الشغف الأكاديمي المتناغم ورأس المال النفسي كمتغيرين وسيطين بين التنظيم الذاتي والاحتراق الأكاديمي لدى عينة من طالبات جامعة الأزهر

إعداد

د.عفاف سعيد فرج البديوي

أستاذ علم النفس التعليمي المساعد

كلية الدراسات الإنسانية بتفهنا الأشراف-دقهلية

جـــامعـــــــــــة الأزهـــــــــــر

ملخص البحث:

استهدف البحث الكشف عن التأثيرات المباشرة وغير المباشرة للتنظيم الذاتي كمتغير مستقل في الاحتراق الأكاديمي كمتغير تابع من خلال الشغف الأكاديمي المتناغم ورأس المال النفسي كمتغيرين وسيطين، وكذلك استهدف الكشف عن التأثيرات المباشرة للشغف الأكاديمي المتناغم ورأس المال النفسي في الاحتراق الأكاديمي، وذلك من خلال نموذج سببي مقترح اقترحت فيه الباحثة عدم وجود تأثيرات مباشرة أو غير مباشرة للتنظيم الذاتي في الاحتراق الأكاديمي وكذلك عدم وجود تأثيرات مباشرة للتنظيم الذاتي في كل من الشغف الأكاديمي المتناغم ورأس المال النفسي وعدم وجود تأثيرات مباشرة لكل من الشغف الأكاديمي المتناغم ورأس المال النفسي في الاحتراق الأكاديمي، وشارك في البحث(٤٦٠) طالبة من طالبات شعبة اللغة الإنجليزية(تربوي) بكلية الدراسات الإنسانية بتفهنا الأشراف، وطبق عليهن مقاييس الشغف الأكاديمي المتناغم ورأس المال النفسي والتنظيم الذاتي والاحتراق الأكاديمي، وباستخدام المنهج التحليلي الوصفي وأسلوب تحليل المسار أظهرت النتائج وجود مطابقة جيدة بين أنموذج تحليل المسار المقترح وبيانات عينة البحث، ووجود تأثير مباشر ودال إحصائيًا للتنظيم الذاتي في الاحتراق الأكاديمي والشغف الأكاديمي المتناغم ورأس المال النفسي، كما وجد تأثير مباشر ودال إحصائيًا للشغف الأكاديمي المتناغم في الاحتراق الأكاديمي، وعدم وجود تأثير مباشر ودال إحصائيًا لرأس المال النفسي في الاحتراق الأكاديمي، ووجودد تأثير غير مباشر ودال إحصائيًا للتنظيم الذاتي في الاحتراق الأكاديمي من خلال الشغف الأكاديمي المتناغم ورأس المال النفسي كمتغيرين وسيطين ، وعدم وجود تأثير غير مباشر ودال إحصائيًا للتنظيم الذاتي في الاحتراق الأكاديمي من خلال رأس المال النفسي، ووجود تأثير غير مباشر ودال إحصائيًا للتنظيم الذاتي في الاحتراق الأكاديمي من خلال الشغف الأكاديمي المتناغم لدى طالبات كلية الدراسات الإنسانية بتفهنا الأشراف جامعة الأزهر المشاركات في البحث.

الكلمات المفتاحية:الشغف الأكاديمي المتناغم–رأس المال النفسي–التنظيم الذاتي– الاحتراق الأكاديمي.

Research Summary:

The research aimed to reveal the direct and indirect effects of self-regulation as an independent variable on academic burnout as a dependent variable through harmonious academic passion and psychological capital as mediating variables. It also aimed to reveal the direct effects of harmonious academic passion and psychological capital on academic burnout, through a proposed causal model. In it, the researcher suggested that there are no direct or indirect effects of self-regulation on academic burnout, as well as the absence of direct effects of self-regulation on both harmonious academic passion and psychological capital, and the absence of direct effects for both harmonious academic passion and psychological capital on academic burnout, and he participated in the research. (460) female students from the English Language Division (Educational) at the College of Human Studies under supervision, and the four standards were applied to them, and using the descriptive analytical method and the regression analysis method, the results showed that there was a good match between the proposed path analysis model and the data of the research sample, and the presence of a direct and statistically significant effect of organization. Self-regulation in academic burnout, harmonious academic passion, and psychological capital. There was also a direct and statistically significant effect of harmonious academic passion in academic burnout, and the absence of a direct and statistically significant effect of psychological capital in academic burnout, and the presence of an indirect and statistically significant effect of self-regulation in academic burnout through. Harmonious academic passion and psychological capital as mediating variables, and the absence of an indirect and statistically significant effect of self-regulation on academic burnout through psychological capital, and the presence of an indirect and statistically significant effect of self-regulation on academic burnout through harmonious academic passion among female students of the College of Humanities Studies in Tafahana Al-Ashraf Al-Azhar University Research Participations.

key words: Harmonious academic passion - psychological capital - self-regulation - academic burnout.

مقدمة البحث:

يعد انتقال الطالب من المرحلة الثانوية إلى المرحلة الجامعية تحديا يتضمن العديد من المشكلات النفسية والأكاديمية نتيجة لتزايد الضغوط الحياتية والمتطلبات الأكاديمية وتكوين علاقات اجتماعية جديدة، مما قد يترتب عليها مشاعر سلبية نحو الحياة الجامعية، هذه المشاعر السلبية ينتج عنها احتراق أكاديمي يقيد إمكانات هؤلاء الطلاب ويحول بينهم وبين أهدافهم وتطلعاتهم، ويحتاج الطالب الجامعي إلى تجاوز هذا الاحتراق والبحث عن مكامن القوة النفسية لديه لمساعدته على تجاوز الاحتراق والأحداث الضاغطة وتحقيق ذاته والاندماج بإيجابية في الحياة الأكاديمية وبث روح الأمل والتفاؤل والصمود الأكاديمي وفاعليته الذاتية وشغفه بالحياة الأكاديمية بصفة عامة.

ويعد التنظيم الذاتي لدى المتعلمين أحد المتغيرات الفاعلة التي لها دور رئيس وتساعد المتعلم في بناء المعلومة والمهارة النفسية، ومن خلاله يستطيع المتعلم أيضا أن يضبط ويكيف سلوكه بناءً على اعتقاداته وتصوراته حول النتائج التي سوف تترتب على سلوكه، كما أنها تسهم في إحداث التغيرات التي تحدث على السلوك (الدرخي، ٢٠١٦، ٦).

وعرف الأبيض والعنزي (٢٠٢٠ ، ١٣٧) التنظيم الذاتي بأنه مجموعة من المهارات يستخدمها الطالب لمساعدته على الفهم والاندماج في الحياة التعليمية وقدرته على اجتياز المهام من خلال اعتماده في بعض الوقت على المساعدة الاجتماعية من الآخرين والتخطيط وتحديد الأهداف والمراقبة الذاتية وبذل الجهد في فهم معلوماته الأكاديمية.

وقدم باندورا في نظريته المعرفية الاجتماعية إطارا نظريا مناسبا لتطوير التنظيم الذاتي للتعلم وفقا لسياق العوامل والسلوكيات، ويوفر متغير التنظيم الذاتي هذه الفرصة اللازمة للتحكم في تعلم الطلاب، والتنظيم الذاتي كمتغير يؤدي دورا في العلاقة بين الشغف الأكاديمي والاحتراق الأكاديمي(Izadpanah, 2023,2).

ويفيد التنظيم الذاتي في تصميم عملية التعلم الخاصة بالطلاب والتحكم فيها وتوجيههم، فالطلاب يميلون إلى التعلم وتقييم عملية التعلم بأكملها ويعتقدون أن هذه العملية بدورها تقلل من الاحتراق الأكاديمي لدى الطلاب(Nikos & George, 2005,321)

كما أن التنظيم الذاتي للتعلم يتضمن مراقبة الأشخاص لسلوكهم والحكم على هذا السلوك وفقا لمعاييرهم وأهدافهم، ونتيجة لذلك فإن التنظيم الذاتي للتعلم يتضمن ضبط هذا السلوك ومن ثم التحكم في الضغوط والاحتراق الذي يواجه الأشخاص (Sahaghi & Moridi,2015,46).

ويذكر Zimmerman & Labuhn (2012,65) أن التنظيم الذاتي يقلل من عمليات الإخفاق الأكاديمي ويزيد من المثابرة والتحصيل لأنه يساعد الطالب الجامعي على استثمار طاقته الفكرية من خلال تنظيمها بطريقة مرنة للوصول إلى الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها، كما أن الطلاب الذين لديهم تنظيم ذاتي للجوانب المعرفية والتحفيزية والسلوكية لوظائفهم الأكاديمية هم أكثر فعالية من الطلبة غير المنظمين ذاتيا.

كما أن الشعور القوي بالتنظيم الذاتي الأكاديمي وتوجيه الهدف يعمل على تحسين المواقف الفردية الإيجابية لدى المتعلمين والمشاركة الإيجابية للأقران داخل قاعات الدراسة، فضلا عن المشاركة في الأنشطة الأكاديمية الصفية واللاصفية (Wang, Yang, & Li, 2021,2 ؛ Alt, Weinberger, Heinrichs& Naamati-Schneider, 2023,14180)

يتضح مما سبق أن التنظيم الذاتي من المتغيرات المسهمة في الأداء الأكاديمي والمشاعر الأكاديمية تجاه البيئة الجامعية، وأن مرحلة الجامعة من أهم المراحل التي في أشد الحاجة إلى التنظيم الذاتي، وكلما كان الطلاب أكثر تنظيما لتعلمهم كلما كان الطلاب أكثر تفاعلا واندماجا في الحياة الأكاديمية وأكثر أملا وصمودا وفاعلية، ولديهم شغف بالحياة الأكاديمية وأكثر قدرة على مواجهة المشاكل والأحداث الضاغطةالتي ينتج عنها الاحتراق الأكاديمي، ومن ثم فإنه من الناحية النظرية يمثل التنظيم الذاتي أحد أهم المتغيرات لتفسير الشغف الأكاديمي المتناغم ورأس المال النفسي والاحتراق الأكاديمي.

ويعد الشغف Passion من المتغيرات النفسية التي تنعكس آثارها على النواحي الأكاديمية والاجتماعية والانفعالية للطالب، فالشغف خبرة إنسانية بدونها لن يجد المتعلم لحياته معنى، ويعد متغيرا حيويا للتعلم إلى الحد الذي من الممكن أن يتم ذكره كعامل تعليمي أساسي، حيث يرتبط ارتباطا وثيقا بعملية التعلم ويزودالمتعلم بطاقة نفسية للمشاركة والاندماج في الأنشطة الأكاديمية (عبداللطيف،٢٨٩،٢٠٢٢).

ويشير الشغف الأكاديمي إلى مقدار الطاقة التي ينفقها المتعلم في آداء عمله الأكاديمي، بالإضافة إلى مقدار الفعالية والكفاءة المحققة ويساعد الشغف الطلاب في المحافظة على

جهودهم المباشرة للتعلم واكتساب المهارات والرغبة في تحسين مستواهم، مما قد يؤدي إلى المشاركة الفعالة في الأنشطة الجامعية والمشاركة في الأنشطة الصفية والتكيف مع ثقافة الجامعة والعلاقة الجيدة مع المعلمين والطلاب الآخرين

(Chichekian& Vallerand, 2022,103)

وطرح Vallerand, Blanchard, Mageau, Koestner, Ratelle, Léonard, & Marsolais, (2003,757) نموذجهم الثنائي عن الشغف لشرح أهميته وتأثيره موضحين أنه ميل قوي للفرد تجاه نشاط له قيمة عالية يحبه الفرد ويبذل فيه الوقت والطاقة ويجد فيه المتعة والرفاهية ويحقق من خلاله حياة متوازنة وهادفة، ويتكون الشغف وفقا لهذا النموذج من بعدين هما الشغف الانسجامي(المتناغم)Harmonious passion والشغف الاستحواذي(القهري) Obsessive passion، ويسهم الشغف الأكاديمي الانسجامي في استمرار الاندماج بسعادة في العمل الأكاديمي، ويساعد في منع حدوث الخبرات التي تؤثر سلبا على الفرد بسبب الصراع النفسي وقلة الراحة النفسية، أما الشغف الاستحواذي فيسيطر هذا الشغف على مشاعر الفرد عند الاندماج في نشاط ما ويحدث بصفة متكررة ومستمرة.

ويرى(2015,21) Vallerand أن انفعالات المتعة والإثارة والحماسة نتائج مباشرة للشغف الانسجامي وليست مكونات له، ووفقا لهذا النموذج يتم الشغف عبر مراحل ثلاث هي: اختيار الفرد لنشاط ما من بين الأنشطة ، وتقييم الفرد للنشاط الذي تم اختياره، واستيعاب هذا النشاط كجزء من هوية الفرد.

وأوضحت نتائج دراسة (2022) Sverdlik, Rahimi, & Vallerand أن شغف طلاب الجامعة بدراستهم الأكاديمية له دور كبير في الأداء الأكاديمي والرفاهية النفسية والتنظيم الذاتي، كما توصلت نتائج Castillo, Álvarez, Esteva, Queralt, & Molina-García (2017). إلى أن الشغف الأكاديمي يعزز الهناء الذاتي ويحقق الحياة ذات المعنى التي تستحق أن تعاش ويقلل من الشعور بالاحتراق.

ويعد شغف الطلاب بالتعليم متغيرا مهما لفهم عملية التعلم ويعتبر نذيرا لها، هذا المتغير هو أيضا النقطة المحورية لمعظم النظريات المتعلقة بالفشل الأكاديمي Zhao, Liu, & Qi (2021,69)، والطلاب الشغوفون بالدراسة يولون اهتماما أكبر للقضايا والموضوعات التي يتعلمونها ويظهرون مزيدا من الالتزام بقواعد وأنظمة الجامعة ويتجنبون السلوكيات غير الملائمة

وغير المرغوب فيها ويؤدون بشكل أفضل في الامتحانات، كما أن تقوية الشغف يجعل النتائج الأكاديمية ذات مغزى للطلاب ويؤدي إلى زيادة التوجه نحو الهدف والتنظيم الذاتي ويقلل الاحتراق الأكاديمي لديهم (Izadpanah,2023,3).

ويمكن القول بأن الشغف الأكاديمي متغير مهم يؤثر في الحياة الأكاديمية لطلاب الجامعة وتنعكس آثاره على أدائهم الأكاديمي وعلاقاتهم الاجتماعية ومشاعرهم نحو العملية التعليمية فالطالب ذو الشغف يندمج في مهامه وأنشطته ويمارسها بحب ودافعية ذاتية وليس لدوافع خارجية، بل يمارسها من أجل التميز والإبداع والوصول إلى حالة من الرضا والسعادة والإحساس بمعنى الحياة ويستطيع التغلب على جميع الصعاب والضغوط التي تواجهه والتي تسبب احتراقه الأكاديمي، ومن ثم فإنه من الناحية النظرية يمثل الشغف الأكاديمي المتناغم أحد أهم المتغيرات لتفسير الاحتراق الأكاديمي.

ويعد رأس المال النفسي متغيرا حيويا والذي يشير إلى الموارد النفسية للفرد ويستخدم في عمليات التدخل لتخفيف الضغوط والاحتراق وتحقيق الرفاهية النفسية للأفراد، حيث يعد حالة إيجابية من الثقة بالنفس والشعور بالكفاءة والقدرة على وضع أهداف للحياة والعمل وإيجاد مسارات متنوعة لتحقيقها، بالإضافة إلى المثابرة والقدرة على تخطي الصعاب وتجاوز المحن وتفسير الأحداث بشكل إيجابي، حيث يتكون هذا المتغير من أربعة مكونات هي الأمل والتفاؤل والصمود النفسي والفعالية(You, 2016,18).

واعتبر(2012,812) Chen & Lim أن رأس المال النفسي مفهوم يتعلق بقوة الأفراد ومواقفهم تجاه النظرة العامة للحياة، كما أنه القدرة النفسية للأفراد لمواجهة الأحداث الضاغطة ويرتبط رأس المال النفسي بصورة إيجابية بالتفكير الابتكاري، كما يرتبط إيجابيا أيضا بالمهارات الحياتية المختلفة وجودة الحياة(Chaudhary, & Narad, 2022,2281) ، كما أن الأفراد ذوي رأس المال النفسي المرتفع لديهم قدرة أكبرعلى توسيع معارفهم ومعلوماتهم (Xi, Xu, & Wang, 2020,437) ، وتوصلت نتائج (2017) Jafri إلى وجود علاقة إيجابية بين رأس المال النفسي وبين مشاركة الطلاب في أنشطة التعلم، كما توصلت نتائج Hazan Liran & Miller (2019) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين رأس المال النفسي والتوافق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، كما وجد (2018) Chua, Ng, & Park تأثير سالب لرأس المال

النفسي في الاحتراق الأكاديمي، كما توصل(Wang, Bu, Li, Song, & Li (2021. إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين رأس المال النفسي والضغوط الأكاديمية

ويمكن القول بأن رأس المال النفسي يعمل على التوافق الحياتي والأكاديمي لدى الطالب الجامعي، ويساعده على التمتع بحياة جيدة، ويعد المعين الأكبر للأداء الأكاديمي ويعمل على امتصاص التأثير السلبي لكل من الضغوط الأكاديمية والاحتراق الأكاديمي.

وتعتبر المرحلة الجامعية من أهم المراحل التعليمية في حياة الطالب، إذ تثقل خلالها شخصية الطالب، حيث تزداد خبرته، وتتسع آفاقه، ويكتمل نموه ونضجه خلال دراسته الجامعية، ولكن ما يتعرض له من ضغوط أكاديمية تتأتى من الامتحانات المستمرة والقلق المصاحب لها وتوقعات الأداء المستقبلي، وتوقعات الوالدين والتطلعات المستقبلية للطالب يستنزف طاقته العقلية والانفعالية والجسدية، مما يجعله أكثر عرضة للاحتراق الأكاديمي(Hyytinen, Tuononen, Nevgi, & Toom, 2022,2).

ويعد الاحتراق الأكاديمي أحد أهم عوامل الضغط التي يتعرض لها الطالب الجامعي والذي قد يكون سببا في عدم قدرته على التكيف وإصابته ببعض المشكلات الصحية والاضطرابات النفسية

(Kim, Kim, & Lee, 2017,629)

ومفهوم الاحتراق تم تقديمه لأول مرة على يد Freudenberger (1974) في أوائل السبعينيات من القرن الماضي، وقد ركزت الدراسات التي تتناول مفهوم الاحتراق في باديء الأمر على أصحاب المهن الخدمية الذين يقدمون المساعدات للآخرين أو من يتطلب عملهم تفاعلا واسعا مع الآخرين مثل المعلمون والممرضات والأخصائيون النفسيون ، ثم ازدادت الدراسات لتشمل جميع الوظائف، ثم ازداد التوسع ليشمل الناحية الأكاديمية (منشاوي، ٢٠٢٢، ٤٨٨).

وقد أوضحت نتائج البحوث والدراسات أن الاحتراق الأكاديمي يعد ظاهرة خطيرة تؤثر سلبا على تحصيل الطلاب(Madigan & Curran ,2021)، ويتسبب في نقص دافعيتهم لحضور المحاضرات وأداءهم مهامهم، وعدم التزامهم بالمواعيد المحددة لتسليم مايكلفون به من مهام، وعدم قدرتهم على التركيز في المحاضرات وشعورهم بالملل والمعاناة من القلق والاكتئاب(Chen, 2021,1).

يتضح من خلال العرض السابق وجود علاقات منطقية بين متغيرات البحث الحالي(التنظيم الذاتي للتعلم والشغف الأكاديمي المتناغم ورأس المال النفسي والاحتراق الأكاديمي)، فجميعها تؤثر في بيئة التعلم وترتبط ارتباطا مباشرا بالبيئة الأكاديمية والنفسية والاجتماعية، كما يتضح أنه لايوجد نموذج نظري يجمع بين المتغيرات الحالية في البحوث السابقة، ومن ثم تبرز أهمية التوصل إلى نموذج سببي يفسر العلاقات السببية(التأثيرات المباشرة وغير المباشرة) بين متغيرات البحث الحالي لدى طالبات كلية الدراسات الإنسانية بتفهنا الأشراف جامعة الأزهرالمشاركات في البحث، بهدف التوصل للواقع الفعلي، وتقديم مجموعة من النتائج التي من الممكن أن تسهم لاحقا في خفض الاحتراق الأكاديمي وتنمية التنظيم الذاتي والشغف الأكاديمي ورأس المال النفسي من خلال برامج تدريبية وإرشادية ملائمة.

مشكلة البحث:

الطلاب هم حجر الزاوية في أي نظام تعليمي في كل المجتمعات، ومن أهم المهام لهذا النظام الاستثمار في انجازات المتعلمين، لذا يحاول الباحثون باستمرار تحديد المتغيرات التي تؤثر سلبا على الآداء الأكاديمي للمتعلمين وفي مقدمة هذه المتغيرات الاحتراق الأكاديمي.

ويعد الاحتراق الأكاديمي مشكلة خطيرة يعاني منها الكثير من طلاب الجامعة، إذ يتسبب في شعور الطالب الجامعي بالإرهاق والأرق و التوتر الدائم ونقص الدافعية لحضور المحاضرات وآداء المهام المكلف بها ونقص الإبداع والإلهام والأمل ويدفعه إلى الخمول والتسويف وعدم الثقة في قدراته وعدم تكوين علاقات جيدة مع زملائه ويجعل لديه اتجاه تشاؤمي نحو الدراسة (Chen ,2021,6)، وعلى الرغم من أن الطلاب ليسو موظفين، إلا أن بيئة التعلم يتوافر فيها الكثير من الأنشطة التي تشبه طبيعة بيئة العمل ، مثل حضور المحاضرات وتقديم الواجبات الدراسية واجتياز الامتحانات والدراسة وفقا لجداول زمنية ولساعات طويلة والتي يمكن اعتبارها شكل من أشكال العمل الذي يفرض ضغوطا وإجهادا على المتعلمين ، حيث أنها تتطلب التركيز والتفاعل المستمر

(Salmela-Aro, Savolainen, & Holopainen, 2009,1317)

كما أن التوقعات المرتفعة والمبالغ فيها من قبل الآباء والمعلمين دفعتهم إلى ممارسة أنشطة قهرية تمارس ضغوطا هائلة على الطلاب للتفوق في المجال الأكاديمي، ومن ناحية أخرى فإن اعتماد الطالب على أسرته وأساتذته لفترة طويلة بشكل مبالغ فيه بالإضافة إلى نقص فرص

العمل بعد التخرج وكذلك تركيز التعليم الجامعي على الجانب النظري على حساب الجانب التطبيقي (Wu, Tennyson, & Hsia, 2010,155)، علاوة على أن التعليم الجامعي لايوفر آليات داعمة تسهل التعامل الفعال مع المشكلات، والذي يجعل الطالب عرضة للاحتراق الأكاديمي الذي يتجلى في شكل الغياب المتكرر أو التسرب وانخفاض الآداء الأكاديمي (Rahmati,2015,49)

ولهذا فقد لوحظت لهذا المتغير توابع ضارة مثل انخفاض الاندماج الأكاديمي والدافعية وفعالية الذات، وانخفاض الآداء الأكاديمي بصفة عامة(Jagodics, & Szabó, 2022,8)، وهذا ما أكدته الأدبيات والتي أشارت إلى أن الاحتراق الأكاديمي يرتبط ويؤثر سلبا على كثير من المتغيرات التي من شأنها زيادة التحصيل الأكاديمي للطلاب منها الاندماج الأكاديمي (Ghadampour, Farhadi, & Naghibeiranvand, 2016)، والدافعية الأكاديمية (Veyis, Seçer, & Ulas, 2019)، والتدفق الأكاديمي(Im, & Lee, 2021)، وفعالية الذات(Sharififard, Asayesh, Hosseini, & Sepahvandi, 2020)، كما يرتبط ايجابيا ببعض المتغيرات التي ترتبط سلبا بالتحصيل الأكاديمي مثل قلق الاختبار (De la Fuente, García-Torrecillas,, & Rodríguez-Vargas,2015) ، والتسويف الأكاديمي(Ocal, 2016)، ومن أضرار الاحتراق الأكاديمي أنه يؤثر على حياة الطلاب الشخصية والأكاديمية، حيث يزيد من معدلات التسرب الدراسي ويحد من الدافعية والاندماج الدراسي، ووفق نتائج العديد من البحوث يعاني الكثير من طلاب الجامعة من مظاهر الاحتراق الأكاديمي، فقد توصلت نتائج Ni,Ma&Li(2013) إلى أن (٢٣,٤%) من طلاب الجامعة لديهم احتراق أكاديمي، كما أظهرت نتائج Atalyin,Balkis,Tezel,Onal&Kayark(2015) أن (٢٩,٣) من طلاب الجامعة أظهروا مستوى مرتفع من الانهاك

ولهذا قد يؤدي في النهاية إلى أن يترك الطالب الدراسة، وهذا ما أكدته منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية(OFCD) في احصائية عام (٢٠١٩) من أن ٣٣% من الطلاب الجامعيين يتركون تعليمهم بسبب الاحتراق الأكاديمي، ولهذا فإن دراسة الاحتراق الأكاديمي بات أمرا لازما(Fuller, 2014,85).

وفي الآونة الأخيرة زاد معدل الاحتراق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة نظرا للضغوط التي واجهها طلاب وطالبات المرحلة الجامعية جراء فيروس كورونا والتي مازالت آثارها مستمرة بعد

انتهاء هذه المرحلة، والتي كان من توابعها الصفوف اللامنهجية , ,Asikainen, Nieminen) Häsä, & Katajavuori, 2022,102).

ونظرا لأن العوامل التي تسهم في الاحتراق الأكاديمي لا يمكن تجنبها كان من الضروري البحث عن المتغيرات التي تؤثر فيه وترتبط به والتي تحد أو تخفف من حدة الاحتراق الأكاديمي وصحة الأشخاص، ذلك أن معرفة كيفية الوقاية من الاحتراق والذي له تأثير سلبي على الإنتاجية وصحة الأشخاص يمكن أن تساعد في معالجة واحدة من أكبر مشاكل القرن الحادي والعشرين(Prasad,2012;1535).

-باستعراض الباحثةلأدبيات البحث في هذا المجال وجد أنه من المتغيرات التي ارتبطت بالاحتراق الأكاديمي التنظيم الذاتي والشغف الأكاديمي ورأس المال النفسي، وعلى الرغم من أن نتائج الدراسات السابقة تؤكد وجود علاقات ارتباطية ثنائية بين هذه المتغيرات مع بعضها، لا يوجد نموذج نظري يجمع بين هذه المتغيرات فمن البحوث التي درست العلاقة الارتباطية بين التنظيم الذاتي والاحتراق الأكاديمي (2014) Ghanizadeh& Ghonsooly؛ اسماعيل(٢٠٢٠)؛ (2021) .Fathi Greenier, & Derakhshan؛-Hernández Wolters, Iaconelli, Peri, Hensley, & ؛Montaño & González-Tovar (2022) (Kim, (2023

ومن البحوث التي درست العلاقة الارتباطية بين التنظيم الذاتي والشغف الأكاديمي بحث.(2018) Yeh, & Chu, ؛Luxford,et al(2022) ؛ Sverdlik, Rahimi & Vallerand (2022؛ صالح(٢٠٢٣)

ومن البحوث التي درست العلاقة الارتباطية بين التنظيم الذاتي ورأس المال النفسي،(2020) Paloş, Sava, & Vîrgă,؛ (2022) Abdullah, Farida&Nurfahila ؛ عطية وصادق(٢٠٢٢) ؛(2022) Yuxi

ومن البحوث التي درست العلاقة الارتباطية بين الشغف الأكاديمي والاحتراق الأكاديمي Stoeber, Childs, ؛Carbonneau, Vallerand, Fernet, & Guay, (2008) ؛ Demirci, & Çepikkurt,. (2018) ؛ Hayward, & Feast, (2011) منشاوي(٢٠٢٢) ؛ Benitez, Orgambídez, Cantero-Sánchez, & León-Pérez, ((2023)

ومن البحوث التي درست العلاقة الارتباطية بين رأس المال النفسي والاحتراق الأكاديمي Rodrigues, Carochinho & Rendeiro (2017)؛ Soltani, & Yoosefi, (2016) ؛ Caglar & Yahya(2018)؛ Chen,(2020) ؛ جوهر (٢٠٢٢) ؛ خليف(٢٠٢٢)

ومن خلال عمل الباحثة كعضو هيئة تدريس بالكلية ومسئول كنترول تربية انجليزي لأربعة أعوام على التوالي لاحظت الكثير من التحديات الأكاديمية لشعبة تربية انجليزي والتي تصل بهن إلى حد الاحتراق، ومن هذه التحديات كثرة الأعباء الأكاديمية التي تفرض عليهن دراسة المواد الأكاديمية الأجنبية والتربوية بالإضافة لبعض العلوم العربية والشرعية، مما نتج عنه كثرة المحاضرات، وعدم وجود المعامل والتقنيات التي تتطلبها بعض المواد الأكاديمية كالصوتيات والمحادثة، بالإضافة إلى عدم وجود القدر الكافي من الأساتذة بالقسم وتحمل بعض الأساتذة من قسم اللغات تدريس المواد وتحمل الأستاذ داخل الفرقة الواحدة مادتان أوثلاثة مما جعل الأستاذ أكثر تحكما بالطالبات، أيضا الوضع العام بالكلية والتغيير المستمر في القيادات والإدارة، مما تسبب في الوصول بهن إلى حد الاحتراق الأكاديمي، وقد انعكس ذلك على مستوى التنظيم الذاتي للتعلم لديهن حيث لاحظت الباحثة وجود تباين في التنظيم الذاتي لديهن، وأيضا برزت المشكلة من خلال ملاحظة الباحثة أن البعض منهن لديه شغف بالدراسة ويتفوقن ولديهن تفاؤل وأمل وصمود وفاعلية ذاتية والبعض الآخر منهن لا يهتم بالدراسة ويتغيب عن الجامعة، بل وصل لحد التسرب والسفر للخارج، بالرغم من أهمية التنظيم الذاتي والشغف الأكاديمي المتناغم ورأس المال النفسي في التخفيف من حدة الاحتراق والبيئة الأكاديمية بصفة عامة، بل ربما تحدد هذه المتغيرات أنماطا معينة من السلوك تؤثر فيما بعد في حالتهم النفسية والبدنية وتفاعلاتهم الأكاديمية وهو ما أوضحته نتائج دراسات González–Tovar (2022) Chen (2020) ؛ Yuxi (2022) جوهر (٢٠٢٢)؛ Cantero–Sánchez, & León–Pérez, (2023) .

من خلال العرض السابق يتضح مدى انتشار الاحتراق الأكاديمي بين طلاب وطالبات الجامعة، كما تتضح مخاطر الآثار الناتجة عنه، وبالرغم من وجود أبحاث ودراسات ربطت بين متغيرات البحث الحالي بشكل ثنائي بين كل متغيرين، إلا أنه لايوجد بحث واحد –في حدود علم الباحثة–على المستوى العالمي أو المحلي ربط بين هذه المتغيرات بطريقة مباشرة، وبالرغم من وجود علاقات مباشرة أو منطقية بين بعض متغيرات البحث في الدراسات السابقة، إلا أن هذه الأبحاث لم تحدد طبيعة وشكل العلاقات بين المتغيرات، وأيا منها يقوم بدور الوسيط في هذه

العلاقة، وما مدى إمكانية الخروج بأنموذج يوضح طبيعة المسارات بين هذه المتغيرات(التنظيم الذاتي كمتغير مستقل)، (الشغف الأكاديمي ورأس المال النفسي كمتغيرين وسيطين)، (الاحتراق الأكاديمي كمتغير تابع)، مما دفع الباحثة الحالية للتحقق من مدى تشكيل هذه المتغيرات أنموذجا يفسر العلاقة السببية(التأثيرات) بين هذه المتغيرات لدى طالبات شعبة اللغة الانجليزية(تربوي) بكلية الدراسات الانسانية بتفهنا الأشراف بالدقهلية، خاصة عندما تكون هذه المتغيرات مهمة للوقوف على هذه المتغيرات من الناحية النظرية، مما يدعم أهمية عمل أنموذج سببي لمتغيرات البحث الحالي في البيئة العربية، وهذا يساعد بدوره في فهم أفضل للعوامل التي تؤثر في الاحتراق الأكاديمي، ومن ثم عمل تدخلات لخفضه مستقبلا.

