الاحتراق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية

إيناس فتحي كامل أحمد نصر
مدرس مساعد بقسم الصحة النفسية
كلية التربية–جامعة الفيوم

محمد عبدالتواب أبو النور
أستاذ الصحة النفسية
وعميد كلية التربية سابقا–جامعة الفيوم

محمد محمود حسانين هليل
مدرس الصحة النفسية المتفرغ
كلية التربية–جامعة الفيوم

مستخلص البحث:

هدف البحث إلى الكشف عن الفروق في الاحتراق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية وهي النوع، والتخصص الأكاديمي، والفرقة الدراسية. وتكونت عينة البحث من (205) طالباً وطالبة بكلية التربية جامعة الفيوم (28 ذكور، و177 إناث)، وقد تم اتباع المنهج الوصفي لمناسبته لهدف الدراسة، وشملت عينة البحث الفرق الدراسية الأربع لعام 2021 /2022م. وتراوحت أعمارهم بين (18–22) بمتوسط عمري مقداره (14,20) وانحراف معياري مقداره (492,1). وتم استخدام مقياس الاحتراق الأكاديمي (إعداد الباحثون). وكشفت نتائج البحث عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاحتراق الأكاديمي وفقا لمتغير النوع، وعدم وجود فروق في الاحتراق الأكاديمي تعزي لمتغير التخصص الأكاديمي (علمي، أدبي)، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاحتراق الأكاديمي وفقا لمتغير الفرقة الدراسية في اتجاه الفرقة الرابعة.

الكلمات المفتاحية: الاحتراق الأكاديمي، المتغيرات الديموجرافية، طلبة الجامعة.

Academic burnout among university students in the light of some demographic variables

Abstract:

The research aimed to explore the differences in academic burnout among university students in the light of some demographic variables; gender, academic specialization, and grade (academic year). Descriptive method was followed for its suitability to the objectives of the study, research sample consisted of (205) male and female students at the Faculty of Education, Fayoum University (28 males and 177 females). The research sample included the four academic years for the academic year 2021/2022. age ranged between (18-22), with mean age (20.14) (SD = 1.492). The results of the research revealed that there were no statistically significant differences in academic burnout according to the gender variable, also there were no differences in academic burnout attributable to the academic specialization variable (scientific, literary), furthermore there were statistically significant differences in academic burnout according to grade (academic year) in the direction of the fourth year.

Keywords: academic burnout, demographic variables, university students.

مقدمة البحث

تعتبر المرحلة الجامعية من المراحل التعليمية المهمة، التي يتم فيها إعداد الشباب أكاديميًا، وصقلهم بالمهارات التي تؤهلهم للانخراط في سوق العمل والقيام بالدور المنوط بهم في المجتمع، ونظرا إلى أن الطلبة يلتحقوا بهذه المرحلة بعد اجتيازهم للعديد من المراحل التعليمية والتي من أهمها مرحلة الثانوية العامة التي تستهلك كل طاقتهم ومجهودهم لكونها مرحلة تقرير المصير، فقد يصل الطلبة إلى المرحلة الجامعية وهم يعانون من تباعات الضغوط التي تعرضوا لها في المرحلة

الثانوية ليجدون أنفسهم أمام مرحلة مختلفة تماما عما سبقها من مراحل تعليمية، لاختلاف طبيعة تلك المرحلة التعليمية عن غيرها من حيث طبيعة الدراسة والمقررات أكاديمية وطبيعة التفاعلات الاجتماعية، وهو ما قد يجعل البعض منهم يجد صعوبة في التأقلم مع المناخ الجامعي والتعامل مع متطلبات والتكليفات الأكاديمية وما يواجهون من ضغوط ومشكلات، وهو الأمر الذي قد يستنفذ طاقتهم ويفقدهم الشغف بالدراسة ويشعروا بضعف قدراتهم على الإنجاز الاكاديمي بكفاءة، وضعف قدراتهم على التوافق مع زملاء الدراسة خاصة أن كانت دراساتهم لا تتفق مع ميولهم ورغباتهم، بالإضافة إلى أنهم قد يواجهون العديد من المشكلات والضغوط الحياتية بجانب الأكاديمية، والشعور بالقلق حيال مستقبلهم المهني وهو ما قد ينعكس عليهم بشكل سلبي، وبشكل خاص حينما تنقصهم مهارات التعامل مع المواقف الضاغطة وإدارة الصراعات وتقبل الواقع، وهو ما يجعلهم عرضه للاحتراق الاكاديمي، وما يترتب عليه من أثار سلبية تتمثل في التسويف الأكاديمي وانخفاض مستوى التحصيل الاكاديمي، وزيادة الشعور بالوحدة والعزلة، وتدهور الحالة الصحية، وتأثر العلاقات الاجتماعية، بل وتمتد تلك الأثار بعد التخرج من المرحلة الجامعية وينعكس ذلك في انخفاض الكفاءة المهنية والإنتاجية، والإنجاز المهني، وسوء إدارة الصراعات والمهارة في التعامل مع المواقف الضاغطة.

ويحدث الاحتراق الأكاديمي نتيجة للعديد من العوامل المتفاعلة معا، بعضها تتعلق بسمات الشخصية، وبعضها يتعلق بطبيعة المرحلة التعليمية والمناهج الدراسية ومتطلبات سوق العمل، والبعض الآخر مرتبط بعدد من المتغيرات الديموجرافية كالنوع والتخصص الأكاديمي والفرقة الدراسية، فقد أشارت بعض الدراسات مثل دراسة بيكر وآخرون Bikar et. al. (2018) وسباهيتش وفاردو Spahić & Vardo (2017) إلى أن الإناث أقل عرضه لظهور الاحتراق الأكاديمي من الذكور ويختلف مع ذلك ما أشارت إليه دراسة عادل محمد الصادق وعادل سيد عبادي (2018) بأن

الاحتراق الأكاديمي أعلى بين الإناث مقارنة بالذكور، كما انه قد يكون الاحتراق الاكاديمي اكثر انتشارا في بتخصصات الأكاديمية دون غيرها، وقد يعاني الطلبة في الفرق الدراسية الأكثر تقدما من الاحتراق الاكاديمي بشكل اكبر نتيجة إلى أن عملية الاحتراق الاكاديمي تراكمية.

مشكلة البحث

نبعت مشكلة البحث مما يسببه الاحتراق الأكاديمي من أثار سلبية على الطلبة الذين يعانون منه؛ حيث الشعور بفقدان الطاقة والأرق والتعب والإجهاد واضطرابات النوم، وانخفاض القدرة على التركيز لفترات طويلة، وأداء المهام والتكليفات الأكاديمية بأدنى مجهود، وفقدان الشغف بالدراسة، وانخفاض مستوى الإنجاز الأكاديمي، وسرعة الاستثارة الانفعالية، وصعوبة التحكم بالانفعالات، ويؤكد عبد الرسول عبد الباقي، وعبد اللطيف عبد اللاه (2017) إلى أن الاحتراق الأكاديمي يؤدي إلى التسويف الأكاديمي. وتتأثر العلاقات والتفاعلات الاجتماعية، فيشير مختار بوفرة (2018) إلى أن دائرة الآثار المترتبة على الاحتراق تتسع لتشمل تفاعلات الشخص وعلاقاته الاجتماعية؛ حيث يشعر بعدم الرغبة في التفاعل مع الآخرين، ويميل إلى العزلة والانسحاب لعدم رغبته في الظهور أمام الناس، وعدم قدرته على التعامل مع أفراد عائلته وأصدقائه ومحادثتهم، وتتكون لديه اتجاهات سلبية نحوهم، كما يشير سانج وآخرون Singh et. al. (2020) إلى أن الاحتراق الاكاديمي يترتب عليه زيادة الشعور بالوحدة ونقص مشاركة الطلاب. ويؤثر الاحتراق الأكاديمي أيضا على الأداء المهني مستقبلا حيث انخفاض الإنتاجية والالتزام المهني؛ ويؤكد ذلك دنج وآخرون Ding et. al. (2019) حيث أشار إلى أن الأشخاص الذين يعانون من الاحتراق الأكاديمي يسجلون درجات منخفضة على الالتزام المهني، مما يترتب عليه انخفاض مستوى أدائهم المهني والإنتاجية.

ومن خلال استقراء البحوث والدراسات السابقة أتضح أن دراسة الاحتراق الأكاديمي في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية لم تحظ بالاهتمام الكافي كالاحتراق النفسي، فضلا على أن بعض الدراسات التي تناولت الاحتراق الأكاديمي في ضوء متغير النوع اختلفت فيما بينها من حيث كونه أكثر انتشار بين الذكور أم الإناث، فقد أشار سباهيتش وفاردو Spahić & Vardo (2017) إلى أن الإناث أقل عرضه لظهور الاحتراق الأكاديمي من الذكور، ويتفق مع ذلك ما أشارت إليه نتائج بيكر وآخرون Bikar et. al. (2018) بأن الاحتراق الأكاديمي أعلى بين الذكور مقارنة بالإناث، ويؤكد ذلك نتائج دراسة لوبيز وآخرون López et. al. (2018) التي أشارت إلى أن الذكور لديهم ميل أكبر للإصابة بمتلازمة الاحتراق الأكاديمي. ويختلف مع ذلك ما أشار إليه عادل محمد الصادق وعادل سيد عبادي (2018) بأن الاحتراق الأكاديمي أعلى بين الإناث مقارنة بالذكور. في حين أشار إميكبي وآخرون Emikpe, et. al. (2022) إلى أن كل من الذكور والإناث يعانون من الاحتراق الأكاديمي بدرجات متساوية، ولم يحظى متغيري التخصص الأكاديمي، والفرقة الدراسية بقدر كافٍ من التناول في إطار دراسات الاحتراق الأكاديمي؛ من حيث الفرق في مستوى الاحتراق الأكاديمي بين التخصص الأكاديمي العلمي والأدبي، والفرق في مستوى الاحتراق الأكاديمي بين الفرق الدراسية الأربع، ومن ثم كان التوجه لدراسة الاحتراق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية.

ويمكن صياغة مشكلة البحث في السؤال التالي: "ما علاقة الاحتراق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة ببعض المتغيرات الديموجرافية؟"

ويتفرع من السؤال الرئيسي، الأسئلة الأتية:

1- ما الفروق في الاحتراق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة والتي تعزى إلى متغير النوع؟

2- ما الفروق في الاحتراق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة وفقًا للتخصص الأكاديمي؟

3- ما الفروق في الاحتراق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة وفقًا للفرقة الدراسية؟

أهدف البحث

هدف البحث إلى التعرف على:

1- الفروق في احتراق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة والتي تعزى إلى متغير النوع؟

2- الفروق في الاحتراق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة وفقًا للتخصص الأكاديمي؟

3- الفروق في الاحتراق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة وفقًا للفرقة الدراسية؟

أهمية البحث

تمثلت الأهمية النظرية والتطبيقية للبحث فيما يلي:

أ- الأهمية النظرية:

- تمثلت الأهمية النظرية للبحث في تناوله لمشكلة الاحتراق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية؛ حيث الكشف عن الفروق بين الذكور والإناث في الاحتراق الأكاديمي.
- الكشف عن الفروق بين التخصص الأكاديمي العلمي والأدبي في الاحتراق الأكاديمي.
- الكشف اختلاف درجة الاحتراق الأكاديمي باختلاف الفرق الدراسية وأكثر الفرق الدراسية معاناة من الاحتراق الأكاديمي، مما يسهم في فهم ظاهرة الاحتراق الأكاديمي بشكل أعمق.
- إثراء التراث السيكولوجي في هذا المجال، وبحيث يمكن الاستفادة من ذلك في البرامج الإرشادية التي تعد للطلبة الذين يعانون من الاحتراق الأكاديمي.

