المعتقدات ما وراء المعرفية كمتغيرات وسيطة بين الكمالية الأكاديمية والاحتراق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة

إعـــــداد

د. عادل محمد الصادق
أستاذ الصحة النفسية المساعد
كلية التربية – جامعة أسوان

د. عادل سيد عبادي
مدرس الصحـــة النفسية
كلية التربية – جامعة أسوان

المستخلص:

هدفت الدراسة الحالية إلى التحقق من تأثير المعتقدات ما وراء المعرفية على العلاقة بين الكمالية الأكاديمية والاحتراق الأكاديمي، وكذلك التحقق من أثر كل من الجنس والعمر والمرحلة الجامعية على الاحتراق الأكاديمي والكمالية الأكاديمية والمعتقدات ما وراء المعرفية والتفاعلات الثنائية والثلاثية بينهم، بالإضافة إلى التحقق من مسارات العلاقة بين المعتقدات ما وراء المعرفية بأبعادها الفرعية كمتغير وسيط بين كلاً من الكمالية الأكاديمية والاحتراق الأكاديمي، حيث تكونت أدوات الدراسة من مقياس الاحتراق الأكاديمي من إعداد وتقنين: الباحثين، ومقياس الكمالية الأكاديمية من إعداد وتقنين: الباحثين، ومقياس المعتقدات ما وراء المعرفية إعداد: Wells And Cartwright-Hatton (2004) ترجمة وتقنين: الباحثين، وقد تكونت عينة الدراسة الأساسية من ١٢٠ طالباً وطالبة من طلاب الجامعة والباحثين، وقد أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية دالة بين المتغيرات الثلاثة، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق بين المجموعات في الاحتراق الأكاديمي والكمالية الأكاديمية والمعتقدات ما وراء المعرفية ترجع إلى العمر، بينما وجدت فروق بين المجموعات في الاحتراق الأكاديمي والكمالية الأكاديمية والمعتقدات ما وراء المعرفية ترجع إلى الجنس والمستوي الجامعي، كما وجد تأثير لتفاعل العمر والجنس على الاحتراق الأكاديمي والكمالية الأكاديمية والمعتقدات ما وراء المعرفية، كما وجد تأثير دال لتفاعل العمر والجنس والمرحلة الدراسية على الاحتراق الأكاديمي والكمالية الأكاديمية والمعتقدات ما وراء المعرفية، بالإضافة إلى وجود مسارات دالة للمعتقدات ما وراء المعرفية مع الكمالية الأكاديمية والاحتراق الأكاديمي ليس كمتغير وسيط ولكن كمتغير معدِل، وتم في ضوء ذلك مناقشة هذه النتائج ووضع بعض المقترحات والتوصيات.

الكلمات المفتاحية: المعتقدات ما وراء المعرفية، والكمالية الأكاديمية، والاحتراق الأكاديمي.

Metacognitive Beliefs As Mediation Variables Between Academic Perfectionism And Academic Burnout Among Students And Researchers at University

Dr. Adel Mohamed Elsadik **Dr. Adel Sayed Abady**

Abstract :

The present study aimed at verifying the effect of metacognitive beliefs on the relationship between academic perfictionism and academic burnout, as well as verifying the impact of sex, age, and university level on academic burnout, academic perfectionism, metacognitive beliefs, and their bilateral and trilateral interactions. Metacognitive beliefs and their sub-dimensions as an intermediate variable between academic perfectionism and academic burnout. The study tools were created for academic burnout scale prepared by: researchers, the scale of academic perfectionism prepared by: researchers, and the metacognitive beliefs scale prepared by: wells and cartwright-hatton (2004) which translated and prepared by: researchers. The study sample consisted of 120 male and female university students and researchers. The results indicated that there is a significant correlation between the three variables. The results also indicate that there are no differences between the groups in academic burnout, academic perfectionism, and metacognitive beliefs. Groups in academic burnout, academic perfectionism, and metacognitive beliefs are due to sex and university level. There is also no effect of age and sex interaction on academic burnout, aacademic perfectionism, and metacognitive beliefs .whereas the effect of the interaction of age, sex, and university level on academic burnout, academic perfectionism, and metacognitive beliefs were significant, as well as their were a significant path of metacognitive beliefs and their dimensions on academic perfectionism and academic burnout.

Keywords: Metacognitive Beliefs, Academic Perfectionism, Academic Burnout.

مقدمة:

تعد الجامعات مؤسسات تعليمية وبحثية، لا تقتصر الدراسة فيها علي مرحلة التعليم الجامعي، وإنما تمتد إلي مرحلة التعليم ما بعد الجامعي المتمثل في مرحلة الدراسات العليا، وينتج عنها أجيال من الخريجين يقع علي عاتقهم بناء ونهضة المجتمع، كما أن الانخراط في البيئة الجامعية تجربة مليئة بالتحديات والتغييرات بالنسبة لمعظم الطلاب، حيث يشعر الطلاب بالضغوط والاجهاد الذي قد يظهر في الاحتراق الاكاديمي.

فالاحتراق مفهوم شاع استخدامه مع الأفراد المهنيين الذين يعملون في وظائف معينة يتطلب فيها عملهم التفاعل الوثيق مع الآخرين مثل الأطباء والممرضات والأخصائيين الاجتماعيين والمعلمين وضباط الشرطة، كذلك توجهت الدراسات نحو الرياضيين والمتزوجين، فهؤلاء لا يتوقف الأمر على امتلاكهم المعرفة المهنية أو مهارات التعامل مع الآخرين، وإنما أيضا يجب أن تكون لديهم تفاعلات متكررة مع الآخرين، وعندما تكون ظروف العمل أقل مثالية، تحدث مشاكل محتملة؛ عندها يفقد هؤلاء المهنيون تدريجيا مثاليتهم وطاقتهم وأهدافهم، وبعد فترة من الزمن، يعانون في نهاية المطاف من الاحتراق (Burki, 2015- Manzano ; Gustafsson, Lundkvist, Podlog, & Lundqvist, 2016; Garcia, Montanes, & Megias, 2017; Michailidis & Banks, 2016; Rosenberg & Pace, 2006; Wolf & Rosenstock, 2017; Yun-Chen & Lin, 2010).

وتوجه البعض الآخر من الدراسات بشكل خاص إلى دراسة الاحتراق لدي الطلاب (Reyes Et Al., 2016)، فالطلاب يتعرضون للضغوط في الحياة اليومية بصفة مستمرة سواء في البيئة الاكاديمية أو الاجتماعية أو الشخصية، فهي بمثابة مثير Stress As A Stimulus ينتج عنه الاستجابة للموقف الضاغط (Cohen, Kessler, & Gordon, 1995; Hanoch & Martz, 2007, P. 71)، وعلى الرغم من أن الاحتراق النفسي كان محور الاهتمام التربوي والبحوث على المعلمين لعقود، فإن هناك عدد قليل من الدراسات ركزت على الاحتراق النفسي عند الطلاب في المرحلة الجامعية (Yang, 2004).

فالاحتراق متلازمة تتألف من ثلاثة أبعاد: الانهاك الانفعالي Emotional Exhaustion وهو الجانب الأكثر مركزية؛ حيث يشعر الفرد فيه بالفراغ او الاستفاذ الانفعالي، وتبدد الشخصية وتشير إلى الانتقاد والاتجاه السلبي نحو العمل او نحو متلقي الخدمة من الفرد، وأخيرا انخفاض الإنجاز الشخصي Reduced Personal Accomplishment

ويشير إلى انخفاض الشعور بالكفاءة الحالية مقارنة بما مضى (Balogun, Hoeberlein-Miller, Schneider, & Katz, 1996)

ومتلازمة الاحتراق الأكاديمي مماثلة لتلك التي تحدث لدي العاملين في التعامل مع الجمهور، حيث يمكن أن تؤدي إلى ارتفاع نسب الغياب، وانخفاض الدافع نحو القيام بالمهام المكلفين بها، وارتفاع نسبة التسرب، وما إلى ذلك، وهذا ينعكس بشكل سلبي على التعلم الأكاديمي (Lin & Huang, 2014)، ويمكن اعتبار الاحتراق الأكاديمي امتدادا للاحتراق الوظيفي – المبرر – الذي يظهر لدي الطلاب خلال عملية التعلم، أو بسبب الضغوط الدراسية، أو بسبب العبء الدراسي، أو غيرها من العوامل النفسية، والتي تظهر في حالة من الانهاك الانفعالي، والميل إلى إضفاء الطابع الشخصي، والشعور بانخفاض الإنجاز الشخصي (Lin & Huang, 2014).

وأشارت نتائج بعض الدراسات الي أن هناك اربعة عوامل مكونة للاحتراق الاكاديمي هي: "الشعور المنخفض بالإنجاز" Low Sense Of Achievement، و"الاغتراب الشخصي" Interpersonal Alienation ، و "انفعالات التعلم السلبية" Negative Learning Emotion، و"الانهاك الانفعالي"Emotional Exhaustion (Yun-Chen & Lin, 2010)، ويشير مفهوم "انخفاض مستوى الإنجاز" إلى انخفاض في مشاعر الكفاءة والإنجاز الناجح في التعلم الأكاديمي، كذلك يشير مفهوم "الاغتراب الشخصي" الي الافراط غير المبرر في الاستجابة بشكل سلبي أو قاسي تجاه الآخرين، في حين يشير مفهوم "الانهاك الانفعالي" إلى شعور الفرد بكونه مجهد ومستنزف انفعاليًا (Lin & Huang, 2014).

ومن جهة أخري عند دراسة الاحتراق الاكاديمي عند الطلاب فقد وجد أن نحو ٢٢.٣٪ من الطلاب لديهم مستوى عال من الانهاك الانفعالي، و١٦.٧٪ من الطلاب لديهم مستوى عال من السخرية ، و١٧.٩٪ من الطلاب عانوا من مستوى عال من انخفاض الكفاءة الأكاديمية، في حين أن الطلاب الذين يحضرون الصف الأول لديهم مستوى أعلى من انخفاض الكفاءة الأكاديمية، والطلاب في الصف الثالث لديهم مستوى أعلى من الانهاك الانفعالي، كما يلعب عبء العمل الأكاديمي دورا هاما في زيادة مستوي الاحتراق؛ ونتيجة للاحتراق الاكاديمي يتوجه الطلاب الذين يعانون من مستويات عالية من الاحتراق إلى تغيير أهدافهم الرئيسة الحالية، وعدم التخطيط لمواصلة التعليم العالي، كذلك لديهم مستوى أقل من الرضا والإنجاز الأكاديمي (Atalayin, Balkis, Tezel, Onal, & Kayrak, 2015).

كذلك أشارت نتائج دراسة Charkhabi, Abarghuei, And Hayati (2013) إلى أن الاحتراق الأكاديمي يسبق حدوثه متغيرات داخلية مثل الكفاءة الذاتية، ومتغيرات خارجية مثل جودة التعلم، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة دالة بين بين الاحتراق الأكاديمي ومكوناته مع الكفاءة الذاتية، وعلاوة على ذلك، ارتبط الاحتراق الأكاديمي وجميع مكوناته ارتباطا كبيرا مع جودة خبرات التعلم، بينما لم توجد علاقة بين مصادر الانهاك الانفعالي والعلاقة بين الأستاذ والطالب مع عدم الكفاءة الأكاديمية (Charkhabi Et Al., 2013).

ويمكن أن يرجع الاحتراق لدي الفرد إلى وضع توقعات عالية وأهداف صعبة لنفسه من جهة، أو توقعات الآخرين وتقييمهم المستمر له من جهة أخرى، وسعي الفرد إلى تلبية هذه التوقعات التي يصفها البعض الآخر ومحاولة تجنب رفضهم، وهو ما يظهر في مفهوم الكمالية، فالكمالية تشير إلى كونها سمة لعقد توقعات عالية للغاية من الذات أو الآخرين، وتوقع هذا الأداء من النفس أو الآخرين لإحراز الهدف، وينظر اليها كسلوك غير توافقي، وقد تم ربط الكمالية بالنتائج المعرفية، والوجدانية، والسلوكية السلبية – على سبيل المثال، الاكتئاب، القلق – وحديثاً تم النظر للكمالية باعتبارها دافع نحو بذل الجهود نحو تحقيق الإنجاز أو التمتع بالنجاح، ويمكن أن ينظر إلي الكمالية كسلوك توافقي، ولا يزال النقاش مستمراً بشأن كون الكمالية أحادية البعد في مقابل كونها متعددة الأبعادة، وكذلك كيفية تحديد الافراد المرتفعين في الكمالية في مقابل العاديين، وغالبا ما يركز على مصادر وأهداف توقعات الكمالية (من وتجاه الذات أو الآخرين)، وكذلك السلوكيات المحددة التي قد تشير إلى الكمالية (Matsumoto, 2009 Pp. 369–370).

وفي المقابل، فإن سعى الفرد جاهداً لتلبية المعايير الصعبة جدا التي يفرضها على نفسه، والمتابعة بلا هوادة على الرغم من المشاكل التي قد تنتج عنها يدخله في حالة من الضغط النفسي الذي يظهر في الكمالية، ولا يشعر الفرد باستحقاق ذاته والرضا عنها إلا من خلال مواصلة وتحقيق هذه المستويات العالية (Shafran, Egan , & Tracey 2010, P. 12).

ويقصد بالكماليين الافراد الذين يرون دائماً أكثر من حل للمشكلة، فهم يصرون ولا يشعرون بعدم الراحة في إنهاء أعمالهم، ودائما ما يعلمون أن هناك المزيد لفعله، وفي كثير من الأحيان يتجنبون الخبرات الجديدة المتعلقة بالخوف من الفشل، ويخافون من رؤية الاخرين لهم بأنهم غير ملائمين، فهم لديهم توقعات مرتفعة من الاخرين ومن أنفسهم، وهذا قد يقودهم

إلى "زملة الإخلاص في العمل" Workaholic Syndrome، وعلى المستوى الاجتماعى، فهناك صراعات يمكن أن تنشأ على مستوى العمل أو المنزل، وغالبا ما يتعلمها الافراد من والديهم وتفاعلهم معهم، فهؤلاء يجعلون معايير والديهم معياراً لما يقومون به، ويتجنبون الجوانب التي يمكن أن يفشلوا فيها (Szulgit, 2012, Pp. 1-2).