وتتحدد مشكلة البحث في السؤال الرئيس التالي:

هل يمكن نمذجة العلاقات السببية بين التنظيم الذاتي والشغف الأكاديمي المتناغم ورأس المال النفسي والاحتراق الأكاديمي لدى طالبات كلية الدراسات الإنسانية جامعة الأزهر؟ ويتفرع من هذا التساؤل الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

١-هل يحقق أنموذج تحليل المسار المقترح وبيانات عينة البحث بالنسبة للعلاقات السببية بين التنظيم الذاتي والشغف الأكاديمي المتناغم ورأس المال النفسي والاحتراق الأكاديمي مطابقة جيدة لبيانات طالبات كلية الدراسات الإنسانية بتفهنا الأشراف جامعة الأزهر المشاركات في البحث ؟

٢-هل يوجد تأثير مباشر ودال إحصائيا للتنظيم الذاتي في الاحتراق الأكاديمي لدى طالبات كلية الدراسات الإنسانية بتفهنا الأشراف جامعة الأزهر المشاركات في البحث ؟

٣-هل يوجد تأثير مباشر ودال إحصائيا للتنظيم الذاتي في الشغف الأكاديمي المتناغم لدى طالبات كلية الدراسات الإنسانية بتفهنا الأشراف جامعة الأزهر المشاركات في البحث؟

٤-هل يوجد تأثير مباشر ودال إحصائيا للتنظيم الذاتي في رأس المال النفسي لدى طالبات كلية الدراسات الإنسانية بتفهنا الأشراف جامعة الأزهر المشاركات في البحث ؟

٥-هل يوجد تأثير مباشر ودال إحصائيا للشغف الأكاديمي المتناغم في الاحتراق الأكاديمي لدى طالبات كلية الدراسات الإنسانية بتفهنا الأشراف جامعة الأزهر المشاركات في البحث؟

٦-هل يوجد تأثير مباشر ودال إحصائي لرأس المال النفسي في الاحتراق الأكاديمي لدى طالبات كلية الدراسات الإنسانية بتفهنا الأشراف جامعة الأزهر المشاركات في البحث؟

٧-هل يوجد تأثير غير مباشر ودال إحصائيا للتنظيم الذاتي في الاحتراق الأكاديمي من خلال الشغف الأكاديمي المتناغم ورأس المال النفسي كمتغيرين وسيطين لدى طالبات كلية الدراسات الإنسانية بتفهنا الأشراف جامعة الأزهر المشاركات في البحث؟

٨-هل يوجد تأثير غير مباشر ودال إحصائيا للتنظيم الذاتي في الاحتراق الأكاديمي من خلال الشغف الأكاديمي لدى طالبات كلية الدراسات الإنسانية بتفهنا الأشراف جامعة الأزهر المشاركات في البحث؟

٩- هل يوجد تأثير غير مباشر ودال إحصائيا للتنظيم الذاتي في الاحتراق الأكاديمي من خلال رأس المال النفسي لدى طالبات كلية الدراسات الإنسانية بتفهنا الأشراف جامعة الأزهر المشاركات في البحث ؟

أهداف البحث :

يهدف البحث الحالي إلى:

-التحقق من مدى مطابقة الأنموذج السببي المقترح للعلاقة السببية بين متغيرات البحث (التنظيم الذاتي والشغف الأكاديمي المتناغم ورأس المال النفسي والاحتراق الأكاديمي لدى طالبات شعبة االلغة الانجليزية(تربوي) بكلية الدراسات الإنسانية جامعة الأزهر المشاركات في البحث.

-الكشف عن التأثيرات المباشرة وغير المباشرة للتنظيم الذاتي كمتغير مستقل في الاحتراق الأكاديمي كمتغير تابع من خلال الشغف الأكاديمي المتناغم ورأس المال النفسي كمتغيرين وسيطين، وكذلك الكشف عن التأثيرات المباشرة لكل من الشغف الأكاديمي المتناغم ورأس المال النفسي في الاحتراق الأكاديمي لدى طالبات شعبة االلغة الانجليزية(تربوي) بكلية الدراسات الإنسانية جامعة الأزهر المشاركات في البحث من خلال أنموذج سببي يوضح طبيعة العلاقات والتأثيرات المباشرة وغيرالمباشرة بين هذه المتغيرات.

أهمية البحث:

الأهمية النظرية:تتبع الأهمية النظرية للبحث الحالي من النقاط التالية:

- ❖ التأصيل النظري لمتغيرات البحث الحديثة نسبيا في مجال البحوث النفسية والتربوية والتي تتمثل في(التنظيم الذاتي–الشغف الأكاديمي المتناغم –رأس المال النفسي– الاحتراق الأكاديمي)
- ❖ إبراز أهمية تفاعل متغيرات البحث في علاقات مباشرة أو غير مباشرة فيما بينها للتأثير في الاحتراق الأكاديمي.
- ❖ تكمن أهمية البحث في الفئة التي يتناولها وهن طالبات المرحلة الجامعية، حيث يواجهن العديد من التحديات والضغوط والاحتراق، ومن ثم يأتي البحث بغرض تسليط الضوء على بعض المتغيرات التي يمكن أن تكون ذات علاقة سببية مباشرة أو غير مباشرة في هذا الاحتراق .
- ❖ يعد البحث الحالي إضافة لأدبيات البحث وخاصة في البيئة العربية، حيث لاحظت الباحثة وجود ندرة في الدراسات والأبحاث التي تناولت متغيرات البحث الحالي مجتمعة سواء على المستوى العالمي أو المحلي.

الأهمية التطبيقية:

- ❖ يقدم البحث الحالي مجموعة من الأدوات الحديثة والمقاييس لقياس متغيرات البحث والتي من شأنها اثراء المكتبة العربية وإفادة الباحثين الذين سيدرسون هذه المتغيرات لاحقا.
- ❖ الاستفادة مما سيتوصل إليه البحث من نتائج من قبل مسئولي التخطيط الجامعي في البحث عن العوامل المؤثرة في الاحتراق الأكاديمي، ومن ثم العمل على تنميتها.
- ❖ يعد هذا البحث بما يحتويه من أدبيات ودراسات سابقة ومقاييس نفسية إضافة علمية فى ميدان الدراسات النفسية والتربوية الذى لم يحظ –فى حدود اطلاع الباحثة– على بحث من هذا النوع يمكن أن يستفيد منه الباحثون فى إجراء العديد من البحوث فى مجال النمذجة، كما قد يزيد من إمكانية الكشف عن المعوقات والمشكلات التى تواجه طالبات الجامعة وتزيد من احتراقهم النفسي والأكاديمي وتؤثر سلبا على أدائهم .
- ❖ تكمن أهمية البحث فيما يقدمه من توصيات يمكن الاستفادة منها في خفض الاحتراق الأكادمي لدى طالبات الجامعة وتزويد القائمين على التخطيط والسياسات التعليمية

بنتائج تفيد في كيفية تنمية التنظيم الذاتي والشغف الأكاديمي المتناغم ورأس المال النفسي عبر برامج واستراتيجيات تعليمية وتدريبية.

مصطلحات البحث الاجرائية:

التنظيم الذاتي:Self-Regulation :تعرف الباحثة التنظيم الذاتي بأنه عملية داخلية نشطة لدى الطالبة توجهها نحو تحقيق أهدافها المخططة والمعد لها مسبقا، مستخدمة في ذلك بعض العمليات المهمة كالتخطيط والمراقبة والتقييم ورد الفعل وطلب المساعدة الاجتماعية، مما يشعرها بالفخر والاعتزاز نتيجة لتحقيقها الأهداف التي وضعتها لإنجاز المهام الأكاديمية، ويقاس إجرائيا بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة على المقياس المستخدم في البحث الحالي.

الشغف الأكاديميِ المتناغم Harmonious academic passion: تعرفه الباحثة بأنه ميل قوي نحو نشاط أكاديمي تحبه الطالبة وتستمتع به وتعتقده مهما وتندمج فيه مستغرقة فيه معظم الوقت والجهد ويشمل الاستمتاع والاستغراق، ويقاس إجرائيا بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة في المقياس المستخدم في البحث الحالي.

رأس المال النفسي:Psychological Capital : تعرفه الباحثة بأنه: ثقة الطالبة في قدرتها عللى تحقيق أهدافها وإدراكها لقيمتها وسعيها بنشاط لتحقيق هذه الأهداف وتفاؤلها بالنجاح والتميز في المستقبل، مما يساعدها على الصمود والتصرف بطريقة ايجابية أثناء مواجهة المشكلات والأزمات المختلفة ويشمل(الأمل والتفاؤل وفاعلية الذات والصمود النفسي) ويتحدد إجرائيا بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة على المقياس المستخدم في البحث الحالي.

الاحتراق الأكاديميِ:Academic burnout: تعرفه الباحثة بأنه: حالة من الاستنفاذ الانفعالي والإجهاد تشعر بها الطالبة والتي تنعكس في صورة مشاعر سلبية كالإنهاك واللامبالاة وتدني الإنجاز نتيجة لصعوبة التعامل مع مواقف التعلم في البيئة الأكاديمية وتحدد إجرائيا بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة على المقياس المستخدم في البحث الحالي.

الإطار النظري:

تناولت الباحثة متغيرات البحث الحالي (التنظيم الذاتي والشغف الأكاديمي المتناغم ورأس المال النفسي والاحتراق الأكاديمي) من حيث المفهوم والخصائص والأبعاد والعلاقة بينهم، ودعمهم بالبحوث والدراسات السابقة ذات الصلة، ثم التعقيب بالمنطق النظري للأنموذج المقترح وختاما بفروض البحث.

أولا: التنظيم الذاتي:

مفهومه:عرفه الفوزان(٢٠٠٨، ١٠-١١) "بأنه مجموعة من الأساليب والإجراءات التي يقرر الطلاب استخدامها أثناء مواقف التعلم المختلفة وفقا للتقديرات الكمية لهذه الأساليب"، وعرفه Zimmerman (2008,168) "بأنه عملية نشطة ومتكررة ونقدية وعاكسة، حيث يتعامل الطلاب مع المهام بأسلوب هادف واستراتيجي وموجه ذاتيًا، مما يساهم في شعور الفرد بالتعلم الذاتي"، وعرفه اسماعيل (٢٠١٢،٤٧) "بأنه المهارات المعرفية وما وراء المعرفية بالإضافة للتنظيم الذاتي للدافعية وبيئة التعلم المادية والاجتماعية ومدى مشاركة المتعلم دافعيا ومعرفيا وماوراء معرفيا وسلوكيا في عملية التعلم بهدف إحراز الأهداف الأكاديمية"، بينما يرى أحمد (٢٠١٦ ، ٢٢٤) "أن التنظيم الذاتي للتعلم عملية بنائية مستمرة تعتمد على كفاءة الطالب في توظيف مجموعة من الأدوات تمكنه من إدارة ذاته وتعلمه بشكل فعال، حتى يتمكن من تحقيق الأهداف التعليمية وفقا لماهو مخطط له مسبقا مستخدما في ذلك الإمكانات المتاحة"، ويشير الدرخي(٢٠١٦، ٩) "أن التعلم المنظم ذاتيا هو العملية التي يقوم بها الطالب بتنشيط معارفه وعواطفه وسلوكياته بشكل منظم نحو تحقيق أهدافه"، ويحدد عثمان(٢٠١٧،٧٤٣) "التعلم المنظم ذاتيا في القدرة على وضع الأهداف والتخطيط الجيد لعملية التعلم وتسميع المواد التعليمية وحفظها وطلب الدعم من الأقران"، ويعرفه الدرابكة (٢٠١٨، ١٥٠) "بأنه عملية عقلية منظمة يكون فيها المتعلم مشاركا نشطا وفاعلا في عملية تعلمه حتى يتحقق هدفه من التعلم، ويمكنه الاستغلال الأمثل لقدراته، وقدرته على الاستقلال الذاتي في عملية التعلم حيث أن التنظيم الذاتي هدفه اكتساب المعارف والمهارات وحل المشكلات ليس فقط وحسب، بل تعد خاصية للتعلم الفعال وتشكل هدفا أساسيا للتعلم طويل المدى"،

وعرفه Sáez-Delgado, et al (2022,2). على أنه الأفكار والعواطف والسلوكيات المولدة ذاتيًا والتي يوجهها الطالب والتي يتم تكييفها دوريًا لتحقيق الأهداف الأكاديمية والشخصية،

وعرفه Schütz, & Bäker, (2023,306). "بأنه قدرات مختلفة للتحكم في الأفكار والعواطف والسلوك وتتطور سريعا خلال مرحلة البلوغ وتتضمن أيضًا عمليات التهدئة الذاتية ويمكن أن تساعد في تعديل التفاعل بين الفرد والبيئة المحيطة وتشمل السيطرة المثبطة والقدرة على قمع المحفزات السائدة أو الاستجابات غير القادرة على التكيف بشكل مقصود".

يتضح مما سبق أن التنظيم الذاتي للتعلم عملية معرفية يكون فيها الطالب مشاركا وفاعلا في عملية التعلم، ويكون لديه القدرة على وضع الأهداف والتخطيط الجيد، ويمتلك المتعلم المهارات المتعددة والسعي للنجاح ومواجهة الصعوبات، بالإضافة لاتسامه ببعض السمات كالكفاءة الذاتية المرتفعة وتقدير الذات.

خصائص المتعلم المنظم ذاتيا: يشير Zimmerman(1990,4) أن هناك عدة خصائص للمتعلم المنظم ذاتيا وهي:- التعامل مع المهام التعليمية بثقة . - الاجتهاد والحيلة. - امتلاك مهارات متعددة. - اتقان المعلومات بشكل استباقي.- مواجهة الصعوبات التي تقابلهم . - السعي لتحقيق النجاح.

ويرى أحمد وعبد المعطي وابو دنيا(٢٠١٦، ٢٢٦) أن هناك عدة خصائص للمتعلم المنظم ذاتيا على النحو التالي:

- يتمكنون من إدارة أوقاتهم بفاعلية ويسعون إلى توفير أفضل بيئة تتم فيها العملية التعليمية لديهم.
- يعرفون كيف يستخدمون الاستراتيجيات المعرفية بفاعلية (التكرار، الاتقان، التسميع) وتساعدهم هذه الاستراتيجيات على الفهم وتنظيم المعلومات.
- يستخدمون الاستراتيجيات ماوراء المعرفية (التخطيط، الضبط ، المراقبة) وتساعدهم في تحديد أهدافهم المستقبلية.
- لديهم بعض السمات الشخصية (الإحساس بالمسؤلية ،الكفاءة الذاتية والأكاديمية ، القدرة على تقدير الذات).
- يميلون إلى العمل بروح الفريق وهم طلاب منظمون ويألفون نظريات التعلم المنظم ذاتيا.

استراتيجيات التنظيم الذاتي:من خلال البحث في عدد من الأبحاث والدراسات توصلت الباحثة لمايلي:

١- استراتيجيات ماوراء المعرفة ٢- استراتيجيات تحفيزية
٣-استراتيجية تحديد الأهداف ٤ - استراتيجية إعادة التسجيل الذاتي
٥- استراتيجية تحديد الأهداف ٦ - استراتيجية طلب المساعدة
(Zimmerman,1990,7).

وطور Zimmerman (1999:329) نموذج للتعلم المنظم ذاتيا يتكون مما يلي:

١-مكون شخصي:ويشمل فاعلية استخدام المعارف واستراتيجيات ماوراء المعرفة.

٢-مكون سلوكي: ويشمل ملاحظة الذات وحكم الذات ورد فعل الذات.

٣-مكون بيئي : ويشمل المساعدة الاجتماعية والبحث عن المعلومات.

من خلال ماسبق يتضح أن:

-التنظيم الذاتي يسهم في تفسير الممارسات الأكاديمية والمشاعر النفسية الايجابية بالحياة الأكاديمية.

- التنظيم الذاتي يسهم في التركيز الذهني واليقظة العقلية ويتكون من استراتيجيات معرفية وماوراء معرفية وهو مايساعد المتعلمين على تحقيق أهدافهم الدراسية بفاعلية عالية.

- التنظيم الذاتي يقلل من عمليات الإخفاق الأكاديمي ويزيد من المثابرة والتحصيل لأنه بمكوناته وأبعاده يساعد الطالب الجامعي في استثمار طاقته الفكرية من خلال تنظيمها بطريقة مرنة للوصول إلى الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها.

ثانياً: الشغف الأكاديمي المتناغم: Harmonious Academic Passion

مفهومه:

يرى كل من Vallerand, Salvy, Mageau, Elliot, Denis, Grouzet & Blanchar (2007,505) "أن الشغف ميل قوى لدى الطلاب نحو نشاط أكاديمي يحبوه ويجدونه مهما ويبذلون فيه الوقت والجهد"، كما يعرف الشغف الأكاديمي بأنه "الدافعية نحو تعلم أشياء جديدة والبحث عن كل ما هو جديد للتوصل إلى نشاط معين واستثمار الجهد والطاقة لإنجازه"). Carbonneau, Vallerand., Fernet, & Guay, 2008,977)،

ويعرفه Zigarmi, Nimon, Houson, Witt, & Diehl (2009,301) "بأنه حالة وجدانية إيجابية مستمرة لدى الفرد ومعتمدة على المعنى، تؤدي إلى حالة من السعادة الناتجة عن تكرار التقييم المعرفي والوجداني للأنشطة التي يحب أن يمارسها الفرد".

أما Birkeland & Buch(2015,392) فيعرفانه "بأنه حالة تحفز دافعية الطلبة وتعزز نشاطهم العقلي وتعطي معنى وأهمية للنشاط الذي يقومون به"،

ويعرفه الضبع (٢٠٢١، ١٠١) "بأنه الميل إلى النشاط الذي يمارسه الفرد ويرغبه، ويندمج فيه إراديا أو غير إرادي وبذلك فهو يشمل الشغف القهري والمنسجم".

ويعرفه Brodeur, Schellenberg, & Tamminen (2023,3) "بأنه رغبة قوية في

متابعة نشاط يحبه المرء، ويجده ذا معنى، ويتابعه بانتظام، ويندمج في هويته".

يتضح مما سبق أن الشغف الآكاديمي عامل نفسي يؤثر في سلوك الطلاب، وهو شعور إيجابي قوي للطالب نحو مهامه الآكاديمية واندماجه فيها واستمتاعه بها وهو طاقة فكرية وعاطفية تساعد الفرد على التفاني والحماس وتنقلهم من الخمول إلى النشاط.

نموذج الشغف:

يعد النموذج النظري لدراسة الشغف الذي قدمه(2003)Vallerand et al من أشهر النماذج التي اعتمدت عليها الدراسات السابقة في دراسة الشغف، وأطلق عليه النموذج الثنائي للشغف، ووفقًا لهذا النموذج فإن النشاط الذي يكون الفرد متحمسًا له يصبح داخليًا في هويته، مما يعزز لاحقًا تطوير نوع سائد من الشغف، وبشكل أكثر تحديدًا هناك نوعان متميزان من الشغف يُطلق عليهما الشغف المتناغم أو الانسجامي والشغف الاستحواذي

(Vallerand, 2015,756 ؛Vallerand,2010,102).

والشغف الانسجامي:ينشأ من شعور داخل الفرد متحكم فيه يجعل الفرد يمارس أنشطته بحرية وبشكل اختياري ودون ضغوط عليه، ويتميز هذا النوع من الشعف باتدماج مقبول في نشاط ما ومتوازن مع المجالات الآخرى في حياة الفرد دون صراع بينها، والشغف الاستحواذي: وينشأ هذا النوع من شعور داخل الفرد غير متحكم فيه، ويسيطر هذا الشغف على مشاعر الفرد عند الاتدماج في نشاط ما يحدث بصفة متكررة ومستمرة، ويتميز هذا النوع من الشغف بوجود ضغوط داخلية أو خارجية تجبر الفرد علي ممارسة النشاط وإهمال الأنشطة الآخرى في حياته (Vallerand, et al,2003,757).

ويحدث الشغف الانسجامي عندما يتم قبول النشاط بحرية في هوية الفرد باستثناء الحالات الطارئة المصاحبة له، ويؤدي الشغف الانسجامي إلى استمرار الاتدماج في العمل بسعادة ويساعد على منع حدوث المشاعر السلبية، المشاعر المتناغمة قابلة للتكيف إلى حد كبير لأن النشاط موجود بشكل متناغم داخل حياة الفرد، بمعنى آخر يمكنهم الانخراط في نشاطهم العاطفي مع الاستمرار في الوفاء بمسؤوليات الحياة الأخرى بالإضافة إلى الحفاظ على علاقاتهم الشخصية بنجاح (Przybylski, Weinstein, Ryan., & Rigby, 2009,486)، كشفت نتائج تحليل الدراسات أن الشغف المتناغم يرتبط بمستوى أعلى من الرفاهية، في حين أن

الشغف الاستحواذي يرتبط بمستوى أعلى من سوء الحالة (Milman, & Mills, 2023,5)، أما الشغف الاستحواذي فالأفراد يرتبطون فيه ارتباط شديد بالنشاط وصعوبات في التحكم في شغفهم له (Lyubomirsky, King& Diener, 2005,809).

وأوضح عطاالله(٢٠٢٢، ٩٨) أن الشغف الأكاديمي المتناغم يشتمل على بعدين رئيسيين هما الاستمتاع والاستغراق وأنه يعني شعور المتعلمين بالرغبة في إنجاز المهام واستمتاعهم بها واستغراقهم فيهاحتى يقوموا بأدائها على أفضل وجه ممكن.

وأوضح (Ho, & Astakhova, 2018,975) أن هناك مكونان رئيسان للشغف هما: مكون وجداني يتضمن إعجاب الفرد الشديد بالنشاط، ومكون معرفي يتضمن دمج هذا النشاط في هوية الفرد، وهذان المكونان يتكاملان مع المكون الدافعي لتوليد الشغف، فالشغف أعمق من مجرد خيرة الحب لدى الفرد لنشاط ما، بل يصل هذا الشغف إلى أن يكون أحد الجوانب الأساسية في حياة الفرد وهويته، مما يجعل الفرد يحقق مجموعة من نتائج الشغف أهمها الرضا والاندماج والسعادة.

ويضيف الضبع (٢٠٢١، ١٠٢) أهم الملامح التي تثمن الشغف الأكاديمي ومنها حب النشاط الأكاديمي؛ حيث يشعر الطالب بميل قوى نحو دراسته، والهوية والتوحد مع هذا النشاط كأنه جزء منه، وشعور الطالب بمعنى وقيمة الدراسة، والدافعية، والمثابرة، والعلاقات الايجابية مع الأقران والزملاء في الدراسة، والانفعالات الايجابية فيشعر الطلاب الشغوفون بانفعالات ومشاعر إيجابية عند ممارسة النشاط.

من خلال ما سبق يتضح أن:

الشغف الأكاديمي المتناغم يسهم في النجاح الأكاديمي ويجعل من الفرد شخصاً مبدعاً، فيربطه بإيجابية مع مهامه الأكاديمية ويكون له دافعية ذاتية للدراسة ويساعد على انخراط الطالب بحرية في الأشطة والمهام الأكاديمية وينمي لديه المشاعر الايجابية نحو بيئة التعلم، كماأنه يحسن من علاقاته الاجتماعية بأساتذته وزملائه كما يشعره بانفعالات ايجابية أثناء ممارسة الأنشطة الأكاديمية، لذا فإن الباحثة الحالية اعتمدت على الشغف الأكاديمي المتناغم وتم تعريفه بأنه ميل قوي نحو نشاط أكاديمي تحبه الطالبة وتستمتع به وتعتقده مهما وتندمج فيه مستغرقة فيه معظم الوقت والجهد ويشمل الاستمتاع والاستغراق، ويعني الاستمتاع إقبال الطالبة على المهام الأكاديمية بسعادة والقدرة على أداء أي نشاط أو إنجاز أي مهمة وبذل أقصى جهد

وتحقيق أقصى أداء ممكن دون انتظار إثابة من الخارج، والاستغراق : ويعني قدرة المتعلم على الاندماج معرفيا وانفعاليا وسلوكيا في جميع المهام الأكاديمية

ثالثا:رأس المال النفسي:

مفهوم رأس المال النفسي:

عرف Luthans, Avolio, Avey, & Norman (2007,541) رأس المال النفسي "بأنه حالة نفسية ايجابية للفرد قابلة للتطوير تتميز بامتلاكه للثقة بالنفس والفاعلية الذاتية التي تمكنه من بذل الجهد اللازم للنجاح في الحاضر والمستقبل والمثابرة لتحقيق الأهداف من خلال المرونة التي توجهها والقدرة على تعديل المسارات، والاستمرار نحو تحقيق الأهداف عند حدوث إخفاق، والقدرة على العودة والارتداد من المحن والشدائد وتشمل الأمل والتفاؤل والصمود النفسي وفاعلية الذات".

وأشار Cetin(2011,374) إلى أن رأس المال النفسي هو "تلك السمات الشخصية التي تسهم في زيادة كفاءة الفرد ومواجهة تحديات الحياة الراهنة، وهذه السمات يجب أن تتوفر لدى الفرد لكي يحقق النجاح"، وعرف Avey, Luthans, Smith, & Palmer (2010,430) رأس المال النفسي "بأنه بنية متعددة ومحددة الأبعاد وهي التفاؤل والأمل والصمود وفاعلية الذات وهي أفضل المكونات النفسية تطابقا مع رأس المال النفسي".

وأوضح Bitmis & Ergenel(2013,173) "أن رأس المال النفسي مظهر من مظاهر الحالة النفسية الايجابية للفرد والتي تساعده على التعامل مع التحديات في مكان العمل مما ينعكس على آدائه وزيادة ثقته بنفسه وزيادة دافعيته للعمل وتكون المحصلة النهائية للفرد هي رضاه الشامل وجودة حياته".

وعرف Gong, Schooler, Wang, & Tao (2018,43) "رأس المال النفسي بأنه حالة نفسية ايجابية لدى الفرد تؤثر على تصوراته ومواقفه وسلوكياته وتساهم في الحفاظ على الاتزان الانفعالي لديه وتعزز نموه الشخصي وبشكل ايجابي".

وعرف Gupta & Shukla (2018,740) رأس المال النفسي" بأنه حالة نفسية ايجابية للفرد تساعده على تنظيم انفعالاته وإدارة أفكاره وأن يتصرف بايجابية في المواقف المختلفة".

وعرفه محمود(٢٠٢٠، ١٠٨) "بأنه حالة انفعالية تؤثر في سلوك الفرد وأدائه لعمله وسعيه لتحقيق أهدافه وأساليب مواجهته للضغوط المختلفة واستعادة اتزانه.

ويشير Giancaspro, Callea, & Manuti (2022,204) إلى رأس المال النفسي "بأنه الموارد الشخصية التي ترتبط ايجابيا بالآداء بما في ذلك القدرة على الاندماج في العمل والرضا والدافعية".

ويعرف حرب والطنطاوي(٢٠٢٣، ٨١٣) رأس المال النفسي" بأنه حالة نفسية ايجابية ومستقرة نسبيا لدى الفرد تتضمن أربعة عناصر رئيسة متكاملة ومتفاعلة فيما بينها هي الأمل والتفاؤل وفاعلية الذات والصمود النفسي تساعد طلاب الجامعة على مواجهة تحديات الحياة بشكل عام والتحديات الجامعية بشكل خاص وتحقيق النجاح في آداء وظائفه المختلفة الاجتماعية والأسرية والأكاديمية، مما ينعكس ايجابا على جودة حياته بشكل عام".

وفي ضوء ماسبق ترى الباحثة مايلي:

-هناك اختلاف في وجهات نظر الباحثين حول مفهوم رأس المال النفسي فمنهم من ينظر إليه على أنه حالة انفعالية ايجابية، وثمة من ينظر إليه على أنه سمة شخصية وسمة من ينظر إليه على أنه استعداد شخصي، في حين ينظر إليه البعض على أنه مفهوم يرتبط أكثر باعتقادات الفرد وتصوراته حول ما يمتلكه من مهارات وينظر إليه البعض الآخر على أنه قدرات خاصة مميزة للفرد.

- هناك اتفاق على أن رأس المال النفسي يمثل رصيد أو موارد نفسية ايجابية تدفع الفرد وتساعده على مواجهة الصعاب وتحقيق النجاح في بيئة العمل.

-هناك اتفاق بين الباحثين على أن مفهوم رأس المال النفسي مفهوم مركب ومتعدد الأبعاد وليس أحاديا، وأكثر الأبعاد تكرارا هي الأمل وفاعلية الذات والصمود والتفاؤل، وبناء على ذلك ستتبنى الباحثة هذه الأبعاد في البحث الحالي، وفيما يلي توضيحا لهذه الأبعاد:

١-الأمل (Hope):

أوضح Rand & Cheavens (2009,323) أن الأمل "هو القدرة المدركة على إنتاج طرق لتحقيق الأهداف المرجوة وتحفيز الذات على استخدام تلك الطرق".

وأوضح Bergheim, Nielsen, Mearns, & Eid (2015,27-28) "أن التفكير المفعم بالأمل يعكس الاعتقاد بأنه يمكن للفرد أن يجد مسارات للأهداف المراد تحقيقها ويصبح متحمسا بدرجة كبيرة لاستخدام تلك المسارات".

وعرف Saithong- &Ussahawanitchakit (2016,501) "الأمل بأنه أفكار الفرد أو معتقداته للتركيز على العمل الذي يقوم به والإيمان بقدرته على إيجاد طرق لتحقيق أهدافه والتحلي بالدافعية والقصد لمتابعة تحقيق هذه الأهداف".

وتعرف شقير(٢٠٢٣، ٢٥٩) الأمل بأنه" تفكير ايجابي وفعال وموجه لدى الفرد يساعده عللى النظرة الايجابية للحياة ويدفعه لاختبار أهدافه ويساعده تفكيره على توجيه طاقاته وإمكاناته نحوتحقيقها، كما يساعده على تقديره لذاته وتقويتها ودعمها لمواجهة صعوبات الحياة ويساعده على مقاومة مشاعر الاكتئاب والقلق التي تسببها بعض الضغوط التي تقابله ومواجهتها بموضوعية ودافعية مما يدفع ويوجه اتجاهه للحياة نحو ماهو ايجابي وفعال فيها بجانب النظرة التفاؤلية للمستقبل ويجعل الفرد يشعر بما فيها من جمال وبهجة ويدفعه للتفوق في عمله ودراسته".

وفي ضوء التعريفات السابقة تعرف الباحثة الأمل بأنه إدراك الطالبة لقيمة أهدافها وسعيها بنشاط لتحقيقها واختيار وتطوير بدائل واستراتيجيات ممكنة تساعدها في الوصول لأهدافها وتحفيز ذاتها لتطبيقها، مما يولد لديها الإحساس بالنجاح في الوقت الحالي وميلها إلى المثابرة لتحقيق هذه الأهداف.

٢-التفاؤل Optimism:

عرف(Seligman, (2006,22 التفاؤل "بأنه الوسيلة التي تقود إلى الإنجاز على كافة المستويات وتدفع الفرد أن يتجه اتجاها ايجابيا نحو العالم، والسعي إلى تشكيل حياته بدلا من أن يظل سلبيا أمام مجريات حياته والنظر إلى الجانب المشرق من الحياة وتوقع نهاية جيدة للمشكلات الحياتية الواقعية".

وعرف.(Luthans, Youssef, & Avolio, (2015,30-31 التفاؤل "بأنه النظرة الايجابية للحياة، فالأفراد المتفائلون الذين لديهم هذه الاعتقادات الذاتية الايجابية يتوقعون النجاح في كل تحديات الحياة ويواجهونها وهم في قمة نشاطهم.

ويرى.(Anselmi, Chiappini, & Prestileo (2021,23 "أن المتفائلين يبدون توقعات ايجابية تحفزهم على الاستمرار في تحقيق أهدافهم والتعامل مع الصعوبات، والوصول إلى النجاح، في حين أن المتشائمين تعرقلهم التوقعات السلبية والذاتية حيث تقف حجرعثرة في طريق تحقيق أهدافهم".

ويعرفه فرحات وزويل(٢٠٢٢، ٢٨٠) بأنه "توقعات الفرد الايجابية لنجاحه في المستقبل مما يمكنه من التخطيط لمستقبله بشكل جيد وتوقع الحلول للمشكلات والنظرة إلى الجانب الايجابي في الحياة بالرغم من مروره ببعض المشكلات".

وفي ضوء التعريفات السابقة تعرف الباحثة الصمود بأنه التوقعات الايجابية للنجاح في المستقبل، حيث يميل الأفراد المتفائلون إلى معالجة الأحداث والنتائج بشكل مختلف عن المتشائمين، كما أنهم لا يعتبرون أنفسهم مسئولون مسؤلية كاملة عن نتيجة ماحدث لهم، وينظرون إلى الصعوبات أوالإخفاقات على أنها عملية مؤقتة وترجع إلى أحداث خارجة عن إرادتهم ويتوقعون النجاح على المدى الطويل.

٣-فاعلية الذات Self Efficacy :

تعد الفاعلية مفهوما نظريا أسسه باندورا(Bandura) في تناوله لفاعلية الذات، والتي تعد مكونا رئيسا من مكونات انظرية الاجتماعية، والتي افترضت أن السلوك يتحدد في ضوء ثلاثة عوامل رئيسة هي العوامل الشخصية والعوامل السلوكية والعوامل البيئية، وفاعلية الذات في ضوء تلك النظرية هي "حالة معرفية وانفعالية تتضمن اعتقادات الفرد وتوقعاته بأنه سوف ينجز المهام المطلوبة منه بنجاح وتحقيق الهدف الذي يسعى إليه (Bandura, 2012,183 ").

وأوضح (Avey,et al,2010,19) "أن فاعلية الذات هي اعتقاد الفرد في قدرته على إدارة دافعيته وموارده المعرفية لتنفيذ مهام محددة مما يدفعه إلى البدء فيها".

ويبين (2016,500) Saithong-in & Ussahawanitchakit" أن فاعلية الذات يقصد بها مدى ثقة الأفراد في قدرتهم على العمل والرغبة في القيام بالمهام التي تتسم بالصعوبة والتحدي وبذل الجهد اللازم لتحقيق الأهداف في العمل".

وأشار Richardson, Alvar, Dodd, Nair, & Seltzer (2020,12) إلى أن فاعلية الذات هي اعتقادات الفرد في القدرة على التخطيط وتنفيذ مسار العمل وأن تحقيق الأهداف والنتائج لا يرتبط فقط بما يمتلكه الفرد من مهارات، بل يرتبط أكثر بما يعتقده من قدرته على القيام بآداء مهام محددة في المواقف الحرجة.

ويرى Schunk & DiBenedetto(2021,154) "أن فاعلية الذات تعبر عن القدرات المتصورة لدى الفرد لتعلم أو تنفيذ مهام بمستويات معينة".

