بروفيلات السعى للكمالية الأكاديمية وعلاقتها بالشفقة بالذات والاحتراق الأكاديمى لدى طلاب كلية التربية جامعة الزقازيق

إعداد

د. يسرا شعبان إبراهيم بلبل

أستاذ علم النفس التربوى المساعد– كلية التربية– جامعة الزقازيق

بروفيلات السعى للكمالية الأكاديمية وعلاقتها بالشفقة بالذات والاحتراق الأكاديمى لدى طلاب كلية التربية جامعة الزقازيق

مستخلص البحث:

هدف البحث الحالي إلى تصنيف طلاب كلية التربية جامعة الزقازيق فى بروفيلات متجانسة للسعى للكمالية الأكاديمية باستخدام أسلوب التحليل العنقودى، والفروق بين هذه البروفيلات المشتقة فى الشفقة بالذات والاحتراق الأكاديمى، وتكونت عينة البحث النهائية من (١٢٢٧) من طلاب كلية التربية. طُبق عليهم مقياس السعى للكمالية الأكاديمية ومقياس الاحتراق الأكاديمى (اعداد الباحثة) ومقياس الشفقة بالذات (اعداد Neff, 2003 ترجمة وتعريب الباحثة)، وباستخدام أسلوب التحليل العنقودى توصلت النتائج إلى أن طلاب كلية التربية جامعة الزقازيق يظهرون ثلاثة بروفيلات على الأبعاد الستة لمقياس السعى للكمالية الأكاديمية، ضم التجمع الأول (٢٨٥) طالبًا بما يمثل نسبة (٢٣.٢٣ ٪) من العينة وتم تسميته بروفيل اللاكمالية، وضم التجمع الثانى (٥٨٤) طالبًا بما يمثل نسبة (٤٧.٥٩ ٪) من العينة وتم تسميته بروفيل الكمالية اللاتكيفية، وضم التجمع الثالث (٣٨٥) طالبًا بما يمثل نسبة (٢٩.١٨ ٪) من العينة وتم تسميته بروفيل الكمالية التكيفية، كما وجدت فروق دالة احصائيًا بين التجمعات الثلاثة فى كل من الشفقة بالذات والاحتراق الأكاديمى.

الكلمات المفتاحية: السعى للكمالية الأكاديمية– الشفقة بالذات– الاحتراق الأكاديمى– التحليل العنقودى.

Aacademic perfectionism striving profiles and their relationship with self-compassion and academic burnout among faculty of education zagazig university students

D. Yousra shaban polpol*

Abstract:

The present research aimed to categorize faculty of education zagazig university students according to homogenius profiles of academic perfectionism using the cluster analysis, and differences among these profiles in self-compassion and academic burnout. The basic research sample consisted of (1227) students from faculty of education, and applied them academic perfectionism scale and academic burnout scale (by researeher) and self-compassion scale (by Neff, 2003). The results of cluster analysis showed four profiles discriminating of faculty of education: The first cluster named non-perfectionism and included (285) students representing (23,23٪) of the sample, The second cluster named un healthy perfectionism and included (584) students representing (47,59٪) of the sample, The third cluster named healthy perfectionism and included (385) students representing (29,18٪) of the sample. There are a statistic differences between the three clusters in both the Self-compassion and academic burnout.

Key words: Academic perfectionism striving, Self-compassion, academic burnout, Cluster analysis.

مقدمة:

يُعد السعى للكمالية الأكاديمية سمة شخصية متعددة الأبعاد تتضمن ميولاً لوضع معايير عالية، ويبذل الطلاب جهد كبير لتحقيق هذه المعايير والأهداف وقد يشعرون بالتناقض بين مواردهم الشخصية وتحقيق تلك المعايير، فعندما يخفق الطلاب فى تحقيق تلك الأهداف ومواجهة التحديات الأكاديمية المختلفة فإنهم يعانوا من الاحتراق الأكاديمى وكلاهما له أهمية كبيرة فى مجال التعليم لارتباطهما بالنتائج والمخرجات التعليمية.

فالسعى للكمالية قد يأخذ منحى ايجابيًا عندما تكون مستويات الكمالية واقعية ويمكن تحقيقها؛ مما ينعكس أثره على مستويات الطموح ودافعية الانجاز، وقد يأخذ منحى سلبيًا إذا تبنى الفرد مستويات عالية من الكمالية يصعب تحقيقها؛ مما ينعكس أثره علىعلى كثير من خصائصه النفسية والانفعالية (آمال باظه، ١٩٩٦، ٣٠٥).

وتتضمن الكمالية مجموعة من المظاهر الايجابية والسلبية، وتنعكس المظاهر الايجابية بعد المعايير المرتفعة التى يضعها الفرد لذاته ويسعى لتحقيقها وبعد التنظيم، بينما تنعكس المظاهر السلبية فى بعد التباعد ويعكس مدى التباعد بين المعايير التى يضعها الفرد لذاته ويسعى لتحقيقها وبين الأداء الواقعى للفرد (Slaney, Rice, Mobley, Trippi & Ashby, 2001, 133)

فالكمالية اتجاه الفرد نحو وضع مستويات مرتفعة لأدائه والمطالبة بتحقيقها فإذا كانت هذه المستويات معتدلة بصورة واقعية كانت الكمالية تكيفية أو سوية، أما إذا كانت هذه المستويات غير واقعية كانت الكمالية لا تكيفية أو عصابية (مصطفى مظلوم، ٢٠١٣، ١٥).

كما أن الكمالية بناءً معقدًا، وقد ميز الباحثون بين الأنماط الصحية والمرضية من الكمالية، ووجدوا علاقة ارتباطية موجبة بين الكمالية التكيفية والرفاهية النفسية وعلاقة ارتباطية بين الكمالية اللاتكيفية والضيق النفسى، فالكمالية تختلف من فرد لآخر ومن ثقافة إلى أخرى، ففى كل ثقافة الناس لديهم أفكار مختلفة حول الكمالية ولديهم شخصيات وقيم مختلفة، فتتأثر الكمالية الأكاديمية بقيم الطالب وشخصيته والنظام التربوى (Malik & Ghayas, 2016, 305).

وقد تنعكس الكمالية فى السياق الأكاديمى شأنها شأن مختلف السياقات، وتظهر الأنماط المختلفة للكمالية تباينات فى التأثير على العديد من المخرجات فى السياق الأكاديمى، فالكمالية الموجهه ذاتيًا يرتبط ايجابيًا بالمخرجات الأكثر توافقية والتحصيل الأكاديمى، فى حين أن الكمالية المكتسبة اجتماعيًا ترتبط ايجابيًا بالمخرجات غير التوافقية فى السياق الأكاديمى (Kljajic, Gaudreau & Franche, 2017, 104).

فالكمالية الأكاديمية سمة سلوكية قائمة على الانجاز، وتُعرف بأنها وضع معايير أداء عالية بشكل مفرط مع تقييمات مستمرة لسلوك وأداء الفرد (Kung & Chan, 2014, 76).

ويمتلك أصحاب السعى للكمالية الأكاديمية العديد من الخصائص المشتركة ومنها: القلق بشأن أخطاء الأداء، والتشكيك فى جودة أدائهم، والرغبة فى تحقيق أهدافهم، والتركيز المفرط على توقعات أبويهم، وتنظيم الأداء، ووجود معايير عالية المستوى، وتوقعات مستقبلية ايجابية (Delshad, Nobahar, Raiesdana, Yarahmadi & Saberian, 2023, 40) ويتفق معهم (Lin & Muenks, 2022, 2) فى أن الكماليين التكيفيين يتميزون بجهود عالية فى الأداء ولديهم الدافعية لتحقيق أهدافهم ويبذلون قصارى جهدهم وقضاء المزيد من الوقت للقيام بذلك، وفى المقابل أصحاب المخاوف الكمالية لديهم تقييمات نقدية قاسية ومخاوف بشأن الأخطاء وغالبًا ما يشعرون بأنهم غير مناسبين نظرًا لعدم قدرتهم على تلبية المعايير العالية التى وضعوها لأنفسهم.

والشفقة بالذات مفيدة فى فهم التأثيرات الوقائية المحتملة للأفراد الذين يسعون للكمالية، فقد يساعد اللطف بالذات بشكل خاص أولئك الذين لديهم مساعى كمالية من خلال الانفتاح على ألامهم وعيوبهم وتقبلها بلطف وتعزيز الدفء الذاتى وتهدئة النفس عند حدوث أفكار ومشاعر مؤلمة وإدراك أن المعاناة جزء من التجربة الانسانية، وقد تكون اليقظة العقلية فعالة بالنسبة للأفراد الذين يتمتعون بمستوى عالٍ من الكمالية لأنه يستلزم نهجًا متوازنًا للتعامل مع الصعوبات التى يواجهونها والاستعداد لتجربة الأفكار والمشاعر المؤلمة التى تنبع من النقد الذاتى الداخلى الخاص بهم من أجل احتضان أنفسهم بالرحمة بدلاً من ذلك قد يكون الافراط فى تحديد الهوية مدمرًا بشكل خاص للأفراد الذين يعانون من الكمالية المنخفضة لأنهم ينغمسون فى ردود أفعالهم السيئة وسرد عيوبهم الذاتية (Tobin & Dunkley, 2021, 10).

فالشفقة بالذات تعمل على استقرار الحالة المزاجية عن طريق إعادة تشكيل التأثير السلبى على الذات (أى الشعور بالاستياء تجاه أوجه القصور والاخفاق) إلى تأثير ايجابى على الذات (أى الشعور باللطف وتفهم الذات)، وقد تساعد اليقظة العقلية وهى أحد أبعاد الشفقة بالذات الأفراد الذين يسعون للكمالية إلى الاعتراف بالتجارب العقلية وقبولها والبقاء غير متفاعلين معها من أجل تنظيم انفعالاتهم بشكل أفضل (Tobin & Dunkley, 2021, 2).

ويعتقد البعض أن الشفقة بالذات هى تقبل الذات دون شروط، ولكن الحقيقة ليست كذلك فمفهوم الشفقة بالذات أكثر عمقًا من مفهوم تقبل الذات، فتشير الشفقة بالذات إلى تقبل الذات بلطف ورحمة دون إصدار أحكام تقييمية مسبقة عليها ورغبة الفرد فى تخفيف وتلطيف معاناته وآلامه، بينما تقبل الذات قد يقتصر على تقبل الفرد لذاته بما لديه من أوجه قصور شخصية (Neff & Roos, 2009, 25).

كما يختلف مفهوم الشفقة بالذات عن مفهوم حب الذات؛ حيث أن الشفقة بالذات هى قضية مشتركة بين الفرد والآخرين فالفرد لا يكون منعزلًا عن خبرة الناس الآخرين إنما هو جزء لا يتجزأ من مخزون الخبرة للمعاناة البشرية، فى حين أن حب الذات يشير إلى رغبة الفرد فى تلقى العناية والجذب من الآخرين ورغبته فى إشباع العطف والرعاية من الآخرين (Beaumont, Durkin, Martin & Carson, 2016, 240).

فقد توصلت نتائج بحث (Cabacos et al., 2023, 4) إلى أن الطلاب ذوى الكمالية اللاتكيفية يميلون إلى مستويات منخفضة من الشفقة بالذات مما يعزز التفكير السلبى لديهم ويؤدى إلى الاحتراق الأكاديمى لديهم، بمعنى إذا كان الطلاب يعانون من مستويات منخفضة من الشفقة بالذات ويفكرون بشكل متكرر فى ذلك (القلق بشأن الأخطاء، والنقد الذاتى) فيكونوا أكثر عرضة للشعور بالاحتراق الأكاديمى.

ويواجه طلاب الجامعات العديد من الضغوط فى عملية التعلم ومع مواجهة هذه التحديات وتنظيم جهودهم تجاه المهام والمتطلبات الأكاديمية للحصول على درجات مرتفعة يشعر بعض الطلاب بالاحتراق الأكاديمى بسبب كثرة المهام ويشعرون بثقة أقل فى قدراتهم على انجاز المهام وقد يفقدون الاهتمام بالدراسة (Kljajic, Gaudreau & franche, 2017, 104). ويتفق معهم نتائج بحث (Kahn, Fishman, Galati & Meyer, 2023, 4) الذى توصلت نتائجه إلى

أن المخاوف المتعلقة بالكمالية الأكاديمية ارتبطت بالضغوط الأكاديمية بشكل كبير، فتعمل الضغوطات على تنشيط ادراكاتهم مثل أنا فاشل إذا لم أفعل الأشياء بشكل مثالى، مما يؤدى إلى جهود غير قادرة على التكيف لتنظيم الانفعالات ويستخدمون استراتيجيات تجنب المواجهه التى قد تمنع التعافى من الانهاك وتزيد من حدة التوتر (كماليون غير قادرون على التكيف).

وأجريت العديد من البحوث والدراسات فى السنوات الأخيرة حول الاحتراق فى مجالات مختلفة وخاصة العاملين فى المجال الصحى والرعاية وموظفى المبيعات وغيرهم.... وامتد الاحتراق إلى المواقف التعليمية وبيئات التعلم فتحول الاهتمام بدراسة الاحتراق الأكاديمى لدى الطلاب فى المدارس والجامعات لأسباب مختلفة بما فى ذلك فهم سلوكيات الطلاب المختلفة تجاه التعلم مثل علاقة المعلم مع الطالب والتحصيل الدراسى وحماس الطلاب للتعلم المستمر والتعلم الذاتى (Moghadam, Abbasi & Khoshnodifar, 2020, 2).

ويعرف الاحتراق Burnout بأنه حالة من الانهاك البدنى والانفعالى والعقلى الذى ينشأ كرد فعل للضغوط الشديدة والمستمرة فى سياق المجال الأكاديمى أو المهنى، ويشمل الاحتراق الأكاديمى ثلاثة مكونات: الانهاك الانفعالى، واللامبالاة تجاه المهام، وانخفاض الانجاز الشخصى (Cabacos et al., 2023, 1).

كما يُعد الاحتراق الأكاديمى واحدًا من المتغيرات المهمة والمؤثرة على التحصيل الأكاديمى للطلاب، ويعتبر من أكثر المتغيرات السلبية شيوعًا لدى طلاب الجامعة، فهو استجابة للتوتر والضغوط المرتبطة ببيئة العمل الجامعى، ويؤثر سلبيًا على الأداء الأكاديمى؛ مما يؤدى إلى الشعور باللامبالاه الأكاديمية وعدم الاهتمام بالدراسة (Salgado & Oliveira, 2021, 1).

ويعانى العديد من الطلاب بشكل متقطع من الانهاك الانفعالى والتعب وفقدان الاهتمام بالدراسة الجامعية، والشعور العام بعدم الكفاءة وقلة الاندماج فى العمل والمهام والأنشطة الأكاديمية، ويؤدى هذا إلى الشعور بالاحتراق الأكاديمى (Kljajic, Gaudreau & franche, 2017, 104).

ويقدم الاحتراق الأكاديمى لدى الطلاب إطارًا شاملاً لتفسير اتجاهات الطلاب تجاه حياتهم الأكاديمية المدرسية مما يؤثر على تحصيلهم الأكاديمى ومستوياتهم الأكاديمية اللاحقة، فينشأ الاحتراق الأكاديمى نتيجة شعور الطلاب بعدم القدرة على التعامل مع المواقف الأكاديمية

الضاغطة وصعوبة مواجهة التحديات الأكاديمية (Gabola, Meylan, Hascoet, Stasio & Fiorilli, 2021, 850).

وفيما يتعلق بالعلاقة بين السعى للكمالية الأكاديمية والاحتراق الأكاديمى، تم اجراء العديد من البحوث؛ فتوصلت نتائج بحث Karimi, Bashirpur, Khabbaz & Hedayati (2014, 61) إلى وجود علاقة ارتباطية سلبية بين الكمالية التكيفية الموجهة نحو الذات والاحتراق الأكاديمى، فالطلاب ذوى الاحتراق الأكاديمى المنخفض يتمتعون بقدر اكبر من الكمالية التكيفية مقارنة بالطلاب الذين يعانون من الاحتراق الأكاديمى المرتفع.

واختلفت مع نتائج بحث Kanten & Yesiltas (2015, 1367) الذى توصل إلى أن الكمالية الايجابية تؤثر بشكل ايجابى على الاندماج فى العمل والرفاهية النفسية وليس لها تأثير مباشر على الانهاك الانفعالى، كما أن الكمالية السلبية تؤثر بشكل سلبى على الرفاهية النفسية وليس لها تأثير مباشر على الانهاك الانفعالى والاندماج فى العمل.

مشكلة البحث:

نظرًا لأن استجابات الطلاب تختلف عند مواجهة المواقف الأكاديمية خاصة المهام التى بها اخفاق أكاديمى فيسعى الطلاب للكمالية الأكاديمية لأنهم يضعون لأنفسهم متطلبات عالية مما يؤدى إلى حالة من التأهب والضغوط المستمرة والشعور بالانهاك الانفعالى وهو أول أعراض الاحتراق الأكاديمى، فالجانب التكيفى من الكمالية الأكاديمية مرتبط بالأمل فى النجاح بينما يرتبط الجانب غير التكيفى بالخوف من الفشل ومن أحكام الآخرين عليهم.

وطلاب الجامعة يقضون معظم الوقت فى الدراسة والبحث العلمى بسبب طبيعة الدراسة والسعى من أجل تحقيق أهدافهم وطموحاتهم الأكاديمية فيمكن أن تكون متطلبات الدراسة الأكاديمية بالجامعة مصدرًا للاحتراق الأكاديمى للطلاب؛ نتيجة نقص التوازن بين الموارد الشخصية والنفسية للفرد والمتطلبات الأكاديمية مما يؤدى إلى شعورهم باستنزاف طاقتهم الانفعالية والمعرفية، وعلى العكس فإن التعاطف مع الذات واللطف بالذات قد يقلل من الشعور بالاحتراق الأكاديمى لديهم.

ويرى كلا من Kanten & Yesiltas (2015, 1373) أن السعى للكمالية الأكاديمية سمة شخصية مرغوبة فى القرن الحادى والعشرين، فمن المتوقع أن الأفراد ذوى الكمالية الأكاديمية التكيفية يسعون إلى الانماج والمشاركة فى العمل والرضا عن الحياة والرفاهية النفسية، وهم أكثر استعدادًا لتعلم أشياء جديدة ويميلون إلى أداء المهام بشكل جيد وأكثر كفاءة ولديهم القدرة على تحمل أعباء ومسئوليات إضافية.

وكان ينظر إلى الكمالية قديمًا على أنها مفهوم أحادى البعد، وظهر فى التسعينيات منظوراً أكثر تمايزًا بالنظر إلى الكمالية على أنها متعددة الأبعاد وبالتالى تم تطوير العديد من المقاييس التى تتضمن جانبين للكمالية وهما: السعى إلى الكمالية والمخاوف المتعلقة بالكمالية، واستخدم العلماء إما نهجًا متمحورًا حول المتغير أو نهجًا يركز على الشخص لمعالجة الفروق بين جانبى الكمالية، فينظر النهج التقليدى المتمحور حول المتغير بشكل أساسى إلى جانبى الكمالية على أنهما مستقلان وكيفية ارتباطهما بالمتغيرات الأخرى، بينما يدمج النهج الذى يركز على الشخص جانبى الكمالية لتحديد الملامح المختلفة لأنماط الكمالية (Lin & Muenks, 2022, 2).

وسوف تستخدم الباحثة المدخل المنهجى المتمركز حول الفرد والمتمثل فى التحليل العنقودى Cluster analysis واشتقاق تجمعات متجانسة من الطلاب ذات بروفيلات متباينة من السعى للكمالية الأكاديمية.

وفى حدود ما اطلعت عليه الباحثة لم يحظ موضوع بروفيلات السعى للكمالية الأكاديمية لدى طلاب الجامعة باهتمام كبير من قبل الباحثين بالرغم من أهميته، كما لا توجد بحوث عربية تناولت العلاقة بين هذه المتغيرات الثلاثة مجتمعة. وسوف يهتم البحث الحالي بالتمييز بين طلاب كلية التربية جامعة الزقازيق فى ضوء عناقيد أو تجمعات (بروفيلات) من الطلاب ترتبط بالأبعاد المختلفة للسعى للكمالية الأكاديمية من خلال نتائج التحليل العنقودى، وكذلك الكشف عن الفروق بين هذه البروفيلات فى الشفقة بالذات والاحتراق الأكاديمى. وفى ضوء العرض السابق يمكن صياغة مشكلة البحث فى الأسئلة الآتية:

١. ما بروفيلات (تجمعات) السعى للكمالية الأكاديمية المميزة لطلاب كلية التربية جامعة الزقازيق باستخدام التحليل العنقودى؟

٢. هل تختلف تجمعات (بروفيلات) السعى للكمالية الأكاديمية المشتقة من التحليل العنقودى فى مقياس الشفقة بالذات لدى طلاب كلية التربية جامعة الزقازيق؟
٣. هل تختلف تجمعات (بروفيلات) السعى للكمالية الأكاديمية المشتقة من التحليل العنقودى فى مقياس الاحتراق الأكاديمى لدى طلاب كلية التربية جامعة الزقازيق؟

أهداف البحث: يهدف البحث إلى:

١. تحديد تجمعات (بروفيلات) السعى للكمالية الأكاديمية المميزة لطلاب كلية التربية جامعة الزقازيق باستخدام التحليل العنقودى.
٢. الكشف عن الفروق بين بروفيلات السعى للكمالية الأكاديمية المشتقة من التحليل العنقودى فى مقياس الشفقة بالذات.
٣. الكشف عن الفروق بين بروفيلات السعى للكمالية الأكاديمية المشتقة من التحليل العنقودى فى مقياس الاحتراق الأكاديمى.

أهمية البحث: تتضح أهمية البحث في:

١. دراسة ثلاثة متغيرات مهمة في حياة الطلاب الجامعية وهى: (السعى للكمالية الأكاديمية، والشفقة بالذات، والاحتراق الأكاديمى) مع تقديم اطار نظرى.
٢. تقديم ثلاثة مقاييس نفسية وتربوية حديثة تتمتع بخصائص سيكومترية جيدة لدى طلاب الجامعة.
٣. تصنيف الطلاب فى بروفيلات السعى للكمالية الأكاديمية متجانسة من خلال استخدام الأسلوب المنهجى المتمركز حول الشخص.
٤. تناوله لمتغير الشفقة بالذات كأحد المتغيرات الايجابية المهمة لدى طلاب الجامعة لإدارة حياتهم بشكل جيد عند تعرضهم لحالة من الاحباط والفشل.
٥. استفادة الباحثين فى مجال علم النفس التربوى فى إجراء بحوث جديدة على عينات مختلفة ومع متغيرات أخرى.
٦. الاستفادة من نتائج البحث الحالي في تخفيف الاحتراق الأكاديمى لدى الطلاب من خلال إعادة النظر فى العلاقة بين الطالب والاستاذ الجامعى والمقررات الدراسية والتقييم والبيئة الجامعية والتركيز على الأنشطة والمهام المرتبطة بسوق العمل ومراقبة تنفيذها.