ويعرف معجم علم النفس الكمالية بأنها ميل قهرى لمطالبة الآخرين ومطالبة الذات بأعلى مستوى من الأداء أو أعلى من المستوى الذى يتطلبه الموقف (جابر & كفافى، ١٩٩٣، P. 2698)، وعلى الرغم من تعدد تعريفات الكمالية سواء كانت أحادية البعد أو من عدة أبعاد، فإن معظم التعاريف يمكن تلخيصها في أن الذين ينخرطون في الكمالية تكون المعايير والتوقعات لديهم من الصعب جدا أو من المستحيل الوفاء بها، وعلى الرغم من وجود معايير صعبة ففي كثير من الأحيان تكون مفيدة، ويرتبط بالكمالية وجود معايير للأداء تفوق الأداء الفعلى للفرد، وكثيرا ما ترتبط الكمالية مع غيرها من المشاكل، مثل القلق والاكتئاب (Antony & Swinson, 2009, P. 15)

وتتضمن الكمالية ثلاثة معايير رئيسة تتمثل في: وضع المعايير الشاقة، والنقد الذاتي، والسعي لتلبية المعايير الشاقة على الرغم من الآثار السلبية؛ وارتكاز التقييم الذاتي على هذه المعايير الصعبة (Shafran Et Al., 2010, P. 12)، وعن أسباب الكمالية؛ فإنه ينظر إلى نفس الأسباب المسببة لتطور الاضطرابات النفسية، ومن هذه الأسباب تأثيرات التفاعل مع الآخرين؛ حيث تؤثر أدوار الوالدين، وانطباعات الوالدين على الفرد، وأنماط السلطة التي يمارسها الوالدين (Egan , Wade , & Shafran 2014, Pp. 7-9) كما تمثل الكمالية مجموعة من الأبعاد النفسية التى ترتبط لدى الفرد بقائمة من الإلزامات كالجودة فى الأداء والتطلع إلى مستويات إنجاز مرتفعة والسعى فى تحقيقها مع الحفاظ على الهدوء النفسى وتقدير الذات، وعدم الإنغمار فيما يسمى بقلق الكمالية، ولأن الكمالية سلاح ذو حدين؛ فقد ينحرف المسار عن السلوك التكيفى ليصبح الأمر ضمن نطاق العصابية حيث يكثر الفرد من لوم الذات Self-Criticism، وينخفض تقديره لذاته ويبدأ فى المعاناة من بعض الاضطرابات الأخرى، فضلاً عن إلزام نفسه بمستويات تطلع وطموح عالية وغير واقعية "Unrealistic" ويبدأ فى السعى نحو تحقيقها ليضيف إلى معاناته معاناة العصاب ايضاً (الخالق، ٢٠٠٥).

وقد قسمت الكمالية كذلك إلى الكمالية السوية والكمالية العصابية، ويقصد بالكمالى السوى هو الفرد الذى ينظر إلى عمله ومجهوده بأنه جيد بقدره الحقيقى، ويشتق السعادة من الجهود والأعمال الصعبة، ويميل إلى زيادة تقدير ذاته من خلال آدائه؛ أي أن شعورة بالسعادة

يتناسب مع أدائه، في حين يقصد بالكمالى العصابى هو: الفرد الذى ينظر إلى مجهوداته وأعمالة على أنها غير جيدة بالقدر الكافى على الرغم من جودة هذا الأداء، ويضع لنفسه مستويات غير واقعية ويجاهد من أجل تحقيقها، وأنه غير قادر على الشعور بالرضا عن أدائه للأشياء، ولا يقدر على المستوى الجيد الذى يستحق الشعور بالرضا (باظة، ١٩٩٦، P. 306)

ومن النماذج التي عملت على تحديد وقياس الكمالية نموذج الكمالية متعدد الابعاد لـــ (Frost, Marten, Lahart, & Rosenblate, 1990) الذى حدد ابعاد الكمالية بالاهتمام بالأخطاء والمعايير الشخصية والتوقعات الوالدية والنقد الوالدي والشكوك حول التصرفات والتنظيم، وأيضا نموذج (Hewitt & Flett, 1991) الذى حدد الكمالية بثلاثة أبعاد هي الكمالية الموجهه ذاتياً وتنطوى على سلوكيات الكمالية المحددة من قبل الفرد مسبقاً مثل وضع المعايير الصارمة لنفسه والتقييم الصارم وإلقاء اللوم على نفسه، والكمالية الموجهه اجتماعياً ويقصد بها المعتقدات والتوقعات بشأن إمكانات الآخرين فهم يضعون معايير غير واقعية للاخرين ويقيمونهم تقييما صارما، والكمالية الموصوفة اجتماعياً وتشتمل على الحاجة المتصورة لتحقيق المعايير والتوقعات التي يحددها الاشخاص الآخرين الذين يتمتعون بأهمية فى حياة الفرد ويضع الفرد في مستويات أداء غير واقعية وتقييم صارم بالنسبة للاخرين.

والكمالية كمتغير نفسى يؤثر في العديد من جوانب الحياة، فالعديد من الدرسات والبحوث تناولت مفهوم الكمالية في محاولة منها لتحديد دور الكمالية وأثرها في حياة الفرد، ومدى تأثرها بعدد من المتغيرات النفسية، فقد ارتبطت الكمالية التكيفية بالمساندة الاجتماعية وحل المشكلات وتقدير الذات والانفعال الايجابى والانفعال السلبى، كذلك فقد مثلت تلك المتغيرات مساهمات متباينة في أبعاد الكمالية لدى الفرد، أيضا فقد مثلت أساليب المعاملة الوالدية – القسوة والحماية الذائدة – ونمط السلوك أ، وتقدير الذات منبئاً بالكمالية العصابية لدى الطلاب، كذلك مثل تقدير الذات والاكتئاب منبئاً للكمالية السوية (منصور، ٢٠١٢؛ واصف، ٢٠١٠أ؛ ولاء & هويده ٢٠١١).

وقد اتجهت دراسة الكمالية نحو مختلف مجالات الحياة، ومن هذه المجالات التي تم التوجه اليها مؤخرا هو المجال الاكاديمي (Suddarth & Slaney, 2001)، حيث اشارت الدراسات الي أن سمة الكمالية بوجهها الأكاديمي ترتبط بالعديد من المتغيرات النفسية الجامعية، حيث مثلت الكمالية – الأكاديمية في هذه الحالة – منبئاً بالتسويف الاكاديمي والرضا عن الحياة، والتوافق الانفعالي، ومستوي التحصيل، والنمو الذاتي، والعجز المتعلم ..الخ

(Çapan, 2010; E. C. Chang & Rand, 2000; Rice & Dellwo, 2002)، فالكمالية الأكاديمية هي ارتفاع مستوي قلق الطالب تجاه الخطأ، وزيادة توقعاته عما يستطيع أن تقوم به ذاته، وتوقعات الوالدين لتحقيق الانجاز، ومواجهة انتقادات الوالدين، والشكوك حول قدرته في السياق الأكاديمي (Malik & Ghayas, 2016).

وعن علاقة الكمالية الأكاديمية بالاحتراق الأكاديمي، فقد أشارت دراسة Mitchelson And Burns (1998) إلى أن أشكال الكمالية السلبية ارتبطت بشكل إيجابي مع شكلين من الاحتراق النفسي هما: السخرية والإنهاك في العمل Cynicism And Exhaustion، كذلك ارتبطت الكمالية السلبية سلبيًا مع الرضا عن الحياة والذات، وفي دراسة لـــ Y. W. Zhang, Y. Q. Gan, And H. N. Cham (2007) التي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الكمالية والاحتراق الأكاديمي لدي طلاب الجامعة، فقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن الكمالية اللاتوافقية ارتبطت بالاحتراق الأكاديمي، في حين أن الكمالية الإيجابية ارتبطت مع الاندماج الأكاديمي ، في حين أظهرت نتائج دراسة Jo And Lee (2010) أن الكمالية المحددة اجتماعيا Socially Prescribed Perfectionism (لا يعطي لك الآخرين قيمة إلا إذا كنت مثالياً) ارتبطت بشكل إيجابي مع الضغوط الأكاديمية والاحتراق الأكاديمي، وبإجراء النموذج البنائي للعوامل وجد أن الكمالية المحددة اجتماعياً تعزز الاحتراق الأكاديمي من خلال الضغوط الأكاديمية، أو تزيد من التسويف الأكاديمي من خلال الضغوط الأكاديمية، ثم تؤدي إلى الاحتراق الأكاديمي.

كذلك أشارت نتائج دراسة Karimi, Bashirpur, Khabbaz, And Hedayati (2014) إلى أن الكمالية تكون مرتفعة لدي الطلاب منخفضي الاحتراق الأكاديمي بالمقارنة مع الطلاب ذوي الاحتراق الأكاديمي المرتفع، كذلك أشارت دارسة كلا من E. Chang, (2015) ; E. Chang, Lee, Byeon, Seong, & Lee, Lee, Byeon, And Lee (2016) إلى وجود علاقة ارتباطية بين الكمالية وأعراض الاحتراق الأكاديمي، وكانت الكمالية المحددة اجتماعيا مرتبطة ارتباطاً إيجابياً بمستويات أعلى من الدوافع الخارجية، وبدوره، كان الدافع الخارجي مرتبطاً إيجابيا بالاحتراق الأكاديمي.

ومن جهة أخري وبما أن الكمالية تعرف بأنها نمط إدراكي للتوقعات التي تتسم بالأهداف غير المرنة، والمخاوف بشأن الأخطاء، والشكوك حول الإجراءات، والمعايير العالية (Karmakar & Ray, 2014)، فإن الدراسات أشارت إلى أنه توجد علاقة بين الكمالية والمعتقدات ما وراء المعرفية السلبية (Tamannaeifar & Abdolmaleki, 2017).

وتنقسم المعتقدات ما وراء المعرفية إلى المعتقدات ما وراء المعرفية الإيجابية وتظهر في الحاجة إلى التأني في التفكير كوسيلة للتغلب على انفعالات الاكتئاب والاستجابة للمشاكل، والمعتقدات ما وراء المعرفية السلبية وتدور حول عدم السيطرة على التفكير، وضعف الذات النفسية وخطر التعرض للخبرات الاكتئابية (Saed, 2010)، والمعتقدات ما وراء المعرفية الإيجابية تؤدي إلى الانخراط في الأنشطة المعرفية التي تشكل متلازمة المعرفة الانتباهية Cognitive Attentional Syndrome، ومن الأمثلة على المعتقدات ما وراء المعرفية الإيجابية: "من المفيد تركيز الاهتمام على التهديد"، و"القلق بشأن المستقبل يعني أنني أستطيع تجنب الخطر". في حين تشير المعتقدات ما وراء المعرفية السلبية إلى المعتقدات المتعلقة بعدم السيطرة، ومعنى وأهمية وخطورة الأفكار والخبرات المعرفية، ومن الأمثلة على هذه المعتقدات: "ليس لدي أي سيطرة على أفكاري". و"أنا أضر ذهني بالقلق"، و"إذا كان لدي أفكار عنيفة فسوف أتصرف ضد إرادتي". و"عدم القدرة على تذكر الأسماء هو علامة على ورم خبيث في المخ" (Wells, 2016, Pp. 5-6)

وتشير ما وراء المعرفة إلى العوامل المعرفية الداخلية التي تتحكم في التفكير وتراقبه وتقيمه، ويمكن تقسيمها إلى معرفة ما وراء التفكير – على سبيل المثال، "يجب أن أشعر بالقلق من أجل التكييف")، والتجارب –مثل الشعور بالمعرفة – والاستراتيجيات – على سبيل المثال، طرق التحكم في الأفكار وحماية المعتقدات – (Wells, 2016)، فهي المعرفة حول التفكير وتنظيمه، فجوهر ما وراء المعرفة هو أخذ الفرد خطوة إلى الوراء ومراقبة التفكير، والتي تسمى أحيانا عملية انعكاسية، ويتضمن أسئلة قد تطرح خلال هذه العملية مثل: ما هي المشكلة التي يجب حلها؟، ماذا على أن أفعل؟ كيف أفعل؟ إلى أي مدى فعلت؟ ماذا يمكنني أن أفعل بشكل مختلف وأفضل في المرة القادمة؟ (Wilson & Conyers, 2016, P. 1).

كما تم تقسيم ما وراء المعرفة إلى الوعي بمجموعة المعارف المتصلة بما وراء المعرفة Metacognitive Knowledge الوعي بما أعرفه: وهي المعلومات التي يتعلم الأفراد عن أنفسهم والحلول التي تؤثر عليهم، ومراقبة ما وراء المعرفية Meta-Cognitive Supervision: وتشمل الوظائف التنفيذية مثل الانتباه والتحكم والتحقق والبرمجة وكشف الخلل في الأداء (Saed, 2010).

وقد حاولت دراسة Wells And Matthews (1996) البحث عن طريقة جديدة لفهم تأثير المعرفة الذاتية العامة (المعتقدات) على مجموعة متنوعة من مؤشرات الضغوط الانفعالية مثل: أعراض الاضطراب الانفعالي الكلينيكي، وأعراض الضغوط غير الكلينيكية، وعملية الانتباه من خلال أداء المهام، وتنشأ الضغوط من خلال العمليات المتلازمة بين

الإدراك–والانتباه، و تتميز الوظيفة التنفيذية للتنظيم الذاتي بأسلوب التفاعل بين المعالجة التلقائية والمعالجة الإرادية والمعتقدات الذاتية العامة، حيث يتم التحكم في المعالجة بشكل أساسي من خلال محتوى مخططات التعامل مع المعلومات السلبية الذاتية ذات الصلة، مثل المخططات التي تراقب مصادر التهديد الخارجي والقلق المتعلقة بأوجه القصور الشخصية والخطر، فالطريقة التي يفكر بها الفرد في تفكيره (المعتقدات ما وراء المعرفية) تؤثر على الهناء الشخصي Well–Being لدى الفرد أيضاً.

