المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 22، عدد 1، 2026، 1-17

The Predictive Ability of Perfectionism and Test Anxiety in Academic Burnout among Yarmouk University Students

Jamilah Mohammad Al-Dhiabat *, *Ph.D. Student in Educational Psychology, Yarmouk University, Irbid, Jordan.*

Mu'awiah Mahmoud Abu-Ghazal * *Professor in the Department of Educational Psychology, Yarmouk University, Irbid, Jordan.*

Ibtisam Qasim Al-Rabab'ah *, *Professor in the Department of Educational Psychology, Yarmouk University, Irbid, Jordan.*

Received: 13/03/2024
Accepted: 13/08/2024
Published: 31/03/2026

***Corresponding author:**
Jamilah Mohammad Al-Dhiabat.
Ph.D. Student in Educational Psychology, Yarmouk University, Irbid, Jordan.
Jamelhdeabat000@yahoo.com

Citation: Al-Dhiabat, J. M., Abu-Ghazal, M. M., & Al-Rabab'ah, I. Q. (2026). The Predictive Ability of Perfectionism and Test Anxiety in Academic Burnout among Yarmouk University Students. Jordan Journal of Educational Sciences, 22(1), 1–17.
https://doi.org/10.47015/22.1.1

© 2026 Publishers / Yarmouk University. This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY-NC) license https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/

Abstract

Objectives: This study aimed to investigate the predictive ability of perfectionism and test anxiety in academic burnout among Yarmouk University students.
Methodology: The descriptive-predictive approach was used to reveal the predictive ability of perfectionism and test anxiety in academic burnout among Yarmouk University students, as it was appropriate to the nature and objectives of the study.
Results: The results showed that the predictive model of the predictor variables for the predicted variable (academic burnout) had a combined effect of the independent variables explaining 59.50% of the total explained variance of the predictive model. The independent variable (test anxiety) contributed the most in the first place, with a relative effect explaining 52.00% of the total explained variance. The independent variable (organization) contributed in the second place, explaining 4.00%. The independent variable (personal standards) contributed in the third place, explaining 2.20%. The independent variable (anxiety about mistakes and doubt about performance) contributed in the fourth place, explaining 0.90%. The independent variable (parental expectations and parental criticism) contributed in the fifth place, explaining 0.30% of the total explained variance of the predictive model.
Conclusion: The study concluded that test anxiety was the strongest predictor of academic burnout among university students, followed by organization, personal standards, anxiety about mistakes, and parental expectations or criticism. In light of these results, the study recommends conducting interventions to reduce test anxiety and address maladaptive perfectionism to prevent academic burnout.

Keywords: Perfectionism, Test Anxiety, Academic Burnout, University Students.

القدرة التنبؤية للكمالية وقلق الاختبار في الاحتراق الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك

جميلة محمد الذيابات، طالبة دكتوراه في قسم علم النفس التربوي، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

معاويه محمود أبو غزال، استاذ في قسم علم النفس التربوي، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

ابتسام قاسم ربابعة، استاذ في قسم علم النفس التربوي، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

الملخص

الأهداف: هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن القدرة التنبؤية للكمالية وقلق الاختبار في الاحتراق الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك.

المنهجية: استخدم المنهج الوصفي التنبؤي للكشف عن القدرة التنبؤية للكمالية وقلق الاختبار في الاحتراق الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك؛ وذلك لمناسبته طبيعة وأهداف الدراسة.

النتائج: أظهرت نتائج الدراسة أن النموذج التنبؤي للمتغيرات المتنبئة بالاحتراق الأكاديمي كان ذا أثر مشترك للمتغيرات المستقلة مُفسِّرًا ما مقداره (59.50%) من التباين المُفسَّر الكلي. وأسهم في المرتبة الأولى المتغير المستقل (قلق الاختبار) بأثر نسبي مُفسِّرًا (52.00%)، ثم (التنظيم) بنسبة (4.00%)، ثم (المعايير الشخصية) بنسبة (2.20%)، ثم (القلق بشأن الأخطاء والشك

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، إربد، الأردن، 2026.

حول الأداء) بنسبة (0.90%)، ثم (التوقعات الوالدية والنقد الوالدي) بنسبة (0.30%) من التباين المُفسَّر الكلي للنموذج التنبؤي.

الخلاصة: خلصت الدراسة إلى أن قلق الاختبار كان أقوى العوامل المنبئة بالاحتراق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة، يليه التنظيم، ثم المعايير الشخصية، ثم القلق بشأن الأخطاء، ثم التوقعات والنقد الوالدي. وفي ضوء هذه النتائج، توصي الدراسة بتطوير برامج إرشادية للحد من قلق الاختبار ومعالجة الكمالية غير التكيفية للوقاية من الاحتراق الأكاديمي.

الكلمات المفتاحية: كمالية، قلق اختبار، احتراق أكاديمي، طلبة جامعة.

المقدمة

تُمثل الحياة الجامعية مرحلة انتقالية إيجابية غنية بالتجارب الجديدة، إذ توفر فرصًا للتواصل الاجتماعي، وللنمو الشخصي، واشباع الفضول الفكري لدى الطلبة، وإكسابهم المعرفة المتخصصة. ومع ذلك، تفرض هذه المرحلة على الطالب الجامعي العديد من التحديات والضغوطات التي تتطلب منه المثابرة في السعي نحو تحقيق أهدافه الأكاديمية، كثقل الأعباء الأكاديمية وصعوبة المساقات الدراسية، والتنافسية وتحقيق الأداء المثالي والتوقعات المرتفعة من الأساتذة الجامعيين والوالدين، إلى جانب الرغبة في التفوق. ومما لا شك فيه أن هذه الضغوطات تقود إلى العديد من المشكلات التي تهدد سير العملية التعليمية التعلمية ومن أبرزها الاحتراق الأكاديمي، والذي له آثار سلبية لا تقتصر على صحة الطلبة العقلية فحسب، بل تتعداها لتشمل آثارًا سلبية على إنجازهم الأكاديمي وكفاءتهم الذاتية وانهماكهم الأكاديمي ودافعيتهم للتعلم وسعادتهم الأكاديمية ورفاهيتهم النفسية بشكل عام (Salanova et al. 2005; Yang, 2004).

وقد طرح مفهوم الاحتراق الوظيفي لأول مرة من قبل فرويدنبرجر (Freudenberger, 1974) ويشير إلى المشاعر السلبية وغير المحققة التي يختبرها الفرد بعد إحباطه في العمل، وقسم الى ثلاثة أبعاد: الاحتراق العاطفي، ويتجلى في فقدان الحماس للعمل، وفقدان الفردية (نزع الصفة الشخصية)، ويتجلى في نقص الفردية في حالة من عدم الإحساس، وانخفاض الشعور بالإنجاز الشخصي، ويتجلى في تقييمات سلبية لقيمة العمل وأهميته.

ويتكون الاحتراق الأكاديمي من ثلاثة مكونات: الإرهاق العاطفي، والسخرية، وعدم الفاعلية الأكاديمية (Bakker et al., 2002; Demerouti et al., 2001) حيث يشير الإرهاق العاطفي إلى استنفاد الطاقة بسبب المطالب الأكاديمية، وتشير السخرية إلى اللامبالاة أو عدم الاهتمام تجاه المهام المحددة، بينما تشير عدم الفاعلية الأكاديمية إلى عدم القدرة على تحقيق النتائج الأكاديمية المرغوبة (Shin et al., 2011).

وذكر بودرو وزملاؤه (Boudreau et al., 2004) أن من أسباب الاحتراق الضغوطات، بما في ذلك ساعات العمل الطويلة في التدريب العملي، والقلق بشأن الدرجات الأكاديمية، وعدم اليقين بشأن المستقبل. وقد كشفت نتائج الدراسات السابقة العديد من العوامل المسؤولة عن الاحتراق الأكاديمي منها؛ الكمالية وما يرتبط بمتطلبات وضغط العمل، ونقص الموارد (Duquette et al., 1994)، فقد تم الاعتراف بأن الضغط الكبير لتحقيق نتائج طيبة في الامتحانات يؤثر سلبًا على الأداء الأكاديمي للطلبة، ويزيد من مستوى القلق لديهم (Erlauer, 2003). والصراع وغموض الهدف، ووتيرة العمل العالية مع ضعف أو قلة في الإمكانيات، ومحدودية الموارد (Borritz et al., 2005). وأكد جانغ وزملاؤه (Chang et al., 2020) أن الكمالية هي أحد أبرز العوامل المؤدية الى الاحتراق الأكاديمي؛ فهي سمة من سمات الشخصية تتضمن السعي نحو تحقيق الكمال، ووضع معايير مرتفعة جداً للأداء الشخصي، والتقييم النقدي لسلوك الفرد (Stoeber & Otto, 2006)، إذ تسهم في زيادة التوتر وخفض الرفاهية النفسية وضعف الأداء الأكاديمي (Stoeber et al., 2016).

وحتى بداية التسعينيات، كان يُنظر إلى الكمالية على أنها ظاهرة أحادية البعد مرتبطة حصريًا بالاضطرابات النفسية (Stoeber & Otto, 2006)، ولكن هذا الرأي واجه معارضة من بعض الباحثين الذين يرون أن الكمالية هي "سلاح ذو حدين double-edged sword" (Stoeber et al., 2016)، إذ تتضمن أيضًا بعدا تكيفيا (Smith et al., 2015; Stoeber et al., 2015; Stoeber & Otto, 2006).

كذلك أشار هونغ ويواخيم (Hong & Joachim, 2012) إلى أن الكمالية مفهوم نفسي متعدد الأبعاد يتضمن جوانب إيجابية وسلبية، ففي الكمالية السوية، يضع الفرد أهدافًا قابلة للتحقيق، وتتناسب مع قدراته؛ مما يحفزه على المثابرة، ويحقق له السعادة والبهجة عند تحقيقها، أما الكمالية العصابية، فيصر الفرد فيها على تحقيق أهداف مثالية يصعب الوصول إليها؛ مما يؤدي إلى مشاعر سلبية مثل القلق والتوتر والاكتئاب.

وأكّد امرال وزملاؤه (Amaral et al., 2013) أن الكمالية سمة شخصية تتسم بخصائص رئيسة، أهمها: النقد الذاتي المفرط حيث يميل الفرد إلى تقييم نفسه وأدائه بشكل قاسٍ، حتى لو كان أداؤه ممتازًا، ووضع معايير عالية جداً، وتوقعات صعبة لنفسه، ويجد صعوبة في قبول أي شيء أقل من الكمال، والشعور بالضيق الشديد عند ارتكاب الأخطاء حيث يُصاب الفرد الكمالي بمشاعر قوية من القلق والإحباط عندما يرتكب خطأً، حتى لو كان خطأً بسيطًا، والشعور الدائم بعدم الرضا عن نفسه وإنجازاته، حتى لو حقق نجاحات كبيرة.

