الاحتراق الأكاديمي وعلاقته بتنظيم الذات والتنظيم الانفعالي لدى طلبة الجامعة الهاشمية

احمد محاسنة*، وأحمد العلون*، وعمر العظامات**

Doi: //10.47015/18.2.2

تاريخ تسلم البحث: 2020/8/31 تاريخ قبوله: 2020/11/19

ملخص: هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف إلى مستوى الاحتراق الأكاديمي، وتنظيم الذات، والتنظيم الانفعالي، والتعرف إلى ما إذا كانت هناك فروق دالة إحصائيًا في مستوى الاحتراق الأكاديمي، وتنظيم الذات، والتنظيم الانفعالي تعزى لمتغيرات النوع الاجتماعي، والتخصص الأكاديمي، والمستوى الدراسي. كما هدفت إلى فحص العلاقة الارتباطية بين الاحتراق الأكاديمي وتنظيم الذات والتنظيم الانفعالي. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام مقياس الاحتراق الأكاديمي، ومقياس تنظيم الذات، ومقياس التنظيم الانفعالي. وتكونت عينة الدراسة من (736) طالبًا وطالبة من طلبة الجامعة الهاشمية، تم اختيارهم بالطريقة المتيسرة. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن الاحتراق الأكاديمي جاء بمستوى منخفض. مع عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى الاحتراق الأكاديمي تعزى لمتغير النوع الاجتماعي، ووجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى الاحتراق الأكاديمي تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي؛ إذ إن مستوى الاحتراق الأكاديمي كان أقل لدى طلبة الكليات العلمية منه لدى طلبة الكليات الإنسانية، ووجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى الاحتراق الأكاديمي تعزى لمتغير المستوى الدراسي. إذ إن مستوى الاحتراق الأكاديمي كان أقل لدى طلبة السنة الأولى منه لدى طلبة السنتين الثانية والرابعة. وأظهرت النتائج أن تنظيم الذات والتنظيم الانفعالي جاءا بمستوى متوسط، مع عدم وجود فروق في مستوى تنظيم الذات تعزى لمتغيرات النوع الاجتماعي، والتخصص الأكاديمي، والمستوى الدراسي، ووجود فروق في مستوى التنظيم الانفعالي تعزى لمتغير النوع الاجتماعي لصالح الإناث، ووجود فروق في مستوى التنظيم الانفعالي تعزى لمتغير المستوى الدراسي لصالح طلبة السنتين الأولى والرابعة. كذلك أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائيًا بين الاحتراق الأكاديمي وتنظيم الذات والتنظيم الانفعالي.

(**الكلمات المفتاحية**: الاحتراق الأكاديمي، تنظيم الذات، التنظيم الانفعالي)

مقدمة: تم اقتراح مفهوم الاحتراق النفسي من قبل العالم فرويدنبيرغ (Freudenberger, 1974)، ويعرف الاحتراق بأنه متلازمة الاستنزاف الانفعالي، وتبدد الشخصية، وانخفاض مستوى الإنجاز الشخصي (Maslach, Jackson & Leiter, 1996). وقد تمت دراسة مفهوم الاحتراق في المهن الخدمية، كالرعاية الصحية، والتعليم، والعمل الاجتماعي، والإرشاد (Maslach & Schaufeli, 1993). ويرى هالستين (Hallsten, 2005) أن الاحتراق قد يشمل العديد من مجالات الحياة الإنسانية، كالعلاقات الأسرية، والبحث عن العمل، والتعليم.

Academic Burnout and Its Relationship with Self-regulation and Emotional Regulation among Hashemite University Students

Ahmad Mahasneh and Ahmad Al-Awan, *Hashemite University, Jordan.*

Omar Al-Adamat, *Ministry of Education, Jordan.*

Abstract: The current study aimed to identify the level of academic burnout, self-regulation and emotional regulation, as well as to indentify whether there are statistically significant differences in the level of academic burnout, self-regulation and emotional regulation due to gender, academic specialization and academic level variables. It also aimed to investigate the relationship between academic burnout, self-regulation and emotional regulation. To achieve the aims of the study, the academic burnout scale, self-regulation scale and emotional regulation scale were used. The study sample consisted of (735) students at the Hashemite University chosen by the convenience method. The results of the study showed that the level of academic burnout was low and showed no statistically significant differences in the level of academic burnout due to gender. However, there were statistically significant differences in the level of academic burnout due to academic specialization, with the academic burnout level of scientific colleges students being lower than that of humanities colleges students. Statistically significant differences were also found in the level of academic burnout due to academic level, with the level in first-year students being lower than the level in second -and fourth- year students. The results also showed that the levels of self-regulation and emotional regulation were moderate. There were no statistically significant differences in the level of self-regulation due to gender, academic specialization or academic level, although there were statistically significant differences in the level of emotional regulation due to gender, in favour of female students; statistically significant differences were also found in the level of emotional regulation due to academic level, in favour of first -and fourth- year students. Finally, the results showed a negative correlation and astatistically significant relationship between academic burnout, self-regulation and emotional regulation.

(**Keywords**: Academic Burnout, Self-regulation, Emotional Regulation)

* الجامعة الهاشمية، الأردن.

** وزارة التربية والتعليم، الأردن

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، إربد، الأردن، 2022.

وهناك ثلاثة نماذج فسرت الاحتراق. النموذج الأول هو النموذج التنظيمي، الذي يفسر حدوث الاحتراق في ضوء العوامل الوظيفية، كأعباء العمل، والموارد المتعلقة بالعمل، والعلاقات الشخصية بين زملاء العمل، وبيئة العمل. ويرى هذا النموذج أن الاحتراق الوظيفي يحدث عندما تكون متطلبات العمل مرتفعة والموظف ليس لدية القدرة على القيام بتلك المطالب (Maslach & Schaufeli, 1993). والنموذج الثاني يركز على التفاعل بين الفرد وبيئة العمل. ووفقًا لهذا النموذج، فان الاستنزاف المزمن الذي يؤدي إلى الاحتراق ناتج عن تراكم الإجهاد النفسي والعقلي والاجتماعي المرتبط بمستويات منخفضة من تحمل الإجهاد (Weber & Jaekel-Reinhard, 2000). والنموذج الثالث هو النموذج الفردي، الذي يفسر حدوث الاحتراق في ضوء العوامل الشخصية. كالقيم، والدعم الاجتماعي، والمتغيرات الديمغرافية، كالجنس، والعمر (Maslach & Schaufeli, 1993).

ويعد شعور الطلبة بالاحتراق الأكاديمي أحد مظاهر التوتر والضغط؛ إذ يواجه الطلبة في أثناء عملية التعلم العديد من المواقف والأوضاع التي يمكن أن تؤثر عليهم بشكل كبير، وهذه المواقف والأوضاع قد تنشأ بشكل ملحوظ في مرحلة التعليم الجامعي. وفي بعض الأحيان لا يستخدم الطلبة الاستراتيجيات المناسبة لمواجهة متطلبات الحياة الأكاديمية، مما يؤدي إلى ضعف دافعية الطلبة نحو التعلم، وشعورهم بالإرهاق الجسدي والعقلي، واتخاذهم مواقف سلبية؛ فلا يظهرون أي اهتمام بالدراسة الجامعية، الأمر الذي يؤدي إلى الفشل أو ترك الدراسة (Baena & Granero, 2015; Usan, Salavera, Murillo & Mejias, 2016).

وفي وأثناء عملية تعلم الطلبة، يمكن أن يفقد بعض الطلبة الاهتمام بالدراسة، وقد تظهر لديهم شكوك حول قدرتهم على إكمال متطلبات الدراسة، مما يؤدي إلى انخفاض في مستوى دافعية الطلبة للتعلم، وبالتالي قد يتخلون عن الدراسة، وهذا يسمى الاحتراق الأكاديمي (Schaufeli, Martinez, Marques-Pinto, Salanova, & Bakker, 2002). ويعرف الاحتراق الأكاديمي على أنه شعور الطالب بالاستنزاف الجسدي والمعرفي والانفعالي بسبب المتطلبات الدراسية، وعدم المشاركة في الأنشطة الدراسية (Ries, Xanthopoulou & Tsaousis, 2015). ويعرف كذلك على أنه شعور الطالب بالإرهاق الشديد نتيجة الشروط والمتطلبات الأكاديمية، وشعور الطالب بالخوف من أداء الواجبات الأكاديمية المنزلية وعدم الاهتمام بها، وشعور الطالب بتدني إنجازه للمهمات الأكاديمية (Pirani, Faghihi & Moradizade, 2016). وللاحتراق الأكاديمي ثلاثة أبعاد هي: الإنهاك، ويرتبط الإنهاك بالإرهاق الجسدي، وقد يشعر الطلبة بالإنهاك في وقت معين أو بشكل مستمر، والتشاؤم، ويعني عدم إبداء أي اهتمام بالدراسة، وعدم الكفاءة، ويعني عدم استعداد الطلبة لأداء المهام والأنشطة الأكاديمية (Schaufeli & Salanova, 2007).

وتم اقتراح مصطلح الاحتراق الأكاديمي من قبل نيومان (Neuman, 1990). فالطلبة لا يعملون كموظفين، وليست لديهم أي مهنة خاصة، إلا أنه من وجهة نظر نفسية تعد أنشطة التدريس والتعلم عملاً فالطلبة يحضرون إلى الفصول الدراسية، ويقومون بأداء مهمات متنوعة للنجاح في الامتحانات، والحصول على علامات إضافية (Salmela-Aro, Kiuru, Pietikainen & Jokela, 2008). والطلبة الذين يعانون من الاحتراق الأكاديمي يشعرون بالقلق من محتوى المساقات التعليمية، وليست لديهم قدرة على الاستمرار في حضور الفصول الدراسية، مع انخفاض المشاركة في الأنشطة الصفية، ويشعرون بعدم القدرة على تعلم الدروس، ويشعرون بأن الأنشطة الصفية لا معنى لها (Naami, 2009). ويعد الاحتراق الأكاديمي في الوقت الحاضر مصدر قلق للأسر والسلطات التعليمية. بالإضافة إلى آثاره السلبية على الاقتصاد الوطني، وعلى الصحة النفسية للطلبة (Eslami, 2011).

وللاحتراق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة عدة أسباب، منها العوامل الشخصية، كنقص الثقة بالنفس، والتقييم المنخفض للذات، والعوامل الدراسية، كتوقعات الآخرين من الطالب، والامتحانات، وضعف العلاقة بين المدرسين والطلبة، والعوامل الاجتماعية، كانخفاض توقعات الطالب في الحصول على وظيفة بعد إتمام متطلبات التخرج، الأمر الذي يؤدي إلى شعور الطالب بالحيرة والارتباك، وبالتالي انخفاض مستوى دافعيته للتعلم (Wang & Xu, 2011). ويرتبط الاحتراق الأكاديمي بمستوى مرتفع من الشعور بالضغوط (Extremera, Duran & Rey, 2007). وبمستوى منخفض من الكفاءة الذاتية (Duran, Extremera, Rey, Fernanadez-Berrocal & Montalban, 2006). وانخفاض مستوى الأداء الأكاديمي (Salanova, Martinez & Llorens, 2014)، وعدم الشعور بالسعادة الأكاديمية (Salanova, Martinez, Breso, Llorens & Grau, 2005).

ويعد تنظيم الذات من العوامل التي تساهم في الوقاية من الشعور بالاحتراق الأكاديمي. ويشير تنظيم الذات إلى قدرة الفرد على التخطيط والتقييم والتحكم بالأفكار والمشاعر والسلوك لتحقيق الأهداف الشخصية (Zimmerman, 2000). وتنظيم الذات هو عملية يختار فيها الطالب أهدافًا لتعلمه، ويحاول فيها السيطرة وتنظيم معرفته وسلوكه. ويؤثر تنظيم الذات كظاهرة قابلة للتعلم على العمليات المعرفية والدافعية لدى الطلبة. واكتساب مهارة تنظيم الذات لا يرتبط بالضرورة بالنمو الطبيعي، بل تعد مهارة متعلمة (Kharrazi & Kareshki, 2010). وتنظيم الذات هو نوع من التعلم يبدأ به الطالب ويوجه جهوده الخاصة لاكتساب المعرفة والمهارات دون الاعتماد على المعلم والأفراد الآخرين (Pintrich, 2003). ويشمل تنظيم الذات تنظيم الطالب لجميع

العمليات المعرفية وما وراء المعرفية والدافعية بهدف التخطيط لأنشطته التعليمية وتطبيق الاستراتجيات الإشرافية والتقييمية اللازمة لذلك (Kharrazi & Kareshki, 2010).

ويعد الشعور بالضغوط جزءاً من الحياة اليومية للفرد، والعمليات التي ينطوي عليها تحفز الفرد على الاستجابة والتكيف مع المتطلبات الداخلية والخارجية. وإذا لم تتم إدارة الضغوط بشكل مناسب من قبل الفرد، فقد تنشأ لديه مشاكل فسيولوجية، ونفسية (McEwen & Seeman, 2009). وبعض الأفراد قد يتأثر بشكل منخفض بالضغوط، والبعض الآخر قد يتأثر بالضغوط بشكل كبير، مما يؤدي إلى تأثير سلبي على صحتهم العقلية (Asberg, Grape, Krakau, Nygren, Rodhe, Wahlberg & Währborg, 2010). وترجع الفروق الفردية في مقاومة الضغوط إلى ما يسمى التنظيم الانفعالي (Groos, 2015).

ويقوم الطلبة الناجحون باستخدام استراتجيات وأنماط تحفيزية لإنجاز المهمات الأكاديمية، كالسعي لتحقيق النجاح، ومواجهة الأنشطة التي فيها نوع من التحدي، ويحددون أهدافهم بأنفسهم. في حين يقضي الطلبة غير الناجحين وقتا اقل في إنجاز مهماتهم، ويظهرون اهتمامًا اقل بالأنشطة الأكاديمية، ولا يستطيعون تحديد أهدافهم بأنفسهم، ولا يستخدمون استراتيجيات تعلم فعالة، ولديهم كفاءة ذاتية منخفضة، ونادرًا ما يحققون مستويات مرتفعة من النجاح. والطلبة الذين لديهم تنظيم ذاتي يضعون أهدافًا محددة لأنفسهم، ويستخدمون الاستراتيجيات الفعالة لتحقيقها. وهؤلاء الطلبة يبدأون بالتعلم ومراقبة تقدمهم وتقييمه بأنفسهم، ولديهم دوافع ذاتية للتعلم، ويستخدمون استراتجيات معرفية مناسبة، ولديهم دوافع أكاديمية، ويستخدمون استراتيجيات التعلم المعرفي، كالتكرار المنتظم، والتوضيح، والتنظيم، والطلبة الذين لديهم تنظيم ذاتي يتفوقون على الطلبة الآخرين في التخطيط، وتنظيم التعلم، وإدارة الوقت، وضبط النفس، والتقييم الذاتي (Ocak & Yamac, 2013).

وحدد بوميستر وشميشل وفوز (Baumeister, Shmeichel & Vohs, 2007) ثلاثة عناصر رئيسية يعتمد تنظيم الذات عليها، وهي: الالتزام بالمعايير، ومراقبة الذات والسلوك، والقدرة على عمل التغييرات التي نحتاج إليها لتغيير استجابات الذات. فتنظيم الذات لا يمكن أن يتحقق دون معيار، والفرد يبذل الجهد والمحاولات الجادة لتبديل وتعديل سلوكه على المدى البعيد، كي يتناسب مع المعيار الذي يتضمن المثالية والتوقعات والأهداف والقيم. أما العنصر الثاني: مراقبة للذات والسلوك، فالهدف الرئيس منهُ هو الوعي بالذات، ممّا يسهل تنظيم الذات؛ فمن الصعب تغيير السلوك ما لم يكن الفرد على وعي بهذا السلوك. فالمراقبة عنصر رئيس وهام لتنظيم السلوك. والعنصر الثالث لتنظيم الذات: القدرة على عمل تغييرات على شكل سلوكات يمكنُ أن تقلّل الفجوة بين الذات والمعايير.

ويعد التنظيم الانفعالي أحد أشكال تنظيم الذات، ويعرف التنظيم الانفعالي على أنه عمليات موجهة نحو هدف معين، تؤثر على الخبرات الانفعالية؛ بمعنى أن التنظيم الانفعالي يهدف إلى تعديل متى وكيف يتم التعبير عن المشاعر الإيجابية والسلبية (Gross, 1998; Gross &Thompson, 2007). ويعرف التنظيم الانفعالي على أنه قدرة الفرد على إدارة التجارب الانفعالية والاستجابة لها بشكل فعال (Groos & John, 2003). وقد تم اقتراح مفهوم التنظيم الانفعالي باعتباره عاملاً مهمًا للغاية في المحافظة على العلاقات الاجتماعية الايجابية، والرفاهية النفسية، وأداء الأعمال والمهمات بشكل ايجابي (Aldao, Nolen-Hoeksema & Schweizer, 2010).

