# القيمة التنبؤية لأبعاد توجهات أهداف الإنجاز في الاحتراق الدراسي لطلاب الجامعة

أمين صبري نور الدين
الأستاذ المساعد بقسم علم النفس التربوي
كلية التربية جامعة عين شمس

**الملخص:**

يعتبر الاحتراق النفسي للطلاب مشكلة كبيرة في الحياة الجامعية، وهناك عدد من المتغيرات تنبئ بالاحتراق الدراسي لطلاب الجامعة، غير أن دافعية الإنجاز يمكن أن تلعب دورا كبيرا في التنبؤ بالاحتراق الدراسي، وتسعى الدراسة الحالية إلى الكشف عن توجهات أهداف الإنجاز التي يمكنها أن تتنبأ بالاحتراق الدراسي. تألفت العينة من (236) طالبا وطالبة بمتوسط عمري (20.90) سنة، وانحراف معياري بمقدار (1.79)، من مستويات دراسية مختلفة، من الكليات العلمية والأدبية، بجامعة الجوف بشمال السعودية، طبق عليهم مقياسا الاحتراق وتوجهات أهداف الإنجاز. أظهرت نتائج الدراسة أن توجهات أهداف الإقدام على الأداء تنبأت بضعف الفعالية بصورة دالة سالبة إذ كانت ت= (−2.01) عند مستوى دلالة (0.05)، وتنبأت توجهات أهداف الإحجام بالإنهاك الانفعالي بصورة دالة موجبة، إذ كانت قيمة "ت"= (2.34)، وهي دالة عند مستوى دلالة (0.02)، كما تنبأت توجهات أهداف الإحجام باللامبالاة، إذ كانت قيمة "ت"= (2.67) عند مستوى دلالة (0.001)، وتنبأت توجهات أهداف الإتقان بكل من اللامبالاة وضعف الفعالية بصورة دالة سالبة، إذ كانت قيمة "ت"= (−3.30)، عند مستوى دلالة (0.001)، "ت"= (−6.05)، عند مستوى دلالة (0.001) على التوالي. وخلصت الدراسة إلى بعض التضمينات واقتراح بحوث ذات صلة.

**مصطلحات الدراسة:** الاحتراق النفسي – الاحتراق الدراسي – توجهات أهداف الإنجاز – طلاب الجامعة – تحليل الانحدار

# The predictive value of Achievement goal orientation dimensions on academic burnout among university students

**Amin Sabry Nour-Eddin**
Associate Professor of Educational Psychology
Faculty of Education, Ain Shams University

***Abstract:***
The academic burnout have been a great problematic in higher education. There are some factors can be predict an academic burnout. Achievement goals, however, may be predict student burnout. The present study attempted to explore achievement goal orientations predicting academic burnout. The participants of the study consisted of (236) undergraduate students completed self-reported survey assessing achievement goals and academic burnout. Results from hierarchical regression analyses indicated that Performance-approach Goals significantly negatively predicted reduced efficacy only, whereas Performance-avoidance Goals significantly positively predicted both exhaustion and cynicism. By contrast, Mastery Goals significantly negatively predicted both cynicism and reduced efficacy. Implications for educational practices and future research are discussed.
***Key words:*** burnout –academic burnout – Achievement goal orientations - students - regression analysis

# القيمة التنبؤية لأبعاد توجهات أهداف الإنجاز في الاحتراق الدراسي لطلاب الجامعة

أمين صبري نور الدين
الأستاذ المساعد بقسم علم النفس التربوي
كلية التربية جامعة عين شمس

**مقدمة:**

يمثل التعليم الجامعي قمة هرم النظام التعليمي، وتتركز أهميته في قدرته على إعداد مواطنين يمكنهم قيادة مؤسسات المجتمع في المستقبل القريب، وريادة مرافقه المختلفة. وبالقدر الذي تستطيع فيه الجامعات تحقيق مخرجات التعلم لدى طلابها، والاهتمام ببنائهم النفسي؛ بالقدر الذي يمكنهم من بناء المؤسسات الوطنية، وتولي زمام الأمور في المجتمع على أسس علمية صحيحة، إذ لا يقتصر دور الجامعة على تزويد الطلاب بالمعارف الدراسية والمهارات المرتبطة فحسب، بل يمتد دورها أيضا ليشمل العمل على بناء شخصيتهم، وإكسابهم الاستقلالية والاعتماد على ذواتهم، وتحملهم المسؤولية. ولذلك تسعى المؤسسات الجامعية دوما إلى الاهتمام بالطلاب دراسيا، ونفسيا، واجتماعيا، مع إكسابهم المعارف والمهارات اللازمة، وتوفير الدعم النفسي والاجتماعي لهم إلى أن يتخرجوا، لما في ذلك من أهمية في بناء المجتمع في المستقبل، فللجامعة دور كبير في بناء شخصية الطلاب في جميع المجالات.

غير أن كثيرا من الطلاب يواجهون أثناء فترة دراستهم الجامعية العديد من المشكلات المادية والنفسية والاجتماعية تتمثل في ارتفاع كُلفة التعليم الجامعي لدى البعض منهم، والتكلفة الباهظة للكتب الدراسية، وعدم قدرتهم على الوفاء بمتطلبات الدراسة المادية، بالإضافة إلى مشكلات المواصلات والإسكان والاغتراب عن مقار سكنهم لفترات طويلة، وعدم قدرة البعض منهم على التكيف مع البيئة الجامعية الجديدة خاصة لدى الطلاب الجدد، وعدم القدرة على التأقلم مع الدراسة الجامعية بما تتضمنه من أعباء

دراسية مختلفة وما تتطلبه من جهود متنوعة مما يمثل لدى الكثير منهم ضغوطا نفسية مختلفة، وتؤدي بهم إلى الشعور بآثار نفسية سيئة.

وإذا لم يتمكن الطالب الجامعي من خفض هذه المشكلات، أو التعايش معها بشكل أو بآخر؛ فإنها تشكل لديه ضغوطا دراسية مزمنة على المدى البعيد، فإذا لم يجد الطالب المساندة الاجتماعية المناسبة للتغلب على تلك الضغوط؛ فإنه سرعان ما يشعر بعدم الارتياح من حياته الجامعية والانزعاج منها، والشعور باستنزاف طاقاته، والإحساس بالإجهاد من الدراسة، والصدود عن القيام بالواجبات الدراسية، وتبلد مشاعره تجاهها، مما ينذر بنشوء حالة الاحتراق النفسي لديه.

**مشكلة الدراسة:**

لقد حظي موضوع الاحتراق النفسي للطلاب على اهتمام الباحثين في الآونة الأخيرة إذ يعد مشكلة كبيرة في الحياة الجامعية، (Jacobs & Dodd, 2003; Law, 2010; Schaufeli, Salanova, González-Roma & Bakker, 2002) . فالاحتراق النفسي هو شعور الطالب بالتعب الشديد والإجهاد الدراسي مما يجعله مستنزف انفعاليا، بسبب الضغوط الدراسية بصورة دائمة ومستمرة، وإحساسه بفقدان طاقاته، بسبب زيادة الأعباء الدراسية مع انتفاء الدعم من جانب الأطراف الأخرى كالزملاء والأساتذة والوالدين، ويشعره كذلك بالإنهاك الانفعالي وبتبلد المشاعر تجاه أعماله الدراسية، فينأى عنها، ويشعر بصدود منها. لقد أظهرت دراسة Ni, Ma and Li (2013) أن هناك (23.4%) من الطلاب لديهم احتراق دراسي، وهناك (4%) لديهم احتراق شديد، وفي البيئة العربية أظهرت معظم الدراسات ارتفاع مستوى الاحتراق النفسي للطلاب (أسمى الجعافرة، وأحمد بدح، وبلال الخطيب، وعمر الخرابشة، 2013؛ عبد الباسط قائد وابتسام محسن، وأنسام مقبل، 2012؛ مجيدر بلال، وهناء فريحات، 2017؛ نبيلة باوية، 2012).

والاحتراق النفسي للطلاب يؤثر سلبا على أدائهم الدراسي، ويضعف قدرتهم على التذكر، ويخفض من فعالية الذات لديهم، ويزيد من احتمال عدم إكمال الدراسة لديهم، بل وعلى التحاقهم بالعمل بعد ذلك (Gauché, 2006; Jacobs & Dodd, 2003; Law, 2007; Meier & Schmeck, 1985; Olwage, 2012; Robins, Roberts, & Sarris, 2018; Rudman & Gustavsson, 2011; Schaufeli, Salanova, et al., 2002). وهناك عدد من المتغيرات التي يمكن أن تنبئ بالاحتراق الدراسي للطلاب مثل فعالية الذات (Olwage, & Mostert, 2014) والمزاج السلبي للطلاب وعبء العمل (Jacobs & Dodd, 2003) ، وعدم المرونة في مواجهة الضغوط (Gan, Shang, and Zhang, 2007)، غير أن دافعية الإنجاز تلعب دورا كبيرا في عملية التعلم للطلاب، وفي التنبؤ بالاحتراق الدراسي لهم. فالدوافع هي التي توجه السلوك تجاه موقف التعلم، ولا يقتصر الأمر نحو مقدار الدوافع لدى الطالب فقط، بل نمط الدافع الذي ينشده أيضا، وتعتبر نظرية توجهات أهداف الإنجاز من النظريات التي فسرت استجابات الطالب للصعوبات التي يواجهها أثناء دراسته، والتي يكون في ذروتها الاحتراق الدراسي، ويشير Schaufeli & Buunk, (2004) إلى أن الطالب الأكثر عرضة للاحتراق الدراسي هو ذلك الطالب المتحمس لحياته الدراسية، ولديه أهداف وتوقعات كبرى، ولكنه لم يتمكن من تحقيقها بسبب ما يواجهه من ضغوط دراسية مزمنة.

ومن ثم يرى الباحث أن نمط توجهات أهداف الإنجاز ربما تكون أكثر المتغيرات التي تلعب دورا فاعلا في التنبؤ بالاحتراق النفسي لدى الطالب، وهي جديرة بالدراسة والبحث. ولقد أجريت دراسات أجنبية قليلة حول العلاقة بين توجهات أهداف الإنجاز والاحتراق الدراسي على الطلاب مثل (Naidoo, DeCriscio, Bily, Manipella, Ryan, & Youdim, 2012; Shih, 2012) ، كما أجريت بعض الدراسات على غير الطلاب مثل (Sijbom, Lang, & Anseel, 2018; Vaulerin, Colson, Emile, Scoffier-Mériaux, & d'Arripe-Longueville, 2016) ، وجدير في بيئتنا العربية أن نتعرف على العلاقة السببية بين توجهات أهداف الإنجاز والاحتراق الدراسي،

ونظرا لارتفاع مستوى الاحتراق الدراسي للطلاب كما بينته الدراسات السابقة سواء في البيئة العربية أو الغربية، ونظرا لأنه لا توجد دراسة عربية واحدة حاولت فحص علاقة توجهات أهداف الإنجاز بالاحتراق الدراسي للطلاب، وأن هناك ندرة في الدراسات الأجنبية في هذا السياق؛ نشأت مشكلة الدراسة الحالية للتعرف على أي من نمط توجهات أهداف الإنجاز التي يمكن أن تتنبأ بأبعاد الاحتراق الدراسي للطلاب، ومن ثم تبلورت مشكلة الدراسة في الأسئلة الثلاثة الآتية:

1- ما هي الإحصاءات الوصفية لأبعاد مقياسي الاحتراق النفسي وتوجهات أهداف الإنجاز؟

2- ما مدى مطابقة نموذج العلاقة بين أبعاد توجهات أهداف الإنجاز (كمتغيرات مستقلة) وأبعاد الاحتراق النفسي للطلاب (كمتغيرات تابعة) لبيانات المقياسين؟

3- ما هي توجهات أهداف الإنجاز التي يمكنها أن تتنبأ بأبعاد الاحتراق النفسي لطلاب الجامعة؟

**هدف الدراسة الحالية:**

تهدف الدراسة الحالية إلى إيجاد العلاقة السببية بين توجهات أهداف الإنجاز، والاحتراق النفسي داخل البيئة الدراسية، مع تبني نموذج الأهداف الثلاثي المعدل، ومقياس الاحتراق الدراسي للطلاب.

**أهمية الدراسة:** تكمن أهمية الدراسة الحالية فيما يلي:

- تسلط الدراسة الحالية الضوء على أهمية الاحتراق الدراسي للطلاب.
- تلفت الدراسة الحالية نظر الباحثين إلى ضرورة رصد ظاهرة الاحتراق الدراسي للطلاب من خلال المقاييس المعدة لذلك.
- تدفع الدراسة الحالية الباحثين إلى فحص العوامل الكامنة لانخفاض التحصيل المتمثلة في الاحتراق الدراسي للطلاب.

- تساعد نتائج هذه الدراسة الباحثين على الكشف عن أهم العوامل التي يمكن أن تتنبأ بالاحتراق الدراسي للطلاب، وهي متغيرات توجهات أهداف الإنجاز.
- تدفع نتائج الدراسة الحالية التربويين والممارسين إلى عقد البرامج الإرشادية لخفض الاحتراق الدراسي لدى الطلاب.

**تحديد المصطلحات:**

**توجهات أهداف الإنجاز** Achievement Goal Orientations: هي تمثيلات معرفية ذات مستوى متوسط توجه الأفراد نحو أهداف أو غايات خاصة، وهي تعبير عن أغراضهم عند أداء المهام التي يكلفون بأدائها (Elliot & McGregor, 1999, p. 628; Pintrich, 2000, p. 96). وتتحدد إجرائيا من خلال الدرجة التي يحصل عليها الطالب على المقياس الذي أعده Elliot and Church (1997) وقام الباحث بتعريبه والتحقق من صلاحيته السيكومترية.

**الاحتراق الدراسي**[1] **Academic Burnout**: هو الاحتراق النفسي الذي يتعرض له بعض الطلاب في السياق الدراسي، ويشير إلى الشعور بالإنهاك الانفعالي بسبب الأعباء الدراسية، واللامبالاة وتباعد تجاه الدراسة، والشعور بعدم الفعالية كطالب، ويتم قياسه من خلال الدرجات المرتفعة على مقياس "ماسلاش" للاحتراق النفسي للطالب The Maslach Burnout Inventory - Student Survey (MBI-SS) الذي أعده في الأصل "شوفيلي" وزملاؤه Schaufeli, Martinez, Marques Pinto,

[1] بعض الدراسات التي فحصت الاحتراق النفسي لدى الطلاب اقتصرت على مصطلح Burnout التي تعني الاحتراق النفسي، وإن كانوا يقصدون بها الاحتراق النفسي في المجال الأكاديمي أو الدراسي، ودراسات أخرى استخدمت لفظ Academic Burnout أي الاحتراق الدراسي مثل (Kim, Kim, & Lee, 2017; Salmela-Aro, & Upadyaya, 2017; Taghvaienia, Hashemi, Nikdel, & Shahryari, 2017; Noh, Chang, Jang, Lee, & Lee, 2016) ، ودراسات أخرى استخدمت مصطلح Student burnout أي الاحتراق النفسي للطلاب مثل (Kim, Jee, Lee, An, & Lee, 2018; Lubin, & Hamlin, 2018; Robins, et al., 2018) وكلها بمعنى الاحتراق النفسي في السياق الدراسي، وتماشيا مع تلك الدراسات، سوف يعتمد الباحث مصطلح الاحتراق الدراسي ليشير إلى الاحتراق النفسي لدى الطلاب.

Salanova, and Bakker (2002) ، وقاموا بتعديل عباراته ليقيس مستوى الاحتراق لدى الطلاب، وقد قام الباحث بتعريبه والتحقق من صلاحيته السيكومترية.

**الاطار النظري والدراسات السابقة:**

**1- الاحتراق الدراسي: Academic Burnout**

الاحتراق النفسي هو زملة أعراض نفسية psychological syndrome مرتبطة بالضغوط المزمنة chronic stress (Maslach, Schaufeli, & Leiter, 2001)، وأول من استخدم مفهوم "الاحتراق النفسي" في أدبيات علم النفس هو "هيربرت فرويدنبرجر" Hirbert Freudenberger في منتصف السبعينيات؛ وكان يقصد به حالة من الاستنزاف البدني والنفسي الناتج عن العمل، إذ وصف الظاهرة بـ"الشعور بالإنهاك، والتعب (Freudenberger, 1974, p 160)، "*feeling of exhaustion and fatigue*" . وفي نفس الوقت تقريبا؛ قامت "ماسلاش" Christina Maslach بريادتها المجال من خلال نشرها عددا من الأبحاث حول مفهوم الاحتراق، مما أكسب المفهوم شهرة واهتماما (Maslach, 1976, 1982; Pines & Maslach, 1978) .

وقد اقتصر مفهوم الاحتراق في بداية الأمر على الأفراد الذين يعملون في مجال المهن الصحية، والتربوية، والخدمة الاجتماعية، أي الذين يتفاعلون مع الأفراد الآخرين، ومن ثم؛ تم نشر مقياس "مسلاش" الأول للاحتراق النفسي (Maslach & Jackson, 1981) The Maslach Burnout Inventory (MBI) لتقييم مدى الاحتراق لدى هذه الفئات تحديدا، وقد استند مفهوم الاحتراق النفسي على ثلاثة أبعاد هي: الإنهاك الانفعالي Emotional Exhaustion، وتبلد الشعور Depersonalization، وضعف الشعور بالإنجاز الشخصي Reduced Personal Achievement (Freudenberger, 1974; Maslach, 1982) . لقد كان تصور "ماسلاش" و"جاكسون" Maslach & Jackson (1981) في بداية الأمر أن الاحتراق يحدث فقط

لدى الموظفين الذين يتعاملون بصورة مباشرة مع الأطراف الآخرين (طلاب، أو زبائن، أو مرضى، أو جانحين)، فالاحتراق لديهما هو *"شعور الفرد باستنزاف انفعالي مفرط نتيجة احتكاكه بالأفراد الآخرين، أي أن الفرد في هذه المرحلة يشعر باستنفاد واستنزاف موارده الانفعالية، وليس لديه مصدر للتزويد بالطاقة، فلا يجد الفرد في هذه المرحلة وسيلة للتخفيف عن هذا الشعور، إلا بوضع مسافة بينه وبين من يتعامل معهم"* Maslach & Jackson (1981, p. 99).