وفيما يتعلق بدور العوامل الأسرية في تطور الكمالية، أكد ستوبير (Stoeber, 2006)، على نمط تربية الوالدين في تطور الكمالية لدى الفرد، فعادةً ما ترتبط أنماط الأبوة الإيجابية بتطور الكمالية الإيجابية، بينما تُسهم أنماط الأبوة القاسية في ظهور الكمالية السلبية، فضلًا عن ذلك أن الأفراد الذين يُظهرون مستويات عالية من الكمالية، غالبا ما يكون لديهم آباء يُظهرون المستويات نفسها من الكمالية، ويميل الأفراد الكماليون إلى إعطاء قيمة كبيرة لتوقعات وتقييمات والديهم، فهم يعتبرون هذه التوقعات جوهرًا لاضطرابهم وسببه الرئيس، ونظرًا لتربيتهم في بيئات مشروطة بالحب والموافقة على الأداء المُتميز، يشعرون بضرورة تحقيق مستويات متزايدة من الكمال للحصول على القبول، فكل فشل أو خطأ يُهدد بفقدان حب الوالدين ورفضهم.

كما ترتبط تقييمات الذات لدى الفرد الكمالي ارتباطًا وثيقًا بـ توقعات الوالدين المُفترضة، فينتابه شعورٌ بأنّ معاييرهم لا يمكنه بلوغها، وأنّ الفشل في تحقيقها يعني فقدان حبهم وقبولهم، وتُشكل هذه المفاهيم جوهرًا أساسيًا ومحوريًا للشخصية الكمالية (Burns, 1980; Pacht, 1984).

وثمة نماذج مختلفة للكمالية، منها: نموذج هيويت وفليت (Hewitt & Flett, 1991) الذي يقيس الكمالية بثلاثة أبعاد رئيسة هي: الكمالية الموجهة نحو الذات التي تركز على المعايير الشخصية الصارمة التي يضعها الفرد لنفسه، والكمالية الموجهة نحو الآخرين، وتركز على توقعات الفرد العالية من الآخرين، والكمالية الاجتماعية وتركز على الخوف من الحكم السلبي من الآخرين. بينما يركّز نموذج جونز (Jones, 1968) على اختبار المعتقدات غير العقلانية كوسيلة لتحديد المعتقدات السلبية والأفكار غير المنطقية التي تسهم في الكمالية، فغالبًا ما ترتبط الكمالية بمعتقدات غير عقلانية مثل: "يجب أن أكون مثاليًا في كل ما أفعله"، ويهتمّ جونز أيضًا بوضع المعايير الشخصية، وكيف تكون هذه المعايير غير واقعية وغير قابلة للتحقيق، إذ تُسهم الكمالية عادةً في وضع معايير شخصية مرتفعة للغاية؛ مما قد يؤدي إلى الشعور بالإحباط والفشل عندما لا يتمكن الفرد من تحقيق هذه المعايير، ويركز الفرد الكمالي على اختبار المعتقدات غير العقلانية بشكل أكبر من وضع المعايير الشخصية. وصنف سلاني وزملاؤه (Slaney et al., 2001) الكمالية إلى نوعين: الكمالية التكيفية والكمالية غير التكيفية، واستند هذا التصنيف إلى ثلاثة أبعاد هي: بعد التناقضات، ويعكس هذا البعد عدم قدرة الفرد على الوفاء بمعاييره العالية، وبعد المعايير العالية ويُشير إلى المعايير المرتفعة التي يطمح الفرد لتحقيقها، وبعد التنظيم، ويُشير إلى سعي الفرد لتحقيق الكمالية في جميع جوانب حياته، بما في ذلك: تنظيم وقته وأنشطته بطريقة محكمة ودقيقة، والالتزام بواجباته ومواعيده بدقة عالية.

ويرى فورست وزملاؤه (Frost et al., 1990) أن الكمالية تتكون من ستة أبعاد هي: القلق بشأن الأخطاء، حيث يميل الفرد إلى التركيز بشكل مفرط على الأخطاء، حتى الأخطاء الصغيرة، والمعايير الشخصية، حيث يضع الفرد معايير عالية جداً لنفسه، والتوقعات الوالدية التي تتضمن شعور الفرد بضغط من والديه لتحقيق النجاح والكمال، والنقد الوالدي ويتمثل بانتقاد الوالدين الفرد بشكل متكرر أو قاسٍ، والشك حول الأداء حيث يشك الفرد في قدرته على النجاح، والتنظيم ويتمثل في سعي الفرد لتحقيق الكمالية في جميع جوانب حياته، بما في ذلك تنظيم وقته وأنشطته بطريقة محكمة ودقيقة، والالتزام بواجباته ومواعيده بدقة عالية.

وللكشف عن دور الكمالية في الاحتراق الأكاديمي أجريت العديد من الدراسات التي تناولت العلاقة بين الاحتراق الأكاديمي والكمالية منها: دراسة وانج ويو (Wang & Wu, 2022) التي هدفت للتحقق في الدور الوسيط للاحتراق الأكاديمي وتقدير الذات في العلاقة بين الكمالية اللاتكيفية والرضا عن الحياة. تكونت عينة الدراسة من (1377) طالبًا من جامعة البوليتكنيك داليان. تم استخدام مقياس الكمالية اللاتكيفية لفروست وزملائه (Frost et al., 1990) (القلق بشأن الأخطاء، والتوقعات الوالدية، والنقد الوالدين) ومقياس الاحتراق الأكاديمي ومقياس الرضا عن الحياة ومقياس تقدير الذات. أظهرت النتائج أن الكمالية اللاتكيفية ترتبط ارتباطًا سالبًا بالرضا عن الحياة بين الطلبة، ويؤدي الاحتراق الأكاديمي دوراً وسيطًا مهمًا في هذه العلاقة، كما كشفت نتائج الدراسة أن تأثير تقدير الذات يعدّل العلاقة الوسيطة للكمالية اللاتكيفية على الرضا عن الحياة من خلال الاحتراق الأكاديمي، كما كان للكمالية اللاتكيفية تأثير أقوى على الرضا عن الحياة من خلال الدور الوسيط للاحتراق الأكاديمي لدى الطلبة الذين يتمتعون بتقدير ذات مرتفع.

بينما هدفت دراسة ناندا وزملائه (Nanda et al., 2022) الى تحليل العلاقة بين الكمالية والاحتراق الأكاديمي. تكونت عينة الدراسة من (300) طالبًا وطالبةً من الطلبة الثانوية في سونغاي ليلين Songhai Lilin في اثيوبيا. استخدم مقياس الكمالية لفروست وزملائه، (Frost et al., 1990) مقياس الاحتراق الأكاديمي. أظهرت نتائج الدراسة أن الكمالية اللاتكيفية (القلق بشأن الأخطاء، والتوقعات الوالدية، ونقد الوالدين) ارتبطت ارتباطًا موجبًا بالاحتراق الأكاديمي، في حين أن جانب الشك حول الأداء كان له علاقة سالبة بالاحتراق الأكاديمي، ولم تكشف نتائج الدراسة عن أي علاقة بين الكمالية التكيفية (المعايير المرتفعة والمعايير الشخصية) والاحتراق الأكاديمي.

وأجرى خزاعلة وزملاؤه (Khazaleh et al., 2023) دراسة هدفت إلى تحديد مدى التوجه نحو السعي للكمالية وعلاقته بالاحتراق الأكاديمي. تكونت عينة الدراسة من (125) طالبًا وطالبةً في مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز في محافظة الزرقاء. استخدم مقياس السعي للكمالية لسلاني وزملائه (Slaney et al., 2001) وفروست وزملائه (Frost et al., 1990) ومقياس الاحتراق الأكاديمي. أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى التوجه نحو السعي للكمالية كان متوسطًا، بينما كان مستوى الاحتراق الأكاديمي مرتفعًا، كشفت نتائج الدراسة عن فروق دالة إحصائيا بين متوسطات الاحتراق الأكاديمي تبعاً لمتغير

الصف الدراسي لصالح طلاب الصف الحادي عشر، بالإضافة إلى فروق تبعا للجنس لصالح الطلاب الذكور، ووجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الميل إلى الكمالية والاحتراق الأكاديمي لدى الطلبة الموهوبين.

وأجرى أبو طالب وأبو غزال (Abu Talib & Abu Ghazal, 2023) دراسة كان من بين أهدافها الكشف عن العلاقة بين الكمالية والاحتراق الأكاديمي. تكونت عينة الدراسة من (585) طالبا وطالبةً من جامعة البلقاء التطبيقية. تم استخدام مقياس الكمالية ومقياس الاحتراق الأكاديمي. أشارت النتائج إلى وجود علاقات مباشرة موجبة بين أبعاد الكمالية الستة والاحتراق الأكاديمي ككل، ما عدا علاقة بعد القلق بشأن الأخطاء والاحتراق الأكاديمي ككل كانت سالبة الأثر.

ومن جهة آخرى يبدو أن لقلق الاختبار دوراً مهماً في الاحتراق الأكاديمي فقد أوضح ميفا وبسران (Meva & Basaran, 2017)، وجود صلة وثيقة بين قلق الاختبار والاحتراق الأكاديمي، حيث يتنبأ قلق الاختبار بحدوث الاحتراق الأكاديمي. كما أن قلق الاختبار يؤدي إلى العديد من الآثار السلبية على الطالب، منها: انخفاض مستوى التركيز مما يُؤثّر على تحصيل الدراسي، وفقدان الدافع والذي بدوره يُؤدي إلى التسويف أو الانسحاب من بعض المواد الدراسية، وبالطبع فأن هذه العوامل تزيد من احتمالية تعرض الطالب للاحتراق الأكاديمي (Zeidner, 1998).

ويعد ماندلر وسارسون (Mandler & Sarason, 1993) أول من قاما بمحاولة لدراسة قلق الاختبار، إذ تركز اهتمامهما على بناء وسيلة أو مقياس للتمييز بين الطلبة ذوي القلق المرتفع وذوي القلق المنخفض، حتى يسهل المقارنة بين هاتين المجموعتين في المواقف الاختبارية. لذا يعد قلق الاختبار خبرة أليمة تهدد الذات، فالأفراد الذين يمتلكون درجة عالية في سمة القلق يصبحون أقل قدرة على السيطرة، حيث يفقد السلوك مرونته وتلقائيته؛ مما يؤدي إلى انهيار للتنظيم السلوكي للفرد (Hancock, 2001). ويشير كايا (Kaya, 2004) الى أن قلق الاختبار قد يتطور ليصبح أحد اشكال المخاوف المرضية، وعاملًا مهماً من العوامل المعيقة للتفوق والتحصيل الأكاديمي والتمييز بين الطلبة على اختلاف المراحل الدراسية، وهو شعور الطالب بالضغط والتوتر الذي يحد من قدرته في أن يعمل جيداً خلال الاختبار.

ومن الجدير بالذكر أن للقلق نوعين هما؛ قلق الحالة وعرفه سبيلبيرجر (Spielberger, 1980) بأنه حالة انفعالية ذاتية طارئة أو خبرة وقتية تتذبذب من وقت إلى أخر، ومن موقف إلى آخر، يشعر فيها الفرد بالخوف والتوتر، بينما قلق السمة هو دافع او استعداد سلوكي او ميل او سمة ثابتة نسبيا في الشخصية، ويختلف فيها الأفراد من حيث الدرجة، وتعتمد بصورة أساسية على الخبرة السابقة. كما يؤثر قلق الاختبار على تذكر المعرفة التي تم دراستها أو في دمج الأفكار (Lufi & Darliuk, 2005) بالإضافة إلى شعور الطالب بالضغط والتوتر الذي يحد من قدرته في أن يعمل جيداً خلال الاختبار.

