Dirasat: Human and Social Sciences, Volume 50, No. 1, 2023

Deanship of Scientific Research

The Predictive Ability of Academic Self-Efficacy Domains of Mindfulness and Academic Fatigue among High Achieving Students

Mohamed Melhem[1], Abdalnaser Aljrah[2], Mohammed Shraideh[3]*, Waleed Hayajneh[4]

[1]Al-Balqa Applied University, Jordan

[2]Arab Gulf University, Kingdom of Bahrain

[3]Al-Hussein Bin Talal University, Jordan [4]Al-Balqa Applied University, Jordan

Received: 24/5/2021
Revised: 17/8/2021
Accepted: 12/10/2021
Published: 30/1/2023

* *Corresponding author:*
shraideh@yahoo.com

Citation: Melhem, M. ., Aljrah, A. ., Shraideh, M. ., & Hayajneh, W. . (2023). The Predictive Ability of Academic Self-Efficacy Domains of Mindfulness and Academic Fatigue among High Achieving Students. *Dirasat: Human and Social Sciences*, *50*(1), 19–31. https://doi.org/10.35516/hum.v50i1.4386

© 2023 DSR Publishers/ The University of Jordan.

This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY-NC) license https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/

Abstract

The study examined the predictive ability of academic self-efficacy domains of mindfulness and academic fatigue among high-achieving students and sought to identify differences in the different domains of academic fatigue among high-achieving students due to gender and grade level. The sample of the study consisted of (87) high-achieving students selected using a purposeful sampling method. To achieve the objectives of the study, Academic Self-Efficacy; Mindfulness, and Academic Fatigue scales were employed. The results of the study indicated that the persistence domain of the academic self-efficacy total construct was the only significant predictor of academic fatigue among high-achieving students. It was able to account for (11.6%) of the total variance in academic fatigue. The study also showed that there were no statistically significant differences in academic fatigue levels among high-achieving students due to gender, while significant differences were found due to grade level, in favor of 12th-grade students.

Keywords: Academic self-efficacy, mindfulness, academic fatigue, high achieving students.

القدرة التنبؤية لأبعاد الكفاءة الذاتية الأكاديمية واليقظة العقلية بالإجهاد الأكاديمي لدى الطلبة المتميّزين

محمد ملحم[1]، عبد الناصر الجراح[2]، محمد الشريدة[3]*، وليد هياجنه[4]

[1]جامعة البلقاء التطبيقية، الأردن

[2]جامعة الخليج العربي، مملكة البحرين

[3]جامعة الحسين بن طلال، الأردن [4]جامعة البلقاء التطبيقية، الأردن

ملخّص

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن القدرة التنبؤية لأبعاد الكفاءة الذاتية الأكاديمية واليقظة العقلية بالإجهاد الأكاديمي لدى الطلبة المتميزين، كما هدفت أيضًا إلى الكشف عن مستوى الفروق في الإجهاد الأكاديمي بأبعاده المختلفة لدى الطلبة تبعًا للجنس والصف الدراسي. تكونت عينة الدراسة من (87) طالبًا وطالبةً. جرى اختيارهم بالطريقة القصدية، ولتحقيق أهداف الدراسة جرى استخدام مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية، ومقياس اليقظة العقلية، ومقياس الإجهاد الأكاديمي. أشارت النتائج إلى أن بُعد المثابرة من مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية هو المتغير الوحيد الذي تنبأ، وعلى نحو دال إحصائيًا، بالإجهاد الأكاديمي لدى الطلبة؛ حيث فسر ما نسبته(11.6%) من التباين في الإجهاد الأكاديمي، وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الإجهاد الأكاديمي لدى الطلبة تعزى إلى الجنس، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الإجهاد الأكاديمي لدى الطلبة تعزى إلى الصف ولصالح طلبة الصف الثاني ثانوي.

الكلمات الدالة: الكفاءة الذاتية الأكاديمية، اليقظة العقلية، الإجهاد الأكاديمي، الطلبة المتميّزين.