ومن أجل فهم أفضل للانفعالات والعمليات المرتبطة بها، يحتاج الفرد إلى فهم كيفية اختلاف الأفراد في تجاربهم الانفعالية، وكيف يعالجون انفعالاتهم، ويستجيبون لها، وينظمونها وفقًا للمواقف المؤثرة (Fox, 2008). وهناك العديد من العمليات المعقدة المتضمنة في التنظيم الانفعالي، وهي تختلف اختلافًا كبيرًا في الدرجة المحددة التي تكون بها مقصودة (صريحة) أو تلقائية (ضمنية). والتنظيم الانفعالي يحدث بشكل مستمر، بدءاً من العمليات غير المنضبطة والتلقائية لتنظيم الانفعال إلى التنظيم الخاضع للمراقبة (Gross, 2015; Gross & Thompson, 2007).

ومن العوامل التي تؤثر في التنظيم الانفعالي أنماط المعاملة الوالدية للأبناء، ونوعية العلاقات السائدة في الأسرة، وأنماط التفاعل الأسري مع الأبناء التي تختلف باختلاف الجنس. فقد أشارت نتائج دراسة آيزينبيرج وشيبارد وفابس ومورفي وجوثري (Eisenberg, Shepard, Fabes, Murphy & Guthrie, 1998) إلى أن الآباء يعلمون أبناءهم الذكور استراتيجيات التنظيم الانفعالي التي تركز على المشكلة، في حين يعلمون بناتهم استراتيجيات التنظيم الانفعالي القائمة على العلاقات، حيث نجد أن الإناث يملن إلى التنظيم الانفعالي في سياق العلاقات الاجتماعية الوثيقة. كما أن ردود فعل الأفراد تجاه المواقف التي تعد مصادر للضغط والتوتر تؤثر على مستوى تنظيمهم الانفعالي. فالأفراد ذوو التنظيم الانفعالي المرتفع يدركون المواقف والخبرات الانفعالية على أنها خاضعة للسيطرة، ويستطيعون التحكم بها، في حين أن الأفراد ذوي التنظيم الانفعالي المنخفض يدركون المواقف والخبرات الانفعالية على أنها غير خاضعة للسيطرة، ولا يستطيعون التحكم بها (Crockett, Raffaelli & Shen, 2006).

وقد اقترح جروس (Gross, 1998) نموذجًا يحدد تسلسل العمليات المتضمنة في التنظيم الانفعالي، وهي: (1) اختيار الموقف، ويتضمن اتخاذ الفرد مجموعة من الإجراءات أثناء مواجهة موقف يؤدي إلى إثارة مشاعر مرغوب فيها أو غير مرغوب فيها، تجعله يتعرض للموقف بشكل كبير أو منخفض. مثال ذلك، شخص خجول يتجنب المواقف الاجتماعية. (2) تعديل الموقف، ويتضمن

جهود الفرد المباشرة لتعديل الموقف المحدد، وبالتالي تغيير التأثير الانفعالي. فعلى سبيل المثال، البكاء في أثناء جدال مستمر قد يؤدي إلى التعاطف بدلاً من الغضب. ويساعد اختيار الموقف وتعديل الموقف الأفراد على تشكيل البيئة المحيطة بهم، الذي يؤدي إلى تعديل تجاربهم الانفعالية (Gross, 2015). (3) انتشار الانتباه: ويتضمن التأثير على الانفعالات من خلال تركيز الانتباه على موقف محدد. ويتضمن كذلك إعادة توجيه الانتباه إلى جوانب أخرى من الموقف، أو تحويل الانتباه بعيدًا عن الموقف. (4) التغيير المعرفي، ويتضمن كيفية تقييم الفرد للموقف، وتقييم قدرته على إدارة الموقف. ومن خلال كيفية تفكير الفرد بالموقف، يمكن للفرد تغيير التأثير الانفعالي. ويمكن تطبيق التغيير المعرفي على المواقف الخارجية (على سبيل المثال، رؤية مقابلة عمل كفرصة للتعلم عن مكان العمل)، وعلى المواقف الداخلية (على سبيل المثال، لست قلقًا بشان المقابلة، وأشعر بالضيق). فإعادة التقييم إحدى الاستراتيجيات المتضمنة في التغيير المعرفي. (5) تعديل الاستجابات، ويتضمن محاولة التأثير بشكل مباشر على الجانب السلوكي أو الفسيولوجي للاستجابات الانفعالية.

أجريت العديد من الدراسات السابقة التي تناولت فحص العلاقة الارتباطية بين الاحتراق الأكاديمي وتنظيم الذات، ودراسات أخرى تناولت فحص العلاقة الارتباطية بين الاحتراق الأكاديمي والتنظيم الانفعالي. فقام عزمي وبيري وزافار (Azimi, Piri & Zavaar, 2013) بدراسة هدفت إلى فحص العلاقة الارتباطية بين التعلم المنظم ذاتيًا والاحتراق الأكاديمي والتحصيل الدراسي. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم مقياس التعلم المنظم ذاتيًا، ومقياس الاحتراق الأكاديمي. تكونت عينة الدراسة من (379) طالبًا وطالبة من طلبة المدارس الثانوية في إيران. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائيًا بين التعلم المنظم ذاتيا والاحتراق الأكاديمي.

وقام دورو ودورو وبلقيس (Duru, Duru, & Balkis, 2014) بدراسة هدفت إلى فحص العلاقة الارتباطية بين تنظيم الذات والاحتراق الأكاديمي والتحصيل الدراسي. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم مقياس تنظيم الذات، ومقياس الاحتراق الأكاديمي. تكونت عينة الدراسة من (383) طالبًا وطالبة من طلبة الجامعة في تركيا. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائيًا بين تنظيم الذات والاحتراق الأكاديمي.

وقام تشانغ وشي ويون ولي ووانغ وهي ومياو (Zhang, Shi, Yun, Li, Wang, He & Miao, 2015) بدراسة هدفت إلى فحص العلاقة الارتباطية بين التنظيم الانفعالي والاحتراق الأكاديمي والانغماس الأكاديمي. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم مقياس التنظيم الانفعالي، ومقياس الاحتراق الأكاديمي، ومقياس الانغماس الأكاديمي. تكونت عينة الدراسة من (301) من طلبة الجامعة في الصين. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائيًا بين التنظيم الانفعالي والاحتراق الأكاديمي.

وقام سيبيرتا وباورب وماي وفينشام (Seiberta, Bauerb, May & Fincham, 2017) بدراسة هدفت إلى فحص العلاقة الارتباطية بين التنظيم الانفعالي والاحتراق الأكاديمي والتحصيل الدراسي. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم مقياس التنظيم الانفعالي، ومقياس الاحتراق الأكاديمي. تكونت عينة الدراسة من (1059) طالبًا وطالبة من طلبة جامعة (Major South-Eastern University) في الولايات المتحدة الأمريكية. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائيًا بين الاحتراق الأكاديمي والتنظيم الانفعالي.

وقام الربيعي والبعاج (Al-Rubaie & Al-Baaj, 2017) بدراسة هدفت إلى فحص العلاقة الارتباطية بين أنماط الاستثارة ألفائقة وتنظيم الذات واتخاذ القرار، ومعرفة ما إذا كانت هناك فروق في مستوى تنظيم الذات تعزى لمتغيري النوع الاجتماعي، والتخصص الأكاديمي. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم مقياس أنماط الاستثارة ألفائقة، ومقياس تنظيم الذات، ومقياس اتخاذ القرار. تكونت عينة الدراسة من (400) طالب وطالبة من طلبة جامعة بغداد. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن تنظيم الذات جاء بمستوى مرتفع، مع عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيًا في مستوى تنظيم الذات تعزى لمتغيري النوع الاجتماعي، والتخصص الأكاديمي.

وقام عبد الحميد (Abd-Alhamid, 2018) بدراسة هدفت إلى فحص العلاقة الارتباطية بين اليقظة العقلية والتنظيم الانفعالي الأكاديمي، ومعرفة ما إذا كانت هناك فروق في مستوى التنظيم الانفعالي تعزى لمتغير النوع الاجتماعي. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم مقياس اليقظة العقلية، ومقياس التنظيم الانفعالي. تكونت عينة الدراسة من (200) طالب وطالبة من طلبة جامعة سوهاج في مصر. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائيًا في مستوى التنظيم الانفعالي تعزى لمتغير الجنس، لصالح الإناث.

وقام خلاج وسافوجي (Khalaj & Savoji, 2018) بدراسة هدفت إلى فحص فعالية برنامج تدريبي قائم على تنظيم الذات المعرفي في خفض الاحتراق الأكاديمي والتنافر المعرفي وتحسين الأداء الأكاديمي. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم مقياس تنظيم الذات المعرفي، ومقياس الاحتراق الأكاديمي، ومقياس التنافر المعرفي. تكونت عينة الدراسة من (40) طالبة من طالبات المدارس الابتدائية في إيران، قُسِّمن عشوائيًا بالتساوي إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود أثر للبرنامج التدريبي القائم على تنظيم الذات المعرفي في خفض الاحتراق الأكاديمي، لصالح المجموعة التجريبية التي خضعت للبرنامج التجريبي.

وقام بيكار ومرزية وبورغز (Bikar, Marziyeh & Pourghz, 2018) بدراسة هدفت إلى فحص العلاقة الارتباطية بين الانفعالات الإيجابية والسلبية والاحتراق الأكاديمي، ومعرفة ما إذا كانت هنالك فروق في مستوى الاحتراق الأكاديمي تعزى لمتغير الجنس. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم مقياس الانفعالات الإيجابية والسلبية، ومقياس الاحتراق الأكاديمي. تكونت عينة الدراسة من (362) طالبًا وطالبة من طلبة المدارس الثانوية في إيران. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الاحتراق الأكاديمي جاء بدرجة متوسطة، مع وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى الاحتراق الأكاديمي تعزى لمتغير الجنس، حيث كان المتوسط الحسابي للذكور أعلى منه للإناث. كذلك أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا بين الاحتراق الأكاديمي والانفعالات السلبية، ووجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائيًا بين الاحتراق الأكاديمي والانفعالات الإيجابية.

وقام فيسكارامي وخليلجليجسنيجاني (Veiskarami & Khaliligeshnigani, 2018) بدراسة هدفت إلى فحص العلاقة الارتباطية بين الاحتراق الأكاديمي واستراتيجيات تنظيم الانفعالات المعرفية والمرونة الأكاديمية. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم مقياس الاحتراق الأكاديمي، ومقياس استراتيجيات تنظيم الانفعالات المعرفية، ومقياس المرونة الأكاديمية. تكونت عينة الدراسة من (389) طالبًا وطالبة من طلبة جامعة شاهر كورد الطبية في إيران. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الاحتراق الأكاديمي واستراتيجيات تنظيم الانفعالات الإيجابية، ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين الاحتراق الأكاديمي واستراتيجيات تنظيم الانفعالات السلبية.

وقام تشاكون-كوبروس ومارتينيز-مارتينيز وغارسيا-غارنيكا وبيستون-رودريغيز وإكسبوزيتو-لوبيز (Chacon-Cuberos, Martinez-Martinez, Garcia-Garnica, Piston-Rodriguez & Exposito-Lopez, 2019) بدراسة هدفت إلى فحص أثر التدريب باستخدام استراتيجيات التنظيم الانفعالي في خفض الاحتراق الأكاديمي. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم مقياس التنظيم الانفعالي، ومقياس الاحتراق الأكاديمي. تكونت عينة الدراسة من (569) طالبًا وطالبة من طلبة المدارس الابتدائية في إسبانيا. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة الذين تلقّوا ساعة تدريبية في الأسبوع على استخدام استراتيجيات التنظيم الانفعالي حدث انخفاض في مستوى الاحتراق الأكاديمي لديهم مقارنة مع الطلبة الذين لم يتلقوا أي تدريب.

وقام العنزي (Al-Enazi, 2019) بدراسة هدفت إلى فحص العلاقة الارتباطية بين تنظيم الذات والسعة العقلية، ومعرفة ما إذا كانت هناك فروق في مستوى تنظيم الذات تعزى لمتغيري النوع الاجتماعي، والمستوى الدراسي. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم مقياس تنظيم الذات، ومقياس السعة العقلية. تكونت عينة الدراسة من (751) طالبًا وطالبة من طلبة جامعة الكويت. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن تنظيم الذات جاء بمستوى مرتفع، مع عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيًا في مستوى تنظيم الذات تعزى لمتغيري النوع الاجتماعي، والمستوى الدراسي.

وقام عبد الهادي (Abedel-Hadi, 2019) بدراسة هدفت إلى التعرف على مستوى التنظيم الانفعالي، ومعرفة ما إذا كانت هناك فروق في مستوى التنظيم الانفعالي تعزى لمتغيرات النوع الاجتماعي، والتخصص الأكاديمي، والمستوى الدراسي. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم مقياس التنظيم الانفعالي. تكونت عينة الدراسة من (230) طالبًا وطالبة من طلبة جامعة الفلاح في دبي. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى التنظيم الانفعالي جاء بمستوى مرتفع، مع عدم جود فروق ذات دلالة إحصائيًا في مستوى التنظيم الانفعالي تعزى لمتغيرات النوع الاجتماعي، والتخصص الأكاديمي، والمستوى الدراسي.

وقام الشهري (Alshari, 2020) بدراسة هدفت إلى فحص العلاقة الارتباطية بين الاحتراق الأكاديمي والهناء الذاتي الأكاديمي، ومعرفة ما إذا كانت هناك فروق في مستوى الاحتراق الأكاديمي تعزى لمتغيري النوع الاجتماعي، والتخصص الدراسي. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم مقياس الاحتراق الأكاديمي، ومقياس الهناء الأكاديمي. تكونت عينة الدراسة من (200) طالب وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية في السعودية. وقد أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيًا في مستوى الاحتراق الأكاديمي تعزى لمتغير النوع الاجتماعي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائيًا في مستوى الاحتراق الأكاديمي تعزى لمتغير التخصص الدراسي، حيث كان مستوى الاحتراق الأكاديمي لدى طلبة الفرع العلمي أعلى منه لدى طلبة الفرع الأدبي.

وقام الحربي (Al-Harby, 2020) بدراسة هدفت إلى فحص العلاقة الارتباطية بين التعاطف مع الذات والاحتراق الأكاديمي، ومعرفة ما إذا كانت هناك فروق في مستوى الاحتراق الأكاديمي تعزى لمتغيري النوع الاجتماعي، والتخصص الدراسي. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم مقياس التعاطف مع الذات، ومقياس الاحتراق الأكاديمي. تكونت عينة الدراسة من (200) طالب وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية في السعودية. وقد أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيًا في مستوى الاحتراق الأكاديمي تعزى لمتغير النوع الاجتماعي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائيًا في مستوى الاحتراق الأكاديمي تعزى لمتغير التخصص الدراسي، حيث كان مستوى الاحتراق الأكاديمي لدى طلبة الفرع العلمي أعلى منه لدى طلبة الفرع الأدبي.

وقام كريمي وعباسي ومرشد (Karimi, Abbasi & Morshed, 2020) بدراسة هدفت إلى فحص العلاقة الارتباطية بين تنظيم الذات والاحتراق الأكاديمي وشغف التعلم. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم مقياس تنظيم الذات، ومقياس الاحتراق الأكاديمي، ومقياس شغف التعلم. تكونت عينة الدراسة من (280) من طلبة التمريض في جامعة أراك الإسلامية في إيران. وقد أظهرت

نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية سالبة بين تنظيم الذات والاحتراق الأكاديمي.

وقام بورغولامي وكاظمي وبارزيغار وسهرابي (Poorgholamy, Kazemi, Barzegar & Sohrabi, 2020) بدراسة هدفت إلى فحص العلاقة الارتباطية بين التعلم المنظم ذاتيًا والاحتراق الأكاديمي وتوجهات الأهداف. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم مقياس التعلم المنظم ذاتيًا، ومقياس الاحتراق الأكاديمي، ومقياس توجهات الأهداف. تكونت عينة الدراسة من (384) طالبًا وطالبة من طلبة جامعة بيام نور شيراز في إيران. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن الاحتراق الأكاديمي جاء بمستوى متوسط، مع وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائيًا بين التعلم المنظم ذاتيًا والاحتراق الأكاديمي.

