

# 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 منشوي

مدرس علم النفس التربوي

كلية التربية- جامعة عين شمس

## مستخلص البحث

هدف البحث الحالي إلى التعرف على الطلاب المحترقين أكاديمياً باستخدام طريقة أنجوف الموسعة لوضع درجة القطع في اختبار الاحتراق الأكاديمي، والتي تصنف الطلاب إلى فئتين محترقين وغير محترقين أكاديمياً، 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 (372) من طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية جامعة عين شمس للعام الدراسي (2021/2022)، 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 (46,556)، والتي صنفت العينة إلى محترقين أكاديمياً وكانت نسبتهم (56,2%) من العينة، وغير المحترقين أكاديمياً وكانت نسبتهم (43,8%) من العينة. كما أشارت النتائج إلى إسهام بعض متغيرات البحث في التنبؤ بالاحتراق الأكاديمي بشكل سلبى ودال احصائياً، وهي: الكمالية الموجهة نحو الذات ( $B = -0.057, \text{Exp}^{(B)} = 0.944$ )، وكانت قيمة إحصاءة Wald دالة احصائياً عند مستوى (0,01)، والشغف الانسجامي ( $B = -0.123, \text{Exp}^{(B)} = 0.884$ )، وكانت قيمة إحصاءة Wald دالة احصائياً عند مستوى (0,01)، والإصرار ( $B = -0.310, \text{Exp}^{(B)} = 0.733$ )، وكانت قيمة إحصاءة Wald دالة احصائياً عند مستوى (0,01)، وأشارت النتائج أيضاً إلى إسهام متغيري الكمالية المفروضة اجتماعياً ( $B = 0.073, \text{Exp}^{(B)} = 1.076$ )، وكانت قيمة إحصاءة Wald دالة

## د. أحمد عباس منشأوي

احصائياً عند مستوى (0,01)، والوجدان السالب والاستجابة الانفعالية ( $B= 0.135$ ,  $Exp^{(B)}= 1.144$ )، وكانت قيمة إحصاءة Wald دالة احصائياً عند مستوى (0,05) في التنبؤ بالاحترق الأكاديمي بشكل إيجابي ودال احصائياً، وقد أشارت أيضاً إلى عدم وجود دلالة إحصائية لتنبؤ متغيري الشغف الاستحواذي، والتأمل والبحث عن العون المنكيف بالاحترق الأكاديمي.

**الكلمات المفتاحية:** درجة القطع، طريقة أنجوف الموسعة، الاحترق 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:

يُعدّ التعليم نقطة انطلاق أساسية نحو أي تنمية مجتمعية، ويعدّ التحصيل الأكاديمي الذي يتأتى نتيجة التعليم الرسمي المقدم من المؤسسات التعليمية في أي مجتمع مؤشراً 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 وضغوطاً تقع على كاهل المتعلم.

وتعدّ الضغوط الأكاديمية أحد أقوى عوامل الضغط التي يتعرض لها الطالب في حياته، وقد تكون سبباً 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 تُنقل 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 قبل (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

تفاعلاً واسعاً مع الآخرين مثل المعلمون (Greenglass et al., 1994) ، والمرضات (Mills & Huebner, 1998; Koniarek & Dudek, 1996)، والأخصائيون النفسيون (Sandoval, 1993)، وغيرهم، ثم ازدادت الدراسات لتشمل جميع الوظائف بما فيها الأقل توجهاً وتفاعلاً مع الآخرين، وفي الآونة الأخيرة؛ تم التوسع في دراسة مفهوم الاحتراق خارج سياق العمل وامتد ليشمل الطلاب، وعندئذ ظهر مفهوم "الاحتراق الأكاديمي" Academic Burnout.

وقد أوضحت الأدبيات أن الاحتراق الأكاديمي يعد ظاهرة خطيرة تؤثر سلباً 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 أكاديمياً. 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 ضوءها اتخاذ قرار بنجاح الطالب أو رسوبه، وفي مجال العمل؛ حيث يمكن اتخاذ قرار بمنح الرخص لمزاولة مهن محددة في ضوء درجة قطع على اختبارات أعدت لذلك، وفي مجال القضاء؛ حيث يمكن في ضوءها اتخاذ قرار بإعفاء أو عدم إعفاء مرتكبي بعض جرائم القتل من عقوبة الإعدام في ضوء درجة قطع على اختبارات نكاه 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

<sup>1</sup> هناك بعض الدراسات العربية التي تترجم مصطلح academic burnout بالإجهاد الأكاديمي، أو الإنهاك الأكاديمي.

## تحديد درجة القطع في مقياس الاحتراق الأكاديمي باستخدام طريقة أنجوف الموسعة

الطريقة 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) تعديلاً على طريقة Angoff (1971) أسموه طريقة أنجوف الموسعة Extended Angoff Method بحيث يمكن استخدامها مع المفردات متعددة الدرجات polytomous scored items، وفيها يجب 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 سيعتمد عليها في البحث الحالي.

وقد استهدف البحث الحالي أيضاً 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<sup>٢</sup>، هي: الكمالية الموجهة نحو الذات Self-oriented Perfectionism، والكمالية الموجهة نحو الآخر Other-oriented Perfectionism، والكمالية المفروضة اجتماعياً Socially Prescribed Perfectionism، وعندما تكون المعايير -سواء كانت ذاتية أم مفروضة اجتماعياً- مرتفعة بشكل غير واقعي تكون عائقاً للنجاح وسبباً من أسباب حدوث الاحتراق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.

<sup>٢</sup> من بين الأبعاد الثلاثة 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 ويبدلون فيه الوقت والجهد، وهناك نوعين للشغف، هما: الشغف الانسجامي Harmonious Passion (HP)، والشغف الاستحوادي<sup>٣</sup> Obsessive Passion (OP)، وبالنسبة للشغف الانسجامي ينخرط الأفراد في نشاط ما بمحض إرادتهم دون تعارض مع الانخراط في مجالات الحياة الأخرى؛ بينما في الشغف الاستحوادي 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 تنتبأ 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 يُمكننا 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.

