تحديد درجة القطع في مقياس الاحتراق الأكاديمي باستخدام طريقة أنجوف الموسعة، والتنبؤ به في ضوء متغيرات الكمالية الأكاديمية والشغف الأكاديمي والصمود الأكاديمي لدى طلاب الجامعة

د. أحمد عباس منشاوي
مدرس علم النفس التربوي
كلية التربية- جامعة عين شمس

مستخلص البحث

هدف البحث الحالي إلى التعرف على الطلاب المحترقين أكاديميًا باستخدام طريقة أنجوف الموسعة لوضع درجة القطع في اختبار الاحتراق الأكاديمي، والتي تصنف الطلاب إلى فئتين محترقين وغير محترقين أكاديميًا، والكشف عن الإسهام النسبي لأبعاد متغيرات الكمالية الأكاديمية، والشغف الأكاديمي، والصمود الأكاديمي في التنبؤ بالاحتراق الأكاديمي باستخدام تحليل الانحدار اللوجستي الثنائي، وتكونت عينة البحث من (٣٧٢) من طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية جامعة عين شمس للعام الدراسي (٢٠٢٢/٢٠٢١)، وطُبقت عليهم أدوات البحث، وهي: مقياس الاحتراق الأكاديمي، ومقياس الكمالية الأكاديمية، ومقياس الشغف الأكاديمي، ومقياس الصمود الأكاديمي، وتوصلت نتائج البحث أن درجة القطع التي تم وضعها باستخدام طريقة أنجوف الموسعة هي (٤٦,٥٥٦)، والتي صنفت العينة إلى محترقين أكاديميًا وكانت نسبتهم (٥٦,٢٪) من العينة، وغير المحترقين أكاديميًا وكانت نسبتهم (٤٣,٨٪) من العينة. كما أشارت النتائج إلى إسهام بعض متغيرات البحث في التنبؤ بالاحتراق الأكاديمي بشكل سلبي ودال احصائيًا، وهي: الكمالية الموجهة نحو الذات ($B= -0.057, Exp^{(B)}= 0.944$)، وكانت قيمة إحصاءة Wald دالة احصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، والشغف الانسجامي ($B= -0.123, Exp^{(B)}= 0.884$)، وكانت قيمة إحصاءة Wald دالة احصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، والإصرار ($B= -0.310, Exp^{(B)}= 0.733$)، وكانت قيمة إحصاءة Wald دالة احصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، وأشارت النتائج أيضًا إلى إسهام متغيري الكمالية المفروضة اجتماعيًا ($B= 0.073, Exp^{(B)}= 1.076$)، وكانت قيمة إحصاءة Wald دالة

احصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، والوجدان السالب والاستجابة الانفعالية (B= 0.135, Exp(B)= 1.144)، وكانت قيمة إحصاءة Wald دالة احصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) في التنبؤ بالاحتراق الأكاديمي بشكل إيجابي ودال احصائيًا، وقد أشارت أيضًا إلى عدم وجود دلالة إحصائية لتنبؤ متغيري الشغف الاستحواذي، والتأمل والبحث عن العون المتكيف بالاحتراق الأكاديمي.

الكلمات المفتاحية: درجة القطع، طريقة أنجوف الموسعة، الاحتراق الأكاديمي، الكمالية الأكاديمية، الشغف الأكاديمي، الصمود الأكاديمي.

تحديد درجة القطع في مقياس الاحتراق الأكاديمي باستخدام طريقة أنجوف الموسعة، والتنبؤ به في ضوء متغيرات الكمالية الأكاديمية والشغف الأكاديمي والصمود الأكاديمي لدى طلاب الجامعة

د. أحمد عباس منشاوي
مدرس علم النفس التربوي
كلية التربية- جامعة عين شمس

مقدمة:

يُعَد التعليم نقطة انطلاق أساسية نحو أي تنمية مجتمعية، ويعد التحصيل الأكاديمي الذي يتأتى نتيجة التعليم الرسمي المقدم من المؤسسات التعليمية في أي مجتمع مؤشرًا لقدرة الفرد ومحددًا للمهنة والوظيفة التي يحصل عليها؛ ولهذا يسعى المتعلمون في مختلف المراحل التعليمية لتحقيق أفضل تحصيل من خلال تلبية المعايير المحددة لهم –بما يتناسب مع قدرتهم وجهدهم–من قبل تلك المؤسسات (حضور، أداء تكليفات، أداء الامتحانات.... الخ)، وكل ذلك يمثل أعباءً وضغوطًا تقع على كاهل المتعلم.

وتعد الضغوط الأكاديمية أحد أقوى عوامل الضغط التي يتعرض لها الطالب في حياته، وقد تكون سببًا في عدم قدرته على التكيف وإصابته ببعض المشكلات الصحية والاضطرابات النفسية (Kim et al., 2017, p. 629).

وتعتبر المرحلة الجامعية من المراحل التعليمية المهمة في حياة الطالب؛ إذ تُثْقَل خلالها شخصية الفرد، حيث تزداد خبراته، وتتسع آفاقه، ويكتمل نموه ونضجه خلال دراسته الجامعية، ولكن ما يتعرض له من ضغوط أكاديمية –تتأتى من الامتحانات المستمرة والقلق المصاحب لها، وتوقعات الأداء المستقبلي، وتوقعات الوالدين، والتطلعات المستقبلية للطالب– يستنزف طاقته العقلية والانفعالية والجسدية؛ مما يجعله أكثر عرضة للاحتراق Burnout (Hyytinen et al., 2022, p. 2).

ومفهوم الاحتراق تم تقديمه لأول مرة من قِبَل Freudenberger (1974) في أوائل السبعينيات من القرن الماضي، وقد ركزت الدراسات التي تناولت مفهوم الاحتراق في بادئ الأمر على أصحاب المهن الخدمية الذين يقدمون المساعدات للآخرين أو ممن يتطلب عملهم

تفاعلًا واسعًا مع الآخرين مثل المعلمون (Greenglass et al., 1994) ، والممرضات (Koniarek & Dudek, 1996)، والأخصائيون النفسيون (Mills & Huebner, 1998; Sandoval, 1993)، وغيرهم، ثم ازدادت الدراسات لتشمل جميع الوظائف بما فيها الأقل توجهًا وتفاعلًا مع الآخرين، وفي الآونة الآخيرة؛ تم التوسع في دراسة مفهوم الاحتراق خارج سياق العمل وامتد ليشمل الطلاب، وعندئذ ظهر مفهوم "الاحتراق الأكاديمي[1] Academic Burnout".

وقد أوضحت الأدبيات أن الاحتراق الأكاديمي يعد ظاهرة خطيرة تؤثر سلبًا على تحصيل الطلاب (Madigan & Curran, 2021; Wei et al., 2021)، ويتسبب في نقص دافعيتهم لحضور المحاضرات وأداء المهام المكلفون بها، والافتقار إلى الإبداع، ونقص ثقتهم في قدراتهم، وعدم التزامهم بالمواعيد المحددة لتسليم ما يكلفون به من مهام، وعدم قدرتهم على التركيز في المحاضرات وشعورهم بالملل، والمعاناة من القلق والاكتئاب (Chen, 2021, p. 1).

ولهذا فقد استهدف البحث الحالي معرفة مدى انتشار هذه الظاهرة بين طلاب المرحلة الجامعية، وذلك بالاعتماد على طريقة علمية دقيقة لتصنيف الطلاب إلى فئتين؛ محترقين وغير محترقين أكاديميًا. وهذا القرار التصنيفي يعتمد على وضع درجة قطع Cut score محددة يتم استخدامها في عمل مستويات تصنيفية.

ويمكن الاعتماد على عملية وضع درجة القطع في اتخاذ قرارات هامة في مجالات كثيرة، منها المجال التربوي؛ حيث يمكن في ضوئها اتخاذ قرار بنجاح الطالب أو رسوبه، وفي مجال العمل؛ حيث يمكن اتخاذ قرار بمنح الرخص لمزاولة مهن محددة في ضوء درجة قطع على اختبارات أُعدت لذلك، وفي مجال القضاء؛ حيث يمكن في ضوئها اتخاذ قرار بإعفاء أو عدم إعفاء مرتكبي بعض جرائم القتل من عقوبة الإعدام في ضوء درجة قطع على اختبارات ذكاء يتم تطبيقها عليهم.

وهناك طرق كثيرة لوضع درجات القطع تنتمي لأحد هذه المجموعات؛ منها مجموعة الطرق الاعتباطية، والتي يتم فيها وضع درجة القطع بشكل ذاتي ودون أساس علمي، ومجموعة

[1] هناك بعض الدراسات العربية التي تترجم مصطلح academic burnout بالإجهاد الأكاديمي، أو الإنهاك الأكاديمي.

الطرقة المرجعة للمعيار المستمد من داخل الجماعة المعيارية (مثل متوسط درجات الطلاب)، ومجموعة الطرق المرجعة للمحك، والتي يعتمد أغلبها على عملية تحكيم من قبل لجنة من المحكمين، ومن أشهر طرقها طريقة أنجوف (1971) Angoff.

وباستعراض الأدبيات فهناك العديد من الدراسات التي استخدمت طرق مختلفة لوضع درجات القطع في كثير من الاختبارات؛ إلا أن معظم هذه الدراسات قد أولت اهتمامها بوضع درجات القطع في مجال الاختبارات التحصيلية دون إيلاء الاهتمام الكافي لطرق وضعها في مجال الاختبارات الوجدانية.

وقد اقترحا Hambleton & Plake (1995) تعديلًا على طريقة Angoff (1971) أسموه طريقة أنجوف الموسعة Extended Angoff Method بحيث يمكن استخدامها مع المفردات متعددة الدرجات polytomous scored items، وفيها يجيب المحكمين على الاختبار وكأن كل منهم يمثل الطالب الحدي الذي يفصل بين فئتي التصنيف ويعطون تقديرات أولية لدرجة القطع، وبعد عدة جولات تقدم فيها تغذية مرتدة لهم يتم حساب متوسط درجاتهم لتمثل درجة القطع النهائية. وتلك هي الطريقة التي سيُعتَمَد عليها في البحث الحالي.

وقد استهدف البحث الحالي أيضًا تحديد الإسهام النسبي لبعض المتغيرات في التنبؤ بالاحتراق الأكاديمي، ومن هذه المتغيرات الكمالية الأكاديمية Academic Perfectionism، وهي سمة شخصية تشير إلى ميل الفرد لتحقيق أهداف وتوقعات ومعايير مرتفعة، ويُنظر إليها على أنها مفهوم ذو بنية متعددة الأبعاد، فقد ميز Hewitt and Flett (1991) بين ثلاثة أبعاد للكمالية[٢]، هي: الكمالية الموجهة نحو الذات Self-oriented Perfectionism، والكمالية الموجهة نحو الآخر Other-oriented Perfectionism، والكمالية المفروضة اجتماعيًا Socially Prescribed Perfectionism، وعندما تكون المعايير –سواء كانت ذاتية أم مفروضة اجتماعيًا– مرتفعة بشكل غير واقعي تكون عائقًا للنجاح وسببًا من أسباب حدوث الاحتراق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.

[٢] من بين الأبعاد الثلاث للكمالية، يعتمد البحث الحالي على البعدين الأول والثالث فقط؛ فهما اللذان يناسبان موضوع البحث؛ حيث يشير بعد الكمالية الموجهة نحو الآخر إلى رغبة الطالب في تحقيق الآخرون للتميز والوصول للكمالية، وهذا لا يؤثر على شعوره هو بالاحتراق الأكاديمي.

ويعد الشغف الأكاديمي Academic Passion من العوامل التي قد تؤثر في الاحتراق الأكاديمي، ويعرف بأنه ميل قوي نحو نشاط يحبه الأفراد ويجدونه مهمًا ويبذلون فيه الوقت والجهد، وهناك نوعين للشغف، هما: الشغف الانسجامي Harmonious Passion (HP)، والشغف الاستحواذي[٣] Obsessive Passion (OP)، وبالنسبة للشغف الانسجامي ينخرط الأفراد في نشاط ما بمحض إرادتهم دون تعارض مع الانخراط في مجالات الحياة الأخرى؛ بينما في الشغف الاستحواذي ينخرط الأفراد في نشاط ما بسبب الضغوط الداخلية أو الخارجية، والانخراط في هذا النشاط يستنفذ الوقت والموارد بعيدًا عن مجالات الحياة (Vallerand et al., 2007, p. 507) ، ولازالت هناك حاجة لمزيد من الدراسات المستقبلية لفحص العلاقة بين نوعي الشغف الأكاديمي والاحتراق الأكاديمي لدى الطلاب (Ariani, 2021, p. 86).

ويعد الصمود الأكاديمي Academic resilience أيضًا من المتغيرات التي قد تتنبأ بالاحتراق الأكاديمي، والذي يشير إلى القدرة على التغلب على المحن والشدائد الدائمة والمؤقتة، والتي ينظر إليها باعتبارها تهديدًا كبيرًا للنمو الأكاديمي للطالب (Cassidy, 2015, p. 2)، كما يحقق الصمود الأكاديمي للفرد القدرة على الإنجاز المرتفع، والاندماج في الحياة الأكاديمية رغم تعرضه للمواقف الضاغطة مع الحفاظ على صحته النفسية (Son et al., 2015)، ولذا يمكن اعتباره ميكانيزم وقائي يُمكِّننا من تحويل الظروف السلبية إلى ظروف مناسبة للإنجاز (Supervía et al., 2022, p. 2)، ولذا فالصمود الأكاديمي قد يكون من بين العوامل المؤثرة على الاحتراق الأكاديمي.

فالهدف من البحث الحالي هو التعرف على الطلاب المحترقين أكاديميًا من خلال الاعتماد على طريقة أنجوف الموسعة لوضع درجة قطع في اختبار الاحتراق الأكاديمي لتصنيف الطلاب إلى فئتين محترقين وغير محترقين أكاديميًا. وتحديد الإسهام النسبي لمتغيرات الكمالية الأكاديمية، والشغف الأكاديمي، والصمود الأكاديمي في التنبؤ بالاحتراق الأكاديمي.

[٣] اعتمد الباحث على مقياس رياض سليمان (٢٠٢٠) لقياس الشغف الأكاديمي، وقد ترجم مصطلح Obsessive passion بالشغف القهري، وقد استبدلها الباحث بالشغف الاستحواذي لرؤيته أن كلمة قهري لا تتناسب مع مصطلح الشغف.

مشكلة البحث:

يعد الاحتراق الأكاديمي مشكلة خطيرة يعاني منها كثير من الطلاب في مرحلة التعليم الجامعي؛ إذ يتسبب في شعور الطالب بالإرهاق والأرق والتوتر الدائم، ونقص الدافعية لحضور المحاضرات وأداء المهام المكلف بها، ونقص الإبداع والإلهام والأمل، ويدفعه إلى الخمول والتسويف وعدم الثقة في قدراته وعدم تكوين علاقات جيدة مع زملائه، ويجعل لديه اتجاه تشاؤمي نحو الدراسة (Chen, 2021, p. 1)، ولهذا فله توابع ضارة مثل انخفاض الاندماج الأكاديمي والدافعية وفعالية الذات، وانخفاض الأداء الأكاديمي بصفة عامة (Jagodics & Szabó, 2022, p. 1)، وهذا ما أكدته الأدبيات والتي أشارت إلى أن الاحتراق الأكاديمي يرتبط ويؤثر سلبًا على كثير من المتغيرات التي من شأنها زيادة التحصيل الأكاديمي للطلاب منها الاندماج الأكاديمي (Ghadampour et al., 2016)، والدافعية الأكاديمية (Veyis et al., 2019)، والتدفق الأكاديمي (Im & Lee, 2021; Ljubin-Golub et al., 2020) ، وفعالية الذات (Rahmati, 2015; Sharififard et al., 2020)، كما يرتبط إيجابيا ببعض المتغيرات التي ترتبط سلبيًا بالتحصيل الأكاديمي مثل قلق الاختبار (de la Fuente et al., 2015) ، والتسويف الأكاديمي (Ocal, 2016)، ولهذا قد يؤدي في النهاية إلى أن يترك الطالب الدراسة، وهذا ما أكدته منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية Organization for Economic Co-operation and Development (OECD) في إحصائية تم نشرها في العام (٢٠١٩) من أن ٣٣٪ من الطلاب الجامعيين يتركون تعليمهم الجامعي بسبب الاحتراق الأكاديمي وما يسببه من تبعات (OECD, 2019)، ولهذا فإن دراسة الاحتراق الأكاديمي خاصة في المرحلة الجامعية بات أمرًا لازمًا (Fuller, 2014, p. 85). ولهذا فقد سعى الباحث من خلال بحثه الحالي لدراسة الاحتراق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة من خلال:

أولًا: التعرف على الطلاب المحترقين أكاديميًا لمعرفة مدى انتشار هذه الظاهرة في الوسط الجامعي، وذلك من خلال احدى الطرق المحكية لوضع درجات القطع لتحديد درجة قطع فاصلة لتصنيف الطلاب إلى فئتين محترقين وغير محترقين أكاديميًا. وفي هذا الصدد يمكن الإشارة إلى أن النظام التعليمي في مصر وفي كثير من البلدان يقتصر على استخدام الطريقة الاعتباطية (مثل وضع درجة القطع بالنسبة ٦٠٪) لتحديد درجة القطع في الاختبارات

التحصيلية، وعلى مستوى البحوث المتخصصة في مجال علم النفس التربوي فقد لاحظ الباحث تركيز البحوث **في البيئة العربية** على استخدام طرق وضع درجة القطع في مجال الاختبارات التحصيلية فقط، وعدم وجود دراسات – في حدود علم الباحث– تتناول استخدام طرق وضع درجات القطع في مجال الاختبارات الوجدانية. **وعلى مستوى البحوث الأجنبية،** فقد اعتمدت دراسات كثيرة على بعض طرق وضع درجات القطع لتحديد درجة القطع في مجال الاختبارات الوجدانية، والمفردات متعددة الاستجابة polytomous items (Allan et al., 2014; Dunstan & Scott, 2019; Manea et al., 2012)، ومن هذه الطرق: طريقة (نعم/لا)، وطريقة أنجوف الموسعة Extended Angoff Method والتي اقترحها Hambleton & Plake (1995)، حيث قدما تعديلًا على طريقة Angoff (1971) بحيث يمكن استخدامها مع المفردات متعددة الدرجات polytomous scored items، وقد اعتمد عليها الباحث لتحديد درجة القطع في بحثه الحالي في مقياس الاحتراق الأكاديمي.

ثانيًا: التعرف على بعض مسببات الاحتراق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة من خلال تحديد مدى اسهام بعض المتغيرات في التنبؤ بالاحتراق الأكاديمي؛ حيث أشار Lin and Huang (2014, p. 87) إلى ضرورة اجراء مزيد من البحوث المستقبلية للكشف عن المتغيرات التي قد تتنبأ بالاحتراق الأكاديمي، كما أشار Jagodics and Szabó (2022, p. 2) إلى ضرورة دراسة العوامل التي تسهم في التنبؤ بالاحتراق الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الجامعية.

وقد تناول البحث الحالي دراسة أثر بعض المتغيرات على الاحتراق الأكاديمي، وهي:

الكمالية الأكاديمية والاحتراق الأكاديمي

برغم وجود دراسات ربطت بين الكمالية والاحتراق في السياق الأكاديمي (Chang et al., 2015; Chang et al., 2016; Chang & Lee, 2020; Kljajic et al., 2017) ؛ إلا أنه لايزال هناك حاجة لمزيد من الدراسات لفحص العلاقة بينهما، وهذا ما أشار إليه Chang et al. (2015, p. 225) بضرورة إعادة دراسة العلاقة بين الكمالية والاحتراق الأكاديمي في ثقافات مختلفة، كما أكد Closson and Boutilier (2017, p. 161) على أن هناك حاجة لإجراء بحوث مستقبلية للتحقق من مدى اسهام الكمالية في التنبؤ بالاحتراق الأكاديمي. أما في البيئة العربية؛ فقد لاحظ الباحث قلة الدراسات التي تناولت العلاقة بين الكمالية والاحتراق الأكاديمي (عادل محمد، ٢٠١٨؛ يوسف محمد، وسام حمدي، ٢٠١٨)،

وقد تناولت نموذج آخر للكمالية غير نموذج (Hewitt & Flett, 1991) الذي يتبناه الباحث في بحثه الحالي.

الشغف الأكاديمي والاحتراق الأكاديمي

ومن المتغيرات التي يهدف البحث الحالي لدراسة أثرها على الاحتراق الأكاديمي "الشغف الأكاديمي"؛ حيث درست علاقة الشغف بالاحتراق بكثرة لدى فئات من العاملين في مختلف المجالات (المعلمون، والرياضيون، ... وغيرهم) (Fernet et al., 2014; Landay et al., 2021; Lopes & Vallerand, 2020) ، أما في السياق الأكاديمي فهناك ندرة في الدراسات – وذلك في حدود علم الباحث –التي تناولت العلاقة بينهما، وهذا ما أشار إليه (Stoeber et al., 2011, p. 525) بأن دراسة تعد بداية ونقطة انطلاق لدراسات مستقبلية تكشف عن كيفية تأثير الشغف ببعديه على الإرهاق الأكاديمي لدى طلاب المدارس والجامعات. وقد أفصحت الدراسات التي تناولت العلاقة بين المتغيرين عن وجود تضارب في نتائجها فيما يتعلق بعلاقة الشغف الاستحواذي والاحتراق الأكاديمي، فبعض الدراسات (Al-Jarrah & Al-Rabee, 2020; Stoeber, et al., 2011) قد أشارت إلى أن الشغف الاستحواذي يؤثر سلبيًا على الاحتراق الأكاديمي؛ بينما أشارت دراسة (Ariani, 2021) إلى أن الشغف الاستحواذي يؤثر بشكل إيجابي على الاحتراق الأكاديمي.

الصمود الأكاديمي والاحتراق الأكاديمي

ومن المتغيرات التي يهدف البحث الحالي لدراسة أثرها على الاحتراق الأكاديمي "الصمود الأكاديمي"، وفي الأدبيات توجد دراسات تناولت العلاقة بينهما (Fiorilli et al., 2020; Kwan, 2022; Oyoo et al., 2018; Romano et al., 2021) ، ولا تزال هناك حاجة لمزيد من الدراسات التي تكشف علاقة الصمود الأكاديمي بالاحتراق الأكاديمي، وهذا ما أشارت إليه (Ríos-Risquez et al., 2016, p. 12) بضرورة اجراء دراسات مستقبلية تحلل العلاقات بينهما وتكشف تأثير الصمود الأكاديمي على الاحتراق الأكاديمي، وهذا ما أكد عليه (Shin and Hwang, 2020, p. 120) بضرورة اجراء دراسات مستقبلية تتطرق لمزيد من العوامل التي تؤثر على الاحتراق الأكاديمي. أما في البيئة العربية؛ فلم يعثر الباحث – وذلك في حدود علمه– على دراسات تناولت العلاقة بين الصمود الأكاديمي والاحتراق الأكاديمي.