يتضح من استعراض الدراسات السابقة وجود تباين بين هذه الدراسات من حيث الأهداف، أو طبيعة العينة، أو النتائج التي توصلت إليها فيما يتعلق بمتغيرات الدراسة الحالية. فمن حيث الأهداف تقصى بعضها فحص العلاقة الارتباطية بين التعلم المنظم ذاتيًا والاحتراق الأكاديمي والتحصيل الدراسي كدراسة (Azimi, Piri & Zavaar, 2013)، وفحص العلاقة الارتباطية بين تنظيم الذات والاحتراق الأكاديمي والتحصيل الدراسي كدراسة (Duru, & Balkis, 2014)، بينما هدفت دراسة (Zhang et al., 2015) إلى فحص العلاقة الارتباطية بين التنظيم الانفعالي والاحتراق الأكاديمي والانغماس الأكاديمي. أما دراسة (Khalaj & Savoji, 2018) فقد هدفت إلى فحص فاعلية برنامج تدريبي قائم على تنظيم الذات المعرفي في خفض الاحتراق الأكاديمي والتنافر المعرفي وتحسين الأداء الأكاديمي. أما من حيث العينة، فقد تكونت العينة في بعض الدراسات من طلبة الجامعة كدراستي (Poorgholamy, Kazemi, Barzegar & Sohrabi, 2020; Zhang et al., 2015)، وطلبة المدارس الابتدائية كدراستي (Chacon-Cuberos et al., 2019; Khalaj & Savoji, 2018). أما من حيث نتائج بعض الدراسات، فقد أظهرت وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائيًا بين الاحتراق الأكاديمي والتنظيم الانفعالي كدراسة (Seiberta et al., 2017). أما دراسة (Zhang et al., 2015) فقد أظهرت وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائيًا بين تنظيم الذات والاحتراق الأكاديمي. وأما عن الدراسة الحالية فقد تميزت عن غيرها من الدراسات بأنها الدراسة العربية الأولى -حسب علم الباحثين- التي ربطت بين الاحتراق الأكاديمي وتنظيم الذات والتنظيم الانفعالي لدى طلبة الجامعة وفقًا لمتغيرات الجنس، والتخصص الأكاديمي، والمستوى الدراسي.

مشكلة الدراسة

يتأثر النمو الأكاديمي والاجتماعي والنفسي للطلبة تأثيرًا كبيرًا بالبيئة الجامعية. وتعد العملية التعليمية جانبًا مهمًا من حياة كل طالب، حيث تؤثر بشكل كبير على جوانب أخرى من حياته. وفي الوقت نفسه، يواجه الطلبة في أثناء دراستهم الجامعية العديد من التحديات والتغيرات، مما يؤدي إلى شعور بعض الطلبة بالضغوط والإرهاق، وبالتالي شعورهم بالاحتراق الأكاديمي في أثناء تحقيق أهدافهم الأكاديمية. وبناءً على ذلك، لا بد من الكشف عن المتغيرات والعوامل التي قد تؤثر على شعور الطلبة بالاحتراق الأكاديمي، ومحاولة تشخيص أسباب ذلك الشعور وفهمها بعمق، للعمل على مواجهة أثارها السلبية والتخفيف من حدة تأثيرها، وذلك من خلال تعزيز مفهوم تنظيم الذات الذي يُعدّ واحدًا من أهم العوامل الوقائية لدى الطلبة عمومًا من اجل الحصول على تحصيل دراسي أفضل، وبشكل خاص للطلبة الذين يواجهون صعوبات دراسية. لذا فإن امتلاك طلبة الجامعة القدرة على تنظيم الذات وتنظيم انفعالاتهم يُمكنهم من تحقيق النجاح في حياتهم العلمية والعملية ومواجهة الصعوبات والتحديات التي تفرضها عليهم الحياة الجامعية، مما يسهم في تحسين إنجازهم وتحصيلهم الأكاديمي، وانخفاض شعورهم بالاحتراق الأكاديمي. وبناءً على ما تقدم، تتمثل مشكلة الدراسة الحالية في فحص العلاقة الارتباطية بين الاحتراق الأكاديمي وتنظيم الذات والتنظيم الانفعالي لدى طلبة الجامعة الهاشمية. وبشكل أكثر تحديدًا، حاولت الدراسة الحالية الإجابة عن الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: *"ما مستوى الاحتراق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة؟"*

السؤال الثاني: *"هل يختلف مستوى الاحتراق الأكاديمي باختلاف متغيرات النوع الاجتماعي (ذكور، إناث)، والتخصص الأكاديمي (كليات علمية، كليات إنسانية)، والمستوى الدراسي (سنة أولى، سنة ثانية، سنة ثالثة، سنة رابعة)؟"*

السؤال الثالث: *"ما مستوى تنظيم الذات لدى طلبة الجامعة؟"*

السؤال الرابع: *"هل يختلف مستوى تنظيم الذات باختلاف متغيرات النوع الاجتماعي (ذكور، إناث)، والتخصص الأكاديمي(كليات علمية، كليات إنسانية)، والمستوى الدراسي(سنة أولى، سنة ثانية، سنة ثالثة، سنة رابعة)؟"*

السؤال الخامس: *"ما مستوى التنظيم الانفعالي لدى طلبة الجامعة؟"*

السؤال السادس: *"هل يختلف مستوى التنظيم الانفعالي باختلاف متغيرات النوع الاجتماعي (ذكور، إناث)، والتخصص الأكاديمي (كليات علمية، كليات إنسانية)، والمستوى الدراسي (سنة أولى، سنة ثانية، سنة ثالثة، سنة رابعة)؟"*

السؤال السابع: *"هل توجد علاقة ارتباطية بين الاحتراق الأكاديمي وتنظيم الذات والتنظيم الانفعالي؟"*

أهمية الدراسة

تكتسب الدراسة الحالية أهميتها النظرية من أهمية المتغيرات التي تناولتها؛ إذ إن للاحتراق الأكاديمي آثارًا سلبية على سير العملية التعليمية للطلبة، مما يؤدي إلى عدم إنجاز الطلبة لمهماتهم الأكاديمية في الوقت المحدد. كما تكتسب الدراسة الحالية أهميتها النظرية من معرفة العلاقة الارتباطية بين الاحتراق الأكاديمي وتنظيم الذات والتنظيم الانفعالي، مما يؤدي إلى معرفة التأثير المتبادل بين هذه المتغيرات والاستفادة من ذلك في خلق بيئات تعلم مناسبة لتحقيق أفضل مستوى ممكن من التوافق الأكاديمي لدى الطلبة.

أما الأهمية التطبيقية للدراسة الحالية فتتجلى في معرفة مستوى الاحتراق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة، ومعرفة المتغيرات المرتبطة به، مما يساعد القائمين على العملية التعليمية في وضع برامج إرشادية وتدريبية لطلبة الجامعة للحد من مستوى الاحتراق الأكاديمي، وذلك بهدف تحسين عملية تعلم الطلبة، وزيادة مستوى دافعيتهم، مما ينعكس بشكل إيجابي على تحصيلهم الأكاديمي.

حدود الدراسة ومحدداتها

اقتصرت الدارسة الحالية على عينة من طلبة الجامعة الهاشمية المسجلين لدرجة البكالوريوس في الفصل الصيفي من العام الجامعي 2020/2019. وتتحدد نتائج الدراسة الحالية بمدى صدق الأدوات التي استخدمت في جمع البيانات والمعلومات وثباتها.

التعريفات الإجرائية

الاحتراق الأكاديمي: هو أحد أنواع الاحتراق الذي يحدث لدى الطلبة، ويؤثر على أدائهم الأكاديمي، ويتضمن الشعور بالإنهاك نتيجة المتطلبات الأكاديمية، والشعور بالتشاؤم، وعدم الاهتمام بالواجبات المنزلية، والشعور بعدم الكفاءة الأكاديمية (Breso, Salanova & Schaufeli, 2007). ويعرف إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس الاحتراق الأكاديمي.

تنظيم الذات: قدرة الفرد على التخطيط وإدارة سلوكه بطريقة مرنة وفقًا للنتائج المتوقعة (Pichardo et al., 2018). ويعرف إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس تنظيم الذات.

التنظيم الانفعالي: قدرة الفرد على إدارة التجارب الانفعالية والاستجابة لها بشكل فعال (Groos & John., 2003). ويعرف إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس التنظيم الانفعالي.

الطريقة

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة الحالية من جميع طلبة البكالوريوس في الجامعة الهاشمية في الفصل الدراسي الصيفي من العام الجامعي 2020/2019 البالغ عددهم (15971) طالبًا وطالبة حسب إحصائيًات وحدة القبول والتسجيل في الجامعة. أما عينة الدراسة فتكونت من (736) طالبًا وطالبة تم اختيارهم بالطريقة المتيسرة. فقد تم اختيار ستة مساقات من مساقات الجامعة الإجبارية التي تطرحها كليتا الآداب والعلوم. والجدول(1) يوضح توزيع افراد عينة الدراسة وفقًا لمتغيراتها.

الجدول (1)

توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغيرات الدراسة

المتغير	المستوى	التكرار	النسبة المئوية
النوع الاجتماعي	ذكور	329	%44.7
	إناث	407	%55.3
	المجموع	736	%100
التخصص الأكاديمي	كليات علمية	410	%55.7
	كليات إنسانية	326	%44.3
	المجموع	736	%100
المستوى الدراسي	سنة أولى	116	%15.8
	سنة ثانية	148	%20
	سنة ثالثة	180	%24.5
	سنة رابعة	292	%39.7
	المجموع	736	%100

أدوات الدراسة

تم استخدام مقياس الاحتراق الأكاديمي، ومقياس تنظيم الذات، ومقياس التنظيم الانفعالي. وفيما يلي وصف لهذه المقاييس:

مقياس الاحتراق الأكاديمي: تم استخدام مقياس الاحتراق الأكاديمي الذي طوره بريسو وسالانوفا وشوفيلي (Breso, Salanova & Schaufeli, 2007). ويتكون المقياس من (15) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد هي: الإنهاك، وخصصن لهذا البعد خمس فقرات (مثال ذلك: أشعر بالإرهاق في أثناء الدراسة)، والتشاؤم، وخصصت لهذا البعد أربع فقرات (مثال ذلك: لقد أصبحت اقل اهتمامًا بالدراسة منذ التحاقي بالجامعة)، وعدم الكفاءة، وخصصت لهذا البعد ست فقرات (مثال ذلك: لا أشعر بالنشاط لتحقيق أهدافي الدراسية). وتكون الإجابة على فقرات المقياس باستخدام مقياس ليكرت السباعي: (0) مطلقًا، و(6) دائمًا. وتتراوح الدرجة على المقياس بين (15-90)، وتشير الدرجة المرتفعة إلى شعور مرتفع بالاحتراق الأكاديمي، في حين تشير الدرجة المنخفضة إلى شعور منخفض بالاحتراق الأكاديمي. وقام بريسو وسالانوفا وشوفيلي (Breso, Salanova & Schaufeli, 2007) بتطبيق المقياس على عينة تكونت من (193) طالبًا وطالبة من طلبة الجامعة في إسبانيا، بعد التحقيق من صدق البناء للمقياس باستخدام التحليل العاملي التوكيدي باستخدام برمجية أموس (Amos 5). وقد أسفرت نتائج التحليل عن وجود ثلاثة عوامل، وبلغت قيمة كاي تربيع (159.93) عند

درجة حرية (89)، وبلغ الجذر التربيعي لمتوسط الخطأ التقريبي (RMSEA) (0.07)، وبلغ مؤشر حسن المطابقة (GFI) (0.90)، وبلغ مؤشر المطابقة المعياري (NFI)(0.84). وللتحقق من ثبات المقياس، قام بريسو وسالانوفا وشوفيلي (Breso, Salanova & Schaufeli, 2007) بالتحقق من ثبات الاتساق الداخلي للمقياس باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، وبلغت قيم الثبات (0.78، 0.80، 0.75) على التوالي لبعد الإنهاك، والتشاؤم، وعدم الكفاءة.

صدق المقياس في الدراسة الحالية

صدق المحكمين: للتحقق من صدق مقياس الاحتراق الأكاديمي، تم عرض المقياس على تسعة من أعضاء الهيئة التدريسية من المختصين في علم النفس التربوي والقياس والتقويم في الجامعة الهاشمية. وقد طلب منهم إبداء آرائهم في فقرات المقياس من حيث انتماؤها لأبعادتها، وصياغتها اللغوية، ومدى وضوحها، واقتراح أية ملاحظات يرونها مناسبة. وبناءً على آراء المحكمين، تمت الصياغة اللغوية لبعض فقرات المقياس. وتم اعتماد معيار (80%) فأكثر من المحكمين لاعتماد فقرات المقياس.

صدق البناء: للتحقق من صدق، البناء تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية تكونت من (54) طالبًا وطالبة من طلبة مساق علم النفس الاجتماعي، وتم حساب معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس، كما هو مبين في الجدول (2).

الجدول (2)

قيم معاملات ارتباط أبعاد مقياس الاحتراق الأكاديمي بالدرجة الكلية للمقياس

المتغيرات	الإنهاك	التشاؤم	عدم الكفاءة	الدرجة الكلية
الإنهاك	1			
التشاؤم	*0.36	1		
عدم الكفاءة	*0.31	*0.63	1	
الدرجة الكلية	*0.66	*0.84	*0.86	1

يتبين من الجدول (2) أن قيم معاملات ارتباط أبعاد المقياس بالدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين (0.66-0.86)، وتراوحت قيم ارتباط أبعاد المقياس مع بعضها بين (0.31-0.63)، وجميعها دال إحصائيًا، وتعد معاملات ارتباط مقبولة لأغراض الدراسة الحالية. كذلك تم حساب معاملات ارتباط فقرات المقياس مع أبعادها من جهة، ومع الدرجة الكلية للمقياس من جهة أخرى. وقد تراوحت قيم ارتباط فقرات بعد الإنهاك مع بعدها بين (0.51-0.70)، وتراوحت بين (0.24-0.53) مع الدرجة الكلية للمقياس. وتراوحت قيم ارتباط فقرات بعد التشاؤم مع بعدها بين (0.66-0.81)، وتراوحت بين (0.58-0.68) مع الدرجة الكلية للمقياس. وتراوحت قيم ارتباط فقرات بعد عدم الكفاءة مع بعدها بين (0.50-0.72)، وتراوحت بين (0.42-0.58) مع الدرجة الكلية للمقياس.

ثبات المقياس في الدراسة الحالية

تم التحقق من ثبات المقياس باستخدام طريقة التطبيق وإعادة التطبيق. فقد تم تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية سالفة الذكر، وإعادة تطبيقه بعد مرور ثلاثة أسابيع، وحساب معامل الارتباط بين مرتي التطبيق. وقد بلغ معامل الارتباط (0.84) للمقياس ككل، وبلغ (0.78، 0.80، 0.75) لبعد الإنهاك، والتشاؤم، وعدم الكفاءة على التوالي. كذلك تم التحقق من ثبات الاتساق الداخلي للمقياس باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، وبلغت قيمة كرونباخ ألفا (0.82) للمقياس ككل، وبلغت (0.74، 0.76، 0.71) لبعد الإنهاك، والتشاؤم، وعدم الكفاءة على التوالي.

تصحيح المقياس

لأغراض الدراسة الحالية وتحليل البيانات، وتصنيف مستويات الاحتراق الأكاديمي، تم اعتماد المعيار الأتي:

- (0-2) مستوى منخفض من الاحتراق الأكاديمي.
- (2.01-4) مستوى متوسط من الاحتراق الأكاديمي.
- (4.1-6) مستوى مرتفع من الاحتراق الأكاديمي.

