

تاريخ الإرسال (2021-11-19)، تاريخ قبول النشر (2022-3-1)

*1	كوثر رفيق شناعة	اسم الباحث الأول:
2	أ. د. محمد أحمد صوالحة	اسم الباحث الثاني (إن وجد):
	أ. د. عماد توفيق السعدي	

القدرة التنبؤية للتفكير ما وراء المعرفي وعلاقتها بالاحترق الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك

¹ اسم الجامعة والبلد (للأول)

² اسم الجامعة والبلد (للتأني)

³ اسم الجامعة والبلد (للتأني)

علم النفس التربوي - التربية - اليرموك الأردن

علم النفس التربوي - التربية - اليرموك الأردن

مناهج البحث والتدريس - التربية - اليرموك الأردن

* البريد الإلكتروني للباحث المرسل:

E-mail address:

Kawther.Shanaah@gmail.com

<https://doi.org/10.33976/IUGJEPS.30.4/2022/21>

الملخص

هدفت الدراسة الحالية التعرف إلى مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة جامعة اليرموك، وفيما إذا كان هناك فروق بين مستوى التفكير ما وراء المعرفي تبعاً لمتغيري الجنس والكلية، والكشف عن القدرة التنبؤية للتفكير ما وراء المعرفي بالاحترق الأكاديمي. تكونت عينة الدراسة من (1000) طالباً وطالبة من طلبة مرحلة البكالوريوس خلال العام الدراسي 2020/2021، ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم الباحثون مقياس الاحتراق الأكاديمي الذي قام بترجمته الجراح والربيع (2020) عن مقياس رايس وآخرون (Reise, Xanthpoulou & Tsousis, 2015)، ومقياس التفكير ما وراء المعرفي لأبي علي (2015)، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي في البحث. أظهرت النتائج أن مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة جامعة اليرموك كان مرتفعاً، وأن مستوى الاحتراق الأكاديمي لديهم كان متوسطاً. وبينت النتائج عدم وجود فروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس التفكير ما وراء المعرفي تعزى للجنس أو الكلية، وكشفت النتائج وجود قدرة تنبؤية سلبية دالة إحصائياً ($\alpha=0.05$) للتفكير ما وراء المعرفي ككل وبُعد معرفة المعرفة (وهو أحد أبعاد التفكير ما وراء المعرفي) بالاحترق الأكاديمي، وأوصت الدراسة بالاستمرار بتقديم النشاطات المنهجية واللامنهجية القادرة على إبقاء التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة الجامعة مرتفعاً، واستثمار المستوى المرتفع من التفكير ما وراء المعرفي في التقليل من الاحتراق الأكاديمي، من خلال إشراك الطلبة في مهام مصممة خصيصاً لهذا الغرض.

الكلمات المفتاحية: التفكير ما وراء المعرفي، الاحتراق الأكاديمي، طلبة الجامعة، جامعة اليرموك.

Metacognitive Thinking as Predictor for Academic Burnout among Yarmouk University Students

Abstract

This study aimed to reveal levels of Metacognitive Thinking, and whether there were differences between the level of metacognitive thinking according to the variables of gender and college, and to investigate the predictive ability of metacognitive thinking for academic burnout at Yarmouk University students. The sample of the study consisted of (1000) male and female undergraduate students during the academic year 2020/2021. To achieve the objectives of the study, the researcher used the Academic Burnout Scale, which was translated by Al-Jarrah and Al-Rabee (2020) from the Reise et al. (Reise, Xantpoulou & Tsousis, 2015) and the Metacognitive Thinking Scale for Abi Ali (2015). The study used the descriptive correlative method in the research. The results showed that metacognitive thinking had high levels, and academic burn-out had moderate levels. There were no differences between the arithmetic averages of the responses of the study sample members on the metacognitive thinking scale due to gender or college, the results of the study revealed a statistically significant negative predictive ability ($\alpha = 0.05$) for metacognitive thinking as a whole and the knowledge dimension (which is one of the dimensions of metacognitive thinking) in academic burnout. The study recommended continuing to provide methodological and extracurricular activities that are able to keep the metacognitive thinking of university students high, and investing the high level of metacognitive thinking in reducing academic burnout, by engaging students in tasks specifically designed for this purpose.

Keywords: Metacognitive Thinking, Academic Burnout, University Students, Yarmouk University.

مقدمة

ترافق العملية التعليمية الفرد في أثناء مراحل حياته المختلفة ابتداءً من المدرسة ومرورا بالجامعة وانتهاءً بحياته العملية والشخصية، فهي عملية ذات أهمية بالغة في تكيف هذا الفرد مع كل ما يستجد في حياته، وتلعب الحياة الجامعية بشكل خاص دورا مهما في النمو الاجتماعي والأكاديمي للطلبة، لذا بات من الضروري والملح الكشف عن العوامل والمتغيرات التي تؤثر في الأداء الأكاديمي والنمو النفسي والاجتماعي لدى الطلبة سلبا أو إيجابا حتى يمكن فهمها بعمق، وتعزيز الإيجابي منها والتصدي للسلب أو التخفيف من حدته، ومن ذلك: الاهتمام بتطوير استراتيجيات وأساليب فعالة لدى الطلبة ليتكون لديهم وعي بعملياتهم المعرفية من خلال مراقبتها وضبطها وتنظيمها، وهو ما يمكن تسميته "التفكير ما وراء المعرفي"، كما أن الاندماج في البيئة الجامعية تجربة مليئة بالتحديات والضغوط والأعباء الدراسية، ونتيجة لهذه التحديات يشعر الطلاب بالاستنفاد المعرفي والعاطفي والجسمي، وعدم رغبتهم في المشاركة الأكاديمية، أو ما يعرف بالاحترق الأكاديمي، فالاحترق الأكاديمي يُعد أحد أهم التحديات التي يواجهها الطلبة في حياتهم الأكاديمية أثناء المرحلة الجامعية، حيث إن تعرضهم للمثيرات بشكل مستمر واستجاباتهم لها بشكل غير مناسب قد يزيد من فرص تعرضهم للاحتراق الأكاديمي (Seibert, Bauer, May & Fincham, 2017)، ومن هنا تبرز أهمية التفكير ما وراء المعرفي في مساعدة الطلبة على التصدي للاحتراق الأكاديمي، أو التخفيف من حدته، وهذا يصب في أحد أهم الأهداف الرئيسة في علم النفس التربوي، وهو: التعرف إلى المشكلات التربوية والعمل على حلها.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

انبثقت مشكلة الدراسة الحالية من نتائج دراسات سابقة تناولت موضوع التفكير ما وراء المعرفي وعلاقته بعدد من المتغيرات، كدراسة عباسي وداودي وحيدري وپیرانی (Abasi, Davoodi, Heidari and Pirani, 2020) التي حاولت تعرف العلاقة بين التفكير ما وراء المعرفي والاحترق الأكاديمي، وبينت نتائجها أن تدريس الاستراتيجيات ما وراء المعرفية يقلل من الاحتراق الأكاديمي، و ذكر مهموت ونوراني (Mahmut and Nuray, 2020) في دراستهما التي هدفت إلى الكشف عن التأثير التنبؤي للتفكير ما وراء المعرفي بالاحترق الأكاديمي؛ أن المستويات العالية للتفكير ما وراء المعرفي تؤثر في الاحتراق الأكاديمي.

كما يعد تحديد مستوى التفكير ما وراء المعرفي مجالا واسعا للبحث، حيث أشارت بعض الدراسات التي بحثت في مستوى التفكير ما وراء المعرفي، مثل دراسة الشريدة (2019) إلى أن مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة الجامعات كان مرتفعا.

لذلك جاءت الدراسة الحالية لبحث القدرة التنبؤية للتفكير ما وراء المعرفي وعلاقتها بالاحترق الأكاديمي، وبشكل أكثر تحديدا تسعى الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

- ما مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة جامعة اليرموك؟
- ما مستوى الاحتراق الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك؟

- هل توجد فروق دالة إحصائية ($a=0.05$) في مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة جامعة اليرموك تبعاً لمتغيري الجنس ونوع الكلية (علمية، إنسانية)؟ وبعبارة أخرى يفترض الباحثون وجود فروق دالة إحصائية ($\alpha=0.05$) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس التفكير ما وراء المعرفي تعزى لمتغيري الجنس والكلية (علمية، إنسانية).

- ما القدرة التنبؤية للتفكير ما وراء المعرفي بالاحترق الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك؟
أهمية الدراسة

- * الأهمية النظرية: تعود أهمية الدراسة الحالية من الناحية النظرية إلى عدة أسباب، منها:
 - أنها من الدراسات العربية الأوائل على حد علم الباحثين التي تتناول مفهوم التفكير ما وراء المعرفي وعلاقته بالاحترق الأكاديمي، ومن الدراسات العربية القليلة التي تهدف إلى معرفة مستوى التفكير ما وراء المعرفي ومدى تأثيره تبعاً لمتغيري الجنس ونوع التخصص.
 - تركز الدراسة على متغير التفكير ما وراء المعرفي وما له من تأثير إيجابي للحد من الاحتراق الأكاديمي لدى الطلبة.
 - تتناول الدراسة موضوع الاحتراق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة، والذي يعد من أهم المتغيرات المعرفية الأكثر تأثيراً في حياة الطالب الأكاديمية، والتعرف على الأسباب التي يمكن أن تسهم في خفض الاحتراق الأكاديمي لديهم.
- * الأهمية التطبيقية: تعود الأهمية التطبيقية للدراسة فيما يترتب على نتائجها من فوائد عملية في الميدان التربوي والنفسي، مثل:
 - مساعدة الطلبة على فهم وتحسين المهارات ما وراء المعرفية لديهم وطرق استخدامها واستثمارها، مما يسهم في التقليل من الاحتراق الأكاديمي ووقاية الطلبة من الآثار السلبية المتعددة له، وتحسين عملية التعلم والارتقاء بها إلى مستويات تعليمية متقدمة.
 - مساعدة أعضاء هيئة التدريس على تدريب الطلبة على مهارات التفكير ما وراء المعرفي، وما لذلك من أثر في الحد من الاحتراق الأكاديمي لديهم.

أهداف الدراسة:

- التعرف إلى مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة جامعة اليرموك.
- التعرف إلى مستوى الاحتراق الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك.
- معرفة ما إذا كان هناك فروق بين مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة جامعة اليرموك تبعاً لمتغيري الجنس والكلية.
- الكشف عن القدرة التنبؤية للتفكير ما وراء المعرفي بالاحترق الأكاديمي.

الأدب النظري

التفكير ما وراء المعرفي :

ظهر مفهوم التفكير ما وراء المعرفي على يد عالم النفس الأمريكي "جون فلافل" (Flavell,1979) في منتصف سبعينيات القرن الماضي، وكان "فلافل" قد أجرى تجارب كان الهدف منها تحسين قدرة الأطفال على التذكر وذلك من خلال مساعدتهم على التفكير في المهام التي يتطلب منهم القيام بها، والاستراتيجيات التي يستخدمونها، ويعود الأساس النظري لمفهوم التفكير ما وراء المعرفي إلى أصل نشأة علم النفس، وقد أشار عدد من علماء النفس الأوائل أمثال "وليم جيمس" إلى هذا المفهوم بطريقة غير مباشرة عندما تناولوا مكونات العمليات المعرفية والتأمل الذاتي الواعي (Linvingston,2003)، وازداد الاهتمام به في الآونة الأخيرة، فقد وجد عدد من الباحثين أن التفكير ما وراء المعرفي ذو فائدة كبيرة للمعلم والمتعلم على حد سواء، كما اهتم علماء النفس بشكل عام وعلماء النفس المعرفي بشكل خاص بدرجة كبيرة بمهارات التفكير ما وراء المعرفي، وذلك بسبب ارتباطها بالعديد من الموضوعات، كالذكاء ومهارات التعلم والذاكرة، ومهارات اتخاذ القرار والاستيعاب وغير ذلك من الموضوعات المتصلة بالجوانب المعرفية والانفعالية (Spada, Hiu & Nikcevic,2006).

تعريف التفكير ما وراء المعرفي: تعددت آراء الباحثين في علم النفس في تعريفهم للتفكير ما وراء المعرفي بناء على مدارسهم وفلسفتهم لنظريات التعليم والتعلم، فقد عرف "ستيرنبرغ" ما وراء المعرفة ومهاراته بأنها عمليات التحكم العليا في الأداء المعرفي للفرد، والتي تتضمن عمليات التخطيط عالي المستوى، والمراقبة والتحكم، والتقييم (Sternberg,1985)، ويعرفه "فلافل" (Flavell,1979) بأنه أحد عمليات التفكير العليا التي تتضمن التفكير في التفكير، والإدراك حول الإدراك، أما "بارس" Paris فيعرفه على أنه الوعي بالتفكير عند القيام بإنجاز مهمة أو عدة مهمات محددة، واستخدام هذا الوعي في مراقبة ما نفعله، كما أنه تفكير استراتيجي، يتضمن المعرفة حول القدرات التي يمكن أن يشاركها الفرد مع غيره مع توسيع البنية لتشمل الخصائص التحفيزية والعاطفية للتفكير (Paris,1990)، ويرى "هانلي" Hanely أن ما وراء المعرفة هو التفكير في التفكير نفسه، والوعي بعمليات التفكير أثناء القيام بالمهمة، وأن المهارات ما وراء المعرفية هي استراتيجيات مستخدمة لمراقبة حالة الفرد المعرفية والتحكم فيها (Hanely,1995)، ويوصف التفكير ما وراء المعرفي بأنه مستوى من التفكير المعقد يتعلق بمراقبة الفرد بكيفية استخدامه أفكاره، فالفرد القادر على حل مشكلاته بفاعلية يستطيع أن يتحدث مع نفسه بصورة مستمرة، ويتأكد من التقدم الذي أحرزه، ويقيم إذا كان تحركه في الوجهة الصحيحة أم لا (Woolfolk,1997)، أما الجراح والعبيدات (2011) فقد عرفاه بأنه وعي الفرد الذاتي بالعمليات المعرفية لديه، وإدارة تفكيره من خلال مجموعة من المهارات تتضمن التخطيط والمراقبة والتقييم واتخاذ القرار، في حين يرى الزعبي (2020) أن التفكير ما وراء المعرفي هو مجموعة من العمليات العقلية التي تقوم على التحليل والتخطيط والمتابعة والتقييم للمعرفة، ويهدف إلى بناء وعي ذاتي حول عملية التفكير، وذلك لنقل الفرد من مستوى المتلقي إلى مستوى المنتج للمعلومة.

