جامعة سوهاج

كلية التربية

المجلة التربوية

فاعلية برنامج إرشادى لتحسين اليقظة العقلية وأثره فى خفض الإحتراق الأكاديمى لدى طلبة المرحلة الثانوية

إعداد

د/ إيمان مختار محمود عامر

مدرس علم النفس – كلية البنات

جامعة عين شمس

تاريخ الاستلام : ٢٠ سبتمبر ٢٠٢١م – تاريخ القبول : ١٠ أكتوبر ٢٠٢١م

DOI: 10.12816/EDUSOHAG.2021.

مستخلص الدراسة

هدفت الدراسة إلى التحقق من فعالية التدريب على مهارات اليقظة العقلية وأثرها فى خفض الإحتراق الأكاديمى لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية . وقد تضمنت عينة الدراسة عينتين فرعيتين ، عينة سيكومترية للتحقق من الكفاءة السيكومترية لمقاييس الدراسة تضمنت ٧٠ طالبا من طلاب المرحلة الثانوية بمتوسط عمرى (17.35سنة) ، وعينة تجريبية ١٠ طالبات ، قدم إليهم برنامج تنمية اليقظة العقلية ، كما طبقت عليهم مقاييس اليقظة العقلية والإحتراق الأكاديمى (إعداد الباحثة). وأشارت النتائج إلى إختلاف كل من اليقظة العقلية ومكوناتها الفرعية وكذلك الإحتراق الأكاديمى ومكوناته الفرعيه للعينة التجريبية باختلاف التطبيقين القبلى والبعدى تجاه التطبيق البعدى ، لاتختلف كل من اليقظة العقلية ومكوناتها الفرعية والإحتراق الأكاديمى ومكوناته الفرعية باختلاف التطبيقين البعدى والتتبعى.

الكلمات المفتاحية : اليقظة العقلية – الإحتراق الأكاديمى.

Effectiveness of Counseling Program in Improvement of Mindfulness and it's impact on Reducing Academic Burnout among Secondary School Students

Abstract

The purpose of this study was to test the effectiveness of counseling program in improvement of mindfulness and its impact on reducing academic burnout among secondary school students. The sample consisted of two subsamples: diagnostic sample, consisted of 70 students from secondary school students with mean age (17.35) & the experimental sample, consisted of (10 females) who have the counseling program of mindfulness, the both sample have completed: mindfulness scale & academic burnout scale (designed by the researcher). The results show that There are statistical differences between the before and after application of the experimental group in the Mindfulness and its sub-components, academic burnout and its sub-components , in the direction of the after application, the results also showed There are no statistical differences between the after and the following application of the study variable of the experimental group .

Key Words: Mindfulness- Academic burnout.

مقدمة الدراسة

تعتبر المرحلة الثانوية من أهم المراحل الدراسية والتى يتحدد فيها مصير الطلاب ومستقبلهم فيما بعد ، فهى مرحلة إنتقالية تصل بين التعليم الأساسى والتعليم الجامعى ، وفيها يتم بناء شخصية قادرة على مواجهة المستقبل ، بالإضافة إلى تنمية المهارات والقدرات الفكرية والعقلية اللازمة لمواصلة التعليم الجامعى واختيار التخصص المناسب ، ولذلك فقد لاقت هذه المرحلة اهتماما متزايدا من جميع عناصر المنظومة التعليمية .

ويتعرض الطالب فى هذه المرحلة للعديد من المشكلات النفسية نتيجة لمروره بمرحلة عمرية حرجة وهى مرحلة المراهقة بما تشهده من تغيرات فى الجوانب المختلفة لشخصياتهم (جسمية وعقلية وإنفعالية ... إلخ) ، وصعوبات كبيرة فى التكيف ، ولما كانت المرحلة الثانوية تلعب دورا مهما فى النمو الأكاديمى والإجتماعى والنفسى للطالب ، لذا فإنه من الضرورى الكشف عن العوامل والمتغيرات التى تؤثر سلبا أو إيجابا فى الأداء الأكاديمى والنمو النفسى لدى طلاب المرحلة الثانوية حتى يمكن فهمها بعمق ومحاولة التصدى لسلبياتها والعمل على حلها والتخلص منها .

ويعد الإحتراق الأكاديمى من المتغيرات التى تؤثر سلبا على الأداء الأكاديمى والنمو النفسى والإجتماعى لدى طلاب المرحلة الثانوية نتيجة لما يشعر به الطالب من استنفاد معرفى وعاطفى وجسمى ترجع إلى الضغوط المستمرة فى الحياة اليومية سواء فى البيئة الأكاديمية وزيادة الأعباء التدريسية وعدم الرغبة فى المشاركة فى الأنشطة التدريسية أو الإجتماعية أو الشخصية ، مما يترتب عليه تأجيل المهام الأكاديمية المطلوبة فى وقت محدد.

إن الإحتراق الأكاديمى لدى الطلاب هو أحد أهم مجالات الدراسة لعدة أسباب : أولا، يمكن أن يكون الإحتراق الأكاديمى هو السبب الرئيسى للسلوكيات المختلفة لدى الطلاب مثل الأداء الأكاديمى ، ثانيا، قد يؤثر الإحتراق الأكاديمى على العلاقة بين الطلاب والمعلمين ، وأخيرا يمكن أن يؤثر الإحتراق الأكاديمى على حماس الطلاب تجاه التعليم (Charkhabi, Abarghuei & Hayati, 2013).

ويشير Azimi, Shams, sohrabi and Malih (2016) إلى أن الإحتراق الأكاديمى يحدث لدى طلاب المرحلة الثانوية بسبب العديد من الأسباب والعوامل ، منها

الضغوط الدراسية ، والإمتحانات ، والسلوك غير الملائم من قبل بعض المعلمين ، والتوقعات المبالغ فيها من قبل الطلاب أنفسهم وأفراد الأسرة والأقران والمعلمين

وقد أكد كل من Schaufeli, Martinez, Pinto and Salanova (2002) أن الإحتراق الأكاديمى يحدث بسبب المتطلبات الأكاديمية العالية ، مما يجعل المتعلمين يطورون مواقف سلبية ومشاعر متشائمة حول المهام المطلوبة منهم . كما أشاروا إلى أن الإحتراق الأكاديمى يتكون من ثلاثة فئات فرعية رئيسية هى : الإحتراق العاطفى ، والسخرية ، وعدم الكفاءة الأكاديمية . فالإحتراق العاطفى هو شرط ينشأ من الضغط الأكاديمى على الطلاب للتميز الأكاديمى . بينما تظهر السخرية عندما لايكون المتعلمون قادرون على التفوق كما هو متوقع ، ولذلك فإنهم يميلون إلى عدم المبالاة وتطوير موقف سلبى تجاه العمل الأكاديمى . وتشير عدم الكفاءة الأكاديمية التى تأتى كمرحلة أخيرة من الإحتراق الأكاديمى إلى الشعور بعدم الكفاءة والشعور المتضاءل بالكفاءة مما يؤدى إلى إنخفاض التحصيل الدراسى .

كما أشارت Rahmati (2015) إلى أن الإحتراق الأكاديمى له تأثير سلبى على كفاءة الطلاب مما يسبب عائق فى طريق إنجازاتهم الأكاديمية ، علاوة على ذلك يمكن أن يسبب بعض الإضطرابات النفسية بما فى ذلك القلق والإكتئاب والإحباط والعداء والخوف . فضلا عما يفرضه من عبئا ماليا إضافيا على الحكومات ورسوما إضافية على الطلاب لاستعادة دوراتهم الفاشلة .

وفى نفس السياق فقد أكد الشهرى (٢٠٢٠) أن الإحتراق الأكاديمى من الظواهر التى تنتشر فى البيئة التعليمية لدى الطلبة فى جميع المراحل التعليمية ، وفى مختلف البلدان والتى تؤثر بشكل سلبى على الأداء الأكاديمى والنمو النفسى والإجتماعى لدى الطلبة ، وتعبر عن الشعور بعدم الرغبة فى المشاركة فى أنشطة التعلم والإرهاق العاطفى والمعرفى والجسدى.

وفى ضوء ماتقدم يتضح لنا أن من المهام الضرورية التى ينبغى على الباحثين تحقيقها معرفة العوامل التى قد تقى الطلاب ضد الإحتراق الأكاديمى ، وبمراجعة الدراسات التى تناولت هذه العوامل نجد أنها ركزت على مجموعة من المتغيرات مثل الهناء الذاتى والتعاطف مع الذات والفعالية الذاتية والمشاركة الأكاديمية ، ومع ذلك فقد أظهرت البحوث

الحديثة أنه بالإضافة لتلك المتغيرات هناك أيضا مصادر أخرى بإمكانها التنبؤ بالإحتراق الأكاديمى ، من بين هذه المتغيرات نجد اليقظة العقلية Mindfulness .

ففى أيامنا أصبحنا نسمع الكثير من الناس يقولون أن فترة إنتباههم قصيرة وسعة ذاكرتهم تتآكل ، أو لا يستطيعون التركيز فى كتاب فيعمدون من أجل الإحتفاظ بالمعلومات على تدوينها مما يضعف تركيزهم وذاكرتهم . ولكن يمكن لوضع التشتت وعدم التركيز أن يتغير بالتدريب على اليقظة العقلية التى تساعد المتعلم على تركيز انتباهه باللحظة الحالية مما يزيد من الوعى والوضوح لديه (الطوطو،٢٠١٨).

ومع زيادة التطور المعرفى ، وفى ظل الكم الهائل من التطور التكنولوجى ، وانتشار مشتتات الإنتباه ، وكثرة الضغوط ، دفع الباحثين فى مجال علم النفس إلى البحث عن العوامل التى تساعد على تطور الطالب ، وابقائه متيقظ ذهنيا ، وتزويده بمهارات انفعالية ، حيث تساعده على التركيز ، وعلى حسن التواصل مع الآخرين (الربيع، ٢٠١٩) .

لقد نما مفهوم اليقظة العقلية وتطور فى العقود الثلاث الماضية فى دراسات علم النفس ، حيث جذب انتباه الباحثين نظرا لنتائجه الإيجابية فى التخفيف من حدة القلق والإكتئاب والشفقة بالذات والغضب والضغوط النفسية وصعوبات التنظيم الإنفعالى ، وكذلك ارتباطه بالعديد من المتغيرات الإيجابية مثل المرونة النفسية والتفكير التأملى والرفاهية النفسية والطموح والذكاء الإنفعالى وهو ما أظهرته العديد من الدراسات كدراسة الطوطو (٢٠١٨) ، ودراسة رزق (٢٠٢٠) ، ودراسة أبو زيد (٢٠١٧) ، ودراسة إسماعيل (٢٠١٧) ، ودراسة الختاتنة (٢٠١٩) ، ودراسة الربيع (٢٠١٩) .

وقد وصف(٢٠٠٢) Horowitz اليقظة العقلية بكونها تمركز الوعى حول اللحظة الحاضرة دون الإنشغال مع ذكريات الماضى أو أوهام المستقبل . أما Ceiger, Otto and Schrader (2018) فقد اقترحا مكونين رئيسيين لليقظة العقلية ، يتمثل المكون الأول فى زيادة الوعى بالمؤثرات الخارجية والداخلية والأحاسيس والقدرة على التصرف بوعى دون تشتيت للإنتباه ، بينما يشير المكون الثانى إلى المواقف التى تجعل الفرد يشعر بزيادة الوعى وتسمح للأفكار أن تنشأ دون تحديد أو تقييد لها .

إن اليقظة العقلية تعمل على مساعدة الطلاب فى توجيه انتباههم إلى المثيرات الجديدة فى البيئة الخارجية ، وتجعلهم على وعى بالبيئة من حولهم بعقل نشط دون شرود

ذهنى أو تشتت فى الإنتباه وذلك لأنها تقوم على الوعى بالمثيرات المحيطة ومراقبة الأفكاره والمشاعر والإنفعالات والمرونة فيها والإنفتاح على الخبرات الجديدة . كما أن تنمية اليقظة العقلية والتأمل طرق فعالة تعمل على زيادة الوعى بأهمية التفاعل اليقظ فى اللحظة الحاضرة والوعى بالإتجاه والهدف . كما تؤدى دورا فعالا فى عملية التعليم والتعلم وتعديل السلوك السلبى . كل ذلك من شأنه أن يعزز من المواجهة الفعالة للضغوط الأكاديمية لدى الطلاب ، ومن ثم يقلل من إمكانية تحولها إلى حالة من الإحتراق الأكاديمى .

وفى ضوء ما تقدم سعت هذه الدراسة إلى إعداد برنامج إرشادى يهدف إلى تنمية مهارات اليقظة العقلية لخفض الإحتراق الأكاديمى لدى طلاب المرحلة الثانوية ، والتعرف على مدى إستمرارية فعالية هذا البرنامج.

مشكلة الدراسة

يعد التعليم فى جميع أنحاء العالم نقطة إنطلاق أساسية نحو أى تنمية مجتمعية ، وتمثل نتيجة التعليم الثانوى المقدم فى أى مجتمع أهمية قصوى لثروة الأمة وازدهارها ، وذلك لأن هذه النتيجة تستخدم كمؤشر لقدرة الفرد ، وشرطا أساسيا للإلتحاق بالجامعة ، ومحددا للوظائف فى المجتمع ، لهذا السبب يقع المتعلمون تحت ضغط كبير ومستمر للحصول على أعلى الدرجات الأكاديمية .

وقد تؤثر عدة عوامل على الأداء الأكاديمى للطلاب ، تعمل بعض هذه العوامل على تحسين الأداء الأكاديمى ، والبعض الآخر له آثار ضارة على هذا البناء الأكاديمى . ويعد الإحتراق الأكاديمى أحد العوامل التى تمت دراستها مؤخرا والتى تؤثر على الأداء الأكاديمى للطلاب .

وفى هذا الصدد أظهرت العديد من الدراسات أنه عندما يتم ممارسة الكثير من الضغط على الطلاب بدون آليات داعمة مناسبة فإنهم يصبحون عرضه للإحتراق الأكاديمى (Yang, 2004) . كما كشفت نتائج الدراسات السابقة أن الطلاب الذين يعانون من الإحتراق الأكاديمى يظهرون خصائص متعددة مثل التصورات السلبية لبيئة التعلم ، والمستويات العالية من عبء العمل المتصور ، ونقص الحماس فى مواضيع الدراسة ، وعدم القدرة على حضور الفصول باستمرار ، وقلة المشاركة ف أنشطة الفصل ، وعدم المعنى فى

الأنشطة الأكاديمية مما أدى إلى ضعف التحصيل الدراسى (Oyoo, Mwaura, Kinai & Mutua, 2020) .

فالإحتراق الأكاديمى مشكلة عالمية تزعج الطلاب فى جميع المستويات التعليمية ، وعلى الرغم من الآثار الكبيرة لهذه المشكلة على الصحة العقلية للطلاب والإنجازات الأكاديمية ، إلا أنها لم تدرس بشكل كاف فى نظام التعليم ، لذلك نهدف إلى استكشاف حالات الإحتراق الأكاديمى والعوامل المرتبطة بها بين الطلاب .

وقد انبثقت مشكلة هذه الدراسة من خلال الإطلاع على العديد من الدراسات السابقة التى تناولت الإحتراق الأكاديمى لدى الطلاب ، إلا أن التركيز الأكبر كان على طلاب مؤسسات التعليم العالى مثل دراسة عبد اللاه (٢٠١٧) ، (٢٠١٣)Lin and Huang، (٢٠١٣) Ghadampour, Farhadi ،Charkhabi, Abarghuei and Hayati and Naghibeibeiranvand (٢٠١٦) لذلك كانت هناك حاجة ماسة لإجراء الدراسة على طلاب المرحلة الثانوية ، لأن طلاب المرحلة الثانوية أكثر عرضه لتجربة قدر أكبر من الضغط الأكاديمى من الآخرين للحصول على درجات أكاديمية جيدة (Oyoo, Mwaura, Kinai & Mutua, 2020) .

وبمراجعة البحوث المتعلقة بالإحتراق الأكاديمى لدى الطلاب نجد أنها قد ركزت على عوامل من قبيل الكفاءة الذاتية وجودة التعليم (Charkhabi, Abarghuei & Hayati, 2013) والمشاركة الأكاديمية Ghadampour, Farhadi & (Naghibeibeiranvand, 2016) ومواجهة ضغوط الحياة (Lin & Huang, 2013)، والهناء الذاتى (الشهرى، ٢٠٢٠). وعلى الرغم من أن اليقظة العقلية قد تكون واحدة من هذه العوامل التى تقى ضد الضغوط ، ومن ثم تحول دون تحولها إلى إحتراق أكاديمى ، فإنه لم يحظ بالإهتمام الكافى من قبل الباحثين . وانطلاقا من هذا الواقع الذى يؤكد أن طلاب المرحلة الثانوية فى حاجة إلى عدد من المهارات اللازمة للتعامل مع الضغوط الأكاديمية الواقعة عليهم جاءت الحاجة ماسة لهذه الدراسة ، ومن هنا جاء محور البحث فى هذه الدراسة الذى يهتم بتنمية فنيات اليقظة العقلية ، إذ يؤدى هذا المتغير دورا محوريا فى حياة الطلاب ، وهو ما أكدته دراسة (٢٠١٩)Akyol and Demir ، ودراسة(٢٠١٩) Kemper et al. ، ودراسة الختاتنة (٢٠١٩) ، ودراسة أبو زيد (٢٠١٧).

وبمراجعة الدراسات السابقة المعنية بهذا الشأن يتبين لنا وجود العديد من الدراسات التى توضح ارتفاع معدلات الإحتراق الأكاديمى لدى طلاب المرحلة الثانوية (Oyoo, Mwaura, Kinai & Mutua, 2020)، وكذلك ارتباط اليقظة العقلية بالعديد من العوامل الإيجابية مثل الذكاء الإنفعالى (الربيع،٢٠١٩) ، والمرونة النفسية (إسماعيل، ٢٠١٧) ، والكفاءة الذاتية (الشلوى، ٢٠١٨) ، فضلا عن الدور الإيجابى لليقظة العقلية فى تحسين القدرة على مواجهة الضغوط (الختاتنة، ٢٠١٩) وخفض بعض المشكلات النفسية مثل صعوبات التنظيم الإنفعالى (أبو زيد، ٢٠١٧)، والإكتئاب النفسى (الضبع، ٢٠١٣) .

مما سبق يمكن صياغة مشكلة الدراسة فى السؤال الرئيسى التالى :

هل تنخفض درجة الإحتراق الأكاديمى لطلاب المرحلة الثانوية تبعا لتحسن درجة اليقظة العقلية لديهم؟

وينبثق من هذا السؤال عدد من الأسئلة الفرعية على النحو التالى :

١– هل يختلف أداء المجموعة التجريبية على مقياس اليقظة العقلية باختلاف التطبيقين القبلى والبعدى ؟

٢– هل يختلف أداء المجموعة التجريبية على مقياس الإحتراق الأكاديمى باختلاف التطبيقين القبلى والبعدى ؟

٣– هل يختلف أداء المجموعة التجريبية على مقياس اليقظة العقلية باختلاف التطبيقين البعدى والتتبعى ؟

٤– هل يختلف أداء المجموعة التجريبية على مقياس الإحتراق الأكاديمى باختلاف التطبيقين البعدى والتتبعى ؟

أهداف الدراسة

فى ضوء أسئلة الدراسة يمكن تحديد أهداف الدراسة فى محاولة الكشف عن مدى فعالية برنامج تنمية اليقظة العقلية فى خفض الإحتراق الأكاديمى لدى طلاب المرحلة الثانوية .

