الإسهام النسبي لصعوبات التنظيم الانفعالي في التنبؤ بالاحتراق الأكاديمي لدى طالبات الجامعة

د/أسماء عبد المنعم أحمد عرفان*

المستخلص

هدف البحث الحالي إلى الكشف عن مستوى الاحتراق الأكاديمي لدى طالبات الجامعة، إضافة إلى استكشاف العلاقة بين صعوبات التنظيم الانفعالي والاحتراق الأكاديمي والتعرف على الإسهام النسبي لصعوبات التنظيم الانفعالي في التنبؤ بالاحتراق الأكاديمي لدى طالبات الجامعة. وتكونت **عينة البحث** من (٣٣٠) طالبة من طالبات الفرقتين الثالثة والرابعة شعبة تعليم أساسي بكلية البنات جامعة عين شمس بمتوسط عمري ٢١.٣٧± ٠.٦٨ عام. وتمثلت **أدوات البحث** في مقياس أولدينبرج للاحتراق الأكاديمي OLBI-S إعداد (Reis et al.,2015) وترجمة الباحثة، والنسخة المختصرة من مقياس صعوبات التنظيم الانفعالي DERS-16 إعداد (Bjureberg et al., 2016) وترجمة الباحثة. وقد أظهرت **النتائج** أن مستوى الاحتراق الأكاديمي لدى طالبات الجامعة متوسط، كما أن نسبة ١٩.١% من الطالبات أظهرن مستوى مرتفع من الاحتراق الأكاديمي في حين وقع ٧٢.٧% من الطالبات في فئة الاحتراق المتوسط. كما كشفت نتائج البحث عن وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة احصائيًا بين صعوبات التنظيم الانفعالي والاحتراق الأكاديمي لدى طالبات الجامعة (ر= ٠.٤٧)، فضلاً عن إسهام بعض صعوبات التنظيم الانفعالي (الاستراتيجيات، والأهداف، والوضوح) في التنبؤ بالاحتراق الأكاديمي ككل ومكونه الفرعي (عدم الاندماج) لدى طالبات الجامعة، إذ فسرت تلك الصعوبات ٢٣%، ٢١% من تباين المتغيرين على الترتيب، في حين أمكن التنبؤ بالمكون الفرعي (الإنهاك) من خلال (الاستراتيجيات) فقط والتي فسرت ١٤% من التباين.

الكلمات المفتاحية: صعوبات التنظيم الانفعالي- الاحتراق الأكاديمي- طالبات الجامعة

مقدمة:

الشعور بالضغط جزء من الحياة اليومية، وقد يشكل محركًا للفرد للتفاعل والتكيف أثناء سعيه لتلبية الحاجات الشخصية والمطالب الاجتماعية. بيد أن فشل الفرد في إدارة تلك الضغوط وعدم قدرته على التعافي من آثارها قد يؤدي إلى العديد من المشكلات الفيسيولوجية والنفسية حتى لو كان هذا الفرد يتمتع بصحة نفسية جيدة وأداء مرتفع. ولا يعد الطلاب في بيئتهم الأكاديمية استثناء من ذلك؛ إذ قد يواجه الطلاب العديد من التحديات والصعاب الأكاديمية المرتبطة بتعلمهم ودراستهم والتي يمكن أن تولد ضغوطًا نفسية مزمنة لدى الكثير من الطلاب قد تؤدي بهم حال عدم قدرتهم على مواجهتها إلى الشعور بالإجهاد والاستنزاف الانفعالي والعقلي، والعزوف التدريجي عن الاهتمام والانخراط في الأنشطة الأكاديمية. وهذه الأحمال الانفعالية الزائدة وما يترتب عليها من الإجهاد الأكاديمي هي قلب ما يعرف بمتلازمة الاحتراق الأكاديمي Academic Burnout Syndrome.

* مدرس علم النفس التعليمي – قسم علم النفس – كلية البنات – جامعة عين شمس
البريد الالكتروني: Asmaa.Erfan@Women.asu.edu,eg

والاحتراق الأكاديمي هو "ظاهرة تتسم بمشاعر الإجهاد الانفعالي والبدني والمعرفي كنتيجة لمتطلبات الدراسة الضاغطة وما يصاحبه من اتجاه للانسحاب والانفصال عن الدراسة " (Reis, Xanthopoulou & Tsaousis, 2015, p.10).

ويمثل الاحتراق الأكاديمي ظاهرة معاصرة يتولد عنها انعكاسات سلبية خطيرة على حياة الطلاب الشخصية والأكاديمية؛ فالاحتراق يعد من عوامل الخطر الشديدة في السياقات التعليمية كونه يمهد الطريق لانخفاض الدافعية والانقطاع عن الدراسة، إضافة إلى أثره السلبي على الاندماج الأكاديمي والإنجاز الدراسي وجودة الحياة الأكاديمية للطلاب (Chacon-Cuberos et al., 2019, pp.1-2).

ولما كان الطالب في محيطه الأكاديمي يتعرض وبشكل مستمر لطيف واسع من المثيرات، فإن استجابته لهذه المثيرات بشكل غير مناسب قد تعيق أداءه لوظائفه الأكاديمية؛ إذ أن استخدام الطالب لاستراتيجيات لا تكيفية لتنظيم الانفعالات المرتبطة بالضغوط الدراسية قد يزيد من فرص تعرضه للاحتراق الأكاديمي (Seibert et al., 2017, p.4) .

ويشير التنظيم الانفعالي Emotional Regulation إلى العمليات التي يقوم الفرد بواسطتها بمراقبة وتقييم وتعديل انفعالاته في محاولته للتحكم فيما يشعر به، ومتى يشعر به وكيف يشعر به ويعبر عنه (Gross, 2002, p.282).

ويتضمن مفهوم التنظيم الانفعالي وعي الفرد بانفعالاته وفهمها، وقبولها، وقدرته على ضبط السلوك الاندفاعي لديه، والتصرف بما يتفق مع أهدافه المرجوة عند مواجهة الانفعالات السلبية، فضلا عن قدرته على الاستخدام المرن للاستراتيجيات المناسبة في كل موقف لتعديل استجاباته الانفعالية بالشكل المطلوب من أجل تحقيق أهدافه الشخصية وتلبية متطلبات الموقف (Gratz & Roemer, 2004, pp.42-43).

وعلى الرغم من أن جميع الطلاب يواجهون مصادر عديدة للضغوط النفسية، إلا أن آثار تلك الضغوط المزمنة تتفاوت من طالب لآخر إذ قد ينشأ عن هذه الضغوط آثارًا إيجابية أو سلبية محدودة عند بعض الطلاب، بينما قد تقود إلى آثار كارثية عند البعض الآخر إثر وقوعهم فريسة للاحتراق الأكاديمي. وربما يرجع جزء من هذا التباين لدى الطلاب إلى الفروق الفردية في القدرة على تنظيم وإدارة الانفعالات المرتبطة بالضغوط الدراسية؛ وهو ما دفع الباحثة في الدراسة الحالية إلى محاولة استكشاف العلاقة بين صعوبات التنظيم الانفعالي والاحتراق الأكاديمي لدى طالبات الجامعة والتعرف على القيمة التنبؤية لصعوبات التنظيم الانفعالي في التنبؤ بالاحتراق الأكاديمي لدى الطالبات.

مشكلة البحث:

يواجه الطلاب في مرحلة الدراسة الجامعية العديد من المشكلات المادية والاجتماعية والنفسية من أهمها: الأعباء المادية المرتبطة بتكلفة الكتب الدراسية ومستلزمات الدراسة، إضافة إلى مشكلات المواصلات واغتراب بعض الطلاب عن أسرهم لفترات طويلة، فضلًا عن الأعباء الدراسية المتزايدة بما تشمله من الحضور الإلزامي للمحاضرات، وكثرة التكليفات الدراسية والأعمال الفصلية والاختبارات، علاوة على الضغوط النفسية المرتبطة برغبة الطالب في تحقيق ذاته والوفاء بمطالبات الأسرة له بتحقيق النجاح والتفوق، والقلق بشأن المستقبل والحياة المهنية فيما بعد التخرج. كل ذلك وغيره يشكل ضغوطًا نفسية مزمنة على الكثير من الطلاب قد تؤدي بهم حال عدم قدرتهم على مواجهتها إلى الاحتراق الأكاديمي.

وقد تجلى ذلك للباحثة من خلال ملاحظتها للطالبات أثناء عملها بالتدريس لطالبات كلية البنات جامعة عين شمس، إذ رصدت شكاوى الكثير من الطالبات من كثرة التكليفات الدراسية وشعورهن بالضغط والضيق من جراء الاختبارات والأعمال الفصلية وحضور المحاضرات وواجبات الاستذكار، مما كان له بالغ الأثر في عزوف بعض الطالبات أو تقصيرهن في أداء بعض التكليفات والواجبات الدراسية أو تبني موقف اللامبالاة وعدم الاكتراث تجاه عملية التعلم.

وقد تباينت نتائج الدراسات السابقة فيما يتعلق بمستوى ونسب انتشار الاحتراق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، إذ توصلت بعض الدراسات إلى أن مستوى الاحتراق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة متوسط (Pala, 2013؛ واعر، ٢٠١٨؛ درادكه، ٢٠١٩)، بينما توصل البعض الآخر إلى أن مستوى الظاهرة مرتفع (Al-Alawi et al., 2019؛ باوية، ٢٠١٢). كما تفاوتت نسب انتشار الاحتراق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة في الدراسات التي أجريت في مختلف الثقافات بشكل كبير متراوحة من ٧: ٤٥ % من الطلاب (Dyrbye et al., 2006; Al-Alawi et al., 2019; Salmela-Aro & Read, 2017; Altannir et al., 2019)

وترى الباحثة أن صعوبات التنظيم الانفعالي ربما تكون أحد المتغيرات التي تلعب دورا فعالًا في التنبؤ بالاحتراق الأكاديمي لدى الطلاب لما يرتبط بها من قصور في القدرة على احتواء الآثار السلبية للضغوط الدراسية المؤدية للاحتراق.

ويجدر بالذكر أن معظم الدراسات التي تناولت العلاقة بين التنظيم الانفعالي والاحتراق أجريت في بيئة العمل وبوجه خاص لدى أصحاب المهن التي ترتبط بمستويات عالية من الضغوط والإجهاد الانفعالي مثل مهن الطب والتمريض والتدريس، وأوضحت نتائجها وجود علاقة بين التنظيم الانفعالي والاحتراق النفسي (Guan & Jepsen, 2020; Jackson & Grime, 2019; Pimentel, 2018).

إلا أن الآونة الأخيرة قد شهدت اهتمامًا من بعض الباحثين بدراسة الاستراتيجيات التي يستخدمها الطلاب في تنظيم انفعالاتهم وأثرها على قدرة هؤلاء الطلاب على التكيف مع الضغوط المرتبطة بالدراسة وعلى مستوى الاحتراق لديهم. فلقد أجريت بعض الدراسات في البيئة الغربية لبحث العلاقة بين التنظيم الانفعالي والاحتراق الأكاديمي، وتوصلت جميعها إلى وجود علاقة ارتباطية بين المتغيرين (Chacon-Cuberos et al., 2019; Cooper et al., 2017; Isaacs, 2018; Seibert et al., 2017; Veiskarami & Khalili, 2018).

ونظرًا لتضارب نتائج الدراسات التي بحثت مستوى الاحتراق الأكاديمي وانتشاره لدى طلاب الجامعة سواء الأجنبية منها أو العربية، إضافةً إلى ندرة الدراسات الأجنبية التي بحثت العلاقة بين الاحتراق الأكاديمي والتنظيم الانفعالي، فضلًا عن عدم وجود دراسات عربية في هذا الصدد (في حدود علم واطلاع الباحثة)؛ لذا رأت الباحثة أنه من الجدير بحث هذه العلاقة في البيئة العربية خاصةً في ظل أهمية المتغيرين والحاجة إلى الاهتمام بالمتغيرات المؤثرة على جودة العملية التعليمية للارتقاء بها.

ومن ثم تبلورت مشكلة البحث الحالي في الأسئلة التالية:

١- ما مستوى الاحتراق الأكاديمي لدى طالبات الجامعة؟
٢- ما العلاقة بين الاحتراق الأكاديمي وصعوبات التنظيم الانفعالي لدى طالبات الجامعة؟
٣- ما الإسهام النسبي لصعوبات التنظيم الانفعالي في التنبؤ بالاحتراق الأكاديمي لدى طالبات الجامعة؟

أهداف البحث: يهدف البحث الحالي إلى:

١- الكشف عن مستوى الاحتراق الأكاديمي لدى طالبات الجامعة.
٢- استكشاف العلاقة بين الاحتراق الأكاديمي وصعوبات التنظيم الانفعالي لدى طالبات الجامعة.
٣- التعرف على الإسهام النسبي لصعوبات التنظيم الانفعالي في التنبؤ بالاحتراق الأكاديمي لدى طالبات الجامعة.

أهمية البحث: يمكن إيجاز أهمية البحث الحالي في النقاط التالية:

١- قد يلفت البحث الحالي نظر الباحثين إلى الاحتراق الأكاديمي والتنظيم الانفعالي كمتغيرين مؤثرين على العملية التعليمية.
٢- يساعد البحث الحالي في اكتشاف وفهم العلاقة بين متغيري الاحتراق الأكاديمي وصعوبات التنظيم الانفعالي في البيئة العربية، إذ لا توجد دراسات عربية في هذا الصدد في حدود علم واطلاع الباحثة.
٣- قد يسهم البحث الحالي في الكشف عن أحد العوامل الكامنة خلف الاحتراق الأكاديمي كأحد الظواهر السلبية المؤثرة على العملية التعليمية.
٤- قد تلفت نتائج البحث الحالي أنظار الباحثين والتربويين إلى أهمية متغير التنظيم الانفعالي عند تصميم البرامج الإرشادية والتدريبية للحد من الاحتراق الأكاديمي وأثاره المدمرة على الحياة الأكاديمية للطلاب.
٥- قد تدفع نتائج البحث الحالي باحثين آخرين إلى دراسة العلاقة بين متغيري البحث الحالي لدى عينات أخرى أو بحث الاحتراق الأكاديمي في علاقته بمتغيرات أخرى، مما يثري حركة البحث العلمي.

مصطلحات البحث: يمكن تحديد مصطلحات البحث الحالي على النحو التالي:

١- **الاحتراق الأكاديمي Academic Burnout**[١] : هو ظاهرة تتسم بمشاعر الإجهاد الانفعالي والبدني والمعرفي كنتيجة لمتطلبات الدراسة الضاغطة وما يصاحبه من اتجاه للانسحاب والانفصال عن الدراسة (Reis et al., 2015 , 10)، ويتحدد إجرائيًا في البحث الحالي بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة على مقياس أولدينبرج للاحتراق الأكاديمي Oldenburg Burnout Inventory (OLBI) إعداد (Reis et al., 2015)، وتعريب الباحثة.

٢- **صعوبات التنظيم الانفعالي Difficulties in Emotional Regulation**: التنظيم الانفعالي هو عملية تشمل وعي الفرد بانفعالاته وفهمها وقبولها وقدرته على ضبط سلوك الاندفاع والتصرف وفقًا لأهدافه عند مروره بالمشاعر السلبية وقدرته على استخدام استراتيجيات التنظيم الانفعالي المناسبة للموقف بشكل مرن لتعديل استجاباته الانفعالية بالشكل المرغوب من أجل تحقيق أهدافه وتلبية متطلبات الموقف. والغياب النسبي لأي من تلك القدرات يشير إلى وجود **صعوبات في التنظيم الانفعالي** والذي يتحدد إجرائيًا في البحث الحالي بالدرجة على النسخة المختصرة من مقياس صعوبات التنظيم الانفعالي Difficulties in Emotion Regulation Scale- Brief Version (DERS-16) التي أعدها (Bjureberg et al., 2016)، وقامت الباحثة بتعريبه والتحقق من خصائصه السيكومترية.

[١] تم ترجمة مصطلح Academic Burnout في الدراسات العربية إلى مسميات عديدة منها: الاحتراق الأكاديمي (محمد، ٢٠١٨)، والاحتراق الدراسي (نور الدين، ٢٠١٩)، والاحتراق التعلمي (عبد اللاه، ٢٠١٧)، والإرهاق الأكاديمي (المنشاوي، ٢٠١٦؛ مصطفى، ٢٠١٩)، والإجهاد التعلمي (واعر، ٢٠١٨)، والإجهاد الأكاديمي (درادكه، ٢٠١٩)، وجميعها مسميات متكافئة لنفس المصطلح.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولًا: الاحتراق الأكاديمي Academic Burnout

تم طرح مصطلح الاحتراق للمرة الأولى في سبعينيات القرن الماضي بالولايات المتحدة الأمريكية على يد فرويدنبرجر(Freudenberger, 1975) لوصف الاستنزاف الانفعالي التدريجي وفقدان الدافعية الذي لاحظه لدى المتطوعين للعمل الإغاثي بنيويورك. وعرف فرويدنبرجر الاحتراق على أنه " حالة من الإنهاك البدني والنفسي المرتبط بعمل الفرد تتسم بزوال الدافعية للعمل، وتحدث بشكل خاص بعد تفاني الفرد في العمل أو خدمة الآخرين دون تحقيق المردود المنتظر، مما يؤدي إلى نضوب موارد الطاقة لديه وفقده الرغبة في مواصلة العمل" (Bakker, Demerouti & Sanz-Vergel , 2014, p.390).

