الجمعية الأردنية للعلوم التربوية، المجلة التربوية الأردنية، المجلد العاشر، العدد الأول، 2025
DOI: https://doi.org/10.46515/jaes.v10i1.1328

Mindfulness and its Relationship to Academic Burnout among Sakhnin College Students within the Green Line

Yasmein Mohammad Zubaidat*
Dr. Mohammad Amin Melhem**
Prof. Ebtesam Qassim Rababah***

Received 1/3/2023 Accepted 19/4/2023

Abstract:

The study aimed to identify the relationship between the level of mindfulness of Sakhnin College students within the Green Line and their level of academic burnout from their point of view. The descriptive correlational methodology was used, and the study sample consisted of (329) students. For data collection, (Baer et al., 2006) scale for mindfulness and (Ries et al., 2015) scale for academic burnout were used. The results showed that the level of both mindfulness and academic burnout were medium and a presence of a negative and statistically significant correlation between the dimensions of mental alertness (Observation, Description, and Acting with awareness) and academic burnout, and a positive and statistically significant correlation between the dimensions of (non-judgment of internal experience, and no reaction to internal experience) and academic burnout.

Keywords: mindfulness, academic burnout, university students, Sakhnin College the Green Line.

* Palestine\ yasmein2004@gmail.com
** Irbid University College\ Al-Balqa Applied University\ Jordan\ Dr_melhemm@yahoo.com
*** https://orcid.org/0000-0002-9812-0734
Faculty of Educational Sciences\ Yarmouk University\ Jordan\.ebtesam.r@yu.edu.jo

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

اليقظة العقلية وعلاقتها بالاحتراق الأكاديمي لدى طلبة كلية سخنين داخل الخط الأخضر

ياسمين محمد زبيدات *
د. محمد أمين ملحم **
أ.د. ابتسام قاسم ربابعة ***

ملخص:

هدفت الدراسة التعرف إلى العلاقة بين مستوى اليقظة العقلية لدى طلبة كلية سخنين داخل الخط الأخضر ومستوى الاحتراق الأكاديمي لديهم من وجهة نظرهم. استخدم المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت عينة الدراسة من (329) طالباً وطالبة، ولجمع البيانات، استخدم مقياس باير وآخرون (Baer et al., 2006) لليقظة العقلية، ومقياس رايس وآخرون (Ries et al., 2015) للاحتراق الأكاديمي. أظهرت النتائج أن مستويي اليقظة العقلية والاحتراق الأكاديمي كانا بدرجة متوسطة، ووجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائياً بين أبعاد اليقظة العقلية (المراقبة، الوصف، والعمل بوعي) وبين الاحتراق الأكاديمي، وعلاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين بُعديُ عدم الحكم على الخبرة الداخلية، وعدم التفاعل مع الخبرة الداخلية) وبين الاحتراق الأكاديمي.

الكلمات المفتاحية: اليقظة العقلية، الاحتراق الأكاديمي، طلبة الجامعات، كلية سخنين، الخط الأخضر.

* فلسطين/ yasmein2004@gmail.com
** كلية إربد الجامعية/ جامعة البلقاء التطبيقية/ الأردن/ Dr_melhemm@yahoo.com
*** كلية العلوم التربوية/ جامعة اليرموك/ الأردن/ ebtesam.r@yu.edu.jo

المقدمة:

تُعد المرحلة الجامعية تجربة غنية بالتغيرات البيئة التعليمية، يحتاج فيها الطالب إلى تطوير كثير من المهارات لاكتساب مزيد من الاستقلالية، والحصول على درجة علمية تحقق له مستقبلاً مهنيًا آمناً. ويتعرض الطلبة في المرحلة الجامعية إلى كثير من المواقف، ويواجهون عددًا من التحديات الأكاديمية، والاجتماعية، والشخصية، التي قد تسبب لهم الاحتراق الأكاديمي.

وقد أسهم التطور العلمي والتكنولوجي في اتساع رقعة المجال التعليمي، وزيادة المتطلبات والمهمات الأكاديمية، مما جعل عديدًا من طلبة الجامعات يعانون من الضغوط التعليمية، ويطورون مواقف ومشاعر سلبية تجاه المهمات الأكاديمية، وأوجد لدى بعضهم شعوراً متدنيًا بالكفاءة الأكاديمية، وانخفاض في مستوى التحصيل الدراسي، ونقص في الحماس، وفي الدافعية للتعلم، وعدم الاهتمام والمقدرة على الإنجاز، والتصورات السلبية عن الذات، وضعف التواصل مع الآخرين، وتدني مستوى الثقة بالنفس (Grützmacher & Raufelder, 2019).

وأكد ليوبولد وآخرون (Leupold et al, 2020) على أن الخصائص الشخصية مثل الكفاءة الذاتية، واحترام الذات، واليقظة العقلية تحمي الطلبة من التجارب الأكاديمية السلبية. وتؤدي اليقظة العقلية دوراً إيجابيًا في تقليل مستوى القلق والاكتئاب والضغوط الأكاديمية لدى طلبة الجامعة (Martínez-Rubio et al., 2020). كما تعد اليقظة العقلية واحدة من سمات الشخصية التي يمكن تعزيزها من خلال التدريب، وهي ترتبط بالنتاجات الإيجابية، مثل الصلابة الأكاديمية، وتجنب النتائج السلبية من خلال تقليل التوتر الملحوظ، وتقليل مستويات الاحتراق الأكاديمي للطلبة (Wu et al., 2021).

وتشير اليقظة العقلية إلى الوعي بالسياق في اللحظة الحالية، وهي تنبع من مقارنة التجارب التي توسع فهم الموقف من خلال إبقاء العقل منفتحًا على وجهات النظر والبدائل المتوافرة، وتؤثر اليقظة العقلية على الوعي السياقي والمقارنات الاجتماعية، والتي ترتبط بالأداء وقبول الذات والتوتر، فعندما يكون الفرد أكثر وعيًا بالذات والأداء، فإن ذلك يقلل أيضًا من تأثير مقارنة الذات بالآخرين، والتي تؤثر سلبًا على أدائه، أي أن مستوى اليقظة العقلية يخفف من تأثيرات المقارنات الاجتماعية حول الأداء ويرسم صورة أوضح عن الذات (Snipes, 2019).

وقد قدم باير وآخرون (Baer et al., 2006) خمسة مكونات لليقظة العقلية، هي المراقبة: وتشير إلى الانتباه بتركيز للخبرات الداخلية والخارجية مثل: (الإحساس، المعارف، الانفعالات،

الأصوات، الأشكال، الروائح)، والوصف: ويعني التعبير بشكل لفظي عن الخبرات الداخلية، والعمل بوعي: ويشير إلى التعامل بإدراك وتركيز مع الحاضر، وعدم الحكم على الخبرة الداخلية: ويعني عدم إصدار أحكام تقييمية على الأفكار والمشاعر الداخلية أو الخبرات الخارجية، وعدم التفاعل مع الخبرة الداخلية: ويشير إلى متابعة الأفكار والتصورات والمشاعر التي تأتي وتعود دون تفاعل معها أو الابتعاد عنها.

