

الإسهام النسبي للشغف الأكاديمي وإستراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي في التنبؤ بالاحترق الأكاديمي لدى الطلبة المعلمين

د/عادل سمير محمد حمدان

(مدرس علم النفس التربوي) - كلية التربية جامعة أسيوط

ملخص:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن درجة الإسهام النسبي للشغف الأكاديمي وإستراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي في التنبؤ بالاحترق الأكاديمي لدى الطلبة المعلمين بكلية التربية- جامعة أسيوط، وتكونت عينة الدراسة من (٧٨٢) طالب بالفرقتين الثالثة والرابعة بكلية التربية جامعة أسيوط، واشتملت أدوات الدراسة على: الصورة المختصرة لاستبانة التنظيم المعرفي الانفعالي (إعداد/ Garnefski & Kraaij, 2006، ترجمة/ الباحث)، مقياس الشغف الأكاديمي (إعداد/ Marsh et al., 2013 / ترجمة الباحث)، استبانة الاحترق الأكاديمي (إعداد/ Riese et al., 2015 / ترجمة الباحث). وتوصلت الدراسة إلى: وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين درجات الطلاب عينة الدراسة على استبانة الاحترق الأكاديمي ودرجاتهم على (مقياس الشغف الأكاديمي، استبانة إستراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي). وجود تأثير دال إحصائياً للمتغيرات المستقلة (التركيز على التخطيط، الشغف الانسجامي، إعادة التركيز الإيجابي، الاجترار، التقليل من الأحداث، التصور الكارثي) في التنبؤ بالاحترق الأكاديمي لدى الطلبة المعلمين عينة الدراسة. وجود تأثير دال إحصائياً لمتغير التخصص الدراسي على الشغف الأكاديمي، وعدم وجود تأثير دال إحصائياً لمتغير التخصص الدراسي على كل من: إستراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي، والاحترق الأكاديمي.

الكلمات المفتاحية: الطلبة المعلمين، الشغف الأكاديمي، الاحترق الأكاديمي، إستراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي.

Abstract:

The study aimed to reveal the degree of relative contribution of academic passion and cognitive-emotional regulation strategies in predicting academic burnout among student teachers at the Faculty of Education-Assiut University. The study sample consisted of (782) students in the third and fourth years at the Faculty of Education-Assiut University. The study applied three tools: Cognitive Emotion Regulation Questionnaire (CERQ-short, Garnefski & Kraaij, 2006, Translated by the researcher), Academic passion scale (prepared by Marsh et al., 2013, translated by the researcher), and Academic burnout questionnaire (prepared by Riese et al., 2015, Translated by the researcher). The study showed that: There is a statistically significant correlation between the scores of the students in the study sample on the academic burnout questionnaire and their scores on (the academic passion scale, the cognitive-emotional regulation strategies' questionnaire). There is a statistically significant effect of the independent variables (focus on planning, harmonious passion, positive refocusing, rumination, minimizing events, and catastrophizing) in predicting academic burnout among student teachers. There is a statistically significant effect of the academic specialization on academic passion, and there is no statistically significant effect of the academic specialization on both: cognitive emotional regulation strategies and academic burnout.

Keywords: Student teachers, Academic passion, Academic burnout, Cognitive-emotional Regulation strategies.

الإسهام النسبي للشغف الأكاديمي وإستراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي في التنبؤ بالاحترق الأكاديمي لدى الطلبة المعلمين

د/عادل سمير محمد حمدان

(مدرس علم النفس التربوي) - كلية التربية جامعة اسيوط

مقدمة:

تتضمن الحياة الجامعية سلسلة من التحديات الشخصية والاجتماعية والأكاديمية والمؤسسية التي يجب على الطالب التكيف معها ليس فقط لتحقيق النجاح الأكاديمي ولكن أيضًا لضمان حالة جيدة من الصحة البدنية والعقلية خلال الحياة المهنية، ويُعد الاحتراق الأكاديمي Academic Burnout أحد أهم العوامل التي تواجه الطلاب بشكل عام وطلاب الجامعة بشكل خاص، والاحتراق الأكاديمي له آثار سلبية على الطلاب تتمثل في انخفاض أداء الطلبة الأكاديمي وعدم الشعور بالانتماء إلى المدرسة أو الجامعة وعليه لا بد من معرفة العوامل المؤثرة أو المرتبطة بالاحتراق الأكاديمي.

ويعد الاحتراق الأكاديمي من الظواهر التي تنتشر في البيئة التعليمية لدى الطلبة في جميع المراحل التعليمية، وفي مختلف البلدان (الشهري، ٢٠٢٠). وقد أشار (Belozero et al., 2018) إلى أن حوالي (٤٠٪) من الطلاب في المدارس الثانوية، والجامعة يعانون من الاحتراق الأكاديمي، وبدرجات متفاوتة من الشدة، وأن عدد الطلاب الذين يعانون من الاحتراق الأكاديمي في ازدياد مستمر من السنة الأولى من التعليم، وحتى آخرها.

ويُعرّف (Leiter & Maslach, 2004) الاحتراق بأنه متلازمة نفسية، والتي تُعتبر عادةً استجابة متأخرة (مثل الإنهاك والسخرية وانخفاض الإنجاز الشخصي) للإجهاد العاطفي والشخصي المزمّن في العمل. كما يعبر الاحتراق الأكاديمي عن الشعور بعدم الرغبة في المشاركة في أنشطة التعلم والإنهاك المعرفي والعاطفي والجسدي الذي يحدث نتيجة للمطالب التعليمية المبالغ فيها التي تُفرض على الطلاب مثل: العبء الدراسي، وكتابة الأبحاث الخاصة بالمقررات، والاختبارات الفصلية، وحضور المحاضرات، مما يؤدي إلى التغيب عن المحاضرات، وانخفاض الدافع للاستذكار (Çakır et al., 2014).

والاحترق الأكاديمي له بعض الآثار السلبية، والتي يمكن أن تؤدي إلى الأداء الأكاديمي غير المرضي وضعف الصحة العقلية (Rudman & Gustavsson, 2011). ويتضمن الاحتراق الأكاديمي ثلاثة أبعاد: الإنهاك Exhaustion، والسخرية Cynicism، ونقص الكفاءة lack of efficacy، ويتضمن الإنهاك الشعور بالإجهاد والاستنفاد والتعب المزمن، وعلى الرغم من أن الإنهاك ضروري، ولكنه ليس معياراً كافياً للاحتراق؛ لأنه قد يبتعد الطلاب عن العمل المدرسي كطريقة لمواجهة عبء العمل، ولذلك توجد علاقة قوية بين الإنهاك والسخرية، والتي تظهر في اللامبالاة العامة أو موقف منفصل تجاه المؤسسة التعليمية، وفقدان الاهتمام بالعمل الأكاديمي، ومن المحتمل أن يعاني الطلاب الذين يشعرون بالإنهاك واللامبالاة من شعور منخفض بالإنجاز في عملهم الجامعي (Virtanen et al., 2018).

ويعد الشغف الأكاديمي Academic Passion لدى الطلاب متغيراً حيويًا للتعلم، ويشير الشغف الأكاديمي إلى مقدار الطاقة التي ينفقها المتعلم في أداء عمله الأكاديمي، فضلاً عن مقدار الفعالية والكفاءة التي يحققها، كما يساعد الشغف الأكاديمي الطلاب على زيادة جهودهم المباشرة في التعلم واكتساب المهارات والرغبة في تحسين مستوى نجاحهم، مما يمكن أن يؤدي إلى المشاركة الفعالة في الأنشطة الجامعية، والمشاركة في الأنشطة الصفية، والتكيف مع الثقافة الجامعية، والعلاقة المناسبة مع المعلمين والطلاب الآخرين (Chichekian & Vallerand, 2022).

كما أن الشغف الأكاديمي يعد من العوامل التي قد تؤثر في الاحتراق الأكاديمي، ويعرف بأنه ميل قوي نحو نشاط يحبه الأفراد ويجدونه مهما ويبدلون فيه الوقت والجهد (Vallerand et al., 2007)، ووفق النموذج الثنائي للشغف Dualistic Model of Passion الذي قدمه (Vallerand et al., 2003) فإنه يوجد نوعين للشغف، هما الشغف الانسجامي Harmonious Passion (HP)، والشغف القهري Obsessive Passion (OP)، وخلال الشغف الانسجامي ينخرط الأفراد في نشاط ما بمحض إرادتهم دون تعارض مع الانخراط في مجالات الحياة الأخرى؛ بينما في الشغف القهري ينخرط الأفراد في نشاط

ما بسبب الضغوط الداخلية أو الخارجية، والانخراط في هذا النشاط يستنفذ الوقت والموارد بعيداً عن مجالات الحياة. ووفقاً لهذا النموذج يتم الشغف على ثلاث مراحل هي: اختيار الفرد لنشاط ما من بين الأنشطة المتاحة، وتقييم الفرد للنشاط الذي تم اختياره، واستيعاب هذا النشاط كجزء من هوية الفرد (Vallerand, 2015). ولا زالت هناك حاجة لمزيد من الدراسات المستقبلية لفحص العلاقة بين نوعي الشغف الأكاديمي والاحترق الأكاديمي لدى الطلاب (Vallerand et al., 2022).

ونظراً لأن المتغيرات التي تؤثر في الاحترق الأكاديمي لا يمكن تجنبها بشكل مطلق، كان من الضروري البحث عن طرق للحد أو التخفيف منه مثل تعزيز التنظيم الانفعالي (Miller, 2015). حيث إن معرفة كيفية الوقاية من الاحترق والذي له تأثير سلبي على الانتاجية وصحة الأشخاص يمكن أن يساعد في معالجة واحدة من أكبر مشاكل القرن الحادي والعشرين (Prasad, 2012).

وقد أكدت النظريات والدراسات الحديثة على أهمية الانفعالات ودورها في الجانب المعرفي وفي تنشيط قدرات الأفراد على التفكير والإبداع وحل المشكلات، وتؤثر الانفعالات الإيجابية على الجانب المعرفي للفرد، حيث تجعل تفكيره أكثر تحليلاً ومنطقية، وتقلل من الوقوع في الأخطاء، وتسهم في تسهيل العمليات المعرفية مثل التذكر والتفكير، أيضاً الانفعالات الإيجابية لها دور في التوافق مع ضغوط الحياة اليومية التي يواجهها الأفراد (Garnefski et al, 2002).

وأشار كل من (Cojocariu & Nechita, 2011) إلى أهمية السعي لامتلاك الفرد لمهارات تنظيم الانفعالات، حيث إن نجاح الفرد يعتمد بدرجة كبيرة على معرفة الفرد لذاته وتوظيف هذه المعرفة في حل المشكلات التي تواجهه وتشكل حجر الزاوية في نجاح العملية التعليمية، كما أكدوا على ضرورة قيام الفرد بتنمية مهارات تنظيم الانفعالات اللازمة لتحقيق فهم وتعاطف أفضل مع الآخرين. وأن مهارات تنظيم الانفعالات تعمل على استثمار طاقات الفرد في مواجهة الإحباطات والتحكم في الاندفاعات القوية.

وقد أشار (Čapková, 2023) إلى أن الدراسات التي تناولت استراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي Cognitive Emotion Regulation لدى طلاب الجامعة ما زالت محدودة. وتعد دراسة العلاقة بين الاحتراق الأكاديمي واستراتيجيات التنظيم الانفعالي التي قد يستخدمها الطلاب للتخفيف من حدة الآثار الانفعالية للضغوط المرتبطة بالدراسة من الموضوعات الهامة والتي تحتاج إلى مزيد من الدراسة والاهتمام (إسماعيل، ٢٠٢٠). وقد كشفت نتائج معظم الدراسات التي اهتمت بفحص العلاقة بين استراتيجيات التنظيم الانفعالي والاحتراق في المجال الأكاديمي عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين استراتيجيات التنظيم الانفعالي غير التكيفية والاحتراق الأكاديمي، ووجود علاقة ارتباطية سالبة بين استراتيجيات التنظيم الانفعالي التكيفية والاحتراق الأكاديمي (Tajik et al., 2018; Abdi Zarrin et al., 2019; Vinter et al., 2023). كما أكدت دراسة (Lim, 2023) أن قدرة الطلاب على التنظيم الانفعالي يؤثر بشكل سلبي على مستوى الاحتراق الأكاديمي لديهم. مشكلة الدراسة:

إن فهم الاحتراق الأكاديمي لدى طلاب الجامعات أمر أساسي، حيث إنهم يخضعون، في إطار ديناميات أنشطتهم الخاصة، لتغييرات دائمة، وضغوط من أجل إنجاز المهام، وتنفيذ المشاريع والبحوث المطلوبة منهم، وما إلى ذلك؛ مما يؤدي إلى الارهاق الجسدي والنفسي والذي يرفع بدوره مستويات التوتر والاكتئاب والإحباط لديهم (Churampi-Cangalaya et al., 2024). ويرى (Zhang & Wang, 2013) أن الاحتراق الأكاديمي يمكن أن يتواجد لدى مختلف الطلاب وذلك لأن الأنشطة الأساسية للتعلم يمكن اعتبارها شكلاً من أشكال العمل التي تفرض ضغوط تتسبب في إجهاد المتعلمين، لذلك تعددت الدراسات التي تناولت ظاهرة الاحتراق الأكاديمي لدى الطلاب بشكل عام ولدى طلاب الجامعة بشكل خاص، ومن هذه الدراسات: دراسة (Jenaabadi et al., 2017)؛ دراسة (Rahmatpour et al., 2019)؛ دراسة (إسماعيل، ٢٠٢٠)؛ دراسة (Kilic et al., 2021)؛ دراسة (جلجل وآخرون، ٢٠٢١)؛ دراسة (Reyes-de-Cózar et al., 2023).

وقد بحثت العديد من الدراسات العلاقة بين إستراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي والاحترق الأكاديمي ومن هذه الدراسات: دراسة (Tajik et al., 2018) التي أظهرت أن الاحترق الأكاديمي يرتبط إيجابياً مع إستراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي غير التكيفية، وسلبياً مع إستراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي التكيفية لدى طلاب المرحلة الثانوية، ودراسة (Abdi Zarrin et al., 2019) التي بينت وجود علاقة ارتباطية بين إستراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي والاحترق الأكاديمي لدى عينة من طلبة الجامعة. ودراسة (Vinter et al., 2023) التي أظهرت أن الاحترق الأكاديمي يرتبط إيجابياً مع إستراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي غير التكيفية (الاجترار)، وسلبياً مع إستراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي التكيفية (التركيز على التخطيط، إعادة التركيز الإيجابي) لدى طلاب المرحلة المتوسطة.

كما أظهرت دراسة (إسماعيل، ٢٠٢٠) أنه يمكن التنبؤ بالاحترق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة من خلال إستراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي الأكاديمي التكيفية (تنمية الكفاءة، الدعم الاجتماعي، إعادة التقييم، إعادة توجيه الانتباه) وغير التكيفية (التنفيس، القمع، تجنب المواقف). ومن ناحية أخرى بينت دراسة (Vinter et al., 2021) أن إستراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي (إعادة التركيز على التخطيط، الاجترار) تسهم في التنبؤ بالاحترق الأكاديمي، أما استراتيجية (إعادة التركيز الإيجابي) فلا تسهم في التنبؤ بالاحترق الأكاديمي لدى تلاميذ الصف الثامن. وأظهرت نتائج دراسة (Saba & Imanparvar, 2021) أن التنظيم الانفعالي الأكاديمي يسهم في التنبؤ بالاحترق الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية، كما بينت دراسة (Nasir Zade et al., 2022) أن إستراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي تسهم في التنبؤ بالاحترق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة. ومن ناحية أخرى فقد بينت نتائج دراسة (Čapková, 2023) أن إستراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي (التكيفية واللاتكيفية) لا تسهم في التنبؤ بالاحترق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة.

