الاحتراق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة خلال جائحة كوفيد-١٩
في ضوء الصمود النفسي وتوجهات أهداف الإنجاز

إعداد

أ.د/ ماجد محمد عثمان عيسى
أستاذ علم النفس التعليمي
كلية التربية للبنين بأسيوط- جامعة الأزهر

د/ منال علي محمد الخولي
أستاذ علم النفس التعليمي المساعد
كلية التربية للبنات بالقاهرة- جامعة الأزهر

الاحتراق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة خلال جائحة كوفيد- ١٩ في ضوء الصمود النفسي وتوجهات أهداف الإنجاز

ماجد محمد عثمان عيسى[١]، منال علي محمد الخولي [١]

[١] **قسم علم النفس التعليمي، كلية التربية للبنين بأسيوط، جامعة الأزهر.**

[٢]**قسم** علم النفس التعليمي ، كلية التربية للبنات بالقاهرة، جامعة الأزهر.

[2] **البريد الالكتروني للباحث الرئيس:** Manalelkhole.5919@Azhar.edu.eg

الملخص:

هدف البحث إلى التعرف على الفروق بين المتوسط الفرضى والمتوسط الواقعى للاحتراق الأكاديمى لدى طلبة الجامعة خلال جائحة كوفيد- ١٩، والكشف عن الفروق في الاحتراق الأكاديمي في ضوء مستوى الصمود النفسي (مرتفع- منخفض) وتوجهات أهداف الإنجاز (توجه نحو الإتقان، توجه نحو الأداء- إقدام، توجه نحو الأداء- إحجام) وفي ضوء التفاعل بين مستوى الصمود النفسي وتوجهات أهداف الإنجاز، وكذلك الكشف عن الفروق في الاحتراق الأكاديمى وفقاً لمتغيرات (النوع، والتخصص الدراسي، والمستوى الدراسي)، وتكونت العينة من (٦٠٠) طالبًا وطالبة بالفرق الدراسية الثانية والثالثة والرابعة بكليات (العلوم للبنين، والعلوم للبنات، والدراسات الإسلامية والعربية للبنين، والدراسات الإسلامية والعربية للبنات) بجامعة الأزهر بالقاهرة في العام الجامعى٢٠٢٠/٢٠٢١، وتم استخدام المنهج الوصفي، وأعد الباحثان مقاييس: الاحتراق الأكاديمي، والصمود النفسي، وتوجهات أهداف الإنجاز، وأظهرت النتائج ارتفاع مستوى الاحتراق الأكاديمي خلال جائحة كوفيد- ١٩ لدى العينة، ووجود فروق دالة إحصائيًا في الاحتراق الأكاديمي بين مرتفعي ومنخفضي الصمود النفسي لصالح منخفضي الصمود النفسي، ووجود فروق دالة إحصائيًا في الاحتراق الأكاديمي في ضوء توجهات أهداف الإنجاز، وتعزى هذه الفروق على الترتيب إلى التوجه نحو الأداء- إحجام، ثم التوجه نحو الأداء- إقدام، ثم التوجه نحو الإتقان، ولم يوجد أثر دال إحصائيًا للتفاعل بين مستوى الصمود النفسي وتوجهات أهداف الإنجاز في الاحتراق الأكاديمي، ووجدت فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث في بعد انخفاض الكفاءة الذاتية والاجتماعية- كأحد أبعاد الاحتراق الأكاديمي- لصالح الإناث، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق في كل من (انخفاض الكفاءة الذاتية والاجتماعية، وضعف المشاركة، والدرجة الكلية للاحتراق الأكاديمي) لصالح طلبة التخصص النظري، ولم توجد فروق دالة إحصائيًا في الاحتراق الأكاديمي ترجع للمستوى الدراسي.

الكلمات المفتاحية: الاحتراق الأكاديمي، الصمود النفسي، توجهات أهداف الإنجاز، جائحة كوفيد- ١٩.

Academic Burnout among University Students during *Covid-19* Pandemic in the Light of Psychological Resilience and Achievement Goals Orientation

Maged Othman[1] , Manal elkhole[2]

1 Department of Educational Psychology, Faculty of Education for Boys, Assiut, Al-Azhar University.

2 Department of Educational Psychology, College of Education for Girls, Cairo, Al-Azhar University.

[2] Corresponding author E-mail**: manalelkhole.5919@Azhar.edu.eg**

ABSTRACT

This research aimed to examine the differences between the hypothetical and realistic means of academic burnout among university students during the Covid-19 pandemic, and to reveal differences in academic burnout in light of the resilience levels (high /low) and achievement goals orientation (orientation towards the goals of mastery, orientation towards performance - approach, orientation towards performance - avoidance) in light of the interaction between resilience levels and achievement goals orientation. Furthermore, the research also aimed at revealing the differences in academic burnout due to the variables of (gender, academic specialization, and academic level). The research sample consisted of (600) male and female students from the second, third and fourth levels enrolled in the Faculties of (Sciences for Boys, Science for Girls, Islamic and Arabic Studies for Boys, Islamic and Arab Studies for Girls) at Al-Azhar University in Cairo during the academic year 2020/2021. The descriptive approach was applied, and the researchers prepared the: *Academic Burnout Scale*, *Psychological Resilience Scale*, and *Achievement Goals Orientation Scale*. Results revealed high level of academic burnout during *Covid-19* pandemic among the sample of students. There were statistically significant differences in academic burnout among students high /low in resilience in favor of low resilience students, and that there were statistically significant differences in academic burnout in the light of achievement goals orientation, these differences can be attributed to orientation towards performance - avoidance, orientation towards performance - approach, and orientation towards the goals of mastery, respectively. There was no statistically significant effect of the interaction between resilience levels and achievement goals orientation in academic burnout. There were statistically significant differences between males and females only in the dimension of the decreased self and social efficacy - as one of the dimensions of academic burnout - in favor of females. Results indicated that there were differences in (decreased self and social efficacy, poor participation, and the total degree of academic burnout) in favor of the theoretical specialization, while there were no statistically significant differences in academic burnout due to the academic level.

***Keywords*:** Academic Burnout, Psychological Resilience, Achievement Goals Orientations, *Covid-19* Pandemic.

مقدمة:

واجهت الدول حول العالم العديد من التحديات التي تزامنت مع ظهور جائحة كوفيد- ١٩، حيث غيرت هذه الجائحة بشكل جذري أنماط الحياة العادية لمعظم الأفراد، إلا أن بعض المجموعات من الأفراد كانوا أكثر عرضة من غيرهم للآثار النفسية للوباء ومنهم بالطبع الطلبة؛ فمع تفشي كوفيد- ١٩ تم التحول للتعليم عن بعد في معظم بلدان العالم، وذلك بغرض العمل على استمرار الدراسة، وضمان السلامة الصحية للطلاب والمعلمين في المراحل التعليمية المتنوعة.

وتسببت حالة الإغلاق للجامعات واللجوء للتعليم عن بعد في انتشار بعض المشاعر السلبية بين الطلبة مثل الخوف من المرض، والإنزعاج من العزلة، والقلق من ارتفاع مستوى الضغوط الأكاديمية بسبب عدم إدراكهم ما يجب فعله حيال هذه الظروف الدراسية الطارئة (Gupta, 2020; Moawad,2020).

وأوضح Gao et al., (2004,60) أن طوارئ الصحة العامة من المسببات الرئيسية للاحتراق الأكاديمي Academic Burnout؛ كما أنه غالبًا ما يطور طلبة الجامعة **استراتيجيات مواجهة** غير ناضجة أو سلبية عندما يواجهون ضغوطًا ناتجة عن حالات طوارئ الصحة العامة، وقد تم رصد ذلك بوضوح وقت انتشار مرض سارس في بعض البلدان.

وتؤدى الضغوط الأكاديمية المتلاحقة إلى شعور الطلبة بالاحتراق الأكاديمى، حيث توجد علاقة وثيقة بين الاحتراق الأكاديمي واضطراب التكيف في البيئة التعليمية (Bask & Salmela- Aro, 2013,511).

ويترتب على الاحتراق الأكاديمى أن يشعر المتعلم بالتعب الجسدى، والإرهاق طويل الأمد، والمزاج السيء، وفقدان الاهتمام بالمهام الأكاديمية، والتبلد الانفعالى، ورفض المشاركة مع الأقران، والتغيب عن قاعات الدراسة، والمعاناة من المشكلات العائلية المترتبة على ذلك، ويمكن أن يلجأ إلى إدمان الكحول وتعاطي المخدرات (Leupold et al., 2020,1260).

وعلى جانب آخر ظهرت العديد من الآثار النفسية السلبية بسبب انتشار جائحة كوفيد- ١٩ مثل الشعور بالإنهاك الانفعالي الناجم عن الضغط النفسي والقلق والاكتئاب حتى بعد انتهاء الحالات الطارئة المرتبطة بظروف التفشي الشديد للفيروس (Rafique et al.,2020; Rahman et al.,2020; Salik et al., 2020)، وتوصل Van- Rheenen (2020) إلى وجود ارتباط بين الاضطراب النفسي والتغير في نمط الحياة خلال فترة تفشي كوفيد- ١٩.

وقد استخدم Asmundson and Taylor (2020,96) مصطلح كورونافوبيا Coronaphobia للتعبير عن حالة الهلع والخوف من الإصابة بفيروس كورونا والتي أصابت العديد من الأفراد حول العالم مع بدايات عام (٢٠٢٠).

هذا ويتمتع بعض الأفراد بقدرة مرتفعة للتغلب على المتاعب النفسية مثل الشعور بالإجهاد والتوتر والقلق، بينما هناك أفراد آخرون لا يمكنهم التغلب على هذه المتاعب (Tugade et al., 2004,1161)، ويوصف الأفراد الذين يمتلكون سمات شخصية تمكنهم من تقليل التوتر وتدعيم القدرة على التعامل مع الأحداث بأنهم يتسمون بالصمود النفسى Psychological Resilience ؛ فهؤلاء الأفراد يتصورون الخبرات السلبية التى يمرون بها على أنها فرص للتطور الشخصى بدلًا من كونها عاملًا مهددًا، ويدعمون مهاراتهم من خلال استخدام استراتيجيات فعالة للتغلب على الخبرات السلبية ومن ثم يحافظون على صحتهم النفسية والجسدية (Judkins & Rind, 2005; Velickovic et al., 2020).

هذا وقد أسهمت جهود Garmzyand Roter في الاتجاه بالبحوث في مجال دراسة التحديات والضغوط إلى التركيز على دور المتغيرات الإيجابية، كالصمود النفسى الذى يساعد الأفراد على الوقاية من الآثار المترتبة على التعرض للمحن والصعوبات، مما يحقق الأمن النفسي والصحة النفسية لهؤلاء الأفراد (في: حمدي ياسين وآخرين،٢٠١٨،٣٠٨).

ومن جهة أخرى أدى انتشار جائحة كوفيد- ١٩ إلى ظهور العديد من الآثار السلبية التي انعكست على تعليم طلبة الجامعة وعلى توجهاتهم نحو أهداف الإنجاز Achievement Goals Orientations (Al-Nafakh et al., 2020,2702).

وتشير البحوث إلى أن التوجهات نحو أهداف الإتقان تحسن الأداء الأكاديمي للطلبة، كما يتوقع أن تخفض من مستوى الشعور بالضغوط والتحديات المصاحبة؛ مما يحسن من إنجازات الطلبة ويسهم في مساعدتهم في تحديد جوانب القوة والضعف في تعلمهم وتزويدهم بالتدخلات المناسبة لتعزيز جوانب القوة ومعالجة نواحي الضعف (Dahl, .2005; Kadivar et al.,2011; Lodewyk, 2019)

وتوصل Kadivar et al., (2011) إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة احصائيًا بين التوجه نحو أهداف الإتقان والضغوط الأكاديمية، ووجود علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيًا بين التوجه نحو أهداف الأداء والضغوط الأكاديمية، وأن الاحتراق الأكاديمي يمكن التنبؤ به من خلال الانحدار الخطي لتوجهات الأهداف واستراتيجيات التعلم، كما توصل Lin et al., (2019) إلى أن الضغوط الأكاديمية منبئات بتوجهات أهداف الإنجاز لدى طلبة الجامعة.

ويميل المتعلمون ذوى توجهات أهداف الإنجاز المرتفعة إلى تحقيق النجاح الأكاديمى وإنجاز مهام الدراسة وفق توجههم وتصورهم الخاص (Grant and Dweck, 2003; Payne et al., 2007).

وتظهر أهمية تحديد توجهات أهداف الإنجاز في أنها تساعد الطلبة على اعتماد استراتيجيات تعلم متنوعة أثناء تعلمهم، وتختلف هذه التوجهات من طالب إلى آخر، فالمتعلمون المتفوقون والمتعلمون العاديون غالبًا ما يكون لديهم توجهات أهداف مختلفة، كما تعد توجهات أهداف الإنجاز من أهم محددات السلوك الدراسى وطرق التعامل مع مكونات بيئة التعلم، ويتضح في ضوئها كيف يعزو الطالب مبررات نجاحه أو فشله، كما تؤدي دورًا رئيسًا في تشكيل الدافع الأكاديمي، وتبرر اختلاف سلوك الطلبة تجاه المهام الأكاديمية ومدى اندماجهم فيها، ولذلك يتوقع أن تتباين استجابات طلبة الجامعة للظروف الدراسية الطارئة المصاحبة لتفشي كوفيد- ١٩ طبقًا لاختلاف توجهاتهم نحو أهداف الإنجاز.

يتضح مما سبق معاناة طلبة الجامعة من تحديات متنوعة وقت تفشي كوفيد-١٩، ويمكن أن تؤدي لشعورهم بالاحتراق الأكاديمي، ويبرز دور الصمود النفسي كأحد السمات النفسية المميزة للطلبة الذين يجتازون الظروف المهددة ويصلون لتحقيق غاياتهم؛ لذا فهو يعد عاملًا مؤثرًا في تحديد ميكانزمات التفاعل واستراتيجيات المواجهة الفعالة، كما يتأثر الطلبة عندما يتعرضون للضغوط الدراسية والنفسية بتوجهاتهم نحو أهدف الإنجاز، مما ينعكس على تحصيلهم ودافعيتهم للمضي صوب تحقيق أهدافهم وطموحهم الدراسي.

مشكلة البحث:

تفترض نظرية الحاجات الإنسانية أن إشباع حاجات الأفراد يمثل مطلبًا أساسيًا لتحقيق نموهم السوي، ويعد تفشي الأوبئة من التحديات والتهديدات لأمنهم وحياتهم، ويظهر ذلك جليًا فيما واجهه الطلبة من ظروف صحية ودراسية غير معتادة خلال فترة تعليق الدراسة المباشرة بسبب انتشار كوفيد- ١٩، وتعتبر الضغوط الأكاديمية من أبرز الضغوط التي تواجه طلبة المرحلة الجامعية، وإذا كان هذا في الظروف العادية فإنه يتوقع أن يكون أشد وطأة في الظروف الاستثنائية؛ مما يترتب عليه العمل على الكشف عن الاحتراق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة خلال فترة تفشي كوفيد- ١٩، خاصة وأنه حتى كتابة هذا البحث مازال هناك حالة من عدم اليقين بشأن العودة إلى الوضع الطبيعي للدراسة قبل ظهور كوفيد- ١٩.

ولاحظ الباحثان من خلال عملهما بالتدريس لطلبة الجامعة خلال فترة تفشي كوفيد- ١٩ معاناة هؤلاء الطلبة من القلق والضيق، ووصفهم لمجموعة من ردود الفعل النفسية السلبية تجاه الحجر الصحي المنزلي، بما في ذلك الشعور بالوحدة

وانخفاض التفاعل الاجتماعي، وهو ما يعد عامل خطر مهم لاسيما لدى الشباب بشكل خاص، مما انعكس على تفاعلهم الدراسي ومستوى تحصيلهم.

وبالإطلاع على الأطر النظرية التي تناولت الاحتراق والضغوط الأكاديمية لدى طلبة الجامعة، وجد أن (٦٣,١٪) من طلبة الجامعة يعانون من الاحتراق الأكاديمي بسبب تعرضهم لضغوط الدراسة (National Youth Policy Institution, 2018)، وينعكس الاحتراق الأكاديمي على الطلبة بعدة طرق منها الشعور بالقلق والاكتئاب والتوتر واضطرابات النوم والطعام (Saleh et al., 2017,19)، وقد توصل Lafay et al.,(2003) إلى أن (٣٠٪) من طلبة الجامعة يظهرون أعراض الاكتئاب، و(١٥٪) لديهم أفكار انتحارية نتيجة لعدة عوامل مرتبطة بالدراسة والشخصية، وتوصل Saleh et al., (2017) إلى أن (٧٢,٩٪ - ٨٦,٣٪ - ٧٩,٣٪) من العينة من طلبة الجامعة يعانون من اضطرابات نفسية وقلق واكتئاب على التوالي، وأكثر من نصف العينة يعانون أيضًا من تدني احترام الذات (٥٧,٦٪) ، وضعف التفاؤل (٥٦,٧٪) ، وانخفاض الشعور بالكفاءة الذاتية (٦٢,٧٪).

كما تتوجه عناية هذا البحث للكشف عن الدور الذي تؤديه بعض المتغيرات النفسية في توجيه سلوك الطلبة عند التعرض للأزمات، ومنها الصمود النفسي والذي يعد من العوامل المهمة والملائمة لتخطي العقبات والضغوط، حيث أوضح Velickovic et al., (2020,3) أن الطلبة ذوي الصمود النفسي المرتفع يتمكنون من الحفاظ على مستوى مناسب من الانفعالات وينظمون سلوكهم في مواجهة المواقف بشكل أكثر فعالية؛ مما يسهم في التعافي من آثار الأحداث السلبية.

ولقد توصل Peng et al.,(2012) إلى أن الصمود النفسى خفف من تأثير أحداث الحياة السلبية ومشكلات الصحة العقلية لدى طلبة الجامعة، وأشارت نتائج بحث Gody (2013) إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين الصمود النفسي وتقييم الضغوط الناتجة عن التعرض لأحداث الحياة السلبية، كما توصل García-Izquierdo et al.,(2018) لتوسط الصمود النفسي في العلاقة بين متلازمة الاحتراق الأكاديمي وإدراك الصحة النفسية لدى طلبة الجامعة.

وكما أن الصمود النفسي يحسن من المزاج ويعزز جودة الحياة في السياقات غير **الوبائية**، فإنه يتوقع في السياق الوبائي أن يتعاظم دوره وأهميته.

ومن جهة أخرى أوضح Iuliana (2016,69) أنه في وقت الأزمات يصبح التعليم عملية معقدة للغاية ويجب أن تتعامل مع حلول للعديد من التحديات، وعند الإعتماد على وسائل تكنولوجيا المعلومات والاتصالات كأساس للتعليم، قد تتولد تحديات لدى الطلبة الذين اعتادوا على الطرق التقليدية في التعلم، وينعكس على توجهاتهم نحو

أهداف الإنجاز بما في ذلك من يتوجه منهم نحو الإتقان أو الأداء- إقدام أو الأداء- إحجام.

وأوضح كمال عطية (١٤،١٩٩٩) أن التوجه نحو أهداف الإنجاز هو أحد متغيرات التعلم والتى تتأثر بالعديد من المدخلات الموقفية والشخصية والدراسية، وتؤثر في كافة نواتج التعلم المعرفية والمهارية والوجدانية.

فبعد عدة أسابيع من التحول إلى بيئات التعليم عبر الإنترنت، أثيرت العديد من الأسئلة حول تعلم الطلبة ومدى قدرتهم على الإفادة من بيئات تعليمة لم يعتادوا عليها، ورأى الباحثان أنه سيكون من المفيد التعرف على مستوى الاحتراق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة أثناء جائحة كوفيد- ١٩ في ضوء الصمود النفسي وتوجهات أهداف الإنجاز خلال هذا الوقت المضطرب من التعليم والدراسة، حيث تغيرت بشكل كبير الطريقة التي يتواصل بها الطلبة ويتعلمون ويتفاعلون بها مع أقرانهم والمحاضرين، خاصة وأن نتائج البحوث تباينت من حيث الآثار المترتبة على تبني نمط محدد للتوجه نحو أهداف الإنجاز فوجد أن توجهات أهداف الإتقان ترتبط بعدد من النتائج المعرفية والتحفيزية والسلوكية التكيفية مثل المستويات المنخفضة من القلق، وتقدير قيمة التعلم، وارتفاع تصور مفهوم الذات الأكاديمي، واستخدام استراتيجيات التعلم التكيفي كطلب المساعدة، والبحث عن المعلومات (Meece & Miller 2001; Harackiewicz et al. 2002; Niepel et al., 2014)، وفي المقابل وجدت العديد من الدراسات آثارًا إيجابية لتوجهات الأهداف نحو الأداء- إقدام فقط على الدرجات التحصيلية لدى طلبة المرحلة الثانوية والجامعية (Archer, 1994; Bouffard et al.,1995; Bouffard et al., 1998).

وتوصل Harackiewicz et al., (1997) إلى أن توجهات الأهداف نحو الأداء تنبأت بارتفاع درجات التحصيل لدى طلبة الجامعة، بينما تنبأت توجهات الأهداف نحو الإتقان باهتمامات الطلبة بالمقررات الدراسية وبالتخصص الدراسي، كما توصل Harackiewicz et al.,(2002) إلى ذات النتائج.

وأشار كل من (Barron and Harackiewicz, 2000; Pintrich, 2000;Harackiewicz et al., 2002; Niepel et al., 2014) إلى أن هذه النتائج تدعم المنظور المتعدد لتوجهات الأهداف، وفي ضوء ذلك سيسعى البحث الحالي للكشف عن الاحتراق الأكاديمي في ضوء ثلاثة توجهات لأهداف الإنجاز (توجه نحو الإتقان، توجه نحو الأداء – إقدام، توجه نحو الأداء – إحجام) .

هذا ومن المهم التعرف على الفروق في الاحتراق الأكاديمي أثناء تفشي كوفيد- ١٩ بين طلبة الجامعة من الذكور والإناث وبالتخصصات العملية والنظرية وبالفرق الدراسية الأعلى والأدنى؛ فكلاهم تعرض لنفس الظروف مما يدفعنا لمحاولة التعرف على الفروق بينهم، ولقد توصلت البحوث لنتائج متباينة بشأن الاختلاف بين

الذكور والإناث من طلبة الجامعة في الاحتراق الأكاديمي فقد توصل Shetty et al., (2015), Hardeman et al.,(2015), Jordan et al., (2020) ، إلى أن معدل الاحتراق الأكاديمي أعلى لدى الإناث عن الذكور، بينما توصل Dyrbye et al.,(2010)، Lin & Huang (2014) ، عادل المنشاوي (٢٠١٦)، وعبد الناصر الجراح وفيصل الربيع (٢٠٢٠) إلى أنه لا توجد فروق بحسب النوع في الاحتراق الأكاديمى لدى طلبة الجامعة، وتوصل عبد الرسول عبد اللاه (٢٠١٧) إلى أنه لا يوجد أثر دال إحصائيًا للنوع على الأداء على مقياس الاحتراق الأكاديمي ككل وبعد (عدم المشاركة)، بينما وجدت فروق لصالح الإناث في بعد (الاستنفاد المعرفي).

والأمر لا يختلف كثيرًا بالنسبة للفروق في الاحتراق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة بالتخصصات العلمية والنظرية فقد توصل Charkhabi et al.,(2013) ، وعبد الناصر الجراح وفيصل الربيع (٢٠٢٠) إلى أنه لا توجد فروق ترجع للتخصص، بينما توصل Shankland et al., (2019) إلى أن مستوى الاحتراق الأكاديمي أعلى لدى طلبة التخصصات النظرية لا سيما طلبة الفرق الأولى ويعبر عن ذلك أن (٤٨٪) فقط هم من يجتازوا بنجاح العام الأول بالجامعة، بينما يتعسر (٣٠٪) منهم في اجتياز كل المقررات الدراسية أو عدد منها، ويغير (١٦٪) توجههم المهني وتخصصهم الدراسي، و(٦٪) يتركون التعليم الجامعي.