وفي نفس الفترة الزمنية تقريبًا قامت ماسلاش (Maslach, 1976) من خلال مقابلاتها مع أصحاب المهن الخدمية ومهن الرعاية الصحية ببلورة الأساس النظري لمفهوم الاحتراق ، ونجحت مع مجموعة من زملائها في وضع أول أداة لقياس الاحتراق Maslach Burnout Inventory (MBI) اعتمادًا على ثلاثة جوانب هي: الإنهاك الانفعالي Emotional Exhaustion، وتبلد الشعور Depersonalization، والإحساس بضعف الإنجاز الشخصي Reduced Personal Accomplishment، إذ يشير المكون الأول إلى مشاعر الاستنزاف الانفعالي التي تصيب الفرد كنتيجة لاتصاله ببيئة العمل، بينما يشير البعد الثاني إلى الموقف المتباعد والمشاعر والاتجاهات السلبية التي يتبناها الفرد تجاه متلقي الخدمة الذين يتعامل معهم، وأخيرًا يشير البعد الثالث إلى انخفاض في شعور الفرد بالكفاءة والإنجاز في عمله (Schaufeli, Leiter & Maslach, 2009, pp.205-206).

واقتصرت الدراسات المبكرة التي تناولت مفهوم الاحتراق على عينات من الأفراد الذين يتطلب عملهم علاقات اجتماعية وثيقة مع الآخرين كالأطباء والممرضات والمعلمين، ومع مرور الوقت وتوالي الدراسات الإمبريقية اتسع مفهوم الاحتراق بعد ذلك ليشمل العاملين في كافة أنواع المهن والوظائف بصرف النظر عن نوع الوظيفة، طالما أنهم يواجهون خللًا في التوازن بين متطلبات العمل والموارد المتاحة، ونتيجة لذلك ظهر مقياس ماسلاش الصورة العامة Maslach Burnout Inventory-General Survey(MBI-GS)، الذي استبدل فيه شوفيلي وزملاؤه (Schaufeli et al., 1996) البعد الثاني في مقياس ماسلاش ببعد التشكك أو اللامبالاة Cynicism ليعكس المشاعر السلبية والموقف المتباعد للفرد إزاء العمل بوجه عام وليس تجاه الأشخاص الآخرين فقط ، كما استبدلوا مفهوم انخفاض الإنجاز الشخصي بمفهوم أوسع هو انخفاض الكفاءة المهنية Reduced Professional Efficacy ويشير إلى المظاهر الاجتماعية وغير الاجتماعية للإنجاز في العمل (Bakker, Demerouti & Sanz-Vergel , 2014 , p.390).

ثم بدأ الاهتمام بدراسة ظاهرة الاحتراق لدى الطلاب اعتمادًا على أن هيكل الأنشطة التي ينخرط فيها الطلاب وطبيعة المهام التي يكلفون بها يشبهان إلى حد كبير حال الكثير من الأعمال الأخرى؛ فالطلاب مطالبون بحضور المحاضرات، وتحقيق أهداف محددة مثل اجتياز الامتحانات؛ ومن ثم من المحتمل أن يشعرون أيضًا بالإنهاك ويتجهون إلى الانسحاب من الأنشطة الدراسية (Reis et al., 2015, p.8).

وفي هذا الإطار قام شوفيلي وزملاؤه (Schaufeli et al., 2002) بإعداد مقياس ماسلاش في صورته الخاصة بالطالب (MBI-SS)، حيث تم إعادة صياغة المفردات لتناسب السياق الأكاديمي وتم الاحتفاظ بالأبعاد الثلاثة كما هي في الصورة العامة للمقياس، وهي: الإنهاك الانفعالي Emotional

Exhaustion، التشكك واللامبالاة Cynicism، انخفاض الفعالية Inefficacy. حيث يشير البعد الأول إلى الإجهاد المزمن الذي ينتج من متطلبات الدراسة، بينما يشير البعد الثاني إلى الموقف المتباعد والمشاعر السلبية إزاء بيئة الدراسة، ويشير البعد الثالث إلى إحساس الطالب بنقص كفاءته الأكاديمية (Hu & Schaufeli, 2009, p.396).

وترى ديميروتي وآخرون (Demerouti et al., 2001) أن مقياس ماسلاش للاحتراق يعاني من بعض أوجه القصور سواءً على المستوى النظري أو السيكومتري حيث يلاحظ أن عبارات البعدين الفرعيين (الإنهاك الانفعالي واللامبالاة) صيغت جميعها في اتجاه واحد بصورة سالبة، بينما صيغت جميع عبارات البعد الثالث (الإنجاز الشخصي) في اتجاه واحد أيضًا ولكن بصورة موجبة (p.500).

كما يشير كل من شوفيلي وتاريس (Schaufeli & Taris, 2005, p.259) أن الإنهاك الانفعالي واللامبالاة هي أعراض أصيلة للاحتراق بينما انخفاض الإنجاز الشخصي لا يمكن اعتباره كذلك بل يمكن تفسيره كونه سببًا أو نتيجة للاحتراق وليس مكونًا له، أو يمكن اعتباره سمة من سمات الشخصية. ويتفق مع ذلك الرأي (نور الدين، ٢٠١٩، ص١٤٢) من خلال ما توصل إليه في دراسته من ضعف ارتباط هذا البعد بالبعدين الآخرين للاحتراق.

وللتغلب على المشكلات والعيوب السابقة قدم (Demerouti et al., 2003) مقياس أولدينبرج للاحتراق(Oldenburg Burnout Inventory (OLBI كأداة بديلة لقياس الاحتراق تضمنت الإنهاك Exhaustion بمظاهره البدنية والوجدانية والمعرفية، وعدم الاندماج Disengagement، مع استبعاد الإنجاز الشخصي (Personal Accomplishment). وتم تضمين المقياس ١٦ عبارة لقياس البعدين صيغت بعضها في الاتجاه الموجب والبعض الآخر في الاتجاه السالب. ويتميز هذا المقياس باهتمامه بقياس الجانبين المعرفي والبدني للإنهاك إضافة إلى الجانب الوجداني المتضمن في مقياس ماسلاش.

ويشير كل من باكر وديميروتي وسانزفرجل (Bakker, Demerouti & Sanz-Vergel, 2014, pp. 391-393) إلى أن مسببات الاحتراق النفسي يمكن تصنيفها إلى قسمين رئيسيين هما:

١- العوامل الموقفية Situational factors: وتتعلق بمتطلبات العمل (مثل المتطلبات والأحمال الزائدة في العمل)، والموارد المتاحة (مثل غياب الدعم النفسي والاجتماعي عن بيئة العمل).
٢- العوامل الشخصية Individual factors: وتتعلق بالسمات المستقرة للشخصية، حيث تؤثر هذه العوامل على الاحتراق من خلال تأثيرها على طريقة إدراك الفرد لبيئة العمل وظروفها إضافةً إلى تأثيرها على قدرته على التحكم فيها والتكيف معها. ومن أمثلة تلك العوامل (العصابية، والفاعلية الذاتية، ووجهة الضبط، والدافعية للإنجاز، واحترام الذات).

وترى رايز وزملاؤها (Reis et al., 2015) أن الشعور بالإجهاد يبدأ في الظهور لدى طلاب الجامعة بسبب ارتفاع مستوى متطلبات الدراسة؛ فطلاب الجامعة يضطرون للتعامل مع مستويات عالية من المتطلبات المعرفية (المذاكرة والتحضير للدروس والامتحانات والتكليفات الدراسية) والمتطلبات الكمية مثل المهام المحددة بوقت معين، وهذه المتطلبات الشاقة قد تستنزف من موارد الطاقة لدى الطلاب وتقودهم إلى الشعور بالإنهاك. بينما يظهر عدم الاندماج بسبب غياب الموارد المتاحة للطالب مثل فقدان الدعم من المدرسين والإدارة مما يسبب نقص الدافعية لدى الطلاب، ويزيد من مشاعرهم الانفصالية عن الدراسة (p.10).

ولقد دأب الباحثون على دراسة الاحتراق الأكاديمي وعلاقته بالكثير من المتغيرات النفسية والتربوية الأخرى، إذ تبين من نتائج تلك الأبحاث وجود علاقة ارتباطية بين هذا المتغير وعدد من المتغيرات الأخرى منها: الضغوط النفسية لدى طلاب الجامعة (شقير، ١٩٩٧)، فعالية الذات (Ling & Shen, 2014)، والصمود الأكاديمي والشفقة بالذات (المنشاوي، ٢٠١٦)، والقلق والاكتئاب (Koutsimani, Montgomery & Georganta, 2019)، والتسويف الأكاديمي (عبد اللاه، ٢٠١٧)، وجودة الحياة (Colby et al.,2018) ، والاندماج الأكاديمي (Schaufeli et al., 2002)، وتوجهات أهداف الإنجاز (نور الدين ،٢٠١٩) ، والاضطرابات النفسجسمية (درادكه، ٢٠١٩)، والشعور بالتماسك والأمل (مصطفى، ٢٠١٩)، والإنجاز الأكاديمي (Yang ,2004 ; Duru et al., 2014)، وتنظيم الذات (Duru et al., 2014).

ثانيًا: صعوبات التنظيم الانفعالي:

تلعب الانفعالات دورًا أساسيًا في حياة الإنسان؛ إذ تزيد من فاعلية الفرد في ملاحقة أهدافه والاستبصار بذاته مما يساعده على اتخاذ القرارات المناسبة له، أما على المستوى الاجتماعي فهي تساعد الفرد على التعبير عن حالاته الداخلية ونواياه السلوكية مما يعد أمرًا جوهريًا لبناء العلاقات الإنسانية ومحددًا هامًا للرفاهية النفسية والاجتماعية (Nyklicek, Vingerhoets & Zeelenberg, 2011, p.1)

وإضافة إلى تلك الوظائف التكيفية فإن الانفعالات قد تقوم بأدوار لا تكيفية عندما تظهر في الوقت الخطأ أو بمستوى شدة غير مناسب. وعلى الرغم من الطبيعة الإلزامية التي تميز الانفعالات كونها قادرة على اقتحام حياة الفرد وفرض تأثيرها على وعيه وسلوكه، إلا أن الفرد لديه القدرة على التدخل لضبط وتنظيم تلك الانفعالات بطرق عديدة بما يخدم أهدافه وتوافقه الاجتماعي. (Gross & Thompson, 2007, p.4).

ويمكّن التنظيم الانفعالي الفرد وبشكل خاص أثناء مرحلتي الطفولة والمراهقة من السيطرة على الاندفاع غير المناسب، وإعادة توجيه سلوكه بطريقه بناءة، وتسهيل تكيفه مع المواقف، كما يلعب التنظيم الانفعالي دورًا رئيسيًا في نجاح الفرد في علاقاته مع الآخرين، وتغلبه على المواقف المعقدة، وتحقيق أهدافه، وتحقيق الرفاهية النفسية والانفعالية (Chacón-Cuberos et al. , 2019 , p.3).

ويعرف طومسون (Thompson, 1994) التنظيم الانفعالي على أنه سلسلة من العمليات الداخلية والخارجية المسئولة عن مراقبة وتقييم وتعديل الاستجابات الانفعالية خاصةً فيما يتعلق بعناصرها الزمنية وشدتها من أجل إنجاز الأهداف الشخصية (pp.27-28).

كما يعرف جروس (Gross, 1998) التنظيم الانفعالي على أنه مجموعة من العمليات التي يستطيع بها الفرد التأثير على نوع انفعالاته والوقت المناسب لحدوثها وكيفية حدوثها والتعبير عنها. ويشير جروس أن تلك العمليات قد تكون آلية أو يتحكم بها الفرد، كما أنها قد تكون شعورية أو لاشعورية، وقد تثر عند نقطة واحدة أو أكثر خلال عملية تكوين الاستجابة الانفعالية (p.275).

ويشير التنظيم الانفعالي إلى الطريقة المعرفية التي يتعامل بها الفرد مع الاستثارة الانفعالية الناتجة عن تعرض الفرد للمواقف الضاغطة ويتمثل في مجموعة من العمليات والاستراتيجيات التي يسعى الفرد من خلالها لإعادة توجيه وضبط تدفق الانفعالات التي يخبرها، ويشتمل ذلك على زيادة أو خفض أو

الحفاظ على الانفعالات الإيجابية أو السلبية على حد سواء والتأثير على الاستجابة الانفعالية ومكوناتها التي تشمل السلوك والتغيرات الفسيولوجية والأفكار والمشاعر (Koole, 2009, pp.5-6).

وتعد القدرة على التنظيم الانفعالي مكونًا رئيسيًا من مكونات الذكاء الانفعالي وتشير إلى قدرة الفرد على إدارة انفعالاته وانفعالات الآخرين فالأفراد الذين يتمتعون بمستوى عالٍ من التنظيم الانفعالي يمتلكون مخزونًا كبيرًا من الاستراتيجيات يستخدمونها في الاحتفاظ بالانفعالات المرغوبة وتخفيض أو تعديل الانفعالات غير المرغوبة سواءً فيما يتعلق بأنفسهم أو الآخرين (Mayer & Salovey, 1997, p.10) .

ويرى جروس (Gross, 2002) أن التنظيم الانفعالي يمتد ليشمل التغيير في الجوانب السلوكية (التعبير عن الانفعالات)، والجوانب الوجدانية (الشعور)، والاستجابات الفسيولوجية. ولا ينطبق ذلك على الانفعالات السلبية فحسب بل يشمل أيضًا العمليات التي يمكن بها تقوية الانفعالات، أو الاحتفاظ بها كما هي، أو إضعافها بصرف النظر عن نوعها (p.282).

ويفترض جروس وطومسون (Gross & Thompson, 2007, pp.10-13) أن توليد الاستجابة الانفعالية يمثل سلسلة من الأحداث Episode تتضمن خمس مراحل مميزة يمكن التدخل فيها لإحداث تعديل في تلك العملية، وهذه التدخلات يمكن تصنيفها إلى مجموعتين رئيسيتين من الاستراتيجيات هما:

١- استراتيجيات التركيز المسبق Antecedent-Oriented Regulation والتي تهدف إلى التدخل لإحداث التغيير في مراحل مبكرة من عملية أو دورة تولد الاستجابة الانفعالية (قبل اكتمال تشكل ميول الاستجابة الانفعالية Response tendencies) من خلال إحداث تغيير في ظروف الموقف التي تقود إلى الاستجابة الانفعالية وتشمل هذه الاستراتيجيات:

- اختيار الموقف Situation selection: ويتضمن اختيار أو تجنب المواقف التي يتوقع الفرد أن يحدث انفعال معين من خلالها سواء بالاعتماد على خبراته أو تجربته الشخصية.
- تعديل الموقف Situation modification: ويهدف إلى تعديل مكونات الموقف المرتبطة بالانفعال بطريقة تسمح بحدوث الانفعال المرغوب أو تجنب الانفعال غير المرغوب، وذلك في حالة تعذر اختيار الموقف.
- إعادة توزيع الانتباه Attentional deployment: من خلال التركيز على مظاهر مختارة من الموقف وغض النظر عن جوانب أخرى.
- التغيير المعرفي Cognitive change: ويشمل محاولة الفرد بشكل نشطٍ وواعٍ تعديل تقييمه المعرفي للموقف أو أحد مظاهره بمعنى إعادة هيكلة الموقف وإعادة فحص التقييم المعرفي السابق الذي أنتج الحالة الانفعالية غير المرغوبة.

٢- استراتيجيات التركيز على الاستجابة Response- Oriented Regulation والتي تستخدم في مرحلة متأخرة أثناء عملية أو دورة تولد الانفعال (بعد اكتمال تشكل وتفعيل ميول الاستجابة الانفعالية) بهدف تغيير الآثار والنتائج المترتبة على الانفعال. وبذلك فإن هذا النوع من استراتيجيات التنظيم الانفعالي يستهدف تغيير المكون الظاهري فقط من الاستجابة الانفعالية ولا يركز على الحدث بأكمله مثل استراتيجيات التركيز المسبق.

