الجمعية الأردنية للعلوم التربوية، المجلة التربوية الأردنية، المجلد العاشر، العدد الأول، ملحق (2)، 2025
DOI: https://doi.org/10.46515/jaes.v10i1.1389

The Effect of a Training Program Based on Gross`s Model of Emotion Regulation in Reducing Academic Burnout among Students of One of the Arab Academy Colleges for Teachers Preperation within the Green Line in Palestine

Amtiaz Taha Fattum*
Prof. Moawyah Mahmoud Abu Ghazal**

Received 10/5/2023 Accepted 24/6/2023

Abstract:

The current study aimed to identify the effect of a training program based on Gross`s model of emotional regulation in reducing academic burnout among students of one Arab academic colleges for teahcher preperation within the Green Line. The study sample consisted of (60) male and female students from the second and third academic years with high scores on the academic burnout scale. They were distributed randomly and equally into two groups: experimental and control. To achieve the aims of the study, a training program based on Gross`s model was built. It consisted of (12) training sessions that were applied over a period of four consecutive weeks. The Academic Burnout Scale (Reis et al., 2015) was used after verifying its validity and reliability. The results revealed that there were statistically significant differences on the dimensions and the academic total burnout scale in favor of the experimental group and did not indicate that there were statistically significant differences in follow-up test, which indicates the stability of the program's impact.

Keywords: Training Program, Emotion Regulation, Gross Model, Academic Burnout.

* Palestine\ amtiazf@gmail.com
** https://orcid.org/0000-0001-6813-0379
Faculty of Educational Sciences\ Yarmouk University\ Jordan\ AbuGhazal@yu.edu.jo

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

أثر برنامج تدريبي مستند إلى أنموذج جروس للتنظيم الانفعالي في خفض الاحتراق الأكاديمي لدى طلبة إحدى الكليات الأكاديمية العربية لإعداد المعلمين داخل الخط الأخضر في فلسطين

إمتياز طه فطوم*

أ.د. معاوية محمود أبو غزال**

ملخص:

هدفت الدراسة الحالية، الى التعرف إلى أثر برنامج تدريبي مستند إلى أنموذج جروس للتنظيم الانفعالي في خفض الاحتراق الأكاديمي لدى طلبة إحدى الكليات الأكاديمية العربية لإعداد المعلمين داخل الخط الأخضر. تكونت عينة الدراسة من (60) طالباً وطالبة للسنة الدراسية الثانية والثالثة من ذوي الدرجات العالية على مقياس الاحتراق الأكاديمي، تم توزيعهم عشوائياً وبالتساوي على مجموعتين: تجريبية وضابطة. لتحقيق أهداف الدراسة، تم بناء برنامج تدريبي مستند إلى أنموذج جروس (Gross) للتنظيم الانفعالي مكون من (12) جلسة تدريبية طُبقت على مدار أربعة أسابيع متتالية. تم استخدام مقياس الاحتراق الأكاديمي لريس وآخرون (Reis et al., 2015) بعد التحقق من دلالات صدقه وثباته. وكشفت نتائج الدراسة عن فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس الاحتراق الأكاديمي الكلي البَعدي وعلى بُعديه تعزى لصالح المجموعة التجريبية. ولم تشر النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس الاحتراق الأكاديمي الكلي وبُعديه في قياس المتابعة، مما يشير إلى استقرار أثر البرنامج.

الكلمات المفتاحية: برنامج تدريبي، التنظيم الانفعالي، نموذج جروس، الاحتراق الأكاديمي.

* فلسطين/ amtiazf@gmail.com

** كلية العلوم التربوية/ جامعة اليرموك/ الأردن/ AbuGhazal@yu.edu.jo

المقدمة:

يشهد العالم اليوم تطوراً تكنولوجياً، وانفجاراً معرفياً وتغيرات اقتصادية سريعة ومليئة بالتوترات والضغوط النفسية. لذا تسعى المؤسسات الأكاديمية ومن ضمنها التربوية إلى تأهيل متعلمين قادرين على التكيّف مع هذه التغيرات ولعديد من الضغوط النفسية والاجتماعية والاقتصادية فضلا عن الضغوط ألأكاديمية وتوترات نفسية مرتبطة بها والتي تتطلب أنماطاً مختلفة من الانفعالات التي ترمي بظلالها على الصحة النفسية والتوافق النفسي والاجتماعي مما ينعكس على أدائهم الأكاديمي مما يؤدي إلى ارتفاع مستوى الاحتراق الأكاديمي لديهم.

أوجد الطبيب النفساني فرويدنبرغر (Freudenberger, 1974:159) مصطلح الاحتراق (Burnout)، وعَدّه متلازمة من ثلاثة مكونات هي: الإنهاك الانفعالي، وتبدد الشخصية، وانخفاض الإنجاز الفردي والذي يتم قياسه بواسطة قائمة ماسلاش للاحتراق (Maslach et al., 2001). وفي السنوات الأخيرة، شمل الاحتراق السياقات التعليمية ويشار إليه بالاحتراق الأكاديمي (Academic Burnout) (Salmela-Aro et al., 2008).

تعددت التعريفات لمصطلح الاحتراق الأكاديمي وذكر شاوفيلي وآخرون (Schaufeli et al.,2002:464) أنها متلازمة نفسية يشعر بها الطالب بالإنهاك من متطلبات الدراسة والتشاؤم والشعور بعدم الكفاءة. وتعرفه سالميلا وآخرون (Salmela-Aro et al., 2008) بأنه متلازمة نفسية يُعاني منها عديد من الطلبة بدرجات متفاوتة ويمكن أن تؤدي إلى مشكلات دراسية حادة. وعرفته ريس وآخرون (Ries, et al., 2015) بأنه ظاهرة تتميز بمشاعر الإنهاك الانفعالي والجسدي والمعرفي بسبب متطلبات الدراسة، وتؤدي إلى عدم اندماجهم وانسحابهم من المشاركة في الأنشطة الدراسية. وعرّفه بيراني وآخرون (Pirani et al., 2016:81) بأنه شعور الطلبة بالإرهاق الشديد نتيجة المتطلبات الأكاديمية، والشعور بالخوف من أداء المهمات الأكاديمية وعدم الاهتمام بها وشعورهم بتدني إنجازهم للمهمات الأكاديمية. وعرّفه شانكلاند وآخرون (Shankland et al., 2019:92) بأنه متلازمة نفسية استجابة لعوامل التوتر المزمنة المرتبطة بأماكن الدراسة والعمل.

وتبرز أهمية الاحتراق الأكاديمي التي أضحت ظاهرة خطيرة متزايدة الانتشار وتأثيرها السلبي في أثناء عملية التعلم لدى الطلبة الجامعيين وهو من أهم التحديات التي يواجهونها في حياتهم الأكاديمية والتي تؤدي إلى شعورهم بالاحتراق الأكاديمي. فقد أشار بيلوزوروفا وآخرون

(Belozerova et al., 2018) إلى أن (40%) من طلبة المرحلتين الثانوية والجامعية يعانون من الاحتراق الأكاديمي.

أشارت نتائج بعض الدراسات أن ارتفاع مستويات الاحتراق الأكاديمي يُعد ظاهرة عامة بين طلبة المرحلة الجامعية (Haage et al., 2018; Shankland et al., 2019; Jordan et al., 2020)، فقد عبّر الطلبة عن مستويات عالية من المتاعب اليومية وأعباء الدراسة وتدني الشعور بمعنى الحياة طوال سنوات دراستهم الجامعية. كما يُعاني طلبة الجامعة من ذوي الاحتراق الأكاديمي من صعوبات في التنظيم الانفعالي (Hatamian & Nezhad, 2018 ;Veiskarami et al., 2018).

ويرتبط الاحتراق الأكاديمي بمجموعة من النتائج السلبية مثل: الشعور بعدم الرغبة في المشاركة في الأنشطة التعليمية، والاستنفاذ المعرفي والانفعالي والجسدي الذي يحدث نتيجة المستويات العالية من أعباء الدراسة، وكثرة متطلباتها، وارتفاع نسبة التسرب، والتسويف الأكاديمي لدى الطلبة (Abdullah, 2017). وتختلف وجهات النظر في الأبعاد المكونة له، فمنهم من يَعّدها ثنائية الأبعاد وهي الأكثر قبولاً: الإنهاك (Exhaustion) ويتضمن الإنهاك الانفعالي والجسدي والمعرفي، وعدم الاندماج (Disengagement) ويتضمن عدم المشاركة في الأنشطة الدراسية بسبب متطلبات الدراسة الأكاديمية (Demerouti et al., 2001; Ries, et al., 2015). ومنهم من يراها ثلاثية الأبعاد (Schaufeli, et al., 2002): الإنهاك الانفعالي (Exhaustion)، والإحباط أو التشاؤم (Cynicism)، والشعور بعدم الكفاءة (Lack of efficacy).

تُعد الانفعالات أحد مكونات الشخصية، إذ تؤدي دورًا مهمًا في حياة الإنسان في كل المراحل النمائية التي يمر بها ولكنها تختلف بمظاهرها وكيفية التعبير عنها فهي همزة الوصل بين المكون المعرفي والمكون السلوكي، وتؤدي شدة الانفعالات واستمرارها الى عدم التنظيم، الأمر الذي يستلزم التعامل معها وتنظيمها بطرق ملائمة.

