نمذجة العلاقات السببية بين الكمالية والتوجهات الهدفية وتقبل الذات غير المشروط والاحتراق الأكاديمي

أيسر منير أبو طالب و معاوية محمود أبو غزال*

Doi: //10.47015/20.3.4

تاريخ تسلم البحث: 2023/5/9 تاريخ قبوله: 2023/6/11

ملخص: هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقات السببية بين الكمالية والتوجهات الهدفية وتقبل الذات غير المشروط والاحتراق الأكاديمي من خلال نمذجة سببية مقترحة تستند إلى أسس معرفية اعتمدت أسلوب تحليل المسار لتفسير الاحتراق الأكاديمي. وتكونت عينة الدراسة من (620) طالبًا وطالبة في جامعة البلقاء التطبيقية. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مجموعة من الأدوات هي: مقياس الاحتراق الأكاديمي، ومقياس الكمالية، ومقياس التوجهات الهدفية، ومقياس تقبل الذات غير المشروط. أظهرت النتائج وجود علاقات مباشرة موجبة بين أبعاد الكمالية الستة والاحتراق الأكاديمي ككل، ما عدا علاقة بعد القلق بشأن الأخطاء والاحتراق الأكاديمي ككل كانت سالبة الأثر. كما أظهرت علاقات أخرى غير مباشرة بين أبعاد الكمالية الستة، وأبعاد التوجهات الهدفية، وتقبل الذات غير المشروط والاحتراق الأكاديمي.

(**الكلمات المفتاحية**: الكمالية، التوجهات الهدفية، تقبل الذات غير المشروط، الاحتراق الأكاديمي)

مقدمة: يمثل الاحتراق الأكاديمي قضية شائكة تعيق الحياة الأكاديمية لدى الطلبة في مختلف المراحل التعليمية، حيث يؤثر سلبًا على الأداء الأكاديمي والنمو النفسي والاجتماعي، إذ يشعر الطالب باستنفاد معرفي وعاطفي وجسمي وعدم الرغبة في المشاركة في الأنشطة التدريسية أو الاجتماعية أو الشخصية، مما يترتب عليه تأجيل المهمات الأكاديمية.

ورغم أهمية البحث في الاحتراق الأكاديمي إذ إنه يشكل سببًا رئيسيًا للعديد من السلوكيات والنتائج لدى الطلبة كانخفاض أدائهم الأكاديمي، ويؤثر في علاقة الطلبة بمعلميهم وحماسهم تجاه التعلم (Charkhabi et al., 2013)، ومع ذلك لم تتناول الأبحاث التربوية الاحتراق لدى الطلبة بشكل كاف، حيث كان التركيز الأكبر على مجال العمل (Ljubin-Golub et al., 2020).

ويعد فهم العمليات النفسية التي تجعل الطلاب يختبرون الاحتراق الأكاديمي أمرًا ضروريًا لإنشاء تدابير وقائية أولية وثانوية (Deniz et al., 2014)، ومن هذه المتغيرات تقبل الذات غير المشروط والكمالية والتوجهات الهدفية.

وتوصل المنظرون الأساسيون مثل ألبرت أليس وكارل روجرز إلى أن تقبل الذات المشروط مرتبط بالضيق النفسي، في حين أن تقبل الذات غير المشروط يعزز التكيف الشخصي والرفاهية (Ellis, 1962; Rogers, 1951). حيث أشار أليس (Ellis, 1995) إلى أن الأشخاص الذين يتمتعون بتقدير الذات المرتفع للغاية هم أفراد ضعيفون؛ لأنهم غالبًا ما يتميزون بتقبل ذات مشروط وتركيز مبالغ فيه على التقييمات، بما في ذلك المقارنات الاجتماعية، اضافةً إلى ذلك اقترح أن لدى الكماليين قدرة تنافسية مبالغًا فيها مما يشير إلى وجود صلة بين الكمالية والشعور المتناقض بتقبل الذات غير المشروط. كذلك ترتبط أبعاد الكمالية وتقبل الذات غير المشروط بإحساس طارئ بقيمة الذات وانخفاض تقبل الذات غير المشروط (Flett et al., 2002).

Modeling Causal Relationships Between Perfectionism, Goal Orientations, Unconditional Self-Acceptance and Academic Burnout

Aysar Muneer Abu-Taleb and Muawiyah Mahmoud Abu-Ghazal,
Yarmouk University, Jordan.

Abstract: This study aimed to reveal the causal relationships between perfectionism, goal orientations, unconditional self-acceptance, and academic burnout through a proposed causal modeling based on cognitive foundations that adopted the path analysis method to explain academic burnout. The study sample consisted of (620) male and female students at Al-Balqa Applied University. To achieve the objectives of the study, a set of tools was used: the academic burnout scale, the perfectionism scale, the goal orientation scale, and the unconditional self-acceptance scale. The results showed that there were direct, positive relationships between the six dimensions of perfectionism and academic burnout as a whole, except for the relationship after worrying about mistakes and academic burnout as a whole, which had a negative effect. Other indirect relationships were also shown between the six dimensions of perfectionism, the dimensions of goal orientations, unconditional self-acceptance, and academic burnout.

(**Keywords**: Perfectionism, Goal Orientations, Unconditional Self-Acceptance, And Academic Burnout)

عملت العديد من الدراسات التي اتبعت منهج تحليل المسار على دراسة المتغيرات الوسيطة بين الكمالية وغيرها من المتغيرات، تناولت الدور الوسيط لتقبل الذات غير المشروط مثل دراسة فليت وآخرين (Flett et al., 2003). كذلك تدعم الأبحاث الفكرة القائلة أن الأفراد متوافقون مع مصادر تحفيزية مختلفة كدالة لميولهم إلى الكمال (Hanchon, 2010) مما يشير إلى وجود علاقة بين توجهات الأهداف والكمالية.

في الدراسة الحالية، تم دراسة التأثير المباشر وغير المباشر لأربعة من هذه المتغيرات، وهي: الكمالية والتوجهات الهدفية وتقبل الذات غير المشروط والاحتراق الأكاديمي، عبر دراسة الدور الوسيط للتوجهات الهدفية وتقبل الذات غير المشروط في العلاقة بين الكمالية والاحتراق الأكاديمي.

* جامعة اليرموك، الأردن.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، إربد، الأردن، 2024.

أولاً: الكمالية (Perfectionism)

دخل مفهوم الكمالية حيز اهتمام الباحثين ومنهم (كارل روجرز، برونو شولز، وباربارا فورستر) منذ خمسينات القرن الماضي، ويعد مفهومًا فضفاضًا وغير محدد بشكل كاف، وعلى الرغم من تعدد تعريفاتها، إلا أنه يصعب الاتفاق على تعريف محدد لها، وتكمن المشكلة الرئيسية في ذلك أنها لا تميز الأشخاص الكماليين عن أولئك الذين يتمتعون بالكفاءة العالية والناجحين (Frost et al., 1990).

ويعرفها فروست وزملاؤه (Frost et al., 1990) بأنها رغبة الفرد إلى الوصول لأعلى مستويات الإتقان في أداء المهام المختلفة وتتكون من ستة أبعاد تتمثل في القلق بشأن الأخطاء، والتوقعات الوالدية، والنقد الوالدي، والشكوك حول الأداء، والتنظيم، والمعايير الشخصية. و يذكر هيويت وفليت (Hewitt & Flett, 2020) أن الكمالية تُعد واحدة من السمات الشخصية التي تتميز بالسعي نحو الإنجاز الخالي من العيوب ووضع معايير عالية الأداء مصحوبة بميل لتقييم السلوك بشكل نقدي.

ويعرفها الباحثان بأنها: ميل وسعى الفرد إلى عدم الوقوع في الأخطاء، وتحقيق الإنجاز بصورة مثالية، ووضع الفرد لنفسه مستويات ومعايير مرتفعة للذات والأداء يحاول تحقيقها من خلال السعي الشديد لتجنب الفشل، وميله إلى نقد سلوكه وتقييمه في ضوء محكات مرتفعة، وحساسيته نحو نقد الآخرين له، وإحساسه بالسعادة من خلال أدائه للمهام الصعبة والمثيرة للتحدي.

وعلى الرغم من تعدد واختلاف تعريفات الكمالية إلا أنه ينظر إليها بشكل عام على أنها نمط شخصية يتسم بالسعي لتحقيق الكمال، ووضع معايير عالية للغاية للأداء، مصحوبة بميول للتقييمات الناقدة للغاية لسلوك الفرد.

وتعددت أبعاد الكمالية بتعدد المنظرين، فمنهم من رأى أنها ثنائية ومنهم من توصل أنها تحمل أكثر من بعدين، يمكن تلخيصها بالآتي:

أولاً: الكمالية كمفهوم يحمل بعدين: حيث قام هاماتشيك (Hamachek, 2002) بوضع تصور للكمالية باعتبارها مفهومًا ثنائي البعد، حيث صنف الكمالية إلى الكمالية السوية والكمالية غير السوية.

ثانيًا: الكمالية كمفهوم يحمل ثلاثة أبعاد: الكمالية الموجهة للذات، والكمالية الموجهة إلى الآخرين، والكمالية المحددة اجتماعيًا (Hewitt & Flett, 1991).

ثالثًا: الكمالية كمفهوم يحمل ستة أبعاد: حيث توصل فروست وزملائه (Frost et al, 1990) إلى تصور متعدد الأبعاد للكمالية وبناء عليها صمموا مقياسا للكمالية مكونًا من ستة أبعاد رئيسة تتمثل في الآتي:

القلق بشأن الأخطاء (Concern Overall Mistakes)، والمعايير الشخصية (Personal Standards)، او لتوقعات الوالدية (Parental Expectations)، والنقد الوالدي (Parental Criticism)، والتنظيم (Organization)، والشكوك حول الأداء (Doubts About Actions).

ثانيًا: التوجهات الهدفية (Goal orientations)

تعود جذور الاهتمام بالتوجهات الهدفية عند الطلبة إلى ما تناولته نظرية دافعية الإنجاز، المتمثلة بأعمال هنري موراي (Henry Murray)، الذي يرى أن الشخصية موجهة بمجموعة من الحاجات يبلغ عددها عشرين حاجة، ومن بين هذه الحاجات الحاجة للإنجاز (The Need for Achievement)، ويعرفها على أنها رغبة أو ميل الطالب للتغلب على العقبات والكفاح والمجاهدة لأداء المهام الصعبة بشكل جيد (Reeve, 2009).

وتعرف الأهداف على أنها ناتج أو إنجاز يحاول الطالب تحقيقه بأقصى طاقته، وإن سلوك الطلبة الموجه لمتابعة أهداف معينة تجعلهم على دراية بالاختلاف بين الظروف الحالية والمواقف المثالية التي يسعون لها، لذا تعمل الأهداف على تحفيز الطلبة لتقليل الفجوة بين ما هم عليه الآن وما يودوا أن يكونوا عليه (Nathan & Thomson, 2013).

أما أهداف الإنجاز فينظر إليها على أنها نوايا الطلبة وأسبابهم للانهماك واختيار المثابرة في نشاطات التعلم المختلفة (Meece et al., 2006).

وقد تتعدد تصنيفات التوجهات الهدفية تبعًا لتنوع توجهات الباحثين ودراستهم، ومن هذه التصنيفات؛ تصنيف النماذج الثنائية، والنماذج الثلاثية، والنماذج الرباعية.

وقد تناولت الدراسة الحالية النموذج الثلاثي، الذي يتضمن ثلاثة أنواع من التوجهات الهدفية نحو التعلم المدرسي التي يمكن أن تترك آثارًا على طبيعة الاستراتيجيات المستخدمة من الطلبة: توجه المهمة، وتوجه الأنا، والتوجه لتجنب العمل (Nolen, 1988)، في حين صنف اليوت وتشارش (Elliot & Church, 1997) توجهات أهداف الإنجاز إلى ثلاثة أهداف متمايزة باختلاف معايير الكفاءة والقيمة السيكولوجية أو الميول النفسية وهي:

1. أهداف الإتقان: التي يركز فيها الأفراد على تحقيق الكفاءة في ضوء المعايير الذاتية أو معايير المهمة. وتوصف هذه الأهداف بأنها توجهات دافعية إقداميه ذات قيمة نفسية موجبة، و ترتبط إيجابيًا بمعتقدات قيمة المهمة والفاعلية الذاتية والاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية.
2. أهداف الأداء- الإقدام: وفيها يركز الفرد على المعايير الخارجية للكفاءة وخاصة المقارنة بالآخرين، وتوصف بأنها توجهات دافعية إقدامية ذات قيمة نفسية موجبة، كما أنها ترتبط إيجابيا

بمعتقدات قيمة المهمة والفاعلية الذاتية والاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية.

3. أهداف الأداء- تجنب: ويميل الأفراد فيها إلى تجنب المعايير الخارجية لعدم الكفاءة وخاصة الظهور بمظهر العجز أمام الآخرين؛ حيث يجاهد الفرد لتفادي اللوم والشعور بالعجز والظهور في صورة أقل من الآخرين. وتوصف هذه الأهداف بأنها توجهات دافعية إحجاميه ذات قيمة نفسية سالبة، كما أنها ترتبط إيجابيا بقلق الاختبار وسلبيا بقيمة المهمة والفاعلية الذاتية.

ثالثًا: تقبل الذات غير المشروط (Unconditional self-acceptance)

يشير تقبل الذات غير المشروط إلى قبول الفرد لذاته بشكل كامل بدون شروط أو قيود وسواء كان يتصرف بذكاء أم لا بهدف النظر إلى إنجازه أو تلقيه للموافقة أو الاحترام أو الحب من الآخرين، مما يؤدي إلى معرفة نقاط قوته وضعفه واستغلال إمكانياته (Ellis, 1977).

وأكد أليس على ضرورة تعلم الأطفال قبول الذات غير المشروط وذلك من خلال تعليمهم أن يقيموا سلوكهم وليس ذواتهم، وأن يتحملوا نتائج تصرفاتهم الجيد والسيء منها دون إطلاق أحكام على نفسهم. وكذلك تعليم الأطفال أهمية قبول الآخرين وعدم إصدار الحكم وفق الأخطاء أو الإخفاقات (Bernard et al., 2013).

