الاحتراق النفسي الأكاديمي وعلاقته بكل من توجهات أهداف الإنجاز واستراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية لدى طلاب كلية التربية بجامعة الإسكندرية

إعــداد

د. ابراهيم أحمد محمد عبد الهادي

مدرس علم النفس التربوي

كلية التربية – جامعة الإسكندرية

DOI: 10.12816/0052304

مجلة الدراسات التربوية والانسانية . كلية التربية . جامعة دمنهور

المجلد الثامن – العدد الرابع– الجزء الثاني – لسنة ٢٠١٦

الاحتراق النفسي الأكاديمي وعلاقته بكل من توجهات أهداف الإنجاز واستراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية لدى طلاب كلية التربية بجامعة الإسكندرية

د. ابراهيم أحمد محمد عبد الهادي

DOI: 10.12816/0052304

المستخلص

هدف البحث إلى التعرف على العلاقة بين الاحتراق النفسي الأكاديمي وتوجهات أهداف الإنجاز واستراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية لدى طلاب كلية التربية بجامعة الإسكندرية، والكشف عن الفروق بين الطلاب مرتفعي ومنخفضي الاحتراق النفسي الأكاديمي في توجهات أهداف الإنجاز واستراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية، والتعرف على الفروق في متغيرات البحث تبعًا لاختلاف النوع والتخصص والتفاعل بينهما، وتكونت عينة البحث من (١٨٦) طالبًا وطالبة من طلاب الفرقة الثانية بكلية التربية بجامعة الإسكندرية، منهم (٦١) طالبًا، و(١٢٥) طالبة، ومنهم (٧٤) من طلاب التخصص العلمي، و(١١٢) من طلاب التخصص الأدبي، وقد تراوحت أعمار عينة البحث بين (١٩-٢١) سنة بمتوسط (١٩,٩)، وانحراف معياري (±١,١)، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وأعد مقياس الاحتراق النفسي الأكاديمي، مقياس توجهات أهداف الإنجاز، ومقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية ، وتم تحليل البيانات باستخدام معامل ارتباط بيرسون، واختبار "ت" للعينات المستقلة، وتحليل التباين ثنائي الاتجاه، وحساب حجم الفروق باستخدام مربع إيتا، وأسفر البحث عن النتائج التالية:

١) وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا بين أبعاد الاحتراق النفسي الأكاديمي ومجموعها الكلي، وتوجهات أهداف الإنجاز الإقدامية (توجهات الإقدام القائمة على المهمة، توجهات الإقدام القائمة على الذات، توجهات

الإقدام القائمة على الآخرين)، بينما وجدت علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين أبعاد الاحتراق النفسي الأكاديمي ومجموعها الكلي، وتوجهات أهداف الإنجاز الإحجامية (توجهات الإحجام القائمة على المهمة، توجهات الإحجام القائمة على الذات، وتوجهات الإحجام القائمة على الآخرين).

٢) وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا بين أبعاد الاحتراق النفسي الأكاديمي ومجموعها الكلي، وكل من استراتيجية الاقتراب/ الإقدام، واستراتيجية الدعم الاجتماعي، بينما وجدت علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين أبعاد الاحتراق النفسي الأكاديمي ومجموعها الكلي، واستراتيجية تجنب المواجهة.

٣) وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات الطلاب مرتفعي ومنخفضي الاحتراق النفسي الأكاديمي، وهذه الفروق لصالح الطلاب منخفضي الاحتراق النفسي الأكاديمي في أبعاد توجهات الإقدام القائمة على المهمة، توجهات الإقدام القائمة على الذات، وتوجهات الإقدام القائمة على الآخرين، ولصالح الطلاب مرتفعي الاحتراق النفسي الأكاديمي في توجهات الإحجام القائمة على المهمة، توجهات الإحجام القائمة على الذات، وتوجهات الإحجام القائمة على الآخرين.

٤) وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات الطلاب مرتفعي ومنخفضي الاحتراق النفسي الأكاديمي، وهذه الفروق لصالح الطلاب منخفضي الاحتراق النفسي الأكاديمي في استراتيجية الاقتراب/ الإقدام، واستراتيجية الدعم الاجتماعي، ولصالح الطلاب مرتفعي الاحتراق النفسي الأكاديمي في استراتيجية تجنب المواجهة.

٥) وجود فروق دالة إحصائيًا في بُعد الإجهاد الانفعالي وبُعد ضعف الإنجاز الشخصي، والمجموع الكلي لأبعاد الاحتراق النفسي الأكاديمي تبعًا للنوع، ولصالح الإناث، وتبعًا للتخصص، ولصالح طلاب التخصص العلمي، بينما

وجدت فروق دالة إحصائيًا في بُعد تبلد المشاعر نحو الدراسة تبعًا للنوع، ولصالح الذكور، وتبعًا للتخصص، ولصالح طلاب التخصص الأدبي، ولم تظهر فروق للتفاعل بين النوع والتخصص في أبعاد الاحتراق النفسي الأكاديمي ومجموعها الكلي.

٦) وجود فروق دالة إحصائيًا في توجهات أهداف الإقدام القائمة على المهمة، وتوجهات الإحجام القائمة على الذات، توجهات الإحجام القائمة على الآخرين تبعًا للنوع، ولصالح الذكور، وتبعًا للتخصص، ولصالح طلاب التخصص العلمي، بينما وجدت فروق دالة إحصائيًا في توجهات الإحجام القائمة على المهمة، وتوجهات الإقدام القائمة على الذات، وتوجهات الإقدام القائمة على الآخرين تبعًا للنوع، ولصالح الإناث، وتبعًا للتخصص، ولصالح طلاب التخصص الأدبي، ولم تظهر فروق للتفاعل بين النوع والتخصص في توجهات أهداف الإنجاز.

٧) وجود فروق دالة إحصائيًا في استراتيجية مواجهة الضغوط الأكاديمية بالاقتراب/ الإقدام تبعًا لاختلاف النوع، ولصالح الذكور، وتبعًا لاختلاف التخصص، ولصالح طلاب التخصص العلمي، ووجود فروق دالة إحصائيًا في استراتيجية تجنب المواجهة تبعًا للنوع، ولصالح الإناث، وتبعًا للتخصص، ولصالح طلاب التخصص الأدبي، ووجود فروق دالة إحصائيًا في استراتيجية الدعم الاجتماعي تبعًا للنوع، ولصالح الإناث، وتبعًا للتخصص، ولصالح طلاب التخصص العلمي، ولم تظهر فروق للتفاعل بين النوع والتخصص في استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية.

الكلمات المفتاحية:

الاحتراق النفسي الأكاديمي – توجهات أهداف الإنجاز – استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية – طلاب كلية التربية – جامعة الإسكندرية

ABSTRACT

"Academic Burnout and its Relationship with both of Goal Achievement Orientations and Academic Stress Coping Strategies Among Students of the Faculty of Education in Alexandria University "

Dr. Ibrahim Ahmed Mohamed Abd Elhady

Lecturer of Educational Psychology

Faculty of Education, Alexandria University

This research aimed to identify the relationship between academic burnout, and goal achievement orientations and academic stress coping strategies among students of the faculty of education in Alexandria and detecting of the differences between students high and low academic burnout in the goal achievement orientations and academic stress coping strategies, and identifying the differences in research variables according to different gender and specialization and interaction between them. The research sample consisted of (186) students of the scientific and literary specialization sections in the Second grad of the faculty of education of Alexandria University, including (61) male, and (125) female, including (74) of students of scientific specialization, and (112) Students of the literary specialization, the research sample ages ranged from (19-21) years with an mean (19.9), a standard deviation (± 1.1), the researcher used the descriptive method, and prepared the academic burnout scale, goal achievement orientations scale and academic stress coping strategies scale, the data was analyzed using the Pearson correlation coefficient, independent samples t- test, tow way analysis of variance, and calculation of the Eta effect size and the research find the following results:

1) There was a negative statically significant relationship between the dimensions of the academic burnout and its total, and the goal achievement orientations (task approach goal, self-approach goal, and other approach goal), while There was a positive statically significant relationship between dimensions of the academic burnout and its, and the avoidance orientations goals (task avoidance goal, self-avoidance goal, and other avoidance goal).
2) There was a negative statically significant relationship between the dimensions of the academic burnout and its total, and both of approach strategy and social support strategy, while there was a

positive relationship between the dimensions of the academic burnout and its total, and avoidance Strategy.

3) There was a statistically significant differences between the high and low students of academic burnout, and these differences for the low academic burnout in the dimensions of task approach goal, self-approach goal, and other approach goal, and for the high academic burnout in the task avoidance goal, self-avoidance goal, and other avoidance goal.
4) There was a statistically significant differences between the high and low students of academic burnout, and these differences for the low academic burnout in the approach strategy and social support strategy, and for the high academic burnout in the avoidance strategy.
5) There was a statistically significant difference in the dimension of emotional exhaustion and low personal accomplishment, the total of academic burnout dimensions according to the gender, for females, and depending on specialization for the students of scientific specialization, while there was a statistically significant difference in the dimension of cynicism towards study according gender for males, and according on specialization, for students of literary specialization, and there were not differences in the interaction between the gender and specialization in the dimensions of the academic burnout and its total.
6) There was a statistically significant difference in the orientations of task approach goal, self-avoidance goal, and other avoidance goal for males, and students of scientific specialization, while there were statistically significant differences in the task avoidance goal, self-approach goal, and other approach goal for females, and students of the literary specialization, and there were not differences in the interaction between the gender and specialization in the goal achievement orientations.
7) There was a statistically significant difference in the approach strategy for the males, and the students of scientific specialization, and there was a statistically significant difference in the avoidance strategy for the females, and students of literary specialization, while there was a statistically significant difference in the social support strategy for the females, and according to specialization for scientific specialization, and there were not differences in the interaction between the gender and specialization in the academic stress coping strategies.

keywords: Academic Burnout - Goal Achievement Orientations - Academic Stress Coping Strategies - Students of the Faculty of Education - Alexandria University.

مقدمة:

يشهد العصر الحالي تغيرات متسارعة في جميع نواحي الحياة، فهو مليء بالكثير من المشكلات وزيادة المتطلبات، وطلاب الجامعة ليسوا في منأى عن هذه التغيرات حيث يواجه الطلاب في مرحلة دراستهم الجامعية الكثير من التحديات، فهم مطالبين بالعديد من المهام، والمتطلبات الأكاديمية، والتي تفرض عليهم أعباءً جديدة قد تتجاوز قدراتهم على التحمل، فيشعرون بالإجهاد الانفعالي، واللامبالاة نحو الدراسة الجامعية؛ الأمر الذي من شأنه أن يحدث تأثير سلبية في جانب أو أكثر من جوانب حياتهم الأكاديمية.

ويُعد الاحتراق النفسي الأكاديمي Academic Burnout من أهم المشكلات التي يتعرض لها طلاب الجامعة، حتى بات ظاهرة عامة في المؤسسات الجامعية، وأصبحت عديد من المؤسسات الجامعية أكثر وعيًا بهذه الظاهرة، وتأثيرها على إنجاز الطلاب الأكاديمي، ولذا فالاحتراق النفسي الأكاديمي يمثل قضية أكاديمية خطيرة تحتاج إلى مزيد من البحث والدراسة (Law, 2010, p.199) (*)

وبالرغم من أن الاحتراق النفسي كان يُستخدم في بداية ظهوره كمصطلح في أماكن العمل مع العمال والموظفين، إلا أنه ظهر أن طلاب الجامعات يُمكن أن يُعانوا من مستويات مماثلة من الاحتراق النفسي تمامًا كالعاملين في المهن المجهدة، بسبب إثقال الطلاب بالأعباء الدراسية بما يفوق قدراتهم على إنجاز المهام الأكاديمية (Salmela-Aro, Savolainen & Holopainen, 2009, p.1324)

(*) اتبع الباحث نظام توثيق الجمعية الأمريكية لعلم النفس APA الإصدار السادس، حيث تم توثيق المراجع العربية داخل متن البحث تبعًا لاسم المؤلف، يليه السنة، ثم رقم الصفحة، وتم التوثيق للمراجع الأجنبية، بلقب المؤلف، يليه السنة، ثم رقم الصفحة.

وينتشر الاحتراق النفسي الأكاديمي بنسب لا يُستهان بها بين طلاب الجامعة، مما يؤثر على العملية التعليمية، وعلى أداء الطلاب، فقد أشارت نتائج دراسة ديربي، وآخرون Dyrbye, et al. (2010) إلى أن الاحتراق النفسي الأكاديمي ظاهرة شائعة بين طلاب الجامعات، وتقدر نسبته بين (٥.٢٠-٢٩٪)، كما أشارت نتائج دراسة كل من نيكوديجفيتش، ولابروفيتش، وفوكوفيتش Nikodijević, Labrović & Doković (2012) إلى أن نسبة (٤٦,٣٪) من طلاب الجامعة يعانون من أعراض الاحتراق النفسي الأكاديمي.

وبالرغم من محدودية النسب والإحصاءات التي تناولت الاحتراق النفسي إلا إنه يؤثر تأثيرًا سيئًا على الإنجاز الأكاديمي للطلاب، حيث إنه يرتبط بانخفاض كفاءتهم الذاتية، وارتفاع تصوراتهم السلبية عن بيئة التعلم، كما أن مستويات الإجهاد الناتجة عن الاحتراق النفسي الأكاديمي تزداد بزيادة أعباء الضغوط الدراسية، وقلة المشاركة الطلابية، وزيادة قلق الاختبارات لدى الطلاب (Zhang, Gan, & Cham, 2007, p.1532)

ويرتبط الاحتراق النفسي الأكاديمي مع عديد من المتغيرات التي تؤثر في الإنجاز الأكاديمي للطلاب وتوافقهم مع متطلبات الدراسة الجامعية، حيث أشارت نتائج دراسة إيباي، وإريلميز Aypay & Eryilmaz (2011) أن الاحتراق النفسي الأكاديمي يرتبط بعلاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا مع الأداء الأكاديمي، كما توصلت نتائج دراسة ستوبير، تشايلدز، هايوارد، وفيست Stoeber, Childs, Hayward & Feast (2011) إلى إنه يرتبط بعلاقة ارتباطية سالبة مع حب الاستطلاع، والمشاركة الأكاديمية، كما توصلت نتائج دراسة جازان Cazan (2015) إلى ارتباط الاحتراق النفسي الأكاديمي بعلاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا مع التوجهات الدافعية نحو التعلم.

يتضح مما سبق أن الاحتراق النفسي الأكاديمي بات واحدًا من أبرز القضايا التي تحتاج لمزيد من البحث والدراسة، ولا سيما لدى طلاب الجامعة، وذلك نظرًا لارتباطه بكثير من المتغيرات ذات التأثير المباشر على الأداء الأكاديمي

للطـلاب، بالإضـافة إلـى تأثيراتـه السـلبية علـى مختلـف النـواحي النفسـية والاجتماعية للطلاب، وتوجهاتهم الدافعية نحو مواصلة الدراسة الجامعية.

وتُعد نظرية التوجهات الهدفية نظرية معرفية اجتماعية لتفسير دوافع الإنجاز، وقد أصبحت هذه النظرية مظلة واسعة لتفسير دوافع الطلاب الأكاديمية، حيث إنها تدرس توجهات الطلاب أثناء عملية التعلم، كما تدرس الأسباب التي تجعل الطلاب ينخرطون في المهام الأكاديمية أو يتجنبون أدائها (Elliot & Fryer, 2008, p.238)

وتُعبر أهداف الإنجاز عن تمثيلات الطلاب المعرفية للمخرجات المستندة إلى الكفاءة في مواقف الإنجاز، وتتضمن هذه التمثيلات ميل الطلاب نحو أداء المهام بإتقان أو الإحجام عن أدائها، أو طلب الدعم والمساعدة من الآخرين (Cury, Elliot, Fonseca & Moller, 2006, p. 666).

وقد عرف اليوت، فرير Elliot & Fryer (2008, p.241) توجه الهدف على أنه ميل الطلاب إلى تبني أهدافًا والإقدام على تحقيقها أو الإحجام عنها، وقد حاولت نظرية توجهات أهداف الإنجاز وصف وفهم التوجهات التي يتبناها الطلاب عند التعامل مع الأنشطة الأكاديمية والأسباب الكامنة ورائها.

وتوجهات أهداف الإنجاز من أنواع السلوك الأكثر أهمية في حياة طلاب الجامعة، ونظرًا لأهميتها فقد اقترح بنتريتش، بيبير Pintrich & Pieper (2013, p.49) أن تؤخذ هذه التوجهات في الحسبان عند تعيين الطلاب في الوظائف المختلفة بعد تخرجهم من الدراسة الجامعية.

وقد تناولت بعض الدراسات توجهات الأهداف وتأثيرها في معاناة الطلاب من الاحتراق النفسي الاكاديمي، ومن هذه الدراسات دراسة جي، وصو Ji & Su (2016)، والتي توصلت إلى أن الطلاب ذوي توجهات الأهداف نحو الأداء هم أكثر عرضة للمعاناة من الاحتراق النفسي الأكاديمي، من الطلاب ذوي توجهات الأهداف نحو الإتقان، كما توصلت نتائج دراسة لين، ولين Lin & Lin(2016) إلي وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا بين توجهات أهداف

الإنجاز القائمة على المهمة والاحتراق النفسي الأكاديمي، بينما وجدت علاقة ارتباطية موجبة بين أهداف الإنجاز القائمة علي الذات والآخرين والاحتراق النفسي الاكاديمي.

يتضح مما سبق الدور الذي تلعبه توجهات أهداف الإنجاز في تفسير دوافع الطلاب للتعلم، وأداء المهام الأكاديمية أو الإحجام عن أدائها، وهذه التوجهات تصف السلوك الأكاديمي للطلاب عن تعاملهم مع المهام والأنشطة التعليمية، وقد يكون لها دور في إدراكهم لمصادر الضغوط الواقعة عليهم.

وتُعد الضغوط الأكاديمية الأكاديمي ظاهرة متعددة الأبعاد تنتج من عديد من العوامل والظروف البيئية التي يتفاعل معها الطالب، ويدركها على أنها مصدر للقلق، وهي ترتبط بالمشكلات والصعوبات الأكاديمية التي يواجهها الطلاب في بيئة التعلم (زينب عبد العليم بدوي، ٢٠١٤، ص ٣).

وطلاب الجامعة عرضة للمعاناة من الضغوط الأكاديمية لا سيما الجدد منهم؛ بسبب الطابع الانتقالي للحياة الجامعية، حيث يتحمل الطلاب المسؤولية الكاملة عن نتائج تعلمهم بالإضافة إلى متطلبات الدراسة الجامعية، العلاقات مع أعضاء هيئة التدريس، وقيود الوقت المتاح لإكمال المهام، والافتقار إلى الأنشطة الترفيهية، والضغوط المرتبطة بالتكيف مع متطلبات الحياة الجامعية، وكلها مصادر للضغوط تؤثر بشكل سلبي على الأداء الأكاديمي للطلاب (Shields, 2001, p.66)

وتنشأ الضغوط الأكاديمية كنتيجة لكثرة المتطلبات الأكاديمية، وصعوبة المهام التعليمية، وصعوبات الظروف البيئية داخل الأوساط الأكاديمية، وارتفاع مستويات توقعات الآباء والمعلمين مع ضعف الكفاءة الذاتية للطلاب، مما يكون له عواقب وخيمة على الأداء الأكاديمي للطلاب (Sonia, 2015, p.385).

وتُوثر الضغوط الأكاديمية تأثيرًا سلبيًا على الأداء الأكاديمي، والعوامل المرتبطة به، فقد توصلت نتائج دراسة محمد مصطفى عبد الرازق (٢٠١٢) إلى أن الضغوط الأكاديمية ظاهرة شائعة بين طلاب الجامعة، وهي توثر بالسلب

على أنجازهم الأكاديمي، وتوصلت نتائج دراسة خان Khan (2013) إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا بين الضغوط الأكاديمية والأداء الأكاديمي للطلاب، وتوصلت نتائج دراسة باموهير، وأخرون Bamuhair, et al. (2015) أن نسبة (٨٢٪) من طلاب الجامعة يدركون مصادر الضغوط الأكاديمية بشكل يؤثر سلبيًا على أدائهم الأكاديمي.

كما تؤثر الاستراتيجيات التي يتبناها الطلاب لمواجهة الضغوط الأكاديمية على أدائهم الأكاديمي؛ لأن مقدار الجهد الذي يبذله الطالب للوصول إلى نتيجة محددة تعتمد على الطريقة التي يستخدمها لمواجهة العقبات والمشكلات الأكاديمية، والطلاب الذين ليس لديهم القدرة على المواجهة الفعالة للخبرات السلبية أثناء التعلم، والذين لا يؤمنون بأن العمل الشاق يؤدي إلى النجاح هم أقل دافعية للتعلم من الطلاب الذين يطورون استراتيجيات فعالة لمواجهة ما يتعرضون له من ضغوط أكاديمية (Sullivan, 2010, p.114).

وقد أشار كيريكانات، وسوير Kirikkanat & Soyer (2016, p.28) إلى أن الطلاب الذين لديهم القدرة على استخدام استراتيجيات فعالة لمواجهة مشكلاتهم الأكاديمية، ولديهم القدرة على تنظيم حياتهم الأكاديمية، وأداء المهام دون تأخير، ويقومون بالاستعداد الجيد للاختبارات، وتحمل الصعوبات التي ربما تواجههم في أثناء تأدية المهام الأكاديمية، قد لا يشعرون بضغوط أكاديمية.

وتُعد الاستراتيجيات التي يتعامل بها الطالب مع الضغوط التي تواجهه عامل مهم لتحقيق استقراره وتوافقه النفسي والأكاديمي خلال الأحداث والمواقف الضاغطة، ومن ثم كانت أهمية إدراك الطلاب لمصادر الضغوط الأكاديمية التي تواجههم، حتى يمكنهم التعامل معها باستراتيجيات فعالة (Bamuhair et al., 2015, p.2).

وفي هذا السياق توصلت نتائج دراسة كونتشارين، ومحمد Kuncharin & Mohamed (2014) إلى أن استخدام الطلاب لاستراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية الفعالة يؤدي إلى تحسين الأداء الأكاديمي للطلاب، كما توصلت

نتائج دراسة كيم، وجانج Kim & Jang (2016) إلى استراتيجية الدعم الاجتماعي من الوالدين كأحد استراتيجيات مواجهة الضغوط كانت متغير وسيط للعلاقة بين الاحتراق النفسي الأكاديمي والمشاركة الأكاديمية لدى الطلاب.

يتضح مما سبق أن حياة الطالب الجامعي مثقلة بالضغوط الأكاديمية الناتجة عن أعباء الدراسة وكثرة متطلباتها، والتي ربما تؤدى إلى معاناته من مشاعر الاحتراق النفسي الأكاديمي، وأن انحياز توجهات الأهداف التي يتبناها الطالب ببعدها عن المهام الأكاديمية ومتطلباتها وتركيزها على الذات والأخرين كمعيار للأداء، أو عدم استخدام الطلاب للاستراتيجيات الفعالة لمواجهة ما قد يعترضه من صعوبات وضغوط يمكن أن يتسبب في عواقب خطيرة على حياته الأكاديمية والشخصية والمهنية؛ الأمر الذي يتطلب التعرف على العلاقة بين الاحتراق النفسي الأكاديمي وكل من توجهات أهداف الإنجاز واستراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية لدى طلاب الجامعة من أجل تصميم برامج علاجية وإرشادية لمساعدتهم على تحقيق الإنجاز الأكاديمي.

مشكلة البحث:

حظيت ظاهرة الاحتراق النفسي الأكاديمي باهتمام الباحثين خلال الآونة الأخيرة، وأصبح موضوع الاحتراق النفسي الأكاديمي مدار بحث ونقاش، خاصة بعد أن لوحظ أن عددًا كبيرًا من الطلاب يتركون تخصصاتهم التي التحقوا بها، ويتجهون إلى تخصصات أخرى؛ لذا فإن الاحتراق النفسي الأكاديمي يترك آثاره على الطلاب سواء ما يتعلق بالتكيف أو السيطرة على الضغوط الأكاديمية، كما يترك آثارًا سلبية تمتد لتشمل الذين يتفاعلون، ويتواصلون معهم أيضًا.

ويُعد تحديد المتغيرات والعوامل التي تؤثر في الاحتراق النفسي الأكاديمي أمراً ضرورياً؛ لأنه يؤدى إلى معاناة الطلاب من الإجهاد الانفعالي المزمن، كما أن له علاقة بسوء الحالة النفسية للطلاب، مما يدفع بعضهم للغياب، والانقطاع عن

الدراسة، كما أن تأثيراته تمتد لتشمل المجتمع بأثره على المستوى البعيد ممثلة في ضعف الكفاءة والإنتاجية (Cam, Deniz & Kurnaz, 2014, p.310).

وقد تبلورت مشكلة البحث الحالي من خلال ملاحظة الباحث عزوف بعض الطلاب بكلية التربية بجامعة الإسكندرية من عن المشاركة بفعالية في المهام والتكليفات المطلوب إنجازها، وفقدانهم الرغبة في المناقشات الجماعية في أثناء المحاضرات، وعدم حضور المحاضرات في أوقاتها المحددة، وشعورهم باللامبالاة تجاه دراستهم الجامعية، وتدني نظرتهم نحو قدراتهم الذاتية مما قد يدلل على معاناتهم من مظاهر الاحتراق النفسي الأكاديمي، وضعف استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية لديهم.

وانبثقت مشكلة البحث من خلال توجهات بعض الدراسات بضرورة دراسة العلاقات المتبادلة بين الاحتراق النفسي الأكاديمي وغيره من المتغيرات الأكاديمية لدى طلاب الجامعة، مثل توجهات أهداف الإنجاز واستراتيجيات موجهة الضغوط الأكاديمية، ومن هذه الدراسات: دراسة كونتشارين، ومحمد Kuncharin & Mohamed (2014)، دراسة بيريرا، وآخرون Pereira, et al. (2014)، ودراسة تيريسزكو، وآخرون Tereszko, et al. (2015).

وتعمق الإحساس بالمشكلة لدى الباحث بعد استقراء الدراسات السابقة ذات الصلة بمتغيرات البحث الحالي، والتي اختلفت فيما يتعلق بتأثير متغير النوع والتخصص على الاحتراق النفسي الأكاديمي، فقد توصلت نتائج دراسة عبده سيف الهنداوي (٢٠٠٣) إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في أبعاد الاحتراق النفسي الأكاديمي ماعدا بعد الإجهاد الانفعالي، حيث أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق لصالح الإناث، بينما أشارت نتائج دراسة أسمى عبد الحافظ الجعافرة، أحمد محمد بدح، بلال عادل الخطيب، وعمر محمد الخرابشة (٢٠١٣) إلى وجود فروق دالة إحصائيًا في الاحتراق النفسي وفقًا لمتغير النوع، ولصالح الذكور في بعدي الإجهاد الانفعالي وتبلد المشاعر مقارنة بالإناث اللواتي حصلن على درجات مرتفعة في بعد نقص الشعور بالإنجاز.

كما اختلفت نتائج الدراسات التي تناولت الفروق بين الذكور والإناث في استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية، فقد أشارت نتائج دراسة الدبي، النجار، الشاجى، ورامبال Aldubai, Alnaggar, Alshagga & Rampal (2011)، ونتائج دراسة باموهير وآخرون Bamuhair, et al. (2015) إلى أن الإناث يميلن إلى استخدام استراتيجيات المواجهة العاطفية والمواجهة بالدعم المعلوماتي واستراتيجية إعادة التقييم أكثر من الذكور، بينما توصلت نتائج دراسة خان Khan (2013) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في استراتيجية مواجهة الضغوط الأكاديمية ترجع لنوع الطالب (ذكر – أنثى).

ويتضح مما سبق ومن خلال نتائج وتوصيات الدراسات السابقة مدى الصلة بين متغيرات البحث؛ ومن ثم كانت مبررات إجرائه، وذلك للكشف عن العلاقة بين الاحتراق النفسي الأكاديمي كل من توجهات أهداف الإنجاز واستراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية لدى طلاب كلية التربية بجامعة الإسكندرية، حيث تمثل الضغوط الأكاديمية على الطالب في هذه المرحلة أعباء زائدة الحمل، بالإضافة إلى عدم وضوح توجهات أهداف الإنجاز لديه، ونقص مهاراته في التعامل مع هذه الضغوط من خلال استراتيجيات المواجهة الفعالة يجعله عرضة للمعاناة من الاحتراق النفسي الأكاديمي، وما ينجم عنه من مشكلات سوء التكيف مع متطلبات الدراسة الجامعية، ومن ثم فقد تم تحديد البحث في الأسئلة التالية:

١) ما العلاقة بين الاحتراق النفسي الأكاديمي وتوجهات أهداف الإنجاز لدى طلاب كلية التربية بجامعة الإسكندرية؟
٢) ما العلاقة بين الاحتراق النفسي الأكاديمي واستراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية لدى طلاب كلية التربية بجامعة الإسكندرية؟
٣) ما الفروق بين الطلاب مرتفعي ومنخفضي الاحتراق النفسي الأكاديمي في توجهات أهداف الإنجاز لدى طلاب كلية التربية بجامعة الإسكندرية؟

٤) ما الفروق بين الطلاب مرتفعي ومنخفضي الاحتراق النفسي الأكاديمي في استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية لدى طلاب كلية التربية بجامعة الإسكندرية؟

٥) هل يختلف الاحتراق النفسي الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية بجامعة الإسكندرية باختلاف النوع، التخصص والتفاعل بينهما؟

٦) هل تختلف توجهات أهداف الإنجاز لدى طلاب كلية التربية بجامعة الإسكندرية باختلاف النوع، التخصص والتفاعل بينهما؟

٧) هل تختلف توجهات استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية لدى طلاب كلية التربية بجامعة الإسكندرية باختلاف النوع، التخصص والتفاعل بينهما؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى تحقيق ما يلي:

١) التعرف على العلاقة بين الاحتراق النفسي الأكاديمي وتوجهات أهداف الإنجاز، واستراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية لدى طلاب كلية التربية بجامعة الإسكندرية.

٢) الكشف عن الفروق بين الطلاب مرتفعي ومنخفضي الاحتراق النفسي الأكاديمي في توجهات أهداف الإنجاز، واستراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية لدى طلاب كلية التربية بجامعة الإسكندرية.

٣) التعرف على الفروق في الاحتراق النفسي الأكاديمي، وتوجهات أهداف الإنجاز، استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية تبعًا لاختلاف متغيري النوع، التخصص والتفاعل بينهما.

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث الحالي نظريًا وتطبيقيًا في الجوانب التالية:

١) الأهمية النظرية للبحث:

أ- يستمد البحث أهميته من أهمية التعرف على الاحتراق النفسي الأكاديمي لدى طلاب الجامعة وعلاقته بالمتغيرات التي تؤثر في الأداء الأكاديمي للطلاب؛ وتحديد هذه العوامل ومن ثم التحكم فيها، ووضع التوصيات المناسبة لذلك.

ب- مساعدة أصحاب القرار التربوي باتخاذ التدابير اللازمة للحد من انتشار الاحتراق النفسي الأكاديمي بين طلاب الجامعة؛ لما له من آثار سلبية على الإنجاز الأكاديمي للطلاب، واستنفاذ موارد الجامعة.