وتسهم اليقظة العقلية في رفع مستوى المرونة لدى الأفراد عند التعامل مع المواقف الضاغطة، وتحفزهم على إظهار ما لديهم من مقدرات وإمكانات، كما تجعل الفرد في حالة تأهب، وإدراك ووعي، وانتباه للخبرات الحالية دون إصدار الأحكام عليها، وهي تحيد الفرد عن خبرات الماضي وقلق للمستقبل، وتجعله واعيًا للموقف الحالي (Kemper et al., 2019).

ويعد الاحتراق الأكاديمي ظاهرة سلبية تؤثر في سلوك الطلبة، وهو أحد أكثر العوامل إعاقة لطلبة المرحلة الجامعية والدراسات العليا في تحقيق الأداء الأكاديمي (Mazurek Melnyk et al., 2016). كما أن للاحتراق الأكاديمي تأثير سلبي في مقدرة الطلبة على اتخاذ القرارات، وإنجاز المهمات، وإدارة مشاعرهم، إذ إن المشاعر التي يتم إنتاجها في المواقف التعليمية لها تأثير حاسم في رفاهية الطلبة وإنجازاتهم الأكاديمية (De la Fuente et al., 2020).

وتشير الدراسات إلى أن الأشخاص الذين يعانون من الاحتراق الأكاديمي لا يظهرون اهتماما بالمسائل الأكاديمية، ولا يلتزمون بالحضور للصفوف الدراسية، ويتسمون بعدم إنجاز الواجبات والأنشطة التعليمية، وبعدم المقدرة على استيعاب الموضوعات الأكاديمية (Charkhabi et al., 2013). كما أنهم يشعرون بالتشاؤم، وتدني مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية، ويشعرون بأنهم مستنفذون انفعالياً، ومعرفياً، وجسدياً بسبب متطلبات الدراسة (Ries et al., 2015). ويتسمون كذلك بالقلق والتوتر، وتدني المقدرة على الأداء في المواقف الأكاديمية (Pirani et al., 2016).

وقد أشار لو وليو (Lou & Liu, 2016) إلى بعض العوامل التي تؤدي إلى الاحتراق الأكاديمي لدى الطلبة، منها نقص فرص العمل بعد التخرج، والأساليب التقليدية في التدريس، وافتقار الأهداف التعليمية إلى تنمية مهارات مهمة كالدافعية والتعلم الذاتي وحل المشكلات والإبداع، وافتقار الطلبة لمهارات التخطيط الدراسي والتنظيم الذاتي الأكاديمي. كما حدد تيان (Tian, 2016) عدداً من الأسباب التي تؤدي الى الاحتراق الأكاديمي، منها التركيز على

الجوانب النظرية دون التطبيقية وعلى الحفظ والتذكر دون المستويات المعرفية الأخرى، والميول السلبية تجاه التخصصات الأكاديمية، والتوقعات المبالغ فيها من قبل الطلبة حول نتائجهم، والعبء المعرفي لبعض المقررات بما يفوق مقدرات الطلبة، وعوامل تعود الى البيئة التعلمية، مثل التجهيزات، والكادر التعليمي والإداري.

وقد أشارت نتائج بعض الدراسات إلى علاقة ارتباطية بين اليقظة العقلية والاحتراق الأكاديمي، فقد أظهرت نتائج دراسة أبينافولي وآخرون (Abenavoli et al., 2013) أن اليقظة العقلية ترتبط بعلاقة سلبية بالاحتراق الأكاديمي، وهو ما أظهرته كذلك نتائج دراستي دي بينيديتو وسوادلينج (Di Benedetto & Swadling, 2014)، وغوستافسون وآخرون (Gustafsson et al., 2015).

وقد اهتمت عديد من الدراسات السابقة بالبحث في متغيري اليقظة العقلية والاحتراق الأكاديمي، فقد أجرى حسنية وفولادتشانغ (Hassannia & Fouladchang, 2015) دراسة هدفت إلى التحقيق في العلاقة بين إدراك بيئة التعلم والاحتراق الأكاديمي من خلال اليقظة العقلية. تم اختيار عينة مكونة من (305) طالبات من مدارس ياسوج الثانوية–إيران. استخدم مقياس بيئة التعلم، ومقياس تورنتو لليقظة، واستبانة الاحتراق الأكاديمي. أظهرت النتائج أن هناك تأثيرات مباشرة لليقظة العقلية على الاحتراق الأكاديمي، وأن الزيادة في مستويات اليقظة العقلية (الانتباه والمرونة والقبول) يقلل من الاحتراق الأكاديمي.

كما أجرى يلدز أكيول ودمير (Yıldız Akyol & Demir, 2019) دراسة هدفت تقصي إلى أي مدى يمكن توقع اليقظة العقلية لدى طلبة الجامعات التركية من خلال مستويات الاحتراق لديهم. شارك في هذه الدراسة (449) طالبًا وطالبة (349) إناث و (100) ذكور. تم اختيار المشاركين بالطريقة المتيسرة. تم استخدام مقياس الوعي اليقظة العقلية، ومقياس الاحتراق الأكاديمي. أظهرت النتائج وجود مقدرة تنبؤية للاحتراق الأكاديمي باليقظة العقلية.

وأجرى دي لا فوينتي وآخرون (De la Fuente et al., 2019) دراسة هدفت إلى بحث العلاقة بين ممارسة اليقظة العقلية والتعاطف الوجداني. تكونت عينة الدراسة من (264) طالبًا في جامعة (Sheffield Hallam University) بإنجلترا، وتم استخدام مقياس اليقظة العقلية ومقياس التعاطف الوجداني، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية بين اليقظة العقلية والتعاطف الوجداني.

وأجرى شعيب (Shu'aib, 2020) دراسة هدفت التعرف إلى المقدرة التنبؤية لليقظة العقلية بالتعلم الانفعالي الاجتماعي لدى الطلبة المعلمين. استخدم المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة الدراسة من (286) من الطلبة المعلمين بجامعة المنوفية في مصر، واستخدم مقياس الأوجه الخمسة لليقظة العقلية، وأظهرت النتائج أن اليقظة العقلية تسهم إيجاباً في التنبؤ بالتعلم الانفعالي-الاجتماعي.

وهدفت دراسة الحربي (Al-Harbi, 2020) إلى تقصي العلاقة الارتباطية بين التعاطف مع الذات والاحتراق الأكاديمي، لدى طلبة المرحلة الثانوية، وتكونت العينة من (200) طالب وطالبة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية من طلبة المرحلة الثانوية ببعض المدارس الثانوية التابعة لمحافظة ينبع السعودية، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائيا بين التعاطف مع الذات والاحتراق الأكاديمي.

وهدفت دراسة بورغولامي وآخرون (Poorgholamy et al., 2020) التعرف إلى العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا وأهداف الإنجاز في التنبؤ بالاحتراق الأكاديمي بين (384) طالبًا وطالبة في إيران. وتم استخدام مقاييس الاحتراق الأكاديمي، وتوجه هدف الإنجاز، والتعلم المنظم ذاتيًا. وأظهرت النتائج وجود علاقة سالبة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا وأهداف الإنجاز وبين الاحتراق الأكاديمي.