الإسهام النسبي للشغف الأكاديمي وإستراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي في التنبؤ بالاحترق الأكاديمي لدى الطلبة المعلمين

وبينت نتائج الدراسات وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين الشغف والاحترق الأكاديمي (Lyndon et al., 2017; Al-Jarrah & Alrabee, 2020; Horwood et al., 2021; Fernandez-Perez & Martin-Rojas, 2022). كما أظهرت نتائج الدراسات أيضاً أن انخفاض الشغف الأكاديمي يسبب الاكتئاب والاحترق الأكاديمي، فمن خلال فحص أعراض الاحتراق الأكاديمي، يمكن إدراك أن فقدان الشغف الأكاديمي هو أحد المؤشرات الدالة على الاحتراق الأكاديمي (Tynkkynen, Vuori, & Salmela-Aro, 2012; Shariffard, 2014; Zaregar et al., 2022; Jagodics & Szabó, 2017). ومن ناحية أخرى فقد أظهرت نتائج الدراسات وجود تأثير دال إحصائياً للشغف الأكاديمي (تأثير سالب للشغف الانسجامي، وتأثير موجب للشغف القهري) على الاحتراق الأكاديمي لدى طلاب الجامعات (Ariani, 2021; Landay, Arena Jr, & King, 2022; Izadpanah, 2023; Mudło-Castillo et al., 2017; Glagolska & Larionow, 2023; Shah et al., 2020).

وقد أكد كل من (Rousseau & Vallerand, 2008; Curran et al., 2015; Vallerand, 2015) أن الشغف الانسجامي يؤدي إلى مشاعر إيجابية أما الشغف القهري فيؤدي عادة إلى مشاعر سلبية أثناء مشاركة الطالب في أداء المهام الأكاديمية. وقد بحثت بعض الدراسات العلاقة بين إستراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي والشغف الأكاديمي ومن هذه الدراسات: دراسة (St-Louis et al., 2021; Lavoie et al., 2021) ودراسة (ناصر وسعادة، ٢٠٢٣) حيث أظهرت نتائج هذه الدراسات وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين الشغف الأكاديمي المتناغم وإستراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي التكيفية ووجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين الشغف الأكاديمي القهري وإستراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي غير التكيفية.

أما فيما يتعلق بتأثير متغير التخصص على المتغيرات (الشغف الأكاديمي، إستراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي، الاحتراق الأكاديمي) فقد أظهرت دراسة (حسبان، ٢٠٢١)،

ودراسة (بريك، ٢٠٢٢) وجود فروق دالة إحصائياً بين طلبة الجامعة في الشغف الأكاديمي القهري تعزى لأثر التخصص الدراسي لصالح التخصصات الأدبية، في حين لا توجد فروق دالة إحصائياً بين طلبة الجامعة في الشغف الأكاديمي المتناغم تعزى لمتغير التخصص الدراسي. أما دراسة (بريك والجريوي، ٢٠٢٢) فقد بينت وجود فروق دالة إحصائياً بين طلاب الجامعة في الشغف الأكاديمي تبعاً لمتغير التخصص الدراسي (علمي/أدبي) ولصالح التخصصات الأدبية. في حين أظهرت دراسة (Lee & Durksen, 2018) عدم وجود تأثير دال إحصائياً لمتغير التخصص الدراسي (علمي/أدبي) على الشغف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة. أما دراسة (الجراح، ٢٠٢٠) وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لأثر التخصص في جميع استراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي باستثناء لوم الذات وإعادة التقييم الإيجابي، والتقليل من الأحداث وجاءت الفروق لصالح التخصصات الإنسانية.

أما دراسة (عياش وفائق، ٢٠١٦) فقد بينت عدم وجود فروق دالة إحصائياً في استراتيجيات التنظيم الانفعالي لدى طلبة الجامعة تبعاً للتخصص الأكاديمي (علمي/أدبي). وأظهرت دراسة (النقيب، ٢٠٢٠) وجود فروق دالة إحصائياً بين طلاب الجامعة في استراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي تبعاً للتخصص الدراسي لصالح التخصص العلمي. في حيث بينت دراسة (صالح، ٢٠٢٢) وجود فروق دالة إحصائياً في استراتيجيات التنظيم الانفعالي لدى طلبة الجامعة تعزى إلى التخصص الدراسي لصالح التخصص الادبي.

وأظهرت دراسة (الشهري، ٢٠٢٠)، ودراسة (Nadon et al., 2020) وجود فروق دالة إحصائياً في الاحتراق الأكاديمي ترجع لاختلاف التخصص الدراسي (علمي/أدبي) في اتجاه التخصص العلمي. أيضاً أظهرت دراسة (عثمان ومحمد، ٢٠٢١) وجود فروق دالة إحصائياً بين طلبة الجامعة في الاحتراق الأكاديمي تبعاً لمتغير التخصص الدراسي لصالح التخصص الادبي. في حين بينت دراسة (نصر وآخرون، ٢٠٢٣) عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين طلبة الجامعة في الاحتراق الأكاديمي تبعاً للتخصص الدراسي.

مما سبق يتبين عدم وجود دراسات -في حدود علم الباحث- تناولت التنبؤ بالاحتراق الأكاديمي من خلال الشغف الأكاديمي وإستراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي لدى طلبة

الإسهام النسبي للشغف الأكاديمي وإستراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي في التنبؤ بالاحترق الأكاديمي لدى الطلبة المعلمين

الجامعة هذا من ناحية ومن ناحية أخرى فقد لوحظ وجود تباين بين نتائج الدراسات التي تناولت إسهام استراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي في التنبؤ بالاحترق الأكاديمي، ووجود تباين بين نتائج الدراسات التي تناولت تأثير متغير التخصص الدراسي على دلالة الفروق في المتغيرات (الشغف الأكاديمي، إستراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي، الاحترق الأكاديمي)، لذا تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في محاولة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

(١) ما العلاقة الارتباطية بين متغير الاحترق الأكاديمي والشغف الأكاديمي لدى الطلبة المعلمين عينة الدراسة؟

(٢) ما العلاقة الارتباطية بين متغير الاحترق الأكاديمي إستراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي لدى الطلبة المعلمين عينة الدراسة؟

(٣) ما درجة الاسهام النسبي لكل من: الشغف الأكاديمي، وإستراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي في التنبؤ هل بالاحترق الأكاديمي لدى الطلبة المعلمين عينة الدراسة؟

(٤) ما تأثير متغير التخصص الدراسي (علمي/أدبي) على كل من: الشغف الأكاديمي، إستراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي، والاحترق الأكاديمي لدى الطلبة المعلمين عينة الدراسة؟

أهداف الدراسة:

(١) الكشف عن دلالة العلاقة الارتباطية بين متغير الاحترق الأكاديمي والشغف الأكاديمي لدى الطلبة المعلمين عينة الدراسة.

(٢) الكشف عن دلالة العلاقة الارتباطية بين متغير الاحترق الأكاديمي وإستراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي لدى الطلبة المعلمين عينة الدراسة.

(٣) التعرف على درجة إسهام كل من الشغف الأكاديمي، وإستراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي للتنبؤ بمتغير الاحترق الأكاديمي لدى الطلبة المعلمين عينة الدراسة.

(٤) التعرف على دلالة تأثير متغير التخصص الدراسي (علمي/أدبي) على كل من: الشغف الأكاديمي، إستراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي، والاحترق الأكاديمي لدى الطلبة المعلمين عينة الدراسة.

أهمية الدراسة:

أ- الأهمية النظرية:

- نظراً للآثار السلبية للاحتراق الأكاديمي، فإنه من الضروري لقاء الضوء على هذا المتغير، ودراسة المتغيرات المرتبطة به لفهمه.
- وتكمن أهمية البحث في أهمية الفئة التي يتناولها البحث وهم الطلبة المعلمين؛ حيث يواجه هؤلاء الطلاب العديد منهم من الاحتراق الأكاديمي، ومن ثم يأتي هذا البحث بغرض تسليط الضوء على بعض المتغيرات التي يمكن من خلالها التقليل من الاحتراق الأكاديمي لديهم.
- تُعد الدراسة الحالية إضافة لأدبيات البحث وخاصة في البيئة العربية؛ حيث لاحظ الباحث ندرة في وجود دراسات تناولت متغيرات الدراسة مجتمعة.

ب- الأهمية التطبيقية:

- تسهم الدراسة الحالية في إضافة مقياس للمكتبة العربية لقياس الشغف الأكاديمي، وصورة مختصرة لمقياس استراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي.
- توجيه أنظار الباحثين والمهتمين بالمجال التربوي إلى أهمية البحث في طبيعة العلاقة بين استراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي والشغف الأكاديمي والاحتراق النفسي.
- إمكانية تطبيق وتعميم نتائج الدراسة للتقليل من الاحتراق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة، من خلال تنمية كل من الإستراتيجيات التكيفية للتنظيم المعرفي الانفعالي، والشغف الأكاديمي.
- يمكن أن تساعد نتائج هذه الدراسة المختصين والمرشدين النفسيين والمعلمين وأولياء الأمور في إعداد برامج إرشادية وتدريبية في تنمية الشغف الأكاديمي والاستراتيجيات التكيفية للتنظيم المعرفي الانفعالي والتي يمكن ان تسهم في التقليل من الاحتراق الأكاديمي.

مصطلحات الدراسة:

• **إستراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي Cognitive Emotion Regulation Strategies:** تعرف بأنها مجموعة من الخطط المعرفية، التي تشير إلى ضبط الانفعالات وتنظيمها في المواقف المختلفة، وهي بمنزلة مجموعة من العمليات الداخلية والخارجية التي تتضمن آليات معرفية، وتقوم بمراقبة الانفعالات وتقييمها وتنظيمها عند ردود الأفعال للمواقف المختلفة وتتضمن تلك الإستراتيجيات ما يلي: (١) لوم الذات Self-Blame ويشير إلى إلقاء الفرد اللوم على نفسه عند حدوث موقف غير سار؛ (٢) القبول Acceptance ويشير إلى الرضا عن الوضع الراهن والتسليم بأن ما حدث قد حدث؛ (٣) الاجترار Ruminaton: ويشير إلى تكرار التفكير في المشاعر السلبية المرتبطة بالموقف أو المواقف غير السارة؛ (٤) إعادة التركيز الإيجابي Positive Refocusing وتشير إلى التخلص من المشاعر السلبية، والتركيز فقط على الدروس الإيجابية المستفادة؛ (٥) إعادة التركيز على التخطيط Planning Refocusing وتشير إلى التخلص من المشاعر السلبية، والإعداد لما يجلب السعادة؛ (٦) إعادة التقييم الإيجابي Positive Reappraisal وتشير إلى التركيز في التفكير في الأمور الإيجابية، وترك المشاعر السلبية جانبا؛ (٧) التقليل من الأحداث Putting into Perspective ويشير إلى الاتجاه الإيجابي للنظرة إلى الأمور المستقبلية وتهميش المشاعر السلبية المرتبطة بالموقف أو المواقف غير السارة؛ (٨) التصور الكارثي Catastrophizing ويشير إلى تضخيم المشاعر السلبية المرتبطة بالموقف غير السار؛ (٩) لوم الآخرين Other-Blame: ويشير إلى إلقاء الفرد اللوم على الآخرين عند حدوث موقف غير سار (Garnefski & Kraaij, 2006). وتنقسم الاستراتيجيات السابقة إلى تكتيفية (القبول، الاجترار، إعادة التركيز الإيجابي، إعادة التركيز على التخطيط، إعادة التقييم الإيجابي، التقليل من الأحداث)، وغير تكتيفية (لوم الذات، الاجترار، التصور الكارثي، لوم الآخرين). وتعرف إستراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي إجرائياً بالدرجة الكلية (لكل بعد على حدة) التي حصل عليها الطالب نتيجة استجابته على فقرات استبانة التنظيم المعرفي الانفعالي المستخدمة في الدراسة الحالية.

• الاحتراق الأكاديمي **Academic Burnout**:

يعرفه (Bresó et al., 2007, p.461) بأنه "هو شعور الطلاب بالتعب والاجهاد بسبب متطلبات الدراسة (كالحضور، الاستنكار، الواجبات، الأنشطة، الاختبارات)". وتظهر أعراضه في الإنهاك Exhaustion، وعدم الاندماج Disengagement، حيث يشير الإنهاك إلى معاناة الطالب الأكاديمية وشعوره بالإرهاق والتعب من متطلبات الدراسة ويظهر من خلال التعب المستمر، وفقدان الحيوية والنشاط استجابة للضغوط النفسية والعاطفية المفرطة. أما عدم الاندماج فيشير إلى الموقف المتباعد من أهداف ومحتوى الدراسة وتبني اتجاهات وسلوكيات متشككة ورافضة تجاه الدراسة بوجه عام (Reis et al., 2015). ويُعرف إجرائياً بالدرجة الكلية التي حصل عليها الطالب المعلم نتيجة استجابته على فقرات استبانة الاحتراق الأكاديمي المستخدم في الدراسة الحالية.

• الشغف الأكاديمي **Academic passion**:

هو شعور الطلبة برغبة ملحة وقوية لممارسة النشاط الأكاديمي المرغوب فيه، حيث يبذل الطالب أقصى قدر ممكن من طاقاته وجهده لتحقيق هدفه وإنجازه دون توقف وعلى مدار فترة زمنية طويلة (Vallerand et al., 2003). ويُعرف إجرائياً لأغراض هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها الطلبة المعلمين عينة الدراسة على مقياس الشغف الأكاديمي المُعد من قبل (Marsh et al., 2013; Vallerand et al., 2003)؛ ترجمة/الباحث). ويتكون مقياس الشغف الأكاديمي من بُعدين، هما: أ) الشغف الانسجامي: وهو الشغف الذي ينشأ من الشعور الداخلي المتحكم فيه، الذي يدفع الطلبة إلى ممارسة أنشطتهم الأكاديمية بشكل اختياري وبحرية دون وجود ضغوط خارجية تفرض عليهم ممارستها والاستمرار فيها، ب) الشغف القهري: وهو الشغف الذي ينشأ من الشعور الداخلي غير المتحكم فيه، الذي يسيطر على مشاعر وانفعالات الطلبة أثناء ممارستهم للأنشطة الأكاديمية الشغفية، وتجاهل أي نشاط آخر مهما كان مهم، مما يضعهم في صراع مع تلك الأنشطة (Vallerand et al., 2003).

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة في حدودها الموضوعية على المتغيرات التالية: الاحترق الأكاديمي، الشغف الأكاديمي، إستراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي؛ الحدود البشرية والمكانية: طلبة الفرقتين الثالثة والرابعة بكلية التربية جامعة أسيوط؛ الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ٢٠٢٣/٢٠٢٤م.

فروض الدراسة:

- ١) توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين درجات الطلاب عينة الدراسة على استبانة الاحترق الأكاديمي ودرجاتهم على مقياس الشغف الأكاديمي.
- ٢) توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين درجات الطلاب عينة الدراسة على استبانة الاحترق الأكاديمي ودرجاتهم على استبانة إستراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي.
- ٣) يمكن التنبؤ بدرجات الطلاب عينة الدراسة على استبانة الاحترق الأكاديمي بمعلومية درجاتهم على (استبانة الشغف الأكاديمي، استبانة إستراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي).
- ٤) توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الطلاب عينة الدراسة على المتغيرات: الشغف الأكاديمي، إستراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي، الاحترق الأكاديمي) وفقاً لمتغير التخصص الدراسي (علمي/أدبي).

إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي باعتباره يتناسب مع أهداف الدراسة للكشف عن الإسهام النسبي للشغف الأكاديمي وإستراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي في التنبؤ بالاحترق الأكاديمي لدى الطلبة المعلمين.