<sup>٣</sup> اعتمد الباحث على مقياس رياض سليمان (٢٠٢٠) لقياس الشغف الأكاديمي، وقد ترجم مصطلح Obsessive passion بالشغف القهري، وقد استبدلها الباحث بالشغف الاستحوادي لروايته 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 والتسوية 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 سلباً 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 إيجابياً ببعض المتغيرات التي ترتبط سلبياً بالتحصيل الأكاديمي مثل قلق الاختبار (de la Fuente et al., 2015)، والتسوية 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 أمراً لازماً (Fuller, 2014, p. 85). ولهذا فقد سعى الباحث من خلال بحثه الحالي لدراسة الاحتراق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة من خلال:

أولاً: التعرف على الطلاب المحترقين أكاديمياً لمعرفة مدى انتشار هذه الظاهرة في الوسط الجامعي، وذلك من خلال احدي الطرق المحكية لوضع درجات القطع لتحديد درجة قطع فاصلة لتصنيف الطلاب إلى فئتين محترقين وغير محترقين أكاديمياً. وفي هذا الصدد يمكن الإشارة إلى أن النظام التعليمي في مصر وفي كثير من البلدان يقتصر على استخدام الطريقة الاعتبائية (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 تعديلاً 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.

ثانياً: 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:

#### الكماالية الأكاديمية والاحتراق الأكاديمي

برغم وجود دراسات ربطت بين الكماالية 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 الكماالية والاحتراق الأكاديمي في ثقافات مختلفة، كما أكد Closson and Boutilier (2017, p. 161) على أن هناك حاجة لإجراء بحوث مستقبلية للتحقق من مدى اسهام الكماالية في التنبؤ بالاحتراق الأكاديمي. أما في البيئة العربية؛ فقد لاحظ الباحث قلة الدراسات التي تناولت العلاقة بين الكماالية 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) Landay (Fernet et al., 2014; 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 سلباً 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., 2021; Romano et al., 2021; Kwan, 2022; Oyoo et al., 2018)، 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 إجراء دراسات مستقبلية تحلل العلاقات بينهما وتكشف تأثير الصمود الأكاديمي على الاحتراق الأكاديمي، وهذا ما أكد عليه (Shin and Hwang, 2020, p. 120) بضرورة إجراء 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 أكاديمياً من خلال الاعتماد على طريقة أنجوف الموسعة لوضع درجة قطع في اختبار الاحتراق الأكاديمي لتصنيف الطلاب إلى فئتين محترقين وغير محترقين أكاديمياً، 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 لبعده الكمالية الموجهة نحو الذات في التنبؤ بالاحتراق الأكاديمي لدى عينة البحث الحالي؟
- (٢-ب): ما الإسهام النسبي لبعده الكمالية المفروضة اجتماعياً في التنبؤ بالاحتراق الأكاديمي لدى عينة البحث الحالي؟
- (٢-ج): ما الإسهام النسبي لبعده الشغف الانسجامي في التنبؤ بالاحتراق الأكاديمي لدى عينة البحث الحالي؟
- (٢-د): ما الإسهام النسبي لبعده الشغف الاستحوادي في التنبؤ بالاحتراق الأكاديمي لدى عينة البحث الحالي؟
- (٢-هـ): ما الإسهام النسبي لبعده الإصرار في التنبؤ بالاحتراق الأكاديمي لدى عينة البحث الحالي؟
- (٢-و): ما الإسهام النسبي لبعده الوجدان السالب والاستجابة الانفعالية في التنبؤ بالاحتراق الأكاديمي لدى عينة البحث الحالي؟
- (٢-ي): ما الإسهام النسبي لبعده التأمل والبحث عن العون المتكيف في التنبؤ بالاحتراق الأكاديمي لدى عينة البحث الحالي؟

### أهداف البحث:

- 1- التعرف على الطلاب المحترقين أكاديمياً من خلال الاعتماد على طريقة أنجوف الموسعة لوضع درجة قطع في اختبار الاحتراق الأكاديمي لتصنيف الطلاب إلى فئتين محترقين وغير محترقين أكاديمياً.
- 2- تحديد الإسهام النسبي لمتغيرات الكمالية الأكاديمية، والشغف الأكاديمي، والصمود الأكاديمي في التنبؤ بالاحتراق الأكاديمي.

### أهمية البحث:

#### الأهمية النظرية للبحث

تتبع أهمية البحث الحالي من:

- 1- طبيعة العينة المستهدفة وهم طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية، فهم معلمو الغد ويُعوّل عليهم في تشكيل العقول وبناء الفرد الذي هو نواة المجتمع.
- 2- تناوله لمتغير الاحتراق الأكاديمي، وهو يمثل ظاهرة سلبية تؤثر بشكل سلبي على الأداء الأكاديمي للطلاب، واندماجه، ودافعيته، وفعاليته الأكاديمية.
- 3- تناوله لمتغيرات ذات أهمية، وتعد حديثة نسبياً في مجالي علم النفس التربوي والإيجابي.

#### الأهمية التطبيقية للبحث

وتتمثل في:

- 1- تحديد درجة قطع في اختبار الاحتراق الأكاديمي يمكن بها التعرف على الطلاب المحترقين أكاديمياً لتوجيه العناية لهم من خلال إعداد برامج تستهدف تقليل هذه الظاهرة، أو الحد منها.
- 2- يعد هذا البحث نقطة انطلاق لمزيد من البحوث التي تستهدف وضع درجات القطع في مجال الاختبارات الوجدانية.
- 3- 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 أكاديمياً، 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 جيداً 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 الآخرين له".

### ٦- الشغف الأكاديمي

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

## تحديد درجة القطع في مقياس الاحتراق الأكاديمي باستخدام طريقة أنجوف الموسعة

- 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 الاستحوادي: 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 إحدى استراتيجيات المواجهة التي تساعد على شحذ طاقته وعلو همته بما يساعده على تحطيم 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 استنكاره 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 وبأس وإحباط وعدم ثقة في قدرته وكفائته، وهذه المشاعر تكون منخفضة لدى الطلاب ذوو الصمود الأكاديمي المرتفع.