وعليه تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على الطلاب المحترقين أكاديميًا من خلال الاعتماد على طريقة أنجوف الموسعة لوضع درجة قطع في اختبار الاحتراق الأكاديمي لتصنيف الطلاب إلى فئتين محترقين وغير محترقين أكاديميًا، وتحديد الإسهام النسبي لمتغيرات الكمالية الأكاديمية، والشغف الأكاديمي، والصمود الأكاديمي في التنبؤ بالاحتراق الأكاديمي.

في ضوء ما سبق يمكن صياغة مشكلة البحث في الإجابة على الأسئلة الآتية:

١- ما قيمة درجة القطع الناتجة من تطبيق طريقة أنجوف الموسعة في اختبار الاحتراق الأكاديمي على طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية – جامعة عين شمس؟

٢- ما الإسهام النسبي لأبعاد متغيرات (الكمالية الأكاديمية، والشغف الأكاديمي، والصمود الأكاديمي) في التنبؤ بالاحتراق الأكاديمي لدى طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية – جامعة عين شمس؟

وينبثق من هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

(٢-أ): ما الإسهام النسبي لبعد الكمالية الموجهة نحو الذات في التنبؤ بالاحتراق الأكاديمي لدى عينة البحث الحالي؟

(٢-ب): ما الإسهام النسبي لبعد الكمالية المفروضة اجتماعيًا في التنبؤ بالاحتراق الأكاديمي لدى عينة البحث الحالي؟

(٢-ج): ما الإسهام النسبي لبعد الشغف الانسجامي في التنبؤ بالاحتراق الأكاديمي لدى عينة البحث الحالي؟

(٢-د): ما الإسهام النسبي لبعد الشغف الاستحواذي في التنبؤ بالاحتراق الأكاديمي لدى عينة البحث الحالي؟

(٢-هـ): ما الإسهام النسبي لبعد الإصرار في التنبؤ بالاحتراق الأكاديمي لدى عينة البحث الحالي؟

(٢-و): ما الإسهام النسبي لبعد الوجدان السالب والاستجابة الانفعالية في التنبؤ بالاحتراق الأكاديمي لدى عينة البحث الحالي؟

(٢-ي): ما الإسهام النسبي لبعد التأمل والبحث عن العون المتكيف في التنبؤ بالاحتراق الأكاديمي لدى عينة البحث الحالي؟

أهداف البحث:

١- التعرف على الطلاب المحترقين أكاديميًا من خلال الاعتماد على طريقة أنجوف الموسعة لوضع درجة قطع في اختبار الاحتراق الأكاديمي لتصنيف الطلاب إلى فئتين محترقين وغير محترقين أكاديميًا.

٢- تحديد الإسهام النسبي لمتغيرات الكمالية الأكاديمية، والشغف الأكاديمي، والصمود الأكاديمي في التنبؤ بالاحتراق الأكاديمي.

أهمية البحث:

الأهمية النظرية للبحث

تنبع أهمية البحث الحالي من:

١- طبيعة العينة المستهدفة وهم طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية، فهم معلمو الغد ويُعوَّل عليهم في تشكيل العقول وبناء الفرد الذي هو نواة المجتمع.

٢- تناوله لمتغير الاحتراق الأكاديمي، وهو يمثل ظاهرة سلبية تؤثر بشكل سلبي على الأداء الأكاديمي للطالب، واندماجه، ودافعيته، وفعاليته الأكاديمية.

٣- تناوله لمتغيرات ذات أهمية، وتعد حديثة نسبيًا في مجالي علم النفس التربوي والإيجابي.

الأهمية التطبيقية للبحث

وتتمثل في:

١- تحديد درجة قطع في اختبار الاحتراق الأكاديمي يمكن بها التعرف على الطلاب المحترقين أكاديميًا لتوجيه العناية لهم من خلال إعداد برامج تستهدف تقليل هذه الظاهرة، أو الحد منها.

٢- يعد هذا البحث نقطة انطلاق لمزيد من البحوث التي تستهدف وضع درجات القطع في مجال الاختبارات الوجدانية.

٣- يمكن الاعتماد على نتائج البحث الحالي في وضع برامج تستهدف خفض حدة الاحتراق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.

مصطلحات البحث:

١- درجة القطع

يعرفها الباحث بأنها "هي الدرجة/الدرجات التي تقسم توزيع درجات العينة إلى مستويين أو أكثر من الأداء".

٢- وضع درجة القطع Setting Standard

هو اتباع نظام من القواعد والإجراءات المحددة والمنطق ينتج عنه تخصيص أعداد للتمييز بين حالتين أو أكثر من الأداء (Cizek, 1993, p. 100).

٣- الطالب الحدي Borderline Student

هو طالب افتراضي تقع درجته عند الحد الفاصل بين فئتي المحترقين وغير المحترقين أكاديميًا، وتمثل الدرجة التي يحصل عليها هذا الطالب درجة القطع المطلوب وضعها للمقياس، أي أن هذه الدرجة تمثل أولى درجات الاحتراق الأكاديمي.

٤- الاحتراق الأكاديمي

يعرفه الباحث بأنه "حالة من الإجهاد البدني والانفعالي تفرضها مواقف التعلم بما فيها من متطلبات أكاديمية متعددة (حضور، وتكليفات، وامتحانات.... الخ)، ويظهر أثرها على المتعلم في شكل استنزاف بدني (إرهاق وأرق)، وانفعالي (نقص الدافعية) يولد لديه حالة من الاستخفاف واللامبالاة واتجاه سلبي ساخر حول جدوى الدراسة بالنسبة له، ونقص في فعاليته الأكاديمية والتي تظهر جيدا في عدم ثقته في قدرته على أداء متطلبات الدراسة والتي يراها أعباء زائدة.

٥- الكمالية الأكاديمية

يعرفها الباحث بأنها "سمة شخصية يتصف صاحبها بسعيه لتجنب الأخطاء وبلوغ الكمال، وتقييمه لأدائه في ضوء معايير مرتفعة وضعها لذاته أو وضعها الآخرون له، ومخاوفه من تقييمات الأخرين له".

٦- الشغف الأكاديمي

يعرفه Vallerand et al., (2003, p. 757) بأنه "ميل قوي نحو نشاط يحبه الأفراد، ويجدونه مهمًا لهم، ويبذلون فيه الوقت والجهد"، ويتضمن بعدين هما:

أ- الشغف الانسجامي: وفيه يندمج الفرد في نشاط ما بكامل حريته وإرادته الشخصية؛ دون أن يطغى اندماجه هذا على الجوانب الأخرى ذات الأهمية في حياته.

ب- الشغف الاستحواذي: وفيه يندمج الفرد في نشاط ما بسبب ضغوط شخصية أو اجتماعية، أو استحواذ النشاط نفسه على شخصية الفرد فيأسر لبه وقلبه فيقضي فيه معظم وقته ويحجم عن الأنشطة الأخرى ذات الأهمية في حياته.

٧- **الصمود الأكاديمي**

يعرفه الباحث بأنه "قدرة الطالب على تحمل الأعباء الأكاديمية، ومواجهة المشكلات والعوائق الأكاديمية؛ فهو بمثابة احدى استراتيجيات المواجهة التي تساعده على شحذ طاقته وعلو همته بما يساعده على تخطي العقبات والمشكلات والتغلب على المشاعر السلبية التي تتولد لديه نتيجة كثرة الأعباء الأكاديمية". ويتضمن ثلاثة أبعاد، هي:

أ- الإصرار: ويشير إلى قدرة الطالب على العمل الجاد، والالتزام بالخطط والأهداف التي وضعها لنفسه، وقدرته على المثابرة وحل المشكلات التي تواجهه أثناء الدراسة.

ب- التأمل والبحث عن العون المتكيف: ويشير إلى قدرة الطالب على التأمل في جوانب قوته وضعفه، وتعديل طرق استذكاره بما يساعده على التكيف في مواقف التعلم المختلفة، وطلب العون والمساعدة من الغير في حالة الحاجة لذلك.

ج- الوجدان السالب والاستجابة الانفعالية: ويشير إلى سيطرة المشاعر السلبية على الطالب من قلق وتشاؤم ويأس وإحباط وعدم ثقة في قدرته وكفاءته، وهذه المشاعر تكون منخفضة لدى الطلاب ذوو الصمود الأكاديمي المرتفع.

حدود البحث:

تتحدد نتائج البحث الحالي بعدد من المحددات:

أ- **حدود زمنية:** ترتبط بفترة تطبيق البحث خلال الفصل الدراسي الثاني لعام ٢٠٢١-٢٠٢٢.

ب- **حدود مكانية:** تتمثل في كلية التربية – جامعة عين شمس.

ج- **حدود موضوعية:** تتمثل في

الطلاب: طلاب الفرقة الرابعة.

المحكمون: مدرسون وأساتذة مساعدون بقسم علم النفس التربوي.

الطرق والأدوات: طريقة أنجوف الموسعة، وأدوات القياس المستخدمة بالبحث.

الإطار النظري

أولا: درجة القطع

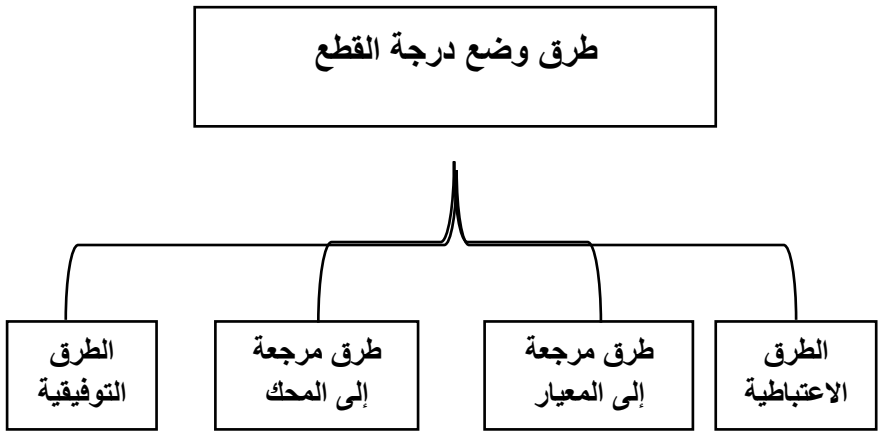
في السنوات التي سبقت عام ١٩٥٠ كانت المراجع التي تتحدث عن موضوع وضع درجة القطع نادرة جداً، ورغم استخدام درجة القطع في الاختبارات لقرون عديدة، فلم يكن هناك اهتماماً بكيفية وضعها ولم تكن هذه الكيفية هدفاّ للبحث العلمي بشكل نظامي، وكانت طرق وضع درجة القطع التي كانت شائعة في هذا العصر هي الطرق المعتمدة على العُرْفِ أو السلطة. وبظهور حركة القياس المرجع إلى المحك، والذي يعزى ذكر هذا المصطلح لأول مرة في الأدبيات إلى Glaser (1963) مهد لبداية مرحلة جديدة تميزت بابتكار طرق جديدة لوضع درجات القطع والتحليلات المتعمقة لخصائص هذه الطرق ومدى جودتها، وكذلك ظهور الطبعة الثانية من كتاب القياس التربوي عام ١٩٧١ لثورنديك والذي مثل نموًا هائلًا في منهجيات وضع درجات القطع والذي قدم فيه أنجوف طريقته المشهورة جداً حتى يومنا هذا لوضع درجة القطع. ومع بداية الثمانينيات من القرن التاسع عشر تحول موضوع وضع درجة القطع من موضوع خاص بفئة محدودة من السيكومتريين إلى موضوع يتم تناوله في معظم كتب القياس التربوي.

طرق وضع درجة القطع

صنف المتخصصون في القياس النفسي طرق وضع درجات القطع في فئات منطقية حتى يسهل تنظيمها، ومن أمثلة هذه التصنيفات: تصنيف (Meskauskas, 1976)، وتصنيف (De Gruijter, 1985) ، وتصنيف (Berk, 1986)، وتصنيف Hambleton (et al., 2000). وقد قام مجدي شعبان أمين (٢٠١٧) بتفنيد هذه التصنيفات وقدم تصنيفًا جامعًا شاملًا لهذه التصنيفات، صنف فيه طرق وضع درجة القطع في أربع فئات، يمكن توضيحها في الشكل التالي:

شكل (١)

تصنيف لطرق وضع درجات القطع (مجدي شعبان أمين،٢٠١٧: ٢١)



الفئة الأولى: الطرق الاعتباطية لوضع درجة القطع.

تشتمل هذه الفئة على الطرق المعتمدة على العُرف (كأن تكون مثلاً درجة القطع هي الإجابة على ٥٠ % من أسئلة الامتحان إجابة صحيحة وذلك لأنها عادةً ما توضع بهذا الشكل)، والطرق المعتمدة على السلطة (كأن يقول المسئول مثلاً أن درجة القطع هي الإجابة على ٦٠ % من أسئلة الامتحان إجابة صحيحة وذلك لأني أعتقد أنها هكذا ستكون جيدة) والطرق المُعتَدِلة (كأن تكون مثلاً درجة القطع هي الإجابة على ٦٠ % من أسئلة الامتحان إجابة صحيحة وذلك لأن ٥٠٪ هي نسبة منخفضة جداً و ٧٠٪ هي نسبة مرتفعة جداً) (Zieky, 1994, p. 4)، وهذه الطرق جميعها يتم فيها وضع درجة القطع بشكل ذاتي واختياري بدون أساس علمي.

الفئة الثانية: طرق وضع درجة القطع المرجعة إلى المعيار

وتتضمن هذه الفئة بعض طرق التي فيها يتم تطبيق الاختبار على مجموعة من الطلاب ثم وضع درجة القطع بإحدى الطرق التالية:

١- عند متوسط درجات الطلاب، أو عند متوسط درجات الطلاب ± واحد انحراف معياري، وهنا ينبغي ملاحظة أنه لو تم وضع درجة القطع أعلى من المتوسط بواحد انحراف

معياري، فإن ذلك سيؤدي إلى نجاح حوالي ١٥٪ من الطلاب (إذا كان توزيع الدرجات اعتدالياً)، وإذا وضعت درجة القطع أقل من المتوسط بواحد انحراف معياري فإن ذلك سيؤدي إلى رسوب ١٥٪ من الطلاب.

٢- الاعتماد على نظام الحصة؛ بحيث يتم انتقاء الطلاب بداية من الطالب صاحب أعلى درجة والاستمرار نزولاً حتى تكتمل الحصة المطلوبة من الناجحين، وتكون درجة القطع مساوية للدرجة التي يحصل عليها آخر طالب تم انتقائه لإكمال الحصة المطلوبة (Plake, 2005, p. 177).

ويذكر راشد حماد الدوسري (٢٠١٢: ١٠٧، ١٠٨) أن هذه الطرق يعاب عليها أن كثيراً من الطلاب ذوي القدرة المرتفعة قد لا ينجحون في الاختبار، وذلك لكثرة عدد الطلاب من ذوي القدرة العالية الذين تقدموا للامتحان والعكس صحيح، فإذا كان الطلاب المتقدمون من ذوي القدرة المنخفضة، فإنه قد ينجح منهم من لم يستطع الوصول الى الحد الأدنى من الكفاءة المطلوبة.

الفئة الثالثة: طرق وضع درجة القطع المرجعة إلى المحك

وتعتمد أغلب هذه الطرق على عملية تحكيم من جانب لجنة من المحكمين، وقد حدد Hambleton (2001, p. 94) مجموعة من الإجراءات تتمثل في خطوات محددة يتم اتباعها لتنفيذ عملية وضع درجة القطع من خلال هذه الطرق مع وجود اختلافات طفيفة في هذه الخطوات من طريقة لأخرى، وهذه الخطوات تتمثل فيما يلي:

١- اختيار لجنة كبيرة وممثلة من المحكمين.

٢- اختيار طريقة لوضع درجة القطع، وإعداد الأدوات والتدريب ووضع أجندة اللقاءات مع المحكمين.

٣- عمل وصف لفئات الأداء المطلوب عملها من خلال درجة القطع (مثل وصف للفئة ناجح وللفئة راسب وذلك في حالة وجود درجة قطع واحدة للاختبار)، والتصورات الرئيسة المتضمنة في الطريقة (مثل الطالب ذو الحد الأدنى من الكفاية).

٤- تدريب المحكمين على استخدام طريقة وضع درجة القطع.

٥- جمع التقديرات الأولية من المحكمين وعمل معلومات وصفية وملخصة عنها ووضع درجة القطع.

٦- تسهيل المناقشة بين المحكمين حول المعلومات الوصفية الأولية (تغذية مرتدة).
٧- القيام بجولة أخري يسمح فيها للمحكمين أن يولدوا تقديرات أخرى، ويتم جمع هذه التقديرات وتحديد درجة قطع جديدة.
٨- توفير فرصة أخرى للمحكمين بأن يراجعوا المعلومات ويصلوا إلى درجة قطع نهائية.
٩- عمل تقييم لعملية وضع درجة القطع.
١٠- توفير وثائق حول عملية وضع درجة القطع وأي دلائل تدعم صدق درجات القطع الناتجة.

ويمكن تقسيم الطرق المرجعة إلى المحك إلى فئتين فرعيتين؛ الفئة الأولى هي الطرق المعتمدة على الاختبار، وتنقسم إلى مجموعتين من الطرق؛ مجموعة الطرق على مستوى الاختبار ككل أو أجزاء منه، ومجموعة الطرق على مستوى المفردات الاختبارية، والفئة الثانية هي الطرق المعتمدة على الطلاب

الفئة الرابعة: الطرق التوفيقية.

ومحور الاهتمام في هذه الطرق هو الوصول لدرجة قطع اعتماداً على توفيق بين معلومات تخص نسبة الراسبين (مرجعة إلى المعيار) مع معلومات أخرى تخص التمكن من المحتوى (مرجعة إلى المحك)، وذلك بتطبيق الاختبار أولاً على الطلاب، ثم عمل رسم بياني يوضح العلاقة الإمبيريقية بين درجة القطع (في صورة نسبة مئوية من مفردات الاختبار التي يجاب عنها بشكل صحيح) على المحور الأفقي، ونسب الطلاب الذين سوف يرسبون في الاختبار إذا تم الاعتماد على كل درجة قطع محتملة، ومن المفترض أن المنحنى الناتج يكون منحنى تزايدي (أي كلما زادت درجة القطع ارتفعت نسبة الرسوب).

طريقة أنجوف Angoff method (1971)

وهي من الطرق المرجعة للمحك المعتمدة على الاختبار (على مستوى المفردات الاختبارية)، وتعد من أكثر الطرق شائعة الاستخدام في تحديد درجة القطع لاختبارات الاختيار من متعدد، وفيها يُطلب من المحكمين التنبؤ بأداء الفرد ذو الحد الأدنى من الكفاية Minimally Competent Candidate (MCC) على كل مفردة من مفردات الاختبار. بالنسبة للمفردات ثنائية التقدير dichotomously scored items يتم ذلك بقيام المحكمون بالتنبؤ بنسبة الطلاب ذوي الحد الأدنى من الكفاية والذين يجيبون على كل مفردة بشكل

صحيح، ثم يتم تجميع تقديرات الأداء على كل مفردة ويسفر هذا عن درجة قطع لكل محكم من المحكمين، ثم يتم حساب متوسط درجات القطع للمحكمين لتحديد الحد الأدنى لدرجة الاجتياز (درجة القطع) (Plake et al., 1998, p. 4).

وسوف يعتمد الباحث في تحديد درجة القطع في بحثه الحالي على الطريقة التالية:

طريقة أنجوف الموسعة Extended Angoff Method

وتعد هذه الطريقة احدى طرق تحديد درجة القطع المرجعة للمحك، وهي تعد امتداد لطريقة أنجوف (١٩٧١)، والتي وضعت في الأساس لتحديد درجة القطع في الاختبارات التحصيلية؛ حيث اقترح Hambleton and Plake (1995) بعد ذلك تعديلًا على طريقة أنجوف أسموه طريقة أنجوف الموسعة Extended Angoff Method بحيث يمكن استخدامها مع المفردات من نمط بناء الاستجابة أو المفردات متعددة الدرجات polytomous scored items. وبموجب هذا التعديل يُطلب من المحكمين تقدير الدرجة التي يحصل عليها الطالب ذو الحد الأدنى من الكفاية في كل تمرين يشتمل عليه الاختبار من نمط بناء الاستجابة، ويتم بعد ذلك تجميع الحد الأدنى من درجات الاجتياز لكل تمرين للحصول على درجة الاجتياز في تقدير كل عضو، وبعد ذلك يحتسب متوسط درجات المحكمين للحصول على الحد الأدنى من درجة الاجتياز في الاختبار (Plake et al., 1998, pp. 4,5). أما بالنسبة للمفردات متعددة الدرجات يطلب من المحكمين التنبؤ بأداء الطالب الحدي، وتقدير الدرجة التي يحصل عليها هذا الطالب في كل مفردة، وبعد ذلك تجميع تلك الدرجات لتعبر عن درجة القطع في تقدير كل عضو، ثم يحتسب متوسط درجات المحكمين للحصول على درجة القطع للاختبار.

خطوات طريقة أنجوف الموسعة:

١- اختيار لجنة كبيرة وممثلة من المحكمين.

٢- عمل وصف للفئات الناتجة عن وضع درجة القطع، والتصورات الرئيسة المتضمنة في الطريقة.

٣- تدريب المحكمين على استخدام طريقة وضع درجة القطع.

٤- جمع التقديرات الأولية لدرجة القطع من المحكمين.

٥- تسهيل المناقشة بين المحكمين حول درجات القطع التي قاموا بوضعها، وتقديم تغذية مرتدة لهم.

٦- القيام بجولة أخري يسمح فيها للمحكمين أن يولدوا تقديرات أخرى، وتجميع هذه التقديرات منهم.

٧- توفير فرصة أخرى للمحكمين بأن يراجعوا المعلومات ويصلوا إلى درجة قطع نهائية.

٨- جمع درجات القطع النهائية وحساب المتوسط للوصول لدرجة قطع واحدة تفصل بين فئتي المحترقين وغير المحترقين أكاديميًا.

ثانيا: الاحتراق الأكاديمي

يعرفه Schaufeli et al. (2002, p. 465) بأنه "شعور الطالب بالإنهاك بسبب متطلبات الدراسة، واتجاهه بسخرية ولامبالاة نحو الدراسة، وشعوره بعدم الفعالية والكفاءة كطالب"، ويتكون من ثلاثة أبعاد، هي:

أ- **الاستنزاف الانفعالي Emotional Exhaustion**

ويشير إلى وصول الطالب إلى حالة من النضوب الجسدي (التعب والإرهاق) والانفعالي (نقص الدافعية) الناتج عن المجهود المبذول أثناء اليوم الدراسي والتكاليف والأعباء الأكاديمية الكثيرة والمتجددة، والتي تقع على كاهل الطالب دون وجود أي موارد متجددة لدافعية الطالب لمواجهة يوم دراسي جديد. ويعد الاستنزاف الانفعالي هو البداية الحقيقة للاحتراق الأكاديمي.