كما انشق قبول الذات غير المشروط من نظرية أليس اللاعقلانية الانفعالية، حيث يرى أن التفكير والأفعال والسلوك تترابط فيما بينها بعلاقة متبادلة، فالتفكير يُحدد السلوك وقد يكون هذا التفكير عقلانيًا وواقعيًا يؤدي إلى مشاعر وسلوكيات صحية إضافةً إلى تقبل غير مشروط للذات وللآخرين، وذلك على النقيض من التفكير اللاعقلاني الذي يسبب للفرد اضطرابًا انفعاليًا ونفسيًا حيث يجب مواجهة وتحدي هذه الافكار والانفعالات السلبية عن طريق إعادة تنظيم الإدراك والتفكير ليصبح عقلانيًا (Ellis, 2004).

كذلك فإن تقبل الفرد لكونه إنساناً وأن الإنسان ليس معصومًا عن الخطأ يساعده على تقبل نفسه بما لديه من نقاط ضعف والتعلم منها (Corey, 2011).

إذاً لا يعد قبول الذات غير المشروط حالة تلقائية، فقد لا يقبل الإنسان بعض الحقائق التي تجري في حياته ولا يستطيع تغييرها؛ مما يؤدي إلى انشغال تفكيره بها وتوتره النفسي والانفعالي وكذلك إلى الإجهاد النفسي والشك بالإمكانيات ، وبالتالي تدني دافعيته في حين أن قبول الفرد لذاته بغير شروط والذي يتضمن قبول الإحباط والتعامل معه وتقييم الفرد لأفعاله وليس لنفسه (Abdul Sattar, 1994) وهذا يعني أن دافعية الفرد لن تتعرض للتهديد وذلك نتيجة تقبل الفرد لذاته بشكل غير مشروط.

رابعًا: الاحتراق الأكاديمي (Academic burnout)

يعد عالم النفس الأمريكي فرويدنبرجر (Freudenberger) أول من اقترح مفهوم الاحتراق حيث وصف به حالة من الإنهاك وتبلد المشاعر، وتدن في مستوى الدافعية والالتزام لدى الموظفين، وذلك نتيجة لمرورهم بضغوطات حادة في عملهم عبر فترات زمنية طويلة (Freudenberger, 1974)، وعلى الرغم من أن الطلبة لا يشغلون وظائف من ناحية رسمية، إلا أنه من وجهة نظر نفسية يمكن اعتبار ما يقومون به من أنشطة أكاديمية "عمل"، حيث يتم تكليفهم بأنشطة وواجبات أكاديمية ترتبط بالمسؤولية مثل بيئة العمل، كما أن الخبرات السلبية والضغوط التي يمرون بها تؤثر سلبًا (Aypay, 2012). ويتضح ذلك من خلال شعورهم بالإرهاق بسبب المتطلبات الأكاديمية، والشعور بعدم الكفاءة، والسخرية من الدراسة (Ries, 2015).

ويعرّف الاحتراق بأنه شعور متزايد بالإنهاك والسخرية من العمل، والشعور بنقص الإنجاز وانعدام الفاعلية، حيث يشير التعب والإجهاد المزمن والإعياء إلى الإنهاك، اضافةً إلى مؤشرات تبلد المشاعر التي تشمل اعتقاد الطالب بعدم جدوى الدراسة، أو فقدان الدافعية لها، كذلك الاتجاهات السلبية نحوها، في حين يشير تدني مستوى الكفاءة إلى مستوى منخفض من إدراك فاعلية الذات (Maslasch et al., 2001).

ويعرف الباحث الاحتراق الأكاديمي بأنه: انخفاض الكفاءة الأكاديمية، والشعور بالإرهاق العاطفي والجسدي، والسلبية دومًا تجاه المهام وذلك بسبب الضغوط والمتطلبات الأكاديمية والاجتماعية المرتفعة.

وأشارت الدراسات إلى أن الطلبة الذين يعانون من الاحتراق الأكاديمي يظهرون عدة خصائص كالتصورات السلبية لبيئة التعلم ونقص الحماس، وقلة المشاركة في الأنشطة، وعدم التركيز على العمل المدرسي، وفقدان الثقة بالنفس والإحباط، بالإضافة إلى مشاكل نفسية جسدية حقيقية مثل الصداع والأرق والاكتئاب (Oyoo et al., 2020). وقد أكدت هولي (Holly, 2018) أن الاحتراق الأكاديمي يسبب تغيرات في النوم والشهية ويزيد من تناول الأطعمة غير الصحية، بالإضافة إلى التوتر الشديد وتوقف الفرد عن الاعتناء بنفسه

وتشير نتائج دراسة وانغ وشو (Wang & Xu, 2011) أن الاحتراق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة يرجع للأسباب التالية: العوامل الاجتماعية مثل انخفاض اعتقاد الطالب في الحصول على وظيفة تناسب تخصصه، مما يشعره بالارتباك والحيرة، ويفقده الدافعية والحماس للتعلم. والعوامل الدراسية مثل الامتحانات الفصلية، والسلوكيات غير الملائمة من قبل المعلمين، وتوقعات الآخرين. والعوامل الشخصية، مثل وجود بعض السمات الشخصية السلبية كالتقييم المنخفض للذات، والتحكم الذاتي، ونقص الثقة

وغيرها من السمات الشخصية التي يمكن أن تؤدي إلى وصولهم إلى مرحلة الاحتراق الأكاديمي. وإدمان الإنترنت، حيث يقضي الكثير من الطلبة وقتا طويلا على شبكة الإنترنت؛ مما يقلل من الوقت المتاح للدراسة، وبالتالي عدم القدرة على إتمام الأعمال الأكاديمية في الوقت المحدد لها، ويترتب على ذلك معاناتهم من مشاكل كثيرة، وفي مقدمتها الاحتراق الأكاديمي.

وبعد الاطلاع على الدراسات السابقة ذات العلاقة بمتغيرات الدراسة، وجد العديد من الدراسات عالميا، مع قلة الدراسات في البيئة الأردنية وربما يُعزى ذلك لحداثة الموضوع، ومن هذه الدراسات الدراسة التي أجراها هيل وآخرون (Hill et al., 2008) هدفت الى تأثير الكمالية الموجه نحو الذات والمحددة اجتماعيًا على الاحتراق، والدور الوسيط لتقبل الذات غير المشروط. تكونت العينة من (150) لاعب كرة قدم بمتوسط عمري (14.4). لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس الكمالية متعدد الأبعاد، ومقياس تقبل الذات غير المشروط، ومقياس الاحتراق الرياضي. أشارت النتائج الى أن تقبل الذات غير المشروط يتوسط جزئيًا العلاقة بين بعدي الكمالية والاحتراق الرياضي.

أجرت دانا وزملاؤها (Dana et al., 2017) دراسة كان الغرض منها تحديد دور تقبل الذات غير المشروط في العلاقة بين الكمالية والاحتراق. شملت العينة (118) لاعبً كرة سلة وتكونت أدوات الدراسة من مقياس الكمالية الإيجابية والسلبية، استبيان تقبل الذات غير المشروط، واستبيان الاحتراق الرياضي. أظهرت نتائج تحليل الانحدار أن الكمالية الإيجابية والسلبية تفسر (13.2٪) من تباين الاحتراق. كما كان لتقبل الذات غير المشروط دور وسيط مهم في علاقة الكمالية السلبية والاحتراق، بينما لم يكن ذا دلالة في العلاقة بين الكمالية الإيجابية والاحتراق.

في دراسة أجراها أوسان سوبرفيا وزملاؤه (Usán Supervía et al., 2020) هدفت فحص العلاقات بين بنيات توجهات الأهداف والذكاء العاطفي والاحتراق الأكاديمي. شملت العينة (2896) طالبًا من (15) مدرسة ثانوية إسبانية. تكونت أدوات الدراسة من استبيان إدراك النجاح، ومقياس الحالة الوصفية للسمات واستبيان الاحتراق الأكاديمي. أظهرت النتائج وجود علاقة بين التوجه نحو المهمة، ومستويات الذكاء العاطفي العالية، والسلوكيات التكيفية، وبين التوجه نحو الأنا، والاحتراق الأكاديمي، والسلوك الأقل تكيفًا.

أجرى تشوي وهونغ (Choi & Hong, 2020) دراسة هدفت التحقق من الدور الوسيط لآثار الاهتمام وتقبل الذات غير المشروط في العلاقة بين الكمالية المحددة اجتماعيًا والقلق الاجتماعي. تم تطبيق الأدوات على (408) طلبة جامعيِّين. اظهرت النتائج وجود علاقة موجبة بين الكمالية المحددة اجتماعيًا والقلق الاجتماعي، ووجود علاقة سالبة بآثار الاهتمام وتقبل الذات غير المشروط. اضافةً الى ذلك تم تأكيد التأثير الوسيط لتقبل الذات غير المشروط في العلاقة بين الكمالية المحددة اجتماعيًا والقلق الاجتماعي. كما تم تأكيد تأثير الوساطة المزدوجة للاهتمام وتقبل الذات غير المشروط للذات فيما يتعلق بالكمالية المحددة اجتماعيًا والقلق الاجتماعي.

وأجرى سيونغ وزملاؤه (Seong et al., 2021) دراسة هدفت التحقيق في التأثيرات الطولية لنزعة الكمالية على الاحتراق الأكاديمي. شملت العينة (336) طالبًا في المرحلة الثانوية. أظهرت النتائج أن الكمالية العامة تنبأت بزيادات طولية في الاحتراق العاطفي والتشاؤم. على العكس من ذلك، لم تتنبأ محاولات الكمالية المحددة بالتغيرات في الاحتراق للطلاب.

أجرى ألفسدوتير (Ólafsdóttir, 2022) دراسة هدفت إلى استكشاف العلاقة بين الاحتراق الأكاديمي والكمالية متعددة الأبعاد ودعم استقلالية (Autonomy Support) الطلاب المتصور من المعلم، أثناء حساب النوم. اشتملت العينة على (147) طالبًا جامعيًا. أشارت النتائج أن الكمالية متعددة الأبعاد والمخاوف التقييمية لبعد الكمالية كانت تتنبأ سلبيًا بالاحتراق الأكاديمي. كذلك كان السعي وراء الكمالية مؤشرًا غير مهم للاحتراق الأكاديمي، وأن دعم الاستقلالية مؤشر إيجابيً للاحتراق في جميع النماذج.

اتبعت العديد من الدراسات السابقة المنهج الارتباطي للتحقق من طبيعة العلاقة بين المتغيرات التي تناولتها الدراسة الحالية (Choi & Hong, 2020; Yu, 2019)، (Kilmen, 2022)، (Usán Supervía et al., 2020; Yu & Chae, 2016)، (Dana et al., 2017; Hill et al., 2008)، (Ólafsdóttir, 2022; Seong et al., 2021)

وقد اتبعت الدراسة الحالية منهج تحليل المسار ويتشابه ذلك مع عدد من الدراسات السابقة مثل: جلالفاند وزملائه (Jalalvand et al., 2020)، ودراسة تشانغ وزملائه (Chang et al., 2020). الا انها تختلف مع الدراسة الحالية في المتغيرات المستقلة والتابعة في ذلك المسار

ورغم تشابه الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في أحد الجوانب إلا انه وحسب اطلاع الباحثين لا توجد دراسة تناولت الكمالية كمفهوم يحمل ستة أبعاد متغيرًا مستقلًا ودرست العلاقة بينه وبين الاحتراق الأكاديمي في ظل وجود توجهات الاهداف وتقبل الذات غير المشروط كمتغيرات وسيطة في تلك العلاقة.

مشكلة الدراسة

تؤثر الحياة الجامعية في تشكيل شخصية الطالب وتوجهاته وأهدافه، وقد سعت العديد من الدراسات كدراسة (Hill & Curran, 2016; Stoeber & Childs, 2010) إلى البحث في العلاقة بين المتغيرات ذات الأثر الكبير في هذه المرحلة، ووجدت علاقات منطقية ومترابطة بين العديد من المتغيرات ومن ضمنها الكمالية بنوعيها وتوجهات الاهداف والاحتراق الأكاديمي، إلا أنه من خلال اطلاع الباحثين وجد أن تقبل الذات غير المشروط نادر الوجود في الأبحاث العربية رغم أهميته الكبيرة، وانعكاس أثره على

توجهات الطلبة وسعادتهم. ويدعم ذلك التصور العديد من نتائج الدراسات الارتباطية والسببية مثل دراسة جلالفاند وزملائه (Jalalvand et al., 2020) التي أوضحت ارتباط الكمالية بشكل مباشر وغير مباشر بالاحتراق الأكاديمي مع توسط أساليب المواجهة وتقبل الذات غير المشروط في العلاقة بينهما. كذلك فإن الكماليين يقيّمون أنفسهم من حيث الإحساس الطارئ بقيمة الذات، وعلى هذا النحو، فهم عرضة للضيق النفسي عندما يواجهون أحداثًا سلبية لا تؤكد قيمتهم الذاتية (Flett et al., 2003) مما يؤكد أهمية أن يكون تقبل الذات غير المشروط وسيطًا.

كذلك فإن الكمالية تؤثر على توجه الأهداف لدى الافراد، فالأفراد ذوو الكمالية الموجهة نحو الذات يظهرون أهداف أتقان وأهداف أداء-إقدام بدرجة عالية، مما يشير إلى أهمية مساعدة الطلبة في وضع معاييرهم الشخصية والسعي لتحقيق ما يريدونه وليس ما يريده الآخرون (Yu & Chae, 2016).

وأشارت نتائج دراسة فليت وآخرين (Flett et al., 2003) أن الكمالية الموجهة نحو الذات والموجهة نحو الآخرين والمحددة اجتماعيًا كانت جميعها مرتبطة بمستوى منخفض من تقبل الذات غير المشروط. على الرغم من أن الدراسات التي سبقت هذه النتيجة أشارت إلى أن الكمالية الموجهة نحو الذات هي أحد أبعاد التكيف الشخصي (Frost et al., 1993; Slaney et al., 1995).