ظهر مفهوم التنظيم الانفعالي (Emotion Regulation) لأول مرة في المجال النفسي عام (1990)، واحتل مكانةً كبيرةً في البحوث النفسية؛ لكونه يؤدي دوراً كبيراً في تحقيق الصحة النفسية وتيسير النمو الاجتماعي والانفعالي الإيجابي للفرد. ويُشير إلى العمليات التي يقوم الفرد بواسطتها "بمراقبة وتقييم وتعديل انفعالاته في محاولته للتحكم بشعوره بها، ومتى يَشعر بها وكيف

يَشعر بها ويُعبر عنها" (Gross, 2002:282)، ويُعد عاملاً وقائياً ضد الاحتراق الأكاديمي (Vinter, 2021).

وأشار تومبسون (Tompson, 1994:27) إلى أن تنظيم الانفعال يتضمن "العمليات الداخلية والخارجية المسؤولة عن مراقبة الاستجابات الانفعالية وتقييمها وتعديلها وبخاصة الشديدة والمؤقتة وذلك لإنجاز أهداف الفرد". وعرّف جراتس ورومر (Gratz & Roemer, 2004:42)، مفهوم التنظيم الانفعالي بمجموعة من الاستراتيجيات تشتمل على وعي الفرد بانفعالاته وفهمها، وقبولها، ومقدرته على ضبط سلوكه الاندفاعي، والتصرف بما يتفق مع أهدافه المرجوة عند مواجهة الانفعالات السلبية، ومقدرته على الاستخدام المرن للاستراتيجيات المناسبة لتعديل استجاباته الانفعالية بالشكل المطلوب، من أجل تحقيق أهدافه الشخصية وتلبية متطلبات الموقف، وبغياب هذه المقدرات تتولد صعوبات في تنظيم الانفعال. وعرّف جروس (Gross, 2009) هذه العملية من خلال توضيح آليات الوعي واللاوعي التي يستخدمها الفرد في تنظيم انفعالاته لكي يزيد أو يقلل، أو يحافظ على واحد أو أكثر من مكونات الاستجابة التي تؤثر في انفعالات الفرد وشعوره بها، وكيفية مواجهتها والتعبير عنها. وتم تحديد ثلاثة مكونات للتنظيم الانفعالي هي: (1) الاستجابات السلوكية؛ (2) الخبرة الذاتية الحياتية للفرد؛ (3) والاستجابات الفسيولوجية كضربات القلب (Gross 2014). وأشار ألدو (Aldao, 2013) إلى أن التنظيم الانفعالي آلية تمكن الفرد من التعامل بشكل أفضل مع المتطلبات البيئية، بحيث تُعد الانفعالات إشارات مهمة تخبره بالظروف الخارجية أو الحالات الداخلية.

النماذج المفسرة للتنظيم الانفعالي: أنموذج جروس (Gross, 1998)

اقترح جروس (Gross, 1998) أنموذج العملية للتنظيم الانفعالي (The Process Model of Emotion Regulation) والذي يوفر إطارًا لتوضيح الأنواع المختلفة من استراتيجيات التنظيم الانفعالي والذي يتضمن مجموعة من الاستراتيجيات التي يستخدمها الفرد للتأثير في الانفعالات التي يشعر بها، وطريقة التعبير عنها، ومستوى الاستجابة. وأشار جروس (Gross, 2002:282) إلى أن الأفراد يستخدمون استراتيجيات معينة للتأثير في مستوى استجاباتهم الانفعالية ليظهروا نمطاً معيناً من الانفعال، وحدد نوعين للاستراتيجيات: الأول استراتيجيات التركيز المسبق (Antecedent Focused Strategies) ويلجأ إليها الفرد في حالة الاستعداد للاستجابة قبل ان يكون متفاعلاً بشكل كلي مع المثير الانفعالي، والثاني استراتيجية

التركيز على الاستجابة (Response Focused Strategy) إذ يكون فيها الفرد متفاعلاً مع الحالة الانفعالية، إذ يكون الفرد قد واجه الانفعال، ويحاول التخلص منه وإيقافه.

ميّز أنموذج جروس (Gross, 2008) خمس عمليات دينامية على أساس البعد الزمني الذي يشير إلى وقت حدوث كل عملية وتسمى استراتيجيات التنظيم الانفعالي:

1. اختيار الموقف (Situation Selection): ويشير إلى اختيار الفرد الاقتراب المقصود من المواقف الانفعالية التي يعتقد أنها تسبب له شعوراً بالراحة وتجنب المواقف التي تقود الى تجربة انفعالية سيئة، مما يقلل من احتمالية مواجهة الضغوط الناتجة عن هذه المواقف.
2. تعديل الموقف (Situation Modification): وتشير إلى تغيير الموقف المثير للانفعال وتعديله الذي تم اختياره في المرحلة السابقة بما يتناسب مع حاجاته وذلك من أجل تغييره للتأثير في انفعالاته وتفادي التوتر والضغط الناتج عن الانفعالات السلبية ويلجأ إليه الفرد لإعادة تشكيل الموقف.
3. نشر الإنتباه (Attention Deployment): وتشير إلى اختيار واحد من الأوجه المتعددة للموقف الذي يركز الفرد انتباهه عليه ووضع حد للتفكير السلبي وإعادة توجيه الانتباه بهدف صرف الانتباه عن المواقف الانفعالية السلبية والتركيز على انشطة بديلة غير انفعالية، والتأمل في عواقب الانفعالات التي قد يتعرض لها.
4. التغيير المعرفي (Cognitive Change): يتم من خلاله إعطاء معنى معرفي للموقف الذي تعرض له الفرد، ويحدث عندما يغير الأفراد طريقة تفكيرهم في موقف ما من أجل تغيير دلالاتهم الانفعالية للتقليل من شدة الانفعالات السلبية التي يشعرون بها وذلك بهدف إظهار استجابة انفعالية مقبولة.
5. تعديل الاستجابة (Response Modulation): وتُعد آخر عملية في أنموذج جروس للتنظيم الانفعالي وتصنف ضمن استراتيجية التركيز على الاستجابة، وتُستخدم هذه الاستراتيجية لتجنب الشعور بالانفعالات السلبية، وتحدث هذه الخطوة بعد حدوث الاستجابة الانفعالية التي تولد الانفعالات السلبية إذ يسمح هذا النوع من التنظيم بتعديل الخبرة الانفعالية، أي تغيير طريقة التعبير وتعديلها عن الانفعال، بدلاً من تغيير الموقف أو طريقة التفكير به.

وبناءً على ما تقدم؛ تهدف الدراسة الحالية إلى فحص مدى أثر برنامج تدريبي مستند إلى

أنموذج جروس في التنظيم الانفعالي من أجل خفض الاحتراق الأكاديمي لدى الطلبة.

الدراسات السابقة

وفيما يخص الدراسات التي تناولت الاحتراق الأكاديمي، هدفت دراسة بيكار وآخرون (Bikar, et al., 2018) الى فحص العلاقة الارتباطية بين الانفعالات الإيجابية والسلبية والاحتراق الأكاديمي على عينة مكونة من (362) طالباً وطالبة من طلبة المدارس الثانوية في إيران، واستخدم مقياس الانفعالات الإيجابية والسلبية، ومقياس الاحتراق الأكاديمي. أظهرت النتائج أن مستوى الاحتراق الأكاديمي جاء بدرجة متوسطة، مع وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى الاحتراق الأكاديمي لصالح الذكور ووجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين الاحتراق الأكاديمي والانفعالات السلبية، وسالبة بين الاحتراق الأكاديمي والانفعالات الإيجابية.

وهدفت دراسة عبد الله (Abdullah, 2017) إلى التعرف إلى العلاقة بين التسويف والاحتراق التعلمي وأثر النوع الاجتماعي والتخصص الدراسي في الاحتراق على عينة عدد أفرادها (380) طالباً وطالبه من طلبة كلية التربية بجامعة سوهاج في مصر، واستخدم مقياس التسويف الأكاديمي وقائمة أولدنبرج للاحتراق الأكاديمي. أظهرت النتائج إمكانية التنبؤ بالتسويف الأكاديمي من خلال درجة الاحتراق التعلمي، وعدم وجود أثر دال إحصائياً للنوع الاجتماعي في الاحتراق الأكاديمي ككل وبُعد (عدم الاندماج)، بينما وجدت فروق لصالح الإناث في بُعد (الإنهاك)، وكذلك وجود أثر دال إحصائياً للتخصص الدراسي على الاحتراق الأكاديمي لصالح التخصص العلمي.

وهدفت دراسة الجراح والربيع (Al-Jarrah & Al-Rabee, 2020) إلى الكشف عن العلاقة بين الشغف الأكاديمي والاحتراق الأكاديمي، في ضوء متغيرات: الجنس، والمهنة، والبرنامج الدراسي، ومستوى الدخل، على عينة مكونة من (230) من طلبة جامعة اليرموك، واستخدم مقياس فاليراند وآخرين للشغف الأكاديمي ومقياس ريس وآخرين للاحتراق الأكاديمي. أشارت النتائج إلى مستوى احتراق أكاديمي متوسط على مستوى المقياس الكلي وعلى مستوى الأبعاد، ووجود علاقة سالبة بين بُعدي الشغف الأكاديمي والاحتراق الأكاديمي.