ويندرج تحت هذا النوع من استراتيجيات التنظيم الانفعالي استراتيجية واحدة فقط هي:

- استراتيجية تعديل الاستجابة Response modulation: وتهدف إلى التأثير على المظاهر الفسيولوجية والسلوكية للاستجابة الانفعالية بأسرع ما يمكن. ومن أشهر الأمثلة لاستخدام تلك الاستراتيجية محاولة الفرد لكبت التعبير السلوكي عن الانفعال.

وتذكر جارنيفسكي وكرايج (Garnefski & Kraaij, 2007) أنه على الرغم من أن جميع الأفراد لديهم القدرة على التنظيم المعرفي لانفعالاتهم إلا أنه هناك اختلافات فردية كبيرة في النشاط المعرفي ومحتوى الأفكار التي قد يستطيع الأفراد من خلالها تنظيم انفعالاتهم عندما يستجيبون للخبرات الحياتية والأحداث والمواقف الضاغطة. وقد حددت تسع استراتيجيات معرفية قد يستخدمها الفرد في التنظيم الانفعالي وهي: لوم الذات، ولوم الآخرين، والاجترار، والتهويل، ورؤية الأمور من منظور آخر، وإعادة التركيز الإيجابي، إعادة التقييم المعرفي الإيجابي، القبول، التركيز على التخطيط (pp.141-142).

وتعرف كل من جراتس ورومر (Gratz & Roemer, 2004) التنظيم الانفعالي على أنه عملية تشمل وعي الفرد بانفعالاته، وفهمها، وقبولها، وقدرته على ضبط سلوك الاندفاع والتصرف وفقًا لأهدافه عند مروره بالمشاعر السلبية، وقدرته على استخدام استراتيجيات التنظيم الانفعالي المناسبة للموقف بشكل مرن لتعديل استجاباته الانفعالية بالشكل المرغوب من أجل تحقيق أهدافه وتلبية متطلبات الموقف. والغياب النسبي لأي من تلك القدرات يشير إلى وجود صعوبات في التنظيم الانفعالي (pp.42-48).

وقد ازداد الاهتمام بدراسة التنظيم الانفعالي في السنوات الأخيرة، حيث توصلت البحوث إلى ارتباطه بالكثير من المتغيرات مثل: الرفاهية النفسية (Verzeletti et al., 2016)، والقلق والاكتئاب (Loevaas et al., 2018)، والإنجاز الأكاديمي (Seibert et al., 2017)، والسلوك العدواني (Garofalo et al., 2019)، والتفكير الابتكاري (Hoffman & Russ, 2012)، والرضا عن الحياة (عفانة، ٢٠١٨)، والصمود النفسي (Mestre et al., 2017)، والطفو الأكاديمي (Bahrami, 2017)، والدافع للإنجاز (الصبان، السلمي، والأنصاري، ٢٠٢٠)، وحل المشكلات (سلوم، ٢٠١٥)، والتفكير الإيجابي (سليم، ٢٠١٧) .

ثالثًا: العلاقة بين الاحتراق الأكاديمي وصعوبات التنظيم الانفعالي:

تلعب الانفعالات دورًا هامًا في دافعية الطلاب للتعلم، وقدرتهم على التنظيم الذاتي للتعلم، وإنجازهم الأكاديمي؛ مما دفع الباحثين إلى دراسة أثر التنظيم الانفعالي على مخرجات العملية التعليمية والمتغيرات المرتبطة بها (Seibert et al., 2017, p.3).

ويمكن فهم العلاقة بين مفهومي التنظيم الانفعالي، والاحتراق الأكاديمي من خلال نموذج العمليات للتنظيم الانفعالي الذي قدمه جروس (Gross, 1998) والذي أوضح فيه أن الاستجابات الانفعالية هي ناتج لاستراتيجيات التنظيم الانفعالي ويمكن اعتبارها ردود فعل للضغوط التي يتعرض لها الفرد. ولما كان الاحتراق الأكاديمي نتيجة للضغوط المرتبطة بالعملية الدراسية، فإن درجة الاحتراق الأكاديمي تعتمد على استراتيجيات التنظيم الانفعالي التي يستخدمها الطالب لإدارة هذه الضغوط، فإذا كانت الاستراتيجيات التوافقية هي الغالبة على استجابات الطالب قل خطر الاحتراق في حين يؤدي استخدامه للاستراتيجيات اللاتوافقية لتنظيم انفعالاته إلى ارتفاع مستوى الاحتراق الأكاديمي لديه.

وقد اهتم عدد من الباحثين بدراسة العلاقة بين التنظيم الانفعالي والاحتراق الأكاديمي لدى عينات متباينة من الطلاب وفي دول مختلفة وباستخدام أدوات قياس متنوعة لكل من المتغيرين.

فقد أجرى كابناش وآخرون (Cabanach et al., 2011) دراسة هدفت إلى تقييم العلاقة بين مكونات التنظيم الانفعالي (ضبط الانفعال، واستخدام استراتيجيات التنظيم الانفعالي، والوعي الذاتي بالانفعالات، والوضوح الانفعالي)، ومكونات الاحتراق (الإنهاك الانفعالي، وتبلد الشعور، والإنجاز الشخصي)، وذلك على عينة تكونت من ٤٨٧ طالبًا من طلاب الدبلومات في العلاج الطبيعي من عدة جامعات إسبانية طبقت عليهم بطارية ماسلاش للاحتراق MBI (Maslach & Jackson, 1997)، ومقياس صعوبات التنظيم الانفعالي (Gratz & Roemer, 2004). وقد أوضحت نتائج الدراسة أن الاحتراق يظهر عندما يكون مستوى التنظيم الانفعالي لدى الطلاب منخفض، وعلاوة على ذلك فإن ارتفاع مستوى التنظيم الانفعالي يرتبط بانخفاض مستويات الإنهاك الانفعالي، تبلد الشعور، وارتفاع مستوى الإنجاز الشخصي.

وفي دراسة لكوبر وآخرين (Cooper et al., 2017) تضمنت أهدافها استكشاف العلاقة بين الاحتراق الدراسي وصعوبات التنظيم الانفعالي وضبط الذات، وذلك لدى عينتين مستقلتين من طلاب الجامعة تكونت الأولى من ٢٦٥ طالبًا، والثانية من ٢٥٣ طالبًا، باستخدام مقياس الاحتراق الدراسي (Salmela-Aro et al.,2009)، ومقياس صعوبات التنظيم الانفعالي (Gratz & Roemer, 2004)، توصلت الدراسة إلى وجود ارتباط موجب بين الاحتراق الدراسي وصعوبات التنظيم الانفعالي بوساطة متغير ضبط الذات.

كما هدفت دراسة سيبرت وآخرين (Seibert et al., 2017) إلى الكشف عن دور الاحتراق الأكاديمي كمتغير وسيط بين استراتيجيات التنظيم الانفعالي ببعديه (الكبت، وإعادة التقييم المعرفي) والمخرجات الأكاديمية (المعدل التراكمي GPA، ونسبة الغياب Absenteeism)، وذلك لدى عينة تكونت من ٥٥٠ طالبًا من طلاب المرحلة الجامعية. وتضمنت أدوات الدراسة مقياس التنظيم الانفعالي (Gross & John, 2003)، ومقياس الاحتراق الدراسي (Salmela-Aro et al., 2009)، وبطارية الاحتراق النفسي لماسلاش نسخة الطالب (MBI-SS). وتوصلت الدراسة إلى أن الاحتراق الأكاديمي يتوسط العلاقة بين التنظيم الانفعالي وكل من المعدل التراكمي، ونسبة الغياب.

أما دراسة (Dehghani, Golestaneh & Zangoei, 2018) فقد تضمنت أهدافها استكشاف فاعلية التدريب على التنظيم الانفعالي في خفض الاحتراق الدراسي لدى عينة تكونت من ٣٤ تلميذًا من تلاميذ الصف الثالث إلى الخامس بالمرحلة الابتدائية جميعهم من ذوي صعوبات التعلم، طبق عليهم استبيان الاحتراق الدراسي (Breso, Salanova & Schaufeli, 2007)، ومقياس التنظيم الانفعالي (Allen, McHugh & Barlow, 2009). وأوضحت نتائج الدراسة أن التدريب على التنظيم الانفعالي كان له أثر دال إحصائيًا على الاحتراق المدرسي وأن أثر التدريب ظل دون تغيير بعد شهرين من انتهاء البرنامج.

في حين تضمنت أهداف دراسة إيزاكس (Isaacs, 2018) استكشاف العلاقة بين استراتيجيتي التنظيم الانفعالي (الكبت، وإعادة التقييم المعرفي)، والإجهاد المرتبط بالضغوط الأكاديمية وذلك باستخدام استبيان التنظيم الانفعالي لجروس وجون (Gross & John, 2003)، ومقياس كارولينسكا للإجهاد الأكاديمي (Karolinska Exhaustion Disorder Scale, 2014). وتكونت عينة الدراسة من ٢٥٣ طالبًا من طلاب الجامعة بالسويد بمتوسط عمري ٢٨.٣٩ ± ٧.٩١٥ عامًا. وانتهت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين استراتيجية إعادة التقييم المعرفي والإجهاد الأكاديمي، وكذلك علاقة ارتباطية

موجبة بين الكبت والإجهاد الأكاديمي، إلا أن أي من استراتيجيتي التنظيم الانفعالي لم تستطع التنبؤ بالإجهاد الأكاديمي.

وفي دراسة (Veiskarami & Khalili, 2018) تضمنت أهدافها استكشاف العلاقة بين الاحتراق الأكاديمي واستراتيجيات التنظيم المعرفي للانفعالات لدى طلاب الجامعة الإيرانيين، وذلك لدى عينة مكونة من ٣٨٩ طالبًا وطالبة، باستخدام استبيان التنظيم المعرفي للانفعالات لجارنيفسكي (Garnefski)، ومقياس الاحتراق الدراسي (Salmela-Aro et al., 2009) أوضحت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائيًا بين الاستراتيجيات الإيجابية للتنظيم الانفعالي والاحتراق الأكاديمي في حين وجدت علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا بين الاستراتيجيات السلبية للتنظيم الانفعالي والاحتراق الأكاديمي، وعلاوة على ذلك توصلت الدراسة إلى قدرة الاستراتيجيات الإيجابية للتنظيم الانفعالي فقط في تفسير ١٨% من تباين الطلاب في الاحتراق الأكاديمي.

أما دراسة شاسون-كوبيروس وآخرين (Chacón-Cuberos et al., 2019) فهدفت إلى نمذجة المعادلة البنائية لتفسير العلاقات السببية بين الاحتراق الأكاديمي والتنظيم الانفعالي قبل وبعد التدريب على استخدام استراتيجيات التنظيم الانفعالي، على عينة تكونت من ٥٦٩ طالبًا من مقاطعة غرناطة بإسبانيا بمتوسط عمري ١٠.٣٩ ± ٠.٩٥ عامًا، وذلك باستخدام النسخة الإسبانية لمقياس الاحتراق الدراسي (Salmela-Aro et al. , 2009)، ومقياس التنظيم الانفعالي (Gross & John , 2003). وتمثلت أهم نتائج الدراسة في وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الكبت (كاستراتيجية للتنظيم الانفعالي)، واللامبالاة والإنهاك (كمكونين للاحتراق الأكاديمي) لدى أفراد العينة قبل وبعد التدريب. بينما توصلت الدراسة إلى وجود ارتباط مباشر سالب بين الإنهاك (كمكون للاحتراق الأكاديمي) وإعادة التقييم المعرفي (كاستراتيجية للتنظيم الانفعالي) لدى أفراد العينة قبل التدريب تحول بعد التدريب إلى ارتباط مباشر موجب مما يشير إلى أن الطلاب الذين تلقوا التدريب أظهروا قدرة أعلى على استخدام استراتيجيات التنظيم الانفعالي عند مجابهة الظروف النفسية السيئة.

وأخيرًا فقد تضمنت أهداف دراسة أجراها كل من هاتاميان ونزهاد (Hatamian & Nezhad, 2019) بحث إمكانية التنبؤ بالاحتراق الأكاديمي من خلال صعوبات التنظيم الانفعالي لدى عينة تكونت من ١٢٥ طالبًا من طلاب العلوم الطبية، وذلك باستخدام مقياس صعوبات التنظيم الانفعالي (Gratz & Roemer ,2004)، واستبيان الاحتراق الدراسي (Breso, Salanova & Schaufeli). وأوضحت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة بين صعوبات التنظيم الانفعالي والاحتراق الأكاديمي، كما أمكن التنبؤ بالاحتراق الأكاديمي من خلال صعوبات التنظيم الانفعالي.

وتستخلص الباحثة مما سبق عرضه من إطار نظري لمتغيري الدراسة، ومن نتائج الدراسات السابقة التي تناولت هذين المتغيرين ما يلي:

- عدم وجود دراسات عربية – في حدود علم واطلاع الباحثة – تناولت العلاقة بين متغيري البحث الحالي، وذلك على الرغم من أهمية المتغيرين وارتباطهما بالعملية التعليمية والكثير من المتغيرات المتصلة بها، مما يبرز الحاجة إلى بحث العلاقة بين المتغيرين.
- ندرة الدراسات الأجنبية التي تناولت العلاقة بين متغيري البحث في السياق الأكاديمي، على الرغم من تعدد الدراسات التي تناولت العلاقة بين الاحتراق النفسي والتنظيم الانفعالي في السياق المهني.

- استفادت الباحثة من التراث النظري والدراسات السابقة في اختيار أدوات البحث الحالي حيث استقرت الباحثة على اختيار مقياس أولدينبرج لقياس الاحتراق الأكاديمي بناء على تمتعه بخصائص سيكومترية جيدة في العديد من الدراسات السابقة، وقبول واسع من الناحية المفهومية لتكوين الاحتراق الأكاديمي من خلال تلافيه لبعض العيوب والانتقادات التي وجهت لمقياس ماسلاش. كما وقع اختيار الباحثة على مقياس جراتس ورومر لقياس صعوبات التنظيم الانفعالي بناء على شمولية المقياس لأبعاد هذا التكوين من الناحية النظرية وتأكيد نتائج العديد من الدراسات السابقة على صدقه وثباته في قياس المتغير لدى عينات من دول وثقافات مختلفة.
- توصلت نتائج جميع الدراسات الأجنبية التي تناولت العلاقة بين متغيري الاحتراق الأكاديمي والتنظيم الانفعالي إلى وجود علاقة بين المتغيرين، كما توصلت بعض من تلك الدراسات إلى إمكانية التنبؤ بالاحتراق الأكاديمي من خلال التنظيم الانفعالي (Veiskarami & Khalili, 2018; Hatamian & Nezhad , 2019)
- آثرت الباحثة عدم صياغة فروض للبحث الحالي والاكتفاء بالأسئلة نظرًا لصعوبة صياغة فرض مقابل لسؤال البحث الأول الخاص بمستوى الاحتراق الأكاديمي لدى طالبات الجامعة، وذلك لاحتواء هذا السؤال على متغير واحد فقط مما يتعذر معه صياغة فرض بحثي. كما أن الجمع بين الفروض والأسئلة قد يقف حائلًا دون سلاسة وتسلسل عرض نتائج البحث.

منهج البحث وإجراءاته:

فيما يلي عرضًا لمنهج وعينة البحث وأدواته وأساليب المعالجة الإحصائية:

أولًا: منهج البحث:

اعتمد البحث الحالي على المنهج الوصفي، حيث أنه المنهج المناسب لتحديد مستوى الاحتراق الأكاديمي لدى عينة الدراسة، وكذلك لاستكشاف العلاقة بين الاحتراق الأكاديمي وصعوبات التنظيم الانفعالي والتعرف على الاسهام النسبي لصعوبات التنظيم الانفعالي في التنبؤ بالاحتراق الأكاديمي لدى طالبات الجامعة.

ثانيًا: عينة البحث: تكونت عينة البحث الحالي من مجموعتين هما:

أ) **عينة حساب المؤشرات السيكومترية لأدوات الدراسة**: وتكونت من (٢٢٩) طالبة من طالبات كلية البنات جامعة عين شمس شعبة تعليم أساسي المقيدات بالفرقتين الثالثة والرابعة للعام الجامعي (٢٠١٩/٢٠٢٠) تراوحت أعمارهن من (١٩: ٢٢) عامًا، بمتوسط حسابي (٢١.١٤)، وانحراف معياري (٠.٧٧) عامًا. واستخدمت هذه العينة للتحقق من الخصائص السيكومترية لأداتي الدراسة.

ب) **عينة البحث الأساسية**: وتكونت من (٣٣٠) طالبة من طالبات الفرقتين الثالثة والرابعة شعبة تعليم أساسي بكلية البنات جامعة عين شمس المقيدات بالعام الجامعي ٢٠١٩/٢٠٢٠ (منهم ١١٣ بالشعب الأدبية و٢١٧ بالشعب العلمية)، تراوحت أعمارهن من (١٩: ٢٢) عامًا، بمتوسط حسابي (٢١.٣٧)، وانحراف معياري (٠.٦٨) عامًا. واستخدمت هذه العينة للإجابة عن أسئلة البحث.