### حدود البحث:

تحدد 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

### أولاً: درجة القطع

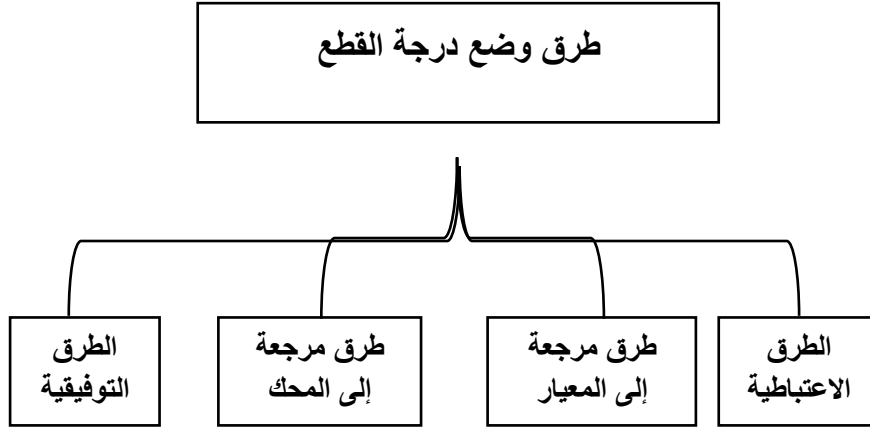
في السنوات التي سبقت عام ١٩٥٠ كانت المراجع التي تتحدث عن موضوع وضع درجة القطع نادرة جداً، ورغم استخدام درجة القطع في الاختبارات لقرون عديدة، فلم يكن هناك اهتماماً بكيفية وضعها ولم تكن هذه الكيفية هدفاً للبحث العلمي بشكل نظامي، وكانت طرق وضع درجة القطع التي كانت شائعة في هذا العصر هي الطرق المعتمدة على العُرف أو السلطة. ويظهر حركة القياس المرجع إلى المحك، والذي يعزى ذكر هذا المصطلح لأول مرة في الأدبيات إلى (Glaser, 1963) مهد ألبداية 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 هائلاً 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 السيكومترين 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) بتفنيذ هذه التصنيفات وقدم تصنيفاً جامعاً شاملاً 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 الاعتبائية 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 لأنني أعتقد أنها هكذا ستكون جيدة) والطرق المُعتدلة (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  $\pm$  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 انتقاؤه 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 إلى 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 والفئة راسب وذلك في حالة وجود درجة قطع واحدة للاختبار)، والتصورات الرئيسية المتضمنة في الطريقة (مثل الطالب ذو الحد الأدنى من الكافية).
- ٤- تدريب المحكمين على استخدام طريقة وضع درجة القطع.
- ٥- جمع التقديرات الأولية من المحكمين وعمل معلومات وصفية وملخصة عنها ووضع درجة القطع.

## تحديد درجة القطع في مقياس الاحتراق الأكاديمي باستخدام طريقة أنجوف الموسعة

- ٦- تسهيل المناقشة بين المحكمين حول المعلومات الوصفية الأولية (تغذية مرتدة).
- ٧- القيام بجولة أخرى 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، وتتقسم 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 الإمبريقية 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 تزايدى ( أي كلما زادت درجة القطع ارتفعت نسبة الرسوب).

### طريقة أنجوف (1971) Angoff method

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 إحدى طرق تحديد درجة القطع المرجعة للمحك، وهي تعد امتداد لطريقة أنجوف (1971)، والتي وضعت في الأساس لتحديد درجة القطع في الاختبارات التحصيلية؛ حيث اقترح Hambleton and Plake (1995) بعد ذلك تعديلاً على طريقة أنجوف أسماه 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.

## تحديد درجة القطع في مقياس الاحتراق الأكاديمي باستخدام طريقة أنجوف الموسعة

- ٦- القيام بجولة أخرى 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.

### ثانياً: الاحتراق الأكاديمي

يعرفه (Schaufeli et al. (2002, p. 465 بأنه "شعور الطالب بالإرهاك 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 الحقيقية للاحتراق الأكاديمي.

#### ب- الاستهانة/ الاستخفاف/ اللامبالاة Cynicism

ويشير إلى تكوّن اتجاهًا سلبيًا ساخرًا لدى الطالب فيكتسب الشعور باللامبالاة نحو أداء التكاليف والمهام الأكاديمية، فيصبح أقل اهتمامًا بدراسته، ويقف 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 الموكّل 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 مقتصرًا على العاملين في بعض المجالات مثل الرعاية الصحية، والخدمات الاجتماعية، والتعليم. وقد قام Maslach and

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: الإتهاك الانفعالي (Emotional Exhaustion) (أي استنزاف الموارد الانفعالية للفرد بسبب مطالب التواصل الشخصي مع الآخرين)، وتبدد الشخصية (Depersonalization) (أي الاتجاه السلبي والساخر والفاشي نحو متلقي الرعاية والخدمات)، و تندي الإتهاك 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) بتكييف 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: الإتهاك، 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) ليتمكن 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: الإتهاك

## تحديد درجة القطع في مقياس الاحتراق الأكاديمي باستخدام طريقة أنجوف الموسعة

الانفعالي، الاستهانة واللامبالاة، والفعالية الذاتية المنخفضة. وقد أجريت العديد من الدراسات السيكمومترية 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 سيكمومترية مرتفعة؛ لذا تعتمد عليه معظم الدراسات التي تتناول مفهوم الاحتراق الأكاديمي، وسيعتمد عليه الباحث في القياس.

### خصائص المحترقين أكاديمياً

يتسم الطلاب المحترقين أكاديمياً 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 التكاليفات.
- 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 صافية 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).

### ثالثاً: 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 إرهابات باكرة مثلما أشار (Hamachek, 1978) إلى وجود نمطين متميزين 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 متميزين للكمال مع اختلاف مسمياتهما مثل: الكمالية التكيفية وغير التكيفية، والكمالية الإيجابية والسلبية، والكمالية الصحية وغير الصحية، والكمالية الوظيفية وغير الوظيفية.