المقدمة

إن الاهتمام بالطلبة المتميّزين ما زال يشكل أولوية لدى كافة الدول؛ نظرًا للدور المتوقع أن يقوموا به في خدمة المجتمعات من خلال تطوير آليات وبرامج ومشروعات رائدة تعمل على النهوض بالمجتمع وتحسين الخدمات في شتى مجالات الحياة، فقد عمدت هذه الدول على إنشاء مدارس خاصة بهم وتزويدهم بكافة المتطلبات الأكاديمية بهدف استثمار قدراتهم وإمكاناتهم، ومع ذلك يتعرض هؤلاء الطلبة للعديد من المواقف الضاغطة، ومشكلات على المستوى الدراسي والاجتماعي في ظل تفشي ظاهرة جائحة كورونا المستجد التي أحدثت أضرارًا عديدة شملت مجالات الحياة المختلف لاسيما التعليمية منها، وقد كان لحزمة التدابير التي اتخذتها الحكومة الأردنية المتمثلة بإغلاق المدارس الحكومية والخاصة تأثيرًا كبيرًا على سير العملية التعليمة التعلمية؛ حيث جرى اللجوء إلى استخدام التعليم البديل الذي يُدعى بالتعليم عن بُعد، الذي أحدث إرباكًا بين الطلبة والمعلمين والأهالي بسب ضعف الإمكانات المادية والتكنولوجية من جهة، ونقص مهارات التعامل مع المواقع التعليمة والمنصات من جهة أخرى، وشكل هذا عامل ضغط وإجهاد للطلبة أثر في كثير من جوانب حياتهم الأكاديمية.

لقد بدأ الباحثون في المجال النفسي والتربوي التحقق من ظاهرة الإجهاد لدى الطلبة في المدارس بعد أن أشارت نتائج دراسة بيلونروفا وآخرون (Belozerova et al., 2018)إلى أن هناك (40%) من طلبة المدراس في مرحلة التعليم الثانوي يعانون من ما يُعرف بالإجهاد الأكاديمي، ويشير بايكر وآخرون (Bikar et al., 2018) أن أول من استخدم هذا المصطلح علميًا هو الطبيب النفسي Freudenberger عام 1974، وقد أطلق على مصطلح الإجهاد الأكاديمي العديد من المصطلحات الاحتراق الأكاديمي (Academic Burnout) والاحتراق المدرسيSchool Burnout. ويُعرف اكسل (Eccles, 2004) الإجهاد الأكاديمي بأنه: متلازمة من الإرهاق العاطفي والسخرية أو تبدد الشخصية، وانخفاض الكفاءة المهنية. كما يُعرف بأنه: رد فعل عاطفي داخلي ناتج عن البيئة الخارجية والحالة النفسية المتراكمة منذ فترة طويلة (Hung et al., 2012). كما يُعرف بأنه: حالة من الاستنفاذ الانفعالي والمعرفي والجسدي بسبب كثرة المتطلبات الدراسة مولدًا اتجاه للفرد نحو عدم المشاركة، الانسحاب من مختلف النشاطات التعليمية (Reis et al., 2015). وبيّن ماسلاش وآخرون (Maslash et al., 2001) وجود عددًا من العوامل تسبب الإجهاد الأكاديمي، منها: مشاركة الطالب في العديد من المهام التي يتعين عليه القيام بها كحضور الفصول الدراسية، وتحقيق أهداف محددة مثل: اجتياز الامتحانات، والمشاركة في النشاطات غير المنهجية، وإجراء التجارب، والمشاركة في الرحلات العلمية، والكشفية، والمسابقات الرياضية. إضافة إلى أن الإجهاد يرتبط ببيئة العمل كالبيئة المدرسية التي يعمل فيها الطالب والمتمثل بالحضور اليومي للغرفة الصفية، والقيام بمهام لانجاز الاختبارات والحصول على العلامات. وأظهرت نتيجة دراسة فانيدي وآخرون (Vahedi et al., 2014) ارتباط الإجهاد الأكاديمي إيجابا بالعصابية، بينما أظهرت نتيجة دراسة ساكلوفسكي وآخرون (Saklofske et al., 2007)، ودراسة رحماتي (Rahmati, 2015) أن الإجهاد الأكاديمي ارتبط إيجابًا بالفشل الأكاديمي، وسلبًا بالكفاءة الذّاتيّة الأكاديميّة، والتقييم الذاتي، والتنظيم الذاتي.

