التدفق في الدراسة والتعاطف مع الذات كمُنَبِئَيْنِ بالاحتراق الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية

Study-Related Flow and self-compassion as predictors of academic burnout among secondary school students

إعداد

جابر حمد جابر الحربي

Jaber Hamad Jaber Al-Harbi

باحث دكتوراه بجامعة الملك عبدالعزيز

Doi: 10.21608/jasep.2021.181135

استلام البحث : ٢٥ / ٥ /٢٠٢١ قبول النشر: ١٠ / ٦ / ٢٠٢١

الحربي ، جابر حمد جابر (٢٠٢١). التدفق في الدراسة والتعاطف مع الذات كمُنَبِئَيْنِ بالاحتراق الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية. مج٥، ع٢٢، ***المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب ، ص ص ١٦٥ – ٢٠٠.

التدفق في الدراسة والتعاطف مع الذات كمُنَبِئَيْنِ بالاحتراق الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية

المستخلص:

هدف البحث إلى الكشف عن مستوى الاحتراق الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية، والتعرف على الفروق في الاحتراق الأكاديمي باختلاف النوع والتخصص الدراسي والتفاعل بينهما، فضلاً عن الكشف عن القدرة التنبؤية لمتغيري التدفق في الدراسة والتعاطف مع الذات بالاحتراق الأكاديمي. وتكونت العينة من (٢٠٠) طالبًا وطالبة، تمَّ اختيارهم بطريقة عشوائية من طلاب المرحلة الثانوية ببعض المدارس الثانوية التابعة لمحافظة ينبع، وبلغ متوسط الأعمار الزمنية لهذه العينة (١٧,١١) سنة، وبانحراف معياري (١,٠٠)، واستخدم البحث مقياس التدفق المرتبط بالدراسة Study-Related Flow Inventory من إعداد بكير وآخرين Bakker, et al. (2017)، ومقياس التعاطف الأكاديمي مع الذات academic Self-Compassion من إعداد كروس Krause (2011)، والمقياسان من تعريب الباحث، بالإضافة إلى مقياس الاحتراق الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية من إعداد الباحث. وأسفرت النتائج عن أن المستوى العام على مقياس الاحتراق الأكاديمي جاء متوسطًا؛ حيث بلغت قيمة المتوسط (٣,٦٠)، وتراوحت متوسطات العبارات ما بين المرتفعة والمنخفضة؛ حيث تراوحت قيم المتوسطات ما بين (٤,١٨، ٢,٢٥)، ووجود فروق دالة إحصائيًا في الاحتراق الأكاديمي ترجع التخصص الأكاديمي في اتجاه ذوي التخصص الطبيعي، وعدم وجود فروق ترجع إلى النوع أو التفاعل بين النوع والتخصص الدراسي، وأن متغيري التدفق في الدراسة والتعاطف الأكاديمي مع الذات يفسران (٣١,٣%) من التباين في الاحتراق الأكاديمي، وأن التدفق في الدراسة يعد أفضل المتغيرين في التنبؤ بالاحتراق الأكاديمي.

الكلمات المفتاحية: التدفق في الدراسة-التعاطف مع الذات-الاحتراق الأكاديمي-طلاب المرحلة الثانوية.

Abstract:

The study aimed to exploring the level of academic burnout among secondary school students, to identify differences in academic burnout according to gender and academic specialization and the interaction between them, as well as to how the study-related flow and self-compassion contributes to academic burnout. The study sample consisted of (200: 1100 male+100 female) secondary school students, with a mean age of (17.11) years and a standard deviation of (1.00), who were randomly selected from secondary school students in some

secondary schools affiliated to Yanbu Governorate. Tools of the study consisted of social academic burnout scale (prepared by researcher), and study-related flow scale (Bakker et al. 2017; translated by researcher), academic self-compassion (Krause, 2011; translated by researcher). The results indicate that the level of academic burnout among the sample of secondary school was average, and the presence of statistically significant differences in academic burnout due to specialization in favor of those with natural specialization, and there were no differences due to gender or interaction between gender and specialization, and that the two variables of study-related flow and self-compassion explain about (31.2%) of the variance in academic burnout, and that the study-related flow is the best variable in predicting academic burnout.

Key words: Study-related Flow, Self-compassion, academic burnout, secondary school students

مقدمة البحث:

تعدُّ الحياة الإنسانية حقلاً غنيًا بالخبرات والتجارب والأحداث، وتتباين هذه الظروف ما بين خبرات إيجابية تشعر الفرد بالهناء الذاتي، وأخرى ظروف ضاغطة تختلف من حيث أنواعها وشدتها، وتعوق أداء الفرد، وتؤثر بشكل سلبي على صحته الجسدية والنفسية والاجتماعية، وإذا كانت الحياة لا يمكن أن تخلو من المواقف والظروف الضاغطة والأحداث الحياتية السالبة، فإنه من الضروري مواجهتها، ومعالجتها، والتقليل من آثارها السلبية بقدر الإمكان، وذلك عن طريق تنمية الخصائص الإيجابية في الشخصية لتشكل حاجزًا وقائيًا ضد هذه الضغوط، وما يترتب عليها من اضطرابات نفسية.

ويُنْظَرُ إلى المدرسة بوصفها بيئة أكاديمية اجتماعية غنيةً بالضغوط المرتبطة بالحياة الأكاديمية للطلاب التي تتمثل مصادرها في عدم الكفاية الشخصية، والخوف من الفشل، والصعوبات الناشئة عن العلاقات مع المعلمين والأقران، وتوقعات الآخرين، وعدم كفاية التسهيلات الدراسية، وتثير هذه الضغوط انفعالات عديدة لديهم، يمكن أن تؤثر بشكل كبير في الدافعية والتعلم، والعلاقات الاجتماعية، والمواظبة على الحضور إلى المدرسة، وتحقيق التوافق المدرسي، والرفاهية الأكاديمية بشكل خاص وتحقيق أعلى مستويات الصحة النفسية بشكل عام.

(Anttila, Pyhältö, Pietarinen, Reddy, Janmenon, & Janathattil, 2017) .& Soini, 2018;

ولذلك، فإنه من الضروري جداً توفير خدمات الصحة النفسية الوقائية في البيئات التعليمية منعًا لظهور المشاكل التي يمكن أن تؤثر على الطلاب، وذلك من منطلق أهمية البيئة المدرسية الإيجابية والخدمات النفسية الوقائية التي تسهم في رفاهية الطلاب وإنجازهم الأكاديمي (Aldridge & McChesney, 2018).

ويعدُّ الاحتراق الأكاديمي Academic Burnout من أهم المشكلات النفسية والتعليمية والتربوية التي تواجه الطلاب، وقد ظهر مفهوم الاحتراق في بيئة العمل أولاً، ثم انتقل إلى المجال الأكاديمي. وبشكل عام، يُعَرَّفُ الاحتراق بأنه حالة من الإنهاك التي تنشأ عن الاستخدام المكثف للموارد الشخصية استجابة للضغوط الشديدة التي يعاني منها الفرد (Boyacı & Özhan, 2018).

ويمكن تعريف الاحتراق الأكاديمي بأنه حالة من الإنهاك العقلي والانفعالي التي تنشأ عن متلازمة الضغوط المزمنة chronic stress syndrome، مثل العبء الزائد للواجبات المنزلية، ومحددات الوقت، ونقص الموارد اللازمة لإنجاز المهام المطلوبة، ويترتب عليه آثار سلبية أثناء الدراسة، وكذلك على المدى البعيد؛ فالطلاب مرتفعو الاحتراق الأكاديمي أثناء دراستهم لديهم مستوى أقل من السيطرة على مسؤوليات وظيفتهم في المستقبل، ولذا فالاحتراق الأكاديمي يعد من القضايا التي تؤثر على النظام التعليمي على الإطلاق، وعلى كل المستويات التعليمية، وهذا يؤدي إلى إهدار القوى العاملة والتكاليف التي يتم إنفاقها على التعليم (Moghadam, Sheikh, Dahmardeh, Eslami, Bahador, & Poyesh, 2017)

ويتضمن الاحتراق الأكاديمي ثلاثة أبعاد، وهي: الإنهاك exhaustion، والسخرية cynicism، ونقص الكفاءة lack of efficacy، ويتضمن الإنهاك الشعور بالإجهاد والاستنفاذ والتعب المزمن، وعلى الرغم من أن الإنهاك ضروري، ولكنه ليس معيارًا كافيًا للاحتراق؛ لأنه قد ينأى الطلاب المنهكون عن العمل المدرسي كطريقة لمواجهة عبء العمل، ولذلك توجد علاقة قوية بين الإنهاك والسخرية، والتي تتجلى في اللامبالاة العامة أو موقف منفصل تجاه المدرسة، وفقدان الاهتمام بالعمل الأكاديمي. ومن المحتمل أن يعاني الطلاب الذين يشعرون بالإنهاك واللامبالاة من شعور منخفض بالإنجاز في عملهم المدرسي (Virtanen, Lerkkanen, Poikkeus, & Kuorelahti, 2018). وتظهر لدى الطلاب الذين يعانون من الاحتراق الأكاديمي أعراض عديدة منها: عدم الاستعداد للدروس، وعدم الرغبة في حضور الدروس بشكل مستمر، وعدم المشاركة في الأنشطة الصفية والغياب المتكرر، والشعور بعدم وجود معنى وقيمة للتعلم (Modabber, Rahmanian, Hosseini, & Haghbeen, 2017).

وينتشر الاحتراق لدى الطلاب في جميع المراحل التعليمية، وفي مختلف دول العالم. وتؤكد الإحصائيات من واقع نتائج الدراسات السابقة على أن حوالي (٤٠ %) من

الطلاب في المدارس الثانوية، والجامعة يعانون من الاحتراق الأكاديمي، وبدرجات متفاوتة من حيث الشدة، وأن عدد الطلاب الذين يعانون من الاحتراق الأكاديمي في ازدياد مستمر من السنة الأولى في التعليم، وحتى آخره، وهذا يشير إلى الطبيعة التدريجية لهذه الظاهرة (Belozerova, Zakharova, Silakova, & Semikasheva, 2018).

وتتعدد أسباب الاحتراق الأكاديمي لدى الطلاب، وخاصة في المرحلة الثانوية. ويمكن تحديدها في: الضغوط الدراسية والعبء الدراسي، والامتحانات، والسلوك غير الملائم من قبل المعلمين، والتوقعات المبالغ فيها والمرتفعة لنتائج هؤلاء الطلاب من قبل الطلاب أنفسهم، وأفراد الأسرة، والمعلمين (Azimi Shams, Sohrabi, & Malih, 2016). كما أن الاحتراق الأكاديمي ينشأ عندما تفرض البيئة المدرسية مستوى مرتفعًا من المطالب، ولا تقدم المصادر الدراسية التي تعين الطلاب على تلبية هذه المطالب، ولذا يتخذ الطلاب ذوو المستوى المرتفع من الاحتراق الأكاديمي موقفًا ساخرًا واتجاهًا انسحابيًا من الدراسة، وينتهي بهم المطاف بفقدان إحساسهم بالفعالية عند مواجهة المطالب الأكاديمية (Cadime, Pinto, Lima, Rego, Pereira, & Ribeiro, 2016).

وتفترض نظرية الحفاظ على الموارد Conservation of Resources أن الاحتراق يحدث لعدم وجود موارد كافية للتعامل مع المتطلبات الحالية، ووفقًا لهذه النظرية، فإن الطلاب يتعرضون للاحتراق الأكاديمي؛ لأنه توجد لديهم موارد قليلة للتعامل مع متطلبات البيئة الأكاديمية، ومن المهم أيضًا عند التعرض لأسباب الاحتراق الأكاديمي الإشارة لسمات الشخصية مثل العصابية، والتي يمكن أن تكون عاملاً مهيئًا لهذا الاحتراق (Robins, Roberts, & Sarris, 2018). وهذا يعني أن المطالب الكثيرة التي تفرض على الطالب تسبب له كثيرًا من الضغوط التي يترتب عليها الاحتراق الأكاديمي.

ويرى الباحث أن التوقعات المرتفعة التي يضعها الطالب لنفسه، أو توقعات الآخرين، وخاصة الآباء والمعلمين تضع الطالب تحت ضغط كبير، وتجعله أمام تحدٍ قد يفوق قدراته؛ لأنهم يعتقد في الوصول إلى الكمالية، وهذ يسبب له ضغطًا يؤدي به إلى الاحتراق الأكاديمي. ويتفق ذلك مع نتائج دراسة كلجاجك وجايدريو وفرانش (Kljajic, Gaudreau,& Franche, 2017) التي أشارت إلى أن الكمالية السلبية ترتبط بمستويات مرتفعة من الاحتراق الأكاديمي، ومستويات منخفضة من الاندماج، والتنظيم الذاتي.