وفي ضوء التعريفات السابقة تعرف الباحثة فاعلية الذات بأنها ثقة الطالبة في قدرتها على بذل الجهد اللازم لتحقيق أهدافها وتفضيل المهام التي تتسم بالصعوبة والتحدي وتحليل المشكلات التي تواجهها والعمل على حلها.

٤- الصمود Resilience:

أوضح Saithong-in & Ussahawanitchakit (2016,503) "بأنه نظام تكيفي يساعد الفرد على التعافي بسرعة من الفشل ويمثل القوة التي يمكن استخدامها في مواجهة الأحداث الايجابية والسلبية ومن ثم فإنه يمكن القول بأن الصمود النفسي هو القدرة على التحمل أوالتوافق السريع عند مواجهة حالة من الشك أو عند الصراع والفشل في تحقيق الأهداف المنشودة".

وبين(Martínez, Youssef-Morgan., Chambel, & Marques-Pinto, 2019,1048) "أن الصمود النفسي يعني قدرة الفرد على الارتداد والرجوع من الشدائد والمحن والفشل و اليقين بالقدرة على النهوض من المواقف الصعبة ومقاومة مواقف الفشل والقدرة على التكيف للوصول إلى الآداء الأفضل".

وبين(Okun,2022, 223) "أن الصمود يقصد به قدرة الفرد على التعامل مع الصعوبات التي تواجهه بنجاح في العمل والحياة بصفة عامة".

وفي ضوء التعريفات السابقة تعرف الباحثة الصمود بأنه السياج الآمن الذي يدفع الطالبة للنهوض من جديد بعد مواقف الفشل والمحن لتسعى قدما نحو بداية جديدة تتصف بالأمل والتفاؤل والمثابرة من أجل تحقيق الأهداف المنشودة.

من خلال العرض السابق :يمكن القول بأن مكونات وأبعاد رس المال النفسي ترتبط ببعضها ارتباطا وثيقا، فالأفراد ذووا الأمل يمتلكون الطاقة والمسارات لتحقيق أهدافهم، وبالتالي فهم يمتلكون القدرة على التغلب على ما يواجهونه من صعوبات وتحديات، وهم أكثر صمودا مقارنة بغيرهم، والأفراد ذووا فاعلية الذات المرتفعة لديهم القدرة على الاستفادة من آمالهم وتفاؤلهم في التكيف مع المهام المحددة ضمن مجالات حياتهم، والأفراد ذوو الصمود النفسي لديهم القدرةعلى الاستفادة من آليات التكيف اللازمة لتحسين التفاؤل الواقعي والمرن، وأن الأمل والتفاؤل والفاعلية والصمود كمكونات رأس المال النفسي، يمكن أن تساهم في أسلوب تفسيري تفاؤلي من خلال تصورات داخلية يمكن التحكم فيها.

الاحتراق الأكاديمي:

مفهوم الاحتراق الأكاديمي: يرى(Stoeber, Childs, Hayward & Feast (2011,514 " أن الاحتراق الأكاديمي حالة من الاستنفاذ الانفعالي وتدني الشعور بالإنجاز تظهر لدى الطلاب بسبب ضغوط المقررات وزيادة العبء الدراسي".

وعرفه.(Arlinkasari, Akmal & Rauf (2017,40 بأنه "الإجهاد الانفعالي والبدني والمعرفي الذي يعاني منه الطلاب بسبب عبء المقررات والذي يترتب عليه التحول من الطاقة إلى استنفاذ الطاقة ومن المشاركة في التعلم إلى التجنب ومن الفاعلية إلى انخفاض الدافعية بجانب نقص المتعة تجاه المهام والأنشطة الأكاديمية وعدم الالتزام بحضور المحاضرات مع وجود اتجاه تشاؤمي نحو العمل الأكاديمي والشعور بعدم الكفاءة".

وعرفه الصادق وعبادي(٢٠١٨،١٢٥) بأنه "حالة انفعالية من الإنهاك والشعور بالسلبية في العلاقات وتدني الإنجاز الشخصي تحدث في البيئة الأكاديمية استجابة لعوامل ضاغطة تظهر عدم القدرة على التعامل مع المتطلبات الجامعية".

في حين عرفه (Akbssli, Arastaman, Feyza & Turabi (2019,293 بأنه" الشعور بالإرهاق نتيجة المتطلبات الأكاديمية وعدم الاهتمام بآداء الواجبات والشعور بتدني الإنجاز".

وعرفه (Izadpanah, (2023,4 " بأنه "الشعور بالتعب بسبب المتطلبات الأكاديمية وامتلاك شعور متشائم وعدم الاهتمام بالواجبات المنزلية والشعور بعدم الجدارة، الأمر الذي يقلل من مستوى الطاقة المطلوبة لآداء المهام المعرفية مع التعلم وكذلك عدم القدرة على التركيز على الموارد المعرفية الحالية".

مكونات الاحتراق الأكاديمي:

نموذج الاحتراق الأكاديمي(Leiter, Bakker, & Maslach, (2014 :

في ضوء نموذج (Leiter, Bakker, & Maslach, (2014 يتكون الاحتراق الأكاديمي من ثلاثة أبعاد هي الإنهاك واللامبالاة وتدني الإنجاز وهو النموذج الذي تبنت الباحثة أبعاده لأنها الأبعاد الأكثر تكرارا ولأن هذه الأبعاد محصلة التأثير في مجالات تظهر الفروق الفردية بين الطلاب، وأيضا تتباين في ضوئها مستويات الاحتراق الأكاديمي

البعد الأول الإنهاك:

وعرفه(Schaufeli, Leiter & Maslach, (2009,205 "بأنه مشاعر الاستنزاف الانفعالي التي تصيب الفرد كنتيجه لاتصاله ببيئة العمل أو البيئة الأكاديمية".

كما عرفه .(Hu & Schaufeli (2009,395 بأنه "الإجهاد المزمن الذي ينتج عن متطلبات الدراسة".

وتعرفه الباحثة الحالية بأنه" شعور الطالبة بالتعب والانزعاج وعدم الراحة والعزوف عن الاهتمام بالأنشطة الأكاديمية".

البعد الثاني اللامبالاة:

عرفه(Schaufeli, Leiter & Maslach (2009,205 بأنه "الموقف المتباعد والمشاعر والاتجاهات السلبية التي يتبناها الفرد تجاه متلقي الخدمة الذين يتعامل معهم".

وعرفه.(Hu & Schaufeli (2009,395 بأنه "الموقف المتباعد والمشاعر السلبية تجاه البيئة الأكاديمية"، **وتعرفه الباحثة الحالية** بأنه "شعور الطالبة باتجاه سلبي نحو المقررات والأساتذة والكلية والجامعة وفقدان الاهتمام بالمشاركة الانفعالية والاجتماعية للأنشطة الدراسية المختلفة".

البعد الثالث: تدني الإنجاز:

عرفه(Schaufeli, Leiter & Maslach (2009,206 بأنه "انخفاض شعور الفرد بالكفاءة والإنجاز في عمله".

وعرفه (Hu & Schaufeli (2009,395 بأنه "شعور الطالب بنقص كفاءته الأكاديمية".

وتعرفه الباحثة الحالية بأنه "اعتقاد الطالبة بعدم القدرة على آداء المهام الأكاديمية بصورة فعالة، وعدم تحقيق أية إنجازات ملموسة وفقدان تقدير الذات والثقة بالنفس".

أسباب الاحتراق الأكاديمي:

من خلال البحث في العديد من الأبحاث مثل Bakker, Demerouti, & Sanz-Vergel (2014,389)؛ Azimi, Shams, Sohrabi, & Malih (2016,16) ؛ الدوسري(٢٠١٩ ، ٤٦٢) أمكن التوصل إلى الأسباب التالية للاحتراق الأكاديمي:

-ضغوط الامتحانات وصعوبتها وعدم تناسبها مع ماتم تدريسه في المناهج

- الضغط غير المناسب من قبل المعلمين واستخدامهم العنف الرمزي أحيانا للضغط على الطلاب.

– التوقعات المرتفعة من قبل الأسرة والمعلمين والطلاب أنفسهم لتحقيق نواتج تعليمية ايجابية من قبل الطلاب.

– نقص فرص العمل بعد التخرج وتركيز التعليم الجامعي على الجانب النظري وإهمال الجانب العملي.

– عوامل موقفية تتعلق بمتطلبات العمل، كالمتطلبات الزائدة والأحمال على الطالب وغياب الدعم النفسي والاجتماعي.

–عوامل شخصية بالنسبة للطالب كإدراك الطالب لبيئة التعلم وظروفها وتأثيرهاعلى قدرته على التحكم فيها أو التكيف معها مثل العصابية والفاعلية الذاتية ووجهة الضبط والدافع للإنجاز واحترام الذات.

–افتقار الطالب للأهداف التعليمية ومهارات التخطيط الدراسي والتنظيم الذاتي والتركيز على الحفظ والتذكر دون التركيز على المستويات المعرفية العليا.

مما سبق يتضح للباحثة أن الاحتراق الأكاديمي يعد ظاهرة سلبية منتشرة بشكل كبير بين طلاب وطالبات الجامعة، وتعبر عن الشعور بالتعب الشديد والإنهاك الناجم عن متطلبات وأعباء الدراسة الأكاديمية، تنعكس آثارها في الآداء الأكاديمي للطالب، حيث ترتبط بعوامل متعددة منها مايتعلق بالمتعلم ذاته، ومنها مايرتبط بالبيئة الأكاديمية والأسرية، في حين أن بعضها لايرتبط بالظروف المحيطة أصلا.

دراسات وبحوث سابقة تناولت العلاقة بين متغيرات البحث الحالي(التنظيم الذاتي والشغف الأكاديمي المتناغم ورأس المال النفسي والاحتراق الأكاديمي)

أولا: دراسات وبحوث سابقة تناولت العلاقة بين التنظيم الذاتي والاحتراق الأكاديمي:يمكن فهم العلاقة بين التنظيم الذاتي والاحتراق الأكاديمي من خلال نموذج العملية للتنظيم الذاتي ل(Gross,1998)، حيث يوضح النموذج أن الاستجابات الانفعالية هي نتاج لاستراتيجيات التنظيم الذاتي الانفعالي والتي تعد ردود فعل تكيفية مع الضغوط، ونظرالأن الاحتراق الأكاديمي هو نتيجة للضغوط المرتبطة بالدراسة، لذا فقد تعتمد درجة تعرض الطالب للاحتراق الأكاديمي على استراتيجيات التنظيم الذاتي الانفعالي التي يستخدمها سواء أكانت استراتيجيات تكيفية أم غير تكيفية لمواجهة هذا الاحتراق والناتج عن الضغوط الدراسية(Seibert, Bauer, Ma & Castellano, Muñoz Navarro, Toledo, Fincham, 2017)، وأشارت دراسة

Spontón & Medran (2019,78) إلى أن الأشخاص الذين يستخدمون استراتيجيات التنظيم الذاتي الانفعالي يظهرون انفعالات أكثر ايجابية ومستويات منخفضة من الاحتراق، كما أن الأشخاص الذين لديهم قدرة عالية على التنظيم الذاتي الانفعالي أكثر استعدادا للتعامل مع الانفعالات السالبة التي تزيد من الضغوط والإنهاك وتقلل من الشعور بالكفاءة والإنجا، بالإضافة إلى أنهم أكثرمهارة في توليد انفعالات موجبة باستخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي التي تساعد على خفض الانفعالات السالبة وزيادة الرفاهة والصمود وبناء مصادر شخصية قوية، مما يسهم بدوره في انخفاض مستوى الاحتراق الأكاديمي لديهم (اسماعيل،٢٠٢٠، ٢٢٩).

وهدف بحث Ghanizadeh& Ghonsooly (2014) التحقيق في دور صفات المعلم في الاحتراق والتنظيم الذاتي للمعلم، وتم تحقيق ذلك من خلال بناء نموذج بنيوي سببي يتم من خلاله تقدير الارتباطات بين هذه التركيبات وتم البحث على عينة قدرها (٢٦٣) من معلمي اللغة الانجليزية وتوصلت النتائج إلى أن النموذج المقترح ملائم بشكل عام للبيانات التجريبية، كما تم الكشف عن أن الصفات الداخلية والقابلة للتحكم تتنبأ بشكل إيجابي بمهارات التنظيم الذاتي للمعلمين، في حين يرتبط احتراق المعلم بصفات خارجية لا يمكن السيطرة عليها، ووجود علاقة سالبة بين التنظيم الذاتي والاحتراق لدى المعلمين.

وتضمن بحث Gagnon, Durand-Bush, & Young (2016) دراسة العلاقة بين القدرة على التنظيم الذاتي والرفاهية النفسية والاحتراق الأكاديمي لدى (٣٧) طالب طب كنديًا و(٢٥) طبيبًا، تم قياس التنظيم الذاتي والاحتراق النفسي والذي اشتمل على بعدين هما اللامبالاة والإنهاك، أظهرت تحليلات الانحدار أن القدرة على التنظيم الذاتي تنبأت بشكل إيجابي بالرفاهية النفسية وتنبأت بشكل سلبي بالاحتراق الأكاديمي لكلا المجموعتين. وفيما يتعلق بأبعاد الهدف في الحياة والسيطرة البيئية، كانت فوائد القدرة على التنظيم الذاتي واضحة بشكل خاص بالنسبة للأطباء.

وسعى بحث Fathi, Greenier, & Derakhshan (2021) لنمذجة العلاقات بين التفكير، والكفاءة الذاتية، والاحتراق، والتنظيم الانفعالي بين مدرسي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، علاوة على ذلك تم فحص نموذج الوساطة بافتراض أن التنظيم الذاتي الانفعالي من شأنه أن يتوسط في تأثيرات انعكاس تفكير المعلم وكفاءة المعلم الذاتية على الاحتراق لديه، تم

جمع البيانات من عينة من (٢٣٨) معلمًا إيرانيًا للغة الإنجليزية كلغة أجنبية، وتم الشروع في نمذجة المعادلة الهيكليةلاختبار العلاقات المفترضة، وتم تصميم أدوات المتغيرات(الكفاءة الذاتية للمعلم ، والتفكير ، والاحتراق ، والتنظيم الذاتي الانفعالي) أثبتت نتائج تحليل ملاءمة الاستبيانات المستخدمة مع النموذج الهيكلي وجود تأثير مباشر وغير مباشر للكفاءة الذاتية والتفكير على الاحتراق من خلال التنظيم الذاتي ووجود تأثير مباشر للتنظيم الذاتي الانفعالي في الاحتراق لدى المعلمين.

وتضمن بحث Roczniewska & Bakker (2021) دراسة العلاقة بين التنظيم الذاتي والاحتراق والآداء الوظيفي، واستخدم البحث تصميم المذكرات اليومية في ثلاث لحظات مختلفة قبل وأثناء وبعد العمل لمدة ١٠ أيام عمل متتالية على عينة مكونة من (٨١) ممرض وممرضة من المستشفيات البولندية ومراكز الرعاية الصحية الأولية، تم اختبار الفرضيات باستخدام النمذجة متعددة المستويات في برنامج Mplus، وأظهرت النتائج أن النموذج لديه توافق جيد بشكل عام مع البيانات التجريبية، وأن التنظيم الذاتي كان له تأثير سلبي مباشر على الاحتراق وتأثير ايجابي مباشر وغير مباشر للآداء الوظيفي، كما أن الاحتراق له تأثير سلبي الآداء الوظيفي.

وتضمن بحث Gündoğan (2022) التعرف على الدور الوسيط للاحتراق المدرسي في العلاقة بين التنظيم الذاتي والرفاهية الذاتية والاحتراق الاكاديمي، وتم تطبيق البحث على عينة قدرها(٣٩٠) طالب جامعي تتراوح أعمارهم بين١٨ و ٣٠ عاما، تم استخدام مقياس التنظيم الذاتي، ومسح Maslach Burnout Inventory–Studentللاحتراق وتم تطبيق النموذج المختصر لاستبيان أكسفورد للسعادة لجمع البيانات، وكان مما توصلت إليه النتائج أن التنظيم الذاتي يؤثر بشكل إيجابي على الرفاهية الذاتية بينما يؤثر سلباً على الاحتراق المدرسي .

وهدف بحث محاسنة والعظامات والعلوان (٢٠٢٢) التعرف على مستوى الاحتراق الأكاديمي، وتنظيم الذات، والتنظيم الانفعالي، والتعرف على ما إذا كانت هناك فروق دالة إحصائيا في مستوى الاحتراق الأكاديمي، وتنظيم الذات، والتنظيم الانفعالي تعزى لمتغيرات النوع الاجتماعي، والتخصص الأكاديمي، والمستوى الدراسي، كما هدفت إلى فحص العلاقة الارتباطية بين الاحتراق الأكاديمي وتنظيم الذات والتنظيم الانفعالي، ولتحقيق أهداف البحث، تم استخدام مقياس الاحتراق الأكاديمي، ومقياس تنظيم الذات، ومقياس التنظيم الانفعالي. وتكونت

عينة البحث من (٧٣٦) طالبا وطالبة من طلبة الجامعة الهاشمية، وكان مما توصلت إليه نتائج البحث وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائيا بين الاحتراق الأكاديمي وتنظيم الذات والتنظيم الانفعالي

هدف بحث(2023) De Lima & de Moraes تقديم نموذج متكامل، تم فيه اختبار التأثير الوسيط للكفاءة الذاتية والمشاركة للعلاقة بين التنظيم الذاتي واحتراق الطلاب وتكونت العينة المقدمة للدراسة من(٩٤١) طالباً وطالبة مسجلين في دورات التخرج عن بعد، ونظراً لخصائص البحث فإن التقنية الإحصائية المستخدمة هي نمذجة المعادلات البنائية، وتوصلت النتائج إلى حسن مطابقة للنموذج ووجود تأثيرات مباشرة وغير مباشرة للتنظيم الذاتي في احتراق الطلاب.

ثانيا: دراسات وبحوث سابقة تناولت العلاقة بين التنظيم الذاتي والشغف الأكاديمي:

أجرى Yeh& Chu (2018) بحث هدف فيه تحديد أربعة أنواع من الشغف الأكاديمي في التعلم الإلكتروني، لفحص العلاقات بين أنواع مختلفة من االشغف الأكاديمي(الشغف المتناغم داخلي وخارجي، والهوس العاطفي داخلي وخارجي) والتنظيم الذاتي وإدارة المعرفة في التعليم الإلكتروني، بلغ عدد المشاركين (١٢٠٩) طالب جامعي، تم استخدام ثلاثة مقاييس متدرجة لليكرت من(٤) نقاط لقياس المتغيرات المعنية وتم استخدام نمذجة المعادلة الهيكلية لفحص النموذج المقترح، كشفت النتائج أن الأنواع الأربعة للشغف الأكاديمي كانت مترابطة وأن النموذج المقترح كان نموذجًا مناسبًا ومطابقا لبيانات العينة الحالية، وكانت هناك تأثيرات مباشرة للشغف الأكاديمي في إدارة المعرفة، كما توسط التنظيم الذاتي في تأثيرالشغف على إدارة المعرفة في التعلم الإلكتروني، كما توصلت النتائج إلى أن الشغف المتناغم كان له دور أكبر أهمية من الشغف القهري في إدارة المعرفة.

وهدف بحث Luxford,et al(2022) في التحقيق ما إذا كان التنظيم الذاتي أو وقت اللعب هو الوسيط الأفضل للارتباطات بين الشغف العاطفي لألعاب الفيديو والرفاهية، كشف تحليل المسار أن الأشخاص الذين لديهم مستويات أعلى من الشغف المتناغم لألعاب الفيديو أبلغوا عن مستويات أعلى من التنظيم الذاتي وأولئك الذين لديهم مستوى أعلى من الشغف القهري لألعاب الفيديو أبلغوا عن مستويات اقل من التنظيم الذاتي، وتشير النتائج التي تم التوصل إليها أن التنظيم الذاتي يوفر تفسيرا أكثر شمولا للعلاقة بين الشغف والرفاهية.

وهدف Sverdlik, Rahimi & Vallerand (2022) إلى تحديد دور الشغف في التعلم المنظم ذاتيا والانفعالات الأكاديمية والرفاهية النفسية لطلاب الجامعة الراشدين، تم افتراض أن الشغف المتناغم سيتنبأ بشكل إيجابي بكل من التعلم المنظم ذاتيًا والرفاهية النفسية في الدراسة، وباستخدام المقاييس المعنية بمتغيرات البحث ، توصلت النتائج إلى وجود حسن مطابقة بين النموذج المقترح وبيانات العينة، كماتوصلت النتائج إلى وجود تأثيرات مباشرة وغير مباشرة للشغف الأكاديمي في التنظيم الذاتي، كما توسط الرفاهية النفسية والانفعالات الأكاديمية بين الشغف الأكاديمي والتنظيم الذاتي، ووجود تأثيرات مباشرة للانفعالات الأكاديمية والرفاهية في التنظيم الذاتي، كما تنبأ الشغف الأكاديمي بشكل إيجابي بكل من التعلم المنظم ذاتيًا والرفاهية النفسية.

ودرس صالح(٢٠٢٣) بناء نموذج ثنائي للشغف وعلاقته بالتنظيم الذاتي وإدارة المعرفة في بيئات التعلم عن بعد، وتكونت عينة البحث من(٣٢٢) طالبا وطالبة من طلاب الدبلوم التربوي من كلية التربية بسوهاج واستخدم الباحث مقياس الشغف عن بعد ومقياس التنظيم الذاتي ومقياس إدارة المعرفة في التعلم وجميعها من إعداد الباحث وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية دالة بين الشغف والتنظيم الذاتي وإدارة المعرفة، كما أن الشغف بشقيه (المتناغم – القهري) كان له تأثير دال احصائيا على التنظيم الذاتي وإدارة المعرفة، كما أوضحت النتائج صحة نموذج المسارالمقترح وأنه نموذج جيد وأن التنظيم الذاتي يلعب دورا مهما في الوساطة بين الشغف وإدارة المعرفة

ثالثا: دراسات وبحوث سابقة تناولت العلاقة بين التنظيم الذاتي ورأس المال النفسي:

بحث Abdullah, Farida&Nurfahila (2022) العلاقة بين التنظيم الذاتي واستراتيجيات التكيف الأكاديمي ورأس المال النفسي ومهارات التكيف الأكاديمي، طبق هذا البحث معامل الارتباط متعدد العوامل الذي أخذ عينات من(٥١٨) من طلاب المدارس الثانوية والمدارس المهنية، كانت الأدوات المستخدمة في هذا البحث عبارة عن نموذج معلومات البيانات الشخصية ، ومقياس التنظيم الذاتي، ومقياس رأس المال النفسي للأغراض الأكاديمية، ومقياس استراتيجيات المواجهة الأكاديمية، تم تحليل البيانات باستخدام تحليل المسار في AMOS 23، كشف هذا البحث أن التنظيم الذاتي يؤثر بشكل مباشر وغير مباشر على استراتيجيات التكيف الأكاديمي للطلاب ورأس المال النفسي أثناء التعلم عبر الإنترنت في جائحة كورونا.

اقترح Luthans,et al(2022) إطارا تكامليا يتم فيه تأثير رأس المال النفسي الايجابي على الآداء الأكاديمي بشكل أفضل، عند النظر إليه بالاقتران مع التنظيم الذاتي كمتغير وسيط، وقد أجريت الدراسة على عينة مكونة من (١٢٨) طالبا جامعيا، وأشارت النتائج إلى أن التنظيم الذاتي يتوسط جزئيا العلاقة بين رأس المال النفسي والآداء الأكاديمي

وقام Yuxi (2022) بتحليل الوساطة التسلسلية للرضاعن التعلم والاندماج في التعلم على العلاقة بين تنظيم الذاتي ورأس المال النفسي لدى طلاب الجامعة خلال جائحة مرض فيروس كورونا، تم مسح إجمالي(٣٢٨) من الطلاب الجامعيين وطلاب الدراسات العليا من جامعات في مناطق مختلفة من الصين من خلال استبيان عبر الإنترنت، وكانت الأدوات المستخدمة في الدراسة هي استبيان التنظيم الذاتي للانفعالات، واستبيان الرضا عن التعلم لدى طلاب الجامعة، واستبيان المشاركة في التعلم، واستبيان رأس المال النفسي، وكشف التحليل عن آثار الوساطة المباشرة وغير المباشرة، كما وجد أن تنظيم العواطف يمكن أن يتنبأ بشكل إيجابي برأس المال النفسي، علاوة على ذلك يمكن أن يكون الرضا عن التعلم والمشاركة في التعلم بمثابة متغيرات وسيطة بين تنظيم الذاتي للعاطفة ورأس المال النفسي على التوالي، كمايمكن أن يكون للرضا عن التعلم والمشاركة في التعلم أيضًا تأثير وساطة تسلسلي بين التنظيم الذاتي للعاطفة ورأس المال النفسي.

رابعا: دراسات وبحوث سابقة تناولت العلاقة بين الشغف الأكاديمي والاحتراق الأكاديمي:

هدف بحث.Carbonneau, Vallerand, Fernet, & Guay (2008) تحديد دور االشغف الأكاديمي في أعراض الاحتراق لدى المعلمين والرضا عن العمل وتصورات السلوكيات الإيجابية للطلاب في الفصول الدراسية، في هذا البحث أكمل (٤٩٤) معلمًا مقاييس الشغف بالتدريس والنتائج المختلفة المرتبطة بمهنة التدريس مرتين خلال فترة ٣ أشهر، كشفت نتائج نموذج التأخر المتقاطع القائم على نمذجة المعادلة الهيكلية أن الزيادات في الشغف المتناغم للتدريس تنبأت بزيادة في الرضا عن العمل وانخفاض في أعراض الاحتراق بمرور الوقت، في حين أن التغيرات في الشغف القهري لم تكن ذات صلة بهذه النتائج.

كما هدف بحث Stoeber, Childs, Hayward, & Feast (2011) دراسة العلاقات بين الشغف المتناغم والقهري والاندماج الأكاديمي (النشاط والتفاني والاستيعاب) والاحتراق (الإرهاق واللامبالاة وتدني الإنجاز) لدى (١٠٥) طالب جامعي، وباستخدام مقاييس البحث

المعنية بدراسة المتغيرات أوضحت النتائج أن الشغف بالدراسة يفسر الفروق الفردية في الاندماج الأكاديمي للطلاب والاحتراق بما يتجاوز الدافع المستقل.

وأجري بحث(2018) Demirci & Çepikkurt بهدف فحص العلاقة بين مستويات الشغف والكمالية والاحتراق النفسي لدى الرياضيين، وتحديد إلى أي مدى تتنبأ درجات الشغف والكمالية بالاحتراق النفسي الذي يعاني منه الرياضيون، شارك في البحث (٢٦٧) رياضيًا من مختلف أنحاء تركيا، أظهرت نتائج تحليل الانحدار أن أبعاد الكمالية الفرعية للضغط الأبوي المتصور والقلق بشأن الأخطاء كانت تنبئًا مهمًا بأبعاد الاحتراق الفرعية المتمثلة في انخفاض الشعور بالإنجاز والانفعال العاطفي /الإرهاق الجسدي، وكشف التحليل أيضًا أن الشغف القهري والأبعاد الفرعية للكمالية للضغط الأبوي المتصور والقلق بشأن الأخطاء كانت فعالة في التنبؤ بالبعد الفرعي للاحتراق.

وهدف بحث (2020) Al-Jarrah & Alrabee الكشف عن العلاقة بين الشغف الأكاديمي والاحتراق الأكاديمي، في ضوء متغيرات: الجنس، والمهنة، والبرنامج الدراسي ومستوى الدخل، لدى عينة تكونت من (٢٣٠) طالبا وطالبة (٤٨ طالبا، و١٨٢ طالبة) اختيروا بالطريقة المتيسرة من الطلبة الملتحقين في برنامجي الماجستير والدكتوراه في جامعة اليرموك، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس (Valerand et al., 2003)للشغف الأكاديمي ومقياس (Riese et al., 2015) للاحتراق الأكاديمي، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أبرزها: وجود علاقة سالبة بين بعدي الشغف الأكاديمي والاحتراق الأكاديمي.

هدف بحث (2023) Izadpanah التعرف على الدور الوسيط للشغف الأكاديمي في العلاقة بين التوجه نحو الهدف والتنظيم الذاتي الأكاديمي مع الاحتراق الأكاديمي للطلاب، وشمل المجتمع الإحصائي لهذه الدراسة جميع طلاب اللغة الإنجليزية الجامعيين في جامعة آزاد الإسلامية الذين تكمن قوتهم ما يعادل (٥٩٨) طالباً، وتم جمع البيانات في هذا البحث من خلال أربعة استبيانات هي الشغف الأكاديمي؛ توجيه الهدف؛ التنظيم الذاتي والاحتراق الأكاديمي، وأظهرت نتائج اختبار بيرسون أن معامل الارتباط للشغف الأكاديمي مع التوجه نحو الهدف والتنظيم الذاتي والشغف الأكاديمي ذات دلالة إحصائية عند ٠.٠٥، كما توصلت النتائج إلى وجود تأثير مباشر وغير مباشر للتوجه نحوالهدف على الاحتراق الأكاديمي ، كما توصلت النتائج إلى أن التنظيم الذاتي له تأثيرسلبي على الاحتراق الأكاديمي .

خامسا: دراسات وبحوث سابقة تناولت العلاقة بين رأس المال النفسي والاحتراق الأكاديمي:

اتجه بحث .Rodrigues, Carochinho & Rendeiro (2017) إلى بحث تأثير رأس المال النفسي على مستوى الضيق النفسي لدى معلمي المرحلة الابتدائية والثانوية، وتكونت العينة من (٤٢٥) معلم، وباستخدم البحث مقياس رأس المال النفسي ل (Luthans,et al,2007)، ومقياس القلق والضغوط، توصلت نتائج البحث إلى وجود ارتباط سلبي بين رأس المال النفسي والمعاناة النفسية للمعلمين، حيث أظهر المعلمون ذوو المستوى المرتفع من رأس المال النفسي انخفاضا ملحوظا في المعاناة النفسية والضغوط.

وأشار بحث Soltani & Yoosefi (2016) إلى البحث في العلاقة بين رأس المال النفسي والاحتراق الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية، وتم تطبيق البحث على(٢٢٥) طالب من طلاب الثانوية، وباستخدام مقياسي رأس المال النفسي والاحتراق الأكاديمي للباحثين، أظهرت النتائج وجود علاقة سالبة بين رأس المال النفسي بأبعاده الفرعية والاحتراق الأكاديمي، كما أشارت نتائج تحليل الانحدار إلى أن رأس المال النفسي يمكنه التنبؤ بالاحتراق الأكاديمي لدى الطلاب.

وفي نفس الاتجاه أشار Rad, Shomoossi, Hassan, & Torkmannejad (2017)إلى العلاقة بين رأس المال النفسي والاحتراق الأكاديمي لدى عينة من طلاب الجامعة في القطاع الطبي عددهم(١٧٢) بجامعة ايران مستخدمة في ذلك استبيان رأس المال النفسي ل(Luthans,et al,2007) وقائمة الاحتراق الأكاديمي للباحثين، وأظهرت نتائج البحث وجود علاقة سلبية بين المتغيرين، كما اقترح البحث أنه يمكن التحكم في درجة الاحتراق الأكاديمي من خلال دعم رأس المال النفسي للطلاب

وهدف بحث(2018) Kaya & Altınkurt إلى معرفة دور التمكين النفسي في العلاقة بين رأس المال النفسي ومستويات الاحتراق الوظيفي لدى المعلمين في مدينة موغلاف في تركيا، وتم تطبيق البحث على(١٨٧) معلم ومعلمة وتم تطبيق مقياس التمكين النفسي ورأس المال النفسي والاحتراق الوظيفي وكلها من إعداداالباحثين، وتوصلت نتائج البحث إلى أن التمكين النفسي له تأثير متوسط على أبعاد رأس المال النفسي المتمثلة في االإنهاك واللامبالاة وتدني الإنجاز الشخصي، كما أظهرت النتائج أن رأس المال النفسي والتمكين النفسي لهما دور فعال في تقليل مستويات الاحتراق للمعلمين.

أما بحث An, Shin, Choi, Lee, Hwang, & Kim (2020) فقد هدف إلى التعرف على العلاقة بين رأس المال النفسي والاحتراق الوظيفي لدى الممرضات العاملات في مستشفيات أصفهان للعلوم الطبية، وتم تطبيق البحث على عينة بلغت (١٩٨) ممرضة، وباستخدام مقياس رأس المال النفسي واستبيان الاحتراق الوظيفي للباحثين توصلت النتائج إلى عدم وجود ارتباط بين أبعاد رأس المال النفسي(الأمل- التفاؤل -فاعلية الذات) والاحتراق الوظيفي، بينما وجدت علاقة بين بعد الصمود النفسي والاحتراق الأكاديمي.

وبحث(2020) Chen العلاقة بين رأس المال النفسي وضغوط العمل والاحتراق الوظيفي لدى العاملين بالتعليم الخاص بإحدى المؤسسات الخاصة النموذجية، وبلغت عينة البحث(٣٨٤) عامل، وبتطبيق استبيان رأس المال النفسي وضغوط العمل والاحتراق الوظيفي التي أعد الباحث جميعها توصلت النتائج إلى أن رأس المال النفسي يؤثر سلبا على الاحتراق الوظيفي ويرتبط سلبا بالإنهاك العاطفي لديهم، وكلما ارتفع رأس المال النفسي انخفضت درجة الاحتراق كما توصلت إلى أن من يمتلكون رأس مال نفسي مرتفع يمكنهم حماية أنفسهم من الاحتراق الوظيفي.