مجتمع وعينة الدراسة:

يتمثل مجتمع الدراسة في جميع طلبة كلية التربية بجامعة أسيوط للعام الدراسي (٢٠٢٣/٢٠٢٤م)، بالفرق الدراسية المختلفة وقد بلغ عدد أفراد مجتمع الدراسة

(٦٣٢٦) طالب: (١٥٨٧) طالب بالفرقة الأولى؛ (١٥٩٦) طالب بالفرقة الثانية؛ (١٣٦٤) طالب بالفرقة الثالثة؛ (١٧٧٩) طالب بالفرقة الرابعة. واشتملت عينة الدراسة الاستطلاعية على (٣٦٧) طالبًا بالفرقتين الثالثة والرابعة بكلية التربية بأسبوط، بهدف التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة. أما العينة الأساسية للدراسة فقد اشتملت على (٧٨٢) طالبًا بالفرقتين الثالثة والرابعة بكلية التربية جامعة أسبوط [بلغ متوسط العمر الزمني = ٢١,٧٧ عامًا، بانحراف معياري = ٢,٣٨]، موزعين وفق متغير التخصص الدراسي كما يلي: (٢٩٥) طالب بالشعب العلمية بنسبة مئوية قدرها (٣٧,٧٢٪)، و(٤٨٧) طالب بالشعب الأدبية بنسبة مئوية قدرها (٦٢,٢٨٪).

تحليل بيانات الدراسة:

لتحليل بيانات الدراسة الحالية تم استخدام برنامج (IBM SPSS v26) وذلك لحساب الإحصاءات الوصفية (المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية، النسبة المئوية) لعينة الدراسة والتحقق من ثبات أدوات الدراسة باستخدام معامل ألفا كرونباخ. وأجري التحليل العملي التوكيدي (Confirmatory Factor Analysis (CFA باستخدام برنامج Mplus 7.4 وذلك للتحقق من الصدق البنائي Construct Validity لأدوات الدراسة، وللتحقق من مطابقة النموذج للبيانات تم الاعتماد على مؤشرات حسن المطابقة التالية (Kline, 2023, 175):

$$\chi^2/df < 3.0, CFI \geq 0.90, GFI \geq 0.90, TLI \geq 0.90, IFI \geq 0.90, RMSEA \leq 0.08$$

. وتم تقدير بارامترات النموذج باستخدام طريقة المربعات الصغرى الموزونة قطرياً Diagonally Weighted Least Squares (DWLS). وفقاً لغرض الدراسة الحالية، تم استخدام "معاملات ارتباط بيرسون" لحساب العلاقة الارتباطية بين متغيرات الدراسة، وتم استخدام أسلوب تحليل الانحدار الخطي المتدرج Stepwise Multiple Linear Regression للتحقق من صحة الفرض الثالث، وتم التحقق من التوزيع الاعتمالي لمتغيرات الدراسة، وقد أشار (Stevens, 2012) إلى أنه في حالة العينات الكبيرة يجب عدم استخدام اختبارات الاعتدالية، ويتم الاكتفاء فقط باستخدام معامل الالتواء

والنفرطح، لذلك فقد قام الباحث بحساب قيم الالتواء (والتي يجب أن تتراوح بين -1 و +1) والنفرطح (يجب أن تتراوح بين -2 و +2) للمتغيرات، وحتى تتوزع البيانات اعتدالياً يجب أن تتراوح قيم معاملات الالتواء بين (-1 و +1)، ويجب أن تتراوح قيم معاملات النفرطح بين (-2 و +2)، وقد تراوحت قيم معاملات الالتواء لبيانات متغيرات البحث الحالي بين (-0,711 إلى 0,819) وتراوحت قيم معاملات النفرطح بين (-0,887 إلى 0,801) مما يشير إلى تحقق الاعتدالية الخطية للمتغيرات. كما تم استخدام اختبار Durbin Watson Test للتحقق من عدم وجود مشكلة الارتباط الذاتي بين البواقي، حيث يجب أن تكون قيمة احصائي هذا الاختبار قريبة من (2) (Turner, 2020)، وقد بلغت قيمة احصائي اختبار Durbin-Watson statistic (2,06) مما يدل على عدم وجود مشكلة الارتباط الذاتي بين البواقي. كما أن قيمة معامل تضخم التباين للمتغيرات المستقلة تراوحت بين (1,26 إلى 3,52)، وجميعها أقل من (5) مما يدل على عدم وجود مشكلة تضخم التباين Variance Inflation Factor (VIF) في المتغيرات المستقلة (Kyriazos & Poga, 2023).

مع الأخذ بالاعتبار أن الدراسات المعتمدة على التقرير الذاتي self-report surveys يمكن أن تسبب مشكلة تحيز الطريقة Common Method Bias (CMB)، إلا أن نتيجة اختبار العامل المنفرد لهارمان Harman's single factor test في الدراسة الحالية أشارت إلى عدم وجود عامل مهيمن طبقاً للتحليل الاستكشافي (بدون إجراء تدوير) للعوامل الثلاثة (الاحترق الأكاديمي، إستراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي، الشغف الأكاديمي)، حيث بلغت قيمة الجذر الكامن للعامل الأول (10,196) وبلغت نسبة التباين المفسر (22,165٪)، وهي قيمة أقل من (50٪) مما يدل على أن تحيز الطريقة لا يمثل مشكلة في الدراسة الحالية، وفق لما ذكره (Podsakoff et al., 2003).

أدوات الدراسة:

- استبانة التنظيم المعرفي الانفعالي (الصورة المختصرة) Cognitive Emotion Regulation Questionnaire (CERQ-short, Garnefski & Kraaij, 2006) (ترجمة/ الباحث):

قام (Garnefski et al., 2001) بإعداد استبانة التنظيم المعرفي الانفعالي في صورتها الأصلية، وتتكون من (٣٦) فقرة تتبع تدرج ليكرت الخماسي (تنطبق تماماً، تنطبق، غير متأكد، لا تنطبق، لا تنطبق تماماً) وتحصل على الدرجات (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على التوالي. وقد قدم (Garnefski & Kraaij, 2006) صورة مختصرة للصورة الأصلية لاستبانة التنظيم المعرفي الانفعالي، وهي مكونة من (١٨) فقرة تتبع تدرج ليكرت الخماسي كما في الصورة الأصلية، والدرجة المرتفعة على الاستبانة تدل على الاستخدام المتكرر لهذه الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعالات، بينما تشير الدرجة المنخفضة إلى استخدام محدود لهذه الاستراتيجيات. وتوزع فقرات الاستبانة بالتساوي على تسع أبعاد (لكل بعد فقرتين، ودرجة كل بعد تتراوح بين ٢ إلى ١٠ درجات) هي: الاستراتيجيات التكيفية (القبول، الاجترار، إعادة التركيز الإيجابي، إعادة التركيز على التخطيط، إعادة التقييم الإيجابي، التقليل من الأحداث)، الاستراتيجيات غير التكيفية (لوم الذات، الاجترار، التصور الكارثي، لوم الآخرين).

وقد وقع اختيار الباحث على الصورة المختصرة لاستبانة التنظيم المعرفي الانفعالي لاستخدامها ضمن أدوات البحث الحالي نظراً لتمتعها بخصائص سيكومترية جيدة، وتكافؤها سيكومترياً مع الاستبانة الأصلية، إضافة إلى احتوائها على عدد أقل من المفردات مما ييسر عملية التطبيق ويحول دون ملل المفحوصين ويحسن من استجاباتهم على الاستبانة، فضلاً عن ملاءمة الاستبانة لعينة الدراسة الحالية من طلبة الجامعة.

وتحقق (Garnefski & Kraaij, 2006) من الصدق البنائي للاستبانة باستخدام التحليل العملي الاستكشافي، حيث فسرت العوامل المستخرجة نسبة تباين قدرها (٨٢,٧٪)، وتراوحت قيم التشبعات للفقرات بين (٠,٧٦ إلى ٠,٨٤)، أيضاً حقق المقياس درجة مقبولة من الصدق المرتبط بالمحك. كما تم التحقق من ثبات الاستبانة باستخدام معامل ألفا كرونباخ حيث تراوحت قيم معاملات الثبات لأبعاد الاستبانة بين (٠,٦٨ إلى ٠,٨١)، وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين ابعاد الاستبانة وبعضها البعض بين (٠,٠٩- إلى ٠,٥٤). كما حققت الاستبانة خصائص سيكومترية جيدة في العديد من الدراسات منها على سبيل المثال لا

الحرص: (Mohsenabadi & Fathi-Ashtiani, 2021; Santos et al., 2023;)
العديد من الدراسات منها على سبيل المثال: (Foroughi et al., 2023; Rossi et al., 2023
Farsijani et al., 2022; Vacca et al., 2023; Heng et al., 2023; Kalantarian et al., 2024; Hasani et
al., 2024).

وقد قام الباحث بترجمة الاستبانة من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية، ثم تم الاستعانة
بإثنين من المتخصصين في اللغة الإنجليزية من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بأسبوط،
حيث طلب منهم الباحث ترجمة فقرات المقياس من اللغة العربية إلى اللغة الإنجليزية، وهو
ما يعرف بالترجمة العكسية (Hedrih, 2020) back-translation procedures،
ثم قام الباحث بمقارنة فقرات المقياس في صورته الأصلية وفي صورته المترجمة (من
العربية إلى الإنجليزية)، وقد وجدت بعض الاختلافات البسيطة في الصياغة التعبيرية
لفقرات والتي لم تؤثر على معنى الفقرة. بعد ذلك تم عرض المقياس في صورته العربية
على مجموعة من المحكمين المتخصصين في علم النفس التربوي بكليات التربية بالجامعات
المصرية، بلغ عددهم (١٢) محكم، وذلك للحكم على مدى ملائمة فقرات المقياس
للمستجيبين (عينة من الطلبة المعلمين بكلية التربية جامعة أسبوط)، ومدى وضوح صياغتها
اللغوية وملاءمتها للبيئة المصرية، ومدى تمثيلها للأبعاد التي تقيسها، وكان هناك نسبة اتفاق
أكثر من (٨٥٪) وقد كانت آراء المحكمين إيجابية، حيث لم يكن هناك أي تعديل جوهري
على فقرات المقياس. وقد قام الباحث بتطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية، وذلك للتحقق
من: الاتساق الداخلي، الصدق البنائي، ثبات المقياس كما يلي:

أ. الاتساق الداخلي Internal Consistency:

للتحقق من الاتساق الداخلي للاستبانة تم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجات فقرات
الاستبانة ودرجات الأبعاد وذلك بعد حذف درجة الفقرة من درجة البعد الذي تنتمي إليه،
ونظرا لان كل بعد يتكون من فقرتين فقط، فإن الاتساق الداخلي للبعد يعبر عنه بمعامل
الارتباط بين الفقرتين لهذا البعد، وقد بلغت قيم معاملات الارتباط بين الفقرتين لكل بعد من

الابعاد (لوم الذات، لوم الآخرين، الاجترار، التصور الكارثي، التقبل، إعادة التركيز الإيجابي، التركيز على التخطيط، إعادة التقييم الإيجابي، التقليل من الأحداث) (٠,٦٣٥، ٠,٦٥٤، ٠,٦٩٢، ٠,٥٤١، ٠,٥١٧، ٠,٧٢٢، ٠,٦١٥، ٠,٥٦٩، ٠,٧٤٠) على التوالي. أما معاملات الارتباط بين أبعاد الاستبانة وبعضها البعض فقد تراوحت بين (٠,١٦- إلى ٠,٦٢)، وجميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١). مما سبق يتبين تحقق الاتساق الداخلي للاستبانة.

ب. الصدق البنائي Construct Validity:

للتحقق من الصدق البنائي للاستبانة تم استخدام التحليل العاملي التوكيدي وذلك باستخدام طريقة المربعات الصغرى الموزونة قطرياً Diagonally Weighted Least Squares (DWLS) وهي الأكثر مناسبة للمقاييس التي تتبع تدرج ليكرت (DiStefano & Morgan, 2014)، وقد دلت النتائج على وجود مطابقة جيدة لنموذج القياس Measurement Model حيث جاءت قيم مؤشرات حسن المطابقة كما يلي: $\chi^2/df = 1.41$, $GFI = 0.974$, $CFI = 0.948$, $TLI = 0.946$, $IFI = 0.951$, $RMSEA = 0.039$ وهذه القيم مقبولة مما يدل على مطابقة نموذج القياس لاستبانة التنظيم المعرفي الانفعالي لبيانات عينة الدراسة، ويوضح الجدول (١) قيم التشبعات المعيارية للفقرات وفق نتائج التحليل العاملي التوكيدي:

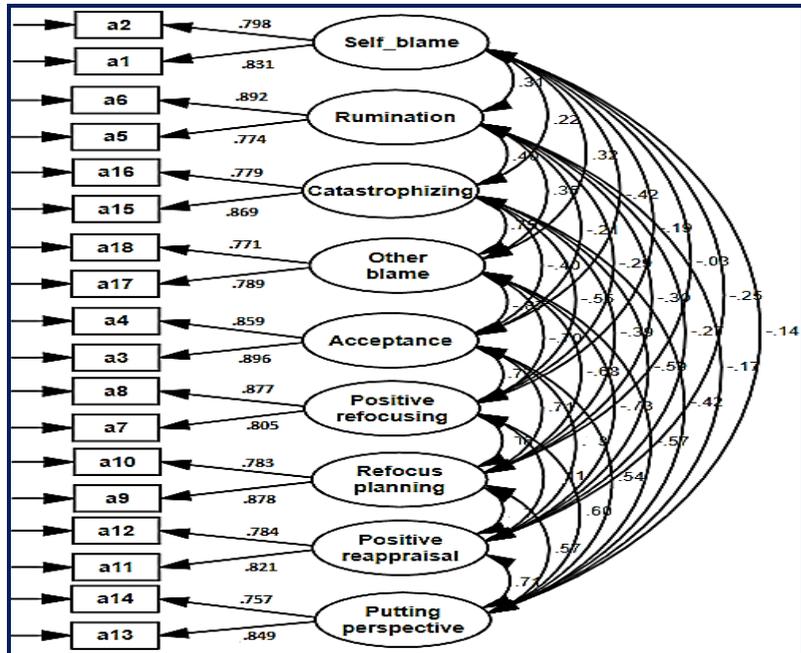
جدول (١) قيم التشبعات المعيارية لفقرات استبانة التنظيم المعرفي الانفعالي (الصورة المختصرة) وفق نتائج التحليل العاملي التوكيدي

الفقرات	التشبعات المعيارية	الخطأ المعياري	قيمة "Z"	الفقرات	التشبعات المعيارية	الخطأ المعياري	قيمة "Z"
لوم الذات				التركيز الإيجابي			
١	٠,٨٣١	٠,٠٦١	**١٣,٦٢	١١	٠,٨٢١	٠,٠٥٩	**١٣,٩٢
٢	٠,٧٩٨	٠,٠٨٠	**٩,٩٨	١٢	٠,٧٨٤	٠,٠٦٤	**١٢,٢٥
التقبل				التقليل من الأحداث			
٣	٠,٨٩٦	٠,٠٦٨	**١٣,١٨	١٣	٠,٨٤٩	٠,٠٦٥	**١٣,٠٦
٤	٠,٨٥٩	٠,٠٩٤	**٩,١٤	١٤	٠,٧٥٧	٠,٠٧٠	**١٠,٨١
الاجترار				التصور الكارثي			

الإسهام النسبي للشغف الأكاديمي وإستراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي في التنبؤ بالاحترق الأكاديمي لدى الطلبة المعلمين

الفقرات	التشبعات المعيارية	الخطأ المعياري	قيمة "Z"	الفقرات	التشبعات المعيارية	الخطأ المعياري	قيمة "Z"
٥	٠,٧٧٤	٠,٠٧٥	**١٠,٣٢	١٥	٠,٨٦٩	٠,٠٦٧	**١٢,٩٧
٦	٠,٨٩٢	٠,٠٦٩	**١٢,٩٣	١٦	٠,٧٧٩	٠,٠٦٧	**١١,٦٣
إعادة التقييم الإيجابي				لوم الآخرين			
٧	٠,٨٠٥	٠,٠٨٠	**١٠,٠٦	١٧	٠,٧٨٩	٠,٠٦٢	**١٢,٧٣
٨	٠,٨٧٧	٠,٠٥٨	**١٥,١٢	١٨	٠,٧٧١	٠,٠٧٥	**١٠,٢٨
التركيز على التخطيط				**دالة عند مستوى (٠,٠١)			
٩	٠,٨٧٨	٠,٠٦٣	**١٣,٩٤				
١٠	٠,٧٨٣	٠,٠٧٢	**١٠,٨٨				

ويتضح من الجدول (١) أن قيم التشبعات المعيارية لفقرات الاستبانة تراوحت بين (٠,٧٥٧ إلى ٠,٨٩٦)، وتراوحت قيم "Z" بين (٩,١٤ إلى ١٥,١٢) وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، ويلاحظ أن قيم التشبعات المعيارية كانت جميعها مقبولة (أكبر من ٠,٥)، ودالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١).