وأشارت دراسة Cotter, Yung, Carney, And Drake (2017) أن المعتقدات ما وراء المعرفية غير التوافقية شائعة في الشباب الذين يرتفع لديهم احتمالية التعرض لخطر المشكلات والاضطرابات النفسية، كما أوضح Cartwright–Hatton And Wells (1997) أن الخلل في المعتقدات ما وراء المعرفية يمكن أن يكون عامل مؤثر في إحداث الخلل الانفعالي، فمعتقدات الأفراد يمكن أن تساهم في نمو المشكلات من خلال طريقتين؛ الأولي: يمكن ألا يحاول هؤلاء الأفراد أن يتحكموا في أفكارهم، ويصبحون معرضون لفترة أكبر للتكرار، على الرغم من حقيقة أنه يمكن التحكم في أفكارهم بالعديد من الأساليب، كذلك يمكن أن ينشأ معتقد لدي هؤلاء الأفراد أن التحكم في أفكارهم يمكن أن يسبب لهم الضرر، لهذا فليس هناك ضرورة للمحاولة، أو أن محاولتهم سوف تكون محدودة، والطريقة الثانية: المعتقدات المتعلقة بضرورة السيطرة على الأفكار قد تؤدي إلى محاولات أكبر لقمع المخاوف، التي لها تأثير متناقض.

فالمعتقدات ما وراء المعرفية تمثل مجموعة صغيرة ومحددة نسبيا من المعتقدات يمكن أن تفسر تقريبا جميع المشكلات والاضطرابات النفسية (Fisher & Wells, 2010, P. 10)، فهي بمثابة مفسر ومسيطر على المعرفة والسلوك (Cooper, Todd, & Wells, 2009, P. 52)، كما تتضمن وجهات نظر الفرد وأراءه حول الأحداث مثل الأفكار والانفعالات والذكريات وفهمها (Saed, 2010).

وقد أشارت دراسة Ashouri, Vakili, Bensaeid, And Nouei (2009) إلى أن المعتقدات ما وراء المعرفية هي عوامل فعالة في الصحة العامة للطلاب أيضا، فمن الممكن أن تتحسن صحة الطلاب النفسية من خلال تغيير المعتقدات ما وراء الإدراك التي تعزز أساليب التفكير غير الملائم والسلبية أو المعتقدات السلبية العامة، حيث أظهر الطلاب الذين لديهم درجة مرتفعة على مقياس ما وراء المعرفي – عدم السيطرة، والمعتقدات الإيجابية، والثقة المعرفية والحاجة إلى السيطرة على الأفكار – مستوي سيئ من الحالة الصحية العامة،

في حين لم توجد علاقة مع أبعاد الوعي الذاتي المعرفي، كما أشارت دراسة Palmier– Claus, Dunn, Morrison, And Lewis (2011) إلي أن الأفراد الذين لديهم مزيدا من التركيز للسيطرة على أفكارهم كانوا أكثر قابلية لتغيير تقدير ذواتهم أثناء الظروف الضاغطة، كما تمثل المعتقدات ما وراء المعرفية مؤشراً لوعي الفرد بالضغوطات الطفيفة عن طريق زيادة التفاعل الوجداني، وتسبب تحولات خفية في تقييم استحقاق الذات.

ووفقا لما سبق فإن المشكلة تتعلق بدور المعتقدات ما وراء المعرفية فيما يتعلق بالاحتراق الأكاديمي والكمالية الأكاديمية، ومن هنا فان الدراسة الحالية تسعي إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين المتغيرات الثلاث، كذلك معرفة الدور الوسيط الذي يمكن أن تؤديه المعتقدات ما وراء في المعرفية في العلاقة بين الكمالية الأكاديمية والاحتراق الأكاديمي.

مشكلة الدراسة:

لاحظ الباحثان من خلال عملهما بالجامعة مدى تأثر الطلاب والباحثين كليهما وشكواهم من الحياة الأكاديمية بالجامعة بشكل عام، ومدى تأثير معتقداتهم الخاصة وأفكارهم حول طموحاتهم وحول هذه المعتقدات أيضاً؛ وذلك عند استشارتهم للباحثين الحاليين كمتخصصين من آن إلى آخر في إطار العملية الإرشادية.

كما أشارت الدراسات السابقة إلى أن وجود خلل في المعتقدات المعرفية قد يؤثر سلباً أو إيجاباً علي قدرة الفرد على إدراك إمكانياته والواقع المحيط به (Cotter Et Al., 2017)، لذلك تتبلور مشكلة الدراسة الحالية من خلال تناولها لمتغير المعتقدات ما وراء المعرفية كأحد المحددات الأساسية لمدي تأثر إدراك الطالب الجامعي للحياة الأكاديمية؛ حيث قد يقع فيها في حلقة مفرغة تبدأ بالرغبة في الوصول إلى مستوي أكاديمي يحقق من خلاله ذاته وكينونته في المجتمع المحيط، وتنتهي بالوقوع في حالة من الاحتراق الأكاديمي.

كذلك تبرز مشكلة الدراسة الحالية من الفجوة المعرفية الناجمة عن ندرة الدراسات التي تناولت المعتقدات ما وراء المعرفية، بالإضافة إلى حداثة مفهومي الكمالية الأكاديمية والاحتراق الاكاديمي في البيئة الدراسية، حيث لا توجد – في حدود علم الباحثين – دراسات عربية تناولت العلاقات الوسيطة التي قد تؤديها المعتقدات ما وراء المعرفية في العلاقة بين الكمالية الأكاديمية والاحتراق الاكاديمي في البيئة الجامعية، وبناء علي ما سبق، فإن الدراسة الحالية تتجه نحو دراسة العلاقات بين المعتقدات ما وراء المعرفية والكمالية الأكاديمية والاحتراق الأكاديمي، وتحديد الدور الوسيط الذي قد تؤديه المعتقدات ما وراء المعرفية في العلاقة بين الكمالية الأكاديمية والاحتراق الأكاديمي.

وفي ضوء ما سبق يمكن بلورة مشكلة الدراسة الحالية في الأسئلة التالية:

١- هل يوجد تأثير للمعتقدات ما وراء المعرفية على العلاقة بين الكمالية الأكاديمية والاحتراق الأكاديمي؟

٢- هل يوجد أثر دال للجنس والعمر والمرحلة الجامعية والتفاعلات الثنائية والثلاثية بينهم على الاحتراق الأكاديمي ؟

٣- هل يوجد أثر دال إحصائيا للجنس والعمر والمرحلة الجامعية والتفاعلات الثنائية والثلاثية بينهم على الكمالية الأكاديمية؟

٤- هل يوجد أثر دال إحصائيا للجنس والعمر والمرحلة الجامعية والتفاعلات الثنائية والثلاثية بينهم على المعتقدات ما وراء المعرفية؟

٥- هل توجد مسارات دالة للعلاقة بين المعتقدات ما وراء المعرفية بأبعادها الفرعية كمتغير وسيط بين كلا من الكمالية الأكاديمية والاحتراق الأكاديمي لدي عينة الدراسة؟

أهداف الدراسة:

١- التحقق من تأثير المعتقدات ما وراء المعرفية على العلاقة بين الكمالية الأكاديمية والاحتراق الأكاديمي.

٢- التحقق من أثر كل من الجنس والعمر والمرحلة الجامعية والتفاعلات الثنائية والثلاثية بينهم على الاحتراق الأكاديمي.

٣- التحقق من أثر كل من الجنس والعمر والمرحلة الجامعية والتفاعلات الثنائية والثلاثية بينهم على الكمالية الأكاديمية.

٤- التحقق من أثر كل من الجنس والعمر والمرحلة الجامعية والتفاعلات الثنائية والثلاثية بينهم على المعتقدات ما وراء المعرفية.

٥- التحقق من وجود مسارات دالة للعلاقة بين المعتقدات ما وراء المعرفية بأبعادها الفرعية كمتغير وسيط بين كلا من الكمالية الأكاديمية والاحتراق الأكاديمي لدي عينة الدراسة.

أهمية الدارسة:

تستمد الدراسة الحالية أهميتها من خلال:

١- إثراء الأطر النظرية النفسية في مجال الاهتمام بالطلاب، نظرا لندرة الدراسات والبحوث العربية في مجال الصحة النفسية التي اهتمت بالمعتقدات ما وراء المعرفية والكمالية الأكاديمية والاحتراق الأكاديمي خاصة في البيئة الجامعية.

٢- الاهتمام بالدور النظري والتطبيقي لعلم النفس الإيجابي من خلال معرفة الدور الوقائي

الذي يمكن أن تؤديه المعتقدات ما وراء المعرفية في الوقاية من العديد من المشكلات والاضطرابات لدي طلاب الجامعة.

٣- الفوائد التطبيقية والقيمة التشخيصية لأدوات الدراسة مثل مقياسي الكمالية الأكاديمية والاحتراق الأكاديمي.

٤- توجيه أنظار الباحثين نحو بناء برامج تدريبية للوقاية من المعتقدات ما وراء المعرفية السلبية.

مصطلحات الدارسة:

المعتقدات ما وراء المعرفية Metacognitive Beliefs:

البناء النفسي للمعرفة والأحداث والعمليات المتضمنة في ضبط وتعديل وتفسير الأفكار الذاتية حول تقييم الطلاب والباحثين لتفكيرهم، وإدراكهم، وحالتهم الانفعالية، وتقاس إجرائيا بمجموع الدرجات التي يحصل عليها الطالب على مقياس المعتقدات ما وراء المعرفية المستخدم في الدراسة.

الاحتراق الأكاديمي Academic Burnout:

حالة انفعالية من الإنهاك، والشعور بالسلبية في العلاقات، وتدني الإنجاز الشخصي تحدث في البيئة الأكاديمية استجابةً لعوامل ضاغطة، تظهر في عدم قدرة الطلاب والباحثين على التعامل مع كثرة المتطلبات الجامعية، وتؤثر على طاقتهم وقواهم ومواردهم، وتقاس إجرائيا بمجموع الدرجات التي يحصل عليها الطالب على مقياس الاحتراق الأكاديمي المستخدم في الدراسة.

الكمالية الأكاديمية Academic Perfectionism:

رغبة قهرية تتشكل من أفكار يتبناها الطلاب والباحثين لتحقيق معاييرهم الشخصية العالية للأداء، ومصحوبة بلوم النفس بشكل مفرط من خلال التقييم الناقد لأدائهم، وتقاس إجرائيا بمجموع الدرجات التي يحصل عليها الطالب على مقياس الكمالية المستخدم في الدراسة.

فروض الدراسة:

١- يوجد تأثير للمعتقدات ما وراء المعرفية على العلاقة الارتباطية بين الكمالية الأكاديمية والاحتراق الأكاديمي".

٢- يوجد أثر دال إحصائيا لكل من الجنس والعمر والمرحلة الجامعية والتفاعلات الثنائية والثلاثية بينهم على الاحتراق الأكاديمي.

٣- يوجد أثر دال إحصائيا لكل من الجنس والعمر والمرحلة الجامعية والتفاعلات الثنائية

والثلاثية بينهم على الكمالية الأكاديمية.

٤- يوجد أثر دال إحصائيا لكل من الجنس والعمر والمرحلة الجامعية والتفاعلات الثنائية والثلاثية بينهم على المعتقدات ما وراء المعرفية.

٥- توجد مسارات دالة إحصائيا للعلاقة بين المعتقدات ما وراء المعرفية بأبعادها الفرعية كمتغير وسيط وبين كلاً من الكمالية الأكاديمية والاحتراق الأكاديمي لدي الطلاب عينة الدراسة.

إجراءات الدراسة:

١- منهج الدراسة

استخدم الباحثان في الدراسة الحالية المنهج الوصفي السببي المقارن نظرا لملاءمته لطبيعة الدراسة الحالية في فحص المعتقدات ما وراء المعرفية كمتغيرات وسيطة في العلاقة بين الكمالية الأكاديمية والاحتراق الأكاديمي لدي طلاب الجامعة؛ حيث يقتصر المنهج الوصفي الارتباطي على معرفة درجة العلاقة بينما المنهج الوصفي السببي المقارن يكشف عن الأسباب المحتملة للنتيجة المدروسة، كما يختلف المنهج السببي المقارن عن المنهج المنهج التجريبي في أن المنهج التجريبي يوضح أثر سبب معين في وجود نتيجة ما، بينما المنهج السببي المقارن فهو يبحث في أسباب متعددة لحصول نتيجة معينه (العساف، ١٩٩٥، صفحة ٢٥٠).

٢- عينة الدراسة:

اشتملت الدراسة على عينة قوامها (٢٥٠) طالبًا وطالبة من طلاب الجامعة تم توزيعها على النحو التالي:

أ- العينة الاستطلاعية: تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من (١٣٠) طالبًا وطالبة من طلاب الجامعة الذين تتراوح أعمارهم بين ١٨ و ٢٢ سنة بمتوسط عمري قدره ٢٠.٣ سنة حيث كان نصفهم من الذكور ونصفهم من الإناث موزعين على جميع المراحل الدراسية، وكان الهدف منها التحقق من الكفاءة السيكومترية وتقنين أدوات الدراسة.

ب- العينة الأساسية: تكونت عينة الدراسة الأساسية من (١٢٠) طالبا وطالبة والذين تتراوح أعمارهم بين ١٨ و٢٢ سنة بمتوسط عمري قدره ٢٠.١ سنة؛ حيث كانت موزعة كالاتي: (٤٠) طالبا وطالبة من الفرقة الرابعة، و(٣٦) طالبا وطالبة من الدارسات العليا بالدبلوم، و(٢٤) طالبا وطالبة من الدارسات العليا بمستوي الماجستير، و(٢٠) طالبا وطالبة من الدارسات العليا بمستوي الدكتوراه.