المفاهيم الإجرائية للبحث:

بروفيلات (تجمعات): وهى مجموعة من العناصر المتجانسة إلى حد ما داخل العنقود الواحد والمختلفة عن العناصر داخل العناقيد الأخرى، وللحصول عليها يتم استخدام التحليل العنقودى Cluster analysis وهو أسلوب يستخدم لتصنيف الحالات فى مجموعات متجانسة بالاعتماد على مقدار التشابه بينها من حيث لخصائص أو صفات معينة (Mukherjee & Datta, 2017)

السعى للكمالية الأكاديمية Academic Perfectionism

تعرفها الباحثة بأنها سمة شخصية تتسم بالميل إلى وضع مستوى عالٍ من المعايير والأهداف الأكاديمية والسعى لتحقيقها على أكمل وجه والتميز فى الأداء. وتقاس إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس السعى للكمالية الأكاديمية، والمكون من ستة أبعاد وهم:

١- المعايير الشخصية Personal standards: وفيها يضع الطالب لنفسه أهداف أكاديمية ومستويات أداء مرتفعة ويسعى للالتزام بها وتحقيقها ويقيم أدائه فى ضوئها.

٢- التركيز على الأخطاء Concern over mistakes: ويشير إلى اهتمام الطالب الزائد بالأخطاء وتضخيم الأخطاء البسيطة التى يقع فيها ولوم نفسه عليها؛ لاعتقاده أنه سيفقد احترام وتقدير الآخرين له عند الوقوع فيها.

٣- التوقعات الوالدية Parental expectation: ويشير إلى إدراك الطالب للتوقعات والمتطلبات المرتفعة للأسرة لانجازه الأكاديمى.

٤- التنظيم Organization : وفيه يحرص الطالب على النظام والدقة والترتيب فى ما يقوم به من مهام وأعمال أكاديمية.

٥- الشكوك فى الأداء Doubts about actions: ويشير إلى شكوك الطالب فى قدرته على أداء الأعمال الأكاديمية، وشعوره بأن أدائه الأكاديمى لا يتم بالشكل الذى يرضيه.

٦- النقد الوالدى Parental criticism: ويشير إلى ادراك الطالب أن أسرته توجه له انتقادات كثيرة عندما لا يستطيع تحقيق توقعاتهم المرتفعة لانجازه الأكاديمى.

الشفقة بالذات Self-compassion

تتبنى الباحثة تعريف Neff (2003b, 223) بأنها انفتاح الفرد على معاناته والتأثر بها وقدرته على التخفيف عنها عن طريق اللطف والرحمة بذاته واتخاذ موقف متفهم وعدم اصدار أحكام تجاه أوجه القصور والاخفاقات بدلاً من أن يكون ناقدًا لذاته بقسوة، وإدراك تجاربه كجزأ من تجربة انسانية أكبر بدلاً من رؤيتها على أنها منعزلة، واحتوائه لأفكاره ومشاعره المؤلمه فى الوعى الادراكى بدلاً من المبالغة فى التعرف عليها. ويعرف إجرائيًا بالدرجة التى يحصل عليها الطالب فى مقياس الشفقة بالذات، والمكون من ثلاثة أبعاد ثنائية القطب وهم:

١-اللطف بالذات مقابل الحكم الذاتىSelf-kindness versus Self-judgment ويتضمن توجيه الفرد مشاعر اللطف والدفء نحو ذاته بدلاً من توجيه النقد واللوم.

٢-الانسانية المشتركة مقابل العزلة Common humanity versus Isolation ويتضمن إدراك الفرد أن الألم والمعاناة جزء من الخبرات الانسانية يشترك فيه جميع البشر بدلاً من الاعتقاد بأن هذه الخبرات تحدث له فقط.

٣- اليقظة العقلية مقابل التوحد المفرط Mindfulness versus Over-identification يتضمن إدراك الفرد الخبرات المؤلمة بصورة متوازنة ومعالجة المشاعر المؤلمة فى وعيه بعقل متفتح بدلاً من المبالغة فيها.

الاحتراق الأكاديمى Aacdemic Burnout

تعرفه الباحثة بأنه حاله من الانهاك الانفعالى والعقلى والبدنى تحدث للطالب نتيجة فقدان طاقته تدريجيًا وصعوبة تحقيق أهدافه بسبب زيادة الأعباء الدراسية، مما يؤثر سلبًا على أدائه للمهام والمتطلبات الأكاديمية ودافعيته للتعلم. ويعرف إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس الاحتراق الأكاديمى، والمكون من أربعة أبعاد وهم:

١- **الانهاك** Exhaustion ويشير إلى الحالة التى يشعر فيها الطالب باستنزاف طاقته الانفعالية والجسدية بسبب كثرة المتطلبات الدراسية .

٢- **اللامبالاه الأكاديمية** Academic impassivity وتشير إلى استجابات الطالب السلبية تجاه مواقف التعلم، وعدم الاهتمام بالدراسة، والتهكم على المهام الأكاديمية بسبب شعوره بأنها ليست ذات قيمة أو أهمية.

٣- **نقص الفعالية الأكاديمية** Academic inefficacy وتشير إلى شعور الطالب بانخفاض كفاءته الأكاديمية وضعف قدرته على انجاز المهام والمتطلبات الأكاديمية الموكله إليه.

٤-**نقص الدافعية للتعلم** Lack of motivation for learning وتشير إلى فقدان دافعية الطالب للتعلم، وغياب روح المثابرة الأكاديمية والتحدى وقلة المشاركة فى الأنشطة والمهام.

محددات البحث: يتحدد البحث الحالى بعينة من طلاب وطالبات كلية التربية جامعة الزقازيق بمحافظة الشرقية، وتم اجراء البحث في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ٢٠٢٣/٢٠٢٤.

الإطار النظري:

أولاً: السعى للكمالية الأكاديمية

تُعد الكمالية الأكاديمية ظاهرة تمثل الاهتمام الكبير بأخطاء الفرد وتوقعات أكبر حول الذات، وتوقعات الوالدين للانجاز، ومواجهة النقد من الوالدين، والشكوك حول تصرفات الأفراد فى البيئة الأكاديمية (Malik & Ghayas, 2016, 295).

والكمالية تُعبر عن نزعة شخصية تتميز بالسعى نحو الأداء الكامل الذى يشير إلى وضع معايير مرتفعة للأداء ويصاحب ذلك تقييمات ناقدة لأداء الفرد والخوف من التقييمات السلبية من الآخرين (Hewitt & Flett,1991, 457).

كما أن الكمالية سمة شخصية متعددة الأبعاد تتضمن ميولاً لوضع معايير عالية والسعى لتحقيقها بشكل كبير، والشعور بالتناقض مع تحقيق تلك المعايير (Seong, Lee & Chang, 2021, 1)

والشخص الذى يسعى للكمالية هو شخص يشعر بأنه تحت ضغط مستمر من أجل أداء مهمة بعيدة المنال، ويقوم بتقييم نجاحه على أساس القيام بأداء المهمة بشكل جيد، ويؤدى الضغط المستمر لتحقيق أهداف غير واقعية إلى الشعور بالاحباط، فالكمالية مرتبطة بالعواقب النفسية والبدنية (Samaei, Hooman, Tavakoli & Bagherian, 2015, 556).

وتعرف الكمالية بأنها وضع معايير مرتفعة للذات والسعى المستمر لتحقيقها، فإذا كانت هذه المعايير تتناسب مع قدرات وإمكانات الفرد فيساعد ذلك على تحقيق هذه المعايير فتظهر الكمالية التكيفية، أما إذا كانت هذه المعايير لا تتناسب مع قدرات وإمكانات الفرد فلا تتحقق هذه المعايير فتظهر الكمالية اللاتكيفية (أميمه سالم، ٢٠١٦، ٦٧).

وتعرف الكماليه الأكاديمية بأنها السعى الدائم لبلوغ أعلى المستويات الأكاديمية، وقد يكون هذا السعى نابعًا من داخل الفرد أو من العوامل المحيطة به، وبالتالى يحرص على ترتيب وتنظيم العوامل التى تساعد على إتمام ما يُطلب منه أكاديميًا (أمانى عبدالله وآخرون، ٢٠٢٢، ٢٢٠).

فالسعى للكمالية الأكاديمية ووضع مستويات مرتفعة من الأداء والرغبة فى تحقيقها كمالية تكيفية وسوية وضرورية، ولكن عندما يضع الطالب مستويات غير واقعية تعوق تحقيق أهدافه فتصبح كمالية لا تكيفية وغير سوية، فالسعى للكمالية عملية ذات وجهين فهى قوة مشجعة دافعة يجب وضعها فى مسار ايجابى بدلاً من اعتبارها اضطرابًا يجب السيطرة عليه (هدى أبو العزم، ٢٠١٩، ٢٦).

فيمكن القول أن السعى للكمالية الأكاديمية سمة شخصية تتسم بالميل إلى وضع مستوى عالٍ من المعايير والأهداف الأكاديمية والسعى لتحقيقها على أكمل وجه والتميز فى الأداء فتكون كمالية تكيفية وايجابية، ولكن قد يضع الطالب أهداف عالية غير واقعية تفوق مستوى قدراته فتكون كمالية لاتكيفية وسلبية تقود الطالب إلى عدم الرضا ولوم الذات المبالغ فيه والخوف من ارتكاب الأخطاء والتوتر والقلق من انتقادات الآخرين له وبالتالى انخفاض تقديره لذاته.

مكونات السعى للكمالية الأكاديمية

أجريت العديد من البحوث حول السعى للكمالية وأشارت الأبحاث إلى وجود اختلاف بين الباحثين فى تناولهم لمكونات الكمالية وتعددت أبعادها، **فظهر اتجاه ينظر إليها كمفهوم ثنائى**

البعد حيث يتم تصنيفها إلى بعدين: (كمالية تكيفية وكمالية لاتكيفية) حيث أوضح كل من Hewitt & Flett (1991, 457) وجود بعدين أساسين: **كمالية المعايير الشخصية:** وتعرف بنزعة الفرد الموجهه ذاتيًا لوضع معايير مرنفعة للأداء والسعى المتواصل لتحقيق هذه المعايير وتقييم الفرد لذاته فى ضوء هذه المعايير، **وكمالية المخاوف التقويمية:** وتعرف بنزعة الفرد نحو التقييم الاجتماعى لسعيه نحو الكمالية ويتضمن مساعى الفرد لبلوغ التوقعات المدركة والمرتفعة المفروضه عليه من الآخرين ويقيم الفرد ذاته فى ضوء تلك التوقعات. وأشار كل من Jadidi, Mohmmadkhani & Tajrishi (2011, 534) أنه يمكن التمييز بين بعدين رئيسين من الكمالية: **بُعد السعى نحو الكمالية الايجابية:** ويجسد جوانب الكمالية التى تتعلق بالمعايير الشخصية العالية والتنظيم الذاتى، وهذا البعد مرتبط بالخصائص والعمليات والنتائج الايجابية مثل التكيف النفسى والتأثيرات الايجابية على الأفراد، على العكس من ذلك **بُعد المخاوف المتعلقة بالكمالية:** ويشمل الكمالية غير قادرة على التكيف مثل القلق بشأن الأخطاء والشكوك حول العمل والاجراءات ونقد الوالدين. ويضيف Kanten & Yesiltas (2015, 1368) أن **الكمالية الايجابية** تشير إلى السلوكيات الايجابية التى توجه الأفراد لتحقيق أهداف عالية المستوى من خلال التعزيز الايجابى والرغبة فى تحقيق النجاح، فى حين أن **الكمالية السلبية** تمثل الأفراد الذين يسعون إلى تحقيق معايير أداء غير واقعية ويتضمن التعزيز السلبى والخوف من الفشل.

ثم **ظهر اتجاه ثان ينظر إليها على أنها مفهوم متعدد الأبعاد**، حيث قدم كل من Hewitt & Flett (1991, 98) نموذجًا ثلاثى الأبعاد للكمالية: **الكمالية الموجهه نحو الذات** Self-oriented perfectionism وتعكس أهمية السعى لتحقيق الكمالية وفيها يضع الفرد مستويات عالية ويحاول تحقيقها فيتوقع الكماليون الموجهون ذاتيًا أن يكونوا مثاليين، **والكمالية الموجهه نحو الآخرين** Other-oriented perfectionism وتعكس الاعتقاد بأنه من المهم للآخرين أن يسعوا لتحقيق الكمالية ويعتقدون أن يكون الآخرون مثاليين، **والكمالية المنصوص عليها اجتماعيًا** Socially prescribed perfectionism وتعكس الاعتقاد بأن السعى لتحقيق الكمالية أمر مهم ويكتسبها الفرد من المواقف الاجتماعية ويعتقدون أن الآخرين يتوقعون منهم أن يكونوا مثاليين. كما اتفق معهما Vicent et al., (2020) فى تقديم نموذجًا ثلاثى الأبعاد: الكمالية المنصوص عليها اجتماعيًا، الكمالية الموجهة نحو النقد الذاتى، والكمالية الموجهه نحو الجهود الذاتية.

وقدم كل من Kljajic, Gaudreau & Franche (2017, 109) **نموذجًا رباعيًا للكمالية**، وتم تصنيف الكمالية إلى أربعة أنواع فرعية من الكمالية: الكمالية المكتسبة اجتماعيًا، والكمالية ذاتية التوجه، والكمالية اللاتكيفية، واللاكمالية. وتتفق معهم أمانى عبدالله وآخرون (٢٠٢٢) فى تقديم نموذج رباعى الأبعاد للكمالية الأكاديمية: (الترتيب والدقة، والكماليه ذاتية التوجه، والكماليه الموجهه من الوالدين، والكمالية المكتسبة اجتماعيًا).

وافترض كل من Frost, Marten, Lahart & Rosemblat (1990, 450-451) نموذجًا متعدد الأبعاد للكمالية **ويتكون من ستة أبعاد هى:** المعايير الشخصية أى الطريقة التى يحدد بها الشخص معاييره، والقلق بشأن الأخطاء أى مدى خوف الشخص من أخطائه، والشكوك حول العمل أى شكوك الفرد حول العمل الذى قام به، وتوقعات الوالدين أى توقعات الوالدين العاليه تجاه أبنائهم، والنقد الوالدى وفيه يواجه الأبناء النقد الأبوى عندما لا يتم تلبية مطالبهم، والتنظيم أى الطريقة التى يؤدى بها الفرد العمل الذى يؤديه.

فى حين أوضح كل من (Malik & Ghayas, 2016, 304-305) أن الكمالية مكونة من **ستة أبعاد موزعة على جانبين: الكمالية التكيفية** وتشمل بعدين المعايير الشخصية: وهى ضرورية لتحقيق الجودة وفيها يضع الأفراد معايير عالية لأنفسهم لتحقيق أهدافهم وتساعدهم على تحسين جودة أدائهم، والتنظيم: وهو عامل مهم فى الشخصيات المثالية لتحقيق أهدافهم الأكاديمية، **والكمالية غير تكيفية** وتشمل أربعة أبعاد، التوقعات الوالدية: ويضع الآباء توقعات أكاديمية عالية لأبنائهم ويعطون لهم واجبات اضافية ويحددون وقت محدد للأنشطة الترفيهية وقد تؤدى التوقعات العالية إلى سوء التكيف، والشكوك بشأن جودة الأداء: أى مدى قلق الأفراد وشكوكهم تجاه أفعالهم فيصبح الأفراد أكثر فضولاً وقلقًا بشأن أخطائهم فيكونوا غير قادرين على التكيف مع الكمالية، والكمالية المكتسبة اجتماعيًا: وهى التى يكتسبها الأفراد من العوامل المحيطة بهم فوجود مستويات عالية من الكمالية المفروضة اجتماعيًا عندما تقترن بمستويات عالية من الكمالية الموجهه نحو الذات تصبح الكمالية المكتسبة اجتماعيًا نوعًا غير قابل للتكيف مع الكمالية، ونقد الوالدين: فالتوقعات الأكاديمية العالية من الآباء لأبنائهم فعندما لا يلبون الأبناء تلك التوقعات ينتقدونهم الآباء.

ويتضح من خلال العرض السابق لمكونات السعى للكمالية الأكاديمية اختلاف الباحثون حول تحديد مكوناتها وأبعادها فهى مفهوم متعدد الأبعاد قد تختلف أبعادها من بحث لآخر تبعًا للهدف من البحث وتوجهات الباحثون النظرية والعينة وأداة القياس، فتنقسم الكمالية إلى بعدين: البعد الأول **الكمالية التكيفية** وتتفق مع الكمالية الموجهه ذاتيًا وتوصف بأنها كمالية إيجابية أو طبيعية أو سوية أو صحية، وتشمل على وضع معايير أداء مرتفعة مع إمكانية تحقيقها وتتضح فى سلوكيات الطالب الايجابية والتأثير الايجابى فى كليته وجامعته، والبعد الثانى **الكمالية اللاتكيفية** وتتفق مع الكمالية المفروضة اجتماعيًا وتوصف بأنها كمالية سلبية أو كمالية عصابية أو غير سوية أو غير صحية، وتشمل الشك حول الأداء والقلق من الأخطاء وقد تؤدى إلى نتائج وأثار سلبية على الطالب لارتباطها بمستويات عالية من القلق والتوتر والاكتئاب، فكلاهما تؤثر على أداء الطلاب وسلوكياتهم وقد تؤدى إلى نتائج ايجابية أو سلبية على الطلاب. ومن الباحثين من حدد ثلاثة أبعاد أو أربعة أبعاد أو ستة أبعاد، وسوف تتبنى الباحثة فى بناء مقياس السعى للكمالية الأكاديمية نموذج فروست وآخرون (١٩٩٠) متعدد الأبعاد للكمالية والمكون من ستة أبعاد وهم (المعايير العالية، والتنظيم، والتركيز على الأخطاء، والتوقعات الوالدية، والشكوك فى الأداء، والنقد الوالدى) لأنه من أهم وأشهر النماذج التى قدمت الكمالية وفقًا لمنظور متعدد الأبعاد.

ثانيًا: الشفقة بالذات

يُعد مفهوم الشفقة بالذات من المفاهيم الإيجابية للصحة النفسية للفرد، وكذلك عاملًا مهمًا فى الكشف عن سمات الشخصية لدى الأفراد المشفقين بأنفسهم، والذين لا يلقون بأنفسهم فى المواقف الضاغطة (Neff, 2003, 87).

واختلف العلماء حول مفهوم الشفقة بالذات فينظر إليه البعض على أنه العطف على الآخرين ومحاولة تقديم المساعدة لهم وفهم معاناتهم، فى حين ينظر البعض الآخر إلى الشفقة بالذات على أنها عنصرًا وجانبًا مهمًا من جوانب الشخصية النفسية السليمة، والتى تتضمن اللطف والرحمة بالذات وعدم انتقادها أو إلقاء اللوم عليها عند مرور الفرد بخبرات مؤلمة (Neff, Rude & Kirkpatvic, 2007, 909).

ويعد مفهوم الشفقة بالذات من المفاهيم الحديثة نسبيًا فى علم النفس، ويعرفه بأنه طريقة ايجابية فى توجه الفرد نحو ذاته من خلال التعامل معها بلطف ورحمة عند التعرض لمعاناة أليمة بدلاً من توجيه النقد لها (السيد منصور، ٢٠١٦، ٦٧).

وغالبًا ما ينظر إلى الشفقة بالذات على أنها نظرة إيجابية للذات عندما يسير كل شىء بشكل خاطىء والقدرة على رؤية المعاناة فى نفسه والآخرين مع محاولة القضاء على هذه المعاناة،، فهى عامل يحمى الأفراد من المشاكل (Delshad, Nobahar, Raiesdana, Yarahmadi & Saberian, 2023, 40).

ويعرف كلا من Allen & Leary (2010, 107) الشفقة بالذات على أنها اتجاه إيجابى نحو الذات عند تعرض الفرد للمواقف والخبرات المؤلمة أو الضاغطة، كالإحساس بالفشل أو الإحباط أو فقد عزيز عليه أو التعرض للإهانة أو الإيذاء من الآخرين، كما تتضمن عدم انتقاد الفرد لذاته أو إيذائها، أو الانسحاب من المواقف الحياتية المختلفة. ويضيف Arimitsu & Hofman (2015, 42) أن الشفقة بالذات تزيد من قدرة الفرد على مواجهة المشكلات والمواقف الضاغطة التى يتعرض لها؛ وذلك بتبنى إستراتيجية من استراتيجيات التوافق، مثل إعادة صياغة المشكلة بطريقة مختلفة وإيجابية.

ويتضح مما سبق أن الشفقة بالذات هى قدرة الطالب على التخلص من معاناته النفسية عن طريق معرفة قدراته وتفهمه لذاته وأن يكون رحيمًا بها فى خبرات وتجارب الاحباط والألم والاخفاق والمعاناة بدلاً من أن يكون ناقدًا لذاته (جلد الذات)، وإدراكه أن خبراته وتجاربه السيئة جزء من الخبرات التى يمر بها الآخرين بدلاً من أن يراها سببًا لعزلته، وكذلك مدى احتوائه لمشاعره وأفكاره المؤلمه بداخله وادارته لانفعالاته بشكل جيد بدلاً من كثرة التفكير فيها حتى يحافظ على اتزانه النفسى والانفعالى.

مكونات الشفقة بالذات

أشارت Neff (2003b, 223) إلى أن هناك ثلاثة عناصر رئيسية للشفقة بالذات وهى: اللطف بالذات فى مقابل الحكم الذاتى، واليقظة العقلية فى مقابل التوحد أو عدم الاندماج، والانسانية المشتركة فى مقابل العزلة.

ويتضمن **اللطف بالذات** الدفء العاطفى وفهم الذات عندما يواجه الفرد معاناة، بدلًا من نقد الذات والقاء اللوم عليها (Arimitsu & Hofman, 2015, 41).

وتشير **اليقظة العقلية** (المكون الثانى للشفقة بالذات) إلى الانفتاح على عالم الأفكار والمشاعر والأحاسيس والخبرات المؤلمة والحزينة لدى الفرد (Breines & Chen, 2012, 1135).