ج-تدعيم التصورات النظرية المرتبطة بالنموذج السداسي لتوجهات أهداف الإنجاز، والذي لم ينل الحظ الوافر من البحث والدراسة في البيئة العربية.

٢) الأهمية التطبيقية للبحث:

أ-تزويد المرشدين الأكاديميين والأخصائيين النفسيين بأدوات موضوعية مضبوطة لقياس الاحتراق النفسي الأكاديمي، وتوجهات أهداف الإنجاز، واستراتيجيات فعالة لمواجهة الضغوط الأكاديمية، ومن ثم الإفادة من هذه الأدوات في المؤسسات الجامعية.

ب- قد تُمثل نتائج البحث الحالي أساسًا مهمًا لبناء برامج إرشادية وتدريبية ووضع الحلول المناسبة لما يعانيه الطلاب من مشكلات ناتجة عن الاحتراق النفسي الأكاديمي من خلال تبني توجهات لأهداف الإنجاز موجهة نحو إتقان المهام الأكاديمية، وتبني استراتيجيات فعالة لمواجهة الضغوط الأكاديمية.

ج-يُقدم البحث توصيات يمكن أن يستفيد منها المربين من أعضاء هيئة التدريس لمساعدة الطلاب على فهم أسباب الاحتراق النفسي الأكاديمي، وعلاقته بتوجهات أهداف الإنجاز، واستراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية بما يجنب الطلاب كثير من المشكلات التي قد تنجم عنه.

مصطلحات البحث:

١) **الاحتراق النفسي الأكاديمي** Academic Burnout:

يُعرف الباحث الاحتراق النفسي الأكاديمي بأنه: حالة من الإجهاد الانفعالي تحدث نتيجة لفقدان التوازن بين مقتضيات وأعباء الدراسة الجامعية وكثرة متطلباتها، وعدم قدرة طلاب كلية التربية بجامعة الإسكندرية على تلبيتها، فيشعر الطالب بتبلد المشاعر نحو الدراسة، وضعف قدرته على الإنجاز، ويتضمن الاحتراق النفسي الأكاديمي ثلاثة أبعاد كما يلي:

أ- **الإجهاد الانفعالي Emotional Exhaustion:** ويتمثل هذا البعد في شعور الطالب بالتعب والإرهاق والاستنزاف الانفعالي إلى المستوى الذي يعجز فيه الطالب عن مواصلة الدراسة.

ب- **تبلد المشاعر نحو الدراسة Cynicism Towards Study:** ويتمثل هذا البعد في اتجاهات الطالب السلبية نحو الدراسة والزملاء والأساتذة، وقد تكون هذه الاتجاهات هروبية انسحابية، وقد تكون تهكمية ساخرة، مما يشعر الطالب باللامبالاة نحو أداء المهام والأنشطة الأكاديمية.

ج- **ضعف الإنجاز الشخصي:Low Personal Accomplishment:** ويتمثل هذا البعد في شعور الطالب بفقدان الدافعية وتدني نظرته الذاتية نحو قدراته الفعلية، واعتقاده بعدم قدرته على أداء المهام الدراسية، ويقاس الاحتراق النفسي الأكاديمي إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس الاحتراق النفسي الأكاديمي، والذي أعده الباحث لهذا الغرض.

٢)توجهات أهداف الإنجاز Goal Achievement Orientations:

يُعرف الباحث توجهات أهداف الإنجاز على أنها: توجهات الطالب كلية التربية بجامعة الإسكندرية نحو الإقدام أو الإحجام عن أداء المهام والأنشطة الدراسية من خلال ميله إلى تبني نمط التوجه نحو المهمة، أو التوجه نحو الذات، أو

التوجه نحو الآخرين، وتتكون توجهات أهداف الإنجاز في ضوء ما حدده نموذج إليوت، موراياما، وبيكرون Elliot, Murayama & Pekrun (2011, pp.632-648) السداسي من ستة أبعاد كما يلي:

أ- **توجهات الإقدام القائمة على المهمة Task approach goal**: وتتضمن توجه الطالب نحو تنمية كفاءته عن طريق تعلم مهارات جديدة، والتمكن من مواقف التحدي، وتحسين أدائه في ضوء مقارنة أدائه بما تتطلبه المهمة.

ب- **توجهات الإحجام القائمة على المهمة Task avoidance goal**: وتتضمن توجه الطالب نحو تحقيق الإنجاز لتجنب عدم القدرة على أداء المهمة أو تجنب الفشل في أدائها.

ج- **توجهات الإقدام القائمة على الذات Self-approach goal**: وتتضمن توجه الطالب للوصول إلى مستويات أعلى في أداء المهام الدراسية مقارنة بأدائه السابق في ضوء معاييره الذاتية.

د- **توجهات الإحجام القائمة على الذات Self-avoidance goal**: وتتضمن رغبة الطالب في تجنب المهام والمواقف التي تظهر قدراته الضعيفة، أو تجنب الظهور بمظهر أسوأ من أدائه السابق.

هـ- **توجهات الإقدام القائمة على الآخرين Other approach goal**: وتتضمن تفضيل الطالب للأحكام المرغوبة عن قدراته، ورغبته في إظهار قدراته بمستوى من الكفاءة والقدرة أعلى من الآخرين.

و- **توجهات الإحجام القائمة على الآخرين Other avoidance goal**: وتتضمن رغبة الطالب في تجنب الأحكام السلبية من الآخرين، وأداء المهام لتجنب الظهور بمستوى من الأداء يبدو أسوأ من الآخرين، وتقاس توجهات أهداف الإنجاز إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس توجهات أهداف الإنجاز، والذي أعده الباحث لهذا الغرض.

٣)استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية Academic Stress Coping Strategies:

يُعرف الباحث استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية بأنها: الجهود المعرفية، السلوكية، والوجدانية التي يبذلها الطالب لمواجهة الظروف والمهام الأكاديمية الصعبة؛ والتحكم في الأحداث الضاغطة إما بالمواجهة الفعالة والإقدام على حل المشكلات الدراسية، أو طلب الدعم الاجتماعي من الآخرين لمواجهة المشكلات، وإما بالانسحاب وتجنب المواقف الضاغطة، وذلك للوصول إلى المحافظة– قدر الإمكان –على التوازن الانفعالي، والتكيف النفسي، الاجتماعي، والأكاديمي، وتتكون استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية في ضوء النموذج الثلاثي لسوليفان Sullivan (2010, p.114)، والذي يتبناه الباحث من ثلاث استراتيجيات كما يلي:

أ- **استراتيجية الاقتراب/ الإقدام Approach Strategy:** وهي استراتيجية إيجابية يحاول الطالب من خلالها مواجهة الضغوط الأكاديمية بطريقة مباشرة للحد من آثارها السلبية وتخفيفها أو التخلص منها.

ب- **استراتيجية تجنب المواجهة Avoidance Strategy:** وهي استراتيجيات سلبية، ويحاول الطالب فيها الهروب من مواجهة الضغوط الأكاديمية التي يتعرض لها وينكر وجودها.

ج-**استراتيجية الدعم الاجتماعي Social Support Strategy:** وفيها يستمد الطالب المساعدة والمساندة المعرفية والانفعالية من الآخرين؛ ليقلل من مستوى الضغط الواقع عليه، وتقاس استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية، والذي أعده الباحث لهذا الغرض.

الإطار النظري للبحث:

يتناول الإطار النظري الخلفية النظرية لمتغيرات البحث الحالي، وقد عَمد الباحث إلى تقسيم الإطار النظري طبقاً لمتغيرات البحث إلى ثلاثة محاور حيث يتناول المحور الأول: الاحتراق النفسي الأكاديمي من حيث (مفهومه، أسبابه، وأبعاده)، ويتناول المحور الثاني: توجهات أهداف الإنجاز من حيث (مفهومها، ونماذجها وأبعادها) بينما يتناول المحور الثالث: استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية من حيث (مفهومها، أبعاده، مصادر الضغوط، وأنواع استراتيجيات المواجهة)، ثم يختم الباحث عرض الإطار النظري بتوضيح العلاقة بين متغيرات البحث، وذلك كما يلي:

أولاً: الاحتراق النفسي الأكاديمي Academic Burnout:

يتعرض طلاب الجامعة إلى مجموعة من العوامل التي تؤثر بصورة سلبية في أدائهم الأكاديمي، وقدرتهم على التكيف الإيجابي مع متطلبات الدراسة الجامعية، وهذه العوامل تجعلهم أكثر عرضة للمعاناة من أعراض الاحتراق النفسي الأكاديمي، ومن هذه العوامل كثرة المهام والتكليفات، واللوائح والقوانين التي لابد من التكيف معها، تحملهم المسؤولية الكاملة عن نتائج إنجازهم الأكاديمي كل ذلك من شأنه أن يضاعف من معاناتهم من الاحتراق النفسي الأكاديمي، مما يكون له عواقب وخيمة على أدائهم الأكاديمي.

وقد أشار راهماتيا Rahmatia (2015, p.50) إلى أنه بالرغم من أن طلاب الجامعة – بشكل رسمي – لا يشغلون وظائف، إلا أنهم ينخرطون في أنشطه منظمة وقسرية كحضور المحاضرات، وإكمال المهام، واجتياز الاختبارات، وكل هذه الأنشطة ذات الصلة بالاحتراق النفسي تمامًا مثل العاملون في الوظائف المجهدة، إلا أن الاحتراق النفسي الأكاديمي يتجلى في ارتباطه بأعباء الدراسة الأكاديمية، وكثرة متطلباتها التي تتجاوز في بعض الأحيان قدرات الطلاب على أدائها.

وسوف يتناول الباحث الاحتراق النفسي الأكاديمي من حيث: مفهومه، أسبابه، وأبعاده كما يلي:

مفهوم الاحتراق النفسي الأكاديمي:

تتعدد التعريفات التي تناولت مفهوم الاحتراق النفسي الأكاديمي، فقد عرفه يانج Yang (2004, p.285) على أنه حالة نفسية يعاني منها الطلاب أثناء عملية التعلم، بسبب العبء الزائد للمهام الدراسية، وكثرة أعباء ومتطلبات الدراسة، وتظهر أعراضه في الإرهاق النفسي والإجهاد الانفعالي.

وعرفه موميرستيج Mommersteeg (2006, p.12) على أنه حالة نفسية ترتبط بأعباء الدراسة، وكثرة متطلباتها، ومن أعراضه شعور الطالب بالإجهاد الانفعالي، تبلد المشاعر نحو الدراسة، وانخفاض الكفاءة الشخصية.

وعرف كارستين Karsten (2008, p.8) الاحتراق النفسي الأكاديمي على أنه حالة نفسية معقدة ذات طبيعة تراكمية تحدث نتيجة لفقدان التوازن بين مقتضيات الدراسة، وقدرة الطالب على تلبيتها، فتظهر عليه أعرض الإجهاد الانفعالي: كالأرق، التعب، ومشاكل في الهضم الصداع، خفقان القلب واختلال ضغط الدم، وقد يُعاني من أعراض نفسية: كالاكتئاب، الشعور بالعجز، وضعف الكفاءة الذاتية.

وعرفه كل من سالميلا– أرو، كيريو، ليسكينن، ونورمي Salmela-Aro, Kiuru, Leskinen, & Nurmi (2009, p.48) بأنه حالة تُمثل استجابة الإجهاد المزمن لدى الطلاب نتيجة للتعامل مع مختلف المواقف الأكاديمية الضاغطة التي ينتج عنها وجود تباينات بين قدرات الطلاب وتوقعاتهم للنجاح في الحياة الأكاديمية.

بينما عرفه ريان، وتويبل Ryan & Twibell (2015, p.411) على أنه حالة من الإنهاك النفسي يعاني منها الطلاب، وتنجم هذه الحالة عن كثيرة المتطلبات

الدراسة، وتدني الفاعلية الذاتية، واعتقاد الطالب بأنه غير كفء، واعتقاده بقيود الوقت لتحصيل المعرفة.

ومما سبق يُعرف الباحث الاحتراق النفسي الأكاديمي بأنه: حالة من الإجهاد الانفعالي تحدث نتيجة لفقدان التوازن بين مقتضيات وأعباء الدراسة الجامعية وكثرة متطلباتها، وعدم قدرة الطلاب على تلبيتها، فيشعرون بتبلد المشاعر نحو الدراسة، وضعف قدرتهم على الإنجاز، ويقاس الاحتراق النفسي الأكاديمي إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس الاحتراق النفسي الأكاديمي، والذي أعده الباحث لهذا الغرض.

أسباب الاحتراق النفسي الأكاديمي:

تتعدد أسباب الاحتراق النفسي الأكاديمي، فقد أشار موميرستيج Mommersteeg (2006, p.10) إلى أن أعباء الدراسة، ضغط الوقت، ضعف الرقابة الذاتية، ومعتقدات الكفاءة الذاتية السلبية كلها مسببات تنبئ بمستويات مرتفعة من الاحتراق النفسي الأكاديمي.

وقد أشارت نتائج عديد من الدراسات إلى أن انخفاض الكفاءة الذاتية أحد مسببات الاحتراق النفسي الأكاديمي، ومنها دراسة بروورز، وتوميك Brouwers & Tomic (2000)، والتي أكدت على أن انخفاض الكفاءة الذاتية إحدى مسببات الاحتراق النفسي الأكاديمي بين الطلاب، حيث ترتبط معتقدات الكفاءة الذاتية سلبًا مع اللامبالاة الشخصية والإجهاد العاطفي.

وأوضح كل من سكورن، وباتشوالد Schorn & Buchwald (2007, p.152) إلى أنه في ظل القاعات الدراسية المكتظة بالطلاب، واستراتيجيات التعليم والتعلم التقليدية، والنظم المتبعة في التقويم والامتحانات، فمن المرجح أن يُعاني الطلاب من مستويات مرتفعة من الاحتراق النفسي الأكاديمي.

ويرتبط الاحتراق النفسي ببعض الخصائص الشخصية، حيث إن هناك بعض الطلاب معرضين للاحتراق النفسي بدرجة أكبر من زملائهم في المعرضين

لنفس الضغوط، ويرجع ذلك لأسباب تتعلق باختلاف موضع الضبط، درجة الصلابة النفسية والانبساط والعصابية، والميل إلى رؤية الأشياء من منظور سلبي، وكلها عوامل تؤثر في معاناة الطلاب من الاحتراق النفسي الأكاديمي(Mommersteeg, 2006, p.11).

وأكدت نتائج دراسة زانج، وزانج Zhang & Zhang (2009) على أن الاحتراق النفسي الأكاديمي يظهر كنتيجة لمجموعة من العوامل المسببة، على سبيل المثال، فإن الطلاب الأكبر سناً هم أقل للاحتراق النفسي الأكاديمي من الطلاب الأقل سناً، كما أن الطلاب الذين يحققون مستويات مرتفعة من التحصيل الدراسي هم أقل عرضة للاحتراق النفسي، وهناك أسباب أخرى للاحتراق النفسي الأكاديمي تشمل نقص دافعية الإنجاز، تصميم قاعات الدراسة، والأساليب والمواد التعليمية.

ووصف باركر وسالميلا – أرو Parker & Salmela-Aro (2011, p.244) حدوث الاحتراق النفسي كنتيجة لارتفاع مطالب المعلمين من الطلاب لبذل أقصي درجات من بذل الجهد في الدراسة في الوقت الذي يفتقد فيه بعض الطلاب الدافعية اللازمة لمواجهة مطالب المعلمين، وتتسبب هاتان العمليتان في توليد الضغط النفسي والذي يؤدي بدوره إلى معاناة بعض الطلاب من الاحتراق النفسي الأكاديمي.

يتضح مما سبق تعدد أسباب الاحتراق النفسي الأكاديمي يرتبط بمسببات وعوامل خارجية: منها: تقص الموارد والمصادر التي تساعد الطلاب في عملية التعلم، وارتفاع مطالب المعلمين، وأساليب التدريس التقليدية، وضغوط الوقت، وعوامل داخلية: ترتبط بمعتقدات الكفاءة الذاتية السلبية، واختلاف موضع الضبط، والميل إلى رؤية الأشياء من منظور سلبي، وتدني طموحات الطالب وإمكاناته، وكفاءته الذاتية الأكاديمية.

أبعاد الاحتراق النفسي الأكاديمي:

أوضح ماسلاش أن الاحتراق النفسي يتكون من بعدين رئيسيين يمثلان جوهر الاحتراق النفسي، وهما الإجهاد الانفعالي، واللامبالاة، ثم أضاف الكفاءة الشخصية كبعد ثالث، وفي ضوء ذلك تم إعداد مقياس ماسلاش لقياس الاحتراق النفسي عند العاملين في مجال الخدمات الإنسانية، وتم توسيع المفهوم ليشمل جميع المعرضين لضغوط العمل والدراسة، فتم تكييف المقياس للاستخدام خارج نطاق العمل في المهن (In Schaufeli & Buunk, 2002, p.392)

واقترح كل من بريزو، وسالانوفا Breso & Salanova (2007, p.473) استبدال بعد الكفاءة الشخصية كبعد تحمل مفرداته الصفة الإيجابية ببعد ضعف الكفاءة الشخصية كبعد تحمل مفرداته الصفة السلبية، حيث إن البعد الجديد ينسجم مع جوهر الاحتراق النفسي.

وأعد باركر، وسالميلا- أرو Parker & Salmela-Aro (2011, 248) نموذجًا للاحتراق النفسي الأكاديمي يتكون من ثلاث أبعاد هي: الإجهاد الانفعالي، اللامبالاة، ومشاعر عدم الكفاءة، ويُعد الإجهاد الانفعالي المكون الرئيسي للاحتراق النفسي الأكاديمي والذي يؤدي بدوره إلى اللامبالاة، وعدم الكفاءة.

واقترح جافاري، وخزائي Jafari & Khazaei (2014, 171) ثلاثة أبعاد لقياس الاحتراق النفسي الأكاديمي، وهي الإجهاد الانفعالي: ويتضمن الشعور بالإجهاد والتعب، وبُعد تبلد المشاعر نحو الدراسة، ويتمثل في الاتجاهات السلبية نحو الدراسة، وبُعد ضعف الإنجاز الشخصي: ويتمثل في فقدان الدافعية.

يتضح مما سبق أن الاحتراق النفسي الأكاديمي مفهوم متعدد الأبعاد، حيث يتمثل بُعد الإجهاد الانفعالي في شعور الطالب بالتعب والإرهاق إلى المستوى الذي يعجز فيه عن مواصلة الدراسة، ويتضمن بُعد تبلد المشاعر اتجاهات الطالب السلبية نحو الدراسة، وقد تكون هذه الاتجاهات هروبية انسحابية، وقد

تكون تهكمية ساخرة نحو ممارسة المهام، أما بُعد ضعف الإنجاز الشخصي، فيتمثل في شعور الطالب بفقدان الدافعية، وتدني النظرة الذاتية نحو قدراته الفعلية، واعتقاده بعدم قدرته على أداء المهام الأكاديمية.

ثانيًا: توجهات أهداف الإنجاز Goal achievement orientations:

حظيت دراسة توجهات أهداف الإنجاز في الميدان الأكاديمي على اهتمام كبير لأكثر من عقدين من الزمن، حيث اهتم الباحثين بدراستها في المجال الأكاديمي من خلال معيار الكفاءة، والذي يمثل المعيار الرئيس في توجه الطلاب نحو تحقيق أهداف الإنجاز (Elliot & Dweck, 2005, p.4).

وسوف يتناول الباحث توجهات أهداف الإنجاز من حيث: مفهومها، نماذجها وأبعادها كما يلي:

مفهوم توجهات أهداف الإنجاز:

تتعدد التعريفات التي تناولت مفهوم توجهات أهداف الإنجاز، فقد عرفها بنترتش Pintrich (2004, p.386) على أنها تمثيلات معرفية لما يحاول الطلاب إنجازه من مهام أكاديمية أما بالتمكن والوصول إلى الإتقان في تنفيذ المهام، أو بأداء المهام دون الوصول للإتقان، وإما بتجنب الأداء.

وعرفها كل من مايهر، وزوشو Maehr & Zusho (2009, p. 80) على أنها نوع الأهداف التي توجه سلوكيات الطلاب المتعلقة بالإنجاز، إما نحو الإتقان، أو نحو الأداء في المهام الأكاديمية.

بينما عرفها إليوت، موراياما، وبيكرون Elliot, Murayama & Pekrun (2011, p.633) على أنها تمثيلات معرفية معتمدة على كفاءة الطالب لتحديد الغرض من التعلم في المواقف التعليمية، وهي تشير إلى ميل المتعلم إلى تبني نمط التوجه نحو المهمة، أو الذات، أو الأخرين في مواقف الإنجاز الأكاديمي.

وفي ضوء التعريفات السابقة يُعرف الباحث توجهات أهداف الإنجاز على أنها: توجهات الطالب كلية التربية بجامعة الإسكندرية نحو الإقدام أو الإحجام عن أداء المهام والأنشطة الدراسية من خلال ميله إلى تبني الطالب نمط التوجه نحو المهمة، أو التوجه نحو الذات، أو التوجه نحو الآخرين، وتقاس توجهات أهداف الإنجاز إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس توجهات أهداف الإنجاز، والذي أعده الباحث لهذا الغرض.

نماذج وأبعاد توجهات أهداف الإنجاز:

مرت نماذج توجهات أهداف الإنجاز بمراحل متعددة منذ ظهورها، وتنوعت الأطر والنماذج التي تبنتها الدراسات لتوجهات أهداف الإنجاز حيث اعتبر المنظرون الأوائل أن نظرية توجهات الأهداف نظرية ثنائية البعد، فنشاط الطالب في أي مهمة يكون موجهًا نحو الوصول إلى النجاح بالتركيز على المهمة، أو التركيز على القدرة (ربيع عبدة رشوان، ٢٠٠٦، ص ١٣٤).

وقد ظهرت عديد من النماذج التي تعتمد على التصنيف الثنائي Dichotomous Model لتوجهات أهداف الإنجاز، ومنها نموذج مدجلي واندرمان، وهيكز Midgley, Anderman & Hicks (1995, pp. 90-92)، والذي صنف توجهات أهداف الإنجاز لنوعين كما يلي:

١) أهداف التركيز على المهمة، وفيها يهدف الطلاب إلى تحقيق الفهم، وإكمال المهام التي تتطلب التحدي، وبذل الجهد لتحقيق ذلك.

٢) أهداف التركيز على القدرة: والتي يركز فيها الطلاب على مقارنة أدائهم بأداء زملائهم.

وقد تعرضت النماذج الثنائية لنقد من هاركيويكز، بارون، بنتريش، اليوت، وثراش Harakiwicz, Barron, Pintrich, Elliot & Thrash (2002, p.639)، والذين أكدوا على ضرورة الفصل بين مُكوني الإقدام والإحجام،

وضرورة توضيح الإيجابية الكامنة في أهداف الأداء/ الإقدام بشكل مستقل عن أهداف الإتقان / الإحجام.

وعليه قدم اليوت، ومكجريجور Elliot & Mc Gregor (1999, p.630) نموذجًا ثلاثيًا Trichotomous Model لتوجهات أهداف الإنجاز، والذي عرف بالنموذج الهرمي لأهداف الإنجاز، وصنف هذا النموذج توجهات أهداف الإنجاز إلى ثلاثة أنواع كما يلي:

١) أهداف الإتقان: وفيها يركز الطلاب على تحقيق الكفاءة في ضوء معايير المهمة.

٢) أهداف الأداء / الإقدام: وفيها يركز الطلاب على المعايير الخارجية للكفاءة من خلال مقارنة أدائهم بالآخرين، ويثابرون على التحصيل من أجل إظهار القدرة على أقرانهم.

٣) أهداف الأداء/ الإحجام: وفيها يركز الطلاب على تجنب الظهور بالعجز أمام الآخرين.

ثم قدم بنترتش Pintrich (2004, pp. 385-407) نموذجه الرباعي Quadruple Pintrich Model، ويفترض هذا النموذج أن أهداف الإنجاز هي تمثيلات معرفية لما يحاول الطلاب إنجازه، ويهدف نموذج بنترتش إلى تقييم توجهات أهداف الإنجاز في أداء المهام الأكاديمية، وهو يقدم نمطًا متكاملاً ومنظمًا من أهداف الإنجاز، كما يقدم المستويات والمحكات التي يمكن من خلالها الحكم على الأداء الناجح، والوصول إلى مستوى التمكن في أداء المهام، ويتكون النموذج الرباعي من أربعة أبعاد كما يلي:

١) أهداف الإتقان / الإقدام Mastery /Approach Goals: وفيها يتحدى الطلاب قدراتهم، ويركزون على اكتساب أدق التفاصيل حتى في أداء المهام الصعبة وصولاً للإتقان.

٢) أهداف الإتقان / الإحجام Mastery / Avoidance Goals: وفيها يتجنب الطلاب عدم الفهم أو نسيان الموضوعات التي سبق تعلمها، وتجنب عدم إحراز الكفاءة.

٣) أهداف الأداء/ الإقدام Performance / Approach Goals: وفيها يركز الطلاب على المعايير الخارجية للكفاءة من خلال مقارنة أنفسهم بالأخرين.

٤) أهداف الأداء/ الإحجام Performance / Avoidance Goals: وفيها يتجنب الطلاب الأحكام السالبة عن الكفاءة أو الأداء.

ثم قدم إليوت، موراياما، وبيكرون Elliot, Murayama & Pekrun (2011, pp.633-648) نموذجًا سداسيًا Hexagonal model عُرف بنموذج (٢×٣) لتوجهات أهداف الإنجاز، حيث صنفت فيه أهداف الإنجاز من حيث مصدر توجهها إلى توجهات أهداف المهمة وتوجهات أهداف الذات، وتوجهات أهداف الآخر، وكل نوع من هذه الأنواع الثلاثة تم تصنيفه إلى أهداف إقدامية وأخرى إحجامية، ويُمكن توضيح أبعاد توجهات أهداف الإنجاز في ضوء هذا النموذج كما يلي:

١) توجهات الإقدام القائمة على المهمة Task approach goal: وتتضمن رغبة الطالب في إظهار القدرة على الفهم وتحسين الأداء في ضوء مقارنة أدائه بما تتطلبه المهمة.

٢) توجهات الإحجام القائمة على المهمة Task avoidance goal: وتتضمن رغبة الطالب في تحقيق الإنجاز لتجنب عدم القدرة على أداء المهام أو تجنب الفشل في أدائها.

٣) توجهات الإقدام القائمة على الذات Self-approach goal: وتتضمن رغبة الطالب في الوصول إلى مستويات أعلى في أداء المهام الدراسية مقارنة بأدائه السابق في ضوء معاييره الذاتية.

٤) توجهات الإحجام القائمة على الذات Self-avoidance goal: وتتضمن رغبة الطالب في تجنب المهام والمواقف التي تظهر قدراته الضعيفة، أو تجنب الظهور بمظهر أسوأ من أدائه السابق.

٥) توجهات الإقدام القائمة على الآخرين Other approach goal: وتتضمن تفضيل الطالب للأحكام المرغوبة عن قدراته، ورغبته في إظهار قدراته بمستوى من الكفاءة أعلى من الآخرين.

٦) توجهات الإحجام القائمة على الآخرين Other avoidance goal: وتتضمن رغبة الطالب في تجنب الأحكام السلبية من الآخرين، وأداء المهام لتجنب الظهور بمستوى من الأداء يبدو أسوأ من الآخرين.

وتُستخدم الأهداف القائمة على المهام متطلبات المهمة كمحك للتقويم، وتستخدم الأهداف القائمة على الذات مسار الطالب وخبراته السابقة كمرجع تقييمي للأهداف، بينما الأهداف القائمة على الأخرين فالمحك المعياري للتقييم يتم في ضوء مقارنة أداء الطالب نفسه بالنسبة لأداء الآخرين (David, 2014, p. 3767)

ويتضح مما سبق تنوع تصنيفات نماذج توجهات أهداف الإنجاز ما بين النموذج الثنائي، والنموذج الثلاثي الهرمي، والنموذج الرباعي والنموذج السداسي، وسيتبنى الباحث تصور إليوت، موراياما، وبيكرون Elliot, Murayama & Pekrun (2011, p.633)، والذي يعرف بالنموذج السداسي (٢×٣) حيث إنه يتضمن كافة النماذج السابقة، بالإضافة إلى عمومية توجهات الأهداف فيه لتشمل التوجه نحو الذات والتوجه نحو الأخرين بجانب التوجه نحو المهمة، وكل نوع من هذه التوجهات يتضمن أهدافًا إقدامية وأخرى إحجامية.

ثالثًا: استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية Academic Stress Coping Strategies:

تُعد الحياة الأكاديمية هي أحد الجوانب المهمة للطالب الجامعي، فهي تؤثر بشكل كبير على جوانب حياته الأخرى، ويواجه الطلاب عديد من التحديات والضغوط لتحقيق أهدافهم التعليمية حيث يتعين على الطلاب حضور المحاضرات التعليمية، وأداء الاختبارات، وأداء العديد من المهام، والعروض التقديمية، وغالبًا ما تكون هذه المهام مصحوبة بالضغوط الأكاديمية (Rastega, Zare, Sarmaddi & Hosseni, 2013, p. 152).

وترتبط الضغوط الأكاديمية بين طلاب المرحلة الجامعية بعوامل أكاديمية وغير الأكاديمية متعددة، بما في ذلك الخصائص الشخصية، النفسية والاجتماعية وخصائص البيئة الدراسية الاجتماعية والثقافية، وتتصاعد مستويات الضغوط إلى نسب كبيره لدى الطلاب وتصاحبها أعراض القلق، ولا سيما في خلال فترات الاختبارات.

وقد أشارت نتائج دراسة هاريكيران، سريناجش، ناجيش، وساجيودين Harikiran, Srinagesh, Nagesh & Sajudeen (2012) إلى أن الضغوط الأكاديمية تنتشر بمعدلات من (١٠- ٣٥٪) بين طلاب الجامعات، ولا توثر هذه الضغوط على جميع الطلاب بنفس الشدة.

وسوف يتناول الباحث استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية من حيث مفهومها، مصادر الضغوط، أنواع استراتيجيات المواجهة، وذلك كما يلي:

مفهوم استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية:

وعرف لازاروس، وفولكمان Lazarus & Folkman (2007, p.15) استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية بأنها: الجهود المعرفية والسلوكية التي يبذلها الطالب الموجهة للتحكم في المواقف والأحداث الضاغطة عند شعوره

بعدم التوازن بين متطلبات الدراسة الأكاديمية، وقدراته الفعلية لمواجهة هذه المتطلبات.

وعرفها سوليفان Sullivan (2010, p.114) بأنها: الجهود التي يبذلها الطلاب للتصدي للمشكلات الأكاديمية التي تواجههم، وأساليب التعامل مع هذه المشكلات من خلال مواجهة الموقف الضاغط بالإقدام، أو تجنب المواجهة، أو طلب الدعم من الآخرين للتعامل مع المشكلة.

وعرفها كوزار Kausar (2010, p.27) بأنها: الجهود المعرفية، السلوكية، والوجدانية التي يبذلها الطالب بشكل مستمر لإدارة المطالب والمهام التعليمية؛ وذلك لتحقيق الاستقرار والتكيف النفسي للطالب من خلال مواجهة الأحداث والمواقف الضاغطة.

