المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 16، عدد 4، 2020، 519-539

# الشغف الأكاديمي وعلاقته بالاحتراق الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك

عبد الناصر الجراح* و فيصل الربيع**

*Doi: //10.47015/16.4.8*

تاريخ تسلم البحث 2019/10/29 تاريخ قبوله 2020/1/2

**ملخص**: هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن العلاقة بين الشغف الأكاديمي والاحتراق الأكاديمي، في ضوء متغيرات: الجنس، والمهنة، والبرنامج الدراسي، ومستوى الدخل، لدى عينة تكونت من (230) طالبًا وطالبة (48 طالبًا، و182 طالبة)، اختيروا بالطريقة المتيسرة من الطلبة الملتحقين في برنامجي الماجستير والدكتوراه في جامعة اليرموك. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام مقياس فاليراند وآخرين (Vallerand et al., 2003) للشغف الأكاديمي ومقياس رايس وآخرين (Riase et al., 2015) للاحتراق الأكاديمي. وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، أبرزها: أن مستوى الشغف المتناغم لدى أفراد العينة كان مرتفعًا؛ بينما مستوى الشغف الاستحواذي كان متوسطًا. كذلك تبين أن مستوى الاحتراق الأكاديمي، سواءً كان على مستوى المقياس الكلي أو على مستوى الأبعاد، كان متوسطًا. كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى الشغف الاستحواذي تعزى إلى متغير البرنامج الدراسي لصالح طلبة برنامج الدكتوراه، ووجود فروق تعزى إلى متغير مستوى الدخل لصالح الطلبة ذوي الدخل المرتفع، وبين ذوي الدخل المتوسط والدخل المنخفض لصالح ذوي الدخل المتوسط. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى الشغف المتناغم تعزى لمتغير الجنس أو متغير المهنة. أما في الشغف الاستحواذي، فأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيًا تعزى إلى متغير مستوى الدخل بين ذوي الدخل المرتفع وكل من ذوي الدخل المتوسط والمنخفض لصالح ذوي الدخل المرتفع. كذلك بينت النتائج وجود علاقة سالبة بين بُعدي الشغف الأكاديمي والاحتراق الأكاديمي.

(**الكلمات المفتاحية**: الشغف الأكاديمي، الاحتراق الأكاديمي، طلبة الجامعة)

**مقدمة:** في هذا العصر الذي يتسم بالتغير السريع والتطور التكنولوجي الهائل، وما يصاحب ذلك من آثار في جميع الجوانب، يسود اتجاه لدى علماء النفس إلى التركيز على ما يسمى علم النفس الإيجابي، الذي يدعو إلى التركيز على القوى الإيجابية للإنسان، ومن المتغيرات الحديثة التي تندرج تحت إطار علم النفس الإيجابي ما يسمى الشغف.

ويشير روني وروسياو وفاليراند (Rony, Rousseau & Vallerand, 2003) إلى أن هناك وجهتي نظر حول الشغف، إحداهما سلبية تنظر للشغف على أنه معاناة، وأن الطلبة الذين يعانون منه لديهم مشكلة ما، وأن هذه المشكلة تسيطر عليهم إلى درجة أنهم أصبحوا كالعبيد. وثانيتهما تنظر إلى الشغف بصورة أكثر إشراقًا، وتعدّ الشغف مشاعر إنسانية إيجابية وضرورية ليصل الفرد إلى القمة في الأداء.

**Academic Passion and Its Relationship to Academic Burnout among Yarmouk University Students**

**Abdelnaser Al-Jarrah,** *Arabian Gulf University,Bahrain.*

**Faisal Alrabee,** *Yarmouk University, Jordan.*

**Abstract**: This study aimed to explore the relationship between academic passion and academic burnout, in light of the variables of: Gender, occupation, program and income level, in a sample of 230 students (48 male and 182 females), who were chosen using the available method from the students enrolled in the master's and doctoral programs at Yarmouk University. To achieve the aims of the study, two measures were used; the measure of academic passion (Valerand et al., 2003) and the academic burnout measure (Riese et al., 2015). The results indicated that the level of harmonious desire in the sample was high; the level of obsessive-compulsive desire was moderate, and the level of academic burnout, whether at the total level or the at the dimensions' levels, was moderate. Moreover, there were significant differences in the level of obsessive passion, in favor of the doctoral program. Statistically significant differences were found for the variable of income level between high-income and middle-income, in favor of the high level, as well as between the low level and moderate level, in favor of middle-income level. There were no statistically significant differences in the level of harmonious passion due to gender or profession. As for obsessive passion, results indicated statistically significant differences due to the variable of income level (high, middle and low income), in favor of the high level of income. The results also showed a negative relationship between the two dimensions of passion and academic burnout.

(**Keywords**: Academic Passion, Academic Burnout, University Students)

ويستخدم مصطلح الشغف في الأدب النفسي بشكل متكرر، لكن دون تعريفه، أو تحديد معناه، أو التحقق منه تجريبيًا. ومع ذلك؛ يمكن الاستدلال على معنى الشغف من خلال السياق، كشارح لأنشطة التعلم المكثفة والتحصيل العالي؛ إذ غالبًا ما يشار إلى الشغف كتفسير لدافعية التعلم، والممارسة، والوصول إلى التحصيل العالي (Delcourt, 2003).

* جامعة الخليج العربي، البحرين.

** جامعة اليرموك، الأردن.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، اربد، الأردن.

كما يُنظر إلى الشغف من خلال تركيز الاهتمام على موضوع، بحيث يعبر عن اهتمام متطرف أو أقصى اهتمام (Gange, 2007). ويستخدم مصطلح الشغف مرادفًا للتفضيلات القوية، أو المصالح الشخصية (Achter & Lubinski, 2005). وينظر إليه البعض كسمة شخصية؛ فيقال مثلاً إن الأطفال الموهوبين مليئون بالشغف (Winner, 2007). كما يشير فلوريدا (Florida, 2002) إلى أن الشغف هو من خصائص الأشخاص المبدعين، وأنه محفز للإبداع، ويؤدي دورًا كبيرًا في حياة المبدعين وأعمالهم (Amabile & Fisher, 2009).

وأكد علماء النفس الذين درسوا هذا المفهوم على الجانب التحفيزي له. فعلى سبيل المثال، ترى فريجيدا وميسكويتا وسونيمانز وجوزين (Frijda, Mesquitea, Sonnemans & Goozen, 1991) أن الشغف يتم تعريفه على أنه أهداف ذات أولوية عالية، وذات نتائج انفعالية هامة، وأن الأفراد يبذلون جهدًا كبيرًا، ويمضون وقتًا طويلاً في الوصول إلى أهدافهم المرسومة، أو في النشاط الذي يشعرون بأنهم يحبونه.

ويمكن القول إن الشغف الأكاديمي ميل قوي نحو نشاط يحبه الشخص، ويستشعر أهميته، ويستثمر فيه الوقت والطاقة (Vallerand et al., 2003). كما ينظر إليه على أنه: العواطف القوية، والرغبات، والرؤى المستقبلية، والالتزام على المدى الطويل في مسار العمل (Renzulli, Koehler & Forgarty, 2006). وهو عاطفة إيجابية شديدة، تعزى إلى الفرص والمهمات أو الأنشطة المتعلقة بالمغامرة، التي تدفع إلى التغلب على العقبات (Klaukien & Breugst, 2009). والشغف أيضًا ميل طويل الأمد لشخص نحو نشاط يتميز بتجارب المتعة والإعجاب، ودافع قوي للنهج، ومثابرة سلوكية طويلة الأمد (Cardon, Sudek & Mitteness, 2009)، أو هو الرغبة في القيام بالنشاط طوال الوقت، وتكريس الوقت والطاقة بشكل كبير له، أو الانخراط بشكل كامل في النشاط (Fredricks, Alfeld & Eccles, 2010). أما في المجال الأكاديمي، فيعرّف الشغف الأكاديمي على أنه اهتمام الطالب في مجال معين، والتركيز فيه مدة طويلة من الزمن، مع عدم اهتمامه بالأنشطة التي تهم الطلبة الأخرين (Goleman & Guo, 2013). كما يرى بونيفيلي روسي وفاليراند وبوفارد (Bonneville-Roussey, Vallerand & Bouffard, 2013) أن الشغف الأكاديمي هو ميل الطالب إلى التركيز على تحسين كفاءته الخاصة في الجوانب الأكاديمية.

وقد طوّر فاليراند وآخرون (Vallerand et al., 2003) نموذجًا للشغف يعدّ الأكثر شمولاً، هو النموذج (الثنائي). ووفقًا لهذا النموذج، فإن هناك نمطين من الشغف: الشغف المتناغم (Harmonious Passion) الذي ينتج عن الاستقلالية الذاتية والاستعداد للنشاط الذي يتطابق مع هوية الفرد، والشغف الاستحواذي (Obsessive Passion) الذي ينتج عن التخطيط للنشاط الخاضع للرقابة والمقيد مع غياب التحكم. وفي هذا النموذج، يُعرّف الشغف بأنه ميل قوي نحو النشاط الذي يُعجب الناس، والذي يجدونه مهمًا، ويستثمرون فيه الوقت والطاقة. ويتطور النموذج الثنائي للشغف تماشيًا مع نظرية تقرير المصير؛ إذ ينخرط الناس في أنشطة مختلفة طوال الحياة على أمل تلبية الاحتياجات النفسية الأساسية: كالاستقلالية (الرغبة بالشعور بالمبادرة الشخصية)، والكفاءة (الرغبة بالتفاعل مع البيئة)، والترابط (الرغبة بالشعور بالارتباط مع الآخرين المهمين). فعلى الرغم من أن الناس لديهم الكثير من الخيارات حول المشاركة أو عدم المشاركة في بعض الأنشطة، فهم يفعلون ذلك على حساب أنشطة أخرى، لا سيما تلك التي يمارسونها في أوقات فراغهم.

ويتميز الشغف المتناغم بالمشاعر الإيجابية، والقدرة على اتخاذ القرارات المستقلة، والحفاظ على السيطرة والنشاط. أما الشغف الاستحواذي فيتميز بالعواطف السلبية، وفقدان السيطرة على النشاط (Philippe Vallerand & Lavigne, 2009). كما وجد الباحثون أن الشغف المتناغم يرتبط إيجابًا بالإيجابية، والخبرات الحقيقية، مثل: التدفق، والعواطف الإيجابية، والرفاهية، والبقاء في السيطرة، والممارسة المؤثرة، والأداء (Philippe et al., 2009). كما أن للأفراد في هذا النوع من الشغف الحرية في القيام بالنشاط الذي يريدونه، ويكونون قادرين على التركيز على أعمالهم. وبالتالي، يحصلون على نتائج إيجابية، ويشعرون بالرضا (Deci & Ryan, 2000)، في حين يرتبط الشغف الاستحواذي بالعواقب غير التكيفية، مثل: الإصرار الشديد، وفقدان السيطرة، والمشاعر السلبية، والمخاطر الصحية (Philippe & Vallerand, 2007).

لقد تمت دراسة الشغف المتناغم والشغف الاستحواذي في مجالات مختلفة، مثل: العمل، والرقص، والموسيقا، والألعاب الرقمية (Carbonneau, Vallerand, Fernet & Guay, 2008). وبشكل عام، تشير النتائج إلى أن الشغف المتناغم يميل إلى أن يرتبط بالخصائص والعمليات الإيجابية، في حين يميل الشغف الاستحواذي إلى الارتباط بالخصائص والعمليات والنتائج السلبية (Vallerand, 2008; Vallerand et al., 2010). كما تمت دراسة الشغف مع متغيرات أخرى، كعلاقة الشغف بالمحبة والعلاقات الواسعة (Hatfield & Rapson, 2006)، وعلاقة الشغف بالاعتمادية (الاتكالية) (Goertz, 2000)، وحل المشكلات (Overskeid, 2000)، والاستهلاك (Belk, Ger & Askegaard, 2003)، والقيادة (Marsh & Collet, 1987).

وفي الشغف المتناغم، ينخرط الأفراد في النشاط بكامل إرادتهم الحرة. ولا يشكل هذا الانخراط نزاعًا مع مجالات الحياة الأخرى، وهنا يسيطر الفرد على الشغف. أما في حال الشغف الاستحواذي، فينخرط الفرد في النشاط بسبب الضغط الداخلي، أو ضغط الأشخاص الآخرين. والانخراط في هذا النشاط يلهي الشخص، ويبعده عن مجالات الحياة الأخرى، وفي هذه الحالة، فإن الشغف هو الذي يسيطر على الفرد (Vallerand, 2008).