وأجرى مارتينيز روبيو وآخرون (Martínez-Rubio et al., 2020)، دراسة هدفت تقييم العلاقة بين جوانب اليقظة العقلية وأبعاد الاحتراق الأكاديمي لدى عينة من (1233) طالبًا من طلبة التمريض وعلم النفس من الجامعات الإسبانية). أظهرت نتائج الدراسة أن جوانب اليقظة العقلية تنبأت بشكل سلبي بمستويات الاحتراق الأكاديمي.

وأجرى الضبياني (Al-Dhibyani, 2021) دراسة هدفت التعرف إلى مستوى اليقظة العقلية لدى الطلبة اليمنيين في الصين، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينتها من (509) طلاب وطالبات، واستخدم مقياس بير وآخرون (Baer, et al., 2006) لليقظة العقلية، وأظهرت النتائج أن مستوى اليقظة العقلية لدى الطلبة اليمنيين في الصين كان بدرجة منخفضة جدا.

وهدفت دراسة بريك (Brake, 2022) إلى معرفة مستوى المساندة الأكاديمية والاحتراق الأكاديمي لدى طلبة جامعة الملك سعود، فضلاً عن تحديد العلاقة التنبؤية بين أبعاد المساندة

الأكاديمية والاحتراق الأكاديمي، وتكونت عينة الدراسة من (337) مشاركًا وطبق عليهم مقياس المساندة الأكاديمية ومقياس الاحتراق الأكاديمي، وأظهرت النتائج وجود علاقة سالبة بين المساندة الأكاديمية والاحتراق الأكاديمي.

يلاحظ من الدراسات السابقة أنها تتشابه مع الدراسة الحالية في أسلوب اختيار العينة، وكذلك في المنهج المستخدم، وكذلك في بحثها متغيري الدراسة لدى طلبة الجامعات، كما يلاحظ من الدراسات السابقة أن أيًا منها لم تبحث في العلاقة الارتباطية بين متغيري اليقظة العقلية والاحتراق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة في داخل الخط الأخضر، وهو ما يميز الدراسة الحالية عن غيرها من الدراسات التي تم عرضها، وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في إثراء الإطار النظري واختيار الأساليب الإحصائية المناسبة، وفي مناقشة النتائج وتقديم التوصيات.

مشكلة الدراسة

يُعد الاحتراق الأكاديمي أحد المشكلات المهمة التي يتعرض لها طلبة الجامعات (Leupold et al., 2020)، والتي تؤثر بشكل كبير في دافعية المتعلم وتفقده الاهتمام بالعمل المدرسي، وبعدم المشاركة والانخراط في العملية الأكاديمية، وتدني مستوى تحصيله الأكاديمي وتكيفه النفسي والاجتماعي.

وقد أكد لين وهوانغ (Lin & Huang, 2014) على أهمية دراسة الاحتراق الأكاديمي لدى الطلبة، لفهم عديد من أنماط سلوكهم في أثناء الدراسة، كما أشار يلدز أكيول ودمير (Yıldız Akyol & Demir, 2019) إلى أن اليقظة العقلية تؤدي دوراً مهماً وإيجابياً في سلوك الطلبة، وأكد كذلك كيمبر وآخرون (Kemper et al., 2019) على الدور الإيجابي لليقظة العقلية في مقدرة الطلبة على مواجهة الضغوط الأكاديمية، وأشار الربيع (Al-Rabee', 2018) إلى ارتباط اليقظة العقلية بعديد من العوامل الإيجابية لدى الطلبة. ومن هنا فقد بحثت الدراسة الحالية في العلاقة الارتباطية بين اليقظة العقلية والاحتراق الأكاديمي لدى طلبة كلية سخنين داخل الخط الأخضر، من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما مستوى اليقظة العقلية لدى طلبة كلية سخنين داخل الخط الأخضر من وجهة نظرهم؟
2. ما مستوى الاحتراق الأكاديمي لدى طلبة كلية سخنين داخل الخط الأخضر من وجهة نظرهم؟

3. هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين مستوى اليقظة العقلية ومستوى الاحتراق الأكاديمي لدى طلبة كلية سخنين داخل الخط الأخضر؟

أهداف الدراسة

سعت الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- الكشف عن مستوى اليقظة العقلية ومستوى الاحتراق الأكاديمي لدى طلبة كلية سخنين داخل الخط الأخضر.
- التعرف إلى العلاقة الارتباطية بين اليقظة العقلية والاحتراق الأكاديمي لدى طلبة كلية سخنين داخل الخط الأخضر، بهدف تعرف تأثير كل منهما في الآخر، والعمل على تحسين تلك العلاقة بما ينعكس إيجاباً على الطلبة.

أهمية الدراسة

اكتسبت الدراسة الحالية أهميتين، نظرية وتطبيقية، وعلى النحو الآتي:

الأهمية النظرية:

اكتسبت الدراسة أهميتها النظرية من خلال محاولتها الكشف عن العلاقة الارتباطية بين الاحتراق الأكاديمي واليقظة العقلية، ويتوقع لهذه الدراسة أن تقدم إضافة علمية للمكتبة العربية حول متغيريها والعلاقة بينهما، كما يتوقع أن تكون مفتاحاً لدراسات أخرى يجريها باحثون أخرون.

الأهمية التطبيقية:

اكتسبت الدراسة أهميتها التطبيقية من خلال نتائجها، وتوصياتها، التي يؤمل أن يستفيد منها القائمون على العملية التعليمية من خلال تصميم برامج إرشادية للحد من الاحتراق الأكاديمي لدى الطلبة، وتوجيه أنظار المعلمين إلى ضرورة استخدام الأساليب التدريسية التي تنمي اليقظة العقلية وتدعمها لدى الطلبة.

مصطلحات الدراسة

اشتملت الدراسة على المصطلحات الآتية:

- **اليقظة العقلية:** "حالة من الوعي تتصف بمقدرة الفرد على الانتباه للحظة الآنية، من خلال المراقبة الواعية مع التقبل التام لهذه اللحظة وعدم التفاعل معها أو إصدار الأحكام إزاءها" (Salahat & Al-Zghoul, 2018: 26)، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس باير وآخرون (Baer et al., 2006) الذي تم استخدامه في هذه الدراسة.

- **الاحتراق الأكاديمي:** "ردود الفعل من قبل المتعلمين للمشكلات التي يواجهونها في أثناء قيامهم بواجباتهم والتي تؤثر في نجاحهم سواء داخل المدرسة أم خارجها" (Scricam et al., 2017: 164). ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس رايس وآخرون (Ries et al., 2015) للاحتراق الأكاديمي، الذي تم استخدامه في هذه الدراسة.

