البنية العاملية للاحتراق الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية

إعداد

رنا نورأحمد محمد الرمادي

أ.د/ مديحة محمد العزبى
أستاذ علم النفس التربوى المتفرغ
كلية التربية_جامعة الفيوم

أ.د/ محمود عبدالحليم منسي
أستاذ علم النفس التربوى المتفرغ
كلية التربية _جامعة الاسكندرية

د/أسماء حمزة محمد
أستاذ علم النفس التربوي المساعد
وقائم بأعمال رئيس القسم
كلية التربية – جامعة الفيوم

الملخص :

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على المكونات العاملية للاحتراق الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية ، وذلك بإجراء كل من التحليل العاملى الاستكشافى والتوكيدى على بيانات مقياس الاحتراق الأكاديمي (إعداد الباحثة) على عينة مكونة من (405) طالباً وطالبة من طلاب المرحلة الثانوية، وكشفت نتائج التحليل العاملى الاستكشافى عن وجود مكونين ، المكون الأول هو الإجهاد الانفعالي والمعرفي والجسدي ، والمكون الثاني هو عدم المشاركة ، وتم تأكيد هذه العوامل ومطابقة النموذج لنتائج التحليل العاملى الاستكشافى باستخدام التحليل العاملى التوكيدى للبيانات، مما يدعم أن الاحتراق الأكاديمي فى بنيته لا يقتصر على عامل واحد وإنما هى بنية متعددة العوامل.

الكلمات المفتاحية: البنية العاملية– الاحتراق الأكاديمي.

The Factorial Structure of Academic Burnout among Secondary School Students

Abstract

The current study aimed to investigate the components of academic burnout. The questionaire was administered to a sample of (405) secondary school students. Exploratory and confirmatory factor analysis showed the loadings of the questionaire items on two factors, which were identified as the(Emotional ,Cognitive and Physical Exhaustion) and (Disengagement). Results supported the view that academic burnout is a multidimensional factors.

Key words: Factorial Structure-Academic Burnout.

المقدمة:

ارتبط مفهوم الاحتراق حديثاً بالمجال التعليمي حيث ظهر مفهوم الاحتراق الأكاديمي من حيث ارتباطه بالتأثير النفسي للتعلم على الطلاب ، فالطلاب الذين يعانون من الاحتراق الأكاديمي لديهم إنجازات أكاديمية متدنية وفعالية ذاتية منخفضة ، ويخضع الطلاب في مراحل نموهم المختلفة لضغوط شديدة لأنهم يعانون من مشاكل داخلية في التغييرات التشريحية والبيولوجية والنفسية والتغييرات الخارجية في حياتهم المدرسية ، أو من علاقاتهم مع مجموعة الأقران ، أو لانتقالهم من مدرسة إلى مدرسة أخرى، وغالباً فإن طلاب المرحلة الثانوية ما يتعرضون لضغوط أكبر من طلاب المرحلة الإعدادية سواء في مجالات المدرسة المختلفة أو من جماعة الأقران والمعلمين (Lian, Sun, Ji, Li &Peng, 2014 ,119)

ويعد الاحتراق الأكاديمي من الظواهر المنتشرة في الأوساط التعليمية خاصاً المرحلة الثانوية ، التي تعبر عن الشعور بعدم الرغبة في المشاركة في أنشطة التعلم ، والاستنفاد (الإرهاق الشديد) المعرفي والعاطفي والجسدي الذي يحدث نتيجة للمطالب الأكاديمية المبالغ فيها التي تفرض على الطلاب مثل: العبء الدراسي ، وكتابة الأبحاث الخاصة بالمقررات ، والامتحانات الفصلية ، وحضور الحصص ، مما يؤدي إلى التغيب عن الحصص ، وانخفاض الدافع للاستذكار ، وارتفاع نسبة التسرب التعليمي ، والتسويف الأكاديمي أي التأجيل أوالتأخير المتعمد للبدء أو الانتهاء من المهام التعليمية المطلوب إنجازها في وقت محدد (Cakr, Akca ,Kodaz&Tulgarer,2014,655)

ويشير Yang & Farn(2005, 918) أن الاحتراق الأكاديمي ينشأ من مطالب التعلم الزائدة علي الطلاب ، والعبء المرتفع للدراسة ، حيث يمهد الطريق للتغيب ، وانخفاض الدافع للتعلم ، وزيادة معدل التسرب ، وأن الواجبات المنزلية التي يجب عليهم إتمامها تستغرق كل الوقت ، مما يعوقهم عن القيام بالأنشطة الأكاديمية الأخرى التى لا تقل أهمية عن الواجبات المنزلية ، مما قد يؤدي إلى تكوين اتجاه سلبي من الطلاب تجاه

المدرسة بل والدراسة بصفة عامه ، كما أن الاحتراق الأكاديمي ما هو إلا رد فعل للإجهاد من الضغوط الأكاديمية والأشخاص.

ويرى Khani, Mohammadi , Anvari & Farsi (2018) أن الاحتراق الأكاديمي يبدو كأنه مرض معدي وسريع الانتشار بين الطلاب وتأثيره لا يكون بشكل فردي ، أي أنه ينتقل من طالب إلى آخر ؛ ولذلك يعتبر الاحتراق الأكاديمي مشكلة تعليمية تستحق الاهتمام بحيث يجب التعرف على سيكولوجيتها ودواعي ظهورها لكي يسهل على المختصين التعامل معها بشكل أكثر فعالية ومنع تفشي هذه المشكله بين الطلاب ، لذلك بدأ العلماء البحث فى الاحتراق الأكاديمى لدى الطلبة من خلال النظر إلى مشاعر الاستنفاد التي يعاني منها الطلاب أثناء ممارسة الأنشطة التي يشارك فيها الطلاب ، حيث يتحتم عليهم حضور الدروس لتحقيق نسبة حضور معينة حتى يسمح لهم بدخول الامتحانات ، لذا من المرجح أن يشعر الطلاب بالاستنفاد وربما تتطور لديهم إلى مشاعر العزوف والانسحاب فيما يتعلق بدراستهم .

ولقد اهتمت العديد من الدراسات بالتعرف على مكونات الاحتراق الأكاديمي وماهيتها ، وذلك من خلال معرفة البناء العاملي له وما اذا كان يمثل بُعد واحد أو تشمل أكثر من بُعد ، وفي هذا ومن هنا وجد تعارض بين وجهات النظر المختلفة حول البناء العاملي للاحتراق الأكاديمي ، وتهدف الدراسة الحالية للتعرف على المكونات العاملية لمقياس الاحتراق الأكاديمي من إعداد الباحثة حيث لم تتناوله أى دراسة عربية أو مصرية حتى الآن في حدود علم الباحثة ، كما أن الدراسات الأجنبية التي تناولته بالبحث والدراسة لم تتفق على بناء عاملي واحد .

مشكلة البحث :

وتعد دراسة العوامل المكونة للاحتراق الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية هي جوهر اهتمام العديد من الباحثين ، لأن الكشف عن هذه العوامل يزيد من حماس الطلاب تجاه التعلم ، ومشاركتهم في الأنشطة الصفية بكفاءة وزيادة حرصهم على التعلم وإنجاز المهام الأكاديمية ، وهناك تعارض بين عديد من الدراسات حول البنية العاملية للاحتراق الأكاديمي فبعضهم أشار إلى أنها ثلاثية العوامل طبقاً لمقياس ماسلاش Maslach & Jackson(1981) في صورته الخاصة بالطلاب والتي تضمنت : البعد الأول الإجهاد الانفعالي Emotional Exhaustion ، والبعد الثاني وهو تبدد الشخصية أو السخرية Cynicism Depersonalization /، والبعد الثالث هو نقص الشعور بالإنجاز الشخصي Lack of Sense of Personal Achievement مثل دراسة Demerouti & Bakker (2008)، ودراسة Kutsal & Bilge (2012)، ودراسة Kim.B, Kim.E, Lee.S(2017) ، ودراسة أمين صبري نور الدين ،محمد عبد الخالق (2019)، ودراسة(2011) Lee &Lee، ودراسة Karimi, Bashirpur , Khabbaz& Hedayati(2014)، والبعض الآخر أكد أنه تنائي العامل وهما:الاستنفاد الانفعالي والمعرفي والجسدي ، وعدم المشاركة مثل : دراسة (2015)Ries et al، ودراسة الجوهرة محمد الدوسري (2019)، ودراسة Coetzee, Smit(2019)، والبعض أكد أنه رباعي العوامل مثل : دراسة منال محمود (2019) ، ودراسة (2018) Khhani,et al، ودراسة Huang, Lian(2012)، ودراسة Lee&Lee(2018) ، وتتحدد مشكلة الدراسة في الكشف عن المكونات العاملية للاحتراق الأكاديمي من خلال الاجابة على الأسئلة التالية لذا تجد الباحثة من الضرورة بناء مقياس للاحتراق الأكاديمي .