أما في مجال التعليم، فقد ركزت معظم الدراسات على الشغف المتاغم، وذلك بسبب فوائده في التعليم؛ إذ إنه يؤثر إيجابًا في أداء الطلاب، والمثابرة، وتوجيه الهدف، والدافع للتعلم، والتركيز، والمرونة (Ruiz-Alfonso & León, 2017; Vallerand et al.,2007).

كما قد ينشأ الشغف الاستحواذي من الضغوط داخل الشخصية، أو بين الأشخاص؛ التي قد تعود إلى حالات مرتبطة بالقبول الاجتماعي، أو احترام الذات، أو لأن الإحساس بالإثارة المستمدة من المشاركة في النشاط يصبح غير قابل للسيطرة. وعلى الرغم من أن الأفراد يحبون هذا النشاط، فهم يشعرون بأنهم مجبرون على المشاركة فيه، بسبب هذه الحالات الطارئة الداخلية التي تسيطر عليهم. وفي نهاية الأمر، يأخذ النشاط حيزًا غير مناسب في هوية الشخص، ويسبب تعارضًا مع الأنشطة الأخرى في حياته. الأمر الذي قد يؤدي إلى تعرضهم لبعض المظاهر السلبية، كالاحتراق الأكاديمي (Vallerand et al., 2003).

ويرتبط الشغف الاستحواذي مع الاحتراق النفسي للعاملين في المجال الإنساني، إذ يحدث (الشغف الاستحواذي) عندما يتم استيعاب نشاط ما في هوية الشخص بطريقة تفتقر إلى الاستقلالية، وتقرير المصير. وهذا يؤدي إلى حدوث النشاط الذي يجري من أجل الحصول على ميزات طارئة، مثل المكافأة الملموسة، أو احترام الذات (Amiot, Vallerand & Blanchard, 2006). ويقترح تاسيل وفليت (Tassel & Flet, 2007) أن غياب الاستقلال لدى الفرد، وتقرير المصير من الصفات المميزة لهذا النوع من الشغف، وهذا وثيق الصلة بنشوء الاحتراق النفسي.

وتشير الدراسات إلى أنه ليس جميع الأفراد الذين يتعرضون إلى الضغوطات، يمكن أن يعانوا من الاحتراق (Uskun, Ozturk, Kisioglu & Kirbiyik, 2005). وفي الواقع، هناك عوامل أخرى يمكن أن تعدل أو تؤثر في أثر الضغوطات في الاحتراق؛ إذ تركز كثير من الأدبيات على الاحتراق، وعلى الدور الوسيط للعلاقة بين الاحتراق والتوتر، والدعم الاجتماعي (Uchino, 2004)، والتأقلم، وعوامل شخصية (Carver & Scheier, 1999)، والسلوكات التي تعوق الصحة، مثل: التدخين، وسوء التغذية، وعدم ممارسة الرياضة (Nobrega & Cifuentes, 2008).

ويشير الاحتراق الأكاديمي بين طلبة الجامعات إلى التعب والإعياء والضجر (الإنهاك العاطفي) الناتجة عن المطالب الأكاديمية، ووجود شعور بالتشاؤم، وعدم الاهتمام بالمهام الأكاديمية، والشعور بعدم الفعالية كطالب (Schaufeli, Martínez, Pinto, Salanova & Bakker, 2002). كما يشير إلى شعور الطالب بالاستنفاد انفعاليًا، ومعرفيًا، وجسديًا بسبب متطلبات الدراسة، وبالتالي عدم المشاركة في الأنشطة الدراسية (Riese, Xanthopoulou & Tsaousis, 2015). وكذلك هو شعور الطالب بالإرهاق نتيجة متطلبات الدراسة، وشعوره بالقلق والتوتر من واجباته، وتدني قدرته على الأداء في المواقف الأكاديمية (Pirani, Faghihi & Moradizade, 2016).

والاحتراق النفسي عند الطلبة الجامعيين لم يلق الاهتمام الكافي، كما هو الحال عند الموظفين، والرياضيين، مع أن هناك اعترافًا متزايدًا بأن الاحتراق مشكلة تؤثر في العديد من طلبة الكليات والجامعات (Jacobs & Dodd, 2003). ومع ذلك، فإن الدراسات التي تناولت الاحتراق النفسي لدى طلبة الجامعات أشارت إلى أن الاحتراق الأكاديمي يمثل مشكلة كبيرة مرتبطة بالأداء الأكاديمي الضعيف (Schaufeli et al., 2002)، وانخفاض الكفاءة الذاتية، وتصورات سلبية عن بيئة التعلم (Yang & Fam, 2005)، ومستويات عالية من عبء العمل المدرك (Jacobs & Dodd, 2003)، والقلق بشأن الأخطاء، والشكوك حول العمل (Zhang, Gan & Cham, 2007)، وانخفاض التعاون الفعّال (Gan, Shang & Zhang, 2007).

ومن خلال الغياب التدريجي للمثالية، والطاقة، والهدف (Hare, Pratt & Andrews, 1988)، يظهر الاحتراق في ثلاثة أشكال، هي: الإعياء العاطفي، وضعف الإنجاز الشخصي، والعزلة، أو ما يسمى الانسلاخ عن الواقع (Borritz et al., 2005).

ويتميز الأفراد المنهكون بالعواطف المفرطة، والافتقار إلى الحماس والطاقة للقيام بمتطلبات عملهم. ويكونون عديمي الإحساس، ولا تكون لديهم علاقات شخصية مع الآخرين، ويكونون منخفضي التحصيل الأكاديمي. وغالبًا ما يدركون أنهم يفتقرون إلى الكفاءة الذاتية والكفاءة في محاولتهم مساعدة الآخرين (Leiter & Laschinger, 2006).

وهناك الكثير من العوامل التي تسبب الاحتراق؛ منها ما يرتبط بمتطلبات وضغط العمل، ونقص الموارد (Duquette, Sandhu & Beaudet, 1994; Rupert & Kent, 2007)، والتعرض للضغوطات لفترات طويلة (Hare et al., 1988)، والصراع وغموض الدور، ووتيرة العمل العالية مع ضعف أو قلة في الإمكانيات (Borritz et al., 2005)، ومحدودية الموارد. ويضيف ماسلاش وليتر (Maslach & Leiter, 2008) إلى هذه العوامل عدم وجود توافق كبير بين طبيعة المهمة وطبيعة الفرد الذي يقوم بالمهمة، وغياب المكافأة، ووجود الصراع في العمل، وعدم العدالة، ويشيران إلى أن الاحتراق يمكن أن يؤدي إلى انخفاض الالتزام بالمهمة، وسرعة التغير، والتعب، وانخفاض الإنتاجية، وانخفاض الروح المعنوية، وانخفاض الاهتمام بالآخرين.

ومن منظور نفسي، يمكن اعتبار أنشطة الطلبة بمثابة عمل؛ فهم يتشاركون في أنشطة منظمة وقسرية؛ كحضور الحصص، واستكمال المهمات الموجهة نحو هدف محدد؛ كاجتياز الامتحانات، ومن ثم يظهر الاحتراق الأكاديمي. ويتجلى ذلك من خلال الشعور بالإنهاك بسبب متطلبات الدراسة، أو اتخاذ موقف سلبي من الدراسة، والشعور بعدم الكفاءة (McCarthy, Pretty &

Catano, 1990). كما يمكن أن يؤدي الاحتراق الأكاديمي إلى ارتفاع نسبة الغياب، وانخفاض الدافع للقيام بالمهمة، وارتفاع نسبة التسرب (Meier & Schmeck, 1985).

ويتأثر الأداء الأكاديمي للطلبة بعدد من العوامل؛ منها ما يحسّن الأداء الأكاديمي، ومنها ما له آثار ضارة. ولعل من أكثر العوامل التي تمت دراستها مؤخرًا وتؤثر في الأداء الأكاديمي للطلبة الاحتراق الأكاديمي، الذي يعرف تقليديًا باعتباره متلازمة ثلاثية الأبعاد تشمل: الإنهاك العاطفي (Emotional Exhaustion)، وضعف الإنجاز الشخصي (Reduced Personal Accomplishment)، وإلغاء الشخصية أو الانسلاخ عن الشخصية (Depersonalization Maslach & Jackson, 1982).

وتشير الأدلة إلى أن الأشخاص الذين يعانون من الاحتراق الأكاديمي قد يعانون من علامات، مثل: عدم الاهتمام بالقضايا الأكاديمية، وعدم القدرة على الحضور المستمر في الصفوف الأكاديمية، وعدم المشاركة في الأنشطة الصفية، والشعور بعدم جدوى الأنشطة التعليمية، وعدم الاهتمام بالقضايا الأكاديمية (Yang & Farn, 2005).

ومن أسباب الاحتراق الأكاديمي أيضًا ضغط الوقت (Pienaar & Sieberhage, 2005)، والتنافس مع الأقران، والعلاقات الضعيفة مع المدرس، والالتزامات في مجالات الحياة الأخرى (Moneta, 2010). ومن أسباب الاحتراق أيضًا النظرة الاجتماعية، وضغوط الأهل، والنمط الثقافي والاجتماعي السائد في المجتمع، وتشبع سوق العمل بالخريجين، وانعدام فرص العمل بعد التخرج، وعدم قناعة الطالب بتخصصه (Fu & Yang, 2013) .

ويخضع الطلبة الجامعيون للضغوط للقيام بواجبات مختلفة، ولأنهم بحاجة إلى تسهيلات ومواد كافية عندما تكون المهمات كثيرة ولا تتوفر موارد كافية، وهو ما يجعلهم أكثر عرضة للاحتراق الأكاديمي، ويؤدي إلى انخفاض مستوى دافعيتهم للقيام بهذا العمل. ومن بين الموارد الضرورية التي يجب توفيرها لهم المكتبات والحواسيب. ويمكن أن يؤدي الضغط المزمن إلى الاحتراق. ولذلك يمكن أن يؤدي الجمع بين المتطلبات الأكاديمية العالية والموارد المنخفضة إلى مزيد من الاحتراق الأكاديمي (Bakker, Demerout, Taris, Schaufeli & Schreurs, 2003).

ونتيجة للاحتراق، يفتقر الطلبة إلى القدرة على الأداء، ويتكون لديهم موقف سلبي تجاه دراستهم (Pienaar & Sieberhagen, 2005). وأشارت الدراسات المختلفة إلى وجود أسباب مختلفة لحدوث الاحتراق لدى الطلبة، يمكن تلخيصها في المستويات العالية من عبء العمل، وكثرة متطلبات الدراسة (Noushad, 2008)، وانخفاض مستويات التكيف الفعال (Gan et al., 2007).

ويمكن لطلبة الجامعة أيضًا أن يعانوا من الاحتراق (Jacobs & Dodd, 2003). وأشار لو (Law, 2010) إلى أن الأداء الأكاديمي يمكن أن يتأثر سلبًا بالاحتراق لدى الطلبة. ووضح مكارثي وآخرون (McCarthy et al., 1990) أن الاحتراق لدى الطلبة له علاقة سالبة مع الإنجازات الأكاديمية، ويتمثل الجانب الخطير من الاحتراق في: الإحباط، والسخط، والإعياء، ووجهات نظر متشائمة. ويشير لو (Law, 2010) إلى أن الطلبة الذين لا يحضرون المحاضرات بانتظام، ويحصلون على علامات متدنية في الواجبات والامتحانات، ويميلون إلى ترك التعليم أو عدم مواصلة دراستهم، يكون من المحتمل أنهم يعانون من الاحتراق الأكاديمي.

كما تشير جان ويانغ وزهو وزهانج (Gan, Yang, Zhou & Zhang, 2007) إلى أن الطلاب الذين يعانون من الاحتراق الأكاديمي يكثرون الغياب عن المدرسة، ويظهرون السلوكيات العدوانية، وهو ما يؤثر سلبًا في الحياة الشخصية للطالب والبيئة الأكاديمية، الأمر الذي قد يؤدي إلى التسرب.