وطور شوارزر (Schwarzer, 1986) نموذجًا ثلاثيًا لقلق الاختبار حيث يرى أنّ هذه الظاهرة تتكون من ثلاثة مكونات رئيسة، وهي: المكون المعرفي، ويتضمن الأفكار والتفسيرات التي يُفكّر بها الطالب قبل وأثناء وبعد الامتحان، والمكون الانفعالي، ويتضمن المشاعر والأحاسيس التي يُعاني منها الطالب قبل وأثناء وبعد الامتحان، والمكون السلوكي، ويتضمن التغيرات في سلوك الطالب قبل وأثناء وبعد الامتحان.

ووفقًا لباندلوس وبيلد (Bandlos & Bild, 1995) فإن الجانب المعرفي من قلق الاختبار هو الأكثر مسؤولية عن انخفاض الإنجاز الأكاديمي للمراهقين وطلبة ما بعد الثانوية. وإن الإنجازات الأكاديمية للطلبة، ترتبط أيضًا بسلوكياتهم وجوانبهم الإدراكية والعاطفية (Fredricks et al., 2004).

ويُفسر أولتمانز وثوماس (Oltmanns & Thomas, 1998) قلق الاختبار وفقاً للنظرية المعرفية، إذ تركز هذه النظرية في تفسيرها للقلق على اعتبار أن الفرد لدية أنماط من التفكير تسبق المواقف التي يتعرض لها، وتكون هذه الأفكار سلبية مشوهه وخاطئة، بحيث يبالغ في تقدير خطورة المواقف، بالتالي يميل الفرد إلى التقليل من قدرته على مواجهة هذه المواقف.

وهناك العديد من العوامل التي تُسبب قلق الاختبار، منها: المحددات الموقفية، حيث تُعدّ صعوبة المهمة (الاختبار) مصدراً رئيساً للضغط والقلق لدى الطالب، ولا تنبع هذه الصعوبة من طبيعة المهمة فحسب، بل من عوامل أخرى مثل: قدرة الطلبة، مما يُؤثّر على مستوى القلق الذي يشعرون به، وكمية التحضير والاستعداد حيث يزداد قلق الطالب إذا لم يُحضّر بشكل كافٍ للاختبار أو لم يشعر بالاستعداد الكافي، والخبرات السابقة مع المهمة حيث تُؤثّر الخبرات السابقة للطالب مع المهام المماثلة على مستوى القلق الذي يشعر به (Zeidner, 1998). وفيما يتعلق بالمحددات الذاتية، فتعد المعتقدات اللاعقلانية والإدراكات السلبية ذات الصلة بموقف الاختبار مصادر للقلق، فعندما يفسر الطالب موقف الاختبار كموقف مثير للتهديد أو التحدي، فإنه يشعر بعدم الراحة والتوتر، حتى إذا استعد الطالب للامتحان بشكل كافٍ، فإن قلقه قد ينتج عن التفكير السلبي أو الهم، مثل التركيز على كيفية أداء أصدقائه أو زملائه أو التركيز على النتائج السلبية للفشل (Zatz & Chassin, 1983).

وقد أجريت العديد من الدراسات التي تناولت العلاقة بين الاحتراق الأكاديمي وقلق الاختبار حيث أجرى تاكونياتشي وقربان أوغلو (Takunyaci & Kurbanoglu, 2021) دراسة فحصت العلاقة بين الاحتراق الأكاديمي وقلق الاختبار وموقف الاختبار ودافع الاختبار. تكونت عينة الدراسة من (340) معلماً ومعلمةً يدرسون الرياضات في كلية التربية في جامعة تركيا. استخدم مقياس الاحتراق الأكاديمي ومقياس قلق الاختبار ومقياس موقف الاختبار ومقياس دافع الاختبار. أظهرت النتائج وجود ارتباط موجب بين الاحتراق الأكاديمي وقلق الاختبار.

وهدفت دراسة هونغ وباي (Hong & Bae, 2018) إلى الكشف عن التأثير المشترك لضغط البحث عن العمل، والفاعلية الذاتية، والاحتراق الأكاديمي على قلق الاختبار. تكونت عينة الدراسة من (291) طالباً وطالبةً من كلية الصحة في مدينة جيه في تكساس J. City Texas استخدم مقياس قلق الاختبار، ومقياس الاحتراق الأكاديمي، ومقياس الفاعلية الذاتية. أظهرت النتائج وجود ارتباط موجب بين قلق الاختبار والاحتراق الأكاديمي، وكان ضغط البحث عن العمل أكثر تأثيراً على قلق الاختبار مقارنة بالاحتراق الأكاديمي والفاعلية الذاتية.

وأجرى خونج وزملاؤه (Khonig et al., 2017) دراسة للتمييز بين الطلبة ذوي مستويات الاحتراق الأكاديمي المرتفع والمنخفض بناءً على قلق الاختبار، والألسكسيثيميا (صعوبة التعبير عن المشاعر)، والتحصيل الدراسي. تكونت عينة الدراسة من (360) طالبًا وطالبةً في جامعة الشهيد مدني في أذربيجان. تم استخدام مقياس الاحتراق الأكاديمي، ومقياس قلق الاختبار، ومقياس الألسكسيثيميا. أظهرت نتائج تحليل التمييز وجود دالة تمييز مهمة واحدة، وبناءً على هذه الدالة، كان قلق الاختبار أقوى متغير يميز بين مجموعتي الطلبة، كما أظهرت نتائج تحليل التمييز أنه تمكن من التمييز بشكل صحيح بين معظم الطلبة ذوي مستويات الاحتراق الاكاديمي المنخفضة وبين الطلبة ذوي المستويات الأعلى بنسبة كشف صحيحة بلغت (78.1%)، كما تم تصنيف 78٪ من الطلبة في المجموعتين بشكل صحيح وفقًا للدالة الناتجة، وتشير نتائج إعادة التصنيف هذه إلى قدرة هذه المتغيرات على التمييز بين الطلبة ذوي مستويات مختلفة من الاحتراق الاكاديمي.

التعقيب على نتائج الدراسات

تُقدم نتائج الدراسات السابقة أدلة على وجود تناقض في العلاقة بين الكمالية والاحتراق الأكاديمي، حيث كشفت نتائج بعض هذه الدراسات عن علاقة قوية بين الكمالية والاحتراق الأكاديمي، كدراسة ناندا وزملائه (Nanda et al., 2022)، التي أظهرت أن الكمالية اللاتكيفية (القلق بشأن الأخطاء، والتوقعات الوالدية، والنقد الوالدين) ارتبطت ارتباطا موجبا بالاحتراق الأكاديمي، في حين أن بعد الشك حول الأداء كان له علاقة سالبة بالاحتراق الأكاديمي، بينما لم تكشف نتائج دراسات أخرى عن علاقة بين بعدي الكمالية التكيفية (المعايير المرتفعة والمعايير الشخصية) والاحتراق الأكاديمي. وأظهرت دراسة خزاعلة وزملائه (Khazaleh et al., 2023) وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الميل إلى الكمالية والاحتراق الأكاديمي لدى الطلبة الموهوبين.

وأشارت نتائج الدراسات أيضا إلى وجود علاقة قوية بين قلق الاختبار والاحتراق الأكاديمي، كدراسة تاكونياتشي وقربان أوغلو (Takunyaci & Kurbanoglu, 2021)، ودراسة كل من هونغ وباي (Hong & Bae, 2018)، كما تبين أن قلق الاختبار يؤدي دوراً مهماً في التمييز بين الطلبة ذوي مستويات الاحتراق الأكاديمي المختلفة (Khonig et al., 2017). كما لوحظ من مراجعة الدراسات السابقة عدم وجود دراسة عربية بحثت في العلاقة بين قلق الاختبار والاحتراق الأكاديمي.

وما يميز الدراسة الحالية عن غيرها من الدراسات السابقة ذات الصلة، أنها تسعى إلى معرفة القدرة التنبؤية للكمالية وقلق الاختبار في الاحتراق الأكاديمي، كما أن أيا من الدراسات السابقة لم تتناول متغير الكمالية كمنظور رباعي الابعاد وعلاقته بالاحتراق الأكاديمي.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

يعد الاحتراق الأكاديمي ظاهرة خطيرة ومنتشرة بين طلبة الجامعة (Belozerova et al., 2018) تتمثل في انخفاض الدافعية وفقدان الحماس والتسرب من الجامعة (McCarthy et al.,1990)؛ لذلك فإن فهم العوامل المؤثرة التي تسهم في الاحتراق الأكاديمي أصبح امراً حاسماً وملحاً لتطوير استراتيجيات تدخّل فعّالة للوقاية من هذه الظاهرة ومعالجتها.

وقد كشفت نتائج الدراسات السابقة العديد من المتغيرات ذات الصلة بالاحتراق الأكاديمي منها: استراتيجيات مواجهة الضغوط، والتفاؤل (Vizoso et al., 2019)، والدافعية، والكمالية (Chang et al., 2016). وتُعد الكمالية أحد العوامل المؤدية الى الاحتراق الأكاديمي (Chang et al., 2020)، فهي سمة من سمات الشخصية تتضمن السعي نحو تحقيق الكمال، ووضع معايير مرتفعة جداً للأداء الشخصي، والتقييم النقدي لسلوك الفرد (Stoeber & Otto, 2006). كما تسهم في زيادة التوتر وخفض الرفاهية النفسية وضعف الأداء الأكاديمي (Stoeber et al., 2016)، ومع ذلك، لا يزال هناك حاجة لمزيد من الدراسات لفحص العلاقة بينهما، وهذا ما أشار إليه تشانغ وزملاؤه (Chang et al., 2016) بضرورة إعادة دراسة العلاقة بين الكمالية والاحتراق الأكاديمي في ثقافات مختلفة. كما أكد كلوسون وبوتيلية (Closson & Boutilier, 2017) على أن هناك حاجة لإجراء بحوث مستقبلية للتحقق من مدى إسهام الكمالية في التنبؤ بالاحتراق الأكاديمي. فضلاً عن ذلك فقد تناقضت نتائج الدراسات السابقة (Gotwals, 2011; Wang & Wu., 2022; Fisher et al., 2022) التي تناولت العلاقة بين الكمالية والاحتراق الأكاديمي وفقاً لأبعاد الكمالية والنماذج النظرية التي تم الاستناد اليها في بناء مقاييس الكمالية.

وكشفت نتائج دراسة ميفا وبسران (Meva & Basaran, 2017) أن قلق الاختبار يتنبأ بالاحتراق الأكاديمي لدى طلبة المدارس الثانوية في تركيا. وكشفت نتائج دراسة كورد زنغنة (Kord Zangeneh et al., 2021) عن علاقة داله إحصائيا بين قلق الاختبار والاحتراق الأكاديمي، وأن قلق الاختبار توسط العلاقة بين إدارة الوقت والاحتراق الأكاديمي لدى طلبة الجامعات في العراق، وهذا يعني أن الحاجة لدراسة العلاقة بين قلق الاختبار والاحتراق الأكاديمي لدى الطلبة الجامعيين ما زالت قائمة.

