

The Mediation Role of Academic Stress for the Relation between Academic Parental Expectations, and School Burnout Among Female High School Students in Taif City.

الدور الوسيط للضغوط الأكاديمية في العلاقة بين التوقعات الوالدية الأكاديمية والاحترق المدرسي لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الطائف

Mariam Hejab Alshaibani^{1*}

مريم بنت حجاب الشيباني^{1*}

¹Associate Professor, Department of Educational Psychology, Taif University

¹أستاذ مشارك بقسم علم النفس التربوي بجامعة الطائف

Received:13/05/25 Revised:31/05/25 Accepted: 26/08/25

تاريخ التقديم:13/05/25: تاريخ ارسال التعديلات: 31/05/25 تاريخ القبول:26/08/25

الملخص:

هدفت الدراسة إلى معرفة الدور الوسيط للضغوط الأكاديمية، في العلاقة بين التوقعات الوالدية الأكاديمية والاحترق المدرسي لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الطائف، وذلك على عينة مكونة من 312 طالبة من طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الطائف، استخدمت الباحثة المقاييس المقتنة التالية: مقياس الضغوط الأكاديمية (Sun et al., 2011)، ومقياس التوقعات الوالدية الأكاديمية لـ (Sasikala & Karunanidhi 2011)، ومقياس الاحتراق المدرسي لـ Salmela-Aro 2009. توصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة كبيرة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة إحصائية 0.01 بين الاحتراق المدرسي والضغوط الأكاديمية، وجود علاقة ارتباطية موجبة ضعيفة جداً وغير دالة إحصائياً بين الاحتراق المدرسي والتوقعات الوالدية الأكاديمية، وجود تأثير معياري مباشر موجب كبير ودال إحصائياً عند 0.01 من الضغوط الأكاديمية على الاحتراق المدرسي، وجود وساطة كلية موجبة دالة إحصائياً عند 0.01 من التوقعات الوالدية الأكاديمية على الاحتراق المدرسي من خلال الضغوط الأكاديمية، وفسرت الضغوط الأكاديمية والتوقعات الوالدية الأكاديمية 50% من تباين الاحتراق المدرسي.

الكلمات المفتاحية: الدور الوسيط، التوقعات الوالدية الأكاديمية، الضغوط الأكاديمية، الاحتراق المدرسي.

Abstract:

This study aimed to explore the causal relationships between academic parental expectations, academic stress, and school burnout with highlighting the mediating role of academic stress among a sample of 312 female high school students in Taif City. The researcher used the following standardized scales: the Academic Stress Scale by Sun et al. (2011), the Academic Parental Expectations Scale by Sasikala & Karunanidhi (2011), and the School Burnout Inventory (SBI) by Salmela-Aro (2009). The results of the study revealed a strong, statistically significant positive correlation at the 0.01 significance level between school burnout and academic stress. There was also a very weak, statistically non-significant positive correlation between school burnout and academic parental expectations. Additionally, the findings showed a strong, statistically significant direct standardized positive effect at the 0.01 level of academic stress on school burnout, and statistically significant positive full mediation at the 0.01 level from academic parental expectations on school burnout through academic stress. Academic stress and academic parental expectations together explained 50% of the variance in school burnout.

Keywords: Mediation role, Academic Parental Expectations, Academic Stress, School Burnout .

المقدمة

العاملين في المجال التعليمي، مثل المعلمين، والباحثين، والطلاب، ويتعلق بالأنشطة المتعلقة بالطلاب في المدرسة، مثل حضور الفصول الدراسية، وتقديم الواجبات، وأداء الامتحانات وغيرها". ويتسم الاحتراق المدرسي بنفس أعراض الاحتراق النفسي العام (الإرهاق البدني والانفعالي، وفقدان الدافع للدراسة، والانفصال الوجداني عن البيئة الأكاديمية، وانخفاض الشعور بالإنجاز والكفاءة الشخصية)، ويرتبط بعوامل محددة في البيئة المدرسية، مثل الضغط للحصول على درجات جيدة، وعبء الدراسة المكثفة، والالتزام بالمواعيد النهائية الضيقة، والمقارنة أو المنافسة مع الطلاب الآخرين، والضغط للتفوق، وصعوبة التوفيق بين الدراسة والأنشطة الأخرى (González-Morales et al., 2022).

وفي هذا الصدد أشار Lingard et al. (2007) إلى أن الاحتراق المدرسي يتكون نتيجة ومشاعر ضعف الإنجاز الشخصي في عملية تعلم الطلاب، وضغوط وعبء المقررات الدراسية، وأشار Walburg (2014) إلى أن ظاهرة الاحتراق المدرسي تكون واضحة لدى طلاب المرحلة الثانوية، وأشار كذلك إلى ارتباط الاحتراق المدرسي ارتباطاً موجباً بالاكتمال، والتسرب الدراسي. ويشير Suldo et al. (2008) إلى أن الضغوط المرتبطة بالمرحلة الثانوية، مثل ضغط الأداء الأكاديمي، واختيار المستقبل المهني؛ تُعدّ من أبرز مصادر التوتر لدى الطلاب مقارنة بالمرحلة التعليمية الأخرى، وتنتمي المرحلة العمرية في هذه المرحلة لفترة المراهقة؛ حيث تتميز مرحلة المراهقة بتغيرات نمائية مهمة في الجوانب الانفعالية والاجتماعية؛ إذ يبحث المراهق عن الهوية الذاتية، ويواجه تحديات الاستقلالية مقابل الضغوط الأسرية والاجتماعية؛ مما قد يجعله أكثر عرضة للاضطرابات النفسية مثل القلق، الاكتئاب، أو الاحتراق المدرسي (Steinberg, 2014). كما يعتبر ضغط المدرسة، ومجموعات الأقران، والمشاركة المدرسية عوامل خطر للاحتراق المدرسي، ويمكن رؤيته بأنه رد فعل افعالي، وجسدي، وعقلي سلبي للدراسة؛ مما يؤدي إلى الإرهاق والإحباط، وانعدام الدافع، وانخفاض القدرة في المدرسة، وارتباط الاحتراق الأكاديمي أو المدرسي بمشاكل أخرى مثل (اضطرابات الوسواس القهري، والاكتمال، والقلق) (Marenco et al., 2017).

ولذلك اهتمت الدراسة الحالية بدراسة ظاهرة الاحتراق المدرسي لدى طالبات المرحلة الثانوية في المجتمع السعودي؛ لمعرفة مدى انتشار هذه الظاهرة، ودور التوقعات الوالدية، والضغوط المدرسية الناتجة عن الأعباء الدراسية في هذه المرحلة، في حدوث الاحتراق المدرسي؛ محاولة الوقوف على طبيعة هذه الظاهرة، وتشخيصها، ومعرفة أهم أسبابها.

مشكلة الدراسة ومبرراتها

تعتبر بيئة التعلم في المرحلة الثانوية المصدر الرئيس؛ للضغوط، والاحتراق بين المراهقين (Sorkkila et al., 2017)، بالإضافة إلى التوقعات

تُعتبر المرحلة الثانوية فترة حرجة للعديد من الطلاب في كل الثقافات بما فيها المجتمع السعودي؛ لما تحمله من تحولات نفسية، أكاديمية، واجتماعية كبرى. ففي هذه المرحلة ينتقل الطالب من التعليم العام إلى التخصص الأكاديمي الذي يحدد مساره المستقبلي؛ مما يزيد من حدة الضغوط الدراسية، والتوقعات الذاتية، والأسرية (Eccles et al., 1993). ويشير Suldo et al. (2008) أنّ الضغوط المرتبطة بالمرحلة الثانوية مثل: ضغط الأداء الأكاديمي، واختيار المستقبل المهني؛ تُعدّ من أبرز مصادر التوتر لدى الطلاب مقارنة بالمرحلة التعليمية الأخرى. وتنتمي المرحلة العمرية في هذه المرحلة لفترة المراهقة، تتميز مرحلة المراهقة بتغيرات نمائية مهمة في الجوانب الانفعالية والاجتماعية؛ إذ يبحث المراهق عن الهوية الذاتية ويواجه تحديات الاستقلالية مقابل الضغوط الأسرية والاجتماعية؛ مما قد يجعله أكثر عرضة للاضطرابات النفسية مثل القلق، الاكتئاب، أو الاحتراق المدرسي (Steinberg, 2014).

ويعد الاحتراق المدرسي، أو الإرهاق التعليمي، أو التعب المدرسي: هو مفهوم حديث نسبياً، وقد لوحظت أعراض الاحتراق المدرسي لدى المراهقين والأطفال، ويُعتقد أن الاحتراق المدرسي مرتبط بعوامل عديدة في البيئة المدرسية من أهمها انخفاض الدافعية، وانخفاض تقدير الذات، وارتفاع مستويات التوتر، وأن الطلاب الذين يعانون من الاحتراق المدرسي؛ يكون لديهم عبء دراسي مفرط، وضغط من أولياء الأمور، وعدم القدرة على تلبية متطلبات المدرسة (Atik, & Çelik, 2021)، ويحدث الاحتراق المدرسي أو الأكاديمي عندما يكون الطلاب تحت ضغط دراسي مستمر، وهذه الظاهرة لها تأثير كبير على الصحة الجسمية، والنفسية للطلاب، والأداء الأكاديمي لهم، وجودة حياتهم (Schaufeli et al., 2002)، ويؤثر الاحتراق المدرسي على كل عمليات التعلم، وأداء الطلاب، وانخفاض جودة حياتهم، وتزيد مستويات القلق، والاكتمال لديهم (Gao, 2023; Salmela-Aro, & Upadyaya, 2020).

وتوصلت العديد من الدراسات إلى أن الاحتراق المدرسي لدى الطلاب يكون ناجماً عن التوقعات الكبيرة من الأسرة والمجتمع، وخاصةً ضغوط أو توقعات الوالدين لتحقيق إنجازات قد تكون أحياناً أعلى من قدراتهم وإمكانياتهم (Luo et al., 2020; Li et al., 2018; Salmela-Aro et al., 2016)، والاختلاف بين الوضع الذي يتوقع أن يكون فيه الطالب، والوضع الذي هم فيه بالفعل؛ مما يؤدي إلى الاحتراق المدرسي (Walburg, 2014).

ومن أهم مظاهر هذه المرحلة الاحتراق الأكاديمي أو المدرسي School Academic burnout، والمعروفة أيضاً باسم "الاحتراق التعليمي"، أو "الاحتراق في التعليم"، وهو مظهر محدد من مظاهر الاحتراق يؤثر على

الاحترق الأكاديمي، ومواقف الوالدين لدى طلاب المرحلة الثانوية، ودراسة (Subramani and Venkatachalam, 2019) التي هدفت إلى دراسة العلاقة بين توقعات الوالدين، والضغط الأكاديمية لدى الطلاب، وتناولت العلاقات الثنائية بين كل متغيرين على حدة؛ سواء الاحترق المدرسي، والتوقعات الوالدية، والضغط المدرسية، و باستخدام أساليب إحصائية بسيطة؛ سواء معامل ارتباط بيرسون، أو الانحدار البسيط، ولكن الدراسة الحالية تناولت العلاقات السببية المباشرة، وغير المباشرة بين المتغيرات الثلاثة معاً، وذلك لاكتشاف الدور الوسيط لمتغير الضغط الدراسية في العلاقة بين الاحترق المدرسي، والتوقعات الوالدية الأكاديمية، باستخدام أسلوب تحليل المسار.

وعليه فإن الدراسة الحالية سلطت الضوء على التأثيرات السببية بين التوقعات الوالدية الأكاديمية، والضغط الأكاديمية، والاحترق المدرسي لدى طالبات المرحلة الثانوية، وعليه فإن الدراسة الحالية حاولت الإجابة على الاسئلة الآتية:

- ما درجة توافر الاحترق المدرسي لدى طالبات المرحلة الثانوية في مدينة الطائف؟
- هل توجد علاقة بين التوقعات الوالدية الأكاديمية، والضغط المدرسية، والاحترق المدرسي لدى طالبات المرحلة الثانوية في مدينة الطائف؟
- هل توجد تأثيرات مباشرة من التوقعات الوالدية الأكاديمية (متغير مستقل)، والضغط المدرسية (متغير وسيط)، والاحترق المدرسي (متغير تابع)؟
- هل تتوسط الضغط المدرسية العلاقة بين التوقعات الوالدية الأكاديمية على الاحترق المدرسي من خلال الضغط المدرسية؟

أهداف الدراسة

- هدفت الدراسة في إطار منهجها الارتباطي إلى:
- تحديد درجة توافر الاحترق المدرسي لدى طالبات المرحلة الثانوية في مدينة الطائف.
- دراسة العلاقات بين التوقعات الوالدية الأكاديمية، والضغط المدرسية، والاحترق المدرسي لدى طالبات المرحلة الثانوية في مدينة الطائف.
- تحديد التأثيرات المباشرة بين التوقعات الوالدية الأكاديمية، والضغط المدرسية، والاحترق المدرسي لدى طالبات المرحلة الثانوية.
- يوجد تأثير غير مباشر من التوقعات الوالدية الأكاديمية على الاحترق المدرسي؛ من خلال الضغط المدرسية.