كذلك يعد الاحتراق الأكاديمي مشكلة خطيرة يعاني منها كثير من الطلبة في مرحلة التعليم الجامعي، إذ يتسبب في شعور الطالب بالإرهاق والأرق والتوتر الدائم، ويؤثر على الدافعية لحضور المحاضرات وأداء المهام المكلف بها، ويقلل من الإبداع والإلهام والأمل، ويدفعه إلى الخمول والتسويف وعدم الثقة في قدراته، ويؤثر على قدرته في تكوين علاقات جيدة مع زملائه، ويجعل لديه اتجاهًا تشاؤميًا نحو الدراسة (Chen, 2021)، ولهذا، فله تداعياتٌ ضارة، مثل انخفاض الاندماج الأكاديمي والدافعية وفعالية الذات وانخفاض الأداء الأكاديمي بصفةٍ عامة (Jagodics & Szabó, 2022)، وأكدت الأدبيات أن الاحتراق الأكاديمي يرتبط ويؤثر سلبًا على العديد من المتغيرات التي تزيد من التحصيل الأكاديمي للطلاب، مثل الاندماج الأكاديمي (Ghadampour et al., 2016)، والدافعية الأكاديمية (Veyis et al., 2019)، وفعالية الذات (Rahmati, 2020; Sharififard et al., 2015). كما يرتبط إيجابيًا ببعض المتغيرات التي ترتبط سلبيًا بالتحصيل الأكاديمي، مثل قلق الاختبار (de la Fuente et al., 2015)، والتسويف الأكاديمي (Ocal, 2016). وبالتالي، يمكن أن يؤدي إلى ترك الطالب للدراسة في النهاية، وهذا ما أكدته منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية في إحصائيةٍ نشرت في عام (2019)، حيث أشارت إلى أن 33% من الطلاب الجامعيين يتركون تعليمهم الجامعي بسبب الاحتراق الأكاديمي وتداعياته (OECD, 2019). ولذلك، فإن دراسة الاحتراق الأكاديمي، خاصةً في المرحلة الجامعية، ضروريةٌ لتفادي هذه المشكلة (Fuller, 2014).

وحسب اطلاع الباحثين لا توجد دراسة عملت على نمذجة سببية للعلاقة بين هذه المتغيرات الأربعة. وبذلك يكون سؤال الدراسة كالتالي:

"ما النموذج السببي الأمثل للعلاقة بين متغيرات الكمالية والتوجهات الهدفية وتقبل الذات غير المشروط والاحتراق الأكاديمي؟"

في ضوء ما سبق، تم بناء مسوغات تصور نموذج للعلاقة السببية بين المتغيرات الأربعة في هذه الدراسة حيث جاءت الكمالية بأبعادها الستة كمتغير مستقل من جهة، والاحتراق الأكاديمي كمتغير تابع من جهة أخرى والتوجهات الهدفية وتقبل الذات غير المشروط كمتغيرات وسيطة كما هو موضح في الشكل (1) في النتائج.

أهمية الدراسة

تكمن الأهمية النظرية لهذه الدراسة في حداثة موضوعها والحاجة للبحث فيه؛ حيث تتناول موضوعًا لم يعالج من قبل في الدراسات العربية وعليه، تحاول هذه الدراسة التعرف على نمذجة العلاقات بين المتغيرات المختلفة، وهي الكمالية والتوجهات الهدفية وتقبل الذات غير المشروط والاحتراق الأكاديمي. وتتناول الدراسة العلاقات السببية بين المتغيرات في وضع غير تجريبي، مما يزيد من قيمة الدراسة النظرية ويسهم في تطوير نظريات جديدة حول موضوع الاحتراق الأكاديمي. ويزيد من أهمية هذه الدراسة كونها تستهدف فئة الشباب، حيث تعد فئة الشباب من الفئات المعرضة للإصابة بالاحتراق الأكاديمي نظرًا للضغوط النفسية والاجتماعية التي تتعرض لها هذه الفئة في مرحلة التعليم، وبالتالي فإن نتائج هذه الدراسة ستسهم في تحسين حالة الشباب الأكاديمية وتطوير تدابير وقائية لتجنب الاحتراق الأكاديمي. ومن الناحية العملية، تحمل هذه الدراسة أهمية كبيرة، حيث تسلط الضوء على العوامل المؤثرة في الاحتراق الأكاديمي وتوفر فهمًا أعمق لهذه المشكلة الشائعة في البيئة الأكاديمية. ويمكن للمؤسسات التعليمية والمعلمين وأولياء الأمور استخدام نتائج هذه الدراسة لتطوير تدابير وقائية لتجنب الاحتراق الأكاديمي وتحسين تجربة الطلبة وأدائهم الأكاديمي. كما توفر الدراسة معلومات مهمة حول العلاقات المباشرة وغير المباشرة بين المتغيرات المختلفة، مما يساعد على فهم أفضل لعملية الاحتراق الأكاديمي وتأثير العوامل النفسية والاجتماعية عليه. بالإضافة إلى ذلك، فإن الدراسة توفر مقاييس ذات خصائص سيكومترية يمكن الاستناد إليها لتقييم مستوى الاحتراق الأكاديمي لدى الطلبة. ويمكن استخدام هذه المعرفة لتطوير برامج دعم ومشورة أكثر فعالية للطلبة والمعلمين، وتحديد عوامل الخطر وتحسين الدعم والمساعدة للطلبة. لذلك، يمكن القول إن هذه الدراسة تحمل أهمية عملية كبيرة وتساهم في تطوير البيئة الأكاديمية وتحسين تجربة الطلبة وأدائهم الأكاديمي.

أهداف الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة السببية التي تربط بين متغيرات الكمالية والتوجهات الهدفية وتقبل الذات غير المشروط والاحتراق الأكاديمي.

التعريفات المفاهيمية والاجرائية

تضمنت الدراسة المصطلحات الآتية:

- **الكمالية:** رغبة الفرد إلى الوصول لأعلى مستويات الإتقان في أداء المهمات المختلفة وتتكون من ستة أبعاد تتمثل في القلق بشأن الأخطاء، والتوقعات الوالدية، والنقد الوالدي، والشكوك حول الأداء، والتنظيم، والمعايير الشخصية (Frost et al., 1990) وتعرف إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على كل بعد من أبعاد مقياس فروست وزملائه (Frost et al., 1990) للكمالية متعددة الأبعاد إضافة إلى الدرجة الكلية.

- **التوجّهات الهدفيّة**: نظام من المعتقدات والوجدانيات والرغبات التي تبين القصد من السلوك وتتمثل بالمشاركة بالأنشطة والإقبال عليها والاستجابة لها (Ames, 1992; Abu Ghazal et al., 2013) وتتفرّع في ثلاثة أبعاد: توجّه **إتقان**، توجّه **أداء-إقدام**، وتوجّه **أداء-تجنب**. وتقاس بدرجات أبعاد التوجهات الهدفية التي يحصل عليها الطالب بالاستجابة إلى مقياس التوجّهات الهدفيّة الذي طوّره أبو غزال وآخرون (Abu Ghazal et al., 2013) الذي تم استخدامه في هذه الدراسة.

- **تقبل الذات غير المشروط:** هو قبول الفرد لذاته بشكل كامل دون قيد أو شرط، سواء كان يتصرف بذكاء أم لا وبصرف النظر عن الإنجاز أو الاحترام أو الحب من الآخرين (Ellis, 2006). ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب على مقياس تقبل الذات غير المشروط المستخدم في الدراسة الحالية.

- **الاحتراق الأكاديمي:** هو شعور الطالب بالاستنفاد انفعاليًا ومعرفيًا وجسديًا بسبب متطلبات الدراسة وبالتالي عدم المشاركة في الأنشطة الدراسية (Ries et al., 2015). ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب على مقياس الاحتراق الأكاديمي المستخدم في الدراسة الحالية.

- **طلبة جامعة البلقاء التطبيقية:** هم الطلبة الملتحقون والمسجلون في جامعة البلقاء التطبيقية ضمن التخصصات الإنسانية والعلمية في المركز الرئيسي والكليات التابعة لها للعام الدراسي (2021-2022م)

حدود الدراسة

اقتصرت الدراسة على طلبة البكالوريوس في جامعة البلقاء التطبيقية والمسجلين في الفصل الأول من العام الدراسي (2021-2022). كذلك **تحددت** نتائج الدراسة بدرجة صدق وثبات أدوات القياس التي استخدمها الباحثان لأغراض هذه الدراسة والاجابة على فقراتها من قبل أفراد الدراسة، كما **تحددت** إمكانية تعميم النتائج فقط على المجتمعات المماثلة لمجتمع الدراسة وعينتها.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة

لتحقيق هدف الدراسة، تم استخدام المنهج الارتباطي عن طريق النمذجة بالمعادلات البنائية، من خلال توظيف أسلوب تحليل المسار للتوصل للنموذج السببي الأمثل للعلاقة بين الكمالية والاحتراق الأكاديمي ودراسة الدور الوسيط لتقبل الذات غير المشروط والتوجهات الهدفية معًا.

مجتمع الدراسة

تكون المجتمع من جميع طلبة البكالوريوس في جامعة البلقاء التطبيقية، في الكليات العلمية والإنسانية في الفصل الدراسي الأول (2022-2023). وعددهم (28647) طالبًا وطالبة.

عينة الدراسة

تألفت العينة من (620) طالبًا وطالبة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية تبعًا للسنة الدراسية والكلية والجنس كما في الجدول (1)

الجدول (1)

توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغيرات الجنس والكلية والسنة الدراسية

المتغير	الفئات	العدد	النسبة المئوية
الجنس	أنثى	304	49.0%
	ذكر	316	51.0%
	المجموع	620	%100
الكلية	إنسانية	359	57.90%
	علمية	261	42.10%
	المجموع	620	%100
السنة الدراسية	أولى	113	18.2%
	ثانية	186	30.0%
	ثالثة	157	25.3%
	رابعة	130	21.0%
	خامسة	22	3.5%
	سادسة	12	1.9%
	المجموع	620	%100

أدوات الدراسة

أولاً: مقياس التوجهات الهدفية: تمّ استخدام المقياس الذي طوّره أبو غزال وآخرون (Abu Ghazal et al., 2013)، الذي يتضمن (21) عبارة موزّعة على ثلاثة أبعاد فرعيّة وهي: أهداف الإتقان (7 عبارات)، وأهداف أداء- إقدام (9 عبارات)، وأهداف أداء- تجنب (5 عبارات). يتبع المقياس تدريج ليكرت الخماسي. ويتمتع بصورته الأولية بدلالات صدق وثبات مقبولة حيث تم التحقق من الصدق الظاهري وصدق البناء، إضافةً إلى التحقق من الثبات بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار وقد تراوح معامل الثبات للمجالات بين (0.72-0.86) ومعامل ثبات الإعادة للمجالات بين (0.791-0.845).

وتم التحقق من صدق المقياس في صورته الحالية عبر عرضه على (21) من المحكمين ذوي الاختصاص، وذلك بهدف إبداء آرائهم وملاحظاتهم حول فقرات المقياس.

واستخرج مؤشر صدق البناء بحساب معامل الارتباط بين درجة كل فقرة والبعد الذي تنتمي اليه، وقد تراوحت قيم معامل الارتباط ما بين (0.315-0.681). كذلك تم التحقق من ثبات المقياس بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار عبر تطبيق المقياس على عينة استطلاعية من (50) طالبًا من مجتمع الدراسة وخارج عينتها، ومن ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين. وتم أيضًا استخدام اختبار كروبناخ ألفا لقياس مدى ثبات أداة القياس واتضح أن معاملات ثبات الإعادة لأبعاد المقياس وهي: أداء/ إقدام، أداء/ تجنب، إتقان/ إقدام، كانت (0.863، 0.924، 0.915) على التوالي، كذلك كانت معاملات الثبات بطريقة (كرونباخ ألفا) لهذه الأبعاد (0.807، 0.891، 0.824).

ثانيًا: مقياس الاحتراق الأكاديمي: تم تطبيق مقياس رايس وآخرين (Riese et al., 2015) ويتكون من (16) فقرة تشمل بعدي عدم المشاركة والاستنفاذ المعرفي والعاطفي. ويتمتع المقياس بصورته الأولية بدلالات صدق وثبات مقبولة، إذ بلغت قيمة كرونباخ ألفا لبعد عدم المشاركة (0.87) ولبعد الاستنفاذ (0.81). علمًا أن المقياس يحتوي على (7) فقرات سالبة وتحمل الأرقام التالية (2، 5، 6، 9، 10، 12، 14).

تم التحقق من صدق المقياس في الدراسة الحالية عبر استخراج صدق المحكمين من خلال عرضه على (21) من المحكمين. كذلك تم التحقق من صدق البناء بحساب معامل الارتباط بين درجة كل فقرة والمجال الذي تنتمي اليه، وقد تراوحت قيم معامل الارتباط ما بين (0.324-0.835)، ومع المجال (0.276-0.713)، إذ كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائيًا. إضافةً الى ذلك تم التحقق من ثبات المقياس بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار(test-retest)، من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية، وتم أيضًا استخدام اختبار كروبناخ ألفا لقياس مدى ثبات أداة القياس واتضح أن معاملات ثبات الإعادة لأبعاد المقياس وهي: عدم المشاركة، الاستنفاد المعرفي والعاطفي والجسمي، "الاحتراق الأكاديمي" ككل، كانت (0.907، 0.856، 0.906) على التوالي، كذلك كانت معاملات الثبات بطريقة (كرونباخ ألفا) لهذه الأبعاد (0.801، 0.831، 0.760) على التوالي وكلها قيم دالة إحصائيًا، وتعتبر مقبولة لأغراض الدراسة.

ثالثًا:- مقياس تقبل الذات غير المشروط: تم استخدام مقياس تقبل الذات غير المشروط الذي أعده تشامبرلين وهاجا (Chamberlain & Haaga, 2001) يتكون المقياس من (20) فقرة، ويتبع تدريج ليكرت الخماسي، مع عكس الفقرات السالبة. ويتمتع المقياس بصورته الأصلية بدلالات صدق وثبات مقبولة ويظهر ذلك في معامل كرونباخ ألفا وبلغ (0.87). وفي الدراسة الحالية تم ترجمة المقياس إلى اللغة العربية والتحقق من صدق الترجمة، ويتبع المقياس تدريج ليكرت الخماسي (5 = تنطبق عليَ بدرجة كبيرة جدًا، 4 = تنطبق عليَ بدرجة كبيرة، 3 = تنطبق عليَ بدرجة متوسطة، 2 = تنطبق عليَ بدرجة قليلة، 1 = تنطبق عليَ بدرجة قليلة جدًا)، علمًا أن المقياس يحتوي على (11) فقرة سالبة وتحمل الأرقام التالية (1، 4، 6، 7، 8، 9، 10، 13، 14، 15، 19)

تم التحقق من صدق المقياس في الدراسة الحالية باستخدام صدق المحكمين من خلال عرضه على (21) من المحكمين. كذلك تم التحقق من صدق البناء بحساب معامل الارتباط بين درجة كل فقرة والمجال الذي تنتمي إليه، وقد تراوحت قيم معامل ارتباط الفقرات مع المقياس ككل ما بين (0.311-0.612)، إذ كانت ذات درجات مقبولة ودالة، ولذلك لم يتم حذف أي من هذه الفقرات. كذلك تم التحقق من ثبات المقياس بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (50) طالبًا، ومن ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين. وتم أيضًا استخدام اختبار كروبناخ ألفا لقياس مدى ثبات أداة القياس واتضح أن معامل ثبات الإعادة لمقياس "تقبل الذات غير المشروط" ككل، كانت (0.924)، كذلك كان معامل الثبات بطريقة (كرونباخ ألفا) للمقياس ككل (0.802) وكانت قيم دالة إحصائيًا، وتعتبر مقبولة لأغراض الدراسة.