ويتضمن المكون الثالث للشفقة بالذات بعد **الانسانية المشتركة** والذى يعبر عن مدى رؤية الفرد لخبراته الخاصة كجزء من الخبرة الإنسانية الكبيرة بدلًا من رؤيتها منفصلة عن رؤية الآخرين (Neff, 2003b, 225).

كما أشار Allen & Leary (2010,108) إلى أن بعد الحس الإنسانى أو كما يسميه البعض بعد الإنسانية العامة المشتركة يعبر عن الدمج المتوازن بين الذات والآخرين، كما يعبر عن إدراك الصلة بين التجارب الشخصية وتجارب الآخرين.

وقد أوضح Potter, Yar, Franics & Schuster (2014, 34) أن الشفقة بالذات دمجت هذه المكونات الثلاثة التى قدمتها Neff فى بعدين هما: الدفء الذاتى Self-warmth ويتضمن الأبعاد الايجابية للشفقة بالذات (اللطف بالذات، والانسانية المشتركة، واليقظة العقلية)، والبرود الذاتى Self-coldness ويتضمن الأبعاد السلبية للشفقة بالذات (الحكم على الذات، والعزلة، والتوحد المفرط.

ويتضح مما سبق أن الشفقة بالذات تعبر عن فهم الفرد لذاته فى المواقف الصعبة والضاغطة والمؤلمة بدلاً من نقدها ولومها واصدار أحكام قاسية عليها، وتتكون من ثلاثة مكونات ثنائية القطب وهى: الميل إلى أن يكون الفرد لطيفًا ومتفهم لنفسه فى حالات الألم والفشل (اللطف بالذات) مقابل النقد الذاتى بقسوة (الحكم على الذات)، والميل إلى إدراك تجارب الفرد كجزء من التجربة الانسانية الأكبر (الانسانية المشتركة) مقابل رؤيتها على أنها منفصلة (العزلة)، والميل غلى تحمل الأفكار والمشاعر المؤلمة فى وعى متوازن (اليقظة العقلية) مقابل (الافراط فى تحديد الهوية).

ثالثًا: الاحتراق الأكاديمى

ظهر مفهوم الاحتراق Burnout لأول مرة على يد Fredenberger فى أوائل السبعينيات ١٩٧٤، فعندما يتعرض الفرد لضغط بيئى/ نفسى/ عقلى طويل ومستمر إذا لم يستطيع التكيف معه سوف يعانى من الاجهاد، وينتج عنه الاحتراق الأكاديمى لدى الطلاب عن التعب بسبب كثرة المتطلبات الأكاديمية والشعور بالتشاؤم وعدم الكفاءة وعدم الرغبة فى إكمال المهام (Karimi, Bashirpur, Khabbaz & Hedayati, 2014, 58).

واستخدم مصطلح الاحتراق لأول مره لوصف الاجهاد العقلى بين المتخصصين فى العلوم والخدمات الانسانية، وسرعان ما ظهر الاحتراق المهنى باعتبار أن الاحتراق فى الأصل ظاهرة متعلقة بالعمل لتقييم الاحتراق بين أولئك الذين يقومون بالأعمال والوظائف والمهن المختلفة، وامتد المفهوم ليشمل الاحتراق النفسى، ثم تطور المفهوم ليشمل الاحتراق الأكاديمى بين الطلاب باعتبار أن الأنشطة والمهام الدراسية عملاً إلزاميًا منظمًا يقومون به وحضور الفصول الدراسية والانتهاء من الواجبات والتكليفات واجتياز الامتحانات، وقد يضع المعلون الطلاب تحت ضغط شديد بسبب كثرة متطلبات الدراسة (Qiaohu & Schaufeli, 2009, 394-395).

واختلف الباحثون حول تعريف الاحتراق، فينظر إليه البعض على أنه ظاهرة متعلقة بالعمل بينما يعتبره البعض ظاهرة أوسع فهو يتطور تدريجيًا، ويأخذ معنى مختلفًا بناءً على كيفية إدراك كل فرد له، فيشير الاحتراق إلى الشعور بالتعب وعدم القدرة على التعامل مع ضغوط العمل؛ وهذا الشعور ناتج عن الكثير من متطلبات العمل التى يجب تحقيقها فى فترة زمنية محددة (Khani, Mohammadi, Anvari & Farsi, 2018, 1).

والاحتراق هو رد الفعل السلبى الذى ينشأ عن عدم القدرة على التعامل بشكل فعال مع الضغوط المختلفة، والتى قد تظهر فى مجالات الحياة المختلفة بخلاف التعلم والعمل مثل العلاقات الشخصية والصحة النفسية والجسدية (Kung & Chan, 2014, 77).

كما أن الاحتراق الأكاديمى نوع من الاعياء الأكاديمى فهو متلازمة نفسية نتيجة الضغوط الأكاديمية وصعوبات الدراسة، ويشعر الطلاب بالرغبة فى الغياب المتكرر وعدم الاهتمام

بالمشاركة فى الأنشطة والسلوكيات غير المقبولة والشعور بالاكتئاب (Lian, Sun, Ji, Li & Peng, 2014, 1).

كما يُعد الاحتراق الأكاديمى حالة من الانهاك التى تفرضها مواقف التعلم بما فيها من ضغوط دراسية وأعباء تعليمية، والتى تنعكس على الطالب فى شكل انهاك انفعالى يتمثل فى استنزاف انفعالاته، وفى سخرية وتبلد انفعالى يتمثل فى اتجاهات الطالب السلبية نحو التعلم، وفى نقص أداء وكفاءة الطالب فى مهام التعلم (عادل المنشاوى، ٢٠١٦، ١٧٥).

كما أنه الحالة الانفعالية أو العقلية التى يمر بها الطلاب أثناء دراستهم، نتيجة أنظمة التعليم المختلفة وكثرة التكليفات والأعباء الدراسية والامتحانات والتفكير فى الخطط المستقبلية (Ramli, Alavi, Mehrinezhad & Ahmadi, 2018, 2).

والاحتراق الأكاديمى هو تراجع قدرة الطلاب على التكيف مع العوامل المجهدة للتعلم بشكل عام، فالاحتراق الأكاديمى حالة من الانهاك الانفعالى والعقلى يساهم فيه الشعور بالانهاك المستمر مثل تحمل المسئوليات والضغوط وعدم الاستخدام الأمثل للوقت ونقص الموارد اللازمة لأداء المهام والواجبات (Moghadam, Abbasi & Khoshnodifar, 2020, 1).

كما أن الاحتراق الأكاديمى استجابة انفعالية سلبية طويلة المدى للضغوط المرتبطة بالمدرسة، ويتضمن الاحتراق الانفعالى والبدنى من متطلبات الدراسة، والمواقف الساخره تجاه المهام الأكاديمية، والشعور بنقص الكفاءة الأكاديمية (Ying, Jia & Lin, 2023, 2).

وهناك العديد من الأسباب التى تؤدى إلى شعور الطلاب بالاحتراق الأكاديمى مثل الضغوط الدراسية والعبء الدراسى والامتحانات والسلوك غير الملائم من قبل المعلمين والتوقعات المبالغ فيها والمرتفعة لنتائج هؤلاء الطلاب من قبل أنفسهم ومن قبل المعلمين وكذلك من قبل أفراد الأسرة (عبد الرسول عبد اللطيف، ٢٠١٧، ٢٤٨).

فكلما زاد عبء العمل وكثرة المهام الأكاديمية مع قلة توافر الموارد الكافية سيواجه الطلاب مستويات عالية من التوتر والقلق وتقل الدافعية لديهم، فيجب على المعلمين عرض المنهج بطريقة شيقة تجذب انتباه الطلاب، والتركيز على الأنشطة العملية المرتبطة بسوق العمل، والأنشطة

القابلة للتطبيق فى حياتهم اليومية وتناسب قدراتهم ووظائفهم المستقبلية، وتقليل المهام النظرية التى لا علاقة لها بالواقع (Moghadam, Abbasi, Khoshnodifar, 2020, 7).

كما ينشأ الاحتراق الأكاديمى نتيجة عدم التوازن بين متطلبات بيئة العمل الأكاديمى والموارد المتاحة للطالب، فإن الموارد (الخصائص الشخصية والنفسية والدعم الاجتماعى) تحفز الحالة الذهنية الايجابية المتعلقة بالعمل الأكاديمى والذى بدوره يعزز النتائج التنظيمية الايجابية (أداء الطالب ونتائجة التحصيلية) وإضعاف هذه الموارد لا يؤدى إلى الاحتراق الأكاديمى فحسب بل يساهم فى انخفاض الفعالية الأكاديمية وانخفاض الانجاز الشخصى وعدم المشاركة والرغبة فى ترك المهام الأكاديمية (Bocerean, Dupret & Feltrin, 2019, 29).

وتوصلت نتائج بحث Ying, Jia & Lin (2023, 8) إلى أن المراهقين الذين يعانون من الاحتراق الأكاديمى هم أثر عرضه للاصابة باضطراب ما بعد الصدمة وأعراض الاكتئاب بمرور الوقت، ولتخفيف الاحتراق الأكاديمى لديهم فيمكن للمعلمين وأولياء الأمور دعم استقلاليتهم وتلبية احتياجاتهم النفسية وتوفير استراتيجيات تعلم لمواجهة المهام الصعبة والاخفاقات، وتعزيز شعورهم باتقان الأنشطة المدرسية من خلال تحفيزهم على تحقيق أهداف واقعية ومساعدتهم على إدارة أعباء الواجبات الدراسية الثقيلة. وتعد مصادر الدعم الاجتماعى من أحد الأسباب التى تقلل الاحتراق الأكاديمى لدى الطلاب حيث يشعر الطلاب بالاهتمام والرعاية واحترام وتقدير الذات والاحساس بالسيطرة، فيقلل من التوتر ويزيد من التعامل بفاعلية مع الأحداث المجهدة والمرهقة (Karimi, Bashirpur, Khabbaz & Hedayati, 2014, 61) ويتفق معهم Wen, Zhang, Wang, Liu & Xu (2023, 10) حيث توصلت نتائج بحثهم إلى أن دعم المعلم المدرك ارتبط سلبيًا بالاحتراق الأكاديمى، مما يُعنى أن الطلاب الذين يتلقون مزيد من دعم المعلمين يمكن أن يعانوا بشكل أقل من الاحتراق الأكاديمى، ويتمثل ذلك فى دعم أفكار الطلاب والثناء عليهم عند تقدمهم التعليمى وتشجيعهم وتقديم عروض لهم ومساعدتهم عندما يشعرون بالاحباط فى مهام التعلم.

ويتضح مما سبق أن الاحتراق الأكاديمى هو شعور الطلاب بالاجهاد الانفعالى والبدنى والعقلى واستنزاف طاقتهم بسبب كثرة متطلبات الدراسة، ويعانى الطلاب من الاحتراق الأكاديمى عندما يواجهون صعوبة فى التعامل مع المشكلات الأكاديمية والتحديات والضغوط الأكاديمية،

وعندما يحدث خلل بين مواردهم الداخلية والخارجية وأعباء وضغوط المهام والأنشطة والتكليفات الأكاديمية، ويعزز الدعم الاجتماعى الذى يتلقونه من الآخرين مواردهم الشخصية مما يقلل من الاحتراق الأكاديمى لديهم.

مكونات الاحتراق الأكاديمى

أما عن مكونات الاحتراق الأكاديمى فقد تعددت أبعاد الاحتراق الأكاديمى واختلفت من بحث لآخر، فقد ظهر اتجاهان: **الاتجاه الأول:** يفسر الاحتراق الأكاديمى على أنه بناء متعدد الأبعاد يتكون من ثلاثة أبعاد؛ حيث قام Maslach, Jackson & Leiter (1997) باعداد مقياس الاحتراق الأكاديمى المكون من: **الانهاك الانفعالى** ويتمثل فى الاستنزاف البدنى والانفعالى للفرد نتيجة كثرة الأعباء والمتطلبات الدراسية ويمثل عنصر فردى للاحتراق، **والسخرية** ويتمثل فى استجابة الفرد السلبية تجاه المواقف التعليمية والأشخاص ويمثل عنصر شخصى للاحتراق، **ونقص الفعالية الأكاديمية** ويتمثل فى الشعور بنقص الانتاجية وانخفاض الشعور بالفعالية ويمثل عنصر التقييم الذاتى للاحتراق.

كما أن الانهاك الانفعالى emotional exhaustion يُعنى استنفاذ الطاقة الانفعالية لدى الفرد، والسخرية cynicism وتشير إلى مشاعر اللامبالاة وعدم الاهتمام تجاه أنشطة التعلم، ونقص الفعالية الأكاديمية academic inefficacy وتشير إلى ضعف الشعور بالقدرة على الانجاز الأكاديمى (Shin, Puig, Lee, Lee & Lee, 2011, 634).

ويرى كلا من Kanten & Yesiltas (2015, 1369) أن الانهاك الانفعالى يتضمن الشعور بفقدان الطاقة والشعور بالغرق من المنظور الانفعالى والبدنى، ويُعتبر المرحلة الأولى والأساسية من الاحتراق الأكاديمى، والذى يشير إلى مستويات الاحتراق لدى الطلاب ويظهر عندما يعمل الطالب باستمرار تحت ضغط ناتج عن التفاعلات الشخصية والتعب وظروف العمل الصعبة.

الاتجاه الثانى: ويفسر الاحتراق الأكاديمى على أنه بناء متعدد يتكون من أربعة أبعاد؛ حيث قام Lee, Lee & Lee (2009) بتطوير مقياس الاحتراق الأكاديمى السابق وإضافة بعد رابع وهو **القلق**Anxiety ويشير إلى التوتر أثناء أداء المهام الأكاديمية والمشكلات الدراسية،

والشعور بتشتت الانتباه وضعف التركيز وصعوبة استكمال المهام الأكاديمية. وتوصلت نتائج بحث Lee, Puig, Lea & Lee (2013) إلى أن أفضل نموذج لتقييم الاحتراق الأكاديمى لدى المراهقين الكوريين هو المكون من أربعة عوامل (الانهاك الانفعالى، والسخرية، ونقص الشعور بالانجاز الشخصى، والقلق).

ويتضح مما سبق أن الاحتراق الأكاديمى مفهوم متعدد الأبعاد فعدد كبير من البحوث استخدم مقياس Maslach Burnout Inventory Student Survery ، والمكون من ثلاثة أبعاد (الانهاك الانفعالى، والسخرية، ونقص الفعالية الأكاديمية)، والبعض أضاف بعد رابع وهو القلق، وسوف يتم اجراء تحليل عاملى استكشافى لتحديد أبعاد المقياس الحالى.

البحوث السابقة المرتبطة بموضوع البحث:

تم تقديم مجموعة من البحوث والدراسات المرتبطة بمتغيرات البحث الحالي مقسمة إلى محورين:

أولاً: بحوث تناولت العلاقة بين السعى للكمالية الأكاديمية والشفقة بالذات

هدف بحث Stoeber, Laiova & Lumley, (2020) الدور الوسيط للشفقة بالذات (اللطف بالذات، والتعاطف مع الآخرين) فى العلاقة بين السعى للكمالية الأكاديمية (الكمالية الموجهه ذاتيًا، والكمالية الموجهه نحو الآخرين، والكمالية المكتسبة اجتماعيًا) والرفاهية الشخصية، وتكونت العينة من (٣٠٩) طالبًا وطالبة بالدراسات العليا، وتم تطبيق مقياس الكمالية ومقياس الشفقة بالذات ومقياس الرفاهية الشخصية، وتوصلت النتائج إلى وجود تأثير سلبى مباشر للكمالية الموجهه ذاتيًا والكمالية المكتسبة اجتماعيًا على اللطف بالذات، كما يوجد تأثير موجب مباشر للكمالية الموجهه نحو الذات والكمالية المكتسبة اجتماعيًا على التعاطف مع الآخرين، وتوسطت الشفقة بالذات العلاقة بين السعى للكمالية الأكاديمية والرفاهية الشخصية.

واهتم بحث Tobin & Dunkley, (2021) بالتعرف على العلاقة بين السعى إلى الكمالية (المعايير الشخصية والنقد الذاتى) واليقظة العقلية والشفقة بالذات وامكانية التنبؤ بالقلق والاكتئاب من اليقظة والشفقة بالذات، وتكونت العينة من (١٢٤) بالغًا تمتد أعمارهم من (١٩-٦٥) عامًا بمتوسط عمرى (٣٦,٤٠)، وبعد تطبيق مقاييس البحث توصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين السعى للكمالية واليقظة العقلية وعلاقة سلبية بين السعى للكمالية

والشفقة بالذات، وأوضح تحليل الانحدار امكانية التنبؤ بالقلق والاكتئاب من اليقظة والشفقة بالذات، فالأفراد الذين لديهم مستويات عالية من السعى للكمالية ومستويات منخفضة من الشفقة بالذات لديهم مستويات أعلى من أعراض الضيق العام، وتسلط النتائج الضوء على أهمية تعزيز اليقظة والشفقة بالذات لتقليل التعرض لأعراض القلق والاكتئاب بمرور الوقت لدى الأفراد الذين يتمتعون بالسعى للكمالية بدرجة مرتفعة.

وتناول بحث Cabacos et al., (2023) التعرف على الدور الوسيط للشفقة بالذات والتفكير السلبى فى العلاقة بين الكمالية والاحتراق الأكاديمى، وتكونت العينة من (٢٠٢) من طلاب كلية الطب وطب الأسنان بالبرتغال، وبعد تطبيق مقاييس البحث أشارت النتائج إلى أن الشفقة بالذات والتفكير السلبى توسطت العلاقة بين الكمالية والاحتراق الأكاديمى، ويوجد تأثير مباشر وغير مباشر للكمالية على الاحتراق الأكاديمى من خلال الشفقة بالذات كمتغير وسيط، ويمكن التنبؤ بالاحتراق الأكاديمى من الكمالية.

وهدف بحث Delshad, Nobahar, Raiesdana, Yarahmadi & Saberian, (2023) إلى التعرف على العلاقة بين الصمود الأكاديمى والشفقة بالذات والسعى للكمالية الأخلاقية لدى طلاب الجامعة، وتكونت العينة من (٢٥٠) طالب بكلية التمريض بالفرقة الثانية بجامعة طهران للعلوم الطبية، وبعد تطبيق مقياس "نيف" (٢٠٠٣) لقياس الشفقة بالذات ومقياسى الصمود الأكاديمى والسعى للكمالية الأخلاقية، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة اتباطية موجبة بين السعى للكمالية الأخلاقية والشفقة بالذات، فى حين لا توجد علاقة بين الصمود الأكاديمى وكل من الشفقة بالذات والسعى للكمالية الأخلاقية.

ثانيًا: بحوث تناولت العلاقة بين السعى للكمالية الأكاديمية والاحتراق الأكاديمى

هدف بحث Zhang, Gan & Cham, (2007) إلى تحديد العلاقة بين الكمالية الأكاديمية (الايجابية/ السلبية) والاحتراق الأكاديمى والاندماج، وتكونت العينة من (٤٨٢) من طلاب الجامعة بالصين، وتم تطبيق مقياس الكمالية الأكاديمية متعددة الأبعاد ومقياس الاحتراق الأكاديمى ومقياس الاندماج الأكاديمى، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الكمالية الايجابية (المعايير الشخصية، والتنظيم) والاندماج الأكاديمى، ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين الكمالية السلبية (المخاوف بشأن الأخطاء، والشكوك حول العمل) والاحتراق الأكاديمى.

وهدف بحث Karimi, Bashirpur, Khabbaz & Hedayati, (2014) إلى التعرف على العلاقة بين الكمالية والدعم الاجتماعى والاحتراق الأكاديمى، وتكونت العينة من (٣٠٠) طالبًا وطالبة بمرحلة البكالوريوس والماجستير، وتم تطبيق مقياس الكمالية متعددة الأبعاد لـ Hewitt & Flett (1991) ومقياس الاحتراق الأكاديمى لـ Berso et al (1997) ومقياس الدعم الاجتماعى، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية سلبية بين الكمالية التكيفية ذاتية التوجه والاحتراق الأكاديمى، توجد علاقة ارتباطية موجبة بين الكمالية اللاتكيفية (الموجهة نحو الأخرين، والموجهة نحو المجتمع) والاحتراق الأكاديمى، وكذلك توجد علاقة ارتباطية سلبية بين الدعم الاجتماعى والاحتراق الأكاديمى.

واهتم بحث Kanten & Yesiltas, (2015) بالتحقق من تأثير السعى للكمالية الأكاديمية (الايجابية/ السلبية) على الاندماج فى العمل والاحتراق الانفعالى والرفاهية النفسية، وتكونت العينة من (١٤٦) موظف ومدير بفنادق تركيا، وتم تطبيق أدوات البحث، وباستخدام نموذج المعادلة البنائية أشارت النتائج إلى أن الرفاهية النفسية لها دور وسيط فى العلاقة بين السعى للكمالية الأكاديمية (الايجابية، والسلبية) والاحتراق الانفعالى، والكمالية الايجابية تؤثر بشكل ايجابى على الاندماج فى العمل والرفاهية النفسية وليس لها تأثير مباشر على الاحتراق الانفعالى، كما أن الكمالية السلبية تؤثر بشكل سلبى على الرفاهية النفسية وليس لها تأثير مباشر على الاحتراق الانفعالى والاندماج فى العمل.

وتناول بحث Chang, Lee, Byeon, Seong & Lee, (2016) الدور الوسيط للدافعية فى العلاقة بين الكمالية الأكاديمية والاحتراق الأكاديمى، وتكونت العينة من (٣٤٥) من طلبة الجامعة بكوريا تمتد أعمارهم بين (١٩-٢٩) عام، وتم تطبيق مقياس الكمالية متعددة الأبعاد ومقياس الكمالية المنقح ومقياس الاحتراق الأكاديمى ومقياس الدافعية الأكاديمية، وتوصلت النتائج إلى وجود تأثير مباشر سالب للكمالية التكيفية (المعايير الشخصية، والكمالية الموجهة نحو الذات) على الاحتراق الأكاديمى ووجود تأثير غير مباشر من خلال التأثير على الدافعية، ووجود تأثير مباشر موجب للكمالية اللاتكيفية (الكمالية المكتسبة اجتماعيًا) على الاحتراق الأكاديمى، وتوسطت الدافعية الداخلية جزئيًا العلاقة بين الكمالية التكيفية والاحتراق الأكاديمى فى حين توسطت الدافعية الخارجية كليًا العلاقة بين الكمالية اللاتكيفية والاحتراق الأكاديمى.

