشى مع متطلبات القرن الحادي والعشرين. وفي هذا الإطار، تُمثل المتغيرات التي تناولها البحث الحالي وهي: الشغف الأكاديمي، الرشاقة المعرفية، التنظيم الذاتي، والاندماج الأكاديمي مكونات أساسية لتحقيق هذا الهدف، نظراً لما تُسهم به في تمكين المتعلمين من اكتساب مهارات متقدمة تعزز من مشاركتهم الفاعلة في البيئات التعليمية.

فالاندماج الأكاديمي يُجسّد قدرة الطالب على التكيف والتفاعل الإيجابي مع السياق الجامعي (Tinto, 2017)، في حين يعكس الشغف الأكاديمي دافعاً داخلياً مستمراً نحو التعلم والتطور الذاتي (Vallerand et al., 2003). وتُعَدّ الرشاقة المعرفية من المهارات الحيوية في العصر الرقمي، إذ تمكّن المتعلم من التعامل مع المعلومات بكفاءة ومرونة (Hayes et

(al., 2020). أما التنظيم الذاتي، فيُشكّل أحد المرتكزات الرئيسة للتعلّم المستقل والمستدام (Zimmerman, 2002).

ومن ثم، فإن تعزيز هذه المتغيرات في منظومة التعليم العالي يُعد تجسيداً عملياً لأبعاد الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة، ويسهم في إعداد خريجين يمتلكون الكفاءة في التفكير النقدي، والتواصل الفعال، وحل المشكلات، وهي مهارات ضرورية لتعزيز جودة التعليم ورفع فاعليته في تحقيق التنمية المستدامة (UNESCO, 2017).

وتواجه مؤسسات التعليم العالي اليوم تحديات متزايدة في تعزيز جودة تعلم الطلبة واستمراريتهم في المسار الأكاديمي، وهو ما يجعل من الاندماج الأكاديمي عاملاً محورياً في تفسير الفروق في الأداء والنجاح الجامعي (Fredricks et al., 2004). إلا أن انخفاض هذا الاندماج لدى بعض الطلبة يثير تساؤلات حول محدداته النفسية والمعرفية. وتشير الأدبيات الحديثة إلى أن متغيرات مثل الشغف الأكاديمي، بوصفه دافعاً داخلياً يعكس الحماس والانتماء للمجال الدراسي (Vallerand et al., 2003; Jachimowicz et al., 2018)، قد تسهم في تعزيز الاندماج، بينما تُعد الرشاقة المعرفية مورداً عقلياً يسمح للطلبة بالتكيف مع متغيرات الموقف التعليمي وحل المشكلات بمرونة (Dennis & Vander Wal, 2010; Josok et al., 2012). كذلك، فإن التنظيم الذاتي يمثل آلية تنفيذية ضرورية لضبط السلوك وتوجيه الجهد نحو تحقيق الأهداف التعليمية (Zimmerman, 2002; Schunk & Ertmer, 2000).

وبالرغم الأهمية النظرية للشغف الأكاديمي، الرشاقة المعرفية، التنظيم الذاتي، والانندماج الأكاديمي، إلا أن هناك قلة في "حدود ما اطلعت عليه الباحثة" في الدراسات العربية التي بحثت في العلاقة التنبؤية والتكاملية بين هذه المتغيرات، كذلك لا توجد دراسة واحدة عربية أو أجنبية تناولت هذه المتغيرات معاً كما تم تناوله في هذا البحث. وفي ظل تضارب النتائج المتعلقة بالفروق في هذه المتغيرات وفقاً لمتغيرات ديموجرافية مثل: النوع (ذكور/إناث)، التخصص الأكاديمي (علمي/أدبي)، والمستوى الدراسي (الأول/الرابع)، تبرز الحاجة إلى دراسة هذه الفروق لدى هذه الفئة من الطلاب، بهدف تطوير استراتيجيات تعليمية تعزز من أدائهم وتكيفهم الأكاديمي، وتقديم تصور علمي يساعد على تطوير برامج دعم نفسي وتربوي قائمة على تلك المتغيرات.

مما سبق يمكن صياغة مشكلة البحث في الأسئلة الآتية:

١. ما طبيعة العلاقات بين كل من الشغف الأكاديمي، والرشاقة المعرفية، والتنظيم الذاتي، ومستوى الاندماج الأكاديمي لدى طلبة الجامعة؟
٢. ما مستوى كل من الشغف الأكاديمي، والرشاقة المعرفية، والتنظيم الذاتي، ومستوى الاندماج الأكاديمي لدى طلبة الجامعة؟
٣. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الشغف الأكاديمي، والرشاقة المعرفية، والتنظيم الذاتي، والاندماج الأكاديمي تُعزى إلى متغير النوع (ذكور/إناث)؟
٤. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الشغف الأكاديمي، والرشاقة المعرفية، والتنظيم الذاتي، والاندماج الأكاديمي تُعزى إلى التخصص الأكاديمي (علمي/أدبي)؟
٥. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الشغف الأكاديمي، والرشاقة المعرفية، والتنظيم الذاتي، والاندماج الأكاديمي تُعزى إلى المستوى الدراسي (السنة الأولى/ السنة الرابعة)؟
٦. إلى أي مدى يُساهم كل من الشغف الأكاديمي، والرشاقة المعرفية، والتنظيم الذاتي في التنبؤ بالاندماج الأكاديمي لدى طلبة الجامعة؟

أهداف البحث:

١. الكشف عن طبيعة العلاقات بين الشغف الأكاديمي، والرشاقة المعرفية، والتنظيم الذاتي، والاندماج الأكاديمي لدى طلبة الجامعة.
٢. تحديد مستوى كل من الشغف الأكاديمي، والرشاقة المعرفية، والتنظيم الذاتي، والاندماج الأكاديمي لدى طلبة الجامعة.
٣. الكشف عن الفروق في درجات الشغف الأكاديمي، والرشاقة المعرفية، والتنظيم الذاتي، والاندماج الأكاديمي وفقاً لمتغير النوع (ذكور/إناث).
٤. الكشف عن الفروق في درجات الشغف الأكاديمي، والرشاقة المعرفية، والتنظيم الذاتي، والاندماج الأكاديمي وفقاً للتخصص الأكاديمي (علمي/أدبي).
٥. الكشف عن الفروق في درجات الشغف الأكاديمي، والرشاقة المعرفية، والتنظيم الذاتي، والاندماج الأكاديمي وفقاً للمستوى الدراسي (السنة الأولى/السنة الرابعة).
٦. التحقق من مدى إسهام كل من الشغف الأكاديمي، والرشاقة المعرفية، والتنظيم الذاتي في التنبؤ بمستوى الاندماج الأكاديمي لدى طلبة الجامعة.

أهمية البحث؛**الأهمية النظرية:**

١. يسهم البحث في إثراء الأدبيات التربوية والنفسية من خلال الربط بين الشغف الأكاديمي، الرشاقة المعرفية، التنظيم الذاتي، والاندماج الأكاديمي.
٢. يقدم إطاراً نظرياً متكاملاً يوضح العلاقة بين هذه المتغيرات في ضوء التعلم المستدام.
٣. يواكب الاتجاهات الحديثة في تفسير سلوك الطلاب الجامعيين ومساعدتهم على تحقيق التعلم الفعال والمستمر.

الأهمية التطبيقية:

١. يُقدم البحث للبيئة العربية أربعة مقاييس جديدة تتميز بكفاءتها السيكومترية المرتفعة، تقيس متغيرات: الشغف الأكاديمي، الرشاقة المعرفية، التنظيم الذاتي، والاندماج الأكاديمي، مما يُسهم في إثراء الأدوات البحثية المتاحة وتمكين الباحثين والممارسين من استخدامها في الدراسات والتطبيقات الميدانية.
٢. يوفر البحث نتائج قابلة للتوظيف في تطوير برامج تعليمية وإرشادية تعزز من المهارات الذاتية والمعرفية للطلبة.
٣. يدعم البحث توجه مؤسسات التعليم العالي نحو تصميم بيئات تعليمية محفزة على الاندماج الأكاديمي والتعلم المستمر.
٤. يساعد في تحسين جودة مخرجات التعليم العالي من خلال تمكين الطلاب من مهارات أساسية تتماشى مع متطلبات (SDG 4).
٥. تُعزز متغيرات البحث من قدرة الطلاب على التكيف مع التحديات الأكاديمية وتحقيق التعلم مدى الحياة، كأحد مقومات التنمية المستدامة.
٦. يُسهم البحث في تطوير برامج إرشادية وتربوية تستند إلى نتائج علمية دقيقة تسهم في تحسين أداء الطلاب الجامعيين.

التعريفات الإجرائية لمتغيرات البحث:

١. الشغف الأكاديمي: Academic Passion

يُعرف إجرائيًا "بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس الشغف الأكاديمي المستخدم في البحث، والذي يتضمن مواقف تعكس مدى اندماج الطالب الوجداني والمعرفي في دراسته الجامعية"، ويقاس بُعدين: الشغف المتناغم والشغف القهري.

ويُعرف الشغف المتناغم إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في بُعد الشغف المتناغم ضمن مقياس الشغف الأكاديمي المستخدم في البحث، والذي يعكس مدى التزامه الطوعي والمنظم بدراسته الجامعية، واندماجه المعرفي والوجداني بها بشكل متوازن".

في حين يُعرف الشغف القهري إجرائيًا "بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في بُعد الشغف القهري ضمن مقياس الشغف الأكاديمي المستخدم في البحث، والذي يعكس انشغاله المفرط بالدراسة الجامعية بطريقة قهرية، بحيث يشعر بصعوبة في الانفصال عنها حتى عندما يسبب له ذلك توترًا أو يتعارض مع أنشطة أو مسؤوليات أخرى في حياته".

٢. الرشاقة المعرفية: Cognitive Agility

تُعرف إجرائيًا "بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس الرشاقة المعرفية المكوّن من ثلاثة أبعاد: الانفتاح على الخبرة، المرونة المعرفية، وتركيز الانتباه، وذلك من خلال استجابته لمواقف سلوكية متعددة البدائل تعكس قدرته على التكيف العقلي والتعامل مع المواقف الجديدة بفعالية".

٣. التنظيم الذاتي: Self-Regulation

يُعرف إجرائيًا "بالدرجة التي يحرزها الطالب على مقياس التنظيم الذاتي المستخدم في البحث، والذي يعكس مدى قدرته على التخطيط، وضبط السلوك، والتحكم في الانفعالات والانتباه من أجل تحقيق أهدافه الأكاديمية".

٤. الاندماج الأكاديمي: Academic Engagement

يقاس إجرائيًا من خلال الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس الاندماج الأكاديمي، الذي يشمل ثلاثة أبعاد: الاندماج السلوكي، الاندماج العاطفي، والاندماج المعرفي، ويعبر عن مدى مشاركة الطالب في الحياة الأكاديمية وارتباطه بها شعوريًا وسلوكيًا ومعرفيًا.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولاً: الشغف الأكاديمي:

يُعد الشغف الأكاديمي من المفاهيم النفسية المهمة في فهم الدافعية الذاتية لدى الطلاب الجامعيين، حيث يشير إلى ارتباط الفرد بنشاط أكاديمي يحبه ويستثمر فيه جهده ووقته. وقد عرّفه (Vallerand et al., 2003) بأنه "ميل قوي نحو نشاط أكاديمي يُعد مهماً ويُمارس بانتظام، ويشكل جزءاً من هوية الفرد".

كما أوضح (Jachimowicz et al., 2018) أن الشغف يتجلى في شعور داخلي قوي تجاه هدف أو قيمة أكاديمية محددة، يُعبّر عنها من خلال التفاني والاندماج العقلي والعاطفي العميق. ويمثل هذا النوع من الدافعية الذاتية قوة دافعة للاستمرارية والابتكار والتغلب على التحديات.

ويستند الشغف الأكاديمي إلى نظرية الشغف الثنائية التي وضعها (Vallerand et al., 2003)، والتي تميز بين نوعين من الشغف: الشغف المتناغم والشغف القهري. فالشغف المتناغم (Harmonious Passion) ينشأ عندما يختار الفرد الاندماج في النشاط الأكاديمي بحرية، ويشعر بتكامل هذا النشاط مع هويته الذاتية، مما يؤدي إلى نتائج إيجابية مثل الإنجاز والرضا والتحصيل المرتفع. أما الشغف القهري (Obsessive Passion)، فينشأ عندما يكون الدافع داخلياً غير متوازن ومرتبباً بشعور بالإجبار أو الضغط، مما قد يؤدي إلى التوتر والإرهاق وانخفاض الدافعية الذاتية (Vallerand et al., 2003; Vallerand, 2008).

وأظهرت الدراسات أن الشغف الأكاديمي يساهم في رفع مستوى الاندماج الأكاديمي لدى الطلبة، كما يرتبط إيجابياً بسمات مثل المثابرة، والتفكير الإيجابي، والتنظيم الذاتي (Stoeber et al., 2011; Zhao et al., 2021). كما يُعد الشغف مؤشراً مهماً على الصحة النفسية الإيجابية لطلبة الجامعة، حيث يرتبط بانخفاض معدلات التسويف الأكاديمي، وارتفاع مشاعر الإنجاز والرضا عن الحياة الدراسية (Vallerand et al., 2023). وجودة الحياة الأكاديمية (Al-Desouki et al., 2024). وأشارت دراسة (Bernabé et al., 2023) أن الشغف الأكاديمي يساهم كمتغير وسيط بين الكمالية والاندماج الأكاديمي.

وعرف (Vallerand, 2016) الشغف الأكاديمي بأنه الدافع العميق الذي يدفع الفرد إلى ممارسة نشاط معين بحماس وتفانٍ، حيث يتجسد هذا الشغف في ارتباط عاطفي قوي

بالنشاط، مثل الإعجاب أو الحب، مما يؤدي إلى استثمار منتظم للوقت والجهد، ويُعد جزءًا من هوية الفرد.

كما عرفه (Jachimowicz et al. (2018 بأنه شعور قوي تجاه قيمة أو تفضيل شخصي مهم، يحفز الفرد على التعبير عن هذه القيمة من خلال سلوك دافع وانفعالي، مما يترتب عليه شغف ذو طابع وجداني عميق يُسهم في تحسين الأداء عبر التفاني والاندماج المعرفي الكامل في النشاط المعني.

ويُعد النموذج الثنائي للشغف (Dualistic Model of Passion) الذي طوره Vallerand et al. (٢٠٠٣) من أبرز النماذج النظرية التي تناولت مفهوم الشغف في سياقات متعددة، وقد اعتمدت عليه العديد من الدراسات اللاحقة في تحليل طبيعة الشغف الأكاديمي. يفترض هذا النموذج أن الشغف يتكون من بُعدين رئيسيين: الشغف المتناغم (Harmonious Passion) والشغف القهري (Obsessive Passion).

وينشأ الشغف المتناغم ينشأ عندما يكون الاندماج في النشاط نابغًا من إرادة الفرد الحرة، دون ضغوط داخلية أو خارجية، ويتميز هذا النوع باندماج صحي ومتوازن في النشاط، بحيث لا يتعارض مع مجالات الحياة الأخرى، ويعزز من المشاعر الإيجابية والقدرة على اتخاذ القرار والمثابرة في السياقات التعليمية. أما الشغف القهري، فينجم عن دافع داخلي غير متحكم فيه، ويسيطر على الفرد بشكل قهري، مما يدفعه إلى الاندماج في النشاط رغمًا عنه، حتى لو كان ذلك على حساب أنشطة أخرى في حياته، وقد يؤدي هذا النمط إلى الشعور بالصراع الداخلي، وتراجع قدرة الفرد على التفاعل الأكاديمي بفعالية (Vallerand et al., 2003؛ Hatfield & Rapson, 2006). وفي ضوء ذلك، فإن الأفراد ذوي الشغف المتناغم يظهرون سلوكيات تعليمية إيجابية، ويتمتعون بالتركيز والحرية في الأداء، مما ينعكس إيجابًا على تحصيلهم الأكاديمي، في حين أن الأفراد الذين يملكون شغفًا قهريًا غالبًا ما يعانون من ضغوط تعيق تفاعلهم، وتؤثر سلبًا على مشاركتهم الصفية وقدرتهم على التنظيم الذاتي والاندماج الأكاديمي. وتم تفسير الشغف الأكاديمي من خلال الطريقة التي تتكوّن بها الدافعية نحو الاندماج الأكاديمي، حيث إن الدافعية تتأثر بثلاثة عوامل رئيسية. يتمثل العامل الأول في إدراك الطالب لقيمة النشاط الأكاديمي؛ فكلما زادت قناعة الطالب بأهمية النشاط وجدواه، ارتفع مستوى شغفه ومشاركته فيه. أما العامل الثاني، فيرتبط بالإحساس بالكفاءة الذاتية، أي شعور الطالب بقدرته على أداء النشاط بنجاح، وهو ما يعزز اهتمامه ويحفّز استمراره في الأداء. في حين يتمثل العامل

الثالث في القدرة على التحكم في المثيرات المرتبطة بالنشاط، إذ كلما تمكن الطالب من السيطرة على الظروف المحيطة والمشتتات، زاد اندماجه في النشاط الأكاديمي (Vallerand & Ratelle, 2002).

واستناداً إلى ما سبق من عرض نظري ومفاهيمي لمتغير الشغف الأكاديمي، يمكن اشتقاق تعريف شامل للشغف الأكاديمي بأنه "حالة نفسية مستدامة تتسم بالدافعية الذاتية، والاهتمام العميق، والاندماج الوجداني والمعرفي في الأنشطة الدراسية، تنبع من ارتباط الفرد القوي بالمجال الأكاديمي الذي يدرسه، وتنعكس في مشاعر الحماس، والتفاني، والتمسك بالمادة الدراسية كجزء من هوية الذات، بما يدفعه إلى استثمار الجهد والوقت بانتظام، ويعزز الأداء والتحصيل والرضا الأكاديمي".

وفي ضوء ما سبق، يتضح أن الشغف الأكاديمي يُعد من المتغيرات النفسية الجوهرية التي تسهم في تعزيز جودة حياة الطالب الجامعي، وتحفيزه نحو التعلم العميق، والمثابرة الأكاديمية، وتحقيق الذات. كما أنه يمثل قوة دافعة داخلية تُعين الطالب على مواجهة التحديات الدراسية، وتدعم اندماجه الإيجابي في البيئة الجامعية. وتأسيساً على ما تشير إليه الأدبيات، فإن فهم طبيعة الشغف الأكاديمي بمستوياته المختلفة يُعد خطوة أساسية في تصميم ممارسات تربوية داعمة تستهدف تعزيز التجربة التعليمية للطلبة ورفع كفاءتهم الأكاديمية والنفسية.