غير أن مفهوم الاحتراق اتسع بعد ذلك ليضم جميع الأعمال والفئات المهنية، ولا يقتصر على العاملين في المجال الإنساني فقط كما كان يفترض من قبل، فتم تعريفه على أنه أزمة في علاقة الفرد بالعمل عموما، وليس ضروريا في علاقة الفرد بطرف إنساني آخر في العمل. ومن ثم؛ تم نشر الإصدار الثاني لمقياس "ماسلاش" للاحتراق العام(The Maslach Burnout Inventory - General Survey (MBI-GS (Maslach, Jackson, & Leiter, 1996) ، وأعيد تعريف أبعاد الاحتراق مرة أخرى، فأصبح المحور الأول وهو الإنهاك الانفعالي يشير إلى الإرهاق، أو الإعياء بغض النظر عن أسبابه، ودونما التعرض بصورة مباشرة إلى الأفراد الآخرين كمصدر لتلك المشاعر، كما يعكس المحور الثاني اللامبالاة أي الموقف المتبلد أو المتباعد تجاه العمل بصفة عامة، وليس بالضرورة تجاه الأفراد الآخرين، أما المحور الثالث فهو الفعالية المهنية، أو الإنجاز الشخصي فيشمل كلا من الجوانب الاجتماعية وغير الاجتماعية للإنجاز المهني.

ثم ازداد اتساع مفهوم الاحتراق ليشمل أيضا الطلاب في دراستهم (Bakker, Demerouti, & Schaufeli, 2002; Demerouti, Bakker, Nachreiner, & Schaufeli, 2001; Schaufeli, Salanova, et al., 2002 فصدر بناء على ذلك مقياس "ماسلاش" للاحتراق النفسي نسخة الطالب The Maslach Burnout Inventory - Student Survey (MBI-SS) (Schaufeli, Martinez, et al., 2002) .

لقد أصبح موضوع الاحتراق النفسي لدى الطلاب من الموضوعات التي نالت اهتماما كبيرا في السنوات الأخيرة, حيث يعد مشكلة في الحياة الجامعية، فالاحتراق الدراسي يحدث دائما عندما لا يتمكن الطالب من مواكبة ما يدرسه، أو من جراء متطلبات الدراسة المثقلة، وأعباء المقررات والضغوط المزمنة، وعندما انتشر مفهوم الاحتراق الدراسي لدى الطلاب؛ تم الاحتفاظ بالأبعاد الثلاثة كما هي في المفهوم السابق للاحتراق النفسي، مع إعادة تسميتهم: الإنهاك الانفعالي emotional exhaustion، واللامبالاة cynicism، وضعف أو انخفاض الفعالية الشخصية reduced personal efficacy (Maslach et al., 2001; Maslach, 2003) . واعتبارهم كمراحل متتالية، إذ يفترض أن هذه المراحل تتطور بمرور الوقت، وهناك بعض الشواهد والدلائل الإمبريقية التي تؤيد هذه الأبعاد أو تلك المراحل (Leiter & Maslach, 1988; Toppinen-Tanner, Kalimo, & Mutanen, 2002).

فأول مكون أو بُعد للاحتراق هو الإنهاك الانفعالي (Maslach et al., 2001)، وينظر إليه على أنه أول مظهر للاحتراق، وهو السمة المميزة، والعرض الجوهري للاحتراق النفسي، ويمثل الاستجابة للضغوط الأساسية (Maslach, 2003)، وهو نوع من التعب والوهن debilitation، وفقدان للطاقة loss of energy، والاستنزاف depletion، والإجهاد fatigue (Maslach, Leiter & Schaufeli, 2008, p. 89)، ويتحقق هذا عندما يتم استنزاف الموارد والمصادر الانفعالية للطالب (مثل عدم كفاية دعم المعلمين)، والتي ترجع إلى متطلبات الدراسة الشاقة (مثل زيادة الأعباء الدراسية)، إذ يشعر بالانزعاج وعدم الارتياح، وقد يؤدي هذا إلى صدود عن القيام بأنشطته اليومية (Salanova, Schaufeli, Martínez, & Bresó, 2010; Shin, Puig, Lee, Lee, & Lee, 2011) .

إن الإنهاك الانفعالي يؤدي في نهاية الأمر إلى أن يحاول الفرد أن ينأى بنفسه عن مصادر تلك الضغوط كوسيلة للتأقلم مع الواقع، مما يدفعه في نهاية تلك المرحلة إلى

عدم الاهتمام وتبلد للمشاعر تجاه الآخرين، أو اللامبالاة[2] cynicism، وهو المكون الثاني للاحتراق (Maslach et al., 2001)، ويعني مكون اللامبالاة أي بدء ظهور مشاعر الانفصال عن الآخرين من ذوي الصلة بالطالب، والاتجاهات السالبة وغير المبالية تجاه المستفيدين من الأطراف الأخرى في المجال الدراسي مثل المعلمين، وزملاء الدراسة، والمدرسة أو المؤسسة التعليمية بصفة عامة. فيتصف بفقدان المشاركة الانفعالية والمعرفية، وردود الأفعال السلبية تجاه الدراسة (Maslach et al., 2008) .

أما البُعد الثالث فهو انخفاض الفعالية الشخصية الذي ينطوي على اعتقاد الطالب أنه لا يمكنه أن يؤدي واجباته بصورة فعالة، وعدم تحقيق أي إنجازات ملموسة في مجال عمله. فالذين يعانون من الاحتراق الدراسي يرون أن أهدافهم لم تتحقق، ويصاحب ذلك مشاعر عدم الكفاية، والافتقار إلى تقدير الذات self-esteem. ويعتبر هذا المكون هو آخر مرحلة للاحتراق. وبالرغم أن هناك جدلا حول هذه المرحلة تحديدا؛ إلا أن هناك شواهد تدل على أن هذا البُعد يتطور بالتوازي مع البُعدين الآخرين (Maslach, 2003). غير أن بعض الباحثين لا يعتبر انخفاض الفعالية الشخصية هو ضمن مكونات الاحتراق على الإطلاق، بل يعتبرونه كسمة للشخصية، مثله في ذلك مثل فعالية الذات (Demerouti et al., 2001) . كما أن البعُدين الأولين هما أساس المقياس (Schaufeli, & Taris, 2005) ، ومازال الدليل غير واضح حتى الآن، وليس هناك اتفاق على ذلك الأمر (Halbesleben & Buckley, 2004) ، ومع ذلك تتبنى الدراسة الحالية هذا المكون كما هو، كمرحلة ثالثة للاحتراق، احتفاظا بأبعاد المقياس كما هو.

ووفقا لنظرية "ماسلاش"؛ فإن مكونات الاحتراق الثلاثة: (Maslach, Jackson, & Leiter, 2010, p. 19) قد تتوافر لدى الفرد بدرجات متفاوتة، ووفقا

[2] يترجم بعض الباحثين العرب لفظ cynicism بأنها السخرية أو التشاؤم، ويرى الباحث أنها ترجمة خاطئة، ولا تعطي المعنى المقصود، ويفضل الباحث ترجمتها اللامبالاة.

لنظرية "ماسلاش" أيضا؛ فإن الاحتراق ينجم من المتطلبات الإضافية للعمل (أو للدراسة) مع عجز في الموارد. إن عجز الموارد لا يقتصر فقط على الموارد المادية؛ بل الموارد الانفعالية أيضا اللازمة لإنجاز المهام، مثل عدم وجود مساندة اجتماعية مناسبة، أو استقلالية كافية autonomy مما يقود الفرد إلى الشعور بالاحتراق (Maslach et al., 2010). إن شعور الفرد بالتهديدات من فقدان الموارد قد يؤدي إلى الاحتراق النفسي.

والاحتراق الدراسي قد يؤدي إلى الإجهاد النفسي الذي يظهر في شكل القلق أو الاكتئاب أو الإحباطات أو العدوان أو الخوف. والاحتراق عامة مرتبط بالعمل، أو بالدراسة، ويحدث فقط لدى العاديين، وليس لذوي الاضطرابات النفسية أو اضطرابات الشخصية، ويتضمن الشعور بالانزعاج الذي يصل إلى الإنهاك الانفعالي، ويؤدي إلى أداء منخفض، واتجاهات وسلوكيات سالبة تجاه العمل والزملاء، فالأفراد الذين يشعرون بانخفاض مؤقت في أدائهم، أو الذين يمكنهم استعادة أنفسهم لا يعتبروا متضمنين في الاحتراق النفسي.

الاحتراق النفسي هو استجابة سلبية للضغوط التي يمر بها الطالب في حياته الجامعية،

ويحدث الاحتراق نتيجة لعدد من الأسباب، إحداها الضغوط المزمنة (Maslach et al., 2010), فهناك علاقة ارتباطية موجبة دالة بين الاحتراق الدراسي والضغوط النفسية لطالبات الجامعة (زينب شقير،1997)، وكذلك بين الاحتراق الدراسي والمعتقدات ما وراء المعرفية (0.33)، وبين الاحتراق الدراسي والكمالية الأكاديمية (0.52) (عادل الصادق وعادل عبادي، 2018)، وهناك علاقة ارتباطية سالبة دالة بين الاحتراق الدراسي وتوجهات أهداف الإحجام (Naidoo et al., 2012) ، كما أن هناك علاقة ارتباطية سالبة دالة بين الاحتراق الدراسي وكل من إدارة الوقت (−0.61) (سميرة كردي، 2010)، والانهماك في الدراسة بدرجة متوسطة (السيد حسانين 2012)، (Schaufeli, Martinez, et al., 2002) ، ووجدت دراسة Gan et al. (2007) أن المرونة في

مواجهة الضغوط coping flexibility تنبئ بصورة سالبة بالاحتراق الدراسي، كما أن المزاج السلبي وعبء العمل temperament and subjective workload ينبئ بمستويات عالية من الاحتراق لطلاب الجامعة (Jacobs & Dodd, 2003) ، كما أن فعالية الذات Self-efficacy تنبئ بكل من الإنهاك الانفعالي واللامبالاة (Olwage, & Mostert, 2014) ، وفي المقابل ينبئ الاحتراق الدراسي بالتسويف الدراسي (عبد الرسول عبد اللاه، 2017)، وأن بعض توجهات أهداف الإنجاز تنبئ بالاحتراق الدراسي للطلاب (Shih, 2012).

**2- توجهات أهداف الإنجاز: achievement goal orientations**

تعتبر الدوافع من المحاور التي نالت اهتماما كبيرا في مجال علم النفس التربوي، وبالأخص في المجال الدراسي، نظرا لأن الدوافع تفسر سلوك الإنسان وتوجهه، فلابد من وجود دافع يستثير السلوك ويقوده، وتعد دافعية الإنجاز من أكثر الدوافع النفسية التي حظيت بالبحث والدراسة، خاصة في مواقف التعلم المختلفة، وفي التحصيل الدراسي، وذلك لأهميتها وإسهامها في جميع أشكال السلوك الإنساني، وتعكس الدافعية الدراسية أسلوب الطالب ومثابرته، ومستوى اهتمامه المتعلق بالمادة الدراسية، فالدافع للإنجاز يُحفز سلوك الطالب نحو السعي لتحقيق ذاته من خلال مستوى مرتفع من التفوق، وكلما زاد الدافع للإنجاز زاد معدل التحصيل لديه.

ونظرية توجهات أهداف الإنجاز من النظريات التي نمت في الفترة الأخيرة نموا ملحوظا (Elliot & Thrash, 2001; Harackiewicz & Linnenbrink, 2005)، إذ تطورت من النظر للأهداف باعتبارها محدد جوهري للسلوك المرتبط بالإنجاز، وأن سلوك المتعلم يُعد دالة للرغبة في تحقيق أهداف معينة محددة من قبل (Seifert, 1995)؛ إلى التفسير الكيفي للدافع، أي الهدف الذي ينشده الفرد في إنجازه لمهمة ما أو سبب الدافعية، وليس على مقدار الدافعية، لذا فلم يعد البحث في الفروق الدافعية بين الطلاب في ضوء هذا الاتجاه يهتم بالتعبيرات الكمية لمستوى الدافعية (أي مرتفع،

ومتوسط، ومنخفض)؛ وإنما ينصب الاهتمام بالفروق الكيفية في الدافعية، أي التركيز على نوع التوجه الدافعي للفرد، والتأكيد على أنماط توجهات أهداف الإنجاز (Lau & Lee, 2008)، فكل هدف من أهداف الإنجاز يُعد بمثابة المحرك لإطار عمل معرفي إدراكي مختلف أثناء التجهيز والمعالجة، ويقود إلى أنماط مختلفة من الإجراءات والنتائج المرتبطة بالإنجاز (Elliot & McGregor, 2001; Deci & Ryan, 2000) .

وترى نظرية توجهات أهداف الإنجاز أن الأهداف هي تمثيلات معرفية لما يحاول الأفراد تحقيقها أو إنجازها، وهي ذات مستوى متوسط، وتوجِه الأفراد نحو أهداف أو غايات خاصة، وهي أيضًا تعبير عن أغراضهم عند أداء المهام التي يكلفون بأدائها(Elliot & McGregor, 1999, p. 628; Pintrich, 2000, p. 96). لقد وضِعت نظرية توجهات أهداف الإنجاز لفهم الاستجابات التكيفية واللا تكيفية للطلاب التي تتغير طبقا لصعوبات الإنجاز التي يواجهونها.

وعلى مر العقود السابقة؛ انصب الاهتمام الرئيسي للأعمال النظرية والتجريبية المرتبطة بدافعية الإنجاز على دراسة أهداف الإنجاز (Elliot & Thrash, 2001; Pintrich, Conley, & Kempler, 2003; Harackiewicz & Linnenbrink, 2005) ، إذ يُنظر إليها على أنها أغراض أو قوة معرفية محركة للسلوكيات المرتبطة بالفعالية. ولقد بدأ الباحثون الاعتماد على نظرية توجهات أهداف الإنجاز كأساس نظري للبحث في الفروق الدافعية، إذ تلعب توجهات أهداف الإنجاز دورا مهما في عمليات التعلم (Koksoy & Uygun, 2017).

لقد كان الاهتمام المبدئي في نظرية توجهات أهداف الإنجاز هو التأكيد على ثلاثة أنماط من أهداف الإنجاز (Dweck & Elliot, 1983; Nicholls, 1984) هي: هدف الاندماج في المهمة أو التعلم، الذي يركز على تنمية الفعالية أو إتقان المهمة، وهو من نوع التوجه الإقدامي، وهدف الاندماج في الأنا أو الأداء، الذي يتجه نحو الوصول إلى أحكام مؤيدة للفعالية، وهذا الهدف أيضا من النوع الإقدامي، وهدف الاندماج في الأنا

أو الأداء أيضا، ولكنه يهدف إلى تجنب الأحكام غير المؤيدة للفعالية وهذا الهدف من النوع الإحجامي (Elliot & Harackiewicz, 1996, p. 461).

ثم تطورت النظرية بعد ذلك نتيجة لجهود عدد من الباحثين حيث ظهر مفهوم نظري ذو شقين dual model في توجهات الأهداف هما توجه هدف الإتقان mastery goal orientation(ويسمى أحيانا هدف التعلم learning goal ، أو هدف المهمة task goal)، وتوجه هدف الأداء performance goal orientation (ويسمى أحيانا هدف القدرة ability goal ، أو هدف الأنا ego goal) (Ames & Archer, 1988; Dweck & Leggett, 1988; Koksoy & Uygun, 2017; Nicholls, 1984) ويسعى الفرد ذو هدف الإتقان أو هدف التعلم على تنفيذ مهام التعلم من أجل تطوير نفسه وكفاءته، وهناك شبه اتفاق بين الباحثين على طبيعة وتأثيرات أهداف الإتقان، فالطلاب ذوو توجهات أهداف الإتقان يركزون على القيمة الداخلية للتعلم، أي أنهم يميلون إلى إتقان المهمة طبقا للمعايير المحددة لديهم (Köksoy, & Uygun, 2017). وهناك دراسات عديدة (Lau & Lee, 2008, p. 332) أثبتت أن توجه هدف الإتقان هو توجه دافعي تكيفي يسهل عملية التعلم، بخلاف طبيعة وتأثيرات هدف الأداء؛ إذ أن الطلاب ذوي توجهات أهداف الأداء يركزون بصورة رئيسة على القدرة، وكيف ينظر إليها من جانب الآخرين (Dweck, 1986; Nicholls, 1984)، فهم يسعون إلى مقارنة أنفسهم بالآخرين، والظهور بصورة أفضل. فالفارق الرئيس بين النمطين هو أن التعلم يعكس إما هدفا داخليا أو هدفا خارجيا (Köksoy, & Uygun, 2017; Meece, Blumenfeld, & Hoyle, 1988).