ب- الاستهانة/ الاستخفاف/ اللامبالاة Cynicism

ويشير إلى تكوُّن اتجاهًا سلبيًا ساخرًا لدى الطالب فيكتسب الشعور باللامبالاة نحو أداء التكليفات والمهام الأكاديمية، فيصبح أقل اهتمامًا بدراسته، ويقل حماسه، ليصبح في النهاية متشككًا في مدى جدوى الدراسة بالنسبة له.

ج- الفعالية الأكاديمية المنخفضة reduced academic efficacy

وتتمثل في اعتقاده بعدم قدرته على أداء المهام الموكَّل بها، وعدم ثقته في تحقيق النجاح، ونظرته الدونية لنفسه بأنه طالب غير مجتهد، وغير قادر على مواجهة المشكلات أثناء الدراسة (Celik & Oral, 2013, p. 125).

قياس الاحتراق Burnout measurement

- في البداية كان مفهوم الاحتراق مقتصرا على العاملين في بعض المجالات مثل الرعاية الصحية، والخدمات الاجتماعية، والتعليم. وقد قام Maslach and

Jackson (1981) بإعداد أداة لقياس الاحتراق Maslach Burnout Inventory (MBI) على أنه بنية ثلاثية الأبعاد تشير جميعها إلى معاناة الفرد من الاحتراق خلال تعامله مع الآخرين أثناء أداء عمله، وتتمثل تلك الأبعاد في: الإنهاك الانفعالي Emotional Exhaustion (أي استنزاف الموارد الانفعالية للفرد بسبب مطالب التواصل الشخصي مع الآخرين)، وتبدد الشخصية Depersonalization (أي الاتجاه السلبي والساخر والقاسي نحو متلقي الرعاية والخدمات)، و تدني الإنجاز الشخصي Reduced Personal Accomplishment (أي الميل إلى تقييم عمل الفرد مع متلقي الرعاية بشكل سلبي).

- بعد ما يقرب من ربع قرن من البحث، تم التوصل إلى أن ظاهرة الاحتراق موجودة خارج نطاق وظائف الخدمات البشرية، ولذلك تم توسيع مفهوم الاحتراق ليصبح "الاحتراق الوظيفي Job Burnout يشمل جميع العاملين في كافة الوظائف، ولهذا قام ((Schaufeli et al., 1996 تكييف النسخة الأصلية من قائمة (MBI) وتقديم أداة جديدة تصلح لذلك Maslach Burnout Inventory-General Survey (MBI-GS)، وقد قدم مفهوم الاحتراق في شكل بنية ثلاثية الأبعاد، وتتمثل تلك الأبعاد في: الإنهاك، ويقاس بمفردات تعكس تعب العاملين، ولكنها لا تشير للآخرين ممن يتعامل معهم الشخص على أنهم مصدر التعب، والاستهانة واللامبالاة Cynicism، وهنا تعكس المفردات الاتجاه السلبي للفرد تجاه العمل بشكل عام وليس بالضرورة فيما يتعلق بالتعامل مع الآخرين، الفعالية المهنية Professional Efficacy، والذي تمثل مفرداته نطاق أوسع مقارنة بمقياس (MBI) تشمل الجوانب الاجتماعية وغير الاجتماعية للإنجازات المهنية.
- ثم قام Schaufeli et al. (2002) بتكييف (MBI-GS) ليمكن تطبيقها على الطلاب، حيث وجد أنهم من الفئات التي يمكن أن تتعرض للاحتراق بسبب مطالب الدراسة، ومن ثم قاموا بوضع أداة Maslach Burnout Inventory-Student Survey (MBI-SS) لاستخدامها لقياس الاحتراق لدى الطلاب، وتم تقديم مصطلح الاحتراق الأكاديمي على أنه بنية ثلاثية الأبعاد، تتمثل في: الإنهاك

الانفعالي، الاستهانة واللامبالاة، والفعالية الذاتية المنخفضة. وقد أجريت العديد من الدراسات السيكومترية التحقق من صدق بنية هذا المقياس (Faye-Dumanget et al., 2017; Pérez-Mármol & Brown, 2019; Pérez Fuentes et al., 2020; Yavuz & Dogan, 2014) ، ونظرا لما يتمتع به هذا المقياس من خصائص سيكومترية مرتفعة؛ لذا تعتمد عليه معظم الدراسات التي تتناول مفهوم الاحتراق الأكاديمي، وسيعتمد عليه الباحث في القياس.

خصائص المحترقين أكاديميًا

يتسم الطلاب المحترقين أكاديميًا بمجموعة خصائص يمكن اعتبارها أعراض للاحتراق الأكاديمي، ويمكن رصد بعضها في الآتي:

- الشعور بالتعب والأرق رغم الحصول على قسطٍ طافٍ من النوم.
- نقص الدافعية لحضور المحاضرات، وأداء الواجبات، والمهام الأكاديمية.
- عدم الالتزام بالمواعيد؛ خاصة الحيوي منها مثل مواعيد المحاضرات، ومواعيد تسليم التكليفات.
- عدم القدرة على التركيز أثناء المحاضرات.
- التسويف والتهرب من المسؤولية.
- لديه نزعة تشاؤمية تجاه مستقبله الأكاديمي.
- عدم السيطرة على الانفعالات، وفقدان الأعصاب عند الانزعاج.
- الافتقار إلى القدرة على المشاركة في مناقشات صفية مثمرة.
- نقص الثقة في قدراته وإمكاناته، والاعتقاد بعدم جدوى الجهود التي يبذلها.
- المعاناة من القلق والتوتر.
- يتسم بالخمول والتكاسل عند أداء المهام المكلف بها (Chen, 2021, p. 1).

ثالثًا: الكمالية الأكاديمية

تركز الاهتمام مع بداية ظهور مفهوم الكمالية على أنه مفهوم أحادي البعد سلبي بطبيعته. وقد سيطرت هذا الاعتقاد على الأبحاث لفترة طويلة، إلا أنه كان هناك إرهاصات باكرة مثلما أشار (Hamachek, 1978) إلى وجود نمطين متمايزين للكمالية أحدهما إيجابي، وأطلق عليه الكمالية الطبيعية Normal Perfectionism، حيث يستمتع الفرد بالسعي نحو

تحقيق الكمال والمثالية، والآخر سلبي أطلق عليه الكمالية العصابية Neurotic Perfectionism، وتشير إلى أن الأفراد يعانون الضغوط بسبب مساعيهم لتحقيق الكمال والمثالية. وتلاها بعد ذلك أفكار وبحوث مستحدثة أشارت إلى وجود نمطين متمايزين للكمالية مع اختلاف مسمياتهما مثل: الكمالية التكيفية وغير التكيفية، والكمالية الإيجابية والسلبية، والكمالية الصحية وغير الصحية، والكمالية الوظيفية وغير الوظيفية.

تعريف الكمالية:

يعرفها Stoeber and Otto (2006, p. 295) بأنها "أسلوب للشخصية يتميز بالكفاح من أجل تحقيق الكمال، ووضع معايير للأداء مرتفعة للغاية، ويكون ذلك مصحوبا بميل مفرط لدى الفرد لتقييم سلوكه".

ويعرفها Malik and Ghayas (2016, p. 295) بأنها "ظاهرة تعكس تركيز الفرد على أخطائه، وتوقعاته المرتفعة عن ذاته، وتوقعات الوالدين لأدائه، ومواجهته لنقد الآخرين، وتشككه حول أدائه الأكاديمي".

نماذج الكمالية الأكاديمية:

١- نموذج (Frost et al., 1990)

ويقترح أن الكمالية تتكون من خمسة أبعاد، هي: **المعايير الشخصية** Personal Standards، وتتمثل في وضع الفرد لنفسه معايير مرتفعة يقيم أدائه في ضوءها. **القلق بشأن الأخطاء** Concern over Mistakes، ويظهر هذا المكون في شكل ردود الفعل السلبية في التعامل مع الأخطاء، والتي تتمثل في ميل الفرد لتفسير الأخطاء على أنها مكافئة للفشل، والاعتقاد بأنه سيفقد احترام الآخرين له عند ظهور فشل في أدائه. **التوقعات الوالدية** Parental Expectations، وهي ميل الفرد إلى الاعتقاد بأن الآباء يضعون لأبنائهم أهدافًا صعبة المنال، ويفرطون في انتقادهم. **الشكوك حول الأداء** Doubting of Actions، وهو ميل الفرد إلى الشعور بأن أدائه لم يكتمل بالشكل الذي يرضيه. **التنظيم** Organization، ويمثل ميل الفرد المبالغ فيه للدقة والنظام والترتيب (Frost et al., 1990, pp. 452-453).

٢- نموذج (Hewitt & Flett, 1991)

ويفترض أن الكمالية لها ثلاثة أبعاد، هي: **الكمالية الموجهة نحو الذات** Self-Oriented Perfectionism (SOP)، وتتضمن سلوكيات مثل وضع الفرد معايير مرتفعة لنفسه ولكنها

واقعية، وتقييمه لذاته بشكل غير قاسٍ، وانتقاده البنَّاء لسلوكه الشخصي. ويتضمن هذا البعد مكون دافعي ينعكس من خلال كفاح الفرد من أجل تحقيق أهدافه وتجنب الفشل. **والكمالية الموجهة نحو الأخر** Other-Oriented Perfectionism (OOP)، ويتضمن هذا البعد توقعات الفرد عن قدرات الآخرين المهمين بالنسبة له، حيث يضع لهم معايير غير واقعية، ويعوِّل عليهم في تحقيق أداء مثالي، ويقيم أدائهم بصرامة. **الكمالية المفروضة اجتماعيًا** Socially Prescribed Perfectionism (SPP)، ويتضمن هذا البعد اعتقاد الفرد بأن الآخرين المهمين بالنسبة له يضعون له معايير غير واقعية، ويقيمونه بصرامة، ويمارسون الضغوط عليه كي يصبح مثاليا. وبديهيا، فإن الكمالية المفروضة اجتماعيًا لها نتائج سلبية لأن المعايير المفروضة من قبل الآخرين ينظر إليها على أنها مفرطة ولا يمكن للفرد السيطرة عليها، ومن ثم قد ينتج عنها بعض الانفعالات السلبية مثل الغضب والقلق والاكتئاب والتي تنتج عن عدم قدرة الفرد المدركة لإرضاء الآخرين، والاعتقاد بأن الآخرين غير واقعيين في توقعاتهم (Hewitt & Flett, 1991a, p. 457).

وينوه الباحث إلى أنه سوف يتبني في بحثه الحالي نموذج (Hewitt & Flett, 1991) للكمالية الأكاديمية؛ وفيه تمثل الكمالية الموجهة نحو الذات البعد الإيجابي أو التكيفي للكمالية، وتمثل الكمالية المفروضة اجتماعيًا البعد السلبي أو غير التكيفي للكمالية.

خصائص الأفراد ذوو الكمالية الإيجابية:

فالفرد ذو الكمالية الإيجابية ينظر إلى أدائه بأنه جيد بقدره الحقيقي، ويشتق السعادة من الجهود والأعمال الصعبة، ويميل إلى زيادة تقديره لذاته من خلال أعماله (آمال أباظة، ١٩٩٦: ٣٠٧)، ويتسم ذلك الفرد ببعض الخصائص:

- يضعون معايير واقعية لأنفسهم بدلًا من وضع معايير يستحيل تحقيقها، ويسعون لتحقيق الكمال من خلال الرغبة في تحقيق النجاح، بدلا من تجنب الفشل (Hassanbeigi et al., 2011, p. 142).
- يسعون لتحقيق التميز، ويقيمون أنفسهم بشكل بناء، فهم لا يسرفون في النقد الذاتي لأنفسهم، ولا يشعرون بالاستياء من أدائهم، ويرون الفشل خطوة في تحقيق النجاح، ويثقون في قدرتهم على الأداء، ولذلك فهم راضون عن أدائهم مع سعيهم لتحقيق التميز في المستقبل (Fuller, 2014, p. 24).

- يُحصِّلون السعادة الناتجة عن العمل الجاد، والالتزام، وبذل الجهد دون اللجوء إلى النقد الذاتي اللاذع (Malik & Ghayas, 2016, p. 294).

خصائص الأفراد ذوو الكمالية السلبية:

والفرد ذو الكمالية السلبية ينظر إلى أدائه بأنه غير جيد بالقدر الكافي على الرغم من جودة هذا الأداء، ويضع لنفسه مستويات غير واقعية، ولا يشعر بالرضا عن أدائه (آمال أباظة، ١٩٩٦: ٣٠٧)، ويتسم ذلك الفرد ببعض الخصائص:

- يضع الفرد لنفسه معايير أداء مرتفعة للغاية، ويميل إلى النقد الذاتي القاسي، ولا يشعر بالرضا أبدا عن أدائه، ويظل خائفا من تحقيق نتائج دون الكمال (Malik & Ghayas, 2016, p. 294).
- يعانون من الإفراط في القلق بشأن الأخطاء، والنقد الذاتي المستمر، والخوف المستمر من عدم القدرة على الوصول للأهداف وتحقيق المعايير (Fuller, 2014, p. 24).
- يميلون إلى التسويف، ويركزون اهتمامهم على تجنب الأخطاء بدلا من السعي لتحقيق الإنجازات (Wigert et al., 2012).

رابعًا: الشغف الأكاديمي

يلتحق الطلاب بالجامعة لأسباب مختلفة، فبعضهم لا يكون مهتما بالدراسة الأكاديمية في حد ذاتها، ولكن التحق بالجامعة كطريقة لزيادة فرص العمل، أو تطوير العلاقات الاجتماعية، أو ببساطة لخوض مغامرة جديدة، والبعض الآخر يذهبون للجامعة لأنهم يجدون في الدراسة الجامعية جانب ممتع وهادف وقيم من حياتهم، فهؤلاء تكون لديهم رغبة جامحة في مواصلة دراستهم الأكاديمية. فالاختلاف بين هذين الفريقين يكمن في مستوى الشغف الأكاديمي والذي يزداد عند البعض ويخمد عند الآخرون بالانتقال من مستوى دراسي لآخر.

تعريف الشغف الأكاديمي

يعرفه Vallerand (2015, p. 33) بأنه "ميل قوي نحو نشاط محدد يحبه الفرد بشدة، ولذلك يقدر أهميته، ويستثمر الوقت والطاقة فيه بشكل منتظم".

النموذج الثنائي للشغف Dualistic model of passion

اعتمد الباحثون المعنيون بدراسة الشغف على هذا النموذج الذي قدمه (Vallerand et al., 2003)، ويتكون فيه الشغف من بعدين، هما:

أ- **الشغف الانسجامي (Harmonious passion (HP:**

وينشأ هذا النوع من الاستدخال المستقل autonomous internalization للنشاط في هوية الفرد، وهو استدخال يجعل الفرد ينتقي أنشطته المحببة لديه بحرية وبشكل اختياري دون أن يمارس عليه أي ضغوط، ويخلق لديه دافعية للاندماج في النشاط ومواصلته عن طيب خاطر منه. فالأفراد ذوو الشغف الانسجامي لا يجبرون على القيام بالنشاط بل يختارونه بمحض إرادتهم وحريتهم الكاملة. ويتميز هذا النوع من الشغف بأنه يدفع الفرد للاندماج في النشاط المحبب لديه بشكل متناغم ومتوازن دون أن يطغى ذلك على الجوانب الأخرى ذات الأهمية في حياة الفرد.

ب- **الشغف الاستحواذي (Obsessive passion (OP:**

وينشأ هذا النوع من الاستدخال المحكوم controlled internalization للنشاط في هوية الفرد، وهو استدخال يتم تحت سطوة ضغوط خارجية أو داخلية تجبر الفرد على ممارسة النشاط؛ مثل أن يحظى الفرد بالقبول الاجتماعي أو تقدير الذات، أو لأن الإحساس بالإثارة الناتج عن اندماج الفرد في النشاط أصبح لا يمكن السيطرة عليه، وهذا معناه أن شغف الفرد بالنشاط جعله مجبرا على الاندماج فيه ومواصلته بشكل يجعله يحجم عن بعض الأنشطة الأخرى ذات الأهمية في حياته، أي أن شغف الفرد بالنشاط خرج عن سيطرته وأصبح متحكما فيه (Vallerand et al., 2003, p. 757).

ومما سبق يمكن الإشارة إلى أن الشغف بالرغم من كونه ميل إيجابي لدى الفرد لممارسة ما يفضله من أنشطة، ويساعده على الاندماج القوي، ويعزز لديه الدافعية تجاه تلك الأنشطة، ليكون في النهاية راضيا عن أدائه؛ إلا أن الأمر لا يسير على هذا المنوال في حالة أن يقع الفرد تحت سطوة شغفه، فعندئذ يستحوذ عليه ويجعله أسيرا لنشاط بعينه يحجبه عن باقي اهتمامات حياته.

خامسًا: الصمود الأكاديمي

يشير الصمود بصفة عامة إلى القدرة على التكيف الناجح برغم الظروف الصعبة أو المهددة (Masten et al., 1990, p. 426)، ويشير أيضا إلى أنماط التكيف الإيجابي في مواجهة الشدائد (Riley & Masten, 2005, p. 13).

وفي السياق الأكاديمي يشير الصمود الأكاديمي إلى "القدرة على التغلب على الشدائد الدائمة والمؤقتة، والتي تمثل تهديدا كبيرا للنمو الأكاديمي للطالب" (Martin, 2013, p. 488).

ويعد الصمود الأكاديمي جانبًا أساسيًا للتعلم؛ حيث يعبر عن قدرة الطالب على التغلب على التحديات الأكاديمية، وتحقيق نواتج تعلم إيجابية رغم الظروف الأكاديمية الضاغطة (Mwangi et al., 2015, p. 1).

تصور (Cassidy, 2016) للصمود الأكاديمي

قدم Cassidy (2016) تصورا للصمود الأكاديمي في شكل بنية ثلاثية الأبعاد، تتمثل فيما يلي:

البعد الأول: الإصرار perseverance

يتسم الطالب المرتفع في هذا البعد بـ:

- يتميز بالعمل الجاد وتقديم المحاولات الجادة.
- يلتزم بالخطط والأهداف التي وضعها لنفسه.
- يقبل التعليقات ويستفيد منها.
- لديه مثابرة وقدرة عالية على حل المشكلات.
- يتعامل مع الشدائد كفرصة لمواجهة التحديات وتحقيق ذاته.

البعد الثاني: التأمل والبحث عن العون المتكيف reflecting and adaptive-help-seeking

يتسم الطالب المرتفع في هذا البعد بـ:

- التفكير والتأمل في جوانب القوة والضعف لديه.
- تعديل طرق الاستذكار بما يتناسب مع الموضوعات المختلفة.
- طلب العون من الغير للدعم والتشجيع.
- يراقب جهوده وإنجازاته، ويدير نظام ذاتي للمكافآت والعقاب.

البعد الثالث: الوجدان السالب والاستجابة الانفعالية negative affect and emotional response

يتسم الطالب المرتفع في هذا البعد بـ:

- لديه نزعة تشاؤمية، ومستوى مرتفع من القلق.

- تسيطر عليه مشاعر اليأس والإحباط.
- لا يثق في أدائه أو قدراته (Cassidy, 2016, p. 8-9).

ويتبنى الباحث هذا النموذج، والذي يتضح من خلاله أن الطلاب مرتفعو الصمود الأكاديمي يتسمون بارتفاع مستوى البعدين الأول والثاني وانخفاض مستوى البعد الثالث.

خصائص الطلاب مرتفعو الصمود الأكاديمي

يتسم هؤلاء الطلاب بمجموعة من الخصائص، يمكن رصد بعضها كالتالي:

- لديهم مستوى مرتفع من فعالية الذات، والاندماج الأكاديمي، والمثابرة (Borman & Overman, 2004, p. 178).
- يجيدون استخدام استراتيجيات مواجهة متنوعة للتكيف مع الظروف الضاغطة، ولديهم صورة ايجابية عن ذواتهم، ومستوى مرتفع من التفاؤل والصحة النفسية (Lower, 2014, p. 17).
- ارتفاع مستوى الثقة والهدوء والالتزام، برغم وجود أحداث وظروف ضاغطة (Martin & Marsh, 2003).
- لديهم مستوى عال من المرونة، والإرادة، والتحديد الذاتي، ويمتلكون مهارات اتصال فعالة (Mwangi et al., 2018, p. 1093).
- لديهم قدرة عالية على حل المشكلات، والتحكم الذاتي، والتفتح على الخبرات (Wasonga et al., 2003, p. 64).

الدراسات السابقة

يصنف الباحث الدراسات السابقة في محورين

☒ **المحور الأول: دراسات تحديد درجة القطع باستخدام طريقة أنجوف الموسعة**

دراسة (Plake et al., 1998)

وهدفت إلى الاعتماد على طريقة أنجوف الموسعة في وضع درجة قطع في اختبار متعدد التدريج Polytomous scored test، حيث طُلب من المحكمين أن يجيبوا على اختبار تقييم مستوى الكتابة لطلاب المرحلة الثانوية باعتبار أن كل منهم يمثل الطالب الحدي الذي تقع درجته عند الحد الفاصل بين مستويين (متقن/غير متقن)، وتم تحديد قيم الدرجات وحساب متوسطها لتمثل درجة القطع الفاصلة في الاختبار.

دراسة (Näsström & Nyström, 2008)

وهدفت إلى المقارنة بين طريقتين من طرق وضع درجة القطع المرجعة إلى المحك، وهما طريقتي أنجوف الموسعة، وهي من الطرق المحكية المرتكزة على الاختبار (على مستوى المفردات)، وطريقة المجموعة الحدية، وهي من الطرق المحكية المرتكزة على أداء الممتحنين، وقد أشارت النتائج وجود مقاربة بين بعض خطوات كلتا الطريقتين، وأنهما من الطرق التي يمكن الوثوق بنتائجها والاعتماد عليها في وضع درجات القطع في الاختبارات متعددة التدريج، مع وجود بعض المشكلات المحتملة لكل منها.

دراسة (Plake et al., 2012)

وهدفت إلى المقارنة بين ثلاث طرق لوضع درجة القطع في اختبار متعدد التدريج Polytomous scored test، وهذه الطرق هي: طريقة أنجوف المعدلة، وطريقة أنجوف الموسعة، وطريقة (نعم/لا)، وذلك لتصنيف المفحوصين إلى مستويين (مرتفعين/ منخفضين) في اختبار خماسي التدريج، وقد كشفت الدراسة عن فعالية الطرق الثلاث مع وجود اختلافات في فنيات استخدام كل طريقة.