ثانياً: الرشاقة المعرفية

تُعد الرشاقة المعرفية أحد المفاهيم المهمة في مجال علم النفس المعرفي، والتي تتعلق بقدرة الأفراد على التكيف مع المواقف والمهام المعقدة والمتغيرة. وتشمل هذه القدرة المرونة المعرفية، التي تساعد الأفراد على الاستجابة السريعة والفعالة للمتغيرات الجديدة والتعامل مع المشكلات غير المتوقعة. على الرغم من أن الرشاقة المعرفية غالباً ما يتم ربطها بالمجالات الأكاديمية والمهنية، إلا أن لها تطبيقات واسعة في مجالات الحياة اليومية، حيث تساهم في تعزيز القدرة على التواصل وحل النزاعات واتخاذ القرارات بطرق مبتكرة (Good, 2009; 2012).

كما تُعد الرشاقة المعرفية من المهارات الأساسية التي تسهم في تعزيز قدرة الطلبة على التكيف السريع مع المواقف الجديدة وغير المتوقعة، سواء في البيئة التعليمية أو خارجها. فهي تمكّنهم من التفاعل بفعالية مع المعلومات الحديثة والمستجدات العلمية، كما تعزز مهارات الاتصال وحل المشكلات بطرق إبداعية (Good, 2012; Fedele, 2025). وتتيح هذه

المهارة للطالب القدرة على التنقل بين الانفتاح العقلي وتركيز الانتباه، مما يساعده على إدراك بيئته التعليمية بصورة أعمق وتشكيل استجاباته بشكل مرن وفعال (Dennis & Vander, 2010).

وتعكس الرشاقة المعرفية قدرة الفرد على التكيف الذهني والمرونة في التعامل مع المواقف الأكاديمية المعقدة والمتغيرة. وتشير إلى قدرة الطالب على الانتقال بين أساليب التفكير المختلفة وتعديل استراتيجياته العقلية بما يتلاءم مع متطلبات المهام التعليمية (Dennis & Vander, 2010). وتمثل هذه المهارة عنصرًا محوريًا في بيئات التعلم المعاصرة، حيث يُتوقع من الطلاب التعامل مع كمٍّ هائل من المعلومات واتخاذ قرارات سريعة وفعالة (Good, 2012; Fedele, 2025).

وقد أشار Josok et al. (2012) إلى أن الرشاقة المعرفية تتضمن ثلاثة أبعاد رئيسية: الانفتاح على الخبرة (openness to experience)، والمرونة المعرفية (cognitive flexibility)، وتركيز الانتباه (attentional control)، وهي مهارات تُمكن الطالب من مواجهة مواقف غير مألوفة بفعالية، والتعلم بعمق. وتؤكد الدراسات أن الطلاب ذوي الرشاقة المعرفية يظهرون استعدادًا أكبر للتعلم الذاتي، وقدرة على التنظيم العقلي عند حل المشكلات، كما يتمتعون بدرجة أعلى من التحفيز الذاتي والاندماج الإيجابي في النشاط الأكاديمي (Goldman & Pellegrino, 2015; Goldman & Pellegrino, 2015).

وعرف Good (2009) الرشاقة المعرفية بأنها بنية ذهنية مقترحة تسعى إلى دمج المفاهيم المرتبطة بالتكيف المعرفي، والأداء الذهني الفعال، والمرونة الإدراكية في آن واحد، وذلك بهدف تمكين الفرد من التفاعل مع المتغيرات المختلفة بكفاءة في ذات اللحظة الزمنية. وعرفها Ross Miller and Doster (2018) بأنها بنية ذهنية مستحدثة تهدف إلى تجميع وتطوير المفاهيم المعرفية الراهنة، إذ تعبر عن قدرة الطالب على الانتقال الذهني السلس بين المهام والأفكار، استنادًا إلى مزيج من الانفتاح العقلي، وتركيز الانتباه، والإتقان في الأداء.

كما عرفها الفيل (٢٠٢٠) على أنها بنية عقلية متعددة الأبعاد تجمع بين الانفتاح المعرفي، والمرونة الذهنية، والقدرة على تركيز الانتباه، مما يسهم في رفع مستوى أداء الأفراد في البيئات التعليمية المعقدة والغنية.

ومن ثم تُعرف الباحثة الحالية الرشاقة المعرفية بأنها: نمط من الكفاءة الذهنية يتجلى في قدرة الفرد على التبديل المرن بين أنماط التفكير المختلفة، والاندماج في معالجة معلومات جديدة بطريقة تكيفية، مع الحفاظ على التركيز والوعي السياقي، بما يُمكنه من التعامل الفعال مع المواقف المعقدة وغير المتوقعة، واتخاذ قرارات مدروسة في بيئات ديناميكية متعددة المتغيرات.

ويضيف (Haupt et al. (2013 أن الرشاقة المعرفية تتألف من ثلاثة أبعاد رئيسية، تُعد كل منها مكوناً أساسياً في دعم قدرة الطالب على التفكير بفعالية والتكيف مع المتغيرات هي:

١. الانفتاح المعرفي: ويعني استعداد الطالب لتقبل الأفكار الجديدة وتوسيع آفاق معرفته، ويتجلى هذا البعد في اتساع وعيه وعمقه، وفي قدرته على النفاذ إلى المعاني الكامنة وراء الظواهر. كما يعكس رغبة متكررة في خوض تجارب جديدة واكتساب خبرات متنوعة، بما يساهم في تنمية تفكيره الناقد وقدرته على الفهم المتعدد الأبعاد للموضوعات المختلفة.
٢. المرونة المعرفية: وتشير إلى قدرة الطالب على تعديل أنماط تفكيره وتجاوز الاستجابات التلقائية أو النمطية. فالفرد المرن معرفياً يستطيع أن يغيّر وجهة نظره، أو يعيد تقييم المواقف والمعلومات عند ظهور معطيات جديدة، ويتحرر من الجمود العقلي، مما يعزز قدرته على التعامل مع المشكلات بطرق مبتكرة ومتجددة. وتُعد المرونة المعرفية مهارة حاسمة في التنقل بين مختلف الأنماط الفكرية، كما أن تدريب الأفراد على زيادة هذه القدرة يُساعد في تعزيز قدرتهم على حل المشكلات والتكيف مع التحديات، وتمثل المرونة المعرفية دوراً بارزاً في نجاح الأفراد في مختلف المجالات التعليمية والمهنية. (Zelazo & Carlson, 2020)
٣. تركيز الانتباه: ويتمثل في قدرة الطالب على إدارة انتباهه بشكل انتقائي، أي تصفية وفلترة المعلومات التي يتعرض لها، للتركيز على ما هو أكثر أهمية وارتباطاً بالموقف أو المشكلة. وتعد هذه القدرة ضرورية في بيئة تعليمية ومعلوماتية مزدحمة بالمحفزات، إذ تساعد الطالب على الحفاظ على دقة التفكير وعدم التشتت، مما ينعكس إيجاباً على أدائه الأكاديمي والسلوكي.

وأظهرت الدراسات السابقة أن الرشاقة المعرفية ترتبط بشكل إيجابي بالعديد من المتغيرات مثل: التنظيم الذاتي والفعالية الذاتية (ElAdl, 2025)، والطلاقة النفسية والطمأنينة النفسية (Hbhash, 2023)، والأداء الأكاديمي (عجيل وصالح، ٢٠٢٤)، والنهوض الأكاديمي (بسيوني، ٢٠٢٣)، والرفاهية الأكاديمية (محمد، ٢٠٢٤). وأوضح (Ross et al. (2018

أن التدريب على الرشاقة المعرفية يعمل على تحسين الذكاء الانفعالي والقدرة على اتخاذ القرارات ويعزز مهارات التواصل الشخصي. كما يمكن أن تتنبأ الرشاقة المعرفية باتخاذ القرار (عبد الحليم، ٢٠٢٤). كما أشار Haupt (2017) و Jen et al. (2019) إلى أن الرشاقة المعرفية تسهم في تعزيز مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلاب، كما تمكنهم من حل المشكلات التي يواجهونها، مما يزيد من فاعليتهم الذاتية. وتساعد الرشاقة المعرفية أيضاً في تمكين الطلاب من السيطرة على طريقة تفكيرهم واتجاهاتهم الذهنية. من جهة أخرى، وأشار أبو حلاوة والفيل (٢٠٢٢) إلى أن الرشاقة المعرفية تجعل الطالب أكثر تحديداً في خطوات تفكيره، وتحسن من عمليات المعالجة المعرفية وصناعة القرار، مما يزيد من إصراره ومثابرته، ويعزز تحصيله الدراسي وبالتالي فرص نجاحه الأكاديمي. وأشار Demirtas (2020) إلى أن الطلاب ذوي الرشاقة المعرفية يمتلكون القدرة على مواجهة المواقف غير المألوفة وتجربة طرق جديدة للتواصل، فضلاً عن تعديل سلوكياتهم لتلبية الاحتياجات السياقية، وتقبل النقد البناء، والوعي بالخيارات البديلة. كما أنهم قادرون على تركيز انتباههم على المعلومات المهمة واستبعاد المثيرات المشتتة، واستخدام المعلومات بمرونة وتطبيقها بطرق متنوعة وفقاً للسياق، ويمتلكون القدرة على اتخاذ القرارات بمفردهم والنظر إلى الأحداث من زوايا مختلفة، مع الأخذ بالآراء المتعارضة. ومن هنا، تزداد الحاجة إلى أن يكون الطلاب رشيقيين معرفياً بشكل مستمر في ظل تزايد المعارف والتعقيدات والغموض في البيئة التعليمية (Hutton & Turner, 2019). وأشار Knox et al. (2024) أن الرشاقة المعرفية ضرورية لتحسين الفهم والحوكمة الذاتية. وأشارت دراسة Fuchs et al. (2023) أهمية الرشاقة المعرفية في العمليات التعليمية باعتبارها من المهارات الأساسية التي تساهم في إعداد الطلاب للمستقبل وتحقيق النجاح في القرن الواحد والعشرين، وتعكس القدرة على التفاعل بمرونة مع المواقف الجديدة، وتغيير استراتيجيات التفكير بناءً على المتغيرات المحيطة، وأضاف الدراسة أن الرشاقة المعرفية تُعتبر هذه المهارات أساسية لتطوير القدرات المعرفية والتفكير النقدي وحل المشكلات الإبداعي في بيئات التعلم الحديثة، حيث يُتوقع من الطلاب التعامل مع كمٍّ هائل من المعلومات والمهام المعقدة، كما تشدد الدراسة على ضرورة تضمين هذه المهارات في المناهج التعليمية لتجهيز الطلاب لمواجهة تحديات المستقبل، وتحقيق أداء أكاديمي عالي، وتطوير مهارات التفكير المستدام والتعلم المستمر.

وفي ضوء العرض النظري لمتغير الرشاقة المعرفية، يتضح أنها تمثل إحدى القدرات العقلية المعاصرة التي باتت تحظى باهتمام متزايد في ميادين علم النفس التربوي، نظرًا لدورها الحيوي في تمكين المتعلم من التعامل بمرونة وفعالية مع المواقف الدراسية المعقدة والمتغيرة. وتكمن أهمية الرشاقة المعرفية في كونها تسهم في تعزيز التفكير التوليدي، والانفتاح على الأفكار الجديدة، والقدرة على التكيف المعرفي والانفعالي مع المتغيرات، مما يجعلها عاملاً أساسياً في دعم استقلالية المتعلم وتنظيمه الذاتي. وقد أظهرت الأدبيات أن الطلاب ذوي الرشاقة المعرفية يكونون أكثر قدرة على مواجهة التحديات الدراسية، وأكثر استعداداً للتعلم العميق، وأعلى تحفيزاً للتفاعل مع المحتوى الأكاديمي بصورة مرنة وفعالة (Dennis & Vander Wal, 2010; Josok et al., 2012; Cañas et al., 2020). ومن ثم، فإن تضمين هذا المتغير في الدراسات المعاصرة يثري الفهم النظري والتطبيقي لكيفية دعم الطلبة في بيئات التعلم المتغيرة، ويسهم في بناء ممارسات تربوية أكثر تكيفاً مع احتياجاتهم المعرفية.

ثالثاً: التنظيم الذاتي

يُعد التنظيم الذاتي من المفاهيم المحورية في علم النفس التربوي، وقد حظي باهتمام واسع باعتباره عاملاً حاسماً في نجاح الطلبة أكاديمياً وذاتياً. ويُشير التنظيم الذاتي إلى القدرة على التحكم في الأفكار والانفعالات والسلوكيات لتحقيق الأهداف الشخصية، من خلال استخدام استراتيجيات معرفية وميتا-معرفية تُمكن الفرد من توجيه تعلمه وتنظيم وقته ومراقبة تقدمه (Zimmerman, 2000). ويرى (Pintrich, 2004) أن التنظيم الذاتي الأكاديمي يتضمن أبعاداً معرفية ودافعية وسلوكية تعمل بتكامل لمساعدة المتعلم على توجيه سلوكه التعليمي. وفي ضوء التغيرات المتسارعة في أنماط التعليم، لا سيما مع انتشار التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد، تزايدت الحاجة إلى تنمية مهارات التنظيم الذاتي بين الطلبة، فالقدرة على التنظيم الذاتي تعد من أبرز عوامل النجاح في بيئات التعلم المفتوحة والافتراضية، حيث تقل الرقابة المباشرة من المعلمين، ويعتمد الطالب على قدراته الذاتية في تنظيم تعلمه وإدارته (Broadbent & Poon, 2015).

وعرف (Pintrich, 2000) التنظيم الذاتي بأنه "العملية التي يضبط من خلالها الأفراد سلوكهم وتفكيرهم وعواطفهم لتحقيق أهداف معينة". ويشمل هذا التنظيم مجموعة من العمليات المعرفية والنفسية والسلوكية التي يطبقها الأفراد لتوجيه سلوكياتهم خلال عملية التعلم، مما يساعدهم على التفاعل بشكل فعال مع البيئة التعليمية وتحقيق الأهداف الأكاديمية. ويرى

(Boekaerts, 1999) أن التنظيم الذاتي يتمثل في قدرة الأفراد على تنظيم أفكارهم وسلوكياتهم أثناء عملية التعلم، مع مراعاة الأبعاد العاطفية والمعرفية لتحقيق النجاح الأكاديمي. كما عرّف (Schunk, 2005) التنظيم الذاتي بأنه القدرة على التحكم في الانفعالات والسلوكيات من خلال تحديد الأهداف، تنظيم البيئة، ومراقبة الأداء لتحقيق الأهداف الأكاديمية والشخصية. ويشير (Bandura, 1997) إلى أن التنظيم الذاتي يشمل القدرة على ضبط السلوكيات والتفاعل مع البيئة باستخدام استراتيجيات معرفية وعاطفية للتغلب على التحديات وتحقيق الأهداف المرجوة.

وطور Zimmerman نموذجًا شهيرًا للتنظيم الذاتي يتكون من ثلاث مراحل رئيسية: مرحلة التهيئة (التخطيط وتحديد الأهداف)، ومرحلة الأداء (مراقبة الذات وتطبيق الاستراتيجيات)، ومرحلة التأمل الذاتي (التقييم الذاتي والتفكير في النتائج) (Zimmerman & Schunk, 2011). يوضح هذا النموذج كيف يتفاعل الطالب مع متطلبات التعلم من خلال عمليات عقلية متدرجة ومنظمة.

ويشمل التنظيم الذاتي عدداً من المهارات والعمليات النفسية المهمة، مثل إدارة الوقت، وتنظيم البيئة، وضبط الانفعالات، والتحفيز الذاتي، والتفكير التأملي، حيث أظهرت الدراسات أن الطلبة الذين يمتلكون مستويات عالية من التنظيم الذاتي يظهرون استجابات أكاديمية أكثر تكيفاً وفعالية، ولديهم قدرة أكبر على مقاومة ضغوط الدراسة (Boekaerts, 1999; Schunk & Zimmerman, 2012).

والتنظيم الذاتي ليس فقط مهارة معرفية، بل يمثل نظاماً ديناميكياً يدمج بين الجوانب المعرفية والانفعالية والسلوكية للطالب، بما يساعده على التحكم في عملية التعلم بطريقة مرنة ومستقلة (Zimmerman, 2008). فالمتعلم المنظم ذاتياً هو من يخطط مسبقاً، ويحدد أهدافه بدقة، ويراقب مدى تقدمه، ويُعدل استراتيجياته حسب الموقف التعليمي، مما يجعله أكثر قدرة على مواجهة التحديات الأكاديمية. ويُسهّم التنظيم الذاتي في تمكين الطلاب من تحديد الأهداف الدراسية بوضوح، واستخدام استراتيجيات مناسبة لتحقيقها، وتقويم أدائهم باستمرار. كما يرتبط بدرجات عالية من التحصيل الدراسي، والمثابرة، والقدرة على مقاومة التسويف الأكاديمي، خاصة في البيئات التي تعتمد على التعلم الذاتي أو التعلم عن بُعد (Pintrich, 2004; Duckworth et al., 2007).

وأشارت الدراسات السابقة إلى وجود علاقة قوية بين التنظيم الذاتي وعدد من المتغيرات النفسية المهمة، مثل الكفاءة الذاتية، والرضا عن الحياة الجامعية، مما يعزز من ضرورة دمج مهارات التنظيم الذاتي ضمن البرامج التعليمية والإرشادية الموجهة للطلبة الجامعيين (Nota et al., 2012; Wolters & Taylor, 2004). كما أظهرت أن التنظيم الذاتي يرتبط بشكل إيجابي مع عدة متغيرات ذات أهمية، مثل التحصيل الأكاديمي (Nota et al., 2004)، الاندماج الأكاديمي (Wolters & Taylor, 2012)، الكفاءة الذاتية (Bandura, 1997)، وخفض التسويف الأكاديمي (Steel, 2007). بالإضافة إلى ذلك، يشير Pintrich (٢٠٠٤) إلى أن الطلبة الذين يتمتعون بمستويات عالية من التنظيم الذاتي يكونون أكثر قدرة على التغلب على المماظة، وأكثر التزامًا بالمواعيد النهائية، كما يعتمدون على استراتيجيات تعلم عميق وفعال بدلاً من الاستراتيجيات السطحية.