وعرفها باموهير، وآخرون Bamuhair, et al. (2015, p.1) بأنها: الجهود التي يبذلها الطالب للتصدي للضغوط المرتبطة بالدراسة عندما تتجاوز المطالب الأكاديمية قدراته الفعلية، وذلك بمواجهة الموقف الضاغط، أو طلب الدعم من الآخرين، أو تجنب الموقف.

ومما سبق يعرف الباحث استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية بأنها: الجهود المعرفية، السلوكية، والوجدانية التي يبذلها الطالب لمواجهة الظروف والمهام الأكاديمية الصعبة؛ والتحكم في الأحداث الضاغطة إما بالمواجهة الفعالة والإقدام على حل المشكلات الدراسية، أو طلب الدعم الاجتماعي من الآخرين لمواجهة المشكلات، وإما بالانسحاب وتجنب المواقف الضاغطة، وذلك للوصول إلى المحافظة - قدر الإمكان- على التوازن الانفعالي، والتكيف النفسي، الاجتماعي، والأكاديمي.

مصادر الضغوط الأكاديمية:

تتعدد مصادر الضغوط في بيئة التعلم الأكاديمي، ومن هذه المصادر ما يلي:

١) عبء الدراسة وصعوبة المهام الأكاديمية: حيث إن زيادة المهام الأكاديمية، والمسئوليات الأكاديمية الجديدة الواقعة على كاهل الطلاب، وصعوبة المناهج، وقيود الوقت المتاح لإكمال المهام الدراسية من أهم مصادر الضغوط الأكاديمية للطلاب في البيئة الدراسية (Kausar, 2010, p. 32).

٢) ضغوط الأداء وقلة الدعم المعرفي والانفعالي: حيث إن قلة مصادر الدعم المعرفي من هيئة التدريس، ونقص الدعم العاطفي من الآباء، يتسبب في عدم الرضا الطلاب عن الدراسة، مما يؤدى إلى التأثير السلبي على إنجازهم الأكاديمي (Leung, Yeung & Wong, 2010, p.91).

٣) زيادة قلق الاختبار: حيث يشكل قلق الاختبار مصدرًا لأهم الضغوط الأكاديمية الأكثر انتشارًا بين الطلاب، وهو يرتبط بمفهوم الذاتي الأكاديمي للطالب، ومعتقدات الكفاءة الأكاديمية لديه، حيث يزيد القلق بزيادة فترات الاختبارات، وزيادة المنافسة بين الطلاب (Putwain, Woods & Symes, 2010, p .141)

٤) زيادة التوقعات الأكاديمية: حيث توثر توقعات الآباء غير الواقعية عن أداء الطالب مع ضعف قدرة الطالب على تنظيم وقت التعلم ونقص فاعليته الذاتية على زيادة الأعباء المثقلة عليه (Ang & Huan, 2012, p.52).

وقد أجُريت عديد من الدراسات التي هدفت للكشف عن مصادر الضغوط الأكاديمية كما يدركها طلاب الجامعة، ومن هذه الدراسات: دراسة وانج، وبيه (2005) Wang & Yeh بفحص مصادر الضغوط الأكاديمية كما يدركها الطلاب وتأثيرها على سلوك التوافقي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود خمسة عوامل رئيسية للضغوط الأكاديمية، وهي: الاختبارات، وتطلعات الطالب نفسه،

وصعوبة المهام الأكاديمية، انتقادات المعلمين، توقعات الوالدين لنجاح الطالب أو فشله.

وأجرى سانسجيري، وسيل Sansgiry & Sail (2006) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين العبء الأكاديمي كما يدركه الطلاب وقلق الاختبار، وتوصلت الدراسة إلى أن الضغوط الدراسية كانت مرتبطة إيجابيًا بعبء المهام الأكاديمية الزائد، وعدم القدرة على إدارة وقت التعلم، واكتظاظ الفصول الدراسية، والخوف من الفشل، وعدم اليقين حول المستقبل الأكاديمي.

كما أجرى كوزار Kausar (2010) دراسة هدفت إلى التعرف على مصادر الضغوط الأكاديمية وعلاقتها باستراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين عبء المهام الأكاديمية، واستراتيجيات المواجهة الفعالة للضغوط الأكاديمية، ووجود علاقة سالبة دالة إحصائيًا بين عبء المهام الأكاديمية، واستراتيجيات تجنب المواجهة للضغوط الأكاديمية.

وحاولت دراسة هاريكيران، سريناجش، ناجيش، وساجيودين Harikiran, Srinagesh, Nagesh & Sajudeen (2012) الكشف عن مصادر الضغوط الأكاديمية كما يدركها طلاب الجامعة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن العبء المكثف للمهام الأكاديمية قصيرة الأجل يشكل نسبة (٩٠,٨٠٪) كمصدر من أهم مصادر الضغوط الأكاديمية الأكثر انتشارًا بين الطلاب، يليها طول فترات الاختبارات بنسبة (٧٧,٥٠٪)، كما توصلت الدراسة إلى نسبة غير قليلة من الطلاب لديهم معرفه سطحية عن استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية.

يتضح مما سبق تعدد مصادر الضغوط الأكاديمية التي يتعرض لها طلاب الجامعة، ومن هذه المصادر ما يرتبط بضعف كفاءة التعليم، ومنها ما يرتبط بنقص الفاعلية الذاتية للطالب، ومنها ما يرتبط بقلق الاختبارات التي تزيد من أعباء الطالب الأكاديمية، بالإضافة إلى قلة مصادر الدعم المعرفي من هيئة التدريس، وقلة الدعم الانفعالي من الآباء مع زيادة توقعاتهم عن سلوك الطالب

الأكـاديمي، فكلهـا عوامـل تضـاعف الأعبـاء الأكاديميـة الواقعـة كاهـل علـى الطالب، وتؤثر في أدائه الأكاديمي.

أنواع استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية:

يستخدم الطـلاب اسـتراتيجيات متنوعـة للمواجهـة عنـدما يعـانون مـن الضـغوط الأكاديمية، فالبعض يلجأ إلى تجنب مواجهة هذه الضـغوط، بينما يتخذ البعض خطـوات إيجابيـة للتغلـب علـى الضـغوط الأكاديميـة مـن خـلال التعامـل معهـا بفاعلية وتخطيط (Sonia, 2015, p. 386).

وقد صـنف لازاروس وفولكمـان Lazarus & Folkman (2007, p.49) اسـتراتيجيات مواجهـة الضـغوط الأكاديميـة فـي ضـوء نمـوذج المواجهـة التكيفيـة لنوعين كما يلي:

١) اسـتراتيجية مواجهـة الضـغوط بـالتركيز علـى المشـكلة وتتضـمن: ضـبط الموقف، والتوجيه الذاتي الإيجابي، والبحث عن الدعم الاجتماعي.

٢) استراتيجية مواجهة الضـغوط بالتركيز علـى الانفعال وتتضـمن: التقليل مـن المواقف الضاغطة، والهروب منها باللهو أو التسلية.

وصنف سوليفان Sullivan (2010, p.114) استراتيجيات مواجهة الضـغوط الأكاديمية إلى ثلاث استراتيجيات كما يلي:

١) اسـتراتيجيـة المـواجهة بالإقـدام Approach Strategy: وتركز هذه الاستراتيجية علـى المشكلات والمواقف الضـاغطة مـن خـلال الاستجابات الإيجابيـة النشـطة لمواجهـة الضـغوط ببـذل الجهـد، ومعالجـة المشـكلة الأكاديميـة مـن خـلال تحديد الموقف الضـاغط، وجمـع المعلومـات والتخطـيط للحل وتحديد الأولويات وإدارة الوقت بفاعلية واختيار الطريقة المناسبة والفعالة لحل المشكلة.

٢) اسـتراتيجيـة تـجنب المـواجـهة Avoidance Strategy: وتتضمن هذه الاستراتيجية المحـاولات المعرفيـة أو السـلوكية أو العاطفيـة للانسـحاب مـن

الموقف الضاغط عندما يتعدى الموقف قدرات الطالب، فينسحب، ويهرب منه، ويعتبره وكأنه غير موجود، وذلك للتخفيف من آثار الموقف السلبية عليه.

٣) استراتيجية الدعم الاجتماعي Social Support Strategy: وتتضمن هذه الاستراتيجية طلب الدعم من هيئة التدريس والآباء والزملاء لمساعدة الطالب على حل المشكلات.

وصنف الدبي، النجار، الشاجى، ورامبال Aldubai, Alnaggar, Alshagga & Rampal (2011, p. 85) استراتيجيات المواجهة إلى نوعين:

١) استراتيجيات المواجهة الفعالة: وتعني اتخاذ الإجراءات أو بذل الجهود للتخلص من الضغوط من خلال التخطيط والتقييم للكيفية التي يتم من خلالها مواجهة الضغوط، وإعادة تقييم الحدث لمواجهته بطريقة إيجابية، وقبول حقيقة أن الحدث الضاغط حقيقي، ومن ثم رؤيته بصورة أكثر فعالية.

٢) استراتيجيات التجنب: وفيها لا يشغل الطالب نفسه بمسئولياته الأكاديمية ولا يجتهد للتصدي للمشاعر السلبية الناتجة عن انسحابه، ولا يجتهد في معالجة الموقف ويعتبره بأنه غير موجود.

وصنف نبيل فضل شرف الدين (٢٠١٢، ص ٤٨) استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية إلى ثلاثة أنواع كما يلي:

١) المواجهة الموجهة نحو المهمة: وتركز هذه الاستراتيجية على مواجهة المشكلات والمواقف الأكاديمية الضاغطة من خلال الاستعداد للاختبارات، وتطوير مهارات الاستذكار، وتنظيم وقت التعلم، والاستعانة بالمصادر المتاحة بهدف النجاح في أداء المهام الأكاديمية.

٢) المواجهة الموجهة نحو العاطفة: وتعتمد هذه الاستراتيجية على المواجهة المعتمدة على تحفيز الذات، والثقة بالنفس، والدعم العاطفي من الأخرين لمواجهة المواقف الأكاديمية الضاغطة.

٣) تجنب المواجهة: وتعتمد هذه الاستراتيجية على الهروب والانسحاب من المواقف الضاغطة، وكأنها غير موجودة، فيجد الطالب أسلوبا للهروب للتخلص من التفكير في همومه الدراسية.

وفي هذا السياق توصلت نتائج دراسة لينج، ينج، وونج Leung, Yeung & Wong (2010) إلى أن استراتيجية طلب الدعم الوالدي (العاطفي والمعلوماتي) أثناء الدراسة يمثل عاملاً وقائيًا يسهم في تحسين أداء الطلاب، وزيادة نشاطهم الأكاديمي.

يتضح مما سبق تعدد تصنيفات الباحثين لاستراتيجيات مواجهة الضغوط، فمنهم من صنفها إلى استراتيجيات مواجهة مركزة على المشكلة، وأخرى مركزة على الانفعال، ومنهم من صنفها إلى استراتيجيات مواجهة إقدامية، وأخرى إحجامية، ومنهم من صنفها إلى استراتيجيات مواجهة تركز على المهمة، وأخرى تركز على العاطفة، وذلك تبعا للنظريات أو التوجهات النظرية التي يتبناها كل منهم، وسوف يتبنى الباحث النموذج الثلاثي الموسع لسوليفان؛ وذلك لشمولية هذا النموذج وتعدد أبعاده وتماسكها.

العلاقة بين الاحتراق النفسي الأكاديمي وتوجهات أهداف الإنجاز:

أشار يانج وفارن Yang & Farn (2005, p.918) إلى أن توجهات أهداف الإنجاز القائمة على الآخرين، وانخفاض الكفاءة الذاتية الأكاديمية، والنظر السلبية تجاه البيئة التعليمية، وانخفاض الدعم المعرفي والاجتماعي عوامل تهيئ الطالب للمعاناة من مظاهر الاحتراق النفسي الأكاديمي.

وفي هذا السياق توصلت نتائج دراسة ليان، صن، جي، لي، وبنج Lian, Sun, Ji, Li & Peng (2014) إلى أن تقييمات الطلاب الذاتية، وأهداف الإحجام الموجهة نحو المهمة أو الذات أو الأخرين ترتبط بشكل كبير بالاحتراق النفسي الأكاديمي، كما توصلت الدراسة إلى أن توجهات أهداف الإنجاز

الموجهة نحو الذات تتوسط جزئيًا العلاقة البنائية بين الرضا عن الحياة والاحتراق النفسي الأكاديمي.

وخلصت دراسة زانج، غان، وشام (Zhang, Gan & Cham (2007 إلى أن الطلاب الذين يعانون من الاحتراق النفسي الأكاديمي يظهرون عدم الاهتمام تجاه القضايا الأكاديمية، وعدم الحضور في الفصول الدراسية بشكل منتظم، والعزوف عن الأنشطة الأكاديمية مما يؤثر على توجهات أهداف الإنجاز ودافعية الطلاب نحو التعليم والتعلم.

وأشار كل يانفانج، وشانوي (Yanfang & Shunwei (2011, p. 931 إلى أن زيادة دافعية الطلاب نحو التعلم، ودعم توجهات أهداف الإنجاز لديهم تمثل ضرورة للتعامل مع الاحتراق النفسي الأكاديمي، وذلك من خلال تعزيز الكفاءة الذاتية حول النجاح في الدراسة، وتدريب الطلاب بما يكفي لفهم أسباب الاحتراق النفسي الأكاديمي، وطلب المساعدة والدعم من الآخرين.؛ لتجنب الفشل واللامبالاة.

وتوصلت دراسة زانج، وكلاسن، ووانج (Zhang, Klassen & Wang (2013 إلى ارتفاع مستوى الاحتراق النفسي الأكاديمي لدى الطلاب، وارتباط هذه المستويات بنقص توجهات الدافعية للإنجاز.

يتضح مما سبق أن توجهات أهداف الإنجاز التي يتبناها الطلاب لها دور مؤثر في معاناة الطلاب من الاحتراق النفسي الأكاديمي، فعندما يتبني الطلاب أهداف إنجاز إحجامية قائمة على المهمة أو الذات والأخرين، فإنهم يكونون معرضون أكثر من غيرهم للمعاناة من الاحتراق النفسي الأكاديمي، ومن ثم فتوجهات أهداف الإنجاز إحدى العوامل المؤثرة في المعاناة من الاحتراق النفسي الأكاديمي.

العلاقة بين الاحتراق النفسي الأكاديمي واستراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية:

يستخدم الطلاب استراتيجيات متنوعة لمواجهة الصعوبات والمشكلات الدراسية عندما يشعرون بعبء المهام الأكاديمية وصعوبة أدائها بسبب متطلبات الدراسة، وشعورهم بالمسؤولية لإتمام التكليفات المطلوب إنجازها، وتحمل المشاق من أجل الحصول الأداء الجيد، وعندما لا يملك الطلاب المهارات اللازمة لمواجهة هذه الضغوط، تتولد لديهم مشاعر الاحتراق النفسي الأكاديمي (Lawrence, Ashford & Dent, 2006, p. 274)

وينشأ الاحتراق النفسي الأكاديمي نتيجة تفاعل الضغوط الأكاديمية، وتقييم الطالب لها واستجاباته الذاتية نحوها، وتقود الضغوط الأكاديمية الأكاديمي إلى التأثير السلبي على الأداء الأكاديمي للطلاب، نتيجة زيادة معدلات معاناتهم من الاحتراق النفسي الأكاديمي الناتج عن زيادة ضغوط الدراسة، فكثيرًا ما ينظر الطلاب إلى المهام والتكليفات الجامعية، ونظم الاختبارات على أنها مرهقة بالنسبة لهم (Crego, Carrillo, Armfield & Romero, 2016, p. 165).

وتُشير الأدبيات المتعلقة بالضغوط الأكاديمية إلى أن الطلاب يُعانون من مستويات مرتفعة من الضغوط الأكاديمية بسبب الدراسة والاختبارات هم أكثر عرضة للمعاناة من الاحتراق النفسي الاكاديمي، وفي هذا السياق أجري كل من أدلاف، ديمرس، وجليكسمان Adlaf, Demers & Gliksman (2005) دراسة مسحية على (٦٢٨٢) طالبًا بكندا، وكشف هذا المسح على أن (٢٩٪) من الطلاب يعانون من احتراق نفسي شديد، والذي من أعراضه: مثل الإجهاد المزمن، قلة النوم، وفقدان الثقة بالنفس، والشعور بالإرهاق والقلق ومشاعر الاكتئاب، وهذه الأعراض لها تأثيراتها السلبية على إنجاز الطالب الأكاديمي.

وكشفت نتائج دراسة أجراها سالانوفا، تشوفيلي، ومارتينيز، وبريسو ,Salanova Schaufeli, Martinez & Breso (2010) أن الطلاب الأكثر معاناة من الاحتراق النفسي الأكاديمي هم الأكثر تعرضًا لمجموعة من العقبات النفسية الناتجة عن زيادة الضغوط الأكاديمية، وانخفاض الدعم الاجتماعي في ظل ضعف استراتيجيات المواجهة الفعالة للضغوط الأكاديمية.

يتضح مما سبق أن الاحتراق النفسي الأكاديمي هو انعكاس للضغوط الأكاديمية نتيجة ازدياد حجم المهام الأكاديمية وأعباء الدراسة، فهناك علاقة تناسبية متبادلة بين الاحتراق النفسي والسعي إلى تحقيق المهام التي يتعذر تحقيقها، وتلك التي تتجاوز قدرات الطلاب الفعلية على أدائها، ولاسيما عندما لا يجد الطلاب الدعم والمساندة على الوجه الذي يؤدي إلى تلطيف آثارها والحد من مضاعفاتها.

دراسات سابقة:

تناولت عدد من الدراسات السابقة متغيرات البحث الحالي، والمتمثلة في: الاحتراق النفسي الأكاديمي وتوجهات أهداف الإنجاز واستراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية بشكل مستقل ومغاير لتوجهات البحث الحالي، إلا أنها تشكل رافدًا يمكن من خلاله تكوين رؤية أكثر وضوحًا عن هذه المتغيرات، وفيما يلي سيعرض الباحث هذه الدراسات في حسب تسلسلها الزمني بعد تصنيفها إلى محورين وفقاً لمتغيرات البحث الحالي، وذلك كما يلي:

أولاً: دراسات تناولت العلاقة بين الاحتراق النفسي الأكاديمي وتوجهات أهداف الإنجاز:

هدفت دراسة بيزاريك (2009) Pisarik إلى التعرف على العلاقة بين أهداف توجهات الإنجاز كتوجهات دافعية والاحتراق النفسي الأكاديمي، وتكونت عينة الدراسة من (١٩١) طالبًا وطالبة من طلاب الجامعة، واستخدم الباحث المنهج

الوصفي، كما استخدم مقياس الاحتراق النفسي إعداد / ماسلاش Maslach، ومقياس توجهات الدافعية للإنجاز. إعداد/ فاليراند Vallerand، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها: وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا بين التوجهات الدافعية الداخلية، والاحتراق النفسي الأكاديمي، ووجود علاقة ارتباطية دالة موجبة إحصائيًا بين التوجهات الدافعية الخارجية، والاحتراق النفسي الأكاديمي.

وهدفت دراسة ستوبير، تشايلدز، هايوارد، وفيست Stoeber, Childs, Hayward & Feast (2011) إلى التعرف على العلاقة بين حب الاستطلاع، والتوجهات الدافعية للدراسة، والمشاركة الأكاديمية، والاحتراق النفسي الأكاديمي، وتكونت عينة الدراسة من (١٠٥) طالبًا وطالبة من طلاب الجامعة، واستخدم الباحثون المنهج الوصفي، وأعد الباحثون عدة أدوات منها مقياس الاحتراق النفسي، ومقياس التوجهات الدافعية للدراسة، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها: أن حب الاستطلاع والتوجهات الدافعية للدراسة والمشاركة الأكاديمية ترتبط بعلاقة إيجابية سالبة دالة إحصائيًا مع الاحتراق النفسي الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.

وتناولت دراسة زانج، كلاسين، ووانج Zhang, Klassen & Wang (2013) الكشف عن العلاقة بين الاحتراق النفسي الأكاديمي وتوجهات الدافعية، وتكونت عينة الدراسة من (٧٣٠) طالبًا وطالبة من طلاب المدارس الثانوية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، كما استخدم الباحثون مقياس الاحتراق النفسي. إعداد / ماسلاش Maslach، ومقياس توجهات الدافعية. إعداد/ لي Lee، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها: اختلاف مستويات الاحتراق النفسي الأكاديمي باختلاف توجهات الدافعية، حيث زادت مستويات

الاحتراق النفسي الأكاديمي لدى الطلاب ذوي التوجهات الدافعية الخارجية عن الطلاب ذوي التوجهات الدافعية الداخلية.

وأجرى جازان Cazan (2015) دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين المشاركة والاحتراق النفسي الأكاديمي، وتوجهات الدافعية نحو التعلم الأكاديمي، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠٢) طالبًا وطالبة من طلاب الجامعة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، كما استخدم مقياس الاحتراق النفسي. إعداد/ ماسلاش Maslach، ومقياس المشاركة. إعداد/ أوتراكت Utrecht، بينما أعد الباحث مقياس توجهات الدافعية، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها: وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا بين المشاركة والاحتراق النفسي الأكاديمي، ووجود علاقة ارتباطية دالة سالبة إحصائيًا بين التوجهات الدافعية نحو التعلم، والاحتراق النفسي الأكاديمي.

كما أجرى كل من جي، وصو Ji & Su (2016) دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الاحتراق النفسي الأكاديمي، وتوجهات الأهداف، والكمالية، وتكونت عينة الدراسة من (٢٢١) طالبًا وطالبة من طلاب الجامعة بالصين، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي، واستخدمت الدراسة مقياس الاحتراق النفسي الأكاديمي. إعداد/ ماسلاش Maslach، وأعد الباحثان مقياس توجهات الأهداف، ومقياس الكمالية، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها: وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين توجهات الأهداف نحو الأداء والاحتراق النفسي الأكاديمي، بينما وجدت علاقة ارتباطية سالبة بين توجهات الأهداف نحو الإتقان والاحتراق النفسي الأكاديمي، ووجود فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث في توجهات الأهداف نحو الإتقان / الأداء لصالح الذكور،

ونحو التجنب/ الإحجام لصالح الإناث، ولم تظهر فروق دالة في توجهات أهداف الإنجاز ترجع لاختلاف التخصص.

كما هدفت دراسة لين، ولين Lin & Lin(2016) إلى الكشف عن العلاقة بين متطلبات التدريب كما يدركها الطلاب والاحتراق النفسي الأكاديمي، ودور توجهات أهداف الإنجاز كمتغير وسيط في هذه العلاقة، وتكونت عينة الدراسة من (١٩٠) طالبًا وطالبة من طلاب جامعة الصين الدولية، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي، واستخدمت الدراسة التقارير الذاتية، وأعد الباحثون مقياس الاحتراق النفسي، ومقياس توجهات أهداف الإنجاز، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها: أن كثرة متطلبات التدريب كما يدركها عينة الدراسة ارتبطت إيجابيًا بالاحتراق النفسي الأكاديمي، كما توصلت الدراسة إلي وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا بين توجهات أهداف الإنجاز القائمة على المهمة والاحتراق النفسي الأكاديمي، بينما وجدت علاقة ارتباطية موجبة بين أهداف الإنجاز القائمة علي الذات والآخرين والاحتراق النفسي الاكاديمي.

تعقيب على الدراسات التي تناولت العلاقة بين الاحتراق النفسي الأكاديمي وتوجهات أهداف الإنجاز:

من خلال العرض السابق للدراسات التي تناولت العلاقة بين الاحتراق النفسي الأكاديمي وتوجهات أهداف الإنجاز يُمكن ملاحظة ما يلي:

١) أن الدراسات والبحوث الأجنبية قطعت شوطًا طويلاً في مجال فهم الاحتراق النفسي الأكاديمي وعلاقته باستراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية لدى طلاب الجامعة، ولم يجد الباحث دراسة عربية –في حدود اطلاعه– تناولت هذه العلاقة بالمناقشة والتفسير.

٢) أن الاحتراق النفسي الأكاديمي يرتبط بكثير من المتغيرات الأكاديمية لدى طلاب الجامعة، مثل: حب الاستطلاع، والمشاركة الأكاديمية، والكفاءة

الذاتية الأكاديمية، والتلكؤ الأكاديمي، مما يُشير إلى أهمية دراسة العلاقة بين الاحتراق النفسي الأكاديمي وغيره من المتغيرات المرتبطة بالإنجاز الأكاديمي، حيث إنه يمكن من خلاله تفسير كثير من مظاهر السلوك الأكاديمي للطلاب.

٣) لم تتطرق الدراسات التي تم عرضها إلى متغير النوع، والتخصص الدراسي في العلاقة بين الاحتراق النفسي الأكاديمي وتوجهات أهداف الإنجاز لدى طلاب الجامعة، وهو ما استوجب أجراؤه في البحث الحالي.

٤) اتفقت بعض الدراسات على وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا بين توجهات أهداف الإنجاز القائمة على المهمة والاحتراق النفسي الأكاديمي، بينما وجدت علاقة ارتباطية موجبة بين أهداف الإنجاز القائمة على الذات والآخرين والاحتراق النفسي الأكاديمي، ومن هذه الدراسات: دراسة لين، ولين Lin & Lin (2016).

ثانيًا: دراسات تناولت العلاقة بين الاحتراق النفسي الأكاديمي واستراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية:

هدفت دراسة صانيدو، وآخرون Sanudo, et, al. (2012) إلى التعرف على العلاقة بين الاحتراق النفسي الأكاديمي واستراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية، والمعدل التراكمي، وتكونت عينة الدراسة من (٢٨٣) طالبًا وطالبة من طلاب الجامعة بكولومبيا، واستخدم الباحثون المنهج الوصفي، وأعدوا مقياس الاحتراق النفسي الأكاديمي، ومقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها: وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين الاحتراق النفسي الأكاديمي والمعدل التراكمي للطلاب، ووجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا بين الاحتراق النفسي الأكاديمي والاستراتيجيات الفعالة لمواجهة الضغوط الأكاديمية.

وهدفت دراسة أسمى عبد الحافظ الجعافرة، أحمد محمد بدح، بلال عادل الخطيب، وعمر محمد الخرابشة (٢٠١٣) إلى التعرف إلى مستوى الاحتراق النفسي والضغوط الأكاديمية عند طلاب الجامعة، والقاطنين في المنازل الداخلية، والتعرف على الفروق في الاحتراق النفسي تبعًا لاختلاف النوع والمستوى الدراسي والتخصص، وتكونت عينة الدراسة من (٣٢٩) طالباً وطالبة من طلاب الجامعة بالأردن، وطبق الباحثون مقياس ماسلاش Maslach للاحتراق النفسي، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها: ارتفاع مستوى الاحتراق النفسي لدى الطلاب، كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيًا في الاحتراق النفسي لدى طلاب الجامعة وفقًا لمتغير النوع، ولصالح الذكور في بعدي الإجهاد الانفعالي وتبلد المشاعر مقارنة بالإناث اللواتي حصلن على درجات مرتفعة في بُعد نقص الشعور بالإنجاز، ولم تُظهر نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيًا في أبعاد الاحتراق النفسي تبعًا لمتغير التخصص.

وأجرى لين، وهيوانج (2013) Lin & Huang دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الاحتراق النفسي الأكاديمي، وضغوط الحياة الجامعية، وتكونت عينة الدراسة من (٢٦٤٠) طالبًا وطالبة من طلاب الجامعة، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي، وأعدا مقياس الاحتراق النفسي الأكاديمي، ومقياس الضغوط في الحياة الجامعية، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها: أن مستويات الاحتراق النفسي الأكاديمي، ومستويات الضغوط في الحياة الجامعية مرتفعة ولكنها ليست في مستوى الخطر، كما توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين الاحتراق النفسي الأكاديمي ضغوط الحياة الأكاديمية.

وتناولت دراسة بيريرا، وآخرون (2014) .Pereira, et al الكشف عن العلاقة بين استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية والاحتراق النفسي الأكاديمي،

والفروق في استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية تبعًا لمتغير النوع، وتكونت عينة الدراسة من (٦٥٨) طالبًا وطالبة من طلاب الجامعة بالبرتغال، واستخدم الباحث المنهج الوصفي وأعد مقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية، واستخدم مقياس الاحتراق النفسي الأكاديمي. إعداد/ ماسلاش Maslach، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها: وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا بين استراتيجية الدعم الاجتماعي والاحتراق النفسي الأكاديمي، بينما وجدت علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين استراتيجية التجنب والاحتراق النفسي الأكاديمي، وأن الإناث أكثر استخدامًا لاستراتيجية التجنب، واستراتيجية الدعم الاجتماعي.

كما تناولت دراسة تيريسزكو، وآخرون Tereszko, et al. (2015) الكشف عن العلاقة بين الاحتراق النفسي الأكاديمي، والأعراض العصبية، واستراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية، وتكونت عينة الدراسة من (٧٨١) طالبًا وطالبة من طلاب الجامعة في بولندا، واستخدم الباحثون المنهج الوصفي، كما استخدموا مقياس الاحتراق النفسي الأكاديمي. إعداد/ ماسلاش Maslach، وقائمة الأعراض العصبية. إعداد/ الكساندروفيتشز، وسوبانسكاي Aleksandrowicz & Sobanski، بينما أعد الباحثون مقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها: وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين الاحتراق النفسي الأكاديمي واستراتيجية التجنب، ووجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا بين الاحتراق النفسي الأكاديمي وكل من استراتيجية المواجهة الفعالة، واستراتيجية الدعم الاجتماعي.

وهدفت دراسة فارس، الطابوش، سعد الدين، الموهيار، واريدي-Fares, Al Tabosh, Saadeddin, El-Mouhayyar & Aridi (2016) إلى التعرف علي مستويات الضغوط والاحتراق النفسي الأكاديمي ودور استراتيجيات

المواجهة في الحد منها من خلال دراسة نظرية باستخدام تحليل البحوث المتعلقة بقواعد البيانات التاليةGoogle Scholar, Scopus, and Embase، واستخدم الباحثون المنهج الكيفي التحليلي، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها: أن طلاب الجامعة يعانون من مستويات مرتفعة من الضغوط بنسب تراوحت بين (٢٠,٩-٨٠٪)، كما يعانون من الاحتراق النفسي الاكاديمي بنسب تتراوح بين (٢٧-٧٥٪).

كما هدفت دراسة كيم، وجانج Kim & Jang (2016) إلى التحقق من العلاقة بين الضغوط الأكاديمية لدى المراهقين، والاحتراق النفسي الأكاديمي والمشاركة الأكاديمية، وفحص دور الدعم الاجتماعي من الوالدين كمتغير وسيط في هذه العلاقة، وتكونت عينة الدراسة من (١١٠) مراهقًا ومراهقة، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي، وأعدا مقياس الضغوط الأكاديمية، ومقياس الاحتراق النفسي الأكاديمي، ومقياس المشاركة الأكاديمية، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها: وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين الضغوط الأكاديمية والاحتراق النفسي الأكاديمي، كما توصلت الدراسة إلى أن الدعم الاجتماعي من الوالدين متغير وسيط للعلاقة بين الاحتراق النفسي الأكاديمي والمشاركة الأكاديمية.