تعقيب

أظهرت الدراسات فعالية طريقة أنجوف الموسعة باعتبارها من الطرق شائعة الاستخدام في وضع درجة القطع في الاختبارات متعددة التدريج، وأنها من الطرق الأكثر دقة لأنها تعد احدى الطرق المحكية المرتكزة على الاختبار وعلى مستوى المفردات، وليس على مستوى الاختبار ككل، ولهذا فقد اعتمد عليها الباحث في تحديد درجة القطع في بحثه الحالي.

☒ **المحور الثاني: دراسات تناولت علاقة الاحتراق الأكاديمي بمتغيرات البحث، وتتضمن:**

أولًا: دراسات تناولت علاقة الاحتراق الأكاديمي بالكمالية الأكاديمية

دراسة (Chang et al., 2015)

وهدفت إلى فحص العلاقة بين بعدي الكمالية (الكمالية الموجهة نحو الذات، والكمالية المفروضة اجتماعيًا)، وأنماط الدافعية، والاحتراق الأكاديمي. وقد كشفت النتائج عن توسط أنواع الدافعية العلاقة بين أبعاد الكمالية والاحتراق الأكاديمي؛ حيث أثرت الكمالية الموجهة نحو الذات على الاحتراق الأكاديمي تأثيرًا مباشرًا سالبًا دالًا، وآخر غير مباشر من خلال التأثير على أنماط الدافعية، بينما أثرت الكمالية المفروضة اجتماعيًا على الاحتراق الأكاديمي

تأثيرًا مباشرًا موجبًا دالًا، وآخر غير مباشر من خلال التأثير على أنماط الدافعية، وذلك لدى عينة مكونة من (٢٨٣) من طلاب وطالبات المرحة الثانوية.

دراسة (Chang et al., 2016)

وهدفت إلى فحص العلاقة بين بعدي الكمالية (الكمالية الموجهة نحو الذات، والكمالية المفروضة اجتماعيًا)، وأنماط الدافعية، والاحتراق الأكاديمي. وقد كشفت النتائج عن توسط أنواع الدافعية العلاقة بين أبعاد الكمالية والاحتراق الأكاديمي؛ حيث أثرت الكمالية الموجهة نحو الذات على الاحتراق الأكاديمي تأثيرًا مباشرًا سالبًا دالًا، وآخر غير مباشر من خلال التأثير على أنماط الدافعية، بينما أثرت الكمالية المفروضة اجتماعيًا على الاحتراق الأكاديمي تأثيرًا مباشرًا موجبًا دالًا، وآخر غير مباشر من خلال التأثير على أنماط الدافعية، وذلك لدى عينة مكونة من (٣٤٥) من طلاب وطالبات المرحة الجامعية.

دراسة (Kljajic et al., 2017)

وهدفت إلى دراسة العلاقة بين أنماط الكمالية ومجموعة متغيرات منها الاحتراق الأكاديمي؛ حيث أقدم باحثوها على تصنيف العينة إلى بروفيلات حسب أنماط الكمالية، والتي أفرزت أربعة بروفيلات هي: البروفيل الأول (نقي) الكمالية الموجهة نحو الذات، والبروفيل الثاني (نقي) الكمالية المفروضة اجتماعيًا، والبروفيل الثالث مختلط، والبروفيل الرابع الغير كماليون. وقد أشارت النتائج إلى ارتباط بروفيل الكمالية الموجهة نحو الذات بالمستوى المنخفض للاحتراق الأكاديمي، في حين ارتبط بروفيل الكمالية المفروضة اجتماعيًا بالمستوى المرتفع من الاحتراق الأكاديمي، وذلك لدى عينة قوامها (٥١٠) من طلاب وطالبات الجامعة.

دراسة (Chang & Lee, 2020)

وهدفت إلى فحص توسط بُعدَّي متغير توافق الهدف goal adjustment العلاقة بين أحد أبعاد الكمالية (الكمالية المفروضة اجتماعيًا)، والاحتراق الأكاديمي باستخدام نمذجة المعادة البنائية، وقد أشارت النتائج إلى أن هناك مسار (تأثير) مباشر دال موجب من الكمالية المفروضة اجتماعيًا إلى الاحتراق الأكاديمي، وآخر غير مباشر موجب عبر تأثيره على بعد goal reengagement، وذلك لدى عينة قوامها (٢٧٩) من طلاب وطالبات الجامعة.

تعقيب:

من خلال ما سبق عرضه من دراسات يتضح الآتي:

- يوجد اتساق في نتائج الدراسات التي تناولت علاقة الكمالية الأكاديمية بالاحتراق الأكاديمي؛ حيث أشارت جميعها إلى أن الكمالية الموجهة نحو الذات لها ارتباط وتأثير سلبي على الاحتراق الأكاديمي؛ بينما أشارت إلى أن الكمالية المفروضة اجتماعيًا لها ارتباط وتأثير إيجابي على الاحتراق الأكاديمي.
- قلة الدراسات التي تناولت علاقة الكمالية والاحتراق في السياق الأكاديمي في البيئة الأجنبية، وندرتها في البيئة العربية؛ حتى ما وجد منها تبنت نموذج (Frost et al., 1990) للكمالية، ولن يعثر الباحث على دراسات تبنت نموذج (Hewitt & Flett, 1991)، وذلك في حدود علم الباحث.

ثانيًا: دراسات تناولت العلاقة بين الشغف الأكاديمي والاحتراق الأكاديمي

دراسة (Stoeber et al., 2011)

وهدفت إلى فحص علاقة الشغف الأكاديمي بالاحتراق الأكاديمي لدى عينة من طلاب الجامعة قوامها (١٠٥) طالب وطالبة، وأشارت نتائجها إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة احصائيا بين بعدي الشغف الأكاديمي والاحتراق الأكاديمي، وأن الشغف الانسجامي يتنبأ سلبيًا بشكل دال بالأبعاد الثلاثة للاحتراق الأكاديمي، وأن الشغف الاستحواذي يتنبأ سلبيًا بشكل دال ببعدي اللامبالاة والفعالية المنخفضة من أبعاد الاحتراق الأكاديمي، وقد اعتمدت الدراسة مقياس (Vallerand, 2003) لقياس الشغف الأكاديمي، ومقياس (Schaufeli et al., 2002) لقياس الاحتراق الأكاديمي.

دراسة (Al-Jarrah & Al-Rabee, 2020)

وهدفت إلى الكشف عن علاقة الشغف الأكاديمي بالاحتراق الأكاديمي لدى عينة من طلاب الجامعة قوامها (٢٣٠) طالب وطالبة بجامعة اليرموك، وأشارت نتائجها إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة احصائيا بين بعدي الشغف الأكاديمي والاحتراق الأكاديمي، وقد اعتمدت الدراسة مقياس (Vallerand, 2003) لقياس الشغف الأكاديمي، ومقياس (Schaufeli et al., 2002) لقياس الاحتراق الأكاديمي.

دراسة (Ariani, 2021)

وهدفت إلى الكشف عن تأثير الشغف الأكاديمي على الاحتراق الأكاديمي من خلال اقتراح نموذج للعلاقات السببية يربط بين بعدي الشغف الأكاديمي (متغيرين مستقلين)، والاحتراق الأكاديمي (متغير وسيط)، والأداء الأكاديمي (متغير تابع) لدى عينة من طلاب الجامعة قوامها (٥٦٣) طالب وطالبة، وأشارت نتائجها إلى وجود تأثير مباشر موجب دال للشغف الاستحواذي على الاحتراق الأكاديمي، وتأثير مباشر سلبي دال للشغف الانسجامي على الاحتراق الأكاديمي، وقد اعتمدت الدراسة مقياس (Vallerand, 2003) لقياس الشغف الأكاديمي، ومقياس (Schaufeli et al., 2002) لقياس الاحتراق الأكاديمي.

تعقيب:

من خلال ما سبق عرضه من دراسات يتضح الآتي:

- تبنت كل الدراسات التي تناولت علاقة الشغف بالاحتراق في السياق الأكاديمي نموذج (Vallerand, 2003) للشغف، والذي افترض أن للشغف بعدين، هما: الشغف الانسجامي، والشغف الاستحواذي.
- تضارب نتائج الدراسات فيما يتعلق بعلاقة الشغف الاستحواذي بالاحتراق الأكاديمي؛ حيث أشارت بعضها إلى أن للشغف تأثير سلبي على الاحتراق الأكاديمي، وأشارت أخرى أن له تأثير إيجابي.
- قلة الدراسات التي تناولت العلاقة بين الشغف والاحتراق في السياق الأكاديمي في البيئة الأجنبية، وعدم وجود دراسات تناولت تلك العلاقة في البيئة العربية، في حدود علم الباحث.

ثالثًا: دراسات تناولت العلاقة بين الصمود الأكاديمي والاحتراق الأكاديمي

دراسة (Oyoo et al., 2018)

وهدفت إلى فحص علاقة الصمود الأكاديمي بالاحتراق الأكاديمي لدى عينة قوامها (٧١٤) طالب وطالبة من طلاب المرحلة الثانوية، وأشارت نتائجها إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بينهما، وأن الصمود الأكاديمي يتنبأ بشكل سلبي دال بالاحتراق الأكاديمي.

دراسة (Zhao et al., 2019)

وهدفت إلى الكشف عن علاقة الوجدان السالب بالاحتراق الوظيفي، وأشارت نتائجها أن الوجدان السالب يرتبط بشكل إيجابي بالاحتراق الوظيفي، وأن الوجدان السالب يتوسط العلاقة بين القدرة على تنظيم الانفعال، والاحتراق الوظيفي، وأن هناك مسار (تأثير) مباشر إيجابي دال من الوجدان السالب إلى الاحتراق الوظيفي، وذلك لدى عينة قوامها (٣٤٣) من الموظفين في قطاع واسع من المهن في دولة الصين.

دراسة (Fiorilli et al., 2020)

وهدفت إلى الكشف عن علاقة الصمود الأكاديمي بالاحتراق الأكاديمي لدى عينة قوامها (١٢٣٥) طالب وطالبة من طلاب المرحلة الثانوية، وأشارت نتائجها إلى أن الصمود الأكاديمي يتوسط العلاقة بين سمة الذكاء الانفعالي والاحتراق الأكاديمي، وأن هناك مسار (تأثير) مباشر سلبي دال من الصمود الأكاديمي على الاحتراق الأكاديمي.

دراسة (Fabelico & Afalla, 2020)

وهدفت إلى فحص علاقة بعد الإصرار بالاحتراق الأكاديمي، وكشفت نتائجها عن وجود ارتباط سالب بين الإصرار والاحتراق الأكاديمي، وفي إطار نموذج قدمته الدراسة يربط بين متغيرات الدراسة كان هناك تأثير سلبي متبادل بين الإصرار والاحتراق الأكاديمي، وذلك لدى عينة قوامها (١٢٨) من المعلمين.

دراسة (Genoud & Waroux, 2021)

وهدفت إلى الكشف عن علاقة الوجدانية السالبة بالاحتراق الوظيفي، وأشارت نتائجها أن الوجدان السالب يؤثر إيجابيا في الاحتراق الوظيفي لدى عينة قوامها (٤٧٠) معلمًا ومعلمة.

دراسة (Romano et al., 2021)

وهدفت إلى فحص علاقة الصمود الأكاديمي بالاحتراق الأكاديمي، وأشارت نتائجها إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بينهما، وأن الصمود الأكاديمي يتنبأ بشكل سلبي دال بالاحتراق الأكاديمي؛ حيث كانت متغيرات الدراسة مجتمعة تفسر ٣٤٪ من التباين الكلي في الاحتراق الأكاديمي، لدى عينة قوامها (٥٧٦) طالب وطالبة من طلاب المرحلة الثانوية.

دراسة (Kwan, 2022)

وهدفت إلى فحص علاقة الصمود الأكاديمي بالاحتراق الأكاديمي، وأشارت نتائجها إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة بينهما، وذلك لدى عينة قوامها (٥٧٦) طالب وطالبة من طلاب المرحلة الجامعية.

تعقيب:

من خلال ما سبق عرضه من دراسات يتضح الآتي:

- يوجد اتساق في نتائج الدراسات التي تناولت علاقة الصمود الأكاديمي بالاحتراق الأكاديمي؛ حيث أشارت جميعها إلى أن له ارتباط وتأثير سلبي على الاحتراق الأكاديمي.
- تناولت الدراسات العلاقة بين الصمود والاحتراق في شكلين؛ الأول، التعامل مع متغير الصمود كدرجة كلية، وهذا هو شأن الدراسات التي تناولت العلاقة بينهما في السياق الأكاديمي، والثاني، التعامل مع الصمود كأبعاد، وكانت العينات المتضمنة في هذه الدراسات من أصحاب المهن وليس الطلاب.
- عدم وجود دراسات عربية تناولت علاقة الصمود الأكاديمي بالاحتراق الأكاديمي.

تعليق عام على الدراسات السابقة

من خلال ما سبق عرضه من دراسات يتضح الآتي:

- بالنسبة للعينات المتضمنة في كافة دراسات الاحتراق الأكاديمي كانت جميعها إما طلاب المرحلة الثانوية أو الجامعية، ويفسر الباحث ذلك بأن طلاب هاتين المرحلتين هما الأكثر عرضة للاحتراق الأكاديمي من غيرهم من طلاب المراحل الأخرى، وذلك لوقوعهم تحت ضغط كبير حيث أنهما من المراحل التي تحدد مستقبل الطالب.
- قلة الدراسات التي تناولت أثر المتغيرات الثلاثة (الكمالية الأكاديمية، والشغف الأكاديمي، والصمود الأكاديمي) على الاحتراق الأكاديمي في البيئتين الأجنبية والعربية، وأحيانا ندرتها أو عدم وجودها في البيئة العربية، وذلك في حدود علم الباحث.
- عدم وجود دراسات عربية –وذلك في حدود علم الباحث– استهدفت تحديد درجة قطع في الاختبارات الوجدانية، ولهذا فالمجال لا يزال في حاجة للدراسة والبحث.

- تضارب نتائج الدراسات بشأن علاقة الشغف الاستحواذي بالاحتراق الأكاديمي؛ حيث أشارت بعضها إلى أن للشغف الأكاديمي تأثير سلبي على الاحتراق الأكاديمي، وأشارت أخرى أن له تأثير إيجابي، برغم من استعانة تلك الدراسات بعينات من نفس المرحلة، ونفس أدوات قياس الشغف الأكاديمي والاحتراق الأكاديمي، فالمجال لا يزال في حاجة لمزيد من البحث والدراسة.
- بشأن التعامل مع الصمود الأكاديمي في علاقته بالاحتراق الأكاديمي كدرجة كلية؛ يرى الباحث أن هناك حاجة لدراسات تتناول أثر أبعاد الصمود الأكاديمي على الاحتراق الأكاديمي لتقديم صورة أكثر تفصيلا وعمقا لتأثيرات تلك الأبعاد على الاحتراق الأكاديمي، وهذا ما حاول الباحث تقديمه من خلال بحثه الحالي.

إجراءات البحث

أولًا: منهج البحث

يعتمد البحث الراهن على المنهج الوصفي باعتباره المنهج الأنسب لطبيعة مشكلة البحث.

ثانيًا: عينة البحث

أ- عينة التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات البحث

وتألفت من (٢١٦) من طلاب وطالبات الفرقة الرابعة بكلية التربية جامعة عين شمس، في العام الدراسي ٢٠٢١-٢٠٢٢، بمتوسط عمري قدره (٢١،٧١) سنة، وانحراف معياري قدره (٠،٦٧٥)، والجدول التالي يوضح خصائص هذه العينة:

جدول (١)

خصائص عينة التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات البحث

التخصص	الذكور	الإناث	المجموع
جغرافيا	١٨	٦٢	٨٠
تاريخ	٨	٢١	٢٩
بيولوجي E	٥	٤٣	٤٨
فيزياء E	١٣	٤٦	٥٩
المجموع	٤٤	١٧٢	٢١٦
النسبة المئوية	٪٢٠،٣٧	٪٧٩،٦٣	٪١٠٠

ب- عينة البحث الأساسية

وتألفت من (٣٧٢) من طلاب وطالبات الفرقة الرابعة بكلية التربية جامعة عين شمس، في العام الدراسي ٢٠٢١-٢٠٢٢، بمتوسط عمري قدره (٢١،٦٧) سنة، وانحراف معياري قدره (٠،٦٣٥)، والجدول التالي يوضح خصائص هذه العينة:

جدول (٢)

خصائص العينة الأساسية للبحث

التخصص	الذكور	الإناث	المجموع
جغرافيا	٢٣	٩٤	١١٧
تاريخ	٢١	٧٢	٩٣
فرنسي	-	٩	٩
بيولوجي E	١٣	٧٦	٨٩
فيزياء E	١٨	٤٦	٦٤
المجموع	٧٥	٢٩٧	٣٧٢
النسبة المئوية	٪٢٠،١٦	٪٧٩،٨٤	٪١٠٠

ثالثًا: أدوات البحث

اعتمد البحث الحالي على عدة أدوات، وهي كالتالي:

(١) مقياس الاحتراق الأكاديمي: إعداد (Schaufeli et al., 2002)، ترجمة الباحث

أعد هذا المقياس Schaufeli et al. (2002) ، ويتكون من (١٥) مفردة تقيس ثلاثة أبعاد هي الاستنزاف الانفعالي بواقع (٥ مفردات) جميعها ايجابية، والاستخفاف بواقع (٤ مفردات) جميعها ايجابية، انخفاض الفعالية الأكاديمية بواقع (٦ مفردات) جميعها سلبية. وتتم الإجابة على المقياس من خلال مقياس ليكرت خماسي التدريج يتضمن مستويات الموافقة أو عدم الموافقة على مفردات المقياس؛ بحيث يحصل المفحوص على الدرجة (٥) في حالة اختيار البديل (تنطبق تمامًا)، والدرجة (٤) في حالة اختيار البديل (تنطبق بدرجة كبيرة)، والدرجة (٣) في حالة اختيار البديل (تنطبق بدرجة متوسطة)، والدرجة (٢) في حالة اختيار البديل (تنطبق بدرجة قليلة)، والدرجة (١) في حالة اختيار

البديل (لا تنطبق أبدا)، مع عكس التصحيح بالنسبة للمفردات السالبة، وتتراوح درجة المقياس بين (٧٥-١٥) درجة، وكلما زادت درجة المفحوص في المقياس دل ذلك على ارتفاع مستوى الاحتراق الأكاديمي.

وقد عُرض المقياس في صورته الأولية على عشرة محكمين[٤] متخصصين في مجال علم النفس التربوي لإبداء آرائهم ومقترحاتهم فيما يتعلق بمدى وضوح وسلامة الصياغة اللغوية للمفردات، وقد تم الإبقاء على المفردات التي كانت النسبة المئوية لاتفاق المحكمين عليها (٨٠ % فأكثر)، وفي ضوء آراء المحكمين تم تعديل صياغة بعض المفردات مثل: "الدراسة وحضور المحاضرات يتسببان في إجهادي" تم تعديلها إلى "الدراسة وحضور المحاضرات يجهداني بالفعل"، "أشعر بأني مُستهلك في نهاية اليوم الدراسي" تم تعديلها إلى "أشعر في نهاية اليوم الدراسي بأني استُهلِكت"، "أصبحت أكثر استخفافًا بشأن الفائدة المتوقعة للدراسة" تم تعديلها إلى " أصبحت مستخفًا بشأن الفائدة المرجوة من الدراسة".

الخصائص السيكومترية للمقياس

أ- الاتساق الداخلي

للتأكد من الاتساق الداخلي لمفردات المقياس، تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس وذلك بعد حذف أثر المفردة من الدرجة الكلية، ويوضح جدول (٣) معاملات الارتباط.

[٤] السادة المحكمون هم: ١- أ د. إسماعيل محمد الفقي أستاذ علم النفس التربوي بتربية عين شمس، أ د. سهير أنور محفوظ أستاذ علم النفس التربوي بتربية عين شمس، أ د. صفاء عفيفي أستاذ علم النفس التربوي بتربية عين شمس، أ د. محمود أحمد عمر أستاذ علم النفس التربوي بتربية عين شمس، أ د. مختار أحمد الكيال أستاذ علم النفس التربوي بتربية عين شمس، أ م د. تامر شوقي أستاذ علم النفس التربوي المساعد بتربية عين شمس، أ م د. زينب شعبان أستاذ علم النفس التربوي المساعد بتربية عين شمس، أ م د. ياسمين عبدالغني أستاذ علم النفس التربوي المساعد بتربية عين شمس، د. مجدي شعبان أمين مدرس علم النفس التربوي بتربية عين شمس، د. نادر مسعد أحمد مدرس علم النفس التربوي بتربية عين شمس.

جدول (٣)

قيم معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والبعد الذي تنتمي إليه في مقياس الاحتراق الأكاديمي بعد حذف أثر المفردة من البعد.

البعد الأول الاستنزاف الانفعالي		البعد الثاني الاستخفاف/ اللامبالاة		البعد الثالث الفعالية الأكاديمية المنخفضة	
رقم المفردة	معامل ارتباطها بالبعد	رقم المفردة	معامل ارتباطها بالبعد	رقم المفردة	معامل ارتباطها بالبعد
١	٠،٥٧٦**	٦	٠،٧٢٢**	١٠	٠،٣٦٤**
٢	٠،٧٢١**	٧	٠،٧٦١**	١١	٠،١٩٣**
٣	٠،٧١٣**	٨	٠،٧٣٢**	١٢	٠،٤٠٢**
٤	٠،٧٨٤**	٩	٠،٥٦٧**	١٣	٠،٣٧٦**
٥	٠،٧٢٨**			١٤	٠،٣٥٧**
				١٥	٠،٤٠٦**

** ارتباط دال عند مستوى دلالة ٠،٠١

وحسبت أيضا معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية لمقياس الاحتراق الأكاديمي، وكانت على النحو المبين بجدول (٤)

جدول (٤)

قيم معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية لمقياس الاحتراق الأكاديمي.

البعد	معامل ارتباطه بالدرجة الكلية للمقياس
الاستنزاف الانفعالي	٠,٦٦٩**
الاستخفاف/ اللامبالاة	٠,٥٨٩**
الفعالية الأكاديمية المنخفضة	٠,٥٠٥**

** ارتباط دال عند مستوى دلالة ٠.٠١

ويتضح أن جميع قيم معاملات الارتباط المصححة بين المفردات والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه دالة إحصائياً، وكذلك معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس. مما يشير إلى الاتساق الداخلي للمقياس في صورته النهائية.

ب- التحليل العاملي التوكيدي

قام الباحث بعمل تحليل عاملي توكيدي باستخدام برنامج Amos 26، وقد تم افتراض وجود ثلاثة عوامل كامنة مرتبطة ببعضها، وتتشبع عليها مفردات مقياس الاحتراق الأكاديمي. ويظهر الشكل (٢) البنية العاملية المقترحة، ويبين الجدول (٥) الأوزان الانحدارية المعيارية وغير المعيارية لتشبعات المفردات على العوامل الكامنة المرتبطة بها، وكذلك دلالتها الإحصائية، في حين يبين الجدول (٦) قيم مؤشرات المطابقة وتفسيرها. وقد اعتمد الباحث في تفسيره لمؤشرات المطابقة على ما أوصى به Gaskin (2016)، كما هو موضح في شكل (٣).