أهمية الدراسة

نعت أهمية الدراسة من خلال الأهمية النظرية و التطبيقية كالتالي:

الخارجية، مثل (موقف الوالدين، وتوقعاتهم العالية)، حيث تسبب التوتر، والضغط المدرسية بين طلاب المدارس، وتولد الضغوط المدرسية خاصة في المرحلة الثانوية درجة من الاحترق المدرسي؛ باعتباره ظاهرة ناجمة عن احتياجات أكاديمية مفرطة طويلة الأمد، تتجاوز قدرات الأفراد، ويصعب التعامل معها (Salmela-Aro et al., 2016)، وتعتبر الضغوط الأكاديمية الناجمة عن توقعات المراهقين لأنفسهم، وتوقعات الآخرين، على سبيل المثال الآباء، والمعلمين؛ لما لها أهمية خاصة في مجال تعلمهم، ومن أهم أسباب الاحترق أو الإرهاق المدرسي (Haider, 2022)، وبدوره يؤثر الاحترق المدرسي تأثيراً سلبياً على الصحة العقلية، والأداء الأكاديمي، والرضا عن التعليم (Moreno-Jiménez et al., 2001).

وتشير الدراسات إلى أن التوقعات الوالدية الأكاديمية؛ تزيد من مستوى الاحترق المدرسي (Li et al., 2018; Roskam et al., 2018; Wu et al., 2022)، وأن الضغوط الأكاديمية كذلك تزيد مستوى الاحترق الدراسي (Mohasseb & Said; 2021; Kiuru et al., 2008).

وتوصلت العديد من الدراسات إلى علاقة ارتباطية سالبة بين الضغوط الأكاديمية أو الدراسية، والتوقعات الوالدية الأكاديمية (Ciciolla et al., 2017; Jindal et al., 2022; Leonard et al., 2015; Liu et al., 2022; Subramani & Venkatachalam, 2019; Talha et al., 2020; Trivedi, 2022).

ويوجد العديد من المبررات التي دفعت الباحثة إلى دراسة هذه المتغيرات؛ حيث لم يتناول التراث البحثي موضوع الاحترق المدرسي بالدراسة الكافية، كما تناول الضغوط المدرسية (Narayanan and Alias, 2024)، وعلى حد علم الباحثة كان هنالك عدد قليل من الدراسات في المملكة العربية السعودية، منها دراسة الشهري (2020)، التي توصل فيها إلى أن نسبة الاحترق الأكاديمي بين طلاب المرحلة الثانوية في منطقة عسير 32%.

و دراسة الحري (2021) التي هدفت إلى الكشف عن مستوى الاحترق الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة ينبع، واستخدم المنهج الوصفي؛ لمعرفة مستوى الاحترق المدرسي، وأسفرت النتائج على أن مستوى الاحترق الأكاديمي جاء متوسطاً، وتراوحت متوسطات العبارات ما بين المرتفعة، والمنخفضة، وهاتان الدراستان اعتمدتا على أساليب إحصائية بسيطة.

في حين أن الدراسة الحالية استخدمت أسلوب نمذجة المعادلات البنائية؛ للتعرف على العلاقات بين الاحترق المدرسي، والتوقعات الأكاديمية الوالدية، والضغط الأكاديمية، وأن معظم الدراسات السابقة التي تناولت متغيرات الدراسة كدراسة (Bai et al., 2025)، التي هدفت إلى دراسة العلاقة بين التوقعات الوالدية الأكاديمية، والاحترق الأكاديمي، ودراسة (Gündüz and Özyüre, 2023) التي تناولت العلاقة بين مستويات

(Karunanidhi, 2011)، وتم قياسها من خلال ثماني مفردات مأخوذة

من مقياس Sasikala and Karunanidhi (2011)

الاطار النظري و الدراسات السابقة

الاحتراق المدرسي والضغط الأكاديمية

يوصف الاحتراق المدرسي بأنه مشاعر الإرهاق الناتجة عن مواجهة المسؤوليات المدرسية، والشعور بعدم الكفاءة، ويشير إلى التداخبات الانفعالية، والمعرفية والجسدية السلبية للإجراءات التعليمية، التي تفرض توقعات مفرطة على الطلاب، وقد يحدث نتيجة عدم التوافق بين توقعات المتعلم للنجاح، وتوقعات الآخرين، مثل: (الأقران والمدرسين) (Yang & Farn, 2005)، ونتيجة لهذا لا يرغب الطلاب في تكريس أنفسهم للدراسة؛ مما يؤدي إلى إرهاق الجسم، والعاطفة والسلوك لديهم، وفقدان الإحساس بالتعلم، وفقدان الاهتمام بالتعلم تدريجياً، وانخفاض الأداء التعليمي، وتقدير الذات (Schaufeli et al., 2002)، ويتضمن تعريف الإرهاق الأكاديمي بناء ثلاثي الأبعاد: الشعور بالإرهاق بسبب المتطلبات الأكاديمية، والتشاؤم، والانفصال عن الدراسات الأكاديمية، والشعور بعدم الكفاءة (Scheufli et al., 2002).

ويرتكز مفهوم الاحتراق المدرسي (School Burnout) على نظرية الاحتراق النفسي العامة، التي طورها Maslach and Jackson (1981) في سياق العمل، والتي تصف الاحتراق النفسي بأنه استجابة مزمنة لضغوط نفسية متواصلة، تتعلق بمتطلبات الدور الوظيفي، وتتضمن ثلاثة أبعاد رئيسية: الإنهاك العاطفي، والتهمك، وتدني الشعور بالكفاءة الذاتية، وقد تم تعديل هذا النموذج لاحقاً ليشمل البيئة التعليمية، حيث قام Salmela-Aro et al. (2009) بتطوير مقياس للاحتراق المدرسي مكون من ثلاثة أبعاد متوافقة مع النظرية الأصلية، وهي: الإنهاك العاطفي من المدرسة، التهمك تجاه المعنى من الدراسة، والشعور بعدم الكفاءة كطالب، ويُعد هذا التكيف النظري دليلاً على أن الضغوط المستمرة في البيئة التعليمية مثل عبء الواجبات، والامتحانات، والتوقعات العالية من الأهل والمعلمين؛ قد تؤدي إلى استجابات مشابهة لتلك التي يُظهرها البالغون في بيئات العمل المجهدة، ويساعد هذا الإطار النظري في تفسير كيف تؤثر الضغوط الأكاديمية، والتوقعات الخارجية على الحالة النفسية للطالب؛ مما قد يؤدي إلى الإنهاك، والتراجع في الأداء الأكاديمي، والشعور بالإحباط، والانسحاب من الأنشطة التعليمية.

وبالنسبة للضغوط الأكاديمية، فعرفها Krishan et al. (2014) بأنها: ضائقة نفسية ناتجة عن بعض الإحباطات المرتبطة بالفشل الأكاديمي، أو حتى عدم الوعي بإمكانية حدوثه، ويسبب الضغط الأكاديمي عند اقترانه بعوامل ضغط أخرى مشاعر اليأس والقنوط (Zhang et al., 2019)، والضغط المدرسية ناتجة من البيئة المدرسية أو الأسرية، وتسبب التوتر، والإزعاج للطلاب خلال مسيرتهم الدراسية، ومن أهم الضغوطات

أولاً: الأهمية النظرية

- فهم العلاقة بين متغيرات الدراسة؛ يمكن أن يساعد طلاب المرحلة الثانوية على التعامل بشكل أفضل مع توقعات آباءهم، وضغوطهم المدرسية؛ مما سيساعدهم على تخفيف الاحتراق المدرسي لديهم.
- ستساعد نتائج الدراسة طلاب المرحلة الثانوية على التأقلم أو التكيف بشكل أفضل، مع توقعات والديهم الأكاديمية، والضغط المدرسية الناتج عنها.
- ربما تساعد الدراسة الحالية على إلقاء الضوء على مستوى الاحتراق المدرسي في المرحلة الثانوية، وهي مرحلة تحديد مصير الطالبات، وهذا ربما يكون جرس إنذار للقائمين على التعليم، بضرورة معالجة هذه الظواهر؛ حيث تشكل عبء في سبيل الأداء الجيد في التعلم المدرسي.

ثانياً: الأهمية التطبيقية

- إفادة صانعي السياسات التعليمية بتوفير أدلة بحثية علمية، يمكن أن تدعم تطوير لوائح تربوية، تهدف إلى تخفيف الضغوط الأكاديمية في المدارس الثانوية؛ من خلال تقليل العبء الأكاديمي أو تحسين بيئة التعلم.
- المقاييس المستخدمة في البحث هي مقاييس مترجمة، ويمكن استخدامها من قبل باحثين آخرين في البيئة السعودية.
- تعتبر الدراسة إضافة للتراث البحثي في مجال الدراسات النفسية المرتبطة بتعليم الطالبات في المرحلة الثانوية في البيئة السعودية.

مصطلحات الدراسة

- **الاحتراق المدرسي:** هو شعور الطالب بأن لديه نقص في الأداء المدرسي، وينتج عنه مشاعر الإرهاق، وعواقب انفعالية، ومعرفية، وجسدية سلبية (Salmela-Aro et al., 2016)، وتم قياسه إجرائياً بمقياس الاحتراق المدرسي لـ (Salmela-Aro et al., 2016)، المتضمن ثلاثة أبعاد هي البعد الأول: الإرهاق العاطفي المرتبط بالمدرسة، البعد الثاني: السخرية أو اللامبالاة تجاه المدرسة، والبعد الثالث: الإحساس بعدم الكفاءة كطالب.
- **الضغوط الأكاديمية:** هي الشعور بالإرهاق والعصبية والتوتر، الذي ينشأ عندما يستعد الفرد للتقييمات الأكاديمية؛ بما في ذلك الامتحانات الشفهية أو الكتابية، والواجبات، والكمية المفرطة من الأعباء الدراسية (Sun et al., 2011)، تم قياسها من خلال مقياس تضمن خمسة أبعاد لـ (Sun et al., 2011)، وهي ضغوط الدراسة، وعبء التكاليفات، والواجبات المدرسية، وقلق الدرجات، والتوقع الذاتي، الكتابة أو اليأس.
- **التوقعات الوالدية الأكاديمية:** هي معتقدات وأحكام الوالدين بشأن الإنجازات المحتملة لأبنائهم مثل درجاتهم في المقررات الدراسية، ومدى تقدمهم المدرسي، وتوقعاتهم بأعلى مستوى تعليمي (Sasikala &

لأطفالهم، وطموحاتهم المهنية (Haider, 2022)، ويعرفها Ma et al. (2018) بأنها: معتقدات وأحكام الوالدين بشأن الإنجازات المحتملة لأبنائهم، مثل: درجاتهم في المقررات الدراسية، ومدى تقدمهم المدرسي، وتوقعاتهم بأعلى مستوى تعليمي، وما إلى ذلك. وأنها تصور المراهقين عن مدى ما يتوقعه آباؤهم منهم؛ من حيث الأداء الأكاديمي، والنضج الشخصي، وتلبية المتطلبات، والطموحات المستقبلية (Sasikala & Karunanidhi, 2011).

وهي آراء أو قرارات عقلانية يتخذها الوالدان بشأن نجاح أبنائهم في المستقبل، والتي تنعكس على سلوكهم الدراسي مثل حضورهم، وأدائهم المدرسي، ودرجاتهم. وتؤثر هذه التوقعات على جهود الطالب، ونهجه تجاه عادات الدراسة، وتؤثر في نهاية المطاف على رضاه التعليمي. بالإضافة إلى ذلك، تُوصف التوقعات الأكاديمية للوالدين بأنها: مطالب الوالدين لتحقيق النجاح الأكاديمي المستقبلي لأبنائهم (Guo et al., 2018)، تكون توقعات الوالدين أكثر فعالية عندما تكون معقولة، وتتناسب مع إمكانيات، وقدرات الطالب الحقيقية، ويعد دعم الوالدين ضرورياً لكل طالب في المدرسة؛ لتحقيق تحصيله الأكاديمي. ومع ذلك، عندما تكون لدى الوالدين توقعات عالية بدلاً من الدعم؛ فإن ذلك ينعكس على تحصيل أبنائهم الأكاديمي، وعندما لا يتمكنون من تحقيق توقعات والديهم؛ فإن ذلك يثير التوتر، ويؤثر على تحصيلهم الأكاديمي (Subramani & Venkatachalam, 2019).

ولعينة من طلاب المدارس المتوسطة بلغت 2921 في بكين بالصين، توصل Li et al, (2018) إلى أن التوقعات الوالدية منبأ سالب بالاحترق الأكاديمي، كما هدفت دراسة Lin and Ye (2019) إلى استكشاف كيفية تأثير توقعات، وقلق الوالدين التعليمي أو الأكاديمي على الاحترق الأكاديمي لعينة مكونة من 259 أب وابن في الصين، وأظهرت النتائج أن توقعات، وقلق الوالدين التعليمية المرتفعة؛ منبأ موجب بمستويات الاحترق الأكاديمي لدى الطلاب، وأن المشاركة الأبوية تقلل من الاحترق الأكاديمي فقط في الأسر ذات الوظائف الأسرية الجيدة.

كما تناول Salmela-Aro and Upadyaya (2020) الاحترق المدرسي، والضغط المدرسية، والاندماج بين طلاب المدارس الثانوية، لعينة مكونة من 1038 طالباً في المدرسة الثانوية من منطقة هلنسكي الحضرية، وأظهرت النتائج أن (47%) من الطلاب لديهم ضغوط دراسية، و (19%). لديهم احتراق مدرسي، ولعينة من الطلاب المراهقين في المرحلة المتوسطة، والثانوية في فرنسا توصل Perlant et al. (2022) إلى أن ما بين 9% و12% منهم يعانون من ضغوط مدرسية، واحتراق مدرسي، وتوجد فروق دالة بين الذكور والإناث في الضغوط المدرسية، بينما لا توجد فروق بينهما في الاحتراق.