ب–الأهمية التطبيقية:

- تمثلت الأهمية التطبيقية للبحث في إمكانية الاستفادة من نتائج البحث في توجيه القائمين على تقديم البرامج الإرشادية والعلاجية إلى ضرورة الأخذ في الاعتبار متغيري النوع، والتخصص الأكاديمي عند تناول مشكلة الاحتراق الأكاديمي، وإلى اختلاف مستوى الاحتراق الأكاديمي باختلاف الفرق الدراسية وبالتالي اختلاف البرامج الإرشادية المقدمة لهم من حيث المضمون ومدة تطبيقها.

مصطلحات البحث

أ– الاحتراق الأكاديمي :Academic Burnout

يعرف الاحتراق الأكاديمي بأنه متلازمة تتميز بمشاعر الإنهاك الانفعالي والبدني والمعرفي، والانفصال والانسحاب من الدراسة، كنتيجة لمتطلبات الدراسة الضاغطة، وهو ما قد يترتب عليه نقص الكفاءة الأكاديمية (Reis et al., 2015, 10).

ويعرف الاحتراق الأكاديمي إجرائيًا بانه الشعور بالإنهاك المعرفي والانفعالي والجسمي والذي ينعكس سلبًا على اتجاه الطالب نحو الدراسة، وإنجازه الأكاديمي، وعلاقاته الاجتماعية، ويحدث ذلك نتيجة تفاعل مجموعة من العوامل الشخصية والبيئية. ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس الاحتراق الأكاديمي.

ب– المتغيرات الديموجرافية:

تشير الديموجرافيًا إلى الدراسة العلمية للجنس البشري من حيث حجمه وتركيبه، وما يحدث فيه من تطور، وتهتم الدراسة الديموجرافية أيضًا بتأثير التوزيع الجغرافي، والتوزيع حسب الجنس، والسن، كما تهتم بحجم السكان، واتجاهات نموهم، ومن أمثلة المتغيرات الديموجرافية؛ الدين، والعمر الزمني، والنوع، والتوجه الجنسي،

والمستوى الاجتماعي الاقتصادي، ومكان الإقامة، ومستوى التعليم (جابر عبد الحميد جابر، علاء الدين كفافي، 1990،904).

وتتحدد المتغيرات الديموجرافية في البحث الحالي بأنها الخصائص المميزة لعينة البحث من طلبة الجامعة والتي تتضمن كلٍ من النوع (ذكور، وإناث)، والفرقة الدراسية (الفرقة الأولى حتى الرابعة)، والتخصص الأكاديمي (تخصصات علمية تطبيقية، وتخصصات أدبية).

محددات البحث

أ– المحددات الموضوعية وتشمل:

1– **منهج البحث:** يعتمد البحث الحالي على المنهج الوصفي.

2–عينة البحث: تتمثل عينة البحث في طلبة كلية التربية بجامعة الفيوم.

3–أدوات البحث: تتمثل في مقياس الاحتراق الأكاديمي.

4–الأساليب الإحصائية المستخدمة:

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لوصف عينة الدراسة.
- معامل ألفا– كرونباخ؛ لحساب ثبات الأدوات.
- معامل الارتباط الخطي لبيرسون لحساب ثبات المقياس بطريقة إعادة التطبيق، وحساب الاتساق الداخلي.
- التحليل العاملي الاستكشافي؛ للتحقق من الصدق العاملي.
- اختبار (ت) للعينات المستقلة لدراسة الفروق.
- تحليل التباين أحادي اتجاه One-Way Anova، ومعاملات بونفيروني.

ب– المحددات المكانية: تتمثل في مكان إجراء البحث، وهو جامعة الفيوم.

جـ– المحددات الزمانية: تتمثل في الفترة الزمنية التي تم خلالها البحث، وهي العام الجامعيين 2022/2021م.

أدبيات البحث

أ- الاحتراق الأكاديمي

1-مفهوم الاحتراق الأكاديمي:

هناك العديد من التعريفات التي تناولت الاحتراق الأكاديمي، حيث اعتبرت بعض هذه التعريفات الاحتراق الأكاديمي حالة انفعالية، في حين اعتبر البعض الاحتراق الأكاديمي متلازمة من الأعراض، وفيما يلي تفصيل بذلك؛

تعرف ريس وآخرون .Reis et al (2015) الاحتراق الأكاديمي بأنه متلازمة تتميز بمشاعر الإنهاك الانفعالي والبدني والمعرفي، والانفصال والانسحاب من الدراسة، كنتيجة لمتطلبات الدراسة الضاغطة، وهو ما قد يترتب عليه نقص الكفاءة الأكاديمية .

وترى نرمين عوني محمد (2018) أن الاحتراق الأكاديمي هو الشعور بالتعب والإجهاد بسبب متطلبات الدراسة (كالحضور، والاستذكار، والواجبات، والأنشطة، والامتحانات)، الذي تظهر أعراضه في الإنهاك، والمشاعر السلبية تجاه الدراسة، وضعف الإنجاز الشخصي.

كما يعرفه يوسف محمد شلبي، ووسام حمد القصبي (2018) بأنه زملة من الأعراض تنشأ نتيجة للضغوط الأكاديمية المتزايدة والأعباء الدراسية التي يتعرض لها الطلاب، وتتمثل أعراضها في الشعور بالإنهاك الانفعالي، والاتجاه السلبي نحو الدراسة بالإضافة إلى شعور الطالب بانخفاض كفاءته.

2- أبعاد الاحتراق الأكاديمي:

وفقًا لتعريفات الاحتراق الأكاديمي فإنه يتضمن ثلاثة أبعاد فرعية هي؛ البعد الأول الإنهاك؛ ويشير إلى معاناة الطالب الأكاديمية، وشعوره بالإرهاق والتعب من متطلبات الدراسة ويظهر من خلال التعب المستمر، وفقدان الحيوية والنشاط (نرمين عوني محمد، 2018; Pérez-Fuentes, 2020)، ويعتبر الإنهاك أكثر الأبعاد أهمية

في متلازمة الاحتراق لما له من علاقة وثيقة بأنواع أخرى من الأمراض النفسية مثل الاكتئاب واضطرابات القلق (Artal & Cabrera, 2013). البعد الثاني المشاعر السلبية تجاه الدراسة؛ حيث ينتاب الطالب المشاعر السلبية وفقدان التقدير نحو دراسته، ومواده الدراسية، والمدرسة، والواجبات، والبعد الثالث ضعف الإنجاز الشخصي؛ حيث تقييم الطالب لإنجازاته الشخصية بشكل سلبي وتوقعه الأداء السيئ وضعف الثقة في الذات (نرمين عوني محمد، 2018; Pérez-Fuentes, 2020)

ويتفق مع ذلك ووWu (2010) حيث أشار إلى أن أبعاد الاحتراق الأكاديمي تتمثل في 1. الإنهاك الانفعالي؛ الذي يفتقر فيه الطلاب إلى الحماس في تعلمهم عموماً، ويشعرون بالإرهاق والتوتر والإحباط، ولا يمكنهم تركيز انتباههم على التعلم، ويصابون بحالة إجهاد شديد، ويتم استنفاد الموارد الانفعالية لديهم، وينخفض الحماس التعلم للغاية، 2. اللامبالاة؛ حيث يصبح اتجاه الطلاب نحو الآخرين يتميز بالسلبية والرفض؛ ولا يمكنهم الوثوق بالآخرين، وينتقدونهم ولا يؤمنون بهم 3. انخفاض الإنجاز؛ حيث يؤدي الاحتراق الأكاديمي إلى انخفاض الإنجاز، فقد يقلل الطلاب من قيمة إنجازاتهم، بل إن بعضهم سينفي ما فعلوه، إلا انه يختلف في أن الإنهاك عند وو Wu يقتصر على الجانب الانفعالي فقط ولم يتطرق إلى الجانب المعرفي والجسمي للإنهاك.

وأكدت نتائج دراسة نوح وآخرون Noh et. al. (2013) أن الإنهاك الانفعالي مؤشراً مهماً على اللامبالاة؛ وهذا يعني أن شعور الطلاب بالاستنزاف انفعالي، والإرهاق بسبب الضغط الأكاديمي كان مرتبطًا بموقف منفصل وساخر تجاه الدراسة لاحقًا. كما أنه عدم الكفاءة الأكاديمية كانت مؤشرًا مهمًا للامبالاة؛ أي أن شعور الطلاب بعدم الكفاءة كطالب كان مرتبطًا بموقف منفصل وساخر تجاه الدراسة لاحقًا. تشير هذه النتيجة إلى أن عدم الكفاءة الأكاديمية كانت أيضًا نقطة انطلاق

لعملية الاحتراق، وبالتالي يعد الإنهاك الانفعالي وعدم الكفاءة الأكاديمية أعراض أولية للاحتراق الأكاديمي.

3- العوامل المؤدية إلى الاحتراق الأكاديمي:

يمكن تقسيم العوامل المؤدية للاحتراق الأكاديمي إلى سمات الشخصية، وعوامل خارجية، ومتغيرات ديموجرافية، ويحدث الاحتراق نتيجة لتفاعل هذه العوامل معًا (مختار بوفرة، 2018)، حيث تؤدي التوقعات المرتفعة إلى تصورات موضوعية أو ذاتية للضغط المستمر والشديد؛ مما يؤدي إلى مزيد من التعب والقلق لدى الطالب تجاه الدراسة بالإضافة إلى تلك العوامل المرتبطة بالسمات، مثل الكفاءة الذاتية، وصورة الذات، ووجهة الضبط، والثقة بالنفس، والقلق، والتقييمات الذاتية، وأنماط الدافعية (Kim, et al. 2015; Lee, et al., 2020; Lee, et al., 2010; Lian, et al., 2014; Jacobs, 2003; Yang & farn, 2005;). وفيما يلي إشارة لتلك الأسباب:

(أ) العوامل النفسية: تتمثل العوامل النفسية المؤدية للاحتراق الأكاديمي فيما يلي:

يرتبط الاحتراق الأكاديمي ببعض العوامل النفسية التي من بينها انخفاض تقدير الذات حيث يرى جونسون وآخرون Johnson et. al. (2020) ان انخفاض تقدير الذات له دورا مؤثرا في احتمالية التعرض للضغوط والاحتراق، وذلك لأنه يمكن أن يؤدي انخفاض تقدير الذات إلى آثار نفسية تجعل الشخص أكثر عرضه للمواقف الضاغط، ويتفق ذلك مع ما أشار إليه كريمية وآخرون Karimia et. al. (2014) بان الاحترام وتقدير الذات يزيدان من الأداء الأكاديمي ويقللان من الاحتراق الأكاديمي.