وهناك واجبان رئيسان على أعضاء هيئة التدريس للحدّ من ظاهرة الاحتراق الأكاديمي؛ يتمثل الأول في عمل برامج تدريبية منظمة، وأخرى إرشادية لمساعدة الطلبة. ويتمثل الثاني في تقديم الدعم النفسي والمعنوي للطلبة والتواصل معهم بشكل ايجابي، وأن يكون الأساتذة حساسين تجاه مشاعر طلبتهم ومفهوم الذات لديهم، وأن يتعاطفوا معهم (Naami, 2009).

وباستعراض الأدب السابق، يمكن استنتاج ما يلي: أولاً: نموذج الشغف المزدوج هو الأوسع انتشارًا، والأكثر قبولاً لدى الباحثين. ثانيًا: لا يزال دور الشغف والاحتراق في المجال الأكاديمي ضئيلاً. ثالثًا: من أهم فوائد الشغف المتناغم أنه يوجه الطلبة نحو الهدف. رابعًا: يؤثر الشغف المتناغم في رفاهية الطلبة، والوقت الذي يقضونه في النشاط، والمثابرة، والمشاركة الأكاديمية.

ويلاحظ أن هناك نقصًا في الدراسات التي تناولت العلاقة بين الشغف المتناغم والاستحواذي والجوانب الأكاديمية المختلفة. فلم تبحث أي دراسة العلاقة بين شكلي الشغف والاحتراق الأكاديمي. ومع ذلك فهناك دراسات تناولت العلاقة بين الشغف والاحتراق لدى الموظفين، كدراسة الشغف الأكاديمي والاحتراق النفسي لدى معلمي المدارس (Carbonneau et al., 2008)، ودراسات تناولت الشغف مع الممرضات (Vallerand et al., 2010)، وأظهرت تلك الدراسات وجود علاقة سالبة بين الشغف المتناغم والاحتراق النفسي؛ فقد أظهر الموظفون الذين لديهم مستويات عالية من الشغف المتناغم درجة أقل من الاحتراق النفسي، مقارنة بالموظفين الذين أظهروا مستويات منخفضة من الشغف. وفي المقابل، وجد كاربونيو وآخرون (Carbonneau et al., 2008) علاقة موجبة بين الشغف الاستحواذي والاحتراق النفسي. كما وجد فاليراند وآخرون (Vallerand et al., 2007) علاقة موجبة منخفضة بين الشغف الاستحواذي والاحتراق النفسي.

وهدفت دراسة فاليراند وآخرين (Vallerand et al., 2008) إلى فحص نموذج للكشف عن دور الشغف في العمل والاحتراق المهني. تكونت عينة الدراسة من (97) ممرضة في فرنسا، و258 ممرضة في كندا. وبينت نتائج الدراسة أن الشغف المتناغم يزيد الرضا عن العمل ويؤدي إلى انخفاض الصراع، بينما يؤدي الشغف الاستحواذي إلى زيادة الصراع. كما بينت النتائج أن الشغف الاستحواذي يرتبط إيجابًا مع الاحتراق المهني، فيما يرتبط الشغف المتناغم سلبًا مع الاحتراق المهني.

وأجرى ستوبر وكيلدز وهايوارد وفيست (Stoper, Childs, Hayward & Feast, 2011) دراسة لبحث العلاقة بين الشغف المتناغم والشغف الاستحواذي على الدراسة والمشاركة الأكاديمية والاحتراق لدى الطلبة الجامعيين. تكونت عينة الدراسة من (105) من الطلبة (92 طالبة، و13 طالبًا) من طلبة علم النفس من جامعات بريطانية. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة موجبة بين الشغف الاستحواذي والاحتراق، وأن الشغف الاستحواذي يرتبط سلبًا مع بعدين من أبعاد الاحتراق (السخرية، وعدم الكفاءة). كما أشارت النتائج إلى أن الشغف المتناغم يرتبط سلبًا مع الاحتراق، وأن الشغف المتناغم والشغف الاستحواذي يفسران التباين في الاحتراق؛ إذ تبين أن الشغف المتناغم يتنبأ بتفانٍ أعلى وسخرية أقل، فيما يتنبأ الشغف الاستحواذي بانهماك أكثر.

أما دراسة مارتن (Martin, 2011) فقد هدفت إلى تحديد ما إذا كان مستوى الاحتراق لدى الرياضيين المراهقين يرتبط مع نوع الشغف لديهم، تكونت عينة الدراسة من (218) من طلبة المخيمات الصيفية في أمريكا. وبينت نتائج الدراسة أن الشغف المتناغم يرتبط سلبًا مع الاحتراق، وأن الشغف الاستحواذي يرتبط سلبًا مع الاحتراق.

وفيما يتعلق بدراسة كيوران وأبلتون وهيل وهال (Curran, Appleton, Hill & Hall, 2011)، فقد هدفت إلى بحث العلاقة بين نوعي الشغف (المتناغم والاستحواذي) والاحتراق لدى الرياضيين. تكونت عينة الدراسة من (120) رياضيًا في بريطانيا. وبينت نتائج الدراسة أن الشغف المتناغم يرتبط سلبًا بالاحتراق، وأن الشغف الاستحواذي غير مرتبط بالاحتراق.

وبحثت دراسة شيلنبرج وجودريو وكروكر (Schellenberg, Gaudreau & Crocker, 2013) العلاقة بين الشغف المتناغم والشغف الاستحواذي والتكيف، ومعرفة ما إذا كان التكيف يعمل وسيطًا بين أنواع الشغف والاحتراق الأكاديمي، وتحقيق الأهداف. تكونت عينة الدرسة من (421) لاعبًا من لاعبي الكرة الطائرة في جامعات كندا. وبينت النتائج ارتباطًا قويًا للشغف -بشكل غير مباشر- بالتغير في الاحتراق وتحقيق الأهداف، وأن الشغف المتناغم من خلال التكيف يرتبط إيجابًا بالتعلم الموجه نحو المهمات، وأن الشغف الاستحواذي يرتبط إيجابًا مع الاحتراق.

وهدفت دراسة تشاركابي وباركهيو وحياتي (Charkhabi, Abarghuei & Hayati, 2013) إلى الكشف عن العلاقة بين الاحتراق الأكاديمي وكل من نوعية التعلم والكفاءة الذاتية، على عينة بلغت (233) من الطلبة الجامعيين في إحدى جامعات إيران. وبينت نتائج الدراسة وجود علاقة سالبة دالة إحصائيًا بين الاحتراق والكفاءة الذاتية، وكذلك بين الاحتراق ونوعية التعلم.

كما هدفت دراسة الحارثي (Alharthy, 2015) إلى معرفة مستوى كل من الشغف والسعادة لدى طلاب المرحلة الثانوية في مدينة مكة المكرمة، لدى عينة تكونت من (1157) طالبًا. وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى كل من الشغف المتناغم والسعادة كان مرتفعًا، فيما كان مستوى الشغف الاستحواذي متوسطًا لدى أفراد عينة الدراسة.

وهدفت دراسة رحمتي (Rahmati, 2015) إلى تقصي الاحتراق الأكاديمي لدى الطلبة الجامعيين مرتفعي ومنخفضي مستوى الفعالية الذاتية لدى عينة من (120) من الطلبة الجامعيين في إحدى جامعات إيران. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة سالبة بين الاحتراق الأكاديمي والفعالية الذاتية.

أما دراسة عبد الله (Abdellah, 2017)، فهدفت إلى بحث العلاقة بين الاحتراق الأكاديمي والتسويف الأكاديمي في ضوء متغيري الجنس والتخصص الأكاديمي. تكونت عينة الدراسة من (280) طالبًا وطالبة (110 من الذكور، و270 من الإناث) من طلبة كلية التربية في جامعة سوهاج بمصر. وبينت نتائج الدراسة وجود ارتباط موجب بين الاحتراق الأكاديمي والتسويف الأكاديمي، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا في الاحتراق الأكاديمي تعزى إلى الجنس، فيما بينت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا على بعد الإعياء تعزى إلى الجنس، لصالح الإناث.

وهدفت دراسة كاستيللو والفارس وإستيفا وكويرالت ومولينا –جارسيا (Castillo, Alvares, Estwva, Queralt & Molina-Garcia, 2017) إلى فحص العلاقة بين الارتباط بين شغف معلمي الرياضة وإدراكهم للاحتراق، واختبار الدور الوسيط لسلوكيات المعلمين كمصدر موجه في هذه العلاقة. تكونت عينة الدراسة من (161) معلمًا ومعلمة (108 معلمين، و53 معلمة) تتراوح أعمارهم بين (24-63) عامًا. وكشفت نتائج الدراسة ارتباطًا سالبًا بين الشغف المتناغم والاحتراق الأكاديمي، وارتباط الشغف الاستحواذي إيجابًا مع الاحتراق الأكاديمي، وأن سلوكات المعلمين تؤدي دور الوسيط بين الشغف الاستحواذي والاحتراق الأكاديمي.

أما دراسة كنت وكينغستون وباراديس (Kent, Kingston & Paradis 2018)، فهدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الشغف (المتناغم والاستحواذي) والاحتراق، لدى عينة تكونت من (120) رياضيًا من (21) رياضة مختلفة. وبينت نتائج الدراسة عدم وجود علاقة بين نوعي الشغف ومكوني الاحتراق (الإنهاك، وضعف الإنجاز

الشخصي). كما بينت النتائج أن الحاجات النفسية الأساسية تتوسط العلاقة بين الشغف والاحتراق.

كما هدفت دراسة ديميرسي وكيبكورت (Demirci & Cepikkurt, 2018) إلى فحص العلاقة بين الشغف والكمالية والاحتراق النفسي لدى الرياضيين، لدى عينة تكونت من (267) رياضيًا من مختلف فروع الرياضة. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الكمالية تتنبأ بدرجة دالة إحصائيًا بالاحتراق النفسي، وأن الرياضيين لديهم شغف استحواذي نحو رياضتهم، ولديهم اتجاه نحو الكمالية غير التكيفية، وبذلك كانوا أكثر عرضة للاحتراق الأكاديمي.

أما دراسة الثعلبي (Al Tha'labi, 2019) فقد هدفت الكشف عن فعالية برنامج تدريبي مستند إلى نظرية تريز لخفض الاحتراق الأكاديمي لدى الطلبة المراهقين. تم اختيار عينة مكونة من (60) طالبًا من طلبة الصف التاسع والصف الأول الثانوي، مقسمة إلى مجموعة تجريبية مكونة من (30) طالبًا، ومجموعة ضابطة من (30) طالبًا. وبينت نتائج الدراسة انخفاض مستوى الاحتراق الأكاديمي لدى طلبة المجموعة التجريبية، وعدم وجود فروق في مستوى الاحتراق الأكاديمي تعزى إلى متغير الصف الدراسي.

يلاحظ من الدراسات السابقة أن بعضها توصل إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الشغف المتناغم والاحتراق الاكاديمي (Curran et al., 2011; Martin, 2011; Vallerand et al., 2008)، فيما توصلت دراسات أخرى إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الشغف الاستحواذي والاحتراق (Demirici & Cepikkurt, 2018; Martin, 2011; Stoper et al., 2011). كما بينت دراسات أخرى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الشغف الاستحواذي والاحتراق (Castellio et al., 2017; Shellenberg et al., 2013; Vallerand et al., 2008). أما بالنسبة للعينة، فقد تناولت بعض الدراسات الشغف والاحتراق أو الاحتراق لدى طلبة الجامعات (Abdellah, 2017; Charkhabi et al., 2013; Rahmati, 2015; Stoper et al., 2011)، وبعضها تناول أصحاب بعض المهن كالممرضين (Vallerand et al., 2008)، وبعضها تناول الرياضيين (Castellio et al., 2017; Curran et al., 2011; Demirici & Cepikkurt, 2018; Kent et al., 2018; Martin, 2011; Shellenberg et al., 2013). كما نلاحظ من الدراسات السابقة وجود تباين، سواءً في نتائج الدراسات أو في طبيعة العينة. كما تبين من الدراسات السابقة وجود دراسة عربية تناولت الشغف والسعادة، هي دراسة الحارثي (Alharthy, 2015) لدى طلاب جامعة أم القرى. كما بحثت دراسة الثعلبي (Al Tha'labi, 2019) أثر برنامج تدريبي مقترح في خفض مستوى الاحتراق الأكاديمي لدى المراهقين. وما يميز الدراسة الحالية أنها الثانية التي تناولت الشغف الأكاديمي تحديدًا، وخصوصًا عند دراسته مع متغير الاحتراق النفسي، إضافة إلى أن عينتها هي طلبة الدراسات العليا في جامعة اليرموك.