رابعًا- مقياس الكمالية: تم تطبيق مقياس فروست وزملائه (Frost et al., 1990) ويحتوي المقياس على (35) فقرة بواقع ستة أبعاد فرعية: القلق بشأن الأخطاء (9 فقرات)، التوقعات الوالدية (5 فقرات)، التنظيم (6 فقرات)، النقد الوالدي (4 فقرات)، الشك حول الأداء (4 فقرات)، المعايير الشخصية (7 فقرات). يتمتع المقياس بصورته الأولية بدلالات صدق وثبات جيدة، حيث تراوحت قيم صدق البناء للأبعاد بين (0.77 إلى 0.93)، كذلك بلغت قيمة الثبات للمقياس ككل (0.90).

تم التحقق من صدق المقياس في هذه الدراسة عبر استخراج صدق المحكمين من خلال عرضه على (21) من المحكمين. كذلك تم التحقق من صدق البناء بحساب معامل الارتباط بين درجة كل فقرة والمجال الذي تنتمي اليه، وقد تراوحت قيم معامل ارتباط الفقرات مع المقياس ككل ما بين (0.340-0.887)، ومع المجال (0.291-0.656)، إذ كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائيًا. كذلك تم التحقق من ثبات المقياس بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (50) طالبًا، ومن ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين. وتم أيضًا استخدام اختبار كرونباخ ألفا لقياس مدى ثبات أداة القياس واتضح أن معاملات ثبات الإعادة لأبعاد المقياس وهي: القلق بشأن الأخطاء، الشك حول الأداء، النقد الوالدي، التوقعات الوالدية، المعايير الشخصية، التنظيم، الكمالية كانت (0.871، 0.928، 0.920، 0.924، 0.920، 0.805، 0.843) على التوالي، كذلك كانت معاملات الثبات بطريقة (كرونباخ ألفا) لهذه الأبعاد (0.741، 0.853، 0.738، 0.757، 0.795، 0.819، 0.861) على التوالي وكلها قيم دالة إحصائيًا، وتعتبر مقبولة لأغراض الدراسة.

التحليل الإحصائي

تم استخدام برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS-28) لاستخراج دلالات الصدق والثبات واختبار معامل الالتواء ومعامل التفلطح، اضافةً إلى استخدام تحليل المسار (Path Analysis) بالاستعانة ببرنامج (Amos) لاختبار صحة الفرضية الرئيسية.

إجراءات الدراسة

اتبعت في الدراسة الإجراءات الآتية:

- تكييف مقاييس الدراسة للبيئة العربية بعد ترجمتها من اللغة الإنجليزية إلى العربية، ومن ثم ترجمتها عكسيًا إلى اللغة الإنجليزية، بهدف التأكد من صحة الترجمة.
- عرض المقاييس على (21) من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في علم النفس التربوي، والقياس والتقويم في الجامعات الأردنية.
- الحصول على كتاب تسهيل مهمة لإجراء الدراسة.
- توزيع أدوات الدراسة على أفراد عينة الدراسة، حيث تم توضيح المعلومات المتعلقة بطريقة الاستجابة على الفقرات، والتأكد على أفراد عينة الدراسة أن المعلومات التي سيتم الحصول عليها لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.
- جمع أدوات الدراسة بعد الإجابة على فقراتها، وبعد التأكد من المعلومات، والإجابة على جميع الفقرات، تم إعدادها لأغراض التحليل الإحصائي، والإجابة على سؤال الدراسة.

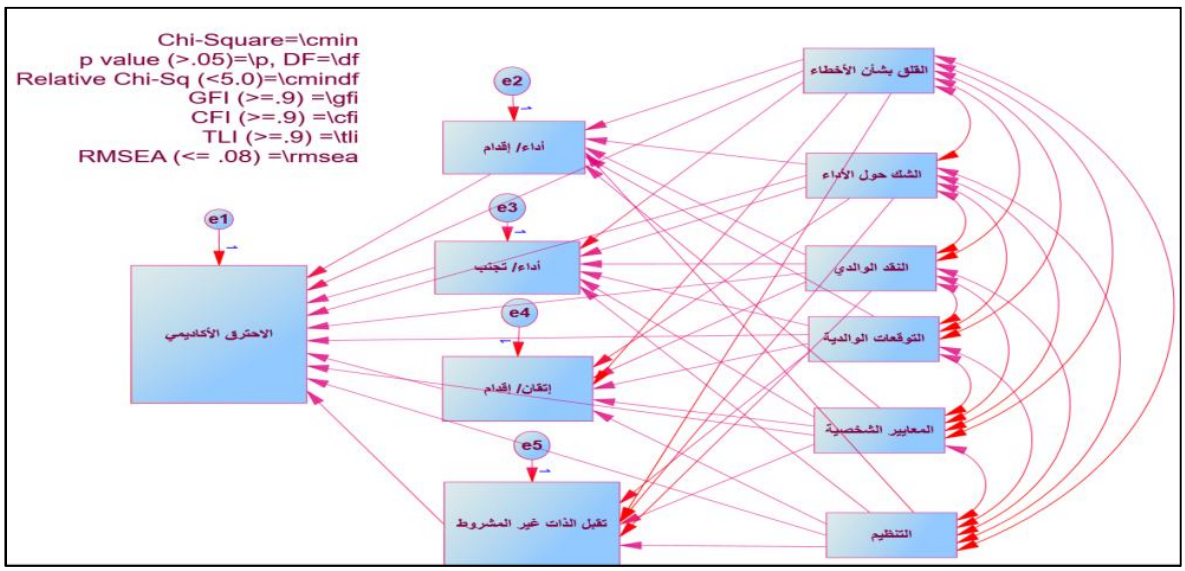
نتائج الدراسة

النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة، والذي نص على: *"ما النموذج السببي الأمثل للعلاقة بين متغيرات الكمالية والتوجهات الهدفية وتقبل الذات غير المشروط والاحتراق الأكاديمي؟"*

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخدام تحليل المسار (Path Analysis) بالاستعانة ببرنامج (Amos) لاقتراح نموذج سببي (MODEL1) كما هو موضح في الشكل (1).

الشكل (1)

النموذج السببي النظري المقترح (MODEL1).

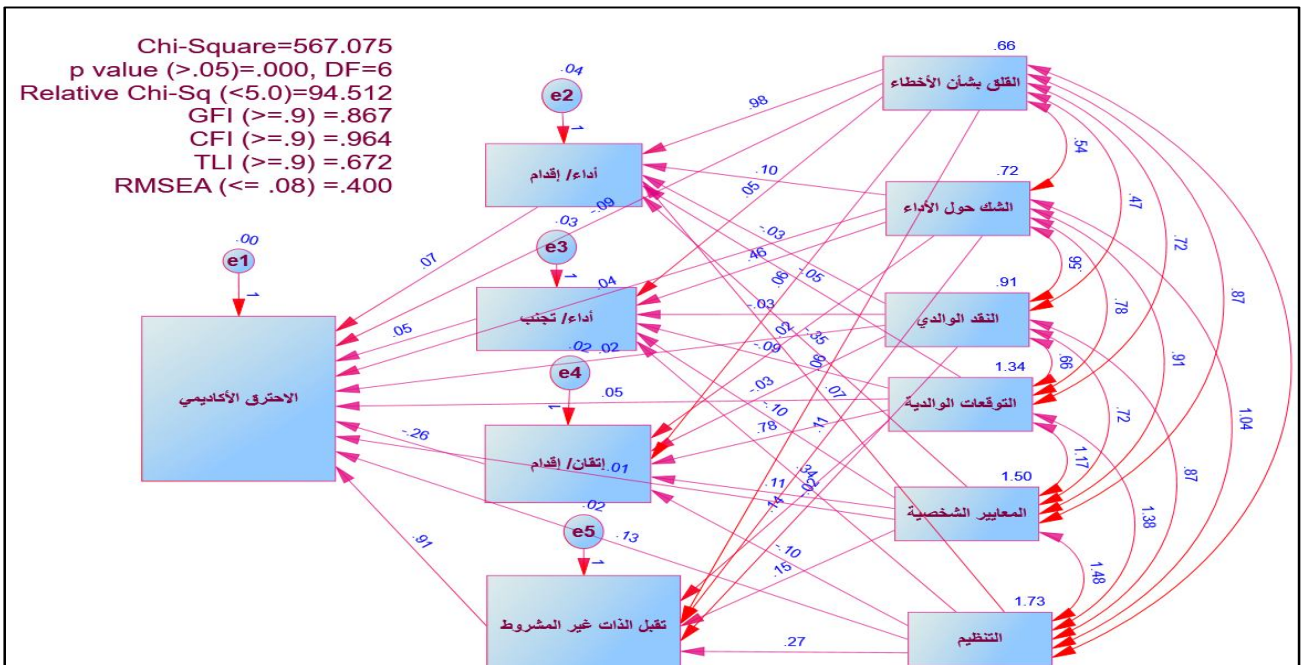


ويلاحظ من الشكل (1) وجود (16) متغيرًا، منها (11) متغيرًا مُلاحظًا؛ متمثلة بأربعة متغيرات داخلية (متأثرة)، وهي أبعاد المتغير التوجهات الهدفية (أداء/ إقدام، أداء/ تجنب، إتقان/ إقدام) ومتغير تقبل الذات غير المشروط والمتغير التابع المتمثل بالاحتراق الأكاديمي ككل، وستة متغيرات خارجية (مؤثرة)، وهي أبعاد المتغير المستقل الكمالية، وخمسة متغيرات غير ملاحظة متمثلة بالأخطاء (Errors)، وبذلك اشتمل النموذج المقترح على العلاقات الآتية: (15) علاقة تبادلية بين أبعاد الكمالية. وست علاقات مباشرة بين أبعاد الكمالية والاحتراق الأكاديمي ككل. أما العلاقات غير المباشرة فكانت ست علاقات غير مباشرة بين كل بعد من أبعاد الكمالية والاحتراق الأكاديمي ككل من خلال بعد أداء/ إقدام. وست علاقات أخرى من خلال بعد أداء/ تجنب. إضافة إلى ست علاقات من خلال متغير تقبل الذات غير المشروط. وست علاقات أخيرة من خلال بعد إتقان/ إقدام.

وقبل البدء بحساب مؤشرات مطابقة النموذج السببي النظري المقترح (MODEL1) لعلاقة أبعاد الكمالية بالاحتراق الأكاديمي ككل من خلال أبعاد التوجهات الهدفية وتقبل الذات غير المشروط كمتغيرات وسيطة جرى الآتي:

الشكل (2)

نتائج مطابقة النموذج السببي النظري (MODEL1) المقترح.



وتم الحصول من نتائج التحليل على قيم مؤشرات مطابقة النموذج السببي النظري (MODEL1) لعلاقة أبعاد الكمالية بالاحتراق الأكاديمي ككل من خلال أبعاد التوجهات الهدفية وتقبل الذات غير المشروط كمتغيرات وسيطة، وذلك كما هو مُبيَّن في الجدول (2).

أ) حذف الأفراد غير المطابقين للنموذج (Outliers) بإخضاع استجابات أفراد عينة الدراسة البالغ عددهم (620) للتحليل وفق النموذج السببي المُقترح (MODEL1)، وحساب قيمة مؤشر (d^2) (مربع مسافة ماهالأنوبيس).

ب) التحقق من افتراض التوزيع الطبيعي متعدد المتغيرات، حيث تبين أن قيم الالتواء تراوحت بين (-0.547) و(0.722) ولم تتجاوز الحد الأعلى لمعيارها (±2)، في حين تراوحت قيم التفلطح بين (-1.253) و (-0.102) ولم تتجاوز الحد الأعلى لمعيارها (±7)، وبذلك تطابقت استجابات (585) طالبا وطالبة لمتغيرات الدراسة البالغ عددها (11) لكل من أبعاد الكمالية بالاحتراق الأكاديمي ككل من خلال أبعاد التوجهات الهدفية وتقبل الذات غير المشروط كمتغيرات وسيطة للنموذج السببي المقترح، وبناءً على ذلك تم حذف استجابات (35) طالبًا وطالبة واعادة التحليل على استجابات العينة المتبقية وعددهم (585). ليتم إعادة التحليل وفقًا لها للحصول من نتائج التحليل على قيم مؤشرات مطابقة النموذج السببي النظري (MODEL1) وذلك كما في الشكل (2).

الجدول (2)

قيم مؤشرات جودة المطابقة للبيانات للنموذج السببي النظري (MODEL1) لعلاقة أبعاد الكمالية بالاحتراق الأكاديمي ككل من خلال أبعاد التوجهات الهدفية وتقبل الذات غير المشروط كمتغيرات وسيطة.