محددات الدراسة: تحددت الدراسة بالحدود الآتية:

- **الحدود الموضوعية:** اقتصرت الدراسة على متغيري اليقظة العقلية والاحتراق الأكاديمي.
- **الحدود المكانية:** كلية سخنين داخل الخط الأخضر.
- **الحدود البشرية:** الطلبة العرب في كلية سخنين.
- **الحدود الزمانية:** الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (2022 – 2023).

منهجية الدراسة

تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي وذلك لمناسبته طبيعة الدراسة وأهدافها.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة كلية سخنين داخل الخط الأخضر، في جميع التخصصات والسنوات، وعددهم (835) طالباً وطالبة، يشكل الذكور منهم ما نسبته (5%) تقريباً، وتكونت العينة المتيسرة من (329) طالباً وطالبة، بنسبة بلغت (39%) تقريباً من كامل مجتمع الدراسة (Ministry of Education, 2022).

أداتا الدراسة: لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المقياسين الآتيين:

أولاً: مقياس اليقظة العقلية

تم استخدام مقياس الوجوه الخمسة لليقظة العقلية الذي أعده باير وآخرون (Baer et al., 2006)، والمكون من (39) فقرة، تتوزع إلى خمسة أبعاد، المراقبة، والوصف، والعمل بوعي، وعدم الحكم على الخبرة الداخلية، وعدم التفاعل مع الخبرة الداخلية، وقد قام الباحثون بترجمة المقياس إلى اللغة العربية ثم إعادة ترجمته إلى اللغة الإنجليزية للتأكد من صحة الترجمة.

وقد تحقق باير وآخرون (Baer et al., 2006) من الخصائص السيكومترية للمقياس بتطبيقه على عينة مكونة من (613) طالباً وطالبة، وحساب معامل الارتباط بين أدائهم عليه وبين أدائهم على خمسة مقاييس أخرى لليقظة العقلية من أجل إجراء صدق المحك، وقد بينت دراستهم ارتباط مقياس اليقظة العقلية المستخدم في الدراسة الحالية بالمقاييس. كما تم حساب معامل ثبات

الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا وقد تراوحت معاملات الثبات للأبعاد بين (0.50–0.83).

وللتحقق من صدق البناء لمقياس اليقظة العقلية في الدراسة الحالية، تم عرضه على مجموعة من المحكّمين ذوي الخبرة والاختصاص وعددهم (12) محكّمًا، وذلك بهدف إبداء آرائهم حول دقّة محتوى الأداة وصحته من حيث: وضوح مضمون الفقرات، وسلامة صياغتها اللّغويّة، ومناسبتها لقياس ما وضعت لأجله، وانتمّائها للبُعد الّذي تتبع له، وإضافة أو تعديل أو حذف ما يرونه مناسبًا على الفقرات. وبعد الأخذ بملاحظات المحكّمين، أصبح عدد فقرات المقياس في صورته النهائية (24) فقرة.

كما تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لبُعدها وكذلك للمقياس ككل (R1)، وحساب معامل الارتباط المصحّح بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لبُعدها (Corrected item-total correlation) (R2). والجدول (1) يبيّن ذلك.

الجدول (1): قيم (R1)، و(R2) لمقياس اليقظة العقلية

البُعد	الفقرة	(R1)	(R2)
المراقبة	1	0.83	0.69
	2	0.75	0.61
	3	0.76	0.58
	4	0.64	0.35
	5	0.77	0.68
الوصف	6	0.56	0.30
	7	0.74	0.50
	8	0.80	0.57
	9	0.71	0.49
العمل بوعي	10	0.79	0.64
	11	0.59	0.39
	12	0.73	0.63
	13	0.64	0.49
	14	0.53	0.31
	15	0.71	0.51
عدم الحكم على الخبرة الداخلية	16	0.79	0.58
	17	0.57	0.38
	18	0.78	0.56
	19	0.75	0.53
عدم التفاعل مع الخبرة الداخلية	20	0.78	0.64
	21	0.66	0.38
	22	0.80	0.70

البُعد	الفقرة	(R1)	(R2)
	23	0.86	0.78
	24	0.76	0.62

كما يتضح من الجدول (1)، تراوحت قيم (R1) بين (0.64) و(0.83) لبُعد المراقبة، وبين (0.56) و(0.80) لبُعد الوصف، وبين (0.53) و(0.79) لبُعد العمل بوعي، وبين (0.57) و(0.79) لبُعد عدم الحكم على الخبرة الداخلية، وبين (0.66) و(0.86) لبُعد عدم التفاعل مع الخبرة الداخلية، وجميعها ذات دلالة إحصائية (P< .01). كما تراوحت قيم (R2) بين (0.35) و(0.69) لبُعد المراقبة، وبين (0.30) و(0.57) لبُعد الوصف، وبين (0.31) و(0.64) لبُعد العمل بوعي، وبين (0.38) و(0.58) لبُعد عدم الحكم على الخبرة الداخلية، وبين (0.38) و(0.78) لبُعد عدم التفاعل مع الخبرة الداخلية، وجميع القيم تشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة مقبولة من صدق البناء (Leech et al., 2011).

وللتحقق من ثبات المقياس، تم حساب معاملات كرونباخ ألفا (الاتساق الداخلي) وثبات الإعادة، بعد تطبيق المقياس على عينة استطلاعية بلغت (40) طالباً وطالبة تم استثناؤهم من عينة الدراسة، وكما هو مبين في الجدول (2).

الجدول (2): مؤشرات ثبات المقاييس الفرعية لمقياس اليقظة العقلية

البُعد	كرونباخ الفا	الإعادة
المراقبة	0.78	0.80
الوصف	0.71	0.73
العمل بوعي	0.72	0.81
عدم الحكم على الخبرة الداخلية	0.70	0.80
عدم التفاعل مع الخبرة الداخلية	0.81	0.83

أظهرت نتائج الجدول (2) أن قيم ثبات الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) لمقياس اليقظة العقلية قد تراوحت بين (0.70) و(0.81)، في حين بلغ معامل ثبات الإعادة لأبعاد المقياس الخمسة بين (0.73) و(0.83)، وجميعها أعلى من علامة القطع (0.70)، مما يشير إلى ثبات مقياس اليقظة العقلية (Cronbach, 1951).

ثانيًا: مقياس الاحتراق الأكاديمي

تم قياس مستوى الاحتراق الأكاديمي لدى الطلبة باستخدام مقياس رايس وآخرون (Ries et al., 2015)، ويتكون المقياس من (16) فقرة مقسمة على بعدين هما: عدم الاندماج (Disengagement)، والإعياء (Exhaustion)، وقد قام الباحثون بترجمة المقياس إلى اللغة العربية ثم إعادة ترجمته إلى اللغة الإنجليزية للتأكد من صحة الترجمة.