لقد كانت نتائج الدراسات في هذا النوع من الأهداف متضاربة إلى حد كبير، فيرى فريق من الباحثين أن الطلاب ذوي أهداف الأداء يعزون الفشل بصورة أكثر إلى القدرة، ويفضلون المهام ذات التحدي الأقل، وهم أكثر استخداما لعمليات التجهيز السطحي الخاصة باستراتيجيات التعلم، وأقل مثابرة عندما يواجهون الصعوبات (Ames, 1992; Dweck & Leggett, 1988) ، بينما أثبتت دراسات أخرى (Harackiewicz,

Barron, & Elliot, 1998; Harackiewicz, Barron, Pintrich, Elliot, & Thrash, 2002;) أن أهداف الأداء مرتبطة بصورة موجبة مع مفهوم الذات الدراسي، والأداء الصفي كما يتمثل في التحصيل الدراسي.

ولحسم هذا الاختلاف في النتائج المتعلقة بتأثيرات أهداف الأداء على التعلم؛ فإن بعض الدراسات (Elliot, 1999; Elliot & Church, 1997; Elliot & Harackiewicz, 1996; Midgley et al., 1998) أعادت فحص بناء توجهات أهداف الأداء، ووسعت من النموذج الثنائي، فاقترحت التمييز بين مفهومي الإقدام والإحجام الذي كان متضمنا في مفهوم دافعية الإنجاز في البداية. ومن ثم تم فصل المكونين في نظرية توجهات أهداف الإنجاز المعدلة، وأصبحت النظرية مستندة على بنية ثلاثية trichotomous achievement model هي: أهداف الإتقان Mastery Goals، وأهداف الإقدام على الأداء Performance-approach Goals، وأهداف الإحجام عن الأداء Performance-avoidance Goals، بعد أن كانت ثنائية: أهداف الأداء، وأهداف الإتقان. لقد وجدت هذه الدراسات أن العلاقة بين أهداف الإتقان ونمطي أهداف الأداء (الإقدامي والإحجامي) مختلفة، وأن نمطي أهداف الأداء هذه قد تكون لها تضمينات مختلفة تماما في الدافعية، والأداء الدراسي.

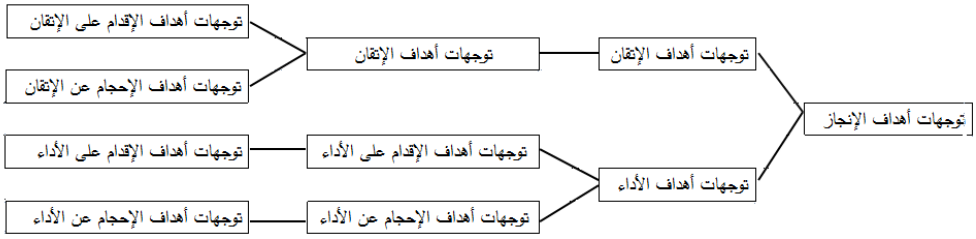
فتوجهات أهداف الإحجام عن الأداء تمثل خوف الطالب من الفشل، وتوقعات فعالية منخفضة، والتي تقود إلى عمليات من حماية الذات، وعجز في الأداء الدراسي، وتجنب النتائج السلبية، وفي المقابل؛ فإن الطلاب ذوي توجهات أهداف الإقدام على الأداء لديهم ميل إلى إظهار كفاءتهم، والحصول على نتائج إيجابية، ومن ثم ربما يكون لديهم ارتباط إيجابي مع أدائهم الدراسي مثل طلاب ذوي أهداف الإتقان. كما وجد Elliot and Church (1997) أن أهداف الإقدام على الأداء مرتبطة بصورة موجبة مع كلا من أهداف الإتقان، وأهداف الإحجام عن الأداء. بينما أهداف الإحجام عن الأداء لم ترتبط مع أهداف الإتقان.

وطرحت بعض الدراسات بعد ذلك مفهوما يتألف من نموذج 2×2، إذ تم تقسيم توجه الإتقان إلى شقين: توجهات أهداف الإقدام على الإتقان، وتوجهات أهداف الإحجام عن الإتقان، ثم توجهات أهداف الإقدام على الأداء، وتوجهات أهداف الإحجام عن الأداء (Elliot & McGregor, 2001; Elliot & Thrash, 2001; Harackiewicz & Linnenbrink, 2005; Pintrich, 2000) . إن توجه هدف الإتقان يتضمن الرغبة في الوصول إلى الفعالية عن طريق المعلومات الإضافية أو مهارات الإتقان، إنه يعكس الحاجة إلى التميز في حد ذاته دون اعتبار لأي مكافآت خارجية قد يحصل عليها الفرد (Ormrod, 2012, p. 443). ولذلك يتوقع أن يرتبط بنتائج التعلم الإيجابية، ومن ثم قد يرتبط سلبا بالاحتراق الدراسي. أما توجهات أهداف الإقدام على الأداء فهي تعكس جهد الطالب لإظهار كفاءته، بينما الطالب ذو توجهات أهداف الإحجام عن الأداء يحاول تجنب "ظهور عدم الفعالية أو تحاشي إظهار العجز الذي لديه" (Midgley et al., 2000, p. 10) ، وغالبا ما تعزى الخصائص السلبية لتوجهات أهداف الأداء إلى توجهات أهداف الإحجام عن الأداء.

لقد صرح Elliot and Church (1997) أن قبول هدف الأداء قد يدفع الطالب إلى اختيار مهام سهلة أو مهام صعبة للغاية، حتى ييأس أو لا يستمتع بالمهمة عند مواجهة الفشل، إن كلا من توجه هدف الإتقان، وتوجه هدف الإقدام على الأداء يعززان من سلوكيات التعلم المناسبة لأصحاب التحصيل المرتفع، مقارنة بتوجهات أهداف الإحجام عن الأداء. وبشكل عام، فإن توجه هدف الأداء يحوِّل تركيز الفرد من إعطاء الاهتمام الكامل لمهمة التعلم إلى القلق بشأن القيود الاجتماعية، وهذا التحول يتم التعبير عنه باستخدام استراتيجيات تعلم سطحية مثل انتباه ضعيف تجاه التعلم خاصة لتوجه هدف الإحجام عن الأداء (Elliot, McGregor, & Gable, 1999). فلقد أثبتت الدراسات أن ذوي توجهات أهداف الإتقان لديهم مستويات تقييم مرتفعة، بينما الطلاب الذين لديهم توجهات أهداف الأداء لديهم مستويات تقييم أقل (Barron & Harackiewicz, 2003; Köksoy, & Uygun, 2017) .

والطلاب الذين يدركون أهمية توجهات أهداف الإتقان داخل الفصل يستخدمون استراتيجيات أكثر فعالية ويفضلون مهام أصعب، ويبدون استعدادا إيجابيا أكثر تجاه الفصل، ولديهم اعتقاد أن النجاح هو نتيجة للجهد الذي يبذله الطالب، وفي المقابل تبين أن الطلاب الذين يفضلون توجهات أهداف الأداء يكونون أكثر ميلا إلى التركيز على مهاراتهم الخاصة وتقييمها سلبا، فيعزون الفشل إلى قصور في مهاراتهم هذه (Ames & Archer, 1988). ولقد أظهرت دراسة Church, Elliot, and Gable (2001) أن إدراك بيئة الفصل يؤثر على توجهات أهداف الإنجاز. ويبين الشكل (1) تطورات توجهات أهداف الإنجاز.

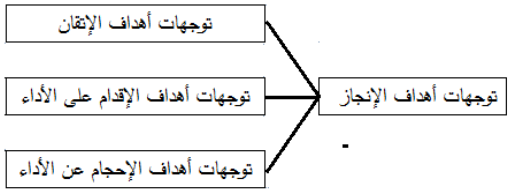
غير أن الدراسة الحالية تتبنى النموذج الثلاثي الذي يتألف من توجهات أهداف الإقدام على الإتقان، وتوجهات أهداف الإقدام على الأداء, وتوجهات أهداف الإحجام عن الأداء كما هو




الشكل (1): نماذج توجهات أهداف الإنجاز المختلفة

موضح في الشكل (2) نظرا لأن هذا النموذج أكثر استخداما في الدراسات، وثبت صدقه في العديد منها (Church et al., 2001; Harackiewicz et al., 1998; Smith, Duda, Allen, & Hall, 2002) كما ترجم كذلك إلى اللغة الصينية (Lau & Lee, 2008) واللغة التركية (Köksoy, & Uygun, 2017)، بالإضافة إلى أن عددا من الباحثين يرون أن المكون الرابع (توجهات أهداف الإحجام عن الإتقان) مازال غامضا، وغير مستقر، ومن ثَّم مازال النموذج الثلاثي يستخدم في الدراسات (Bolton, 2018;

Sideridis & Mouratidis, 2008;Whinghter, Cunningham, Wang, & Burnfield, 2008) .




الشكل (2): توجهات أهداف الإنجاز كما تبناها البحث الحالي

**الاحتراق الدراسي وتوجهات أهداف الإنجاز:**

إن الاحتراق الدراسي يحدث عندما يشعر الطالب أن هناك تهديدا مستمرا لموارده القيِّمة، وتدفع هذه التهديدات الطالب إلى اتخاذ إجراءات للحد من تلك التهديدات، إن نجاح أو فشل هذه الإجراءات يعد عاملا حاسما في تحديد وجود هذه التهديدات، ومن ثم ما إذا كان الفرد سيتعرض للاحتراق أم لا، ولأن مثل هذه الإجراءات تتأثر بنمط توجهات الأهداف، فمن المحتمل أن تكون توجهات الأهداف هي المسببة للاحتراق (Naidoo et al. 2012, p. 2545).

ومن ناحية أخرى؛ فأي فرد يمكن أن يشعر بالضغوط، بينما لا يشعر بالاحتراق إلا **المتحمس لحياته المهنية (أو الدراسية)، ولديه أهداف وتوقعات كبرى**، إن الذي يشعر بأهمية عمله، **ويضع لنفسه أهدافا وتوقعات لكنها لم تتحقق، هو الأكثر عرضة للاحتراق**، وبدون تلك التوقعات قد يشعر بضغوط فقط. وبناء عليه، فالاحتراق هو نمط خاص من الضغوط تتسم بطبيعتها المزمنة، وتكون متعددة الأوجه، بالإضافة إلى ذلك؛ فإن الاحتراق يتضمن نمو الاتجاهات السالبة، **ويحدث بين الأفراد الذين في الأصل لديهم دافعية عالية** (Schaufeli & Buunk, 2004). ولذلك فمن المتوقع أن تكون هناك علاقة سالبة بين أبعاد الاحتراق: الإنهاك الانفعالي، واللامبالاة، وانخفاض الإنجاز الشخصي من جانب، وبين أبعاد توجهات أهداف الإنجاز: توجه هدف الإتقان، وتوجه

هدف الإقدام–الأداء، وتوجه هدف الإحجام–الأداء من جانب آخر. وهو مما يبرر للدراسة الحالية. لقد أجري عدد من الدراسات حول الاحتراق الدراسي للطلاب ومن تلك الدراسات:

دراسة زينب شقير (1997) التي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الضغوط النفسية والاحتراق النفسي لدى عينة تتألف من (300) طالبة سعودية، وأثر كل من نمط الإقامة (الداخلي/الخارجي)، والتخصص الدراسي، والتفاعل بينهما، على الضغوط النفسية والاحتراق النفسي لديهن. أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية دالة موجبة بين الضغوط النفسية والاحتراق النفسي وصلت إلى (0.60)، وأن هناك فروقا بين نمطي الإقامة في الاحتراق النفسي لصالح الإقامة الداخلية، ولا يوجد تأثير للتخصص الدراسي على الاحتراق النفسي.

ودراسة عبده الشعبي (2003) التي تعرفت على درجة الاحتراق النفسي لدى الطلبة الوافدين في جامعة مؤتة، وأثر كل من الجنس والتخصص الدراسي على الاحتراق النفسي، تكونت عينة الدراسة من (309) طالبا وطالبة طبق عليهم مقياس ماسلاش وجاكسون للاحتراق النفسي، وأظهرت النتائج أن مستوى الاحتراق النفسي لديهم متدن، وأن الإناث أعلى من الذكور في بُعد الإنهاك الانفعالي فقط، ولا توجد فروق دالة في التخصص الدراسي.

وفحصت دراسة نداء جاسم (2011) مستوى الاحتراق النفسي لدى (314) من طلاب الجامعة المستنصرية بالعراق، والكشف عن مدى دلالة الفروق في مستوى الاحتراق وفقا لمتغيرات الجنس (ذكور/إناث)، والتخصص الدراسي (علمي/أدبي)، ونمط الدراسة (صباحي/مسائي). أنشئت الباحثة مقياسا للاحتراق النفسي مكون من (35) مفردة موزعين على ثلاثة محاور: الإجهاد الانفعالي، وتبلد الشعور، ونقص الشعور بالإنجاز. بينت النتائج أن طلاب الجامعة لديهم مستوًى منخفض من الاحتراق النفسي، ولم توجد فروق في الاحتراق النفسي بين الجنسين، أو بين التخصصين، أو بين نمطي الدراسة.

وهدفت دراسة Naidoo et al. (2012) إلى التحقق من العلاقة بين توجهات أهداف الإنجاز وأبعاد الاحتراق في إطار نموذج Hobfoll لصيانة الموارد، وطُبق مقياسا الاحتراق النفسي: نسخة الطالب، وتوجهات أهداف الإنجاز النموذج (2×2) على (180) طالبا وطالبة جامعية، وأظهرت النتائج أن هناك علاقة ارتباطية موجبة ودالة بين كل من توجهات أهداف الإحجام عن الأداء، وتوجهات أهداف الإحجام عن الإتقان مع الإنهاك الانفعالي واللامبالاة، وعلاقة سالبة دالة مع الإنجاز الشخصي، كما بينت النتائج أيضا أن هناك علاقة ارتباطية سالبة دالة بين توجهات أهداف الإقدام على الإتقان وكلا من الإنهاك الانفعالي واللامبالاة، وعلاقة موجبة دالة مع الإنجاز الشخصي، بينما لم تكن هناك علاقة دالة بين توجهات أهداف الإقدام على الأداء وأبعاد الاحتراق النفسي لدى الطلاب.

وفحصت دراسة (Shih, 2012) مدى إسهام توجهات أهداف الإنجاز على الاحتراق الدراسي لدى (456) من الطلاب الجامعيين التايوانيين باستخدام مقياس توجهات أهداف الإنجاز النموذج 2×2 ومقياس "ماسلاش" للاحتراق، وبينت النتائج أن كلا من توجهات أهداف الإقدام على الإتقان، وتوجهات أهداف الإحجام عن الأداء تنبئان بالإنهاك الانفعالي للطلاب، وأن توجهات أهداف الإقدام على الإتقان تنبئ بكل من اللامبالاة وضعف الإنجاز الشخصي.

وهدفت دراسة نبيلة باوية (2012) التعرف على درجة الاحتراق النفسي لدى الطلاب، وأثر كل من الجنس، والتخصص الدراسي (علم النفس/علوم التربية)، ونمط الإقامة (الداخلي/الخارجي) على مستوى الاحتراق النفسي لدى (170) طالبا وطالبة من إحدى الجامعات الجزائرية باستخدام مقياس "ماسلاش وجاكسون" للاحتراق النفسي، وتوصلت الدراسة إلى ارتفاع مستوى الاحتراق النفسي لدى الطلاب، ولكن لا توجد فروق دالة في مستوى الاحتراق النفسي بين الجنسين، أو بين التخصصين، أو بين نمطي الإقامة.

وهدفت دراسة عبد الباسط قائد، وآخران (2012) التعرف على مستوى الاحتراق النفسي، وأثر كل من الجنس، والمستوى الدراسي (الثاني/الرابع) والتخصص الدراسي (أدبي/علمي) على الاحتراق النفسي لدى (168) طالبا بكلية التربية بعدن. استخدمت الدراسة مقياس ماسلاش للاحتراق النفسي العام وإعادة صياغته ليناسب الطلاب. أظهرت النتائج أن مستوى الاحتراق بشكل عام مرتفع، وأن الإناث أكثر عرضة للاحتراق من البنين، وهناك تفاوت بين تخصصي الأدبي والعلمي في الاحتراق وفقا لأبعاده، وأن المستوى الثاني أكثر شعورا بالاحتراق من المستوى الرابع.

وكشفت دراسة السيد حسانين (2012) عن العلاقة بين الاحتراق والارتباط الدراسي[3] (engagement) لدى (836) طالبا جامعيا باستخدام مقياسي الاحتراق الدراسي والارتباط الدراسي، وأظهرت النتائج عن وجود علاقة سالبة دالة بين الاحتراق والارتباط الدراسي، ، كما بينت النتائج أيضا أن الذكور أكثر شعورا بالارتباط بالدراسة من الإناث، وتوصلت الدراسة إلى أن طلاب التخصص العلمي أكثر شعورا بالاحتراق من طلاب تخصص الأدبي، بينما طلاب التخصص الأدبي أكثر ارتباطا بالدراسة من تخصص العلمي.

وهدفت دراسة أسمى الجعافرة، وآخرون (2013) التعرف على درجة الاحتراق النفسي، وأثر بعض المتغيرات عليه، لدى طلاب الجامعة القاطنين في السكن الداخلي، تكونت عينة الدراسة من (329) طالبا وطالبة، طبق عليهم مقياس ماسلاش العام، وأظهرت النتائج ارتفاع مستوى الاحتراق النفسي لدى الطلاب، وأن هناك فروقا بين الجنسين في بعض أبعاد الاحتراق، إذ أن الذكور أعلى من الإناث بصورة دالة في بُعدي الإنهاك الانفعالي وتبلد المشاعر، في حين كانت الإناث أعلى في بُعد نقص الإنجاز

[3] آثر الباحث أن يبقي على مصطلح "الارتباط الدراسي" كما كتبتها الدراسة المذكورة حرصا على الأمانة العلمية، والتي يقصد بها الاندماج في الدراسة.