ويرى الباحثون أن التفكير ما وراء المعرفي هو عملية عقلية معقدة تهدف إلى وعي الفرد بعمليات التفكير لديه، والسيطرة عليها من حديث التخطيط لها، ومراقبتها والتحكم بها، ثم تقييمها.

أهمية التفكير ما وراء المعرفي: يرى أبو السعود (٢٠٠٩) أن التعليم الحالي يعتمد على تعبئة المعلومات بطرق التلقين والحفظ عن ظهر قلب وغيرها من الأساليب التقليدية، حيث تكون المعلومات مكررة، وهذا يجعل الطلاب يكتفون بالمعلومات القليلة التي يقدمها المدرسون، ولكنهم لا يستطيعون التعامل مع ما هو غير متوقع خصوصاً بعد تخرجهم من المدرسة أو الجامعة؛ لأنهم اعتادوا الحصول على معلومات جاهزة، بينما كان من المفترض أن يتعلموا أسلوب التعلم الذاتي من خلال التفكير الذاتي، وأن يكونوا قادرين على اكتساب المهارات غير المرتبطة بمعرفة معينة، وهو ما يسمى (ما وراء المعرفة)، ويرى الجراح وعبيدات (2011) أن التفكير ما وراء المعرفي يحسن من طريقة تفكير المتعلمين، فهو يزيد وعيهم لما يدرسون، فالطالب الذي يفكر تفكيراً ما وراء معرفي يقوم بأدوار متعددة في وقت واحد عند مواجهته لمشكلة ما، أو في أثناء الموقف التعليمي، فهو يولد الأفكار ويخطط، ويقوم بعملية نقد لأفكاره، ويراقب مدى تقدمه، وينظم خطوات العمل وحل المشكلة، ويضع البدائل الممكنة للحل وقيمها ويختار الأفضل منها، وبالتالي فإن هذه العمليات تسهم في حل المشكلات لديه، وكان "باريس" Paris قد رأى أنه يمكن للطلاب تعزيز تعلمهم من خلال إدراك تفكيرهم أثناء القراءة والكتابة وحل المشكلات. كذلك يمكن للمدرسين تعزيز هذا الوعي بشكل مباشر من خلال إعلام الطلاب باستراتيجيات حل المشكلات الفعالة ومناقشة الخصائص المعرفية والتحفيزية للتفكير. وتتمثل الفوائد المزدوجة لـ "زيادة الوعي" في أنها تنقل مسؤولية مراقبة التعلم من المعلمين إلى الطلاب أنفسهم، وتعزز التصورات الذاتية الإيجابية والتأثير والتحفيز بين الطلاب، بهذه الطريقة يوفر ما وراء المعرفة رؤية شخصية عن تفكير الفرد ويعزز التعلم المستقل (Paris, 1990)، ويرى الباحثون أنه يمكن لتعلم الطلاب مهارات التفكير ما وراء المعرفي أن يعزز لديهم الوعي وإدراك عملية التعلم، واكتساب مهارات التخطيط والمراقبة والتقويم، وذلك لما يلعبه من دور أساسي في تنمية عمليات الاستيعاب والتذكر والانتباه والتعلم الذاتي.

مكونات العمليات ما وراء المعرفية: قدم العلماء نماذج متعددة حول مكونات التفكير ما وراء المعرفي، وقد تنوعت هذه النماذج بحسب الهدف ونواتج التعلم، ويمكن عرض بعض هذه النماذج حسب التسلسل الزمني لظهورها، حيث يشير "كلوي" (Kluwe, 1982) إلى أن التفكير ما وراء المعرفي يتكون من مكونين أساسيين، هما:

المكون الأول: المعرفة عن تفكير الفرد وتغيير الآخرين، ويتعلق بالمعرفة التقريرية المخزنة في الذاكرة طويلة المدى، وهي نوعان: المعرفة التقريرية المعرفية، وهي المعرفة عن الحقائق والمفاهيم والمصطلحات، والمعرفة التقريرية ما وراء المعرفية، وهي المعرفة عن الحقائق والمفاهيم المتعلقة بعمليات الفرد المعرفية، والمهمة التي يتعامل معها في الوقت الحالي.

المكون الثاني: وهو العمليات التنفيذية المرتبطة بالمعرفة الإجرائية المخزنة في الذاكرة قصيرة المدى، وقد ميزت بين نوعين منها، هما: المعرفة الإجرائية المعرفية، مثل معرفة الفرد عن العمليات الحسابية وما يتضمنها من إجراءات، والمعرفة الإجرائية ما وراء المعرفية، كمعرفة متى وأين وكيف ولماذا تستخدم استراتيجية معينة.

فيما يرى "كاريل وقادجديسيك ووايز" (Carrell, Gajdusek & Wise, 1998) أن التفكير ما وراء المعرفي يتكون من ثلاثة أبعاد هي:

- 1- بعد المعرفة الصريحة: ويتمثل بوعي الفرد بالعوامل المؤثرة في معرفته الذاتية.
 - 2- بعد المعرفة الإجرائية: ويتمثل بوعي الفرد بالإجراءات التي تقوم عليها المهارات الفردية وتطبيقها.
 - 3- بعد المعرفة الشرطية: وتكون من خلال معرفة الفرد بالوقت المناسب لاستخدام الاستراتيجيات بفاعلية.
- أما "فلافل" المشار إليه في (الزغول والزرغول، 2011) فيرى أن العمليات المعرفية الماورائية تتكون من مكونين رئيسيين هما:

- أولاً: المعرفة عن العمليات المعرفية Knowledge about cognition : وتتضمن هذه المعرفة ثلاثة جوانب هي:
- 1- المعرفة المرتبطة بالإنسان Person variables : وتشمل معرفة الشخص عن ذاته وكل ما يفكر به حول طبيعته وطبيعة غيره من الناس، ماذا يعرف وماذا لا يعرف، كذلك تشمل معلومات عامة حول التعلم الإنساني وعمليات معالجة المعلومات.
 - 2- المعرفة بالمتغيرات المرتبطة بالمهمة task variables: وتشمل معرفة الشخص حول طبيعة المهمة، والمعلومات المتوفرة عنها، فقد تكون المهمة ضئيلة المعلومات أو وفيرة، مألوفة أو غير مألوفة، وتشمل كذلك نوعية المعالجات المطلوب تنفيذها على هذه المهمة، وبسبب تنوع المهمات فإن ذلك يحتاج معرفة بالعمليات المعرفية الخاصة بكل منها.
 - 3- المعرفة بالمتغيرات المرتبطة بالاستراتيجية Strategy variables: وتشمل معرفة الشخص عن الاستراتيجيات المعرفية والاستراتيجيات ما وراء المعرفية المناسبة لتعزيز الأداء والتعلم، كذلك المعلومات المتعلقة بالطرف من حيث متى وأين ولماذا تستخدم هذه الاستراتيجيات.
- ثانياً: المعرفة عن عمليات التنظيم الذاتي Knowledge about Regulation: وتشمل معرفة الفرد بخبراته الشخصية السابقة حول عملياته وقدراته التنظيمية (الزغول والزرغول، 2011).

مهارات ما وراء المعرفة: يصنف "ستيرنبرج" Sternberg المشار إليه في العتوم (2010) مهارات ما وراء المعرفة إلى

ثلاثة فئات رئيسية هي: التخطيط، والمراقبة والتحكم، والتقويم. وتضم كل فئة من هذه الفئات عدداً من المهارات الفرعية.

- 1- مهارة التخطيط Planning: وهي وسيلة لتنظيم العناصر الأساسية المرتبطة بموضوع المهمة المراد أدائها بأسلوب منطقي، حيث يتم تنظيم الأفكار في تسلسل معقول، وتبدأ بتحديد الفرد لطبيعة المشكلة واختيار الاستراتيجية المناسبة، وذلك من خلال ترتيب الخطوات اللازمة لإنجاز الهدف، ومعرفة الفرد بالصعوبات التي تعيق تحديد هدفه، وتحديد الإجراءات والطرق المناسبة لمواجهتها، وتستكمل عملية المتابعة للخطوة من خلال طرح الفرد للعديد من التساؤلات على نفسه ومحاولته الإجابة عنها، وتبدأ هذه المهارة في مرحلة ما قبل الشروع بتنفيذ المهمة.

- 2- مهارة المراقبة Monitoring: ويقصد بها آلية الفرد في مراقبة وضبط العمليات المرافقة لتفكيره أثناء قيامه بمعالجة وتنفيذ المهمات، واختباره لمستوى أدائه وفحصه لمدى تعلمه ومدى تحقيقه لهدفه الذي خطط له في الخطوة السابقة بهدف التعرف على ضعفه وقصوره ونقاط نجاحه وقوته، فمهارة المراقبة متعلقة بالتفكير في أهداف المهمة، والتفكير في كيفية

تحقيقها بترتيب معين، وأن يقرر الفرد متى سينتقل إلى الخطوة التالية في تحقيق الهدف، ومن خلال هذه المهارة يكون للمتعلم القدرة على توجيه تفكيره بما يتناسب مع ما خططه مسبقاً.

3- مهارة التقويم Evaluation: وتتمثل في قدرة الفرد على تقييم إمكانياته وقدراته في ضوء ما توصل إليه من نتائج أثناء أداء مهمة ما، وأن يحدد جوانب القوة والضعف التي وقع فيها، وأن يطرح أسئلة مثل: هل بلغت هدفك؟ وأن يحدد ما إذا كانت الخبرة التي مر بها تساعده عند مواقف أخرى مشابهة أم لا، ومدى ملائمة الأساليب المستخدمة في تحقيق الهدف ومعالجة العقبات.

الاحترق الأكاديمي

يعد "فرويدنبرجر" Freudenberger أول من أدخل مصطلح الاحتراق Burnout للبحث النفسي في منتصف السبعينيات من القرن العشرين، حيث وصف به حالة من الإنهاك وتبلد المشاعر، وتدنياً في مستوى الدافعية والالتزام لدى الموظفين، وذلك نتيجة لمرورهم بضغوطات حادة في عملهم عبر فترات زمنية طويلة (Freudenberger, 1974)، ثم تطور البحث في هذا المجال على يد "كريستينا ماسلاش" وزملائها، حيث عرفت الاحتراق بأنه متلازمة لمجموعة من الأعراض، مثل الإنهاك وخفض الكفاءة المهنية وانعدام الشخصية لدى الموظفين الذين يعملون في مجالات العمل الخدمي، مثل التعليم والصحة والمحاماة والعمل الاجتماعي، بناءً على أن هذا النوع من المهن تترتب عليه ضغوط مهنية عالية ناتجة عن التعامل المباشر مع الأفراد، مما قد يسبب شعور هؤلاء الموظفين بالاحتراق، ثم اتسع المفهوم ليشمل كل الموظفين، وذلك نتيجة لعدم التوازن بين الموارد المتاحة لهم ومطالبهم الوظيفية (Maslach and Jackson, 1981)، وعلى الرغم من أن الطلاب لا يشغلون وظائف من ناحية رسمية، إلا أنه من وجهة نظر نفسية يمكن اعتبار ما يقومون به من أنشطة أكاديمية "عمل"، حيث يتم تكليفهم بأنشطة وواجبات أكاديمية ترتبط بالمسؤولية مثل بيئة العمل، كما أن الخبرات السلبية والضغوط التي يمرون بها تؤثر سلباً على بعضهم (Aypay, 2012). ولأن ظاهرة الاحتراق ظاهرة مرتبطة بالعمل؛ فقد يحدث الاحتراق أيضاً لدى الطلبة، ويتضح ذلك من خلال شعورهم بالإرهاق بسبب المتطلبات الأكاديمية، والشعور بعدم الكفاءة كطالب، والسخرية من الدراسة (Ries, Xanthopoulou & Tsaousis, 2015).