وفيما يخص الدراسات التي جمعت بين التنظيم الانفعالي والاحتراق الأكاديمي، فقد أجرى تشانغ وآخرون (Zhang et al., 2015) دراسة هدفت إلى فحص العلاقة الارتباطية بين التنظيم الانفعالي والاحتراق الأكاديمي والانغماس الأكاديمي على عينة عدد أفرادها (301) من طلبة الجامعة في الصين، واستخدم مقياس التنظيم الانفعالي، ومقياس الاحتراق الأكاديمي، ومقياس

الانغماس الأكاديمي. أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائياً بين التنظيم الانفعالي والاحتراق الأكاديمي.

وهدفت دراسة سايبرت وآخرون (Seibert et al., 2017) إلى فحص العلاقة الارتباطية بين التنظيم الانفعالي والاحتراق الأكاديمي وقصور الأداء الأكاديمي على عينة عدد أفرادها (550) من طلبة جامعة ساوث ايسترن الامريكية، واستخدم مقياس التنظيم الانفعالي، وقائمة ماسلاش للاحتراق، والتقرير الذاتي للمعدل التراكمي. كشفت النتائج أن الاحتراق الأكاديمي توسط العلاقات بين التنظيم الانفعالي والنتائج الأكاديمية ووجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة احصائياً بين التنظيم الانفعالي والاحتراق الأكاديمي.

وقام فايسكارامي وآخرون (Veiskarami, 2018 et al.) بدراسة هدفت الى فحص العلاقة الارتباطية بين الاحتراق الأكاديمي واستراتيجيات التنظيم الانفعالي المعرفي على عينة مكونة من (389) من طلبة جامعة شاهر كورد للعلوم الطبية في إيران، واستخدم مقياس الاحتراق الأكاديمي، ومقياس استراتيجيات تنظيم الانفعالات المعرفية، ومقياس الصمود الأكاديمي. أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الاحتراق الأكاديمي واستراتيجيات تنظيم الانفعالات الإيجابية، وموجبة بين الاحتراق الأكاديمي واستراتيجيات تنظيم الانفعالات السلبية.

أما دراسة شاكون كوبيروس وآخرون (Chacón-Cuberos et al., 2019) فقد هدفت الى فحص أثر التدريب باستخدام استراتيجيات التنظيم الانفعالي في خفض الاحتراق الأكاديمي، على عينة عدد أفرادها (569) من طلبة المدارس الابتدائية من مقاطعة غرناطة في أسبانيا، واستخدم مقياس التنظيم الانفعالي، ومقياس الاحتراق الأكاديمي. أظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة الذين تلقّوا ساعة تدريبية في الأسبوع على استخدام استراتيجيات التنظيم الانفعالي انخفض مستوى الاحتراق الأكاديمي لديهم مقارنة مع الطلبة الذين لم يتلقوا أي تدريب.

وأجرى محاسنة وآخرون (2022) دراسة هدفت الى فحص العلاقة الارتباطية بين الاحتراق الأكاديمي وتنظيم الذات والتنظيم الانفعالي، على عينة بلغ عدد أفرادها (736) من طلبة الجامعة الهاشمية في الأردن، واستخدم مقياس الاحتراق الأكاديمي، ومقياس تنظيم الذات، ومقياس التنظيم الانفعالي. أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائياً بين الاحتراق الأكاديمي وتنظيم الذات والتنظيم الانفعالي.

التعقيب على الدراسات السابقة

بعد استعراض الدراسات السابقة ذات الصلة بمتغيرات الدراسة، يلاحظ أنها تنوعت في أهدافها، ومتغيراتها، والعينة المستهدفة، كما تباينت في النتائج التي توصلت إليها، وتناولت الدراسة الحالية أثر برنامج تدريبي مستند إلى أنموذج جروس في التنظيم الانفعالي على خفض مستوى الاحتراق الأكاديمي، وهذا ما يميزها عن الدراسات السابقة، إذ هدفت معظم الدراسات السابقة إلى كشف العلاقة الارتباطية بين التنظيم الانفعالي والاحتراق الأكاديمي ومتغيرات أخرى.

وعليه فأن الدراسة الحالية تتميز بأصالة موضوعها وأهميته إذ لم يتم تناوله في البيئة العربية عامة ولطلبة الكليات داخل الخط الأخضر خاصة، وكذلك لم يتم تناول الأثر على متغيراتها، فهذه المتغيرات على درجة من الأهمية التعليمية والتربوية وتطويرهما.

مشكلة الدراسة وفرضياتها

انبثقت مشكلة الدراسة من نتائج دراسات سابقة كدراسة بالوس وآخرين وعبد الله (Palos et al., 2019; Abdullah, 2017)، والتي تبين الأثر السلبي للاحتراق الأكاديمي على الأداء الأكاديمي والانهماك بالتعلم والتسويف الأكاديمي والشعور بعدم وجود معنى وقيمة للتعلم، وبأن الاحتراق الأكاديمي ظاهرة خطيرة وذات نتائج سلبية على تكيّف الطالب الجامعي وصحته النفسية عموماً، وعلى سير العملية التعليمية التعلمية خصوصاً. ومما لا شك فيه ان الخطوة الأولى لتحقيق هذه الغاية هو التحقق من العوامل المؤثرة في الاحتراق الأكاديمي.

فالدراسات السابقة التي بحثت في العوامل المؤثرة في الاحتراق الأكاديمي وصلته الوثيقة بالتنظيم الانفعالي تؤكد ارتباط الاحتراق الأكاديمي سلباً بالتنظيم الانفعالي (Veiskarami et al., 2018; Aldao et al., 2010)، فضلاً عن ذلك فقد أكدت دراسة فنتر (Vinter, 2021) على أن استراتيجيات التنظيم الانفعالي تؤدي دوراً وقائياً ضد الاحتراق الأكاديمي، وعليه جاءت فكرة الدراسة الحالية في بناء برنامج تدريبي في التنظيم الانفعالي مستند إلى أنموذج جروس (Gross, 1998)، لإظهار مستوى الاحتراق الأكاديمي لدى طلبة إحدى الكليات الأكاديمية العربية للتربية لإعداد المعلمين. لقد تبينت فاعلية التدريب على استراتيجيات التنظيم الانفعالي في الكفاءة الاجتماعية وتحمل المسؤولية واتخاذ القرار وغيره (Habibi-kaleybar & Dehghani, 2021; Al Harthy, 2021 ;Tabatabaei, 2020; Doren et al., 2020; Jna-Abadi, 2009).

وخلال عمل الباحثين كمحاضرين في المجال الأكاديمي، لوحظ تكرار تذمر الطلبة المستمر

من الضغوط وكثرة التكليفات الأكاديمية، وعدم المقدرة على إدارة الوقت بشكل جيد، وبذل قصارى جهدهم لإنجاز الواجبات في الوقت المحدد، مما يشعرهم بالقلق، والتوتر والتعب والاستنفاذ الانفعالي، والإتجاه السلبي نحو التعلم، والخوف الدائم من الفشل وكذلك انخفاض مستوى التحصيل الأكاديمي. ولذلك جاءت فكرة الدراسة المتمثلة في إعداد برنامج تدريبي في التنظيم الانفعالي الذي يمكن توظيفه في المجال الأكاديمي إذ تمثل الدراسة في الجامعة مصدراً للضغوط مما يترتب عليه شعور الطلبة بالاحتراق والإجهاد.

بشكل أكثر تحديدًا جاءت الدراسة الحالية لفحص أثر برنامج تدريبي مستند الى أنموذج جروس للتنظيم الانفعالي على خفض الاحتراق الأكاديمي وبالتحديد لاختبار أسئلة الدراسة وفرضياتها:

سؤالا الدراسة:

1. ما أثر البرنامج التدريبي للتنظيم الانفعالي في الاحتراق الأكاديمي الكلي وأبعاده الفرعية لدى طلبة إحدى الكليات الأكاديمية العربية للتربية لإعداد المعلمين داخل الخط الأخضر؟
2. هل يوجد استقرار للبرنامج التدريبي للتنظيم الانفعالي على الاحتراق الأكاديمي الكلي وأبعاده الفرعية لدى طلبة إحدى الكليات الأكاديمية العربية للتربية لإعداد المعلمين داخل الخط الأخضر؟

فرضيات الدراسة

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات الطلبة على مقياس الاحتراق الأكاديمي الكلي وأبعاده الفرعية تُعزى للبرنامج التدريبي للتنظيم الانفعالي.
2. لا يوجد استقرار في أثر البرنامج التدريبي للتنظيم الانفعالي في الاحتراق الأكاديمي الكلي وأبعاده الفرعية على الاختبار التتبعي.

أهمية الدراسة: تبرز أهمية الدراسة الحالية في جانبين:

الأهمية النظرية:

وتتمثل بما ستضيفه هذه الدراسة من معرفة حول أثر برنامج تدريبي في التنظيم الانفعالي مستند الى أنموذج جروس لخفض الاحتراق الأكاديمي، وذلك في ضوء ندرة الدراسات التي جمعت بين متغيرات الدراسة وفق منهج تجريبي.