وقد أورد رايس وآخرون (Ries et al., 2015) بأن قيم معامل ثبات الاتساق الداخلي للمقياس قد بلغت لبعد عدم الاندماج (0.87)، ولبعد الإعياء (0.81). وللتحقق من صدق البناء لمقياس الاحتراق الأكاديمي في الدراسة الحالية، تم عرضه على مجموعة من المحكّمين ذوي الخبرة والاختصاص وعددهم (12) محكّمًا، وذلك بهدف إبداء آرائهم حول دقّة وصحّة محتوى الأداة من حيث: وضوح مضمون الفقرات، وسلامة صياغتها اللّغويّة، ومناسبتها لقياس ما وضعت لأجله، وانتمّائها للبُعد الّذي تتبع له، وإضافة أو تعديل أو حذف ما يرونه مناسبًا على الفقرات. وبعد الأخذ بملاحظات المحكّمين، أصبح عدد فقرات المقياس في صورته النهائية (14) فقرة.

كما تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لبُعدها وكذلك للمقياس ككل (R1)، وحساب معامل الارتباط المصحّح بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لبُعدها (Corrected item-total correlation) (R2). والجدول (3) يبيّن ذلك.

الجدول (3): قيم (R1)، و(R2) لمقياس الاحتراق الأكاديمي

البُعد	الفقرة	(R1)		(R2)
		للبُعد	للمقياس	
عدم الاندماج	1	0.70	0.64	0.53
	2	0.62	0.61	0.51
	3	0.74	0.62	0.60
	4	0.69	0.57	0.54
	5	0.48	0.41	0.33
	6	0.58	0.55	0.40
	7	0.63	0.66	0.57
	8	0.72	0.85	0.63
الإعياء	9	0.83	0.78	0.76
	10	0.67	0.65	0.56
	11	0.92	0.88	0.89
	12	0.95	0.90	0.93
	13	0.92	0.88	0.89
	14	0.95	0.90	0.93

أظهرت نتائج الجدول (3) أن قيم (R1) بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لبُعدها قد تراوحت بين (0.48) و(0.74) لبُعد عدم الاندماج، وبين (0.67) و(0.95) لبُعد الإعياء، في حين تراوحت بين (0.41) و(0.90) لدرجة الفقرة والدرجة الكلية للمقياس. كما تراوحت قيم (R2) بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لبُعدها بين (0.33) و(0.63) لبُعد عدم الاندماج، وبين (0.56) و(0.93) لبُعد الإعياء، وجميع القيم تشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة مقبولة من صدق البناء

.(Leech et al., 2011)

وللتحقق من ثبات المقياس، تم حساب معاملات كرونباخ ألفا (الاتساق الداخلي) وثبات الإعادة، بعد تطبيق المقياس على عينة استطلاعية بلغت (40) طالباً وطالبة تم استثناؤهم من عينة الدراسة، وكما هو مبين في الجدول (4).

الجدول (4): مؤشرات ثبات المقاييس الفرعية لمقياس الاحتراق الأكاديمي

البُعد	كرونباخ ألفا	إعادة التطبيق
عدم الاندماج	0.78	0.81
الإعياء	0.94	0.89
الكلي		**0.90**

أظهرت نتائج الجدول (4) أن قيم ثبات الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) لمقياس الاحتراق الأكاديمي قد تراوحت بين (0.78) و(0.94) للمقاييس الفرعية، كما تراوحت قيم معاملات ثبات الإعادة بين (0.81) و(0.89) للمقاييس الفرعية، و(0.90) للمقياس ككل، وجميعها أعلى من علامة القطع (0.70)، مما يشير إلى ثبات مقياس الاحتراق الأكاديمي (Cronbach, 1951).

تصحيح مقياسي الدراسة

للإجابة عن فقرات المقياسين، تمّ استخدام تدريج ليكرت الّذي يشتمّل على خمسة بدائل، هي: [كبير جدًا، كبير، متوسط، قليل، قليل جدًا]. ولأغراض تقييم استجابات أفراد عيّنة الدراسة، تمّ تصنيف المتوسطات الحسابيّة إلى ثلاث درجات، [(1.00– أقل من 2.34) منخفض، (2.34–أقل من 3.68) متوسط، (3.68–5) مرتفع].

المعالجات الإحصائية: تمت المعالجة الإحصائية للبيانات على النحو الآتي:

- تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عينة الدراسَة على مقياسي اليقظة العقلية والاحتراق الأكاديمي.
- تم استخدام معامل الارتباط للكشف عن العلاقة الارتباطية لليقظة العقلية والاحتراق الأكاديمي.

إجراءات الدراسة: تم إجراء الدراسة وفقاً للإجراءات الآتية:

- تم التحقق من دلالات صدق المقياسين وثباتهما، وذلك بتوزيعهما على عينة الصدق والثبات.
- الحصول على موافقة رسمية من إدارة كلية سخنين داخل الخط الأخضر بعد تعبئة النماذج المطلوبة.
- تطبيق المقياسين على أفراد عينة الدراسة خلال المحاضرات الرسمية بعد التنسيق مع

المدرسين، مع توضيح كيفية تعبئة البيانات المطلوبة، والتأكيد على سرية البيانات وأنها لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط.

- إجراء التحليلات الإحصائية المناسبة، واستخراج النتائج، ومناقشتها، وكتابة التوصيات.

نتائج الدراسة ومناقشتها

تم في هذا الجزء عرض نتائج أسئلة الدراسة ومناقشتها وفقا لترتيب أسئلتها.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول: "ما مستوى اليقظة العقلية لدى طلبة كلية سخنين داخل الخط الأخضر من وجهة نظرهم؟"

للإجابة عن السؤال، استخرج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمستوى اليقظة العقلية لدى أفراد عينة الدراسة، وكما هو موضح في الجدول (5).

الجدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى اليقظة العقلية

البُعد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
المراقبة	4.40	.45	1	مرتفعة
العمل بوعي	4.28	.53	2	مرتفعة
الوصف	4.19	.61	3	مرتفعة
عدم التفاعل مع الخبرة الداخلية	1.85	.61	4	منخفضة
عدم الحكم على الخبرة الداخلية	1.70	.60	5	منخفضة

كما يُلاحظ من الجدول (5)، جاء بُعد المراقبة أولاً بمتوسط حسابي (4.40)، وانحراف معياري (0.45)، وبمستوى مرتفع، وبُعد العمل بوعي ثانياً، بمتوسط حسابي (4.28)، وانحراف معياري (0.53)، وبمستوى مرتفع، وبُعد الوصف ثالثا، بمتوسط حسابي (4.19)، وانحراف معياري (0.61)، وبمستوى مرتفع، وبُعد عدم التفاعل مع الخبرة الداخلية رابعاً، بمتوسط حسابي (1.85)، وانحراف معياري (0.61)، وبمستوى منخفض، وبُعد عدم الحكم على الخبرة الداخلية خامساً، بمتوسط حسابي (1.70)، وانحراف معياري (0.60)، وبمستوى منخفض.