وتمثل الكفاءة الذّاتيّة الأكاديميّة أحد أهم أبعاد النظرية المعرفية الاجتماعية لباندورا (Bandura, 1986)، التي تفترض أن الفرد لم يعد مستجيب آلي للنماذج التي يحاكيها؛ بل يمتلك عمليات داخلية تقوده إلى اختيار الاستجابات والأفعال المختلفة. ويؤكد زيميرمان وكليري (Zimmerman & Cleary, 2006) أن معتقدات الكفاءة الذّاتيّة الأكاديميّة تُعد من أفضل المتنبئّات بنجاح المتعلم، ومهاراته، ومعرفته؛ لأنه كلما كان لدى المتعلم اعتقاد بقدرته على أداء مهمة ما، فإن ذلك سيزيد من تركيزه وجهده وانشغاله في هذه المهمة؛ في حين إذا كان لديه مهارة ومعرفة لإتمام المهمة، فإن هذا لا يعني بالضرورة قدرته على إتمامها. فإدراك الفرد لكفاءته تؤثر في أدائه الأكاديمي بطرق متعددة؛ فالطلبة الذين لديهم إدراك عالٍ في كفاءتهم الأكاديمية يواجهون المهمات بتحد وجهد، وقدرة أكبر في التغلب على الصعوبات، ويظهرون مرونة في استخدام التعلم، وفي التعلم الذاتي، ومستويات متدنية من القلق. كما أنهم يظهرون دقة عالية في تقييم ذواتهم، ودافعية داخلية مرتفعة نحو الواجبات الدراسية (Zimmerman et al., 1992). كما عرف تشين (Chen et al., 2001) الكفاءة الذّاتيّة الأكاديميّة بأنها: مجموعة معتقدات يكوّنها المتعلم حول ثقته بأنه قادر على تنظيم وتنفيذ الأعمال الضرورية للنجاح في المهمات الأكاديمية المقدمة له، وتحقيق النتاجات الإيجابية في حياته. أما ناديري وآخرون (Naderi, et al., 2018) فقد عرفا الكفاءة الذّاتيّة الأكاديميّة أنها: اعتقاد الفرد بأنه قادر على القيام بتنظيم وتنفيذ النشاطات والمهمات المطلوبة للنجاح في الأداء المطلوب منه. وتُعرف الكفاءة الذّاتيّة الأكاديميّة بأنها: اعتقاد الفرد أن بإمكانه تحقيق مستوى معين من النجاح في مهمة أكاديمية أو تحقيق هدف أكاديمي محدد (Sharma & Nasa, 2014)،

ويبيّن باندورا (Bandura, 1977) أن الكفاءة الذّاتيّة الأكاديميّة بُنية معرفية تتكون من الممارسات التعليمية المتراكمة التي تؤدي إلى الاعتقاد أو التوقع بأن الفرد يمكن أن ينجح في أداء المهمات التعليمية، وقد حدد أربعة مصادر أساسية يتم من خلالها اكتساب وتعديل تصورات الأفراد حول كفاءتهم الذاتية الأكاديمية: هي إنجازات الأداء، والخبرات البديلة، والإقناع اللفظي، والإثارة العاطفية. كما أشار إلى أنها تنمو نتيجة التفاعل الاجتماعي والتعليمي الإيجابي الذي يعزز الفكرة السليمة للفرد عن ذاته، مما يطور لديه وعيًا بقدراته وإمكاناته وأفكاره ومشاعره وأفعاله، وتخلق لديه قناعات تسهم في زيادة قدرته على الانتباه، واستخدام استراتيجيات مناسبة لإنجاز المهام الأكاديمية، وتحليل المواقف للوصول إلى حلول مقنعة. وأن الكفاءة الذّاتيّة الأكاديميّة ترتبط بدافعية المتعلم، فالمتعلم الذي لديه وعي بكفاءته الذاتية والأكاديمية قادر على المثابرة عند مواجهة التحديات المتعلقة بالمواد الدراسية، لذلك فإن الدافعية الداخلية والمثابرة تحقق الكفاءة الذّاتيّة الأكاديمية، وتزيد من قدرة الطالب على المواجهة والتحدي. وأشار سميث وآخرون(Smith et al., 2002) إلى أنّ