وبناءً على ما تقدم جاءت هذه الدراسة للكشف عن القدرة التنبؤية للكمالية وقلق الاختبار كمتغيرات مستقله متنبئة والاحتراق الأكاديمي كمتغير تابع متنبأ به لدى طلبة جامعة اليرموك وتحديداً تتمثل مشكلة الدراسة الحالية في محاوله الإجابة عن السؤال الآتي:

1. ما القدرة التنبؤية للكمالية وقلق الاختبار في الاحتراق الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك؟

أهميّة الدّراسة

تَكمُن أهميّة الدّراسة في أهميّة المَوضُوع الّذي تَتناوَلَه، نظريًا وتَطبيقيًا على النحو الآتي:

الأهمية النظرية

إن الكشف عن القدرة التنبؤية للكمالية وقلق الاختبار بالاحتراق الأكاديمي، يسهم في تحقيق فهم متعمق للعوامل المؤثرة في ظاهرة الاحتراق الأكاديمي تمهيداً للوقاية منها ومعالجتها، ومن المتوقع أن تسهم الدراسة الحالية في إزالة اللبس والغموض الذي كشفت عنه نتائج الدراسات السابقة، وخصوصًا العلاقة بين الكمالية والاحتراق الأكاديمي، وقلة الدراسات التي بحثت في العلاقة بين قلق الاختبار والاحتراق الأكاديمي.

الأهمية العملية

تَخدِم نَتائِج هذه الدّراسَة في لَفت انتِباه المَعنيين بالعَمليّة التَعليميّة التّربويّة إلى مُتغيّري الكمالية وقلق الاختبار عِند إعداد بَرامِج لخفض مُستوى الاحتراق الأكاديمي لِدَى الطلبة كمَدخَل للارتِقاء بأداء الطلبة وتَحسِين نَواتِجه الاكاديمية وزِيادَة فاعليتها، مِمّا تُساعِدهم على التَخطِيط الجيّد لتَكفَل جُودَة الحياة الاكاديمية.

التعريفات (المفاهيمية والإجرائية)

أولاً: الاحتراق الأكاديمي

الاحتراق الأكاديمي اصطلاحيا: هو شعور الطالب بالاستنفاد الانفعالي والمعرفي والجسدي بسبب متطلبات الدراسة، وبالتالي عدم المشاركة في الأنشطة الدراسية (Ries et al., 2015) .ويُعرف إجرائيا: بأنه الدرجة التي حصل عليها الطلبة على مقياس الاحتراق الأكاديمي لريسي وزملائه (Ries et al., 2015).

ثانياً: الكمالية

الكمالية اصطلاحيا: هي تحديد معايير عالية للغاية للأداء والتقييمات الذاتية السلبية المفرطة. (Frost et al., 1990) ويُعرف إجرائيا: بأنه الدرجة التي حصل عليها الطلبة على مقياس فروست وزملائه (Frost et al., 1990)، ويتضمن الأبعاد االآتية:

- القلق بشأن الأخطاء والشك حول الأداء: ردود الأفعال السلبية تجاه الأخطاء، متمثلةً في ميل الفرد إلى إدراك الأخطاء على أنها مساوية للفشل، ولوم النفس عليها، وبالتالي فقدان احترام الآخرين بسبب هذا الفشل.
- التوقعات الوالدية والنقد الوالدي :إدراك الفرد للمتطلبات والتوقعات المرتفعة للآباء والأمهات، فضلاً عن التعليقات السلبية التي يوجهها الوالدان إلى أبنائهم حول سلوكهم أو أدائهم.
- التنظيم :إدراك الفرد لحاجته إلى النظام والترتيب في العمل والمنزل.
- المعايير الشخصية :مطالبة الفرد لذاته بإنجاز أقصى ما يتطلبه الموقف، ويعني وضع معايير عالية وإعطائها أهمية كبيرة لتقويم الذات.

ثالثاً: قلق الاختبار

قلق الاختبار اصطلاحيا: هو حالة انفعالية سلبية تصاحب المشاركة في اختبار أو موقف اختباري، وتتميز بمجموعة من الأعراض الفسيولوجية والنفسية والسلوكية (Spielberger, 1980). ويُعرف إجرائيا: بأنه الدرجة التي حصل عليها الطلبة على مقياس قلق الاختبار لسبيلبرجر (Spielberger, 1980) .

رابعًا: طلبة الجامعة

طلبة الجامعة اصطلاحياً: هم الطلبة المسجلون في جامعة اليرموك، ويسعون للحصول على الدرجة العلمية في تخصصات مختلفة. ويُعرف إجرائيا: بأنهم الطلبة الذين تم اختيارهم من مجتمع الدراسة الأصلي والذين استجابوا لأدوات الدراسة.

محددات الدراسة

اقتصرت الدراسة على طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك المسجلين في الفصل الأول من العام الدراسي (2024/2023). كذلك تحددت نتائج الدراسة بدرجة صدق وثبات أدوات القياس التي استخدمتها الباحثة لأغراض هذه الدراسة والإجابة عن فقراتها من قبل أفراد الدراسة، كما تحددت إمكانية تعميم النتائج فقط على المجتمعات المماثلة لمجتمع الدراسة وعينتها. فضلًا عن ذلك فقط تناولت الكمالية وفقًا لنموذج فروست ورفاقه (Frost et al., 1990).

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة

تم استخدام المنهج الوصفي التنبؤي للكشف عن القدرة التنبؤية للكمالية وقلق الاختبار في الاحتراق الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك؛ وذلك لمناسبته طبيعة الدراسة وأهدافها.

مجتمع الدراسة

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع طلبة جامعة اليرموك، المسجلين في الفصل الأول للعام الدراسي 2024/2023، والبالغ عددهم (41089) طالبًا وطالبة وفقًا لإحصائيات دائرة القبول والتسجيل في جامعة اليرموك.

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (847) طالبًا وطالبة من طلبة جامعة اليرموك، المسجلين في الفصل الأول للعام الدراسي 2024/2023، تم اختيارهم بالطريقة المتيسرة حيث تم تطبيق أدوات الدراسة في شعب أعضاء هيئة التدريس الذين أبدوا استعداداً وتعاونًا لمساعدة الباحثين في تطبيقها، والجدول (1) يبين توزيع أفراد الدراسة تبعاً لمتغيري (الجنس، والسنة الدراسية).

الجدول (1): توزيع أفراد الدراسة تبعاً لمتغيراتها

المتغير	الفئة	العدد	النسبة%
الجنس	أنثى	628	74.10
	ذكر	219	25.90
السنة الدراسية	أولى	227	26.80
	ثانية	250	29.50
	ثالثة	156	18.40
	رابعة	214	25.30
المجموع		847	%100

أدوات الدراسة

اولاً: مقياس الكمالية

استخدم مقياس الكمالية الذي أعده فورست وزملاؤه (Frost et al., 1990)، بعد ترجمته الى اللغة العربية، وقد تكون المقياس بصورته الأولية من (35) فقرة موزّعة على ستة أبعاد، هي: القلق بشأن الأخطاء، والتوقعات الوالدية، والتنظيم، والنقد الوالدي، والشك حول الأداء، والمعايير الشخصية.

دلالات صدق مقياس الكمالية بصورته الأصلية

قام فورست وزملاؤه (Frost et al.,1990)، بالتّحقق من دلالات صدق المقياس باجراء التحليل العاملي الاستكشافي الذي أظهر تكوّن المقياس من (6) عوامل فسرت ما نسبته (64.50%) من التباين، وتراوحت قيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للبعد التابعة له بين (0.57-0.23). كما قام فورست وزملاؤه (Frost et al.,1990) بالتحقق من دلالات ثبات المقياس؛ من خلال حساب معامل ثبات الاتساق الداخلي بطريقة كرونباخ الفا الذي تراوحت قيمه لأبعاد المقياس بين (0.93-0.77).

دلالات صدق مقياس الكمالية بصورته الحالية

دلالات الصدق الظاهري

للتحقق من الصدق الظاهري لمقياس الكمالية، تمت ترجمة المقياس من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية، ثم إعادة ترجمته من اللغة العربية إلى اللغة الإنجليزية على يد مترجم آخر، ثم إجراء المطابقة بين الترجمتين باللغة الإنجليزية للتأكد من سلامة الترجمة، ثم تمَّ عرض الصورة المعربة الأولية، مزودة بالنسخة الأصلية، وبالتعريفات الإجرائية الخاصة بها في الدراسة الحالية على مجموعة محكّمين من أعضاء هيئة التدريس من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال الإرشاد النفسي، وعلم النفس التربوي، العاملين في الجامعات الأردنية، بلغ عددهم (10) محكّمين، وقد أجريت التعديلات المقترحة على فقرات المقياس، التي تتعلق بتعديل الصياغة اللغوية لبعض الفقرات، ودمج بُعدي (القلق بشأن الاخطاء، والشك حول الاداء) وتسميته (القلق بشأن الأخطاء والشك حول الأداء)، ودمج بُعدي (التوقعات الوالدية، والنقد الوالدي) وتسميته (التوقعات الوالدية والنقد الوالدي).

وكان المعيار الذي تم اعتماده في قبول أو استبعاد الفقرات، هو حصول الفقرات على إجماع بنسبة (80%)، وبذلك أصبح المقياس بعد التحكيم يتكون المقياس من (35) فقرة موزعة على أربعة أبعاد، هي: القلق بشأن الأخطاء والشك حول الأداء وتقيسه الفقرات من (1-13)، التوقعات الوالدية والنقد الوالدي وتقيسها الفقرات من (14-22)، والتنظيم وتقيسه الفقرات من (23-28)، والمعايير الشخصية وتقيسها الفقرات من (29-35).

مؤشرات صدق البناء

تم التحقق من مؤشرات صدق البناء؛ بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (30) طالبًا وطالبة من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها، وتم حساب مؤشرات صدق البناء باستخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson)؛ لإيجاد قيم ارتباط الفقرة بالبعد التابعة له، كما هو مبين في الجدول (2).

الجدول (2): قيم معاملات الارتباط بين فقرات مقياس الكمالية وبين الدرجة على البعد الذي تتبع له

الرقم	الارتباط مع البعد	الرقم	الارتباط مع البعد	الرقم	الارتباط مع البعد
1	0.79	13	0.70	25	0.70
2	0.75	14	0.58	26	0.52
3	0.65	15	0.65	27	0.59
4	0.64	16	0.61	28	0.68
5	0.74	17	0.65	29	0.79
6	0.51	18	0.60	30	0.65
7	0.68	19	0.77	31	0.78
8	0.69	20	0.50	32	0.80
9	0.64	21	0.53	33	0.74
10	0.71	22	0.63	34	0.72
11	0.69	23	0.78	35	0.60
12	0.60	24	0.56		

يتضح من الجدول (2) أنَّ قيم معاملات ارتباط فقرات المقياس مع أبعادها قد تراوحت بين (0.50-0.80) وكانت جميع قيم معاملات الارتباط أعلى من (0.20)، وذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05)، وتعد هذه القيم مقبولة للإبقاء على الفقرات ضمن المقياس حسب معيار عودة (Odeh, 2010) الذي يشير إلى الإبقاء على الفقرات التي يزيد معامل ارتباطها مع البعد عن (0.20)، وبذلك بقي المقياس بصورته النهائية يتكون من (35) فقرة، موزعة على (4) أبعاد.

ثبات مقياس الكمالية

لتقدير ثبات الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس؛ استخدمت معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha)، على بيانات التطبيق الأول للعينة الاستطلاعية والبالغ عددها (30) طالبا وطالبة من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها، كما تم التحقق من ثبات الإعادة للمقياس؛ من خلال إعادة تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية السابقة، بفارق زمني مقداره أسبوعان بين التطبيقين الأول والثاني، كما هو مبين في الجدول (3).