شكل (١) التشبعات المعيارية لاستبانة التنظيم المعرفي الانفعالي (الصورة المختصرة)

وبناء على نتائج التحليل العاملي التوكيدي السابق ذكرها، تم التحقق من الصدق التمييزي والذي يعني مدى تميز ما يقيسه البعد عما تقيسه باقي الأبعاد، ويتحقق الصدق التمييزي حينما تكون نسبة التباين المستخلص (Average Variance Extracted (AVE أكبر من أقصى تباين مشترك (Maximum Shared Variance (MSV للبعد [التباين المشترك] = (أعلى قيمة ارتباط بين البعد وباقي الأبعاد)²، وقد تراوحت قيم نسبة التباين المستخلص لأبعاد الاستبانة بين (٠,٦٠٨ إلى ٠,٧٧٠)، في تراوحت قيم أقصى تباين مشترك بين (٠,٠١٩ إلى ٠,٤٦٨)، وقد كانت قيمة نسبة التباين المستخلص لكل بعد أكبر من قيمة أقصى تباين مشترك، وهذا يعني تحقق الصدق التمييزي لأبعاد الاستبانة.

ج. ثبات الاستبانة Scale Reliability:

تم حساب ثبات الاستبانة باستخدام معامل ألفا كرونباخ (α)، ومعامل أوميغا (ω)، حيث إن قيم معاملات الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ لأبعاد الاستبانة (لوم الذات، لوم الآخرين، الاجترار، التصور الكارثي، التقبل، التركيز الإيجابي، التركيز على التخطيط، إعادة التقييم الإيجابي، التقليل من الأحداث) بلغت (٠,٧٤٩، ٠,٨١٥، ٠,٧٦٣، ٠,٧٦٨، ٠,٧٢٧، ٠,٧٧٤، ٠,٧٤٤، ٠,٧٨٨، ٠,٨١٥) على الترتيب، وباستخدام معامل أوميغا (٠,٧٩٨، ٠,٨٢١، ٠,٨١٠، ٠,٧٥٧، ٠,٨٧٠، ٠,٨٢٩، ٠,٨١٧، ٠,٧٨٤، ٠,٧٨٥) على الترتيب. ويلاحظ أن جميع قيم معاملات الثبات كانت مقبولة (أكبر من ٠,٧) (Taber, 2018)، مما يدل على ثبات الاستبانة.

• مقياس الشغف الأكاديمي (Marsh et al., 2013; Vallerand et al., 2003)

استخدم الباحث مقياس الشغف الأكاديمي من إعداد (Marsh et al., 2013; Vallerand et al., 2003). ويتكون المقياس من (١٢) فقرة موزعة بالتساوي على بعدين هما: الشغف الانسجامي، والشغف القهري. وتتم الاستجابة على المقياس وفق تدرج ليكرت السباعي (موافق بدرجة كبيرة جداً، موافق بدرجة كبيرة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بدرجة كبيرة، غير موافق بدرجة كبيرة جداً). وقد قام (Marsh et

(al., 2013) على التحقق من الصدق والثبات لمقياس الشغف الأكاديمي، حيث حقق المقياس درجة مقبولة من الصدق التقاربي Convergent، والصدق التمييزي Discriminant (حيث تم استخدام مقياس الرضا عن الحياة "Diener et al., 1985" كمحك خارجي). كما حقق المقياس درجة مقبولة من الصدق البنائي حيث بلغت قيم مؤشرات حسن المطابقة وفق التحليل العاملي التوكيدي ($\chi^2 = 536, df = 51, CFI = 0.962, TLI = 0.938, RMSEA = 0.058$)، وتراوحت قيم التشبعات المعيارية بعد "الشغف الانسجامي" بين (0,506 إلى 0,733)، ولبعد "الشغف القهري" بين (0,642 إلى 0,768)، وبلغت قيمة معامل الارتباط بين البعدين (0,173). كما بلغت قيمتي معامل الفا كرونباخ لبعدي المقياس (الشغف الانسجامي، الشغف القهري) (0,74، 0,84) على الترتيب.

كما تم التحقق من صدق وثبات مقياس الشغف الأكاديمي في العديد من الدراسات منها على سبيل المثال: (Chamarro et al., 2015; Orosz, Vallerand et al., 2016; Mudło-Głagolska et al., 2022; Rodrigues & Teixeira, 2023; Morilla-luchena & Vázquez-Aguado, 2023). وقد قام الباحث بترجمة المقياس من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية، ثم تم الاستعانة بإثنين من المتخصصين في اللغة الإنجليزية من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بأسبوط، حيث طلب منهم الباحث ترجمة فقرات المقياس من اللغة العربية إلى اللغة الإنجليزية، وهو ما يعرف بالترجمة العكسية (back-translation procedures) (Hedrih, 2020)، ثم قام الباحث بمقارنة فقرات المقياس في صورته الأصلية وفي صورته المترجمة (من العربية إلى الإنجليزية)، وقد وجدت بعض الاختلافات البسيطة في الصياغة التعبيرية لفقرات والتي لم تؤثر على معنى الفقرة. بعد ذلك تم عرض المقياس في صورته العربية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في علم النفس التربوي بكليات التربية بالجامعات المصرية، بلغ عددهم (12) محكم، وذلك للحكم على مدى ملائمة فقرات المقياس للمستجيبين (عينة من الطلبة المعلمين بكلية التربية جامعة أسبوط)، ومدى وضوح صياغتها اللغوية وملاءمتها

للبيئة المصرية، ومدى تمثيلها للأبعاد التي تقيسها، وكان هناك نسبة اتفاق أكثر من (٨٥٪) وقد كانت آراء المحكمين إيجابية. وقد قام الباحث بتطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية، وذلك للتحقق من: الاتساق الداخلي، الصدق البنائي، ثبات المقياس كما يلي:

أ. الاتساق الداخلي Internal Consistency:

للتحقق من الاتساق الداخلي للمقياس تم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجات فقرات المقياس والدرجة الكلية على البعد وذلك بعد حذف درجة الفقرة من الدرجة الكلية للبعد، وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (٠,٤٩٣ إلى ٠,٧٧٤) لبعد "الشغف الانسجامي" وتراوحت بين (٠,٥١١ إلى ٠,٧٢٨) لبعد "الشغف القهري"، وجميعها أكبر من (٠,٣) ودالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، كما بلغت قيمة معامل الارتباط بين البعدين (٠,١٩٦). مما سبق يتبين تحقق الاتساق الداخلي للمقياس.

ب. الصدق البنائي Construct Validity:

للتحقق من الصدق البنائي للمقياس تم استخدام التحليل العامل التوكيدي وذلك باستخدام طريقة المربعات الصغرى الموزونة قطرياً، وقد دلت النتائج على وجود مطابقة جيدة لنموذج القياس حيث جاءت قيم مؤشرات حسن المطابقة كما يلي: $\chi^2/df = 2.77$, $GFI = 0.979$, $CFI = 0.984$, $TLI = 0.979$, $IFI = 0.983$, $RMSEA = 0.043$

وهذه القيم مقبولة (وفق المعايير التي ذكرها Kline, 2023) مما يدل على مطابقة نموذج القياس لمقياس الشغف الأكاديمي، ويوضح الجدول (٢) القيم المعيارية لتشبعات الفقرات ودلالاتها الإحصائية:

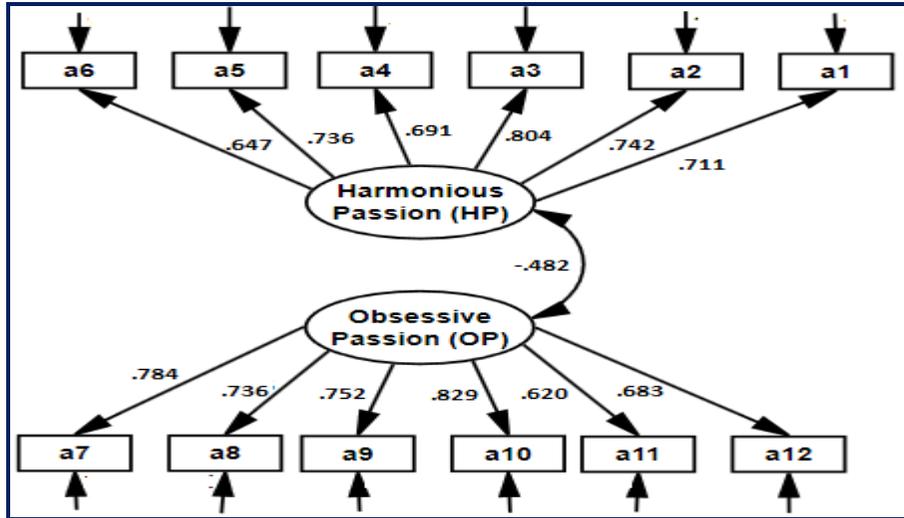
جدول (٢) قيم التشبعات المعيارية لفقرات مقياس الشغف الأكاديمي وفق نتائج التحليل العامل التوكيدي

الفقرات	التشبعات المعيارية	الخطأ المعياري	قيمة "Z"	الفقرات	التشبعات المعيارية	الخطأ المعياري	قيمة "Z"
الشغف الانسجامي				الشغف القهري			
١	٠,٧١١	٠,٠٧٠	**١٠,١٦	٧	٠,٧٨٤	٠,٠٨٣	**٩,٤٥
٢	٠,٧٤٢	٠,٠٥٧	**١٣,٠٢	٨	٠,٧٣٦	٠,٠٦٢	**١١,٨٧
٣	٠,٨٠٤	٠,٠٦٩	**١١,٦٥	٩	٠,٧٥٢	٠,٠٦٧	**١١,٢٢
٤	٠,٦٩١	٠,٠٦٠	**١١,٥٢	١٠	٠,٨٢٩	٠,٠٦٥	**١٢,٧٥
٥	٠,٧٣٦	٠,٠٦٩	**١٠,٦٧	١١	٠,٦٢٠	٠,٠٦٥	**٩,٥٤
٦	٠,٦٤٧	٠,٠٧٧	**٨,٤٠	١٢	٠,٦٨٣	٠,٠٥٧	**١١,٩٨

**دالة احصائياً عند مستوى (٠,٠١)

الإسهام النسبي للشغف الأكاديمي وإستراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي في التنبؤ بالاحترق
الأكاديمي لدى الطلبة المعلمين

ويتبين من الجدول (٢) أن قيم التشبعات المعيارية لفقرات بعد "الشغف الانسجامي" تراوحت بين (٠,٦٤٧ إلى ٠,٨٠٤)، ولفقرات بعد "الشغف القهري" تراوحت بين (٠,٦٢٠ إلى ٠,٨٢٩)، أما قيم "Z" فقد تراوحت بين (٨,٤٠ إلى ١٣,٠٢)، ويلاحظ أن قيم التشبعات المعيارية كانت جميعها مقبولة (أكبر من ٠,٥) ودالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١).



شكل (٢) التشبعات المعيارية لفقرات مقياس الشغف الأكاديمي

وبناءً على نتائج التحليل العامل التوكيدي السابق ذكرها، تم التحقق من الصدق التمييزي والذي يعني مدى تميز ما يقيسه البعد عما تقيسه باقي الأبعاد، ويتحقق الصدق التمييزي إذا كانت نسبة التباين المستخلص (AVE) أكبر من أقصى تباين مشترك (MSV) للبعد، وقد بلغت نسبة التباين المستخلص للبعدين (الشغف الانسجامي، الشغف القهري) (٠,٥٢٣)، (٠,٥٥٠) على التوالي، في حين بلغت قيمة أقصى تباين مشترك بين البعدين (٠,٢٣٢)، ويلاحظ أن قيمة نسبة التباين المستخلص لكل بعد أكبر من قيمة أقصى تباين مشترك، وهذا يعني تحقق الصدق التمييزي لبعدي المقياس.

ج. ثبات المقياس Scale Reliability:

تم حساب ثبات المقياس باستخدام معامل ألفا كرونباخ (α)، ومعامل أوميغا (ω)، حيث إن قيمتي معامل الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ لبعدي المقياس (الشغف الانسجامي، الشغف القهري) بلغت (٠,٨١١، ٠,٨٥٠) على التوالي، وباستخدام معامل أوميغا (٠,٨٦٧، ٠,٨٧٩) على التوالي. ويلاحظ أن جميع قيم معاملات الثبات كانت مقبولة (أكبر من ٠,٧) (Taber, 2018)، مما يدل على ثبات مقياس الشغف الأكاديمي.

• استبانة الاحتراق الأكاديمي Academic Burnout Questionnaire MBI-SS (Student Survey)

تم استخدام استبانة الاحتراق الأكاديمي التي قام بإعدادها (Reis et al., 2015) وتتكون الاستبانة من (١٦) فقرة موزعة بالتساوي على بعدين هما: عدم الاندماج (Disengagement) والإنهاك (Exhaustion). حيث يتضمن بعد "الإنهاك" (٨) فقرات تشير إلى الشعور العام بنفاذ الطاقة والإرهاق من الدراسة والحاجة القوية إلى الراحة إضافة إلى الاستنزاف البدني، أما بعد "عدم الاندماج" فيتضمن (٨) فقرات تشير إلى الموقف المتباعد من أهداف ومحتوى الدراسة وتبني اتجاهات وسلوكيات متشككة ورفضه تجاه الدراسة بوجه عام. ويتضمن كل بعد أربع فقرات إيجابية وأربعة فقرات سلبية (الفقرات السلبية هي: ١، ٤، ٧، ٨، ١١، ١٣، ١٥، ١٦)، وتتم الاستجابة عليها من خلال تدرج ليكرت الرباعي (معارض بشدة، معارض، موافق، موافق بشدة) تعطى الدرجات (١، ٢، ٣، ٤) على الترتيب في حالة الفقرات موجبة الاتجاه مع عكس التصحيح في حالة الفقرات سالبة الاتجاه. وتشير الدرجة المرتفعة على الاستبانة إلى مستوى مرتفع من الاحتراق الأكاديمي. وقام معدو المقياس بالتحقق من صدقه البنائي باستخدام التحليل العملي التوكيدي، حيث بلغت قيم مؤشرات المطابقة (كاي تربيع/درجات الحرية = ٤,٠٥، CFI = ٠,٩٢، TLI = ٠,٩١، RMSEA = ٠,٠٧، SRMR = ٠,٠٦)، كما تم التحقق من ثبات المقياس باستخدام معامل أوميغا (Omega Reliability) حيث إن قيم معاملات الثبات لبعدي المقياس (عدم الاندماج، الإنهاك) بلغت (٠,٩٨، ٠,٩٩) على الترتيب.