ومن ثم، فالتنظيم الذاتي هو حجر الزاوية في تحقيق التعلم المستمر، حيث يساعد الطلاب في تنظيم وقتهم بشكل فعال، وتطوير استراتيجيات تعلم تتناسب مع احتياجاتهم الأكاديمية المختلفة، مما يساهم في رفع مستويات الانتباه والتركيز، وبالتالي تحسين التحصيل الدراسي بشكل عام (Schunk, 2005; Zimmerman, 2002). وتشير الدراسات الحديثة إلى أن التنظيم الذاتي يُحسن الأداء الأكاديمي في بيئات التعلم الرقمية والتعليم العالي (García-Sánchez, 2024). كما أن دمج مهارات التنظيم الذاتي في المنصات الرقمية أدى إلى تحسين الأداء الأكاديمي للطلاب، خاصة في مجالات المهارات الرقمية (Pérez & Martínez, 2024).

بناءً على ما تم عرضه، يمكن تعريف التنظيم الذاتي بأنه "عملية معرفية ونفسية وسلوكية تمكن الطلاب من ضبط سلوكهم، تفكيرهم، وعواطفهم لتحقيق أهداف محددة. ويشمل التنظيم الذاتي مجموعة من الاستراتيجيات التي يستخدمها الطلاب لإدارة وقتهم، وتحديد أهدافهم، وتقييم أدائهم، بالإضافة إلى التحكم في الانفعالات والتفاعل مع البيئة التعليمية بطريقة تعزز من تحصيلهم الأكاديمي. كما يتضمن التنظيم الذاتي القدرة على التكيف مع الظروف المتغيرة، وتعديل استراتيجيات التعلم بما يتناسب مع احتياجات الأفراد الأكاديمية، مما يساهم في تحسين الانتباه والتركيز وبالتالي تحقيق النجاح المستدام في البيئة التعليمية.

رابعاً: الاندماج الأكاديمي

يشير الاندماج الأكاديمي إلى الدرجة التي يندمج بها الطالب سلوكيًا، انفعاليًا، ومعرفيًا في المواقف التعليمية (Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004). ويشمل الاندماج السلوكي المشاركة في الأنشطة الصفية، والانفعالي الشعور بالانتماء والتحفيز، والمعرفي استخدام استراتيجيات عميقة لفهم المحتوى. كما أشار (Kahu, 2013) إلى أن الاندماج الأكاديمي يمثل تفاعلًا ديناميكيًا بين الفرد والسياق، ويتأثر بمجموعة من العوامل الشخصية والتعليمية. وأسفرت الدراسات السابقة عن أن الطلاب الأكثر اندماجًا يظهرون قدرة أعلى على التكيف مع متطلبات الدراسة، ومثابرة طويلة الأمد، ومعدلات إنجاز أفضل (Trowler, 2010; Hu & Kuh, 2002; Kahu, 2013; Zepke & Leach, 2010a, 2010b).

ويُعد الاندماج الأكاديمي مؤشرًا مهمًا للنجاح الجامعي، حيث يرتبط بمستويات تحصيل مرتفعة، وتقدير ذاتي أكاديمي إيجابي، وانخفاض معدلات التسرب. وقد بينت دراسات عديدة أن تنمية الشعور بالانتماء وتحقيق الاندماج الفكري والانفعالي يساهم في تحسين جودة التعلم وتشكيل الهوية الأكاديمية (Trowler, 2010; Appleton et al., 2006).

وقد طوّر (Kahu, 2013) نموذجًا تفسيريًا للاندماج الأكاديمي باعتباره تفاعلًا ديناميكيًا معقدًا بين خصائص الطالب (مثل الحافز والقدرات)، والبيئة التعليمية، والعوامل الاجتماعية والسياقية. كما أظهرت الدراسات السابقة أن الطلاب ذوي الاندماج المرتفع أكثر قدرة على التكيف مع متطلبات الدراسة، ويتمتعون بمثابرة أكبر في مواجهة التحديات الأكاديمية (Bond et al., 2020; Sá, 2023).

وأشار (Coates, 2007) إلى أن الاندماج الأكاديمي يشمل مجموعة من الجوانب مثل: الاندماج في أنشطة التعلم التعاوني، والمشاركة في المهام الأكاديمية التي تنسم بالتحدي، بالإضافة إلى بناء علاقات إيجابية مع أعضاء هيئة التدريس، والإسهام في إثراء الخبرة التعليمية ككل.

وعرف (Zhang et al., 2015) الاندماج الأكاديمي بأنه حالة عقلية إيجابية منتجة ترتبط بالسياق الدراسي، وتتجلى في ثلاثة أبعاد رئيسية: الحيوية، والتفاني، والانهماك. وتشير الحيوية إلى الطاقة والنشاط الذي يبذله الطالب في أداء المهام الدراسية، بينما يعكس التفاني شعور الطالب بالمعنى والهدف من العملية التعليمية، ويُعبّر الانهماك عن مدى تركيز الطالب واستغراقه الكامل في الدراسة، بما يعكس التفاعل الذهني والعاطفي العميق مع متطلبات التعلم.

كما عرفه Snijders et al. (2020) بأنه "حالة ذهنية إيجابية ومُرضية تتعلق بالدراسة، تتميز بالحيوية والتفاني والانغماس". تشمل هذه الحالة الطاقة العالية والمرونة الذهنية أثناء الدراسة، والاستعداد لبذل الجهد، والمثابرة حتى في مواجهة التحديات. وأشار Fredricks, Blumenfeld & Paris (2004) إلى أن الاندماج الأكاديمي يتضمن ثلاثة أبعاد أساسية:

- الاندماج السلوكي (Behavioral Engagement) يتعلق بالمشاركة الفعلية في الأنشطة الصفية، مثل الحضور والمشاركة في المناقشات والالتزام بالقواعد.
 - الاندماج الانفعالي (Emotional Engagement) يتعلق بالمشاعر الإيجابية أو السلبية تجاه المدرسة، المعلمين، والزملاء، مثل الشعور بالانتماء أو الاهتمام.
 - الاندماج المعرفي (Cognitive Engagement) يتعلق بالاستثمار النفسي في التعلم، مثل استخدام استراتيجيات التعلم العميق والرغبة في الفهم والتفكير النقدي.
- وانطلاقاً من التعريفات السابقة، يمكن للباحثة الحالية تعريف الاندماج الأكاديمي بأنه: "حالة ديناميكية متعددة الأبعاد، تتجسد في اندماج الطالب الفعال في الأنشطة التعليمية الهادفة، ويتضمن التفاعل المعرفي والسلوكي والاجتماعي مع مكونات البيئة التعليمية، بما يشمل الحيوية في الأداء، والتفاني في تحقيق الأهداف الأكاديمية، والاستغراق في المهام الدراسية، كما يعكس مستوى الجهد المبذول، والتعاون مع الزملاء وأعضاء هيئة التدريس، والإصرار على المثابرة والنجاح في الحياة الجامعية".

مما سبق، يتبين أن الاندماج الأكاديمي يمثل محوراً جوهرياً في فهم التفاعل الدينامي بين الطالب والبيئة التعليمية، إذ يجسد مدى اندماج الطالب معرفياً، وسلوكياً، وانفعالياً في العملية التعليمية. وقد اتفقت الأدبيات التربوية الحديثة على أن الاندماج الأكاديمي لا يقتصر على مجرد الحضور أو الأداء الأكاديمي، بل يمتد ليشمل الشعور بالانتماء والدافعية، والمثابرة، والتفاعل النشط مع المحتوى الدراسي (Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004; Kahu, 2013; Wang & Eccles, 2021)، وأن الطلاب الأكثر اندماجاً يميلون إلى تحقيق أداء أكاديمي أفضل، واندماج أطول مدى في الدراسة الجامعية، كما يظهرون قدرة أكبر على التكيف مع متطلبات الحياة الجامعية.

فروض البحث:

١. توجد علاقات ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين الشغف الأكاديمي، والرشاقة المعرفية، والتنظيم الذاتي، والاندماج الأكاديمي لدى طلبة الجامعة.
٢. يوجد مستوى مرتفع في كل من الشغف الأكاديمي، الرشاقة المعرفية، التنظيم الذاتي، والاندماج الأكاديمي لدى طلبة الجامعة.
٣. لا توجد فروق دالة إحصائياً في متوسطات درجات الشغف الأكاديمي، والرشاقة المعرفية، والتنظيم الذاتي، والاندماج الأكاديمي تعزى إلى النوع (ذكر/أنثى).
٤. لا توجد فروق دالة إحصائياً في متوسطات درجات الشغف الأكاديمي، والرشاقة المعرفية، والتنظيم الذاتي، والاندماج الأكاديمي تعزى إلى التخصص الأكاديمي (علمي/أدبي).
٥. لا توجد فروق دالة إحصائياً في متوسطات درجات الشغف الأكاديمي، والرشاقة المعرفية، والتنظيم الذاتي، والاندماج الأكاديمي تعزى إلى المستوى الدراسي (سنة أولى، رابعة).
٦. يمكن التنبؤ بدرجة الاندماج الأكاديمي لدى طلبة الجامعة من خلال كل من الشغف الأكاديمي، والرشاقة المعرفية، والتنظيم الذاتي.

إجراءات البحث:

(١) منهج البحث:

يتبنى هذا البحث المنهج الوصفي التحليلي لدراسة علاقة المتغيرات النفسية والتربوية المتمثلة في الشغف الأكاديمي، الرشاقة المعرفية، التنظيم الذاتي، والاندماج الأكاديمي لدى طلبة الجامعة. لتحقيق عدة أهداف رئيسية، منها دراسة العلاقة بين مستوى الشغف الأكاديمي، الرشاقة المعرفية، التنظيم الذاتي، والاندماج الأكاديمي واختبار وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين هذه المتغيرات بناءً على النوع (ذكور/إناث)، التخصص (علمي/أدبي)، والمستوى الدراسي (السنة أولى، السنة الرابعة). بالإضافة إلى التنبؤ بالاندماج الأكاديمي من خلال الشغف الأكاديمي والرشاقة المعرفية والتنظيم الذاتي.

(٢) المشاركون في البحث:

- عينة الخصائص السيكومترية: تم اختيار (100) طالباً وطالبة من جامعة كفر الشيخ للمشاركة في التحقق من الخصائص السيكومترية للمقاييس المستخدمة في البحث.
- عينة البحث الأساسية: تكونت من ٥٥٠ طالبة وطالبة من كليات التربية، الآداب، الزراعة، والعلوم - جامعة كفر الشيخ في الفصل الدراسي الثاني ٢٠٢٤ / ٢٠٢٥ باستخدام طريقة العينة العشوائية البسيطة، وقد تمثلت خصائص العينة في تمثيل للنوع (ذكور وإناث)،

والتخصصات العلمية والأدبية، والمستوى الدراسي (الأول/ الرابع)، بلغ متوسط أعمار أفراد العينة (٢٠.٨٤) سنة، بانحراف معياري قدره (٢.٥٦). ويوضح جدول (١) توزيع أفراد عينة البحث.

جدول (1)

يوضح توزيع عينة البحث وفق النوع والتخصص والمستوى الدراسي

المتغير	التصنيف	العدد	العينة الكلية
النوع	ذكور	٢٢٥	٥٥٠
	إناث	٣٢٥	
التخصص الأكاديمي	علمي	٢٦٥	
	أدبي	٢٨٥	
المستوى الدراسي	السنة الأولى	٣٠٠	
	السنة الرابعة	٢٥٠	

(٣) أدوات البحث

١. مقياس الشغف الأكاديمي (اعداد الباحثة)

يهدف المقياس إلى قياس درجة الشغف التي يظهرها الطلاب تجاه أنشطتهم الدراسية الجامعية، وقد تم بناء المقياس استناداً إلى الإطار النظري الذي طوره (Vallerand et al. (2003 في نظرية الشغف الثنائي Dualistic Model of Passion، والتي تفترض وجود نوعين من الشغف:

- الشغف المتناغم (Harmonious Passion): ينشأ عندما يكون الاندماج في النشاط الدراسي نابغاً من رغبة ذاتية حرة، ويكون قابلاً للتكامل مع جوانب الحياة الأخرى بشكل إيجابي.
- الشغف القهري (Obsessive Passion): يحدث عندما يشعر الفرد بأنه مجبر داخلياً على الاندماج في الدراسة، مما قد يؤدي إلى التوتر وصعوبة التوازن بين الدراسة والحياة. وتم اعداد المقياس استناداً إلى الأساس النظري لدراسات (Vallerand et al. (2023، (Vallerand et al. (2003، (Schellenberg and Stoeber et al. (2011، (Bailis (2017، (Bélanger, & Ratelle (2021. ويتكوّن المقياس من ٢٠ عبارة موزعة بالتساوي على بعدين: ١٠ عبارات لقياس الشغف المتناغم، ١٠ عبارات لقياس الشغف القهري.

وقد صيغت البنود بأسلوب التقرير الذاتي، وفق مقياس ليكرت خماسي (دائماً - غالباً - أحياناً - نادراً - أبداً). تتراوح الدرجة الكلية للمقياس بين ٢٠ و ١٠٠، وكلما ارتفعت الدرجة في أحد البعدين دلّت على قوة ذلك النمط من الشغف لدى الطالب. للتحقق من صدق مقياس الشغف الأكاديمي، تم الاعتماد على عدة مؤشرات. أولاً، تم عرض المقياس على عدد (٧) من أساتذة علم النفس التربوي لقياس صدق المحتوى، وقد بلغت نسبة اتفاق المحكمين على ملاءمة العبارات لأبعاد المقياس ٩١٪، مما يشير إلى تمتع المقياس بدرجة مرتفعة من الصدق الظاهري والمحتوى. ثانياً، تم حساب صدق المقارنة الطرفية للتمييز بين أعلى ٢٧٪ من الطلاب وأدناهم في الدرجة الكلية للمقياس، وتم استخدام اختبار (ت) لقياس دلالة الفروق بين المجموعتين، وقد أسفرت النتائج عن فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١)، حيث بلغت قيمة (ت) = ٥.٤٢ لصالح المجموعة العليا، مما يؤكد قدرة المقياس على التمييز بين مستويات الشغف الأكاديمي.

ثالثاً، تم حساب الصدق التلازمي باستخدام مقياس الشغف الأكاديمي المعتمد من قبل Vallerand et al. (٢٠٠٣) حيث تم حساب معامل الارتباط بين المقياسين، وأظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية قوية بينهما، حيث كانت قيمة معامل الارتباط (٠.٨٠) مما يدل على أن المقياس المعد يقيس نفس المتغير الذي يقيسه مقياس الشغف الأكاديمي المعتمد، مما يعزز من صدق المقياس في قياس الشغف الأكاديمي.

أما عن ثبات المقياس، فقد تم التأكد منه بطريقة إعادة تطبيق المقياس على (١٠٠) طالب وطالبة بعد أسبوعين من التطبيق الأول، وبلغت معاملات الارتباط بين التطبيقين (٠.٨٤)، و(٠.٨٩) على الترتيب، وجميعها دالة إحصائية، مما يعكس استقرار المقياس بمرور الوقت. وبالنسبة للاتساق الداخلي، فقد تم حسابه باستخدام معامل كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) للتأكد من مدى تجانس البنود داخل كل بُعد من أبعاد المقياس. وقد بلغت قيمة ألفا لبعد الشغف المتناغم ٠.٨٣، ولبُعد الشغف القهري ٠.٨٥، وهي قيم مرتفعة وتشير إلى درجة عالية من التجانس الداخلي بين المفردات، مما يعزز من كفاءة المقياس في قياس الشغف الأكاديمي.

٢. مقياس الرشاقة المعرفية (أعداد الباحثة)

يهدف المقياس لقياس الرشاقة المعرفية لدى طلاب كلية التربية، ويتكون من (٣٦) مفردة موزعة على ثلاثة أبعاد رئيسية هي: الانفتاح على الخبرة، المرونة المعرفية، وتركيز الانتباه، بحيث يحتوي كل بُعد على (١٢) موقفًا سلوكيًا يُعبّر عن سلوك أو موقف دراسي شائع. صيغت المفردات بصيغة مواقف سلوكية واقعية تواجه الطالب في حياته الأكاديمية واليومية، ولكل موقف ثلاثة بدائل متدرجة تعكس مستوى الاستجابة، تبدأ من الاستجابة الأقل مرونة إلى الأعلى، وتُعطى لها درجات (١، ٢، ٣) على التوالي. وتتراوح درجة كل طالب في المقياس بين ٣٦ درجة إلى ١٠٨ درجات، حيث تُقسم الدرجة الكلية إلى درجات خاصة بكل بُعد من الأبعاد الثلاثة، وتتراوح الدرجة في كل بُعد بين ١٢ درجة إلى ٣٦ درجة. وقد روعي في صياغة البنود الوضوح، والارتباط المباشر بمفهوم الرشاقة المعرفية.

وفي ضوء مراجعة الأدبيات والنماذج النظرية والدراسات السابقة، واستنادًا إلى مختلف التعريفات التي صاغها الباحثون حول مفهوم الرشاقة المعرفية (Ross et al. (2018)، (Dennis & Vander (2012)، (Knox et al. (2009)، (Josok et al. (2009)، (Good and Yeganeh (2012)، (Hbhash (2023)، والتي ركزت على قدرة الفرد على تكيف تفكيره وإعادة تنظيم معرفته وفقًا لمتغيرات البيئة المحيطة. توصلت الباحثة الحالية إلى تعريف للمفهوم يتمثل في: "نمط من الكفاءة الذهنية يتجلى في قدرة الفرد على التبديل المرن بين أنماط التفكير المختلفة، والاندماج في معالجة معلومات جديدة بطريقة تكيفية، مع الحفاظ على التركيز والوعي السياقي، بما يُمكنه من التعامل الفعال مع المواقف المعقدة وغير المتوقعة، واتخاذ قرارات مدروسة في بيئات ديناميكية متعددة المتغيرات".