٣- أدوات الدراسة:

أ. مقياس الاحتراق الأكاديمي: (إعداد الباحثان)

١) وصف المقياس:

قام الباحثان ببناء مقياس الاحتراق الأكاديمي من خلال الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة، بهدف الحصول على أداة سيكومترية تتناسب مع أفراد العينة وأهداف الدراسة وطبيعتها لتحديد درجة شعور الطالب بالإنهاك، والسلبية في العلاقات، وتدني الإنجاز الشخصي في البيئة الأكاديمية، وأعتمد الباحثان في بناء العبارات علي عدد من المقاييس من أهمها مقياس (Maslach & Jackson, 1981) للاحتراق النفسي، ومقياس Schaufeli, Martinez, Pinto, Salanova, And Bakker (2002) للاحتراق النفسي في البيئة الجامعية، بحث تكون المقياس الحالي من (٢٤) عبارة، تتم الإجابة عنها من خلال تدرج خماسي (غير موافق تمامًا–موافق قليلاً–موافق أحياناً–موافق كثيرًا–موافق تمامًا)، على أن تكون درجات كل فقرة على الترتيب من (١) إلى (٥)، و تم عرض المقياس في صورته الأولية على خمسة من المختصين في مجال علم النفس والصحة النفسية للحكم على ملاءمة بنود المقياس من حيث المحتوي والصياغة، وقد بلغت نسبة الاتفاق بين المحكمين أكثر من (٨٠٪)، مع إجراء بعض التعديلات على صياغة بعض البنود.

٢) تقنين المقياس:

أولاً: الثبات:

١- ثبات ألفا كرونباخ: قام الباحثان بحساب ثبات ألفا كرونباخ للمقياس بعد تطبيقه على أفراد العينة الاستطلاعية (ن= ١٣٠)، وقد بلغ معامل ثبات المقياس (٠.٧٨)، وهو يشير إلى درجة عالية من الثبات للمقياس.

٢- ثبات التجزئة النصفية: قام الباحثان حساب ثبات التجزئة النصفية بحساب معامل الارتباط بين نصفي الاختبار، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (ن=١٣٠) على المقياس (٠.٥٢)، ونظراً لأن هذه القيمة هي واقعياً ثبات نصف الاختبار لذلك تم تصحيح القيمة باستخدام معادلة "جتمان" حيث بلغت القيمة بعد التصحيح (٠.٤٧)، وهي قيمة مقبولة إحصائيًا.

ثانياً: صدق المقياس:

الصدق التمييزي: لغرض استخراج القوة التميزية للمقياس لتقرير أن المقياس يميز بين الأعلى والأقل (السيد، ٢٠٠٨، ٥٩٥)، يتم ذلك من خلال حساب الأرباعي الأعلى لنسبة (٢٧%) من الأفراد الحاصلين على أعلى الدرجات وحساب الأرباعي الأدنى لنسبة (٢٧%) من الأفراد

الحاصلين على أدنى الدرجات وذلك على محك خارجي مقنن (مقياس الصلابة النفسية: من إعداد الباحث الثاني)؛ فأصبح عدد الطلاب ككل (٣٤) طالبًا وطالبة، وتم استخدام اختبار ت لعينتين مستقلتين – بعد توافر شروطها – لمعرفة دلالة الفروق بين المجموعتين العليا والدنيا في مجموع درجات عبارات المقياس وجاءت النتائج كما بجدول (١).

جدول (١)

دلالة الفرق بين متوسطات المجموعة العليا والمجموعة الدنيا على مقياس الاحتراق الأكاديمي

المجموعة	ن	درجات الحرية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	مستوى الدلالة
المجموعة العليا	١٧	٣٢	١٠٩.٠٠	٤.١٤	٢٦.٩٣	٠.٠١
المجموعة الدنيا	١٧		٥٥.٤٥	٧.٢١		

يتضح من جدول (١) وجود فروق دالة إحصائية عند (٠.٠١)، مما يشير إلى أن المقياس صادق بصورة مقبولة.

ثالثاً: الاتساق الداخلي للمقياس:

تم حساب معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية، وقد تراوحت القيم بين (٠.٤٨: ٠.٦٧)، وهي جميعا قيم دالة عند (٠.٠١).

رابعاً: معايير المقياس:

تم إضافة عدد ٩٠٠ طالب وطالبة إلى عينة الدراسة الاستطلاعية لحساب المعايير؛ حيث تم تحويل الدرجات الخام للمقياس إلى الدرجات التائية للطلاب (ن=١٠٣٠) طالب وطالبة، وبلغت قيمة الدرجة المعيارية للدرجة الأدنى والدرجة العليا (٢٠: ٨٤) على درجات المقياس (٢٤: ١٢٠)، حيث مثلت الدرجة الخام (٦٢) فما أقل الطلاب المنخفضين، وهي تعادل الدرجة المعيارية (٤٥)، في حين تمثل الدرجة الخام (١٠٠) فما أكثر الطلاب المرتفعين في الاحتراق الأكاديمي، وهي تعادل الدرجة المعيارية (٧٠) كما بجدول (٢).

جدول (٢)
معايير مقياس الاحتراق الأكاديمي

الدرجات الخام	التائيات	مستوى الاحتراق الأكاديمي
أقل من ٦٢	أقل من ٤٥	منخفض
من ٦٢ – ١٠٠	من ٤٥ – ٧٠	متوسط
أكثر من ١٠٠	أكثر من ٧٠	مرتفع

ب.مقياس المعتقدات ما وراء المعرفية: إعداد (Wells And Cartwright-Hatton (2004)) (ترجمة وإعداد الباحثان)

١) وصف المقياس:

أعد هذا المقياس Wells And Cartwright-Hatton (2004) في نسخة مختصرة تتكون من ٣٠ عبارة، موزعة على خمسة أبعاد رئيسة لتقييم عوامل ما وراء المعرفة وهي: الثقة المعرفية ويتكون من ٦ عبارات لقياس ثقة الفرد في انتباهه وذاكرته، والمعتقدات الإيجابية حول القلق ويتكون من ٦ عبارات لقياس فعالية قلق الفرد كسمة مساعدة في حل المشكلات، والوعي الذاتي المعرفي ويتكون من ٦ عبارات لقياس وعي الفرد بالعمليات المعرفية، والمعتقدات السلبية حول عدم السيطرة على الأفكار والمخاطر ويتكون من ٦ عبارات لقياس القلق كسمة غير مرغوبة تحد من فعالية الفرد في حل المشكلات، والحاجة إلى السيطرة على الأفكار ويتكون من ٦ عبارات لقياس حاجة الفرد إلى السيطرة علي المعتقدات السلبية وما ينتج عنها.

والإجابة عن المقياس تتم في أربعة مستويات (غير موافق بشدة-غير موافق قليلاً- موافق قليلاً- موافق بشدة) وتتراوح درجات الاستجابة على العبارات على التوالي (٤-٣-٢-١)، وتشير الدرجة المرتفعة إلى مستويات مرتفعة من المعالجات ما وراء المعرفية غير المجدية، وقام الباحثان بتعريب المقياس وعرض الترجمة والنسخة الأجنبية على أعضاء من هيئة التدريس المتخصصين في اللغة الإنجليزية، وعلم النفس والصحة النفسية، واللغة العربية، وتم تعديل بعض البنود وفقاً لذلك ثم تم إعادة ترجمتها مرة أخرى إلى اللغة الإنجليزية من قبل متخصصين في اللغة الإنجليزية ومطابقتها مع النسخة الأصلية.

٢) تقنين المقياس:

أولاً: الثبات:

١- ثبات ألفا كرونباخ: قام معد المقياس بحساب ثبات ألفا كرونباخ للمقياس، وبلغت قيمته (٠.٩٣)، في حين قام الباحثان بحساب ثبات ألفا كرونباخ للمقياس بعد تطبيقه على أفراد العينة الاستطلاعية (ن= ١٣٠)، وقد بلغ معامل ثبات المقياس (٠.٨٩)، وهو يشير إلى درجة عالية من الثبات للمقياس.

٢- ثبات التجزئة النصفية: قام الباحثان بحساب ثبات التجزئة النصفية بحساب معامل الارتباط بين نصفي الاختبار، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (ن=١٣٠) على المقياس (٠.٦٨)، ونظراً لأن هذه القيمة هي واقعياً ثبات نصف الاختبار لذلك تم تصحيح القيمة باستخدام معادلة "جتمان" حيث بلغت القيمة بعد التصحيح (٠.٦٧)، وهي قيمة مقبولة إحصائيًا.

ثانياً: صدق المقياس:

الصدق التمييزي: لغرض استخراج القوة التميزية للمقياس لتقرير أن المقياس يميز بين الأعلى والأقل (السيد، ٢٠٠٨، ٥٩٥)، يتم ذلك من خلال حساب الأرباع الأعلى لنسبة (٢٧%) من الأفراد الحاصلين على أعلى الدرجات وحساب الأرباع الأدنى لنسبة (٢٧%) من الأفراد الحاصلين على أدنى الدرجات وذلك على محك خارجي معرفي (مقياس الوظائف التنفيذية: من إعداد الباحث الأول) فأصبح عدد الطلاب ككل (٣٤) طالبًا وطالبة، وتم استخدام اختبار ت – بعد تحقق شروطها – لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق بين المجموعتين العليا والدنيا في مجموع درجات عبارات المقياس وجاءت النتائج كما بجدول (٣).

جدول (٣)

دلالة الفرق بين متوسطات المجموعة العليا والمجموعة الدنيا على مقياس المعتقدات ما وراء المعرفية

المجموعة	ن	درجات الحرية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	مستوى الدلالة
المجموعة العليا	١٧	٣٢	٩٨.٢٧	٤.٥٩	١٢.٧٣	٠.٠١
المجموعة الدنيا	١٧		٥٥.٨٢	١٢.١٥		

يتضح من جدول (٣) وجود فروق دالة إحصائية عند (٠.٠١)، مما يشير إلى أن المقياس صادق بصورة مقبولة.

ثالثاً: الاتساق الداخلي للمقياس:

قام معد المقياس بحساب الاتساق الداخلي للمقياس وتراوحت القيم بين (٠.٣١: ٠.٦٨) بين كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس، وقام الباحثان بحساب معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية، وقد تراوحت القيم بين (٠.٣٥: ٠.٧٥)، وهي جميعا قيم دالة عند (٠.٠١)، كذلك تم حساب معاملات الارتباط بين كل بعد من المقياس والدرجة الكلية وكانت (٠.٣٥، ٠.٧٥، ٠.٤٢، ٠.٧٧، ٠.٦٨) وهي جميعا قيم دالة عند (٠.٠١).

رابعاً: معايير المقياس:

تم إضافة عدد ٩٠٠ طالب وطالبة إلى عينة الدراسة الاستطلاعية لحساب المعايير؛ حيث تم تحويل الدرجات الخام للمقياس إلى الدرجات التائية للطلاب (ن=١٠٣٠) طالب وطالبة ، وبلغت قيمة الدرجة المعيارية للدرجة الأدنى والدرجة العليا (١٧: ٦٧) على درجات المقياس (٣٠: ١٢٠)، حيث مثلت الدرجة الخام (٨٦) فما أقل الطلاب المنخفضين، وهي تعادل الدرجة المعيارية (٤٥)، في حين تمثل الدرجة الخام (١٠٧) فما أكثر الطلاب المرتفعين في المعتقدات ما وراء المعرفية، وهي تعادل الدرجة المعيارية (٥٥) كما بجدول (٤).

جدول (٤)
معايير مقياس المعتقدات ما وراء المعرفية

الدرجات الخام	التائيات	مستوى المعتقدات ما وراء المعرفية
أقل من ٨٦	أقل من ٤٥	منخفض
من ٨٦ – ١٠٧	من ٤٥ – ٥٥	متوسط
أكثر من ١٠٧	أكثر من ٥٥	مرتفع

ج. مقياس الكمالية الأكاديمية: (إعداد الباحثان)

١) وصف المقياس:

قام الباحثان ببناء مقياس الكمالية الأكاديمية من خلال الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة، بهدف الحصول على أداة سيكومترية تتناسب مع أفراد العينة وأهداف الدراسة وطبيعتها لتحديد درجة الأفكار التي يتبناها الطلاب لتحقيق معاييرهم الشخصية وما يصاحبها من لوم النفس، ويتكون المقياس من (٢٦) عبارة، تتم الإجابة عنها من خلال تدرج خماسي (غير موافق تمامًا–موافق قليلاً–موافق أحيانًا–موافق كثيرًا–موافق تمامًا)، على أن تكون درجات كل فقرة على الترتيب من (١) إلى (٥)، و تم عرض المقياس في صورته

الأولية على خمسة من المختصين في مجال علم النفس والصحة النفسية للحكم على ملاءمة بنود المقياس من حيث المحتوي والصياغة، وقد بلغت نسبة الاتفاق بين المحكمين أكثر من (٨٠ ٪)، مع إجراء بعض التعديلات على صياغة بعض البنود.

٢) كفاءة المقياس:

أولاً: الثبات:

١- ثبات ألفا كرونباخ: قام الباحثان بحساب ثبات ألفا كرونباخ للمقياس بعد تطبيقه على أفراد العينة الاستطلاعية (ن= ١٣٠)، وقد بلغ معامل ثبات المقياس (٠.٨٨)، وهو يشير إلى درجة عالية من الثبات للمقياس.

٢- ثبات التجزئة النصفية: قام الباحثان بحساب ثبات التجزئة النصفية بحساب معامل الارتباط بين نصفي الاختبار، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (ن=١٣٠) على المقياس (٠.٧٣)، ونظراً لأن هذه القيمة هي واقعياً ثبات نصف الاختبار لذلك تم تصحيح القيمة باستخدام معادلة "جتمان" حيث بلغت القيمة بعد التصحيح (٠.٧٣)، وهي قيمة مقبولة إحصائيًا.

ثانياً: صدق المقياس:

الصدق التمييزي: لغرض استخراج القوة التميزية للمقياس لتقرير أن المقياس يميز بين الأعلى والأقل (السيد، ٢٠٠٨، ٥٩٥)، يتم ذلك من خلال حساب الأرباع الأعلى لنسبة (٢٧%) من الأفراد الحاصلين على أعلى الدرجات وحساب الأرباع الأدنى لنسبة (٢٧%) من الأفراد الحاصلين على أدنى الدرجات وذلك على محك خارجي (مقياس الصلابة النفسية: من إعداد الباحث الثاني)؛ فأصبح عدد الطلاب ككل (٣٤) طالبًا وطالبة، وتم استخدام اختبار ت لعينتين مستقلتين – بعد تحقق شروط "ت" – لمعرفة دلالة الفروق بين المجموعتين العليا والدنيا في مجموع درجات عبارات المقياس وجاءت النتائج كما بجدول (٥).