الجدول (3): قيم معاملات ثبات الإعادة وثبات الاتساق الداخلي لأبعاد مقياس الكمالية

المقياس وأبعاده	ثبات الإعادة	ثبات الاتساق الداخلي	عدد الفقرات
القلق بشأن الأخطاء والشك بالأداء	0.85	0.81	13
التوقعات الوالدية والنقد الوالدي	0.83	0.79	9
التنظيم	0.79	0.76	6
المعايير الشخصية	0.81	0.77	7

يتضح من الجدول (3) أن قيم ثبات الإعادة لأبعاد المقياس قد تراوحت بين (0.79 - 0.85)، وتراوحت قيم ثبات الاتساق الداخلي لأبعاده بين (0.76 - 0.81)، وتُعد هذه القيم مقبولة لأغراض الدراسة الحالية.

تصحيح مقياس الكمالية

تكون مقياس الكمالية بصورته النهائية من (35) فقرة موزعة على أربعة أبعاد، يُستجاب عليها وفق تدريج خماسي يشتمل البدائل التالية: (كبيرة جداً وتعطى 5 درجات، كبيرة وتعطى 4 درجات، متوسطة وتعطى 3 درجات، منخفضة وتعطى درجتين، منخفضة جداً وتعطى درجة واحدة)، حيث كانت جميع الفقرات ذات اتجاه موجب؛ وكلما ارتفعت الدرجة على الأبعاد (القلق بشأن الأخطاء والشك بالأداء، التوقعات الوالدية والنقد الوالدي، التنظيم، المعايير الشخصية) كان ذلك مؤشراً على ارتفاع مستوى الكمالية.

ثانياً: مقياس قلق الاختبار

استخدمت الصورة المترجمة الى اللغة العربية من مقياس قلق الاختبار الذي أعده سبيلبرجر (Spielberger,1980) المستخدمة في دراسة عبود وجرادات (Abboud & Jaradat, 2013)، وقد تكون المقياس بصورته الأولية من (20) فقرة.

دلالات صدق وثبات مقياس قلق الاختبار بصورته المترجمة إلى اللغة العربية

قام عبود وجرادات (Abboud & Jaradat, 2013)، بالتحقق من دلالات صدق المقياس بحساب معاملات ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية عليه التي تراوحت قيمها بين (0.29-0.63). كما قام عبود وجرادات (Abboud & Jaradat, 2013)، بالتحقق من دلالات ثبات المقياس؛ بحساب معامل ثبات الاتساق الداخلي بطريقة كرونباخ الفا، الذي بلغت قيمته للمقياس (0.85).

دلالات صدق مقياس قلق الاختبار بصورته الحالية

دلالات الصدق الظاهري

تم التحقق من الصدق الظاهري للمقياس؛ بعرضه بصورته الأولية، على مجموعة محكّمين من أعضاء هيئة التدريس من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال الإرشاد النفسي، وعلم النفس التربوي، العاملين في الجامعات الأردنية، بلغ عددهم (10) محكّمين، وقد أجريت التعديلات المقترحة على فقرات المقياس، لتي تتعلق بتعديل الصياغة اللغوية لبعض الفقرات، وكان المعيار الذي تم اعتماده في قبول أو استبعاد الفقرات، هو حصول الفقرات بنسبة (80%)، وبذلك أصبح المقياس بعد التحكيم يتكون المقياس من (20) فقرة.

مؤشرات صدق البناء

تم التحقق من مؤشرات صدق البناء بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (30) طالبا وطالبة من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها، وحسبت مؤشرات صدق البناء باستخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson)؛ لإيجاد قيم ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس، كما هو مبين في الجدول (4).

الجدول (4): قيم معاملات الارتباط بين فقرات مقياس قلق الاختبار وبين الدرجة الكلية على المقياس

الرقم	الارتباط مع الدرجة الكلية	الرقم	الارتباط مع الدرجة الكلية	الرقم	الارتباط مع الدرجة الكلية
1	0.70	8	0.67	15	0.60
2	0.51	9	0.75	16	0.65
3	0.61	10	0.61	17	0.54
4	0.70	11	0.74	18	0.76
5	0.73	12	0.76	19	0.56
6	0.60	13	0.64	20	0.63
7	0.55	14	0.63		

يتضح من الجدول (4) أنّ قيم معاملات ارتباط فقرات المقياس مع الدرجة الكلية عليه قد تراوحت بين (0.51 – 0.76)، وكانت جميع هذه القيم أعلى من (0.20)، وذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05)، وتعد هذه القيم مقبولة للإبقاء على الفقرات ضمن المقياس حسب معيار عودة (Odeh, 2010)، الذي يشير الى الاحتفاظ بالفقرة التي يزيد ارتباطها مع الدرجة الكلية على المقياس عن (0.20)؛ وبذلك بقي المقياس بصورته النهائية يتكون من (20) فقرة.

ثبات مقياس قلق الاختبار

لتقدير ثبات الاتساق الداخلي لمقياس قلق الاختبار؛ استخدمت معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) على بيانات التطبيق الأول للعينة الاستطلاعية والبالغ عددها (30) طالبا وطالبة من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها، كما تم التحقق من ثبات الإعادة للمقياس؛ من خلال إعادة تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية السابقة بفارق زمني مقداره أسبوعان بين التطبيقين الأول والثاني، ومن ثم حساب معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين الأول والثاني، حيث بلغت قيمة ثبات الاتساق الداخلي للمقياس (0.82)، وبلغت قيمة ثبات الإعادة للمقياس (0.86)، وتعد هذه القيم مقبولة لأغراض الدراسة الحالية.

تصحيح مقياس قلق الاختبار

تكون مقياس قلق الاختبار بصورته النهائية من (20) فقرة، يُستجاب عليها وفق تدريج رباعي يشتمل البدائل التالية: (دائما وتعطى 4 درجات، غالبا وتعطى 3 درجات، أحيانا وتعطى درجتين، مطلقا وتعطى درجة واحدة) في حالة الفقرات ذات الاتجاه الموجب، ويعكس التدريج في حالة الفقرات ذات الاتجاه السالب وهي الفقرة رقم (20)؛ وكلما ارتفعت الدرجة الى المقياس، كان ذلك مؤشر على ارتفاع مستوى قلق الاختبار.

ثالثاً: مقياس الاحتراق الأكاديمي

استخدم مقياس الاحتراق الأكاديمي المستخدم في دراسة ريس وزملائه (Reis et al., 2015)، بعد ترجمته الى اللغة العربية، وقد تكون المقياس بصورته الأولية من (16) فقرة موزّعة على بُعدين، هي: عدم المشاركة، والاستنفاد المعرفي والعاطفي والجسمي.

دلالات صدق مقياس الاحتراق الأكاديمي بصورته الأصلية

قام ريس وزملاؤه (Reis et al., 2015)، بالتّحقق من دلالات صدق المقياس باجراء التحليل العاملي التوكيدي الذي أظهر تكوّن المقياس من عاملين. كما قام ريس وزملاؤه (Reis et al.,2015) بالتحقق من دلالات ثبات المقياس؛ بحساب معامل ثبات الاتساق الداخلي باستخدام مؤشر الموثوقية المركب (ω) الذي تراوحت قيمه لأبعاد المقياس بين (0.97-0.98).

دلالات صدق مقياس الاحتراق الأكاديمي بصورته الحالية

دلالات الصدق الظاهري

للتحقق من الصدق الظاهري لمقياس الاحتراق الأكاديمي، ترجم المقياس من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية، ثم أعيدت ترجمته من اللغة العربية إلى اللغة الإنجليزية، وإجراء المطابقة بين الترجمتين باللغة الإنجليزية للتأكد من سلامة الترجمة، ثمّ تمّ عرض الصورة المعربة الأولية، مزودة بالنسخة الأصلية، وبالتعريفات الإجرائية الخاصة بها في الدراسة الحالية على مجموعة محكّمين من أعضاء هيئة التدريس من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال الإرشاد النفسي،

وعلم النفس التربوي، العاملين في الجامعات الأردنية، بلغ عددهم (10) محكّمين، وتم تعديل الصياغة اللغوية لبعض الفقرات لتصبح أكثر وضوحاً، وكان المعيار الذي تم اعتماده في قبول أو استبعاد الفقرات، هو حصول الفقرات على إجماع بنسبة (80%)، وبذلك بقي المقياس بعد التحكيم يتكون من (16) فقرة موزعة على بعدين، هما: عدم المشاركة وتقيسه الفقرات من (1-8)، والاستنفاد المعرفي والعاطفي والجسمي وتقيسه الفقرات من (9-16).

مؤشرات صدق البناء

تم التحقق من مؤشرات صدق البناء؛ بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (30) طالبا وطالبة من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها، وحسبت مؤشرات صدق البناء باستخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson)؛ لإيجاد قيم ارتباط الفقرة بالدرجة على البعد الذي تتبع له والدرجة الكلية على المقياس، كما هو مبين في الجدول (5).

الجدول (5): قيم معاملات الارتباط بين فقرات مقياس الاحتراق الأكاديمي وبين الدرجة على البعد الذي تتبع له والدرجة الكلية على المقياس

الرقم	الارتباط مع:		الرقم	الارتباط مع:		الرقم	الارتباط مع:	
	البعد	الكلي		البعد	الكلي		البعد	الكلي
1	0.51	0.40	7	0.71	0.53	13	0.63	0.54
2	0.70	0.57	8	0.72	0.59	14	0.69	0.59
3	0.44	0.38	9	0.66	0.53	15	0.76	0.56
4	0.73	0.65	10	0.78	0.60	16	0.57	0.52
5	0.67	0.51	11	0.64	0.53			
6	0.78	0.65	12	0.73	0.64			

يتضح من الجدول (5) أنّ قيم معاملات ارتباط فقرات المقياس قد تراوحت بين (0.78 -0.44) مع أبعادها، وبين (0.38 – 0.65) مع الدرجة الكلية للمقياس، وكانت جميع قيم معاملات الارتباط أعلى من (0.20)، وذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05)، وتعد هذه القيم مقبولة للإبقاء على الفقرات ضمن المقياس حسب معيار عودة (Odeh, 2010)، الذي يشير الى الاحتفاظ بالفقرة التي يزيد ارتباطها مع البعد عن (0.20)؛ وبذلك أصبح المقياس بصورته النهائية يتألف من (16) فقرة، موزعة على بعدين.

كما حسبت قيم معاملات الارتباط البينية (Inter-Correlation) لأبعاد الاحتراق الأكاديمي، وذلك باستخدام معامل ارتباط بيرسون، كما هو مبين في الجدول (6).

الجدول (6): قيم معاملات ارتباط أبعاد مقياس الاحتراق الأكاديمي مع المقياس ككل، ومعاملات الارتباط البينية للأبعاد

المتغير	عدم المشاركة	الاستنفاد المعرفي والعاطفي والجسمي
الاستنفاد المعرفي والعاطفي والجسمي	0.41	
الاحتراق الأكاديمي (ككل)	0.84	0.76

يتضح من الجدول (6) أن قيم معاملات الارتباط البينية بين أبعاد الاحتراق الأكاديمي قد بلغت (0.41)، وتراوحت بين (0.76- 0.84) مع الدرجة الكلية للمقياس، وكانت جميعها ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05).