وتفيد هذه النتائج في أن الفروق في الاحتراق الأكاديمي بين الذكور والإناث من طلبة الجامعة وبين التخصصات العلمية والنظرية وبحسب المستوى الدراسي مازالت تحتاج لمزيد من البحث والدراسة، وفي ضوء ما سبق تتلخص مشكلة البحث في الأسئلة التالية:

١- ما الفروق بين المتوسط الفرضى والمتوسط الواقعى لدرجات العينة من طلبة الجامعة على مقياس الاحتراق الأكاديمي أثناء جائحة كوفيد- ١٩؟

٢- ما الفروق بين متوسطي درجات طلبة الجامعة ذوي الصمود النفسي المرتفع وذوي الصمود النفسي المنخفض في الاحتراق الأكاديمي أثناء جائحة كوفيد- ١٩؟

٣- ما الفروق بين متوسطات درجات طلبة الجامعة ذوى توجهات أهداف الإنجاز (توجه نحو الإتقان، توجه نحو الأداء- إقدام، توجه نحو الأداء- إحجام) في الاحتراق الأكاديمي أثناء جائحة كوفيد- ١٩؟

٤- ما أثر التفاعل بين مستوى الصمود النفسي (مرتفع/ منخفض) وتوجهات أهداف الإنجاز (توجه نحو الإتقان، توجه نحو الأداء- إقدام، توجه نحو الأداء- إحجام) في الاحتراق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة أثناء جائحة كوفيد- ١٩؟

٥- ما الفروق بين متوسطي درجات الذكور والإناث من طلبة الجامعة في الاحتراق الأكاديمي أثناء جائحة كوفيد- ١٩؟

٦- ما الفروق بين متوسطي درجات طلبة التخصص العلمي وطلبة التخصص النظري في الاحتراق الأكاديمي أثناء جائحة كوفيد- ١٩؟

٧- ما الفروق بين متوسطي درجات طلبة الفرقة الثانية وطلبة الفرقة الرابعة في الاحتراق الأكاديمي أثناء جائحة كوفيد- ١٩؟

هدف البحث:

التعرف على مستوى الاحتراق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة خلال جائحة كوفيد- ١٩، والفروق في الاحتراق الأكاديمي في ضوء مستوى الصمود النفسي (مرتفع/ منخفض) وتوجهات أهداف الإنجاز (توجه نحو الإتقان، توجه نحو الأداء- إقدام، توجه نحو الأداء- إحجام) والتفاعل بينهما، وكذلك الكشف عن الفروق في الاحتراق الأكاديمي التي تعزى إلى النوع، والتخصص الدراسي، والمستوى الدراسي.

أهمية البحث:

الأهمية النظرية:

- تتضح أهمية البحث في ضوء طبيعة متغيراته المتمثلة في (الاحتراق الأكاديمى- الصمود النفسى- توجهات أهداف الإنجاز) وتأثيرها في تعليم وتعلم طلبة الجامعة في الظروف العادية وفي الحالات الاستثنائية عند مواجهة الأوبئة والمحن الطارئة، وما يمكن أن تضيفه نتائج البحث الحالي للمعرفة النفسية والتربوية في هذا الصدد.

الأهمية التطبيقية:

- تعد الصحة النفسية والجسدية لمختلف الطلبة أحد أولويات القائمين على التعليم واستمرار معاناة طلبة الجامعة من مستويات مرتفعة من الاحتراق الأكاديمي يحد من قدرتهم على التعلم ويضعف أدائهم الأكاديمي؛ لذا من الأهمية الكشف عن مستوى الاحتراق الأكاديمي والعمل على الوقاية منه والحد من استمراره.

- ربما تفيد نتائج البحث الحالى طلبة الجامعة في تبنى مواقف إيجابية عند مواجهة الأزمات الطارئة والتمتع بالصمود النفسي والحفاظ على توجهات أهداف ملائمة لمهام التعلم المطلوبة.

- أهمية المرحلة العمرية والتعليمية لعينة البحث حيث أنهم على وشك الانخراط في بيئات عمل متنوعة ومن المفيد التعرف على مستوى الاحتراق الأكاديمي، والاهتمام بما لديهم من مشاعر ضيق خلال فترة دراستهم بالجامعة لإنعكاس ذلك على المجتمع بوجه عام.

- يتوقع أن تفيد نتائج البحث الحالى الباحثين في إعداد برامج تدريبية لخفض الاحتراق الأكاديمى لدى طلبة الجامعة مع مراعاة مستوى الصمود النفسى لديهم ونمط توجهاتهم نحو أهداف الإنجاز، وباختلاف النوع والتخصص والمستوى الدراسي.

- ربما تسفر نتائج البحث عن موجهات يمكن للمسؤولين عن التعليم الجامعي الانتباه إليها عند تكرار التعرض للأوبئة أو ظهور موجات أخرى لتفشي كوفيد- ١٩ - لا قدر الله - لإتخاذ التدابير المناسبة والمساعدة في تصميم التدخلات الوقائية والنفسية والتعليمية لحماية الطلبة من الاحتراق الأكاديمي بما يسهم في تطوير وتحسين بيئات التعليم الجامعي.

مصطلحات البحث:

١- **الاحتراق الأكاديمي Academic Burnout**: الشعور بانخفاض الكفاءة وبالإنهاك الانفعالي والاتجاه السلبي نحو التعلم مما ينعكس على الاندماج الدراسي والأداء الأكاديمي.

ويشمل الأبعاد التالية:

أ- انخفاض الفعالية الذاتية والأكاديمية Decreased Self and Academic Efficacy: تدني الشعور بالكفاءة والنظرة المحبطة للأمور المتعلقة بالذات والدراسة.

ب- الإنهاك الانفعالي Emotional Exhaustion: الشعور بالإجهاد والاستنفاد الانفعالي واختلال التوازن بين المتطلبات الدراسية والقدرة على تلبيتها.

ج- ضعف المشاركة Poor Participation: تجنب المهام الدراسية والميل للهروب منها والتماس الأعذار لتبرير انخفاض الأداء الدراسي.

ويتحدد الاحتراق الأكاديمي إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها المشاركون على مقياس الاحتراق الأكاديمي (إعداد الباحثين).

٢- **الصمود النفسي Psychological Resilience**: الاستجابة للتوترات والصدمات بطرق بناءة وتجاوز عواقب التعرض للأزمات واستعادة التوازن النفسي. ويشمل الأبعاد التالية:

أ- الكفاءة الانفعالية - الاجتماعية Emotional-Social Competence: اعتقادات الطالب عن إمكاناته ووعيه بذاته وبقدرته على تنظيم انفعالاته وتمتعه بعلاقات اجتماعية إيجابية متبادلة مع الآخرين.

ب- المرونة Flexibility: موقف الطالب من التحديات والمشكلات وطرق إدارتها وحلها وإعادة البناء المعرفي حسب متطلبات المواقف المتنوعة.

ج- التوقعات المستقبلية الإيجابية Positive Future Expectations: اتخاذ الطالب موقفًا إيجابيًا من الذات والحياة وقبوله للتغيير وتوقعه الأفضل من الأحداث والأحوال بوجه عام.

ويتحدد الصمود النفسي إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها المشاركون على مقياس الصمود النفسي (إعداد الباحثين).

٣- توجهات أهداف الإنجاز Achievement Goals Orientations:

تصورات الطالب عن المعتقدات والتفضيلات التى توجه أهدافه وتحدد سلوكه الإنجازي والتي تنعكس على طرق تقييمه لأدائه الخاص بالتعلم والدراسة. وتشمل الأبعاد التالية:

أ- التوجه نحو أهداف الإتقان Orientation Towards the Goals of Mastery: اعتقاد الطالب بقيمة التعلم ودور الجهد الذاتي فيه وتركيز الانخراط في سلوك التعلم لغرض الإتقان وتطوير الكفاءة.

ب- التوجه نحو أهداف الأداء- إقدام Orientation towards Performance Goals - Approach: تركيز الطالب على الانخراط في سلوك التعلم بغرض إثبات الكفاءة على الزملاء حيث ينظر لأدائه في ضوء مقارنته بأداء زملاء الدراسة وفي ضوء كيف ينظر إليه الآخرون.

ج- التوجه نحو أهداف الأداء- إحجام Orientation towards Performance Goals- Avoidance: تركيز الطالب على الانخراط في سلوك التعلم بغرض تجنب ظهور فشله وضعف كفاءته.

وتتحدد توجهات أهداف الإنجاز إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها المشاركون على مقياس توجهات أهداف الإنجاز (إعداد الباحثين).

٤- جائحة كوفيد- ١٩ Covid-19 Pandemic: مرض ووباء عالمي ينتج عن فيروس كورونا المستجد تسبب في اندلاع حالة من الطوارئ الصحية في جميع أنحاء العالم تقريبًا، واعتبرته منظمة الصحة العالمية أكثر الأوبئة فتكًا في تاريخ البشرية (Lau et al.,2020,1542).

محددات البحث:

يتحدد البحث بمتغيرات: الاحتراق الأكاديمي، والصمود النفسي، وتوجهات أهداف الإنجاز، وبعينة من الطلبة (الطلاب والطالبات) بالفرق الدراسية الثانية

والثالثة والرابعة بكليات (العلوم للبنين، والعلوم للبنات، والدراسات الإسلامية والعربية للبنين، والدراسات الإسلامية والعربية للبنات) في جامعة الأزهر بالقاهرة في الفصل الأول للعام الجامعي ٢٠٢٠/٢٠٢١م.

الإطار النظري والبحوث السابقة:

أولًا: الاحتراق الأكاديمي:

تعد الدراسة بالجامعة فرصة مناسبة للعديد من الطلبة لاستكشاف مجالات الاهتمام الأكاديمي وتجربة طرق جديدة للتفكير والتعامل مع الأخرين، إلا أن الشعور بالاحتراق الأكاديمي والتعرض لمصادره المتعددة يعتبر أحد العوامل الرئيسة التي تقوض جودة الحياة الأكاديمية بالنسبة لهم، ويمثل الاحتراق الأكاديمي المرحلة المتأخرة من التعرض للضغوط الأكاديمية والتوترات النفسية المرتبطة بها، وهو يعد مشكلة كبيرة تنعكس على الأداء الأكاديمي ومجمل شخصية الطلبة.

ويبدو أن الاحتراق الأكاديمي ظاهرة تتسم بطبيعة تقدمية مستمرة فقد توصل Wickramasinghe et al. (2018) إلى انتشار الاحتراق الأكاديمي بين طلبة المرحلة الثانوية بنسبة (٢٩٪) ، وأوضح Belozerova et al.,(2018,1) أن الأدبيات التربوية تشير إلى أن (٤٠٪) من طلبة المرحلة الثانوية والجامعية يعانون من الاحتراق الأكاديمي؛ مما يعبر عن الطبيعة التقدمية لهذه الظاهرة.

ويعاني طلبة الجامعة من مستويات عالية من الاحتراق الأكاديمي مدفوعين في ذلك من التوقعات الثقافية المحيطة بهم؛ حيث تعتقد معظم المجتمعات أن النجاح بالجامعة شرط للحصول مستقبلًا على وظيفة جيدة وآمنة وعيش حياة مستقرة؛ مما يجعل هؤلاء الطلبة يسعون باستمرار لتحقيق معدلات دراسية مرتفعة (Lee et al., 2013,1015).

كما أفادت نتائج بحوث Shankland et al.,(2019)، Haag et al.,(2018) Jordan et al.,(2020) بارتفاع مستويات الاحتراق الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الجامعية، وأنه يعتبر ظاهرة عامة بين الطلبة، فقد عبر الطلبة عن مستويات عالية من المتاعب اليومية وأعباء الدراسة وتدني الشعور بمعنى الحياة طوال سنوات دراستهم الجامعية.

مفهوم الاحتراق الأكاديمي:

يعتبر الاحتراق آلية للحماية النفسية للطالب في شكل من أشكال الإقصاء الجزئي أو الكامل للانفعالات الناتجة عن الصدمة والآثار المرتبطة بالأحداث المجهدة، وفي هذه الحالة تتخذ الذات آلية وظيفية تسمح بتوفير الطاقة والموارد النفسية للتعبير عن الشعور بالأزمات (Belozerova et al., 2018,1).

ويعرف مفهوم الاحتراق الأكاديمي بعدة تعريفات منها ما يلي:

- متلازمة نفسية Psychological Syndrome يشعر فيها الطالب بالإرهاق من متطلبات الدراسة، والتشاؤم والرغبة في الانسحاب والانفصال عن مهام التعلم، وضعف الفعالية الأكاديمية (Schaufeli et al.,2002,464).
- متلازمة نفسية يعاني منها العديد من الطلبة بدرجات متفاوتة ويمكن أن تؤدي في النهاية إلى مشكلات دراسية حادة (Salmela Aro et al.,2009,1316) .
- زملة أعراض تسببها الضغوط الأكاديمية المتلاحقة وتتمثل في شعور الطالب بالإجهاد الانفعالي وانخفاض الدافعية بوجه عام ونحو مهام الدراسة على وجه الخصوص (يوسف شلبي ووسام القصبي،٢٠١٨،١٣٣).
- حالة من الإرهاق الانفعالى الجسدى يتضمن نضوب الشخصية، وضعف الإنجاز الدراسى يرافقه انخفاض الدافع للتعلم، والموقف السلبي تجاه المعلمين والزملاء (Koropets et al.,2019,1).
- متلازمة نفسية استجابة لعوامل التوتر المزمنة المرتبطة بأماكن الدراسة والعمل (Shankland et al., 2019,92).

أبعاد الاحتراق الأكاديمي:

يتكون الاحتراق الأكاديمي من عدة أبعاد يمكن توضيحها فيما يلي:

- الشعور بالإنهاك، والتشاؤم، وانخفاض الكفاءة الدراسية (Schaufeli et al., 2002,464)
- الإنهاك من الواجبات، والنفور من المشكلات الدراسية، والشعور بالنقص المرتبط بالدراسة، والتشاؤم بشأن المستقبل الدراسي (Bataineh, 2013,82).
- ضعف المشاركة، والاستنفاد المعرفي (Reis et al., 2015,8).
- الإجهاد الانفعالي، والتبلد أو السخرية، ونقص الفعالية الأكاديمية (عادل المنشاوي،٢٠١٦،١٥٥).
- عدم الكفاءة، والنفور، والإنهاك، والنظرة التشاؤمية (يوسف شلبي ووسام القصبي ،٢٠١٨،١٥١).
- الإنهاك، والسخرية من الدراسة، ونقص الكفاءة العامة (علي الشهري،٢٠٢٠،١٨٣).
- القلق بشأن الأداء، والتوتر المرتبط بتوقعات المعلم، المبالغة في إدراك أعباء الدراسة، المفهوم الذاتي الأكاديمي السلبي (Zheng et al., 2020,43).

أسباب الاحتراق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة:

ينشأ الاحتراق عندما يفشل الطالب في التعامل مع الصعوبات والضغوط التي يتعرض لها فيشعر بالتوتر المستمر نتيجة تكرار هذه الصعوبات وتكرار الفشل في مواجهتها، ومن ثم يتولد لديه الشعور بالاحتراق.

وقبل بضعة عقود لم يكن هناك أجهزة كمبيوتر في المنازل أو أجهزة لوحية أو هواتف محمولة، فكان الطلبة يلجأون للخروج من منازلهم مع أصدقائهم للترفيه ومشاركة تجارب الدراسة والطريقة التي واجهوا بها الصعوبات والمواقف المختلفة، وهو ما كان يمنحهم نوعًا من التنفيس الانفعالي، لكن في الوقت الحاضر نجد الطلبة ينغمسون في أجهزتهم الإلكترونية، وينشغلون بها حتى عن أسرهم، ويمكن أن يعزز ذلك الاستجابة للمواقف المرهقة والوصول لحالة الاحتراق الأكاديمي، مما ينتج عنه تشوه نفسي مبكر.

ومن أهم أسباب الاحتراق الأكاديمي: أعباء الدراسة، والضغوط طويلة الأمد، وتعدد الأدوار، وكثرة التدريبات المهنية العملية في بعض التخصصات، والفشل في التعامل مع ضغوط الاختبارات، وبعض الخصائص الشخصية للطلبة مثل فرط القلق، وزيادة القابلية للاستثارة وانخفاض كلًا من الرضا عن الحياة والدراسة وتدني احترام الذات وضعف التفاؤل(Saleh et al.,2017;Belozerova et al., 2018) .

وحدد (Glazachev, 2011;Jordan et al., 2020) أسباب الاحتراق الأكاديمى في صعوبة المقررات الدراسية، وصرامة التعليم، وإلزامية الحضور، والواجبات المنزلية، والاختبارات، ومراجعات الأداء، والحوافز المنخفضة، وضيق الوقت، واعتقاد المحاضرين بأن الطلبة يجب أن يكونوا جاهزين بما يكفي للتعامل مع التوتر لتحقيق النجاح، ونقص الاهتمام بالصحة النفسية مقارنة بمشاكل الصحة الجسدية للطلبة، وعدم وجود تدريب متخصص للطلبة لطرق التعامل مع الإجهاد المصاحب للدراسة.

كما أوضح Lee et al., (2020,184) أن اختبارات القبول في الجامعات تعد من مصادر الاحتراق لدى الطلبة الجدد كما أنها تسببت في انتحار بعض خريجي المرحلة الثانوية، وأضاف Bataineh (2013,82) بالنسبة لطلبة الفرق النهائية بالجامعة فإن التوقعات الفردية والخارجية (كتوقعات الوالدين والأسرة) المرتفعة، والرغبة في سرعة التخرج تمثل أكثر مصادر شعورهم بالاحتراق الأكاديمي.

كما أن انخفاض الشعور بالأمن النفسي والصحة النفسية لبعض الطلبة نتيجة للمشكلات الصحية المحيطة بهم وتدهور الوضع الصحي خلال تفشي كوفيد- ١٩ انعكس سلبًا على المستوى الأكاديمي وساهم في معاناتهم من مزيد من التوترات المرتبطة بالدراسة (Al-Nafakh et al.,2020,2702).

ويضيف الباحثان إلى ما سبق فإن صعوبة مواكبة زملاء الدراسة والبقاء في السباق التنافسي، ومشكلات الألفة مع الزملاء والمحاضرين، والتحول السريع من بيئة التعليم التقليدي إلى بيئة التعليم الرقمي يمثل مصدرًا للشعور بالاحتراق لدى الطلبة، ونظرًا لأن معظم هذه المصادر من الصعب إزالتها أو تعديلها (على سبيل المثال، إلغاء الاختبارات أو تقليل كمية من محتويات المقررات الدراسية)، فمن المهم تحديد العوامل التي يمكن أن تخفف من مستوى الاحتراق الأكاديمي، والعمل على الحد من هذه المصادر، والانتباه لطرق تعامل الطلبة معها.

خصائص الطلبة ذوي الاحتراق الأكاديمي:

توصل Lee et al.,(2020) إلى أن الطلبة ذوى الاحتراق الأكاديمي لديهم دافع داخلى منخفض للتعلم ويتصفون بأداء أكاديمى ضعيف وتدنى في الكفاءة الذاتية، وهم لا يستطيعون تجربة متعة الدراسة، كما أنهم أقل اجتماعية من أقرانهم نتيجة ضعف علاقاتهم داخل بيئة الدراسة، وافتقادهم للمكافأت والثناء من المعلمين لضعف أدائهم الأكاديمي.

وتؤثر المستويات المرتفعة من الاحتراق الأكاديمى على عمليات التعلم الأكاديمى وصحة الطالب على المدى الطويل كما يتصف الطلبة ذوي الاحتراق الأكاديمي بأعراض الاكتئاب والمزاج السيئ (Shetty et al., 2015 ;Wickramasinghe et al., 2018) ، وأوضح Barker et al.,(2018,1252) أن حالات الاكتئاب المبلغ عنها ذاتيًا شائعة بين طلبة الجامعات الذين يعانون من الاحتراق الأكاديمي، وتبلغ أعراضه ذروتها أثناء تقديم واجباتهم الدراسية في نهاية الفصل الدراسي وفي وقت الاختبارات.

كما يعاني طلبة الجامعة ذوي الاحتراق الأكاديمي من صعوبات في التنظيم الانفعالي (Veiskarami & Khalili,2018; Hatamian & Nezhad, 2019) ، وتوصل بحث أسماء عرفان (٢٠٢٠) إلى أن صعوبات التنظيم الانفعالي تتنبأ بالاحتراق الأكاديمي، وتسيطر على الطالب ذي الاحتراق الأكاديمي حالة من عدم اليقين فيكون غير متأكد من أمور مهمة بالنسبة له، وينعكس ذلك على شعوره بالضيق واضطرابه نفسيًا وجسديًا وعقليًا (Peters et al., 2017,164).

هذا وقد تناولت بعض البحوث دراسة الاحتراق الأكاديمي كما تناولت بحوث أخرى الضيق والقلق الذي ارتبط بتفشي كوفيد- ١٩ فقد هدف بحث Schaufeli et al.,(2002) إلى إجراء دراسة عبر ثقافية عن الاحتراق الأكاديمي والاندماج الدراسي لدى طلبة الجامعة باعتبارهما متغيرين متناقضين، وشملت العينة (٦٢٣) طالبًا من أسبانيا، و(٧٢٧) طالبًا من البرتغال (٣١١) طالبًا من هولندا، وأشارت النتائج إلى ظهور أبعاد الاحتراق الأكاديمي الثلاثة (الشعور بالإنهاك، والتشاؤم، وانخفاض

الكفاءة) بقوة لدى العينات الثلاث، ووجود ارتباط سالب دال إحصائيًا بين الاحتراق والاندماج الأكاديمي، ووجود ارتباط موجب دال إحصائيًا بين الاندماج الأكاديمي والتحصيل الدراسي.

واستهدف بحث Charkhabi et al., (2013) إلى التعرف على العلاقة بين الاحتراق الأكاديمي وجودة التعلم والكفاءة الذاتية لدى طلبة الجامعة (ن=٢٣٣) طالبًا وطالبة بالتخصصات العلمية والنظرية، وأشارت النتائج لوجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا بين جودة التعلم والاحتراق الأكاديمي وبين الاحتراق الأكاديمي والكفاءة الذاتية، ولم توجد فروق دالة إحصائيًا في الاحتراق الأكاديمي ترجع للنوع والتخصص الدراسي.

وهدف بحث Lin and Huang (2014) إلى التعرف على مستوى الضغوط والاحتراق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة (ن= ٢٦٤٠)، وأظهرت النتائج وجود مستويات متوسطة من الضغوط والاحتراق الأكاديمي لدى العينة، وأنه لا توجد فروق بين الذكور والإناث في الاحتراق الأكاديمي، ووجد أن طلبة الفرق الأعلى لديهم معدلات أعلى من الاحتراق الأكاديمي والضغوط الحياتية عن باقي العينة، كما توصلت النتائج أن الضغوط يمكنها التنبؤ بدرجة الاحتراق الأكاديمي.

وسعى بحث Shetty et al., (2015) إلى تقييم مستوى الاحتراق لدى طلبة الجامعة (ن=٨٢) وأظهرت النتائج وجود مستويات متوسطة إلى عالية من الاحتراق الأكاديمي لدى العينة، حيث تم التوصل إلى أن (٢١٪) إلى (٥٤٪) من العينة يعانون من الاحتراق الأكاديمي، وتفوقت الإناث على الذكور في الشعور بالاحتراق الأكاديمي.

وهدف بحث عبد الرسول عبد اللاه (٢٠١٧) إلى التعرف على العلاقة بين التسويف والاحتراق التعلمي وأثر الجنس والتخصص الدراسى في الاحتراق لدى طلبة الجامعة (ن= ٣٨٠)، وأظهرت النتائج إمكانية التنبؤ بالتسويف الأكاديمى من خلال درجة الاحتراق التعلمى، وأنه لا يوجد أثر دال إحصائيًا للجنس في الاحتراق الأكاديمي ككل وبعد (عدم المشاركة)، بينما وجدت فروق لصالح الإناث في بعد (الاستنفاد المعرفي)، ووجد أثر دال إحصائيًا للتخصص الدراسى على الاحتراق الأكاديمى لصالح التخصص العلمي، ولم يوجد أثر دال إحصائيًا لتفاعل الجنس والتخصص على الاحتراق التعلمي.

واستهدف بحث Huang et al., (2020) للتعرف على مستوى التوتر والضيق **واستراتيجيات المواجهة** لدى طلبة كليات التمريض والممرضين خلال فترة تفشي كوفيد- ١٩ في الصين (ن=٨٠٤)، وتراوح العمر الزمني للعينة بين (١٨- ٢٦) عامًا، وأظهرت النتائج أن الإناث أظهرن توترًا شديدًا أكثر من الذكور، وأظهر

المشاركون من المدن توترًا وضيقًا أكثر من المشاركين من المناطق الريفية، وزاد التوتر مع فرض ضغوط هائلة على المستشفيات وتضرر الممرضين الذين يعملون في الخطوط الأمامية بشكل أكثر من غيرهم.

وهدف بحث Ozamiz-Etxebarria et al., (2020) إلى الكشف عن مستويات الشعور بالضغوط والقلق والاكتئاب وقت تفشي كوفيد- ١٩، وشملت العينة (٩٧٦) من الذكور والإناث منهم (٥٥١) مشاركًا تتراوح أعمارهم الزمنية بين (١٨- ٢٥) عامًا، والباقي تتراوح أعمارهم من (٢٦- ٦١) عامًا، وأظهرت النتائج أن مستويات القلق والضغوط والاكتئاب كانت منخفضة بشكل عام في بداية ظهور الفيروس، إلا أن الأفراد الأصغر سنًا أظهروا مستويات أعلى من الشعور بالضغوط، كما كشفت النتائج أيضًا عن تزايد مستويات الضغوط والقلق والاكتئاب بعد صدور تعليمات البقاء في المنازل.