وبحثت جوهر(٢٠٢٢) تحديد العلاقة الارتباطية بين رأس المال النفسي والتمكين النفسي والاحتراق الأكاديمي، وتكونت العينة من (١٨٦) من معلمات رياض الأطفال، واعتمد البحث على المنهج الارتباطي التنبؤي من خلال المقاييس الثلاثة وكلها من إعداد الباحثة، وتوصلت نتائج البحث إلى وجود علاقة موجبة دالة بين رأس المال النفسي والتمكين النفسي، ووجود علاقة ارتباطية سالبة بين رأس المال النفسي والاحتراق الأكاديمي، كما أنه يمكن التنبؤ برأس المال النفسي من خلال الدرجة الكلية للتمكين النفسي والاحتراق الأكاديمي.

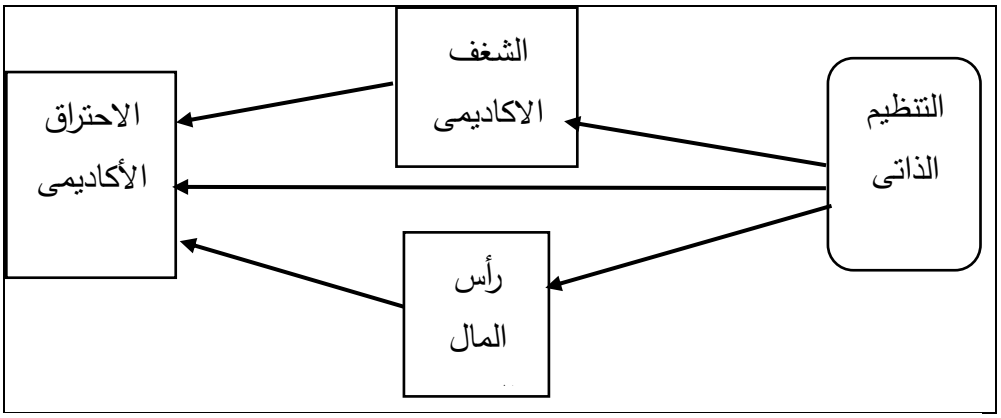
يتضح من نتائج البحوث والدراسات السابقة والإطار النظري مايلي:

- ❖ توجد علاقات منطقية بين متغيرات البحث (التنظيم الذاتي والشغف الأكاديمي المتناغم ورأس المال النفسي والاحتراق الأكاديمي)، وبالرغم من تناول الدراسات والبحوث السابقة العلاقات الثنائية(التنظيم الذاتي ورأس المال النفسي- التنظيم الذاتي ورأس المال النفسي- التنظيم الذاتي والاحتراق الأكاديمي- الشغف الأكاديمي المتناغم والاحتراق الأكاديمي-رأس المال النفسي والاحتراق الأكاديمي) وأيضا علاقات ثلاثية(التنظيم الذاتي والشغف الأكاديمي المتناغم والاحتراق الأكاديمي- التنظيم الذاتي ورأس المال

النفسي والاحتراق الأكاديمي) فإنه لايوجد بحث واحد–في حدود اطلاع الباحثة–ربط بين المتغيرات الأربعة مجتمعة.

- ❖ أهمية متغيرات البحث الحالي لطالبات المرحلة الجامعية، حيث يعد التنظيم الذاتي من أهم المتغيرات التي يمكن أن تسهم في تفسير الحالة الأكاديمية والنفسية والتي تزيد أو تساعد على خفض الاحتراق الأكاديمي لديهن، كما يعد الشغف الأكاديمي المتناغم شعور لن تجد الطالبة الجامعية معنى لحياتها بدونه، حيث يزودها بالطاقة التي تساعدها على المشاركة والاندماج في مهامها الأكاديمية، وكذلك يعد رأس المال النفسي أحد متغيرات علم النفس الايجابي التي تسهم في تنمية التوافق الدراسي والشعور بالرضا والطمأنينة النفسية.
- ❖ معظم البحوث التي تناولت التنظيم الذاتي وأيضا الاحتراق الأكاديمي أجريت على طلاب المرحلة (الثانوية والجامعية)، حيث يتشكل الاحتراق الأكاديمي في المرحلة الثانوية وتزيد نسبته في المرحلة الجامعية، كما أن التنظيم الذاتي يتشكل في مراحل متقدمة من العمرويتمايز خلال المرحلة الثانوية والجامعية.
- ❖ معظم البحوث التي تناولت متغيرات البحث الحالي في إطار النمذجة جاء فيها التنظيم الذاتي متغيرا مستقلا وأحيانا وسيطا، والشغف الأكاديمي متغيرا وسيطا وأحيانا مستقلا ورأس المال النفسي وسيطا وأحيانا مستقلا، أما بحوث الاحتراق الأكاديمي فجاء في أغلبها متغيرا تابعا والقلة القليلة وسيطا ومستقلا.
- ❖ استفادت الباحثة من الإطار النظري ونتائج الدراسات السابقة في إعداد مقاييس البحث المناسبة وبناء النموذج المقترح والمنهجية المتبعة والأساليب الإحصائية المناسبة وتفسير النتائج.
- ❖ استنادا إلى الإطار النظري والأبحاث السابقة تم تطوير أنموذج سببي مقترح يفترض أن التنظيم الذاتي يؤثر تأثيرا مباشرا دال إحصائيا في الاحتراق الأكاديمي ويؤثر تأثيرا غير مباشر دال احصائيا في الاحتراق الأكاديمي من خلال الشغف الأكاديمي ورأس المال النفسي، كما يؤثر التنظيم الذاتي تأثيرا مباشرا دال إحصائيا في كل من الشغف الأكاديمي ورأس المال النفسي، ويؤثر الشغف الأكاديمي تأثيرا مباشرا دال إحصائيا في

الاحتراق الأكاديمي، كما يؤثر رأس المال النفسي تأثيرا مباشرا دال إحصائيا في الاحتراق الأكاديمي، ويوضح شكل(١) هذه التأثيرات المقترحة



شكل (١) الأنموذج المقترح للشغف الأكاديمي المتناغم ورأس المال النفسي كمتغيرين وسيطين بين التنظيم الذاتي والاحتراق الأكاديمي.

فروض البحث:

في ضوء ماتم عرضه من تأصيل نظري لمتغيرات البحث وفي ضوء نتائج الدراسات السابقة يمكن صياغة فروض البحث الحالي كالتالي:

١- لا يحقق أنموذج تحليل المسار المقترح وبيانات عينة البحث بالنسبة للعلاقات السببية بين التنظيم الذاتي والشغف الأكاديمي المتناغم ورأس المال النفسي والاحتراق الأكاديمي مطابقة جيدة لبيانات طالبات كلية الدراسات الإنسانية بتفهنا الأشراف جامعة الأزهر المشاركات في البحث .

٢-لا يوجد تأثير مباشر ودال إحصائيًا للتنظيم الذاتي في الاحتراق الأكاديمي لدى طالبات كلية الدراسات الإنسانية بتفهنا الأشراف جامعة الأزهر المشاركات في البحث .

٣-لا يوجد تأثير مباشر ودال إحصائيًا للتنظيم الذاتي في الشغف الأكاديمي المتناغم لدى طالبات كلية الدراسات الإنسانية بتفهنا الأشراف جامعة الأزهر المشاركات في البحث.

٤-لا يوجد تأثير مباشر ودال إحصائيًا للتنظيم الذاتي في رأس المال النفسي لدى طالبات كلية الدراسات الإنسانية بتفهنا الأشراف جامعة الأزهر المشاركات في البحث .

٥-لا يوجد تأثير مباشر ودال إحصائيًا للشغف الأكاديمي المتناغم في الاحتراق الأكاديمي لدى طالبات كلية الدراسات الإنسانية بتفهنا الأشراف جامعة الأزهر المشاركات في البحث.

٦-لا يوجد تأثير مباشر ودال إحصائيًا لرأس المال النفسي في الاحتراق الأكاديمي لدى طالبات كلية الدراسات الإنسانية بتفهنا الأشراف جامعة الأزهر المشاركات في البحث.

٧-لا يوجد تأثير غير مباشر ودال إحصائيًا للتنظيم الذاتي في الاحتراق الأكاديمي من خلال الشغف الأكاديمي المتناغم وراس المال النفسي كمتغيرين وسيطين لدى طالبات كلية الدراسات الإنسانية بتفهنا الأشراف جامعة الأزهر المشاركات في البحث.

٨- لا يوجد تأثير غير مباشر ودال إحصائيًا للتنظيم الذاتي في الاحتراق الأكاديمي من خلال الشغف الأكاديمي المتناغم لدى طالبات كلية الدراسات الإنسانية بتفهنا الأشراف جامعة الأزهر المشاركات في البحث.

٩- لا يوجد تأثير غير مباشر ودال إحصائيًا للتنظيم الذاتي في الاحتراق الأكاديمي من خلال رأس المال النفسي لدى طالبات كلية الدراسات الإنسانية بتفهنا الأشراف جامعة الأزهر المشاركات في البحث .

إجراءات البحث:

أولا :منهجية البحث:للتحقق من صحة الفروض استخدمت الباحثة الحالية المنهج الوصفي الارتباطي، وذلك باعتباره المنهج الملائم لمثل هذه الدراسات، بهدف التوصل إلى مقترح يوضح طبيعة العلاقات بين التنظيم الذاتي كمتغير مستقل والشغف الأكاديمي المتناغم ورأس المال النفسي كمتغيرين وسيطين والاحتراق الأكاديمي كمتغير تابع لدى طالبات شعبة اللغةالانجليزية (تربوي) بكلية الدراسات الانسانية بتفهنا الأشراف بالدقهلية.

ثانيا: المشاركات في البحث:

مجتمع البحث الأصل: تكون مجتمع البحث الأصل من طالبات شعبة اللغة الانجليزية(تربوي) الفرق الأربعة بكلية الدراسات الانسانية بتفهنا الأشراف بالدقهلية، واللاتي بلغ عددهن(٦٥٢) طالبة شارك بالفرقة الأولى (١٨٨) طالبة والفرقة الثانية (١٥٨) طالبة والفرقة الثالثة (١٦٣) طالبة والفرقة الرابعة (١٤٣) طالبة، تراوحت أعمارهن بين (١٨,٠٨-٢٢,٠٣) عاما بمتوسط عمري قدره(٢١,٣٥) عاما وانحراف معياري قدره (١,٣٩) وتم تصنيفهن على النحو التالي:

المشاركات في حساب الخصائص السيكومترية:طبقت الباحثة أدوات البحث على (١٩٢) طالبة بالفرق الأربعة (٤٨) طالبة بكل فرقة بمتوسط عمري قدره (٢١,٠٣) وانحراف معياري قدره (٠,٨٣) بهدف التأكد من الخصائص السيكومترية لأدوات البحث.

المشاركات في البحث الأساسي: قامت الباحثة بتطبيق الأدوات على(٤٦٠) طالبة بالفرق الأربعة، الفرقة الأولى (١٤٠) طالبة والثانية(٩٥) طالبة والثالثة (١١٠) طالبة والرابعة (١١٥) طالبة، بمتوسط عمري قدره (٢١,٢٤) عاما وانحراف معياري قدره (١,١٣) بهدف اختبار فروض البحث.

أدوات البحث:

أولا: مقياس التنظيم الذاتي (إعداد الباحثة).

بناء المقياس: مر المقياس بعدة خطوات حتى وصل إلى صورته النهائية على النحو التالي:

-الاطلاع على الأطر النظرية والمقاييس التي تناولت التنظيم الذاتي مثل:(Toering,et al,(2012)؛ Akhtar & Mahmood (2013) ؛ Erdogan & Senemoglu (2016) ؛ اسماعيل (٢٠٢٠)؛ Hafnidar, Harniati, Hailemariam & Handrianto (2021).؛ خضير(٢٠٢٢) ؛-Broadbent, Panadero, Lodge & Fuller Tyszkiewicz (2023).؛Mohtasham, Pooragha Roodbardeh & Kafi (2023)

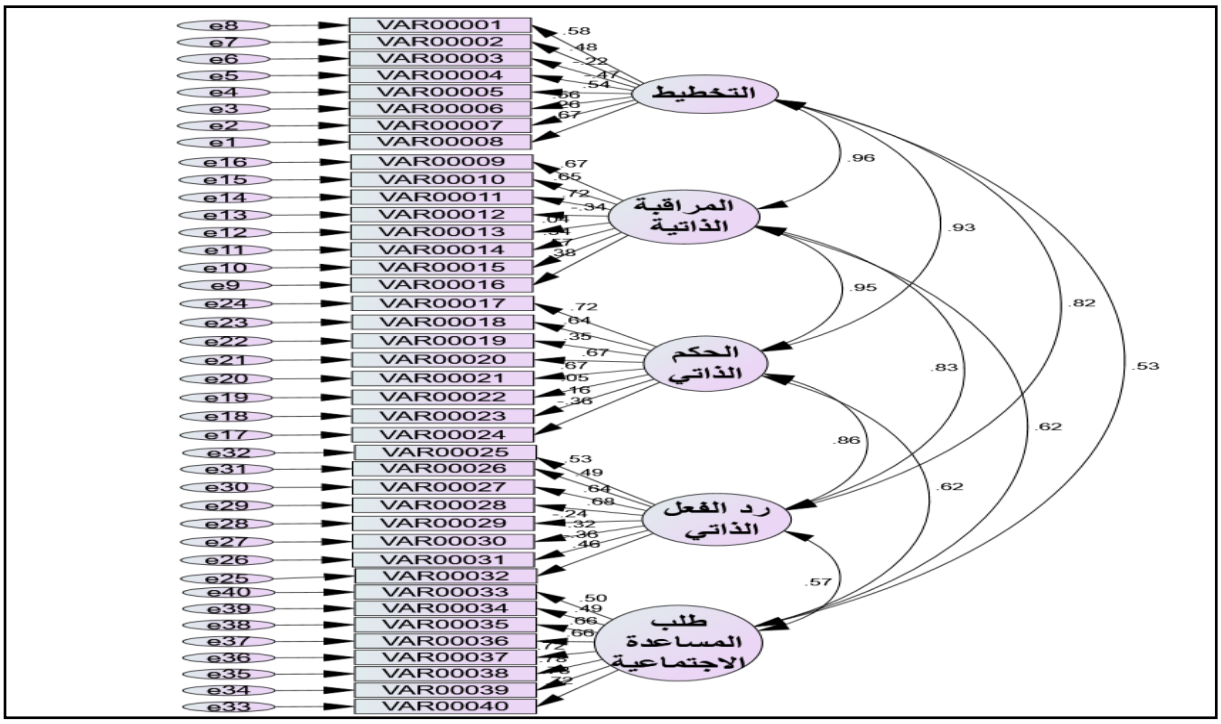
-تحديد الهدف من المقياس: قياس التنظيم الذاتي لدى طالبات الجامعة، وتم اختيار هذه الأبعاد بناء على الأطر النظرية للتنظيم الذاتي والأبعاد الأكثر تكرارا.

-**وصف المقياس:**بلغ عدد فقرات المقياس في صورته النهائية (٤٠) فقرة موزعة على خمسة أبعاد لكل بعد (٨) فقرات على الترتيب وهي(التخطيط، المراقبة الذاتية،الحكم الذاتي، رد الفعل الذاتي، طلب المساعدة الاجتماعية)، تتم الاستجابة عليها من خلال مقياس متدرج من ثلاث نقاط علي طريقة ليكرت هي (أوافق بدرجة كبيرة- أوافق بدرجة متوسطة- لا أوافق) تأخذ الدرجات (٣ ، ٢ ، ١) علي الترتيب وتدل الدرجة المرتفعة على ارتفاع التنظيم الذاتي والعكس صحيح.

حساب الخصائص السيكومترية لمقياس التنظيم الذاتي:

الصدق البنائيConstruct validity:قامت الباحثة بإجراء التحليل العاملي التوكيديConfirmatory factor analysis للنتائج باستخدام برنامج التحليل الإحصائي AMOS V23، حيث تم إجراء التحليل العاملي التوكيدي على العينة الاستطلاعية، وتم حساب كل من معاملات الانحدار المعيارية ومعاملات الانحدار اللامعيارية والخطأ المعياري والقيمة الحرجة التي تعادل قيمة "ت" ودلالتها، وشكل (٢) يوضح النموذج المستخرج للتحليل العاملي

التوكيدي، ويوضح جدول (١) معاملات الانحدار اللامعيارية والمعيارية المستخرجة من التحليل



شكل(٢) النموذج المستخرج للتحليل العاملي التوكيدي لمقياس التنظيم الذاتي

جدول (١) معاملات الانحدار اللامعيارية والمعيارية للتحليل العاملي التوكيدي للعينة الاستطلاعية

المفردات	العوامل	معاملات الانحدار اللامعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة*	معاملات الانحدار المعيارية	مستوى الدلالة*
VAR00005	f1	1.000			.537	
VAR00004	f1	−.830	.154	−5.407	−.474	***
VAR00003	f1	−.443	.159	−2.783	−.218	***
VAR00002	f1	.686	.125	5.480	.482	***
VAR00001	f1	.775	.125	6.207	.576	***
VAR00016	f2	1.000	.149	3.796	.378	

* القيمة الحرجة = قيمة "ت"

* مستوى الدلالة عند ٠.٠١

VAR00015	f2	1.404	.300	4.685	.565	***
VAR00014	f2	1.526	.333	4.587	.535	***
VAR00013	f2	1.457	.297	4.908	.645	***
VAR00012	f2	-.965	.264	-3.653	-.345	***
VAR00011	f2	1.823	.359	5.076	.722	***
VAR00010	f2	1.457	.297	4.908	.645	***
VAR00009	f2	1.665	.335	4.966	.669	***
VAR00032	f4	.889	.183	4.865	.459	***
VAR00031	f4	-.774	.188	-4.106	-.363	***
VAR00030	f4	.606	.164	3.696	.318	***
VAR00029	f4	-.505	.173	-2.915	-.241	***
VAR00028	f4	1.175	.192	6.125	.684	***
VAR00027	f4	1.167	.198	5.910	.636	***
VAR00026	f4	1.000	.185	5 .865	.494	***
VAR00017	f3	1.000	.100	8.751	.717	***
VAR00018	f3	.870	.101	8.596	.643	***
VAR00019	f3	.556	.119	4.658	.348	***
VAR00020	f3	1.075	.121	8.919	.667	***
VAR00021	f3	1.074	.121	8.905	.666	***
VAR00022	f3	.870	.101	8.596	.643	***
VAR00023	f3	.205	.096	2.136	.160	٠.٠٥
VAR00035	f5	1.000	.145	6.6 12	.663	***
VAR00034	f5	.726	.116	6.238	.490	***
VAR00033	f5	.713	.112	6.346	.499	***
VAR00006	f1	1.022	.168	6.067	.557	***
VAR00007	f1	-.495	.152	-3.265	-.259	***
VAR00008	f1	1.065	.156	6.812	.669	***
VAR00024	f3	-.591	.124	-4.752	-.355	***
VAR00025	f4	1.095	.206	5.316	.527	***
VAR00036	f5	.858	.105	8.161	.662	***

VAR00037	f5	.878	.100	8.751	.718	***
VAR00038	f5	.988	.105	9.376	.783	***
VAR00039	f5	1.045	.118	8.822	.726	***
VAR00040	f5	.952	.109	8.749	.718	***

يتضح من الجدول السابق (١) أنه تم حساب التحليل العاملي التوكيدي للعوامل المكونة للتنظيم الذاتي لدى العينة الاستطلاعية، وقد أكدت النتائج أن جميع معاملات الانحدار اللامعيارية جاءت قيمها الحرجة دالة عند مستوى ٠.٠١، كما أظهرت النتائج ارتفاع معاملات الانحدار المعياري وجميعها قيم مقبولة.

كما تم التأكد من حسن مطابقة النموذج المقترح من خلال حساب مؤشرات المطابقة والتي أظهرت جميعها حسن مطابقة النموذج المقترح ،حيث أن قيم مؤشرات المطابقة جاءت في المدى المقبول لحسن المطابقة بعد الاستغناء عن قيمة مربع كاي (X2)، وبالتالي تم الاعتماد على قيمة Chi-Square إلى درجات الحرية حيث كانت قيمتها أقل من (٥) حيث بلغ (١.٦٦٣) وهي قيمة جيدة، تقع في المدى المثالي للمؤشر حيث يفترض ألا تزيد هذه القيمة عن (٥)، كمأأن جميع المفردات لها تشبعات دالة حيث كانت تشبعات كل منها أكبر من (٠.٣)، وبالتالي لم يتم حذف أي مفردة من المقياس لتصبح الصورة النهائية للمقياس مكونة من (٤٠) مفردة.

الاتساق الداخلي:

وذلك عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة، والدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه تلك المفردة، ويوضح جدول(٢) معاملات الارتباط بين المفردة والبعد الذي تنتمي إليه:

جدول (٢) **الاتساق الداخلي لمقياس التنظيم الذاتي**

رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
١	.697**	٩	.647**	17	.646**	25	.557**	33	.617**
٢	.573**	10	.672**	18	.643**	26	.564**	34	.609**
٣	.538**	11	.687**	19	.672**	27	.557**	35	.725**
٤	.548**	١٢	.598**	20	.662**	28	.566**	36	.712**
5	.593**	١٣	.598**	21	.640**	29	.659**	37	.736**

٦	.524**	١٤	.598**	22	.636**	30	.601**	38	.777**
٧	.555**	15	.613**	23	.548**	31	.748*	39	.759**
٨	.591**	16	.540**	24	.676**	32	.640**	40	.731**

يتضح من الجدول السابق(٢) ما يلي: أن قيم معاملات الارتباط تراوحت بين (0.524، 0.777)، وأن هذه القيم جميعها دالةعند مستوى(٠,٠١)، والذي يؤكد الاتساق الداخلي للفقرات مع أبعادها، وهذا يعني أن المقياس بوجه عام يتمتع باتساق داخلي جيد يمكن الاعتماد عليه.

الثبات:

❋الثبات المركب: Composite Reliability يعتمد في تقدير الثبات المركب على مساهمات كل متغير مقاس في تفسير عامله مع الأخذ في الحسبان قيم الأخطاء، ويتم حسابه من خلال الصيغة التالية:

$$CR=\frac{(\sum xi)^2}{(\sum xi)^2+\sum \varepsilon n+}$$

حيث: CR الثبات المركب يدل التعبير $(\sum \bar{xi})^2$ على مجموع تشبعات المؤشرات (الفقرات) على العامل؛ كما يدل التعبير $\sum \varepsilon n$ على مجموع تباين الخطأ للمؤشرات أو الفقرات (أو مجموع خطأ القياس للمؤشرات). وخطأ القياس للمؤشرات، في سياق التحليل العاملي ولاسيما التحليل العاملي التوكيدي، يمكن تقديره بتربيع تشبع كل مؤشر على العامل. وحذف ناتج تربيع التشبع من الواحد الصحيح (Kline, 2015,313).

قامت الباحثة بحساب الثبات المركب (CR) لكل عامل من عوامل النموذج للتأكد من ثبات البنية العاملية لأبعاد التنظيم الذاتي وجاءت النتائج حسب الجدول التالي:

جدول (٣) معامل الثبات المركب لأبعاد التنظيم الذاتي

م	البعد	CR
١	التخطيط	.850
٢	المراقبة الذاتية	.880
٣	الحكم الذاتي	.842
٤	رد الفعل الذاتي	.812

5	طلب المساعدة الاجتماعية	.853
	الدرجة الكلية	.848

من خلال معاينة نتائج الجدول(٣) نلاحظ ثبات البنية العاملية للنموذج حيث تراوحت قيمة معامل الثبات المركب (CR) لكل بُعد (0.812– 0.880) وبلغت الدرجة الكلية للمقياس (0.848)، وهي قيم مقبولة مما يؤكد صلاحية استخدام هذا المقياس، وهذا مؤشر دال على ثبات البنية العاملية للنموذج.

❋ **معامل الثبات باستخدام طريقة إعادة التطبيق:**

تم حساب ثبات الأداة من خلال استخدام طريقة إعادة التطبيق بعد فاصل زمني مقداره أسبوعين، وبلغ معامل الثبات للمقياس (٠.٨٩٩) وهو معامل دال إحصائيًا مما يدعو للثقة في صحة استخدام المقياس.

ثانيا :مقياس الشغف الأكاديمي المتناغم(إعدادالباحثة):

بناء المقياس: مر المقياس بعدة خطوات حتى وصل إلى صورنه النهائية على النحو التالي:

–الاطلاع على الأطر النظرية والمقاييس التي تناولت **الشغف الأكاديمي** مثل:(**Vallerand, et al. (2003)**؛ **Marsh et al., (2013)** & ؛ **Moeller, (2014)**؛ **Zhao et al., (2015)**؛ ؛ الضبع (٢٠٢١)؛ عبداللطيف (٢٠٢٢) ؛عطاالله (٢٠٢٢).

–تحديد الهدف من المقياس: قياس الشغف الأكاديمي المتناغم لدى طالبات الجامعة، وتم اختيار هذه الأبعاد بناء على الأطر النظرية للشغف الأكاديمي المتناغم.

–**وصف المقياس:**بلغ عدد فقرات المقياس في صورته النهائية (١٤) فقرة موزعة على بعدين (٧) فقرات لكل بعد (الاستمتاع،الاستغراق)، وتمت الإجابة عليه من خلال مقياس ليكرت خماسي التدرج أمام كل فقرة خمسة اختيارات تبدأ بموافق بشدة إلى غير موافق بشدة (٥–٤–٣–٢–١) على الترتيب، وتدل الدرجة المرتفعة على ارتفاع مستوى البعد، وتتراوح الدرجات على كل بعد من أبعاد المقياس من ٧–٣٥ درجة ويمكن تناول الخصائص السيكومترية للمقياس كالتالي:

حساب الخصائص السيكومترية للمقياس في البحث الحالي:

صدق المقارنة الطرفية

لحساب صدق المقارنة الطرفية لمقياس الشغف الأكاديمي المتناغم قامت الباحثة بمقارنة الثلث الأعلى في درجات المقياس بالثلث الأدنى في ضوء درجات محك خارجي، وهو مقياس **Vallerand, et al. (2003** والذي قامت الباحثة بتعريبه واستخدم لهذه المقارنة اختبار (ت) لحساب الفرق بين المتوسطين، والذي يحدده الجدول التالي:

جدول (٤) نتائج اختبار النسبة التائية بين متوسطي درجات المجموعة الأعلى والمجموعة الأدنى في الشغف الأكاديمي المتناغم

البعد	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الفرق بين المتوسطين	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية	الأدنى	66	42.7	7.14	24,20	18,68	0,01
	الأعلى	66	66.9	2.36			

يتضح من الجدول السابق(٤) أن مقياس الشغف الأكاديمي المتناغم ميز بين المجموعتين في المحك الخارجي، حيث أن قيمة (ت) دالة إحصائيًا عند مستوي ٠.٠١ ولذلك يتصف المقياس بالصدق.

الاتساق الداخلي:

تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة، والدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه تلك المفردة، ويوضح جدول(٥) معاملات الارتباط بين المفردة والبعد الذي ينتمي إليه:

جدول (٥) **الاتساق الداخلي لمقياس الشغف الأكاديمي المتناغم**

رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
1	.806**	8	.777**
2	.790**	9	.794**
3	.653**	10	.725**
4	.778**	11	.803**
5	.761**	12	.698**
6	.659**	13	.785**
7	.687**	14	.738**

يتضح من الجدول السابق(٥) أن قيم معاملات الارتباط تراوحت بين (0.653، 0.806)، وأن معظم هذه القيم مقبولة.

الثبات :

❋ **معامل ثبات ألفا كرونباخ:**

استخدمت الباحثة لحساب الثبات على العينة الاستطلاعية معامل ألفا كرونباخ، ويوضح جدول (٦) معامل الثبات لكل بُعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية:

جدول (٦) معاملات الثبات للأبعاد والدرجة الكلية لمقياس الشغف الأكاديمي المتناغم

م	البعد	معامل الثبات
١	الاستمتاع	.856
٢	الاستغراق	.875
	الدرجة الكلية	.921

يتضح من الجدول السابق(٦)أن قيمة معامل ألفا لكرونباخ بالنسبة لأبعاد المقياس المستخدم تراوحت بين (856. و875.)، وبلغت قيمتها للمقياس ككل (921.)، وهي قيم مقبولة مما يؤكد صلاحية استخدام هذا المقياس.

❋ **معامل الثبات باستخدام طريقة إعادة التطبيق:**

تم حساب ثبات الأداة من خلال استخدام طريقة إعادة التطبيق، بعد فاصل زمني مقداره أسبوعين، وبلغ معامل الثبات للمقياس (**913.) و هو دال إحصائيًا مما يدعو للثقة في صحة استخدام المقياس.

ثالثا: مقياس رأس المال النفسي (إعداد الباحثة):

بناء المقياس: مر المقياس بعدة خطوات حتى وصل إلى صورته النهائية على النحو التالي:

-الاطلاع على الأطر النظرية والمقاييس التي تناولت رأس المال النفسي مثل Çetin & Basım (2012)؛ Lorenz, Beer, Pütz, & Heinitz (2016)؛أبو المعاطي ومنصور(٢٠١٨)؛ محمود(٢٠٢٠)؛ Dudasova, Prochazka, Vaculik, & Lorenz (2021)؛ فرحات وزويل(٢٠٢٢) ؛ López-Guerra, et al(2023)؛ Lu, Wang, Xu, Teng, & Guo (2023).

-**تحديد الهدف من المقياس:** قياس رأس المال النفسي لدى طالبات الجامعة، وتم اختيار الأبعاد بناء على الأطر النظرية لرأس المال النفسي ونظرية رأس المال النفسي ل Luthans,

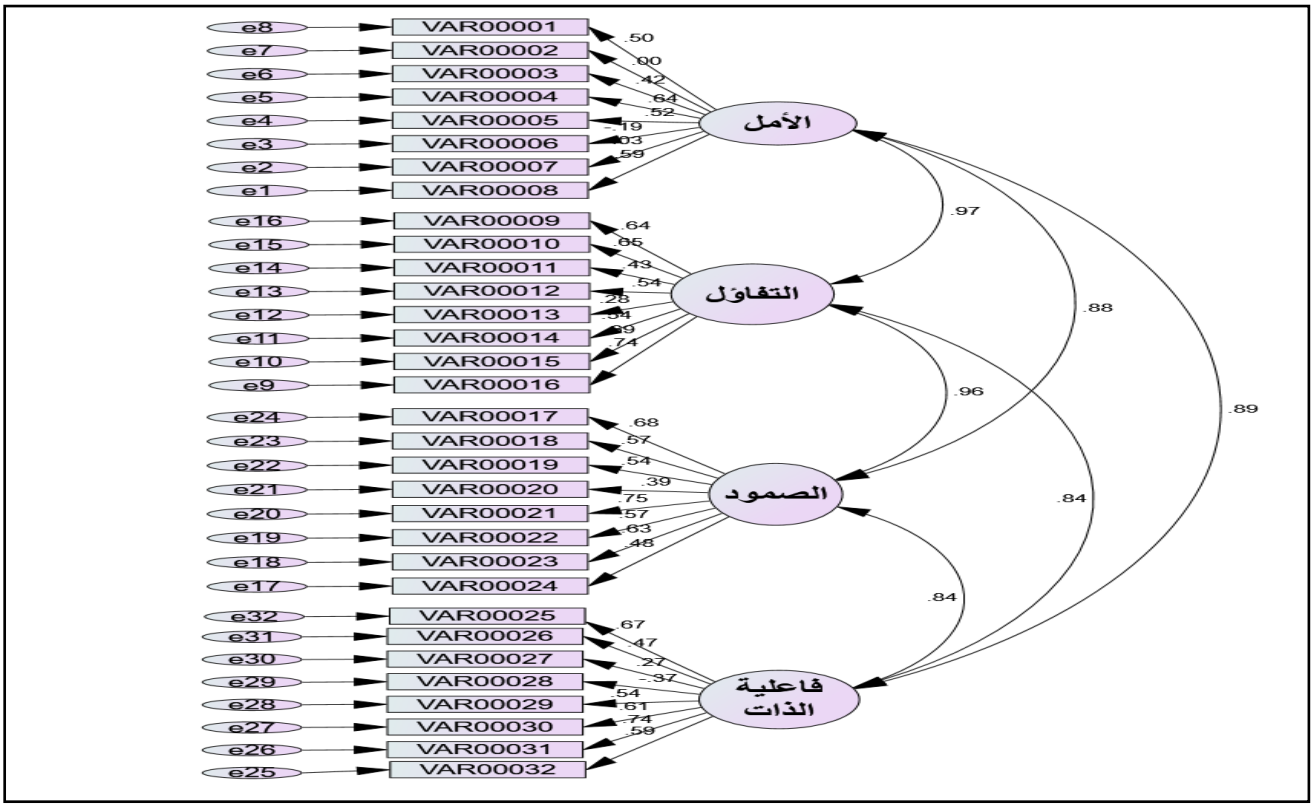
(Luthans, , & Luthans, 2004) والتي اشتمل رأس المال النفسي فيها على أربعة أبعاد هي(الأمل، التفاؤل، الصمود النفسي، فاعلية الذات).