الأكاديمية التي يواجهها الطلاب ما يلي: بيئة الفصل الدراسي المادية غير المناسبة، وضعف التفاعل بين الطالب والمعلم، والقواعد والانضباط المدرسية الصارمة، وطرائق التدريس، وأسلوب المدرسين الصارم، والفصول الدراسية المكتظة، والواجبات والتكليفات الكثيرة، وأنظمة الامتحانات، وطرق التقييم، وأنشطة الطلاب المتعلقة بالأحداث الأكاديمية، مثل: الحصول على درجة ضعيفة في الامتحان، وكثرة المحتوى المطلوب دراسته، وصعوبة فهم المحتوى، وقلة الوقت للمراجعة، وبيئة التعلم المليئة بالمنافسة، وصعوبة الإجابة على أسئلة المعلمين (Yusoff et al., 2010; Beiter et al., 2015)، ويعرف (Saqib and Rehman, 2018) الضغوط الأكاديمية بأنها: شعور بالإرهاق والعصبية والتوتر، الذي ينشأ عندما يستعد الفرد للتقييمات الأكاديمية، بما في ذلك الامتحانات الشفوية أو الكتابية، والواجبات، والكمية المفرطة من الأعباء الدراسية.

وتناولت عديد من الدراسات العلاقات بين الاحتراق المدرسي والضغط الأكاديمية أو المدرسية فقام Suksatan and Choornpunuch (2020) بدراسة العلاقة بين الضغوط والاحتراق الدراسي لدى طلاب المدارس الثانوية في تايلاند، لعينة من 170 طالباً وطالبة في المدارس الثانوية، وباستخدام نموذج المعادلة البنائية (SEM)؛ لاختبار نموذج مفترض، اتضح وجود علاقة ارتباط موجبة دالة إحصائياً بين الضغوط والاحتراق المدرسي، ويتوسط هذه العلاقة التعاطف مع الذات، وفسر النموذج المقترح 80% من تباين الاحتراق المدرسي.

والدراسة التي قام بها Yongmei and Dan (2022) هدفت إلى معرفة خصائص الضغوط الأكاديمية والاحتراق الأكاديمي، لعينة من طلاب المرحلة الإعدادية في مقاطعة قوانغدونغ بلغت 1011 طالباً بالصين، شكّل الطلاب الذين يعانون من احتراق أكاديمي شديد، وخطير، وعام، وخفيف، و13.60%، و20.53%، و24.43%، و41.44% على التوالي، بلغت نسبة الطلاب الذين يعانون من ضغوط أكاديمية شديدة، وعامة، وخفيفة 66.32% و3.81% و29.87% على التوالي، وأظهرت نتائج الانحدار الخطي المتعدد أن درجات الضغوط التنافسية، وضغوط متطلبات المهام، وضغوط الإحباط، وضغوط التوقعات؛ كانت مرتبطة بشكل إيجابي بالدرجة الكلية للاحتراق الأكاديمي.

التوقعات الوالدية الأكاديمية والاحتراق المدرسي

أصبح التوتر والإرهاق أو الاحتراق المدرسي جزءاً لا يتجزأ من الحياة الأكاديمية للطلاب نظراً للتوقعات الوالدية العالية، ويمتلك الآباء مواقف وتوقعات عالية تجاه تعليم أبنائهم، مثل ضرورة أن يكون أداء أبنائهم جيداً في جميع المواد الدراسية، وأن يكونوا متفوقين في الفصل.

وتُعرّف التوقعات الوالدية الأكاديمية بأنها: معتقدات الوالدين أو أحكامهم بشأن إنجازات أبنائهم المستقبلية، أو هي رغبتهم بشأن الأداء الأكاديمي

وفقاً لنظرية القيمة المتوقعة التي وضعها Eccles and Wigfield (2020)، فإن الاحتراق المدرسي لدى طلاب المرحلة الثانوية يمكن أن يتأثر بتوقعات والديهم العالية، والضغط الأكاديمي الواقع عليهم في بيئتهم المدرسية، وقد تؤدي القيمة المدركة الأعلى والتوقعات الإيجابية إلى انخفاض الضغط الأكاديمي والاحتراق الدراسي.

أجرت منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD) مؤخرًا دراسة استقصائية شملت 72 دولة، وتكونت العينة من 540,000 طالب تتراوح أعمارهم بين 15 و16 عامًا، وأفاد 66% من الطلاب بأنهم يشعرون بالتوتر بشأن الدرجات الضعيفة، وأفاد 59% بأنهم غالبًا ما يقلقون من أن يكون إجراء الاختبار صعبًا. ووجدت منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية أيضًا أن 55% من الطلاب يشعرون بقلق شديد بشأن اختبارات المدرسة، حتى عندما يكونون مستعدين جيدًا، وأقر 37% من الطلاب أنهم يشعرون بالتوتر الشديد أثناء الدراسة؛ حيث أفادت الإناث بقلق أكبر فيما يتعلق بالواجبات المدرسية مقارنة الذكور (منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، 2017).

ولدراسة قام بها Subramani and Venkatachalam (2019) هدفت إلى دراسة العلاقة بين توقعات الوالدين والضغط الأكاديمي لدى طلاب المدارس لعينة من 179 طالبًا (92 ذكرًا و87 أنثى) في الهند، وتوصلت نتائج تحليل الارتباط إلى عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين توقعات الوالدين والتوتر الأكاديمي لدى طلاب المدارس. علاوة على ذلك، أشار اختبار "ت" للعينات المستقلة إلى وجود فروق دالة إحصائية بين الجنسين في الضغوط الأكاديمية لصالح الإناث.

كما أظهرت العديد من الدراسات وجود علاقة مباشرة بين ضغوط الوالدين والضغط الدراسية لدى المراهقين، حيث تناول Jindal et al. (2022) تحليل العلاقة بين ضغوط الوالدين والضغط الدراسية لعينة بلغت 98 مراهق في مدينة تشانديغار بالهند. وأشارت النتائج إلى أن حوالي 60% من المراهقين يشعرون بضغط الوالدين في حياتهم، ولدى 61.7% القدرة على مواجهة ضغوط أكاديمية؛ بينما 17.7% غير قادرين على مواجهتها، كما يرتبط ضغط الوالدين والضغط الأكاديمية ارتباطًا موجبًا دالًا ($r=0.86$).

وفي ذات الصدد هدفت دراسة (Trivedi 2022) إلى فهم دور توقعات أولياء الأمور والضغط الأكاديمية على الأداء الأكاديمي لطلاب المرحلة الثانوية لعينة من 200 طالب بكالوريوس في مقاطعة نيجور بالهند، وكشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين توقعات أولياء الأمور، والضغط الأكاديمية.

وفي هذا الشأن أيضًا توصلت العديد من الدراسات إلى أن التوقعات الوالدية العالية بشأن تعلم أبنائهم تزيد من الضغوط الأكاديمية لدى

ولدراسة قام بها Wu et al. (2022) هدفت إلى استكشاف تأثير قلق الوالدين من التعليم على الاحتراق الأكاديمي للأطفال، لعينة مكونة من 259 والدًا وطفلاً من مدرستين إحدائيتين في وسط الصين، أشارت النتائج إلى أن قلق الوالدين من التعليم كان له تأثير تنبؤي موجب على الاحتراق الأكاديمي للأطفال.

ولعينة مكونة من 2538 طالبًا وطالبة في المرحلة المتوسطة في تركيا قام Güler and Bedel (2022) بدراسة هدفت إلى تناول الاحتراق المدرسي، والعوامل المؤثرة عليه، وكانت من أهم نتائج هذه الدراسة أن الضغوط الأكاديمية غير منبئة بالاحتراق المدرسي لديهم.

وهدفت دراسة (Gündüz and Özyürek 2023) إلى تناول العلاقة بين مستويات الاحتراق الأكاديمي، ومواقف الوالدين لدى طلاب المرحلة الثانوية، وشملت العينة 569 طالبًا وطالبة من الصفوف 9 إلى 12 في مدينة كارابوك، تركيا. وأظهرت النتائج أن الطلاب الذين يدركون مواقف والديهم ديمقراطية؛ يعانون من مستويات أقل من الاحتراق الأكاديمي، في حين أن المواقف السلطوية والحامية ترتبط بزيادة مستويات الاحتراق الأكاديمي.

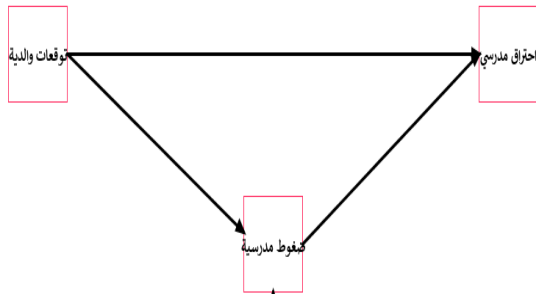
كما قام Bai et al. (2025) هدفت إلى دراسة العلاقة بين التوقعات الوالدية الأكاديمية، والاحتراق الأكاديمي لـ 745 زوجًا من طلاب المرحلة الإعدادية وأولياء أمورهم، والدور الوسيط للكفاءة الذاتية الأكاديمية للطلاب، وأظهرت النتائج أنه عند تطابق التوقعات التعليمية بين الوالدين والمراهقين؛ فإن زيادة كلا المستويين يمكن أن تؤدي إلى انخفاض الاحتراق الأكاديمي من خلال رفع الكفاءة الذاتية الأكاديمية. على العكس من ذلك، عندما يكون هناك تباين بين توقعات الوالدين والمراهق، فإن التوقعات الأعلى من الطفل مقارنةً بالوالد يمكن أن تخفف من الإرهاق الأكاديمي، من خلال تعزيز الكفاءة الذاتية الأكاديمية.

التوقعات الوالدية الأكاديمية والضغط الأكاديمية

تلعب توقعات الوالدين أيضًا دورًا مهمًا في ضغوط المدرسة لدى المراهقين (Ang & Huan, 2006)، وتصيب الأبناء بالضغط الدراسية أو الأكاديمية، نظرًا لتأثيراتها على الحياة الاجتماعية، والدراسية للطلاب، والضغط الأكاديمية: هي حالة من التوتر الذي ينشأ عندما يُتقَل كاهل الطالب بأعمال أكاديمية تتجاوز قدراته (Oduwaiye et al., 2017). وتعرّف الضغوط الأكاديمية بأنها: الشعور بالإرهاق والعصبية والتوتر عندما يستعد الفرد للتقييمات الأكاديمية، بما في ذلك الامتحانات الشفوية أو الكتابية، والواجبات، واختبارات المعرفة، وكمية مفرطة من العمل الأكاديمي (Saqib & Rehman, 2018)، و تلعب التوقعات الوالدية خاصة إذا كانت هذه التوقعات تفوق قدرات لطلاب، وغير واقعية دورًا في حدوث الضغوط، والاحتراق المدرسي للطلاب؛ لأنهم يشعرون بالضغط للارتقاء إلى مستوى التوقعات، ويخشون أن يجيبوا آمال والديهم إذا لم يفعلوا ذلك.

- وجود تأثير غير مباشر من التوقعات الوالدية الأكاديمية على الاحتراق المدرسي من خلال الضغوط المدرسية لدى طالبات المرحلة الثانوية.

وفيما يلي النموذج السببي المفترض بين متغيرات الدراسة في ضوء الدراسات السابقة، التي اعتبرت أن الاحتراق المدرسي ناتج عن عديد من العوامل أهمها التوقعات الوالدية الأكاديمية، والضغوط المدرسية، وأيضاً تم تبني نظرية القيمة المتوقعة لـ (Eccles & Wigfield 2020)؛ لفهم العلاقة بين توقعات الوالدين، والضغط الأكاديمي والاحتراق المدرسي، ووفقاً لهذه النظرية، يتأثر دافع الأفراد وسلوكياتهم المتعلقة بالإنجاز بتوقعاتهم للنجاح، والقيمة الذاتية التي يضعونها لمهمة أو هدف معين. وفي سياق البحث الحالي، تُشير هذه النظرية إلى أن الاحتراق المدرسي لدى طلاب المرحلة الثانوية يمكن أن يتأثر بتوقعات والديهم العالية، والضغط الأكاديمي الواقع عليهم في بيئتهم المدرسية، وقد تؤدي القيمة المدركة الأعلى والتوقعات الإيجابية إلى انخفاض الضغط الأكاديمي والاحتراق الدراسي. وكذلك تم تبني الإطار الثلاثي متعدد الأبعاد للاحتراق الأكاديمي لـ (Maslach et al. 1998) الذي تناول مظهر الاحتراق الأكاديمي المعروف بالإرهاق العاطفي أو الانفعالي الناتج عن ضغوط وعبء الدراسة، ومظهر الاختلالات الشخصية وهو البعد الشخصي للاحتراق النفسي، ويحدث عندما ينفصل الأفراد عن مسؤولياتهم أو يبتعدون عنها، أما مظهر انخفاض الإنجاز الشخصي، وهو البعد المتعلق بتقييم الذات في الاحتراق النفسي؛ فينتج عن الشعور بانخفاض الإنجازات الشخصية، وكفاءة الذات، وهذا قد يكون ناتج عن ضغوط الدراسة، وتوقعات الآخرين، وبخاصة الوالدين من مستوى معين من الإنجاز للفرد، وعليه فإن أهم العوامل المؤثرة في حدوث الاحتراق المدرسي، هو عبء الدراسة المفرط، وما يترتب عليه زيادة الضغوط المدرسية، وهذه بدورها ناتجة من التوقعات الوالدية لحصول أبنائهم على مستويات أكاديمية لا تتناسب مع قدراتهم. وبناء عليه يمكن طرح النموذج السببي في الدراسة كالتالي:



شكل 1: النموذج السببي المفترض بين متغيرات الدراسة

المهنية والإجراءات

منهج الدراسة: اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي وذلك من خلال جمع بيانات متغيرات الدراسة وتقدير الخصائص السيكومترية متضمنة دلائل الصدق والثبات لمقاييسها، وحساب معامل الارتباط

المراهقين (Ciciolla et al.2017; Leonard et al., 2015; Talha et al., 2020).