#### تعريف الكمالية:

يعرفها (Stoerber 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 أهدافاً 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

## تحديد درجة القطع في مقياس الاحترق الأكاديمي باستخدام طريقة أنجوف الموسعة

واقعية، وتقييمه لذاته بشكل غير قاسٍ، وانتقاده البناء لسلوكه الشخصي. ويتضمن هذا البعد مكون دافعي ينعكس من خلال كفاح الفرد من أجل تحقيق أهدافه وتجنب الفشل. والكمالية الموجهة نحو الآخر (Other-Oriented Perfectionism (OOP)، ويتضمن هذا البعد توقعات الفرد عن قدرات الآخرين المهمين بالنسبة له، حيث يضع لهم معايير غير واقعية، ويعوّل عليهم في تحقيق أداء مثالي، ويقيم أدائهم بصرامة. الكمالية المفروضة اجتماعياً (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 مثالياً. وبديهيًا، فإن الكمالية المفروضة اجتماعياً 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 يتبنى في بحثه الحالي نموذج (Hewitt & Flett, 1991) للكمالية الأكاديمية؛ وفيه تمثل الكمالية الموجهة نحو الذات البعد الإيجابي أو التكيفي للكمالية، وتمثل الكمالية المفروضة اجتماعياً البعد السلبي أو غير التكيفي للكمالية. خصائص الأفراد ذوو الكمالية الإيجابية:

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

- يضعون معايير واقعية لأنفسهم بدلاً من وضع معايير يستحيل تحقيقها، ويسعون لتحقيق الكمال من خلال الرغبة في تحقيق النجاح، بدلاً 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).

- يُحصَلون 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 أباطة، ١٩٩٦: ٣٠٧)، ويتسم ذلك الفرد ببعض الخصائص:

- يضع الفرد لنفسه معايير أداء مرتفعة للغاية، ويميل إلى النقد الذاتي القاسي، ولا يشعر بالرضا أبداً عن أدائه، ويظل خائفاً 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 بدلاً من السعي لتحقيق الإنجازات (Wigert et al., 2012).

#### رابعاً: الشغف الأكاديمي

يلتحق الطلاب بالجامعة لأسباب مختلفة، فبعضهم لا يكون مهتماً 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 جانباً ممتعاً وهادفاً 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 (HP) Harmonious passion:

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 وحريرتهم 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 (OP) Obsessive passion:

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 بالإنارة 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.

خامساً: 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 للطلاب" (Martin, 2013, p. 488).

ويعد الصمود الأكاديمي جانباً أساسياً 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.

## تحديد درجة القطع في مقياس الاحتراق الأكاديمي باستخدام طريقة أنجوف الموسعة

- 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، ورغم 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 التدرج 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 مقارنة بين بعض خطوات كلتا الطريقتين، وأنهما من الطرق التي يمكن الوثوق بنتائجها والاعتماد عليها في وضع درجات القطع في الاختبارات متعددة التدرج، مع وجود بعض المشكلات المحتملة لكل منها.

دراسة (Plake et al., 2012)

وهدفت إلى المقارنة بين ثلاث طرق لوضع درجة القطع في اختبار متعدد التدرج 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 التدرج، 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 التدرج، وأنها من الطرق الأكثر دقة لأنها تعد إحدى 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:

أولاً: 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 اجتماعياً)، وأنماط الدافعية، 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 تأثيراً مباشراً سالباً دالاً، وآخر غير مباشر من خلال التأثير على أنماط الدافعية، بينما أثرت الكمالية المفروضة اجتماعياً على الاحتراق الأكاديمي

## تحديد درجة القطع في مقياس الاحتراق الأكاديمي باستخدام طريقة أنجوف الموسعة

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

دراسة (Kljajic et al., 2017)

وهدفت إلى دراسة العلاقة بين أنماط الكمالية ومجموعة متغيرات منها الاحتراق الأكاديمي؛ حيث أدم 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 بروفيلا الكمالية الموجهة نحو الذات بالمستوى المنخفض للاحتراق الأكاديمي، في حين ارتبط بروفيلا 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 بُعدي 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 بالاحترق الأكاديمي؛ حيث أشارت جميعها إلى أن الكمالية الموجهة نحو الذات لها ارتباط وتأثير سلبي على الاحترق الأكاديمي؛ بينما أشارت إلى أن الكمالية المفروضة اجتماعياً لها ارتباط وتأثير إيجابي على الاحترق الأكاديمي.
- قلة الدراسات التي تناولت علاقة الكمالية والاحترق 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.

ثانياً: دراسات تناولت العلاقة بين الشغف الأكاديمي والاحترق الأكاديمي

دراسة (Stoeber et al., 2011)

وهدف إلى فحص علاقة الشغف الأكاديمي بالاحترق الأكاديمي لدى عينة من طلاب الجامعة قوامها (١٠٥) طالب وطالبة، وأشارت نتائجها إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة احصائياً بين بعدي الشغف الأكاديمي والاحترق الأكاديمي، وأن الشغف الانسجامي يتنبأ سلبياً بشكل دال بالأبعاد الثلاثة للاحترق الأكاديمي، وأن الشغف الاستحوادي يتنبأ سلبياً بشكل دال ببعدي اللامبالاة والفعالية المنخفضة من أبعاد الاحترق الأكاديمي، وقد اعتمدت الدراسة مقياس (Vallerand, 2003) لقياس الشغف الأكاديمي، ومقياس (Schaufeli et al., 2002) لقياس الاحترق الأكاديمي.

دراسة (Al-Jarrah & Al-Rabee, 2020)

وهدف إلى الكشف عن علاقة الشغف الأكاديمي بالاحترق الأكاديمي لدى عينة من طلاب الجامعة قوامها (٢٣٠) طالب وطالبة بجامعة اليرموك، وأشارت نتائجها إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة احصائياً بين بعدي الشغف الأكاديمي والاحترق الأكاديمي، وقد اعتمدت الدراسة مقياس (Vallerand, 2003) لقياس الشغف الأكاديمي، ومقياس (Schaufeli et al., 2002) لقياس الاحترق 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 الاستحوادي 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 الاستحوادي.
- تضارب نتائج الدراسات فيما يتعلق بعلاقة الشغف الاستحوادي 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.