ثالثًا: أدوات البحث: تمثلت أدوات البحث الحالي في أداتين هما:

١- **مقياس أولدينبرج للاحتراق الأكاديمي Oldenburg Burnout Inventory- Student Version (OLBI-S)**، ويمثل نسخة الطالب من مقياس أولدينبرج للاحتراق النفسي OLBI الذي أعد النسخة الإنجليزية منه كل من (Demerouti, Mostert&

(Bakker, 2010، وقامت رايز مع آخرين(Reis et al., 2015) بتعديل صياغة عباراته لتناسب السياق الأكاديمي، وقد قامت الباحثة بتعريبه والتحقق من خصائصه السيكومترية لدى عينة البحث. ويتكون المقياس من ١٦ مفردة موزعة على بعدين للاحتراق الأكاديمي هما:

- **الإنهاك** Exhaustion: ويتضمن ٨ مفردات تشير إلى الشعور العام بنفاذ الطاقة والإرهاق من الدراسة والحاجة القوية إلى الراحة إضافة إلى الاستنزاف البدني.
- **عدم الاندماج** Disengagement: ويتضمن ٨ مفردات تشير إلى الموقف المتباعد من أهداف ومحتوى الدراسة وتبني اتجاهات وسلوكيات متشككة ورافضة تجاه الدراسة بوجه عام.

ويتضمن كل بعد ٤ مفردات موجبة و٤ مفردات سالبة، وتتم الاستجابة عليها من خلال مقياس ليكرت رباعي (معارض بشدة، معارض، موافق، موافق بشدة) تعطى الدرجات (١، ٢، ٣، ٤) على الترتيب في حالة العبارات موجبة الاتجاه مع عكس التصحيح في حالة العبارات سالبة الاتجاه. وتشير الدرجة المرتفعة على المقياس إلى مستوى مرتفع من الاحتراق الأكاديمي.

وقد تم التحقق من صدق المقياس في البيئة الأجنبية باستخدام التحليل العاملي التوكيدي والذي أكد البنية ثنائية البعد للمقياس، كما تم التحقق من ثبات البنية العاملية للمقياس عبر الثقافات المختلفة (الطلاب الألمان واليونانيين)، وتم التحقق من ثبات المقياس باستخدام معامل الاتساق الداخلي لكل من بعدي المقياس (الإنهاك، وعدم الاندماج)، حيث بلغ (٠.٩٩)، (٠.٩٨) على الترتيب. كما أوضحت نتائج دراسات متعددة تمتع المقياس بخصائص سيكومترية جيدة (Demerouti & Bakker ,2008 ; Demerouti et al. ,2003 ; Halbesleben & Demerouti,2005; Sonnentag et al , 2010 ; Timms et al. ,2012).

وقد وقع اختيار الباحثة على مقياس أولدينبرج OLBI كأداة لقياس الاحتراق الأكاديمي في البحث الحالي نظرًا لعدة اعتبارات منها ملاءمته لعينة الدراسة من طلاب الجامعة، واستناد بنائه إلى أساس نظري قوي كما سبق الإشارة إليه في الإطار النظري، علاوة على تمتعه بانتشار واسع حيث تم تقنينه والتحقق من كفاءته السيكومترية مرات عدة وعلى عينات من ثقافات ولغات مختلفة منها الإنجليزية (Halbesleben & Demerouti, 2005)، والبرتغالية (Sinval et al. , 2019)، والفرنسية (Angenot & Hansez, 2013)، والبولندية (Baka & Basinska ,2016)، واليونانية (Reis et al., 2015).

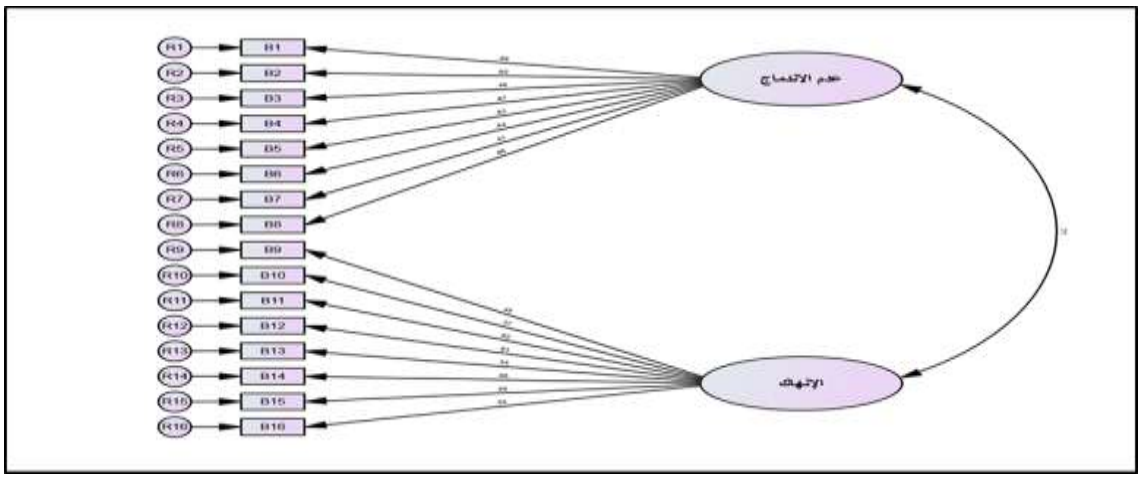
<u>وفي البحث الحالي تحققت الباحثة من الخصائص السيكومترية للمقياس على النحو التالي:</u>

بعد قيام الباحثة بترجمة المقياس من صورته الإنجليزية (ملحق ١) إلى اللغة العربية، تم عرض هذه الترجمة (ملحق ٢) على ثلاثة من خبراء ومتخصصي اللغة الإنجليزية لإبداء آرائهم حول دقة الترجمة، وبعد تفعيل ملاحظاتهم وإجراء التعديلات المطلوبة، قامت الباحثة بالتحقق من الكفاءة السيكومترية للمقياس في صورته النهائية على النحو التالي:

أولًا: صدق التكوين الفرضي Construct Validity:

استخدمت الباحثة التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis للتحقق من صدق البناء الكامن لمقياس الاحتراق الأكاديمي وذلك عن طريق اختبار النموذج المقترح للعاملين الكامنين المرتبطين لدى عينة البحث وبالاعتماد على مؤشرات الملاءمة التي يوفرها برنامج آموس

AMOS (V. 25) باستخدام طريقة الأرجحية العظمى Maximum Likelihood، وقد أظهرت نتائج التحليل تشبع جميع مفردات البعد الفرعي (عدم الاندماج) بقيم أكبر من (٠.٤) حيث تراوحت التشبعات بين (٠.٤٦: ٠.٦٧) وذلك باستثناء المفردة (٧) التي جاء تشبعها على البعد (٠.٢١)؛ لذا قامت الباحثة بحذفها من المقياس. كما تراوحت قيم تشبعات مفردات البعد الفرعي (الإنهاك) بين (٠.٤٥: ٠.٦٢) باستثناء المفردة (١٠) التي بلغ تشبعها (٠.٣٨)؛ لذا قامت الباحثة بحذفها من المقياس. ويوضح الشكل التالي رقم (١) البنية الكامنة للمقياس لدى عينة الدراسة طبقًا لنتائج التحليل العاملي التوكيدي:



شكل (١): البنية العاملية لمقياس الاحتراق الأكاديمي

كما أظهرت نتائج التحليل تمتع نموذج العاملين المرتبطين لمقياس الاحتراق الأكاديمي بقيم جيدة لمؤشرات حسن المطابقة بعد حذف المفردتين (٧)، (١٠) كما يتضح من الجدول التالي رقم (١):

جدول (١): مؤشرات مطابقة البيانات لنموذج البنية الكامنة

لمقياس الاحتراق الأكاديمي لدى عينة البحث قبل وبعد حذف المفردتين

مؤشرات حسن المطابقة	القيم المرجعية لقبول المؤشر (Hooper, Coughlan & Mullen, 2008, PP.53-55).	القيمة المحسوبة للمؤشر قبل حذف المفردتين	القيمة المحسوبة للمؤشر بعد حذف المفردتين
اختبار مربع كايCMIN	أن تكون قيمة مربع كاي غير دالة إحصائيًا P-value>0.05	173.830 (0.000)	118.421 (0.001)
النسبة بين مربع كاي ودرجات الحرية CMIN/DF	Chi-square/DF< 3	1.721	1.6
مؤشر حسن المطابقة GFI	GFI> 0.9	0.905	0.926
مؤشر المطابقة المقارن CFI	CFI> 0.9	0.921	0.95
مؤشر توكر لويسTLI	TLI> 0.9	0.906	0.936
مؤشر جذر متوسط مربع البواقي RMR	RMR< 0.08	0.033	0.027
مؤشر جذر متوسط مربع خطأ الاقتراب RMSEA	RMSEA< 0.08	0.056	0.051

ويتضح من الجدول السابق أن كافة مؤشرات ملاءمة النموذج حققت المعايير المرجعية لها باستثناء دلالة قيمة مربع كاي والتي يمكن التغاضي عنها لتأثرها بحجم العينة (Hooper, Coughlan & Mullen, 2008, PP.53-54)، خاصة أن قيمة هذا المؤشر بعد تحريره من أثر حجم العينة CMIN/DF حققت المعيار المطلوب لجودة ملاءمة النموذج، حيث جاءت قيمتها أقل من (٣)، علاوة

على تحقيق باقي المؤشرات لقيم جيدة تفي بالمعايير المطلوبة لجودة ملاءمة النموذج. كما يتضح من الجدول أن كافة مؤشرات ملاءمة النموذج تحسنت بشكل ملحوظ بعد حذف المفردتين، مما يشير إلى ارتفاع صدق المقياس.

كما أظهرت نتائج التحليل أن قيمة معامل الارتباط بين مكوني النموذج (عدم الاندماج، والإنهاك) بلغت ٠.٧٧ وهي قيمة موجبة ودالة إحصائيًا مما يدعم نموذج العاملين المرتبطين لمقياس الاحتراق الأكاديمي.

ثانيًا: الاتساق الداخلي للمقياس Internal Consistency:

بعد استبعاد المفردتين (٧)، (١٠) طبقًا لنتائج التحليل العاملي التوكيدي، تم حساب معامل ارتباط كل مفردة من مفردات المقياس بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، كما هو موضح بالجدول (٢) التالي:

جدول (٢): قيم معاملات الارتباط بين كل مفردة
والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه لمقياس الاحتراق الأكاديمي

المقياس الفرعي: عدم الاندماج		المقياس الفرعي: الإنهاك	
المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
١	٠.٦٥٢** [1]	٩	٠.٥٣٦**
٢	٠.٦٧٠**	١١	٠.٦٦١**
٣	٠.٥٥١**	١٢	٠.٦٨٨**
٤	٠.٧٠٧**	١٣	٠.٦٨٩**
٥	٠.٧٠٩**	١٤	٠.٦٦٧**
٦	٠.٧٢١**	١٥	٠.٦٣٣**
٨	٠.٧٢٠**	١٦	٠.٥٩٤**

ويتضح من الجدول السابق تمتع مقياس الاحتراق الأكاديمي بدرجة جيدة من الاتساق الداخلي حيث تراوحت قيم معاملات ارتباط مفردات بعد عدم الاندماج بالدرجة الكلية للبعد من (٠.٥٥١: ٠.٧٢١)، كما تراوحت قيم معاملات ارتباط مفردات بعد الإنهاك بالدرجة الكلية للبعد من (٠.٥٣٦: ٠.٦٨٩).

وكذلك تم حساب ارتباط الدرجة الفرعية لكل من بعدي المقياس بالدرجة الكلية للمقياس حيث بلغت قيمة معامل الارتباط ٠.٨٩٨ لبعد (عدم الاندماج)، و٠.٨٦٥ لبعد (الإنهاك) وهي قيم مرتفعة تشير إلى تمتع المقياس بدرجة عالية من الاتساق الداخلي.

ثالثًا: ثبات المقياس Reliability:

اعتمدت الباحثة في التحقق من ثبات المقياس على طريقتي التجزئة النصفية ومعامل ألفا لكرونباخ لكل بعد من بعدي المقياس وكذلك للمقياس الكلي كما هو موضح بالجدول (٣) التالي:

[1] **: الارتباط دال عند مستوى دلالة ٠.٠١

جدول (٣): قيم معاملات الثبات لمقياس
الاحتراق الأكاديمي وبعديه الفرعيين بطريقتي التجزئة النصفية وألفا لكرونباخ

المقياس	معامل ثبات ألفا لكرونباخ	معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية
عدم الاندماج	٠.٨٠٤	٠.٨٢١
الإنهاك	٠.٧٥٧	٠.٨٠٧
المقياس الكلي	٠.٨٤٩	٠.٧١٠

ويتضح من خلال الجدول تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات حيث تجاوزت جميع قيم معاملات الثبات لكل من البعدين الفرعيين للمقياس والمقياس الكلي ٠.٧ بكل من طريقتي التجزئة النصفية ومعامل ألفا لكرونباخ.

٢- الصورة المختصرة من مقياس صعوبات التنظيم الانفعالي Difficulties in Emotion Regulation Scale-Short Version (DERS-16) التي أعدها (Bjureberg, et al., 2016)، وقامت الباحثة بتعريبها والتحقق من خصائصها السيكومترية لدى عينة البحث.

ويتكون مقياس صعوبات التنظيم الانفعالي في صورته الأصلية (DERS-FULL) كما أعدته كل من جراتس ورومر (Gratz & Roemer, 2004) من ٣٦ مفردة (منها ١١ مفردة سالبة الاتجاه) يتم الاستجابة عليها وفق مقياس ليكرت خماسي (أبدًا تقريبًا، أحيانًا، نصف الوقت تقريبًا، معظم الوقت، دائمًا تقريبًا) تعطى الدرجات (١، ٢، ٣، ٤، ٥) على الترتيب في حالة العبارات موجبة الاتجاه مع عكس التصحيح في حالة العبارات سالبة الاتجاه. وتتوزع مفردات المقياس على ٦ أبعاد هي:

١- عدم قبول الاستجابات الانفعالية (ويعرف اختصارًا **عدم القبول** Nonacceptance): ويتضمن ٦ مفردات تعكس نزعة الفرد لعدم قبول ردود أفعاله في حال الضيق.
٢- صعوبات الانخراط في السلوك الموجه نحو الهدف (ويعرف اختصارًا **الأهداف** Goals): ويتضمن ٥ مفردات تعكس صعوبات التركيز في المهمات وإنجازها عند مرور الفرد بالانفعالات السلبية.
٣- صعوبات ضبط الاندفاع (ويعرف اختصارًا **الاندفاع** Impulse): ويتضمن ٦ مفردات تعكس الصعوبات التي يواجهها الفرد في ضبط سلوكه عند معايشة الانفعالات السلبية.
٤- نقص الوعي الانفعالي (ويعرف اختصارًا **الوعي** Awareness): ويتضمن ٦ مفردات تعكس عدم الاهتمام ونقص الوعي بالاستجابات الانفعالية.
٥- محدودية الوصول إلى الاستراتيجيات الفعالة لتنظيم الانفعالات (ويعرف اختصارًا **الاستراتيجيات** Strategies): ويتضمن ٨ مفردات تعكس الاعتقاد بأن هناك القليل الذي يمكن عمله لتنظيم الانفعالات على نحو فعال عندما يشعر الفرد بالانزعاج.
٦- نقص الوضوح الانفعالي (ويعرف اختصارًا **الوضوح** Clarity): ويتضمن ٥ مفردات تقيس مدى معرفة الأفراد للانفعالات التي يمرون بها، ومدى وضوح تلك الانفعالات بالنسبة لهم.

وقد تم بناء هذا المقياس على أساس شامل وتصور تكاملي لمفهوم التنظيم الانفعالي، وتم فحص خصائصه السيكومترية لدى عينة تكونت من ٣٥٧ طالباً وطالبة بجامعة بوسطن Boston، حيث أسفرت نتائج **التحليل العاملي الاستكشافي** عن تشبع ٣٦ عبارة من عبارات المقياس على ستة عوامل فسرت مجتمعة ٥٥.٦٨ % من التباين الكلي. كما تم حساب **صدق التكوين** عن طريق حساب معامل الارتباط بين

درجات العينة على المقياس، ودرجاتهم على كل من مقياس التوقع المعمم لتنظيم المزاج السلبي (Catanzaro& Mearns, 1990))، ومقياس التعبيرية الانفعالية (Kring, Smith & Neale, 1994)، ومقياس التجنب الخبروي (Hayes et al., 2004) وجاءت جميع قيم معاملات الارتباط دالة وفي الاتجاه المتوقع. وكذلك تم حساب **الصدق التنبؤي** عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجات العينة على المقياس، ودرجاتهم على اثنين من النواتج السلوكية المهمة إكلينيكيًا واللذان يعتقد ارتباطها بصعوبات التنظيم الانفعالي (تكرار تعمد إيذاء الذات، وتكرار الإساءة للشريك الحميم) وأوضحت النتائج وجود ارتباط دال موجب بين درجات العينة على المقياس ودرجاتهم على كل من المتغيرين.