**مشكلة الدراسة وأسئلتها**

لاحظ الباحثان أنه على الرغم من أننا نعيش حاليًا في ظروف تقل فيها فرص العمل، سواءً داخل الأردن أو خارجه، وفي بيئة اقتصادية صعبة، مع وجود أعداد كبيرة من الخريجين، هناك ميل وشغف من الطلبة لمواصلة الدراسات العيا في مرحلتي الماجستير والدكتوراه. كما لاحظ الباحثان أن بعض الطلبة لديهم أريحية، وتبدو عليهم الثقة بالنفس وعدم القلق، فيما يبدو على بعضهم مظاهر القلق والتوتر، خاصة كلما اقتربت استحقاقات الفصل التالي. وهنا برز في ذهن الباحثين تساؤل حول وجود أو عدم وجود علاقة لهذا الشغف بمواصلة الدراسة العليا مع الاحتراق الأكاديمي. وبالتحديد، تحاول الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1- ما مستوى الشغف الأكاديمي ببعديه (المتناغم والاستحواذي) لدى طلبة جامعة اليرموك؟

2- ما مستوى الاحتراق الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك؟

3- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات التقديرات على مقياس الشغف الأكاديمي ببعديه (المتناغم والاستحواذي) لدى طلبة جامعة اليرموك تعزى إلى متغيرات: الجنس، والبرنامج الدراسي، والمهنة، ومستوى الدخل؟

4- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات التقديرات على مقياس الاحتراق الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك تعزى إلى متغيرات: الجنس، والبرنامج الدراسي، والمهنة، ومستوى الدخل؟

5- هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين الشغف الأكاديمي والاحتراق الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك؟

**أهمية الدراسة**

تعدّ الدراسة الحالية من الدراسات القليلة التي تناولت مفهوم الشغف الأكاديمي، ودراسة علاقته مع الاحتراق الأكاديمي، مما يعد إضافة نظرية للمكتبة العربية. كما تلقي الدراسة الضوء على الدور الكبير والمهم الذي يؤديه الشغف الأكاديمي، وخاصة الشغف المتناغم، أو في مساعدة الطلبة في الوصول إلى القمة في الأداء. كما تعدّ مفتاحًا لدراسات أخرى يجريها باحثون آخرون. كما أوجدت الدراسة مقياسين جديدين (مقياس الشغف الأكاديمي، مقياس الاحتراق الأكاديمي) توفرت فيهما دلالات الصدق والثبات.

أما الأهمية التطبيقة للدراسة، فتكمن في أنها توجه أنظار المهتمين بالعملية التعليمية إلى ضرورة بناء برامج ارشادية للحد من ظاهرة الاحتراق الأكاديمي. كما تلفت أنظار المدرسين إلى ضرورة استخدام الأساليب التدريسية التي تنمي الشغف الأكاديمي وتدعمه لدى الطلبة.

**التعريفات الإجرائية**

**الشغف الأكاديمي**: هو ميل قوي نحو نشاط يحبه الطالب، ويستشعر أهميته، ويستثمر فيه الوقت والطاقة. ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب على مقياس الشغف الأكاديمي المستخدم في الدراسة الحالية.

**الاحتراق الأكاديمي**: هو شعور الطالب بالاستنفاد انفعاليًا، ومعرفيًا، وجسديًا بسبب متطلبات الدراسة، وبالتالي عدم المشاركة في الأنشطة الدراسية. ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب على مقياس الاحتراق الأكاديمي المستخدم في الدراسة الحالية.

**محددات الدراسة**

اقتصرت الدراسة على عينة من طلبة الدراسات العليا (الماجستير والدكتوراه) في كلية التربية في جامعة اليرموك اختيرت بالطريقة المتيسرة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2019/2018. كما تتحدد بأداتي الدراسة وما تتمتعان به من دلالات صدق وثبات.

**الطريقة**

**مجتمع الدراسة**

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع طلبة الدراسات العليا في كلية التربية في جامعة اليرموك خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2019/2018، البالغ عددهم (1195) طالبًا وطالبة (342 طالبًا، و853 طالبة) و(557 من طلبة الماجستير، و638 من طلبة الدكتوراه).

**عينة الدراسة**

تم اختيار عينة متيسرة مكونة من (230) طالبًا وطالبة، من الطلبة المسجلين في مساقات الدراسات العليا الذين تعاونوا مع الباحثين في تعبئة الاستبانات. والجدول (1) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيراتها.

**جدول (1):** توزيع أفراد العينة حسب متغيرات الجنس، والبرنامج الدراسي، والمهنة، ومستوى الدخل

| | | التكرار | النسبة المئوية (%) |
|---|---|---|---|
| الجنس | ذكر | 48 | 20.9 |
| | أنثى | 182 | 79.1 |
| | المجموع | 230 | 100.0 |
| البرنامج الدراسي | ماجستير | 118 | 51.3 |
| | دكتوراه | 112 | 48.7 |
| | المجموع | 230 | 100.0 |
| المهنة | قطاع عام | 50 | 21.7 |
| | قطاع خاص | 53 | 23.0 |
| | بلا عمل | 127 | 55.2 |
| | المجموع | 230 | 100.0 |
| مستوى الدخل | مرتفع | 31 | 13.5 |
| | متوسط | 83 | 36.1 |
| | منخفض | 116 | 50.4 |
| | المجموع | 230 | 100.0 |

**أداتا الدراسة**

استخدمت في الدراسة أداتان رئيستان، وفيما يلي توضيح لهما:

**أولاً: مقياس الشغف الأكديمي**

استخدم الباحثان مقياس فليراند وآخرين (Vallerand et al., 2003) للشغف الأكاديمي، ويتكون من (14) فقرة موزعة في مجالين هما: الشغف المتناغم وعدد فقراته (7)، والشغف الاستحواذي وعدد فقراته (7). وقد بلغ معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا للشغف المتناغم (0.89)، وللشغف الاستحواذي (0.79)، وكان معامل الارتباط بين مجالي المقياس (0.46)، وهو دال إحصائيًا.

**صدق المقياس**

قام الباحثان بترجمة المقياس من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية، وبعد ترجمته عُرض المقياس على اثنين من المتخصصين في علم النفس التربوي ممن يتقنون اللغة الإنجليزية للتحقق من دقة الترجمة. بعد ذلك، تم توزيعه على (10) من المحكمين

المتخصصين في علم النفس التربوي، والقياس والتقويم، لإبداء آرائهم حول المقياس، وتم الأخذ بمعيار اتفاق (8) من المحكمين على الفقرة لاعتمادها، وتم الأخذ بملاحظاتهم. كما تم التحقق من مؤشرات صدق البناء للمقياس، وذلك من خلال حساب معامل ارتباط كل فقرة بالمجال الذي تنتمي إليه، لدى عينة استطلاعية تكونت من (30) طالبًا وطالبة من خارج عينة الدراسة. وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط لمجال الشغف المتناغم بين (0.319-0.600)، ولمجال الشغف الاستحواذي بين (0.319-0.791).

**ثبات المقياس**

لاستخراج قيم معاملات الثبات للمقياس، تم تطبيقه على عينة الصدق -من خارج عينة الدراسة- وتكونت من (30) طالبًا وطالبة، وبلغ معامل الاتساق الداخلي بطريقة كرونباخ ألفا للشغف المتناغم (0.832)، وللشغف الاستحواذي (0.825). كما بلغ معامل الارتباط بين البُعدين (0.53).

**ثانيًا: مقياس الاحتراق الأكاديمي**

تم استخدام مقياس رايس وآخرين (Riese et al., 2015)، الذي يتكون من (16) فقرة موزعة على بعدي عدم الاندماج (Disengagement)، والإعياء (Exhaustion). وكان معامل الاتساق الداخلي بطريقة كرونباخ ألفا لبعد عدم الاندماج (0.87)، ولبعد الإعياء (0.81).

وفي الدراسة الحالية، قام الباحثان بترجمة المقياس من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية، وبعد ترجمته عُرض المقياس على اثنين من المتخصصين في علم النفس التربوي ممن يتقنون اللغة الإنجليزية بهدف التحقق من دقة الترجمة. بعد ذلك، تم توزيعه على (10) من المحكمين المتخصصين في علم النفس التربوي، والقياس والتقويم، لإبداء آرائهم حول المقياس. وتم الأخذ بمعيار اتفاق (8) من المحكمين على الفقرة لاعتمادها، ثم تم إيجاد معامل ارتباط الفقرة مع المجال الذي تنتمي إليه، ومع الدرجة الكلية للمقياس. وقد تراوح معامل ارتباط الفقرة مع المقياس الكلي بين (0.343-0.645)، ومعامل ارتباط الفقرة مع المجال لمجال الاندماج بين (0.327-0.777)، ولمجال الإعياء بين (0.382-0.711).

أما بالنسبة لثبات المقياس، فقد تم تطبيقه على عينة من خارج عينة الدراسة، وتم إيجاد معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا، وقد بلغ للمقياس الكلي (0.784)، ولمجال عدم الاندماج (0.764)، ولمجال الإعياء (0.789).

**تصحيح المقياسين**

تم استخدام سُلَّم "ليكرت" خماسي التدريج (موافق بدرجة كبيرة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بدرجة كبيرة)؛ إذ تعطى هذه التقديرات الدرجات (5،4،3،2،1). كما تم اعتماد المعيار الآتي للحكم على مستوى كل من الشغف الأكاديمي والاحتراق الأكاديمي مستوى منخفض، (أقل من 2.34)، ومستوى متوسط (من 2.34- أقل من 3.67)، ومستوى مرتفع (من 3.67-5).

**الإجراءات**

تمت الدراسة وفق الخطوات التالية:

تم توزيع الأداتين على الطلبة المسجلين في برنامجي الماجستير والدكتوراه في مختلف أقسام كلية التربية في جامعة اليرموك، خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 2019/2018. واحتاج الطلبة إلى (15-20) دقيقة تقريبًا للإجابة عن فقرات الأداتين.

**متغيرات الدراسة**

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

**المتغيرات التصنيفية:** الجنس، وله فئتان: ذكور وإناث، والبرنامج الدراسي (ماجستير ودكتوراه)، والمهنة، لها ثلاث فئات: (موظف قطاع عام، وموظف قطاع خاص، وعاطل عن العمل)، ومستوى الدخل، وله ثلاث فئات: (مرتفع: أكثر من 800 دينار، ومتوسط: من 400 دينار إلى أقل من 800 دينار، ومنخفض: أقل من 400 دينار).

**المتغيرات التابعة:** الشغف الأكاديمي (المتناغم والاستحواذي)، والاحتراق الأكاديمي.

**نتائج الدراسة ومناقشتها**

**أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: "***ما مستوى الشغف الأكاديمي ببعديه (المتناغم والاستحواذي) لدى طلبة جامعة اليرموك؟***"** ومناقشتها

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على بُعدي مقياس الشغف الأكاديمي، والجدول (2) يبين ذلك.

**جدول (2):** الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على بعدي مقياس الشغف الأكاديمي

| المتغير | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|
| الشغف المتناغم | 4.24 | .35 |
| الشغف الاستحواذي | 3.22 | .75 |

يتبين من الجدول (2) أن الوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة على بُعد الشغف المتناغم بلغ (4.24) بمستوى مرتفع، فيما بلغ الوسط الحسابي لبُعد الشغف الاستحواذي (3.22) بمستوى متوسط. ويمكن تفسير ذلك بأن طلبة الدراسات العليا مدفوعون برغبة داخلية لمتابعة دراساتهم العليا لتحقيق طموحاتهم بالتغير نحو الأفضل، سواء كان ذلك بهدف الحصول على وظيفة أفضل

للعاملين منهم، أو بهدف تحسين أوضاعهم الوظيفية. ولذلك، فهم يقبلون على الدراسة بشغف متناغم. هذا الشغف يعمل شارحًا لأنشطة التعلم المكثفة والتحصيل العالي، والذي غالبًا ما يشار إليه كمفسّر لدافعية التعلم، والممارسة، والوصول إلى التحصيل العالي (Delcourt, 2003; Waltters, 2010). ولذلك جاء مستوى الشغف المتناغم مرتفعًا، فيما جاء مستوى الشغف الاستحواذي متوسطًا. وقد يعود ذلك إلى أن الضغوط الخارجية، وخاصة الاجتماعية، على الطلبة لإكمال دراساتهم العليا ليست مرتفعة. كما أن الواجبات التي تطلب منهم في فترة الامتحانات، وما يرافق الامتحانات من قلق. إضافة إلى الأعباء المالية المترتبة عليهم جراء ارتفاع رسوم الدراسة ومتطلباتها، كلها جعلت مستوى الشغف الاستحواذي متوسطًا. ولعل هذ يتوافق مع ما جاء به فاليراند وآخرون (Vallerand et al., 2003) من أن الطلاب يحبون هذا النشاط، إلا أنهم يشعرون بأنهم مجبرون على المشاركة فيه بسبب ظروف طارئة تسيطر عليهم، وفي نهاية الأمر، يأخذ النشاط حيزًا غير مناسب في هوية الشخص، ويسبب تعارضًا مع الأنشطة الأخرى في حياة الطالب. وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة الحارثي (Alharthy, 2015).

**ثانيًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: "***ما مستوى الاحتراق الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك***؟" ومناقشتها**

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس الاحتراق الأكاديمي، والجدول (3) يبين ذلك.

**جدول (3):** الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على بُعدي الاحتراق النفسي، والدرجة الكلية للمقياس

| المتغير | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|
| عدم الاندماج | 2.94 | 0.54 |
| الإعياء | 3.26 | 0.71 |
| الاحتراق الاكاديمي | 3.10 | 0.53 |

يتبين من الجدول (3)، أن متوسط أداء أفراد عينة الدراسة على مقياس الاحتراق الأكاديمي ككل بلغ (3.10) بمستوى متوسط. وبلغ على بُعد عدم الاندماج (2.94) بمستوى متوسط، وعلى بُعد الإعياء (3.26) بمستوى متوسط أيضًا. وهذا يشير إلى أن أفراد العينة لديهم قدر من المعاناة، ويعيشون حالة من الضيق والضجر والتوتر، ويشعرون بأن طاقاتهم مستنزفة نسبيًا. ويمكن تفسير سبب ذلك بطبيعة الدراسة، وصعوبتها، ومتطلباتها كالواجبات الأكاديمية، والمتطلبات الاقتصادية، إضافة إلى أن جزءًا كبيرًا من أفراد العينة هم من الموظفين، سواء في القطاع العام أو القطاع الخاص؛ الأمر الذي قد يشكل عبئًا إضافيًا للتوفيق بين العمل والدراسة، إلى جانب ما قد يتعرضون له من إحباطات من رؤسائهم في العمل، كعدم السماح لهم بالخروج مبكرًا للالتحاق بالدراسة. كما يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء أن نسبة من أفراد عينة الدراسة هم عاطلون عن العمل، وهو ما يشكل ضغطًا عليهم، ويجعلهم أكثر عرضة للاحتراق الأكاديمي، فهُم بين متفائل ومتشائم؛ ومتفائل بأن حصوله على درجة علمية جديدة سيسهم في تحسين وضعه الاجتماعي، وقد يساعده في الحصول على فرصة عمل أفضل قد تحسن من وضعه الاقتصادي، متشائم عندما يرى زملاءه الخريجين من حملة مختلف الدرجات العلمية الذين انضموا إلى قوائم المتعطلين عن العمل.

**ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: "***هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a=0.05) بين متوسطات التقديرات على مقياس الشغف الأكاديمي ببعديه (المتناغم والاستحواذي) لدى طلبة جامعة اليرموك تعزى إلى متغيرات: الجنس، والبرنامج الدراسي، والمهنة، ومستوى الدخل***؟" ومناقشتها**

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى بُعدي الشغف الأكاديمي (المتناغم، والاستحواذي)، وفقًا لمتغيرات الجنس، والبرنامج الدراسي، والمهنة، ومستوى الدخل، كما هو مبين في الجدول (4).

**جدول (4):** الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على كل بُعد من بعدي مقياس الشغف الأكاديمي وفقًا لمتغيرات الجنس، والبرنامج الدراسي، والمهنة، ومستوى الدخل

| المتغير | الفئة | | الشغف المتناغم | الشغف الاستحواذي |
|---|---|---|---|---|
| الجنس | ذكر | الوسط الحسابي | 4.25 | 3.30 |
| | | الانحراف المعياري | 0.32 | 0.68 |
| | أنثى | الوسط الحسابي | 4.23 | 3.19 |
| | | الانحراف المعياري | 0.36 | 0.77 |
| | المجموع | الوسط الحسابي | 4.24 | 3.21 |
| | | الانحراف المعياري | 0.35 | 0.75 |
| البرنامج الدراسي | ماجستير | الوسط الحسابي | 4.24 | 3.10 |
| | | الانحراف المعياري | 0.37 | 0.81 |
| | دكتوراه | الوسط الحسابي | 4.23 | 3.33 |
| | | الانحراف المعياري | 0.32 | 0.67 |
| | المجموع | الوسط الحسابي | 4.23 | 3.21 |
| | | الانحراف المعياري | 0.35 | 0.75 |
| المهنة | قطاع عام | الوسط الحسابي | 4.14 | 3.26 |
| | | الانحراف المعياري | 0.25 | 0.61 |
| | قطاع خاص | الوسط الحسابي | 4.30 | 3.27 |
| | | الانحراف المعياري | 0.38 | 0.67 |
| | عاطل عن العمل | الوسط الحسابي | 4.24 | 3.17 |
| | | الانحراف المعياري | 0.36 | 0.84 |
| | المجموع | الوسط الحسابي | 4.23 | 3.21 |
| | | الانحراف المعياري | 0.35 | 0.75 |
| مستوى الدخل | مرتفع | الوسط الحسابي | 4.46 | 3.72 |
| | | الانحراف المعياري | 0.45 | 0.86 |
| | متوسط | الوسط الحسابي | 4.27 | 3.24 |
| | | الانحراف المعياري | 0.27 | 0.86 |
| | منخفض | الوسط الحسابي | 4.14 | 3.06 |
| | | الانحراف المعياري | 0.33 | 0.56 |
| | المجموع | الوسط الحسابي | 4.23 | 3.21 |
| | | الانحراف المعياري | 0.35 | 0.75 |

يتبين من الجدول (4) وجود فروق ظاهرية في الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى بُعدي الشغف الأكاديمي: المتناغم والاستحواذي، تبعًا لاختلاف متغيرات: الجنس، والبرنامج الدراسي، والمهنة، ومستوى الدخل. وللكشف عن دلالة الفروق الظاهرية بين الأوساط الحسابية، تم استخدام تحليل التباين الرباعي المتعدد 4-Way Manova، كما هو مبين في الجدول (5).

**جدول (5):** نتائج تحليل التباين الرباعي للأوساط الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على بعدي الشغف الأكاديمي، وفقًا لمتغيرات الجنس، والبرنامج الدراسي، والمهنة، ومستوى الدخل

| مصدر التباين | المتغيرات المستقلة | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | قيمة F | الدلالة الاحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الجنس | الشغف المتناغم | 0.210 | 1 | 0.210 | 3.590 | 0.060 |
| هوتلنج V. 0.024 S 0.088 | الشغف الاستحواذي | 0.316 | 1 | 0.316 | 0.741 | 0.390 |
| البرنامج الدراسي | الشغف المتناغم | 0.934 | 1 | 0.934 | 2.734 | 0.100 |
| ويلكس لامبدا V.0.923 S. 0.000 | الشغف الاستحواذي | 1.167 | 1 | 1.167 | 15.971 | 0.000 |
| المهنة | الشغف المتناغم | 0.156 | 2 | 0.078 | 1.333 | 0.266 |
| ويلكس لامبدا V. 0.984 S. 0.517 | الشغف الاستحواذي | 0.125 | 2 | 0.063 | 0.146 | 0.864 |
| مستوى الدخل | الشغف المتناغم | 1.665 | 2 | 0.833 | 14.231 | 0.000 |
| ويلكس لامبدا V. 0.852 S 0.000 | الشغف الاستحواذي | 5.023 | 2 | 2.512 | 5.885 | 0.003 |
| الخطأ | الشغف المتناغم | 11.935 | 204 | 0.059 | | |
| | الشغف الاستحواذي | 87.060 | 204 | 0.427 | | |
| الكلي | الشغف المتناغم | 4156.796 | 230 | | | |
| | الشغف الاستحواذي | 2511.816 | 230 | | | |
| الكلي المصحح | الشغف المتناغم | 28.487 | 229 | | | |
| | الشغف الاستحواذي | 131.866 | 229 | | | |

يلاحظ من الجدول (5) عدم وجود فروق في مستوى الشغف المتناغم أو الاستحواذي يعزى إلى متغير الجنس، أو متغير المهنة. ويمكن النظر إلى هذه النتيجة في ضوء تشابه التطلعات والطموح والآمال لدى الجنسين، ولدى العاملين في القطاع العام والقطاع الخاص، أو حتى لدى المتعطلين عن العمل. فالجميع يرون أن الدراسات العليا مفتاح يفتحون به أبواب المستقبل لتأمين فرصة وظيفية أفضل تنعكس عليهم بمستوى أرقى اقتصاديًا واجتماعيًا. فهذه التطلعات والطموحات واحدة للذكور والإناث، وهي تطلعات وآمال مشروعة، وإن كانت هناك عقبات فهي أيضًا تكاد تكون واحدة. وبالتالي لا توجد فروق بين الجنسين. وهذا ما أكده تشامبرلين (Chamberlain, 2009) من أن الطلبة يرون أن الدراسات العليا توفر فرصًا مريحة للتوظيف في المستقبل والتقدم الوظيفي.

ويظهر من الجدول (5) وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى الشغف الاستحواذي تعزى إلى متغير البرنامج الدراسي لصالح طلبة برنامج الدكتوراه. ويمكن تفسير ذلك بأن طلبة الدكتوراه يشعرون بأن هناك نقلة نوعية في حياتهم من مرحلة الماجستير إلى مرحلة الدكتوراه. وبالتالي، فهم أمام تحدٍ اجتماعي واقتصادي، مما يجعلهم يبذلون جهودًا مضاعفة للنجاح في هذا التحدي، ومن ثم يقعون تحت وطأة الشغف الاستحواذي.

كما يظهر من الجدول (5) وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى الشغف ببعديه المتناغم والاستحواذي تعزى إلى متغير مستوى الدخل. ولمعرفة توجه تلك الفروق، تم إجراء اختبار شيفيه، كما هو مبين في الجدول (6).

**جدول (6):** اختبار شيفيه على بُعدي الشغف المتناغم والاستحواذي تبعًا لمتغير مستوى الدخل

| | المستوى | الوسط الحسابي | متوسط | منخفض |
|---|---|---|---|---|
| المتناغم | مرتفع | 4.46 | 0.18* | 0.32* |
| | متوسط | 4.27 | | 0.13* |
| | منخفض | 4.14 | | |
| الاستحواذي | مرتفع | 3.72 | -0.48* | -0.66* |
| | متوسط | 3.24 | | 0.18 |
| | منخفض | 3.03 | | |

يتبين من الجدول (6) وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى الشغف المتناغم بين ذوي الدخل المرتفع وكل من ذوي الدخل المتوسط والدخل المنخفض، لصالح ذوي الدخل المرتفع، وكذلك بين ذوي الدخل المتوسط وذوي الدخل المنخفض لصالح ذوي الدخل المتوسط. ويبدو أن النتيجة منطقية وتتطابق مع واقع الحال؛ فالالتحاق بالدراسات العليا تترتب عليه تكلفة مادية باهظة. وبالتالي، فإن هذه التكاليف تشكل مصدر إزعاج؛ فمن كان دخله مرتفعًا، لا يعبأ بكيفية تأمين تكاليف الدراسة، وبالتالي، فهو يقبل على الدراسة ويندفع إليها دون أن يشغل باله بأي شيء آخر.