الأهمية التطبيقية:

وتتمثل في توفير مقياس لقياس الاحتراق الأكاديمي يتمتع بخصائص سيكومترية مقبولة وتعريبه والاستفادة من نتائج الدراسة في توجيه اهتمام المعلمين والمرشدين إلى أهمية التدريب على التنظيم الانفعالي، كما سيمكن الباحثين والاخصائيين النفسيين من استخدام البرنامج التدريبي الذي تم إعداده وتطبيقه وذلك لأغراض التدريب والعلاج، وتقديم فهم أعمق حول خطورة الاحتراق الأكاديمي لدى الطلبة.

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة الحالية الكشف عن أثر برنامج تدريبي مستند الى أنموذج جروس في التنظيم الانفعالي لخفض الاحتراق الأكاديمي، ويهدف البرنامج إلى فهم الطلبة لانفعالاتهم والتعبير عنها، وتدريبهم على استخدام استراتيجيات التنظيم الانفعالي المستندة إلى أنموذج جروس من خلال عقد جلسات تدريبية، وإكسابهم مهارة التعامل مع المواقف الانفعالية بمرونة من خلال توظيف هذه الاستراتيجيات في علاج مشكلة الاحتراق الأكاديمي.

أما الأهداف الخاصة للبرنامج التدريبي فتكمن في التدرب على استراتيجيات أنموذج جروس: اختيار الموقف، وتعديل الموقف، ونشر الانتباه، والتغيير المعرفي، وتعديل الاستجابة، وأن يتقن المتدرب استخدام تطبيقات التنظيم الانفعالي ليس فقط في المجال الأكاديمي بل في مناحي الحياة اليومية.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية: تحددت مصطلحات الدراسة الحالية فيما يأتي:

الاحتراق الأكاديمي

هو مشاعر الإنهاك الانفعالي والمعرفي والجسدي بسبب متطلبات الدراسة، وعدم الاندماج والانسحاب من الأنشطة الدراسية (Reis, et al., 2015:10)، ويتكون من بُعدين:

أ. عدم الاندماج: ويشمل ميول الفرد واتجاهاته نحو عدم المشاركة والانسحاب من الأنشطة الأكاديمية، ويُقاس إجرائيًا: بالدرجة التي يحصل عليها الطالب / الطالبة على مقياس عدم الاندماج الفرعي (تعريبه من قبل الباحثين).

ب. الإنهاك: ويشمل الإنهاك الانفعالي والمعرفي والجسدي نتيجة المتطلبات الأكاديمية ويتضمن ميول الفرد واتجاهاته نحو الشعور بالضغوط والارهاق بعدم الكفاءة الأكاديمية، ويُقاس إجرائيًا: بالدرجة التي يحصل عليها الطالب / الطالبة على مقياس الإنهاك الفرعي (تعريبه

من قبل الباحثين).

وتدل الدرجة المرتفعة على بُعدي المقياس على ارتفاع درجة الاحتراق الأكاديمي لدى الطلبة.

البرنامج التدريبي

هو عبارة عن خطة للقيام بعملية تفاعلية ديناميكية موجهة نحو تغيير التفكير والسلوك، على مستوى الشعور أو الوعي، وتشمل المرشد ومجموعة من الأعضاء الذين يحاولون التعبير عن أنفسهم وموقفهم في أثناء الجلسة الإرشادية، بهدف تغيير اتجاهاتهم وأنماط سلوكهم التي تضعف توافقهم، إلا أنهم لم يصلوا الى مرحلة المرض، والاضطراب الكلي لشخصياتهم Abu Aita, (1997).

تم إعداد برنامج تدريبي مستند إلى أنموذج جروس للتنظيم الانفعالي لأغراض الدراسة، وتكون البرنامج التدريبي من جلسة تمهيدية، وجلسة تقييمية مدة كل منها ساعة واحدة، و (12) جلسة تدريبية تم تطبيقها على مدار أربعة أسابيع متتالية بواقع (3) جلسات أسبوعية ومدة كل جلسة (45) دقيقة. وتتضمن الجلسات عدداً من الطرق والأساليب والإجراءات والأنشطة والمواقف الأكاديمية التدريبية الإبداعية التي تحمل طابع الجدية والتشويق مثل ورشات المحاكاة ودمج الأدوات الرقمية، من أجل ضمان تفاعل الطلبة والمحافظة على متابعتهم للمشاركة في البرنامج التدريبي وأداء المهمات المطلوب تنفيذها في أثناء الجلسات وبعدها.

مكونات البرنامج التدريبي:

الأهداف العامة للبرنامج

هدف البرنامج التدريبي إلى:

1. فهم الطلبة لانفعالاتهم والتعبير عنها وتدريبهم على استخدام مجموعة من استراتيجيات التنظيم الانفعالي المستندة إلى أنموذج جروس بواسطة جلسات تدريبية حول مفهوم استراتيجيات التنظيم الانفعالي.
2. إكساب الطلبة مهارة التعامل مع المواقف الانفعالية بمرونة من أجل توظيفها في علاج مشكلة الاحتراق الأكاديمي.

الأهداف الخاصة للبرنامج: هدف هذا البرنامج إلى تحقيق الأهداف الخاصة الآتية:

1. تدريب الطلبة على استراتيجيات اختيار الموقف وتعديل الموقف لتنظيم انفعالاتهم.

2. تدريب الطلبة على استراتيجية نشر الانتباه لتنظيم انفعالاتهم.
3. إكساب الطلبة مهارة التغيير المعرفي ومهارة تعديل الاستجابة كاستراتيجيات لتنظيم انفعالاتهم.
4. إتقان المتدرب لاستخدام استراتيجيات التنظيم الانفعالي في المجال الأكاديمي وفي مناحي الحياة اليومية.

مكونات البرنامج:

تكون البرنامج التدريبي بصورته النهائية من (12) جلسة تدريبية مدة كل منها (45) دقيقة.

الجدول 1: توزيع موضوعات البرنامج التدريبي إلى جلسات تدريبية

الجلسة	موضوع الجلسة	الأهداف	الانشطة المرافقة	المدة الزمنية
1-	فهم عام للانفعالات	التعرف إلى مفهوم الانفعالات وإثارة المواقف من خلال التدريب على التعرف إلى الانفعالات المختلفة وكيفية التعبير عنها	طرح أسئلة، عصف ذهني وعرض واستخدام أفعال وصور ملونة مختلفة للتعبير عن الانفعالات، وفعاليات رقمية	45 دقيقة
2-	التعرف إلى أنموذج جروس	التعرف إلى أنموذج جروس للتنظيم الانفعالي	عرض فيلم، وصور ملونة لوجوه معبرة، أوراق عمل. ومن ثم النقاش والحوار	45 دقيقة
4+3	التدريب على استراتيجية اختيار الموقف	عرض مواقف مختلفة واختيار بين موقفين أو أكثر للتدرب على اختيار موقف بشكل جيد	عرض صور معبرة للاختيار، ومواقف أكاديمية لتحديد الأولويات	90 دقيقة
6+5	التدريب على استراتيجية تعديل الموقف	استخدام استراتيجية حل المشكلات. والتدريب على مهارات التعامل مع الآخرين والمحادثة والتعبير عن الذات وحل الصراعات	عرض سيناريو لموقف أكاديمي وتنفيذه في ورشة محاكاة ولعب الأدوار ومن ثم الحوار والمناقشة	90 دقيقة
8+7	التدريب على استراتيجية نشر الانتباه	التدريب على اختيار واحد من الأوجه المتعددة للموقف الذي يركز عليه الفرد ووضع حد للتفكير السلبي	عرض مواقف أكاديمية متنوعة والتخيل والعمل الجماعي ومن ثم الحوار والمناقشة	90 دقيقة
10+9	التدريب على استراتيجية التغيير المعرفي (إعادة التقييم)	إعطاء معنى معرفي للحدث أو للموقف الذي تعرض له الفرد، وتحديد التقييمات غير الصحيحة وتأثيرها في الحالات الانفعالية والسلوكية	سيناريوهات لمواقف أكاديمية تعليمية وتنفيذها في ورشة محاكاة وفعاليات رقمية	90 دقيقة
12+11	التدريب على	التدريب على التركيز على الاستجابة	تحديد مواقف أكاديمية او حياتية	90 دقيقة

الجلسة	موضوع الجلسة	الأهداف	الانشطة المرافقة	المدة الزمنية
	استراتيجية تعديل الاستجابة	وما بعد الاستجابة الانفعالية بهدف تغيير طريقة التعبير وتعديلها عن الانفعالات وتنظيمها وليس تعديل الموقف	وكيفية التوجه للحل وطريقة التصرف من أجل تغيير طريقة التعبير من خلال ورشة محاكاة ولعب الأدوار	

لتحقيق أهداف البرنامج التدريبي، تم استخدام الاستراتيجيات التعليمية الآتية: العصف الذهني، والتّغذية الرّاجعة، وحلقة البحث، وحديث الذات، والمناقشة والحوار، والتعلم بالتخيل، ولعب الأدوار وتُسمى أيضا المحاكاة، وهي استراتيجية تقوم على تمثيلِ أدوار وتجسيدها في مواقف تعليمية مصطنعة، وطرح الأسئلة، و ورشة محاكاة، يتم تنفيذها ضمن مجموعة تَعلم صغيرة في قاعة معدة لذلك تشمل ستوديو تصوير متقدم تكنولوجيًا.