الطّلبة ذوي المستويات العالية من الكفاءة الذّاتيّة يمتلكون في الوقت نفسه مستوياتٍ عاليةً من الدّافعيّة، الأمر الّذي يؤثّر في أدائهم الأكاديمي، ويجعلهم يتبنّونَ أنماطًا سلوكيّةً تستطيع مساعدتهم على إتمام مهام التّعلّم، الأمر الّذي يؤثّر في تكيّفهم النّفسيّ والأكاديمي وعلى أدائهم. كما ترتبط معتقدات الكفاءة الذّاتيّة الأكاديميّة بالجهد المبذول، وفي المثابرة لمواجهة الصّعوبات، ودرجة التّفاؤل والتّشاؤم المتعلقة بنّتيجة الطّلبة، وترتبط سلبًا باستراتيجيّات التّعويق الذّاتي الأكاديمي، وعلى نحو إيجابيّ بتوجهّات الأداء.

كما دلت الدراسات في الحقل النفسي أن اليقظة العقلية ارتبطت سلبًا بالإرهاق والإجهاد الأكاديمي (Di Benedetto & Swadling, 2014; Grover et al., 2016)، وتلعب دورًا هامًا في العملية التعليمية من خلال: تركيز انتباه الطلبة، وزيادة وعيهم، وتحفيز ما لديهم من قدرات واستعدادات للمشاركة بفاعلية في النشاطات والمواقف التعليمية الصفية لإنجاز المهام الأكاديمية (Schwartz, 2018). ويشير واري (Wray, 2004) أن اليقظة العقلية حالة متلازمة من الانتباه والتركيز الكامل والمتابعة للخبرات الحالية. ويعرفها بنادا وكودري (Benada & Chowdhry, 2017) بأنها: وعي الفرد بمعتقداته وأفكاره وأحاسيسه ومشاعره وبمحيطه الاجتماعي باستمرار والتركيز لمواجهة التحديات. وقد أوضح هاسكر (Hasker, 2010) أن اليقظة العقلية تتضمن مكونين هامين هما: التنظيم الذاتي للانتباه، والانفتاح على الخبرات الحالية، أما براون وآخرون (Brown et al., 2011) قد أكدوا على أن اليقظة العقلية تتكون من بعدين هما: الإحساس والوعي باللحظة الحالية، والمعالجة المعرفية.

وقد تستخدم اليقظة العقلية كأداة قوية للتنظيم الذاتي، وتخفيف التوتر لجميع الطلاب، وتقليل الاضطراب، وزيادة الهدوء، كما يمكن أن تساعد اليقظة العقلية على التقليل من أعراض الصحة النفسية، والجسدية السلبية من خلال تقوية قدرة تعرُّف المشاعر وتنظيمها، كما تساعد على تطوير التفكير الناقد، والحكم على الآخرين، وزيادة فهم الفرد لنفسه من خلال زيادة الوعي بأفكاره مما يساعده على التنظيم الذاتي للأفكار والعواطف والسلوكات (Creswell et al., 2007; Goodman & Schorling, 2012)، وتُظهر دراسة باري وآخرون (Barry et al., 2019) أن الطلبة الذين يتمتعون بمستويات عالية من اليقظة العقلية لديهم مستويات متدنية من الاكتئاب، ومستويات عالية من الكفاءة الذّاتيّة، والمرونة، والأمل. كما أكد مالباس وآخرون (Malpass et al., 2019) أن اليقظة العقلية ترتبط سلبًا بالقلق المفرط وأنماط التفكير السلبي، وترتبط إيجابًا بتحسين المرونة في التعامل مع التوتر، وتحسين الرفاهية العاطفية، والتنمية المهنية.