كما تمتع المقياس **باتساق داخلي** عال؛ حيث بلغ معامل ألفا للمقياس الكلي ٠.٩٣، وكانت معاملات ارتباط المكونات الفرعية بالدرجة الكلية للمقياس مرتفعة (أكبر من ٠.٨٠)، وكذلك كانت معاملات ارتباط المفردات بالدرجة الكلية للمقياس مرتفعة. كما تم التحقق من ثبات المقياس بطريقة **إعادة الاختبار**، حيث بلغ معامل ثبات المقياس الكلي ٠.٨٨، كما تراوحت قيم معاملات الثبات للمكونات الفرعية للمقياس بين ٠.٦٨، ٠.٨٩

ويعد مقياس جراتس ورومر لصعوبات التنظيم الانفعالي من المقاييس واسعة الانتشار، حيث تم ترجمته إلى عدة لغات والتحقق من خصائصه السيكومترية لدى عينات من ثقافات مختلفة في دراسات عديدة منها: (Weinberg & Klonsky, 2009; Hallion et al., 2018; Dan-Glauser & Scherer, 2013; Sighinolfi et al., 2010; Kaufman et al., 2016; Cancian et al., 2018)

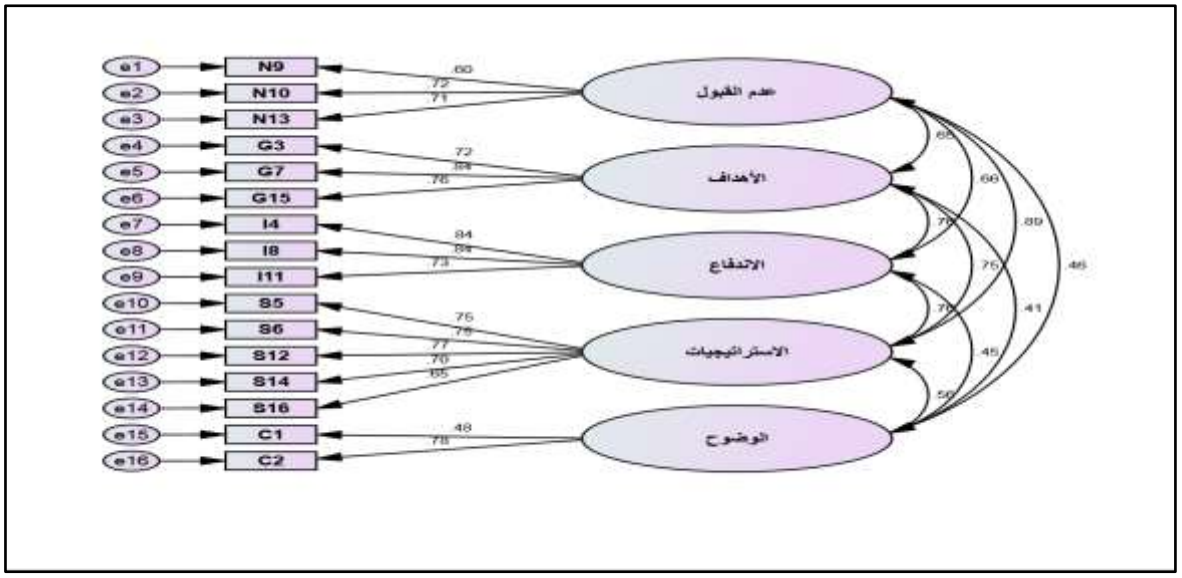
وقد قام بيوريبرج مع جراتس وآخرين (Bjureberg et al.,2016) بإعداد نسخة مختصرة من المقياس (DERS-16) تضمنت ١٦ مفردة غطت جميع أبعاد المقياس الأصلي باستثناء بعد الوعي حيث تم استبعاده من النسخة المختصرة بناءً على نتائج عدد من الدراسات السابقة التي أوضحت ضعف ارتباط هذا البعد بالمقياس الكلي لصعوبات التنظيم الانفعالي وسوء اتساقه مع باقي أبعاد المقياس، وقد تم اشتقاق الصورة المختصرة اعتمادًا على ارتباط المفردات بالدرجة الكلية للمقياس والارتباطات البينية بين المفردات (للتخلص من المفردات المتشابهة شديدة الارتباط والإبقاء على المفردات الأكثر ارتباطًا بالدرجة الكلية للمقياس مع مراعاة عدم الإخلال ببناء المقياس) وقد تمتعت النسخة المختصرة من المقياس بدرجة عالية من الاتساق الداخلي (ألفا =٠.٩٢)، ومعامل ارتباط قوي بالمقياس الأصلي (ر=٠.٩٣)، كما تم التحقق من صدق الصورة المختصرة للمقياس عن طريق حساب ارتباطها بعدد من مقاييس التنظيم الانفعالي والمتغيرات المرتبطة به (مثل التجنب الخبروي، واليقظة العقلية، والانفعالية السلبية) وعدد من النواتج السلوكية المرتبطة بسوء التنظيم الانفعالي، وجاءت جميع قيم الارتباطات دالة وفي الاتجاه المتوقع ومماثلة تقريبًا للقيم المناظرة لارتباط المقياس الأصلي بنفس المقاييس (حيث تراوحت الفروق بين القيم المتناظرة لمعاملات الارتباط من صفر: ٠.١٣)، مما يشير إلى تكافؤ التكوين الفرضي للنسخة المختصرة مع المقياس الأصلي.

وقد وقع اختيار الباحثة على الصورة المختصرة لمقياس صعوبات التنظيم الانفعالي (DERS-16) لاستخدامها ضمن أدوات البحث الحالي نظرًا لتمتعها بخصائص سيكومترية جيدة، وتكافؤها سيكومتريًا مع المقياس الأصلي، إضافة إلى احتوائها على عدد أقل من المفردات مما ييسر عملية التطبيق ويحول دون ملل المفحوصين ويحسن من استجاباتهم على المقياس، فضلًا عن ملاءمة المقياس لعينة الدراسة الحالية من طلاب الجامعة.

وفى البحث الحالى تحققت الباحثة من الخصائص السيكومترية للمقياس على النحو التالى:

بعد قيام الباحثة بترجمة المقياس من صورته الإنجليزية (ملحق ٣) إلى اللغة العربية، تم عرض هذه الترجمة (ملحق ٤) على ثلاثة من خبراء ومتخصصي اللغة الإنجليزية لإبداء آرائهم حول دقة الترجمة، وبعد تفعيل ملاحظاتهم وإجراء التعديلات المطلوبة، قامت الباحثة بالتحقق من الكفاءة السيكومترية للمقياس في صورته النهائية على النحو التالي:

أولًا: صدق التكوين الفرضي: استخدمت الباحثة التحليل العاملي التوكيدي للتحقق من صدق البناء الكامن لمقياس صعوبات التنظيم الانفعالي وذلك عن طريق اختبار النموذج المقترح للعوامل الخمسة الكامنة لدى عينة البحث وبالاعتماد على مؤشرات الملاءمة التي يوفرها برنامج آموس AMOS (V. 25) باستخدام طريقة الأرجحية العظمى Maximum Likelihood، ويوضح الشكل التالي رقم (٢) البنية الكامنة للمقياس لدى عينة الدراسة الناتجة من التحليل العاملي التوكيدي:



شكل (٢): البنية العاملية لمقياس صعوبات التنظيم الانفعالي

وقد أظهرت نتائج التحليل تمتع نموذج العوامل الخمسة المرتبطة لمقياس التنظيم الانفعالي بقيم جيدة لمؤشرات حسن المطابقة حيث حققت كافة مؤشرات ملاءمة النموذج المعايير المرجعية لها باستثناء دلالة قيمة مربع كاي والتي يمكن التغاضي عنها لتأثرها بحجم العينة (Hooper, Coughlan & Mullen, 2008, PP.53-54)، خاصة أن قيمة هذا المؤشر بعد تحريره من أثر حجم العينة CMIN/DF حققت المعيار المطلوب لجودة ملاءمة النموذج، إذ بلغت (٢.١) أي أقل من (٣)، علاوة على تحقيق باقي المؤشرات لقيم جيدة تفي بالمعايير المطلوبة لجودة ملاءمة النموذج، إذ بلغت قيمة مؤشر حسن المطابقة GFI (٠.٩١)، ومؤشر حسن المطابقة المعياري NFI (٠.٩)، ومؤشر المطابقة المقارن CFI (٠.٩٤)، ومؤشر توكر لويس TLI (٠.٩٣) وجميعها قيم قريبة من الواحد الصحيح، كما بلغت قيمة مؤشر جذر متوسط مربع البواقي RMR (٠.٠٦٦) أي أقل من (٠.٠٨)، وكذلك بلغت قيمة مؤشر جذر متوسط مربع خطأ الاقتراب من متوسط المجتمع الأصلي للعينة RMSEA (٠.٠٦٩) أي أقل من (٠.٠٨) مما يشير إلى تطابق النموذج المقترح للبنية الكامنة مع بيانات الدراسة الحالية بصورة جيدة.

كما أوضحت نتائج التحليل أن مفردات كل بعد من الأبعاد الخمس للمقياس تشبعت بشكل دال على البعد الذي تنتمي إليه كما كانت جميع قيم التشبع أكبر من ٠.٤، وتراوحت قيم التشبع للمفردات من ٠.٤٧٩ (المفردة ١ من بعد الوضوح): ٠.٨٣٦ (المفردة ٧ من بعد الأهداف، والمفردة ٨ من بعد الاندفاع) مما يشير إلى جودة المفردات والحاجة إلى الإبقاء عليها في المقياس.

كما تراوحت قيم معاملات الارتباط بين العوامل الخمسة الكامنة للنموذج من ٠.٤٢: ٠.٨، وجميعها قيم موجبة ودالة إحصائيًا مما يدعم نموذج العوامل الخمسة المرتبطة لمقياس صعوبات التنظيم الانفعالي.

ثانيًا: الاتساق الداخلي للمقياس Internal Consistency:

تم حساب معامل ارتباط كل مفردة من مفردات المقياس بالبعد الذي تنتمي إليه، كما هو موضح بالجدول (٤) التالي:

جدول (٤): قيم معاملات ارتباط مفردات مقياس صعوبات التنظيم الانفعالي بالأبعاد الفرعية للمقياس

عدم القبول		الأهداف		الاندفاع		الاستراتيجيات		الوضوح	
المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
٩	**٠.٨١٧	٣	**٠.٨٥١	٤	**٠.٨٩٠	٥	**٠.٨١٨	١	**٠.٧٧١
١٠	**٠.٧٦٠	٧	**٠.٨٨٧	٨	**٠.٨٨٤	٦	**٠.٨١٧	٢	**٠.٨٧٨
١٣	**٠.٨٣٩	١٥	**٠.٨١٩	١١	**٠.٨٤١	١٢	**٠.٧٩٥		
						١٤	**٠.٧٥٣		
						١٦	**٠.٧٣٩		

ويتضح من الجدول السابق تمتع المقياس بدرجة عالية من الاتساق الداخلي حيث تراوحت قيم معاملات ارتباط المفردات بالمقاييس الفرعية التي تنتمي إليها من (٠.٧٣٩: ٠.٨٩٠).

كما تم حساب قيم معاملات ارتباط المقاييس الفرعية بالدرجة الكلية للمقياس حيث بلغت ٠.٧٧٥ (بعد عدم القبول)، ٠.٧٩٧ (بعد الأهداف)، ٠.٨٢٣ (بعد الاندفاع)، ٠.٩١٤ (بعد الاستراتيجيات)، ٠.٥٢٣ (بعد الوضوح) مما يشير إلى تمتع المقياس بدرجة عالية من الاتساق الداخلي.

ثالثًا: ثبات المقياس Reliability

اعتمدت الباحثة في التحقق من ثبات المقياس على طريقتي التجزئة النصفية ومعامل ألفا لكرونباخ لكل بعد من أبعاد المقياس وكذلك للمقياس الكلي كما هو موضح بالجدول (٥) التالي:

جدول (٥): قيم معاملات ثبات مقياس
صعوبات التنظيم الانفعالي وأبعاده الفرعية بطريقتي التجزئة النصفية وألفا لكرونباخ

المقياس	معامل ثبات ألفا لكرونباخ	معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية
عدم القبول	٠.٧٧٨	٠.٧٠٤
الأهداف	٠.٨١١	٠.٧٨١
الاندفاع	٠.٨٤٢	٠.٨١١
الاستراتيجيات	٠.٨٤٣	٠.٨٢٦
الوضوح	٠.٥٢٧	٠.٥٤٢
المقياس الكلي	٠.٩١٣	٠.٨٧٧

ويتضح من خلال الجدول تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات حيث تجاوزت جميع قيم معاملات الثبات لكل من الأبعاد الفرعية للمقياس والمقياس الكلي ٠.٧ بكل من طريقتي التجزئة النصفية ومعامل ألفا لكرونباخ باستثناء بعد الوضوح.

رابعًا: أساليب المعالجة الإحصائية

استخدمت الباحثة الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS (V.22 لحساب: الإحصاءات الوصفية لعينة البحث، ومعاملات الثبات بطريقتي التجزئة النصفية وألفا لكرونباخ، ومعامل ارتباط بيرسون لحساب الاتساق الداخلي لأداتي البحث، والارتباط بين متغيرات البحث، ومعاملات الانحدار، وكذلك تم استخدام برنامج AMOS (V.25) لإجراء التحليل العاملي التوكيدي CFA للتحقق من البنية العاملية لأداتي البحث.

نتائج البحث ومناقشتها:

أولًا: نتائج الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث والذي ينص على: "ما مستوى الاحتراق الأكاديمي لدى طالبات الجامعة؟ "

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وكذلك المتوسط النسبي[١] لكل من المقياس الكلي ومكونيه الفرعيين، وتم تحديد ٣ شرائح[٢] (منخفض- متوسط- مرتفع) لوصف مستوى الاحتراق الأكاديمي لدى عينة البحث وفقًا للمتوسط النسبي كما هو موضح بالجدول (٦) التالي:

جدول (٦): مستوى الاحتراق الأكاديمي لدى عينة الدراسة

المقياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط النسبي	المستوى
عدم الاندماج	١٨.١٣	٣.٨٤	٢.٥٩	متوسط
الإنهاك	١٩.٣٣	٣.٢٢	٢.٧٦	متوسط
الاحتراق الأكاديمي ككل	٣٧.٤٧	٦.٢١	٢.٦٨	متوسط

يتضح من الجدول السابق أن مستوى الاحتراق الأكاديمي ككل وكذلك مستوى كل من بعديه الفرعيين (عدم الاندماج والإنهاك) جاء متوسطًا لدى عينة البحث مما يشير إلى وجود الاحتراق الأكاديمي لدى طالبات الجامعة بدرجة قد تؤثر سلبًا على الأداء الأكاديمي للطالبات والعملية التعليمية؛ نظرًا لأن هذا المستوى يتضمن بالضرورة وجود أعراض الاحتراق لدى الطالبات بدرجة تسمح بالتأثير على رغبتهن ودافعيتهن للتعلم والتقليل من موارد الطاقة لديهن اللازمة لمتابعة أداء المهام الأكاديمية وهو ما قد يدفع بهن إلى التخاذل عن القيام بالمهام والأنشطة الدراسية ويقودهن إلى الانسحاب التدريجي من عملية التعلم مما قد يؤثر سلبًا على نواتجهن الأكاديمية.