الشخصي. إلا أنه لم تظهر فروق دالة في أبعاد الاحتراق النفسي وفقا للتخصص الدراسي (علمي/ إنساني)، أو في المستوى الدراسي (أولى/ثانية/ثالثة/ رابعة).

ودرست شذا خصيفان (2014) الاحتراق النفسي لدى (76) طالبا وطالبة بالدراسات العليا بجامعة الملك عبد العزيز بالسعودية باستخدام استبيان من وضع الباحثة، وقد أسفرت النتائج عن أن طلاب الماجستير أعلى في الاحتراق النفسي من طلاب الدكتوراه، وأن طلاب الدراسات الخاصة أعلى احتراقا من طلاب الدراسات العامة، وأن الطالبات أعلى من الطلاب في الاحتراق النفسي، ولا توجد فروق بين الطلاب العاملين وغير العاملين، ولا توجد فروق بين المرتفع والمنخفض في المعدل التراكمي، كما لا توجد فروق بين المتزوجين وغير المتزوجين.

وتعرفت دراسة مجيدر بلال، وهناء فريحات (2017) على مستوى الاحتراق النفسي لدى (80) طالبا بكلية الطب بالجزائر، باستخدام استبيان من وضع الباحثين، وقد بينت النتائج أن هناك مستوً مرتفعا من الاحتراق النفسي لدى العينة المستخدمة في الدراسة.

وبحثت دراسة عبد الرسول عبد اللاه (2017) العلاقة التنبؤية بين الاحتراق التعلمي والتسويف الأكاديمي، وأثر كل من الجنس والتخصص الأكاديمي عليهما، تألفت العينة من (380) طالبا من الجنسين من التخصصات العلمية والأدبية، طبق عليهم مقياس اولدنبرج للاحتراق التعلمي، ومقياس التسويف الاكاديمي، أسفرت النتائج عن وجود علاقة موجبة دالة بين الاحتراق التعلمي ببُعديه (عدم المشاركة والاستنفاد) والتسويف الاكاديمي، وأن بُعدي الاحتراق التعلمي يمكنهما التنبؤ بالتسويف الاكاديمي، ولا توجد فروق دالة بين الجنسين على قائمة الاحتراق ككل، بينما وجد فرق دال بين التخصصين، إذ أن طلاب الشعب العلمية يشعرون بالاحتراق أكثر من طلاب الشعب الأدبية.

وهدفت دراسة Köksoy, & Uygun (2017) إلى فحص مستويات توجهات أهداف الإنجاز في ضوء عدد من المتغيرات التصنيفية، تألفت عينة الدراسة من (1250)

طالبا أقسام التربية الموسيقية من الجنسين، واستخدمت الدراسة مقياس توجهات أهداف الإنجاز، أظهرت الدراسة أن متغيرات الجنس والمستوى الدراسي ومستوى تحصيل الطالب ليس لهم إلا تأثير ضئيل على توجهاتهم لأهداف الإنجاز، بينما اطلاع الطالب على توجهات أهداف الإنجاز لديه، وأثر هذه الأهداف على عملية التعلم يساعد الطالب على التوجه الصحيح لتوجهات أهداف الإنجاز.

وسعت دراسة عادل الصادق وعادل عبادي (2018) إلى التحقق من أثر كل من الجنس والعمر والمرحلة الجامعية على كل من الاحتراق الأكاديمي والكمالية الأكاديمية والمعتقدات ما وراء المعرفية وتأثير التفاعلات الثنائية والثلاثية فيما بينهم، بالإضافة إلى التحقق من مسارات العلاقة بين المعتقدات ما وراء المعرفية بأبعادها الفرعية كمتغير وسيط بين كلا من الكمالية الأكاديمية والاحتراق الأكاديمي، تكونت عينة الدراسة من (120) طالبا جامعيا، واستخدم الباحثان مقياس الاحتراق الأكاديمي ومقياس الكمالية الأكاديمية، ومقياس المعتقدات ما وراء المعرفية، وقد أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية دالة بين المتغيرات الثلاثة، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق بين الفئات العمرية ترجع إلى الاحتراق الأكاديمي أو الكمالية الأكاديمية أو المعتقدات ما وراء المعرفية، بينما توجد فروق بين الجنسين في الاحتراق الأكاديمي والكمالية الأكاديمية والمعتقدات ما وراء المعرفية ترجع إلى الإناث، وبين المستويات الجامعية لصالح مرحلة الدكتوراه، كما أن هناك تأثيرا دالا لتفاعل العمر والجنس والمرحلة الدراسية على الاحتراق الأكاديمي والكمالية الأكاديمية والمعتقدات ما وراء المعرفية، بالإضافة إلى وجود مسارات دالة للمعتقدات ما وراء المعرفية مع الكمالية الأكاديمية والاحتراق الأكاديمي.

يتضح مما تقدم من عرض للدراسات السابقة حول الاحتراق الدراسي للطلاب؛ أنه بالرغم من توافر عدد من الدراسات حول هذا السياق؛ إلا أن معظم الدراسات العربية اقتصرت فقط التعرف على مستوى الاحتراق النفسي للطلاب، والفروقات بين بعض المتغيرات التصنيفية في درجة الاحتراق، باستثناء دراسة عبد الرسول عبد اللاه (2017)

التي انصبت على العلاقات التنبؤية بين التسويف الاكاديمي والاحتراق الدراسي، ولا توجد دراسة عربية واحدة اهتمت بموضوع العلاقة التنبؤية بين توجهات أهداف الإنجاز والاحتراق الدراسي، بالرغم من أهمية ذلك على نحو مما تقدم، كما أن هناك دراستين أجنبيتين فقط أجريتا على الطلاب (Naidoo et al., 2012; Shih, 2012) دارت حول العلاقة بين توجهات أهداف الإنجاز والاحتراق الدراسي، وهناك عدد آخر من الدراسات أجريت على غير الطلاب مثل (Sijbom et al., 2018; Vaulerin, et al., 2016) ، لذلك تسعى هذه الدراسة إلى محاولة الكشف عن طبيعة العلاقة بين توجهات أهداف الإنجاز المستند على نظرية توجهات أهداف الإنجاز الثلاثية المعدلة والاحتراق الدراسي لدى طلاب الجامعة.

**المنهج والإجراءات:**

**1- عينة الدراسة:**

تعتبر عينة الدراسة من نوع العينة المتيسرة، أو المتاحة، وهي العينة التي استطاع الباحث الوصول إليها نظرا للقيود المرتبطة بالتطبيق، إذ تألفت عينة الدراسة من (236) طالبا وطالبة، منهم (87) طالبا، و(149) طالبة، تراوحت أعمارهم من (18 إلى 25) سنة، بمتوسط قدره (20.90) سنة، وانحراف معياري بلغ (1.79)، وقد كان أكثر من ربع العينة قليلا من التخصصات العلمية، والباقي من التخصصات الأدبية. وكان هناك (98) طالبا وطالبة من المستويات الدراسية الأربعة الأولى، بنسبة (42%)، بينما كان هناك (116) طالبا وطالبة بنسبة (49%) من المستويات الدراسية الأربعة الأخيرة، وهناك (22) طالبا وطالبة لم يحدد المستوى الذي يدرسون فيه، وكان جميع المشاركين في الدراسة من طلاب وطالبات جامعة الجوف بشمال المملكة العربية السعودية. ويعرض جدول (1) بيانات عن الجنس والتخصص الدراسي.

جدول (1): توزيع عينة الدراسة على أساس النوع والتخصصات

| المتغير | | العدد | النسبة |
|---|---|---|---|
| النوع | ذكور | 87 | %36.9 |
| | إناث | 149 | %63.1 |
| التخصصات الدراسية | العلمية | 68 | %28.8 |
| | الأدبية | 168 | %71.2 |

**2- أدوات الدراسة:**

**(أ) مقياس "ماسلاش" للاحتراق - نسخة الطالب: Maslach Burnout Inventory-Student Survey (MBI-SS):**

قام بتعديل هذا المقياس Schaufeli, Martinez, et al. (2002) ، لكي يقيس مستوى الاحتراق لدى الطلاب ، وهو يتألف من (15) عبارة موزعة على ثلاثة مجالات هي: الإنهاك الانفعالي Exhaustion المؤلف من (5) عبارات مثل "*أشعر أن دراستي تستهلكني نفسيا*" ، واللامبالاة Cynicism وعدد عباراته (4) عبارات مثل "*أشك في أهمية دراستي*" ، وضَعف الفعالية Lack of Efficacy وعدد عباراته (6) عبارات مثل "*تعلمت أمورا مهمة كثيرة أثناء دراستي*"، وهذا البُعد ذو عبارات عكسية. ويتم تقدير الاستجابات على أساس مقياس سباعي من (صفر) مطلقا إلى (6) دائما.

وقد تم التحقق من صدقه وثباته من خلال تطبيقه على طلاب في ثلاث دول أوربية، فكان مقدار ثبات البُعد الأول هو (0.84)، ومقدار ثبات البُعد الثاني هو (0.82)، ومقدار ثبات البُعد الثالث هو (0.76)، وقد أجرى مؤلفو المقياس تحليلات عاملية توكيدية، للتأكد من البنية الداخلية للأبعاد الثلاثة، وكانت مؤشرات حُسن المطابقة[4] تشير إلى ملائمة جيدة للأبعاد الثلاثة السابقة، إذ كانت كا$^2$ (85، ن= 435)= 205.15، مستوى الدلالة < 0.01، كا$^2$/ن= 0.47، RMSEA= 0.05، GFI= 0.94، NFI= 0.97، NNFI= 0.98، CFI= 0.98، IFI= 0.98.

[4] معنى هذه المؤشرات وقيمها الفضلى موضح في الموضع الخاص بالتحليلات الإحصائية.

وقد قام الباحث بترجمة المقياس إلى اللغة العربية، والتحقق من صدقه العاملي، وثباته الداخلي باستخدام نفس عينة الدراسة (236) طالبا وطالبة، وقد أجريت تحليلات عاملية استكشافية وتوكيدية للتحقق من صدق المقياس، فبينت التحليلات العاملية الاستكشافية باستخدام أسلوب المكونات الأساسية، مع التدوير المائل للعوامل، واتباع محك الجذر الكامن Eigenvalue أكبر من (1.0) بوصفه حدا أدنى لقبول العامل؛ أن المقياس يستند على ثلاثة عوامل قابلة للتفسير، وكانت نسبة التباين المفسرة هي (61.02%) من التباين الكلي، وتشبعت مفردات عامل الإنهاك بنسبة تباين (32.19%)، وكان الجذر الكامن (4.83)، بينما تشبعت مفردات عامل اللامبالاة بنسبة تباين (21.18%)، وكان الجذر الكامن (3.18)، وتشبعت مفردات عامل الفعالية بنسبة تباين (7.65%)، وكان الجذر الكامن (1.15). ويعرض جدول (2) تشبعات المفردات على العوامل الثلاثة لمقياس الاحتراق النفسي للطلاب، ونسبة التباين الارتباطية، وقيم الجذر الكامن لكل عامل، إذ يتبين أن قيم تشبعات المفردات على العامل المندرجة تحته أعلى من تشبعها على العاملين الآخرين، باستثناء المفردة رقم (5). وقد تشبعت جميع المفردات على الأبعاد المندرجة تحتها > 0.50، مما يؤكد صدق المقياس فيما يتعلق بأبعاده الثلاثية.

كما بينت التحليلات العاملية التوكيدية للدراسة الحالية أيضا صدق عوامل المقياس التي يندرج تحتها البنود، إذ تظهر المؤشرات المحسوبة مطابقة جيدة للمقياس كما هو مفصل في الموضع الخاص بالنتائج، ومن ثم الصدق العاملي للأبعاد الثلاثة. ويظهر جدول (3) ارتباط كل مفردة بالبُعد المنتمية إليه كان أكبر من ارتباطها بالبُعدين الآخرين مما يدل على الاتساق الداخلي لعبارات المقياس.

أما فيما يتعلق بثبات الأبعاد باستخدام أسلوب ألفا كرونباخ؛ فقد بلغ معامل ثبات البُعد الأول (0.80)، بينما كان معامل ثبات البُعد الثاني (0.89)، أما معامل ثبات البُعد الثالث فوصل إلى (0.81)، مما يشير إلى ثبات جيد للمقياس.

جدول (2): تشبعات المفردات على الجدول (3): قيم معاملات الارتباط بين عوامل الاحتراق النفسي ونسبة التباين مفردات مقياس الاحتراق النفسي وأبعاده الارتباطية لكل عامل الثلاثة

| البعد / المفردة | الإنهاك | اللامبالاة | الفعالية |
|---|---|---|---|
| 1 | ٠.٧٥ | ٠.٢٣ | 0.10- |
| 2 | ٠.٧١ | ٠.١٩ | 0.07- |
| 3 | ٠.٧٠ | ٠.٣٣ | ٠.٠٤ |
| 4 | ٠.٧٣ | ٠.١٨ | ٠.٠٥ |
| 5 | ٠.٥١ | ٠.٥٨ | ٠.٠٣ |
| 6 | ٠.٢٦ | ٠.٨٢ | ٠.٠٦ |
| 7 | ٠.٣١ | ٠.٨١ | ٠.٠٩ |
| 8 | ٠.٢١ | ٠.٨٥ | ٠.١٠ |
| 9 | ٠.٢٢ | ٠.٧٧ | ٠.٠٢ |
| 10 | ٠.٠٨ | 0.21- | ٠.٦٠ |
| 11 | 0.08- | ٠.٠١ | ٠.٦٩ |
| 12 | ٠.٠٣ | ٠.٠٨ | ٠.٧٨ |
| 13 | 0.04- | ٠.١٥ | ٠.٧٧ |
| 14 | 0.07- | ٠.١٩ | ٠.٧٠ |
| 15 | ٠.٠٠ | ٠.٠٥ | ٠.٨٠ |
| **نسبة التباين** | 32.20 | 21.18 | 7.65 |
| **الجذر الكامن** | 4.83 | 3.18 | 1.15 |

| البعد / المفردة | الإنهاك | اللامبالاة | عدم الفعالية |
|---|---|---|---|
| 1 | *0.75 * | *0.43 * | 0.08- |
| 2 | *0.73 * | *0.39 * | -0.06 |
| 3 | *0.77 * | *0.51 * | ٠.٠٣ |
| 4 | *0.72 * | *0.39 * | ٠.٠٣ |
| 5 | *0.77 * | *0.61 * | ٠.٠٥ |
| 6 | *0.56 * | *0.87 * | ٠.١٠ |
| 7 | *0.59 * | ** 0.88 | ٠.١٣ |
| 8 | *0.54 * | *0.88 * | *0.15 |
| 9 | *0.50 * | *0.82 * | ٠.٠٧ |
| 10 | -0.07 | 0.06- | **0.62 |
| 11 | -0.06 | ٠.٠٥ | 0.71** |
| 12 | ٠.٠٤ | 0.14 | 0.78** |

| | | | |
|---|---|---|---|
| 13 | ٠.٠٤ | *0.16 | **0.75 |
| 14 | ٠.٠٣ | 0.17 | **0.71 |
| 15 | ٠.٠٢ | ٠.١١ | **0.79 |

**(ب) استبيان توجهات أهداف الإنجاز:** The Achievement goal orientation questionnaire

أعد هذا الاستبيان في الأصل Elliot and Church (1997) لاختبار نظرية أهداف الإنجاز ثلاثية العوامل المعدلة. ويتألف الاستبيان من (18 عبارة) مقسمين إلى ثلاثة مقاييس فرعية: مقياس أهداف الإقدام على الأداء Performance-approach Goal(6 مفردات). ومقياس الإحجام عن الأداء Performance-avoidance Goals (6 مفردات). ومقياس أهداف الإتقان Mastery Goals (6 مفردات)، ويجيب الطالب عنه على مقياس سباعي.

وقد قام Elliot and Church (1997) بالتحقق من ثبات الاستبيان وصدقه. فأسفرت النتائج عن معاملات ثبات مقبولة لكل من أبعاد الإقدام والإحجام والإتقان (0.91، 0.77، 0.89) على التوالي. كما أجرت الدراسة السابقة أيضا تحليلا عامليا للمفردات باستخدام طريقة المكونات الأساسية مع تدوير فاريمكس للمفردات الثمانية عشر للاستبيان. وقد أظهرت النتائج تأييدا للمفهوم النظري للاستبيان. فكانت نسبة التباين المفسرة هي (63.3%) من التباين الكلي.

وقام الباحث بترجمة استبيان توجهات أهداف الإنجاز (Elliot, 1999; Elliot & Church, 1997) وتعديله بما يتلاءم مع البيئة العربية[5]، وتم تعديل تصحيح تدريج الاستبيان على تدريج خماسي بدلا من التدريج السباعي لتسهيل عملية التطبيق، يجيب عنه الطالب بوضع علامة أمام التدريج الذي يراه أنه ينطبق عليه إما "دائما"، أو "غالبا"، أو "أحيانا"، أو "نادرا"، أو "مطلقا". ليتم تصحيحها على أساس (5، 4، 3، 2، 1) على التوالي لمفردات بُعدي أهداف الإقدام، وأهداف الإتقان. أما مفردات بُعد أهداف الإحجام فيتم تصحيحها بصورة عكسية.