ويرى نوريز Norez (2017) أن سمات الشخصية تعد مؤشرات مهمة لخطر تطور أعراض الاحتراق الأكاديمي، حيث أن الأشخاص الذين يظهرون مستويات عالية من الانبساط هم اجتماعيون للغاية ويتفاعلون مع الآخرين بطرق إيجابية مما يخدم وظيفة الصد المؤقت فيما يتعلق بالمواقف الضاغطة. والأشخاص ذوي الضمير العالي معتادون على الحذر والموثوقية والعمل الدؤوب ومنظمين بشكل جيد وهادف.

وبالتالي يتسمون بالعمل الجاد والانضباط الذاتي والسعي نحو الإنجاز والمثابرة والكفاءة في الدراسة إلى نتائج إيجابية، مما يترتب عليه الشعور بالرضا عن أدائهم، وبالتالي يظهرون مستويات أقل من الاحتراق لأن الإحساس المنخفض بالإنجاز الشخصي هو عنصر أساسي في الاحتراق.

وتعكس الكفاءة الذاتية العالية لدى الطلاب ثقتهم في قدرتهم على التعلم، وهو ما يترتب عليه الاهتمام بالتعلم وانخفاض الاحتراق الأكاديمي (Ling, et al. ,2014)، وذلك نظرا لارتباط بين الكفاءة الذاتية وأساليب العزو حيث يؤدي أسلوب العزو الإيجابي هذا إلى تعزيز الكفاءة الذاتية للطالب، وبالتالي تقليل حالات الاحتراق. بينما يعزو الطلاب الذين لديهم أسلوب عزو سلبي الفشل إلى عوامل خارجية لا يمكن السيطرة عليها، مما يؤدي إلى تقويض كفاءتهم الذاتية، وبالتالي زيادة خطر الاحتراق الأكاديمي. ويتفق مع ذلك ما أشار إليه لي وآخرون Lee et. al. (2020) بأنه عند إجراء تدخل؛ يجب أن يتم التركيز على أساليب العزو في عملية التفكير الخاصة بالطلاب.

ويشير على بن عبد الرحمن الشهري (2020) إلى أن انخفاض الهناء الذاتي الأكاديمي يترتب عليه مروره بخبرة الاحتراق الأكاديمي حيث الشعور بالإنهاك الناتج عن كثرة الأعباء الدراسية، والاتجاهات السلبية تجاه العمل الدراسي، وقد يترتب على ذلك التسرب من الدراسة. وتري وينجا وآخرون Wanga, et. al. (2019) أن مفهوم الذات المهني يؤثر على الاحتراق الاكاديمي، فحينما يكون لدى الطلاب مفهوم ذات مهني سلبي سينعكس ذلك بالسلب على الاحتراق الاكاديمي ليزيد من حدته.

(ب) العوامل الخارجية:

(1) الدراسة:

تشير لانج وآخرون Ling et. al. (2014) إلى أن الاحتراق الأكاديمي يرتبط بطبيعة البرنامج الدراسي الذي يلتحق به الطلبة، حيث يعاني طلبة الطب من

الاحتراق الأكاديمي بمستوى أعلى مما يعاني منه الطلبة الذين يدرسون علوم الكمبيوتر واللغات الأجنبية، وقد يكون بسبب التدريب الطبي الذي يتطلب من طلبة كليات الطب مستويات عمل عالية، علاوة على ذلك ضغوط التوظيف في المستقبل، وذلك بجانب ضغوط الدراسة الأكاديمية.

(2) ضغوط التوظيف غير المسبوقة:

تعتبر ضغوط العمل غير المسبوقة من العوامل التي تزيد من الاحتراق الأكاديمي، حيث أنه كل عام يصبح هناك عدد كبير من طلاب الجامعات بحاجة للتوظيف، مع تجاوز العرض للطلب مما يجعل من الصعب جدًا العثور على عمل مثالي، وحتى إن أمكنهم التوظف، سيظل الراتب قليل، لذا فإن فكرة التعلم غير المجدي ستنمو بشكل كبير، مما يجعل الطلاب يرغبون في العثور على وظيفة جيدة في وقت مبكر، وليس الدراسة بجد (Wu, 2010).

(3) أوجه القصور في التعليم الجامعي:

تتمثل إحدى سلبيات التعليم العالي في التأكيد على النظرية وتجاهل الممارسة، حيث تتضمن الكثير من البرامج جوانب نظرية، بدون برامج عملية. فعلى سبيل المثال نجد أن تعليم المعلمين لا يهتم إلا بتدريس المعرفة النظرية، مع تجاهل الممارسات العملية، لذلك يعتقد الطلاب أن المعرفة المكتسبة ليس لها قيمة عملية، مما يجعلهم يستبعدون المقررات والمعرفة التي تعلموها إلى حد ما، فضلًا عن أدراكهم المنخفض لتخصصهم (Wu, 2010).

(ج) المتغيرات الديموجرافية: تتمثل العوامل الديموجرافية فيما يلي:

(1)العمل: تشير كوروبتس وآخرون Koropets et. al. (2019) إلى أن زيادة مدة جمع الطلبة بين العمل والدراسة سببًا في شدة أعراض الاحتراق؛ حيث يعد الاحتراق الأكاديمي نتيجة حتمية للطلبة الذين يواجهون صعوبة التنظيم بين العمل والدراسة

بشكل صحيح. ويصل الاحتراق الأكاديمي أقصى مستوياته لدى الطلاب خلال امتحانات نهاية الفصل الدراسي.

(2) الحالة الاجتماعية: يرى محمد أحمد درويش (2014، 234) أن معدلات الاحتراق أعلى بين غير المتزوجين، والمتزوجون وليس لديهم أطفال، مقارنة بالمتزوجين، والذين لديهم أطفال، لما توفره الأسرة من مصادر مساندة عاطفية، ويؤكد جونسون وآخرون Johnson et. al. (2020) أن غير المتزوجين لديهم ثقة بالنفس أقل بكثير من المتزوجين. والاحتراق أكثر بين أولئك الذين لديهم مدة زواج أقصر.

(3) النوع: يشير سباهيتش وفاردو Spahić & Vardo (2017) إلى أن الإناث أقل عرضه لظهور الاحتراق الأكاديمي من الذكور، حيث أن الطالبات يظهرن نتائج أعلى في التوافق والضمير، أي يتمتعن بسمات أعلى تتعلق بإنجاز المهام في الوقت المناسب، والجدية في التعامل مع مهام العمل والاستعداد لبذل جهد في تحقيق الهدف. ويتفق مع ذلك ما أشارت إليه نتائج بيكر وآخرون Bikar et. al. (2018) بأن الاحتراق الأكاديمي أعلى بين الذكور مقارنة بالإناث نظراً إلى ان الطلاب والطالبات لديهم دوافع أكاديمية مختلفة ومخاوف بشأن البطالة بصفة خاصة لدى، ويؤكد ذلك نتائج دراسة لوبيز وأخرون López et. al. (2018) التي أشارت إلى أن الذكور لديهم ميل أكبر للإصابة بمتلازمة الاحتراق الأكاديمي.

ويختلف مع ذلك ما أشار إليه عادل محمد الصادق وعادل سيد عبادي (2018) بأن الاحتراق الأكاديمي أعلى بين الإناث مقارنة بالذكور؛ حيث يحاول الإناث إثبات أنفسهن من خلال ما يتعرضن له من ضغوط أكاديمية في البيئة الجامعية مقارنة بالذكور.

4–مظاهر الاحتراق الأكاديمي:

تتعدد مظاهر الاحتراق الأكاديمي، تبعًا لأبعاد متلازمة الاحتراق الثلاث التي سبق الإشارة إليها، وتتمثل فيما يلي:

(أ) المظاهر الجسمية:

تعد اضطرابات النوم من مظاهر الاحتراق الأكاديمي والتي تندرج تحت بعد الإنهاك، وتتمثل تلك الاضطرابات الوهن وتوتر العضلات والتغير في عادات الأكل والنوم (أمل فلاح الهملان، 2017)، تتمثل في النوم المتقطع، وزيادة وقت الاستيقاظ، وانخفاض كفاءة النوم، ويمكن أن تؤدي مشاكل النوم أثناء الاحتراق إلى الإنهاك الجسدي وتشرح سبب شعور الأشخاص الذين يعانون من الاحتراق بالنعاس والتعب العقلي معظم اليوم طوال أيام الأسبوع دون أن تقل في عطلات نهاية الأسبوع (Ekstedt et. al., 2006).

(ب) المظاهر السلوكية:

تتمثل المظاهر السلوكية لدى الأشخاص الذين يعانون من الاحتراق في زيادة مقاومة الذهاب إلى العمل أو المدرسة، والتأخير في الحضور للعمل أو الجامعة، وفقدان القدرة على حل المشكلات، والتأخر في أداء العمل وعدم تأديته بجدية، أو تأديتها بكفاءة أقل، والانسحاب وتجنب الزملاء في العمل أو الدراسة، وزيادة استخدام الأدوية التي تغير المزاج (بما في ذلك الكافيين والنيكوتين)، وعدم القدرة على ممارسة الأنشطة الترفيهية (Roberts, 1997). كما يعاني الأشخاص ذوي الاحتراق الأكاديمي من فرط النشاط، والاندفاعي، والشكوى القهرية (محمد أحمد درويش، 2014، 266؛ Nuallaong, 2013, 57).

(ج) المظاهر الانفعالية:

تتمثل المظاهر الانفعالية للاحتراق الأكاديمي في الشعور المستمر بالفشل، والإحباط والإحساس بالذنب ولوم الذات، وفقدان روح الدعابة (محمد أحمد درويش، 2014، 266; Nuallaong, 2013) ، وكثرة الغضب، والشعور بالاستياء والآسي،

وزيادة الاستعداد للاستثارة الانفعالية، بالإضافة إلى الشعور بالإحباط والضعف، واللامبالاة، وتفضيل التأقلم بدلا من السعي للتغيير والإبداع (أمل فلاح الهملان، 2017; Roberts, 1997). فحينما يدرك ضحايا الاحتراق توقعاتهم غير الواقعية، تُفقد المثالية من ثم يتبعها فقدان الحماس، وينخفض الدافع لديهم والذي يعد بمثابة مؤشر على خيبة الأمل والاستسلام والملل والإحباط (Nuallaong, 2013).

(د) المظاهر المعرفية:

تتبدى المظاهر المعرفية للاحتراق في زيادة الأفكار السلبية تجاه الوظيفة أو الدراسة، ونقص القدرة على التركيز، وجمود التفكير، ومقاومة التغيير، وزيادة الشك وانعدام الثقة، والموقف الساخر اللوم تجاه رؤساء العمل والمعلمين والزملاء، وعقلية الضحية (Roberts, 1997).