وقام Ilyas et al. (2023) بدراسة هدفت الى دراسة العلاقات بين التوقعات الوالدية الأكاديمية، والضغوط الأكاديمية، والرضا الأكاديمي لدى طالبات ما قبل الطب في السنة الأولى والثانية (ن = 100) بمقاطعة لاهور بباكستان، وتوصلت النتائج إلى عن وجود علاقة إيجابية دالة بين التوقعات الوالدية والضغط الأكاديمي وكشف تحليل الوساطة أن توقعات الوالدين تنبأت تنبأ موجب بالضغط الأكاديمي، ولكن المتغيرين غير منبئين بالرضا الأكاديمي .

ولدراسة قام بها Díez et al. (2024) هدفت إلى تحليل دور الكمالية الذاتية والتوقعات الوالدية على الضغوط المدرسية، واستكشاف تأثيرها المشترك على الشكاوى الصحية لدى المراهقين وشملت العينة 4,768 طالبًا وطالبة تتراوح أعمارهم بين 11 و17 عامًا من 54 مدرسة ثانوية في منطقة الأندلس بإسبانيا، أظهرت النتائج أن الكمالية الذاتية، وتوقعات الوالدين المرتفعة ترتبط بزيادة مستويات الضغوط المدرسية، والتي بدورها ترتبط بزيادة الشكاوى الصحية.

ولعينة من طلاب جامعة الملك خالد بالمملكة العربية السعودية؛ توصل شلبي وآخرون (2020) إلى توافر مستوى الاحتراق الأكاديمي بدرجة متوسطة، وأن الاحتراق الأكاديمي؛ يسهم بالتنبؤ بالرفاهية الأكاديمية .

وقام المرتجي (2024) بدراسة هدفت إلى تحديد مستوى الاحتراق الأكاديمي لدى عينة من طلاب كلية التربية الأساسية بدولة الكويت، وعلاقته بالصمود الأكاديمي، وتوصل الباحث إلى توافر الاحتراق الأكاديمي بدرجة منخفضة، وأن الاحتراق أسهم إسهامًا سالبًا بالتنبؤ بالصمود الأكاديمي.

فروض الدراسة

استنادًا لما سبق يمكن طرح فروض الدراسة كالتالي:

- وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التوقعات الوالدية الأكاديمية وكلا من الضغوط الدراسية والاحتراق المدرسي لدى طالبات المرحلة الثانوية.
- ترتبط الضغوط المدرسية ارتباطًا موجبًا بالاحتراق المدرسي لدى طالبات المرحلة الثانوية.
- وجود تأثير موجب من التوقعات الوالدية الأكاديمية على كلاً من الضغوط المدرسية والاحتراق المدرسي.
- وجود تأثير موجب من الضغوط الدراسية على الاحتراق المدرسي لدى طالبات المرحلة الثانوية.

الإنجليزيين عن طريق دكتور متخصص في الترجمة كذلك، والأخذ بالتغييرات بين النسختين، ومن ثم التعديل على النسخة العربية؛ حتى الوصول الى النسخة النهائية.

وتم تصحيح المقياس وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي كالاتي: أوافق بشدة(5)، أوافق(4)، محايد(3)، وتنطبق أوافق بدرجة قليلة(2)، أوافق بدرجة قليلة جداً(1).

الخصائص السيكومترية للنسخة الاصلية للمقياس

قام معد المقياس الأصلي بتقدير صدقه البنائي على عينة من الصف الثامن حتي الصف الحادي عشر في المجتمع الصيني، من خلال استخدام التحليل العامل الاستكشافي بطريقة المحاور الرئيسية، والتدوير؛ حيث كانت قيمة محك كايزر ماير أولكين=0.88 وانتج التحليل خمسة عوامل فسرت 52.1% من تباين مصفوفة الارتباطات وزاد معامل تشبع كل المفردات بالعوامل عن القيمة 0.30. وأثبت نموذج العوامل الخمسة مطابقة جيدة مع البيانات () $GFI=0.94$; $NFI=0.92$; $CFI=0.93$; $SRMR=0.07$; $RMSEA=0.07$ وتم تقدير معامل الثبات باستخدام المعامل الفا كرونباخ فبلغت للمقياس ككل 0.81 وتراوح للأبعاد الفرعية من 0.66 إلى 0.75.

الخصائص السيكومترية لمقياس الضغوط الأكاديمية في الدراسة الحالية

الصدق البنائي: نظراً للاعتماد على مقياس من التراث البحثي محدد الأبعاد المفردات قامت الباحثة بتقدير الصدق البنائي باستخدام التحليل العامل التوكيدي أحادي الرتبة، باستخدام طريقة الاحتمال الأقصى Maximum likelihood (ML)؛ لتوافر الاعتدالية للبيانات حيث تراوحت قيم الاتواء لمفردات المقياس من 0.11 إلى -1.27، تراوحت قيم التفرطح من -0.16 إلى 1.29 وهي قيم لم تتخط القيمة -2 الى +2، وهو المعيار الذي تبناه Field (2018)، وتم استخدام مؤشرات حُسن المطابقة، وهي كاي تربيع χ^2 ومؤشر المطابقة غير المعياري أو مؤشر Tucker–Lewis index (TLI)، مؤشر المطابقة المقارن Comparative fit index (CFI)، ومؤشر جذر متوسطات مربع الخطأ للتقريب Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)، واعتمدت الباحثة على المعايير التي توصل إليها Hu & Bentler (1999) لتحديد المطابقة المناسبة والجديدة، وهي بالنسبة لمؤشري CFI و TLI إذا كانت قيمتهما أكبر من 0.90 إلى 0.94، مطابقة جيدة والقيمة 0.95 فأكثر مطابقة ممتازة، و لمؤشر RMSE فان القيمة 0.05 حتى 0.08 مطابقة جيدة وأقل من 0.05 مطابقة ممتازة، وبالنسبة لإحصاء كاي تربيع (χ^2) إذا كانت غير دالة إحصائيات، فإن النموذج متطابق مع البيانات، وإذا كانت دالة فإن النموذج غير متطابق (عامر، 2018).

كمدخل للتحقق من النموذج السببي بين متغيرات الدراسة من خلال أسلوب تحليل المسار بين المتغيرات المقاسة.

متغيرات الدراسة

- تضمن البحث المتغيرات الآتية:
- الاحتراق المدرسي: متغير تابع.
- الضغوط المدرسية: متغير وسيط بين التوقعات الوالدية الأكاديمية والاحتراق المدرسي.
- التوقعات الوالدية الأكاديمية متغير مستقل.

مجتمع الدراسة

مثل مجتمع الدراسة الحالية في فئة طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الطائف وهي وفقاً لإحصائية إدارة التعليم الثانوي في المدينة حوالي 250 ألفاً.

عينة الدراسة

اعتمدت الباحثة على عينة مناسبة ومتاحة من خلال ارسال رابط إلكتروني لطالبات المرحلة الثانوية بمدينة الطائف، وتكونت العينة من 312 طالبة بالمرحلة الثانوية بمدينة الطائف بمتوسط عمر زمني (16.74) عامًا بانحراف معياري (1.01) وتوزعت حسب الصف الدراسي إلى 42.3% بالصف الأول الثانوي، و27.2% بالصف الثاني، و30.4% بالصف الثالث الثانوي.

أدوات البحث

- أولاً: مقياس الضغوط المدرسية ل Sun et al. (2011) تكون المقياس من خمسة أبعاد هي:
- ضغوط الدراسة وتضمن أربعة عبارات مثل "أشعر بضغط كبير في دراستي اليومية".
- عبء التكاليف والواجبات المدرسية، وتضمن ثلاث عبارات، مثل "في دراستي كثير من التكاليف والواجبات المنزلية".
- قلق الدرجات: تضمن ثلاث مفردات، مثل "أشعر أنني خيبت آمال والدي عندما تكون درجاتي سيئة".
- التوقع الذاتي: تضمن ثلاث مفردات "عندما لا أرقى إلى مستوى توقعاتي، أشعر أنني لست جيداً".
- الكتابة أو الياأس: تضمن ثلاث مفردات، مثل "أنا غير راضي عن أدائي الأكاديمي".

وقامت الباحثة بعمل الترجمة العكسية، وذلك بترجمة المقياس إلى اللغة العربية؛ عن طريق أحد المتخصصين بقسم الترجمة بجامعة الطائف، ثم أخذ النسخة العربية المترجمة، ونقلها إلى اللغة الإنجليزية مرة أخرى، عن طريق أستاذ آخر متخصص في اللغة الإنجليزية؛ ثم المقارنة بين النسختين

ويتضح من الجدول (2) أن قيم الثبات للمعامل أوميغا تربيع والمعامل ألفا زادت عن القيمة 0.70 لكل الأبعاد، ما عدا بعد قلق الحصول على درجات، ولكن بتحليل مفردات هذا البعد اتضح ضرورة استبعاد المفردة " الدرجة الأكاديمية مهمة جدًا لمستقبلي، بل ويمكن أن تحدد حياتي بأكملها" بالتالي أصبح ثبات هذا البعد 0.70، وعليه أصبح عدد مفردات المقياس 15 مفردة، وعمومًا تمتع أبعاد المقياس والمقياس ككل بدرجة جيدة من الثبات لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الطائف ما يؤكد على صلاحية بياناته لاستخدامها في التحليلات الإحصائية في النموذج البنائي المقترح في البحث بكل ثقة وموثوقية، كما تم التحقق من الصدق التقاربي من خلال حساب قيمة متوسط التباين المستخرج للأبعاد (AVE) وهي تعبر عن قيمة التباين التي استخلصها العامل من المفردات؛ حيث إذا زادت قيمته عن 0.50 فإن المقياس يتمتع بالصدق التقاربي (Lacker & Fornell, 1981)، وعليه زادت قيمة هذا المؤشر لأبعاد مقياس الضغوط المدرسية عن 0.50 وعليه تتمتع بالصدق التقاربي.

ثانيًا: مقياس التوقعات الوالدية الأكاديمية ل Sasikala and Karunanidhi (2011)

تم الاعتماد على مقياس " التوقعات الوالدية" الذي اعده Sasikala and Karunanidhi (2011)، وهو أداة نفسية تهدف إلى تقييم مدى إدراك المراهقين لتوقعات والديهم في مجالات متعددة. تكون المقياس من أربعة أبعاد هي التوقعات الأكاديمية، التوقعات المهنية، التوقعات الشخصية، والطموحات الوالدية. يتكون المقياس من 30 عبارة مقسمة على أبعاد المقياس، وتم الاعتماد على بعد التوقعات الوالدية الأكاديمية، وهذا البعد يشتمل على ثماني مفردات، وقامت الباحثة بعمل الترجمة العكسية، وذلك بترجمة المقياس إلى اللغة العربية؛ عن طريق أحد المتخصصين بقسم الترجمة بجامعة الطائف، ثم أخذ النسخة العربية المترجمة، ونقلها إلى اللغة الإنجليزية مرة أخرى؛ عن طريق أستاذ آخر متخصص في اللغة الإنجليزية؛ ثم المقارنة بين النسختين الإنجليزيتين عن طريق دكتور متخصص في الترجمة كذلك، والأخذ بالتغييرات بين النسختين، ومن ثم التعديل على النسخة العربية.

وتم تصحيح فقرات المقياس وفقًا لتدريج ليكرت الخماسي كالآتي: أوافق بشدة (5)، أوافق (4)، محايد (3)، وتنطبق أوافق بدرجة قليلة (2)، أوافق بدرجة قليلة جدًا (1).

الخصائص السيكومترية للنسخة الأصلية للمقياس

تم تقدير صدق المقياس، باستخدام التحليل العاملي الاستكشافية، باستخدام طريقة المكونات الأساسية، والتدوير المعتمد؛ حيث بلغ الجذر الكامن لعامل التوقعات الوالدية الأكاديمية 2.30، وتراوح قيم تشبع مفرداته من 0.32 إلى 0.54، وبلغ معامل ثباته ألفا كرونباخ، 0.76 وثباته باستخدام الاختبار، وإعادته 0.79.