وتتفق تلك النتائج مع ما توصلت إليه دراسة (درادكه، ٢٠١٩) والتي أسفرت نتائجها عن أن مستوى الإجهاد الأكاديمي لدى طلاب الجامعة بالأردن كان متوسطًا، ودراسة (واعر، ٢٠١٨) التي توصلت إلى أن مستوى الاحتراق الأكاديمي لدى طلبة جامعة الوادي الجديد بمصر كان متوسطًا، ودراسة (Pala,

[١] المتوسط النسبي = المتوسط الحسابي ÷ عدد مفردات المقياس

[٢] تم تحديد ٣ شرائح لمستوى الاحتراق الأكاديمي بناء على تقسيم مدى الدرجات على المفردة (٤- ١= ٣) إلى ثلاثة شرائح متساوية، وبذلك تمتد الشريحة الأولى (مستوى الاحتراق المنخفض) من ١: ٢، وتمتد الشريحة الثانية (مستوى الاحتراق المتوسط) من أكثر من ٢: ٣، بينما تمتد الشريحة الثالثة (مستوى الاحتراق المرتفع) من أكثر من ٣: ٤

(2013 التي توصلت إلى أن مستوى الاحتراق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة بتركيا كان متوسطًا، بينما تختلف مع نتائج دراسة (باوية، ٢٠١٢) التي أوضحت نتائجها أن مستوى الاحتراق الأكاديمي لدي طلاب الجامعة الجزائريين كان مرتفع، ودراسة (Al-Alawi et al., 2019) التي توصلت نتائجها إلى أن مستوى الاحتراق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة العمانيين كان مرتفعًا.

كما يوضح الجدول (٧) التالي توزيع أفراد العينة وفق مستوى الاحتراق الأكاديمي وبعديه الفرعيين:

جدول (٧): توزيع أفراد العينة وفق مستوى الاحتراق الأكاديمي وبعديه الفرعيين

المقياس	شرائح مستوى الاحتراق الأكاديمي					
	منخفض (≤٢)		متوسط (٢.١: ٣)		مرتفع (>٣)	
	ن	%	ن	%	ن	%
عدم الاندماج	٥٨	%١٧.٦	٢١٠	%٦٣.٦	٦٢	%١٨.٨
الإنهاك	٢٣	%٧	٢٢٦	%٦٨.٥	٨١	%٢٤.٥
الاحتراق الأكاديمي ككل	٢٧	%٨.٢	٢٤٠	%٧٢.٧	٦٣	%١٩.١

ويتضح من الجدول السابق أن ١٩.١% من الطالبات تعانين من الاحتراق الأكاديمي بدرجة مرتفعة، في الوقت الذي بلغت فيه نسبة انتشار المستوى المرتفع لكل من الإنهاك وعدم الاندماج ٢٤.٥%، و١٨.٨% على الترتيب، وهو ما يدق ناقوس خطر خاصة مع وجود النسبة الأكبر من الطالبات (أكثر من ٧٠%) في فئة متوسطي الاحتراق بما يعني أن أكثر من ٩٠% من الطالبات تعانين الاحتراق الأكاديمي بدرجة مؤثرة قد تتداخل مع أدائهن الأكاديمي وجودة حياتهن الأكاديمية. كما يلاحظ ارتفاع نسبة الطالبات اللاتي تعانين من الانهاك مقارنة بالاحتراق ككل وعدم الاندماج؛ وهو ما يرجع على الأغلب إلى الطبيعة المتسلسلة لأعراض ومظاهر الاحتراق الأكاديمي (Maslach, 2003, p. 3)، إذ يبدأ الاحتراق بظهور الإنهاك كمرحلة أولى كنتيجة لنضوب موارد الطاقة لدى الطالبة إثر عدم توازنها مع الضغوط الأكاديمية المتزايدة وهو ما يؤدي بدوره إلى تقلص مشاركتها واندماجها في العملية الأكاديمية كنتيجة لعجزها عن إدارة تلك الضغوط.

وترى الباحثة أن نسب انتشار الاحتراق الأكاديمي وبعديه الفرعيين التي تم التوصل إليها في البحث الحالي والتي تعد كبيرة نسبيًا ربما تعود إلى طبيعة عينة البحث، فالمرحلة الجامعية عادة ما تتضمن أعباء وضغوط أكاديمية كبيرة تؤدي إلى الاحتراق الأكاديمي، كما أن مستوى تلك الضغوط غالبًا ما يرتفع لدى طلاب الفرق النهائية كنتيجة لقلق المستقبل وحياة ما بعد التخرج، ويتسق ذلك مع ما توصلت إليه نتائج دراسات كل من (Dyrbye et al., 2006) ، (Elkins et al., 2017)، و(واعر، ٢٠١٨) من أن خطر الإصابة بالاحتراق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة يزداد بتقدم الطلاب في سنوات الدراسة الجامعية.

ويجدر بالذكر أن هناك تفاوتًا كبيرًا بين نتائج الدراسات التي تحرت عن نسب انتشار الاحتراق الأكاديمي، إذ توصلت تلك الدراسات إلى نسب متباينة لانتشار الاحتراق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة؛ فقد توصلت دراسة (Lukács et al., 2017) إلى أن نسبة انتشار الاحتراق الشديد لدى طلاب الجامعة بلغ ٢٩.٧% في الجزائر، و١٧.٩% في فرنسا، و١٢.٦% في المجر، و٢١.٧% في رومانيا، في حين توصلت دراسة (Atalayin et al., 2015) إلى أن ٢٢.٣ % من طلاب الجامعة الأتراك لديهم مستوى مرتفع من الإنهاك الأكاديمي، وتوصلت دراسة (Dyrbye et al., 2006) إلى أن ٤٥ % من طلاب كلية الطب بولاية مينيسوتا الأمريكية لديهم مستوى مرتفع من الاحتراق الأكاديمي، وتوصلت دراسة (Salmela-Aro & Read, 2017) إلى أن نسبة انتشار الاحتراق الأكاديمي الشديد لدى طلبة الجامعة

الفنلنديين بلغت ٧ %، بينما توصلت دراسة (Altannir et al., 2019) إلى أن ١٣.٤ % من طلاب الطب بالمملكة العربية السعودية لديهم مستوى مرتفع من الاحتراق الأكاديمي، و توصلت دراسة (Portoghese et al., 2018) إلى أن نسبة انتشار الاحتراق الأكاديمي المرتفع بين طلاب الجامعة الإيطاليين بلغ ٣٤.٢ % .

ثانيًا: نتائج الإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة البحث والذي ينص على: "ما العلاقة بين الاحتراق الأكاديمي وصعوبات التنظيم الانفعالي لدى طالبات الجامعة؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب معامل ارتباط بيرسون - بعد التحقق من اعتدالية التوزيع وخطية العلاقة بين المتغيرين - بين درجات الطالبات على كل من مقياس الاحتراق الأكاديمي (الكلي ومكونيه الفرعيين) ومقياس صعوبات التنظيم الانفعالي (الكلي ومكوناته الفرعية) كما هو مبين بالجدول (٨) التالي:

جدول (٨): قيم معامل ارتباط بيرسون

بين درجات أفراد العينة على كل من مقياسي الاحتراق الأكاديمي وصعوبات التنظيم الانفعالي

الاحتراق لأكاديمي / صعوبات التنظيم الانفعالي	عدم الاندماج	الإنهاك	الاحتراق الأكاديمي ككل
عدم قبول الاستجابات الانفعالية	**٠.٢٢١	**٠.٢٨٠	**٠.٢٨١
صعوبات الانخراط في السلوك الموجه نحو الهدف	**٠.٣٨١	**٠.٢٨٦	**٠.٣٨١
صعوبات ضبط الاندفاع	**٠.٣٣١	**٠.٢٩١	**٠.٣٥٤
محدودية الوصول إلى الاستراتيجيات الفعالة لتنظيم الانفعالات	**٠.٣٩٦	**٠.٣٦٩	**٠.٤٣٥
نقص الوضوح الانفعالي	**٠.٣١٨	**٠.٢٣٤	**٠.٣١٦
صعوبات التنظيم الانفعالي ككل	**٠.٤٢٣	**٠.٣٨١	**٠.٤٥٧

ويتضح من الجدول السابق ما يلي:

- أن جميع الارتباطات بين صعوبات التنظيم الانفعالي (الكلي والأبعاد الفرعية) والاحتراق الأكاديمي (الكلي ومكونيه الفرعيين) موجبة ودالة احصائيًا عند مستوى دلالة ٠.٠١. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسات كل من (Hatamian & Nezhad, 2019; Cabanach et al., 2011; Cooper et al., 2017; Veiskarami & Khalili, 2018) من وجود علاقة ارتباطية موجبة بين صعوبات التنظيم الانفعالي والاحتراق الأكاديمي.
- أن الارتباط بين صعوبات التنظيم الانفعالي ككل والاحتراق الأكاديمي ككل متوسط حيث بلغت قيمته ٠.٤٥٧. ويتفق ذلك مع ما توصلت إليه دراسة (Cooper et al,, 2017) حيث بلغ معامل الارتباط بين المتغيرين ٠.٥٢.
- جاءت (محدودية الوصول إلى الاستراتيجيات الفعالة لتنظيم الانفعالات) الأكثر ارتباطًا - من بين صعوبات التنظيم الانفعالي- بكل من الاحتراق الأكاديمي وبعديه الفرعيين، بينما كانت أقل صعوبات التنظيم الانفعالي ارتباطًا بالاحتراق الأكاديمي وبعد (عدم الاندماج) هي (عدم قبول الاستجابات الانفعالية)، في حين أظهر (نقص الوضوح الانفعالي) القيمة الأقل للارتباط ببعد (الإنهاك).
- كما جاء ارتباط صعوبات التنظيم الانفعالي ككل ببعد (عدم الاندماج) أعلى من ارتباطه ببعد (الانهاك).

ويمكن تفسير الارتباط بين الاحتراق الأكاديمي وصعوبات التنظيم الانفعالي لدى طالبات الجامعة في ضوء ما تتعرض له الطالبات من مستويات عالية من الضغوط الأكاديمية والتي تتطلب قدرة عالية على التنظيم الانفعالي واستخدام استراتيجيات فعالة لإدارة الانفعالات السلبية المرتبطة بتلك الضغوط للاحتفاظ

بقدرتهن على التركيز على أهدافهن ومواصلة أدائهن الأكاديمي على نحو جيد. وهذا ما يفسر أن بعض الطالبات ممن لديهن صعوبات في التنظيم الانفعالي يعجزن- تحت أثر تلك الضغوط- عن استيعاب وتقبل انفعالاتهن ويجدن مشقة في الانخراط في الأنشطة والمهام التي تساعدهن على تحقيق أهدافهن، ومن ثم يبدأن في الشعور بالإنهاك والاستنزاف البدني والنفسي مما يقودهن إلى الانسحاب التدريجي من المهمات والأنشطة الأكاديمية فيقعن بذلك فريسة للاحتراق الأكاديمي.

وترى الباحثة أن ارتباط صعوبات التنظيم الانفعالي ببعد عدم الاندماج (ر = ٠.٤٢٣) أكثر من ارتباطها ببعد الإنهاك الانفعالي (ر = ٠.٣٨١) ربما يرجع بالأساس إلى الصعوبة التي تجدها الطالبات ممن لديهن صعوبات في التنظيم الانفعالي في السيطرة على الاندفاع المرتبط بالحالة الوجدانية السلبية التي تولدها الانفعالات المرتبطة بالضغوط الأكاديمية علاوة على صعوبة انخراطهن في المهمات والأنشطة المرتبطة بأهدافهن الأكاديمية مما يصعب من مهمتهن في الانخراط في العملية التعليمية ويدفع بهن إلى العزوف عنها والانسحاب التدريجي منها.

ثالثًا: نتائج الإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة البحث والذي ينص على: "ما الإسهام النسبي لصعوبات التنظيم الانفعالي في التنبؤ بالاحتراق الأكاديمي لدى طالبات الجامعة؟"

للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بإجراء تحليل الانحدار الخطي المتعدد Linear Multiple Regression Analysis بطريقة Stepwise، وذلك بعد التحقق من توافر شروطه في البيانات. ويوضح الجدول (٩) التالي نتائج تحليل الانحدار المتعدد للعلاقة بين الاحتراق الأكاديمي وكل من بعديه الفرعيين (عدم الاندماج، والإنهاك) كمتغيرات تابعة وصعوبات التنظيم الانفعالي كمتغيرات مستقلة:

جدول (٩): نتائج تحليل الانحدار المتعدد
لصعوبات التنظيم الانفعالي المنبئة بالاحتراق الأكاديمي وبعديه الفرعيين

المتغير المتنبأ به	المتغيرات المنبئة	قيمة (ف)	دلالة (ف)	معامل الارتباط (R)	معامل التحديد (R^2)	معامل الانحدار (B)	الخطأ المعياري	معامل الانحدار المعياري (Beta)	قيمة (ت) لدلالة معامل الانحدار	مستوى الدلالة
الاحتراق الأكاديمي	ثابت الانحدار	٢٢.٢٨	٠.٠٠٠	٠.٤٨	٠.٢٣	٢٨.١١	١.٤٢	-	١٩.٨٦	٠.٠٠٠
	الاستراتيجيات[١]					٠.٣٣	٠.١	٠.٢٦	٣.٣٢	٠.٠٠١
	الأهداف[٢]					٠.٣٣	٠.١٥	٠.١٧	٢.٢١	٠.٠٢٨
	الوضوح[٣]					٠.٥٥	٠.٢٢	٠.١٦	٢.٤٩	٠.٠١٤
عدم الاندماج	ثابت الانحدار	٢٠.١٦	٠.٠٠٠	٠.٤٦	٠.٢١	١٢.٦٨	٠.٨٦	-	١٤.٦٧	٠.٠٠٠
	الأهداف					٠.٢٥	٠.٠٩	٠.٢١	٢.٦٩	٠.٠٠٨
	الاستراتيجيات					٠.١٤	٠.٠٦	٠.١٩	٢.٤	٠.٠١٧
	الوضوح					٠.٣٧	٠.١٣	٠.١٨	٢.٧٦	٠.٠٠٦
الإنهاك	ثابت الانحدار	٣٥.٨٧	٠.٠٠٠	٠.٣٧	٠.١٤	١٦.٤٧	٠.٥٤	-	٣٠.٦٨	٠.٠٠٠
	الاستراتيجيات					٠.٢٤	٠.٠٤	٠.٣٧	٥.٩٩	٠.٠٠٠

[١] الاستراتيجيات = محدودية الوصول إلى الاستراتيجيات الفعالة لتنظيم الانفعالات

[٢] الأهداف = صعوبات الانخراط في السلوك الموجه نحو الهدف

[٣] الوضوح = نقص الوضوح الانفعالي

ويتضح من الجدول السابق أن ثلاثة فقط من صعوبات التنظيم الانفعالي (الاستراتيجيات، والأهداف، والوضوح) أمكنها التنبؤ بشكل دال بالاحتراق الأكاديمي (ف = ٢٢.٢٧٦؛ مستوى دلالة ٠.٠٠٠)، في حين تم استبعاد صعوبات ضبط الاندفاع، وعدم قبول الاستجابات الانفعالية لعدم قدرتهما على التنبؤ بشكل دال بالاحتراق الأكاديمي، وفسر هذا النموذج ٢٣% من التباين الكلي في الاحتراق الأكاديمي (R^2 = 0.23)، أما النسبة المتبقية وقدرها ٧٧% فيمكن أن تفسر من خلال متغيرات أخرى تخرج عن نطاق البحث الحالي. كما يتضح أيضًا أن أكثر صعوبات التنظيم الانفعالي إسهامًا في التنبؤ بالاحتراق الأكاديمي هي محدودية الوصول إلى الاستراتيجيات الفعالة لتنظيم الانفعالات (Beta = 0.26)، تليها صعوبات الانخراط في السلوك الموجه نحو الهدف (Beta = 0.17)، وأخيرًا نقص الوضوح الانفعالي (Beta= 0.16).

كما يتضح أيضًا من خلال الجدول السابق أنه أمكن التنبؤ بعدم الاندماج الأكاديمي من خلال نفس صعوبات التنظيم الانفعالي الثلاثة المنبئة بالاحتراق الأكاديمي الكلي (ف = ٢٠.١٦؛ مستوى دلالة ٠.٠٠٠)، إذ فسر هذا النموذج ٢١% من التباين في عدم الاندماج الأكاديمي (R^2 = 0.21). كما يتضح أن أكثر صعوبات التنظيم الانفعالي إسهامًا في التنبؤ بعدم الاندماج الأكاديمي هي صعوبات الانخراط في السلوك الموجه نحو الهدف (Beta = 0.21)، تليها محدودية الوصول إلى الاستراتيجيات الفعالة لتنظيم الانفعالات (Beta = 0.19)، وأخيرًا نقص الوضوح الانفعالي(Beta= 0.18) .

أما الإنهاك الأكاديمي فقد أمكن التنبؤ به فقط من خلال محدودية الوصول إلى الاستراتيجيات الفعالة لتنظيم الانفعالات (ف= ٣٥.٨٧؛ مستوى دلالة ٠.٠٠٠) بقدرة تنبؤية ١٤% (R^2= 0.14).

ومن خلال القيم المتضمنة في الجدول السابق أمكن صياغة معادلات التنبؤ بالاحتراق الأكاديمي وكل من بعديه (الإنهاك، وعدم الاندماج) كما يلي:

الاحتراق الأكاديمي = ٢٨.١١ + ٠.٣٣ × الاستراتيجيات + ٠.٣٣ × الأهداف + ٠.٥٥ × الوضوح + خطأ الانحدار.