جدول (٥)

دلالة الفرق بين متوسطات المجموعة العليا والمجموعة الدنيا على مقياس الكمالية الأكاديمية

المجموعة	ن	درجات الحرية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	مستوى الدلالة
المجموعة العليا	١٧	٣٤	١٠٥.٤٣	٨.٦١	٢٢.٣٧	٠.٠١
المجموعة الدنيا	١٧		٤٤.٣١	٥.٣٢		

يتضح من جدول (٣) وجود فروق دالة إحصائية عند (٠.٠١)، مما يشير إلى أن المقياس صادق بصورة مقبولة.

ثالثاً: الاتساق الداخلي للمقياس:

تم حساب معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية، وقد تراوحت القيم بين (٠.٣٨: ٠.٦٨)، وهي جميعا قيم دالة عند (٠.٠١).

رابعاً: معايير المقياس:

تم إضافة عدد ٩٠٠ طالب وطالبة إلى عينة الدراسة الاستطلاعية لحساب المعايير؛ حيث تم تحويل الدرجات الخام للمقياس إلى الدرجات التائية للطلاب (ن=١٠٣٠) طالب وطالبة، وبلغت قيمة الدرجة المعيارية للدرجة الأدنى والدرجة العليا (٣٠: ٨٦) على المقياس (٢٦: ١٣٠)، حيث مثلت الدرجة الخام (٥٦) فما أقل الطلاب المنخفضين، وهي تعادل الدرجة المعيارية (٤٦)، في حين تمثل الدرجة الخام (٩٨) فما أكثر الطلاب المرتفعين في المعتقدات ما وراء المعرفية، وهي تعادل الدرجة المعيارية (٦٩) كما بجدول (٦).

جدول (٦)
معايير مقياس الكمالية الأكاديمية

الدرجات الخام	التائيات	مستوى الكمالية الأكاديمية
أقل من ٥٦	أقل من ٤٦	منخفضة
من ٥٦ – ٩٨	من ٤٥ – ٦٩	متوسطة
أكثر من ٩٨	أكثر من ٦٩	مرتفعة

نتائج الدراسة

نتائج الفرض الأول وتفسيرها:

ينص الفرض على أنه "يوجد تأثير للمعتقدات ما وراء المعرفية على العلاقة الارتباطية بين الكمالية الأكاديمية والاحتراق الأكاديمي".

وقبل إختبار صحة هذا الفرض قام الباحثان بحساب معاملات الارتباط بين درجات الطلاب في مقياس المعتقدات ما وراء المعرفية ومقياسي الكمالية الأكاديمية والاحتراق الأكاديمي كما هو موضح بجدول (٧):

جدول (٧)
معاملات الارتباط بين مقياس الكمالية الأكاديمية والاحتراق الأكاديمي والمعتقدات ما وراء المعرفية

المتغيرات	الاحتراق الأكاديمي	المعتقدات ما وراء المعرفية	الكمالية الأكاديمية
الاحتراق الأكاديمي	١	**٠.٥٩	**٠.٥٢
المعتقدات ما وراء المعرفية	**٠.٥٩	١	**٠.٤٨
الكمالية الأكاديمية	**٠.٥٢	**٠.٤٨	١

** دال عند مستوى ٠.٠١

وتشير نتائج جدول (٧) إلى أنه يوجد علاقة ارتباطية دالة بين المتغيرات الثلاثة عند مستوي (٠.٠١)؛ حيث يتضح أنه توجد علاقة ارتباطية إيجابية بين المتغيرات الثلاثة وخاصة بين الكمالية الأكاديمية والاحتراق الأكاديمي، وهذا يشير إلى أنه عندما يرتفع مستوي الكمالية لدي الطلاب فإن ذلك يصحبه ارتفاع في مستوي الاحتراق الأكاديمي والعكس.

ويمكن أن يرجع ذلك إلى أن الطلاب الكماليين عرضة للاحتراق الأكاديمي بسبب عدم قدرتهم على تحقيق معاييرهم الشخصية العالية التي يضعونها لأنفسهم، فالكماليين في حالة قلق مستمر تجاه عدم الكمال في الأداء الذي يقومون به، حيث يواجه الطلاب الكماليين في البيئة الدراسية الاختبارات الشهرية، أوالاختبارات النهائية سواء كان في مرحلة الطلاب الجامعيين أو الخريجين في درجتي الدكتوراه والماجستير، وتتفق الدراسة الحالية مع الدراسات التي أشارت إلى أن الكمالية السلبية ترتبط بارتفاع نسبة الاحتراق الاكاديمي لدي الطلاب بنسبة ٥٤٪ من العوامل المفسرة للاحتراق الأكاديمي، وفي المقابل ارتبطت الكمالية الإيجابية بانخفاض مستوي الاحتراق النفسي (E. Chang Et Al., 2015; Jo & Lee, 2010; Y. . Zhang, Y. Gan, & H. Cham, 2007)

ولاختبار صحة الفرض الأول استخدم الباحثان معامل الارتباط الجزئي لمعرفة مدى ارتباط كل من الكمالية الأكاديمية والاحتراق الأكاديمي بعد عزل تأثير المعتقدات ما وراء المعرفية كما هو موضح بجدول (٨):

جدول (٨)
معاملات الارتباط بين الكمالية الأكاديمية والاحتراق الأكاديمي
بعد عزل أثر المعتقدات ما وراء المعرفية

المتغيرات الضابطة			الكمالية الأكاديمية
المعتقدات ما وراء المعرفية	الاحتراق الأكاديمي	الارتباط	٠.٣٣٢
		الدلالة	٠.٠٠٥

ويتضح من جدول (٨) انخفاض قوة العلاقة بين الكمالية الأكاديمية والاحتراق الأكاديمي بعد عزل أثر المعتقدات ما وراء المعرفية.

ويمكن أن يرجع ذلك إلي أن المبالغة في الصور الذاتية التي يعتقدها الطلاب في عقولهم عن أنفسهم ترتبط باختيار الطلاب لمعايير ذاتية غير واقعية من جهة ومن جهة أخري، يرتبط الفشل في تحقيق هذه المعايير بالشعور بالتعب والإنهاك واستنزاف الطاقة وانخفاض الروح المعنوية ومستوى الإنجاز الشخصي، ويتفق هذا مع نتائج بعض الدراسات التي أشارت إلى أن المبالغة في مستوي الكمالية يفرض علي الفرد وضع توقعات مفرطة ولا يمكن السيطرة عليها، مما يؤدي إلى توافقات نفسية سلبية (Miquelon, Vallerand, Grouzet, & Cardinal, 2005).

ويمكن أن يرجع ذلك أيضاً إلى أن بعض الطلاب الذين لديهم كمالية غير توافقية يضعون أهدافا غير واقعية، وذلك راجع إلى المعتقدات حول التوقعات والمعايير الخارجية، فيجبرون أنفسهم على الأداء بطريقة تنافسية للغاية؛ مما يؤدي في نهاية المطاف إلى الاحتراق الأكاديمي.

نتائج الفرض الثاني وتفسيرها:

ينص الفرض على أنه "يوجد أثر دال إحصائيا للجنس والعمر والمرحلة الجامعية والتفاعلات الثنائية والثلاثية بينهم على الاحتراق الأكاديمي ".

ولاختبار صحة هذا الفرض قام الباحثان بتقسيم العمر إلي ثلاث فئات، تتحد الفئة الأولي في الفترة (١٩ إلى ٢٢) عاما، والفئة الثانية في الفترة (٢٣ إلى ٢٧) عاماً، والفئة الثالثة في الفترة (٢٨ إلى ٣٣) عاماً، كذلك تم تقسيم المراحل الجامعية إلى مرحلة الجامعية، ومرحلة الدراسات العليا إلى مرحلة الدبلوم، ومرحلة الماجستير، ومرحلة الدكتوراه، وتم حساب تحليل التباين الثلاثي بين الاحتراق الأكاديمي وبين كل من الجنس والعمر والمرحلة الجامعية كما هو موضح بجدول (٩):

جدول (٩)
تحليل التباين الثلاثي بين الاحتراق الأكاديمي وكل من العمر والجنس والمرحلة الدراسية

والتفاعلات الثنائية والثلاثية بينهم

مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة
العمر (أ)	٤٢.٠٨٧	٢	٢١.٠٤	٠.٣٢	غير دالة
الجنس (ب)	١٦٥٩.٣٢٩	١	١٦٥٩.٣٣	٢٥.٢٢	٠.٠١
المرحلة الدراسية (ج)	١٠٧٧.٠٤٩	٣	٣٥٩.٠٢	٥.٤٦	٠.٠١
تفاعل أ× ب	٢٢.٩١٣	٢	١١.٤٦	٠.١٧	غير دالة
تفاعل أ× ب× ج	٤٣٦٠.٨٨٧	٣	١٤٥٣.٦٣	٢٢.١٠	٠.٠١
الخطأ	٧٦٧.٨٨٢	١٠٨	٧٦٧.٨٨	١١.٦٧	
المجموع	٧٠٣٩.٢٤٨	١١٩	٦٥.٧٩		

يتضح من جدول (٩) أنه لا توجد فروق بين المجموعات في الاحتراق الأكاديمي ترجع إلى العمر(أ) أو إلى تفاعل العمر مع الجنس أ×ب، ويمكن أن يرجع ذلك إلى أن هناك معايير مطلوبة من الطلبة بكل مرحلة تعليمية لا علاقة لها بالعمر الزمني، يسعي كل طالب إلى تحقيق متطلباتها لتحقيق الذات فيها، مما ينتج عنه بذل مستوي مرتفع من الأداء، وتختلف نتائج الدراسة الحالية مع دراسة Brewer And Shapard (2004) التي أشارت نتائجها إلى وجود ارتباط ولكنه ضعيف بين العمر والاحتراق الاكاديمي، حيث كان الأفراد الأكبر عمرا الأقل احتراقاً. ودراسة Gómez Urquiza, Vargas, De La Fuente, And Fernández Castillo (2017) التي أشارت إلى أن الأفراد الأصغر عمرا هم الأكثر ارتفاعا في الاحتراق الاكاديمي.

ولتحديد اتجاه الفروق تم حساب المقارنة البعدية Post Hoc Test باستخدام أسلوب Scheffe؛ حيث أشارت النتائج إلى أنه يوجد فروق بين المجموعات في الاحتراق الأكاديمي ترجع إلى الجنس، حيث كانت الفروق لصالح الإناث، ويمكن أن يرجع ذلك إلى أن الإناث تحاولن إثبات أنفسهن من خلال ما يتعرضن له في البيئة الجامعية من ضغوطات ومواقف بدرجة مبالغ فيها بالمقارنة مع الذكور، ويمكن أن يظهر ذلك بدرجة أكبر في مجتمع الجنوب، وهذا ما يوضحه ارتفاع نسبة الإناث في التعليم الجامعي وما بعد الجامعي، فالضغوط الجسدية والعقلية والنفسية تعتبر العوامل الرئيسية في الاحتراق، وهذا ما أشارت له نتائج بعض

الدراسات من أن الإناث أعلي من الذكور في الإحساس بالضغوط في المواقف التي يمرون بها (Hall, Chipperfield, Perry, Ruthig, & Goetz, 2006)، وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج بعض الدراسات التي أشارت إلى أن الإناث أكبر من الذكور في الإحساس بالاحتراق النفسي (Heidari, 2013; Purvanova & Muros, 2010). والاحتراق داخل المجتمع الدراسي (النجار، ٢٠٠٩؛ بطاينة & الجوارنة، ٢٠٠٤).

كذلك أشارت النتائج إلى أنه يوجد فروق بين المجموعات في الاحتراق الأكاديمي ترجع إلى المرحلة الدراسية، وكانت الفروق بين المرحلة الجامعية ومرحلة الدكتوراه في صالح مرحلة الدكتوراه، في حين لم توجد فروق بين المجموعات الأخرى، ويمكن أن يرجع ذلك إلى أن دخول الطلاب للبيئة الجامعية يؤدي إلى ظهور الحاجة إلى تعلم طرق جديدة للدراسة، وتحقيق توقعات الوالدين بالانجاز، بالإضافة إلى ارتفاع مستوي المعايير الشخصية، ويمكن أن يؤدي ذلك إلى ارتفاع مستوي الاحتراق الاكاديمي لديهم، وهذا ما أشارت له دراسة باوية (٢٠١٢)، ومع الوقت فإن الطلاب يتمكنون من التوافق مع متطلبات بيئتهم الجديدة، في حين نجد الطلاب في مرحلة الدكتوراه تزداد عليهم الأعباء الحياتية، والالتزامات الاجتماعية والمهنية، بالإضافة ما يواجههم من ضغوط تتعلق بإجراء البحث العلمي، مما يؤدي ببعض الطلاب الباحثين إلى إحساس بالضغط والتوتر، وهو ما ينتج عنه الاحتراق الاكاديمي.

ومن جهة أخري، أشارت النتائج إلى أنه لا تأثير لتفاعل العمر والجنس في الاحتراق الأكاديمي، في حين وجد تأثير دال لتفاعل العمر والجنس والمرحلة الدراسية، ويمكن أن يرجع ذلك إلى أن مرور الطلاب بالمراحل الدراسية المتتالية ينتج عنه التعرض المستمر للضغوط الحياتية والدراسية، وبوصول الطلاب لمرحلة الدكتوراه، فإن مستوي الفعالية في المواجهة ينخفض نتيجة السلبية والإنهاك وانخفاض طاقته الإنتاجية.

نتائج الفرض الثالث وتفسيرها:

ينص الفرض على أنه "يوجد أثر دال إحصائيا للجنس والعمر والمرحلة الجامعية والتفاعلات الثنائية والثلاثية بينهم على الكمالية الأكاديمية".