مقياس تنظيم الذات: تم استخدام مقياس تنظيم الذات الذي طوره بيشاردو وكانو وغارزون- اومرينكوفا وفوينتي وبيرالتا- سانشيز واميت-روميرا (Pichardo, Cano, Garzon-Umerenkova, Fuente, Peralta-Sanchez & Amate-Romera, 2018). ويتكون المقياس من (17) فقرة موزعة على أربعة أبعاد هي: وضع الأهداف، وخصصت لهذا البعد ست فقرات (مثال ذلك: أضع أهدافًا لنفسي وأتابع تقدمي لتحقيقها)، والمثابرة، وخصصت لهذا البعد ثلاث فقرات (مثال ذلك: لدي الكثير من قوة الإرادة)، واتخاذ القرار، وخصصت لهذا البعد خمس فقرات (مثال ذلك: أجد صعوبة في اتخاذ القرارات بشأن الأشياء)، والتعلم من الأخطاء، وخصصت لهذا البعد ثلاث فقرات (مثال ذلك: أتعلم من أخطائي). وتكون الإجابة على فقرات المقياس باستخدام مقياس ليكرت الخماسي: (1) غير موافق بشدة، و(5) موافق بشدة. ويتم عكس التدريج في الفقرات ذوات الأرقام (2-3-7-10-11-12-13-14-15) السالبة. وتتراوح الدرجة على المقياس بين (17-85). وتشير الدرجة المرتفعة إلى درجة مرتفعة من تنظيم الذات، في حين تشير الدرجة المنخفضة إلى درجة منخفضة من تنظيم الذات. وقام بيشاردو وزملاؤه (Pichardo et al., 2018) بتطبيق المقياس على عينة تكونت من (845) طالبًا وطالبة من طلبة المدارس الثانوية في إسبانيا، بعد التحقق من صدق البناء للمقياس باستخدام التحليل العاملي التوكيدي. وبلغت قيمة كاي تربيع (2500.95) عند درجة حرية (136)، وبلغ الجذر التربيعي لمتوسط الخطأ التقريبي (RMSEA) (0.157)، وبلغ مؤشر حسن المطابقة (GFI) (0.90)، وبلغ مؤشر المطابقة المعياري (NFI)(0.75). وللتحقق

من ثبات المقياس، قام بيشاردو وزملاؤه (Pichardo et al., 2018) بالتحقق من ثبات الاتساق الداخلي للمقياس باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، وبلغت (0.97) للمقياس ككل، وبلغت قيم معاملات الثبات للأبعاد (0.95، 0.87، 0.84، 0.91) على التوالي لأبعاد وضع الأهداف، والمثابرة، واتخاذ القرار، والتعلم من الأخطاء.

صدق المقياس في الدراسة الحالية

صدق المحكمين: للتحقق من صدق مقياس تنظيم الذات، تم عرض المقياس على تسعة من أعضاء الهيئة التدريسية من المختصين في علم النفس التربوي والقياس والتقويم في الجامعة الهاشمية. وقد طلب منهم إبداء آرائهم في فقرات المقياس من حيث انتماؤها لأبعادها، وصياغتها اللغوية، ومدى وضوحها، واقتراح أية ملاحظات يرونها مناسبة. وفي ضوء آراء المحكمين، تمت إعادة الصياغة اللغوية لبعض فقرات المقياس. وتم اعتماد معيار اتفاق (80%) فأكثر من المحمين لاعتماد فقرات المقياس.

صدق البناء: للتحقق من صدق البناء، تم تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية سالفة الذكر، وتم حساب معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس، كما هو مبين في الجدول (3).

الجدول (3)

قيم معاملات ارتباط أبعاد مقياس تنظيم الذات بالدرجة الكلية للمقياس

المتغيرات	وضع الأهداف	المثابرة	اتخاذ القرار	التعلم من الأخطاء	الدرجة الكلية
وضع الأهداف	1				
المثابرة	*0.28	1			
اتخاذ القرار	*0.23	*0.34	1		
التعلم من الأخطاء	*0.18	*0.16	*0.24	1	
الدرجة الكلية	*0.52	*0.63	*0.80	*0.40	1

يتبين من الجدول (3) أن قيم معاملات ارتباط أبعاد المقياس بالدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين (0.40-0.80)، وتراوحت قيم ارتباط أبعاد المقياس مع بعضها بين (0.16-0.34)، وجميعها دال إحصائيًا، وتعد معاملات ارتباط مقبولة لأغراض الدراسة الحالية. كذلك تم حساب معاملات ارتباط فقرات المقياس مع أبعادها من جهة، ومع الدرجة الكلية للمقياس من جهة أخرى. وقد تراوحت قيم ارتباط فقرات بعد وضع الأهداف مع بعدها بين (0.20-0.72)، وتراوحت بين (0.28-0.50) مع الدرجة الكلية للمقياس. وتراوحت قيم ارتباط فقرات بعد المثابرة مع بعدها بين (0.53-0.83)، وتراوحت بين (0.22-0.63) مع الدرجة الكلية للمقياس. وتراوحت قيم ارتباط فقرات بعد اتخاذ القرار مع بعدها بين (0.34-0.76)، وتراوحت بين (0.32-0.64) مع الدرجة الكلية للمقياس. وتراوحت قيم ارتباط فقرات بعد التعلم من الأخطاء مع بعدها بين (0.31-0.73)، وتراوحت بين (0.24-0.41) مع الدرجة الكلية للمقياس.

ثبات المقياس في الدراسة الحالية

تم التحقق من ثبات المقياس باستخدام طريقة التطبيق وإعادة التطبيق؛ إذ تم تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية سالفة الذكر، وإعادة تطبيقه بعد مرور ثلاثة أسابيع، وحساب معامل الارتباط بين مرتي التطبيق. وقد بلغ معامل الارتباط (0.78) للمقياس ككل، وبلغ (0.78، 0.75، 0.71، 0.72) لبعد وضع الأهداف، والمثابرة، واتخاذ القرار، والتعلم من الأخطاء على التوالي. كذلك تم التحقق من ثبات الاتساق الداخلي للمقياس باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، وبلغت قيمة كرونباخ ألفا (0.73) للمقياس ككل، وبلغت (0.72، 0.69، 0.67، 0.70) لأبعاد وضع الأهداف، والمثابرة، واتخاذ القرار، والتعلم من الأخطاء على التوالي.

تصحيح المقياس

لأغراض الدراسة الحالية وتحليل البيانات، وتصنيف مستويات تنظيم الذات، تم اعتماد المعيار الأتي:

- (1-2.33) مستوى منخفض من تنظيم الذات.
- (2.34-3.66) مستوى متوسط من تنظيم الذات.
- (3.67-5) مستوى مرتفع من تنظيم الذات.

مقياس التنظيم الانفعالي: تم استخدام مقياس التنظيم الانفعالي الذي طوره جروس وجون (Groos & John, 2003). ويتكون المقياس من عشر فقرات موزعة على بعدين هما: إعادة التقييم، وخصصت لهذا البعد ست فقرات (مثال ذلك: أتحكم بانفعالاتي من خلال تغيير طريقة تفكيري في الموقف الذي أكون فيه)، والكتمان، وخصصت لهذا البعد أربع فقرات (مثال ذلك: عندما أشعر بانفعالات سلبية، أحرص على عدم التعبير عنها). وتكون الإجابة على فقرات المقياس باستخدام مقياس ليكرت السباعي: (1) غير موافق بشدة، و(7) موافق بشدة. وتتراوح الدرجة على المقياس بين (10-70)،

وتشير الدرجة المرتفعة إلى درجة مرتفعة من التنظيم الانفعالي، في حين تشير الدرجة المنخفضة إلى درجة منخفضة من التنظيم الانفعالي. وقام جروس وجون (Groos & John, 2003) بتطبيق المقياس على عينة تكونت من (145) طالبًا وطالبة من طلبة الجامعة في أمريكا، وذلك بعد التحقق من الصدق التقاربي للمقياس. وقد بلغ معامل ارتباط بعد إعادة التقييم مع مقياس نجاح التنظيم الانفعالي (0.20)، و(0.18) لبعد الكتمان، وبلغ معامل ارتباط بعد إعادة التقييم مع مقياس تنظيم المزاج السلبي (0.30)، و(0.22-) لبعد الكتمان، وجميع معاملات الارتباط دالة إحصائيًا. وللتحقق من ثبات المقياس قام جروس وجون (Groos & John, 2003) بالتحقق من ثبات الاتساق الداخلي للمقياس باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، وبلغت قيم ألفا (0.79، 0.73) على التولي لبعد إعادة التقييم، والكتمان.

صدق المقياس في الدراسة الحالية

صدق المحكمين: للتحقق من صدق مقياس التنظيم الانفعالي، تم عرض المقياس على تسعة من أعضاء الهيئة التدريسية من المختصين في علم النفس التربوي والقياس والتقويم في الجامعة الهاشمية: إذ طلب منهم إبداء آرائهم في فقرات المقياس من حيث انتماؤها لأبعادها، وصياغتها اللغوية، ومدى وضوحها، واقتراح أية ملاحظات يرونها مناسبة. وفي ضوء آراء المحكمين، تمت إعادة الصياغة اللغوية لبعض فقرات المقياس. وتم اعتماد معيار اتفاق (80%) فأكثر من المحكمين لاعتماد فقرات المقياس.

صدق البناء: للتحقق من صدق البناء، تم تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية سالفة الذكر، وتم حساب معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس، كما هو مبين في الجدول (4).

الجدول (4)

قيم معاملات ارتباط أبعاد مقياس التنظيم الانفعالي بالدرجة الكلية للمقياس

المتغيرات	إعادة التقييم	الكتمان	الدرجة الكلية
إعادة التقييم	1		
الكتمان	*0.26	1	
الدرجة الكلية	*0.77	*0.81	1

يتبين من الجدول (4) أن قيم معاملات ارتباط أبعاد المقياس بالدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين (0.77-0.81)، وبلغت قيمة معامل الارتباط بين بعدي المقياس (0.26)، وجميعها دال إحصائيًا، وتعد معاملات ارتباط مقبولة لأغراض الدراسة الحالية. كذلك تم حساب معاملات ارتباط فقرات المقياس مع أبعادها من جهة، ومع الدرجة الكلية للمقياس من جهة أخرى. وقد تراوحت قيم ارتباط فقرات بعد إعادة التقييم مع بعدها بين (0.23-0.74)، وتراوحت بين (0.38-0.58) مع الدرجة الكلية للمقياس. وتراوحت قيم ارتباط فقرات بعد الكتمان مع بعدها بين (0.60-0.76)، وتراوحت بين (0.36-0.71) مع الدرجة الكلية للمقياس.

ثبات المقياس في الدراسة الحالية

تم التحقق من ثبات المقياس باستخدام طريقة التطبيق وإعادة التطبيق؛ إذ تم تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية سالفة الذكر، وإعادة تطبيقه بعد مرور ثلاثة أسابيع، وحساب معامل الارتباط بين مرتي التطبيق. وقد بلغ معامل الارتباط (0.75) للمقياس ككل، وبلغ (0.71، 0.78) لبعد إعادة التقييم، والكتمان على التوالي. وكذلك تم التحقق من ثبات الاتساق الداخلي للمقياس باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، وبلغت قيمة كرونباخ ألفا (0.69) للمقياس ككل، وبلغت (0.66، 0.69) لبعدي إعادة التقييم، والكتمان على التوالي.

تصحيح المقياس

لأغراض الدراسة الحالية وتحليل البيانات، وتصنيف مستويات تنظيم الانفعالي، تم اعتماد المعيار الأتي:

- (1-2.33) مستوى منخفض من التنظيم الانفعالي.
- (2.34-3.66) مستوى متوسط من التنظيم الانفعالي.
- (3.67-5) مستوى مرتفع من التنظيم الانفعالي.

إجراءات الدراسة

اتبع الباحثون الإجراءات الآتية لتنفيذ الدراسة: (1) ترجمة أدوات الدراسة، والتأكد من دقة الترجمة من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية. (2) تطبيق أدوات الدراسة على عينة استطلاعية، والتأكد من دلالات صدقها، وثباتها. (3) تحديد عينة الدراسة، وتطبيق أدوات الدراسة عليها باستخدام برنامج مايكروسوفت فورمز (Microsoft Forms). (4) جمع بيانات الدراسة، وإدخالها على ذاكرة الحاسوب. (5) تحليل بيانات الدراسة، والتوصل إلى النتائج والتوصيات.

المعالجة الإحصائية

للإجابة عن الأسئلة: الأول، والثالث، والخامس، تم استخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية. وللإجابة عن الأسئلة الثاني، والرابع، والسادس، تم استخدام تحليل التباين الثلاثي (Three-way ANOVA)، وتحليل التبيان متعدد المتغيرات (MANCOVA). وللإجابة عن السؤال السابع، تم حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson correlation).

نتائج الدراسة ومناقشتها

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: *"ما مستوى الاحتراق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة؟" ومناقشتها*

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على مقياس الاحتراق الأكاديمي وأبعاده، كما هو مبين في الجدول (5).

الجدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى الاحتراق الأكاديمي

المتغيرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
الإنهاك	1.77	0.76	منخفض
التشاؤم	1.35	1.10	منخفض
عدم الكفاءة	1.21	0.87	منخفض
الاحتراق الأكاديمي	1.44	0.72	منخفض

يتبين من الجدول (5) أن الاحتراق الأكاديمي لدى أفراد عينة الدراسة جاء بمستوى منخفض. كذلك جاءت أبعاد الاحتراق الأكاديمي بمستوى منخفض.

وقد تفسر هذه النتيجة في ضوء معتقدات الكفاءة الذاتية المرتفعة لدى طلبة الجامعة. وتؤثر معتقدات الكفاءة الذاتية على اختيارات الطلبة، وأهدافهم، وجهودهم، وردود فعلهم الانفعالية، وتكيفهم. فالطلبة ذوو الكفاءة الذاتية المرتفعة يشعرون بالهدوء عند مواجهة المهام والأنشطة الأكاديمية الصعبة، في حين يشعر الطلبة ذوو الكفاءة الذاتية المنخفضة بالضيق والتوتر عند مواجهة المهام والأنشطة الأكاديمية الصعبة، مما يؤدي إلى شعورهم بمستوى مرتفع من الاحتراق الأكاديمي. ويرى باندورا (Bandura, 1977) أن معتقدات الكفاءة الذاتية لها تأثير على شعور الفرد بالضغط والتوتر عند مواجهة المهام. وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراستي (Bikar, Marziyeh & Pourghz, 2018; Poorgholamy et al., 2020)، اللتين أشارتا إلى أن مستوى الاحتراق الأكاديمي جاء بدرجة متوسطة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: *"هل يختلف مستوى الاحتراق الأكاديمي باختلاف متغيرات النوع الاجتماعي (ذكور، إناث)، والتخصص الأكاديمي (كليات علمية، كليات إنسانية)، والمستوى الدراسي (سنة أولى، سنة ثانية، سنة ثالثة، سنة رابعة)؟" ومناقشتها*

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس الاحتراق الأكاديمي، وفقًا لمتغيرات الدراسة، كما هو مبين في الجدول (6).

الجدول (6)

المتوسطات الحسابية (م) والانحرافات المعيارية (ع) ومستوى الاحتراق الأكاديمي وفقاً لمتغيرات الدراسة

المتغيرات	المستوى	الإنهاك		التشاؤم		عدم الكفاءة		الاحتراق الأكاديمي	
		م	ع	م	ع	م	ع	م	ع
النوع	ذكور	1.76	0.73	1.41	1.15	1.18	0.84	1.44	0.70
الاجتماعي	إناث	1.79	0.79	1.29	1.06	1.23	0.90	1.43	0.73
التخصص	كليات علمية	1.79	0.78	1.20	1.02	1.07	0.79	1.34	0.64
الأكاديمي	كليات إنسانية	1.76	0.74	1.52	1.19	1.38	0.94	1.54	0.79
	سنة أولى	1.60	0.66	1.02	0.83	1.16	0.99	1.27	0.75
المستوى	سنة ثانية	1.92	0.85	1.42	1.18	1.27	0.94	1.53	0.79
الدراسي	سنة ثالثة	1.68	0.81	1.32	1.05	1.18	0.73	1.38	0.69
	سنة رابعة	1.83	0.71	1.44	1.10	1.21	0.87	1.48	0.68

يتبين من الجدول (6) وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة على مقياس الاحتراق الأكاديمي ككل وأبعاده وفقًا لمتغيرات النوع الاجتماعي، والتخصص الأكاديمي، والمستوى الدراسي، ولمعرفة فيما إذا كانت هذه الفروق دالة إحصائيًا، تم استخدام تحليل التباين الثلاثي (Three-way ANONA)، كما هو مبين في الجدول (7).

الجدول (7)

نتائج تحليل التباين الثلاثي لأثر النوع الاجتماعي والتخصص الأكاديمي والمستوى الدراسي على الاحتراق الأكاديمي

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائيًا
الاحتراق الأكاديمي	النوع الاجتماعي	0.354	1	0.354	0.698	0.40
	التخصص الأكاديمي	6.557	1	6.557	12.925	0.00
	المستوى الدراسي	4.345	3	1.451	2.861	0.03
	الخطأ	370.331	730	0.507		
	الكلي المصحح	382.287	735			

يتبين من الجدول (7) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى الاحتراق الأكاديمي تعزى لمتغير النوع الاجتماعي، حيث كانت قيمة ف غير إحصائيًا. وكذلك يتبين من الجدول (7) وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى الاحتراق الأكاديمي تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي، حيث كانت قيمة ف (12.925)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$). وبالرجوع إلى الجدول (6) تبين أن الفرق لصالح طلبة الكليات العلمية، حيث كان المتوسط الحسابي لمستوى استجابات طلبة الكليات العلمية (1.34)، بينما كان المتوسط الحسابي لمستوى استجابات طلبة الكليات الإنسانية (1.54). كذلك يتبين من الجدول (7) وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى الاحتراق الأكاديمي تعزى لمتغير المستوى الدراسي، حيث كانت قيمة ف (2.861)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$). ولمعرفة دلالة هذه الفروق، تم استخدام اختبار شيفيه للمقارنات البعدية، كما هو مبين في الجدول (9). أما بالنسبة للتحليل على مستوى الأبعاد، فقد تم استخدام تحليل التباين متعدد المتغيرات (MANOVA)، كما هو مبين في الجدول (8).