وتتحدد مشكلة الدراسة فى الكشف عن المكونات العاملية لمقياس الاحتراق الأكاديمي من خلال الاجابة على الأسئلة التالية:

1- ما دلالات صدق وثبات مقياس الاحتراق الأكاديمي في البيئة المصرية ؟

2– ما المكونات العاملية لمقياس الاحتراق الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية ؟

أهداف البحث :

1– التعرف على المكونات العاملية لمقياس الاحتراق الأكاديمي .

2– التعرف على دلالات صدق وثبات مقياس الاحتراق الأكاديمي.

3– التعرف على أكثر المكونات شيوعاً بالنسبة لطلاب المرحلة الثانوية .

أهمية البحث:

1– إضافة أداه جديدة لقياس الاحتراق الأكاديمي في البيئة المصرية مما يمكن للباحثين استخدامه وتطويره .

2– إن تحديد مكونات الاحتراق الأكاديمي قد تساعد في عمل برامج ودورات تدريبية تسهم في خفض الاحتراق الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية .

المشاركون في البحث:

تكونت عينة الدراسة الحالية من طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الفيوم في العام الدراسي 2020–2021، حيث تم تطبيق مقياس الاحتراق الأكاديمي على عينة من الطلاب قوامها ن=(405) طالباً وطالبة بمتوسط عمري مقداره (16.62) وإنحراف معياري قدره (.785) ، وذلك بهدف التحقق من الخصائص السيكومترية والتعرف على البناء العاملي للاحتراق الأكاديمي .

الأساليب الإحصائية المستخدمة :

1– التحليل العاملي الاستكشافي Exploratory Factor Analysis

2– التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis

مصطلحات البحث:

الاحتراق الأكاديمي Academic Burnout :

تعرفه الباحثة إجرائياً بأنه " شعور الطالب بالإرهاق (Exhaustion) تجاه المتطلبات الدراسية ، وفقدان الحماس تجاه كل ما يخص البيئة المدرسية ، والشعور

بالفتور والرغبة في تأجيل المهام الأكاديمية ، وعدم المشاركة (Disengagement) في أنشطة التعلم والأنسحاب من المواقف الأكاديمية ، وعدم استكمال ما تم البدء فيه من واجبات مدرسية ".

البنية العاملية :

هي نموذج إحصائي يلخص المتغيرات إلى عدد أقل ، تمثل المجالات الفعلية التي من شأنها أن تشكل أو تفسر الظاهرة النفسية وتسمى بالعوامل ويمكن الوصول إليها من خلال التحليل العاملي

(سويسي دحمان، 2008، 15).

الإطار النظري :

وأشارت نتائج دراسة Li (2009) والتي هدفت إلى تحديد نسبة انتشار الاحتراق الأكاديمي لطلبة الدراسات العليا حيث بلغت نسبة من لديهم ميل للاحتراق الأكاديمي من طلبة الدراسات العليا بالصين بلغت(90.8%)، في حين بلغت نسبة طلبة الدراسات العليا الذين يعانون بالفعل من الاحتراق الأكاديمي(31.3%)، كما توصلت نتائج دراسة Atalayin, Balkis, Tezel & Kayrak (2015) من خلال دراسة الاحتراق الأكاديمي لطلبة الجامعات إلى أن (22.3 %) من أفراد العينة اظهروا مستوى عال من الإنهاك الانفعالي ،(16.7 %) اظهروا مستوى عال من السخرية والانصراف عن مهام التعلم ،(17.9%) أظهروا مستوى عال من انخفاض الكفاءة الأكاديمية ، ويترتب على معاناة الطلبة من مستويات مرتفعة من الاحتراق الأكاديمي إلى تغيير أهدافهم الرئيسية الحالية ، وعدم الرغبة في مواصلة تعليمهم العالي ، ويظهرون مستوى منخفض من الرضا والإنجاز الأكاديمي .

وبالرغم من وجود عدد من الدراسات حول الاحتراق الأكاديمي إلا أنه توجد ندرة في الأدوات الذي يقاس بها الاحتراق الأكاديمي ؛ نظراً لاعتماد معظم الدراسات على مقياس Maslach Burnout Inventory – General Survey (MBI-GS) الذي

اعدها Schaufeli, Lieter,Maslach &Jackson(1996) والتي أعدت لقياس الاحتراق بشكل عام بين الموظفين وقام Schaufeli,Martinez,Pinto, Salanova&Bakker(2002) بإعادة صياغتها للسياق الأكاديمي (MBI-SS) ؛وقد اشتملت على ثلاث مكونات للاحتراق الأكاديمي وهي : الإنهاك العاطفي وهو البعد الجوهري للمقياس ويشير إلى عدم وجود حماس تجاه أنشطة التعلم ، وشعور الطالب بالجهاد والتشاؤم باستمرار، واختلاف المبررات كالتظاهر بالتعب والنعاس، والعجز، والعصبية الشديدة غير المبررة ، وعدم القدرة على العطاء حتى على المستوى النفسي، وأنها حالة من استنزاف الطاقة ، والبعد الثاني وهو وتبدد الشخصية (السخرية) وتشير إلى الانتقاد والاتجاه السلبي تجاه العمل أو الدراسة فهي عبارة عن لامبالاة الطالب بالأنشطة الأكاديمية وموقفه البعيد تجاه التعلم وفقدان الاهتمام بالأنشطة الأكاديمية ، والبعد الثالث وهو انخفاض الفاعلية الشخصية ويشير إلى ميل الطالب إلى التقييم السلبي لأعماله الأكاديمية فضلاً عن إدراكه الذاتي كطالب غير كفء وانخفاض الشعور بالكفاءة العالية مقارنة بما مضى ، إلا أنه وجهت انتقادات للمقياس منها مشكلات الخصائص السيكومترية للمقياس ، كما أُخذ على هذا المقياس أيضاً أن Schaufeli وزملاءه اعتبروا أنه من المسلم به أن الاحتراق الوظيفي هونفسه الاحتراق الأكاديمي حيث أنه لم يدعم هذا الفرض أي دليل تجريبي حتى الآن ، كما أشارت دراسة (Taris,Blanc,Schaufeli& Schreurs(2005 إلى أن الإنهاك والسخرية هما بعدان أساسيان للاحتراق في حين أن الفاعلية الشخصية قد يُفسر على أنه نتيجة للاحتراق .

وبناءً عليه فكر عدد من العلماء في ايجاد أدوات قياس بديلة للاحتراق الأكاديمي ، فقد حاول Kristensen, Borritz, Villadsen &Christensen(2005) أن يطور قائمة كوبنهاجن للاحتراق (CBI) Copenhagen Burnout Inventory التي تقيس الاحتراق من خلال بعد وحيد وهو الاستنفاد العقلي والبدني وهو ما أخذ عليها ، حيث أن

النظرة أحادية البعد لظاهرة الاحتراق لم تروق للعديد من الباحثين والمختصين مثل (Schaufeli & Taris, 2005 ؛ Maslach et al ,2008) ، لأن البعد الثاني من هذه الظاهرة وهو السخرية وعدم المشاركة والرغبة في الانسحاب يبدوا أساسياً في هذه الظاهرة للتفرقة بين الاحتراق والاستنفاد المزمن.

وللتغلب على كل الجوانب السلبية السابق ذكرها تم اقتراح أداة بديلة لمعالجة العيوب المنهجية المتعلقة بالمحتوى لمقياس الاحتراق من قبل Demerouti, Mostert, &Bakker(2010)، Demerouti, Bakker(2008) وهي قائمة أولدنبرج لقياس الاحتراق الوظيفي التي تضمنت بعدين وهما : الاستنفاد المعرفي والوجداني والجسمي ، وعدم المشاركة ، وقد تم حذف البعد الثالث وهو بعد الفاعلية الشخصية باعتباره نتيجة للاحتراق الأكاديمي ، وتكونت القائمة من (16) عبارة تم صياغه بنودها بشكل إيجابي وسلبي ، حيث أنه تم مراعاة أن لا تقتصر استخدام القائمة مع موظفين الخدمات البشرية فقط بل تلائم استخدامها لقياس الاحتراق لجميع الموظفين بغض النظر عن مهنتهم ، وقياس الإنهاك من كذا جانب وليس من جانب واحد كما في قائمة (MBI-SS) ، حيث أشارت النتائج التجريبية لدراسة Sonnentag, Binnewies &Mojza (2010) ، ودراسة Timms,Brough & Graham , 2012)) قوة أداة Oldenburg Burnout Inventory (OLBI من الناحية النفسية وصلاحيتها لقياس الاحتراق .