تم تحديد أبعاد المقياس بناءً على التعريف الإجرائي، وبالرجوع إلى ما تناولته الدراسات السابقة من مكونات وعوامل لهذا المفهوم. وقد تم تحديد الأبعاد التالية:

- الانفتاح على الخبرة (Openness to Experience): ويشير إلى قابلية الفرد لتجربة أفكار جديدة وغير معتادة.
- المرونة المعرفية (Cognitive Flexibility): وتعني قدرة الشخص على استخدام أساليب تفكير متنوعة وتعديل استراتيجياته لمواءمة الظروف أو حل المشكلات.
- تركيز الانتباه (Attention Focus): ويُقصد به قدرة الفرد على تخصيص موارده العقلية بشكل موجّه وفعل لإنجاز مهمة معينة خلال فترة محددة.

وتم قياس الرشاقة المعرفية إجرائيًا من خلال الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس الرشاقة المعرفية الذي أعدته الباحثة.

تم تطبيق المقياس على (100) طالبا وطالبة لحساب ثبات المقياس بطريقتي التطبيق وإعادة التطبيق بعد أسبوعين، وطريقة سبيرمان-براون، وكانت النتائج كما بجدول (2)

جدول (2)

معامل الثبات (إعادة التطبيق والتجزئة النصفية) مقياس الرشاقة المعرفية

البعد	إعادة التطبيق	سبيرمان-براون
الانفتاح على الخبرة	٠,٨٥	٠,٨١
المرونة المعرفية	٠,٧٩	٠,٧٥
تركيز الانتباه	٠,٨٢	٠,٨٠
الرشاقة المعرفية (الدرجة الكلية)	٠,٨٤	٠,٨١

كما تم حساب الاتساق الداخلي بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس كما بجدول (3)

جدول (3)

الاتساق الداخلي لمقياس الرشاقة المعرفية

البعد	معامل الارتباط
الانفتاح على الخبرة	٠,٨٨
المرونة المعرفية	٠,٨٠
تركيز الانتباه	٠,٧٩

وبالنسبة لحساب صدق المقياس في إطار التحقق من صدق المحتوى لمقياس الرشاقة المعرفية، تم عرض المقياس، على (٧) أساتذة في علم النفس التربوي، وطلب منهم تقييم مدى وضوح المفردات، وانتمائها للأبعاد المناسبة، وشمولية المقياس للمفهوم قيد الدراسة. وقد أظهرت نتائج التحكيم أن نسبة الاتفاق بين المحكمين على مناسبة المفردات وصياغتها وانتمائها للأبعاد تجاوزت ٩٠٪.

كما تم التحقق من صدق المقارنة الطرفية لمقياس الرشاقة المعرفية من خلال المقارنة بين المجموعتين الغليا والدُنيا، حيث تم ترتيب درجات أفراد العينة تنازليًا، ثم اختيار أعلى ٢٧٪ من الدرجات كمجموعة عليا، وأدنى ٢٧٪ كمجموعة دنيا. وتم استخدام اختبار "ت" للفروق الإحصائية بين متوسطات استجابات المجموعتين على مفردات المقياس، وقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) في معظم المفردات، حيث بلغت قيمة "ت" في المتوسط (٤.٨٧)، مما يشير إلى تمتع المقياس بصدق تمييزي جيد وقدرته على التمييز بين الأفراد وفقًا لمستوى الرشاقة المعرفية لديهم.

٣. مقياس التنظيم الذاتي (اعداد الباحثة)

يهدف المقياس إلى قياس مدى قدرة الطالب الجامعي على التخطيط لدراسته، وضبط أدائه خلالها، والاستمرار بدافع داخلي نحو تحقيق النجاح الأكاديمي. ويعتمد المقياس على الإطار النظري الذي يعرف التنظيم الذاتي بأنه مجموعة من العمليات المعرفية والانفعالية والسلوكية التي يستخدمها الفرد لتوجيه تفكيره وسلوكه وجهوده نحو تحقيق أهداف محددة (Zimmerman, 2000). ويعد التنظيم الذاتي عنصراً محورياً في نجاح التعلم الأكاديمي، خاصة في بيئات التعلم المستقل والموجه ذاتياً مثل المرحلة الجامعية.

وقد بُني المقياس استناداً إلى نموذج (Zimmerman 2002)، والذي يقسم التنظيم الذاتي إلى ثلاث مراحل رئيسية: مرحلة التخطيط (Forethought Phase): وتشمل تحديد الأهداف وتنظيم الوقت والاستعداد الذهني، ومرحلة الأداء (Performance Phase): وتشمل المراقبة الذاتية، واستخدام الاستراتيجيات الفعالة، وضبط الانتباه والسلوك، ومرحلة التأمل (Self-reflection Phase): وتشمل تقييم الأداء، وإصدار الأحكام، والتفكير في النتائج لتحسين الأداء المستقبلي. كما تم الاستفادة من عدد من المقاييس والدراسات السابقة في بناء المقياس وصياغة عباراته، مثل: (Self-Regulated Learning Interview Schedule (SRLIS الذي طوره Zimmerman and Martinez-Pons (١٩٨٦)، مقياس Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) الذي طوره Pintrich and De Groot (١٩٩٠)، ومقياس Academic Self-Regulation Questionnaire (SRQ-A) الذي أعده Ryan and Connell (١٩٨٩). وقد تم اختيار العبارات بما يتناسب مع البيئة الأكاديمية للطلبة الجامعيين، وبما يعكس الأبعاد الأساسية للتنظيم الذاتي من حيث: تحديد الأهداف وتخطيط التعلم، المراقبة الذاتية وتنظيم الجهد، والتقييم الذاتي وضبط الأداء. ويتكون المقياس من ٢٤ مفردة، موزعة على ثلاثة أبعاد رئيسية تمثل مراحل التنظيم الذاتي وهي: تحديد الأهداف وتخطيط التعلم (٨ بنود)، المراقبة الذاتية وتنظيم الجهد (٨ بنود)، والتقييم الذاتي وضبط الأداء (٨ بنود). ويجب المشاركون على مفردات المقياس باستخدام مقياس ليكرت خماسي يتراوح بين: (١) لا تنطبق إطلاقاً، إلى (٥) تنطبق على درجة كبيرة. ومن ثم تتراوح الدرجة الكلية للمقياس بين ٢٤ و ١٢٠، بحيث تشير الدرجات الأعلى إلى مستوى مرتفع من التنظيم الذاتي الأكاديمي.

تم التحقق من صدق مقياس التنظيم الذاتي الأكاديمي باستخدام عدة أساليب لضمان تمثيل المقياس للمفهوم النظري.

- صدق المحتوى (Content Validity): تم عرض بنود المقياس في صورته الأولية على عدد (٧) من أساتذة علم النفس التربوي للتحقق من مدى تمثيل البنود لأبعاد المتغير، وسلامة الصياغة اللغوية. اتفقت آراء المحكمين بنسبة تجاوزت ٩١٪ على ملاءمة البنود.
- صدق المقارنة الطرفية (Extreme Groups Validity): تم إجراء اختبار للتمييز بين درجات أعلى وأدنى ٢٧٪ من العينة (باستخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين). وأسفرت النتائج عن فروق دالة إحصائية بين المجموعتين على جميع البنود، حيث تراوحت قيم "ت" (t) بين ٢.٨٩ و ٦.١٤، مما يشير إلى قدرة البنود على التمييز بين الأفراد ذوي التنظيم الذاتي المرتفع والمنخفض.

- الصدق التلازمي (Concurrent Validity): تم حساب معاملات الارتباط بين درجات المقياس ودرجات مقياس (Zimmerman & Martinez-Pons, 1990)، وأسفرت النتائج عن معاملات ارتباط موجبة ودالة بلغت ($r = 0.71, p < .01$)، مما يشير إلى مستوى جيد من الصدق التلازمي.

كما تم حساب الثبات باستخدام طريقة التطبيق وإعادة التطبيق (Test-Retest Method)، حيث تم تطبيق المقياس مرتين بفواصل زمني قدره أسبوعان على عينة مكونة من (١٠٠) طالباً وطالبة، وتم حساب معامل الارتباط بين درجات التطبيقين باستخدام معامل بيرسون، تراوحت قيمة معامل الثبات للأبعاد (٠.٧٩ - ٠.٨٩)، وللدرجة الكلية ٠.٨٩ وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١). كذلك تم التأكد من ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية (Split-Half Reliability): تم تقسيم المقياس إلى نصفين متكافئين حسابياً، ثم حساب معامل الارتباط بينهما، وتصحيحه باستخدام معادلة سبيرمان-براون، حيث تراوحت من (٠.٧٧ - ٠.٨٩)، وهي تشير إلى ثبات جيد.

كما تم حساب معامل كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha)، لكل بُعد من أبعاد المقياس وكذلك للمقياس ككل وقد جاءت النتائج على النحو التالي: تحديد الأهداف وتخطيط التعلم: $\alpha = 0.78$ ، المراقبة الذاتية وتنظيم الجهد: $\alpha = 0.81$ ، والتقييم الذاتي وضبط الأداء: $\alpha = 0.85$ ، الدرجة الكلية للمقياس: $\alpha = 0.88$. مما يشير إلى ثبات المقياس في قياس متغير التنظيم الذاتي كما بجدول (4).

جدول (4)

معامل الثبات (إعادة التطبيق وألفا-كرونباخ) لمقياس التنظيم الذاتي

البعد	إعادة التطبيق	ألفا- كرونباخ
تحديد الأهداف	٠,٧٩	٠,٧٨

المراقبة الذاتية	٠,٨٢	٠,٨١
التقييم الذاتي	٠,٨٦	٠,٨٥
التنظيم الذاتي (الدرجة الكلية)	٠,٨٩	٠,٨٨

٤. مقياس الاندماج الأكاديمي (اعداد الباحثة)

تم بناء مقياس الاندماج الأكاديمي استنادًا إلى النموذج الثلاثي الذي طوره Fredricks et al. (2004)، والذي يصنّف الاندماج إلى ثلاثة أبعاد رئيسية: سلوكي، معرفي، وانفعالي، ويُعد هذا النموذج من أكثر الأطر النظرية شيوعًا في هذا المجال. كما تم الاسترشاد في إعداد بنود المقياس بعدد من الأدوات القياسية العالمية، أبرزها مقياس Student Engagement Instrument (SEI) الذي طوره Appleton, Christenson, Kim, and Reschly (2006)، والذي يركّز على قياس الجوانب النفسية والمعرفية للاندماج لدى طلاب المرحلة الثانوية، وتم تكييفه بما يتلاءم مع البيئة الجامعية. بالإضافة إلى ذلك، تم الاستفادة من Utrecht Work Engagement Scale – Student Version (UWES-S) الذي وضعه Schaufeli, et al. (2002)، والذي يقيس عناصر الاندماج في الدراسة مثل الحيوية والتفاني والانغماس، وهو مقياس له تطبيقات واسعة في الأوساط الأكاديمية.

يتكون مقياس الاندماج الأكاديمي من ٢٤ بندًا موزعة على ثلاثة أبعاد رئيسية وفق نموذج Fredricks, Blumenfeld, & Paris (٢٠٠٤):

الاندماج السلوكي (٨ بنود): يعكس مدى التزام الطالب بحضور المحاضرات والمشاركة في الأنشطة الصفية.

الاندماج المعرفي (٨ بنود): يتناول مدى اندماج الطالب في التفكير العميق واستخدام استراتيجيات التعلم الفعالة.

الاندماج الوجداني (٨ بنود): يقيس المشاعر الإيجابية تجاه التخصص والدراسة والبيئة الجامعية.

تم إعداد البنود بصيغة تقرير ذاتي واضحة، وتراعي البساطة والارتباط المباشر بسلوك الطالب الأكاديمي. تعتمد استجابات الطالب على مقياس ليكرت الخماسي، بحيث يُعطى لكل بند درجة من: (١) لا تنطبق عليّ إطلاقًا، (٢) تنطبق عليّ نادرًا، (٣) تنطبق عليّ أحيانًا، (٤) تنطبق عليّ غالبًا، (٥) تنطبق عليّ دائمًا. وبذلك تتراوح الدرجة الكلية للمقياس بين ٢٤ كحد أدنى و ١٢٠ كحد أقصى. وتشير الدرجة المرتفعة إلى مستوى عالٍ من الاندماج الأكاديمي في أبعاده الثلاثة، بينما تشير الدرجة المنخفضة إلى تدنٍ في مستوى اندماج الطالب أكاديميًا.

تم التحقق من ثبات مقياس الاندماج الأكاديمي على عينة من (100) طالبا وطالبة حيث تم حسابه بإعادة تطبيق المقياس (Test-Retest Reliability) بفواصل زمني قدره أسبوعان، وبلغ معامل الارتباط بين التطبيقين (٠.٨٩)، مما يشير إلى استقرار درجات المقياس عبر الوقت. كذلك تم حساب معامل الثبات باستخدام طريقة التجزئة النصفية (Split-Half Reliability) حيث بلغت قيمة معامل الارتباط بين نصفي المقياس بعد تصحيحه باستخدام معادلة سبيرمان براون (٠.٨٤).

كما تم استخدام معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) لكل بُعد من أبعاد المقياس، حيث بلغت: (٠.٨١) لبُعد الاندماج السلوكي، و(٠.٨٦) للاندماج المعرفي، و(٠.٨٣) للاندماج الانفعالي.

وللتأكد من صدق مقياس الاندماج الأكاديمي، تم التحقق من صدق المحتوى (Content Validity) من خلال عرض المقياس بصورته الأولية على (٧) من المختصين في علم النفس التربوي، حيث طُلب منهم تقييم مدى ملاءمة البنود للأبعاد المحددة، ووضح صياغتها، وتغطيتها الشاملة لمفهوم الاندماج الأكاديمي.

كما تم التأكد من صدق المفردات (Face Validity) من خلال تجربة استطلاعية على (100) طالب وطالبة للتأكد من وضوح العبارات وسهولة فهمها، وأُجريت التعديلات اللازمة في ضوء ملاحظاتهم.

بالإضافة لحساب صدق المقارنة الطرفية (Extreme Groups Validity) بمقارنة متوسط درجات أعلى ٢٧٪ من الطلاب مع أدنى ٢٧٪، باستخدام اختبار (ت)، وقد أسفرت النتائج عن فروق دالة إحصائية لصالح ذوي الدرجات الأعلى، حيث بلغت قيمة $t = 5.92$ ، ($p < 0.01$)، مما يشير إلى قدرة البنود على التمييز بين الأفراد ذوي مستويات مختلفة من الاندماج الأكاديمي.

وأخيرا تم استخدام مقياس Schaufeli et al. (2002) لقياس الصدق التلازمي للمقياس، حيث تم تطبيق المقياسين على نفس العينة من الطلاب في نفس الفترة الزمنية. ثم تم حساب معامل الارتباط بين المقياسين باستخدام اختبار معامل الارتباط بيرسون (Pearson's Correlation). أظهرت النتائج ارتباطاً قوياً يصل إلى ٠.٧٨ بين المقياس الجديد ومقياس Schaufeli et al. (2002)، مما يشير إلى أن المقياس الجديد يمتلك صدق تلازمي جيد ويقيس بشكل فعال نفس المفهوم المتعلق بالاندماج الأكاديمي.

(٤) الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث

تم استخدام عدة أساليب إحصائية لتحليل البيانات واختبار الفروض في هذا البحث. بدأ التحليل بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لوصف الخصائص الأساسية للمتغيرات، مما أتاح للباحثة الحصول على فكرة عامة حول توزيع درجات المشاركين في المقياس. بعد ذلك، تم استخدام معامل الارتباط (Pearson) لدراسة العلاقات بين المتغيرات الرئيسية، كما تم تطبيق اختبار T لفحص الفروق بين المجموعات المستقلة. وأخيرًا، تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد (Multiple Regression Analysis) لفحص قدرة المتغيرات المستقلة (الشغف الأكاديمي، الرشاقة المعرفية، والتنظيم الذاتي) في التنبؤ بمستوى الاندماج الأكاديمي، وتم إجراء جميع التحليلات باستخدام برنامج SPSS v. 25.

نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها

تم التحقق من اعتدالية توزيع الدرجات قبل إجراء التحليلات الإحصائية، وذلك باستخدام كل من مؤشري الالتواء (Skewness) والتفرطح (Kurtosis)، حيث تبين أن القيم تقع ضمن الحدود المقبولة إحصائيًا (± 2)، مما يشير إلى تقارب التوزيع من الشكل الطبيعي.

نتائج الفرض الأول ومناقشته وتفسيره:

وينص على: "توجد علاقات ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين الشغف الأكاديمي، والرشاقة المعرفية، والتنظيم الذاتي، والاندماج الأكاديمي لدى طلبة الجامعة".

ولاختبار صحة هذا الفرض، قامت الباحثة باستخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient) لقياس طبيعة العلاقة بين المتغيرات كما هو موضح في جدول

(5)

جدول (5)

معاملات الارتباط بين درجات الطلاب على مقاييس الشغف الأكاديمي، والرشاقة المعرفية، والتنظيم الذاتي، والاندماج الأكاديمي $n=50$

المتغير	الشغف المتناغم	الشغف القهري	الشغف الأكاديمي (الكلية)	الرشاقة المعرفية	التنظيم الذاتي	الاندماج الأكاديمي
الشغف المتناغم	1	.201*	.768*	.756*	.777*	.881*
الشغف القهري	.201*	1	.714*	.668*	.553*	.507*
الشغف الأكاديمي (الكلية)	.768*	.714*	1	.962*	.902*	.817*

الرشاقة المعرفية	.756*	.668*	.962*	1	.896*	.839*
التنظيم الذاتي	.777*	.553*	.902*	.869*	1	.890*
الاندماج الأكاديمي	.881*	.507*	.817*	.839*	.890*	1

*جميع القيم دالة عن مستوى ٠,٠١.

يوضح جدول (٥) وجود علاقات ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا بين الاندماج الأكاديمي وكل من الشغف المتناغم، والشغف القهري، والشغف الأكاديمي الكلي، والرشاقة المعرفية، والتنظيم الذاتي. وقد كانت أقوى هذه العلاقات بين الاندماج الأكاديمي والتنظيم الذاتي (٠.٨٩٠)، يليه الشغف المتناغم (٠.٨٨١)، ثم الرشاقة المعرفية (٠.٨٣٩)، ما يشير إلى أن هذه المتغيرات تلعب دورًا كبيرًا في دعم اندماج الطالب في البيئة الجامعية وتفاعله الإيجابي مع متطلباتها. كما أن العلاقة الإيجابية المتوسطة بين الشغف القهري والاندماج الأكاديمي (٠.٥٠٧) توضح أن هذا النوع من الشغف، رغم ارتباطه بالاندماج، قد لا يُعَبَّر بالضرورة عن تفاعل صحي أو مستقر. ويظهر الجدول بوضوح أن الطلاب الذين يمتلكون شغفًا متناغمًا، ويتمتعون برشاقة معرفية، وينظمون تعلمهم ذاتيًا، يكونون أكثر قدرة على التكيف والاندماج في الحياة الجامعية.