ثبات المقياس

لتقدير ثبات الاتساق الداخلي للمقياس وأبعاده؛ استخدمت معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha)، على بيانات التطبيق الأول للعينة الاستطلاعية والبالغ عددها (30) طالبا وطالبة من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها، كما تم التحقق من ثبات الإعادة للمقياس وأبعاده؛ من خلال إعادة تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية السابقة، بفارق زمني مقداره أسبوعان بين التطبيقين الأول والثاني، ومن ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين الأول والثاني على العينة الاستطلاعية، كما هو مبين في الجدول (7).

الجدول (7): قيم معاملات ثبات الاعادة وثبات الاتساق الداخلي لمقياس الاحتراق الأكاديمي وأبعاده

المقياس وأبعاده	ثبات الإعادة	ثبات الاتساق الداخلي	عدد الفقرات
عدم المشاركة	0.81	0.79	8
الاستنفاد المعرفي والعاطفي والجسمي	0.80	0.75	8
الكلي للمقياس	0.83	0.81	16

يتضح من الجدول (7) أن ثبات الإعادة للمقياس ككل بلغ (0.83)، وتراوحت قيم ثبات الإعادة لأبعاده بين (0.80 - 0.81)، وبلغ ثبات الاتساق الداخلي للمقياس ككل (0.81)، وتراوحت قيم ثبات الاتساق الداخلي لأبعاده بين (0.75 - 0.79)، وتُعد هذه القيم مقبولة لأغراض الدراسة الحالية.

تصحيح مقياس الاحتراق الأكاديمي

تكون مقياس الاحتراق الأكاديمي بصورته النهائية من (16) فقرة موزعة على بُعدين، يُستجاب عليها وفق تدريج خماسي يشتمل البدائل التالية: (أوافق بشدة وتعطى 5 درجات، أوافق وتعطى 4 درجات، محايد وتعطى 3 درجات، لا أوافق وتعطى درجتين، لا أوافق بشدة وتعطى درجة واحدة)، في حالة الفقرات ذات الاتجاه الموجب، ويعكس التدريج في حالة الفقرات ذات الاتجاه السالب وهي الفقرات ذوات الأرقام (16,15,13,11,8,7,4,3,1)؛ وكلما ارتفعت الدرجة على الابعاد والمقياس ككل، كان ذلك مؤشراً على ارتفاع مستوى الاحتراق الأكاديمي.

إجراءات الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة، اتُبعت الإجراءات الآتية:

- بناء أدوات الدراسة بصورتها الأولية.
- التحقق من الصدق الظاهري لأدوات الدراسة في صورتها الأوُلية.
- تحديد مجتمع وأفراد الدراسة، وهم طلبة جامعة اليرموك خلال الفصل الأول للام الدراسي 2024/2023.
- التحقق من دلالات الصدق والثبات لأدوات الدراسة في صورتها النهائية.
- توزيع أدوات الدراسة على العينة بصورة ورقية، إذ تم تطبيق أدوات الدراسة على شعب أعضاء هيئة التدريس اللذين أبدوا استعدادا وتعاونا مع الباحثين.
- إدخال البيانات لذاكرة الحاسوب، ثم استخدام المعالجات الإحصائية المناسبة، وفقاً لبرنامج (SPSS) للإجابة على أسئلة الدراسة، واستخلاص النتائج وتفسيرها.

متغيرات الدراسة

أوُلاً: المتغيرات المستقلة (المتنبئات)؛ وهي:

- الكمالية
- قلق الاختبار

ثانياً: المتغير التابع (المتنبأ به):

- الاحتراق الأكاديمي.

المعالجات الإحصائية

تمت المعالجات الإحصائية للبيانات في هذه الدراسة باستخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وذلك على النحو الآتي:

- للإجابة عن سؤال الدراسة؛ تم إجراء تحليل الانحدار الخطي المتعدد بطريقة (stepwise) في إدخال المتغيرات المتنبئة (الكمالية، وقلق الاختبار) على النموذج التنبؤي للمتغير المتنبأ به (الاحتراق الأكاديمي) لدى طلبة جامعة اليرموك.

نتائج الدراسة

النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الذي نصَّ على: **"ما القدرة التنبؤية لأبعاد الكمالية وقلق الاختبار في الاحتراق الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك؟"** للإجابة عن هذا السؤال؛ حسبت قيم معاملات الارتباط الخطية البينية للمتغيرات المُتَنَبِئَة (المستقلة: أبعاد الكمالية، وقلق الاختبار) والمتغير المتنبأ به (التابع: الاحتراق الأكاديمي) لدى طلبة جامعة اليرموك، كما هو مبين في الجدول (8).

الجدول (8): مصفوفة معاملات الارتباط البينية بين المتنبئات وبين المتنبئات والمتنبأ به

المتغير	التنظيم	المعايير الشخصية	التوقعات الوالدية	القلق بشأن الأخطاء	قلق الاختبار
المعايير الشخصية	0.51*				
التوقعات الوالدية	0. 69*	0.23*			
القلق بشأن الأخطاء	-0.30*	0.18*	0.32*		
قلق الاختبار	-0.61*	0.50*	0.18*	0.15*	
الاحتراق الأكاديمي	-0.60*	0.43*	0.24*	0.29*	0.72*

*دالة إحصائيا على مستوى (0.05)

يتضح من الجدول (8) أن قيمة معامل الارتباط بين المتنبئات قد تراوحت بين (-0.605-509.0) وكانت جميعها ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$)، وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين المتنبئات والمتنبأ به بين (-0.596- 721.0) وكانت جميعها ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$).

وللكشف عن نسبة التباين التي فسرتها المتغيرات المتنبئة؛ استخدم تحليل الانحدار الخطي المتعدد باعتماد أسلوب الخطوة (Stepwise) في إدخال المتغيرات المُتَنَبِئَة إلى المعادلة الانحدارية في النموذج التنبؤي، كما هو مبين في الجدول (9).

الجدول (9): نتائج اختبار تحليل الانحدار المتعدد لأثر المتغيرات المتنبئة على الاحتراق الأكاديمي

النموذج الفرعي	R	R2	R2 المعدل	الخطأ المعياري للتقدير	إحصاءات التغير				
					التغير في R2	F التغير	درجة حرية البسط	درجة حرية المقام	الدلالة الإحصائية لـ F
1	0.721	0.520	0.520	0.391	0.520	1100.220	1	845	*0.000
2	0.749	0.560	0.560	0.375	0.040	92.304	1	844	*0.000
3	0.763	0.583	0.581	0.365	0.022	54.022	1	843	*0.000
4	0.769	0.592	0.590	0.361	0.009	22.777	1	742	*0.000
5	0.771	0.595	0.593	0.360	0.003	7.111	1	841	*0.008

1: المتنبئات: (ثابت الانحدار)، قلق الاختبار

2: المتنبئات: (ثابت الانحدار)، قلق الاختبار، التنظيم

3: المتنبئات: (ثابت الانحدار)، قلق الاختبار، التنظيم، المعايير الشخصية

4: المتنبئات: (ثابت الانحدار)، قلق الاختبار، التنظيم، المعايير الشخصية، القلق بشأن الأخطاء

5: المتنبئات: (ثابت الانحدار)، قلق الاختبار، التنظيم، المعايير الشخصية، القلق بشأن الأخطاء، التوقعات الوالدية

*دالة إحصائيا على مستوى (0.05)

يتضح من الجدول (9) أن النموذج التنبؤي للمتغيرات المتنبئة بالمتغير المتنبأ به (الاحتراق الأكاديمي)، قد كان دالًا إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بأثر مشترك للمتغيرات المستقلة مُفسِّرًا ما مقداره (59.50%)؛ حيث أسهم في المرتبة الأولى المتغير المستقل (قلق الاختبار) بأثر نسبي مُفسِّرًا ما مقداره (52.00%) من التباين المُفسَّر الكلي للنموذج التنبؤي، ثم أسهم في المرتبة الثانية المتغير المستقل (التنظيم) بأثر نسبي مُفسِّرًا ما مقداره (4.00%) من التباين المُفسَّر الكلي للنموذج التنبؤي، ثم أسهم في المرتبة الثالثة المتغير المستقل (المعايير الشخصية) بأثر نسبي مُفسِّرًا ما مقداره (2.20%) من التباين المُفسَّر الكلي للنموذج التنبُؤي، ثم أسهم في المرتبة الرابعة المتغير المستقل (القلق بشأن الأخطاء) بأثر نسبي مُفسِّرًا ما مقداره (0.90%) من التباين المُفسَّر الكلي للنموذج التنبؤي، ثم أسهم في المرتبة الخامسة المتغير المستقل (التوقعات الوالدية) بأثر نسبي مُفسِّرًا ما مقداره (0.30%) من التباين المُفسَّر الكلي للنموذج التنبُؤي.

كما تم حساب أوزان الانحدار اللامعيارية والمعيارية وقيم اختبار(t) المحسوبة للمتغيرات المستقلة (المتنبئة) بالمتغير المتنبأ به (التابع) في النموذج التنبُؤي، كما هو مبين في الجدول (10).

الجدول (10): الأوزان اللامعيارية والمعيارية للمتغيرات المتنبئة بالاحتراق الأكاديمي

المتنبئات	الأوزان اللامعيارية		الأوزان المعيارية	t	الدلالة الاحصائية
	B	الخطأ المعياري	*B*		
ثابت الانحدار	1.796	0.085		21.236	*0.000
قلق الاختبار	0.402	0.018	0.595	22.338	*0.000
التنظيم	-0.110	0.018	-0.169	-6.104	*0.000
المعايير الشخصية	0.075	0.013	0.134	5.920	*0.000
القلق بشأن الأخطاء والشك حول الأداء	0.095	0.020	0.105	4.694	*0.000
التوقعات الوالدية والنقد الوالدي	0.040	0.015	0.067	2.667	*0.008

*دالة إحصائيا على مستوى (0.05)

يتضح من الجدول (10) أن مستوى الاحتراق الأكاديمي يزداد بمقدار (0.595) من الوحدة المعيارية كلما ارتفع مستوى قلق الاختبار بمقدار وحدة معيارية (انحراف معياري) واحدة، وينخفض بمقدار (0.169) من الوحدة المعيارية كلما ارتفع مستوى التنظيم بمقدار وحدة معيارية (انحراف معياري) واحدة، ويزداد بمقدار (0.134) من الوحدة المعيارية كلما ارتفع مستوى المعايير الشخصية بمقدار وحدة معيارية (انحراف معياري) واحدة، ويزداد بمقدار (0.105) من الوحدة المعيارية كلما ارتفع مستوى القلق بشأن الأخطاء والشك حول الأداء بمقدار وحدة معيارية (انحراف معياري) واحدة، ويزداد بمقدار (0.067) من الوحدة المعيارية كلما ارتفع مستوى التوقعات الوالدية والنقد الوالدي بمقدار وحدة معيارية (انحراف معياري) واحدة، وبالتالي تكون معادلة الانحدار للتنبؤ بالاحتراق الأكاديمي كما يلي:

$$\hat{y} = 1.796 + 0.402x_1 - 0.110x_2 + 0.075x_3 + 0.095x_4 + 0.040x_5$$

حيث:

$\hat{y}$: الاحتراق الأكاديمي، x_1: قلق الاختبار، x_2 : التنظيم، x_3 : المعايير الشخصية، x_4: القلق بشأن الأخطاء، x_5: التوقعات الوالدية.