[5] يود الباحث أن يشكر الأستاذ علاء عبد السلام المترجم الفوري الخاص لتفضله بمراجعة ترجمة مقياسي الاحتراق الدراسي، وتوجهات أهداف الإنجاز.

وقد تحقق الباحث من صدق المقياس وثباته على نفس عينة الدراسة (236) طالبا وطالبة، ففيما يتعلق بصدق المقياس؛ قام الباحث بإجراء تحليلات عاملية استكشافية، وتوكيدية للتأكد من صدق بنود المقياس على العوامل المنتمية إليها، فقد أظهرت نتائج التحليل العاملي الاستكشافي باستخدام أسلوب المكونات الأساسية، مع التدوير المائل للعوامل، واتباع محك الجذر الكامن Eigenvalue أكبر من (1.0) بوصفه حدا أدنى لقبول العامل؛ أن المقياس يستند بالفعل على ثلاثة عوامل قابلة للتفسير، فكانت نسبة التباين المفسرة هي (54.91%) من التباين الكلي، وتشبعت عبارات أهداف الإقدام على العامل الأول بنسبة تباين (34.31%) وكان الجذر الكامن (5.83)، بينما تشبعت عبارات أهداف الإحجام على العامل الثاني بنسبة تباين (11.14%) وكان الجذر الكامن (1.89)، أما عامل أهداف الإتقان فقد تشبعت عباراته عليه بنسبة تباين (9.45%) وكان الجذر الكامن (1.61). ويظهر جدول (4) تشبعات المفردات على العوامل الثلاثة، ونسبة التباين الارتباطية، وقيم الجذر الكامن لكل عامل، إذ يتبين أن تشبعات المفردات على العامل المنتمية إليه أعلى من تشبعها على العاملين الآخرين باستثناء العبارة رقم (11)، وقد أبقاها الباحث حفاظا على أصل عبارات المقياس، وقد تشبعت جميع العبارات على أبعادها بقيمة أكبر من 0.48، باستثناء عبارة واحدة فقط. كما أجرى الباحث تحليلات عاملية توكيدية على عبارات المقياس للتأكد من صدق العوامل، فأظهرت النتائج حُسن مطابقة جيدة لبيانات مقياس توجهات أهداف الإنجاز وفقا لما هو مبين في الموضع الخاص بالنتائج. كما تم حساب ارتباط كل مفردة بالبُعد المنتمية إليه بالإضافة للبُعدين الآخرين كما يعرضه جدول (5)، إذ يوضح أن ارتباط العبارة بالبُعد المندرجة تحته كان أكبر من ارتباطها بالبُعدين الآخرين، مما يدل على الاتساق الداخلي لعبارات المقياس. كما تم حساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ لعبارات كل من الأبعاد الثلاثة، فكان ثبات بُعد الإقدام (0.85)، وقيمة معامل ثبات بُعد الإحجام (0.68)، أما قيمة ثبات بُعد الإتقان فقد بلغ (0.86)، مما يشير إلى ثبات مرتفع للمقياس.

جدول (4): تشبعات المفردات على عوامل توجهات الأهداف ونسبة التباين الارتباطية لكل عامل

| البعد / المفردة | أهداف الإقدام | أهداف الإحجام | أهداف الإتقان |
|---|---|---|---|
| 1 | 0.82 | 0.36 | 0.32 |
| 2 | 0.80 | 0.28 | 0.34 |
| 3 | 0.81 | 0.20 | 0.35 |
| 4 | 0.84 | 0.28 | 0.36 |
| 5 | 0.84 | 0.32 | 0.39 |
| 6 | 0.57 | 0.44 | 0.51 |
| 7 | 0.33 | 0.49 | 0.38 |
| 8 | 0.09 | 0.70 | 0.24 |
| 9 | 0.19 | 0.60 | 0.46 |
| 10 | 0.26 | 0.77 | 0.13 |
| 11 | 0.41 | 0.38 | 0.16 |
| 12 | 0.39 | 0.68 | 0.28 |
| 13 | 0.30 | 0.25 | 0.76 |
| 14 | 0.35 | 0.36 | 0.77 |
| 15 | 0.32 | 0.25 | 0.80 |
| 16 | 0.31 | 0.38 | 0.76 |
| 17 | 0.34 | 0.29 | 0.81 |
| 18 | 0.43 | 0.12 | 0.69 |
| نسبة التباين | %34.31 | %11.14 | %9.45 |
| الجذر الكامن | 5.83 | 1.89 | 1.61 |

الجدول (5): قيم معاملات الارتباط بين مفردات مقياس توجهات الأهداف وأبعاده الثلاثة

| البعد / المفردة | أهداف الإقدام | أهداف الإحجام | أهداف الإتقان |
|---|---|---|---|
| 1 | 0.82 | 0.33 | 0.31 |
| 2 | 0.80 | 0.33 | 0.34 |
| 3 | 0.81 | 0.30 | 0.35 |
| 4 | 0.83 | 0.36 | 0.37 |
| 5 | 0.84 | 0.37 | 0.40 |
| 6 | 0.66 | 0.42 | 0.46 |
| 7 | 0.31 | 0.60 | 0.21 |
| 8 | 0.17 | 0.59 | 0.21 |
| 9 | 0.26 | 0.59 | 0.39 |
| 10 | 0.26 | 0.69 | 0.15 |
| 11 | 0.30 | 0.58 | 0.20 |
| 12 | 0.36 | 0.69 | 0.29 |
| 13 | 0.35 | 0.29 | 0.75 |
| 14 | 0.39 | 0.38 | 0.76 |
| 15 | 0.37 | 0.29 | 0.80 |
| 16 | 0.37 | 0.36 | 0.75 |
| 17 | 0.36 | 0.35 | 0.81 |
| 18 | 0.38 | 0.28 | 0.74 |

**الإجراءات:**

تم تطبيق مقياس الاحتراق النفسي للطلاب، ومقياس توجهات أهداف الإنجاز على عينة من الطلاب من الجنسين من جامعة الجوف بشمال المملكة العربية السعودية، ومن مستويات دراسية متفاوتة ومن تخصصات مختلفة، فبعد توزيع المقياسين على الطلاب داخل قاعات الدراسة، وتعريف الطلاب بهدف التطبيق، وقراءة التعليمات؛ قام الطلاب بكتابة البيانات الأولية، وقراءة عبارات كل مقياس، وتحديد درجة موافقتهم أو عدم موافقتهم على العبارة؛ مع التنبيه عليهم بضرورة توخي الدقة والصدق عند الإجابة عن الأسئلة. وقد استغرق التطبيق شهرين نظرا لصعوبة الوصول إلى العينة.

**الأساليب الإحصائية المستخدمة:**

استخدمت الدراسة الحالية الإحصاءات الوصفية، ومعاملات الارتباط ومعاملات ألفا كرونباخ والتحليلات العاملية الاستكشافية ومعاملات الانحدار باستخدام برنامج SPSS-Ver.20 (Jöreskog, & Sörbom, 2011)، كما استخدم برنامج LISREL-Ver. 8.8 لإجراء التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory factor analysis (Jöreskog, & Sörbom, 2006). وبرنامج AMOS لاختبار نموذج العلاقات بين المتغيرات[6] (Byrne, 2001).

وقد تم اختيار عدد من المؤشرات لتحقيق حُسن المطابقة بين النموذج المفترض وبيانات المقياسين في نموذج المعادلة البنائية، وهي: مؤشر مربع كاي أو قيمة كا$^2$ ($X^2$)، إذ تشير قيمتها الأقل إلى مطابقة أفضل، ويكون مستوى الدلالة غير دال، أي يكون هناك عدم دلالة، أو يكون هناك تطابق بين النموذج المفترض والبيانات المدخلة (Schumacker & Lomax, 2004; Tabachnick & Fidell, 2007)، غير أن مشكلة (كا$^2$) أنها شديد الحساسية لحجم العينة وتتأثر كثيرا بها، بمعنى عندما

[6] الباحث يشكر الدكتور محمد هيبة الأستاذ المساعد بكلية التربية جامعة عين شمس على تفضله بوضع النموذج واختباره

يكون حجم العينة كبيرا فإنها تعطي فرقا دالا أيضا (Bentler & Bonnet, 1980; Byrne, 2001; McDonald & Ho, 2002) . ولذلك تم الاعتماد على توصيات Kline (1998) بتقسيم قيمة كا$^2$ على درجات الحرية أي كا$^2$/دح ($X^2$/df)، وتفسير النسبة الخارجة لأقل من 3 كدليل على حُسن المطابقة.

ومؤشر الجذر التربيعي لمتوسط خطأ التقريب Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)، وهو يستند على كا$^2$ ولكنه يأخذ في الاعتبار حجم العينة ودرجة تعقد النموذج، وتنحصر قيمة هذا المؤشر بين (صفر) إلى (0.10)، وكلما اقتربت القيمة من الصفر تشير إلى مطابقة جيدة، ويكون النموذج مطابقا عندما تكون قيمة المؤشر أقل من (0.07) (Steiger, 2007)، ومؤشر حُسن المطابقة Goodness of Fit Index (GFI)، ويكون مناسبا عندما تكون قيمته > 0.90، ومؤشر حُسن المطابقة المعدل Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI)، ويكون مناسبا عندما تكون قيمته > 0.80.

كما أن هناك مجموعة أخرى من المؤشرات مثل: مؤشر المطابقة المعياري Normed Fit Index (NFI)، ومؤشر المطابقة اللا معياري Non-Normed Fit Index (NNFI)، ومؤشر المطابقة المقارن Comparative Fit Index (CFI) ، ومؤشر المطابقة التزايدي Incremental Fit Index (IFI) ، وتتراوح هذه المؤشرات من (0) إلى (1) وكلما اقتربت القيمة من (1) دلت على مطابقة أفضل (عزت حسن، 2008: 369-372).

**نتائج الدراسة ومناقشتها:**

**السؤال الأول: ما هي الإحصاءات الوصفية لأبعاد مقياسي الاحتراق النفسي وتوجهات أهداف الإنجاز؟**

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب الإحصاءات الوصفية (المتوسطات والانحرافات المعيارية) لأبعاد مقياسي الاحتراق النفسي وتوجهات أهداف الإنجاز، بالإضافة إلى معاملات الثبات (ألفا كرونباخ) التي تم حسابها في الموضع الخاص بأدوات الدراسة، ومعاملات الارتباط بين أبعاد المقياسين. ويبين جدول (6) هذه الإحصاءات.

جدول (6): الإحصاءات الوصفية ومعاملات الارتباطات بين أبعاد مقياسي الاحتراق النفسي وتوجهات أهداف الإنجاز

| | م | ع | α | الإنهاك | اللامبالاة | الفعالية | الإقدام | الإحجام | الإتقان |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1-الإنهاك | 4.11 | 1.42 | 0.80 | - | | | | | |
| 2- اللامبالاة | 2.90 | 2.02 | 0.89 | *0.63 | - | | | | |
| 3- الفعالية | 4.87 | 1.06 | 0.81 | 0.00 | *0.13- | - | | | |
| أ- الإقدام | 3.29 | 0.79 | 0.85 | 0.04 | 0.02 | *0.34 | - | | |
| ب- الإحجام | 3.96 | 0.78 | 0.68 | *0.14 | 0.12 | *0.23 | *0.45 | - | |
| ج- الإتقان | 4.16 | 0.82 | 0.86 | 0.01- | *0.14- | *0.48 | *0.48 | *0.42 | - |

م= المتوسط، (ع)= الانحراف المعياري، (α)= معاملات الثبات

يشير الجدول (6) السابق أن بُعد الإنهاك الانفعالي في مقياس الاحتراق النفسي كان (4.11)، وهذا المتوسط هو أعلى مما توصلت إليه دراسات سابقة مثل دراسة السيد حسانين (2012) إذ كان (3.34)، ودراسة Naidoo et al. (2012) (3.94)، ودراسة Olwage & Mostert (2014) إذ كان (2.92)، ودراسة Shih (2012) إذ كان (2.90). وكان متوسط بُعد اللامبالاة في مقياس الاحتراق النفسي للدراسة الحالية (2.90)، وهو أعلى أيضا مما توصلت إليه دراسة السيد حسانين (2012) (2.45)،

ودراسة Olwage & Mostert, (2014) إذ كان (2.14)، ودراسة Shih (2012) إذ كان (2.55)، أما البُعد الثالث لمقياس الاحتراق النفسي الفعالية فقد كان بمتوسط (4.87)، مقتربا من متوسط نفس البُعد في دراسة Naidoo et al. (2012) (4.89)، وأعلى نوعا من دراسة السيد حسانين (2012) الذي كان (4.15). ويشير ارتفاع متوسطي البُعدين الأولين لعينة الدراسة الحالية إلى ارتفاع مستوى الاحتراق النفسي للطلاب.

أما متوسطات أبعاد أهداف الإنجاز في الدراسة الحالية فقد تراوحت من (3.29) إلى (4.16)، مشابهة في هذا مع دراسة سابقة (أمين نور الدين، 2009) إذ تراوحت المتوسطات من (3.83) إلى (4.00)، غير أن دراسة Church et al., (2001) كانت متوسطاتها أعلى نوعا ما إذ تراوحت من (3.6) إلى (5.14)، وفي نتائج أخرى لذات الدراسة تراوحت المتوسطات من (4.29) إلى (5.34). مما يشير إلى أن متوسطات أهداف الإنجاز للدراسة الحالية تتفق والدراسات الأخرى السابقة.

أما معاملات الثبات عن طريق ألفا كرونباخ فقد كانت مناسبة للمقياسين، إذ تراوحت في مقياس الاحتراق النفسي من (0.80) إلى (0.89)، وهذه المعاملات أعلى مما توصلت إليه عدد كبير من الدراسات مثل دراسة Schaufeli, Martinez, et al. (2002) إذ تراوحت معاملات الثبات من (0.67) إلى (0.86) لعينات ثلاثة في الدراسة الأخيرة، وفي دراسة Pienaar & Sieberhagen, (2005) تراوحت من (0.79) إلى (0.73)، وأعلى أيضا مما توصلت إليه دراسة Mostert, Pienaar, Gauché & Jackson, (2007) إذ تراوح معامل الثبات من (0.74) إلى (0.68)، وفي دراسة Fang, Shi, & Zhang, (2009) تراوحت معاملات الثبات من (0.79) إلى (0.86). وأعلى مما توصل إليه السيد حسانين (2012) إذ تراوحت معاملات الثبات لديه من (0.74) إلى (0.80)، وفي دراسة Olwage & Mostert, (2014) إذ تراوحت من

(0.78) إلى (0.82)، وفي دراسة Faye, Carré, Le Borgne, & Boudoukha, (2017) تراوحت معاملات الثبات من (0.72) إلى (0.81).

وفيما يتعلق بثبات أبعاد مقياس توجهات أهداف الإنجاز فقد تراوحت من (0.68) إلى (0.86)، وهذه المعاملات مشابهة لما توصل إليه أمين نور الدين (2009) الذي تفاوتت فيه معاملات الثبات من (0.73) إلى (0.84)، ومقاربة أيضا لما توصل إليه Church et al. (2001) الذي تراوح فيه معاملات الثبات من (0.73) إلى (0.88)، وفي النتائج الأخرى له من (0.70) إلى (0.86). وتعتبر هذه معاملات ثبات جيدة للمقياسين وفقا لما قرره Nunnally & Bernstein, (1994) أن الثبات بطريقة ألفا عندما يكون > (0.70) يعتبر اختبارا ثابتا.

وتوضح النتائج في جدول (6) السابق أيضا ارتباطات أبعاد مقياس الاحتراق النفسي بعضها ببعض، إذ كان ارتباط بُعد الإنهاك الانفعالي مع بُعد اللامبالاة ارتباطا متوسطا ودالا إحصائيا (0.63)، وتعتبر هذه نتيجة متسقة مع محتوى البُعدين، فالإنهاك (البُعد الأول) يمثل استنزاف الطاقة، والموارد الانفعالية، مما يؤدي بالطالب إلى الصدود عن القيام بالواجبات وعدم الاهتمام بالآخرين، مما يعكس مشاعر اللامبالاة (البُعد الثاني) (Shin et al., 2011)، ومن ثم فمن المتوقع أن يكون هناك ارتباط موجب مرتفع بين البُعدين، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة Olwage & Mostert (2014) إذ كان الارتباط بينهما (0.67)، كما تتفق أيضا مع ما توصلت إليه دراسة Zhang et al. (2015) إذ كان الارتباط بينهما (0.60)، وأعلى من دراسة السيد حسانين (2012) إذ كان الارتباط بينهما (0.57) ومن دراسة Demerouti, Bakker, Vardakou, & Kantas, (2003) إذ كان الارتباط بين البُعدين (0.29)، كما كان مقدار الارتباط بين البُعدين أعلى مما توصلت إليه دراسة Bresó, Salanova, & Schaufeli (2007) الذي تراوح من (0.29) إلى (0.58) في عينتيه.