أهمية الدراسة

تشتمل أهمية الدراسة على بعض الجوانب النظرية وبعض الجوانب التطبيقية على النحو التالى :

أولا : أوجه الأهمية النظرية

أ- الفئة التى تتصدى لها هذه الدراسة ، إذ يمثل طلاب المرحلة الثانوية فئة ذات أهمية بالغة فى المجتمع ، نظرا لما يعانيه هؤلاء الطلاب من ضغوط ومشكلات أكاديمية ونفسية وإجتماعية .

ب- المرحلة العمرية التى تتعرض لها هذه الدراسة ، وهى مرحلة المراهقة والتى تعد من المراحل الدقيقة فى حياة الأفراد .

ج- تنبع أهمية هذه الدراسة أيضا من أهمية المتغيرات التى تتناولها ، إذ يمثل مفهوم اليقظة العقلية مفهوما حديثا نسبيا فى البحوث العربية على الرغم من كثرة تناوله فى البحوث الأجنبية ، لما يحظى به من أهمية بالغة كأحد المقومات الإيجابية للشخصية .

د- علاوة على ماتقدم فإن متغير الإحتراق الأكاديمى لا يزال متغيرا محوريا يتطلب بحث المتغيرات التى ترتبط وتؤثر فيه ، لما له من تأثير بالغ على كفاءة الطلاب ، وفاعليتهم فى القيام بأدوارهم .

ثانيا : الأهمية التطبيقية

١– لفت انتباه الأخصائيين النفسيين فى المدارس والجامعات لاستخدام أساليب جديدة للتعامل مع المشكلات التى تواجههم مع الطلبة .

٢– تقديم أدوات تشخيص وتدخل علاجى تسهم فى إثراء المكتبة السيكومترية العربية بمقاييس وبرامج تتلاءم وطبيعة هذه العينة بما تنطوى عليه من سمات .

المفاهيم الإجرائية لمتغيرات البحث ، تضطلع هذه الدراسة بتناول المصطلحات التالية :

أولا : اليقظة العقلية

لقد حاول العديد من الباحثين تعريف اليقظة العقلية فنجد(١٩٩٢) Langer قد عرفتها بأنها حالة من الوعى الحسى تترك الفرد منفتحا على الجديد ، ويتفق كل من(2006) Neal and Griffin ،(٢٠٠٢) Horowitz على أنها إستمرار الحضور الذهنى بشكل مقصود وهى تشمل الوعى والإنتباه .

أما فى الثقافة العربية فيعرفها الختاتنة (٢٠١٩) بتركيز الإنتباه بطريقة محددة ونحو هدف واحد ، وفى اللحظة الحالية ، وبدون إطلاق الأحكام ، وقد اتفق أبو زيد (٢٠١٧) مع التعريف السابق لليقظة العقلية حيث عرفها بأنها الوعى الكامل بالخبرة فى لحظة حدوثها تماما دون إصدار أى أحكام عليها سواء من الشخص ذاته أو من الآخرين .

وتعرف الباحثة اليقظة العقلية بأنها: "قدرة الفرد على الملاحظة، والوصف، والتصرف بوعى، مع التركيز على اللحظة الحاضرة دون التقيد بخبرات الماضى".

وتعرف اليقظة العقلية إجرائيا فى هذه الدراسة بالدرجة التى يحصل عليها المفحوص على المقياس المعد لذلك.

ثانيا الإحتراق الأكاديمى

تعددت تعريفات الإحتراق الأكاديمى ، فنجد أكثر التعريفات شيوعا هو تعريف(١٩٨١)Maslach and Jackson والتى قدمته على أنه متلازمة ثلاثية الأبعاد تتضمن الإرهاق العاطفى وتبدد الشخصية وإنخفاض الإنجاز الأكاديمى . أما Schaufeli, Martinez, Pinto and Salanova (٢٠٠٢) فقد عرف الإحتراق الأكاديمى بأنه الشعور بالإرهاق بسبب متطلبات الدراسة ، واتخاذ موقف ساخر ومنفصل تجاه الدراسة ، والشعور بعدم الكفاءة كطالب .

أما فى الثقافة العربية فقد عرف الصادق وعبادى (٢٠١٨) الإحتراق الأكاديمى بأنه حالة إنفعالية من الإنهاك ، والشعور بالسلبية فى العلاقات ، وتدنى الإنجاز الشخصى الذى يحدث فى البيئة الأكاديمية استجابة لعوامل ضاغطة ، تظهر فى عدم قدرة الطلبة على التعامل مع كثرة المتطلبات الأكاديمية ، وتؤثر على طاقتهم وقواهم ومواردهم .

وتعرف الباحثة الإحتراق الأكاديمى بأنه: "الشعور بالإرهاق العاطفى والجسدى ، وإنخفاض الكفاءة الأكاديمية والسلبية تجاه المهام بسبب الضغوط والمتطلبات الأكاديمية والإجتماعية المرتفعة".

ويعرف الإحتراق الأكاديمى إجرائيا فى هذه الدراسة بالدرجة التى يحصل عليها المفحوص على المقياس المعد لذلك .

الإطار النظرى

أولا : اليقظة العقلية

برز الإهتمام بمصطلح اليقظة العقلية فى علم النفس فى العقود الثلاث الماضية ، وذلك على الرغم من أنه مصطلح قديم العهد ظهر على أيدى بوذا فى الثقافة الهندوسية ، والذى وصف نفسه بكونه طبيبا عمله الأساسى تحديد الأمراض التى تصيب البشرية ، بالإضافة إلى سعيه لإيجاد ملاذ يمكن كل فرد من الحصول على غياب دائم للمعاناة الكاملة ، وادعى أن مجرد الإيمان والتفكير العقلانى لايكفيان للتخفيف من المعاناة ، ولذلك فقد اقترح مفهوم اليقظة العقلية بطريقة مباشرة لمواجهة المعاناة بدلا من تجاهلها (Sauer, Lynch, Walach and Kohls, 2011) .

وعلى الرغم من النشأة الفلسفية والدينية لليقظة العقلية فقد ظهرت مؤخرا الكثير من الأبحاث التى أثبتت أن رفع مستوى الصحة النفسية والبدنية للإنسان ناتج عن تغيير أسلوب تفكيره ومشاعره ، وكذلك التركيز والإنتباه دون إصدار أحكام سلبية على الأفكار والمشاعر ، كذلك التعامل معها بموضوعية والإعتراف بها مهما كانت سلبية أو إيجابية ، أى أن الذى يشكل فكر الإنسان ونشاطه المعرفى هو انتباهه وتقييمه للحدث وليس انفعاله به . وبذلك استطاع علماء النفس دمج مفهوم اليقظة العقلية فى علم النفس ، كما تم تناوله باعتباره مفهوما يتنمى لعلم النفس الإيجابى .

مفهوم وأهمية اليقظة العقلية

بالإضافة للتعريفات السابقة والتى تم ذكرها فى موضع سابق لليقظة العقلية فقد وصفها(٢٠٠٣) Kabat بأنها طريقة خاصة للإنتباه ، تشمل الوعى الذى ينشأ من خلال الإنتباه عن قصد ، فى اللحظة الحالية ، وعدم إصدار أحكام مباشرة . فى حين عرفها(٢٠١١) Davis and Hayes بأنها الوعى بالخبرات لحظة بلحظة دون إصدار حكم وبهذا المعنى ينظر لليقظة العقلية على أنها حالة وليست سمة ، أى أنها يمكن تنميتها من خلال ممارسة العديد من الأنشطة .

وتتفق رزق (٢٠٢٠) مع التعريفات السابقة لليقظة العقلية بوصفها اهتمام متفتح ومتقبل وواعى لما يحدث داخليا وخارجيا ، فى الوقت الحاضر ، لذلك فقد عرفتها بأنها مدى إعطاء الفرد الإنتباه والتركيز للمثيرات واللحظات والمشاعر والأفكار والتصورات التى يعيشها فى اللحظة الحالية دون التسرع فى إصدار أحكام مسبقة عليها ، ، بهدف تحقيق الرفاهية

النفسية السليمة لحياته ، ومن ثم تحقيق الرضا والقدرة على مواصلة الطريق الذى يرسمه لنفسه . فضلا عن ماسبق فهى الوعى الكامل بالمثيرات التى يتفاعل معها الطالب ، وتحفز الإنتباه لديه دون إصدار أحكام أو الإنشغال بخبرات ومشاعر الماضى (الشلوى، ٢٠١٨) .

أما عن أهمية اليقظة العقلية فقد أشار(٢٠٠٣) Brown and Ryan أنها تساهم فى رفع مستوى الوعى للفرد وذلك لإنتقاء المثيرات الملائمة من البيئة الخارجية ، بالإضافة إلى أنها تعمل على تحرير الفرد من الأفكار التلقائية والسلبية والعادات والسلوكيات غير الصحية ، فاليقظة العقلية تعمل على تعديل التأثير السلبى للألم أو الضيق أو المشاعر السلبية غير المرغوب فيها(Sauer, Lynch, Walach and Kohls ٢٠١١) ، كما أنها توسع الرؤية وتزيد الفرص للتعلم الجديد ، بالإضافةإلى أنها تجعل الفرد يتسم بالمرونة فى تقبل الجديد فى البيئة (Bear et al, 2008) .

وتشير نورى (٢٠١٢) إن ممارسة اليقظة العقلية تساعد على : عدم التسرع فى الحكم على النفس والأخرين والأحداث عند وقوعها ، غرس الصبر بالنفس والأخرين ، الإستمتاع بجمال وحداثة كل لحظة يمر بها الفرد ، الثقة بالنفس ، الإهتمام بكل ماهو صحيح بدلا من السعى وراء أشياء أخرى ، قبول الأشياء كما هى ، ترك ونسيان الأمور التى تجعل الفرد أسير ماضيه .

أبعاد اليقظة العقلية

أما عن أبعاد اليقظة العقلية فقد اختلفت وجهات نظر الباحثين فى تحديدها ، فقد حددتها Langer (١٩٩٢) فى خمسة أبعاد هى : تكوين فئات جديدة وتحديث القديمة ، تعديل السلوك التلقائى ، الأخذ بوجهات النظر البديلة ، التأكيد على العملية بدلا من النتيجة ، وأخيرا السماح بالشك .

أما .Bear et al (٢٠٠٨) فيرى أن اليقظة العقلية تتكون من :

١– الملاحظة Observation : وتعنى الإنتباه للمعارف والخبرات الداخلية والخارجية ، وتشمل المشاعر ، والأحاسيس والإنفعالات .

٢– الوصف Description ، وهو القدرة على ترجمة الخبرات الداخلية والتعبير عنها بكلمات ملائمة .

٣– التصرف الواعى Acting with Awareness : أن يكون ذهن الشخص حاضرا فى نشاطاته أوتعنى تركيز الإنتباه فى النشاط الذى يقوم به .

٤– عدم التفاعل مع التجربة الداخلية non reactivity to inner experience

٥– عدم الحكم بناء على التجربة الداخلية non judging of inner experience

بينما أشار .Bishop et al (٢٠٠٤) إلى بعدين لليقظة العقلية هما :

١– التنظيم الذاتى للإنتباه نحو تجربة الفرد المباشرة .

٢– الإنفتاح والتوجه نحو اللحظة الحالية للفرد .

فى حين ذكرت العزى (٢٠١٣) إلى ثلاثة أبعاد لليقظة العقلية هى

١– التمييز اليقظ Discrimination vigilant .

٢– الإنفتاح على التوجه الجديد نحو الحاضر openness to new orientation towards the present .

٣– الوعى بأراء متعددة awareness of the views multiple .

أما(٢٠١١) Sauer, Lynch, Walach and Kohls فقد حدد خمسة أبعاد لليقظة العقلية هى النشاط مقابل السلبية ، الرغبة مقابل عدم الرغبة ، التغيير مقابل عدم التغيير ، عدم الحكم مقابل عدم رد الفعل ، القبول النشط مقابل القبول السلبى .

إستنادا إلى ماسبق ومن خلال الإطلاع على الأطر النظرية والدراسات السابقة لمفهوم اليقظة العقلية وأبعادها المختلفة فقد اعتمدت الباحثة فى هذه الدراسة على أربعة أبعاد لليقظة العقلية هم:

١– الملاحظة: الإنتباه للخبرات الداخلية والخارجية مثل الأحاسيس والمشاعر والإنفعالات والأفكار والأصوات والروائح .

٢– الوصف: القدرة على التعبير عن الخبرات المختلفة باستخدام الكلمات .

٣– التصرف الواعى: تركيز الإنتباه على مايقوم به الفرد من نشاطات .

٤– التوجه نحو الحاضر: مدى إنشغال الفرد باللحظة الراهنة وعدم الحكم بناء على الخبرة الماضية .

ثانيا : الإحتراق الأكاديمى

فى السبعينات اقترح عالم النفس الأمريكى فرويدنبرجر Freudenberg مفهوم الإحتراق ، واستخدم هذا المفهوم لتعريف عملية التدهور فى الرعاية والإهتمام المهنى بين الأفراد مع التركيز على العلاقات الشخصية . ونظرا لأن الطلاب يواجهون مجموعة متنوعة من الظروف العصيبة ، مثل الإمتحانات وإعداد المهام خلال فترة الدراسة ، فإن مفهوم الإحتراق الذى تم تطبيقه سابقا على التوترات المهنية أو الضغوطات الشخصية حصل على مجال أوسع يغطى الإهتمامات التعليمية والأكاديمية (نورى، ٢٠١٢).

وقد استخدم مصطلح الإحتراق الأكاديمى فى عدد من الدراسات مثل دراسة (٢٠١٣) Charkhabi, Abarghuei and Hayati ، ودراسة (٢٠١٥) Rahmati ،ودراسة Azimi, Shams, sohrabi and Malih(٢٠١٦) ،ودراسة Oyoo, Mwaura, Kinai and Mutua (٢٠٢٠) ،ودراسة (٢٠١٣)Lin and Huang ، فى حين ظهرت مصطلحات أخرى مرادفة للإحتراق الأكاديمى مثل الإحتراق التعليمى Burnout learning كما فى دراسة عبد اللاه (٢٠١٧) ، ودراسة(٢٠١٦) Yang and Chen، وكذلك مصطلح الإحتراق الدراسى Burnout School كما فى دراسة (٢٠٠٩) ,Salmela-Aro Savolainen and Holopainen ، ودراسة (٢٠١٦) Seibert, May, Fitzgerald, Fincham.

كما تعددت تعريفات الإحتراق الأكاديمى ، فنجد تعريف(٢٠١٨) Holly بأنها حالة مطولة من الإجهاد المزمن تؤدى إلى أعراض الإرهاق العاطفى والجسدى ، والسخرية والإنفصال ، والشعور بعدم الفعالية وعدم الكفاءة وعدم الإنجاز . وكذلك هو حالة من الإرهاق العاطفى والميل إلى تبدد الشخصية والشعور بالإنجازات الشخصية المنخفضة بسبب ضغوط وعبء التعلم وعوامل نفسية أخرى (Yang, 2004).

فضلا عن ذلك فقد كشفت الدراسات التجريبية أن الطلاب الذين يعانون من الإرهاق الأكاديمى يظهرون خصائص عديدة مثل : التصورات السلبية لبيئة التعلم ونقص الحماس ، وقلة المشاركة فى أنشطة الفصل ، وعدم التركيز على العمل المدرسى ، وفقدان الثقة بالنفس والإحباط ، بالإضافة إلى مشاكل نفسية جسدية حقيقية مثل الصداع والأرق والإكتئاب (Oyoo, Mwaura, Kinai & Mutua, 2020)، (Modabber, Rahmanian, Hosseini, & Haghbeen, 2017) ، كما أكد عبد اللاه (٢٠١٧) على أنه ظاهرة

منتشرة فى الأوساط التعليمية ، تعبر عن الشعور بعدم الرغبة فى المشاركة فى أنشطة التعلم ، والإستنفاد (الإرهاق الشديد) المعرفى والعاطفى والجسدى الذى يحدث نتيجة للمطالب التعليمية المبالغ فيها والتى تفرض على الطلاب ، مثل العبء الدراسى وكتابة الأبحاث والإمتحانات ، مما يؤدى إلى التغيب ، وانخفاض الدافع للإستذكار ، وارتفاع نسبة التسرب التعليمى ، والتسويف الأكاديمى أى التأجيل أو التأخير المتعمد للبدء أو الإنتهاء من المهام التعليمية المطلوب إنجازها فى وقت محدد .

وقد أكدت (٢٠١٨) Holly كذلك أن من أعراض الإحتراق الأكاديمى التغيرات فى النوم والشهية أو تناول الأطعمة الغير صحية ، بالإضافة إلى التوتر الشديد وتوقف الفرد عن الإعتناء بنفسه مما يؤثر بشكل كبير على الصحة البدنية والعقلية بشكل عام ، غير أن علاج الإحتراق الأكاديمى يكون أسهل إذا تم تشخيصه مبكرا ، ثم تم التدخل السريع .

وفى ضوء ماسبق فقد حددت الباحثة فى هذه الدراسة ثلاثة أبعاد للإحتراق الأكاديمى وهم:

١– الإرهاق العاطفى والجسدى: وهو شعور الطلاب بالإجهاد العاطفى والبدنى نتيجة للضغوط الإكاديمية عليهم رغبة فى التميز .

٢– إنخفاض الكفاءة الأكاديمية : الشعور المتضاءل بالإنجاز وانخفاض التحصيل الدراسى .

٣– السلبية تجاه المهام : تطوير موقف لامبالى تجاه العمل الأكاديمى .

الدراسات السابقة ، تم تناول الدراسات السابقة فى ضوء أربعة محاور تتمثل فى :

١– اليقظة العقلية لدى الطلاب .

٢– الإحتراق الأكاديمى لدى الطلاب .

٣– دراسات حول العلاقة بين الإحتراق الأكاديمى واليقظة العقلية .

٤– دراسات تناولت فعالية برامج تنمية اليقظة العقلية .

وفيما يلى نعرض هذه الدراسات على النحو التالى :

المحور الأول : الدراسات التى تناولت اليقظة العقلية

هدفت دراسة(٢٠٠٣) Brown and Ryanإلى فحص طبيعة العلاقة بين اليقظة العقلية والرفاهية النفسية لدى عينة قوامها (١٢٥٣) من طلاب الجامعة ، وأشارت النتائج

إلى أن اليقظة العقلية هى شكل متميز من أشكال الوعى والإنتباه المرتبط بمؤشرات الرفاهية النفسية ، كما أمكن التنبؤ من خلال اليقظة العقلية بانخفاض مستويات الإضطراب النفسى (المزاج المضطرب والتوتر) .