وهدف بحث Luo, Wang, Zhang, Chen & Quan (2016) إلى معرفة تأثير الكمالية الأكاديمية على الاحتراق الأكاديمى والدور الوسيط لتقدير الذات وأسلوب المواجهه بينهما، وتكونت العينة من (١٢٢٢) من طلاب المدارس المتوسطة بالصين تمتد أعمارهم بين (١٢-١٦) عام، وبعد تطبيق أدوات البحث أظهر تحليل المسار أن تقدير الذات وأسلوب المواجهه توسط جزئيًا العلاقة بين الكمالية الأكاديمية والاحتراق الأكاديمى، والكمالية التكيفية لها تأثير سلبى غير مباشر على الاحتراق الأكاديمى من خلال تقدير الذات وأسلوب المواجهه كمتغير وسيط، وفى المقابل الكمالية اللاتكيفية لها تأثير ايجابى غير مباشر على الاحتراق الأكاديمى من خلال المتغير الوسيط.

واهتم بحث Kljajic, Gaudreau & franche, (2017) بالتحقق من نموذج (٢×٢) من الكمالية والاحتراق الأكاديمى والاندماج والتنظيم الذاتى والتحصيل، وتكونت العينة من (٥١٠) طالبًا وطالبة بالجامعة، وبعد تطبيق أدوات البحث قدمت نتائج تحليل الملف الشخصى أربعة برفيلات من الكمالية (كمالية ذاتية التوجه، وكمالية مكتسبة اجتماعيًا، وكمالية مختلطة، اللا كمالية)، وتميز الطلاب ذوى الكمالية ذاتية التوجه بمستويات منخفضة من الاحتراق الأكاديمى ومستويات مرتفعة من الاندماج الأكاديمى والتنظيم الذاتى مقارنة بالكمالية اللاتكيفية واللا الكمالية، وتميز الطلاب ذوى الكمالية المكتسبة اجتماعيًا بمستويات مرتفعة من الاحتراق الأكاديمى ومستويات منخفضة من الاندماج الأكاديمى والتنظيم الذاتى، وتميز الطلاب اللاكماليين بمستويات مرتفعة من الاحتراق الأكاديمى ومستويات منخفضة من الاندماج واستخدموا استراتيجيات تنظيم ذاتى غير جيدة وحصلوا على درجات منخفضة من الذين لديهم كمالية ذاتية التوجه، بينما تميز الطلاب ذوى الكمالية اللاتكيفية بمستويات منخفضة من الاحتراق الأكاديمى وكانوا أكثر اندماجًا فى مهامهم الأكاديمية وكانوا لديهم ميول أفضل للتنظيم الذاتى وحققوا درجات أعلى من الطلاب الذين لديهم كمالية مكتسبة اجتماعيًا.

وهدف بحث Seong & Chang, (2021) إلى فحص العلاقة بين نموذج (٢×٢) من الكمالية والاحتراق الأكاديمى والانفعالات الأكاديمية باستخدام التحليل العنقودى، وتكونت العينة من (٤٥٠) مراهقًا بالمرحلتين الاعدادية والثانوية بكوريا الجنوبية تمتد أعمارهم بين (١٣-١٩) عام، وتم تطبيق مقياس الكمالية لـ فروست ومقياس الاحتراق الأكاديمى النسخة الكورية واستبيان الانفعالات الأكاديمية، وقدمت نتائج تحليل الملف الشخصى أربعة بروفيلات من الكمالية

(كمالية تكيفية، وكمالية لا تكيفية، وكمالية مختلطة، اللاكماليين)، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الكمالية التكيفية واللاتكيفية بالانفعالات الأكاديمية الايجابية، وعلاقة ارتباطية سلبية بين الكمالية التكيفية والاحتراق الأكاديمى، ووجود علاقة ارتباطية موجبه بين الكمالية اللاتكيفية والاحتراق الأكاديمى والانفعالات الأكاديمية السلبية.

وتناول بحث Seong, Lee, Chang, (2021) دراسة تأثير السعى للكمالية الأكاديمية على الاحتراق الأكاديمى، وتكونت العينة من (٣٣٦) من طلاب المرحلة الثانوية بمتوسط عمرى (١٥,٨٣) وانحراف معيارى (١,٣٥)، وتم تطبيق مقياس فروست للكمالية متعددة الأبعاد ومقياس الاحتراق الأكاديمى النسخة الكورية، وأظهرت النتائج وجود تأثير موجب بين المخاوف بشأن الأخطاء كأحد أبعاد السعى للكمالية الأكاديمية وبين بعدى الاحتراق الأكاديمى (الانهاك الانفعالى، والسخرية) فى حين لا يوجد تأثير للكمالية الأكاديمية على نقص الكفاءة الأكاديمية، ولا يوجد تأثير للمعايير الشخصية كأحد أبعاد السعى للكمالية الأكاديمية على الاحتراق الأكاديمى.

تعقيب عام على البحوث السابقة:

بالنسبة للهدف: تناولت بعض البحوث الدور الوسيط للشفقة بالذات فى العلاقة بين السعى للكمالية ومتغير آخر كما فى بحث (Cabacos et al., 2023) ، وبحث (Stoeber, Laiova & Lumley, 2020) ، واهتم بحث (Tobin & Dunkley, 2021) بالعلاقة بين السعى إلى الكمالية واليقظة العقلية والشفقة بالذات، بينما اهتم بحث (Delshad, Nobahar, Raiesdana, Yarahmadi & Saberian, 2023) بالعلاقة بين الصمود الأكاديمى والشفقة بالذات والسعى للكمالية، **كما أن بعض البحوث تناولت العلاقة بين السعى للكمالية والاحتراق الأكاديمى ومنها بحوث** (Zhang, Gan & Cham, 2007) ، (Karimi, Bashirpur, Khabbaz & Hedayati, 2014) ، (Kanten & Yesiltas, 2015) ، (Luo, Wang, Zhang, Chen & Quan ,2016) ، (Seong, Lee, Chang, 2021) ، بينما اهتم بحث (Kljajic, Gaudreau & franche, 2017) ، وبحث (Seong & Chang, 2021) بالتحقق من نموذج (٢×٢) من الكمالية والاحتراق الأكاديمى والاندماج والتنظيم الذاتى والانفعالات الأكاديمية باستخدام التحليل العنقودى.

بالنسبة للعينة: تنوعت العينات فى البحوث السابقة؛ فمعظم البحوث تناولت المرحلة الجامعية كما في بحوث (Cabacos et al., 2023) ، (Stoeber, Laiova & Lumley, 2020) ، (Delshad, Nobahar, Raiesdana, Yarahmadi & Saberian, 2023) (Chang, Lee, Byeon, Seong & Lee, 2016) ، (Kljajic, Gaudreau & franche, 2017)، كما أن بعض البحوث تناولت المرحلة الثانوية كما فى بحوث (Luo, Wang, Zhang, Chen & Quan ,2016) ، (Seong & Chang, 2021)، (Seong, Lee, Chang, 2021) ، بينما تناول بحث (Kanten & Yesiltas, 2015) الموظفين بتركيا.

بالنسبة للأدوات: بالنسبة لقياس السعى للكمالية اعتمد عدد كبير من البحوث السابقة على مقياس الكمالية متعددة الأبعاد لـ Frost et al., (1990) وتناول عدد من الأبحاث مقياس الكمالية لـ Hewitt & Flett (1991). وبالنسبة لقياس الشفقة بالذات اعتمدت معظم البحوث السابقة على مقياس نيف Neff (2003) سواء النسخة الأصلية المكونة من (٢٦) مفردة أو النسخة المختصرة التى أعدتها نيف وزملاؤها (٢٠١١) والمكونة من (١٢) مفردة. أما قياس الاحتراق الأكاديمى يعتبر مقياس The Korean version of the Maslach Burnout Inventory Student Survery من أشهر المقاييس المستخدمة وتم استخدامه فى عدد كبير من البحوث السابقة ويختصر (MBI-SS)، ويتكون من (١٥) مفردة موزعة على ثلاثة أبعاد: (الانهاك الانفعالى، والسخرية، ونقص الفعالية الأكاديمية).

بالنسبة للنتائج: فيما يتعلق بالعلاقة بين السعى للكمالية الاكاديمية والشفقة بالذات والاحتراق الأكاديمى فقد توصلت نتائج بحث (Cabacos et al., 2023) إلى وجود تأثير مباشر وغير مباشر للكمالية على الاحتراق الأكاديمى من خلال الشفقة بالذات كمتغير وسيط، وفيما يتعلق بالعلاقة بين السعى للكمالية والشفقة بالذات فقد توصلت نتائج بحث (Stoeber, Laiova & Lumley, 2020) إلى وجود تأثير سلبى مباشر للكمالية الموجهه ذاتيًا والكمالية المكتسبة اجتماعيًا على اللطف بالذات كأحد أبعاد الشفقة بالذات، بينما توصل بحث (Tobin & Dunkley, 2021) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين المعايير الشخصية كأحد أبعاد السعى للكمالية واليقظة العقلية كأحد أبعاد الشفقة بالذات، وكذلك وجود علاقة سلبية بين النقد الذاتى كأحد أبعاد السعى للكمالية والشفقة بالذات.

أما عن العلاقة بين السعى للكمالية الأكاديمية والاحتراق الأكاديمى فقد اتفقت بحوث كل من (Zhang, Gan & Cham, 2007) و (Karimi, Bashirpur, Khabbaz & Hedayati, 2014) و (Chang, Lee, Byeon, Seong & Lee, 2016) و (Luo, Wang, Zhang, Chen & Quan ,2016) فى وجود تأثير موجب مباشر/ غير مباشر للكمالية اللاتكيفية على الاحتراق الأكاديمى وكذلك وجود تأثير سالب مباشر/ غير مباشر للكمالية التكيفية على الاحتراق الأكاديمى، واختلف معهم كلا من (Kanten & Yesiltas, 2015) الذى أشارت نتائج بحثهما إلى أنه لا يوجد تأثير للسعى للكمالية الأكاديمية (التكيفية/ اللاتكيفية) على الانهاك الانفعالى كأحد أبعاد الاحتراق الأكاديمى، واختلف معهم بحث (Seong, Lee, Chang, 2021) الذى توصلت نتائجه إلى وجود تأثير موجب بين المخاوف بشأن الأخطاء وبين (الانهاك الانفعالى، والسخرية) فى حين لا يوجد تأثير للكمالية الأكاديمية على نقص الكفاءة الأكاديمية، ولا يوجد تأثير للمعايير الشخصية كأحد أبعاد السعى للكمالية الأكاديمية على الاحتراق الأكاديمى.

أما عن استخدام المدخل المنهجى المتمركز حول الفرد فمن البحوث التى استخدمت التحليل العنقودى للكشف عن بروفيلات السعى للكمالية مع الاحتراق الأكاديمى بحث (Kljajic, Gaudreau & franche, 2017) والذى توصلت نتائجه إلى وجود أربعة بروفيلات للسعى للكمالية هم: (كمالية ذاتية التوجه، وكمالية مكتسبة اجتماعيًا، وكمالية مختلطة، واللاكمالية) وبحث (Seong & Chang, 2021) الذى أشارت نتائجه إلى وجود أربعة بروفيلات (كمالية تكيفية، وكمالية لا تكيفية، وكمالية مختلطة، واللاكمالية).

فروض البحث: بناءً على مشكلة البحث وأهدافه ونتائج البحوث السابقة تم صياغة فروض البحث كالتالي:

١. يمكن تصنيف طلاب كلية التربية جامعة الزقازيق فى تجمعات متجانسة ذات بروفيلات متباينة للسعى للكمالية الأكاديمية باستخدام التحليل العنقودى.
٢. توجد فروق دالة إحصائيًا بين تجمعات (بروفيلات) السعى للكمالية الأكاديمية المشتقة من التحليل العنقودى فى مقياس الشفقة بالذات لدى طلاب كلية التربية جامعة الزقازيق.

٣. توجد فروق دالة إحصائيًا بين تجمعات (بروفيلات) السعى للكمالية الأكاديمية المشتقة فى مقياس الاحتراق الأكاديمى لدى طلاب كلية التربية جامعة الزقازيق.

منهج البحث وإجراءاته:

منهج البحث: تم استخدم المنهج الوصفي الارتباطي مستخدم أسلوب المتمركز حول الفرد والذى يدرس الطلاب ذوى التجمعات المتجانسة من السعى للكمالية الأكاديمية، والمقارنة بين هذه التجمعات فى الشفقة بالذات والاحتراق الأكاديمى.

مجتمع البحث: المجتمع الأصل Population في البحث الحالي هو طلاب وطالبات كلية التربية جامعة الزقازيق للعام الجامعى ٢٠٢٣/٢٠٢٤م ، وقد بلغ عدد المجتمع الأصل (٩٠٢٢) طالبًا وطالبة، وفقًا لما ورد في شؤون تعليم الطلاب بالكلية.

عينة البحث:

عينة حساب الخصائص السيكومترية لأدوات البحث: تكونت من (٢٠٠) طالب وطالبة بكلية التربية جامعة الزقازيق، بمتوسط عمرى قدره (١٩،٣٠)، وبانحراف معياري قدره (٠،٥٥٦)، وقد استخدمت بيانات هذه العينة فى التحقق من صدق وثبات أدوات البحث.

العينة الأساسية للبحث: تكونت من (١٢٢٧) طالبًا وطالبة بكلية التربية- جامعة الزقازيق، بمتوسط عمرى قدره (١٩،٧٨)، وبانحراف معياري قدره (١،٢٧٨)، بمختلف تخصصات الكلية منهم (٣٧٧) بالشعب العلمية، و(٦٢١) بالشعب الأدبية، و(١٧٤) بالشعب العلمية المميزة، و(٥٥) بستيم، وقد استخدمت بيانات هذه العينة فى التحقق من فروض البحث.

أدوات البحث:

أولاً: مقياس السعى للكمالية الأكاديمية (إعداد الباحثة)

هدف المقياس إلى قياس السعى للكمالية الأكاديمية، **ولإعداده** تم الاطلاع على عدد من البحوث والدراسات السابقة في البيئة العربية والأجنبية التي تناولت السعى للكمالية الأكاديمية؛ فوجد أنه مفهوم متعدد الأبعاد قد تختلف أبعاده من بحث لآخر تبعًا للهدف من البحث وتوجهات الباحثين النظرية، ومن المقاييس التي اطلعت عليها الباحثة:

١- مقياس Hewitt & Flett (1991) ويسمى بمقياس الكمالية المتعددة، ويتكون المقياس من (٤٥) مفردة موزعة على ثلاثة أبعاد هم (الكمالية الموجهه نحو الذات، والكمالية الموجهه نحو الآخرين، والكمالية المكتسبة اجتماعيًا)، ويستجيب الطالب على المقياس من خلال تدريج خماسى.

٢- مقياس Frost, Marten, Lahart & Rosenblate (1990) وهو من أشهر المقاييس المستخدمة لقياس الكمالية ويسمى مقياس الكمالية متعدد الأبعاد لـ "فروست وآخرون" ويتكون من (٣٥) مفردة موزعة على ستة أبعاد للكمالية: المعايير الشخصية، والقلق من الأخطاء، والشكوك حول العمل، وتوقعات الوالدين، ونقد الوالدين، والتنظيم، ويتم الاستجابة عليه وفق تدريج خماسى.

٣- مقياس Malik & Ghayas (2016) وهدف هذا المقياس إلى قياس الكمالية الأكاديمية لدى طلاب الجامعة، وتم تطبيق المقياس على (٥٨٥) طالب وطالبة تمتد اعمارهم بين ١٨-٢٥ عام، ويتكون المقياس من (٤١) مفردة، وكشف تحليل العوامل عن ستة أبعاد هم (توقعات الوالدين، والشكوك بشأن جودة الأداء، والكمالية المكتسبة اجتماعيًا، والمعايير الشخصية، والتنظيم، والنقد الوالدى)، وتتم الاستجابة عليه وفق تدريج خماسى.

٥-مقياس Hill, Huelsman, Furr, Kibler, Vicente & Kennedy (2004) وتكون المقياس من (٥٩) مفردة موزعة على ثمانية أبعاد وهم: القلق بشان الأخطاء، والمعايير العالية للآخرين، الحاجة إلى القبول، التنظيم، والضغط الأبوى المدرك، والتخطيط، والتأمل، والسعى للتميز، وتمتع المقياس باتساق عالٍ امتد من ٠,٨٣إلى ٠,٩١ لجميع الأبعاد الفرعية.

٤-مقياس أمانى عبدالله وآخرون (٢٠٢٢) وتم تطبيق هذا المقياس على (٣٠٠) طالبًا وطالبة بالفرقة الثالثة بجامعة أسوان، وتكون المقياس من أربعة أبعاد وهم: (الترتيب والدقة، والكماليه ذاتية التوجه، والكماليه الموجهه من الوالدين، والكمالية المكتسبة اجتماعيًا) موزعة على (٣٤) مفردة.

وصف المقياس: سوف تتبنى الباحثة نموذج Frost et al., (1990) فى اعداد مقياس السعى للكمالية الأكاديمية لأنه من أكثر المقاييس التى استخدمت فى قياس الكمالية كمفهوم متعدد الأبعاد، ويتكون المقياس الحالى في صورته الأولية من (٤٠) مفردة تُعبر عن السعى للكمالية الأكاديمية لدى طلاب الجامعة، وأمام كل مفردة تدريج خماسى (موافق بشدة- موافق- محايد-

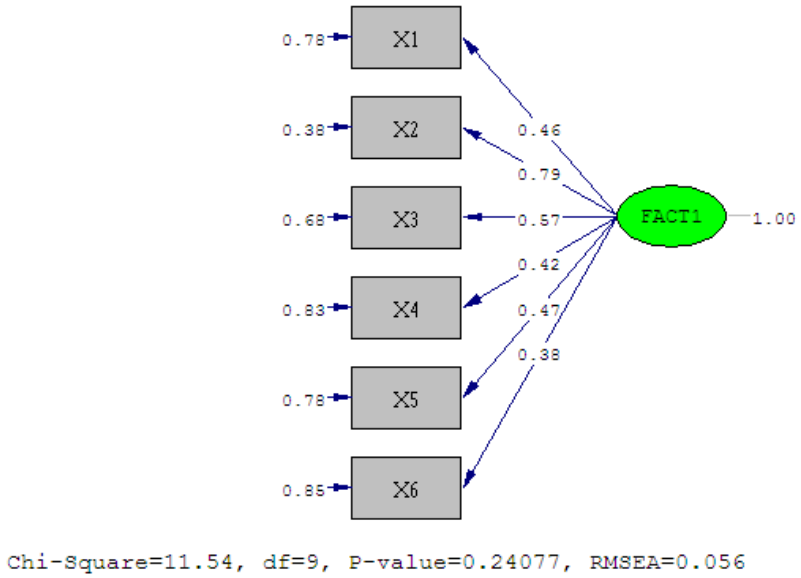
غير موافق- غير موافق بشدة) وتأخذ التقديرات (٥- ٤- ٣- ٢- ١) وجميع مفردات المقياس ايجابية وللمقياس درجة كلية.

وتم عرض المقياس في صورته المبدئية على عدد من السادة أعضاء هيئة التدريس بقسم علم النفس التربوي بالكلية لتحكيمه، وفى ضوء مقترحاتهم تم تعديل صياغة (٤) مفردات نظرًا لأنها تحمل نفس المعنى تقريبًا مع مفردات أخرى حتى تكون أكثر وضوحًا.

١- **حساب صدق مقياس السعى للكمالية الأكاديمية:** وذلك عن طريق:-

(أ) صدق المفردات: تم حساب صدق مفردات المقياس عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه المفردة في حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد التي تنتمى إليه، وكانت حدود دلالة معامل الارتباط الجدولية عند مستوى (٠,٠٥) هي (٠,١٣٨) وعند مستوى (٠,٠١) هي (٠,١٨١) (فؤاد البهى السيد،١٩٧٣، ١٧٠)، وقد امتدت قيم معاملات الارتباط بين (٠,٢٢٣ و٠,٧٧٢) وكانت جميع معاملات الارتباط للأبعاد الفرعية للمقياس دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) في حالة حذف المفردة ما عدا المفردات (٥، ١٠، ١٥) كان قيمة معامل الارتباط (٠,١١٥-٠,٠٥٤-٠,١٠٨) على الترتيب لذا فقد تم حذفهم.

(ب) الصدق العاملي التوكيدي لمقياس السعى للكمالية الأكاديمية: تم التحقق من صدق المقياس عن طريق إجراء التحليل العاملي التوكيدي لمصفوفة معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس الشفقة بالذات وعن طريق اختبار نموذج العامل الكامن العام حيث افترض أن جميع العوامل المشاهدة الستة للمقياس تنتظم حول عامل كامن واحد وأسفرت النتائج على الآتي:



شكل (١) المسار التخطيطى لنموذج التحليل العاملى التوكيدى للمتغيرات المشاهدة الستة لمقياس السعى للكمالية الأكاديمية التى تشبعت بعامل كامن واحد

يتضح من الشكل السابق أن قيمة كا٢ تساوى (١١.٥٤) ومستوى دلالة (٠.٢٤١) وهى غير دالة إحصائياً ودرجات حرية (٩)، وجذر متوسط مربعات خطأ الاقتراب RMSEA (٠.٠٥٦٣)، وجذر متوسط مربعات البواقى RMSR (٠.٠٥٨٦)، ومؤشر حسن المطابقة GFI (٠.٩٥٩)، ومؤشر حسن المطابقة المصحح AGFI (٠.٩٠٣)، ومؤشر المطابقة المعيارى NFI (٠.٨٩٦)، ومؤشر المطابقة المقارن CFI (٠.٩٧٦)، ومؤشر المطابقة النسبى RFI (٠.٨٢٧) وجميعها تقع فى المدى المثالى لكل مؤشر، ومؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج الحالى ECVI (٠.٣٩٩) أقل من الصدق الزائف للنموذج المشبع (٠.٤٧٢) وهذا يشير إلى مطابقة النموذج الجيدة للبيانات موضع الاختبار. والجدول التالى يوضح نتائج التحليل العاملى التوكيدى لتشبعات الأبعاد:

جدول (١) نتائج التحليل العاملى التوكيدى لأبعاد مقياس السعى للكمالية الأكاديمية وتشبعات الأبعاد بالعامل الكامن العام وقيمة "ت" والخطأ المعيارى

أبعاد مقياس السعى للكمالية الأكاديمية	التشبع بالعامل الكامن	الخطأ المعياري لتقدير التشبع	قيمة (ت)	معامل الثبات
المعايير العالية	٠.٤٦٤	٠.١١٧	**٣.٩٨٣	٠.٢١٦
التركيز على الأخطاء	٠.٧٨٩	٠.١١٤	**٦.٩٢٤	٠.٦٢٢
التوقعات الوالدية	٠.٥٦٨	٠.١١٥	**٤.٩٥٥	٠.٣٢٣
التنظيم	٠.٤١٨	٠.١١٨	**٣.٥٥٦	٠.١٧٥
الشكوك فى الأداء	٠.٤٧٤	٠.١١٦	**٤.٠٧٤	٠.٢٢٥
النقد الوالدى	٠.٣٨١	٠.١١٨	**٣.٢٢١	٠.١٤٥

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الصدق الستة (التشبعات بالعامل الكامن) دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) مما يدل على صدق جميع الأبعاد المكونة للمقياس، ويلاحظ أن المتغير المشاهد الثانى (التركيز على الأخطاء) هو أفضل مؤشر صدق للمتغير الكامن (السعى للكمالية الأكاديمية) حيث معامل تشبعه بالعامل الكامن يساوى (٠.٧٨٩) وهو أكثر المتغيرات المشاهدة ثباتًا حيث معامل ثباته (٠.٦٢٢) يلية المتغير المشاهد الرابع فنتائج التحليل العاملي التوكيدي قدمت دليلاً قوياً على صدق البناء الكامن للمقياس وهو عبارة عن عامل كامن واحد تنتظم حوله العوامل الفرعية الستة المشاهدة.