وقد قام الباحث بترجمة الاستبانة من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية، ثم تم الاستعانة بإثنين من المتخصصين في اللغة الإنجليزية من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بأسوط، حيث طلب منهم الباحث ترجمة فقرات المقياس من اللغة العربية إلى اللغة الإنجليزية، وهو ما يعرف بالترجمة العكسية (Hedrih, 2020) 'back-translation procedures'، ثم قام الباحث بمقارنة فقرات المقياس في صورته الأصلية وفي صورته المترجمة (من العربية إلى الإنجليزية)، وقد وجدت بعض الاختلافات البسيطة في الصياغة التعبيرية للفقرات والتي لم تؤثر على معنى الفقرة. بعد ذلك تم عرض المقياس في صورته العربية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في علم النفس التربوي بكليات التربية بالجامعات المصرية، بلغ عددهم (١٢) محكم، وذلك للحكم على مدى ملائمة فقرات المقياس للمستجيبين (عينة من الطلبة المعلمين بكلية التربية جامعة أسوط)، ومدى وضوح صياغتها اللغوية وملاءمتها للبيئة المصرية، ومدى تمثيلها للأبعاد التي تقيسها، وكان هناك نسبة اتفاق أكثر من (٨٥٪) وقد كانت آراء المحكمين إيجابية، حيث لم يكن هناك أي تعديل جوهري على فقرات المقياس. وقد قام الباحث بتطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية، وذلك للتحقق من: الاتساق الداخلي، الصدق البنائي، ثبات المقياس كما يلي:

أ. الاتساق الداخلي Internal Consistency:

للتحقق من الاتساق الداخلي لاستبانة الاحترق الأكاديمي تم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجات الفقرات ودرجات الأبعاد وذلك بعد حذف درجة الفقرة من درجة البعد الذي تنتمي إليه، وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط لفقرات بعد "الإنهاك" بين (٠,٥١١) إلى (٠,٧٤٠)، ولفقرات بعد "عدم الاندماج" بين (٠,٤٩٦) إلى (٠,٦٨١)، أما معامل الارتباط بين بعدي الاستبانة فقد بلغ (٠,٤٢٦)، وجميع قيم معاملات الارتباط كانت دالة عند مستوى (٠,٠١)، مما سبق يتبين تحقق الاتساق الداخلي للاستبانة.

ب. الصدق البنائي Construct Validity:

للتحقق من الصدق البنائي لاستبانة الاحترق الأكاديمي تم استخدام التحليل العامل التوكيدي وذلك باستخدام طريقة المربعات الصغرى الموزونة قطرياً (DWLS) وهي الأكثر مناسبة

للمقاييس التي تتبع تدرج ليكرت، وقد دلت النتائج على وجود مطابقة جيدة لنموذج القياس حيث جاءت قيم مؤشرات حسن المطابقة كما يلي

$$\chi^2/df = 1.97, GFI = 0.977, CFI = 0.963, TLI = 0.962, IFI = 0.968, RMSEA = 0.062$$

وهذه القيم مقبولة مما يدل على مطابقة نموذج القياس لاستبانة الاحتراق الأكاديمي،

ويوضح الجدول (٣) قيم التشبعات المعيارية ودلالاتها الإحصائية لفقرات المقياس:

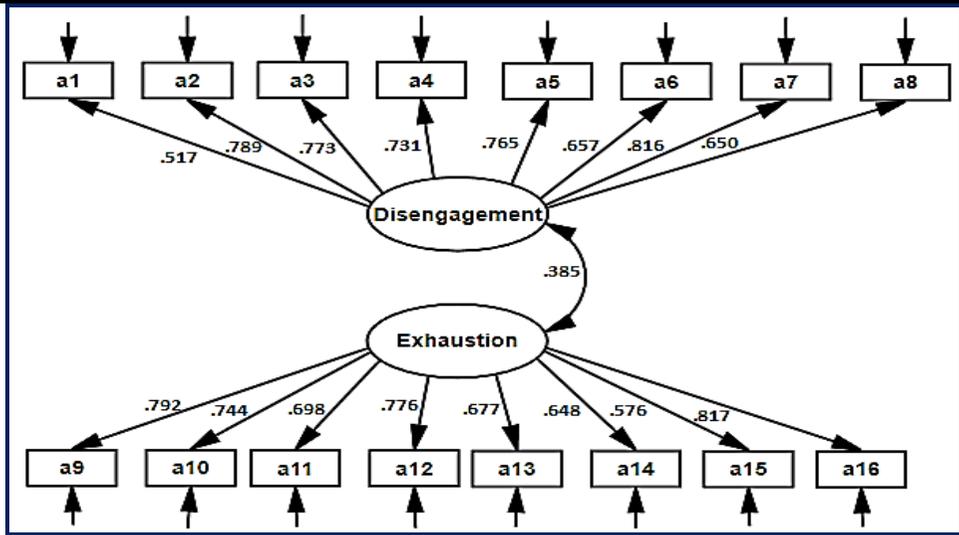
جدول (٣) قيم التشبعات المعيارية ودلالاتها الإحصائية لفقرات مقياس الاحتراق الأكاديمي وفق التحليل العاملي التوكيدي:

الفقرات	التشبعات المعيارية	الخطأ المعياري	قيمة "Z"	الفقرات	التشبعات المعيارية	الخطأ المعياري	قيمة "Z"
عدم الإنهاك				عدم الاندماج			
١	٠,٥١٧	٠,٠٥٨	**٨,٩١	٩	٠,٧٩٢	٠,٠٦٠	**١٣,٢٠
٢	٠,٧٨٩	٠,٠٥٦	**١٤,٠٩	١٠	٠,٧٤٤	٠,٠٧١	**١٠,٤٨
٣	٠,٧٧٣	٠,٠٦٨	**١١,٣٧	١١	٠,٦٩٨	٠,٠٦٤	**١٠,٩١
٤	٠,٧٣١	٠,٠٥٥	**١٣,٢٩	١٢	٠,٧٧٦	٠,٠٥٥	**١٤,١١
٥	٠,٧٦٥	٠,٠٧٤	**١٠,٣٤	١٣	٠,٦٧٧	٠,٠٦٢	**١٠,٩٢
٦	٠,٦٥٧	٠,٠٥٦	**١١,٧٣	١٤	٠,٦٤٨	٠,٠٦٦	**٩,٨٢
٧	٠,٨١٦	٠,٠٥٨	**١٤,٠٧	١٥	٠,٥٧٦	٠,٠٦٣	**٩,١٤
٨	٠,٦٥٠	٠,٠٧٥	**٨,٦٧	١٦	٠,٨١٧	٠,٠٧٣	**١١,١٩

**دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١)

ويتبين من الجدول (٣) أن قيم التشبعات المعيارية لفقرات بعد "عدم الاندماج" تراوحت بين (٠,٥١٧ إلى ٠,٧٨٩)، ولفقرات بعد "عدم الإنهاك" تراوحت بين (٠,٥٧٦ إلى ٠,٨١٧)، وتراوحت قيم "Z" بين (٨,٦٧ إلى ١٤,١١)، ويلاحظ أن قيم التشبعات المعيارية كانت جميعها مقبولة (أكبر من ٠,٥) ودالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١).

الإسهام النسبي للشغف الأكاديمي وإستراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي في التنبؤ بالاحترق الأكاديمي لدى الطلبة المعلمين



شكل (٣) التشبعات المعيارية لفقرات مقياس الاحتراق الأكاديمي

وبناءً على نتائج التحليل العاملي التوكيدي السابق ذكرها، تم التحقق من الصدق التمييزي والذي يعني مدى تميز ما يقيسه البعد عما تقيسه باقي الأبعاد، ويتحقق الصدق التمييزي حينما تكون نسبة التباين المستخلص (AVE) أكبر من أقصى تباين مشترك (MSV) للبعد، وقد بلغت نسبة التباين المستخلص للبعدين (عدم الاندماج، الإنهاك) (٠,٥١٦، ٠,٥١١) على الترتيب، في حين بلغت قيمة أقصى تباين مشترك (٠,١٤٨)، ويلاحظ أن قيمة نسبة التباين المستخلص لكل بعد أكبر من قيمة أقصى تباين مشترك، وهذا يعني تحقق الصدق التمييزي لأبعاد الاستبانة.

ج. ثبات الاستبانة Questionnaire Reliability:

تم حساب ثبات الاستبانة باستخدام معامل ألفا كرونباخ (α)، ومعامل أوميغا (ω)، حيث إن قيم معاملات الثبات باستخدام معادلة ألفا كرونباخ للبعدين (عدم الاندماج، الإنهاك) بلغت (٠,٧٢٩، ٠,٧٦٤) على الترتيب، وباستخدام معامل أوميغا (٠,٨٩٣، ٠,٨٨٧). ويلاحظ أن جميع قيم معاملات الثبات كانت مقبولة (أكبر من ٠,٧) (Taber, 2018)، مما يدل على ثبات الاستبانة.

نتائج الدراسة:

أولاً-نتائج الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على أنه " توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين درجات الطلاب عينة الدراسة على استبانة الاحتراق الأكاديمي ودرجاتهم على مقياس الشغف الأكاديمي. وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات الطلاب عينة الدراسة على استبانة الاحتراق الأكاديمي ودرجاتهم على مقياس الشغف الأكاديمي كما هو موضح بالجدول (٤):

جدول (٤) قيم معاملات ارتباط بيرسون بين درجات الطلاب عينة الدراسة على استبانة الاحتراق الأكاديمي ودرجاتهم على مقياس الشغف الأكاديمي

الاحتراق الأكاديمي			المتغيرات	
الدرجة الكلية	عدم الاندماج	الإنهاك		
الشغف الأكاديمي				
**٠,٢٥٨-	**٠,١٨٨-	**٠,٢٥٩-	الشغف الانسجامي	١
**٠,١٢٧	**٠,١٣٤	**٠,١٦٨	الشغف القهري	٢

**دالة عند مستوى (٠,٠١)

ويتضح من الجدول (٤) يتضح وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين درجات الطلبة عينة الدراسة على مقياس الاحتراق الأكاديمي ودرجاتهم على بعد "الشغف القهري"، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (٠,١٢٧)، كما يتبين وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين درجات الطلبة عينة الدراسة على مقياس الاحتراق الأكاديمي ودرجاتهم على بعد "الشغف الانسجامي"، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (-٠,٢٥٨). أيضاً يتبين وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين الشغف القهري وكل من (الإنهاك، عدم الاندماج) حيث بلغ قيم معاملات الارتباط (٠,١٦٨، ٠,١٣٤) على التوالي، كما يتبين وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين الشغف الانسجامي وكل من (الإنهاك، عدم الاندماج) حيث بلغ قيم معاملات الارتباط (-٠,٢٥٩، ٠,١٨٨) على الترتيب.

ثانياً-نتائج الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على أنه " توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين درجات الطلاب عينة الدراسة على استبانة الاحترق الأكاديمي ودرجاتهم على استبانة إستراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي.

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات الطلاب عينة الدراسة على استبانة الاحترق الأكاديمي ودرجاتهم على استبانة إستراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي، كما هو موضح بالجدول (٥):

جدول (٥) قيم معاملات ارتباط بيرسون بين درجات الطلاب عينة الدراسة على استبانة الاحترق الأكاديمي ودرجاتهم على استبانة إستراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي

الاحترق الأكاديمي			المتغيرات
الدرجة الكلية	عدم الاندماج	الإرهاك	
إستراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي			
٠,٠٣٦	٠,٠٣٤	٠,٠١٩	١ لوم الذات
٠,٠٦٤	٠,٠٥٠	٠,٠١٧	٢ لوم الآخرين
**٠,٢١٥	**٠,٢٣٨	**٠,١٠٢	٣ الاجترار
**٠,١٥٦	**٠,١٢٣	**٠,١٠٧	٤ التصور الكارثي
**٠,١٣٩-	**٠,١٧١-	*٠,٠٨٠-	٥ التقبل
**٠,٢٢١-	**٠,٢٤٤-	**٠,١٥٣-	٦ إعادة التركيز الايجابي
**٠,٢٧٣-	**٠,٣٢٨-	**٠,٢٠٣-	٧ التركيز على التخطيط
*٠,٠٨٦-	*٠,٠٩٤-	٠,٠٥٠-	٨ إعادة التقييم الايجابي
**٠,١٨٢-	**٠,٣١١-	**٠,١٠٠-	٩ التقليل من الأحداث

*دالة عند مستوى (٠,٠٥)، **دالة عند مستوى (٠,٠١)

ويتضح من الجدول (٥) وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين درجات

الطلبة عينة الدراسة على مقياس الاحترق الأكاديمي ودرجاتهم على استراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي (الاجترار، التصور الكارثي)، حيث بلغت قيم معاملات الارتباط (٠,٢١٥، ٠,١٥٦)، وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١). عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين درجات الطلبة عينة الدراسة على مقياس الاحترق الأكاديمي ودرجاتهم على استراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي (لوم الذات، لوم الآخرين)، حيث بلغت

قيم معاملات الارتباط (٠,٠٣٦, ٠,٠٦٤). وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين درجات الطلبة عينة الدراسة على مقياس الاحتراق الأكاديمي ودرجاتهم على إستراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي (التقبل، إعادة التركيز الإيجابي، التركيز على التخطيط، التقليل من الأحداث)، حيث بلغت قيم معاملات الارتباط (-٠,١٣٩, ٠,٢٢١-٠,٢٧٣, ٠,١٨٢). وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين درجات الطلبة عينة الدراسة على مقياس الاحتراق الأكاديمي ودرجاتهم على استراتيجية التنظيم المعرفي الانفعالي (إعادة التقييم الإيجابي)، حيث بلغت قيم معاملات الارتباط (٠,٠٨٦). مما سبق يتبين وجود ارتباط إيجابي دال إحصائياً بين إستراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي (الاجترار، التصور الكارثي، التقبل، إعادة التركيز الإيجابي، التركيز على التخطيط، إعادة التقييم الإيجابي، التقليل من الأحداث) وبين الاحتراق الأكاديمي لدى الطلبة عينة الدراسة. حيث كانت قيم معاملات الارتباط موجبة في حالة الإستراتيجيات اللاتكيفية (الاجترار، التصور الكارثي) للتنظيم المعرفي الانفعالي، وكانت سالبة في حالة الإستراتيجيات التكيفية (التقبل، إعادة التركيز الإيجابي، التركيز على التخطيط، التقليل من الأحداث، إعادة التقييم الإيجابي) للتنظيم المعرفي الانفعالي.

ثالثاً-نتائج الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث على أنه "يمكن التنبؤ بدرجات الطلاب عينة الدراسة على استبانة الاحتراق الأكاديمي بمعلومية درجاتهم على (استبانة الشغف الأكاديمي، استبانة إستراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي).