واهتمت البحوث والدراسات السابقة بالاحتراق الأكاديمي كمتغير مستقل يؤثر في المخرجات الأكاديمية للطلاب وصحتهم النفسية والجسدية؛ حيث أشارت نتائج دراسات (عبد اللطيف، ٢٠١٧؛ Bayani, 2016؛ Fiorilli, et al., 2017; Jenaabadi, Nastiezaie, & Safarzaie, 2018) إلى أن الاحتراق الأكاديمي يرتبط بالتأجيل الأكاديمي Academic Procrastination، وانخفاض الإنجاز الأكاديمي، والأعراض

الاكتئابية، والاندماج المدرسي school engagement، وانخفاض فعالية الذات الأكاديمية لدى الطلاب.

كما يؤثر الاحتراق الأكاديمي على الإنجاز الأكاديمي، والهناء الذاتي لدى الطلاب، ويؤدي إلى التسرب المدرسي school dropout، وما يترتب عليه من الفشل الأكاديمي، وانخفاض الثقة بالنفس والاكتئاب (Boyacı, & Özhan, 2018). وهذا يعني أنه يؤثر في العديد من أبعاد العمل المدرسي، وصحة الطلاب ليس فقط في المدرسة، وإنما في مرحلة الرشد، وأنه يرتبط بالتأخير التربوي educational delays، والطموح التعليمي المنخفض، وانخفاض الإنجاز الأكاديمي، وعدم القدرة على الاندماج المدرسي والأعراض الاكتئابية (Fiorilli, De Stasio, Chiacchio, Pepe, & Salmela-Arod, 2017).

ومن جانب آخر، اهتمت بعض البحوث والدراسات السابقة بالاحتراق الأكاديمي بوصفه متغيرًا تابعًا تتنبأ به وتؤثر فيه متغيرات وعوامل عديدة. وفي هذا الاتجاه، أشارت نتائج دراسة كاملبور وأزيزده-فوروزي وتيرجاري (Kamalpour, Azizzadeh-Forouzi, & Tirgary, 2017) إلى أن الصمود الأكاديمي Academic Resilience يسهم سلبيًا في التنبؤ بالاحتراق الأكاديمي لدى طلاب المدارس الثانوية.

وتعد المساندة الاجتماعية من العوامل المسهمة أيضًا في الاحتراق الأكاديمي، وهذا يتفق مع ما توصلت إليه نتائج دراسة ليندفورسا ومينكنينا وريمبيلا وهوتيلانين (Lindforsa, Minkkinena, Rimpeläa, & Hotulainen, 2017) من أن المساندة والدعم التي يتلقاها الطلاب من الأسرة والعلاقات الإيجابية بينهم وبين معلميهم وأقرانهم تسهم في التنبؤ بمستوى منخفض من الاحتراق الأكاديمي لدى طلاب المدارس بفنلندا. ويعتقد الباحث أن الأسرة التي تساند أبنائها، وتحيطهم بالرعاية والتقبل، ولا تضع أمامهم توقعات تفوق قدراتهم، وخاصة فيما يتعلق بالأهداف الأكاديمية، كل هذا من شأنه عدم وضع الأبناء تحت ضغط هذه التوقعات، وبالتالي يقل لديهم مستوى الاحتراق الأكاديمي.

وتضيف دراسة مودابير وآخرين (Modabber, et al. 017) سببًا آخر للاحتراق الأكاديمي، ويتمثل في العدالة التربوية Educational Justice، وأن شعور الطلاب بالاحتراق الأكاديمي ينخفض مع زيادة العدالة التربوية؛ حيث أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين العدالة التربوية والاحتراق الأكاديمي، وأن العدالة التربوية تفسر (٢٠,٦ %) من التباين في الاحتراق الأكاديمي لدى الطلاب.

وفي ضوء ما سبق، يمكن القول إن الاحتراق الأكاديمي ظاهرة لا يمكن أن ترجع إلى سبب واحد، وإنما تتعدد الأسباب والعوامل في تفسيرها، وهذا ما يحتاج إلى مزيد من البحث والدراسة، ومحاولة اكتشاف عوامل أخرى تكون المسؤولة عن هذه الظاهرة لدى

الطلاب. وهذا يعني أنه هناك ضرورة إلى تحديد مجموعة من الخصائص النفسية التي يمكن أن تعمل كعوامل واقية من الوقوع في الاحتراق الأكاديمي.

وفي سياق العوامل المسهمة في الاحتراق الأكاديمي، يمكن تناول مفهوم التدفق النفسي psychological Flow بوصفه مفهومًا ينتمي إلى علم النفس الإيجابي. وقد قدَّم شيكزنتميهالي Csikszentmihalyi (١٩٧٥) هذا المفهوم من خلال نظريته عن التدفق النفسي عندما أراد دراسة مفهوم الإبداع لدى الفنانين والرياضيين، والكشف عن دوافعهم لهذا العمل الذي يتطلب تضحيات جسمية ونفسية كبيرة، وتبين أن هؤلاء الأفراد قد وصفوا مرارًا وتكرارًا ما أطلقوا عليه "Flow"، أي التدفق الذي يثير حالة من المتعة عندما يكون تحدي الموقف مطابقًا لقدراتهم، أو أعلى قليلاً من المهارات التي يعتقدون أنهم يمتلكونها، وقد ورد على لسان هؤلاء عبارة "Go with Flow"، أي يذهب مع التيار لوصف هذه الحالة من الرفاهية النفسية، وكأنهم عاشوا حالة من الجريان والانسياب مع تيار الماء (Csikszentmihalyi, 2014).

ويعبر التدفق النفسي عن الحالة النفسية الداخلية التي يشعر الفرد من خلالها بالتوحد والتركيز التام مع ما يقوم به، وهو بذلك يرتبط بحالة التعلم الأمثل Optimal Learning التي تعني حالة من التركيز ترقى إلى مستوى الاستغراق المطلق؛ الأمر الذي يؤدي إلى استغراق الفرد كليًا في المهمة التي يقوم بها بدون افتقاد للوجهة والمسار، وبدون الالتفات للزمن المستغرق في أداء هذه المهمة (محمود، ٢٠١٨). ويتضمن التدفق النفسي المكونات التالية: وضوح الأهداف-التوازن بين التحدي والقدرة-الاندماج والتركيز-فقدان الإحساس والوعي بالذات-تشوه الإحساس بالوقت-تغذية فورية راجعة-القدرة على ضبط الموقف والنشاط-الإثابة الذاتية الداخلية-حصر الوعي في النشاط (Csikszentmihalyi, 2014).

وبمراجعة نتائج الدراسات السابقة، لُوحِظَ تأكيد نتائجها على أهمية التدفق النفسي بشكل عام، ومنها (إسماعيل، ٢٠١٢؛ خاطر،٢٠١٢؛ غريب، ٢٠١٥؛ الموسوي وشطب، ٢٠١٦؛ العبيدي، ٢٠١٦؛ البحيري وعبد الفتاح وشاهين، ٢٠١٧ ؛ أيوب والبديوي، ٢٠١٧؛ محمود، ٢٠١٨؛ الراشد، ٢٠١٨؛ الرفاعي، ٢٠١٨؛ الكرعاوي، ٢٠١٨؛ المسما وعبد الله وعجاجة، ٢٠١٩)؛ فقد أشارت نتائج تلك الدراسات إلى وجود علاقات ارتباطية موجبة بين التدفق النفسي وكل من: فعالية الذات الأكاديمية، والهناء الشخصي، وتحمل الغموض، والتفكير الإيجابي، والإيثار، والدافعية الذاتية، والتلكؤ الأكاديمي، ومستوى الطموح، والتفكير المستقبلي، والتوافق الدراسي، والتحصيل الدراسي، ودافعية الذات الأكاديمية. وتبين من مراجعة تلك الدراسات أنها أجريت على طلاب الجامعة سواء في مرحلة البكالوريوس، أو الدراسات العليا، كما أن هذه الدراسات اعتمدت على مقاييس عامة لقياس التدفق النفسي.

وقد تم تناول هذا المفهوم بشكل عام، أو في مجالات نوعية. وتناولته الدراسات في مجالات فرعية مثل التدفق المتعلق بالعمل Work-related flow وذلك في دراسة زيتو

وبكيير وكولومبو وكورتيس (Zito, Bakker, Colombo, & Cortese, 2015)، وكذلك في دراسة جيسير وجلدنهيوس وكروس (Geyser, Geldenhuys & Crous, 2015)، كما تم دراسته في المجال الأكاديمي تحت مسمى التدفق المتعلق بالدراسة Study-Related Flow وذلك في دراسة بكيير وجولب وريجافاك Bakker, Golub, & Rijavec, 2017) والتي أشارت إلى أن (٣٨ %) من الطلاب يمرون بخبرة التدفق أثناء التعلم.

وأشار يوانتو Yuwanto (2018) إلى أن التدفق يظهر في مجالات متنوعة، وعندما يظهر في أنشطة التعلم يطلق عليه التدفق الأكاديمي Academic flow، ويبدو في استذكار الدروس، وإجراء الواجبات، وأثناء تلقي الدروس في الفصل الدراسي.

وأشارت نتائج دراسة لجوبين-جلوب ورجافسي وجيورسي Ljubin-Golub, Rijavec, & Jurcec (2018) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التدفق الأكاديمي والكمالية التكيفية والاندماج لدى طلاب الجامعة.

وتبدو أهمية دراسة التدفق لدى الطلاب في ضوء ما يلاحظ الآن من نقص للانتباه لدى الطلاب يعد مشكلة تسترعي الانتباه، كما أن مستوى التركيز لديهم يميل إلى الأنخفاض بعد مدة تتراوح ما بين (٢٠-٣٠) دقيقة من بداية التعلم، خاصة وأن ذلك يرتبط بالشغف الذي يصل إلى حد الإدمان لألعاب الفيديو، والألعاب الإلكترونية (Lantz & Stawiski, 2014)؛ فالطلاب-في عالم اليوم بمعطياته التكنولوجية-يواجهون وابلاً مستمرًا من الصور والأصوات والمثيرات التي تشتِّت انتباههم، وهذا يمثل تحديًا أمام قدرتهم على التفكير، ويجعل من عملية التعلم أمرًا في غاية الصعوبة (Fisher, 2006).

ويعد التعاطف مع الذات Self-Compassion من المصادر الشخصية التي تنتمي إلى منظومة متغيرات علم النفس الإيجابي، وهو نوع من علاقة الذات بالذات Self-to-Self، ويشير إلى كيفية تعامل الفرد مع نفسه في حالات القصور، والفشل المدرك، أو المعاناة الشخصية عند يقع الفرد في خطأ ما، أو تكون الظروف الخارجية في الحياة أكبر من قدرته على تحملها (Neff, Whittaker, & Karl, 2017)، أو هو نوع من الحوار الداخلي الذي يتسم باللطف مع الذات، ويرتبط بالسعادة والتفاؤل، والمشاعر الإيجابية، والمقبولية، بدلاً من النقد الذاتي، ولوم الذات، والمقارنات الذاتية غير المرغوب فيها، والتوقعات غير الواقعية (Umphrey & Sherblom, 2018).

ويمكن النظر إلى التعاطف مع الذات على أنه مفهوم متعدد الأبعاد، يتكون من ثلاثة أبعاد قطبية تتكامل مع بعضها، وهي: ١) الحنو على الذات Self-Kindness مقابل الحكم على الذات Self-Judgment: ويعني أن يتعامل الفرد مع نفسه برفق ورأفة دون إطلاق أحكام قاسية عليها، وخاصة عندما يفشل في موقف معين، أو يرتكب خطأ ما، فلا يستخدم لغة داخلية قاسية مع نفسه، كأن يقول لنفسه عبارات مثل: (كم أنا مهملٌ، كم كنتُ غبيًا، أخجلُ

من نفسي)، و٢) الإنسانية المشتركة Common Humanity مقابل العزلة Isolation: وتعني رؤية الفرد لتجاربه المؤلمة على أنها جزءٌ من التجربة الإنسانية المشتركة، بدلاً من إدراكها على أنها خبرة فردية، والوعي بأن الأخطاء من طبيعة البشر، وتستند الإنسانية المشتركة إلى مبدأ الاعتراف بأن كل إنسان قد يخطئ في موقف ما، وقد يفشل في الحصول على كل ما يريد، ويعاني من خيبة الأمل أحيانًا، إما لأسباب شخصية تتعلق بقدراته أو سلوكه أو مشاعره، أو لأسباب خارجية لا يستطيع السيطرة عليها والتحكم فيها، و٣) اليقظة العقلية Mindfulness مقابل التوحد المفرط Over-Identification: وتعني وعي الفرد بالخبرات السلبية، والانفتاح على الأفكار والمشاعر المؤلمة والخبرات غير السارة، ومعايشتها في اللحظة الحاضرة بشكل متوازن وعدم إطلاق أحكام سلبية، أو تجنبها، أو قمعها (Neff, et al., 2017) .