وقد يعزى مجيء بُعد المراقبة في الرتبة الأولى وبمستوى مرتفع إلى طبيعة المرحلة الجامعية التي تتطلب من الطلبة أن يكونوا أكثر استقلالية، وأكثر اعتمادًا على الذات في اكتساب المعلومات، والبحث عنها من مصادر التعلم المختلفة؛ مما ساعد على زيادة التركيز والانتباه لديهم، والمرونة، والوعي، والمراقبة، والتفاعل مع الخبرة الجديدة وإنتاج خبرات جديدة، والمقدرة على الاحتفاظ بالانتباه على موضوع لفترة طويلة من الزمن، والتنظيم الذاتي، والكفاءة الذاتية، وبالتالي رفع من مستوى اليقظة العقلية بأبعادها المختلفة، إذ إن اليقظة العقلية تتطلب سماتٍ أشار إليها

كابات- زين (Kabat-Zinn, 2012) مثل الصبر، والثقة، والتقبل، وعدم إصدار أحكام، والممارسة بعقل المبتدئ، وعدم استعجال النتائج.

كما يمكن تفسير مجيء بُعد العمل بوعي في الرتبة الثانية وبمستوى مرتفع في ضوء ما أشار إليه شاهين وريان (Shaheen & Rayyan, 2020) بأن طبيعة المسؤوليات والمهمات الملقاة على عاتق الطالب الجامعي تتطلب منه الاعتماد على نفسه دراسيًا، واستثمار مصادر التعلم، وامتلاك مهارات إدارة الوقت وتنظيمه، ومهارات التقويم الذاتي والمهارات التقنية للاستفادة منها في التعلم، والتي تتطلب منه التركيز فيما يقوم به من أنشطة، وتقبل التوجيهات والإرشادات وتلقي التغذية الراجعة من أعضاء هيئة التدريس حول مستويات أدائه.

ويمكن كذلك تفسير مجيء بُعد الوصف في الرتبة الثالثة وبمستوى مرتفع في طبيعة المرحلة العمرية لطلبة الجامعة، إذ يحاول الأفراد في هذه المرحلة العمرية الاستقلال بشخصياتهم وصياغة مستقبلهم المهني، ويدعم ذلك ما أشار إليه براون وريان (Brown & Ryan, 2003) بأن ممارسة اليقظة العقلية تسهم في تحرر الفرد من الأفكار التلقائية، والعادات، وأنماط السلوك غير الصحية، وإدراك الأعمال التي يمارسها الفرد والمشاركة والانغماس فيها، واتخاذ القرارات المتعلقة بها.

كما يمكن تفسير مجيء بُعدي عدم التفاعل مع الخبرة الداخلية وعدم الحكم على الخبرة الداخلية في الرتبتين الأخيرتين على الترتيب وبمستوى منخفض بالبيئة الاجتماعية التي تحيط بالطلبة، وما تفرضه عليهم من ضغوط سياسية، واجتماعية، واقتصادية، مما يسبب لهم عدم الشعور بالأمن والهوية وفقدان التركيز، فضلًا عن ذلك ما يعانيه الطلبة من قلق وتوتر وضغوط وحالة من عدم الاستقرار بسبب الظروف السياسية التي يعيشون فيها، واهتمامهم بمتابعة آخر المستجدات التي يعاني منها مجتمعهم، مما أفقدهم المقدرة على التركيز والوعي، وأثار فيهم ذكريات تجارب عاصروها أو عاصرها أفراد تربطهم بهم صلات معينة. وقد تعزى كذلك إلى الظروف الاجتماعية والاقتصادية التي تتعلق بالفروق الواضحة بين فرص التعليم والعمل المتاحة لنظرائهم من غير العرب داخل الدولة، مما أفقدهم المقدرة على التركيز وضبط المعرفة، وأدى بهم إلى إصدار أحكام وتقييمات متأثرة بخبراتهم الداخلية.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني: "ما مستوى الاحتراق الأكاديمي لدى طلبة كلية سخنين داخل الخط الأخضر من وجهة نظرهم؟"

للإجابة عن السؤال، استخرجت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمستوى الاحتراق الأكاديمي لدى أفراد عينة الدراسة، وكما هو موضح في الجدول (6).

الجدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الاحتراق الأكاديمي

البُعد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
عدم الاندماج	3.12	1.02	1	متوسط
الإعياء	2.81	0.92	2	متوسط
الكلي	**2.99**	**.83**		**متوسط**

كما يُلاحظ من الجدول (6)، بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات مستوى الاحتراق الأكاديمي (2.99)، وبدرجة متوسطة، وانحراف معياري (0.83)، وجاء بُعد عدم الاندماج أولاً، بمتوسط حسابي (3.12)، وانحراف معياري (1.02)، وبمستوى متوسط، وجاء بُعد الإعياء ثانيًا، بمتوسط حسابي (2.81)، وانحراف معياري (0.92)، وبمستوى متوسط.

وقد يعزى المستوى المتوسط (وليس المرتفع) من الاحتراق الأكاديمي لدى طلبة كلية سخنين إلى معتقدات الكفاءة الذاتية لديهم، إذ يرى باندورا (Bandura, 1977) أن معتقدات الكفاءة الذاتية المرتفعة تقلل من شعور الفرد بالضغط والتوتر عند مواجهة المهام، ويرفع من مقدرتهم على التغلب عليها، وهو ما أكدت عليه دراسة وو (Wu, 2010).

ويمكن عزو مجيء بعد عدم الاندماج بالرتبة الأولى وبمستوى متوسط إلى الظروف المعيشية الصعبة التي يعاني منها المجتمع العربي داخل الخط الأخضر، والتي تنعكس بالضرورة على طلبة كلية سخنين، من جهة الإحساس بصعوبة الحصول على وظائف حكومية، أو صعوبة الوفاء بالمتطلبات المادية للدراسة، وارتفاع نسبة البطالة بين من سبقوهم من الخريجين، وهو ينعكس سلبًا على مستوى انهماكهم الجامعي، ويوجد لديهم مستوى معيناً من الاحتراق الأكاديمي، إذ أشارت دراسة بيكار وآخرون (Bikar et al., 2018) إلى أن الظروف المعيشية الصعبة وما يترتب عليها من مشاعر سلبية تسهم في الاحتراق الأكاديمي لدى الطلبة. يضاف إلى ذلك ما أشار إليه بريك (Brake, 2022) من أن طلبة الجامعة لديهم قدر من الضغط، ويعانون من حالة من القلق والتوتر، ويشعرون بأن طاقاتهم مستنزفة بسبب طبيعة الدراسة ومتطلباتها، والتكليفات الدراسية، والبيئة الأكاديمية؛ مما يفرض على الطلبة أحيانا ضغوط وأعباء دراسية تفوق مقدرتهم. كما أن زيادة الضغوط الأكاديمية تؤدي إلى معاناة الطلبة من الاحتراق الأكاديمي.

