نمذجة العلاقات بين كل من الاندماج الاكاديمي والتنظيم الانفعالي والاحتراق الاكاديمي لدى طلاب الجامعة

د. علي ثابت إبراهيم حفني
أستاذ الصحة النفسية المساعد
كلية التربية بقنا- جامعة جنوب الوادي

د. محمد أحمد سيد خليل
أستاذ الصحة النفسية المساعد
كلية التربية بأسوان- جامعة أسوان

المستخلص

هدفت تلك الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين متغيرات الدراسة: التنظيم الانفعالي، الاندماج الأكاديمي، والاحتراق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، والتحقق من مدي انتظام العلاقة بين متغيرات الدراسة في نموذج سببي واحد، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي الارتباطي لملاءمته طبيعة الدراسة الحالية، حيث بلغت عينة الدراسة ٣٢٢ مشاركاً (١٠٧ ذكراً، ٢١٥ أنثي) بمتوسط عمري ٢٢,٦١ سنة وانحراف معياري ٠,٢٣ سنة من طلاب وطالبات الفرقة الرابعة تعليم عام بكليتي التربية بقنا واسوان، واستعان الباحثان بمقياس جامعة أوترشت لاندماج الطلاب في أعمالهم الأكاديمية من ترجمة الباحثين، و قائمة ماسلاش للاحتراق (صورة الطالب المنقحة) من ترجمة الباحثين، و مقياس التنظيم الانفعالي من إعداد الباحثين كأدوات للدراسة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين متغيرات الدراسة: التنظيم الانفعالي، الاندماج الأكاديمي، والاحتراق الأكاديمي، كما توصلت نتائج الدراسة إلى إمكانية تنبؤ متغيرات الدراسة بعضها البعض، وإمكانية أن تنتظم متغيرات الدراسة في نموذج سببي واحد، وتم تقديم توصيات الدراسة وفقاً لنتائجها التي توصل إليها الباحثان.

الكلمات المفتاحية: الاندماج الاكاديمي، التنظيم الانفعالي، الاحتراق الأكاديمي

نمذجة العلاقات بين كل من الاندماج الاكاديمي والتنظيم الانفعالي والاحتراق الاكاديمي لدى طلاب الجامعة

د. علي ثابت إبراهيم حفني
أستاذ الصحة النفسية المساعد
كلية التربية بقنا- جامعة جنوب الوادي

د. محمد أحمد سيد خليل
أستاذ الصحة النفسية المساعد
كلية التربية بأسوان- جامعة أسوان

مقدمة:

عندما تمتلك البيئة الجامعية مجموعة من المقومات الأساسية ما يجعلها داعمة لطلابها في أنشطتهم الأكاديمية والاجتماعية والترفيهية، مع توفير المتطلبات المادية اللازمة للتعليم والتعلم، وتحقيق جودة وفعالية العلاقات الاجتماعية بين عضو هيئة التدريس وطلابه، من جهة، وبين الطلاب وبعضهم البعض، تصبح في تلك الحالة بيئة جاذبة وليست طاردة لطلابها، وبذلك يتشكل لدي الطالب شعور بالانتماء والاعتزاز بمؤسسته التعليمية، ويشارك بفعالية في الأنشطة الصفية واللاصفية، ويلتزم بالحضور إلي دروسه النظرية والعملية في همة وحماس، ومن هنا يصل الطالب إلي مستوي مرتفع من الاندماج الأكاديمي *Academic Engagement*.

حيث يشير الاندماج الأكاديمي إلي اتجاه الطالب الإيجابي نحو الدراسة والمشاركة بفعالية في الأنشطة الجامعية المختلفة(Willms, 2003, p.8)*. كما أوضح Zepke (2017) بأن الاندماج الأكاديمي يشير إلي قدرة الطالب علي استثمار وقته وجهده بفعالية في الأنشطة التعليمية، مما يترتب عليه نجاحه في دراسته وتحقيق نموه الشخصي والمساهمة الفاعلة في أنشطته المجتمعية(p.8). وهذا ما أكده Reschly and Christenson (2022) بأن الاندماج الأكاديمي يشير إلي مشاركة الطالب المتميزة في الأنشطة الأكاديمية سواء المرتبطة بالمقررات الدراسية في الفصل الدراسي أو بالمؤسسة التعليمية الملتحق بها بصفة عامة، بالإضافة إلي التزامه بالأهداف التربوية والتعليمية للمؤسسة.

* سوف يتبع الباحثان التوثيق الصادر عن الجمعية الامريكية لعلم النفس في نسخته السابعة APA7.

ووفقاً لما سبق، أشار Bryson (2014) بأن مظاهر الاندماج الأكاديمي تتضمن: مشاركة القيم التي تم اكتسابها خلال المحاضرات (التوجه الأكاديمي)، استغلال الوقت والجهد في مهام أكاديمية ذات مغزي تربوي، الاتجاه نحو التعلم التشاركي مع الاخرين داخل وخارج الفصل الدراسي، عرض الأفكار بنشاط وثقة مع الاخرين، احترام وجهات النظر الأخرى اثناء أداء المهام الأكاديمية مع الاخرين(p.5). ونتيجة لذلك، ذكر Suldo and Parker (2022) بأن المستويات المرتفعة من الانفعالات الإيجابية والرضا عن الحياة لدي طلاب المدارس والجامعات ترتبط بمستويات مرتفعة من الاندماج المعرفي (الطموح الأكاديمي)، والاندماج السلوكي(أداء المهام الأكاديمية داخل الفصل الدراسي)، والاندماج الانفعالي (القرب من المعلمين)، كما أن هناك ارتباط عكسي بين الاندماج الأكاديمي وكلً من الشعور بالحزن واليأس والاكتئاب(pp.220-221).

كما أوضح Dogan(2015) بأن الاندماج الأكاديمي يعد مؤشراً للإنجاز والنجاح الأكاديمي، فبينهما علاقة تبادلية، حيث أن عدم الاندماج أو السخط علي المدرسة يترتب عليه انخفاض التحصيل الدراسي، ومن جهة اخري، يؤدي انخفاض التحصيل الدراسي إلي انسحاب الطلاب من المدرسة وعدم الاندماج والمشاركة في الأنشطة التعليمية، بمعني آخر، إن الاندماج الأكاديمي والتحصيل الدراسي يسيران جنباً إلي جنب.

ومما يزيد من مستويات اندماج الطالب في التعلم، تمتعه بسمة التنظيم الانفعالي *Emotional Regulation*، والذي يشير إلي قدرة الفرد علي التحكم في انفعالاته، مما ينعكس ايجاباً علي التفاعل مع الاخرين، وتكوين علاقات جيدة معهم(Oh, 2020). كما يعرف بأنه عملية معقدة تشمل استخدام مجموعة من الاستراتيجيات الذاتية من الفرد خلال الأعمال التي تم انجازها سواء بوعي أو بدون وعي والتي تؤثر على الاستجابة العاطفية لدى الفرد بشكل سلبي(Michael &Michael, 2022). حيث أشار Supervia and Robres (2021) بأن التنظيم الانفعالي يساعد في التنبؤ ببعض المتغيرات الأكاديمية كالاهتمام بالتعلم والاندماج الأكاديمي والالتزام الدراسي والمثابرة الأكاديمية والدافعية للتعلم. وهذا ما أوضحته نتائج دراسة

Hafiz (2015) بوجود علاقة ارتباطية موجبة بين التنظيم الانفعالي والاندماج الأكاديمي، والذي يساعد في تحسين مستويات التحصيل الأكاديمي لدي الطلاب.

ومع انخفاض مستويات التنظيم الانفعالي للطالب الجامعي، تنخفض معه مستويات الاندماج الأكاديمي متمثلة في انخفاض رغبته في الحضور إلي القاعات التدريسية، وعدم الاهتمام بالدراسة والإهمال فيها، وعدم رغبته في المشاركة في الأنشطة التعليمية وغيرها، وهو ما يعد مؤشراً لدخوله في مشكلة الاحتراق الأكاديمي *Academic Burnout*. وهذا ما أشارت اليه نتائج دراسة كلً من Chalikkandy et al.(2022) ؛ Ravula (2023) بوجود علاقة ارتباطية سالبة بين التنظيم الانفعالي والاحتراق الأكاديمي.

حيث يشير الاحتراق الأكاديمي إلي نقص الحماس والدافعية نحو التعلم، وإظهار اتجاه سلبي ومحبط نحو الدراسة، مما يؤدي في النهاية إلي انخفاض مستويات التحصيل والانجاز الأكاديمي(Xiaohua &Jun, 2021). كما ذكر Abadi et al.(2022) بأن الاحتراق الأكاديمي يشير إلي شعور الطالب بالإرهاق والتعب نتيجة متطلبات الدراسة، ولديه اتجاه تشاؤمي نحو التعليم والمقررات الدراسية، والشعور بعدم الكفاءة الذاتية والأكاديمية. وهذا ما أوضحه Guzmán (2020) بأن الاحتراق الأكاديمي استجابة انفعالية سلبية ومستمرة نحو المهام الأكاديمية، تتضمن الشعور بالإرهاق والتعب، والتوجه الساخر نحو معني وفائدة الدراسة، والشعور بعدم الكفاءة الأكاديمية كطالب.

وفي هذا الصدد، أوضح كلً من Yang and Farn (2005) ؛ Oyoo et al.,(2020) بأن الطلاب ذوي الاحتراق الأكاديمي يواجهون: عدم الاهتمام بالموضوعات الدراسية، عدم الرغبة في الحضور إلي الفصول الدراسية بشكل مستمر ودائم، عدم المشاركة في الأنشطة الفصلية، الشعور بعدم معني أو أهمية الأنشطة التعليمية، وأخيراً، عدم القدرة علي فهم واستيعاب المقررات الدراسية.

ومن هذا المنطلق، اتجهت انظار الباحثين لدراسة الاحتراق الأكاديمي، نظراً للأسباب الآتية: تسهم دراسة الاحتراق الأكاديمي في فهم السلوكيات المتنوعة للطلاب، بما في ذلك اداؤهم الأكاديمي اثناء فترة دراستهم؛ كما ان هناك تأثير سلبي للاحتراق الأكاديمي علي علاقة الطالب بمعلمه وجامعته، حيث يؤثر سلباً علي التزام الطالب إلي جامعته ومشاركته في الأنشطة سواء اثناء الدراسة أو بعد التخرج؛ ويؤثر الاحتراق الأكاديمي سلباً علي شغف الطلاب

وحماسهم نحو مواصلة تعليمهم، ونتيجة لذلك، يعد الاحتراق الأكاديمي أحد المتغيرات الرئيسة والمهمة في مجال التعليم التي يجب دراستها بالبحث والتحليل Sarcheshmeh, et al., (2019).

في ضوء ما تقدم، جاءت الدراسة الحالية كمحاولة للتعرف علي علاقة التنظيم الانفعالي بكلً من الاندماج الأكاديمي والاحتراق الأكاديمي لدي طلاب الجامعة، وكذلك التعرف علي النموذج السببي للعلاقات بين كل من الاندماج الأكاديمي والتنظيم الانفعالي والاحتراق الأكاديمي.

مشكلة الدراسة:

من خلال عمل الباحثان بكليتي التربية بقنا واسوان، لاحظا ان هناك نوعان من الطلاب، فالنوع الأول، يهتم بحضور محاضراته النظرية والعملية بحماس، ويشارك في الأنشطة سواء تعليمية داخل المحاضرات أو خارج القاعات التدريسية من خلال الأنشطة المقامة من قبل رعاية الشباب، ولديه انتماء وولاء لدراسته ومؤسسته التعليمية وجامعته، اما النوع الاخر، لا يهتم بحضور محاضراته النظرية أو العملية، وعند سؤالهم عن عدم الحضور والالتزام، جاء ردهم بأنهم يشعرون بالإرهاق والتعب من التكليفات الأكاديمية المطلوبة منهم، وغير راضيين عن عضو هيئة التدريس وأسلوب شرحه، مما تولد لديهم شعوراً بالسخط علي الدراسة، وانهم لا يجدون أي فائدة من دراستهم الجامعية، وان قدراتهم وامكاناتهم لا تؤهلهم للحصول علي درجات مرتفعة كبقية اقرانهم في المقررات المختلفة. وبرجوع الباحثان إلي الأطر الأدبية والنظرية والبحوث السابقة لتحديد المظاهر سالفة الذكر، تبين ان النوع الأول لديه اندماجاً أكاديمياً، في حين أن النوع الآخر يواجه احتراقاً أكاديمياً، ومن هنا جاءت فكرة الدراسة العلمية لهذان المتغيران، بالإضافة إلي المتغير الثالث بينهما وهو التنظيم الانفعالي.

حيث أوضح Oyoo (2018) بأن الاحتراق الأكاديمي أصبح أكثر المشكلات شيوعاً في المؤسسات التعليمية، نظراً لتأثيره السلبي علي الرفاهة النفسية للطلاب وابداعاتهم وتفاعلاتهم داخل البيئات التربوية والتعليمية، كما أنه يرتبط سلباً بالصلابة الأكاديمية، لأنه يعيق تحويل المواقف التعليمية الصعبة التي يمر بها الطلاب إلي فرص للنمو الشخصي والاستفادة التعليمية. حيث أوضحت نتائج دراسة Rosales-Ricardo, et al.(2021) بأن نسب انتشار

مكونات الاحتراق الأكاديمي الثلاث الانهاك الانفعالي والسخرية وعدم الكفاءة الأكاديمية هي ٥٥,٤٪ و٣١,٦٪ و٣٠,٩٪ علي الترتيب.

وهذا ما أكدته نتائج دراسة Seperak-Viera, et al.(2021) والتي أُجريت علي عينة قدرها ٣٤١ طالباً جامعياً متوسط أعمارهم ٢١,٨٧ سنة، وتوصلت نتائج الدراسة إلي ان الاحتراق الأكاديمي ينتشر بنسبة ٣١,٤٪ لدي عينة الدراسة، وأن الاناث أكثر احتراقاً أكاديمياً من الذكور، كما ان هناك علاقة ارتباطية موجبة بين الاحتراق الأكاديمي وكلً من القلق والاكتئاب. كما توصلت نتائج دراسة March-Amengual, et al.(2022) إلي أن الاحتراق الأكاديمي ينتشر بنسبة ٧,٣٪ لدي طلاب الجامعة، بالإضافة إلي وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائياً بين الاحتراق الأكاديمي والضغوط النفسية، ووجود علاقة ارتباطية سالبة دالة احصائياً بين الاحتراق الأكاديمي والتحصيل الأكاديمي.

ولقد أُجريت دراسة Balkis (2013) علي عينة قدرها ٣٢٣ مشاركاً امتدت أعمارهم بين ١٧-٣١ سنة، للتعرف علي علاقة الاحتراق الأكاديمي بالتسويف الأكاديمي، واظهرت نتائج الدراسة إلي ان ابعاد الاحتراق الأكاديمي (الانهاك والسخرية وعدم الكفاءة الأكاديمية) ترتبط ايجابياً بالتسويف الأكاديمي. كما توصلت نتائج دراسة Igaz and Khalid (2020) إلي وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائياً بين الاحتراق الأكاديمي وكلً من الكمالية اللاتكيفية والقلق والاكتئاب، وذلك مع عينة قدرها ٥١٥ مشاركاً امتدت أعمارهم بين ١٧-٢٧ سنة.

وتوصلت نتائج دراسة Oyoo, et al.(2020) إلي وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة احصائياً (r=-0.24) بين الاحتراق الأكاديمي والتحصيل الدراسي، وذلك لدي عينة قوامها ٧١٢ طالباً بالمرحلة الثانوية. كما توصلت نتائج دراسة Aranas, et al.(2020) التي أُجريت علي عينة قوامها ٥٥٥ طالباً جامعياً متوسط أعمارهم ٢٠,٢٨ سنة، إلي وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائياً بين الاحتراق الأكاديمي وكلً من القلق والاكتئاب والأفكار الانتحارية، وجاءت ابعاد الاحتراق الأكاديمي(الانهاك والسخرية ونقص الكفاءة) كمنبئات إيجابية لكلً من القلق والاكتئاب والأفكار الانتحارية.

كما أوضحت نتائج دراسة Felza, et al.(2020) وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة احصائياً بين الاحتراق الأكاديمي والدافعية للتعلم لدي طلاب الجامعة، وان الأعباء الأكاديمية والضغوط الاجتماعية وبيئات التعلم غير الداعمة تسهم في نمو وتطور الاحتراق الأكاديمي لدي الطلاب.

وأشارت نتائج دراسة Macalka, et al.(2022) إلي وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائياً بين الاحتراق الأكاديمي والاكتئاب لدي طلاب المرحلة الثانوية.

ومن جهة أخري، ذكر Duru, et al.(2014) بأن الأفراد ذوي مستويات التنظيم الانفعالي المنخفض لا يستطيعون إعادة هيكلة توقعاتهم وفقاً للظروف المحيطة بهم، وبالتالي قد يصابون باليأس وخيبة الأمل عند مواجهة الصعوبات الأكاديمية، أو قد يفقدون الاهتمام بدراستهم ويتجنبون القيام بالمهام الأكاديمية، وبالتالي يؤثر ذلك سلباً علي اهتمام الطلاب بدراستهم الأكاديمية، ويظهر عليهم الانهاك الانفعالي والسخرية من الدراسة والشعور بعدم الكفاءة الأكاديمية وهو ما يمثل مكونات الاحتراق الأكاديمي.

وهذا ما أكدته نتائج دراسة Karimi, et al.(2020) والتي أُجريت علي عينة قوامها ٢٠٠ طالباً جامعياً، والتي توصلت إلي وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة احصائياً بين الاحتراق الأكاديمي والتنظيم الانفعالي لدي طلاب كلية التمريض، ووجود علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائياً بين التنظيم الانفعالي والشغف الأكاديمي. وكذلك ما اوضحته نتائج دراسة Barimani, et al.(2021) والتي أُجريت علي عينة قوامها ١١٣ طالباً جامعياً، والتي توصلت إلي وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة احصائياً بين الاحتراق الأكاديمي وكلً من التنظيم الانفعالي والأداء الأكاديمي لدي طلاب الجامعة.

وفي ضوء العرض السابق، يمكن صياغة مشكلة الدراسة في الأسئلة الآتية:

١- ما العلاقة بين كل من التنظيم الانفعالي والاندماج الأكاديمي والاحتراق الأكاديمي لدي طلاب الجامعة؟

٢- هل يمكن التنبؤ بالتنظيم الانفعالي لدى طلاب الجامعة بدلالة الاندماج الأكاديمي لديهم؟

٣- هل يمكن التنبؤ بالاحتراق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة بدلالة التنظيم الانفعالي لديهم؟

٤- هل يمكن التنبؤ بالاحتراق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة بدلالة الاندماج الأكاديمي لديهم؟

٥- هل تنتظم العلاقات بين كل من (التنظيم الانفعالي، الاندماج الأكاديمي، الاحتراق الأكاديمي) لدى طلاب الجامعة في نموذج سببي واحد؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على:

١- طبيعة العلاقة بين كل من التنظيم الانفعالي والاندماج الأكاديمي والاحتراق الأكاديمي لدي عينة الدراسة.

٢- مقدار اسهام الاندماج الأكاديمي في التنبؤ بالتنظيم الانفعالي لدي عينة الدراسة.

٣- مقدار اسهام التنظيم الانفعالي في التنبؤ بالاحتراق الأكاديمي لدي عينة الدراسة.

٤- مقدار اسهام الاندماج الأكاديمي في التنبؤ بالاحتراق الأكاديمي لدي عينة الدراسة.

٥- إمكانية انتظام العلاقات بين كل من (التنظيم الانفعالي، الاندماج الأكاديمي، الاحتراق الأكاديمي) لدى عينة الدراسة في نموذج سببي واحد.

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة الحالية فيما يلي:

١- الأهمية النظرية: تتضح أهمية الدراسة نظرياً من خلال:

١- إلقاء الضـــوء على متغير التنظيم الانفعالي من حيث ابعاده واســـتراتيجياته والنظريات المفســـرة له، والذي قد يوجه انظار الباحثين في هذا المجال للعمل علي تنميته بالطرق الارشادية المناسبة لدي المراهقين والراشدين.

٢-تناول تلك الدراسـة لمتغير الاندماج الأكاديمي لدي طلاب الجامعة كمحاولة لإلقاء الضـوء عليه لدي تلك الفئة ومظاهرها وابعادها حتى يتســـنى رفع مســـتوياتها من خلال البرامج الارشـــادية المناســـبة لضـــمان المشـــاركة الفعالة من قبل الطلاب في الأنشـــطة التعليمية المختلفة ومن ثم رفع مستوي أداءهم الأكاديمي.

٣-تتناول تلك الدراســـة متغيراً آخر وهو الاحتراق الأكاديمي من حيث مظاهره ومكوناته وكيفية تشخيصه، حتي يتمكن العاملين في مجال الارشاد النفسي من وضع برامج ارشادية

للعمل علي خفض مستوياته من انهاك انفعالي وسخرية وعدم كفاءة ذاتية، مما يترتب عليه زيادة تحصيلهم الأكاديمي.

ب- الأهمية التطبيقية: تتضح أهمية الدراسة تطبيقياً من خلال:

١- تقديم أداة (مترجمة) لتشخيص الاحتراق الأكاديمي لدي طلاب الجامعة للمساعدة في تحديد أبعاد الاحتراق الأكاديمي حتى يتسنى للعاملين بمجال البرامج الارشادية والعلاجية لوضع برامج التدخل العلاجي في خفضه.

٢-تقديم أداة (مترجمة) لتحديد مستوي الاندماج الأكاديمي لدي طلاب الجامعة، مما يساعد العاملين في مجالات علم النفس والصحة النفسية والإرشاد النفسي في وضع برامج تدخلية ارشادية لرفع مستويات الاندماج الأكاديمي لدي المراهقين والراشدين.

٣- تقديم أداة لتحديد مستويات التنظيم الانفعالي لدي طلاب الجامعة، يمكن ان تساعد الباحثين في الاطلاع عليها واستخدامها في دراساتهم الوصفية والتجريبية.

مصطلحات ومفاهيم الدراسة:

الاحتراق الأكاديمي *Academic Burnout*:

عرفه Schaufeli, et al.(2002) بأنه شعور الطالب بالإرهاق بسبب متطلبات الدراسة وتبني موقف ساخر تجاهها وشعور عام بعدم كفاءته الأكاديمية.

ويتبني الباحثان تعريف Schaufeli, et al.(2002) للاحتراق الأكاديمي تعريفاً اجرائياً في الدراسة الحالية.

الاندماج الأكاديمي *Academic Engagement*:

عرفه Schaufeli, et al.(2002) بأنه حالة معرفية انفعالية يتميز فيها الطالب بمستويات مرتفعة من الحيوية والحماس والاتقان لعمله الأكاديمي واستيعابه بشكل جيد لما يقدم له من معلومات ومهارات.

ويتبني الباحثان تعريف Schaufeli, et al.(2002) للاحتراق الأكاديمي تعريفاً اجرائياً في الدراسة الحالية.

التنظيم الانفعالي *Emotional Regulation*:

عرفه VandenBos (2015) بأنه قدرة الفرد علي تعديل انفعالاته باستخدام تقنيات تساعده علي تفسير الموقف بشكل مختلف من اجل إدارة انفعالاته بشكل افضل والحصول علي نتائج اكثر إيجابية(p.365).

ويعرفه الباحثان اجرائياً بأنه استخدام استراتيجيات مناسبة بشكل موقفي لتنظيم الانفعالات بمرونة، وتعديل الاستجابات الانفعالية للانفعالات المرغوب فيها وذلك من أجل تحقيق الأهداف الفردية والمطالب الظرفية، وهذا يشمل وعي الفرد بخبراته الانفعالية، وقدرته على المواجهة الإيجابية للتأقلم مع السياقات الضاغطة، ومواجهة الانفعالات المكروهة، وفهم وقبول الانفعالات والتعبير عنها، والقدرة على التحكم في السلوكيات الاندفاعية، والتصرف وفقاً للأهداف المرغوبة عندما يعاني الفرد من المشاعر السلبية، هذا بالإضافة إلى كونه الدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس التنظيم الانفعالي.

الاطار النظري ودراسات سابقة:

أولاً: الاندماج الأكاديمي *Academic Engagement*:

يعد نموذج *John Carroll* من أوائل النماذج التي تناولت الاندماج الأكاديمي في عام ١٩٦٣م، من خلال نموذجه التعلم المدرسي *School Learning*، حيث حدد كارول خمس فئات أو متغيرات تساعد في تحسين تحصيل الطلاب وهي: الكفاءة الذاتية الأكاديمية، فرص التعلم، المثابرة، جودة التدريس، القدرة علي فهم واستيعاب تعليمات المعلمين؛ ثم لوحظ لاحقاً ان الدافعية تؤدي إلي الاندماج الأكاديمي (Reschly & Christenson, 2022, p.5).