وأشارت نيف Neff (2009) إلى أن هذا المفهوم يكون مفيدًا بشكل خاص في بيئات التعلم؛ لأنه يقدِّم وجهة نظر صحية في الإنجاز، فالطالب الذي يبدي تعاطفًا مع ذاته ربما يسعي، وبدافع داخلي للإنجاز لأنه يهتم بنفسه، ويريد أن يعمل بشكل جيد، وليس تجنبًا للفشل، وبالتالي يتمكن من التخلص من النقد الذاتي في حالة الفشل، أو التقييمات السلبية من قبل الأقران. كما أشار فرونج ولوي Fong & Loi (2016) إلى أن التعاطف مع الذات يعد اتجاهًا صحيًا، وطاقة أساسية تساعد طلاب الجامعة على إدارة التحديات والضغوط المختلفة التي تواجههم في الدراسة.

وقد تبين من خلال مراجعة نتائج الدراسات السابقة تأكيدها على أهمية التعاطف مع الذات في المجال الأكاديمي، وذلك من خلال ما توصلت إليه تلك الدراسات من وجود علاقة ارتباطية سلبية ودالة إحصائيًا بين التعاطف مع الذات والضغوط الأكاديمية (Zhang, Luo, Che, & Duan, 2016)، والاحتراق الأكاديمي والاكتئاب (Kyeong, 2013; Cheraghian, Faskhodi, Heidari, Sharifi, 2016)، ووجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا بين التعاطف مع الذات والصمود الأكاديمي (المنشاوي، ٢٠١٦)، وفعالية الذات الأكاديمية (Manavipour & Saeedian, 2016). ويتفق ذلك مع نتائج دراسة بابينكو وموشوش وأبراهام (Babenko, Mosewich, Abraham, & Lai, 2018) التي توصلت إلى أن التعاطف مع الذات يفسر حوالي (٣٢ %) من التباين في الإنهاك exhaustion كأحد أبعاد الاحتراق الأكاديمي لدى الطلاب. وتؤكد هذه النتيجة ما أشارت إليه نتائج دراسة نارماني وإيني وتاجافي (Narimani, Einy, & Tagavy, 2018) من وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائيًا بين التعاطف مع الذات والاحتراق الأكاديمي، وأن الحنو على الذات يسهم في التنبؤ بالاحتراق الأكاديمي بنسبة إسهام (١٧ %)، بينما يسهم بعد اليقظة العقلية بنسبة إسهام (٣٢ %)، أما بعد العزلة فيسهم بنسبة (٧٥ %).

ويتضح مما سبق أن الاحتراق الأكاديمي مشكلة تسترعي الانتباه سواء من حيث معدلات انتشارها لدى الطلاب، والعوامل المؤثرة فيها، والنتائج المترتبة عليها والتي تعرقل جهود التربويين والقائمين على العملية التعليمية، ولذا تبدو الحاجة ضرورية لدراسة هذه الظاهرة والتعرف على بعض السمات والمصادر الشخصية التي يمكن أن تسهم في انخفاضها، والتي تتحدد في البحث الحالي بالتدفق في الدراسة، والتعاطف مع الذات.

مشكلة البحث

يمكن صياغة مشكلة البحث الحالي في السؤال الرئيس التالي: هل يسهم كل من التدفق في الدراسة والتعاطف مع الذات في التنبؤ بالاحتراق الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية؟ ويتفرع عن هذا السؤال الرئيس أسئلة فرعية تتمثل فيما يلي:

١-ما مستوى الاحتراق الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة ينبع بالمملكة العربية السعودية؟

٢-هل توجد فروق في الاحتراق الأكاديمي باختلاف متغيري النوع والتخصص الدراسي، والتفاعل بينهما لدى طلاب المرحلة الثانوية ؟

٣-هل يسهم التدفق في الدراسة والتعاطف مع الذات في التنبؤ بالاحتراق الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية؟

أهداف البحث:

هدف البحث الحالي إلى:

١-الكشف عن مستوى الاحتراق الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة ينبع بالمملكة العربية السعودية.

٢-التعرف على الفروق في الاحتراق الأكاديمي باختلاف متغيري النوع والتخصص الدراسي، والتفاعل بينهما لدى طلاب المرحلة الثانوية.

٣-التعرف على إسهام التدفق في الدراسة والتعاطف مع الذات في التنبؤ بالاحتراق الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية.

أهمية البحث:

الأهمية النظرية:

١-تقديم إطار نظري عن متغيرات الاحتراق الأكاديمي والتدفق في الدراسة والتعاطف الأكاديمي مع الذات، وعلاقاتها، وهي متغيرات تتم دراستها بشكل عام، كما تم توظيفها مؤخرًا في مجالات نوعية منها المجال الأكاديمي.

٢-أهمية موضوع الاحتراق الأكاديمي؛ حيث إنه من الظواهر واسعة الانتشار في الأوساط التعليمية، والتي تؤثر سلبيًا في الأداء الأكاديمي لدى الطلاب بشكل عام وفي جميع المراحل التعليمية، وتأتي الدراسة الحالية كمحاولة علمية تضاف إلى المحاولات السابقة التي تناولت الاحتراق الأكاديمي من حيث العوامل المسهمة في التنبؤ به.

٣-ندرة الدراسات العربية والمحلية التي تناولت موضوع الدراسة، وذلك على الرغم من وجود دراسات تناولت متغيراتها بشكل منفصل، ولدى فئات متباينة، وليس في منظومة ارتباطية واحدة.

الأهمية التطبيقية:

١-لفت نظر العاملين في الحقل التربوي من معلمين ومسؤولين عن العملية التعليمية، وكذلك أولياء الأمور إلى خطورة الاحتراق الأكاديمي لدى الطلاب، والعمل على تهيئة بيئة تعليمية وأسرية داعمة لهم.

٢-إعداد برامج إرشادية من أجل تنمية التدفق الأكاديمي لدى طلاب المدارس الثانوية، وكذلك إعداد برامج إرشادية تعتمد على مدخل العلاج القائم على التعاطف من أجل خفض أعراض الاحتراق الأكاديمي، والنتائج السلبية المترتبة عليه.

مصطلحات البحث:

أولاً: التدفق الأكاديمي Academic flow:

عرَّف العبيدي (٢٠١٦) التدفق النفسي بشكل عام بأنه حالة تتمثل في الاستغراق والانغماس والسرعة في أداء عمل ما للوصول إلى أعلى مستوى من الأداء يصاحبها حالة من الشعور بالسعادة والاستمتاع الشخصي، وانخفاض الإحساس بالزمان والمكان، ونسيان الذات عند القيام بالعمل.

والتدفق الأكاديمي هو أحد مجالات التدفق النفسي، ويعبر عن الحالة التي يمر بها الطلاب أثناء عملية التعلم وممارسة الأنشطة الأكاديمية سواء في المدرسة، أو في المنزل. وعرّفه بكير وآخرون Bakker, et al. (2017) بأنه الانهماك والاستغراق والتركيز الشديد في أداء المهام والأنشطة المرتبطة بعملية التعلم، والشعور بالاستمتاع والسعادة، وانخفاض الإحساس بالزمان والمكان، ونسيان الذات عند القيام بالأنشطة الدراسة، ويتحدد بالأبعاد التالية: الاستغراق في الدراسة، والاستمتاع بالدراسة، والدافعية الداخلية للدراسة. وتبنى الباحث تعريف بكيير وآخرين Bakker, et al. (2017) للتدفق الأكاديمي نظرًا لأنه المقياس الذي اسْتُخدِم في البحث الحالي. ويعرّف-إجرائيًا-بأنه الدرجة التي يحصل عليها الطلاب على هذا المقياس.

التعاطف مع الذات Self-Compassion.

عرَّف الضبع (٢٠١٨) التعاطف مع الذات كمفهوم عام بأنه شكلٌ من أشكال المساندة الذاتية للفرد تجاه معوقاته، وأزماته، وضغوطه، أو أنه الدعم الموجه من الذات للذات Self to Self أثناء الأزمات، والذي يتمثل في الحنو على الذات، والرفق بها، والبعد عن النقد الذاتي، والتعامل مع الأزمات بموضوعية، ورؤيتها في إطار خبرات إنسانية مشتركة، والوعي بالأفكار والمشاعر والانفعالات، ومراقبتها بانفتاح وتفهم دون إصدار أحكام تلقائية سلبية.

وعرَّف كروس (2011) Krause التعاطف الأكاديمي مع الذات بأنه: " تعامل الطلاب برفق ومودة مع ذواتهم عندما يتعرضون لضغوط أكاديمية، وعدم التعامل معها بقسوة، والبعد عن جلد الذات، والانفتاح على خبراتهم السلبية بوعي وتركيز في اللحظة الراهنة، ورؤية الضغوط الدراسية في سياق الخبرات الإنسانية العامة، وليس قصورًا شخصيًا خاصًا بالفرد.

وتبنى الباحث تعريف كروس (2011) Krause للتعاطف الأكاديمي مع الذات نظرًا لأنه المقياس الذي اسْتُخدِم في البحث الحالي. ويعرّف-إجرائيًا-بأنه الدرجة التي يحصل عليها الطلاب على هذا المقياس.

الاحتراق الأكاديمي Academic Burnout:

عرف الباحث الاحتراق الأكاديمي بأنه حالة انفعالية من الإنهاك الجسدي والانفعالي، والسخرية والاتجاهات السلبية نحو الدراسة، وفقدان المعنى من قيمة الدراسة وأهميتها، وانخفاض الكفاء الأكاديمية، وتدني الإنجاز الشخصي في البيئة الأكاديمية، وذلك نتيجة للضغوط التي يتعرض لها الطلاب في البيئة المدرسية، وعدم قدرتهم على التعامل مع كثرة المتطلبات الأكاديمية. ويعرّف-إجرائيًا-بأنه الدرجة التي يحصل عليها الطلاب على المقياس المعد للاستخدام في البحث الحالي.

محددات البحث:

١-الحدود الموضوعية: التدفق في الدراسة والتعاطف مع الذات والاحتراق الأكاديمي.
٢-الحدود البشرية: عينة من طلاب المرحلة الثانوية.
٣-الحدود المكانية: بعض المدارس الثانوية بمنطقة ينبع بالمملكة العربية السعودية.
٤-الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٤٠هـ/ ١٤٤١هـ.
٥-الحدود الأدائية: أدوات قياس المتغيرات، وإجراءات البحث، والأساليب الإحصائية المستخدمة.

دراسات سابقة:

أجرى كاديمي وآخرون (2016) .Cadime, et al دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة الارتباطية بين الاحتراق الأكاديمي والاندماج الأكاديمي والأداء الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية بالبرتغال، وتكونت العينة من (٤٨٩) طالبًا وطالبة، تم اختيارهم من مدرستين ثانويتين في براجا ولشبونة، متوسط أعمارهم (١٦,٣١) سنة (٢٦٧ منهم من الإناث). وأشارت النتائج إلى أن المستوى المرتفع من الاحتراق الأكاديمي يرتبط بمستوى منخفض من الأداء الأكاديمي والاندماج الأكاديمي.

وهدفت دراسة فيوريليا وآخرون (2017) .Fiorillia, et al إلى التعرف على تأثير متغيرات الاحتراق الأكاديمي والاندماج والأعراض الاكتئابية على تحصيل الطلاب في المرحلة الثانوية. وتكونت العينة من (٢١٠) طالباً وطالبة في روما، تراوحت أعمارهم

ما بين (١٤-١٦) سنة بمتوسط عمري (١٥,٥٠)، وانحراف معياري (٠,٨٥)، وبلغ عدد الذكور (١٠٠) طالب، وعدد الإناث (١١٠) طالبة. وأشارت النتائج إلى وجود تأثير لمتغيرات الاحتراق الأكاديمي والاندماج والأعراض الاكتئابية على تحصيل الطلاب في المرحلة الثانوية.