كما سعت العزى (٢٠١٣) إلى التعرف على الفروق فى مستوى اليقظة العقلية بين طلبة الجامعة حسب متغيرى الجنس والتخصص ، ولتحقيق أهداف البحث أعدت الباحثة مقياسا لليقظة العقلية إعتمادا على نظرية ألين لانجر ، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية فى اليقظة العقلية باختلاف متغيرى الجنس والتخصص .

أما دراسة إسماعيل (٢٠١٧) فقد هدفت إلى التعرف على العلاقة بين المرونة النفسية واليقظة العقلية لدى عينة من طلاب كلية التربية ، وذلك على عينة مكونة من (٢٢٣) طالبا وطالبة من كلية التربية جامعة جنوب الوادى ، واستخدمت الباحثة مقياس المرونة الإيجابية لدى الشباب (إعداد : محمد سعد حامد عثمان ، ٢٠١٠) ومقياس العوامل الخمسة لليقظة العقلية (إعداد: Bear et al., 2006) و (ترجمة عبد الرقيب البحيرى وفتحى الضبع وأحمد طلب وعائدة العواملة ، ٢٠١٤) ، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة إرتباطية موجبة ودالة إحصائيا بين المرونة النفسية واليقظة العقلية ، كما أن اليقظة العقلية أسهمت فى التنبؤ بمستوى المرونة النفسية لدى طلبت الجامعة .

كما أجرى الوليدى (٢٠١٧) دراسة عن العلاقة بين اليقظة العقلية والسعادة النفسية لدى عينة مكونة من (٢٥٧) من طلاب الجامعة (١٣٧ ذكور ، ١٣٨ إناث) ، ولتحقيق أهداف البحث تم استخدام مقياس اليقظة العقلية (إعداد : Erisman & Roemer 2012) ، ومقياس السعادة النفسية ، وأشارت النتائج إلى عدم وجود علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين اليقظة العقلية والسعادة النفسية ، فضلا عن وجود فروق دالة إحصائيا بين الجنسين فى اليقظة العقلية لصالح الإناث ، كما خلصت الدراسة إلى إمكانية التنبؤ بالسعادة النفسية من خلال اليقظة العقلية لدى الطالبات .

وقد قام عبد اللاه (٢٠١٧) بدراسة تهدف إلى التعرف على العلاقة بين اليقظة العقلية واسلوب التفكير التأملى ، والفروق فيهما وفقا لمتغيرى النوع الإجتماعى والتخصص الدراسى لدى طلبة الجامعة المتفوقين دراسيا ، وذلك على عينة بالغ عددها (١٧٢) طالبا وطالبة (٦٨ ذكور ، ١٠٤ إناث) ، وقد توصلت الدراسة إلى وجود علاقة إرتباطية موجبة

بين كل من اليقظة العقلية وأسلوب التفكير التحليلى ، كما أظهرت النتائج وجود فروق فى اليقظة العقلية وفق متغير النوع لصالح الذكور ، فيما لم تكن الفروق فى هذا المتغير دالة وفق متغير الصف الدراسى .

وفى نفس السياق قامت الطوطو (٢٠١٨) بدراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين اليقظة العقلية والتفكير التأملى لدى طلاب الجامعة ، وتكون عينة الدراسة من (٢٧٠) طالبا وطالبة ، استخدم فى الدراسة مقياس العوامل الخمسة لليقظة العقلية (إعداد: Bear et al., 2006) وتعريب رياض العاسمى ، ومقياس التفكير التأملى إعداد بسام محمد المشهراوى (٢٠١٠) ، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة دالة إحصائيا بين اليقظة العقلية والتفكير التأملى .

وقد قامت خشبة (٢٠١٨) بدراسة هدفت إلى فحص العلاقة بين اليقظة العقلية وكل من الشفقة بالذات والرفاهية النفسية وقلق الإختبار لدى طالبات الجامعة ، والتعرف على الفروق فى اليقظة العقلية تبعا لمتغيرى الفرقة الدراسية والتخصص الدراسى ، وتكونت عينة الدراسة من (٥٠٠) طالبة تراوحت أعمارهن مابين ١٨ – ٢٣ عاما ، واستخدمت الباحثة مقياس اليقظة العقلية (إعداد Bear et al., 2006) ، ومقياس الشفقة بالذات (إعداد Neff, A., 2003) ومقياس واريك أدنبره للرفاهية النفسية (إعداد Brown, S., & Jan, M., 2008) ، وكذلك مقياس قلق الإختبار ، وأسفرت النتائج عن وجود علاقة موجبة بين اليقظة العقلية وكل من الشفقة بالذات والرفاهية النفسية ، ووجود علاقة سالبة بين اليقظة العقلية وقلق الإختبار ، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا فى اليقظة العقلية والشفقة بالذات ترجع إلى الفرقة الدراسية لصالح الفرقة الرابعة ، والتخصص الدراسى لصالح طالبات التخصص العلمى.

وعن العلاقة بين اليقظة العقلية والكفاءة الذاتية قام الشلوى(٢٠١٨) بدراسته على عينة مكونة من (١٥٤) من طلاب كلية التربية ، ولتحقيق أهداف البحث قام الباحث بإعداد مقياسين فى اليقظة العقلية والكفاءة الذاتية ، وأظهرت النتائج وجود علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين اليقظة العقلية والكفاءة الذاتية .

وهدفت دراسة الربيع (٢٠١٩) إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء الإنفعالى واليقظة الذهنية لدى طلبة جامعة اليرموك ، وذلك على عينة من (٤٢٠) طالبا وطالبة (١٦٥ ذكور

، ٢٥٥ إناث) ، ولتحقيق هذا الهدف تم استخدام مقياس اليقظة الذهنية (إعداد الزبيدى ٢٠١٢)، ومقياس الذكاء الإنفعالى (إعداد الربيع ٢٠٠٧) ، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة إرتباطية إيجابية دالة إحصائيا بين اليقظة الذهنية والذكاء الإنفعالى ، كما كشف النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية فى مستوى اليقظة الذهنية تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور ، بينما لم تكشف عن وجود فروق ذات دلالة فى اليقظة الذهنية تعزى لمتغيرى التخصص والتحصيل .

وأجرى الحارثى (٢٠١٩) دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين اليقظة العقلية والقلق وذلك لدى عينة تبلغ (٢٨٤) من طلاب الجامعة طبق عليهم مقياس اليقظة العقلية (إعداد: محمد، ٢٠١٧) ومقياس القلق (إعداد الباحث) ، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة إرتباطية سلبية ودالة إحصائيا بين اليقظة العقلية والقلق .

كما هدفت دراسة بلال (٢٠١٩) إلى معرفة العلاقة بين اليقظة الذهنية وكل من مفهوم الذات الأكاديمى والتفكير الإيجابى والتوافق النفسى لدى طلاب الجامعة ، وتكونت عينة الدراسة من (٣٧٤) طالبا وطالبة من طلاب الجامعة ، ولتحقيق هذا الهدف استخدمت الباحثة مقاييس (اليقظة العقلية ، ومفهوم الذات الأكاديمى ، والتفكير الإيجابى ، والتوافق النفسى) ، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين اليقظة الذهنية وكل من مفهوم الذات الأكاديمى والتفكير الإيجابى ، والتوافق النفسى ، بالإضافة إلى إمكانية التنبؤ بكل من مفهوم الذات الأكاديمى والتفكير الإيجابى والتوافق النفسى من خلال اليقظة الذهنية ، كما أن أكبر المتغيرات التى تتنبأ بها اليقظة الذهنية هو التوافق النفسى يليه مفهوم الذات الأكاديمى وأخيرا التفكير الإيجابى .

وفى عام ٢٠٢٠ قام Ardenghi, Rampoldi, Pepe, Bani, Salvarani, and Strepparava بدراسة حول العلاقة بين اليقظة العقلية والتعاطف لدى طلاب الجامعة ، وكذلك التحقق من ارتباطها بالجنس والعمر ، وتكونت العينة من (٩٣٣) من طلاب الطب الإيطاليين ، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية بين اليقظة العقلية والتعاطف ، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية فى اليقظة العقلية تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث ، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية فى اليقظة العقلية تعزى لمتغير العمر لصالح الأصغر سنا .

كما أجرت رزق (٢٠٢٠) دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين اليقظة العقلية كمتغير وسيط وكل من مستوى الطموح وقلق المستقبل لدى طلاب الجامعة ، والتعرف على الفروق بين مرتفعى ومنخفضى اليقظة العقلية فى كل من مستوى الطموح وقلق المستقبل ، ومدى تأثير كل من النوع والفرقة الدراسية على متغيرات البحث ، وقد تم تطبيق مقياس العوامل الخمسة لليقظة العقلية (ترجمة وتقنين الباحثة) ، ومقياس مستوى الطموح (إعداد الباحثة) ، ومقياس قلق المستقبل (إعداد الباحثة) على عينة من (٤٢٠) طالبا ، وأظهرت النتائج وجود فروق بين مرتفعى ومنخفضى اليقظة العقلية فى مستوى الطموح لصالح مرتفعى اليقظة العقلية ، بينما توجد فروق لصالح منخفضى اليقظة العقلية فى قلق المستقبل ، ووجود فروق فى اليقظة العقلية تعزى لمتغير النوع لصالح الإناث ، ووجود فروق فى اليقظة العقلية تعزى لمتغير الفرقة الدراسية لصالح الفرقة الرابعة .

المحور الثانى : الدراسات التى تناولت الإحتراق الأكاديمى

هدفت دراسة(٢٠١٣)Charkhabi, Abarghuei and Hayati إلى فحص العلاقة بين الإحتراق الأكاديمى والفعالية الذاتية وجودة التعليم لدى عينة مكونة من (٢٣٣) طالبا جامعيا (١٠٦ ذكور – ١٢٧ إناث) ، طبق فيها مقياس الإحتراق الأكاديمى ومكوناته (الإرهاق العاطفى – السخرية – الكفاءة الأكاديمية) ومقياس جودة التعليم ومكوناته (الموارد – المحتوى – مرونة التعلم – نوعية العلاقات الرسمية وغير الرسمية بين الأساتذة والطلاب) ومقياس الكفاءة العامة الذاتية ، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية سلبية ودالة إحصائيا بين الإحتراق الأكاديمى والفعالية الذاتية ، وكذلك توجد علاقة ارتباطية سلبية ودالة إحصائيا بين الإحتراق الأكاديمى وجودة تجربة التعلم . وهى نفس نتائج دراسة Rahmati (٢٠١٥) التى أجرتها على عينة قوامها (١٢٠) طالبا ، خلصت إلى وجود علاقة سلبية بين الكفاءة الذاتية والإحتراق الأكاديمى، وأن مساعدة الطلاب على رفع مستوى الكفاءة الذاتية يمنع الإحتراق الأكاديمى .

وفى عام ٢٠١٣ قامت Lin & Huang ببحث العلاقة بين الإحتراق الأكاديمى وضغوط الحياة على عينة من (٢٦٤٠) طالبا ، وأظهرت النتائج أن الإجهاد يؤثر سلبا على التعليم ، وأن الإحتراق الأكاديمى يرتبط بالأداء الأكاديمى الضعيف ، كما يمكن التنبؤ

بالإحتراق الأكاديمى للطلاب من خلال ضغط الهوية الذاتية والتوتر الشخصى وضغوط التنمية المستقبلية والضغط الأكاديمى .

أما عن دراسة Ghadampour, Farhadi and Naghibeibeiranvand (٢٠١٦) والتى هدفت إلى فحص العلاقة بين الإحتراق الأكاديمى والمشاركة الأكاديمية والأداء لطلاب الجامعة ، وتكونت عينة الدراسة من (٢٦٠٠) طالبا ، وتم تطبيق استبيان المشاركة الأكاديمية واستبيان الإحتراق الأكاديمى ، بالإضافة إلى قياس الأداء الأكاديمى باستخدام معدل درجات الطلاب ، فقد أشارت النتائج إلى وجود علاقة سلبية ذات دلالة إحصائية بين الإحتراق الأكاديمى وكل من المشاركة الأكاديمية والأداء الأكاديمى ، كما أن عوامل الإحتراق الأكاديمى يمكن أن تتنبأ بالمشاركة الأكاديمية والأداء الأكاديمى ، وبالتالى فإن الحد من الإحتراق الأكاديمى يمكن أن يحسن ويزيد من فرص المشاركة والأداء .

وفى دراسة عبد اللاه (٢٠١٧) التى هدفت إلى بحث العلاقة بين الإحتراق التعليمى ببعديه (عدم المشاركة والإستنزاف) ، والتسويف الأكاديمى ، ودراسة متغيرى النوع والتخصص الأكاديمى على هذين المتغيرين ، وإمكانية التنبؤ بالتسويف الأكاديمى من خلال بعدى عدم المشاركة والإستنزاف لدى عينة من طلاب كلية التربية بجامعة سوهاج قوامها (٣٨٣) طالبا وطالبة من الجنسين (١١٣ من الذكور،٢٧٠ إناث) ، من تخصصات أكاديمية مختلفة (١٠٧ شعب علمية،٢٧٣ شعب أدبية) ، وقد تم جمع بيانات الدراسة باستخدام قائمة أولدنبرج للإحتراق التعليمى ، ومقياس التسويف الأكاديمى (إعداد: معاوية أبو غزال) ، وقد أظهرت النتائج وجود علاقة موجبة بين الإحتراق التعليمى والتسويف الأكاديمى ، كما أشارت النتائج إلى أنه لا يوجد تأثير دال إحصائيا لمتغير النوع الإجتماعى والتخصص الأكاديمى فى الأداء على قائمة الإحتراق الأكاديمى ككل.

أما الصادق وعبادى (٢٠١٨) فقد هدفا إلى دراسة تأثير المعتقدات ماوراء المعرفية على العلاقة بين الكمالية العصابية الأكاديمية والإحتراق الأكاديمى لدى طلاب الجامعة ، وكذلك اختلاف الإحتراق الأكاديمى والكمالية العصابية الأكاديمية والمعتقدات ماوراء المعرفية باختلاف الجنس والعمر ، وذلك على عينة قوامها (١٢٠) طالبا وطالبة من طلاب الجامعة ، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية دالة بين المتغيرات الثلاثة ، وكذلك وجود فروق دالة إحصائيا فى الإحتراق الأكاديمى والكمالية العصابية الأكاديمية والمعتقدات المعرفية ترجع

إلى متغير الجنس ، بينما لاتوجد فروق دالة إحصائيا فى الإحتراق الأكاديمى والكمالية العصابية الأكاديمية والمعتقدات المعرفية ترجع إلى متغير العمر .

وفى عام ٢٠١٩ قام كل من Rahmatpour, Chehrzad, Ghanbari and Ebrahimi بدراسة لاستكشاف حالات الإحتراق الأكاديمى والعوامل المرتبطة به بين طلاب الجامعة على عينة قوامه (٣٠٣) طالبا ، وتوصلت النتائج أن الحالة الإجتماعية ، والمعدل التراكمى ، والإهتمام بمجال الدراسة ، ووقت الدراسة كلها عوامل مرتبطة بالإحتراق الأكاديمى ، كذلك بينت الدراسة وجود فروق بين الذكور والإناث فى الإحتراق الأكاديمى فى إتجاه الذكور

كما جاءت دراسة(٢٠١٩) Palos, Maricutoiu and Costea بهدف فحص العلاقة بين الإحتراق الأكاديمى وكل من الأداء الأكاديمى واندماج الطلاب ، على عينة قوامها (١٤٢) من طلبة علم النفس فى رومانيا ، وقد تم تطبيق مقياس الإحتراق الأكاديمى لشكاوفيلى ومارتينز ٢٠٠٢ ، ومقياس إندماج الطلبة لشكاوفيلى ومارتينز ٢٠٠٢ ، أما عن الأداء الأكاديمى فقد تم الإعتماد على درجات الطلبة فى مقرر علم النفس التربوى ، وبينت النتائج وجود علاقة إرتباطية سلبية بين الإحتراق الأكاديمى وكل من إندماج الطلاب والأداء الأكاديمى .

أما دراسة الشهرى (٢٠٢٠) فقد هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الإحتراق الأكاديمى والهناء الذاتى الأكاديمى لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية تكون من (٢٠٠) طالب وطالبة ، واسفرت النتائج عن وجود علاقة إرتباطية سلبية ودالة إحصائيا بين الإحتراق الأكاديمى والهناء الذاتى الأكاديمى لدى عينة الدراسة ، وعدم وجود فروق فى الإحتراق ترجع إلى النوع (بنين وبنات)، ووجود فروق ترجع لاختلاف التخصص الدراسى (طبيعى – إنسانى) ترجع للتخصص الطبيعى .

وعن العلاقة بين الإحتراق الأكاديمى والتحصيل الأكاديمى بين طلاب المدارس الثانوية قام (٢٠٢٠) Oyoo, Mwaura, Kinai and Mutua بدراسة فى المجتمع الكينى على عينة من (٧١٤) طالب وطالبة من ٣١ مدرسة ثانوية عامة ، وقد تم استخدام مقياس Maslach Burnout للإحتراق الأكاديمى ، ودرجات الطلاب فى إمتحانات نهاية الفصل الدراسى لقياس التحصيل الأكاديمى ، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة عكسية بين

الإحتراق الأكاديمى والتحصيل الدراسى ، كما كشف تحليل الإنحدار إمكانية التنبؤ بالتحصيل الدراسى من خلال الكفاءة الأكاديمية .

المحور الثالث : دراسات حول العلاقة بين الإحتراق الأكاديمى واليقظة العقلية

أما عن الدراسات التى تناولت كل من الإحتراق الأكاديمى واليقظة العقلية فنجد دراسة Akyol and Demir(٢٠١٩) والتى استقصت إلى أى مدى يمكن التنبؤ باليقظة العقلية لدى الطلاب من خلال مستويات الإحتراق الأكاديمى لديهم ، وتكونت العينة من (٤٤٩) طالب وطالبة (٣٤٩ إناث– ١٠٠ ذكور) ، وأشارت النتائج إلى أن الإحتراق الأكاديمى يعتبر مؤشرا مهما لمستويات اليقظة العقلية لدى الطلاب .

وقد اتفق (٢٠١٩) .Kemper et al مع الدراسة السابقة حول إمكانية التنبؤ بالإحتراق الأكاديمى من خلال اليقظة العقلية والتعاطف لدى عينة تبلغ ١١٠٨ من الطلاب ، وتوصلت النتائج إلى انتشار الإحتراق الأكاديمى بين الإناث أكثر من الذكور ، كما أشارت إلى أن التعاطف مع الذات واليقظة العقلية تعتبر عوامل وقائية ضد الإحتراق الأكاديمى .