شكل (٢)

نموذج التحليل العاملي التوكيدي المقترح لبنية مقياس الاحتراق الأكاديمي

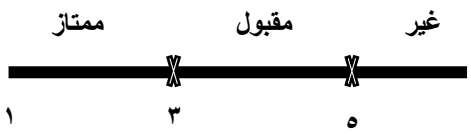
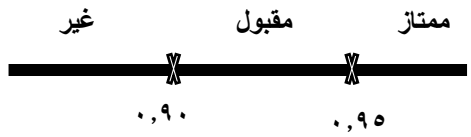
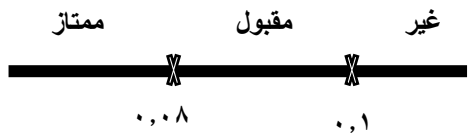
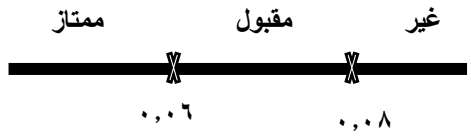
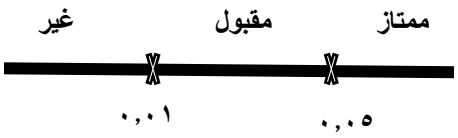
جدول (٥)

الأوزان المعيارية وغير المعيارية لتشبعات المفردات على العوامل الكامنة لمقياس الاحتراق الأكاديمي والناتجة من التحليل العاملي التوكيدي

العامل -->		المفردة	الوزن الانحداري المعياري	الوزن الانحداري غير المعياري	الخطأ المعياري	النسبة الحرجة	الدلالة
١	←	١	٠,٥٩٥	١			
١	←	٢	٠,٦٦٤	٠,٩٥٠	٠,٠٨٢	١١,٥٩٥	٠,٠١
١	←	٣	٠,٧٦٥	١,٣٠٩	٠,١٢٣	١٠,٦٦٧	٠,٠١
١	←	٤	٠,٩٣٦	١,٤٧٨	٠,١٤١	١٠,٥٠٩	٠,٠١
١	←	٥	٠,٨٧٢	١,٣٨١	٠,١٤٠	٩,٨٥٩	٠,٠١
٢	←	٦	٠,٧٨٨	١			
٢	←	٧	١,٠٣٦	١,٢٤٤	٠,١٠٧	١١,٥٨٤	٠,٠١
٢	←	٨	٠,٧٦٣	٠,٩١١	٠,٠٩٤	٩,٦٦٧	٠,٠١
٢	←	٩	٠,٧٣٨	٠,٨٩٨	٠,١٤٤	٦,٢٢٥	٠,٠١
٣	←	١٠	٠,٥٠٦	١			
٣	←	١١	٠,١٦١	٠,٢٦٥	٠,١١٧	٢,٢٥٦	٠,٠٥
٣	←	١٢	٠,٤٦٢	٠,٩٠٨	٠,١٩٩	٤,٥٧٤	٠,٠١
٣	←	١٣	٠,٦١٨	١,١٩٩	٠,٢٣٣	٥,١٣٨	٠,٠١
٣	←	١٤	٠,٤٤٠	٠,٩١٨	٠,٢٠٤	٤,٥٠٦	٠,٠١
٣	←	١٥	٠,٥٣٩	١,١٥٩	٠,٢٠٥	٥,٦٤١	٠,٠١

شكل (٣)

المدى المثالي لمؤشرات جودة المطابقة

المؤشر/ النسبة بين كا٢ إلى درجات حريتها	
المؤشر/ CFI مؤشر المطابقة المقارن	
المؤشر/ SRMR جذر متوسط مربع البواقي المعياري	
المؤشر/ RMSEA جذر متوسط مربع خطأ الاقتراب	
المؤشر/ PClose قيمة الدلالة الخاصة باختبار الفرض الصفري H0: RMSEA≤0.05	

جدول (٦)

مؤشرات جودة المطابقة للنموذج المقترح لبنية مقياس الاحتراق الأكاديمي وتفسيرها .

مؤشرات جودة المطابقة	القيمة والتفسير
كا^{2}	٤٨٨،٤٣٥ عند درجات حرية ٢٤١
النسبة بين كا^{2} إلى درجات حريتها	٢،٠٢٧ ممتاز
مؤشر المطابقة المقارن(CFI)	٠،٩١٣ مقبول
جذر متوسط مربع البواقي المعياري (SRMR)	٠،٠٧٤ ممتاز
جذر متوسط مربع خطأ الاقتراب (RMSEA)	٠،٠٥٣ ممتاز
PClose قيمة الدلالة الخاصة باختبار الفرض الصفري بأن RMSEA≤0.05	٠،٢٥٥ ممتاز

ج- ثبات مقياس الاحتراق الأكاديمي

تم حساب قيمة الثبات للأبعاد الفرعية والمقياس ككل باستخدام معامل ألفا كرونباخ، والجدول (٧) يوضح ذلك.

جدول (٧)

معاملات ألفا لأبعاد مقياس الاحتراق الأكاديمي

أبعاد المقياس	قيمة معامل ألفا
الاستنزاف الانفعالي	٠,٨٧٣
الاستخفاف / اللامبالاة	٠,٨٥٣
الفعالية الأكاديمية المنخفضة	٠,٦١٩
المقياس ككل	٠,٦٤٣

ويتضح من جدول (٧) أن معاملات الثبات للمقياس مقبولة؛ حيث تراوحت من (٠,٦١٩) لبعد انخفاض الفعالية الأكاديمية إلى (٠,٨٧٣) لبعد الاستنزاف الانفعالي، ويتضح مما سبق أن نتائج حساب الصدق والثبات لمقياس الكمالية الأكاديمية مقبولة، ويمكن الوثوق به والاعتماد عليه في القياس.

(٢) مقياس الكمالية الأكاديمية: إعداد (Hewitt et al., 1991) ، ترجمة إسلام أنور عبدالغني (٢٠١٨)

يهدف لقياس مستوى الكمالية الأكاديمية لدى الطلاب، ويتكون في صورته الأجنبية من (٤٥) مفردة تقيس ثلاثة أبعاد بواقع (١٥) مفردة لكل بعد، وهذه الأبعاد هي: الكمالية الموجهة نحو الذات، والكمالية الموجهة نحو الأخر، والكمالية المفروضة اجتماعيًا. وقام بترجمته إلى العربية إسلام أنور عبدالغني، وقد اعتمد فقط على البعدين الفرعيين الكمالية الموجهة نحو الذات، والكمالية المفروضة اجتماعيًا، وهذا أيضا ما سيعتمد عليه الباحث في بحثه الحالي؛ حيث أن الكمالية الموجهة نحو الآخر ترتبط بما يتبناه الفرد من معتقدات كمالية ترتبط بأداء الآخرين وليس بأداء الفرد ذاته، وهذا ليس من أهداف البحث الحالي.

وقد قام الباحث بعرض المقياس على مجموعة من المحكمين المتخصصين في علم النفس التربوي واللغة الإنجليزية، وقام بتطبيقه على عينة من طلاب جامعة القصيم للتحقق من الخصائص السيكومترية؛ حيث قام بحساب الاتساق الداخلي، والتحليل العاملي التوكيدي، والتي أسفرت نتائجه عن مطابقة النموذج للبيانات مطابقة مقبولة إلى حد كبير؛ حيث جاءت مؤشرات حسن المطابقة في مداها المثالي، وتم التحقق من ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباك وبلغت قيمة معاملي الثبات لبعدي المقياس (٠,٨٨ لبعد الكمالية الموجهة نحو الذات، ٠,٨٣ لبعد الكمالية المفروضة اجتماعيًا)، وأشارت النتائج أن المقياس يتمتع بخصائص سيكومترية جيدة ويصلح للاستخدام في البيئة العربية

وبذلك أصبح مقياس الكمالية الأكاديمية مكون من (٣٠) مفردة تقيس البعدين المحددين بواقع (١٥) مفردة لكل بعد. وتتم الإجابة على المقياس من خلال مقياس ليكرت خماسي التدريج يتضمن مستويات الموافقة أو عدم الموافقة على مفردات المقياس؛ بحيث يحصل المفحوص على الدرجة (٥) في حالة اختيار البديل (موافق بشدة)، والدرجة (٤) في حالة اختيار البديل (موافق)، والدرجة (٣) في حالة اختيار البديل (محايد)، والدرجة (٢) في حالة اختيار البديل (غير موافق)، والدرجة (١) في حالة اختيار البديل (غير موافق بشدة)، مع عكس التصحيح بالنسبة للمفردات السالبة، وبذلك تتراوح درجة كل بعد ما بين (١٥ – ٧٥) درجة، ولا يوجد درجة كلية للمقياس.

وقد تم التحقق من الخصائص السيكومترية كاملة للمقياس لاختلاف عينة البحث الحالي عن العينة التي اعتمد عليها الباحث مترجم المقياس.

الخصائص السيكومترية للمقياس

أ- الاتساق الداخلي

للتأكد من الاتساق الداخلي لمفردات المقياس، تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس وذلك بعد حذف أثر المفردة من الدرجة الكلية، ويوضح جدول (٨) معاملات الارتباط.

جدول (٨)

قيم معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والبعد الذي تنتمي إليه في مقياس الكمالية الأكاديمية بعد حذف أثر المفردة من البعد.

البعد الأول الكمالية الموجهة نحو الذات		البعد الثاني الكمالية المفروضة اجتماعيًا	
رقم المفردة ومحتواها	معامل ارتباطها بالبعد	رقم المفردة ومحتواها	معامل ارتباطها بالبعد
١- عند أدائي للمهام الأكاديمية لا أشعر بالراحة إلا إذا تمت على الوجه الأكمل.	٠,٥١٣**	٢- أجد صعوبة في بلوغ توقعات الآخرين حول أدائي الأكاديمي.	٠,٢٠٩**
٣- واحد من أهم أهدافي أن أكون كاملا في كل شيء يتعلق بأدائي الأكاديمي.	٠,٦٦٥**	٥- يتقبل المحيطين بي ارتكابي للأخطاء أثناء تعلمي.	٠,٢٦٥**
٤- لا أهدف أبدا لتحقيق الكمال في أدائي الأكاديمي.	٠,٤٠٠**	٦- كلما أؤدي بشكل أفضل، يُتَوقع مني أداءً أفضل.	-٠,٠٢٥
٧- نادراً ما أشعر بالحاجة للكمال في أدائي الأكاديمي.	٠,٣٢٠**	٨- يرى المحيطين بي أن أدائي ضعيفا إذا حصلت على تقدير أقل من الامتياز في اي مقرر.	٠,٤٧٤**
٩- أسعى جاهدا ليكون أدائي الأكاديمي مثاليًا.	٠,٧٤١**	١٢- المحيطين بي يتوقعون مني التفوق في كل مقرر أدرسه بالكلية.	٠,٣٤٩**
١٠- من المهم جدا بالنسبة لي أن أكون مثاليا في كل ما أحاول القيام به في أدائي الأكاديمي.	٠,٧٧١**	١٤- سيحبني الآخرون حتى ولو لم أتفوق في دراستي.	٠,٢٩٢**

البعد الأول الكمالية الموجهة نحو الذات		البعد الثاني الكمالية المفروضة اجتماعيًا	
رقم المفردة ومحتواها	معامل ارتباطها بالبعد	رقم المفردة ومحتواها	معامل ارتباطها بالبعد
١١- أسعى جاهدا أن أكون الأفضل في كل ما أقوم به أثناء تعلمي.	٠,٧٠٦**	١٦- النجاح بالنسبة لي هو العمل بجد واجتهاد من أجل اسعاد المحيطين بي.	٠,١٩٨**
١٣- لا أعترف بشيء أقل من الكمال في أي عمل أكاديمي أقوم به.	٠,٥٩١**	١٨- يشعر الآخرين ممن حولي أنني ممتاز حتى وان لم أحقق الامتياز فيما اتعلم.	٠,٠١٠
١٥- لا أشعر بالارتياح إذا وجدت أي خطأ ولو بسيط في الاختبار.	٠,٤٨٦**	١٩- أشعر انني مطالب من الآخرين بأفضل أداء بشكل مبالغ فيه.	٠,٤٦٦**
١٧- أنا مثالي في تحديد أهدافي الأكاديمية.	٠,٤٨٦**	٢١- يشعر أقرب الناس لي بالضيق عندما أتعثر أكاديميًا حتى وان لم يقولوا ذلك صراحة.	٠,٣٢٤**
٢٠- يجب أن أبذل قصارى جهدي أثناء الدراسة وفي كل وقت.	٠,٥٢٤**	٢٣- تتوقع عائلتي مني أن يكون أدائي بالكلية مثاليًا.	٠,٣٧٢**
٢٢- لست مطالبًا بان أكون الأفضل في كل ما أدرسه.	٠,٣٤٤**	٢٥- نادرا ما يتوقع من والدي أن أتميز في دراستي.	-٠,١٥١
٢٤- ليس لدي أهداف طموحة لأدائي الأكاديمي.	٠,٣٩٢**	٢٦- لا يتوقع الآخرون مني شيئا أقل من الأداء الأكاديمي الذي لا يشوبه أي خطأ.	٠,٣٨٣**
٢٧- أضع معايير مرتفعة جدا لأدائي الأكاديمي.	٠,٦٤٢**	٢٨- يتوقع المحيطون بي أداءً أكبر مما أستطيع القيام به.	٠,٤٧٨**
٢٩- يجب أن أكن دائما متفوقا في دراستي.	٠,٥٥٦**	٣٠- يشعر الأخرون حولي أنني كفؤ حتى ولو لم أحصل على درجات عالية.	٠,٠٩١

** ارتباط دال عند مستوى دلالة ٠،٠١

ويتضح من جدول (٨) أن معاملات ارتباط بعض مفردات البعد الثاني لها قيم سالبة، وهي المفردتين (٦، ٢٥)، وبعضها غير دالة، وهي المفردتين (١٨، ٣٠)، وتم حذفها وحساب معاملات الارتباط مرة أخرى وأصبحت كما هو مبين بجدول (٩)، وكانت جميعها دالة عند مستوى ٠,٠١

جدول (٩)

قيم معاملات الارتباط النهائية للبعد الثاني بعد حذف المفردات ذات الارتباط السالب والارتباط غير الدال.

البعد الثاني: الكمالية المفروضة اجتماعيًا			
رقم المفردة	معامل ارتباطها بالبعد	رقم المفردة	معامل ارتباطها بالبعد
٢	**٠,٢٢٧	١٩	**٠,٥٣٧
٥	**٠,٢٢١	٢١	**٠,٣٢٢
٨	**٠,٤٩٥	٢٣	**٠,٤١٧
١٢	**٠,٣٨١	٢٦	**٠,٤٣٩
١٤	**٠,٢٤٤	٢٨	**٠,٥٤٠
١٦	**٠,٢٤٢		

**** ارتباط دال عند مستوى دلالة ٠،٠١**

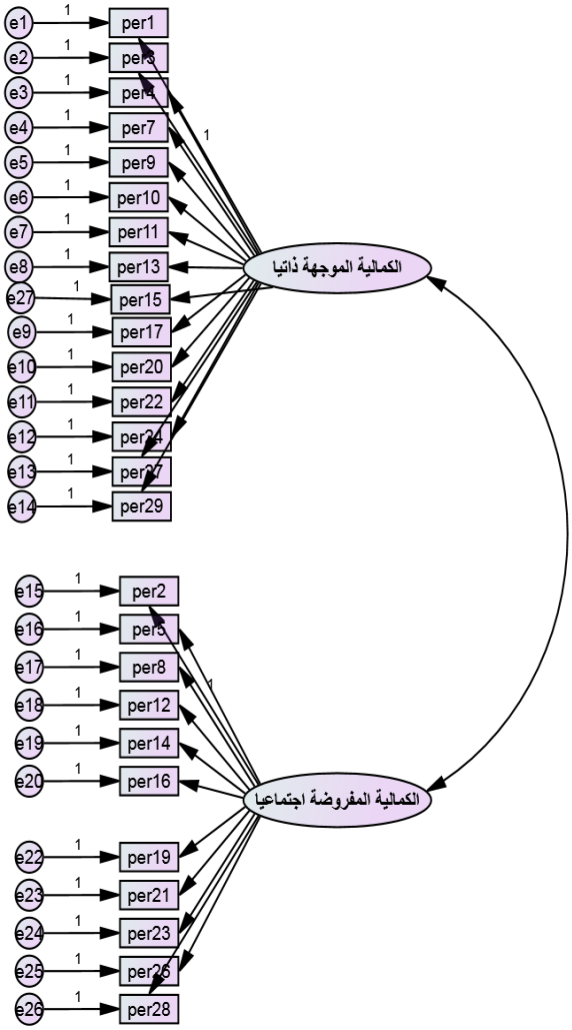
ويتضح أن جميع قيم معاملات الارتباط المصححة بين المفردات والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه دالة إحصائياً، مما يشير إلى الاتساق الداخلي للمقياس في صورته النهائية.

ب- التحليل العاملي التوكيدي

قام الباحث بعمل تحليل عاملي توكيدي باستخدام برنامج Amos 26، وقد تم افتراض وجود عاملين كامنين مرتبطة ببعضها، وتتشبع عليها مفردات مقياس الكمالية الأكاديمية. ويظهر الشكل (٤) البنية العاملية المقترحة، ويبين الجدول (١٠) الأوزان الانحدارية المعيارية وغير المعيارية لتشبعات المفردات على العوامل الكامنة المرتبطة بها، وكذلك دلالتها الإحصائية، في حين يبين الجدول (١١) قيم مؤشرات المطابقة وتفسيرها.

شكل (٤)

نموذج التحليل العاملي التوكيدي المقترح لبنية مقياس الكمالية الأكاديمية



جدول (١٠)

الأوزان المعيارية وغير المعيارية لتشبعات المفردات على العوامل الكامنة لمقياس الكمالية الأكاديمية والناتجة من التحليل العاملي التوكيدي

العامل -->		المفردة	الوزن الانحداري المعياري	الوزن الانحداري غير المعياري	الخطأ المعياري	النسبة الحرجة	الدلالة
١	←	١	٠,٥١٢	١			
١	←	٣	٠,٦٩٣	١,٣٦٤	٠,١٢٩	١٠,٥٥٦	٠,٠١
١	←	٤	٠,٣٨٧	٠,٨٢٧	٠,١٣١	٦,٣١١	٠,٠١
١	←	٧	٠,٣٠٧	٠,٦٥٤	٠,١٢٥	٥,٢٣٥	٠,٠١
١	←	٩	٠,٨٣٤	١,٦٠١	٠,١٥٨	١٠,١٦٢	٠,٠١
١	←	١٠	٠,٨٥٨	١,٦٧١	٠,١٦٢	١٠,٢٩٦	٠,٠١
١	←	١١	٠,٧٩٤	١,٤٤٥	٠,١٤٦	٩,٩٢٩	٠,٠١
١	←	١٣	٠,٦٤٧	١,٣٠٩	٠,١٤٧	٨,٩٢٣	٠,٠١
١	←	١٥	٠,٥٢٠	١,١٠٣	٠,١٤١	٧,٨٤٥	٠,٠١
١	←	١٧	٠,٥٢٢	٠,٩٤١	٠,١٢٠	٧,٨٤٩	٠,٠١
١	←	٢٠	٠,٥٢٤	١,٠١٥	٠,١١٩	٨,٥٣٠	٠,٠١
١	←	٢٢	٠,٣٦٩	٠,٧٣٣	٠,١٢١	٦,٠٣٥	٠,٠١
١	←	٢٤	٠,٣٥٤	٠,٧٠٧	٠,١٢٠	٥,٨٨٦	٠,٠١
١	←	٢٧	٠,٦٥٢	١,٣٠١	٠,١٤٧	٨,٨٤٠	٠,٠١
١	←	٢٩	٠,٥٧٥	١,٠١٩	٠,٢٠٥	٨,٣٤٩	٠,٠١
٢	←	٢	٠,٢٠٧	١			
٢	←	٥	٠,١٩٥	٠,٨٢٤	٠,٣٤٣	٢,٤٠٥	٠,٠٥
٢	←	٨	٠,٤٩٢	٢,٥٤٢	٠,٧٢٧	٣,٤٩٤	٠,٠١
٢	←	١٢	٠,٥٦٨	٢,٥٣٣	٠,٧٦٧	٣,٣٠٣	٠,٠١
٢	←	١٤	٠,١٩١	٠,٨٤١	٠,٣٦٢	٢,٣٢١	٠,٠٥
٢	←	١٦	٠,٣٤٧	١,٩٢٥	٠,٦٣٧	٣,٠٢٤	٠,٠٥
٢	←	١٩	٠,٥٨٣	٢,٨٠٥	٠,٨٥١	٣,٢٩٧	٠,٠١
٢	←	٢١	٠,٣٧٨	١,٩٢٣	٠,٦٢١	٣,٠٩٧	٠,٠٥
٢	←	٢٣	٠,٥٥٧	٢,٤١٥	٠,٧٣١	٣,٣٠٤	٠,٠١
٢	←	٢٦	٠,٥٠٠	٢,٣١٩	٠,٧٠٩	٣,٢٦٩	٠,٠٥
٢	←	٢٨	٠,٦٠٣	٣,٠٨٦	٠,٩٢٥	٣,٣٣٦	٠,٠١

جدول (١١)

مؤشرات جودة المطابقة للنموذج المقترح لبنية مقياس الكمالية الأكاديمية وتفسيرها.

مؤشرات جودة المطابقة	القيمة والتفسير
كا^2	561,551 عند درجات حرية 265
النسبة بين كا^2 إلى درجات حريتها	2,119 ممتاز
مؤشر المطابقة المقارن(CFI)	0,901 مقبول
جذر متوسط مربع البواقي المعياري (SRMR)	0,076 ممتاز
جذر متوسط مربع خطأ الاقتراب (RMSEA)	0,055 ممتاز
PClose قيمة الدلالة الخاصة باختبار الفرض الصفري بأن RMSEA≤0.05	0,098 ممتاز

ج- ثبات مقياس الكمالية الأكاديمية

تم حساب قيمة الثبات للأبعاد الفرعية والمقياس ككل باستخدام معامل ألفا كرونباخ، والجدول (١٢) يوضح ذلك.

جدول (١٢)

معاملات ألفا لأبعاد مقياس الكمالية الأكاديمية

أبعاد المقياس	قيمة معامل ألفا
الكمالية الموجهة نحو الذات	٠,٨٨١
الكمالية المفروضة اجتماعيًا	٠,٧٢٢

ويتضح مما سبق أن نتائج حساب الصدق والثبات لمقياس الكمالية الأكاديمية مقبولة، ويمكن الوثوق به والاعتماد عليه في القياس.