وهدفت دراسة عبد اللاه (٢٠١٧) إلى الكشف عن العلاقات بين الاحتراق الأكاديمي والتسويف الأكاديمي، ودراسة تأثير متغيري النوع الاجتماعي والتخصص الأكاديمي على هذين المتغيرين، وإمكانية التنبؤ بالتسويف الأكاديمي من خلال الاحتراق الأكاديمي. وتكونت عينة الدراسة من (٣٨٠) طالبًا وطالبة بكلية التربية بجامعة سوهاج (١١٠ ذكور، ٢٧٠ إناث)، بمتوسط عمري مقداره (٢١.٩٥) وانحراف معياري مقداره (٠.٦٥). وأشارت النتائج إلى وجود علاقة موجبة ودالة إحصائيًا بين الاحتراق الأكاديمي والتسويف الأكاديمي. وأظهرت نتائج تحليل التباين الثنائي وجود تأثير دال إحصائيًا عند مستوى(٠.٠٥) لمتغير النوع الاجتماعي على أداء عينة الدراسة على بعد الاستنفاد، وجود تأثير دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥) لمتغير التخصص الأكاديمي (علمي-أدبي) على الأداء قائمة الاحتراق الأكاديمي ككل وبعديها (عدم المشاركة، والاستنفاد)، في حين لا يوجد تأثير دال إحصائيًا لمتغير النوع الاجتماعي على الأداء على قائمة الاحتراق الأكاديمي ككل وبعد عدم المشاركة، كما أنه لا يوجد تأثير دال إحصائيًا لتفاعل متغيري النوع الاجتماعي والتخصص الأكاديمي على أداء عينة الدراسة على قائمة الاحتراق الأكاديمي ككل وبعديها (عدم المشاركة، والاستنفاد). وقد كشفت نتائج تحليل الانحدار المُتَعَدُّد عن أن بعدي الاحتراق الأكاديمي (عدم المشاركة، الاستنفاد) يتنبأون بالتسويف الأكاديمي.

وأجرى الصادق وعبادي (٢٠١٨) دراسة كان من بين أهدافها التحقق من أثر كل من الجنس والعمر على الاحتراق الأكاديمي. وتكونت عينة الدراسة من (١٢٠) طالبًا وطالبة من طلاب الجامعة والباحثين. وأشارت النتائج إلى وجود فروق بين المجموعات في الاحتراق الأكاديمي ترجع إلى الجنس والمستوي الجامعي، كما وجد تأثير لتفاعل العمر والجنس على الاحتراق الأكاديمي.

وهدفت دراسة هيرمانن وكيوبين وكيسيلس Herrmann, Koeppen, & Kessels (2019) إلى الكشف الفروق بين الجنسين في الاحتراق الأكاديمي. وتكونت عينة الدراسة من (٦٤٩) طالبًا وطالبة من طلاب الصف التاسع بألمانيا، منهم (٢٦٢ من الذكور، و٣٨٠ من الإناث، و٧ لم يحددوا جنسهم)، متوسط أعمارهم الزمنية (١٤.٢٠) سنة بانحراف معياري (٠.٥٨). وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث في بعد واحد فقط من أبعاد الاحتراق الأكاديمي، وهو الإنهاك في اتجاه الإناث.

وفي إطار الدراسات التي تناولت التدفق في الدراسة، هدفت دراسة لجوبين-جلوب وآخرين Ljubin-Golub, et al. (2018) إلى التعرف على العلاقة بين التدفق الأكاديمي

والكمالية والاندماج لدى طلاب الجامعة. وتكونت عينة الدراسة من (٢٨٨) طالب معظمهم من الإناث (٩٣ %)، متوسط أعمارهم (٢٠,٠٠٩ سنة وانحراف معياري (٢,١٢) من الطلاب الذين يدرسون علم النفس بجامعة زغرب University of Zagreb، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين الكمالية التكيفية والتدفق الأكاديمي، وعلاقة ارتباطية سلبية ودالة إحصائياً بين الكمالية غير التكيفية والتدفق الأكاديمي، وأن الاندماج الأكاديمي يتوسط العلاقة بين الكمالية والتدفق الأكاديمي.

وفي إطار الدراسات التي تناولت التعاطف مع الذات وعلاقته بالاحتراق الأكاديمي، جاءت دراسة كيونج Kyeong (2013) لتهدف إلى الكشف عن التعاطف مع الذات كمتغير وسيط في العلاقة بين الاحتراق الأكاديمي والصحة النفسية لدى طلاب الجامعة. وتكونت عينة الدراسة من (٣٥٠) طالبًا وطالبة، بواقع (٨٠ طالب، و٢٧٠ طالبة)، ممن يدرسون الإرشاد النفسي في جامعة سيول بكوريا الجنوبية. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائيًا بين التعاطف مع الذات والاحتراق الأكاديمي (-٠,٣٧)، والاكتئاب (-٠,٥١)، ووجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا بين التعاطف مع الذات والرفاهية النفسية (٠,٦٣).

كما هدفت دراسة شارجيان وآخرين Cheraghian, et al., (2016) إلى الكشف عن دور التعاطف مع الذات كمتغير وسيط بين الاحتراق الأكاديمي والصحة النفسية لدى الطلاب. وتكونت العينة العشوائية من (٢٠٠) طالب من جامعة دلفان بإيران. وأشارت النتائج إلى أن هناك علاقة ارتباطية سلبية بين الاحتراق الأكاديمي والتعاطف مع الذات، وأن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين التعاطف مع الذات والصحة النفسية عند مستوى دلالة (٠.٠١)، كما أن التعاطف مع الذات يمكن أن يكون وسيطًا بين الاحتراق الأكاديمي والصحة النفسية عند الطلاب.

وهدفت دراسة ريتشاردسون وآخرين Richardson, et al., (2016) إلى فحص تأثير كل من: التعاطف مع الذات، والتعاطف مع الآخرين على درجة الاحتراق لدى طلاب الجامعة. وتكونت عينة الدراسة من (٣٠٧) طالبًا من طلاب كلية الطب، (٤٨,٩%) منهم من الإناث. وأشارت النتائج إلى أن نسبة (٢٨,٦%) من أفراد العينة يظهرون مستوى مرتفعًا من الاحتراق، وأن الإناث يظهرن مستوى مرتفعًا من التعاطف نحو الآخرين، ومستوى منخفضًا من التعاطف مع الذات مقارنة بالذكور، وأن التعاطف مع الذات يفسر حوالي (٣٧,٥%) من التباين في الاحتراق، بينما يفسر التعاطف نحو الآخرين (٢٢,٧%) من التباين في الاحتراق.

وتناولت دراسة المنشاوي (٢٠١٦) إلى تفسير طبيعة العلاقة بين الشفقة بالذات وكل من الصمود الأكاديمي والإرهاق الأكاديمي لدى الطالب. وتكونت عينة الدراسة من (٢٦٨) طالبًا بكلية التربية بجامعة دمنهور. واستخدمت الدراسة: مقياس الشفقة بالذات،

مقياس الإرهاق الأكاديمي، مقياس الصمود الأكاديمي. وكانت نتائج الدراسة تشير إلى أن الشفقة بالذات تلعب دورًا مهمًا في تدعيم الصمود الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، وتخفيف الإرهاق الأكاديمي، والشفقة بالذات تقاوم الآثار السلبية للضغوطات التي يتعرض لها الطالب.

وأجريت دراسة ناريماني وآخرين Narimani, et al. (2018) إلى التعرف على الإسهام النسبي لكل من: التعاطف مع الذات، والشعور بالتماسك Sense of Coherence في التنبؤ بالاحتراق الأكاديمي لدى الطلاب. وتكونت عينة الدراسة من (٣٧٣) طالبًا. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن التعاطف مع الذات، والشعور بالتماسك يفسران (٨٩%، ٨٦ %) على الترتيب من التباين في الاحتراق الأكاديمي.

وأجرى بابينكو وآخرون Babenko, et al. (2018) دراسة كان من بين أهدافها الكشف عن الإسهام النسبي التعاطف مع الذات في التنبؤ بالإنهاك Exhaustion كأحد أبعاد الاحتراق، والاندماج لدى الطلاب. وتكونت عينة الدراسة من (١٩٢) طالبًا وطالبة من طلاب كلية الطب بجامعة ألبرتا University of Alberta بكندا، منهم (٦٠,٤%) من الإناث. وأشارت النتائج إلى أن التعاطف مع الذات يفسر (١٣%) من التباين في الاندماج، و(١٨%) من الإنهاك.

المنهج الإجراءات:

أولاً: منهج البحث:

اعتمد البحث الحالي على الوصفي الارتباطي المقارن الذي يتفق مع تحقيق أهدافه المتمثلة في الكشف عن مستوى الاحتراق الأكاديمي لدى أفراد عينته من طلاب المرحلة الثانوية، والكشف عن الفروق في الاحتراق الأكاديمي باختلاف النوع والتخصص الدراسي، فضلاً عن إمكانية إسهام كل من: التدفق في الدراسة، والتعاطف مع الذات في التنبؤ بالاحتراق الأكاديمي.

ثانيًا: عينة البحث:

من أجل التحقق من مدى ملاءمة أدوات البحث للتطبيق على عينته الأساسية، تم تطبيقها على عينة استطلاعية بلغ عددها (١٠٠) طالب وطالبة، تمَّ اختيارهم بطريقة عشوائية من طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة ينبع، متوسط أعمارهم الزمنية (١٧,١٣) سنة، وبانحراف معياري (٠,٩٩). وتكونت العينة الأساسية من (٢٠٠) طالبٍ وطالبة بواقع (١٠٠) فرد لكل نوع، تمَّ اختيارهم من طلاب المرحلة الثانوية ببعض المدارس الثانوية التابعة لمحافظة ينبع، وقد تراوحت الأعمار الزمنية لهذه العينة ما بين (١٥-٢١) سنة، وبمتوسط عمر زمني قدره (١٧,١١) سنة، وبانحراف معياري (١,٠٠).

ثالثًا: أدوات البحث:

١-مقياس التدفق المرتبط بالدراسة Study-Related Flow Inventory **من إعداد بكير وآخرين** Bakker, et al. (2017)**، وتعريب الباحث.**

يتكون هذا المقياس من (١٣) عبارة تقيس التدفق في مجال الدراسة، وموزعة على ثلاثة أبعاد، وهي: الانهماك أو الاستغراق في الدراسة Absorption (٤) مفردات، والاستمتاع بالدراسة Study enjoyment (٤) مفردات، والدافعية الداخلية للدراسة Intrinsic motivation (٥) مفردات. ويجاب عنها في ضوء تدرج خماسي يتراوح بين (تنطبق تمامًا-لا تنطبق مطلقًا)، وتشير الدرجة المرتفعة إلى ارتفاع مستوى التدفق في الدراسة، ويتم تقدير الدرجات بـ(١،٢،٣،٤،٥) على الترتيب.

وفي البحث الحالي، ترجم الباحث عبارات المقياس بنفسه، وعرضه على أحد المتخصصين لمراجعة الترجمة، والتأكد من صحتها، ثم تم عرضه على أحد المتخصصين في اللغة العربية لضبط الصياغة اللغوية، ثم تم عرض المقياس على عدد من المتخصصين في علم النفس والصحة النفسية للحكم على ملاءمة المقياس للتطبيق في البيئة العربية، وفي ضوء ملاحظات المحكمين تم تعديل صياغة بعض المفردات، وتم التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس من خلال ما يلي:

أ-صدق الاتساق الداخلي:

تم استخدام طريقة الاتساق الداخلي عن طريق حساب مصفوفة الارتباطات بين الأبعاد الأساسية المكونة للمقياس والدرجة الكلية وبين الأبعاد وبعضها البعض. ويوضح جدول (١) نتائج ذلك.

جدول (١) مصفوفة الارتباطات بين الأبعاد الأساسية المكونة للمقياس والدرجة الكلية وبين الأبعاد وبعضها البعض

الأبعـاد	الدرجة الكلية	(١)	(٢)	(٣)
الانهماك في الدراسة (١)	٠,٨١**	...	...	...
الاستمتاع بالدراسة (٢)	٠,٧٩**	٠,٦٧**	...	...
الدافعية الداخلية للدراسة (٣)	٠,٨٣**	٠,٦٣**	٠,٧٠**	...