5–الآثار السلبية المترتبة على الاحتراق الأكاديمي:

يترتب على الاحتراق الأكاديمي العديد من الآثار السلبية، وتتمثل تلك الآثار فيما يلي:

يشير عبد الرسول عبد الباقي، وعبداللطيف عبد اللاه (2017) إلى أن الاحتراق الأكاديمي يؤدي إلى التسويف الأكاديمي، فكلما ازدادت رغبة الطلاب في عدم المشاركة في الأنشطة التعليمية، أو الانتظام في حضور المحاضرات، أو إنجاز البحوث والتكليفات الخاصة بالمقررات، أو الاستعداد للامتحانات الفصلية، وشعورهم بالتعب الشديد والإنهاك المعرفي والانفعالي والجسمي، وفقدان الاهتمام بالدراسة، ينتج عن ذلك انخفاض الأداء الأكاديمي، ونقص الكفاءة المهنية في المستقبل، وتدهور الحالة الصحية، مما يؤدي إلى تعمد تأجيل أو عدم البدء في المهام الأكاديمية المطلوبة منهم في وقت محدد، وعدم الانتهاء منها حتى اللحظات الأخيرة، وبالتالي يؤثر سلباً على التحصيل الدراسي لديهم.

ويؤكد يشير مختار بوفرة (2018) إن دائرة الآثار المترتبة على الاحتراق تتسع لتشمل تفاعلات الشخص وعلاقاته الاجتماعية؛ حيث يشعر بعدم الرغبة في التفاعل مع الآخرين، ويميل إلى العزلة والانسحاب لعدم رغبته في الظهور أمام الناس، وعدم قدرته على التعامل مع أفراد عائلته وأصدقائه ومحادثتهم، وتتكون لديه اتجاهات سلبية نحوهم.

ويشير دنج وآخرون Ding et. al. (2019) إلى أن لأشخاص الذين يعانون من الاحتراق الأكاديمي يسجلون درجات منخفضة على الالتزام المهني، مما يترتب عليه انخفاض مستوى أدائهم المهني والإنتاجية، وهو ما سينعكس بالسلب على المؤسسات التي يلتحقون للعمل بها.

ويرى سانج وآخرون Singh et. al. (2020) ان الاحتراق الأكاديمي يترتب عليه زيادة الشعور بالوحدة ونقص مشاركة الطلاب، حيث يعاني الطلاب الذين يشعرون بالوحدة من ضعف الارتباط مع الآخرين، وبالتالي يشعرون بالعجز ويستسلمون بسرعة أثناء مواجهة التحديات، مما يؤثر على كفاءتهم واستقلاليتهم في المشاركة الأكاديمية.

فروض البحث:

1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلبة الجامعة على مقياس الاحتراق الأكاديمي تعزى لمتغير النوع؟

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلبة الجامعة على مقياس الاحتراق الأكاديمي وفقًا لمتغير التخصص الأكاديمي؟

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلبة الجامعة على مقياس الاحتراق الأكاديمي وفقًا لمتغير الفرقة الدراسية؟

إجراءات البحث

أ– عينة التحقق من الخصائص السيكومترية: تم اختيار عينة للتحقق من الخصائص السيكومترية من طلبة كلية التربية (تعليم عام، وأساسي) للعام الجامعي 2021 /2022 م بجامعة الفيوم بطريقة عشوائية بلغ عددهم (377) طالباً وطالبة، وتم استبعاد (11) مفحوص لعدم استكمالهم الإجابة على عبارات المقياس، بهدف التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس، والتأكد من مدي مناسبته للعينة، ويوضح الجدول (1) توزيع أفراد العينة الاستطلاعية.

جدول (1)

توزيع أفراد العينة الاستطلاعية بكلية التربية وبالفرق المختلفة

الفرقة	عدد الطلبة		
	ذكور	إناث	الإجمالي
الأولى	–	25	25
الثالثة	13	73	86
الرابعة	32	223	255

ب–عينة البحث

تكونت عينة البحث من (205) طالباً وطالبة بكلية التربية جامعة الفيوم (28 ذكور، و177 إناث)، وشملت عينة الدراسة الفرق الدراسية الأربع لعام 2021 /2022م. وتراوحت أعمارهم بين (18–22) بمتوسط عمري مقداره (14,20) وانحراف معياري مقداره (492,1). وتم اختيار العينة بطريقة عشوائية. ويوضح الجدول (2) خصائص عينة البحث وفقاً للنوع والفرقة الدراسية.

جدول (2)

خصائص عينة البحث وفقاً للنوع والفرقة الدراسية

الفرقة	عدد الطلبة		
	ذكور	إناث	الإجمالي
الأولى	6	38	44
الثانية	7	46	53
الثالثة	4	30	34
الرابعة	11	63	74

جـ–أدوات البحث:

1- مقياس الاحتراق الأكاديمي (إعداد الباحثون)

يمثل مقياس الاحتراق الأكاديمي لطلبة الجامعة المقياس الرئيسي للبحث، بالإضافة إلى بعض البيانات الأولية بالمقياس.

(أ) مبررات إعداد المقياس:

توجد مجموعة من المبررات التي تم على أساسها إعداد المقياس، وهي:

(1) قلة المقاييس العربية المصممة والمقننة التي تقيس الاحتراق الأكاديمي لدي طلبة الجامعة.

(2) الاختلاف بين المقاييس العربية التي تقيس الاحتراق الأكاديمي في أبعاده.

(3) قلة الدراسات العربية التي تتناول متغير الاحتراق الأكاديمي.

(4) قلة الدراسات الأجنبية التي تناولت متغير الاحتراق الأكاديمي.

(ب) الهدف من المقياس: قياس الاحتراق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة.

(ج) خطوات إعداد المقياس: مر إعداد المقياس بعدد من الخطوات، وهي:

– الاطلاع على بعض الأطر النظرية والدراسات الأجنبية السابقة، ومنها: (أمل فلاح الهملان،2017؛ محمد أحمد درويش، 2014؛ عادل محمد الصادق وعادل سيد عبادي، 2018؛ مختار بوفرة، 2018؛ Artal & Cabrera, 2013; AYPAY, 2012 Ding et. al, 2019; Ling et. al, 2014; López et. al, 2018; Maslach & Schaufeli, 1993; Noh et. al, 2013; Norez, 2017; Pérez-Fuentes et. al, 2020; Reisa et. al, 2015; Shankland et. al, 2019; Wu, 2010).

–الاطلاع على مقاييس الاحتراق الأكاديمي العربية، ثم الأجنبية وترجمتها مثل؛ Oldenburg Burnout Inventory; Copenhagen Burnout Inventory – Student Maslach Burnout Inventory–Student Survey; Version (CBI-S)، ومقياس الاحتراق النفسي المهني إعداد: فرج عبد القادر طه والسيد مصطفى راغب.

– إعداد استبيان مفتوح للاحتراق الأكاديمي في ضوء ما تم الاطلاع عليه من اطر نظرية ومقاييس الاحتراق الأكاديمي، وتم تطبيقه على (100) طالب وطالبة من طلبة الجامعة، وتم استبعاد (20) استمارة لعدم استكمال الإجابة عليهم، وتم تفريغ استجابات الطلبة على الاستبيان المفتوح.

– صياغة عبارات المقياس من خلال الاستعانة باستجابات الطلبة على الاستبيان المفتوح، ومقاييس الاحتراق الأكاديمي العربية، والأجنبية التي تم ترجمتها، ووفقاً للأطر النظرية التي تم الاطلاع عليها، وعددها (70) عبارة مثلت الصورة المبدئية للمقياس.

(د) الصورة المبدئية للمقياس:

(1) في ضوء ما تم الاطلاع عليه من الأطر النظرية للاحتراق الاكاديمي، ومقاييس الاحتراق الاكاديمي العربية منها والأجنبية، تم صياغة مجموعة من العبارات التي تقيس الاحتراق الاكاديمي وعددها(70) عبارة، موزعة على أربعة مكونات هم؛ الإنهاك: حيث شعور الطالب بنفاذ الطاقة الجسمية، والقدرة على التفكير اللازمان لممارسة أي نشاط، بالإضافة إلى القابلية المرتفعة للاستثارة الانفعالية، بواقع عدد

عبارات (22)، ومكون الثان الاتجاه السلبي نحو الدراسة: يتمثل في انخفاض الدافعية نحو الدراسة، والتفكير السلبي تجاهها، مما يترتب عليه نقص الاهتمام والعزوف عن المشاركة في المهام الدراسية، وعدد عباراته (24)، والمكون الثالث ضعف الإنجاز الأكاديمي: يتمثل في انخفاض القدرة على أداء المهام الأكاديمية بكفاءة، وصعوبة استذكار المقررات، واقتصار أداء الطالب على بذل الحد الأدنى من المجهود اللازم لاجتياز سنوات الدراسية، وعدد عباراته (13)، وأخيرا المكون الرابع محدودية العلاقات الاجتماعية: يتمثل في تأثر علاقات الطالب بأفراد أسرته وأقرانه نتيجة ضعف قدرته على التعامل الإيجابي مع ضغوط المتطلبات الأكاديمية، ويمتد ذلك التأثير إلى كافة مناحي الحياة، وعدد عباراته (11).

(2) يتم الإجابة عن المقياس من خلال وضع علامة (√) أمام الاستجابة التي تعبر عن المفحوص، ويتم تقدير استجابة الطلاب في ضوء أربعة بدائل هي؛ أبدًا (1)، وقليلًا (2)، وغالبًا (3)، ودائمًا (4)، وتمثل أقل درجة يحصل عليها المفحوص على المقياس (70) وأعلى درجة هي (280) حيث تشير الدرجة العالية إلى درجة مرتفعة من الاحتراق الأكاديمي لدي المفحوص.

(3) تم عرض الصورة المبدئية على مجموعة من الأساتذة المحكمين في قسم الصحة النفسية، وعلم النفس التربوي بلغ عددهم (10) ملحق (1)؛ وذلك لمعرفة آرائهم حول مدى مناسبة العبارات المطروحة لقياس الاحتراق الأكاديمي، وقد تم الاستفادة من هذا التحكيم في تغيير بعض العبارات لم تصل إلى نسبة اتفاق (80%) بين المحكمين، لتكون أكثر ملائمة وإجرائية للمقياس، كما هو موضح بالجداول من (3) إلى (6):

جدول (3)

تعديل مضمون بعض مفردات المكون الأول(الإنهاك) بناءً على آراء المحكمين

المفردة	مضمون المفردة قبل التعديل	مضمون المفردة بعد التعديل
5	اشعر بالأرق وعدم انتظام النوم خلال فترة الدراسة.	أعاني من عدم انتظام النوم خلال فترة الدراسة.
6	اشعر بعدم قدرتي على التفكير في أي شيء بعد انتهاء اليوم الدراسي.	يصعب على التفكير في أي شيء بعد انتهاء اليوم الدراسي.
8	اشعر بالضيق عند التفكير في المهام الدراسية التي يتوجب على إنجازها (المحاضرات أو التكليفات).	اشعر بالضيق عند التفكير في أداء مهامي الدراسية (المحاضرات أو التكليفات).
11	أُجيد التعامل مع ضغوط ومتطلبات دراستي.	أُجيد التعامل مع ضغوط الدراسة ومتطلباتها
20	استثار انفعاليًا أثناء فترة الدراسة من أبسط الأشياء.	أنفعل لأسباب تافهة أثناء فترة الدراسة.