ثالثاً: 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)**

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

**دراسة (Fiorilli et al., 2020)**

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

**دراسة (Fabelico & Afalla, 2020)**

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

**دراسة (Genoud & Waroux, 2021)**

وهدف إلى الكشف عن علاقة الوجدانية السالبة بالاحترق الوظيفي، وأشارت نتائجها أن الوجدان السالب يؤثر إيجابياً في الاحترق الوظيفي لدى عينة قوامها (٤٧٠) معلماً ومعلمة.

**دراسة (Romano et al., 2021)**

وهدف إلى فحص علاقة الصمود الأكاديمي بالاحترق الأكاديمي، وأشارت نتائجها إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بينهما، وأن الصمود الأكاديمي يتنبأ بشكل سلبي دال بالاحترق الأكاديمي؛ حيث كانت متغيرات الدراسة مجتمعة تفسر ٣٤٪ من التباين الكلي في الاحترق 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 (الكالمية الأكاديمية، والشغف الأكاديمي، والصمود الأكاديمي) على الاحتراق الأكاديمي في البيئتين الأجنبية والعربية، وأحياناً 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 بالاحترق الأكاديمي؛ حيث أشارت بعضها إلى أن للشغف الأكاديمي تأثير سلبي على الاحترق الأكاديمي، وأشارت أخرى أن له تأثير إيجابي، برغم من استعانة تلك الدراسات بعينات من نفس المرحلة، ونفس أدوات قياس الشغف الأكاديمي والاحترق الأكاديمي، فالمجال لا يزال في حاجة لمزيد من البحث والدراسة.
- بشأن التعامل مع الصمود الأكاديمي في علاقته بالاحترق الأكاديمي كدرجة كلية؛ يرى الباحث أن هناك حاجة لدراسات تتناول أثر أبعاد الصمود الأكاديمي على الاحترق الأكاديمي لتقديم صورة أكثر تفصيلاً وعمقا لتأثيرات تلك الأبعاد على الاحترق الأكاديمي، وهذا ما حاول الباحث تقديمه من خلال بحثه الحالي.

## إجراءات البحث

### أولاً: منهج البحث

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

### ثانياً: 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

## تحديد درجة القطع في مقياس الاحتراق الأكاديمي باستخدام طريقة أنجوف الموسعة

### 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 (٦٧،٢١) سنة، وانحراف معياري قدره (٦،٣٥)، 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

### ثالثاً: 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 التدرج 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<sup>٤</sup> 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 استهلكت"، "أصبحت أكثر استخفافاً بشأن الفائدة المتوقعة للدراسة" تم تعديلها إلى "أصبحت مستخفاً 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.

<sup>٤</sup> 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.

تحديد درجة القطع في مقياس الاحتراق الأكاديمي باستخدام طريقة أنجوف الموسعة

جدول (٣)

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

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

\*\* 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.

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

\*\* ارتباط دال عند مستوى دلالة ٠,٠١

ويتضح أن جميع قيم معاملات الارتباط المصححة بين المفردات والدرجة الكلية للبعد

الذي تنتمي إليه دالة إحصائية، 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، وتنتسب عليها مفردات مقياس الاحتراق الأكاديمي. ويظهر الشكل (٢) البنية العاملية المقترحة، ويبين الجدول (٥) الأوزان الانحدارية المعيارية وغير المعيارية لتشتبعات 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



تحديد درجة القطع في مقياس الاحتراق الأكاديمي باستخدام طريقة أنجوف الموسعة

جدول (٥)

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

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

شكل (٣)  
المدى المثالي لمؤشرات جودة المطابقة

المؤشر / النسبة بين ٢١ إلى درجات حريرتها	غير مقبول ممتاز	٥ ٣ ١
المؤشر / CFI مؤشر المطابقة المقارن	ممتاز مقبول غير	٠,٩٥ ٠,٩٠
المؤشر / SRMR جذر متوسط مربع البواقي المعياري	غير مقبول ممتاز	٠,١ ٠,٠٨
المؤشر / RMSEA جذر متوسط مربع خطأ الاقتراب	غير مقبول ممتاز	٠,٠٨ ٠,٠٦
المؤشر / PClose قيمة الدلالة الخاصة باختبار الفرض الصفرى H0: RMSEA ≤ 0.05	ممتاز مقبول غير	٠,٠٥ ٠,٠١

## تحديد درجة القطع في مقياس الاحتراق الأكاديمي باستخدام طريقة أنجوف الموسعة

### جدول (٦)

مؤشرات جودة المطابقة للنموذج المقترح لبنية مقياس الاحتراق الأكاديمي وتفسيرها.

مؤشرات جودة المطابقة	القيمة والتفسير
كا <sup>٢</sup>	٤٨٨،٤٣٥ عند درجات حرية ٢٤١
النسبة بين كا <sup>٢</sup> 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) لبعدها انخفاض الفعالية الأكاديمية إلى (٠،٨٧٣) لبعدها 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 الآخر، والكمالية المفروضة اجتماعياً. وقام بترجمته إلى العربية إسلام أنور عبدالغني، وقد اعتمد فقط على البعدين الفرعيين الكمالية الموجهة نحو الذات، والكمالية المفروضة اجتماعياً، وهذا أيضاً 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 السيكمترية؛ حيث قام بحساب الاتساق الداخلي، والتحليل العاملي التوكيدي، والتي أسفرت نتائجها 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 معامل الثبات لبعدي المقياس (٠,٨٨) لبعده الكمالية الموجهة نحو الذات، ٠,٨٣ لبعده الكمالية المفروضة اجتماعياً، وأشارت النتائج أن المقياس يتمتع بخصائص سيكمترية 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 التدرج 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.