** دالة عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من جدول (١) أن الارتباطات البينية بين أبعاد مقياس التدفق في الدراسة مع بعضها البعض ومع الدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، مما يدل على تمتع المقياس بدرجة مرتفعة من الاتساق الداخلي.

ب-ثبات المقياس:

تم التحقق من ثبات المقياس عن طريق التجزئة النصفية باستخدام معادلة سبيرمان براون، وبلغ معامل الثبات على المقياس ككل (٠,٨١). كما بلغت قيمة معامل ثبات ألفا كرونباخ للمقياس ككل (٠,٨٣)، وهي قيم مرتفعة؛ مما يعني ارتفاع ثبات المقياس.

٢ـمقياس التعاطف الأكاديمي مع الذات من إعداد Krause (2011) **تعريب الباحث.**

أعدَّ نيف Neff (2003) مقياس التعاطف مع الذات "الصورة العامة"، وهو من نوع التقرير الذاتي، ويتكون من (٢٦) مفردة موزعة على ستة أبعاد، وهي: الحنو على الذات (٥) مفردات، تأخذ أرقام (٥، ١٢، ١٩، ٢٣، ٢٦)، والحكم الذاتي (٥) مفردات، تأخذ أرقام (١، ٨، ١١، ١٦، ٢١)، والإنسانية المشتركة (٤) مفردات، تأخذ أرقام (٣، ٧، ١٠، ١٥)، والعزلة (٤) مفردات، تأخذ أرقام (٤، ١٣، ١٨، ٢٥)، واليقظة العقلية (٤) مفردات، تأخذ أرقام (٩، ١٤، ١٧، ٢٢)، والتوحد المفرط (٤) مفردات، تأخذ أرقام (٢، ٦، ٢٠، ٢٤)، ويجاب عنها في ضوء تدرج خماسي يتراوح بين (تنطبق تمامًا-لا تنطبق مطلقًا)، وعند التعامل مع الأبعاد الفرعية للمقياس تكون كل العبارات موجبة، ويتم تقدير الدرجات بـ(١،٢،٣،٤،٥)، وتشير الدرجة المرتفعة إلى ارتفاع درجة الصفة التي يقيسها كل بعد فرعي، وفي حالة التعامل مع الدرجة الكلية للمقياس، تكون عبارات الأبعاد أرقام (٢،٤،٦) سالبة، ويتم تقدير الدرجات بـ(١،٢،٣،٤،٥)على الترتيب.

وقام كروس Krause (2011) بتعديل مفردات المقياس لتتناسب مع المجال الأكاديمي، وأطلق على المقياس التعاطف الأكاديمي مع الذات academic Self-Compassion، وذلك لقياس التعاطف مع الذات لدى طلاب الجامعة، ومن المفردات التي تم تعديلها على سبيل المثال: "أحاول أن أرى أخطائي كجزء من الحالة الإنسانية. تمّ تعديلها إلى: "أنظر إلى الصعوبات التي تواجهني في الدراسة كجزء من الحياة، ويمر بها كل الطلاب". وقد تم التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس من خلال تطبيقه على عينة عددها (٣٠٠) طالب تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (١٨-٢٥) سنة، وتم اختيارهم من طلاب جامعة تكساس أوستين University of Texas at Austin، وتمتع المقياس بدرجة جيدة من الصدق والثبات.

وفي البحث الحالي، ترجم الباحث عبارات المقياس بنفسه، وعرضه على أحد المتخصصين لمراجعة الترجمة، والتأكد من صحتها، ثم تم عرضه على أحد المتخصصين في اللغة العربية لضبط الصياغة اللغوية، ثم تم عرض المقياس على عدد من المتخصصين في علم النفس والصحة النفسية للحكم على ملاءمة المقياس للتطبيق في البيئة العربية، وفي ضوء ملاحظات المحكمين تم تعديل صياغة بعض المفردات، وتم التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس من خلال ما يلي:

أـصدق الاتساق الداخلي:

تم استخدام طريقة الاتساق الداخلي عن طريق حساب مصفوفة الارتباطات بين الأبعاد الأساسية المكونة لمقياس التعاطف مع الذات والدرجة الكلية. ويوضح جدول (٢) نتائج ذلك.

جدول (٢) مصفوفة الارتباطات بين الأبعاد الأساسية المكونة للمقياس والدرجة الكلية

البعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	البعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
الحنو على الذات	٠,٧٢**	الحكم الذاتي	٠,٦٩**
الإنسانية المشتركة	٠,٧٢**	العزلة	٠,٦٥**
التمييز اليقظ	٠,٥٢**	التوحد المفرط	٠,٧٧**

** دالة عند مستوى (٠,٠١)

تشير النتائج المبينة في جدول (٢) إلى أن أبعاد التعاطف مع الذات حظيت بدرجة مقبولة من التماسك والاتساق الداخلي؛ حيث تراوحت معاملات ارتباطها بالدرجة الكلية للقائمة بين (٠,٥٢، ٠,٧٧)، وجميع تلك المعاملات كانت دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١).

ب-ثبات المقياس:

تم التحقق من ثبات المقياس عن طريق التجزئة النصفية باستخدام معادلة سبيرمان براون، وبلغ معامل الثبات على المقياس ككل (٠,٧٥). كما بلغت قيمة معامل ثبات ألفا كرونباخ للمقياس ككل (٠,٧١)، وهي قيم مرتفعة؛ مما يعني ارتفاع ثبات المقياس.

٣-مقياس الاحتراق الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية من إعداد الباحث.

نظرًا لعدم توفر أداة بحثية سواءً في البيئتين المحلية أم العربية تعنى بقياس الاحتراق الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية أسفرت مراجعة الباحث لبعض الأدبيات المتعلقة الاحتراق الأكاديمي عن إعداد هذا المقياس، الذي تكون في صورته الأولية من (١٧) عبارة تتم الإجابة عنها وفق التدرج السداسي (أوافق بشدة-أوافق-أحيانًا-لا أوافق-لا أوافق مطلقًا). وفيما يلي الخصائص السيكومترية للمقياس.

أ-صدق المحكمين:

قام الباحث بعرض عبارات المقياس الـ (١٧) على (٧) محكمين من المختصين في علم النفس التربوي، والإرشاد النفسي، والقياس والتقويم النفسي لاستطلاع آرائهم حول مدى مناسبة عبارات المقياس. وبالاعتماد على معادلة Cooper[١] لحساب صدق المحكمين لتقرير مدى قبول تُعَدُّيل صياغة العبارة أو حذفها أو الإبقاء عليها في المقياس، ووفقًا لذلك تم تُعَدُّيل

[١] صدق المحكمين = عدد مرات الاتفاق÷ (عدد مرات الاتفاق-عدد مرات الاختلاف) ×١٠٠

صياغة (٦) عبارات، وحذف (٢) منها لعدم صلاحيَّتها بحسب آراء المحكِّمين، وبذلك استقرت الصورة الأولية للمقياس على (١٥) عبارة تقيس الاحتراق الأكاديمي.

ب-الصدق العاملي:

بعد حذف وتُعَدُّيل العبارات غير المناسبة لمقياس الاحتراق الأكاديمي بحسب أراء المحكمين قام الباحث بالتحقق من الصدق العاملي الاستكشافي لعبارات المقياس البالغ عددها (١٥) عبارة على عينة استطلاعية شملت (١٠٠) طالبًا من طلاب المرحلة الثانوية. وقد تم حساب قيمة مؤشر(KMO) وبلغت (٠,٨٥)، وهي قيمة أعلى من القيمة الدنيا المقبولة لدقة العينة، وهي (٠,٥)، كما أن اختبار بارتليت Bartlett's Test of Sphericity كان دال إحصائيًا لتوزيع العينة عند مستوى (٠,٠٥)؛ مما يشير إلى أن عينة البحث الاستطلاعية كانت مناسبة لأغراض التحليل العاملي الاستكشافي.

وللتأكد من صدق البناء الكامن للمقياس، تم استخدام طريقة المكونات الأساسية Principal Component لهولتينج وتدوير(Rotation) المحاور بطريقة الفاريماكس Varimax مع استخدام محك كايزر Kaiser Normalization، وأسفرت النتائج أن (١٢) عبارة من عبارات المقياس بلغت تشبعاتها أعلى من القيمة الإحصائية المتعارف عليها (٠,٣٥) بالإضافة إلى تمتعها بقيم سالبة، وتم حذف (٣) عبارات كانت تشبعاتها أقل من القيمة الإحصائية المتعارف عليها (٠,٣٥).

جدول (٣) نتائج قيم الجذور الكامنة ونسب التباين المفسر لعوامل مقياس الاحتراق الأكاديمي قبل وبعد التدوير المتعامد

العامل	قبل التدوير			بعد التدوير		
	المجموع	نسبة التباين	نسبة التباين التراكمية	المجموع	نسبة التباين	نسبة التباين التراكمية
١	٧,٠١٧	٣٥,٥٢٣	٣٥,٥٢٣	٧,٠١٧	٣٥,٥٢٣	٣٥,٥٢٣

يظهر من جدول (٣) أن عبارات المقياس الـ (١٢) قد فسرت مقدارًا كليًا من التباين بلغ (٣٥,٥٢٣)، كما أن التدوير المتعامد (Varimax) أدى إلى تفسير أفضل للعامل العام المكون لمقياس الاحتراق الأكاديمي مما يؤدي إلى الاستنتاج بأن مقياس الاحتراق الأكاديمي يتكون من عامل واحد. ويوضح (٤) يوضح تشبعات عبارات مقياس الاحتراق الأكاديمي على العامل العام للمقياس.

جدول (٤) أرقام عبارات المقياس وتشبعاتها بالعامل العام

أرقام العبارات	١	٢	٣	٤	٥	٦
التشبع بالعامل العام	٠,٧١	٠,٦٦	٠,٨٤	٠,٥٩	٠,٦٠	٠,٦٤
أرقام العبارات	٧	٨	٩	١٠	١١	١٢
التشبع بالعامل	٠,٥٣	٠,٧٩	٠,٦٩	٠,٥١	٠,٦٣	٠,٧٢

ج-الثبات:

قام الباحث بحساب معامل ثبات المقياس عن طريق حساب معامل ألفا كرونباخ، وبلغت قيمة معامل الثبات (٠,٨٨)، وهي تُعَدُّ نتيجة مقبولة تطمئن الباحث من حيث استخدام هذا المقياس في البحث الحالي. ويتبين من العرض السابق أن المقياس يتمتع بمعاملات صدق وثبات عالية تعبر عن دلالات إيجابية في فاعليته في قياس الاحتراق الأكاديمي، وبالتالي يطمئن الباحث لاستخدامه في البحث الحالي.

نتائج البحث:

نتائج الإجابة عن السؤال الأول:

ينصُ هذا السؤال على: "ما مستوى الاحتراق الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمنطقة ينبع بالمملكة العربية السعودية؟"

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة البحث من طلاب المرحلة الثانوية بينبع على عبارات مقياس الاحتراق الأكاديمي والدرجة الكلية له. ويوضح جدول (٥) نتائج ذلك.