واستهدف بحث Jordan et al., (2020) إلى التعرف على التباين في مستويات الضغوط والاحتراق الأكاديمي والصمود طوال العام الدراسي لدى طلبة السنة الجامعية الأولى (ن=١٧٢) ، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الصمود النفسي والاحتراق الأكاديمي، ووجود مستوى مرتفع من الاحتراق المرتبط بالدراسة لدى الطلبة حيث بلغت نسبته (٧٤.٨٪)، وزاد معدل الاحتراق بمرور وقت الدراسة، إلا أن الطالبات سجلت معدلات أعلى من الطلاب، كما توصلت النتائج لوجود مستوى مرتفع من الضغوط ومستوى منخفض من الصمود النفسي لدى العينة على مدار العام الدراسي.

وسعى بحث Traunmüller et al., (2020) إلى تقييم الحالة **النفسية** للطلبة خلال المرحلة **الأولية** لانتشار كوفيد- ١٩، وشمل البحث مجموعة من النمساويين الذين تزيد أعمارهم عن (١٦) عامًا وبلغ عددهم (٤١٢٦) من الذكور والإناث، وأظهرت النتائج أن (٣٧٪) من العينة يعانون من ضغط نفسي شديد بسب القلق من كوفيد- ١٩ والخوف من استمرار هذا الوباء **لفترة طويلة** وما يترتب عليها من عبء **نفسي**.

واستهدف بحث Rahman et al., (2020) الكشف عن العوامل المرتبطة بالضغط النفسي والخوف واستراتيجيات المواجهة أثناء جائحة كوفيد- ١٩، وشملت العينة (٥٨٧) من الذكور والإناث بعمر من (١٥- ٦٠) عامًا بأستراليا، وأظهرت النتائج أن ما يقرب من ثلث المشاركين عانوا من مستويات تراوحت من عالية إلى عالية جدًا من الضغط النفسي، وكان مستوياته أعلى لدى الإناث.

يتضح مما سبق معاناة الطلبة من الاحتراق الأكاديمي والضغوط المرتبطة بانتشار كوفيد- ١٩، واختلاف نتائج البحوث فيما يتعلق بالفروق بين الذكور والإناث والتخصصات المختلفة في الشعور بالاحتراق، كما اتضح أن الاحتراق ظاهرة

موجودة بالعديد من المجتمعات، وأن انتشار كوفيد- ١٩ تسبب في المعاناة النفسية لدى معظم الأفراد بما فيهم الطلبة، وقد استفاد الباحثان من هذه البحوث في بلورة المشكلة واختيار العينة.

ثانيًا: الصمود النفسي:

ينتمي مفهوم الصمود النفسي لمفاهيم علم النفس الإيجابي حيث يعمل على حماية قيمة الذات وتماسك الشخصية خاصة عند التعرض للتحديات والأزمات، وما زال ميدان علم النفس يحتاج لمزيد من البحوث حول المفاهيم الإيجابية ليس فقط لتحقيق التكافؤ النسبي بين أعداد البحوث التي تناولت المشاعر السلبية وما يرتبط بها من مشكلات واضطرابات؛ ولكن لتعزيز وتوجيه التطبيقات والتدخلات التي قد تحسن جودة الحياة والأداء الفردي والجماعي، والصحة النفسية والبدنية.

ونظرًا لأن قواعد التباعد الاجتماعي خلال تفشي كوفيد- ١٩ أدت إلى انخفاض الاتصال الاجتماعي، وزيادة معدلات الشعور بالوحدة؛ مما يتوقع أن يزيد من انتشار اضطرابات المزاج، ويؤثر على الصحة والرفاهية النفسية وهو أمر يحتاج إلى صمود نفسي للتغلب عليه والحد من الآثار السلبية المترتبة عليه، خاصة وأنه صاحب ذلك إجراءات دراسية طارئة.

ولقد توصل Groarke et al.,(2020) إلى أن (٢٧٪) من العينة المكونة من (٢٥١١) فردًا تمتد أعمارهم ما بين (١٨- ٨٠) عامًا يعانون الوحدة النفسية وصعوبات التنظيم العاطفي وانخفاض جودة الحياة خلال فترة تفشي كوفيد- ١٩، وتتزايد عوامل خطر الوحدة والآثار المترتبة عليها في الفئة العمرية الأصغر وأولئك الذين يعانون من أعراض الصحة العقلية.

وفي البيئة العربية توصل Moawad (2020) إلى أن (٤٨٪) من طالبات كلية التربية بجامعة الملك سعود و(٣٢٪) من الطلاب عبروا عن شعورهم بالضيق والتوتر بشأن عدم اليقين بطريقة إجراء الاختبارات، واحتساب الدرجات وتقييمات الفصل الدراسي، وافتقارهم للتدريب الكافي للتعامل مع منصات التعلم عبر الإنترنت خلال فترة انتشار كوفيد- ١٩.

مفهوم الصمود النفسي:

الصمود النفسي هو مفهوم معقد ويرتبط بمجموعة متنوعة من السياقات، والتي تتراوح من متاعب خفيفة مثل ضغوط العمل إلى الصدمات الشديدة والأحداث التي تهدد الحياة (Southwick et al.,2005,255).

وتوجد عدة تعريفات للصمود النفسي منها ما يلي:

- قدرة الفرد على الحفاظ على مستويات مستقرة نسبيًا وصحية من الأداء النفسي بعد التعرض لأحداث مزعجة (Bonanno, 2004,21).

- سمة نفسية تمكن الفرد من التكيف مع ضغوط ومتطلبات الحياة وتدعم شعوره بقيمته وفاعليته الذاتية (Benetti & Kambouro,2006,343).

- عملية ديناميكية تعبر عن تعامل الفرد بكفاءة مع الشدائد والمواقف المرتبطة بالمحن (هيام شاهين، ٢٠١٣، ٦٣١).

- القدرة على التقبل الإيجابي للتغيير والتحلي بسمات التحكم والثقة بالذات والمرونة النفسية للسماح بالمواجهة الناجحة للتحديات والظروف الصادمة (Bonanno et al., 2015,139). - عملية التكيف في مواجهة الشدائد والتي تمكننا من فهم الفروق الفردية في استجابات الأفراد للمواقف الضاغطة (Cathomas et al.,2019,410).

أبعاد الصمود النفسي:

يتضمن مفهوم الصمود النفسي عدة مكونات يمكن توضيحها فيما يلي:

- البحث عن الجدة، والتنظيم الانفعالي، والتوجه الإيجابي للمستقبل (Oshio,2003,14).

- المعايير المرتفعة، والمثابرة، والكفاءة، والقدرة على التعامل مع الانفعالات السلبية، والثقة بالنفس، والفوائد المتصورة للضغوط، والاتجاه الإيجابي نحو التغيير، والتمتع بعلاقات قوية، والتحكم المدرك، والتعلق بالقيم الروحية (Connor & Davidson, 2003,76).

- الكفاءة الشخصية، والكفاءة الاجتماعية، والتنظيم، والتماسك العائلي، والموارد الاجتماعية (Friborg et al., 2005,18).

(Brooks,2006,69).التعاطف، والتواصل، والتقبل (-

- قبول الذات والحياة، والإتزان، والقدرة على التكيف، والكفاءة الشخصية وتشمل (الثقة بالنفس والاستقلال والتصميم وسعة الحيلة والاعتماد على الذات) (Lundman et al.,2007,229).

- المثابرة، والإحساس بالمعنى، والثقة بالنفس، والإتزان، والمرونة (هبة محمد،٢٠١٤،٤٨٥).

- الصلابة، والتفاؤل، ووفرة الموارد، وتحديد الأهداف (فاتن عبد الفتاح وشيري حليم،٢٠١٤،٩١).

- الخبرة السابقة المرتبطة بتجاوز الشدائد، ووجود ظروف فعلية سلبية، والتماسك بعد الصدمة، والتنبؤ بنتائج الصمود (Bonanno et al., 2015,139).

- الكفاءة الشخصية، والكفاءة الاجتماعية، والتوجه الإيجابي نحو المستقبل، والمرونة، والتدين (حمدي ياسين وآخرين،٢٠١٨،٣١٥).

وميز Velickovic et al., (2020,3) بين الصمود النفسي والمفاهيم ذات الصلة ومنها التنظيم الانفعالي Emotional Regulation والذي يشير إلى العمليات التي من خلالها تتشكل الانفعالات ونختبرها ونعبر عنها، إلا أنه وحده لا يكفي للتعبير عن الصمود النفسي؛ فالصمود مركب معقد يتألف من مجموعة متنوعة من عوامل الحماية والآليات المعرفية والانفعالية والاجتماعية مثل المرونة والتكيف والقبول والعلاقات الناجحة وتوظيف الاستراتيجيات الملائمة.

العوامل المؤثرة في الصمود النفسي:

يعتقد أن الصمود النفسي يتطور من خلال مزيج من العوامل الشخصية والأسرية والبيئية، ومن العوامل الشخصية: الروحانية والتفاؤل والإيجابية، والتقبل لكل ظروف الحياة، والخبرات السابقة، ومن العوامل الأسرية والبيئية: شخصية الأم، التجارب المجهدة في المدارس وفي محيط السكن، والعلاقات مع الأسرة والأقران، والإنتماء الاجتماعي (Luthar et al.,2000; Bonanno et al., 2015; Salik et al., 2020).

كما يتأثر الصمود النفسي بالعوامل البيولوجية حيث تساعد الآليات العصبية الحيوية على مقاومة الإجهاد المترتب على المواقف والأحداث الضاغطة، فالتكيفات الفسيولوجية وجهاز المناعة والتغيرات في الوصلات العصبية في الدماغ والحاجز الدموي للدماغ وتكامل هذه الآليات والأنظمة البيولوجية يعزز من إمكانات الفرد وقدرته على الصمود (Cathomas et .al.,2019,410)

ويرى الباحثان أن قدرة الفرد على تحمل المواقف الطارئة والمحن ترتبط بالمحافظة على تماسك الذات، ووضع خطط بديلة للعبور من الأزمات واستبصاره للعواقب المحتملة والتي قد تنجم عن الفشل في الصمود، بالإضافة لتلقيه المساندة المرتبطة بالبيئة الخارجية كالأسرة والأقران وكل هذا من أهم عوامل دعم صموده النفسي وقوته الذاتية.

الصمود النفسي والاحتراق الأكاديمي:

يسهم الصمود النفسي في التغلب على الآثار السلبية للشعور بالاحتراق حيث يتضمن مكونين رئيسيين: (١) المقاومة وتعني قدرة الفرد على حماية أمنه النفسي

عندما يكون تحت تأثير الضغوط (٢) القدرة على تكوين حياة متكاملة في ظل الظروف الصعبة، لذلك فإن مفهوم الصمود أكبر من مجرد التغلب على العقبات في المواقف المحبطة وفي الأزمات، ولكن يعني الانتقال إلى مرحلة جديدة من التعامل مع الحياة من خلال تجاوز الصعوبات (Rees et al.,2015,1).

والصمود النفسي يزيد وينقص ويؤدي دورًا مهمًا في التعافي من الصدمة، وقد يعاني الأفراد الذين يتصفون بالصمود النفسي من إثارة عابرة أو اضطراب في الأداء الطبيعي، ولكن سرعان ما يعودون إلى الأداء التكيفي، ويكونون قادرون على الاستفادة من التجربة التي مروا بها (Gody, 2013,37).

وأوضح Bonanno (2004,20) أنه عند التعرض للأحداث السلبية ينخفض مستوى أداء الطالب مؤقتًا إلى ما دون مستويات العتبة النموذجية، وتحدد درجة الصمود المرحلة التي يبدأ فيها الأداء في العودة إلى المستويات الطبيعية، ويعكس الصمود النفسي القدرة على الحفاظ على التوازن والاستقرار بعد الفترات العصيبة، وهو ما يفيد كثيرًا في التغلب على آثار الاحتراق الأكاديمي، وأوضح Maud and Rudi (2015,146)أن الطلبة ذوي الصمود النفسي يمكن أن يستفيدوا أكثر من المشاعر الإيجابية على مستوى الأداء المعرفي، كما أشار Fredrickson (1998,303) إلى أن الانفعالات تسهم في عمل العقل والجسد على حد سواء، وتعمل المستويات المرتفعة من الصمود النفسي على تطوير الاستجابات المعرفية المناسبة، كما توصل Garland et al.,(2010) إلى أن المشاعر الإيجابية تتصدى للإحباطات السلبية وترتبط بزيادة الإبداع والاستبصار المعرفي والاجتماعي والانتباه البصري المكاني.

كما توصل Maud and Rudi (2015) إلى أن الطلبة ذوي الصمود النفسي المرتفع يمكنهم الاستفادة من المحفزات الدافعية، واستثمارها بشكل فعال لتجاوز الأحداث السلبية والمحن والأزمات النفسية والدراسية.

ويرى الباحثان أن الصمود النفسي يساعد على استخدام الأساليب التوافقية الملائمة للتعامل مع الشعور بالاحتراق الأكاديمي كاستخدام المراقبة للموقف والتخطيط، والاستعانة بالدعم الملموس، والصياغة الإيجابية للموقف، وتقبل المنغصات باعتبارها ضمن مجريات الحياة، والتطلع للراحة بعد تجاوز الأزمات، وهو الأمر الذي يحسن من نوعية وجودة حياة الطلبة ويسهم في تجاوزهم بنجاح ما يعانون من آثار للاحتراق الأكاديمي.

ولقد تناولت عدة بحوث الصمود النفسي لدى طلبة الجامعة فهدف بحث Benetti and Kambouro (2006) الكشف عن التأثيرات المباشرة وغير المباشرة للصمود النفسي والقلق على تقدير الذات لدى طلبة الجامعة (ن=٢٤٠) طالبًا،

وكشفت تحليلات المسار عن تأثيرات غير مباشرة دالة إحصائيًا للقلق والصمود النفسي على تقدير الذات بسبب تأثيرهما على تنظيم الاستجابات الانفعالية والتي بدورها تكون أكثر تنبؤًا بالانفعالات المرتبطة بتقدير واحترام قيمة الذات.

واستهدف بحث Peng et al.,(2012) إلى اختبار دور الصمود النفسى كمتغير معدل للعلاقة بين أحداث الحياة السلبية المتعلقة بالدراسة والحياة بوجه عام ومشكلات الصحة العقلية لدى طلبة الجامعة (ن=١٩٩٨) طالبًا، وتوصلت النتائج لوجود علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيًا بين مشكلات الصحة العقلية وأحداث الحياة السلبية، ووجود علاقة ارتباطية سالبة دالة احصائيًا بين مشكلات الصحة العقلية والصمود النفسى، وأظهر تحليل الانحدار أن الصمود خفف من تأثير أحداث الحياة السلبية ومشكلات الصحة العقلية.

وسعى بحث Gody (2013) إلى التعرف على علاقة الصمود النفسي بتقييمات طلبة الجامعة للضغوط الناتجة عن التعرض لأحداث سلبية كالتعرض للتنمر في بيئة الدراسة، وشملت العينة (٢٢٠) طالبًا جامعيًا، وأظهرت النتائج وجود علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين الصمود النفسي وتقييم الضغوط الناتجة عن التعرض لأحداث الحياة السلبية.

وهدف بحث فاتن عبد الفتاح وشيرى حليم (٢٠١٤) إلى التعرف على علاقة الصمود النفسى بفاعلية الذات والحكمة لدى طلبة الجامعة (ن=٥٤٠) طالبًا وطالبة، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين الصمود النفسى وفاعلية الذات وبين الصمود النفسى والحكمة، ووجود تأثير موجب دال إحصائيًا للصمود النفسى على الحكمة وفاعلية الذات، ووجود فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث في بعد الصلابة كأحد أبعاد الصمود النفسي لصالح الذكور.

واستهدف بحث Maud and Rudi (2015) التعرف على تأثير التباين في مستوى الصمود النفسي على تركيز الانتباه ودقته لدى طلبة الجامعة (ن=٥١)، وتوصلت النتائج إلى أن المستوى المرتفع من الصمود النفسي ارتبط بالتقييمات الأكثر إيجابية للمحفزات، وزيادة الانتباه وأن الطلبة ذوي الصمود النفسي المرتفع حصلوا على درجات عالية عند الأداء مهام الانتباه.

وهدف بحث عادل المنشاوى (٢٠١٦) إلى التحقق من النموذج البنائى للعلاقة بين الإرهاق (الاحتراق) الأكاديمى والصمود الأكاديمى والشفقة بالذات لدى طلبة الجامعة (ن=٢٦٨) طالبًا وطالبة، وأظهرت النتائج وجود ارتباط سالب دال إحصائيًا بين الصمود الأكاديمى والإرهاق الأكاديمى، وتم التوصل لنموذج بنائى يفسر التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين متغيرات البحث، كما توصلت النتائج إلى أنه لا توجد فروق بين الطلاب والطالبات في الإرهاق الأكاديمي والصمود الأكاديمي والشفقة بالذات.

وسعى بحث García-Izquierdo et al.,(2018) إلى التعرف على الدور الوسيط للصمود النفسي في العلاقة بين متلازمة الاحتراق الأكاديمي وإدراك الصحة النفسية لدى طلبة كلية التمريض (ن=٢١٨)، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا بين الصمود النفسي والاحتراق الأكاديمي، ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين الصمود النفسي والصحة النفسية، ووجود علاقة ارتباطية سالبة بين الاحتراق الاكاديمي والصحة النفسية، كما أشارت النتائج إلى الدور الوسيط للصمود على الصحة النفسية في المواقف المرهقة انفعاليًا، وأن الصمود النفسي خفف من تأثير الاحتراق على الصحة النفسية للطلبة.

وهدف بحث Shankland et al., (2019) إلى تقييم الدور الوسيط للشعور بالتماسك –كأحد مكونات الصمود النفسي- في العلاقة بين المتاعب اليومية Daily Hassles والاحتراق الأكاديمي، والتعرف على العلاقة بين الاحتراق الأكاديمي والتفاؤل لدى طلبة الجامعة (ن=٣٢٨)، وأظهرت النتائج الدور الوسيط للشعور بالتماسك في العلاقة بين المتاعب اليومية والاحتراق الأكاديمي، واسهم الشعور بالتماسك في تباين الاحتراق الأكاديمي فذوي المستوى المرتفع من التماسك هم الأقل معاناة من الاحتراق الأكاديمي، كما وجدت علاقة سالبة بين الاحتراق الأكاديمي والتفاؤل.

يتضح مما سبق اهتمام البحوث بدراسة الصمود النفسي لدى طلبة الجامعة والتوصل لنتائج توضح دوره في العديد من المتغيرات الشخصية والدراسية، وقد استفاد الباحثان من هذه البحوث في بلورة المشكلة وصياغة الفروض واختيار العينة.

ثالثًا: توجهات أهداف الإنجاز:

ركزت أبحاث الدافعية بشكل كبير على توجهات أهدف الإنجاز لدى الطلبة، وتفترض نظرية توجه الهدف أن الطلبة لديهم أسباب محددة تدفعهم للسعي نحو أغراض دراسية معينة، وتتميز أنماط توجهات أهداف الإنجاز بأنها مستقرة نسبيًا لدى الطلبة، كما أن المعالجات المتكررة لمهام التعلم والدراسة، وما يترتب عليها من تغذية راجعة تتعلق بمدى التقدم في تحقيق التوجهات الخاصة تساعد الطلبة على التركيز على السلوكيات الأكثر جدوى في تحقيق توجهاتهم.

مفهوم توجهات أهداف الإنجاز:

توجد عدة تعريفات لتوجهات أهدف الإنجاز منها ما يلي:

- أنماط متباينة من الدوافع التي يتم استثارتها بواسطة عوامل داخلية (ذاتية) وخارجية (بيئية وتعليمية) توجه الطالب لإنجاز أهدافه الدراسية (Ames, 1992,327).

- تصورات الطلبة عن غرضهم من التعلم وطرق تعاملهم مع القدرة والجهد ومعايير الأداء(Midgley & Urdan, 2001,61) .

- الفروق الفردية بين الطلبة في المفاضلة بين الأهداف الذاتية في مواقف التعلم والدراسة(VandeWalle et al.,2001,629) .

- معتقدات الطالب عن المبررات التي تكمن وراء اهتمامه بأداء مهام التعلم والإنجاز(Mcgrew, 2008,1) .

- التمثيلات العقلية والتصورات التى تتضمن تفسيرات ومعتقدات الطالب التى توجه سلوكه الإنجازى وتحدد مدى شدته واستمراريته لحين إنجاز الهدف (معاوية أبو غزال وآخرين،٢٠١٣،١١٩).

- الاهتمام الفردي المستقر نسبيًا تجاه مهام التعلم (Lin et al., 2019,1134).

أنماط توجهات أهداف الإنجاز:

ركزت الأبحاث التى تناولت الدوافع التحفيزية بشكل كبير على توجهات الأهداف لدى المتعلمين، وأظهرت بحوث (Ames, 1992; Wolters, 2004) وجود نمطين لتوجهات الأهداف وهي:(١) توجهات أهداف الإتقان (٢) توجهات أهداف الأداء والتي يطلق عليها أيضًا أهداف الأنا، حيث يركز الطلبة أكثر على إثبات كفاءتهم الذاتية، وكيف ينجزون المهام مقارنة بالزملاء، وأضاف باحثون آخرون (Skaalvik et al., 1994 ;Elliot and Harackiewicz, 1996; Middleton and Midgley, 1997) نمط ثالث لتوجهات الأهداف حيث تم تقسيم أهداف الأداء لقسمين: إقدام Approachوتجنب Avoidance، وبذلك يشتمل التصور الثلاثي على (١) التوجه نحو أهداف الإتقان (٢) التوجه نحو أهداف الأداء- إقدام (٣) التوجه نحو أهداف الأداء- إحجام، كما أعد Elliot (1999,169) نموذجًا لأربعة أنماط من خلال توزيع توجهات أهداف الإتقان لنمطين: التوجه نحو الإتقان، والتوجه نحو تجنب الإتقان، وأيضًا توزيع توجهات أهداف الأداء لنمطين: أهداف الأداء- إقدام وأهداف الأداء- إحجام، ثم طور Elliot et al., (2011,632) نموذجه ليصل لستة أنماط بتوزيع كل نمط حسب الأهداف المستمدة من (المهمة، الذات، الآخرون).

ويرى الباحثان أن التصور ثلاثي الأبعاد يعتبر الأقرب لبلورة الفكرة من تصنيف توجهات أهداف الإنجاز والإحاطة بها؛ ولذلك اعتمد البحث الحالي على هذا التصور لتوجهات أهداف الإنجاز، ولقد أظهر التحليل العاملي بعدة بحوث قبول نظرية توجه الهدف ثلاثية الأبعاد (الإتقان، الأداء- إقدام، الأداء- إحجام) حيث تم التوصل إلى

أن هذا أفضل من بنائها في ضوء مكونين فقط (الإتقان والأداء) ومن ذلك بحوث: Elliot and Church (1997)، عبد الناصر عامر (٢٠٠٥)، محمد حسانين (٢٠٠٨)، ووفقاً للتصور الثلاثي تصنف توجهات أهدف الإنجاز إلى ما يلي:

١- **توجهات أهداف الإتقان**: تعني أن الطلبة يركزون في المقام الأول على التعلم وزيادة المعرفة والفهم وتطوير الكفاءة باعتبارها غايات في حد ذاتها (Duda & Nicholls, 1992,290).

٢- **توجهات أهداف الأداء – إقدام**: يركز الطلبة بشدة على أنفسهم وينجزون مهامهم مقارنة بزملاء الدراسة، ويهتمون بالكيفية التي ينظر بها الآخرون إليهم، ويكون هدفهم الأساسي هو التفوق في الأداء على الزملاء وأن يشيد الأخرون بقدراتهم.

وتعرف بأنها: رغبة الطالب في الحصول على أحكام مواتية عن فعاليته وإثبات أنه أكثر كفاءة من الطلبة الآخرين (Murphy & Alexander, 2000,11).

٣- **توجهات أهداف الأداء- إحجام**: يركز الطلبة على تجنب إظهار انخفاض الأداء وضعف الكفاءة.

وتعرف بأنها: رغبة الطالب في تجنب الظهور بأنه غير كفء مقارنة بأقرانه (Kim et al., 2016,4557).

واعتبر Senko et al., (2011,26) أن أهداف الإتقان هي الأسهل في تحقيقها من بين الأنماط الأخرى للتوجهات وتوفر شعوراً أكبر بالكفاءة، مما يؤدي إلى نتائج تعليمية إيجابية، بينما قد يواجه الطلبة ذوي توجهات الأداء- إقدام وذوي توجهات الأداء- إحجام بعض الصعوبات في تحقيق توجهاتهم نظراً لارتباطها بالأخرين من المعلمين والزملاء.