وقد قامت دراسة (Ries ,Xanthopoulou, Tsaousis(2015 بتعديلها لتناسب السياق الأكاديمي ، وتم تقنينها على عينات من طلاب الجامعات بألمانيا واليونان ، مما يزيد من التأكد من صلاحية هذا المقياس ، حيث أن Ries et al (2015) عرفت الاحتراق الأكاديمي على أنه " ظاهرة تتميز بمشاعر الاستنفاد الانفعالي والمعرفي والجسدي بسبب متطلبات الدراسة ، واتجاه الفرد نحو عدم المشاركة والانسحاب من الأنشطة الدراسية " ، وقد تم استخدام هذه الأداه في عدد من الدراسات العربية والأجنبية مثل دراسات : دراسة

عبد الرسول عبد الباقي(2017) ،ودراسة كوثر قطب أبو قورة (2019)، ودراسة Coetzee&Smit (2019)، ودراسة الجوهرة محمد الدوسري (2019).

وقد قام Huang, Lin(2012) بإضافة بُعد رابع لنموذج Maslach للاحتراق الأكاديمي وهو انفعالات التعلم السلبية ، ليصبح النموذج مكون من أربع أبعاد وهم (الانهاك الانفعالي ، وتبدد الشخصية ، ونقص الإنجاز الشخصي ، وانفعالات التعلم السلبية) ، وقد قام الباحثين Lee&Lee (2018) بتطوير نموذج Maslach ذو الأبعاد الثلاث بإضافة بعد رابع جديد وهو القلق ليصبح النموذج مكون من أربعة أبعاد وهم (الأنهاك العاطفي ، وتبدد الشخصية ، ونقص الإنجاز الشخصي ، والقلق) ،وقد تم استخدامه في دراسة (منال محمود ،2019).

ووصف Schaufeli.et al (2002) الاحتراق الأكاديمي بأنه "" مشاعر التوتر المرتبطة بالدراسة، والشعور بالإرهاق والتعب المزمن الناتج عن الإفراط في العمل المدرسي ، مع إظهار اللامبالاة تجاه الأنشطة المدرسية ، وفقدان الاهتمام بالعمل الأكاديمي ، وشعور الطالب بأنه ليس ذات مغزى أو فائدة " ، ويشير Wang & Xu (2011, 1) أن الاحتراق الأكاديمي " ظاهرة تخص العمل المدرسي ، والأنشطة الأكاديمية ، من حيث تقلص واختفاء الحماس ، وزيادة اللامبالاة تجاه المهام المدرسية ، نتيجة تراكم المهام المطلوب من الطالب إنجازها ، بسبب الضغط الأكاديمي على المدى الطويل، ونفاد الطاقة الخاصة بالطلاب ، فيتكون لديهم موقف سلبي تجاه التعلم " ، ويضيف Lian.P et al (2014) بأنه " نوع من الإعياء الأكاديمي ، ومتلازمة نفسية ناجمة عن الضغط الأكاديمي ، والصعوبات الدراسية الخاصة بالمدرسة ، والتي من المحتمل أن تؤدي إلى درجات تحصيلية متدنية ، وعدم الاهتمام بالأنشطة والاكتئاب والغياب المتعدد والتأخر الدراسي المزمن والسلوكيات غير المسؤلة " ، وتعرفه Ries, et al (2015,10) بأنه " ظاهرة تتميز بمشاعر الاستنفاد الانفعالي والمعرفي والجسدي بسبب متطلبات الدراسة ، مع توجه الفرد نحو عدم المشاركة والانسحاب من الانشطة الدراسية " ، ويشير Pirani

Faghihi& Moradizade(2016,10), إلى أن الاحتراق الأكاديمي هو "الشعور بالإرهاق الشديد نتيجة المتطلبات الأكاديمية ، مع وجود شعور بالتخوف أو الملل من أداء الواجبات المنزلية وعدم الاهتمام بها ، والشعور بتدني أهمية الانجاز الشخصي فيما يتعلق بشؤون الدراسة والتعلم "، وأضافت منال محمود (2019) بأنه " تقييم الطلاب من خلال الأستجابة للإجهاد بسبب ضغوط في البيئة الأكاديمية ، وهذه الضغوط مثل المهام الأكاديمية المفرطة وضغط الوقت على الطالب ، ويظهر في الإجهاد الأنفعالي والجسدي المزمن لدى الطالب نتيجة كثرة الأعباء ، كما يظهر في تبدد الشخصية والإستجابة السلبية تجاه الأشخاص الآخرين والسخرية منهم وعدم الاهتمام بالأنشطة التعليمية والمشاعر السلبية تجاه التعلم ، وكذلك نقص الشعور بالانجاز الشخصي ، والتقييم السلبي للنفس ، ونقص الانتاجية والغياب ، والقلق المزمن من إنجاز المهام التعليمية ".

ومن التعريفات السابقة تعرف الباحثة الاحتراق الأكاديمي **بأنه شعور الطالب بالإرهاق (Exhaustion) تجاه المتطلبات الدراسية ، وفقدان الحماس تجاه كل ما يخص البيئة المدرسية ، والشعور بالفتور والرغبة في تأجيل المهام الأكاديمية ، وعدم المشاركة (Disengagement) في أنشطة التعلم والانسحاب من المواقف الأكاديمية ، وعدم استكمال ما تم البدء فيه من واجبات مدرسية ".**

واقترح Schaufeli (2002) ثلاث مكونات للاحتراق الأكاديمي وهما الانهاك العاطفي Emotional Exhaustion، واللامبالاه Cynicism، وانخفاض الكفاءة الشخصية Reduced Personal Efficacy ، ويشيرالانهاك العاطفي وهو البعد الأهم في الاحتراق إلى عدم وجود حماس تجاه أنشطة التعلم ، وشعورالطالب باللامبالاه والتشاؤم باستمرار، واختلاف المبررات كالتظاهر بالتعب ،والنعاس، والعجز، والعصبية الشديدة غيرالمبررة ، وعدم القدرة على العطاء حتى على المستوى النفسي، وأنها حالة من استنزاف الطاقة ، وتتمثل اللامبالاه في شعور الطلاب باتجاه سلبي نحو المعلمين، وعدم تقبلهم لنصائح معلميهم، وهذه النظرة الساخرة تجاه المعلمين تقلل من قدرة الطالب على ضبط

النفس ، مما يجعل تصرفاتهم غيرمنضبطة ولامنطقية وهو المكون الشخصي للاحتراق ، أما انخفاض الكفاءة الشخصية يشير إلى النظرة السلبية للذات، وعدم الرضا عن الإنجازات الشخصية والمجهود المبذول ، والشعور بعدم القدرة على تلبية متطلبات الدراسة ، وعدم القدرة على التفوق ، مما يؤدى الى الإحساس الدائم بالنقص وهو التقييم الذاتي للاحتراق (منال محمود ،2019، 9–10)، وهذه الجوانب ليس من الضروري أن يشعر بها الفرد كلها فقد يظهر منها جانب واحد أو اتنين لتشير إلى وجود الاحتراق الأكاديمي .

في حين أن Huang,lin(2012,5) أضاف بُعد رابع للاحتراق الأكاديمي بحيث يتكون من أربع أبعاد هي : الانهماك العاطفي ، والاغتراب الشخصي ، وانخفاض الكفاءة الشخصية ، وانفعالات التعلم السلبية Negative Learning Emotion وتشير كلها إلى المواقف والعواطف والسلوكيات السلبية تجاه مواقف التعلم اليومي ويعد البعد الرابع تضميناً للأبعاد الثلاثة السابقة حيث أن مواقف التعلم تتضمن :الأنشطة والمعلم والذات وهي متغيرات تخص موقف التعلم بصفة عامة ، في حين أضاف (Lee et al 2018) بُعد رابع آخر للاحتراق الأكاديمي وهو القلق ويشير إلى أنه توتر من عدم استكمال الدراسة ، والقلق أثناء إنجاز المهام التعليمية والشعور بأن مواقف التعلم مهددة للطالب ، ويكون الطالب لديه تحفز تجاه الدراسة وانشغال ببعض الجوانب السلبية فيها التي من الممكن أن تؤدي إلى الفشل ، ووجود اضطرابات في الجسم أثناء الدراسة ، والتوتر أثناء مواجهة المشكلات الدراسية ، وضعف التركيز وتشتت في الانتباه أثناء الدراسة بسبب القلق .