ولاختبار صحة هذا الفرض قام الباحثان بتقسيم العمر والمرحلة الجامعية كما هو موضوح بالفرض الأول، وتم حساب تحليل التباين الثلاثي بين الكمالية الأكاديمية وبين كل من الجنس والعمر والمرحلة الجامعية والتفاعلات بينهم كما هو موضح بجدول (١٠):

جدول (١٠)
تحليل التباين الثلاثي بين الكمالية الأكاديمية وكل من العمر والجنس والمرحلة الدراسية والتفاعلات الثنائية والثلاثية بينهم

مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة
العمر (أ)	٨٤.١٥	٢	٤٢.٠٨	٠.٣٩	غير دالة
الجنس (ب)	٥٠٦.٣٢	١	٥٠٦.٣٢	٤.٧١	٠.٠٥
المرحلة الدراسية (ج)	٢١٤٦.٦٩	٣	٧١٥.٥٦	٦.٦٥	٠.٠١
تفاعل أ× ب	٥٨١.٤٦	٢	٢٩٠.٧٣	٢.٧٠	غير دالة
تفاعل أ× ب× ج	٥٩٥٧.٤٩	٣	١٩٨٥.٨٣	١٨.٤٦	٠.٠١
الخطأ	٢٠٤٢.٧٠	١٠٨	٢٠٤٢.٧٠	١٨.٩٩	
المجموع	١١٥١٠.٩٧	١١٩	١٠٧.٥٨		

يتضح من جدول (٧) أنه لا توجد فروق بين المجموعات في الكمالية الأكاديمية ترجع إلى العمر(أ)، أو إلى تفاعل العمر مع الجنس أ×ب، ويمكن أن يرجع ذلك إلى أن كل فرد يسعي نحو الرغبة في إنجاز وتحقيق معايير شخصية، ولكل مرحلة لها متطلبات يحددها الفرد لتحقيقها، فطبيعة المرحلة هو ما يمثل المحدد في نشاط وفاعلية الطالب في قدرته على تحقيق المعايير والرغبة في الإنجاز وليس العمر الزمني.

ولتحديد اتجاه الفروق تم حساب المقارنة البعدية Post Hoc Test باستخدام أسلوب Scheffe، حيث أشارت النتائج إلى أنه يوجد فروق بين المجموعات في الكمالية الأكاديمية ترجع إلى الجنس، حيث كانت الفروق في صالح الإناث، ويمكن أن يرجع ذلك إلى أن الإناث لديهن إحساس بتميز الذكور عليهم سواء في تحمل المسئولية أو في رغبة الأسرة في تعليم الذكور مما يخلق رغبة شديدة في التفوق والإنجاز الشخصي، وعندما يكن غير راضيات عن شيء ما، يسعين جاهدات لتحسينه؛ حيث تتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة السليمان (٢٠١٦)، في حين تختلف النتائج الحالية مع دراسة عريشي (٢٠١٦)،

كما أشارت النتائج إلى أنه يوجد فروق بين المجموعات في الكمالية الأكاديمية ترجع إلى المرحلة الدراسية، حيث كانت الفروق بين المرحلة الجامعية ومرحلة الدكتوراه في صالح الأعلى في المرحلة الجامعية، في حين لم توجد فروق بين المجموعات الأخرى، ويمكن أن يرجع ذلك إلى أنه كلما تقدم الطلاب في مرحلة الدراسة كلما حاول أن يجعل معاييره وأهدافه

أكثر واقعية ومنطقية وقابلية للتحقيق، فالطالب في بداية دخوله المرحلة الجامعية يكون لديه العديد من الأهداف التي يسعي لتحقيقها، ويكون الكثير من الأهداف غير واقعية ومبالغ فيها، ومع التقدم في المراحل التالية، يكتسب الطلاب الخبرة في تحديد أهداف بوضوح بما يتلاءم وطبيعة المرحلة.

ومن جهة أخري رغم عدم وجود تأثير لتفاعل العمر والجنس في الكمالية الأكاديمية، فقد وجد تأثير دال لتفاعل العمر والجنس والمرحلة الدراسية، ويمكن أن يرجع ذلك إلى أن مرور الطلاب بالمراحل الدراسية المتتالية ينتج عنه خبرة وضع أهداف ومعايير واقعية تتلاءم وطبيعة المرحلة الدراسية.

نتائج الفرض الرابع وتفسيرها:

ينص الفرض على أنه "يوجد أثر دال إحصائيا للجنس والعمر والمرحلة الجامعية والتفاعلات الثنائية والثلاثية بينهم على المعتقدات ما وراء المعرفية".

ولاختبار صحة هذا الفرض قام الباحثان بتقسيم العمر والمرحلة الجامعية كما هو موضح بالفرض الأول، وتم بحساب تحليل التباين الثلاثي بين المعتقدات ما وراء المعرفية وبين كل من الجنس والعمر والمرحلة الجامعية كما هو موضح بجدول (١١):

جدول (١١)

تحليل التباين الثلاثي بين المعتقدات ما وراء المعرفية وكل من العمر والجنس والمرحلة الدراسية والتفاعلات الثنائية والثلاثية بينهم

مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة
العمر (أ)	٤٧٤.١٠	٢	٢٣٧.٠٥	١.٣٩	غير دالة
الجنس (ب)	٣٣٤٢.٨٩	١	٣٣٤٢.٨٩	١٩.٦٧	٠.٠١
المرحلة الدراسية (ج)	١٣٣٢٤.٨٤	٣	٤٤٤١.٦١	٢٦.١٤	٠.٠١
تفاعل أ× ب	٥٤٩.٣٠	٢	٢٧٤.٦٥	١.٦٢	غير دالة
تفاعل أ× ب× ج	٥٠٥١.٦٥	٣	١٦٨٣.٨٨	٩.٩١	٠.٠١
الخطأ	٣٣٧٨.٢٩	١٠٨	٣٣٧٨.٢٩	١٩.٨٨	
المجموع	١٨١٨٣.٦٣	١١٩	١٦٩.٩٤		

يتضح من جدول (١١) أنه لا توجد فروق بين المجموعات في المعتقدات ما وراء

المعرفية ترجع إلى العمر أو تفاعل العمر والجنس أ×ب، ويمكن أن يرجع ذلك إلى أن المعتقدات ما وراء المعرفية تبقي ثابته نسبيا لدي الفرد، وليس من السهل أن تتغير إلا في مواقف صادمة أو مواقف تستدعي إعادة البنية المعرفية، فعلي الرغم من أن الأفكار تكون مرنة تقريبا في بداية المرحلة، فإنها مع الوقت تأخذ في الاستقرار لدي الفرد. وتختلف نتائج الدراسة مع بعض الدراسات (Bright Et Al., 2017; Fstefjells Et Al., 2017)، ويمكن أن يرجع ذلك إلى طبيعة العينة، فقد استخدمت هذه الدراسات عينات مضطربة.

ولتحديد اتجاه الفروق تم حساب المقارنة البعدية Post Hoc Test باستخدام أسلوب Scheffe؛ حيث أشارت النتائج إلى أنه يوجد فروق بين المجموعات في المعتقدات ما وراء المعرفية ترجع إلى الجنس، حيث كانت الفروق في صالح الإناث أيضاً، ويمكن أن يرجع ذلك إلى أن تربية الإناث تقوم على غرس قيم التنظيم، وضبط الأمور، وحل المشكلات، والبحث عن الطمأنينة، في حين يعمل الذكور على قمع الأفكار، وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة Liliana And Lavinia (2011) التي أشارت إلى أن كل من الذكور والإناث يستخدم أشكال مختلفة للمهارات ما وراء المعرفية، ودراسة Bilasa (2013) التي أشارت إلى أن الفروق يمكن أن ترجع إلى خوف الإناث من تحمل نتائج المسئولية في المواقف التي يمرون بها، فالإناث اعلي من الذكور في استخدام المراقبة الذاتية، والتخطيط وتحديد الأهداف (Bidjerano, 2005).

كذلك أشارت النتائج إلى أنه يوجد فروق بين المجموعات في المعتقدات ما وراء المعرفية ترجع إلى المرحلة الدراسية، حيث كانت الفروق بين المرحلة الجامعية ومرحلة الدكتوراه في صالح المرحلة الجامعية، في حين لم توجد فروق بين المجموعات الأخرى، ويمكن أن يرجع ذلك إلى أن الصور الذاتية التي يعتقدها الطلاب في عقولهم عن أنفسهم وعن توقعات والديهم عن أدائهم الأكاديمي في المرحلة الجامعية، يمكن أن يشوبها الإهمال أو الأخطاء أو صعوبات حقيقية في تحديد الأهداف، ومع التقدم في المراحل الدراسية فان الطلاب يصححون الكثير من أفكارهم عن أنفسهم وعن الآخرين، وهذا ما يتضح في مرحلة الدكتوراه.

ومن جهة أخري، أشارت النتائج إلى أنه لا تأثير لتفاعل العمر والجنس في المعتقدات ما وراء المعرفية، في حين وجد تأثير دال لتفاعل العمر والجنس والمرحلة الدراسية، ويمكن أن يرجع ذلك إلى أن تقدم الطلاب في المراحل الدراسية وصولاً للدكتوراه يمكنهم من اكتساب وتحسين معتقداتهم مثل مهارة التخطيط الوظيفي ..الخ.

نتائج الفرض الخامس وتفسيرها:

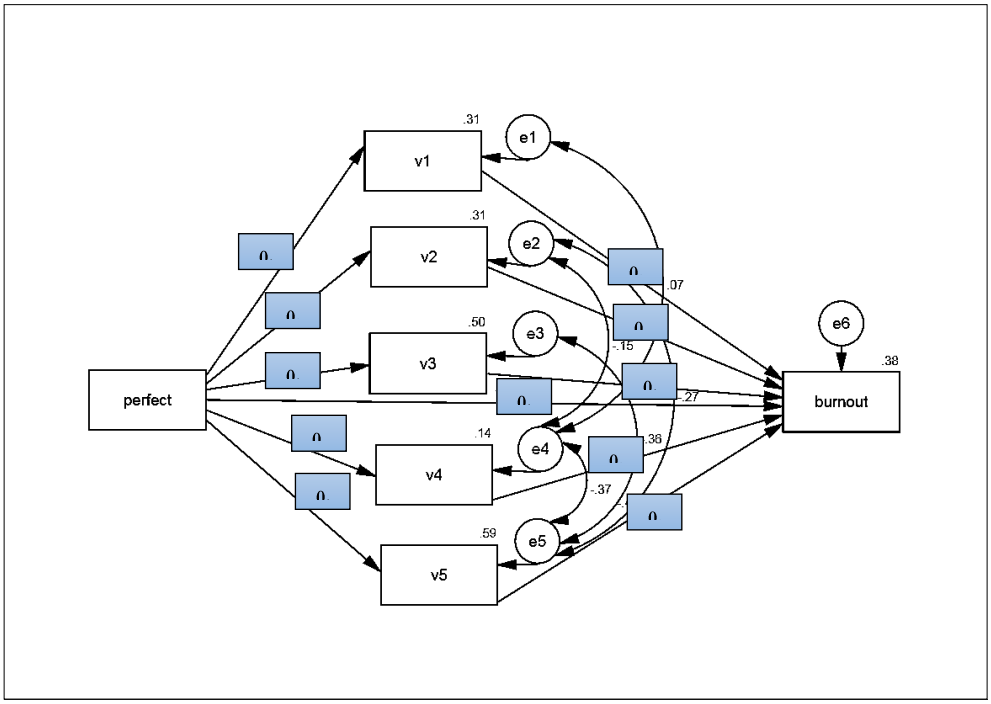
ينص الفرض على أنه "توجد مسارات دالة إحصائيا للعلاقة بين المعتقدات ما وراء المعرفية بأبعادها الفرعية كمتغير وسيط بين كلاً من الكمالية الأكاديمية والاحتراق الأكاديمي لدي الطلاب عينة الدراسة".

وقبل التحقق من صحة الفرض، قام الباحثان باقتراح نموذج سببي مبني علي الأساس النظري والاستقراء للدراسات ذات الصلة، حيث افترض الباحثان أن المعتقدات ماوراء المعرفية تتوسط العلاقة السببية بين الكمالية الأكاديمية والاحتراق الأكاديمي، لذلك استخدم الباحثان أسلوب تحليل المسار Path Analysis ، ويوضح شكل (١) النموذج المقترح باستخدام برنامج Amos.

حيث : V1 وV2 وV3 وV4 وV5 تشير إلى أبعاد المعتقدات ماوراء المعرفية حسب ترتيبها الوارد بالدراسة.

و .Perfect تشير إلى الكمالية الأكاديمية.

و Burnout تشير إلى الاحتراق الأكاديمي.



النموذج المقترح لمسار المعتقدات ما وراء المعرفية
كمتغير وسيط بين الكمالية والاحتراق الأكاديميين

وقد حصل نموذج تحليل المسار المقترح في الشكل رقم (١) على مؤشرات المطابقة الموضحة بالجدول (١٢).

جدول رقم (١٢)
مؤشرات المطابقة والمدى المثالي لها للنموذج المقترح

المؤشر	قيمة المؤشر	المدي المثالي للمؤشر	مطابقة القيمة للمدى المثالي
قيمة كا^2	٤٠.٥٥	قيمة كا^2 غير دالة إحصائياً	غير مطابقة
درجة الحرية	٥		
مستوي دلالة كا^2	٠.٠١		
جذور متوسط خطأ الاقتراب RMSEA	٠.٢٤	صفر: ٠.٠٥	غير مطابقة
مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج الحالي ECVI	٠.٨٠	النموذج المتوقع أقل من النموذج المشبع	غير مطابقة
مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج المشبع ECVI	٠.٥٦		
مؤشر المطابقة المعياري NFI	٠.٩١	صفر:١	مطابقة
مؤشر المطابقة المقارن CFI	٠.٩١	صفر:١	مطابقة
مؤشر المطابقة النسبي RFI	٠.٩٢	صفر:١	مطابقة
مؤشر المطابقة التزايدي IFI	٠.٩٢	صفر:١	مطابقة

يتضح من جدول (١٢) أن قيمة كا^2 (٤٠.٥٥)، عند درجة حرية (٥)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١، كما يتضح أن العديد من المؤشرات غير مطابقة للمدى المثالي؛ لذلك لابد من تعديل النموذج المقترح.