وعرضت النتائج أن الارتباط بين بُعدي الإنهاك الانفعالي والفعالية الشخصية كان صفريا، وهذه النتيجة أقل كثيرا مما توصلت إليه دراسة السيد حسانين (2012) إذ كان الارتباط بين الإنهاك والفعالية (−0.48)، وقد أظهرت بعض الدراسات السابقة ارتباطا ضعيفا بينهما مثل دراسة Demerouti et al. (2003) الذي كان (−0.15)، ودراسة Zhang et al. (2015) إذ كان الارتباط بينهما (−0.25)، وربما يفسر الارتباط الصفري بين البُعدين أن بُعد الفعالية الشخصية ليس من أبعاد الاحتراق، وإن كان يفضي إلى ضعفه فيما بعد (Demerouti et al. 2003; Halbesleben & Buckley, 2004) ، وتحتاج هذه النتيجة إلى مزيد من البحث للتأكد من مدى جدوى اندراج مكون الفعالية في الاحتراق النفسي لدى الطلاب. وفيما يتعلق بارتباط بُعد اللامبالاة بالفعالية؛ فقد بينت الدراسة الحالية أنه كان (−0.13)، وهذه النتيجة أقل أيضا مما توصلت إليه بعض الدراسات السابقة، إذ كان الارتباط بينهما في دراسة Demerouti et al. (2003) (−0.33)، وفي دراسة Bresó et al. (2007) تراوح من (−0.14) إلى (−0.38)، بينما في دراسة Zhang et al. (2015) كان الارتباط بينهما (0.43) وفي دراسة السيد حسانين (2012) (−0.50)، وتؤكد هذه النتيجة أن بُعدي الإنهاك الانفعالي واللامبالاة هما لب عملية الاحتراق (Schaufeli & Taris, 2005) ، وهناك ضرورة لفحص هذا البُعد (ضعف الفعالية) لتحديد ما إذا كان ضمن مكونات الاحتراق، أم أنه محض سمات الشخصية كما يؤكد ذلك بعض الباحثين (Bresó et al. 2007; Schaufeli, Martinez, et al. 2002; Schaufeli & Salanova, 2007) . وبصفة عامة، وطبقا لمحك Cohen and Holliday (1982) في تصنيف مقدار الارتباطات؛ فإن حجم الارتباطات بين أبعاد مقياس الاحتراق تراوحت من صفرية إلى متوسطة.

وفيما يتعلق بارتباطات أبعاد توجهات أهداف الإنجاز؛ فقد ارتبط بُعد توجهات الإقدام مع بُعد توجهات الإحجام (0.45) وهذا الارتباط أعلى مما توصلت دراسة أمين نور الدين (2009) إذ كان (0.35)، ودراسة Naidoo et al. (2012) إذ كان (0.09)،

ولكنه أقل كثيرا مما توصلت إليه دراسة Shih (2012) إذ كان (0.72)، وأظهرت النتائج أيضا أن بُعد توجهات الإقدام ارتبط مع بُعد الإتقان (0.48)، متفقا لما توصل إليه أمين نور الدين (2009) إذ كان أيضا (0.48)، وفي دراسة Naidoo et al. (2012) كان الارتباط بينما (0.40)، ولكنه أقل مما توصلت إليه دراسة Shih (2012) إذ كان (0.63). بينما ارتبط بُعد توجهات الإحجام مع الإتقان (0.42)، وهذا المقدار يتشابه مع ما توصل إليه Shih (2012) إذ كان الارتباط بينما (0.53)، وأعلى كثيرا مما توصل إليه أمين نور الدين (2009) إذ كان (0.14)، وأعلى أيضا مما توصل إليه دراسة Naidoo et al. (2012) إذ كان (0.07)، وتعتبر الارتباطات التي توصلت إليها هذه الدراسة متوسطة، وكانت جميعها دالة عند مستوى دلالة (0.05) أو أقل. وبصفة عامة، ووفقا لمحك Cohen and Holliday (1982) في تصنيف مقدار الارتباطات؛ فإن الارتباطات كانت متوسطة إذ كانت > 0.40.

وحول ارتباطات أبعاد الاحتراق بأبعاد أهداف الإنجاز؛ فقد ارتبط الإنهاك الانفعالي مع توجهات الإقدام (0.04)، ومع توجهات الإحجام (0.14) وكان دالا إحصائيا، ومع الإتقان (0.01−)، وتتفق هذه النتيجة بعض نتائج بعض الدراسات السابقة (Shih, 2012; Naidoo et al., 2012) باستثناء الارتباط بين الإنهاك الانفعالي وتوجهات الإتقان، إذ كانت العلاقة عند Naidoo et al. (2012) بين الإنهاك وتوجهات الإقدام غير دالة، ومع توجهات الإحجام (0.18) وهو دال، ومع توجهات الإتقان كانت سالبة ودالة (0.37−)، بينما لدى Shih (2012) كانت العلاقة بين الإنهاك الانفعالي وتوجهات الإقدام (0.22−)، بينما كانت مع توجهات الإحجام (0.01−) ومع توجهات الإتقان (0.46−).

أما بُعد اللامبالاة فقد ارتبط مع توجهات الإقدام (0.02)، ومع توجهات الإحجام (0.12)، ومع توجهات الإتقان (0.14−) وكان دالا إحصائيا، وتتفق هذه الارتباطات مع نتائج بعض الدراسات ففي دراسة Shih (2012) ارتبط بُعد اللامبالاة مع توجهات الإقدام

(−0.24)، ومع توجهات الإحجام (−0.06)، ومع توجهات الإتقان (−0.46)، وفي دراسة Naidoo et al. (2012) لم ترتبط اللامبالاة مع أهداف الإقدام على الأداء، وارتبط بُعد اللامبالاة مع توجهات أهداف الإحجام (0.55) ومع توجهات الإتقان (−0.44) وكانا دالين.

أما بُعد الفعالية فقد ارتبط مع توجهات الإقدام (0.34)، ومع توجهات الإحجام (0.23)، ومع الإتقان (0.48)، وفي دراسة Shih (2012) ارتبط بُعد ضعف الفعالية مع توجهات الإقدام (−0.44)، ومع توجهات الإحجام (−0.25)، ومع توجهات الإتقان (−0.64)، وفي دراسة Naidoo et al. (2012) ارتبط بُعد الفعالية مع توجهات الإقدام (0.24)، ومع توجهات الإحجام (−0.49)، ومع توجهات الإتقان (0.26) وكانت دالة جميعا. ومن الملاحظ أن ارتباط بُعد الفعالية مع توجهات أهداف الإنجاز يختلف عن ارتباط (ضعف) الفعالية مع توجهات أهداف الإنجاز، أي عندما يتم عكس عباراته، أو تصحيحه بصورة عكسية مما يؤكد ما ذكرته نتائج الدراسات السابقة في هذا السياق (Bresó et al., 2007; Morgan, de Bruin, & de Bruin, 2014; Schaufeli & Salanova, 2007) . إن الارتباط الضعيف بين أبعاد المقياسين وإن كان دالا بين بعضه يشير إلى أن المقياسين مستقلان عن بعضهما البعض.

**السؤال الثاني: ما مدى مطابقة نموذج العلاقة بين أبعاد توجهات أهداف الإنجاز (كمتغيرات مستقلة) وأبعاد الاحتراق النفسي للطلاب (كمتغيرات تابعة) لبيانات المقياسين؟**

للإجابة عن هذا السؤال أجرى الباحث في البداية تحليلا عامليا توكيديا لكل من مقياسي الاحتراق النفسي للطلاب، وتوجهات أهداف الإنجاز، وفقا لما أشير إلى ذلك في الموضع السابق الخاص بإعداد الأدوات، وقد أسفرت النتائج عن حُسن مطابقة جيدة لكل من أبعاد المقياسين، إذ حققت المؤشرات القيم المثلى كما تم تحديدها آنفا في الموضع

المتعلق بالأساليب الإحصائية المستخدمة، ويعرض جدول (7) هذه القيم مسبوقة بالقيم الفضلى كما تمت الإشارة إليها في الأدبيات ذات الصلة[7].

جدول (7): مؤشرات حُسن المطابقة المثلى والمحسوبة لكل من مقياسي الاحتراق النفسي والأهداف الإنجاز

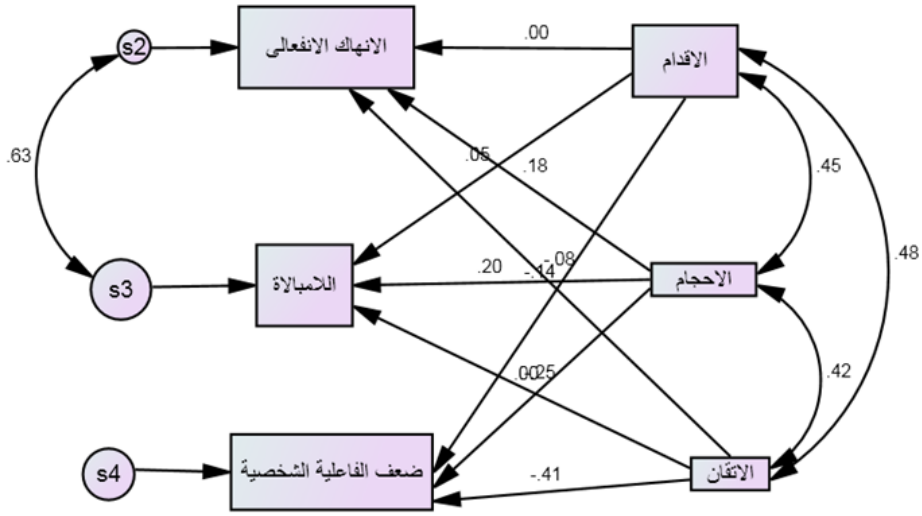
| المؤشر | كا2 | كا2/د ح | مستوى الدلالة | RMSEA | GFI | AGFI | NFI | CFI | IFI |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| القيمة الفضلى | القيمة الأقل | < 3 | غير دال | <0.07 | > 0.90 | > 0.80 | > 0.95 | > 0.95 | > 0.95 |
| الاحتراق النفسي | 79.72 | 0.31 | 0.12 | 0.030 | 0.96 | 0.92 | 0.95 | 0.99 | 0.99 |
| أهداف الإنجاز | 127.90 | 0.54 | 0.05 | 0.032 | 0.94 | 0.91 | 0.92 | 0.98 | 0.98 |

يبين الجدول (7) أن المؤشرات المحسوبة للتحليل العاملي لمقياس الاحتراق النفسي للطلاب تُظهر مطابقة جيدة للبيانات، ومن ثم الصدق العاملي للأبعاد الثلاثة للمقياس، وتتفق هذه النتائج مع عدد كبير من الدراسات السابقة التي أجريت على مقياس الاحتراق النفسي للطلاب (Fang et al., 2009; Faye et al., 2017; Schaufeli, Martinez, et al., 2002; Tsubakita, & Shimazaki, 2016) .

كما حققت مؤشرات مقياس توجهات أهداف الإنجاز المدى المطلوب، بما يشير إلى صدق الأبعاد في تحملها للعبارات المندرجة تحتها، وإن كان مستوى الدلالة دالا إحصائيا؛ إلا أن المؤشرات الأخرى قد اقتربت من المؤشرات المثلى. وتتفق هذه النتائج سواء التحليل العاملي الاستكشافي أو المطابقة الجيدة للعوامل الثلاثة لمقياس توجهات أهداف الإنجاز مع الكثير من الدراسات مثل (Church et al., 2001; Elliot &

[7] معنى هذه المؤشرات وقيمها الفضلى موضح في الموضع الخاص بالتحليلات الإحصائية.

Church, 1997; Lau & Lee, 2008; Midgley et al., 1998) . واستنادا على ما حققه المقياسان من مؤشرات جيدة فيما يتعلق بالتحليل العاملي التوكيدي؛ ونتائج التحليل العاملي الاستكشافي قبل ذلك؛ تم اقتراح نموذجا للعلاقات بين المتغيرات عن طريق الارتباط المباشر بين الأبعاد، وكان أفضل نموذج تم اقتراحه هو وجود ارتباط مباشر بين كل من أبعاد توجهات أهداف الإنجاز كمتغيرات مستقلة، وأبعاد الاحتراق النفسي كمتغيرات تابعة، و يعرض الشكل (3) أبعاد النموذج، كما يبين جدول (8) مؤشرات حُسن المطابقة للعلاقة بين مقياسي توجهات أهداف الإنجاز والاحتراق النفسي للطلاب.




الشكل (3): النموذج المقترح للعلاقة بين توجهات أهداف الإنجاز كمتغيرات مستقلة وأبعاد الاحتراق النفسي كمتغيرات تابعة لدى طلاب الجامعة

جدول (8): مؤشرات حُسن المطابقة لنموذج تحليل المسار للعلاقة بين توجهات أهداف الإنجاز وأبعاد الاحتراق النفسي لطلاب الجامعة

| المؤشر | كا2 | كا2/دح | مستوى الدلالة | RMSEA | GFI | AGFI | NFI | CFI | IFI |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| القيمة الفضلى | أقل قيمة | < 3 | غير دال | 0.07> | 0.90< | 0.80< | 0.95< | 0.95< | < 0.95 |
| القيمة | 3.185 | 1.592 | غير دال | 0.050 | 0.996 | 0.953 | 0.991 | 0.996 | 0.996 |

يتضح من الشكل (3) السابق، ومن الجدول (8) السابق أنه يوجد حُسن مطابقة للنموذج المقترح للعلاقة بين أبعاد توجهات أهداف الإنجاز كمتغيرات مستقلة وأبعاد الاحتراق النفسي كمتغير تابع لدى طلاب الجامعة، بما يشير إلى أن توجهات أهداف الإنجاز يمكن أن تنبئ بأبعاد الاحتراق النفسي للطلاب.

**السؤال الثالث ما هي توجهات أهداف الإنجاز التي يمكنها أن تتنبأ بأبعاد الاحتراق النفسي لطلاب الجامعة؟**

للإجابة عن هذا السؤال، وتحديد أي من توجهات أهداف الإنجاز الثلاثة: توجهات أهداف الإقدام، وتوجهات أهداف الإحجام، وتوجهات أهداف الإتقان (كمتغيرات مستقلة) يمكنها أن تتنبأ بكل من أبعاد الاحتراق النفسي للطلاب: الإنهاك الانفعالي، واللامبالاة، وضعف الفعالية الشخصية (كمتغيرات تابعة)؛ تم استخدام تحليل الانحدار الهرمي Hierarchical Regression ، إذ تم إدخال المتغيرات المستقلة واحدا تلو الآخر، ومن ثم تقديم ثلاثة نماذج لكل متغير تابع كما يتضح من الجداول (9-11).

جدول (9): تحليلات الانحدار الهرمي المتعدد المنبئة بالإنهاك الانفعالي (ن= 236)

| النموذج | | المعاملات اللا معيارية | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | المتغيرات | الوزن الانحداري | خطأ القياس | ß | *t* | *P* | *F* | *R* | $R^2$ | $\Delta R^2$ |
| 1 | (الثابت) | 19.47 | 1.98 | ---- | 9.85 | 0.00 | 0.32 | 0.04 | 0.001 | 0.001 |
| | أهداف الإقدام | 0.055 | 0.10 | 0.04 | 0.56 | 0.57 | --- | --- | --- | --- |
| 2 | (الثابت) | 15.94 | 2.57 | ---- | 6.20 | 0.00 | 2.41 | 0.14 | 0.02 | 0.019 |
| | أهداف الإقدام | 0.05- | 0.11 | 0.03- | 0.45- | 0.65 | --- | --- | --- | --- |
| | أهداف الإحجام | 0.24 | 0.11 | 0.15 | 2.12 | 0.04 | --- | --- | --- | --- |
| 3 | (الثابت) | 17.31 | 2.86 | ---- | 6.06 | 0.00 | 2.02 | 0.16 | 0.03 | 0.001- |
| | أهداف الإقدام | 0.002- | 0.12 | 0.001- | 0.02- | 0.99 | --- | --- | --- | --- |
| | أهداف الإحجام | 0.27 | 0.11 | 0.18 | 2.34 | 0.02 | --- | --- | --- | --- |
| | أهداف الإتقان | 0.12- | 0.11 | 0.09- | 1.11- | 0.27 | --- | --- | --- | --- |

جدول (10): تحليلات الانحدار الهرمي المتعدد المنبئة باللامبالاة (ن= 236)

| النموذج | | المعاملات اللا معيارية | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | المتغيرات | الوزن الانحداري | خطأ القياس | ß | *t* | *P* | *F* | *R* | $R^2$ | $\Delta R^2$ |
| 1 | (الثابت) | 10.85 | 2.25 | --- | 4.83 | 0.00 | 0.12 | 0.02 | 0.00 | 0.00 |
| | أهداف الإقدام | 0.04 | 0.11 | 0.02 | 0.34 | 0.74 | --- | --- | --- | --- |
| 2 | (الثابت) | 7.35 | 2.93 | --- | 2.51 | 0.01 | 1.76 | 0.12 | 0.015 | 0.014 |
| | أهداف الإقدام | 0.07- | 0.12 | 0.04 | 0.53- | 0.60 | --- | --- | --- | --- |

| | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | أهداف | 0.23 | 0.13 | 0.14 | 1.85 | 0.07 | --- | --- | --- | --- |
| 3 | الإحجام (الثابت) | 11.93 | 3.19 | --- | 3.74 | 0.00 | *4.86 | 0.24 | 0.059 | 0.44 |
| | أهداف الإقدام | 0.09 | 0.13 | 0.05 | 0.69 | 0.49 | --- | --- | --- | --- |
| | أهداف | 0.34 | 0.13 | 0.20 | 2.67 | 0.00 | --- | --- | --- | --- |
| | الإحجام أهداف الإتقان | 0.41- | 0.12 | - 0.25 | 3.30- | 0.001 | --- | --- | --- | --- |

أظهرت النتائج فيما يتعلق بالإنهاك الانفعالي كما في جدول (9) أن النموذج الثالث كان دالا، إذ كانت قيمة "ف" عند (3، 232)= (2.02)، و$\Delta R^2$ = (0.001-)، محسوبة (0.03) من التباين في الإنهاك الانفعالي، أي أن هناك (3%) من مقدار التباين المحسوب لتوجهات أهداف

جدول (11): تحليلات الانحدار الهرمي المتعدد المنبئة بضعف الفعالية (ن= 236)

| النموذج | المتغيرات | المعاملات اللا معيارية | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | الوزن الانحداري | خطأ القياس | ß | *t* | *P* | *F* | *R* | $R^2$ | $\Delta R^2$ |
| 1 | (الثابت) | 15.60 | 1.66 | ------ | 9.38 | 0.00 | *29.66 | 0.34 | 0.11 | 0.12 |
| | أهداف الإقدام | 0.45- | 0.08 | 0.34- | 5.45- | 0.00 | --- | -- | -- | --- |
| 2 | (الثابت) | 17.70 | 2.17 | ------ | 8.14 | 0.00 | *16.03 | 0.35 | 0.12 | 0.008 |
| | أهداف الإقدام | 0.38- | 0.09 | 0.29- | 4.20- | 0.00 | --- | -- | -- | --- |
| | أهداف الإحجام | 0.14- | 0.09 | 010- | 1.50- | 0.14 | --- | -- | -- | --- |
| 3 | (الثابت) | 23.63 | 2.25 | ------ | 10.51 | 0.00 | *24.55 | 0.49 | 0.24 | 0.12 |
| | أهداف الإقدام | 0.18- | 0.09 | 0.14- | 2.01- | 0.05 | --- | -- | -- | --- |

| | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| أهداف الإحجام | 0.00 | 0.09 | 0.00 | 0.00– | 0.99 | --- | -- | -- | --- | --- |
| أهداف الإتقان | 0.53 | 0.09 | 0.41– | 6.05– | 0.00 | --- | -- | -- | --- | --- |

الإحجام تسهم في الإنهاك الانفعالي، وتظهر النتائج أن توجهات أهداف الإحجام هي التي تسهم في التنبؤ بصورة موجبة بالإنهاك الانفعالي إذ كانت قيمة ت= (2.34) وهي دالة عند مستوى دلالة (0.02)، بينما لا تتنبأ كل من توجهات أهداف الإقدام، أو توجهات أهداف الإتقان بصورة دالة بالإنهاك الانفعالي.