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل الانحدار الخطي المتعدد Multiple linear regression وذلك باعتبار أن الاحتراق الأكاديمي متغير تابع، وكل من الشغف الأكاديمي وإستراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي متغيرات مستقلة، وتم اجراء تحليل الانحدار المتعدد التدريجي Stepwise Multiple Linear Regression وتم التوصل إلى خمسة نماذج للانحدار كما هو موضح بالجدول (٦):

الإسهام النسبي للشغف الأكاديمي وإستراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي في التنبؤ بالاحترق الأكاديمي لدى الطلبة المعلمين

جدول (٦) نتائج تحليل تباين الانحدار المتعدد التدريجي للتنبؤ بدرجات الطلاب عينة الدراسة على استبانة الاحترق الأكاديمي بمعلومية درجاتهم على (استبانة الشغف الأكاديمي، استبانة إستراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي)

النموذج	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
الأول	الانحدار	٢٤٨٤٣,٦٩	١	٣٧٤,٦٣	٧٨,١٤	٠,٠١
	البواقي	٨١٨٠٢,٤٩	٧٨٠	٤,٧٩		
الثاني	الانحدار	٣١٢٢٢,٣٧	٢	٢٣٤,٠٦	٥٠,٠١	٠,٠١
	البواقي	٧٥٤٢٣,٨٢	٧٧٩	٤,٦٨		
الثالث	الانحدار	٣٥٢٩٠,٢	٣	١٨١,٦٢	٣٩,٥٩	٠,٠١
	البواقي	٧١٣٥٥,٩٩	٧٧٨	٤,٥٩		
الرابع	الانحدار	٣٧١٤٨,٣٤	٤	١٥٢,٧١	٣٣,٨٧	٠,٠١
	البواقي	٦٩٤٩٧,٨٥	٧٧٧	٤,٥١		
الخامس	الانحدار	٣٨٦٧٠,٢٥	٥	١٢٧,١٠	٢٨,٣٥	٠,٠١
	البواقي	٦٧٩٧٥,٩٤	٧٧٦	٤,٤٨		

ويتضح من الجدول (٦) أن نماذج الانحدار التي تم التوصل إليها كانت جميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وتم قبول النموذج السادس وقد بلغت قيمة "ف" لنموذج الانحدار السادس (٢٩,١٦) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠١، وقد تتضمن النموذج السادس المتغيرات المستقلة التالية (التركيز على التخطيط، الشغف الانسجامي، إعادة التركيز الإيجابي، الاجترار، التقليل من الأحداث، التصور الكارثي)، ويوضح الجدول (٧) قيم معاملات الارتباط المتعدد لنماذج الانحدار:

جدول (٧) قيم معاملات الارتباط المتعدد لنماذج الانحدار

نماذج الانحدار	المتغيرات المتضمنة في النموذج	معامل الارتباط المتعدد (R)	مربع معامل الارتباط المتعدد (R ²)	
			قبل التصحيح	بعد التصحيح Adjusted R ²
١	التركيز على التخطيط	٠,٢٧٣	٠,٠٧٥	٠,٠٧٤
٢	التركيز على التخطيط، الشغف الانسجامي	٠,٤٦١	٠,٢١٣	٠,٢١١
٣	التركيز على التخطيط، الشغف الانسجامي، إعادة التركيز الإيجابي	٠,٤١٣	٠,٢٦٣	٠,٢٦٠

نماذج الانحدار	مربع معامل الارتباط المتعدد (R ²)		معامل الارتباط المتعدد (R)	المتغيرات المتضمنة في النموذج
	بعد التصحيح Adjusted R ²	قبل التصحيح		
٤	٠,٢٨٦	٠,٢٩٠	٠,٥٣٨	التركيز على التخطيط، الشغف الانسجامي، إعادة التركيز الإيجابي، الاجترار
٥	٠,٣٠٢	٠,٣٠٧	٠,٥٥٤	التركيز على التخطيط، الشغف الانسجامي، إعادة التركيز الإيجابي، الاجترار، التقليل من الأحداث
٦	٠,٣٣٥	٠,٣٤٠	٠,٥٨٣	التركيز على التخطيط، الشغف الانسجامي، إعادة التركيز الإيجابي، الاجترار، التقليل من الأحداث، التصور الكارثي

ويتضح من الجدول (٧) أن قيمة معامل الارتباط المتعدد في النموذج السادس بلغت (٠,٥٨٣)، أما قيمة مربع معامل الارتباط المتعدد (المعدل) فقد بلغت (٠,٣٣٥) وهذا يعني أن المتغيرات المستقلة (التركيز على التخطيط، الشغف الانسجامي، إعادة التركيز الإيجابي، الاجترار، التقليل من الأحداث، التصور الكارثي) المتضمنة في النموذج السادس تفسر نسبة قدرها (٣٣,٥٪) من التباين في المتغير التابع (الاحترق الأكاديمي) ويوضح الجدول (٨) قيم معاملات الانحدار ودلالاتها الإحصائية:

جدول (٨) نتائج تحليل الانحدار الخطي المتدرج للتنبؤ بدرجات الطلاب عينة الدراسة على استبانة الاحترق الأكاديمي بمعلومية درجاتهم على (استبانة الشغف الأكاديمي، استبانة إستراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي)

النموذج	المتغيرات	معامل الانحدار غير المعياري	الخطأ المعياري	معامل الانحدار المعياري	قيمة "ت"
الأول	ثابت الانحدار	٤٥,٤٣	١,٧٧	-	**٢٥,٦١
	التركيز على التخطيط	١,٠٢-	٠,١٣	٠,٢٧٣-	**٧,٩٤-
الثاني	ثابت الانحدار	٣١,٠٨	٢,٠٥	-	**١٥,١٨
	التركيز على التخطيط	١,٥١-	٠,١٣	٠,٤٠٦-	**١٢,٠٣-
	الشغف الانسجامي	٠,٦٦-	٠,٠٦	٠,٣٩٥-	**١١,٦٩-
الثالث	ثابت الانحدار	٣٤,٣٩	٢,٠٣	-	**١٦,٩٢
	التركيز على التخطيط	١,٣٠-	٠,١٣	٠,٣٥٠-	**١٠,٤٤-
	الشغف الانسجامي	٠,٨٥-	٠,٠٦	٠,٥٠٧-	**١٤,٠٤-
	إعادة التركيز الإيجابي	٠,٩٧-	٠,١٣	٠,٢٦٦-	**٧,٣١-
	ثابت الانحدار	٣١,٦٢	٢,٠٦	-	**١٥,٣٣

الإسهام النسبي للشغف الأكاديمي وإستراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي في التنبؤ بالاحترق الأكاديمي لدى الطلبة المعلمين

النموذج	المتغيرات	معامل الانحدار غير المعياري	الخطأ المعياري	معامل الانحدار المعياري	قيمة "ت"
	التركيز على التخطيط	١,٥٤-	٠,١٣	٠,٤١٥-	**١١,٨٢-
	الشغف الانسجامي	٠,٨٠-	٠,٠٦	٠,٤٧٥-	**١٣,١٩-
	إعادة التركيز الإيجابي	١,١٩-	٠,١٤	٠,٣٢٦-	**٨,٧١-
	الاجترار	٠,٨٤	٠,١٦	٠,٢٠٣	**٥,٣٧
الخامس	ثابت الانحدار	٣٣,٧٤	٢,١٠	-	**١٦,١١
	التركيز على التخطيط	١,٣٢-	٠,١٤	٠,٣٥٥-	**٩,٥٤-
	الشغف الانسجامي	٠,٨٥-	٠,٠٦	٠,٥٠٧-	**١٣,٩٦-
	إعادة التركيز الإيجابي	١,١٠-	٠,١٤	٠,٣٠١-	**٨,٠٥-
	الاجترار	٠,٩٥	٠,١٦	٠,٢٢٩	**٦,٠٦
	التقليل من الأحداث	٠,٦٨-	٠,١٦	٠,١٧١-	**٤,٤٠-
السادس	ثابت الانحدار	٣٠,٩٩	٢,٠٩	-	**١٤,٨٠
	التركيز على التخطيط	١,١٩-	٠,١٤	٠,٣٢٠-	**٨,٦٩-
	الشغف الانسجامي	٠,٦٧-	٠,٠٧	٠,٣٩٨-	**١٠,٠٤-
	إعادة التركيز الإيجابي	١,١٢-	٠,١٣	٠,٣٠٨-	**٨,٤٢-
	الاجترار	٠,٧٦	٠,١٦	٠,١٨٥	**٤,٩١
	التقليل من الأحداث	١,٠٨-	٠,١٦	٠,٢٧٠-	**٦,٥٧-
	التصور الكارثي	١,٠٢	٠,١٦	٠,٢٦٣	**٦,٢١

**دالة عند مستوى (٠,٠١)

ويتضح من الجدول (٨) أن المتغيرات المستقلة (التركيز على التخطيط، الشغف الانسجامي، إعادة التركيز الإيجابي، الاجترار، التقليل من الأحداث، التصور الكارثي) تسهم إسهاماً دالاً إحصائياً في التنبؤ بالاحترق الأكاديمي لدى الطلبة المعلمين عينة الدراسة، حيث كانت قيم معاملات الانحدار المعيارية (في النموذج السادس) للمتغيرات المستقلة (التركيز على التخطيط، الشغف الانسجامي، إعادة التركيز الإيجابي، الاجترار، التقليل من الأحداث، التصور الكارثي) مساوية (-٠,٣٢٠، -٠,٣٩٨، -٠,٣٠٨، -٠,١٨٥، -٠,٢٧٠، -٠,٢٦٣) على التوالي، حيث تدل القيمة الموجبة على التأثير السلبي للمتغير المستقل على المتغير التابع، كما يتبين أن الاستراتيجيات التكيفية للتنظيم المعرفي الانفعالي (التركيز على التخطيط، إعادة التركيز الإيجابي، التقليل من الأحداث) تؤثر إيجابياً على المتغير التابع

(الاحترق الأكاديمي)، بينما تؤثر الاستراتيجيات اللاتكيفية للتنظيم المعرفي الانفعالي (الاجترار، التصور الكارثي) سلباً على المتغير التابع (الاحترق الأكاديمي)، كما أن المتغير المستقل (الشغف الانسجامي) يؤثر ايجاباً على المتغير التابع (الاحترق الأكاديمي).
 مما سبق يمكن صياغة معادلة التنبؤ بالاحترق الأكاديمي من خلال كل من الشغف الأكاديمي واستراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي لدى الطلبة المعلمين بكلية التربية-جامعة أسيوط كما يلي:

$$\begin{aligned} & \text{الاحترق الأكاديمي} = (30,99) - (1,19) \times (\text{التركيز على التخطيط}) - (0,67) \times \\ & (\text{الشغف الانسجامي}) - (1,12) \times (\text{إعادة التركيز الإيجابي}) + \\ & (0,76) (\text{الاجترار}) - (1,08) \times (\text{التقليل من الأحداث}) + (1,02) \times \\ & (\text{التصور الكارثي}) \end{aligned}$$

ويلاحظ مما سبق أن متغير (التركيز على التخطيط) هو أكثر المتغيرات المستقلة إسهاماً في التنبؤ بالمتغير التابع (الاحترق الأكاديمي)، ويليه متغير (الشغف الانسجامي)، أما متغير (التصور الكارثي) فقد كان أقل المتغيرات المستقلة إسهاماً في التنبؤ بالمتغير التابع (الاحترق الأكاديمي). كما أن المتغيرات المستقلة (لوم الذات، لوم الآخرين، التقبل، إعادة التقييم الإيجابي، الشغف القهري) لا تسهم إسهاماً دال إحصائياً في التنبؤ بالاحترق الأكاديمي لدى الطلبة المعلمين عينة الدراسة.

رابعاً-نتائج الفرض الرابع:

ينص الفرض الرابع على أنه " توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب عينة الدراسة على المتغيرات: الشغف الأكاديمي، إستراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي، الاحترق الأكاديمي) وفقاً لمتغير التخصص الدراسي (علمي/أدبي).

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" للعينات المستقلة

Independent Samples T test كما هو موضح بالجدول (٩):

الإسهام النسبي للشغف الأكاديمي وإستراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي في التنبؤ بالاحترق الأكاديمي لدى الطلبة المعلمين

جدول (٩) نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات درجات الطلاب عينة الدراسة على المتغيرات: الشغف الأكاديمي، إستراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي، الاحترق الأكاديمي) وفقاً لمتغير التخصص الدراسي (علمي/أدبي)

المتغيرات	الشعب العلمية (ن=٢٩٥)		الشعب الأدبية (ن=٤٨٧)		قيمة "ت"	الدلالة الإحصائية
	ع	م	ع	م		
• إستراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي						
١	٦,٧١	١,٠٩	٦,٦٢	١,١٨	١,١٢	غير دالة
٢	٥,٧٣	١,٣٧	٥,٧٢	١,٢٨	٠,١٥	غير دالة
٣	٤,٩١	٢,٠٨	٤,٨٢	٢,٠٤	٠,٥٩	غير دالة
٤	٥,٢٦	٢,٠٦	٥,١٨	١,٩٤	٠,٥٦	غير دالة
٥	٦,٢٣	١,٢٧	٦,٢٨	١,٦١	٠,٤٤	غير دالة
٦	٥,٦٠	٢,٠٨	٥,٦٣	١,٢٠	٠,٢٨	غير دالة
٧	٥,٨٥	١,٨٨	٥,٨٢	١,٩٧	٠,٢٣	غير دالة
٨	٥,٤٧	١,٩٠	٥,٣٧	٢,١١	٠,٦٩	غير دالة
٩	٦,١٨	١,٨٠	٦,٠٩	١,٥٥	٠,٧٦	غير دالة
• الشغف الأكاديمي						
١	٣١,٥٦	٥,٧٩	٣٢,٣٧	٦,١٧	١,٨٢	غير دالة
٢	٢٦,٤٧	٤,٤٣	٢٨,٣٦	٥,١٦	٠,٠١	غير دالة
• الاحترق الأكاديمي						
١	٢٤,١٧	٥,٢٠	٢٢,٩٠	٤,٩٦	٠,٤٤	غير دالة
٢	٢٠,٢٩	٤,٨٩	٢١,١١	٤,٧٢	٠,٣٤	غير دالة
درجة كلية احترق أكاديمي	٤٤,٤٦	٥,٠٥	٤٤,٠٢	٤,٩٦	٠,٣٢	غير دالة

ملحوظة: م = المتوسط الحسابي، ع = الانحراف المعياري، درجات الحرية = ٧٨٠

ويتبين من الجدول (٩) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات درجات الطلبة عينة الدراسة على "الشغف القهري" تبعاً لمتغير التخصص الدراسي (علمي/أدبي) لصالح طلبة التخصص العلمي، حيث بلغت قيمة "ت" (٥,٢٣)، عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الطلبة عينة الدراسة على "الشغف الانسجامي" تبعاً لمتغير التخصص الدراسي، حيث بلغت قيمة "ت" (١,٨٢). كما يتبين عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الطلبة عينة الدراسة على مقياس الاحترق الأكاديمي تبعاً لمتغير التخصص الدراسي، حيث بلغت قيمة "ت" (٠,٣٢)، كما يتضح عدم

وجود فروق دالة إحصائياً في أبعاد مقياس الاحتراق الأكاديمي (عدم الاندماج، الإنهاك) حيث بلغت قيم "ت" (٠,٤٤، ٠,٣٤) على التوالي. كما يتبين من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الطلبة عينة الدراسة على إستراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي (إعادة التقييم الإيجابي، التقبل، التصور الكارثي، التركيز الإيجابي، التركيز على التخطيط، لوم الذات، التقليل من الأحداث، الاجترار، لوم الآخرين) تبعاً لمتغير التخصص الدراسي، حيث تراوحت قيم "ت" بين (٠,١٥ إلى ١,١٢). وتدلل هذه النتائج على وجود تقارب بين متوسطات درجات طلبة التخصصات العلمية وطلبة التخصصات الأدبية على مقياس استراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي ومقياس الاحتراق الأكاديمي.

مناقشة نتائج الدراسة:

أظهرت نتائج الفرض الأول وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الاحتراق الأكاديمي والشغف الأكاديمي (الانسجامي، والقهري)، حيث إن معامل الارتباط كانت قيمته موجبة في حالة الشغف القهري وسالبة في حالة الشغف الانسجامي. وتؤيد نتائج دراسة (Saville et al., 2018) النتائج المتعلقة بهذا السؤال والمتمثلة في تنبؤ الشغف القهري بإرهاق أكاديمي أعلى وبدافعية أقل. حيث تقل دافعية الطلبة ذوي الشغف القهري وينخفض مستوى تحصيلهم بسبب المستوى المرتفع من الضغط والارهاق المرتبط بدراساتهم. كما أكد ذلك (Stoeber et al., 2011) في دراستهم التي بينت وجود علاقة ارتباطية سلبية بين الشغف الانسجامي والاحتراق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، حيث إن الطلاب ذوي المستويات العالية من الشغف الانسجامي كان لديهم مستويات أقل من الاحتراق الأكاديمي وذلك مقارنة بالطلاب ذوي المستويات المنخفضة من الشغف الانسجامي، كما تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (Mudło-Głagolska & Larionow, 2023) التي بينت أن العلاقة الارتباطية بين الشغف القهري والاحتراق الأكاديمي أقل من العلاقة الارتباطية بين الشغف الانسجامي والاحتراق الأكاديمي. كما تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه بعض الدراسات منها: Lyndon et al., 2017; Al-Jarrah & Alrabee, 2020; Fernandez-

(Perez & Martin-Rojas, 2022) حيث أظهرت هذه الدراسات وجود علاقة ارتباطية

سالبة دالة إحصائياً بين الشغف الأكاديمي والاحترق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة. وبينت نتائج الفرض الثاني وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الاحترق الأكاديمي وإستراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي (الاجترار، التصور الكارثي، التقبل، إعادة التركيز الإيجابي، التركيز على التخطيط، إعادة التقييم الإيجابي، التقليل من الأحداث) لدى الطلبة عينة الدراسة، حيث كانت قيم معاملات الارتباط موجبة في حالة الإستراتيجيات اللاتكيفية للتنظيم المعرفي الانفعالي، وكانت سالبة في حالة الإستراتيجيات التكيفية للتنظيم المعرفي الانفعالي. وتتسق تلك النتيجة مع ما أشار إليه (Seibert et al., 2017) من أن درجة تعرض الطالب للاحترق الأكاديمي تعتمد على استراتيجيات التنظيم الانفعالي التي يوظفها لمواجهة الضغوط المرتبطة بالدراسة، فاستخدام الطلاب لاستراتيجيات تنظيم انفعالي سواء تكيفية أو غير تكيفية لمواجهة الضغوط المرتبطة بالدراسة يؤثر بشكل كبير على ما إذا كان الطالب سوف يعاني من الاحترق الأكاديمي أم لا، والذي بدوره سوف يؤثر على النتائج الأكاديمية للطلاب في المستقبل وتتفق هذه النتيجة مع ما أظهرته بعض الدراسة منها: (Tajik et al., 2018; Abdi Zarrin et al., 2019; Chen, 2021) حيث بينت هذه الدراسات أن الاحترق الأكاديمي يرتبط إيجابياً مع إستراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي غير التكيفي ويرتبط سلبياً مع إستراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي التكيفي.