وعلي مدي العقود السبعة الماضية، اظهر الباحثون والمربون اهتماماً متزايداً بمفهوم الاندماج كوسيلة لخفض النفور والملل لدي الطلاب تجاه الأنشطة المدرسية وتعزيزهم علي المشاركة فيها (Upadyaya & Salmela-Aro, 2013). حيث يساعد الاندماج الأكاديمي علي تحسين الأداء الأكاديمي للطلاب ومن ثم تعزيز رفاهيتهم النفسية نحو التعلم (Shernoff, 2013, p.13). كما يساعد الاندماج الأكاديمي في رفع مستويات التحصيل الأكاديمي وارتفاع معدلات التخرج بنجاح، وانخفاض مستويات التسرب الدراسي، ورفع قدرات الطلاب الأكاديمية والتفاعل بإيجابية داخل الفصل الدراسي (Ugwu, et al., 2013).

١- تعريف الاندماج الأكاديمي:

عرفه Christenson, et al.(2008) بأنه قدرة الطالب علي التعلم والمشاركة الجيدة في أنشطة البيئة المدرسية بفعالية من أجل تحقيق التحصيل الأكاديمي المتميز(p.1100). كما عرفه كلٌ من Skinner, et al.(2009) ؛ Alrashidi, et al.(2016) بأنه المشاركة المتميزة للطالب في الأنشطة المدرسية والتزامه بالقيم والاهداف الدراسية في المدرسة الملتحق بها. كما عرفه Barkley (2009) بأنه تكرار مشاركة الطلاب في الأنشطة التعليمية بفعالية بالإضافة إلي التفاعل مع الآخرين بشكل إيجابي داخل وخارج الفصل الدراسي(p.4). وعرفه Shernoff (2013) بأنه قدرة الطالب علي التركيز في المهمة التعليمية المكلف بها والاهتمام والاستمتاع بها (p.12). كما عرفه Zhang and McNamara (2018) بأنه قدرة الطالب علي بذل الجهد الكافٍ في تنفيذ انشطته التربوية والتعليمية بكفاءة واقتدار(p.17).

٢- اعراض/ مظاهر الاندماج الأكاديمي:

أوضح Zhang and McNamara (2018) بأن مظاهر الاندماج الأكاديمي تتمثل في: (١) التحدي الأكاديمي ويتضمن التعلم عالٍ المستوي، واستخدام التعلم التأملي والتكاملي في التعلم، واستخدام المنطق في التعلم. (٢) التجارب الشخصية مع أعضاء هيئة التدريس وتتضمن التفاعل مع أعضاء هيئة التدريس، والتفاعل مع استراتيجيات تدريس جديدة وفعالة. (٣) التعلم مع الأقران ويتضمن القدرة علي التعلم التعاوني، واستخدام الحوار والمناقشة مع الآخرين. (٤) بيئة الحرم الجامعي وتتضمن البيئة الداعمة للطلاب، جودة التفاعلات مع إدارة الكلية والجامعة(p.25).

ولقد أوضح Bryson (2014) بأن مظاهر الاندماج الأكاديمي تتضمن: مشاركة القيم التي تم اكتسابها خلال المحاضرات (التوجه الأكاديمي)، استغلال الوقت والجهد في مهام أكاديمية ذات مغزي تربوي، الاتجاه نحو التعلم التشاركي مع الاخرين داخل وخارج الفصل الدراسي، عرض الأفكار بنشاط وثقة مع الاخرين، احترام وجهات النظر الأخرى اثناء أداء المهام الأكاديمية مع الاخرين(p.5).

كما أشار Reschly and Christenson (2022) إلي أن مظاهر الاندماج الأكاديمي تتمثل في سلوك الطالب من خلال المشاركة (علي سبيل المثال، الحضور إلي المدرسة، الانتباه

إلي التعليمات المدرسية)،كما يتضمن انفعالات الطالب أو تفكيره (علي سبيل المثال، رغبته في ان يكون بالمدرسة باستمرار، الاستمتاع بالتعلم) (p.3).

٣- ابعاد/ مكونات الاندماج الأكاديمي:

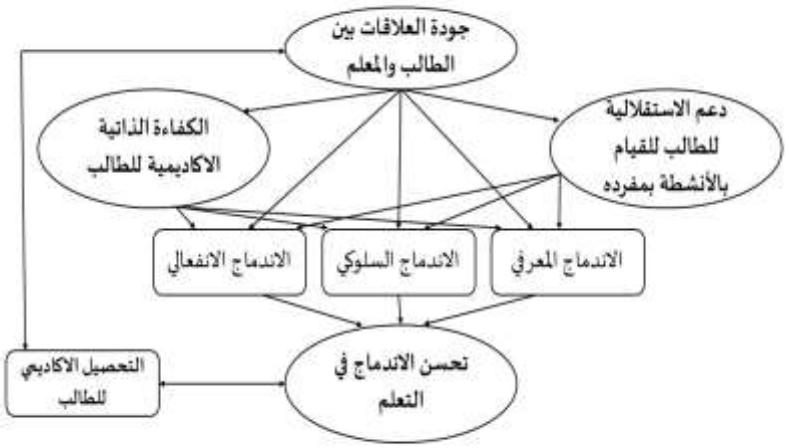
ذكر Schaufeli, et al. (2002) بأن الاندماج الأكاديمي له ثلاث ابعاد رئيسة هم: (١) الحيوية *Vigor*: وتشير إلي تمتع الطالب بمستويات مرتفعة من الطاقة والرغبة في أداء العمل الأكاديمي واستثمار جهده بشكل متميز لإنجاز عمله. (٢) الاتقان *Dedication*: وتشير إلي شعور الطالب بالحماس والالهام والفخر والتحدي اثناء أداء عمله الأكاديمي. (٣) الاستيعاب *Absorption*: وتشير إلي انخراط الطالب في عمله الأكاديمي بسعادة، بالإضافة إلي التركيز المرتفع اثناء أداء العمل الأكاديمي.

ومن جهة أخري، أشار كلٌ من Appleton, et al.(2006)؛ Reve and Tseng (2011) إلي ان الاندماج الأكاديمي يتكون من: (١) بعد سلوكي: وتتضمن مشاركة الطالب في الأنشطة الصفية واللاصفية وما تشمله من جهد ومثابرة. (٢) بعد انفعالي: وتتضمن الشعور بالانتماء إلي المدرسة والعلاقات الجيدة مع المعلمين والاقران، ومتابعة دروسه باهتمام وحماس مع انخفاض مستويات الملل والقلق والغضب تجاه الأنشطة الدراسية. (٣) بعد معرفي: ويتضمن استخدام الطالب لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، ووضع اهداف مستقبلية والسعي نحو تحقيقها. وأضاف Gladstone, et al.(2022) للأبعاد السابقة، بعداً آخر، تحت مسمي الاندماج الاجتماعي *Social engagement* والذي يتضمن التزام الطالب بالقواعد داخل الفصل الدراسي، وكذلك الأعراف الاجتماعية داخل المدرسة(p.61).

ولقد وضع Leach and Zepke (2012) اطاراً مفاهيمياً ليوضح ابعاد الاندماج الأكاديمي، ممثلاً في:(١) الدافعية، فالطلاب ذوي الاندماج لديهم دوافع واهداف جوهرية يريدون تحقيقها، (٢) تفاعل الطالب مع معلمه، (٣) تفاعل الطالب مع اقرانه، (٤) الدعم المؤسسي، من خلال توفير بيئة تعليمية جيدة، (٥) المواطنة الفاعلة، حيث يعمل الطلاب والمؤسسة التعليمية جنباً إلي جنب في مواجهة التحديات المجتمعية، (٦) الدعم غير المؤسسي، من خلال تلقي الدعم من الاسرة والأصدقاء للاندماج في التعلم(p.47).

ومن جانبه، لخص Wood (2017, p.67) مكونات وابعاد الاندماج الأكاديمي في الشكل

شكل (1)
مكونات وابعاد الاندماج الاكاديمي (Wood, 2017, p.67)



الاتي:

٤- العوامل المسهمة في حدوث الاندماج الأكاديمي:

أوضح Willms (2003) بأن هناك عوامل مرتبطة بارتفاع مستويات الاندماج الأكاديمي لدي الطلاب، وهي: (١) العوامل الاسرية: ارتفاع المستوي الاقتصادي والاجتماعي للاسرة يساعد بشكل مناسب في تحسين الاندماج الأكاديمي لدي الطلاب. (٢) العوامل المدرسية: حجم الفصل (اقل من ٢٥ طالب بالفصل)، حجم المدرسة (اقل من ١٠٠٠ طالب بالمدرسة)، حصول المعلمين علي تدريبات في مجال تخصصهم، استخدام الموارد المدرسية بفعالية (علي سبيل المثال، مكتبة المدرسة، أجهزة الحاسب الالي، المختبرات، شبكات الانترنت، الآلات الحاسبة)، المناخ المدرسي الجيد، التزام المعلم ومعنوياته المرتفعة نحو التدريس، العلاقات الجيدة بين المعلم وطلابه، استخدام قواعد عادلة ومنظمة للعقاب والثواب داخل الفصل الدراسي(pp.38-41).

ولقد ذكر Shernoff (2013) بأنه من العوامل التي تؤدي إلي تمتع الطالب بمستوي اندماج أكاديمي مرتفع: كفاءة ومهارة الطالب، التحدي والمنافسة(يرتبط التحدي بمستوي مهارة الطالب)، أهمية الموضوعات التي يدرسها الطالب، الضبط والتحكم، مستوي النشاط الأكاديمي(p.85).

كما أشار Bryson (2014) بأن هناك خمس عوامل تساعد في تحسين مستوي الاندماج الأكاديمي، وهي: (١) مستوي التحدي الأكاديمي: تتضمن التوقعات الدراسية والتقييمات والتي تمثل تحدياً لرغبة الطالب في التعلم. (٢) اثراء الخبرات التربوية: وتتضمن المشاركة في الأنشطة التربوية المتنوعة.(٣) التعلم النشط والتعاوني: والتي تعتمد علي الجهود الذاتية للطالب في بناء المعرفة وتعلمها. (٤) بيئة الحرم الجامعي الداعمة: من خلال دعم المؤسسة التعليمية للأنشطة المختلفة. (٥) التفاعل بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس: ويشير إلي مستوي وطبيعة التواصل بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس(p.4).

وقدم Wood (2017, p.46) عدداً من العوامل المدرسية المرتبطة بالاندماج الأكاديمي، منها: العلاقات الإيجابية بين الطالب والمعلم واستدامتها، مما يترتب عليه مشاركة الطالب بفعالية في الأنشطة الصفية، بالإضافة إلي محاولاته الجادة ومثابرته في مواجهة التحديات والصعوبات، وهو ما يمكن تلخيصه في الشكل الاتي:

وفي هذا السياق، أوضح Reschly and Christenson (2022) بأن استخدام طرق تدريس فعالة ومناسبة تؤدي إلي رفع مستويات الاندماج الأكاديمي وخفض السلوك المشكل داخل الفصل الدراسي(p.5).

شكل(2)
اطار مفاهيمي للعوامل المدرسية المرتبطة بالاندماج الاكاديمي (Wood, 2017,p.46)

٥- بعض النظريات المفسرة للاندماج الأكاديمي:

أوضح Shernoff (2013) بأن هناك بعض النظريات التي وضعت تفسيراً للاندماج الأكاديمي لدي الطلاب، يمكن ايجازها فيما يلي:

أ- **نظرية العزو** *Attribution Theory*:

تعتمد تلك النظرية علي معتقدات الفرد عن أسباب نجاحه أو فشله وما هي العوامل التي أدت إلي النجاح أو الفشل؛ وفقاً لتلك النظرية، الطلاب ذوي التحصيل الأكاديمي المرتفع يعزون نجاحهم إلي قدراتهم الشخصية وامكاناتهم، وبذلك ينمو لديهم مفهوم ذات أكاديمي مرتفع، وفي ضوءه يقومون باختيار المهام الصعبة والرغبة في إنجازها والمثابرة فيها، وهو ما يمثل ذوي الاندماج الأكاديمي المرتفع؛ وفي الوقت نفسه، الذين يفشلون أو لديهم تحصيل أكاديمي منخفض فإنهم ينسبوا سبب فشلهم إلي نقص وقلة جهودهم الأكاديمية، ما يترتب عليه قلة اندماجهم في العملية التعليمية(pp.53-54).

ب- **نظرية تقرير الذات** *Self-determination Theory*:

تفترض تلك النظرية ان الشعور بالحرية والاستقلالية والإرادة الكاملة في القيام بأفعالنا، يمثل عامل حفاز للنجاح في أمور حياتنا؛ لذلك، عندما يتصرف الطلاب بشكل مستقل، ينتابهم شعور بالاهتمام والالتزام، لأن أفعالهم تنبع من احساسهم الحقيقي بذاتهم، وفي المقابل، عندما يتعرضون للضغط أو الاجبار، فإن سلوكهم لا ينبع من احساسهم الحقيقي بذواتهم، ووفقاً لذلك، عندما يتعرض الطلاب للضغط من قبل المعلمين عند أداء المهام الأكاديمية أو الامتحانات، ينتابهم شعور بالوحدة والغربة نحو الدراسة ويكونوا اقل اندماجاً في الأنشطة التعليمية، وفي المقابل، عندما لا يتعرضون لضغوط أو ترهيب، وأن نجاحهم سوف يساعدهم في تحقيق أهدافهم المستقبلية، يترتب عليه شعورهم بالالتزام والاهتمام نحو المهام الأكاديمية ومن ثم اندماجهم أكاديمياً(pp.55-56).

ج- **نظرية التوقع- القيمة** *Expectancy- Value Theory*:

تفترض تلك النظرية أن الأفراد يتصرفون اعتماداً علي توقعاتهم للنجاح؛ ووفقاً لتلك النظرية، لن يختار الطلاب اكمال المهمة إذا توقعوا الفشل فيها، وهذا يفسر سبب عدم اظهار نسبة كبيرة من الطلاب –خاصة منخفضي الدرجات– مستويات مرتفعة للإنجاز، ومن ناحية اخري، عدم توضيح المعلم لقيمة ما يقدمه من معلومات للطلاب، وبذلك تنخفض دافعيتهم للتعلم ويقل اندماجهم الأكاديمي(p.58).

ولقد لخص Barkley (2009, p.15) نظرية التوقع– القيمة من خلال الجدول الآتي:

جدول(١) استجابات الطلاب نحو المهام الأكاديمية وعلاقتها بإدراكاتهم نحو توقعها وقيمتها

	اذا توقع الطالب النجاح	اذا توقع الطالب الفشل
يعطي قيمة للمهمة الأكاديمية	سوف يندمج في المهمة ولديه رغبة قوية ويكون سعيد في تطوير مهاراته ومعرفته من خلال اكتشاف وجهات نظر علمية جديدة وتوليد تفسيرات تكاملية	يختلق الاعذار أو يتظاهر بالفهم وينكر وجود صعوبات، والتركيز اكثر علي حماية الانا اكثر من التركيز علي تطوير المعرفة المرتبطة بالمهمة
لا يعطي قيمة للمهمة الأكاديمية	يتهرب من المهمة عن طريق القيام بالحد الأدنى المطلوب لإنجاز المهمة، ويتشتت انتباهه	يقاوم أو يرفض المهمة، أو قد يمتعض اثناء تنفيذها، ويغضب عند اجباره علي نشاط أكاديمي غير سار أو غير مجدٍ بالنسبة له، ويظهر للآخرين ان لديه قدرات منخفضة عند تنفيذ المهمة

ثانياً: التنظيم الانفعالي *Emotion Regulation*:

يواجه الفرد في حياته العديد من المواقف الضاغطة المصحوبة بانفعالات متنوعة قد تؤثر عليه وعلى الآخرين، ويجد الأفراد أنفسهم مختلفين في كيفية تعاملهم مع تلك المواقف الانفعالية المتنوعة، حيث يظهر هذا الاختلاف من خلال شدة استجاباتهم وتعبيراتهم الانفعالية، أيضا المهارات والاستراتيجيات والخبرات التي يمتلكونها علاوة على التجارب والمواقف المختلفة التي يتعرض لها الأفراد، وتظهر هذه الضغوطات والانفعالات بشدة في مرحلة المراهقة خاصة مرحلة الجامعة، وهذا نظراً للتطور التكنولوجي الهائل والملازم لتلك الفترة، والأحداث الضاغطة على طلاب الجامعة من مستقبل مبهم وانشغالهم بالعمل خلال وبعد الانتهاء من المرحلة الجامعية.

وأكدت حكمت (٢٠٢٠) أن الانفعالات ما هي إلا ضرورة من ضروريات الحياة تقود الفرد وتوجهه وتتدخل وتتحكم في قراراته، لذلك لا بد ومن الضروري توافر قدر كاف من المهارات

والاستراتيجيات التي تهدف إلى مساعدة الفرد في تنظيم انفعالاته، ولعل دراسة Isleem (2017) أكدت أن هذه المهارات والاستراتيجيات المطلوب توافرها لدى الفرد يتم اكتسابها في سياق الأسرة كونها الوحدة الاجتماعية الأولى في حياة الفرد التي تقوده إلى تعلم الكفاءات الوجدانية والمهارات الانفعالية.

١- تعريف التنظيم الانفعالي:

عرفه Wilms and Kastenmüller (2020) بأنه عملية تجربة وتعديل مختلفة المستويات، وشدة الحالات الانفعالية الداخلية والعمليات الفسيولوجية والسلوكية المقابلة والمحفزة لها. كما عرفه Michael and Michael (2022) بأنه عملية معقدة تشمل استخدام مجموعة من الاستراتيجيات الذاتية من الفرد خلال الأعمال التي تم انجازها سواء بوعي أو بدون وعي والتي تؤثر على الاستجابة العاطفية لدى الفرد بشكل سلبي. وعرفه Cansu, et al.(2022) بأنها تلك العمليات التي تتطلب جهدا واعيا لبدء وتعديل والحفاظ على الاستجابات العاطفية من أجل الانخراط في الاستراتيجيات الصحيحة لإدارة المواقف غير المطمئنة عند الضرورة، وقد يشمل هذا التنظيم انفعالات الآخرين وكذلك انفعالات الفرد نفسه.

ومن هنا يرى الباحثان متفقان مع Gross (2014) أن هناك تزايدا ملحوظا بمفهوم التنظيم الانفعالي في الآونة الأخيرة، حيث توجهت الدراسات إلى معرفة الدور الذي يمكن أن يؤديه التنظيم الانفعالي في تفسير العديد من المشكلات والمتغيرات النفسية.

٢- أهمية التنظيم الانفعالي:

يعد التنظيم الانفعالي أحد المفاهيم الحديثة في علم النفس والذي يقوم على فكرة أن الناس يفضلون الانفعالات السارة على غير السارة وينظمونها وفقا لذلك، وبالتالي ظهرت مجموعة من الأبحاث والدراسات التي تناولت آليات الدفاع المستخدمة مع المواقف الضاغطة، ولعل أهم هذه الآليات التنظيم الانفعالي الذي يشمل مجموعة واسعة من العمليات الشعورية واللاشعورية، المعرفية، السلوكية، الفيزيولوجية وهو ما يتفق ودراسة Rawana, et al. (2014).

ولقد أكدت دراسات Woltering, et al., (2016) ; Berking, et al., (2012) أن التنظيم الانفعالي يساهم بشكل أو بآخر في تخفيف أو زيادة أو المحافظة على شدة الردود الانفعالية بما يتوافق مع أهداف الفرد، ويمكن أن يغير درجة تماسك مكونات الاستجابة الانفعالية عندما يتم إظهار الانفعالات كما هو الحال عندما تحدث تغييرات جوهرية في التجربة العاطفية والاستجابات الفسيولوجية التي تحدث في ظل غياب التعبيرات والسلوك الوجهي، علاوة على أن التنظيم الانفعالي يحتوي العديد من الاستراتيجيات والعمليات التنظيمية المتداخلة لتحقيق الهدف، وتكون هذه العمليات شعورية واعية أو لا شعورية غير واعية، ولكن تحدث تغيرا في إحدى مكونات الاستجابة الانفعالية.

ويشمل التنظيم الانفعالي الأنواع المتعددة للانفعالات سلبية كانت أو إيجابية، ولقد أشارت معظم الدراسات والبحوث السابقة في ذات المجال إلى أن عمليات التنظيم الانفعالي المستخدمة من أجل تنظيم الانفعالات السلبية مثل الغضب، والحزن وغيرهما، في حين تفحص العديد من الباحثين تنظيم الانفعالات الإيجابية مثل القدرة على تهدئة السعادة بعد الحصول على نتيجة جيدة، وبالتالي فإن الانفعالات سلبية كانت أو إيجابية يمكن تنظيمها من خلال زيادة شدتها أو تهدئتها (Curun, et al., 2020).

ولقد جاءت دراسات Arshdeep, et al., (2022) ; Kwon, et al., (2013) مؤكدةً على أن التنظيم الانفعالي الفعال والجيد يتضمن التالي: الوعي والوضوح الانفعالي، تقبل الاستجابات الانفعالية، القدرة على التحكم في الدوافع والتصرف طبقاً للهدف المنشود مستشهدا بخبرات انفعالية سابقة، القدرة على استخدام استراتيجيات التنظيم الانفعالي في المواقف المتنوعة بشكل مرن وملائم لتعديل الاستجابات الانفعالية وذلك لتحقيق الهدف المحدد.

٣- استراتيجيات التنظيم الانفعالي:

لقد أكدت دراسات Gross (2008) ; Gross (2014) على أن لكل فرد نوعين من الاستراتيجيات المستخدمة في تنظيم الانفعالات وهما:

- **استراتيجية التركيز المسبق:** وهي التي تشمل العمليات التي يقوم بها الفرد قبل حدوث الموقف الانفعالي، وتوليد الاستجابات الانفعالية بشكل كامل.
- **استراتيجية التركيز على الاستجابة:** وهي العمليات التي يقوم بها الفرد بعد حدوث الاستجابة الانفعالية، وعندما يكون الانفعال قائماً لتوه، ولقد أظهرت الدراسات الأدبية

والسيكولوجية أن استراتيجية التركيز المسبق تعد أكثر توافقا من استراتيجية التركيز على الاستجابة.

ولقد تعددت تصنيفات استراتيجيات التنظيم الانفعالي، فقد صُنفت استراتيجيات التنظيم الانفعالي إلى أربع أشكال بالاعتماد على عاملين وهما: الاندماج *Engagement* والذي يشير فيما إذا كانت الخبرة الانفعالية تأخذ شكل الانهماك أو التجنب، أي أن الانتباه يوجه إلى المثير الانفعالي أو يتم إبعاده عنه، والعامل الثاني هو النوع *Modality* والذي يشير فيما إذا كان الانفعال الذي يتم تنظيمه يتضمن عنصرا سلوكياً أو معرفياً، وقد انبثق عن هذا التقسيم أربع فئات صنفت ضمنها استراتيجيات التنظيم الانفعالي وهي: فئة الاندماج المعرفي، و فئة اللاندماج المعرفي، وفئة الاندماج السلوكي، وفئة اللاندماج السلوكي، وفيما يلي تعريف مختصر لبعض هذه الاستراتيجيات:

- **إعادة التقييم:** وهي عبارة عن توليد تفسيرات إيجابية عن المواقف الضاغطة نفسياً كطريقة لخفض التوتر وإحداث التوازن (Aldao, et al., 2010).
- **حل المشكلات:** وهي تمثل استجابات يحاول الفرد بواسطتها تغيير المواقف الضاغطة أو احتواء آثارها، وتبدو هذه الاستراتيجية متفقةً مع دراسة Arndt and Fujiwara (2014) أن لها آثار مفيدة على الانفعالات لكونها تقضي على الضغوطات، فالأفراد منخفضي التوجه نحو حل المشكلات من الممكن وأن يتعرضوا للعديد من الضغوطات والمشكلات.
- **الاجترار:** وهو ما يراه Zimmerman et al. (2011) بأنه تركيز الفرد بشكل متكرر على الانفعالات السلبية وعلى الأسباب والعواقب المرتبطة بهذه الانفعالات على الرغم من فهمهم لمصدر توترهم.
- **لوم الذات ولوم الآخرين:** وهي التي تشير إلى أفكار يضع منها الفرد اللوم على نفسه وحول البيئة إزاء ما حدث له Rothstein et al. (2016).
- **الكارثية وإعادة التركيز الإيجابي:** وتؤكد دراسة Magnano, et al. (2016) إلى أن الكارثية تشير إلى أفكار تركز على بشاعة ما حدث للفرد، بينما إعادة

التركيز الإيجابي تشـــير إلى التفكير حول الخبرات الإيجابية والبعد عن التفكير في الحدث الحالي.