مؤشرات جودة المطابقة	القيمة	المدى المثالي للمؤشر	قيمة أفضل مطابقة*
مربع كاي Chi-square			
قيمة كاي /مســـــتوى الدلالة	0.000 /567.075	غير دالة إحصائيا	غير دالة إحصائيا
قيمة كاي / درجات الحرية	94.512	من 1 إلى 5	1-5
مؤشرات المطابقة المطلقة Absolute Fit indexes			
مؤشر جذر مربعات البواقي (RMSEA)	0.400	0.08> RMSEA>0.05	0.05-0.08
مؤشر حسن المطابقة (GFI)	0.867	1> GFI >0	≥0.90
مؤشرات المطابقة المتزايدة Incremental Fit Indexes			
مؤشر حسن المطابقة المعياري (NFI)	0.964	1> NFI >0	≥0.90
مؤشر المطابقة المقارن (CFI)	0.964	1> CFI >0	≥0.90
مؤشر المطابقة المتزايد (IFI)	0.964	1> IFI >0	≥0.90
مؤشر لويس تاكر Tucker-Lewis Index (TLI)	0.672	1> TLI >0	≥0.90

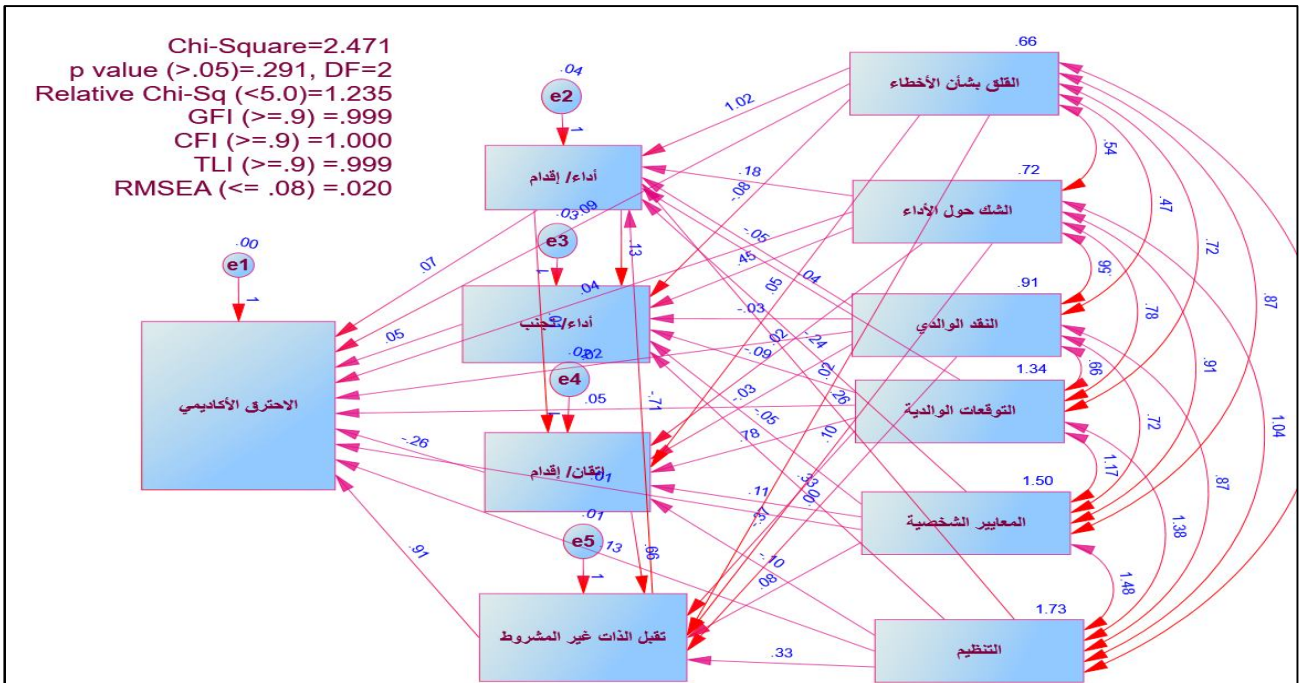
* المصدر: (Schumacker and Lomax, 2004).

يُلاحظ من الجدول (2) أن أغلب مؤشرات مطابقة النموذج السببي النظري (MODEL2) أبعاد الكمالية بالاحتراق الأكاديمي ككل من خلال أبعاد التوجهات الهدفية وتقبل الذات غير المشروط كمتغيرات وسيطة لم تحقق معاييرها. حيث نجد أن قيمة (Chi-square =567.075) وهي ذات دلالة معنوية حيث كان مستوى المعنوية (Sig = 0.000) وهي أقل من 0.05، وتعد غير مطابقة، كما أن قيمة كاي تربيع بعد قسمتها على درجة الحرية بلغت (94.512) وهي أكبر من القيمة المعيارية 5، وتعد غير مطابقة، وبلغت قيمة مؤشر المطابقة المقارن (Comparative Fit Index: CFI = 0.964) وهي أكبر من حدها الأدنى المعياري (0.90) وتعتبر مطابقة، وبلغت قيمة مؤشر الجذر التربيعي لمتوسط مربعات الخطأ التقريبي (Root Mean Square Error Approximation=0.400 :RMSEA)، وهي أكبر من حدها الأعلى المعياري (0.08) وتعد غير مطابقة، كما بلغ مؤشر لويس تاكر Tucker-Lewis Index (TLI) (TLI =0.672) وهو اقل من القيمة المعيارية، وتعد غير مطابقة (0.90.) وأغلبها تدل على عدم مطابقة النموذج السببي النظري المقترح لعلاقة أبعاد الكمالية بالاحتراق الأكاديمي ككل من خلال أبعاد التوجهات الهدفية وتقبل الذات غير المشروط كمتغيرات وسيطة.

وفي ضوء ذلك فقد توجب تحديد العوامل المسؤولة عن عدم المطابقة لتجاوزها، لذلك حسبت قيم مؤشرات التعديل التي اقترحها البرنامج لتحقيق مطابقة جيدة للنموذج وذلك بالبحث في البداية عن أعلى المؤشرات التي يقترحها البرنامج لتعديل مسار العلاقات مراعين في ذلك المنطق النظري للدراسة. كما في الشكل (3).

الشكل (3)

نتائج مطابقة النموذج السببي النظري المعدل (MODEL2).

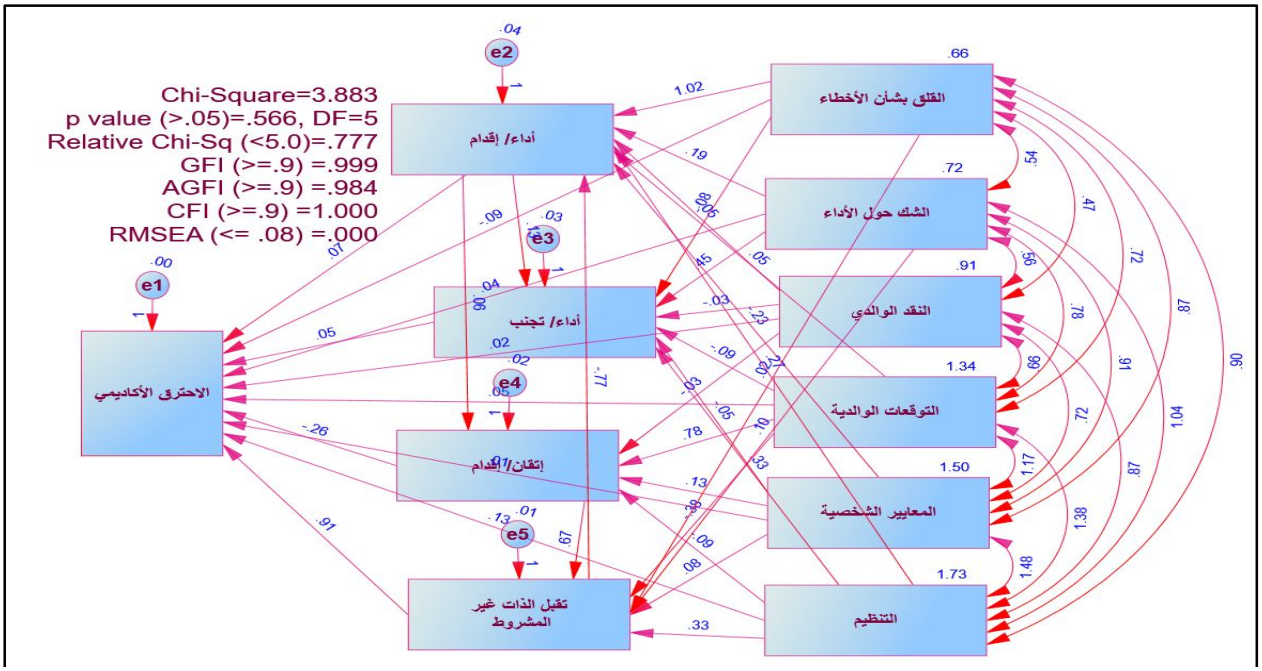


وبناءً على قيم مؤشرات مطابقة النموذج السببي النظري (MODEL2) لعلاقة أبعاد الكمالية بالاحتراق الأكاديمي ككل من خلال أبعاد التوجهات الهدفية وتقبل الذات غير المشروط كمتغيرات وسيطة حققت معاييرها. حيث نجد أن قيمة (Chi-square = 2.471) وتعد مطابقة، كما أن قيمة كاي تربيع بعد قسمتها على درجة الحرية بلغت (1.235) وتعد مطابقة وبلغت قيمة مؤشر المطابقة المقارن (1.000) وتعتبر مطابقة، وبلغت قيمة مؤشر الجذر التربيعي لمتوسط مربعات الخطأ التقريبي (0.020) وتعتبر مطابقة، كما بلغ مؤشر لويس تاكر (0.999) وتعد مطابقة. وجميعها تدل على مطابقة النموذج السببي النظري المعدل لعلاقة أبعاد الكمالية بالاحتراق الأكاديمي ككل من خلال أبعاد التوجهات الهدفية وتقبل الذات غير المشروط كمتغيرات وسيطة.

وفي ضوء النتائج السابقة؛ تم حساب قيم معاملات الارتباط المعيارية واللامعيارية الخاصة بالنموذج السببي المعد (MODEL2)، حيث أشارت النتائج إلى وجود ثلاث علاقات غير دالة وهي العلاقة بين بعد الشك حول الأداء وبعد إتقان/ إقدام، والعلاقة بين بعد القلق بشأن الأخطاء وبعد إتقان/ إقدام، والعلاقة بين بعد النقد الوالدي وبعد تقبل الذات غير المشروط، حيث كانت قيم الدلالة لها أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية، مما يتطلب ضرورة إلغائها؛ لكون قيمة النسبة الحرجة لمعامل الانحدار اللامعياري إلى خطئها المعياري قد كانت غير دالة عند مستوى الدلالة (α=0.05). وتم الاحتفاظ بباقي العلاقات الدالة احصائيا، ليتم اعادة التحليل وفقًا لها (MODEL3)، كما في الشكل (4).

الشكل (4)

نتائج مطابقة النموذج السببي النظري المعدل (MODEL3) بعد حذف العلاقات غير دالة إحصائياً.



وتم الحصول على قيم مؤشرات مطابقة النموذج السببي المعدل (MODEL3) لعلاقة أبعاد الكمالية بالاحتراق الأكاديمي ككل من خلال أبعاد التوجهات الهدفية وتقبل الذات غير المشروط كمتغيرات وسيطة بعد حذف العلاقات غير دالة إحصائيًا.وبناءً على قيم مؤشرات مطابقة النموذج السببي النظري المعدل تبين أن أغلب مؤشرات مطابقة النموذج السببي النظري (MODEL2) أبعاد الكمالية بالاحتراق الأكاديمي ككل من خلال أبعاد التوجهات الهدفية وتقبل الذات غير المشروط كمتغيرات وسيطة حققت معاييرها. فقيمة (Chi-square =3.883) وتعد مطابقة، كما أن قيمة كاي تربيع بعد قسمتها على درجة الحرية بلغت (0.777) وتعد مطابقة، وبلغت قيمة مؤشر المطابقة المقارن (1.000) وتعد مطابقة، وبلغت قيمة مؤشر الجذر التربيعي لمتوسط مربعات الخطأ التقريبي (0.000) وتعتبر مطابقة، كما بلغ مؤشر لويس تاكر (1.000) وتعد مطابقة، وجميعها تدل على مطابقة النموذج السببي النظري المعدل لعلاقة أبعاد الكمالية بالاحتراق الأكاديمي ككل من خلال أبعاد التوجهات الهدفية وتقبل الذات غير المشروط كمتغيرات وسيطة.

وبذلك يمكن إجابة سؤال الدراسة بأن النموذج السببي النظري المُعدل (MODEL3) والموضح في الشكل (4) هو النموذج السببي الأمثل للعلاقة بين المتغيرات الأربعة.

كذلك تم حساب قيم معاملات الارتباط المعيارية واللامعيارية الخاصة (MODEL 3)، ولتوصيف النموذج السببي بصورته النهائية؛ فقد تم حساب قيم معاملات الانحدار المعيارية للآثار المباشرة وغير المباشرة والكلية للمتنبئات وتباينها المفسر بالمتنبأ بها، كما في الجدول (3).

الجدول (3)

قيم معاملات الانحدار المعيارية للآثار المباشرة وغير المباشرة والكلية للمتنبئات وتباينها المفسر بالمتنبأ بها في النموذج السببي بصورته النهائية.