(٣) مقياس الشغف الأكاديمي: إعداد (Vallerand et al., 2003)، وتعريب رياض سليمان طه (٢٠٢٠)

ويتكون المقياس في صورته الأجنبية من (١٤) مفردة تقيس بعدين هما: الشغف الانسجامي (٧ مفردات)، والشغف الاستحواذي (٧ مفردات)، وقام Vallerand et al. (2003) بإجراء تحليل عاملي استكشافي وآخر توكيدي، وتوصل إلى وجود بعدين، وكانت مؤشرات جودة المطابقة للنموذج المفترض مع العينة كلها جيدة (CFI= 0.93,

(RMSEA= 0.07, NNFI= 0.91)، وقام بحساب معامل الثبات لبعدي المقياس بطريقة ألفا كرونباك، وبلغت قيمته لبعد الشغف الانسجامي (٠,٧٩)، ولبعد الشغف الاستحواذي (٠,٨٩)، وقام رياض سليمان (٢٠٢٠) بترجمة المقياس إلى اللغة العربية، وعرضه على مجموعة محكمين من أعضاء هيئة التدريس بقسم علم النفس التربوي، وقام بتطبيقه على عينة من طلاب الفرقة الثالثة بكلية التربية جامعة عين شمس للتحقق من الخصائص السيكومترية؛ حيث قام بحساب الاتساق الداخلي، والتحليل العاملي التوكيدي، والذي أسفر عن وجود بعدين للمقياس، وكانت مؤشرات جودة المطابقة للنموذج المفترض مع العينة كلها جيدة (CFI= 0.994, RMSEA= 0.035, NFI= 0.973)، وتحقق من الثبات بطريقة ألفا كرونباك وبلغت قيمة الثبات [(٠،٨٦٠) لبعد الشغف الانسجامي، (٠،٨٧٤) لبعد الشغف الاستحواذي]. وقد أشارت نتائج التحليل العاملي التوكيدي إلى تشبع كافة مفردات المقياس على البعدين (٧ مفردات لكل بعد)، لتكون الصورة النهائية للمقياس مكونة من (١٤) مفردة يجاب عليها باستخدام مقياس ليكرت خماسي التدريج: موافق بشدة (الدرجة ٥)، موافق (الدرجة ٤)، محايد (الدرجة ٣)، غير موافق (الدرجة ٢)، غير موافق بشدة (الدرجة ١)، مع عكس التصحيح بالنسبة للمفردات السالبة، وتتراوح الدرجة على كل بعد من أبعاد المقياس بين (٧-٣٥). وقام الباحث الحالي بحساب الثبات بطريقة ألفا كرونباك وبلغت قيمة الثبات [(٠،٨٠٩) لبعد الشغف الانسجامي، (٠،٧٤١) لبعد الشغف الاستحواذي]. وهي قيم مقبولة كمعاملات ثبات، وقد أشارت النتائج الأصلية والحالية للمقياس إلى أنه يتمتع بخصائص سيكومترية جيدة، ويمكن الوثوق به والاعتماد عليه في القياس.

(٤) مقياس الصمود الأكاديمي: إعداد (Cassidy, 2016)، وتعريب محمد إسماعيل حميدة، وليد حسن عاشور (٢٠١٩)

ويتكون المقياس في صورته الأجنبية من (٣٠) مفردة تقيس ثلاثة أبعاد هم: الإصرار perseverance، والتأمل والبحث عن العون المتكيف reflecting and adaptive help-seeking، والوجدان السالب والاستجابة الانفعالية negative affect and emotional response. وقام Cassidy (2016) بعمل تحليل عاملي استكشافي

لمقياس الصمود الأكاديمي وتوصل إلى وجود ثلاثة أبعاد للمقياس، وقام بحساب معامل الثبات للمقياس بطريقة ألفا كرونباخ وبلغت قيمته (٠،٩٠).

وقام بترجمته إلى اللغة العربية محمد إسماعيل حميدة، وليد حسن عاشور (٢٠١٩)، وقاما الباحثان بعرض المقياس على مجموعة محكمين من أعضاء هيئة التدريس بقسم علم النفس التربوي، وقاما بتطبيقه على عينة من طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية جامعة عين شمس للتحقق من الخصائص السيكومترية؛ حيث قاما بحساب الاتساق الداخلي، والتحليل العاملي التوكيدي، والذي أسفر عن وجود ثلاثة أبعاد للمقياس، وكانت مؤشرات جودة المطابقة للنموذج المفترض مع العينة كلها جيدة (CFI= 0.977, RMSEA= 0.023, NFI= 0.739)، وتم حساب الثبات بطريقة ألفا كرونباك وبلغت قيمة الثبات [(٠،٨١٥) لبعد الإصرار، (٠،٦٩٨) لبعد التأمل والبحث عن العون المتكيف، (٠،٦٥٤) لبعد الوجدان السالب والاستجابة الانفعالية)، وقد أشارت نتائج التحليل العاملي التوكيدي إلى عدم تشبع (٥) مفردات في بعض أبعاد المقياس ليقوما الباحثان بحذفها لتصبح الصورة النهائية للمقياس مكونة من (٢٥) مفردة تقيس الأبعاد الثلاثة للصمود الأكاديمي: بعد الإصرار (١٠ مفردات)، وبعد التأمل والبحث عن العون المتكيف (٩ مفردات)، وبعد الوجدان السالب والاستجابة الانفعالية (٦ مفردات)، ويجاب على مفردات المقياس باستخدام مقياس ليكرت ثلاثي التدريج: دائما (الدرجة ٣)، أحيانا (الدرجة ٢)، نادرا (الدرجة ١) مع عكس التصحيح بالنسبة للمفردات السالبة، وبذلك تتراوح درجة بعد الإصرار بين (٣٠-١٠) درجة، ودرجة بعد التأمل والبحث عن العون المتكيف (٩-٢٧) درجة، ودرجة بعد الوجدان السالب والاستجابة الانفعالية بين (٦-١٨) درجة. وقام الباحث الحالي بحساب الثبات بطريقة ألفا كرونباك وبلغت قيمة الثبات [(٠,٧١٥) لبعد الإصرار، (٠,٧) لبعد التأمل والبحث عن العون المتكيف، (٠,٧٩٣) لبعد الوجدان السالب والاستجابة الانفعالية)، وهي قيم مقبولة كمعاملات ثبات، وقد أشارت النتائج الأصلية والحالية للمقياس إلى أنه يتمتع بخصائص سيكومترية جيدة، ويمكن الوثوق به والاعتماد عليه في القياس.

رابعاً: خطوات البحث

وتنقسم إلى مرحلتين:

المرحلة الأولى: خطوات تحديد درجة القطع

وتتمثل في الخطوات التالية:

١- إعداد المقياس الذي سيتم وضع درجة القطع لأداء الطلاب عليه (مقياس الاحتراق الأكاديمي)، وحساب الخصائص السيكومترية له.

٢- اختيار لجنة كبيرة وممثلة من المحكمين[٥] المتخصصين في علم النفس التربوي (وكان عددهم في البحث الحالي ٩ محكمين).

٣- عقد جلسة مع المحكمين مكونة من ثلاث جولات؛ الأولى منها لمناقشة مفهوم درجة القطع، وتوصيف الفئات الناتجة عن وضع درجة القطع (فئتي المحترقين/ غير المحترقين أكاديميًا)، وتدريب المحكمين على استخدام طريقة وضع درجة القطع.

٤- يتم في الجولة الثانية عرض المقياس على المحكمين، ويطلب منهم الإجابة عنه باعتبار كل منهم يمثل الطالب الحدي، وتجميع التقديرات الأولية لدرجة القطع من المحكمين.

٥- تسهيل المناقشة بين المحكمين حول درجات القطع التي قاموا بوضعها، وتقديم تغذية مرتدة لهم في صورة معلومات؛ متمثلة في الآتي:

---

[٥] السادة محكمو درجة القطع هم: ١- أ د. محمد أحمد هيبه أستاذ علم النفس التربوي بتربية عين شمس، أ م د. تامر شوقي أستاذ علم النفس التربوي المساعد بتربية عين شمس، أ م د. رياض سليمان طه أستاذ علم النفس التربوي المساعد بتربية عين شمس، أ م د. زينب شعبان أستاذ علم النفس التربوي المساعد بتربية عين شمس، أ م د. ياسمين عبدالغني أستاذ علم النفس التربوي المساعد بتربية عين شمس، د. أماني محمد البري مدرس علم النفس التربوي بتربية عين شمس، د. مجدي شعبان أمين مدرس علم النفس التربوي بتربية عين شمس، د. محمود سعيد عطية مدرس علم النفس التربوي بتربية عين شمس، د. نادر مسعد أحمد مدرس علم النفس التربوي بتربية عين شمس.

- معلومات واقعية Reality Information: متمثلة في استجابات الطلاب على مفردات الاختبار في شكل رسوم بيانية توضح تكرارات اختيار الطلاب لكل بديل من البدائل المتاحة أمام كل مفردة.
- معلومات معيارية Normative Information: وتتمثل في عرض تقديرات المحكمين عليهم دون الإشارة لصاحب كل تقدير، وذلك بهدف خفض تباين تقديراتهم.
- معلومات التأثير Impact Information: وتتمثل في معلومات عن النسب المئوية للطلاب في فئتي التصنيف الناتج عن وضع درجة القطع وتطبيقها على البيانات الفعلية للطلاب.

٦- القيام بجولة ثالثة يسمح فيها للمحكمين أن يولدوا تقديرات أخرى، وتجميع هذه التقديرات منهم.

٧- توفير فرصة أخرى للمحكمين بأن يراجعوا المعلومات ويصلوا إلى درجة قطع نهائية.

٨- جمع درجات القطع النهائية وحساب المتوسط للوصول لدرجة قطع واحدة تفصل بين فئتي المحترقين وغير المحترقين أكاديميًا.

المرحلة الثانية: خطوات تحديد الإسهام النسبي لمتغيرات (الكمالية، والشغف، والصمود) في التنبؤ الاحتراق الأكاديمي

وتتمثل في الخطوات التالية:

١- تطبيق أدوات البحث في صورتها النهائية بعد التحقق من جودة خصائصها السيكومترية على عينة البحث الأساسية، وتصحيحها.

٢- معالجة البيانات احصائيا باستخدام أسلوب تحليل الانحدار اللوجستي الثنائي ببرنامج SPSS (V26).

٣- مناقشة النتائج في ضوء الدراسات السابقة والإطار النظري.

نتائج البحث ومناقشتها

السؤال الأول:

"ما قيمة درجة القطع الناتجة من تطبيق طريقة أنجوف الموسعة في اختبار الاحتراق الأكاديمي على طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية – جامعة عين شمس؟"

وللإجابة على هذا السؤال، قام الباحث بتطبيق طريقة أنجوف الموسعة بخطواتها المحددة سلفًا، وتجميع التقديرات النهائية لدرجة القطع، والتي كانت كما ورد بالجدول التالي:

جدول (١٢)

تقديرات المحكمين الأولية والنهائية لدرجة القطع في مقياس الاحتراق الأكاديمي

المحكم	التقديرات الأولية لدرجة القطع	التقديرات النهائية لدرجة القطع
J1	٤٤	٤٤
J2	٤٣	٤٣
J3	٥٠	٥٠
J4	٤٦	٤٦
J5	٤٨	٣٨
J6	٤٣	٤٣
J7	٥٠	٥٠
J8	٤٦	٣٦
J9	٤٩	٤٩

وقد تم حساب متوسط التقديرات النهائية لتكون درجة القطع في مقياس الاحتراق الأكاديمي هي الدرجة (٤٦,٥٥٦)، وقد صنفت هذه الدرجة العينة إلى فئتين هما المحترقين وغير المحترقين أكاديميًا بنسب يمكن إيضاحها بالجدول التالي:

جدول (١٣)

النسب المئوية لفئتي التصنيف (المحترقون وغير المحترقون أكاديميًا)

	المحترقون أكاديميًا	الغير محترقون أكاديميًا	المجموع
عدد الطلاب	٢٠٩	١٦٣	٣٧٢
النسبة المئوية	٥٦,٢٪	٤٣,٨٪	١٠٠٪

ويفسر الباحث ارتفاع نسبة المحترقين أكاديميًا إلى انخفاض قيمة المتوسط (درجة القطع) نسبيًا، بأن طلاب الفرقة الرابعة للعام الدراسي (٢٠٢١/٢٠٢٢) هم من الطلاب التي قد عصفت بهم جائحة كورونا في منتصف المرحلة الجامعية بعد التحاقهم بالكلية بعامين تقريبا، حيث طرأ تغيير في طرق التدريس وطرق أداء وتسليم المهام الأكاديمية من الطرق التقليدية التي اعتادوا عليها إلى طرق التعلم الهجين الذي يجمع بين طرق التدريس بالمحاضرة والتدريس عبر الإنترنت باستخدام برامج متخصصة والتي لها متطلبات لم تكن فرصة متاحة لهم لتعلمها منذ بدء التحاقهم بالكلية وزاد هذا من الأعباء الواقعة عليهم بشكل كبير مما أدي إلى شعور أغلبهم بالاحتراق الأكاديمي، وهذا ما لمسه واستشعره أعضاء التدريس (المحكمون) أثناء تدريسهم للطلاب، فأثر على وضعهم لدرجة القطع باعتبار كل منهم كأنه الطالب الحدي؛ حيث تراوحت درجاتهم بين (٤٣-٥٠) درجة.

السؤال الثاني:

ما الإسهام النسبي لأبعاد متغيرات (الكمالية الأكاديمية، والشغف الأكاديمي، والصمود الأكاديمي) في التنبؤ بالاحتراق الأكاديمي لدى طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية – جامعة عين شمس؟

وينبثق من هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

(٢-أ): ما الإسهام النسبي لبعد الكمالية الموجهة نحو الذات في التنبؤ بالاحتراق الأكاديمي لدى عينة البحث الحالي؟

(٢-ب): ما الإسهام النسبي لبعد الكمالية المفروضة اجتماعيًا في التنبؤ بالاحتراق الأكاديمي لدى عينة البحث الحالي؟

(٢-ج): ما الإسهام النسبي لبعد الشغف الانسجامي في التنبؤ بالاحتراق الأكاديمي لدى عينة البحث الحالي؟

(٢-د): ما الإسهام النسبي لبعد الشغف الاستحواذي في التنبؤ بالاحتراق الأكاديمي لدى عينة البحث الحالي؟

(٢-هـ): ما الإسهام النسبي لبعد الإصرار في التنبؤ بالاحتراق الأكاديمي لدى عينة البحث الحالي؟

(٢-و): ما الإسهام النسبي لبعد الوجدان السالب والاستجابة الانفعالية في التنبؤ بالاحتراق الأكاديمي لدى عينة البحث الحالي؟

(٢-ي): ما الإسهام النسبي لبعد التأمل والبحث عن العون المتكيف في التنبؤ بالاحتراق الأكاديمي لدى عينة البحث الحالي؟

وللإجابة على هذه الأسئلة تم استخدام أسلوب تحليل الانحدار اللوجستي الثنائي Binary Logistic Regression؛ حيث تم تحويل المتغير المتنبأ به (الاحتراق الأكاديمي) إلى متغير تصنيفي بالاعتماد على درجة القطع، والتي صنفت العينة إلى محترقين وغير محترقين أكاديميًا، وتم حساب تكرارات فئتي التصنيف كما يتضح من جدول (١٤).

جدول (١٤)

مستويات متغير الاحتراق الأكاديمي، وتكراراتها، وترميزها.

المتغير المتنبأ به	مستوياته	التكرار	ترميز مستويات المتغير
الاحتراق الأكاديمي	محترقين أكاديميًا	٢٠٩	١
	غير محترقين أكاديميًا	١٦٣	٠

ويتم حساب تحليل الانحدار اللوجستي على مرحلتين: الأولى (Step 0)، وفيها يتم اختبار نموذج الانحدار بدون وجود المتغيرات المنبأة مع وجود الثابت فقط (النموذج الأساسي baseline model)، ثم المرحلة الثانية والتي يتم فيها إدخال المتغيرات المنبأة (النموذج المستهدف aimed model)، ويتم حساب إحصاءة كا^{٢} chi-square للمقارنة بين النموذجين، وإذا كانت قيمتها دالة إحصائيًا فهذا يعني رفض الفرض الصفري، والذي ينص على "لا توجد فروق بين النموذج الأساسي والنموذج النهائي (المستهدف)"، وهذا يدعم العلاقة بين المتغيرات المنبأة، والمتغير المتنبأ به، ويعني أنه بإضافة متغير أو أكثر من المتغيرات المنبأة سوف يزيد من القدرة التنبؤية للنموذج (Cokluk, 2010, pp. 1402-1403)، ويوضح جدول (١٥) قيمة كا^{٢}، ومستوى دلالتها

جدول (١٥)

اختبار كا٢ لاختبار دلالة النموذج مع درجات الحرية ودلالتها الإحصائية.

	Chi-square	df	Sig.
Step 1 Step	125.995	7	0.000
Block	125.995	7	0.000
Model	125.995	7	0.000

ويتضح من الجدول السابق أن قيمة كا٢ دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، مما يعني رفض الفرض الصفري، ودلالة النموذج المستهدف.

ويوضح جدول (١٦) نتائج تحليل الانحدار اللوجستي الثنائي، ويتضمن قيم معاملات الانحدار (B)، والخطأ المعياري، وقيم إحصاءة Wald، ودلالتها، ونسبة الأرجحية لكل متغير متضمن في معادلة الانحدار اللوجستي الثنائي بالنسبة للنموذج المستهدف (ن= ٣٧٢).

جدول (١٦)

قيم معامل الانحدار، والخطأ المعياري، وإحصاءة Wald، ودلالتها، ونسب الأرجحية للمتغيرات المتضمنة في معادلة الانحدار اللوجستي.

المتغيرات المنبئة	معامل الانحدار (B)	الخطأ المعياري S.E.	إحصاءة Wald	درجات الحرية df	الدلالة Sig.	نسبة الأرجحية Exp(B)
الكمالية الموجهة نحو الذات	-٠,٠٥٧	٠,٠٢١	٧,٥٨٩	١	٠,٠٠٦	٠,٩٤٤
الكمالية المفروضة اجتماعيًا	٠,٠٧٣	٠,٠٢٦	٧,٨٣٣	١	٠,٠٠٥	١,٠٧٦
الشغف الانسجامي	-٠,١٢٣	٠,٠٣٥	١٢,٢٨٢	١	٠,٠٠٠	٠,٨٨٤
الشغف الاستحواذي	-٠,٠٢١	٠,٠٣٢	٠,٤٤٣	١	٠,٥٠٦	٠,٩٧٩
الإصرار	-٠,٣١٠	٠,٠٣٦	٧٤,٢٣٢	١	٠,٠٠٠	٠,٧٣٣
التأمل وطلب العون المتكيف	-٠,٠٣٩	٠,٠٤٧	٠,٦٧١	١	٠,٤١٣	٠,٩٦٢
الوجدان السالب والاستجابة الانفعالية	٠,١٣٥	٠,٠٥٥	٦,٠٩٨	١	٠,٠١٤	١,١٤٤
ثابت الانحدار	-١,٦٨٠	١,٥٠٣	١,٢٤٩	١	٠,٢٦٤	٠,١٨٦

يتضح من جدول (١٦) أن المتغيرات المستقلة التي تسهم في التنبؤ بالاحتراق الأكاديمي بشكل دال هي: "الكمالية الموجهة نحو الذات، والكمالية المفروضة اجتماعيًا، والشغف الانسجامي، والإصرار، والوجدان السالب والاستجابة الانفعالية"؛ كما يتضح أيضًا عدم دلالة اسهام متغيري "الشغف الاستحواذي، والتأمل وطلب العون المتكيف"، ويمكن قراءة نتائج الجدول (١٦) بالنسبة للمتغيرات المستقلة التي تسهم بشكل دال في التنبؤ بالاحتراق الأكاديمي كالتالي:

(١) يسهم متغير الكمالية الموجهة نحو الذات في التنبؤ بالاحتراق الأكاديمي بشكل سلبي (B= -0.057) دال إحصائيًا؛ حيث كانت قيمة إحصاءة Wald دالة احصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، وبالتالي يجب رفض الفرض الصفري المعبر عن أن معامل b لمتغير الكمالية الموجهة نحو الذات لا يساوي الصفر. وكانت قيمة نسبة الأرجحية $Exp^{(B)}$ لمتغير الكمالية الموجهة نحو الذات تساوي (٠,٩٤٤)، والتي تشير إلى أن نسبة الزيادة بمقدار الوحدة (١٪) في مستوى الكمالية الموجهة نحو الذات لدى أفراد العينة تقلل نسبة ترجيح (احتمال) حدوث الاحتراق الأكاديمي بين أفراد العينة (٠,٩٤٤ – ١= –٠,٠٥٦) بنسبة (٥,٦٪) مع ثبوت جميع المتغيرات المستقلة (التنبؤية) الأخرى.

(٢) يسهم متغير الكمالية المفروضة اجتماعيًا في التنبؤ بالاحتراق الأكاديمي بشكل إيجابي (B= 0.073) دال إحصائيًا؛ حيث كانت قيمة إحصاءة Wald دالة احصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، وبالتالي يجب رفض الفرض الصفري المعبر عن أن معامل b لمتغير الكمالية المفروضة اجتماعيًا لا يساوي الصفر. وكانت قيمة نسبة الأرجحية $Exp^{(B)}$ لمتغير الكمالية المفروضة اجتماعيًا تساوي (١,٠٧٦)، والتي تشير إلى أن نسبة الزيادة بمقدار الوحدة (١٪) في مستوى الكمالية المفروضة اجتماعيًا بين أفراد العينة تزيد نسبة ترجيح (احتمال) حدوث الاحتراق الأكاديمي بين أفراد العينة (١,٠٧٦– ١= ٠,٠٧٦) بنسبة (٧,٦٪) مع ثبوت جميع المتغيرات المستقلة (التنبؤية) الأخرى.

(٣) يسهم متغير الشغف الانسجامي في التنبؤ بالاحتراق الأكاديمي بشكل سلبي (B= -0.123) دال إحصائيًا؛ حيث كانت قيمة إحصاءة Wald دالة احصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، وبالتالي يجب رفض الفرض الصفري المعبر عن أن معامل b لمتغير الشغف الانسجامي لا يساوي الصفر. وكانت قيمة نسبة الأرجحية $Exp^{(B)}$ لمتغير الشغف الانسجامي تساوي

(٠,٨٨٤)، والتي تشير إلى أن نسبة الزيادة بمقدار الوحدة (١٪) في مستوى الشغف الانسجامي تقلل نسبة ترجيح (احتمال) حدوث الاحتراق الأكاديمي بين أفراد العينة (٠,٨٨٤- ١= - ٠,١١٦) بنسبة (١١,٦٪) مع ثبوت جميع المتغيرات المستقلة (التنبؤية) الأخرى.