واقترحت Ries et al (2015) نموذج آخر للاحتراق الأكاديمي يتكون من عاملين أساسين فقط وهما : الاستنفاد المعرفي والانفعالي والجسدي ، وعدم المشاركة حيث يشير الاستنفاد المعرفي والانفعالي والجسدي إلي الإرهاق الشديد الناتج من زيادة الأعباء الدراسية والواجبات والمهام المرتبطة بمقررات الدراسة ، مما يؤدي إلى اختفاء وتقلص حماس الطلاب ، نتيجة المهام المطلوب من الطالب إنجازها ، ونفاذ الطاقة الخاصة بالطالب نتيجة تراكم الضغوط الأكاديمية لديه ويشير Wang &Xu (2011,1) Balkis(2013,6) أن

عدم المشاركة تعبر عن فتور الطلاب عن المشاركة في الأنشطة والتكليفات والمناقشات والمحاضرات وتعمدهم لتأجيل البدء أو الأنتهاء من المهام الأكاديمية المطلوبة في وقت محدد وهو ما يسمى بالتسويف الأكاديمي ، أي أنه يعتبر مؤشر سلبي على الأداء الأكاديمي للطلاب ، ويرجع لسوء أساليب تنظيم محتوى المقررات وعدم معالجة استراتيجيات التدريس للفروق الفردية بين الطلاب في كثير من جوانب التعلم.

وقد اختلفت نتائج الدراسات التي قامت للتأكد من البنية العاملية للاحتراق الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية ، ومنها ما توصل إلى عاملين وتتضمن (الاستنفاد المعرفي والانفعالي والجسدي – وعدم المشاركة) مثل : دراسة (Ries et al(2015، ودراسة الجوهرة محمد الدوسري (2019)، ودراسة Coetzee, Smit(2019) ، ومنهم من توصل إلى وجود ثلاثة عوامل وتتضمن (الانهاك العاطفي – واللامبالاه – نقص الكفاءة الشخصية) مثل دراسة Demerouti & Bakker (2008)، ودراسة Kutsal & Bilge (2012)، ودراسة (Kim.B, Kim.E, Lee.S(2017 ، ودراسة أمين صبري نور الدين ،محمد عبد الخالق (2019)، ودراسة Shin, Puig, Lee , Lee &Lee (2011)، ودراسة Karimi, Bashirpur , Khabbaz& Hedayati(2014)، ، ومنهم من توصل إلى وجود

أربعة عوامل وتتضمن (الانهاك العاطفي – اللامبالاه– انخفاض الكفاءة الشخصية – انفعالات التعلم السلبية) مثل دراسة Huang, Lian(2012) ، والبعض ذكر أربعة عوامل آخرى وتتضمن (الانهاك العاطفي – اللامبالاه– انخفاض الكفاءة الشخصية – القلق) مثل دراسة منال محمود (2019) ، ودراسةLee&Lee(2018) .

وللتحقق من ذلك هدفت دراسة (Ries et al, 2015,4) التي كانت تهدف غلى بناء مقياس للاحتراق الأكاديمي لدى عينة من الطلاب اليونانيين قوامها(303) طالباً وطالب جامعي وكانوا من طلاب علم النفس والعلوم التربوية والعلوم الاجتماعية ،و توصلت نتائج الدراسة باستخدام التحليل العاملي التوكيدي إلى وجود عاملين للاحتراق الأكاديمي

وتتضمن (الاستنفاد المعرفي والانفعالي والجسدي – عدم المشاركة) ،واتفقت معها دراسة (Coetzee et al , 2019) التى كانت تهدف إلى بناء مقياس للاحتراق الأكاديمي لدى عينة قوامها 1433 طالبا وطالبة حيث كان نسبة الإناث تمثل(75,36%) ونسبة الذكور(24,7%) ،وتوصلت نتائج الدراسة باستخدام التحليل العاملى الاستكشافى والتوكيدى إلى وجود عاملين للمقياس وهما (الاستنفاد المعرفي والانفعالي والجسدي– عدم المشاركة) ، وأظهر النموذج ملائمة جيدة للبيانات ،)، واتفقت معها دراسة (عبد الرسول عبد الباقي ،2017) التى كانت تهدف إلى بناء مقياس للاحتراق الأكاديمي لدى عينة قوامها (380) طالبا وطالبة من تخصصات مختلفة, متوسط أعمارهم (21,9) وانحراف معياري(0,65)، وتوصلت نتائج الدراسة باستخدام التحليل العاملى الاستكشافى والتوكيدى إلى وجود عاملين للمقياس وهما (الاستنفاد المعرفي والانفعالي والجسدي – عدم المشاركة) .

فى حين توصلت دراسة Schaufeli et al (2002) التى كانت تهدف إلى تطوير مقياس الاحتراق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة وذلك لدى عينة قوامها (623)من الطلاب الأسبان ، و(727) من الطلاب البرتغال، و(311) طالب هولاندى، وتوصلت نتائج الدراسة باستخدام التحليل العاملى التوكيدى إلى وجود ثلاث أبعاد للاحتراق وهما (الانهاك العاطفي –السخرية أو اللامبالاه– انخفاض الكفاءة الشخصية) ، واتفقت معها دراسة محمد عادل المنشاوي (2016) والتي كانت تهدف لبناء مقياس الاحتراق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة وللتأكد من الخصائص السيكومترية للمقياس ، وتكونت عينة البحث من (268) طالب وطالبة من جامعة دمنهور بمتوسط عمري (17,98)وانحراف معياري (1,11) ، وتوصلت النتائج إلى وجود ثلاث أبعاد للاحتراق الاكاديمي (الإنهاك العاطفي– واللامبالاه– وانخفاض الكفاءة الشخصية).

واختلفت معهم دراسة Aypay(2012) التى كانت تهدف إلى بناء مقياس للاحتراق الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية وكانت العينة قوامها(728) طالباً وطالبة من طلاب المرحلة الثانوية ، وتوصلت نتائج الدراسة باستخدام التحليل العاملى الاستكشافى والتوكيدى

إلى وجود سبعة عوامل للمقياس ويتضمن (فقدان الاهتمام بالمدرسة – والارهاق من الأسرة– والارهاق من الواجب المنزلي– والارهاق من مواقف التعلم – والحاجة إلى الراحة والوقت والمتعة – والشعور بعدم الكفاءة من المدرسة) ، وأظهر النموذج ملائمة جيدة للبيانات.

يتضح من عرض الدراسات السابقة التى تناولت البناء العاملى للاحتراق الأكاديمي وجود تعارض بين نتائج الدراسات حول البناء العاملى للاحتراق الأكاديمي باختلاف العينة أو باختلاف الثقافة، كما أن الباحثة لم تتوصل لدراسة فى البيئة العربية هدفت إلى للتعرف على البناء العاملى للاحتراق الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية ، مما كان دافعاً للباحثة للقيام بهذه الدراسة الحالية للتعرف على مكونات الاحتراق الأكاديمي فى البيئة المصرية لطلاب المرحلة الثانوية باستخدام كل من التحليل العاملى الاستكشافى والتوكيدى.

إجراءات الدراسة:

1–المنهج المستخدم: تم استخدام المنهج الوصفى وذلك باستخدام الاسلوب العاملى للتعرف على البنية العاملية للاحتراق الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية.

2–عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من(405) طالباً وطالبة من طلاب المرحلة الثانوية للعام الدراسي 2020–2021 م، وقد بلغ متوسط عمر العينة(16.62)، وانحراف معيارى قدره(.785), وتم اختيار العينة بطريقة عشوائية. وجدول (1) التالى يوضح توزيع العينة وفقاً للنوع والتخصص.

جدول(1) توزيع طلاب المرحلة الثانوية موزعين وفق النوع والتخصص وقوامها (ن=405)

الصف	التخصص	النوع		إجمالي
		ذكور	إناث	
الأول الثانوي	علمي	10	40	106
	أدبي	12	44	
الثاني الثانوي	علمي	14	73	187
	أدبي	20	80	
الثالث الثانوي	علمي	15	39	112
	أدبي	22	36	
إجمالي		93	312	405

3 –أدوات الدراسة:

مقياس الاحتراق الأكاديمي Academic Burnout Scale إعداد الباحثة

أعدت الباحثة المقياس وذلك وفقاً للخطوات الأتية:

الخطوة الأولى:استعراض ومراجعة التعريفات المختلفة للمتغير ووضع تعريف اجرائى مناسب:

استعرضت تعريفات الاحتراق الأكاديمي من خلال أدبيات البحث ذات الصلة بالمفهوم : مثل: (Khani, Mohammadi , Anvari & Farsi (2018؛ Ries , Xanthopoulou , Tsaousis (2015)؛عبد الرسول عبد الباقي عبد الله (2017)؛ (Lian, Qin& Shen, 2014)؛ Sarcam, Celik, Sakiz(2017) حيث توافقت التعريفات حول المفهوم على أنها " الشعور بالإرهاق الشديد نتيجة المتطلبات الأكاديمية ، مع وجود شعور بالتخوف أو الملل من أداء الواجبات المنزلية وعدم الاهتمام بها ، والشعور بتدني أهمية الانجاز الشخصي فيما يتعلق بشؤون الدراسة والتعلم" .