وللحصول على النموذج النهائي تم أولاً حساب قيم معاملات المسار بين متغيرات الدراسة الموضحة بالشكل (١) ودلالاتها الاحصائية باستخدام تحليل الانحدار المتعدد Multiple Regression باستخدام SPSS حيث جاءت القيم كما في جدول (١٣).

جدول (١٣)
يوضح قيم معاملات المسار المعيارية "ß" ودلالتها الاحصائية

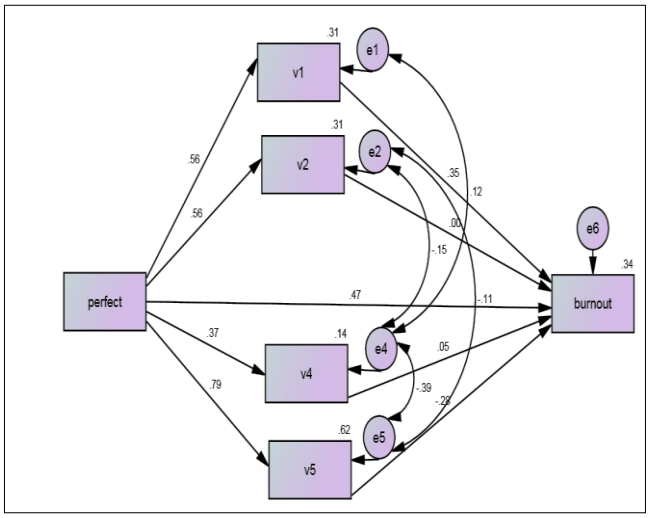
إتجاه التأثير	قيمة معامل المسار ß	قيمة "ت"	الدلالة الإحصائية	قيمة معامل التحديد
تأثير الكمالية الأكاديمية في الثقة المعرفية	٠.٥٦	٧.٢٢	٠.٠١	٠.٣١
تأثير الكمالية الأكاديمية على المعتقدات الايجابية	٠.٥٦	٧.١٥	٠.٠١	٠.٣١
تأثير الكمالية الأكاديمية على الوعي المعرفي	٠.٧١	١٠.٧٣	٠.٠١	٠.٥٠
تأثير الكمالية الأكاديمية على المعتقدات السلبية	٠.٣٧	٤.٢٦	٠.٠١	٠.١٤
تأثير الكمالية الأكاديمية على الحاجة للسيطرة	٠.٧٩	١٣.٧٢	٠.٠١	٠.٦٢
تأثير الثقة المعرفية على الاحتراق	٠.٥٠	٦.٢٤	٠.٠١	٠.٢٥
تأثير المعتقدات الايجابية على الاحتراق الأكاديمي	٠.٢٨	٣.١٥	٠.٠١	٠.٠٨
تأثير الوعي المعرفي على الاحتراق الأكاديمي	٠.١٦	١.٧٧	غير دالة	٠.٠٣
تأثير المعتقدات السلبية على الاحتراق الأكاديمي	٠.٣٠	٣.٤٠	٠.٠١	٠.٠٩
تأثير الحاجة للسيطرة على الاحتراق الأكاديمي	٠.٢٦	٢.٨٨	٠.٠١	٠.٠٧
تأثير الكمالية الأكاديمية على الاحتراق الأكاديمي	٠.٤٧	٥.٦٥	٠.٠١	٠.٢٢

ويتضح من جدول (١٣) أن التأثير المباشر للكمالية الأكاديمية على جميع المعتقدات ما وراء المعرفية كان دالاً إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ على جميع أبعاد المعتقدات ماوراء المعرفية، حيث كان أعلى تأثير مباشر للكمالية الأكاديمية على معتقد الحاجة إلى السيطرة على الأفراد ومعتقد الوعي الذاتي المعرفي حيث بلغت قيمتي التأثير المباشر لهما ٠.٧٩، و٠.٧١ على الترتيب.

أما التأثير المباشر للمعتقدات ما وراء المعرفية على الاحتراق الأكاديمي فقد كان دالاً إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ بالنسبة لجميع المعتقدات عدا "الوعي الذاتي المعرفي" فقد كان تأثيره غير دال إحصائياً حيث كانت قيمة "ت" = ١.٧٧ وهي قيمة غير دالة، بينما تراوحت قيم التأثيرات الدالة لأبعاد المعتقدات ما وراء المعرفية على الاحتراق الأكاديمي بين ٠.١٦ و ٠.٥٠ حيث كان أعلى تأثير للثقة المعرفية ٠.٥٠.

وبناء على النتائج السابقة فقد تم تعديل النموذج المقترح بحيث تحذف المسارات غير

الدالة ويكتفي بالتأثيرات الدالة فقط؛ فكانت النتائج كما هو موضح بالشكل (٢).



شكل (٢)
النموذج النهائي لمسار المعتقدات ما وراء المعرفية كمتغير وسيط بين الكمالية والاحتراق الأكاديميين

حيث : V1 وV2 وV3 وV4 وV5 تشير إلى أبعاد المعتقدات ماوراء المعرفية، و Perfect. تشير إلى الكمالية الأكاديمية، و Burnout تشير إلى الاحتراق الأكاديمي، وقد حصل نموذج تحليل المسار النهائي في الشكل رقم (٢) على مؤشرات المطابقة الموضحة بالجدول (١٤).

جدول (١٤)
مؤشرات المطابقة والمدى المثالي لها للنموذج النهائي

المؤشر	قيمة المؤشر	المدي المثالي للمؤشر	مطابقة القيمة للمدى المثالي
قيمة كا^2	٠.٤٧	قيمة كا^2 غير دالة إحصائياً	مطابقة
درجة الحرية	٢		
مستوي دلالة كا^2	غير دالة		
جذور متوسط خطأ الاقتراب Rmsea	٠.٠٠٠	صفر: ٠.٠٥	مطابقة
مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج الحالي Ecvi	٠.٤٠	النموذج المتوقع أقل من النموذج المشبع	مطابقة

المؤشر	قيمة المؤشر	المدي المثالي للمؤشر	مطابقة القيمة للمدى المثالي
مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج المشبع Ecvi	٠.٤٣		
مؤشر المطابقة المعياري Nfi	٠.٩٩	صفر:١	مطابقة
مؤشر المطابقة المقارن Cfi	١.٠٠	صفر:١	مطابقة
مؤشر المطابقة النسبي Rfi	٠.٩٨	صفر:١	مطابقة
مؤشر المطابقة التزايدي Ifi	١.٠٠	صفر:١	مطابقة

يتضح من جدول (١٤) أن قيمة كا^{٢} كانت (٠.٤٧) عند درجة حرية (٢)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً مما يؤكد مطابقة النموذج النهائي الموضح بالشكل (٢).

ولاختبار صحة الفرض الخامس تم حساب قيم التأثيرات غير المباشرة الناتج من حاصل ضرب قيمة التأثير المباشر بين الكمالية الأكاديمية والمعتقدات × قيمة التأثير المباشر بين الاحتراق الأكاديمي والمعتقدات؛ حيث كانت النتائج كما يلي:

- التأثير غير المباشر للكمالية الأكاديمية في الاحتراق الأكاديمي عبر معتقد الثقة المعرفية = ٠.٥٦×٠.١٢=٠.٠٠٧.
- التأثير غير المباشر للكمالية الأكاديمية في الاحتراق الأكاديمي عبر المعتقدات الإيجابية حول القلق = ٠.٥٦×٠.٠١=٠.٠٠١.
- التأثير غير المباشر للكمالية الأكاديمية في الاحتراق الأكاديمي عبر المعتقدات السلبية حول عدم السيطرة = ٠.٣٧×٠.٠٥=٠.٠٠٢.
- التأثير غير المباشر للكمالية الأكاديمية في الاحتراق الأكاديمي عبر معتقد الحاجة إلى السيطرة على الأفراد = ٠.٧٥×٠.٢٨=٠.٠٢٢.

يلاحظ من القيم السابقة أن الفرض الخامس لم يتحقق؛ حيث أنه رغم الدلالات الاحصائية لمعاملات المسار (التأثيرات) إلا أن جميع المعتقدات ما وراء المعرفية لا تمثل متغيراً وسيطاً بين الكمالية الأكاديمية والاحتراق الأكاديمي لدى عينة الدراسة؛ حيث أن جميع قيم التأثيرات غير المباشرة جاءت أقل من قيمة التأثير المباشر للكمالية الأكاديمية في الاحتراق الأكاديمي التي كانت ٠.٠٤٧.

ويرى الباحثان أنه رغم مطابقة النموذج؛ ورغم توفر شروط النماذج الوسيطية الأربعة وهي (غريب عبد الفتاح، د.ت): "أن يكون للمتغير المنبيء – الكمالية في البحث الحالي– القدرة على التنبؤ بالوسيط" ، و"أن يكون للمتغير المنبيء القدرة على التنبؤ بالمتغير

الثالث – الاحتراق الأكاديمي في البحث الحالي"، و"أن يكون المتغير الوسيط منبيء بالمتغير الثالث"، وأخيراً "اختفاء تأثير المتغير المنبيء على المتغير الثالث عند اختفاء الوسيط – وهو ما لم يتحقق في البحث الحالي– رغم كل ذلك إلا أنه لم يثبت دور المعتقدات ما وراء المعرفية كمتغير وسيط Mediator بين كل من الكمالية الأكاديمية والاحتراق الأكاديمي.

ويُفسَر ذلك بسبب وجود تأثيرات قوية دالة إحصائياً – في معظمها – لعدد من العوامل الخارجية بلغت (٥) عوامل على الأقل، علاوة على تأثيرات العلاقات المتداخلة بين هذه العوامل الخارجية التي اعتبرها الباحثان خارجة عن حدود الدراسة الحالية، ومن هذه العوامل: العامل E1 حيث بلغت قوة تأثيره على "الثقة المعرفية" ٠.٣١ وهو تأثير دال عند مستوى ٠.٠١، والعامل الثاني E2 حيث بلغت قوة تأثيره على "المعتقدات الإيجابية حول القلق" ٠.٣١ أيضاً وهي دالة عند ٠.٠١ كذلك، أما العامل الثالث E4 فلم يكن تأثيره دالاً على "المعتقدات السلبية حول عدم السيطرة" ، بينما بلغت قوة تأثير العامل الأخير E5 ٠.٦٢ على "الحاجة إلى السيطرة على الأفراد" وهو تأثير دال عند مستوى ٠.٠١؛ لذلك فإن التأثير الكلي على الاحتراق الأكاديمي بلغ ٠.٣٤ وهي قيمة دالة أيضاً عند مستوى ٠.٠١ مما اعتبره الباحثان – رغم مطابقة النموذج الوسيطي وتحقق شروطه – سبباً في عدم ثبوت دور المعتقدات ما وراء المعرفية كوسيط Mediator بين الكمالية الأكاديمية والاحتراق الأكاديمي لدى عينة الدراسة.

ويُفسَر ذلك أيضاً وفقاً لـــ Cole & Turner (1993) بأنه عند تنوع التأثيرات وتعددها فإن المتغير الذي أمكن اعتباره وسيطاً Mediator – المعتقدات ماوراء المعرفية – لا يمكن اعتباره في هذه الحالة وسيطاً Mediator بل يجب اعتباره متغيراً معدِلاً Moderator، وفي وضوء هذا التفسير باعتبار المعتقدات ما وراء المعرفية متغيراً معدِلاً Moderator مع غيره من المؤثرات؛ فإن أكبر التأثيرات حجماً على المعتقدات كان للكمالية الأكاديمية على متغير الحاجة إلى السيطرة على الأفكار بقيمة بلغت (٠.٧٩)، في حين كان التأثير الأقوى للمعتقدات على الاحتراق الأكاديمي لمتغير الثقة المعرفية بقيمة بلغت (٠.٣٥)، فالمعتقدات ما وراء المعرفية يمكن أن تمثل عوامل ضاغطة يمكن أن تؤثر على عمليات مراقبة الأفكار والمساهمة في الاستمرارية على المعالجة المعرفية التي تطيل الضغوط الانفعالية، كذلك فمعتقدات الطالب السلبية حول القلق بشأن عدم السيطرة والخطر ينتج عنها الاعتقاد بان استمرار تفكيره علي هذا النحو خطيرَ ولا يمكن السيطرة عليه، من جهة أخري فإن الثقة المعرفية المبالغ فيها في الانتباه والذاكرة، والاستمرار في هذه الأفكار يمكن أن يلعب

دورا في تطوير الاحتراق الأكاديمي.

لذلك يرى الباحثان في ضوء ما سبق وجود حاجة ماسة إلى المزيد من الدراسات حول دور المعتقدات ما وراء المعرفية مع المتغيرات والعوامل الأخرى كمتغيرات وسيطة أو معدِلة بين الكمالية الأكاديمية والاحتراق الأكاديمي، حيث ثبت وجود تأثيرات دالة خارجية عديدة مباشرة وغير مباشرة ومتبادلة – خارج حدود الدراسة الحالية – تحتاج إلى المزيد من التفسير.

مقترحات وتوصيات الدراسة:

المزيد من الدراسات لكل من المتغيرات الوسيطة Mediator والمتغيرات المعدِلة Moderators في علاقاتها بكل من الكمالية الأكاديمية والاحتراق الأكاديمي.

١- دراسة المعتقدات ما وراء المعرفية كمتغير وسيط أو متغير معدِل مع متغيرات أخرى.

٢- إلقاء المزيد من الضوء على دور متغيرات معرفية أخرى في دراسات الصحة النفسية.

٣- المزيد من الدراسات التنبؤية لمتغيرات الدراسة الحالية مع متغيرات وعينات أخرى.

٤- عمل برامج تدريبية وقائية لتنمية المعتقدات ماوراء المعرفية الايجابية لدى الطلاب.

٥- عمل برامج تدريبية علاجية لخفض درجة المعتقدات ماوراء المعرفية السلبية لدي الطلاب.

٦- تفعيل دور المرشد النفسي والأكاديمي بالجامعات المصرية.

مراجع الدراسة:

السيد، فؤاد البهى (٢٠٠٨). علم النفس الاحصائى وقياس العقل البشرى. القاهرة: دار الفكر العربى.