الجدول (8)

نتائج تحليل التباين متعدد المتغيرات لأثر النوع الاجتماعي والتخصص الأكاديمي والمستوى الدراسي على الاحتراق الأكاديمي

مصدر التباين	المتغيرات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائيًا
النوع الاجتماعي	الإنهاك	0.226	1	0.226	0.388	0.53
هوتلنج = 0.012	التشاؤم	5.829	1	5.829	4.896	0.02
ح = 0.03	عدم الكفاءة	0.075	1	0.075	0.101	0.75
التخصص الأكاديمي	الإنهاك	0.533	1	0.533	0.914	0.33
هوتلنج = 0.046	التشاؤم	17.347	1	17.347	14.596	0.00
ح = 0.00	عدم الكفاءة	17.919	1	17.919	23.960	0.00
المستوى الدراسي	الإنهاك	9.347	3	3.146	5.398	0.00
ويلكس = 0.961	التشاؤم	11.593	3	3.864	3.245	0.02
ح = 0.00	عدم الكفاءة	1.234	3	0.411	0.550	0.64
الخطأ	الإنهاك	425.359	730	0.583		
	التشاؤم	869.204	730	1.191		
	عدم الكفاءة	545.964	730	0.748		
الكلي المصحح	الإنهاك	435.172	735			
	التشاؤم	904.957	735			
	عدم الكفاءة	565.275	735			

يتبين من الجدول (8) وجود فروق دالة إحصائيًا في بعد التشاؤم تعزى لمتغير النوع الاجتماعي، حيث كانت قيمة ف (4.896)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$). وبالرجوع إلى الجدول (6) تبين أن الفرق لصالح الإناث، حيث كان المتوسط الحسابي لمستوى استجابات الإناث (1.29)، بينما كان المتوسط الحسابي لمستوى استجابات الذكور (1.41). وتبين عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في بعدي الإنهاك وعدم الكفاءة تعزى لمتغير النوع الاجتماعي، حيث كانت قيم ف غير

دالة إحصائيًا. كذلك يتبين من الجدول (8) وجود فروق دالة إحصائيًا في بعد التشاؤم تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي، حيث كانت قيمة ف (14.596)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$). وبالرجوع إلى الجدول (6) تبين أن الفرق لصالح طلبة الكليات العلمية، حيث كان المتوسط الحسابي لمستوى استجابات طلبة الكليات العلمية (1.20)، بينما كان المتوسط الحسابي لمستوى استجابات طلبة الكليات الإنسانية (1.52). وتبين وجود فروق دالة إحصائيًا في بعد عدم الكفاءة تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي، حيث كانت قيمة ف (23.960)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$). وبالرجوع إلى الجدول (6) تبين أن الفرق لصالح طلبة الكليات العلمية، حيث كان المتوسط الحسابي لمستوى استجابات طلبة الكليات العلمية (1.07)، بينما كان المتوسط الحسابي لمستوى استجابات طلبة الكليات الإنسانية (1.38). وتبين عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في بعد الإنهاك تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي، حيث كانت قيمة ف غير دالة إحصائيًا. كذلك يتبين من الجدول (8) وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى الاحتراق الأكاديمي وبعدي الإنهاك والتشاؤم تعزى لمتغير المستوى الدراسي، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا في بعد عدم الكفاءة تعزى لمتغير المستوى الدراسي. ولمعرفة دلالة هذه الفروق، تم استخدام اختبار شيفيه للمقارنات البعدية، كما هو مبين في الجدول (9).

الجدول (9)

نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية وفقاً لمتغير المستوى الدراسي

المتغيرات	المستوى الدراسي	المتوسط الحسابي	سنة أولى	سنة ثانية	سنة ثالثة	سنة رابعة
الإنهاك	سنة أولى	1.60		*-0.32		*-0.23
	سنة ثانية	1.92	*0.32		*0.24	
	سنة ثالثة	1.68		*-0.24		*-0.15
	سنة رابعة	1.83	0.23		*0.15	
التشاؤم	سنة أولى	1.02		*-0.40	*-0.30	*-0.42
	سنة ثانية	1.42	*0.40			
	سنة ثالثة	1.32	*0.30			
	سنة رابعة	1.44	*0.42			
الاحتراق الأكاديمي	سنة أولى	1.27		*-0.26		*-0.21
	سنة ثانية	1.53	*0.26			
	سنة ثالثة	1.38				
	سنة رابعة	1.48	*0.21			

يتبين من الجدول (9) وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى الاحتراق الأكاديمي لدى أفراد العينة تعزى لمتغير المستوى الدراسي، وتبين أن الفرق لصالح طلبة السنة الأولى، مقارنةً بطلبة السنة الثانية وطلبة السنة الرابعة. كذلك يتبين من الجدول (9) وجود فروق دالة إحصائيًا في بعد الإنهاك تعزى لمتغير المستوى الدراسي، وتبين أن الفرق لصالح طلبة السنة الأولى، مقارنة مع طلبة السنة الثانية وطلبة السنة الرابعة. وتبين وجود فروق دالة إحصائيًا في بعد الإنهاك تعزى لمتغير المستوى الدراسي، وتبين أن الفرق لصالح طلبة السنة الثالثة، مقارنة مع طلبة السنة الثانية وطلبة السنة الرابعة. كذلك يتبين من الجدول (9) وجود فروق دالة إحصائيًا في بعد التشاؤم تعزى لمتغير المستوى الدراسي، وتبين أن الفرق لصالح طلبة السنة الأولى، مقارنة مع طلبة السنة الثانية، وطلبة السنة الثالثة، وطلبة السنة الرابعة.

وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى الاحتراق الأكاديمي تعزى لمتغير النوع الاجتماعي. وقد يرجع الباحثون هذه النتيجة إلى تقارب الخصائص الشخصية لكل من الذكور والإناث، وبالتالي التقارب في درجة التعرض للضغوطات والمواقف الشديدة التي قد تؤدي في بعض الأحيان إلى الإصابة بالاحتراق الأكاديمي، حيث نجد أن الطلبة الجامعيين يدرسون في الفصول الدراسية نفسها، وبالتالي يواجهون الظروف نفسها المتعلقة بأعباء الدراسة كالاختبارات والواجبات. وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة (Bikar, Marziyeh & Pourghz, 2018) التي أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى الاحتراق الأكاديمي تعزى لمتغير النوع الاجتماعي، حيث كان المتوسط الحسابي للذكور أعلى منه للإناث. وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراستي (Alshari, 2020; Al-Harby, 2020)، اللتين أشارتا إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيًا في مستوى الاحتراق الأكاديمي تعزى لمتغير النوع الاجتماعي.

وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى الاحتراق الأكاديمي تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي؛ إذ إن المتوسط لدى طلبة الكليات العلمية كان أقل منه لدى طلبة الكليات الانسانية. وقد يرجع الباحثون هذه النتيجة إلى أن تخصصات طلبة الكليات العلمية تحتوي على مجموعة من المواد الدراسية الصعبة التي تحتاج إلى مجهود أكبر ووقت أطول للدراسة. وبذلك نجد أن طلبة التخصصات العلمية يشعرون بكفاية وقدرة على تخطي الصعوبات، وهذا يدل على أن الطلبة يحققون مستوى مرتفعًا من فاعلية الذات، كما أن المواد التي يدرسونها تكون أكثر علمية، مما يجعلهم أكثر مسؤولية ووعيًا بالذات. فضلاً على أن المواد العلمية تساعد الطلبة على اكتساب مهارات حل المشكلات، وبالتالي فهم يشعرون بالسعادة، مما يجعلهم أكثر تفاؤلاً بمستوى مرتفع من التحصيل الأكاديمي ويقلل من مستوى الاحتراق الأكاديمي لديهم، مقارنةً بطلبة التخصصات الإنسانية التي يغلب على موادها الجمود، كما أن مثل هذه التخصصات تجعل الكثير من الطلبة يشعرون بالملل نتيجة اعتمادها على الحفظ، وبالتالي لا تُتيح للطلبة الفرص الكافية لاستخدام المهارات الشخصية التي هي أصلاً بحاجة إلى تدريب، وهذا بدوه يؤثر على الفعالية الذاتية لدى الطلبة مما يزيد من مستوى الاحتراق الأكاديمي لديهم. وهذا يتفق مع ما أشار إليه بتري وجوفيرن (Petri & Govern, 1986) من أن معتقدات الطلبة حول فاعليتهم الذاتية كانت متنبئات مهمة في نجاحهم الأكاديمي.

وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا في بُعد التشاؤم تعزى لمتغير النوع الاجتماعي، ولصالح الذكور. وقد يرجع الباحثون هذه النتيجة إلى أن الذكور أكثر تشاؤمًا بسبب تحملهم أعباء كثيرة، وخاصة في الآونة الأخيرة، كون هذه الأعباء تتعلق بالبيت والعمل والالتزامات الاجتماعية وعدم توفر متطلبات الحياة، وبالتالي يؤثر على سلوكهم، وتصرفاتهم، وإحساسهم العام إما بالتفاؤل أو التشاؤم.

وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في بُعدي الإنهاك وعدم الكفاءة تعزى لمتغير النوع الاجتماعي. وقد يرجع الباحثون هذه النتيجة إلى أن طلبة الجامعة يعيشون ظروفًا متشابهة من ناحية الضغوط الأكاديمية المصاحبة لهذه الفترة وذلك لأن كلاً من الذكور والإناث في التعليم الجامعي يُطلب منهم المهام والواجبات نفسها، ويتعرضون للظروف نفسها داخل الجامعة وخارجها، مع اختلاف الأدوار الاجتماعية لكل منهما، إلا أن كلاً من الجنسين يطلب منه أداء وإتمام أدوار خاصة به، مما يجعل كلاً منهما عرضة للاحتراق الأكاديمي.

وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا في بُعدي التشاؤم وعدم الكفاءة تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي؛ إذ إن المتوسط لدى طلبة الكليات العلمية كان أقل منه لدى طلبة الكليات الإنسانية. وقد يرجع الباحثون هذه النتيجة إلى أن مستويات التشاؤم لدى طلبة الكليات الإنسانية هي الأكثر لأن مؤشرات التوظيف لهذه التخصصات قليلة مما ينعكس سلبًا على مشاعرهم، وبالتالي ترتفع لديهم السمات التشاؤمية والضغوط النفسية، وتؤثر على كفاءتهم الذاتية لأنهم يبنون على ما تحصلوا عليه من قراءة لواقع العمل وتأخر فرص التوظيف لسنوات مما ينمي لديهم السمات السلبية والتشاؤمية على عكس طلبة الكليات العلمية حيث ينخفض لديهم مستوى التشاؤم، وذلك بسبب مستويات الثقة والطمأنينة لديهم مما يحفزهم على الأمل والتفاؤل.

وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في بُعد الإنهاك تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي، حيث كانت قيمة ف غير دالة إحصائيًا. وقد يرجع الباحثون هذه النتيجة إلى أن التخصص الأكاديمي لا يقف حاجزا أمام احتمال إصابة الطلبة الجامعيين بالاحتراق الأكاديمي. فالطلبة في جميع التخصصات يتعرضون للمواقف نفسها ويعيشون وسط الظروف الدراسية نفسها، مع بعض الاختلافات طبعًا التي تعود إلى تكوين شخصية كل من هؤلاء الطلبة، وكذا نمط استجابتهم نحو تلك المشاكل والصعوبات التي تواجههم.

وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في بُعد عدم الكفاءة تعزى لمتغير المستوى الدراسي. وقد يرجع الباحثون هذه النتيجة إلى أن طلبة الجامعة يعانون من الضغوطات الدراسية بالدرجة نفسها باختلاف مستوياتهم الدراسية، ويقومون بالواجبات والمهمات الأكاديمية نفسها.

وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى الاحتراق الأكاديمي وبُعدي الإنهاك والتشاؤم لدى أفراد العينة تعزى لمتغير المستوى الدراسي، لصالح طلبة السنة الأولى، مقارنةً بطلبة السنة الثانية وطلبة السنة الثالثة وطلبة السنة الرابعة. وقد يرجع الباحثون هذه النتيجة إلى أن طلبة السنة الأولى هم طلبة جدد ويسعون إلى تحقيق ذاتهم، وليست لديهم أي خبرة في استثمار الوقت، خاصة في الدراسة، فلا يعطون الدراسة حقها غير مبالين بالمحاضرات، وهذا يقلل من قدرتهم على استيعاب المواد الدراسية، ويزيد من قدرتهم على تنظيم وقت فراغهم واستغلاله للدراسة الذي قد يحسن قدرتهم على استيعاب المواد الدراسية ودرجاتهم فيها ويجعل أداءهم أفضل.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: *"ما مستوى تنظيم الذات لدى طلبة الجامعة؟" ومناقشتها*

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على مقياس تنظيم الذات وأبعاده، كما هو مبين في الجدول (10).

الجدول (10)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى تنظيم الذات

المتغيرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
وضع الأهداف	3.43	0.33	متوسط
المثابرة	2.95	0.49	متوسط
اتخاذ القرار	2.96	0.53	متوسط
التعلم من الأخطاء	2.76	0.49	متوسط
تنظيم الذات	3.03	0.21	متوسط

يتبين من الجدول (10) أن تنظيم الذات لدى أفراد عينة الدراسة جاء بمستوى متوسط. وكذلك يتبين من الجدول (10) أن أبعاد تنظيم الذات جاءت مستوى متوسط.

أظهرت نتائج السؤال الثالث أن تنظيم الذات لدى أفراد عينة الدراسة جاء بمستوى متوسط. وكذلك جاءت جميع أبعاد تنظيم الذات بمستوى متوسط. وقد يرجع الباحثون هذه النتيجة إلى عدم إدراك الطلبة لمهارات تنظيم الذات لديهم، التي لا يمكن أن تتم بشكل عشوائي لأنها تشتمل على مهارات معرفية عليا تحتاج إلى التدريب والممارسة حتى يتمكن الطلبة من إتقانها، بالإضافة إلى محدودية المصادر المعرفية لديهم، وعدم كفاية معارفهم السابقة، مما يجعلهم غير متأكدين من قدرتهم على تنظيم ذواتهم. وهذا يتفق مع ما أشار إليه كارولي (Karoly, 2003)، من أن مهارات تنظيم الذات تحتوي على العديد من المهارات والتي تتضمن الاعتقادات والسلوك والانتباه باستخدام مهارات ما وراء معرفية، وأن هذه المهارات تحتاج إلى تدريب مستمر حتى يستطيع الفرد إتقانها. وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراستي (Al-Enazi, 2019 ; Rubaie & Al-Baaj, 2017) اللتين أشارتا إلى أن مستوى تنظيم الذات جاء بمستوى مرتفع.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: *"هل يختلف مستوى تنظيم الذات باختلاف متغيرات النوع الاجتماعي (ذكور، إناث)، والتخصص الأكاديمي (كليات علمية، كليات إنسانية)، والمستوى الدراسي (سنة أولى، سنة ثانية، سنة ثالثة، سنة رابعة)؟" ومناقشتها*

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس تنظيم الذات، وفقًا لمتغيرات الدراسة، كما هو مبين في الجدول (11).