ومن خلال استعراض مقاييس الاحتراق الأكاديمي التي صممت بواسطة عدد كبير من الباحثين والتي تم الإطلاع على بعض منها مثل : (Ries et al (2015 ؛ Maslach et al (2008)؛ Kristensen et al (2005) ؛ Timms et al (2012) ؛أمين صبري ،أحمد عبد الخالق (2018)؛ الجوهرة محمد ال دوسري (2019) ووجد أن هذه المقاييس تناولت الاحتراق الأكاديمي لعينات مختلفة ولم تتناول لطلاب المرحلة الثانوية ، كما وجد تباين بين الدراسات في عوامل الاحتراق الأكاديمي ، فبعض الدراسات توصلت لثلاث عوامل وهي (الانهاك العاطفي ، وتبدد الشخصية ، وانخفاض الكفاءة الشخصية) مثل دراسة محمد عبد الخالق (2019) ، ودراسة Shin, Puig, Lee, Lee, Lee (2011) ،ودراسة (Karimi, Bashirpur , Khabbaz ,Hedayati (2014 ،والبعض توصل إلى عاملين وهما (الاستنفاد المعرفي والانفعالي والجسدي ، وعدم المشاركة) مثل: دراسة Ries et al (2015) ، ودراسة عبد الرسول عبد الباقي (2017) ، ودراسة الجوهرة محمد الدسوري (2019) ، ودراسة (Coetzee, Smit (2019 ، ودراسة كوثر قطب أبو قورة (2019) ، والبعض توصل أنهم أربعة عوامل وهم (الاجهاد الانفعالي ، والسخرية ، ونقص الشعور بالانجاز الشخصي ، والقلق) مثل :دراسة(2018)Lee&Lee ، ودراسة منال محمود (2019) ، كما أشارت دراسة Aype(2012) التي توصلت أن الاحتراق الأكاديمي لدى طالب المرحلة الثانوية على وجة التحديد يتكون من سبع عوامل وهم (فقدان الاهتمام بالمدرسة ، الارهاق من الأسرة ، الارهاق من الدراسة ، الارهاق من الواجب المنزلي ، الارهاق من مواقف المعلم ، الحاجة إلى الراحة والوقت الممتع ، الشعور بعدم الكفاءة في المدرسة) برغم أنه لم توجد دراسات عاملية على حد علم الباحثة حاولت تحديد هذا العدد بدقة إلا في دراستين وهما(Aypay, 2012 ؛ Ries et al , 2015) برغم ما وجد من تباين في عدد العوامل التي توصلت إليها ، وهذا ما دعي الباحثة إلى إعداد أداة تأخذ في اعتبارها نتائج التحليل العاملي الاستكشافي

الخطوة الثانية: وصف المقياس :

تكون المقياس في صورته المبدئية من (20) موقفاً ، تتراوح الاستجابات عليه بثلاث نقاط الأولي (أ) هي أضعف أستجابة للموقف والثانية (ب) أستجابة متوسطة للموقف والثالثة (ج) تمثل الأستجابة الأمثل للموقف ، ويقيس بعدين ، وتتوزع العبارات على هذه الأبعاد كما يلي في جدول (2) :

جدول (2):توزيع بنود مقياس الاحتراق الأكاديمي على أبعاده في الصورة الأولية

م	العبارة	أرقام المواقف
1	البعد الأول :الإجهاد الأنفعالي والمعرفي والجسدي (10 بنود)	1، 2، 3، 4، 5، 6، 7، 8 ،9، 10
2	البعد الثاني: عدم المشاركة (10 بنود)	11، 12، 13، 14، 15، 16 ،17 18، 19، 20

الخطوة الثالثة : تحكيم المقياس:

عُرض مقياس الاحتراق الأكاديمي في صورته المبدئية على (10) من السادة المحكمين التخصصين في علم النفس بكليات التربية والآداب ، لتحديد صدق المحتوى للمقياس طبقاً للتعريفات الإجرائية للاحتراق الأكاديمي ، وذلك من حيث الحكم على مدى إنتماء كل بند إلى أسلوبه ، وملاءمة بنود المقياس لأفراد العينة ، وملاءمة الصياغة اللغوية لكل بند ، وإضافة بنود جديدة تسهم في جودة المقياس ، وتعديل وحذف ما يرونه غير مناسب من البنود في ضوء التعريفات الإجرائية للاحتراق الأكاديمي .

وقد أشار بعض المحكمين إلى إجراء بعض التعديلات والتي قامت الباحثة بعملها . وتم انتقاء بنود المقياس ، فأصبح يتكون من (20) بنداً موزعة على عاملين ، الإجهاد الانفعالي والجسدي والمعرفي (10) مواقف ، وعدم المشاركة (10) مواقف .

الخطوة الرابعة :انتقاء العبارات التي يجب الإبقاء عليها في المقياس النهائي، من خلال إجراءات تقييم الخصائص السيكومترية وذلك على النحو الآتي:

طبق مقياس الاحتراق الأكاديمي في صورته المعدلة على العينة الاستطلاعية المكونة من (405) طالباً وطالبة بالمرحلة الثانوية ، وذلك بهدف التحقق من صدق وثبات المقياس ، وذلك وفقًا للإجراءات الآتية :

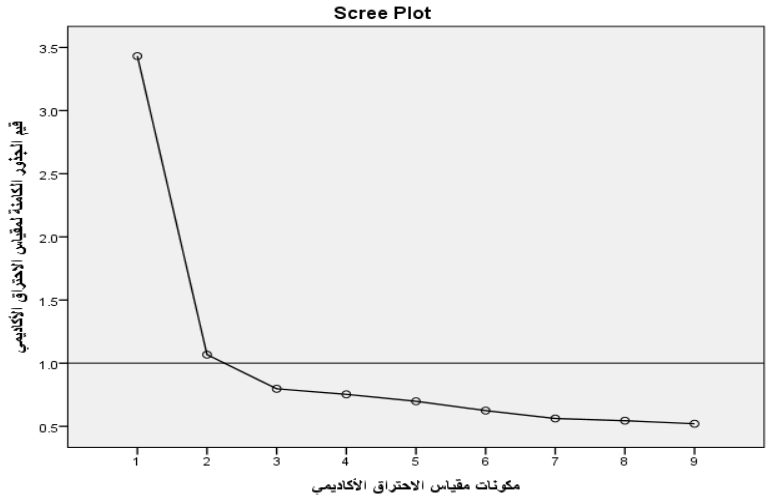
(1) الصدق العاملي :

لاستكشاف البنية العاملية لمقياس الاحتراق الأكاديمي وفقاً لاستجابات العينة ، فقد استخدمت الباحثة أسلوب التحليل العاملي الاستكشافي بواسطة SPSS(V.22) مع أستخدام التدوير المتعامد (الفاريماكس) ،وقيم تشبع قطعية (0.50) واستخدم معيار "جتمان" لتحديد عدد العوامل بحيث يعد العامل جوهرياً إذا كانت قيمة الجذر الكامن أكبر من الواحد الصحيح أو تساويه وتم مراجعة معاملات الارتباط لمصفوفة الارتباط Correlation Matrix للتأكد من أن معظم معاملات الارتباط البينية تزيد عن (0.50) كمرحلة أولى لصلاحية التحليل ،ووجد أن أكثر من ثلاث معاملات ارتباط تزيد قيمتها عن (0.50) وعلاوة على أنه روجعت القيم القطرية لمصفوفة الارتباط (Anti-Image) ، للتأكد أن كل مفردة من مفردات المقياس لا تقل قيمة مدى كفاية العينة MSA ((Measure of Sampling Adequacy للتحليل عن (0.50) وقد وجد أن جميع مقدار MSA أعلى من (0.50) ، كما روجعت القيم الخاصة باختبار Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) للتأكد من أن قيمة MSA (اختبار كفاية العينة) للاختبار لا تقل عن (0.70) ووجد أن قيمة (KMO) تساوي (0.869) كما تم التأكد من قيمة اختبار النطاق Bartletts Test of Sphericity وكان دالاً إحصائياً عند مستوى دلالة أقل من (0.001) ، كما روجعت كذلك قيم معاملات الشيوع ، وذلك

للتأكد من أن كل مفردة تشبعت على عامل فقط بقيمة تشبع قطعية (.5) فأكثر.