إن وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا بين الاندماج الأكاديمي والتنظيم الذاتي، يدعم ما أشار إليه Zimmerman (2002) بأن الطلاب المنظمين ذاتيًا يمتلكون القدرة على تحديد الأهداف ومراقبة تقدمهم وتنظيم استراتيجيات تعلمهم، مما يجعلهم أكثر قدرة على التكيف مع متطلبات البيئة الجامعية والمشاركة الفاعلة في الأنشطة التعليمية. التنظيم الذاتي لا يسهم فقط في الإنجاز الأكاديمي، بل يُعد أحد المحددات الأساسية للاندماج الإيجابي في السياق الجامعي (Panadero, 2017).

أما الشغف المتناغم، فقد ارتبط ارتباطًا قويًا بالاندماج الأكاديمي، وهو ما يتسق مع نموذج Vallerand (2003, 2008) للشغف، الذي يميز بين الشغف المتناغم - القائم على الدافعية الذاتية والاختيار الحر - والشغف القهري القائم على الضغط الداخلي والشعور بالإلزام. الطلاب الذين يمتلكون شغفًا متناغمًا يتفاعلون مع التعلم كقيمة ذاتية، مما يُعزز من التزامهم الأكاديمي وتفاعلهم الإيجابي، وهو ما يفسر الارتباط القوي مع الاندماج الأكاديمي.

وجاء ارتباط الشغف القهري بالاندماج الأكاديمي في مستوى متوسط، مما يشير إلى أن الدافعية القهرية رغم أنها قد تدفع الطالب للاندماج ظاهرياً، إلا أنها لا تؤدي إلى اندماج حقيقي ومستقر، بل قد ترتبط بمشاعر توتر وضغط نفسي، كما أشار إلى ذلك (Vallerand et al. (2003) و (Curran et al. (2015). هذا النوع من الشغف قد يؤدي إلى المشاركة المفرطة أو غير المتوازنة، دون أن يعكس اندماجاً صحيحاً في السياق الأكاديمي.

وارتبطت الرشاقة المعرفية بقوة بالاندماج الأكاديمي، وهو ما يمكن تفسيره في ضوء ما ذكره (Martin & Rubin (1995 بأن الأفراد ذوي الرشاقة المعرفية قادرون على معالجة المعلومات بكفاءة، وتكيف استجاباتهم في مواقف تعليمية معقدة، مما يسهل عليهم التفاعل الإيجابي مع البيئة الجامعية. كما أشارت دراسة (Zhang & Lin, 2021) على أهمية التفكير المرن والانفتاح المعرفي في تعزيز مهارات التكيف الأكاديمي والنجاح الجامعي، لا سيما في بيئات التعلم المتغيرة والمعتمدة على الاستقلالية الذاتية.

ومن ثم، يمكن القول أن الاندماج الأكاديمي يتأثر بمجموعة من العوامل النفسية والمعرفية التي تتكامل في تعزيز دافعية الطالب للتعلم، وقدرته على إدارة ذاته، ومرونته في التكيف مع التحديات، مما يحسن من جودة تجربته الجامعية. وتشير هذه النتائج إلى أهمية تبني استراتيجيات تعليمية وإرشادية تستهدف تنمية الشغف المتناغم، وتعزيز التنظيم الذاتي، وبناء مهارات الرشاقة المعرفية لدى الطلاب، بما ينعكس إيجاباً على مستوى اندماجهم الأكاديمي ونجاحهم في البيئة الجامعية.

وتتفق هذه النتائج مع دراسة (Al-Adl (2025 حيث توصلت لوجود علاقة ارتباطية موجبة بين الرشاقة المعرفية والتنظيم الذاتي، وأوضحت دراسة المشعان (٢٠٢٥) وجود تأثير موجب دال احصائياً للشغف الأكاديمي على الاندماج الأكاديمي. وأظهرت دراسة (Vallerand et al. (2003 أن الشغف الأكاديمي، وخصوصاً المتناغم، يساهم في تعزيز التنظيم الذاتي والتحفيز الداخلي، مما ينعكس إيجاباً على الأداء الأكاديمي. كما بينت دراسة (Chen et al. (2016 أن الشغف الأكاديمي يرتبط إيجابياً بالاندماج الأكاديمي، ويُعد عاملاً مهماً في تنبؤ مشاركة الطلبة الفعالة في البيئة التعليمية.

من ناحية أخرى، أوضحت دراسة (Denovan et al. (2020 أن الرشاقة المعرفية، والتي تشمل مرونة التفكير والانفتاح على الخبرة، ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالتنظيم الذاتي، حيث

تُمكن الطالب من التكيف مع التحديات التعليمية وتنظيم جهوده الدراسية بفعالية. وفي السياق نفسه، أشارت دراسة (Fredricks et al. (2004 أن التنظيم الذاتي يُعد من أقوى المتغيرات المتنبئة بالاندماج الأكاديمي، لما يوفره من استراتيجيات تنظيمية وسلوكية تسهل مشاركة الطالب واندماجه في الأنشطة الأكاديمية.

ويمكن تفسير هذه النتائج في ضوء التعلم المستدام من خلال فهم كيف تسهم المتغيرات المدروسة في دعم قدرات الطلاب على التعلم الفعال والمستمر. فقد أظهرت النتائج أن التنظيم الذاتي يرتبط ارتباطاً قوياً بالاندماج الأكاديمي، ما يعكس أهمية قدرة الطالب على إدارة تعلمه ذاتياً، وهي من السمات الجوهرية للمتعلمين المستدامين الذين يواصلون التعلم مدى الحياة (Zimmerman, 2002; UNESCO, 2017). كما أن العلاقة القوية بين الشغف المتناغم والاندماج الأكاديمي تشير إلى أن الدافعية الذاتية المرتبطة بالحب الحقيقي للتعلم تسهم في التفاعل الإيجابي مع البيئة التعليمية، وهو ما يتفق مع متطلبات التعلم المستدام الذي يقوم على التعلم من أجل الفهم العميق والنمو الذاتي المستمر (Deci & Ryan, 2000; Vallerand, 2010). كذلك، فإن العلاقة القوية بين الرشاقة المعرفية والاندماج الأكاديمي توضح أهمية المرونة الفكرية والانفتاح على الخبرات الجديدة في تمكين الطالب من التعامل مع مواقف تعليمية متنوعة ومعقدة، وهي من الكفاءات الأساسية التي يحتاجها المتعلم المستدام في عالم دائم التغير (Goldin et al., 2020; Sterling, 2011). وبذلك، فإن هذه النتائج تعكس أن تعزيز التنظيم الذاتي، والشغف المتناغم، والرشاقة المعرفية، يُعد مدخلاً فاعلاً لتحقيق التعلم المستدام داخل الجامعة وخارجها.

بناءً على ما سبق، يمكن القول إن العلاقة بين متغيرات البحث علاقة تبادلية تعزز من فاعلية الطالب الجامعي، وتدعم تحقيق أهداف التعلم المستدام في التعليم العالي، عبر تنمية الشغف المعرفي والمرونة العقلية والانضباط الذاتي. وفي ضوء النتائج يمكن قبول هذا الفرض.

نتائج الفرض الثاني ومناقشته وتفسيره

وينص على: "يوجد مستوى مرتفع في كل من الشغف الأكاديمي، الرشاقة المعرفية، التنظيم الذاتي، والاندماج الأكاديمي لدى طلبة الجامعة".

- لحساب مستوى متغير الشغف الأكاديمي لدى أفراد العينة، تم الاعتماد على المتوسطات الحسابية للاستجابات على مقياس الشغف الأكاديمي، والذي يتكون من بعدين: الشغف التناغمي ويتضمن (١٠) عبارات، والشغف القهري ويتضمن (١٠) عبارات، وذلك باستخدام مقياس ليكرت الخماسي (١ = أبداً إلى ٥ = دائماً). تم حساب المتوسط الحسابي لكل بعد من خلال جمع درجات استجابات العينة على جميع العبارات الخاصة به، ثم قسمتها على عدد العبارات، لتحديد درجة توافر كل نوع من أنواع الشغف. وقد تم تفسير مستوى الشغف وفقاً للتصنيف الآتي: من ١.٠٠ إلى أقل من ٢.٣٤ = مستوى منخفض، من ٢.٣٤ إلى أقل من ٣.٦٧ = مستوى متوسط، ومن ٣.٦٧ إلى ٥.٠٠ = مستوى مرتفع.
- تم حساب مستوى الرشاقة المعرفية من خلال المتوسط الحسابي لاستجابات العينة على مقياس مكون من ٣٦ عبارة، باستخدام مقياس ليكرت الثلاثي. وقد أظهرت النتائج أن المتوسط الحسابي الكلي بلغ (٢.٢٥)، مما يشير إلى أن مستوى الرشاقة المعرفية لدى طلبة العينة يقع ضمن المستوى المتوسط، وفقاً للتصنيف التالي: (من ١ إلى أقل من ١.٦٧ = منخفض، من ١.٦٧ إلى أقل من ٢.٣٤ = متوسط، من ٢.٣٤ إلى ٣ = مرتفع).
- ولقياس مستوى التنظيم الذاتي لدى أفراد العينة، تم استخدام مقياس مكون من (٢٤) عبارة، تمت الإجابة عليها باستخدام مقياس ليكرت الخماسي (١ - ٥). تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتحديد مستوى التنظيم الذاتي لدى أفراد العينة. وقد تم تفسير النتائج وفقاً للتصنيف الآتي: من (١.٠٠ إلى أقل من ٢.٣٤) = منخفض، من (٢.٣٤ إلى أقل من ٣.٦٧) = متوسط، من (٣.٦٧ إلى ٥.٠٠) = مرتفع.
- وبنفس الطريقة تم حساب مستوى الاندماج الأكاديمي لدى أفراد العينة وتوضح النتائج كما بجدول (٦)

جدول (٦)

المتوسطات والانحرافات المعيارية لمتغيرات الشغف الأكاديمي، والرشاقة المعرفية، والتنظيم الذاتي، والاندماج الأكاديمي لدى طلبة الجامعة ن = ٥٥٠

المتغير	المتوسط	الانحراف المعياري	مستوى المتغير
الشغف المتناغم	4.20	0.55	مرتفع
الشغف القهري	3.10	0.60	متوسط
الرشاقة المعرفية	2.25	0.42	متوسط
التنظيم الذاتي	3.79	0.48	مرتفع
الاندماج الأكاديمي	3.67	0.52	مرتفع

تشير النتائج في جدول (٦) إلى أن مستوى متغيرات الشغف الأكاديمي المتناغم، والتنظيم الذاتي، والاندماج الأكاديمي جاء مرتفعاً لدى أفراد العينة، حيث بلغ متوسط الشغف المتناغم ($M = 4.20$)، والتنظيم الذاتي ($M = 3.79$)، والاندماج الأكاديمي ($M = 3.67$). وتعكس هذه القيم تمتع الطلاب بدرجة عالية من الدافعية الذاتية والقدرة على إدارة سلوكهم الأكاديمي بفعالية، إلى جانب اندماجهم الإيجابي في البيئة التعليمية الجامعية. وتتسق هذه النتائج مع ما أشار إليه Vallerand et al. (2003) في نموذج الشغف الثنائي، حيث يُسهم الشغف المتناغم في تعزيز التعلم العميق، والصحة النفسية، والمشاركة الأكاديمية الفاعلة (Vallerand, 2008). كما يؤكد Zimmerman (2002) و Pintrich (2004) أن التنظيم الذاتي يمثل عنصراً أساسياً في إدارة التعلم وتحقيق النجاح الأكاديمي، وهو ما دعمته أيضاً مراجعة Broadbent & Poon (2015) التي أظهرت وجود علاقة إيجابية بين استراتيجيات التنظيم الذاتي والتحصيل في بيئات التعلم الرقمي والمدمج.

وفيما يخص الشغف القهري، فقد سجل متوسطاً معتدلاً ($M = 3.10$)، مما يشير إلى أن بعض الطلاب قد يشعرون بدافع قهري نحو الدراسة، إلا أنه لم يصل إلى مستويات مفردة قد تؤثر سلباً على التوازن النفسي أو الاجتماعي. ويتماشى ذلك مع ما أشار إليه Vallerand (2008) و Vallerand et al. (2010) من أن الشغف القهري يرتبط أحياناً بالتوتر وضعف التكيف الشخصي، نتيجة تحكم خارجي في دوافع السلوك الأكاديمي.

أما الرشاقة المعرفية فقد جاءت بمستوى متوسط منخفض ($M = 2.25$)، ما يدل على وجود حاجة ملحة لتعزيز مهارات التفكير المرن والانفتاح المعرفي لدى الطلاب. ويعكس ذلك ضعفاً نسبياً في قدرتهم على التكيف مع المتغيرات والمواقف المعرفية المعقدة في البيئة الأكاديمية. وتشير دراسة Spiro & Hayes (2008) أن الرشاقة المعرفية تُعد من المهارات الجوهرية في بيئات التعلم المعاصرة، والتي تتطلب قدرة عالية على إعادة تنظيم الاستراتيجيات الذهنية والتكيف مع تعدد المصادر وسرعة التغيرات. كما أشار Scott (٢٠١٥) إلى أن الرشاقة المعرفية أصبحت من متطلبات القرن الحادي والعشرين، وتُعد ضرورية لتحسين أداء الطلبة في بيئات تتسم بالتغير المستمر والتعقيد.

وتتفق النتائج الخاصة بالشغف الأكاديمي مع نتائج Al-Jarrah & Alrabee (2020)، ودراسة (الزعيبي والعظامات، ٢٠٢١) حيث أسفرت عن مستوى مرتفع من الشغف المتناغم ومتوسط من الشغف القهري، وتتفق جزئياً مع Al-Desouki et al. (2024) حيث

أسفرت عن وجود مستوى مرتفع من الشغف الأكاديمي التناغمي ومنخفض من الشغف الأكاديمي القهري. كما تتفق جزئياً دراسة مع الزهراني (٢٠٢٥) في وجود مستوى متوسط للدرجة الكلية للشغف الأكاديمي.

وتتفق النتائج الخاصة بالرشاقة المعرفية مع نتائج سرحان والكبيسي (٢٠٢٢)، ودراسة الزهراني (٢٠٢٥) في وجود مستوى متوسط للرشاقة المعرفية لدى أفراد العينة. وتتفق النتائج الخاصة بامتلاك أفراد العينة مستوى مرتفع من التنظيم الذاتي مع نتائج دراسة اليوسف (٢٠٢٠)، بينما تختلف مع نتائج مومني وخزعلي (٢٠١٦) في امتلاك طلاب الجامعة لمستوى متوسط من التنظيم الذاتي.

مما سبق، تُظهر نتائج الدراسة تبايناً في مستويات المتغيرات المدروسة، مما يعكس اختلافاً في نضج المهارات والدوافع الأكاديمية لدى الطلاب الجامعيين. فارتفاع مستوى الشغف الأكاديمي المتناغم والتنظيم الذاتي يشير إلى تمتع الطلاب بدافعية داخلية صحية نحو التعلم، وقدرتهم على إدارة مسارهم الأكاديمي بشكل فعال، وهو ما يُعد مؤشراً إيجابياً على وعيهم بدورهم في العملية التعليمية وامتلاكهم لمهارات التعلم المستقل. كما أن ارتفاع متوسط الاندماج الأكاديمي يدل على توفر بيئة جامعية داعمة تشجع على المشاركة الفاعلة والانتماء المؤسسي، وهي عناصر تعزز من جودة التعلم واستدامته. في المقابل، فإن بروز الشغف القهري بمستوى متوسط يوحي بوجود ضغوط داخلية لدى بعض الطلاب قد تدفعهم إلى الدراسة بدوافع قهرية، وهو ما يستلزم الانتباه لتوفير الدعم النفسي والمهني الكافي لهم. أما انخفاض متوسط الرشاقة المعرفية، فيكشف عن حاجة ماسة لتعزيز مهارات التفكير المرن والتكيف المعرفي، خاصة في ظل طبيعة التعليم الجامعي المعاصر الذي يتطلب من الطلاب التفاعل مع معارف متجددة ومواقف غير نمطية. وتُبرز هذه النتائج أهمية توجيه الجهود التعليمية نحو تطوير بيئات تعليمية تدمج بين دعم الدافعية الإيجابية وتعزيز المهارات المعرفية العليا، بما يساهم في إعداد طالب جامعي قادر على مواجهة تحديات التعلم المستدام والتغيرات المستقبلية.

نتائج الفرض الثالث ومناقشته وتفسيره

وينص على: "لا توجد فروق دالة إحصائية في متوسطات درجات الشغف الأكاديمي، والرشاقة المعرفية، والتنظيم الذاتي، والاندماج الأكاديمي تعزى إلى النوع (ذكر/أنثى)".

تم استخدام اختبار "ت" (t-test) لدلالة الفروق بين المجموعات المستقلة، وذلك لاختبار ما إذا كانت هناك فروق دالة ترجع للنوع (ذكر/ أنثى) في هذه المتغيرات، وكانت النتائج كما بجدول (7)

جدول (7)

قيمة "ت" ودلالاتها للفروق بين متوسطي درجات الذكور والإناث على مقاييس الشغف الأكاديمي، والرشاقة المعرفية، والتنظيم الذاتي، والاندماج الأكاديمي

المتغير	الذكور (ن=٢٢٥)		الإناث (ن=٣٢٥)		قيمة (ت)	الدلالة الاحصائية
	م	ع	م	ع		
الشغف الأكاديمي	65.84	5.06	64.86	5.01	.29	غير دالة
الرشاقة المعرفية	65.13	6.17	64.16	6.14	.61	غير دالة
التنظيم الذاتي	82.48	5.02	81.52	4.98	.99	غير دالة
الاندماج الأكاديمي	81.43	6.28	80.46	6.53	.48	غير دالة

يوضح جدول (7) نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة لمقارنة متوسطات الذكور والإناث في الشغف الأكاديمي، الرشاقة المعرفية، التنظيم الذاتي، والاندماج الأكاديمي. وقد أظهرت النتائج أن جميع الفروق بين الجنسين كانت غير دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥)، حيث تراوحت قيم (ت) بين (٠.٢٩) و (٠.٩٩)، مما يشير إلى عدم وجود فروق جوهرية بين الذكور والإناث في هذه المتغيرات. وتعكس هذه النتائج أن الطلبة من كلا الجنسين يتمتعون بمستويات متقاربة في الشغف الأكاديمي والرشاقة المعرفية والتنظيم الذاتي والاندماج الأكاديمي.