كما يتبين وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى الشغف الاستحواذي بين ذوي الدخل المرتفع وكل من ذوي الدخل المتوسط وذوي الدخل المنخفض، لصالح ذوي الدخل المرتفع. وترتبط هذه النتيجة بالنتيجة السابقة؛ إذ إن ذوي الدخل المرتفع لديهم شغف أكاديمي أكبر. ويعني ذلك أن الوضع المالي لا يؤثر في شغفهم وحبهم وإصرارهم ومثابرتهم على الدراسة، على عكس الطلبة ذوي الدخل المتوسط والمنخفض الذين يحملون همومًا كبيرة جراء دفع رسوم الدراسة ومتطلباتها، مما يؤثر في شغفهم الأكاديمي من حيث القدرة على تأمين التكاليف المرتفعة للدراسة؛ فمن كان دخله منخفضًا، يواجه مشكلة في تأمين هذه التكاليف، ويعتمد على غيره في تأمينها. وحسب ما يرى أميوت وأخرون (Amiot et al., 2006)، يحدث الشغف الاستحواذي عندما يتم استيعاب نشاط ما في هوية الشخص بطريقة تفتقر إلى الاستقلالية، وتقرير المصير، وهو ما يؤدي إلى حدوث النشاط الذي يجري من أجل الحصول على ميزات طارئة، مثل المكافأة الملموسة، أو احترام الذات. ويقترح تاسل وفليت (Tassel & Flet, 2007) أن عدم وجود الاستقلال، وتقرير المصير من الصفات المميزة لهذا النوع من الشغف، وهذا وثيق الصلة بنشوء الاحتراق.

**رابعًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:** *هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a=0.05) بين متوسطات التقديرات على مقياس الاحتراق الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك تعزى إلى متغيرات: الجنس، والبرنامج الدراسي، والمهنة، ومستوى الدخل؟ ومناقشتها*

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الاحتراق الأكاديمي الكلي وبُعديه، وفقًا لمتغيرات الجنس، والبرنامج الدراسي، والمهنة، ومستوى الدخل، كما هو مبين في الجدول (7).

**جدول (7):** الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على بُعدي الاحتراق النفسي، والدرجة الكلية للمقياس وفقًا لمتغيرات الجنس، والمستوى الدراسي، والمهنة، ومستوى الدخل

| المتغير | | | الاحتراق الأكاديمي | عدم الاندماج | الإعياء |
|---|---|---|---|---|---|
| الجنس | ذكر | الوسط الحسابي | 3.12 | 2.85 | 3.39 |
| | | الانحراف المعياري | 0.36 | 0.34 | 0.54 |
| | أنثى | الوسط الحسابي | 3.09 | 2.96 | 3.22 |
| | | الانحراف المعياري | 0.56 | 0.58 | 0.75 |
| | الكلي | الوسط الحسابي | 3.09 | 2.94 | 3.25 |
| | | الانحراف المعياري | 0.53 | 0.54 | 0.71 |
| المستوى الدراسي | ماجستير | الوسط الحسابي | 3.11 | 2.91 | 3.31 |
| | | الانحراف المعياري | 0.53 | 0.51 | 0.76 |
| | دكتوراه | الوسط الحسابي | 3.08 | 2.96 | 3.19 |
| | | الانحراف المعياري | 0.53 | 0.57 | 0.65 |
| | الكلي | الوسط الحسابي | 3.09 | 2.94 | 3.25 |
| | | الانحراف المعياري | 0.53 | 0.54 | 0.71 |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| المهنة | قطاع عام | الوسط الحسابي | 3.19 | 3.03 | 3.35 |
| | | الانحراف المعياري | 0.39 | 0.49 | 0.56 |
| | قطاع خاص | الوسط الحسابي | 3.02 | 2.90 | 3.14 |
| | | الانحراف المعياري | 0.45 | 0.46 | 0.56 |
| | عاطل | الوسط الحسابي | 3.09 | 2.92 | 3.26 |
| | | الانحراف المعياري | 0.60 | 0.59 | 0.81 |
| | الكلي | الوسط الحسابي | 3.09 | 2.94 | 3.25 |
| | | الانحراف المعياري | 0.53 | 0.54 | 0.71 |
| مستوى الدخل | مرتفع | الوسط الحسابي | 2.94 | 2.63 | 3.25 |
| | | الانحراف المعياري | 0.69 | 0.32 | 1.07 |
| | متوسط | الوسط الحسابي | 3.13 | 2.97 | 3.29 |
| | | الانحراف المعياري | 0.55 | 0.67 | 0.61 |
| | منخفض | الوسط الحسابي | 3.11 | 2.99 | 3.23 |
| | | الانحراف المعياري | 0.46 | 0.45 | 0.66 |
| | الكلي | الوسط الحسابي | 3.09 | 2.94 | 3.25 |
| | | الانحراف المعياري | 0.53 | 0.54 | 0.71 |

يتبين من الجدول (7) وجود فروق ظاهرية في الأوساط الحسابية لمستوى الاحتراق الأكاديمي، وبعديه، تبعًا لاختلاف متغيرات: الجنس، والبرنامج الدراسي، والمهنة، ومستوى الدخل. وللكشف عن دلالة الفروق الظاهرية بين الأوساط الحسابية، تم استخدام تحليل التباين الرباعي لمقياس الاحتراق الأكاديمي الكلي، كما هو مبين في الجدول (8).

**جدول (8):** نتائج تحليل التباين الرباعي للأوساط الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية للاحتراق الأكاديمي وفقًا لمتغيرات الجنس، والبرنامج الدراسي، والمهنة، ومستوى الدخل

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | قيمة F | الدلالة الاحصائية |
|---|---|---|---|---|---|
| الجنس | 0.539 | 1 | 0.539 | 3.142 | 0.078 |
| البرنامج الدراسي | 0.149 | 1 | 0.149 | 0.868 | 0.353 |
| المهنة | 2.333 | 2 | 1.167 | 6.797 | 0.001 |
| مستوى الدخل | 1.447 | 2 | 0.723 | 4.214 | 0.016 |
| الخطأ | 35.014 | 204 | 0.172 | | |
| الكلي | 2274.727 | 230 | | | |
| الكلي المصحح | 65.201 | 229 | | | |

يتبين من الجدول (8) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى الاحتراق الأكاديمي تعزى إلى الجنس، أو البرنامج الدراسي. ويمكن تفسير النتيجة في ضوء ما أشار إليه دخان والحجار (Dukhan & Alhajar, 2006) من أن الضغوط التي يتعرض لها الطلبة في الجامعة تكاد تكون واحدة، كما أن الخدمات التي تقدم لهم متشابهة؛ فالمكان واحد، والمحاضرون أنفسهم، مما أدى إلى عدم وجود فروق في مستوى الاحتراق الأكاديمي. كما يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ما أشار إليه كريغ وفارتشيلد (Craig & Farrchild, 2007) من أن التكلفة العالية للتعليم تعد معضلة كبيرة، لأن تأمينها من مصادر دخل هزيلة يشكل عبئًا على الطلبة. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة عبدالله ( Abdellah, 2015).

ويلاحظ أيضًا من الجدول (8) وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى الاحتراق الأكاديمي تعزى إلى متغير المهنة. ولمعرفة توجه تلك الفروق، تم إجراء اختبار شيفيه، كما هو مبين في الجدول (9).

**جدول (9):** اختبار شيفيه على مقياس الاحتراق الأكاديمي تبعًا لمتغير المهنة

| المستوى | الوسط الحسابي | قطاع خاص | عاطل |
|---|---|---|---|
| القطاع العام | 3.19 | -0.16* | -0.10* |
| القطاع الخاص | 3.02 | | -0.64 |
| المتعطلون عن العمل | 3.09 | | |

يشير الجدول (9) إلى وجود فروق في مستوى الاحتراق الأكاديمي لدى موظفي القطاع العام وموظفي القطاع الخاص لصالح موظفي القطاع العام، وبين موظفي القطاع العام والمُتعطلين عن العمل لصالح موظفي القطاع العام. وقد يعزى ذلك إلى طبيعة العمل في القطاع العام، وخصوصًا في المدارس الحكومية؛ إذ يلتحق المعلم بالكثير من الدورات والورش التدريبية المفروضة عليه من وزارة التربية والتعليم بهدف تحسين نموّه المهني، التي يكون لها كثير من المتطلبات والمهمات، سواء في أثناء انعقاد الدورة أو بعد ذلك، من خلال تطبيق ما تم تعلمه في هذه الدورات والورش، وهو ما يشكل عبئًا إضافيًا على المعلمين في القطاع العام.

وفي المقابل فإن معلمي القطاع الخاص والمتعطّلين عن العمل لا يتعرضون لمثل هذه الضغوط. وهذا ما يشير إليه جان وآخرون (Gan et al., 2007) من أن من أسباب حدوث الاحتراق النفسي لدى الطلبة هو متطلبات الدراسة، وما ينشأ عنها من أعباء.

ويلاحظ أيضًا من الجدول (8) وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى الاحتراق الأكاديمي تعزى إلى متغير مستوى الدخل. ولمعرفة توجه تلك الفروق، تم إجراء اختبار شيفيه، كما هو مبين في الجدول (10).

**جدول (10):** اختبار شيفيه على مقياس الاحتراق الأكاديمي تبعًا لمتغير مستوى الدخل

| | المستوى | الوسط الحسابي | متوسط | منخفض |
|---|---|---|---|---|
| الاحتراق الأكاديمي | مرتفع | 2.94 | -0.19* | -0.17* |
| | متوسط | 3.13 | | 0.02 |
| | منخفض | 3.11 | | |

يتضح من الجدول (10) وجود فروق في مستوى الاحتراق الأكاديمي بين ذوي الدخل المرتفع وذوي الدخل المتوسط لصالح ذوي الدخل المتوسط، وبين ذوي الدخل المرتفع وذوي الدخل المنخفض لصالح ذوي الدخل المنخفض. ولا شك في أن هناك تكلفة مالية للدرسات العليا؛ كالرسوم المرتفعة، والمواصلات. وهذه التكاليف لا يستطيع الطالب أن يتجنبها. وبالتالي، فهي تشكل ضغطًا عليه؛ فكلما قل دخل الطالب، زادت هذه الضغوط، لدرجة أن بعض الطلبة قد يسجلون الحد الأدنى فقط من الساعات المعتمدة.

أما بالنسبة للتحليل على مستوى المجالات؛ فقد تم استخدام تحليل التباين المتعدد (MANOVA) لفحص أثر الجنس، والبرنامج الدراسي، والمهنة، ومستوى الدخل في مجالي مقياس الاحتراق الأكاديمي، كما هو مبين في الجدول (11).

**جدول (11):** تحليل التباين المتعدد عديم التفاعل (MANOVA) لأثر الجنس، والبرنامج الدراسي، والمهنة، ومستوى الدخل في مجالي الاحتراق الأكاديمي

| مصدر التباين | المتغيرات المستقلة | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | قيمة F | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الجنس | عدم الاندماج | 0.061 | 1 | 0.061 | 0.264 | 0.608 |
| هوتلنج V. 0.024 S. 0.093 | الإعياء | 1.495 | 1 | 1.495 | 4.816 | 0.029 |
| البرنامج الدراسي | عدم الاندماج | 0.002 | 1 | 0.002 | 0.009 | 0.923 |
| ويلكس لامبدا V.0.991 S. 0.416 | الإعياء | 0.527 | 1 | 0.527 | 1.698 | 0.194 |

| مصدر التباين | المتغيرات المستقلة | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | قيمة F | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| المهنة | عدم الاندماج | 2.048 | 2 | 1.024 | 4.458 | 0.013 |
| ويلكس لامبدا V. 0.936 S.0.010 | الإعياء | 2.680 | 2 | 1.340 | 4.318 | 0.015 |
| مستوى الدخل | عدم الاندماج | 1.624 | 2 | 0.812 | 3.535 | 0.031 |
| ويلكس لامبدا V. 0.927 S. 0.004 | الإعياء | 2.797 | 2 | 1.399 | 4.506 | 0.012 |
| الخطأ | عدم الاندماج | 46.859 | 204 | 0.230 | | |
| | الإعياء | 63.316 | 204 | 0.310 | | |
| الكلي | عدم الاندماج | 2058.953 | 230 | | | |
| | الإعياء | 2557.266 | 230 | | | |
| الكلي المصحح | عدم الاندماج | 68.425 | 229 | | | |
| | الإعياء | 117.317 | 229 | | | |

يلاحظ من الجدول (11) وجود فروق دالة إحصائيًا في بُعد الإعياء تعزى إلى الجنس، لصالح الذكور. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الذكور أقل قدرة على التحمل من الإناث، كون الإناث أكثر قدرة ومهارة وتعودًا على إدارة الأمور المنزلية، مما يكسبهن مزيدًا من المهارات كالتحمل والصبر. وبالتالي، لا تظهر عليهن علامات الإعياء، حتى لو كنّ كذلك. ويتميز الأفراد المنهكون عاطفيًا بالعواطف المفرطة، والافتقار إلى الحماس والطاقة للاضطلاع بمتطلبات عملهم، ويكونون عديمي الإحساس، ولا يقيمون علاقات شخصية مع الآخرين، ويكون التحصيل الشخصي لديهم منخفضًا. وغالبًا ما يدركون أنهم يفتقرون إلى الكفاءة الذاتية، وإلى الكفاءة والفعالية في محاولتهم مساعدة الآخرين ( Leiter & Laschinger, 2006). وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة عبدالله (Abdellah, 2015) التي أشارت إلى وجود فروق في مستوى بعد الإعياء تعزى إلى الجنس، لصالح الإناث.