وبالإبقاء على العوامل التي يزيد جذرها الكامن عن الواحد الصحيح ، ثم استخراج عاملين ، تضمنت (57.253%) من حجم التباين الكلي في درجات أفراد العينة ، حيث كانت نسبة التباين لكل عامل من هذه العوامل على الترتيب (28.901%– 28.352%) ، ويعرض جدول (2) نتائج التحليل العملي الاستكشافي EFA وتشبعات العوامل على مفردات مقياس الاحتراق الأكاديمي ، وللحصول على تكوين عاملي يمكن تفسيره تم تدوير العوامل تدويراً متعامداً باستخدام طريقة Varimax ، فنتج عن التدوير عاملين ، واعتمدت الباحثة على دراسة المخطط البياني Scree Plot للجذور الكامنة ، وبفحصه تبين أن العوامل التي تظهر فوق الجزء شديد الانكسار هما عاملين ،ويعرض جدول (3) نتائج التحليل العاملي الاستكشافي لبنود مقياس الاحتراق الأكاديمي ، كما يعرض شكل (1) الشكل البياني للجذور الكامنة للعاملين ،ويوضح أن عدد عوامل مقياس الاحتراق الأكاديمي عاملان . ويوضح جدول (3) العاملين التي كشف عنها التحليل العاملي، وقيم التشبعات على هذه **العوامل وقيمة الجذر الكامن لكل عامل**

ونسب التباين



شكل(1):المخطط البيانى للجذور الكامنه لمتغير الاحتراق الأكاديمى

جدول (3) : قيم تشبعات المفردات على العاملين لمقياس الاحتراق الأكاديمي ن=(405)

رقم الموقف	التشبع على العامل الأول	رقم الموقف	التشبع على العامل الثاني
8	0.788	12	0.723
7	0.620	17	0.709
18	0.613	11	0.564
14	0.566	–	–
20	0.527	–	–
19	0.525	–	–
الجذر الكامن	2.362	2.137	
نسبة التباين	%26.242	%23.748	
التباين الكلي	%49.990		
KMO	0.869		

ويتضح من نتائج جدول (3) أن تشعبات جميع المفردات على العاملين بلغت قيما مرضية من التشبع ، وتجاوزت المحك (0.50) وأن قيمة التباين الكلي المفسر بواسطة العاملين قد وصلت إلى (49.990%) وهي أعلى من قيمة المحك (0.60) ، وقد تم حذف (11) بند وهم البنود رقم (1 ، 2 ،3، 4 ،5 ،6 ،9 ،10 ،13 ،15 ،16) لعدم تشبعها على أي عامل، وأن العامل الأول تشبع عليه (6) بنود وهو يقيس الإجهاد الانفعالي والمعرفي والجسدي ، والعامل الثاني تشبع عليه (3) بنود ويقيس عدم المشاركة ، ومن ثم أكد التحليل العاملي الاستكشافي على الصدق البنائي لمقياس الاحتراق الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية، وهذه النتائج قريبة الصلة من دراسة Ries et al (2015) ، ودراسة الجوهرة محمد الدوسري (2019)، ودراسة Coetzee, Smit(2019) ، ودراسة محمد عبد الرسول (2017) والتي توصلت إلى وجود عاملين وهم (الاجهاد الانفعالي والجسدي والمعرفي – وعدم المشاركة) ، وبالتالي تشبعت كل العبارات على عاملي المقياس بما يشير لتمتع المقياس بالصدق العاملي .

(2) التحليل العاملى التوكيدى Confirmatory Factor Analyses

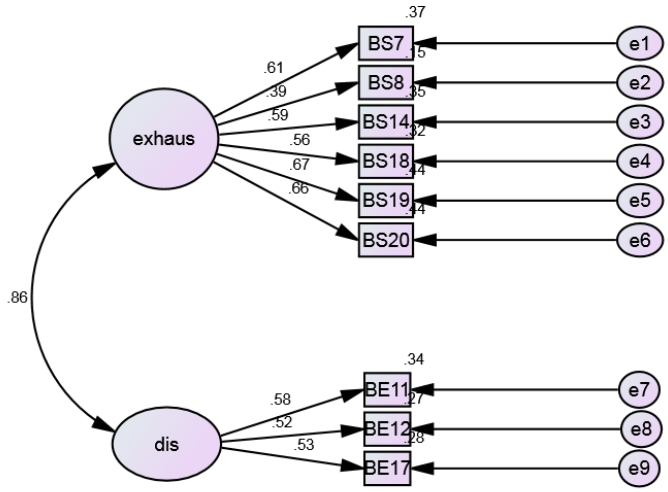
فى ضوء نتائج التحليل العاملى الاستكشافى والتصور النظرى للاحتراق الأكاديمي فقد أظهرت نتائج التحليل العاملى الاستكشافى وجود عاملين للاحتراق الاكاديمي ثم قامت الباحثة بحساب الصدق البنائي للمقياس باستخدام التحليل العاملي التوكيدي بواسطة آموس Amos version(23) للتحقق من مدى ملاءمة النموذج للبيانات التي جمعت من عينة الدرا سة الحالية.، والتحقق من معاملات تطابق النموذج ولقد أشارت أغلب مؤشرات جودة ملائمة نموذج الاحتراق الأكاديمي إلى أنه ملائم ومتسق بنائياً بدرجة ممتازة، ويشير جدول (4) إلى أدلة الملاءمه لنموذج مقياس الاحتراق الأكاديمي .

جدول(4): نتائج CFA للنوذج ثنائي العوامل لمقياس الاحتراق الأكاديمي (ن=405)

النموذج	أدلة الملاءمة							
	P	CMIN/df	GFI	NFI	IFI	TLI	CFI	RMSEA
المدى المثالي للمؤشر	.05< غير دالة	1-3	.90<	.90<	.90<	.90<	.90<	.05>
النهائي	.004	1.881	.962	.936	.969	.956	.968	.047

يتضح من جدول (4) أن النموذج المفترض للاحتراق الأكاديمي يطابق تماماً بيانات عينة الدراسة، ويؤكد على تشبع الاحتراق الأكاديمي على عاملين من خلال العديد من المؤشرات الدالة على جودة هذه المطابقة والتى يتم قبول النموذج المفترض للبيانات أو رفضه فى ضوئها والتى تعرف بمؤشرات جودة المطابقة،حيث وقعت مؤشرات جودة المطابقة جميعها فى المدى المثالى لها، حيث كانت النسبة بين كاى تربيع ودرجات الحرية وقعت فى المدى المثالى وهى (١.88) فإذا كانت هذه القيمة أقل من(5) تدل على قبول النموذج، ولكن إذا كانت أقل من(٢) تدل على أن النموذج المقترح مطابق تماماً للنموذج المفترض لبيانات العينة ، بالإضافة إلى مؤشر حسن المطابقة GFI ومؤشر حسن المطابقة المصحح بدرجات الحرية أو المعدل AGFI و مؤشر المطابقة المعياري NFI، ومؤشر المطابقة المقارنCFI ، ومؤشر المطابقة التزايدىIFI، مؤشر توكر لويسTLI وجميعها قيم مرتفعة تصل إلى حد تساويها مع الحد الأقصى لهذه المؤشرات (واحد صحيح) وتشير القيمة المرتفعة فى هذه المؤشرات الى تطابق أفضل للنموذج مع بيانات العينة وكلما كانت هذه القيمة اكبر من(٠.٩) دل ذلك على جودة النموذج كما فى نتائج النموذج الحالى، بالإضافة الى مؤشر جذر متوسط مربع الخطأ التقريبيRMSEA وهو من أهم مؤشرات جودة المطابقة فى التحليل العاملى التوكيدى فإذا ساوت قيمته (٠.٠٥)فأقل دل ذلك على

أن النموذج يطابق تماماً البيانات وإذا كانت محصورة بين (٠.٠٠٥–٠.٠٠٨) فإن النموذج يطابق بدرجة كبيرة بيانات العينة،أما إذا زادت قيمته عن (٠.٠٠٨) فيتم رفض النموذج، وبلغت قيمته فى البحث الحالى (٠.٠٠47) وهو أقل من (٠.٠١)، ويدل ذلك على أن النموذج يطابق بدرجة كبيرة للبيانات، وهو مايؤكد الصدق البنائى للاحتراق الأكاديمي ، وأنه يتمتع بدلالات الصدق العاملى البنائى على البيئة المصرية. ويعرض الشكل(2) النموذج البنائي لمقياس الاحتراق الأكاديمي فى صورته النهائية.