تعقيب على الدراسات التي تناولت العلاقة بين الاحتراق النفسي الأكاديمي، واستراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية:

من خلال العرض السابق للدراسات التي تناولت العلاقة بين الاحتراق النفسي الأكاديمي، واستراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية يُمكن ملاحظة ما يلي:

١)أظهرت نتائج بعض الدراسات أن الاحتراق النفسي الأكاديمي ظاهرة منتشرة بين طلاب الجامعة، وهو يؤثر سلبيًا على الإنجاز الأكاديمي والمتغيرات المرتبطة به لدى الطلاب، ومن هذه الدراسات دراسة صانيدو، وآخرون Sanudo, et, al. (2012)، ودراسة فارس، الطابوش، سعد الدين، الموهييار،

واريدي Fares, Al-Tabosh, Saadeddin, El-Mouhayyar & Aridi (2016)

٢) توصلت نتائج بعض الدراسات إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا بين استراتيجية الدعم الاجتماعي والاحتراق النفسي الأكاديمي، كما في دراسة بيريرا، وآخرون Pereira, et al. (2014)، بينما توصلت دراسة كيم، وجانج Kim & Jang (2016) إلى أن الدعم الاجتماعي متغير وسيط للعلاقة بين الاحتراق النفسي الأكاديمي والمشاركة الأكاديمية.

٣) دراسة واحدة تناولت الفروق في الاحتراق النفسي الأكاديمي وفقًا لمتغير النوع، وهي دراسة أسمى عبد الحافظ الجعافرة، أحمد محمد بدح، بلال عادل الخطيب، وعمر محمد الخرابشة (٢٠١٣)، والتي أشارت إلى أن الذكور أكثر معاناة من الاحتراق النفسي في بعدي الإجهاد الانفعالي وتبلد المشاعر، بينما الإناث أكثر معاناة في بعد نقص الشعور بالإنجاز، ولم تظهر فروق دالة إحصائيًا في أبعاد الاحتراق النفسي تبعًا لمتغير التخصص الأكاديمي، ولكن أغفلت الدراسة التفاعل بين النوع والتخصص في الاحتراق النفسي الأكاديمي، وهو ما الذي استوجب إجراؤه في البحث الحالي.

٤) دراسة واحدة أيضاً تناولت الفروق في استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية وفقًا للنوع، وهي دراسة بيريرا، وآخرون Pereira, et al. (2014)، والتي أشارت إلى أن الإناث أكثر استخدامًا لاستراتيجية التجنب، واستراتيجية الدعم الاجتماعي من الذكور، ولكنها لم تتناول الفروق في استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية تبعًا للتخصص، كما لم تتناول تأثير التفاعل بين النوع والتخصص في استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية، وهو ما استوجب إجراؤه في البحث الحالي.

تعليق عام على الدراسات السابقة:

من خلال عرض الدراسات السابقة المرتبطة بمتغيرات البحث الحالي يُمكن ملاحظة ما يلي:

١) اتسمت الدراسات السابقة بالنظرة الأحادية وبطريقة جزئية مستقلة في تفردها بالتعامل مع الاحتراق النفسي الأكاديمي من خلال ربطه بنوع محدد من المتغيرات الدافعية أو الأكاديمية التي يمكن أن يكون لها تأثير مباشر أو غير مباشر على معاناة الطلاب من الاحتراق النفسي الأكاديمي وبعدها عن النظرة الشمولية في محاولة للربط بين الاحتراق النفسي الأكاديمي، وتوجهات أهداف الإنجاز، واستراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية، وهو ما يسعى البحث الحالي لمحاولة الوقوف عليه.

٢) لم تهتم الدراسات السابقة بدراسة الفروق في توجهات أهداف الإنجاز واستراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية بين الطلاب مرتفعي ومنخفضي الاحتراق النفسي الأكاديمي؛ الأمر الذي استوجب إجراؤه في البحث الحالي.

٣) اتفقت جميع الدراسات السابقة التي تم عرضها على أهمية المرحلة الجامعية في بناء شخصية الطلاب الأكاديمية، ومن ثم كانت أهمية دراسة المتغيرات الأكاديمية التي تؤثر في الأداء الأكاديمي للطلاب هذه المرحلة.

٤) وقد استفاد الباحث مما تم عرضه من دراسات في إعداد وتصميم الأدوات اللازمة لإجراء البحث الحالي، والمتمثلة في: مقياس الاحتراق النفسي الأكاديمي، ومقياس توجهات أهداف الإنجاز ومقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية.

فروض البحث:

استنادًا إلى ما تم عرضه في الإطار النظري، وما انتهت إليه الدراسات السابقة من نتائج، قام الباحث بصياغة فروض البحث الحالي كما يلي:

١) لا توجد علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا بين أبعاد الاحتراق النفسي الأكاديمي ومجموعها الكلي، وأبعاد توجهات أهداف الإنجاز لدى عينة البحث من طلاب كلية التربية بجامعة الإسكندرية.

٢) لا توجد علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا بين أبعاد الاحتراق النفسي الأكاديمي ومجموعها الكلي، وأبعاد استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية لدى عينة البحث من طلاب كلية التربية بجامعة الإسكندرية.

٣) لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات الطلاب عينة البحث مرتفعي ومنخفضي الاحتراق النفسي الأكاديمي في أبعاد توجهات أهداف الإنجاز.

٤) لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات الطلاب عينة البحث مرتفعي ومنخفضي الاحتراق النفسي الأكاديمي في أبعاد استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية.

٥) لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات الطلاب عينة البحث في أبعاد الاحتراق النفسي الأكاديمي ومجموعها الكلي تبعًا لاختلاف النوع، والتخصص والتفاعل بينهما.

٦) لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات الطلاب عينة البحث في أبعاد توجهات أهداف الإنجاز تبعًا لاختلاف النوع، والتخصص والتفاعل بينهما.

٧) لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات الطلاب عينة البحث في استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية، تبعًا لاختلاف متغيري النوع، والتخصص والتفاعل بينهما.

إجراءات البحث:

حدود البحث: تمثلت حدود البحث فيما يلي:

١) **الحدود المكانية:** تم تطبيق أدوات البحث بكلية التربية جامعة الإسكندرية.

٢) **الحدود الزمنية:** تم تطبيق أدوات البحث خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ٢٠١٥-٢٠١٦م.

٣) **حدود الموضوع:** تمثلت في الاحتراق النفسي الأكاديمي، توجهات أهداف الإنجاز واستراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية لدى طلاب كلية التربية بجامعة الإسكندرية.

منهج البحث:

اعتمدت البحث الحالي على المنهج الوصفي نظرًا لمناسبته لطبيعة البحث، حيث يعتمد هذا المنهج على دراسة الظاهرة كما هي في الواقع ووصف ارتباطها مع غيرها من الظواهر.

مجتمع البحث:

يتمثل مجتمع البحث في طلاب كلية التربية بجامعة الإسكندرية.

عينة البحث: اشتمل البحث على ما يلي:

١) عينة التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات البحث: وتكونت من (٨٨) طالبًا وطالبة، منهم (٣٢) طالبًا، و(٥٦) طالبة من طلاب الفرقة الثانية بكلية التربية بجامعة الإسكندرية منهم (٣٨) طالبًا وطالبة بالشعب العلمية، ومنهم (٥٠) طالبًا وطالبة الشعب الأدبية تراوحت أعمارهم الزمنية بين (١٩-٢١) سنة بمتوسط (٢٠,١)، وانحراف معياري (±٠,٨٠)، وتهدف هذه العينة إلى التحقق من صلاحية أدوات البحث من الناحية العملية من حيث: صدقها وثباتها واتساقها الداخلي.

٢) العينة الأساسية: وتكونت من (١٨٦) طالبًا وطالبة من طلاب الشعب العلمية والأدبية بالفرقة الثانية بكلية التربية بجامعة الإسكندرية، منهم (٦١) طالبًا، و(١٢٥) طالبة، ومنهم (٧٤) من طلاب التخصص العلمي، من شعبتي الرياضيات والبيولوجي، و(١١٢) من طلاب التخصص الأدبي من

شعبتي علم النفس، والفلسفة والاجتماع، وقد تراوحت أعمار عينة البحث بين (١٩-٢١) سنة بمتوسط (١٩,٩)، وانحراف معياري (±١,١).

أدوات البحث:

قام الباحث بإعداد الأدوات والمتمثلة في: مقياس الاحتراق النفسي الأكاديمي، ومقياس توجهات أهداف الإنجاز، ومقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية، وسيتناول الباحث إجراءات إعداد كل أداة من هذه الأدوات كما يلي:

أولاً: مقياس الاحتراق النفسي الأكاديمي. إعداد/ الباحث ملحق (٢):

الهدف من المقياس:

يهدف المقياس إلى قياس الاحتراق النفسي الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية بجامعة الإسكندرية.

صياغة مفردات المقياس:

تم بناء مقياس الاحتراق النفسي الأكاديمي وصياغة مفرداته في ضوء ما تيسر للباحث بعد الاطلاع على عدد من الدراسات والمقاييس التي تناولت الاحتراق النفسي الأكاديمي سواء العربية منها أو الأجنبية، ومنها: مقياس الاحتراق النفسي الأكاديمي. إعداد/ بيزاريك Pisarik (2009)، مقياس الاحتراق النفسي الأكاديمي. إعداد/ صانيدو، وآخرون Sanudo, et, al. (2012)، مقياس الاحتراق النفسي الأكاديمي. إعداد/ لين، وهيوانج Lin & Huang (2013)، مقياس الاحتراق النفسي للطلاب. إعداد/ أسمى عبد الحافظ الجعافرة، أحمد محمد بدح، بلال عادل الخطيب، وعمر محمد الخرابشة (٢٠١٣)، مقياس الاحتراق النفسي الأكاديمي. إعداد/ خديجة جمعة النجار (٢٠١٥)، ومقياس الاحتراق النفسي الأكاديمي. إعداد/ لين، ولين Lin & Lin (2016)، وبعد الاطلاع على هذه المقاييس تمكن الباحث من صياغة مفردات مقياس الاحتراق

النفسي الأكاديمي، والذي يضم (٣٦) مفردة في صورته الأولية موزعة على ثلاثة أبعاد كما يلي:

١) **البعد الأول:** الإجهاد الانفعالي: ويحتوي على (١٢) مفردة في الصورة الأولية للمقياس، ويتضمن شعور الطالب بالتعب والإرهاق والاستنزاف الانفعالي إلى المستوى الذي يعجز فيه الطالب عن مواصلة الدراسة.

٢) **البعد الثاني:** تبلد المشاعر نحو الدراسة: يحتوي على (١٣) مفردة في الصورة الأولية للمقياس، ويتضمن اتجاهات الطالب السلبية نحو الدراسة والزملاء والأساتذة، وقد تكون هذه الاتجاهات هروبية انسحابية، وقد تكون تهكمية ساخرة، مما يشعر الطالب باللامبالاة نحو أداء المهام والأنشطة الأكاديمية.

٣) **البعد الثالث:** ضعف الإنجاز الشخصي: ويحتوي على (١١) مفردة في الصورة الأولية للمقياس، ويتضمن في شعور الطالب بفقدان الدافعية، وتدني نظرته الذاتية نحو قدراته الفعلية، واعتقاده بعدم قدرته على أداء المهام الدراسية.

طريقة تصحيح وتقدير درجات مقياس الاحتراق النفسي الأكاديمي:

تم تصحيح مفردات مقياس الاحتراق النفسي الأكاديمي وفقاً لنظام مقياس ليكرت Likert Scale خماسي المستويات (دائمًا، غالبًا، أحيانًا، نادرًا، وأبدًا)، وعند تصحيح المقياس يتم تحويل هذه المستويات إلى درجات (٥، ٤، ٣، ٢، ١) في المفردات السلبية، و(١، ٢، ٣، ٤، ٥) في المفردات الإيجابية على الترتيب، وتُشير الدرجة المرتفعة في المقياس إلى ارتفاع الاحتراق النفسي الأكاديمي.

الخصائص السيكومترية لمقياس الاحتراق النفسي الأكاديمي:

تم تطبيق مقياس الاحتراق النفسي الأكاديمي في صورته الأولية على عينة التحقق من الشروط السيكومترية (٨٨) طالبًا وطالبة من طلاب الفرقة الثانية

بكلية التربية بجامعة الإسكندرية، وذلك بهدف حساب: الصدق، الثبات، والاتساق الداخلي، وفيما يلي عرض للنتائج المرتبطة بكل هدف من الأهداف السابقة:

صدق المقياس الاحتراق النفسي الأكاديمي:

قام الباحث بحساب صدق مقياس الاحتراق النفسي الأكاديمي بطريقتي صدق المحكمين والصدق العاملي، وفيما يلي توضيحًا لكل طريقة:

١)صدق المحكمين:

تم عرض مقياس الاحتراق النفسي الأكاديمي في صورته الأولية على (١٠) محكمين من أعضاء هيئة التدريس ملحق (١)، ومرفق به مقدمة تمهيدية تضمنت توضيحًا لمجال البحث، والهدف منه، والتعريف الإجرائي للاحتراق النفسي الأكاديمي، وتم حساب صدق المحكمين للتحقق من تمثيل مفردات المقياس كما حددها التعريف الإجرائي، وذلك باستخدام معادلة لوش Lawshe لحساب نسبة صدق محتوى العبارة Content Validity Ratio (CVR) والتي تنص على:

$$CVR = (n_e - N/2)/(N/2)$$

حيث إن نسبة صدق محتوى العبارة (CVR) = عدد المحكمين الذين اتفقوا على صدق العبارة – نصف عدد المحكمين مقسوماً على نصف عدد المحكمين (Wilson, Pan & Schumsky, 2012, p.201)، والنتائج يوضحها جدول (١).

جدول (١): عدد مرات الاتفاق وصدق المحكمين بطريقة لوش على كل مفردة من مفردات مقياس الاحتراق النفسي الأكاديمي (ن=١٠)

العبارة	عدد مرات الاتفاق	صدق العبارة	العبارة	عدد مرات الاتفاق	صدق العبارة	العبارة	عدد مرات الاتفاق	صدق العبارة	العبارة	عدد مرات الاتفاق	صدق العبارة
١	١٠	١	١٠	٩	٠,٨٠	١٩	١٠	١	٢٨	١٠	١
٢	٩	٠,٨٠	١١	٩	٠,٨٠	٢٠	٩	٠,٨٠	٢٩	٩	٠,٨٠
٣	٩	٠,٨٠	١٢	٩	٠,٨٠	٢١	١٠	١	٣٠	٩	٠,٨٠
٤	١٠	١	١٣	١٠	١	٢٢	٩	٠,٨٠	٣١	٩	٠,٨٠
٥	٩	٠,٨٠	١٤	٩	٠,٨٠	٢٣	٩	٠,٨٠	٣٢	٩	٠,٨٠
٦	٩	٠,٨٠	١٥	١٠	١	٢٤	١٠	١	٣٣	١٠	١
٧	٩	٠,٨٠	١٦	٩	٠,٨٠	٢٥	٩	٠,٨٠	٣٤	١٠	١
٨	١٠	١	١٧	١٠	١	٢٦	١٠	١	٣٥	٩	٠,٨٠
٩	١٠	١	١٨	١٠	١	٢٧	٩	٠,٨٠	٣٦	٩	٠,٨٠

يتضح من جدول (١) أن نسب صدق المحكمين على عبارات المقياس بطريقة لوش أعلى من القيمة الحرجة التي حددها لوش للصدق، والتي تساوي (٠,٦٢) مما يُشير إلى أن المقياس صادق لتقدير الاحتراق النفسي الأكاديمي.

٢) الصدق العاملي للمقياس:

استخدم الباحث أسلوب التحليل العاملي الاستكشافي Exploratory Factor Analysis للتحقق من الصدق العاملي لمقياس الاحتراق النفسي الأكاديمي عن طريق إخضاع مصفوفة الارتباطات لمفردات المقياس (٣٦) مفردة على عينة التحقق من الشروط السيكومترية، فأسفر التحليل العاملي عن ظهور قيم شيوع لعدد (٢) مفردات أقل من (٠,٥)، فقام الباحث بحذفها وأعاد إجراء التحليل العاملي الاستكشافي على باقي المفردات وعددها (٣٤) مفردة، وأتضح أن معاملات التحقق من كفاءة المعاينة Measures of Sampling Adequacy لعدد (١) مفردة أقل من القيمة المتوسطة للقبول وهى (٠,٧)، ولذا تم حذفها، وأُعيد إجراء التحليل العاملي مرة أخري على عدد المفردات (٣٣) مفردة، وتم حساب معامل كايزر، ماير، وأولكن Keiser, Meyer & Olken للتحقق من كفاءة سحب العينة Sampling Adequacy فكان مرتفعًا (٠,٨٠٣)، وبذلك تم التحقق من صلاحية البيانات للتحليل العاملي، والذي تم حسابه بأسلوب المكونات الأساسية Components Principal، والذي من خلاله استخلص

Doi: 10.12816/0052304

الباحث ثلاثة عوامل بعد تدوير الأبعاد تدويرًا متعامدًا Orthogonal Rotation بطريقة فاريماكس Varimax، وترتيبها وفقًا للتشبعات (الأكبر من ٠,٣) طبقًا لمحك كيزر Keiser، وتم حذف العوامل التي لم تتشبع على (٣) مفردات فأكثر، وبلغ عددهم (٢) عامل تندرج تحتها (٣) مفردات، وبذلك أصبح عدد العوامل المستخلصة ثلاثة، تراوحت معاملات الارتباط بينها من (٠,٣١٢- ٠,٤٦٣)، وعدد المفردات (٣٠) مفردة، وهذه العوامل جذورها الكامنة أكبر من الواحد الصحيح، وفسرت مجتمعة (٦٩,٧٠٪) من التباين الكلى بين مفردات المقياس، والنتائج يوضحها جدول (٢).

جدول (٢): مصفوفة تشبعات مفردات مقياس الاحتراق النفسي الأكاديمي على عواملها بعد ترتيبها، وقيم الجذور الكامنة المستخلصة ونسبة التباين المفسر (حذفت التشبعات التي تقل عن ٠,٣ لتسهيل تفسير العوامل وعرضها)

م	تشبعات المفردات على العوامل الكامنة			الاشتراكيات	م	تشبعات المفردات على العوامل الكامنة			الاشتراكيات
	١	٢	٣			١	٢	٣	
١	٠,٧٠٦			٠,٥٧٥	١٦		٠,٤١٥		٠,٧٦٩
٢	٠,٦٣٢			٠,٦٣٥	١٧		٠,٣٧٦		٠,٦٩٨
٣	٠,٦٢١			٠,٦٥٢	١٨		٠,٣٣١		٠,٧٧٥
٤	٠,٦١٤			٠,٦٦٣	١٩		٠,٣١٣		٠,٧١٤
٥	٠,٥٤٣			٠,٧١٥	٢٠		٠,٣٠٤		٠,٧٣٣
٦	٠,٥١٧			٠,٧٠٩	٢١			٠,٦٠١	٠,٦٨٩
٧	٠,٥٠٩			٠,٧٣٧	٢٢			٠,٥١٣	٠,٧٣٤
٨	٠,٤٦٤			٠,٧٥٥	٢٣			٠,٤٦١	٠,٧٣٧
٩	٠,٤١١			٠,٧٤٣	٢٤			٠,٤٢٣	٠,٦٦٤
١٠	٠,٣١١			٠,٦٩٨	٢٥			٠,٤٠٢	٠,٥٩١
١١		٠,٦٢٣		٠,٦٩٣	٢٦			٠,٣٦١	٠,٧٠١
١٢		٠,٦١٨		٠,٧٤١	٢٧			٠,٣٤٨	٠,٦٩٤
١٣		٠,٥٨٣		٠,٥٦٤	٢٨			٠,٣٤١	٠,٦٤٨
١٤		٠,٥٢٣		٠,٧٥٢	٢٩			٠,٣٢٨	٠,٧٥٦
١٥		٠,٥١٨		٠,٧٨٧	٣٠			٠,٣٠٣	٠,٥٩٦
الجذور الكامنة					٢,٩٦	٢,٢٧		١,٧٤	مجموع الاشتراكيات ٢٠,٩٢
نسبة التباين المفسر%					٢٩,٦٠	٢٢,٧٠		١٧,٤٠	متوسط مجموع الاشتراكيات ٦٩,٧٠
التراكمي%					٢٩,٦٠	٥٢,٣٠		٦٩,٧٠	--

يتضح من جدول (٢) أن التحليل العاملي أسفر عن وجود ثلاثة عوامل كما يلي:

١) العامل الأول لمقياس الاحتراق النفسي الأكاديمي تشبعت عليه (١٠) مفردة وبلغ الجذر الكامن له (٢,٩٦)، وكانت نسبة إسهامه في التباين الكلى (٢٩,٦٠٪)، وتعكس مفرداته شعور الطالب بالتعب والإرهاق والاستنزاف الانفعالي إلى المستوى الذي يعجز فيه الطالب عن مواصلة الدراسة، لذلك تم تسمية هذا العامل "الإجهاد الانفعالي".

٢) العامل الثاني لمقياس الاحتراق النفسي الأكاديمي تشبعت عليه (١٠) مفردة وبلغ الجذر الكامن له (٢,٢٧)، وكانت نسبة إسهامه في التباين الكلى (٢٢,٧٠٪)، وتعكس مفرداته اتجاهات الطالب السلبية نحو الدراسة والزملاء والأساتذة، وقد تكون هذه الاتجاهات هروبية انسحابية، وقد تكون تهكمية ساخرة، مما يشعر الطالب باللامبالاة نحو أداء المهام والأنشطة الأكاديمية، لذلك يمكن تسمية هذا العامل "تبلد المشاعر نحو الدراسة".

٣) العامل الثالث لمقياس الاحتراق النفسي الأكاديمي تشبعت عليه (١٠) مفردة، وبلغ الجذر الكامن له (١,٧٤)، وكانت نسبة إسهامه في التباين الكلى (١٧,٤٠٪)، وتعكس مفرداته شعور الطالب بفقدان الدافعية وتدني نظرته الذاتية نحو قدراته الفعلية، واعتقاده بعدم قدرته على أداء المهام الدراسية، لذلك يمكن تسمية هذا العامل "ضعف الإنجاز الشخصي".

كما يتضح أن مجموع نسب التباين في المتغيرات التي يمكن تفسيرها بواسطة العوامل الثلاثة المستخلصة يساوي متوسط مجموع قيم الاشتراكيات، وهي تفسر نسبة تباين عاملية تراكمية Cumulative Percentage of Variance (٦٩,٧٠٪)، وهي قيمة يمكن الوثوق بها كمؤشر لصدق مقياس الاحتراق النفسي الأكاديمي.

ثبات مقياس الاحتراق النفسي الأكاديمي:

تم حساب صدق مقياس الاحتراق النفسي الأكاديمي بطريقتي ألفا كرونباخ، وإعادة التطبيق، وفيما يلي توضيحًا لكل طريقة:

١) ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ Cronbach's alpha Method:

استخدام الباحث طريقة ألفا كرونباخ لحساب ثبات مقياس الاحتراق النفسي الأكاديمي في حالة حذف المفردة، كما قام الباحث بحساب ثبات الأبعاد، والمجموع الكلي المقياس ككل، والنتائج يوضحها جدول (٣).

جدول (٣): معاملات ثبات مفردات مقياس الاحتراق النفسي الأكاديمي باستخدام أسلوب الفا كرونباخ (ن= ٨٨)

الإجهاد الانفعالي				تبلد المشاعر نحو الدراسة				ضعف الإنجاز الشخصي			
م	معامل الثبات	م	معامل الثبات	م	الثبات	م	معامل الثبات	م	معامل الثبات	م	معامل الثبات
١	٠,٧١٦	٦	٠,٧١٢	١	٠,٧١٢	٦	٠,٧١٦	١	٠,٧١٠	٦	٠,٧١٢
٢	٠,٧١٨	٧	٠,٧٠٩	٢	٠,٧١٩	٧	٠,٧١٧	٢	٠,٧٠٧	٧	٠,٧١٧
٣	٠,٧٢٣	٨	٠,٧٠٤	٣	٠,٧٢٢	٨	٠,٧١٩	٣	٠,٧٠٦	٨	٠,٧٠٨
٤	٠,٧٢٤	٩	٠,٧١٩	٤	٠,٧٠٣	٩	٠,٧٢٠	٤	٠,٧٠٣	٩	٠,٧٠٥
٥	٠,٧٢٧	١٠	٠,٧٢٦	٥	٠,٧٠٥	١٠	٠,٧٢١	٥	٠,٧٠٧	١٠	٠,٧٠٢
ثبات البعد=٠,٧٢٨				ثبات البعد=٠,٧٢٣				ثبات البعد=٠,٧١٦			
ثبات ألفا كرونباخ للمقياس ككل= ٠,٧٣١											

يتضح من جدول (٣) أن جميع مفردات مقياس الاحتراق النفسي الأكاديمي يقل معامل ثباتها عن قيمة الثبات لمفردات المقياس ككل؛ إذ تتراوح قيم معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ بين (٠,٧٠٢) إلى (٠,٧٢٧)، كما بلغت قيم معامل ثبات أبعاد المقياس (٠,٧٢٨، ٠,٧٢٣، ٠,٧١٦) على الترتيب؛ أما معامل الثبات لمجموع مفردات المقياس ككل فقد بلغ (٠,٧٣١)، وبالتالي يتمتع مقياس الاحتراق النفسي الأكاديمي بدرجة مقبولة من الثبات مما يشير إلى إمكانية استخدامه في البحث الحالي، والوثوق بالنتائج التي سيسفر عنها.

٢) ثبات المقياس بطريقة إعادة التطبيق:

قام الباحث بإعادة تطبيق مقياس الاحتراق النفسي الأكاديمي على نفس عينة التحقق من الشروط السيكومترية (٨٨) طالبًا وطالبة بعد أسبوعين من التطبيق الأول، ثم قام الباحث بحساب معامل الارتباط بطريقة بيرسون Pearson بين درجات الطلاب في التطبيق الأول، ودرجاتهم في التطبيق الثاني، وذلك لكل بُعد من أبعاد المقياس ومجموعها الكلي، والنتائج يوضحها جدول (٤).

جدول (٤): قيم معاملات الثبات بطريقة إعادة التطبيق لمقياس الاحتراق النفسي الأكاديمي (ن= ٨٨)

أبعاد الاحتراق النفسي الأكاديمي	الإجهاد الانفعالي	تبلد المشاعر نحو الدراسة	ضعف الإنجاز الشخصي	المجموع الكلي
معاملات الثبات	٠,٧٧٦	٠,٧٥٢	٠,٧٤٩	٠,٧٥٩

ويتضح من جدول (٤) أن أبعاد مقياس الاحتراق النفسي الأكاديمي ومجموعها الكلي تتمتع بدرجة مقبولة من الناحية العملية للدلالة على ثبات المقياس.

الاتساق الداخلي لمقياس الاحتراق النفسي الأكاديمي:

قام الباحث بحساب الاتساق الداخلي لمفردات وأبعاد مقياس الاحتراق النفسي الأكاديمي كما يلي:

١) الاتساق الداخلي لمفردات مقياس الاحتراق النفسي الأكاديمي:

تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة ودرجة كل بُعد من أبعاد مقياس الاحتراق النفسي الأكاديمي، والنتائج يوضحها جدول (٥).

جدول (٥): معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة ودرجة كل بُعد من أبعاد مقياس الاحتراق النفسي الأكاديمي (ن=٨٨)

معاملات الارتباط مع بُعد الإجهاد الانفعالي				معاملات الارتباط مع بُعد تبلد المشاعر نحو الدراسة				معاملات الارتباط مع بُعد ضعف الإنجاز الشخصي			
١	٠,٧٣٨	٦	٠,٧٥٢	١	٠,٧٣٩	٦	٠,٧٢١	١	٠,٧٢٠	٦	٠,٧٢١
٢	٠,٧٤٢	٧	٠,٧٣٨	٢	٠,٧٣٧	٧	٠,٧٣٢	٢	٠,٧١٧	٧	٠,٧١٩
٣	٠,٧٤٥	٨	٠,٧٣٩	٣	٠,٧٣٨	٨	٠,٧٣٥	٣	٠,٧١٩	٨	٠,٧١١
٤	٠,٧٤٧	٩	٠,٧٢٠	٤	٠,٧٣٢	٩	٠,٧٣٧	٤	٠,٧٢٢	٩	٠,٧١٥
٥	٠,٧٣٩	١٠	٠,٧٢٩	٥	٠,٧٢٩	١٠	٠,٧٣٩	٥	٠,٧١٨	١٠	٠,٧٠٩

- قيمة معامل الارتباط الجدولية عند درجة حرية (٨٦) ومستوى دلالة (٠.٠٥) =٠.٢١٥

– قيمة معامل الارتباط الجدولية عند درجة حرية (٨٦) ومستوى دلالة (٠.٠١) =٠.٢٨٠

يتضح من جدول (٥) أن درجة كل مفردة مرتبطة ارتباطًا موجبًا مع درجة كل بُعد من أبعاد مقياس الاحتراق النفسي الأكاديمي عند مستوي دلالة (٠,٠١)، مما يشير إلى أن مفردات المقياس متماسكة داخليًا مع أبعادها، كما قام الباحث بحساب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة، والدرجة الكلية لمقياس الاحتراق النفسي الأكاديمي، والنتائج يوضحها جدول (٦).

جدول (٦): معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية لمقياس الاحتراق النفسي الأكاديمي (ن=٨٨)

م	الارتباط مع الدرجة الكلية	م	الارتباط مع الدرجة الكلية	م	الارتباط مع الدرجة الكلية	م	الارتباط مع الدرجة الكلية	م	الارتباط مع الدرجة الكلية
١	٠,٧١٥	٦	٠,٧٣١	١١	٠,٧٢١	١٦	٠,٧٠٤	٢١	٠,٧٠٩	٢٦	٠,٧٠٨
٢	٠,٧١٨	٧	٠,٧١٨	١٢	٠,٧١٨	١٧	٠,٧١٦	٢٢	٠,٧٠٧	٢٧	٠,٧٠٥
٣	٠,٧٢٣	٨	٠,٧٢٣	١٣	٠,٧١٨	١٨	٠,٧١٧	٢٣	٠,٧٠٦	٢٨	٠,٧٠٦
٤	٠,٧٢٣	٩	٠,٧٠٢	١٤	٠,٧١٢	١٩	٠,٧١٩	٢٤	٠,٧٠٩	٢٩	٠,٧٠٧
٥	٠,٧١٦	١٠	٠,٧١٣	١٥	٠,٧١١	٢٠	٠,٧٢٢	٢٥	٠,٧٠٥	٣٠	٠,٧٠٣

- قيمة معامل الارتباط الجدولية عند درجة حرية (٨٦) ومستوى دلالة (٠.٠٥) =٠.٢١٥

– قيمة معامل الارتباط الجدولية عند درجة حرية (٨٦) ومستوى دلالة (٠.٠١) =٠.٢٨٠

يتضح من جدول (٦) أن درجة كل مفردة مرتبطة ارتباطًا موجبًا مع الدرجة الكلية لمقياس الاحتراق النفسي الأكاديمي عند مستوي دلالة (٠,٠١)، مما يُشير إلى أن هناك اتساقًا داخليًا للمقياس.