- **إعادة التركيز على التخطيط:** وهي الاســـتراتيجية التي تشـــير إلى التفكير حول الخطوات التي سيتخذها الفرد وكيفية تعامله مع الموقف السلبي (Gross, 2008).
- **القبول:** ويؤكد Kwon et al. (2013) إلى أنه يشـــير إلى درجة رضـــوخ الفرد وانسجامه كاملاً مع كل الانفعالات، والأفكار والأحاسيس الجسدية دون أن يحاول الفرد تغييرها أو يسيطر عليها أو يتجنبها، علاوة على أنها تتضمن الانفتاح على الخبرة.
- **الكبت:** ويعتبرها Gross and John (2003) من الاســـتراتيجيات غير التكيفية لكونها تمثل عامل خطر في علم النفس المرضي، بالإضافة لإشارتها إلى تثبيط السلوك المعبر عنه انفعالياً.
- **الإلهاء:** وتعتبر هذه الاســـتراتيجية إيجابية عند التعامل مع المواقف المثيرة انفعالياً، فأكدت دراسة Gross, et al. (2006) أنها تتضمن أفعالا يقوم بها الفرد ليشـــعر بأنه على نحو أفضـــل، كأن يتم الانخراط في نشـــاط يجعله يبعد بتركيزه عن الانفعال.
- **المشاركة الاجتماعية:** وتتميز هذه الاستراتيجية كما يرى ويؤكد Esmaeilinasab, et al. (2016) بقدرتها على زيادة الانفعالات الإيجابية وإنقاص الانفعالات السلبية، وهي تتمثل بالمشاركة الحوارية بين عدة أشخاص حول موضوعات معينة أو ردود أفعال معينة.

٤- نموذج جروس *Gross* لعمليات التنظيم الانفعالي:

أكد Gross (2014) أن التنظيم الانفعالي إذا كان يشير إلى العمليات التي يمكن من خلالها التأثير على الانفعالات التي تمتلكها وتشعر بها، فإنه يوجد العديد من العمليات التنظيمية للانفعالات الخاصة بالفرد أو بالآخرين، وفي ضوء ذلك وضع *Gross* نموذجاً للعمليات التي يتضمنها توليد وحدوث الانفعالات، وأن كل واحدة من هذه العمليات تعد بمثابة هدف ممكن ومحتمل للتنظيم الانفعالي ولقد تم اعتماد هذا النموذج الشكلي كأساس لنموذج عمليات التنظيم

الانفعالي، حيث يسلط الضوء على النقاط الخمس الرئيسة والتي يتم تطبيقها في المواقف المختلفة خلال عملية حدوث الانفعال والاستجابة الانفعالية، ويستطيع الفرد من خلالها تنظيم انفعالاته، وهذه النقاط الخمس تمثل الخطوات الأساسية لعملية التنظيم الانفعالي وهي: اختيار الموقف، تعديل الموقف، توزيع الانتباه، التغيير المعرفي، وتعديل الاستجابة.

شكل (٣)

عمليات التنظيم الانفعالي (Gross, 2014)

ويوضح شكل (٣) السابق عمليات التنظيم الانفعالي وفق نموذج (Gross,2014)، والذي

شرحها ووضحها كالتالي:

- **اختيار الموقف:** يعتبر اختيار الموقف بمثابة النوع الأول للتنظيم الانفعالي، ويمثل الاتجاه الاستباقي لانتقاء النمط الانفعالي في وقت مبكر للموقف الذي يتعرض له الفرد، ويشير اختيار الموقف إلى مجموعة من هذه الاختيارات التي يتم اتخاذها بنظرة إلى النتائج المستقبلية لأفعالنا واستجاباتنا الانفعالية، وغالباً ما نكون واعين للمنحنى المحتمل الذي سوف تتخذه انفعالاتنا خلال مدة زمنية معينة (Aldao, et al., 2010).
- **تعديل الموقف:** يسعى الفرد من أجل تغيير التأثير الانفعالي للموقف وذلك من خلال الجهود الرامية لتعديله بصورة مباشرة وبالتالي يتكون شكل ثان من المستوى الانفعالي وتتغير الحالة الانفعالية، والمواقف المزعجة مثل ارتكاب خطأ اجتماعي سلبي (عياش، وفائق، ٢٠١٦).

○ **توزيع الانتباه:** إن أول شـــكلين للتنظيم الانفعالي وهما اختيار الموقف وتعديله كلاهما يسـاعدان في تشـكيل الموقف الذي سـوف يتعرض له الفرد، ومن الممكن تنظيم الانفعالات بدون إحداث تغيير فعلي للبيئة، فتوزيع الانتباه يشـير إلى توجيه الانتباه تجاه موقف معين وذلك بغرض التأثير في انفعالات الفرد واستجاباته، وهكذا فإن توزيع الانتباه هو أحد الأشـــكال الداخلية لاختيار الموقف حيث أن الانتباه يســـتخدم لانتقاء أي من المواقف الداخلية المتعددة التي تعتبر مواقف فعالة لدى الفرد في وقت معين، ويعتبر توزيع الانتباه أولى العمليات التنظيمية التي تظهر خلال مراحل التطور والنمو (ســـلوم، ٢٠١٥).

○ **التغيير المعرفي:** بعد انتقاء الموقف وتعديله وتوجيه الانتباه نحوه فإن الانفعال يتطلب إدخال معنى على المدركات الحسية حتى تكون نتيجة نهائية، ويقوم الأفراد بتقييم قابليتهم لتنظيم مطالب الموقف وذلك من خلال الخطوات المعرفية لتحويل مدرك حســـي إلى شـــيء معين يؤثر على خبرتهم وحالتهم الانفعالية، حيث يشـير التغيير المعرفي إلى تغيير الكيفية التي يقوم بها الفرد بتقييم الموقف الذي يعيشـــه تبعاً للأهمية والمغزى الانفعالي للموقف (Yorulmaz, etal, 2020).

○ **تعديل الاســتجابة:** يمثل تعديل الاســتجابة آخر اســتراتيجيات تنظيم الانفعالات، ويحدث متأخراً في عملية توليد الانفعال بعد حدوث الاســـتجابة الانفعالية، ويعتبر كبت التعبير أحد أهم الأشـكال المسـتخدمة لتعديل الاسـتجابة، والذي يشـير إلى تقليل سـلوك التعبير عن الانفعالات الجارية أو إخفاء العلامات والإشـــارات للتعبير الانفعالي، وفي الغالب تكون الغاية من هذه الاســتراتيجية هي المســايرة الاجتماعية والخضـــوع لأوامر الجماعة أو الانصياع للموقف (Gross, 2014).

٥- النظريات المفسرة للتنظيم الانفعالي:

أ- نظرية التحليل النفسي:

أكدت دراسات Yorulmaz, ; Curun, et al. (2020); Arndt and Fujiwara (2014) et al. (2020) بأن نظرية التحليل النفسي إحدى المدارس الأولى التي تناولت موضوع تنظيم مشاعر القلق، حيث اعتبر فرويد أن القلق يشمل الانفعالات السلبية الذي ينتج عند تجاهل التعبير عن الدوافع الشهوانية، وينتج القلق الواقعي والعصبي من علاقات الأنا والأنا الأعلى

على الترتيب، وأن القلق المستند إلى الواقع ينشأ عند تراكم مطالب الموقف على الأنا، وتبعاً لهذه الحالة فإن تنظيم القلق يأخذ شكلاً تجنبياً مثل تلك المواقف التي من شأنها التسبب في القلق مستقبلاً، في حين أكدت هذه النظرية أن تنظيم القلق يلعب دوراً محورياً من خلال مساعدة الأفراد في السيطرة على شعورهم بالقلق وذلك عبر استخدام آليات الدفاع النفسي.

ب- نظرية الاجهاد والتعامل:

أوضح Gross (1999) بأن نظرية الإجهاد والتعامل تقترح إمكانية أن يستخدم الفرد طرقاً واعية لتنظيم استجاباته أمام التحديات التي يواجهها في المواقف المجهدة وذلك تحت تأثير البيئة الضاغطة، ولقد أكدت نظريه الإجهاد والتعامل على أهمية العمليات المعرفية اللازمة للتعامل مع الحدث الخارجي في سبيل تحقيق التوافق للفرد، وأشارت إلى أن الفرد يبذل جهوداً معرفية وسلوكية لإدارة علاقته المضطربة مع البيئة المحيطة وذلك من خلال استعماله لنوعين من استراتيجيات التعامل وهما: استراتيجية التعامل المرتكزة على المشكلة والتي ترنو إلى البحث عن أي معلومة خاصة بالمشكلة وحلها، واستراتيجية التعامل المتركزة على الانفعال والتي تهدف إلى خفض الخبرة الانفعالية السلبية.

ج- نظرية *Goleman* للذكاء الوجداني:

أكد Goleman (2000) على أهمية العلاقة بين الانفعال والتفكير والتفاعل في المواقف المختلفة وذلك من خلال الذكاء الوجداني والذي يشير إلى قدرة الفرد على تعريف مشاعره ومشاعر الآخرين لرفع ذاته وإدارة الانفعالات بشكل فعال داخل أنفسنا وفي علاقاتنا مع الآخرين، كما أشار Arshdeep, et al. (2022) بأن إدارة الانفعالات في نظرية *Goleman* تأتي ضمن المكونات الأساسية للذكاء الوجداني، ويقصد به مستوى سيطرة الفرد على مشاعره وانفعالاته بما يتلاءم مع مهاراته واتجاهاته التي تعزز قدرته على التحكم في المواقف وتنظيمها.

د- النظرية المعرفية:

هناك ثلاث نماذج معرفية للتنظيم الانفعالي تتمثل فيما يلي:

- النموذج المعرفي للتنظيم الانفعالي: فقد أشـــار Philippot and Feldman (2004) أن التنظيم الانفعالي عملية معقدة تشـــمل عدة أنظمة مرتبطة وهي الإدراك والانتباه والذاكرة واتخاذ القرار والوعي، وعلى سبيل المثال فإن إدراك الخسارة قد يؤدي إلى استجابات انفعالية على الرغم أنه يمكن تصور مجموعة متنوعة من المعلومات من مصادر مختلفة، لكن هناك ما يدفع الفرد إلى الانتباه لجزء معين من المعلومات، علاوة على ذلك ذكريات الفرد وخبراته الماضـــية التي ما هي إلا مخططات معرفية تؤثر بدورها على سلوك الفرد الانفعالي كما أن لها تأثير على صنع القرار (p.35).
- نظرية التقويم: أكد Ellsworth and Scherer (2003) أن نظرية التقويم تناولت عملية التنظيم الانفعالي بالتفســير معرفياً، وأشـــارت أن كل انفعال يعتمد على التقويم الذاتي الذي يقوم به الفرد حول علاقته بالمواقف المختلفة، وقد تكون العلاقة آنية أو متخيلة أو مرتجعة من الماضـــي، كما ترتبط بحاجات الفرد وأهدافه، حيث ينتج التنظيم الانفعالي بعد التقويم الذي يقوم به الفرد عندما يقارن بين المؤشرات الداخلية والخارجية.
- نموذج معالجة المعلومات: يعتبر فهم المعالجة العقلية يســـتند إلى فكرة التنظيم الهرمي لســـلســـة من العمليات والمعالجات المعرفية، وأن توزيع الانتباه يعد المكون الأساسي في التنظيم الانفعالي، كونه أحد المؤشرات الأساسية لتوزيع الإمكانيات على المعالجات المعرفية لأنماط المنبهات الانفعالية المتعددة (Dalgleish, 2003).

هـ- نظرية *Gross* للتنظيم الانفعالي:

أشار Gross (2014) في نظريته إلي الطريقة التي يخبر بها الفرد انفعالاته وكيف يسيطر عليها ويعبر عنها، حيث أشار إلى قابلية الفرد لاستخدام استراتيجيات التأثير في مستويات الاســـتجابة الانفعالية المتعددة، وأن نماذج التنظيم الانفعالي تبحث في ديناميات قائمة على حلقات متداخلة من التغذية الراجعة والمتمثلة في كيفية تغيير المفاهيم في السلوك أو الوظيفة المعرفية بغرض الحصـول على أكبر مستوى من الرضـا في الاستجابة الانفعالية، ومن ثم اقترح Gross (2014) أن التنظيم الانفعالي يحتوي على كل من الاســـتراتيجيات الواعية وغير الواعية التي يستخدمها الفرد لزيادة أو خفض أو الحفاظ على إحدى مكونات الاستجابة الانفعالية، وأن زيادة مكونات الاســـتجابة الانفعالية تدعى التنظيم الانفعالي المرتفع، أما انخفاض هذه المكونات فيدعي التنظيم الانفعالي المنخفض.

٦- التنظيم الانفعالي وعلاقته بالاندماج الأكاديمي:

أوضــح Oh (2020) بأنه يجب علي المعلمين تشــكيل رابطة انفعالية مع الطلاب من اجل تطوير مهارات التنظيم الانفعالي، مما يترتب عليه تحســن اندماجهم الأكاديمي في الفصــل الدراســي، وتشــكيل بيئة تعلم آمنة لهم لإظهار انفعالاتهم الإيجابية داخل الفصــل الدراســي. وهذا ما أشــار اليه Graziano, et al.(2007) بأن التنظيم الانفعالي يرتبط بشــكل إيجابي بتقارير المعلمين عن الاندماج والنجاح الأكاديمي والإنتاجية في الفصــل الدراســي. وأكد ذلك Castellano, et al.(2019) بوجود علاقة ارتباطية موجبة بين التنظيم الانفعالي والاندماج في العمل، كما توجد علاقة ارتباطية ســـالبة بين التنظيم الانفعالي والاحتراق. كما ذكر Morrish, et al.(2018) بأن التنظيم الانفعالي يعمل علي حث الاندماج الأكاديمي لدي الطلاب، من خلال التحكم في انفعالاتهم اثناء اجراء الأنشـــطة التعليمية والمشـــاركة فيها بفعالية داخل حجرة الفصل الدراسي.

وفي هذا الصــدد، جاءت دراســة Gravand, et al. (2016) للتحقق من دور صــعوبات التنظيم الانفعالي كمتغير وسيط في العلاقة بين صراع الآباء مع الأبناء والاندماج الأكاديمي، حيث تكونت عينة الدراســة من ٢٤٠ طالباً جامعياً، واســتخدمت الدراســة مقياس العلاقات الوالدية *Parents-child relationship scale(Fine et al.,1983)*، ومقياس صعوبات الــتــنــظــيــم الانــفــعــالــي *Difficulties in emotion regulation scale-short form(Bjureberg et al.,2016)*، ومــقــيــاس الانــدمــاج الأكــاديــمــي *Academic engagement scale (Reeve & Tseng, 2011)*، وتوصــلت نتائج الدراســة إلي وجود علاقة ارتباطية ســـالبة بين صـــعوبات التنظيم الانفعالي والاندماج الأكاديمي، ووجود تأثير ضار مباشر لصعوبات التنظيم الانفعالي علي الاندماج الأكاديمي *(ß=-0.25, p<0.01)*، وهناك تأثير مباشــر للصــراع الوالدي علي صــعوبات التنظيم الانفعالي*(ß=0.51)*، وهناك تأثير غير مباشر لصعوبات التنظيم الانفعالي كمتغير وسيط في العلاقة بين الصراع الوالدي والاندماج الأكاديمي*(ß=-0.13)*.

كما هدفت دراسة Santos, et al.(2021) إلي التعرف علي طبيعة العلاقة بين التنظيم الانفعالي والاندماج الأكاديمي، حيث تكونت عينة الدراسة من ١٥٠٧ مشاركاً(٦٢١ ذكراً،٨٨٦ اناثاً) امتدت أعمارهم بين ١٠-٢٥ سنة ، واستخدمت الدراسة استبيان التنظيم الانفعالي المعرفي *Cognitive emotional regulation questionnaire (Garnefski&Kraaij,2006)*، ومقياس اندماج الطالب *Student engagement scale (Lam et al.,2014)*، وتوصلت نتائج الدراسة إلي وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائياً بين التنظيم الانفعالي والاندماج الأكاديمي.

وجاءت دراسة DeNeve et al.(2023) للتحقق من طبيعة العلاقة بين التنظيم الانفعالي وكلً من الاندماج السلوكي والانفعالي والعلاقات بين المعلم- الطالب لدي طلاب المرحلة الثانوية، حيث تكونت عينة الدراسة من ١٣٦ مشاركاً(٥٥ ذكراً،٨١ اناثاً) امتدت أعمارهم بين ١٣-١٨ سنة ، واستخدمت الدراسة مقياس صعوبات التنظيم الانفعالي *Difficulties in emotion regulation scale (Kaufman et al.,2016)*، ومقياس الاندماج السلوكي والانفعالي *Behavioral and emotional engagement scale (Skinner et al.,2009)*، ومقياس علاقات الاقران *Peers relationships scale (Mikami et al., 2005)*، وتوصلت نتائج الدراسة إلي وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التنظيم الانفعالي والاندماج السلوكي/ الانفعالي للطالب، وعدم وجود علاقة ارتباطية بين التنظيم الانفعالي والعلاقات بين الاقران.

ونظراً لنتائج الدراسات السابقة التي أوضحت العلاقة الإيجابية بين التنظيم الانفعالي والاندماج الأكاديمي، قامت بعض الدراسات باستخدام استراتيجيات التنظيم الانفعالي لتحسين مستوي الاندماج الأكاديمي لدي الطلاب، كدراسة Iswinarti and Surahman (2022) والتي هدفت إلي اجراء دراسة تحليل بعدي للمتغيرات الانفعالية المسهمة في تحسين الاندماج الأكاديمي لدي الطلاب، حيث تم اجراء تحليل لعدد ١٦ دراسة من ٢٠١١-٢٠١٩ والتي تناولت الاندماج الأكاديمي وبعض المتغيرات الانفعالية، وأوضحت نتائج الدراسة إلي ان بعض المتغيرات الانفعالية كالتنظيم الانفعالي والذكاء الانفعالي والابداع الانفعالي تساعد بشكل جيد في رفع مستويات الاندماج الأكاديمي لدي الطلاب داخل الفصل الدراسي.

كما هدفت دراسة Darabi, et al.(2023) إلي التحقق من فعالية التدريب علي استراتيجيات التنظيم الانفعالي في تحسين الاندماج الأكاديمي والصلابة لدي المراهقين الذكور، حيث تكونت عينة الدراسة من ٤٠ طالباً بمتوسط عمري ١٤,٨٧ سنة، تم تقسيمهم إلي مجموعتين احداهما تجريبية والأخرى ضابطة بواقع ٢٠ طالب لكل مجموعة، واستخدمت الدراسة مقياس الصلابة الأكاديمية *Academic Resilience scale (Martin & Marsh, 2006)*، ومقياس جامعة اوترشت للاندماج *Utrecht work engagement scale for students (Schaufeli et al.,2002)*، والبرنامج التدريبي المكون من٧ جلسات بواقع ٩٠ دقيقة لكل جلسة، وتوصلت نتائج الدراسة إلي فعالية استراتيجيات التنظيم الانفعالي في تحسين الاندماج الأكاديمي والصلابة لدي طلاب المجموعة التجريبية مقارنة بطلاب المجموعة الضابطة.

٧- التنظيم الانفعالي وعلاقته بالاحتراق الأكاديمي:

تلعب الانفعالات دوراً مهماً في حياة الطلاب من خلال تعزيز الاندماج الأكاديمي أو الاحتراق الأكاديمي وما يترتب علي ذلك من ارتفاع أو انخفاض مستويات التحصيل الأكاديمي(Durlak et al., 2011). ولقد أشار كلٌ من Chacón-Cuberos et al.(2019) ؛ Martín-Brufau et al.(2020) ؛ Seibert et al.(2017) بأن انخفاض مستويات التنظيم الانفعالي لدي الطلاب تؤدي بشكل مباشر إلي ارتفاع مستويات الاحتراق الأكاديمي لديهم والذي يؤثر بالسلب علي أدائهم وتحصيلهم الأكاديمي.

وفي هذا السياق، هدفت دراسة Nemati, et al.(2020) إلي التنبؤ بالاحتراق الأكاديمي لدي طلاب الجامعة في ضوء التنظيم الانفعالي والضغوط الأكاديمية، حيث تكونت عينة الدراسة من ٣٨٦ مشاركاً بمتوسط عمري ٢٣,٧٢ سنة، واستخدمت الدراسة مقياس التنظيم الانفعالي *Emotional self-regulation scale (Hoffman & Keshdan, 2010)*، ومقياس الضغط الأكاديمي *Academic stress (Coderon,2009)*، ومقياس الاحتراق الأكاديمي *Academic burnout scale (Bareso et al.,2008)*، وأوضحت نتائج

الدراسة وجود علاقة ارتباطية سالبة بين التنظيم الانفعالي والاحتراق الأكاديمي، وانه يمكن التنبؤ بالاحتراق الأكاديمي من خلال التنظيم الانفعالي.

كما هدفت دراسة Vinter, et al.(2021) إلي التعرف علي العلاقة بين الاحتراق الأكاديمي واستراتيجيات التنظيم الانفعالي لدي المراهقين، حيث تكونت عينة الدراسة من ٣٢٦ مشاركاً (١٦٥ ذكراً، ١٦١ اناثاً) بمتوسط عمري ١٤,٠٨ سنة، واستخدمت الدراسة قائمة الاحتراق المدرسي *Academic burnout inventory (Salmela-Aro et al.,2009)*، واستبيان التنظيم الانفعالي *Emotional regulation questionnaire (Gross&John,2003)*، وأشارت النتائج إلي وجود علاقة ارتباطية سالبة بين استراتيجية إعادة التركيز الإيجابي والاحتراق المدرسي لدي الاناث، ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين الاجترار والاحتراق المدرسي لدي الذكور والاناث.

واستخدمت دراسة Saba and Imanparvar (2021) استبيان الاحتراق الأكاديمي *Academic burnout Questionnaire (Bareso et al.,1997)* ، استبيان التنظيم الانفعالي *Emotional regulation questionnaire (Gross&John,2003)*، ومقياس الصلابة الأكاديمية *Academic Resilience scale (Samuel, 2004)*،مع عينة قدرها ٣٠٥ طالباً بالمرحلة الثانوية، وذلك للتعرف علي دور التنظيم الانفعالي والصلابة الأكاديمية في التنبؤ بالاحتراق الأكاديمي، وأشارت النتائج إلي وجود علاقة ارتباطية سالبة بين التنظيم الانفعالي والاحتراق الأكاديمي، وأن كلً من التنظيم الانفعالي والصلابة الأكاديمية تفسران ٣٧٪ من مجموع تباين الاحتراق الأكاديمي.

وعلي عينة قدرها ١٤٨ طالبة، أُجريت دراسة Chalikkandy, et al.(2022) للتحقق من علاقة الاحتراق الأكاديمي بصعوبات التنظيم الانفعالي لدي طالبات كلية الفم والاسنان بجامعة الملك خالد بالمملكة العربية السعودية، واستخدمت الدراسة قائمة كوبنهاجن للاحتراق *The Copenhagen burnout Inventory(Kristensen et al.,2005)* ، ومقياس صعوبات التنظيم الانفعالي (اعداد/الباحثين)، وأوضحت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين صعوبات التنظيم الانفعالي والاحتراق الأكاديمي.

وهدفت دراسة Capkova (2023) إلي التعرف علي دور التنظيم الانفعالي كمتغير وسيط في العلاقة بين الضغط الأكاديمي والاحتراق الأكاديمي، وتكونت عينة الدراسة من ٩١

مشـاركاً(٣١ ذكراً بمتوسـط عمري ٢٣,٢٣ سـنة، ٦٠ اناثاً بمتوسـط عمري ٢٢,٤٨ سـنة)، واســـتخدمت الدراســـة اســـتبيان التنظيم الانفعالي المعرفي *Cognitive emotional regulation questionnaire (Garnefski&Kraaij,2006)*، قائمة ماسلاش للاحتراق الأكـــاديـــمـــي–صـــــورة الـــطـــالـــب *Maslach Burnout Inventory- student survey(Schaufeli et al.,2002)*، ومقياس الضـــــغط المدرك *Perceived stress scale(Cohen et al.,1983)*، وتوصـــلت النتائج إلي وجود علاقة ارتباطية ســـالبة بين الاحتراق الأكاديمي والتنظيم الانفعالي، وان التنظيم الانفعالي لا يتوسـط العلاقة بين الضـغط الأكاديمي والاحتراق الأكاديمي.

ثالثاً: الاحتراق الأكاديمي *Academic Burnout*:

ارتبط مصطلح الاحتراق في البداية بالمواقف التي تحدث في بيئة العمل وما تتضمنها من ضغوط، فقد عرفه *Freudenberger (1974)* بأنه استنزاف لطاقة وقوة الفرد نتيجة عبء الاعمال التي يقوم بها في بيئة العمل، ثم قام كلٌ من *Maslach and Jackson (1981)* بوضع قائمة ماسلاش للاحتراق *Maslach Burnout Inventory* والتي تتكون من ثلاث ابعاد هم: الانهاك الانفعالي، وفقدان الشخصية، والانجاز الشخصي؛ لكن في السنوات الأخيرة، اتسع مصطلح الاحتراق ليشمل بيئات التعلم، وحاول الكثير من الباحثين الكشف عن مظاهر الاحتراق الأكاديمي أو التعليمي والعوامل المسببة له (Stoliker & Lafreniere, 2015).