جدول (4)

تعديل مضمون بعض مفردات المكون الثاني (الاتجاه السلبي نحو الدراسة) بناءً على آراء المحكمين

المفردة	مضمون المفردة قبل التعديل	مضمون المفردة بعد التعديل
4	أسعى إلى معرفة المستجدات في مجال دراستي.	أتطلع لما هو جديد في دراستي
5	اشعر أن التعاون مع زملائي فيما نكلف به من مهام دراسية يستهلك قدر أكبر من طاقتي.	أرى أن التعاون (العمل المشترك) يستنفذ طاقتي.
6	أجد خبرات جديدة ومثيرة للاهتمام في دراستي.	تثير الأنشطة والمهام الدراسية اهتمامي.

المفردة	مضمون المفردة قبل التعديل	مضمون المفردة بعد التعديل
20	اعتقد أن سوق العمل يتطلب مهارات أكثر مما تقدمه دراستي.	أرى أن دراستي غير ملائمة لسوق العمل.
21	انجز المهام الدراسية التي أكلف بها بشكل مستقل بصورة أفضل من إنجازي للمهام الجماعية مع زملائي.	انجز بمفردي أفضل من عملي في مجموعة.
24	أجد مشقة في التفكير بشكل إيجابي.	أجد مشقة في التفكير بشكل إيجابي بسبب أعبائي الدراسية.

جدول (5)

تعديل مضمون بعض مفردات المكون الثالث (ضعف الإنجاز الأكاديمي) بناءً على آراء المحكمين

المفردة	مضمون المفردة قبل التعديل	مضمون المفردة بعد التعديل
5	كل ما يشغل تفكيري اجتياز سنوات الدراسة بأي شكل.	أذاكر لكي أنجح بأي تقدير.
10	يمكنني حل المشكلات التي تظهر في دراستي بشكل فعال.	يمكنني حل المشكلات المرتبطة بالدراسة بشكل فعال.

جدول (6)

تعديل مضمون بعض مفردات المكون الرابع (محدودية العلاقات الاجتماعية) بناءً على آراء المحكمين

المفردة	مضمون المفردة قبل التعديل	مضمون المفردة بعد التعديل
3	اشعر أن المتطلبات الدراسية تعوقني عن ممارسة حياتي بشكل طبيعي.	تعوقني المتطلبات الدراسية عن ممارسة حياتي بشكل طبيعي.
9	أصبحت مثقلا بالأعباء والمهام الأكاديمية التي تعوقني عن التفاعلات الاجتماعية.	أصبحت مثقلا بالأعباء والمهام الأكاديمية التي تعوقني عن المشاركة في التفاعلات الاجتماعية.

(4) بعد إجراء تعديل العبارات، تم تطبيق المقياس في صورته الأولية بعد التحكيم، على عينة استطلاعية من طلبة كلية التربية (تعليم عام، وأساسي) للعام الجامعي 2021 /2022م بجامعة الفيوم بطريقة عشوائية بلغ عددهم (377) طالباً وطالبة، وتم استبعاد (11) مفحوص لعدم استكمالهم الإجابة على عبارات المقياس، بهدف التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس، والتأكد من مدي مناسبته للعينة، ويوضح الجدول (7) توزيع أفراد العينة الاستطلاعية؛

جدول (7)

توزيع أفراد العينة الاستطلاعية بكلية التربية وبالفرق المختلفة

الفرقة	عدد الطلبة		
	ذكور	إناث	الإجمالي
الأولى	–	25	25
الثالثة	13	73	86
الرابعة	32	223	255

– تم حساب زمن تطبيق المقياس وقد تراوح ما بين (10–15) دقيقة.

(هـ) حساب الاتساق الداخلي للمقياس:

تم إجراء الاتساق الداخلي للمقياس كخطوة من خطوات بناء المقياس للتأكد من مدى ارتباط مكونات المقياس ببعضها البعض، ومدى ارتباط درجة كل مفردة بالدرجة الكلية للمقياس، حيث كانت معاملات الارتباط بين كل مفردة من مفردات المقياس بالدرجة الكلية للمقياس جميعها دالة عند مستوى دلالة (0,01)، ماعدا (11) مفردة هي (8، 9، 13، 14، 16، 19، 31، 33، 44، 64، 70) لم تصل إلى حد الدلالة، وبالتالي تم استبعادها من المقياس ليصبح عدد مفردات المقياس (59) مفردة في صورته النهائية.

كما تم حساب معاملات ارتباط درجة كل بعد من أبعاد المقياس بالدرجة الكلية للمقياس بعد حذف المفردات التي لم تصل إلى حد الدلالة، وكانت جميعها

دالة عند مستوى دلالة (0,01)، مما يشير إلى وجود اتساق بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس، وكذلك تم حساب معاملات ارتباط درجة كل بعد من أبعاد المقياس بعباراته بعد حذف المفردات التي لم تصل إلى حد الدلالة، وكانت جميعها دالة عند مستوى دلالة (0,01)، مما يشير إلى وجود اتساق بين كل بعد من أبعاد المقياس وعباراته.

(و) صدق المقياس:

تم التحقق من صدق مقياس الاحتراق الأكاديمي بالطرق التالية (صدق المحكمين – الصدق العاملي: بطريقة التحليل العاملي الاستكشافي (DFA).

(1) الصدق العاملي باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي (DFA):

- تم استخدام التحليل العاملي؛ للتأكد من صدق مقياس الاحتراق الاكاديمي بعد تطبيق المقياس على عينة مكونة من (366) طالباً وطالبة بكلية التربية–جامعة الفيوم، وتم إجراء التحليل العاملي باستخدام طريقة المكونات الأساسية Principle component(لهوتلنج)، وتم مراجعة معاملات الارتباط بين العبارات وبعضها بمصفوفة الارتباط البينية (Correlation Matrix) للتأكد من ان معظم معاملات الارتباط البينية تزيد عن (r= ,3) كحد أدنى لدلالة المتغيرات على العبارات أو العوامل، والتحقق من مدى كفاية العينة المطبق عليها المقياس لإجراءات التحليل العاملي؛ وذلك من خلال إجراء اختبار كفاية العينة (KMO Kaiser-Mayer-Olkin Test)، للتأكد من ان قيمة MSA لا تقل عن (,6)، وأسفرت نتائج الاختبار عن كفاية العينة لإجراء التحليل العاملي حيث كانت قيمة(KMO =0,872)، كما تم التأكد من أن قيمة اختبار النطاق Bartlett's Test Of Sphericity دالة عند مستوى دلالة أقل من 0,01، حيث أسفرت النتائج على أن قيمة اختبار النطاق (6429,872) دالة عند مستوى دلالة (p=0,000)، وبذلك تم التأكد من صلاحية البيانات لإجراء التحليل العاملي.

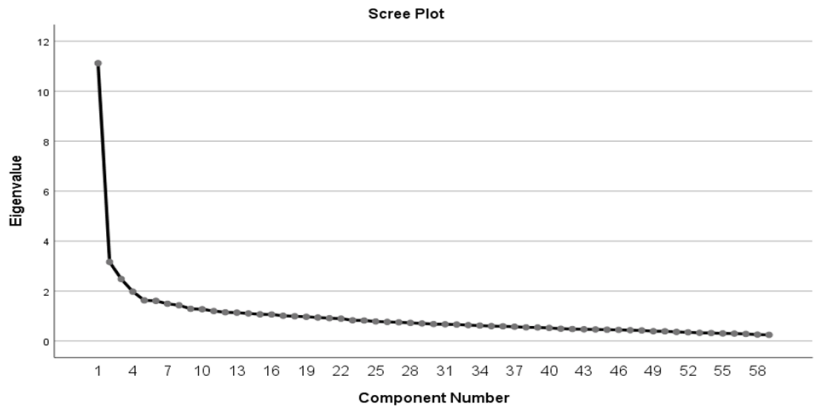
–وتم اتباع الخطوات الآتية في التحليل العاملي:

–مراجعة قيم بنود المصفوفة البينية للبناء العاملي للتأكد من أن جميع قيم معاملات ألفا للمفردات على هذا المقياس دالة عند مستوى دلالة (0,01).

–وتم مراجعة قيم معاملات الشيوع الخاصة بمفردات المقياس والتأكد من أن قيمة كل معامل لكل مفردة لا تقل عن (0,05)، وأن كل مفردة متشبعة على عامل واحد، وذلك للحصول على تكوين عاملي بسيط يمكن تفسيره وتسميته.

–واستخدم محك كايزر Kaiser لجوتمان، والذي يتطلب مراجعة الجذر الكامن حيث تقبل العوامل التي يزيد جذرها الكامن عن الواحد الصحيح؛ ومن ثم تقبل العوامل التي يتشبع عليها (3) بنود على الأقل بحيث لا يقل تشبع البند بالعامل عن (3,0)، وأسفرت نتائج التحليل العاملي لمفردات المقياس المكونة من (59) مفردة عن تشبع المفردات على أربع عوامل توفر بهما محك كايزر استطاعوا تفسير (41,762%) من نسبة التباين الكلي في درجات العينة، وهذه قيمة مقبولة لمعامل الصدق العاملي.

–وتم تدوير المحاور بطريقة الفاريمكس Varimax واتضح أنهم أربع عوامل فقط، في ضوء المعايير التالية: محك التشبع الجوهري للبند بالعامل < 0,3، ومحك جوهرية العامل <3 تشبعات جوهرية للبند، ويظهر شكل العوامل بمنحنى Scree Plot لعدد (59) مفردة خاضعة للتحليل كما هو موضح بالشكل (1)



شكل**(1)**

منحنى تشبعات المكونات العاملية لمقياس الاحتراق الأكاديمي (Scree Plot)

–وتم مراجعة مصفوفة العوامل بعد التدوير للتأكد من أن جميع مفردات المقياس متشبعة على عامل واحد من عوامل المقياس، وأسفر التدوير عن أربعة عوامل، وتم تصنيف هذه العوامل من الدرجة الأولي (الجذر الكامن أكبر من الواحد الصحيح)، استطاعوا تفسير (41,782%) من نسبة التباين المشترك بين درجات أفراد العينة، وهذا يشير إلى معامل صدق مرضي، وهذه العوامل موضحة في جدول (8)

جدول (8)

عدد المفردات المتشبعة على كل عامل من عوامل مقياس الاحتراق الأكاديمي

العامل	مضمون العامل	نسبة التباين	الجذر الكامن	عدد المفردات
الأول	الإنهاك	21,130	2,923	21
الثاني	التوجه السلبي نحو الآخرين والدراسة	7,960	1,774	17
الثالث	نقص الشغف الأكاديمي	6,349		11
الرابع	ضعف المثابرة الأكاديمية	6,323		10
	مجموع التباين الكلي	41,762		59 مفردات

وفيما يلي توضيح لهذه العوامل:

العامل الأول:

تشبع هذا العامل بـ (21) مفردة حققت جميعها محك كايزر للتشبع على العامل، حيث تتراوح قيم التشبعات للمفردات ما بين (,325 إلى ,577) كما أن هذا العامل استطاع تفسير نسبة (21,130%) من التباين المشترك لدرجات العينة وحصل على جذر كامن مقداره (6,567)، وكانت جميع المفردات التي تشبع بها هذا العامل تتضمن الإنهاك الجسمي الانفعالي المعرفي لذا تم تسمية هذا العامل بالإنهاك حيث شعور الطالب بنفاذ الطاقة الجسمية، والقدرة على التفكير اللازمان لممارسة أي نشاط، بالإضافة إلى القابلية المرتفعة للاستثارة الانفعالية.