الجدول (11)

المتوسطات الحسابية (م) والانحرافات المعيارية (ع) ومستوى تنظيم الذات وفقاً لمتغيرات الدراسة

المتغيرات	المستوى	وضع الأهداف		المثابرة		اتخاذ القرار		التعلم من الأخطاء		تنظيم الذات	
		م	ع	م	ع	م	ع	م	ع	م	ع
النوع الاجتماعي	ذكور	3.38	0.35	2.94	0.47	2.95	0.51	2.78	0.50	3.07	0.19
	إناث	3.46	0.31	2.96	0.51	2.96	0.56	2.73	0.47	3.10	0.23
التخصص الأكاديمي	كليات علمية	3.45	0.34	2.94	0.49	2.94	0.51	2.69	0.44	3.08	0.21
	كليات إنسانية	3.39	0.31	2.96	0.49	2.97	0.56	2.83	0.53	3.10	0.22
المستوى الدراسي	سنة أولى	3.47	0.29	2.93	0.43	3.01	0.53	2.78	0.45	3.11	0.21
	سنة ثانية	3.48	0.32	2.96	0.57	2.87	0.62	2.72	0.60	3.07	0.24
	سنة ثالثة	3.44	0.30	2.94	0.42	2.95	0.46	2.77	0.49	3.09	0.17
	سنة رابعة	3.38	0.36	2.96	0.52	2.98	0.53	2.76	0.43	3.08	0.23

يتبين من الجدول (11) وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة على مقياس تنظيم الذات وفقًا لمتغيرات النوع الاجتماعي، والتخصص الأكاديمي، والمستوى الدراسي. ولمعرفة ما إذا كانت هذه الفروق دالة إحصائيًا، تم استخدام تحليل التباين الثلاثي (Three-way ANOVA)، كما هو مبين في الجدول (12).

الجدول (12)

نتائج تحليل التباين الثلاثي لأثر النوع الاجتماعي والتخصص الأكاديمي والمستوى الدراسي على تنظيم الذات

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائيًا
تنظيم الذات	النوع الاجتماعي	0.084	1	0.084	1.744	0.18
	التخصص الأكاديمي	0.053	1	0.053	1.099	0.29
	المستوى الدراسي	0.158	3	0.053	1.094	0.35
	الخطأ	35.034	730	0.048		
	الكلي المصحح	45.348	735			

يتبين من الجدول (12) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى تنظيم الذات تعزى لمتغيرات النوع الاجتماعي، والتخصص الأكاديمي، والمستوى الدراسي، حيث كانت جميع قيم ف غير دالة إحصائيًا. أما بالنسبة للأبعاد، فقد تم استخدام تحليل التباين متعدد المتغيرات (MANOVA)، كما هو مبين في الجدول (13).

الجدول (13)

نتائج تحليل التباين متعدد المتغيرات لأثر النوع الاجتماعي والتخصص الأكاديمي والمستوى الدراسي على تنظيم الذات

مصدر التباين	المتغيرات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائيًا
النوع الاجتماعي هوتلنج = 0.029 ح = 0.03	وضع الأهداف	1.788	1	1.788	16.497	0.00
	المثابرة	0.061	1	0.061	0.243	0.62
	اتخاذ القرار	0.009	1	0.009	0.032	0.85
	التعلم من الأخطاء	1.255	1	1.255	5.317	0.02
التخصص الأكاديمي هوتلنج = 0.033 ح = 0.03	وضع الأهداف	0.826	1	0.826	7.617	0.00
	المثابرة	0.055	1	0.055	0.220	0.63
	اتخاذ القرار	0.208	1	0.208	0.714	0.39
	التعلم من الأخطاء	4.512	1	4.512	19.119	0.00
المستوى الدراسي ويلكس = 0.974 ح = 0.07	وضع الأهداف	1.028	3	0.343	3.162	0.02
	المثابرة	0.090	3	0.030	0.119	0.94
	اتخاذ القرار	1.423	3	0.474	1.629	0.18
	التعلم من الأخطاء	0.369	3	0.123	0.521	0.66
الخطأ	وضع الأهداف	79.119	730	0.108		
	المثابرة	182.680	730	0.250		
	اتخاذ القرار	212.641	730	0.291		
	التعلم من الأخطاء	172.279	730	0.236		
الكلي المصحح	وضع الأهداف	82.492	735			
	المثابرة	182.935	735			
	اتخاذ القرار	214.289	735			
	التعلم من الأخطاء	177.469	735			

يتبين من الجدول (13) وجود فروق دالة إحصائيًا في بعد وضع الأهداف تعزى لمتغير النوع الاجتماعي، حيث كانت قيمة ف (16.497)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$). وبالرجوع إلى الجدول (11) تبين أن الفرق لصالح الإناث، حيث كان المتوسط الحسابي لمستوى استجابات الإناث (3.46)، بينما كان المتوسط الحسابي لمستوى استجابات الذكور (3.38). وتبين وجود فروق دالة إحصائيًا في بعد التعلم من الأخطاء تعزى لمتغير النوع الاجتماعي، حيث كانت قيمة ف (5.137)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$). وبالرجوع إلى الجدول (11) تبين أن الفرق لصالح

الذكور، حيث كان المتوسط الحسابي لمستوى استجابات الذكور (2.78)، بينما كان المتوسط الحسابي لمستوى استجابات الإناث (2.73). وتبين عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في بعدي المثابرة واتخاذ القرار تعزى لمتغير النوع الاجتماعي، حيث كانت قيم ف غير دالة إحصائيًا. كذلك يتبين من الجدول (13) وجود فروق دالة إحصائيًا في بعد وضع الأهداف تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي، حيث كانت قيمة ف (7.617)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$). وبالرجوع إلى الجدول (11) تبين أن الفرق لصالح طلبة الكليات العلمية، حيث كان المتوسط الحسابي لمستوى استجابات طلبة الكليات العلمية (3.45)، بينما كان المتوسط الحسابي لمستوى استجابات طلبة الكليات الإنسانية (3.39). وتبين جود فروق دالة إحصائيًا في بعد التعلم من الأخطاء تعزى لمتغير النوع الاجتماعي، حيث كانت قيمة ف (19.119)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$). وبالرجوع إلى الجدول (11) تبين أن الفرق لصالح طلبة الكليات الإنسانية حيث كان المتوسط الحسابي لمستوى استجابات طلبة الكليات الإنسانية (2.83)، بينما كان المتوسط الحسابي لمستوى استجابات طلبة الكليات العلمية (2.69). وتبين عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في بعدي المثابرة واتخاذ القرار تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي، حيث كانت قيم ف غير دالة إحصائيًا. ويتبين من الجدول (13) وجود فروق دالة إحصائيًا في بعد وضع الأهداف تعزى لمتغير المستوى الدراسي، حيث كانت قيمة ف (3.162)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$). ولمعرفة دلالة هذه الفروق، تم استخدام اختبار شيفيه للمقارنات البعدية، كما هو مبين في الجدول (14).

الجدول (14)

نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية وفقاً لمتغير المستوى الدراسي

المتغيرات	المستوى الدراسي	المتوسط الحسابي	سنة أولى	سنة ثانية	سنة ثالثة	سنة رابعة
وضع الأهداف	سنة أولى	3.47				*0.09
	سنة ثانية	3.48				*0.10
	سنة ثالثة	3.44				
	سنة رابعة	3.38	*-0.09	*-0.10		

يتبين من الجدول (14) وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى وضع الأهداف لدى أفراد العينة تعزى لمتغير المستوى الدراسي، وتبين أن الفرق لصالح طلبة السنة الأولى وطلبة السنة الثانية، مقارنةً بطلبة السنة الرابعة.

وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى تنظيم الذات تعزى لمتغيرات النوع الاجتماعي، والتخصص الأكاديمي، والمستوى الدراسي. وقد يرجع الباحثون هذه النتيجة إلى أن الذكور والإناث، سواءً كانوا في التخصصات العلمية أو الإنسانية، وسواءً كانوا في مختلف مراحل الدراسة، فإنهم قد كونوا مفهومًا إيجابيًا للذات، وهم متوافقون مع المواقف المختلفة التي يمرون بها، كما أنهم متشابهون في الظروف التي يمرون بها، ومطالبون بالواجبات نفسها، ويدرسون المناهج نفسها، وبطريقة متشابهة. وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراستي (Al-Rubaie & Al-Baaj, 2017 Al-Enazi, 2019; اللتين اشارتا إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيًا في مستوى تنظيم الذات تعزى لمتغير النوع الاجتماعي.

وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا في بُعد وضع الأهداف تعزى لمتغير النوع الاجتماعي، لصالح الإناث. وقد يرجع الباحثون هذه النتيجة إلى أن طبيعة المجتمع العربي بشكل عام، والمجتمع الأردني بشكل خاص، تتيح للذكور حرية أكثر من الإناث من خلال فرض الكثير من القيود والمحددات على الإناث، وهذا يساعد الإناث على وضع المخططات لتحقيق الأهداف كنزعة داخلية ومن باب حب إثبات الذات، مما جعل الإناث أكثر تفوقًا في هذا الجانب، بينما يتم إعطاء الذكور مزيدًا من الحرية مما قد يسمح لهم بممارسة سلوكات غير مقبولة ويتسبب في ضعف الرقابة الأسرية على الذكور لكونهم يمارسون حريتهم بعيدًا عن إشراف الأسرة.

وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا في بُعد التعلم من الأخطاء تعزى لمتغير النوع الاجتماعي، لصالح الذكور. وقد يرجع الباحثون هذه النتيجة إلى أساليب التنشئة التي تعامل الذكور بطريقة مختلفة عن الإناث، فتفتح فرصًا أكثر للذكور مقارنة بالإناث في تكوين الصداقات والعلاقات خارج إطار الأسرة، وبالتالي يجدون أفضل الفرص للتعلم وتبادل الخبرات الحياتية المختلفة، مما يؤدي إلى زيادة تنظيم الذات لديهم والتطلع للمستقبل الأكاديمي أكثر من الإناث. وهذا يتفق مع ما أشار إليه كريشنان وليجي (Krishnan & Liji, 2018) من أن الإناث في هذه المرحلة العمرية تكون لديهن بعض مشاعر القلق نحو المستقبل.

وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في بُعدي المثابرة واتخاذ القرار تعزى لمتغير النوع الاجتماعي. وقد يرجع الباحثون هذه النتيجة إلى البيئة التي طبق فيها المقياس، وهي البيئة

الجامعية، وغالبًا ما تكون المسؤوليات في هذه البيئة موزعة بشكل متساوٍ بين الجنسين و كلا الجنسين لهما درجة متشابهة من الاستقلالية ودرجة الحرية والتقييد من المجتمع والظروف المحيطة في أثناء اتخاذ القرارات. لذلك فلا دور لعامل الجنس في هذه الفروق.

وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا في بُعد وضع الأهداف تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي، لصالح طلبة الكليات العلمية. وقد يرجع الباحثون هذه النتيجة إلى أن طلبة التخصصات العلمية يحصلون على أعلى الدرجات سواء في المرحلة الثانوية أو الجامعية، ويلتحقون بكليات مرموقة في الجامعة كالطب والهندسة والعلوم. فطلبة التخصصات العلمية يلجأون إلى التعامل مع الأساليب غير المألوفة في حل مشكلاتهم، ويتسمون بالقدرة على إنتاج وابتكار كل ما هو أصيل، من خلال وضع أهداف والعمل على تحقيقها. وعليه فإن تلك المزايا التي يحظى بها طلبة التخصصات العلمية تزيد من دافعيتهم وثقتهم وتقديرهم لذواتهم، وتجعلهم أكثر تفاؤلاً وأكثر إحساسًا وإدراكًا لمعنى الحياة، وأكثر شعورًا بالأمن والطمأنينة النفسية، مما يزيد من استقرارهم النفسي وثباتهم وتوازنهم الانفعالي، وينعكس بصورة إيجابية على تحقيق أهدافهم.

وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا في بُعد التعلم من الأخطاء تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي، لصالح طلبة الكليات الإنسانية. وقد يرجع الباحثون هذه النتيجة إلى أن مواد الكليات الإنسانية تتناول قضايا تختص بالتعامل والمهارات الاجتماعية، وتعزز الثقة بالنفس. وتتطلب هذه المقررات الاحتكاك والتعامل مع الآخرين والاستفادة من خبراتهم أكثر من مواد الكليات العلمية. كما أن مواد الكليات الإنسانية تتطلب التواصل الاجتماعي، ومراعاة مشاعر وعواطف الأفراد المحيطين، في حين أن طلبة الكليات العلمية يتعاملون مع الأرقام والمعادلات والقوانين بشكل عام.

وقد يعود ذلك إلى طبيعة الدراسة، والتخصص الذي يدرسه الطالب. فالدراسة في الكليات العلمية أكثر صعوبة من الدراسة في الكليات الإنسانية، وبذلك نجد أن الطلبة في الكليات العلمية يوجدون باستمرار مع بعضهم البعض لأخذ الملاحظات أو لإجراء التجارب العلمية والمخبرية، مما يعزز علاقاتهم الاجتماعية مع بعضهم البعض مقارنة بطلبة الكليات الإنسانية، التي قد يكتفي الطالب بالدراسة وحده دون اضطراره للرجوع لأحد الزملاء.

وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في بُعدي المثابرة واتخاذ القرار تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي. وقد يرجع الباحثون هذه النتيجة إلى أن الخبرات التي تقدمها الجامعة الهاشمية للطلبة متطابقة لدرجة كبيرة، ويتعرضون إلى البرامج التعليمية ذاتها؛ فالتكيفات والأنشطة الأكاديمية تقدم لجميع الطلبة بغض النظر عن تخصصهم وفقًا للخطط الدراسية للتخصصات المختلفة في تلك الكليات، ويكتسبون مهارات التفكير واتخاذ القرار بطريقة متشابهة في البيئة الجامعية

وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا، في بُعد وضع الأهداف لدى أفراد العينة تعزى لمتغير المستوى الدراسي، وتبين أن الفرق لصالح طلبة السنة الأولى وطلبة السنة الثانية، مقارنةً بطلبة السنة الرابعة. وقد يرجع الباحثون هذه النتيجة إلى أن طلبة السنتين الأولى والثانية تكون دافعية التعلّم لديهم مرتفعة كونهم طلبة جددًا، وبالتالي يضعون أهدافًا طموحة أكاديميًا، ويسعون بكل جدية إلى تحقيقها، ويسعون من أجل تحقيق الأهداف والغايات التي وضعوها لأنفسهم، ويكونون كذلك قادرين على حل مشكلاتهم بأنفسهم، واتخاذ القرارات الفعالة مبتغين بذلك هدفًا واحدًا هو الوصول إلى النجاح، على عكس طلبة السنة الرابعة الذين هم على أعتاب إنهاء مرحلة التعليم الجامعي، مما يجعلهم أكثر تفكيرًا في التوجه نحو بناء مستقبلهم والدخول في إطار العمل.

النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس: *"ما مستوى التنظيم الانفعالي لدى طلبة الجامعة؟" ومناقشتها*

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على مقياس التنظيم الانفعالي، كما هو مبين في الجدول (15).

الجدول (15)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى التنظيم الانفعالي

المتغيرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
إعادة التقييم	2.66	0.49	متوسط
الكتمان	2.86	0.79	متوسط
التنظيم الانفعالي	2.76	0.48	متوسط

يتبين من الجدول (15) أن التنظيم الانفعالي لدى أفراد عينة الدراسة جاء بمستوى متوسط. كذلك يتبين من الجدول (15) أن مستوى أبعاد التنظيم الانفعالي جاءت مستوى متوسط.

أظهرت نتائج الدراسة أن التنظيم الانفعالي لدى أفراد عينة الدراسة جاء بمستوى متوسط، كما جاءت جميع أبعاد التنظيم الانفعالي بمستوى متوسط. وقد يرجع الباحثون هذه النتيجة إلى ان مهارات التنظيم الانفعالي تحتاج إلى تدريب وممارسة مستمرة للأساليب والوسائل السليمة لتحقيق التوازن الانفعالي، خاصة عند مواجهة الأزمات، وأن مهارات التنظيم الانفعالي قدرة فردية تحتاج إلى تدريب وخبرات موجهة من الآخرين لتنظيم مهارات التنظيم الانفعالي. لذلك توجد لدى الطلبة مهارات لتنظيم انفعالاتهم، ولكنها ليست بالمستوى المطلوب. وهذا يتفق مع ما أشار إليه إيزنبرج وسبنراد (Eiseberg & Spinrad, 2004) من أن تنظيم الانفعالات قدرة فردية في تنظيم الفرد لمشاعره المختلفة كالخوف والفرح، ومحاولاته لتعديل انفعالاته وضبطها، والتحكم بها من خلال ممارسة عدة أساليب لتحقيق التكيف وإنجاز الأهداف. وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة (Abedel-Hadi, 2019) التي أشارت إلى أن التنظيم الانفعالي جاء بمستوى مرتفع.

النتائج المتعلقة بالسؤال السادس: "*هل يختلف مستوى التنظيم الانفعالي باختلاف متغيرات النوع الاجتماعي (ذكور، إناث)، والتخصص الأكاديمي (كليات علمية، كليات إنسانية)، والمستوى الدراسي (سنة أولى، سنة ثانية، سنة ثالثة، سنة رابعة)؟***" ومناقشتها**

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس التنظيم الانفعالي، وفقًا لمتغيرات الدراسة، كما هو مبين في الجدول (16).