٢)الاتساق الداخلي لأبعاد مقياس الاحتراق النفسي الأكاديمي:

للتحقق من اتساق محتوى المقياس ككل وارتباط أبعاده بعضها ببعض قام الباحث بحساب معامل الارتباط بين درجة بُعد والدرجة الكلية لمقياس الاحتراق النفسي الأكاديمي، والنتائج يوضحها جدول (٧).

جدول (٧): معاملات الارتباط بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية لمقياس الاحتراق النفسي الأكاديمي (ن=٨٨)

الأبعاد	الإجهاد الانفعالي	تبلد المشاعر نحو الدراسة	ضعف الإنجاز الشخصي
معامل الارتباط مع الدرجة الكلية للمقياس	٠,٧١٨	٠,٧١٦	٠,٧٠٧

- قيمة معامل الارتباط الجدولية عند درجة حرية (٨٦) ومستوى دلالة (٠.٠٥) =٠.٢١٥
- قيمة معامل الارتباط الجدولية عند درجة حرية (٨٦) ومستوى دلالة (٠.٠١) =٠.٢٨٠

يتضح من جدول (٧) أن قيم معاملات الارتباط دالة عند مستوى (٠,٠١) مما يدل على الاتساق الداخلي لمقياس الاحتراق النفسي الأكاديمي.

الصورة النهائية لمقياس مقياس الاحتراق النفسي الأكاديمي:

تشتمل الصورة النهائية لمقياس مقياس الاحتراق النفسي الأكاديمي على (٣٠) مفردة موزعة على ثلاثة أبعاد كما يلي:

١)الإجهاد الانفعالي: ويتضمن هذا البعد (١٠) مفردات ترتيبها في المقياس كما يلي: ١، ٤، ٧، ١٠، ١٣، ١٦، ١٩، ٢٢، ٢٥، ٢٨.

٢)تبلد المشاعر نحو الدراسة: ويتضمن هذا البعد (١٠) مفردات ترتيبها في المقياس كما يلي:٢، ٥، ٨، ١١، ١٤، ١٧، ٢٠، ٢٣، ٢٦، ٢٩.

٣) ضعف الإنجاز الشخصي: ويتضمن هذا البعد (١٠) مفردات ترتيبها في المقياس كما يلي:٣، ٦، ٩، ١٢، ١٥، ١٨، ٢١، ٢٤، ٢٧، ٣٠، وأقل درجة في المقياس (٣٠) درجة، بينما أقصي درجة في المقياس في صورته النهائية (١٥٠) درجة.

ثانيًا: مقياس توجهات أهداف الإنجاز. إعداد/ الباحث – ملحق (٣):

الهدف من المقياس:

يهدف المقياس إلى قياس توجهات أهداف الإنجاز لدى طلاب كلية التربية بجامعة الإسكندرية.

صياغة مفردات المقياس:

تم بناء مقياس توجهات أهداف الإنجاز وصياغة مفرداته في ضوء ما تيسر للباحث بعد الاطلاع على عدد من الدراسات والمقاييس التي تناولت توجهات أهداف الإنجاز سواء العربية منها أو الأجنبية، والتي منها: مقياس توجهات أهداف الإنجاز. إعداد/ ستوبير، تشايلدز، هايوارد، وفيست Stoeber, Childs, Hayward & Feast (2011)، مقياس توجهات الدافعية نحو التعلم الأكاديمي. إعداد/ جازان Cazan (2015)، ومقياس توجهات أهداف الإنجاز. إعداد/ لين، ولين Lin & Lin (2016)، وبعد الاطلاع على هذه المقاييس تمكن الباحث من صياغة مفردات مقياس توجهات أهداف الإنجاز، والذي يضم (٣٦) مفردة في صورته الأولية موزعة على (٦) أبعاد كما يلي:

١) البعد الأول: توجهات الإقدام القائمة على المهمة: ويحتوي على (٦) مفردة في الصورة الأولية للمقياس، ويتضمن توجه الطالب نحو تنمية كفاءته عن طريق تعلم مهارات جديدة، وتحسين أدائه في ضوء مقارنة أدائه بما تتطلبه المهمة.

٢) البعد الثاني: توجهات الإحجام القائمة على المهمة: ويحتوي على (٦) مفردات في الصورة الأولية للمقياس، ويتضمن توجه الطالب نحو تحقيق الإنجاز؛ لتجنب عدم القدرة على أداء المهمة أو تجنب الفشل في أدائها.

٣) البعد الثالث: توجهات الإقدام القائمة على الذات: ويحتوي على (٦) مفردات في الصورة الأولية للمقياس، ويتضمن توجه الطالب للوصول إلى مستويات أعلى في أداء المهام مقارنة بأدائه السابق.

٤) البعد الرابع: توجهات الإحجام القائمة على الذات: ويحتوي على (٦) مفردات في الصورة الأولية للمقياس، ويتضمن رغبة الطالب في تجنب المهام والمواقف التي تظهر قدراته الضعيفة، أو تجنب الظهور بمظهر أسوأ من أدائه السابق.

٥) البعد الخامس: توجهات الإقدام القائمة على الآخرين: ويحتوي على (٦) مفردات في الصورة الأولية للمقياس، ويتضمن تفضيل الطالب للأحكام المرغوبة عن قدراته، ورغبته في إظهار قدراته بمستوى من الكفاءة والقدرة أعلى من الآخرين.

٦) البعد السادس: توجهات الإحجام القائمة على الآخرين: ويحتوي على (٦) مفردات في الصورة الأولية للمقياس، ويتضمن رغبة الطالب في تجنب الأحكام السلبية من الآخرين، وأداء المهام لتجنب الظهور بمستوى من الأداء يبدو أسوأ من الآخرين.

طريقة تصحيح وتقدير درجات مقياس توجهات أهداف الإنجاز:

تم تصحيح مفردات مقياس توجهات أهداف الإنجاز وفقاً لنظام ليكرت خماسي المستويات (دائمًا، غالبًا، أحيانًا، نادرًا، وأبدًا)، وعند تصحيح المقياس يتم تحويل هذه المستويات إلى درجات (٥، ٤، ٣، ٢، ١) في حالة توجهات أهداف الإنجاز الإقدامية، والدرجات (١، ٢، ٣، ٤، ٥) في حالة توجهات أهداف الإنجاز الإحجامية، وأقل درجة في المقياس في صورته الأولية (٣٦)، بينما أقصى درجة (١٨٠) درجة، وليس للمقياس درجة كلية؛ لأنه يقيس توجهات الطلاب المختلفة نحو إنجاز المهام الأكاديمية.

الخصائص السيكومترية لمقياس توجهات أهداف الإنجاز:

تم تطبيق مقياس توجهات أهداف الإنجاز في صورته الأولية على عينة التحقق من الشروط السيكومترية (٨٨) طالبًا وطالبة من طلاب الفرقة الثانية بكلية التربية بجامعة الإسكندرية، وذلك بهدف حساب: الصدق، الثبات، والاتساق الداخلي، وفيما يلي عرض للنتائج المرتبطة بكل هدف من الأهداف السابقة:

صدق مقياس توجهات أهداف الإنجاز:

قام الباحث بحساب صدق مقياس توجهات أهداف الإنجاز بطريقتي صدق المحكمين وصدق المحك الخارجي، وفيما يلي توضيحًا لكل طريقة:

١)صدق المحكمين:

تم عرض مقياس توجهات أهداف الإنجاز في صورته الأولية على (١٠) محكمين من أعضاء هيئة التدريس ملحق (١)، ومرفق به مقدمة تمهيدية تضمنت توضيحًا لمجال البحث والهدف منه والتعريف الإجرائي لتوجهات أهداف الإنجاز، وتم حساب صدق المحكمين للتحقق من تمثيل مفردات المقياس كما حددها التعريف الإجرائي، وذلك من خلال استخدام معادلة لوش Lawshe لحساب نسبة صدق محتوى العبارة Content Validity Ratio (CVR)، يوضح جدول (٨) عدد مرات الاتفاق وصدق المحكمين بطريقة لوش على كل مفردة من مفردات مقياس توجهات أهداف الإنجاز.

جدول (٨): عدد مرات الاتفاق وصدق المحكمين بطريقة لوش على كل مفردة من مفردات مقياس توجهات أهداف الإنجاز (ن=١٠)

العبارة	عدد مرات الاتفاق	صدق العبارة	العبارة	عدد مرات الاتفاق	صدق العبارة	العبارة	عدد مرات الاتفاق	صدق العبارة	العبارة	عدد مرات الاتفاق	صدق العبارة
١	٩	٠,٨٠	١٠	٩	٠,٨٠	١٩	٩	٠,٨٠	٢٨	٩	٠,٨٠
٢	١٠	١	١١	٩	٠,٨٠	٢٠	٩	٠,٨٠	٢٩	٩	٠,٨٠
٣	١٠	١	١٢	٩	٠,٨٠	٢١	٩	٠,٨٠	٣٠	١٠	١
٤	٩	٠,٨٠	١٣	٩	٠,٨٠	٢٢	٩	٠,٨٠	٣١	٩	٠,٨٠
٥	١٠	١	١٤	٩	٠,٨٠	٢٣	١٠	١	٣٢	١٠	١
٦	١٠	١	١٥	٩	٠,٨٠	٢٤	١٠	١	٣٣	٩	٠,٨٠
٧	٩	٠,٨٠	١٦	١٠	١	٢٥	١٠	١	٣٤	١٠	١
٨	١٠	١	١٧	٩	٠,٨٠	٢٦	٩	٠,٨٠	٣٥	٩	٠,٨٠
٩	٩	٠,٨٠	١٨	١٠	١	٢٧	١٠	١	٣٦	١٠	١

يتضح من جدول (٨) أن نسب صدق المحكمين على عبارات المقياس بطريقة لوش أعلى من القيمة الحرجة التي حددها لوش للصدق والتي تساوي (٠,٦٢)،

وقد قام أن الباحث بإجراء التعديلات التي أوصى بها السادة المحكمين لبعض العبارات من حيث الصياغة اللغوية، وبالتالي يتمتع مقياس توجهات أهداف الإنجاز بدرجة مقبولة من الصدق.

٢)صدق المحك الخارجي:

قام الباحث بحساب الصدق من خلال إيجاد معامل الارتباط مع مقياس دافعية الإنجاز. إعداد/ كمال مصطفى حزين، سيد محمد صبحي، وإيمان فوزي شاهين (٢٠١٤) كمحك خارجي، وقد تم تطبيق المقياسين على عينة التحقق من الشروط السيكومترية لأدوات البحث (٨٨) طالبًا وطالبة، وبلغ معامل صدق المحك (٠,٧١٦) مما يُشير إلى معامل مقبول لصدق المقياس.

ثبات مقياس توجهات أهداف الإنجاز:

تم حساب صدق مقياس توجهات أهداف الإنجاز بطريقتي التجزئة النصفية، وإعادة التطبيق، وفيما يلي توضيحًا لكل طريقة:

١)ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية:

تم حساب معامل الارتباط بين المفردات ذات الأرقام الفردية والزوجية لأبعاد مقياس توجهات أهداف الإنجاز، وثم تم حساب معامل الثبات وتصحيحه باستخدام معادلة سبيرمان وبراون، والنتائج يوضحها جدول (٩).

جدول (٩): معاملات الارتباط ومعاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية لأبعاد مقياس توجهات أهداف الإنجاز (ن= ٨٨)

أبعاد توجهات الإنجاز	توجهات الإقدام القائمة على المهمة	توجهات الإحجام القائمة على المهمة	توجهات الإقدام القائمة على الذات	توجهات الإحجام القائمة على الذات	توجهات الإقدام القائمة على الآخرين	توجهات الإحجام القائمة على الآخرين
معامل الارتباط	٠,٥٥٣	٠,٥٤٢	٠,٥٤٣	٠,٥٤٠	٠,٥٥٨	٠,٥٤٩
معامل الثبات	٠,٧١٢	٠,٧٠٣	٠,٧٠٤	٠,٧٠١	٠,٧١٦	٠,٧٠٩

يتضح من جدول (٩) أن أبعاد مقياس توجهات أهداف الإنجاز تتمتع بدرجة مقبولة من الثبات، وبالتالي الوثوق بما سيسفر عنه تطبيق المقياس من نتائج.

٢)ثبات المقياس بطريقة إعادة التطبيق:

قام الباحث بإعادة تطبيق مقياس توجهات أهداف الإنجاز على نفس عينة التحقق من الشروط السيكومترية (٨٨) طالبًا وطالبة، بعد أسبوعين من التطبيق الأول، ثم قام بحساب معامل الارتباط بطريقة بيرسون Pearson بين درجات الطلاب في التطبيق الأول، ودرجاتهم في التطبيق الثاني، وذلك لكل بُعد من أبعاد المقياس، والنتائج يوضحها جدول (١٠).

جدول (١٠): قيم معاملات الثبات بطريقة إعادة التطبيق لمقياس توجهات أهداف الإنجاز (ن= ٨٨)

أبعاد توجهات الإنجاز	توجهات الإقدام القائمة على المهمة	توجهات الإحجام القائمة على المهمة	توجهات الإقدام القائمة على الذات	توجهات الإحجام القائمة على الذات	توجهات الإقدام القائمة على الآخرين	توجهات الإحجام القائمة على الآخرين
معامل الثبات	٠,٧٤٤	٠,٧٣٥	٠,٧٣٧	٠,٧٣٤	٠,٧٥٢	٠,٧٤٥

يتضح من جدول (١٠) أن أبعاد مقياس توجهات أهداف الإنجاز تتمتع بدرجة مقبولة من الناحية العملية للدلالة على ثبات المقياس.

الاتساق الداخلي لمقياس توجهات أهداف الإنجاز:

تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة ودرجة كل بُعد من أبعاد مقياس توجهات أهداف الإنجاز، والنتائج يوضحها جدول (١١).

جدول (١١): معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة ودرجة كل بعد من أبعاد مقياس توجهات أهداف الإنجاز (ن=٨٨)

الارتباط مع بُعد توجهات الإقدام القائمة على المهمة		الارتباط مع بُعد توجهات الإحجام القائمة على المهمة		الارتباط مع بُعد توجهات الإقدام القائمة على الذات		الارتباط مع بُعد توجهات الإحجام القائمة على الذات		الارتباط مع بُعد توجهات الإقدام القائمة على الآخرين		الارتباط مع بُعد توجهات الإحجام القائمة على الآخرين	
٠,٧٢٥	٠,٧٢٣	٠,٧١٦	٠,٧١٦	٠,٧١٦	٠,٧١٨	٠,٧٢٣	٠,٧٢٨	٠,٧٢٣	٠,٧١٦	٠,٧٢٦	٠,٧١١
٠,٧٣١	٠,٧٢٩	٠,٧٢٢	٠,٧١١	٠,٧٢٣	٠,٧٠٩	٠,٧٢٦	٠,٧٣٢	٠,٧٢٠	٠,٧١٢	٠,٧٢٤	٠,٧٠٩
٠,٧٢٣	٠,٧١٨	٠,٧١٣	٠,٧٢٥	٠,٧٢٩	٠,٧١١	٠,٧١٥	٠,٧٣٦	٠,٧١٤	٠,٧١٩	٠,٧١٧	٠,٧٠١

- قيمة معامل الارتباط الجدولية عند درجة حرية (٨٦) ومستوى دلالة (٠.٠٥) =٠.٢١٥

– قيمة معامل الارتباط الجدولية عند درجة حرية (٨٦) ومستوى دلالة (٠.٠١) =٠.٢٨٠

يتضح من جدول (١١) أن درجة كل مفردة مرتبطة ارتباطًا موجبًا مع درجة كل بُعد من أبعاد توجهات أهداف الإنجاز عند مستوي دلالة (٠,٠١)، مما يشير إلى أن مفردات المقياس متماسكة داخليًا مع أبعادها.

الصورة النهائية لمقياس مقياس توجهات أهداف الإنجاز:

تشتمل الصورة النهائية لمقياس مقياس توجهات أهداف الإنجاز على (٣٦) مفردات موزعة على (٦) أبعاد كما يلي:

١)البعد الأول: توجهات الإقدام القائمة على المهمة: ويتضمن هذا البعد (٦) مفردات ترتيبها في المقياس كما يلي: ١، ٧، ١٣، ١٩، ٢٥، ٣١.

٢)البعد الثاني: توجهات الإحجام القائمة على المهمة: ويتضمن هذا البعد (٦) مفردات ترتيبها في المقياس كما يلي: ٢، ٨، ١٤، ٢٠، ٢٦، ٣٢.

٣)البعد الثالث: توجهات الإقدام القائمة على الذات: ويتضمن هذا البعد (٦) مفردات ترتيبها في المقياس كما يلي: ٣، ٩، ١٥، ٢١، ٢٧، ٣٣.

٤) البعد الرابع: توجهات الإحجام القائمة على الذات: ويتضمن هذا البعد (٦) مفردات ترتيبها في المقياس كما يلي: ٤، ١٠، ١٦، ٢٢، ٢٨، ٣٤.

٥) البعد الخامس: توجهات الإقدام القائمة على الآخرين: ويتضمن هذا البعد (٦) مفردات ترتيبها في المقياس كما يلي: ٥، ١١، ١٧، ٢٣، ٢٩، ٣٥.

٦) البعد السادس: توجهات الإحجام القائمة على الآخرين: ويتضمن هذا البعد (١٦٢) مفردات ترتيبها في المقياس كما يلي: ٦، ١٢، ١٨، ٢٤، ٣٠، ٣٦، وأقل درجة في المقياس (٣٦)، بينما أقصي درجة في المقياس في صورته النهائية (١٨٠) درجة.

ثالثًا: مقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية. إعداد/ الباحث - ملحق (٤):

الهدف من المقياس:

يهدف المقياس إلى قياس استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية لدى طلاب كلية التربية بجامعة الإسكندرية.

صياغة مفردات المقياس:

تم بناء مقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية وصياغة مفرداته في ضوء ما تيسر للباحث بعد الاطلاع على عدد من الدراسات والمقاييس تناولت استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية سواء العربية منها أو الأجنبية، والتي منها: مقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية. إعداد/ صانيدو، وآخرون (2012) .Sanudo, et, al، مقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية. إعداد/ بيريرا، وآخرون (2014) .Pereira, et al، مقياس الضغوط الأكاديمية للدارسين. إعداد/ زينب عبد العليم بدوي (٢٠١٤)، مقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية. إعداد/ تيريسزكو، وآخرون (2015) .Tereszko, et al، وبعد الاطلاع على هذه المقاييس تمكن الباحث من صياغة مفردات مقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية، والذي يضم (٤٢) مفردة في صورته الأولية موزعة على ثلاثة أبعاد كما يلي:

١) **البعد الأول: استراتيجية الاقتراب/ الإقدام:** ويحتوي على (١٤) مفردة في الصورة الأولية للمقياس، وفي هذه الاستراتيجية يحاول الطالب مواجهة الضغوط الأكاديمية بطريقة مباشرة للحد من آثارها السلبية وتخفيفها أو التخلص منها.

٢) **البعد الثاني: استراتيجية تجنب المواجهة:** ويحتوي على (١٤) مفردة في الصورة الأولية للمقياس، وفي هذه الاستراتيجية يحاول الطالب فيها الانسحاب والهروب من مواجهة الضغوط الأكاديمية التي يتعرض لها، وينكر وجودها.

٣) **البعد الثالث: استراتيجية الدعم الاجتماعي:** ويحتوي على (١٤) مفردة في الصورة الأولية للمقياس، وفي هذه الاستراتيجية يستمد الطالب المساعدة والمساندة المعرفية والانفعالية من الآخرين، ليقلل من مستوى الضغوط الواقعة عليه.

طريقة تصحيح وتقدير درجات مقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية:

تم تصحيح مفردات مقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية وفقاً لنظام مقياس ليكرت خماسي المستويات (دائمًا، غالبًا، أحيانًا، نادرًا، وأبدًا)، وعند تصحيح المقياس يتم تحويل هذه المستويات إلى درجات (٥، ٤، ٣، ٢، ١) في المفردات الإيجابية، والدرجات (١، ٢، ٣، ٤، ٥) في المفردات السلبية على الترتيب، وأقل درجة في المقياس في صورته الأولية (٤٢)، بينما أقصى درجة (٢١٠) درجة، وليس للمقياس درجة كلية؛ لأنه يقيس استراتيجيات الطلاب المختلفة لمواجهة للضغوط الأكاديمية.

الخصائص السيكومترية لمقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية:

تم تطبيق مقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية في صورته الأولية على عينة التحقق من الشروط السيكومترية (٨٨) طالبًا وطالبة، وذلك بهدف حساب: الصدق، الثبات، والاتساق الداخلي، وفيما يلي عرض للنتائج المرتبطة بكل هدف من الأهداف السابقة:

صدق مقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية:

تم حساب صدق مقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية بطريقتي صدق المحكمين وصدق المحك الخارجي، وفيما يلي توضيحًا لكل طريقة:

١)صدق المحكمين:

تم عرض مقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية في صورته الأولية على (١٠) محكمين من أعضاء هيئة التدريس ملحق (١) ومرفق به مقدمة

تمهيدية تضمنت توضيحًا لمجال البحث والهدف منه والتعريف الإجرائي لاستراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية ، وتم حساب صدق المحكمين للتحقق من تمثيل مفردات المقياس كما حددها التعريف الإجرائي، وذلك من خلال استخدام معادلة لوش Lawshe لحساب نسبة صدق محتوى العبارة Content Validity Ratio (CVR)، يوضح جدول (١٢) عدد مرات الاتفاق وصدق المحكمين بطريقة لوش على كل مفردة من مفردات مقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية.

جدول (١٢): عدد مرات الاتفاق وصدق المحكمين بطريقة لوش على كل مفردة من مفردات مقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية (ن=١٠)

العبارة	عدد مرات الاتفاق	صدق العبارة	العبارة	عدد مرات الاتفاق	صدق العبارة	العبارة	عدد مرات الاتفاق	صدق العبارة	العبارة	عدد مرات الاتفاق	صدق العبارة
١	٩	٠,٨٠	١٢	٩	٠,٨٠	٢٣	١٠	١	٣٤	٩	٠,٨٠
٢	٩	٠,٨٠	١٣	٩	٠,٨٠	٢٤	٩	٠,٨٠	٣٥	١٠	١
٣	١٠	١	١٤	١٠	١	٢٥	١٠	١	٣٦	٩	٠,٨٠
٤	٩	٠,٨٠	١٥	٩	٠,٨٠	٢٦	١٠	١	٣٧	٩	٠,٨٠
٥	١٠	١	١٦	٩	٠,٨٠	٢٧	٩	٠,٨٠	٣٨	٩	٠,٨٠
٦	٩	٠,٨٠	١٧	١٠	١	٢٨	١٠	١	٣٩	١٠	١
٧	١٠	١	١٨	٩	٠,٨٠	٢٩	٩	٠,٨٠	٤٠	٩	٠,٨٠
٨	١٠	١	١٩	١٠	١	٣٠	٩	٠,٨٠	٤١	٩	٠,٨٠
٩	٩	٠,٨٠	٢٠	١٠	١	٣١	١٠	١	٤٢	٩	٠,٨٠
١٠	١٠	١	٢١	٩	٠,٨٠	٣٢	١٠	١	–	–	-
١١	١٠	١	٢٢	١٠	١	٣٣	٩	٠,٨٠	–	–	-

يتضح من جدول (١٢) أن نسب صدق المحكمين على عبارات المقياس بطريقة لوش أعلى من القيمة الحرجة التي حددها لوش للصدق والتي تساوي (٠,٦٢)، وقد قام أن الباحث بإجراء التعديلات التي أوصى بها السادة المحكمين لبعض العبارات من حيث الصياغة اللغوية، وبالتالي يتمتع مقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية بدرجة مقبولة من الصدق، وبالتالي إمكانية استخدامه في البحث الحالي.

٢)صدق المحك الخارجي:

قام الباحث بحساب الصدق من خلال إيجاد معامل الارتباط مع مقياس الضغوط الأكاديمية للدارسين. إعداد/ زينب عبد العليم بدوي (٢٠١٤) كمحك خارجي، وقد تم تطبيق المقياسين على عينة التحقق من الشروط السيكومترية لأدوات البحث (٨٨) طالبًا وطالبة، وبلغ معامل صدق المحك (٠,٧٢٤) مما يُشير إلى معامل مقبول لصدق مقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية.

ثبات مقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية:

تم حساب صدق مقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية بطريقتي التجزئة النصفية، وإعادة التطبيق، وفيما يلي توضيحًا لكل طريقة:

١)ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية:

تم حساب معامل الارتباط بين العبارات ذات الأرقام الفردية والزوجية لأبعاد مقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية، وثم تم حساب معامل الثبات وتصحيحه باستخدام معادلة سبيرمان وبراون، والنتائج يوضحها جدول (١٣).

جدول (١٣): معاملات الارتباط ومعاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية لأبعاد مقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية (ن= ٨٨)

أبعاد استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية	استراتيجية الاقتراب/ الإقدام	استراتيجية تجنب المواجهة	استراتيجية الدعم الاجتماعي
معامل الارتباط	٠,٥٧٠	٠,٥٥٣	٠,٥٦٤
معامل الثبات	٠,٧٢٦	٠,٧١٢	٠,٧٢١

يتضح من جدول (١٣) أن أبعاد مقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية تتمتع بدرجة مقبولة من الثبات من الناحية العملية، وبالتالي الوثوق بما سيسفر عنه تطبيق المقياس من نتائج.

٢)ثبات المقياس بطريقة إعادة التطبيق:

قام الباحث بإعادة تطبيق مقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية على نفس عينة التحقق من الشروط السيكومترية (٨٨) طالبًا وطالبة، بعد أسبوعين

مـن التطبيـق الأول، ثـم قـام بحسـاب معامـل الارتبـاط بطريقـة بيرسـون Pearson بـين درجـات الطـلاب فـي التطبيـق الأول، ودرجـاتهم فـي التطبيـق الثاني، وذلك لكل بُعد من أبعاد المقياس، والنتائج يوضحها جدول (١٤).

جدول (١٤): قيم معاملات الثبات بطريقة إعادة التطبيق لمقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية (ن= ٨٨)

أبعاد استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية	استراتيجية الاقتراب/ الإقدام	استراتيجية تجنب المواجهة	استراتيجية الدعم الاجتماعي
معامل الثبات	٠,٧٥٦	٠,٧٤٣	٠,٧٥١

يتضـح مـن جـدول (١٤) أن أبعـاد مقيـاس اسـتراتيجيات مواجهـة الضـغوط الأكاديمية تتمتع بدرجة مقبولة من الناحية العملية للدلالة على ثبات المقياس.

الاتساق الداخلي لمقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية:

قام الباحث بحساب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة ودرجة كل بُعد من أبعاد مقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية، والنتائج يوضحها جدول (١٥).

جدول (١٥): معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة ودرجة كل بُعد من أبعاد مقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية (ن=٨٨)

استراتيجية الاقتراب/ الإقدام			استراتيجية تجنب المواجهة			استراتيجية الدعم الاجتماعي			
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	٠,٧٢٣	٨	٠,٧١٦	١	٠,٧٢٠	٨	٠,٧٠٩	١	٠,٧٣١	٨	٠,٧٠٩
٢	٠,٧٢٥	٩	٠,٧١١	٢	٠,٧١٧	٩	٠,٧١٣	٢	٠,٧١١	٩	٠,٧١٤
٣	٠,٧٢١	١٠	٠,٧٠٩	٣	٠,٧١٤	١٠	٠,٧١٢	٣	٠,٧١٢	١٠	٠,٧١٠
٤	٠,٧٢٨	١١	٠,٧١٤	٤	٠,٧١٨	١١	٠,٧٢٦	٤	٠,٧١١	١١	٠,٧٠٧
٥	٠,٧١٩	١٢	٠,٧١٥	٥	٠,٧٢٢	١٢	٠,٧٢٤	٥	٠,٧١٤	١٢	٠,٧١٣
٦	٠,٧١٠	١٣	٠,٧١١	٦	٠,٧٢١	١٣	٠,٧١٨	٦	٠,٧٢٥	١٣	٠,٧١١
٧	٠,٧٠٨	١٤	٠,٧٠٥	٧	٠,٧١٩	١٤	٠,٧٠٣	٧	٠,٧١٦	١٤	٠,٧٠٣

- قيمة معامل الارتباط الجدولية عند درجة حرية (٨٦) ومستوى دلالة (٠.٠٥) =٠.٢١٥

– قيمة معامل الارتباط الجدولية عند درجة حرية (٨٦) ومستوى دلالة (٠.٠١) =٠.٢٨٠

يتضح من جدول (١٥) أن درجة كل مفردة مرتبطة ارتباطًا موجبًا مع درجة كل بُعد من أبعاد استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية عند مستوي دلالة (٠,٠١)، مما يشير إلى أن مفردات المقياس متماسكة داخليًا مع أبعادها.

الصورة النهائية لمقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية:

تشتمل الصورة النهائية لمقياس مقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية على (٤٢) مفردة موزعة على ثلاثة أبعاد كما يلي:

١) البعد الأول: استراتيجية الاقتراب/ الإقدام: ويتضمن هذا البعد (١٤) مفردة ترتيبها في المقياس كما يلي:١، ٤، ٧، ١٠، ١٣، ١٦، ١٩، ٢٢، ٢٥، ٢٨، ٣١، ٣٤، ٣٧، ٤٠.

٢) البعد الثاني: استراتيجية تجنب المواجهة: ويتضمن هذا البعد (١٤) مفردة ترتيبها في المقياس كما يلي: ٢، ٥، ٨، ١١، ١٤، ١٧، ٢٠، ٢٣، ٢٦، ٢٩، ٣٢، ٣٥، ٣٨، ٤١.

٣) البعد الثالث: استراتيجية الدعم الاجتماعي: ويتضمن هذا البعد (١٤) مفردة ترتيبها في المقياس كما يلي:٣، ٦، ٩، ١٢، ١٥، ١٨، ٢١، ٢٤، ٢٧، ٣٠، ٣٣، ٣٦، ٣٩، ٤٢، وأقل درجة في المقياس في صورته النهائية (٤٢) درجة، بينما أقصي درجة في المقياس في صورته النهائية (٢١٠) درجة.

الأساليب الإحصائية المستخدمة لتحليل البيانات:

للتحقق من صحة فروض البحث استخدم الباحث برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية الإصدار الثاني والعشرون SPSS V. 22، وذلك لإجراء المعالجات الإحصائية للبيانات، وتم استخدام أساليب الإحصائية التالية لتحليل البيانات:

١) معامل ارتباط بيرسون Pearson correlation coefficient.

٢) اختبار "ت" للعينات المستقلة Independent sample t-test.

٣) تحليل تباين ثنائي الاتجاه Tow -way ANOVA.

٤)حجم تأثير الفروق باستخدام مربع إيتا Eta Squared، وقد استخدم الباحث محكات كوهن (as cited in Burnham, 2012, p.168) للحكم على حجم الفروق كما يلي:

أ–التأثير الذي يُفسر (٠.٠١) من التباين الكلي يدل على تأثير ضئيل أو منخفض.