تعريف الاحتراق الأكاديمي:

الاحتراق Burnout: تدعم أغلب الدراسات البنية ثلاثية الأبعاد لمفهوم الاحتراق (Maslach et al., 1998)، وقد جاءت معظم التعريفات مشتملة على هذه الأبعاد الثلاثة، فتعرف "ماسلاش" الاحتراق بأنه شعور متزايد بالإنهاك والسخرية من العمل، والشعور بنقص الإنجاز وانعدام الفاعلية، حيث يشير التعب والإجهاد المزمن والإعياء إلى الإنهاك، أما مؤشرات تبلد المشاعر فتشمل اعتقاد الطالب بعدم جدوى الدراسة، أو فقدان الدافعية لها، كذلك الاتجاهات السلبية نحوها، في حين يشير تدني مستوى الكفاءة إلى المستوى المنخفض من إدراك فعالية الذات (Maslach et al., 2001). **الاحتراق الأكاديمي Academic Burnout:** أما الاحتراق الأكاديمي "فيعرفه شافيلي ومارتنيز وماركيز بينتو وسالانوف وباك" (Schaufeli, Martinez, Pinto, Salanova and Bakker, 2002) بأنه متلازمة ثلاثية تتضمن شعور الطالب بالإنهاك الانفعالي والشعور بعدم الكفاءة، وكذلك المشاعر السلبية تجاه الدراسة كلالامبالاة، ويرى "يانج"

أن الاحتراق الأكاديمي يتضمن حالة من الاستنزاف العاطفي، وتدني شعور الطالب بالإنجاز الشخصي، والذي يظهر لدى الطلاب أثناء عملية التعلم بسبب ضغط المقررات الدراسية وزيادة العبء الدراسي، وغير ذلك من العوامل النفسية الأخرى (Yang, 2004)، ويعرفه "لين وهنج" (Lin & Huang, 2012) بأنه شعور الطالب بالضغط أثناء الدراسة، وشعوره بالإرهاق والنفور من المذاكرة، والخوف والقصور الذاتي في إنجاز المهمات الموكلة إليه، أما "رايس" فيعرف الاحتراق الأكاديمي بأنه ظاهرة تتميز بالإجهاد الانفعالي والمعرفي والبدني؛ وذلك نتيجة لمتطلبات الدراسة الضاغطة، وما يصاحب ذلك من توجه للانسحاب من الدراسة، وعدم المشاركة في الأنشطة الدراسية (Ries et al., 2015).

ويلاحظ مما سبق من التعريفات ارتباط الاحتراق الأكاديمي بحالة من الإعياء والتعب المرتبطتين بالمتطلبات الدراسية، وانعكاس ذلك على الطالب في صورة تدني الكفاءة ومشاعر سلبية وتوجه للانسحاب من الدراسة.

مكونات الاحتراق الأكاديمي: يرى "بالوجن وهوبرلين ميلر وشنايدر وكاتز" (Balogun, Hoeberlein-Miller, Schneider & Katz, 1996) أن الاحتراق الأكاديمي يتكون من الأبعاد التالية: (1) الإنهاك الانفعالي : Emotional Exhaustion: وهو البعد الأهم؛ حيث يشعر الطالب فيه بالاستنفاد العاطفي، (2) السخرية Cynicism: وتشير إلى الاتجاه السلبي نحو الدراسة وانتقادها، وهي لا مبالاة الطالب بالأنشطة الأكاديمية، وفقدان الاهتمام بها، (3) انخفاض الإنجاز الشخصي Reduced Personal Accomplishment: ويشير إلى انخفاض شعور الطالب بالكفاءة العالية مقارنة بما مضى، وميله إلى التقييم السلبي لأعماله الأكاديمية.

بينما ترى واعر (2018) أن الاحتراق الأكاديمي يتمثل في ثلاثة أبعاد هي:

- الإنهاك الانفعالي: ويصف شعور الطالب بالملل والتعب تجاه الدراسة، وفقدان الحماس بدنيًا وعقليًا.
 - الخوف النفسي: ويصف شعور الطالب بالاغتراب، أو أنه غير مألوف، كما يشعر بخيبة الأمل وبأن الحياة الجامعية لا معنى لها.
 - انعدام الفاعلية: وتعني عدم قدرة الطالب على إنهاء المهام الأكاديمية الموكلة إليه بشكل جيد.
- ويرى الباحثون أن الاحتراق الأكاديمي يتركز في بعدين، هما: الإنهاك الانفعالي وما يرافقه من شعور الطالب بالاستنفاد المعرفي والجسدي بسبب متطلبات الدراسة، وعدم الاندماج، ويتمثل في عدم المشاركة في الأنشطة الدراسية.
- أعراض الاحتراق الأكاديمي:** يعاني الطلبة الذين يتصفون بالاحتراق الأكاديمي من حالة استنفاد عاطفي، وتدني الشعور بالإنجاز الشخصي في عملية التعلم بسبب ضغوطات العبء الدراسي، كما يميلون إلى تبدد في الشخصية (Yang, 2004)، وكان "مكارثي وبريتي وكاتان" (McCarthy, Pretty and Catana, 1990) قد حددوا عدداً من الأعراض التي تظهر على الطلبة الذين يعانون من الاحتراق الأكاديمي، وهي: تغيرات سلبية في الوظائف المعرفية والوظيفية والعاطفية، وانخفاض الدافع للتعلم، وفقدان الكثير من الحماس، واستنفاد الطاقة، والإحباط في الأعمال المنزلية والمدرسية، وعدم القدرة على مواجهة الإجهاد، واستنفاد الموارد المادية، وتتكون لدى الطلبة تجارب سلبية من التوقعات العالية المفرطة، وبالتالي يفقدون شعورهم بالإنجاز، بالإضافة إلى عرض سلوكيات الانسحاب تجاه المهام والأنشطة الأكاديمية، مثل التغيب عن حضور المحاضرات وغير ذلك.

ومن علامات الاحتراق الأكاديمي لدى الطلاب: عدم المشاركة في الأنشطة الصفية، وعدم الاهتمام بالقضايا الأكاديمية، وعدم القدرة على الحضور المستمر للمحاضرات، كذلك الشعور بعدم جدوى الأنشطة التعليمية (Yang and Farn, 2005)، وقد أشار نعيمي (Naami, 2009) إلى أن الطلاب الذين يعانون من الاحتراق الأكاديمي تظهر لديهم علامات الافتقار للحماس تجاه الدراسة، وعدم الرغبة في الحضور الدائم للمحاضرات، أو المشاركة في الأنشطة الصفية، وكذلك ينتابهم الشعور بعدم جدوى الأنشطة الأكاديمية، وعدم القدرة على اكتساب الموضوعات الأكاديمية، ويرى عبد الله (2017) أن الاحتراق الأكاديمي يؤثر بشكل سلبي في الأداء الأكاديمي والنمو النفسي والاجتماعي للطلاب، ويعبر عن الشعور بعدم الرغبة في المشاركة في الأنشطة التعليمية، والاستنفاد المعرفي والجسدي والعاطفي لدى الطلبة نتيجة للمطالب التعليمية الجامعية المبالغ فيها، كالعناء الدراسي الزائد، وكتابة الأبحاث الخاصة بالمقررات والامتحانات، وحضور المحاضرات؛ مما يؤدي إلى التغيب عنها، وبالتالي انخفاض الدافع للاستذكار، وارتفاع نسب التسويف الأكاديمي والتسرب التعليمي، وكان "لين وهنج" (Lin & Huang, 2014) قد ذكرا أن أغلب الطلاب يظهر لديهم مستوى معين من مستويات الاحتراق الأكاديمي أثناء عملية التعلم، ولذلك نجد أنه من المهم دراسته للمساعدة في فهم سلوك الطلبة أثناء عملية التعلم.

أسباب الاحتراق الأكاديمي: هناك العديد من الأسباب التي تؤدي إلى الاحتراق الأكاديمي عند الطلبة، نذكر منها المتاعب الأكاديمية، والتي تشير إلى مستوى مرتفع من الطاقة والمرونة العقلية عند الدراسة، والتركيز الكبير واستنباط الإحساس بالأهمية والإلهام والحماس، والذي من شأنه أن يمثل نقطة تحول للاحتراق (Schaufeli et al., 2002)، ويرى "شوفيلي وآخرون" (Schoufeli, et al., 2002) أن الاحتراق الأكاديمي ينشأ نتيجة للخوف من الفشل والمنافسة، حيث يدفع ذلك الآباء والمعلمين إلى ممارسة الضغط على الطلاب لحثهم على التفوق الأكاديمي، وبالتالي تكليفهم بأنشطة تفوق طاقاتهم، في حين يشير "بودرو وسانتن وهيميفيل وديسن" (Boudreau, Santen, Hemphill and Dobson, 2004) إلى أن الضغوطات التي تسببها ساعات العمل الطويلة التي يقضيها الطلبة في التدريب العملي، وعدم اليقين بشأن المستقبل، وكذلك القلق بشأن الدرجات الأكاديمية والمستويات المنخفضة من الدعم من قبل الأصدقاء والأقران، هي من أسباب الاحتراق الأكاديمي.

ولا بد من الأخذ بعين الاعتبار النمو الاجتماعي والثقافي غير المناسب لدى الطلبة، وعدم وجود الرغبة لديهم بالاهتمام الأكاديمي بالواجبات الموكلة إليهم، والتوقعات المرتفعة لنتائج هؤلاء الطلبة من قبلهم ومن قبل ذويهم ومدرسيهم (Wu, 2010)، وتشير نتائج دراسة "وانغ وشو" (Wang and Xu, 2011) أن الاحتراق الأكاديمي لطلبة الجامعة يرجع للأسباب التالية: العوامل الاجتماعية مثل انخفاض اعتقاد الطالب في الحصول على وظيفة تناسب تخصصه، مما يشعره بالارتباك والحيرة، ويفقده الدافعية والحماس للتعلم، والعوامل الدراسية مثل الامتحانات الفصلية، والسلوكيات غير الملائمة من قبل المعلمين، وتوقعات الآخرين، والعوامل الشخصية، مثل وجود بعض السمات الشخصية السلبية كالتقييم المنخفض للذات، والتحكم الذاتي، ونقص الثقة وغيرها من السمات الشخصية التي يمكن أن تؤدي إلى وصولهم إلى مرحلة الاحتراق الأكاديمي، وإدمان الإنترنت، حيث يقضي الكثير من الطلبة وقتاً طويلاً على شبكة الإنترنت؛ مما يقلل من الوقت متاح

للدراسة، وبالتالي عدم القدرة على إتمام الأعمال الأكاديمية في الوقت المحدد لها، وما يترتب على ذلك من معاناتهم من مشاكل كثيرة، وفي مقدمتها الاحتراق الأكاديمي، كما بينت نتائج دراسة "شرخابي وأبرقي وحياتي" (Charkhabi; Abarghuei and Hayati, 2013) أن الاحتراق الأكاديمي يرجع إلى عوامل داخلية مثل: الكفاءة الذاتية Self efficacy، أو عوامل خارجية مثل جودة التعلم، حيث بينت الدراسة وجود علاقة ارتباطية دالة بين الاحتراق الأكاديمي وكل من الكفاءة الذاتية وجودة خبرات التعلم، وأوضحت دراسة "عظيمي وشمس وصحرابي ومليح" (Azimi, Shams, 2016; Sohrabi & Malih) بعض أسباب الاحتراق الأكاديمي التي تتمثل في العبء الدراسي والامتحانات والضغوط الدراسية، والتوقعات المبالغ فيها لنتائج الطلبة من قبل الطلبة أنفسهم ومن قبل ذويهم، أو أعضاء الهيئة التدريسية، والسلوك غير الملائم من قبل المعلمين، وانخفاض اهتمام الطلبة بتخصصاتهم الأكاديمية. ويمكن من خلال اطلاع الباحثين على الأدب السابق تلخيص أهم الأسباب المؤدية إلى الاحتراق الأكاديمي لدى الطلبة بما يلي:

- 1- الضغوط الدراسية، وعدم وجود استراتيجيات لمواجهتها في أساليب التدريس، وكذلك عدم وعي كل من الطلبة والمعلمين باستراتيجيات مواجهة هذه الضغوط.
- 2- التسويف الأكاديمي لدى الطلبة.
- 3- قلة فرص العمل بعد التخرج.
- 4- تركيز التعليم على الناحية النظرية دون التطبيقية، وعلى الحفظ دون الفهم، وعلى الأسباب التقليدية في التدريس الجامعي دون الأساليب الإبداعية.
- 5- الافتقار للتخطيط والتنظيم الدراسي لدى الطلبة.
- 6- الميول السلبية للطلبة في بعض الأحيان تجاه تخصصاتهم الدراسية.
- 7- افتقار أساليب التدريس لاستراتيجيات تنمية الدافعية والتعلم الذاتي وحل المشكلات، وغيرها من المهارات المهمة.
- 8- العبء المعرفي لبعض المواد الدراسية، والذي قد يفوق قدرة الطالب على إتمام مهامه الأكاديمية.
- 9- التوقعات المبالغ فيها من قبل الطلاب ومن قبل ذويهم ومدرسيهم لنتائجهم.

العلاقة بين التفكير ما وراء المعرفي والاحتراق الأكاديمي

ركزت بعض الدراسات على العلاقة بين التفكير ما وراء المعرفي والاحتراق الأكاديمي، حيث وجد "موحديان وزهرة وغمران وسجاديان" (Movahedian, Zahra, Ghamaran & Sajjadian, 2017) بدراساتهم التي هدفت إلى معرفة فعالية حزمة تدريب ما وراء معرفية على الاحتراق الأكاديمي ومتغيرات أخرى لدى الطالبات ذوات المشاكل السلوكية أن تعلم ما وراء المعرفة كان فعالاً على عدد من المتغيرات بما فيها الاحتراق الأكاديمي، وأشار "طاهمازيبي وراميزاني وزير" (Tahmasebi, Ramezani and Zare, 2018) أن تعليم الاستراتيجيات ما وراء المعرفة قلل من الاحتراق الأكاديمي للطلاب، بينما وجد "عباسي وداودي وحيدري وبيراني" (Abasi, Davoodi, Heidari and Pirani, 2020) أن تدريس الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفة يقلل من الاحتراق الأكاديمي، ومن جانب آخر أكد مهموت ونوراي

(Mahmut and Nuray,2020) بدراستهما التي هدفت إلى الكشف عن التأثير التنبؤي لما وراء المعرفة والتفكير التأملي على الاحتراق إلى أن المستويات العالية لما وراء المعرفة تؤثر في الاحتراق.