الخصائص المميزة للطلاب ذوي الأنماط المختلفة لتوجهات أهداف الإنجاز:

من الأمور الأساسية لتوجهات أهداف الإتقان الاعتقاد بأن الجهد والنتائج عاملان مشتركان وهذا الاعتقاد يحافظ على استمرار السلوك الموجه نحو الإتقان بمرور الوقت، ويهدف أولئك الذين يتبنون أهداف الإتقان إلى تطوير كفاءاتهم وإحراز تقدم والتغلب على التحديات من خلال العمل الجاد الدؤوب واكتساب المعارف والمهارات الجديدة (Reeve, 2014,75)، وهؤلاء الطلبة لديهم توقعات عالية للنجاح، ويتميزون بالمثابرة والطموح، ويتبنون تصور مرتفع عن مفهوم الذات الأكاديمي، وهم يرون أن عبء الدراسة يجب تحمله لأنه مهم لمساعدتهم على فهم المحتوى الدراسي وتعلمه (Sekreter,2016,93).

والطلبة ذوي توجهات أهداف الإتقان لا يبالون كثيراً بكيف يقارن الزملاء أداء بعضهم البعض، وينظرون للدرجة باعتبارها وسيلة لتحقيق الكفاءة في التعلم

ويمتلكون دوافع داخلية تحركهم في مواقف الإنجاز، ويركزون بشكل أساسي على استراتيجيات التعلم والدراسة.

وبالنسبة للطلبة ذوي توجهات أهداف الأداء – إقدام: فإنهم يتجنبون الانخراط في التحديات والمهام الصعبة بسبب احتمال الفشل فيها أو مواجهة المزيد من الضغوط (Kadivar et al.,2011,453) ، ويتصفون بدافعية خارجية تحركهم في مواقف الإنجاز (VandeWalle et al.,2001,629).

فالطلبة الذين يتبنون توجهات أهداف الأداء – إقدام ينظرون للدرجة باعتبار أن لها أثر مهم في البيئة الأكاديمية؛ ولذا فإنهم يركزون عليها لدورها في تحقيق الكفاءة، وهم يبحثون عن كيفية تسليط الضوء عليهم لتحسين مكانتهم، ويولون المزيد من الاهتمام بكيف ينظر المعلمون لهم مقارنة بأقرانهم، وهم مهتمون بالبحث عن الأحكام الإيجابية من الأخرين تجاههم.

وبالنسبة للطلبة ذوي توجهات أهداف الأداء – إحجام: فإن تجنب إظهار الفشل والعجز هو أبرز خصائصهم ولقد ارتبطت هذه التوجهات بنتائج متعلقة بانخفاض التكيف مع مهام التعلم والدراسة، ووجود مستويات أعلى من القلق وتوقعات الكفاءة المنخفضة مما يقودهم إلى مستويات إنجاز ضعيفة (Midgley & Urdan,2001; Kaplan & Maehr,2007).

فالطلبة ذوي توجهات أهداف الأداء – إحجام يتعاملون بكثافة مع استراتيجيات تجنب الفشل ويبتعدون عن السلوكيات التي تظهر ضعف الكفاءة؛ لأنها تشعرهم بحماية الذات وتوفر التكيف الدفاعي الملائم، ويظهرون انخفاضًا في الانسجام مع المهام ذات التحدي، وهم يرغبون دائمًا في الهروب من الانتقادات.

بعض العوامل المرتبطة بتوجهات أهداف الإنجاز:

- الزملاء: أوضح King and Mendoza (2020,795) أن البحوث السابقة التي تناولت توجهات أهداف الإنجاز ركزت في الغالب على دور الخصائص الشخصية وتأثيرات الوالدين والمعلمين في توجهات الطلبة نحو أهداف إنجازهم، إلا أن دور زملاء الصف لم يحظ باهتمام كبير وبالإعتماد على عدوى أهداف الإنجاز Achievement Goals Contagion، فقد تم التوصل إلى أنه يمكن للطلبة التأثر بزملاء الصف في توجهات أهداف الإتقان وأهداف الأداء- إقدام والأداء- إحجام، بينما أهداف تجنب الإتقان لم يتم التأثر بالزملاء فيها، ولذلك يجب تسليط الضوء على فهم كيفية انتقال عدوى أهداف الإنجاز بين زملاء الدراسة.

- توقع النجاح: أشار Al-Nafakh et al., (2020,2703) إلى أن المستويات المرتفعة من توقعات النجاح تربط أكثر بتوجهات الإتقان وتوجهات الأداء- إقدام.

- السمات الشخصية: توصل Lodewyk (2019) إلى ارتباط الضمير والانفتاح على الخبرة والانبساط والتعاطف بتوجهات الإتقان وتوجهات الأداء- إقدام، وتوصل (Lazarides et al., 2017) إلى ارتباط توجهات أهداف الإتقان بمستويات أقل من القلق واستراتيجيات طلب المساعدة.

- الشعور بجودة الحياة الأكاديمية: ارتبطت توجهات أهداف الإنجاز بوجه عام باعتقاد الطلبة أن توجهاتهم الخاصة نحو أهداف الإنجاز تحقق لهم جودة الحياة الأكاديمية وفق تصورهم الخاص (Senko et al., 2011,26).

- بيئة الدراسة: توصل Church et al., (2001) لوجود تصورات خاصة عن بيئات الدراسة لدى طلبة الجامعة وأنها تحدد توجهات أهدافهم، فغالبًا ما يتبنى الطلبة توجهات الإتقان عندما تكون المحاضرات جذابة وتشجع مشاركة الطلبة ولا تركز بشكل أساسي على التقييم، بينما يتبنون توجهات الأداء عندما يكون هناك تركيز على التقييم، وإذا أدرك الطلبة وجود تركيز صارم على التقييم فإنهم عادة ما يتبنون أهداف الأداء- إحجام، وتوصل Akram et al., (2014) إلى أن تبني أهداف الإتقان يزداد مع زيادة دعم استقلالية طلبة الجامعة من قبل المحاضرين.

- النوع: توصلت عدة بحوث إلى أن بنية توجهات أهداف الإنجاز لا تختلف لدى طلبة الجامعة باختلاف النوع (Diseth,2011؛ محمد الوطبان، ٢٠١٣؛ Zheng et al.,2020).

الاحتراق الأكاديمي وتوجهات أهداف الانجاز:

إن الشعور بالاحتراق الأكاديمي وما يصاحبه من التوتر والقلق ينشأ عنه تولد أفكار لا علاقة لها بالمهمة، وتؤدي إلى نمط تفكير قائم على السطحية وضعف معالجة المعلومات، وانخفاض الاستخدام الفعال لاستراتيجيات التعلم.

وتوصل كل من Kardum and Krapic (2001) ، Misra (2000) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين النجاح الأكاديمي واستراتيجيات التعلم والدراسة التي يستخدمها الطلبة، كما توصل Harackiewicz et al.,(2002) إلى أن توجهات الأهداف تتنبأ بالنتائج التعليمية الأولية وطويلة المدى لطلبة الجامعة، حيث تنبأت توجهات أهداف الإتقان باستمرار الاهتمام بالتعلم والدراسة، بينما تنبأت توجهات أهداف الأداء- إقدام بمستوى التحصيل، وأظهرت نتائج Kim et al., (2016)، Button et al., (1996) أن الطلبة ذوي توجهات أهداف الإتقان يعانون من ضغوط أكاديمية أقل من أقرانهم ذوي توجهات أهداف الأداء.

ويرى الباحثان أن إحدى المشكلات لأي نظام تعليمي هي فشل الطلبة في التعامل مع تحديات وضغوط الدراسة وصولًا لمعاناتهم من الاحتراق الأكاديمي، وهو ما يجعلنا نتوقع ارتباط توجهات أهداف الإنجاز والدوافع المتصلة بها بالاحتراق الأكاديمي،

وكلما كان الطالب لديه توقعات إنجاز عالية ويتبنى توجهات أهداف بناءة ويسعى لتحقيقها كلما استطاع التغلب على الضغوط المؤدية للاحتراق الأكاديمي وتطويع الظروف المحيطة لمنع تكرار حدوث الاحتراق والوقاية منه.

ولقد تناولت عدة بحوث توجهات الأهداف لدى طلبة الجامعة فهدف بحث محمد حسانين (٢٠٠٨) إلى التوصل للنموذج البنائي للعلاقة بين توجهات الهدف وكل من الأداء الأكاديمي والضغوط النفسية وقلق الاختبار لدى طلبة الجامعة (ن=٢٦٠) طالبًا وطالبة، وتوصلت النتائج لنموذج يفسر العلاقات بين المتغيرات حيث توسطت توجهات الأهداف العلاقة بين قلق الاختبار والضغوط النفسية، ووجد تأثير إيجابي دال إحصائيًا لتوجهات أهداف الإتقان وتوجهات الأداء- إقدام على الأداء الأكاديمي.

وهدف بحث Kadivar et al., (2011) إلى الكشف عن العلاقة بين التوجه نحو أهداف الإنجاز واستراتيجيات التعلم والضغوط الأكاديمية والاحتراق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة (ن=٣٠٠) طالبًا وطالبة، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التوجه نحو أهداف الإتقان واستراتيجيات التعلم (المعرفي وما وراء المعرفي)، ووجود علاقة ارتباطية سالبة دالة احصائيًا بين توجه أهداف الأداء واستراتيجيات التعلم (المعرفي وما وراء المعرفي)، ووجود علاقة ارتباطية سالبة دالة احصائيًا بين التوجه نحو الاتقان والضغوط الأكاديمية، ووجود علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيًا بين التوجه نحو الأداء والضغوط الأكاديمية، وأن الاحتراق الأكاديمي يمكن التنبؤ به من خلال الانحدار الخطي لتوجهات الأهداف واستراتيجيات التعلم.

وسعى بحث Diseth (2011) إلى التعرف على العلاقة بين الكفاءة الذاتية وتوجهات الأهداف واستراتيجيات التعلم (العميق / السطحي)، والكشف عن علاقة التحصيل الدراسي السابق باللاحق لدى طلبة الجامعة (ن=١٧٧) طالبًا وطالبة، وتمت مقارنة متوسط درجات العينة بالشهادة الثانوية بمتوسط درجاتهم بالسنة الثالثة بالجامعة، وأظهرت النتائج أن أهداف الإتقان تتنبأ بالمعالجة العميقة، في حين أن كلا من أهداف الأداء- إقدام وأهداف الأداء- إحجام تنبأت بالمعالجة السطحية، ووجدت علاقة ارتباطية موجبة بين الإنجاز السابق والإنجاز اللاحق وتوسطت الكفاءة الذاتية هذه العلاقة، وأظهر تحليل المسار وجود علاقة هيكلية بين المتغيرات.

واستهدف بحث معاوية أبو غزال وآخرين (٢٠١٣) الكشف عن علاقة **توجهات أهداف الإنجاز بالتسويف الأكاديمي وتقدير الذات** لدى طلبة الجامعة (ن=٦٤١) طالبًا وطالبة، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين توجه الإتقان وتقدير الذات، ووجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا بين توجه الأداء- إقدام وتوجه الأداء- إحجام وتقدير الذات، ووجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا بين

كلا من توجه الإتقان وتوجه الأداء- إقدام والتسويف **الأكاديمي**، ووجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين توجه الأداء- إحجام والتسويف **الأكاديمي**.

وهدف بحث Lin et al., (2019) إلى التعرف على الضغوط الأكاديمية كمنبئات لتوجهات أهداف الإنجاز لدى طلبة الجامعة (ن=٧١٥) من الطلبة الأمريكيين والطلبة الذين يدرسون اللغة الإنجليزية كلغة ثانية، وأظهرت النتائج أن الطلبة الذين يدرسون اللغة الإنجليزية كلغة ثانية والأمريكيين لديهم توجهات مختلفة لأهداف الإنجاز ومستويات متباينة من الضغوط الأكاديمية، وتنبأت حالة الطالب (أمريكي أو دارس اللغة الإنجليزية كلغة ثانية) والضغوط الأكاديمية بتوجهات أهداف الإنجاز.

وسعى بحث Al-Nafakh et al., (2020) إلى الكشف عن علاقة الأمن النفسي بتوجهات أهداف الإنجاز لدى طلبة الجامعة خلال فترة تفشي كوفيد- ١٩ في العراق (ن=٢٥٠) طالبًا وطالبة بالفرق الدراسية من الأولى إلى الرابعة، وتوصلت النتائج إلى وجود مستوى منخفض من الأمن النفسي لدى العينة، وكان انخفاض الأمن النفسي لدى الذكور أكثر من الإناث، ولم توجد فروق ترجع للمستوى الدراسي، كما أظهرت النتائج وجود الثلاثة أنماط من توجهات أهداف الإنجاز (الإتقان، الأداء- إقدام ، الأداء- إحجام) لدى العينة.

وهدف بحث Zheng et al., (2020) إلى التعرف على الدور الوسيط لتوجهات أهداف الإتقان والتعلم المنظم ذاتيًا في العلاقة بين دعم الاستقلالية والضغوط الأكاديمية لدى طلبة البكالوريوس والدراسات العليا (ن=٣٦٦)، وأظهرت النتائج التأثيرات المباشرة لدعم الاستقلالية على التوجه نحو أهداف الإتقان، والدور الوسيط لتوجهات أهداف الإتقان والتعلم المنظم ذاتيًا في العلاقة بين دعم الاستقلالية والضغوط الأكاديمية لدى العينة.

واستهدف بحث Nadon et al., (2020) إلى التعرف على دور التوجه نحو أهداف الإنجاز في الاحتراق الأكاديمي لدى طلاب كليات الطب وكليات التربية، ومقارنة مستويات الاحتراق وأنماط توجهات أهداف الإنجاز لدى المجموعتين، وتكونت العينة من (٢٨١) من طلاب الطب والتربية، وتوصلت النتائج إلى أن كلا المجموعتين لديهم ثلاث أنماط لتوجهات الأهداف، كما أشارت النتائج لوجود مستويات مرتفعة من الاحتراق الأكاديمي لدى العينة وأظهر طلاب الطب مستويات أعلى من الاحتراق مقارنة بطلاب التربية، وارتبطت توجهات الإتقان وتوجهات الأداء- إقدام سلبًا بالاحتراق الأكاديمي بينما ارتبطت توجهات أهداف الأداء - إحجام إيجابيًا به، ووجدت فروق دالة إحصائيًا في الاحتراق الأكاديمي في ضوء توجهات أهداف الإنجاز فالطلاب ذوي توجهات الأداء- إحجام أظهروا مستويات مرتفعة من الاحتراق الأكاديمي يليهم ذوي توجهات الأداء- إقدام ثم ذوي توجهات الإتقان.

وهدف بحث Chang et al.,(2020) إلى استكشاف الدور الوسيط لتوجهات أهداف الإنجاز في العلاقة بين الكمالية والاحتراق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة (ن=٢٨١) طالبًا، وأشارت النتائج إلى أن أهداف الإنجاز توسطت العلاقة بين الكمالية والاحتراق الأكاديمي، ووجد تأثير سلبي للكمالية على الاحتراق الأكاديمي من خلال أهداف (التوجه نحو الإتقان/ التوجه نحو تجنب الإتقان) فقط، وارتبطت المستويات العالية من الكمالية بمستويات مرتفعة من التوجه نحو الإتقان ومستويات منخفضة من أهداف تجنب الاتقان.

يلاحظ على البحوث السابقة تعدد أهدافها وتنوع عيناتها من طلبة الجامعة بالتخصصات والمستويات الدراسية المختلفة، وقد تم دراسة توجهات الأهداف مع العديد من المتغيرات، وقد استفاد الباحثان من هذه البحوث في بلورة المشكلة وتحديد أنماط توجهات أهداف الإنجاز وفي اختيار العينة.

الفروض:

١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسط الفرضى والمتوسط الواقعى لدرجات العينة من طلبة الجامعة على مقياس الاحتراق الأكاديمي أثناء جائحة كوفيد- ١٩.

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة الجامعة ذوي الصمود النفسي المرتفع وذوي الصمود النفسي المنخفض في الاحتراق الأكاديمي أثناء جائحة كوفيد- ١٩.

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلبة الجامعة ذوي توجهات أهداف الإنجاز (توجه نحو الإتقان، توجه نحو الأداء- إقدام، توجه نحو الأداء- إحجام) في الاحتراق الأكاديمي أثناء جائحة كوفيد- ١٩.

٤- لا يوجد أثر دال إحصائيًا لتفاعل مستوى الصمود النفسي (مرتفع/ منخفض) وتوجهات أهداف الإنجاز (توجه نحو الإتقان، توجه نحو الأداء- إقدام، توجه نحو الأداء- إحجام) في الاحتراق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة أثناء جائحة كوفيد- ١٩.

٥- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث من طلبة الجامعة في الاحتراق الأكاديمي أثناء جائحة كوفيد- ١٩.

٦- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة التخصص العلمي وطلبة التخصص النظري في الاحتراق الأكاديمي أثناء جائحة كوفيد- ١٩.

٧- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة الفرقة الثانية وطلبة الفرقة الرابعة في الاحتراق الأكاديمي أثناء جائحة كوفيد- ١٩.

إجراءات البحث:

منهج البحث: تم استخدام المنهج الوصفي حيث أنه يلائم أهداف البحث.

مجتمع البحث: تألف مجتمع البحث من جميع طلاب وطالبات جامعة الأزهر في العام الجامعي ٢٠٢٠/٢٠٢١م.

المشاركون:

العينة الاستطلاعية:

بهدف حساب الخصائص السيكومترية لأدوات البحث تم اختيار عينة عشوائية مكونة من (٢٠٠) طالبًا وطالبة بواقع (٥٠) من كل كلية من كليات (العلوم للبنين، والعلوم للبنات، والدراسات الإسلامية والعربية للبنين، والدراسات الإسلامية والعربية للبنات) بجامعة الأزهر بالقاهرة، ممن يدرسون بالفرق الدراسية الثانية والثالثة والرابعة، وبلغ متوسط أعمارهم الزمنية (٢٠,٠٨) بانحراف معياري (١,٢٩).

العينة الأساسية:

تم اختيار عينة عشوائية مكونة من (٦٠٠) طالبًا وطالبة بكليات (العلوم للبنين، والعلوم للبنات، والدراسات الإسلامية والعربية للبنين، والدراسات الإسلامية والعربية للبنات) بجامعة الأزهر بالقاهرة وتم استبعاد طلبة الفرقة الأولى لأنهم كانوا بالسنة النهائية بالمرحلة الثانوية وقت تعليق الدراسة بسبب تفشي كوفيد- ١٩، ويوضح الجدول التالي توزيع العينة الأساسية في ضوء متغير النوع والتخصص والمستوى الدراسي.

جدول (١) توزيع العينة الأساسية في ضوء متغير النوع والتخصص والمستوى الدراسي

النوع	العدد	النسبة المئوية	التخصص	العدد	النسبة المئوية	المستوى الدراسي	العدد	النسبة المئوية
ذكور	٢٦٣	٤٣,٨	علمي	٣١٦	٥٢,٧	الفرقة الثانية	٢٧٨	٤٦,٣
إناث	٣٣٧	٥٦,٢	نظري	٢٨٤	٤٧,٣	الفرقة الثالثة	١٧٧	٢٩,٥
المجموع	٦٠٠	١٠٠	المجموع	٦٠٠	١٠٠	الفرقة الرابعة	١٤٥	٢٤,٢
						المجموع	٦٠٠	١٠٠

وبلغ المتوسط الحسابي للعمر الزمني للعينة الأساسية (٢٠,٨٤) بانحراف معياري (١,٨٠٨)، وكانت قيمة معامل الالتواء (١,٤٩١) وهي محصورة بين (- ٣، ٣) مما يشير إلى تجانس العينة في متغير العمر الزمني.

أدوات البحث:

١- **مقياس الاحتراق الأكاديمي أثناء جائحة كوفيد- ١٩:** إعداد الباحثين (ملحق:١)

هدف المقياس إلى قياس الاحتراق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة أثناء جائحة كوفيد- ١٩، ويتكون في صورته المبدئية من (٣٤) عبارة موزعة على ثلاثة أبعاد تتمثل في: البعد الأول: انخفاض الكفاءة الذاتية والأكاديمية، ويشمل عشرة عبارات (١- ١٠)، البعد الثاني: الإنهاك الانفعالي، ويشمل إحدى عشرة عبارة (١١- ٢١)، البعد الثالث: ضعف المشاركة، ويشمل ثلاث عشرة عبارة (٢٢- ٣٤) ، ويلي كل عبارة تدرج خماسي مكون من (موافق بشدة- موافق- متردد- غير موافق- غير موافق بشدة) وتقدر بالدرجات (٥- ٤- ٣- ٢- ١)، ويتم عكس هذه التقديرات للعبارات العكسية وهي العبارات أرقام (٧- ١٠- ٢١- ٣١- ٣٢- ٣٤)، ولإعداد المقياس تم الإطلاع على عدة مقاييس منها: مقياس التأثير المعرفي والنفسي لفيروس كوفيد- ١٩ إعداد Rafique (et al., 2020) ، ومقاييس الاحتراق الأكاديمي لكل من (Shetty et al., 2015) (Reis et al., 2015) ، (يوسف شلبي ووسام القصبي، ٢٠١٨)، وللكشف عن صلاحية العبارات وسلامة صياغتها تم عرض المقياس على سبعة من المختصين في علم النفس التربوي، وأسفرت آراء الخبراء عن بعض التعديلات في صياغة العبارات ولم يتم حذف أي عبارة من المقياس.

الخصائص السيكومترية لمقياس الاحتراق الأكاديمي أثناء جائحة كوفيد- ١٩:

أولًا: الصدق:

١- **صدق البناء:** للتحقق من صدق البناء تم حساب التحليل العاملي لمقياس الاحتراق الأكاديمي لتحديد البنية العاملية، ويوضح الجدول التالي نتائج التحليل العاملي لدرجات العينة الاستطلاعية بطريقة المكونات الأساسية والتدوير المتعامد بطريقة فاريماكس.

جدول (٢)

مصفوفة العوامل الناتجة من التحليل العاملي بعد التدوير المتعامد لمقياس الاحتراق الأكاديمي (ن=٢٠٠)

م	العوامل			م	العوامل		
	الأول	الثاني	الثالث		الأول	الثاني	الثالث
١	٠,٧٠٢			١٩		٠,٥٢٤	
٢	٠,٧٤٠			٢٠	—	—	—
٣	٠,٧٠٦			٢١	—	—	—
٤	٠,٦٣٩			٢٢			٠,٦٤٨
٥	٠,٦٦٥			٢٣	—	—	—
٦	—	—	—	٢٤			٠,٦٢٩
٧	٠,٦٠٧			٢٥			٠,٦٠٨
٨	٠,٥٠٦			٢٦			٠,٦٦١
٩	٠,٥٨٦			٢٧			٠,٦٧٣
١٠	٠,٥٠٧			٢٨			٠,٣٨٦
١١		٠,٥٨٧		٢٩			٠,٦٨٣
١٢		٠,٦٦٢		٣٠			٠,٦٦٦
١٣		٠,٦٦٣		٣١			٠,٦٤٢
١٤		٠,٥٨٣		٣٢	—	—	—
١٥		٠,٥٧٠		٣٣			٠,٦٩٦
١٦		٠,٦٥٧		٣٤	—	—	—
١٧		٠,٤٦٣		الجذر الكامن	٧,٥٦٦	٦,٤٣٥	٣,٢٥٨
١٨		٠,٣٤٥		نسبة التباين	٢٢,٢٥٢	١٨,٩٢٥	٩,٥٨١

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

أسفر التحليل العاملي لمقياس الاحتراق الأكاديمي عن ثلاثة عوامل كان الجذر الكامن لكل منها على الترتيب (٧,٥٦٦ – ٦,٤٣٥ – ٣,٢٥٨) بنسب تباين (٢٢,٢٥٢٪ – ١٨,٩٢٥٪ – ٩,٥٨١٪) وقد تشبعت على العوامل الثلاثة جميع العبارات ما عدا العبارات (٦ – ٢٠ – ٢١ – ٢٣ – ٣٢ – ٣٤)؛ حيث كانت تشبعاتها أقل من ٠,٣ لذا تم حذفها من المقياس، وفيما يلي عرض للعوامل الناتجة من التحليل العاملي وتسمية كل منها:

- **العامل الأول**: تشبع عليه العبارات (١ – ٢ – ٣ – ٤ – ٥ – ٧ – ٨ – ٩ – ١٠) ويكشف مضمون هذه العبارات عن " نقص الدافعية، وضعف الثقة بالذات وانخفاض الشعور بالمسؤولية عن التعلم، والقلق بشأن إمكانية الحصول على المعلومات الخاصة بالمقررات الدراسية، والإنزعاج من كل ما يتعلق بالدراسة " وعلى هذا يمكن تسمية هذا العامل بـ (انخفاض الكفاءة الذاتية والأكاديمية).