ب– التأثير الذي يُفسر (٠.٠٦) من التباين الكلي يدل على تأثير متوسط.

ج–التأثير الذي يُفسر (٠.١٤) أو أكثر من التباين الكلي يدل على تأثير قوي.

نتائج البحث:

نتائج الفرض الأول ومناقشة وتفسيرها:

ينص الفرض الأول على أنه: لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين أبعاد الاحتراق النفسي الأكاديمي ومجموعها الكلي، وأبعاد توجهات أهداف الإنجاز لدى عينة البحث من طلاب كلية التربية بجامعة الإسكندرية.

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب معامل ارتباط بيرسون Pearson بين درجات الطلاب عينة البحث في أبعاد مقياس الاحتراق النفسي الأكاديمي ومجموعها الكلي، وأبعاد مقياس توجهات أهداف الإنجاز، والنتائج يوضحها جدول (١٦).

جدول (١٦): معاملات الارتباط بين أبعاد الاحتراق النفسي الأكاديمي وأبعاد توجهات أهداف الإنجاز (ن=١٨٦)

الاحتراق النفسي الأكاديمي / توجهات أهداف الإنجاز	الإجهاد الانفعالي	تبلد المشاعر نحو الدراسة	ضعف الإنجاز الشخصي	المجموع الكلي
توجهات الإقدام القائمة على المهمة	٠,٥١٩-	٠,٥١١-	٠,٤٢٥-	٠,٤٨٥-
توجهات الإحجام القائمة على المهمة	٠,٣٨١	٠,٣٢٥	٠,٢٤٣	٠,٣١٦
توجهات الإقدام القائمة على الذات	٠,٣٥٣-	٠,٢٦٧-	٠,١٩٨-	٠,٢٧٣-
توجهات الإحجام القائمة على الذات	٠,٣٠١	٠,٢٨٢	٠,١٧٣	٠,٢٥٢
توجهات الإقدام القائمة على الآخرين	٠,٤٢-	٠,٣١٢-	٠,٢٤٧-	٠,٣٢٦-
توجهات الإحجام القائمة على الآخرين	٠,٣٧١	٠,٣٠٥	٠,٢٠٦	٠,٢٩٤
- قيمة معامل الارتباط الجدولية عند درجة حرية (١٨٤) ومستوى دلالة (٠.٠٥) =٠,١٥٨				
- قيمة معامل الارتباط الجدولية عند درجة حرية (١٨٤) ومستوى دلالة (٠.٠١) =٠,٢٠٧				

يتضح من جدول (١٦) ما يلي:

١) وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين أبعاد الاحتراق النفسي الأكاديمي ومجموعها الكلي، وتوجهات أهداف الإنجاز الإقدامية (توجهات الإقدام القائمة على المهمة، والقائمة على الذات، والقائمة على الآخرين).

٢) وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين أبعاد الاحتراق النفسي الأكاديمي ومجموعها الكلي، وتوجهات أهداف الإنجاز الإحجامية (توجهات الإحجام القائمة على المهمة، والقائمة على الذات، والقائمة على الآخرين) ما عدا بُعد ضعف الإنجاز الشخصي، وتوجهات الإحجام القائمة على الذات حيث كانت العلاقة بينهما دالة عند (٠,٠٥).

وتتفق نتيجة هذا الفرض مع الدراسات التي تناولت العلاقة بين الاحتراق النفسي الأكاديمي، وتوجهات أهداف الإنجاز، ومن هذه الدراسات: دراسة زانج، كلاسين، ووانج Zhang, Klassen & Wang (2013)، دراسة لين، ولين Lin & Lin (2016)، ودراسة جي، وصو Ji & Su (2016) حيث توصلت هذه الدراسات إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا بين توجهات أهداف الإنجاز القائمة على المهمة والاحتراق النفسي الأكاديمي، ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين أهداف الإنجاز القائمة على الإحجام عن الذات والآخرين والاحتراق النفسي الأكاديمي.

ويُفسر الباحث نتيجة هذا الفرض بالدور الذي تلعبه توجهات أهداف الإنجاز في إحداث تأثير جوهري في مستوى الاحتراق النفسي الأكاديمي، فالطلاب الذين يتبنون توجهات أهداف المهمة إقدامية تستند إلى متطلبات المهمة ومعايير أدائها أو تستند إلى تطوير الأداء في ضوء الأداء السابق أو تطوير الأداء في ضوء مقارنة الآخرين هم قادرون على توظيف عديد من الاستراتيجيات المعرفية في مختلف سياقات التعلم للوصول إلى القدرة والكفاءة في إتقان المهام الأكاديمية، حيث يركزون على تحسين مهارات تعلمهم،

Doi: 10.12816/0052304

ويحاولون بذل الجهد في أداء المهام ذات القيمة، ويحاولون فهم العلاقات المعقدة التي تنطوي على عمليات المعالجة والفهم العميق، ولديهم مثابرة لمواجهة أعباء الدراسة ومشكلاتها، مما يجنبهم المعاناة من الاحتراق النفسي الأكاديمي.

وفي المقابل، فإن أداء الطلاب للمهام الأكاديمية لتجنب الظهور بمظهر سيئ أمام الذات والآخرين يؤثر سلبيًا على أداء المهام الأكاديمية بإتقان، حيث يركزون فقط على كيفية تجنب الإخفاق أو الفشل دون التركيز على إتقان المهمة ذاتها، ومن ثم فالطلاب الذين يتبنون توجهات أهداف الإنجاز الإحجامية القائمة على المهمة استنادًا إلى الخوف في أدائها أو استنادًا إلى تجنب عدم الكفاءة لا يثابرون في بذل الجهد لإنجاز المهام الأكاديمية، ويركزون على خبراتهم الذاتية في أداء المهام وفقًا لأدائهم السابق ووفقًا لآراء الآخرين، ولا يفضلون أداء المهام الصعبة، ويستخدمون استراتيجيات سطحية لمواجهة مشكلاتهم الأكاديمية، ويؤدون المهام فقط سعيًا لعدم الظهور بمظهر سيئ أمام الذات أو الآخرين، وهذا يؤدى إلى عدم مواجهتهم للتحديات الأكاديمية بفاعلية، كما يؤدى إلى ضعف دافعيتهم للإنجاز، وكلها عوامل تزيد من معاناة هؤلاء الطلاب من الاحتراق النفسي الاكاديمي.

ويتفق ذلك مع ما أشار إليه كل يانفانج، وشانوي Yanfang & Shunwei (2011, p. 931) حيث أن توجهات أهداف الإنجاز لها دورا فعالاً في زيادة أداء الطالب للمهام الأكاديمية أو فشله في أدائها، فالطلاب الذين يتبنون توجهات أهداف إقدامية لإتقان المهام الأكاديمية يستخدمون استراتيجيات تعلم تقود إلى الفهم وينظرون إلى الجهد كوسيلة لتحسين الكفاءة، وفي المقابل، فإن الطلاب الذين لديهم توجهات أهداف إحجامية يميلون لتحسين صورتهم أمام الذات والآخرين، ويتبنون استراتيجيات تعلم غير فعالة تجعلهم عرضة للمعاناة من أعراض الاحتراق النفسي الأكاديمي.

يتضح مما سبق وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين أبعاد الاحتراق النفسي الأكاديمي ومجموعها الكلي، وتوجهات أهداف الإنجاز الإقدامية (توجهات الإقدام القائمة على المهمة، والقائمة على الذات، والقائمة على الآخرين)، بينما وجدت علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين أبعاد الاحتراق النفسي الأكاديمي ومجموعها الكلي، وتوجهات أهداف الإنجاز الإحجامية (توجهات الإحجام القائمة على المهمة، والقائمة على الذات، والقائمة على الآخرين) ما عدا بعد ضعف الإنجاز الشخصي، وتوجهات الإحجام القائمة على الذات حيث كانت العلاقة بينهما دالة عند (٠,٠٥)، ومن ثم فقد تم رفض الفرض الأول.

نتائج الفرض الثاني ومناقشتها وتفسيرها:

ينص الفرض الثاني على أنه: لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين أبعاد الاحتراق النفسي الأكاديمي ومجموعها الكلي، وأبعاد استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية لدى عينة البحث من طلاب كلية التربية بجامعة الإسكندرية.

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب معامل ارتباط بيرسون Pearson بين درجات الطلاب عينة البحث في أبعاد مقياس الاحتراق النفسي الأكاديمي ومجموعها الكلي، وأبعاد استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية، والنتائج يوضحها جدول (١٧).

جدول (١٧): معاملات الارتباط بين أبعاد الاحتراق النفسي الأكاديمي وأبعاد استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية (ن=١٨٦)

الاحتراق النفسي الأكاديمي / استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية	الإجهاد الانفعالي	تبلد المشاعر نحو الدراسة	ضعف الإنجاز الشخصي	المجموع الكلي
استراتيجية الاقتراب/ الإقدام	٠,٥١٥-	٠,٣٨٠-	٠,٣٦٥-	٠,٤٢٠-
استراتيجية تجنب المواجهة	٠,٥٥٢	٠,٣٠٨	٠,٢٦٨	٠,٣٧٦
استراتيجية الدعم الاجتماعي	٠,٢٥٠-	٠,٢١١-	٠,٢١٤-	٠,٢٢٥-
- قيمة معامل الارتباط الجدولية عند درجة حرية (١٨٤) ومستوى دلالة (٠.٠٥) =٠.١٥٨				
- قيمة معامل الارتباط الجدولية عند درجة حرية (١٨٤) ومستوى دلالة (٠.٠١) =٠.٢٠٧				

يتضح من جدول (١٧) ما يلي:

١) وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين جميع أبعاد الاحتراق النفسي الأكاديمي ومجموعها الكلي، وكل من استراتيجية الاقتراب/ الإقدام، واستراتيجية الدعم الاجتماعي.

٢) وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين جميع أبعاد الاحتراق النفسي الأكاديمي ومجموعها الكلي، واستراتيجية تجنب المواجهة.

وتتفق نتيجة هذا الفرض مع الدراسات التي تناولت العلاقة بين الاحتراق النفسي الأكاديمي وبعض المتغيرات المرتبطة بالضغوط الأكاديمية لدى طلاب الجامعة، ومن هذه الدراسات: دراسة لين، وهيوانج (2013) Lin & Huang، ودراسة كيم، وجانج (2016) Kim & Jang حيث توصلت نتائج هذه الدراسات إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين الضغوط الأكاديمية والاحتراق النفسي الأكاديمي.

كما تتفق نتيجة هذا الفرض مع الدراسات التي تناولت العلاقة بين الاحتراق النفسي الأكاديمي واستراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية، ومن هذه الدراسات: ومن هذه الدراسات: صانيدو، وآخرون (2012) .Sanudo, et, al، دراسة بيريرا، وآخرون (2014) .Pereira, et al، دراسة تيريسزكو، وآخرون

Tereszko, et al. (2015) حيث توصلت نتائج هذه الدراسات إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا بين استراتيجية الإقدام على المواجهة واستراتيجية الدعم الاجتماعي، والاحتراق النفسي الأكاديمي، كما توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين استراتيجية تجنب المواجهة والاحتراق النفسي الأكاديمي.

ويُفسر الباحث نتيجة هذا الفرض بالدور الذي تلعبه استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية في التأثير الجوهري على معاناة الطلاب من الاحتراق النفسي الأكاديمي، فالطلاب الذين يتميزون بالقدرة على توظيف استراتيجية الاقتراب/ الإقدام لمواجهة الضغوط الأكاديمية قادرون على تطوير طريقة تفكيرهم في التعامل مع مواجهة المواقف والضغوط الأكاديمية من خلال بذل محاولات نشطة ومباشرة لمعالجة هذه المشكلات والصعوبات التي قد تعترضهم أثناء الدراسة، وبالتالي يجنبون أنفسهم من المعاناة من أعراض الاحتراق النفسي الأكاديمي، كما أن الطلاب الذين يطلبون المساعدة والدعم المعرفي من الأساتذة، والدعم العاطفي من الوالدين والأخرين، ربما يخفف ذلك عنهم المعاناة من الإجهاد الانفعالي، ويجعلهم أكثر بعدًا عن اللامبالاة نحو الدراسة.

ويتفق ذلك مع ما أوضحه كيريكانات، وسوير Kirikkanat & Soyer (2016, p.28) حيث أشار إلى أن الطلاب الذين لديهم القدرة على استخدام استراتيجيات فعالة لمواجهة مشكلاتهم الأكاديمية، وأداء المهام دون تأخير، وتحمل الصعوبات التي ربما تواجههم في أثناء تأدية المهام الأكاديمية، قد لا يشعرون بالمعاناة من الضغوط المولدة للاحتراق النفسي الأكاديمي.

وفي المقابل، فالطلاب الذين يفضلون استراتيجية تجنب المواجهة يميلون إلى الانسحاب من المواقف الضاغطة عند مواجهة المشكلات الأكاديمية، ولا يسعون إلى التخلص من مصادر الضغوط، ولا يطورن طريقة تفكيرهم في التعامل مع الضغوط الأكاديمية التي تواجههم، وبالتالي يشعرون بالإجهاد

الانفعالي، فضلاً عما يعكسه سلوك اللامبالاة لدى الطلاب إزاء المتطلبات العديدة الأساتذة، وتأخير أداء المهام والواجبات مما يشعرهم لإخفاق، وضعف الإنجاز الشخصي، وبالتالي يكون ذلك مداعاة لمعاناتهم من الاحتراق النفسي الأكاديمي.

ويتفق ذلك مع ما أوضحه لورانس، اشفورد، ودنت Lawrence, Ashford & Dent (2006, p. 274) حيث إن الطلاب الذين يستخدمون استراتيجية تجنب المواجهة عندما يشعرون بأعباء الدراسة، يعجزون عن تحمل مسؤولية أداء المهام المطلوب إنجازها، وبالتالي تتولد لديهم مشاعر الاحتراق النفسي الأكاديمي بصورة أكثر من غيرهم.

يتضح مما سبق وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين جميع أبعاد الاحتراق النفسي الأكاديمي ومجموعها الكلي، وكل من استراتيجية الاقتراب/ الإقدام، واستراتيجية الدعم الاجتماعي، ووجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين جميع أبعاد الاحتراق النفسي الأكاديمي ومجموعها الكلي، واستراتيجية تجنب المواجهة، ومن ثم فقد تم رفض الفرض الثاني.

نتائج الفرض الثالث ومناقشتها وتفسيرها:

ينص الفرض الثالث على أنه: لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات الطلاب عينة البحث مرتفعي ومنخفضي الاحتراق النفسي الأكاديمي في أبعاد توجهات أهداف الإنجاز.

ولاختبار هذا الفرض قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ثم قام بإجراء اختبار "ت" لحساب الفروق بين متوسطي درجات الطلاب مرتفعي ومنخفضي الاحتراق النفسي الأكاديمي في أبعاد توجهات أهداف الإنجاز، وقد تم تصنيف الطلاب منخفضي ومرتفعي الاحتراق النفسي الأكاديمي بعد حساب قيمة الإرباعي الأدنى (٤١) درجة، وقيمة الإرباعي

الأعلى (١١٠) درجة في مقياس الاحتراق النفسي الأكاديمي، ثم قام الباحث بحساب الفروق بين المجموعتين باستخدام اختبار "ت"، وحساب حجم الفروق باستخدام مربع إيتا، والنتائج يوضحها جدول (١٨).

جدول (١٨): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم "ت"، وحجم الفروق بين درجات الطلاب مرتفعي ومنخفضي الاحتراق النفسي الأكاديمي في أبعاد توجهات أهداف الإنجاز (ن=١١٠)

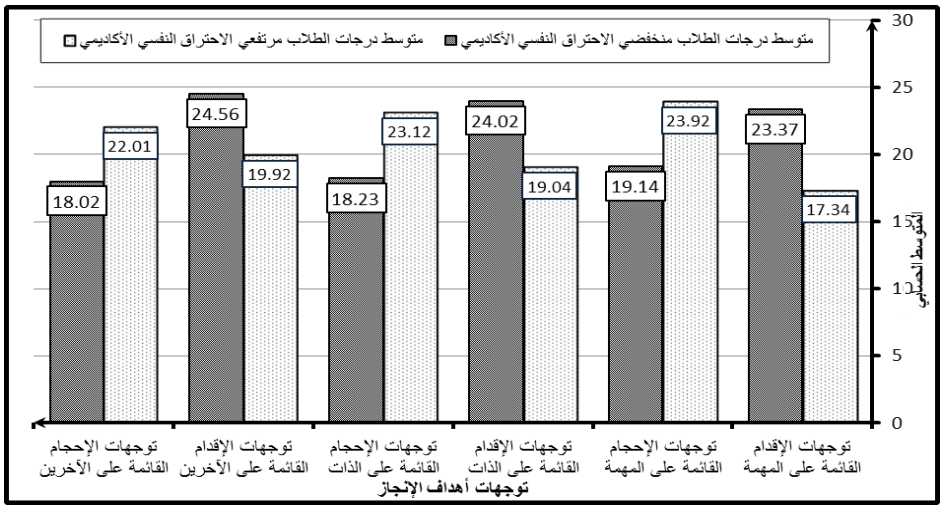
م	توجهات أهداف الإنجاز	الطلاب مرتفعي الاحتراق النفسي الأكاديمي (ن=٥٨)		الطلاب منخفضي الاحتراق النفسي الأكاديمي (ن=٥٢)		"ت"		حجم الفروق	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة	الدلالة	القيمة	الدلالة
١	توجهات الإقدام القائمة على المهمة	١٧,٣٤	٤,١٩	٢٣,٣٧	٤,٤٣	٧,٣١	٠,٠١	٠,٣٣	قوى
٢	توجهات الإحجام القائمة على المهمة	٢٣,٩٢	٤,٢٥	١٩,١٤	٣,٧٨	٦,٢٤	٠,٠١	٠,٢٦	قوى
٣	توجهات الإقدام القائمة على الذات	١٩,٠٤	٤,١١	٢٤,٠٢	٤,٥١	٦,٠٣	٠,٠١	٠,٢٥	قوى
٤	توجهات الإحجام القائمة على الذات	٢٣,١٢	٤,٩٢	١٨,٢٣	٤,٤٧	٥,٤٣	٠,٠١	٠,٢١	قوى
٥	توجهات الإقدام القائمة على الآخرين	١٩,٩٢	٤,٣٩	٢٤,٥٦	٤,٦٨	٥,٣٦	٠,٠١	٠,٢٠	قوى
٦	توجهات الإحجام القائمة على الآخرين	٢٢,٠١	٤,٣٣	١٨,٠٢	٤,١٢	٤,٩٣	٠,٠١	٠,١٨	قوى

– قيمة "ت" الجدولية عند درجات حرية (١٠٨) ومستوى دلالة (٠.٠٥) = ١.٩٨

– قيمة "ت" الجدولية عند درجات حرية (١٠٨) ومستوى دلالة (٠.٠١) = ٢.٥٨

يتضح من جدول (١٨) أن جميع قيم "ت" المحسوبة أكبر من قيم "ت" الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠١) مما يشير إلى وجود فروق بين الطلاب مرتفعي ومنخفضي الاحتراق النفسي الأكاديمي، وهذه الفروق لصالح الطلاب منخفضي الاحتراق النفسي الأكاديمي في أبعاد توجهات الإقدام القائمة على المهمة، القائمة على الذات، والقائمة على الآخرين، ولصالح الطلاب مرتفعي الاحتراق النفسي الأكاديمي في أبعاد توجهات الإحجام القائمة على المهمة،

القائمة على الذات، والقائمة على الآخرين، كما يتضح أن قيم حجم الفروق باستخدام إيتا الجزئية تراوحت بين (٠,١٨-٠,٣٣)، وهي ذات تأثير قوي للفروق في أبعاد توجهات أهداف الإنجازعند مقارنتها بمحكات الحكم علي قيم إيتا، ويوضح شكل (١) الأعمدة البيانية لمتوسطي درجات الطلاب مرتفعي ومنخفضي الاحتراق النفسي الأكاديمي في أبعاد مقياس توجهات أهداف الإنجاز.



شكل (١): الأعمدة البيانية لمتوسطي درجات الطلاب مرتفعي ومنخفضي الاحتراق النفسي الأكاديمي في أبعاد مقياس توجهات أهداف الإنجاز.

ولم يجد الباحث دراسات – في حدود اطلاعه – تناولت الفروق في توجهات أهداف الإنجاز بين الطلاب مرتفعي ومنخفضي الاحتراق النفسي الأكاديمي، ولكن تتفق نتيجة هذا الفرض مع نتائج دراسة جي، وصو Ji & Su (2016)، والتي توصلت إلى أن الطلاب ذوي توجهات الأهداف نحو الإتقان أقل عرضة للمعاناة من الاحتراق النفسي الأكاديمي.

ويُفسر الباحث نتائج هذا الفرض من خلال أن تبني الطلاب لتوجهات إقدام نحو أداء المهام الأكاديمية، وتحسين أدائهم في ضوء نتائج أدائهم السابق أو الإقدام علي تحسين أدائهم مقارنة بأداء الآخرين يدفعهم إلى الاهتمام بكيفية أداء المهام وصولاً لإتقان التعلم، وهذا من شأنه أن يجعلهم مثابرين أداء المهام

بكل جهد، ومستخدمين لاستراتيجيات معرفية تمكنهم من ذلك، وبالتالي لا يشعرون بالاحتراق النفسي الأكاديمي، وفي المقابل، فإن تبني الطلاب توجهات إحجام قائمة على المهمة، أو أداء المهام لتجنب الظهور بمظهر سيئ أمام الذات، والاهتمام بإظهار القدرة والكفاءة كمدعاة للفخر أمام الآخرين يؤثر بشكل سلبي على اهتمامهم بأداء المهام الأكاديمية، وبالتالي تراكمها، مما يشعرهم بالمعاناة من الاحتراق النفسي الأكاديمي.

ويتفق ذلك مع أشارت إليه نتائج دراسة ليان، صن، جي، لي، وبنج Lian, Sun, Ji, Li & Peng (2014)، والتي توصلت إلى أن تقييمات الطلاب الذاتية، وأهداف الإحجام الموجهة نحو المهمة أو الذات أو الأخرين ترتبط بشكل كبير بالاحتراق النفسي الأكاديمي.

ويتضح مما سبق وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة إحصائية (٠,٠١) بين متوسطي درجات الطلاب مرتفعي ومنخفضي الاحتراق النفسي الأكاديمي، وهذه الفروق لصالح الطلاب منخفضي الاحتراق النفسي الأكاديمي في أبعاد توجهات الإقدام القائمة على المهمة، توجهات الإقدام القائمة على الذات، وتوجهات الإقدام القائمة على الآخرين، ولصالح الطلاب مرتفعي الاحتراق النفسي الأكاديمي في توجهات الإحجام القائمة على المهمة، توجهات الإحجام القائمة على الذات، وتوجهات الإحجام القائمة على الآخرين، ومن ثم فقد تم رفض الفرض الثالث.

نتائج الفرض الرابع ومناقشتها وتفسيرها:

ينص الفرض الرابع على أنه: لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات الطلاب عينة البحث مرتفعي ومنخفضي الاحتراق النفسي الأكاديمي في أبعاد استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية.

ولاختبار هذا الفرض قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ثم قام بإجراء اختبار "ت" لحساب الفروق بين متوسطي درجات

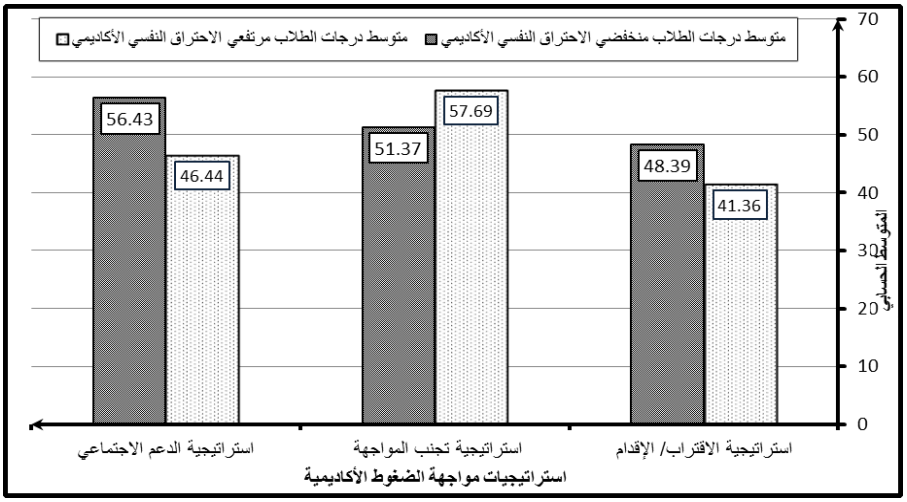
الطلاب مرتفعي ومنخفضي الاحتراق النفسي الأكاديمي في أبعاد استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية، وقد تم تصنيف الطلاب منخفضي ومرتفعي الاحتراق النفسي الأكاديمي بعد حساب قيمة الإرباعي الأدنى (٤١) درجة، وقيمة الإرباعي الأعلى (١١٠) درجة في مقياس الاحتراق النفسي الأكاديمي، ثم قام الباحث بحساب الفروق بين المجموعتين باستخدام اختبار "ت"، وحساب حجم الفروق باستخدام مربع إيتا، والنتائج يوضحها جدول (١٩).

جدول (١٩): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم "ت"، وحجم الفروق بين درجات الطلاب مرتفعي ومنخفضي الاحتراق النفسي الأكاديمي في استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية (ن=١١٠)

م	استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية	الطلاب مرتفعي الاحتراق النفسي الأكاديمي (ن=٥٨)		الطلاب منخفضي الاحتراق النفسي الأكاديمي (ن=٥٢)		"ت"		حجم الفروق	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة	الدلالة	القيمة	الدلالة
١	استراتيجية الاقتراب/ الإقدام	٤١,٣٦	٦,٣١	٤٨,٣٩	٨,١٥	٥,٠٩	٠,٠١	٠,١٩	قوى
٢	استراتيجية تجنب المواجهة	٥٧,٦٩	٨,٠٢	٥١,٣٧	٦,٢٤	٤,٥٨	٠,٠١	٠,١٦	قوى
٣	استراتيجية الدعم الاجتماعي	٤٦,٤٤	١٠,٩٢	٥٦,٤٣	١٢,٧٣	٤,٤٣	٠,٠١	٠,١٥	قوى
– قيمة "ت" الجدولية عند درجات حرية (١٠٨) ومستوى دلالة (٠.٠٥) = ١,٩٨ – قيمة "ت" الجدولية عند درجات حرية (١٠٨) ومستوى دلالة (٠.٠١) = ٢,٥٨									

يتضح من جدول (١٩) أن قيم "ت" المحسوبة أكبر من قيم "ت" الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠١) لجميع أبعاد استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية، وهذه الفروق لصالح الطلاب منخفضي الاحتراق النفسي الأكاديمي في استراتيجية الاقتراب/ الإقدام، واستراتيجية الدعم الاجتماعي، ولصالح الطلاب مرتفعي الاحتراق النفسي الأكاديمي في استراتيجية تجنب المواجهة، كما يتضح أن قيم حجم الفروق باستخدام إيتا تراوحت بين (٠,١٥-٠,١٩)، وهي ذات تأثير قوي للفروق عند مقارنتها بمحكات الحكم علي قيم إيتا، ويوضح شكل (٢)

الأعمدة البيانية لمتوسطي درجات الطلاب مرتفعي ومنخفضي الاحتراق النفسي الأكاديمي في أبعاد مقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية.



شكل (٢) الأعمدة البيانية لمتوسطي درجات الطلاب مرتفعي ومنخفضي الاحتراق النفسي الأكاديمي في أبعاد مقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية.

ولم يجد الباحث دراسات – في حدود اطلاعه – تناولت الفروق في استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية بين الطلاب مرتفعي ومنخفضي الاحتراق النفسي الأكاديمي، ولكن تتفق نتيجة هذا الفرض مع نتائج دراسة سالانوفا، تشوفيلي، ومارتينيز، وبريسو Salanova, Schaufeli, Martinez & Breso (2010)، والتي أشارت إلى أن الطلاب الأكثر معاناة من الاحتراق النفسي الأكاديمي هم الأكثر تعرضًا لمجموعة من العقبات النفسية الناتجة عن زيادة الضغوط الأكاديمية، وانخفاض الدعم الاجتماعي، وضعف استراتيجيات المواجهة الفعالة للضغوط الأكاديمية.

ويُفسر الباحث ارتفاع درجات الطلاب في استراتيجية الاقتراب / الإقدام واستراتيجية الدعم الاجتماعي لدى الطلاب منخفضي الاحتراق النفسي الأكاديمي من خلال الدور الذي تلعبه هاتين الاستراتيجيتين في التعامل مع مصادر الضغوط بفعالية حيث تعملان على تحقيق استقرار الطالب وتوافقه

النفسي والأكاديمي، وبالتالي لا يشعر بالمعاناة من الاحتراق النفسي الأكاديمي من خلال التصدي للأحداث والمواقف الضاغطة، والتعامل معها بشكل مباشر.

ويتفق ذلك مع ما أوضحه باموهير، وآخرون Bamuhair et al. (2015, p.2) حيث أشاروا إلى أن توظيف الطالب للاستراتيجيات الفعالة في مواجهة الضغوط الأكاديمية، يدفعه إلى التغلب على أعراض الاحتراق النفسي الأكاديمي بصورة فعالة.

ويُفسر الباحث ارتفاع درجات الطلاب في استراتيجية التجنب لدى الطلاب مرتفعي الاحتراق النفسي الأكاديمي من خلال أن التجنب والانسحاب من مواجهة المواقف الضاغطة يشعر الطالب باللامبالاة نحو الدراسة، وإظهار عدم الاهتمام تجاه القضايا الأكاديمية، وعدم الحضور في الفصول الدراسية بشكل منتظم، والعزوف عن مزاولة الأنشطة الأكاديمية، وبالتالي يزداد شعوره بالإجهاد الانفعالي الناتج عن كثرة المهام الأكاديمية وتراكمها.

ويتفق ذلك مع ما أوضحه كل من أدلاف، ديمرس، وجليكسمان Adlaf, Demers & Gliksman (2005, p.42) حيث أشاروا إلى أن الطلاب الذين يُعانون من مستويات مرتفعة من الضغوط الأكاديمية بسبب أعباء الدراسة والامتحانات هم أكثر عرضة للمعاناة من الاحتراق النفسي الأكاديمي.

يتضح مما سبق وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة إحصائية (٠.٠١) بين متوسطي درجات الطلاب مرتفعي ومنخفضي الاحتراق النفسي الأكاديمي، وهذه الفروق لصالح الطلاب منخفضي الاحتراق النفسي الأكاديمي في استراتيجية الاقتراب/ الإقدام، واستراتيجية الدعم الاجتماعي، ولصالح الطلاب مرتفعي الاحتراق النفسي الأكاديمي في استراتيجية تجنب المواجهة، ومن ثم فقد تم رفض الفرض الرابع.