جدول (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة على مقياس الاحتراق الأكاديمي

م	العبـــارة		أوافق بشدة	أوافق	أحيانًا	لا أوافق	لا أوافق مطلقًا	المتوسط*	الترتيب
١	واجباتي المدرسية تشعرني بالإرهاق.	ن	١٤	١١٩	٣٤	٣١	٢	٣.٥٦	٨
		%	٧,٠٠	٥٩,٥	١٧,٠٠	٥,٥	١,٠٠		
٢	أشعر بانخفاض دافعيتي لإنجاز المهام المدرسية المطلوبة مني.	ن	٧٦	٩٠	٢٣	٨	٣	٤,١٤	٢
		%	٣٨,٠٠	٤٥,٠٠	١١,٥	٤,٠٠	١,٥		
٣	أرغب في ترك دراستي.	ن	٩	٨٩	٥٦	٤٥	١	٣,٣٠	١٠
		%	٤,٥	٤٤,٥	٢٨,٠٠	٢٢,٥	٠,٥		
٤	ليست لديَّ عزيمة لبذل المزيد من الجهد في دراستي.	ن	٧٢	١٠٠	٢٠	٧	١	٤,١٨	١
		%	٣٦,٠٠	٥٠,٠٠	١٠,٠٠	٣,٥٠	٠,٥		
٥	المدرسة تجعل الحياة مملة.	ن	٤١	٨٥	٥٥	١٨	١	٣.٧٤	٦
		%	٢٠,٥٠	٤٢,٥٠	٢٧,٥٠	٩,٠٠	٠,٥		
٦	ليس لديَّ رغبة	ن	٣٢	٨٣	٤٨	٣٦	١	٣.٥٥	٩

م	العبـــارة		أوافق بشدة	أوافق	أحيانًا	لا أوافق	لا أوافق مطلقًا	المتوسط*	الترتيب
	في القيام بأي عمل مدرسي.	%	١٦,٠٠	٤١,٥٠	٢٤,٠٠	١٨,٠٠	٠,٥		
٧	المدرسة ليس لها معنى في حياتي.	ن	٥	١٦	٤٠	١٠٢	٣٧	٢,٢٥	١٢
		%	٢,٥	٨,٠٠	٢٠,٠٠	٥١,٠٠	١٨,٥٠		
٨	أشعر بعدم الكفاءة في انجاز المهام المدرسية المطلوبة مني.	ن	٦٦	٨٦	٢٨	١٦	٤	٣.٩٧	٣
		%	٣٣,٠٠	٤٣,٠٠	١٤,٠٠	٨,٠٠	٢,٠٠		
٩	أشعر بعدم القدرة على منافسة زملائي في الصف.	ن	٣٥	٩٤	٤٥	٢١	٥	٣.٦٧	٧
		%	١٧,٥٠	٤٧,٠٠	٢٢,٠٠	١٠,٠٠	٢,٥٠		
١٠	ينتقدني الآخرون لعدم كفاءتي في انجاز المهام المدرسية.	ن	٥٠	١٠٤	٣٣	٩	٤	٣.٩٤	٤
		%	٢٥,٠٠	٥٢,٠٠	١٦,٥٠	٤,٥٠	٢,٠٠		
١١	أشعر بأن الأعمال المدرسية المطلوبة مني تؤثر على علاقاتي الاجتماعية بالآخرين.	ن	٣٩	٩٤	٤٩	١٥	٣	٣.٧٧	٥
		%	١٩,٥٠	٤٧,٠٠	٢٤,٥٠	٧,٥٠	١,٥٠		
١٢	أشعر بعدم الرغبة في إكمال دراستي الثانوية ليقيني بعدم نجاحي.	ن	٧	٨٩	٤٧	٥٥	٢	٣.٢٢	١١
		%	٣,٥٠	٤٤,٥٠	٢٣,٥٠	٢٧,٥٠	١,٠٠		
	المتوسط العام							٣,٦٠	

* من (١) حتى أقل من (٢.٣٤) تعني منخفضة، من (٢.٣٤) حتى أقل من (٣.٦٧) تعني متوسطة، من (٣.٦٧) حتى (٥) تعني مرتفعة.

تشير النتائج الواردة في جدول (٥) إلى أن المستوى العام على مقياس الاحتراق الأكاديمي جاء متوسطًا؛ حيث بلغت قيمة المتوسط (٣,٦٠)، وتراوحت متوسطات العبارات ما بين المرتفعة والمنخفضة؛ حيث تراوحت قيم المتوسطات ما بين (٤,١٨، ٢,٢٥)، وجاءت العبارة رقم (٤) التي نصها "ليست لديَّ عزيمة لبذل المزيد من الجهد في دراستي" في المرتبة الأولى بمتوسط قدره (٤,١٨)، وجاءت العبارة (٧) التي نصها " المدرسة ليس لها معنى في حياتي" في المرتبة الأخيرة بمتوسط قدره (٢,٢٥).

نتائج الإجابة عن السؤال الثاني:

ينصُ هذا السؤال على: "هل توجد فروق دالة إحصائيًا في الاحتراق الأكاديمي باختلاف متغيري النوع والتخصص الدراسي، والتفاعل بينهما لدى طلاب المرحلة الثانوية؟"

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام تحليل التباين الثنائي ٢×٢ (النوع: ذكور/إناث) × (التخصص الدراسي: علوم طبيعية/علوم شرعية)، وذلك لبيان أثر متغيري النوع، والتخصص الدراسي، والتفاعل بينهما على الاحتراق الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية. ويوضح جداول (٦) نتائج ذلك.

جدول (٦) نتائج تحليل التباين الثنائي لتأثير متغيري النوع والتخصص الدراسي والتفاعل بينهما على الاحتراق الأكاديمي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)
النوع (أ)	٢٧,٣٨٠	١	٢٧,٣٨٠	٢,٠٢٣
التخصص الدراسي (ب)	٢٣٣,٢٨٠	١	٢٣٣,٢٨٠	١٧,٢٣٥ **
التفاعل (أ×ب)	٣,٩٢٠	١	٣,٩٢٠	٠,٢٩٠
داخل المجموعات (الخطأ)	٢٦٥٢,٩٢٠	١٩٦	١٣,٥٣٥	
المجموع الكلي	٣٧٧٠٣٠,٠٠٠	٢٠٠		

**دالة عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من جدول (٦) ما يلي:

-عدم وجود تأثير دال إحصائيًا لمتغير النوع في الاحتراق الأكاديمي؛ حيث قيمة (F) تساوي (٢,٠٢٣)، وهي غير دالة إحصائيًا.

-وجود تأثير دال إحصائيًا لمتغير التخصص الدراسي في الاحتراق الأكاديمي؛ حيث قيمة (F) تساوي (١٧,٢٣٥)، وهي دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١).

-عدم وجود تأثير دال إحصائيًا للتفاعل بين المتغيرين المستقلين (النوع× التخصص الدراسي) في الاحتراق الأكاديمي؛ حيث قيمة (F) تساوي (٠,٢٩٠)، وهي غير دالة إحصائيًا.

ولتحديد اتجاه الفروق في الاحتراق الأكاديمي وفقًا لمتغير التخصص الدراسي، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة في الاحتراق الأكاديمي تبعًا لمتغير التخصص الدراسي. ويوضح جدول (٧) نتائج ذلك.

جدول (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة في الاحتراق الأكاديمي تبعًا لمتغير التخصص الدراسي.

التخصص / المتغير	التخصص الطبيعي (ن=١٠٠)		التخصص الشرعي (ن = ١٠٠)	
	م	ع	م	ع
الاحتراق الأكاديمي	٤٤,٣٣	٣,٧٥	٤٢,١٧	٣,٦٢

يتضح من جدول (٧) أن متوسطي درجات الطلاب في التخصصين: الطبيعي، والشرعي في الاحتراق الأكاديمي هي (٤٤,٣٣، ٤٢,١٧) على الترتيب، مما يعني أن اتجاه دلالة الفروق لصالح الطلاب في التخصص الطبيعي، وعلى ذلك يكون الطلاب في التخصص الطبيعي أكثر إحساسًا بالاحتراق الأكاديمي من الطلاب في التخصص الشرعي.

وفيما يتعلق بعدم وجود فروق في الاحتراق الأكاديمي ترجع إلى النوع (ذكور/إناث) اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة (المنشاوي، ٢٠١٦؛ أخرس، ٢٠١٧؛ عبد اللطيف، ٢٠١٧) التي أظهرت عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في الاحتراق الأكاديمي، بينما اختلفت مع نتائج دراسات (الصادق وعبادي، ٢٠١٨؛ Herrmann, et al., 2019) التي أظهرت وجود تأثير للنوع على الاحتراق الأكاديمي لصالح الإناث، ونتائج دراسة (Pirani, Faghihi, & Moradizade, 2016) التي أظهرت وجود فروق دالة إحصائيًا في الاحتراق الأكاديمي لصالح الذكور.

ويرجع عدم وجود فروق بين الجنسين في الاحتراق الأكاديمي إلى أن ظروف عملية التعلم متشابهة وخاصة في المرحلة الثانوية لدى كل من البنين والبنات، وبالتالي تتشابه المشكلات لدى كل منهما (المنشاوي، ٢٠١٦). كما يمكن تفسير ذلك أيضًا كلاً من الذكور والإناث من طلاب المرحلة الثانوية يتعرضون لضغوط متشابهة، وأن مرحلة الثانوية العامة تمثل مرحلة ضغوط شديدة يتأثر بها جميع الطلاب بغض النظر عن النوع (أخرس، ٢٠١٧).

وفيما يتعلق بوجود فروق في الاحتراق الأكاديمي ترجع إلى التخصص الدراسي (علوم طبيعية/علوم شرعية) في اتجاه الطلاب في تخصص العلوم الطبيعية اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة (حسانينن ٢٠١٢؛ عبد اللطيف، ٢٠٧) التي أشارت إلى وجود فروق في الاحتراق الأكاديمي في اتجاه طلاب التخصص العلمي.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن طلاب التخصصات العلمية أكثر شعورًا بالاحتراق من طلاب التخصصات الأدبية، ولعل ذلك يرجع إلى طبيعة الدراسة بهذه التخصصات، وما تتطلبه من مجهود مضاعف في المذاكرة والأنشطة الدراسية المختلفة (حسانين، ٢٠١٢)؛

كذلك يرى (عبد اللطيف، ٢٠١٧) أن الطلاب في التخصص العلمي يشعرون بالإرهاق المعرفي والانفعالي والجسدي نتيجة لزيادة الأعباء الدراسية، وأنه يمكن تفسير ذلك من منظور آخر، وهو أن بعض الطلاب يلتحقون بالتخصصات العلمية على غير رغبة منهم تلبية لرغبة الوالدين أو طمعاً في مستقبل مهني أفضل، ولما كانت التخصصات العلمية مقرراتها ذات طبيعة مجردة تحتاج إلى التفكير، وبذل الجهد الكبير، لذا قد يشعر بعض طلاب هذه التخصصات بالإنهاك، ويميلون إلى عدم المشاركة في الأنشطة الأكاديمية الصعبة؛ مما يجعلهم أكثر عرضة للاحتراق الأكاديمي.

نتائج الإجابة عن السؤال الثالث:

ينصُ هذا السؤال على: "هل يسهم كل من التدفق في الدراسة والتعاطف الأكاديمي مع الذات في التنبؤ بالاحتراق الأكاديمي لدي طلاب المرحلة الثانوية؟"

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام أسلوب تحليل الانحدار المتعدد؛ وذلك لمعرفة الإسهام النسبي لكل من التدفق في الدراسة والتعاطف الأكاديمي مع الذات في التنبؤ بالاحتراق الأكاديمي، وتم حساب تحليل الانحدار متعدد الخطوات بطريقة (Stepwise) على اعتبار أن الاحتراق الأكاديمي متغير تابع (ص) Dendent، والتدفق في الدراسة (س١)، والتعاطف الأكاديمي مع الذات (س٢) متغيران مستقلان Indendent، وكخطوة مبدئية لعرض نتائج الانحدار تم عرض مصفوفة الارتباطات بين التدفق في الدراسة والتعاطف الأكاديمي مع الذات والاحتراق الأكاديمي. ويوضح جدول (٨) مصفوفة معاملات الارتباط بين المتغيرات.

جدول (٨) مصفوفة معاملات الارتباط بين المتغيرات ودلالاتها الإحصائية

المتغيرات	(١)	(٢)	(٣)
الاحتراق الأكاديمي(١)	-	-٠.٥٢٣**	-٠.٣٨٢**
التدفق في الدراسة (٢)	-٠.٥٢٣**	-	٠.٣٧٧**
التعاطف الأكاديمي مع الذات(٣)	-٠.٣٨٢**	٠.٣٧٧**	-

** دالة عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من جدول (٨) أن مصفوفة الارتباط تشير إلى وجود علاقة ارتباطية سلبية بين الاحتراق الأكاديمي وكل من: التدفق ففي الدراسة، والتعاطف الأكاديمي مع الذات، وجميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى (٠,٠١). ويوضح جدول (٩) نتائج تحليل التباين للمتغيرات.