كما قد يعزى مجيء بُعد الإعياء بالرتبة الثانية وبمستوى متوسط إلى الضغوط الاجتماعية، ومستوى توقعات الآخرين منهم، والتي تلقي عليهم عبئًا إضافياً، لكونهم في مرحلة تحديد المصير،

واختيار مسار المستقبل، إذ يضع كثير من أولياء الأمور توقعات عالية وأهدافاً صعبة لأبنائهم، وخصوصاً حين تترافق تلك الضغوط الاجتماعية مع الظروف المعيشية الصعبة التي يضطر أولياء الأمور إلى تحملها في سبيل تدريس أبنائهم، وبالتالي يسعى الطالب بأقصى جهده لتلبية التوقعات المرتفعة، وهو ما يؤدي إلى حدوث الإعياء لدى بعضهم.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث "هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين مستوى اليقظة العقلية ومستوى الاحتراق الأكاديمي لدى طلبة كلية سخنين داخل الخط الأخضر؟"

للإجابة عن هذا السؤال، استخرجت معاملات ارتباط بيرسون بين مستوى اليقظة العقلية ومستوى الاحتراق الأكاديمي لدى طلبة كلية سخنين، والجدول (7) يبين ذلك.

الجدول (7): معاملات ارتباط بيرسون بين مستوى اليقظة العقلية ومستوى الاحتراق الأكاديمي لدى طلبة كلية سخنين

اليقظة العقلية	الاحتراق الأكاديمي		
	عدم الاندماج	الإعياء	الكلي
المراقبة	-.120*	-.120*	-.142*
الوصف	-.118*	-.159**	-.159**
العمل بوعي	-.106	-.209**	-.175**
عدم الحكم على الخبرة الداخلية	.083	.136*	.123*
عدم التفاعل مع الخبرة الداخلية	.146**	.218**	.207**

أظهرت النتائج المتعلقة بالجدول (7) وجود علاقة سالبة ودالة إحصائيًا بين بُعد المراقبة، والاحتراق الأكاديمي. مما يعني أن المراقبة الهادفة والتغذية الراجعة المستمرة واستحضار الخبرات الداخلية والخارجية (مثل: الأحاسيس، المشاعر، المشاهد، الصور، الإدراكات) يقلل من مستوى الإعياء ويزيد من مستوى الاندماج الأكاديمي للطلبة، ويزيد من مستوى المرونة في الانتباه، والذي بدوره يؤدي تكييف الحالة الذهنية تبعًا للمستجدات وعدم التقيد بالاستجابات الشائعة. كما أظهرت النتائج وجود علاقة سالبة ودالة إحصائيًا بين بُعد الوصف والاحتراق الأكاديمي. مما يعني أن ارتفاع مستوى مقدرة الطلبة في وصف معتقداتهم وتجاربهم وخبراتهم الداخلية بالكلمات يزيد من مستوى الانتباه والتركيز وبالتالي تخفيض مستوى الإعياء وعدم الاندماج الأكاديمي. وأظهرت النتائج كذلك وجود علاقة سالبة ودالة إحصائيًا بين بُعد العمل بوعي وبين الاحتراق الأكاديمي. أي أن وعي الطالب بالعوامل الداخلية والخارجية المحيطة به، ووعيه بأفكاره ومشاعره وأنماط سلوكه، والاستمرار في حالة الوعي والانتباه يقلل من مستوى الاحتراق لديه.

كما أظهرت النتائج وجود علاقة موجبة ودالة إحصائيًا بين بُعد عدم الحكم على الخبرة الداخلية والاحتراق الأكاديمي. مما يعني أن عدم مقدرة الفرد على تقييم خبراته الداخلية بمصداقية يزيد من مستوى الاحتراق الأكاديمي. وأظهرت النتائج كذلك وجود علاقة موجبة ودالة إحصائيًا بين بُعد عدم التفاعل مع الخبرة الداخلية وبين الاحتراق الأكاديمي. ويشير ذلك إلى أن عدم تفاعل الفرد مع خبراته الداخلية، وعدم دمج الخبرات المكتسبة في البنى المعرفية يزيد من مستوى الاحتراق الأكاديمي.

ويمكن تفسير هذه النتائج من خلال ما أشار إليه براون وريان (Brown & Ryan, 2003) بأن اليقظة العقلية تسهم في رفع مستوى الوعي وانتقاء المثيرات الملائمة من البيئة الخارجية. ويمكن كذلك تفسير النتيجة من خلال ما أشار إليه فاغو وسيلبرسفيغ (Vago & Silbersweig, 2012) بأن اليقظة العقلية تساعد الفرد في المحافظة على التركيز، والانتباه، والتنظيم الذاتي. كما يمكن تفسير النتيجة من خلال ما أشار إليه أبينافولي وآخرون (Abenavoli et al., 2013) بأن اليقظة العقلية تعمل على تعديل التأثير السلبي للألم أو الضيق أو التوتر أو المشاعر السلبية غير المرغوب فيها، وتوسع الرؤية وتزيد الفرص للتعلم الجديد، وتجعل الفرد يتسم بالمرونة لتقبل الجديد في البيئة، كما أنها تعد أحد جوانب الكفاءة الاجتماعية والعاطفية التي قد تحمي الطلبة من الإعياء وعواقبه السلبية.

كما أشار وير (Weare, 2014) إلى أن اليقظة العقلية تساعد الفرد في تحقيق الرفاهية، والرضا عن الحياة، وقبول الذات، والوعي بها والتعاطف معها. ومع الآخرين، والتوافق مع الاحتياجات، وتقلل من حدة التوتر، وترفع من مستوى الكفاءة الذاتية، والأداء المعرفي والوظيفي، وجودة القرار.

وأشار الربيع (Al-Rabee', 2018) إلى أن اليقظة العقلية تسهم في تطوير ذكاء انفعالي أكبر، والذي يؤدي بدوره إلى مزيدٍ من الرفاة الذاتي. كما أشار مارتينيز- روبيو وآخرون (Martínez-Rubio et al., 2020) إلى دور إيجابي لليقظة العقلية في تعزيز الرفاهية النفسية، وتقليل مستوى القلق والاكتئاب والضغوط الأكاديمية لدى طلبة الجامعة، مما يسهم في التقليل من مستوى احتراقهم الأكاديمي.

كما يمكن تفسير النتيجة في أن اليقظة العقلية تسهم في تقليل مستوى عدم الاندماج، ذلك أن عدم الاندماج ينتج عن تجنب الفرد للخبرات الجديدة، وبالتالي فإن الوعي والمراقبة لدى الطلبة

يدفعهم إلى اكتشاف ما هو جديد، والاطلاع على خبرات جديدة، دون الحكم على خبراتهم السابقة.

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة تم وضع التوصيات الآتية:

- توجيه انتباه القائمين على العملية التعليمية التعلمية إلى الاهتمام باليقظة العقلية وأساليب تنميتها لدى الطلبة، بما يسهم في تقليل مستوى الاحتراق الأكاديمي.
- تكثيف دور الإرشاد الأكاديمي لتخفيف حدة الضغوط التي يعاني منها الطلبة؛ وبالتالي تقليل مستوى الاحتراق الأكاديمي.

References:

Abenavoli, R. M., Jennings, P. A., Greenberg, M. T., Harris, A. R., & Katz, D. A. (2013). The protective effects of mindfulness against burnout among educators. *Psychology of Education Review, 37*(2), 57-69.

Al-Dhibayani, A. (2021). Mindfulness and its relationship to empathy and positive social behavior among Yemeni students in China. *Journal of Educational and Psychological Sciences, 5*(11), 136-147.