العامل الثاني:

تشبع هذا العامل بـ (17) مفردة حققت جميعها محك كايزر للتشبع على العامل، حيث تتراوح قيم التشبعات للمفردات ما بين (,323 إلى ,547) كما أن هذا العامل استطاع تفسير نسبة (7,960%) من التباين المشترك لدرجات العينة وحصل على جذر كامن مقداره (4,696)، وكانت جميع المفردات التي تشبع بها هذا العامل مفردات تتضمن توجه الفرد نحو الآخرين، والتوجه السلبي نحو الدراسة لذا تم تسمية هذا العامل بالتوجه السلبي نحو الآخرين والدراسة؛ حيث يتمثل في انخفاض الدافعية نحو الدراسة، والتفكير السلبي تجاهها، وتأثر علاقات الطالب بأفراد أسرته وأقرانه نتيجة ضعف قدرته على التعامل الإيجابي مع ضغوط المتطلبات الأكاديمية، ويمتد ذلك التأثير إلى كافة مناحي الحياة.

العامل الثالث:

تشبع هذا العامل بـ (11) مفردة حققت جميعها محك كايزر للتشبع على العامل، حيث تتراوح قيم التشبعات للمفردات ما بين (,403 إلى ,598) كما أن هذا العامل استطاع تفسير نسبة (6,349%) من التباين المشترك لدرجات العينة وحصل على

جذر كامن مقدراه (3,746)، وكانت جميع المفردات التي تشبع بها هذا العامل مفردات تتضمن الشغف الأكاديمي للطالب رغم المهام والضغوط الأكاديمية، لذا فإنه يمكن تسمية هذا العامل بنقص الشغف الأكاديمي ويتمثل في الأداء الآلي والروتيني للمهام والتكليفات الدراسية دون الاستمتاع أو الرضا عما يتم دراسته.

العامل الرابع:

تشبع هذا العامل بـ (10) مفردة حققت جميعها محك كايزر للتشبع على العامل، حيث تتراوح قيم التشبعات للمفردات ما بين (306, إلى 504,) كما أن هذا العامل استطاع تفسير نسبة (6,323%) من التباين المشترك لدرجات العينة وحصل على جذر كامن مقدراه (3,731)، وكانت جميع المفردات التي تشبع بها هذا العامل مفردات تتضمن قلة اهتمام الطالب بالدراسة والمهام الأكاديمية، لذا تم تسمية هذا العامل ضعف المثابرة الأكاديمية؛ حيث تنخفض قدرة الطالب على مواصلة الأداء الفعال للمهام والتكليفات الأكاديمية والتعامل مع المتطلبات والضغوط المرتبطة بالدراسة.

(ز) ثبات المقياس:

تم التحقق من ثبات المقياس بالطرق الآتية (الفاكرونباخ، وإعادة الاختبار)

(1) حساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ:

تم حساب ثبات المقياس باستخدام معامل (ألفا كرونباخ)، وتبين أن معامل الثبات للمقياس ككل (919,) وهذا معامل ثبات مرتفع وفقاً للمعايير القياسية؛ حيث يعتبر المقياس ثابتا إذا وقعت قيمة ألفا في المدى (0,7–1).

وتم بحساب معاملات ثبات الأبعاد الفرعية المتضمنة في المقياس عن طريق حساب معاملات الاتساق الداخلية، باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، جدول (9)؛

جدول (9)

معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ لأبعاد مقياس الاحتراق الأكاديمي

رقم البعد	الأبعاد	معامل ثبات ألفا بعد حذف عبارات البعد
الأول	الإنهاك	0,866
الثاني	التوجه السلبي نحو الآخرين والدراسة	0,824
الثالث	نقص الشغف الأكاديمي	0,745
الرابع	ضعف المثابرة الأكاديمية	0,749
المقياس ككل		0,919

ويتضح من جدول (9) أن جميع معاملات ألفا دالة عند مستوى دلالة (0,01)، كما أن قيم معامل ثبات ألفا للأبعاد تشير إلى معاملات ثبات مقبولة.

(2) الثبات بإعادة التطبيق:

تم حساب الثبات بإعادة التطبيق لمقياس الاحتراق الأكاديمي بفاصل زمني شهر من إجراء التطبيق الأول على عينة مكونة من (37) طالباً وطالبة من طلبة كلية التربية – جامعة الفيوم–بالفرقة الثالثة والرابعة، ممن أمكن الوصول إليهم في إعادة التطبيق، وتم حساب معامل الثبات من خلال حساب معامل الارتباط بين درجات الطلبة في التطبيق الأول ودرجاتهم على المقياس في إعادة التطبيق؛ واتضح أن معامل الارتباط مساويًا (717,0) وتمثل درجة ثبات مقبولة دالة عند مستوى (,01).

(ح) المقياس في صورته النهائية:

(1) وصف المقياس: يهدف المقياس إلى قياس الاحتراق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة من خلال مجموعة العبارات الموزعة على أربعة أبعاد.

(2) مكونات المقياس:

يتكون المقياس من (59) عبارة، موزعة على أربعة أبعاد، البعد الأول (الإنهاك) بواقع (21) عبارة، والبعد الثاني (التوجه السلبي نحو الآخرين والدراسة) بواقع (17) عبارة، والبعد الثالث (نقص الشغف الأكاديمي) بواقع (11) عبارات، والبعد الرابع (ضعف المثابرة الأكاديمية) بواقع (10) عبارة. وفيما يلي عبارات كل بعد كما هو موضح في جدول (10)؛

جدول (10)

أبعاد مقياس الاحتراق الأكاديمي في صورته النهائية، وعبارات كل بعد

البعد	العبارات
البعد الأول: الإنهاك	(1، 5، 9، 11، 14، 16، 22، 25، 28، 33، 34، 37، 41، 44، 45، 46، 49، 50، 54، 57، 58)
البعد الثاني: التوجه السلبي نحو الآخرين والدراسة	(2، 8، 15، 17، 19، 23، 27، 29، 30، 35، 38، 40، 43، 47، 51، 56، 59)
البعد الثالث: نقص الشغف الأكاديمي	(3، 7، 10، 13، 20، 24، 31، 36، 42، 48، 52)
البعد الرابع: ضعف المثابرة الأكاديمية	(4، 6، 12، 18، 21، 26، 32، 39، 53، 55)

(3) تصحيح المقياس:

يتم الإجابة عن المقياس من خلال وضع علامة (√) أمام الاستجابة التي تعبر عن حالة المفحوص، ويتم تقدير استجابة الطلبة في ضوء أربعة بدائل هي؛ أبدًا (1)، وقليلًا (2)، وغالبًا (3)، ودائمًا (4)، وتمثل أقل درجة يحصل عليها المفحوص على المقياس (59) وأعلى درجة هي (236) حيث تشير الدرجة العالية إلى درجة مرتفعة من الاحتراق الأكاديمي لدي المفحوص.

نتائج البحث وتفسيرها:

1– نتائج الفرض الأول وتفسيرها:

نص الفرض الأول "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلبة الجامعة على مقياس الاحتراق الأكاديمي تعزى لمتغير النوع".

وللتحقق من صحة الفرض تم استخدام اختبار ت "t–test" للعينات المستقلة لحساب الفروق بين متوسطي درجات الذكور والإناث على مقياس الاحتراق الأكاديمي، ويتضح ذلك من الجدول (11)؛

جدول (11)

دلالة الفروق بين متوسطي درجات الذكور والإناث على مقياس الاحتراق الأكاديمي

	النوع		"ف"	مستوى الدلالة	درجة الحرية	"ت"	مستوى الدلالة
	الذكور (ن=28)	الإناث (ن=177)					
المتوسط	143,43	139,21	8,368	0,004	203	−0,799	0,425
الانحراف المعياري	34,343	24,432					

ويتضح من الجدول (11) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات كل من الذكور والإناث على مقياس الاحتراق الأكاديمي، وبذلك تحقق الفرض.

وبذلك نجد انه لا توجد فروق بين الذكور والإناث في الاحتراق الأكاديمي أي أن الذكور والإناث يكونوا عرضه لظهور الاحتراق الأكاديمي بدرجات متساويةويؤكد ذلك ما أشار إليه إميكبي وآخرون Emikpe, et. al. (2022) بان كل من الذكور والإناث يعانون من الاحتراق الأكاديمي بدرجات متساوية، ويختلف ذلك مع ما أشارت إليه نتائج دراسة كل من بيكر وآخرون Bikar et. al. (2018) وسباهيتش وفاردو

Spahić & Vardo(2017) من أن الإناث أقل عرضه لظهور الاحتراق الأكاديمي من الذكور، أي أن الاحتراق الأكاديمي أعلى بين الذكور مقارنة بالإناث، وذلك ما أكدته نتائج دراسة لوبيز وأخرون López et. al. (2018) التي أشارت إلى أن الذكور لديهم ميل أكبر للإصابة بمتلازمة الاحتراق الأكاديمي، كما تختلف نتائج الدراسة مع ما أشار إليه عادل محمد الصادق وعادل سيد عبادي (2018) بأن الاحتراق الأكاديمي أعلى بين الإناث مقارنة بالذكور.

ويمكن تفسير ذلك بأن كل من الذكور والإناث يتعرضون للاحتراق الأكاديمي بدرجات متساوية نظرا لاختلاف متغيرات العصر حيث أن كل من الذكور والإناث يتعرضوا لذات الضغوط والمتطلبات الأكاديمية ويخضعون لنظام تعليمي واحد ومتطلبات سوق العمل غير المسبوقة، والمخاوف الخاصة بالعمل لدى كل منهم قائمة وذلك لاختلاف متغيرات العصر ومتطلباته فقد أصبحت نسبة العاملات من الإناث متقاربة أن لم تكن اكثر من الذكور في مختلف القطاعات، وبالتالي أصبحت المخاوف المرتبطة بالعمل قائمة لدى الإناث والتي تمثل احد أسباب الاحتراق الاكاديمي، كما أن الذكور والإناث قد مروا بذات السنوات الدراسية ومتطلباتها وضغوطها إلى أن التحقوا بالجامعة وهذا يفسر عدم وجود فروق بينهم فالاحتراق الاكاديمي تراكمي وبالتالي بما انهم قد مروا بذات السنوات الدراسية فانهم يتعرضون للاحتراق الاكاديمي بدرجات متساوية.