وباختلاف العينة جاءت دراسة (٢٠١٣) Abenavoli, Jennings, Greenberg, Harris and Katz والتى تقوم على فحص العلاقة بين اليقظة العقلية والإحتراق الأكاديمى لدى عينة مكونة من ٦٤ معلما ، وقد أشارت النتائج وجود علاقة ارتباطية سالبة بين اليقظة العقلية والأبعاد الثلاث للإحتراق الأكاديمى (الإرهاق العاطفى وتبدد الشخصية وانخفاض الإنجاز) ، كما توجد فروق دالة فى اليقظة العقلية والإحتراق الأكاديمى باختلاف الجنس .

المحور الرابع : دراسات تناولت فعالية برامج تنمية اليقظة العقلية

سعت دراسة أبو زيد (٢٠١٧) إلى التعرف على فعالية التدريب على اليقظة العقلية كمدخل سلوكى جدلى فى خفض صعوبات التنظيم الإنفعالى لدى الطالبات ذوات اضطراب الشخصية الحدية ، وأثره على أعراض هذا الإضطراب ، وتكونت العينة من (١٥) طالبة تم توزيعهن على مجموعة تجريبية قوامها ٨ طالبات ، ومجموعة ضابطة قوامها ٧ طالبات ، وتكون البرنامج المستخدم من ١٦ جلسة تم إعدادها فى إطار العلاج السلوكى الجدلى ، وتم التوصل إلى فعالية التدريب على مهارات الملاحظة والوصف والمشاركة وعدم الحكم ، والتدريب على التنفيس اليقظ والإستماع اليقظ والغمر اليقظ والتقدير اليقظ فى تحسين مهارات

اليقظة العقلية وفى خفض صعوبات التنظيم الإنفعالى، وخفض أعراض الشخصية الحدية لدى العينة .

وأجرت السقا (٢٠١٧) دراسة هدفت إلى إستقصاء أثر برنامج علاج معرفى سلوكى يعتمد على فنيات تنمية اليقظة الذهنية فى خفض مستوى الغضب وتحسين إدارته لدى طالبات الجامعة ، وتكونت العينة من (٦٦) طالبة (٣٣ تجريبية ، ٣٣ ضابطة) ، وتمثلت أدوات الدراسة فى مقياس إنفعال الغضب إعداد سبيلبيرجر ولندن (١٩٨٨) ، ترجمة وتقنين عبد الرحمن وعبد الحميد (١٩٩٨) ، ومقياس إدارة الغضب إعداد الباحثة) ، ومقياس الأبعاد الخمسة لليقظة الذهنية إعداد ((Bear et al., 2006 ، ، وأشارت النتائج إلى فعالية فنيات الإسترخاء والتأمل وحل المشكلات فى خفض أعراض الغضب لدى عينة الدراسة.

وهدفت دراسة الختاتنة (٢٠١٩) إلى التحقق من فعالية التدريب على برنامج اليقظة العقلية فى خفض مستوى الضغط النفسى وتحسين نمط الحياة لدى عينة من طلبة الجامعة فى الأردن ، واشتملت عينة الدراسة على عينتين (العينة الضابطة = ٦٤ ، والعينة التجريبية = ٦٤ طالبا وطالبة) ، وتم تطبيق كل من مقياس الضغط النفسى ومقياس نمط الحياة ، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على الدرجة الكلية لمقياسى الضغط النفسى ونمط الحياة لصالح المجموعة التجريبية ، ولم تظهر النتائج فروق لأثر الجنس على اليقظة العقلية والضغط النفسى ونمط الحياة .

تعقيب على الدراسات السابقة

من خلال إستقراء وتحليل الدراسات السابقة ، نخلص إلى مايلى :

١– ندرة الدراسات العربية التى اهتمت بمتغير الإحتراق الأكاديمى لدى طلبة المرحلة الثانوية .

٢– ندرة الدراسات العربية التى اهتمت ببرامج تنمية اليقظة العقلية لخفض الإحتراق الأكاديمى لدى طلبة المرحلة الثانوية .

٣– اتفاق الدراسات السابقة على وجود علاقة إرتباطية سالبة بين اليقظة العقلية والإحتراق الأكاديمى مثل دراسة (٢٠١٩) Akyol and Demir، ودراسة (٢٠١٩)

Kemper et al.، ودراسة (٢٠١٣) Abenavoli, Jennings, Greenberg, Harris and Katz .

٤– اتفاق الدراسات السابقة على أن طلاب المرحلة الثانوية يعانون من الإحتراق الأكاديمى دراسة الشهرى (٢٠٢٠)، ودراسة (٢٠٢٠) Oyoo, Mwaura, Kinai and Mutua .

٥– برامج تنمية اليقظة العقلية تسهم فى خفض المشكلات النفسية للطلاب مثل الغضب والضغوط النفسية وصعوبات التنظيم الإنفعالى كما فى دراسة أبو زيد (٢٠١٧)، ودراسة السقا (٢٠١٧) ، ودراسة الختاتنة (٢٠١٩) .

أوجه الإفادة من الدراسات السابقة

تتمثل أوجه الإفادة من الدراسات السابق عرضها فيما يلى :

١– تحديد متغيرات الدراسة : فى إطار تناول وتحليل الدراسات والبحوث السابقة تم حصر متغيرات الدراسة فى متغيرين رئيسيين وهما اليقظة العقلية والإحتراق الأكاديمى .

٢– تحديد عينة الدراسة : فى ضوء ماستعرضته الباحثة من نتائج الدراسات السابقة تم اختيار عينة الدراسة من طلاب المرحلة الثانوية ، إذ أنها تمثل المرحلة الأهم فى حياة الفرد ، وهى مرحلة على الرغم من سرعة النمو المعرفى والإجتماعى فيها ، إلا أنها تتضمن ضعف فى القدرة على حل المشكلات الإجتماعية ، وتذبذب الإنفعالات ، كما أنهم يميلون إلى أقرانهم وأصدقائهم طلبا للمساعدة فى حل مشكلاتهم أكثر من توجههم إلى أسرهم والبالغين من الأفراد المحيطين بهم .

٣– استخلاص المفاهيم الإجرائية لكل متغير من متغيرات الدراسة ومكوناته ، وهو ماتم ذكره فى تعريف مصطلحات الدراسة .

٤– إعداد أدوات الدراسة : وجهت الدراسات السابقة الباحثة نحو الأدوات التى يمكن الإستفادة منها فى الدراسة الحالية ،وماهو بحاجة إلى بناء مثل مقياس اليقظة العقلية ومقياس الإحتراق الأكاديمى . وهو ماسوف نوضحه تفصيلا فى موضع لاحق .

٥– إجراءات الدراسة : تم الإستفادة من الدراسات السابقة فى تحديد منهج الدراسة المناسب ، حيث استخدمت الباحثة فى هذه الدراسة المنهج التجريبى .

٦– طرح الفروض وذلك فى ضوء ماأسفرت عنه نتائج الدراسات السابقة من قضايا اتفاق واختلاف .

فروض الدراسة ، فى ضوء نتائج الدراسات السابقة ، والأطر النظرية المختلفة ، فإن هذه الدراسة تسعى إلى التحقق من الفروض التالية :

١– يختلف أداء المجموعة التجريبية على مقياس اليقظة العقلية باختلاف التطبيقين القبلى والبعدى .

٢– يختلف أداء المجموعة التجريبية على مقياس الإحتراق الأكاديمى باختلاف التطبيقين القبلى والبعدى .

٣– لا يختلف أداء المجموعة التجريبية على مقياس اليقظة العقلية باختلاف التطبيقين البعدى والتتبعى .

٤– لا يختلف أداء المجموعة التجريبية على مقياس الإحتراق الأكاديمى باختلاف التطبيقين البعدى والتتبعى .

منهج وإجراءات الدراسة

أولا : منهج الدراسة

إعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبى من خلال استخدام تصميم المجموعة الواحدة للكشف عن مدى فعالية برنامج تنمية اليقظة العقلية فى خفض الإحتراق الأكاديمى لدى طلاب المرحلة الثانوية ، حيث يعد المنهج التجريبى المدخل الأكثر صلاحية لحل المشكلات النفسية (النظرية والتطبيقية) ، وقد إعتمدت الباحثة على تصميم المجموعة الواحدة وذلك لأن المنهج التجريبى تصميم المجموعتين (ضابطة – تجريبية) تلزم الباحثة بحتمية تثبيت المتغيرات ، وحساب التجانس بين المجموعتين ، بالإضافة إلى تجهيز الأدوات التى من خلالها سيتم حساب التجانس ، ليعطى فرصة ظهور تأثير البرنامج ، واختبار كفاءته ، وهو ما يشكل عبئا ، فضلا عن صعوبة حساب التجانس بسبب الفروق فى السلوك بين الأفراد وبعضهم ، بل وبين الفرد الواحد فى المواقف المختلفة .

ثانيا : إجراءات الدراسة

١– عينة الدراسة

تضمنت عينة الدراسة عينتين فرعيتين هما :

١– عينة الدراسة السيكومترية : وقد تم سحبها بهدف التحقق من الكفاءة السيكومترية لمقاييس الدراسة ، وقد تضمن ٧٠ طالبا من طلاب المرحلة الثانوية تتراوح أعمارهم بين ١٧ – ١٨ عاما بمتوسط (17.35) وإنحراف معيارى (٠.٤٥٩) .

٢– عينة الدراسة الأساسية : وتضمنت ١٠ طالبات من طالبات المرحلة الثانوية وقد تراوحت أعمارهم مابين ١٧ – ١٨ عاما بمتوسط (١٧.٦) وإنحراف معيارى (٠.٤٨٣) ، وقد تم اختيارهم من الطلبة الحاصلين على أقل الدرجات فى مقياس الإحتراق الأكاديمى ومقياس اليقظة العقلية .

الأدوات

أولا : مقياس اليقظة العقلية(إعداد الباحثة) ، جاء إعداده بهدف توفير مقياس لتقدير اليقظة العقلية لدى طلاب المرحلة الثانوية يلائم الثقافة العربية بوجه عام ، والثقافة المصرية بوجه خاص ، كما يتناسب وطبيعة عينة الدراسة ، خاصة وأن مراجعة مكتبة القياس النفسى العربية أشارت إلى ندرة مقاييس اليقظة العقلية بوجه عام ، وعدم وجود أداة تناسب هذه العينة ، فضلا عن الإهتمام المتزايد فى الآونة الأخيرة بقياس اليقظة العقلية لما لها من تأثير كبير على الصحة النفسية والجسدية ، وقد مر إعداد المقياس بعدة مراحل :

١– مراجعة الأطر النظرية والدراسات السابقة المتعلقة بمتغير اليقظة العقلية ، وذلك بهدف تحديد وجهات النظر المختلفة فى تفسير هذا المتغير ، مايساعد على إستخلاص مكوناته وتحديد التعريف الإجرائى له ، وقد سبق الإشارة لذلك فى الإطار النظرى .

٢– الإطلاع على عدد من المقاييس الأجنبية والعربية التى اهتمت باليقظة العقلية باعتباره رافدا يساعد فى تحديد مكونات المقياس والإحتكام إلى النماذج السابقة بوصفها معيار صدق ، مثل مقياس اليقظة العقلية إعداد (Langer, E, 1992) ، ومقياس تورنتو لليقظة العقلية إعداد (Bishop, S, R., 2004) ، ومقياس الأبعاد الخمسة لليقظة الذهنية Five Facet Mindfulness Questionnaire إعداد (Baer, R, A., et, al, 2006) ، ومقياس اليقظة الذهنية إعداد أحلام مهدى عبد الله (عبد الله ، ٢٠١٣) ، ومقياس اليقظة العقلية إعداد (الشلوى ، ٢٠١٨) ، ومقياس اليقظة العقلية إعداد هيام شاهين (شاهين ، ٢٠١٧) ، وقد أسفر تحليل نتائج هذه المرحلة عن عن

تحديد أربعة مكونات للمقياس – كانت هى الأعلى شيوعا بين المصادر السابقة – تمثلت فى الملاحظة ، الوصف ، التصرف الواعى ، التوجه نحو الحاضر.

٣- إعداد وتطبيق استبانة مفتوحة : وذلك فى ضوء الإطلاع على الأطر النظرية والدراسات والمقاييس السابقة وتحليلها وفهمها، تم إعداد إستبانة مفتوحة تشتمل على مجموعة من الأسئلة ذات النهاية المفتوحة ملحق (2) ، والتى تم تطبيقها على عينة من أساتذة الجامعة المختصين .

٤- صياغة بنود المقياس ولك فى ضوء ما أسفر عنه تحليل التراث النظرى والمقاييس السابقة ، وقد روعى فى الصياغة التنوع بين السلب والإيجاب ، والدقة والوضوح ، والبعد عن البنود الموحية والمنفية ، والمركبة ، ومزدوجة المعنى ، وتكون المقياس فى صورته المبدئية من 30 عبارة (ملحق٣) موزعة على أربعة أبعاد لليقظة العقلية هم الملاحظة (٧ عبارات) ، الوصف (٧ عبارات) ، التصرف الواعى (٨عبارات) ، التوجه نحو الحاضر (٨ عبارات) ، كما تم تحديد بدائل الإستجابة الثلاثية (دائما ، أحيانا ، أبدا) تعطى الدرجات (٣ ، ٢ ، ١) على الترتيب في حالة البنود موجبة الاتجاه مع عكس الدرجات في حالة البنود السالبة ، بوصفها الأنسب لعينة الدراسة ، وتمت صياغة تعليمات المقياس فى صورة واضحة ، وملائمة للعينة ، والهدف من المقياس .

٥- تحكيم المقياس ، عرض المقياس كمكونات مستقلة على مجموعة من أساتذة علم النفس (ن = ٧) لبيان مدى صلاحية البنود لقياس المكون الذى تنتمى إليه ، ومناسبتها لعينة الدراسة ، فضلا عن وضوح التعليمات ، ومناسبة بدائل الإستجابة ، وكان من نتائج التحكيم الإبقاء على المفردات التى حازت نسبة إتفاق تفوق (٨٠ %) ، بالإضافة إلى تعديل صياغة بعض المفردات ، وحذف البعض الآخر ، وبلغت مفردات المقياس عند إنتهاء هذه المرحلة (٢٩) مفردة (ملحق ٥).

٦- تجريب المقياس ، من خلال تطبيقه فى صورته النهائية على عينة استطلاعية من (٢٠ طالبا) للإطمئنان لوضوح المفردات ، فضلا عن سهولة فهم التعليمات ، وصلاحية بدائل الإستجابة .

٧- الكفاءة السيكومترية للمقياس ، وتشمل

أ– الثبات ، تم التحقق من ثبات المقياس عبر الزمن بطريقة إعادة التطبيق بعد (١٩ يوما) على عينة قوامها (٨٠ طالبا) من طلاب المرحلة الثانوية ، وبلغ معامل الإرتباط (٠.٧٦٢) ، فضلا عن التحقق من ثبات المقياس عبر خلاياه عن طريق حساب التجزئة النصفية ومعامل ألفا لكرونباخ ويمكن أن نوضح ذلك فى الجدول التالى :

جدول(١)

معامل ألفا لكرونباخ والتجزئة النصفية لمقياس اليقظة العقلية وأبعاده الفرعية

المقياس	ألفا لكرونباخ	التجزئة النصفية
الملاحظة	٠.٨٢٦	٠.٧٦٧
الوصف	٠.٧٤١	٠.٧٨
التصرف الواعى	٠.٧٦٢	٠.٨١٤
التوجه نحو الحاضر	٠.٨١٢	٠.٨٢٣
اليقظة العقلية ككل	٠.٨١	٠.٧٩٨

يتضح من الجدول تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات حيث تجاوزت جميع قيم معاملات الثبات لكل من الأبعاد الفرعية للمقياس والمقياس الكلى (٠.٧) بكل من طريقتى ألفا لكرونباخ والتجزئة النصفية .

ب– الصدق فتم التحقق منه عن طريق صدق المحكمين ، وسبقت الإشارة إليه فى المرحلة الخامسة من مراحل بناء المقياس ، وكذلك الصدق المرتبط بالمحك ، حيث حسب معامل الإرتباط بين درجات عينة من طلاب المرحلة الثانوية (ن = ٨٠) على المقياس ودرجاتهم على مقياس الأبعاد الخمسة لليقظة الذهنية Five Facet Mindfulness Questionnaire إعداد (Baer, R, A., et, al, 2006) ترجمة السقا(٢٠١٧) ، وبلغ معامل الإرتباط (٠.٨١٧) ، الأمر الذى يشير إلى تمتع المقياس بدرجة مرتفعة من الصدق تؤهله للإستخدام .

ثانيا : مقياس الإحتراق الأكاديمى(إعداد الباحثة)، أعدت الباحثة هذا المقياس بهدف الكشف عن الإحتراق الأكاديمى لدى طلاب المرحلة الثانوية ، وقد تم إعداده بهدف توفير مقياس يتناسب وطبيعة عينة الدراسة ، وقد مر إعداد هذا المقياس بعدة مراحل نوردها كما يلى :

١– تحليل الأطر النظرية والدراسات السابقة : وذلك بهدف التوصل إلى فهم عميق لمضمون هذا المفهوم ولمعرفة وجهات النظر المختلفة فى تفسير هذا المتغير ، بالإضافة إلى تحديد تعريف إجرائى خاص به يمكننا من ملاحظته وقياسه ؛ وكذلك الوقوف على

مجالاته وذلك للإستعانة به فى تحديد مكونات هذا المقياس وصياغة بنوده ، وسنوضح ذلك تفصيلا فيما بعد .

٢– الإطلاع على المقاييس والإختبارات السابقة : حيث تم تحليل وتفنيد المقاييس المعنية بتشخيص الإحتراق الأكاديمى مثل مقياس رحماتى(2015) Rahmati، ومقياس(٢٠١٩)Rahmatpour, Chehrzad, Ghanbari and Ebrahimi ، ومقياس (٢٠١٨) Holly، ومقياس (٢٠١٣) Abenavoli, Jennings, Greenberg, Harris and Katz ، وقائمة أولدنبرج للإحتراق التعليمى(٢٠١٥) Reis, Xanthopoulou, Tsaousis ، وذلك للوقوف على بنودها ، وكيفية صياغتها ، والإلمام ببدائل الإستجابة عليها ، وسبل التحقق من صلاحيتها ، وكذلك الوقوف على المكونات الشائعة بين هذه المقاييس لتحديد إمكانية الإستفادة منها فى صياغة بنود المقياس . وفى ضوء التحليل السابق للأطر النظرية والدراسات والمقاييس السابقة تم إعداد إستبانة مفتوحة ، والتى طبقت على عدد من أساتذة علم النفس التربوى ملحق(٢).

٣– تكوين وعاء مفردات المقياس : فى ضوء استقراء الأطر النظرية والأدبيات السيكولوجية المعنية بالإحتراق الأكاديمى ، وكذلك الاختبارات والمقاييس التى اهتمت بتشخيصها ، خلصت هذه الدراسة إلى تحديد ثلاثة مكونات لهذا المقياس ، تشكل فى مجملها مكونات الإحتراق الأكاديمى ، وهذه المكونات هى : (الإرهاق العاطفى والجسدى – إنخفاض الكفاءة الأكاديمية – السلبية تجاه المهام) ، وقد تكون المقياس من (٢٩) مفردة موزعة على المكونات الثلاث للمقياس (الإرهاق العاطفى والجسدى ١٢ مفردة ، إنخفاض الكفاءة الأكاديمية ٨ مفردات ، السلبية تجاه المهام ٩ مفردات) (ملحق ٦) .