يشير النموذج التنبؤي في هذه الدراسة إلى أن المتغيرات المتنبئة (قلق الاختبار، التنظيم، المعايير الشخصية، القلق بشأن الأخطاء، التوقعات الوالدية) تتنبأ بشكل دال إحصائيًا بالمتغير المتنبأ به (الاحتراق الأكاديمي) عند مستوى الدلالة (α=0.05)، وهذا يعني أن هذه المتغيرات تُساهم بشكل كبير في تفسير مستوى الاحتراق الأكاديمي لدى الطلاب. وقد أوضح النموذج أن المتغير المستقل (قلق الاختبار) هو أقوى مُتنبئ بالاحتراق الأكاديمي، حيث أسهم بأثر نسبي مُفسِّرًا ما مقداره (52.00%) من التباين المُفسَّر الكلي للنموذج التنبؤي، وهذا يعني أن قلق الاختبار يُساهم بشكل كبير في شعور الطلاب بالاحتراق الأكاديمي، ويمكن تفسير ذلك من خلال الشعور بالتوتر والقلق الشديدين عند أداء الاختبارات، مما قد يُؤدي إلى الشعور بالإرهاق والتعب، والخوف من الفشل، وتجنب الأنشطة الأكاديمية (Zeidner & Mathews, 1997).

بينما كان المتغير المستقل الثاني الأكثر تأثيراً على الاحتراق الأكاديمي هو؛ التنظيم حيث فسّر 4.00% من التباين المُفسَّر الكلي للنموذج التنبُؤي، حيث ينخفض الاحتراق الأكاديمي بمقدار (0.169) من الوحدة المعيارية كلما ارتفع مستوى التنظيم بمقدار وحدة معيارية (انحراف معياري) واحدة. ويمكن تفسير ذلك، من كون الأفراد الذين يسعون إلى التخطيط بدقة واتباع التعليمات بِحرص، ويعملون بجد واجتهاد لتحقيق الأهداف في بيئة تشجع على العمل المكثف، ولا يُعانون من ضغط نفسي شديد للقيام بكل شيء بشكل صحيح وفعّال، تقل احتمالات تعرضهم للاحتراق الأكاديمي، وأنّ الشخص المنظم الذي يهتم بالترتيب والدقة ومنظم وقته، سيكون على الأرجح قادراً على ترتيب أولوياته، وتنظيم بيئته الدراسية؛ مما ينعكس إيجابا على مستوى تركيزه في أداء مهامه الأكاديمية، وكل ذلك بالطبع سيقلل من احتمالية تعرضه للاحتراق الأكاديمي.

وكان المتغير المستقل الثالث الأكثر تأثيراً على الاحتراق الأكاديمي هو؛ المعايير الشخصية حيث فسّر 2.20% من التباين المُفسَّر الكلي للنموذج التنبؤي. ويمكن تفسير ذلك، من خلال ما ورد في نظرية فرويدنبيرجر (Freudenberger) حول الاحتراق، حيث تشير إلى أن الأفراد ذوي الميول الكمالية كانوا أكثر عرضة للاحتراق بسبب عدم قدرتهم على تحقيق معاييرهم الشخصية العالية، ويؤدي وضع معايير شخصية غير مناسبة إلى شعور الفرد بمشاعر سلبية مختلفة ناتجة عن الفشل، مثل الشعور بالضيق؛ مما يدفعه إلى بذل المزيد من الجهد الجسدي والفكري بشكل مستمر، ويُعاني الفرد أيضًا من شعور بعدم الكفاءة وصعوبة في التعامل مع المتطلبات الأكاديمية والضغوط النفسية المرتبطة بها، مما يؤدي إلى الاحتراق.

في المقابل، تؤدي المعايير الشخصية المناسبة إلى نتائج إيجابية (Chang et al., 2004; Frost et al., 1993). ويتماشى ذلك مع ما أشار إليه كليبرت وزملاؤه (Klibert et al., 2015) حول أن الأفراد يحاولون تجنب النقد، وبالتالي يُجبرون على السعي للقبول والحب من خلال تطبيق معايير عالية.

كما أن المعايير المرتفعة تقود الى التسويف الأكاديمي، الذي بدورة يعمل على زيادة التوتر مع اقتراب المواعيد النهائية لإنجاز المهمات الأكاديمية؛ مما يسهم في الاحتراق الأكاديمي (Rothblum et al., 1986)، ومن هنا تظهر الحاجة الماسة لإجراء دراسات تبحث في الدور الوسيطي للتسويف الأكاديمي في العلاقة بين الكمالية والاحتراق الأكاديمي. كما قد تؤدي المعايير المرتفعة إلى اعتقاد الطالب بأنه الوحيد القادر على تحقيق هذه المعايير؛ مما يجعله يتجنب طلب المساعدة، وهذا التجنب قد يزيد من عبء العمل المفرط والاحتراق الأكاديمي.

وكان المتغير المستقل الرابع الأكثر تأثيراً على الاحتراق الأكاديمي هو؛ القلق بشأن الأخطاء والشك حول الأداء حيث فسّر 0.90% من التباين المُفسَّر الكلي للنموذج التنبؤي. ويمكن تفسير ذلك، حيث يتعرض الأفراد ذوو الميول الكمالية لشكوك متكررة حول أدائهم، خاصةً في مرحلة الجامعة، وتزداد هذه الشكوك مع كثرة الاختبارات الأسبوعية والشهرية، واختبارات منتصف الفصل الدراسي والنهائي، والمسابقات السنوية للمنح الدراسية (Zhang et al., 2007). ويؤدي ذلك إلى شعورهم بالضغط النفسي والقلق؛ مما يزيد من مستوى الإجهاد النفسي، ويُفاقم هذا الإجهاد من احتمالية الاحتراق الأكاديمي، حيث يسعى هؤلاء الأفراد بشكل مستمر إلى تحقيق الأداء المثالي في جميع الأوقات، وعندما يشعرون بعدم قدرتهم على الوصول إلى هذا المستوى المطلوب، يُصابون بالخيبة والإحباط؛ مما قد يؤدي إلى الاحتراق الأكاديمي (Hill et al., 2008).

وكان المتغير المستقل الخامس والأقل تأثيراً على الاحتراق الأكاديمي هو؛ التوقعات الوالدية والنقد الوالدي حيث فسّر 0.30% من التباين المُفسَّر الكلي للنموذج التنبُؤي. ويمكن تفسير ذلك، بأن الوالدين يسعيان من خلال توقعاتهم إلى تحسين أداء أبنائهم، لكن هذه التوقعات قد تكون غير واقعية في بعض الأحيان (Aderanti et al., 2013) ويُسبب ذلك شعور الطالب بالعبء، ويجعله يضع معايير غير واقعية لنفسه دون وعي منه، ويُمكن أن ينتج ذلك عن خوف الطالب من العقاب أو الرفض في حال فشله في تلبية مطالب وتوقعات والديه. في هذه الحالة، تصبح توقعات الوالدين المرتفعة صعبة التحقيق؛ مما يؤدي إلى شعور الأبناء بعدم الرضا حتى مع بذلهم قصارى جهدهم، ويمكن أن يُفاقم هذا الشعور من احتمالية الاحتراق الأكاديمي. فضلاً عن ذلك فإن النقد الوالدي مرتبطًا بشكل وثيق بتوقعات الوالدين لأبنائهم (Frost et al., 1990)

ففي كثير من الأحيان، ينتقد الوالدون أبناءهم عند فشلهم في تلبية مطالبهم وتوقعاتهم (Eppner & Wang, 2002) ويؤدي

استمرار سماع النقد والأحكام السلبية إلى شعور الأبناء بالخيبة والتشاؤم، ويُشكل تقدير الوالدين جزءاً كبيراً من تقدير الأبناء لذواتهم، ففي حال عدم قدرة الوالدين على قبول وتقدير إنجازات أبنائهم بشكل إيجابي، يُصبح الأبناء أكثر عرضة للشعور بالفشل وتدني احترام الذات وضعف التكيف وانخفاض الثقة في أنفسهم، وكل ذلك يُمكن أن يؤدي إلى الاحتراق الأكاديمي.

التوصيات والاقتراحات

- عمل برامج تدريبية تركز على مهارات التنظيم: كتنظيم وقت الدراسة ووضع جدول زمني للدراسة وتقسيمه إلى فترات قصيرة مع فترات راحة، وتنظيم بيئة الدراسة، كترتيب المواد الدراسية بطريقة جيدة وسهلة الوصول. سيما أن نتائج الدراسة كشفت عن مساهمة سالبة دالة إحصائيا لبعد التنظيم في التنبؤ بالاحتراق الأكاديمي.
- تنظيم ورش عمل وجلسات تدريبية للطلبة حول تقنيات الاسترخاء وإدارة التوتر، وتوفير برامج دعم نفسي فردي وجماعي للطلبة الذين يعانون من قلق الاختبار، سيما أن نتائج الدراسة كشفت عن مساهمة كبيرة بنسبة (52 %) لقلق الاختبار في تفسير التباين في الاحتراق الأكاديمي.
- إجراء دراسات تبحث في الدور الوسيط للتسويف الأكاديمي في العلاقة بين الكمالية والاحتراق الأكاديمي.

References

Abboud, M. & Jaradat, A. (2013). The effectiveness of training on study skills and regular desensitization in reducing test anxiety and improving academic self-efficacy among a sample of tenth grade students in Ajloun Governorate. *An-Najah University Research Journal*, 28(9), 2188-2220.

Abu Talib, A. & Abu Ghazal, M. (in press). Modeling causal relationships among perfectionism, goal orientations, unconditional self-acceptance, and academic burnout. *Jordanian Journal of Educational Sciences*.

Aderanti, A., Ayeni, C., & Owolabi, T. (2013). The relationship between emotional intelligence and job satisfaction among nurses in Nigeria. *Journal of Nursing and Midwifery Sciences*, 2(4), 46-52. DOI: 10.1108/RAMJ-01-2020-0002.

Amaral, A., Soares, M., Pereira, A., Bos, S., Marques, M., Valente, J., Nogueira, V., & Macedo, A. (2013). Perfectionism and stress – a Study in college students. *European Psychiatry*, 28(1), 924-933. DOI: https://doi.org/10.1016/j.psychres.2017.11.072.

Bakker, A., Demerouti, E., & Schaufeli, W. (2002). Validation of the Maslach Burnout Inventory-General Survey: An internet study. *Anxiety, Stress & Coping*, 15(1), 245–260. DOI: 10.1080/1061580021000020716.

Bandlos, D. & Bild, R. (1995). Test anxiety and academic performance: A review of the literature. *Educational Psychology Review*, 7(2), 117-140.

Belozerova, L., Zakharova., L., & Semikasheva, I. (2018). Studying the phenomenon of early burnout of pedagogical university students. *Psychology and Psychotherapy: Research Study*, 1(1), 1-7. DOI: 10.31031/PPRS.2018.01.000502

Borritz, M., Bultmann, U., Rugulies, R., Christensen, K., Villadsen, E., & Kristensen, T. (2005). Psychosocial work characteristics as predictors for burnout: Findings from 3-year follow-up of the PUMA study. *Journal of Occupational and Environmental Medicine*, 47(10), 1015-1025. DOI: 10.1097/01.jom.0000175155.50789.98.