-**وصف المقياس:** يتكون المقياس في صورته النهائية من (٣٢) عبارة موزعة على الأبعاد الأربعة لرأس المال النفسي وبلغ عدد عبارات كل بعد(٨)عبارات وأمام كل عبارة تدرج ثلاثي وفقا لمقياس ليكرت تتراوح مابين(أوافق بدرجة كبيرة-أوافق بدرجة متوسطة-لا أوافق) (٣-٢-١) بالترتيب وتدل الدرجة المرتفعة على ارتفاع مستوى رأس المال النفسي، والعكس صحيح

حساب الخصائص السيكومترية لمقياس رأس المال النفسي:

الصدق البنائيConstruct validity:

قامت الباحثة بإجراء التحليل العاملي التوكيديConfirmatory Factor Analysis للنتائج باستخدام برنامج التحليل الإحصائي AMOS V23، حيث تم إجراء التحليل العاملي التوكيدي على العينة الاستطلاعية، وتم حساب كل من معاملات الانحدار المعيارية ومعاملات الانحدار اللامعيارية والخطأ المعياري والقيمة الحرجة التي تعادل قيمة "ت" ودلالتها، وشكل (٣) يوضح النموذج المستخرج للتحليل العاملي التوكيدي ويوضح جدول (٧) معاملات الانحدار اللامعيارية والمعيارية المستخرجة من التحليل العاملي التوكيدي.



شكل (٣)النموذج المستخرج للتحليل العاملي التوكيدي.

جدول (٧) معاملات الانحدار اللامعيارية والمعيارية للتحليل العاملي التوكيدي للعينة الاستطلاعية

المفردات	العوامل	معاملات الانحدار اللامعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة*	معاملات الانحدار المعيارية	مستوى الدلالة*
VAR00005	f1	1.000	.183	5.238	.523	
VAR00004	f1	1.651	.252	6.552	.645	***
VAR00003	f1	1.239	.251	4.942	.425	***
VAR00002	f1	1.545	.248	6.238	.594	***
VAR00001	f1	.855	.153	5.582	.502	***
VAR00016	f2	1.000	.236	6.220	.742	***
VAR00015	f2	1.006	.104	9.701	.692	***
VAR00014	f2	.635	.085	7.501	.543	***
VAR00013	f2	.471	.124	3.791	.279	***

* القيمة الحرجة = قيمة "ت"

* مستوى الدلالة عند ٠.٠١

***	.539	7.449	.106	.786	f2	VAR00012
***	.425	5.825	.075	.435	f2	VAR00011
***	.651	9.084	.109	.990	f2	VAR00010
***	.640	8.914	.091	.808	f2	VAR00009
***	.590	5.599	.193	1.080	f4	VAR00032
***	.741	6.217	.234	1.453	f4	VAR00031
***	.612	5.706	.228	1.299	f4	VAR00030
***	.545	5.362	.181	.973	f4	VAR00029
***	-.372	-4.186	.206	-.864	f4	VAR00028
***	.273	3.278	.088	.287	f4	VAR00027
***	.470	6.231	.250	1. 143	f4	VAR00026
***	.682	5.960	209	1. 243	f3	VAR00017
***	.565	7.337	.112	.824	f3	VAR00018
***	.539	7.016	.109	.766	f3	VAR00019
***	.385	5.082	.050	.255	f3	VAR00020
***	.751	9.515	.104	.988	f3	VAR00021
***	.566	7.351	.097	.711	f3	VAR00022
***	.626	8.070	.129	1.043	f3	VAR00023
٠.٠٥	-.186	2.403-	.222	-.533	f1	VAR00006
***	.645	6.552	.252	1.651	f1	VAR00007
***	.594	6.238	.248	1.545	f1	VAR00008
***	.476	6.239	.115	.715	f3	VAR00024
***	.671	5.960	.209	1.243	f4	VAR00025

يتضح من الجدول السابق(٧) أنه تم حساب التحليل العاملي التوكيدي للعوامل المكونة لرأس المال النفسي لدى العينة الاستطلاعية، وقد أكدت النتائج أن جميع معاملات الانحدار اللامعيارية جاءت قيمها الحرجة دالة عند مستوى (٠.٠١)، كما أظهرت النتائج ارتفاع معاملات الانحدار المعياري وجميعها قيم مقبولة.

كما تم التأكد من حسن مطابقة النموذج المقترح من خلال حساب مؤشرات المطابقة والتي أظهرت جميعها حسن مطابقة النموذج المقترح أن جميع قيم مؤشرات المطابقة جاءت في المدى المقبول لحسن المطابقة حيث تراوحت مابين(729.، 762.)، وجميعها لها تشبعات دالة حيث كانت تشبعات كل منها أكبر من (٠,3)، وبالتالي لم يتم حذف أي مفردة من المقياس وبذلك تصبح الصورة النهائية للمقياس مكونة من (٣٢) مفردة.

الاتساق الداخلي:

تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة، والدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه تلك المفردة، ويوضح جدول (٨) معاملات الارتباط بين المفردة والبعد الذي ينتمي إليه:

جدول (٨) **معاملات الاتساق الداخلي لمقياس رأس المال النفسي**

رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
1	.502**	٩	.664**	17	.688**	25	.637**
2	.544**	10	.722**	18	.624**	26	.585**
3	.697**	11	.532**	19	.595**	27	.556**
4	.579**	12	.655**	20	.511**	28	.582*
5	.636**	13	.583**	21	.770**	29	.597**
6	.564*	14	.623**	22	.647**	30	.719**
7	.747**	15	.665**	23	.720**	31	.723**
٨	.588**	16	.749**	24	.649**	32	.652**

يتضح من الجدول السابق (٨) أن قيم معاملات الارتباط تراوحت بين (0.502، 0.770)، وأن معظم هذه القيم مقبولة.

الثبات:

❋ **معامل ثبات ألفا كرونباخ:**

استخدمت الباحثة معامل ألفا كرونباخ لحساب الثبات على العينة الاستطلاعية، ويوضح جدول (٩) معامل الثبات لكل بُعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية:

جدول (٩) معاملات الثبات للأبعاد والدرجة الكلية لمقياس رأس المال النفسي

م	البعد	معامل الثبات
١	الأمل	.838
٢	التفاؤل	.783
٣	الصمود	.795
٤	فاعلية الذات	.603
	الدرجة الكلية	.886

باستقراء الجدول السابق (٩) يتضح أن قيمة معامل ألفا لكرونباخ بالنسبة لأبعاد المقياس المستخدم تراوحت بين (603. و838.)، وبلغت قيمتها للمقياس ككل (0.886)، وهي قيم مقبولة مما يؤكد صلاحية استخدام هذا المقياس.

❋ **معامل الثبات باستخدام إعادة التطبيق:**

تم حساب ثبات الأداة من خلال استخدام طريقة إعادة التطبيق، بعد فاصل زمني مقداره أسبوعين، وبلغ معامل الثبات للمقياس (**834.) وهو معامل دال إحصائيًا مما يدعو للثقة في صحة استخدام المقياس.

رابعا :مقياس الاحتراق الأكاديمي (إعداد الباحثة):

بناء المقياس: مر المقياس بعدة خطوات حتى وصل إلى صورنه النهائية على النحو التالي:

-**الاطلاع** على الأطر النظرية والمقاييس التي تناولت الاحتراق الأكاديمي مثل مقياس Aypay, A.) ؛ Schaufel., Salanova, González-Romá, & Bakker (2002) 2012)؛ Pérez-Mármol, & Brown (2019) ؛ الحربي(٢٠٢٠) ؛ Macałka, Zangaro,, Rosseter, ؛ Tomaszek, & Kossewska (2022)، منشاوي(٢٠٢٢) Trautman, & Leaver, (2023)

-تحديد الهدف من المقياس:

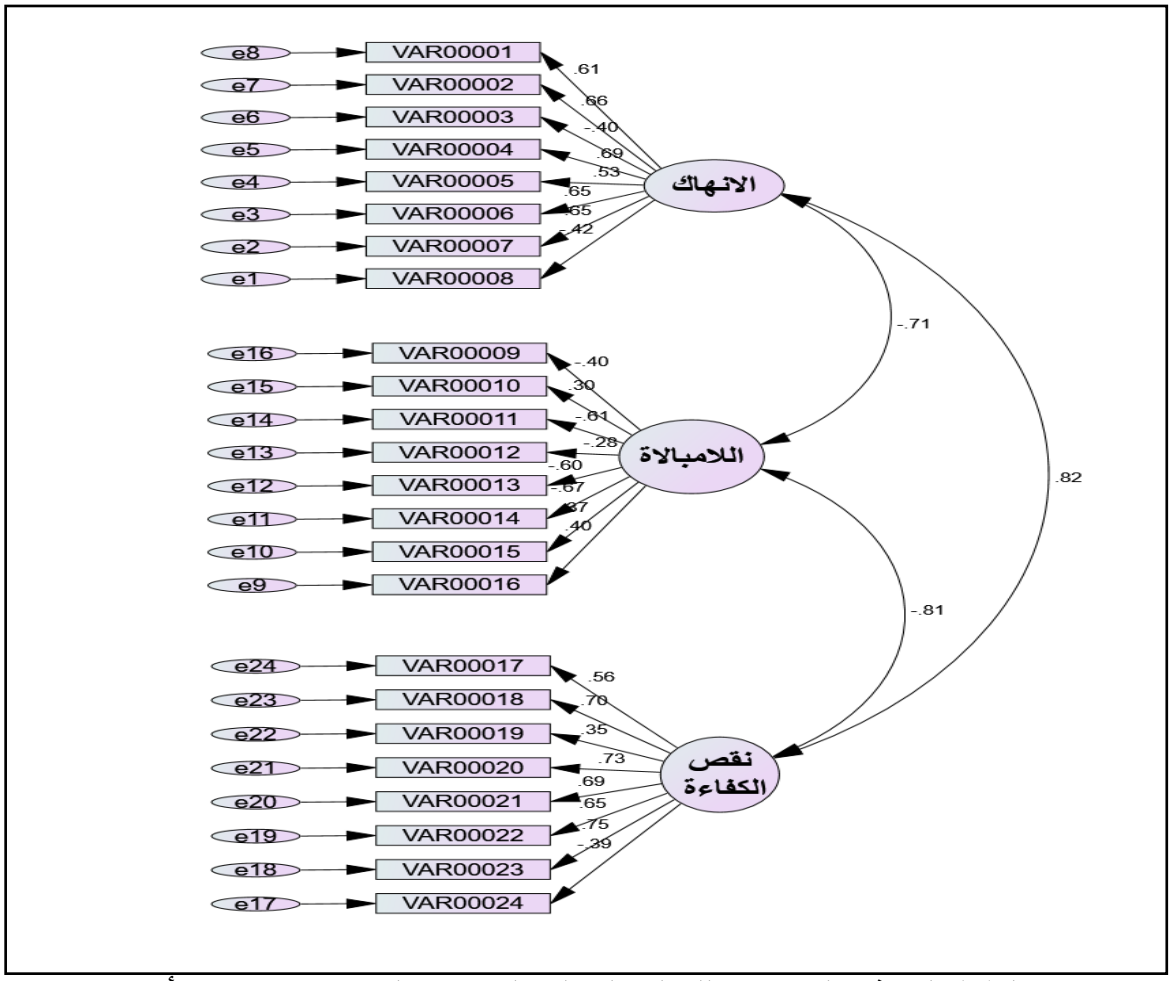
قياس الاحتراق الأكاديمي لدى طالبات الجامعة، وتم اختيار الأبعاد بناء على الأطرالنظرية وأيضا في ضوء نموذج Leiter, Bakker &Maslach (2014)، ويتكون الاحتراق الأكاديمي وفق هذا النموذج من ثلاثة أبعاد هي الإنهاك واللامبالاة ونقص الكفاءة(تدني الإنجاز) وهو النموذج الذي تبنت الباحثة أبعاده لأنها الأبعاد الأكثر تكرارا.

-وصف المقياس:

يتكون المقياس في صورته النهائية من (24) عبارة موزعة على الأبعاد الثلاثة للاحتراق الأكاديمي وبلغ عدد عبارات كل بعد(٨)عبارات وأمام كل عبارة تدرج ثلاثي وفقا لمقياس ليكرت تتراوح مابين(أوافق بدرجة كبيرة-أوافق بدرجة متوسطة-لا أوافق) (٣-٢-١) بالترتيب وتدل الدرجة المرتفعة على ارتفاع مستوى البعد،والعكس صحيح **الخصائص السيكومترية لمقياس الاحتراق الأكاديمي:**

صدق التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis

قامت الباحثة بإجراء التحليل العاملي التوكيدي للنتائج باستخدام برنامج التحليل الإحصائي AMOS V23، حيث تم إجراء التحليل العاملي التوكيدي على العينة الاستطلاعية، وتم حساب كل من معاملات الانحدار المعيارية ومعاملات الانحدار اللامعيارية والخطأ المعياري والقيمة الحرجة التي تعادل قيمة "ت" ودلالتها، وشكل (٤) يوضح النموذج المستخرج للتحليل العاملي التوكيدي، ويوضح جدول (١٠) معاملات الانحدار اللامعيارية والمعيارية المستخرجة من التحليل العاملي التوكيدي.



شكل(٤) النموذج المستخرج للتحلي العاملي التوكيدي لمقياس الاحتراق الأكاديمي

جدول (١٠) معاملات الانحدار اللامعيارية والمعيارية للتحليل العاملي التوكيدي للعينة الاستطلاعية

المفردات	العوامل	معاملات الانحدار اللامعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة*	معاملات الانحدار المعيارية	مستوى الدلالة*
VAR00005	f1	1.000	.121	-4.971	.532	***
VAR00004	f1	1.147	.171	6.713	.686	***
VAR00003	f1	-.584	.127	-4.612	-.396	***
VAR00002	f1	.997	.152	6.568	.660	***
VAR00001	f1	.871	.140	6.241	.606	***
VAR00016	f2	1.000	.199	-3.9949	.400	***
VAR00015	f2	.981	.266	3.684	.369	***
VAR00014	f2	-1.932	.397	-4.863	-.666	***
VAR00013	f2	-1.696	.362	-4.690	-.599	***
VAR00012	f2	-.780	.256	-3.047	-.280	.002
VAR00011	f2	-1.681	.356	-4.722	-.610	***
VAR00010	f2	.711	.222	3.210	.300	.001
VAR00009	f2	-.744	.193	-3.849	-.397	***
VAR00017	f3	1.000	.125	-4.956	.565	***
VAR00018	f3	1.329	.181	7.349	.698	***
VAR00019	f3	.647	.148	4.378	.354	***
VAR00020	f3	1.379	.183	7.530	.726	***
VAR00021	f3	1.255	.172	7.316	.693	***
VAR00022	f3	1.231	.174	7.053	.654	***
VAR00023	f3	1.393	.182	7.650	.746	***
VAR00006	f1	1.113	.171	6.512	.650	***
VAR00007	f1	1.063	.164	6.491	.647	***

* القيمة الحرجة = قيمة "ت"

* مستوى الدلالة عند ٠.٠١

VAR00008	f1	-.584	.120	-4.871	-.425	***
VAR00024	f3	-.566	.119	-4.756	-.390	***

يتضح من الجدول السابق (١٠) أنه تم حساب التحليل العاملي التوكيدي للعوامل المكونة للاحتراق الأكاديمي لدى العينة الاستطلاعية، وقد أكدت النتائج أن جميع معاملات الانحدار اللامعيارية جاءت قيمها الحرجة دالة عند مستوى(٠.٠١)، كما أظهرت النتائج ارتفاع معاملات الانحدار المعياري وجميعها قيم مقبولة.

كما تم التأكد من حسن مطابقة النموذج المقترح من خلال حساب مؤشرات المطابقة والتي أظهرت جميعها حسن مطابقة النموذج المقترح وجاءت جميع قيم مؤشرات المطابقة في المدى المقبول لحسن المطابقة، حيث تراوحت مابين(٠.٧٠٠، ٠.٨٥٦) وجميعها لها تشبعات دالة حيث كانت تشبعات كل منها أكبر من (٠.٣)، وبالتالي لم يتم حذف أي مفردة من المقياس لتصبح الصورة النهائية للمقياس مكونة من (٢٤) مفردة.

الاتساق الداخلي:

وذلك عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة، والدرجة الكلية للبعدالذي ينتمي إليه تلك المفردة، ويوضح جدول (١١) معاملات الارتباط بين المفردة والبعد الذي ينتمي إليه:

جدول (١١) **الاتساق الداخلي لمقياس الاحتراق الأكاديمي**

رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
1	.560**	9	.678**	17	.678**
2	.646**	10	.646**	18	.728**
3	.583**	11	.512**	19	.493**
4	.686**	12	.615**	20	.730**
5	.735**	13	.797**	21	.739**
6	.752**	14	.546**	22	.692**
7	.648**	15	.650**	23	.763**
8	.511**	16	.851**	24	.574*

يتضح من الجدول السابق(١١) أن قيم معاملات الارتباط تراوحت بين (0.511، 0.851)، وأن معظم هذه القيم مقبولة.

الثبات :

❋ **الثبات المركب: Composite Reliability**

يعتمد في تقدير الثبات المركب على مساهمات كل متغير مقاس في تفسير عامله مع الأخذ في الحسبان قيم الأخطاء، وقامت الباحثة بحساب الثبات المركب (CR) لكل عامل من عوامل النموذج للتأكد من ثبات البنية العاملية لأبعاد الاحتراق الأكاديمي وجاءت النتائج حسب الجدول التالي:

جدول (١٢) معامل الثبات المركب لأبعاد الاحتراق الأكاديمي

م	البعد	CR
١	الإنهاك	.919
٢	اللامبالاة	.861
٣	نقص الكفاءة(تدني الإنجاز)	.749
	الدرجة الكلية	.776

من خلال معاينة نتائج الجدول(١٢) نلاحظ ثبات البنية العاملية للنموذج حيث تراوحت قيمة معامل الثبات المركب (CR) لكل بُعد (.749 – .919) وبلغت الدرجة الكلية للمقياس (.776)، وهي قيم مقبولة مما يؤكد صلاحية استخدام هذا المقياس، وهذا مؤشر دال على ثبات البنية العاملية للنموذج.

معامل ثبات ألفا كرونباخ

استخدمت الباحثة لحساب الثبات على العينة الاستطلاعية معامل ألفا كرونباخ، ويوضح جدول (١٣) معامل الثبات لكل بُعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية:

جدول (١٣) معامل ثبات ألفا كرونباخ للأبعاد والدرجة الكلية لمقياس الاحتراق الأكاديمي

م	البعد	معامل الثبات
١	الانهاك	.918
٢	اللامبالاة	.859
٣	نقص الكفاءة	.747
	الدرجة الكلية	.775

باستقراء الجدول السابق(١٣) يتضح أن قيمة معامل ألفا لكرونباك بالنسبة لأبعاد المقياس المستخدم تراوحت بين (747. و918.)، وبلغت قيمتها للمقياس ككل (775.)، وهي قيم مقبولة مما يؤكد صلاحية استخدام هذا المقياس.

الأساليب الاحصائية المستخدمة لتحليل بيانات البحث:

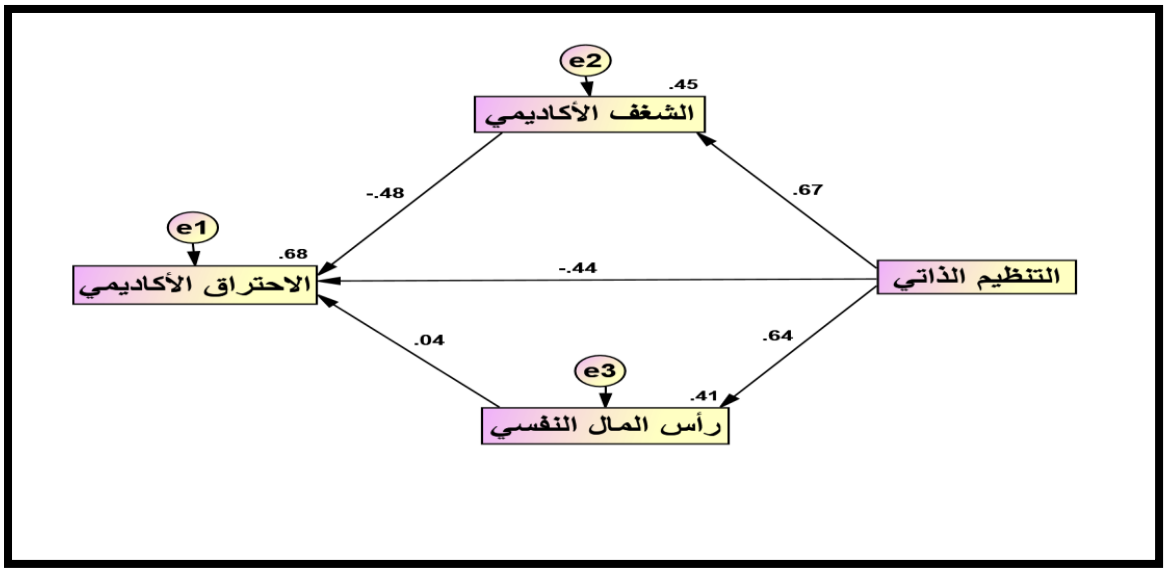
-المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية-التحليل العاملي التوكيدي-معادلة الثبات المركب - معامل ألفا كرونباخ -تحليل المسار.

نتائج البحث ومناقشتها:

نتائج الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على أنه "لا توجد مطابقة جيدة بين أنموذج تحليل المسار المقترح وبيانات عينة البحث بالنسبة للعلاقات السببية بين التنظيم الذاتي والشغف الأكاديمي المتناغم ورأس المال النفسي والاحتراق الأكاديمي مطابقة جيدة لبيانات طالبات كلية الدراسات الإنسانية بتفهنا الأشراف جامعة الأزهر المشاركات في البحث ".

وللتحقق من هذا الفرض اقترحت الباحثة أنموذجا لتحليل المسار يفسر العلاقات بين متغيرات البحث في ضوء ما تم الاطلاع عليه من دراسات وبحوث سابقة، وبناءً على ما سبق تم إجراء تحليل المسار على عينة البحث الأساسية والشكل التالى(٥)، يوضح أنموذج تحليل المسار المستخرج للعلاقات بين متغيرات البحث.



شكل (٥) أنموذج تحليل المسار المستخرج للعلاقات بين متغيرات البحث

كما يوضح الجدول التالى(١٤) مؤشرات حسن المطابقة للأنموذج المستخرج

جدول (١٤) مؤشرات حسن المطابقة للأنموذج المقترح

م	مؤشرات حسن المطابقة	قيمة المؤشر	المدى المثالي للمؤشر	القرار
١	مؤشر النسبة بين قيم X2 ودرجات الحرية df (CMIN)	٠,٢١٤	أقل من (٥)	مقبول
٢	جذر متوسطات مربعات البواقي (RMR)	٠.٠٧١	الاقتراب من الصفر	مقبول
٣	حسن المطابقة (GFI)	١.٠٠٠	٠ إلى ١	مقبول
٤	حسن المطابقة المصحح بدرجات الحرية (AGFI)	٠.٩٩٧	٠ إلى ١	مقبول
٥	المطابقة المعياري (NFI)	١.٠٠٠	٠ إلى ١	مقبول
٦	المطابقة النسبي (RFI)	٠.٩٩٩	٠ إلى ١	مقبول
٧	المطابقة المتزايد (IFI)	١.٠٠٠	٠ إلى ١	مقبول
٨	توكر لويس (TLI)	١.٠٠٠	٠ إلى ١	مقبول
٩	المطابقة المقارن (CFI)	١.٠٠٠	٠ إلى ١	مقبول
١٠	جذر متوسط مربع الخطأ التقريبي (RMSEA)	٠.٠٠٠	٠,٠٥ فأقل أو ٠,٠٨فأقل	مقبول

يتضح من الجدول (١٤) أن جميع قيم مؤشرات حسن المطابقة للأنموذج المقترح جاءت في المدى المقبول ووفقًا لما سبق فإنه يتم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل أي أنه " توجد مطابقة جيدة بين أنموذج تحليل المسار المقترح وبيانات عينة البحث بالنسبة للعلاقات السببية بين التنظيم الذاتي والشغف الأكاديمي ورأس المال النفسي والاحتراق الأكاديمي مطابقة جيدة لبيانات طالبات كلية الدراسات الإنسانية بتفهنا الأشراف جامعة الأزهر المشاركات في البحث".

وبناء على ماسبق فإنه يتم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل وهو" يحقق أنموذج تحليل المسار المقترح للعلاقات السببية بين التنظيم الذاتي والشغف الأكاديمي ورأس المال النفسي والاحتراق الأكاديمي مطابقة جيدة لبيانات طالبات كلية الدراسات الإنسانية بتفهنا الأشراف جامعة الأزهر المشاركات في البحث"

ويمكن تفسير ذلك بأن الطالبات اللاتي لديهن القدرة على التنظيم الذاتي يتسمن بانخفاض الاحتراق الأكاديمي، أو قادرات على خفض الاحتراق الذي ينتابهن نتيجة الضغوط الأكاديمية وذلك من خلال امتلاكهن لرأس المال النفسي من الأمل والتفاؤل والكفاءة الذاتية والتصدي

للأحداث الضاغطة والمثابرة في مواجهتها، وأيضا من خلال شغفهن وحبهن للمواد الأكاديمية وكل ما يخص عملية تعلمهن بصفة عامة، كما يمكن تفسير ذلك من خلال أنموذج العملية للتنظيم الذاتي ل(Gross,1998,275)، حيث يوضح الأنموذج أن الاستراتيجيات الانفعالية هي نتاج لاستراتيجيات التنظيم الذاتي الانفعالي، والتي تعد بدورها ردود فعل تكيفية مع الضغوط، فتعرض الطالب للاحتراق مبني على مدى قدرته لاستخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي الانفعالي ومدى كونها تكيفية أم غير تكيفية، وعليه فإن التنظيم الذاتي يساهم في خفض الضغوط التي تسبب الاحتراق الأكاديمي أو تلاشيها منذ البداية، كما يمكن تفسير نتائج هذا الفرض في ضوء أنموذج الشغف الثنائي ل Vallerand,et al(2003,759) ووفقا لهذا الأنموذج فإن الشغف الانسجامي يرتبط بالمشاعر الإيجابية، ويسهم في اندماج الطلاب في مهامهم الأكاديمية بحب واستمتاع، ويعزز السعادة أثناء التعلم، ويحجم المشاعر السلبية، مما يسهم في تنمية الازدهار النفسي لدى الطلاب وخفض مشاعر الاحتراق الأكاديمي لديهم، وعليه فإن الشغف الأكاديمي متغيرا مهما لتحقيق الرضا والسعادة، كما يمكن تفسير نتائج هذا الفرض في ضوء أنموذج رأس المال النفسي ل(Luthanes ,Luthanes &Luthanes,(2004,47 والذي يفترض أن رأس المال النفسي حالة نفسية إيجابية للفرد قابلة للتطوير تتميز بامتلاك الفرد الثقة بالنفس والفاعلية الذاتية التي تمكنه من بذل الجهد اللازم للنجاح في المهام الصعبة والتفاؤل بشأن النجاح في الماضي والمستقبل والمثابرة في تحقيق الأهداف والقدرة على تعديل المسارات والاستمرار نحو تحقيق الأهداف، وعند حدوث إخفاق أو ارتداد أو شعور بضغوط، فإن رأس المال النفسي يعد حاجزا منيعا، حيث يعد أحد المؤشرات الإيجابية لعودة الفرد من المحن والشدائد.

نتائج الفرض الثاني

ينص الفرض الثاني على أنه "لا يوجد تأثير مباشر ودال إحصائيا للتنظيم الذاتي في الاحتراق الأكاديمي لدى طالبات كلية الدراسات الإنسانية بتفهنا الأشراف جامعة الأزهر المشاركات في البحث. "

وللتحقق من هذا الفرض تم حساب التأثيرات المباشرة، ومعاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية، والخطأ المعياري، والقيمة الحرجة التي تعادل قيمة "ت" ودلالتها. ويوضح الجدول

التالي(١٥) المسارات المباشرة للتنظيم الذاتي في الاحتراق الأكاديمي المتضمنة بنموذج تحليل المسار:

جدول (١٥)المسارات المباشرة ومعاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية لنموذج تحليل المسار للتنظيم الذاتي في الاحتراق الأكاديمي

المتغيرات واتجاه التأثير		معاملات الانحدار المعيارية	معاملات الانحدار اللامعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	مستوى الدلالة
من	إلى					
التنظيم الذاتي	الاحتراق الأكاديمي	-.441	-.300	.030	-10.046	***

*القيمة الحرجة = قيمة "ت" *** مستوي الدلالة عند ٠.٠٠١

يتضح من الجدول السابق(١٥) أن جميع معاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية جاءت قيمها الحرجة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٠١)، وكان التأثير سالبا ودالا إحصائيًا للتنظيم الذاتي في الاحتراق الأكاديمي وبناءً على ما سبق فإنه يتم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل أي أنه " يوجد تأثير مباشر ودال إحصائي للتنظيم الذاتي في الاحتراق الأكاديمي لدى طالبات كلية الدراسات الإنسانية بتفهنا الأشراف جامعة الأزهر المشاركات في البحث ".

وتتفق النتيجة الحالية مع نتائج بحث Ghanizadeh& Ghonsooly (2014) والتي توصلت إلى وجود علاقة سالبة بين التنظيم الذاتي والاحتراق لدى المعلمين، كما اتفقت مع نتيجة بحث(2019)Castellano,et al والتي توصلت إلى ارتباط استراتيجيات التنظيم الذاتي الانفعالي ارتباطا مباشرا سالبا بالاحتراق الأكاديمي، كما كشفت نتائج تحليل المسار عن وجود تأثيرات مباشرة سالبة دالة إحصائيا لاستراتيجيات التنظيم الذاتي الانفعالي على الاحتراق، كما اتفقت مع نتائج بحث Fathi, Greenier & Derakhshan (2021) والتي توصلت إلى وجود تأثير مباشر وغير مباشر للكفاءة الذاتية والتفكير على الاحتراق من خلال التنظيم الذاتي ووجود تأثير مباشر للتنظيم الذاتي الانفعالي في الاحتراق لدى المعلمين.

وتختلف النتيجة الحالية اختلافا كليا مع نتائج بحث Miller(2015) والتي توصلت إلى عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين أبعاد التنظيم الذاتي الانفعالي وبين جميع أبعاد الاحتراق، كمااختلفت النتيجة الحالية كليا مع نتائج بحث(2022) Yıldırım, & Koçak والتي توصلت إلى عدم وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين التنظيم الذاتي والاحتراق المدرسي لدى الرياضيين من الطلاب، واختلفت جزئيا مع نتيجة Hernández-Montaño, (2022) González-Tovar & والتي توصلت إلى وجود ارتباط موجب بين القمع

كاستراتيجية للتنظيم الذاتي وكل أبعاد الاحتراق، ووجود علاقة سالبة بين باقي استراتيجيات التنظيم الذاتي.والاحتراق، وتفسر الباحثة النتيجة الحالية وهو وجود تأثير مباشر سالب دال إحصائيا للتنظيم الذاتي في الاحتراق الأكاديمي للأسباب التالية:

-أن الاحتراق الأكاديمي هو نتيجة للضغوط المرتبطة بالدراسة، لذا فقد يعتمد درجة تعرض الطالبة للاحتراق الأكاديمي على مهارات التنظيم الذاتي التي تستخدمها الطالبة لمواجهة هذا الضغط وهذا الاحتراق، وبالتالي فإن استخدام الطالبات لاستراتيجيات التنظيم الذاتي المختلفة سوف تؤثر بشكل كبير على ما إذا كانت الطالبة سوف تعاني من الاحتراق الأكاديمي أم لا، والذي بدوره سوف يؤثر على النتائج الأكاديمية للطالبات في المستقبل، ويؤيد ذلك ما أشار إليه Tugade&Fredrickson(2004,327)"من أن التنظيم الذاتي له وظيفة تكيفية، حيث يعمل كحاجز أو مصد ضد الضغوط والذي يساعد الأشخاص على اكتساب المصادر الاجتماعية والفكرية والضرورية لمنع الاحتراق"، وأيضا ما ذكره(Castellano, et al(2019,78 "من أن الأشخاص الذين يمتلكون استراتيجيات التنظيم الذاتي بكفاءة قادرون على تجاوز الضغوط الناتجة عن المهام الأكاديمية".