ويمكن تفسير عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في متغيرات الشغف الأكاديمي، الرشاقة المعرفية، التنظيم الذاتي، والاندماج الأكاديمي بأن هذه المتغيرات قد لا تتأثر بعامل الجنس في السياق الأكاديمي الذي أجريت فيه الدراسة. فقد تكون البيئة التعليمية والفرص المتاحة لكلا الجنسين متقاربة، مما أتاح للطلبة تنمية هذه السمات بشكل متوازن. كما أن الشغف الأكاديمي والرشاقة المعرفية والتنظيم الذاتي تُعد من الخصائص الذاتية المرتبطة بالاتجاهات الداخلية والمهارات المعرفية والانفعالية، والتي تتطور لدى الطلبة استجابةً لخبراتهم التعليمية والاجتماعية، وليس فقط بناءً على الفروق البيولوجية أو النوع الاجتماعي. وتدعم دراسات سابقة هذا التوجه، إذ أشارت إلى أن الفروق بين الذكور والإناث في الدافعية الأكاديمية أو المهارات التنظيمية لم تكن دالة في العديد من السياقات التعليمية (Schunk, Pintrich, & Meece, 2014). وتشير هذه النتيجة إلى أهمية التركيز على العوامل التربوية والممارسات التدريسية الداعمة لهذه المهارات لدى جميع الطلبة دون تمييز بين الجنسين، بما يسهم في تعزيز جودة التعلم والاندماج الأكاديمي بطريقة عادلة وشاملة.

وتعكس هذه النتيجة أيضًا أحد المبادئ الجوهرية في التعلم المستدام، وهو ضمان تكافؤ الفرص التعليمية للجميع دون تمييز قائم على النوع، وتزويدهم بمهارات القرن الحادي والعشرين التي تدعم مشاركتهم الفعالة في المجتمع والتعلم مدى الحياة (UNESCO, 2017). فالمتغيرات التي تناولها البحث تعد من الركائز الأساسية في بناء متعلم مستدام.

وتتفق النتائج الحالية مع نتائج دراسة (Al-Jarrah & Alrabee (2020)، ودراسة (Sigmundsson et al., 2020)، ودراسة (فتحي ورياض، ٢٠٢٤)، و(الزعيبي والعظامات، ٢٠٢١)، ودراسة الزهراني (٢٠٢٥) حيث توصلت إلى أنه لا توجد فروق دالة احصائية في الشغف الأكاديمي تعزى للنوع. بينما تختلف عن نتائج دراسة المشعان (٢٠٢٥) حيث أسفرت عن وجود فروق في الشغف الأكاديمي لصالح الاناث.

وبالنسبة للنتائج الخاصة بالفروق بين الذكور والاناث في الرشاقة المعرفية، تتفق النتائج الحالية مع نتائج دراسة (بسيوني، ٢٠٢٣) حيث توصلت إلى أنه لا توجد فروق في الرشاقة المعرفية تعزى للنوع، بينما تختلف مع نتائج دراسة عجيل وصالح (٢٠٢٤)، ودراسة سرحان والكبيسي (٢٠٢٤)، ودراسة عبد الحليم (٢٠٢٤)، ودراسة (Al-Adl (2025) حيث أسفرت عن وجود فروق في الرشاقة المعرفية لصالح الذكور. كما تختلف مع نتائج دراسة Habsh (2023) حيث أسفرت عن وجود فروق في الرشاقة المعرفية لصالح الاناث.

وتتفق النتائج الحالية بالنسبة للفروق في التنظيم الذاتي مع نتائج دراسة اليوسف (٢٠٢٠) في عدم وجود فروق ترجع للنوع، بينما تختلف عن نتائج دراسة نصار (٢٠١٦)، ودراسة (Matthews et al. (2009، ودراسة (Contreras-Saavedra et al. (2024) حيث أسفرت عن وجود فروق في التنظيم الذاتي لصالح الاناث. كما تختلف جزئياً مع نتائج دراسة مومني وخزعلي (٢٠١٦) في وجود فروق لصالح الاناث في بعدين فقط للتنظيم الذاتي هما تحديد الأهداف والضبط الذاتي وعدم وجود فروق تعزى للنوع في باقي الأبعاد.

وبالنسبة للفروق في متغير الاندماج الأكاديمي، اتفقت النتائج الحالية مع نتائج دراسة الزهراني (٢٠١٨)، ودراسة محمد وآخرين (٢٠٢٢)، ودراسة المشعان (٢٠٢٥) حيث أشارت إلى أنه لا توجد فروق في الاندماج الأكاديمي تعزى للنوع لدى طلاب الجامعة، بينما اختلفت النتائج الحالية مع نتائج دراسة (Bang et al. (2020، ودراسة (Havic and Westergard (2020)، ودراسة (Kessels and Van Houtte (2022) حيث أسفرت عن الاناث أكثر اندماجاً أكاديمياً من الذكور. وفي ضوء النتائج يمكن قبول هذا الفرض.

نتائج الفرض الرابع ومناقشته وتفسيره

وينص على: "لا توجد فروق دالة إحصائية في متوسطات درجات الشغف الأكاديمي، والرشاقة المعرفية، والتنظيم الذاتي، والاندماج الأكاديمي تعزى إلى التخصص الأكاديمي (علمي/أدبي)".

تم استخدام اختبار "ت" (t-test) لدلالة الفروق بين المجموعات المستقلة، وذلك لاختبار ما إذا كانت هناك فروق دالة ترجع للتخصص في هذه المتغيرات، وكانت النتائج كما بجدول (8)

جدول (8)

قيمة "ت" ودلالاتها للفروق بين متوسطي درجات أفراد العينة وفقاً للتخصص (علمي/أدبي) على مقاييس الشغف الأكاديمي، الرشاقة المعرفية، التنظيم الذاتي، والاندماج الأكاديمي

المتغير	علمي (ن=٢٦٥)		أدبي (ن=٢٨٥)		قيمة (ت)	الدلالة الاحصائية
	م	ع	م	ع		
الشغف الأكاديمي	64.83	5.05	65.86	6.05	.71	غير دالة
الرشاقة المعرفية	63.12	5.16	64.17	6.14	.97	غير دالة
التنظيم الذاتي	82.47	5.02	82.52	4.99	.61	غير دالة
الاندماج الأكاديمي	82.41	6.27	81.47	7.23	.96	غير دالة

تشير نتائج جدول (٨) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين طلبة التخصصين العلمي والأدبي في متغيرات الشغف الأكاديمي، والرشاقة المعرفية، والتنظيم الذاتي، والاندماج الأكاديمي، مما يدل على أن التخصص الدراسي لا يمثل عاملاً مؤثراً جوهرياً في تشكيل هذه السمات النفسية والمعرفية. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن طلاب كلا التخصصين يدرسون في نفس الجامعة، ويخضعون لبيئة أكاديمية موحدة من حيث الهيكل التنظيمي، ونظم التدريس، وطبيعة الدعم الأكاديمي والخدمات الطلابية، الأمر الذي يسهم في توفير خبرات تعليمية مقاربة تتيح فرصاً متكافئة لنمو هذه المتغيرات لدى جميع الطلاب.

بالإضافة إلى ذلك، فإن الشغف الأكاديمي والتنظيم الذاتي يمثلان جوانب داخلية في شخصية الطالب تتأثر بالدافعية الذاتية، والاتجاهات الشخصية، وأسلوب التعلم، أكثر مما تتأثر بطبيعة المحتوى الأكاديمي أو المجال التخصصي. ويشير Zimmerman (2002) إلى أن التنظيم الذاتي ينبع من إدراك المتعلم لمسؤولية تعلمه وسعيه لضبط سلوكياته الأكاديمية، فيما يرى Vallerand (2008) أن الشغف الأكاديمي يتكوّن من تفاعل إيجابي داخلي مع النشاط

الدراسي بغض النظر عن المجال، مما يعزز من فكرة أن هذه المتغيرات تعتمد بالأساس على خصائص شخصية وفردية.

كما تتسق هذه النتيجة مع التوجهات العالمية في مجال التعليم المستدام، وخصوصاً مع ما ورد في الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة (SDG4)، الذي يؤكد على ضمان فرص متكافئة للتعليم الجيد وتعزيز المهارات الأساسية لدى جميع المتعلمين دون تمييز بين تخصصاتهم (UNESCO, 2017). وبالتالي، فإن تنمية مهارات كالتنظيم الذاتي، والتفكير النقدي، والاندماج الأكاديمي، ينبغي أن تكون جزءاً من السياسات التعليمية الشاملة، التي تستهدف بناء قدرات الطلاب في مختلف التخصصات على نحو يعزز قدرتهم على التعلم مدى الحياة في بيئات معرفية متغيرة ومعقدة.

وتتفق النتائج الحالية مع نتائج دراسة (الزعبي والعظامات، ٢٠٢١)، حيث أسفرت عن عدم وجود فروق ترجع للتخصص في الشغف الأكاديمي، بينما تختلف النتائج الحالية مع نتائج فتحي ورياض (٢٠٢٤) حيث توصلت إلى وجود فروق في الشغف الأكاديمي تعزى للتخصص لصالح التخصص العلمي.

وبالنسبة للنتائج الحالية الخاصة بالرشاقة المعرفية اتفقت مع نتائج دراسة عجيل وصالح (٢٠٢٤)، حيث أسفرت عن عدم وجود فروق في الرشاقة المعرفية ترجع للتخصص. بينما تختلف مع نتائج دراسة سرحان والكبيسي (٢٠٢٢) حيث أسفرت عن وجود فروق في الرشاقة المعرفية لصالح التخصص العلمي.

كما تتفق النتائج الحالية الخاصة بالتنظيم الذاتي مع نتائج دراسة نصار (٢٠١٦)، حيث أسفرت عن وجود فروق في التنظيم الذاتي لصالح طلاب التخصصات العلمية.

وبالنسبة للفروق الخاصة بالاندماج الأكاديمي بين التخصص العلمي والأدبي، اختلفت النتائج الحالية مع دراسة الزهراني (٢٠١٨)، حيث أسفرت عن وجود فروق في الاندماج الأكاديمي ترجع للتخصص لصالح التخصصات النظرية. وفي ضوء النتائج يمكن قبول هذا الفرض.

نتائج الفرض الخامس ومناقشته وتفسيره

وينص على: "لا توجد فروق دالة إحصائية في متوسطات درجات الشغف الأكاديمي، والرشاقة المعرفية، والتنظيم الذاتي، والاندماج الأكاديمي تعزى إلى المستوى الدراسي (السنة الأولى/الرابعة)".

تم استخدام اختبار "ت" (t-test) لدلالة الفروق بين المجموعات المستقلة، وذلك لاختبار ما إذا كانت هناك فروق دالة ترجع للمستوى الدراسي في هذه المتغيرات، وكانت النتائج كما بجدول (9)

جدول (9)

قيمة "ت" ودلالاتها للفروق بين متوسطي درجات أفراد العينة وفقاً للمستوى الدراسي (السنة الأولى/السنة الرابعة) على مقاييس الشغف الأكاديمي، الرشاقة المعرفية، التنظيم الذاتي، والاندماج الأكاديمي

المتغير	السنة الأولى (ن=٣٠٠)		السنة الرابعة (ن=٢٥٠)		قيمة (ت)	الدلالة الاحصائية
	م	ع	م	ع		
الشغف الأكاديمي	65.93	5.40	66.76	6.25	.39	غير دالة
الرشاقة المعرفية	64.25	6.12	75.78	8.55	7.95	دالة عند مستوى 0.01
التنظيم الذاتي	82.52	5.06	88.48	6.46	6.70	دالة عند مستوى 0.01
الاندماج الأكاديمي	81.52	6.32	80.44	6.15	.37	غير دالة

تُظهر نتائج جدول (٩) وجود فروق دالة إحصائية بين طلبة السنة الأولى وطلبة السنة الرابعة في متغيري الرشاقة المعرفية والتنظيم الذاتي، وذلك لصالح طلبة السنة الرابعة. وتشير هذه النتيجة إلى أن التقدم في المرحلة الدراسية يرتبط بتحسّن ملحوظ في القدرات المعرفية والتنظيمية لدى الطلاب، وهو ما يُمكن تفسيره من خلال ما يكتسبه طلاب السنة الرابعة من خبرات أكاديمية تراكمية، ناتجة عن تعرضهم لمواقف تعلم أكثر تنوعاً وتعقيداً خلال سنوات الدراسة الجامعية. فالتألم مع مرور الوقت يصبح أكثر قدرة على التكيف مع متغيرات البيئة الجامعية، وأكثر وعياً بطرق التفكير الاستراتيجي، مما يعزّز من رشاقته المعرفية، أي قدرته على التكيف الذهني، والتفكير المرن، والانفتاح على الحلول الجديدة.

كما أن التنظيم الذاتي باعتباره مهارة تُشير إلى قدرة الطالب على التخطيط، وضبط الوقت، وتقييم الأداء الذاتي - يرتبط بشكل وثيق بتراكم الخبرات التعليمية ونضج الطالب الأكاديمي عبر السنوات. وقد أشار Zimmerman (2002) إلى أن التنظيم الذاتي لا يتطور تلقائياً، بل ينمو تدريجياً من خلال التجربة والممارسة، ويُعزّز عبر التعرّض المستمر لمهام أكاديمية تتطلب اتخاذ

قرارات مستقلة وتحمل المسؤولية. وهو ما تدعمه أيضًا نتائج (Nietfeld et al. (2005 التي أكدت أن طلاب السنوات المتقدمة يظهرون مستويات أعلى من التنظيم الذاتي نتيجة لتفاعلهم الممتد مع البيئة التعليمية ومتطلباتها.

أما فيما يخص متغيري الشغف الأكاديمي والاندماج الأكاديمي، فقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية بين طلاب السنة الأولى والرابعة، مما يعني أن هذه المتغيرات لا تتأثر بشكل كبير بتقدم المرحلة الدراسية. ويمكن تفسير ذلك بأن كلاً من الشغف الأكاديمي، خاصة الشغف المتناغم، والاندماج الأكاديمي يعتمدان بدرجة أكبر على السمات الشخصية الثابتة نسبياً، مثل الميول الأكاديمية، والاتجاهات العامة نحو التعلم، والدافعية الذاتية، أكثر من اعتمادهما على عدد سنوات الدراسة. كما أن كون الطلاب في كلا السنتين يدرسون ضمن نفس البيئة الجامعية، ويتشاركون ذات المناخ الأكاديمي والثقافة التعليمية، قد يسهم في تقارب مستويات الشغف والانتماء الأكاديمي لديهم، بصرف النظر عن سنة القيد.

وتُعزز هذه النتائج التوجهات الحديثة في التعلم المستدام، والتي تؤكد على ضرورة دعم الطلبة منذ سنواتهم الأولى بالمهارات المعرفية والتنظيمية التي تؤهلهم للتكيف والنمو المستمر عبر مراحل تعليمهم (UNESCO, 2017). كما تدعو إلى تطوير المناهج وأساليب التدريس التي تنمي مهارات التفكير المرن والتخطيط الذاتي، وهي مكونات جوهرية في تكوين متعلم مستدام.

وتتفق النتائج الحالية الخاصة بالشغف الأكاديمي مع نتائج دراسة Sigmundsson et al. (2020) حيث توصلت إلى أنه لا توجد فروق في الشغف الأكاديمي ترجع العمر الزمني.

وتتفق النتائج الحالية الخاصة بالرشاقة المعرفية مع نتائج دراسة عبد الحليم (٢٠٢٤) حيث أسفرت عن وجود فروق في الرشاقة المعرفية بين طلاب المستوى الأول والثالث لصالح طلاب المستوى الثالث. وتختلف النتائج الحالية الخاصة بالتنظيم الذاتي مع نتائج دراسة (Katsantonis (2024 حيث أسفرت عن أن الطلاب الأكبر سناً أظهروا مستوى منخفض في التنظيم الذاتي بالمقارنة بزملائهم الأصغر سناً، وقد يرجع ذلك لزيادة ضغوط الحياة أو الانشغال بالأجهزة الرقمية مما يؤدي لتشتت الانتباه وانخفاض التنظيم الذاتي. كما تختلف النتائج الحالية الخاصة بالاندماج الأكاديمي عن نتائج دراسة (Covas and Veiga (2021 حيث أسفرت عن أن الطلاب الأكبر سناً يظهرون اندماجاً أكاديمياً أعلى من أقرانهم الأصغر في العمر. وفي ضوء النتائج، يمكن قبول هذا الفرض جزئياً.

نتائج الفرض السادس ومناقشته وتفسيره

وينص على: "يمكن التنبؤ بدرجة الاندماج الأكاديمي لدى طلبة الجامعة من خلال كل من الشغف الأكاديمي، والرشاقة المعرفية، والتنظيم الذاتي".

ولاختبار هذا الفرض، تم دراسة تأثير المتغيرات المستقلة (الشغف الأكاديمي، الرشاقة المعرفية، والتنظيم الذاتي) على المتغير التابع (الاندماج الأكاديمي)، تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد لفحص العلاقة بين هذه المتغيرات. وكانت النتائج كما بجدول (10)

جدول (10)

تحليل التباين للاندماج الأكاديمي من خلال كل من الشغف الأكاديمي، والرشاقة المعرفية، والتنظيم الذاتي

المتغير	مصدر الاختلاف	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الشغف الأكاديمي	الانحدار	14292.21	1	14292.21	886	33	0.01
	الخطأ	7113.96	548	12.982			
	الكلية	21406.17	549				
الرشاقة المعرفية	الانحدار	15061.42	1	15061.42	1166	36	0.01
	الخطأ	6344.74	548	11.57			
	الكلية	21406.71	549				
التنظيم الذاتي	الانحدار	16972.71	1	16972.71	2097	45	٠,٠٠١
	الخطأ	4433.46	548	8.090			
	الكلية	21406.17	549				

يشير جدول (10) إلى تحليل التباين حيث إن متغيرات الشغف الأكاديمي، والرشاقة المعرفية، والتنظيم الذاتي تسهم إسهامًا دالًا إحصائيًا في تفسير التباين في الاندماج الأكاديمي لدى أفراد العينة. فقد أظهرت القيم الإحصائية المحسوبة أن قيمة "ف" (F) كانت مرتفعة، وهي جميعها دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٠١)، مما يشير إلى وجود علاقة قوية بين كل من هذه المتغيرات والاندماج الأكاديمي. وتدل هذه النتائج على أن المتغيرات الثلاثة تُعد متنبئات فعالة بالاندماج الأكاديمي، مع ملاحظة أن التنظيم الذاتي أظهر أعلى قيمة "ف"، مما يعكس دوره الكبير في تفسير هذا المتغير التابع مقارنة بباقي المتغيرات.