وبعد نموذج العوامل الخمسة للضغوط المدرسية باستخدام التحليل العامل التوكيدي بلغت قيم مؤشرات المطابقة؛ $\chi^2 = (p = 0.00)$ ؛ $RMSEA = 0.061$ ؛ $SRMR = 0.064$ ؛ $CFI = 0.982$ ؛ $TLI = 0.982$ وقيم هذه المؤشرات تدل على مطابقة جيدة لنموذج العوامل الخمسة للضغوط المدرسية مع بيانات عينة طالبات المرحلة بمدينة الطائف. وفيما يلي معالم النموذج من تشبعات معيارية وغير معيارية وقيم اختبار (Z) ودلالاتها الإحصائية لاختبار الدلالة الإحصائية للتشبعات

جدول 1: نتائج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الضغوط المدرسية لطالبات المرحلة الثانوية بالطائف (N=312)

العوامل	المفردات	معامل التشبع المعياري	z	p
ضغوط الدراسة	s1	0.734		
	s2	0.573	11.76	<.001
	s3	0.600	12.44	<.001
	s4	0.615	11.70	<.001
عبء الواجبات	S5	0.745		
	S6	0.740	14.38	<.001
	S7	0.782	14.10	<.001
قلق الحصول على درجات	S8	0.675		
	S9	0.704	11.60	<.001
	S10	0.672	8.86	<.001
التوقع الذاتي	S11	0.869		
	S12	0.847	25.41	<.001
	S13	0.851	22.55	<.001
الكآبة أو اليأس	S14	0.774		
	S15	0.727	14.51	<.001
	S16	0.791	15.49	<.001

يتضح من الجدول (1) أن معظم التشبعات المعيارية للمفردات المرتبطة بالعوامل الخمسة زادت عن 0.70، وهذا يعبر عن معامل تشبع ممتاز وفقًا لمعايير (Commerly & Lee, 1992; Hair et al., 2010)، وهذا مفاده صدق تقاربي قوي لمفردات هذه العوامل، ويتضح من الجدول أن قيم Z المناظرة لكل تشبع دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة إحصائية 0.01. وهذا مفاده توافر الصدق البنائي لمقياس الضغوط المدرسية.

ثبات مقياس الضغوط المدرسية وأبعاده

تم تقدير ثبات المقياس وأبعاده باستخدام المعامل ألفا والمعامل أوميغا تربيع وفيما يلي النتائج:

جدول 2: معامل الثبات ألفا وأوميغا تربيع ومتوسط التباين المستخلص لمقياس الضغوط المدرسية (N=312)

البعد	عدد المفردات	المعامل ألفا	المعامل أوميغا	متوسط التباين المستخلص
ضغوط الدراسة	4	0.70	0.70	0.401
عبء الواجبات والتكليفات	3	0.74	0.76	0.571
قلق الدرجات	3	0.59	0.66	0.500
التوقع الذاتي	3	0.84	0.84	0.732
الكآبة أو اليأس	3	0.77	0.77	0.585
المقياس	16	0.86	0.85	-

كالاتي: أوافق بشدة(5)، أوافق(4)، محايد(3)، وتنطبق أوافق بدرجة قليلة(2)، أوافق بدرجة قليلة جداً(1).

وقامت الباحثة بعمل الترجمة العكسية، وذلك بترجمة المقياس إلى اللغة العربية؛ عن طريق أحد المتخصصين بقسم الترجمة بجامعة الطائف، ثم أخذ النسخة العربية المترجمة، ونقلها إلى اللغة الإنجليزية مرة أخرى، عن طريق أستاذ آخر متخصص في اللغة الإنجليزية؛ ثم المقارنة بين النسختين الإنجليزية عن طريق دكتور متخصص في الترجمة كذلك، والأخذ بالتغييرات بين النسختين، ومن ثم التعديل على النسخة العربية؛ حتى الوصول إلى النسخة النهائية.

الخصائص السيكومترية للنسخة الأصلية للمقياس

تحقق (Salmela-Aro et al (2009). من الخصائص السيكومترية لمقياس الاحتراق المدرسي (SBI) على عينة من طلاب المدارس الثانوية، عبر تطبيق تحليلات متعددة للصدق والثبات، وأظهرت نتائج التحليل العملي الاستكشافي، باستخدام طريقة المكونات الأساسية أن النموذج مكون من ثلاثة أبعاد (الإرهاق العاطفي، السخرية تجاه المدرسة، الشعور بعدم الكفاءة الأكاديمية). وباستخدام التحليل العملي التوكيدي تمتع نموذج الأبعاد الثلاثة ومطابقة جيدة للبيانات، حيث سجلت مؤشرات حسن المطابقة القيم التالية () $CFI=0.93$, $TLI=0.91$, $RMSEA=0.07$.

الثبات: فقد تم قياسه باستخدام معامل ألفا كرونباخ، حيث بلغت قيمته الكلية للمقياس حوالي 0.85، مع تباين بين الأبعاد الفرعية يتراوح من 0.74 إلى 0.82، مما يدل على مستوى مرتفع من الاتساق الداخلي بين بنود المقياس.

كما أظهر المقياس صدقاً تلازمياً جيداً مع مقاييس مرتبطة، مثل: الضغط الأكاديمي والاكنتاب، وصدقاً تمييزياً مع متغيرات لا ترتبط نظرياً بالاحتراق المدرسي.

الخصائص السيكومترية للمقياس في الدراسة الحالية

الصدق البنائي: تم تحليل مفردات المقياس باستخدام التحليل العملي الاستكشافي بطريقة المكونات الأساسية؛ حيث أعطى التحليل أن قيمة محك كايزر ماير أولكين $KMO=0.895$ ، وهي قيمة مرضية ومناسبة، وتدل على مناسبة معاملات الارتباطات بين مفردات مقياس الضغوط الوالدية الأكاديمية للتحليل العملي بدرجة مرضية؛ حيث زادت عن القيمة الموصى بها 0.50، وأن قيمة اختبار بارلتيت من خلال تقريب كاي تربيع دالة إحصائياً، وهذا يدل على مناسبة البيانات للتحليل. وتشبعت المفردات الثمانية على عامل واحد، وتراوحت قيم التشبع من 0.58 إلى 0.79، وهي معاملات تشبع مرضية مما يدل على توافر صدق البناء

الخصائص السيكومترية للمقياس في الدراسة الحالية

الصدق البنائي: تم تحليل مفردات المقياس باستخدام التحليل العملي الاستكشافي بطريقة المكونات الأساسية؛ حيث أعطى التحليل أن قيمة محك كايزر ماير أولكين $KMO=0.874$ ، وهي قيمة مرضية ومناسبة، وتدل على مناسبة معاملات الارتباطات بين مفردات مقياس الضغوط الوالدية الأكاديمية للتحليل العملي بدرجة مرضية، حيث زادت عن القيمة الموصى بها 0.50، وأن قيمة اختبار بارلتيت من خلال تقريب كاي تربيع دالة إحصائياً، وهذا يدل على مناسبة البيانات للتحليل، وتشبعت المفردات الثمانية على عامل واحد، وتراوحت قيم التشبع من 0.63 إلى 0.84، وهي معامل تشبع مرضية مما يدل على توافر صدق البناء للمقياس، وفسر هذا العامل 50.63% من تباين مصفوفة الارتباطات بين المفردات، وهذا يؤكد على فعالية مفردات المقياس في قياس فعالية الذات؛ حيث زاد التباين المستخلص للبناء عن 50% كما أشار إلى ذلك Meyers et al. (2013).

الثبات: تم تقدير معامل ثبات الاتساق الداخلي باستخدام المعامل ألفا وأوميغا تربيع وبلغت 0.83، ولكن اتضح أنه عند استبعاد المفردة" يتوقع والداي مني أن أتقبل اختيارها للتخصص في الثانوية"؛ زاد ثبات المقياس فبلغت قيمة المعامل ألفا 0.86، وعليه فقد تم استبعاد هذه المفردة، وأصبح عدد مفردات المقياس سبع مفردات.

ثالثاً: مقياس الاحتراق المدرسي

مقياس الاحتراق المدرسي school burnout inventory (SBI) هو أداة نفسية تم تطويرها بواسطة Kiuru et al. (2008) لقياس مستويات الاحتراق المدرسي لدى المراهقين، وخاصة طلاب المرحلة الثانوية. ويهدف هذا المقياس إلى تقييم ردود الفعل النفسية للطلاب تجاه الضغوط الأكاديمية الطويلة الأمد، ورصد الأعراض التي قد تؤثر على رفاهيتهم ودافعيتهم وأدائهم الأكاديمي.

ويتكوّن مقياس الاحتراق المدرسي من ثلاثة أبعاد رئيسية هي: البعد الأول: الإرهاق العاطفي المرتبط بالمدرسة ويعكس مشاعر الإرهاق، التعب، والانهك العاطفي نتيجة الدراسة. مثال: "أشعر بأن أعباء الدراسة ترهقني، البعد الثاني: السخرية أو اللامبالاة تجاه المدرسة ويقاس الاتجاهات السلبية أو الانفصال العاطفي عن المدرسة والدراسة. مثال: "كثيراً ما أتساءل ما إذا كان لعملي الدراسي أي معنى، البعد الثالث: الإحساس بعدم الكفاءة كطالب، و يعكس مشاعر الفشل وانخفاض الثقة الأكاديمية بالنفس. مثال: "أشعر كثيراً أنني لست ناجحاً بما يكفي في دراستي.

وبذلك تكوّن المقياس من تسعة مفردات تقيس ثلاثة أبعاد وكل بعد يتضمن ثلاثة مفردات، وتم تصحيحها وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي

التحليل العاملي التوكيدي: تم استخدام التحليل العاملي التوكيدي باستخدام استراتيجية المقارنة بين النماذج، وذلك لنموذجين يعكسوا بناء الاحتراق المدرسي، الأول يمثل نموذج العامل العام الاستكشافي، والثاني نموذج العوامل الثلاثة، كما وضعه صاحب المقياس، وفيما يلي مؤشرات المطابقة للنموذجين:

وللمقياس، وفسر هذا العامل 50.28% من تباين مصفوفة الارتباطات بين المفردات، وهذا يؤكد على فعالية مفردات المقياس في قياس فعالية الذات؛ حيث زاد التباين المستخلص للبناء عن 50% كما أشار إلى ذلك Meyers et al. (2013).

جدول 3: مؤشرات حسن المطابقة للنموذج العامل العام ونموذج العاملين لمقياس الاحتراق المدرسي (N=208)

المؤشر	كاي تربيع	RMSEA	CFI	TLI	SRMR	AIC	BIC
العامل العام	107.98(p=0.00)	0.098	0.930	0.90	0.049	8293.07	8394.13
العوامل الثلاثة	98.43(P=0.00)	0.10	0.93	0.90	0.045	8289.52	8401.81

وبالتالي أظهر هذا النموذج مطابقة مرضية مع البيانات، وعليه يمكن التعبير عن الأبعاد الثلاثة بدرجة كلية في نموذج تحليل المسار في الدراسة.

الثبات: تم تقدير معامل ثبات الاتساق الداخلي باستخدام المعامل الفا وأوميغا تربيع 0 وفيما يلي النتائج:

جدول 5: معامل الثبات الفا وأوميغا تربيع ومتوسط التباين المستخلص لمقياس الاحتراق المدرسي (N=312)

العدد	المعامل	متوسط التباين	المعامل أوميغا	المستخلص
3	0.764	0.595	0.785	0.595
3	0.744	0.567	0.765	0.567
3	0.660	0.50	0.660	0.50
9	0.875	-	0.876	-

يتضح من الجدول (5) أن قيم الثبات للمعامل أوميغا تربيع والمعامل ألفا زادت عن القيمة 0.70 للبعد الأول، والثاني، وللمقياس ككل؛ بينما انخفضت عن 0.70 للبعد الثالث، ولكنها مناسبة، وعمومًا تمتع أبعاد المقياس، والمقياس ككل بدرجة جيدة من الثبات لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الطائف؛ مما يؤكد على صلاحية بياناته؛ لاستخدامها في التحليلات الإحصائية في النموذج البنائي المقترح في البحث بكل ثقة وموثوقية.

وتم التحقق من الصدق التقاربي من خلال حساب قيمة متوسط التباين المستخلص للأبعاد (AVE) حيث كانت قيمه هذا المؤشر لأبعاد المقياس 0.50 فأكثر، وعليه تتمتع بالصدق التقاربي.

الأساليب الإحصائية المستخدمة للإجابة على أسئلة الدراسة

للإجابة عن أسئلة الدراسة استخدمت الباحثة الأساليب الإحصائية الآتية:

يتضح من الجدول (3) تفوق نموذج العوامل الثلاثة على نموذج العامل العام، حيث كانت له أقل قيم لإحصاء كاي تربيع، و لمؤشري المعلومات AIC و BIC بينما تساوى في مؤشري CFI و TLI، وعليه فإن نموذج العوامل الثلاثة للاحتراق المدرسي أفضل في المطابقة للبيانات من نموذج العامل العام. وفيما يلي معالم النموذج من تشبعات معيارية، وغير معيارية، وقيم اختبار (Z)، ودلالاتها الإحصائية؛ لاختبار الدلالة الإحصائية للتشبعات:

جدول 4: نتائج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الاحتراق المدرسي لطالبات المرحلة الثانوية بالطائف (N=312)

العوامل	المفردات	معامل التشبع المعياري	z	p
العامل الأول	B1	0.649	17.344	0.00
	B2	0.785	26.732	0.00
	B3	0.744	24.071	0.00
العامل الثاني	B4	0.721	21.876	0.00
	B5	0.744	23.00	0.00
	B6	0.635	16.00	0.00
العامل الثالث	B7	0.550	11.252	0.00
	B8	0.581	12.229	0.00
	B9	0.724	19.487	0.00

يتضح من الجدول (4) أن معظم التشبعات المعيارية لمفردات العوامل الثلاثة زادت عن 0.55، وهو يعبر عن معامل تشبع جيد، وهذا مفاده صدق تقاربي قوي لمفردات هذه العوامل، ويتضح من الجدول أن قيم Z المناظرة لكل تشبع زادت عن القيمة 2.58؛ بالتالي فهي دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة إحصائية 0.01، وبالتالي يتحقق الصدق البنائي لمقياس الاحتراق المدرسي.