(٤) يسهم بعد الإصرار في التنبؤ بالاحتراق الأكاديمي بشكل سلبي (B= -0.310) دال إحصائيًا؛ حيث كانت قيمة إحصاءة Wald دالة احصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، وبالتالي يجب رفض الفرض الصفري المعبر عن أن معامل b لبعد الإصرار لا يساوي الصفر. وكانت قيمة نسبة الأرجحية $Exp^{(B)}$ لبعد الإصرار تساوي (٠,٧٣٣)، والتي تشير إلى أن نسبة الزيادة بمقدار الوحدة (١٪) في بعد الإصرار تقلل نسبة ترجيح (احتمال) حدوث الاحتراق الأكاديمي بين أفراد العينة (٠,٧٣٣- ١= -٠,٢٦٧) بنسبة (٢٦,٧٪) مع ثبوت جميع المتغيرات المستقلة (التنبؤية) الأخرى.

(٥) يسهم بعد الوجدان السالب والاستجابة الانفعالية في التنبؤ بالاحتراق الأكاديمي بشكل إيجابي (B= 0.135) دال إحصائيًا؛ حيث كانت قيمة إحصاءة Wald دالة احصائيًا عند مستوى (٠,٠٥)، وبالتالي يجب رفض الفرض الصفري المعبر عن أن معامل b لبعد الوجدان السالب والاستجابة الانفعالية لا يساوي الصفر. وكانت قيمة نسبة الأرجحية $Exp^{(B)}$ لبعد الوجدان السالب والاستجابة الانفعالية تساوي (١,١٤٤)، والتي تشير إلى أن نسبة الزيادة بمقدار الوحدة (١٪) في مستوى الوجدان السالب والاستجابة الانفعالية تزيد نسبة ترجيح (احتمال) حدوث الاحتراق الأكاديمي بين أفراد العينة (١,١٤٤- ١= ٠,١٤٤) بنسبة (١٤,٤٪) مع ثبوت جميع المتغيرات المستقلة (التنبؤية) الأخرى.

ويمكن تفسير نتائج تحليل الانحدار اللوجستي؛ حيث تنبأت معظم متغيرات الدراسة بالاحتراق الأكاديمي على النحو التالي:

التنبؤ بالاحتراق الأكاديمي من بعدي الكمالية الأكاديمية

أ- التنبؤ بالاحتراق الأكاديمي من الكمالية الموجهة نحو الذات

يتضح من النتائج أن متغير الكمالية الموجهة نحو الذات يسهم في التنبؤ بالاحتراق الأكاديمي بشكلٍ سلبيٍ دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وهذا يعني أن متغير الكمالية الموجهة نحو الذات يؤثر عكسيًا على الاحتراق الأكاديمي؛ أي أن الطلاب الذين يتمتعون بحس الكمالية نحو الذات لا يخبرون الاحتراق الأكاديمي أو على الأقل كلما ازداد ميلهم

لتحقيق الكمالية الموجهة نحو الذات أدى ذلك إلى نقص الشعور بالاحتراق الأكاديمي لديهم، ويفسر الباحث ذلك في ضوء خصائص الطلاب ذوو الكمالية الموجهة نحو الذات؛ فبرغم من أن هؤلاء الطلاب يضعون لأنفسهم معايير مرتفعة إلا أنهم لا يعانون من الإرهاق الأكاديمي؛ فعندما تكون هذه المعايير واقعية فتحضهم على الاجتهاد وبذل الجهد وذلك لأنهم يرون أن في مقدورهم تحقيقها (Chang et al., 2015, p. 224) فتزداد ثقتهم في قدرتهم ويزداد رضاهم عن أدائهم، كما أنهم يسعون لتحقيق الكمال بدافع الرغبة في تحقيق النجاح وليس الخوف من الفشل؛ فالفشل عندهم يمثل خطوة في سبيل تحقيق النجاح، وبالتالي فهم يكونوا راضون عن أدائهم مع تقييمهم المستمر لأنفسهم؛ وهذا الرضا والتقييم البناء المعتدل يؤدي لتحقيق النجاح والتميز وتكون محصلته النهائية تحقيق السعادة وانخفاض مستوى المشاعر السلبية بما فيها الشعور بالاحتراق الأكاديمي. وهذا ما أكدته الدراسات من ارتباط الكمالية الموجهة نحو الذات إيجابيا ببعض المفاهيم الإيجابية مثل التوافق النفسي (Miquelon et al., 2005) ، تقدير الذات المرتفع (Trumpeter et al., 2006)، والقدرة على استخدام استراتيجيات التعلم التكيفية (Mills & Blankstein, 2000).

وتتفق تلك النتيجة مع ما توصلت إليه نتائج دراسة (Chang et al., 2015)، ودراسة (Chang et al., 2016)، ودراسة (Kljajic et al., 2017) من ارتباط وتنبؤ الكمالية الموجهة نحو الذات سلبيًا بالاحتراق الأكاديمي.

ب- التنبؤ بالاحتراق الأكاديمي من الكمالية المفروضة اجتماعيًا

يتضح من النتائج أن متغير الكمالية المفروضة اجتماعيًا يسهم في التنبؤ بالاحتراق الأكاديمي بشكلٍ إيجابي دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وهذا يعني أن متغير الكمالية المفروضة اجتماعيًا يؤثر بشكل ايجابي على الاحتراق الأكاديمي؛ أي أن الطلاب الذين يسعون لتحقيق الكمالية المفروضة عليهم من قبل الآخرين يخبرون الاحتراق الأكاديمي ويعانون منه، ويفسر الباحث ذلك في ضوء خصائص الطلاب ممن يسعون لتحقيق معايير الكمالية المفروضة عليهم من قبل الآخرين، فعندما تُفرض على الطالب معايير من قِبل الآخرين (الوالدين والأقرباء) فإن هذا يمثل ضغطًا كبيرا عليه؛ إذ أن تلك المعايير توضع رغبة من واضعيها في رؤية من يحبونهم يؤدون أفضل أداء، ويؤدي هذا بهم إلى وضعهم معايير دون مراعاة قدرات أبنائهم وذويهم، فتشكل هذه المعايير عبئًا وضغطًا على الطالب

الذي يؤدي أكاديميًا ليس رغبة منه في تحقيق أهدافه وإنما رغبة في تحقيق المعايير المفروضة عليه من قبل الآخرين تجنبا لانتقادهم اللاذع، فهو يسعى ويبذل الجهد رغبة منه في تجنب الفشل بدلا من تحقيق النجاح، وبالتالي ينتج عن ذلك بعض الانفعالات السلبية مثل الغضب والقلق والاكتئاب (Hewitt & Flett, 1991, p. 457)، وبالتالي يتنامى لديه الشعور بالاحتراق الأكاديمي والذي يبدأ عنده بحالة من الاستنزاف البدني والانفعالي نتيجة أعباء الدراسة مع نقص الدافعية تولد لديه حالة من اللامبالاة حيث يرى أنه مهما بذل من جهد فلن يحقق أو يقارب ما وضعه له غيره من معايير، وفي النهاية يسيطر عليه شعور بعدم الفعالية والكفاءة وعدم الثقة في قدرته على تحقيق تلك المعايير والتي تكون أمامه كالحواجز الصعبة التي بناها وضعها الأخرون أمامه، فيسيطر عليه الشعور بالاحتراق الأكاديمي. هذا وقد أشارت الدراسات إلى ارتباط الكمالية المفروضة اجتماعيًا ايجابيا ببعض الانفعالات السلبية مثل تقدير الذات المنخفض (Besser et al., 2008)، والقلق سمة وحالة (Flett et al., 1994)، وكلها انفعالات سلبية تدعم الشعور بالاحتراق الأكاديمي.

وتتفق نتيجة البحث الحالي مع ما توصلت إليه نتائج دراسة (Chang et al., 2015; Chang et al., 2016; Chang & Lee, 2020; Kljajic et al., 2017)، من ارتباط وتنبؤ الكمالية المفروضة اجتماعيًا بشكل ايجابي بالاحتراق الأكاديمي.

التنبؤ بالاحتراق الأكاديمي من بعدي الشغف الأكاديمي

أ- التنبؤ بالاحتراق الأكاديمي من الشغف الانسجامي

أشارت النتائج إلى أن الشغف الانسجامي يسهم في التنبؤ بالاحتراق الأكاديمي بشكلٍ سلبي دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وهذا يعني أنه يؤثر عكسيًا على الاحتراق الأكاديمي، وجاءت نتائج البحث الحالي متسقة من نتائج الدراسات السابقة (Al-Jarrah & Al-Rabee, 2020; Ariani, 2021; Stoeber, et al., 2011)، حيث أشارت إلى ارتباط وتنبؤ الشغف الانسجامي بالاحتراق الأكاديمي بشكل سلبي، ويفسر الباحث ذلك بأن الطالب الذي يدفعه شغفه لاختيار أنشطته الأكاديمية دون أي ضغوط بدءًا من اختيار مجال الدراسة إلى التخصص الدقيق الذي يكمل فيه تكون لديه دافعية قوية لمتابعة تلك الأنشطة والاندماج فيها بشكل متوازن لا يحجبه عن الاندماج في الجوانب الأخرى من حياته دون أن يطغى أحدها على الأخر؛ ليخلق من نفسه شخصية متوازنة دون

تفريط أو افراط في ممارسة أنشطته الأكاديمية، فشغفه الطوعي هذا يدفعه إلى أداء ما يطلب منه من مهام أكاديمية مهما كان صعوبتها دون تسويف أو تأجيل، وهذا ما أشارت إليه دراسة (Peixoto et al., 2021) من أن الشغف الاستحواذي يعد عاملًا وقائيًا ضد التسويف الأكاديمي، كما أنه يسهم بشكل مؤثر في تحقيق الهناء النفسي والبدني للطالب ويساعده على الاستخدام الأمثل لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا (Sverdlik et al., 2021)، كما يساعده على الاندماج الأكاديمي في أنشطته الأكاديمية بشكل متوازن مع اهتماماته الحياتية الأخرى (رياض سليمان، ٢٠٢٠)، فالشغف الانسجامي يجعل الطالب نشيطا لا يعرف التسويف، يحب دراسته ويندمج فيها، يوازن بين دراسته واهتماماته الأخرى، ينعم بالهناء النفسي، كل ذلك يجعل لديه عامل وقائي قوي يمنعه من أن يقع فريسة الاحتراق الأكاديمي.

ب- التنبؤ بالاحتراق الأكاديمي من الشغف الاستحواذي

أشارت النتائج إلى أن إسهام الشغف الاستحواذي في التنبؤ بالاحتراق الأكاديمي غير دال إحصائيًا، وكانت هذه النتيجة غير متسقة مع نتائج الدراسات السابقة، والتي أشار بعضها إلى أن له تأثير سلبي على الاحتراق الأكاديمي، مثل (Al-Jarrah & Al-Rabee, 2020; Stoeber, et al., 2011)؛ كما أشارت دراسة (Ariani, 2021) أن للشغف الاستحواذي تأثير إيجابي على الاحتراق الأكاديمي؛ فالشغف الاستحواذي هو ذلك الشغف الذي يستحوذ على الفرد فيملك قلبه ولبه، ويجعله أسيرا للنشاط المحبب له لدرجة أنه قد يحجبه عن الاهتمامات الأخرى في حياته، ويجعله منهمكًا في ممارسة النشاط الذي يحبه ليل نهار بشكل متواصل وإن حرم من هذا النشاط تتولد لديه مشاعر سلبية تمنعه من ممارسة أي نشاط آخر، ويرى الباحث أن الشغف الاستحواذي بهذا الشكل لا يوجد في السياق الأكاديمي خاصة في الآونة الراهنة والتي يركز فيها معظم الطلاب على كيفية اجتياز الامتحانات فقط، وهذا هو جل اهتمامهم، فمعظمهم إن استحوذ عليهم الشغف بهذا الشكل فيحدث هذا في مجالات أخرى خارج السياق الأكاديمي مثل شغفهم باستخدام التكنولوجيا في التواصل والألعاب والتي شغلت معظم أوقاتهم وحجبتهم بالفعل عن اهتماماتهم الأخرى ومنها الاهتمامات الأكاديمية.

التنبؤ بالاحتراق الأكاديمي من أبعاد الصمود الأكاديمي

أ- التنبؤ بالاحتراق الأكاديمي من بعد الإصرار

يتضح من النتائج أن بعد الإصرار يسهم في التنبؤ بالاحتراق الأكاديمي بشكلٍ سلبيٍ دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وهذا يعني أنه يؤثر عكسيًا على الاحتراق الأكاديمي؛ أي أن الطلاب الذين يتسمون بالإصرار الأكاديمي لا يخبرون الاحتراق الأكاديمي ولا يعانون منه أو على الأقل كلما ازداد إصرارهم أدى ذلك إلى نقص الشعور والتأثر بالاحتراق الأكاديمي؛ فقد أشار Cassidy (2016, p. 8) إلى أن الطالب ذو الصمود الأكاديمي المرتفع يكون لديه إصرار أكاديمي مرتفع ويتسم بالصبر والعمل الجاد، والالتزام بالخطط والأهداف التي وضعها لنفسه، ويقبل النقد ويستفيد منه، ولديه مثابرة وقدرة على حل المشكلات الأكاديمية التي تواجهه، ويتعامل مع الشدائد كفرصة لإظهار قدرته؛ فمن يملك هذه الخصائص هل يعاني من الاحتراق الأكاديمي، فكلها عوامل وقائية تقف حائل بينه وبين أي مشاعر سلبية بدءًا من الاستنزاف الانفعالي واللامبالاة وحتى نقص الفعالية الأكاديمية. وتتفق نتائج البحث الحالي مع نتائج دراسة (Fabelico & Afalla, 2020)، والتي أشارت لوجود علاقة سالبة بين بعد الإصرار والاحتراق الأكاديمي.

ب- التنبؤ بالاحتراق الأكاديمي من بعد الوجدان السالب

وقد أشارت النتائج إلى أن بعد الوجدان السالب يسهم في التنبؤ بالاحتراق الأكاديمي بشكل إيجابي دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، وهذا يعني أنه يؤثر إيجابيًا على الاحتراق الأكاديمي؛ أي أن الطلاب الذين يتصفون بالوجدان السالب يخبرون الاحتراق الأكاديمي ويعانون منه؛ فقد أشار Cassidy (2016, p. 8) إلى أن الطالب ذو الوجدان السالب يكون لديه صمود أكاديمي منخفض، ويتصف بأن لديه نزعة تشاؤمية، ومستوى مرتفع من القلق، وتسيطر عليه مشاعر اليأس والإحباط، ولا يثق في أدائه أو قدراته، كل هذه السمات السلبية التي يتصف بها ذو الوجدان السالب تجعله مؤهلًا للوقوع في براثن الاحتراق الأكاديمي؛ حيث يتصف المحترقون أكاديميًا بأن لديهم نزعة تشاؤمية تجاه مستقبلهم الأكاديمي، ونقص الثقة في قدرتهم وإمكاناتهم، ويعانون القلق والتوتر (Chen, 2021, p. 8-9)، فالوجدان السالب والاحتراق الأكاديمي وجهين لعملة واحدة ويمكن أن يكون التأثير بينهما متبادل. وتتفق نتائج البحث الحالي مع نتائج دراستي (Genoud &

(Waroux, 2021; Zhao et al., 2019، والتي أشارتا لوجود علاقة إيجابية بين بعد الوجدان السالب والاحتراق الوظيفي.

ج- التنبؤ بالاحتراق الأكاديمي من بعد التأمل والبحث عن العون المتكيف

أشارت النتائج إلى أن إسهام بعد التأمل والبحث عن العون المتكيف في التنبؤ بالاحتراق الأكاديمي غير دال إحصائيًا، ويرى الباحث أن تأمل الطالب في جوانب القوة والضعف لديه، والبحث عن مساعدة الآخرين قد يساعدهم على إتمام بعض المهام الأكاديمية التي يكلفون بها، ولكن لا يساعدهم على التخلص من الشعور بالإنهاك الأكاديمي، والإحساس بالاستهانة واللامبالاة، وانخفاض مستوى الفعالية الأكاديمية لديه (الشعور بالاحتراق الأكاديمي)؛ فهو في حاجة إلى قوة داخلية وعزيمة ذاتية للتخفيف من حدة الاحتراق أو التخلص منه بأن يكون على سبيل المثال إصرار على تحقيق أهدافه مهما صادفه من عقبات، أو تكون لديه مشاعر إيجابية (تنافي الوجدان السالب) تخفض من حدة تأثير الضغوط الأكاديمية عليه، فالتأمل وطلب العون ليس عاملًا مؤثرًا على الشعور بالاحتراق الأكاديمي.

توصيات البحث

من خلال ما اطلع عليه الباحث من دراسات، وما توصل إليه من نتائج؛ يوصي بما يلي:

- إعادة النظر في إعداد طلاب كلية التربية؛ بحيث توضع المواد الدراسية، وأدوت التقويم بشكل يثير شغف ودافعية الطلاب.
- إعادة النظر في درجات القطع التي تم وضعها بالطرق الاعتباطية في جامعاتنا (درجة القطع بالنسبة ٦٠٪)، والتي يُعوَّل عليها في اتخاذ قرارات هامة تخص مستقبل الطلاب.
- تصميم برامج إرشادية لتنمية الصمود الأكاديمي لدى الطلاب.
- عقد ندوات وورش عمل لتوعية الطلاب بخطورة الاحتراق الأكاديمي والكمالية الأكاديمية المفرطة.
- ضرورة إحلال التقويم التكويني محل التقويم السائد الآن في جامعاتنا، وذلك لاستثارة شغف الطلاب، وفتح المجال أمام إبداعاتهم.

بحوث مقترحة

- اجراء بحوث مستقبلية تستهدف استخدام طريقة أنجوف الموسعة لوضع درجات القطع في الاختبارات الوجدانية، ومقارنتها بطرق أخرى.
- اجراء مزيد من البحوث تستهدف فحص علاقة الشغف الأكاديمي بالاحتراق الأكاديمي.
- اجراء مزيد من البحوث تستهدف فحص علاقة أبعاد الصمود الأكاديمي بالاحتراق الأكاديمي.
- اجراء دراسة تتناول العلاقات السببية بين متغيرات الدراسة ومتغير التسويف الأكاديمي والهناء النفسي.
- اجراء دراسات تستهدف وضع برامج للحد من الاحتراق الأكاديمي، ورفع مستوى الصمود الأكاديمي لدى طلاب المرحلتين الثانوية، والجامعية.
- اجراء دراسة تتبعية للكشف عن التغيرات التي تطرأ على متغير الشغف الأكاديمي عبر السنوات الأربعة لطلاب كلية التربية.

قائمة المراجع

إسلام أنور عبدالغني يونس (٢٠١٨). بروفيلات الكمالية الأكاديمية المميزة لطلاب الجامعة في ضوء النموذج الرباعي "٢×٢" وعلاقتها بالتنظيم الذاتي للتعلم والأهداف الشخصية المثلى. *مجلة كلية التربية، جامعة الإسماعيلية*، (٤٢)، ٢٦-١٣٤.

أمال عبدالسميع أباظة (١٩٩٦). الكمالية العصابية والكمالية السوية. *مجلة دراسات نفسية*، ٣ (٦)، ٣١١-٣٠٥.

راشد حماد الدوسري (٢٠١٢). تحديد درجة القطع ومستوى الأداء في اللغة العربية والرياضيات لطلبة الحلقة الأولى من التعليم الأساسي. *رسالة الخليج العربي*، ٣٣ (١٢٤)، ١٥١-١٠٥.

رياض سليمان السيد طه (٢٠٢٠). الاندماج الأكاديمي وعلاقته بالشغف الأكاديمي والتفاؤل والرجاء لدى طلاب الجامعة: دراسة في نمذجة العلاقات. *مجلة كلية التربية في العلوم النفسية، جامعة عين شمس*، ٣ (٤٤)، ٣٧٢-٢٩١.

عادل محمد الصادق (٢٠١٦). المعتقدات ما وراء المعرفية كمتغيرات وسيطة بين الكمالية الأكاديمية والاحتراق الأكاديمي لدى طلاب الجامعات. *مجلة العلوم التربوية، جامعة جنوب الوادي*، (٣٤)، ١١٩-١٥٩.

مجدي شعبان أمين محمد (٢٠١٧). *فاعلية بعض الطرق في تحديد درجة القطع لاختبارات التحصيل: دراسة سيكومترية مقارنة*. رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

محمد إسماعيل سيد حميدة، وليد حسن عاشور حسن (٢٠١٩). الصمود الأكاديمي وعلاقته بالتفاؤل والرجاء وفعالية الذات الأكاديمية ودافعية المثابرة لدي طلاب الجامعة: دراسة في نمذجة العلاقات. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ٢٩ (١٠٢)، ٣٨١-٣١٥.

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

Al-Jarrah, A., & Al-Rabee, F. (2020). Academic passion and its relationship to academic burnout among Yarmouk University students. *Jordanian Journal of Educational Sciences*, *16*(4), 519-539. https://doi.org/10.47015/16.4.8

Allan, N. P., Raines, A. M., Capron, D. W., Norr, A. M., Zvolensky, M. J., & Schmidt, N. B. (2014). Identification of anxiety sensitivity classes and clinical cut-scores in a sample of adult smokers: Results from a factor mixture model. *Journal of Anxiety Disorders*, *28*(7), 696-703. https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2014.07.006

Ariani, D. W. (2021). The Relationship of Passion, Burnout, Engagement, and Performance: An Analysis of Direct and Indirect Effects among Indonesian Students. *The Journal of Behavioral Science*, *16*(2), 86-98. https://doi.org/index.php/IJBS/article/view/249240

Berk, R. A. (1986). A consumer's guide to setting performance standards on criterion-referenced tests. *Review of Educational research*, *56*(1), 137-172. https://doi.org/10.3102/00346543056001137

Besser, A., Flett, G. L., Hewitt, P. L., & Guez, J. (2008). Perfectionism, and cognitions, affect, self-esteem, and physiological reactions in a performance situation. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, *26*(3), 206-228. https://doi.org/10.1007/s10942-007-0067-0

Borman, G. D., & Overman, L. T. (2004). Academic resilience in mathematics among poor and minority students. *The Elementary School Journal*, *104*(3), 177-195. https://doi.org/10.1086/499748

Cassidy, S. (2015). Resilience building in students: The role of academic self-efficacy. *Frontiers in psychology*, *6*, 1-14. https://doi.org/doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01781

Cassidy, S. (2016). The Academic Resilience Scale (ARS-30): A new multidimensional construct measure. *Frontiers in psychology*, *7*, 1-11. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01787

Celik, G. T., & Oral, E. L.(2013). Burnout levels and personality traits—The case of Turkish architectural students. *Creative Education*, *4*(2), 124-131. https://doi.org/10.4236/ce.2013.42018

Chang, E., Lee, A., Byeon, E., & Lee, S. M. (2015). Role of motivation in the relation between perfectionism and academic burnout in Korean students. *Personality and Individual Differences*, *82*, 221-226. https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.03.027

Chang, E., Lee, A., Byeon, E., Seong, H., & Lee, S. M. (2016). The mediating effect of motivational types in the relationship between perfectionism and academic burnout. *Personality and Individual Differences*, *89*, 202-210. https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.10.010

Chang, E., & Lee, S. M. (2020). Mediating effect of goal adjustment on the relationship between socially prescribed perfectionism and academic burnout. *Psychology in the Schools*, *57*(2), 284-295. https://doi.org/10.1002/pits.22327

Chen, S. (2021). Academic burnout and its association with cognitive emotion regulation strategies among adolescent girls and boys. *Aggression and Violent Behavior*, 1-9. https://doi.org/10.1016/j.avb.2021.101698

Cizek, G. J. (1993). Reconsidering standards and criteria. *Journal of Educational measurement*, *30*(2), 93-106. https://doi.org/10.1111/j.1745-3984.1993.tb01068.x

Closson, L. M., & Boutilier, R. R. (2017). Perfectionism, academic engagement, and procrastination among undergraduates: The moderating role of honors student status. *Learning and Individual Differences*, *57*, 157-162. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.04.010

Cokluk, O. (2010). Logistic Regression: Concept and Application. *Educational Sciences: Theory and Practice*, *10*(3), 1397-1407.