شكل (2) : النموذج البنائي للاحتراق الأكاديمي

3– الصدق التمييزي :

يمكن الحصول على مؤشرات للصدق التمييزي بواحدة من الطرق الآتية: اختبار مربع كاي للفرق، وتحليل متوسط التباين المستخلص(AVE)، علاوة على استخدام محك كلاين للارتباطات العاملية بين الأبنية الفرعية للمقياس، ومحك وير وزملائه (Ware,Kosinski, & Bjorner,2007 as cited in: Kim,Jo,& Lee,2013) المستند لقيم الارتباطات البينية بين المقاييس الفرعية. وقد استخدمت إحدى الطرق، وهى طريقة محك وير وزملائه للتحقق من الصدق التمييزي للمقياس.

استخدام محك Ware et al.(2007) المستند لقيم الارتباط مع المقاييس الفرعية المنافسة:

ربط Ware et al.(2007) بين الصدق التمييزي والاتساق الداخلي للعبارات item internal consistency and Discriminant validity، وفى ضوء هذا الربط قيم الاتساق الداخلي لكل عبارة من عبارات المقياس الناتج من التحليل الاستكشافي، وذلك من خلال فحص النسبة المئوية للبنود ذات الارتباط المتجاوز لقيمة (0.4) مع مقياسها الفرعي المفترض. ويكون معدل الاتساق الداخلي لكل عبارة مرضياً إذا كان أكثر من (90٪) من ارتباطات العبارات بمقياسها الفرعي متجاوزة للقيمة (0.4) مقبولاً كما أشار (Ware et al.,2007 as cited in: Kim et al.,2013). وقد قيس الصدق التمييزي لكل عبارة باستخدام معامل ارتباط بيرسون بين كل عبارة ومقياسها الفرعي المفترض مع مقارنته بالمقاييس الفرعية الأخرى (المتنافسة) لبنية المقياس ككل. فحينما يكون أكثر من (80٪) من ارتباطات العبارات بمقياسها الفرعي المفترض دالة وبقيم أعلى من الارتباطات بالمقاييس الفرعية البديلة (الأخرى لنفس المقياس)، فإنه يمكن اعتبار الصدق التمييزي للعبارات مرضياً (مصطفي حفيضة، وسام عبد المعطي، 2015)، وهذا ما يتضح في جدول (5).

جدول(5) معاملات ارتباط البنود مع المحاور كمؤشرات للصدق التمييزى لمقياس الاحتراق الأكاديمي

رقم البند	العامل الأول	العامل الثاني
7	0.715**	0.374**
8	0.609**	0.133**
18	0.640**	0.317**
19	0.688**	0.449**
20	0.682**	0.478**
11	0.424**	0.727**
12	0.346**	0.759**
17	0.372**	0.701**

يلاحظ من نتائج جدول (5) أن معاملات ارتباط العبارات بمحاورها أعلى لو قورنت بارتباطها مع المحاور الأخرى ، على سبيل المثال عبارات (7،8،18،19،20) ترتبط ارتباطات عالية بالإجهاد الانفعالي والمعرفي والجسدي ، بينما كانت ضعيفة جداً بعدم المشاركة ، وهكذا بالنسبة لباقي العبارات للعوامل الأخرى كما هو مبين بالجدول ؛ وهذا يؤكد على تمتع المقياس بصدق تمييزي مرتفع .

4- إجراءات التحقق من الثبات:

استخدمت الباحثة عدداً من مؤشرات ثبات مقياس الاحتراق الأكاديمي لتقدير ثبات البنية الناتجة من التحليل العاملي الاستكشافي وهي ثبات ألفا كرونباخ Cronbach α وماكدونالد McDonald's ω وجتمان Gutmann's 16 ، لمقياس الاحتراق الأكاديمي ككل في حالة حذف كل موقف من مواقفه . ويوضح جدول (4) قيم معاملات الثبات لمقياس الاحتراق الأكاديمي .

جدول(6) : قيم معاملات ثبات ألفا ، وماكدونالد ، وجتمان ، لمقياس الحساسية للرفض الاجتماعي ككل في حالة حذف كل موقف من مواقفه (ن=405)

المواقف	ألفا α	ماكدونالد ω	جتمان16
7	0.768	0.777	0.761
8	0.792	0.795	0.777
11	0.768	0.777	0.761
12	0.776	0.785	0.768
14	0.758	0.770	0.755
17	0.774	0.783	0.766
18	0.765	0.775	0.760
19	0.752	0.761	0.746
20	0.751	0.760	0.744
المقياس ككل	0.786	0.795	0.783

يلاحظ من جدول (6) أن جميع قيم معاملات الثبات سواء لألفا أو لجتمان أو لماكدونالد قد بلغت القيمة القطعية للثبات المقبول (0.70)، وأن قيم ثبات البنية للمقياس ككل كانت أكبر من القيمة المحكية (0.60) بما يشير إلى أن مقياس الاحتراق الأكاديمي يتمتع بدرجة مناسب من الثبات.

تقدير درجات مقياس الاحتراق الأكاديمي في صورته النهائية :

تكون المقياس في صورته النهائية من (9) مواقف يقيسون عاملي الاحتراق الأكاديمي ، وتشير الدرجة المرتفعة على المقياس إلى انخفاض الاحتراق الأكاديمي لدى الطالب، بينما تشير الدرجة المنخفضة على المقياس إلى وجود الاحتراق الأكاديمي لدى الطالب بنسبة عالية ، ويوضح الجدول (7) عاملي مقياس الاحتراق الأكاديمي والمواقف التي تقيس كل عامل في ترقيمها النهائي على المقياس.

جدول(7): عاملي الاحتراق الأكاديمي والبنود التي تقيس كل عامل في صورتها النهائية

العامل	رقم الموقف	حساب أعلى درجة	حساب أقل درجة
الإجهاد الجسدي والانفعالي والمعرفي	7، 8 ، 14 ،18 ، 19، 20	18	6
عدم المشاركة	11، 12 ،17	9	3

مناقشة النتائج :

هدف البحث الى التحقق من البنية العاملية للاحتراق الأكاديمي على عينة مصرية من خلال التحليل العاملى الاستكشافى والتوكيدى لدى(405) طالبا من طلاب المرحلة الثانوية ، وأشارت نتائج التحليل العاملى الإستكشافى للاحتراق الأكاديمي لوجود عاملين تتشبع عليها عبارات المقياس وهما عامل الاستنفاد المعرفي والانفعالي والجسدي (Exhaustion) ويتشبع عليه ست عبارات وهو يشير إلى الإرهاق الشديد الناتج من زيادة الأعباء الدراسية والواجبات والمهام المرتبطة بمقررات الدراسة ، مما يؤدي إلى اختفاء وتقلص حماس الطلاب نتيجة المهام المطلوب من الطالب إنجازها ، ونفاذ الطاقة الخاصة بالطالب نتيجة تراكم الضغوط الأكاديمية لديه ، وعامل عدم المشاركة ويتشبع علية ثلاث عبارات وهو يشير إلى فتور الطلاب عن المشاركة في الأنشطة والتكليفات والمناقشات والمحاضرات وتعمدهم لتأجيل البدء أو الأنتهاء من المهام الأكاديمية المطلوبة في وقت محدد وهو ما يسمى بالتسويف الأكاديمي ، أي أنه يعتبر مؤشر سلبي على الأداء الأكاديمي للطلاب ، ويرجع لسوء أساليب تنظيم محتوى المقررات وعدم معالجة استراتيجيات التدريس للفروق الفردية بين الطلاب في كثير من جوانب التعلم (Wang &Xu (2011,1 Balkis(2013,6)؛ .

وقد اختلفت هذه النتائج مع نتائج دراسة Schaufeli et al(2002) ، ودراسة Karimi et al(2014)، ودراسة Shin et al(2011) ودراسة امين صبري، محمد عبد

الخالق(2019) التي أشارت لوجود ثلاث عوامل للاحتراق الأكاديمي (الإنهاك العاطفي– اللامبالاة– انخفاض الكفاءة الشخصية) ولم يستطع التحليل العاملى فى هذه الدراسات التوصل إلا لعاملين فقط للاحتراق الأكاديمي (الاستنفاد المعرفي والانفعالي والجسدي – عدم المشاركة) واتفقت النتائج مع دراسة(2015) Ries et al، ودراسة (Coetzee et al(2019، ودراسة كوثر قطب (2019) ، ودراسة الجوهرة (2019)، هذه النتائج دليل على صدق النموذج الثنائي للاحتراق الأكاديمي على البيئة العربية.

التوصيات ومقترحات الدراسة:

من نتائج الدراسة توصى الباحثة:

1–التعرف على المكونات العاملية للاحتراق الأكاديمي لدى شرائح عمرية مختلفة.

2–إجراء دراسات عبر ثقافية لتحديد مكونات الاحتراق الأكاديمي وما اذا كانت مختلفة باختلاف الثقافة.