- **العامل الثاني**: تشبعت عليه العبارات (١١– ١٢ – ١٣ – ١٤ – ١٥ – ١٦ – ١٧ – ١٨ – ١٩) ويكشف مضمون هذه العبارات عن "الشعور بالتعب، وضعف التركيز وتداخل المعلومات والشعور بالعجز عن تلبية متطلبات الدراسة وبالاستنفاد العاطفي، وكذلك صعوبة النوم، وتزايد سرعة ضربات القلب عند الاستجابة لأي أمر يتعلق بالدراسة" وفي ضوء ذلك يمكن تسمية هذا العامل بـ (الإنهاك الانفعالي).

- **العامل الثالث**: تشبعت عليه العبارات (٢٢ – ٢٤ – ٢٥ – ٢٦ – ٢٧ – ٢٨ – ٢٩ – ٣٠ – ٣١ – ٣٣) ويكشف مضمون هذه العبارات عن " تدني القدرة على أداء المهام الأكاديمية، وعدم الرغبة في حضور المحاضرات عبر الإنترنت، والهروب من التعاون مع الزملاء في أداء الأنشطة الدراسية، والشعور بكثرة الأعباء الدراسية وإلتماس الأعذار لتبرير انخفاض الأداء الدراسي" وفي ضوء ذلك يمكن تسمية هذا العامل بـ (ضعف المشاركة).

٢- **صدق التكوين الفرضي**: أوضحت نتائج العديد من البحوث - في حدود ما تم الإطلاع عليه- وجود علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين الاحتراق الأكاديمي وصعوبات التنظيم الانفعالي كما في بحث (Veiskarami and Khalili, 2018)، (Hatamian and Nezhad, 2019)، (أسماء عرفان ،٢٠٢٠) ودفع ذلك إلى التحقق من صدق التكوين الفرضي من خلال حساب معامل الارتباط بين درجات العينة الاستطلاعية (ن=٢٠٠) في مقياس الاحتراق الأكاديمي (إعداد الباحثين) ودرجاتهم في مقياس صعوبات التنظيم الانفعالي اعداد: عادل أحمد وآخرين (٢٠١٩) والمقنن على طلبة الجامعة بالبيئة المصرية والسعودية، ووجد أنه يساوي (٠,٧٤) وهي قيمة موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، مما يشير إلى صدق مقياس الاحتراق الأكاديمي المعد بالبحث الحالي وصلاحيته للتطبيق على العينة الأساسية.

ثانيًا: الاتساق الداخلي:

تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة العبارة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه، وذلك بعد حذف العبارات غير الدالة في التحليل العاملي، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (٣)

معاملات الارتباط بين درجة العبارة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه

لمقياس الاحتراق الأكاديمي (ن=٢٠٠)

انخفاض الكفاءة الذاتية والأكاديمية		الإنهاك الانفعالي		ضعف المشاركة	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٥٧٩**	١١	٠,٦٥٢**	٢٢	٠,٧٠٢**
٢	٠,٥٥٣**	١٢	٠,٦١٧**	٢٤	٠,٦٢٤**
٣	٠,٦٧٩**	١٣	٠,٦٣٢**	٢٥	٠,٦٩٥**
٤	٠,٤٩٣**	١٤	٠,٦٨٦**	٢٦	٠,٥٣١**
٥	٠,٥٢٥**	١٥	٠,٥٨٤**	٢٧	٠,٦٠١**
٧	٠,٦٧٢**	١٦	٠,٥٥٩**	٢٨	٠,٦٦٠**
٨	٠,٦٢٤**	١٧	٠,٦٤٠**	٢٩	٠,٥٤٣**
٩	٠,٥٧٨**	١٨	٠,٦٠٨**	٣٠	٠,٦١٢**
١٠	٠,٦٠٢**	١٩	٠,٦١٨**	٣١	٠,٥٩٥**
				٣٣	٠,٦١٠**

** دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين درجات العبارات ودرجة البعد الذي تنتمي إليه دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) ، كما تم حساب قيم معاملات الارتباط بين درجة الأبعاد " انخفاض الكفاءة الذاتية والأكاديمية، الإنهاك الانفعالي، ضعف المشاركة" والدرجة الكلية للمقياس ووجد أنها تبلغ (٠,٦٤٥، ٠,٥١٩، ٠,٦٧٥) على الترتيب للأبعاد الثلاثة، ومن خلال استعراض قيم معاملات الاتساق يتضح أن جميعها قيم موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، مما يعد مؤشرًا على الاتساق الداخلي لمقياس الاحتراق الأكاديمي.

ثالثًا: الثبات:

أ- تم حساب ثبات المقياس باستخدام معامل ألفا - كرونباخ وذلك بعد حذف العبارات غير المتشبعة في التحليل العاملي، والجدول التالي يوضح معاملات الثبات لأبعاد المقياس والدرجة الكلية.

جدول (٤)

معامل ألفا - كرونباخ لأبعاد مقياس الاحتراق الأكاديمي والدرجة الكلية

م	البعد	معامل ألفا - كرونباخ
١	انخفاض الكفاءة الذاتية والأكاديمية	٠,٧٥٦
٢	الإنهاك الانفعالي	٠,٧٤٤
٣	ضعف المشاركة	٠,٧١٦
	الدرجة الكلية	٠,٨٦٧

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الثبات لأبعاد مقياس الاحتراق الأكاديمي والدرجة الكلية مرتفعة؛ مما يشير إلى ثبات المقياس.

ب- **إعادة التطبيق:** تم إعادة تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية (ن=٢٠٠)، بفاصل زمني ثلاثة أسابيع، ووجد أن قيمة معامل الثبات تساوي (٠,٦٨) وهي قيمة مناسبة؛ مما يشير إلى ثبات المقياس.

الصورة النهائية لمقياس الاحتراق الأكاديمي أثناء جائحة كوفيد- ١٩:

تكون المقياس في صورته النهائية من (٢٨) عبارة (ملحق،٢)، ويتضمن المقياس ثلاث عبارات عكسية هي العبارات (٦- ٩- ٢٧)، وتتراوح الدرجة الكلية للمقياس بين (٢٨- ١٤٠) درجة.

٢- مقياس الصمود النفسي: إعداد الباحثين (ملحق:٣)

هدف المقياس إلى قياس الصمود النفسي لدى طلبة الجامعة، ويتكون في صورته المبدئية من (٣٦) عبارة موزعة على ثلاثة أبعاد تتمثل في: البعد الأول: الكفاءة الانفعالية - الاجتماعية، ويشمل ثلاث عشرة عبارة (١- ١٣)، البعد الثاني: المرونة، ويشمل اثنتى عشرة عبارة (١٤- ٢٥)، البعد الثالث: التوقعات المستقبلية الإيجابية، ويشمل إحدى عشرة عبارة (٢٦- ٣٦) ، ويلي كل عبارة تدرج خماسي مكون من (موافق بشدة- موافق- متردد- غير موافق- غير موافق بشدة) وتقدر بالدرجات (٥-

٤- ٣- ٢- ١)، ويتم عكس هذه الدرجات في تقدير العبارات العكسية وهي العبارات أرقام (١- ٢- ٣- ٧- ١٠- ٢٠- ٢٣- ٢٥- ٣٥- ٣٦)، ولإعداد المقياس تم الإطلاع على عدة مقاييس للصمود النفسي منها: Wagnild and Young (2001) ، Connor and Davidson (2003) ، Bartone (2007) ، Smith et al.,(2008)، وأسيل محمد (٢٠١٥)، وللكشف عن صلاحية العبارات ومناسبة صياغتها تم عرض المقياس على سبعة من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في علم النفس التربوي، وأسفرت آراء الخبراء عن بعض التعديلات في صياغة العبارات ولم يتم حذف أي عبارة من المقياس.

الخصائص السيكومترية لمقياس الصمود النفسي:

أولًا: الصدق:

١- **صدق البناء**: للتحقق من صدق البناء تم استخدام التحليل العاملي لتحديد البنية العاملية ويوضح الجدول التالي نتائج التحليل العاملي لدرجات العينة الاستطلاعية بطريقة المكونات الأساسية والتدوير المتعامد بطريقة فاريماكس.

جدول (٥)

مصفوفة العوامل الناتجة من التحليل العاملي بعد التدوير المتعامد

لمقياس الصمود النفسي (ن=٢٠٠)

م	العوامل			م	العوامل		
	الأول	الثاني	الثالث		الأول	الثاني	الثالث
١	٠,٥٨٩			٢٠		٠,٦٠٢	
٢	٠,٧١٦			٢١		٠,٦١٦	
٣	٠,٧٠٠			٢٢		٠,٥١٦	
٤	٠,٧٢٤			٢٣		٠,٧١٥	
٥	٠,٦٤٩			٢٤	-	-	-
٦	٠,٤٦٤			٢٥		٠,٤٦٧	
٧	-	-	-	٢٦			٠,٥٠٦
٨	-	-	-	٢٧			٠,٥١٩
٩	٠,٥٧٤			٢٨	-	-	-
١٠	٠,٥٦١	-	-	٢٩			٠,٥٦٩

م	العوامل			م	العوامل		
	الأول	الثاني	الثالث		الأول	الثاني	الثالث
١١	-	-	-	٣٠			٠,٧٠٧
١٢	٠,٤٩٠			٣١			٠,٣٣٨
١٣	٠,٦٧٣			٣٢			٠,٦٢٦
١٤		٠,٧٢٤		٣٣			٠,٦٠٨
١٥		٠,٦٤٨		٣٤	-	-	-
١٦		٠,٦١٨		٣٥			٠,٥٤١
١٧	-	-	-	٣٦			٠,٥٧٩
١٨		٠,٦٢٢		الجذر الكامن	٦,٧٣١	٤,٦٨	٤,٢٥٤
١٩		٠,٦٦٢		نسبة التباين٪	١٨,٦٩٨	١٣	١١,٨١٧

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

أسفر التحليل العاملي لمقياس الصمود النفسي عن ثلاثة عوامل كانت الجذر الكامنة لكل منها على الترتيب (٦,٧٣١ - ٤,٦٨ - ٤,٢٥٤) ونسب تباين (١٨,٦٩٨٪ - ١٣٪ - ١١,٨١٧٪)، وتشبعت عبارات المقياس على هذه العوامل فيما عدا العبارات (٧ – ٨ - ١١ – ١٧ – ٢٤ - ٢٨ – ٣٤)؛ حيث كانت تشبعاتها أقل من ٠,٣؛ لذا تم حذفها من المقياس، وفيما يلي عرض للعوامل الناتجة من التحليل العاملي وتسمية كل منها:

- **العامل الأول**: تشبعت عليه العبارات (١ – ٢ – ٣ – ٤ – ٥ – ٦ – ٩ - ١٠ – ١٢ – ١٣)، ويكشف مضمون هذه العبارات عن " ثقة الطالب في إمكاناته ووعيه بذاته وقدرته على تنظيم انفعالاته عند انتقاد الآخرين له أو التعرض لمواقف طارئة، وتكوينه لعلاقات اجتماعية بناءة مع الآخرين؛ لذا يمكن تسمية هذا العامل بـ (الكفاءة الانفعالية - الاجتماعية).

- **العامل الثاني**: تشبعت عليه العبارات (١٤ – ١٥ – ١٦ – ١٨ – ١٩ – ٢٠ – ٢١ – ٢٢ – ٢٣ – ٢٥)، ويكشف مضمون هذه العبارات عن " قدرة الطالب على مواجهة المواقف والمشكلات واكتشافها في الوقت المناسب والتعامل معها باقتراح الحلول المناسبة لها من خلال خبراته وحسب متطلبات المواقف المتنوعة" وعلى هذا يمكن تسمية هذا العامل بـ (المرونة).

- **العامل الثالث**: تشبعت عليه العبارات (٢٦ – ٢٧ – ٢٩ – ٣٠ – ٣١ – ٣٢ – ٣٣ – ٣٥ – ٣٦)، يكشف مضمون هذه العبارات عن " قبول الطالب لذاته وبحثه عن فرص النجاح، واتخاذه موقفًا إيجابيًا من الحياة وتقبله للتغيير، وتوقعه للأفضل في المستقبل" وعلى هذا يمكن تسمية هذا العامل بـ (التوقعات المستقبلية الإيجابية) .

٢- **الصدق التلازمي**: للتحقق من الصدق التلازمي تم حساب الصدق المرتبط بالمحك بحساب معامل الارتباط بيرسون بين درجات العينة الاستطلاعية (ن=٢٠٠) على مقياس الصمود النفسي المعد بالبحث الحالي ودرجاتهم على مقياس الصمود النفسي اعداد: إيمان سرميني (٢٠١٥) وهو مقنن على عينة من طلبة الجامعة بالبيئة المصرية، وبلغت قيمة معامل الارتباط (٠,٦٧) وهي دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، مما يشير إلى صدق مناسب للمقياس.

ثانيًا: الاتساق الداخلي:

تم حساب الاتساق الداخلي من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة العبارة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه، وذلك بعد حذف العبارات غير المتشبعة في التحليل العاملي، والجدول التالي يوضح معاملات الارتباط.

جدول (٦)

معاملات الارتباط بين درجة العبارة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه

لمقياس الصمود النفسي (ن=٢٠٠)

الكفاءة الانفعالية – الاجتماعية		المرونة		التوقعات المستقبلية الإيجابية	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٦٥٦**	١٤	٠,٦٠٨**	٢٦	٠,٦٧٢**
٢	٠,٥٨١**	١٥	٠,٥٢٥**	٢٧	٠,٦٤١**
٣	٠,٦٠٠**	١٦	٠,٥٩٠**	٢٩	٠,٦٨٢**
٤	٠,٥٦٤**	١٨	٠,٦٦٦**	٣٠	٠,٥٨٧**
٥	٠,٥٧٩**	١٩	٠,٧٠٧**	٣١	٠,٥٠٤**
٦	٠,٦١٧**	٢٠	٠,٥٨٧**	٣٢	٠,٦٠٩**

الكفاءة الانفعالية – الاجتماعية		المرونة		التوقعات المستقبلية الإيجابية	
٩	٠,٦٠٤**	٢١	٠,٦٠٢**	٣٣	٠,٦٥١**
١٠	٠,٧٠١**	٢٢	٠,٥١٣**	٣٥	٠,٦٤٨**
١٢	٠,٦٣٢**	٢٣	٠,٦٧١**	٣٦	٠٦١٧**
١٣	٠,٦١١**	٢٥	٠,٥٤٥**		

❖❖ دال عند مستوى٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين درجة العبارة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه لمقياس الصمود النفسي دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) مما يشير إلى الاتساق الداخلي للمقياس، كما تم حساب قيم معاملات الارتباط بين درجة الأبعاد "الكفاءة الانفعالية- الاجتماعية، المرونة، التوقعات المستقبلية الإيجابية" والدرجة الكلية للمقياس ووجد أنها تبلغ (٠,٦٠٥، ٠,٦٥٧، ٠,٥٤٠) على الترتيب للأبعاد الثلاثة، وجميعها قيم موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، مما يعد مؤشرًا على الاتساق الداخلي لمقياس الصمود النفسي.

ثالثًا: الثبات:

١- تم حساب ثبات المقياس باستخدام معامل ألفا- كرونباخ وذلك بعد حذف العبارات غير المتشبعة في التحليل العاملي، والجدول التالي يوضح معاملات الثبات لأبعاد المقياس والدرجة الكلية.

جدول (٧)

معامل ألفا - كرونباخ لأبعاد مقياس الصمود النفسي

والدرجة الكلية (ن=٢٠٠)

م	البعد	معامل ألفا - كرونباخ
١	الكفاءة الانفعالية - الاجتماعية	٠,٨٠٣
٢	المرونة	٠,٨٣١
٣	التوقعات المستقبلية الإيجابية	٠,٧٩٠
	الدرجة الكلية	٠,٨٩٢

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الثبات لأبعاد مقياس الصمود النفسي والدرجة الكلية مرتفعة؛ مما يشير إلى ثبات المقياس.

٢- **إعادة التطبيق**: تم إعادة تطبيق مقياس الصمود النفسي على العينة الاستطلاعية (ن= ٢٠٠) بفاصل زمني ثلاثة أسابيع، ووجد أن قيمة معامل الثبات تساوي (٠,٧١) وهي قيمة مناسبة؛ مما يشير إلى ثبات المقياس.

الصورة النهائية لمقياس الصمود النفسي:

تكون المقياس في صورته النهائية من (٢٩) عبارة (ملحق،٤)، منهم تسع عبارات عكسية هي العبارات أرقام (١- ٢- ٣- ٨- ١٦- ١٩- ٢٠- ٢٨- ٢٩)، وتتراوح الدرجة الكلية للمقياس بين (٢٩- ١٤٥) درجة.

٣- **مقياس توجهات أهداف الإنجاز:** إعداد الباحثين (ملحق:٥)

هدف المقياس إلى التعرف على توجهات أهداف الإنجاز لدى طلبة الجامعة، وتكون في صورته المبدئية من (٢٢) عبارة موزعة على ثلاثة أبعاد تتمثل في: البعد الأول: التوجه نحو أهداف الإتقان، ويشمل ثمان عبارات (١- ٨)، البعد الثاني: التوجه نحو أهداف الأداء- إقدام، ويشمل ثمان عبارات (٩- ١٦)، البعد الثالث: التوجه نحو أهداف الأداء- إحجام، ويشمل ست عبارات (١٧- ٢٢)، ويلي كل عبارة تدرج خماسي مكون من (موافق بشدة - موافق- متردد- غير موافق- غير موافق بشدة) وتقدر بالدرجات (٥- ٤- ٣- ٢- ١).

ولإعداد هذا المقياس تم الإطلاع على مقاييس توجهات أهداف الإنجاز إعداد (Skaalvik, 1997) ، (Midgley and Urdan, 2001)، (رافع الزغلول، ٢٠٠٦) ، (محمد حسانين، ٢٠٠٨)، وللكشف عن صلاحية العبارات وسلامة صياغتها تم عرض المقياس على سبعة من المختصين في علم النفس التربوي، وأسفرت آراء الخبراء عن بعض التعديلات في صياغة العبارات ولم يتم حذف أي عبارة من المقياس.

الخصائص السيكومترية لمقياس توجهات أهداف الإنجاز:

أولًا: الصدق:

١- **صدق البناء**: للتحقق من صدق البناء لمقياس توجهات أهداف الإنجاز تم استخدام التحليل العاملي لتحديد البنية العاملية، ويوضح الجدول التالي نتائج التحليل العاملي لدرجات العينة الاستطلاعية بطريقة المكونات الأساسية والتدوير المتعامد بطريقة فاريماكس.

جدول (٨)

مصفوفة العوامل الناتجة من التحليل العاملي بعد التدوير المتعامد

لمقياس توجهات أهداف الإنجاز (ن=٢٠٠)

م	العوامل			م	العوامل		
	الأول	الثاني	الثالث		الأول	الثاني	الثالث
١	٠,٦٤٣			١٣		٠,٧١٢	
٢	٠,٥٦٨			١٤		٠,٦٤٤	
٣	٠,٦٧١			١٥	-	-	-
٤	٠,٦٢٢			١٦		٠,٤٥٧	
٥	٠,٤٨٢			١٧			٠,٥١٨
٦	٠,٥١٥			١٨			٠,٧٨٣
٧	٠,٦٣٧			١٩			٠,٥١٣
٨	٠,٥٣١			٢٠			٠,٦٠٢
٩		٠,٦٣٤		٢١			٠,٦١٤
١٠		٠,٥٨٣		٢٢			٠,٥٠١
١١		٠,٦٥٢		الجذر الكامن	٧,٢٣٤	٥,٤٩١	٤,١٦٢
١٢	-	-	-	نسبة التباين٪	١٩,٧٥٢	١٧,٤٢٨	١٠,١٤٥

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

أسفر التحليل العاملي لمقياس توجهات أهداف الإنجاز عن ثلاثة عوامل كانت الجذر الكامنة لكل منها على الترتيب (٧,٢٣٤ - ٥,٤٩١ - ٤,١٦٢) ونسب تباين (١٩,٧٥٢٪ - ١٧,٤٢٨٪ - ١٠,١٤٥٪)، وتشبعت عبارات المقياس على هذه العوامل فيما عدا العبارتين (١٢ – ١٥)؛ حيث كانت تشبعاتها أقل من ٠,٣؛ لذا تم حذفها من المقياس، وفيما يلي عرض للعوامل الناتجة من التحليل العاملي وتسمية كل منها:

- **العامل الأول**: تشبعت عليه العبارات (١ – ٢ – ٣ – ٤ – ٥ – ٦ – ٧ - ٨)، ويكشف مضمون هذه العبارات عن " اعتقاد الطالب بقيمة التعلم وميله لدراسة الموضوعات

الدراسية التي تثير قدراته للبحث والدراسة وتقديره لدور الجهد الذاتي في التعلم وتطوير الكفاءة؛ لذا يمكن تسمية هذا العامل بـ (التوجه نحو أهداف الإتقان).

- **العامل الثاني**: تشبعت عليه العبارات (٩- ١٠- ١١- ١٣- ١٤- ١٦)، ويكشف مضمون هذه العبارات عن " تركيز الطالب على الانخراط في سلوك التعلم بغرض إثبات الكفاءة على الزملاء، واعتقاده أن التحصيل المرتفع يزيد من مكانته بين زملائه، وسعيه للحصول على درجات أفضل من التي يحصل عليها معظم زملائه" وعلى هذا يمكن تسمية هذا العامل بـ (التوجه نحو أهداف الأداء- إقدام).

- **العامل الثالث**: تشبعت عليه العبارات (١٧- ١٨- ١٩- ٢٠- ٢١- ٢٢)، ويكشف مضمون هذه العبارات عن " تركيز الطالب على الانخراط في سلوك التعلم بغرض تجنب ظهور فشله، ورفضه الدخول في منافسة مع زملائه لكي لا تتضح قدراته المحدودة وضعف كفاءته" وعلى هذا يمكن تسمية هذا العامل بـ (التوجه نحو أهداف الأداء- إحجام) .

٢- الصدق التلازمي: للتحقق من الصدق التلازمي تم حساب الصدق المرتبط بالمحك بحساب معامل الارتباط بيرسون بين درجات العينة الاستطلاعية (ن=٢٠٠) على مقياس توجهات أهداف الإنجاز المعد بالبحث الحالي ودرجاتهم على مقياس توجهات أهداف الإنجاز المستخدم ببحث محمد حسانين (٢٠٠٨) والمقنن على عينة من طلبة الجامعة في البيئة المصرية، والمقياس في الأصل من إعداد Elliot and Church,1997 ويقيس توجهات الأهداف في ضوء التصور الثلاثي، وبلغت معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لبعدي التوجه نحو أهداف الإتقان بكلا المقياسين (٠,٥٤٧) وبين بعدي التوجه نحو أهداف الأداء- إقدام (٠,٦٨٣)، وبين بعدي التوجه نحو أهداف الأداء - إحجام (٠,٦٢٤)، وهي معاملات دالة عند مستوى (٠,٠١) مما يعد مؤشر على درجة صدق مناسبة، ويشير إلى صلاحية المقياس المعد بالبحث الحالي للتطبيق على العينة الأساسية.

ثانيًا: الاتساق الداخلي:

تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة العبارة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه، وذلك بعد حذف العبارات غير الدالة في التحليل العاملي، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (٩)

معاملات الارتباط بين درجة العبارة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه لمقياس توجهات أهداف الإنجاز (ن=٢٠٠)

إتقان		أداء – إقدام		أداء – إحجام	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٥٩٥**	٩	٠,٦٢٢**	١٧	٠,٦١٤**
٢	٠,٥٨٤**	١٠	٠,٥٧٢**	١٨	٠,٦٠٨**
٣	٠,٦٧٥**	١١	٠,٥٧٧**	١٩	٠,٦٢٦**
٤	٠,٥٩٩**	١٣	٠,٦٩٩**	٢٠	٠,٧٨٥**
٥	٠,٦٥٣**	١٤	٠,٦١٥**	٢١	٠,٦٧٩**
٦	٠,٧٠٤**	١٦	٠,٥٨٣**	٢٢	٠,٧٠٨**
٧	٠,٥١٦**				
٨	٠,٦٨٨**				

** دال عند مستوى٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه بمقياس توجهات أهداف الإنجاز دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)؛ مما يشير إلى الاتساق الداخلي للمقياس.

ثالثًا: الثبات:

١- تم حساب ثبات المقياس باستخدام معامل ألفا – كرونباخ، والجدول التالي يوضح معاملات الثبات لأبعاد مقياس توجهات أهداف الإنجاز.

جدول (١٠)

معامل ألفا – كرونباخ لأبعاد مقياس توجهات أهداف الإنجاز (ن=٢٠٠)

م	البُعد	معامل ألفا – كرونباخ
١	التوجه نحو الإتقان	٠,٧٩٩
٢	التوجه نحو الأداء – إقدام	٠,٧٦٨
٣	التوجه نحو الأداء – إحجام	٠,٧٠٥

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الثبات لأبعاد مقياس توجهات أهداف الإنجاز معاملات مرتفعة؛ مما يشير إلى ثبات المقياس.