## تحديد درجة القطع في مقياس الاحترق الأكاديمي باستخدام طريقة أنجوف الموسعة

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 الثاني الكمالية المفروضة اجتماعيًا		البعد الأول الكمالية الموجهة نحو الذات	
معامل ارتباطها بالبعد	رقم المفردة ومحتواها	معامل ارتباطها بالبعد	رقم المفردة ومحتواها
**٠,٢٠٩	٢- أجد صعوبة في بلوغ توقعات الآخرين حول أدائي الأكاديمي.	**٠,٥١٣	١- عند أدائي للمهام الأكاديمية لا أشعر بالراحة إلا إذا تمت على الوجه الأكمل.
**٠,٢٦٥	٥- يتقبل المحيطين بي ارتكابي للأخطاء أثناء تعلمي.	**٠,٦٦٥	٣- واحد من أهم أهدافي أن أكون كاملاً في كل شيء يتعلق بأدائي الأكاديمي.
-٠,٢٥	٦- كلما أؤدي بشكل أفضل، يتوقع مني أداءً أفضل.	**٠,٤٠٠	٤- لا أهدف أبداً لتحقيق الكمال في أدائي الأكاديمي.
**٠,٤٧٤	٨- يرى المحيطين بي أن أدائي ضعيفا إذا حصلت على تقدير أقل من الامتياز في أي مقرر.	**٠,٣٢٠	٧- نادراً ما أشعر بالحاجة للكمال في أدائي الأكاديمي.
**٠,٣٤٩	١٢- المحيطين بي يتوقعون مني التفوق في كل مقرر أدرسه بالكلية.	**٠,٧٤١	٩- أسعى جاهداً ليكون أدائي الأكاديمي مثاليًا.
**٠,٢٩٢	١٤- سيحبنى الآخرون حتى ولو لم أتفوق في دراستي.	**٠,٧٧١	١٠- من المهم جداً بالنسبة لي أن أكون مثاليًا في كل ما أحاول القيام به في أدائي الأكاديمي.

د. أحمد عباس منشوي

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

\*\* ارتباط دال عند مستوى دلالة ٠,٠١

وينتضح 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 اجتماعياً			
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		

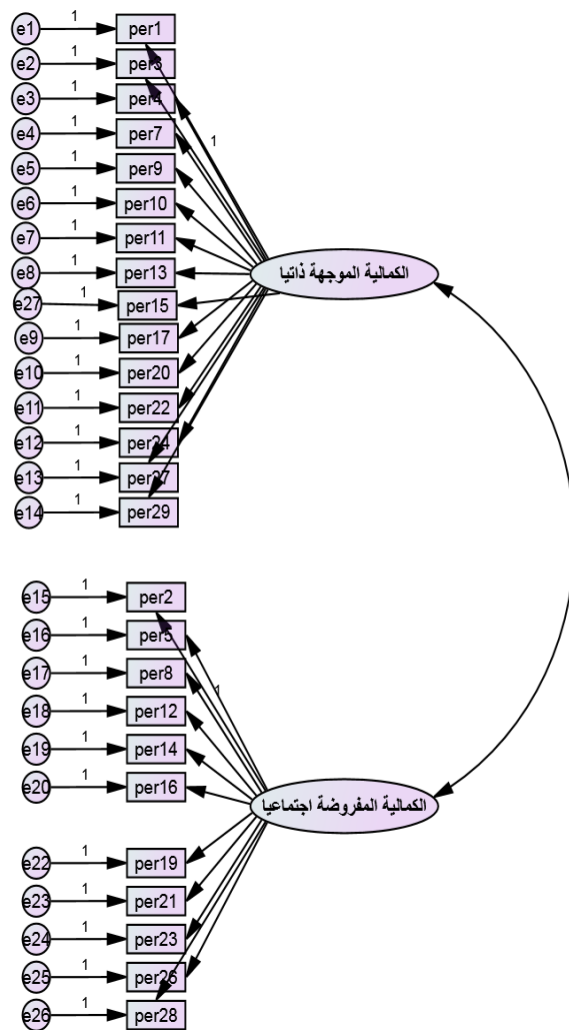
\*\* ارتباط دال عند مستوى دلالة ٠,٠١

ويتضح أن جميع قيم معاملات الارتباط المصححة بين المفردات والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه دالة إحصائية، 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، وتتبع عليها مفردات مقياس الكمالية الأكاديمية. ويظهر الشكل (٤) البنية العاملية المقترحة، وبين 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 العائلي التوكيدي المقترح لبنية مقياس الكمالية الأكاديمية



تحديد درجة القطع في مقياس الاحتراق الأكاديمي باستخدام طريقة أنجوف الموسعة

جدول (١٠)  
الأوزان المعيارية وغير المعيارية لتشبعات المفردات على العوامل الكامنة لمقياس الكمالية الأكاديمية والنتيجة من التحليل العاملي التوكيدي

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

جدول (١١)

مؤشرات جودة المطابقة للنموذج المقترح لبنية مقياس الكمالية الأكاديمية وتفسيرها.

مؤشرات جودة المطابقة	القيمة والتفسير
ك <sup>2</sup>	561,551 عند درجات حرية 265
النسبة بين ك <sup>2</sup> 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 الاستحوادي (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 الاستحوادي]. 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 التدرج: 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 الاستحوادي]. 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، والوجدان السالب والاستجابة الانفعالية negative affect and help-seeking، والعمل تحليل عاملي استكشافي 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) لبعده الإصرار، (٠,٦٩٨) لبعده التأمل والبحث عن العون المتكيف، (٠,٦٥٤) لبعده 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 التدرج: دائما (الدرجة ٣)، أحيانا (الدرجة ٢)، نادرا (الدرجة ١) مع عكس التصحيح بالنسبة للمفردات السالبة، وبذلك تتراوح درجة بعد الإصرار بين (١٠-٣٠) 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) لبعده الإصرار، (٠,٧) لبعده التأمل والبحث عن العون المتكيف، (٠,٧٩٣) لبعده 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<sup>٥</sup> 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 أكاديمياً)، 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:

<sup>٥</sup> السادة محكمو درجة القطع هم: ١- أ. د. محمد أحمد هيبه أستاذ علم النفس التربوي بتربية عين شمس، أم د. تامر شوقي أستاذ علم النفس التربوي المساعد بتربية عين شمس، أم د. رياض سليمان طه أستاذ علم النفس التربوي المساعد بتربية عين شمس، أم د. زينب شعبان أستاذ علم النفس التربوي المساعد بتربية عين شمس، أم 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 أكاديمياً.
- 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 السيكمترية على عينة البحث الأساسية، وتصحيحها.
  - ٢- معالجة البيانات احصائياً 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 سلفاً، 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 أكاديمياً بنسب يمكن إيضاحها بالجدول التالي:

جدول (١٣)

النسب المئوية لفئتي التصنيف (المحترقون وغير المحترقون أكاديمياً)

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

ويفسر الباحث ارتفاع نسبة المحترفين أكاديمياً إلى انخفاض قيمة المتوسط (درجة القطع) نسبياً، 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 تقريباً، 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 أدى إلى شعور أغلبهم بالاحترق الأكاديمي، وهذا ما لمسناه 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 بالاحترق 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 بالاحترق الأكاديمي لدى عينة البحث الحالي؟

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

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

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

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

## تحديد درجة القطع في مقياس الاحتراق الأكاديمي باستخدام طريقة أنجوف الموسعة

(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 المنتبأ به (الاحتراق الأكاديمي) إلى متغير تصنيفي بالاعتماد على درجة القطع، والتي صنفت العينة إلى محترقين وغير محترقين أكاديمياً، وتم حساب تكرارات فئتي التصنيف كما يتضح من جدول (١٤).