ولمعرفة مدى التعبير عن الأبعاد الثلاثة بدرجة كلية في النموذج البنائي تم إجراء التحليل العاملي التوكيدي ثنائي الرتبة حيث تشبع العوامل الثلاثة على عامل عام ثنائي الرتبة، واتضح أن مؤشرات المطابقة لهذا النموذج هي: المطابقة (p = 0.00); $\chi^2=98.43$; RMSEA=0.010; SRMR=0.045; CFI=0.932; TLI=0.90.

يتضح من الجدول (6) أن قيم الالتواء لمتغيرات الدراسة تراوحت من - 0.012 إلى -0.879، وتراوحت قيم التفلطح من -0.338 إلى 0.3161. وهي قيم لم تتخطى القيمة 0.002. وهو المعيار الذي تبناه Field (2018) للحكم بأن التوزيع اعتدالي للبيانات.

إجابة على السؤال البحثي الأول

ما درجة توافر الاحتراق المدرسي لدى طلاب المرحلة الثانوية في مدينة الطائف؟ ولتقدير ذلك تم تقدير المتوسطات والانحرافات المعيارية وفيما يلي النتائج:

جدول 7: المتوسطات والانحرافات المعيارية لأبعاد الاحتراق المدرسي والتمقياس (N=312)

البعد	ادن درجة	اقصى درجة	المتوسط	الانحراف المعياري
الأول	1.00	5.00	3.2137	1.01221
الثاني	1.00	5.00	3.3665	1.06889
الثالث	1.00	5.00	3.0566	.96971
الاحتراق المدرسي	1.00	5.00	3.2123	.89599

يتضح من الجدول (7) أن قيم المتوسط للأبعاد الثلاثة، وللاحتراق المدرسي ككل وقعت حول القيمة 3.0، وهي في ضوء تدرج الاستجابة تناظر الاستجابة محايد أو بدرجة متوسطة، وكانت أكثر الاستجابات تنوعاً بين الطالبات هي للبعد الثاني يليه الأول، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة الحربي (2021) على طلاب المرحلة الثانوية في المجتمع السعودي.

وتم تحديد قيمة الوسيط كنقطة قطع لتحديد نسبة الذين يعانون من الاحتراق المدرسي؛ حيث كانت قيمة الوسيط = 29 بالتالي الذين حصلوا على هذه الدرجة فأعلى بلغ عددهم 158 (50.6%)، وهذه نسبة مرتفعة نسبياً، وهي أعلى مما توصل إليه (Yongmei & Dan 2022) لدى طلاب المرحلة الإعدادية في المجتمع الصيني (34.13%)، وأقل مما توصل إليه (Salmela-Aro and Upadyaya 2020) في المجتمع الدانماركي (هلسنكي) حيث بلغ نسبة الطلاب في المرحلة الثانوية الذين لديهم احتراق مدرسي 19%، وأقل مما توصل إليه (Perlant et al. 2022) لدى طلاب الثانوي في فرنسا، وأيضاً أعلى مما توصل إليه الشهري (2020)، لدى طلاب المرحلة الثانوية في منطقة عسير حيث بلغت 32%، وقد يرجع ذلك إلى طبيعة المرحلة الدراسية التي يعاني منها الطالب من ضغوط المدرسة، وضغوط الوالدين؛ باعتبار المرحلة الثانوية كتحدٍ مصير للطالب، كما قد يرجع ذلك إلى طول السنة الدراسية، والمشتتة على ثلاثة فصول دراسية، وهذا ما يجعل الطالب في حالة إنحناك دائم.

- تم التحقق من التوزيع الاعتدالي لمتغيرات النموذج البنائي من خلال حساب مؤشري الالتواء والتفلطح؛ حيث إذا كانت قيمتهما تتراوح في المدى من (-2, +2) فإن البيانات تتمتع بالاعتدالية (Field, 2018).
- حساب مؤشرات الإحصاء الوصفي مثل المتوسطات والانحرافات المعيارية لتحديد درجة توافر الاحتراق المدرسي لدى الطالبات.
- تقدير مصفوفة الارتباطات بين متغيرات الدراسة، باستخدام معامل ارتباط بيرسون؛ لأنها تعتبر مدخل للتحقق من النموذج السببي في الدراسة.
- أسلوب تحليل المسار باستخدام طريقة الاحتمال الأقصى، وتم توظيف مؤشرات تحسين المطابقة، وهي كاي تربيع χ^2 ، ومؤشر المطابقة غير المعياري أو مؤشر Tucker-Lewis index (TLI)، مؤشر المطابقة المقارن Comparative fit index (CFI)، ومؤشر جذر متوسطات مربع الخطأ للتقريب Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)، واعتمدت على المعايير التي توصل إليها (Hu and Bentler 1999) لتحديد المطابقة المناسبة والجديدة، وهي بالنسبة لمؤشري CFI و TLI إذا كانت قيمتهما أكبر من 0.90 إلى 0.94، مطابقة جيدة و القيمة 0.95 فأكثر مطابقة ممتازة، ومؤشر RMSEA فان القيمة 0.05 حتى 0.08 مطابقة جيدة وأقل من 0.05 مطابقة ممتازة، وبالنسبة لإحصاء كاي تربيع (χ^2) إذا كانت غير دالة إحصائياً فإن النموذج متطابق مع البيانات، وإذا كانت دالة فإن النموذج غير متطابق (عامر، 2018). وتم تحليل البيانات باستخدام برنامج (SPSS29) (MPLUS 7).

النتائج ومناقشتها وتفسيرها

تناولت الباحثة في هذا الجزء إجراءات التحقق من أسئلة البحث وهي كالاتي:

التحقق من الاعتدالية لمتغيرات النموذج السببي

تم التحقق من الاعتدالية من متغيرات النموذج السببي كالاتي:

جدول 6: الإحصائيات الوصفية لمتغيرات النموذج السببي (N=312)

المتغير	المتوسط	الانحراف المعياري	الالتواء	التفلطح
التوقعات الوالدية	29.2340	4.55404	-0.879	1.316
الضغوط المدرسية	50.8896	10.31463	-0.012	-0.338
الاحتراق المدرسي	28.9103	8.06395	.120	-0.538

إجابة السؤال البحثي الثاني

هل توجد علاقة بين التوقعات الوالدية الأكاديمية والضغط المدرسية والاحترق المدرسي لدى طلاب المرحلة الثانوية في مدينة الطائف؟ للإجابة على هذا السؤال تم تقدير معامل ارتباط بيرسون بين المتغيرات الثلاثة وفيما يلي النتائج كما معروضة في الجدول (8).

جدول 8: العلاقات الارتباطية ودالاتها الإحصائية بين متغيرات الدراسة الثلاثة (N=312)

المتغير	الضغوط المدرسية	التوقعات الوالدية	الاحترق المدرسي
الضغوط الأكاديمية	1		
التوقعات الوالدية الأكاديمية	.169**	1	
الاحترق المدرسي	.730**	.082	1

يتضح من الجدول (8):

- وجود علاقة ارتباطية موجبة كبيرة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة إحصائية 0.01 بين الاحترق المدرسي، والضغط الأكاديمية، وهذه النتيجة تتفق مع دراسات (Suksatan & Choompunuch, 2020; Yongmei & Dan, 2022)
- وجود علاقة ارتباطية موجبة ضعيفة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة إحصائية 0.01 بين الضغوط الأكاديمية، والتوقعات الوالدية الأكاديمية، وهذه النتيجة تتفق مع دراسات (Ma et al., 2019; Subramani & Venkatachalam, 2019)، ولكن حجم هذه العلاقة يتعارض مع ما توصل إليه Jindal et al. (2022) في المجتمع الهندي لدى المراهقين؛ حيث بلغت العلاقة الارتباطية بينهما (r=0.80).
- وجود علاقة ارتباطية موجبة ضعيفة جداً، وغير دالة إحصائياً بين الاحترق المدرسي، والتوقعات الوالدية الأكاديمية، وهذه النتيجة تتعارض مع دراسات (Li et al., 2018; Lin et al., 2019; Subramani & Venkatachalam, 2019).

بناءً على النتائج التي أظهرت وجود علاقة ارتباطية موجبة ضعيفة جداً، وغير دالة إحصائياً بين الاحترق المدرسي، والتوقعات الوالدية الأكاديمية، يمكن تفسير ذلك بالآتي:

- قد يُعزى ضعف العلاقة بين التوقعات الوالدية، والاحترق المدرسي إلى توسط متغيرات أخرى، مثل: المرونة النفسية لدى الطلاب أو الدعم الأسري العاطفي، الذي قد يخفف من أثر التوقعات العالية. من الممكن أيضاً أن يكون الطلاب لا يدركون التوقعات الوالدية على أنها ضاغطة؛ بل يرونها شكلاً من أشكال الدعم أو الحافز، خاصة في المجتمعات التي تُمجّد التفوق الأكاديمي مثل المجتمع العربي.

- كما يمكن تفسير ذلك من خلال الاختلافات الثقافية في إدراك الضغط الأسري؛ حيث قد لا تكون التوقعات الوالدية وحدها كافية لإحداث ضغط يؤدي إلى الاحترق المدرسي، ما لم تترافق مع نقد مستمر أو ضعف التواصل الأسري، هذا ما قد يُفسّر تبين النتائج مع دراسات سابقة مثل (Li et al., 2018; Lin et al., 2019)، والتي أُجريت في سياقات ثقافية أو تعليمية مختلفة.

إجابة السؤال البحثي الثالث

هل توجد تأثيرات مباشرة وغير مباشرة من الضغوط الأكاديمية (متغير مستقل) والتوقعات الوالدية الأكاديمية (متغير وسيط)، والاحترق المدرسي (متغير تابع)؟ للتحقق من ذلك تم توظيف أسلوب تحليل المسار بين المتغيرات المقاسة للمتغيرات الثلاثة باستخدام طريقة الاحتمال الأقصى وتحليل البيانات اتضح أن مؤشرات حسن المطابقة للنموذج المفترض $\chi^2=0.00(p=0.00)$; RMSEA=0.00; SRMR=0.00; CFI=1.00; TLI=1.00) وهذا مفاده مطابقة تامة للنموذج المفترض مع بيانات العينة، وفيما يلي التأثيرات المباشرة وغير المباشرة كما هي معروضة في الجدول الآتي:

جدول 9: التأثيرات المعيارية المباشرة وغير المباشرة بين متغيرات الدراسة (N=312)

الدلالة P	T	الخطأ المعياري	التأثير المعياري	المسار
0.000	25.133	0.029	0.723	ضغوط أكاديمية ← احترق مدرسي
0.150	-1.441	0.041	-0.059	توقعات والدية ← احترق مدرسي
0.000	3.552	0.055	0.194	توقعات والدية ← ضغوط مدرسية
0.000	3.457	0.041	0.140	توقعات ← ضغوط ← احترق

يتضح من الجدول (9) الآتي:

- وجود تأثير معياري مباشر موجب كبير ودال إحصائياً عند 0.01 من الضغوط الأكاديمية على الاحترق المدرسي؛ بمعنى أن زيادة وحدة معيارية من الضغوط الأكاديمية يقابلها زيادة 0.723 وحدة معيارية من الاحترق المدرسي وهذه النتيجة تتفق مع دراسات (Suksatan & Choompunuch, 2020; Yongmei & Dan, 2022)، وذلك باستخدام نموذج المعادلة البنائية، ونتيجة الدراسة الحالية تتعارض مع ما توصل إليه Güler and Bedel (2022) بأن الضغوط الأكاديمية غير منبئة بالاحترق المدرسي.
- عدم وجود تأثير مباشر دال إحصائياً من التوقعات الوالدية الأكاديمية على الاحترق المدرسي، وهذه النتيجة تتعارض مع دراسات (Bai et al., 2025; Gündüz & Özyürek, 2023; Lin & Ye, 2019; Wu et al., 2022).

في الحصول على درجات مرتفعة والمذاكرة باستمرار والضيق النفسي الذي يكون عليه الطالب في المرحلة الثانوية على أساس أنها مرحلة تحديد مصير فعليه للطالب، وهذا كله بدوره يزيد من مستوى الاحتراق، والإنهاك المدرسي للطلاب.

مناقشة النتائج وتفسيرها

ويمكن تفسير هذه النتائج كالتالي:

أولاً: بالنسبة لنسبة الاحتراق المدرسي لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية في مدينة الطائف؛ اتضح أن نسبتها (50.6%)، وهذه نسبة مرتفعة نسبياً، وقد يرجع ذلك إلى طبيعة المرحلة الدراسية، التي يعاني منها الطالب من ضغوط المدرسة، وضغوط الوالدين؛ باعتبار المرحلة الثانوية كتحديد مصير للطالبة، كما قد يرجع ذلك إلى طول السنة الدراسية، والمشمتملة على ثلاثة فصول دراسية، وهذا ما يجعل الطالبة في حالة إنهاك دائم. كما تشير الأدبيات التربوية والنفسية إلى وجود فروق ملحوظة بين الذكور والإناث في مستويات الاحتراق المدرسي؛ حيث تميل الإناث في المجتمع السعودي إلى تسجيل مستويات أعلى من الإرهاق العاطفي، والتعب النفسي المرتبط بالتحصيل الدراسي مقارنة بالذكور. يُعزى هذا الفرق إلى مجموعة من العوامل الاجتماعية، والثقافية، والنفسية، فأولاً: تعيش الطالبات في بيئة تتسم بتوقعات أسرية ومجتمعية مرتفعة؛ تسعى إلى تحقيق التميز الأكاديمي كوسيلة للتمكين الشخصي والاجتماعي، وهو ما يزيد من عبء الأداء، والضغط النفسي عليهن (Alhazmi & Nyland, 2013).