٢-حساب ثبات المقياس: تم حساب ثبات المقياس من خلال ما يلى:

(أ) **ثبات المفردات** عن طريق معامل الثبات ألفا كرونباخ: تم حساب ثبات مفردات المقياس باستخدام معامل ألفا لـ "كرونباخ"، لمفردات كل بعد على حده وذلك في حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه وكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول التالي:

جدول (٢) معاملات ألفا كرونباخ لمفردات مقياس االسعى للكمالية الأكاديمية

المعايير العالية		التركيز على الأخطاء		التوقعات الوالدية		التنظيم		الشكوك فى الأداء		النقد الوالدى	
رقم المفردة	معامل ألفا	رقم المفردة	معامل ألفا	رقم المفردة	معامل ألفا	رقم المفردة	معامل ألفا	رقم المفردة	معامل ألفا	رقم المفردة	معامل ألفا
١	٠,٨٢٣	٣	٠,٥٩٢	٥	٠,٤٩٩	٧	٠,٨٢٤	٩	٠,٥٤٦	١١	٠,٧٨٥
٢	٠,٨١٣	٤	٠,٦٦٤	٦	٠,٤٥٦	٨	٠,٨٠٢	١٠	٠,٧٥١	١٢	٠,٧٥٧
١٣	٠,٨٥٥	١٤	٠,٦٠١	١٥	٠,٥٢٧	١٦	٠,٨١٦	١٧	٠,٦٤٦	١٨	٠,٧٤٩
١٩	٠,٨٠١	٢٠	٠,٥٧٦	٢١	٠,٣٩٤	٢٢	٠,٨٠٢	٢٣	٠,٥٢٣	٢٤	٠,٧٩٦
٢٥	٠,٨٢٤	٢٦	٠,٦٢٧	٢٧	٠,٣٦٥	٢٨	٠,٨٤٢	٢٩	٠,٦٠٤	٣٠	٠,٧٩٧
٣١	٠,٨١٧	٣٢	٠,٦٢١	٣٣	٠,٤٩١	٣٤	٠,٨١٨	٣٥	٠,٥٦٧	٣٦	٠,٧٦٧
٣٧	٠,٧٩٧					٣٨	٠,٧٩٣				
٣٩	٠,٧٩٤					٤٠	٠,٨٠٥				
معامل ألفا = ٠,٨٣٥		معامل ألفا = ٠,٦٥٨		معامل ألفا = ٠,٥٠٨		معامل ألفا = ٠,٨٣٣		معامل ألفا = ٠,٦٥٤		معامل ألفا = ٠,٨٠٧	

ويتضح من الجدول السابق رقم (٢) أن قيمة معامل ألفا للبعد الفرعي في حالة حذف المفردة أقل من أو يساوى معامل ألفا العام للبعد الذى تنتمى إليه المفردة ماعدا المفردات (١٣، ٤، ٥، ١٥، ٢٨، ١٠) ولذلك فقد تم حذفهم.

(ب) ثبات الأبعاد الفرعية والثبات الكلى للمقياس:

تم حساب ثبات الأبعاد الفرعية بطريقتين: طريقة ألفا كرونباخ: وكانت قيم معامل الثبات للأبعاد الفرعية (٠,٨٥٥- ٠,٦٦٤-٠,٥٢٧-٠,٨٤٢-٠,٧٥١-٠,٨٠٧) على الترتيب، وطريقة التجزئة النصفية "جتمان": وكانت قيم معامل الثبات للأبعاد الفرعية (٠,٨٦١- ٠,٧١٥-٠,٦٣١-٠,٨٥٤-٠,٧٥٦-٠,٨٠٦) على الترتيب، كما تم حساب الثبات الكلى للمقياس بطريقة ألفا كرونباخ وكانت قيمتها (٠,٩١٦).

وفى ضوء ما تم من الإجراءات السابقة فإن مقياس السعى للكمالية الأكاديمية يتمتع بدرجة عالية من الصدق والثبات مما يصلح بتطبيقه في صورته النهائية المكونة من (٣٤) مفردة والدرجة العظمى للمقياس (١٧٠) درجة والدرجة الصغرى (٣٤) .

ثانيًا: مقياس الشفقة بالذات Self-compassion scale (SCS)

يهدف هذا المقياس إلى قياس مدى اشفاق الطالب على ذاته وتفهمه لنفسه حين تعرضه لأحداث الألم والاحباط والحزن التى يمر بها.

وهذا المقياس **اعداد نيف Neff (2003b)** ، وفضلت الباحثة استخدام مقياس الشفقة بالذات النسخة الأصلية المكونة من (٢٦) مفردة ولم تعتمد على النسخة المختصرة التى أعدتها نيف وزملاؤها (٢٠١١) والمكونة من (١٢) مفردة نظرًا لقلة عدد المفردات فى كل بعد.

وصف المقياس: قامت نيف (٢٠٠٣) باعداد مقياس الشفقة بالذات على ثلاث مراحل، **المرحلة الأولى:** تكونت العينة (٦٨) مشارك من الطلاب الجامعيين منهم (٣٠) طالب و(٣٨) طالبة بمتوسط عمرى (٢١,٧) أجاب المشاركين على مجموعة من الأسئلة المفتوحة ذات الصلة بالتعاف مع الذات وردود أفعالهم تجاه تجارب الألم والفشل والاحباط، والتى تم تصميمها لاكتشاف مكونات وأبعاد المقياس وذلك بالجلوس معهم مرة أسبوعيًا وبنهاية الأسبوع الثامن تم اعداد مجموعة كبيرة من مفردات المقياس. **المرحلة الثانية:** الاختبار التجريبى: تم تطبيق المفردات على (٧١) مشارك بمتوسط عمرى (٢١,٣) للتحقق من المفردات التى تبدو غير واضحة أو مربكة أو مكررة. **المرحلة الثالثة:** التطبيق النهائى على عينة عددها (٣٩١) من طلاب الجامعة منهم (١٦٦) طلاب و (٢٢٥) طالبات بمتوسط عمرى (٢٠,٩١) وانحراف معيارى (٢,٢٧) باحدى الجامعات فى الولايات المتحدة الأمريكية وبعد اجراء التحليل الاستكشافى والتوكيدى أسفرت النتائج عن تشبع المفردات على ثلاثة عوامل (أبعاد) أساسية ذات قطبين تم تقسيمها إلى ستة أبعاد فرعية، ثلاثة منها ايجابية وهى: (اللطف بالذات، والانسانية المشتركة، واليقظة العقلية)، فى المقابل ثلاثة سلبية وهى: (الحكم الذاتى، والعزلة، والتوحد المفرط)، وتم التحقق من ثبات المقياس الكلى بألفا كرونباخ وكان قيمته (٠,٩٢)، وامتدت قيم ثبات ألفا للأبعاد الستة من (٠,٧٥- ٠,٨١)، وتم إعادة تطبيق الاختبار بعد ثلاثة أسابيع وجد أن معامل الثبات الكلى للمقياس (٠,٩٣) والأبعاد من (٠,٨٠- ٠,٨٨).

قامت الباحثة بترجمة وتعريب المقياس الأصلى (2003) Neff المكون من (٢٦) مفردة، وأمام كل مفردة تدريج خماسي وفقًا لمقياس ليكرت الخماسي (دائمًا- غالبًا- أحيانًا- نادرًا- أبدًا) وتأخذ التقديرات (٥- ٤- ٣- ٢- ١) على الترتيب للمفردات الايجابية والعكس للمفردات السلبية،

حيث تشير الدرجة المرتفعة إلى مستوى مرتفع من الشفقة بالذات بينما تشير الدرجة المنخفضة إلى مستوى منخفض من الشفقة بالذات وللمقياس درجة كلية.

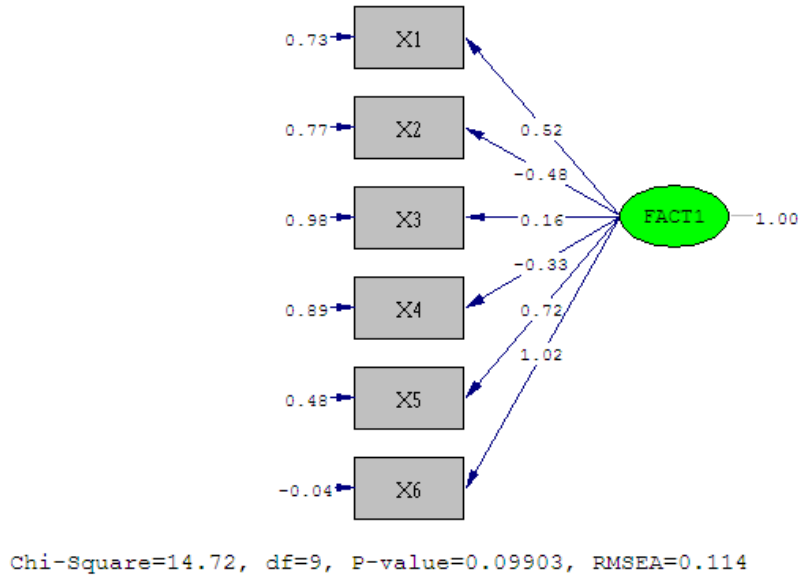
وتم التحقق من صدق الترجمة انجليزى عربى، وعربى انجليزى وذلك بالعرض على عدد من الأساتذة المتخصصين بقسم المناهج وطرق تدريس اللغة الانجليزية. وتم عرض المقياس بعد الترجمة على (٢) من الأساتذة المتخصصين بقسم علم النفس التربوي بالكلية لمعرفة مدى ملائمة المفردات للبيئة العربية وعينة البحث.

ولحساب بعض الخصائص السيكومترية لمقياس الشفقة بالذات تم القيام بالإجراءات الآتية:

حساب صدق مقياس الشفقة بالذات: وذلك عن طريق

(أ) صدق المفردات: تم حساب صدق مفردات المقياس عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه المفردة في حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد التي تنتمى إليه، وقد انحصرت قيم معاملات الارتباط بين (٠,٢٣٢ و٠,٦٥٨) وجميعها دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١).

(ب) الصدق العاملي التوكيدي لمقياس الشفقة بالذات: تم التحقق من صدق المقياس عن طريق إجراء التحليل العاملي التوكيدي لمصفوفة معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس الشفقة بالذات وعن طريق اختبار نموذج العامل الكامن العام حيث افترض أن جميع العوامل المشاهدة الستة للمقياس تنتظم حول عامل كامن واحد وأسفرت النتائج على الآتي:



شكل (٢) المسار التخطيطى لنموذج التحليل العاملى التوكيدى للمتغيرات المشاهدة الستة لمقياس الشفقة بالذات التى تشبعت بعامل كامن واحد

يتضح من الشكل السابق أن قيمة كا٢ تساوى (١٤.٧٢) ومستوى دلالة (٠.٠٩٩) وهى غير دالة إحصائياً ودرجات حرية (٩)، وجذر متوسط مربعات خطأ الاقتراب RMSEA (٠.١١٤)، وجذر متوسط مربعات البواقى RMSR (٠.٠٩٥٣)، ومؤشر حسن المطابقة GFI (٠.٩٠٩)، ومؤشر حسن المطابقة المصحح AGFI (٠.٧٨٨)، ومؤشر المطابقة المعيارى NFI (٠.٨٠٩)، ومؤشر المطابقة المقارن CFI (٠.٨٨٧)، ومؤشر المطابقة النسبى RFI (٠.٦٨١) وجميعها تقع فى المدى المثالى لكل مؤشر، ومؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج الحالى ECVI (٠.٧٩٠) أقل من الصدق الزائف للنموذج المشبع (٠.٨٥٧) وهذا يشير إلى مطابقة النموذج الجيدة للبيانات موضع الاختبار. والجدول التالى يوضح نتائج التحليل العاملى التوكيدى لتشبعات أبعاد المقياس:

جدول (٣) نتائج التحليل العاملى التوكيدى لأبعاد مقياس الشفقة بالذات وتشبعات الأبعاد بالعامل الكامن العام وقيمة "ت" والخطأ المعيارى

أبعاد مقياس الشفقة بالذات	التشبع بالعامل الكامن	الخطأ المعياري لتقدير التشبع	قيمة (ت)	معامل الثبات
اللطف بالذات	٠.٥٢٤	٠.١٣٦	**٣.٨٥٥	٠.٢٧٤
الحكم الذاتى	-٠.٤٧٧	٠.١٣٧	**-٣.٤٨٩	٠.٢٢٧
الانسانية المشتركة	٠.٣٥٧	٠.١٤٠	**٢.٦٩٤	٠.٢١١
العزلة	-٠.٣٢٨	٠.١٣٨	*-٢.٣٧١	٠.١٠٨
اليقظة العقلية	٠.٧٢٤	٠.١٣١	**٥.٥٢٤	٠.٥٢٤
التوحد المفرط	١.٠٢٠	٠.١١٩	**٨.٥٨٦	١.٠٤٠

يتضح من الجدول السابق رقم (٣) أن جميع معاملات الصدق الستة (التشبعات بالعامل الكامن) دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) مما يدل على صدق جميع الأبعاد المكونة للمقياس، ويلاحظ أن المتغير المشاهد السادس (التوحد المفرط) هو أفضل مؤشر صدق للمتغير الكامن (الشفقة بالذات) حيث معامل تشبعه بالعامل الكامن يساوى (١.٠٢٠) وهو أكثر المتغيرات المشاهدة ثباتًا حيث معامل ثباته (١.٠٤٠) يلية المتغير المشاهد الخامس (اليقظة العقلية) فنتائج التحليل العاملي التوكيدي قدمت دليلاً قوياً على صدق البناء الكامن لمقياس الشفقة بالذات وهو عبارة عن عامل كامن واحد تنتظم حوله العوامل الفرعية الستة المشاهدة.

حساب ثبات مقياس الشفقة بالذات : وتم حساب الثبات بعدة طرق وهى:

(أ) ثبات المفردات عن طريق معامل الثبات ألفا كرونباخ: تم حساب ثبات مفردات المقياس باستخدام معامل ألفا لـ "كرونباخ"، لمفردات كل بعد على حده وذلك في حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه وكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول التالي:

جدول (٤) معاملات ألفا كرونباخ لمفردات مقياس الشفقة بالذات

اللطف بالذات		الحكم الذاتى		الانسانية المشتركة		العزلة		اليقظة العقلية		التوحد المفرط	
رقم المفردة	معامل ألفا	رقم المفردة	معامل ألفا	رقم المفردة	معامل ألفا	رقم المفردة	معامل ألفا	رقم المفردة	معامل ألفا	رقم المفردة	معامل ألفا
٥	٠,٧٧٧	١	٠,٧١٤	٣	٠,٥١٧	٤	٠,٧٠٤	٩	٠,٦٩٤	٢	٠,٦٧١
١٢	٠,٧١٨	٨	٠,٥٧٦	٧	٠,٤١٦	١٣	٠,٦٨٤	١٤	٠,٦٦٨	٦	٠,٦٦٨
١٩	٠,٧٠٩	١١	٠,٥٩٢	١٠	٠,٤٢٢	١٨	٠,٦٩٨	١٧	٠,٧١٣	٢٠	٠,٧١٦
٢٣	٠,٧٣٦	١٦	٠,٦٢٤	١٥	٠,٦٢٩	٢٥	٠,٧٢٦	٢٢	٠,٦٧٩	٢٤	٠,٧٣٦
٢٦	٠,٧٥١	٢١	٠,٦٦٥								
معامل ألفا = ٠,٧٧٩		معامل ألفا = ٠,٦٩٠		معامل ألفا = ٠,٥٧٧		معامل ألفا = ٠,٧٥٩		معامل ألفا = ٠,٧٤٧		معامل ألفا = ٠,٧٥٦	

ويتضح من الجدول السابق رقم (٤) أن قيمة معامل ألفا للبعد الفرعي في حالة حذف المفردة أقل من أو يساوى معامل ألفا العام للبعد الذى تنتمى إليه المفردة ماعدا المفردتين (١، ١٥) ولذلك فقد تم حذفهما.

(ب) ثبات الأبعاد الفرعية والثبات الكلى لمقياس الشفقة بالذات:

تم حساب ثبات الأبعاد الفرعية بطريقتين: طريقة ألفا كرونباخ: وكانت قيم معامل الثبات للأبعاد الفرعية (٠,٧٧٩ – ٠,٧١٤–٠,٦٢٩–٠,٧٥٩–٠,٧٤٧–٠,٧٥٦) على الترتيب، وطريقة التجزئة النصفية "جتمان": وكانت قيم معامل الثبات للأبعاد الفرعية (٠,٧٩٠– ٠,٧٤٤–٠,٦٤٣–٠,٨٣١–٠,٧٥١–٠,٨١٦) على الترتيب، كما تم حساب الثبات الكلى للمقياس بطريقة ألفا كرونباخ وكانت قيمتها (٠,٨٢٧).

وفى ضوء ما تم من الإجراءات السابقة فإن مقياس الشفقة بالذات يتمتع بدرجة عالية من الصدق والثبات مما يصلح بتطبيقه في صورته النهائية المكونة من (٢٤) مفردة والدرجة العظمى للمقياس (١٢٠) درجة والدرجة الصغرى (٢٤) .

ثالثًا: مقياس الاحتراق الأكاديمى (اعداد الباحثة)

هدف إلى قياس الاحتراق الأكاديمى لدى طلاب الجامعة، **ولإعداده** تم الاطلاع على عدد من البحوث والدراسات السابقة التى تناولت الاحتراق الأكاديمى؛ ومن المقاييس التى تم الاطلاع عليها: مقياس Maslach وهو من أشهر المقاييس المستخدمة لقياس الاحتراق الأكاديمى، وهو استبيان تقرير ذاتى ويختصر لـ (MBI–SS)، ويعتبر The Korean version of the Maslach Burnout Inventory Student Survery ، ويتكون من (١٥) مفردة

موزعة على ثلاثة أبعاد: (الانهاك الانفعالى، والسخرية، ونقص الفعالية الأكاديمية)، وتم تطبيقه على عينة مكونة (٩٤٧) طالبًا وطالبة بالمرحلتين الاعدادية والثانوية فى كوريا الجنوبية، وتتم الاستجابة عليه وفق تدريج خماسى (أوافق بشدة.....لا أوافق بشدة)، وتمتع المقياس بخصائص سيكومترية جيدة وكان معامل ثبات ألفا للأبعاد على التوالى (٠,٨٦- ٠,٨٢-٠,٨٢) (In: Shin, Puig, Lee, Lee & Lee, 2011).

ومقياس Lee, Lee & Lee (2009) ويتكون من (٢٠) مفردة موزعة على الأبعاد الأربعة (الانهاك الانفعالى، والسخرية، ونقص الشعور بالانجاز الشخصى، والقلق) بالتساوى وتتم الاستجابة عليه وفق تدريج خماسى.

ومقياس عادل المنشاوى (٢٠١٦) حيث قام بترجمة وتعريب مقياس الاحتراق الأكاديمى لـ Maslach (2009) ويتكون من ثلاثة أبعاد موزعة على (١٥) مفردة وفق تدريج سداسى، الانهاك الانفعالى (٥) مفردات، والسخرية (٤) مفردات، ونفص الفعالية الأكاديمية (٦) مفردات.

ومقياس Khani, Mohammadi, Anvari & Farsi (2018) وتم تطبيق المقياس على (٤٤٣) طالبًا وطالبة بالمرحلة الثانوية، وتكون المقياس من (١٧) مفردة تم الاستجابة عليه وفق تدريج خماسى، وبعد إجراء التحليل العاملى الاستكشافى تشبعت (١٦) مفردة على أربعة أبعاد وهى: (التشاؤم تجاه المطالب الأكاديمية المفرطة، والانهاك من الواجبات المدرسية، والشعور بنقص الفعالية الأكاديمية، والانهاك من ظهور المشكلات الأكاديمية) وتمتع المقياس باتساق داخلى عالٍ وكان (٠,٨٣).

ومقياس Ying, Jia & Lin (2023) وتم تطبيقه على عينه مكونه من (٧٨٨) من المراهقين، وتكون المقياس من (٢١) مفرده موزعه على أربعة أبعاد هى: (الانهاك الانفعالى، والسخرية، ونقص الفعالية الأكاديمية، والانهاك البدنى) وتتم الاستجابة عليه وفق تدريج خماسى.

وبعد الاطلاع على الاطار النظرى والمقاييس السابق ذكرها؛ تم حصر أبعاد الاحتراق الأكاديمى وتكراراته من المقاييس السابقة كعملة استرشادية لأبعاد الاحتراق الأكاديمى بالبحث الحالى.

ويتكون المقياس في صورته الأولية من (٣٢) مفردة تُعبر عن الاحتراق الأكاديمى لدى طلاب الجامعة تم صياغتها بشكل تقريرى، وأمام كل مفردة تدريج خماسى (دائمًا-غالبًا-أحيانًا-نادرًا-أبدًا) وتأخذ التقديرات (٥-٤-٣-٢-١)، وتشير الدرجة المرتفعة إلى مستوى مرتفع من الاحتراق الأكاديمي بينما تشير الدرجة المنخفضة إلى مستوى منخفض من الاحتراق الأكاديمي وللمقياس درجة كلية. وتم عرض مفردات المقياس في صورته الأولية مع تعريف الاحتراق الأكاديمى على عدد (٥) من الأساتذة بقسم علم النفس التربوي بالكلية لتحكيمه ومدى وضوح المفردات وارتباطها بالتعريف الاجرائى، وقد تم حذف (١) مفردة وتعديل صياغة عدد قليل من المفردات فى ضوء ما أشار إليه المحكمين.