١- تعريف الاحتراق الأكاديمي:

عرفه Zhang et al.,(2007) بأنه شعور التلميذ بالإرهاق والتعب بسبب متطلبات الدراسة واتخاذ موقف سلبي تجاه العمل المدرسي بالإضافة إلي شعوره بنقص الكفاءة. كما عرفه Ugwu, et al.,(2013) بانه حالة سلبية ترتبط بالأداء المدرسي، يعاني فيها التلميذ من الإرهاق وانخفاض الدافعية والفاعلية داخل الفصل الدراسي. وأوضح Çam and Öğülmüş (2019) بأن الاحتراق الأكاديمي يتمثل في انخفاض كلٌ من الطاقة البدنية والانفعالية والدافعية لإنجاز العمل الدراسي المكلف به الطالب، مما يؤدي إلي شعوره بانخفاض الإنجاز الشخصي. كما عرفه Seperak-Viera et al.,(2021) بأنه حالة سلبية لدي الطالب تتميز بشعوره

بالإنهاك والارهاق الانفعالي بسبب متطلبات الحياة الأكاديمية. وأشار Kaya and Kaya (2022) بأن الاحتراق الأكاديمي حالة من الإرهاق الجسدي والمعرفي والانفعالي لدي الطالب نتيجة العبء الأكاديمي وانخفاض الدافعية والضغوط والمتطلبات المفرطة للدراسة والمدرسة.

٢- اعراض/ مظاهر الاحتراق الأكاديمي:

أوضح كلً من Yang and Farn (2005) ؛ Oyoo, et al.,(2020) بأن الطلاب ذوي الاحتراق الأكاديمي يواجهون: عدم الاهتمام بالموضوعات الدراسية، عدم الرغبة في الحضور إلي الفصول الدراسية بشكل مستمر ودائم، عدم المشاركة في الأنشطة الفصلية، الشعور بعدم معني أو أهمية الأنشطة التعليمية، وأخيراً، عدم القدرة علي فهم واستيعاب المقررات الدراسية. كما ذكر Xiaohua and Jun (2021) بأن الطلاب ذوي الاحتراق الأكاديمي يواجهون شعوراً بعدم الثقة في النفس، ولديهم شك في قدراتهم، بل ويشعرون بأنهم لا يستطيعون الوصول إلي مرحلة التخرج بنجاح.

ولقد لخص Montoya-Restrepo, et al.(2021) اعراض ومظاهر الاحتراق الأكاديمي من خلال الجدول الآتي:

جدول(٢) اعراض ومظاهر الاحتراق الأكاديمي

الاعراض الانفعالية	الاعراض المعرفية	الاعراض الجسمية	الاعراض السلوكية
الإحباط	توقعات منخفضة نحو النجاح الدراسي	التعب المزمن- تغيرات جلدية	سلوك إيذاء الذات- تناول الكحوليات والمخدرات
الملل	أفكار سلبية وكارثية	اختلالات جنسية	التدخين
التشاؤم واليأس	أزمة ابداع	الصداع	عدم الحضور إلي المدرسة
صعوبات في تكوين العلاقات الشخصية	أفكار مرتبطة بالفشل(لا يمكنني فعل ذلك/ لست جيدا بما فيه الكفاية)- صعوبة التركيز	تغيرات في عادات الاكل والوزن- نوبات البرد- الانفلونزا	الأداء الأكاديمي المنخفض

تجنب التواصل الاجتماعي	–	اضطرابات الجهاز الهضمي	–
الهياج المفرط	أزمة قيم– تغيرات في اهداف الحياة	تغيرات في عادات وانماط النوم	العدوان

ولتأكيد الاعراض الجسمية للاحتراق الأكاديمي، هدفت دراسة Periasamy, et al.(2021) إلي التعرف علي علاقة الاحتراق الأكاديمي بكلً من جودة النوم والأداء الأكاديمي اثناء جائحة كوفيد–١٩، حيث تكونت عينة الدراسة من ١٥٤ طالباً جامعياً امتدت أعمارهم بين ١٧–٢٤ سنة، واستخدمت الدراسة قائمة ماسلاش للاحتراق الأكاديمي–صورة الطالب *Maslach Burnout Inventory- student survey(Schaufeli et al.,2002)*، واستبيان جودة النوم *Sleep Quality Questionnaire*، واستبيان الأداء الأكاديمي *Academic Performance Questionnaire* ،وتوصلت نتائج الدراسة إلي وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الاحتراق الأكاديمي و كلً من جودة النوم والأداء الأكاديمي.

٣– ابعاد/ مكونات الاحتراق الأكاديمي:

ذكر كلً من Schaufeli et al. (2002) ؛ Charkhabi, et al.(2013) ؛ Christy, et al.(2020) بأن الاحتراق الأكاديمي له ثلاث ابعاد رئيسة هم: (١) الانهاك *Exhaustion*: وتشير إلي تعب الطالب وارهاقه من العناصر المكونة للعملية التعليمية بخلاف العنصر البشري كالمناهج ومصادر التعلم وغيرها، بمعني اخر، الاجهاد والتعب الناجم عن المتطلبات الأكاديمية. (٢) السخرية *Cynicism*: وتشير إلي اللامبالاة نحو العمل الأكاديمي بصفة عامة، كما انها تشير إلي التشاؤم وعدم الاهتمام بالمهام الأكاديمية. (٣) عدم الكفاءة *Inefficacy*: وتشير إلي شعور الطالب بعدم قدرته أو انه لا يمتلك الإمكانات الكافية لإنجاز مهامه الأكاديمية.

ومن جهة اخري، أوضح Campos et al.(2013) بأن ابعاد الاحتراق الأكاديمي تتمثل في: (١) الاحتراق الشخصي: ويشير إلي حالة التعب الجسدي والنفسي للطالب عند تعامله مع العمل الأكاديمي، (٢) الاحتراق المرتبط بالمقررات الدراسية: ويشير إلي حالة الإحباط التي

تنتاب الطالب عند التعامل مع المناهج والمقررات الدراسية، (٣) الاحتراق المرتبط بالزملاء: وتشير إلي عدم قدرة الطالب علي التفاعل مع اقرانه أو مشاركتهم الأنشطة التعليمية داخل الفصل الدراسي، (٤) الاحتراق المرتبط بالمعلم: وتشير إلي عدم قدرة الطالب علي التفاعل بشكل إيجابي مع المعلم في الأنشطة المدرسية بالإضافة إلي عدم إقامة علاقات اجتماعية جيدة معه.

٤- العوامل المؤدية الى الاحتراق الأكاديمي:

ذكر Salami, et al.(2017) بأن بيئة الفصل الدراسي بجميع أنشطتها لها دور في حدوث الاحتراق الأكاديمي لدي الطلاب، حيث يؤدي انخفاض مستوي المناخ المدرسي الإيجابي وما يتضمنه من توتر وعدوان سواء من المعلم أو الاقران إلي ظهور الاحتراق الأكاديمي. وأوضح Agustina, et al.(2019) إلي أن الاحتراق الأكاديمي ينتج عن الروتين الممل الذي يواجهه الطلاب ككثرة المهام التعليمية، وعدم القدرة علي الضبط الذاتي، والضغوط التعليمية المتزايدة، كثرة الغياب، وقواعد دراسية يصعب تطبيقها وتناقضها مع بعضها البعض، والتجاهل من قبل المعلمين، وضياع الفرص، والارتباط بتسليم التكليفات التعليمية في مواعيد نهائية ومحددة. كما أشار Xiaohua and Jun (2021) إلي ان هناك العديد من العوامل المسببة للاحتراق الأكاديمي لدي طلاب الجامعة كالعوامل الشخصية المتمثلة في سمات الشخصية وانخفاض مستويات الذكاء الانفعالي والكفاءة الذاتية المنخفضة، وهناك عوامل مدرسية كالأساليب التدريسية المستخدمة من قبل المعلمين ومصادر التعلم والمناخ التعليمي داخل الفصل الدراسي. وفي هذا السياق، هدفت دراسة Sarcheshmeh, et al.(2019) إلي التعرف علي علاقة الاحتراق الأكاديمي ببعض العوامل المدرسية لدي طلاب الجامعة، حيث تكونت عينة الدراسة من ٥٣٢ طالباً امتدت أعمارهم بين ١٨-٢٢ سنة، واستخدمت الدراسة قائمة ماسلاش للاحتراق *Maslach Burnout Inventory (Maslach,1981)*، واستبيان العوامل المدرسية والذي تضمن ثلاث اقسام هم المتعلم والمعلم والبيئة المدرسية، وتوصلت نتائج الدراسة إلي ان هناك علاقة سالبة بين الاحتراق الأكاديمي وكلٍ من: العلاقة الجيدة بين المعلم والمتعلم- قدرة المعلم علي توصيل المحتوي العلمي- اطلاع المعلم علي مستحدثات مقرره- استخدام الوسائل التعليمية- استخدام طرق تدريس حديثة- شغف المعلم- تقديم تغذية راجعة للمتعلمين- استخدام أساليب التعزيز والعقاب المناسبة- سهولة التواصل مع المعلم- سهولة الوصول إلي المصادر

العلمية من الكتب والمنشورات– مصادر المكتبة المحدثة من الكتب– سهولة الوصول إلي الانترنت– ملائمة البيئة المادية للمكتبة من حيث المساحة والاضاءة وغيرها – ملائمة البيئة المادية للقاعات التدريسية– وسائل جيدة لنقل المتعلمين من والي الجامعة– مناسبة وجبات الطعام المقدمة للمتعلمين داخل الحرم الجامعي.

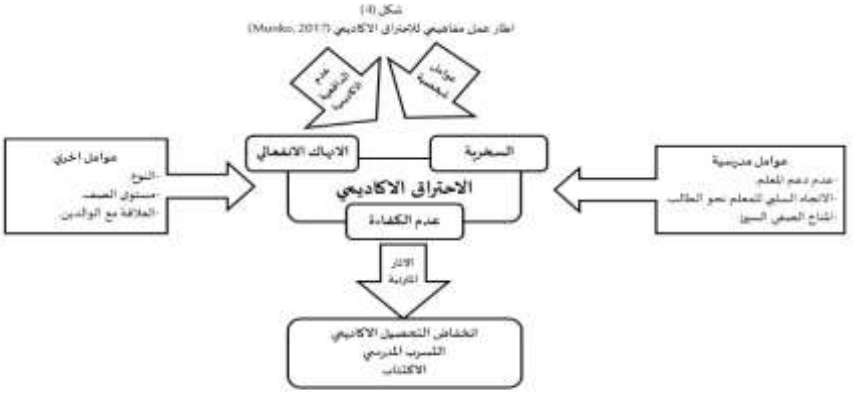
كما هدفت دراسة Salgado and Au-Yonng-Oliveria (2021) إلي التعرف علي العوامل المؤدية إلي الاحتراق الأكاديمي لدي طلاب الجامعة البرتغاليين، حيث تكونت عينة الدراسة من ٢٠٧ طالباً (٦٤ ذكراً، ١٤٣ انثي) امتدت أعمارهم بين ١٨–٣٦ سنة، واستخدمت الدراسة قائمة ماسلاش للاحتراق الأكاديمي–صورة الطالب *Maslach Burnout Inventory- student survey(Schaufeli et al.,2002)*، واستبيان لبعض العوامل المدرسية المرتبطة بالجانب الأكاديمي، وتوصلت نتائج الدراسة إلي انه من العوامل المدرسية المرتبطة بالاحتراق الأكاديمي: عدم يقين الطلاب بشأن مستقبلهم المهني، العلاقات غير الجيدة بين الطلاب وبعضهم البعض من جهة ومع معلمهم من جهة أخري.

ولقد أوجزت نتائج دراسة Lin and Yang (2021) العوامل المؤدية إلي الاحتراق الأكاديمي في عاملين أساسيين وهما: (١) العوامل الداخلية: وتضمنت السمات الشخصية للطالب، فالطلاب ذوي الاحتراق الأكاديمي انطوائيين، ولديهم حساسية انفعالية وقلق وعصابيين ومنخفضي يقظة الضمير والمقبولية و الانبساطية، ولديهم تقدير ذات منخفض ومركز ضبط خارجي نتيجة ضعفهم في التحصيل الأكاديمي. (٢) العوامل الخارجية: وتضمنت العوامل المدرسية متمثلة في ضغوط التعلم وبيئة تعلم غير آمنة وعلاقات غير جيدة بين المعلم والمتعلم، وهناك عوامل اسرية تمثلت في الحالة الاقتصادية المنخفضة للأسرة، وعدم تقديم الدعم الاسري للطالب، وأساليب التنشئة الوالدية الخاطئة كالتسلط والقسوة والإهمال والرفض والانكار والحماية الزائدة.

ويتفق مع ذلك، نتائج دراسة Munko (2017) التي توصلت إلي وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الاحتراق الأكاديمي وكلً من سمة الشخصية يقظة الضمير والدعم الاسري والدافعية الأكاديمية، ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين الاحتراق الأكاديمي وسمة الشخصية العصابية،

حيث أجريت تلك الدراسة علي ١١٠ طالباً (٥١ ذكراً، ١٥٩ انثي) بالصفين العاشر والحادي عشر بالمرحلة الثانوية امتدت أعمارهم بين ١٥–١٧ سنة، واستخدمت تلك الدراسة مقياس الاحتراق المدرسي *School Burnout Scale (Salmela-Aro & Naatanen, 2005)*، وقائمة العوامل الخمس الكبرى للشخصية *Big Five Inventory (Goldberg,1993)*، ومقياس الدافعية الأكاديمية *Academic Motivation Scale (Vallerand et al.,1992)*.

وعلي عينة قدرها ١٥٠ طالبة بالمرحلة الثانوية، أجريت دراسة Erfani and Maleki (2015) للتنبؤ بالاحتراق الأكاديمي في ضوء أساليب العزو وتوجهات الاهداف، ولتحقيق هذا الهدف لجأت الدراسة إلي استخدام استبيان الاحتراق الأكاديمي *Academic Burnout Questionnaire (Berso et al.,1997)*، ومقياس العزو العام *General Attribution Scale (Deci & Ryan,1985)*، ومقياس توجهات الأهداف *Goal Orientation Scale (Buffard et al.,1998)*، وتوصلت نتائج الدراسة إلي وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الاحتراق الأكاديمي وكلً من أسلوب العزو الخارجي وتجنب الأداء.



وفي هذا الصدد، ذكر Alarcón, et al.(2022) بأن الطالب الجامعي يتعرض للعديد من الضغوط الأكاديمية والتي بدورها تؤدي إلي الاحتراق الأكاديمي والتي من بينها: كثرة الدروس النظرية، عدم استخدام التكنولوجيا في التعليم بشكل مناسب، وجود وقت محدد للدراسة

والامتحانات، عدم وجود وقت لتناول وجباته الأساسية، اضطرابات النوم، والمستوي الاقتصادي المنخفض للأسرة والذي يمنعه من تلبية متطلباته الدراسية. وهذا ما أكده Miltojević (2022) بأن الواجبات الأكاديمية وما تحمله من ضغوط علي الطالب(كالحضور إلي القاعات الدراسية وأداء الامتحانات وكتابة المقالات والأبحاث ... الخ)، بالإضافة إلي نقص التفاعل الجيد بين المتعلمين ومعلمهم، تزيد من فرصة ظهور الاحتراق الأكاديمي لديهم.

وفي البيئة العربية، أجريت دراسة AlBaqami, et al.(2021) للتعرف علي نسبة انتشار الاحتراق الأكاديمي وكذلك العوامل المؤدية له لدي طالبات جامعة الاميرة نورا بالمملكة العربية السعودية، حيث تكونت عينة الدراسة من ٥٠٠ طالبة متوسط اعمارهن ٢٠,٧٨ سنة، واستخدمت الدراسة قائمة ماسلاش للاحتراق *Maslach Burnout Inventory (Maslach,1981)*، واستبيان العوامل الديموغرافية والذي تضمن العمر والمستوي التعليمي والحالة الاجتماعية والتخصص والإقامة العائلية وساعات الدراسة، وتوصلت نتائج الدراسة إلي ان ٧٤٪ من عينة الدراسة يواجهون احتراقاً أكاديمياً ، ومن العوامل المؤدية إلي الاحتراق الأكاديمي عدم الرضا عن الدراسة بالكلية أو الجامعة بالإضافة إلي عدم استخدام استراتيجيات مواجهة فعالة مع المشكلات الدراسية.

٥- بعض النظريات المفسرة للاحتراق الأكاديمي:

أشار Çam and Öğülmüş (2019) بأن هناك بعض النظريات التي وضعت تفسيراً لظاهرة الاحتراق الأكاديمي لدي الطلاب، يمكن ايجازها فيما يلي:

أ- **نظرية الحفاظ علي الموارد** *Conservation of Resources (CoR):*

تؤكد تلك النظرية علي ان الدعم الاجتماعي يحمي الفرد من الضغوط والاحتراق، خاصة عندما تكون المتطلبات ضرورية وهامة؛ حيث يعمل الدعم الاجتماعي علي اكساب الطالب سمة شخصية إيجابية وهي يقظة الضمير *Consciousness*، تساعد تلك السمة الطلاب علي تبني استراتيجية المواجهة مع التركيز علي المشكلة بدلاً من الهروب منها في المواقف المدرسية العصيبة، مما يؤدي إلي عدم التعامل مع تلك المواقف ومن ثم ظهور الاحتراق الأكاديمي.

ب- **النظرية المعرفية الاجتماعية** *Social Cognitive Theory:*

تؤكد تلك النظرية علي مفهوم الكفاءة الذاتية *Self-Efficacy*، حيث تقوم تلك النظرية علي معتقد ان الفرد القادر علي اكمال المهمة التعليمية وانجازها، يعكس ذلك ان لديه مفهوم الكفاءة الذاتية المرتفعة لديه، ومن ثم فإن الفرد غير القادر علي اكمال المهام المكلف بها ينبئ ذلك بانخفاض الكفاءة الذاتية المدركة لديه، ومن ثم يتولد لديه شعور بالإرهاق والتعب وعدم الإنجاز والكفاءة وهو ما يشير إلي الاحتراق الأكاديمي.

ووفقاً للنظرية المعرفية الاجتماعية، أجريت بعض الدراسات للكشف عن العلاقة بين الاحتراق الأكاديمي والكفاءة الذاتية، كدراسة Charkhabi, et al.(2013) والتي هدفت إلي التعرف علي علاقة الاحتراق الأكاديمي بكلً من الكفاءة الذاتية وجودة خبرة التعلم، حيث تكونت عينة الدراسة من ٢٣٣ طالباً جامعياً(١٠٦ ذكراً، ١٢٧ انثي)، واستخدمت الدراسة مقياس خبرات جودة التعلم *Quality of learning experiences scale (Neurman, 1990)*، ومقياس شيرر للكفاءة الذاتية العامة *Sherer's General self-efficacy scale (Sherer et al., 1982)*، استبيان الاحتراق الأكاديمي *Academic Burnout Questionnaire (Berso et al.,1997)*، واظهرت نتائج الدراسة إلي وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الاحتراق الأكاديمي وكلً من الكفاءة الذاتية وجودة خبرة التعلم.

وعلي عينة قدرها ٢٢٤ طالباً جامعياً امتدت أعمارهم بين ١٨-٢٢ سنة، أجريت دراسة Yu, et al.(2016) للتعرف علي علاقة الاحتراق الأكاديمي بكلً من الكفاءة الذاتية والكمالية الاجتماعية لدي طلاب الكليات الطبية بكوريا، وللتحقق من ذلك، استخدمت الدراسة قائمة ماسلاش للاحتراق الأكاديمي-صورة الطالب *Maslach Burnout Inventory- student survey(Schaufeli et al.,2002)*، ومقياس الكمالية الاجتماعية *Social perfectionism scale(Lee, 2001)*، ومقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية *Academic self-efficacy (Kim & Park,2001)*، وتوصلت نتائج الدراسة إلي وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الاحتراق الأكاديمي وكلً من الكفاءة الذاتية والكمالية الاجتماعية.

كما هدفت دراسة Naderi, et al.(2018) إلي التنبؤ بالاحتراق الأكاديمي والأداء الأكاديمي في ضوء الكفاءة الذاتية العامة والحاجة إلي المعرفة لدي طلاب الجامعة، حيث تكونت عينة الدراسة من ٣٣٧ طالباً(١٤٧ ذكراً، ١٩٠ انثي) بلغ متوسط أعمارهم ٢١,٦٧ سنة، واستخدمت

الدراسة قائمة ماسلاش للاحتراق *Maslach Burnout Inventory (Maslach,1981)*، ومقياس شيرر للكفاءة الذاتية العامة *Sherer's General self-efficacy scale (Sherer et al., 1982)*، ومقياس الحاجة إلي المعرفة *Need for Cognition(Cacioppo & Petty,1996)*، وتوصلت نتائج الدراسة إلي وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الاحتراق الأكاديمي وكلً من الكفاءة الذاتية العامة والحاجة إلي المعرفة والأداء الأكاديمي، كلً من الكفاءة الذاتية والحاجة إلي المعرفة يمكنهما التنبؤ سلبياً بالاحتراق الأكاديمي(١٦،٨٪ من التباين)، تلعب الكفاء الذاتية دوراً وسيطاً بين الحاجة إلي المعرفة والاحتراق الأكاديمي.

٦- تشخيص الاحتراق الأكاديمي:

يعد دراسة الاحتراق الأكاديمي امراً ممكناً من خلال استخدام أدوات تشخيصية صادقة وثابتة؛ ولقد لوحظ ان هناك لغة مشتركة (من حيث القياس) في الدراسات التي تناولت الاحتراق الأكاديمي وذلك من خلال استخدام قائمة ماسلاش للاحتراق *Maslach Burnout Inventory* ، حيث لا يزال إلي الوقت الحالي هو الأداة السائدة في تشخيص الاحتراق الأكاديمي بسبب استخدامه علي نطاق واسع، لدرجة ان بقية الأدوات لم تشهد تطوراً ملحوظاً في الادبيات النظرية(Rosales-Ricardo et al., 2021).

إلا أنه في عام ٢٠٠٢م، قام شاوفيلي وزملاؤه *Schaufeli, W. B., Martínez, I. M., Pinto, A. M., Salanova, M., & Bakker, A. B.* بتطوير قائمة *Maslach* وذلك للكشف عن الاحتراق الأكاديمي لدي التلميذ/ الطالب، حيث تضمنت النسخة المطورة ثلاث مكونات/ابعاد رئيسة للاحتراق الأكاديمي وهم: الانهاك *Exhaustion* والذي يشير إلي الشعور بالتعب الشديد وفقدان الطاقة الناجم عن المهمة الدراسية، والسخرية *Cynicism* والذي يشير إلي اللامبالاة وعدم الاهتمام بالدراسة، وانخفاض الكفاءة/ الفعالية *Reduced efficacy* والذي يشير إلي ضعف الكفاءة الذاتية والسلوكية؛ وليس هناك شك ان *MBI-SS* قدمت نموذجاً مقبولاً علي نطاق واسع لتشخيص الاحتراق الأكاديمي(Xiaohua & Jun, 2021).

ومن هذا المنطلق، جاءت العديد من الدراسات التي قدمت مقاييساً لتشخيص الاحتراق الأكاديمي، سواء بالاعداد أو الترجمة لمقاييس معدة والتحقق من كفاءتها السيكومترية، كدراسة

Campos, et al.(2013) والتي هدفت إلي التحقق من الكفاءة السيكومترية لقائمة كوبنهاجن للاحتراق في البيئتين البرتغالية والبرازيلية، حيث تكونت عينة الدراسة من ٩٥٨ طالباً برازيلياً و٥٥٦ طالباً برتغالياً بلغ متوسط أعمارهم ٢٣,٨ سنة، وتكون المقياس المعد في تلك الدراسة من ٢٥ مفردة موزعة علي اربع ابعاد رئيسة، وهم: الاحتراق الشخصي (٦ مفردات)، الاحتراق المرتبط بالمقررات الدراسية (٧ مفردات)، الاحتراق المرتبط بالزملاء (٦ مفردات)، الاحتراق المرتبط بالمعلم (٦ مفردات)، وتتم الاستجابة عليه من خلال خمس بدائل (ابداً «درجة واحدة»، نادراً «درجتان »، احياناً «٣ درجات»، غالباً «٤ درجات»، دائماً «٥ درجات»)، وللتحقق من الكفاءة السيكومترية للمقياس تم استخدام الصدق الظاهري وصدق التحليل العاملي التوكيدي والصدق التقاربي والاتساق الداخلي، وتوصلت نتائج الدراسة إلي ان المقياس يتمتع بنموذج مطابقة جيد، وصدق تقاربي واتساق داخلي جيدان، وبذلك المقياس صالح للكشف عن الاحتراق الأكاديمي لدي طلاب الجامعة.

كما هدفت دراسة Portoghese, et al.(2018) إلي ترجمة مقياس ماسلاش للاحتراق–صورة الطالب والتحقق من كفاءته السيكومترية في البيئة الايطالية، حيث تكونت عينة الدراسة من ٧٧٥٧ طالباً جامعياً (١٩١٦ ذكراً، ٥٨٤١ انثي) بمتوسط عمري ٢٢,٦ سنة، وللتحقق من الكفاءة السيكومترية للمقياس تم استخدام الصدق العاملي الاستكشافي والتوكيدي، وتوصلت نتائج الدراسة إلي ان كلً من التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي قدما نموذجاً مقبولاً وجيداً للمقياس في البيئة الايطالية، وان المقياس يتميز بصدق وثبات مناسبين ويعد أداة جيدة للكشف عن الاحتراق الأكاديمي لدي طلاب الجامعة.