كما يلاحظ من الجدول (12) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى عدم الاندماج والإعياء تعزى إلى متغير البرنامج الدراسي. وهذا يعود إلى التشابه الذي يتعرض له أفراد العينة من حيث طبيعة المواد، وصعوبتها، وأوقات المحاضرات، وطبيعة المدرسين، وطريقة التدريس.

ويتضح من الجدول (11) أيضًا وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى عدم الاندماج والإعياء تعزى إلى متغير المهنة. ولمعرفة توجه تلك الفروق، تم إجراء اختبار شيفيه، كما هو مبين في الجدول (12).

**جدول (12):** اختبار شيفيه على بعدي الاحتراق الأكاديمي (عدم الاندماج، والإعياء) تبعًا لمتغير المهنة

| | المستوى | الوسط الحسابي | موظف قطاع خاص | عاطل عن العمل |
|---|---|---|---|---|
| عدم الاندماج | موظف قطاع عام | 3.03 | -0.12* | 0.11 |
| | موظف قطاع خاص | 2.90 | | 0.01- |
| | عاطل عن العمل | 2.92 | | |
| الإعياء | موظف قطاع عام | 3.35 | -0.21* | 0.09 |
| | موظف قطاع خاص | 3.14 | | 0.11- |
| | عاطل عن العمل | 3.26 | | |

يشير الجدول (12) إلى وجود فروق في مستوى عدم الاندماج بين موظفي القطاع العام وموظفي القطاع الخاص لصالح موظفي القطاع الخاص، ووجود فروق في بُعد الإعياء بين موظفي القطاع العام والخاص لصالح موظفي القطاع الخاص. وقد يكون سبب عدم الاندماج في القطاع الخاص انعدام الأمان الوظيفي، وخاصة في المدارس الخاصة، أو تدني الأجور والبحث عن وظيفة ذات دخل أعلى من الوظيفة الحالية، مما يؤدي إلى تغير العاملين باستمرار، ويقود بالتالي إلى عدم الاندماج، كما يشكل ذلك عبئًا نفسيًا إضافيًا عليهم، مما يشعرهم بالاعياء أكثر من موظفي القطاع الحكومي الذين يشعرون بالأمن الوظيفي.

ودائمًا ما يكون الاحتراق أكثر احتمالاً عندما يكون هناك عدم توافق كبير بين طبيعة الوظيفة وطبيعة الشخص الذي يقوم بالمهمة، وتشمل العوامل الرئيسة للاحتراق: العمل الزائد، وعدم السيطرة، وعدم المكافأة، وقيمة الصراع، وعدم العدالة، وهي مؤشرات على عدم تطابق الشخص مع الوظيفة (Maslach & Leiter, 2008).

ويتضح من الجدول (11) وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى عدم الاندماج والإعياء تعزى إلى متغير مستوى الدخل. ولمعرفة توجه تلك الفروق، تم إجراء اختبار شيفيه، كما هو مبين في الجدول (13).

**جدول (13):** اختبار شيفيه على بعدي مقياس الاحتراق الأكاديمي (عدم الاندماج، والإعياء) تبعاً لمتغير مستوى الدخل

| | المستوى | الوسط الحسابي | متوسط | منخفض |
|---|---|---|---|---|
| عدم الاندماج | مرتفع | 2.63 | 0.34* | 0.35* |
| | متوسط | 2.97 | | -0.02 |
| | منخفض | 2.99 | | |
| الإعياء | مرتفع | 3.25 | -0.04* | -0.02 |
| | متوسط | 3.23 | | 0.05* |
| | منخفض | 3.29 | | |

يبين الجدول (13) وجود فروق في مستوى عدم الاندماج تعزى إلى متغير مستوى الدخل بين ذوي الدخل المرتفع من جهة وذوي الدخل المتوسط وذوي الدخل المنخفض من جهة أخرى، لصالح ذوي الدخل المنخفض والمتوسط. ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء انخفاض مستوى الدخل لدى هاتين الشريحتين مقارنة بأصحاب الدخول المرتفعة، فإنهم يشعرون بالإحباط. وبالتالي يبتعدون عن الآخرين، كما يمكن تفسير هذه النتيجة على أساس أن هذا المستوى من الدخل، سواءً كان المنخفض أو المتوسط، لا يكفي لتأمين الحاجات الأساسية. وبالتالي فإن أصحاب هذه الدخول يمضون جل وقتهم في محاولة تحسين مستوى الدخل لديهم ليواكب متطلبات معيشتهم اليومية؛ فكيف إذا أضيفت لتلك الأعباء الرسوم الدراسية؟ الأمر الذي يؤدي إلى عدم اندماجهم مع الآخرين.

كما يلاحظ من الجدول (13) وجود فروق في مستوى الإعياء بين ذوي الدخل المرتفع وذوي الدخل المتوسط لصالح ذوي الدخل المرتفع. كما توجد فروق في مستوى الإعياء بين ذوي الدخل المتوسط وذوي الدخل المنخفض لصالح ذوي الدخل المنخفض. ويبدو أن ذوي الدخل المرتفع يبذلون جهودًا مضاعفة في محاولة لزيادة مستوى دخلهم أكثر وأكثر للمحافظة على هذا المستوى المرتفع من الدخل؛ أما أصحاب الدخول المنخفضة، فإن مستوى دخلهم المتدني يدفعهم لبذل المزيد من الجهد، ومحاولة البحث عن أعمال متعددة، أو محاولة التقليل من النفقات غير الضرورية، لكي يؤمنوا الحاجات الأساسية، والرسوم الدراسية. الأمر الذي يؤدي بهم إلى الإصابة بالإعياء.

**خامسًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس: "***هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الشغف الأكاديمي والاحتراق الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك***؟"** ومناقشتها

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب قيم معاملات بيرسون بين الدرجات على مقياس الشغف بمجاليه (المتناغم، والاستحواذي)، والاحتراق الأكاديمي، والجدول (14) يبين ذلك.

**جدول (14):** قيم معاملات ارتباط بيرسون بين مقياس الشغف الأكاديمي بمجاليه (المتناغم، والاستحواذي)، والاحتراق الأكاديمي

| | الاحتراق الأكاديمي | عدم الاندماج | الإعياء |
|---|---|---|---|
| الشغف المتناغم | -0.20* | -0.17* | -0.02 |
| الشغف الاستحواذي | 0.26* | 0.25* | 0.29* |

يبين الجدول (14) وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا بين الشغف المتناغم والاحتراق الأكاديمي ككل، وبين الشغف المتناغم وبُعد عدم الاندماج. كما توجد علاقة ارتباطية موجبة بين الشغف الاستحواذي والاحتراق الأكاديمي ككل، وبين الشغف المتناغم وبُعدي عدم الاندماج والإعياء. ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ما أشارت إليه الدراسات السابقة من أن الشغف المتناغم يرتبط إيجابًا بالإيجابية، والخبرات الحقيقية، مثل: التدفق، والعواطف الإيجابية، والرفاهية، والبقاء في السيطرة، والممارسة المؤثرة، والأداء (Philippe et al., 2009)، في حين أن الشغف الاستحواذي (الوسواسي) يرتبط بالعواقب غير التكيفية، مثل: الإصرار الخطير والصارم، وفقدان السيطرة، وأعراض التبعية، والمشاعر السلبية، والمخاطر الصحية (Philippe & Vallerand, 2007).

وعلى النقيض من ذلك، ينشأ الشغف الاستحواذي عن استيعاب داخلي للنشاط في هوية الشخص، ينشأ من الضغط داخل الشخصية، أو بين الأشخاص؛ إما لأن بعض الحالات الطارئة مرتبطة بالنشاط، مثل القبول الاجتماعي، أو احترام الذات، أو لأن الإحساس بالإثارة المستمدة من المشاركة في النشاط يصبح غير قابل للسيطرة. وهكذا على الرغم من أن الأفراد يحبون هذا النشاط، فهم يشعرون بأنهم مجبرون على المشاركة فيه بسبب هذه الحالات الطارئة الداخلية التي تأتي للسيطرة عليهم. وفي نهاية الأمر، يأخذ النشاط حيزًا غير مناسب في هوية الشخص، ويسبب تعارضًا مع الأنشطة الأخرى في حياة الشخص (Vallerand et al., 2003)، الأمر الذي قد يؤدي إلى تعرضهم لبعض المظاهر السلبية، كالاحتراق الأكاديمي. وبناءً على ما سبق، فإن الشغف الاستحواذي وثيق الصلة مع تجربة الاحتراق للعاملين في المجال الإنساني، وقد ينطبق بالمثل على مهن أخرى لخدمة البشر (Amiot et al., 2006). وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة: فاليراند وآخرين (Vallerand et al., 2008)، ودراسة مارتين (Martin, 2011)، ودراسة كوران وآخرين (Qurran et al., 2011)، ودراسة كاستيللو وآخرين (Castillo et al., 2017)، التي بينت جميعها وجود علاقة سالبة بين الشغف المتناغم والاحتراق الأكاديمي. كما تتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتائج دراسات كل من: فاليراند وآخرين (Vallerand et al., 2008)، وستوبر وآخرين (Stoper et al., 2011)، ومارتين (Martin, 2011)، وشيلينبرغ (Schellenberg, 2013)، وكاستيللو وآخرين (Castillo et al., 2017)، التي أشارت جميعها إلى وجود ارتباط موجب بين الشغف الاستحواذي والاحتراق الأكاديمي. بينما تختلف مع نتيجة دراسة كوران وآخرين (Qurran et al., 2011) التي بينت عدم وجود ارتباط بين الشغف الاستحواذي والاحتراق الأكاديمي.

**التوصيات**

في ضوء نتائج الدراسة، يوصي الباحثان بما يأتي:

- بث روح الأمل لدى الطلبة من المدرسين في مستقبل أكاديمي أفضل؛ الأمر الذي يساعد على أن يبقى الطالب شغوفًا بدراسته، ويخفف من مستوى الاحتراق الأكاديمي.

- ضرورة تركيز المدرسين على أهمية المحتوى الذي يشرحونه في الحياة اليومية؛ لزيادة شغف الطلبة.

- إجراء دراسات تتناول علاقة الشغف الأكاديمي مع متغيرات أخرى؛ كالذكاء الروحي، والكفاءة الذاتية، والاندماج الأكاديمي، لدى عينات أخرى؛ كالطلبة المتفوقين والطلبة الموهوبين مثلاً.

## References


Abdellah, A. (2017). Learning burnout and its relationship with academic procrastination for students at the faculty of education in Sohag University in light of gender and academic major variables. *Educational Journal*, (49), 1-50.

Achter, J. & Lubinski, D. (2005). Blending promise with passion: Best practices for counseling intellectually talented youth. In: S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 600-624). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

Alharthy, A. (2015). *Passion and its relation with well-being for secondary school students in the Holy City of Makkah*. Master Thesis, Umm Al-Qura University, KSA.

Al Tha'labi, I. (2019). *The effectiveness of a TRIZ-based training program is the creative solution to problems to reduce academic burnout among adolescent students.* Master Thesis, Yarmouk University, Jordan.

Amabile, T. & Fisher, C. (2009). Stimulate creativity by fueling passion. In: E. A. Locke (Ed.), *Blackwell handbook of principles of organizational behavior (2nd Ed.)* (pp. 481-498). London: Wiley-Blackwell.

Amiot, C., Vallerand, R. & Blanchard, C. (2006). Passion and psychological adjustment: A test of the person-environment fit hypothesis. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 32(2), 220-229.