عدم الاندماج = ١٢.٦٨ + ٠.١٤ × الاستراتيجيات + ٠.٢٥ × الأهداف + ٠.٣٧ × الوضوح + خطأ الانحدار.

الإنهـــــاك = ١٦.٤٧ + ٠.٢٤ × الاستراتيجيات + خطأ الانحدار.

تعليق عام على نتائج الإجابة عن السؤال الثالث:

أمكن للبحث الحالي تحديد صعوبات التنظيم الانفعالي المنبئة بالاحتراق الأكاديمي، حيث أوضحت النتائج أن ثلاثة فقط من بين الصعوبات الخمسة المتضمنة في مقياس صعوبات التنظيم الانفعالي أداة البحث الحالي (الاستراتيجيات، والأهداف، والوضوح) أمكنها التنبؤ بالاحتراق الأكاديمي على نحو دال إحصائيًا وتفسير ٢٣ % من التباين في الاحتراق الأكاديمي لدى عينة البحث، في حين لم تستطع صعوبات ضبط الاندفاع، وعدم قبول الاستجابات الانفعالية التنبؤ بالاحتراق الأكاديمي على نحو دال.

وتتسق تلك النتائج جزئيًا مع ترتيب قيم معاملات الارتباط بين صعوبات التنظيم الانفعالي والاحتراق الأكاديمي التي أوضحت أن أكثر صعوبات التنظيم الانفعالي ارتباطًا بالاحتراق الأكاديمي هي محدودية الوصول إلى الاستراتيجيات الفعالة لتنظيم الانفعالات (ر = ٠.٤٤) يليها صعوبات الانخراط في السلوك الموجه نحو الهدف (ر = ٠.٣٨)، ثم صعوبات ضبط الاندفاع (ر = ٠.٣٥)، يليها نقص الوضوح الانفعالي (ر = ٠.٣٢)، وأخيرًا عدم قبول الاستجابات الانفعالية (ر = ٠.٢٦)، في حين أوضحت نتائج تحليل الانحدار أن صعوبات الاستراتيجيات كانت الأكثر قدرة على التنبؤ بالاحتراق الأكاديمي لدى عينة البحث، وفي المرتبة الثانية جاءت صعوبات الأهداف، ثم تلتها نقص الوضوح الانفعالي، بينما فشلت صعوبات ضبط الاندفاع وعدم قبول الاستجابات الانفعالية في التنبؤ بالاحتراق الأكاديمي على نحو دال إحصائيًا.

كما تتسق تلك النتائج مع ما توصلت إليه نتائج عدد من الدراسات السابقة من إمكانية التنبؤ بالاحتراق الأكاديمي من خلال التنظيم الانفعالي مثل دراسة (Veiskarami & Khalili, 2018) التي توصلت إلى أن الاستراتيجيات الإيجابية للتنظيم الانفعالي تسهم في التنبؤ بالاحتراق الأكاديمي بنسبة ١٨%، كما توصلت دراسة (Hatamian & Nezhad, 2019) كذلك إلى إمكانية التنبؤ بالاحتراق الأكاديمي من خلال صعوبات التنظيم الانفعالي، في حين تختلف نتائج البحث الحالي مع دراسة (Isaacs, 2018) والتي لم تتمكن من التنبؤ بالاحتراق الأكاديمي من خلال التنظيم الانفعالي.

ويمكن تفسير نتائج البحث الحالي في ضوء فهم العلاقة بين مفهومي التنظيم الانفعالي والاحتراق الأكاديمي من خلال نموذج العمليات للتنظيم الانفعالي الذي قدمه جروس (Gross, 1998)، والذي أوضح فيه أن استراتيجيات التنظيم الانفعالي التي يستخدمها الفرد تحدد بشكل أساسي استجاباته الانفعالية للضغوط التي يتعرض لها. ولما كان الاحتراق الأكاديمي ينشأ كنتيجة للضغوط المرتبطة بالعملية الدراسية، فإن درجة الاحتراق الأكاديمي تعتمد على استراتيجيات التنظيم الانفعالي التي يستخدمها الطالب لإدارة هذه الضغوط، فإذا كانت الاستراتيجيات التوافقية هي الغالبة على استجابات الطالب قل خطر الاحتراق في حين يؤدي استخدامه للاستراتيجيات اللاتوافقية لتنظيم انفعالاته إلى ارتفاع مستوى الاحتراق الأكاديمي لديه. ويبدو ذلك متسقًا مع نتائج البحث الحالي التي أوضحت إمكانية التنبؤ بالاحتراق الأكاديمي من خلال صعوبات التنظيم الانفعالي وأن أكثر تلك الصعوبات قدرة على التنبؤ بالاحتراق الأكاديمي لدى الطالبات هي محدودية الوصول إلى الاستراتيجيات الفعالة لتنظيم الانفعالات والتي تعكس اعتقاد الطالبة بأنه ليس لديها ما يمكن عمله لتنظيم انفعالاتها على نحو فعال عندما تتعرض للضغوط الأكاديمية، مما يدفع بها إلى الإحباط والوقوع في براثن الاحتراق الأكاديمي.

ويمكن النظر إلى صعوبات التنظيم الانفعالي في إطار العوامل الشخصية المؤدية للاحتراق الأكاديمي، إذ يمكن أن تؤثر في قدرة الطالبة على إدارة الضغوط الأكاديمية (Bakker, Demerouti & Sanz-Vergel , 2014 , 391-393) ، ففي ظل ارتفاع مستوى متطلبات الدراسة في المرحلة الجامعية (المذاكرة والامتحانات والتكليفات الدراسية) ونقص الدعم في البيئة الأكاديمية تبدأ بعض الطالبات في الشعور بالإنهاك والانسحاب من الدراسة كنتيجة لصعوبات في التنظيم الانفعالي لديهن مثل محدودية الوصول للاستراتيجيات الفعالة لإدارة تلك الانفعالات، وعدم وضوح تلك الانفعالات، وصعوبات التركيز في المهمات وإنجازها عند المرور بالانفعالات السلبية.

أما فيما يتصل بالتنبؤ بعدم الاندماج الأكاديمي (كبعد للاحتراق الأكاديمي) فقد أوضحت نتائج تحليل الانحدار أن صعوبات الانخراط في السلوك الموجه نحو الهدف كانت الأكثر قدرة على التنبؤ به. وتفسر الباحثة ذلك بأن الطالبة التي تعاني من صعوبة التركيز في المهمات وإنجازها عند المرور بالانفعالات السلبية، عندما تتعرض لمستوى مرتفع من المطالب والضغوط الأكاديمية سرعان ما تصاب بالإحباط وتنخفض دافعيتها وتتجه للانسحاب من الدراسة لعجزها عن تلبية متطلباتها الزائدة مما يؤدي في النهاية إلى عدم اندماجها الأكاديمي.

أما فيما يتصل بالإنهاك الأكاديمي (كبعد للاحتراق الأكاديمي) فقد أوضحت نتائج تحليل الانحدار أنه يمكن التنبؤ به فقط من خلال (محدودية الوصول للاستراتيجيات الفعالة لتنظيم الانفعالات). وتفسر الباحثة ذلك بأن الطالبة التي تتبنى الاعتقاد بأنه ليس لديها الكثير مما يمكن عمله لتنظيم انفعالاتها على نحو فعال إثر مجابهة مشاعر الانزعاج سرعان ما تشعر بالتعب والاستنزاف الانفعالي والبدني والمعرفي عندما تتعرض لمستوى مرتفع من المطالب والضغوط الأكاديمية.

التوصيات والبحوث المقترحة:

أ- التوصيات: في ضوء ما توصل إليه البحث من نتائج توصي الباحثة بما يلي:

- عقد ندوات تثقيفية للطلاب للتعريف بالتنظيم الانفعالي واستراتيجياته وأهميته التي لا تقل عن أهمية الجانب المعرفي في تحسين أداء الطلاب الأكاديمي.

- ضرورة التركيز على زيادة التواصل مع الطلاب وتوفير الدعم المعنوي لهم من قبل أعضاء هيئة التدريس والإدارة الجامعية، والتنسيق بين أعضاء هيئة التدريس لعمل جدول زمني مناسب للامتحانات والتكليفات الصفية، والعمل على تخفيف الأعباء الأكاديمية الملقاة على كاهل الطلاب للحد من خطر إصابة الطلاب بالاحتراق الأكاديمي.
- الاهتمام بإعداد برامج تدريبية لخفض صعوبات التنظيم الانفعالي لدى طلبة الجامعة كمدخل لخفض مستوى الاحتراق الأكاديمي مع التركيز على صعوبات "الاستراتيجيات" التي توصلت نتائج البحث الحالي أنها أكثر صعوبات التنظيم الانفعالي قدرة على التنبؤ بالاحتراق الأكاديمي لدى طالبات الجامعة.
- ضرورة الاهتمام بدراسة الأسباب والعوامل الكامنة وراء الاحتراق الأكاديمي ووضع الخطط وإعداد البرامج اللازمة لخفض تلك الظاهرة في جميع المراحل الدراسية لما يمثله من خطر على العملية التعليمية وجودة الحياة الأكاديمية للطلاب.
- التوسع في الخدمات النفسية والإرشادية التي تقدمها مراكز الاستشارات النفسية بالجامعة لتشمل جميع طلاب الجامعة ممن يعانون من الشعور بالاحتراق الأكاديمي.

ب- **البحوث المقترحة:** انطلاقًا من ملاحظات الباحثة، وما توصل إليه البحث الحالي من نتائج، واستكمالًا للمجهودات البحثية المبذولة تقترح الباحثة البحوث المستقبلية التالية:

- دراسة البنية العاملية لمقياس أولدينبرج للاحتراق الأكاديمي باستخدام التحليل العاملي التوكيدي من خلال مقارنة نماذج مختلفة للبنية العاملية.
- دراسة البنية العاملية لمقياس جراتس ورومر لصعوبات التنظيم الانفعالي باستخدام التحليل العاملي التوكيدي من خلال مقارنة نماذج مختلفة للبنية العاملية.
- فعالية برنامج تدريبي لخفض صعوبات التنظيم الانفعالي في الحد من الاحتراق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.
- إجراء مزيد من الدراسات حول العلاقة بين صعوبات التنظيم الانفعالي والاحتراق الأكاديمي في مراحل التعليم قبل الجامعي.
- دراسة الاحتراق الأكاديمي في علاقته بمتغيرات أخرى كسمات الشخصية وأساليب التعلم والتفكير.
- تدريج النسختين المقننتين في البحث الحالي من مقياس أولدينبرج للاحتراق الأكاديمي ومقياس جراتس ورومر لصعوبات التنظيم الانفعالي باستخدام نظرية الاستجابة للمفردة.
- نمذجة المعادلة البنائية للعلاقات السببية بين الضغوط الأكاديمية والتنظيم الانفعالي والاحتراق الأكاديمي.

المراجع

أولًا المراجع العربية

باوية، نبيلة (٢٠١٢). مستو ى الاحتراق النفسي لدى الطالب الجامعي: دراسة ميدانية على عينة من طلبة السنة الرابعة قسم علم النفس وعلوم التربية بجامعة قاصدي مرباح ورقلة. ***مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، الجزائر***، ٨ ،٣١٥- ٣٣٤.

درادكه، محمد أحمد صالح (٢٠١٩). ***الإجهاد الأكاديمي والاضطرابات النفس جسمية لدي طلبة كلية الطب في جامعة اليرموك***. (رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن). تم الاسترجاع من: http://search.mandumah.com/Record/989217

سلوم، هناء عباس (٢٠١٥). ***استراتيجيات التنظيم الانفعالي وعلاقتها بحل المشكلات (دراسة مقارنة على عينة من طلاب المرحلة الثانوية وطلاب المرحلة الجامعية بمدينة دمشق)***. (رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة دمشق، سوريا).

سليم، يوسف فهمي (٢٠١٧). ***التفكير الإيجابي وعلاقته بالتنظيم الانفعالي لدى عينة من خريجي الجامعات الفلسطينية***. (رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين).

شقير، زينب محمود (١٩٩٧). الضغوط النفسية والاحتراق النفسي لدى طالبات الجامعة. ***مجلة الإرشاد النفسي، مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس***، ٦، ٤١- ٦٢.

الصبان، عبير؛ والسلمي، سماح؛ والأنصاري، هبة (٢٠٢٠). التنظيم الانفعالي وعلاقته بدافع الإنجاز لدى عينة من طالبات جامعة أم القرى. ***مجلة الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة الملك عبد العزيز***، ٢٨(٣)، ٢١٧- ٢٤٨.

عبد اللاه، عبد الرسول عبد الباقي (٢٠١٧). الاحتراق التعلمي وعلاقته بالتسويف الأكاديمي لدى طالب كلية التربية بجامعة سوهاج في ضوء متغيري النوع الاجتماعي والتخصص الدراسي، ***المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج***، ٤٩، ٨٧٥- ٩٢٥.

عفانة، محمد جاسر ذكي (٢٠١٨). ***التنظيم الانفعالي وعلاقته بالرضا عن الحياة لدى طلبة الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة***. (رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين).

محمد، نرمين عوني (٢٠١٨). فاعلية برنامج قائم على أبعاد الذكاء الانفعالي في خفض الاحتراق الأكاديمي والتلكؤ الدراسي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي. ***مجلة الطفولة والتربية، جامعة الإسكندرية***، ١٠(٣٦)، ١٤١- ٢١٢.

مصطفى، منال محمود محمد (٢٠١٩). النموذج البنائي للعلاقات السببية بين الشعور بالتماسك والأمل المسهمة في الإرهاق الأكاديمي لدى طلبة كلية الطب جامعة القاهرة. ***المجلة المصرية للدراسات النفسية***، ٢٩(١٠٥)، ٣٣٧- ٤٠٠.

المنشاوي، عادل محمود (٢٠١٦). نموذج سببي للعلاقات المتبادلة بين الشفقة بالذات وكل من الإرهاق والصمود الأكاديمي لدى الطالب المعلم. ***مجلة كلية التربية، جامعة الإسكندرية***، ٢٦(٥)، ١٥٣- ٢٢٨.

نور الدين، أمين صبري (٢٠١٩). القيمة التنبؤية لأبعاد توجهات أهداف الإنجاز في الاحتراق الدراسي لطلاب الجامعة. ***مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس***، ٤٣(١)، ٩٣- ١٥٥.

واعر، نجوى أحمد عبد الله (٢٠١٨). اختلاف مستوى الإجهاد التعلمي باختلاف النوع الاجتماعي والفرقة الدراسية والتخصص الأكاديمي لدى طلاب التربية بالوادي الجديد. ***المجلة المصرية للدراسات النفسية***، ٢٨(٩٩)، ٤٢٩- ٤٥٨.

ترجمة المراجع العربية:

Bawia, N. (2012). The level of burnout among university students: A field study on a sample of students at the university of Ouargla- Kasdi Merbah. ***Algerian Journal of Social and Human Sciences,*** 8, 315- 334.

Daradka, M.A. (2019). ***Academic Burnout and Psychosomatic Distress among students of the faculty of medicine- Yarmouk university.*** (Master Thesis, Faculty of Education, Yarmouk University, Jordan).

Salloum, H. (2015). ***Emotion Regulation Strategies and its relationship with Problem Solving: A comparative study on secondary stage and university students in Damascus***. (Master Thesis, Faculty of Education, Damascus University, Syria).

Saleem, Y.F. (2017). ***Positive thinking and its relationship with Emotion Regulation in a sample of Palestinian universities postgraduates.*** (Master Thesis, Faculty of Education, Islamic University in Gaza, Palestine).

Shukair, Z.M. (1997). Psychological stress and burnout among female university students. ***Journal of Psychological Counseling, Psychological Counseling Center, Ain- Shams University***, 6, 41- 62.

Alsabban, A., Alsulami, S. & Al-Ansari, H. (2020). Emotion Regulation and its relation to Achievement Motivation in a sample of students at Umm Al-Qura University. ***Journal of Arts and Human Sciences, King Abdul-Aziz university,*** 28(3), 217- 248.

Abdellah, A.A. (2017). Learning Burnout and its relationship with Academic Procrastination for students at the Faculty of Education in Sohag University in the light of Gender and Academic Major Variables. ***Educational Journal of the Faculty of Education- Sohag***, 49, 875- 925.

Afana, M.G. (2018***). Emotion Regulation and its relationship with Life Satisfaction among the Palestinian University Students in Gaza Governorates***. (Master Thesis, Faculty of Education, Islamic University in Gaza, Palestine).

Mohammed, N.A. (2018). The effectiveness of a program based on Emotional Intelligence dimensions in reducing Academic Burnout and School Procrastination among second year preparatory students. ***Journal of Childhood and Education- Alexandria University***, 10(36), 141- 212.