وعلي عينة قدرها ٥٧٨ طالباً جامعياً (٢٦٩ ذكراً، ٣٠٩ انثي) بلغ متوسط أعمارهم ٢٠,٠٨ سنة، أجريت دراسة Guzmán (2020) للتحقق من الكفاءة السيكومترية لقائمة الاحتراق الأكاديمي لدي طلاب الجامعة المكسيك، وللتحقق من الكفاءة السيكومترية للقائمة تم استخدام صدق التحليل العاملي التوكيدي، وأوضحت نتائج الدراسة إلي ان نموذج التحليل العاملي التوكيدي يعطي مطابقة جيدة للمؤشرات، مما يثبت تمتع القائمة بصدق مناسب للكشف عن الاحتراق الأكاديمي لدي طلاب الجامعة.

٧- الاحتراق الأكاديمي وعلاقته بالاندماج الأكاديمي:

ذكر Ugwu et al.,(2013) بأنه كلما ارتفعت مستويات الاحتراق الأكاديمي لدي الطلاب، انخفضت معها مستويات الاندماج الأكاديمي لديهم، وانخفض تفاعلهم داخل الفصل الدراسي وفي الأنشطة المدرسية، وكذلك اضطربت علاقاتهم مع اقرانهم ومعلميهم. وهذا ما أكده Kaya and Kaya (2022) بأن هناك ارتباط سلبي بين الاحتراق الأكاديمي والاندماج الأكاديمي، وأن الاحتراق الأكاديمي يؤثر سلباً علي التحصيل الأكاديمي، أو بكلمات أخري، كلما ازدادت مستويات الاحتراق الأكاديمي انخفضت معها مستويات الاندماج الأكاديمي والتحصيل.

ومن الدراسات التي تناولت علاقة الاحتراق الأكاديمي بالاندماج الأكاديمي، دراسة Schaufeli, et al. (2002) والتي هدفت إلي التحقق من العلاقة بين الاحتراق الأكاديمي والاندماج لدي طلاب الجامعة، حيث تكونت عينة الدراسة من ١٦٦١ طالباً جامعياً (٣٨٣ ذكراً، ١٢٧٨ انثي) بلغ متوسط أعمارهم ٢٣,١ سنة، واستخدمت الدراسة مقياس ماسلاش للاحتراق *Maslach Burnout Scale (Schaufeli et al.,1996)*، ومقياس جامعة اوترشت للاندماج *Utrecht work engagement scale for students (Schaufeli et al.,2002)*، وتوصلت نتائج الدراسة إلي وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الاحتراق الأكاديمي والاندماج الأكاديمي بأبعادهم.

كما هدفت دراسة Durán, et al. (2006) إلي التنبؤ بكلً من الاحتراق الأكاديمي والاندماج من خلال الكفاءة الذاتية العامة والذكاء الانفعالي لدي طلاب الجامعة، حيث تكونت عينة الدراسة من ٣٧٣ طالباً جامعياً (٧١ ذكراً، ٣٠٢ انثي) بلغ متوسط أعمارهم ٢١,٨٧ سنة، واستخدمت الدراسة قائمة ماسلاش للاحتراق الأكاديمي–صورة الطالب *Maslach Burnout Inventory- student survey(Schaufeli et al.,2002)*، ومقياس الاندماج الأكاديمي للطالب *Student academic engagement (Schaufeli et al.,2002)*، ومقياس الكفاءة الذاتية العامة *General self-efficacy scale (Schwarzer, 1993)*، وتوصلت نتائج الدراسة إلي وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الاحتراق الأكاديمي وكلً الاندماج الأكاديمي والكفاءة الذاتية العامة، وانه يمكن التنبؤ بالاحتراق الأكاديمي من خلال الكفاءة الذاتية العامة (الانهاك الانفعالي يفسر ١٥٪ من التباين، السخرية تفسر ٢٠٪ من التباين).

وجاءت دراسة Cazan (2015) للتعرف علي العلاقة بين الدافعية للتعلم وكلً من الاحتراق الأكاديمي والاندماج الأكاديمي لدي طلاب الجامعة، حيث تكونت عينة الدراسة من ٢٠٢ طالباً جامعياً (٤٣ ذكراً، ١٥٩ انثي) امتدت أعمارهم بين ١٨-٢٠ سنة، واستخدمت الدراسة قائمة ماسلاش للاحتراق الأكاديمي-صورة الطالب *Maslach Burnout Inventory-student survey(Schaufeli et al.,2002)*، ومقياس جامعة اوترشت للاندماج *Utrecht work engagement scale for students (Schaufeli et al.,2002)*، واستبيان استراتيجيات الدافعية للتعلم *Motivated strategies of learning questionnaire(Duncan & McKeachie,2005)*، وأشارت نتائج الدراسة إلي وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الاحتراق الأكاديمي وكلً من الدافعية للتعلم والاندماج الأكاديمي.

واستخدمت دراسة Liébana-Presa (2018) قائمة ماسلاش للاحتراق الأكاديمي-صورة الطالب *Maslach Burnout Inventory- student survey(Schaufeli et al.,2002)* ، ومقياس جامعة اوترشت للاندماج *Utrecht of academic engagement scale (Schaufeli et al.,2002)*، للتحقق من العلاقة بين الاحتراق الأكاديمي والاندماج الأكاديمي لدي طلاب الجامعة، وذلك مع عينة قدرها ١٠٠٩ طالباً جامعياً، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الاحتراق الأكاديمي والاندماج الأكاديمي.

وعلي عينة قدرها ١٤٥ طالباً جامعياً امتدت أعمارهم بين ١٦-٣٦ سنة، أجريت دراسة Suárez-Colorado, et al.(2019) للتعرف علي علاقة الاحتراق الأكاديمي بكلً من الاندماج والصحة النفسية لدي طلاب الجامعة، وللتحقق من ذلك، استخدمت الدراسة قائمة ماسلاش للاحتراق الأكاديمي-صورة الطالب *Maslach Burnout Inventory- student survey(Schaufeli et al.,2002)* ، ومقياس جامعة اوترشت للاندماج *Utrecht of academic engagement scale (Schaufeli et al.,2002)*، وقائمة الاعراض *Symptom Inventory (Caparrós- Caparrós et al.,2007)*، وتوصلت نتائج الدراسة إلي وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الاحتراق الأكاديمي والاندماج الأكاديمي، بالإضافة إلي وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الاحتراق الأكاديمي والاكتئاب.

تعقيب على الإطار النظري والدراسات السابقة:

يتضح من العرض السابق للإطار النظري والدراسات السابقة اتفاق هذه الدراسات على أن ارتفاع مستويات الاندماج الأكاديمي لدي طلاب الجامعة يسهم بشكل كبير في انخراط الطالب في الأنشطة الأكاديمية المختلفة ويحسن علاقاته مع معلميه واقرانه مما يترتب عليه انخفاض مستويات الاحتراق الأكاديمي متمثلاً في انخفاض مستويات ابعاده كالإنهاك والسخرية ونقص الكفاءة الأكاديمية، وبالتالي تزداد لديه مستويات التنظيم الانفعالي ويرتفع تحصيله الأكاديمي، ولقد تم الاستفادة من هذه الدراسات في عدة أوجه أهمها:

العينة: تنوع العمر الزمني لعينات تلك الدراسات بين (١٥ سنة وحتى ٣٦ سنة) بالنسبة لمتغيرات الاندماج الأكاديمي والاحتراق الأكاديمي والتنظيم الانفعالي، وبناءً عليه تم تحديد العمر الزمني لعينة الدراسة الحالية وهو (٢٠-٢٢) سنة، وهو ما يمثل طلاب الفرقة الرابعة بكليتي التربية بقنا واسوان.

الأدوات: تم استخدام العديد من الأدوات في هذه الدراسات لتشخيص كلٍ من:

- **الاندماج الأكاديمي:** استخدمت غالبية الدراسات مقياس جامعة اوترشت للاندماج *Utrecht work engagement scale for students (Schaufeli et al.,2002)* ؛ وبناءً **عليه** وقع الاختيار على هذا المقياس لترجمته وحساب الكفاءة السيكومترية له في البيئة المصرية للكشف عن مستوي الاندماج الأكاديمي لدي طلاب كلية التربية بقنا واسوان عينة الدراسة.

- **الاحتراق الأكاديمي:** اتفقت غالبية الدراسات على استخدام قائمة ماسلاش للاحتراق الأكاديمي-صورة الطالب *Maslach Burnout Inventory- student survey(Schaufeli et al.,2002)*، **وبناءً عليه** وقع الاختيار على هذا المقياس لترجمته وحساب الكفاءة السيكومترية له في البيئة المصرية للكشف عن مستوي الاحتراق الأكاديمي لمناسبته مع فئة لدراسة الحالية.

- **التنظيم الانفعالي:** تنوعت المقاييس المستخدمة للكشف عن التنظيم الانفعالي في الدراسات السابقة ما بين مقياس صعوبات التنظيم الانفعالي *Difficulties in emotion regulation scale-short form(Bjureberg et al.,2016)*، استبيان التنظيم الانفعالي المعرفي *Cognitive emotional regulation questionnaire*

(Garnefski&Kraaij,2006)، مقياس صعوبات التنظيم الانفعالي *Difficulties in emotion regulation scale (Kaufman et al.,2016)*، مقياس التنظيم الانفعالي *Emotional self-regulation scale (Hoffman & Keshdan, 2010)*، استبيان التنظيم الانفعالي *Emotional regulation questionnaire (Gross&John,2003)*، ونظراً لهذا التنوع،اتجه الباحثان لاعداد مقياس التنظيم الانفعالي للكشف عنه لدي طلاب كليتي التربية بقنا واسوان.

فروض الدراسة:

في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة يمكن صياغة فروض الدراسة فيما يلي:

١. توجد علاقة ذات دلالة إحصـــائية بين درجات مقياس التنظيم الانفعالي وكل من درجات مقياس الاندماج الأكاديمي ودرجات مقياس الاحتراق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.
٢. يمكن التنبؤ بالتنظيم الانفعالي لدى طلاب الجامعة بدلالة درجة الاندماج الأكاديمي لديهم.
٣. يمكن التنبؤ الاحتراق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة بدلالة درجة التنظيم الانفعالي لديهم.
٤. يمكن التنبؤ بالاحتراق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة بدلالة درجة الاندماج الأكاديمي لديهم.
٥. تنتظم العلاقات الســـببية بين كل من (التنظيم الانفعالي، الاندماج الأكاديمي، الاحتراق الأكاديمي) لدى طلاب الجامعة.

إجراءات الدراسة :

١- منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية علي المنهج الوصفي الارتباطي لملائمته لطبيعة الدراسة.

٢- عينة الدراسة:

أ- عينة الدراسة السيكومترية:

بلغ عدد عينة الدراسة السيكومترية ١٥٠ طالباً (٥١ ذكراً، ٩٩ أنثي) بمتوسط عمري ٢٢,٦٤ سنة وانحراف معياري ٠,٢٤ سنة من طلاب وطالبات الفرقة الرابعة تعليم عام بكليتي التربية

بقنا واسوان، وذلك بغرض التحقق من الكفاءة السيكومترية للمقاييس المستخدمة في الدراسة الحالية، وجاء توزيع عينة الكفاءة السيكومترية كما هو موضح بجدول (٢).

جدول (٢) توزيع عينة الدراسة السيكومترية وفقاً لكلا من النوع والشعبة والكلية

الشعبة	الكلية	ذكور	اناث	المجموع
اللغة العربية	التربية بقنا	٣	٩	١٢
	التربية بأسوان	٤	١٠	١٤
اللغة الإنجليزية	التربية بقنا	١	٧	٨
	التربية بأسوان	٤	٦	١٠
اللغة الفرنسية	التربية بقنا	٦	٨	١٤
	التربية بأسوان	٢	٨	١٠
الرياضيات	التربية بقنا	٥	٧	١٢
	التربية بأسوان	٤	٩	١٣
العلوم البيولوجية والجيولوجية	التربية بقنا	٤	٨	١٢
	التربية بأسوان	٦	٦	١٢
الفيزياء	التربية بقنا	١	٦	٧
	التربية بأسوان	٥	٧	١٢
الكيمياء	التربية بقنا	١	٥	٦
	التربية بأسوان	٥	٣	٨

المجموع	٥١	٩٩	١٥٠

ب- عينة الدراسة الأساسية:

بلغ عدد عينة الدراسة الأساسية ٣٢٢ طالباً (١٠٧ ذكراً، ٢١٥ أنثي) بمتوسط عمري ٢٢,٦١ سنة وانحراف معياري ٠,٢٣ سنة من طلاب وطالبات الفرقة الرابعة تعليم عام بكليتي التربية بقنا واسوان، تم التوصل إليهم من عينة كلية بلغ قوامها ٥٧٨ طالباً (١٩١ ذكر، ٣٨٧ أنثي)، حيث تم استبعاد ٢٥٦ طالباً نظرا لاستجاباتهم غير المكتملة أو توحيد الاستجابة علي كل مفردات المقاييس، ويوضح جدول (٣) توزيع عينة الدراسة الأساسية.

جدول (٣) توزيع عينة الدراسة الاساسية وفقاً لكلا من النوع والشعبة والكلية

الشعبة	الكلية	ذكور	اناث	المجموع
اللغة العربية	التربية بقنا	٧	٢٠	٢٧
	التربية بأسوان	٩	٢٢	٣١
اللغة الإنجليزية	التربية بقنا	٤	١٦	٢٠
	التربية بأسوان	٨	١٥	٢٣
اللغة الفرنسية	التربية بقنا	١٣	١٠	٢٣
	التربية بأسوان	٥	١٤	١٩
الرياضيات	التربية بقنا	١١	١٨	٢٩
	التربية بأسوان	٩	١٦	٢٥
العلوم البيولوجية والجيولوجية	التربية بقنا	١٠	١٥	٢٥
	التربية بأسوان	٨	١٧	٢٥
الفيزياء	التربية بقنا	٣	١٥	١٨
	التربية بأسوان	٨	١٣	٢١
الكيمياء	التربية بقنا	٤	٩	١٣
	التربية بأسوان	٨	١٥	٢٣

المجموع	١٠٧	٢١٥	٣٢٢

أدوات الدراسة:

أ- مقياس جامعة اوترشت لاندماج الطلاب في أعمالهم الأكاديمية *Utrecht work engagement scale for students (UWES-S)*

(ترجمة / الباحثان)

قام بإعداد هذا المقياس *Schaufeli, Martínez, Pinto, Salanova, & Bakker (2002)*، وذلك للكشف عن الاندماج الأكاديمي لدي طلاب الجامعة؛ حيث يتكون المقياس من ١٤ مفردة موزعة علي ثلاث ابعاد رئيسة، هي: **(١) الحيوية *Vigor*:** وتشير إلي تمتع الطالب بمستويات مرتفعة من الطاقة والرغبة في أداء العمل الأكاديمي واستثمار جهده بشكل متميز لإنجاز عمله، ويتكون هذا البعد من ٥ مفردات (١-٢-٣-٤-٥)، (٢) **الاتقان *Dedication*:** وتشير إلي شعور الطالب بالحماس والالهام والفخر والتحدي اثناء أداء عمله الأكاديمي، ويتكون هذا البعد من ٥ مفردات(٦-٧-٨-٩-١٠)، (٣) **الاستيعاب *Absorption*:** وتشير إلي انخراط الطالب في عمله الأكاديمي بسعادة، بالإضافة إلي التركيز المرتفع اثناء أداء العمل الأكاديمي، ويتكون هذا البعد من ٤ مفردات (١١-١٢-١٣-١٤).

الكفاءة السيكومترية لمقياس جامعة اوترشت لاندماج الطلاب في أعمالهم الأكاديمية في الدراسة الحالية:

١- الاتساق الداخلي:

لحساب الاتساق الداخلي المقياس تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة ودرجة البعد المنتمية له وكذلك معامل الارتباط بين درجة البعد والدرجة الكلية للمقياس وذلك على عينة قوامها (١٥٠) طالباً، ويوضح جدول (٢) معامل الارتباط بين درجة كل مفردة ودرجة البعد المنتمية له والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (٤) معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة ودرجة البعد المنتمية له والدرجة الكلية لمقياس اوترشت لاندماج الطلاب في أعمالهم الأكاديمية (ن=١٥٠)

معاملات ارتباط المفردات مع درجة البعد التابعة له					
الحيوية		الاتقان		الاستيعاب	
رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
١	*٠,٦٢٣	٦	*٠,٥٤٦	١١	*٠,٥٨٨
٢	*٠,٥٧٨	٧	*٠,٦١٠	١٢	*٠,٥٦٠
٣	*٠,٥٠٠	٨	*٠,٥٢٧	١٣	*٠,٦١٧
٤	*٠,٥٣٩	٩	*٠,٥٠٥	١٤	*٠,٥٢٥
٥	*٠,٦٠٢	١٠	*٠,٥١٩		
معاملات ارتباط درجة البعد مع الدرجة الكلية للمقياس					
البعد	معامل الارتباط	البعد	معامل الارتباط	البعد	معامل الارتباط
الحيوية	*٠,٦١٥	الاتقان	*٠,٦٠٨	الاستيعاب	*٠,٥٩٨

*٠,٠١ تساوي ٠,٢٠٨

يتضح من جدول (٤) أن معاملات الارتباط تقع بين ٠,٥٠٠- ٠,٦٢٣ وهي دالة إحصائياً عند مستو ٠,٠١.

٢- الصدق:

أ- الصدق الظاهري:

تم عرض المقياس على عدد (٧) من أساتذة الصحة النفسية وعلم النفس التربوي ومناهج وطرق تدريس اللغة الانجليزية وذلك للتعرف على مدي ملائمة مفردات مقياس اوترشت لاندماج الطلاب في أعمالهم الأكاديمية للبيئة المصرية وصلاحيته للكشف على الاندماج الأكاديمي لدي طلاب الجامعة وكذلك للحكم على وضوح ودقة العبارات من حيث الصياغة اللغوية، وبلغت نسبة الاتفاق على بنود المقياس (٨٥٪).

ب- الصدق التمييزي:

قام الباحثان بالتحقق من القدرة التمييزية لمفردات مقياس اوترشت لاندماج الطلاب في أعمالهم الأكاديمية على عينة بلغت (١٥٠) طالباً ، وذلك بالتعرف على دلالة الفروق بين متوسطي درجات اعلي (٢٧٪) من البعد وأدنى (٢٧٪) من نفس البعد لكل مفردة من مفردات المقياس، ثم تم حساب دلالة الفروق بين متوسطات تلك الدرجات عن طريق حساب قيمة النسبة الحرجة (ذ) لمفردات المقياس، وهذا ما يوضحه جدول (٥).

جدول (٥) دلالة الفروق بين متوسطات درجات اعلي (٢٧٪) وأدنى (٢٧٪) لكل مفردة من مفردات مقياس اوترشت لاندماج الطلاب في أعمالهم الأكاديمية

البيان الاحصائي رقم المفردة	اعلي (٢٧٪) ن=٤٠		ادني (٢٧٪) ن=٤٠		ذ(*)	مستوي الدلالة
	م	ع٢	م	ع٢		
١	٤,٩٨	٠,٨٥	١,٧٣	٠,٥١	١٧,٦٣	٠,٠١
٢	٥,٣٣	٠,٤٣	١,٧٨	٠,١٨	٢٨,٧٥	٠,٠١
٣	٤,٦٣	٠,٥٥	٢,٣٠	٠,٢٢	١٦,٧٦	٠,٠١
٤	٤,٨٠	٠,٦٨	٢,١٣	٠,٤٧	١٥,٧٨	٠,٠١
٥	٤,٩٠	٠,٦٦	٢,١٣	٠,٤٧	١٦,٥١	٠,٠١
٦	٥,٤٨	٠,٢٦	٢,٢٠	٠,٣٧	٢٦,١٠	٠,٠١
٧	٥,٤٥	٠,٢٥	٢,١٣	٠,٤٧	٢٤,٧٨	٠,٠١
٨	٥,٣٣	٠,٢٣	٢,١٣	٠,٤٧	٢٤,١٩	٠,٠١
٩	٥,٤٣	٠,٧١	٢,٠٠	٠,٦٢	١٨,٧٨	٠,٠١
١٠	٥,١٨	٠,١٥	٢,١٠	٠,٥٠	٢٤,١٢	٠,٠١
١١	٦,٠٠	٠,١١	٢,٢٠	٠,٣٧	٣٤,٦٩	٠,٠١

البيان الاحصائي رقم المفردة	اعلي (٢٧٪) ن=٤٠		ادني (٢٧٪) ن=٤٠		ذ(*)	مستوي الدلالة
	م	ع٢	م	ع٢		
١٢	٤,٤٣	٠,٢٥	٢,١٠	٠,٥٠	١٦,٩٨	٠,٠١
١٣	٥,٢٣	٠,٤٤	٢,٠٨	٠,٥٣	٢٠,٢٣	٠,٠١
١٤	٥,٥٣	٠,٢٦	٢,٢٥	٠,٢٩	٢٧,٩٣	٠,٠١

(*) علماً بأن قيمة (ذ) الجدولية عند درجة مستو ٠,٠١ مساوية (٢,٥٨).

يتضـــح من جدول (٥) ان قيم (ذ) المقابلة لجميع مفردات المقياس تعدت القيمة ٢,٥٨، مما يعني ان مفردات المقياس تحظي بقدرات تمييزية مقبولة بين المرتفعين والمنخفضين على كل بعد تنتمي اليه هذه المفردات مما يعطي مؤشرا للصدق التمييزي للمقياس.

ج- صدق المحك:

تم اســتخدام صــدق المحك لحســاب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لمقياس اوترشــت لاندماج الطلاب في أعمالهم الأكاديمية والدرجة الكلية لاختبار الرضــا عن الدراســة بكليات التربية (حبيب ،٢٠٠٨) حيث تم التطبيق على عينة قدرها (١٥٠) طالباً فكان معامل الارتباط مساوياً ٠,٥٧٦ وهي دالة عند مستو ٠,٠١ مما يدل على صدق المقياس.

٣- الثبات:

تم حساب الثبات بالطرق التالية:

أ- طريقة إعادة الاختبارTest-Retest :

تم حساب الثبات عن طريق إعادة الاختبار وذلك على عينة مكونة من (١٥٠) طالباً بفاصــل زمني شــهر بين التطبيقين الأول والثاني، وتم حســاب معامل الارتباط بين درجات الطلاب في التطبيقين الأول والثـاني وكـانـت معـاملات الارتبـاط (الحيويـة- الاتقـان- الاسـتيعاب- الدرجة الكلية) مسـاوية (٠,٦٨٩- ٠,٦٦٦ - ٠,٦٧٨- ٠,٧٠٠) على الترتيب وهي دالة عند مستوي ٠,٠١.

ب- طريقة ألفا كرونباخ Alpha Cronbach:

كما تم حســـاب معامل الثبات من خلال طريقة ألفا كرونباخ على عينة بلغ قوامها (١٥٠) طـالباً، فكـانـت قيم معـامـل الثبـات بـاســـتخدام طريقـة ألفـا كرونبـاخ (الحيويـة- الاتقـان- الاستيعاب- الدرجة الكلية) مساوية (٠,٧٢١- ٠,٧٣٣ - ٠,٧٢٩- ٠,٧٤١) على الترتيب، وهي معاملات ثبات مقبولة مما يدل على ثبات المقياس المستخدم.

تصحيح مقياس اوترشت لاندماج الطلاب في أعمالهم الأكاديمية:

تتم الإجابة علي المقياس بطريقة ليكرت السـداسـية المتدرجة، حيث تعطي اتفق بقوة (٦ درجات) ، اتفق إلي حد ما(٥ درجات) ، اتفق قليلا (٤ درجات) ، لا اتفق قليلا (٣ درجات)، لا اتفق إلي حد ما (درجتان)، لا اتفق بقوة (درجة واحدة)، وبذلك تصـــبح أعلي درجة (٨٤) وأقل درجة (١٤)، وبذلك تكون الدرجة الكلية هي مجموع درجات المقياس ككل، وتدل الدرجة المرتفعة علي ارتفاع مستوي الاندماج الأكاديمي.

ب- قائمة ماسلاش للاحتراق- صورة الطالب المنقحة *Maslach Burnout Inventory- student survey revised*

(ترجمة / الباحثان)

قام بإعداد هذا المقياس *Schaufeli, Martínez, Pinto, Salanova, & Bakker (2002)*، وذلك للكشف عن الاحتراق الأكاديمي لدي طلاب الجامعة؛ حيث يتكون المقياس من ١٥ مفردة موزعة علي ثلاث ابعاد رئيسة، هي: **(١) الانهاك *Exhaustion*:** وتشير إلي تعب الطالب وارهاقه من العناصر المكونة للعملية التعليمية بخلاف العنصر البشري كالمناهج ومصادر التعلم وغيرها، بمعني اخر، الاجهاد والتعب الناجم عن المتطلبات الأكاديمية، ويتكون هذا البعد من ٥ مفردات (١-٢-٣-٤-٥)، (٢) **السخرية *Cynicism*:** وتشير إلي اللامبالاة نحو العمل الأكاديمي بصفة عامة، كما انها تشير إلي التشاؤم وعدم الاهتمام بالمهام الأكاديمية، ويتكون هذا البعد من ٤ مفردات (٦-٧-٨-٩)، (٣) **عدم الكفاءة *Inefficacy*:** وتشير إلي شعور الطالب بعدم قدرته أو انه لا يمتلك الإمكانات الكافية لإنجاز مهامه الأكاديمية، ويتكون هذا البعد من ٦ مفردات (١٠-١١-١٢-١٣-١٤-١٥).