البرنامج التدريبي المستند إلى أنموذج جروس للتنظيم الانفعالي

يشمل البرنامج التدريبي المستند إلى أنموذج جروس للتنظيم الانفعالي على مجموعة من الاستراتيجيات التي يستخدمها الفرد للتأثير في الانفعالات التي يَشعر بها، وطريقة التعبير عنها، ومستوى الاستجابة. ويتكون هذا الأنموذج من خمس استراتيجيات للتنظيم الانفعالي: اختيار الموقف، تعديل الموقف، نشر الانتباه، التغيير المعرفي وتعديل الاستجابة (Gross,1998)، وتُستخدم هذه الاستراتيجيات من أجل خفض مستوى الاحتراق الأكاديمي. ويعرف إجرائيًا: كمجموعة من التدريبات والأنشطة والخبرات التعليمية، بهدف رفع مستوى التنظيم الانفعالي لدى الطلبة من خلال التدرب على استراتيجيات التنظيم الانفعالي.

التنظيم الانفعالي:

يشير هذا المفهوم الى العمليات التي يقوم الفرد بواسطتها "بمراقبة وتقييم وتعديل انفعالاته في محاولته للتحكم فيما يشعر بها، ومتى يشعر به وكيف يَشعر بها ويُعبّر عنها" (Gross, 2002:282). ويُعرّف إجرائياً: مواقف أكاديمية محاكية للواقع، استراتيجيات تعليمية مثل العصف الذهني، ورشات محاكاة ولعب الأدوار.

حدود الدراسة ومحدداتها

حدود موضوعية وبشرية ومكانية وزمنية: اقتصرت الدراسة على التنظيم الانفعالي وعلاقته بالاحتراق الأكاديمي وعلى الاستراتيجيات التكيّفية في أنموذج جروس على عينة من طلبة إحدى الكليات العربية للتربية لإعداد المعلمين داخل الخط الاخضر خلال الفصل الدراسي الأول من

العام الدراسي 2022–2023.

اقتصرت الدراسة على أثر هذا البرنامج التدريبي في خفض الاحتراق الأكاديمي، من خلال بناء برنامج تدريبي وفقاً لاستراتيجيات التنظيم الانفعالي التكيفية وإعداد أنشطة خاصة به، وتم تعريب مقياس الاحتراق الأكاديمي (Ries, et al., 2015) واستخدامه. ويتحدد تعميم نتائج الدراسة بدلالات صدق أدوات الدراسة وثباتها وتكييفها مع البيئة داخل الخط الأخضر. ويتم تعميم النتائج فقط على المجتمع الذي سُحبت منه العينة والمجتمعات المماثلة.

الطريقة والإجراءات

منهجية الدراسة:

تم استخدام المنهج شبه التجريبي في الدراسة في محاولة للكشف عن أثر هذا البرنامج التدريبي على خفض الاحتراق الأكاديمي لدى الطلبة.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكوّن مجتمع الدراسة من (83) طالبا وطالبة من السنة الدراسية الثانية والثالثة من طلبة إحدى الكليات الأكاديمية العربية لإعداد المعلمين داخل الخط الأخضر خلال الفصل الدراسي الأول من السنة الأكاديمية (2022–2023)، إذ تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية وبلغ عددهم (60) طالبًا وطالبة من كلا الجنسين والذين تتراوح أعمارهم بين (18–25) سنة، حسب استجاباتهم لمقياس الاحتراق الأكاديمي القبلي، من ذوي درجات عالية على مقياس الاحتراق الأكاديمي. تم توزيعهم عشوائيا الى مجموعتين: مجموعة تجريبية وبلغ عدد أفرادها (30) طالباً وطالبة ومجموعة ضابطة بلغ عدد أفرادها (30) طالباً وطالبة.

الجدول 2: توزع أفراد عينة الدراسة تبعاً للمتغيرات (الجنس، التخصص والسنة الأكاديمية)

المتغير	مستويات المتغير	العدد		
		المجموعات التجريبية	المجموعة الضباطة	الكلي
الجنس	أنثى	8	7	15
	ذكر	22	23	45
الاخصص	تربية خاصة	1	1	2
	لغات	2	1	3
	علم الحاسوب	3	5	8
	علوم	4	1	5
	رياضيات	20	22	42
السنة الأكاديمة	سنة ثانية	26	16	42
	سنة ثالثة	4	14	18
عدد الطلاب الاجمالي		60		

أدوات الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام الأدوات الآتية:

أولا: البرنامج التدريبي: كما تم توضيحه بالتفصيل سابقاً.

صدق المحتوى للبرنامج التدريبي

تم التحقق من دلالات صدق محتوى البرنامج التدريبي بعرضه بصورته الأولية على سبعة محكمين من ذوي الخبرة من الأساتذة المتخصصين من أعضاء هيئة التدريس في علم النفس التربوي والإرشادي من جامعة اليرموك والكلية العربية لإعداد المعلمين في داخل الخط الأخضر من أجل إبداء ملاحظاتهم التي ركزت على تعديل صياغة بعض الأهداف الخاصة للبرنامج التدريبي بشكل غير مركب، وتعديل بعض الأهداف الخاصة للجلسات وترتيب الأهداف بشكل متسلسل، وملاءمة المواقف التدريبية لبعض الفقرات في مقياس الاحتراق الأكاديمي، ومراعاة الزمن المخصص للفعاليات والأنشطة الرقمية، ليصبح البرنامج مكوناً من (12) جلسة تدريبية.

ثانيا: مقياس الاحتراق الأكاديمي

تم استخدام قائمة اولدنبرج المعدلة لتناسب السياق الأكاديمي (Oldenberg Inventory)، التي أعدّتها ريس وآخرون (Reis et al., 2015)، بعد ترجمتها إلى اللغة العربية. وقد تكونت هذه القائمة بصورتها الأصلية من (16) فقرة موزعة بالتساوي على بُعدين هما: "عدم الاندماج" و"الإنهاك".

دلالات صِدق المقياس بصورته الأصلية وثباته:

تحقق الباحثون ريس وآخرون (Reis et al., 2015) من دلالات ثبات المقياس وصدقه في البيئة الأجنبية بعد تطبيقه على عينة من طلبة الجامعة بعدة طرق منها الصدق العاملي باستخدام التحليل العاملي التوكيدي، ومعامل ثبات كرونباخ ألفا إذ بلغ للإنهاك (0.87) ولعدم الاندماج (0.81)، وأظهرت النتائج مؤشرات ثبات وصدق عالية في البيئة الأجنبية لدى طلبة الجامعات بألمانيا واليونان.

دلالات صدق مقياس الاحتراق الأكاديمي وثباته في الدراسة الحالية

دلالات الصدق الظاهري

تم التحقق من دلالات الصدق الظاهري للمقياس بعرضه بصورته الأولية بعد ترجمته الى اللغة العربية، على مجموعة من ذوي الاختصاص، وفي ضوء ملاحظاتهم أجريت التعديلات

المقترحة على فقرات المقياس، التي ركزت على إعادة الصياغة اللغوية للفقرات، وكان المعيار الذي تم اعتماده في قبول الفقرات، هو حصول الفقرات على اتفاق المحكمين بنسبة (80%) فأكثر.

مؤشرات صدق البناء

تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (38) طالبًا وطالبَة بواقع (32) طالبة وستة طلاب تم اختيارهم من خارج مجتمع الدراسة وعينتها كما هو موضح في الجدول (1).

الجدول 3: قيم معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية للبُعد المنتمية له والدرجة الكلية لمقياس الاحتراق الأكاديمي#

البعد / المقياس	عدم الاندماج			الإنهاك		
	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع الكلي للأداة	معامل الارتباط مع البعد	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع الكلي للأداة	معامل الارتباط مع البعد
الاحتراق الأكاديمي	1	.386*	.567**	8	.401**	.573**
	2	.326**	.414**	9	.469**	.571**
	3	.524**	.666**	10	.559**	.572**
	4	.538**	.649**	11	.544**	.675**
	5	.496**	.581**	12	.273	.501**
	6	.212	.393*	13	.507**	.596**
	7	.526**	.607**	14	.334*	.297
				15	.540**	.583**

* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05). ** دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01).

تم ترقيم الفقرات من جديد بعد حذف الفقرة رقم 3

يبين الجدول (3) أن قيم معاملات ارتباط الفقرة مع المقياس الكلي قد تراوحت بين -0.55 (0.21)، ومعامل ارتباط الفقرات مع بُعد "عدم الاندماج" بين (0.393–0.666) ومعامل ارتباط الفقرات مع بُعد "الانهاك" بين (0.297–0.596)، وتعد هذه القيم مقبولة للإبقاء على الفقرات وفقا لما ذكره (Odeh, 2010)، الذي يشير لإبقاء الفقرات التي يزيد معامل ارتباطها مع البُعد والدرجة الكلية للمقياس على (0.20). لقد تم حذف الفقرة (3) لحصولها على معامل ارتباط أقل من (0.20) في بُعد "عدم الاندماج".