أما نتائج الفرض الثالث فقد أظهرت أن المتغيرات المستقلة (التركيز على التخطيط، إعادة التركيز الإيجابي، التصور الكارثي، الشغف الأكاديمي، الاجترار) تسهم إسهاماً دال إحصائياً في التنبؤ بالاحترق الأكاديمي لدى الطلبة المعلمين عينة الدراسة، وقد كان متغير (التركيز على التخطيط) هو أكثر المتغيرات المستقلة إسهاماً في التنبؤ بالمتغير التابع (الاحترق الأكاديمي)، أما متغير (لوم الذات) فقد كان أقل المتغيرات المستقلة إسهاماً في التنبؤ بالمتغير التابع (الاحترق الأكاديمي). وهذا يعني أن زيادة استخدام الطلبة للاستراتيجيات التكيفية للتنظيم المعرفي الانفعالي (التركيز على التخطيط، إعادة التركيز الإيجابي) وانخفاض استخدامهم للاستراتيجيات غير التكيفية للتنظيم المعرفي الانفعالي (التصور الكارثي،

الاجترار) سيؤدي إلى التقليل من الاحتراق الأكاديمي لديهم. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتائج بعض الدراسات أن انخفاض الشغف الأكاديمي يسبب الاكتئاب والاحتراق الأكاديمي، فمن خلال فحص أعراض الاحتراق الأكاديمي، يمكن إدراك أن فقدان الشغف الأكاديمي هو أحد المؤشرات الدالة على الاحتراق الأكاديمي (Tynkkynen et al., 2012; Shariffard, 2014; Zaregar et al., 2017; Jagodics & Szabó, 2022). ومن ناحية أخرى تتفق هذه النتيجة جزئياً مع نتائج بعض الدراسات التي بينت جود تأثير دال إحصائياً للشغف الأكاديمي (تأثير سالب للشغف الانسجامي، وتأثير موجب للشغف القهري) على الاحتراق الأكاديمي لدى طلاب الجامعات (Ariani, 2021; Castillo et al., 2022; Landay et al., 2022; Izadpanah, 2023) ولدى المعلمين (Castillo et al., 2017; Shah et al., 2020).

وأظهرت نتائج الفرض الرابع وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الطلاب عينة الدراسة على بعد "الشغف القهري" وفقاً لمتغير التخصص الدراسي (علمي/أدبي) ولصالح طلبة التخصصات العلمية، وقد يرجع ذلك إلى طبيعة هذه التخصصات والتي تعتمد في دراستها بدرجة أساسية على عملية الحفظ والتذكر أكثر من الفهم، ما يتطلب منهم بذل الكثير من الجهد والوقت في ممارسة الأنشطة الأكاديمية (المخلافي، ٢٠١٠)، وبالتالي عدم توفر الوقت لممارسة الأنشطة الحياتية الأخرى، ما يؤدي إلى خلق الصراع، وبالتالي شعورهم بالقلق والتوتر أثناء وبعد المشاركة في النشاط الأكاديمي الشغفي. وتفسر هذه النتيجة أيضاً وفق ما ذكره (Zhao et al., 2015) حيث إن الطلبة ذوي الشغف القهري أكثر سلبية حيث يتحكم شغفهم فيهم خلال النشاط الأكاديمي الذي يمارسونه ويصبح جوهر حياتهم، فعدم قدرة الطلبة على السيطرة والتحكم بدوافعهم الداخلية في تحقيق المرونة والموازنة بين النشاط الأكاديمي الشغفي والأنشطة الأخرى يجعلهم أكثر سلبية ما يؤثر على دافعيتهم نحو ممارسة الأنشطة الأكاديمية، وبالتالي تحقيق أداء ضعيف. وتتفق هذه النتيجة مع ما أظهرته دراسة (حسبان، ٢٠٢١)، ودراسة (بريك، ٢٠٢٢) من وجود فروق دالة إحصائياً بين طلبة الجامعة في الشغف الأكاديمي القهري تعزى لأثر التخصص الدراسي

لصالح التخصصات الأدبية، في حين لا توجد فروق دالة إحصائياً بين طلبة الجامعة في الشغف الأكاديمي المتناغم تعزي لمتغير التخصص الدراسي. في حين تختلف نتائج الفرض الثالث مع ما أظهرته دراسة (Lee & Durksen, 2018) من عدم وجود تأثير دال إحصائياً لمتغير التخصص الدراسي (علمي/أدبي) على الشغف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.

كما بينت نتائج الفرض الرابع عدم فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الطلاب عينة الدراسة على مقياس إستراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي (إعادة التقييم الإيجابي، التقبل، التصور الكارثي، التركيز الإيجابي، التركيز على التخطيط، لوم الذات، التقليل من الأحداث، الاجترار، لوم الآخرين) وفقاً لمتغير التخصص الدراسي (علمي/أدبي)، وقد يرجع ذلك إلى أن طلبة الفرقة الثالثة والرابعة من الشعب العلمية والأدبية أصبحوا أكثر قدرة على التكيف مع بيئة التعلم الجامعي بما تتضمنه من مثيرات تتصل بمحتوى البرامج التعليمية وإستراتيجيات التدريس وتقييم مخرجات التعلم، وفي هذه المرحلة يكون الطالب متحملاً لمسئولية أكبر من حيث تنظيم وإدارة ذاته بشكل أفضل. كما أن طلبة الجامعة بغض النظر عن تخصصهم الدراسي يتعرضون إلى مواقف اجتماعية وانفعالية في بيئة ثقافية واجتماعية متقاربة. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت اليه دراسة (عفانة، ٢٠١٨)، ودراسة (عياش وفائق، ٢٠١٦) التي بينت عدم وجود فروق دالة إحصائياً في إستراتيجيات التنظيم الانفعالي لدى طلبة الجامعة تبعاً للتخصص الأكاديمي (علمي/ أدبي). ومن ناحية أخرى تختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة (النقيب، ٢٠٢٠) ودراسة (صالح، ٢٠٢٢) اللتان أظهرتا وجود فروق دالة إحصائياً بين طلاب الجامعات في إستراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي تبعاً للتخصص الدراسي.

أيضاً أظهرت نتائج الفرض الرابع عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الطلاب عينة الدراسة على مقياس الاحترق الأكاديمي ببعديه (عدم الاندماج، الإنهاك) وفقاً لمتغير التخصص الدراسي (علمي/أدبي). وهذا يعني أن طلبة التخصصات العلمية والأدبية يتعرضون للاحترق الأكاديمي بدرجات متقاربة، وقد ترجع هذه النتيجة إلى التقارب في

عدد المقررات الدراسية التي يدرسونها، بالإضافة إلى أنهم يدرسون عدد متساوي من المقررات التربوية، ويخضعون لنظام تعليمي واحد، ونظام التقييم والاختبارات ذاته، كما أنهم يمرون بخبرة التدريب الميداني على حد سواء حيث يخوضون تجربة التدريس مع الطلبة في المدارس، وهو ما يتطلب منهم التعامل مع عدد كبير من الطالب والتفاعل معهم، وتدريس المقرر، وبالتالي لم يكن هنا فروق بين الأقسام العلمية والأدبية في التعرض للاحتراق الأكاديمي. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (نصر وآخرون، ٢٠٢٣) والتي بينت عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين طلبة الجامعة في الاحتراق الأكاديمي تبعاً للتخصص الدراسي. بينما تختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة (الشهري، ٢٠٢٠)، ودراسة (Nadon et al., 2020)، ودراسة (عثمان ومحمد، ٢٠٢١)، حيث توصلت هذه الدراسات وجود فروق دالة إحصائياً في الاحتراق الأكاديمي ترجع لاختلاف التخصص الدراسي (علمي/أدبي).

خلاصة النتائج:

توصلت نتائج الدراسة الحالية إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الاحتراق الأكاديمي والشغف الأكاديمي (الانسجامي، والقهري)، حيث إن معامل الارتباط كانت قيمته موجبة في حالة الشغف القهري وسالبة في حالة الشغف الانسجامي. كما بينت النتائج وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الاحتراق الأكاديمي وإستراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي لدى الطلبة عينة الدراسة، حيث كانت قيم معاملات الارتباط موجبة في حالة الإستراتيجيات اللاتكيفية للتنظيم المعرفي الانفعالي، وكانت سالبة في حالة الإستراتيجيات التكيفية للتنظيم المعرفي الانفعالي. كما أظهرت نتائج الدراسة أن المتغيرات المستقلة (التركيز على التخطيط، إعادة التركيز الإيجابي، التصور الكارثي، الشغف الأكاديمي، الاجترار) تسهم إسهاماً دال إحصائياً في التنبؤ بالاحتراق الأكاديمي لدى الطلبة المعلمين عينة الدراسة. أما بالنسبة إلى دلالة الفروق في المتغيرات (الشغف الأكاديمي، الاحتراق الأكاديمي، استراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي) تبعاً لمتغير التخصص الدراسي (علمي/أدبي) فقد تبين وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الطلاب عينة

الدراسة على بعد "الشغف القهري" وفقاً لمتغير التخصص الدراسي (علمي/أدبي) ولصالح طلبة التخصصات العلمية، ومن ناحية أخرى فقد تبين عدم فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الطلاب عينة الدراسة على مقياس إستراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي، ومقياس الاحترق الأكاديمي تبعاً لمتغير التخصص الدراسي (علمي/أدبي).

توصيات ومقترحات:

- (١) اهتمام أعضاء هيئة التدريس بالجامعات بالأنشطة التي تجذب اهتمام الطلاب والتنوع في الوسائل المستخدمة والمهام المطلوبة وعدم المبالغة فيها لتجنب الاحترق الأكاديمي لديهم.
- (٢) عقد ندوات تثقيفية لطلبة الجامعة لتعريفهم بسبل ادارة الوقت، وعادات الاستذكار الجيد، وكيفية الالتزام بالمهام الدراسية وادائها، واطاحة الفرصة لهم للتعبير عن مشاعرهم وابداء رأيهم.
- (٣) مراعاة أعضاء هيئة التدريس لطرق الاختبارات وتقويم الطلاب وتنويعها وعدم اعتمادها على الحفظ لتقليل الإنهاك والقلق من الاختبارات الناتج عن الشغف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة ومن ثم خفض الاحترق الأكاديمي لديهم.
- (٤) عقد برامج ارشادية لطلبة الجامعة بهدف زيادة الإستراتيجيات التكيفية للتنظيم المعرفي الانفعالي والتقليل من الإستراتيجيات غير التكيفية للتنظيم الانفعالي مما قد يسهم في خفض الاحترق الأكاديمي لديهم.
- (٥) إجراء مزيد من الدراسات حول الاحترق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة والبحث عن العوامل التي تزيد أو تقلل من الاحترق الأكاديمي.

مراجع

- إسماعيل، دينا أحمد حسن (٢٠٢٠). إستراتيجيات التنظيم الانفعالي الأكاديمي المنبئة بالاحترق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة. *مجلة كلية التربية،* ٧٧ (١)، ١٧٤-٢٥٥.
- بريك، السيد رمضان (٢٠٢٢). النموذج الثنائي للشغف الأكاديمي لدى طلبة السنة الأولى المشتركة بجامعة الملك سعود في ضوء بعض المتغيرات. *المجلة التربوية،* ٩٧، ٤٥١-٤٧٨.
- الجراح، منار سامي (٢٠٢٠). *التحيزات المعرفية وعلاقتها بالتنظيم الانفعالي لدى طلبة جامعة اليرموك (رسالة ماجستير غير منشورة).* جامعة اليرموك.
- جلجل، نصرة محمد عبد الحميد، محرم، أمنية حسام الدين عبد العزيز، وأبو قوره، كوثر قطب محمد. (٢٠٢١). أثر النوع والتخصص الدراسي في الاحتراق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة. *مجلة كلية التربية-جامعة كفر الشيخ،* ١٠٣، ١٦٥-١٨٨.
- حسبان، تمارا قاسم (٢٠٢١). *أثر الكفاءة الذاتية الأكاديمية والتكيف الأكاديمي وأسلوب التعلم بالشغف الأكاديمي (رسالة دكتوراه غير منشورة).* جامعة اليرموك.
- الشهري، على بن عبد الرحمن (٢٠٢٠). الاحتراق الأكاديمي وعلاقته بالهناء الذاتي الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية،* ١٧، ١٧٩-٢٠٤.
- صالح، أفرح إبراهيم سعيد. (٢٠٢٢). *استراتيجيات التنظيم الانفعالي وعلاقتها بالاستقرار النفسي لدى طلبة الجامعة. مجلة كلية التربية الأساسية،* (١١٤)، ٤٥١-٤٧٦.
- عثمان، ماجد محمد ومحمد، منال علي (٢٠٢١). الاحتراق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة خلال جائحة كوفيد-١٩ في ضوء الصمود النفسي وتوجهات أهداف الإنجاز. *مجلة التربية،* ١٨٩ (٥)، ٩٩-١٧٣.
- عفانة، محمد جاسر زكي (٢٠١٨). *التنظيم الانفعالي وعلاقته بالرضا عن الحياة لدي طلبة الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة (رسالة ماجستير غير منشورة).* الجامعة الإسلامية، غزة.
- عياش، ليث محمد، وفائق، صبا دريد (٢٠١٦). *التنظيم الانفعالي لدى طلبة الجامعة. مجلة كلية التربية الأساسية،* ٩٥، ٦١٣-٦٣٨.

الإسهام النسبي للشغف الأكاديمي وإستراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي في التنبؤ بالاحترق الأكاديمي لدى الطلبة المعلمين

المخلافي، عبد الحكيم عبده (٢٠١٠). فعالية الذات الأكاديمية وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى الطلبة: دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة صنعاء. *مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية*، (٢٦)، ٥١٤-٤٨١.

المنشاوي، عادل محمود محمد (٢٠١٥). نموذج بنائي للعلاقات بين النزعة للتسامح واستراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى الطلاب المعلمين. *مجلة كلية التربية*، ٢٥(٤)، ١٤١-٥٥.

ناصر، سلوى سعيد عبد الغني، وسعادة، مروة صلاح إبراهيم (٢٠٢٣). النموذج البنائي للعلاقات السببية بين استراتيجيات التنظيم الانفعالي والازدهار النفسي والشغف الأكاديمي لدى الطالبات المعلمات بكلية الاقتصاد المنزلي جامعة المنوفية. *مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية*، (٤٥)، ٢٦٢٨-٢٥٥٣.

نصر، إيناس فتحي كامل، وأبو النور، محمد عبد التواب، وهليل، محمد محمود (٢٠٢٣). الاحتراق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية*، ١٧(٣)، ٥٥٠-٥٠٦.