Al-Harbi, J. (2020). Self-compassion and its relationship to academic burnout among secondary school students. *Journal of Young Researchers in Educational Sciences, 3*, 75-98.

Al-Rabee', F. (2018). Emotional intelligence and its relationship to mindfulness among Yarmouk University students. *The Jordanian Journal of Educational Sciences, 15*(1), 79-97.

Baer, R., Smith, T., Hopkins, J., Krietemeyer, J., & Toney, L. (2006). Using self-report assessment methods to explore facets of mindfulness. *Assessment*, *13*(1), 27-45.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, *84*(2), 191–215.

Bikar, S., Marziyeh, A. & Pourghaz, A. (2018). Affective structures among students and its relationship with academic burnout with emphasis on gender. *International Journal of Instruction, 11*(1), 183-194.

Brake, R. (2022). The predictive relationship between dimensions of academic support and academic burnout among undergraduate students in light of the use of distance learning. *Journal of Educational and Psychological Sciences, 6*(60), 74-92.

Brown, K. & Ryan, R. (2003). The benefits of being present: mindfulness

and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, *84*(4), 822–848.

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

Cronbach, L. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, *16*(3), 297-334.

De la Fuente, J., Lahortiga-Ramos, F., Laspra-Solís, C., Maestro-Martín, C., Alustiza, I., Aubá, E., & Martín-Lanas, R. (2020). A structural equation model of achievement emotions, coping strategies and engagement-burnout in undergraduate students: a possible underlying mechanism in facets of perfectionism. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *17*(6), 2106

De la Fuente, R., Barbadillo, Á., Bernal, J., Cubo, E., & Ruiz, J. (2019). Mediating effect of mindfulness cognition on the development of empathy in a university context. *Plos One, 14*(4), 1-12.

Di Benedetto, M., & Swadling, M. (2014). Burnout in Australian psychologists: Correlations with work-setting, mindfulness, and self-care behaviors. *Psychology, Health & Medicine*, *19*(6), 705-715.

Grützmacher, L., & Raufelder, D. (2019). The reciprocal interplay of stress experience, social relationships with peers and teachers, and academic performance over the course of early to middle adolescence. *Psychology in Education and Teaching* (PEU), *66*(2), 118-130.

Gustafsson, H., Skoog, T., Davis, P., Kenttä, G., & Haberl, P. (2015). Mindfulness and its relationship with perceived stress, affect, and burnout in elite junior athletes. *Journal of Clinical Sport Psychology*, *9*(3), 263-281.

Hassannia, S., & Fouladchang, M. (2015). Mindfulness in the relationship between perception of learning environment and academic burnout: Structural equation modeling. *Developmental Psychology: Journal of Iranian Psychologists*, *12*(45), 61–74.

Kemper, K. J., McClafferty, H., Wilson, P. M., Serwint, J. R., Batra, M., Mahan, J. D., & Pediatric Resident Burnout-Resilience Study Consortium. (2019). Do mindfulness and self-compassion predict burnout in pediatric residents? *Academic Medicine*, *94*(6), 876-884.

Leech, N., Barrett, K., & Morgan, G. (2011). *SPSS for intermediate statistics: Use and interpretation*. (4th ed.). Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.

Leupold, C., Lopina, E., & Erickson, J. (2020). Examining the effects of core self-evaluations and perceived organizational support on academic burnout among undergraduate students. *Psychological Reports*, *123*(4), 1260-1281.

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

Lou, W. & Liu, L. (2016). A study of non-English-majored graduates learning burnout in a local comprehensive University in China. *Creative Education*, *7*, 999-1006.

Martínez-Rubio, D., Sanabria-Mazo, J., Feliu-Soler, A., Colomer-Carbonell, A., Martínez-Brotóns, C., Solé, S., & Montero-Marín, J. (2020). Testing the intermediary role of perceived stress in the relationship between mindfulness and burnout subtypes in a large sample of Spanish university students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *17*(19), 7013.

Mazurek Melnyk, B., Slevin, C., Militello, L., Hoying, J., Teall, A., & McGovern, C. (2016). Physical health, lifestyle beliefs and behaviors, and mental health of entering graduate health professional students: Evidence to support screening and early intervention. *Journal of the American Association of Nurse Practitioners*, *28*(4), 204-211.

Ministry of Education. (2022). *Statistical annual book*. Palestine.

Pirani, Z., Faghihi, A. & Moradizade, S. (2016). Testing a structural equation model based on school climate, academic self-efficacy, and perceived social support in high school students in Lorestan Province, Iran. *Turkish Journal of Psychology, 31*(77), 81-88.

Poorgholamy, F., Kazemi, S., Barzegar, M., & Sohrabi, N. (2020). Predicting Academic Burnout Based on Achievement Goals and Self-regulated Learning. *Iranian Evolutionary and Educational Psychology Journal, 2*(1), 13-23.

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

Salahat, M. & Al-Zghoul, R. (2018). The predictive ability of major personality factors in mental alertness among Yarmouk University students. *Journal of Al-Quds Open University for Educational and Psychological Research and Studies*, (25), 21-38.

Scricam, H.; Celik, I. & Sakiz, H. (2017). Mediator role of Meta cognitive

awareness in the relationship between educational stress and school burn out among adolescents. *Journal of Education and Future, 11*, 159-175.

Shaheen, M. & Rayyan, A. (2020). The level of mindfulness among the students of the faculty of educational sciences at al-quds Open University and its relationship to problem solving skills. *The Palestinian Journal of Open Education and E-Learning, 8*(14), 1-13.

Shu'aib, A. (2020). Mindfulness, psychological resilience, and emotional intelligence as predictors of social emotional learning among a sample of student teachers at the College of Education. *International Journal of Research in Educational Sciences*, (32), 65-104.

Snipes, R. (2019). *Classroom effects of ultra-brief mindfulness on entrepreneurial self-efficacy and empathy*. Unpublished Doctoral dissertation, Prescott College, Arizona, USA.

Tian, A. (2016). Analysis on learning burnout of college students of computer science in Chongqing. *International Conference on Materials Science and Mechanical Engineering*, 193- 195.

Vago, D., & Silbersweig, D. (2012). Self-awareness, self-regulation, and self-transcendence (S-ART): a framework for understanding the neurobiological mechanisms of mindfulness. *Frontiers in Human Neuroscience, 6*, 296.

Weare, K. (2014). Evidence for mindfulness: Impacts on the wellbeing and performance of school staff. *Mindfulness in Schools Project*, University of Exeter, UK.

Wu, C., Nien, J., Lin, C., Nien, Y., Kuan, G., Wu, T., & Chang, Y. (2021). Relationship between Mindfulness, Psychological Skills, and Mental Toughness in College Athletes. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *18*(13), 6802.

Wu, W. (2010). Study on college students learning burnout. *Asian Social Science, 6*(3), 132-134.

Yıldız Akyol, E., & Demir, A. (2019). Burnout as a predictor of senior students' mindfulness. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, *29*(2), 256-265.