-كما يمكن تفسير النتيجة من وجهة نظر الباحثة أيضا من خلال أبعاد التنظيم الذاتي التي تمتلكها الطالبة ، حيث تعمل على خفض الأثر الانفعالي للموقف الضاغط من خلال تضخيم الخبرات السارة والتقليل من الخبرات والانفعالات غير السارة، فالطالبات اللاتي يتسمن بارتفاع مستوى التنظيم الذاتي قادرات على امتلاك مصادر متنوعة لمنع آثار الاحتراق الأكاديمي، كما أن الطالبات اللاتي لديهن القدرة على استخدام مهارات التنظيم الذاتي أكثر استعدادا للتعامل مع الانفعالات السالبة التي تزيد من الإنهاك وتقلل من الشعور بالكفاءة والإنجاز، بالإضافة إلى أنهن أكثر كفاءة في توليد انفعالات موجبة من خلال أبعاد التنظيم الذاتي اللاتي يمتلكنها والتي تسهم بدورها في خفض مستوى الاحتراق مثل مهارة التخطيط والتي تعد مهارة تكيفية ايجابية يمكن من خلالها المساهمة في خفض الأثر الانفعالي المرتبط بالضغوط الدراسية ومن ثم خفض الاحتراق الأكاديمي، فالطالبة التي تقوم بمهارة التخطيط من شأنها تنظيم وتحديد أهدافها وتشعر بالمسؤلية تجاه تلك الأهداف وتضع خططا زمنية محددة وقادرة على وضع حلول مناسبة للمشكلات، هذه الطالبة لابد وأن تكون قادرة على تخطي الإنهاك والتعب وتبدد الشخصية وقادرة على رفع التدني الذي خفض إنجازها وقلله، كما أن الطالبة التي تشعر

بالاحتراق الأكاديمي وتنفذ استراتيجية طلب المساعدة من الأساتذة أو الأصدقاء أو أحد أفراد الأسرة أو أحد المقربين من ذوي الخبرات فهي بدون شك تستطيع التغلب على الاحتراق الذي ينتابها وهو ما ذكره بحث(2010,407) Brackett,et al "أن الأشخاص الذين لديهم قدرة عالية على التنظيم الذاتي الانفعالي أكثر قدرة على التعامل مع الانفعالات السالبة التي تزيد من الضغوط والإنهاك وتقلل من الشعور بالإنجاز الشخصي، بالإضافة إلى أنهم أكثر مهارة في توليد انفعالات إيجابية أكثر، ومستوى الاحتراق الأكاديمي لديهم منخفض وذلك لأن الانفعال الإيجابي يساعد على خفض الانفعالات السالبة وزيادة الرفاهة والصمود وبناء مصادر شخصية قوية"، كما يؤيده ماذكره Gundogan(2022,9) "والذي أشار إلى أن تعزيز مهارات التنظيم الذاتي للفرد من شأنه أن يؤدي إلى نتائج إيجابية من الرفاهة الذاتية ومن شأنه تحسين المهارات اللازمة للتعامل مع الاحتراق المدرسي"، كما يؤيده ما ذكره الأبيض والعنزي(٢٠٢٠، ٢٠٤) "من أن استخدام الطالبات لاستراتيجيات التنظيم الذاتي من شأنه تجديد الثقة بالنفس لدى الطالبات بأنفسهن وتعزيز المفهوم الإيجابي وتساعدهن على النجاح والقدرة على الانتهاء من الأعمال في الأوقات المحددة، ومن ثم التخلص من آثار الضغوط الأكاديمية والوصول إلى التوافق الأكاديمي والنجاح في العملية التعليمية".

نتائج الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث على أنه "لا يوجد تأثير مباشر ودال إحصائيا للتنظيم الذاتي في الشغف الأكاديمي المتناغم لدى طالبات كلية الدراسات الا

الإنسانية بتفهنا الأشراف جامعة الأزهر المشاركات في البحث ". وللتحقق من هذا الفرض تم حساب التأثيرات المباشرة، ومعاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية، والخطأ المعياري، والقيمة الحرجة التي تعادل قيمة "ت" ودلالتها. ويوضح الجدول التالي(١٦) المسارات المباشرة للتنظيم الذاتي في الشغف الأكاديمي المتضمنة بنموذج تحليل المسار:

جدول (١٦)المسارات المباشرة ومعاملات الانحدار اللامعيارية والمعيارية لنموذج تحليل المسار للتنظيم الذاتي في الشغف الأكاديمي المتناغم

المتغيرات واتجاه التأثير		معاملات الانحدار المعيارية	معاملات الانحدار اللامعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	مستوى الدلالة
من	إلى					
التنظيم الذاتي	الشغف الأكاديمي المتناغم	.668	.437	.024	18.271	***

*القيمة الحرجة = قيمة "ت" *** مستوي الدلالة عند ٠.٠٠١

يتضح من الجدول السابق(١٦) أن جميع معاملات الانحدار المعيارية و اللا معيارية جاءت قيمها الحرجة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٠١)، وكان التأثير موجب ودال إحصائيًا للتنظيم الذاتي في الشغف الأكاديمي المتناغم، وبناءً على ما سبق فإنه يتم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل أي أنه " يوجد تأثير مباشر ودال إحصائي للتنظيم الذاتي في الشغف الأكاديمي لدى طالبات كلية الدراسات الإنسانية بتفهنا الأشراف جامعة الأزهرالمشاركات في البحث ".

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بحث Yeh, & Chu, (2018) والتي توصلت إلى وجود علاقة إيجابية بين الشغف الأكاديمي والتنظيم الذاتي، وكانت هناك تأثيرات مباشرة للشغف الأكاديمي في إدارة المعرفة، كما توسط التنظيم الذاتي في تأثيرالشغف على إدارة المعرفة في التعلم الإلكتروني، كما تتفق جزئيا مع نتائج بحث Luxford,et al(2022) والتي توصلت إلى أن الأشخاص الذين لديهم مستويات أعلى من الشغف المتناغم لألعاب الفيديو أبلغوا عن مستويات أعلى من التنظيم الذاتي وأولئك الذين لديهم مستوى أعلى من الشغف القهري لألعاب الفيديو أبلغوا عن مستويات اقل من التنظيم الذاتي، كما تتفق مع نتائج بحث صالح (٢٠٢٣) والتي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية دالة بين مقياس الشغف والتنظيم الذاتي وإدارة المعرفة، كما أن الشغف بشقيه (المتناغم – القهري) كان له تأثير دال إحصائيا على التنظيم الذاتي وإدارة المعرفة، كما أوضحت النتائج صحة نموذج المسارالمقترح وأنه نموذج جيد وأن التنظيم الذاتي يلعب دورا مهما في الوساطة بين الشغف وإدارة المعرفة وتفسر الباحثة الحالية نتيجة هذا الفرض من خلال مايلي:

–خصائص التنظيم الذاتي، حيث إن الأشخاص الذين يتمتعون بمهارات التنظيم الذاتي يكونون أكثر قدرة على تحقيق أهدافهم الأكاديمية والاجتماعية، كما تزداد لديهم الانفعالات الموجبة وتقل الانفعالات السالبة ويزداد شغفهم وتساعدهم على زيادة الخبرات السارة وخفض الضغوط الدراسية وارتفاع مستوى الإنجاز، ويؤيده ماذكره Takashiro (2016,212) "من أن الطلبة الجامعيين تختلف لديهم الأهداف التي يسعون لتحقيقها، كما تختلف لديهم الاستراتيجيات المنظمة لعمليات تعلمهم، مايدفعهم إلى التوجه نحو تحقيق الأهداف بشوق كبير وبطريقتهم الخاصة، وهي دلالة على شغفه التعليمي بطريقة منظمة"، ومن خصائص المنظمين ذاتيا أنهم يضعون لأنفسهم خصائص ومعايير مرتفعة، وعندما تكون هذه المعايير واقعية فتحضهم على الاجتهاد وبذل

الجهد وذلك لانهم يرون أن في مقدورهم تحقيقها، فتزداد ثقتهم في قدرتهم ويزداد رضاهم عن أدائهم، كما أنهم يسعون لتنظيم ذاتهم نظرا لرغبتهم في تحقيق النجاح وليس من الخوف من الفشل، فالفشل عندهم يمثل خطوة في سبيل تحقيق النجاح، وبالتالي فهم يكونون راضين عن آدائهم مع تقييمهم المستمرلأنفسهم ومراقبتهم لذواتهم، وهذا الرضا والتقييم البناء يؤدي لتحقيق النجاح والتميز وتكون محصلته النهائية تحقيق السعادة وانخفاض المشاعر السلبية وشغفهم بدراستهم الأكاديمية.

-كما يمكن تفسير نتيجة الفرض الحالي من حيث طبيعة الشغف الأكاديمي المتناغم كمتغير إيجابي وفي ضوء علاقته بالبيئة الأكاديمية، حيث أن الشغف الأكاديمي بشقيه يرتبط بشكل إيجابي بالتنظيم الذاتي، حيث أن الدافع للتعلم هو الحالة الداخلية التي تبدأ وتحافظ وتنشط جهود المتعلمين للانخراط في عملية التعلم وأيضا يساعد المتعلمين على تنظيم أنشطتهم وتكريس أنفسهم بالكامل لأنشطتهم التعليمية وبالتالي دعمهم للاستمرار وتحقيق أهدافهم، فالاستمتاع يجعل الطالبة تقبل بسعادة على القيام بعمل أو أداء نشاط أو إنجاز مهمة وبذل أقصى جهد وتحقيق أقصى أداء ممكن دون انتظار إثابة من الخارج، كما أن الاستغراق يجعل الطالبة تندمج معرفيا وانفعاليا وسلوكيا في جميع المهام الأكاديمية، وبالتالي فإن طالبات الجامعة اللاتي يتمتعن بمستويات عالية من الشغف الأكاديمي المتناغم أكثر تأثيرا وتأثرا ببيئات التعلم وأكثر تنظيما لذواتهن، ومن هنا كان التأثير الإيجابي الدال للتنظيم الذاتي في الشغف الأكاديمي المتناغم ويؤيده ماذكره صالح(٢٠٢٣، ٣٣٦) "بأن طلاب الجامعة الذين لديهم شغف أكاديمي أكثر عرضة للتنظيم الذاتي أثناء تعلمهم، الأمر الذي بدوره يسهل إدارة معارفهم، كما أن المتعلمين ذوي التنظيم الذاتي الأقوياء على دراية باستراتيجيات التعلم الخاصة بهم ومراقبة عمليات التعلم الخاصة بهم وتحديد أهدافهم، مما يؤدي إلى زيادة شغفهم وجهودهم ونجاحهم"

-كما يمكن تفسير النتيجة الحالية من خلال الإطار النظري والدراسات السابقة والتي أشارت إلى أن التنظيم الذاتي حالة ايجابية ناحية التعلم تتضمن من الفرد أن يخطط بايجابية وأن يراقب ذاته ويطلب من الآخرين الدعم والمساندة عندما يستعصي عليه أي مشكلة أكاديمية، كما أنه يتعاون مع الآخرين من أجل إنجاز أهدافه، مما يقوده إلى الشعور بحالة من الحب والشغف

والانتماء إلى المؤسسة التعليمية والتخصص الأكاديمي الذي يلتحق به الطالب، عندها يشعر الطالب بحالة من الثقة باختياره التخصص الأكاديمي فيدفعه إلى الانتماء.

نتائج الفرض الرابع

ينص الفرض الرابع على أنه "لا يوجد تأثير مباشر ودال إحصائيا للتنظيم الذاتي في رأس المال النفسي لدى طالبات كلية الدراسات الإنسانية بتفهنا الأشراف جامعة الأزهر المشاركات في البحث ". وللتحقق من هذا الفرض تم حساب التأثيرات المباشرة، ومعاملات الانحدار المعيارية واللا معيارية، والخطأ المعياري، والقيمة الحرجة التي تعادل قيمة "ت" ودلالتها. ويوضح الجدول (١٧) المسارات المباشرة للتنظيم الذاتي في رأس المال النفسي المتضمنة بنموذج تحليل المسار:

جدول (١٧)المسارات المباشرة ومعاملات الانحدارالمعيارية واللامعيارية لنموذج تحليل المسار للتنظيم الذاتي في رأس المال النفسي

المتغيرات واتجاه التأثير		معاملات الانحدار المعيارية	معاملات الانحدار اللامعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	مستوى الدلالة
من	إلى					
التنظيم الذاتي	رأس المال النفسي	.637	.538	.032	16.848	***

*القيمة الحرجة = قيمة "ت" *** مستوي الدلالة عند ٠.٠٠١

يتضح من الجدول السابق(١٧) أن جميع معاملات الانحدارالمعيارية واللامعيارية جاءت قيمها الحرجة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٠١)، وكان التأثير موجبا ودال إحصائيًا للتنظيم الذاتي في رأس المال النفسي وبناءً على ماسبق فإنه يتم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل أي أنه " يوجد تأثير مباشر ودال إحصائي للتنظيم الذاتي في رأس المال النفسي لدى طالبات كلية الدراسات الإنسانية بتفهنا الأشراف جامعة الأزهر المشاركات في البحث ".

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بحث(2022) Abdullah, Farida &Nurfahila والتي توصلت إلى أن التنظيم الذاتي يؤثر بشكل مباشر على استراتيجيات التكيف الأكاديمي للطلاب ورأس المال النفسي أثناء التعلم عبر الإنترنت في جائحة كورونا، كما تتفق مع نتائج بحث عطية وصادق(٢٠٢٢) والتي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين استراتيجيات تنظيم الدافعية ورأس المال النفسي، كما تتفق مع نتائج بحث Paloş, Sava, & Vîrgă (2020)والتي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التنظيم الذاتي ورأس المال النفسي

ودعم المعلمين والرضا الأكاديمي، كما تتفق مع نتائج بحث (2022) Yuxi والتي من بينها "أن التنظيم الذاتي يتنبأ بشكل إيجابي برأس المال النفسي وتفسر الباحثة نتيجة هذا الفرض من خلال مايلي:

-نظرية باندورا في المعرفة الاجتماعية (١٩٩١)، إذ تفترض هذه النظرية مبدأ العلية المتبادلة بين المحددات الشخصية (الذات) والبيئة والسلوك والتعلم المنظم ذاتيا وأن الشدة النسبية تتعدل من خلال جهود الشخص لتنظيم الذات ومخرجات الأداء السلوكي والتغيرات في السياق البيئي، إذ تتحدد درجة التنظيم موقفيا من خلال استخدام المتعلم لاستراتيجيات تجسيد المحددات الثلاثة لبلوغ أهداف أكاديمية محددة ، وأصحاب النظرية يفترضون أن المتعلم الذي يمارس التعلم المنظم ذاتيا يمتلك فاعلية ذات مرتفعة(أحد أبعاد رأس المال النفسي) كما أن هناك ثلاث عمليات فرعية للتعلم المنظم ذاتيا تتدرج تحت التأثيرات السلوكية وهي ملاحظة الذات وتقييم الذات وردود أفعال الذات نحو أداء الفرد، وتعد تقييم الذات بصفة خاصة أهمها لارتباطها بأحكام الفرد حول الضبط الشخصي والكفاية الشخصية(Bandura (1991,2590 ، ويؤيده ماذكره Rasmussen, Wrosch, Scheier & Carver (2006,1745) من أن التعلم المنظم ذاتيا نشاط يقوم به المتعلم مدفوعا برغبته الذاتية يهدف إلى تنمية استعداداته وإمكاناته وقدراته واهتماماته بما يحقق تنمية شخصيته وتكاملها والتفاعل الناجح والثقة في إنجازاته وكفاءته الشخصية"، كمايؤيده ماذكره عيسى(٢٠١٤، ٨٥) "من أن المتعلين المنظمين ذاتيا يتميزون بأنهم يشاركون بفاعلية في التعلم سواء من ناحية ماوراء المعلومات أم الناحية الدافعية أم السلوكية، وفي إطار العمليات الدافعية يتصف المتعلم المنظم ذاتيا بفعالية عالية للذات والاهتمام الفعلي بالمهام "، وأيضا ماذكره إبراهيم والخضري والبديوي (٢٠١٩، ٢١) من أن التنظيم الذاتي الانفعالي يحسن الصلابة النفسية والتفاؤل(أحد أبعاد رأس المال النفسي)، فالأفراد المنظمون ذاتيا أكثر قدرة على توليد تفسيرات إيجابية للمواقف الضاغطة كطريقة لخفض التوتر والقدرة على فهم مصدر التوتر والأسباب والعواقب المرتبطة بهذه الانفعالات"

-كما يمكن تفسير نتائج الفرض الحالي من وجهة نظر الباحثة من خلال تأثير التنظيم الذاتي في كل بعد من أبعاد رأس المال النفسي، فالتنظيم الذاتي يؤثر في الأمل والتفاؤل(البعد الأول والثاني لرأس المال النفسي) لدى العينة الحالية، حيث إن التنظيم الذاتي يساعد الطالبة على أن تكون أكثر تكيفا، فيجعل الطالبة ناجحة في جميع المعالجات الحياتية سواء الشخصية أو

العلمية أو الاجتماعية، لأنها تستخدم استراتيجيات عقلية معرفية من شأنها ترتيب العمليات العقلية وتنظيمها في أنظمة متناسقة، ومن شأن من يرتب عملياته العقلية هكذا أن يكون ناجحا في كل مجالات حياته، مما يقوده إلى الأمل والتفاؤل، والتفسير الحالي يتفق مع ماذكره إبراهيم والخضري والبديوي(٢٠١٥، ٤٥) "من أن التنظيم الذاتي إحدى الوظائف العقلية التي تعبر عن نزعة المتعلم إلى ترتيب العمليات العقلية وتنظيمها في أنظمة كلية متوافقة ومتناسقة، فالمتعلم القادر على استخدام التنظيم الذاتي قادر على الانفتاح على المشاعر والأحاسيس وجودة الحياة والأمل والتفاؤل وتحسين حالته النفسية وتقييم ظروف حياته التي يعيشها"، وبالنسبة لتأثير التنظيم الذاتي في الكفاءة الذاتية (البعد الثالث) لرأس المال النفسي يمكن تفسيره في ضوء نموذج(1998) Kanfer لتنظيم الذات والذي قدم تفسيرا شاملا لتنظيم الذات "والذي يتضمن نموذجه ثلاث مراحل هي مراقبة الذات وتقييم الذات ودعم الذات، فعملية تنظيم الذات المرتفع تتضمن مراقبة الحالة الحالية للفرد ومقارنتها بالهدف المنشود، فقرب الأفراد من تحقيق أهدافهم لا يؤدي فقط إلى زيادة الرضا الشخصي ودعم الذات لديهم ولكن أيضا يشجعهم على إنجاز المزيد والشعور بفعالية الذات وتخطي تحديات أكثر لتحقيق أهداف أخرى، ومن ثم زيادة تحقيق التوافق عبر الوقت"(Hustad,2006,7)، كما يؤيده ما ذكره Lawson, Vosniadou, Van Deur, Wyra & Jeffries (2019,250) "من أن الأفراد الأكثر قدرة على تنظيم ذواتهم أكثر قدرة على تقييم أنفسهم، كما أنهم قادرون على عدم الوقوع في الأخطاء وأكثر قدرة على دعمهم لذواتهم ومدح أنفسهم والشعوربكفاءتهم الذاتية وإنجازاتهم وقادرون على تحقيق أهدافهم في الحياة ويضعون خططا لتحقيقها ويستخدمون طرقا كثيرة في تحقيقها مع تطويرهم المستمر لمهاراتهم والاستفادة من أخطائهم ويستمرون كذلك حتى تحقيق أهدافهم"، كما يؤيده ما ذكره عرفة وفتحي (٢٠١٣، ٨٧) "من أن الطلاب مرتفعو التنظيم الذاتي يؤدون مهاراتهم الأكاديمية بنجاح وثقة كبيرة في قدراتهم وفاعليتهم الذاتية لأنهم على وعي تام بالأساليب المناسبة لتحقيق النجاح الأكاديمي، مما يجعلهم على قدر مناسب من الاستعداد الجيد لكل المواقف الأكاديمية كالاختبارات وغيرها"، كما تذكر مصطفى(٢٠٢٣، ٩٦) "أن الطلاب منخفضي التنظيم الذاتي يشعرون بمشاعر أو انفعالات إنجاز سلبية من شأنها أن تؤثر على قدرات الإنجاز والكفاءة الذاتية لديهم، فالطالب الذي ليس لديه قدرة على الإنجاز أو إدارة ذاته أو وقته أو مراقبة أولوياته أو التخطيط تنتابه مشاعر القلق أو الخجل الأكاديمي وسيكون لديه انخفاض في كفاءته ويقيم

نفسه سلبيا"، وبالنسبة لتأثير التنظيم الذاتي في الصمود الأكاديمي(البعد الرابع) لرأس المال النفسي فإن الطالب لكي يحقق صموده الأكاديمي يحتاج إلى قدرة عالية من التنظيم الذاتي بما يحتويه من القدرة على تحديد الأهداف وإدارة وقته بشكل فعال والتقييم الذاتي، ووفقا لذلك فإن التنظيم الذاتي يمكن اعتباره أحد العوامل المساهمة في تحقيق النجاح الأكاديمي، كما يمكن تفسيره في ضوء أن قدرة الطالب على الصمود الأكاديمي لها متطلبات كأن يكون الطالب واعيا لقدراته وإمكاناته ولديه قدرة على تقويم أدائه، فالطالب القادرعلى المثابرة وتخطي الفشل لديه قدرة بالفعل على تنظيم تعلمه بشكل ذاتي ويؤيد هذا التفسير ما ذكره Dias&Cadime(2017,11) "من أن التنظيم الذاتي ذات أهمية خاصة فيما يتعلق بمستوى الصمود لدى الطلاب"، كما يتوافق مع ما ذكرته مصطفى(٢٠٢٣، ١٤٠) " من أن التنظيم الذاتي يساهم في تحسين مستوى ثقة الطالب في نفسه ويشعره بالرضا والإنجاز الذاتي عندما يحقق أهدافه التعليمية، وهذا من شأنه أن يؤدي إلى تعزيز الصمود الأكاديمي وزيادة قدرته على مواجهة الصعوبات، بل واعتبارها تحديات يمكن تخطيها".

نتائج الفرض الخامس:

ينص الفرض الخامس على أنه "لا يوجد تأثير مباشر ودال إحصائيا للشغف الأكاديمي المتناغم في الاحتراق الأكاديمي لدى طالبات كلية الدراسات الإنسانية بتفهنا الأشراف جامعة الأزهر المشاركات في البحث". وللتحقق من هذا الفرض تم حساب التأثيرات المباشرة، ومعاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية، والخطأ المعياري، والقيمة الحرجة التي تعادل قيمة "ت" ودلالتها. ويوضح الجدول (١٨) المسارات المباشرة للشغف الأكاديمي المتناغم في الاحتراق الأكاديمي لدى طالبات كلية الدراسات الإنسانية بتفهنا الأشراف جامعة الأزهر المشاركات في البحث المتضمنة بنموذج تحليل المسار:

جدول (١٨)المسارات المباشرة ومعاملات الانحدار اللامعيارية والمعيارية لنموذج تحليل المسار للشغف الأكاديمي المتناغم في الاحتراق الأكاديمي

المتغيرات واتجاه التأثير		معاملات الانحدار المعيارية	معاملات الانحدار اللامعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	مستوى الدلالة
من	إلى					
الشغف الأكاديمي المتناغم	الاحتراق الأكاديمي	-.484	-.503	.039	-12.938	***

*القيمة الحرجة = قيمة "ت" *** مستوي الدلالة عند ٠.٠٠١

يتضح من الجدول السابق(١٨) أن جميع معاملات الانحدارالمعيارية واللامعيارية جاءت قيمها الحرجة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٠١)، وكان التأثير سالبا ودالا إحصائيًا للشغف الأكاديمي في الاحتراق الأكاديمي وبناءً على ما سبق فإنه يتم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل أي أنه " يوجد تأثير مباشر ودال إحصائي للشغف الأكاديمي في الاحتراق الأكاديمي لدى طالبات كلية الدراسات الإنسانية بتفهنا الأشراف جامعة الأزهر المشاركات في البحث ".

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بحث Carbonneau, Vallerand, Fernet, & Guay (2008) والتي توصلت إلى أن الزيادات في الشغف المتناغم للتدريس تنبأت بزيادة في الرضا عن العمل وانخفاض في أعراض الاحتراق بمرور الوقت، في حين أن التغيرات في الشغف القهري لم تكن ذات صلة بهذه النتائج، بالإضافة إلى ذلك تنبأت الزيادات في الشغف المتناغم والقهري بزيادة في سلوكيات الطلاب التكيفية التي يدركها المعلم بمرور الوقت، واتفقت أيضا مع نتائج بحث Al-Jarrah & Alrabee (2020) والتي توصلت إلى وجود علاقة سالبة بين بعدي الشغف الأكاديمي والاحتراق الأكاديمي، كما اتفقت مع نتائج بحث Benitez, Orgambídez, Cantero-Sánchez & León-Pérez (2023) والتي توصلت إلى وجود علاقة سالبة بين الشغف الأكاديمي المتناغم والاحتراق الأكاديمي، كما اتفقت مع نتائج بحث(2023) Izadpanah والتي توصلت إلى وجود تأثير سالب للشغف الأكاديمي في الاحتراق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة ، كما اتفقت مع نتائج بحث منشاوي(٢٠٢٣) والتي توصلت إلى وجود علاقة سالبة بين الشغف الأكاديمي المتناغم والاحتراق الأكاديمي، بينما وجدت علاقة موجبة بين الشغف القهري والاحتراق الأكاديمي.

واختلفت النتيجة الحالية مع نتائج بحث Ariani (2021) والتي توصلت إلى وجود علاقة موجبة بين الشغف الأكاديمي والاحتراق الأكاديمي وتفسرالباحثة الحالية نتيجة هذا الفرض في ضوء مايلي:

-أن الشغف الأكاديمي المتناغم يؤدي إلى استمرار الاندماج في العمل بسعادة، ويساعد على منع حدوث المشاعر السلبية، فالمشاعر المتناغمة قابلة للتكيف إلى حد كبير لأن النشاط موجود بشكل متناغم داخل حياة الفرد، بمعنى آخر، يمكنهم الانخراط في نشاطهم العاطفي مع الاستمرار في الوفاء بمسؤوليات الحياة الأخرى بالإضافة إلى الحفاظ على علاقاتهم الشخصية

بنجاح، والفرد الذي يتصف بهذه الصفات من الضروري أن يكون قادرا على تجاوز أي صعاب ومهام أو ضغوط تقع عليه .

-أن الأفراد مرتفعي الشغف الأكاديمي المتناغم يكونوا محبين لأنشطتهم ومهامهم الأكاديمية دون أي ضغوط بدءا من مجال اختيار الدراسة إلى التخصص الدقيق الذي يكملون فيه باقي حياتهم، وتكون لديهم دافعية قوية لمتابعة تلك الأنشطة والاندماج فيها وقد يصل الشغف بها لدرجة أنها تحجبهم عن التعامل مع أي مهام أخرى ويسيطرعليهم شغفهم بالدراسة مهما كان درجة صعوبة هذه المهام دون تسويف أو تأجيل لهذه المهام وباندماج تام معها واستغراق عميق لكل تفاصيلها ومتطلباتها، مما يترتب عليه شعورهم بالهناء الذاتي وخفض الاحتراق لديهم، فالعلاقة بين الشغف والاحتراق علاقة سلبية فكلما ارتفعت نسبة الشغف قل الاحتراق لدى هؤلاء الطلاب، وهذا ما أشار إليه Peixoto, Pallini, Vallerand, Rahimi & Silva (2021,877) "من أن الشغف عامل وقائي ضد التلكؤ الأكاديمي، كما أنه يسهم بشكل كبير في تحقيق الهناء الذاتي والسعادة للطلاب ويساعدهم على الاستخدام الأمثل لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا"، ويذكر منشاوي(٢٠٢٢، ٤٥٥)" أن الشغف يجعل الطالب نشيطا لا يعرف التلكؤ ويساعده على الاندماج بشكل متوازن في أنشطته الأكاديمية الأخرى ويجعله متمتعا بالهناء الذاتي ويحصنه تحصينا نفسيا منيعا دون أن يقع فريسة للاحتراق النفسي"، ويذكر Izadpanah (2023,1) "أن الشغف الأكاديمي يؤدي دورا مهما في خلق بيئة تعليمية إيجابية من شأنها أن تؤدي إلى تعلم فعال، ويلهم الشغف عملية التعلم ويقلل من نسبة الاحتراق الأكاديمي، كما أن الاحتراق المرتفع يؤدي إلى فقدان الشغف والطاقة وانخفاض الأداء".

- يمكن تفسير هذا الفرض من خلال خصائص الشغف الأكاديمي المتناغم، فالأفراد الذين يتوقون إلى الدراسة وشغوفون بها يولون مزيدا من الاهتمام للقضايا والمواضيع التي يتعلمونها ويظهرون مزيدا من الالتزام بقواعد وأنظمة الجامعة ويتجنبون السلوكيات غير الملاءمة وغير المرغوب فيها ويؤدون بشكل أفضل في الامتحانات، والأفراد الشغوفين دائما منغمسين في ذواتهم يركزون في الأنشطة الأكاديمية لدرجة أنهم لا يدركون الوقت ولا يستطيعون التعرف على مروره ولا يكادون يستطيعون ترك أعمالهم، كما أنهم يمتلكون مستويات عالية من القوة والمرونة للعقل السائد عند أداء المهام التي يظهر الطلاب فيها جهدا كبيرا في إكمال مهامهم، ومن كان من شأنه امتلاك هذه الصفات لابد أن يقل مستوى الاحتراق الأكاديمي لديه ويؤثر فيه تأثيرا سالبا، وفي هذا الشأن يذكر Zhao, Liu & Qi (2021, 71) "أن شغف الطلاب بالتعليم يعد متغيرا مهما للتعلم، كما يعتبر

نذيرا مهما للتعلم، هذا المتغير أيضا هو النقطة المحورية لمعظم نظريات الفشل الأكاديمي والاحتراق الأكاديمي" ويذكر عبد العزيز وأيوب(٢٠٢٢، ٩٨٧)" أن الشغف الأكاديمي يرتبط بالنواتج والمخرجات الإيجابية فيدفع الطلاب نحو المثابرة ويشعرهم بالسعادة والرضا ومن ثم فإنه يؤثر تأثيرا إيجابيا في الازدهار النفسي، كما أنه يؤثر تأثيرا سالبا في كل من الاحتراق والضغوط الأكاديميين، فكلما ارتفع مستوى الشغف بالأنشطة الأكاديمية استطاع الطلاب مواجهة التحديات والضغوط الأكاديمية بكفاءة".

نتائج الفرض السادس

ينص الفرض السادس على أنه "لا يوجد تأثير مباشر ودال إحصائيا لرأس المال النفسي في الاحتراق الأكاديمي لدى طالبات كلية الدراسات الانسانية بتفهنا الأشراف جامعة الأزهر المشاركات في البحث". وللتحقق من هذا الفرض تم حساب التأثيرات المباشرة، ومعاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية، والخطأ المعياري، والقيمة الحرجة التي تعادل قيمة "ت" ودلالتها ويوضح الجدول التالي(١٩) المسارات المباشرة لرأس المال النفسي في الاحتراق الأكاديمي لدى طالبات كلية الدراسات الإنسانية بتفهنا الأشراف جامعة الأزهر المشاركات في البحث المتضمنة بنموذج تحليل المسار:

جدول (١٩)المسارات المباشرة ومعاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية لنموذج تحليل المسار لرأس المال النفسي في الاحتراق الأكاديمي

المتغيرات واتجاه التأثير		معاملات الانحدار المعيارية	معاملات الانحدار اللامعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	مستوى الدلالة
من	إلى ←					
رأس المال النفسي	الاحتراق الأكاديمي	.039	.032	.029	1.085	.278

*القيمة الحرجة = قيمة "ت" *** مستوي الدلالة عند ٠.٠٠١

يتضح من الجدول السابق(١٩) أن معاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية جاءت قيمها الحرجة غير دالة إحصائيًا، وبناءً على ما سبق فإنه يتم قبول الفرض الصفري أي أنه " لا يوجد تأثير مباشر ودال إحصائي لرأس المال النفسي في الاحتراق الأكاديمي لدى طالبات كلية الدراسات الإنسانية بتفهنا الأشراف جامعة الأزهر المشاركات في البحث ".

وتختلف هذه النتيجة مع نتائج بحث Rodrigues, Carochinho & Rendeiro (2017) والتي توصلت إلى وجود ارتباط سلبي بين رأس المال النفسي والمعاناة النفسية للمعلمين، حيث أظهر المعلمون ذوو المستوى المرتفع من رأس المال النفسي انخفاضا ملحوظا في المعاناة النفسية والضغوط، كما اختلفت مع نتائج بحث Rad, Shomoossi, Hassan, &

Torkmannejad (2017) والتي توصلت إلى وجود علاقة سلبية بين رأس المال النفسي والاحتراق الأكاديمي، واختلفت أيضا مع نتائج بحثCaglar & Yahya(2018) والتي توصلت إلى تأثير رأس المال النفسي تأثيرا سلبيا في الاحتراق الأكاديمي، كما اختلفت مع نتائج بحث جوهر(٢٠٢٢) والتي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين رأس المال النفسي والاحتراق الأكاديمي، كما أنه يمكن التنبؤ برأس المال النفسي من خلال الدرجة الكلية للتمكين النفسي والاحتراق الأكاديمي، وهذه النتيجة وإن خالفت معظم النتائج والدراسات السابقة وغير متوقعة ذلك أن رأس المال النفسي من شأنه التأثير في الاحتراق الأكاديمي، حيث تذكر جوهر (٢٠٢٢، ٥٢٢) " أن الأفراد الذين يمتلكون رأس المال النفسي المتمثل في الأمل والتفاؤل والصمود والكفاءة يزيد من درجة تمكنهم في العمل ويقلل في الوقت نفسه من الشعور بالاحتراق، فمن أهم خصائص رأس المال النفسي أنه يثير داخل الأفراد الانفعالات الإيجابية والبهجة ويزيد من درجة المثابرة والجهد في سبيل تحقيق الأهداف، فتمتع الأفراد بالنواحي الإيجابية تساعدهم على تحمل الضغوط والاحتراق" إلا أن لها تفسيراتها من وجهة نظر الباحثة كالتالي:

-إن رأس المال النفسي كمتغير ايجابي لم يكن مؤثرا كافيا وحده في الاحتراق الأكاديمي، بل يحتاج إلى متغيرات أخرى إيجابية، فلا يكفي الصمود وحده ولا الأمل والتفاؤل لكي تتغلب الطالبات على الاحتراق الأكاديمي الذي ينتابهن في معظم الأنشطة الصفية واللاصفية ولكن لابد أن يعملن بحب وشغف للدراسة كي يتغلبن على هذا الاحتراق، إذ أن الشغف بجانب رأس المال يجعل الطالبات يندمجن في الحياة الأكاديمية .