ثبات مقياس الاحتراق الأكاديمي

لتقدير ثبات الاتساق الداخلي لمقياس الاحتراق الأكاديمي وبُعديه، تم استخدام معادلة كرونباخ–ألفا، على بيانات التطبيق الأول للعينة الاستطلاعية المذكورة سابقًا، وبلغت قيم ثبات

الاتساق الداخلي لبُعدي المقياس (0.567 و0.665). كما تم التحقق من ثبات الإعادة للمقياس، من خلال إعادة تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية السابقة بفارق زمني مقداره أسبوعين بين التطبيق الأول والثاني، وحساب معاملات ارتباط بيرسون بين التطبيقين، وبلغت قيم ثبات الاعادة للبُعدين (0.608 و0.638)، وتُعد هذه القيم مقبولة لأغراض الدراسة.

تصحيح المقياس

تكون مقياس الاحتراق الأكاديمي بصورته النهائية من (15) فقرة موزعة على بُعدين، وأعلى درجة للمقياس (75) وأقل درجة للمقياس (15)، تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي في تصحيح المقياس، بحيث أعطيت البدائل الآتية: (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق على الاطلاق) الدرجات (5، 4، 3، 2، 1) على التوالي في حالة الفقرات ذات الاتجاه الموجب. ويعكس التدريج في حالة الفقرات ذات الاتجاه السالب. ولقد تم الاعتماد للحكم على المتوسطات الحسابية على التصنيف الآتي: المتوسط الحسابي (أقل من 2.33) درجة منخفضة، والمتوسط الحسابي (2.34–3.67) درجة متوسطة، والمتوسط الحسابي (3.68–5) درجة مرتفعة.

إجراءات الدراسة

بعد التحقق من دلالات صدق أدوات الدراسة وثباتها تم الآتي:

1. تطبيق المقياس القبلي على عينة عشوائية من مجتمع الدراسة.
2. توزيع عينة الدراسة عشوائيًا وبالتساوي على مجموعتين: تجريبية وضابطة، من ذوي الدرجات العالية على مقياس الاحتراق الأكاديمي.
3. تطبيق البرنامج التدريبي على أفراد المجموعة التجريبية.
4. تطبيق المقياس البَعدي على طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة.
5. تطبيق المقياس على طلبة المجموعة التجريبية بعد شهرين من انتهاء تطبيق البرنامج التدريبي.
6. جمع البيانات وتفريغ الإجابات ومعالجتها إحصائيًا باستخدام برنامج الرزم الإحصائية (SPSS).
7. استخراج النتائج وتفسيرها ومناقشتها، والخروج بالتوصيات اللازمة.

متغيرات الدراسة: اشتملت الدراسة على:

- **المتغير المستقل:** برنامج تدريبي مستند الى أنموذج جروس في التنظيم الانفعالي.

- **المتغير التابع:** الاحتراق الأكاديمي.

تصميم الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام تصميم الدراسة شبه التجريبي، واستخدم تصميم (قبلي- بعدي) للمجموعتين، فقد تعرضت المجموعة التجريبية للمعالجة (البرنامج التدريبي)، وتركت المجموعة الضابطة دون تدريب، وتم بعدها إجراء قياس بَعدي على المجموعتين حسب التصميم: وُيعبر عن هذا التصميم بالرموز كما يأتي:

المجموعة	القياس القبلى	المعالجة (البرنامج التدريبى)	القياس البعدي
G1: التجريبية	O1	X	O2
G2: الضابطة	O1	-	O2

المعالجات الاحصائية

لتحليل بيانات الدراسة، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واستخدام اختبار "ت" المزدوج، وتحليل التباين المصاحب، وتحليل التباين المتعدد، وتحليل التباين المتعدد المصاحب على الأبعاد وتحليل التباين أحادي الاتجاه للقياسات المتكررة لفحص استقرار أثر البرنامج التدريبي للمجموعة التجريبية.

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولا: نتائج السؤال الأول، والذي ينص على:

ما أثر البرنامج التدريبي للتنظيم الانفعالي على الاحتراق الأكاديمي الكلي وأبعاده الفرعية لدى طلبة إحدى الكليات الأكاديمية للتربية لإعداد المعلمين داخل الخط الأخضر؟

لقد حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس الاحتراق الأكاديمي في القياسين القبلي والبَعدي تبعًا للمجموعة (تجريبية، ضابطة)، وجود فروق ظاهرية بين الأوساط الحسابية لمقياس الاحتراق الأكاديمي في القياسين القبلي والبعدي وفقاً للمجموعة (تجريبية، ضابطة) والجدول (4) يوضح ذلك.

الجدول 4: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والقيمة التائية لدرجات عينة الدراسة على مقياس الاحتراق الأكاديمي ككل في القياسين القبلي والبَعدي تبعاً للمجموعة (تجريبية، ضابطة)

المجموعة	العدد	القياس القبلى		القياس البعدي		قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
		المتوسط الحسابى	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابى	الانحراف المعياري			
تجريبية	30	2.847	.476	2.095	.435	5.793	29	.0001
ضابطة	30	2.514	.472	2.595	.458	6.924	29	.0001
المجموع	60	2.681	.499	2.345	.510	7.170	29	.0001

ويتضح من الجدول أعلاه (4) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية للمقياس في القياسين القبلي والبَعدي وفقاً للمجموعة (تجريبية، ضابطة) لصالح المجموعة التجريبية، ولمعرفة فيما إذا كانت هذه الفروق الظاهرية ذات دلالة إحصائية، تم استخدام تحليل التباين الأحادي المصاحب (One Way ANCOVA) للقياس البَعدي لمقياس الاحتراق الأكاديمي وفقاً للمجموعة (تجريبية، ضابطة) بعد تحييد أثر القياس القبلي لديهم، وتم حساب حجم الأثر (مربع ايتا) كما هو مبين في الجدول (5).

الجدول 5: نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب (One Way ANCOVA) لدرجات عينة الدراسة على مقياس الاحتراق الأكاديمي وفقاً للمجموعة (تجريبية، ضابطة) بعد تحييد أثر القياس القبلي

مصدر التباين	مجموعات المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	مربع إيتا η^2
القياس القبلي	2.585	1	2.585	16.069	.0001*	.223
المجموعة	5.597	1	5.597	34.795	.0001*	.383
الخطأ	9.007	56	.161			
الكلي	345.523	60				

يتضح من الجدول (5) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05)، إذ بلغت قيمة (ف) (34.795) بدلالة إحصائية مقدارها (0.0001)، وهي قيمة دالة إحصائياً مما يعني وجود أثر للمجموعة. وأن حجم أثر البرنامج التدريبي كان كبيراً؛ فقد فَسرت قيمة مربع أيتا (η^2) ما نسبته (38.3%) من التباين المُفسر في المتغير التابع وهو مقياس الاحتراق الأكاديمي. وهذا ما أكدته دراسة (Al-Harthy, 2021) بأن البرامج التدخلية تسهم في تعلم واكتساب مهارات ومفاهيم وقواعد، واتجاهات لزيادة أداء الفرد وتحسينه. فالتدريب على تنظيم الانفعالات يساعد الطلبة في تنمية التنظيم الانفعالي، إذ يكتسب الفرد معرفة بالوعي الذاتي، والمسؤولية، واتخاذ القرار، والتواصل، ومعرفة سبب الانفعالات، واكتساب معلومات حول السبب وكيفية التعامل في المواقف المختلفة (Habibi- Kaleybar & Dehghani, 2021)؛ بما في ذلك المقدرة على فهم التجارب الانفعالية للفرد وفهم نفسه بشكل أفضل في البيئة وتعزيز التنظيم الفعال للانفعالات، وإدارة الذات، والمرونة (Jna-Abadi, 2009)، مما يؤدي إلى مزيد من المشاعر الإيجابية، ومقدرة أعلى على التكيّف.

كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للقياسين القبلي والبَعدي لبُعدي مقياس الاحتراق الأكاديمي وفقاً للمجموعة (تجريبية، ضابطة)، كما هو مبين في الجدول (6).

الجدول 6: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للقياسين القبلي والبَعدي لبُعدي مقياس الاحتراق الأكاديمي وفقاً للمجموعة (تجريبية، ضابطة)

المقياس	البّعد	المجموعة	العدد	القياس القبلي		القياس البعدي	
				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الاحتراق الأكاديمي	عدم الاندماج	تجريبية	30	2.700	.479	2.095	.405
		ضابطة	30	2.220	.480	2.404	.397
		المجموع	60	2.460	.533	2.250	.427
	الإنهاك	تجريبية	30	2.995	.583	2.095	.535
		ضابطة	30	2.808	5.80	2.787	.606
		المجموع	60	2.902	.584	2.441	.665

يبين الجدول (6) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية في القياسين القبلي والبَعدي لبُعدي مقياس الاحتراق الأكاديمي ناتج عن اختلاف المجموعة (تجريبية، ضابطة).

وبهدف التحقق من جوهرية الفروق الظاهرية، تم تطبيق تحليل التباين الأحادي المصاحب المتعدد تبعاً لمتغير البرنامج التدريبي.