التأثيرات الكلية: Total Effects

المتنبأ بها	النقد الوالدي	التنظيم	المعايير الشخصية	التوقعات الوالدية	الشك حول الأداء	القلق بشأن الأخطاء
تقبل الذات غير المشروط	0.000	0.272	0.154	0.134	0.101	0.056
إتقان/ إقدام	-0.030	-0.089	0.112	0.774	0.000	0.000
أداء/ إقدام	-0.031	0.063	-0.353	-0.054	0.107	0.977
أداء/ تجنب	-0.034	0.343	-0.099	-0.094	0.459	0.047
الاحتراق الأكاديمي	80.00	0.418	0.094	-0.037	0.160	0.015

التأثيرات الكلية المعيارية: Standardized Total Effects						
المتنبأ بها	النقد الوالدي	التنظيم	المعايير الشخصية	التوقعات الوالدية	الشك حول الأداء	القلق بشأن الأخطاء
تقبل الذات غير المشروط	0.000	0.450	0.237	0.196	0.108	0.058
إتقان/ إقدام	-0.031	-0.125	0.147	0.956	0.000	0.000
أداء/ إقدام	-0.052	0.148	-0.772	-0.111	0.163	1.414
أداء/ تجنب	-0.050	0.686	-0.185	-0.165	0.593	0.058
الاحتراق الأكاديمي	0.009	0.716	0.149	-0.056	0.177	0.016
التأثيرات المباشرة: Direct Effects						
المتنبأ بها	النقد الوالدي	التنظيم	المعايير الشخصية	التوقعات الوالدية	الشك حول الأداء	القلق بشأن الأخطاء
تقبل الذات غير المشروط	0.000	0.332	0.079	-0.382	0.097	0.020
إتقان/ إقدام	-0.029	-0.093	0.132	0.777	0.000	0.000
أداء/ إقدام	-0.046	0.273	-0.234	0.050	0.185	1.021
أداء/ تجنب	-0.031	0.335	-0.054	-0.087	0.445	-0.077
الاحتراق الأكاديمي	0.022	0.127	0.014	0.053	0.040	-0.094
التأثيرات المباشرة المعيارية: Standardized Direct Effects						
المتنبأ بها	النقد الوالدي	التنظيم	المعايير الشخصية	التوقعات الوالدية	الشك حول الأداء	القلق بشأن الأخطاء
تقبل الذات غير المشروط	0.000	0.549	0.121	-0.556	0.103	0.021
إتقان/ إقدام	-0.029	-0.130	0.172	0.959	0.000	0.000
أداء/ إقدام	-0.079	0.642	-0.512	0.104	0.281	1.478
أداء/ تجنب	-0.044	0.670	-0.101	-0.153	0.575	-0.095
الاحتراق الأكاديمي	0.027	0.217	0.022	0.080	0.045	-0.099
التأثيرات غير المباشرة: Indirect Effects						
المتنبأ بها	النقد الوالدي	التنظيم	المعايير الشخصية	التوقعات الوالدية	الشك حول الأداء	القلق بشأن الأخطاء
تقبل الذات غير المشروط	0.000	-0.060	0.075	0.516	0.004	0.036
إتقان/ إقدام	-0.002	0.003	-0.019	-0.003	0.000	0.000
أداء/ إقدام	0.016	-0.210	-0.119	-0.104	-0.078	-0.044
أداء/ تجنب	-0.004	0.008	-0.045	-0.007	0.014	0.124
الاحتراق الأكاديمي	-0.014	0.291	0.080	-0.090	0.120	0.109
التأثيرات غير المباشرة المعيارية: Standardized Indirect Effects						
المتنبأ بها	النقد الوالدي	التنظيم	المعايير الشخصية	التوقعات الوالدية	الشك حول الأداء	القلق بشأن الأخطاء
تقبل الذات غير المشروط	0.000	-0.099	0.116	0.752	0.004	0.037
إتقان/ إقدام	-0.002	0.005	-0.025	-0.004	0.000	0.000
أداء/ إقدام	0.027	-0.494	-0.260	-0.215	-0.118	-0.063
أداء/ تجنب	-0.006	0.016	-0.084	-0.012	0.018	0.153
الاحتراق الأكاديمي	-0.018	0.499	0.127	-0.136	0.132	0.115

أظهرت النتائج في الجدول (3) وجود ست علاقات مباشرة بين كل بعد من أبعاد الكمالية والاحتراق الأكاديمي ككل، حيث بلغت القيمة المقدرة للأثر اللامعياري (0.053, 0.040, 0.094- ,0.014, 0.127, 0.022) على التوالي. وكانت جميع هذه العلاقات ذات دلالة إحصائية، والجدول (4) يوضح الدلالة الإحصائية وفترة الثقة للأثر المباشر بين أبعاد الكمالية بالاحتراق الأكاديمي ككل.

الجدول (4)

الدلالة الإحصائية وفترة الثقة للأثر المباشر بين أبعاد الكمالية بالاحتراق الأكاديمي ككل.

الأثر المباشر: (Direct Effects)			القيمة المقدرة للأثر المباشر المعياري	القيمة المقدرة للأثر المباشر اللامعياري	قيم فترة الثقة		الدلالة الإحصائية	النتيجة
					الحد الأدنى لفترة الثقة lower	الحد الأعلى لفترة الثقة upper		
النقد الوالدي	<---	الاحتراق الأكاديمي ككل	0.027	0.022	0.017	0.027	0.001	دال إحصائيًا
التنظيم	<---	الاحتراق الأكاديمي ككل	0.217	0.127	0.100	0.153	0.001	دال إحصائيًا
المعايير الشخصية	<---	الاحتراق الأكاديمي ككل	0.022	0.014	0.005	0.023	0.001	دال إحصائيًا
التوقعات الوالدية	<---	الاحتراق الأكاديمي ككل	0.080	0.053	0.025	0.081	0.001	دال إحصائيًا
الشك حول الأداء	<---	الاحتراق الأكاديمي ككل	0.045	00.04	0.024	0.057	0.001	دال إحصائيًا
القلق بشأن الأخطاء	<---	الاحتراق الأكاديمي ككل	-0.099	-0.094	-0.116	-0.072	0.001	دال إحصائيًا

يظهر الجدول (4) وجود ست علاقات مباشرة بين كل بعد من أبعاد الكمالية والاحتراق الأكاديمي ككل. وكانت جميع هذه العلاقات ذات دلالة إحصائية، وجميعها كانت موجبة الأثر، ما عدا علاقة بعد القلق بشأن الأخطاء والاحتراق الأكاديمي ككل التي كانت سالبة الأثر.

يمكن تفسير هذه النتيجة من خلال ما تذكره نظرية فرويدنبيرجر (Freudenberger) في الاحتراق أن الأفراد ذوي الكمالية كانوا أكثر عرضة للاحتراق بسبب عدم قدرتهم على تحقيق معايير شخصية عالية، حيث إن وضع معايير شخصية غير مناسبة تؤدي بالفرد إلى الشعور بالضيق ومشاعر سلبية مختلفة ناتجة عن الفشل، وتجعل الفرد يبذل المزيد من الجهد الجسدي والفكري بشكل مستمر مما يؤدي إلى الاحتراق، في حين أن المعايير الشخصية المناسبة تؤدي إلى نتائج إيجابية (Chang et al., 2004; Frost et al., 1993)، كذلك فإن المعايير الشخصية العالية تسبب احتراقًا إذا لم يستطع الفرد تعديلها إلى المستوى المناسب. وفيما يتعلق بالشكوك حول الأداء، فإن امتلاك الأفراد ذوي الكمالية شكوكًا حول أدائهم ولا سيما في مرحلة الجامعة بصورة متكررة حول الاختبارات الأسبوعية أو الشهرية، واختبارات منتصف الفصل الدراسي والنهائي، والمسابقات السنوية للمنح الدراسية تؤدي بهم إلى الاحتراق (Zhang et al., 2007).

من حيث توقعات الوالدين، على الرغم من أن الوالدين في توقعاتهم يسعون إلى تحسين أطفالهم إلا أنها في بعض الأحيان تكون غير واقعية (Aderanti et al., 2013) بحيث يميل الطلبة إلى الشعور بالعبء ووضع معايير غير واقعية لقدراتهم دون وعي منهم؛ وذلك بسبب خوفهم من العقاب أو الرفض من والديهم لفشلهم في تلبية مطالب وتوقعات الوالدين، وهذا يتماشى مع ما أشار إليه كليبرت وزملاؤه (Klibert et al., 2015) أن الأفراد يحاولون تجنب النقد وبالتالي، فهم مجبرون على السعي للقبول والحب من خلال تطبيق معايير عالية. وفي هذه الحالة فإن توقعات الوالدين المرتفعة سيصعب تحقيقها مما سيؤدي إلى شعور الأبناء بعدم الرضا رغم محاولاتهم ما يؤدي إلى شعورهم بالاحتراق الأكاديمي.

أما بالنسبة للنقد الوالدي، فهو مرتبط نسبيًا بتوقعات الوالدين. حيث غالبًا ما ينتقد الآباء أبناءهم عندما يفشلون في تلبية مطالبهم وتوقعاتهم (Wang & Heppner, 2002). وفي حال استمرار الأبناء في السماع للنقد والأحكام السلبية فإن ذلك سيؤدي إلى شعورهم بالخيبة والتشاؤم (Nanda et al., 2022).

وفيما يتعلق بالقلق بشأن الأخطاء فإن معظم الدراسات السابقة أشارت إلى وجود علاقة موجبة بين القلق بشأن الأخطاء والاحتراق (Bicalho & Da Costa, 2018; Demirci & Çepikkurt, 2018)، إلا ان الدراسة الحالية أشارت إلى عكس ذلك، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الدراسات السابقة قد احتوت على عينة من الرياضيين الذين غالبًا ما تشكل نظرة الآخرين لهم وتشجيع الجمهور دافعًا لهم مما يسبب لهم قلقًا من الوقوع في الأخطاء، وبالتالي ارتبط القلق بشأن الأخطاء لديهم في الاحتراق، أما في الدراسة الحالية، فإن العينة هي طلبة الجامعة وهم غالبًا لا يكونون تحت الضوء بذات الطريقة التي يكون فيها الرياضيون، ولا يترتب على أخطائهم أي عواقب قد تكون تحمل كلفة عالية أو تسبب خسائر أو غضب للمحيطين فيهم، لذلك فإنه رغم امتلاكهم لقلق بشأن الأخطاء إلا أنهم يمتلكون مساحة كافية ومرونة لتعديل تلك الأخطاء والاستفادة منها في المرات اللاحقة والاختبارات والأوراق المقدمة في المواد، وبالتالي فإن قلقهم بشأن أخطائهم سيقلل من الاحتراق لديهم.

كذلك تشير الدراسة إلى وجود علاقة موجة بين بعد التنظيم والاحتراق الأكاديمي يمكن تفسير هذه النتيجة بأن امتلاك الأفراد إلى التخطيط بدقة واتباع التعليمات بحرص بحيث يسعون إلى أن تكون خالية من الأخطاء، فيقضون وقتًا طويلًا لإعادة العمل رغم أنه

جيد وبالتالي يمضي الوقت دون إتمام المهمات أو تسليمها لعدم اقتناعهم بأنها جيدة مما يجعلهم يفقدون العديد من الفرص والعلامات وبالتالي مع تكرار الوقوع في ذلك يتولد لديهم شعور بالاستنفاد انفعاليًا ومعرفيًا وجسديًا بسبب زيادة متطلبات الدراسة وعدم قدرتهم على مواكبتها وهو ما يعرف بالاحتراق الأكاديمي. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة أجاز وخالد (Ijaz & Khalid, 2020) وتختلف جزئيًا مع نتيجة دراسة ألفسدوتير (Ólafsdóttir, 2022)

وللكشف عن الدلالة الإحصائية للعلاقات غير المباشرة بين أبعاد الكمالية بالاحتراق الأكاديمي ككل من خلال أبعاد التوجهات الهدفية وتقبل الذات غير المشروط كمتغيرات وسيطة، تم استخدام اسلوب (Bootstrapping) كما في الجدول (5).

الجدول (5)

الدلالة الإحصائية وفترة الثقة للأثر غير المباشر بين أبعاد الكمالية بالاحتراق الأكاديمي ككل من خلال أبعاد التوجهات الهدفية وتقبل الذات غير المشروط كمتغيرات وسيطة كمتغير وسيط باستخدام أسلوب (Bootstrapping).

الأثر غير المباشر: (Indirect Effects)				القيمة المقدرة للأثر غير المباشر المعياري	القيمة المقدرة للأثر غير المباشر اللامعياري	قيم أسلوب		الدلالة الإحصائية	النتيجة
						الحد الأدنى لفترة الثقة	الحد الأعلى لفترة الثقة		
التنظيم	<---	تقبل الذات غير المشروط	<---	-0.099	-0.060	-0.081	-0.038	0.001	يوجد أثر وسيطي جزئي
المعايير الشخصية	<---	تقبل الذات غير المشروط	<---	0.116	0.075	0.054	0.094	0.002	يوجد أثر وسيطي جزئي
التوقعات الوالدية	<---	تقبل الذات غير المشروط	<---	0.752	0.516	0.473	0.559	0.001	يوجد أثر وسيطي جزئي
الشك حول الأداء	<---	تقبل الذات غير المشروط	<---	0.004	0.004	0.001	0.008	0.001	يوجد أثر وسيطي جزئي
القلق بشأن الأخطاء	<---	تقبل الذات غير المشروط	<---	0.037	0.036	0.016	0.058	0.001	يوجد أثر وسيطي جزئي
النقد الوالدي	<---	إتقان/ إقدام	<---	-0.002	-0.002	-0.004	0.000	0.017	يوجد أثر وسيطي جزئي
التنظيم	<---	إتقان/ إقدام	<---	0.005	0.003	0.000	0.009	0.033	يوجد أثر وسيطي جزئي
المعايير الشخصية	<---	إتقان/ إقدام	<---	-0.025	-0.019	-0.031	-0.009	0.001	يوجد أثر وسيطي جزئي
التوقعات الوالدية	<---	إتقان/ إقدام	<---	-0.004	-0.003	-0.007	-0.001	0.006	يوجد أثر وسيطي جزئي
النقد الوالدي	<---	أداء/ إقدام	<---	0.027	0.016	0.006	0.026	0.002	يوجد أثر وسيطي جزئي
التنظيم	<---	أداء/ إقدام	<---	-0.494	-0.210	-0.256	-0.175	0.000	يوجد أثر وسيطي جزئي
المعايير الشخصية	<---	أداء/ إقدام	<---	-0.260	-0.119	-0.148	-0.092	0.001	يوجد أثر وسيطي جزئي
التوقعات الوالدية	<---	أداء/ إقدام	<---	-0.215	-0.104	-0.130	-0.083	0.001	يوجد أثر وسيطي جزئي
الشك حول الأداء	<---	أداء/ إقدام	<---	-0.118	-0.078	-0.103	-0.058	0.001	يوجد أثر وسيطي جزئي

الأثر غير المباشر: (Indirect Effects)				القيمة المقدرة للأثر غير المباشر المعياري	القيمة المقدرة للأثر غير المباشر اللامعياري	قيم أسلوب		الدلالة الإحصائية	النتيجة
						الحد الأدنى لفترة الثقة	الحد الأعلى لفترة الثقة		
القلق بشأن الأخطاء	<---	أداء/ إقدام	<---	-0.063	-0.044	-0.069	-0.022	0.001	يوجد أثر وسيطي جزئي
النقد الوالدي	<---	أداء/ تجنب	<---	-0.006	-0.004	-0.009	0.000	0.025	يوجد أثر وسيطي جزئي
التنظيم	<---	أداء/ تجنب	<---	0.016	0.008	0.002	0.021	0.047	يوجد أثر وسيطي جزئي
المعايير الشخصية	<---	أداء/ تجنب	<---	-0.084	-0.045	-0.070	-0.019	0.001	يوجد أثر وسيطي جزئي
التوقعات الوالدية	<---	أداء/ تجنب	<---	-0.012	-0.007	-0.016	-0.001	0.008	يوجد أثر وسيطي جزئي
الشك حول الأداء	<---	أداء/ تجنب	<---	0.018	0.014	0.006	0.025	0.001	يوجد أثر وسيطي جزئي
القلق بشأن الأخطاء	<---	أداء/ تجنب	<---	0.153	0.124	0.053	0.190	0.001	يوجد أثر وسيطي جزئي

يظهر من الجدول (5) وجود أثر وسيطي جزئي (Partial Mediation) دال إحصائيًا في العلاقة بين كل أبعاد الكمالية (التنظيم، والمعايير الشخصية، والتوقعات الوالدية، والشك حول الأداء، والقلق بشأن الأخطاء) والاحتراق الأكاديمي ككل من خلال بعد تقبل الذات غير المشروط، وجميعها كانت موجبة الأثر، ما عدا علاقة بعد التنظيم والاحتراق الأكاديمي ككل من خلال بعد تقبل الذات غير المشروط التي كانت سالبة الأثر.