٢- **إعادة التطبيق**: تم إعادة تطبيق مقياس توجهات أهداف الإنجاز على العينة الاستطلاعية (ن=٢٠٠)، بفاصل زمني ثلاثة أسابيع، ووجد أن قيمة معامل الثبات تساوي (٠,٧٦) وهي قيمة مرتفعة؛ مما يشير إلى ثبات المقياس.

الصورة النهائية لمقياس توجهات أهداف الإنجاز:

من خلال حساب الخصائص السيكومترية للمقياس تم حذف عبارتين وتكون المقياس في صورته النهائية من (٢٠) عبارة (ملحق- ٦)، ولا توجد درجة كلية للمقياس، وتتراوح درجة البعد الأول بين (٨- ٤٠)، ودرجة البعد الثاني بين (٦- ٣٠)، ودرجة البعد الثالث بين (٦- ٣٠).

إجراءات البحث:

- الإطلاع على الأدبيات النظرية والبحوث السابقة المرتبطة بمتغيرات البحث.
- اعداد أدوات البحث.
- الحصول على موافقة كليات (العلوم للبنين، والعلوم للبنات، والدراسات الإسلامية والعربية للبنين، والدراسات الإسلامية والعربية للبنات) بجامعة الأزهر بالقاهرة، على تطبيق أدوات البحث على الطلاب والطالبات بالفرق الدراسية الثانية والثالثة والرابعة.
- لحساب الخصائص السيكومترية لأدوات البحث تم تطبيق مقاييس البحث على عينة استطلاعية مكونة من (٢٠٠) طالبًا وطالبة بذات الكليات.
- تصحيح المقاييس ومعالجة البيانات للتحقق من الكفاءة السيكومترية للمقاييس.
- تطبيق المقاييس على العينة الأساسية للبحث وقد تم تطبيق المقاييس إلكترونيًا من خلال نماذج جوجل عبر شبكة الإنترنت بسبب ظروف انتشار جائحة كوفيد- ١٩.
- التحليل الإحصائي للبيانات باستخدام برنامج (SPSS).
- تفسير النتائج وصياغة التوصيات والبحوث المستقبلية المقترحة.

نتائج البحث وتفسيرها:

- **نتيجة الفرض الأول:** ينص هذا الفرض على "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسط الفرضي والمتوسط الواقعي لدرجات العينة من طلبة الجامعة على مقياس الاحتراق الأكاديمي أثناء جائحة كوفيد- ١٩" وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام اختبار (ت) لمجموعة واحدة وذلك لمعرفة الفروق بين المتوسط الفرضي والمتوسط الواقعي لدرجات أفراد العينة على مقياس الاحتراق الأكاديمي بأبعاده المدروسة، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (١١)

قيمة "ت" لمعرفة الفروق بين المتوسط الفرضي والمتوسط الواقعي لدرجات العينة على مقياس الاحتراق الأكاديمي (ن = ٦٠٠)

البعد	عدد العبارات	المتوسط الفرضي	المتوسط الواقعي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
انخفاض الكفاءة الذاتية والاجتماعية	٩	٢٧	٣١,١٣٣	٦,٩٦٢	١٤,٥٤٢	٠,٠١
الإنهاك الانفعالي	٩	٢٧	٢٧,٩٤٥	٦,١٣١	٣,٧٧٥	٠,٠١
ضعف المشاركة	١٠	٣٠	٣٢,٣٥٥	١٠,٠٩٣	٥,٧١٥	٠,٠١
الدرجة الكلية	٢٨	٨٤	٩١,٤٣٣	١٩,٨٢٠	٩,١٨٦	٠,٠١

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

أن قيمة "ت" لمعرفة الفروق بين المتوسط الفرضي والمتوسط الواقعي لدرجات أفراد العينة على مقياس الاحتراق الأكاديمي وأبعاده (انخفاض الكفاءة الذاتية والاجتماعية - ضعف المشاركة - الإنهاك الانفعالي) والدرجة الكلية بلغت على الترتيب (١٤,٥٤٢ - ٣,٧٧٥ - ٥,٧١٥ - ٩,١٨٦) ، وهي قيم دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)؛ مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسط الفرضي والمتوسط الواقعي لدرجات أفراد العينة على مقياس الاحتراق الأكاديمي، وتعزى هذه الفروق لصالح المتوسط الواقعي؛ حيث كانت قيمته أعلى من المتوسط الفرضي؛ مما يشير إلى ارتفاع مستوى الاحتراق الأكاديمى لدى عينة البحث، وبذلك تم رفض الفرض الأول، وقبول الفرض البديل وهو " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسط الفرضى والمتوسط الواقعى لدرجات العينة من طلبة الجامعة على مقياس الاحتراق الأكاديمي أثناء جائحة كوفيد- ١٩ لصالح المتوسط الواقعي".

ولمعرفة درجة انتشار الاحتراق الأكاديمي تم حساب الأهمية النسبية لأبعاد المقياس والدرجة الكلية والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (١٢)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والأهمية النسبية

لأبعاد الاحتراق الأكاديمي والدرجة الكلية (ن=٦٠٠)

البعد	عدد العبارات	القيمة العظمى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	الترتيب
انخفاض الكفاءةالذاتية والاجتماعية	٩	٤٥	٣١,١٣٣	٦,٩٦٢	٦٩,١٩	١
ضعف المشاركة	١٠	٥٠	٣٢,٣٥٥	١٠,٠٩٣	٦٤,٧١	٢
الإنهاك الانفعالي	٩	٤٥	٢٧,٩٤٥	٦,١٣١	٦٢,١٠	٣
الدرجة الكلية	٢٨	١٤٠	٩١,٤٣٣	١٩,٨٢٠	٦٥,٣١	

يتضح من الجدول السابق أن بعد انخفاض الكفاءة الذاتية والاجتماعية هو أكثر أبعاد الاحتراق الأكاديمي انتشارًا؛ حيث كانت الأهمية النسبية له (٦٩,١٩٪)، ويأتي في المرتبة الثانية ضعف المشاركة؛ حيث كانت الأهمية النسبية له (٦٤,٧١٪)، بينما يأتي بعد الإنهاك الانفعالي في المرتبة الثالثة بأهمية نسبية (٦٢,١٠٪) - وسيراعى هذا الترتيب في اختبار باقي فروض البحث- كما يتضح من الجدول أيضًا أن الأهمية النسبية للدرجة الكلية للاحتراق الأكاديمي بلغت (٦٥,٣١ ٪)؛ مما يشير إلى انتشار الاحتراق الأكاديمي لدى عينة البحث أثناء جائحة كوفيد- ١٩.

ويتضح من نتائج التحقق من الفرض الأول وجود مستوى مرتفع من الاحتراق الأكاديمي أثناء جائحة كوفيد- ١٩ لدى العينة، ويمكن تفسير ذلك في ضوء الظروف المحيطة بالطلبة فتزايد أعداد المصابين والوفيات لا يخفى أثره المباشر على جميع أفراد المجتمع حيث أثر سلبًا على أمنهم النفسي وصحتهم النفسية، كما صاحب انتشار كوفيد- ١٩ إجراءات أثرت بشكل خاص على طلبة الجامعة؛ فالظروف غير المتوقعة جعلت الانتقال سريعًا من بيئة التعلم التقليدية المباشرة إلى بيئة التعلم عبر الإنترنت، وظهر تبعًا لذلك مخاوف من مصير استكمال العام الدراسي، وهو ما يعد أحد مظاهر عدم الاستقرار التربوي الذي أدى إلى معاناة الطلبة من ظروف استثنائية لم يعتادوا عليها، واتضحت أمامهم مجموعة من التحديات النفسية والمعرفية والأسرية والتقنية والتي تسببت في شعورهم بالقلق من عدم التمكن من متابعة العملية التعليمية؛ مما أثر على الطلبة ورؤيتهم الخاصة عن التعلم وتقييمهم

وفهمهم لدورهم فيه وتحملهم مسؤولية ذلك، الأمر الذي فرض عبئًا **نفسيًا** إضافيًا عليهم وزاد من المعاناة النفسية التي سببت لهم الشعور بالاحتراق الأكاديمي.

وقد أظهرت النتائج أن أكثر أبعاد الاحتراق الأكاديمي انتشارًا لدى العينة هو انخفاض الكفاءة الذاتية والاجتماعية ويمكن تفسير ذلك في ضوء أن الاحتراق الأكاديمي يعكس صعوبات في التكيف مع الحياة الأكاديمية، مما يؤدي إلى ضعف الشعور بالرضا بين الطلبة بسبب الاعتقاد بعدم القدرة على تغيير الأوضاع من حولهم واستنزاف مواردهم الانفعالية كاستجابة شخصية للمعاناة من الاحتراق، مما يثير مخاوف من انخفاض الإنجازات الشخصية، والشعور بأن المساهمات الفردية غير فعالة وغير منتجة، وأدى ذلك إلى انخفاض الكفاءة الذاتية والاجتماعية.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بحوث (Schaufeli et al.,(2002 ، Shetty et al.,(2015)، Jordan et al.,(2020) التي توصلت إلى وجود مستوى مرتفع من الاحتراق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة.

كما تتفق مع نتائج بحث (Ozamiz-Etxebarria et al.,(2020 والتي توصلت إلى أن الأفراد الذين تتراوح أعمارهم الزمنية بين (١٨- ٢٥) عامًا، أظهروا مستويات أعلى من الشعور بالضغوط والقلق وقت تفشي كوفيد- ١٩.

هذا ويسعى البحث الحالي للتحقق من ثلاثة فروض تخص أثر مستوى الصمود النفسي وتوجهات أهداف الإنجاز والتفاعل المحتمل بينهما في الاحتراق الأكاديمي، والجدول التالي يوضح نتائج تحليل التباين لمعرفة الفروق في الاحتراق الأكاديمي في ضوء متغيري مستوى الصمود النفسي وتوجهات أهداف الإنجاز والتفاعل بينهما.

جدول (١٣)

نتائج تحليل التباين لمعرفة الفروق في الاحتراق الأكاديمي في ضوء متغيري مستوى الصمود النفسي وتوجهات أهداف الإنجاز والتفاعل بينهما

البُعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
انخفاض الكفاءة الذاتية والاجتماعية	مستوى (أ)	١٢١٩,٧٢٠	١	١٢١٩,٧٢٠	٢٧,٦٥٢	٠,٠١
	توجهات (ب)	٩٢٧.٧٩٦	٢	٩٦٤.٣٨٤	٨,٧٢٧	٠,٠١
	التفاعل (أ × ب)	٣٧,٩٦٧	٢	١٨,٨٨٤	٠,٤٢٨	غير دال
	الخطأ	٢٣٤.١٤١١٥	٣٢٠	٤٤,١١٠		
	المجموع	٣٩٠.١٦٠٥٩	٣٢٥			
ضعف المشاركة	مستوى (أ)	٤٦٤.٤٠٨٥	١	٤٦٤.٤٠٨٥	٤٢,٨٧١	٠,٠١
	توجهات (ب)	٦٨٠.١٥٣٩	٢	٨٤٠.٧٦٩	٨,٠٧٨	٠,٠١
	التفاعل (أ × ب)	١٧٧.٣٤٤	٢	٠٨٩.١٧٢	١,٨٠٦	غير دال
	الخطأ	٨٤٢.٣٠٤٩٤	٣٢٠	٩٥,٢٩٦		
	المجموع	٤٣٦.٣٦١٥٩	٣٢٥			
الإنهاك الانفعالي	مستوى (أ)	٧١٤.١٠٧٠	١	٧١٤.١٠٧٠	٢٨,٣١٢	٠,٠١
	توجهات (ب)	٠٠٩.٥٧٣	٢	٥٠٥.٢٨٦	٧,٥٧٦	٠,٠١
	التفاعل (أ × ب)	٤٦,٨٨١	٢	٢٣,٤٤١	٠,٦٢٠	غير دال
	الخطأ	٠٩٣.١٢١٠٢	٣٢٠	٣٧,٨١٩		
	المجموع	٣٢٢.١٣٣٢٦	٣٢٥			
الدرجة الكلية	مستوى (أ)	٠٥٧.١٧٣٠٩	١	٠٥٧.١٧٣٠٩	٤٩,٠٠٣	٠,٠١
	توجهات (ب)	١٧٤.٧٩٦٨	٢	٠٨٧.٣٩٨٤	١١,٢٧٩	٠,٠١
	التفاعل (أ × ب)	٩٧٧.٧٤٨	٢	٤٨٨.٣٧٤	١,٠٦٠	غير دال
	الخطأ	٧٦٤.١١٣٠٣١	٣٢٠	٢٢٤.٣٥٣		
	المجموع	٤٩٧.١٣٨٢٥٥	٣٢٥			

- **نتيجة الفرض الثاني:** ينص هذا الفرض على " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة الجامعة ذوي الصمود النفسي المرتفع وذوي الصمود النفسي المنخفض في الاحتراق الأكاديمي أثناء جائحة كوفيد- ١٩".

ويتضح من الجدول (١٣) أن قيمة (ف) لمعرفة الفروق في أبعاد الاحتراق الأكاديمي والدرجة الكلية في ضوء مستوى الصمود النفسي (مرتفع – منخفض) بلغت على الترتيب (٢٧,٦٥٢ - ٤٢,٨٧١ - ٢٨,٣١٢ - ٤٩,٠٠٣) وهي قيم دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)؛ مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلبة المرتفعين والمنخفضين في مستوى الصمود النفسي في الاحتراق الأكاديمي وأبعاده المدروسة، ولمعرفة اتجاه الفروق بين مرتفعي ومنخفضي الصمود النفسي تم استخدام اختبار(ت) لمجموعتين مستقلتين، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (١٤)

قيمة (ت) لمعرفة الفروق بين متوسطي درجات مرتفعي ومنخفضي الصمود النفسي في الاحتراق الأكاديمي

البُعد	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
انخفاض الكفاءة الذاتية والاجتماعية	مرتفع	١٦٦	٢٩,٦٨١	٦,٧٤٢	٤,٩٨١	٠,٠١
	منخفض	١٦٠	٣٣,٤٢٥	٦,٨٢٩		
ضعف المشاركة	مرتفع	١٦٦	٢٩,٤٣٤	٩,٥٢٤	٦,٢٠٥	٠,٠١
	منخفض	١٦٠	٣٦,٣٠٠	١٠,٤٤٦		
الإنهاك الانفعالي	مرتفع	١٦٦	٢٦,٣٦٨	٥,٢٠١	٥,٣٢٤	٠,٠١
	منخفض	١٦٠	٣٠,٠٦٣	٧,٢٠٢٩		
الدرجة الكلية للاحتراق الأكاديمي	مرتفع	١٦٦	٨٥,٤٨٣	١٧,٥٨٠	٦,٦٦٦	٠,٠١
	منخفض	١٦٠	٩٩,٨٧٧	٢١,٠٦٩		

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" لمعرفة الفروق في الاحتراق الأكاديمي وأبعاده (انخفاض الكفاءة الذاتية والاجتماعية - ضعف المشاركة - الإنهاك الانفعالي) والدرجة الكلية بلغت على الترتيب (٤,٩٨١ - ٦,٢٠٥ - ٥,٣٢٤ - ٦,٦٦٦) ، وهي قيم دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)؛ مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلبة المرتفعين والمنخفضين في الصمود النفسي في

الاحتراق الأكاديمي وأبعاده المدروسة، وتعزى هذه الفروق لصالح الأعلى متوسط حسابي، وهي مجموعة منخفضي الصمود النفسي؛ مما يشير إلى أن الصمود النفسي يؤثر في مستوى الاحتراق الأكاديمي لدى عينة البحث، وبهذا تم رفض الفرض الثاني وقبول الفرض البديل وهو " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة الجامعة ذوي الصمود النفسي المرتفع وذوي الصمود النفسي المنخفض في الاحتراق الأكاديمي أثناء جائحة كوفيد- ١٩ لصالح ذوي الصمود النفسي المنخفض" .

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء أن الصمود النفسي يعمل كعامل حماية يظهر وقت الأزمات ويُمكن الطلبة ذوي الصمود النفسي المرتفع من مواجهة المواقف التى يتعرضوا لها والتعامل معها بثبات وفهم جوانب القوة والضعف في شخصيتهم، والاستفادة من الخبرات السابقة واستخدام استراتيجيات ملائمة تمكنهم من التعامل الفعال مع الموقف، بالإضافة إلى إعادة التفسير الإيجابى لبعض المشكلات التى تواجههم، ويكون لديهم قناعة داخلية بأنه لا بد من مقاومة منغصات الحياة والمضى قدمًا تجاه تجاوز الأزمات، بينما يفتقر ذوي الصمود النفسي المنخفض لكل هذا حيث تنخفض لديهم المؤشرات الدالة على الكفاءة الانفعالية- الاجتماعية، ويفتقدون المرونة في حل المشكلات، ويتخذون موقفًا أقل إيجابية من الذات والحياة ويتوقعون الأسوأ من الأحداث والأحوال بوجه عام، ومن هنا فقد أظهرت النتائج أن ذوي الصمود النفسي المنخفض أكثر معاناة من الاحتراق الأكاديمي أثناء جائحة كوفيد- ١٩.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بحث Peng et al.,(2012) الذي توصل إلى أن الصمود خفف من تأثير أحداث الحياة السلبية، ومع نتائج بحث Gody (2013) الذي توصل لوجود علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين الصمود النفسى وتقييم الضغوط الناتجة عن التعرض لأحداث الحياة السلبية، ونتائج بحوث عادل المنشاوى (٢٠١٦) ، García-Izquierdo et al.,(2018)، Jordan et al.,(2020) التي أشارت إلى وجود ارتباط سالب دال إحصائيًا بين الصمود والاحتراق الأكاديمي.

- **نتيجة الفرض الثالث**: ينص هذا الفرض على " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلبة الجامعة ذوى توجهات أهداف الإنجاز (توجه نحو الإتقان، توجه نحو الأداء- إقدام، توجه نحو الأداء- إحجام) في الاحتراق الأكاديمي أثناء جائحة كوفيد- ١٩".

ويتضح من الجدول (١٣) أن قيمة "ف" لمعرفة الفروق في الاحتراق الأكاديمي وأبعاده المدروسة في ضوء متغير توجهات أهداف الانجاز بلغت على الترتيب (٨,٧٢٧ - ٨,٠٧٨ - ٧,٥٧٦ - ١١,٢٧٩) وهي قيم دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)؛ مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاحتراق الأكاديمي ترجع إلى توجهات الأهداف، ولمعرفة اتجاه الفروق بين التوجهات المدروسة (توجه نحو الإتقان، توجه نحو الأداء-

إقدام، توجه نحو الأداء- إحجام) تم استخدام اختبار شيفيه، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (١٥)

نتائج اختبار شيفيه لمعرفة اتجاه الفروق في أبعاد الاحتراق الأكاديمي والدرجة الكلية في ضوء توجهات أهداف الانجاز

البُعد	التوجهات	المتوسط الحسابي	توجه نحو الاتقان	توجه نحو الأداء- إقدام	توجه نحو الأداء- إحجام
انخفاض الكفاءة الذاتية والاجتماعية	توجه نحو الإتقان	٢٩,٥٠٠	–	١,٥٣٨٦٩*	٢,٩٣٠٣٨*
	توجه نحو الأداء- إقدام	٣١,٠٣٩	–	–	١,٣٩١٦٩*
	توجه نحو الأداء- إحجام	٣٢,٤٣١	–	–	–
ضعف المشاركة	توجه نحو الإتقان	٣٠,١٢٣	–	٢,٠٦٤٨٦*	٤,٠٨٦٢٢*
	توجه نحو الأداء- إقدام	٣٢,١٨٨	–	–	٢,٠٢١٣٦*
	توجه نحو الأداء- إحجام	٣٤,٢٠٩	–	–	–
الإنهاك الانفعالي	توجه نحو الإتقان	٢٦,٧٤٥	–	٠,٨٨٨٦٥*	٢,٦٦٦١١*
	توجه نحو الأداء- إقدام	٢٧,٦٣٤	–	–	١,٧٧٧٤٦*
	توجه نحو الأداء- إحجام	٢٩,٤١١	–	–	–
الدرجة الكلية للاحتراق الأكاديمي	توجه نحو الإتقان	٦٩,٠٥١	–	٤,٤٩٢١٩*	٩,٦٨٢٢٧١*
	توجه نحو الأداء- إقدام	٨٦,٣٦٨	–	–	٥,١٩٠٥١*
	توجه نحو الأداء- إحجام	٩٠,٨٦٠	–	–	–

يتضح من الجدول السابق أن نتائج اختبار شيفيه لمعرفة الفروق في الاحتراق الأكاديمي وأبعاده المدروسة (انخفاض الكفاءة الذاتية والاجتماعية - ضعف المشاركة - الإنهاك الانفعالي) والدرجة الكلية في ضوء متغير توجهات الأهداف دالة

إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥)؛ مما يشير إلى وجود فروق دالة إحصائيًا في الاحتراق الأكاديمي ترجع إلى متغير توجهات الأهداف، وتعزى هذه الفروق إلى المجموعة الأعلى في المتوسط الحسابي، وهي على الترتيب (التوجه نحو الأداء – إحجام، ثم التوجه نحو الأداء - إقدام، ثم التوجه نحو الإتقان)، وبذلك تم رفض الفرض الثالث وقبول الفرض البديل وهو " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلبة الجامعة ذوى توجهات أهداف الإنجاز في الاحتراق الأكاديمى أثناء جائحة كوفيد-١٩ لصالح الطلبة ذوى التوجه نحو الأداء- إحجام ثم ذوي التوجه نحو الأداء- إقدام ثم ذوي التوجه نحو الإتقان".

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء أن الطلبة ذوي توجه الإتقان يعتبرون أن التعلم ذا قيمة في حد ذاته، وتكون مشاركتهم نشطة وعملية ويستخدمون استراتيجيات التجهيز العميق للمعلومات، كما يستخدمون استراتيجيات التعلم ما وراء المعرفية، وتفيدهم دوافعهم الداخلية تجاه التعلم ومعتقداتهم الإيجابية عن ذاتهم وخبراتهم المتراكمة في ترسيخ القدرة على الاتساق مع المهام ذات التحدي للوصول لتحقيق التعلم وإتقانه؛ وبالتالي فمن المنطقي أن يكونوا أقل المجموعات معاناة من الاحتراق الأكاديمي، أما الطلبة ذوي التوجه نحو الأداء - إقدام فهم يعطون الأولوية للحصول على أداء أفضل مقارنة بالآخرين، وتعد الدوافع الخارجية ذات قيمة من وجهة نظرهم، فهم يرون أن الأداء المتصل بالتعلم يخضع لعوامل خارجية مثل الدرجات والتقديرات الدراسية وتقييمات المحاضرين؛ لذا فهم ويرغبون في الحصول على أحكام مؤيدة لكفاءتهم بالنسبة للطلبة الأخرين، ولهذا جاءت هذه المجموعة في المرتبة الثانية من حيث المعاناة من الاحتراق الأكاديمي، أما الطلبة ذوي التوجه نحو الأداء – إحجام فهم يركزون بشكل أساسي على تجنب المشاركة ويختارون المهام السهلة التي يمكن إنجازها بأقل جهد ممكن، وهم يقيمون أى فشل أو إحباط محتمل بشكل سلبى، ودافعيتهم الداخلية منخفضة، ولا يمتلكون المثابرة على الاستمرار في مهام الدراسة؛ ولذا فهم لا يستطيعون إيجاد المعنى في دراستهم أو تجربة متعة التعلم، ولهذا فقد كانوا أكثر المجموعات معاناة من الاحتراق الأكاديمي.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه Button et al., (1996) من وجود ارتباط موجب دال إحصائيًا بين توجهات أهداف الأداء والشعور بالضغوط، ومع نتائج بحث Kadivar et al.,(2011) التي توصلت إلى أن الاحتراق الأكاديمي يمكن التنبؤ به من خلال الانحدار الخطي لتوجهات الأهداف، وما توصل إليه Kim et al.,(2016) من أن الطلاب ذوي توجهات أهداف الإتقان يعانون من ضغوط أكاديمية أقل من ذوي توجهات أهداف الأداء، ومع ما توصل إليه بحث Nadon et al.,(2020) من وجود فروق دالة إحصائيًا في الاحتراق الأكاديمي في ضوء توجهات أهداف الإنجاز وأن الطلبة ذوي توجهات الأداء- إحجام أظهروا مستويات مرتفعة من الاحتراق

الأكاديمي يليهم ذوي توجهات الأداء- إقدام، ثم ذوى توجهات الإتقان، ومع توصل إليه Lee et al.,(2020) من أن الطلبة ذوى الاحتراق الأكاديمى لديهم دافع داخلى منخفض للتعلم وهو ما ينطبق بشكل كبير على الطلبة ذوي توجهات الأداء - إحجام.

- **نتيجة الفرض الرابع:** ينص هذا الفرض على " لا يوجد أثر دال إحصائيًا لتفاعل مستوى الصمود النفسي (مرتفع/ منخفض) وتوجهات أهداف الإنجاز (توجه نحو الإتقان، توجه نحو الأداء- إقدام، توجه نحو الأداء- إحجام) في الاحتراق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة أثناء جائحة كوفيد- ١٩ ".