2- نتائج الفرض الثاني وتفسيرها:

نص الفرض الثاني "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلبة الجامعة على مقياس الاحتراق الأكاديمي وفقًا لمتغير التخصص الأكاديمي".

وللتحقق من صحة الفرض تم استخدام اختبار ت "t–test" للعينات المستقلة لحساب الفروق بين متوسطي درجات كل من الأقسام العلمية والأدبية على مقياس الاحتراق الأكاديمي، ويتضح ذلك من الجدول (12)؛

جدول (12)

دلالة الفروق بين متوسطي درجات كل من الأقسام العلمية والأدبية على مقياس الاحتراق الأكاديمي

	التخصص		"ف"	مستوى الدلالة	درجة الحرية	"ت"	مستوى الدلالة
	علمي (ن=25)	أدبي (ن=180)					
المتوسط	138,44	139,97	0,780	0,378	203	−0,276	0,783
الانحراف المعياري	32,122	25,071					

ويتضح من الجدول (12) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات كل من الأقسام العلمية والأدبية على مقياس الاحتراق الأكاديمي، وبذلك تحقق الفرض الصفري.

وتشير نتائج البحث إلى أنه لا توجد فروق بين الأقسام العلمية والأدبية في مستوى الاحتراق الأكاديمي، حيث يتعرض كل من الأقسام العلمية والأدبية للاحتراق الأكاديمي بدرجات متساوية، ويختلف ذلك مع ما أشارت إليه تشير لانج وآخرون Ling et. al. (2014) من أن معدل الاحتراق الأكاديمي الذي يعاني من طلبة الطب أعلى مما يعاني منه الطلبة الذين يدرسون علوم الكمبيوتر واللغات الأجنبية، والذي قد يعود إلى التدريب الطبي الذي يتطلب من طلبة كليات الطب مستويات عمل عالية، علاوة على ذلك ما يتطلب منهم من تقديم الرعاية الصحية لعدد كبير من الناس.

ويمكن تفسير أن كل من الأقسام العلمية والأدبية يتعرضون للاحتراق الاكاديمي بدرجات متساوية إلى لتقارب عدد المقررات الدراسية التي يدرسونها، بالإضافة إلى انهم يدرسون عدد متساوي من المقررات التربوية، ويخضعون لنظام تعليمي واحد، ونظام التقييم والامتحانات ذاته، كما انهم يمرون بخبرة التدريب الميداني على حد سواء حيث يخوضون تجربة التدريس مع الطلبة في المدارس، وهو ما يتطلب منهم التعامل مع عدد كبير من الطلاب والتفاعل معهم، وتدريس المقررات، وبالتالي لم يكن هناك فروق بين الأقسام العلمية والأدبية في التعرض للاحتراق الأكاديمي، وما يجعل نتائج البحث تختلف عما أشارت إليه نتائج دراسة تشير لانج وأخرون Ling et. al. (2014) بان طلبة الطب أكثر تعرضًا للاحتراق الأكاديمي من طلبة علوم الكمبيوتر واللغات إلى خبرة التدريب طبي، أن كل من الأقسام العلمية والأدبية بكلية التربية يمرون بخبرة التدريب الميداني، وبضغوط التوظيف في المستقبل واحدة، وذلك بجانب ضغوط الدراسة الأكاديمية.

جـ- نتائج الفرض الثالث وتفسيرها:

نص الفرض الثالث "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلبة الجامعة على مقياس الاحتراق الأكاديمي وفقًا لمتغير الفرقة الدراسية".

وللتحقق من صحة الفرض تم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه " one way Anova" لحساب الفروق بين متوسطات درجات الطلبة عل مقياس الاحتراق الأكاديمي، ويتضح ذلك من الجدول (14)، وفيما يلي المتوسطات والانحرافات المعيارية لمقياس الاحتراق الأكاديمي وفقا لمتغير الفرق الدراسية ويتضح ذلك من الجدول (13)

جدول (13)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس الاحتراق الأكاديمي تبعا لمتغير الفرق الدراسية

الاحتراق الاكاديمي	الفرقة			
	الأولى (ن=44)	الثانية (ن= 53)	الثالثة (ن=34)	الرابعة (ن=74)
المتوسط	131,07	137,25	142,32	145,62
الانحراف المعياري	25,905	26,568	27,670	23,431

جدول (14)

نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه للاحتراق الأكاديمي وفقا لمتغير الفرق الدراسية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	6425,103	3	2141,701	3,288	0,022
داخل المجموعات	130905,453	201	651,271		
الكلي	137330,556	204			

يتضح من الجدول (14) وجود فروق بين الفرق الدراسية الأربعة على مقياس الاحتراق الأكاديمي عند مستوى دلالة (0,01)، ولتوجيه هذه الفروق بين الفرق الدراسية الأربع تم حساب معامل بونفيروني.

جدول (15)

معاملات بونفيروني للفروق في الاحتراق الأكاديمي وفقا للفرق الدراسية

الفرقة الدراسية	مجموعات المقارنة	متوسط الفروق	الدلالة
الأولى	الثانية	-6,177	0,704
	الثالثة	-11,255	0,295
	الرابعة	-14,553	0,032
الثانية	الثالثة	-5,078	0,845
	الرابعة	-8,376	0,347
الثالثة	الرابعة	-3,298	0,942

ويتضح من الجدول (15) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلبة الفرقة الأولى والفرقة الرابعة على مقياس الاحتراق الأكاديمي في اتجاه طلبة الفرقة الرابعة عند مستوى دلالة (0,01)، في حين انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلبة الفرقة الأولى والثانية على مقياس الاحتراق الأكاديمي، وكذلك بين طلبة الفرقة الأولي والثالثة، كما انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلبة الفرقة الثانية والثالثة على مقياس الاحتراق الأكاديمي، وكذلك بين طلبة الفرقة الثانية والرابعة، وكذلك لا توجد فروق بين متوسطات درجات طلبة الفرقة الثالثة الرابعة على مقياس الاحتراق الأكاديمي.

وتشير نتائج البحث إلى وجود فروق بين الفرق الدراسية الأربعة على مقياس الاحتراق الأكاديمي في اتجاه طلبة الفرقة الرابعة، ويتفق ذلك مع ما أشارت إليه دراسة كلٍ من إميكبي وآخرون Emikpe, et. al. (2022)، وميلتوجيفيتش وآخرون Miltojević1, et. al. (2022)، بان مستوى الاحتراق الأكاديمي لدى الطلبة يرتفع مع سنوات الدراسة، ويعود ذلك إلى أن الاحتراق الأكاديمي عملية تراكمية تحدث نتيجة

لتعرض الطلبة للمتطلبات وللضغوط الأكاديمية المتكررة والمتزايدة على مدار سنوات الدراسة فالاحتراق لا يحدث فجأة بل يمر بمراحل متدرجة؛ حيث يتعرض الفرد لضغوط مستمرة زائدة عن طاقته، ويستمر في محاولة مواجهتها والتعامل معها إلى أن تستنفذ طاقته ويشعر بالإنهاك وفقدان الشغف بالدراسة وتتغير اتجاهاته مع زملاءه، وينخفض مستوى إنجازه الاكاديمي، وبالتالي فان طلبة الفرقة الرابعة يعانون من الاحتراق الاكاديمي بدرجات أعلى من الفرق الثلاثة الأخرى؛ نتيجة لما مروا به وخبروه على مدار السنوات الدراسية الأربعة، بالإضافة إلى أن بعض طلبة الفرقة الرابعة، يعتقدون انه ليس هناك حاجة للضغط على ذواتهم أكثر للقيام بما يكلفون به من مهام وتكليفات أكاديمية بشكل كفء، خاصة اذا كان هدفهم الذي يتعلق بالتعيين في الجامعة قد اخفقوا في تحقيقه، وبالتالي فان أخر سنة دراسية لا يحتاجون فيها سوى اجتيازها.

كما أن طلبة الفرقة الرابعة مروا بخبرة التدريب الميداني أربع فصول دراسية مقارنة بطلبة الفرقتين الأولى والثانية الذين لم يتعرضوا لخبرة التدريب الميداني بعد، وطلبة الفرقة الثالثة الذين مروا بخبرة التدريب الميداني لفصلين دراسيين، تلك الخبرة التي يحتكون فيها مع الطلاب ويدرسون فيها مقررات دراسية تختلف عما يدرسونه في الجامعة، ويتفاعلون فيها مع الموجهون والمشرف المدرسي والإدارة بالمدارس التي يتدربون فيها، وبالتالي مستوى الاحتراق الأكاديمي لديهم أعلى بفعل ما مروا به في خبرة التدريب الميداني من ضغوط ومتطلبات، ولممارستهم الفعلية للتدريس لمدة اكثر من الفرق الأخرى، وإلمامهم الأكبر بضغوط ومتطلبات وظيفتهم ودورهم مستقبلا كمعلمون، ويتفق ذلك مع ما أشارت إليه لانج وآخرون Ling et. al. (2014) إلى ان الاحتراق الأكاديمي مستواه أعلى لدى الطلبة الملتحقين ببرامج تتضمن تدريب عملي يتطلب منهم مستويات عمل عالية.

علاوة على ذلك ضغوط التوظيف في المستقبل، وذلك بجانب ضغوط الدراسة الأكاديمية التي يعاني منها طلبة الفرقة الرابعة مقارنة بطلبة الفرق الثلاثة، نظرا

لكونهم في أخر سنة دراسية ويوشكون على التخرج، وبالتالي ينتابهم قلق حيال احتمالية إيجاد وظائف بالمدارس حينما يتخرجون، وما إذا كانت الوظيفة التي سيلتحقون بها تلبى احتياجاتهم المادية الأساسية، وتساعدهم في الاعتماد على ذواتهم وإمكانية تكوين أسرة مستقبلًا، ويؤكد ذلك ما أشارت إليه لانج وآخرون Ling et. al. (2014)، وميلتوجيفيتش وآخرون Miltojević1, et. al. (2022) بأن ضغوط التوظيف في المستقبل حيث القلق حيال التوظيف بعد التخرج، تسهم في ارتفاع مستوى الاحتراق الأكاديمي لدى الطلبة.

التوصيات والبحوث المقترحة:

1- توعية الطلاب والقائمين على العملية التعليمية، بمتلازمة الاحتراق الأكاديمي، وأسبابها، وما يترتب عليها من آثار سلبية على مستوى توافق الطلاب الأكاديمي، والاجتماعي، والمهني، وسبل الحد منه.

2- تقديم البرامج الإرشادية والعلاجية للطلبة الذين يعانون من الاحتراق الأكاديمي مع الأخذ في الاعتبار أن مستوى الاحتراق الأكاديمي يختلف باختلاف الفرقة الدراسية، ومراعاة ذلك في إعداد البرامج الإرشادية من حيث المضمون، ومدة تطبيقها.

قائمة المراجع:

أمل فلاح الهملان. (2017). **الإحتراق النفسي**. القاهرة: إيتراك للطباعة والنشر.