٤– تحديد بدائل الإستجابة : من خلال مراجعة المقاييس المتعلقة بهذا المتغير والدراسات السابقة تم تحديد بدائل الإستجابة عبر مقياس ثلاثى متدرج يتمثل فى ثلاث إستجابات هى (أوافق:وتقابلها الدرجة ٣ ،أحيانا:وتقابلها الدرجة ٢ ، لا أوافق : وتقابلها الدرجة ١ ، وتعكس هذه الدرجات فى حالة البنود السلبية) باعتبارها الأنسب لعينة الدراسة ، وتمت صياغة تعليمات المقياس بصورة واضحة وملائمة للعينة ، والهدف من المقياس .

٥– تجريب المقياس من خلال تطبيقه فى صورته النهائية على عينة استطلاعية من (٢٠ طالبا) للإطمئنان لوضوح البنود ، فضلا عن سهولة فهم التعليمات ، وصلاحية بدائل الإستجابة .

٦– حساب صدق المقياس بطريقتين : أولهما ، صدق المحكمين ، إذ تم عرض المقياس كمكونات مستقلة ملحق (٤) على مجموعة من أساتذة علم النفس (ن=٧) ملحق (١) ، لبيان مدى صلاحية البنود لقياس المكون الذى تنتمى إليه ، ومناسبتها لعينة الدراسة ، فضلا عن وضوح التعليمات ، ومناسبة بدائل الإستجابة ، وكان من نتائج التحكيم إعادة صياغة بعض العبارات لتكون أكثر وضوحا وتحديدا ، وبلغت مفردات المقياس عند انتهاء هذه المرحلة (٢٩) مفردة ، وكذلك الصدق المرتبط بالمحك ، حيث حساب معامل الإرتباط بين درجات عينة من طلاب المرحلة الثانوية (ن=٨٠) على المقياس ودرجاتهم على قائمة أولنبرج للإحتراق التعليمى(إعداد: Reis, Xanthopoulou and Tsaousis ٢٠١٥) ترجمة الباحثة ، والذى بلغ (٠.٧٩١) ، الأمر الذى يشير إلى تمتع المقياس بدرجة مرتفعة من الصدق تؤهله للإستخدام.

٧– حساب الثبات ، تم التحقق من ثبات المقياس باستخدام طريقة التطبيق وإعادة التطبيق ، وقد بلغت قيمة معامل الإرتباط (٠.٨٦٢) ، فضلا عن التحقق من ثبات المقياس عن طريق حساب التجزئة النصفية ومعامل ألفا لكرونباخ ، ويمكن توضيح ذلك فى الجدول التالى :

جدول(٢)
معامل ألفا لكرونباخ والتجزئة النصفية لمقياس الإحتراق الأكاديمى وأبعاده الفرعية

المقياس	ألفا لكرونباخ	التجزئة النصفية
الإرهاق العاطفى والجسدى	٠.٨٥١	٠.٧٦٧
انخفاض الكفاءة الأكاديمية	٠.٧٢٩	٠.٧٨
السلبية تجاه المهام	٠.٦٩١	٠.٨٦٢
الإحتراق الأكاديمى ككل	٠.٨٢	٠.٨٤١

يتضح من الجدول تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات حيث تجاوزت جميع قيم معاملات الثبات لكل من الأبعاد الفرعية للمقياس والمقياس الكلى (٠.٧) بكل من طريقتى

ألفا لكرونباخ والتجزئة النصفية باستثناء بعد السلبية تجاه المهام والتى بلغت (٠.٦٨٠) لمعامل ألفا لكرونباخ .

ثالثا : برنامج تنمية اليقظة العقلية لطلاب المرحلة الثانوية (إعداد الباحثة)

يعرف البرنامج الإرشادى بأنه الممارسة الإرشادية المنظمة ، تخطيطا ، وتنفيذا ، وتقييما ، والمستمدة من مباءئ وأسس وفنيات الإتجاهات النظرية ، يتم تنسيق مراحلها وأنشطتها وخبراتها وإجراءاتها وفق جدول زمنى متتابع فى صورة جلسات إرشادية فردية أو جماعية ، وفى ضوء جو نفسى آمن وعلاقة إرشادية تتيح لكل المشاركين المشاركة الإيجابية ، والتفاعل المثمر لتحقيق الأهداف الإرشادية بأنواعها ، وتقديم المساعدة الإرشادية المتكاملة فى أفضل صورها (عبد العظيم، ٢٠١٣ ، ٤٩).

وينطلق هذا البرنامج من قضية جدلية مفادها أن المشكلات والضغوط النفسية والأكاديمية والإجتماعية التى تواجه الطلبة فى المرحلة الثانوية تعتبر عائق فى طريق إنجازاتهم الأكاديمية ، فضلا عن أنها يمكن أن تسبب بعض الإضطرابات النفسية بما فى ذلك القلق والإكتئاب والإحباط والعداء والخوف ، ومن هذا المنطلق فإن برنامج تنمية اليقظة العقلية لدى طلاب المرحلة الثانوية عبارة عن مجموعة من الإجراءات العلمية التى بنيت فى ضوء أسس إرشادية تربوية ونفسية ، تقدم على نحو مباشر وبصورة جماعية ، بهدف تحسين أبعاد اليقظة العقلية والتى من شأنها أن تخفض من أعراض الإحتراق الأكاديمى لدى طلاب المرحلة الثانوية .

الأساس النظرى لبناء البرنامج، اعتمد البرنامج بشكل أساسى على نموذجين من نماذج الأرشاد :

١– نموذج العلاج المعرفى القائم على فنيات اليقظة العقلية Mindfulness–based cognitive therapy (MBCT) ، وهو مزيج من العلاج المعرفى السلوكى مع إستيراتيجيات ومبادئ اليقظة العقلية ، ، فالعلاج المعرفى السلوكى استحدثه آرون بيك Aron Beck عام ١٩٦٠ ، وهو يتبنى نظرية مفادها أن السلوك والإنفعالات تنتج جزئيا عن العمليات المعرفية ، ولذلك فهو يهدف إلى تغيير الصور الذهنية والمعتقدات وأساليب التفكير بحيث تساعد العميل فى التغلب على المشاكل الإنفعالية السلوكية (الشرقاوى ، ٢٠٠٠، ١٨١–١٨٢) ، وبالتالى تغيير السلوك غير المفيد والضار واستبداله ببدائل سلوكية صحية ، أما تقنيات اليقظة العقلية فهى تسعى إلى تمكين

الأفراد من أن يكونوا أكثر وعيا بالأحاسيس الجسدية ، وفهم وإدارة أفكارهم وعواطفهم ، والمشاعر المرتبطة بالخبرات ، وقبول الصعوبات والتعاطف الذاتى ، واستخدام الوعى الجسدى لتحويل خبراتهم السلبية أو المؤلمة إلى خبرات إيجابية ، بالإضافة إلى التأمل الذهنى والنقد الذاتى ، وممارسة القبول والمراقبة دون حكم (Alassemi, Jamal, 2018).

ومن هذا المنطلق تم تخصيص جلسات تهدف إلى مساعدة الطلاب على تنمية مهارات اليقظة العقلية مثل التأمل الذاتى والوعى والملاحظة وعدم الحكم بناء على الخبرات وعدم التفاعل مع الخبرات .

٢– نموذج الإرشاد العقلانى الإنفعالى Rational Emotional Counseling (R.E.C) : وهو ينتمى إلى النظرية التى طورها ألبرت أليس Albert Ellis والتى مفادها أن الإضطرابات النفسية إنما تنشأ من أنماط تفكير خاطئة أو غير منطقية كما يرى أن البشر يشتركون فى غايتين أساسيتين ، أولهما المحافظة على الحياة ، والثانية هى الإحساس بالسعادة النسبية والتحرر من الألم ، وأن العقلانية تتمثل فى التفكير بطرق تسهم فى تحقيق هذين الهدفين ، فى حين أن عدم العقلانية يشتمل على التفكير بطرق تقف حجر عثرة فى سبيل تحقيقها . ويضيف أليس أن البشر لديهم استعدادا فطريا وميلا مكتسبا لأن يكونوا عقلانيين ، وكذلك لأن يكونوا منطقيين ومولدين للسعادة ، ومن الناحية الأخرى فإن لديهم طاقة هائلة فى أن يكونوا مدمرين لأنفسهم وللآخرين ، وأن يكونوا غير منطقيين ويكررون باستمرار نفس الأخطاء (الشناوى ، عبد الرحمن، 1998، 212).

ومن منطلق هذه النظرية تم تخصيص جلسات تهدف إلى مساعدة الطلاب على التخلص من المعتقدات الخاطئة حول المشكلات والإضطرابات التى يمرون بها ، وقد تم توظيف فنية A–B–C–D–E والمحاضرة والمناقشة لتحقيق هذا الغرض .

الأهداف العامة للبرنامج، وتتمثل فى :

أ– هدف إرشادى بنائى : يتمثل فى إكساب الطلاب المشاركين فى البرنامج مهارات اليقظة العقلية من خلال التدريب عليها وربطها بالواقع ، وقد تضمنت هذه المهارات (الملاحظة – الوصف – التفاعل الواعى – التوجه نحو الحاضر) .

ب– هدف وقائى : يتمثل فى وقاية الطلبة أفراد المجموعة التجريبية من التعامل الخاطئ مع المشكلات الحياتية التى يواجهونها ، والآثار السلبية التى يمكن أن تنشأ عنها ، بالإضافة إلى إكسابهم مجموعة من الفنيات والإستيراتيجيات التى تمكنهم من مواجهة المشكلات المستقبلية وتحديد الأهداف الخاصة بهم بصورة أكثر فعالية ، وهذا من شأنه أن يزيد من كفاءتهم الشخصية ويخفض من مستويات الإحتراق الأكاديمى لديهم .

وقد مر بناء البرنامج بعدة مراحل ، على النحو التالى :

١– الإطلاع على الأطر النظرية ، والدراسات السابقة لبناء تصور عام عن خصائص الظاهرة موضوع الدراسة ، ومراجعة الأدبيات السيكولوجية المعنية بالإرشاد النفسى للإفادة منها فى إنتقاء الفنيات المناسبة لتحقيق أهداف البرنامج ، وفى ضوء ذلك تم بناء البرنامج ، وتحديد جلساته ، والفنيات والأنشطة المناسبة لكل جلسة ، وقد تكون البرنامج فى صورته النهائية من (١٥) جلسة ، يتم تقديمها بمعدل جلستين أسبوعيا ، وتتراوح مدة الجلسة مابين ٦٠ – ٩٠ دقيقة تبعا لطبيعة كل جلسة .

٢– عرض البرنامج فى صورته النهائية على السادة المحكمين لإبداء آرائهم ، وقد أخذت هذه الآراء بعين الإعتبار للإرتقاء بمستوى البرنامج ، وقد تم تطبيق البرنامج فى ثمانية أسابيع بمعدل جلستين أسبوعيا .

والجدول التالى يوضح خطة سير جلسات البرنامج :

(جدول٣)

خطة سير جلسات البرنامج

رقم الجلسة	زمن الجلسة	عنوان الجلسة	الفنيات المستخدمة
الجلسة الأولى	٦٠ دقيقة	تمهيد وتعارف	المحاضرة- المناقشة والحوار - الإقناع اللفظى .
الجلسة الثانية	٦٠ دقيقة	الإطار المعرفى للإحتراق الأكاديمى (التعريف والمكونات والأعراض المصاحبة له)	المحاضرة- المناقشة والحوار- العصف الذهنى - الواجبات المنزلية
الجلسة الثالثة	٦٠ دقيقة	الإطار المعرفى لليقظة العقلية (مفهومها ومكوناتها)	المحاضرة-المناقشة والحوار-توجيه الأسئلة-العصف الذهنى - التغذية الراجعة - الواجبات المنزلية .
الجلسة الرابعة	٩٠ دقيقة	تابع الإطار المعرفى لليقظة العقلية	المحاضرة- المناقشة والحوار- التدريب والممارسة - ملاحظة الذات

		التدريب على فنية مسح الجسم	- التغذية الراجعة -الواجبات المنزلية .
الجلسة الخامسة	٩٠ دقيقة	تابع الإطار المعرفى لليقظة العقلية التدريب على فنية التأمل	المحاضرة- المناقشة والحوار- التدريب والممارسة - ملاحظة الذات - التغذية الراجعة-الواجبات المنزلية
الجلسة السادسة	٩٠ دقيقة	التدريب على فنية A , B , C , D , E	المحاضرة-المناقشة-التغذية المرتدة- فنية A,B,C,D,E- العصف الذهنى - تقديم التعليمات للذات - الواجبات المنزلية.
الجلسة السابعة	٩٠ دقيقة	التعرف على مهارة الوصف والتدريب عليها	المحاضرة- المناقشة والحوار- التدريب والممارسة - إعادة البناء المعرفى - الواجب المنزلى
الجلسة الثامنة	٦٠ دقيقة	مراجعة وتقييم	المحاضرة-المناقشة والحوار - التحليل .
الجلسة التاسعة	٦٠ دقيقة	التدريب على فنية الإسترخاء	المناقشة والحوار - التدريب والممارسة - ملاحظة الذات -التغذية الراجعة - الواجبات المنزلية .
الجلسة العاشرة	٩٠ دقيقة	التعرف على مهارة الوعى بالذات والتدريب عليها	المحاضرة-المناقشة والحوار- التدريب والممارسة - إعادة البناء المعرفى - الواجب المنزلى .
الجلسة الحادية عشر	٩٠ دقيقة	التدريب على مهارة حل المشكلات	المحاضرة-التدريب والممارسة- العصف الذهنى -التغذية المرتدة-حل المشكلات-تعديل البناء المعرفى- الواجبات المنزلية.
الجلسة الثانية عشر	٩٠ دقيقة	إستيراتيجيات مواجهة الضغوط فى المواقف الحياتية	المحاضرة-المناقشة والحوار- التدريب والممارسة - التغذية الراجعة-تعديل البناء المعرفى- الواجبات المنزلية .
الجلسة الثالثة عشر	٦٠ دقيقة	المراجعة والتقويم (التطبيق والممارسة لكل الإستيراتيجيات السابقة لموقف واقعى لكل فرد من المشاركين)	المناقشة والحوار - التدريب والممارسة - توجيه الأسئلة - التغذية الراجعة - الواجبات المنزلية .
الجلسة الرابعة عشر	٩٠ دقيقة	الختام	المناقشة والحوار - توجيه الأسئلة - التغذية الراجعة .
الجلسة الخامسة عشر	٦٠ دقيقة	المتابعة	المناقشة

الإطار الزمنى لتطبيق أدوات الدراسة : تم تطبيق أدوات الدراسة فى الفصل الدراسى الثانى من العام الدراسى ٢٠٢٠ – ٢٠٢١ شهرى يناير وفبراير.

الأساليب الإحصائية

تم استخدام معاملات الإرتباط وذلك للتحقق من الكفاءة السيكومترية للمقاييس ، وللتحقق من صحة فروض الدراسة ، تم الإستعانة بالإحصاء اللابارامترى متمثلا فى إختبار ويلككسون للعينات المرتبطة ، وقد تم اختيار الإحصاء اللابارامترى متمثلا فى إختبار ويلككسون للعينات المرتبطة فى ضوء عدة محددات تتمثل فى حجم العينة ، وطبيعة الفروض ، ونوعية المقاييس المستخدمة فى الدراسة .

نتائج الدراسة ومناقشتها

الفرض الأول ونصه " يختلف أداء المجموعة التجريبية على مقياس اليقظة العقلية باختلاف التطبيقين القبلى والبعدى " .

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم تطبيق مقياس اليقظة العقلية على عينة الدراسة التجريبية (ن=10) قبل تطبيق البرنامج وبعده ، وتمت معالجة البيانات فى ضوء حجم العينة ونوعية الفرض وطبيعة الأدوات المستخدمة وجميعها يتطلب توظيف الإحصاء اللابارامترى ، وبما أن العينات مترابطة (المجموعة الواحدة) فيكون من الأفضل إستخدام إختبار ويلككسون Wilcoxon ، ويمكن أن نوضح ذلك فيما يلى :

(جدول٤)

قيمة Z ودلالتها للفرق بين متوسطى رتب درجات المجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدى على مقياس اليقظة العقلية لدى طلبة المرحلة الثانوية

القيم الإحصائية / المتغيرات	إتجاه الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
الملاحظة	الرتب السالبة	0	٠.٠٠	٠.٠٠	2.814	دال عند ٠.٠١
	الرتب الموجبة	10	٥.٥	٥٥		
	الرتب المتساوية	0				
الوصف	الرتب السالبة	0	٠.٠٠	٠.٠٠	2.827	دال عند ٠.٠١
	الرتب الموجبة	10	٥.٥	٥٥		
	الرتب المتساوية	0				
التصرف الواعى	الرتب السالبة	0	٠.٠٠	٠.٠٠	2.814	دال عند ٠.٠١
	الرتب الموجبة	10	٥.٥	٥٥		
	الرتب المتساوية	0				
التوجه نحو الحاضر	الرتب السالبة	0	٠.٠٠	٠.٠٠	2.814	دال عند ٠.٠١
	الرتب الموجبة	10	٥.٥	٥٥		
	الرتب المتساوية	0				
الدرجة الكلية للمقياس	الرتب السالبة	0	٠.٠٠	٠.٠٠	2.805	دال عند ٠.٠١
	الرتب الموجبة	10	٥.٥	٥٥		
	الرتب المتساوية	0				

تشير القيم الواردة فى الجدول (١) إلى تحقق صحة هذا الفرض ، إذ بلغت قيمة (Z) لدلالة الفروق بين القياسين القبلى والبعدى لأفراد العينة (ن = ١٠) على مقياس اليقظة العقلية (2.805) وهى قيم دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠١) ، أما عن المكونات الفرعية للمقياس فقد بلغت قيمة (Z) لدلالة الفروق بين القياسين القبلى والبعدى للملاحظة (2.814) ، وبلغت (2.827) للوصف ، و (2.814) للتصرف الواعى ، وبلغت قيمة (Z) للتوجه نحو الحاضر (2.814) ، وجميع هذه القيم دالة إحصائيا عند (٠.٠١) ، وذلك فى إتجاه التطبيق البعدى .

وبذلك يمكننا قبول الفرض الأول والقول أنه توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطى رتب القياسين القبلى والبعدى لأفراد العينة على مقياس اليقظة العقلية .