ويتضح من جدول (١٣) أن قيمة "ف" لمعرفة الفروق في الاحتراق الأكاديمي وأبعاده المدروسة في ضوء التأثير المشترك لكل من مستوى الصمود النفسي وتوجهات الأهداف بلغت على الترتيب (٠,٤٢٨ – ١,٨٠٦ – ٠,٦٢٠ – ١,٠٦٠) وهي قيم غير دالة إحصائيًا؛ مما يشير إلى عدم وجود أثر للتفاعل بين كل من مستوى الصمود النفسي (مرتفع / منخفض)، وتوجهات الأهداف (توجه نحو الإتقان، توجه نحو الأداء- إقدام، توجه نحو الأداء- إحجام) في الاحتراق الأكاديمي لدى عينة البحث، وبذلك تم قبول الفرض الرابع للبحث.

ويفسر الباحثان عدم وجود أثر لتفاعل مستوى الصمود النفسي (مرتفع/ منخفض) وتوجهات أهداف الإنجاز في الاحتراق الأكاديمي لدى العينة ربما لتشابه الظروف الدراسية والمجتمعية المحيطة بالطلبة واستمرار الإجراءات الاحترازية بسبب تفشي كوفيد- ١٩، ووجود حالة من التكهنات بشأن مصير الاختبارات واستكمال العام الدراسي، فهذه الظروف غير المألوفة لم تتيح الفرصة لظهور تفاعل بين مستوى الصمود النفسي وتوجهات أهداف الإنجاز في الاحتراق الأكاديمي لدى العينة، وربما كنا نحصل على أثر دال لهذا التفاعل لو تمت دراسته لدى شرائح أكثر تنوعًا من طلبة التعليم الجامعي.

- **نتيجة الفرض الخامس:** ينص هذا الفرض على " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث من طلبة الجامعة في الاحتراق الأكاديمي أثناء جائحة كوفيد- ١٩ " وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين لمعرفة الفروق بين الذكور والإناث في الاحتراق الأكاديمي وأبعاده المدروسة، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (١٦)

قيمة "ت" لمعرفة الفروق في الاحتراق الأكاديمي وأبعاده المدروسة وفقًا لمتغير النوع (ذكر / أنثى)

البعد	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة
انخفاض الكفاءة الذاتية والاجتماعية	ذكور	٢٦٣	٣٠,٣٨٨	٧,٤١٦	٢,٣٢٦	٠,٠٥
	إناث	٣٣٧	٣١,٧١٥	٦,٥٣٨		
ضعف المشاركة	ذكور	٢٦٣	٣١,٤٦٠	١٠,٦٧٧	١,٦٩٧	غير دال
	إناث	٣٣٧	٣٣,٠٥٣	٩,٥٧٠		
الإنهاك الانفعالي	ذكور	٢٦٣	٢٨,٢١٧	٦,٨٢٢	٠,٩٥٩	غير دال
	إناث	٣٣٧	٢٧,٧٣٣	٥,٥٣٤		
الدرجة الكلية للاحتراق الأكاديمي	ذكور	٢٦٣	٩٠,٠٦٥	٢٠,٩٧١	١,٤٦٧	غير دال
	إناث	٣٣٧	٩٢,٥٠٢	١٨,٨٥٣		

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" لمعرفة الفروق بين الجنسين في كل من (ضعف المشاركة - الانهاك الانفعالي) والدرجة الكلية للاحتراق الأكاديمي بلغت على الترتيب (١,٦٩٧ – ٠,٩٥٩ – ١,٤٦٧) وهي قيم غير دالة إحصائيًا؛ مما يشير إلى أنه لا توجد فروق بين الذكور والإناث من طلبة الجامعة في (ضعف المشاركة - الانهاك الانفعالي) والدرجة الكلية للاحتراق الأكاديمي.

كما يتضح من الجدول أن قيمة "ت" لمعرفة الفرق بين الذكور والإناث في بعد (انخفاض الكفاءة الذاتية والاجتماعية) بلغت (٢,٣٢٦) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥)؛ مما يشير إلى وجود فرق دال إحصائيًا بين الذكور والاناث في انخفاض الكفاءة الذاتية والاجتماعية، ويعزى هذا الفرق لصالح مجموعة الإناث؛ حيث كان المتوسط الحسابي لها أعلى من مجموعة الذكور، وبذلك تم قبول الفرض الخامس جزئيًا.

ويمكن أن تفسر هذه النتيجة في ضوء أن الذكور قد يتعاملون بموضوعية أكبر مع الأحداث التي تمر بها البلاد، ويمتلكون القدرة على التعامل مع الظروف الصحية الطارئة المرتبطة بتفشي الوباء وكذلك مع الأوضاع الدراسية الجديدة حيث اتباع نظام التعليم الهجين مع بداية العام الدراسي ٢٠٢٠/٢٠٢١ م، وهي فترة تطبيق البحث الحالي، ففي هذا الوقت كان الوضع الوبائي ما زال في ازدياد لذا تم اللجوء للجمع بين الدراسة المباشرة والدراسة عبر الإنترنت، فربما كان الذكور أكثر اقتناعًا بأن

الوضع العام يحتاج التكيف مع الظروف لمواصلة الدراسة، بينما سيطرت على مجموعة الإناث حالة من التوتر الانفعالي والقلق من ازدياد الأوضاع سوءًا وهو ما ساهم في وجود فرق بين الذكور والإناث في انخفاض الكفاءة الذاتية والاجتماعية لصالح الإناث؛ وبالنسبة لباقي أبعاد الاحتراق الأكاديمي (ضعف المشاركة - الإنهاك الانفعالي) والدرجة الكلية فلم توجد فروق بين الذكور والإناث فيهم، وربما يعزى ذلك إلى أن جميع الطلبة ذكورًا وإناثًا يعيشون واقع دراسي واحد ويدرسون مقررات واحدة في ظروف متشابهة.

وتتفق هذه النتيجة جزئيًا مع نتائج بحوث Lin ، Charkhabi et al., (2013) and Huang (2014) ، عادل المنشاوى (٢٠١٦) والتى توصلت إلى أنه لا توجد فروق بين الذكور والإناث من طلبة الجامعة في الاحتراق الأكاديمي، كما تتفق مع نتائج بحث عبد الرسول عبد اللاه (٢٠١٧) والتى توصلت إلى أنه لا يوجد أثر دال إحصائيًا للنوع في الاحتراق الأكاديمى ككل ووجود فروق لصالح الإناث في بعد واحد فقط، وتختلف هذه النتيجة جزئيًا مع نتائج بحث Shetty et al., (2015) التي أظهرت نتائجه تفوق الإناث على الذكور في جميع أبعاد الاحتراق الأكاديمي.

- **نتيجة الفرض السادس:** ينص هذا الفرض على " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة التخصص العلمي وطلبة التخصص النظري في الاحتراق الأكاديمي أثناء جائحة كوفيد- ١٩" وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين لمعرفة الفروق في الاحتراق الأكاديمي وأبعاده المدروسة وفقًا لمتغير التخصص (علمي/ نظري)، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (١٧)
قيمة "ت" لمعرفة الفروق في الاحتراق الأكاديمي وأبعاده المدروسة وفقًا لمتغير التخصص (علمي / نظري)

البعد	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة
انخفاض الكفاءة الذاتية والاجتماعية	علمي	٣١٦	٣٠,١٢٦٦	٧,٢٢٠٥٥	٣,٧٧٧	٠,٠١
	نظري	٢٨٤	٣٢,٢٥٣٥	٦,٤٩٤٢٩		
ضعف المشاركة	علمي	٣١٦	٣١,٣٨٦١	١٠,١٨٤٧٨	٢,٤٩١	٠,٠٥
	نظري	٢٨٤	٣٣,٤٣٣١	٩,٨٩٦٥٩		
الإنهاك الانفعالي	علمي	٣١٦	٢٧,٩٣٩٩	٦,٣٩٥٤٠	٠,٠٢٢	غير دال
	نظري	٢٨٤	٢٧,٩٥٠٧	٥,٨٣٥٥٩		
الدرجة الكلية	علمي	٣١٦	٨٩,٤٥٢٥	٢٠,١١٩٣٥	٢,٥٩٥	٠,٠١
	نظري	٢٨٤	٩٣,٦٣٧٣	١٩,٢٧٩٣٩		

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" لمعرفة الفروق بين طلبة التخصص العلمي والنظري في كل من (انخفاض الكفاءة الذاتية والاجتماعية - ضعف المشاركة – الدرجة الكلية) بلغت على الترتيب (٣,٧٧٧ - ٢,٤٩١ - ٢,٥٩٥)، وهي قيم دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) و(٠,٠٥)؛ مما يشير إلى وجود فروق في هذين البعدين والدرجة الكلية للاحتراق الأكاديمي ترجع إلى متغير التخصص (علمي – نظري) وتعزى هذه الفروق لصالح مجموعة التخصص النظري؛ حيث كان المتوسط الحسابي لها أعلى من متوسط مجموعة التخصص العلمي.

كما يتضح من الجدول أيضًا أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة الكليات العلمية والنظرية في بعد الإنهاك الانفعالي؛ حيث بلغت قيمة (ت) (٠,٠٢٢) وهي غير دالة إحصائيًا، وبذلك تم قبول الفرض السادس جزئيًا.

ويمكن تفسير وجود فروق لصالح طلبة التخصصات النظرية في كل من (انخفاض الكفاءة الذاتية والاجتماعية - ضعف المشاركة – الدرجة الكلية للاحتراق الأكاديمي) أنه من أسباب الاحتراق الأكاديمي الضغوط الدراسية والتحديات المرتبطة بالإنجاز فلربما اعتاد طلبة التخصص النظري على الحضور المباشر والإلتزام بالذهاب للكلية لأنه فرصة للتفاعل مع المحاضرين ليتمكنوا من فهم المواد الدراسية، مما سبب ضعف انسجامهم مع نظام المحاضرات عبر الإنترنت وهو ما ساهم في زيادة شعورهم بالاحتراق الأكاديمي خلال جائحة كوفيد- ١٩.

ويمكن تفسير أنه لم توجد فروق في الإنهاك الانفعالي ترجع للتخصص الدراسي أنه ربما يكون نوع الدراسة ليس متغيرًا مهمًا في الشعور به؛ فجميع الطلبة عايشوا ظروفًا أنهكت الجميع، هذا بالإضافة إلى أن المرحلة الجامعية لها دورها الحاسم في تطلعات الطلبة التعليمية والمستقبلية، مما ساهم في شعور جميع أفراد العينة بالإنهاك الانفعالي خشية إعاقة الظروف المحيطة لتحقيقهم طموحهم وآمالهم.

وتختلف هذه النتيجة مع نتائج بحثا عبد الرسول عبد اللاه (٢٠١٧)، Nadon et al., (2020) التي توصلت نتائجهما إلى أن طلبة التخصص العلمي أظهروا مستويات أعلى من الاحتراق مقارنة بطلبة التخصص النظري، وتختلف أيضًا مع نتائج بحث Charkhabi et al.,(2013) التي أظهرت أنه لا توجد فروق بين طلبة التخصصات النظرية والعلمية في جميع أبعاد الاحتراق الأكاديمي.

- **نتيجة الفرض السابع:** ينص هذا الفرض على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة الفرقة الثانية وطلبة الفرقة الرابعة في الاحتراق الأكاديمي أثناء جائحة كوفيد- ١٩" وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين لمعرفة الفروق في الاحتراق الأكاديمي وأبعاده المدروسة وفقًا لمتغير المستوى الدراسي (الفرقة الثانية/ الفرقة الرابعة)، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (١٨)

قيمة "ت" لمعرفة الفروق في الاحتراق الأكاديمي وأبعاده المدروسة وفقاً لمتغير المستوى الدراسي (الفرقة الثانية / الفرقة الرابعة)

البعد	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة
انخفاض الكفاءة الذاتية والاجتماعية	ثانية	٢٧٨	٣٠,٢٢٣	٧,١١٨	٠,٤١١	غير دال
	رابعة	١٤٥	٢٩,٨٦٥	٣,٥١٩		
ضعف المشاركة	ثانية	٢٧٨	٢٩,٧٨٧	٩,٣٣٢	١,٣١٠	غير دال
	رابعة	١٤٥	٣١,٠٩٢	٥,٥٤٤		
الإنهاك الانفعالي	ثانية	٢٧٨	٢٨,٠٥٩	٧,٤٠٤	١,٠٤٥	غير دال
	رابعة	١٤٥	٢٩,٨٠٩	٥,٩١٨		
الدرجة الكلية للاحتراق الأكاديمي	ثانية	٢٧٨	٩١,٠٧٦	١٠,٩٧١	١,٠٥٣	غير دال
	رابعة	١٤٥	٩٠,٤٢٨	٨,٢٣٨		

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" لمعرفة الفروق وفقاً للمستوى الدراسي في أبعاد الاحتراق الأكاديمي ودرجته الكلية بلغت على الترتيب (٠,٤١١ – ١,٣١٠ – ١,٠٤٥ – ١,٠٥٣)، وهي قيم غير دالة إحصائيًا مما يشير إلى أنه لا توجد فروق في أبعاد الاحتراق الأكاديمي ودرجته الكلية ترجع إلى متغير المستوى الدراسي (الفرقة الثانية – الفرقة الرابعة) وبذلك تم قبول الفرض السابع للبحث.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء أن الصف الدراسي قد يكون متغير غير ذي أهمية في الشعور بالاحتراق الأكاديمي وقت الأزمات؛ فإجراءات الدراسة من طرق التدريس وأساليب التفاعل وطرق التقييم واختلاف شكل البيئة الدراسية وتقليص شهور الدراسة بشكل مفاجئ تم تطبيقه على جميع الطلبة بمختلف الفرق الدراسية، ويضاف إلى ذلك طبيعة المرحلة العمرية والدراسية حيث أن أفراد العينة بالمرحلة الجامعية الذين لديهم مستوى متقارب من التفكير واستشراف المستقبل، وقد يصعب التمييز بينهم في الاحتراق الأكاديمي في ظل ما مروا به من تحديات.

وتتفق هذه النتيجة مع ما أوضحه Lee et al., (2013,1015) من أن طلبة الجامعة يعانون من مستويات عالية من الاحتراق الأكاديمي مدفوعين في ذلك من التوقعات الثقافية العالية، وأيضًا تتفق هذه النتيجة مع بحث Al-Nafakh et al., (2020) والذي أظهرت نتائجه أن طلبة الفرق الدراسية من الأولى إلى الرابعة أظهروا شعورًا بانخفاض الأمن النفسي وقت تفشي كوفيد- ١٩، بينما تختلف هذه النتيجة مع نتائج بحث Lin and Huang (2014) والتي توصلت نتائجه إلى أن طلبة الفرق الأعلى لديهم معدلات أعلى من الاحتراق الأكاديمي.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها يمكن تقديم التوصيات التالية:

- نظرًا لما أظهرته النتائج من ارتفاع مستوى الاحتراق الأكاديمي أثناء جائحة كوفيد- ١٩ لدى طلبة الجامعة فإنه ينبغي تنفيذ برامج التدخل المناسبة لتخفيف مستويات التوتر الناجم عن الاحتراق الأكاديمي لديهم.
- تقدم النتائج مقترحات من أجل مساعدة الطلبة على التكيف الأكاديمي في أوقات الطوارئ والأزمات فالطلبة ذوي توجهات الأداء – إحجام، وكذلك الطلبة ذوي الصمود النفسي المنخفض هم من أكثر مجموعات الطلبة معاناة من الاحتراق الأكاديمي، وينبغي أن يكون لهم الأولوية في الحصول على هذه المساعدة.
- الاهتمام بخفض مستويات الاحتراق الأكاديمي من خلال تنفيذ برامج إرشادية تستهدف تحسين الصمود النفسي، وإدخال تدابير ملائمة لتقديم الدعم للطلبة الذين لا يظهرون معاناة من الاحتراق الأكاديمي بحيث يظلون على نفس المستوى من الاهتمام والحماس والأداء الأكاديمي.
- تنظيم ورش عمل وبرامج تدريبية لتوعية طلبة الجامعة باستراتيجيات المواجهة الأكاديمية التي تعمل على تخفيف آثار الضغوط التي يتعرضون لها ومعالجة الاحتراق الأكاديمي.
- زيادة وعي المحاضرين بأهمية تشجيع الصمود النفسي لدى الطلبة وتوجهاتهم نحو أهداف الإتقان لدورهما في تكيف طلبة الجامعة مع بيئة الدراسة الجامعية ومتطلباتها.
- إعطاء المزيد من الاهتمام لبحث ودراسة المفاهيم المرتبطة بعلم النفس الإيجابي وأن يكون الاهتمام بها محوريًا في البحوث المستقبلية في مجال علم النفس لدورها في بلورة وفهم كافة جوانب شخصية الطلبة.

البحوث المقترحة:

- مؤشرات التحليل البعدي لبحوث الاحتراق الأكاديمي في ضوء نظريات التنظيم الانفعالي.
- النموذج البنائي التنبؤي للاحتراق الأكاديمي والإخفاق المعرفي والتلكؤ الأكاديمي لدى طلبة الجامعة.
- علاقة الاحتراق الأكاديمي بتوجهات أهداف الإنجاز في ضوء النموذج الرباعي والسداسي لدى طلبة الجامعة.
- المعتقدات ما وراء معرفية كمتغير وسيط في العلاقة بين الصمود النفسي والاحتراق الأكاديمي.
- دراسة الفروق بين طلبة الجامعة المتفوقين دراسيًا وغير المتفوقين دراسيًا في الاحتراق الأكاديمي في بيئات التعليم التقليدية وعبر الإنترنت.
- دراسة أثر التفاعل بين مستوى الصمود النفسي (مرتفع/ منخفض) وتوجهات أهداف الإنجاز في الاحتراق الأكاديمي لدى شرائح متعددة من طلبة التعليم الجامعي.

المراجع:

أولًا: المراجع العربية:

أسماء، عبد المنعم عرفان (٢٠٢٠). الإسهام النسبي لصعوبات التنظيم الانفعالي في التنبؤ بالاحتراق الأكاديمي لدى طالبات الجامعة. *مجلة البحث العلمي في التربية*، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس،٢١(٧)،١٧١- ٢٠٦.

أسيل، صبار محمد (٢٠١٥). الصمود النفسي لدى طلبة الجامعة النازحين وغير النازحين. *مجلة الآداب*، كلية الآداب، جامعة بغداد، (١١٤)، ٦٠٣- ٦٢٦.

إيمان، مصطفى سرميني (٢٠١٥). *مقياس الصمود النفسي*. مكتبة الأنجلو المصرية.

حمدي، محمد ياسين؛ نادية، إيميل بنا؛ وشيماء، سيد علي (٢٠١٨). الأمل والتفاؤل محددان للصمود النفسي لعينة من طلبة الجامعة. *مجلة البحث العلمي في التربية*، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس،١٩(٦)،٣٠٧- ٣٣٣.

رافع، الزغلول (٢٠٠٦). أنماط الأهداف عند طلبة جامعة مؤتة وعلاقتها باستراتيجيات الدراسة التى يستخدمونها. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية، عمادة البحث العلمي، جامعة اليرموك*، ٢ (٣)، ١١٥- ١٢٧.

عادل، عبادي أحمد؛ عبد الناصر عبد الحليم أمين؛ ونبيل، صالح سفيان (٢٠١٩). تقنين مقياس صعوبات التنظيم الانفعالي لـ " بجوريبيرج وآخرون " على طلبة الجامعة. مجلة *الأندلس للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، جامعة الأندلس للعلوم والتقنية، (٢١)، ١٧٦- ١٩٩.

عادل، محمود المنشاوي (٢٠١٦). نموذج سببي للعلاقات المتبادلة بين الشفقة بالذات وكلا من الإرهاق والصمود الأكاديمي لدى الطالب المعلم. *مجلة كلية التربية، جامعة الإسكندرية*، ٢٦ (٥)،١٥٣- ٢٢٥.

عبد الرسول، عبد اللطيف عبد اللاه (٢٠١٧). الاحتراق التعلمي وعلاقته بالتسويف الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية بجامعة سوهاج في ضوء متغيري النوع الاجتماعي والتخصص الدراسي. *المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج*،٤٩،٢٣٣ - ٢٨١.

عبد الناصر، السيد عامر (٢٠٠٥). بنية نظرية توجه الهدف: استقلالية أم ارتباطية؟ *المجلة المصرية للدراسات النفسية، الجمعية المصرية للدراسات النفسية*،١٥ (٤٨)،٢٧٧- ٣١٠.

عبد الناصر، ذياب الجراح؛ وفيصل، خليل الربيع (٢٠٢٠). الشغف الأكاديمي وعلاقته بالاحتراق الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية، جامعة اليرموك*، ١٦ (٤)،٥١٩- ٥٣٩.

علي، عبد الرحمن الشهري (٢٠٢٠). الاحتراق الأكاديمي وعلاقته بالهناء الذاتي الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب*، (١٧) ،١٧٩- ٢٠٤.

فاتن، فاروق عبد الفتاح؛ وشيري، مسعد حليم (٢٠١٤). الصمود النفسي لدى طلبة الجامعة وعلاقته بكل من الحكمة وفاعلية الذات لديهم. *مجلة كلية التربية، جامعة بورسعيد*، (١٥)، ٩٠- ١٣٤.

كمال، إسماعيل عطية (١٩٩٩). الضغوط الأكاديمية والتوجه نحو التعلم لدى طالبات كلية التربية بعبرى سلطنة عمان. *مجلة كلية التربية، جامعة بنها*،١٠ (٤٠)،١٢- ٤٩.

محمد، حسانين حسانين (٢٠٠٨). النموذج البنائي للعلاقة بين توجهات الهدف وقلق الاختبار المعرفي والضغوط النفسية والأداء الأكاديمي لدى عينة من طلاب كلية التربية ببنها. *مجلة كلية التربية، جامعة طنطا*،٣٨،٥٣١- ٥٧٤.

محمد، سليمان الوطبان (٢٠١٣). بنية توجهات أهداف الإنجاز في ضوء النموذج الرباعي والسداسي لدى طلاب جامعة القصيم وطالباتها باستخدام النمذجة البنائية. *مجلة العلوم التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود*، ٢٥(٣)،٧٢٥- ٧٥٢.

معاوية، محمود أبو غزال؛ فراس، أحمد الحموري؛ ومحمود، حسن العجلوني (٢٠١٣). توجهات الأهداف وعلاقتها بتقدير الذات والتسويف الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك بالمملكة الأردنية الهاشمية. *المجلة التربوية، جامعة الكويت، مجلس النشر العلمي*،٢٧ (١٠٨)،١١١- ١٥٤.

هبة، محمود محمد (٢٠١٤). الصمود النفسي كمتغير معدل للعلاقة بين الاحتراق النفسي والرضا الزواجي. *المجلة المصرية لعلم النفس الإكلينيكي والإرشادي، الجمعية المصرية للمعالجين النفسين (جمعن)* ،٢ (٤)،٤٧٥- ٥٢٥.

هيام، صابر شاهين (٢٠١٣). الأمل والتفاؤل مدخل لتنمية الصمود النفسي لدى عينة من المراهقين ضعاف السمع. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، مركز النشر العلمي، جامعة البحرين،١٤(٤)،٦١٣- ٦٥٣.

يوسف، محمد شلبي؛ ووسام، حمدي القصبي (٢٠١٨). أنماط الكمالية الأكاديمية المميزة لطلاب الجامعة وعلاقتها بكل من الاحتراق والصمود والتحصيل الأكاديمي. *مجلة كلية التربية*، جامعة طنطا،٧٠(٢)،١١٠- ١٨٤.

ثانيا: المراجع العربية مترجمة للغة الانجليزية:

Asmaa, A. E. (2020). The relative contribution of emotional regulation difficulties in predicting academic burnout among university female students. *Journal of Scientific Research in Education, Girls' College of Arts, Sciences and Education, Ain Shams University, 21*(7), 171-206.

Aseel, S. M. (2015). Psychological resilience among displaced and non-displaced university students. *Journal of Arts, College of Arts, University of Baghdad*, (114), 603-626.

Iman, M. S. (2015). *Psychological resilience scale.* Anglo-Egyptian Library.

Hamdi, M. Y.; Nadia, E. B.; & Shaima, S. A. (2018). Hope and optimism determine the psychological resilience of a sample of university students. *Journal of Scientific Research in Education, Girls' College of Arts, Sciences and Education, Ain Shams University, 19*(6), 307-333.

Rafea, Z. (2006). Patterns of goals among Mutah University students and their relationship to the study strategies they use. *The Jordanian Journal of Educational Sciences, Deanship of Scientific Research, Yarmouk University, 2* (3), 115-127.