الجدول (16)

المتوسطات الحسابية (م) والانحرافات المعيارية (ع) ومستوى التنظيم الانفعالي وفقاً لمتغيرات الدراسة

المتغيرات	المستوى	إعادة التقييم		الكتمان		التنظيم الانفعالي	
		م	ع	م	ع	م	ع
النوع الاجتماعي	ذكور	2.64	0.50	2.76	0.82	2.69	0.53
	إناث	2.67	0.47	2.95	0.77	2.78	0.44
التخصص الأكاديمي	كليات عملية	2.65	0.50	2.83	0.79	2.72	0.51
	كليات إنسانية	2.67	0.47	2.90	0.80	2.76	0.45
المستوى الدراسي	سنة أولى	2.62	0.60	3.04	0.73	2.79	0.47
	سنة ثانية	2.72	0.49	2.70	0.84	2.71	0.47
	سنة ثالثة	2.58	0.44	2.77	0.84	2.66	0.49
	سنة رابعة	2.69	0.46	2.93	0.75	2.79	0.49

يتبين من الجدول (16) وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة على مقياس التنظيم الانفعالي وفقًا لمتغيرات النوع الاجتماعي، والتخصص الأكاديمي، والمستوى الدراسي. ولمعرفة ما إذا كانت هذه الفروق دالة إحصائيًا، تم استخدام تحليل التباين الثلاثي (Three-way ANOVA)، كما هو مبين في الجدول (17).

الجدول (17)

نتائج تحليل التباين الثلاثي لأثر النوع الاجتماعي والتخصص الأكاديمي والمستوى الدراسي على التنظيم الانفعالي

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
التنظيم الانفعالي	النوع الاجتماعي	1.074	1	1.074	4.552	0.03
	التخصص الأكاديمي	0.036	1	0.036	0.153	0.69
	المستوى الدراسي	1.938	3	0.646	2.738	0.04
	الخطأ	172.237	730	0.236		
	الكلي المصحح	175.818	735			

يتبين من الجدول (17) وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى التنظيم الانفعالي تعزى لمتغير النوع الاجتماعي، حيث كانت قيمة ف (4.552)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$). وبالرجوع إلى الجدول (16) تبين أن الفرق لصالح الإناث، حيث كان المتوسط الحسابي لمستوى استجابات الإناث (2.78)، بينما كان المتوسط الحسابي لمستوى استجابات الذكور (2.69). ويتبين من الجدول (17) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى التنظيم الانفعالي تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي، حيث كانت قيمة ف غير دالة إحصائيًا. كذلك يتبين من الجدول (17) وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى التنظيم الانفعالي تعزى لمتغير المستوى الدراسي، حيث كانت قيمة ف (2.738)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$). ولمعرفة دلالة هذه الفروق، تم استخدام اختبار شيفيه للمقارنات البعدية، كما هو مبين في الجدول (19). أما بالنسبة للتحليل على مستوى الأبعاد، فقد تم استخدام تحليل التباين متعدد المتغيرات (MANOVA)، كما هو مبين في الجدول (18).

الجدول (18)

نتائج تحليل التباين متعدد المتغيرات لأثر النوع الاجتماعي والتخصص الأكاديمي والمستوى الدراسي على التنظيم الانفعالي

مصدر التباين	المتغيرات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
النوع الاجتماعي	إعادة التقييم	0.111	1	0.111	0.461	0.49
هوتلنج = 0.010	الكتمان	4.371	1	4.371	7.023	0.00
ح = 0.03						
التخصص الأكاديمي	إعادة التقييم	0.002	1	0.002	0.008	0.93
هوتلنج = 0.00	الكتمان	0.169	1	0.169	0.271	0.60
ح = 0.87						
المستوى الدراسي	إعادة التقييم	2.094	3	0.698	2.892	0.03
ويلكس = 0.967	الكتمان	8.745	3	2.915	4.684	0.00
ح = 0.00						
الخطأ	إعادة التقييم	176.247	730	0.241		
	الكتمان	454.278	730	0.622		
الكلي المصحح	إعادة التقييم	178.540	735			
	الكتمان	469.466	735			

يتبين من الجدول (18) وجود فروق دالة إحصائيًا في بعد الكتمان تعزى لمتغير النوع الاجتماعي حيث كانت قيمة ف (7.023)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$). وبالرجوع إلى الجدول (16) تبين أن الفرق لصالح الإناث، حيث كان المتوسط الحسابي لمستوى استجابات الإناث(2.95)، بينما كان المتوسط الحسابي لمستوى استجابات الذكور (2.76). وتبين عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في بعد إعادة التقييم تعزى لمتغير النوع الاجتماعي، حيث كانت قيمة ف غير دالة إحصائيًا. كذلك يتبين من الجدول (18) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في بعدي إعادة التقييم والكتمان تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي، حيث كانت قيمة ف غير دالة إحصائيًا. ويتبين من الجدول (18) وجود فروق دالة إحصائيًا في بعدي إعادة التقييم، والكتمان تعزى لمتغير المستوى الدراسي، حيث كانت قيم ف (2.892، 4.684) لبعدي إعادة التقييم والكتمان على التوالي، وهي قيم دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$). ولمعرفة دلالة هذه الفروق، تم استخدام اختبار شيفيه للمقارنات البعدية، كما هو مبين في الجدول (19).

الجدول (19)

نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية وفقاً لمتغير المستوى الدراسي

المتغيرات	المستوى الدراسي	المتوسط الحسابي	سنة أولى	سنة ثانية	سنة ثالثة	سنة رابعة
إعادة التقييم	سنة أولى	2.62			*0.14	*-0.11
	سنة ثانية	2.72		*-0.14		
	سنة ثالثة	2.58			*0.11	
	سنة رابعة	2.69				
الكتمان	سنة أولى	3.04		*0.34	*0.27	*-0.23
	سنة ثانية	2.70	*-0.34			*-0.16
	سنة ثالثة	2.77	*-0.27		*0.16	
	سنة رابعة	2.93		*0.23		
التنظيم الانفعالي	سنة أولى	2.79			*0.13	*-0.13
	سنة ثانية	2.71				
	سنة ثالثة	2.66	*-0.13		*0.13	
	سنة رابعة	2.79				

يتبين من الجدول (19) وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى التنظيم الانفعالي لدى أفراد العينة تعزى لمتغير المستوى الدراسي، وتبين أن الفرق لصالح طلبة السنة الأولى وطلبة السنة الرابعة، مقارنةً بطلبة السنة الثالثة. كذلك يتبين من الجدول (19) وجود فروق دالة إحصائيًا في بعد إعادة التقييم تعزى لمتغير المستوى الدراسي، وتبين أن الفرق لصالح طلبة السنة الثانية وطلبة السنة الرابعة، مقارنةً مع طلبة السنة الثالثة. ويتبين من الجدول (19) وجود فروق دالة إحصائيًا في بعد الكتمان تعزى لمتغير المستوى الدراسي، وتبين أن الفرق لصالح طلبة السنة الأولى وطلبة السنة الرابعة، مقارنة مع طلبة السنة الثانية، وطلبة السنة الثالثة.

أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى التنظيم الانفعالي تعزى لمتغير النوع الاجتماعي، لصالح الإناث. وقد يرجع الباحثون هذه النتيجة إلى طبيعة الذكور والإناث، حيث إن الإناث أكثر طلبًا للمساعدة والمساندة الاجتماعية من الآخرين، خاصة الأهل والزميلات، وهي تعد بالنسبة للإناث مصدرًا من مصادر الشعور بالأمن في أثناء مواجهة الضغوط والأزمات. فعندما تواجه الطالبات بعض الضغوط الأكاديمية في الجامعة في أثناء فترة الاختبارات، قد يلجأن إلى مساندة الأسرة، التي تُعد مصدرًا من مصادر المساندة الاجتماعية التي تسهم في دعم الطمأنينة لديهن، مما يكون له أثر بشكل فعال في أثناء أدائهن الاختبارات. وأشار جولمان (Goleman, 2000) حول الاختلاف في الانفعالات بين الجنسين إلى أن الإناث يتطورن في اللغة بسهولة وسرعة أكثر من الذكور، وهذا يجعل البنات أكثر حدة في إظهار مشاعرهن، وأكثر مهارة من الذكور في استخدام الكلمات ليكشفن ردود الأفعال العاطفية. وقد يعود ذلك إلى التكوين النفسي والبيولوجي للأنثى المتمثل في رقة عواطفها ورهافة مشاعرها بحيث تسعى دائمًا إلى التواصل العاطفي وقراءة المشاعر الدفينة لدى الآخرين.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة (Abd-Alhamid, 2018)، التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائيًا في مستوى التنظيم الانفعالي تعزى لمتغير النوع الاجتماعي، ولصالح الإناث. وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة (Abedel-Hadi, 2019) التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيًا في مستوى التنظيم الانفعالي تعزى لمتغير النوع الاجتماعي.

وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى التنظيم الانفعالي تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي. وقد يرجع الباحثون هذه النتيجة إلى أن مستوى التنظيم الانفعالي لا يختلف تبعًا للتخصص الأكاديمي العلمي أو الإنساني على اعتبار أن درجة أهمية مهارة التنظيم الانفعالي متساوية بالنسبة للدراسة في التخصص العلمي أو الإنساني، ولا يمكن لطلبة التخصصات العلمية أو الإنسانية الاستغناء عنها. كذلك يمكن أن يكون للبيئة الأسرية وللتنشئة الاجتماعية الدور الكبير في عدم وجود الفروق نظرًا لتشابه الظروف ما دام أفراد العينة من البيئة نفسها ويتعرضون إلى الخبرات نفسها. فبالتالي هم يتعرضون إلى المثيرات العاطفية والاجتماعية نفسها، ويجتهدون في توظيف المهارات الانفعالية الفعالة والجيدة للتعامل مع المواقف التي قد تواجههم.

وأظهرت النتائج جود فروق دالة إحصائيًا في بُعد الكتمان تعزى لمتغير النوع الاجتماعي، لصالح الإناث. وقد يرجع الباحثون هذه النتيجة إلى أن الإناث أكثر قدرة على التحكم بانفعالاتهن السلبية وتوجيه هذه الانفعالات لتحقيق الأهداف وإنجاز المهمات واتخاذ القرارات تحت الضغوط، وكل ذلك نتيجة أساليب التنشئة الأسرية والرغبة في تحقيق الذات. وقد أشارت نتائج دراسة آيزينبيرج وشيبرد وفابس ومورفي وجوثري (Eisenberg, Shepard, Fabes, Murphy & Guthrie, 1998) إلى أن الآباء يعلمون أبناءهم الذكور استراتيجيات التنظيم الانفعالي التي تركز على المشكلة، في حين يعلمون بناتهم استراتيجيات التنظيم الانفعالي القائمة على العلاقات، حيث نجد أن الإناث يملن إلى التنظيم الانفعالي في سياق العلاقات الاجتماعية الوثيقة.

وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في بُعد إعادة التقييم تعزى لمتغير النوع الاجتماعي. وقد يرجع الباحثون هذه النتيجة إلى طبيعة المرحلة العمرية وما تتضمنه من ضغوط انفعالية وأكاديمية واجتماعية يمر بها كلا الجنسين، مما يجعلهم أكثر قدرة على التكيف في المواقف الانفعالية والاستفادة منها من خلال إعادة تكوين الموقف في العقل بشكل إيجابي، وعكس هذا الموقف المتخيل على سلوكهم، مما يساعدهم في تقديم انفعالات ايجابية، وإعادة توجيه الانفعالات الذاتية حسب أهدافهم واحتياجاتهم بغض النظر عن النوع الاجتماعي.

وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في بُعدي إعادة التقييم والكتمان تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي. وقد يرجع الباحثون هذه النتيجة إلى أن طلبة التخصصات العلمية والإنسانية عندما يتعرضون إلى مواقف وضغوط انفعالية يعملون على إعادة تقييمها بشكل إيجابي ويكتسبون منها خبرات جديدة، تجعلهم أكثر انتباهًا وإدراكًا وشعورًا بانفعالاتهم وتقبلاً لها، الأمر الذي يجعلهم أكثر قدرة على تنظيم انفعالاتهم ومواجهة الضغوط بشكل فعال وأكثر إيجابية، وهذا يؤدي إلى عدم فروق في بعدي إعادة التقييم والكتمان تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي.

وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى التنظيم الانفعالي وبُعد الكتمان لدى أفراد العينة تعزى لمتغير المستوى الدراسي لصالح طلبة السنة الأولى وطلبة السنة الرابعة، مقارنةً بطلبة السنة الثالثة. وقد يرجع الباحثون هذه النتيجة إلى أن طلبة السنة الأولى ليست لديهم خبرة بالنظام الدراسي الجامعي، كما أنهم أكثر الطلبة تأثرًا بالعوامل الأكاديمية والشخصية والاجتماعية، أما طلبة السنة الرابعة فهم في السنة الأخيرة؛ لذا فهك يحاولون تكريس معظم وقتهم للتخرج والحصول على الدرجة العلمية.

وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا في بُعد إعادة التقييم تعزى لمتغير المستوى الدراسي، لصالح طلبة السنة الثانية وطلبة السنة الثالثة، مقارنةً مع طلبة السنة الرابعة. وقد يرجع الباحثون هذه النتيجة إلى أن طلبة السنتين الثانية والثالثة يشعرون بأنهم مطالبون من جهة في هذه المرحلة برفع معدلاتهم التراكمية والقيام بالأعباء الدراسية، كما أن الطلبة يدركون أن عليهم ترتيب جدولهم الدراسي بحيث يكونون قادرين على التخرج في الوقت المطلوب. وقد يشكل كل هذا عبئًا نفسيًا إضافيًا على الطلبة، مقارنةً بطلبة السنة الرابعة الذين تراكمت لديهم الخبرات عبر السنوات الجامعية وتكيفوا مع الحياة الجامعية ومتطلباتها، مما جعل قدرتهم على مواجهة متطلبات الحياة الجامعة والاجتماعية أكبر، بحيث يزداد إدراكهم لجوانب القوة لديهم.

النتائج المتعلقة بالسؤال السابع: *"هل توجد علاقة ارتباطية بين الاحتراق الأكاديمي وتنظيم الذات والتنظيم الانفعالي؟" ومناقشتها*

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) بين الاحتراق الأكاديمي من جهة، وبين تنظيم الذات والتنظيم الانفعالي من جهة أخرى، كما هو مبين في الجدول (20).

الجدول (20)

قيم معاملات الارتباط بين الاحتراق الأكاديمي وتنظيم الذات والتنظيم الانفعالي

المتغيرات	الإنهاك	التشاؤم	عدم الكفاءة	الاحتراق الأكاديمي
وضع الأهداف	-0.06	*-0.26	*-0.25	*-0.26
المثابرة	*-0.18	*-0.24	*-0.34	*-0.31
اتخاذ القرار	*-0.17	*-0.30	*-0.26	*-0.31
التعلم من الأخطاء	-0.02	-0.05	-0.06	*-0.08
تنظيم الذات	*-0.11	*-0.26	*-0.20	*-0.24
إعادة التقييم	*-0.12	*-0.13	*-0.14	*-0.16
الكتمان	*-0.15	-0.05	-0.01	-0.03
التنظيم الانفعالي	*-0.17	0.04	*-0.08	*-0.12

يتبين من الجدول (20) وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائيًا بين الاحتراق الأكاديمي وتنظيم الذات والتنظيم الانفعالي. كذلك يتبين من الجدول (20) وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائيًا بين أبعاد الاحتراق الأكاديمي (الإنهاك، والتشاؤم، وعدم الكفاءة) وأبعاد تنظيم الذات (وضع الأهداف، والمثابرة، واتخاذ القرار)، وعدم وجود علاقة ارتباطية بين أبعاد الاحتراق الأكاديمي (الإنهاك، والتشاؤم، وعدم الكفاءة) وبعد تنظيم الذات التعلم من الأخطاء. ويتبين من الجدول (20) وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائيًا بين أبعاد الاحتراق الأكاديمي (الإنهاك، والتشاؤم، وعدم الكفاءة) وبعد إعادة التقييم من أبعاد التنظيم الانفعالي، ووجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائيًا بين بعد الإنهاك من أبعاد الاحتراق الأكاديمي وبعد الكتمان من أبعاد التنظيم الانفعالي.

أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائيًا بين الاحتراق الأكاديمي وتنظيم الذات والتنظيم الانفعالي. وقد يرجع الباحثون هذه النتيجة إلى أن الطلبة الذين يظهرون قدرًا أكبر من القدرة على تنظيم الذات وتنظيم الانفعالات هم أكثر قدرة على التركيز والانتباه في أثناء الدراسة، ويظهرون سيطرة أفضل على انفعالاتهم وسلوكياتهم الخارجية، مما يؤدي إلى تحسين الأداء والنجاح الأكاديمي (Eigsti et al., 2006; Eisenberg, Spirad & Eggum, 2010; Mcclelland et al, 2007). وهذا يتفق مع ما أشار إليه سليجمان وستين وبارك وبيترسون (Seligman, Steen, Park & Peterson, 2005) من أن تنظيم الذات له تأثير كبير في الحياة اليومية للفرد؛ فهو أساس كل فعل لزيادة احتمالات النجاح والتقليل من احتمالات الفشل واستخدام المنطق بصورة إيجابية، الأمر الذي يجعل الفرد يتخذ قرارات صائبة في حياته.

وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائيًا بين أبعاد الاحتراق الأكاديمي (الإنهاك، والتشاؤم، وعدم الكفاءة) وأبعاد تنظيم الذات (وضع الأهداف، والمثابرة، واتخاذ القرار). وقد يرجع الباحثون هذه النتيجة إلى أن مفهوم تنظيم الذات بوصفه قدرة عقلية أو مهارة أدائية عملية موجهة ذاتيًا يستطيع المتعلم من خلالها تحويل قدراته العقلية إلى مهارات أكاديمية تؤدي إلى تحسين مستوى الرضا الذاتي لديه وتزيد من دافعيته للاستمرار في تطوير ذاته وتحسين طرق تعلمه وإنجازه للأهداف، ومن ثم فإن الطلبة المنظمين ذاتيا بطريقة جيدة ينظرون إلى أدائهم بطريقة أكثر تفاؤلاً، وهو ما يقلل من مشاعرهم السلبية المتمثلة في الخوف من الفشل والقلق في المواقف الاختيارية، ويدفعهم إلى صور الإنجاز المختلفة (Zimmerman, 2002).

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتائج دراسات (Azimi, Piri i& Zavaar, 2013; Duru, Duru & Balkis, 2014; Karimi, Abbasi & Morshed, 2020 ; Poorgholamy, Kazemi, Barzegar & Sohrabi, 2020; Zhang et al., 2015)، التي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائيًا بين تنظيم الذات والاحتراق الأكاديمي.

وأظهرت النتائج عدم وجود علاقة ارتباطية بين أبعاد الاحتراق الأكاديمي (الإنهاك، والتشاؤم، وعدم الكفاءة) وبعد تنظيم الذات التعلم من الأخطاء. وقد يرجع الباحثون هذه النتيجة إلى أن تنظيم الذات عملية يختار فيها الطالب أهدافًا لتعلمه، ويحاول التحكم فيها، وينظم إدراكه ودوافعه وسلوكه. كما أن الطلبة الذين لديهم تنظيم ذاتي يحتاجون إلى اهتمام ووقت أقل من المدرسين، لأن لديهم معرفة في تطبيق استراتيجيات التعلم، ولديهم فهم لقدراتهم في

مجالات محددة، والتزام بتحقيق أهدافهم التعليمية. وهؤلاء الطلبة أقل عرضة للاحتراق الأكاديمي، في حين يؤدي انخفاض تنظيم الذات إلى استنزاف طاقة الطلبة والشعور بالاحتراق الأكاديمي، الأمر الذي يؤدي إلى ضعف أداء الطلبة الأكاديمي (Poorgholamy et al., 2020).

كذلك أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائيًا بين أبعاد الاحتراق الأكاديمي (الإنهاك، والتشاؤم، وعدم الكفاءة) وبعد إعادة التقييم من أبعاد التنظيم الانفعالي. وقد يرجع الباحثون هذه النتيجة إلى تأثير عملية تنظيم الطلبة لانفعالاتهم في تفاعلاتهم وعلاقاتهم الاجتماعية، وما يواجهونه من مشكلات وضغوط حياتية. ويختلف الطلبة في تنظيم انفعالاتهم؛ إذ ينجح بعضهم في اختيار استراتيجيات ملائمة لمواجهة المشكلات والضغوط الحياتية والأكاديمية تساهم في خفض الاحتراق الأكاديمي لديهم.

وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائيًا بين بعد الإنهاك من أبعاد الاحتراق الأكاديمي وبعد الكتمان من أبعاد التنظيم الانفعالي. وقد يرجع الباحثون ذلك إلى تنظيم الانفعالات الذي يتضمن قدرة الفرد على التحكم والضبط والمراقبة في انفعالاته وردود أفعاله في أثناء أداء الواجبات الأكاديمية المطلوبة منه وفي فترة الاختبارات. وهذا يتفق مع ما أشار إليه جارنيفسكي وآخرون (Garnefski et al., 2002) من أن تنظيم الانفعال يلعب دورًا مهمًا يُمكّن الفرد من التواصل والتنسيق بين التفاعلات الاجتماعية المختلفة، والتحكم في الانفعالات الإنسانية السلبية التي تشمل الغضب، والخوف.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتائج دراسات (Bikar, Marziyeh & Pourghz, 2018; Seiberta, Bauerb, May & Fincham, 2017; Veiskarami & Khaliligeshnigani, 2018)، التي أظهرت وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائيًا بين الاحتراق الأكاديمي والتنظيم الانفعالي.

التوصيات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، يوصي الباحثون بما يلي:

- العمل على توفير بيئة جامعية ذات خصائص إيجابية تعمل على خفض شعور الطلبة بالاحتراق الأكاديمي.
- إعداد وتصميم برامج إرشادية تهدف إلى مساعدة الطلبة على رفع مستوى تنظيم الذات لديهم.
- إعداد وتصميم برامج إرشادية تهدف إلى مساعدة الطلبة على رفع مستوى تنظيمهم الانفعالي.
- إجراء دارسات أخرى تتناول الاحتراق الأكاديمي وعلاقته بمتغيرات أخرى كأنماط المعاملة الوالدية.

References

Abd-Ahamid, H. (2018). Mindfulness and its relationship to the academic emotional regulation for university students. *Journal of Psychological Counselling*, 65, 325-396.

Abedel-Hadi, S. (2019). Level of interpersonal emotion regulation among undergraduate students at Al-Falah University in Dubai. *Dirasat: Educational Sciences*, 46(2), 238-259.

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

Al-Enazi, A. (2019). *Self-regulation and its relation to the mental capacity of Kuwait University students*. Unpublished Master Thesis, Mutah University, Jordan.

Al-Harby, (2020). Self-compassion and relationship with academic burnout among secondary-schools students. *Educational Journal*, 3, 75-98.

Al-Rubaie, F. & Al-Baaj, R. (2017). Over-excitabilities and their relation with self-regulation strategies and descion-making among university students. *Arab Studies in Education and Psychology*, 82, 261-296.

Alshari, A. (2020). Academic burnout and its relationship with academic self-felicity for secondary-stage students. *Arab Journal of Educational and Psychological Sciences*, 17, 179-204.

Asberg, M., Grape, T., Krakau, I., Nygren, Å., Rodhe, M., Wahlberg, A. & Währborg, P. (2010). Stress as a cause of mental illness. *Läkartidningen*, 19(107), 1307-1310.

Azimi, M., Piri, M. & Zavaar, T. (2013). The relationship of academic burnout and learning self-regulation with academic performance among high-school students. *Curriculum Planning Knowledge and Research in Education Sciences*, 10(11), 116-128.

Baena, A. & Granero, A. (2015). Prediction model of satisfaction with physical education and school. *Journal of Psychology*, 20(1), 177-192.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84 (2), 191–215.

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

Breso, E., Salanova, M. & Schaufeli, W. (2007). In search of the third dimension of burnout: Efficacy or inefficacy? *Applied Psychology: An International Review*, 56(3), 460-478.

Baumeister, B., Shmeichel., B. & Vohs, K. (2007). Self-regulation and the executive function: The self as controlling agent. In A. Kruglanski & T. Higger. *Social Psychology*. Handbook of Basic Principles (2nd Edition). New York: Guilford Press.

Chacon-Cuberos, R., Martinez-Martinez, A., Garcia-Garnica, M., Piston-Rodriguez, M. & Exposito-Lopez, 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, 1-14.

Crockett, L.J., Raffaelli, M. & Shen, Y.L. (2006). Linking self-regulation and risk proneness to risky sexual behavior: Pathways through peer pressure and early substance use. *Journal of Researcon Adolescence*, 16, 503-525.

Durán, A., Extremera, N., Rey, L., Fernández-Berrocal, P. & Montalbán, M. (2006). Predicting academic burnout and engagement in educational settings: Assessing the incremental validity of perceived emotional intelligence beyond perceived stress and general self-efficacy. *Psicothema*, 18(1), 158-164.

Duru, E., Duru, S. & Balkis, M. (2014). Analysis of the relationship among burnout, academic achievement and self-regulation. *Educational Science: Theory and Practice,* 14(4), 12-22.

Eigsti, I., Zayas, V., Mischel, W., Shoda, Y., Ayduk, O., Dadlani, M. & Casey, B. (2006). Predicting cognitive control from preschool to late adolescence and young adulthood. *Psychological Science*, 17(6), 478-484.

Eisenberg, N., Shepard, S., Fabes, R., Murphy, B. & Guthrie, I. (1998). Shyness and children's emotionality, regulation and coping: Contemporaneous, longitudinal and across-context relations. *Child Developmen*t, 69, 767–790.

Eiseberg, N. & Spinrad, T. (2004). Emotion-related regulation: Sharpening the definition. *Child Development*, 75(2), 334-339.

Eisenberg, N., Spinrad, T. & Eggum, N. (2010). Emotion-related self-regulation and its relations to children's maladjustment. *Annual Review of Clinical Psychology*, 6, 495-525.

Eslami, M. (2010). *The relationship of spiritual intelligence and mental-physical health with academic burnout among students of Allameh Tabatabai University.* Unpublished Master Thesis. Allameh Tabatabai University, Tehran.

Extremera, N., Durán, A. & Rey, L. (2007). Emotional intelligence and its relationship with levels of burnout, engagement and stress in university students. *Journal of Education*, 342(2), 239-256.

Fox, E. (2008). *Emotion science*. New York: Palgrave Macmillan.

Freudenberger, H. (1974). Staff burnout. *Journal of Social Issues*, 30, 159-161.

Garnefski, N., Kommer, T., Kraaij, V., Teerds, J., Legerstee. J. & Onstein, E. (2002). The relationship between cognitive-emotion regulation strategies and emotional problems: Comparison between a clinical and non-clinical sample. *European Journal of Personality*, 16 ,403-420.

Gervone, D. & Peake, P. K. (1986). Anchoring, efficacy and action: The influence of judgmental heuristics on self-efficacy judgments and behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50(3), 492.

Goleman, D. (2000). *Emotional intelligence*. New York: Batman.

Gross, J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2(3), 271-299.

Gross, J. (2015). Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychological Inquiry: An International Journal for the Advancement of Psychological Theory*, 26(1), 1-26.

Gross, J. & John, O. (2003). Individual differences in two emotion-regulation processes: Implications for affect, relationships and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology,* 85, 348-362.

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

Hallsten, L. (2005). 34 Burnout and worn-out: Concepts and data from a national survey. *Research Companion to Organizational Health Psychology*, 516-536.

Karimi, E., Abbasi, M. & Morshedi, Z. (2020). The study of relationship between self-regulation, academic burnout and learning passion with nursing-student job adaptability. *Journal of Education Strategies in Medical Sciences*, 12(5), 121-132.

Karoly, P. (2003). Mechanisms at self-regulation: A system view. *Annual Review of Psychology*, 44(2). 23-52.

Khalaj, E. & Savoji, A. (2018). The effectiveness of cognitive self-regulatory education on academic burnout and cognitive dissonance and academic achievement of elementary students. *Education and Training*, 16(1), 225-231.

Kharrazi, A. & Kareshki, H. (2010). Self-regulated learning: The role of environmental perceptions and motivational beliefs. *Psychological Reports*, 107(1), 303-317.

Krishnan, A. & Liji, P. (2018). Comparative study of self-esteem and student engagement among girls studying in girls-only schools and mixed schools. *Paripex -Indian Journal of Research* , 6(7),167-169.

Maslach, C., Jackson, S. & Leiter, M. (1996). *MBI: The Maslach burnout inventory manual* (3rd edition.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

Maslach, C. & Schaufeli, W. (1993). Historical and conceptual development of burnout. In: W.B. Schaufeli, C. Maslach, & T. Marek (Eds.), *Professional burnout: Recent developments in theory and research* (pp. 1–16). New York: Taylor & Francis.

McClelland, M., Cameron, C., Connor, C., Farris, C., Jewkes, A. & Morrison, F. (2007). Links between behavioral regulation and preschoolers' literacy, vocabulary and math skills. *Developmental Psychology*, 43(4), 947.

McEwen, B. S. & Seeman, T. (2009). Stress and affect: Applicability of the concepts of all stasis and all static load. In: R. J. Davidson, H. H. Goldsmith, & K. R. Scherer (Eds.), *Handbook of affective sciences* (pp. 1117-1137). New York: Oxford University Press.

Naami, A. (2009). The relationship between quality of learning experiences and academic burnout among students of Shahid Chamran University of Ahvaz. *Psychological Studies*, 5(3), 117- 134.

Neuman, Y. (1990). Determinants and consequences of student burnout in universities. *The Journal of Higher Education,* 61(1), 20-31.

Ocak, G. & Yamaç, A. (2013). Examination of the relationships between fifth- graders' self-regulated learning strategies, motivational beliefs, attitudes and achievement. *Educational Sciences: Theory and Practice,* 13(1), 380-387.

Pichardo, M., Cano, F., Garzón-Umerenkova, A., Fuente, J., Peralta-Sánchez, F. & Amate-Romera, J. (2018). Self-regulation questionnaire (SRQ) in Spanish adolescents: Factor structure and research analysis. *Frontiers Psychology*, 9, 1-14.

Pintrich, P. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95, 667–686.

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.

Poorgholamy, F., Kazemi, S., Barzegar, M. & Sohrabi, N. (2020). Predicting academic burnout-based achievement goals and self-regulated learning. *Iranian Evolutionary and Educational Psychology Journal*, 2(1), 13-23.

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.

Salanova, M., Martínez, I. & Llorens, S. (2014). A more positive look at occupational health from positive organizational psychology in times of crisis: Contributions from WoNT research team. *Psychologist Paper*, 35, 22-30.

Salanova, M., Martínez, I., Bresó, E., Llorens, S. & Grau, R. (2005). Psychological well-bening in university students: Facilitators and obstacles to academic performance. *Annals of Psychology*, 21, 170-180.

Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Pietikainen, M. & Jokela, J. (2008). Does school matter? The role of school context for school burnout. *European Psychologist*, 13, 1-13.

Schaufeli, W., Martínez, I., Marques-Pinto, A., Salanova, M. & Bakker, A. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*,33(5), 464-468.

Schauffeli, W. & Salanova, M. (2007). Efficacy or inefficacy: That's the question: Burnout and work engagement and their relationships with efficacy beliefs. *Anxiety, Stress and Coping*, 20, 177-196.

Seiberta, G., Bauer, K., May, R. & Fincham, F. (2017). Emotion regulation and academic underperformance: The role of school burnout. *Learning and Individual Differences*, 60, 1-42.

Seligman, M., Steen, T., Park, N. & Peterson, C. (2005). Positive psychology progress: Empirical validation of interventions. *American Psychologist*, 60, 154-172.

Wang, Y. & Xu, S. (2011). The study on learning burnout of undergraduates and education countermeasures. *Psychology Research* , 4, 1638-1658.

Weber, A. & Jaekel-Reinhard, A. (2000). Burnout syndrome: A disease of modern societies? *Occupational Medicine*, 50(7), 512–517.

Veiskarami, H. & Khaliligeshnigani, Z. (2018). Investigation the academic burnout and its relationship with cognitive-emotion regulation strategies and academic resilience in students of Shahrekord University of medical sciences. *Journal of Education Strategies in Medical Sciences*, 11(1), 133-138.

Usán, P., Salavera, C., Murillo, V. & Mejías J. (2016). Relationship between motivation, commitment and physical self-concept in adolescent soccer players of different sport categories. *Notebooks of Sports Psychology*, 16(1), 183-194.

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, 585-599.

Zimmerman, B. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In *The Handbook of Self-regulation*, M. Boekaerts, P. Pintrich and M. Zeidner (Eds.). San Diego, CA: Academic Press, 13–39.

Zimmerman, B. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory and Practice*, 41(2), 64-70.