-طبيعة العينة الحالية وهن طالبات الجامعة وما يتسمن به من خصائص خاصة وأنهن في مرحلة المراهقة المتأخرة والتي تتسم بخصائص نفسية وفسيولوجية ومعرفية وسلوكية وانفعالية واجتماعية متناقضة وتؤثر في شخصية المراهقات، فعلى الرغم من اهتمام الفتيات بمظهرهن في هذه المرحلة وشعورهن بالكمالية والغرور والرغبة الزائدة في السيطرة على الأخرين والتلاعب بمشاعرهن إلا أنهن شديدي الحساسية سريعي الانكسار والهشاشة النفسية والعناد والتمرد والعصبية بالإضافة إلى شعورهن بالغيرة والتمركز حول الذات وانخفاض مستوى السعادة ، فمشاعرهن متقلبة مابين انخفاض وارتفاع ومن كان هذا سمته فإن امتلاكه رأس المال النفسي وحده لا يكفي لمواجهة الاحتراق الناتج عن الضغوط الأكاديمية، ولذا؛ جاء رأس المال وحده

كمتغير ليس له تأثير في الاحتراق الأكاديمي ويؤيده ماذكره محمد والعزاوي(٢٠١٣، ١٩٦) " من أن فتيات الجامعة في مرحلة المراهقة المتأخرة يحرصن كل الحرص على الاهتمام بمظهرهن ودائما مايشغلهن كيف يراهن الأخرون وتظهر في صورة الاستعراض والغرور والسلطة والسيطرة على الرغم من انخفاض الشعور بالسعادة لديهن" .

-كما يمكن تفسيره من خلال طبيعة البيئة والحالة الاقتصادية والسياسية، فمع وجود الاحتراق الأكاديمي الذي تشعر به الطالبات نتيجة لكثرة الأعباء الأكاديمية الصفية واللاصفية الملقاة على عاتقهن توجد أيضا ضغوط أخرى نفسية تعاني منها الطالبة متمثلة في نواح متعددة منها السياسية نتيجة مايحدث للعالم العربي والإسلامي بصفة خاصة من قتل وتشريد وتهديد والصور والأحداث البشعة التي على مرأى ومسمع للجميع عن وسائل التواصل الاجتماعي المختلفة وما يحدث لإخواننا في غزة والسودان والعراق وغيرها دون القدرة على تقديم أي مساعدة، مما زاد من حجم الاحتراق لديهن، وأيضا الأحداث الاقتصادية والتي تأثرت بدورها بهذه الأحداث وما ترتب عليها من غلاء فاحش بالمعيشة شعرت به الطالبات خاصة المغتربات من حملها هموم المصروفات من طعام وسكن وملبس ومصروفات دراسية وجعلها تتحمل فوق طاقتها وتحمل هم أسرتها، مما زاد من حجم الاحتراق أيضا، لذا؛ لم يكن رأس المال النفسي وحده كافيا للتقليل من حجم هذه المشكلات، فهناك متغيرات أخرى لابد أن تساهم لتقليل حجم الاحتراق الأكاديمي، وقد ظهر ذلك من خلال انخفاض درجات الطالبات على هذا المتغير، وبالتالي صعب أن يظهر تأثيره في الاحتراق بشكل قوي وهو ما يؤيده ماذكرته خشبة والبديوي(٢٠٢٠، ٤٨) من أن تعرض المجتمعات للعديد من الثورات العلمية والفكرية والتكنولوجية والانفتاح الثقافي في عصر العولمة، بالإضافة إلى تعدد مواقع التواصل الاجتماعي، ناهيك عن طبيعة المرحلة المتأخرة من المراهقة والتي تتسم بتقلب المزاج والتناقض في التصرفات والتي أثرت بدورها على طالبات الجامعة وجعلتهن أقل قدرة على مواجهة الضغوط ".

نتائج الفرض السابع

ينص الفرض السابع على أنه "لا يوجد تأثير غير مباشر ودال إحصائيا للتنظيم الذاتي في الاحتراق الأكاديمي من خلال الشغف الأكاديمي المتناغم ورأس المال النفسي كمتغيرين وسيطين لدى طالبات كلية الدراسات الإنسانية بتفهنا الأشراف جامعة الأزهر المشاركات في البحث". وللتحقق من هذا الفرض تم حساب التأثيرات غير المباشرة، ومعاملات الانحدار

المعيارية واللامعيارية، ويوضح الجدول (٢٠) المسارات غير المباشرة للتنظيم الذاتي في الاحتراق الأكاديمي بأنموذج تحليل المسار:

جدول (٢٠)المسارات غير المباشرة ومعاملات الانحدارالمعيارية واللامعيارية لأنموذج تحليل المسار للتنظيم الذاتي في الاحتراق الأكاديمي من خلال الشغف الأكاديمي المتناغم ورأس المال النفسي كمتغيرين وسيطين

المتغيرات واتجاه التأثير		معاملات الانحدار اللامعيارية	معاملات الانحدار المعيارية	حدود الثقة		P
من	إلى			Lower	Upper	
التنظيم الذاتي	الاحتراق الأكاديمي	-.203	-٠300	-.264	-.138	**0.01**

*القيمة الحرجة = قيمة "ت" *** مستوي الدلالة عند ٠.٠٠١

يتضح من الجدول (٢٠) أن جميع معاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية جاءت قيمها الحرجة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٠١)، وكان التأثير غير المباشر دالا إحصائيًا للتنظيم الذاتي في الاحتراق الأكاديمي من خلال الشغف الأكاديمي المتناغم ورأس المال النفسي كمتغيرين وسيطين، ونلاحظ أن حدود الثقة كلاهما سالبين وهذا يؤكد على الدلالة المعنوية الإحصائية؛ وبناءً على ما سبق فإنه يتم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل أي أنه " يوجد تأثير غير مباشر ودال إحصائي للتنظيم الذاتي في الاحتراق الأكاديمي من خلال الشغف الأكاديمي المتناغم ورأس المال النفسي كمتغيرين وسيطين لدى طالبات كلية الدراسات الإنسانية بتفهنا الأشراف جامعة الأزهر المشاركات في البحث "ولم تجد الباحثة الحالية–في حدود علمها– أي دراسة أو بحث تناول المتغيرات الأربعة، أو الشغف الأكاديمي المتناغم ورأس المال النفسي كمتغيرين وسيطين معا ،إلا أنها وجدتهما وسيطين منفردين، حيث وجد الشغف الأكاديمي كمتغير وسيط مع التنظيم الذاتي والاحتراق كبحث Izadpanah (2023) الذي توصلت نتائجه إلى أن الشغف الأكاديمي يؤدي دورا وسيطا في العلاقة مابين التنظيم الذاتي والاحتراق الأكاديمي، واستدلت الباحثة الحالية بنتائج أبحاث أخرى لمتغيرات متقاربة أو مضادة كبحث محمود(٢٠٢٠) إلى "وجود تأثير لجودة الحياة المدركة على الهناء الذاتي من خلال رأس المال النفسي"،كما توصلت نتائج محمود وزايد(٢٠٢١) إلى أن رأس المال يؤدي دورا وسيطا في العلاقة ما بين الرفاهية النفسية والضغوط الأكاديمية، كما توصلت نتائج بحث عبداللطيف(٢٠٢٢) إلى أن أنماط الهوية الأكاديمية تؤثر تأثيرا غير مباشر موجبا في الازدهار

النفسي من خلال الشغف الأكاديمي كمتغير وسيط"، وتفسر الباحثة الحالية نتائج الفرض الحالي من خلال مايلي:

– الدور الذي يؤديه كل من الشغف الأكاديمي المتناغم ورأس المال النفسي مجتمعين في العلاقة ما بين التنظيم الذاتي والاحتراق الأكاديمي، حيث ظهر تأثير التنظيم الذاتي في الاحتراق الأكاديمي بشكل غير مباشر من خلال المتغيرين معا وهذا يدل على الدور الوسيط الذي يؤديه كل من الشغف الأكاديمي المتناغم ورأس المال النفسي، فالأفراد المرتفعون في التنظيم الذاتي بما يحتويه من الرغبة في تحقيق الأهداف المخططة والقدرة على التقييم والمراقبة ورد الفعل وطلب المساعدة الاجتماعية قادرون على القضاء على حالة الإنهاك التي تعتريهم جراء الاحتراق الأكاديمي، كما أنهم قادرون على استبعاد حالة العزوف التي تصيبهم للأنشطة الأكاديمية وقادرون أيضا على التقليل من الاتجاهات السالبة تجاه المقررات والأساتذة والجامعة وفقدانهم الاهتمام بالمشاركة الانفعالية والاجتماعية والأنشطة الدراسية المختلفة وقادرون أيضا على الاعتقاد في كفاءتهم وتحقيق إنجازات ملموسة وتقدير الذات والثقة بالنفس وذلك من خلال متغيرين وسيطين مجتمعين سويا الشغف الأكاديمي المتناغم ورأس المال النفسي، فالتنظيم الذاتي يؤثر تأثيرا سلبيا غير مباشر من خلال الشغف الأكاديمي المتناغم، فالشغف يساهم مع التنظيم الذاتي باعتباره أحد المفاهيم النفسية الإيجابية والذي يعمل كمتغير يقلل من آثار المتغيرات السلبية لدى الأفراد ويعزز الآثار الإيجابية، كما أنه يسهم في اندماج الطلاب في مهامهم وأنشطتهم الأكاديمية بحب واستماع ويعزز السعادة أثناء التعلم ويجعل من حياة الطلاب معنى ويمنع عنهم المشاعر السلبية، كما أن رأس المال النفسي يؤدي دورا وسيطا مهما في العلاقة ما بين التنظيم الذاتي والاحتراق الأكاديمي بجانب الشغف الأكاديمي المتناغم، حيث يساهم رأس المال النفسي في تخفيف مستوى التوتر والضغوط وتخفيف مستوى الاحتراق، فتمتع الأفراد بقدر من الأمل والتفاؤل والمرونة والصمود يزيد من كفاءتهم وقدرتهم على تقليل الاحتراق، ويمكنهم حماية أنفسهم من الإنهاك واللامبالاة وتدني الإنجاز، كما يقف بجانب التنظيم كعامل وقائي يعمل على شحذ الهمة والشعور بالفاعلية واستعادة روح الأمل بشأن المستقبل والصمود في وجه النكسات وتؤدي هذه الموارد الشخصية بدورها إلى زيادة الرغبة في التحدي والثقة بالذات والرغبة في التعلم والاكتشاف والإنجاز والتفوق على الذات، ومن ثم التقليل من الاحتراق الأكاديمي، فالأفراد الذين يمتلكون استراتيجيات التنظيم الذاتي يمكنهم التغلب على

الاحتراق الأكاديمي إذا ما امتلكوا قدرا كافيا من رأس المال النفسي وكانوا شغوفين وتواقين لجميع الأنشطة الأكاديمية الصفية واللاصفية.

-يمكن تفسير وجود تأثير غير مباشر سالب ودال إحصائيا للتنظيم الذاتي في الاحتراق الأكاديمي من خلال الشغف الأكاديمي المتناغم ورأس المال النفسي من خلال خصائص الطلاب ذوي التنظيم الذاتي المرتفع، حيث تشبه بعض صفاتهم صفات مرتفعي الشغف الأكاديمي المتناغم ومرتفعي رأس المال النفسي والدليل على ذلك التأثير الموجب للتنظيم الذاتي في المتغيرين، فالأفراد ذوو التنظيم الذاتي يتسمون بالبحث عن فرص لتغيير حياتهم للأفضل من خلال المراقبة الذاتية وطلب المساعدة، ومن ثم فهم يقدرون قيمة الدراسة وكذلك مرتفعي الشغف الأكاديمي المتناغم ورأس المال النفسي، ومن الخصائص التي يشترك فيها المتغيرات الثلاثة أنهم يقدرون قيمة الدراسة والدراسة بالنسبة للجميع تمثل احدى الفرص، إن لم تكن أهمها على الإطلاق لتحقيق حياة جديرة بأن تقاس، لأنها توفر لهم مستقبلا أفضل وحياة مهنية تمكنهم من تحقيق ذواتهم والنهوض بمستقبلهم، كما أن الجميع يشتركون في خاصية الرغبة من التخلص من كل مايواجههم من ضغوط أو احتراق نفسي قد يعوق تقدمهم في الدراسة، فالعلاقة الإيجابية بين المتغيرات الثلاثة وتشابه الخصائص للمتغرات الثلاثة أيضا أسست لإمكانية التأثيرغير المباشر للتنظيم الذاتي في الاحتراق الأكاديمي، فإذا ما توفر للأفراد المتمتعين بالتنظيم الذاتي المرتفع حبا للحياة الأكاديمية وتشوقا لها وقدرا من رأس المال النفسي دفعت الأفراد نحو العمل والتنفيذ الفوري ومحاولة التخلص من أي ضغوط تواجههم وأمدتهم بنظرة استبشار للمستقبل ومن ثم تقليل الاحتراق الأكاديمي.

نتائج الفرض الثامن

ينص الفرض الثامن على أنه "لا يوجد تأثير غير مباشر ودال إحصائيًا للتنظيم الذاتي في الاحتراق الأكاديمي من خلال الشغف الأكاديمي المتناغم لدى طالبات كلية الدراسات الإنسانية بتفهنا الأشراف جامعة الأزهر المشاركات في البحث". وللتحقق من هذا الفرض تم حساب التأثيرات غيرالمباشرة، ومعاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية، ويوضح الجدول (٢١) المسارات غير المباشرة للتنظيم الذاتي في الاحتراق الأكاديمي لأنموذج تحليل المسار:

جدول (٢١)المسارات غير المباشرة ومعاملات الانحدارالمعيارية واللامعيارية لأنموذج تحليل المسار للتنظيم الذاتي في الاحتراق الأكاديمي من خلال الشغف الأكاديمي المتناغم

المتغيرات واتجاه التأثير		معاملات الانحدار اللامعيارية	حدود الثقة		P
من	إلى		Lower	Upper	
التنظيم الذاتي	الاحتراق الأكاديمي	-.220	-.276	-.154	**0.01**

القيمة الحرجة = قيمة "ت" *** مستوي الدلالة عند ٠.٠٠١

يتضح من الجدول السابق(٢١) أن جميع معاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية جاءت قيمها الحرجة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١)، وكان التأثير غير المباشر سالبا ودالا إحصائيًا للتنظيم الذاتي في الاحتراق الأكاديمي من خلال الشغف الأكاديمي المتناغم، ونلاحظ أن حدود الثقة كلاهما سالبين وهذا يؤكد على الدلالة المعنوية الإحصائية؛ وبناءً على ما سبق فإنه يتم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل أي أنه " يوجد تأثير غير مباشر ودال إحصائيًا للتنظيم الذاتي في الاحتراق الأكاديمي من خلال الشغف الأكاديمي المتناغم لدى طالبات كلية الدراسات الإنسانية بتفهنا الأشراف جامعة الأزهر المشاركات في البحث ".

ولم تجد الباحثة سوى بحث Izadpanah (2023) الذي اتفقت نتائجه مع نتيجة الفرض الحالي، حيث توصلت نتائجه إلى أن "الشغف الأكاديمي يؤدي دورا وسيطا في العلاقة مابين التنظيم الذاتي والاحتراق الأكاديمي"، واستدلت الباحثة الحالية بنتائج أبحاث أخرى لمتغيرات متقاربة أو مضادة كبحث طه(٢٠٢٠) والذي توصلت نتائجه إلى"وجود تأثير غير مباشر دال إحصائيا للتفاؤل على الاندماج الأكاديمي من خلال الشغف الأكاديمي كمتغير وسيط"، كما اتفقت مع نتائج بحث عبداللطيف(٢٠٢٢) والذي "توصلت نتائجه إلى وجود تأثير غير مباشر ودال إحصائيا لأنماط الهوية الأكاديمية في الازدهار النفسي من خلال الشغف الأكاديمي كمتغير وسيط" وتفسر الباحثة الحالية نتيجة البحث الحالي من خلال التالي:

-أن التنظيم الذاتي للتعلم بما يتضمنه من حالة دافعية موجبة تتضمن القدرة على التخطيط واعتقاد الفرد في قدرته على تحقيق الأهداف والقدرة على مراقبة الذات وتقييمها وطلب المساعدة عند الاحتياج إليها يعد من المصادر الإيجابية لدى الفرد والذي بدوره يجعل الفرد شغوفا بالأنشطة الأكاديمية التي يمارسها ومنسجما معها، وبالتبعية يؤثر على أدائه لهذه الأنشطة، وبالتالي تقل عوامل الاحتراق لديه، ويتضح من ذلك أنه كلما ارتفع مستوى التنظيم الذاتي الأكاديمي، كلما كان هناك شغف وارتباط بالأنشطة الأكاديمية، وهذا بدوره يؤدي إلى تقليل الاحتراق الأكاديمي، وفي المقابل كلما انخفض مستوى التنظيم الذاتي لدى الطلاب وقلت قدرتهم على التخطيط وتحديد الأهداف والمراقبة الذاتية والتقييم الذاتي والفشل في طلب المساعدة من

الآخرين أدى بدوره إلى فقدان الشغف وانخفاض مستواه، وبالتالي ارتفاع مستوى الاحتراق الأكاديمي، وهو يتفق مع ما ذكره محمود (٢٠٠٥، ٢٤٥)" من أن مرتفعي التنظيم الذاتي أقل عرضة للإصابة بالاحتراق النفسي وذلك لأن مرتفعي التنظيم الذاتي يتميزون بالضبط الذاتي وتقبل المعايير الاجتماعية والقيم والعمل على تماسك الجماعة والتعاون مع الآخرين، وهذه الخصائص تجعل المتعلم أكثر التزاما وتقبلا لنظم وقوانين العمل، مما تجعلهم أقل عرضة للمشكلات وبالتالي أقل عرضة للاحتراق".

-كما يمكن تفسيره من خلال الدور الوسيط الذي قام به الشغف الأكاديمي المتناغم، حيث توسط الشغف الأكاديمي المتناغم العلاقة بين التنظيم الذاتي والاحتراق الأكاديمي، فالطالبات اللاتي يستطعن التخطيط لأهدافهن ومراقبة ذواتهن وتقييمها والقدرة على طلب المساعدة وامتلاكهن استراتيجيات معرفية وماوراء معرفية قادرات على تجاوز الاحتراق الأكاديمي والضغوط التي تنتابهن، وتكون قدرتهن على تجاوز هذه الضغوط أكثر إذا ما توافر لديهن شغفا بدراستهن لأن حبهن للدراسة والأنشطة الأكاديمية سيجعلهن يتجاوزن أي ضغوط تواجههن، ومن هنا فإن الشغف الأكاديمي المتناغم كمتغير وسيط زاد من نسبة التأثير ووطد العلاقة بين التنظيم الذاتي والاحتراق الأكاديمي، وهو يتفق مع ما ذكره " Benitez, Orgambídez, Cantero-Sánchez & León-Pérez (2023,17)."من أن الشغف يعد مصدرا تحفيزيا يقلل من مشاعر الاحتراق وبالتالي زيادة الرضا الوظيفي لدى الموظفين".

نتائج الفرض التاسع:

ينص الفرض التاسع على أنه "لا يوجد تأثير غير مباشر ودال إحصائيًا للتنظيم الذاتي في الاحتراق الأكاديمي من خلال رأس المال النفسي لدى طالبات كلية الدراسات الإنسانية بتفهنا الأشراف جامعة الأزهر المشاركات في البحث". وللتحقق من هذا الفرض تم حساب التأثيرات غير المباشرة، ومعاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية، ويوضح الجدول (٢٢) المسارات غير المباشرة ومعاملات الانحدار اللامعيارية والمعيارية لأنموذج تحليل المسار للتنظيم الذاتي في الاحتراق الأكاديمي من خلال رأس المال النفسي المسار:

جدول (٢٢)المسارات غير المباشرة ومعاملات الانحدار اللامعيارية والمعيارية لأنموذج تحليل المسار للتنظيم الذاتي في الاحتراق الأكاديمي من خلال رأس المال النفسي

المتغيرات واتجاه التأثير		معاملات الانحدار اللامعيارية	حدود الثقة		P
من	إلى		Lower	Upper	
التنظيم الذاتي	الاحتراق الأكاديمي	.017	- .007	.038	.27

*القيمة الحرجة = قيمة "ت" *** مستوي الدلالة عند ٠.٠٠١

يتضح من الجدول السابق(٢٢) أن جميع معاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية جاءت قيمها الحرجة غير دالة إحصائيًا للتنظيم الذاتي في الاحتراق الأكاديمي من خلال رأس المال النفسي، ونلاحظ أن حدود الثقة أحدهماسالب والآخر موجب وهذا يؤكد على عدم الدلالة المعنوية الإحصائية؛ وبناءً على ما سبق فإنه يتم قبول رفض الفرض الصفري أي أنه " لا يوجد تأثير غير مباشر ودال إحصائيًا للتنظيم الذاتي في الاحتراق الأكاديمي من خلال رأس المال النفسي لدى طالبات كلية الدراسات الإنسانية بتفهنا الأشراف جامعة الأزهر المشاركات في البحث "، ولم تجد الباحثة – في حدود علمها – أي بحث أو دراسة تناولت تأثير التنظيم الذاتي في الاحتراق الأكاديمي من خلال رأس المال النفسي، ولذا؛ فقد استدلت ببعض الأبحاث التي جاء فيها رأس المال النفسي كمتغير وسيط، حيث اختلفت النتيجة الحالية مع نتائج بحث محمود وزايد(٢٠٢١) والتي توصلت نتائجه إلى وجود تأثير غير مباشر سالب دال إحصائيا للرفاهية النفسية في الضغوط الأكاديمية من خلال رأس المال النفسي كمتغير وسيط، كما اختلفت النتيجة الحالية مع نتائج بحث Abdullah, Farida&Nurfahila (2022) "والذي توصلت نتائجه إلى وجود تأثير غير مباشر موجب دال إحصائيا للتنظيم الذاتي في التكيف الأكاديمي من خلال رأس المال النفسي" وهذه النتيجة وإن خالفت معظم النتائج والدراسات السابقة وغير متوقعة ذلك أن التنظيم الذاتي من شأنه التأثير في الاحتراق الأكاديمي، حيث تذكر Brackett,et al (2010,406)"أن الأشخاص الذين لديهم قدرة عالية على التنظيم الذاتي أكثر استعدادا للتعامل مع الانفعالات السالبة والتي تزيد من الضغوط والإنهاك وتقلل من الشعور بالكفاءة والإنجاز وتساعد في زيادة الرفاهة والصمود وبناء مصادر شخصية قوية، مما يسهم بدوره في انخفاض مستوى الاحتراق"، كما يذكر Seibert, Bauer, May& Fincham (2017,2) " أن درجة تعرض الطالب للاحتراق الأكاديمي تعتمد على استخدامه لاستراتيجيات التنظيم الذاتي التي يوظفها لمواجهة الضغوط المرتبطة بالدراسة، فاستخدام الطلاب للتنظيم الذاتي يؤثر بشكل كبير على ما إذا كان الطالب سوف يعاني من الاحتراق الأكاديمي أم لا،

والذي بدوره سوف يؤثر على النتائج الأكاديمية"، وفي نتيجة البحث الحالي وجد تأثير مباشر سلبي دال إحصائيا للتنظيم الذاتي في الاحتراق الأكاديمي، إلا أن رأس المال النفسي كمتغير وسيط قطع هذه العلاقة، وتفسر الباحثة الحالية نتيجة هذا الفرض من خلال التالي:

-وجود رأس المال النفسي كمتغير وسيط قطع تأثير التنظيم الذاتي في الاحتراق الأكاديمي، ذلك أن رأس المال النفسي وحده لم يكن كافيا لتوسط العلاقة بين التنظيم الذاتي والاحتراق، بل يحتاج إلى متغيرات أخرى إيجابية وسيطة كالشغف الأكاديمي المتناغم بدليل نتيجة البحث الحالي في الفرض السابق وهو وجود تأثير غير مباشر سالب ودال إحصائيا للتنظيم الذاتي في الاحتراق الأكاديمي من خلال المتغيرين الوسيطين معا الشغف الأكاديمي ورأس المال النفسي، وعلى ذلك فرأس المال النفسي يعد متغيرا وسيطا جزئيا وهو يتفق مع ماذكرته مجمود (٢٠٢٠، ١٥٨) "من أن رأس المال النفسي يعد من المتغيرات الوسيطة الجزئية، حيث توسط العلاقة بين جودة حياة العمل ووالهناء الذاتي مما يشير إلى وجود متغيرات أخرى تؤثر في هذه العلاقة".

-أن امتلاك رأس المال النفسي وحده لدى هؤلاء الطلاب لم يكن كافيا، ذلك أن هؤلاء الطالبات قد مررن بأحداث خطيرة في المراحل السابقة إثر أحداث كورونا والتي أثرت في شخصيتهن وأودعت فيهن ملامح الخوف والقلق، كما أن الاحتراق الذي يعانين منه الآن هؤلاء الطالبات فوق احتمالهن وطاقتهن النفسية، حيث نتج عن ضغوط كثيرة تسبب فيها مجموعة كبيرة من العوامل ،أهمها العنف الرمزي الذي يتعرضن له من بعض الأساتذة بالقسم نظرا للثقة الزائدة وشعورهم بالكمالية المفرطة والناتجة عن امتلاكهم لغة ثانية عالمية وتميزهم عن باقي أساتذة الأقسام بالكلية، مما جعلهم في الغالب ينظرون إلى هؤلاء الطالبات نظرة متدنية لأنهن لسن على الدرجة الكافية من الإتقان للغة مثل أساتذتهن وخاصة عند مقارنتهن بأقرانهن من قسم لغات وترجمة بنفس الكلية، بالإضافة إلى توقف معمل الصوتيات الخاص باللغة في الكلية نظرا لضعف الموارد المالية، ناهيك عن مشاكل المناهج بعد أن أصبحت إليكترونية وزادت درجة تكلفتها لدفع مستحقاتها للجامعة ثم طباعتها مرة أخرى ونزولها قبل نهاية الترم بفترة غير كافية لتحصيلها وإتقانها، وكثرة هذه المواد وتنوعها مابين مواد أكاديمية أجنبية وتربوية وعربية وشرعية مقارنة برفيقاتهن من قسم لغات الأكاديمي الخالص، وتتضح جليا مشاكل ضغوطهن من عدم وجود علاقة وطيدة بين الطالبات بالقسم وبين الأساتذة أعضاء هيئة التدريس نظرا لأنه لايوجد

أستاذا واحد بالقسم ويتم الاعتماد على الأساتذة المنتدبين من الأقسام والكليات المختلفة، مما ترتب عليه عجز الطالبات عن التنفيس عن مشاكلهن، الأمر الذي أدى إلى شعورهن بانخفاض الثقة التي كن يمتلكنها في بداية دخولهن هذا القسم، حيث يعد قسمهن من أعلى الأقسام بالكلية هو وقسم لغات، حيث يسمونهما كما يقولون(طب الأدبي) والذي لم يدخله سوى من حصل على أعلى الدرجات في الثانوية، فأمام كل هذه الضغوط والتي تسببت في الاحتراق النفسي لديهن لم يعد رأس المال النفسي وحده كافيا لمواجهة الاحتراق الأكاديمي الناتج، فإذا لم يكن هناك شغف وحب وارتباط قوي من جانب الطالبات بدراستهن وموادهن الأكاديمية والرغبة في التخرج والانتهاء منه فإن التسرب أو الرسوب وعدم القدرة على مواجهة الاحتراق هو السبيل الوحيد والنتيجة المتوقعة، لذا؛ لم يكن للتنظيم تأثير غير مباشر في الاحتراق الأكاديمي من خلال رأس المال النفسي، ذلك أن رأس المال النفسي قطع هذا التأثير لعدم كفايته كمتغير وسيط وحده.

توصيات البحث:

-الاستفادة من الأنموذج المقترح عند بناء البرامج والاستراتيجيات التعليمية القائمة على التنظيم الذاتي لتنمية الشغف الأكاديمي المتناغم ورأس المال النفسي وخفض الاحتراق الأكاديمي.

-عقد ورش عمل تدريبية لتنمية وعي الطالبات بأهمية التنظيم الذاتي والشغف الأكاديمي المتناغم ورأس المال النفسي في الحياة بصفة عامة والحياة الأكاديمية بصفة خاصة وكيفية تجنب الاحتراق الأكاديمي أو العمل على خفضه.

-الاستفادة من نتائج البحث الحالي في توظيف المناهج الدراسية وطرائق التدريس والإرشاد الأكاديمي والتربوي لطالبات الجامعة، مما يدعم احتياجات الطالبات النفسية ويعزز لديهن التنظيم الذاتي والشغف الأكاديمي المتناغم ورأس المال النفسي، وتدريب أعضاء هيئة التدريس على مشاركة الطالبات أفكارهن والاستماع إليهن ومساعدتهن لتخفيف الاحتراق الأكاديمي الواقع عليهن والذي يشعرهن باليأس والإحباط وانخفاض مستوى الشغف ورأس المال النفسي.

-حث الباحثين على إجراء المزيد من الدراسات والبحوث العلمية التي ترتكز على أسلوب النمذجة البنائية للوصول إلى فهم أعمق لدراسة التنظيم الذاتي والشغف الأكاديمي المتناغم ورأس المال النفسي والاحتراق الأكاديمي مع العديد من المتغيرات النفسية والاجتماعية.

دراسات وبحوث مستقبلية مقترحة:

-الدور الوسيط للدافعية الذاتية في العلاقة بين التنظيم الذاتي والاحتراق الأكاديمي لدى طالبات الجامعة.

-فعالية برنامج تدريبي قائم على العزم الذاتي في تنمية رأس المال النفسي وأثره في خفض الاحتراق الأكاديمي لدى الهيئة المعاونة بجامعة الأزهر.

-الشغف للعمل ورأس المال النفسي كمتغيرين وسطين بين الذكاء الانفعالي والاحتراق النفسي لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة.

-فاعلية التدريب على استراتيجيات التنظيم الذاتي في تنمية رأس المال النفسي وخفض قلق المستقبل لدى طالبات الجامعة.

-نمذجة العلاقة بين الرشاقة المعرفية والشغف الأكاديمي المتناغم وقوة السيطرة الانتباهية لدى طالبات المرحلة الثانوية الأزهرية.

مراجع البحث:

المراجع العربية:

ابراهيم، منة الله ابراهيم والخضري، نجيبة أحمد والبديوي، أحمد علام. (٢٠١٩). التنظيم الذاتي للانفعالات وعلاقته بجودة الحياة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة دراسات تربوية واجتماعية، كلية التربية، جامعة حلوان، ٢٥(٩)،١٣-٤٩.

أبو المعاطي، وليد محمد ومنصور، منار محمد. (٢٠١٨). رأس المال النفسي وعلاقته بالالتزام المهني لدى معلمي التعليم العام.مجلة العلوم التربوية، كلية الدراسات العليا، جامعة القاهرة،٢٦(٣)،٤١٠-٤٤١.

الأبيض، عادل عبد المعطي والعنزي، متعب بن زعزوع . (٢٠٢٠). استراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم وعلاقتها بالتوافق الأكاديمي لدى طلبة جامعة الحدود الشمالية بالمملكة العربية السعودية في ضوء بعض المتغيرات.مجلة *العلوم التربوية*،٢٨(٣)، ١٦٣-٢٠٩.

أحمد،هيثم محمد وعبد المعطي، محمد السيد وأبو دنيا، نادية عبده. (٢٠١٦). العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والكفاءة الذاتية المدركة لدى طلاب السنة التحضيرية بجامعة الملك سعود.مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس،(٧٣)،٢١٩-٢٥٢.

اسماعيل، ابراهيم السيد . (٢٠١٢). استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وعلاقتها بالاتجاه نحو الدراسة والتحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة.مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة ،(٧٨)،٣٧-٧٥.

اسماعيل، دينا أحمد. (٢٠٢٠). استراتيجيات التنظيم الانفعالي الأكاديمي المنبئة بالاحتراق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية، طنطا، ٧٧(١)،١٧٤-٢٥٥.

جوهر، ايناس سيد. (٢٠٢٢). رأس المال النفسي وعلاقته بالتمكين النفسي والاحتراق الأكاديمي لدى معلمات رياض الأطفال. مجلة الطفولة والتربية ،١٣(٤٨)٤٧٥-٥٣٤.

حرب، سامح حسن والطنطاوي، حازم شوقي. (٢٠٢٣). النموذج البنائي للعلاقات بين الشخصية الاستباقية ورأس المال النفسي والدافعية الأكاديمية والتوافق مع الحياة الجامعية لدى طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية ، جامعة بني سويف،٢٠(١١٦)،٨٠٤-٩٤١.

الحربي، جابر حمد. (٢٠٢٠). التعاطف مع الذات وعلاقته بالاحتراق الأكاديمي لدى طلاب المرحلة القثانوية. مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية، مجلة كلية التربية، جامعة سوهاج، (١٧)، ١٧٩- ٢٠٨.

خشبة، فاطمة السيد والبديوي، عفاف سعيد. (٢٠٢٠). نمذجة العلاقات بين الصورة الذاتية " السيلفي" وتقدير الذات والعمر والنرجسية لدى طالبات الجامعة. مجلة كلية التربية، جامعة بنها،٣١(١٢٢)،١-٨٥.

خضير، مثنى محمد. (٢٠٢٢). بناء وتقنين مقياس لتقييم التنظيم الذاتي للتعلم لدى طلية كلية الصفوة الجامعة في محافظة كربلاء. مجلة كلية التربية الرياضية، جامعة بابل،١٥(١)،٣٠-٤٦.