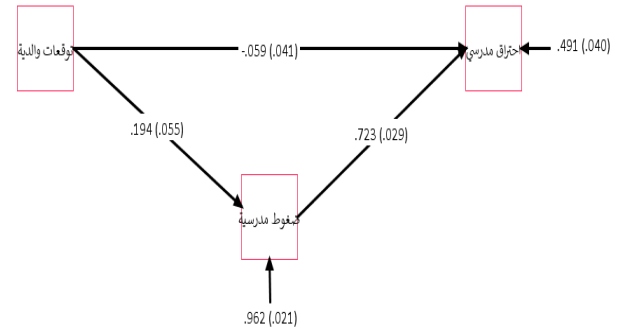
ثانياً: تتبنى الإناث في كثير من الأحيان استراتيجيات مواجهة عاطفية للتعامل مع الضغوط؛ مما يجعلهن أكثر عرضة للتأثر النفسي، مقارنة بالذكور الذين يميلون إلى التجنب أو الكبت (Salmela-Aro & Tynkkynen, 2012)، بالإضافة إلى ذلك، فإن محدودية الفرص الترفيهية والاجتماعية، وقيود الحركة أو الاستقلالية في بعض البيئات التقليدية؛ قد تحدّ من قدرة الإناث على تفريغ الضغوط؛ مما يسهم في رفع مستوى الاحتراق المدرسي لديهن (Alghamdi & Riddick, 2011). كما أن القلق المرتبط بمستقبل الدراسة والعمل يُعد أكثر حدة لدى الطالبات؛ نظراً للتحديات التي قد تواجههن في سوق العمل أو في متابعة التعليم الجامعي (Alfayez, 2020).

ثانياً: وجود تأثير مباشر موجب كبير ودال إحصائياً للضغوط الأكاديمية على الاحتراق المدرسي، تشير هذه النتيجة إلى أن زيادة الضغوط الأكاديمية؛ تؤدي إلى ارتفاع مستوى الاحتراق المدرسي لدى الطالبات، حيث بلغت قيمة التأثير المعياري (0.723)، وهو تأثير قوي. يمكن تفسير ذلك بأن الضغوط المرتبطة بكثرة الواجبات، الامتحانات المتكررة، والتوقعات العالية من المعلمين قد تسهم في شعور الطالبات

- وجود تأثير معياري مباشر موجب ودال إحصائياً عند 0.01 من التوقعات الوالدية الأكاديمية على الضغوط؛ بمعنى زيادة وحدة معيارية من التوقعات الوالدية يقابلها زيادة 0.194 وحدة معيارية من الضغوط الأكاديمية وهذه النتيجة تتفق مع دراسات (Díez et al. 2024; Ilyas et al., 2023; Trivedi, 2022).

- فسرت الضغوط الأكاديمية والتوقعات الوالدية الأكاديمية حوالي 95.0% من تباين الاحتراق المدرسي لدى طالبات المرحلة الثانوية في مدينة جدة، وهي نسبة تناظر حجم تأثير كبير وفقاً ل (Cohen, 1988)، وهذه النسبة كانت منخفضة عما توصل إليه (Suksatan and Choompunuch, 2020) حيث توصل إلى أن الضغوط الأكاديمية المدرسية فسرت 80% من تباين الاحتراق المدرسي.

وفيما يلي شكل المسار لنموذج البنائي بين متغيرات البحث:



شكل 2: شكل المسار للنموذج السببي بين الاحتراق المدرسي والضغوط الأكاديمية والتوقعات الوالدية الأكاديمية

إجابة السؤال البحثي الرابع

هل تتوسط الضغوط المدرسية العلاقة بين التوقعات الوالدية الأكاديمية، والاحتراق المدرسي من خلال الضغوط المدرسية؟

فيما يلي نتائج التأثير غير المباشر:

جدول 10: التأثيرات المعيارية غير المباشرة بين متغيرات الدراسة (N=312)

المسار	التأثير المعيارية	الخطأ المعياري	T	الدلالة P
توقعات ← ضغوط ← احتراق	0.140	0.041	3.457	0.000

يتضح من الجدول (10) وجود تأثير معياري غير مباشر موجب ودال إحصائياً عند 0.01 من التوقعات الوالدية الأكاديمية على الاحتراق المدرسي من خلال الضغوط الأكاديمية؛ بمعنى أن زيادة وحدة معيارية من التوقعات الوالدية، يقابلها زيادة 0.140 وحدة معيارية من الاحتراق المدرسي بصورة غير مباشرة، وهذه النتيجة تتفق مع دراسات (Wu et al., 2022; Bai et al., 2025)، ويمكن تفسير ذلك لأن التوقعات الوالدية الأكاديمية تزيد مستوى الضغوط والاعباء الدراسية من التفكير

يجب الانتباه عند تعميم نتائج الدراسة. كما أن الدراسة الحالية فسرت النتائج في ضوء السببية لبيانات مقاييس تقرير ذاتي، تم تطبيقها في وقت واحد بالتالي افتقدت الدراسة إلى شرط أساسي لادعاء السببية، وهو التسلسل الزمني؛ ولكن لادعاء السببية الصارمة لابد من إجراء دراسات تجريبية. الباحثة اعتمدت على عينة الدراسة لإجراء التحليل العملي الاستكشافي والتوكيدي، وهذا اتبعته بعض الدراسات؛ بينما اتبعت دراسات أخرى تقسيم عينة البحث إلى عينتين أحدهما للدراسة الاستكشافية، والأخرى للدراسة التوكيدية؛ ولكن حجم العينة في الدراسة الحالية لم يكن كبيراً كفاية؛ لتقسيمها إلى عينتين.

التوصيات والدراسات البحثية المستقبلية

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج يمكن للباحثة عمل عديد من التوصيات، والدراسات البحثية الآتية:

- عمل برامج تدريبية وإرشادية لطلاب المرحلة الثانوية لخفض الاحتراق المدرسي لديهم لخطورته في حدوث عدم توافق دراسي لديهم.
- ضرورة تخفيف الضغوط الأكاديمية لدى طلاب المرحلة الثانوية في المجتمع السعودي لدورها الكبير في حدوث مشكلات دراسية ونفسية.
- توعية أولياء الأمور بأهمية عدم طلب طموحات عالية من أبنائهم لا تتوافق مع قدراتهم العقلية والنفسية وهذا يعرضهم لمخاطر أكاديمية تعوق أدائهم المدرسي.
- عمل برامج دعم نفسي للإناث في المرحلة الثانوية في المجتمع السعودي؛ لتخفيف حدة الضغوط المدرسية، والاحتراق النفسي لديهم؛ لأنه من المتوقع أن يؤثر سلباً على صحتهم النفسية، ويدورها على أدائهم المدرسي.
- ضرورة إعادة إجراء هذه الدراسة بمختبراتها على طلاب مراحل دراسية أخرى، مثل طلاب المرحلة المتوسطة وطلاب المرحلة الجامعية.
- ضرورة إجراء مقارنات في الاحتراق المدرسي في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية، مثل الجنس والمستوى التعليمي والاقتصادي للأسرة.

الإفصاح والتصريحات

تضارب المصالح: ليس لدى المؤلف أي مصالح مالية أو غير مالية ذات صلة للكشف عنها. المؤلفون يعلنون عن عدم وجود أي تضارب في المصالح.

الوصول المفتوح: هذه المقالة مخصصة بموجب ترخيص اسناد الابداع التشاركي غير تجاري 4.0 الدولي (CC BY- NC 4.0)، الذي يسمح بالاستخدام والمشاركة والتعديل والتوزيع وإعادة الإنتاج بأي

بالإرهاق، وفقدان الدافعية. تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسات مثل (Suksatan & Choompunuch, 2020;) (Yongmei & Dan, 2022)، وتُخالف ما ذكره Güler and Bedel, (2022) الذي لم يجد علاقة دالة بين المتغيرين، وربما يُعزى هذا التباين إلى الفروق الثقافية أو الفئات العمرية المدروسة، ويمكن إضافة أن البناء النفسي للإناث أكثر قابلية للاستجابة للضغوط الأكاديمية، خاصة في المرحلة الثانوية؛ باعتبارها مرحلة تحديد مساره العلمي و المهني في المستقبل، وهذا يزيد الضيق النفسي لديهم، وبدوره يزيد مستوى الضيق والاحتراق الأكاديمي لديهم.

ثالثاً: عدم وجود تأثير مباشر دال إحصائياً للتوقعات الوالدية على الاحتراق المدرسي، تُشير هذه النتيجة إلى أن التوقعات الأكاديمية من الوالدين - وإن كانت مرتفعة - لا تؤدي مباشرة إلى الاحتراق المدرسي. وقد يُعزى ذلك إلى وجود عوامل وسيطة تُخفف هذا الأثر، مثل الدعم النفسي من الوالدين أو إدراك الطالب للتوقعات كحافز وليس ضغطاً. هذه النتيجة تتعارض مع نتائج دراسات سابقة مثل (Bai et al., 2025; Gündüz & Özyürek, 2023)، ما يدل على أهمية دراسة تأثير السياقات الثقافية المختلفة.

رابعاً: وجود تأثير مباشر دال للتوقعات الوالدية على الضغوط الأكاديمية: تُشير النتائج إلى أن ارتفاع التوقعات الأكاديمية من الوالدين يزيد من شعور الطالبات بالضغوط الدراسية ($\beta = 0.194$). ويُفسر ذلك بأن الطالبات يشعرن بمسؤولية عالية لتلبية تطلعات الأسرة، ما يوكد لديهن توتراً دائماً مرتبطاً بالأداء الأكاديمي. تتفق هذه النتيجة مع دراسات (Díez et al., 2024; Ilyas et al., 2023).

خامساً: وجود تأثير غير مباشر دال للتوقعات الوالدية على الاحتراق المدرسي عبر الضغوط الأكاديمية، وهذا يفسر على أنه وسيطة كلية، و يُظهر هذا التأثير غير المباشر ($\beta = 0.140$) أن التوقعات الوالدية تسهم في زيادة الاحتراق المدرسي، ولكن بشكل غير مباشر من خلال رفع مستوى الضغوط الدراسية، وهذا يعكس أن التوقعات الأسرية لا تكون ضاغطة بحد ذاتها، بل تصبح ضاغطة إذا تراكمت مع التزامات دراسية كثيرة. يتفق هذا النمط مع ما توصلت إليه دراسات (Wu et al., 2025; Bai et al., 2022)، وهو تفسير مقبول في مرحلة حاسمة كالثانوية العامة، حيث يشعر الطلاب أن مستقبلهم يعتمد على الأداء الأكاديمي.

محددات الدراسة

اعتمدت الدراسة على رابط إلكتروني، يحتوي على مقاييس الدراسة، مرسل إلى طالبات المرحلة الثانوية في مدينة الطائف، وبالتالي فإن عينة الدراسة هي عينة كرة الثلج، وغير كافية لتمثيل العشوائية للعين؛ وعليه

- State of Kuwait. *Journal of Educational Studies and Research*, 11(4), 43-75. <https://jser-kw.com/>
- Al-Shahri, A. (2020). Academic burnout and its relationship to academic subjective well-being among secondary school students. *The Arab Journal of Educational and Psychological Sciences*, 4, 179-204. <https://dx.doi.org/10.33850/jasep.2020.100694>
- Amer, A. (2018). *Structural Equation Modeling for Psychological and Social Sciences: Foundations and Applications* (Part One). Naif University Press.
- Ang, R., & Huan, V. (2006). Relationship between academic stress and suicidal ideation: Testing for depression as a mediator using multiple regression. *Child Psychiatry and Human Development*, 37(2), 133-143. <https://doi.org/10.1007/s10578-006-0023-8>
- Atik, S., & Çelik, O. (2021). Analysis of the relationships between academic motivation, engagement, burnout and academic achievement with structural equation modelling. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 8(2), 118-130. <https://doi.org/10.33200/ijcer.826088>
- Bai, X., Song, Y., Liang, H., Peng, J., Ruan, T., & Xie, H. (2025). Relationship between parent-adolescent discrepancies in educational expectations and academic burnout: A response surface analysis. *Acta Psychol*, 253, 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2025.104766>
- Beiter, R., Rhodes, M., Linscon, M., & Charam, M. (2015). The prevalence and correlates of depressing anxiety and stress in a sample of college students. *Journal of Affective Disorders*, 177, 90-96. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2014.10.054>
- Ciciolla, L., Curlee, A., Karageorge, J., & Luthar, S. (2017). When mothers and fathers are seen as disproportionately valuing achievements: Implications for adjustment among upper middle class youth. *Journal of Youth and Adolescence*, 46(5), 1057-1075. <https://doi.org/10.1007/s10964-016-0596-x>
- Diez, M., Jiménez-Iglesias, A., Paniagua, C., & García-Moya, I. (2024). The role of perfectionism and parental expectations in the school stress and health complaints of secondary school students. *Youth & Society*, 56(5), 885-609. <https://doi.org/10.1177/0044118X231205929>
- Eccles, J., & Wigfield, A. (2020). From expectancy-value theory to situated expectancy-value theory: A developmental, social cognitive, and sociocultural perspective on motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 61(4), 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101859>
- Field, A. (2018). *Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics* (5th ed). Sage Publications.
- Gao, X. (2023). Academic stress and academic burnout in adolescents: a moderated mediating model. *Frontiers in Psychology*, 14, 1133706. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1133706>
- González-Morales, M., & Rodríguez-Muñoz, A. (2022). Academic burnout syndrome in university students: A systematic review. *Revista de Psicopatología y Salud Mental del Niño y del Adolescente*, 25, 1-18.
- Güler, G., & Bedel, A. (2022). School burnout in middle school students: Role of problem-solving skills, peer relations and perceived school experiences. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 9(2), 340-352. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1336211>
- Gündüz, Z., & Özyürek, A. (2023). The relationship between school burnout level and parents' attitudes of high school students. *Elementary Education Online*, 17(1), 384-395. <http://dergipark.gov.tr/ilkonline/issue/36274/413786>