Bakker, A., Demerouti, E., Taris, T., Schaufeli, W. & Schreurs, P. (2003). A multigroup analysis of the job demands-resources model in four home care organizations. *International Journal of Stress Management*, 10(1), 16.-38.

Belk, R., Ger, G. & Askegaard, S. (2003). The fire of desire: A multisited inquiry into consumer passion. *Journal of Consumer Research*, 30(3), 326-351.

Borritz, M., Bultmann, U., Rugulies, R., Christensen, K., Villadsen, E. & Kristensen, T. (2005). Psychosocial work characteristics as predictors for burnout: Findings from 3-year follow-up of the PUMA study. *Journal of Occupational and Environmental Medicine*, 47(10), 1015-1025.

Carbonneau, N., Vallerand, R., Fernet, C. & Guay, F. (2008). The role of passion for teaching in intrapersonal and interpersonal outcomes. *Journal of Educational Psychology,* 100, 977-987; doi: 10.1037/a0012545.

Cardon, M., Sudek, R. & Mitteness, C. (2009). The impact of perceived entrepreneurial passion on angel investing. *Frontiers of Entrepreneurship Research,* 29(2), 1-15.

Carver, C. & Scheier, M. (1999). Optimism. In: C. R.Snyder (Ed.), *Coping: The psychology of what works*. New York: Oxford University Press.

Castillo, I., Álvarez, O., Estevan, I., Queralt., A. & Molina-García., J. (2017). Passion for teaching, transformational leadership and burnout among physical education teachers. *Journal of Sport Psychology*, 26(l 3), 57-61.

Chamberlain, W. (2009). Grades matter, but service matters more. Retrieved from: http:// www.law.com/jsp/nlj/PubArticleNLJ.jsp?Id=1 202435980553 &slreturn=1&hbxlogin= 1.

Charkhabi, M., Abarghuei, M. A. & Hayati, D. (2013). The association of academic burnout with self-efficacy and quality of learning experience among Iranian students. *Springer-plus*, 2(1), 677-681; doi: 10.1186/ 2193-1801-2-677

Curran, T., Appleton, P., Hill, A. & Hall, H. (2011). Passion and burnout in elite junior soccer players: The mediating role of self-determined motivation. *Psychology of Sport and Exercise,* 12(6), 655–661.

Deci, E. & Ryan, R. (2000). The ‘‘what’’ and ‘‘why’’ of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227–268.

Delcourt, M. (2003). Five ingredients for success: Two case studies of advocacy at the state level. *Gifted Child Quarterly,* 47(1), 26-37.

Demirci, E. & Çepikkurt, F. (2018). Examination of the relationship between passion, perfectionism and burnout in athletes. *Universal Journal of Educational Research,* 6(6), 1252-1259.

Dukhan, N. & Alhajar, B. (2006). Stress among the Islamic University students and its relationship with psychological hardiness. *Journal of the Islamic University (Human Studies Series),* 14(2), 369-398.

Duquette, A., Kérowc, S., Sandhu, B. & Beaudet, L. (1994). Factors related to nursing burnout review of empirical knowledge. *Issues in Mental Health Nursing,* 15(4), 337-358.

Florida, R. (2002). *The rise of the creative class. and how it's transforming work: leisure and everyday life*. New York: Basic Books.

Fredricks, J., Alfeld, C. & Eccles, J. (2010). Developing and fostering passions in academic and nonacademic domains. *Gifted Child Quarterly,* 54(1), 18-30; doi:10.1177/ 0016986209352683.

Frijda, N., Mesquita, B., Sonnemans, J. & Van Goozen, S. (1991). The duration of affective phenomena of emotions, sentiments, and passions. In: K. T. Strongman (Ed.), *International review of studies on emotion* (Vol. 1, pp. 187–225). New York: Wiley.

Fu, J. & Yang, H. (2013). An empirical study of the tourism management undergraduates’ learning burnout. *International Conference on the Modern Development of Humanities and Social Science, (MDHSS 2013),* December 1-2, 2013, Hong Kong, (193-196).

Gan, Y., Shang, J. & Zhang, Y. (2007). Coping flexibility and locus of control as predictors of burnout among Chinese college students. *Social Behavior and Personality,* 35, 1087-1098.

Gan, Y., Yang, M., Zhou, Y. & Zhang, Y. (2007). The two-factor structure of future-oriented coping and its mediating role in student engagement. *Personality and Individual Differences,* 43, 851-863; doi: 10.1016/j. paid.2007.02.009.

Gange´, F. (2007). Ten commandments for academic talent development. *Gifted Child Quarterly,* 51, 93–118.

Goertz, J. (2000). Creativity: An essential component for effective leadership in today’s schools. *Roeper Review,* 22(3), 158-162.

Hare, J., Pratt, C. & Andrews, D. (1988). Predictors of burnout in professional and paraprofessional nurses working in hospitals and nursing homes. *International Journal of Nursing Studies,* 25(2), 105-115.

Hatfield, E. & Rapson, R. (2006). Passionate love, sexual desire and mate selection: Cross-cultural and historical perspectives. In: Noller, P. & Feeney, J. A. (Eds.), *Close relationships: Functions, forms and processes.* (pp. 227-243). Hove, England: Psychology Press/ Taylor & Francis (UK).

Jacobs, S. & Dodd, D. (2003). Student burnout as a function of personality, social support and workload. *Journal of College Student Development,* 44, 291–303; doi:10.1353/csd. 2003.0028.

Jenaro, C., Flores, N. & Arias, B. (2007). Burnout and coping in human service practitioners. *Professional Psychology: Research and Practice,* 38(1), 80-87.

Kent, S., Kingston, K. & Paradis, K. (2018). The relationship between passion, basic psychological needs satisfaction and athlete burnout: Examining direct and indirect effects. *Journal of Clinical Sport Psychology,* 12, 75–96; https://doi.org/10.1123/jcsp.2017-0030.

Klaukien, A. & Breugst, N. (2009). Displays of entrepreneurial passion and employee's commitment to new ventures (summary). *Frontiers of Entrepreneurship Research:* 29(5), 10. Retrieved from: http://digitalknowledge.babson.edu/fer/vol29/iss5/10.

Law, D. (2010). A measure of burnout for business students. *Journal of Education for Business,* 85, 195-202.

Leiter, M. & Laschinger, H. (2006). Relationships of work and practice environment to professional burnout. *Nursing Research,* 55(2), 137-146.

Marsh, P. & Collet, P. (1987). Driving passion. *Psychology Today,* 21, 16-24.

Martin, E. (2011). *The role of athletic identity and passion in predicting burnout in adolescent female athletes.* Master Thesis, Miami University.

Maslach, C. & Jackson, S. (1982). Burnout in health professionals: A social psychological analysis. In: G. S. Sanders & J. Suls (Eds.), *Social psychology of health and illness* (pp. 227-251). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Maslach, C. & Leiter, M. (2008). Early predictors of job burnout and engagement. *Journal of Applied Psychology,* 93, 498-512.

McCarthy, M., Pretty, G. & Catano, V. (1990). Psychological sense of community and student burnout. *Journal of College Student Development,* 31(3), 211–216.

Meier, S. & Schmeck, R. (1985). The burned-out college student: A descriptive profile. *Journal of College Student Personal January,* 26(1), 63–69.

Moneta, G. (2010). Need for achievement, burnout and intention to leave: Testing an occupational model in educational settings. *Personality and Individual Differences,* 50, 274-278.

Naami A. (2009). The relationship between quality of learning experience with academic burnout among MA students of Shahid Chamran University of Ahvaz. *Psychological Studies,* 5(3),19–28.

Nobrega, S. & Cifuentes, M. (2008). How does job stress contribute to cardiovascular disease and what can be done to intervene? *CPH News and Views,* 1, 1-2.

Noushad, P. (2008). *From teacher burnout to student burnout.* Retrieved from: ERIC database (ED502150).

Overskeid, O. (2000). The slave of the passions: Experiencing problems and selecting solutions. *Review of General Psychology,* 4(3), 284-309.

Philippe, F. & Vallerand, R. (2007). Prevalence rates of gambling problems in Montreal, Canada: A look at old adults and the role of passion. *Journal of Gambling Studies,* 23, 275-283.

Philippe, F., Vallerand, R. & Lavigne, G. (2009). Passion does make a difference in people's lives: A look at well-being in passionate and non-passionate individuals. *Applied Psychology: Health and Well-Being,* 1, 3-22; doi:10. 1111/j.1758-0854.2008. 01003.x.

Pienaar, J. & Sieberhagen, C. (2005). Burnout and engagement of student leaders in a higher education institution. *South African Journal of Higher Education,* 19(1), 155-166.

Pirani, Z., Faghihi, A. & Moradizade, S. (2016). Testing a structural equation model based on school climate, academic self-efficacy and perceived social support in high school students in Lorestan Province, Iran. *Turkish Journal of Psychology,* 31(77), 81-88.

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

Renzulli, J., Koehler, J. & Fogarty, E. (2006). Operation hounds-tooth intervention theory: Social capital in today's schools. *Gifted Child Today*, 29(1), 14-24.

Riese, 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.

Rony, J., Rousseau, F & Vallerand, R. (2003). The role of passion in the subjective well-being of the elderly. *Revue Quebecoise de Psychologie*, 34, 143–311.

Ruiz-Alfonso, Z. & León, J. (2017). Passion for math: Relationships between teachers' emphasis on class contents usefulness, motivation and grades. *Contemporary Educational Psychology*, 51, 284-292: http://doi.org /10.1016/j. cedpsych.2017.08.010.

Rupert, P. & Kent, J. (2007). Gender and work setting differences in career sustaining behaviours and burnout among professional psychologists. *Professional Psychology: Research and Practice,* 38(1), 88-96.

Schaufeli, W., Martínez, I., Pinto, A., Salanova, M. & Bakker, A. (2002). Passion and motivation for studying burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology,* 33, 464-481; doi:10.1177/ 0022022102033005003.

Schellenberg, B., Gaudreau, P. & Crocker, P. (23013). Passion and coping: Relationships with changes in burnout and goal attainment in collegiate volleyball players. *Journal of Sport and Exercise Psychology,* 35(3), 270-280.

Stoper, J., Childs, J., Hayward, J. & Feast, A. (2011). Passion and motivation for studying: Predicting academic engagement and burnout in university students. *Educational Psychology*, 31(4),513–528; http://doi.org/10. 1080/ 01443410.2011.570251.

Tassel, N. & Flet, R. (2007). Obsessive passion as an explanation for burnout: An alternative theoretical perspective applied to humanitarian work. *Australian of Journal Rehabilitation Counseling*, 13, 101-114.

Uchino, B. (2004). *Social support and physical health outcomes: Understanding the health consequences of our relationships.* New Haven, CT: University Press.

Uskun, E., Ozturk, M., Kisioglu, A. & Kirbiyik, S. (2005). Burnout and job satisfaction amongst staff in Turkish community health services. *Primary Care and Community Psychiatry*, 10(2), 63-69.

Vallerand, R. (2008). On the psychology of passion: In search of what makes people's lives most worth living. *Canadian Psychology*, 49, 1–13.

Vallerand, R., Blanchard, C., Mageau, G., Koestner, R., Ratelle, C., Leonard, M. & Marsolais, J. (2003). Les passions de l'Ame: On obsessive and harmonious passion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(4), 756–767; http://doi.org/10.1037/0022-3514-85.4.756.

Vallerand, R., Salvy, S., Mageau, G., Elliot, A., Denis, P., Grouzet, F. & Blanchard, C. (2007). On the role of passion in performance. *Journal of Personality*, 75(3), 505–534; http://doi.org/ 10.1111/j.1467-494.2007.00447 .x.

Vallerand, R., Paquet, Y., Philippe, F. & Charest, J. (2010). On the role of passion for work in burnout: A process model. *Journal of Personality*, 78, 289-312; doi: 10.1111/j.1467-6494.2009.00616.x.

Winner, E. (1997). Exceptionally high intelligence and schooling. *American Psychologist,* 52, 1070-1081.

Yang, H. & Farn, C. (2005). An investigation of the factors affecting MIS student burnout in technical-vocational college. *Computers in Human Behavior,* 21, 917-932; doi: 10.1016/j.chb.2004.03.001.

Zhang, Y., Gan, Y. & Cham, H. (2007). Perfectionism, academic burnout and engagement among Chinese college students: A structural equation modeling analysis. *Personality and Individual Differences,* 43, 1529-1540. Doi; 10.1016/j.paid.2007.04.010.