مناقشة نتائج الفرض الأول :

لقد هدف هذا الفرض إلى التعرف على مدى نجاح البرنامج فى رفع مستوى اليقظة العقلية لدى طلاب المجموعة التجريبية وذلك من خلال مقارنة متوسط درجاتهم قبل تطبيق البرنامج وبعد التطبيق والتى أثبتت وجود فروق دالة إحصائيا لصالح القياس البعدى ، ويمكن مناقشة نتائج هذا الفرض فى ضوء عدة محددات نفصح عنها فيما يلى :

أولا : تنمية اليقظة العقلية فى ضوء الدراسات السابقة

جاءت نتائج هذه الدراسة والتى نجدها تأتى ضمن السياق الطبيعى لمعظم الدراسات التدخلية فى علم النفس لتتفق مع ماآلت إليه نتائج الدراسات السابقة ، من حيث فعالية البرامج الإرشادية والإنمائية المقدمة للطلاب بشكل عام ، وأيضا برامج تنمية اليقظة العقلية على وجه الخصوص ، مثل دراسة أبو زيد (٢٠١٧)، ودراسة السقا (٢٠١٧)، ودراسة الختاتنة (٢٠١٩) ، وهى دراسات أكدت جميعها على جدوى الإرشاد المعرفى السلوكى فى تنمية مهارات اليقظة العقلية لتحسين نمط الحياة وخفض مستويات الغضب وصعوبات التنظيم الإنفعالى والضغط النفسى .

ثانيا : الأطر النظرية لليقظة العقلية

تشير لانجر (١٩٩٢) Langer ،(٢٠٠٠) فى نظريتها التى طورتها عن اليقظة العقلية أن اليقظة العقلية طريقة لمواجهة الحياة ، تتضمن الإستيعابية والإنفتاح على المهام والإبداعات الإدراكية ، فهى شكلا من أشكال الإهتمام ، وعملية أساسية فى العلاج النفسى ، كما أنها حالة من الوعى التى تجعل الفرد مفتوحا على ماهو جديد ، وحساسا لكل من السياق والمنظور، فضلا عن أنها تقود الأفراد إلى القرارات السديدة .

أما كابات زين (٢٠٠٣) Kabat فقد استخدم اليقظة العقلية فى البرامج العلاجية لتخفيف الإجهاد على الطلاب ، فضلا عن تحفيزهم لمعرفة المزيد عن أجسامهم ، وعن دور العقل فى الصحة والمرض ، كما أكد على الدور الهام لليقظة العقلية للوصول بالفرد إلى الصحة النفسية والسلام الداخلى فى التعامل مع مختلف المواقف التى يواجهها بما يناسب كل موقف ، بالإضافة إلى تمتع الفرد بالصبر والثقة وفطرة العقل والقبول ، والتخلص من العادات السيئة بشكل تدريجى ليحل محلها الأفكار والعادات الأكثر توافقا نفسيا وإجتماعيا .

ثالثا : بناء البرنامج وفق نظرية العلاج المعرفى القائم على اليقظة العقلية Mindfulness– based cognitive Behavioral therapy)

بالرجوع للأصول الأساسية للعلاج المعرفى نجد أنه يشير إلى مجموعة من المبادئ والإجراءات التى تشترك فى إفتراض أن العمليات المعرفية تؤثر على السلوك ، وأن هذه العمليات تتغير من خلال الفنيات المعرفية السلوكية ، ويختلف هذا الأسلوب العلاجى عن علاج الإستبصار التقليدى فى أن معارف (الهنا والآن) النوعية تكون هى الهدف فى التغيير من خلال إجراءات نوعية أكثر من التأكيد على الماضى كسبب للصعوبات الحالية ، وتشتمل المعارف على الإعتقادات ونظم الإعتقادات ، والتفكير والتخيلات ، وتشتمل على طرق تقييم وتنظيم المعلومات عن البيئة والذات ، وطرق تعلم تلك المعلومات للتغلب على المشاكل أو حلها ، وطرق التنبؤ بالأحداث المستقبلية وتقييمها (محمد ، 2000، 17: 23).

ويعتمد هذا النوع من الإرشاد على إستيراتيجيات معرفية سلوكية إنفعالية ، إذ يقوم التغير المعرفى بإثارة التغير السلوكى ، مايعمل على تكوين منظور جديد لدى الفرد ، يتم تدعيمه وتعزيزه عن طريق ممارسة الفرد لأنماط سلوكية جديدة ، ثم يحدث توسع لهذا المنظور مدعما بالتغير الإنفعالى ، وذلك عندما يبدأ الفرد فى التفكير فى حلول بديلة، إذ تؤدى الإنفعالات دورا هاما فى حدوث التغير الإنفعالى ، حيث يصبح التعلم أكثر أهمية عندما تثار الإنفعالات . فنجد أن التفكير هو المحور الأساسى فى العلاج المعرفى السلوكى ، إذ يوجد نوعان من التفكير تم التركيز عليهما فى بؤرة الإرشاد المعرفى السلوكى ، هما الأفكار الآلية Automatic thoughts ، والمعتقدات الراسخة Underlying beliefs ، فالأفكار الآلية تتمثل فى الأفكار والصور الذهنية التى تظهر بشكل لاإرادى خلال تدفق الوعى الشخصى ، بينما تتبلور المعتقدات الراسخة فى المعتقدات التى تنتج الأفكار والصور الذهنية التى تعمل على تشكيل محتوى الأفكار الألية (Hassed, 2016) .

إن تنمية اليقظة العقلية تقوم على إستخدام مجموعة من الإستيراتيجيات تهدف إلى تنظيم الإنتباه لزيادة الوعى لدى الفرد ، كما تساعده على تعلم فهم مشاعره وإنفعالاته ، والذى يساهم فى تقبل الأفكار الجديدة والتى تمكنه من التعامل مع المواقف .

وحيث أن العديد من طلاب المرحلة الثانوية يحملون العديد من الأفكار السلبية واللاعقلانية المتعلقة بطبيعة المرحلة الدراسية وأهميتها والضغوط الأكاديمية التى يتعرضون لها ، فقد كان هذا النوع من الإرشاد من أنسب المداخل لتنمية اليقظة العقلية لديهم .

رابعا : طبيعة البرنامج الإرشادى

يمكن تفسير نتيجة هذا الفرض فى ضوء أنشطة العمل الميدانى ، وما تميز به هذا البرنامج من حيث تحقيق الأهداف وربطها بالفنيات المتبعة ، وحجم المجموعة الإرشادية ، وذلك على النحو التالى :

١– تنوع مصادر وروافد بناء البرنامج : وذلك من خلال مراجعة الأسس والأطر النظرية المتعلقة باليقظة العقلية ، والتحليل الجيد للبرامج الإرشادية ، العلاجية ، التدريبية بهدف إنتقاء أنشطة البرنامج الإرشادى العلاجى ، وعرضها على خبراء علم النفس ، للحكم على مدى مناسبتها للظاهرة المراد تعديلها ، وقد تم تفعيل ماورد من ملاحظات سواء بالتعديل أو الإضافة أو الحذف ، بحيث أصبح البرنامج مناسبا للظاهرة ، وعينة البرنامج . كما تم تصميم الأدوات والفنيات الإرشادية فى ضوء الأهداف التى تتطلع إليها الدراسة سواء على المستوى العام ويتمثل بخفض الإحتراق الأكاديمى لدى طلبة المرحلة الثانوية من خلال تنمية اليقظة العقلية لديهم ، بهدف مساعدتهم على مواجهة الضغوط الأكاديمية واليومية التى يتعرضون لها سواء فى دراستهم أو على المستوى الشخصى ، وضمن هذا الهدف العام سعى البرنامج إلى تحقيق أهداف وفق مستويات خاصة : فعلى المستوى النفسى ، تمثل الهدف فى تنمية اليقظة العقلية لدى طلاب المرحلة الثانوية من خلال تدريبهم على الفنيات المختلفة مثل المناقشة وحل المشكلات وتعديل البناء المعرفى لديهم والتدريب على ممارسة التامل والإسترخاء ، وإكسابهم بعض المهارات مثل مهارات حل المشكلات والضبط الذاتى والتوظيف الفعال للخبرة . وبالنسبة للمستوى المعرفى ، تمثل الهدف فى تفنيد الأفكار السلبية التى تؤثر على قدرة الطلاب على إتخاذ القرارات ، وتعريفه بطرق جديدة لمواجهة المشكلات المختلفة ومواقف الحياة الضاغطة . أما على المستوى الوقائى ، تمثل الهدف فى إكساب الطلاب مهارات نفسية وطرق فعالة للتعامل مع مشكلات الحياة

اليومية ، مما يجنبهم الشعور بالإغتراب والتوتر ، وما يتولد عن ذلك من إحباط وتدنى مستوى الكفاءة الأكاديمية .

وقد تم اتباع خطة إرشادية لسير البرنامج يمكن بلورتها فى ثلاث مراحل رئيسية هى :

المرحلة الأولى : وهى تتمثل فى تزويد الطلاب بمعلومات حول اليقظة العقلية والإحتراق الأكاديمى ومكوناتهما ، وخصائص مرتفعى ومنخفضى كل منهما وسبل مواجهة نقاط الضعف فيهما .

المرحلة الثانية : وتتمثل فى تدريب الطلاب على مهارات التأمل والإسترخاء وضبط الذات وحل المشكلات وإتخاذ القرارات ، من خلال أنشطة مختلفة .

المرحلة الثالثة : وتتضمن تكليفهم بأنشطة خارج نطاق الجلسات بهدف تدريبهم على التعلم الذاتى ، وتوظيف ما تعلموه ليطبق على المواقف المختلفة ، وذلك من خلال بعض الواجبات المنزلية ومناقشتها فى أول ربع ساعة من الجلسة التى تليها .

٢– تنوع الفنيات والأنشطة المستخدمة فى البرنامج : ويمكن فهم الفروق بين التطبيقين من خلال إطلالة على أهم الفنيات التى استخدمت فى البرنامج ، فقد جمع البرنامج مابين فنيات معرفية وإنفعالية وسلوكية وإجتماعية ، كما تم إختيار هذه الفنيات بطريقة موضوعية تعتمد على أسس علمية وأسس نظرية متعددة ، وقد تعددت الفنيات المستخدمة فى البرنامج وتنوعت بتنوع الهدف من كل جلسة ، إلا أنه توجد بعض الفنيات التى تم إستخدامها بصورة مستمرة أثناء جلسات البرنامج ، لدورها الفعال فى العلاج ، ومساعدة الطلاب على إتقان المهارات المرجوة ، وتتمثل فى :

أ- المحاضرة المناقشة : فقد أتاحت هذه الفنيات لأفراد المجموعة التجريبية تبادل الخبرات والمهارات والتعرف على المشكلات التى تواجه زملائهم ومناقشتها معهم ، مما يمنحهم حالة من الإطمئنان بوجود من يشاركهم فى هذه المشكلات ، مايدفعهم للتغلب عليها .

ب- فنية مراقبة الذات وتدعيم الذات : وهى من الفنيات المهمة التى طرحت فى البرنامج ، ونعتمد عليهما فى مساعدة أفراد المجموعة التجريبية فى الحكم على استجاباتهم المختلفة ، وتمييزهم لها ، وذلك بغرض إعادة توجيههم لهذه الإستجابات بشكل أكثر نجاحا ودقة ، كما يمكنهم التعرف على السلوكيات التى ينبغى تعديلها أو

تغييرها بسلوكيات أخرى أكثر توافقا ، وكذلك تنمية جوانب القوة فى شخصيتهم واستغلالها فى مواقف حياتية مختلفة .

ج- العصف الذهنى : وتأتى أهمية هذه الفنية من كونها تفتح المجال أمام الجهد الجماعى الخلاق ، وتولد الحماسة للتعلم .

د- فنية A–B–C–D–E : والتى تم إستخدامها فى مساعدة أفراد المجموعة التجريبية على تفنيد أفكارهم اللاعقلانية والتى تسبب الإحتراق الأكاديمى ، وإعادة صياغتها لتكوين أفكار منطقية أفضل تساعد على تقبل الواقع وتعديل الحالة المزاجية وحل المشكلات الحياتية ، ما أسهم فى خفض الإحتراق الأكاديمى لدى الطلبة .

ه- التغذية الراجعة : وهى ضرورية ومهمة فى عمليات الرقابة والضبط والتحكم والتعديل التى التى تعقب عمليات الإرشاد ، وتنبثق تلك الأهمية من توظيفها فى تعديل السلوك وتطويره إلى الأفضل .

و- فنية حل المشكلات : وهى من الفنيات التى كان لها أثرا واضحا فى قلب المفاهيم ، والتى حاولنا من خلالها إقناع الطالب بأن المشكلة التى تواجهه ما هى إلا أحداث حياتية عادية وأنه توجد طرق كثيرة لمواجهتها ، وأنه من الأهمية أن يبدى تماسكا إزاء الضغوط ، ويحجم عن الإستجابة بطريقة إندفاعية حينما يواجه مشكلة من المشكلات .

ز- فنيتى التأمل والإسترخاء : إن ممارسة التأمل والإسترخاء العضلى بانتظام تؤدى إلى الشعور بالراحة والتخفيف من التعب البدنى والذهنى ، كما تساعد على التنفيس الإنفعالى ، ما يؤدى إلى زيادة الكفاءة الذاتية والثقة فى قدرة الفرد على مواجهة الحياة .

ح- فنية الواجبات المنزلية : وقد ساعدت هذه الفنية فى نقل خبرات الجلسات المختلفة للبرنامج إلى الحياة العامة . كما قد يعود السبب فى نجاح البرنامج أنه لم يكن نوعا من التلقين وطرح المعلومات هنا وهناك ، وإنما كان من أسس إعداده هو إشراك الطلاب ليمارسوا نوعا من التعلم الذاتى الذى يتم التفاعل فيه مع الموضوعات المطروحة وذلك من خلال الواجبات المنزلية التى يتم مناقشتها فى كل جلسة .

خامسا : الظروف التجريبية للبرنامج، فهناك بعض الأمور التى لا ترتبط بشكل مباشر بتصميم البرنامج ، ولكنها تؤثر بشكل كبير على فاعليته ، نشير لبعض منها فيما يلى :

١– تكونت العينة التجريبية من مجموعة متجانسة من الطلاب من حيث العمر ونوعية المشكلات التى يتعرضون لها ، وهى إعتبارات ساهمت بدرجة ما فى تحقيق أهداف الدراسة لدى جميع أفرادها .

٢– حجم العينة : والذى يؤدى دوره فى نجاح عملية الإرشاد ، حيث (ن= 10) وهو عدد مناسب لتطبيق البرنامج ، لأن النقص فيه يؤدى إلى نقص فى ردود الأفعال ، وحتى يمكن مراقبة أفراد المجموعة جيدا ، أما الزيادة فيه فهى تحول البرنامج إلى خبرة تعليمية أكثر منه إرشادية أو علاجية.

٣– إتصفت المجموعة الإرشادية بأنها مغلقة Closed group ، ذات عدد ثابت (لا يسمح بأفراد جدد) ، وزمن ثابت (فترة البرنامج) .

٤– إستخدام الإرشاد الجمعى : حيث أكدت الدراسات السابقة على أهمية هذا النوع من الإرشاد لما له من أصول عميقة فى طبيعة البشر وعلاقاتهم الإجتماعية ، حيث أن الشخصية هى نتاج تفاعل الفرد مع المحيطين به ، وأن حاجته للشعور بالحميمية يتم رؤيتها على أنها أساسية مثل الحاجات البيولوجية (إمام، 2011، 275) ، فالإرشاد الجمعى بما يتضمنه من توسيع مجال التفاعل الإجتماعى بين المشاركين فى البرنامج يلعب دورا فعالا فى إحداث نوع من التوافق الإجتماعى لديهم ، حيث إعتمدت جميع الجلسات على أسلوب المناقشة والحوار ، والتى يتم فيها عرض أداء كل فرد وطرق تعامله مع المواقف التى يتعرض لها ، فإن كانت إيجابية يكتسبونها ، وإن كانت سلبية يحاولون الإبتعاد عنها .

٥– نشر روح الحب والمودة والتعاون والمسئولية والتقبل والأمن والإنتماء بين المشاركين وبعضهم ، وبينهم وبين الباحثة ، مما يسمح بإتاحة الفرصة لتبادل الخبرات ، وتهيئة المناخ الإيجابى الذى يسمح للمشاركين بالتعبير عن أفكارهم وأرائهم بحرية ووضوح دون الخوف من النقد وتوجيه اللوم ، مما ساهم فى زيادة دافعية المشاركين ورغبتهم فى الإستمرار فى حضور جلسات البرنامج وقلة الغياب ، وأداء الواجبات المنزلية ، وتطبيق فنياته بشكل صحيح يساعدهم فى تحقيق أقصى إستفادة ممكنة .

وفى ضوء ماسبق يمكن القول أن مهارات اليقظة العقلية التى تدربت عليها طلاب المجموعة التجريبية أصبحت جزءا من مهاراتهم السلوكية المستخدمة فى حياتهم اليومية ، إذ أظهر المشاركون إستجابات وسلوكيات عديدة من شأنها توفير ردود أفعال تضمن قدرتهم على تنفيذ تلك المهارات .

الفرض الثانى ، وينص على : " يختلف أداء المجموعة التجريبية على مقياس الإحتراق الأكاديمى باختلاف التطبيقين القبلى والبعدى " .

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم تطبيق مقياس الإحتراق الأكاديمى على عينة الدراسة التجريبية (ن=10) قبل تطبيق البرنامج وبعده ، وتمت معالجة البيانات فى ضوء حجم العينة ونوعية الفرض وطبيعة الأدوات المستخدمة وجميعها يتطلب توظيف الإحصاء اللابارامترى ، وبما أن العينات مترابطة (المجموعة الواحدة) فيكون من الأفضل إستخدام إختبار ويلككسونWilcoxon ، ونوضح ذلك فيما يلى:

(جدول ٥)

قيمة Z ودلالتها للفرق بين متوسطى رتب درجات المجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدى على مقياس الإحتراق الأكاديمى لدى طلبة المرحلة الثانوية

القيم الإحصائية / المتغيرات	إتجاه الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
الإرهاق العاطفى والجسدى	الرتب السالبة	0	٠.٠٠	٠.٠٠	2.87	دال عند ٠.٠١
	الرتب الموجبة	10	٥.٥	٥٥		
	الرتب المتساوية	0				
إنخفاض الكفاءة الأكاديمية	الرتب السالبة	0	٠.٠٠	٠.٠٠	2.812	دال عند ٠.٠١
	الرتب الموجبة	10	٥.٥	٥٥		
	الرتب المتساوية	0				
السلبية تجاه المهام	الرتب السالبة	0	٠.٠٠	٠.٠٠	2.809	دال عند ٠.٠١
	الرتب الموجبة	10	٥.٥	٥٥		
	الرتب المتساوية	0				
الدرجة الكلية للمقياس	الرتب السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠	٢.٨٠٧	دال عند 0.01
	الرتب الموجبة	١٠	٥.٥	٥٥		
	الرتب المتساوية	٠				

يشير تحليل النتائج الواردة فى الجدول (٢) إلى تحقق صحة هذا الفرض ، إذ أوضحت وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطى رتب القياسين القبلى والبعدى لأفراد المجموعة التجريبية على مقياس الإحتراق الأكاديمى ، إذ بلغت قيمة (Z) بالنسبة للدرجة

الكلية لمقياس الإحتراق الأكاديمى (٢.٨٠٧) وهى قيم دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠١) ، أما عن المكونات الفرعية للمقياس فقد بلغت قيمة (Z) لدلالة الفروق بين القياسين القبلى والبعدى للإرهاق العاطفى والجسدى (٢.٨٧) ، وبلغت (٢.٨١٢) لإنخفاض الكفاءة الأكاديمية ، و (٢.٨٠٩) للسلبية تجاه المهام ، وجميع هذه القيم دالة إحصائيا عند (٠.٠١) ، وذلك فى إتجاه التطبيق البعدى .