الكفاءة السيكومترية لقائمة ما سلاش للاحتراق-صورة الطالب المنقحة في الدراسة الحالية:

١- الاتساق الداخلي:

لحساب الاتساق الداخلي المقياس تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة ودرجة البعد المنتمية له وكذلك معامل الارتباط بين درجة البعد والدرجة الكلية للقائمة وذلك على عينة قوامها (١٥٠) طالباً، ويوضح جدول (٢) معامل الارتباط بين درجة كل مفردة ودرجة البعد المنتمية له والدرجة الكلية للقائمة.

جدول (٦) معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة ودرجة البعد المنتمية له والدرجة الكلية لقائمة ماسلاش للاحتراق-صورة الطالب المنقحة (ن=١٥٠)

معاملات ارتباط المفردات مع درجة البعد التابعة له					
الانهاك		السخرية		عدم الكفاءة	
رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
١	٠,٤٥٦*	٦	٠,٥٤٠*	١٠	٠,٤٢٦*
٢	٠,٤٢٩*	٧	٠,٤٤٤*	١١	٠,٥٢٢*
٣	٠,٥٢٤*	٨	٠,٤٦٨*	١٢	٠,٥٠٣*
٤	٠,٤٩٩*	٩	٠,٤٠٦*	١٣	٠,٤٦٦*
٥	٠,٤٠٣*			١٤	٠,٥١٠*
				١٥	٠,٥٣٧*
معاملات ارتباط درجة البعد مع الدرجة الكلية للقائمة					
البعد	معامل الارتباط	البعد	معامل الارتباط	البعد	معامل الارتباط
الانهاك	٠,٥٣٦*	السخرية	٠,٤٩٨*	عدم الكفاءة	٠,٥١٦*

***٠,٠١ تساوي ٠,٢٠٨**

يتضح من جدول (٦) أن معاملات الارتباط تقع بين ٠,٤٠٣- ٠,٥٤٠ وهي دالة إحصائياً عند مستو ٠,٠١.

٢- الصدق:

أ- الصدق الظاهري:

تم عرض المقياس على عدد (٧) من أساتذة الصحة النفسية وعلم النفس التربوي ومناهج وطرق تدريس اللغة الانجليزية وذلك للتعرف على مدي ملائمة مفردات قائمة ماسلاش للاحتراق-صورة الطالب المنقحة للبيئة المصرية وصلاحيته للكشف على الاحتراق الأكاديمي لدي طلاب الجامعة وكذلك للحكم على وضوح ودقة العبارات من حيث الصياغة اللغوية، وبلغت نسبة الاتفاق على بنود المقياس (٨٥٪).

ب- الصدق التمييزي:

قام الباحثان بالتحقق من القدرة التمييزية لمفردات قائمة ماســـلاش للاحتراق-صـــورة الطالب المنقحة على عينة بلغت (١٥٠) طالباً ، وذلك بالتعرف على دلالة الفروق بين متوســـطي درجات اعلي (٢٧٪) من البعد وأدنى (٢٧٪) من نفس البعد لكل مفردة من مفردات القائمة، ثم تم حساب دلالة الفروق بين متوسطات تلك الدرجات عن طريق حساب قيمة النسبة الحرجة (ذ) لمفردات القائمة، وهذا ما يوضحه جدول (٧).

جدول (٧) دلالة الفروق بين متوسطات درجات اعلي (٢٧٪) وأدنى (٢٧٪) لكل مفردة من مفردات

قائمة ماسلاش للاحتراق-صورة الطالب المنقحة

البيان الاحصائي رقم المفردة	اعلي (٢٧٪) ن=٤٠		ادني (٢٧٪) ن=٤٠		ذ(*)	مستوي الدلالة
	م	ع٢	م	ع٢		
١	٤,٩٠	٠,٦١	١,٨٨	٠,٧٣	١٦,٥٣	٠,٠١
٢	٥,٢٥	٠,٢٩	١,٩٣	٠,٣٨	٢٥,٦٩	٠,٠١
٣	٥,٠٨	٠,٧٩	٢,١٥	٠,١٣	١٩,٢٩	٠,٠١
٤	٥,٢٣	٠,٧٩	١,٩٥	٠,٣١	١٩,٧٥	٠,٠١

البيان الاحصائي رقم المفردة	اعلي (٢٧٪) ن=٤٠		ادني (٢٧٪) ن=٤٠		ذ(*)	مستوي الدلالة
	م	ع٢	م	ع٢		
٥	٥,٢٠	٠,٧٣	١,٩٨	٠,٣٣	١٩,٨١	٠,٠١
٦	٥,٦٥	٠,٢٣	٢,٠٥	٠,٢٥	٣٢,٨٦	٠,٠١
٧	٥,٢٥	٠,١٩	١,٩٨	٠,٣٣	٢٨,٧٢	٠,٠١
٨	٥,٢٥	٠,١٩	١,٩٥	٠,٣١	٢٩,٥٢	٠,٠١
٩	٥,٥٨	٠,٥٦	١,٨٣	٠,٤٠	٢٤,٢١	٠,٠١
١٠	٥,٤٣	٠,٢٥	١,٨٨	٠,٢٧	٣١,١٤	٠,٠١
١١	٥,٧٣	٠,١١	٢,٠٥	٠,٢٥	٣٨,٧٤	٠,٠١
١٢	٥,١٨	٠,٧٦	١,٩٣	٠,٣٣	١٩,٦٩	٠,٠١
١٣	٥,٢٣	٠,٢٨	١,٩٣	٠,٣٨	٢٥,٦٩	٠,٠١
١٤	٥,٣٨	٠,٢٤	٢,١٠	٠,١٩	٣١,٥٩	٠,٠١
١٥	٥,٤٥	٠,٢٥	١,٩٥	٠,٠٥	٤٠,١٤	٠,٠١

(*) علماً بأن قيمة (ذ) الجدولية عند درجة مستو ٠,٠١ مساوية (٢,٥٨).

يتضـــح من جدول (٧) ان قيم (ذ) المقابلة لجميع مفردات المقياس تعدت القيمة ٢,٥٨، مما يعني ان مفردات القائمة تحظي بقدرات تمييزية مقبولة بين المرتفعين والمنخفضـــين على كل بعد تنتمي اليه هذه المفردات مما يعطي مؤشرا للصدق التمييزي للقائمة.

ج- صدق المحك:

تم استخدام صدق المحك لحساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لقائمة ماسلاش للاحتراق- صورة الطالب المنقحة والدرجة الكلية لمقياس الاحتراق النفسي (شقير ،٢٠٠٩) حيث تم التطبيق على عينة قدرها (١٥٠) طالباً فكان معامل الارتباط مساوياً ٠,٦٦٤ وهي دالة عند مستو ٠,٠١ مما يدل على صدق القائمة.

٣- الثبات:

تم حساب الثبات بالطرق التالية:

أ- طريقة إعادة الاختبار Test-Retest :

تم حساب الثبات عن طريق إعادة الاختبار وذلك على عينة مكونة من (١٥٠) طالباً بفاصـــل زمني شـــهر بين التطبيقين الأول والثاني، وتم حســـاب معامل الارتباط بين درجات الطلاب في التطبيقين الأول والثاني وكانت معاملات الارتباط (الانهاك- الســـخرية- عدم

الكفاءة– الدرجة الكلية) مساوية (٠,٧٠١– ٠,٧٢٧ – ٠,٧٠٤– ٠,٧٢٢) على الترتيب وهي دالة عند مستوي ٠,٠١.

ب– طريقة ألفا كرونباخ Alpha Cronbach:

كما تم حســـاب معامل الثبات من خلال طريقة ألفا كرونباخ على عينة بلغ قوامها (١٥٠) طالباً، فكانت قيم معامل الثبات باســـتخدام طريقة ألفا كرونباخ (الانهاك– الســـخرية– عدم الكفاءة– الدرجة الكلية) مســـاوية (٠,٦٩٧– ٠,٧١١ – ٠,٧٠٩– ٠,٧٣٣) على الترتيب، وهي معاملات ثبات مقبولة مما يدل على ثبات القائمة.

تصحيح قائمة ماسلاش للاحتراق–صورة الطالب المنقحة:

تتم الإجابة علي المقياس بطريقة ليكرت السداسية المتدرجة، حيث تعطي اتفق بقوة (٦ درجات) ، اتفق إلي حد ما(٥ درجات) ، اتفق قليلا (٤ درجات) ، لا اتفق قليلا (٣ درجات)، لا اتفق إلي حد ما (درجتان)، لا اتفق بقوة (درجة واحدة)، وبذلك تصـــبح أعلي درجة (٩٠) وأقل درجة (١٥)، وبذلك تكون الدرجة الكلية هي مجموع درجات المقياس ككل، وتدل الدرجة المرتفعة علي ارتفاع مستوي الاحتراق الأكاديمي.

ج– مقياس التنظيم الانفعالي *Emotional Regulation Scale* **(اعداد / الباحثان)**

تم اعداد مقياس التنظيم الانفعالي المستخدم في الدراسة الحالية كالتالي:

١– الاطلاع على الأطر النظرية والدراسات السابقة التي تناولت التنظيم الانفعالي ومن بينها Arshdeep (1969) ; Gross and John (2003) ; Gross (2008) ; Gross (2014) ; Michael and Michael (2022) ; Kwon et al. (2013) ; Woltering et al.(2016) ; عبادي وآخرون (٢٠١٩).

٢– قام الباحثان بصـــياغة مجموعة من العبارات التي تصـــف التنظيم الانفعالي ومن خلال ذلك تم صـــياغة (١٥) مفردة موزعة على ثلاثة أبعاد وهي: اختيار الموقف وتعديله ويضـم ٥ مفردات (١– ٥)، التغيير المعرفي ويضـم ٥ مفردات (٦–١٠)، تعديل الاستجابة ويضم ٥ مفردات (١١–١٥).

الكفاءة السيكومترية لمقياس التنظيم الانفعالي في الدراسة الحالية:

١– الاتساق الداخلي:

لحساب الاتساق الداخلي للمقياس تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة ودرجة البعد المنتمية له وكذلك معامل الارتباط بين درجة البعد والدرجة الكلية للمقياس وذلك على عينة الكفاءة السيكومترية، ويوضح جدول (٨) معامل الارتباط بين درجة كل مفردة ودرجة البعد المنتمية له والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (٨) معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة ودرجة البعد المنتمية له والدرجة الكلية لمقياس التنظيم الانفعالي(ن=١٥٠)

معاملات ارتباط المفردات مع درجة البعد التابعة له					
اختيار الموقف وتعديله		التغيير المعرفي		تعديل الاستجابة	
رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
١	٠,٥٢٣*	٦	٠,٣٦٨*	١١	٠,٤٤٣*
٢	٠,٤٠٠*	٧	٠,٤٥٦*	١٢	٠,٣٧٧*
٣	٠,٣٩٠*	٨	٠,٤٧٠*	١٣	٠,٤٣٦*
٤	٠,٤١٢*	٩	٠,٥٢٩*	١٤	٠,٥٠٢*
٥	٠,٥٠٩*	١٠	٠,٣٩٩*	١٥	٠,٤٣٧*
معاملات ارتباط درجة البعد مع الدرجة الكلية للمقياس					
البعد	معامل الارتباط	البعد	معامل الارتباط	البعد	معامل الارتباط
اختيار الموقف وتعديله	٠,٥٦٩*	التغيير المعرفي	٠,٥٩٩*	تعديل الاستجابة	٠,٥٣٨*

*٠,٠١ تساوي ٠,٢٠٨.

يتضح من جدول (٨) أن معاملات الارتباط تقع بين ٠,٣٦٨ – ٠,٥٩٩ وهي دالة إحصائياً عند مستو ٠,٠١، مما يدل علي قوة تماسك كل مفردة بالبعد التابعة له بالإضافة إلي قوة تماسك درجة كل بعد من ابعاد المقياس بالدرجة الكلية للمقياس ويشير ذلك إلي قوة بناء المحتوي الداخلي لمقياس خبرات التعلق غير الامن.

٢- الصدق:

ا- الصدق الظاهري:

تم عرض القائمة على عدد (٧) من أساتذة علم النفس والصحة النفسية وذلك للتعرف على مدي ملائمة مفردات مقياس التنظيم الانفعالي وصلاحيتها للكشف عليه لدي طلاب

الجامعة وكذلك للحكم على وضوح ودقة العبارات من حيث الصياغة اللغوية ومناسبتها لكل بعد من ابعاد المقياس، وبلغت نسبة الاتفاق على بنود المقياس (٨٥٪).

ب- الصدق التمييزي للمفردات:

قام الباحث بالتحقق من القدرة التمييزية لمفردات مقياس خبرات التعلق غير الآمن ، وذلك بالتعرف على دلالة الفروق بين متوسطي درجات اعلي (٢٧٪) من البعد وأدنى (٢٧٪) من نفس البعد لكل مفردة من مفردات المقياس، ثم تم حساب دلالة الفروق بين متوسطات تلك الدرجات عن طريق حساب قيمة (ذ) لمفردات المقياس، وهذا ما يوضحه جدول (٩).

جدول (٩) دلالة الفروق بين متوسطات درجات اعلي (٢٧٪) وأدنى (٢٧٪) لكل مفردة من مفردات مقياس التنظيم الانفعالي

البيان الاحصائي رقم المفردة	اعلي (٢٧٪) ن=٤٠		ادني (٢٧٪) ن=٤٠		ذ(*)	المستوي
	م	ع٢	م	ع٢		
١	٤,٦٥	٠,٢٣	١,٦٣	٠,٣٤	٢٥,٣٤	٠,٠١
٢	٤,٩٥	٠,٠٥	١,٧٨	٠,١٨	٤١,٨٧	٠,٠١

البيان الاحصائي رقم المفردة	اعلي (٢٧٪) ن=٤٠		ادني (٢٧٪) ن=٤٠		ذ(*)	المستوي
	م	ع٢	م	ع٢		
٣	٤,٦٥	٠,٢٣	٢,٠٣	٠,٠٣	٣٢,٥٦	٠,٠١
٤	٤,٧٠	٠,٢٢	١,٨٥	٠,١٨	٢٨,٥٠	٠,٠١
٥	٥,٢٠	٠,٧٣	١,٨٣	٠,١٥	٢٢,٧٥	٠,٠١
٦	٤,٩٨	٠,٠٣	١,٩٣	٠,١٢	٤٩,٨٠	٠,٠١
٧	٤,٨٨	٠,١١	١,٨٥	٠,١٨	٣٥,٥٣	٠,٠١
٨	٤,٧٥	٠,١٩	١,٨٥	٠,١٨	٣٠,١٥	٠,٠١
٩	٤,٢٣	٠,٢٨	١,٧٣	٠,٢٦	٢١,٥٢	٠,٠١
١٠	٤,٥٨	٠,٢٥	١,٨٣	٠,٢٠	٢٥,٩٣	٠,٠١
١١	٤,٢٨	٠,١١	١,٩٣	٠,١٢	٣٠,٩٩	٠,٠١
١٢	٤,٧٠	٠,٢٢	١,٨٣	٠,٢٠	٢٨,٠٦	٠,٠١
١٣	٤,٨٣	٠,٦٦	١,٨٠	٠,٢٢	٢٠,٣٩	٠,٠١
١٤	٤,٨٠	٠,٦٨	١,٩٨	٠,٠٨	٢٠,٤٩	٠,٠١
١٥	٤,٨٠	٠,٦٨	١,٩٥	٠,٠٥	٢١,١٠	٠,٠١

(*) علماً بأن قيمة (ذ) الجدولية عند مستو ٠,٠١ مساوية (٢,٥٨).

يتضـــح من جدول (٩) ان قيم (ذ) المقابلة لجميع مفردات المقياس تعدت القيمة ٢,٥٨، مما يعني ان مفردات المقياس تحظي بقدرات تمييزية مقبولة بين المرتفعين والمنخفضين على كل بعد تنتمي اليه هذه المفردات مما يعطي مؤشرا للصدق التمييزي للمقياس.

ج- صدق المحك:

تم استخدام صدق المحك لحساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لمقياس التنظيم الانفعالي المعد في الدراسة الحالية والدرجة الكلية لمقياس صعوبات التنظيم الانفعالي (عبادي وآخرون،٢٠١٩) حيث تم التطبيق على عينة قدرها (١٥٠) طالباً فكان معامل الارتباط مساوياً ٠,٧٠٥-وهي دالة عند مستو ٠,٠١ مما يدل على صدق المقياس.

٢- الثبات:

تم حساب الثبات بالطرق التالية:

١- طريقة إعادة تطبيق الاختبار Test-Retest :

تم حســـاب الثبات عن طريق إعادة تطبيق الاختبار وذلك على عينة الكفاءة السيكومترية بفاصل زمني شهر بين التطبيقين الأول والثاني، وتم حساب معامل الارتباط بين درجات الطلاب في التطبيقين الأول والثاني وكانت معاملات الارتباط (اختيار الموقف وتعديله – التغيير المعرفي – تعديل الاستجابة– الدرجة الكلية) مساوية (٠,٦٩٧– ٠,٧٠٠ – ٠,٦٧٥– ٠,٧٢٠) على الترتيب وهي دالة عند مستوي ٠,٠١.

ب– طريقة ألفا كرونباخ Alpha Cronbach:

تم حســـاب معامل الثبات لمقياس التنظيم الانفعالي وذلك بطريقة ألفا كرونباخ، فكانت قيم معامل الثبات باســـتخدام طريقة ألفا كرونباخ (اختيار الموقف وتعديله – التغيير المعرفي – تعديل الاســـتجابة– الدرجة الكلية) مســـاوية (٠,٧١٧– ٠,٧٢٥ – ٠,٧٠٦– ٠,٧٣٣) على الترتيب، وهي معاملات ثبات مقبولة مما يدل على ثبات المقياس المستخدم.

تصحيح مقياس التنظيم الانفعالي:

يتم الاستجابة علي مفردات المقياس وفق مقياس ليكرت الخماسي، حيث تعطي موافق تماما (٥ درجات)، موافق (٤ درجات)، محايد (٣ درجات)، غير موافق (درجتان)، غير موافق تماما (درجة واحدة) وبذلك تصـــبح أعلي درجة (٧٥) وأقل درجة (١٥)، وبذلك تكون الدرجة الكلية هي مجموع درجات المقياس ككل، وتشـــير الدرجة المرتفعة إلي ارتفاع مســـتويات التنظيم الانفعالي.

نتائج الدراسة:

أولاً: اختبار صحة الفرض الأول:

ينص الفرض على أنه " توجد علاقة ذات دلالة إحصـــائية بين التنظيم الانفعالي وكل من الاندماج الأكاديمي والاحتراق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة"، وللتحقق من صـــحة هذا الفرض استعان الباحث بمعاملات الإرتباط، وهذا ما توضحه نتائج جدول (١٠) التالي:

جدول (١٠) يوضح معاملات الإرتباط بين التنظيم الانفعالي والاندماج الأكاديمي والاحتراق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة

المتغيرات	الاندماج الأكاديمي	التنظيم الانفعالي	الاحتراق الأكاديمي

الاندماج الأكاديمي	١	**٠,٨٦١	**-٠,٨٠٨
التنظيم الانفعالي	**٠,٨٦١	١	**-٠,٨٩٠
الاحتراق الأكاديمي	**-٠,٨٠٨	**-٠,٨٩٠	١

** دال عند ٠,٠١

وتشير نتائج جدول (١٠) إلى وجود علاقة ارتباطية دالة بين المتغيرات الثلاثة عند مستوى ٠,٠١، حيث يتضح وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التنظيم الانفعالي والاندماج الأكاديمي، في حين وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الاحتراق الأكاديمي وكلّ من التنظيم الانفعالي والاندماج الأكاديمي، فكلما كان الاتجاه سلبياً نحو التنظيم الانفعالي، قل الاندماج الأكاديمي وزاد الاحتراق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.

ثانياً: اختبار صحة الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على أنه " يمكن التنبؤ بالتنظيم الانفعالي لدى طلاب الجامعة بدلالة الاندماج الأكاديمي لديهم". وللتحقق من صحة هذا الفرض استعان الباحثان بتحليل الإنحدار، وهذا ما توضحه نتائج جدول (١١)، (١٢)، (١٣) التالية:

جدول (١١) يوضح معامل الارتباط، ومعاملي التحديد والتحديد المعدل، والخطأ المعياري

النموذج	معامل الارتباط	معامل التحديد R	معامل التحديد المعدل R2	الخطأ المعياري
	٠,٨٦١	٠,٧٤١	٠,٧٤٠	٦,٢٦

جدول (١٢) يوضح تحليل الانحدار بطريقة أنوفا ANOVA

النموذج	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	(ف)	الدلالة
الإنحدار	٢٢٢٢٦,٩٣	١	٢٢٢٢٦,٩٣	٥٦٧,٤٠٧	٠,٠١
البواقي	٧٧٥٦,٢١٨	٣٢١	٣٩,١٧٣		
المجموع	٢٩٩٨٣,١٥٥	٣٢٢			

جدول (١٣)يوضح المعامل غير المعياري، وقيمة بيتا المعيارية، وقيمة (ت) للاندماج الأكاديمي لدى طلاب الجامعة

النموذج	المعامل غير المعياري	قيمة بيتا المعيارية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة

	B	Std			
الاندماج الأكاديمي	١٧٤,٠٩٠	٣,٤١٥	٠,٨٦١	٥٠,٩٨١	٠,٠١
	٢,٩٦٢	٠,١٢٤		٢٣,٨٢٠	

وبتحليل قراءات ونتائج جداول ١١، ١٢، ١٣ يوضـح الباحثان أنه قام بعمل تحليل الإنحدار بطرية ENTER وذلك لدراســة إمكانية التنبؤ بالتنظيم الانفعالي لدى طلاب الجامعة بدلالة الاندماج الأكاديمي لديهم، حيث أسفرت النتائج عن وجود ارتباط دال إحصـائيا عند مستوى ٠,٠١، حيث كانت معامل التحديد R2= ٠,٧٤، حيث أمكن التنبؤ بالتنظيم الانفعالي لدى طلاب الجامعة بدلالة الاندماج الأكاديمي لديهم مباشرة (التباين المفسر) بنسبة ٧٤%، مما يعني وجود تأثير مباشــر يزيد عن ٧٤% للاندماج الأكاديمي على التنظيم الانفعالي بهذه النسبة كما هو موضـح في جدول (١١)، كما أظهرت نتائج تحليل التباين أن النسـبة الفائية (ف) كانت دالة إحصــائياً عند ٠,٠١ كما هو مبين في جدول (١٢)، أما بالنسـبة للتأثيرات غير المباشـرة فقد أظهرت النتائج وجود تأثيرات غير مباشـرة بلغت نسـبتها (بيتا المعيارية– R2) = ٠,١٢، أي أن التباين غير المفسر بلغت قيمته ١٢%، مما يدل على إمكانية التنبؤ بشكل غير مباشر بنسبة ١٢% للتنظيم الانفعالي بدلالة الاندماج الأكاديمي، ويتبقى نسبة ١٤% لعوامل أخرى خارج حدود هذا البحث يعتبرها الباحثان غير مؤثرة في عملية التنبؤ، وهذا ما توضحه نتائج جدول (١٣) حيث كانت قيمة (ت) دالة عند ٠,٠١.