عادل محمد الصادق، وعادل سيد عبادي. (2018). المعتقدات ما وراء المعرفية كمتغيرات وسيطة بين الكمالية الأكاديمية والاحتراق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة. **المجلة العلوم التربوية،34**، 119–159. تم الاسترجاع من http://search.mandumah.com/Record/919440

عبد الرسول عبد الباقي عبد اللطيف عبد اللاه. (2017). الاحتراق التعليمي وعلاقته بالتسويف الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية بجامعة سوهاج في ضوء متغيري النوع الاجتماعي والتخصص الدراسي. **المجلة التربوية،49**، 235–281.(ISSN 2536-9091) Online:(ISSN 1687-2649) Print:

علي بن عبد الرحمن الشهري. (2020). الاحتراق الأكاديمي وعلاقته بالهناء الذاتي الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية. **المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، 4** (17)، 180–204.

فرج عبد القادر طه، السيد مصطفي راغب. (2010). **مقياس الاحتراق النفسي المهني**. القاهرة: الأنجلو المصرية.

محمد أحمد درويش. (2014). **الاحتراق النفسي**. القاهرة: عالم الكتب.

مختار بوفرة. (2018). **الاحتراق النفسي والرضا الوظيفي**. عمان: دار أسامة.

نرمين عوني محمد. (2018). فاعلية برنامج قائم على أبعاد الذكاء الانفعالي في خفض الاحتراق الأكاديمي والتلكؤ الدراسي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي. **مجلة الطفولة والتربية، 10**(36)، 141–212. تم الاسترجاع من http://search.mandumah.com/Record/1036782

يوسف محمد شلبي، وسام حمد القصبي. (2018). أنماط الكمالية الأكاديمية المميزة لطلاب الجامعة وعلاقتها بكل من: الاحتراق والصمود والتحصيل الأكاديمي. **مجلة كلية التربية، 70** (20)، 110–184. تم الاسترجاع من http://search.mandumah.com/Record/967983

Artal, F.J. & Cabrera,C.V.(2013). Burnout Syndrome in an International Setting, In S. B. Kohler(ed.), *Burnout for Experts: Prevention in the Context of Living and Working (15-35)*. New York: Springer Science Business Media.

Aypay, A. (2012). Secondary School Burnout Scale (SSBS). *Educational Sciences: Theory&Practice,12(2)*, 782-787.

Bikar, S., Marziyeh, A. & Pourghaz, A. (2018). Affective Structures among Students and its Relationship with Academic Burnout with Emphasis on Gender. *International Journal of Instruction, 11*(1), 183-194. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/322232990_Affective_Structures_among_Students_and_its_Relationship_with_Academic_Burnout_with_Emphasis_on_Gender

Ding, Y., Zhang, G. & Hu, Y. (2019). Correlation between Professional Commitment and Academic Burnout of College Students. *Advances in Psychology*, *9*(4), 688-694. DOI: 10.12677/ap.2019.94085

Emikpe, B., Asare, D., Emikpe, A., Botchway, L.& Bonney, R. (2022) Prevalence and associated risk factors of burnout amongst veterinary students in Ghana. *PLoS ONE 17*(7): e0271434. https://doi.org/10.1371/journal. pone.0271434

Ekstedt, M., et al. (2006). Disturbed sleep and fatigue in occupational burnout. *Scandinavian Journal of Work, Environment & Health*, 32 (2), 121–131.

Jacobs S, & Dodd D (2003) Student Burnout as a Function of Personality, Social support, and Workload. *Journal of College Student Development*, *44*(3):291-303.

Johnson, A. R., Jayappa, R., James, M., Kulnu, A., Kovayil, R. & Joseph, B. (2020). Do Low Self-Esteem and High Stress Lead to Burnout Among Health-Care Workers? Evidence from a Tertiary Hospital in Bangalore, India. *Safety and Health at Work, 11*, 347-352. https://doi.org/10.1016/j.shaw.2020.05.009

Karimia, Y., Bashirpurb, M., Khabbazc, M. & Hedayatic, A. (2014). Comparison between Perfectionism and Social Support Dimensions and Academic Burnout in Students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences,* 159, 57 – 63. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.12.328

Kim, B., Lee, M., Kim, K., Choi, H. & Lee, S. (2015). Longitudinal Analysis of Academic Burnout in Korean Middle School Students. *Stress Health, 31*, 281–289. DOI: 10.1002/smi.2553

Koropets, O., Fedorova, A. & Kacane, I. (2019). EMOTIONAL AND ACADEMIC BURNOUT OF STUDENTS COMBINING EDUCATION AND WORK. *International Conference on Education and New Learning Technologies July 1st-3rd, 2019At: Palma, Mallorca, Spain*. DOI: 10.21125/edulearn.2019.2038

Lee, M., Lee, K. Lee, S. & Cho, S. (2020). From emotional exhaustion to cynicism in academic burnout among Korean high school students: Focusing on the mediation effects of hatred of academic work. *Stress Health, 36*, 376–383. DOI: 10.1002/smi.2936

Lee J, Puig A, Kim Y, Shin H, Lee J, & Lee, S. (2010) Academic burnout profiles in Korean adolescents. *Stress & Health* 26 (5), 404-416. https://doi.org/10.1002/smi.1312

Ling, L., Qin, S. & Shen, L. (2014). An Investigation about learning burnout in medical college students and its influencing factors. *international journal of nursing sciences*, 117-120. http://dx.doi.org/10.1016/j.ijnss.2014.02.005

Lian, P., et al. (2014). Moving away from exhaustion: how core self-evaluations influence academic burnout. PLOS ONE, 9(1), 1-5.Maslach C, Jackson S (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Organizational Behavior, 2* (2), 99–113. https://doi.org/10.1002/job.4030020205

López, H., Almanza, S., BAHAMÓN, M., Maldonado, J.& et. al. (2018). Academic burnout and its connection with psychological wellbeing in college students. *Espacios 39*(15). Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/324603510_Academic_burnout_and_its_connection_with_psychological_well-being_in_college_students_Contenido

Maslach, C., & Schaufeli, W. B. (1993). Historical and conceptual development of burnout. In W. B. Schaufeli, C. Maslach, & T. Marek (Eds.), Series in applied psychology: Social issues and questions. *Professional burnout: Recent developments in theory and research* (p. 1–16). Taylor & Francis.

Maslach, C. Leiter, M. P.& and Schaufeli, W. (2009). *MEASURING BURNOUT*. In Cartwright, S. & Cooper, C.L. (Eds.), The Oxford Handbook of Organizational Well Being. Oxford University Press Editors: C. L. Cooper & S. Cartwright. DOI: 10.1093/oxfordhb/9780199211913.003.0005

Miltojević, V. D., Ilić Krstić, I. Lj., & Orlić, A. N. (2022). Burnout among students of technical faculties in Serbia – A case study, *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education (IJCRSEE)*, *10*(2), 219-229.

Noh, H., Shin, N.& Lee, S. (2013). Developmental process of academic burnout among Korean middle school students. *Learning and Individual Differences,28*, 82-89. http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2013.09.014

Norez, D. (2017). Academic Burnout In College Students: The Impact of Personality Characteristics and Academic Term on Burnout *Master's Theses*. https://scholars.fhsu.edu/theses/502

Nuallaong, W. (2013). The Comparison with Psychiatric Disorders and Aspects of Approaches, In S. B. Kohler(ed.), *Burnout for Experts: Prevention in the Context of Living and Working (47-72)*. New York: Springer Science Business Media.

Pérez-Fuentes, M., Jurado, M., Márquez, M., Ruiz, N. & Linares, J. (2020). Validation of the Maslach Burnout Inventory-Student Survey. *Spanish*

adolescents Psicothema, 32 (3), 444-451. doi: 10.7334/psicothema2019.373

Reisa, D., Xanthopouloub, D.& Tsaousisc, I. (2015). Measuring job and academic burnout with the Oldenburg Burnout Inventory (OLBI): Factorial invariance across samples and countries. *Burnout Research,2*, 8-18. http://dx.doi.org/10.1016/j.burn.2014.11.001

Roberts, G.A. (1997). Prevention of burn-out. *Advances in Psychiatric Treatment, 3*, 282-289.

Shankland, R., Kotsou, I., Vallet, F., Bouteyre, E. & et. al. (2019). Burnout in university students: the mediating role of sense of coherence on the relationship between daily hassles and burnout. *Higher Education, 78*, 91–113. https://doi.org/10.1007/s10734-018-0332-4

Singh, L.B., Kumar, A. and Srivastava, S. (2020), "Academic burnout and student engagement: a moderated mediation model of internal locus of control and loneliness". *Journal of International Education in Business*, Vol. ahead-of-print No. ahead-of-print. https://doi.org/10.1108/JIEB-03-2020-0020

Spahić, T. E.& Vardo, E. (2017). Dispositional predictors of academic burnout among students. *Brčko, BiH, 1*. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/314660501_Dispositional_predictors_of_academic_burnout_among_students

Wanga, M., Guanb, H., Lia, Y., Xinga, C.& Ruia, B. (2019). Academic burnout and professional self-concept of nursing students: A cross-sectional study. *Nurse Education Today, 77*, 27–31. https://doi.org/10.1016/j.nedt.2019.03.004

Wu, W. (2010). Study on College Students' Learning Burnout. *Asian Social Science, 6*(3).

Yang H, & Farn C (2005) An Investigation the Factors affecting MIS Student Burnout in Technical-vocational college. *Computers in Human Behavior*, 21(6):917-932. DOI:10.1016/j.chb.2004.03.001

ملحق (1)

قائمة بأسماء محكمين مقياس الاحتراق الأكاديمي

م	اسم المحكم	الوظيفة
.1	د/ احمد سيد عبدالفتاح	أستاذ الصحة النفسية المساعد، كلية التربية– جامعة الفيوم.
.2	أ.د/أسماء حمزة	أستاذ علم النفس التربوي المساعد، كلية التربية–جامعة الفيوم.
.3	د/ رانيا شعبان الصايم	مدرس الصحة النفسية، كلية التربية– جامعة الفيوم.
.4	د/ زيزي السيد إبراهيم	أستاذ علم النفس الإكلينيكي المساعد، كلية الآداب–جامعة الفيوم.
.5	أ.د/ سيد أحمد الوكيل	أستاذ علم النفس الإكلينيكي المساعد، كلية الآداب– جامعة الفيوم.
.6	أ.د/ سيد جارحي السيد	أستاذ الصحة النفسية المساعد، كلية التربية– جامعة الفيوم.
.7	د/ عائشة على راف الله	مدرس علم النفس التربوي المساعد، كلية التربية– جامعة الفيوم.
.8	أ.د/ محمد شعبان أحمد	أستاذ الصحة النفسية المساعد، كلية التربية – جامعة الفيوم.
.9	أ.د/ نورة محمد طه	أستاذ مساعد الإرشاد النفسي، كلية التربية للطفولة المبكرة– جامعة الفيوم.
.10	أ.د/هناء شويخ	أستاذ علم النفس الإكلينيكي، كلية الآداب– جامعة الفيوم.