ويمكن تفسير هذه النتائج على النحو التالى:

لقد هدف هذا الفرض التعرف على مدى نجاح البرنامج فى خفض مستوى الإحتراق الأكاديمى لدى طلاب المجموعة التجريبية ، ومن خلال مقارنة درجاتهم قبل تطبيق البرنامج وبعد التطبيق والتى أثبتت وجود إنخفاض دال إحصائيا فى مستوى الإحتراق الأكاديمى لصالح القياس البعدى ، وهذا قد يرجع إلى إحتواء البرنامج على بعض إستيراتيجيات إعادة البنية المعرفية فيما يتعلق بالإحتراق الأكاديمى ، إلى جانب التدريب العملى على عدد من إستيراتيجيات تنمية اليقظة العقلية التى تساعد على إدراك الفرد للمواقف المثيرة للإحتراق الأكاديمى عنده وكيفية التعامل معها بطريقة واعية .

كما قد يرجع أيضا إلى التعاون الإيجابى من طلبة المجموعة التجريبية أثناء تطبيق البرنامج فى الإلتزام بتطبيق كل إستيراتيجيات البرنامج وعمل التكليفات المنزلية ، والإلتزام بمواعيد الجلسات وحرصهم عليها .

وتتفق نتائج هذا الفرض مع نتائج بعض الدراسات السابقة التى أشارت إلى أن هناك علاقة إرتباطية سالبة بين اليقظة العقلية وبين الإحتراق الأكاديمى ، وأن اليقظة العقلية تعتبر عاملا وقائيا ضد الإحتراق الأكاديمى ، فضلا عن أن مستويات اليقظة العقلية تعد مؤشرا هاما للإحتراق الأكاديمى لدى الطلاب ، كما يمكن التنبؤ بالإحتراق الأكاديمى من خلال مستويات اليقظة العقلية ، ومن هذه الدراسات دراسة(٢٠١٩)Akyol and Demir ، ودراسة(٢٠١٩) Kemper et al. ، ودراسة (٢٠١٣) Abenavoli, Jennings, Greenberg, Harris and Katz .

كما يمكن تفسير هذه النتيجة فى ضوء ماقدمه(٢٠١١) Sauer, Lynch, Walach and Kohls والذى أكد على أن المقصود باليقظة العقلية ليس القضاء صراحة على الإحتراق والألم أو المشاعر غير المرغوب فيها ، وإنما هى تسعى لتقليل المعاناة ،

وتعديل التأثير السلبى للإحتراق عن طريق تغيير تصورات الفرد وعقليته ، ولذلك فقد ذهب Sauer, Lynch, Walach and Kohls إلى أن اليقظة العقلية ليست علاجا مثل التخدير والتسكين ، وإنما هى وسيلة تساعد الفرد على التعايش مع واقع اللحظة الحالية ، بمعنى أنها تغيير فى وجهة نظر الفرد .

وقد أشارت رزق (٢٠٢٠) أن من تتوافر لديه مهارات وفنيات اليقظة العقلية ، ويتصف بالملاحظة والتصرف بوعى والوصف الجيد للمشاعر والأفكار والإنفعالات يكون أكثر إجادة فى تحديد الأهداف والتخطيط لتحقيقها ، حيث يضع نصب عينيه أهدافه المرجوة ويخطط لتحقيقها وفقا لقدراته وإمكانياته الشخصية والإجتماعية والإقتصادية ، كما يكون أكثر ميلا للتفوق الدراسى لأنه يرى فى ذلك أهم وسائل تحقيق طموحه وأهدافه ، مع التحلى بالمثابرة وبذل مزيد من الكفاح المتواصل من أجل السعى لبلوغ أهدافه ، وهذا يتأتى فى ضوء إعتماده على ذاته وتحمله لمسؤولية نفسه ، كما تعزز اليقظة العقلية القدرة على التكيف لإعادة التقييم الإيجابى ، وزيادة وعى الفرد بالواقع الراهن ، وتركيز الإهتمام على اللحظة الحالية ، وتساعد على تغيير الفرد لعاداته السلوكيه وأنماط السلوك غير السوى ، وزرع شعور داخلى أكبر بالسلام والتعبير عن المشاعر بتقبل وإيجابية .

كذلك اتفقت نتيجة هذا الفرض مع ما ذكره(٢٠١٥) Leland من أن إدراج اليقظة العقلية ضمن المناهج من المحتمل أن تعود بفوائد أكاديمية وشخصية على الطلاب ، حيث التدريب على اليقظة العقلية يمكن أن يساعد الطلاب ليكونوا أكثر نجاحا ، وأكثر إرتباطا بالمجتمع التعليمى ، فضلا عن تحسين الشخصية .

وفى نفس السياق أكد(٢٠١٦) Hassed على أن اليقظة العقلية تشتمل على مجموعة من التطبيقات وثيقة الصلة بالتعليم ، حيث تساعد على تعزيز الصحة العقلية ، وتحسين التواصل والتعاطف ، والتطور العاطفى ، وتحسين الصحة البدنية ، وتعزيز التعلم والأداء .

وعلى ذلك نستطيع القول أن تحسن مهارات اليقظة العقلية لدى طلاب المرحلة الثانوية ، قد أسهم فى خفض الإحتراق الأكاديمى بأبعاده الثلاث (الإرهاق العاطفى والجسدى – إنخفاض الكفاءة الأكاديمية – السلبية تجاه المهام) لديهم ، حيث تشجع اليقظة العقلية الطلاب على أن يدركوا بدقة مشاعرهم الخاصة ، وعواطف ومشاعر الآخرين ، وينظموا ذلك

بشكل فعال ، كما تساعدهم على إدراك الواقع بشكل أكثر وضوحا ، وفهم أنفسهم ، فضلا عن تعزيز مشاركة الطلاب وارتفاع الأداء الأكاديمى .

الفرض الثالث ، وينص على : " لا يختلف أداء المجموعة التجريبية على مقياس اليقظة العقلية باختلاف التطبيقين البعدى والتتبعى " .

وللتحقق من صحة هذا الفرض تمت معالجة إستجابات أفراد العينة التجريبية (ن=10) على مقياس اليقظة العقلية بعد تطبيق البرنامج وبعد مرور شهرين ، وذلك باستخدام إختبار ويلكوكسون Wilcoxon ، وقد جاءت النتائج كما هو موضح بالجدول التالى :

(جدول٦)

قيمة Z ودلالتها للفرق بين متوسطى رتب درجات المجموعة التجريبية فى القياسين البعدى والتتبعى على مقياس اليقظة العقلية لدى طلبة المرحلة الثانوية

القيم الإحصائية / المتغيرات	إتجاه الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
الملاحظة	الرتب السالبة	٥	4	20	1.035	غير دال
	الرتب الموجبة	٢	4	8		
	الرتب المتساوية	٣	-	-		
الوصف	الرتب السالبة	1	2	2	0.577	غير دال
	الرتب الموجبة	2	2	4		
	الرتب المتساوية	7	-	-		
التصرف الواعى	الرتب السالبة	5	4.3	21.5	0.513	غير دال
	الرتب الموجبة	3	4.83	14.5		
	الرتب المتساوية	2	-	-		
التوجه نحو الحاضر	الرتب السالبة	3	3	9	0.879	غير دال
	الرتب الموجبة	4	4.75	19		
	الرتب المتساوية	3	-	-		
الدرجة الكلية للمقياس	الرتب السالبة	3	2	6	0.378	غير دال
	الرتب الموجبة	1	4	4		
	الرتب المتساوية	6	-	-		

بمراجعة القيم الواردة فى الجدول السابق يتبين لنا صحة هذا الفرض إذ :

بلغت قيمة (Z) لدلالة الفروق بين القياسين البعدى والتتبعى لأفراد العينة (ن = ١٠) على مقياس اليقظة العقلية (٠.٣٧٨) وهى قيمة غير دالة إحصائيا ، أما عن المكونات الفرعية للمقياس فقد بلغت قيمة (Z) لدلالة الفروق بين القياسين البعدى والتتبعى للملاحظة

(١.٠٣٥) ، وبلغت (٠.٥٧٧) للوصف ، و (٠.٥١٣) للتصرف الواعى ، وبلغت قيمة (Z) للتوجه نحو الحاضر (٠.٨٧٩) ، وجميع هذه القيم غير دالة إحصائيا .

وبذلك يمكننا قبول الفرض الثالث والقول أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطى رتب القياسين البعدى والتتبعى لأفراد العينة التجريبية على مقياس اليقظة العقلية .

ويمكن تفسير نتائج هذا الفرض على النحو التالى :

تتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج العديد من الدراسات التى قدمت برامج لتنمية اليقظة العقلية ، التى أكدت أن النتائج التى تم تحقيقها خلال البرنامج إستمرت مع أفراد العينة ، واستمر إستخدامهم لمعظم المهارات المكتسبة ، ومن هذه الدراسات دراسة الختاتنة (٢٠١٩)، ودراسة أبو زيد (٢٠١٧)، ودراسة السقا (٢٠١٧)، وقد أكدت نتائجهم جدوى الإرشاد المعرفى القائم على اليقظة العقلية فى تنمية اليقظة العقلية .

إن تحقق هذا الفرض يعنى أن فعالية البرنامج لا زالت مستمرة ، وأن تأثيره الإيجابى على المشاركين ظل لفترة طويلة بعد إنتهاء جلساته ، ويمكن أن نعزى ذلك للعديد من الأسباب ، فقد يعود السبب فى نجاح البرنامج أنه لم يكن نوعا من التلقين وطرح المعلومات هنا وهناك ، وإنما كان من أسس إعداده هو إشراك الطالب ليمارس نوعا من التعلم الذاتى الذى يتفاعل فيه مع الموضوعات المطروحة وذلك من خلال الإفصاح عن الذات ، والواجبات المنزلية التى يتم مناقشتها فى كل جلسة .

كما يمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن البرنامج التجريبى الذى يستهدف رفع مستوى اليقظة العقلية ذو طابع تنموى ، وأن آثاره تعتبر طويلة الأمد ، نظرا لأن الجلسات والفنيات التى يتضمنها البرنامج أدت إلى إنماء كل من الجانب المعرفى والجانب السلوكى ، وذلك بأسلوب بسيط ومتنوع أدى إلى تحقيق الأهداف المرجوة .

ويمكن كذلك تفسير إستمرار أثر البرنامج فى ضوء العديد من نظريات التعلم مثل نظرية إنتقال أثر التدريب ، والتى تؤكد على أن الفرد يستطيع أن يعمم الخبرة فى موقف ويطبقها على كثير من المواقف الأخرى ، فالتعميم شكل من أشكال الفهم ينطبق على مواقف أخرى غير الموقف الذى حدث فيه التدريب ، ويحدث الإنتقال فى العادات سواء عادات التفكير أو العادات الشخصية ، فلا شك أن أسلوب التفكير الذى يمارسه الفرد فى موقف معين بصفة شبه دائمة يمكن أن ينتقل إلى المواقف الأخرى المشابهة (الشرقاوى،

322،1998) ، كما يشير أوزبل إلى أن الفرد يكتسب المعرفة من خلال إستيعاب المعلومات الجديدة المقدمة إليه ، وربط هذه المعلومات بما هو موجود لديه من أفكار ، وتحويل الإثنين معا إلى البناء الأصلى مما يعطى لها معنى ، كما أن التفاعل بين ماهو موجود فى البناء المعرفى والمعلومات الجديدة يؤدى بالتالى إلى إعادة تنظيم البنية المعرفية ، ويحقق لهذه المعلومات الجديدة الثبات والإستقرار (الشرقاوى، 1998 ،138) .

وقد سعى البرنامج إلى تكوين عادات التفكير الصحيح المبنى على جمع الحقائق ، فضلا عن تقديم طرقا مختلفة لمعالجة المشكلات ، وتنظيم الأفكار، والتفاهم مع الآخرين والإتصال بهم ، وهذه المهارات ساعدت أفراد المجموعة التجريبية على تناول المشكلات التى تواجههم خارج إطار الجلسات التجريبية على نحو فعال ظهر أثره فى استمرار التحسن لما بعد فترة من انتهاء جلسات البرنامج .

فضلا عما سبق فإن تقديم الدليل الإرشادى للمشاركين بالبرنامج وما تضمنه من توجيه وتشجيع وفنيات وإستراتيجيات مناسبة لتنمية اليقظة العقلية ، وكذلك الطرق المختلفة لمواجهة كافة المشكلات والمواقف التى تواجههم فى حياتهم اليومية ، فهذا الدليل بما يحويه بين طياته يمثل عاملا مساعدا من شأنه أن يذكرهم بما تم إكتسابه من مهارات ، وما تدربوا عليه ونجحوا فيه بالفعل أثناء تطبيق البرنامج .

وهذا يعنى أن البرامج الفعالة هى التى يمتد أثرها لمدة طويلة بعد إنتهاء التدريب ، كما أن لهذا الفرض أهميته التى تنبع من أن الهدف من إجراء البرنامج ليس إحداث تغييرات طارئة ومؤقته فى جوانب الشخصية ثم لا تلبث أن تنطفىء وكأن شيئا لم يكن ، بل أن المطلوب أن يستمر أثرها حتى بعد توقف الجلسات والإرشادات التى كان يتلقاها الأفراد أثناء جلسات البرنامج .

الفرض الرابع ، وينص على : " لا يختلف أداء المجموعة التجريبية على مقياس الإحتراق الأكاديمى باختلاف التطبيقين البعدى والتتبعى " .

وللتحقق من صحة هذا الفرض عولجت إستجابات أفراد العينة التجريبية على مقياس الإحتراق الأكاديمى بعد تطبيق البرنامج وبعد مرور شهرين ، وذلك باستخدام إختبار ويلكوكسون Wilcoxon ، وقد جاءت النتائج كما هو موضح بالجدول التالى :

(جدول٧)

قيمة Z ودلالتها للفرق بين متوسطى رتب درجات المجموعة التجريبية فى القياسين البعدى والتتبعى على مقياس الإحتراق الأكاديمى لدى طلبة المرحلة الثانوية

القيم الإحصائية / المتغيرات	إتجاه الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
الإرهاق العاطفى والجسدى	الرتب السالبة	١	1.5	1.5	1.947	غير دالة
	الرتب الموجبة	5	3.9	19.5		
	الرتب المتساوية	4	-	-		
إنخفاض الكفاءة الأكاديمية	الرتب السالبة	2	2	4	1.382	غير دالة
	الرتب الموجبة	4	4.25	17		
	الرتب المتساوية	4	-	-		
السلبية تجاه المهام	الرتب السالبة	0	0	0	000	غير دالة
	الرتب الموجبة	0	0	0		
	الرتب المتساوية	10	-	-		
الدرجة الكلية للمقياس	الرتب السالبة	١	١	١	0.447	غير دالة
	الرتب الموجبة	١	٢	٢		
	الرتب المتساوية	٨	-	-		

بمراجعة القيم الواردة فى الجدول (٤) يتبين لنا صحة هذا الفرض إذ :

إذ بلغت قيمة (Z) لدلالة الفروق بين القياسين البعدى والتتبعى لأفراد العينة (ن=١٠) على مقياس الإحتراق الأكاديمى (٠.٤٤٧) ، وهى قيمة غير دالة إحصائيا ، أما عن المكونات الفرعية للمقياس فقد بلغت قيمة (Z) لدلالة الفروق بين القياسين البعدى والتتبعى للإرهاق العاطفى والجسدى (١.٩٤٧) ، وبلغت (١.٣٨٢) لإنخفاض الكفاءة الأكاديمية ، و (٠٠٠) للسلبية تجاه المهام ، وجميع هذه القيم غير دالة إحصائيا .

وبذلك يمكننا قبول الفرض الرابع والقول أنه لاتوجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطى رتب القياسين البعدى والتتبعى للعينة التجريبية على مقياس الإحتراق الأكاديمى .

وهذا يعنى أن مرور فترة من الزمن لم تغير من فعالية البرنامج ، وأن خبرة البرنامج إستمر تأثيرها الإيجابى على المشاركين فى البرنامج لفترة طويلة بعد إنتهاء جلساته ، وتؤكد هذه النتيجة أن محتوى البرنامج التجريبى المستخدم فى هذه الدراسة من الثراء ما جعله

يحقق أهدافه ، وهو مايبدو فى إستمرارية إرتفاع مستوى اليقظة العقلية وانخفاض الإحتراق الأكاديمى لدى طلبة المرحلة الثانوية ، وقد يعزو السبب فى ذلك إلى نقل الخبرة ، حيث روعى تفعيل مبدأ إنتقال أثر التدريب لما تعلمه المشاركين أفراد المجموعة التجريبية داخل الجلسات ، حيث سعى البرنامج فى جميع جلساته إلى دفع المشاركين إلى نقل الخبرات التى يتم إكتسابها خلال هذه الجلسات إلى مواقف الحياة اليومية المعاشة ، وقد تم ذلك من خلال الواجبات المنزلية المطلوبة من المشاركين بعد الإنتهاء من كل جلسة ، وهى كانت بمثابة تطبيق لما تعلمه واكتسبه المشاركين من فنيات وإستراتيجيات ساعدت على تنمية اليقظة العقلية بهدف خفض الإحتراق الأكاديمى ، فضلا عن تشجيع المشاركين على إستخلاص الجوانب الإيجابية والجوانب السلبية ، الأمر الذى ساعدهم على نقل تلك الخبرة إلى الواقع المعاش .

كما قد يعزى إستمرار تأثير التدخل المتبع فى هذه الدراسة إلى التعاون المستمر بين أفراد العينة التجريبية مع بعضهم البعض من ناحية ومع الباحثة من ناحية أخرى ، فهم على إتصال مستمر ، ويذكرون أنفسهم بالمواقف التى مروا بها أثناء التطبيق ، وكيف تحول سلوكهم خلال الفترة الزمنية القصيرة متمنيين بينهم وبين أنفسهم أن يستمر ذلك التغيير للأفضل .

وفى ضوء ما تقدم نخلص إلى أن النتيجة السابقة لم تأت صدفة ، ولكنها تدل على منهجية التدخل وفعالية الأدوات المستخدمة ، فضلا عن تركيز المنهج التدخلى المتبع فى هذه الدراسة على الخطوات الإجرائية للعملية الإرشادية حتى تحقق نتائج إيجابية ، وهو ما يتضح من إستمرار فاعليته ، وأن مضمون محتوى البرنامج فى هذه الدراسة من الثراء مما جعله يحقق أهدافه حيث تنمية اليقظة العقلية وخفض الإحتراق الأكاديمى لدى أفراد العينة التجريبية .