السليمان، نوره إبراهيم (٢٠١٦). الكمالية لدى الطلاب المتوفقين وغير المتفوقين بالمرحلة الثانوية بمدينة الرياض. مجلة العلوم التربوية والنفسية – جامعة القصيم، ١٠(١)، ١٩١-٢٤٣.

العساف، صالح (١٩٩٥). المدخل إلى العلوم السلوكية. الرياض: مكتبة العبيكان.

النجار، مني عبد الوهاب (٢٠٠٩). المشكلات التربوية والأكاديمية والثقافية التي تواجه طلبة المستوى الرابع بكلية التربية جامعة الأزهر. مجلة جامعة الأزهر بغزة ، سلسلة العلوم الإنسانية، ٢(١١)، ٦٣-٩٤.

باظة، امال عبد السميع (١٩٩٦). الكمالية السوية والكمالية العصابية. دراسات نفسية، ٦(٣)، ٣٠٥-٣١١.

باوية، نبيلة (٢٠١٢). مستوى الاحتراق النفسي لدى الطالب الجامعي: دراسة ميدانية على عينة من طلبة السنة الرابعة قسم علم النفس و علوم التربية بجامعة قاصدي مرباح. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية – جامعة قاصدي مرباح – ورقلة – الجزائر(٨)، ٣١٥-٣٣٤.

بطاينة، أسامة محمد والجوارنة، المعتصم بالله صالح (٢٠٠٤). مستويات الاحتراق النفسي لدى معلمي التربية الخاصة ومعلماتها في محافظة إربد وعلاقتها ببعض المتغيرات. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس –سوريا، ٢(٢)، ٤٨-٧٦.

جابر، عبد الحميد وكفافى، علاء الدين (١٩٩٣). معجم علم النفس والطب النفسى. القاهرة: دار النهضة العربية.

عبد الخالق، شادية أحمد (٢٠٠٥). استخدام نظرية الاختيار وفنيات العلاج الواقعى فى خفض إضطرابات الكمالية العصابية. المجلة المصرية للدراسات النفسية، ١٥(٤٦)، ٢١٥-٢٦٦.

عريشي، صديق أحمد (٢٠١٦). الإرجاء الأكاديمي وعلاقته بالكمالية وقلق الاختبار لدى طلاب المرحلة الثانوية بمنطقة جازان. مجلة الارشاد النفسى، ١(٤٨)، ٨١-١١٩.

غريب عبد الفتاح غريب (د.ت). نمذجة العلاقات السببية بين التحصيل الدراسي ومفهوم الذات والأعراض الاكتئابية: دراسة للتأثيرات المباشرة وغير المباشرة على الأعراض الاكتئابية في المرحلة الاعدادية بدولة الامارات العربية المتحدة. المكتبة الالكترونية، متاح على: www.gulfkids.com

منصور، السيد كامل الشربيني (٢٠١٢). إستراتيجيات المواجهة وتقدير الذات والانفعال الإيجابي والانفعال السلبي كمنبئات للكمالية التكيفية. دراسات تربوية ونفسية بكلية التربية بالزقازيق(٧٧)، ٥١-١٣٠.

واصف، أيمن حلمي عويضة (٢٠١٠). القيمة التنبؤية لأبعاد الكمالية بتقدير الذات والاكتئاب. مجلة كلية التربية بالسويس، ١، ١٥-٥٧.

ولاء، مصطفى ربيع وهويده، احمد حنفي. (٢٠١١). التنبؤ بالكمالية العصابية لدى طلاب الجامعة الموهوبين أكاديميا وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية لديه. العلوم التربوية –مصر، ١٩(٢)، ٢٦١ – ٣٠١.

Antony , m., & swinson, r. (2009). When perfect isn't good enough : strategies for coping with perfectionism . Oakland: new harbinger.

Ashouri, a., vakili, y., bensaeid, s., & nouei, z. (2009). Metacognitive beliefs and general health among college students .The quarterly journal of fundementals of mental health, 11(141), 15-20.

Atalayin, c., balkis, m., tezel, h., onal, b., & kayrak, g. (2015). The prevalence and consequences of burnout on a group of preclinical dental students. European journal of dentistry, 9(3), 356 .

Balogun, a., hoeberlein-miller, m., schneider, e., & katz, s. (1996). Academic performance is not a viable determinant of physical therapy students' burnout. Perceptual and motor skills, 83(1), 21-22 .

Bidjerano, t. (2005). Gender differences in self-regulated learning. Paper presented at the 36th annual meeting of the northeastern educational research association, kerhonkson, ny.

Bilasa, p. (2013). Determination of university students' metacognitive beliefs (gazi university sample). Procedia-social and behavioral sciences, 106, 832-837 .

Brewer, w., & shapard, l. (2004). Employee burnout: a meta-analysis of the relationship between age or years of experience. Human resource development review, 3(2), 102-123 .

Bright, m., parker, s., french, p., fowler, d., gumley, a., morrison, p.& wells, a. (2017). Metacognitive beliefs as psychological predictors of social functioning: an investigation with young people at risk of psychosis. Psychiatry research ., doi: 10.1016/j.psychres.2017.09.037

Burki, k. (2015). How do you deal with burnout in the clinical workplace? Lancet respiratory medicine, 3(8), 610-611 .

Çapan, e. (2010). Relationship among perfectionism, academic procrastination and life satisfaction of university students. Procedia-social and behavioral sciences, 5, 1665-1671 .

Cartwright-hatton, s., & wells, a. (1997). Beliefs about worry and intrusions: the meta-cognitions questionnaire and its correlates. Journal of anxiety disorders, 11(3), 279-296 .

Chang, c., & rand, l. (2000). Perfectionism as a predictor of subsequent adjustment: evidence for a specific diathesis–stress mechanism among college students .Journal of counseling psychology, 47(1), 129 .

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 .

Chang, e., lee, a., byeon, e., seong, h., & lee, s. M. (2016). The mediating effect of motivational types in the relationship between perfectionism and academic burnout. Personality and individual differences, 89, 202-210 .

Charkhabi, m., abarghuei, m. A., & hayati, d. (2013). The association of academic burnout with self-efficacy and quality of learning experience among iranian students. Springerplus, 2(1), 677 .

Clark, d., purdon, c., & wang, a. (2003). The meta-cognitive beliefs questionnaire: development of a measure of obsessional beliefs. Behaviour research and therapy, 41(6), 655-669 .

Cohen, s., kessler, r., & gordon, l. (1995). Measuring stress: a guide for health and social scientists. New york: oxford university press.

Cole, david & turner, j. (1993). Models of cognitive mediation and moderation in child depression. Journal of abnormal psychology, 102(2), 271-281.

Cooper, m., todd, g., & wells, a. (2009). Treating bulimia nervosa and binge eating : an integrated metacognitive and cognitive therapy manual. New york: routledge.

Cotter, j., yung ،r., carney, r., & drake, j. (2017). Metacognitive beliefs in the at-risk mental state: a systematic review and meta-analysis. Behaviour research and therapy, 90, 25-31 .

Egan , s., wade , t., & shafran , r. (2014). Cognitive-behavioral treatment of perfectionism new york: the guilford press.

Fisher, p., & wells, a. (2010). Metacognitive therapy : distinctive features. London: routledge.

Frost, r., marten, p., lahart, c., & rosenblate, r. (1990). The dimensions of perfectionism. Cognitive therapy and research, 14(5), 449-468 .

Gómez urquiza, l., vargas, c., de la fuente, i., & fernández castillo, r. (2017). Age as a risk factor for burnout syndrome in nursing professionals: a meta analytic study. Research in nursing & health, 40(2), 99-110.

Gustafsson, h., lundkvist, e., podlog, l., & lundqvist, c. (2016). Conceptual confusion and potential advances in athlete burnout research. Perceptual and motor skills, 123(3), 784-791.

Hall, n. C., chipperfield, j .G., perry, r. P., ruthig, j. C., & goetz, t. (2006). Primary and secondary control in academic development: gender-specific implications for stress and health in college students. Anxiety, stress, and coping, 19(2), 189-210 .

Hanoch, l., & martz, e. (2007). An introduction to coping theory and research coping with chronic illness and disability theoretical, empirical, and clinical aspects (pp. 3-27). New york: springer.

Heidari, s. (2013). Gender differences in burnout in individual athletes. European journal of experimental biology, 3(3), 583-588 .

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(3), 456-470 .

Jo, h., & lee, h. (2010). The mediating effects of achievement goals on the relationship among perfectionism, academic burnout and academic engagement. Korean j youth stud, 17(17), 131-154 .

Karimi, y., bashirpur, m., khabbaz, m., & hedayati, a. (2014). Comparison

between perfectionism and social support dimensions and academic burnout in students. In d. Miljkovic (ed.), 5th world conference on psychology, counseling and guidance, wcpcg-2014 (vol. 159, pp. 57-63). Amsterdam: elsevier science.

Karmakar, r., & ray, a. (2014). Adaptive and maladaptive perfectionists: do they really differ on hardiness and using coping strategy? International journal of innovative research and development .

Liliana, c., & lavinia, h. (2011). Gender differences in metacognitive skills. A study of the 8th grade pupils in romania. Procedia - social and behavioral sciences, 29 (supplement c), 396-401. Doi: 10.1016/j.sbspro.2011.11.255

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

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

Manzano-Garcia, G., Montanes ،P., & Megias, J. L. (2017). Perception of Economic Crisis among Spanish Nursing Students: Its relation to Burnout and Engagement. Nurse Education Today, 52, 116-120.

Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of Experienced Burnout. Journal of Organizational Behavior, 2(2), 99-113 .

Matsumoto, D. (2009). The Cambridge Dictionary of Psychology New York: Cambridge University Press.

Michailidis, E., & Banks, P. (2016). The relationship between Burnout and Risk-taking in Workplace Decision-making and Decision-making Style. Work and Stress, 30(3), 278-292.

Miquelon, P., Vallerand, J., Grouzet, M., & Cardinal, G. (2005). Perfectionism, Academic Motivation, and Psychological Adjustment: An integrative Model. Personality and Social Psychology Bulletin, 31(7), 913-924 .

Mitchelson, K., & Burns, R. (1998). Career Mothers and Perfectionism: Stress at Work and at Home. Personality and Individual Differences, 25(3), 477-485.

Ostefjells, T., Melle, I., Aminoff, R., Hellvin, T., Hagen, R., Lagerberg, V., Røssberg, I. (2017). An exploration of Metacognitive Beliefs and Thought Control Strategies in Bipolar Disorder. Comprehensive Psychiatry, 73, 84-92 .

Palmier-Claus, J., Dunn, G., Morrison, A., & Lewis, S. (2011). The role of Metacognitive Beliefs in Stress Sensitisation, Self-esteem Variability, and The generation of Paranoia. Cognitive Neuropsychiatry, 16(6), 530-546 .

Purvanova, K., & Muros, P. (2010). Gender Differences in Burnout: A meta-analysis. Journal of Vocational Behavior, 77(2), 168-185 .

Reyes, S., Davis, D., San Diego, A., Tamayo, A., Dela Cruz, V., Don, C., & Pallasigue, C. V. (2016). Exploring Five Factor Model Personality Traits as Predictors of Burnout Dimensions among College Students in the Philippines. Journal of Tropical Psychology, 6, 10.

Rice, K. G., & Dellwo, J. P. (2002). Perfectionism and Self Development: Implications for College Adjustment. Journal of Counseling & Development, 80(2), 188-196 .

Rosenberg, T., & Pace, M. (2006). Burnout among Mental Health Professionals: Special Considerations for The marriage and Family Therapist. Journal of Marital and Family Therapy, 32(1), 99-87.

Saed, O. (2010). Correlation among Meta-cognitive Beliefs and Anxiety–Depression Symptoms. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 5, 1685-1689 .

Schaufeli, W. B., Martinez, I. M., Pinto, A. M., Salanova, M., & Bakker, A. B. (2002). Burnout and Engagement in University Students a Cross-national Study. Journal of Cross-Cultural Psychology, 33(5), 464-481 .

Shafran, R., Egan , S., & Tracey , W. (2010). Overcoming perfectionism A self-help Guide Using Cognitive Behavioral Techniques London: Robinson.

Suddarth, B. H., & Slaney, R. B. (2001). An investigation of The dimensions of Perfectionism in College Students. Measurement and Evaluation in Counseling and development, 34(3), 157 .

Szulgit, R. (2012). Perfectionism and Gifted Children Paperback. Maryland: R&L Education.

Tamannaeifar, M., & Abdolmaleki, S. (2017). Prediction of Test Anxiety Based on Metacognitive Beliefs and Perfectionism. Clinical Psychology , 5(1), 63 – 71.

Wells, A. (2016). Metacognitive therapy for anxiety and depression. Los Anglos: KBH Nota.

Wells, A., & Cartwright-Hatton, S. (2004). A short Form of the Metacognitions Questionnaire: Properties of the MCQ-30. Behaviour Research and Therapy, 42(4), 385-396.

Wells, A., & Matthews ،G. (1996). Modelling Cognition in Emotional Disorder: The S-REF Model. Behaviour Research and Therapy, 34(11), 881-888 .

Wilson, D., & Conyers, M. (2016). Teaching Students to Drive Their Brains: Metacognitive Strategies, Activities, and Lesson Ideas. Available at: http://search.ebscohost.com/login.aspx?Direct=true&scope=site&db=nlebk&db=nlabk&AN=1283275

Wolf, M. R., & Rosenstock, J. B. (2017). Inadequate Sleep and Exercise Associated with Burnout and Depression Among Medical Students. Academic Psychiatry, 41(2), 179-174.

Yang, H.-J. (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.

Yun-Chen, H., & Lin, S. H. (2010). Canonical Correlation Analysis on Life Stress and Learning Burnout of College Students in Taiwan. Global Journal of Health Education and Promotion, 13(1), 145-155.

Zhang, Y. W., Gan, Y. Q., & Cham, H. N. (2007). Perfectionism, Academic Burnout and Engagement among Chinese College Students: A structural Equation Modeling Analysis. Personality and Individual Differences, 43(6), 1529-1540.