De Gruijter, D. N. (1985). Compromise models for establishing examination standards. *Journal of Educational measurement*, *22*(4), 263-269. https://doi.org/10.2307/1434702

de la Fuente, J., García-Torrecillas, J., & Rodríguez-Vargas, S. (2015). The relationship between coping strategies, test anxiety, and burnout-engagement behavior in university undergraduates. In M. Bachman (Ed.), *Coping Strategies and Health* (pp. 27-44). Nova Science Publishers, Inc.

Dunstan, D. A., & Scott, N. (2019). Clarification of the cut-off score for Zung's self-rating depression scale. *BMC psychiatry*, *19*(1), 1-7. https://doi.org/10.1186/s12888-019-2161-0

Fabelico, F., & Afalla, B. (2020). Perseverance and passion in the teaching profession: Teachers' grit, self-efficacy, burnout, and performance. *Journal of Critical Reviews*, *7*(11), 107-119. https://doi.org/10.31838/jcr.07.11.17

Faye-Dumanget, C., Carré, J., Le Borgne, M., & Boudoukha, P. A. H. (2017). French validation of the M aslach B urnout I nventory-S tudent S urvey (MBI-SS). *Journal of evaluation in clinical practice*, *23*(6), 1247-1251. https://doi.org/10.1111/jep.12771

Fernet, C., Lavigne, G. L., Vallerand, R. J., & Austin, S. (2014). Fired up with passion: Investigating how job autonomy and passion predict burnout at career start in teachers. *Work & Stress*, *28*(3). 270-288. https://doi.org/10.1080/02678373.2014.935524

Fiorilli, C., Farina, E., Buonomo, I., Costa, S., Romano, L., Larcan, R., & Petrides, K. V. (2020). Trait emotional intelligence and school burnout: the mediating role of resilience and academic anxiety in high school. *International journal of environmental research and public health*, *17*(9), 30-58. https://doi.org/10.3390/ijerph17093058

Flett, G. L., Endler, N. S., Tassone, C., & Hewitt, P. L. (1994). Perfectionism and components of state and trait anxiety. *Current psychology*, *13*(4), 326-350. https://doi.org/10.1007/BF02686891

Freudenberger, H. (1974). Staff burn-out. *Journal of Social Issues*, *30*, 159-165. https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x

Frost, R. O., Marten, P., Lahart, C & ,.Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfectionism. *Cognitive therapy and research*, *14*(5), 449-468. https://doi.org/10.1007/BF01172967

Fuller, L. E. (2014). *The effects of leisure satisfaction and perfectionism on academic burnout*. Unpublished doctoral dissertation, University of North Dakota .

Genoud, P. A., & Waroux, E. L. (2021). The impact of negative affectivity on teacher burnout. *International journal of environmental research and public health*, *18*(24), 1-13. https://doi.org/10.3390/ijerph182413124

Ghadampour, E., Farhadi, A & ,.Naghibeiranvand, F. (2016). The relationship among academic burnout, academic engagement and performance of students of Lorestan University of Medical Sciences. *Research in Medical Education*, *8*(2), 60-68. https://doi.org/10.18869/acadpub.rme.8.2.60

Greenglass, E. R., Fiksenbaum, L., & Bruke, R. J. (1994). The relationship be-tween social support and burnout over time in teachers. *Journal of Social Behavior and Personality*, *9*, 219-230.

Hamachek, D. E. (1978). Psychodynamics of normal and neurotic perfectionism. *Psychology: A journal of human behavior*, *15*(1), 27-33 .

Hambleton, R. K. (2001). Setting performance standards on educational assessments and criteria for evaluating the process. In G. J. Cizek (Ed.), *Setting performance standards: Concepts, methods, and perspectives.* (pp. 89-116). Lawrence Erlbaum Associates Publishers .

Hambleton, R. K., Jaeger, R. M., Plake, B. S., & Mills, C. (2000). Setting performance standards on complex educational assessments. *Applied psychological measurement*, *24*(4), 355-366. https://doi.org/10.1177/01466210022031804

Hambleton, R. K., & Plake, B. S. (1995). Using an extended Angoff procedure to set standards on complex performance assessments. *Applied Measurement in Education*, *8*(1), 41-55. https://doi.org/10.1207/s15324818ame0801_4

Hassanbeigi, A., Askari, J., Nakhjavani, M., Shirkhoda, S., Barzegar, K., Mozayyan, M. R., & Fallahzadeh, H. (2011). The relationship between study skills and academic performance of university students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *30*, 1416-1424. https://doi.org/10.1063/1.4801264

Hewitt, P. L., & Flett, G. L. (1991). Perfectionism in the self and social contexts: conceptualization, assessment, and association with psychopathology. *Journal of personality and social psychology*, *60*(3), 456-470. https://doi.org/10.1037/0022-3514.60.3.456 .

Hewitt, P. L., Flett, G. L., Turnbull-Donovan, W., & Mikail, S. F. (1991). The Multidimensional Perfectionism Scale: Reliability, validity, and psychometric properties in psychiatric samples. *Psychological Assessment: A Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *3*(3), 464. https://doi.org/10.1037/1040-3590.3.3.464

Hyytinen, H., Tuononen, T., Nevgi, A., & Toom, A. (2022). The first-year students' motives for attending university studies and study-related burnout in relation to academic achievement. *Learning and Individual Differences*, *97*(2), 102-165. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2022.102165

Im, H.J., & Lee, Y. L. (2021). A study of the relationship between learning flow and learning burnout in college online classes. *Journal of Digital Convergence*, *19*(6), 36-46. https://doi.org/10.14400/JDC.2021.19.6.039

Jagodics, B., & Szabó, É. (2022). Student burnout in higher education: A demand-resource model approach. *Trends in Psychology*, 1-20. https://doi.org/10.1007/s43076-021-00137-4

Kim, B., Kim, E & ,.Lee, S. M. (2017). Examining longitudinal relationship among effort reward imbalance, coping strategies and academic burnout in Korean middle school students. *School Psychology International*, *38*(6), 628-646. https://doi.org/10.1177/0143034317723685

Kljajic, K., Gaudreau, P., & Franche, V. (2017). An investigation of the 2× 2 model of perfectionism with burnout, engagement, self-regulation, and academic achievement. *Learning and Individual Differences*, *57*, 103-113. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.06.004

Koniarek, J., & Dudek, B. (1996). Social support as a buffer in the stress-burnout relationship. *International Journal of Stress Management*, *3*(2), 99-106. https://doi.org/10.1007/BF01857718

Kwan, J. (2022). Academic burnout, resilience level, and campus connectedness among undergraduate students during the Covid-19 pandemic: Evidence from Singapore. *Journal of Applied Learning and Teaching*, *5*(1), 51-63. https://doi.org/10.37074/jalt.2022.5.s1.7

Landay, K., Arena Jr, D. F., & King, D. A. (2021). Passion in the pit: the effects of harmonious and obsessive passion on nurse burnout. *Journal of Managerial Psychology*, *37*(3), 192-205. https://doi.org/10.1108/JMP-03-2021-0181

Lin, S. H., & Huang, Y. C. (2014). Life stress and academic burnout. *Active Learning in Higher Education*, *15*(1), 77-90. https://doi.org/10.1177/1469787413514651

Ljubin-Golub, T., Rijavec, M., & Olčar, D. (2020). Student flow and burnout: The role of teacher autonomy support and student autonomous motivation. *Psychological Studies*, *65*(2), 145-156. https://doi.org/10.1007/s12646-019-00539-6

Lopes, M., & Vallerand, R. J. (2020). The role of passion, need satisfaction, and conflict in athletes' perceptions of burnout. *Psychology of sport and exercise*, *48*, 1-47. https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2020.101674

Lower, K. E. (2014). *Understanding resilience and happiness among college students*. Unpublished doctoral gissertation, Middle Tennessee State University.

Madigan, D. J., & Curran, T. (2021). Does burnout affect academic achievement? A meta-analysis of over 100,000 students. *Educational Psychology Review*, *33*(2), 387-405. https://doi.org/10.1007/s10648-020-09533-1

Malik, S., & Ghayas, S. (2016). Construction and Validation of Academic Perfectionism Scale: Its Psychometric Properties. *Pakistan Journal of Psychological Research*, *31*(1), 293-310.

Manea, L., Gilbody, S., & McMillan, D. (2012). Optimal cut-off score for diagnosing depression with the Patient Health Questionnaire (PHQ-9): a meta-analysis. *Canadian Medical Association Journal (Cmaj)*, *184*(3), 191-196. https://doi/10.1503/cmaj.112004

Martin, A., & Marsh, H. (2003). *Academic Resilience and the Four Cs: Confidence, Control, Composure, and Commitment* the Joint AARE/NZARE conference, Auckland .

Martin, A. J. (2013). Academic buoyancy and academic resilience: Exploring 'everyday'and 'classic'resilience in the face of academic adversity. *School Psychology International*, *34*(5), 488-500. https://doi.org/10.1177/0143034312472759

Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of organizational behavior, 2*(2), 99-113. https://doi.org/10.1002/job.4030020205

Masten, A. S., Best, K. M., & Garmezy, N. (1990). Resilience and development: Contributions from the study of children who overcome adversity. *Development and psychopathology*, *2*(4), 425-444. https//:doi.org/10.1017/S0954579400005812

Meskauskas, J. A. (1976). Evaluation models for criterion-referenced testing: Views regarding mastery and standard-setting. *Review of Educational research*, *46*(1), 133-158. https://doi.org/10.3102/00346543046001133

Mills ,J. S., & Blankstein, K. R. (2000). Perfectionism, intrinsic vs extrinsic motivation, and motivated strategies for learning: A multidimensional analysis of university students. *Personality and Individual Differences*, *29*(6), 1191-1204 .

Mills, L. B., & Huebner, E. S. (1998). A prospective study of personality characteristics, occupational stressors, and burnout among school psychology practitioners. *Journal of School Psychology*, *36*(1), 103-120. https://doi.org/10.1016/S0022-4405(97)00053-8

Miquelon, P ,.Vallerand, R. J., Grouzet, F. M., & Cardinal, G. (2005). Perfectionism, academic motivation, and psychological adjustment: An integrative model. *Personality and social psychology bulletin*, *31*(7), 913-924. https://doi.org/10.1177/0146167204272298

Mwangi ,C., Okatcha, F., Kinai, T., & Ireri, A. (2015). Relationship between academic resilience and academic achievement among secondary school students in Kiambu County, Kenya. *International Journal of School and Cognitive Psychology*, *2*(3), 1-5. https://doi.org/ 10.4172/2469-9837.S2-003

Mwangi, N. C., MuriithiIreri, A., Mwaniki, E. W., & Wambugu, S. K. (2018). Relationship among type of school, academic resilience and academic achievement among secondary school students in kiambu county, KENYA. *International Journal of Social Sciences*, *3*(3), 1092-1107. https://doi.org/10.20319/pijss.2018.33.10921107

Näsström, G., & Nyström, P. (2008). A comparison of two different methods for setting performance standards for a test with constructed-response items. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, *13*(1), 1-12. https://doi.org/doi.org/10.7275/bhb9-8t88.

Ocal, K. (2016). Predictors of Academic Procrastination and University Life Satisfaction among Turkish Sport Schools Students. *Educational Research and Reviews*, *11*(7), 482-490. https://doi.org/10.5897/ERR2016.2645

OECD. (2019). Education at a Glance 2019: OECD Indicators, OECD Publishing. In: Paris.

Oyoo, S. A., Mwaura, P., & Kinai, T. (2018). Academic resilience as a predictor of academic burnout among form four students in Homa-Bay County, Kenya. *International Journal of Education and Research*, *6*(3), 187-200 .

Peixoto, E. M., Pallini, A. C., Vallerand, R. J., Rahimi, S., & Silva, M. V. (2021). The role of passion for studies on academic procrastination and mental health during the COVID-19 pandemic. *Social Psychology of education*, *24*(3), 877-893. https://doi.org/10.1007/s11218-021-09636-9

Pérez-Mármol, J. M., & Brown, T. (2019). An examination of the structural validity of the Maslach Burnout Inventory-Student Survey (MBI-SS) using the rasch measurement model. *Health Professions Education*, *5*(3), 259-274. https://doi.org/10.1016/j.hpe.2018.05.004

Pérez Fuentes, M. d. C., Molero Jurado, M. d. M., Simón Márquez, M. d. M., Oropesa Ruiz, N. F., & Gázquez Linares, J .J. (2020). Validation of the maslach burnout inventory-student survey in Spanish adolescents. *Psicothema, 32*(3), 444-451. https://doi.org/10.7334/psicothema2019.373

Plake, B. S. (2005). Doesn't everybody know that 70% is passing? In R. P. Phelps (Ed.), *Defending standardized testing* (pp. 175-185). Mahwah, N.J.: L. Erlbaum Associates .

Plake, B. S., Impara, J. C., Spies, R., Hertzog, M., & Giraud, G. (1998). *Setting Performance Standards on Polytomously Scored Assessments: An Adjustment to the Extended Angoff Method.* annual meeting of the American Educational Research Association Annual Meeting, San Diego, CA .

Plake, B. S., Cizek, G. J., & Cizek, G. (2012). The modified Angoff, extended Angoff, and Yes/No standard setting methods. In G. J. Cizek (Ed.), *Setting performance standards. Foundations, methods, and innovations* (pp. 181-253). Taylor & Francis.

Rahmati, Z. (2015). The study of academic burnout in students with high and low level of self-efficacy. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 171*, 49-55. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.087

Riley, J. R., & Masten, A. S. (2005). Resilience in context. In B. L. Ray DeV. Peters, Robert J. McMahon (Ed.), *Resilience in children, families, and communities* (pp. 13-25). Springer.

Ríos-Risquez, M. I., García-Izquierdo, M., Sabuco-Tebar, E. d. A., Carrillo-Garcia, C., & Martinez-Roche, M. E. (2016). An exploratory study of the relationship between resilience, academic burnout and psychological health in nursing students. *Contemporary nurse, 52*(4), 430-439. https://doi.org/10.1080/10376178.2016.1213648

Romano, L., Consiglio, P., Angelini, G., & Fiorilli, C. (2021). Between academic resilience and burnout: the moderating role of satisfaction on school context relationships. *European journal of investigation in health, psychology and education*, *11*(3), 770-780. https://doi.org/10.3390/ejihpe11030055

Sandoval, J. (1993). Personality and burnout among school psychologists. *Psychology in the Schools*, *30*(4), 321-326. https://doi.org/10.1002/1520-6807(199310)30:4<321::AID-PITS2310300406>3.0.CO;2-J

Schaufeli, W. B., Leiter, M. P., Jackson, S. E., & Maslach, C. (1996). MBI-General Survey. In C. Maslach, S. E. Jackson, & M. P. Leiter (Eds.), *Maslach burnout inventory manual* (3rd ed., pp. 191-218). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press .

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 .

Sharififard ,F., Asayesh, H., Hosseini, M. H. M., & Sepahvandi, M. (2020). Motivation, self-efficacy, stress, and academic performance correlation with academic burnout among nursing students. *Journal of Nursing and Midwifery Sciences*, *7*(2), 88-93. https://doi.org/ 10.4103/JNMS.JNMS_30_19

Shin, S., & Hwang, E. (2020). The effects of clinical practice stress and resilience on nursing students' academic burnout. *Korean Medical Education Review*, *22*(2), 115-121. https://doi.org/10.17496/kmer.2020.22.2.115

Son, H. J., Lee ,K. E., & Kim, N. S. (2015). Affecting factors on academic resilience of nursing students. *International Journal of u-and e-Service, Science and Technology*, *8*(11), 231-240. https://doi.org/10.14257/ijunesst.2015.8.11.23

Stoeber, J., Childs, J. H., Hayward, J. A., & Feast, A. R. (2011). Passion and motivation for studying: predicting academic engagement and burnout in university students. *Educational Psychology*, *31*(4), 513-528.https://doi.org/10.1080/01443410.2011.570251

Stoeber, J., & Otto, K. (2006). Positive conceptions of perfectionism: Approaches, evidence, challenges. *Personality and social psychology review*, *10*(4), 295-319. https://doi.org/10.1207/s15327957pspr1004_2

Supervía, U. P., Bordás, S. C., & Robres, Q. A. (2022). The mediating role of self-efficacy in the relationship between resilience and academic performance in adolescence. *Learning and Motivation*, *78*, 1-8.https://doi.org/10.1016/j.lmot.2022.101814

Sverdlik, A., Rahimi, S., & Vallerand, R. J. (2021). Examining the role of passion in university students' academic emotions, self-regulated learning and well-being. *Journal of Adult and Continuing Education*, *28*(2), 426-448. https://doi.org/10.1177/14779714211037359

Trumpeter, N., Watson, P., & O'Leary, B. J. (2006). Factors within multidimensional perfectionism scales: Complexity of relationships with self-esteem, narcissism, self-control, and self-criticism. *Personality and Individual Differences*, *41*(5), 849-860. https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.03.014

Vallerand, R. J. (2015). *The psychology of passion: A dualistic model*. Oxford: Oxford University Press .

Vallerand, R. J., Blanchard, C., Mageau, G. A., Koestner, R., Ratelle, C., Léonard, M., & Marsolais, J. (2003). Les passions de l'ame: on obsessive and harmonious passion. *Journal of personality and social psychology*, *85*(4), 756. https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.4.756

Vallerand, R. J., Salvy, S. J., Mageau, G. A., Elliot, A. J., Denis, P. L., Grouzet, F. M., & Blanchard, C. (2007). On the role of passion in performance .*Journal of personality*, *75*(3), 505-534. https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2007.00447.x

Veyis, F., Seçer, İ., & Ulas, S. (2019). An Investigation of the Mediator Role of School Burnout between Academic Stress and Academic Motivation. *Journal of Curriculum and Teaching*, *8*(4), 46-53. https://doi.org/10.5430/jct.v8n4p46

Wasonga, T., Christman, D. E., & Kilmer, L. (2003). Ethnicity, gender and age: Predicting resilience and academic achievement among urban high school students. *American secondary education*, *32*(1), 62-74.

Wei, H., Dorn, A., Hutto, H., Webb Corbett, R., Haberstroh, A., & Larson, K. (2021). Impacts of nursing student burnout on psychological well-being and academic achievement. *Journal of Nursing Education*, *60*(7), 369-376. https://doi.org/10.3928/01484834-20210616-02

Wigert, B., Reiter-Palmon, R., Kaufman, J. C., & Silvia, P. J. (2012). Perfectionism: The good, the bad, and the creative. *Journal of research in personality*, *46*(6), 775-779. https://doi.org/10.1016/j.jrp.2012.08.007

Yavuz, G & ,.Dogan, N. (2014). Maslach burnout inventory-student survey (MBI-SS): a validity study. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *116*, 2453-2457. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.590

Zhao, J.-L., Li, X.-H., & Shields, J. (2019). Managing job burnout: The effects of emotion-regulation ability, emotional labor, and positive and negative affect at work. *International Journal of Stress Management*, *26*(3), 315-320. https://doi.org/10.1037/str0000101

Zieky, M. J. (1994). A historical perspective on setting standards. In L. Crocker & M. Zieky (Eds.), *Proceedings of the Joint Conference on Standard Setting for Large Scale Assessments* (Vol. 2, pp. 1-38). Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office .

Determining the Cut-off score in the Academic Burnout Scale using the Extended Angoff Method, and predicting it by the Variables of Academic Perfectionism, Academic Passion, and Academic Resilience among University Students

Abstract:

the current research aims at identify academically burnt-out students using the extended Angoff method to set the cut-off score in the academic burnout test, which classifies students into two categories of academic burnout and non-burnout, and to reveal the relative contribution of the variables of academic perfectionism, academic passion, and academic resilience in predicting academic burnout using binary logistic regression analysis. The research sample consisted of (372) fourth-year students at the Faculty of Education, Ain Shams University enrolled in academic year (2021/2022), and the research tools were applied to them, namely: the academic burnout scale, the academic perfectionism scale, the academic passion scale, and the academic resilience scale. The results of the research showed that The cut-off score that was set using the expanded Angoff method is (46.556), which classified the sample into academic burnouts, whose percentage was (56.2%) of the sample, and non-academic burnouts, and their percentage was (43.8%) of the sample. The results also indicated the contribution of the dimensions of the variables of academic perfectionism, academic passion, and academic resilience in predicting academic burnout. Where the variables of Self-oriented perfectionism (B= -0.057, $Exp^{(B)}$= 0.944), the value of Wald statistic was statistically significant at the level (0.01), harmonious passion (B= -0.123, $Exp^{(B)}$= 0.884), the value of Wald statistic was statistically significant at the level (0.01), and perseverance (B= -0.310, $Exp^{(B)}$= 0.733), the value of Wald statistic was statistically significant at the level (0.01) predicted academic burnout negatively and statistically significant. The results also indicated the positive and statistically significant contribution of the variables of socially prescribed perfectionism (B= 0.073, $Exp^{(B)}$= 1.076), the value of Wald statistic was statistically significant at the level (0.01), and negative affect (B= 0.135, $Exp^{(B)}$= 1.144), the value of

Wald statistic was statistically significant at the level (0.05) in predicting academic burnout. and there was no statistical significance for the obsessive passion and reflecting and adaptive help-seeking variables prediction with academic burnout.

Keywords: Cut-off Score, Extended Angoff Method, Academic Burnout, Academic Perfectionism, Academic Passion, Academic Resilience.