Adel, E. A.; Abdel Nasser, A. A.; & Nabil, S. S. (2019). Standardization of the emotional regulation difficulties scale of "Bjoerberg and others" on university students. *Andalus Journal for Human and Social Sciences, Andalus University for Science and Technology,* (21), 176-199.

Adel, M. E. (2016). A causal model of the interrelationships between self-compassion and both burnout and academic resilience in the student teacher. *Journal of the Faculty of Education, Alexandria University, 26*(5), 153-225.

Abdel Rasoul, A. A. (2017). Educational burnout and its relationship to academic procrastination among students of the Faculty of Education at Sohag University in the light of the variables of gender and academic specialization. *Educational Journal, Faculty of Education, Sohag University, 49*,233-281.

Abdel Nasser, E. A. (2005). The structure of goal orientation theory: Autonomy or association? The Egyptian Journal of Psychological Studies, *The Egyptian Society for Psychological Studies, 15* (48), 277-310.

Abdel Nasser, D. A.; Faisal, K. A. (2020). Academic passion and its relationship to academic burnout among Yarmouk University students. *The Jordanian Journal of Educational Sciences, Yarmouk University, 16*(4), 519-539.

Ali, A. A. (2020). Academic burnout and its relationship to academic self-satisfaction among secondary school students. *The Arab Journal of Educational and Psychological Sciences, The Arab Foundation for Education, Science and Arts, (*17), 179-204.

Faten, F. A.; & Sherry, M. H. (2014). Psychological resilience among university students and its relationship to wisdom and self-efficacy. *Journal of the College of Education, Port Said University*, (15), 90-134.

Kamal, I. A. (1999). Academic pressures and orientation towards learning among female students of the College of Education in Ibri, Sultanate of Oman. *Journal of the Faculty of Education, Benha University, 10*(40), 12-49.

Mohammad, H. H. (2008). The structural model of the relationship between goal orientations, cognitive test anxiety, psychological stress, and academic performance among a sample of Benha College of Education students. *Journal of the Faculty of Education, Tanta University, 38*,531-574.

Mohammed, S. A. (2013). The structure of achievement goals orientations in the light of the quadrilateral and hexagonal model among the students of Qassim University using structural modeling. *Journal of Educational Sciences, College of Education, King Saud University, 25*(3), 725-752.

Muawiyah, M. A.; Firas, A. H.; & Mahmoud, H. A. (2013). Goal orientations and their relationship to self-esteem and academic procrastination among Yarmouk University students in the Hashemite Kingdom of Jordan. *Educational Journal, Kuwait University, Scientific Publication Council, 27* (108), 111-154.

Heba, M. M. (2014). Psychological resilience as a modifier variable for the relationship between psychological burnout and marital satisfaction. *The Egyptian Journal of Clinical and Counseling Psychology, The Egyptian Society of Psychotherapists (Jamaan), 2*(4), 475-525.

Hiam, S. S. (2013). Hope and optimism are an approach to developing psychological resilience among a sample of hearing-impaired adolescents. *Journal of Educational and Psychological Sciences, Scientific Publishing Center, University of Bahrain, 14*(4), 613-653.

Youssef, M. S.; & Wessam, H. A. (2018). Patterns of academic perfectionism characteristic of university students and their relationship to combustion, resilience and academic achievement. *Journal of the Faculty of Education, Tanta University, 70*(2), 110-184.

ثالثا: المراجع الأجنبية:

Akram, M., Sultan, S., & Ijaz, S. (2014). Students' perceived autonomy support and its impact on achievement goals. *International Journal of Innovation and Scientific Research*, *2*(1), 1–7.

Al-Nafakh, N., Al-Athari, N. & Alathari, M. (2020). Psychological safety and its relationship to the trends of achievement goals for students of the college of physical education and sports sciences in light of the covid-19 virus. *Indian Journal of Forensic Medicine & Toxicology*, 14(4), 2702-2707.

Ames, C. (1992). Achievement goals and the classroom motivational climate. In D. H. Schunk & J. L. Meece. (Eds.), *Student perception in the classroom* (pp. 327–348). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Archer, J. (1994). Achievement goals as a measure of motivation in university students. *Contemporary Educational Psychology*, 19, 430-446.

Asmundson, G.J, & Taylor, S. (2020). Coronaphobia: Fear and the 2019-nCoV outbreak. *Journal of Anxiety Disord*,70,96-102.

Barker, E. T., Howard, A. L., Villemaire-Krajden, R., & Galambos, N. L. (2018). The rise and fall of depressive symptoms and academic stress in two samples of university students. *Journal of youth and adolescence*, 47(6), 1252- 1266.

Barron, K. E., & Harackiewicz, J. M. (2000). Achievement goals and optimal motivation: A multiple goals approach. In C. Sansone & J. M. Harackiewicz (Eds.), *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance* (pp. 229-254). New York: Academic Press.

Bartone, P. (2007). Test-retest reliability of the dispositional resilience Scale-15, abrief hardiness scale. *Psychological Reports*, 101(3),943–947.

Bask, M., & Salmela- Aro, K. (2013). Burned out to drop out: Exploring the relationship between school burnout and school dropout. *European Journal of Psychology of Education*, 28, 511-528.

Bataineh, M. Z. (2013). Academic stress among undergraduate students: The case of education faculty at King Saud University. *International Interdisciplinary Journal of Education,* 2(1), 82-88.

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

Benetti, C., & Kambouro, N .(2006). Affect-regulated indirect effects of trait anxiety and trait resilience on self-esteem. *Personality and Individual Differences*,41(2),341-352.

Bonanno, G. A. (2004). Loss, trauma, and human resilience: Have we underestimated the human capacity to thrive after extremely aversive events? *American Psychologist*, 59, 20- 28.

Bonanno, G. A., Romero, S. A., & Klei, S.I. (2015). The temporal elements of psychological resilience: An integrative framework for the study of individuals, families, and communities. *Psychological Inquiry*, 26, 139–169.

Bouffard, T., Boisvert, J., Vezeau, C., & LaRouche, C. (1995). The impact of goal orientation on self-regulation and performance among college students. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 317-329.

Bouffard, T., Vezeau, C., & Bordeleau, L. (1998). A developmental study of the relation between combined learning and performance goals and students' self-regulated learning. *British Journal of Educational Psychology*, 68, 309-319.

Brooks. J. (2006). Strengthening resilience in children and youths: Maximizing opportunities through the schools. *Children & Schools*, 28(2), 69 – 76.

Button, S. B., Mathieu, J. E., & Zajac, D. M. (1996). Goal orientation in organizational behavior research: A conceptual and empirical foundation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes,* 67, 26–48.

Cathomas, F., Murrough, J., Nestler, E., Han, M., & Russo, S. (2019). Neurobiology of resilience: Interface between mind and body. *Biological Psychiatry*, 86(6),410-420.

Chang, E., Hyunmo, S., & Lee, S. (2020). Exploring the relationship between perfectionism and academic burnout through achievement goals: A mediation model. *Asia Pacific Education Review*, 21(2),409-422.

Charkhabi, M., Abarghuei, M. A., & Hayati, D. (2013). The association of academic burnout with self-efficacy and quality of learning experience among Iranian students. *Springerplus*, 2(1), 677-681.

Church, M. A., Elliot, A. J., & Gable, S. L. (2001). Perceptions of classroom environment, achievement goals, and achievement outcomes. *Journal of Educational Psychology, 93*(1), 43–54.

Connor, K.M., & Davidson, J.R. (2003). Development of a new resilience scale: The Connor–Davidson resilience scale (CD-RISC). *Depress Anxiety* ,18(2),76– 82.

Dahl, T. (2005). Are students' beliefs about knowledge and learning associated with their reported use of learning strategies? *British Journal of Educational Psychologh,75,257-273*.

Diseth, A. (2011). Self-efficacy, goal orientations and learning strategies as mediators between preceding and subsequent academic achievement. *Learning and Individual Differences*, 21, 191–195.

Duda, J. L., & Nicholls, J. G. (1992). Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 290–299.

Dyrbye, L.N., Thomas, M.R., Power, D.V., Durning, S., Moutier, C., & Massie, F.S. (2010). Burnout and serious thoughts of dropping out of medical school: A multi-institutional study. *Academic Medicine. Journal of the Association of American Medical Colleges*, 85(1),94–102.

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

Elliot, A. J., & Church, M. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement 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 meditational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(3), 461–475.

Elliot, A. J., Murayama, K., & Pekrun, R. (2011). A 3 x 2 achievement goal model. *Journal of Educational Psychology*, 103(3), 632-648.

Elliot, A. J., Shell, M. M., Henry, K. B., & Maier, M. A. (2005). Achievement goals, performance contingencies, and performance attainment: An experimental test. *Journal of Educational Psychology,* 97(4), 630-640.

Fredrickson, B. L. (1998). What good are positive emotions? *Review of General Psychology*, 2, 300–319.

Friborg, O., Barlaug, U., Martinussen, M., & Rosenvinge, J. (2005). Resilience in relation to personality and intelligence. *International Journal of Methods in Psychiatric Research*, 14(1), 29-42.

Gao, Y., Xu, MZ., & Yang, YF. (2004). Research on coping style and related factors of college students during SARS outbreak. *Chinese Medical Ethics*, 2, 60–63.

García-Izquierdo, M., Ríos-Risquez, M. I., Carrillo-García, C., Sabuco-Tebar, E., & los, A. (2018). The moderating role of resilience in the relationship between academic burnout and the perception of psychological health in nursing students. *Educational Psychology*, 38 (8), 1068-1079.

Garland, E. L., Fredrickson, B., Kring, A. M., Johnson, D. P., Meyer, P. S., & Penn, D. L. (2010). Upwardspirals of positive emotions counter downward spirals of negativity: Insights from the broaden-and-buildtheory and affective neuroscience on the treatment of emotion dysfunctions and deficits in psychopathology. Clinical *Psychology Review*, 30, 849–864.

Glazachev, O.S. (2011). Syndrome of emotional burnout: The search for ways to optimize the pedagogical process. *Bulletin of the International Academy of Sciences*, (Russian section), 26-45.

Gody, J.A. (2013). *The roles of stress appraisal and self-efficacy in fostering resilience to improve psychosocial outcomes following negative life events among college students: A multiple mediation analysis*. Doctoral Dissertations. University of Tennesse.

Grant, H., & Dweck, C. S. (2003). Clarifying achievement goals and their impact. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 541-553.

Groarke, J. M., Berry, E., Graham-Wisener, L., McKenna-Plumley, P, E., McGlinchey, E.,& Armour, C.(2020). Loneliness in the UK during the COVID-19 pandemic**:** Cross-sectional results from the COVID-19 psychological wellbeing study. .*PLoS ONE*. 15(9),1-18.

Gupta, K. (2020). Psycho-social impact psychological concerns and interventions Academic stress among college students during COVID-19 Pandemic lockdown. *Journal of Psychosocial Research*,15(2), 555-561.

Haag, P., Shankland, R., Osin, I., Boujut, E., Cazalis, F., Bruno, A.-S., Vrignaud, P., & Gay, M. C. (2018). Stress perçu et santé physique des doctorants dans les universités françaises: Une étude exploratoire. *Pratiques Psychologiques*, 24, 1–20.

Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Carter, S. M., Lehto, A. T., & Elliot, A. J. (1997). Predictors and consequences of achievement goals in the college classroom: Maintaining interest and making the grade. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 1284-1295.

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.

Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Tauer, J. M., & Elliot, A. J. (2002). Predicting success in college: A longitudinal study of achievement goals and ability measures as predictors of interest and performance from freshman year through graduation. *Journal of Educational Psychology, 94*(3), 562–575.

Hardeman, R.R., Przedworski, J.M., Burke, S.E., Burgess, D.J., Phelan, S.M., & Dovidio, J.F. (2015). Mental well- being in first year medical students: A comparison by race and gender: A report from the medical student change study. *Journal of Racial and Ethnic Health Disparities*, 2(3),403–413.

Hatamian, P., & Nezhad, M. S. (2019). The prediction of academic burnout based on the emotion dysregulation and social support in nursing students. *Journal of Education Strategies in Medical Sciences*, 11(47),1-8

Huang, L., Lei, W., Xu, F., Liu, H., & Yu, L. (2020). Emotional responses and coping strategies in nurses and nursing students during Covid-19 outbreak: A comparative study. *PLoS ONE,15(8).1-12.*

Iuliana D.(2016). *Higher education eLearning programs - a brief analysis of the short future trends and challenges*. In Proceedings of the International Conference EdPROF, April,21-22, Bucharest, 69-76.

Jordan, R.K., Shah, S.S., Desai, H., Tripi, J., Mitchell, A., & Worth, R.G. (2020). Variation of stress levels, burnout, and resilience throughout the academic year in first-year medical students. *PLos One*, 15(10), 1-13.

Judkins, S. K., & Rind, R. (2005). Hardiness, stress, and job satisfaction among home care nurses. *Home Health Care Management and Practice*, 17(2), 113-118.

Kadivar, P., Kavousian, J., Arabzadeh, M., & Nikdel, F. (2011). Survey on relationship between goal orientation and learning strategies with academic stress in university students. *Procardia Social and Behavioral Sciences*, 30, 453–456.

Kaplan, A., & Maehr, M. (2007). The contributions and prospects of goal orientation theory. *Educational Psychology Review*, 19(2), 141–184.

Kardum, I., & Krapic, N. (2001). Personality traits, stressful life events, and coping styles in early adolescence. *Personality and Individual Differences*, 30, 503-515.

Kim, E. Y., Lim, E. J., & Noh, J. H. (2016). Academic stress, major satisfaction, and academic achievement according to type of achievement goal orientation in nursing students. *International Information Institute (Tokyo). Information*, *19*(10A), 4557-4562.

King, R. B., & Mendoza, N. B. (2020). Achievement goal contagion: Mastery and performance goals spread among classmates. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 23 (3), 795-814.

Koropets, O., Fedorova, A., & Kacane.L.(2019). *Emotional and academic burnout of students combining education and work.* EDULEARN19 - 11th International Conference on Education and New Learning Technologies July 1st-3rd, At: Palma, Mallorca, Spain.

Lafay, N., Manzanera, C., Papet, N., Marcelli, D., & Senon, J. L. (2003). Les états dépressifs de la postadolescence. Résultats d'une enquête menée chez 1521 étudiants de l'université de Poitiers. *Annales Médico-Psychologiques*, 161, 147-151.

Lau, S., Luk, H., Wong, A., Li, K., Zhu, L., & He., Z. (2020). *Possible bat origin of severe acute respiratory syndrome coronavirus 2. Emerging Infectious Diseases, U.S.* Centers for Disease Control and Prevention (CDC). 26 (7), 1542–1547.

Lazarides, R., Viljaranta, J., Ranta, M., & Salmera-Aro, K. (2017). Adolescents' preparedness and motivation across the transition to post-comprehensive education. *Contemporary Educational Psychology*,49,151-159.

Lee, J., Puig, A., Lea, E., & Lee, S. M. (2013). Age□related differences in academic burnout of Korean adolescents. Psychology in the Schools, 50(10), 1015–1031.

Lee, Y.M., Lee, M., Joo, I.M., & Sang, M.(2020). Academic burnout profiles and motivation styles among korean high school students. *Japanese Psychological Research,*62(3),184-195.

Leupold, C., Lopina, E., & Erickson, J. (2020). Examining the effects of core self-evaluations and perceived organizational support on academic burnout among undergraduate students. *Psychological Reports*, 123(4) 1260–1281.

Lin, S.H., & Huang, Y.C. (2014). Life stress and academic burnout. *Active Learning in Higher Education*, 15(1), 77–90.

Lin, X., Su, S., & McElwain, A.(2019) . Academic stressors as predictors of achievement goal orientations of American and ESL international students. *Journal of International Students*,9(4),1134-1154.

Lodewyk, K. R. (2019). Relations between trait personality, goal orientation, and adaptive outcomes in high school physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 38 (3), 207-213.

Lundman, B., Strandberg, G., Eisemann, M., Gustafson, Y., & Brulin, C. (2007). Psychometric properties of the Swedish version of the Resilience Scale. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*,21(2),229-237.

Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71, 543-562.

Maud,G.,& Rudi,D. (2015).The influence of *psychological resilience* on the relation between automatic stimulus evaluation and attentional breadth for surprised faces. *Cognition & Emotion*,29(1),146-157.

Mcgrew,K. (2008). Beyond IQ: A model of academic competence and motivation (MACM).http://www.iapsych.com/acmcewok/AppendixA.DefinitionsofTheoretical.Conce.html. retrieved ,September 6, 2020.

Meece, J. L., & Miller, S. D. (2001). A longitudinal analysis of elementary school students' achievement goals in literacy activities. *Contemporary Educational Psychology*, 26(4), 454–480.

Midcalf, L., & Boatwright, P. (2020). Teacher and parent perspectives of the online learning environment due to covid-19. *Delta Kappa Gamma Bulletin*,87(1),24-34.

Middleton, M. J., & Midgley, C. (1997). Avoiding the demonstration of lack of ability: An underexplored aspect of goal theory. *Journal of Educational Psychology*, 89, 710–718.

Midgley, C., & Urdan, T. (2001). Academic self-handicapping and achievement goals: A further examination. *Contemporary Educational Psychology*, 26 (1), 61–75.

Misra, R., McKean, M., West, S., & Tony, R. (2000). Academic stress of college students: comparison of student and faculty perceptions. *College Student Journal,* 34(2), 236-246.

Moawad, R.A. (2020). Online learning during the COVID- 19 pandemic and academic stress in university students. *Revista Românească pentru Educaţie Multidimensională*,12(1),100-107.

Murphy, K. P., & Alexander, P. (2000). A motivated exploration of motivation terminology. *Contemporary Educational Psychology, 25*(1), 3–53.

Nadon, L., Babenko, O., Chazan, D., & Daniels, L. M.(2020). Burning out before they start? An achievement goal theory perspective on medical and education students. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 23 (4) ,1055-1071.

National Youth Policy Institution. (2018). *Survey on rights of the children and youths*. http://kosis.kr/statHtml/statHtml.do?orgId=402&tblId=DT_ES2017_035_1&conn_path=I2 retrieved, September 19, 2020.

Niepel, C., Brunner, M., & Preckel, F. (2014). Achievement goals, academic self-concept, and school grades in mathematics: Longitudinal reciprocal relations in above average ability secondary school students. *Comparative Educational Psychology*, 39, 301–313.

Oshio, A., Kaneko, H., Nagamine, S., & Nakaya, M. (2003). Construct validity of the Adolescent Resilience Scale. *Psychological Reports,*93(3),1217-1222.

Ozamiz-Etxebarria, N., Dosil-Santamaria M., Picaza-Gorrochategui, M.,& Idoiaga-Mondragon, N.(2020). Stress, anxiety, and depression levels in the initial stage of the COVID-19 outbreak in a population sample in the northern Spain. *Cadernos de Saúde Pública*. 36(4),1-9.

Payne, S. C., Youngcourt, S. S., & Beaubien, J. M. (2007). A meta-analytic examination of the goal orientation nomological net. *Journal of Applied Psychology*, 92(1), 128–150.

Peng, L., Zhang, J., Min, L., Peipei, L., Zhang, Y., Zuo, X., Miao, Y., & Ying, X.(2012). Negative life events and mental health of Chinese medical students: The effect of resilience, personality and social support. *Psychiatry Research*,196(1),138-141.

Peters, A., McEwen, B., & Friston, K. (2017). Uncertainty and stress: Why it causes diseases and how it is mastered by the brain. *Progress in Neurobiology*, 156, 164-188.

Pintrich, P. R. (2000). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92, 544-555.

Rafique, A., Abbas, S., Zafar, O., Hassan, A., & Nohman, M. (2020). Corona virus contagion: Estimation of mental and psychological impact 'covid - 19 fear; A desperate escape'. *Pakistan Armed Forces Medical Journal.* 1, S309-S315.

Rahman, M., Hoque, N., Alif,S., Salehin.,M.,& Islam ,S. (2020). Factors associated with psychological distress, fear and coping strategies during the Covid-19 pandemic in Australia. *Globalization & Health*, 16 (1), 1-16.

Rees, C.S., Breen, L.J., Cusack, L., & Hegney, D. (2015). Understanding individual resilience in the workplace: The international collaboration of workforce resilience model. *Frontiers in Psychology*,6(73),1-8.

Reeve, J. (2014). *Understanding motivation and emotion*. London, John Wiley & Sons.

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

Saleh, D., Camart, N., & Romo, L. (2017). Predictors of stress in college students. *Frontiers in Psychology*, 8, 19-31.

Salik,S., Masroor,U.,& Khan,M.(2020). Psychological vulnerability, resilience and social support among health care professionals during Covid 19 : A cross cultural study. *Pakistan Armed Forces Medical Journal*,1,s331-s335.

Salmela□Aro, K., Savolainen, H., & Holopainen, L. (2009). Depressive symptoms and school burnout during adolescence: Evidence from two cross□lagged longitudinal studies. *Journal of Youth and Adolescence*, 38(10), 1316–1327.

Schaufeli, W.B., Martinez, I.M., Pinto, A.M., Salanova, M.,& Bakker, A.B.(2002). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33 (5),464–481.

Sekreter, G. (2016). Mastery goal orientation promoting students' expectancies for success and self-efficacy. *Journal of Education in Black Sea Region, 2*(1), 93–106.

Senko, C., Hulleman, C. S., & Harackiewicz, J. M. (2011). Achievement goal theory at the crossroads: Old controversies, current challenges, and new directions. *Educational Psychologist*, *46*(1), 26–47**.**

Shankland,R.,Kotsou,I., Vallet,F., Bouteyre,E., Dantzer,C.,& Leys,C.(2019). Burnout in university students: The mediating role of sense of coherence on the relationship between daily hassles and burnout. *Higher Education*, 78,91–113.

Shetty, A., Shetty, A., Hegde, M.N., Narasimhan, D.,& Shetty, S.(2015). Stress and burnout assessment among post graduate dental students. *Nitte University Journal of Health Science*,5(1),31–6.

Skaalvik, E. M. (1997). Self-enhancing and self-defeating ego orientation: Relations with task and avoidance orientation, achievement, self-perceptions, and anxiety. *Journal of Educational Psychology*, 89(1), 71–81.

Skaalvik, E. M., Vala, S. H., & Sletta, O. (1994). Task involvement and ego involvement: Relations with academic achievement, academic self-concept and self-esteem. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 38(3-4), 231–243.

Smith, B., Dalen, J., Wiggins, K., Tooley, E., Christopher, P., & Bernard, J.(2008). The brief resilience scale: Assessing the ability to bounce back. *International Journal of Behavioral Medicine*,15(3),194–200.

Southwick, S., Vythilingam, M., & Charney, D. (2005). The psychobiology of depression and resilience to stress: Implications for prevention and treatment. *Annual Review of Clinical Psychology*, 1,255–291.

Traunmüller, C., Stefitz, R., Gaisbachgrabner, K.,& Schwerdtfeger, A.(2020). Psychological correlates of covid-19 pandemic in the Austrian population. *BMC Public Health*,20(1), 1-16.

Tugade, M. M., Fredrickson, B., & Barret, L. F. (2004). Psychological resilience and positive emotional granularity: Examining the benefits of positive emotions on coping and health. *Journal of Personality*, 72(6), 1161-1190.

Van - Rheenen, T., Meyer, D., Neill, E., Phillipou, A., Tan, E.,& Toh, W. (2020). Mental health status of individuals with a mood-disorder during the COVID-19 pandemic in Australia: Initial results from the COLLATE project. *Journal of Affective Disorders*, 275,69–77.

VandeWalle,D.,Cron,W.,& Slocum,J.(2001). The role of goals orientations following performance feedback. *Journal of Applied Psychology*,86(4),629-640.

Veiskarami, H., & Khalili, Z. (2018). Investigating the academic burnout and its relationship with cognitive emotion regulation strategies and academic resilience students of Shahrekord university of medical sciences. *Educational Strategies in Medical Sciences ,* 11(1), 134- 138.

Velickovic,K., Hallberg,I.R ., Axelsson,U., Borrebaeck,C.A. , Rydén, L., Johnsson,P.,& Månsson,J.(2020). Psychometric properties of the Connor Davidson resilience scale (CD-RISC) in a non-clinical population in Sweden. *Health and Quality of Life Outcomes*,18(1),1-10.

Wagnild, G., & Young, H.(2001). Development and psychometric evaluation of the resilience scale. *Journal of Nursing Measurement*, 1(2),165–178.

Wickramasinghe, N., Dissanayake, D., & Abeywardena, G. (2018). Prevalence and correlates of burnout among collegiate cycle students in Sri Lanka: A school-based cross-sectional study. *Child Adolescent Psychiatry Mental Health*, 1, 12-26.

Wolters, C. A. (2004). Advancing achievement goal theory: Using goal structures and goal orientations to predict students' motivation, cognition, and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 96, 236–250.

Zheng, J., Jiang, N., & Dou, J. (2020). Autonomy support and academic stress: A relationship mediated by self-regulated learning and mastery goal orientation. *New Waves Educational Research and Development*, 23, 43–63.