ثالثاً: اختبار صحة الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث على أنه " يمكن التنبؤ الاحتراق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة بدلالة التنظيم الانفعالي لديهم ". وللتحقق من صحة هذا الفرض استعان الباحثان بتحليل الإنحدار، وهذا ما توضحه نتائج جدول (١٤)، (١٥)، (١٦) التالية:

جدول (١٤) يوضح معامل الارتباط، ومعاملي التحديد والتحديد المعدل، والخطأ المعياري

النموذج	معامل الارتباط	معامل التحديد R	معامل التحديد المعدل R2	الخطأ المعياري

	٠,٨٩٠-	٠,٧٩٢	٠,٧٩١	٥,١٤٠٧

جدول (١٥) يوضح تحليل الإنحدار بطريقة أنوفا ANOVA

النموذج	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	(ف)	الدلالة
الإنحدار	١٩٩١٣,٤٨٩	١	١٩٩١٣,٤٨٩	٧٥٣,٥٣٣	٠,٠١
البواقي	٥٢٣٢,٥١١	٣٢١	٢٦,٤٢٧		
المجموع	٢٥١٤٦	٣٢٢			

جدول (١٦)يوضح المعامل غير المعياري، وقيمة بيتا المعيارية، وقيمة (ت) للتنظيم الانفعالي لدى طلاب الجامعة

النموذج	المعامل غير المعياري		قيمة بيتا المعيارية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	B	Std			
التنظيم الانفعالي	١٢٣,١٤٦	٢,٧٩٨	٠,٨٩٠	٤٤,٠١٨	٠,٠١
	٠,٨١٥-	٠,٣٠		٢٧,٤٥١-	

وبتحليل قراءات ونتائج جداول ١٤، ١٥، ١٦ يوضح الباحث أنه قام بعمل تحليل الإنحدار بطرية ENTER وذلك لدراسة إمكانية التنبؤ بالاحتراق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة بدلالة التنظيم الانفعالي لديهم، حيث أسفرت النتائج عن وجود ارتباط دال إحصائيا عند مستوى ٠,٠١، حيث كانت معامل التحديد R2= ٠,٧٩، حيث أمكن التنبؤ بالاحتراق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة بدلالة التنظيم الانفعالي مباشرة (التباين المفسر) بنسبة ٧٩%، مما يعني وجود تأثير مباشر يزيد عن ٧٩% للاحتراق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة على التنظيم الانفعالي بهذه النسبة كما هو موضح في جدول (١٤)، كما أظهرت نتائج تحليل التباين أن النسبة الفائية (ف) كانت دالة إحصائياً عند ٠,٠١ كما هو مبين في جدول (١٥)، أما بالنسبة للتأثيرات غير المباشرة فقد أظهرت النتائج وجود تأثيرات غير مباشرة بلغت نسبتها (بيتا المعيارية- R2) = ٠,١٠، أي أن التباين غير المفسر بلغت قيمته ١٠%، مما يدل على إمكانية التنبؤ بشكل غير مباشر بنسبة ١٠% للاحتراق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة بدلالة التنظيم الانفعالي لديهم، ويتبقى نسبة ١١% لعوامل أخرى خارج حدود هذا

البحث يعتبرها الباحثان غير مؤثرة في عملية التنبؤ، وهذا ما توضـــحه نتائج جدول (١٦) حيث كانت قيمة (ت) دالة عند ٠,٠١.

رابعاً: اختبار صحة الفرض الرابع:

ينص الفرض الرابع على أنه "يمكن التنبؤ بالاحتراق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة بدلالة الاندماج الأكاديمي لديهم". وللتحقق من صـــحة هذا الفرض اســـتعان الباحثان بتحليل الإنحدار، وهذا ما توضحه نتائج جدول (١٧)، (١٨)، (١٩) التالية:

جدول رقم (١٧) يوضح معامل الارتباط، ومعاملي التحديد والتحديد المعدل، والخطأ المعياري

النموذج	معامل الارتباط	معامل التحديد R	معامل التحديد المعدل R2	الخطأ المعياري
	٠,٨٠٨-	٠,٦٥٣	٠,٦٥١	٦,٦٣٨٠٢

جدول رقم (١٨) يوضح تحليل الإنحدار بطريقة أنوفا ANOVA

النموذج	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	(ف)	الدلالة
الإنحدار	١٦٤٢١,٤٧٨	١	١٦٤٢١,٤٧٨	٣٧٢,٨٦	٠,٠١
البواقي	٨٧٢٤,٥٢٢	٣٢١	٤٤,٠٦٣		
المجموع	٢٥١٤٦	٣٢٢			

جدول (١٩)يوضح المعامل غير المعياري، وقيمة بيتا المعيارية، وقيمة (ت) الاندماج الأكاديمي لدى طلاب الجامعة

النموذج	المعامل غير المعياري		قيمة بيتا المعيارية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	B	Std			
الاندماج الأكاديمي	٢٢,٣٢٧	٣,٦٢٢	٠,٨٠٨	٦,١٦٥	٠,٠١
	٢,٥٣٦-	**٠,١٣٢**		١٩,٣٠٥-	

وبتحليل قراءات ونتائج جداول ١٧، ١٨، ١٩ يوضـح الباحثان أنه قام بعمل تحليل الإنحدار بطرية ENTER وذلك لدراسة إمكانية التنبؤ بالاحتراق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة بدلالة

الاندماج الأكاديمي لديهم، حيث أسفرت النتائج عن وجود ارتباط دال إحصائيا عند مستوى ٠,٠١، حيث كانت معامل التحديد R2= ٠,٦٥، حيث أمكن التنبؤ بالاحتراق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة بدلالة الاندماج الأكاديمي لديهم مباشرة (التباين المفسر) بنسبة ٦٥%، مما يعني وجود تأثير مباشر يزيد عن ٦٥% الاندماج الأكاديمي على الاحتراق الأكاديمي بهذه النسبة كما هو موضح في جدول (١٧)، كما أظهرت نتائج تحليل التباين أن النسبة الفائية (ف) كانت دالة إحصائياً عند ٠,٠١ كما هو مبين في جدول (١٨)، أما بالنسبة للتأثيرات غير المباشرة فقد أظهرت النتائج وجود تأثيرات غير مباشرة بلغت نسبتها (بيتا المعيارية– R2) = ٠,١٥، أي أن التباين غير المفسر بلغت قيمته ١٥%، مما يدل على إمكانية التنبؤ بشكل غير مباشر بنسبة ١٥% بالاحتراق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة بدلالة الاندماج الأكاديمي لديهم، ويتبقى نسبة ٢٠% لعوامل أخرى خارج حدود هذا البحث يعتبرها الباحثان غير مؤثرة في عملية التنبؤ، وهذا ما توضحه نتائج جدول (١٩) حيث كانت قيمة (ت) دالة عند ٠,٠١.

خامساً: اختبار صحة الفرض الخامس:

ينص الفرض الخامس على أنه " تنتظم العلاقات السببية بين كل من (التنظيم الانفعالي، والاندماج الأكاديمي، والاحتراق الأكاديمي) لدى طلاب الجامعة في نموذج سببي واحد "، وهذا ما يتضح من خلال جداول (٢٠)، (٢١)، و شكل رقم (٢) التالي:

جدول (٢٠) يوضح الافتراضات، والخطأ المعياري، والدلالة الإحصائية للمتغيرات

المتغيرات	الافتراضات	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة
التنظيم الانفعالي – الاندماج الأكاديمي	٢,٩٦٢	٠,١٢٤	٠,٠١
الاحتراق الأكاديمي – التنظيم الانفعالي	-٠,٥١٠	٠,١٩٧	
الاحتراق الأكاديمي – الاندماج الأكاديمي	-٠,٦٨٧	٠,٠٥٧	

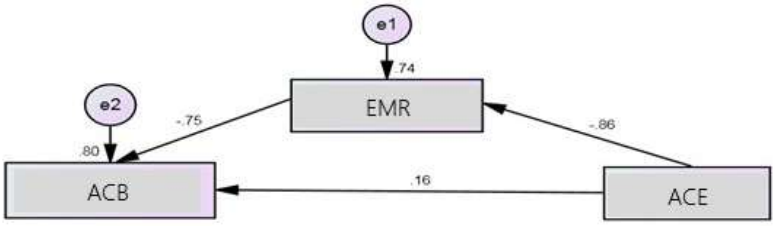
وتشير نتائج جدول (٢٠) إلى وجود دلالة إحصائية عند ٠,٠١ بين المتغيرات الثلاثة، وهذا ما ساعد الباحثان على الوصول إلى النموذج السببي المقترح للعلاقة بين الاندماج الأكاديمي، التنظيم الانفعالي، والاحتراق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، ووفقاً لطريقة كوهين كما بالجدول السابق، عندما يكون تأثير الأول على الثاني دالاً، والثاني على الثالث دالاً، فإنه من الممكن اعتبار المتغير الثاني متغيراً وسيطا بين المتغيرين الأول والثالث، ومن هنا

أمكن اعتبار التنظيم الانفعالي لدى طلاب الجامعة متغيراً وســـيطاً بين متغيري الاندماج الأكاديمي والاحتراق الأكاديمي.

ويتضح النموذج السببي للعلاقة بين متغيرات الدراسة في الشكل التالي:

شكل (٥)

النموذج السببي المقترح للعلاقة بين متغيرات الدراسة



ويلاحظ من القيم الموضحة على الشكل والتي تسمى بـــ (التقديرات المقننة) أنها أكبر من ٠,٢٠، ولذلك يمكن اعتبار التنظيم الانفعالي متغيراً وســـيطاً بين الاندماج الأكاديمي والاحتراق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، أما التأثيرات غير المباشرة فتنتج من ضرب قيم تأثير المتغير الأول على الثاني في قيمة تأثير المتغير الثاني على الثالث (حيث أن المتغير الأول هو الاندماج الأكاديمي، والثاني هو التنظيم الانفعالي، والثالث هو الاحتراق الأكاديمي) كالتالي: ٠,٨٦ × -٠,٧٥= -٠,٦٥

والجدول التالي رقم (٢١) يوضح مؤشرات المطابقة والمدى المثالي لهذا النموذج المقترح:

جدول (٢١) يوضح مؤشرات المطابقة والمدى المثالي للنموذج المقترح

المؤشر	قيمة المؤشر	المدي المثالي للمؤشر	مطابقة القيمة للمدى المثالي
قيمة كا^2	٠,٥٨٨	قيمة كا^2 غير دالة إحصائياً	مطابقة
درجة الحرية	٣		
مستوي دلالة كا^2	غير دالة		
جذور متوسط خطأ الاقتراب RMSEA	٠,٠٠	صفر: ٠,٠٥	مطابقة
مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج الحالي ECVI	٠,٠٦٠	النموذج المتوقع أقل من النموذج المشبع	مطابقة
مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج المشبع ECVI	٠,٠٦٢		
مؤشر المطابقة المعياري NFI	٠,٠٠٠	صفر:١	مطابقة
مؤشر المطابقة المقارن CFI	٠,٤١	صفر:١	مطابقة
مؤشر المطابقة النسبي RFI	٠,٠٠	صفر:١	مطابقة
مؤشر المطابقة التزايدي IFI	٠,٠٠	صفر:١	مطابقة

ويتضـــح من قراءات ونتائج جدول (٢١) أن قيمة كا٢ (٠,٥٨٨) وذلك عند درجة حرية (٣) وهي قيمة غير دالة إحصـــائياً، كما يتضـــح أن جميع المؤشـــرات مطابقة للمدى المثالي مما يدل على مطابقة النموذج السببي المقترح.

أ- ملخص النتائج:

١. توجد علاقة دالة إحصائياً عند ٠,٠١ بين الاندماج الأكاديمي والتنظيم الانفعالي والاحتراق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة
٢. أمكن التنبؤ بالتنظيم الانفعالي لدى طلاب الجامعة بدلالة الاندماج الأكاديمي لديهم
٣. أمكن التنبؤ بالاحتراق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة بدلالة التنظيم الانفعالي لديهم
٤. أمكن التنبؤ بالاحتراق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة بدلالة الاندماج الأكاديمي لديهم
٥. أمكن تنظيم نموذج للعلاقات السببية بين متغيرات الدراسة، وظهر من خلال النموذج أن التنظيم الانفعالي يمكن اعتباره كمتغير وسيط Mediator، حيث أن جميع قيم التأثيرات المباشرة في النموذج بين متغيرات الدراسة كانت أكبر من ٠,٢٠.

ب- مناقشة النتائج:

يشـــير الاندماج الأكاديمي إلى اتجاه الطالب وقدرته نحو الدراســـة والمشـــاركة بفعالية في الأنشـطة الجامعية المختلفة، إضـافة إلى إمكانية اسـتثمار وقته وجهده بفعالية في الأنشـطة التعليمية، مما يترتب على ذلك تحقيقه للنجاح والنمو الشـخصـي السليم وهو ما يتفق ودراسة Reschly and Christenson (2022).

ولعل الاندماج الأكاديمي يتضـــمن عدة محاور تتمثل في مشـــاركة القيم، واســـتغلال الوقت والجهد في مهام أكاديمية هادفة، والاتجاه نحو التعليم التشـاركي وعرض الأفكار بنشـاط وثقة مع الآخرين وهذا كله يعتبر مؤشـــراً جيداً للإنجاز والنجاح الأكاديمي ويؤدي إلى تحســـين مستوى التحصـيل الجامعي، ولعل ما سبق يرتبط ارتباطاً وثيقاً بسمة التنظيم الانفعالي والتي تؤكد على قدرة الفرد للتحكم في انفعالاته وهذا ما أكدته دراســة Supervia and Robres (2021) والتي أوصـــت بإمكانية التنبؤ ببعض المتغيرات الأكاديمية كالاندماج الأكاديمي بدلالة التنظيم الانفعالي.

وأكدت دراسات Chalikkandy et al.(2022)؛ Ravula (2023) على العلاقة الارتباطية السـالبة بين كل من التنظيم الانفعالي والاحتراق الأكاديمي، حيث يشـير الاحتراق الأكاديمي إلى نقص الحماســة والدافعية نحو التعلم وبالتالي انخفاض الاندماج الأكاديمي ومنها ســوء التنظيم الانفعالي لدى طلاب الجامعة.

حيث يبدي طلاب الجامعة اتجاهاً تشاؤمياً نحو التعليم ومقررات الدراسة علاوة على شعورهم بعدم الكفاءة الأكاديمية، وهو ما تؤكده دراســة Guzmán (2020) أن الاحتراق الأكاديمي يظهر استجابات انفعالية سلبية ودائمة الاستمرار نحو المهام الأكاديمية، ولقد جاءت دراسات Yang and Farn (2005) ؛ Oyoo et al.,(2020) مؤكـدةً على أن الطلاب ذوي الاحتراق الأكاديمي يبدون سلوكيات مختلفة تتمثل في عدم الاهتمام بالموضـوعات الدراسـية، وعدم الرغبة في حضـور المحاضـرات وعدم المشـاركة في الأنشـطة الجامعية المختلفة سـواء داخل القاعات أو خارجها.

ولقد أكدت دراســة Felza et al.(2020) على وجود علاقة ارتباطية ســالبة بين الاحتراق الأكـاديمي والـدافعيـة نحو التعلم لـدى طلاب الجـامعـة، حيث تســـهم الأعبـاء الأكـاديميـة

والضـــغوط بكافة أشـــكالها علاوة على بيئات التعلم غير الداعمة في ظهور ونمو وتطور الاحتراق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة وهو ما يتفق ودراســة Macalka et al.(2022)، إضـافة إلى أن هؤلاء الطلاب ذوي المسـتويات المنخفضـة من التنظيم الانفعالي أظهروا عدم القدرة على إعادة هيكلة توقعاتهم وفقاً لما يحيط بهم من متغيرات، وبالتالي يؤثر ذلك ســـلباً على النواحي الأكاديمية لديهم، فأصـيبوا بفقدان الاهتمام بدراستهم وفضـلوا عدم القيام بالمهام الأكاديمية الموكلة إليهم وهو ما يمثل محاور ومكونات الاحتراق الأكاديمي.

ولهذا جاءت النتائج لتوضـــح وجود علاقة ارتباطية دالة عند ٠,٠١ بين التنظيم الانفعالي والانـدمـاج الأكـاديمي والاحتراق الأكـاديمي لـدى طلاب الجـامعـة، حيـث إن كـان التنظيم الانفعالي لدى طلاب الجامعة سلبياُ أثر أيضـا بشكل سلبي على كل من الاندماج الأكاديمي والاحتراق الأكاديمي وهذا بسبب التأثير المباشر للتنظيم الانفعالي على الطلاب الذي يجعلهم غير متقبلين النواحي والحياة الأكاديمية بأي شكل من الأشكال، ومن ثم يليه تأثيراُ سلبياُ على الاحتراق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة حيث نجد مســـتوى مرتفع من الاحتراق الأكاديمي لدى هذه العينة الغير منتظمة انفعالياُ.

ويظهر التنظيم الانفعالي لدى طلاب الجامعة والذي يعتبر من خصـائص وسـمات مرحلة المراهقة بجميع مصـادرها ليؤثر سلباُ على مستوى التحصـيل والمرونة الأكاديمية عليهم، وهو بهذا يعمل كعائق للوصـــول إلى الاندماج الأكاديمي المطلوب في حين يؤثر بالتوازي على مستوى الاحتراق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.

ومن خلال التأكد من وجود علاقات ارتباطية دالة بين متغيرات الدراســة (التنظيم الانفعالي– الاندماج الأكاديمي– الاحتراق الأكاديمي) فقد أمكن التنبؤ ببعض المتغيرات بدلالة الأخرى، فقد أمكن التنبؤ بالتنظيم الانفعالي بدلالة الاندماج الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، حيث إن كان الاندماج الأكاديمي بجميع محاوره وهو متغير إيجابي موجود وبنســـبة منخفضـــة لدى طلاب الجامعة فإن هذا دليل واضـــح على أن التنظيم الانفعالي لدى هذه الفئة منخفض، حيث أن التنظيم الانفعالي لدى طلاب الجامعة يمثل اتخاذ القرار المناســـب والتكيف مع الظروف الحياتية الملائمة وغير الملائمة لدى طلاب الجامعة، وهو ما يؤثر ســـلباً على تحصـيل الطالب الجامعي ووصـوله إلى مرحلة السـعادة الأكاديمية التي تتمثل في مشـاركاته داخل القاعات وخارجها، إضـافةُ إلى ضـعف تنفيذ المهام المطلوبة منهم، و لقد أظهرت نتائج

الدراسة أن هناك تأثير مباشر للاندماج الأكاديمي على التنظيم الانفعالي بنسبة ٧٤%، كما أمكن التنبؤ بمستوى الاحتراق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة بدلالة التنظيم الانفعالي لديهم، حيث يرى الباحثان أنه كلما انخفض مستوى التنظيم الانفعالي لدى طلاب الجامعة كلما ارتفع مستوى الاحتراق الأكاديمي لديهم، وجاءت نسبة تأثير التنظيم الانفعالي لدى طلاب الجامعة على مستوى الاحتراق الأكاديمي لديهم بنسبة ٧٩%، وبالتالي أصبح في الإمكان التنبؤ بمستوى الاحتراق الأكاديمي بدلالة مستوى التنظيم الانفعالي لدى طلاب الجامعة، كما استطاع الباحثان الوصول بالنتائج الإحصائية إلى إمكانية التنبؤ أيضاً بمستوى الاحتراق الأكاديمي بدلالة مستوى الاندماج الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، أي كلما قل الاندماج الأكاديمي وارتفعت رغبة طلاب الجامعة في عدم المشاركة الجامعية سواء كانت أنشطة أو برامج أو محاضرات أو مهام ارتفع مستوى الاحتراق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، فيكون جهداً مهدوراً لا فائدة منه ولا تحصيل، وهذا ما تؤكده نسبة التأثير المباشر للاندماج الأكاديمي على مستوى الاحتراق الأكاديمي والتي بلغت ٦٥%.

ومن خلال عرض النتائج السابقة أمكن تصميم نموذج يوضح العلاقات السببية بين متغيرات الدراسة ويوضح تأثير كل منهم في الآخر، حيث جاءت قيم التأثير جميعها أكبر من ٠,٢٠ وبالتالي اعتبار التنظيم الانفعالي متغيراً وسيطاً Mediator بين متغيري الاندماج الأكاديمي والاحتراق الأكاديمي، وهذا ما يؤكده الباحثان إحصائياً من خلال تأثير التنظيم الانفعالي بجميع مكوناته ومصادره على مستوى الاندماج الأكاديمي وعلى أيضاً مستوى الاحتراق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، فكلما انخفض مستوى التنظيم الانفعالي لدى طلاب الجامعة انخفض معها مستوى الاندماج الأكاديمي لديهم وارتفع معه مستوى الاحتراق الاحتراق الأكاديمي، وهو ما فسره الباحثان من خلال إمكانية وضع نموذج سببي لمتغيرات الدراسة الثلاث، وهذا يتضح من تأثير المتغيرات بعضها البعض والتي بلغ معامل تأثيره ٠,٦٥.

توصيات الدراسة:

في ضوء النتائج التي تم التوصل اليها في الدراسة الحالية، يمكن تقديم بعض التوصيات الآتية:

١- توجيه انظار الجامعات والمؤسسات التعليمية المختلفة إلي توفير بيئة تعلم جاذبة للطلاب من خلال استخدام الموارد المادية الدراسية بفعالية مما يسهم في مشاركتهم التعليمية بشكل مناسب ومن ثم ارتفاع مستويات الاندماج الأكاديمي لديهم.

٢- توجيه انظار أعضاء هيئة التدريس بالجامعات إلي ضرورة الاطلاع علي كل ما هو جديد في مجال تخصصهم، وتشكيل علاقات طيبة بينهم وبين طلابهم، واستخدام قواعد عادلة ومنظمة للثواب والعقاب داخل القاعات التدريسية، والذي بدوره ينعكس علي ارتفاع مستويات الاندماج الأكاديمي لدي طلابهم.

٣- تقديم ندوات ارشادية للطلاب بالجامعات عن أهمية الانفعالات الأكاديمية الإيجابية كالفخر والاستمتاع بالتعلم والتي بدورها تعمل علي رفع مستويات التنظيم الانفعالي لديهم ومن ثم زيادة كفاءتهم التحصيلية.

٤- توجيه الطلاب بالجامعات نحو الابتعاد عن الانفعالات الأكاديمية السلبية كالملل واليأس والتي قد تؤدي إلي انخفاض مستويات تنظيمهم الانفعالي مما يترتب عليه ظهور الاحتراق الأكاديمي لديهم والبعد عن المشاركة في الأنشطة التعليمية وغيرها.

٥- ضرورة تقديم أنشطة تعليمية من قبل أعضاء هيئة التدريس لطلابهم تعتمد علي التحدي والمنافسة والتي تساعد بشكل كبير في رفع مستويات الاستمتاع بالتعلم ومن ثم ارتفاع مستويات التنظيم الانفعالي والاندماج الأكاديمي.

٦- اجراء دراسات اخري مشابهة للدراسة الحالية كدور التنظيم الانفعالي كمتغير وسيط بين الصلابة الأكاديمية والاحتراق الأكاديمي.

المراجع

حبيب، مجدي عبد الكريم (٢٠٠٨). *اختبار الرضا عن الدراسة بكليات التربية*. مكتبة الانجلو المصرية.

حكمت، آمنة (٢٠٢٠). التنظيم الإنفعالي وعلاقته بالتفكير الإيجابي لدى طلبة جامعة اليرموك. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*، ١١ (٣٠)، ٣٠- ٤٦.

سلوم، هناء عباس (٢٠١٥). استراتيجيات التنظيم الانفعالي وعلاقتها بحل المشكلات "دراسة مقارنة على عينة من طلاب المرحلة الثانوية وطلاب المرحلة الجامعية بمدينة دمشق [*رسالة ماجيستير غير منشورة*]. كلية التربية بجامعة دمشق، سوريا.

شقير، زينب محمود(٢٠٠٩). *مقياس الاحتراق النفسي*. مكتبة الانجلو المصرية.

عبادي، عادل سيد، سفيان، نبيل صالح، وامين، عبد الناصر عبد الحليم(٢٠١٩). تقنين مقياس صعوبات التنظيم الانفعالي لبجوريبيرج وآخرون علي طلبة الجامعة. *مجلة الاندلس للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، ٦(٢١)، ١٧٦-١٩٩.

عياش، ليث محمد، وفائق، صبا دريد (٢٠١٦). التنظيم الانفعالي لدى طلبة الجامعة. *مجلة كلية التربية بجامعة بغداد*، ٢٢ (٩٥)، ٦١٣- ٦٣٨.

Abadi, B. M. F., Fazli, B., Naseri, M., Samani, N. K., Imannezhad, S., & Najibi, S.(2022). Prevalence of academic burnout among medical students worldwide: A systematic review. *Medical Education Bulletin*, 3(2), 411-424. http://medicaleducation-bulletin.ir

Agustina, P., Bahr, S., & Bakar, A. (2019). Analisis Faktor Penyebab Terjadinya Kejenuhan Belajar Pada Siswa Dan Usaha Guru BK Untuk Mengatasinya. *Jurnal Ilmiah Mahasiswa Bimbingan Dan Konseling*, 4(1), 96–102.

Alarcón, M. E. B., Castro, P.G.T., Barradas, A. V. S., & González, J.L.(2022). Burnout estudiantil en universitarios veracruzanos. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 7(14), 1-19.

AlBaqami , M. Z., AlMughera, H. N., AlMughera, T. N., Alshahrani, R. A., AlMengethi, M. H., Alharbi, R. A.(2021). Prevalence of burnout and coping strategies among female university students in Saudi Arabia: a

comparison between health and non-health majors. *International Journal of Medicine in Developing Countries,* 5(11),1894–1900. https://doi.org/10.24911/IJMDC.51-1630355042

Aldao, A., Nolen-Hoeksema, S., &Schweizer, S. (2010). Emotion-regulation strategies across psychopathology: A meta-analytic review. *Clinical psychology review*, 30(2), 217-237.

Alrashidi1, O., Phan, H.P., & Ngu, B. H.(2016). Academic engagement: An overview of its definitions, dimensions, and major conceptualisations. *International Education Studies,* 9(12), 41-52.