الجدول 7: نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب المتعدد (One Way MANCOVA) لأثر المجموعة (تجريبية، ضابطة) على بُعدي مقياس الاحتراق الأكاديمي

الأثر	نوع الاختبار المتعدد	قيمة الاختبار المتعدد	قيمة (ف) الكلية	درجة حرية الفرضية	درجة حرية الخطأ	احتمال الخطأ	حجم إيتا η^2
البرنامج التدريبي	Hoteling's Trace	.615	16.615	2	54	.0001	.381

يبين الجدول (7) نتائج الاختبار التي تشير إلى وجود أثر لطريقة التدريب ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) على القياس البَعدي لبُعدي المقياس مجتمعة تعزى إلى البرنامج التدريبي، إذ بلغت قيمة الاختبار المتعدد هوتلينج (0.615) وقيمة (ف) للبرنامج التدريبي (16.615) وبدلالة إحصائية بلغت (0.0001). وهذا يتفق مع دراسة داهجاني وآخرين (Dehghani et al. 2018) التي تعد التدريب على التنظيم الانفعالي وسيلة تدّخل فعالة للحد من الاحتراق الأكاديمي. فضلا عن ذلك، ربما يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء تأثير البرنامج التدريبي، الذي أسهم في رفع مستوى مقدرة الطلبة على التعامل مع المواقف الحياتية المختلفة، وتحديد الاستجابة للمواقف الانفعالية الأكاديمية وتمكينهم من التكيّف والتأقلم مع متطلبات الدراسة الأكاديمية. إذ ادّعى ناريماني وآخرون (Narimani et al., 2014) أن البرامج التي تركز على التدريب والتعليم لها تأثير في الإثارة والتحكم في الانفعالات وتؤثر في تخفيف حدة الاحتراق الأكاديمي وزيادة الانفعالات الإيجابية التي بدورها تقلل من الاحتراق الأكاديمي وتزيد من المشاعر

الإيجابية لدى الطلبة.

ولمعرفة مصادر هذه الفروق تم إجراء تحليل التباين الأحادي المصاحب المتعدد على المقياس البَعدي لبُعدي مقياس الاحتراق الأكاديمي كما يبين الجدول (8) ذلك.

الجدول 8: تحليل التباين الأحادي المصاحب المتعدد (MANCOVA) للمتوسطات المعدلة لأداء أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على القياس البَعدي لبُعدي مقياس الاحتراق الأكاديمي

مصدر	البَعد	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الاحصائية	مربع إيتا
عدم الاندماج قبلي(المصاحب)	عدم الاندماج	1.201	1	1.201	8.570	.005	.135
	الإنهاك	.258	1	.258	1.026	.315	.018
الإنهاك قبلي (المصاحب)	عدم الاندماج	.026	1	.026	.183	.670	.003
	الإنهاك	2.205	1	2.205	8.777	.004	.138
البرنامج التدريبي	عدم الاندماج	2.642	1	2.642	18.845	.0001*	.255
	الإنهاك	8.462	1	8.462	33.677	.0001*	.380
الخطأ	عدم الاندماج	7.711	55	.140			
	الإنهاك	13.820	55	.251			
الكلي	عدم الاندماج	314.531	60				
	الإنهاك	383.844	60				

يبين الجدول (8) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05)، على بُعد "عدم الاندماج" وبُعد "الإنهاك" لمقياس الاحتراق الأكاديمي تبعاً لمتغير البرنامج التدريبي، إذ بلغت قيمتا (ف) على التوالي (18.845)، (33.677)، كما بلغ حجم الأثر على بُعد "عدم الاندماج" (25.5) وعلى بُعد "الإنهاك" (38.0). وهذه القيمتان لهما دلالة إحصائية في بُعدي المقياس، تعزى للبرنامج التدريبي بين المجموعتين التجريبية والضابطة على القياس البَعدي (Habibi-Kaleybar & Dehghani, 2021).

ويمكن تفسير ذلك حسب استنتاج تاباتابي (Tabatabaei, 2020)، إذ ادّعى إنّ التدريب على التنظيم الانفعالي يمكن أن يصحح أوجه القصور في المعالجة الانفعالية التي تضم البُعدين "عدم الاندماج" و–"الإنهاك"، ودراسة (Chacón-Cuberos et al., 2019) التي تطرقت الى فاعلية التدريب على التنظيم الانفعالي في معالجة الاحتراق الأكاديمي.

وأيضاً، ربما كان لتدريب الطلبة على اختيار الموقف وتعديله، وتعديل الاستجابة التي يظهرونها في المواقف المختلفة أثر مما جعلهم أكثر معرفة وثقة بمقدراتهم وذواتهم، مما حسّن لديهم المقدرة على تحمل الصعوبات والمسؤولية، ومقدرتهم على تقدير ذواتهم ومقدراتهم في تجنيد آليات المواجهة وتجويدها، والتوافق مع كثرة الأعباء الدراسية وإبراز الأثر الإيجابي والتقليل من

الشعور بالإنهاك المعرفي والانفعالي والجسمي، وإلى مشاركتهم واندماجهم أكثر في الدراسة الأكاديمية والشعور بأن دراستهم نوع من التحدي الإيجابي والعمل بجدية لإتمام المهمات التي يرغبون في إنجازها. ومن الممكن أن يكون هناك أثر إيجابي لإسهام البرنامج التدريبي في إكساب طلبة المجموعة التجريبية لاستراتيجيات معرفية ساعدتهم في تنظيم انفعالاتهم، وتمثلت باستراتيجيتي نشر الانتباه والتغيير المعرفي، واللتان من المحتمل عززتا لديهم المقدرة على السيطرة على ردود أفعالهم أثناء التعامل مع المواقف الضاغطة، وبذلك فقد حسّن التدرب على توجيه الانتباه والنظر للموقف من أوجه متعددة من الجوانب المعرفية عند طلبة المجموعة التجريبية، وعزز مقدرتهم على تغيير طريقة تفكيرهم وتوفير بدائل مختلفة للحل. وهذا يؤكد ما أشار له جروس (Gross ,2014) أنه من المطلوب استخدام هاتين الاستراتيجيتين، للوصول إلى مثل هذه المقدرات المعرفية المطلوبة لإنتاج السلوك المقبول، ورفع مستوى التعبير السلوكي الايجابي، والتحضير للاستجابة الانفعالية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة هسيه وسترايت (Hsieh & Stright, 2012)، التي أكدت على أن استراتيجيات التنظيم الانفعالي ذات علاقة بالمهارات المعرفية كإعادة التقييم المعرفي وإعادة التفكير.

ثانيًا: نتائج السؤال الثاني، وينص على:

"هل يوجد استقرار للبرنامج التدريبي للتنظيم الانفعالي على الاحتراق الأكاديمي الكلي وأبعاده الفرعية على الاختبار التتبعي".

للإجابة عن السؤال الثاني، تم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه للقياسات المتكررة. وتبين وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية للمقياس في القياسات القبلي (2.868, ±.473)، بَعدي (2.095, ±.435) وتتبعي (2.110, ±.443) وفقاً للمجموعة التجريبية.

ولمعرفة فيما إذا كانت هذه الفروق الظاهرية ذات دلالة إحصائية، وللتحقق من وجود فروق دالة إحصائياً بين القياسات المتكررة (قبلي–بعدي–تتبعي) لمقياس الاحتراق الأكاديمي وبُعديه لدى المجموعة التجريبية، تم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه للقياسات المتكررة، والجدول (9) يوضح ذلك.

الجدول 9: تحليل التباين أحادي الاتجاه للقياسات المتكررة لمقياس الاحتراق الأكاديمي وبُعديه للمجموعة التجريبية (N=30)

مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	قيمة مربع ايتا (حجم التأثير)
القياسات المتكررة عدم الاندماج فترة	8.169	4.085	24.540	.0001	.458

مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	قيمة مربع ايتا (حجم التأثير)
التطبيق (قبلي-بعدي-تتبعي)					
القياسات المتكررة لبُعد الإنهاك فترة التطبيق (قبلي-بعدي-تتبعي)	16.226	8.113	30.914	.0001	.516
القياسات المتكررة للاحتراق الأكاديمي ككل فترة التطبيق (قبلي-بعدي-تتبعي)	11.727	5.863	37.646	.0001	.565

يبين الجدول (9) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مصدر التباين بين القياسات المتكررة للمقياس خلال فترات التطبيق الثلاث لدى المجموعة التجريبية الكلي وبحجم تأثير عال جداً إذ بلغت قيمة مربع ايتا (0.565)، كما كان حجم التأثير عالياً أيضاً في البُعدين، إذ بلغت القيمتان على التوالي (0.458، 0.516)، وهي قيم عالية حسب قيمة مربع ايتا.

لتحديد اتجاه الأثر تم حساب اختبار بونفوريني، والجدول (10) يوضح ذلك.