الدراسات السابقة

تناولت عدة دراسات مستوى التفكير ما وراء المعرفي، مثل الدراسة التي قام بها الجراح وعبيدات (2011) والتي هدفت إلى تعرف مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك بالأردن في ضوء متغيرات الجنس والتخصص وغيرها من المتغيرات، تكونت عينة الدراسة من (1102) طالبا وطالبة من الكليات العلمية والإنسانية، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام الصورة المعربة من مقياس التفكير ما وراء المعرفي لشراو ودينسن (Shraw & Dennison,1994). أشارت النتائج إلى أن أفراد العينة يمتلكون مستوى مرتقعا من التفكير ما وراء المعرفي على المقياس ككل وعلى جميع أبعاده: معالجة المعرفة، وتنظيم المعرفة، ثم معرفة المعرفة، كما أشارت إلى وجود فروق في مستوى التفكير ما وراء المعرفي وبُعدي معالجة المعرفة، وتنظيم المعرفة يُعزى للجنس لصالح الإناث، وعدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية في مستوى التفكير ما وراء المعرفي ككل يُعزى للتخصص، في حين أن هناك أثرا ذا دلالة إحصائية في بُعد تنظيم المعرفة يُعزى للتخصص لصالح التخصصات الإنسانية، وقامت عبد الحافظ (2016) بدراسة هدفت إلى تحديد مستوى ونوع مهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة جامعة بغداد في ضوء متغيري الجنس والتخصص، شملت عينة الدراسة (444) طالبا وطالبة، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة مقياس التفكير ما وراء المعرفي المعدل لشراو ودينسن (Shraw & Dennison,1994)، وأظهرت النتائج أن طلبة جامعة بغداد لديهم مستوى مرتفع من التفكير ما وراء المعرفي، كما كشفت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير ما وراء المعرفي تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث، في حين أشارت إلى وجود فروق في التفكير ما وراء المعرفي تعزى لمتغير التخصص لصالح التخصصات الإنسانية، وأجرى خريسات (2016) دراسة هدفت إلى معرفة مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة الجامعة، وما إذا كان مستوى التفكير ما وراء المعرفي لديهم يختلف باختلاف متغير نوع الطالب ومتغيرات أخرى، شملت عينة الدراسة (380) طالبا وطالبة من طلبة البكالوريوس في كلية الحصن الجامعية التابعة لجامعة البلقاء التطبيقية في الأردن، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث مقياس التفكير ما وراء المعرفي المعدل لشراو ودينسن (Shraw & Dennison,1994)، وأظهرت النتائج أن مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى الطلبة كان مرتقعا، ولم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير ما وراء المعرفي وأبعاده الثلاثة تُعزى لأثر النوع. وقام كوسكن (Coskun, 2018) بدراسة هدفت إلى التعرف على مهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة الجامعة، تكونت العينة من (407) طالبا من كليات جامعية مختلفة في جامعة كهرمانماراس سوتكو إمام في تركيا، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث مقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي المطور من قبل تونجر وكيس (Tuncer & Kays, 2013)، أشارت النتائج إلى أن طلاب الجامعة يتمتعون بمستويات أعلى من القدرة على التفكير ما وراء المعرفي، وأظهرت النتائج فروقا بين الكليات المختلفة، حيث حصلت كلية اللاهوت على أعلى مستوى من مهارات التفكير ما وراء المعرفي، تلتها كلية التربية، وأجرت الهندال (2019) دراسة هدفت إلى معرفة مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة كلية التربية

الأساسية في الكويت في ضوء متغير الجنس ومتغيرات أخرى، شملت عينة الدراسة (281) طالبا وطالبة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس التفكير ما وراء المعرفي المعدل لشراو ودينسن (Shraw & Dennison,1994)، أشارت النتائج إلى أن مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة كلية التربية كان مرتفعاً، كما أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير ما وراء المعرفي تعزى لمتغير الجنس وذلك لصالح الإناث، أما دراسة الشريدة (2019) فقد هدفت إلى معرفة مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة الدراسات العليا بجامعة أم القرى بمكة المكرمة، تكونت عينة الدراسة من (174) طالبا وطالبة في مرحلتي الماجستير والدكتوراة، منهم (96) طالبا و(78) طالبة من الكليات الإنسانية والعلمية في الجامعة، واستخدم الباحث الصورة المعربة شراو ودينسن (Shraw & Dennison,1994)، وأشارت النتائج إلى أن الطلبة يمتلكون مستوى مرتفعاً من التفكير ما وراء المعرفي على المقياس ككل، وعلى الأبعاد الفرعية، كما أجرى إسلیم (2019) دراسة هدفت إلى معرفة مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة الدراسات الإسلامية بجامعة الملك سعود في المملكة العربية السعودية، شملت عينة الدراسة (200) طالبا من طلاب الدراسات الإسلامية في الجامعة، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث مقياس التفكير ما وراء المعرفي لشراو ودينسن (Shraw & Dennison,1994) بصورته المعربة، وقد أشارت النتائج إلى أن مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة الدراسات الإسلامية بجامعة الملك سعود كان متوسطاً، وعلى مستوى الأبعاد حصل بُعد معرفة المعرفة على أعلى متوسط، يليه بُعد تنظيم المعرفة، وكلاهما بتقدير متوسط، أما بُعد معالجة المعرفة فقد حل ثالثاً بتقدير متدن، وتناولت عدة دراسات أخرى مستوى الاحترق الأكاديمي، كالدراسة التي قام بها الجراح والربيع (2020) والتي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الشغف الأكاديمي والاحترق الأكاديمي في ضوء متغير الجنس والمهنة وغيره من المتغيرات، حيث تكونت عينة الدراسة من (230) طالباً وطالبة (48 طالباً، و182 طالبة) تم اختيارهم بطريقة العينة المتيسرة من طلاب الدراسات العليا في جامعة اليرموك، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثان مقياس رايس وآخرون (Riase 2015) ،al. et al. للاحترق الأكاديمي، أشارت النتائج إلى أن مستوى الاحترق الأكاديمي كان متوسطاً، وأجرى الشهري (2020) دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الاحترق الأكاديمي والهناء الذاتي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية، تكونت عينة الدراسة من (200) طالباً وطالبة من طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة محايل عسير، واستخدم الباحث مقياس الاحترق الأكاديمي لطلبة المرحلة الثانوية من إعداد (Khani, Mohammadi, Anvari & Farsi (2018 وترجمة الباحث، وأظهرت النتائج أن مستوى الاحترق الأكاديمي لدى عينة الدراسة كان مرتفعاً، كما قام عيسى والخولي (2021) بدراسة هدفت إلى الفروق بين المتوسط الفرضي والمتوسط الواقعي للاحترق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة خلال جائحة كوفيد-19، تكونت عينة الدراسة من (600) طالباً وطالبة من طلاب جامعة الأزهر بالقاهرة، واستخدم الباحثان مقياس الاحترق الأكاديمي المعد من قبلهما، وأشارت النتائج إلى ارتفاع مستوى الاحترق الأكاديمي لدى الطلبة خلال جائحة كوفيد-19، في حين ربطت دراسات أخرى بين التفكير ما وراء المعرفي والاحترق الأكاديمي، مثل الدراسة التي قام بها موحديان وزهرة وغمران وسجاديان (Movahedian, Zahra, Ghamaran & Sajjadian,2017) والتي هدفت إلى معرفة فعالية حزمة تدريب ما وراء معرفية على الاحترق الأكاديمي ومتغيرات أخرى لدى الطالبات ذوات

المشاكل السلوكية في يازد، حيث شملت عينة الدراسة مجموعتين من (20) طالبة ممن يعانين من اضطرابات سلوكية (مجموعة ضابطة ومجموعة تجريبية)، استخدم الباحثون طريقة البحث شبه التجريبية بالتصميم القبلي والبعدي، والمجموعة الضابطة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس الاحترق الأكاديمي وقائمة مراجعة سلوك الطفل للاختبار القبلي، وتم تعريض المجموعة التجريبية لاثني عشر موسماً تدريبياً ما وراء معرفي، ثم تم إجراء الاختبار البعدي عليهم، وقد أظهرت النتائج أن هناك تحسناً كبيراً في الاحترق الأكاديمي والمتغيرات الأخرى للمجموعة التي تلقت التدريب ما وراء المعرفي مقارنة بالمجموعة الضابطة ($p < 0.05$). ومن هنا يمكن الاستنتاج أن تعلم ما وراء المعرفة على المتغيرات الأربعة بما فيها الاحترق الأكاديمي كان فعالاً، وقام طاهمازيبي وراميزاني وزير (Tahmasebi, Ramezani, 2018) بدراسة هدفت إلى مراجعة تأثير الاستراتيجيات ما وراء المعرفة في دوافع الإنجاز والاحترق الأكاديمي لطالبات الصف السادس، استخدم الباحثون البحث شبه التجريبي مع تصميم الاختبار القبلي والبعدي مع مجموعة ضابطة، وتم جمع البيانات عن طريق استخدام استبيان دافع التحصيل الأكاديمي لهيرمنز (1993)، واستبيان الاحترق الأكاديمي لبيرسو (1997)، وتثقيف الطلاب، وقد أظهرت النتائج أن تعليم الاستراتيجيات ما وراء المعرفة قلل من الاحترق الأكاديمي للطلاب، فيما قام مهموت ونوراي (Mahmut and Nuray, 2020) بدراسة هدفت إلى الكشف عن التأثير التنبؤي لما وراء المعرفة والتفكير التأملي في الاحترق، تكونت عينة الدراسة من (261) طالباً من طلاب التمريض، وتم استخدام مقياس أسلوب التفكير التأملي، واستبيان ما وراء المعرفة، واستبيان ماسلاش للاحتراق، وتحليل البيانات فقد استخدم الباحثان تحليل الارتباط ونمذجة المعادلات الهيكلية لتحليل بيانات الدراسة، وأشارت النتائج إلى أن المستويات العالية لما وراء المعرفة تؤثر في الاحترق، وأجرى عباسي وداودي وحيدري وبيبراني (Abasi, Davoodi, 2020) دراسة هدفت إلى مقارنة فعالية تدريس الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفة وعلم النفس الإيجابي في الاحترق الأكاديمي وغيره من المتغيرات، شملت العينة (45) طالباً باستخدام العينة المتيسرة، تم استخدام طريقة البحث شبه التجريبية، حيث تم توزيع الطلاب عشوائياً على ثلاث مجموعات تجريبية وضابطة (15 في كل مجموعة)، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم المشاركون استبيان الاحترق الأكاديمي لـ (بيرسو)، أظهرت النتائج أن تدريس الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفة كان أكثر فعالية من تدريس علم النفس الإيجابي على الاحترق الأكاديمي، وهذا يشير إلى أن تدريس الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفة يقلل من الاحترق الأكاديمي.

التعقيب على الدراسات السابقة

باستعراض الدراسات السابقة ذات العلاقة يمكن ملاحظة ما يلي:

- أظهرت الدراسات السابقة التي تناولت التفكير ما وراء المعرفي في مجملها أن مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة الجامعة كان مرتفعاً مثل دراسة الشريدة (2019) ودراسة عبد الحافظ (2016)، كما بين عدد منها أن التفكير ما وراء المعرفي لدى الإناث كان أعلى منه لدى الذكور مثل دراسة عبد الحافظ (2016) ودراسة الهندال (2019)، في حين لم تشر في مجملها إلى تأثير التخصص في التفكير ما وراء المعرفي باستثناء دراسة عبد الحافظ (2016)، والتي أشارت إلى أن التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة التخصصات الإنسانية أعلى منه لدى طلبة التخصصات العلمية.

- أشارت الدراسات التي تناولت العلاقة بين التفكير ما وراء المعرفي والاحترق الأكاديمي إلى وجود علاقة سلبية بين المتغيرين، حيث أشارت دراسة (Tahmasebi et al.,2018) ودراسة عباسي وداودي وحيدري وبيبراني (Abasi, Davoodi, Heidari and Pirani,2020) إلى أن تعلم الاستراتيجيات ما وراء المعرفية يقلل من الاحترق الأكاديمي.

- ندرة الدراسات الأجنبية والعربية التي تناولت التفكير ما وراء المعرفي وعلاقته بالاحترق الأكاديمي ؛ مما يؤكد ضرورة البحث في هذه العلاقة، وهذا أحد أهداف الدراسة الحالية.

- يُلاحظ أن الدراسات التي بحثت في العلاقة بين التفكير ما وراء المعرفي والاحترق الأكاديمي كانت غير عربية، مما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة.

- تتفق الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في استخدامها للمنهج الوصفي الارتباطي، وفي استخدامها لطلبة الجامعة كعينة مستهدفة.

- وتتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في محاولتها التعرف على القدرة التنبؤية للتفكير ما وراء المعرفي بالاحترق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة، وتسهم في فتح المجال أمام دراسات مستقبلية أخرى.

التعريفات المفاهيمية والإجرائية:

التفكير ما وراء المعرفي Metacognitive Thinking: هي عمليات التحكم العليا في الأداء المعرفي للفرد، والتي تتضمن عمليات التخطيط عالي المستوى، والمراقبة، والتحكم، والتقييم (sternberg,1985)، ويقاس في هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس التفكير ما وراء المعرفي المستخدم في هذه الدراسة، ويتكون هذا المقياس من ثلاثة أبعاد هي:

أولاً: معرفة المعرفة: حيث يقيس استجابات الطلبة حول معرفتهم الإجرائية والتقريبية والشرطية.

ثانياً: معالجة المعرفة: حيث يقيس هذا البعد استجابات الطلبة حول قدرتهم على استخدام المهارات والاستراتيجيات في إدارة المعلومات.

ثالثاً: تنظيم المعرفة: حيث يقيس استجابات الطلبة حول قدرتهم على إدارة المعلومات والتخطيط والتقييم.

الاحترق الأكاديمي Academic Burnout: حالة من الاستنفاد الانفعالي والمعرفي والجسدي الذي يصيب الطالب نتيجة للضغوط التي يتعرض لها في البيئة الدراسية، وعدم قدرته على التعامل مع المتطلبات الأكاديمية المتزايدة؛ مما يؤدي به إلى عدم المشاركة في الأنشطة الدراسية (الجراح والربع، 2020). ويعرف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على المقياس المعد للاستخدام في الدراسة الحالية، ويتكون هذا المقياس من بُعدين هما:

أولاً: الإنهاك Exhaustion : ويشير إلى الشعور العام بالإرهاق ونفاد الطاقة بسبب الدراسة، والحاجة القوية إلى الراحة، بالإضافة إلى الاستنزاف البدني.

ثانياً: عدم الاندماج Disengagement : ويشير إلى الموقف المتباعد من محتوى وأهداف الدراسة، وتبني سلوكيات رافضة ومتشككة تجاه الدراسة بشكل عام.

محددات الدراسة:

. اقتصرت الدراسة على طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك والمسجلين في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (2021/2020)، وبالتالي يمكن تعميم نتائجها على الطلبة الجامعيين الذين لديهم خصائص مشابهة. تحددت نتائج الدراسة في ضوء دلالات الصدق والثبات للأدوات المستخدمة في الدراسة، وفي ضوء الأبعاد التي تقيسها.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي في البحث، إذ حاولت الدراسة التعرف على القدرة التنبؤية للتفكير ما وراء المعرفي بالاحترق الأكاديمي، وفيما إذا كان هذا المتغير يختلف باختلاف جنس الطالب ونوع الكلية.

متغيرات الدراسة

تضمنت الدراسة المتغيرات الآتية:

- المتغير المتنبأ: التفكير ما وراء المعرفي.
- المتغير المتنبأ به: الاحترق الأكاديمي.
- المتغيرات التصنيفية:
 - أ- الجنس وله فئتان (ذكر وأنثى).
 - ب- نوع الكلية، وله فئتان (العلمية والإنسانية).

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك من كافة الكليات الجامعية (الإنسانية والعلمية)، والمسجلين في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (2021/2020)، والبالغ عددهم (32659) طالباً وطالبة، منهم (12298) طالباً و(20361) طالبة.

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (1000) طالباً وطالبة، منهم (198) طالباً، و(802) طالبة من مرحلة البكالوريوس خلال العام الدراسي 2021/2020، اختيرت بالطريقة المتيسرة، والجدول رقم (1) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس، والتخصص الدراسي ضمن التخصصات العلمية والإنسانية.

جدول (1): التكرارات والنسب المئوية حسب متغيرات الدراسة

المتغير	الفئات	التكرار	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	198	19.8
	أنثى	802	80.2
نوع الكلية	إنسانية	456	45.6
	علمية	544	54.4

يظهر الجدول (1) أن توزيع عينة الدراسة من حيث الجنس إلى أن نسبة الذكور بلغت (19.8%) بينما بلغت نسبة الإناث (80.2%). أما من حيث متغير نوع الكلية فيشير الجدول إلى أن نسبة الطلبة من الكليات الإنسانية قد بلغت (45.6%) بينما بلغت نسبة الطلبة من الكليات العلمية (54.4%).

أدوات الدراسة

تم في هذه الدراسة استخدام مقياسي التفكير ما وراء المعرفي والاحترق الأكاديمي، وفيما يلي عرضاً لهذه المقاييس:

أولاً: مقياس التفكير ما وراء المعرفي

تم استخدام مقياس التفكير ما وراء المعرفي لأبي علي (2015)، وهو ترجمة الجراح وعبيدات (2011) عن مقياس شراو ودينسن (Schraw & Dennison, 1994)؛ لقياس التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة البكالوريوس بجامعة اليرموك، حيث تألف المقياس في صورته الأولى من 38 فقرة، موزعة على 3 أبعاد؛ هي: تنظيم المعرفة؛ وله 16 فقرة، وُعد معرفة المعرفة؛ وله 11 فقرة، وُعد معالجة المعرفة؛ وله 11 فقرة.

صدق مقياس التفكير ما وراء المعرفي وثباته في صورته الحالية:

تم التحقق من الصدق الظاهري لمقياس التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة البكالوريوس بجامعة اليرموك؛ بعرضه على مجموعة مؤلفة من 11 محكماً من ذوي الخبرة والاختصاص في مجالات (علم النفس التربوي، والإرشاد النفسي والتربوي، ومناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها، والقياس والتقويم)؛ وذلك بهدف إبداء آرائهم حول محتوى المقياس من حيث: وضوح معنى الفقرات، وسلامة الصياغة اللغوية لها، ومدى انتماء الفقرات للبعد التابعة له نظرياً، وإضافة أو تعديل أو حذف ما يرونه مناسباً على الفقرات، وبعد الأخذ بكافة ملاحظات المحكمين المُتفق عليها بينهم بنسبة (80%) بعين الاعتبار والتي تمثلت بتعديل الصياغة اللغوية لبعض الفقرات، وحذف بعض الفقرات، والإبقاء على 19 فقرة دون تعديل؛ أصبح عدد فقرات المقياس في صورته النهائية مكوناً من 33 فقرة، تتوزع على 3 أبعاد؛ هي: تنظيم المعرفة، وله 13 فقرة (ذوات الأرقام: 1، 3، 5، 7، 9، 12، 15، 18، 21، 24، 27، 30، 33)، ثم بُد معرفة المعرفة، وله 9 فقراتٍ (ذوات الأرقام: 2، 6، 10، 13، 16، 19، 22، 25، 28)، ثم بُد معالجة المعرفة، وله 11 فقرة (ذوات الأرقام: 4، 8، 11، 14، 17، 20، 23، 26، 29، 31، 32).

صدق البناء لمقياس التفكير ما وراء المعرفي

تم تطبيق مقياس التفكير ما وراء المعرفي على أفراد عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة مكونة من 50 طالباً وطالبة، وذلك لحساب معاملات ارتباط فقرات التفكير ما وراء المعرفي بأبعاده وبالمقياس ككل لديهم، كما هو مبين في جدول 2.

جدول (2): قيم معاملات ارتباط فقرات التفكير ما وراء المعرفي بأبعاده وبمقياسه لدى الطلبة

البعد ورقم الفقرة	معامل ارتباط الفقرات مع البعد	معامل ارتباط الفقرات مع المقياس	البعد ورقم الفقرة	معامل ارتباط الفقرات مع البعد	معامل ارتباط الفقرات مع المقياس
1. تنظيم المعرفة					
1	*0.51	*0.50	13	*0.61	*0.56
3	*0.53	*0.52	16	*0.59	*0.58
5	*0.56	*0.55	19	*0.57	*0.50
7	*0.63	*0.62	22	*0.58	*0.57
9	*0.60	*0.58	25	*0.63	*0.60
12	*0.60	*0.59	28	*0.63	*0.63
15	*0.55	*0.53	3. معالجة المعرفة		
18	*0.63	*0.62	4	*0.60	*0.57
21	*0.63	*0.60	8	*0.57	*0.57
24	*0.63	*0.61	11	*0.66	*0.61
27	*0.62	*0.62	14	*0.64	*0.62
30	*0.66	*0.65	17	*0.58	*0.57
33	*0.58	*0.55	20	*0.53	*0.53
2. معرفة المعرفة					
2	*0.42	*0.37	26	*0.53	*0.52
6	*0.64	*0.61	29	*0.59	*0.57
10	*0.54	*0.54	31	*0.56	*0.54
13	*0.61	*0.56	32	*0.58	*0.56

* دال إحصائياً ($\alpha=0.05$)؛ لأن قيمته المحسوبة أكبر من قيمته الحرجة التي تبلغ (0.2167) عند (78) درجة حرية
يلاحظ من جدول (2) أن قيم معاملات ارتباط فقرات بعد تنظيم المعرفة ببعدها تراوحت بين (0.51-0.66)، وبمقياسها تراوحت بين (0.50-0.65). وأن قيم معاملات ارتباط فقرات بعد معرفة المعرفة ببعدها تراوحت بين (0.42-0.64)، وبمقياسها تراوحت بين (0.37-0.63). وأن قيم معاملات ارتباط فقرات بعد معالجة المعرفة ببعدها تراوحت بين (0.50-0.66)، وبمقياسها تراوحت بين (0.49-0.62)، وتجدر الإشارة إلى أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائية، ولذلك لم يتم حذف أي من هذه الفقرات.

ثبات مقياس التفكير ما وراء المعرفي

لأغراض حساب ثبات الاتساق الداخلي للتفكير ما وراء المعرفي ولأبعاده لدى أفراد العينة الاستطلاعية؛ تم استخدام معادلة كرونباخ. ولأغراض حساب ثبات الإعادة للمقياس ولأبعاده؛ تم إعادة التطبيق عليهم مرة أخرى بعد انقضاء أسبوعين من التطبيق الأول؛ وذلك لحساب معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين وفقاً لطريقة الاختبار وإعادته، كما هو مبين في جدول 3.

جدول (3): قيم معاملات ثبات الاتساق الداخلي والإعادة للتفكير ما وراء المعرفي ولأبعاده لدى الطلبة

المقياس وأبعاده	الاتساق الداخلي	الإعادة	عدد الفقرات
تنظيم المعرفة	0.90	*0.87	13
معرفة المعرفة	0.86	*0.90	9
معالجة المعرفة	0.88	*0.88	11
الكلية	0.94	*0.83	33

يلاحظ من جدول (3) أن ثبات الاتساق الداخلي للتفكير ما وراء المعرفي بلغت قيمته (0.94) لديهم، في حين تراوحت قيم معاملات ثبات الاتساق الداخلي لأبعاده بين (0.86-0.90)، واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة.

تصحيح مقياس التفكير ما وراء المعرفي

تم تحديد مستويات التفكير ما وراء المعرفي باستخدام المعيار الإحصائي التالي، حيث أن هناك 5 بدائل للمقياس هي: [موافق بشدة (5)، موافق (4)، محايد (3)، غير موافق (2)، غير موافق بشدة (1)]، ولأغراض تقييم مستوى التفكير ما وراء المعرفي وأبعاده لدى الطلبة؛ تم استخدام : مرتفع؛ للحاصلين على درجة أكبر من (3.66)، أو متوسط؛ للحاصلين على درجة تتراوح بين (2.34-3.66)، أو منخفض؛ للحاصلين على درجة أقل من (2.34).

ثانياً: مقياس الاحترق الأكاديمي

تم استخدام مقياس الاحترق الأكاديمي الذي قام بترجمته الجراح والربيع (2020) عن مقياس رايس وآخرون (Reise, Xanthpoulou & Tsaousis, 2015)؛ لقياس الاحترق الأكاديمي لدى طلبة البكالوريوس بجامعة اليرموك، حيث تكون المقياس من 14 فقرة موزعة على بُعدين؛ هما: عدم الاندماج، وله 7 فقرات؛ مُشتملاً فقرة واحدة ذات اتجاه سالب، ثم بُدء الإنهاك، وله 7 فقرات.

دلالات صدق مقياس الاحترق الأكاديمي وثباته في صورته الحالية

تم التحقق من الصدق الظاهري لمقياس الاحترق الأكاديمي لدى طلبة البكالوريوس بجامعة اليرموك؛ بعرضه على مجموعة مؤلفة من 11 مُحكمًا من ذوي الخبرة والاختصاص في مجالات (علم النفس التربوي، والإرشاد النفسي والتربوي، ومناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها، والقياس والتقويم)، وتم الأخذ بكافة ملاحظاتهم المُتفق عليها بينهم بنسبة (80%) بعين الاعتبار، اشتمل المقياس في صورته النهائية على 14 فقرة تتوزع على بُعدين؛ هما: عدم الاندماج، وله 7 فقرات (ذوات الأرقام: 1، 3، 5، 7، 9، 11، 13)؛ مُشتملاً على فقرة سالبة الاتجاه (ذات الرقم: 7)، ثم بُدء الإنهاك، وله 7 فقرات (ذوات الأرقام: 2، 4، 6، 8، 10، 12، 14).