Appleton, J. J., Christenson, S. L., Kim, D., & Reschly, A. L. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: validation of the student engagement instrument. *Journal of School Psychology*, 44(5), 427-445. http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2006.04.002

Aranas, K.R., Buenconsejo, J.U., & Zalameda, C.J. (2020). Dimensions of school burnout as predictors of symptoms of anxiety, depression, and suicidal ideation among college students. *Brillar*, 1(1), 33-42.

Arndt, J. E., & Fujiwara, E. (2014). Interactions Between Emotion Regulation and Mental Health. *Austin Journal Psychiatry and Behavioral Sciences*, 1(5), 1021-1032.

Arshdeep, K., Shabeeba, Z., Kailash, K., , Sivabackiya, C. (2022). Gender differences in emotional regulation capacity among the general population. *International Archives of Integrated Medicine*, 9 (1), 22-28.

Balkis, M.(2013). The relationship between academic procrastination and students' burnout. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [H. U. Journal of Education],* 28(1), 68-78.

Barimani, A., Rostami, R., Kourosh, E. B., & Atashi, F.(2021). Relationship between academic burnout and academic performance with the mediating role of self-regulatory in students. *Biannual Journal of Education Experiences*, 4(2), 215-234.

Barkley, E. F. (2009). *Student engagement techniques: A Handbook for college faculty*. Jossey-Bass.

Berking, M., &Wupperman, P. (2012). Emotion regulation and mental health: recent findings, current challenges, and future directions. *Current Opinion in Psychiatry*, 25(2), 128-134.

Bortoletto, D., &Boruchovitch, E. (2013). Learning strategies and emotional regulation of pedagogy students. *Paidéia (RibeirãoPreto),* 23(55), 235-242

Brans, K., Koval, P., Verduyn, P., Kuppens, P. (2013). the Regulation of Negative and Positive Affect in Daily Life. *American Psychological Association*, 13 (3), 125- 157.

Bryson, C.(2014). Clarifying the concept of student engagement. In C. Bryson (eds.), *Understanding and developing student engagement* (pp. 1-22).Routledge.

Çam, Z., & Öğülmüş, S. (2019). From Work Life to School: Theoretical Approaches for School Burnout. *Current Approaches in Psychiatry*, 11(1), 80-99. Doi: 10.18863/pgy.392556.

Campos, J. A. D.B., Carlotto, M.S., & Marôco, J.(2013). Inventário de Burnout de Copenhagen – Versão Estudantes: Adaptação e Validação Transcultural para Portugal e Brasil. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 26 (1), 87-97.

Cansu, H., Kubra, O., Ozdogan, F. (2022). Emerging Adults' Perceived Life Skills, Self - Regulation, Emotional Regulation, Helicopter Parenting and Autonomy Supportive Behaviors. *Cyprus Turkish Journal of Psychiatry & Psychology*, 4, (3), 253- 261.

Capkova, J.(2023). The relationship between stress, academic burnout, and emotion regulation strategies [*Master's thesis*]. Department of Clinical Psychology, Utrecht University.

Castellano, E., Muñoz-Navarro, R., Toledo, M. S., Spontón, S., & Medrano, L. A.(2019). Cognitive processes of emotional regulation, burnout and work engagement. *Psicothema*, 31(1), 73-80. doi: 10.7334/psicothema2018.228

Cazan, A.(2015). Learning motivation, engagement and burnout among university students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 187, 413 – 417. doi: 10.1016/j.sbspro.2015.03.077

Chacón-Cuberos, R., Martínez-Martínez, A., García-Garnica, M., Pistón-Rodríguez, M. D., & Expósito-López, J. (2019). The Relationship between Emotional Regulation and School Burnout: Structural Equation Model According to Dedication to Tutoring. *International Journal of Environmental Research and Public Health,* 16(23), 4703. doi:10.3390/ijerph16234703.

Chalikkandy, S., Alhifzi, R.S.A., Asiri, M.A.Y., Alshahrani, R.S.A., Saeed,W.N.A.,& Alamri, S.G.(2022). Burnout and its relation to

emotion dysregulation and social cognition among female interns and undergraduate dental students at King Khalid university. Applied Sciences,12, 1588. https://doi.org/10.3390/app12031588.

Charkhabi, M., Azizi A. M. & Hayati, D.(2013). The association of academic burnout with self-efficacy and quality of learning experience among Iranian students. *Springer Plus*, 2(677), 1-5. https://doi.org/10.1186/2193-1801-2-677

Christenson, S. L., Reschly, A. L., Appleton, J. J., Berman-Young, S., Spangers, D., & Varro, P. (2008). Best practices in fostering student engagement. In A. Thomas, & J. Grimes (Eds.), *Best practices in school psychology* (pp. 1099-1120). National Association of School Psychologists.

Christy, A., Sahrani, R., & Heng, P. H.(2020). Academic burnout in digital era: examining the role of problematic smartphone use, core self-evaluations, and academic achievement on academic burnout among medical students. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 439, 586-590.

Curun, F., Beydoğan Tangör, B. & Çolakoğlu Kaya, E. (2020). Positive/ negative affectivity and authentic personality: The mediator role of emotion regulation difficulties. *Studies in Psychology*, 40(2), 599–623.

Dalgleish, T. (2003). Information processing approaches to emotion. *Journal of Social Behavior and Personality*, 5(4), 275-285.

Darabi, K., Hosseinzadeh, M., Kahkesh, M. z., & Nayodi, S.(2023). The effectiveness of self-regulation training in improving engagement and academic resilience of male students. *International Journal School Health*, 10(2), 98-105. doi: 10.30476/INTJSH.2023.98339.1299.

De Neve, D., Bronstein, M.V., Leroy, A., Truyts, A., & Everaert, J.(2023). Emotion regulation in the classroom: A network approach to model relations among emotion regulation difficulties, engagement to learn, and relationships with peers and teachers. *Journal of Youth and Adolescence*, 52, 273–286. https://doi.org/10.1007/s10964-022-01678-2.

Dogan, U.(2015). Student Engagement, Academic Self-efficacy, and Academic Motivation as Predictors of Academic Performance. *Anthropologist*, 20(3), 553-561. http://search.proquest.com.ezproxy.une.edu.au/docview/1718083542?accountid=17227

Duchatelet, D., & Donche, V. (2019). Fostering self-efficacy and self-regulation in higher education: a matter of autonomy support or

academic motivation?. *Higher Education Research & Development*, 38(4), 733–747.

Durán, A., Extremera, N., Rey, L., Fernández-Berrocal, P., & Montalbán, F. M.(2006). Predicting academic burnout and engagement in educational settings: Assessing the incremental validity of perceived emotional intelligence beyond perceived stress and general self-efficacy. *Psicothema*, 18, 158-164.

Durlak, J. A., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., Weissberg, R. P., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. Child Development, 82(1), 405–432. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x.

Duru, E., Duru, S., & Balkis, M.(2014). Analysis of relationships among burnout, academic achievement, and self-regulation. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(4) , 1274-1284. Doi: 10.12738/estp.2014.4.2050

Ellsworth, P. C., & Scherer, K. R. (2003). Appraisal processes in emotion. *Handbook of affective sciences*,14, 572-595.

Erfani, N., & Maleki, H. (2015). Predicting academic burnout based on attribution styles and goal orientation of female students. *International Journal of Innovation and Research in Educational Sciences*, 2(1), 37-42.

Esmaeilinasab, M., Khoshk, A.A., &Makhmali, A., (2016).*Emotion Regulation and Life Satisfaction in University Students: Gender Differences*.7th International Conference on Education and Educational Psychology.11-15/10/2016. Rhodes, Greece, 799-808

Felaza, E., Findyartini, A., Setyorini, D., & Mustika, R.(2020). How motivation correlates with academic burnout: study conducted in undergraduate medical students. *Education in Medicine Journal*, 12(1), 43–52. https://doi.org/10.21315/eimj2020.12.1.5

Gladstone, J. R., Wigfield, A., & Eccles, J. S.(2022). Situated expectancy-value theory, dimensions of engagement, and academic outcomes. In A. L. Reschly, S. L. Christenson (eds.), *Handbook of Research on Student Engagement*(pp. 57-76). Springer.

Golman, D. (2000). The emotionally intelligent worker. *Futurist*,33(3),14- 19.

Gravand, H., Sabzian, S., & Mohammadi, A.(2021). Structural modeling of parent-child conflict and academic engagement in students: The mediating role of difficulties in emotion regulation. *Family Pathology, Counseling and Enrichment Journal*, 7(1, part.13), 161-194. Doi: 20.1001.1.24234850.1400.7.1.5.1

Graziano, P.A., Reavis, R.D., Keane, S.P., & Calkins, S.D. (2007). The role of emotion regulation and children's early academic success. *Journal of School Psychology*, 45(1), 3-19. Doi:10.1016/j.jsp.2006.09.002.

Gross, J. (1999). Emotion regulation: Past, present, future. Cognition & Emotion, 13(5), 551-573.

Gross, J. (2008). Emotion regulation. In M. Lewis, J. M. Haviland-Jones & L. F. Barrett (Eds.), *Handbook of emotions* (3rd ed.). Guilford Press

Gross, J. (2014). Emotion regulation: Conceptual and empirical foundations. *Handbook of emotion regulation*, 2, 3-20

Gross, J., & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of personality and social psychology,* 85(2), 348-362

Gross, J., Richards, J. M., & John, O. P. (2006). Emotion regulation in everyday life. Emotion regulation in couples and families. *Pathways to dysfunction and health*, 20, 13-32.

Guzmán1, M. O., Romero, C.P., Parrello, S.,& Riverón, G. E. B.(2020). Características Psicométricas y Estructura Factorial del School Burnout Inventory Student (SBI-U-9) en Estudiantes Universitarios Mexicanos. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación*,2(55), 141-150.

Hafiz, A.(2015). Emotion regulation and academic performance among Iium students: A preliminary study. *Jurnal Psikologi Malaysia*, 29 (2), 81-92.

Ijaz, T., & Khalid, A.(2020). Perfectionism and Academic Burnout: The Mediating Role of Worry and Depressive Rumination in University Students. *Pakistan Journal of Psychological Research*, 35(3), 473-492. https://doi:org/10.33824/PJPR.2020.35.3.25

Isleem, Y. (2017). Positive thinking and its relationship with Emotional Regulation among a sample of Palestinian University graduates[*Unpublished Master thesis*]. Islamic University, Gaza, Palestin.

Iswinarti, I., & Surahman, S.(2022). Improve engagement on students through emotion variable: A systematic review. *Buletin Psikologi*, 30(2), 210–225.Doi: 10.22146/buletinpsikologi.54355

Karimi, E., Abbasi, M., & Morshedi, Z.(2020). The study of relationship between self-regulation, academic burnout and learning passion with nursing student job adaptability. *Journal of Education Strategies in Medical Sciences*, 12(5), 122-132.

Kaya, M. D.,& Kaya, F.(2022). School burnout in adolescents: what are the role of emotional autonomy and setting life goals?. *Research Square*, 1-24. https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-956772/v1

Kwon, H., Yoon, K. L., Joormann, J., & Kwon, J. H. (2013). Cultural and gender differences in emotion regulation: Relation to depression. *Cognition & emotion*, 27(5), 769-782

Leach, L., & Zepke, N. (2012). Student engagement in learning; facets of a complex interaction. In Solomonides, I., Reid, A., & Petocz, P. (eds) *Engaging with Learning in Higher Education*. Libri.

Liébana-Presa, C., Fernández-Martínez, M. E., Vázquez-Casares, A.M., López-Alonso, A. I., & Rodríguez-Borrego, M.A.(2018). Burnout and engagement among university nursing students. *Enfermería Global*, 50, 143- 152.

Lin, F., & Yang, K. (2021). The external and internal factors of academic burnout. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*,615, 1815-1821.

Macałka, E., Tomaszek, K., & Kossewska, J.(2022). Students' depression and school burnout in the context of family network acceptance and deviation from balanced time perspective. *Educational Sciences*, 12(157). https://doi.org/10.3390/educsci12030157

Magnano, P., Craparo, G., & Paolillo, A. (2016). Resilience and emotional intelligence: Which role in achievement motivation. *International Journal of Psychological Research,* 9(1), 9-20.

March-Amengual, J.M.,Badii, I. C., Casas-Baroy, J. C., Altarriba, C., Company, A. C., Pujol-Farriols, R., Baños, J.E., Galbany-Estragués, P., Cayuela, A. C.(2022). Psychological distress, burnout, and academic performance in first year college students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19,3356. https://doi.org/10.3390/ijerph19063356

Martín-Brufau, R., Martin-Gorgojo, A., Suso-Ribera, C., Estrada, E., Capriles-Ovalles, M.-E., & Romero-Brufau, S. (2020). Emotion regulation

strategies, workload conditions, and burnout in healthcare residents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(21), 7816. doi:10.3390/ijerph17217816 .

Michael, S, & Michael, G. (2022). Self-regulation and Emotional Resilience in the Workplace. A Systematic Review. *Psychology Research*, 12 (1), 957-964.

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. Doi: 10.23947/2334-8496-2022-10-2-219-229

Montoya-Restrepo, L. A., Uribe-Arevalo, A. E., Uribe-Arevalo, A. J., Montoya- Restrepo, I. A., Rojas-Berrio, S. P.(2021). Academic burnout: impact of the suspension of academic activities in the Colombian education system. *Panorama*,15(29), https://doi.org/10.15765/pnrm.v15i29.2319.

Morrish, L., Rickard, N., Chin, T. C., & Vella-Brodrick, D. A. (2018). Emotion regulation in adolescent well-being and positive education. *Journal of Happiness Studies,* 19(5), 1543–1564. https://doi.org/10.1007/s10902-017-9881-y.

Munko, Y.(2017). Academic burnout among high-school students in Kazakhstan: The protective role of personality and academic motivation [*Master of Science in Educational Leadership*]. Nazarbayev University Graduate School of Education.

Naderi, Z., Bakhtiari, S., Momennasab, M., Abootalebi, M., & Mirzaei, T.(2018). Prediction of academic burnout and academic performance based on the need for cognition and general self-efficacy: A cross-sectional analytical study. *Revista Latinoamericana de Hipertensión*, 13(6), 584-591.

Nemati, S., Gargari, R. B., Katourani, A., & Mortazavi, S.(2020). Predicting academic burnout in undergraduate students of Tabriz university based on emotional regulation and academic stress. *Journal of Education Strategies in Medical Sciences,* 15(6), 581-568.

Oh, J. (2020). Causality among teacher-student relationship, emotion regulation, and class flow in physical education class. *Journal of Human-centric Research in Humanities and Social Sciences*, 1(1), 33-40. http://dx.doi.org/10.21742/jhrhss.2020.1.1.06

Oyoo, S. A.(2018). Academic resilience as a predictor of academic burnout among form four students in Homa-Bay county, Kenya. *International Journal of Education and Research,* 6(3), 187-200.

Oyoo, S., Mwaura, P., Kinai, T.,& Mutua, J.(2020). Academic burnout and academic achievement among secondary school students in Kenya. *Education Research International*, 2020, Article ID 5347828 ,1–6. https://doi.org/10.1155/2020/5347828

Periasamy, P., Suganthi, V.,Sukala, P.M., Janani, S., Krishnakumar, V.,Kannan, V. R., & Gunasekaran, S. (2021). Burnout among medical students and correlation with academic performance, sleep quality during covid19 pandemic online class in erode district. *Pharmacology online*, 2, 962-971. ***http://pharmacologyonline.silae.it***

Philippot, P., & Feldman, R. S.(2004). *The regulation of emotion*. Psychology Press.

Portoghese, I., Leiter, M.P., Maslach, C., Galletta, M., Porru, F., D'Aloja, E., Finco, G. & Campagna, M.(2018). Measuring Burnout Among University Students: Factorial Validity, Invariance, and Latent Profiles of the Italian Version of the Maslach Burnout Inventory Student Survey (MBI-SS). *Frontiers in Psychology*, 9, 2105. doi: 10.3389/fpsyg.2018.02105

Rawana, J., Flett, G., McPhie, M., Nguyen, H., & Norwood, S. (2014). Developmental trends in emotion regulation: A systematic review with implications for community mental health. *Canadian Journal of Community Mental Health*, 33(1), 31–44.

Reeve, J., & Tseng, C.-M. (2011). Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*, 36(4), 257-267.http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.05.002

Reschly, A. L., & Christenson (2022). Jingle-Jangle revisited: History and further evolution of the student engagement construct. In A. L. Reschly, S. L. Christenson (eds.), *Handbook of Research on Student Engagement*(pp. 3-24). Springer.

Rosales-Ricardo, Y., Rizzo-Chunga, F., Mocha-Bonilla, J., & Ferreira, J. P. (2021). Prevalence of burnout syndrome in university students: A

systematic review. *Salud Mental*, 44(2), 91-102. Doi: 10.17711/SM.0185-3325.2021.013

Rosales-Ricardo, Y., Rizzo-Chunga, F., Mocha-Bonilla, J., & Ferreira, J. P. (2021). Prevalence of burnout syndrome in university students: A systematic review. *Salud Mental*, 44(2),91-102.Doi: 10.17711/SM.0185-3325.2021.013

Rothstein, M., McLarnon, M., & King, G. (2016). The role of self-regulation in workplace resiliency. *Industrial and Organizational Psychology*, 9(2), 416-421

Saba, B., & Imanparvar, S. (2021). The Role of academic emotion regulation and resilience in predicting students' academic burnout. *Journal of School Psychology and Institutions*, 9(4),62-73. https://doi.org/10.32598/JSPI.9.4.5.

Salami, A., Iyanda, R. A., & Suleiman, H. B.(2017). Academic burnout and classroom assessment environment: the case of university's accounting students in Kwara State, Nigeria. *Nitte Management Review*, 11(1), 1-21. Doi : 10.18311/nmr/2017/v11i1/20593

Salgado, S., & Au-Yonng-Oliveria, M. (2021). Student Burnout: A Case Study about a Portuguese Public University. Education Science, 11(31),1-35. https://doi.org/10.3390/educsci11010031

Santos, A.C., Sim˜oes, C., Cefai, C., Freitas, E., & Arriaga, P.(2021). Emotion regulation and student engagement: Age and gender differences during adolescence. *International Journal of Educational Research*, 109, 101830. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2021.101830

Sarcheshmeh, S.G., Asgari, F., Chehrzad, M. M., & Leili, E. K.(2019). Investigating the relationship between academic burnout and educational factors among students of Guilan University of medical sciences. *AIMS Medical Science*, 6(3), 230–238. Doi: 10.3934/medsci.2019.3.230

Schaufeli, W. B., Martínez, I. M., Pinto, A. M., Salanova, M., & Bakker, A. B. (2002). Burnout and Engagement in University Students. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33(5), 464–481. https://doi.org/10.1177/0022022102033005003

Seibert, G. S., Bauer, K. N., May, R. W., & Fincham, F. D. (2017). Emotion regulation and academic underperformance: The role of school burnout. *Learning and Individual Differences*, 60, 1–9. doi:10.1016/j.lindif.2017.10.001

Seperak-Viera, R., Fernández-Arata, M. & Dominguez-Lara, S. (2021). Prevalencia y severidad del burnout académico en estudiantes universitarios durante la pandemia por la COVID-19. *Interacciones*, 7, e199. http://dx.doi.org/10.24016/2020.v7.199

Seperak-Viera, R., Fernández-Arata, M. & Dominguez-Lara, S. (2021). Prevalencia y severidad del burnout académico en estudiantes universitarios durante la pandemia por la COVID-19. *Interacciones*, 7, e199. http://dx.doi.org/10.24016/2020.v7.199

Shernoff, D. J.(2013). *Optimal learning environments to promote student engagement*. Springer.

Skinner, E. A., Kindermann, T. A., & Furrer, C. J. (2009). A motivational perspective on engagement and disaffection: Conceptualization and assessment of children's behavioral and emotional participation in academic activities in the classroom. *Educational and Psychological Measurement*, 69(3), 493-525. http://dx.doi.org/10.1177/0013164408323233

Stoliker, B. E., & Lafreniere, K. D. (2015). The influence of perceived stress, loneliness, and learning burnout on university students' educational experience. *College Student Journal*, 49(1), 146-160.

Suárez-Colorado, Y., Caballero-Domínguez, C., Palacio-Sañudo, J., & Abello-Llanos, R.(2019). The academic burnout, engagement, and mental health changes during a school semester. *Duazary*, 16(1), 21-37. http://dx.doi.org/10.21676/2389783X.2530

Suldo, S. M., & Parker, J.(2022). Relationships between student engagement and mental health as conceptualized from a dual-factor model. In A. L. Reschly, S. L. Christenson (eds.), *Handbook of Research on Student Engagement*(pp. 217-238). Springer.

Supervia, P. V., & Robres, A. Q.(2021). Emotional regulation and academic performance in the academic context: The mediating role of self-efficacy in secondary education students. *International Journal of Environmental Research and Public Health,* 18, 5715. https://doi.org/10.3390/ijerph18115715

Ugwu, F. O., Onyishi, I. E., & Tyoyima, W. A. (2013). Exploring the relationships between academic burnout, self-efficacy and academic engagement among nigerian college students. *The African Symposium:*

An online journal of the African Educational Research Network, 13(2), 37-44.

Upadyaya, K., & Salmela-Aro, K. (2013). Development of school engagement in association with academic success and well-being in varying social contexts: A review of empirical research. *European Psychologist*, 18(2), 136-147. http://dx.doi.org/10.1027/1016-9040/a000143

VandenBos, G. R.(2015). *APA dictionary of psychology (2nd ed.).* American Psychological Association.

Vinter, K., Aus, K., & Arro, G. (2021) Adolescent girls' and boys' academic burnout and its associations with cognitive emotion regulation strategies. *Educational Psychology*, 41(8), 1061-1077. https://doi.org/10.1080/01443410.2020.1855631.

Willms, J. D.(2003). *Student engagement at school: A sense of belonging and participation*. Organization for Economic Co-Operation and Development.

Wilms, R., & Kastenmüller, A. (2020). Emotion regulation in everyday life: The role of goals and situational factors. *Frontiers in Psychology*, 11(4), 844- 875.

Woltering, S., & Shi, Q. (2016). On the neuroscience of self-regulation in children with disruptive behavior problems: Implications for education. *Review of Educational Research*, 86(4), 1085-1110

Wood, R.(2017). *The influence of teacher-student relationships and feedback on students' engagement with learning*. Cambridge Scholars Publishing.

Xiaohua, W., & Jun, Z. (2021). Leaning burnout: examining the role of specialty identification in vocational college students majoring in computer science. *Frontiers in Educational Research*, 4(13), 33-38. Doi: 10.25236/FER.2021.041306

Yang, H., & Farn, C.K. (2005). An investigation of the factors MIS student burnout intechnical- vocational college. *Computers in Human Behavior*,21, 917–932.

Yorulmaz E., Civgin U., & Yorulmaz O. (2020). What is the role of emotional regulation and psychological rigidity in the relationship between stress and pathological internet use?. *Düsünen Adam The Journal of Psychiatry and Neurological Sciences*, 33, 71–78

Yu, J.H., Chae, S. J., & Chang, K. H.(2016). The relationship among self-efficacy, perfectionism and academic burnout in medical school

students. *Korean Journal of Medical Education*, 28(1), 49-55. http://dx.doi.org/10.3946/kjme.2016.9

Zhang, Y., Gan, Y., & Cham, H. (2007). Perfectionism, academic burnout and engagement among chinese college students: A structural equation modelling Analysis. *Personality and Individual Difference*, 43, 1529-1540.

Zhang, Z., & McNamara, O. (2018). *Undergraduate student engagement: Theory and practice in China and the UK.* Springer.

Zimmerman, B., & Schunk, D. (2011). *Handbook of self-regulation of learning and performance*. Routledge/Taylor & Francis Group

Modeling the relationships between academic engagement, emotional regulation and academic burnout among university students

*Aly T. I. Hefny** *Muhammed A. S. Khalil***

Abstract

This study aimed to identify the relationship between the variables of the study: emotional regulation, academic integration, and academic burnout among university students, and whether the relationship between the variables of the study can be organized in one causal model. The researchers used the descriptive correlative approach due to its suitability to the nature of the current study, as the study sample consisted of 322 (107 males, 215 females) their ages M=22.61, Std.=0.23, from the Faculties of Education in Qena and Aswan, The researchers used the Utrecht University scale for student engagement (translated by the researchers), Maslash burnout inventory (student-revised) (translated by the researchers), and emotional regulation scale prepared by researchers as tools for the study. The results of the study concluded that there is a statistically significant correlation between the variables of the study: emotional regulation, academic engagement , and academic burnout. The results of the study also reached the possibility of the study variables predicting each other, and the possibility of the study variables being organized in one causal model. The recommendations of the study were presented according to the findings of the researchers.

Keywords: *Emotional regulation, Academic Engagement , Academic Burnout*

* Associate Professor of Mental Health- Qena Faculty of Education- South Valley University.

** Associate Professor of Mental Health- Aswan Faculty of Education- Aswan University.