النقيب، إيناس فهمي (٢٠٢٠). الاستراتيجيات المعرفية للتنظيم الانفعالي وعلاقتها بكل من اليقظة العقلية والمرونة المعرفية لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية. *مجلة كلية التربية في العلوم النفسية*، ٤٤(٤)، ٤٦١-٣٥٥.

Abdi Zarrin, S., Akbarzadeh, M., & Mostafavi, M. (2019). The role of emotional regulation and academic burnout in the prediction of academic procrastination in students. *Cultural Psychology*, 3(1), 175-192.

Alamer, A., & Marsh, H. (2022). Exploratory structural equation modeling in second language research: An applied example using the dualistic model of passion. *Studies in Second Language Acquisition*, 44(5), 1477-1500.

Al-Jarrah, A., & Alrabee, F. (2020). Academic passion and its relationship to academic burnout among Yarmouk University students. *Jordanian Journal of Educational Sciences*, 16(4), 519-519.

Ariani, D. W. (2021). The Relationship of Passion, Burnout, Engagement, and Performance: An Analysis of Direct and Indirect Effects among

- Indonesian Students. *The Journal of Behavioral Science*, 16(2), 86-98.
- Belozerova, L., Zakharova, L., Silakova, M., & Semikasheva, I. (2018). Studying the phenomenon of early burnout of pedagogical university students. *Psychology and Psychotherapy: Research Study*, 1(1), 1-7.
- Bresó, E., Salanova, M., & Schaufeli, W. B. (2007). In search of the “third dimension” of burnout: Efficacy or inefficacy?. *Applied psychology*, 56(3), 460-478.
- Çakır, S., Akça, F., Kodaz, A. F., & Tulgarer, S. (2014). The survey of academic procrastination on high school students with in terms of school burn-out and learning styles. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 114, 654-662.
- Čapková, J. (2023). *The relationship between stress, academic burnout, and emotion regulation strategies* (Master's thesis). Utrecht University.
- Carvajal, B. P., Molina-Martínez, M. Á., Fernández-Fernández, V., Paniagua-Granados, T., Lasa-Aristu, A., & Luque-Reca, O. (2022). Psychometric properties of the Cognitive Emotion Regulation Questionnaire (CERQ) in Spanish older adults. *Aging & Mental Health*, 26(2), 413-422.
- Castillo, I., Álvarez, O., Esteva, I., Queralt, A., & Molina-García, J. (2017). Passion for teaching, transformational leadership and burnout among physical education teachers. *Revista de psicología del deporte*, 26(3), 57-61.
- Chamarro, A., Penelo, E., Fornieles, A., Oberst, U., Vallerand, R. J., & Fernández-Castro, J. (2015). Psychometric properties of the Spanish version of the Passion Scale. *Psicothema*, 27(4), 402-409.
- Chen, S. (2021). Academic burnout and its association with cognitive emotion regulation strategies among adolescent girls and boys. *Aggression and Violent Behavior*, 101698.
- Chichekian, T., & Vallerand, R. J. (2022). Passion for science and the pursuit of scientific studies: The mediating role of rigid and flexible persistence and activity involvement. *Learning and Individual Differences*, 93, 102104.
- Churampi-Cangalaya, R., Inga-Ávila, M., Ulloa-Ninahuamán, J., Inga-Ávila, J., Quispe, M., Inga-Aliaga, M., Huamán-Pérez, F., & Caballero, E. (2024). Technology anxiety (technostress) and academic burnout from online classes in university students. *International Journal of Data and Network Science*, 8(1), 515-522.

- Cojocariu, V. M., & Nechita, Z. (2011). On a Programme for Stimulating the Elementary Pupil's Emotional Intelligence through the Educational Process. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 11, 261-265.
- Curran, T., Hill, A. P., Appleton, P. R., Vallerand, R. J., & Standage, M. (2015). The psychology of passion: A meta-analytical review of a decade of research on intrapersonal outcomes. *Motivation and Emotion*, 39, 631-655.
- DiStefano, C., & Morgan, G. B. (2014). A comparison of diagonal weighted least squares robust estimation techniques for ordinal data. *Structural Equation Modeling: a multidisciplinary journal*, 21(3), 425-438.
- Farsijani, N., Besharat, M. A., & Moghadamzadeh, A. (2022). Predicting social adjustment based on attachment styles and cognitive emotion regulation strategies in adolescents. *Journal of psychologicalscience*, 21(109), 71-88.
- Foroughi, A., Khanjani, S., Naseri, M., & Goodarzi, G. (2023). Assessing psychometric properties of the Behavioral emotion regulation questionnaire in an Iranian population. *Iranian Journal of Psychiatry and Behavioral Sciences*, 17(2). <https://doi.org/10.5812/ijpbs-120516>
- Garnefski, N., & Kraaij, V. (2006). Cognitive emotion regulation questionnaire—development of a short 18-item version (CERQ-short). *Personality and individual differences*, 41(6), 1045-1053.
- Hall, N. C., Lee, S. Y., & Rahimi, S. (2019). Self-efficacy, procrastination, and burnout in post-secondary faculty: An international longitudinal analysis. *PloS one*, 14(12), e0226716.
- Hasani, J., Chashmi, S. J. E., Firoozabadi, M. A., Noory, L., Turel, O., & Montag, C. (2024). Cognitive emotion regulation mediates the relationship between big-five personality traits and internet use disorder tendencies. *Computers in Human Behavior*, 152, 108020.
- Hedrih, V. (2019). *Adapting psychological tests and measurement instruments for cross-cultural research: An introduction*. Routledge.
- Heng, Y. K., Liew, J. S. Y., Abdullah, M. F. I. L., Tang, Y., & Prestopnik, N. (2023). ReWIND: A CBT-Based Serious Game to Improve Cognitive Emotion Regulation and Anxiety Disorder. *International Journal of Serious Games*, 10(3), 43-65.
- Horwood, M., Marsh, H. W., Parker, P. D., Riley, P., Guo, J., & Dicke, T. (2021). Burning passion, burning out: The passionate school principal, burnout, job satisfaction, and extending the dualistic model of passion. *Journal of Educational Psychology*, 113(8), 1668-1688.

- Izadpanah, S. (2023). The Mediating Role of Academic Passion in Determining the Relationship Between Academic Self-Regulation and Goal Orientation With Academic Burnout Among English Foreign Language (EFL) Learners. *Frontiers in Psychology, 13*, 933334.
- Jagodics, B., & Szabó, É. (2022). Student burnout in higher education: a demand-resource model approach. *Trends in Psychology, 1*-20.
- Jenaabadi, H., Nastiezaie, N., & Safarzaie, H. (2017). The relationship of academic burnout and academic stress with academic self-efficacy among graduate students. *The Educational Review, 49*(3), 65-76.
- Kalantarian, E., Homaei, R., & Bozorgi, Z. D. (2024). Effects of emotional schema therapy and dialectical behavior therapy on cognitive emotion regulation in patients with bipolar II disorder. *Modern Care Journal, 21*(1), 1-7.
- Kilic, R., Nasello, J. A., Melchior, V., & Triffaux, J. M. (2021). Academic burnout among medical students: respective importance of risk and protective factors. *Public Health, 198*, 187-195.
- Kline, R. B. (2023). *Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford publications.
- Kyriazos, T., & Poga-Kyriazou, M. (2023). Applied psychometrics: Estimator considerations in commonly encountered conditions in CFA, SEM, and EFA practice. *Psychology, 14*(5), 799-828.
- Landay, K., Arena Jr, D. F., & King, D. A. (2022). Passion in the pit: The effects of harmonious and obsessive passion on nurse burnout. *Journal of Managerial Psychology, 37*(3), 192-205.
- Lavoie, C. E., Vallerand, R. J., & Verner-Filion, J. (2021). Passion and emotions: The mediating role of cognitive appraisals. *Psychology of Sport and Exercise, 54*, 101907.
- Lee, J., & Durksen, T. L. (2018). Dimensions of academic interest among undergraduate students: passion, confidence, aspiration and self-expression. *Educational Psychology, 38*(2), 120-138.
- Lim, S. X. T. (2023). The role of emotion regulation on the relationship between academic burnout and daily affect in university students—an experience sampling study.
- Lyndon, M. P., Henning, M. A., Alyami, H., Krishna, S., Zeng, I., Yu, T. C., & Hill, A. G. (2017). Burnout, quality of life, motivation, and academic achievement among medical students: A person-oriented approach. *Perspectives on medical education, 6*, 108-114.

- Marsh, H. W., Vallerand, R. J., Lafrenière, M. A. K., Parker, P., Morin, A. J., Carbonneau, N., ... & Paquet, Y. (2013). Passion: Does one scale fit all? Construct validity of two-factor passion scale and psychometric invariance over different activities and languages. *Psychological assessment*, 25(3), 796-809.
- Mohsenabadi, H., & Fathi-Ashtiani, A. (2021). Evaluation of psychometric properties of the Persian version of the short form of Cognitive Emotion Regulation Questionnaire (CERQ-18). *Health Monitor Journal of the Iranian Institute for Health Sciences Research*, 20(2), 167-178.
- Morilla-luchenA, A., & Vázquez-Aguado, O. (2023). Pasi3n por el trabajo y compromiso organizacional en profesionales que trabajan con personas migrantes: aproximaci3n en entidades espa3oladas. *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, 30(2), 228-249.
- Mudło-Głagolska, K., & Larionow, P. (2023). The role of study passion in the subjective vitality, academic burnout and stress: The person-oriented approach and latent profile analysis of study passion groups.
- Mudło-Głagolska, K., Lewandowska, M., & Kasprzak, E. (2019). Adaptacja i walidacja narzēdzia do badania pasji harmonijnej i pasji obsesyjnej: Passion Scale Marsha i wsp3łpracownik3w. *Przegląd Psychol*, 62(1), 59-75.
- Nadon, L., Babenko, O., Chazan, D., & Daniels, L. M. (2020). Burning out before they start? An achievement goal theory perspective on medical and education students. *Social Psychology of Education*, 23(4), 1055-1071.
- Nasir Zade, B., Yavari, B., & Biazar, R. (2022). The Relationship Between Cognitive Emotion Regulation Strategies And Psychotherapy And Academic Burnout In Students. *International Journal of Medical Investigation*, 11(4), 159-172.
- Orosz, G., Vallerand, R. J., B3the, B., T3th-Király, I., & Paskuj, B. (2016). On the correlates of passion for screen-based behaviors: The case of impulsivity and the problematic and non-problematic Facebook use and TV series watching. *Personality and Individual Differences*, 101, 167-176.
- Rahmatpour, P., Chehrzad, M., Ghanbari, A., & Sadat-Ebrahimi, S. R. (2019). Academic burnout as an educational complication and promotion

- barrier among undergraduate students: A cross-sectional study. *Journal of education and health promotion*, 8, 1-4.
- Reis, D., Xanthopoulou, D., & Tsaousis, I. (2015). Measuring job and academic burnout with the Oldenburg Burnout Inventory (OLBI): Factorial invariance across samples and countries. *Burnout research*, 2(1), 8-18.
- Reyes-de-Cózar, S., Merino-Cajaraville, A., & Salguero-Pazos, M. R. (2023). Avoiding Academic Burnout: Academic Factors That Enhance University Student Engagement. *Behavioral Sciences*, 13(12), 1-18.
- Rodrigues, F., & Teixeira, D. (2023). The relationships between passions, intentions, habit and exercise frequency. *Journal of Sports Sciences*, 41(8), 803-811.
- Rossi, G., Brancart, X., & Diaz-Batanero, C. (2023). Psychometric Properties of the Cognitive Emotion Regulation Questionnaire and Shortened Versions in Dutch Speaking Community-Dwelling Older Adults. *Journal of Emotion and Psychopathology*, 1(1), 175-195.
- Rousseau, F. L., & Vallerand, R. J. (2008). An examination of the relationship between passion and subjective well-being in older adults. *The International Journal of Aging and Human Development*, 66(3), 195-211.
- Saba, B., & Imanparvar, S. (2021). The Role of Academic Emotion Regulation and Resilience in Predicting Students' Academic Burnout. *J Sch Psychol*, 9(4), 62-73.
- Santos, A. C., Simões, C., Daniel, J. R., & Arriaga, P. (2023). Portuguese validation of the Cognitive Emotion Regulation Questionnaire short version in youth: Validity, reliability and invariance across gender and age. *European Journal of Developmental Psychology*, 20(2), 384-399.
- Saville, B. K., Bureau, A., Eckenrode, C., & Maley, M. (2018). Passion and burnout in college students. *College Student Journal*, 52(1), 105-117.
- Schaufeli, W. B., Leiter, M. P., & Maslach, C. (2009). Burnout: 35 years of research and practice. *Career development international*.
- 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.
- Shah, S. N., Sajid, B., & Siddiq, M. (2020). Passion and Burnout among Teachers of Special Education Institutes in Peshawar. *Pakistan Journal of Social and Clinical Psychology*, 18(1), 56-60.

- Sharifard, F., Nourozi, K., Hosseini, M. A., Asayesh, H., & Nourozi, M. (2014). Related factors with academic burnout in nursing and paramedics students of Qom University of Medical Sciences in 2014. *Journal of nursing education*, 3(3), 59-68.
- Stevens, J. P. (2012). *Applied multivariate statistics for the social sciences*. Routledge. 5th Ed, New York: Routledge.
- Tajik, S., Moharami, J., & Daneshparvar, H. (2018). On the relationship between personality characteristics and cognitive emotion regulation with academic burnout among female high school students. *Journal of School Psychology*, 7(3), 68-87.
- Turner, P. (2020). Critical values for the Durbin-Watson test in large samples. *Applied Economics Letters*, 27(18), 1495-1499.
- Tynkkynen, L., Vuori, J., & Salmela-Aro, K. (2012). The role of psychological control, socioeconomic status and academic achievement in parents' educational aspirations for their adolescent children. *European Journal of Developmental Psychology*, 9(6), 695-710.
- Vacca, M., Cerolini, S., Zegretti, A., Zagaria, A., & Lombardo, C. (2023). Bullying victimization and adolescent depression, anxiety and stress: the mediation of cognitive emotion regulation. *Children*, 10(12), 1897.
- Vallerand, R. J. (2015). *The psychology of passion: A dualistic model*. Series in Positive Psychology.
- Vallerand, R. J., Blanchard, C., Mageau, G. A., Koestner, R., Ratelle, C., Léonard, M., ... & Marsolais, J. (2003). Les passions de l'ame: on obsessive and harmonious passion. *Journal of personality and social psychology*, 85(4), 756-767.
- Vallerand, R. J., Paquette, V., & Richard, C. (2022). The role of passion in psychological and cardiovascular responses: Extending the field of passion and positive psychology in new directions. *Frontiers in Psychology*, 12, 744629.
- Vallerand, R. J., Salvy, S. J., Mageau, G. A., Elliot, A. J., Denis, P. L., Grouzet, F. M., & Blanchard, C. (2007). On the role of passion in performance. *Journal of personality*, 75(3), 505-534.
- 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.
- Virtanen, T. E., Lerkkanen, M. K., Poikkeus, A. M., & Kuorelahti, M. (2018). Student engagement and school burnout in Finnish lower-secondary

- schools: Latent profile analysis. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 62(4), 519-537.
- Zaregar, M., Ebrahimipour, H., Shaabani, Y., & Hooshmand, E. (2017). The relationship between motivation and academic burnout among students of health school, Mashhad University of Medical Sciences. *Development Strategies in Medical Education*, 4(1), 40-50.
- Zhang, X., Klassen, R. M., & Wang, Y. (2013). Academic burnout and motivation of Chinese secondary students. *International Journal of Social Science and Humanity*, 3(2), 134.
- Zhao, Y., St-Louis, A., & Vallerand, R. J. (2015). On the validation of the passion scale in Chinese. *Psychology of Well-being*, 5, 1-11.
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Lee, J. Y., & Podsakoff, N. P. (2003). Common method biases in behavioral research: a critical review of the literature and recommended remedies. *Journal of applied psychology*, 88(5), 879-903.

الإسهام النسبي للشغف الأكاديمي وإستراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي في التنبؤ بالاحتراق
الأكاديمي لدى الطلبة المعلمين