وفيما يتعلق باللامبالاة؛ أظهرت النتائج كما في جدول (10) أن النموذج الثالث كان دالا، إذ أن قيمة "ف" (3، 232)= (4.86) وهي دالة عند مستوى دلالة (0.003)، و$\Delta R^2$= (0.44)، محسوبة (0.059) من التباين في اللامبالاة، أي أن هناك (6%) من مقدار التباين المحسوب لكل من توجهات أهداف الإحجام وتوجهات أهداف الإتقان تسهمان في اللامبالاة، وتظهر النتائج أن كلا من بُعدي توجهات أهداف الإحجام والإتقان هما اللذان يسهمان في التنبؤ باللامبالاة، بينما لا يتنبأ بُعد توجهات أهداف الإقدام بصورة دالة باللامبالاة، وكانت قيمة "ت" لتوجهات أهداف الإحجام (2.67) وهي دالة عند مستوى دلالة (0.001)، بينما كانت قيمة "ت" لتوجهات أهداف الإتقان (–3.30) وهي دالة عند مستوى دلالة (0.001).

أما بالنسبة إلى ضعف الفعالية؛ فقد أوضحت النتائج كما في جدول (11) أن النموذج الثالث كان دالا، إذ أن ف (3، 232)= (24.55) وهي دالة عند مستوى دلالة (0.001)، و $\Delta R^2$= (0.12)، محسوبة (0.49) من التباين في ضعف الفعالية، أي أن هناك (49%) من مقدار التباين المحسوب لكل من توجهات أهداف الإقدام وتوجهات أهداف الإتقان تسهمان سلبا في ضعف الفعالية، وتشير النتائج إلى أن كلا من توجهات أهداف الإقدام وتوجهات أهداف الإتقان تسهمان بصورة سالبة دالة في ضعف الفعالية، فكانت قيمة "ت" لتوجهات أهداف الإقدام (–2.01) وهي دالة عند مستوى دلالة (0.05)،

كما كانت قيمة "ت" لتوجهات أهداف الإتقان (−6.05) وهي دالة عند مستوى دلالة (0.001).

تؤكد هذه النتائج أن توجهات أهداف الإنجاز تنبئ بالاحتراق الدراسي لطلاب الجامعة، فتوجهات أهداف الإقدام على الأداء تُنبئ بضعف الفعالية (بصورة دالة سالبة)، وتتسق هذه النتيجة مع طبيعة مفهومي توجهات أهداف الإقدام وضعف الفعالية، فتوجهات أهداف الإقدام تعني حرص الطالب على إظهار كفاءته والحصول على نتائج إيجابية من جانب الطلاب (Midgley et al., 2000)، وإثبات قدراته أمام الآخرين، وذلك فمن المتوقع أن تتنبأ سلبا بضعف الفعالية الذي يشير إلى شعور الطالب بعدم كفاءته على تأدية واجباته بصورة جيدة، وإدراكه أنه لا يحقق إنجازات ملموسة في دراسته، وانخفاض تقدير الذات لديه، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه Naidoo et al. (2012) إذ كانت هناك علاقة تنبؤية موجبة دالة بين توجهات الإقدام والفعالية الشخصية، بالرغم من أن دراسة Shih (2012) لم تتمكن من التنبؤ بضعف الفعالية من خلال توجهات أهداف الإقدام.

لقد كان الارتباط بين توجهات أهداف الإقدام وضعف الفعالية في الدراسة الحالية (−0.34)، وفي دراسة Shih (2012) كان الارتباط بينهما (−0.44)، بينما في دراسة Naidoo et al. (2012) كان (0.24) فقط. ولكن توجهات أهداف الإقدام بما تتضمنه من سعي الطالب لإثبات قدرته على الآخرين، وحرصه على حصوله على تقدير أفضل من باقي الطلاب لم تتنبأ بكل من الإنهاك الانفعالي أو اللامبالاة، وتتسق هذه النتيجة مع ما توصل إليه Shih (2012)، ويمكن تفسير ذلك لاختلاف مضمون توجهات الإقدام عن مفهومي الإنهاك الانفعالي واللامبالاة الذين يركزا على شعور الطالب باستنزاف موارده الانفعالية مما يدفعه إلى عدم الاهتمام بالآخرين، ولذلك كان الارتباط بين توجهات الإقدام وأي من الإنهاك الانفعالي أو اللامبالاة صفريا، وكذلك كان في دراسة Naidoo

et al. (2012) غير دال، بينما كان في دراسة Shih (2012) (−0.22)، و(−0.24) على التوالي.

وفي ذات السياق، فإن توجهات أهداف الإحجام تنبأت (بصورة دالة موجبة) بكل من الإنهاك الانفعالي واللامبالاة، فتوجهات أهداف الإحجام التي تتضمن خشية الطالب من الفشل في دراسته، وشعوره بانخفاض كفاءته، مما يدفعه إلى اتخاذ إجراءات لحماية ذاته، وتحاشي نتائجه السلبية (Midgley et al., 2000) ، وهذا يؤدي به إلى التعب والوهن وانخفاض طاقته واستنزاف موارده الانفعالية مما يدفعه إلى الصدود عن القيام بأنشطته اليومية (Shin et al. 2011 . وهو جوهر الإنهاك الانفعالي، الذي يجعله في نهاية المسار غير عابئ بمشاعر الآخرين، فيتجنب مصادر الضغوط، لكي يتمكن من التعايش مع الواقع الذي يدركه، وتتبلد مشاعره تجاههم مما يتحقق لديه اللامبالاة، ولذلك فمن المتوقع أن تتنبأ توجهات أهداف الإحجام بكل من الإنهاك الانفعالي واللامبالاة، وتتفق هذه النتيجة جزئيا مع دراسة Shih (2012) التي تنبأت فيها توجهات أهداف الإحجام بالإنهاك الانفعالي، ولكنها لم تتنبأ باللامبالاة .

لقد كان ارتباط توجهات أهداف الإحجام بالإنهاك الانفعالي في الدراسة الحالية ارتباطا ضعيفا (0.14)، مشابها في ذلك مع دراسة Naidoo et al. (2012) الذي كان (0.18)، وفي دراسة Shih (2012) كان ارتباطا صفريا (−0.01)، أما ارتباط توجهات أهداف الإحجام مع اللامبالاة في الدراسة الحالية فقد كان ضعيفا أيضا (0.12) وإن كان أعلى من دراسة Shih (2012) الذي كان (0.06).

ومن اللافت للانتباه أن توجهات أهداف الإحجام لم تتنبأ بضعف الفعالية والذي كان الارتباط بينهما أعلى من البُعدين الآخرين (0.23)، وفي دراسة Shih (2012) (−0.25) التي فيها لم يتنبأ توجهات أهداف الإحجام أيضا بضعف الفعالية، بالرغم من أن هناك تشابها في مفهوم كل من توجهات أهداف الإحجام وضعف الفعالية التي تعني باعتقاد الطالب أنه لا يمكنه أن يؤدي واجباته بصورة فعالة، وعدم تحقيق أي إنجازات

ملموسة في مجال عمله، وتحتاج هذه النتيجة إلى دراسات أخرى مستقبلية لإجلاء المزيد من المعلومات حول إمكانية تنبؤ أهداف الإحجام بضعف الفعالية.

أما توجهات أهداف الإتقان فقد تنبأت (بصورة دالة سالبة) بكل من اللامبالاة وضعف الفعالية، إذ تنصب توجهات أهداف الإتقان على التعلم كقيمة داخلية وهدف ذاتي للطالب بغض النظر عن أداء الآخرين، كما أظهرت الدراسات أن الطالب ذا توجهات أهداف الإتقان المرتفع يستخدم استراتيجيات أكثر فاعلية في دراسته، ويفضل المهام الأصعب، ويبدي استعدادا إيجابيا أكثر تجاه الفصل (Ames & Archer, 1988; Köksoy & Uygun, 2017; Meece et al., 1988)، ولذلك فمن المقبول أن تتنبأ توجهات أهداف الإتقان باللامبالاة التي تعني تبلد المشاعر تجاه الطلاب الآخرين، وعدم الاهتمام بهم، ومحاولة الطالب الانفصال عن الواقع الدراسي له، كما تتنبأ بضعف الفعالية التي يشعر فيها الطالب بعدم قدرته على أداء واجباته، وشعوره بعدم تحقيق إنجازات في دراسته، وعدم كفايته، ونقص تقدير الذات لديه، أي أن الطلاب الذين لديهم توجهات أهداف الإتقان هم الأقل عرضة للاحتراق الدراسي.

لقد ارتبطت توجهات أهداف الإتقان في الدراسة الحالية مع اللامبالاة (−0.14) وهو أقل مما في دراستي Naidoo et al. (2012) و Shih (2012) إذ كانا (−0.44) و(−0.46)، كما ارتبطت توجهات أهداف الإتقان مع ضعف الفعالية في الدراسة الحالية (−0.48)، وهو أعلى معامل ارتباط بين كل من أبعاد توجهات أهداف الإنجاز وأبعاد الاحتراق النفسي، وكان في دراستي Naidoo et al. (2012) و Shih (2012) (0.26) و (0.64) على التوالي.

وتتفق هذه النتيجة جزئيا مع ما توصل إليه Shih (2012) الذي تنبأت فيه توجهات أهداف الإتقان بكل من الإنهاك الانفعالي واللامبالاة وضعف الفعالية، غير أن توجهات أهداف الإتقان في الدراسة الحالية لم تتنبأ بالإنهاك الانفعالي بالرغم من أن الطالب ذا توجهات أهداف الإتقان مفعم بالحيوية والنشاط، ويسعى إلى تعلم أوسع وأعمق

وهو يتعارض تماما مع مضمون الإنهاك الانفعالي، فكان من المتوقع أن يتنبأ به أيضا كما ظهر في دراسة Shih (2012). لقد ارتبطت توجهات أهداف الإتقان مع الإنهاك الانفعالي في الدراسة الحالية (−0.01)، بالرغم أنه كان في دراسة Naidoo et al. (2012) (−0.37)، وفي دراسة Shih (2012) (−0.41)، ولذلك هذه النتيجة تحتاج أيضا إلى تسليط مزيد من الضوء عليها.

فبناء على ما تقدم؛ فإن الإنهاك الانفعالي يمكن أن يُتنَبأ به من خلال توجهات أهداف الإحجام عن الأداء، واللامبالاة يمكن أن يُتنَبأ به من خلال كل من توجهات أهداف الإحجام عن الأداء وتوجهات أهداف الإتقان، أما ضعف الفعالية فُيتَنبأ بها من خلال توجهات أهداف الإقدام وتوجهات أهداف الإتقان.

**الخلاصة والتضمينات:**

أظهرت الدراسة الحالية أن لكل من مقياسي الاحتراق النفسي للطلاب، وتوجهات أهداف الإنجاز خصائص سيكومترية جيدة، فمتوسطات أبعاد توجهات أهداف الإنجاز قريبة إلى حد كبير من المتوسطات التي توصلت إليها الدراسات السابقة، كما أن متوسطات أبعاد الاحتراق النفسي أعلى نوعا ما عما توصلت إليه الدراسات السابقة؛ بما يشير إلى ارتفاع مستوى الاحتراق النفسي لهؤلاء الطلاب. ومعاملات الثبات من خلال ألفا كرونباخ، ومؤشرات الصدق من خلال التحليلات العاملية الاستكشافية والتوكيدية كانت مناسبة تماما ومطمئنة لاستخدام المقاييس.

إن الارتباطات بين بُعدي الإنهاك الانفعالي واللامبالاة كان متسقا إلى حد كبير، وأثبتا بالفعل أنهما جوهر عملية الاحتراق النفسي، غير أن الارتباط الضعيف لبُعد الفعالية الشخصية مع هذين البُعدين يحتاج إلى مزيد من الدراسات سواء حول استحقاقه للانضمام لمفهوم الاحتراق النفسي، أو من حيث اتجاهه سالبا أو إيجابا.

لقد تراوحت الارتباطات بين أبعاد المقياسين من الصفري إلى المتوسط متفقة في ذلك مع بعض الدراسات السابقة، وإن كانت تحتاج إلى تسليط الضوء عليها في دراسات أخرى لاحقة، غير أنه من اللافت للانتباه أن الارتباط بين ضعف الفعالية وأبعاد توجهات أهداف الإنجاز كانت الأعلى على الإطلاق، بالرغم من التساؤلات التي يثيرها هذا المفهوم داخل سياق أبعاد الاحتراق الدراسي.

أكدت النتائج أيضا أن توجهات أهداف الإنجاز تنبأت بالاحتراق الدراسي لطلاب الجامعة، فتوجهات أهداف الإقدام على الأداء تنبأت بضعف الفعالية بصورة دالة سالبة، وتوجهات أهداف الإحجام تنبأت بصورة دالة موجبة بكل من الإنهاك الانفعالي واللامبالاة، ولكنها لم تتنبأ بضعف الفعالية، بالرغم من تشابه مضمون كل منهما، فمن المأمول أن تجرى دراسات أخرى مستقبلية لإجلاء المزيد من المعلومات حول إمكانية تنبؤ أهداف الإحجام بضعف الفعالية. وتنبأت توجهات أهداف الإتقان بصورة دالة سالبة بكل من اللامبالاة وضعف الفعالية، غير أن عدم تنبؤ أهداف الإتقان بالإنهاك الانفعالي خلافا لبعض الدراسات السابقة يدفع إلى دراسات أخرى لاحقة لتأكيد النتيجة أو دحضها.

بالرغم من أن نتائج الدراسة الحالية تسلط الضوء على متغير مهم في السياق التربوي، وهو الاحتراق النفسي للطلاب؛ إلا أن هذه النتائج يجب أن تفسر بحذر، فهناك أوجه قصور في الدراسة الحالية كما في أي دراسة مشابهة، منها أن الدراسة الحالية اعتمدت على وسائل التقرير الذاتي بما لديها من مشكلات تفسيرية، فالطلاب من خلال وسائل التقرير الذاتي قد يبالغون في تقدير ظاهرة الاحتراق الدراسي أو يقللون من شأنها، وينسحب الأمر بالتبعية على توجهات أهداف الإنجاز. وربما دراسات أخرى قد تلقي الضوء على الاحتراق الدراسي من خلال أساليب أخرى مغايرة مثل الملاحظات السلوكية. القصور الثاني في هذه الدراسة أنها أجريت على عينة من الطلاب السعوديين من الذكور والإناث، وتحديدا في جامعة واحدة فقط، ربما اختلاف نوع العينة يبرز نتائج مختلفة عن النتائج الحالية.

لقد أكدت الدراسة الحالية أن الاحتراق النفسي للطلاب يتأثر بتوجهات أهداف الإنجاز، غير أنه هناك الحاجة للدراسات الطولية التي تبحث في نمو عملية الاحتراق النفسي للطلاب، وتوجهات أهداف الإنجاز خلال الفترة الجامعية، وفي النهاية تقدم هذه الدراسة فهما لدور توجهات أهداف الإنجاز في الاحتراق النفسي للطلاب، من خلال إظهار أن توجهات أهداف الإقدام والإتقان تتنبأن سلبا بالاحتراق الدراسي، بينما توجهات أهداف الإحجام تتنبأ إيجابا بالاحتراق الدراسي، أي أنه من الممكن للمتغيرات الدافعية أن تتنبأ بالاحتراق النفسي في المجال الدراسي.