ولحساب بعض الخصائص السيكومترية لمقياس الاحتراق الأكاديمى تم القيام بالآتى:

صدق مقياس الاحتراق الأكاديمى

(أ) التحليل العاملى الاستكشافى

تم إجراء التحليل العاملي الاستكشافي للتحقق من صدق مقياس الاحتراق الأكاديمى ومعرفة أبعاده على درجات (٢٠٠) طالب وطالبة، وباستخدام طريقة المكونات الأساسية والتدوير المتعامد Varimax لتحديد عدد العوامل بحيث يعد العامل جوهريًا وفقًا لمحك كايزر إذا كانت قيمة الجذر الكامن Eigenvalue أكبر من الواحد الصحيح أو تساويه، وقد حدد معيار التشبع الجوهرى للمفردة بالعوامل أو المكونات وفق محك (أكبر من أو يساوى ٠,٣) مع حذف العامل الذى تشبع عليه أقل من ثلاث مفردات، وقد نتج عن التحليل العاملي أربعة عوامل تفسر بنسبة مقدارها (٥٣,٥٦٪) من التباين الكلى للمفردات وهى نسبة مقبولة من التباين المفسر. كما قدرت قيمة اختبار "كايزر وماير أولكن" (٠,٩٢٢) وهى أيضًا مؤشر دال على صلاحية المقياس ومراعاته لشروط التحليل العاملى (عزت عبد الحميد حسن، ٢٠١٦، ٤٧٢). والجدول التالى يوضح مصفوفة العوامل وتشبعاتها بعد التدوير.

جدول (٥) مصفوفة العوامل لمقياس الاحتراق الأكاديمى بعد التدوير مع حذف التشبعات غير الدالة

العوامل المفردات	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	العوامل المفردات	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع
١		٠.٥٦٣			١٧	٠.٦٨٤			
٢		٠.٧٠٦			١٨		٠.٤٠٣		
٣		٠.٥٩٠			١٩	٠.٥٨٨			
٤			٠.٤٦١		٢٠			٠.٤٥٩	
٥			٠.٧٩٤		٢١				٠.٤٢٨
٦			٠.٥٠٨		٢٢				٠.٤٢٩
٧	٠.٤٧٥				٢٣	٠.٥٨٠			
٨		٠.٦٨٩			٢٤	٠.٥٠٨			
٩		٠.٦٦٣			٢٥				٠.٥٧٧
١٠		٠.٦٨٧			٢٦				٠.٤٤٤
١١			٠.٤٠٣		٢٧				٠.٤٩٩
١٢	٠.٦٣١				٢٨			٠.٤٨١	
١٣	٠.٦٢٧				٢٩	٠.٥٤٨			
١٤		٠.٥٦٨			٣٠			٠.٥٩٠	
١٥	٠.٦٣٣				٣١				٠.٧٢٥
١٦	٠.٥٩٩								
الجذر الكامن	١١.٠٥٩	٢.٤٠٤	١.٦٥٥	١.٤٨٦					
نسبة التباين	٣٥.٦٧٤	٧.٧٥٤	٥.٣٤٠	٤.٧٩٥					
النسبة التراكمية للتباين المفسر	٣٥.٦٧٤	٤٣.٤٢٨	٤٨.٧٦٩	٥٣.٥٦٤					

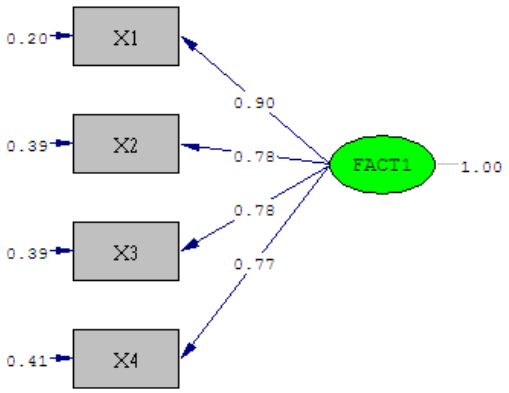
يتضح من الجدول السابق تشبع المفردات على أربعة عوامل فقط، ويتضح تشبع كل المفردات بأعلى من ٠,٣ حيث تمثل مؤشر تشبع مقبول. وقد قدرت النسبة التراكمية المفسرة للاحتراق الأكاديمى ٥٣,٥٦٤٪ وهى مؤشر مقبول احصائيًا في التحليل العاملي.

وقد تم تسمية العوامل المكونة للمقياس في ضوء مضمون المفردات المتشبعة على كل عامل وفى ضوء الإطار النظري والبحوث السابقة كما يلي:

١. العامل الأول قد تشبع عليه عشر مفردات وهي (٧-١٢-١٣-١٥-١٦-١٧-١٩-٢٣-٢٤-٢٩) وتم تسميته بالانهاك.
٢. العامل الثاني قد تشبع عليه ثمانية مفردات وهى (١-٢-٣-٨-٩-١٠-١٤-١٨) وتم تسميته باللامبالاه الأكاديمية.
٣. العامل الثالث وقد تشبع عليه سبع مفردات وهى (٤-٥-٦-١١-٢٠-٢٨-٣٠) وتم تسميته بنقص الفعالية الأكاديمية.
٤. العامل الرابع وقد تشبع عليه ستة مفردات وهى (٢١-٢٢-٢٥-٢٦-٢٧-٣١) وتم تسميته بنقص الدافعية للتعلم.

(ب) صدق المفردات: تم حساب صدق مفردات مقياس الاحتراق الأكاديمى عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه المفردة في حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه، وكانت جميع معاملات الارتباط دالة احصائيًا وانحصرت بين (٠,٤٢٣و٠,٦٩٢).

(جـ) الصدق العاملي التوكيدي لمقياس الاحتراق الأكاديمى: تم حساب صدق المقياس عن طريق إجراء التحليل العاملي التوكيدي لمصفوفة معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس عن طريق اختبار نموذج العامل الكامن العام حيث افترض أن جميع العوامل المشاهدة للمقياس تنتظم حول عامل كامن واحد وأسفرت النتائج على الآتي:



Chi-Square=4.81, df=2, P-value=0.09030, RMSEA=0.126

شكل (٣) المسار التخطيطي لنموذج التحليل العاملي التوكيدي للمتغيرات المشاهدة الأربعة لمقياس الاحتراق الأكاديمى التي تشبعت بعامل كامن واحد

يتضح من الشكل السابق أن قيمة كا٢ تساوى (٤،٨١) ومستوى دلالة (٠،٠٩٠) وهى غير دالة إحصائياً بدرجات حرية (٢)، وجذر متوسط مربعات خطأ الاقتراب RMSEA (٠.١٢٦)، وجذر متوسط مربعات البواقى RMSR (٠.٠٢٧٢)، ومؤشر حسن المطابقة GFI (٠.٩٧٤)، ومؤشر حسن المطابقة المصحح AGFI (٠.٨٦٩)، ومؤشر المطابقة المعيارى NFI (٠.٩٨٠)، ومؤشر المطابقة المقارن CFI (٠.٩٨٩)، ومؤشر المطابقة النسبى RFI (٠.٩٤٠) وجميعها تقع فى المدى المثالى لكل مؤشر، ومؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج الحالى ECVI (٠.٢٢٥) أقل من الصدق الزائف للنموذج المشبع (٢.٦٥١) وهذا يشير إلى مطابقة النموذج الجيدة للبيانات موضع الاختبار. والجدول التالى يوضح نتائج التحليل العاملى التوكيدى لتشبعات أبعاد المقياس:

جدول (٦) نتائج التحليل العاملي التوكيدي تشبعات الأبعاد بالعامل الكامن العام وقيمة "ت" والخطأ المعياري

أبعاد مقياس الاحتراق الأكاديمى	التشبع بالعامل الكامن الواحد	الخطأ المعياري لتقدير التشبع	قيمة (ت)	معامل الثبات
الانهاك	٠،٨٩٧	٠،٠٨٦	**١٠.٣٤٦	٠،٨٠٥
اللامبالاه الأكاديمية	٠،٧٨٠	٠،٠٩٢	**٨.٤٢١	٠،٦٠٩
نقص الفعالية الأكاديمية	٠،٧٨٣	٠،٠٩٢	**٨.٤٦٨	٠،٦١٣
نقص الدافعية للتعلم	٠،٧٦٨	٠،٠٩٣	**٨.٢٣٧	٠،٥٩٠

يتضح من الجدول السابق رقم (٦) أن معاملات الصدق (التشبعات) دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١)، مما يدل على صدق جميع الأبعاد المكونة للمقياس، ويلاحظ أن المتغير المشاهد الأول (الانهاك) هو أفضل مؤشر صدق للمتغير الكامن (الاحتراق الأكاديمى) حيث معامل صدقه أو تشبعه بالعامل الكامن يساوى ٠.٨٩٧ يليه المتغير المشاهد الثالث (نقص الفعالية الأكاديمية).

حساب ثبات مقياس الاحتراق الأكاديمى

(أ) ثبات المفردات عن طريق معامل الثبات ألفا كرونباخ: تم حساب ثبات مفردات المقياس باستخدام معامل ألفا لـ "كرونباخ"، لمفردات كل بعد على حده وذلك في حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه وكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول التالي:

جدول (٧) معاملات ألفا كرونباخ لمفردات مقياس الاحتراق الأكاديمى

الانهاك		اللامبالاه الأكاديمية		نقص الفعالية الأكاديمية		نقص الدافعية للتعلم	
رقم المفردة	معامل ألفا	رقم المفردة	معامل ألفا	رقم المفردة	معامل ألفا	رقم المفردة	معامل ألفا
٧	٠,٨٧٦	١	٠,٨٤٢	٤	٠,٨٠٦	٢١	٠,٧٠٦
١٢	٠,٨٦٠	٢	٠,٨٣٣	٥	٠,٧٨٥	٢٢	٠,٧٢٠
١٣	٠,٨٦٦	٣	٠,٨٣٧	٦	٠,٧٩٢	٢٥	٠,٦٧١
١٥	٠,٨٥٧	٨	٠,٨٣١	١١	٠,٧٩٤	٢٦	٠,٧١٤
١٦	٠,٨٦٣	٩	٠,٨٢٧	٢٠	٠,٧٩٢	٢٧	٠,٧١١
١٧	٠,٨٦٥	١٠	٠,٨٣٢	٢٨	٠,٧٧٨	٣١	٠,٧٥١
١٩	٠,٨٦١	١٤	٠,٨٤١	٣٠	٠,٨٠٢		
٢٣	٠,٨٦٠	١٨	٠,٨٤١				
٢٤	٠,٨٥٩						
٢٩	٠,٨٧٤						
معامل ألفا = ٠,٨٧٦		معامل ألفا = ٠,٨٥٣		معامل ألفا = ٠,٨١٧		معامل ألفا = ٠,٧٤٩	

ويتضح من الجدول السابق أن قيمة معامل ألفا للبعد الفرعي في حالة حذف المفردة أقل من أو يساوى معامل ألفا العام للبعد الذى تنتمى إليه المفردة ما عدا المفردة (٣١) من البعد الرابع ولذا فقد تم حذفها وجميع المفردات تحظى بثبات عال.

(ب) ثبات الأبعاد الفرعية والثبات الكلى لمقياس الاحتراق الأكاديمى:

تم حساب ثبات الأبعاد الفرعية بطريقتين: طريقة ألفا كرونباخ: وكانت قيم معامل الثبات للأبعاد الفرعية (٠,٨٧٦- ٠,٨٥٣-٠,٨١٧-٠,٧٥١) على الترتيب، وطريقة التجزئة النصفية "جتمان": وكانت قيم معامل الثبات للأبعاد الفرعية (٠,٨٧٩- ٠,٨٦٧-٠,٨٢٩-٠,٧٦٠) على الترتيب، كما تم حساب الثبات الكلى للمقياس بطريقة ألفا كرونباخ وكانت قيمتها (٠,٩٣٩).

وفى ضوء ما تم من الإجراءات السابقة فإن مقياس الاحتراق الأكاديمى يتمتع بدرجة عالية من الصدق والثبات مما يصلح بتطبيقه في صورته النهائية المكونة من (٣٠) مفردة والدرجة العظمى للمقياس (١٥٠) درجة والدرجة الصغرى (٣٠).

نتائج فروض البحث ومناقشتها:

نتائج التحقق من الفرض الأول وتفسيرها ومناقشتها:

ينص الفرض الأول على أنه " **يمكن تصنيف طلاب كلية التربية جامعة الزقازيق فى تجمعات متجانسة ذات بروفيلات متباينة للسعى للكمالية الأكاديمية باستخدام التحليل العنقودى**". وللتحقق من هذا الفرض تم تحليل البيانات باستخدام التحليل العنقودى Cluster analysis بطريقة المتوسطات K-Means cluster باستخدام برنامج Spss ، حيث يركز هذا النوع على اختزال الحالات/ الأفراد فى عناقيد أو تجمعات تمثل البروفيلات التى يظهرها طلاب كلية التربية جامعة الزقازيق، وتوضح الجداول رقم (٨، ٩، ١٠) نتائج تحليلات التجمعات بطريقة المتوسطات.

جدول (٨): المراكز الأولية للتجمعات (العناقيد)

السعى للكمالية الأكاديمية	الأول	الثانى	الثالث
المعايير العالية	١٤	٣٥	٢٦
التركيز على الأخطاء	٩	٢٥	٩
التوقعات الوالدية	٤	٢٠	٤
التنظيم	١٠	٢٩	٣٤
الشكوك فى الأداء	٥	٢٥	٢٤
النقد الوالدى	٦	٣٠	٨

يتضح من جدول (٨) أنه تم تقسيم أفراد العينة إلى ثلاثة عناقيد (تجمعات) متجانسة إلى حد ما داخل العنقود الواحد ومتباينة داخل العناقيد الأخرى. ويوضح جدول (٩) تكرارات الوصول إلى العناقيد النهائية:

جدول (٩) التكرارات والتغيرات فى مراكز العناقيد (التجمعات)

التكرار	التجمع الأول	التجمع الثانى	التجمع الثالث
١	١٦,٤٥٤	١١,٤١٨	١٤,٤٣٨
٢	٤,٠٨٥	٠,٨٢٨	٠,٩٠٤
٣	٢,٠٣٠	٠,٣٩٦	٠,٦٠٧
٤	١,٥١٨	٠,٢٤٥	٠,٦٩٩
٥	١,٠٦٠	٠,١٦٥	٠,٧١٠
٦	٠,٦٤٩	٠,١١٦	٠,٥٣٨
٧	٠,٤٩٥	٠,١٢٦	٠,٤٨١
٨	٠,٣٨٤	٠,١٣٧	٠,٣٩٢
٩	٠,٤٣٥	٠,١٣٥	٠,٢٦٧
١٠	٠,٣٠٨	٠,١٠٧	٠,٣٥٠

يتضح من جدول (٩) أنه تم الحصول على التجمعات النهائية بعد (١٠) مرات، وتم توزيع كل فرد من أفراد العينة إلى التجمع الذى ينتمى إليه، ويوضح جدول (١٠) المراكز النهائية للتجمعات

جدول (١٠) المراكز النهائية للتجمعات (العناقيد)

السعى للكمالية الأكاديمية	الأول	الثانى	الثالث
المعايير العالية	٢٥	٣٢	٣١
التركيز على الأخطاء	١٦	٢٠	١٧
التوقعات الوالدية	١٢	١٦	١٢
التنظيم	٢٣	٣٠	٣٠
الشكوك فى الأداء	١٧	٢٢	٢٢
النقد الوالدى	١٨	٢٤	١٧
عدد الأفراد فى التجمع/ العنقود	٢٨٥	٥٨٤	٣٥٨
النسبة المئوية	٢٣,٢٣ ٪	٤٧,٥٩ ٪	٢٩,١٨ ٪

يتضح من جدول (١٠) بالنسبة للتجمع الأول يلاحظ انخفاض متوسطات المراكز للأبعاد الستة للسعى للكمالية الأكاديمية (المعايير العالية، والتنظيم، والتركيز على الأخطاء، والتوقعات الوالدية، والشكوك فى الأداء، والنقد الوالدى)، وقد ضم هذا التجمع (٢٨٥) طالب وطالبة بما يمثل نسبة (٢٣.٢٣ ٪) من العينة، ويمكن أن نطلق على هذا التجمع بروفيل اللاكمالية (غير الكماليين).

وبالنسبة للتجمع الثانى يلاحظ ارتفاع متوسطات المراكز للأبعاد الستة للسعى للكمالية الأكاديمية (المعايير العالية، والتنظيم، والتركيز على الأخطاء، والتوقعات الوالدية، والشكوك فى الأداء، والنقد الوالدى)، وقد ضم هذا التجمع (٥٨٤) طالب وطالبة بما يمثل نسبة (٤٧.٥٩ ٪) من العينة، ويمكن أن نطلق على هذا التجمع بروفيل الكمالية الأكاديمية اللاتكيفية.

وبالنسبة للتجمع الثالث يلاحظ ارتفاع متوسطات المراكز السعى للكمالية الأكاديمية (المعايير العالية، والتنظيم) وانخفاضها لأبعاد (التركيز على الأخطاء، والتوقعات الوالدية، والشكوك فى الأداء، والنقد الوالدى)، وقد ضم هذا التجمع (٣٥٨) طالب وطالبة بما يمثل نسبة (٢٩.١٨ ٪) من العينة، ويمكن أننطلق على هذا التجمع بروفيل الكمالية الأكاديمية التكيفية.

وتتفق هذه النتيجة مع بحث (Stober & Otto, 2006) الذى توصلت نتائجة إلى اشتقاق ثلاثة تجمعات من الأفراد وهى: الكمالية التكيفية ويظهرون مستوى مرتفع من المساعى الكمالية ومستوى

منخفض من المخاوف الكمالية، والكمالية اللاتكيفية ويظهرون مستوى مرتفع من المساعى الكمالية ومستوى مرتفع من المخاوف الكمالية، واللاكمالية ويظهرون مستوى منخفض من المساعى الكمالية ولمخاوف الكمالية.

ويوضح جدول (١١) المسافات بين مراكز العناقيد فى صورتها النهائية:

جدول (١١) المسافات بين مراكز العناقيد فى صورتها النهائية

التجمع	الأول	الثانى
الثانى	١٣,٩٠٨	ـــــ
الثالث	١٠,٦٤١	٩,٥٧٥

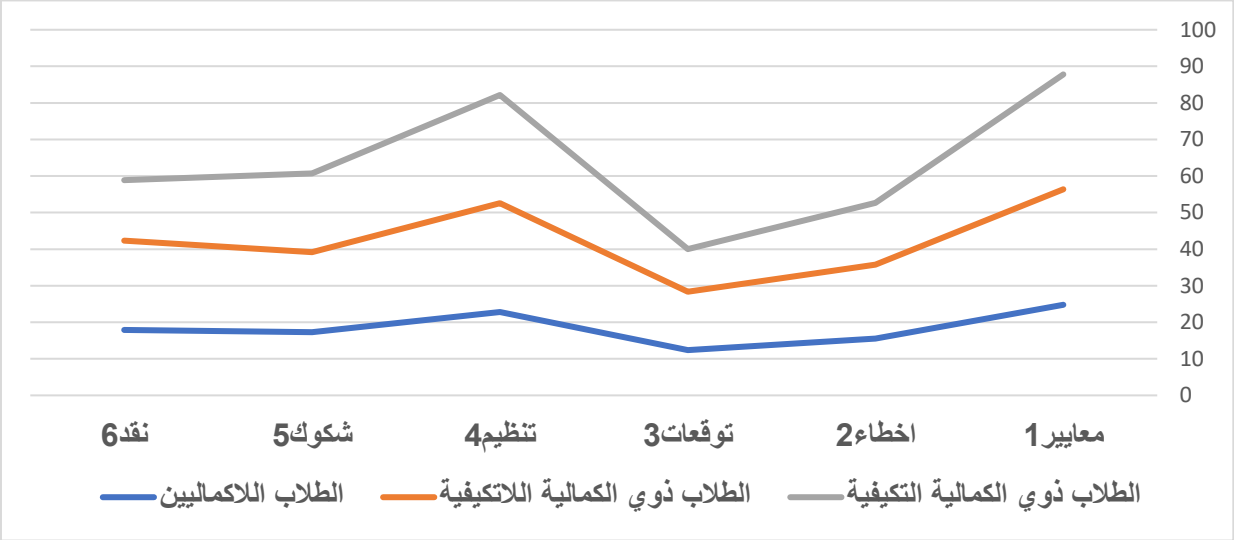
يتضح من جدول (١١) أن المسافات بين مراكز التجمعات الناتجة من التحليل العنقودى كبيرة، حيث كانت أقل مسافة بين مركز التجمع الثانى ومركز التجمع الثالث وبلغت (٩.٥٧٥)، فى حين كانت أكبر مسافة بين مركز التجمع الأول ومركز التجمع الثانى وبلغت (١٣.٩٠٨)؛ مما يعبر عن استقلالية وتمايز هذه التجمعات بشكل واضح عن بعضها البعض. وللتحقق من دلالة الفروق بين مراكز هذه التجمعات والمسافات بينها تم استخدام تحليل التباين الأحادى ANOVA للكشف عن دلالة الفروق بين مراكز التجمعات الثلاثة للسعى للكمالية الأكاديمية، وجاءت النتائج كالتالى:

جدول (١٢) دلالة الفروق بين مراكز العناقيد (التجمعات) الناتجة من التحليل العنقودى باستخدام تحليل التباين الأحادى

	التجمع		الخطأ		النسبة الفائية (ف)	مستوى الدلالة
أبعاد السعى للكمالية الأكاديمية	متوسط المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	دجات الحرية		
المعايير العالية	٤٩٨٩,٥٤٧	٢	٧,٩٩٣	١٢٢٤	٦٢٤,٢١٧	٠,٠١
التركيز على الأخطاء	٢٥٢٨,٢٧٣	٢	٨,٠٥١	١٢٢٤	٣١٤,٠٢٣	٠,٠١
التوقعات الوالدية	٢٤٨٥,٤٩١	٢	٥,٥٦٥	١٢٢٤	٤٤٦,٦٠٥	٠,٠١
التنظيم	٥١٥٢,٣٧٩	٢	١٠,٢٤٣	١٢٢٤	٥٠٣,٠٠٣	٠,٠١
الشكوك فى الأداء	٢٢٦٠,١٢٧	٢	٥,٠١٧	١٢٢٤	٤٥٠,٤٥٩	٠,٠١
النقد الوالدى	٨٢٢٢,٣٠٣	٢	١١,٤٤٩	١٢٤٤	٧١٨,١٧١	٠,٠١

يتضح من جدول (١٢) وجود فروق ذات دلالة احصائية بين مراكز التجمعات الثلاثة فى أبعاد السعى للكمالية الأكاديمية حيث جاءت قيم (ف) للأبعاد الستة للسعى للكمالية الأكاديمية دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١) مما يشير إلى استقلالية وتمايز التجمعات الثلاثة الناتجة من التحليل العنقودى.