جدول (١٤)

مستويات متغير الاحتراق الأكاديمي، وتكراراتها، وترميزها.

المتغير المنتبأ به	مستوياته	التكرار	ترميز مستويات المتغير
الاحتراق الأكاديمي	محترقين أكاديمياً	٢٠٩	١
	غير محترقين أكاديمياً	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  $\chi^2$  للمقارنة بين النموذجين، وإذا كانت قيمتها دالة إحصائياً فهذا يعني رفض الفرض الصفري، والذي ينص على "لا توجد فروق بين النموذج الأساسي والنموذج النهائي (المستهدف)"، وهذا يدعم العلاقة بين المتغيرات المنبأة، والمتغير المنتبأ 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  $\chi^2$ ، ومستوى دلالتها

جدول (١٥)

اختبار كاي<sup>٢</sup> لاختبار دلالة النموذج مع درجات الحرية ودلالاتها 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 كاي<sup>٢</sup> دالة إحصائياً 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، ودلالاتها، ونسبة الأرجحية لكل متغير متضمن في معادلة الانحدار اللوجستي الثنائي بالنسبة للنموذج المستهدف (ن = ٣٧٢).

جدول (١٦)

قيم معامل الانحدار، والخطأ المعياري، وإحصاءة Wald، ودلالاتها، 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 اجتماعياً	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

ينضح من جدول (١٦) أن المتغيرات المستقلة التي تسهم في التنبؤ بالاحتراق الأكاديمي بشكل دال هي: "الكمالية الموجهة نحو الذات، والكمالية المفروضة اجتماعياً، والشغف الانسجامي، والإصرار، والوجدان السالب والاستجابة الانفعالية"؛ كما يتضح أيضاً 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 إحصائياً؛ حيث كانت قيمة إحصاءة Wald دالة إحصائياً عند مستوى ( $0,01$ )، 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 ( $0,944$ )، والتي تشير إلى أن نسبة الزيادة بمقدار الوحدة ( $1\%$ ) في مستوى الكمالية الموجهة نحو الذات لدى أفراد العينة تقلل نسبة ترجيح (احتمال) حدوث الاحتراق الأكاديمي بين أفراد العينة ( $0,944 - 1 = -0,056$ ) بنسبة ( $5,6\%$ ) مع ثبوت جميع المتغيرات المستقلة (التنبؤية) الأخرى.

(٢) يسهم متغير الكمالية المفروضة اجتماعياً في التنبؤ بالاحتراق الأكاديمي بشكل إيجابي ( $B = 0.073$ ) دال إحصائياً؛ حيث كانت قيمة إحصاءة Wald دالة إحصائياً عند مستوى ( $0,01$ )، وبالتالي يجب رفض الفرض الصفري المعبر عن أن معامل  $b$  لمتغير الكمالية المفروضة اجتماعياً لا يساوي الصفر. وكانت قيمة نسبة الأرجحية  $Exp^{(B)}$  لمتغير الكمالية المفروضة اجتماعياً تساوي ( $1,076$ )، والتي تشير إلى أن نسبة الزيادة بمقدار الوحدة ( $1\%$ ) في مستوى الكمالية المفروضة اجتماعياً بين أفراد العينة تزيد نسبة ترجيح (احتمال) حدوث الاحتراق الأكاديمي بين أفراد العينة ( $1,076 - 1 = 0,076$ ) بنسبة ( $7,6\%$ ) مع ثبوت جميع المتغيرات المستقلة (التنبؤية) الأخرى.

(٣) يسهم متغير الشغف الانسجامي في التنبؤ بالاحتراق الأكاديمي بشكل سلبي ( $B = -0.123$ ) دال إحصائياً؛ حيث كانت قيمة إحصاءة Wald دالة إحصائياً عند مستوى ( $0,01$ )، 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

## د. أحمد عباس منشوي

(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 إحصائياً؛ حيث كانت قيمة إحصاء Wald دالة إحصائياً 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 إحصائياً؛ حيث كانت قيمة إحصاء Wald دالة إحصائياً 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 بشكل سلبي دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وهذا يعني أن متغير الكمالية الموجهة نحو الذات يؤثر عكسياً على الاحتراق الأكاديمي؛ أي أن الطلاب الذين يتمتعون بحس الكمالية نحو الذات لا يخبرون بالاحتراق 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 سلبياً بالاحتراق الأكاديمي.

#### ب- التنبؤ بالاحتراق الأكاديمي من الكمالية المفروضة اجتماعياً

يتضح من النتائج أن متغير الكمالية المفروضة اجتماعياً يسهم في التنبؤ بالاحتراق الأكاديمي بشكل إيجابي دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0,01)، وهذا يعني أن متغير الكمالية المفروضة اجتماعياً يؤثر بشكل إيجابي على الاحتراق الأكاديمي؛ أي أن الطلاب الذين يسعون لتحقيق الكمالية المفروضة عليهم من قبل الآخرين يخبرون بالاحتراق 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 قبل الآخرين (والوالدين والأقرباء) فإن هذا يمثل ضغطاً كبيراً 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 عبئاً وضغطاً على الطالب