## المراجع

أسمى عبد الحافظ الجعافرة، وأحمد محمد بدح، وبلال عادل الخطيب، وعمر محمد الخرابشة (2013). الاحتراق النفسي لدى الطلبة الجامعيين القاطنين في المنازل الداخلية وعلاقته بعدد من المتغيرات. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، غزة*، العدد يناير (1) ، 295-325.

أمين صبري نور الدين (2009). الإسهام النسبي للمهارات الدراسية وبعض المتغيرات الدافعية في التنبؤ بالتحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة. *مجلة علم النفس المعاصر والعلوم الإنسانية، المجلد التاسع عشر*، العدد يناير، ص ص 167- 250.

زينب محمد شقير (1997). الضغوط النفسية والاحتراق النفسي لدى طالبات الجامعة. *مجلة الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس*، السنة الخامسة (6)، 47-106.

سميرة مصطفى كردي (2010). إدارة الوقت وعلاقته بالاحتراق النفسي ونمط السلوك "أ "لدى عينة من موظفات جامعة الطائف. *مجلة علم النفس، القاهرة*، السنة (23)، أعداد 84-87، 56-99.

السيد الشبراوي حسانين (2012). الاحتراق وعلاقته بالارتباط الدراسي لدى طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد يوليو 149، 370-413.

شذا جميل خصيفان (2014). الاحتراق النفسي لدي طلاب وطالبات الدراسات العليا بجامعة الملك عبدالعزيز: دراسة مقارنة. *مجلة كلية الآداب، جامعة أسيوط*، عدد (52)، 382-422.

عادل محمد الصادق، وعادل سيد عبادي (2018). المعتقدات ما وراء المعرفية كمتغيرات وسيطة بين الكمالية الأكاديمية والاحتراق الأكاديمي لدى طلاب الجامعات. *مجلة العلوم التربوية*، كلية التربية بقنا – جامعة جنوب الوادي، العدد 34 يناير ص ص 119-159.

عبد الباسط أحمد قائد، وابتسام سيف محسن، وأنسام مقبل (2012). مستوى الاحتراق النفسي لدى طلبة كلية التربية بعدن أثره على تكيفهم الاجتماعي الدراسي. *مجلة كلية التربية–*

اليمن، العدد (12)، 93-116.

عبد الرسول عبد الباقي عبد اللاه (2017). الاحتراق التعلمي وعلاقته بالتسويف الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية بجامعة سوهاج في ضوء متغيري النوع الاجتماعي والتخصص الدراسي، *المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج*، العدد يوليو (49)، 875-925.

عبده سيف الشعبي (2003). الاحتراق النفسي عند الطلاب العرب الوافدين وعلاقته بالتخصص الاكاديمي والجنس في جامعة مؤتة، *رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة*، الأردن.

عزت عبد الحميد حسن (2008). *الإحصاء المتقدم للعلوم النفسية والتربوية والاجتماعية*. القاهرة: دار المصطفى للطباعة والترجمة.

مجيدر بلال، وهناء محمود فريحات (2017). الاحتراق النفسي لدى الطالب الجزائري: أسبابه، وأعراضه، وطرق التخفيف منه، دراسة ميدانية بكلية الطب جامعة مولود معمري. *مجلة دراسات وأبحاث*، الجزائر العدد (26)، 55-69.

نبيلة باوية (2012). مستوى الاحتراق النفسي لدى الطالب الجامعي: دراسة ميدانية على عينة من طلبة السنة الرابعة قسم علم النفس وعلوم التربية بجامعة قاصدي مرباح ورقلة. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، الجزائر، العدد (8)، 315-334.

نداء جمال جاسم (2011). الاحتراق النفسي لدى طلبة الجامعة وعلاقته ببعض المتغيرات. *مجلة آداب المستنصرية، العراق ، العدد 55*، ص ص 454-578.

Ames, C. (1992). Classroom: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology, 84,* 261–271.

Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classrooms: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology, 80,* 260–267.

Bakker, A. B., Demerouti, E.,& Schaufeli,W. B. (2002).Validation of the Maslach Burnout Inventory—General survey: An Internet study.

*Anxiety, Stress, and Coping,*15 , 245-260.

Barron, K. E., & Harackiewicz, J. M. (2003). Revisiting the benefits of performance-approach goals in the college classroom: Exploring the role of goals in advanced college courses. *International Journal of Educational Research, 39,* 357–374.

Bentler, P., & Bonnet, D. (1980). Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures. *Psychological Bulletin, 88,* 588-606

Bolton, R. A. (2018). *The effects of achievement goal orientation and English language usage on student standardized test performance*. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*. ProQuest Information & Learning.

Bresó, E., Salanova, M., & Schaufeli, W. B. (2007). In search of the 'third dimension' of burnout: Efficacy or inefficacy? *Applied Psychology, 56,* 460–478.

Byrne, B. M. (2001). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications and programming*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Church, M. A., Elliot, A. J., & Gable, S. L. (2001). Perceptions of classroom environment, achievement goals, and achievement outcomes. *Journal of Educational Psychology, 93,* 43–54.

Cohen, L., & Holliday, M. (1982). Statistics for the social sciences. London: Harper & Row.

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

Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F., & Schaufeli, W. B. (2001). The job demands resources model of burnout. Journal of Applied Psychology, 86, 499–512.

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

*19*(1), 12-23.

Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychology*, *41*(10), 1040–1048.

Dweck, C. S., & Elliot, E. S. (1983). Achievement motivation. In E. M. Hetherington (Ed.), *Socialization, personality, and social development* (pp. 643-691 ). New York: Wiley.

Dweck, C. S., & Leggett, E. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review, 95*, 256-273.

Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist, 34*, 169–189.

Elliot, A. J., & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, *72*, 218–232.

Elliot, A. J., & Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology, 70*, 461–475.

Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (1999). Test anxiety and the hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, *76*(4), 628–644.

Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2 × 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology, 80*, 501–519.

Elliot, A. J., & Thrash, T. M. (2001). Achievement goals and the hierarchical model of achievement motivation. *Educational Psychology Review, 13*, 139–156.

Elliot, E. J., McGregor, H. A., & Gable, S. L. (1999). Achievement goals, study strategies and exam performance: A mediational analysis. *Journal of Educational Psychology*, *91*(3), 549–563.

Fang, L., Shi, K., & Zhang, F. (2009). Research on reliability and validity of Maslach Burnout Inventory-Student Survey. *Chinese Journal Of Clinical Psychology*, *17*(1), 29-31.

Faye, D. C., Carré, J., Le Borgne, M., & Boudoukha, P. A. H.

(2017). French validation of the Maslach Burnout Inventory-Student Survey (MBI-SS). *Journal of Evaluation in Clinical Practice*, *23*(6), 1247–1251.

Freudenberger, H. J. (1974). Staff burn-out. *Journal of Social Issues*, *30*, 159–165.

Gan, Y., Shang, J., & Zhang, Y. (2007). Coping flexibility and locus of control as predictors of burnout among Chinese college students. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, *35*(8), 1087–1098.

Gauché, C. (2006). *Burnout and engagement in a South African student sample – A psychometric analysis* (Unpublished master's dissertation). North-West University, Potchefstroom, South Africa.

Halbesleben, J. R. B., & Buckley, M. R. (2004). Burnout in organizational life. *Journal of management*, *30*, 859–879.

Harackiewicz, J. M., & Linnenbrink, E. A. (2005). Multiple achievement goals and multiple pathways for learning: The agenda and impact of Paul R. Pintrich. *Educational Psychologist, 40*, 75–84.

Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., & Elliot, A. J. (1998). Rethinking achievement goals: When are they adaptive for college students and why? *Educational Psychologist, 33*, 1–21.

Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Pintrich, P. R., Elliot, A. J., & Thrash, T. M. (2002). Revision of achievement goal theory: Necessary and illuminating. *Journal of Educational Psychology, 94*, 638–645.

Jacobs, S. R., & Dodd, D. K. (2003). Student burnout as a function of personality, social support, and workload. *Journal of College Student Development*, *44*, 291–303.

Jo¨reskog, K. G., & So¨rbom, D. (2011). *IBM SPSS Computer Software* (Release 20.0.0). IBM SPSS Inc.

Jöreskog, K.G. & Sörbom, D. (2006). *LISREL 8.80 for Windows* [Computer Software]. Lincolnwood, IL: Scientific Software International, Inc.

Kim, B., Jee, S., Lee, J., An, S., & Lee, S. M. (2018). Relationships between social support and student burnout: A meta-analytic approach. *Stress and Health: Journal of the International*

*Society for the Investigation of Stress, 34,* 127-134.

Kim, B., Kim, E., & Lee, S. M. (2017). Examining longitudinal relationship among effort reward imbalance, coping strategies and academic burnout in Korean middle school students. *School Psychology International*, *38*(6), 628-646.

Kline, R. B. (1998). *Principles and practices of structural equation modeling*. New York: Guilford.

Köksoy, A. M. & Uygun, M. A. (2017). Examining the achievement goal orientation levels of Turkish pre-service music teachers. *International Journal of Music Education*, 1-21.

Lau, K., & Lee. J. (2008). Validation of a Chinese achievement goal orientation questionnaire. *British Journal of Educational Psychology, 78*, 331–353.

Law, D. W. (2007). Exhaustion in university students and the effect of coursework involvement. *Journal of American College Health*, *55*, 239–245.

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

Leiter, M. P., & Maslach, C. (1988). The impact of interpersonal environment on burnout and organizational commitment. *Journal of Organizational Behavior, 9*, 297–308.

Lubin, R., & Hamlin, M. D. (2018). Medical student burnout: A social cognitive learning perspective on medical student mental health and wellness. In C. R. Smith (Ed.), *Exploring the pressures of medical education from a mental health and wellness perspective.* (pp. 92–121). Hershey, PA: Medical Information Science Reference/IGI Global.

Maslach, C. (1976). Burned-out. *Human Behavior, 5*, 16-22.

Maslach, C. (1982) Burnout: a social psychological analysis. In J.W. Jones (ed.) *The Burnout Syndrome: Current Research, Theory, Interventions*. Park Ridge, IL: London House, pp. 30–53

Maslach, C. (2003). Job burnout: New directions in research and intervention. *Current Directions in Psychological Science, 12*, 189–192.

Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, *2*, 99-113.

Maslach, C., Jackson, S. E. & Leiter, M. (1996). *Maslach Burnout Inventory. Manual*, 3rd edn. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (2010). *Maslach burnout inventory manual* (3rd ed.). Menlo Park, CA: Mind Garden.

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

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

McDonald, R. P., & Ho, M. R. (2002). Principles and practice in reporting structural equation analyses. *Psychological Methods*, *7*, 64–82.

Meece, J., Blumenfield, P., & Hoyle, R. (1988). Students' goal orientation and cognitive engagement in classroom activities. *Journal of Educational Psychology*, *80*, 514–523.

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

Midgley, C., Kaplan, A., Middleton, M. J., Maehr, M., Urdan, T., Anderman, L., … Roeser, R. (1998). The development and validation of scales assessing students' achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology, 23,* 113–131.

Midgley, C., Maehr, M. L., Hruda, L., Anderman, E. M., Anderman, L., Freeman, K. E., … Urdan, T. (2000). *Manual for the Patterns of Adaptive Learning Scales (PALS)*. Ann Arbor, MI: University of Michigan.

Morgan, B., de Bruin, G. P., & de Bruin, K. (2014). Operationalizing burnout in the Maslach Burnout Inventory–Student Survey: Personal efficacy versus personal inefficacy. *South African Journal of Psychology*, *44*(2), 216–227.

Mostert, K., Pienaar, J., Gauché, C., & Jackson, L. T. B. (2007). Burnout and engagement in university students: A psychometric analysis of the MBI-SS and UWES-S. *South African Journal of Higher Education, 21*(1), 147–162.

Naidoo, L. J., DeCriscio, A., Bily, H., Manipella, A., Ryan, M., & Youdim, J. (2012). The 2 × 2 model of goal orientation and burnout: The role of approach–avoidance dimensions in predicting burnout. *Journal Of Applied Social Psychology*, *42*(10), 2541-2563.

Ni, S., Ma, H., & Li, H. (2013). Research on the Academic Burnout of Chinese University Students. In: Yang, Y., Ma, M. (eds) *Proceedings of the 2nd International Conference on Green Communications and Networks 2012* (GCN 2012): Volume 2. Lecture Notes in Electrical Engineering, Springer, Berlin, Heidelberg.

Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review, 91*, 328-346.

Noh, H., Chang, E., Jang, Y., Lee, J. H., & Lee, S. M. (2016). Suppressor effects of positive and negative religious coping on academic burnout among Korean middle school students. *Journal Of Religion And Health*, *55*(1), 135-146.

Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory* (3rd ed.). New York, NY: McGraw-Hill.

Olwage, D. (2012). *Predictors of burnout and engagement of university students* (Unpublished master's dissertation). University of the North-West, Potchefstroom, South Africa.

Olwage, D., & Mostert, K. (2014). Predictors of student burnout and engagement among university students. *Journal Of Psychology In Africa*, *24*(4), 342-350.

Ormrod, J. E. (2012). *Human learning* (6th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.

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

Pines, A. & Maslach, C. (1978) Characteristics of staff burn-out in mental health settings. *Hospital and Community Psychiatry*, 29, 233–237.

Pintrich, P. R. (2000). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research. *Contemporary Educational Psychology*, *25*(1), 92–104.

Pintrich, P. R., Conley, A. M., & Kempler, T. M. (2003). Current issues in achievement goal theory and research. *International Journal of Educational Research, 39*, 319–337.

Robins, T. G., Roberts, R. M., & Sarris, A. (2018). The role of student burnout in predicting future burnout: Exploring the transition from university to the workplace. *Higher Education Research & Development*, *37*(1), 115–130.

Rudman, A., & Gustavsson, J. P. (2011). Early–career burnout among new graduate nurses: A prospective observational study of intra–individual change trajectories. *International Journal of Nursing Studies*, *48*, 292–306.

Salanova, M., Schaufeli,W., Martínez, I., & Bresó, E. (2010). How obstacles and facilitators predict academic performance: The mediating role of study burnout and engagement. *Anxiety, Stress and Coping, 23*, 53–70.

Salmela-Aro, K., & Upadyaya, K. (2017). Co-development of educational aspirations and academic burnout from adolescence to adulthood in Finland. *Research In Human Development*, *14*(2), 106-121.

Schaufeli, W. B., & Buunk, B. P. (2004). Burnout: An Overview of 25 Years of Research and Theorizing. *The Handbook of Work and Health Psychology* (pp. 383-425): John Wiley & Sons, Ltd.

Schaufeli, W. B., & Salanova, M. (2007). Efficacy or inefficacy, that's the question: Burnout and work engagement, and their relationship with efficacy beliefs. *Anxiety, Stress & Coping*, *20*, 177–196.

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

Schaufeli, W. B., Martinez, I. M., Marques Pinto, A., Salanova,

M., & Bakker, A. B. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 33*, 464–481.

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

Schumacker, R. E., & Lomax, R.G. (2004). *A beginner's guide to structural equation modeling* (2nd ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Seifert, T. L. (1995). Academic goals and emotions: A test of two models. *The Journal of Psychology*, *129*, 543–552.

Shih, S. (2012). An examination of academic burnout versus work engagement among Taiwanese adolescents. *The Journal Of Educational Research, 105*(4), 286-298.

Shin, H., Puig, A., Lee, J., Lee, J. H., & Lee, S. M. (2011). Cultural validation of the Maslach Burnout Inventory for Korean students. *Asia Pacific Education Review, 12*(4), 633–639

Sideridis, G. D., & Mouratidis, A. (2008). Forced choice versus open-ended assessments of goal orientations: A descriptive study. *Revue Internationale de Psychologie Sociale, 21*(1–2), 217–246.

Sijbom, R. B. L., Lang, J. W. B., & Anseel, F. (2018). Leaders' achievement goals predict employee burnout above and beyond employees' own achievement goals. *Journal of Personality. September 2018. doi:10.1111/jopy.12427.*

Smith, M., Duda, J., Allen, J., & Hall, H. (2002). Contemporary measures of approach and avoidance goal orientations: Similarities and differences. *British Journal of Educational Psychology, 72*, 155–190.

Steiger, J. (2007). Understanding the limitations of global fit assessment in structural equation modeling. *Personality and Individual Differences, 42*, 893-898.

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics (5th ed.)* Boston, MA: Allyn & Bacon/Pearson Education.

Taghvaienia, A., Hashemi, S., Nikdel, F., & Shahryari, M. (2017). Motivational and personality variables as predictors of academic burnout. *Journal Of Psychology*, *21*(1), 51-66.

Toppinen-Tanner, S., Kalimo, R., & Mutanen, P. (2002). The process of burnout in white-collar and blue-collar jobs: Eight-year prospective study of exhaustion. *Journal of Organizational Behavior*, *23*, 555–570.

Tsubakita, T., & Shimazaki, K. (2016). Constructing the Japanese version of the Maslach Burnout Inventory–Student Survey: Confirmatory factor analysis. *Japan Journal of Nursing Science*, *13*(1), 183–188.

Vaulerin, J., Colson, S. S., Emile, M., Scoffier-Mériaux, S., & d'Arripe-Longueville, F. (2016). The Big Five personality traits and French firefighter burnout: The mediating role of achievement goals. *Journal of Occupational and Environmental Medicine*, *58*(4), e128–e132.

Whinghter, L. J., Cunningham, C. J. L., Wang, M., & Burnfield, J. L. (2008). The moderating role of goal orientation in the workload–frustration relationship. *Journal of Occupational Health Psychology*, *13*, 283–291.

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 orientations, academic burnout and engagement among university students. *Social Indicators Research*, *123*(2), 585-599.