صدق البناء لمقياس الاحترق الأكاديمي

تم تطبيق المقياس على أفراد عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة مكونة من 50 طالباً وطالبة، وذلك لحساب معاملات ارتباط الفقرة مع المجال الذي تنتمي إليه، ومع الدرجة الكلية للمقياس، كما هو مبين في جدول 4.

جدول (4): قيم معاملات ارتباط فقرات الاحترق الأكاديمي ببعديه وبمقياسه لدى الطلبة

الْبُعد ورقم الفقرة	معامل ارتباط الفقرة مع الْبُعد	معامل ارتباط الفقرة مع المقياس	الْبُعد ورقم الفقرة	معامل ارتباط الفقرة مع الْبُعد	معامل ارتباط الفقرة مع المقياس
عدم الاندماج			الإنهاك		
1	*0.71	*0.70	2	*0.70	*0.70
3	*0.72	*0.68	4	*0.71	*0.71
5	*0.62	*0.62	6	*0.73	*0.72
7 "سلبية"	*0.36	*0.35	8	*0.74	*0.73
9	*0.69	*0.67	10	*0.75	*0.74
11	*0.50	*0.46	12	*0.73	*0.73
13	*0.77	*0.76	14	*0.74	*0.72

يلاحظ من جدول (4) أنَّ قيم معاملات ارتباط فقرات بُعد عدم الاندماج ببعدها تراوحت بين (0.36-0.77)، وبمقياسها بين (0.35-0.76). وتراوحت قيم معاملات ارتباط فقرات بُعد الإنهاك ببعدها بين (0.70-0.75)، وبمقياسها بين (0.70-0.74)، وتجدر الإشارة إلى أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائية، ولذلك لم يتم حذف أي من هذه الفقرات.

ثبات المقياس

لأغراض حساب ثبات الاتساق الداخلي للاحتراق الأكاديمي ولبعديه لدى أفراد العينة الاستطلاعية؛ تم استخدام معادلة كرونباخ ألفا. ولأغراض حساب ثبات الإعادة للمقياس ولبعديه؛ تمَّ إعادة التطبيق عليهم مرة أخرى بعد انقضاء أسبوعين من التطبيق الأول؛ وذلك لحساب معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين وفقاً لطريقة الاختبار وإعادته، كما هو مبين في جدول 5:

جدول (5): قيم معاملات ثبات الاتساق الداخلي والإعادة للاحتراق الأكاديمي ولبعديه لدى الطلبة

المقياس وبعديه	الاتساق الداخلي	الإعادة	عدد الفقرات
عدم الاندماج	0.84	*0.89	7
الإنهاك	0.84	*0.87	7
الكلية	0.90	*0.84	14

يلاحظ من جدول (5) أن ثبات الاتساق الداخلي للاحتراق الأكاديمي بلغت قيمته (0.90) لديهم، في حين بلغت قيم معاملات ثبات الاتساق الداخلي لبُعد عدم الاندماج (0.84)، ولبُعد الإنهاك (0.84)، واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة.

تصحيح المقياس

اشتمل المقياس في صورته النهائية على 14 فقرة، يُجاب عن فقراته ذات الاتجاه الموجب التي يبلغ عددها 13 فقرة على تدرج ليكرت الخماسي (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة)، إذ تعطى هذه التقديرات الدرجات (1,2,3,4,5)، بينما تُعطى تقديرات الفقرة الوحيدة ذات الاتجاه السالب (1,2,3,4,5). كما تم اعتماد المعيار الآتي للحكم على مستوى الاحتراق الأكاديمي: مستوى مرتفع؛ (أكبر من 3.66)، ومستوى متوسط؛ (2.34-3.66)، ومستوى منخفض؛ (أقل من 2.34).

نتائج الدراسة ومناقشتها:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة جامعة اليرموك؟

للإجابة عن هذا السؤال؛ تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التفكير ما وراء المعرفي ولأبعاده لدى طلبة جامعة اليرموك، كما هو مبين في الجدول أدناه.

جدول (6): الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التفكير ما وراء المعرفي ولأبعاده لدى طلبة جامعة اليرموك.

الترتيب	التفكير ما وراء المعرفي وأبعاده	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	معالجة المعرفة	4.13	0.47	مرتفع
2	تنظيم المعرفة	4.09	0.5	مرتفع
3	معرفة المعرفة	4.089	0.51	مرتفع
	الكلي للمقياس	4.10	0.47	مرتفع

يلاحظ من جدول (6) أن مستوى التفكير ما وراء المعرفي العام لدى الطلبة كان "مرتفعاً" بوسطٍ حسابي مقداره (4.10)، وجاءت أبعاد التفكير ما وراء المعرفي لديهم وفقاً للترتيب التالي: بُعد معالجة المعرفة في المرتبة الأولى ضمن مستوى "مرتفع" بوسطٍ حسابي مقداره (4.13). ثم بُعد معرفة المعرفة في المرتبة الثانية ضمن مستوى "مرتفع" بوسطٍ حسابي مقداره (4.090). ثم بُعد تنظيم المعرفة في المرتبة الثالثة ضمن مستوى "مرتفع" بوسطٍ حسابي مقداره (4.089)؛ ويمكن أن تُعزى هذه النتيجة إلى طبيعة المناهج وما تتضمنه من أساليب تدريس غير تقليدية كاستخدام المختبرات العلمية والحواسيب، وهذا يجعل الطالب أكثر وعياً بالمعرفة التي يتلقاها نتيجة تفاعله المباشر مع المادة العلمية، كما أن للمناقشات داخل قاعات الدراسة وما تتضمنه من عمليات معرفية، دوراً مهماً في زيادة وعي الطالب بالمعرفة التي لديه، حيث يقوم بدور السائل والمجيب والمراقب والمنظم في آن واحد. كما أن لأعضاء هيئة التدريس دوراً مهماً لا يمكن إغفاله في تطوير مهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى الطلبة، والوصول بهم إلى مرحلة التعلم الموجه ذاتياً، وذلك من خلال تكليفهم بمتطلبات أكاديمية، مثل كتابة التقارير والأبحاث العلمية والبحث في الكتب والمجلات العلمية والإنترنت؛ مما يساهم في توسيع مدارك الطلبة وانتقالهم من مرحلة المعرفة إلى مرحلة ما وراء المعرفة (الجراح وعبيدات، 2011)، أضف إلى ذلك أن مرحلة النضج العقلي التي وصل إليها طلبة الجامعة تمكنهم من القدرة على

التفكير المجرد والتفكير المنطقي والتنظيم والتخطيط ومراقبة النشاطات المعرفية والتحكم بها وتقويمها واستخدام الاستراتيجيات المناسبة (الهنداوي، 2005)، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة عبد الحافظ (2016) ودراسة كوسكن (Coskun, 2018) والتي أظهرت أن مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة الجامعة كان مرتفعاً، بينما تختلف نتائجها مع نتائج دراسة إسليم (2019) والتي أشارت إلى أن مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة الجامعة كان متوسطاً.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما مستوى الاحتراق الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك؟

للإجابة عن هذا السؤال؛ تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الاحتراق الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك، كما هو مبين في الجدول أدناه.

جدول (7): الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التفكير ما وراء المعرفي ولأبعاده لدى طلبة جامعة اليرموك.

الاحتراق الأكاديمي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
	2.68	0.82	متوسط

يلاحظ من جدول (7) أن مستوى الاحتراق الأكاديمي لدى الطلبة كان "متوسطاً" بوسط حسابي مقداره (2.68)؛ ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الطلبة في ظل جائحة كورونا قد تعرضوا لظروف متنوعة، منها ما زاد فرصة حدوث الاحتراق الأكاديمي لديهم، ومنها ما قلل منه، فأدى ذلك إلى توسط مستواه لديهم، فالطلبة لديهم شعور بالضيق والملل والتوتر، كما أن لديهم قدرًا من المعاناة والاستنزاف العاطفي، ويرجع ذلك إلى طبيعة الدراسة ومتطلباتها الأكاديمية والاقتصادية والجسدية، كما يرجع إلى الظروف الصعبة التي فرضتها الجائحة، وخاصة فيما يتعلق بعملية التعلم والتعليم، حيث تحولت عملية التعلم من التعلم الوجيه إلى التعلم عن بعد، وهذا النمط لم يكن مألوفًا للطلبة من قبل، وهذا يستدعي جهودًا مضاعفة منهم للتأقلم مع هذه الظروف، وفي المقابل فإن التعلم عن بُعد قد خفف من بعض الأعباء التي يتعرض لها الطلبة، فبسبب الظروف التي فرضتها الجائحة لم يتمكن الطلبة من الحضور للجامعة؛ مما قلل من الإجهاد والتعب الجسدي الذي كانوا يتعرضون له بسبب التعلم الوجيه وضرورة حضور المحاضرات في حرم الجامعة، وهذا من شأنه أن يجعل الطلبة في ظل هذه الجائحة وما رافقها من التعلم عن بُعد أقل عرضة للاستنزاف الجسدي؛ وبالتالي الاحتراق الأكاديمي من أي وقت آخر، تتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة الجراح والربيع (2020) والتي أظهرت أن مستوى الاحتراق الأكاديمي لدى الطلبة كان متوسطاً، وتختلف مع نتائج دراسة الشهري (2020) ودراسة الخولي وعيسى (2021) والتي أشارت إلى أن مستوى الاحتراق الأكاديمي لدى الطلبة كان مرتفعاً.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: هل توجد فروق دالة إحصائية ($\alpha=0.05$) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد

عينة الدراسة على مقياس التفكير ما وراء المعرفي تعزى لمتغيري الجنس والكلية (علمية، إنسانية)؟

وبعبارة أخرى يفترض الباحثون وجود فروق دالة إحصائية ($\alpha=0.05$) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس التفكير ما وراء المعرفي تعزى لمتغيري الجنس والكلية (علمية، إنسانية).

لأختبار هذه الفرضية تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية للتفكير ما وراء المعرفي ولأبعاده لدى طلبة جامعة اليرموك وفقاً للجنس والكليّة، كما هو مبين في جدول 7.

جدول (8): الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية للتفكير ما وراء المعرفي ولأبعاده لدى الطلبة وفقاً للجنس والكليّة

التفكير ما وراء المعرفي وأبعاده والإحصائي	الجنس		الكليّة	
	ذكر	أنثى	علمي	إنساني
التفكير ما وراء المعرفي				
الوسط الحسابي	4.13	4.09	4.09	4.12
الانحراف المعياري	0.44	0.48	0.43	0.52

يلاحظ من جدول (8) وجود فروق ظاهرة بين الأوساط الحسابية للتفكير ما وراء المعرفي لدى الطلبة ناتجة عن اختلاف مستويات الجنس والكليّة؛ وللتحقق من جوهرية الفروق الظاهرة سألغة الذكر؛ تم إجراء تحليل التباين الثنائي -دون تفاعل- بين الأوساط الحسابية للتفكير ما وراء المعرفي لديهم وفقاً للجنس والكليّة، كما هو مبين في جدول 9.

جدول (9): نتائج تحليل التباين الثنائي -دون تفاعل- بين الأوساط الحسابية للتفكير ما وراء المعرفي لدى الطلبة وفقاً للجنس والكليّة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	وسط مجموع المربعات	F	احتمالية الخطأ
الجنس	0.28	1	0.28	1.25	0.26
الكليّة	0.30	1	0.30	1.35	0.25
الخطأ	221.16	997	0.22	1.25	
الكلية	221.64	999			

يتضح من جدول (9) عدم وجود فرق دال إحصائياً ($\alpha=0.05$) بين الوسطين الحسابيين للتفكير ما وراء المعرفي لديهم يُعزى إلى الجنس؛ ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الظروف التعليمية التي توفرها الجامعة لكلا الجنسين على حد سواء متكافئة، إضافة إلى التشابه التعليمي والثقافي والاجتماعي لدى الطلبة ذكوراً وإناثاً، وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة خريسات (2016)، والتي أظهرت عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية في مستوى التفكير ما وراء المعرفي يعزى للجنس، في حين تختلف مع دراسة عبد الحافظ (2016) التي أظهرت وجود فروق في مستوى التفكير ما وراء المعرفي تعزى للجنس لصالح الإناث، كما يتضح عدم وجود فرق دال إحصائياً ($\alpha=0.05$) بين الوسطين الحسابيين للتفكير ما وراء المعرفي لديهم يُعزى إلى الكليّة؛ ويمكن تفسيرها بأن أفراد العينة متجانسون من الناحية العمرية والنمائية، كما أن البيئة الاجتماعية والثقافية والاقتصادية التي جاؤوا منها متقاربة إلى حد ما، أضف إلى ذلك أن نظام التدريس في الجامعة لا يفرق بين طلبة التخصصات العلمية والإنسانية في تدريس استراتيجيات التفكير بشكل عام، وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة الجراح (2011)، والتي أشارت إلى عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية في مستوى التفكير ما

وراء المعرفي يعزى للتخصص، بينما تختلف مع دراسة عبد الحافظ (2016)، والتي أظهرت وجود أثر ذي دلالة إحصائية في مستوى التفكير ما وراء المعرفي ككل يعزى للتخصص لصالح التخصصات الإنسانية.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: ما القدرة التنبؤية للتفكير ما وراء المعرفي بالاحترق الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك؟

أولاً: تم حساب قيم معامل الارتباط الخطي لعلاقة المتنبئ (التفكير ما وراء المعرفي) بالمتنبئ به (الاحترق الأكاديمي)، حيث تبين أن هناك علاقة ارتباطية عكسية بمقدار 0.252 وهي دالة إحصائياً. أي أن زيادة التفكير ما وراء المعرفي يؤدي إلى انخفاض الاحترق الأكاديمي لدى أفراد العينة المختارة. وعليه فقد تم إجراء نموذج تحليل الانحدار البسيط الانحدار الخطي البسيط بين التفكير ما وراء المعرفي والاحترق الأكاديمي:

جدول (10): تحليل التباين الأحادي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	وسط مجموع المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الانحدار	42.593	1	42.593	67.807	0.00
الخطأ	626.887	998	0.628		
الكل	669.479	999			

جدول (11): معاملات نموذج الانحدار

نموذج الانحدار	معاملات الانحدار اللامعيارية	الخطأ المعياري	معاملات الانحدار المعيارية	قيمة ت	مستوى الدلالة
ثابت الانحدار	4.476	0.220		20.368	0.000
التفكير ما وراء المعرفي	-0.438	0.053	-0.252		0.000

يبين الجدول (11) أن التفكير ما وراء المعرفي له أثر في تغيير الاحترق الأكاديمي، حيث أن كل تغيير بمقدار وحدة واحدة في التفكير ما وراء المعرفي يؤدي إلى انخفاض الاحترق الأكاديمي بمقدار 0.438 ، ومعيارياً فإنه كلما زاد التفكير ما وراء المعرفي بمقدار وحدة معيارية (انحراف معياري) واحدة بدلالة إحصائية ($\alpha=0.05$) فإن الاحترق الأكاديمي لدى الطلبة يتراجع بمقدار (0.252) من الوحدة المعيارية.