خليف، أمل عثمان. (٢٠٢٢). أثر رأس المال النفسي في الحد من التهكم التنظيمي والاحتراق الوظيفي لدى العاملين بالبنوك المصرية الحكومية.المجلة العلمية للاقتصاد والتجارة، جامعة عين شمس،(٣)، ١٣-٦٢.

الدرابكة، محمد مفضي(. ٢٠١٨). استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى الطلبة الموهوبين وغير الموهوبين في منطقة حائل "دراسة مقارنة". مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط،٦(٣٤)،١٤٧-١٨٩.

الدرخي، فوزي عبد اللطيف. (٢٠١٦). الفروق في درجة امتلاك استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بين الطلبة ذوي صعوبات التعلم في صفوف الدمج وأقرانهم غير المدموجين. مجلة كلية التربية الخاصة، جامعة الزقازيق،(١٥)،١-٤٩.

الدوسري، محمد آل جرية. (٢٠١٩). فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على نظرية الذكاء الناجح لتدريس مقرر التغذية العلاجية في الحد من ظاهرة الاحتراق الأكاديمي لدى طالبات جامعة بيشة.المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج،٧٦(٦٧)،٤٥١-٤٨٥.

شقير، زينب محمود. (٢٠٢٣). التفاؤل والأمل والتوجه نحو الحياة وبعض الخصائص الايجابية الأخرى للشخصية السوية "بطارية تشخيص الخصائص الايجابية للشخصية". مجلة ابداعات تربوية، رابطة التربويين العرب،"(٢٦)،٢٥٧-٢٦٧.

الصادق، عادل محمد وعيادي، عادل سيد. (٢٠١٨). المعتقدات ماوراء المعرفية كمتغيرات وسيطة بين الكمالية الأكاديمية والاحتراق الأكاديمي لدى طلاب الجامعات. مجلة العلوم التربوية،كلية التربية بقنا، جامعة جنوب الوادي،(٣٤)،١١٩-١٥٩.

صالح، شعيب جمال. (٢٠٢٣). الشغف(المتناغم – الهوس العاطفي) وعلاقته بالتنظيم الذاتي وإدارة المعرفة في بيئات التعلم عن بعد. المجلة التربوية، كلية التربية بسوهاج،(١١٠)،٢٩٧- ٣٥٠.

الضبع، فتحي عبد الرحمن. (٢٠٢١). النموذج الثنائي للشغف الأكاديمي لدى طلبة برنامج الماجستير في التربية الخاصة بجامعة الملك خالد في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية. المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، (١٦)،٩٧-١٢٢.

طه، رياض سليمان. (٢٠٢٠). الاندماج الأكاديمي وعلاقته بالشغف الأكاديمي والرجاء لدى طلاب الجامعة" دراسة في نمذجة العلاقات". مجلة كلية التربية،في العلوم النفسية، كلية التربية، جامعة عين شمس، ٤٤(٣)،٢٩١-٣٧٢.

عبد العزيز، أسماء حمزة وأيوب، سالي نبيل. (٢٠٢٢). نمذجة العلاقات السببية بين النهوض الدراسي وأنماط التواصل الأسري والأهداف المثلى للشخصية والشغف الأكاديمي والازدهار النفسي لدى طلاب المرحلة الثانوية . المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج، (٩٥)، ٨٩٩-١٠٠٧.

عبد اللطيف، محمد سيد. (٢٠٢٢). نمذجة العلاقات السببية بين أنماط الهوية الأكاديمية والشغف الأكاديمي والازدهار النفسي لدى طالبات كلية البنات الإسلامية جامعة الأزهر بأسيوط .مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، ١٩٥ (٢)، ٢٨٥ –٣٣٩.

عثمان، عفاف عبدالله. (٢٠١٧). استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ومداخل الدراسة وأسلوب العزو كمتغيرات تنبؤية بالتحصيل الدراسي لدى طالبات كلية التربية جامعة نجران. مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة القصيم، ٣(١٠)، ٧٣٥-٨٠٤.

عرفة ، عبد النعيم محمد وفتحي، طارق محمد.(٢٠١٣). تنظيم الذات الأكاديمي وعلاقته بقلق الاختبار لدى عينة من طلاب الجامعة. مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة القصيم، ٦(٢)، ٨٥-١١٤.

عطا الله & محمد إبراهيم. (٢٠٢٢). فعالية برنامج تدريبى قائم على بعض عادات العقل المنتجة فى خفض التجول العقلى غير الوظيفى وتنمية الشغف الأكاديمى المتناغم لدى الواقعين تحت الملاحظة الأكاديمية من طلبة الجامعة . *المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج، ٩٩(٩٨)، ٨٥-١٥١.*

عطية، عائشة على، و صادق، مروة أحمد . (٢٠٢٢). الإسهام النسبي لكل من استراتيجيات تنظيم الدافعية ورأس المال النفسي الأكاديمي ودعم الاستقلال المدرك فى التنبؤ بالنجاح الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية . *مجلة كلية التربية، بنها، ٣٣(١٣٠)، ١٣٥-٢٥٠.*

عيسى، لطفي عبدالباسط .(٢٠١٤). الإرجاء الايجابي والتنظيم الذاتي. ورقة عمل ، المؤتمر العلمي الرابع (التربية وبناء الانسان في ظل التحولات الديموقراطية. كلية التربية، جامعة المنوفية، ٧٥-١٠٣.

فرحات، رمضان السيد وزويل، محمد جمال الدين . (٢٠٢٢) . نمذجة العلاقات بين الحكمة ورأس المال النفسي والشغف للعمل لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة. مجلة كلية التربية في العلوم النفسية، ٤٦ (٣)، ٢٢٣-٢٨٥.

الفوزان، فوزان عبد الرحمن . (٢٠٠٨). استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وعلاقتها بأساليب التفكير لدى طلبة جامعة الملك فهد : دراسة تنبؤية. رسالة ماجستير غير منشورة في التربية الخاصة، جامعة الخليج العربي، كلية الدراسات العليا، البحرين.

محاسنة، أحمد محمد والعظامات، عمر محمد والعلوان، أحمد فلاح . (٢٠٢٢) . الاحتراق الأكاديمي وعلاقته بتنظيم الذات والتنظيم الانفعالي لدى طلبة الجامعة الهاشمية. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، جامعةالأردن، ١٨ (٣)، ٢١٧-٢٤٢.

محمد، ، عثمان محمد. (٢٠٢٣). نمذجة العلاقة بين الرشاقة المعرفية والشغف والإحتراق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة .*مجلة كلية التربية، جامعة طنطا*، ٨٩(٣)، ١٧٨٣-١٨٨٧.

محمد، ابتسام محمد والعزاوي، منال عبدالله . (٢٠١٣). قياس مستوى الشخصية النرجسية لدى طلبة كلية التربية. مجلة كلية الآداب، جامعة القادسية، ١٦(٢)، ١٩٥-٢١٩.

محمود ، سومية شكري وزايد ، أمل محمد . (٢٠٢١). نمذجة العلاقات بين الرفاهية ورأس المال النفسي والضغوط الأكاديمية وبعض المتغيرات الديموجرافية لدى طلبة الجامعة أثناء جائحة كورونا. المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج، (٩٢)، ١١٧٧ -١٢٢٦.

محمود، جيهان عثمان . (٢٠٢٠). رأس المال النفسي والامتنان كمتغيرين وسيطين في العلاقة مابين جودة حياة العمل المدركة والهناء الذاتي لدى المعلمين بالمرحلة الإعدادية . المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج، (٧٥)، ٩٩-١٧٦.

محمود، عبدالله جاد.(٢٠٠٥).بعض عوامل الشخصية والمتغيرات الديموجرافية المسهمة في الاحتراق النفسي لدى عينة من المعلمين. مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، (٥٧)، ٢٠٢-٢٥٢.

مصطفى، ميهان حمدي .(٢٠٢٣). الدور الوسيط لانفعالات الانجاز في العلاقة بين التنظيم الذاتي والصمود الأكاديمي لدى طلاب الدراسات العليا. مجلة البحث العلمي في التربية، جامعة عين شمس، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، ٢٤(٢)٩١-١٥٢.

منشاوي ، أحمد عباس .(٢٠٢٢). تحديد درجة القطع في مقياس الاحتراق الأكاديمي باستخدام طريقة انجوف الموسعة والتنبؤ به في ضوء متغيرات الكمالية الأكاديمية والصمود الأكاديمي لدى طلاب الجامعة،. مجلة الإرشاد النفسي، (٧١)، ٤٨٥-٥٦٤.

المراجع الاجنبية:

Abdullah,S.,Farida,A.,&Nurfahila,U.(2022).Examining the Effect of Self-Regulation and Psychological Capital on the Students'Academic Coping Strategies during the COVID-19 Pandemic. *International Journal of Instruction*, 15 (2), 487-500 .

Akbasli, S., Arastaman, G., Feyza, G., & TURABİK, T. (2019). School engagement as a predictor of burnout in university students. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *45*(45), 293-309.

Akbssli, S., Arastaman, G., Feyza, G. Ü. N., & Turabik, T. (2019). School engagement as a predictor of burnout in university students. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *45*(45), 293-309.

Akhtar, J., & Mahmood, N. (2013). Development and Validation of an Academic Self-Regulation Scale for University Students. *Journal of Behavioural Sciences*, *23*(2).

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.

Alt, D., Weinberger, A., Heinrichs, K., & Naamati-Schneider, L. (2023). The role of goal orientations and learning approaches in explaining digital concept mapping utilization in problem-based learning. *Current Psychology*, *42*(17), 14175-14190.

An, M., Shin, E., Choi, M., Lee, Y., Hwang, Y., & Kim, M. (2020). Positive psychological capital mediates the association between burnout and nursing performance outcomes among hospital nurses. *International. Journal of Environmental Research and Public Health*, *17*(16), 5988.

Anselmi, P., Colledani, D., Fabbris, L., & Robusto, E. (2021, May). Measuring content validity of academic psychological capital and locus of control in fresh graduates. In *ASA 2021 Statistics and Information Systems for Policy Evaluation: Book of short papers of the opening conference* (Vol. 127, p. 15). Firenze University Press.

Ariani, D. (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.

Arlinkasari, F., Akmal, S., & Rauf, N. (2017). Should students engage to their study?(Academic burnout and school-engagement among students). *GUIDENA: Jurnal Ilmu Pendidikan, Psikologi, Bimbingan dan Konseling*, *7*(1), 40-47.

Asikainen, H., Nieminen, J. Häsä, J., & Katajavuori, N. (2022). University students' interest and burnout profiles and their relation to approaches to learning and achievement. *Learning and Individual Differences, 93*, 102105.

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

Avey, J., Luthans, F., Smith, R., & Palmer, N. (2010). Impact of positive psychological capital on employee well-being over time. *Journal of occupational health psychology*. ،,15(1),17-28.

Azimi, H., Shams, J., Sohrabi, M., & Malih, N. (2016). The frequency of academic burnout and related factors among medical students at Shahid Beheshti University of Medical Sciences. Tehran, in 2016. *work (reduced personal efficacy)*,(*3*) 4,1-11.

Bakker, A., Demerouti, E., & Sanz-Vergel, A. (2014). Burnout and work engagement: The JD–R approach. *Annu. Rev. Organ. Psychol. Organ. Behav., 1*(1), 389-411.

Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational behavior and human decision processes*, *50*(2), 248-287.

Bandura, A. (2012). Cultivate self-efficacy for personal and organizational effectiveness. *Handbook of Principles of Organizational Behavior. Indispensable Knowledge for Evidence-Based Management*,(12), 179-200.

Benitez, M., Orgambídez, A., Cantero-Sánchez, F., & León-Pérez, J. (2023). Harmonious passion at work: personal resource for coping with the negative relationship between burnout and intrinsic job satisfaction in service employees. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *20*(2), 10-19.

Bergheim, K., Nielsen, M., Mearns, K., & Eid, J. (2015). The relationship between psychological capital, job satisfaction, and safety perceptions in the maritime industry. *Safety scienc*,(74),27-36.

Birkeland, I., & Buch, R. (2015). The dualistic model of passion for work: Discriminate and predictive validity with work engagement and workaholism. *Motivation and Emotion*, *39*(3), 392-408.

Bitmiş, M., & Ergeneli, A. (2013). The role of psychological capital and trust in individual performance and job satisfaction relationship: A test of multiple mediation model. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *99*, 173-179.

Brackett, M., Palomera, R., Mojsa-Kaja, J., Reyes, M., & Salovey, P. (2010). Emotion-regulation ability, burnout, and job satisfaction among

British secondary-school teachers. *Psychology in the Schools*, *47*(4), 406-417.

Broadbent, J., Panadero, E., Lodge, M., & Fuller-Tyszkiewicz, M. (2023). The self-regulation for learning online (SRL-O) questionnaire. *Metacognition and Learning*, *18*(1), 135-163.

Brodeur, J., Schellenberg, B., & Tamminen, K. (2023). When hockey parents are motivationally imbalanced: Passion, need satisfaction, and verbal aggression toward officials. *Psychology of Sport and Exercise*,(*69*), 1-12.

Caglar,R,. & Yahya,Y,.(, 2018).The role of psychological empowerment in the relationship between psychological capital and levels of job burnout among teachers in the city of Moglav in Turkey. primary and secondary education teachers,15(3), 140-156.

Carbonneau, N., Vallerand, R., Fernet, C., & Guay, F. (2008). The role of passion for teaching in intrapersonal and interpersonal outcomes. *Journal of educational psychology*, *100*(4), 977.

Castellano, E., Muñoz Navarro, R., Toledo, M., Spontón, C., & Medrano, L. (2019). Cognitive processes of emotional regulation, burnout and work engagement. *Psicothema, 2019, 31, (1) , 73-80*.

Çetin, F. (2011). The effects of the organizational psychological capital on the attitudes of commitment and satisfaction: A public sample in Turkey *European Journal of Social Science*.,21(3),373-380.

Çetin, F., & Basım, H. (2012). Organizational psychological capital: A scale adaptation study. *Amme Idaresi Dergisi*, *45*(1), 121-137.

Chaudhary, R., & Narad, A. (2022). Relationship in Psychological Capital and Academic Achievement of adolescents. *Journal of Positive School Psychology*, *6*(2), 2274-2281.

Chen, D., & Lim, V. (2012). Strength in adversity: The influence of psychological capital on job search. *Journal of Organizational Behavior, 33*(6), 811-839.

Chen, J. (2020). Relationship between psychological capital,job stress and job burnout of special education workers. Revista Argentina de Clínica Psicológica,. 29, (1), 1325-1331.

Chen, S. (2021). Academic burnout and its association with cognitive emotion regulation strategies among adolescent girls and boys. *Aggression and Violent Behavior*, 101698.

Chua, R. Y., Ng, Y. L., & Park, M. (2018). Mitigating academic distress: The role of psychological capital in a collectivistic Malaysian university student sample. *The Open Psychology Journal*, *11*(1).course. *Learning and Individual Differences, 103*, 102282.

De la Fuente, J., García-Torrecillas, J. & Rodríguez-Vargas, S. (2015). The relationships between coping strategies, test anxiety, and burnout-engagement behaviour in University Undergraduates. *Coping Strategies and Health*, 27-44.

De Lima, K. & de Moraes, E. (2023). A Relação Entre o Burnout e Engajamento Com a Autoeficácia e Autoregulação dos Estudantes Universitários. *Administração: Ensino e Pesquisa*, *24*(1).

Demirci, E., & Çepikkurt, F. (2018). Examination of the Relationship between Passion, Perfectionism and Burnout in Athletes. *Universal Journal of Educational Research*, *6*(6), 1252-1259.

Dias, P., & Cadime, I. (2017). Protective factors and resilience in adolescents: The mediating role of self-regulation. *Psicologia educativa*, *23*(1), 37-43.

Dudasova, L., Prochazka, J., Vaculik, M., & Lorenz, T. (2021). Measuring psychological capital: Revision of the compound psychological capital scale (CPC-12). *PloS one*, *16*(3), e0247114.

Erdogan, T., & Senemoglu, N. (2016). Development and validation of a scale on self-regulation in learning (SSRL). *SpringerPlus*, *5*(1), 1686.

Fathi, J., Greenier, V., & Derakhshan, A. (2021). Self-efficacy, reflection, and burnout among Iranian EFL teachers: the mediating role of emotion regulation. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, *9*(2), 13-37.

Gagnon, M., Durand-Bush, N., & Young, B. (2016). Self-regulation capacity is linked to wellbeing and burnout in physicians and medical students: Implications for nurturing self-help skills. *International Journal of Wellbeing*, *6*(1).

Ghadampour, E., Farhadi, A., & Naghibeiranvand, F. (2016). The relationship among academic burnout, academic engagement and performance of students of Lorestan University of Medical Sciences. *Research in Medical Education*, *8*(2), 60-68.

Ghanizadeh, A., & Ghonsooly, B. (2014). A tripartite model of EFL teacher attributions, burnout, and self-regulation: Toward the prospects of effective teaching. *Educational Research for Policy and Practice*, *13*, 145-166.

Giancaspro, M., Callea, A., & Manuti, A. (2022). "I Like It like That": A Study on the Relationship between Psychological Capital, Work Engagement and Extra-Role Behavior. *Sustainability*, *14*(4), 2022.

Gong, Z., Schooler, J., Wang, Y., & Tao, M. (2018). Research on the relationship between positive emotions, psychological capital and job burnout in enterprises' employees: Based on the broaden-and-build theory of positive emotions. *Canadian Social Science*, *14*(5), 42-48.

Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An

integrative review. *Review of general psychology*, *2*(3), 271-299.
Gündoğan, S. (2022). The mediator role of school burnout in the relationship between self-regulation and subjective well-being. *Journal of Innovative Research in Teacher Education*, *3*(2),1-11.
Gupta, D., & Shukla, P. (2018). Role of psychological capital on subjective well-being among private sector female employees. *Indian Journal of Health and Wellbeing*, *9*(5), 740-744.
Hafnidar, H., Harniati, I., Hailemariam, M., & Handrianto, C. (2021). Students self-regulation: An analysis of exploratory factors of self-regulation scale. *Spektrum: Jurnal Pendidikan Luar Sekolah (PLS)*, *9*(2), 220-225.
Hazan Liran, B., & Miller, P. (2019). The role of psychological capital in academic adjustment among university students. *Journal of Happiness studies*, *20*, 51-65.
Hernández-Montaño, A., & González-Tovar, J. (2022). Modelo explicativo del autocuidado, la regulación emocional y el burnout en psicólogas en condición de aislamiento por COVID-19. *Acta Colombiana de Psicología*, *25*(2), 90-103.
Ho, V., & Astakhova, M. (2018). Disentangling passion and engagement: An examination of how and when passionate employees become engaged ones. *Human Relations*.,17(7),973-1000.
Hu, Q., & Schaufeli, W. B. (2009). The factorial validity of the Maslach burnout inventory–student survey in China. *Psychological reports*, *105*(2), 394-408.
Hyytinen, H., Tuononen, T., Nevgi, A., & Toom, A. (2022). The first-year students' motives for attending university studies and study-related burnout in relation to academic achievement. *Learning and Individual Differences*, *97*, 1-11.
Im, H., & Lee, Y. (2021). A study of the relationship between learning flow and learning burnout in college online classes. *Journal of Digital Convergence*, *19*(6).
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.
Jafri, H. (2017). Understanding influence of psychological capital on student's engagement and academic motivation. *Pacific Business Review International*, *10*(6), 16-23.
Jagodics, B., & Szabó, É. (2022). Student burnout in higher education: a demand-resource model approach. *Trends in Psychology*, 1-20,6-11.

Kaya, Ç., & Altınkurt, Y. (2018). Role of psychological and structural empowerment in the relationship between teachers' psychological capital and their levels of burnout. *Egitim ve Bilim*, *43*(193).

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

Kline, R. (2023). *Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford publications.

Lawson, M. J., Vosniadou, S., Van Deur, P., Wyra, M., & Jeffries, D. (2019). Teachers' and students' belief systems about the self-regulation of learning. *Educational Psychology Review, (31)*, 223-251.

Leiter, M. P., Bakker, A., & Maslach, C. (2014). The contemporary context of job burnout. In *Burnout at work* (pp. 1-9). Psychology Press.

López-Guerra, V., Ocampo-Vásquez, K., Quinde, L., Guevara-Mora, S., & Guerrero-Alcedo, J. (2023). Psychometric properties and factorial structure of the Spanish version of the psychological capital scale in Ecuadorian university students. *Plos one*, *18*(5), e0285842.

Lorenz, T., Beer, C., Pütz, J., & Heinitz, K. (2016). Measuring psychological capital: Construction and validation of the compound PsyCap scale (CPC-12). *PloS one*, *11*(4), e0152892.

Lu, X., Wang, L., Xu, G., Teng, H., , J., & Guo, Y. (2023). Development and initial validation of the psychological capital scale for nurses in Chinese local context. *BMC nursing*, *22*(1), 28.

Luthans, B., Luthans, K., & Chaffin, T. (2022). Character matters: The mediational impact of self-regulation on PsyCap and academic performance. *Journal of Education for Business*, *97*(1), 1-7

Luthans, F., Avolio, B., Avey, J., & Norman, S. (2007). Positive psychological capital: Measurement and relationship with performance and satisfaction. *Personnel psychology*, *60*(3), 541-572.

Luthans, F., Luthans, K. W., & Luthans, B. (2004). Positive psychological capital: Beyond human and social capital*Business Horizons, 47*(1), 45-50.

Luthans, F., Youssef, C., & Avolio, B. (2015). *Psychological capital and beyond*. Oxford University Press, USA.

Luxford, E., Türkay, S., Frommel, J., Tobin, S. J., Mandryk, R., Formosa, J., & Johnson, D. (2022). Self-Regulation as a Mediator of the Associations Between Passion for Video Games and Well-Being. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, *25*(5), 310-315.

Lyubomirsky, S., King, L., & Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success?. *Psychological bulletin-*

,131(6),803-812.
Macałka, E., Tomaszek, K., & Kossewska, J. (2022). School burnout as a mediator variable in the relationship between time perspective and intensity of depression in adolescents. *Polish Journal of Social Rehabilitation/Resocjalizacja Polska*, (24).
Madigan, D., & Curran, T. (2021). Does burnout affect academic achievement? A meta-analysis of over 100,000 students. *Educational Psychology Review*, *(33*), 387-405.
Marsh, H., Vallerand, R., Lafrenière, M. K., Parker, P., Morin, A., 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.
Martínez, I., Youssef-Morgan, C., Chambel, M., & Marques-Pinto, A. (2019). Antecedents of academic performance of university students: Academic engagement and psychological capital resources. *Educational Psychology*, *39*(8), 1047-1067.
Miller, M. (2015). *Teachers' emotion regulation as a protective factor against burnout* (Doctoral dissertation, University of British Columbia).
Milman, D., & Mills, D. (2023). The relationship between parasocial friendship quality with non-playable video game characters, gaming motivations, and obsessive vs harmonious passion. *Telematics and Informatics Report,(10),57-100.*.
Moeller, J. (2014). *Passion as concept of the psychology of motivation conceptualization, assessment, inter-individual variability and long-term stability* (Doctoral dissertation).
Mohtasham, S., Pooragha Roodbardeh, F., & Kafi, S. (2023). Comparison of academic self-regulation, subjective vitality, and academic vitality in students with and without learning disorder. *Quarterly Journal of Child Mental Health*, *9*(4), 15-30.
Nikos, M., & George, P. (2005). Students' motivational beliefs, self-regulation strategies and mathematics achievement. In *Proceedings of the 29th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education* .Vol. (3)' 321-328.
Ocal, K. (2016). Predictors of Academic Procrastination and University Life Satisfaction among Turkish Sport Schools Students. *Educational Research and Reviews*, *11*(7), 482-490.

Okun, O. (2022). The positive face of human capital, psychological capital, and well-being. In *Research anthology on changing dynamics of diversity and safety in the workforce* (pp. 203-222). IGI Global.

Paloș, R., Sava, S., & Vîrgă, D. (2020). The role of teacher support, students' need satisfaction, and their psychological capital in enhancing students' self-regulated learning. *Studia Psychologica*, *62*(1), 44-57.

Peixoto, E., Pallini, A., Vallerand, R., Rahimi, S., & Silva, M. (2021). The role of passion for studies on academic procrastination and mental health during the COVID-19 pandemic. *Social Psychology of education*, *24*(3), 877-893.

Pérez-Mármol, J., & Brown, T. (2019). An examination of the structural validity of the Maslach Burnout Inventory-Student Survey (MBI-SS) using the rasch measurement model. *Health Professions Education*, *5*(3), 259-274.

Prasad, A. (2012). Stress and Burnout In Corporate Managers: Paying The Price of Success. *International Journal of Management Research and Review*, *2*(9), 1535−1544..

Przybylski, A., Weinstein, N., Ryan, R., & Rigby, C. (2009). Having to versus wanting to play: Background and consequences of harmonious versus obsessive engagement in video games. *CyberPsychology & Behavior*.,12(5),485-492.

Rad, M., Shomoossi, N., Hassan, R., & Torkmannejad, S. (2017). Psychological capital and academic burnout in students of clinical majors in Iran. *Acta facultatis medicae Naissensis*, *34*(4), 311-319.

Rahmati, Z. (2015). The study of academic burnout in students with high and low level of self-efficacy. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, (*171*), 49-55.

Rand, K., & Cheavens, J. (2009). Hope theory. *Oxford handbook of positive psychology*, *2*, 323-333.

Rasmussen, H., Wrosch, C., Scheier, M., & Carver, C. (2006). Self-regulation processes and health: the importance of optimism and goal adjustment. *Journal of personality*, *74*(6), 1721-1748.

Richardson, S., Alvar, B., Dodd, D., Nair, U., & Seltzer, R. (2020). Effects of Resistance Training on Smoking Abstinence Self-Efficacy in Sedentary Smokers. *Internet Journal of Allied Health Sciences and Practice*, *18*(3), 10-19.

Roczniewska, M., & Bakker, A. (2021). Burnout and self-regulation failure: A diary study of self-undermining and job crafting among nurses. *Journal of Advanced Nursing*, *77*(8), 3424-3435.

Rodrigues, R. Carochinho, J. & Rendeiro, M. (2017). The impact of positive psychological capital on psychological distress of primary and secondary education teachers. *Psique*, (*13*), 40-56..

Sáez-Delgado, F., López-Angulo, Y., Mella-Norambuena, J., Baeza-Sepúlveda, C., Contreras-Saavedra, C., & Lozano-Peña, G. (2022). Teacher Self-Regulation and Its Relationship with Student Self-Regulation in Secondary Education. *Sustainability*, *14*(24), 16863.

Sahaghi, H., & Moridi, J. (2015). Relationship between social support and self-regulated learning with academic burnout in students of Jondishapour University of Ahvaz. Development Strategies in Medical Education, 2(2), 45-53.

Saithong-in, S., & Ussahawanitchakit, P. (2016). Psychological capital and job performance: An empirical research of certified public accountants (CPAs) in Thailand. *The Business & Management Review*, *7*(5), 499-520.

Salmela-Aro, K., Savolainen, H., & Holopainen, L. (2009). Depressive symptoms and school burnout during adolescence: Evidence from two cross-lagged longitudinal studies. *Journal of youth and adolescence*, (*38*), 1316-1327.

Schaufeli, W., Leiter, M., & Maslach, C. (2009). Burnout: 35 years of research and practice. *Career development international*, *14*(3), 204-220.

Schaufeli, W., Salanova, M., González-Romá, V., & Bakker, A. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness studies*, *(3*), 71-92.

Schunk, D., & DiBenedetto, M. (2021). Self-Regulation, self-efficacy, and learning disabilities. *Learning Disabilities-Neurobiology, Assessment, Clinical Features and Treatments*..

Schütz, J., & Bäker, N. (2023). Associations between Parenting, Temperament-Related Self-Regulation and the Moral Self in Middle Childhood. *Children*, *10*(2), 302.-314.

Seibert, G., Bauer, K., May, R., & Fincham, F. (2017). Emotion regulation and academic underperformance: The role of school burnout. *Learning and individual Differences*, *60*, 1-9.

Seligman, M. (2006). *Learned optimism: How to change your mind and your life*. Vintage. Kyle Cassidy ASC/ Pandemon

Sharififard, F., Asayesh, H., Hosseini, M. & Sepahvandi, M. (2020). Motivation, self-efficacy, stress, and academic performance correlation

with academic burnout among nursing students. *Journal of Nursing and Midwifery Sciences*, *7*(2), 88.
Soltani, Z., & Yoosefi, N. (2016). Role of psychological capital in academic burnout of Students. *Education Strategies in Medical Sciences*, *9*(2), 156-162.
Stoeber, J., Childs, J., Hayward, J., & Feast, A. (2011). Passion and motivation for studying: predicting academic engagement and burnout in university students. *Educational psychology*, *31*(4), 513-528.
Sverdlik, A., Rahimi, S., & Vallerand, R. (2022). Examining the role of passion in university students' academic emotions, self-regulated learning and well-being. *Journal of Adult and Continuing Education*, *28*(2), 426-448.
Takashiro, N. (2016). What are the relationships between college students' goal orientations and learning strategies?. *Psychological Thought*, *9*(2),211-221.
Toering, T., Elferink-Gemser, M., Jonker, L., van Heuvelen, M., & Visscher, C. (2012). Measuring self-regulation in a learning context: Reliability and validity of the Self-Regulation of Learning Self-Report Scale (SRL-SRS). *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, *10*(1), 24-38.
Tugade, M., & Fredrickson, B. (2004). Resilient individuals use positive emotions to bounce back from negative emotional experiences. Journal of personality and social psychology, 86(2), 320.-329.
Vallerand, R. J. (2015). *The psychology of passion: A dualistic model*. Series in Positive Psychology,.w York :Oxford..
Vallerand, R., Blanchard, C., Mageau, G.., 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), 756-770.
Vallerand, R., Salvy, S, Mageau, G. A., Elliot, A., Denis, P., Grouzet, F., & Blanchard, C. (2007). On the role of passion in performance. *Journal of personality*, *75*(3), 505-534.
Vallerand, R.. (2010). On passion for life activities: The dualistic model of passion. In *Advances in experimental social psychology* (42), 97-193..
Veyis, F., Seçer, İ., & Ulas, S. (2019). An Investigation of the Mediator Role of School Burnout between Academic Stress and Academic Motivation. *Journal of Curriculum and Teaching*, *8*(4), 46-53.
Wang, H., Yang, J., & Li, P. (2021). How and when goal-oriented self-regulation improves college students' well-being: A weekly diary study. *Current psychology*, 1-12.

Wang, J., Bu, L., Li, Y., Song, J., & Li, N. (2021). The mediating effect of academic engagement between psychological capital and academic burnout among nursing students during the COVID-19 pandemic: A cross-sectional study. *Nurse Education Today, 102*, 104938.

Wolters, C, Iaconelli, R., Peri, J., Hensley, L., & Kim, M. (2023). Improving self-regulated learning and academic engagement: evaluating a college learning to learn course. Learning and Individual Differences, (103), 102282.

Wu, J., Tennyson, R., & Hsia, T. (2010). A study of student satisfaction in a blended e-learning system environment. *Computers & education*, *55*(1), 155-164.

Xi, Y., Xu, Y., & Wang, Y. (2020). Too-much-of-a-good-thing effect of external resource investment—A study on the moderating effect of psychological capital on the contribution of social support to work engagement. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 17*(2), 437.

Yeh, Y., & Chu, L. (2018). The mediating role of self-regulation on harmonious passion, obsessive passion, and knowledge management in e-learning. *Educational Technology Research and Development*, (*66*), 615-637.

Yıldırım, T., & Koçak, Ç. (2022). The Relationship Between Sport, Self-Regulation and School Burnout in High School Students. *Education Quarterly Reviews*, *5*(3),17-29.

You, J. (2016). The relationship among college students' psychological capital, learning empowerment, and engagement. *Learning and Individual Differences, (49*), 17-24.

Yuxi,T.,(2022).Emotion Regulation and Psychological Capital of Chinese University Students during the COVID-19 Pandemic: The Serial Mediation Effect of Learning Satisfaction and Learning Engagemen. International Journal of Environmental Research and Public Health,19(20), 3661-33671

Zangaro, G., Rosseter, R., Trautman, D., & Leaver, C. (2023). Burnout among academic nursing faculty. *Journal of Professional Nursing, (48*), 54-59.

Zhao, H., Liu, X., & Qi, C. (2021). "Want to Learn" and "Can Learn": Influence of Academic Passion on College Students' Academic Engagement. *Frontiers in psychology*, (*12)*, 69-78.

Zhao, Y., St-Louis, A., & Vallerand, R. (2015). On the validation of the passion scale in Chinese. *Psychology of Well-being*,(*5*), 1-11.

Zigarmi, D., Nimon, K., Houson, D., Witt, D., & Diehl, J. (2009). Beyond engagement: Toward a framework and operational definition for employee

work passion. *Human Resource Development Review*, *8*(3), 300-326.
Zimmerman, B. (1990). Self-regulating academic learning and achievement: The emergence of a social cognitive perspective. *Educational psychology review*,(9), 173-201.
Zimmerman, B. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American educational research journal*, *45*(1), 166-183.
Zimmerman, B., & Kitsantas, A. (1999). Acquiring writing revision skill: Shifting from process to outcome self-regulatory goals. Journal of educational Psychology, 91(2), 241.
Zimmerman, B., & Labuhn, A. S. (2012). Self-regulation of learning: Process approaches to personal development, in APA Educational Psychology,(22), 64-67..