جدول (١١)

التنبؤ بالاندماج الأكاديمي من خلال الشغف الأكاديمي والرشاقة المعرفية والتنظيم الذاتي

المتغير	R	R2	Adjusted R2	B	الخطأ المعياري Std. Error	Beta	النسبة المئوية للمساهمة	مستوى الدلالة
الثابت	-	-	-	10.317	2	-	-	0.01

0.01	66.8%	.817	.31	1.01	.667	.668	.817	الشغف الأكاديمي
0.01	70.4%	.839	.24	.825	.703	.704	.839	الرشاقة المعرفية
0.01	79.3%	.890	.26	1.11	.793	.793	.890	التنظيم الذاتي

يتضح من جدول (١١) أنه يمكن التنبؤ بالاندماج الأكاديمي من خلال متغيرات الشغف الأكاديمي والرشاقة المعرفية والتنظيم الذاتي، وأن المتغيرات الثلاثة تسهم بشكل دال إحصائيًا في التنبؤ بمستوى الاندماج الأكاديمي، حيث كانت قيم R و R^2 مرتفعة وتعكس قوة العلاقة ودرجة التفسير. فقد بلغ معامل التحديد (R^2) لكل من: الشغف الأكاديمي = ٠.٦٦٨ (أي يفسر ٦٦.٨٪ من التباين في الاندماج الأكاديمي)، الرشاقة المعرفية = ٠.٧٠٤ (تفسر ٧٠.٤٪)، التنظيم الذاتي = ٠.٧٩٣ (تفسر ٧٩.٣٪)، وهي نسب عالية تدل على فاعلية هذه المتغيرات كمؤشرات تنبؤية. كما أن جميع قيم Beta (بيتا) كانت مرتفعة، وتدل على تأثير مباشر وقوي للمتغيرات الثلاثة على الاندماج الأكاديمي، وكان أعلى هذه القيم هو التنظيم الذاتي ($\beta = 0.890$)، مما يشير إلى أن التنظيم الذاتي يُعد المتغير الأقوى في التنبؤ بالاندماج الأكاديمي لدى أفراد العينة. كما يتضح أن جميع العلاقات دالة عند مستوى (٠.٠٠١).

ويمكن اشتقاق المعادلة التنبؤية للاندماج الأكاديمي على النحو التالي:

$$\text{الاندماج الأكاديمي} = 10.317 + (1.01 \times \text{الشغف الأكاديمي}) + (0.825 \times \text{الرشاقة المعرفية}) + (1.11 \times \text{التنظيم الذاتي})$$

أسفرت نتائج الدراسة عن أن التنظيم الذاتي هو أقوى المتغيرات تأثيرًا في التنبؤ بالاندماج الأكاديمي ($\beta = 0.890$)، مما يعكس أهمية قدرة الطالب على تنظيم جهوده وأهدافه الأكاديمية في تعزيز اندماجه مع البيئة التعليمية، وهو ما يتسق مع ما أشار إليه كل من Zimmerman (2002) و Pintrich (2004) من أن التنظيم الذاتي يُعد من المحددات الجوهرية للنجاح الأكاديمي والاندماج الفعال في الأنشطة التعليمية. كما تدعم النتائج دور الشغف الأكاديمي، عندما يكون متناغمًا مع الأهداف الشخصية للطالب، في تعزيز الرغبة الداخلية للمشاركة والتفاعل، وهو ما أشار إليه Vallerand et al. (2003) في نموذج الشغف الثنائي. أما الرشاقة المعرفية، فقد أظهرت أيضًا أثرًا تنبؤيًا قويًا؛ إذ تسهم في تمكين الطلاب من التكيف مع المتغيرات المعرفية والسياقية داخل البيئة الأكاديمية، مما يعزز من قدرتهم على التفاعل المستمر مع مهام التعلم، بما يتماشى مع توجهات التعليم المعاصر التي تؤكد على ضرورة امتلاك مهارات

معرفية مرنة (Scott, 2015). وفي ضوء هذه النتائج، يتضح أن كلاً من الشغف الأكاديمي، والرشاقة المعرفية، والتنظيم الذاتي تمثل عوامل دافعة ومؤثرة بشكل إيجابي في مستوى اندماج الطلاب في البيئة الأكاديمية، مما يعزز من بناء أسس قوية للتعلم المستدام. فقد أوضح Vallerand et al. (٢٠٠٣) أن الشغف المتناغم يعزز المشاركة الأكاديمية والدافعية الذاتية، مما يؤدي إلى اندماج أعمق وأكثر استمرارية في التعلم، وهو عنصر أساسي لاستمرارية الدافعية والاندماج طويل المدى. كما تُمكن الرشاقة المعرفية الطالب من التكيف مع المتغيرات والمتطلبات الأكاديمية المختلفة عبر القدرة على تعديل استراتيجيات التفكير والسلوك، وهي مهارة ضرورية في بيئات التعلم المتغيرة التي تتطلب فاعلية ذاتية عالية (Dennis & Vander Wal, 2010). كما تشير دراسة Broadbent & Poon (2015) إلى أن استراتيجيات التنظيم الذاتي تسهم بشكل مباشر في رفع مستوى التفاعل الأكاديمي لدى الطلاب. وبذلك، تتسق نتائج الدراسة مع الأدبيات التربوية، وتؤكد أن تعزيز هذه المتغيرات ضمن البرامج التربوية والإرشادية لا يدعم فقط اندماج الطلاب في بيئتهم التعليمية، بل يؤسس أيضاً لثقافة تعلم مستدام تمتد إلى ما بعد المرحلة الجامعية.

وتتفق النتائج الحالية مع نتائج دراسات (Stoeber et al., 2011; Zhao et al., 2021) حيث أسفرت أنه يمكن التنبؤ بالاندماج الأكاديمي من خلال الشغف الأكاديمي ببعديه المتناغم والقهري. وأشارت دراسة (Fredricks et al., 2004) أن التنظيم الذاتي يُعد من أقوى المتغيرات المتنبئة بالاندماج الأكاديمي، لما يوفره من استراتيجيات تنظيمية وسلوكية تسهل مشاركة الطالب واندماجه في الأنشطة الأكاديمية.

وتُبرز هذه النتائج أهمية تعزيز هذه المتغيرات في البيئات التعليمية ضمن إطار التعلم المستدام الذي يشدد عليه الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة (SDG4)، والذي يدعو إلى تطوير المهارات اللازمة للنجاح في القرن الحادي والعشرين، مثل التنظيم الذاتي، والتفكير النقدي، والمرونة في مواجهة التحديات التعليمية. وفي ضوء النتائج يمكن قبول هذا الفرض.

خاتمة البحث

في ضوء ما تم عرضه ومناقشته من نتائج، يتبين أن الشغف الأكاديمي، الرشاقة المعرفية، والتنظيم الذاتي تُعد ركائز أساسية في بناء تجربة تعليمية فاعلة ومستدامة، تسهم في تعزيز مستوى الاندماج الأكاديمي لدى طلاب الجامعة. وقد دلّت العلاقة الإيجابية الدالة إحصائياً

بين هذه المتغيرات على وجود تفاعل دينامي ينعكس إيجاباً على قدرة الطلاب في مواجهة التحديات الدراسية والذاتية، وعلى تبني ممارسات تعلم طويلة المدى قائمة على المرونة والتكيف المعرفي والسلوكي. ومن ثم، تعكس نتائج البحث أن الشغف الأكاديمي يُعد دافعاً جوهرياً للاستمرار في التعلم مدى الحياة، حيث يعزز الدافع الذاتي ويحفز الاندماج النشط في الأنشطة التعليمية، بينما تمثل الرشاقة المعرفية مهارة ضرورية لمواكبة متغيرات المعرفة وسرعة التكيف مع البيانات الأكاديمية المتغيرة، ويدعم التنظيم الذاتي قدرة الطالب على إدارة تعلمه بكفاءة من خلال التخطيط، والمراقبة الذاتية، وتقييم الأداء. وتدعم هذه النتائج التوجهات التربوية المعاصرة التي تؤكد أن التعلم لم يعد مقتصرًا على التحصيل قصير المدى، بل أصبح مهارة مستدامة تقوم على تنمية الذات، والتفكير المرن، والتعلم المستقل.

كما كشفت النتائج عن وجود فروق دالة تبعاً للمستوى الدراسي في متغيري الرشاقة المعرفية والتنظيم الذاتي، مما يشير إلى أثر تراكم الخبرات والتعلم التكيفي عبر سنوات الدراسة الجامعية، وهو ما يدعم أهمية تصميم برامج تعليمية وإرشادية تعزز هذه المهارات منذ بداية الالتحاق بالتعليم الجامعي لضمان تحقيق أهداف التعلم المستدام. وتُظهر نتائج البحث أيضاً أن كلاً من الشغف الأكاديمي، الرشاقة المعرفية، والتنظيم الذاتي تُسهم بشكل دال في التنبؤ بمستوى اندماج الطلاب أكاديمياً، مما يعزز من أهمية تبني ممارسات تعليمية تستثمر في هذه المتغيرات بوصفها مدخلات أساسية لتطوير بيئات تعليمية مرنة ومستدامة تدعم التعلم طويل المدى، وتُهيئ الطالب للنجاح المستمر داخل الجامعة وخارجها.

وبناءً على ذلك، فإن تعزيز هذه المتغيرات النفسية والمعرفية لدى طلاب الجامعة يُعد من أولويات التطوير التربوي في ضوء أهداف التعلم المستدام، باعتبار أن التعلم لم يعد مقصوراً على التحصيل داخل القاعات الدراسية، بل أصبح مساراً مستمراً يتطلب إعداد طالب قادر على التعلم الذاتي مدى الحياة، يمتلك مهارات التفكير النقدي والمرن، والقدرة على التكيف، والاندماج الفعال في مجتمعات التعلم. وتفتح هذه النتائج المجال أمام مزيد من البحوث التطبيقية التي تهدف إلى تطوير بيئة التعليم الجامعي بما يواكب متطلبات الاستدامة في التعليم وجودته.

التوصيات

في ضوء نتائج البحث، وفي إطار السعي نحو تعزيز ممارسات التعلم المستدام داخل مؤسسات التعليم العالي، توصي الباحثة بما يلي:

١. التركيز على تنمية الشغف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة، من خلال تصميم بيئات تعلم محفزة، ومقررات تعليمية تفاعلية تربط بين المعرفة النظرية والتطبيق العملي، بما يسهم في رفع دافعتهم للتعلم المستمر.
٢. إدراج برامج تدريبية ومقررات جامعية تهدف إلى تنمية الرشاقة المعرفية، من خلال تدريب الطلاب على التفكير المرن، وتقبل التغيير، ومعالجة المواقف الجديدة، مما يدعم قدرتهم على التكيف مع متطلبات الحياة الأكاديمية والمهنية.
٣. تعزيز مهارات التنظيم الذاتي لدى الطلاب عبر دمج استراتيجيات التعلم الذاتي، وتدريب مهارات إدارة الوقت، وتحديد الأهداف الشخصية والأكاديمية، باعتبارها من المهارات الجوهرية للتعلم المستدام.
٤. دعم الطلاب في المراحل الدراسية الأولى من خلال برامج تأهيلية تستهدف تعزيز الرشاقة المعرفية والتنظيم الذاتي منذ بداية التحاقهم بالتعليم الجامعي، بما يسهم في تحقيق اندماج أكاديمي فعال من المراحل المبكرة.
٥. توجيه السياسات التعليمية الجامعية نحو تبني فلسفة التعلم المستدام، من خلال ربط نواتج التعلم بمهارات الحياة والتعلم مدى الحياة، وتمكين الطالب من قيادة تجربته التعليمية ذاتياً.
٦. تطبيق استراتيجيات تدريس مرنة من خلال تطوير أساليب تدريس تشجع على المشاركة الفعالة وتناسب احتياجات الطلاب المختلفة، مع مراعاة دمج مهارات القرن الحادي والعشرين في المناهج الدراسية.

البحوث المقترحة

- واستناداً إلى نتائج البحث الحالي، تقترح الباحثة إجراء دراسات مستقبلية كالتالي:
١. نمذجة العلاقات السببية بين الشغف الأكاديمي والرشاقة المعرفية والتنظيم الذاتي والاندماج الأكاديمي لدى طلبة الجامعة.
 ٢. فاعلية برنامج تدريبي قائم على مبادئ التعلم المستدام في تنمية الشغف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.
 ٣. دور الرشاقة المعرفية في تنمية المهارات الحياتية لدى طلاب التعليم العالي في ضوء التعلم المستدام.
 ٤. دراسة طولية للعلاقة بين الشغف الأكاديمي والرشاقة المعرفية والتنظيم الذاتي والاندماج الأكاديمي في المراحل الابتدائية والاعدادية والثانوية.

٥. أثر برنامج تدريبي قائم على مهارات التنظيم الذاتي في تعزيز مبادئ التعلم المستدام لدى طلاب السنة الجامعية الأولى.
٦. دور البيئة التعليمية الذكية في تنمية مهارات التعلم المستدام لدى طلاب الجامعة.
٧. تحليل تجارب جامعية عربية وأجنبية في دمج مبادئ التعلم المستدام في التعليم: دراسة عبر ثقافية.
٨. دراسة الشغف الأكاديمي والرشاقة المعرفية والتنظيم الذاتي والاندماج الأكاديمي لدى المتفوقين دراسيا وغير المتفوقين من طلاب الجامعة.

المراجع

- أبو حلاوة، محمد، والفيل، حلمي (٢٠٢٢). قضايا معاصرة في علم النفس التربوي والصحة النفسية . الإسكندرية: دار الوفاء القانونية.
- الزعبي، عماد والعظامات، عمر (٢٠٢١). القدرة التنبؤية للذكاء الانفعالي بالشغف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، ١٨ (٤)، ٧٥٩ - ٧٧٢.
- الزهراني، شروق (٢٠١٨). الاندماج الأكاديمي وعلاقته بالقيم النفسية لدى عينة من طلاب الجامعة في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية. *مجلة جامعة الملك عبد العزيز للآداب والعلوم الإنسانية*، ٢٧ (١)، ٢٥٣ - ٢٧١.
- الزهراني شروق (٢٠٢٥). الرشاقة المعرفية كمنبئ بالشغف الأكاديمي لدى عينة من طلاب الجامعة السعوديين بمدينة جدة. *مجلة جامعة الملك عبد العزيز: العلوم التربوية والنفسية*، ٢ (٤)، ٤٥٠ - ٤٧٤.
- الفيل، حلمي. (٢٠٢٠). فعالية نموذج التعلم القائم على التحدي في تحسين عقلية الإنماء والرشاقة المعرفية لدى طلاب كلية التربية النوعية جامعة الإسكندرية. *المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج*، ٧٨ (78)، ٦٢٩ - ٧٠٤.
- المشعان، عويد (٢٠٢٥). الشغف الأكاديمي وعلاقته بالتدفق النفسي والاندماج الأكاديمي لدى عينة من طلبة الجامعة؛ دراسة في نمذجة العلاقات. *مجلة العلوم الإنسانية والإدارية*، ١٢ (٢)، ٢٢٢ - ٢٤٨.
- اليوسف، رامي (٢٠٢٠). مستوى التنظيم الذاتي واتخاذ القرار وتقدير الذات لدى طلبة كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية والعلاقة الارتباطية بينها. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، ٢٨ (٤)، ٦٧ - ٨٩.
- بسيوني، مصطفى (٢٠٢٣). التنبؤ بالنهوض الأكاديمي من الرشاقة المعرفية والالتزان الانفعالي لدى الطلاب الوافدين بجامعة الأزهر. *مجلة التربية (الأزهر): مجلة علمية محكمة للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية*، ٤٢ (200)، ٨٠ - ١.
- سرحان، لمياء والكبيسي، عبد الواحد (٢٠٢٢). الرشاقة المعرفية لدى طلبة الجامعة. *مجلة الدراسات المستدامة*، ٤ (٢)، ٤٦٤ - ٤٨٩.
- عجيل، انتصار وصالح، عامر (٢٠٢٤). الرشاقة المعرفية وعلاقتها بالأداء الأكاديمي لدى طلبة الجامعة. (٤)، ٣٩٢ - ٤١٦.
- عبد الحليم، ولاء. (٢٠٢٤). القيمة التنبؤية للرشاقة المعرفية وفعالية الذات الإبداعية في اتخاذ القرار لدى طلبة الجامعة. *مجلة دراسات وبحوث التربية النوعية*، ١٠ (٤.١)، ٧٢٠ - ٧٨٦.

فتحي، ميرفت ورياض، سارة (٢٠٢٤). نمذجة العلاقات السببية بين الرشاقة المعرفية والتدفق النفسي والتمايز الذاتي والشغف الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية جامعة حلوان. *المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج*، ١٢٣ (١٢٣)، ١٢٠٩-١٣٦٥.

محمد، داليا محمد همام (٢٠٢٤) نمذجة العلاقات السببية بين الرشاقة المعرفية والتجول العقلي والرفاهية الأكاديمية لدى الطالبة المعلمة بكلية التربية للطفولة المبكرة. *مجلة بحوث ودراسات الطفولة. كلية التربية للطفولة المبكرة، جامعة بني سويف*، ٦ (١٢)، ديسمبر، ١ - ٩١.

مومني، عبد اللطيف وخزعلي، قاسم (٢٠١٦). التنظيم الذاتي لدى عينة من الطلبة الجامعيين وقدرته التنبؤية في تحصيلهم الدراسي. *مجلة الدراسات التربوية والنفسية، جامعة السلطان قابوس*، ١٠ (٣)، ٤٦١-٤٧٥.