ويشير روجرز الى أن تقبل الذات غير المشروط يتضمن اعتبار الفرد للذات ككل بشكل إيجابي بما في ذلك أفكاره وخبراته وانفعالاته، وفهم ذاته دون اصدار أي نقد أو حكم أخلاقي على نفسه (Fung, 2011) إضافةً إلى معرفته بحدود قدراته (Dictionary of Psychology, 1985) إلا أن الأفراد في المرحلة العمرية التي تضمنتها الدراسة هم في مرحلة الشباب المبكر من (18-24) سنة حسب ما أشار أريكسون والتي فيها غالبًا ما يسعون إلى البحث عن الحب وانشاء علاقات اجتماعية مع الآخرين ولا سيما العلاقات التي تتسم بالديمومة والاستمرار، لذلك فإن تركيزهم غالبًا ما يكون على قبول الطرف الآخر لهم، فتقبل الذات غير المشروط لديهم ما زال في طور النمو في هذه المرحلة.

إضافةً إلى أن معرفتهم لحدود قدراتهم ما زال غير مكتمل، فبالتالي قد يضعون معايير شخصية غير واقعية وغير مرنة مما يسبب لهم الاحتراق. مع الأخذ بعين الاعتبار أن تقبل الذات غير المشروط يمكن تنميته والتدريب عليه، فهو يتطور، وهذا ما سعت إليه دراسة كيم (Kim, 2005) التي عملت على إعداد برنامج تدريبي لتطوير مستوى تقبل الذات غير المشروط. في حين أن القلق بشأن الأخطاء يمكن أن يؤدي إلى زيادة مستويات الاحتراق الأكاديمي من خلال توسط تقبل الذات غير المشروط. فعندما يشعر الفرد بالقلق بشأن الأخطاء التي يرتكبها في العمل الأكاديمي، فإن ذلك يمكن أن يزيد من الشعور بالتوتر والضغط والإحباط، وبالتالي يمكن أن يؤدي إلى الاحتراق الأكاديمي (Levecque et al., 2017; Schaufeli & Bakker, 2004)، ويرى الباحثان أنه يمكن حدوث ارتفاع في مستويات الاحتراق الأكاديمي حتى في حال وجود تقبل الذات غير المشروط، لأن هناك عوامل أخرى يمكن أن تؤثر على مستويات الاحتراق الأكاديمي، مثل الضغط العملي والاستجابة للمتطلبات الأكاديمية. وبالتالي، يجب أن يتم التعامل مع الاحتراق الأكاديمي بشكل شامل، وتحديد وتقليل جميع العوامل التي تؤثر عليه، وتحسين إدارة الضغوط والمتطلبات الأكاديمية، وتعزيز الرفاهية النفسية والصحة العامة لتجنب الاحتراق الأكاديمي. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة دانا وزملائها (Dana et al., 2017) وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة جلالفاند وزملائه (Jalalvand et al., 2020).

ويوجد أثر وسيطي جزئي (Partial Mediation) دال إحصائيا في العلاقة بين كل أبعاد الكمالية (النقد الوالدي، التنظيم، المعايير الشخصية، التوقعات الوالدية) والاحتراق الأكاديمي ككل من خلال بعد إتقان/ إقدام، وجميعها كانت سالبة الأثر، ما عدا علاقة بعد التنظيم والاحتراق الأكاديمي ككل من خلال بعد إتقان/ إقدام التي كانت موجبة الأثر.

يمكن عزو هذه النتيجة إلى أن الشخص ذا التوجه الإتقان يعمل غالبًا لأجل المهمة نفسها، فهو يستمتع بالمهمة بحد ذاتها (Abu Ghazal et al., 2013)، لذلك فإن تعرض الفرد لنقد من الوالدين أو توقعات مرتفعة منهم أو ارتفاع معاييره الشخصية لن تسبب له احتراقًا، فعندما يقوم الطالب بأداء المهمة لأنه يحبها غالبًا ما يستطيع تحقيق المعايير التي يضعها ويمتلك مرونة في تعديل تلك المعايير مما يساعده على الاندماج في المهمات ويقلل الاحتراق لديه، حيث أشار دميروتي وآخرون (Demerouti et al., 2010) إلى أن مفهوم الاندماج هو الوجه الآخر من العملة، إذ ناقشت بعض الدراسات علاقة الاندماج بالاحتراق، فمن وجهة نظر البعض، الاندماج (engagement) هو عكس الاحتراق (burnout)، حيث يكون الطرف الاول اندماج كلي (احتراق منخفض) والطرف الآخر يمثل عدم اندماج (احتراق عالٍ)، أما فيما يتعلق بعلاقة التنظيم بالاحتراق، فإن العلاقة موجبة في حال توسط توجهات اتقان/اقدام لتلك العلاقة، وقد يعزى ذلك إلى أن سعي الفرد الى التنظيم بدرجة مرتفعة مع امتلاكه رغبة داخلية لأداء المهمة تجعله يواصل البحث عن ثغراتها في محاولة منه لأن يكون العمل بأعلى مستويات الإتقان؛ مما قد يسبب له الاحتراق بعد استمرارية التعديل واستمرارية الحاجة لمزيد من التنظيم في مختلف المهمات التي يقوم بها. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة تشانغ وزملائه (Chang et al., 2020) وتختلف مع نتيجة دراسة وانغ وفو، ورايس (Wang Fu & Rice, 2012).

ويوجد أثر وسيطي جزئي (Partial Mediation) دال إحصائيا في العلاقة بين كل أبعاد الكمالية (النقد الوالدي، التنظيم، المعايير الشخصية، التوقعات الوالدية، الشك حول الأداء، القلق بشأن الأخطاء) والاحتراق الأكاديمي ككل من خلال بعد أداء/ إقدام، وجميعها كانت سالبة الأثر، ما عدا علاقة بعد النقد الوالدي والاحتراق الأكاديمي ككل من خلال بعد أداء/ إقدام التي كانت موجبة الأثر.

وجد بعض الباحثين أن التوجه نحو أهداف الأداء- إقدام يمكن أن يكون مفيدًا في بعض الحالات، حيث وجد أنه مرتبط بزيادة المثابرة وسلوكيات طلب المساعدة وزيادة الأداء. ومع ذلك وجد في أبحاث أخرى أن التوجه نحو أهداف الأداء-إقدام مرتبط بزيادة الاكتئاب والتأثير السلبي والقلق (Adriaenssens & Maes, 2014; Janssen & Van Yperen, 2004). قد تكون حقيقة أن أصحاب الكمالية غير التكيفية قد عانوا من أعلى مستويات الاحتراق في حال توسط أهداف أداء-إقدام هو أمر منطقي عند التفكير في سبب احتمالية أن يكون لتوجيه أهدف الأداء-إقدام نتائج سلبية. وفقًا لإليوت وماكجريجور (Elliot & McGregor, 2001)، حيث يتم تحفيز أهداف الأداء-إقدام من خلال كسب القبول من الآخرين الذي يرتبط بالتنافس مع الآخرين (بدلاً من التنافس مع الذات مثل أهداف الإتقان)، والذي وُجد أيضًا أنه مرتبط بالخوف من الفشل، على الرغم من كونه مرتبطًا بالإقدام نحو بالهدف. وبالمثل، فمن المنطقي ألا يكون لتوجيه هدف الأداء-إقدام تأثير كبير على الاحتراق بالنسبة إلى الكمالية التكيفية، حيث أظهرت هذه السمات الشخصية أن لها سمات أكثر فائدة تتعلق بالتعامل مع الفشل (Slaney et al., 2001).

في حين أنه يمتلك الأفراد أهداف أداء-اقدام وفي ذات الوقت يتعرضون لنقد والدي مستمر فإن محاولاتهم للحصول على تعزيز أو ثناء أو مزايا إيجابية من العائلة تتعارض مع ملاحظات والديهم المستمرة للتعديل، حيث يشير (Wang & Heppner, 2002) إلى أن استمرار حصول الطلبة على أحكام سلبية تؤدي بهم إلى خيبة الأمل والتشاؤم، حيث إن تقدير الوالدين يغذي تقدير الفرد لنفسه، فإذا كان الوالدان غير قادرين على قبول وتقدير إنجازات أبنائهم، فإن ذلك يؤدي إلى شعورهم بالفشل وانخفاض احترام الذات وبالتالي يؤدي ذلك بهم إلى الاحتراق الأكاديمي. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة غافيل باشي وزملائه (Ghafele Bashi et al., 2015) وتختلف مع نتيجة دراسة سونغ وجونغ (Song & Jung, 2013)

ويوجد أثر وسيطي جزئي (Partial Mediation) دال إحصائيا في العلاقة بين كل أبعاد الكمالية (النقد الوالدي، التنظيم، المعايير الشخصية، التوقعات الوالدية، الشك حول الأداء، القلق بشأن الأخطاء) والاحتراق الأكاديمي ككل من خلال بعد أداء/ تجنب، وجميعها كانت موجبة الأثر، ما عدا علاقة كل من بعد (النقد الوالدي، والمعايير الشخصية، والتوقعات الوالدية) والاحتراق الأكاديمي ككل من خلال بعد أداء/ تجنب التي كانت سالبة الأثر.

ويمكن تفسير بعد أداء-تجنب في العلاقة بين أبعاد التنظيم والشك حول الأداء والقلق بشأن الأخطاء مع الاحتراق الأكاديمي كانت موجبة حيث إن الطالب ذوي أهداف أداء-تجنب عادةً ما يخشى من عدم فهم المواد وظهور عدم الكفاءة وتكون دافعيته خارجية، كذلك لاحظ (Elliot & McGregor, 2014) أن هؤلاء الافراد عادةً ما يستخدمون استراتيجيات تعلم سطحية مثل الحفظ والتكرار، ومع مرافقة ذلك لشك دائم حول الأداء والقلق بشأن ظهور الأخطاء ومحاولات مستمرة للتنظيم دوم معرفة متى تكون المهمة أُنجزت (Elliott & McGregor, 2011)، إضافةً إلى ذلك يشير القلق من الأخطاء إلى القلق الذي يركز على الأخطاء حيث يظهر في ميل الطلبة للتستر على عيوبهم أو أخطائهم في نظر المجتمع، في حين أن هذا الجهد في الواقع ليس ذا مغزى كبير. يمكن فهم هذا الجانب من الطريقة التي يحكم بها الطلاب على أنفسهم لعدم قدرتهم على تحقيق الأهداف وفقًا لمتطلبات وتوقعات الآخرين (الاجتماعية). وكما هو معروف، يرتبط الاحتراق الأكاديمي ارتباطًا إيجابيًا بالكمالية المحددة اجتماعيًا (Chang et al., 2015). حيث سيتفاعل الطلاب بشكل سلبي مع الأخطاء المرتكبة، ويفسرون الأخطاء على أنها إخفاقات، ويشعرون أن الآخرين لن يحترموهم بعد الفشل (Frost et al., 1990). مما يؤدي به إلى الاحتراق الأكاديمي.

في حين يشير النقد الوالدي إلى النقد السلبي الذي يتلقاه الفرد من والديه بشأن قدراته وأدائه الأكاديمي. وقد وجدت الدراسات السابقة أن النقد الوالدي يرتبط بزيادة مستويات الاحتراق الأكاديمي. ولكن في الدراسة الحالية فإن أهداف أداء-تجنب تتوسط العلاقة بين النقد الوالدي والاحتراق الأكاديمي.

فيرى الباحثان أن أهداف الأداء-إقدام تشير إلى الرغبة في تحقيق النجاح والتفوق، بينما تشير أهداف الأداء-تجنب إلى الرغبة في تجنب الفشل وارتكاب الخطأ. وقد وجدت الدراسات أن الأشخاص الذين يميلون إلى تحديد أهداف أداء-تجنب يكونون أكثر عرضة للشعور بالضغط والتوتر والاحتراق الأكاديمي، في حين أن الأشخاص الذين يميلون إلى تحديد أهداف أداء-اقدام يكونون أكثر عرضة لتحقيق نتائج إيجابية في الدراسة والعمل. وتشير الدراسات إلى أن النقد الوالدي يؤثر على اختيار الأهداف التي يحددها الفرد. ويميل الأشخاص الذين يتعرضون للنقد الوالدي إلى تحديد أهداف أداء-تجنب، وبالتالي يصبحون أكثر عرضة للشعور بالاحتراق الأكاديمي.

وعلى الجانب الآخر، يميل الأشخاص الذين يتعرضون لتشجيع ودعم من والديهم إلى تحديد أهداف أداء-إقدام، وبالتالي يكونون أقل عرضة للشعور بالاحتراق الأكاديمي.