جدول (٩) تحليل نتائج التباين لنموذج الانحدار بين المتغيرات

النموذج		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة Sig
١	الانحدار	٣٧٢٢,٧٢١	١	٣٧٢٢,٧٢١	٧٤,٤٦٣	b٠٠٠.
	البواقي	٩٨٩٨,٨٣٤	١٩٨	٤٩,٩٩٤		
	المجموع	١٣٦٢١,٥٥٥	١٩٩			
٢	الانحدار	٤٢٦٨,٦١٣	٢	٢١٣٤,٣٠٦	٤٤,٩٥٥	c٠٠٠.
	البواقي	٩٣٥٢,٩٤٢	١٩٧	٤٧,٤٧٧		
	المجموع	١٣٦٢١,٥٥٥	١٩٩			

ويوضح جدول (٩) تحليل الانحدار المتعدد للتنبؤ بالاحتراق الأكاديمي من خلال التدفق في الدراسة والتعاطف الأكاديمي مع الذات.

جدول (١٠) قيم تحليل الانحدار المتعدد للتنبؤ بالاحتراق الأكاديمي من خلال التدفق في الدراسة والتعاطف الأكاديمي مع الذات.

متغيرات النموذج	معامل الانحدار	الخطأ المعياري	معامل الانحدار المعياري (Beta)	قيمة "ت"	قيمة "VIF"	معامل الارتباط المتعدد R	معامل التحديد R2
الثابت	٥٩,٣٧٥	١,٨٦٩		٣١,٦٧٩	١.٠٠	٠.٥٢٣	٠.٢٧٣
التدفق في الدراسة	٠.٢٨٦-	٠.٠٣٣	٠.٥٢٣-	٨.٢٦٩-			
الثابت	٧٢,٥٠٧	٤.٢٨٠		١٦,٩٤٢		٠.٥٦٠	٠.٣١٣
التدفق في الدراسة	٠.٢٤١-	٠.٠٣٥	٠.٤٤١-	٦.٩٢٦-	١.٠٥		
التعاطف مع الذات	٠.١٩٩-	٠.٠٥٩	٠.٢١٦-	٣.٣٩١-	١.٠٥		

** دالة عند مستوى (٠,٠١)

تشير النتائج الواردة في جدول (١٠) إلى أن قيمة اختبار التعددية الخطية VIF Multicollinearity Diagnostics أقل من (٣)، وهذا يشير إلى عدم وجود تعددية خطية بين المتغيرات، وأن البيانات ملائمة لنموذج الانحدار وأن النتائج ستكون مرضية. كما أشارت النتائج إلى أن قيمة "ف" للنموذجين المتدرجين للانحدار الخطي دالة عند مستوى (٠,٠٠١)، وأن النموذج الأول للانحدار يشير إلى أن التدفق في الدراسة يعد أفضل

المتغيرين في التنبؤ بالاحتراق الأكاديمي؛ حيث يشير معامل التحديد لهذا النموذج إلى أن حوالي (٢٧,٣%) من تباين الاحتراق الأكاديمي يمكن تفسيره في ضوء هذا المتغير، ثم يأتي متغير التعاطف الأكاديمي مع الذات ثاني أفضل متغير في التنبؤ بالاحتراق الأكاديمي؛ حيث يشير النموذج الثاني إلى أن حوالي (٣١,٣%) من تباين الاحتراق الأكاديمي يمكن تفسيره في ضوء هذين المتغيرين.

وفي ضوء نتائج النموذج الثنائي لتحليل الانحدار الخطي المتدرج يمكن صياغة معادلة التنبؤ بحيث تتضمن المتغيرات المستقلة التي لها دلالة إحصائية في التنبؤ بالاحتراق الأكاديمي، وذلك في الصورة التالية:

الاحتراق الأكاديمي= ٧٢,٥٠٧ -٠,٢٤١ التدفق في الدراسة -٠,١٩٩ التعاطف الأكاديمي مع الذات

وتشير النتيجة السابقة إلى أن التدفق في الدراسة يسهم في التنبؤ بالاحتراق الأكاديمي بنسبة (٢٧,٣%) من التباين الكلي. وهذا يعني أنه يمكن التنبؤ بمستوى منخفض من الاحتراق الأكاديمي لدى الطلاب من خلال معلومية مستوى مرتفع من التدفق الدراسي لديهم

ويمكن تفسير ذلك بأن التدفق حالة من الانهماك والتركيز في الأنشطة الدراسية، والتي يمكنها تعزيز المخرجات التعليمية الإيجابية لدى الطلاب، وتحقيق رفاهيتهم النفسية بشكل عام (Buil, Catal, & Martınez, 2019 ; Rijavec, Golub, & Olčar, 2016)

ويشير يوانتو Yuwanto (2018) إلى أن التدفق في الدراسة عملية دافعية تبدو أهميتها للطلاب أثناء عمليات التعلم في أنها تعزز من تركيزهم، واستمتاعهم بعملية التعلم، كما يزيد من دافعيتهم التي تؤدي إلى الاندماج الأكاديمي، وأن المستوى المنخفض من هذه الحالة يجعل الطلاب ينصرفون عن عملية التعلم، وينشغلون بمثيرات أخرى.

وفيما يتعلق بإسهام التعاطف الأكاديمي مع الذات تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات (Cheraghian, et al., 2016) التي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائيًا بين التعاطف مع الذات والاحتراق الأكاديمي؛ وكذلك نتائج دراسة (Babenko, et el., 2018) التي توصلت إلى أن التعاطف مع الذات يفسر حوالي (٣٢ %) من التباين في الإنهاك exhaustion كأحد أبعاد الاحتراق الأكاديمي لدى الطلاب؛ وكذلك نتائج دراسة (Narimani, et al., 2018) التي أشارت إلى أن بعد الحنو على الذات يسهم في التنبؤ بالاحتراق الأكاديمي بنسبة إسهام (١٧ %)، بينما يسهم بعد اليقظة العقلية بنسبة إسهام (٣٢ %).

ويمكن تفسير ذلك بأن التعاطف مع الذات يعمل على تخفيف الاحتراق بشكل عام، والاحتراق الأكاديمي بشكل خاص، ومن ثم التقليل من آثاره، ومساعدة الفرد على التغلب

على التداعيات المصاحبة للاحتراق الأكاديمي، وتؤدي إلى زيادة إصرار الفرد وصموده على المهام بعد تكرار الفشل، ومن ثم تعمل على تقليل الأعراض المصاحبة للاحتراق الأكاديمي (المنشاوي، ٢٠١٦). ويتفق ذلك مع ما ذكره Allen & Leary (2010) من أن التعاطف مع الذات يمكن أن يستخدم كاستراتيجية للمواجهة تعزز الهناء الذاتي، والوظائف النفسية الإيجابية؛ فالأفراد الذين يبدون تعاطفًا مع ذواتهم يشعرون بضغوط أقل بسبب أنهم يستخدمون استراتيجيات مواجهة تكيفية وفعالة وذات كفاءة مرتفعة مثل: إعادة البناء المعرفي (إعادة صياغة الأحداث الضاغطة بشكل إيجابي)، وحل المشكلات (التخطيط واتخاذ خطوات فعالة للتعامل مع الضغوط). ويتضمن ما سبق أن التعاطف مع الذات مصدر إيجابي في الشخصية يُمَكِّن طلاب المرحلة الثانوية من إدارة ومواجهة الضغوط المختلفة التي تواجههم في الدراسة، ومن ثم تقليل أعراض شعورهم بالاحتراق.

ويمكن تفسير بأن ارتفاع مستوى التعاطف مع الذات لدى الطلاب يجعلهم أكثر عقلانية في النظر إلى ما يمرون به من مشكلات وضغوط، وخاصة الضغوط الأكاديمية، وقد يرونها كتقييم إيجابي للذات، وفرصة لتصحيح الأخطاء، وعوامل الفشل بعيدًا عن جلد الذات، وهذا يجعلهم يبتعدون على النقد الذاتي القاسي، ووضع معايير واقعية لسلوكياتهم، كما يقيِّمون الآخرين بموضوعية.

وإجمالاً يمكن القول إن النسبة الإجمالية (٣١,٣%) من التباين الكلي للاحتراق الأكاديمي تعني أن المستوى المرتفع في التدفق الدراسي والتعاطف مع الذات يقابله مستوى منخفض من الاحتراق الأكاديمي. وتعد هذه النسبة منطقية إلى حد ما إذا أخذنا في الاعتبار مصادر شخصية أخرى يمكن أن تؤثر في الاحتراق الأكاديمي لدى الطلاب كالدافعية للتعلم، كما أن هناك مصادر أخرى بيئية مثل الدعم والمساندة الاجتماعية من قبل الوالدين والمعلمين والأقران.

التوصيات والمقترحات:

بناءً على ما توصَّل إليه الباحث الحالي من نتائج يوصي بما يلي:

١-الاهتمام في المدارس الثانوية بتقديم برامج التوجيه والإرشاد النفسي التي تمكن الطلاب من فهم ذواتهم، وكيفية مواجهة الضغوط، وبخاصة التي تواجههم في المدرسة، وذلك لمساعدتهم على التوافق الأكاديمي في المدرسة.

٢-الاهتمام بدراسة المصادر الإيجابية في الشخصية لدى طلاب المدارس الثانوية التي يمكن أن تعمل بمثابة مصادر وموارد لتطوير الأداء الشخصي، وعوامل وقائية ضد الضغوط الدراسية، وما يترتب عليها من الشعور بالاحتراق الأكاديمي.

٢-وضع برنامج إرشادي لتنمية التعاطف مع الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية، لمساعدتهم على أن يكونوا أكثر قبولاً ولطفًا مع ذواتهم وأكثر انفتاحًا على خبراتهم وخبرات الآخرين

وتجاربهم، وكذلك أكثر وعيًا واتزانًا في التعامل مع الضغوط التي تواجههم، وخاصة الضغوط المتعلقة بالدراسة، وتنمية التدفق الدراسي لديهم.

٣-ضرورة تبني المرشدين النفسيين والطلابيين للعلاج القائم على التعاطف مع الذات في مؤسسات ومراكز الإرشادي النفسي والطلابي بالمدارس الثانوية.

٤-ضرورة الاهتمام بالأنشطة المختلفة التي تقدم لطلاب المرحلة الثانوية، والتي تعمل على تطوير المهارات الانفعالية لديهم، وخاصة مهارة التعامل برفق ولطف مع الذات، واستخدامها كمدخل للتغيير والنمو والتطوير الذاتي بعيدًا عن استراتيجيات النقد الذاتي.

واستكمالاً لحلقة البحث في هذا المجال، يمكن اقتراح الموضوعات البحثية التالية:

١-إجراء بحوث مشابهة تطبق على طلاب المرحلة الجامعية، ومقارنة النتائج مع البحث الحالي.

٢-إجراء دراسة مشابهة تطبق على مناطق أخرى بالمملكة، ومقارنة النتائج مع البحث الحالي.

٣-تصميم برامج إرشادية لتعزيز مستوى التدفق في الدراسة لدى طلاب المرحلة الثانوية.

٤-تصميم برامج إرشادية لخفض مستوى الاحتراق الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية.

قائمة المراجع:

أخرس، نائل محمد عبد الرحمن (٢٠١٧). الاحتراق النفسي لدى طلاب الثانوية العامة في الأردن وعلاقته بالاضطرابات السيكوسوماتية. *مجلة كلية التربية*، جامعة الخرطوم، السودان، ٩(١٠)، ٢٠٩-٢٦٤.

إسماعيل، هبة حسين (٢٠١٢). التدفق النفسي وفاعلية الذات الأكاديمية لدى عينة من الفائقين أكاديمياً والعاديين: دراسة مقارنة. *حوليات مركز البحوث والدراسات النفسية*، مصر ٨ (٢٠)، ١-٥١.

أيوب، ناهد خالد هنداوي؛ والبديوي، عفاف سعيد فرج (٢٠١٧). التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بالدافعية الذاتية والتدفق النفسي لدى طالبات شعبة التربية بجامعة الأزهر. *مجلة كلية التربية*، جامعة الأزهر، ١٧٤ (٢)، ٨٢٥-٨٨٥.

البحيري، محمد رزق؛ وعبد الفتاح، هديل محمد؛ وشاهين، هيام صابر (٢٠١٧). التدفق النفسي وعلاقته بالإيثار لدى عينة من المراهقين ذوي المشكلات الانفعالية. *مجلة دراسات الطفولة*، مصر، ٢٠(٧٥)، ٢٠١-٢١٣.

خاطر، شيماء شكري (٢٠١٢). دور التدفق النفسي والروحانية في التنبؤ بالهناء الشخصي لدى عينة من طلاب الجامعة. *حوليات مركز البحوث والدراسات النفسية* - مصر ، ٨(٨)، ١-٦٣.