ثانياً: تم حساب قوة ودلالة العلاقة الارتباطية بين أبعاد التفكير ما وراء المعرفي (تنظيم المعرفة، معرفة المعرفة و معالجة المعرفة) مع المتنبئ به (الاحترق الأكاديمي):

جدول (12): العلاقة الارتباطية بين أبعاد التفكير ما وراء المعرفي (تنظيم المعرفة، معرفة المعرفة و معالجة المعرفة) والاحترق الأكاديمي.

الاحترق الأكاديمي	معامل الارتباط (بيرسون)	تنظيم المعرفة	معرفة المعرفة	معالجة المعرفة
		0.236- **	0.275- **	0.215- **
الدلالة الإحصائية		0.00	0.00	0.00

من خلال جدول (12) تبين أن هناك علاقة ارتباطية سالبة بين تنظيم المعرفة والاحترق الأكاديمي بمقدار 0.236^{**} وهي دالة احصائياً عند مستوى الدلالة ($0.05=\alpha$). وعلاقة ارتباطية سالبة بين معرفة المعرفة والاحترق الأكاديمي بمقدار 0.275^{**} وهي دالة احصائياً عند مستوى الدلالة ($0.05=\alpha$). وعلاقة ارتباطية سالبة بين معالجة المعرفة والاحترق الأكاديمي بمقدار 0.215^{**} وهي دالة احصائياً عند مستوى الدلالة ($0.05=\alpha$), وعليه فقد تم دراسة أثر كل بُعد من أبعاد التفكير ما وراء المعرفي كمتغير مستقل (المتنبئ) مع الاحترق الأكاديمي كمتغير تابع (متنبئ به) في ثلاث نماذج انحدار بسيط منفصلة.

الانحدار الخطي البسيط بين تنظيم المعرفة والاحترق الأكاديمي:

جدول (13): تحليل التباين الأحادي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	وسط مجموع المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الانحدار	37.356	1	37.356	58.978	0.00
الخطأ	632.123	998	0.633		
الكلي	669.479	999			

جدول (14): معاملات نموذج الانحدار

نموذج الانحدار	معاملات الانحدار اللامعيارية	الخطأ المعياري	معاملات الانحدار المعيارية	قيمة ت	مستوى الدلالة
ثابت الانحدار	4.225	0.203		20.81 3	0.00
تنظيم المعرفة	-0.378	0.049	-0.236	- 7.680	0.00

يبين تحليل الانحدار البسيط أن هناك علاقة سلبية متوسطة بين متغير تنظيم المعرفة كمتغير مستقل والاحترق الأكاديمي كمتغير تابع، وهي دالة إحصائياً، بحيث أن كل تغيير بمقدار وحدة واحدة في تنظيم المعرفة يؤدي إلى انخفاض الاحترق الأكاديمي بمقدار 0.378. و معيارياً فإنه كلما زاد تنظيم المعرفة بمقدار وحدة معيارية (انحراف معياري) واحدة بدلالة إحصائية ($0.05=\alpha$) فإن الاحترق الأكاديمي لدى الطلبة يتراجع بمقدار (0.236) من الوحدة المعيارية.

الانحدار الخطي البسيط بين معرفة المعرفة والاحترق الأكاديمي:

جدول (15): تحليل التباين الأحادي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	وسط مجموع المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الانحدار	50.657	1	50.657	81.697	0.00
الخطأ	618.822	998	0.620		
الكلي	669.479	999			

جدول (16): معاملات نموذج الانحدار

نموذج الانحدار	معاملات الانحدار اللامعيارية	الخطأ المعياري	معاملات الانحدار المعيارية	قيمة ت	مستوى الدلالة
ثابت الانحدار	4.519	0.205		22.25	0.00
معرفة المعرفة	-0.450	0.050	-0.275	-9.039	0.00

يبين تحليل الانحدار البسيط أن هناك علاقة سلبية متوسطة بين متغير معرفة المعرفة كمتغير مستقل والاحترق الأكاديمي كمتغير تابع، وهي دالة إحصائية، بحيث أن كل تغيير بمقدار وحدة واحدة في معرفة المعرفة يؤدي إلى انخفاض الاحترق الأكاديمي بمقدار 0.45 ومعيارياً فإن كلما زادت معرفة المعرفة بمقدار وحدة معيارية (انحراف معياري) واحدة بدلالة إحصائية ($\alpha=0.05$) فإنَّ الاحترق الأكاديمي لدى الطلبة يتراجع بمقدار (0.275) من الوحدة المعيارية.

الانحدار الخطي البسيط بين معالجة المعرفة والاحترق الأكاديمي:

جدول (17): تحليل التباين الأحادي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	وسط مجموع المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الانحدار	30.481	1	30.841	58.978	0.00
الخطأ	638.639	998	0.640		
الكل	669.479	999			

جدول (18): معاملات نموذج الانحدار

نموذج الانحدار	معاملات الانحدار اللامعيارية	الخطأ المعياري	معاملات الانحدار المعيارية	قيمة ت	مستوى الدلالة
ثابت الانحدار	4.216	0.223		18.909	0.00
معالجة المعرفة	-0.373	0.054	-0.215	-6.942	0.00

يبين تحليل الانحدار البسيط أن هناك علاقة سلبية متوسطة بين متغير معالجة المعرفة كمتغير مستقل والاحترق الأكاديمي كمتغير تابع، وهي دالة إحصائية، بحيث أن كل تغيير بمقدار وحدة واحدة في معالجة المعرفة يؤدي إلى انخفاض الاحترق الأكاديمي بمقدار 0.373 و معيارياً فإنَّ كلما زادت معالجة المعرفة بمقدار وحدة معيارية (انحراف معياري) واحدة بدلالة إحصائية ($\alpha=0.05$) فإنَّ الاحترق الأكاديمي لدى الطلبة يتراجع بمقدار (0.215) من الوحدة المعيارية.

ثالثاً: بعد دراسة أثر كل بعد من أبعاد التفكير ما وراء المعرفي كلٌّ على حدة مع الاحترق الأكاديمي تم اختبار أثر هذه الأبعاد سوياً كمتغيرات مستقلة في نموذج تحليل الانحدار المتعدد. حيث بلغت قوة العلاقة الارتباطية مقدار -0.28 وهو ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$).

الانحدار الخطي المتعدد بين أبعاد التفكير ما وراء المعرفي والاحترق الأكاديمي:

جدول (19): تحليل التباين الأحادي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	وسط مجموع المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الانحدار	52.656	3	17.552		0.00
الخطأ	616.824	996	0.619	28.341	
الكل	669.479	999			

جدول (20): معاملات نموذج الانحدار

نموذج الانحدار	معاملات الانحدار اللامعيارية	الخطأ المعياري	معاملات الانحدار المعيارية	قيمة ت	مستوى الدلالة
ثابت الانحدار	4.409	0.222		19.881	0.00
تنظيم المعرفة	-0.114	0.105	-0.071	-1.081	0.280
معرفة المعرفة	-0.525	0.107	-0.321	-4.923	0.00
معالجة المعرفة	0.214	0.120	0.123	1.783	0.75

يبين جدول (20) وجود علاقات سالبة بين أبعاد التفكير ما وراء المعرفي (تنظيم المعرفة، معرفة المعرفة و معالجة المعرفة) كمتغيرات مستقلة والاحترق الأكاديمي كمتغير تابع وهي دالة إحصائياً، وتم اختبار فعالية تحليل الانحدار المتعدد بين أبعاد التفكير ما وراء المعرفي والاحترق الأكاديمي، فتبين أن الأبعاد مجتمعة كمتغيرات مستقلة في تحليل الانحدار المتعدد لها تفاوتات، بحيث أن تغيير تنظيم المعرفة بمقدار وحدة واحدة يساهم بتقليل الاحترق الأكاديمي بمقدار 0.114 ولكنه غير دال إحصائياً، وتغيير معالجة المعرفة بمقدار وحدة واحدة يساهم بتقليل الاحترق الأكاديمي بمقدار 0.214 ولم يكن له دلالة إحصائية، بينما كان تغيير معرفة المعرفة ذا أثر دال إحصائياً، حيث أن تغييره بمقدار وحدة واحدة يساهم بتقليل الاحترق الأكاديمي بمقدار 0.252؛ وباختصار فقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود قدرة تنبؤية سلبية دالة إحصائياً ($\alpha=0.05$) للتفكير ما وراء المعرفي ككل بالاحترق الأكاديمي؛ ووجود قدرة تنبؤية سلبية دالة إحصائياً ($\alpha=0.05$) لُبعد معرفة المعرفة بالاحترق الأكاديمي؛ ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن العلاقة بين التفكير ما وراء المعرفي والاحترق الأكاديمي تظهر من خلال معرفة الطالب ووعيه بمعتقداته الذاتية عن تفكيره وذاكرته، ومدى وعيه بالمتطلبات والمهام الأكاديمية المطلوب منه أدائها، والعوامل التي يمكن أن تؤثر سلباً أو إيجاباً في عمليات التفكير لديه، إضافة إلى معرفته ووعيه بانتقاء الاستراتيجيات الملائمة لإمكاناته من ناحية، والمتطلبات والمهام الأكاديمية المطلوبة منه من ناحية أخرى، والقدرة على تحليل البدائل المتاحة واتخاذ القرارات المناسبة بشأنها، وهذا كله يشير إلى أن غياب هذا الوعي لدى الطالب يؤدي به إلى الإحساس بالعجز والاستنزاف، وبالتالي فقدان السيطرة على المتطلبات الأكاديمية المختلفة، وهذا من شأنه أن يصيبه بحالة من الإنهاك وعدم الاندماج في حياته الجامعية بشتى أشكالها، وفي النهاية يصل به إلى الاحترق الأكاديمي، تتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة طاهمازيبي وآخرون (Tahmasebi, 2017).

(et al.,2018) ودراسة عباسي وآخرون (Abasi,et al.,2020) والتي أشارت إلى أن تدريس الاستراتيجيات ما وراء المعرفية يقلل من الاحتراق الأكاديمي.

الخلاصة:

كشفت نتائج الدراسة بأن مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة جامعة اليرموك مرتفع، وأن مستوى الاحتراق الأكاديمي لديهم متوسط، وعن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير ما وراء المعرفي بين الطلبة تُعزى إلى الجنس أو الكلية، كما أشارت إلى وجود قدرة تنبؤية سلبية دالة إحصائياً للتفكير ما وراء المعرفي بالاحتراق الأكاديمي، ولهذا فعلى الجهات المعنية بالتعليم العالي السعي إلى توفير الوسائل والإمكانيات التي تساعد الطالب الجامعي على تنمية التفكير ما وراء المعرفي لديه، والذي من شأنه أن يساعده على تجاوز التحديات والمشكلات الانفعالية والمعرفية التي تواجهه أثناء قيامه بمهامه الأكاديمية.

التوصيات والمقترحات:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية، توصي الدراسة بما يلي:

- الاستمرار بتقديم النشاطات المنهجية واللامنهجية القادرة على إبقاء التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة الجامعة مرتفعاً.
- استثمار المستوى المرتفع من التفكير ما وراء المعرفي في التقليل من الاحتراق الأكاديمي، من خلال إشراك الطلبة في مهام مصممة خصيصاً لهذا الغرض.
- إعداد برامج إرشادية بهدف خفض الشعور بالاحتراق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة.
- إجراء مزيد من الدراسات التي تتناول علاقة التفكير ما وراء المعرفي بمتغيرات أخرى، مثل الصلابة النفسية، والرضا عن الحياة، وتطبيقها على عينات مختلفة من الطلبة.

المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

- أبو السعود، هاني. (2009). برنامج تقني قائم على أسلوب المحاكاة لتنمية بعض مهارات ما وراء المعرفة في منهاج العلوم لدى طلبة الصف التاسع الأساسي بغزة. رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- أبو علي، عبد الرؤوف. (2015). العلاقة بين توجهات الأهداف والتفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة جامعة اليرموك (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة اليرموك.
- إسليم، ناصر (2019). مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلاب الدراسات الإسلامية بجامعة الملك سعود. مجلة التربية، جامعة الأزهر-كلية التربية، 2(182)، 471-436.
- الجراح، عبد الناصر والربيع، فيصل. (2020). الشغف الأكاديمي وعلاقته بالاحترق الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 16(4)، 539-519.
- الجراح، عبد الناصر وعبيدات، علاء الدين (2011). مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات. المجلة التربوية للعلوم التربوية، 7(2)، 162-145.
- خريسات، محمد (2016). مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة الجامعة وعلاقته بالتحصيل الأكاديمي. مجلة التربية. جامعة الأزهر-كلية التربية. 3(168)، 232-203.
- رشيد، أزهار هادي (2013). مستوى التفكير ما وراء المعرفي لطلبة جامعة بغداد. مجلة البحوث التربوية والنفسية، 10(39)، 218-188.
- الزعبي، عماد (2020). الذكاء الانفعالي وعلاقته بمهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة جامعة البلقاء التطبيقية في الأردن. مؤتمـة للبحوث والدراسات-سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، 35(5)، 212-175.
- الزغول، رافع والزغول، عماد. (٢٠١١). علم النفس المعرفي. عمان: دار الشروق.
- شاهين، جودة السيد (2009). مهارات التفكير- الأسس والاستراتيجيات، الرياض: مكتبة الرشيد للنشر.
- الشريدة، محمد (2019). القدرة التنبؤية للتفكير ما وراء المعرفي بمهارات قيادة الأعمال لدى طلبة الدراسات العليا. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، جامعة دمشق كلية التربية، 17(4)، 172-141.
- شلابي، يوسف محمد والقصبي، وسام. (2018). أنماط الكمالية الأكاديمية المميزة لطلاب الجامعة وعلاقتها بكل من: الاحترق والصمود والتحصيل الأكاديمي. مجلة كلية التربية-جامعة طنطا، 70(2)، 185-110.

- الشهري، علي (2020). الاحتراق الأكاديمي وعلاقته بالهناء الذاتي الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*, 4(17), 179-204.
- عبد الحافظ، ثناء (2016). التفكير ما وراء المعرفي وعلاقته بالمرونة المعرفية لدى طلبة الجامعة. *مجلة الأستاذ*, 2(127), 341-385.
- عبد اللاه، عبد الرسول. (2017). الاحتراق التعليمي وعلاقته بالتسويق الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية بجامعة سوهاج في ضوء متغيري النوع الاجتماعي والتخصص الدراسي. *المجلة التربوية*, 69, 234-281.
- العتوم، عدنان. (2010). *علم النفس المعرفي*. ط2. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- عيسى، ماجد والخولي، منال. (2021). الاحتراق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة خلال جائحة كوفيد-19 في ضوء الصمود النفسي وتوجهات أهداف الإنجاز. *مجلة التربية - جامعة الأزهر*, 5(189), 100-173.
- الهندال، دلال (2019). مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى عينة من طلبة كلية التربية الأساسية في دولة الكويت في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين - مركز النشر العلمي*, 20(1), 221-253.
- الهنداوي، علي (2005). *علم نفس النمو: الطفولة والمراهقة*. العين: دار الكتاب الجامعي.
- واعر، نجوى (2018). اختلاف مستوى الإجهاد التعليمي باختلاف النوع الاجتماعي والفرقة الدراسية والتخصص الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية بالوادي الجديد. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*, 28(99), 429-485.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Abasi, M., Davoodi, H., Heidari, H., & Pirani, Z. (2020). Comparing the effectiveness of teaching cognitive-metacognitive strategies and teaching positive psychology on academic self-efficacy, academic burnout and learning strategies. *Journal of School Psychology*, 9(4), 144-166.
- Abd Allah, A. (2017). Educational burnout and its relationship to academic procrastination among students of the Faculty of Education at the University of Sohag in the light of the variables of gender and academic specialization (in Arabic). *Educational Journal*, 69, 234-281.
- Abdel Hafez, T. (2016). Metacognitive thinking and its relationship to cognitive flexibility among The University students (in arabic). *Professor's Journal*, 2(127), 341-385.
- Abu Ali, A. (2015). *The relationship between goal orientations and metacognitive thinking among Yarmouk University students* (in arabic). (Unpublished Master's Thesis). Yarmouk University.
- Abu Al-Saud, H. (2009). *A technical program based on simulation method to develop some metacognitive skills in the curriculum Science among the ninth grade students in Gaza* (in arabic). Master's Thesis, Islamic University, Gaza, Palestin.
- Al-Atom, A. (2010). *Cognitive Psychology* (in arabic). (2nd ed). Amman: Dar Al Masirah for Publishing and Distribution.

- Al-Hindal, D. (2019). The level of metacognitive thinking among a sample of students of the College of Basic Education in Kuwait in light of some variables (in Arabic). *Journal of Educational and Psychological Sciences, University of Bahrain - Scientific Publishing Center*, 20(1), 221-253.
- Al-Hindawi, A. (2005). *Developmental Psychology: Childhood and Adolescence* (in arabic). Al-Ain: University Book House.
- Al-Jarrah, A. and Al-Rabie, F. (2020). Academic passion and its relationship to academic burnout among Students of Yarmouk University (in arabic). *The Jordanian Journal of Educational Sciences*, 16(4), 519-539.
- Al-Jarrah, A. and Obeidat, A. (2011). The level of metacognitive thinking of a sample of Yarmouk University students in light of some variables (in arabic). *Educational Journal of Educational Sciences*, 7(2).
- Al-Sharida, M. (2019). The predictive ability of metacognitive thinking skills about entrepreneurship among graduate students (in arabic). *Journal of the Association of Arab Universities for Education and Psychology, University of Damascus, College of Education*, 17(4), 141-172.
- Al-shehri, A. (2020). Academic burnout and its relationship to academic self-fulfillment among secondary school students (in arabic). *Arabic magazine For Educational and Psychological Sciences*, 4(17), 179-204.
- Shalaby, Y. and Al-Qasabi, W. (2018). Distinctive patterns of academic perfection for The university students and its relationship to: combustion, resilience, and academic achievement (in arabic). *Journal of the College of Education - Tanta University*, 70(2), 110-185.
- Al-Zoubi, I. (2020). Emotional intelligence and its relationship to metacognitive thinking skills among students of Al-Balqa Applied University in Jordan (in arabic). *Mutah for Research and Studies – Social And Human Sciences Series*, 35(5), 175-212.
- Aypay, A. (2012). Elementary School Student Burnout Scale for Grades 6-8: A Study of Validity and Reliability. *Educational Sciences Theory and Practice*, 11(2), 520-527.
- Azimi, H., Shams, J., Sohrabi, M. R., & Malih, N. (2016). The frequency of academic burnout and related factors among medical students at Shahid Beheshti university of medical sciences, Tehran, in 2016. *Social Determinants of Health*, 2(1), 21-28.
- Balogun, J. A., Hoerberlein-Miller, T. M., Schneider, E., & Katz, J. S. (1996). Academic performance is not a viable determinant of physical therapy students' burnout. *Perceptual and motor skills*, 83(1), 21-22.
- Boudreau, D., Santen, S. A., Hemphill, R. R., & Dobson, J. (2004). Burnout in medical students: Examining the prevalence and predisposing factors during the four years of medical school. *Annals of Emergency Medicine*, 44(4), S75-S76.
- Carrell, L., Gajdusek, L., & Wise, T. (1998): Metacognition and ESL/EFL reading, instructional Science. *An International Journal of the Learning Sciences*, 26(1), 97-112.

- Charkhabi, M., Abarghuei, M. A., & Hayati, D. (2013). The association of academic burnout with self-efficacy and quality of learning experience among Iranian students. *Springerplus*, 2(1), 1-5.
- Coskun, Y. (2018). A Study on Metacognitive Thinking Skills of University Students. *Journal of Education and Training Studies*, 6(3), 38-46.
- Flavell, J. (1979). Metacognition and cognitive monitoring. *American Psychologist*, 34, 609-911.
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff burn-out. *Journal of Social issues*, 30(1), 159-165.
- Hanley, G. L. (1995). Teaching critical thinking: Focusing on metacognitive skills and problem solving. *Teaching of Psychology*, 22(1), 68-72.
- Issa, M and Al-Khouli, M. (2021). Academic burnout among university students during the Covid-19 pandemic in the light of Psychological resilience and achievement goals orientations. *Journal of Education - Al-Azhar University*, 5 (189), 100-173.
- Islam, N. (2019). The level of metacognitive thinking among students of Islamic studies at the University of King Saud (in arabic). *Journal of Education, Al-Azhar University-College of Education*, 2 (182), 436-471.
- Khreisat, M. (2016). The level of metacognitive thinking among university students and its relationship with academic achievement (in arabic). *Education Journal. Al-Azhar University - Faculty of Education*. 3(168), 203-232.
- Kluwe, R. H. (1982). Cognitive knowledge and executive control: Metacognition. In *Animal mind—human mind* (pp. 201-224). Springer, Berlin, Heidelberg.
- Lin, S. H., & Huang, Y. C. (2012). Investigating the relationships between loneliness and learning burnout. *Active Learning in Higher Education*, 13(3), 231-243.
- Lin, S. H., & Huang, Y. C. (2014). Life stress and academic burnout. *Active Learning in Higher Education*, 15(1), 77-90
- Livingston, J. A. (2003). Metacognition: An Overview (ERIC Document Reproduction Service No. ED474273).
- Mahmut, E. V. L. İ., & ŞİMŞEK, N. (2020). Metacognition and Ruminative Thinking as Predictors of Burnout: A Structural Equation Modelling. *Black Sea Journal of Health Science*, 4(2), 69-76.
- Maslach, C. (1998). A multidimensional theory of burnout. *Theories of organizational stress*, 68-85.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of organizational behavior*, 2(2), 99-113.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual review of psychology*, 52(1), 397-422.
- McCarthy, M. E., Pretty, G. M., & Catano, V. (1990). Psychological sense of community and student burnout. *Journal of college student development*, 31(3), 211-216.
- Movahedian, Z., Ghamarani, A., & Sajjadian, I. (2017). The effectiveness of metacognitive training package on Academic Burnout in female students with behavioral problems in Yazd. *Middle Eastern Journal of Disability Studies*, 0-0.

- Naami Z., (2009).The Relationship Between Burnout and the Quality of Learning Experience among MA, Student at Chamran University. *Journal of psychological Studies*, 5(3),117-134.
- Paris, S. G. Winograd. P.(1990). How metacognition can promote academic learning and instruction. Dans BF Jones & L. Idol. *Dimensions of thinking and cognitive instruction*,15-51.
- Rashid, A. (2013). The level of metacognitive thinking for Baghdad University students (in arabic). *Journal of Educational and psychological research*, 10(39), 188-218.
- Reis, D., Xanthopoulou, D., & Tsaousis, I. (2015). Measuring job and academic burnout with the Oldenburg Burnout Inventory (OLBI): Factorial invariance across samples and countries. *Burnout Research*, 2(1), 8-18.
- Schaufeli, W. B., Martinez, I. M., Pinto, A. M., Salanova, M., & Bakker, A. B. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross- national study. *Journal of cross-cultural psychology*, 33(5), 464-481.
- Seibert, G. S., Bauer, K. N., May, R. W., & Fincham, F. D. (2017). Emotion regulation and academic underperformance: The role of school burnout. *Learning and Individual Differences*, 60, 1-9
- Shaheen, G. (2009). *Thinking Skills - Foundations and Strategies* (in arabic), Riyadh: Al-Rushd Library for publication.
- Spada, M. M., Hiou, K., & Nikcevic, A. V. (2006). Metacognitions, emotions, and procrastination. *Journal of cognitive psychotherapy*, 20(3), 319.
- Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ*. New York: Cambridge University Press.
- Tahmasebi, G. H., Ramezani, G., & Zare, H. (2018). Review the impact students of 6th grade hasanabad city. *Journal of New Approaches in Educational Administration*, 9(33), 173-190.
- Waer, N. (2018). The difference of level of learning stress according to gender and group
- Study and academic specialization for students of the College of Education in Al-Wadi Algadid (in arabic). *The Egyptian Journal of Psychological Studies*, 28(99), 429-485.
- Wang, Y. & Xu, S. (2011): The Study on Learning Burnout of Undergraduates and Education Countermeasure. *Psychology Research*, 4, 1638-1658.
- Woolfolk, A. (1997). *Educational Psychology*, Boston allyn and Bacon.
- Wu, W. (2010). Study on college students' learning burnout. *Asian Social Science*, 6(3),132.
- Yang, H. J. (2004). Factors affecting student burnout and academic achievement in multiple enrollment programs in Taiwan's technical– vocational colleges. *International journal of educational development*, 24(3), 283-301.
- Yang, H. J., & Farn, C. K. (2005). An investigation the factors affecting MIS student burnout in technical-vocational college. *Computers in human behavior*, 21(6), 917-932.
- Zaghoul, R. and Zaghoul, I. (2011). *Cognitive psychology* (in arabic). Amman: Dar Al-Shorouk.