الجدول 10: متوسطات الفروق بين كل قياسين من القياسات المتكررة لمقياس الاحتراق الأكاديمي وبُعديه للمجموعة التجريبية باستخدام بونفوريني (N=30)

الفروق بين	المتوسط	الخطأ المعياري	الانحراف المعياري	القياسات	قبلي	بعدي	تتبعي
عدم الاندماج	2.700	.087	.477	قبلي	--	.596*	.675*
	2.096	.098	.535	بعدي	-.596*	--	.079
	2.017	.063	.343	تتبعي	-.675*	-.079	--
الإنهاك	3.045	.105	.574	قبلي	--	.950*	.842*
	2.095	.074	.405	بعدي	-.950*	--	-.108
	2.204	.119	.651	تتبعي	-.842*	.108	--
الاحتراق الأكاديمي ككل	2.869	.086	.473	قبلي	--	.773*	.758*
	2.095	.080	.435	بعدي	-.773*	--	-.015
	2.110	.081	.443	تتبعي	-.758*	-.015	--

*دالة عند مستوى (0.05)

يتبين من الجدول (10) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين البَعدي والتتبعي (بعد إنتهاء البرنامج بشهرين) لمتوسطات درجات طلبة المجموعة التجريبية على المقياس الكلي وبُعديه، وهذا يشير إلى استقرار واستمرار في أثر البرنامج التدريبي في التنظيم الانفعالي على الاحتراق الأكاديمي بعد مرور شهرين من انتهاء البرنامج التدريبي.

ويمكن عزو استمرار أثر البرنامج التدريبي لدى المجموعة التجريبية؛ إلى تمكن أفراد المجموعة التجريبية من اكتساب مهارات واستراتيجيات التنظيم الانفعالي من خلال الأنشطة،

والفعاليات والفنيات التي تم تدريبهم عليها داخل جلسات البرنامج، وتشجيعهم على ممارسة التدريبات في الحياة اليومية، وتثبيت استراتيجيات التنظيم الانفعالي الذي ينتج عنه الانفعال الإيجابي والذي يرتبط بالمستويات المنخفضة من الاحتراق الأكاديمي، الأمر الذي أسهم في تعميم ممارسة هذه المهارات في المواقف الحياتية المختلفة، وهذا ما أكدته أيضًا نتائج دراسات (Dehghani et al. 2018; Ali, A., 2018) التي أشارت الى استمرار أثر البرنامج التدريبي بعد شهرين من تطبيقه.

التوصيات

بناءً على نتائج هذه الدراسة يمكن الأخذ بعين الاعتبار التوصيات الآتية:

1. تفعيل دور المؤسسات التعليمية والتربوية في زيادة الوعي والاهتمام بتنمية مستوى التنظيم الانفعالي واستخدامه في مختلف المواقف الأكاديمية.
2. تضمين استخدام استراتيجيات التنظيم الانفعالي في المساقات الدراسية الأكاديمية.
3. عقد ندوات لتعريف الطلبة بأهمية التنظيم الانفعالي في الحياة بشكل عام والدراسة بشكل خاص.
4. دعوة المعلمين في المدارس لاستخدام البرامج التدريبية المستندة إلى التنظيم لانفعالي من أجل تحسين مهارات خفض الاحتراق الأكاديمي لدى الطلبة.
5. إجراء دراسات مستقبلية تتناول أثر البرامج التدريبية المستندة إلى أنموذج جروس في التنظيم الانفعالي، ولكن مع اختلاف العينة ومتغيرات إيجابية أخرى لدى الطلبة مثل: مفهوم الذات الأكاديمي، التفوق الأكاديمي، وتقدير الذات، والكفاءة الذاتية بوصفها متغيرات نفسية تنعكس إيجابياً على الصحة النفسية للطلبة.

References:

Abdullah, Abd al-Rasul Abd al-Baqi. (2017). Learning burnout and its relationship to academic procrastination among students of the Faculty of Education at Sohag University in light of the variables of gender and academic specialization. *Educational Journal: Sohag University - Faculty of Education*, *49*(2), 233-281. (Arabic)

Abu Aita, S., D. (1997). The container of psychological counseling, Amman: Dar Al-Fikr for printing, Publishing and Distribution. (Arabic)

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

Alharthy, D., A. & Ali, N. (2021). Cognitive emotion regulation strategies and their relationship to academic resilience among female students at Taif University. *Journal of the Faculty of Education (Assiut), 37*(1), 240-309. (Arabic)

Ali, A., (2018). The effectiveness of a training program based on emotional regulation strategies in reducing psychological distress among adolescent girls who are victims of cyberbullying. *Journal of Educational and Human Studies, 10*(4), 437-498. (Arabic)

Al-Jarrah, A., N. & Al-Rabee, F. (2020). Academic passion and its relationship to academic burnout among Yarmouk University students. *The Jordanian Journal of Educational Sciences: Yarmouk University - Deanship of Scientific Research, 16*(4), 519-539. (Arabic)

Belozerova, L., Zakharova, L., Silakova, M., & Semikasheva, I .(2018). Studying the phenomenon of early burnout of pedagogical university students. *Psychology and Psychotherapy, Research Study*, *1*(1), 1-7.

Bikar, S., Marziyeh, A., & Pourghaz, A. (2018). Affective structures among students and its relationship with academic burnout with emphasis on gender. *International Journal of Instruction, 11*(1), 183-194.

Chacón-Cuberos, R., Martínez-Martínez, A., García-Garnica, M., Pistón-Rodríguez, M. D., & Expósito-López, J. (2019). The relationship between emotional regulation and school burnout: Structural equation model according to dedication to tutoring. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *16*(23), 4703.

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., Nachreiner, F. and Schaufeli, W.B. (2001). The job demands-resources model of burnout. Journal *of Applied Psychology, 86* (3), 499-512.

Doren, N.V., Shields, S., & Soto, J.A. (2020). Emotion regulation Training in a first-year experience course: A qualitative analysis of students' experiences. *Journal of College Student Psychotherapy*, *35*(15), 1-16.

Freudenberger, H.J. (1974). Staff burnout. *Journal of Social Issues, 30*(1), 159-165.

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. (1999). Emotion regulation: Past, present, future. *Cognition and Emotion, 13*(5), 551–573.

Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*, 39(3), 281–291.

Gross, J. J. (2008): Emotion regulation, book of emotion, 2rd ed., the Guilford press, NY. U.S.A.

Gross, J. J. (2014). Emotion regulation: Conceptual and empirical foundations. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of Emotion Regulation* (pp. 3–20). The Guilford Press.

Habibi-Kaleybar, R. & Dehghani, S. (2021). The effectiveness of training emotional regulation skills in reducing addiction ability in male high school students. *Journal of Research & Health, 11*(2), 105-112.

Hatamian, P., & Nezhad, M. S. (2018). The prediction of academic burnout based on the emotion dysregulation and social support in nursing students. *Educational Strategies in Medical Science, 11*(1), 59-65.

Hsieh, M., & Stright, A. D. (2012). Adolescents' emotion regulation strategies, self-concept, and internalizing problems. *The Journal of Early Adolescence, 32*(6), 876–901.

Jna-Abadi, H. (2009). The relationship between emotional self-consciousness and impulse control of emotional intelligence components with addiction ability in high school male students (Persian)]. *Journal of Education Psychology Studies, 6*(9), 1-12.

Mahasneh, A., Al-Aloun, A., and Al-Azamat, O. (2022). Academic burnout and its relationship to self-regulation and emotional regulation among Hashemite University students. *The Jordanian Journal of Educational Sciences, 18*(2), 217-242. (Arabic)

Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology, 52*(1), 397-422.

Odeh, A. (2010). Measurement and Evaluation in the teaching process. Irbid: Dar Al-Amal for Publication and Distribution.

Paloș, R., Maricuțoiu, L.P., & Costea, I. (2019). Relations between academic performance, student engagement and student burnout: A cross-lagged analysis of a two-wave study. *Studies in Educational Evaluation, 60*, 199-204.

Reis, D., Xanthopoulou, D., & Tsaousis, I. (2015). Measuring job and academic burnout with the Oldenburg Burnout Inventory (OLBI): Factorial invariance across samples and countries. *Burnout Research*; *2*(1), 8–18.

Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Leskinen, E., & Nurmi, J. E. (2008). School Burnout Inventory (SBI): Reliability and validity. *European Journal of Psychological Assessment*, *25*(1), 48–57.

Sari, P., Bulantika, S. Z., Dewantari, T., & Rimonda, R. (2020). Effects of stress coping and emotion regulation on student academic stress. KONSELI: *Jurnal Bimbingan Dan Konseling* (E-Journal), *7*(1), 73–80.

Schaufeli, W., Salanova, M., González-Romá, V. & Bakker, A. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, *3*(1), 71–92.

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

Tabatabaei, M., S. (2020). The effectiveness of emotion regulation training on emotion regulation strategies and social competence of adolescents with high risk behaviors. *Clinical Exp Psychology*, *6*(4), 01-04.

Veiskarami, H., Khaliligeshnigani, Z., & Khorramabad, I. (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 in Medical Science, 11*(1), 133-138.

Vinter, K. (2021) Examining academic burnout: profiles and coping patterns among Estonian middle school students, *Educational Studies*, *47*(1), 1-18.

Zhang, S., Shi, R., Yun, L., Li, X., Wang, Y., He, H., & Miao, D. (2015). Self-regulation and study-related health outcomes: A structural equation model of regulatory mode orientation, academic burnout and engagement among university students. *Social Indicators Research, 123*(2), 585-599.