الذي يؤدي أكاديمياً ليس رغبة منه في تحقيق أهدافه وإنما رغبة في تحقيق المعايير المفروضة عليه من قبل الآخرين تجنباً لانتقادهم اللاذع، فهو يسعى ويبدل الجهد رغبة منه في تجنب الفشل بدلاً من تحقيق النجاح، وبالتالي ينتج عن ذلك بعض الانفعالات السلبية مثل الغضب والقلق والاكتئاب (Hewitt & Flett, 1991, p. 457)، وبالتالي يتنامى لديه الشعور بالاحترق 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 الآخرون أمامه، فيسيطر عليه الشعور بالاحترق الأكاديمي. هذا وقد أشارت الدراسات إلى ارتباط الكمالية المفروضة اجتماعياً إيجابياً ببعض الانفعالات السلبية مثل تقدير الذات المنخفض (Besser et al., 2008)، والقلق سمة وحالة (Flett et al., 1994)، وكلها انفعالات سلبية تدعم الشعور بالاحترق 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 وتنبيؤ الكمالية المفروضة اجتماعياً بشكل إيجابي بالاحترق الأكاديمي.

#### التنبؤ بالاحترق الأكاديمي من بعدي الشغف الأكاديمي

##### أ- التنبؤ بالاحترق الأكاديمي من الشغف الانسجامي

أشارت النتائج إلى أن الشغف الانسجامي يسهم في التنبؤ بالاحترق الأكاديمي بشكلٍ سلبي دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0,01)، وهذا يعني أنه يؤثر عكسياً على الاحترق الأكاديمي، وجاءت نتائج البحث الحالي متسقة من نتائج الدراسات السابقة (Al-Jarrah, 2011; Al-Rabee, 2020; Ariani, 2021; Stoeber, et al., 2011)، حيث أشارت إلى ارتباط وتنبيؤ الشغف الانسجامي بالاحترق الأكاديمي بشكل سلبي، ويفسر الباحث ذلك بأن الطالب الذي يدفعه شغفه لاختيار أنشطته الأكاديمية دون أي ضغوط بدءاً 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 تسويق أو تأجيل، وهذا ما أشارت إليه دراسة (Peixoto et al., 2021) من أن الشغف الاستحوادي يعد عاملاً وقائياً ضد التسويق الأكاديمي، كما أنه يسهم بشكل مؤثر في تحقيق الهناء النفسي والبدني للطالب ويساعده على الاستخدام الأمثل لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً (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 نشيطاً لا يعرف التسويق، 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 الاستحوادي

أشارت النتائج إلى أن إسهام الشغف الاستحوادي في التنبؤ بالاحتراق الأكاديمي غير دال إحصائياً، وكانت هذه النتيجة غير متسقة مع نتائج الدراسات السابقة، والتي أشار بعضها إلى أن له تأثير سلبي على الاحتراق الأكاديمي، مثل (Al-Jarrah & Al- (Ariani, 2021) أن للشغف الاستحوادي تأثير إيجابي على الاحتراق الأكاديمي؛ فالشغف الاستحوادي هو ذلك الشغف الذي يستحوذ على الفرد فيملك قلبه ولبه، ويجعله أسيراً للنشاط المحبب له لدرجة أنه قد يحجبه عن الاهتمامات الأخرى في حياته، ويجعله منهمكاً 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 الاستحوادي 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 بالاحترق الأكاديمي من أبعاد الصمود الأكاديمي

#### أ- التنبؤ بالاحترق الأكاديمي من بعد الإصرار

يتضح من النتائج أن بعد الإصرار يسهم في التنبؤ بالاحترق الأكاديمي بشكلٍ سلبيّ دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (0,01)، وهذا يعني أنه يؤثر عكسيًا على الاحترق الأكاديمي؛ أي أن الطلاب الذين يتسمون بالإصرار الأكاديمي لا يخبرون الاحترق الأكاديمي ولا يعانون منه أو على الأقل كلما ازداد إصرارهم أدى ذلك إلى نقص الشعور والتأثر بالاحترق 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 الاحترق 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 والاحترق الأكاديمي.

#### ب- التنبؤ بالاحترق الأكاديمي من بعد الوجدان السالب

وقد أشارت النتائج إلى أن بعد الوجدان السالب يسهم في التنبؤ بالاحترق الأكاديمي بشكلٍ إيجابي دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (0,05)، وهذا يعني أنه يؤثر إيجابيًا على الاحترق الأكاديمي؛ أي أن الطلاب الذين يتصفون بالوجدان السالب يخبرون الاحترق 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 الاحترق 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 والاحترق الأكاديمي وجهين لعملة واحدة ويمكن أن يكون التأثير بينهما متبادل. وتتفق نتائج البحث الحالي مع نتائج دراستي (Genoud &

## تحديد درجة القطع في مقياس الاحتراق الأكاديمي باستخدام طريقة أنجوف الموسعة

(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 إحصائياً، 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 بالإرهاك 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 (تتافي الوجدان السالب) تخفف من حدة تأثير الضغوط الأكاديمية عليه، فالتأمل وطلب العون ليس عاملاً مؤثراً 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، وأدوات التقويم بشكل يثير شغف ودافعية الطلاب.
  - إعادة النظر في درجات القطع التي تم وضعها بالطرق الاعتباطية في جامعاتنا (درجة القطع بالنسبة ٦٠٪)، والتي يُعوّل 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

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

### قائمة المراجع

- إسلام أنور عبدالغني يونس (٢٠١٨). بروفيالات الكمالية الأكاديمية المميزة لطلاب الجامعة في ضوء النموذج الرباعي "٢×٢" وعلاقتها بالتنظيم الذاتي للتعلم والأهداف الشخصية المثلى. *مجلة كلية التربية، جامعة الإسمايلية، (٤٢)*، ٢٦-١٣٤.
- أمال عبدالسميع أباطة (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 المتابعة لدى طلاب الجامعة: دراسة في نمذجة العلاقات. *المجلة المصرية للدراسات النفسية، ٢٩ (١٠٢)*، ٣٨١-٣١٥.
- يوسف محمد شلبي، وسام حمدي عبدالسميع القصيبي (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 Maslach Burnout Inventory-Student Survey (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., Larcán, 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](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 dissertation, 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](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., & Ileri, 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., MuriithiIrereri, 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](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](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](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., Seęer, 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.