نتائج الفرض الخامس ومناقشتها وتفسيرها:

ينص الفرض الخامس على أنه: لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات الطلاب عينة البحث في أبعاد الاحتراق النفسي الأكاديمي ومجموعها الكلي تبعًا لاختلاف النوع، والتخصص والتفاعل بينهما.

ولاختبار هذا الفرض قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد مقياس الاحتراق النفسي الأكاديمي ومجموعها الكلي، ثم قام بإجراء تحليل تباين لأبعاد المقياس تبعًا لمتغيري النوع، والتخصص والتفاعل بينهما، والنتائج يوضحها جدول (٢٠)، وجدول (٢١).

جدول (٢٠): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد مقياس الاحتراق النفسي الأكاديمي تبعًا لمتغيري النوع والتخصص (ن=١٨٦)

م	البُعد	ذكور (ن=٦١)						إناث (ن=١٢٥)					
		علمي(ن=٣١)		أدبي(ن=٣٠)		مجموع ذكور		علمي(ن=٤٣)		أدبي(ن=٨٢)		مجموع إناث	
		متوسط حسابي	انحراف معياري	متوسط حسابي	انحراف معياري	متوسط حسابي	انحراف معياري	متوسط حسابي	انحراف معياري	متوسط حسابي	انحراف معياري	متوسط حسابي	انحراف معياري
١	الإجهاد الانفعالي	٣٧,٠٦	١,٩٣	٣٣,٩٠	٢,٠٤	٣٥,٥١	٢,٥٣	٤٦,٨١	٣,٩٠	٤٢,٩٩	٢,٣٢	٤٤,٣٠	٣,٤٦
٢	تبلد المشاعر نحو الدراسة	٣٧,٤٥	٢,٥٨٠	٤٥,٦٧	٢,٢١٨	٤١,٤٩	٤,٧٨١	٣٣,٨١	٤,٣٥٥	٤٢,٦١	٢,٠٨٩	٣٩,٥٨	٥,١٨٤
٣	ضعف الإنجاز الشخصي	٤٣,٣٢	٢,٣١	٣٢,٧٧	١,٩٦	٣٨,١٣	٥,٧٣	٤٦,٠١	٢,١٠	٣٦,٧٢	٢,٠٩	٣٩,٩١	٤,٨٩
المجموع الكلي		١١٧,٨٤	٣,٥٦	١١٢,٣٣	٤,١٧	١١٥,١	٤,٧٤	١٢٦,٦٣	٥,٧٥	١٢٢,٣٢	٣,٦٩٨	١٢٣,٨	٤,٩٣

جدول (٢١): نتائج تحليل التباين (٢ × ٢) لأبعاد مقياس الاحتراق النفسي الأكاديمي تبعًا لمتغيري النوع والتخصص والتفاعل بينهما (ن=١٨٦)

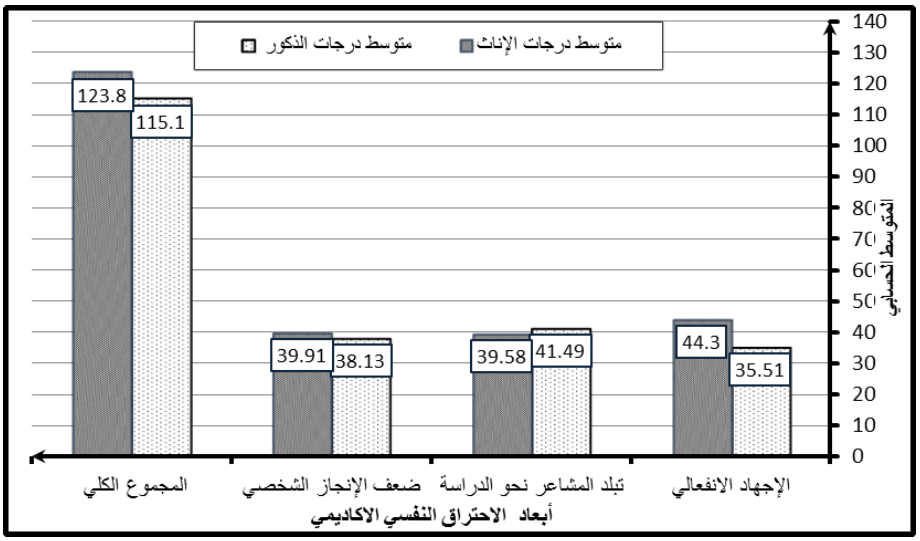
م	البُعد	المتغير	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	"ف"		حجم الفروق	
						القيمة	الدلالة	القيمة	الدلالة
١	الإجهاد الانفعالي	النوع	٣٥١١,٨١	١	٣٥١١,٨١	٤٨٨,٦٢	٠,٠١	٠,٧٣	قوي
		التخصص	٤٨٣,٦٥	١	٤٨٣,٦٥	٦٧,٢٩	٠,٠١	٠,٢٧	قوي
		النوع × التخصص	٤,٣٣	١	٤,٣٣	٠,٦٠	غير دالة	--	--
		الخطأ	١٣٠٨,٠٧	١٨٢	٧,١٩	--	--	--	--
		المجموع	٥٣٠٧,٨٧	١٨٥	--	--	--	--	--
٢	تبلد المشاعر نحو الدراسة	النوع	٤٤٣,٥٥	١	٤٤٣,٥٥	٥٤,٠٩	٠,٠١	٠,٢٣	قوي
		التخصص	٢٨٦٣,٨٤	١	٢٨٦٣,٨٤	٣٤٩,٢٦	٠,٠١	٠,٦٦	قوي
		النوع × التخصص	٣,٣٤	١	٣,٣٤	٠,٤١	غير دالة	--	--
		الخطأ	١٤٩٢,٣٧	١٨٢	٨,٢٠	--	--	--	--
		المجموع	٤٨٠٣,١٠	١٨٥	--	--	--	--	--
٣	ضعف الإنجاز الشخصي	النوع	٤٣٥,٠٧	١	٤٣٥,٠٧	٩٧,٤٣	٠,٠١	٠,٣٥	قوي
		التخصص	٣٨٩٤,٢٤	١	٣٨٩٤,٢٤	٨٧٢,١١	٠,٠١	٠,٨٣	قوي
		النوع × التخصص	١٦,١٠	١	١٦,١٠	٣,٦١	غير دالة	--	--
		الخطأ	٨١٢,٦٩	١٨٢	٤,٤٧	--	--	--	--
		المجموع	٥١٥٨,١٠	١٨٥	--	--	--	--	--
	المجموع الكلي	النوع	٣٤٨٧,٨٨	١	٣٤٨٧,٨٨	١٨٧,٨٨	٠,٠١	٠,٥١	قوي
		التخصص	٩٥٣,٦٤	١	٩٥٣,٦٤	٥١,٣٧	٠,٠١	٠,٢٢	قوي
		النوع × التخصص	١٤,١٢	١	١٤,١٢	٠,٧٦	غير دالة	--	--
		الخطأ	٣٣٧٨,٦٦	١٨٢	١٨,٥٦	--	--	--	--
		المجموع	٧٨٣٤,٣٠	١٨٥	--	--	--	--	--

- قيمة "ف" الجدولية عند درجات حرية (١، ١٨٢)، ومستوى دلالة (٠.٠٥) =٣.٩١
- قيمة "ف" الجدولية عند درجات حرية (١، ١٨٢)، ومستوى دلالة (٠.٠٥) =٦.٧٣

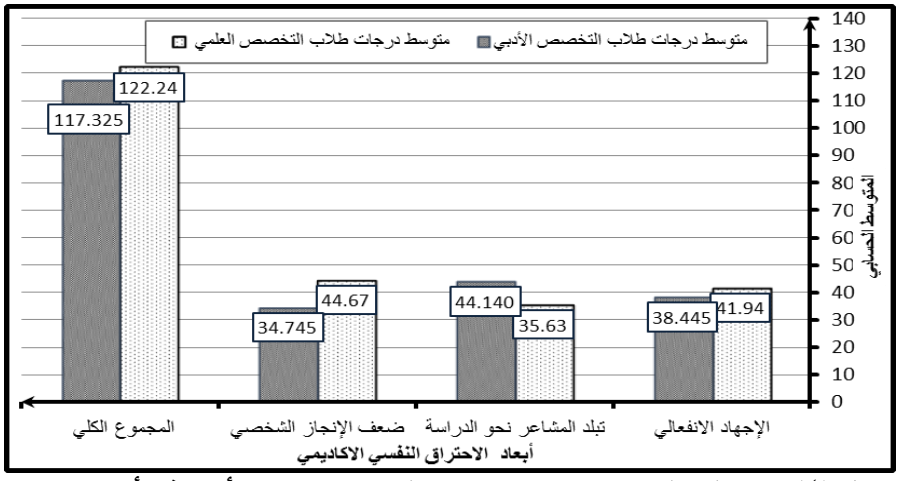
يتضح من جدول (٢١) وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١) في بُعد الإجهاد الانفعالي وبُعد ضعف الإنجاز الشخصي، والمجموع الكلي لأبعاد الاحتراق النفسي الأكاديمي تبعًا لاختلاف النوع، ولصالح الإناث، وتبعًا لاختلاف التخصص، ولصالح طلاب التخصص العلمي، ووجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) في بُعد تبلد المشاعر نحو الدراسة تبعًا

لاختلاف النوع ولصالح الذكور، وتبعًا لاختلاف التخصص، ولصالح طلاب التخصص الأدبي، ولم تظهر فروق للتفاعل بين النوع والتخصص في جميع أبعاد الاحتراق النفسي الأكاديمي ومجموعها الكلي.

كما يتضح من جدول (٢١) أن قيم حجم الفروق باستخدام إيتا الجزئية تراوحت بين (٠,٢٢-٠,٨٣)، وهي ذات تأثير قوي للفروق في الاحتراق النفسي الأكاديمي وفقًا لمتغيري النوع والتخصص عند مقارنتها بمحكات الحكم علي قيم إيتا، ويوضح شكل (٣) متوسطي درجات الذكور والإناث في أبعاد مقياس الاحتراق النفسي الأكاديمي، كما يوضح شكل (٤) متوسطي طلاب التخصص العلمي وطلاب التخصص الأدبي في أبعاد مقياس الاحتراق النفسي الأكاديمي ومجموعها الكلي.



شكل (٣) متوسطي درجات الذكور والإناث في أبعاد مقياس الاحتراق النفسي الأكاديمي ومجموعها الكلي



شكل (٤) متوسطي طلاب التخصص العلمي وطلاب التخصص الأدبي في أبعاد مقياس الاحتراق النفسي الأكاديمي ومجموعها الكلي

وبالنسبة لمتغير النوع، وتأثيره في الاحتراق النفسي الأكاديمي تتفق نتائج هذا الفرض جزئيًا مع نتائج دراسة أسمى عبد الحافظ الجعافرة، أحمد محمد بدح، بلال عادل الخطيب، وعمر محمد الخرابشة (٢٠١٣) والتي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائيًا في الاحتراق النفسي وفقًا لمتغير النوع، ولصالح الذكور في بعدي الإجهاد الانفعالي وتبلد المشاعر، ولصالح الإناث في بعد نقص الشعور بالإنجاز، بينما تختلف نتيجة هذا الفرض جزئيًا مع نتائج دراسة عبده سيف الهنداوي (٢٠٠٣) والتي توصلت إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في أبعاد الاحتراق النفسي الأكاديمي ماعدا بعد الإجهاد الانفعالي.

وبالنسبة لمتغير التخصص وتأثيره في الاحتراق النفسي الأكاديمي تختلف نتائج هذا الفرض مع نتائج دراسة أسمى عبد الحافظ الجعافرة، أحمد محمد بدح، بلال عادل الخطيب، وعمر محمد الخرابشة (٢٠١٣) والتي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في أبعاد الاحتراق النفسي تبعاً لمتغير التخصص الأكاديمي.

ويُفسر الباحث وجود فروق في الاحتراق النفسي الأكاديمي وفقًا لاختلاف النوع، ولصالح الإناث في بُعد الإجهاد الانفعالي وبُعد ضعف الإنجاز الشخصي، والمجموع الكلي لأبعاد الاحتراق النفسي الأكاديمي وفي بُعد تبلد المشاعر نحو الدراسة لصالح الذكور، إلى طبيعة الإناث الأكثر عاطفية والأكثر شعورًا

بالإجهاد الانفعالي وضعف الكفاءة الشخصية ولا سيما عند زيادة أعباء الدراسة وكثرة متطلباتها، بعكس الذكور الذين يفضلون اللامبالاة والتخلي بسهولة عن أهداف الدراسة.

بينما يُفسر الباحث وجود فروق في الاحتراق النفسي الأكاديمي وفقًا لاختلاف للتخصص ولصالح طلاب التخصص العلمي في بُعد الإجهاد الانفعالي وبُعد ضعف الإنجاز الشخصي، والمجموع الكلي لأبعاد الاحتراق النفسي الأكاديمي، ولصالح طلاب التخصص الأدبي في بُعد تبلد المشاعر نحو الدراسة في ضوء أن متطلبات الدراسة في التخصص العلمي تختلف عن متطلبات الدراسة في التخصص الأدبي، حيث تتطلب الدراسة في الأقسام العلمية حضور المحاضرات بانتظام، وأداء المهام الدراسية في أوقاتها المحددة، بالإضافة إلى كثرة الدروس العملية والتطبيقات العلمية، والاختبارات الدورية، مما يجعل أعباء الدراسة في التخصص العلمي أكبر من مثيلتها في التخصص الأدبي؛ الأمر الذي قد يُشعر طلاب التخصص الأدبي باللامبالاة نحو الدراسة، ولاسيما في ظل المحاضرات الروتينية، وقلة الأنشطة العملية، واستراتيجيات التعليم التي تركز على الاستقبال السلبي من قبل الطلاب.

يتضح مما سبق وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) في بُعد الإجهاد الانفعالي وبُعد ضعف الإنجاز الشخصي، والمجموع الكلي لأبعاد الاحتراق النفسي الأكاديمي تبعًا لاختلاف النوع، ولصالح الإناث، وتبعًا لاختلاف التخصص، ولصالح طلاب التخصص العلمي، بينما وجدت فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) في بُعد تبلد المشاعر نحو الدراسة تبعًا لاختلاف النوع ولصالح الذكور، وتبعًا لاختلاف التخصص، ولصالح طلاب التخصص الأدبي، ولم تظهر فروق للتفاعل بين النوع والتخصص في أبعاد الاحتراق النفسي الأكاديمي ومجموعها الكلي، ومن ثم فقد تم قبول الفرض الخامس جزئيًا.

نتائج الفرض السادس ومناقشتها وتفسيرها:

ينص الفرض السادس على أنه: لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات الطلاب عينة البحث في أبعاد توجهات أهداف الإنجاز تبعًا لاختلاف النوع، والتخصص والتفاعل بينهما.

ولاختبار هذا الفرض قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد مقياس توجهات أهداف الإنجاز، ثم قام بإجراء تحليل تباين لأبعاد المقياس تبعًا لمتغيري النوع، والتخصص والتفاعل بينهما، والنتائج يوضحها جدول (٢٢)، وجدول (٢٣).

جدول (٢٢): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد مقياس توجهات أهداف الإنجاز تبعًا لمتغيري النوع والتخصص (ن=١٨٦)

م	البُعد	ذكور (ن=٦١)						إناث (ن=١٢٥)					
		علمي(ن=٣١)		أدبي(ن=٣٠)		مجموع ذكور		علمي(ن=٤٣)		أدبي(ن=٨٢)		مجموع إناث	
		متوسط حسابي	انحراف معياري	متوسط حسابي	انحراف معياري	متوسط حسابي	انحراف معياري	متوسط حسابي	انحراف معياري	متوسط حسابي	انحراف معياري	متوسط حسابي	انحراف معياري
١	توجهات الإقدام القائمة على المهمة	٢٦,٣٢	٢,٥٦	١٩,٥٣	٤,٠٣	٢٢,٩٨	٤,٧٨	٢٣,٩١	٣,١١	١٥,٥٢	١,٧٦	١٨,٤١	٤,٦١
٢	توجهات الإحجام القائمة على المهمة	١٥,٥٨	١,٤٣	٢٣,١٠	٣,٦٦	١٩,٢٨	٤,٦٨	١٩,٧٤	٢,٠٨	٢٥,٩٠	٢,٨٨	٢٣,٧٨	٣,٩٤
٣	توجهات الإقدام القائمة على الذات	١٦,١٩	١,٧٨	٢٢,٥٣	٣,٧٢	١٩,٣١	٤,٣٠	١٩,٧٢	١,٨٣	٢٥,٦٠	٢,٧٦	٢٣,٥٨	٣,٧٤
٤	توجهات الإحجام القائمة على الذات	٢٥,٦١	٢,١٧	١٩,٣٠	٣,٣٤	٢٢,٥١	٤,٢٣	٢٣,٣٣	٣,٠٩	١٥,٥٢	١,٨٠	١٨,٢١	٤,٣٨
٥	توجهات الإقدام القائمة على الآخرين	١٦,٠٣	٣,٧٥	٢٣,١٧	٣,٥٨	١٩,٥٤	٥,١١	٢٠,٤٩	٢,٦٨	٢٥,٧٤	٣,٢٧	٢٣,٩٤	٣,٩٦
٦	توجهات الإحجام القائمة على الآخرين	٢٥,٠٦	١,٤٨	١٨,١٣	٢,٩٦	٢١,٦٦	٤,١٩	٢٢,١٤	٣,٢٦	١٤,٨٤	١,٩٧	١٧,٣٥	٤,٢٧

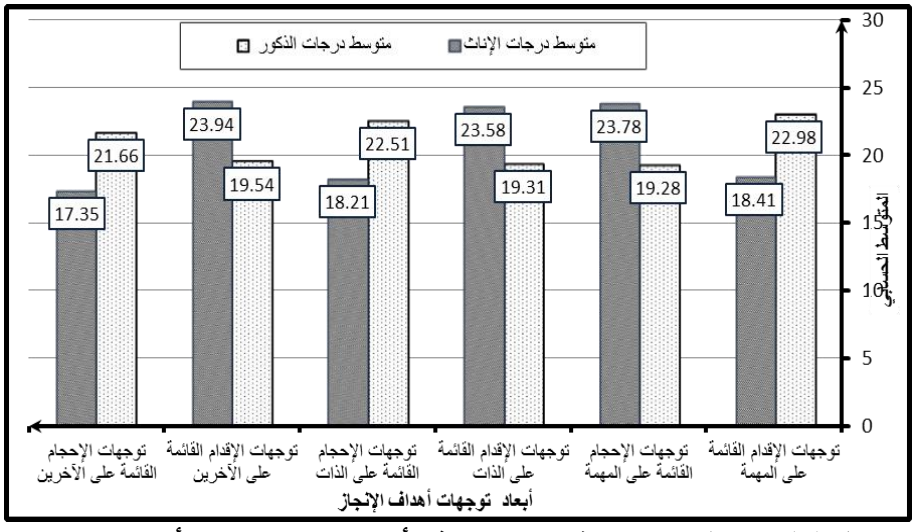
جدول (٢٣): نتائج تحليل التباين (٢ × ٢) لأبعاد مقياس توجهات أهداف الإنجاز تبعًا لمتغيري النوع والتخصص والتفاعل بينهما (ن=١٨٦)

م	البُعد	المتغير	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	"ف"		حجم التأثير	
						القيمة	الدلالة	القيمة	الدلالة
١	توجهات الإقدام القائمة على المهمة	النوع	٤٠٨,٤٩	١	٤٠٨,٤٩	٥٦,١٤	٠,٠١	٠,٢٤	قوي
		التخصص	٢٢٧٨,١٠	١	٢٢٧٨,١٠	٣١٣,٠٨	٠,٠١	٠,٦٣	قوي
		النوع × التخصص	٢٥,١٣	١	٢٥,١٣	٣,٤٥	غير دالة	--	--
		الخطأ	١٣٢٤,٣٢	١٨٢	٧,٢٨	--	--	--	--
		المجموع	٤٠٣٦,٠٤	١٨٥	--	--	--	--	--
٢	توجهات الإحجام القائمة على المهمة	النوع	٤٨٠,٢٤	١	٤٨٠,٢٤	٦٧,٠٥	٠,٠١	٠,٢٧	قوي
		التخصص	١٨٥١,٤٧	١	١٨٥١,٤٧	٢٥٨,٤٨	٠,٠١	٠,٥٩	قوي
		النوع × التخصص	١٨,٣٣	١	١٨,٣٣	٢,٥٦	غير دالة	--	--
		الخطأ	١٣٠٣,٦٥	١٨٢	٧,١٦	--	--	--	--
		المجموع	٣٦٥٣,٧٠	١٨٥	--	--	--	--	--
٣	توجهات الإقدام القائمة على الذات	النوع	٤٣٠,٠١	١	٤٣٠,٠١	٦٢,٣٨	٠,٠١	٠,٢٦	قوي
		التخصص	١٤٧٧,٠١	١	١٤٧٧,٠١	٢١٤,٢٥	٠,٠١	٠,٥٤	قوي
		النوع × التخصص	٢,١٢	١	٢,١٢	٠,٣١	غير دالة	--	--
		الخطأ	١٢٥٤,٦٨	١٨٢	٦,٨٩	--	--	--	--
		المجموع	٣١٦٣,٨٢	١٨٥	--	--	--	--	--
٤	توجهات الإحجام القائمة على الذات	النوع	٣٦٣,٨٠	١	٣٦٣,٨٠	٥٨,٦٢	٠,٠١	٠,٢٥	قوي
		التخصص	١٩٧١,٥٣	١	١٩٧١,٥٣	٣١٧,٦٧	٠,٠١	٠,٦٤	قوي
		النوع × التخصص	٢١,٩٢	١	٢١,٩٢	٣,٥٣	غير دالة	--	
		الخطأ	١١٢٩,٥٥	١٨٢	٦,٢١	--	--	--	--
		المجموع	٣٤٨٦,٨٠	١٨٥	--	--	--	--	--
٥	توجهات الإقدام القائمة على الآخرين	النوع	٤٨٩,٥٨	١	٤٨٩,٥٨	٤٥,٤٣	٠,٠١	٠,٢٠	قوي
		التخصص	١٥١٩,٢٧	١	١٥١٩,٢٧	١٤٠,٩٧	٠,٠١	٠,٤٤	قوي
		النوع × التخصص	٣٤,٩٤	١	٣٤,٩٤	٣,٢٤	غير دالة	--	
		الخطأ	١٩٦١,٥٠	١٨٢	١٠,٧٨	--	--	--	--
		المجموع	٤٠٠٥,٢٩	١٨٥	--	--	--	--	--
٦	توجهات الإحجام القائمة على الآخرين	النوع	٣٨٢,٥١	١	٣٨٢,٥١	٦٤,٦١	٠,٠١	٠,٢٦	قوي
		التخصص	٢٠٠٣,٨٣	١	٢٠٠٣,٨٣	٣٣٨,٤٩	٠,٠١	٠,٦٥	قوي
		النوع × التخصص	١,٣٣	١	١,٣٣	٠,٢٣	غير دالة	--	
		الخطأ	١٠٧٧,٤٤	١٨٢	٥,٩٢	--	--	--	--
		المجموع	٣٤٦٥,١١	١٨٥	--	--	--	--	--

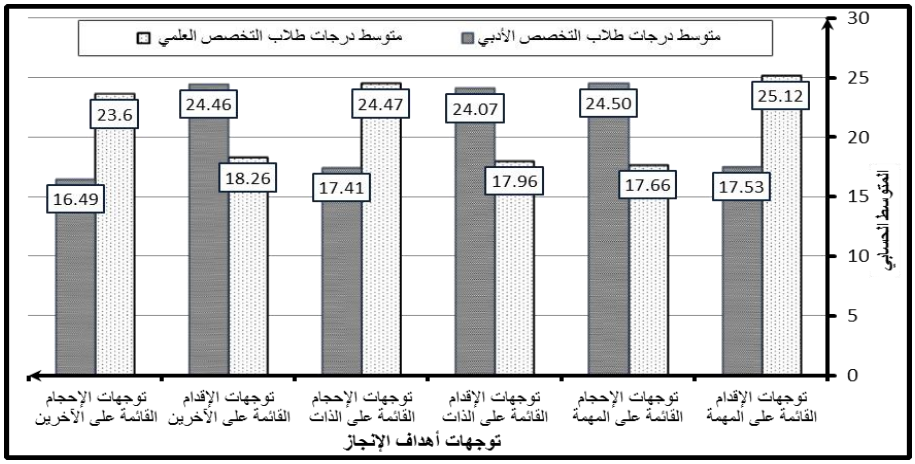
- قيمة "ف" الجدولية عند درجات حرية (١، ١٨٢)، ومستوى دلالة (٠.٠٥) =٣.٩١
- قيمة "ف" الجدولية عند درجات حرية (١، ١٨٢)، ومستوى دلالة (٠.٠٥) =٦.٧٣

يتضح من جدول (٢٣) وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) في توجهات الإقدام القائمة على المهمة، وتوجهات الإحجام القائمة على الذات، توجهات الإحجام القائمة على الآخرين تبعًا لاختلاف النوع، ولصالح الذكور، وتبعًا لاختلاف التخصص، ولصالح طلاب التخصص العلمي، بينما وجدت فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) في توجهات الإحجام القائمة على المهمة، وتوجهات الإقدام القائمة على الذات، وتوجهات الإقدام القائمة على الآخرين تبعًا لاختلاف النوع، ولصالح الإناث، وتبعًا لاختلاف التخصص، ولصالح طلاب التخصص الأدبي، ولم تظهر فروق للتفاعل بين النوع والتخصص في جميع توجهات أهداف الإنجاز.

كما يتضح من جدول (٢٣) أن قيم حجم الفروق باستخدام إيتا الجزئية تراوحت بين (٠,٢٠-٠,٦٥)، وهي ذات تأثير قوي للفروق في توجهات أهداف الإنجاز وفقًا لمتغيري النوع والتخصص عند مقارنتها بمحكات الحكم علي قيم إيتا، ويوضح شكل (٥) متوسطي درجات الذكور والإناث في أبعاد مقياس توجهات أهداف الإنجاز، كما يوضح شكل (٦) متوسطي طلاب التخصص العلمي وطلاب التخصص الأدبي في أبعاد مقياس توجهات أهداف الإنجاز.



شكل (٥) متوسطي درجات الذكور والإناث في أبعاد مقياس توجهات أهداف الإنجاز



شكل (٦) متوسطي طلاب التخصص العلمي وطلاب التخصص الأدبي في أبعاد مقياس توجهات أهداف الإنجاز.

وبالنسبة لمتغير النوع، وتأثيره في توجهات أهداف الإنجاز فتتفق نتائج هذا الفرض جزئيًا مع نتائج دراسة من جي، وصو Ji & Su (2016)، والتي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث في توجهات الأهداف نحو الإتقان / الأداء لصالح الذكور، ونحو التجنب / الإحجام لصالح الإناث، بينما تختلف مع نتائج دراسة عطاف محمود أبو غالي، ونظمي عودة أبو مصطفى (٢٠١٦)، والتي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في توجهات أهداف الإنجاز تبعاً لمتغير التخصص النوع باستثناء توجهات أهداف الأداء/ الإحجام حيث وجدت فروق لصالح الذكور.

وبالنسبة لمتغير التخصص، وتأثيره في توجهات أهداف الإنجاز تختلف نتائج هذا الفرض مع نتائج دراسة من جي، وصو Ji & Su (2016)، والتي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في توجهات أهداف الإنجاز تبعاً لمتغير التخصص.

ويُفسر الباحث وجود فروق في توجهات أهداف الإنجاز وفقًا لاختلاف للنوع ولصالح الذكور في توجهات الإقدام القائمة على المهمة، وتوجهات الإحجام القائمة على الذات، توجهات الإحجام القائمة على الآخرين، ولصالح الإناث

في توجهات الإحجام القائمة على المهمة، وتوجهات الإقدام القائمة على الذات، وتوجهات الإقدام القائمة على الآخرين إلى طبيعة كل من الذكور والإناث، حيث يميل الذكور إلى مواجهة التحدي، والقيام بتحديد الأسباب والنتائج لأداء المهام بكل إقدام وفقًا لمتطلباتها، بعكس الإناث الذين يَميلن إلى الانكفاء على الذات أو مداعاة الفخر بالقدرة والكفاءة أمام زميلاتهن.

كما يُفسر الباحث وجود فروق في توجهات أهداف الإنجاز وفقًا للتخصص إلى اختلاف طبيعة بيئة التعلم بكل مكوناتها لدى طلاب التخصصين العلمي والأدبي، واختلاف طبيعة المقررات الدراسية التي تختلف في كل تخصص، مما يسهم في تشكيل توجهات أهداف الإنجاز لديهم بصورة مختلفة، فالتباين في التخصص يؤدى إلى التباين في تكوين توجهات أهداف الإنجاز من خلال تأثير التخصص في عمليات تجهيز المعلومات لدى الطلاب، وبالتالي تشكيل توجهاتهم في أداء المهام الأكاديمية، وهذا أدى إلى اختلاف توجهات أهداف الإنجاز لدى طلاب التخصص العلمي عن طلاب التخصص الأدبي.

يتضح مما سبق وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) في توجهات الإقدام القائمة على المهمة، وتوجهات الإحجام القائمة على الذات، توجهات الإحجام القائمة على الآخرين تبعًا لاختلاف النوع، تبعًا لاختلاف النوع، ولصالح الذكور، وتبعًا لاختلاف التخصص، ولصالح طلاب التخصص العلمي، بينما وجدت فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) في توجهات الإحجام القائمة على المهمة، وتوجهات الإقدام القائمة على الذات وتوجهات الإقدام القائمة على الآخرين تبعًا لاختلاف النوع، ولصالح الإناث وتبعًا لاختلاف التخصص، ولصالح طلاب التخصص الأدبي، ولم تظهر فروق للتفاعل بين النوع والتخصص في جميع توجهات أهداف الإنجاز، ومن ثم فقد تم قبول الفرض السادس جزئيًا.

نتائج الفرض السابع ومناقشتها وتفسيرها:

ينص الفرض السابع على أنه: لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات الطلاب عينة البحث في استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية، تبعًا لاختلاف متغيري النوع، والتخصص والتفاعل بينهما.

ولاختبار هذا الفرض قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد مقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية ثم قام بإجراء تحليل تباين لأبعاد المقياس تبعًا لمتغيري النوع، والتخصص والتفاعل بينهما، والنتائج يوضحها جدول (٢٤)، وجدول (٢٥).