بالتالي، يرى الباحثان أن النقد الوالدي يمكن أن يؤدي إلى الاحتراق الأكاديمي من خلال تأثيره على اختيار الأهداف التي يحددها الفرد. ويمكن تخفيف هذا التأثير عن طريق تشجيع الأشخاص على تحديد أهداف أداء-اقدام بدلًا من أهداف أداء-تجنب. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة غافيل باشي وزملائه (Ghafele Bashi et al., 2015) وتختلف مع نتيجة دراسة سونغ وجونغ (Song & Jung, 2013)

التوصيات

بناءً على النتائج، أوصى الباحثان بضرورة:

- تحديد الأهداف الواقعية والمناسبة لمهارات وقدرات الأفراد، وعدم الاندفاع نحو الكمالية الزائدة التي قد تؤدي إلى الاحتراق الأكاديمي. وتطوير برامج التدريب والتعليم التي تناسب قدرات الأفراد وتوفر فرصًا للنمو الأكاديمي.
- تعلم التحكم في التوجهات الهدفية السليمة، لتي تتميز بتحديد أهداف محددة وواقعية وذات صلة بالمصالح الشخصية والمهنية. من خلال توفير الدعم والمشورة للأفراد في تحديد أهدافهم الأكاديمية وتطوير خطط عمل واضحة تساعدهم على تحقيق هذه الأهداف.
- تعزيز تقبل الذات غير المشروط، الذي يعني القبول بالنفس كما هي دون الحاجة للانتماء إلى معايير الكمالية المفرطة، ويمكن القيام بذلك عن طريق العمل على تطوير مهارات الأفراد وزيادة ثقتهم بأنفسهم. من خلال توفير برامج التدريب والتعليم التي تعزز التقبل الذاتي وتساعد الأفراد على تطوير مهاراتهم وزيادة ثقتهم بأنفسهم.
- الاستفادة من توسط تقبل الذات غير المشروط في متغيرات الدراسة لإعداد جلسات توعوية. من خلال تطوير برامج التدريب والتعليم التي تستخدم تقنيات التوعية والتثقيف لتعزيز تقبل الذات غير المشروط وتحسين حالة الأفراد الأكاديمية.
- اجراء دراسات نوعية تقف على أسباب الاحتراق الأكاديمي والكمالية بأبعادها الستة.
- التحكم في القلق الزائد بشأن الأخطاء والنقد الوالدي، والتركيز على المستقبل وتطوير المهارات والإنجازات الأكاديمية.
- توفير الدعم النفسي والاجتماعي للأفراد الذين يعانون من الاحتراق الأكاديمي، بما في ذلك توفير خدمات المشورة والتدريب والدعم النفسي للمساعدة في اتخاذ القرارات الصحيحة والتعامل مع التحديات الأكاديمية بشكل فعال.

References

Abdul Sattar, Ibrahim. (1994). *Cognitive therapy to prevent torture*. Cairo: Dar Al-Fajr.

Abu Ghazal, Muawiya, al-Hamouri, Firas & al-Ajlouni, Mahmoud. (2013). Goal trends and their relationship to self-esteem and academic procrastination among Yarmouk University students in the Hashemite Kingdom of Jordan. *The Educational Journal*. 108(2), 111-154.

Aderanti, R. A., Williams, T. M., Oyinloye, C. A. & Uwanna, N. C. (2013). Academic procrastination, overconfidence and parental unrealistic expectations as correlates of academic rebelliousness among some Nigerian Undergraduate students. *African Symposium*, 13(1), 12-18.

Adriaenssens, J., Gucht, V. D. & Maes, S. (2015). Association of goal orientation with work engagement and burnout in emergency nurses. *Journal of Occupational Health*, 57(2), 151-160.

Ames, C. A. (1990). Motivation: What teachers need to know. *Teachers' college record*, 91(3), 409-421.

Aypay, A. (2012). Elementary School Student Burnout Scale for Grades 6-8: A Study of Validity and Reliability. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 11(2), 520-527.

Bernard, M. E., Vernon, A., Terjesen, M. & Kurasaki, R. (2013). Self-acceptance in the education and counseling of young people. *The Strength of Self-acceptance: Springer, New York, NY*. https://doi.org/ 10.1007/978-1-4614-6806-6_10.

Bicalho, C. C. F. & Da Costa, V. T. (2018). Burnout in elite athletes: a systematic review. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 18(1), 89-102.

Chamberlain, J. M. & Haaga, D. A. (2001). Unconditional self-acceptance and psychological health. *Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy*, 19, 163-176.

Chang, E. C., Watkins, A. & Banks, K. H. (2004). How Adaptive and Maladaptive Perfectionism Relate to Positive and Negative Psychological Functioning: Testing a Stress-Mediation Model in Black and White Female College Students. *Journal of Counseling Psychology*, 51(1), 93.

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.

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.

Charkhabi, M., Azizi Abarghuei, M. & Hayati, D. (2013). The association of academic burnout with self-efficacy and quality of learning experience among Iranian students. *Springerplus*, 2, 1-5.

Chen, S. (2021). Academic burnout and its association with cognitive emotion regulation strategies among adolescent girls and boys. *Aggression and Violent Behavior*, 101698. https://doi.org/10.1016/j.avb.2021. 101698.

Choi, Y. & Hong, H. Y. (2020). The mediating effects of mattering and self-acceptance in the relationship between socially prescribed perfectionism and social anxiety. *The Journal of the Korea Contents Association*, 20(1), 259-270.

Corey, Gerald. (2011). *Theory and practice in psychotherapy*, (translated by Sameh Al-Khuffash). Amman: Dar Al-Fikr publishers and distributors

Dana, A., Hamedi, S., Rafiee, S. & Rahimizadeh, F. (2017). The Role of Unconditional Self-Acceptance in Perfectionism and Burnout Relationship among Collegiate Basketball Players. *Research on Educational Sport*, 5(12), 189-212.

De la Fuente, J., García-Torrecillas, J. M. & Rodríguez-Vargas, S. (2015). *The relationships between coping strategies, test anxiety, and burnout-engagement behaviour. University, In: Undergraduates. Coping Strategies and Health*, ISBN: 978-1-63484-034-7.

Demerouti, E., Mostert, K. & Bakker, A. B. (2010). Burnout and work engagement: a thorough investigation of the independency of both constructs. *Journal of Occupational Health Psychology*, 15(3), 209.

Demirci, E. & Çepikkurt, F. (2018). Examination of the Relationship between Passion, Perfectionism and Burnout in Athletes. *Universal Journal of Educational Research*, 6(6), 1252-1259.

Deniz, K. Z., Cam, Z. & Kurnaz, A. (2014). School burnout: Testing a structural equation model based on percieved social support, perfectionism and stress variables. *Education and Science*, 39(173), 310-325.

Jacoby, T. & Houn, L. *Dictionary of Psychology*. (1985).

Elliot, A. J. (1997). Integrating the “classic” and “contemporary” approaches to achievement motivation: A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Advances in Motivation and Achievement*, 10(7), 143-179.

Elliot, A. J. & McGregor, H. A. (2014). Self-regulation in the classroom: A review of the evidence and implications for practice. *Teaching and Learning*, 9(1), 1-12.

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

Ellis, A. (1962). *Reason and emotion in psychotherapy*.

Ellis, A. (1977). Psychotherapy and the value of a human being. *Handbook of Rational-Emotive Therapy*, 1, 99-112.

Ellis, A. (1995). Changing rational-emotive therapy (RET) to rational emotive behavior therapy (REBT). *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*.

Ellis, A. (2004). *Rational emotive behavior therapy: It works for me-It can work for you*. Amherst, NY: Prometheus

Ellis, A. & Bernard, M. E. (Eds.). (2006). *Rational emotive behavioral approaches to childhood disorders: Theory, practice and research*. Springer Science & Business Media.

Flett, G. L., Besser, A., Davis, R. A. & Hewitt, P. L. (2003). Dimensions of perfectionism, unconditional self-acceptance, and depression. *Journal of Rational-emotive and Cognitive-behavior Therapy*, 21, 119-138.

Flett, G. L., Hewitt, P. L., Oliver, J. M. & Macdonald, S. (2002). *Perfectionism in children and their parents: A developmental analysis*.

Freudenberger, H. J. (1974). Staff burn-out. *Journal of Social Issues*, 30(1), 159-165.

Frost, R. O., Heimberg, R. G., Holt, C. S., Mattia, J. I. & Neubauer, A. L. (1993). A comparison of two measures of perfectionism. *Personality and Individual Differences*, 14(1), 119-126.

Frost, R. O., Marten, P., Lahart, C. & Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfectionism. *Cognitive Therapy and Research*, 14, 449-468.

Fuller, L. E. (2014). *The effects of leisure satisfaction and perfectionism on academic burnout*.

Fung, C. (2011). *Exploring individual self-awareness as it relates to self-acceptance and the quality of interpersonal relationships*. Pepperdine University.

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.

Ghafele Bashi, M., Mosavi, S. F. & Golshani, F. (2015). Academic Burnout in Students: The Predictive role of Perfectionism & Goal Orientation. *Journal of Educational Psychology Studies*, 12(22), 133-156.

Hamachek, D. E. (1978). Psychodynamics of normal and neurotic perfectionism. *Psychology: A Journal of Human Behavior*, 15(1), 27–33.

Hanchon, T. A. (2010). The relations between perfectionism and achievement goals. *Personality and Individual Differences*, 49(8), 885-890.

Hewitt, P. L. & Flett, G. L. (1991). Dimensions of perfectionism in unipolar depression. *Journal of Abnormal Psychology*, 100(1), 98.

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.

Hill, A. P. & Curran, T. (2016). Multidimensional perfectionism and burnout: A meta-analysis. *Personality and Social Psychology Review*, 20(3), 269-288.

Hill, A. P., Hall, H. K., Appleton, P. R. & Kozub, S. A. (2008). Perfectionism and burnout in junior elite soccer players: The mediating influence of unconditional self-acceptance. *Psychology of Sport and Exercise*, 9(5), 630-644.

Holly, E. (2018). Burnout in academia. PH. D. *Psychopharmacology and Substance Abuse Newsletter*, 53(2), 621

Ijaz, T. & Khalid, A. (2020). Perfectionism and academic burnout: the mediating role of worry and depressive rumination in university students. *Pakistan Journal of Psychological Research*, 35(3).

Jagodics, B. & Szabó, É. (2022). Student burnout in higher education: a demand-resource model approach. *Trends in Psychology*, 31, 757–776 (2022). https://doi.org/10.1007/s43076-021-00137-4

Jalalvand, M., LotfiKashani, F. & Vaziri, S. (2020). *The relationships between perfectionism, mindfulness and academic burnout with mediating role of unconditional self-acceptance and coping style in in high school boy students in Tehran.*

Janssen, O. & Van Yperen, N. W. (2004). Employees' goal orientations, the quality of leader-member exchange, and the outcomes of job performance and job satisfaction. *Academy of Management Journal*, 47(3), 368-384.

Kilmen, S. (2022). Prospective teachers' professional achievement goal orientations, their self-efficacy beliefs, and perfectionism: A mediation analysis. *Studies in Educational Evaluation*, 74(2), 15-23.

Klibert, J., Lamis, D. A., Naufel, K., Yancey, C. T. & Lohr, S. (2015). Associations between perfectionism and generalized anxiety: Examining cognitive schemas and gender. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 33, 160-178.

Levecque, K., Anseel, F., De Beuckelaer, A., Van der Heyden, J. & Gisle, L. (2017). Work organization and mental health problems in PhD students. *Research Policy*, 46(4), 868-879.

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.

Maslach, C., Schaufeli, W. B. & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 397-422.

Meece, J. L., Anderman, E. M. & Anderman, L. H. (2006). Classroom goal structure, student motivation, and academic achievement. *Annu. Rev. Psychol.*, 57, 487-503.

Nanda, J. M. R., Sugiyo, S. & Sunawan, S. (2022). The Relationship between Perfectionism and Students' Academic burnout. *Jurnal Bimbingan Konseling*, 11(3), 175-182.

Nathan, H. & Thomson, G. (2013). *Emotion, Motivation, and Self-Regulation: A Handbook for Teachers*. Bingley: Emerald Group Publishing Limited.

Nolen, S. B. (1988). Reasons for studying: Motivational orientations and study strategies. *Cognition and Instruction*, 5(4), 269-287.

Ocal, K. (2016). Predictors of Academic Procrastination and University Life Satisfaction among Turkish Sport Schools Students. *Educational Research and Reviews*, 11(7), 482-490.

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

Ólafsdóttir, E. L. (2022). *Multidimensional Perfectionism and Academic Burnout in University Students: The Moderating Role of Autonomy Support*.

Oyoo, S., Mwaura, P., Kinai, T. & Mutua, J. (2020). Academic burnout and academic achievement among secondary school students in Kenya. *Education Research International*, 20(20), 1-6.

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.

Reeve, J. (2009). *Understanding Motivation*. New Jersey:Wiley.

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

Rogers, C. R. (1951). *Client-centered therapy: Its current practice, implications, and theory, with chapters*. Boston, MA: Houghton Mifflin.

Schaufeli, W. B. & Bakker, A. B. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, 25(3), 293-315.

Seong, H., Lee, S. & Chang, E. (2021). Perfectionism and academic burnout: Longitudinal extension of the bifactor model of perfectionism. *Personality and Individual Differences*, 172(172), 1-6.

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.

Slaney, R. B., Ashby, J. S. & Trippi, J. (1995). Perfectionism: Its measurement and career relevance. *Journal of Career Assessment*, 3(3), 279-297.

Slaney, R. B., Rice, K. G., Mobley, M., Trippi, J. & Ashby, J. S. (2001). The revised almost perfect scale. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 34(3), 130-145.

Sohr-Preston, S. L., Kliebert, H., Moreno, O., Dugas, T. & Zepeda, D. (2017). Expectations of male and female adoptive parents of different marital status and sexual orientation. *International Journal of Psychological Studies*, 9(3), 92-104.

Song, Y. M. & Jung, S. S. (2013). The effects of achievement goal orientation of gifted and general students on their academic burnout and school happiness. *Journal of Fisheries and Marine Sciences Education*, 25(1), 152-166.

Stoeber, J. & Childs, J. H. (2010). The assessment of self-oriented and socially prescribed perfectionism: Subscales make a difference. *Journal of Personality Assessment*, 92(6), 577-585.

Usán Supervía, P., Salavera Bordás, C. & Murillo Lorente, V. (2020). Psychological analysis among goal orientation, emotional intelligence and academic burnout in middle school students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(21), 8160.

Wang, K. T., Fu, C. C. & Rice, K. G. (2012). Perfectionism in gifted students: Moderating effects of goal orientation and contingent self-worth. *School Psychology Quarterly*, 27(2), 96.

Wang, L. F. & Heppner, P. P. (2002). Assessing the impact of parental expectations and psychological distress on Taiwanese college students. *The Counseling Psychologist*, 30(4), 582-608.

Wang, Y. & Xu, S. (2011). The study on learning burnout of undergraduates and education counter measure. *Psychology Research*, 4, 36-39.

Wigfield, A. & Eccles, J. S. (Eds.). (2002). *Development of achievement motivation*. Elsevier.

Yu, H. J. (2019). The mediating effects of college student's internalized shame and unconditional self-acceptance in the influence of socially prescribed perfectionism on interpersonal competence. *The Korean Data & Information Science Society*, 30(6), 1350-1373.

Yu, J. H. & Chae, S. J. (2016). Differences in academic burnout and achievement goal orientation by perfectionism of medical students. *Journal of Health Informatics and Statistics*, 41(1), 88-95.

Zhang, Y., Gan, Y. & Cham, H. (2007). Perfectionism, academic burnout and engagement among Chinese college students: A structural equation modeling analysis. *Personality and Individual Differences*, 43(6), 1529-1540.