نصار، عصام (٢٠١٦). التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بإستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلّم والتخصص والجنس لدى طلاب كلية التربية بالسادات. *مجلة بحوث التربية النوعية*، ٤١، ١ - ٣٧.

Al-Desouki, R. B., Abdellatif, M. S., Idris, A. I., & Mohammed, A. F. (2024). The quality of academic life and its relationship with academic passion among university students. *Journal of Education and Health Promotion*, 13(1), 470.

https://doi.org/10.4103/jehp.jehp_2066_23

Al-Jarrah, A., & Alrabee, F. (2020). Academic Passion and Its Relationship to Academic Burnout among Yarmouk University Students. *Jordan Journal of Educational Sciences*, 16(4), 519-539. Retrieved from <https://jjes.yu.edu.jo/index.php/jjes/article/view/1071>

Alqurashi, E. (2019). Predicting student satisfaction and perceived learning within online learning environments. *Distance Education*, 40(1), 133-148.

<https://doi.org/10.1080/01587919.2018.1553562>

Appleton, J. J., Christenson, S. L., Kim, D., & Reschly, A. L. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the Student Engagement Instrument. *Journal of school psychology*, 44(5), 427-445.

<https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.04.002>

Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. *Freeman*.

Bélanger, C., & Ratelle, C. F. (2021). Passion in university: The role of the dualistic model of passion in explaining students' academic functioning. *Journal of Happiness Studies*, 22(5), 2031-2050.

<https://doi.org/10.1007/s10902-020-00304-x>

Bernabé, M., Merhi, R., Lisbona, A., & Palací, F. J. (2023). Perfectionism and academic engagement, the mediating role of passion for studies. *Educación XX1*, 26(2), 71-90.

<https://doi.org/10.5944/educxx1.33706>

- Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: Where we are today. *International Journal of Educational Research*, 31(6), 445-457. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(99\)00014-2](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(99)00014-2)
- Bolliger, D. U., & Wasilik, O. (2009). Factors influencing faculty satisfaction with online teaching and learning in higher education. *Distance Education*, 30(1), 103-116. <https://doi.org/10.1080/01587910902845949>
- Bond, M., Buntins, K., Bedenlier, S., Zawacki-Richter, O., & Kerres, M. (2020). Mapping research in student engagement and educational technology in higher education: A systematic evidence map. *International journal of educational technology in higher education*, 17, 1-30. <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0176-8>
- Broadbent, J., & Poon, W. L. (2015). Self-regulated learning strategies & academic achievement in online higher education learning environments: A systematic review. *The internet and higher education*, 27, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2015.04.007>
- Caliskan, C., & Altun, M. (2025). The Impact of Cognitive Flexibility and Classroom Engagement on High School Students' Creative Problem-Solving Skills. *International Journal of Education In Mathematics Science and Technology*, (1). <https://doi.org/10.46328/ijemst.4466>
- Cleary, T. J., & Zimmerman, B. J. (2004). Self-regulation empowerment program: A school-based program to enhance self-regulated and self-motivated cycles of student learning. *Psychology in the Schools*, 41(5), 537-550. <https://doi.org/10.1002/pits.10177>
- Contreras-Saavedra, C., Sáez-Delgado, F., Contreras-Saavedra, C. E., Mella-Norambuena, J., & López-Angulo, Y. (2024). Gender and self-regulation in students. *Salud, Ciencia y Tecnología*, 4, 615-615. <https://doi.org/10.56294/saludcyt2024615>
- Covas, F., & Veiga, F. H. (2021). Student engagement in Higher Education, age and parental education level. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 38, e200020. <https://doi.org/10.1590/1982-0275202138e200020>
- Curran, T., Hill, A. P., Appleton, P. R., Vallerand, R. J., & Standage, M. (2015). The psychology of passion: A meta-analytical review of a decade of research on intrapersonal outcomes. *Motivation and Emotion*, 39, 631-655. <https://doi.org/10.1007/s11031-015-9503-0>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Demirtaş, A. S. (2020). Cognitive flexibility and mental well-being in Turkish adolescents: The mediating role of academic, social and emotional

- self-efficacy. *Anales de psicología/annals of Psychology*, 36(1), 111-121.
<https://doi.org/10.6018/analesps.336681>
- Dennis, J. P., & Vander Wal, J. S. (2010). The cognitive flexibility inventory: Instrument development and estimates of reliability and validity. *Cognitive therapy and research*, 34, 241-253.
<https://doi.org/10.1007/s10608-009-9276-4>
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual review of psychology*, 64(1), 135-168.
<https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>
- Duckworth, A. L., Peterson, C., Matthews, M. D., & Kelly, D. R. (2007). Grit: Perseverance and passion for long-term goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(6), 1087-1101.
<https://doi.org/10.1037/0022-3514.92.6.1087>
- ElAdl, Adel M. (2025). Cognitive Agility and its relationship to Self-Regulation and Self-efficacy among pre-service Teachers. *The Egyptian Journal of Psychological Studies*, 35(127), -. doi: 10.21608/ejcs.2025.422850
<https://doi.org/10.21608/ejcs.2025.422850>
- Fedele, D. (2025, February 19). *How to build cognitive agility – The complete guide*. Mastermind Training.
<https://mastermindtraining.com/blog/cognitive-agility>
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of educational research*, 74(1), 59-109.
<https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Fuchs, H., Benkova, E., Fishbein, A., & Fuchs, A. (2023, November). The importance of psychological and cognitive flexibility in educational processes to prepare and acquire the skills required in the Twenty-First century. In *The Global Conference on Entrepreneurship and the Economy in an Era of Uncertainty* (pp. 91-114). Singapore: Springer Nature Singapore.
https://doi.org/10.1007/978-981-97-0996-0_6
- García-Sánchez, M. J. (2024). A systematic review of self-regulation in online and blended learning environments. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 25(3), 18-35.
- Goldman, S. R., & Pellegrino, J. W. (2015). Assessing cognitive flexibility in educational contexts. In P. A. Alexander, D. H. Schunk (Eds.), *Handbook of educational psychology* (3rd ed., pp. 310-325). Routledge.
- Good, D. J. (2009). Explorations of cognitive agility: A real-time adaptive capacity. Unpublished Ph.D. dissertation, Case Western Reserve University.

- Good, D., & Yeganeh, B. (2012). Cognitive agility: adapting to real-time decision making at work. *OD Practitioner*, 44(2).
- Hair Jr, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2010). Multivariate data analysis. In *Multivariate data analysis* (pp. 785-785).
- Haupt, A., Kennedy, Q., Buttrey, S., Alt, J., Mariscal, M., & Fredrick, L. (2017). *Cognitive agility measurement in a complex environment* (No. NPS-OR-17-002). TRAC-Monterey, Naval
- Hayes, S. C., Strosahl, K. D., & Wilson, K. G. (2011). *Acceptance and commitment therapy: The process and practice of mindful change*. Guilford press.
- Hbash, A. (2023). The Cognitive agility and its relationship to psychological fluency and psychological Tranquility among a sample of Yemeni youth. *Journal of Educational and Human Sciences*, (22), 102-129. <https://doi.org/10.33193/JEAHS.22.2023.345>
- Hew, K. F., Jia, C., Gonda, D. E., & Bai, S. (2020). Transitioning to the “new normal” of learning in unpredictable times: Exploring the mediating role of student engagement in online learning. *Educational Technology Research and Development*, 68(5), 2361–2379.
- Hrastinski, S. (2009). A theory of online learning as online participation. *Computers & Education*, 52(1), 78–82.
- Hu, S., & Kuh, G. D. (2002). Being (dis) engaged in educationally purposeful activities: The influences of student and institutional characteristics. *Research in higher education*, 43, 555-575. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2008.06.009>
- Jachimowicz, J. M., Wihler, A., Bailey, E. R., & Galinsky, A. D. (2018). Why grit requires perseverance and passion to positively predict performance. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 115(40), 9980-9985. <https://doi.org/10.1073/pnas.1803561115>
- Jen, C. H., Chen, W. W., & Wu, C. W. (2019). Flexible mindset in the family: Filial piety, cognitive flexibility, and general mental health. *Journal of Social and Personal Relationships*, 36(6), 1715-1730. <https://doi.org/10.1177/0265407518770912>
- Josok, R., Simonsen, H., & Solheim, O. J. (2012). Cognitive agility and student performance: Understanding adaptive learning processes. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 56(4), 417–435.
- Kahu, E. R. (2013). Framing student engagement in higher education. *Studies in higher education*, 38(5), 758-773. <https://doi.org/10.1080/03075079.2011.598505>
- Katsantonis, I. (2024). Exploring age-related differences in metacognitive self-regulation: the influence of motivational factors in secondary school students. *Frontiers in Psychology*, 15, 1383118. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1383118>

- Kessels, U., & Van Houtte, M. (2022). Side effects of academic engagement? How boys' and girls' well-being is related to their engagement and motivational regulation. *Gender and education*, 34(6), 627-642.
<https://doi.org/10.1080/09540253.2021.2011840>
- Knox, B. J., Lugo, R. G., Helkala, K., & Sütterlin, S. (2019). Slow education and cognitive agility: Improving military cyber cadet cognitive performance for better governance of cyberpower. *International Journal of Cyber Warfare and Terrorism (IJCWT)*, 9(1), 48-66.
<https://doi.org/10.4018/IJCWT.2019010104>
- Knox, B. J., Lugo, R., Helkala, K. M., Sütterlin, S., & Jøsok, Ø. (2018). Education for cognitive agility: improved understanding and governance of cyberpower.
- Knox, B. J., Sütterlin, S., & Lugo, R. (2023). Cognitive agility for improved understanding and self-governance: a human-centric AI enabler. In *Handbook of Research on Artificial Intelligence, Innovation and Entrepreneurship* (pp. 152-172). Edward Elgar Publishing.
<https://doi.org/10.4337/9781839106750.00019>
- Kuo, Y.-C., Walker, A. E., Schroder, K. E., & Belland, B. R. (2014). Interaction, Internet self-efficacy, and self-regulated learning as predictors of student satisfaction in online education courses. *The Internet and Higher Education*, 20, 35-50.
<https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2013.10.001>
- Matthews J. S., Ponitz C. C., Morrison F. J. (2009). Early gender differences in self-regulation and academic achievement. *J. Educ. Psychol.* 101, 689-704. <https://doi.org/10.1037/a0014240>
- Means, B., & Neisler, J. (2021). *Suddenly Online: A National Survey of Undergraduates During the COVID-19 Pandemic*. Digital Promise.
<https://doi.org/10.1177/016146811311500307>
- Means, B., Toyama, Y., Murphy, R., Bakia, M., & Jones, K. (2013). *The effectiveness of online and blended learning: A meta-analysis of empirical literature*. Teachers College Record.
- Moeller, J. (2013). Passion as concept of the psychology of motivation. *Conceptualization, assessment, inter-individual variability and long-term stability [PhD Thesis]*. Erfurt, Germany: University of Erfurt.
- Nietfeld, J. L., Cao, L., & Osborne, J. W. (2005). Metacognitive monitoring accuracy and student performance in the postsecondary classroom. *The Journal of Experimental Educational*, 7-28.
- Nota, L., Soresi, S., & Zimmerman, B. J. (2004). Self-regulation and academic achievement and resilience: A longitudinal study. *International journal of educational research*, 41(3), 198-215.
<https://doi.org/10.1016/j.ijer.2005.07.001>

- Organization for Economic Co-operation and Development. (2020). *Teaching for the future: Effective classroom practices to transform education*. OECD Publishing.
- Panadero, E. (2017). A Review of Self-regulated Learning: Six Models and Four Directions for Research. *Frontiers in Psychology*, 8, 422.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422>
- Pérez, A., & Martínez, J. (2024). The integration of self-regulation skills in digital learning platforms: A case study of Moodle. *Journal of Educational Technology & Society*, 27(1), 47-58.
- Pintrich, P. R. (2000). *The role of goal orientation in self-regulated learning*. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451-502). Academic Press.
<https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50043-3>
- Pintrich, P. R. (2004). *A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students*. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385-407.
<https://doi.org/10.1007/s10648-004-0006-x>
- Redman, A., & Wiek, A. (2021, November). Competencies for advancing transformations towards sustainability. In *Frontiers in Education* (Vol. 6, p. 785163). Frontiers Media SA.
<https://doi.org/10.3389/feduc.2021.785163>
- Rieckmann, M. (2017). *Education for sustainable development goals: Learning objectives*. UNESCO publishing.
- Ross, J., Miller, L., & Deuster, P. A. (2018). Cognitive Agility as a Factor in Human Performance Optimization. *Journal of Special Operations Medicine: a Peer Reviewed Journal for SOF Medical Professionals*, 18(3), 86-91.
<https://doi.org/10.55460/QU7U-8ICE>
- Sá, M. J. (2023). Student academic and social engagement in the life of the academic lever for retention and persistence in higher education. *Education Sciences*, 13(3), 269.
<https://doi.org/10.3390/educsci13030269>
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V., & Bakker, A. B. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two-sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness studies*, 3, 71-92.
<https://doi.org/10.1023/A:1015630930326>
- Schellenberg, B. J., & Bailis, D. S. (2017). Lay theories of passion in the academic domain. *Educational Psychology*, 37(9), 1029-1043.
<https://doi.org/10.1080/01443410.2017.1322178>
- Schunk, D. H. (2005). Self-regulated learning: The educational legacy of Paul R. Pintrich. *Educational Psychologist*, 40(2), 85-94.
https://doi.org/10.1207/s15326985ep4002_3

- Schunk, D. H., & Greene, J. A. (2018). *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance* (2nd ed.). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781315697048>
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (2012). *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203831076>
- Sigmundsson, H., Haga, M., & Hermundsdottir, F. (2020). The passion scale: Aspects of reliability and validity of a new 8-item scale assessing passion. *New ideas in psychology*, 56, 100745.
<https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2019.06.001>
- Snijders, I., Wijnia, L., Rikers, R. M., & Loyens, S. M. (2020). Building bridges in higher education: Student-faculty relationship quality, student engagement, and student loyalty. *International Journal of Educational Research*, 100, 101538.
<https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101538>
- Sterling, S. (2011). Transformative learning and sustainability: Sketching the conceptual ground. *Learning and teaching in higher education*, 5(11), 17-33.
- Stoeber, J., Childs, J. H., Hayward, J. A., & Feast, A. R. (2011). Passion and motivation for studying predicting academic engagement and burnout in university students. *Educational psychology*, 31(4), 513-528.
<https://doi.org/10.1080/01443410.2011.570251>
- Stoeber, J., Davis, C. R., & Townley, J. (2013). Perfectionism and workaholism in employees: The role of work motivation. *Personality and Individual Differences*, 55(7), 733-738.
<https://doi.org/10.1016/j.paid.2013.06.001>
- Tinto, V. (2017). Through the eyes of students. *Journal of college student retention: Research, theory & practice*, 19(3), 254-269.
<https://doi.org/10.1177/1521025115621917>
- Trowler, V. (2010). Student engagement literature review. *The higher education academy*, 11(1), 1-15.
- Turner, P., Hutton, R., & Jones, M. (2019). *Education & training implications for cognitive agility and the thinking approach space*. Retrieved in April 2025 at: <https://wavelroom.com/2020/02/18/cognitive-agility-the-thinking-approach-space/>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2017). Education for sustainable development goals: Learning objectives.
- Vallerand, R. J. (2008). On the psychology of passion: In search of what makes people's lives most worth living. *Canadian Psychology*, 49(1), 1-13.
<https://doi.org/10.1037/0708-5591.49.1.1>
- Vallerand, R. J. (2016). On the synergy between hedonia and eudaimonia: The role of passion. *Handbook of eudaimonic well-being*, 191-204.

- https://doi.org/10.1007/978-3-319-42445-3_13
- Vallerand, R. J., Blanchard, C., Mageau, G. A., Koestner, R., Ratelle, C., Léonard, M., & Marsolais, J. (2003). Les passions de l'ame: obsessive and harmonious passion. *Journal of personality and social psychology*, 85(4), 756.
- <https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.4.756>
- Vallerand, R. J., Chichekian, T., & Schellenberg, B. J. (2023). The role of passion in education. In *Handbook of educational psychology* (pp. 245-268). Routledge.
- Van Dijk, J. A. G. M. (2020). The digital divide. *Political Press*.
- <https://doi.org/10.4324/9780429433726-14>
- Vallerand, R. J., & Ratelle, C. F. (2002). Intrinsic and extrinsic motivation: A hierarchical model. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 37-63). University of Rochester Press.
- Vallerand, R. J. (2010). On passion for life activities: The dualistic model of passion. *Advances in Experimental Social Psychology*, 42, 97-193.
- [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(10\)42003-1](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(10)42003-1)
- Wolters, C. A., & Taylor, D. J. (2012). A self-regulated learning perspective on student engagement. In S. L. Christenson et al. (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 635-651). Springer.
- https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_30
- Zelazo, P. D., & Carlson, S. M. (2020). The neurodevelopment of executive function skills: Implications for academic achievement gaps. *Psychology & Neuroscience*, 13(3), 273.
- <https://doi.org/10.1037/pne0000208>
- Zepke, N. (2013). Student engagement: A complex business supporting first-year experience in tertiary education. *International Journal of the First Year in Higher Education*, 4(2).
- Zepke, N., & Leach, L. (2010a). Beyond hard outcomes: 'Soft' outcomes and engagement as student success. *Teaching in Higher Education*, 15(6), 661-673.
- <https://doi.org/10.1080/13562517.2010.522084>
- Zepke, N., & Leach, L. (2010b). Improving student engagement in post-compulsory education: A synthesis of research literature. *A report prepared for Teaching and Learning Research Initiative, Wellington, New Zealand*. Retrieved July 4, 2011.
- Zhao, H., Liu, X., & Qi, C. (2021). "Want to learn" and "can learn": influence of academic passion on college students' academic engagement. *Frontiers in psychology*, 12, 697822.
- <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.697822>
- Zhu, M., Sari, A., & Lee, M. (2021). A systematic review of research methods and topics of the empirical MOOC literature (2014-2018). *The*

- Internet and Higher Education*, 48, 100801.
<https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2018.01.002>
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64–70.
https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2
- Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of educational Psychology*, 82(1), 51.
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2011). *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (2nd ed.). Routledge.
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.51>
- Zohar, A., & Jiao, S. (2020). Cognitive flexibility and science learning: Implications for instruction. *Learning and Instruction*, 65, 101252.