جدول (٢٤): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد مقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية تبعًا لمتغيري النوع والتخصص والتفاعل بينهما (ن=١٨٦)

م	البُعد	الذكور (ن=٦١)						إناث (ن=١٢٥)					
		علمي(ن=٣١)		أدبي(ن=٣٠)		مجموع ذكور		علمي(ن=٤٣)		أدبي(ن=٨٢)		مجموع إناث	
		متوسط حسابي	انحراف معياري	متوسط حسابي	انحراف معياري	متوسط حسابي	انحراف معياري	متوسط حسابي	انحراف معياري	متوسط حسابي	انحراف معياري	متوسط حسابي	انحراف معياري
١	استراتيجية الاقتراب/ الإقدام	٦١,٣٢	٨,٢٩	٥٥,٥٠	٣,٩١	٥٨,٤٦	٧,١٠	٤٦,٤٧	٤,٥٧	٤٣,٣٤	٤,٤٤	٤٤,٤٢	٤,٧١
٢	استراتيجية تجنب المواجهة	٤٥,٣٢	٢,١٨	٥١,٧٧	٢,٣٩	٤٨,٥	٣,٩٦	٥٦,٩٨	٢,١٧	٦٢,٤٣	١,٦١	٦٠,٥٥	٣,١٧
٣	استراتيجية الدعم الاجتماعي	٤٣,١٣	١,٨٦	٣٧,٨٧	٤,٣١	٤٠,٥٤	٤,٢١	٥٢,٤٢	١,٥٩	٤٧,٥٢	٢,٠٧	٤٩,٢١	٣,٠٢

جدول (٢٥): نتائج تحليل التباين (٢ × ٢) لأبعاد مقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية تبعًا لمتغيري النوع والتخصص والتفاعل بينهما (ن=١٨٦)

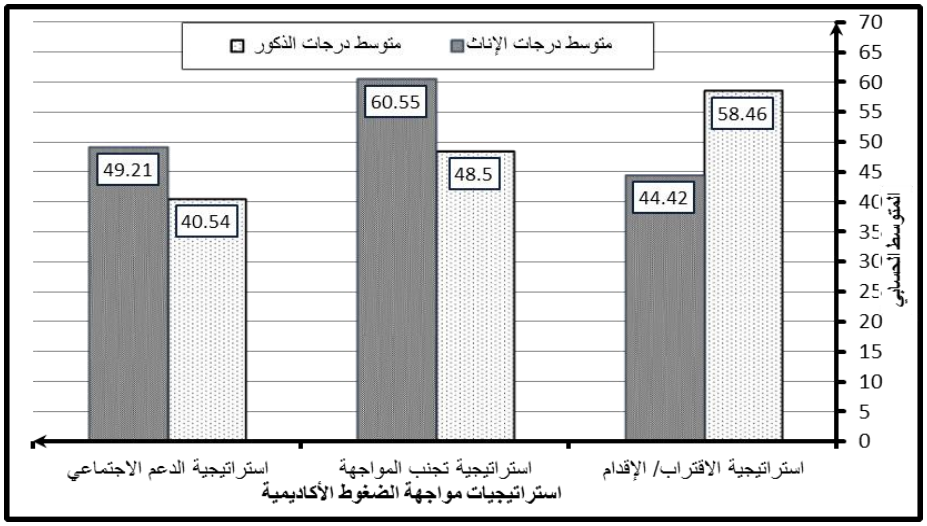
م	البُعد	المتغير	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	"ف"		حجم التأثير	
						القيمة	الدلالة	القيمة	الدلالة
١	استراتيجية الاقتراب/ الإقدام	النوع	٧٢٢٣,٣٥	١	٧٢٢٣,٣٥	٢٦٣,٩١	٠,٠١	٠,٥٩	قوي
		التخصص	٧٩٢,١٠	١	٧٩٢,١٠	٢٨,٩٤	٠,٠١	٠,١٤	قوي
		النوع × التخصص	٧٢,٠٩	١	٧٢,٠٩	٢,٦٣	غير دالة	--	--
		الخطأ	٤٩٨١,٤١	١٨٢	٢٧,٣٧	--	--	--	--
		المجموع	٤٩٨١,٤١	١٨٥	--	--	--	--	--
٢	استراتيجية تجنب المواجهة	النوع	٤٩٢٧,٩٣	١	٤٩٢٧,٩٣	١٢٥٤,٠٧	٠,٠١	٠,٨٧	قوي
		التخصص	١٤٠٠,١٢	١	١٤٠٠,١٢	٣٥٦,٣٠	٠,٠١	٠,٦٦	قوي
		النوع × التخصص	٩,٧٨	١	٩,٧٨	٢,٤٩	غير دالة	--	--
		الخطأ	٧١٥,١٨	١٨٢	٣,٩٣	--	--	--	--
		المجموع	٧٠٥٣,٠٠	١٨٥	--	--	--	--	--
٣	استراتيجية الدعم الاجتماعي	النوع	٣٥٥٢,٩٧	١	٣٥٥٢,٩٧	٥٩٠,٠٧	٠,٠١	٠,٧٦	قوي
		التخصص	١٠٢٠,٩٢	١	١٠٢٠,٩٢	١٦٩,٥٥	٠,٠١	٠,٤٨	قوي
		النوع × التخصص	١,٣٤	١	١,٣٤	٠,٢٢	غير دالة	--	
		الخطأ	١٠٩٥,٨٧	١٨٢	٦,٠٢	--	--	--	--
		المجموع	٣٥٥٢,٩٧	١٨٥	--	--	--	--	--

- قيمة "ف" الجدولية عند درجات حرية (١، ١٨٢)، ومستوى دلالة (٠.٠٥) =٣.٩١
- قيمة "ف" الجدولية عند درجات حرية (١، ١٨٢)، ومستوى دلالة (٠.٠٥) =٦.٧٣

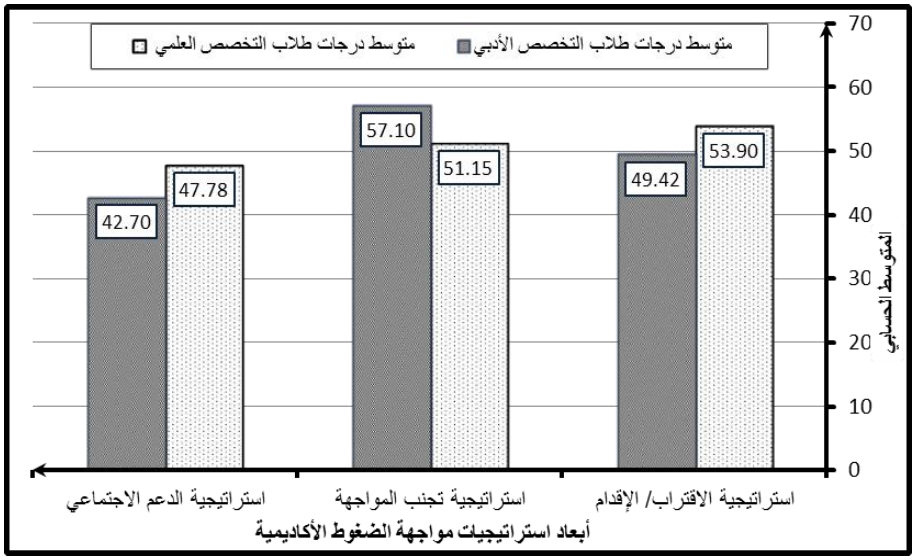
يتضح من جدول (٢٥) وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) في استراتيجية الاقتراب/الإقدام تبعًا لاختلاف النوع، ولصالح الذكور، وتبعًا لاختلاف التخصص، ولصالح طلاب التخصص العلمي، ووجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) في استراتيجية تجنب المواجهة تبعًا لاختلاف النوع، ولصالح الإناث، وتبعًا لاختلاف التخصص، ولصالح طلاب التخصص الأدبي، ووجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) في استراتيجية الدعم الاجتماعي تبعًا لاختلاف النوع، ولصالح الإناث، وتبعًا لاختلاف التخصص، ولصالح طلاب التخصص العلمي، ولم تظهر فروق للتفاعل بين النوع والتخصص في جميع استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية.

كما يتضح أن قيم حجم الفروق باستخدام إيتا تراوحت بين (٠,١٤-٠,٨٧)، وهي ذات تأثير قوي للفروق في استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية وفقًا

لمتغيري النوع والتخصص عند مقارنتها بمحكات الحكم علي قيم إيتا، ويوضح شكل (٧) متوسطي درجات الذكور والإناث في أبعاد مقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية، كما يوضح شكل (٨) متوسطي طلاب التخصص العلمي وطلاب التخصص الأدبي في أبعاد مقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية.



شكل (٧) متوسطي درجات الذكور والإناث في أبعاد مقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية



شكل (٨) متوسطي طلاب التخصص العلمي وطلاب التخصص الأدبي في أبعاد مقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية.

وبالنسبة لمتغير النوع وتأثيره في استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية تتفق نتائج هذا الفرض مع نتائج دراسة الدبي، النجار، الشاجى، ورامبال Aldubai, Alnaggar, Alshagga & Rampal (2011)، دراسة بيريرا، وآخرون Pereira, et al. (2014)، ونتائج دراسة باموهير وآخرون Bamuhair, et al. (2015) حيث أشارت نتائج هذه الدراسات إلى أن الإناث أكثر استخدامًا لاستراتيجية التجنب، واستراتيجية الدعم الاجتماعي من الذكور، بينما تختلف نتائج هذا الفرض مع نتائج دراسة خان Khan (2013)، والتي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في استراتيجية مواجهة الضغوط الأكاديمية ترجع لاختلاف النوع.

وبالنسبة لمتغير التخصص وتأثيره في استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية تختلف نتائج هذا الفرض مع نتائج دراسة آلاء هاني اليوسف (٢٠١٤)، والتي توصلت إلى عدم وجود فروق في استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية ترجع لاختلاف متغير التخصص.

ويُفسر الباحث وجود فروق في استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية وفقًا لاختلاف النوع ولصالح الذكور في استراتيجية الاقتراب/الإقدام، ولصالح الإناث في استراتيجية تجنب المواجهة واستراتيجية الدعم الاجتماعي إلى طبيعة الذكور التي تميل إلى الإقدام والتحدي، وخوض التجارب، وتحمل الغموض وتقبل المواقف التعليمية الصعبة والمعقدة، وتقبل الأمور بما فيها من تفسيرات متباينة، ومواصلة بذل الجهد والانخراط في ممارسة المهام الصعبة حتى إذا ما تعرضوا للفشل، أما الإناث فهن أكثر عاطفية بطبيعتهن أنماط وأساليب التنشئة الاجتماعية حيث يميلن إلى تجنب المواجهة أو طلب الدعم من الأخرين لمساعدتهن على مواجهة أعباء الدراسة ومتطلباتها.

بينما يُفسر الباحث وجود فروق في استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية وفقًا لاختلاف للتخصص ولصالح طلاب التخصص العلمي في استراتيجية الاقتراب/الإقدام، واستراتيجية الدعم الاجتماعي، ولصالح التخصص الأدبي في

استراتيجية تجنب المواجهة، حيث أن طبيعة الدراسة في الأقسام العلمية تفرض على الطلاب الإقدام والاقتراب من المشكلات وتحديدها ومعالجتها بطرق مباشرة، وعندما يشعر الطلاب ببعض الصعوبات في فهم الأمور الغامضة في المحاضرات والدروس العملية يتجهون مباشرة للأساتذة لطلب الدعم المعرفي منهم، وخاصة في ظل أعداد الطلاب المحدودة في الأقسام العملية، أما في الأقسام الأدبية وفي ظل أعداد الطلاب الهائلة، وطرق التدريس القائمة على المحاضرة النظرية، وقلة الدروس العملية، فإن كثيرًا من الطلاب لا يتجه لطلب الدعم من الأساتذة في فهم الأمور الغامضة، وعدد كبير منهم بفضل استراتيجية التجنب والانسحاب بدلا من المواجهة والاقتراب.

ويتضح مما سبق وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) في استراتيجية الاقتراب/الإقدام تبعًا لاختلاف النوع، ولصالح الذكور، وتبعًا لاختلاف التخصص، ولصالح طلاب التخصص العلمي، ووجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) في استراتيجية تجنب المواجهة تبعًا لاختلاف النوع، ولصالح الإناث، وتبعًا لاختلاف التخصص، ولصالح طلاب التخصص الأدبي، ووجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) في استراتيجية الدعم الاجتماعي تبعًا لاختلاف النوع، ولصالح الإناث، وتبعًا لاختلاف التخصص، ولصالح طلاب التخصص العلمي، ولم تظهر فروق للتفاعل بين النوع والتخصص في جميع استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية، ومن ثم فقد تم قبول الفرض السابع جزئيًا.

توصيات ومقترحات:

في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث الحالي يوصي الباحث بما يلي:

١) إعداد برامج تدريبية وورش عمل لمساعدة طلاب الجامعة بصفة عامة، وطلاب كلية التربية بصفة خاصة على توظيف الاستراتيجيات الفعالة لمواجهة الضغوط الأكاديمية؛ لتجنب المعاناة من الاحتراق النفسي الأكاديمي.

٢) إعداد ندوات تثقيفية للطلاب حول أسباب ومصادر الضغوط الأكاديمية وكيفية استخدام استراتيجيات المواجهة الفعالة للتغلب على هذه الضغوط في وقت مبكر، ومن ثم التعامل معها والتغلب عليها.

٣) إعداد برامج إرشادية لتوعية الطلاب بأهمية تطوير مهارات الدراسة والاستذكار بطرق فعالة، وكيفية تنظيم وإدارة وقت التعلم بطرق منظمة لتجنب الضغوط الأكاديمية التي تولد لديهم أعراض الاحتراق النفسي الأكاديمي.

٤) تفعيل دور مراكز الإرشاد الطلابي بالجامعة، وعقد دورات تثقيفية للطلاب لتعريفهم بأهمية الاحتراق النفسي الأكاديمي وتأثيره السلبي على الإنجاز الأكاديمي مع الاهتمام بتغيير نظرة طلاب الجامعة لمعنى الأداء الأكاديمي المتميز.

٥) تنظيم ندوات داخل الجامعة تتناول تشجيع الطلاب على تبني توجهات أهداف إنجاز إقدامية تستند إلى رفع مستوى الكفاءة والقدرة؛ لتجنب معاناتهم من أعراض الاحتراق النفسي الأكاديمي.

٦) استخدام أنشطة فردية وجماعية في تقويم تعلم الطالب الجامعي، تشجيعه على تبني توجهات أهداف إنجاز إقدامية تركز على المهام الأكاديمية، وتجنب توجهات أهداف الإنجاز الإحجامية.

٧) زيادة وعي أعضاء هيئة التدريس بدورهم في تشكيل توجهات أهداف الإنجاز من خلال توفير الظروف المناسبة، وإعطاء بعض المهمات للطلاب تمكنهم من تحقيق النجاح الشخصي، حتى يتمكن الطلاب من الوصول لإتقان المهام الأكاديمية.

بحوث مقترحة:

انطلاقًا من نتائج البحث الحالي، واستكمالاً للجهد الذي بدأه الباحث، وانطلاقًا من أن البحث العلمي بناء تراكمي يفتح الأبواب أمام رؤى ومشكلات جديدة تكون مُثيرة للبحث؛ لذا يقترح الباحث مجموعة من الموضوعات التي يُمكن من خلالها إتاحة المجال للبحث والدراسة كما يلي:

١) نموذج بنائي للعلاقات السببية بين الاحتراق النفسي الأكاديمي وتوجهات أهداف الإنجاز واستراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية لدى طلاب كلية التربية بجامعة الإسكندرية.

٢) الإسهام النسبي لتوجهات أهداف الإنجاز واستراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية في التنبؤ بالاحتراق النفسي الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية بجامعة الإسكندرية.

٣) فعالية برنامج إرشادي تكاملي في خفض الاحتراق النفسي الأكاديمي وتحسين استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية لدى طلاب كلية التربية بجامعة الإسكندرية.

٤) الاحتراق النفسي الأكاديمي وعلاقته بفاعلية الذات الأكاديمية واستراتيجيات التعلم لدى طلاب كلية التربية بجامعة الإسكندرية.

٥) دراسة مقارنة للفروق في الاحتراق النفسي الأكاديمي واستراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية لدى العاديين والمتفوقين من طلاب كلية التربية بجامعة الإسكندرية.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

١) أسمى عبد الحافظ الجعافرة، أحمد محمد بدح، بلال عادل الخطيب، وعمر محمد الخرابشة (٢٠١٣). الاحتراق النفسي لدى الطلبة القاطنين في المنازل الداخلية وعلاقته ببعض المتغيرات. **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، ٢١(١)، ٢٩٥-٣٢٥.

٢) آلاء هاني اليوسف (٢٠١٤). الذكاء الانفعالي وعلاقته باستراتيجيات مواجهة الضغوط والفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى الطلبة المتفوقين أكاديميًا. **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة اليرموك.

٣) خديجة جمعة النجار (٢٠١٥). فعالية برنامج إرشادي قائم على نظرية العلاج بالمعني في خفض الاحتراق النفسي الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة. **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة الإسكندرية.

٤) ربيع عبدة رشوان (٢٠٠٦). **التعلم المنظم ذاتيًا وتوجهات أهداف الإنجاز: نماذج ودراسات معاصرة**، القاهرة: عالم الكتب.

٥) زينب عبد العليم بدوي (٢٠١٤). **مقياس الضغوط الأكاديمية للدارسين**. القاهرة: دار الكتاب الحديث.

٦) عبده سيف حسن الهنداوي (٢٠٠٣). الاحتراق النفسي عند الطلاب العرب الوافدين وعلاقته بالتخصص الأكاديمي، والجنس في جامعة مؤتة. **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة مؤتة.

٧) عطاف محمود أبو غالي، ونظمي عودة أبو مصطفى (٢٠١٦). التنبؤ بقلق المستقبل المهني في ضوء الرضا عن الدراسة وتوجهات أهداف الإنجاز لدى طلبة اختصاص الإرشاد النفسي في كلية التربية بجامعة

الأقصى، **مجلة جامعة الأقصى، العلوم الإنسانية**، ٢٠(١)، ١٠٣-١٤١.

٨) كمال مصطفى حزين، سيد محمد صبحي، إيمان فوزي شاهين (٢٠١٤). **مقياس دافعية الإنجاز**. مجلة القراءة والمعرفة، ١٥(١)، ٤٩-٧٤.

٩) محمد مصطفى عبد الرازق (٢٠١٢). الصمود النفسي مدخل لمواجهة الضغوط الأكاديمية لدى عينة من طلاب الجامعة المتفوقين عقليًا. **مجلة الإرشاد النفسي جامعة عين شمس**، (٣٢)، ٤٩٩-٥٧٩.

١٠) نبيل فضل شرف الدين (٢٠١٢). تحمل الغموض وأنماط المواجهة الأكاديمية للطالبات الموهوبات المفرطات تحصيليًا بكلية التربية النوعية جامعة المنصورة. **مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة**، ٧٩ (٢)، ١-٦٦.

ثانيًا: المراجع الإنجليزية:

1. Adlaf, E. M., Demers, A., & Gliksman, L. (2005). **Canadian Campus Survey 2004**. Toronto, Canada: Publication of Mental Health Centre.
2. Al-Dubai, S., Al-Naggar, R., Al-Shagga, M. & Rampal, K. (2011). Stress and coping strategies of students in a medical faculty in Malaysia, Malaysian. **Journal Medical Science**, 18 (3), 57-64.
3. Ang, R. & Huan, V. (2012). Academic Expectation stress inventory: Development, Factory Analysis, Reliability, and validity. **Educational and Psychological Measurement**, 66(3), 522–539.
4. Aypay, A. & Eryılmaz, A. (2011). Relationships of high school student's subjective well-being and school burnout. **International Online Journal of Educational Sciences**, 3 (1), 181-199.
5. Bamuhair, S., Al Farhan, A., Althubaiti, A., Agha, S., Rahman, S. & Ibrahim, N. (2015). Sources of stress and coping strategies among undergraduate medical students enrolled in a problem-based learning curriculum. **Journal of Biomedical Education**, 575139, 1-8.
6. Breso, E. & Salanova, M., (2007). In Search of the third dimension of burnout: Efficacy or inefficacy. Applied Psychology, 56(3), 460-478, doi: 10.1111/j.1464-0597.2007.00290.x
7. Brouwers, A., Tomic, W. (2000). A longitudinal study of burnout and perceived self-efficacy in classroom management. **Journal of Education**, 16, 239–253.

8. Burnham, B. R. (2012). **Fundamental statistics for the behavioral sciences**. New York, NY: human attention organization press.
9. Cam, Z., Deniz, K. Z, Kurnaz, A. (2014). School Burnout: Testing a Structural Equation Model Based on Perceived Social Support, Perfectionism and Stress Variables**. Journal of Education and Science**, 39(173), 310-325.
10. Cazan, A., M. (2015). Learning Motivation, Engagement and Burnout among University Students. **Procedia, Social and Behavioral Science,** 187(13),413-417. doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.03.077.
11. Crego, A., Carrillo, M., Armfield, J. & Romero, M. (2016). Stress and Academic Performance in Dental Students: The Role of Coping Strategies and Examination-Related Self-Efficacy. **Journal of Dental Education**, 80 (2),165-172.
12. Cury, F., Elliot, A., Fonseca, D., & Moller, A. (2006). The social cognitive model of achievement motivation and the 2X2 achievement goal framework. **Journal of Personality and Social Psychology**, 90(4), 666–679.
13. David, A., P. (2014). Analysis of the separation of task-based and self-based achievement goals in a Philippine sample. **Psychological Studies**, 59(4). 365-373. doi:10.1007/s12646-014-0266-6.
14. Elliot, A. & Mc Gregor, H. (1999). Test anxiety and the hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. **Journal of Personality and Social Psychology,** 76, 628–644.
15. Elliot, A. J. & Dweck, C. S. (2005). Competence and motivation as the core of achievement motivation. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Ed). **Handbook of competence and motivation** (pp. 3-12). New York, NY: The Guilford press.
16. Elliot, A. J., & Fryer, J. W. (2008). The goal concept in psychology. In J. Shah & W. Gardner (Eds.). **Handbook of motivational science** (pp. 235–250). New York, NY: Guilford Press.
17. Elliot, A. J., Murayama, K., & Pekrun, R. (2011). A 3X2 achievement goal model. **Journal of Educational Psychology**, 103(3), 632–648.
18. Fares, J., Al Tabosh, H., Saadeddin, Z., El Mouhayyar, C., & Aridi, H. (2016). Stress, burnout, and coping strategies in preclinical medical students. **North American Journal of Medical Sciences**, 8(2), 75-81.
19. Harakiwicz, J., Barron, K., Pintrich, P., Elliot, A. & Thrash, T. (2002). Revision of achievement goal theory: Necessary and Illuminating. **Journal of educational psychology**, 94(3), 638-645.
20. Harikiran, A., G., Srinagesh, J., Nagesh, K. & Sajudeen, N. (2012). Perceived sources of stress amongst final year dental undergraduate students in a dental teaching institution at Bangalore, India: A cross sectional study. **Indian Journal of Dental Research**, 23, 331–336.
21. Jafari, M. P., & Khazaei, K. (2014). The Structural Model of Academic Burnout Based on the Components Philosophical Mindedness in Female High School Students**. International Journal of Basic Sciences & Applied Research**, 3 (3), 165-172.
22. Ji, H., Y. & Su J., C. (2016). Differences in academic burnout and achievement goal orientation by perfectionism of medical students. **Journal of Health Informatic Statistics**, 41(1), 88-95, doi.org/10.21032/jhis.2016.41.1.88.

23. Kausar, R. (2010). Perceived stress, academic workloads, and use of coping strategies by university students. **Journal of Behavioral Sciences**, 20 (1), 31-45.
24. Khan, M. J. (2013). Effect of perceived academic stress on students' performance. **Journal of Social Sciences**, 7 (2), 146-151.
25. Kim, H. & Jang, Y. (2016). The influence of adolescents' academic stress on academic burnout and academic engagement: Focusing on the moderating effects of parental academic involvement Behavior. **Journal of Korean Home Management Association**. 34. 99-117.
26. Kirikkanat, B. & Soyer, M. (2016). Adaptation of the academic coping strategies scale in turkey: A study with undergraduates. **International Journal of Teaching and Education,** IV (1), 26-4, doi:10.20472/TE.2016.4.1.003
27. Kuncharin, L. & Mohamed, A. (2014). Coping strategies on academic performance among undergraduate students in Thailand, The SIJ on Industrial, Financial & Business Management, 2(3), 58-61.
28. Law, D. W. (2010). A measure of burnout for business students. **Journal of Education for Business**, 85, 195-202.
29. Lawrence, J., Ashford, K. & Dent, P. (2006). Gender differences in coping strategies of undergraduate students and their impact on self-esteem and attainment. **Active Learning in Higher Education**, 7(3), 273-281. doi.org/10.1177/1469787406069058
30. Lazarus, R., S. & Folkman, S. (2007). **Stress Appraisal, and Coping** (3 th ed.). New York, NY: Springer.
31. Leung, G., Yeung, K. & Wong, D. (2010). Academic stressors and anxiety in children: The role of paternal support. **Journal of Child and Family Studies**, 19, 90-100.
32. Lian, P., Sun, Y., Ji, Z., Li, H. & Peng, J. (2014). Moving Away from Exhaustion: How Core Self-Evaluations Influence Academic Burnout. **Plos One Journal**, 9(1), 1-5, doi.org/10.1371/journal.pone.0087152.
33. Lin, C., Lin, B., Y. (2016). Training demands on clerk burnout: determining whether achievement goal motivation orientations matter. **Medical Education Journal**, 16(214),1-8, doi: 10.1186/s12909-016-0742-x.
34. Lin, S., H. & Huang, Y., C. (2013). Life stress and academic burnout. **Journal of Active Learning in Higher Education**, 15(1), 77–90, doi.org/10.1177 /1469787413514651.
35. Maehr, M. L., & Zusho, A. (2009). Achievement goal theory: The past, present, and the future. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), **Handbook of motivation at school** (pp. 77-104). New York, NY: Routledge.
36. Midgley, C., Anderman, E. & Hicks, L. (1995). Differences between elementary and middle school teachers and students: A goal theory approach. **Journal of Early Adolescence**.15,90-113.
37. Mommersteeg, P. M. (2006). **The psychophysiology of burnout.** Enschede. Netherlands: Febodruk, Publishers.
38. Nikodijević, A., Labrović, J.A., Doković, A. (2012). Academic burnout among Students at Faculty of organizational sciences, Management. **Journal for Theory and Practice Management**, (64), 47-53.
39. Parker, P. D. & Salmela-Aro, K. (2011). Developmental processes in school burnout: A comparison of major developmental models. **Learning and Individual Differences**, 21, 244-248. doi:10.1016/j. lindif.2011.01.005.

40. Pereira H., Fernandes, M., Costa, V., Amorim, L., La-Rizza F. & Hermenegildo, R. (2014). Burnout in Portuguese Medical Students: Coping Strategies as a Mediating Variable. **Journal of Community Med Health Education**, 4(4),1-6, doi:10.4172/2161-0711.1000306.
41. Pintrich, P. & Pieper, S. (2013). Refining and extending the (2 × 2) Achievement goal framework, another Look at work. **Avoidance Educational psychology**, 6(20), 1-18.
42. Pintrich, P. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. **Educational psychology review**,16(4), 385-407.
43. Pisarik, C., T. (2009). Motivational orientation and burnout among undergraduate college students, **College Student Journal**, 43(4),1238-1252.
44. Putwain, D., Woods, K. & Symes, W. (2010). Personal and situational predictors of test anxiety of students in post-compulsory education. **British Journal of Educational Psychology,** 80(1),137-160.
45. Rahmatia, Z. (2015). The study of academic burnout in students with high and low level of self-efficacy. **Journal of Social and Behavioral Sciences**, 171, 49 – 55, doi: 10.1016/j.sbspro.2015.01. 087.
46. Rastega, A., Zare, H., Sarmaddi, M.R., & Hosseni, F. (2013). Analytical approach to student perceptions of the classroom and academic negligence: a comparative study. **Journal of New Approaches in Educational Research**, 4(16), 151-164.
47. Ryan, M.E. & Twibell, R.S. (2015). Concerns, values, stress, coping, health, and educational outcomes of college students who studied abroad. **International Journal of Intercultural Relations**, 8(2), 409-435.
48. Salanova, M., Schaufeli, W., Martinez, I., & Breso, E. (2010) How obstacles and facilitators predict academic performance: The mediating role of study burnout and engagement. **Journal of Anxiety, Stress, & Coping**, 23, 53–70.
49. Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Leskinen, E. & Nurmi, J. (2009). School burnout inventory: Reliability and validity. **European Journal of Psychological Assessment**, 25,48-57.
50. 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 Adolescence**, 38, 1316-1327.
51. Sansgiry, S. & Sail, K. (2006). Effect of students' perceptions of course load on test anxiety. **American Journal of Education**, 70(2), 26-42.
52. Sanudo, P., Enrique, J., Dominguez, C., Cecilia, C., Gutierrez, G., Gravini, O., Melina, G., Santos, C. & Paola, K. (2012). Relationship between burnout and coping strategies with GPA in university students. **University Psychological Journal**,11(2), 535-544.
53. Schaufeli, W.B., & Buunk, B.P. (2002). Burnout: An overview of 25 years of research and theorizing. In M. J. Schabracq, J. A. Winnubst & C. L. Cooper (Eds.). **Handbook of work and health psychology** (pp. 383–425). Chichester, UK: Wiley.

54. Shields, N. (2001). Stress, active coping, and academic performance among persisting and non-persisting college students. **Journal of Applied Biobehavioral Research,** 6(2), 65-81.

55. Sonia, S. (2015). Academic stress among students: Role and responsibilities of parents. **International Journal of Applied Research**, 1 (10), 385-388.

56. 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,

57. Sullivan, J. (2010). Preliminary psychometric data for academic coping strategies scale. **Assessment for Effective Intervention**, 35 (2), 114-127.

58. Tereszko, A. Drozdowicz, K., Filip, M., S., Tauroginski, B., Tuleja, A., Korzeniowski, W., Kozlowska, A., Siwek, M. & Dudek, D. (2015). Burnout, neurotic symptoms, and coping strategies in medical students. **Journal of Psychiatry and Psychotherapy**, 4(1), 17–22

59. Wang, H. & Yeh, M. (2005). Stress, coping, and psychological health of vocational high school students associated with a competitive entrance exam. **Journal of Nursing Research**, 13(2), 106-116.

60. Wilson, F.R., Pan, W. & Schumsky, D., A. (2012). Recalculation of the critical values for Lawshe's content validity ratio. **Journal of Measurement and Evaluation in Counseling and Development**. 45(3), 197-210.

61. Yanfang, W. & Shunwei X. (2011). The Study on Learning Burnout of Undergraduates and Education Countermeasure. **Proceedings of the Fourth International Symposium on Education Management and Knowledge**, (1), 928-931.

62. Yang, H., & Farn, C. K. (2005). An investigation of the factors affecting MIS student burnout in technical-vocational college. **Journal of Computers in Human**, 21(6), 917-932.

63. Yang, H., J. (2004). Factors affecting student burnout and academic achievement in multiple enrolment programs in Taiwan's technical-vocational colleges. **International Journal of Educational Development**, 24, 283-301.

64. Zhang, S., & Zhang, P. (2009). An analysis of undergraduates' learning burnout in Inner Mongolia. **Journal of Baotou Medical College**, 25(2), 140-142.

65. Zhang, X., Klassen R. M., & Wang Y. (2013). Academic burnout and motivation of Chinese secondary students. **International Journal of Social Science and Humanity**, 3(2), 134-138, doi: 10.7763/IJSSH.2013.V3.212.

66. Zhang, Y., Gan, Y. & Cham, H. (2007). Perfectionism, academic burnout, and engagement among Chinese college students: A structural equation modeling analysis. **Personality and Individual Differences**, 43, 1529-1540.