الراشد، صفاء حامد تركي (٢٠١٨). التدفق النفسي وعلاقته بالتفكير المستقبلي لدى طلاب الدراسات العليا. *مجلة البحوث التربوية والنفسية*، مركز البحوث التربوية والنفسية، جامعة بغداد، ٥٩، ٣٧٥-٤١١.

الرفاعي، صباح قاسم سعيد (٢٠١٨). التفكير الإيجابي والتدفق النفسى كمنبئان للتوافق الدراسي لدى طالبات الدبلوم العالي للتربية. *مجلة كلية التربية*، جامعة بنها، ٢٩(١١٣)، ٣٧١-٤٠٠.

الصادق، عادل محمد؛ وعبادي، عادل سيد (٢٠١٨). المعتقدات ما وراء المعرفية كمتغيرات وسيطة بين الكمالية الأكاديمية والاحتراق الأكاديمي لدى الطلاب والباحثين بالجامعة. *مجلة العلوم التربوية*، كلية التربية، جامعة جنوب الوادي، ٣٤، ١٢٠-١٥٩.

الضبع، فتحي عبد الرحمن. (٢٠١٨). التعاطف مع الذات كمدخل لخفض الشعور بالخزي الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، *مجلة كلية التربية*، جامعة أسيوط، مصر، ٣٤ (٣)، ٥٦٩-٦٣٩.

عبد اللطيف، عبد الرسول عبد الباقي (٢٠١٧). الاحتراق التعليمي وعلاقته بالتسويف الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية في ضوء متغيري النوع الاجتماعي والتخصص الدراسي. *المجلة التربوية*، كلية التربية، جامعة سوهاج، ٤٩، ٢٣٤-٢٨١.

العبيدي، عفراء خليل إبراهيم (٢٠١٦) التدفق النفسي لدى طلاب الجامعة في ضوء متغير الجنس والتخصص الدراسي. *مجلة الأستاذ*، العراق، ١٩٧-٢١٤.

غريب، إيناس محمود (٢٠١٦). التدفق النفسي وعلاقته بتحمل الغموض والمخاطرة لدى طالبات جامعة القصيم. *مجلة التربية للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية*، كلية التربية، جامعة الأزهر، ١٦٥ (٣)، ٢٩٢-٣٥٤.

الكرعاوي، سلام محمد حمزة (٢٠١٨). التدفق النفسي والرضا عن صورة الجسم وعلاقتهما بالتحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية البدنية وعموم الرياضة جامعة بابل. *المجلة الدولية للبحوث الرياضية المتقدمة، ٥(٤)*، ٤٨١-٤٩٢.

محمود، هبة سامي (٢٠١٨). التدفق النفسي وعلاقته بمستوى الطموح لدى عينة من طلاب كلية التربية. *مجلة كلية التربية في العلوم النفسية*، جامعة عين شمس، ٤٢ (١)، ١٠٤-٢٢٧.

المسما، موضي خالد سليمان؛ وعبد الله، هشام إبراهيم؛ وعجاجة، صفاء أحمد (٢٠١٩). التنبؤ بدافعية الإنجاز الأكاديمي من مستوى التدفق النفسي لدى طلاب المرحلة الثانوية فى دولة الكويت. *المجلة العربية للعلوم النفسية والتربوية*، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، ١١، ٢٣٣-٢٦٨.

المنشاوي، عادل (٢٠١٦). نموذج سببي للعلاقات المتبادلة بين الشفقة بالذات وكل من الإرهاق والصمود الأكاديمي لدى الطالب والمعلم. *مجلة كلية التربية بالإسكندرية*، ٥٦(٥)، ٢٢٥-١٥٣.

الموسوي، عبد العزيز حيدر؛ وشطب، أنس (٢٠١٦). التدفق النفسي على وفق التفكير الإيجابي لدى طلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية للبنات للعلوم الإنسانية*، جامعة الكوفة، العراق،١٠ (١٨) ٤٩-٩٢.

Al-Alawi, M., Al-Sinawi, H., Al-Qubtan, A., Al-Lawati, J., Al-Habsi, A., Al-Shuraiqi, M., Al-Adawi, S., & Panchatcharam, S. (2017). Prevalence and determinants of burnout Syndrome and Depression among medical students at Sultan Qaboos University: A cross-sectional analytical study from Oman. *Archives of Environmental & Occupational Health.* 1-10.

Anttila, H., Pyhältö, J., Pietarinen, K., & Soini, T. (2018). Socially Embedded Academic Emotions in School. *Journal of Education and Learning*, 7 (3), 87-101.

Aldridge, J., & McChesney, K. (2018). The relationships between school climate and adolescent mental health and wellbeing: A systematic literature review.

Azimi, H., Shams, J., Sohrabi, M., & 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

Babenko, O., Mosewich, A., Abraham, J., & Lai, H. (2018). Contributions of psychological needs, self-compassion, leisure-time exercise, and achievement goals to academic engagement and exhaustion in Canadian medical students. *Journal of Educational Evaluation for Health Professions*, 15(2), 1-7.

Bakker, A., Golub, T., & Rijavec, M. (2017). Validation of the Study-Related Flow Inventory (WOLF-S). *Croatian Journal of Education*, 19 (1), 147-173.

Bayani, A. (2016). Academic burnout and hope as predictors of mental health. *European Congress of Psychiatry / European Psychiatry*, 33S, S349-S805.

Belozerova, L., Zakharova, L., Silakova, M., & Semikasheva, I. (2018). Studying the Phenomenon of Early Burnout of Pedagogical University Students. *Psychology and Psychotherapy: Research Study*, 1(1), 1-7.

Boni, R., Paiva, C., Oliveira, M., Lucchetti, G., Fregnani, J., Paiva, S. (2018). Burnout among medical students during the first years of undergraduate school: Prevalence and associated factors. *PLoS ONE*, 13(3), 1-15.

Boyacı, M., & Özhan, M. (2018). The Role of Hope and Family Relations of School Burnout among Secondary School Students: A Structural Equation Modeling. *Education and Science*, 43(195), 137-150.

Buil, I., Catal, S., & Martınez, E. (2019). The influence of flow on learning outcomes: An empirical study on the use of clickers. *British Journal of Educational Technology*, 50 (1), 428-439.

Cadime, I., Pinto, A. M., Lima, S., Rego, S., Pereira, J., & Ribeiro, I. (2016). Well-being and academic achievement in secondary school pupils: The unique effects of burnout and engagement. *Journal of Adolescence*, 53, 169-179.

Cheraghian, H., Faskhodi, B., Heidari, N., Sharifi, P. (2016). Self-Compassion as a Relationship Moderator between Academic Burnout and Mental Health in Students. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 5 (2), 128-138.

Csikszentmihalyi, M. (2014). Toward a psychology of optimal experience. In M. Csikszentmihalyi (Ed.). *Flow and the foundations of positive psychology* (pp. 209-226). Dordrecht: Springer.

Fiorilli, C., De Stasio, S., Di Chiacchio, C., Pepe, A., Salmela-Arod, K. (2017). School burnout, depressive symptoms and engagement: Their combined eff ect on student achievement. *International Journal of Educational Research*, 84, 1-12.

Fisher, R. (2006). Still thinking: The Case for Meditation with Children. *Thinking Skills and Creativity*, 1(2), 146-151.

Fong, M., & Loi, N. (2016). The mediating role of self-compassion in student psychological health. *Australian Psychologist*, 51, 431-441.

Geyser, I., Geldenhuys, M., Crous, F. (2015). The dimensionality of the Work Related Flow Inventory (WOLF): a South African study. *Journal of Psychology in Africa*, 25 (4), 282-287.

Jenaabadi, H., Nastiezaie, N., & & Safarzaie, H. (2017). The Relationship of Academic Burnout and Academic Stress with Academic Self-Efficacy among Graduate Students. *The new educational review*, 49,

Kamalpour, Azizzadeh-Forouzi, & Tirgary, 2017). A Study of the Relationship between Resilience and Academic Burnout in Nursing Students. Journal of Medical Education Development Center, *13(5):476 -487*.

Kljajic, K., Gaudreau, P., & Franche, V. (2017). An investigation of the 2 × 2 model of perfectionism with burnout, engagement, self-regulation, and academic achievement. *Learning and Individual Differences*, 57, 103-113.

Krause, J. (2011). Everybody Fails Sometimes: Evaluating An Academic Self-Compassion Intervention. *Unpublished Master Dissertation*. The University of Texas at Austin.

Kyeong, L. (2013). Self-compassion as a moderator of relationship between academic and burnout. *Personality and Individual Differences*, 54, 899-902.

Lantz, M., & Stawiski, A. (2014). Effectiveness of clickers: effect of feedback and the timing of questions on learning. *Computers in Human Behavior*, 31, 280-286.

Lindforsa, P., Minkkinena, J. Rimpeläa, A., & Hotulainen, R. (2017). Family and school social capital, school burnout and academic achievement: a multilevel longitudinal analysis among Finnish pupils. International Journal of adolescence and Youth, 23 (3), 368-381.

Ljubin-Golub, T., Rijavec, M., & Jurcec, L. (2018). Flow in the Academic Domain: The Role of Perfectionism and Engagement. *The* Asia-Pacific *Education Researcher*, 27(2), 99-107.

Manavipour, D., & Saeedian, Y. (2016). The role of self-compassion and control belief about learning in university students' self-efficacy. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 5, 121-126.

Medeiros, J., & Leite, S. (2018). Burnout in Medical Students: The Impact of Lifestyle and Health Behaviors in Development of Burnout. *Mental Health & Human Resilience International Journal*, 2(1), 1-12.

Modabber, M., Rahmanian, E., Hosseini, Y., & Haghbeen, M. (2017). Relationship between Educational Justice and Academic Burn Out Injahrom University of Medical Sciences in 2014: A Descriptive-Analytic Study. *International Journal of Scientific Study*, 5(4), 393-397.

Moghadam, M., Sheikh, S., Dahmardeh, H., Eslami, H., Bahador, R. & Poyesh, V. (2017). Educational Burnout among Medical Students. *A Literature Review: Prensa Med Argent*, 103(6), 1-3.

Narimani, M., Einy, S., & Tagavy, R. (2018). Explaining Students' Academic Burnout Based on Self-Compassion and Sense of Coherence. *Quarterly Journal of Child Mental Health*, 5(1), 36-47.

Neff, K. (2009). Self-compassion. In M. R. Leary & R. H. Hoyle (Eds.). *Handbook of individuel différences in social behavior* (pp. 561-573). NY : Guildford.

Neff, K., Whittaker, T., & Karl, A. (2017). Examining the factor structure of the self-compassion scale in four distinct populations. *Journal of Personality Assessment*, 99(6), 596-607.

Reddy, K., Janmenon, K., & Janathattil, A. (2017). Academic Stress and its Sources among University Students. *Biomedical & Pharmacology Journal*, 11(1), 531-537.

Robins, T., Roberts, R., & Sarris, A. (2018). The role of student burnout in predicting future burnout: exploring the transition from university to the workplace, *Higher Education Research & Development*, 37 (1), 115-130.

Rijavec, M., Golub, T., & Olčar, D. (2016). Can Learning for Exams Make Students Happy? Faculty-Related and Faculty-Unrelated Flow Experiences and Well-Being. *Croatian Journal of Education*, 18 (1), 153-164.

Richardson, D. Jaber, S., Chan, S., Jesse, M., Kaur, H., & Sangha, R. (2016). Self-Compassion and Empathy: Impact on Burnout and Secondary Traumatic Stress in Medical Training. *Open Journal of Epidemiology*, 6, 161-166.

Virtanen, T., Lerkkanen, M., Poikkeus, A., & Kuorelahti, M. (2018). Student Engagement and School Burnout in Finnish Lower-Secondary Schools: Latent Profile Analysis. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 62(4), 519-537.

Umphrey, L., & Sherblom, J. (2018) The Constitutive relationship of social communication competence to self-compassion and hope. *Communication Research Reports*, 35(1), 22-32.

Yuwanto, L. (2018). Academic Flow and Cyber loafing. *Psychology Research*, 8 (4), 173-177

Zhang, Y., Luo, X., Che, X., & Duan, W. (2016). Protective Effect of Self-Compassion to Emotional Response among Students with Chronic Academic Stress. *Frontiers in Psychology*, 7, 201-218.

Zito, M., Bakker, A., Colombo, L., & Cortese, C. (2015). Two-step study For the Italian adaptation of the work-related flow (wolf) Inventory: *The i-wolf. TPM*, 22 (4), 553-570.