تعقيب عام على نتائج الدراسة :

أظهرت النتائج بشكل عام التأثير الإيجابى للبرنامج على المجموعة التجريبية ، وذلك ما أظهره التحليل الإحصائى لنتائج الدراسة ومقارنته بالقياس القبلى للمجموعة التجريبية ، كما أظهر البرنامج إمتداد أثره فى القياس التتبعى .

تقييم عام لجلسات البرنامج التجريبى :

نقاط القوة :

- **احتوى البرنامج على مجموعة إستيراتيجيات متناسقة مع بعضها كان لها الأثر الأكبر فى إنجاز أهداف البرنامج التدريبى .**
- **المطبوعات والتى تمثلت فى كتيب الإرشادات ، والذى يشتمل على الإطار المعرفى لمتغيرات الدراسة فضلا عن التدريبات الخاصة بكل جلسة على حدة والتى يتم إستخدامها أثناء الجلسة أو فى الواجبات المنزلية ، كان لها أثر إيجابى فى تنفيذ البرنامج .**
- **سرعة إستيعاب الطالبات لمهارات واستيراتيجيات البرنامج .**
- **إحاطة الجلسات جو من الألفة والتراحم والتعاون بين المشاركين بعضهم بعضا ، وبينهم وبين الباحثة .**
- **مشاركة الباحثة لبعض الطلبة فى إيجاد حلول لمشكلات خاصة تلبيا لرغباتهم .**
- **مساهمة المشاركين بمعلومات ومهارات إضافية ساعدت على التنفيذ الفعال للبرنامج التدريبى .**
- **التغذية الراجعة وتحليل الواجبات المنزلية للمشاركين فى البرنامج التدريبى كان لها أثر إيجابى فى ثبات عملية التدريب .**

نقاط الضعف :

- **عدم إلتزام كل الطالبات بالحضور فى كل الجلسات ، مما نتج عنه إستبعاد عدد من الطالبات اللاتى زادت نسبة غيابهم عن ٣٠% من الجلسات .**
- **البيئة الأسرية غير المشجعة لبعض الطالبات .**
- **الوقت والجهد المبذول من قبل الباحثة والمشاركين فى توفير مكان لكل جلسة من جلسات البرنامج .**

التوصيات والبحوث المقترحة

أولا : التوصيات

فى ضوء نتائج الدراسة ، والأطر النظرية المنوطة بمتغيراتها يمكن صياغة التوصيات على النحو التالى:

١– إعداد المزيد من البرامج التى تهدف إلى تنمية اليقظة العقلية لدى الطلاب فى مراحل التعليم المختلفة .

٢– عقد دورات تدريبية لمعالجة مشكلات الإحتراق الأكاديمى لدى الطلبة فى مختلف المراحل التعليمية.

٣– تقديم البرامج الإعلامية المقروءة والمسموعة لتنمية الوعى بمفهوم اليقظة العقلية وطرق تنميتها .

٤– إعداد برامج لخفض الإحتراق الأكاديمى لدى الطلاب من المراحل التعليمية المختلفة .

٥– عقد الندوات والمؤتمرات لتدريب المعلمين والأخصائيين النفسيين على التواصل الفعال مع الطلبة ، وتشجيعهم على التغلب على التحديات التى تواجههم .

٦– تقديم البرامج المجتمعية التى تساعد على تغيير النظرة التقليدية للمرحلة الثانوية .

٧– استهداف طلاب المرحلة الثانوية فى قياس وعلاج الكثير من المتغيرات النفسية الأخرى.

ثانيا : البحوث المقترحة

نتيجة تحليل الدراسات السابقة ، وكذلك الدراسات الميدانية والتجريبية لهذه الدراسة يمكن إقتراح الدراسات التالية :

١– فاعلية برنامج معرفى قائم على تنمية اليقظة العقلية لخفض التوتر والضغوط النفسية.

٢– تنمية الذكاء الأخلاقى وأثره على الإحتراق الأكاديمى لطلبة الجامعة .

٣– تنمية اليقظة العقلية لتعزيز المناعة النفسية لدى بعض فئات الإعاقة .

٤– فعالية برنامج معرفى سلوكى لتنمية المناعة النفسية لخفض الإحتراق الأكاديمى لدى الطلبة .

٥– دراسة العلاقة بين اليقظة العقلية والعبء المعرفى لدى الطلبة .

٦– اليقظة العقلية مدخل لخفض الغضب وتقلب المزاج .

المراجع

أولا – المراجع باللغة العربية :

أبو زيد، أحمد محمد جاد الرب. (٢٠١٧). فعالية التدريب على اليقظة العقلية كمدخل سلوكى جدلى فى خفض صعوبات التنظيم الإنفعالى لدى الطالبات ذوات اضطراب الشخصية الحدية وأثره على أعراض هذا الإضطراب. ***مجلة الإرشاد النفسى***، ٥١(١)، ١–٦٨ .

إسماعيل، هالة خير سنارى. (٢٠١٧). المرونة النفسية وعلاقتها باليقظة العقلية لدى طلاب كلية التربية (دراسة تنبؤية). ***مجلة الإرشاد النفسى*** ، ٥٠(١)، ٢٨٨–٣٣٥ .

الحارثى، سعد محمد عبد الله. (٢٠١٩). اليقظة العقلية وعلاقتها بأعراض القلق لدى طلاب الكلية التقنية بمحافظة بيشة. ***المجلة التربوية لكلية التربية بجامعة سوهاج*** ، ٥٧(٥٧)، ١٢٩–١٥٧ .

الختاتنة، سامى محسن. (٢٠١٩). فعالية برنامج للتدريب على اليقظة العقلية فى خفض الضغط النفسى وتحسين نمط الحياة لدى طلبة جامعه حكومية فى الأردن. ***مجلة العلوم التربوية*** ، ٤٦(١)، ملحق(١) .

الربيع، فيصل. (٢٠١٩). الذكاء الإنفعالى وعلاقته باليقظة الذهنية لدى طلبة جامعة اليرموك . ***المجلة الأردنية فى العلوم التربوية*** ، ١(١) ، ٧٩–٩٧ .

السقا، وردة عثمان عرفة. (٢٠١٧). ***تنمية اليقظة الذهنية كمدخل لخفض مستوى الغضب وتحسين إدارته*** ، *رسالة دكتوراه غير منشورة* ، كلية البنات ، جامعة عين شمس .

الشرقاوى، مصطفى خليل. (٢٠٠٠). ***أسس الإرشاد والعلاج النفسى***. ط٢ ، دار النهضة العربية ، القاهرة .

الشلوى، على محمد. (٢٠١٨). اليقظة العقلية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية لدى عينة من طلاب كلية التربية بالدوادمى. ***مجلة البحث العلمى فى التربية*** ، ١٩(٩)، ١–٢٤ .

الشناوى، محمد محروس ؛ عبد الرحمن، محمد السيد. (١٩٩٨). ***العلاج السلوكى الحديث، اسسه وتطبيقاته***. دار قباء ، القاهرة .

الشهرى، على عبد الرحمن. (٢٠٢٠). الإحتراق الأكاديمى وعلاقته بالهناء الذاتى لدى طلبة المرحلة الثانوية ، ***المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية***، ٤(١٧)، ١٧٩–٢٠٤ .

الصادق، عادل محمد، وعبادى، عادل سيد. (٢٠١٨). المعتقدات ماوراء المعرفية كمتغيرات وسيطة بين الكمالية الأكاديمية والإحتراق الأكاديمى لدى الطلاب والباحثين بالجامعة.***مجلة العلوم التربوية ، كلية التربية، جامعة جنوب الوادى***، ٣٤ .

الضبع، فتحى عبد الرحمن. (٢٠١٣). فعالية اليقظة العقلية فى خفض أعراض الإكتئاب النفسى لدى عينة من طلاب الجامعة. ***مجلة الإرشاد النفسى*** ، ٣٤ ، ١–٧٥ .

الطوطو، رانية موفق. (٢٠١٨). اليقظة العقلية وعلاقتها بالتفكير التأملى لدى طلبة الجامعة . ***مجلة جامعة البعث للعلوم الإنسانية*** ، ٤٠(٤) ، ١١–٤٥ .

العزى، أحلام مهدى عبد الله. (٢٠١٣). اليقظة الذهنية لدى طلبة الجامعة. ***مجلة الأستاذ للعلوم الإنسانية والإجتماعية جامعة بغداد ، العراق*** ، ٢٠٥(٢) ، ٣٤٣–٣٦٧،.

الوليدى، على بن محمد بن على. (٢٠١٧). اليقظة العقلية وعلاقتها بالسعادة النفسية لدى طلبة جامعة الملك خالد. ***مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية***، ٤(١)، ٤١–٦٨ .

إمام، نجوى السيد. (٢٠١١). ***ضبط الذات كمدخل لتنمية إستيراتيجيات المواجهة لدى معلمى التربية الخاصة*** ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية البنات ، جامعة عين شمس .

بلال، بشرى محمود على. (٢٠١٩). ***اليقظة الذهنية وعلاقتها بكل من مفهوم الذات الأكاديمى والتفكير الإيجابى والتوافق النفسى لدى طلاب المرحلة الجامعية. رسالة ماجستير***، كلية التربية ، جامعة عين شمس .

خشبة، فاطمة السيد حسن. (٢٠١٨). التنبؤ بمستوى اليقظة العقلية من خلال بعض المتغيرات النفسية لدى طالبات الجامعة. ***مجلة كلية التربية ، جامعة الأزهر***، ٣٧، عدد ١٧٩(١)، ٤٩٥–٥٩٨ .

رزق، عزة حسن محمد. (٢٠٢٠). اليقظة العقلية كمتغير وسيط فى العلاقة بين مستوى الطموح وقلق المستقبل لدى طلاب الجامعة. ***مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية*** ، ١٤(٥)، ٣٧٣–٥٠٠.

عبد العظيم، حمدى عبد الله. (٢٠١٣). ***البرامج الإرشادية للأخصائيين النفسيين وطرق تصميمها – مجموعة برامج عملية ونماذج تطبيقية***. أولاد الشيخ للتراث، القاهرة ط١ .

عبد اللاه، عبد الرسول عبد الباقى عبد اللطيف. (٢٠١٧). الإحتراق التعليمى وعلاقته بالتسويف الأكاديمى لدى طلاب كلية التربية بجامعة سوهاج فى ضوء متغيرى النوع الإجتماعى والتخصص الدراسى . ***المجلة التربوية، كلية التربية ، جامعة سوهاج***، ٤٩، ٢٣٤–٢٨١ .

محمد، عادل عبد الله. (٢٠٠٠). ***العلاج المعرفى السلوكى: أسسه وتطبيقاته***. دار الفكر العربى، القاهرة.

نورى، أسماء طه. (٢٠١٢). أثر أبعاد اليقظة الذهنية فى الإبداع التنظيمى: دراسة ميدانية فى عدد من كليات جامعة بغداد. ***مجلة العلوم الإقتصادية الإدارية*** ، ١٨(٦٨)، ٢٠٦–٢٣٥ .

ثانيا – المراجع باللغة الإنجليزية :

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

Akyol, E. Y. and Demir, A. (2019). Burnout as a predictor of senior student's mindfulness. ***Journal of Human Behavior in the social Environment***, 29(2), 256-265. doi:10.1080/10911359.2018.1518741

Alassemi, R., Jamal, N. (2018). Mindfulness and its Relationship with Resilience in a sample of Psychology Counseling students in the 2nd Education College of Damascus University in Sweidaa Governorate. ***Teshreen University Journal for Research and Scientific Studies-Arts and Humanities Series***, 40(3), 379-397.

Ardenghi, S., Rampoldi, G., Pepe, A., Bani, M., Salvarani, V., and Strepparava, M. G. (2020). An Exploratory cross-sectional study on the Relationship between Dispositional Mindfulness and Empathy in Undergraduate Medical students. ***An International Journal of Teaching and learning in Medicine***, 33(2), 154-163. doi:10.1080/10401334.2020.1813582

Azimi, H., Shams, J., sohrabi, M., and Malih, N. (2016). The frequency of academic burnout and related factors among medical students at Shahid Beneshti university of Medical Science, ***Tehran. Social Determinates of Health***, 2(1), 21-28.

Bear, R. A., Smith, G. T., Hopking, J., Krietemeyer, J., Toney, L. (2006). Using report assessment methods to explore facts of mindfulness. ***National library of Medicine***, 13(1), 27-45. doi: 10.1177/1073191105283504

Bear, R. A., Smith, G. T., Lykins, E., Button, D., Keietemeyer, J., Sauer, S., …Williams, J. M. G. (2008). Construct validity of the five facet mindfulness questionnaire in meditating and non-meditating samples. National library of medicine , ***National center for Biotechnology information***, 15(3), 329-342. doi: 10.1177/1073191107313003

Bishop, S. R., Lau, M., Shapiro, s., Carlson, L., Anderson, N., Carmody, J., … Devins, G. (2004). Mindfulness: A proposed operational definition.

American Psychological Association, 11(3), 230-241. doi: 10.1093/clipsy.bph077

Brown, K. W. and Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. ***Journal of personality & Social psychology***, 84(4), 822-848. doi:10.1037/0022-3514.84.4.822

Charkhabi, M., Abarghuei, M. A., and Hayati, D. (2013). The association of academic burnout with self-efficacy and quality of learning experience among Iranian students . ***springer plus***, 2013, 2: 677. doi: 10.1186/2193-1801-2-677

Ceiger, S. M., Otto, S. and Schrader, U. (2018). Mindfully green and healthy: An indirect path from mindfulness to ecological behavior. ***Frontiers in Psychology***, 8, 1-15. doi:10.3389/fpsyg.2017.02306

Davis, D. M., and Hayes, A., J. (2011). What are the benefits of mindfulness? A practice review of psychotherapy-related research. ***American Psychological Association***, 48(2), 198-208. doi: 10.1037/a0022062

Ghadampour, Farhadi, Naghibeibeiranvand, f. (2016). The relationship among academic burnout, Academic engagement and Performance of students of lorestan university of Medical science. ***Journal of research in medical education, Guilan university of Medical science***, 8(2), 60-68. doi: 10.18869/acadpub.rme.8.2.60

Hassed, C. (2016). Mindful learning: Why attention matters in education. ***International Journal of school & Educational psychology***, 4(1), 52-60. doi: 10.1080/21683603.2016.1130564

Holly, E. (2018). Burnout in academia. PHD, ***Psychopharmacology and Substance Abuse Newsletter***, 53(2), 621.

Horowitz, M. J. (2002). Self and relational observation**.** ***Journal of Psychotherapy Integration***, 12(2), 15. doi: 10.1037/1053-0479.12.2.115

Kabate-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: Past, present, and future. ***Clinical psychology: Science and practice***, 10(2), 144-156. doi: 10.1093/clipsy.bpg016

Kemper, K., Mcclafferty, H., Wilson, P. M., Serwint, J. R., Batra, M., Mahan, J. D., …Schwartz, A. (2019). Do mindfulness and self-compassion predict burnout in pediatric residents **?. *Academic Medicine***, 94(6), 876-884. doi: 10.1097/ACM.0000000000002546

Langer, E. J. (1992). Matters of mind : Mindfulness / Mindlessness in perspective. Consciousness and Cognition, 1(3), 289-305. doi: 10.1016/1053-8100(92)

Langer, E. J. (2000). Mindful learning. ***Current direction in psychological science***, 9(6), 220-223. doi: 10.1111/1467-8721.00099

Leland, M. (2015). Mindfulness and student success. ***Journal of Adult Education***, 44(1), 19-24. doi: EJ1072925/0090-4244

Lin, S. H. & Huang, Y. C. (2013). Life stress and academic burnout. ***Active learning in Higher Education***, 15(1),77-90.doi:10.1177/1469787414514651

Maslach, C., and Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. ***Journal of Organizational Behavior***, 2(2), 99-113. doi: 10.1002/job.4030020205

Modabber, M. H., Rahmanian, E., Hosseini, Y., & Haghbeen, M. (2017). Relationship between Educational Justice and Academic Burn out in Jahrom university of Medical science in 2014: A Descriptive-Analytic study. ***International journal of scientific study***, 5(4), 393-397. doi: 10.17354/ijssl/2017/53

Neal, A., & Griffin, A. (2006). A study of the lagged relationships among climate, safety motivation, safety behavior, & accidents at the individual & group levels**.** ***Journal of Applied Psychology***, 91(4), 946-953. doi: 10.1037/0021-9010.91.4.946

Oyoo, S., Mwaura, P., Kinai, T. & Mutua, J. (2020). Academic burnout and academic achievement among secondary school students in Kenya. ***Education Research International***, 2020(5), 1-6. doi: 10.1155/2020/5347828

Palos, R., Maricutoiu, L., and Costea, L. (2019). Relations between academic performance, student engagement and student burnout: Across-Legged analysis of a two-Wave study. ***Studies in Educational Evaluation***, 60, 199-204. doi: 10.1016/j.stueduc.2019.01.005

Rahmati, Z. (2015). The study of Academic Burnout in students with high and low level of self-efficacy**.** ***Social and Behavioral Sciences***, 17, 49-55 . doi: 10.1016/j.sbspro.2015.01.087

Rahmatpour, P., Chehrzad, M., Ghanbari, A., Ebrahimi, S. S. (2019). Academic burnout as an educational complication and promotion barrier among under graduate student: Across-sectional study. ***Journal of Education and Health Promotion***, 8, 201. doi: 10.4103/jehp.jehp-165-19

Reis, D., Xanthopoulou, D., Tsaousis, L. (2015). Measuring job and academic burnout with the Oldenburg inventory (OLBI):Factorial invariance across samples and countries. ***Elsevier Journal***,2(1),8-18. doi:10.1016/j.burn.2014.11.001

Salmela-Aro, K., Savolainen, H. and Holopainen, L. (2009). Depressive symptoms and school burnout during adolescence: Evidence from two cross-lagged longitudinal studies. ***Journal of youth and adolescence***, 38(10), 1316-1327. doi: 10.1007/s10964-008-9334-3

Sauer,, S., Lynch,S., Walach, H. and Kohls, N. (2011). Dialectics of mindfulness: implications for western medicine. ***Philosophy, Ethics, and Humanities in Medicine***, 6(10). doi: 10.1186/1747-5341-6-10

Schaufeli, W. B., Martinez, I.M., Pinto, A, M., and Salanova, M. (2002). Burnout and engagement in university students: A Cross-National study. ***Journal of cross-cultural psychology,*** 33 (5), 464-481. doi: 10.1177/0022022102033005003

Seibert, G. S., May, R. W., Fitzgerald, M. C., Fincham, F. D. (2016). Understanding school burnout: Does self-control matter?. ***Learning and Individual Differences,*** 49, 120-127. doi: 10.1016/j.lindif.2016.05.024

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

Yang, H. J. and Chen, j. (2016). Learning perfectionism and learning burnout in a primary school student sample: A test of a learning-stress Mediation Model. ***Journal of child and family studies***, 25(1), 345-353. doi:10.1007/s10826-015-0213-8