وسيلة أو تنسيق، طالما أنك تمنح الاعتماد المناسب للمؤلف (المؤلفين) الأصليين. والمصدر، قم بتوفير رابط لترخيص المشاع الإبداعي، ووضح ما إذا تم إجراء تغييرات. يتم تضمين الصور أو المواد الأخرى التابعة لجهات خارجية في هذه المقالة في ترخيص المشاع الإبداعي الخاص بالمقالة، إلا إذا تمت الإشارة إلى خلاف ذلك في جزء المواد. إذا لم يتم تضمين المادة في ترخيص المشاع الإبداعي الخاص بالمقال وكان الاستخدام المقصود غير مسموح به بموجب اللوائح القانونية أو يتجاوز الاستخدام المسموح به، فسوف تحتاج إلى الحصول على إذن مباشر من صاحب حقوق الطبع والنشر. لعرض نسخة من هذا الترخيص، قم بزيارة:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0>

المراجع

- الحري، جابر. (2021). التدفق في الدراسة والتعاطف مع الذات كمتنبئين بالاحترق الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*, 5(20), 1-30. <https://dx.doi.org/10.21608/jasep.2021.181135.30>
- شلي، يوسف، القصبي، وسام، وأحمد، صالح. (2022). الإسهام النسبي لكل من: الصمود والاحترق الأكاديمي في التنبؤ بالرفاهية الأكاديمية لدى طلبة الجامعة. *مجلة كلية التربية*, 77(1), 80-125. <https://doi.org/10.21608/mkmgmt.2020.134999>
- الشهري، علي. (2020). الاحتراق الأكاديمي وعلاقته بالهناج الذاتي الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*, 4(4), 179-204. <https://dx.doi.org/10.33850/jasep.2020.10069410.33850>
- عامر، عبد الناصر. (2018). نمذجة المعادلة البنائية للعلوم النفسية والاجتماعية: الأسس والتطبيقات (الجزء الأول). دار جامعة نايف للنشر.
- المرتجي، يوسف. (2024). الاحتراق الأكاديمي وعلاقته بالصمود الأكاديمي ومدى إسهامها في التنبؤ بالمعدل التحصيلي لدى طلبة كلية التربية الأساسية في دولة الكويت. *مجلة الدراسات والبحوث التربوية*, 11(4), 43-75. <https://jser-kw.com/>

Reference

- Alfayez, R. (2020). Gender inequality and challenges facing Saudi women in the labor market. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 10(4), 478-486. <https://doi.org/10.6007/IJARBS/v10-i4/7142>
- Alghamdi, A., & Riddick, B. (2011). The impact of inclusion of children with learning difficulties in general schools in Saudi Arabia: Teachers' perspectives. *International Journal of Special Education*, 26(2), 1-10.
- Al-Harbi, J. (2021). Francisco in the study and empathy for independence as predictors of academic burnout among high school students. *Arab Journal of Educational and Psychological Sciences*, 5(20), 1-30. <https://dx.doi.org/10.21608/jasep.2021.181135>
- Alhazmi, A., & Nyland, B. (2013). The Saudi Arabian international student experience: From a gender-segregated society to studying in a mixed-gender environment. Compare: A Journal of Comparative and International Education, 43(3), 346-365. <https://doi.org/10.1080/03057925.2012.722347>
- Al-Murtaji, Y. (2024). Academic burnout and its relationship to academic resilience and the extent of its contribution to predicting the academic achievement rate among students of the College of Basic Education in the

- Environmental Research Public Health*, 19(21),1-12. <https://doi.org/10.3390/ijerph192114070>
- Luo, Y., Zhang, H., & Chen, G. (2020). The impact of family environment on academic burnout of middle school students: The moderating role of self-control. *Children and Youth Services Review*, 119, Article 105482. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105482>
- Ma, Y., Siu, A., & Tse, W. S. (2018). The role of High Parental Expectations in adolescents' academic performance and depression in Hong Kong. *Journal of Family Issues*, 39(1), 2505–2522. <https://doi.org/10.1177/0192513x18755194>
- Marengo, A., Suárez-Colorado, Y., & Palacio-Sañudo, J. (2017). Academic burnout and symptoms related to mental health problems in Colombian university students. *Psychologia*, 11(2), 45–55. <https://doi.org/10.21500/19002386.2926>
- Maslach, C. (1998). A multidimensional theory of burnout. In C. L. Cooper (Ed.), *Theories of Organizational Stress* (pp. 68-85). Oxford University Press Oxford.
- Maslach, C., & Jackson, S. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Organizational Behavior*, 2(2), 99–113. <https://doi.org/10.1002/job.4030020205>
- Mohasseb, M., & Said, H. (2021). Stress and burnout among Egyptian undergraduate medical students. *The Egyptian Journal of Community Medicine*, 39(3), 93-103. <http://dx.doi.org/10.21608/EJCM.2021.187680>
- Moreno-Jiménez, B., González-Gutiérrez, J., & Garrosa, E. (2001). Personality variables and the burnout process: Resilient personality and sense of coherence. *Revista Interamericana de Psicología Ocupacional (RIPO)*, 20, 1–18. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8654543>
- Narayanan, K., & Alias, A. (2024). Perceived parental expectations, academic self-concept and academic burnout among undergraduate science students. *The International Journal of Indian Psychology*, 12(1). 720-733. <https://www.ijip.in/>
- Oduwaiye, R., Yahaya, L., Amadi, E., & Tihamiyu, K. (2017). Stress level and academic performance of university students in Kwara State, Nigeria. *Journal of Higher Education*, 9(1), 103-112. <http://dx.doi.org/10.4314/majohe.v9i1.9>
- OECD. (2017). *PISA 2015 Results* (Volume III). France.
- Perlant, A., Barreau, M., & Vezilier, C. (2022). Academic anxiety and school burnout in adolescents. *Biomed J Sci & Tech Res* 42(5)-34034-34036. <https://dx.doi.org/10.26717/BJSTR.2022.42.006814>
- Roskam, I., Brianda, M., & Mikolajczak, M. (2018). A step forward in the conceptualization and measurement of parental burnout: The parental burnout assessment (PBA). *Front Psychol*, 9,758. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00758>
- Salmela-Aro, K., & Upadyaya, K. (2020). School engagement and school burnout profiles during high school -the role of socio-emotional skills. *European Journal of Developmental Psychology* 17(6), 943-964. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/17405629.2020.1785860>
- Salmela-Aro, K., Muotka, K., Alho, J., Hakkarainen, K., Lonka, K. (2016). School burnout and engagement profiles among digital natives in Finland: A person-oriented approach. *European Journal of Developmental Psychology*, 13(6), 704– 718. <https://doi.org/10.1080/17405629.2015.1107542>
- Saqib, M., & Rehman, K. (2018). Impact of stress on students' academic performance at secondary school level at District Vehari. *International Journal of Learning and Development*, 8(1), 84-93. <https://doi.org/10.5296/ijld.v8i1.12063>
- Guo, X., Lv, B., Zhou, H., Liu, C., Liu, J., Jiang, K., & Luo, L. (2018). Gender differences in how family income and parental education relate to reading achievement in China: The mediating role of parental expectation and parental involvement. *Frontiers in Psychology*, 9(1), 783-800. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00783>
- Haider, A. (2022). Parental expectations and effect of perceived academic stress on students' performance. *Journal of Psychology & Psychotherapy*, 12(2),1-8. <https://doi.org/10.35248/2161-0487-22.12.426>
- Herrmann, J., Koeppen, K., & Kessels, U. (2019). Do girls take school too seriously? Investigating gender differences in school burnout from a self-worth perspective. *Learning and Individual Differences*, 69, 150-161. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.11.011>
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1- 55.
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1- 55. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/10705519909540118>
- Ilyas, A., Fatima, I., & Yousaf, K. (2023). Parental expectations, academic stress, and academic satisfaction in premedical students. *Al-Mahdi Research Journal (MRJ)*, 5(2), 325-345. <https://ojs.mrj.com.pk/index.php/MRJ/article/view/168>
- Jindal, M., Gupta, D., & Soni, R. (2022). Parental pressure and academic stress as perceived by adolescents. *International Journal of Multidisciplinary and Current Educational Research*, 4 (3), 72-78. www.ijmcer.com
- Kiuru, N., Aunola, K., Nurmi, J.-E., Leskinen, E., & Salmela-Aro, K. (2008). Peer group influence and selection in adolescents' school burnout: A longitudinal study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 54(1), 23–55. <https://doi.org/10.1353/mpq.2008>
- Krishan L. (2014). Academic stress among adolescents in relation to intelligence and demographic factors. *American International Journal of Research in Humanities, Arts and Social Sciences*, 5(1),123-129. <https://www.sciepub.com/reference/296926>
- Leonard, N., Gwadz, M., Ritchie, A., Linick, J., Cleland, C. M., Elliot, L., & Grethel, M. (2015). A multi-method exploratory study of stress, coping, and substance use among high school youth in private schools. *Frontiers in Psychology*, 6, 1-16. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01028>
- Li, R., Zhu, W., Liu, H., Yao, M. (2018). How parental educational expectation influence student academic burnout: The mediating role of educational involvement and moderating role of family functioning. *Psychological Development and Education*, 34(4), 489-49. <https://doi.org/10.16187/j.cnki.issn1001-4918.2018.04.13>
- Lin, W., & Ye, B. (2019). How parental educational expectations influence student academic burnout: The mediating role of educational involvement and moderating role of family functioning. *Developmental Psychology*, 35(6), 1234–1245. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.764824>
- Lingard, H., Yip, B., Rowlinson, S., & Kvan, T. (2007). The experience of burnout among future construction professionals: a cross-national study. *Constr. Manage. Econ.* 25(4), 345–357. <https://doi.org/10.1080/01446190600599145>
- Liu, M., Zhang, T., Tang, N., Zhou, F., & Tian, Y. (2022). The effect of educational expectations on children's cognition and depression. *International Journal of*

- Sasikala, S., & S. Karunanidhi, S. (2011). Development and validation of perception of parental expectations inventory. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 37(1), 114-124. <https://www.researchgate.net/>
- Schaufeli, W., Martinez, I., Pinto, A., Salanova, M., & Bakker, A. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33(5), 464-481. <https://doi.org/10.1177/0022022102033005003>
- Shalaby, Y., Al-Qasabi, W., & Amhadish, S. (2022). The relative contribution of academic resilience and burnout in predicting academic well-being among university students. *Journal of the College of Education*, 77(1), 80-125. <https://doi.org/10.21608/mkmgmt.2020.134999>
- Subramani, C., & Venkatachalam, J. (2019). Parental expectations and its relation to academic stress among school students. *IJRAR*, 6(2), 95-99. www.ijrar.org
- Suksatan, W., & Choompunuch, B. (2020). Stress, self-compassion, and school burnout in Thai high school students. *International Journal of Adolescence and Youth*, 25(1), 1-10.
- Sun, J., Dunne, M. P., Hou, X., & Xu, A. (2011). Educational stress scale for adolescents: development, validity, and reliability with Chinese students. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 29(6), 534-546. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/0734282910394976>
- Talha, M., Qi, X., & Rizwan, M. (2020). Cultural impact of perceived parental expectations on students' academic stress. *Annals of Social Sciences and Perspective*, 1(2), 53-65. <https://doi.org/10.52700/assap.v1i2.25>
- Trivedi, R. (2022). Consequences of Parental Expectations and academic stress on academic achievement in higher studies. *IOSR Journal of Research & Method in Education (IOSR-JRME)*, 12(1), 65-70. www.iosrjournals.org
- Walburg, V. (2014). Burnout among high school students: A literature review. *Children and Youth Services Review*, 42, 28-33. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2014.03.020>
- Wu, K., Wang, F., Wang, W., & Li Y (2022) Parents' education anxiety and children's academic burnout: The role of parental burnout and family function. *Front. Psychol.*, 12, 764824. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.764824>
- Yang, H., & Farn, C. (2005). An investigation the factors affecting MIS student burnout in technical-vocational college. *Computers in Human Behavior*, 21(6), 917-932. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2004.03.001>
- Yongmei, H., & Dan, W. (2022). The influence of academic stress on academic burnout among middle school students in Guangdong. *Advances in Social Sciences Research Journal*, 9(9), 404-411. <https://doi.org/10.14738/assrj.99.13113>
- Yusoff, M., Rahim, A., & Yaacob, M. (2010). The development and validity of the medical student stressor questionnaire (MSSQ). *ASEAN Journal of Psychiatry*, 11(1), 13-24.
- Zhang, Y., Lei, Y., Song, Y., Lu, R., Duan, J., L Prochaska, J. J. (2019). Gender differences in suicidal ideation and health-risk behaviors among high school students in Beijing, China. *Journal of Global Health*, 9(1), 1-9. <https://doi.org/10.7189/jogh.09.010604>