Mustafa, M. M. (2019). The structural model of the causal relations between the sense of cohesion and hope that contribute to academic burnout of students of the faculty of medicine- Cairo University. ***The Egyptian Journal of Psychological Studies,*** 29(105), 337- 400.

Almenshawi, A.M. (2016). Acausal model of the reciprocal relationships between self-compassion, burnout and psychological resilience among teacher students. ***Journal of the Faculty of Education- Alexandria University***, 26(5), 153- 228.

Nour-Eddin, A.S. (2019). The predictive value of achievement goal orientation dimensions on academic burnout among university students. ***Journal of the faculty of education, Ain- Shams university***, 43(1), 93- 155.

Waer, N.A. (2018). The Difference of Learning Burnout Level According to Differences in Gender, Academic year and Academic Major among the students of the Faculty of Education in the New Valley. ***The Egyptian Journal of Psychological Studies***, 28(99), 429- 458.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Al-Alawi, M., Al-Senawi, H., Al-Qubtan, A., Al-Lawati, J., Al-Habsi, A., Al-Shuraiqi, M., …Panchatcharam, S. (2019). Prevalence and determinants of Burnout Syndrome and Depression among medical students at Sultan Qaboos University: A cross-sectional analytical study from Oman. ***Archives of Environmental & Occupational Health***, 74(3), 130- 139.

Altannir, Y., Alnajjar, W., Ahmad, S.O., Altannir, M., Yousuf, F., Obeidat, A. & Al-Tannir, M. (2019). Assessment of burnout in medical undergraduate students in Riyadh, Saudi Arabia. ***BMC Medical Educ***ation, 19(1), 34. Retrieved from https://doi.org/10.1186/s12909-019-1468-3.

Angenot, A. & Hansez, I. (2013). ***Structural confirmation of the French version of the Oldenburg Burnout Inventory (OLBI)***. European Association of Work and Organizational Psychology. Unpublished conference abstract. Retrieved from http://hdl.handle.net/2268/149404

Atalayin, C., Balkis, M., Tezel, H., Onal, B. & Kayrak, G. (2015). The prevalence and consequences of burnout on a group of preclinical dental students. ***European journal of dentistry***, 9, 63- 356.

Bahrami F. (2017). The Relationship Between Cognitive Emotion Regulation and Academic Buoyancy with The Role of Mediating Self-Handicapping in Students, ***Iranian journal of educational Sociology***, 1(6), 114- 124.

Baka, Ł. & Basińska, B. A. (2016). Psychometric properties of the Polish version of the Oldenburg Burnout Inventory. ***Medycyna Pracy***, 67(1), 29- 41.

Bakker, A.B., Demerouti, E. & Sanz-Vergel, A.I. (2014). Burnout and Work Engagement: The JD-R Approach. ***Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior,*** 1, 389- 411.

Bjureberg, J., Ljótsson, B., Tull, M., Hedman, E., Sahlin, H., Lundh, L-G., ... Gratz, K. (2016). Development and Validation of a Brief Version of the Difficulties in Emotion Regulation Scale: The DERS-16. ***Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment***, 38(2), 284- 296.

Cabanach, R., Souto, A., Cervantes, R. & Freire, C. (2011). Emotion regulation and academic burnout in students of Physiotherapy**.** ***Revista de Investigación en Educación***, 9 (2), 7- 18.

Cancian, A., De Souza, L., Silva, V., Machado, W. & Oliveira, M. (2018). Psychometric properties of the Brazilian version of the Difficulties in Emotion Regulation Scale (DERS). ***Trends in Psychiatry and Psychotherapy***, 41. doi:10.1590/2237-6089-2017-0128.

Chacón-Cuberos, R., Martínez-Martínez, A., García-Garnica, M., Pistón-Rodríguez, M.D. & Expósito-López, J. (2019). The Relationship between Emotional Regulation and School Burnout: Structural Equation Model According to Dedication to Tutoring**.** ***International Journal of Environmental Research and Public Health***, 16(23), 1- 14.

Colby, L., Mareka, M., Pillay, S., Sallie, F., van Staden, C., du Plessis, E & Joubert, G. (2018). The Association between the levels of burnout and quality of life among fourth year medical students at the university of the free state. ***South African Journal of Psychiatry***, 24(2). doi: 10.4102/sajpsychiatry.v24i0.1101.

Cooper, A. N., Seibert, G. S., May, R. W., Fitzgerald, M. C., & Fincham, F. D. (2017). School burnout and intimate partner violence: The role of self-control**.** ***Personality and Individual Differences***, *112,* 18– 25.

Dan-Glauser, E. & Scherer, K. (2013). The Difficulties in Emotion Regulation Scale (DERS): Factor Structure and Consistency of a French Translation. ***Swiss Journal of Psychology***, 72, 5- 11. doi: 10.1024/1421-0185/a000093.

Dehghani Y., Golestaneh S.M. & Zangoei S. (2018). Effectiveness of emotion regulation training on school burnout, social acceptance and affection of students with learning disabilities. ***Journal of Applied Psychology***, 12 (2), 163- 182.

Demerouti, E. & Bakker, A.B. (2008). The Oldenburg Burnout Inventory: A good alternative to measure burnout and engagement. In J.R.B. Halbesleben (Ed.), ***Handbook of stress and burnout in health care***. Hauppauge, NY: Nova Science.

Demerouti, E., Bakker, A., Nachreiner, F. & Schaufeli, W. (2001). The Job Demands–Resources Model of Burnout. ***The Journal of applied psychology***, 86, 499- 512.

Demerouti, E., Bakker, A.B., Vardakou, I., & Kantas, A. (2003). The convergent validity of two burnout instruments: A multitrait–multimethod analysis. ***European Journal of Psychological Assessment***, 19, 12- 23.

Demerouti, E., Mostert, K., & Bakker, A. B. (2010). Burnout and work engagement: A thorough investigation of the independency of both constructs. ***Journal of Occupational Health Psychology***, *15*(3), 209- 222.

Duru, E., Duru, S. & Balkis, M. (2014). Analysis of Relationships among Burnout, Academic Achievement, and Self-Regulation. ***Educational Sciences: Theory and Practice***, 14 (4), 12- 22.

Dyrbye, L. N., Thomas, M. R., Huntington, J. L., Lawson, K. L., Novotny, P. J., Sloan, J. A. & Shanafelt, T.D. (2006). Personal life events and medical student burnout: A multicenter study. ***Academic Medicine***, 81(4), 374- 384.

Elkins, C., Plante, K., Germain, L.& Morley, C. (2017). Burnout and depression in MS1 and MS3 years: A comparison of cohorts at one medical school. ***Family Medicine***, 49(6), 456- 459.

Garnefski, N. & Kraaij, V. (2007). The cognitive emotion regulation questionnaire. ***European Journal of Psychological Assessment***, 23(3), 141-149.

Garofalo, C, Gillespie, SM & Velotti, P. (2020). Emotion regulation mediates relationships between mindfulness facets and aggression dimensions. ***Aggressive Behavior***, 46, 60- 71.

Gratz, K.L. & Roemer, L (2004) Multidimensional Assessment of Emotion Regulation and Dysregulation: Development, Factor Structure, and Initial Validation of the Difficulties in Emotion Regulation Scale. ***Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment***, 26(1), 41- 54.

Gross, J. J. (1998). The Emerging Field of Emotion Regulation: An Integrative Review. ***Review of General Psychology***, 2(3), 271- 299.

Gross, J. J., & Thompson, R. A. (2007). Emotion Regulation: Conceptual Foundations. In J. J. Gross (Ed.), ***Handbook of Emotion Regulation*** (pp. 3-24). New York: Guilford Press.

Gross, J.J. (2002), Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. ***Psychophysiology***, 39, 281- 291.

Guan, B. & Jepsen, D.M. (2020). Burn out from emotion regulation at work: The moderating role of gratitude. ***Personality and Individual Differences***, 156. Retrieved from https://doi.org/10.1016/j.paid.2019.109703

Halbesleben, J.R. & Demerouti, E. (2005) The Construct Validity of an Alternative Measure of Burnout: Investigating the English Translation of the Oldenburg Burnout Inventory. ***Work and Stress***, 19, 208-220.

Hallion, L., Steinman, S., Diefenbach, G. & Tolin, D. (2018). Psychometric Properties of the Difficulties in Emotion Regulation Scale (DERS) and Its Short Forms in Adults with Emotional Disorders. ***Frontiers in Psychology***, 9. Retrieved from https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00539

Hatamian, P. & Nezhad, M. S. (2019). The Prediction of Academic Burnout based on the Emotion Dysregulation and Social Support in Nursing Students. ***Journal of Education Strategies in Medical Sciences***, 11(47). doi: 10.29252/edcbmj.11.01.08.

Hoffmann, J., & Russ, S. (2012). Pretend play, creativity, and emotion regulation in children. ***Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts***, *6*(2), 175- 184. Retrieved from https://doi.org/10.1037/a0026299

Hooper, D., Coughlan, J., & Mullen, M. R. (2008). Structural Equation Modelling: Guidelines for Determining Model Fit. ***The Electronic Journal of Business Research Methods***, 6, 53-60.

Hu, Q., & Schaufeli, W. B. (2009). The Factorial Validity of the Maslach Burnout Inventory–Student Survey in China. ***Psychological Reports***, 105(2), 394- 408. Retrieved from https://doi.org/10.2466/PR0.105.2.394-408.

Isaacs, S. (2018). ***Stress-related Exhaustion and Emotion Regulation among University Students***. (Master thesis, Mid Sweden University, Faculty of Human Sciences, Department of Psychology, Sweden). Retrieved from http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:miun:diva-33974

Jackson-Koku, G. & Grime, P. (2019). Emotion regulation and burnout in doctors: a systematic review. ***Occupational Medicine***, Volume 69(1), 9-21.

Kaufman, E., Xia, M., Fosco, G.M., Yaptangco, M., Skidmore, C.R., & Crowell, S.E. (2016). The Difficulties in Emotion Regulation Scale Short Form: Validation and Replication in Adolescent and Adult Samples. ***Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment***, *38*, 443- 455.

Koole, S.L. (2009). The Psychology of Emotion Regulation: An Integrative Review. ***Cognition and Emotion***, 23(1), 4- 41.

Koutsimani, P., Montgomery, A., & Georganta, K. (2019). The relationship between burnout, depression, and anxiety: a systematic review and meta-analysis. ***Frontiers in Psychol***ogy,10, 284. doi: 10.3389/fpsyg.2019.00284

Ling, L. & Shen, L. (2014). An investigation about learning burnout in medical college students and its influencing factors. ***International Journal of Nursing Sciences***, 1(1), 117- 120.

Loevaas, M., Sund, A.M., Patras, J., Martinsen, K., Hjemdal, O., Neumer, S., …Reinfjell, T. (2018). Emotion regulation and its relation to symptoms of anxiety and depression in children aged 8–12 years: does parental gender play a differentiating role? ***BMC Psychology***, 6, 42. Retrieved from https://doi.org/10.1186/s40359-018-0255-y

Lukács, A., Romo, L., Brumboiu, I, Boussouf, N., Kern, L., Tavolacci, M.& Ladner, J. (2017). Burn out in university students: an international multi-institutional study. ***European Journal of Public Health***, 27. doi: 10.1093/eurpub/ckx189.187.

Maslach, C. (2003). Job Burnout: New Directions in Research and Intervention. ***Current Directions in Psychological Science***, 12(5), 189–192.

Maslach, C., Leiter, M., & Schaufeli, W. B. (2008). Measuring burnout. In C. L. Cooper & S. Cartwright (Eds.), ***The Oxford handbook of organizational well-being*** (pp. 86–108). Oxford: Oxford University Press.

Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey, & D. J. Sluyter (Eds.), ***Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*** (pp. 3-31). New York, NY. Basic Books.

Mestre J., Núñez-Lozano J., Gómez-Molinero R., Zayas, A. & Guil, R. (2017). Emotion Regulation Ability and Resilience in a Sample of Adolescents from a Suburban Area. ***Frontiers in Psychology***, 8. doi: 10.3389/fpsyg.2017.01980. eCollection 2017.

Nyklicek, I., Vingerhoets, A. & Zeelenberg, M. (2011). Emotion regulation and well-being: A view from different angles. In I. Nyklíček, A. Vingerhoets, & M. Zeelenberg (Eds.), ***Emotion regulation and well-being*** (pp. 1-9). New York: Springer.

Pala, A. (2013). The Burnout Level Among Faculty of Education Students at Celal Bayar University. ***Procedia - Social and Behavioral Sciences***, 69. doi: 10.1016/j.sbspro.2012.12.126

Pimentel, S.R. (2018). Emotion Regulation Effects on Burnout in Correctional Psychologists. ***ProQuest Dissertations Publishing***, 10829312.

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

Reis, D., Xanthopoulou, D. & Tsaousis, I. (2015). Measuring Job and Academic Burnout with the Oldenburg Burnout Inventory (OLBI): Factorial Invariance across Samples and Countries. ***Burnout Research***, 2, 8-18.

Salmela-Aro, K. & Read, S. (2017). Study engagement and burnout profiles among Finnish higher education students. ***Burnout Research*** 7, 21-28.

Schaufeli, W., & Taris, T. (2005). The conceptualization and measurement of burnout: common ground and worlds apart. ***Work & Stress***, 19, 256- 262.

Schaufeli, W., Leiter, M., & Maslach, C. (2009). Burnout: 35 Years of Research and Practice. ***Career Development International***, 14, 204- 220.

Schaufeli, W., Martínez, I., Pinto, A., Salanova, M., & Bakker, A. (2002). Burnout and Engagement in University Students: A Cross-National Study**.** ***Journal of Cross-Cultural Psychology***, 33(5), 464- 481.

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

Sighinolfi, C., Pala, A., Chiri, L., Marchetti, I., & Sica, C. (2010). Difficulties in emotion regulation scale (DERS): the Italian translation and adaptation. ***Psicoterapia Cognitiva Comportamentale***, *16*(2), 141- 170.

Sinval, J., Queirós, C., Pasian, S., & Marôco, J. (2019). Transcultural Adaptation of the Oldenburg Burnout Inventory (OLBI) for Brazil and Portugal. ***Frontiers in psychology***, 10, 338. Retrieved from https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00338

Sonnentag, S., Binnewies, C., & Mojza, E. (2010). Staying well and engaged when demands are high: The role of psychological detachment. ***Journal of Applied Psychology***, 95(5), 965- 976.

Thompson, R. A. (1994). Emotion Regulation: A Theme in Search of Definition. ***Monographs of the Society for Research in Child Development***, 59, 25-52.

Timms, C., Brough, P. & Graham, D. (2012). Burnt-out but engaged: the co-existence of psychological burnout and engagement. ***Journal of Educational Administration***, 50(3), 327- 345.

Veiskarami, H. & Khalili, Z. (2018). Investigating the Academic Burnout and its Relationship with Cognitive Emotion Regulation Strategies and Academic Resilience Students of Shahrekord University of Medical Sciences. ***Educational Strategies***, 11(1), 134- 138.

Verzeletti, C., Zammuner, V., Galli, C. & Agnoli, S. (2016). Emotion regulation strategies and psychosocial well-being in adolescence. ***Cogent Psychology***, 3. doi: 10.1080/23311908.2016.1199294

Weinberg, A. & Klonsky, E. (2009). Measurement of emotion dysregulation in adolescents. ***Psychological Assessment***, 21, 616-621.

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.

The relative contribution of the Difficulties in Emotion Regulation in predicting Academic Burnout among Female university students

Dr. Asmaa Abdel-Monim Ahmed Erfan

(Lecturer of Educational Psychology- Women's Faculty- Ain Shams University)

Abstract:

The **objective** of this research was to determine the level of academic burnout among female university students, find out the correlation between Difficulties in Emotion Regulation (DER) and Academic Burnout, and to explore the relative contribution of DER in predicting Academic Burnout. The **participants** were (330) students from the third and fourth grades, Dept. of elementary education, Women's Faculty, Ain Shams University aged 21.37 ± 0.68 years. OLBI-S (Reis et al., 2015) and DERS-16 (Bjureberg et al., 2016) were used as **instruments** to collect the data of the participants. **Findings** revealed that the level of Academic Burnout among university students was moderate. 19.1% of students had high academic burnout, while 72.7% had moderate academic burnout. DER were significantly correlated with Academic Burnout (R= 0.47). Moreover, three of the Difficulties in Emotion Regulation (Strategies, Goals, and Clarity) predicted Academic Burnout and Disengagement in university students explaining 23% and 21% of the variance respectively, while Exhaustion could be predicted only by (Strategies) with 14% of the variance being explained.

Keywords: Difficulties in Emotion Regulation- Academic Burnout- Female University students.