ويلاحظ أن أكبر قيمة للنسبة الفائية (ف) لبعد (النقد الوالدى) مما يدل على أن الفروق فى هذا البعد بين التجمعات كانت أعلى الفروق، فى حين كانت أقل قيمة للنسبة (ف) لبعد (التركيز على الأخطاء) مما يدل على أن الفروق فى هذا البعد كانت أقل ما يمكن، ويوضح شكل (٤) بروفيلات السعى للكمالية الأكاديمية المميزة لكل تجمع من التجمعات الثلاثة المشتقة:



شكل (٤) بروفيلات السعى للكمالية الأكاديمية المميزة للتجمعات المشتقة

ويتضح من العرض السابق للنتائج تحقق الفرض الأول حيث تم الحصول على ثلاثة بروفيلات متباينة تقابل التجمعات الثلاثة الناتجة من التحليل العنقودى:

البروفيل الأول (الطلاب اللاكماليين) وهم يمثلون الطلاب منخفضى كمالية (المعايير العالية، والتنظيم، والتركيز على الأخطاء، والتوقعات الوالدية، والشكوك فى الأداء، والنقد الوالدى). **والبروفيل الثانى** (الطلاب ذوى الكمالية الأكاديمية اللاتكيفية) وهم يمثلون الطلاب مرتفعى كمالية (المعايير العالية، والتنظيم، والتركيز على الأخطاء، والتوقعات الوالدية، والشكوك فى الأداء، والنقد الوالدى). **والبروفيل الثالث** (الطلاب ذوى الكمالية الأكاديمية التكيفية) وهم يمثلون الطلاب مرتفعى كمالية (المعايير العالية، والتنظيم) ومنخفضى كمالية (التركيز على الأخطاء، والتوقعات الوالدية، والشكوك فى الأداء، والنقد الوالدى).

وتتفق نتائج الفرض الأول مع نتائج البحوث التى استخدمت المدخل المنهجى المتمركز حول الفرد والمتمثل فى التحليل العنقودى Cluster analysis واشتقاق/ تحديد تجمعات متجانسة

من الأفراد ذات بروفيلات متباينة، ومنها بحث (Stober & Otto, 2006) الذى توصلت نتائجة إلى اشتقاق ثلاثة تجمعات من الأفراد وهى: الكمالية التكيفية والكمالية اللاتكيفية واللاكمالية. واختلفت مع ما توصلت إليه نتائج بحث (Seong & Chang, 2021) إلى وجود أربعة بروفيلات (كمالية تكيفية، وكمالية لا تكيفية، وكمالية مختلطة، واللاكمالية). فى حين توصلت نتائج بحوث (Gaudreau & Thompson, 2010) ، و (Franche & Gaudreau & Miranda, 2012) ، و (Kljajic, Gaudreau & franche, 2017) ، و(اسلام يونس، ٢٠١٨) فى وجود أربعة بروفيلات للسعى للكمالية الأكاديمية وهى: الكمالية الأكاديمية الموجهة ذاتيًا، والكمالية الأكاديمية المكتسبة اجتماعيًا، والكمالية الأكاديمية اللاتكيفية، واللاكمالية. فى حين توصلت نتائج بحث (Sironic & Reeve, 2012) إلى أربع بروفيلات للكمالية وهى: مرتفعى المعايير الشخصية/ منخفضى التباعد، ومرتفعى المعايير الشخصية/ مرتفعى التباعد، ومنخفضى المعايير الشخصية/ مرتفعى التباعد، ومنخفضى المعايير الشخصية/ منخفضى التباعد. بينما أشارت نتائج بحث (Madigan, Stoeber & Passfield, 2017) إلى وجود أربعة بروفيلات هى: السعى للكمالية، والمخاوف الكمالية والكمالية الموجهة ذاتيًا، والكمالية المكتسبة اجتماعيًا.

ويمكن مناقشة نتائج الفرض الأول باشتقاق ثلاثة تجمعات (بروفيلات) متجانسة للسعى للكمالية الأكاديمية من طلاب كلية التربية جامعة الزقازيق باستخدام التحليل العنقودى نتيجة اختلاف سمات الطلاب وشخصياتهم واختلاف معايير تقييمهم لأدائهم ومعتقدات الطلاب حول ذواتهم وقدراتهم واختلاف مستوى ادراكهم للضغوط الخارجية من البيئة للوصول للكمالية الأكاديمية؛ حيث تميز **(الطلاب ذوى الكمالية الأكاديمية اللاتكيفية)** بارتفاع كمالية المعايير العالية، وارتفاع التنظيم، وارتفاع التركيز على الأخطاء، وارتفاع التوقعات الوالدية، وارتفاع الشكوك فى الأداء، وارتفاع النقد الوالدى) **وكانت نسبتهم (٤٧.٥٩٪) من العينة**؛ فهؤلاء الطلاب قد يضعون أهداف ومعايير مرتفعة لأدائهم تفوق قدراتهم ولكن نتيجة الالتزام الشديد بها يجعلهم قلقون تجاه ما يقومون به من أعمال ولديهم خوف شديد من الوقوع فى الأخطاء فيشككون فى أدائهم وفى قدراتهم على أداء المهام بنجاح فيستغرقون وقتًا طويلاً فى أعمالهم مما يدفعهم إلى الميل بتأخير وتأجيل المهام الأكاديمية فيشعرون بقلة الرضا عن أدائهم ولوم الذات باستمرار، كما يهتمون بانتقادات الآخرين لهم وردود أفعالهم تجاههم.

وتميز **(الطلاب ذوى الكمالية الأكاديمية التكيفية)** بارتفاع كمالية المعايير العالية، وارتفاع التنظيم، وانخفاض التركيز على الأخطاء، وانخفاض التوقعات الوالدية، وانخفاض الشكوك فى الأداء، وانخفاض النقد الوالدى **وكانت نسبتهم (٢٩.١٨٪) من العينة؛** فهؤلاء الطلاب يضعون أهداف ومعايير عالية تناسب ادائهم وقدراتهم ولديهم قدرة على إدارة وتنظيم وقتهم ويسعون لانهاء المهام فى وقتها المحدد، فلديهم رغبة فى السعى الدائم لانجاز أهدافهم وتفوقهم على أقرانهم، فلا يهتمون بانتقادات الآخرين لهم ويتقبلون ملاحظات الآخرين لتحسين مستوى أدائهم ويرتكبون أخطاء ويتعلمون من أخطائهم السابقة ويشعرون بالرضا عن أدائهم ويسعون لتقدم مستواهم فى كل مرة عن المره السابقة، فلديهم ثقة بأنفسهم وتقدير عال لذواتهم.

وتميز **(الطلاب اللاكماليين)** بانخفاض كمالية المعايير العالية، وانخفاض التنظيم، وانخفاض التركيز على الأخطاء، وانخفاض التوقعات الوالدية، وانخفاض الشكوك فى الأداء، وانخفاض النقد الوالدى **وكانت نسبتهم (٢٣.٢٣٪) من العينة؛** فهؤلاء الطلاب فهؤلاء الطلاب لا يحددون معايير السعى للكمالية الأكاديمية بالنسبة لهم، فلا يهتمون بوضع أهداف أكاديمية وليس لديهم رغبة فى السعى لتحسين مستوى أدائهم والتعلم من أخطائهم السابقة، ولا يعطون اهتمامًا لتوقعات وانتقادات الآخرين لهم ولا يشغلون تفكيرهم ببلوغ الكمالية فى أدائهم الأمر الذى يؤدى إلى انخفاض كمالية المعايير الشخصية لديهم. ويرى Guadreau & Thompson (2010, 534) أن الأفراد اللاكماليين يظهرون مستويات منخفضة من المعايير الشخصية ومستوى منخفض من المخاوف التقويمية، وهؤلاء الأفراد لا يكونوا موجهين نحو السعى للكمالية ولا يهتمون بضغوط الآخرين عليهم لبلوغ معايير الكمالية.

نتائج التحقق من الفرض الثانى وتفسيرها ومناقشتها:

ينص الفرض الثانى على أنه " **توجد فروق دالة إحصائيًا بين تجمعات (بروفيلات) السعى للكمالية الأكاديمية المشتقة من التحليل العنقودى فى مقياس الشفقة بالذات لدى طلاب كلية التربية جامعة الزقازيق**". وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام تحليل التباين One way Anova وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالى:

جدول (١٣) نتائج تحليل التباين الأحادى للمقارنة بين تجمعات السعى للكمالية الأكاديمية الثلاثة فى الشفقة بالذات

أبعاد الشفقة بالذات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
اللطف بالذات	بين المجموعات	١١٦٤,٤٠٤	٢	٥٨٢,٢٠٢	٣٥,٣٢٦	٠,٠١
	داخل المجموعات	٢٠١٧٢,٤٨٢	١٢٢٤	١٦,٤٨١		
	الكلى	٢١٣٣٦,٨٨٧	١٢٢٦	———		
الحكم الذاتى	بين المجموعات	١٠٦١,٨٠٢	٢	٥٣٠,٩٠١	٣٦,٣٨٢	٠,٠١
	داخل المجموعات	١٧٨٦٠,٩٣٨	١٢٢٤	١٤,٥٩٢		
	الكلى	١٩٨٢٢,٧٤٠	١٢٢٦	———		
الانسانية المشتركة	بين المجموعات	٩١,٦٧٢	٢	٤٥,٨٣٦	٥,٨٠٧	٠,٠١
	داخل المجموعات	٩٦٦٠,٥٩٣	١٢٢٤	٧,٨٩٣		
	الكلى	٩٧٥٢,٢٦٦	١٢٢٦	———		
العزلة	بين المجموعات	٩١٢,٠٢١	٢	٤٥٦,٠١٠	٣١,٢١٢	٠,٠١
	داخل المجموعات	١٧٨٨٢,٦٤٤	١٢٢٤	١٤,٦١٠		
	الكلى	١٨٧٩٤,٦٦٥	١٢٢٦	———		
اليقظة العقلية	بين المجموعات	٩٢٩,٨٨٨	٢	٤٦٤,٩٤٤	٥٥,٣٩٠	٠,٠١
	داخل المجموعات	١٠٢٧٤,٢٨٥	١٢٢٤	٨,٣٩٤		
	الكلى	١١٢٠٤,١٧٣	١٢٢٦	———		
الافراط فى تحديد الهوية	بين المجموعات	٧٣٢,٩٥٤	٢	٣٦٦,٤٧٧	٣٥,٤٩٥	٠,٠١
	داخل المجموعات	١٢٦٣٧,٤٣٧	١٢٢٤	١٠,٣٢٥		
	الكلى	١٣٣٧٠,٣٩١	١٢٢٦	———		
الدرجة الكلية لمقياس الشفقة بالذات	بين المجموعات	٩٦٢٤,٠٠٦	٢	٤٨١٢,٠٠٣	٣٨,٢٨٥	٠,٠١
	داخل المجموعات	١٥٣٨٤٣,٨٣٤	١٢٢٤	١٢٥,٦٨٩		
	الكلى	١٦٣٤٦٧,٨٤٠	١٢٢٦	———		

يتضح من الجدول السابق رقم (١٣) أن الفرض الثانى قد تحقق، حيث يتضح وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠.٠١) بين تجمعات السعى للكمالية الأكاديمية الثلاثة المشتقة فى أبعاد الشفقة بالذات ودرجتها الكلية. ولتحديد وجهة الفروق تم استخدام اختبار "شيفيه" كما بالجدول التالى (١٤):

جدول (١٤) نتائج اختبار شيفيه للمقارنة بين تجمعات السعى للكمالية الأكاديمية المشتقة فى الشفقة بالذات

أبعاد الشفقة بالذات	التجمع	المتوسطات	اللاكمالية	الكمالية اللاتكيفية
اللطف بالذات	اللاكمالية	١٧.٤٣	——	——
	الكمالية الأكاديمية اللاتكيفية	١٩.٤٥	٢,٠٢٦**	——
	الكمالية الأكاديمية التكيفية	٢٠.٠١	٢,٨٥٣**	٠,٥٥٧
الحكم الذاتى	اللاكمالية	١١.٦٨	——	——
	الكمالية الأكاديمية اللاتكيفية	١٢.٢٨	٠,٥٩٥	——
	الكمالية الأكاديمية التكيفية	١٠.١٠	١,٥٨٠**	٢,١٧٥**
الانسانية المشتركة	اللاكمالية	٩.٦٤	——	——
	الكمالية الأكاديمية اللاتكيفية	٩.٦٧	٠,٥٥٠*	——
	الكمالية الأكاديمية التكيفية	١٠.١٨	٠,٠٠٥	٠,٥٤٥*
العزلة	اللاكمالية	١٢.٠٦	——	——
	الكمالية الأكاديمية اللاتكيفية	١٢.٤٠	٠,٣٤١	——
	الكمالية الأكاديمية التكيفية	١٠.٤٢	١,٦٤٤**	١,٩٨٥**
اليقظة الذهنية	اللاكمالية	١٣.٥١	——	——
	الكمالية الأكاديمية اللاتكيفية	١٥.٤٨	١,٩٧٢**	——
	الكمالية الأكاديمية التكيفية	١٥.٦٨	٢,١٧٩**	٠,٢٠٧
الافراط فى تحديد الهوية	اللاكمالية	١٣.٩٨	——	——
	الكمالية الأكاديمية اللاتكيفية	١٥.٤٨	١,٥٠١**	——
	الكمالية الأكاديمية التكيفية	١٦.٠٨	٢,٠٩٩**	٠,٥٩٩*
الدرجة الكلية لمقياس الشفقة بالذات	اللاكمالية	٧٨.٢٩	——	——
	الكمالية الأكاديمية اللاتكيفية	٨٥.٣٦	٦,٩٨٤**	——
	الكمالية الأكاديمية التكيفية	٨١.٨٧	٣,٦٤٢**	٣,٣٤٣**

(* دال عند مستوى ٠.٠٥) (** دال عند مستوى ٠.٠١)

يتضح من نتائج الجدول السابق أنه:

- توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات التجمعات الثلاثة المشتقة (اللاكمالية، واللاتكيفية، والتكيفية) فى الأبعاد الايجابية للشفقة بالذات (اللطف بالذات، والانسانية المشتركة، واليقظة الذهنية) لصالح بروفيل الكمالية الأكاديمية التكيفية.
- فى حين توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات التجمعات الثلاثة المشتقة (اللاكمالية، واللاتكيفية، والتكيفية) فى الأبعاد السلبية للشفقة بالذات (الحكم الذاتى، والعزلة، والافراط فى تحديد الهوية) لصالح بروفيل الكمالية الأكاديمية اللاتكيفية.

وتتفق هذه النتائج مع بحث (Tobin & Dunkley, 2021) الذى توصلت نتائجه إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين المعايير الشخصية كأحد أبعاد السعى للكمالية واليقظة العقلية كأحد أبعاد الشفقة بالذات، وكذلك وجود علاقة سلبية بين النقد الذاتى كأحد أبعاد السعى للكمالية والشفقة بالذات. وتختلف مع نتائج بحث (Stoeber, Laiova & Lumley, 2020) الذى أشارت نتائجه إلى وجود تأثير سلبى مباشر للكمالية الموجهه ذاتيًا والكمالية المكتسبة اجتماعيًا على اللطف بالذات كأحد أبعاد الشفقة بالذات.

وتعد هذه النتيجة منطقية فيمكن تفسير وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات التجمعات الثلاثة المشتقة فى الأبعاد الايجابية للشفقة بالذات (اللطف بالذات، والانسانية المشتركة، واليقظة الذهنية) لصالح بروفيل الكمالية الأكاديمية التكيفية، فالشفقة بالذات ترتبط بالشخصية السوية، فهى اتجاه إيجابى يسلكه الطالب نحو ذاته فى حالة تعرضه للمواقف الصعبة والمؤلمة فى حياته بالصورة التى تحفظ له توازنه النفسى، فالطالب حين يشفق بذاته لا يكون ذلك من منطلق عاطفى فقط لحماية الذات، ولكن الشفقة بالذات تكون نابعة من كل جوانب شخصيته بالإضافة إلى انتباهه ووعيه بما يتخذه من قرار تجاه ذاته، فقدرة الطالب على أن يكون رحيمًا متفهمًا لذاته يعاملها بحب ولين عند مواجهة صعوبات واخفاقات فى الدراسة بدلاً من نقد ذاته والقاء اللوم عليها على اعتبار أن كل الطلاب الذين يسعون للكمالية يتركبون أخطاء واخفاقات دراسية ويتعلمون من أخطائهم بهدف تحسين أدائهم فى المرات القادمة فيحتوى الطالب أفكاره ومشاعره المؤلمة فى الوعى الادراكى المتوازن.

كما يمكن تفسير وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات التجمعات الثلاثة المشتقة فى الأبعاد السلبية للشفقة بالذات (الحكم الذاتى، والعزلة، والافراط فى تحديد الهوية) لصالح بروفيل الكمالية الأكاديمية اللاتكيفية؛ إلى أن الطلاب ذوى الكمالية الأكاديمية اللاتكيفية

يتبنوا أهداف ومعايير غير واقعية ولا تناسب قدراتهم الأكاديمية فتميزوا بمستويات مرتفعة من التعامل مع الذات بقسوة ونقدها ولومها باستمرار ويركزوا على نقاط ضعفهم، فهؤلاء الطلاب يقسوا على أنفسهم وينعزلوا بعيدًا عن الآخرين عند تعرضهم للفشل مستغرقين فى التفكير والتأمل فى اخفاقاتهم والصعوبات التى تواجههم ومشاعرهم السلبية وينسون أن الآخرين يعانون من نفس المشكلات.

نتائج التحقق من الفرض الثالث وتفسيرها ومناقشتها:

ينص الفرض الثالث على أنه " **توجد فروق دالة إحصائيًا بين تجمعات (بروفيلات) السعى للكمالية الأكاديمية المشتقة من التحليل العنقودى فى مقياس الاحتراق الأكاديمى لدى طلاب كلية التربية جامعة الزقازيق**". وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام تحليل التباين One way Anova وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالى:

جدول (١٥) نتائج تحليل التباين الأحادى للمقارنة بين تجمعات السعى للكمالية الأكاديمية الثلاثة فى الاحتراق الأكاديمى

أبعاد الاحتراق الأكاديمى	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الانهاك	بين المجموعات	٤٨١٩,٥٣٧	٢	٢٤٠٩,٧٦٩	٦٤,٢٥٩	٠,٠١
	داخل المجموعات	٤٥٩٠٠,٩٨٣	١٢٢٤	٣٧,٥٠١		
	الكلى	٥٠٧٢٠,٥٢٠	١٢٢٦	ـــــــ		
اللامبالاه الأكاديمية	بين المجموعات	١٩٥٠,٧٣٢	٢	٩٧٥,٣٦٦	٣٣,٤٦٨	٠,٠١
	داخل المجموعات	٣٥٦٧١,٨٥٦	١٢٢٤	٢٩,١٤٤		
	الكلى	٣٧٦٢٢,٥٨٨	١٢٢٦	ـــــــ		
نقص الفعالية الأكاديمية	بين المجموعات	٢٢٩٨,٧٤٣	٢	١١٤٩,٣٧٢	٦٣,٠٣٦	٠,٠١
	داخل المجموعات	٢٢٣١٧,٩٥٣	١٢٢٤	١٨,٢٣٤		
	الكلى	٢٤٦١٦,٦٩٦	١٢٢٦	ـــــــ		
نقص الدافعية للتعلم	بين المجموعات	٦٦٢,٣١٠	٢	٣٣١,١٥٥	٢٩,٥٤٨	٠,٠١
	داخل المجموعات	١٣٧١٧,٩٩٠	١٢٢٤	١١,٢٠٨		
	الكلى	١٤٣٨٠,٣٠٠	١٢٢٦	ـــــــ		
الدرجة الكلية للارهاق الأكاديمى	بين المجموعات	٣٣٤٤١,١٣١	٢	١٦٧٢٠,٥٦٥	٦٠,٢٢٣	٠,٠١
	داخل المجموعات	٣٣٩٨٣٧,٥٧٣	١٢٢٤	٢٧٧,٦٤٥		
	الكلى	٣٧٣٢٧٨,٧٠٤	١٢٢٦	ـــــــ		

يتضح من الجدول السابق رقم (١٥) أن الفرض الثالث قد تحقق، حيث يتضح وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠.٠١) بين تجمعات السعى للكمالية الأكاديمية الثلاثة المشتقة فى

أبعاد الاحتراق الأكاديمى ودرجتها الكلية. ولتحديد وجهة الفروق تم استخدام اختبار "شيفيه" كما بالجدول رقم (١٦) التالى:

جدول (١٦) نتائج اختبار شيفيه للمقارنة بين تجمعات السعى للكمالية المشتقة فى الاحتراق الأكاديمى

أبعاد الاحتراق الأكاديمى	التجمع	المتوسطات	اللاكمالية	الكمالية اللاتكيفية
الانهاك	اللاكمالية	٣١.٠٠	——	——
	الكمالية الأكاديمية اللاتكيفية	٢٧.٩٣	٣,٠٦٥**	——
	الكمالية الأكاديمية التكيفية	٢٥.٤٩	٥,٥١١**	٢,٤٤٦**
اللامبالاه الأكاديمية	اللاكمالية	٢٩.٢١	——	——
	الكمالية الأكاديمية اللاتكيفية	٢٧.٦٥	١,٥٥٦**	——
	الكمالية الأكاديمية التكيفية	٢٥.٧٤	٣,٤٦٨**	١,٩١١**
نقص الفعالية الأكاديمية	اللاكمالية	١٩.٨١	——	——
	الكمالية الأكاديمية اللاتكيفية	١٩.٣٦	٠,٤٤٩	——
	الكمالية الأكاديمية التكيفية	١٦.٥٢	٣,٢٨٧**	٢,٨٣٨**
نقص الدافعية للتعلم	اللاكمالية	١٧.٢٧	——	——
	الكمالية الأكاديمية اللاتكيفية	١٦.٧٧	٠,٤٩٣	——
	الكمالية الأكاديمية التكيفية	١٥.٣٨	1**,٨٩٠	١,٣٩٧**
أبعاد الاحتراق الأكاديمى	التجمع	المتوسطات	اللاكمالية	الكمالية اللاتكيفية
الدرجة الكلية لمقياس الاحتراق الأكاديمى	اللاكمالية	٩٧.٢٨	——	——
	الكمالية الأكاديمية اللاتكيفية	٩١.٧٢	٥,٥٦٣**	——
	الكمالية الأكاديمية التكيفية	٨٣.١٣	١٤,١٥٦**	٨,٥٩٢**

يتضح من نتائج الجدول السابق:

- بالنسبة للدرجة الكلية للارهاق الأكاديمى وأبعاده (الانهاك، واللامبالاه الأكاديمية) توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) بين بروفيل اللاكمالية وبروفيلى الكمالية الأكاديمية اللاتكيفية والكمالية الأكاديمية التكيفية لصالح بروفيل اللاكمالية، كما توجد فروق بين بروفيل الكمالية الأكاديمية التكيفية والكمالية الأكاديمية اللاتكيفية لصالح بروفيل الكمالية الأكاديمية اللاتكيفية.
- بالنسبة لأبعاد الاحتراق الأكاديمى (نقص الفعالية الأكاديمية، ونقص الدافعية للتعلم) توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) بين بروفيل اللاكمالية وبروفيلى الكمالية الأكاديمية التكيفية لصالح بروفيل اللاكمالية، كما توجد فروق بين بروفيل الكمالية الأكاديمية التكيفية والكمالية الأكاديمية اللاتكيفية لصالح بروفيل الكمالية الأكاديمية اللاتكيفية.