المراجع:

أولا:المراجع العربية

أمين صبري نور الدين ، أحمد محمد عبد الخالق (2018). الخصائص السيكومترية للمقياس العربي للصحة النفسية وعلاقته بالاحتراق الأكاديمي والاندماج في الدراسة لدي عينة من طلاب الجامعة السعوديين .*المجلة المصرية للدراسات النفسية* ، 28(99) ، 225–255.

الجوهرة محمد آل جرية الدوسري (2019) . فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على نظرية الذكاء الناجح لتدريس مقرر التغذية العلاجية في الحد من ظاهرة الاحتراق الأكاديمي لدى طالبات كلية الاقتصاد المنزلي بجامعة بيشة . المجلة التربوية بجامعة سوهاج ، 67 ، 613–654.

سويسى دحمان(2008).*البنية العاملية لدى العمال باستخدام نمذجة المعادلة البنائية(SEM)*.رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدى مرباح. ورقلة.

عادل محمود المنشاوي (2016). نموذج سببي للعلاقات المتبادلة بين الشفقة بالذات وكل من الإرهاق والصمود الأكاديمي لدى الطالب المعلم .*مجلة كلية التربية–جامعة الإسكندرية ،26(5)، 225–153.*

عبد الرسول عبدالله عبد الباقي (2017). الاحتراق التعليمي وعلاقته بالتسويف الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية بجامعة سوهاج في ضوء متغيري النوع الاجتماعي والتخصص الدراسي .*المجلة التربوية* ، 49، 234–281.

كوثر قطب محمد أبو قورة (2019). نمذجة العلاقات السببية بين الاحتراق الأكاديمي والتسويف الأكاديمي والمعتقدات ما وراء المعرفة كمتغير وسيط لطلبة كلية التربية . *مجلة كلية التربية ،جامعة كفر الشيخ* ،19(1)،788–721.

مصطفي حفيضة، وسام عبدالمعطي (2015).الصدق العاملي والتقاربي والتمييزي لمقياس قلق اللغة الأجنبية في قاعات الدراسة flas لدي طلاب قسم اللغة الإنجليزية بجامعة الفيوم. *المجلة العربية للدراسات النفسية*،25(89)، 457-502.

منال محمود محمد مصطفى (2019). النموذج البنائي للعلاقات السببية بين الشعور بالتماسك والأمل المسهمة في الإرهاق الأكاديمي لدي طلبة كلية الطب-جامعة القاهرة .*المجلة المصرية للدراسات النفسية* ، 29 (105) ، 337-400.

ثانيا:المراجع الأجنبية:

Atalayin, C., Balkis, M., Tezel, H., Onal, B., & Kayrak, G. (2015). The prevalence and consequences of burnout on a group of preclinical dental students. *European journal of dentistry*, 9(3), 356.

Aypay, A. (2012). Secondary school burnout scale (SSBS). *Educational Sciences: Theory and Practice*, *12*(2), 782-787.

Balkis, M. (2013). The relationship between academic procrastination and students' burnout. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *28*(28-1).

Çakır, S., Akça, F., Kodaz, A. F., & Tulgarer, S. (2014). The survey of academic procrastionation on high school students with in terms of school burn-out and learning styles. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *114*, 654-662.

Coetzee, N., Maree, D. J., & Smit, B. N. (2019). The relationship between chronic fatigue syndrome, burnout , job satisfaction, social support and age among academics at a tertiary institution.

International Journal of Occupational Medicine and Environmental Health ,32(1), 65-85.

Demerouti, E., & Bakker, A. B. (2008). The oldenburg burnout inventory: A good alternative to measure burnout and engagement. *Handbook of stress and burnout in health care*, 65-78.

Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F., & Schaufeli, W. B. (2001). The demands-resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86 (3) ,499-512.

Demerouti, E., Mostert, K., & Bakker, A. B. (2010). Burnout and work engagement: Athorough investigation of the independency of both constructs. *Journal of Occu-pational Health Psychology*, 15(3), 209-222.

Halbesleben, J. R. B., & Demerouti, E. (2005). The construct validity of an alternativemeasure of burnout: Investigating the English translation of the Olden-burg Burnout Inventory. *Work and Stress*, 19(3), 208-220

Huang, Y. C., & Lin, S. H. (2012). The development of academic burnout scale for college students. *Journal of Education & Psychology*, *34*(4), 73-95.

Karimi, Y., Bashirpur, M., Khabbaz, M., & Hedayati, A. A. (2014). Comparison between perfectionism and social support dimensions and academic burnout in students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *159*, 57-63.

Khani, M. H., Mohammadi, M., Anvari, F., & Farsi, M. (2018). Students school burnout inventory: Development, validation, and reliability of scale. *International Journal of School Health*, *5*(1), 1-6.

Kim, B., Kim, E., & Lee, S. M. (2017). Examining longitudinal relationship among effort reward imbalance, coping strategies and academic burnout in Korean middle school students. *School Psychology International*, *38*(6), 628-646.

Kim,S., Jo,M. & Lee,S.(2013). Psychometric properties of the Korean short form-36 health survey version 2 for assessing the general population. *Asian*

Kristensen, T. S., Borritz, M., Villadsen, E., & Christensen, K. B. (2005). The copenhagen burnout inventory: A new tool for the assessment of burnout. Work and Stress,19(3), 192–207.

Kutsal,D & Bilge,F. (2012). A study on the burnout and social support levels of high school students . *Education and Science* ,vol 37, no 164.

Kutsal,D.& Bilde,F.(2012). A Study on the Burnout and Social Support Levels of high School . *Education and science*, vol (37), no164.

Leone, S. S., Huibers, M. J., Knottnerus, J. A., & Kant, I. (2008). The prognosisof burnout and prolonged fatigue in the working population: A compari-son. *Journal of Occupational and Environmental Medicine*, 50(10), 1195-1202.

Lian,P . , Sun ,Y . , Ji,Z . , Li, H. , & Peng,J. (2014). Moving away from exhaustion : how core self-evaluations influence academic burnout . *PLOS ONE*, 9(1), Retrieved From pengix880124 @sina.com.

Lee, M. Y., & Lee, S. M. (2018). The effects of psychological maladjustments on predicting developmental trajectories of academic burnout. *School Psychology International*, 39(3), 217-233.

Maslach, C. , Leiter, M. P., & Schaufeli, W. B. (2008). Measuring burnout. In C. L.Cooper, & S. Cartwright (Eds.), The Oxford handbook of organizational well-being(pp. 86–108). Oxford: Oxford University Press.

Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Organizational Behavior*, 2(2), 99–113.

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.

S onnentag , S., Binnewies, C ., & Mojza, E. J. (2010). Staying well and engaged whendemands are high: The role of psychological detachment. *Journal of AppliedPsychology,* 95(5), 965–976.

Saricam, H., Çelik, İ., & Sakiz, H. (2017). Mediator role of metacognitive awareness in the relationship between educational

stress and school Burnout among adolescents. *Journal of Education and Future*, (11), 159-175.

Schaufeli, W. B., & Taris, T. W. (2005). The conceptualization and measurement ofburnout: Common ground and worlds apart. Work and Stress, 19(3), 256–262.

Schaufeli, W. B., Leiter, M. P., Maslach, C., & Jackson, S. E. (1996). Maslach burnoutinventory – General survey. In C. Maslach, S. E. Jackson, & M. P. Leiter (Eds.), TheMaslach Burnout Inventory-Test Manual (pp. 19–26).

Schaufeli, W. B., Martínez, I. M., Pinto, A. M., Salanova, M., & Bakker, A. B.(2002). Burnout and engagement in university students. A cross-nationalstudy. *Journal of Cross-Cultural Psychology,* 33(5), 464.

Taris, T. W., Le Blanc, P. M., Schaufeli, W. B., & Schreurs, P. J. G. (2005). Arethere causal relationships between the dimensions of the Maslach Burnout Inventory? A review and two longitudinal tests. *Work and Stress*, 19(3),238–255.

Timms, C., Brough, P., & Graham, D. (2012). Burnt-out but engaged: The co-existenceof psychological burnout and engagement. *Journal of Educational Administration*,50(3), 327–345.

Wang, Y., Xu. S. (2011).The Study on Learning Burnout of Undergraduates and Education Countermeasure. *M & D FORUM*, 928-931.

Ware, J. E, Kosinski, M., Bjorner, J. B.,. (2007). Item response theory methods can improve the measurement of physical function by combining the modified health assessment questionnaire and the SF-36 physical function scale. *Quality of Life Research*, *16*(4), 647-660.

Yang, H.-J., & Farn, C. K. (2005). An investigation the factors affecting MIS studentburnout in technical-vocational college. *Computers in Human Behavior*, 21(6),917-932.