Boudreau, F., Gaudreau, P., & Blanchard, C. (2004). The role of workaholism and perfectionism in burnout: A study of French-Canadian health professionals. *Journal of Health Psychology*, 9(4), 483-496.

Bums, D. (1980). *The Perfectionist's Script For Self-Defeat*. Psychology Today, pp. 34-51.

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

Chang, E., Rand, K., & Strunk, D. (2004). Optimism and risk for burnout among working college students: Stress as a mediator. *Personality and Individual Differences*, 29(2), 255–263. https://doi.org/10.1016/S0191-8869(99)00191-9.

Chang, E., Seong, H., & Lee, S. (2020). Exploring the relationship between perfectionism and academic burnout through achievement goals: A mediation model. *Asia Pacific Education Review*, 2(1), 409 – 422. DOI: 10.1007/s12564-020-09633-1.

Closson, G. & Bouillier, P. (2017). Exploring the relationship between perfectionism, self-esteem, and academic burnout in high school students. *Personality and Individual Differences*, 116, 169-175.

Demerouti, E., Bakker, A., Nachreiner, F., & Schaufeli, W. (2001). The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86(4), 499–512. DOI: 10.1037/0021-9010.86.3.499.

Duquette, A., Kerowc, S., Sandhu, B., & Beaudet, L. (1994). Factors related to nursing burnout review of empirical knowledge. *Issues in Mental Health Nursing*, 15(4), 337-358. DOI: 10.3109/ 01612849409006913.

Eppner, P. & Wang, W. (2002). The burnout syndrome among college students: A cross-cultural comparison of Hong Kong and U.S. students. *Journal of College Student Development*, 43(5), 624-634.

Erlauer, A. (2003*). Theoretical and Methodological Considerations in Research on Anxiety*. In: R. Schwarzer & H. Jerusalem (Eds.), *Generalized Self-Efficacy: Its Role In Coping And Health* (pp. 117-136). Kluwer Academic/Plenum Publishers.

Ewing, M. & Reise, H. (2000). Anxiety disorders in children and adolescents. *Annual Review of Clinical Psychology*, 50(1), 333-367.

Fisher, D., Hageman, A., & West, A. (2022). *Academic burnout among accounting majors: the roles of self-compassion, test anxiety, and maladaptive perfectionism*. Accounting Education, 1-25.

Fredricks, J., Blumenfeld, P., & Paris, A. (2004). School engagement: Potential of the concept for research on motivation and learning. *Educational Psychologist*, 39(2), 109-120. http://www.jstor.org/stable/3516061.

Freudenberger, N. (1974). Staff burnout. *Journal of Social Issues*, 30(2), 159-165. https://doi.org/ 10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x.

Frost, P., Marten, P., Laher, J., & Rosenblate, R. (1993). Measurement of burnout in medical residents. *Journal of Medical Education*, 68(9), 884-890.

Frost, R., 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.

Gotwals, J., (2011). perfectionism and burnout within intercollegiate sport: a Person-oriented approach. *The Sport Psychologist*, 25, 489-510. DOI: 10.1123/ tsp.25.4.489.

Hancock, D. (2001). Effects of test anxiety and evaluative threat on student's achievement and motivation. *The Journal of Educational Research*, 3(3), 284- 296. DOI: 10.1080/00220670109598764.

Hewitt, P. & Flett, G. (1991). Perfectionism in the self and social contexts: conceptualization, assessment, and association with psychopathology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 456-470. DOI: 10.1037/0022-3514.60.3.456.

Hill, T., Jones, S., & Leadbeater, N. (2008). The relationship between negative workplace behaviors and burnout. *Journal of Organizational and Human Behavior*, 30(1), 125-143.

Hong, E. & Joachim, S. (2012). Perfectionism and burnout among Hong Kong Chinese adolescents: The mediating role of coping strategies. *Journal of Youth and Adolescence*, 41(12), 1623-1635.

Hong, S. & Bae, S. (2018). Convergent influence of job seeking stress, self-efficacy and academic burnout on TOEIC test anxiety at TOEIC study among health college students. *Journal of Digital Convergence*, 16(7), 289-298.

Jones, R. (1968). *A factored measure of Ellis' irrational belief systems with personality and maladjustment correlated*. Wichita, KS: Test Systems.

Kaya, A. (2004). test anxiety and psychopathology in fifth- grade students in Turkey. *International Journal of Educational Reform*, 13(1), 19-26. https://doi.org/ 10.1177/10567879040130010.

Khazaleh, A., ALshraah, F., Alnasraween, M., Monther, M., & alkhawaldeh, I. (2023). Tendency to perfectionism and its relationship to academic burnout among gifted students at King Abdullah II Schools of Excellence. *Journal of Namibian Studies*, 34, 135–157.

Khonig, A., Hasani, O., & Gamshi, V. (2017). Discrimination of students with high and low academic burnout on the basis of test anxiety, alexithymia and academic achievement. *Journal of Education Strategies in Medical Sciences*, 11(2), 57-63.

Klibert, P., Rohling, J., & Saito, M. (2015). Perfectionism dimensions and generalized anxiety symptoms: A multidimensional meta-analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 109(4), 601-622.

Kord Zangeneh, M., Sheykhi, A., & Dehghani, M. (2021). Investigating the relationship between psychological resilience and academic burnout among Iranian university students. *International Journal of Educational Research*, 108, 104419.

Lufi, D. & Darliuk, L. (2005). The interactive effect of test anxiety and learning disabilities among adolescents. *International Journal of Educational Research*, 43(4), 236-249. https://doi.org/10.1016/ j.ijer.2006.06.004.

Mandler, A. & Sarason, A. (1993). Study of the relationship among test anxiety and learning. *Journal of Abnormal and Social Psychology*. 12(12), 10-19. DOI: 10.5539/ijps.v5n2p74.

McCarthy, M., Pretty, G., & Catano, V. (1990). Psychological sense of community and student burnout. *Journal of College Student Development*, 31(3), 211–216.

Meva, E. & Başaran, E. (2017). The effect of mindfulness-based stress reduction on academic burnout among university students. *International Journal of Stress Management*, 24(4), 464-477.

Misbah, M., Mumtaz, A., Ghulam, F., & Mahwish, S. (2011). Emotional intelligence and test anxiety. A case study of unique school system. *Journal of Elementary Education*, 23 (2), 49-56. Corpus ID: 44193646.

Musch, J. & Broder, A. (1999). Test anxiety versus academic skills. A comparison of two alternative models for predicting performance in a statistics exam. Br J Educ. *Psychology*, 69(2), 105-116. https://doi.org/10.1348/000709999157608.

Nanda, J., Sugiyo, S., & Sunawan, S. (2022). The relationship between perfectionism and students' academic burnout. *Jurnal Bimbingan Konseling*, 11(3),175-182. DOI 10.15294/jubk.v11i3.60593.

Odeh, A. (2010). *Measurement and Evaluation in the Teaching Process*. Dar Al Amal.

Oltmanns, F. & Thomas, R. (1998). *Abnormal psychology*. 2nd ed, Perganon Press.

Pacht, A. (1984). Reflections on perfection. *American Psychologist*, 39(6), 386-390. DOI: 10.4236/als.2014.22009.

Putwain, D. & Waters, L. (2000). *The Burnout Experience: Theory, Research, and Practice*. Routledge ISBN: 978-0-8058-2303-6 Pages: 352

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. https://doi.org/10.1016/j.burn.2014.11.001.

Rothblum, S., Solomon, L., & Murakami, J. (1986). Affective, cognitive, and behavioral differences between high and low procrastinators. *Journal of Counseling Psychology*, 33(4), 387–394.

Salanova, M., Llorens, S., & Schaufeli, W. (2005). The Spanish adaptation of the Utrecht Work Engagement Scale (UWES): Psychometric properties and relationships with burnout and job satisfaction European. *Journal of Work and Organizational Psychology*, 14(4), 365-386.

Sarason, I. (1985). *Social Support: Theory, Research, and Applications*. Jossey-Bass.

Schwarzer, R. (1986). *Self-Efficacy and Anxiety in Achievement Situations*. In: R. Schwarzer (Ed.), *Self-Efficacy: Thought, Control, and Action* (pp. 159-182). New York: Hemisphere Publishing Corporation.

Shin, H., Puig, A., Lee, J., & Lee, S. (2011). Cultural validation of the Maslach Burnout Inventory for Korean students. *Asia Pacific Education Review*, 12(5), 633–639. DOI: 10.1007/s12564-011-9164-y.

Sirois, F. & Molnar, D. S. (2017). Perfectionism and the risk of mental health problems: A systematic review and meta-analysis. *Clinical Psychological Science*, 5(1), 107-125.

Slaney, R., Mobley, M., Trippi, J., Ashby, J., & Johnson, S. (2001). The Almost Perfect Scale-Revised: Psychometric properties and a normative sample. *Journal of Personality Assessment*, 66(2), 249-264. DOI: 10.1080/07481756.2002.12069030.

Smith, M., Saklofske, D., & Yan, G. (2015). Perfectionism, trait emotional intelligence, and psychological outcomes. *Personality and Individual Differences*, 85(5), 155–158.

Spielberger, C. (1980). *Preliminary Professional Manual for the Test Anxiety Inventory*. Consulting Psychologist Press.

Stoeber, J. (2006). Positive conceptions of perfectionism: Approaches, evidence, challenges. *Personality and Social Psychology Review*, 10(1), 295–319.

Stoeber, J. & Becker, C. (2008). Perfectionism, achievement motives, and attribution of success and failure in female soccer players. *International Journal of Psychology*, 43(6), 980-987.

Stoeber, J. & Otto, K. (2006). Positive conceptions of perfectionism: Approaches, evidence, challenges. *Personality and Social Psychology Review*, 10(1), 295–319.

Stoeber, J., Damian, L., & Madigan, D. (2016). *Perfectionism: A Motivational Perspective*. In: J. Stoeber (Ed.), *The Psychology of Perfectionism: Theory, Research, and Applications* (pp. 19–43). Oxon, UK: Routledge.

Stoeber, J., Haskew, A., & Scott, C. (2015). Perfectionism and exam performance: The mediating effect of task-approach goals. *Personality and Individual Differences*, 74(1), 171–176. DOI: 10.1016/j.paid.2014.10.016.

Takunyaci, M. & Kurbanoglu, I. (2021). An investigation on burnout, test anxiety, test motivation, and test attitude of prospective mathematics teachers in Turkey. *African Educational Research Journal*. 9(2), 562-569. DOI: 10.30918/AERJ.92.21.071.

Vizoso, C, Arias-Gundín, O., & Rodríguez, C. (2019). Exploring coping and optimism as predictors of academic burnout and performance among university students. *Educ Psychol*, 39(6), 768–83. Web site: http://www.tandf.co.uk/journals.

Wang, Q. & Wu, H. (2022). *Associations between maladaptive perfectionism and life satisfaction among Chinese undergraduate medical students: the mediating role of academic burnout and the moderating role of self-esteem*. Frontiers in Psychology, 5488.

Yang, H. (2004). Factors affecting student burnout and academic achievement in multiple enrollment programs in Taiwan's technical–vocational colleges. *International Journal of Educational Development*, 24(3), 283–301.

Zatz, S. & Chassin, L. (1983). Cognitions of test-anxious children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 51, 526-534.

Zeidner, M. & Mathews, M. (1997). *Test Anxiety: The State of the Art*. Plenum Press.

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. https://doi.org/10.1016/j.paid.2007.04.010.