ويتضح من النتائج السابقة أن الطلاب اللاكماليين حصلوا على مستويات مرتفعة من الاحتراق الأكاديمى حيث حصلوا على أعلى متوسط فى الاحتراق الأكاديمى، يليهم الطلاب ذوى الكمالية اللاتكيفية حيث كانت الفروق فى الاحتراق لصالحهم مقارنة بالطلاب ذوى الكمالية التكيفية. وتتفق هذه النتائج مع نتائج بحث Kljajic, Gaudreau & franche, (2017, 109) الذى أشارت نتائجه إلى تميز الطلاب اللاكماليين بمستويات مرتفعة من الاحتراق الأكاديمى، بينما تميز الطلاب ذوى الكمالية اللاتكيفية بمستويات أقل من الاحتراق الأكاديمى وكانوا أكثر اندماجًا فى مهامهم من الطلاب الذين ذوى الكمالية مكتسبة اجتماعيًا (اللاتكيفية)، وتميز الطلاب ذوى الكمالية ذاتية التوجه (التكيفية) بمستويات منخفضة من الاحتراق الأكاديمى مقارنة بالكمالية اللاتكيفية واللا كمالية. وكذلك بحث Seong & Chang, (2021) الذى توصلت نتائجه إلى وجود علاقة ارتباطية موجبه بين الكمالية اللاتكيفية والاحتراق الأكاديمى، وعلاقة ارتباطية سلبية بين الكمالية التكيفية والاحتراق الأكاديمى. وأيضًا بحث Seong, Lee, Chang, (2021) الذى توصل إلى وجود تأثير موجب بين المخاوف بشأن الأخطاء كأحد أبعاد السعى للكمالية الأكاديمية وبين بعدى الاحتراق الأكاديمى (الانهاك الانفعالى، والسخرية).

وتُعد هذه النتيجة منطقية فالطلاب اللاكماليين قد يكونوا أكثر عرضه للشعور بالاحتراق الأكاديمى بسبب غياب أهدافهم وعدم وضوح معاييرهم الشخصية وقبولهم بمستويات أداء غير

جيدة، ولا يعطون اهتمامًا للضغوط الاجتماعية الخارجية عليهم لبلوغ أهدافهم، فيشعرون بالانهاك البدنى والانفعالى فى بداية المهام الأكاديمية المكلفين بها وسرعان ما يصابوا بالاحباط والتوتر والتشاؤم تجاه كثرة متطلبات الدراسة، فيتولد لديهم شعور بالتبلد الأكاديمى وقلة الاهتمام بالدراسة والتهكم على المواقف التعليمية وقلة مشاركتهم وفعاليتهم فى المحاضرات والأنشطة وانخفاض تقديرهم لذاتهم؛ مما يترتب عليه شعورهم بمستويات مرتفعة من الاحتراق الأكاديمى مقارنة بغيرهم.

يليهم الطلاب ذوى الكمالية اللاتكيفية معرضون للشعور بالاحتراق الأكاديمى بشكل أكبر من الطلاب ذوى الكمالية التكيفية فلديهم أهداف انجاز ومعايير عالية ومخاوف مرتفعة بشأن النقد والتوقعات من الآخرين، وعادة ما يشكون فى أدائهم للمهام ويقوموا باعادتها ويستغرقون وقتًا طويلاً لأداء الأعمال بشكل الذى يرضيهم، وقد يعتقدون أن جهودهم لم تؤتى ثمارها بشكل مناسب، فيضعون لأنفسهم معايير عالية ولكنهم قلقون بشأن مقارنتهم بالآخرين وتحقيق توقعات الوالدين، ويركزون على تجنب الأخطاء فهم مدفعون بالخوف من الفشل.

بينما الطلاب ذوى الكمالية التكيفية أقل عرضه للشعور بالاحتراق الأكاديمى بسبب تقديرهم لذاتهم، كما أن لديهم رؤية واضحة لأهدافهم ولديهم طموح ومعايير عالية تناسب قدراتهم، فلا تؤدى المعايير العالية التى يضعها الطلاب لأنفسهم بالضرورة إلى نتائج سلبية، فالأهداف قد تكون واقعية ويمكن الوصول إليها وتحقيقها من خلال جهودهم المبذولة ومثابرتهم الأكاديمية وتنظيم وإدارة وقتهم بشكل جيد وترتيب أولوياتهم وصمودهم الأكاديمى والتغلب على صعوبات اخفاقات الدراسة التى تواجههم والفرح والفخر بنجاحهم. فيضع الطلاب ذوى الكمالية التكيفية أهدافهم الخاصة ويسعون لتحقيقها من خلال دافعيتهم والعمل على رفع مستوى أدائهم وتحقيق أفضل أداء، على الجانب الآخر قد يضع الطلاب ذوى الكمالية اللاتكيفية أهدافًا غير واقعية بسبب التوقعات والمعايير الخارجية ويجبرون أنفسهم على الأداء بطريقة تنافسية مما يؤدى بهم إلى الاحتراق الأكاديمى .(Chang, Lee, Byeon, Seong & Lee, 2016, 203)

التوصيات:

١-نظرًا لاشتقاق ثلاثة بروفيلات متجانسة للسعى للكمالية الأكاديمية من الطلاب (الطلاب ذوى الكمالية التكيفية، والطلاب ذوى الكمالية اللاتكيفية، والطلاب اللاكماليين)؛ فينبغى على أعضاء هيئة التدريس مراعاة هؤلاء الطلاب والتعامل معهم طبقًا لبروفيلاتهم لاختلاف شخصياتهم واختلاف

معايير تقييمهم لأدائهم ومعتقداتهم حول ذواتهم وقدراتهم واختلاف مستوى ادراكهم للضغوط الخارجية من البيئة للوصول للكمالية الأكاديمية.

٢-نظرًا لوجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات التجمعات الثلاثة المشتقة فى الأبعاد الايجابية للشفقة بالذات (اللطف بالذات، والانسانية المشتركة، واليقظة الذهنية) لصالح بروفيل الكمالية الأكاديمية التكيفية، فينبغي تعزيز الشفقة بالذات الايجابية لدى الطلاب أثناء التعلم لدورها الايجابى على الصحة النفسية وزيادة دافعيتهم للتعلم وتحقيق أهدافهم وطموحاتهم الأكاديمية والمثابرة على المهام الأكاديمية الصعبة.

٣-نظرًا لوجود وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات التجمعات الثلاثة المشتقة فى الأبعاد السلبية للشفقة بالذات (الحكم الذاتى، والعزلة، والافراط فى تحديد الهوية) لصالح بروفيل الكمالية الأكاديمية اللاتكيفية؛ فينبغى توعية أعضاء هيئة التدريس وأولياء الأمور بالآثار السلبية التى يتعرض لها الطلاب نتيجة ممارسة الضغوط عليهم وتوجيه الانتقادات لهم للارتقاء بمستويات أدائهم الأكاديمية.

٤- نظرًا لأن الطلاب اللاكماليين حصلوا على مستويات مرتفعة من الاحتراق الأكاديمى بينما حصل الطلاب ذوى الكمالية التكيفية على مستويات منخفض من الاحتراق الأكاديمى؛ فينبغى تقديم برامج تدريبية سلوكية لطلاب الجامعة لتعديل الجوانب السلبية للكمالية الأكاديمية لخفض شعورهم بالضغط الذى يتولد عنه الانهاك والشعور بالاحتراق الأكاديمى.

٥-ينبغي على إدارة الكلية والأساتذة توفير بيئة تعليمية تشجع على تقليل الاحتراق الأكاديمى لدى طلاب الجامعة والحرص على ربط التعلم بالمواقف الحياتية، واعطائهم مهام تناسب قدراتهم المختلفة.

البحوث المقترحة: يمكن تقديم عدد من البحوث المقترحة كما يلى:

١- السعى للكمالية الأكاديمية وعلاقتها ببيئة العمل لدى مرتفعى ومنخفضى الاندماج الأكاديمى بالمدارس الحكومية والخاصة.
٢- الدور الوسيط للشفقة بالذات فى العلاقة بين الضغوط الأكاديمية والاحتراق الأكاديمى.

٣- نمذجة العلاقات السببية بين السعى للكمالية الأكاديمية والشفقة بالذات والانفعالات الأكاديمية.

٤- الدور الوسيط للدافعية الأكاديمية فى العلاقة بين السعى للكمالية الأكاديمية والاحتراق الأكاديمى لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة.

٥- بروفيلات السعى للكمالية الأكاديمية والتسويف الأكاديمى لدى طلاب الجامعة.

٦- النموذج البنائي للشفقة بالذات والعبء المعرفى والصمود الأكاديمي لدى طلاب الدراسات العليا.

المراجع

اسلام انور عبد الغنى يونس (٢٠١٨). بروفيلات الكمالية الأكاديمية المميزة لطلاب الجامعة فى ضوء النموذج الرباعى ٢×٢ وعلاقتها بالتنظيم الذاتى للتعلم والأهداف الشخصية المثلى، *مجلة كلية التربية بالاسماعيلية*، جامعة قناة السويس، (٤٢)، ٢٦-١٣٤.

آمال عبد السميع باظه (١٩٩٦). الكمالية العصابية والكمالية السوية، *دراسات نفسية*، ٦(٣)، ٣٠٥-٣١١.

أمانى مصطفى محمد عبد الله وحسن أحمد عمر ومسعد عبد العظيم صالح وهبه السيد توفيق (٢٠٢٢). الخصائص السيكومترية لمقياس الكمالية الأكاديمية لدى طلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية*، جامعة عين شمس، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، ٢١٥-٢٤٠.

أميمه عبد العزيز محمد سالم (٢٠١٦). كمالية الوالدين وعلاقتهما بكمالية الأبناء. *مجلة الارشاد النفسى*، ١(٤٧)، ٥٩-١٢١.

السيد كامل الشربينى منصور (٢٠١٦). المرونة النفسية والعصابية والشفقة بالذات والأساليب الوجدانية لدى طلاب التربية الخاصة للعلاقات والتدخل، *مجلة التربية الخاصة*، مركز المعلومات التربوية والنفسية، كلية التربية بالزقازيق، (١٦) الجزء الرابع،٦١-١٦٣.

عادل محمود محمد المنشاوى (٢٠١٦). نموذج سببى للعلاقات المتبادلة بين الشفقة بالذات وكل من الاحتراق والصمود الأكاديمى لدى الطالب المعلم، *مجلة كلية التربية*، جامعة الاسكندرية، ٢٦(٥)، ١٥٣-٢٢٥.

عبد الرسول عبد الباقى عبد اللطيف (٢٠١٧). الاحتراق التعليمى وعلاقته بالتسويف الأكاديمى لدى طلاب كلية التربية بجامعة سوهاج فى ضوء متغيرى النوع الاجتماعى والتخصص الدراسى، *المجلة التربوية*، كلية التربية جامعة سوهاج، ٤٩(٢)، ٢٣٣-٢٨١.

مصطفى على رمضان مظلوم (٢٠١٣). الكمالية وعلاقتها بالعدوانية لدى طلاب الجامعة. *مجلة دراسات عربية فى التربية وعلم النفس*، ١٣، ٣٩-٤٥.

هدى محمد السيد أبو العزم (٢٠١٩). نمذجة العلاقات السببية بين الكمالية والارجاء الأكاديمى وإعاقة الذات الأكاديمية، *مجلة كلية التربية*، جامعة الاسكندرية، ٢٩(٥)، ٢١-٥٣.

Allen, A. B. & Leary, M. R. (2010). Self – compassion stress, and coping. *Social and Personality Psychology Compass*, 4, 107- 118.

Arimitsu, K. & Hofmann, S. C. (2015). Cognation as mediators in the relationship between self- compassion and effect. *Journal of Personality and Individual Difference*, 74, 41- 48.

Beaumont, E., Durkin, M., Martin, C. J., & Carson, J. (2016). Compassion for others, self- compassion, quality of life and mental well- being measures and their association with compassion fatigue and burnout in students midwives: Quantitative survey. *Midwifery*, 34, 239- 244.

Bocerean, C., Dupret, E. & Feltrin, M. (2019). Maslach burnout inventory- General survey: French validation in a representative sample of employees. *SCIREA Journal of Health*, 3(2), 24-61.

Breines, J. C. & Chen, S. (2012). Self- compassion increase self-improvement motivation. *Personality and Social Psychology Bullein*, 38(9), 1133- 1143.

Cabacos,C., Macedo, A., Carneiro, M., Brito, M., Amaral, A., Araujo,A., Correia, D. T., Novais, F., Vitoria, P. & Pereira, A. T. (2023). The mediating of self-compassion and repetitive negatie thinking in the relationship between perfectionism and burnout in health-field students: A prospective study. *Personality and Individual Differences*, 213, 1-6.

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.

Delshad, E. S., Nobahar, M., Raiesdana, N., Yarahmadi, S. & Saberian, M. (2023). Academic resilience, moral perfectionism, and self-compassion among undergraduate nursing students: A cross-sectional, multi-center study. *Journal of Professional Nursing*, 46, 39-44.

Franche, V., Gaudreau, P. & Miranda, D. (2012). The 2 X 2 model of perfectionism: A comparison across Asian canadians and european canadians. Journal of Counseling Psychology, 59, 567–574.

Frost, R., Marten, P., Lahart, C. & Rosenblate, R. (1990).The dimensions of Perfectionism. *Cognitive Therapy and Research*, 14(5), 449-468.

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

Gabola, P., Meylan, N., Hascoet, M., Stasio, S. & Fiorilli, C. (2021). Adolescents school burnout: A comparative study between Italy and Switzerland. *European Journal of Investigation in Health Psychology and Education*, 11, 849-859.

Gaudreau, P. & Thompson, A. (2010). Testing a 2 X 2 model of dispositional perfectionism. *Personality and Individual Differences*, 48, 532-537.

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

Hill, R. W., Huelsman, T. J., Furr, R. M., Kibler, J., Vicente, B. &

Kennedy, C. (2004). A new measure of perfectionism: The perfectionism inventory. *Journal of Personality Assessment*, 82(1), 80-89.

Jadidi, F., Mohammadkhani S. & Tajrishi, K. Z. (2011). Perfectionism and academic procrastination. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 30, 534-537.

Kahn, J. H., Fishman. J. I., Galati, S. L. & Meyer, D. M. (2023). Perfectionism, locus of control, and academic stress among college students. *Personality and Individual Differences*, 213, 1-6.

Kanten, P. & Yesiltas, M. (2015). The effect of positive and negative perfectionism on work engagement, psychological well-being and emotional exhaustion. *Procedia Economics and Finace*, 23, 1367-1375.

Karimi, Y., Bashirpur, M., Khabbaz, M.& Hedayati, A. A. (2014). Comparison between perfectionism and social support dimensions and academic burnout in students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 159, 57-63.

Khani, M. H., Mohammadi, M., Anavari, F. & Farsi, M. (2018). Students school burnout inventory: Development, validation, and reliability of scale. *International Journal of School Health*, 5(1), 1-7.

Kljajic, K., Gaudreau, P. & Franche, V. (2017). An Investigation of the 2×2 model of perfectionism with burnout, engagement, self-regulation, and academic achievement. *Learning and Individual Differences*, 57, 103-113.

Kung, C. S. & Chan, C. K. (2014). Differential roles of positive and negative perfectionism in predicting occupational eustress and di tress. *Personality and Individual Differences*, 58, 76-81.

Lee, J., Puig, A., Lea, E. & Lee, S. M. (2013). Age- related differences in academic burnout of Korean adolescents. *psychology in the Schools*, 50(10), 1015-1031.

Lee, Y. B., Lee, S. M. & Lee, J. (2009). Development of korean academic burnout scale. *Korea Educational Review*, 15, 59–78.

Lee, Y. J. & Anderman, E. M. (2020). Profiles of perfectionism and their relations to educational outcomes in college students: The

moderating role of achievement goals. *Learning and Indivadual Differences*, 77, 1-13.

Lian, P., Sun, Y., Ji, Z., Li, H. & Peng, J. (2014). Moving away from exhaustion: How core self-evaluations influence academic burnout. *PLoS ONE*, 9(1).

Lin, C-Y., Alimoradi, Z., Fiths, M. & Pakpour, A. H. (2022). Psychometric properties of the Maslach burnout inventory for medical personnel (MBI-HSS-Mp). *Heliyon*, 8,1-8.

Lin, S. & Muenks, K. (2022). Perfectionism profiles among college students: A person-centered approach to motivation, behavior, and emotion. *Contemporary Educational Psychology*, 71, 1-15.

Luo, Y., Wang, Z., Zhang, H., Chen, A. & Quan, S. (2016). The effect of perfectionism on school burnout among adolescence: The mediator of self-esteem and coping style. *Personality and Individual Differences*, 88, 202-208.

Madigan, D. J., Stoeber, J. & Passfield, L. (2017). Perfectionism and achievement goals revisited: The 3 X 2 achievement goal framework. *Psychology of Sport and Exercise*, 28(1), 120-124.

Malik, S. & Ghayas, S. (2016). Construction and validation of academic perfectionism scale: Its psychometric properties. *Pakistan Journal of Psychologyical Research*, 31(1), 293-310.

Malik, S. & Ghayas, S. (2016). Construction and validation of academic perfectionism scale: Its psychometric properties. *Pakistan Journal of Psychological Research*, 31(1), 293-310.

Maslach, C., Jackson, S. E. & Leiter, M. P. (1997). Maslach burnout inventory manual (3rd ed.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press, *Now published by Mind Garden*.

Mukheriee, S. & Dutta, A. (2017). A Comparative analysis of clustering algorithms and recent developments. *International Journal of Advanced Research in Computer Science*, 8(3), 240-244.

Moghadam, M. T., Abbasi, E. & Khoshnodifar, Z. (2020). Students' academic burnout in Iranian agricultural higher education system: The mediating role of achievement motivation. *Heliyon*, 6, 1-9.

Neff, K. D. (2003a). Self-compassion An alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself. *Self and Identity*, 2, 85-102.

Neff, K. D. (2003b). The development and validation of a scale to measure self- compassion. *Self and Identity*, 2, 223- 250.

Neff, K. D., Rude, S. S., & Kirkpatvic, K. L. (2007). An examination of self- compassion in relation to Positive Psychology functioning and personality traits. *Journal of Research in Personality*, 41(4), 908-916.

Neff,T K. & Roos, V. (2009). Self-compassion versus global self esteem: Two different ways of relating to one self, *Journal Of Personality*, 77(1), 23-50.

Potter, R., Yar, K., Francis, A. & Schuster, S. (2014). Self-compassion mediates the relationship between parental criticism and social anxiety. *International Journal Of Psychology And Psychological Therapy*, 14(1), 33-43.

Qiaohu, Schaufeli, W. B. (2009). The factorial validity of the maslach burnout inventory student survey in china. *Psychological Reports*, 105, 394-408.

Rase, F., Pommier, E., Neff, K. D. & Van Gucht, D. (2011). Construction and factorial validation of a short from of the self-compassion scale. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 18, 250-255.

Samaei, S., Hooman, H. A., Tavakoli, M. H. & Bagherian, F. (2015). An Investigation of psychometric properties of perfectionism inventory in iranian sample. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 205, 556-563.

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

Shin, H., Puig, A., Lee, J., Lee, J. H. & Lee, S. M. (2011). Cultural validation of the maslach burnout inventory for Korean students. *Asia Pacific Education Reiew*, 12(4), 1598-1037.

Sironic, A. & Reeve, R. A. (2012). More evidence for four perfectionism subgroups. *Personality and Individual Differences*, 53(4), 437–442.

Slaney, R. B., Rice, K. G., Mobley, M., Trippi, J. & Ashby, J. S. (2001). The revised almost perfect scale. *Measurement and evaluation in counseling and development*, 34(3), 130-136.

Salgado, S. & Oliveira, M. (2021). Student Burnout: A Case Study abouta Portuguese Public University. *Education Sciences*, 1-35.

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

Stoeber, J., Lalova, A. V. & Lumley, E. J. (2020). Perfectionism, self-compassion, and subjective well-being: A mediation model. *Personality and Individual Differences*, 154, 1-4.

stress and self-regulation among university students in Malaysia:

Tobin, R. & Dunkley, D. M. (2021). Self-critical perfectionism and lower mindfulness and self-compassion predict anxious and depressive symptoms over two years. *Behaviour Research and Therapy*, 136, 1-12.

Vicent, M., Ingles, C. J., Sanmartin, F., Gonzalvez, C., Jimenez-Ayala, G. E. & Garcia-Fernandez, J. M. (2020). Psychometric properties of the child and adolescent perfectionism scale in ecuadorian adolescents. *Journal of Affective Disorders*, 272, 176-182.

Wen, X., Zhang, Q., Wang, S., Liu, X. & Xu, W. (2023). Mindfulness and academic burnout among Chinese elementary school students: The mediating role of perceived teacher support. *Teaching and Teacher Education*, 123, 1-12.

Ying, L., Jia, X. & Lin, C. (2023). The longitudinal associations between PTSD symptoms, depressive symptoms, and academic burnout in adolescence and early adulthood in the postdisaster context. *Acta Psychologica*, 239, 1-10.

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, 1529-1540.