وأجرى سلامي واوجندوكون (Salami & Ogundokun, 2009) دراسة في نيجيريا هدفت إلى الكشف عن القدرة التنبؤية للكفاءة الذّاتيّة الأكاديميّة والذكاء الانفعالي بالأداء الأكاديمي لطلبة المرحلة الثانوية. تكونت عينة الدراسة من (484) طالبًا وطالبة. أظهرت نتائج الدراسة أن الكفاءة الذّاتيّة الأكاديميّة قد تنبأت بقوة بالأداء الأكاديمي لدى الطلبة المرحلة الثانوية. وفي كوريا الجنوبية؛ أجرى لي وآخرون (Lee et al., 2013) دراسة للكشف عن الفروق المرتبطة بالعمر والجنس في الإجهاد الأكاديمي، لدى عينة عشوائية مكونة من (1350) طالبًا وطالبة. وكشفت النتائج أن جميع أبعاد الإجهاد الأكاديمي (الإرهاق، الكراهية، السخرية، وعدم الكفاءة) زادت تدريجيًا مع زيادة العمر، أي أن الانتقال من المرحلة الابتدائية إلى المتوسطة والمتوسطة إلى الثانوية أمر مرهق للطلاب. كما بينت النتائج أن الإجهاد الأكاديمي قد ازداد لدى الإناث على نحو ملحوظ أكثر من الذكور من الصف السادس إلى الصف الثامن، وأشارت النتائج إلى أن الإجهاد الأكاديمي للذكور قد ازداد بصورة أكبر من تلك التي لدى الإناث في الصف الحادي عشر.

وأجرى هوي لين وجن هوانغ (Hui Lin & Chen Huang, 2013) دراسة في تايوان للكشف عن علاقة الإجهاد الأكاديمي بضغوط الحياة لدى (2640) طالبًا وطالبةً من طلبة الجامعة. وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين ضغوط الحياة والإجهاد الأكاديمي لدى الطلبة، وأن مستوى الإجهاد الأكاديمي لدى طلبة الجامعة كان متوسطًا. وأجرى الشمراني (Al-shamarany, 2014) دراسة في السعودية هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين التحصيل الدراسي والكفاءة الذّاتيّة الأكاديميّة لدى الطلبة الموهوبين في المدارس الثانوية والمتوسطة. حيث جرى اختيار عينة عشوائية حجمها (139) طالبًا وطالبة، وقد أظهرت النتائج أن لدى الطلبة مستوى مرتفع من الكفاءة الذّاتيّة، وعدم وجود اختلافات دالة إحصائيًا بين تقديرات أفراد العينة على مقياس الكفاءة الذّاتيّة الأكاديميّة باختلاف متغيري الجنس والصف. ووجود علاقة موجبة بين التحصيل الدراسي والكفاءة الذّاتيّة الأكاديميّة لدى الطلبة الموهوبين.

وأجرى ملحم (Melhem, 2015) دراسة في الأردن للكشف عن مستوى الكفاءة الذّاتيّة الأكاديميّة لدى عينة من طلبة المرحلة الأساسية تألفت من (206) طالبًا وطالبة في ضوء متغيري النوع الاجتماعي ومستوى الصف، أظهرت النتائج أن لدى الطلبة مستوى متوسط من الكفاءة الذّاتيّة الأكاديميّة ككل، ووجود فروق دالة إحصائيًا تعزى إلى مستوى الصف ولصالح الصف الثامن، ووجود فرق دال إحصائيًا في بُعدي (التحصيل، والمهارات المعرفية) يُعزى إلى الجنس لصالح الذكور.

وفي تركيا أجرى رحماتي (Rahmati, 2015) دراسة هدفت إلى تعرُّف مستوى الإجهاد الأكاديمي لدى طلبة الجامعة من ذوي الكفاءة الذّاتيّة المرتفعة والمنخفضة. تكونت عينة الدراسة من (120) طالبًا. أظهرت وجود علاقة ارتباطية سلبية بين الكفاءة الذّاتيّة والإجهاد الأكاديمي. وأجرى واطسون وواطسون (Watson & Watson, 2016) دراسة في أمريكا للكشف عن العلاقة بين الذّكاء العاطفيّ والإجهاد الأكاديمي والكفاءة الذّاتيّة، لدى عينة مكوّنة من (125) طالبًا وطالبة من طلبة الجامعة. وأشارت النتائج إلى أنّ الطّلبة الّذين لديهم مستويات عالية من الإجهاد الأكاديمي كان مستوى الكفاءة الذّاتيّة لديهم أقل من زملائهم

الّذين لا يعانون من الإجهاد، كما ارتبط الذّكاء العاطفيّ سلبًا بالإجهاد الأكاديمي، وإيجابًا بالكفاءة الذّاتيّة.

كما أجرى ديمير وهلسي واوتكان (Demir, Halici & Otkan, 2017) دراسة في تركيا هدفت إلى فحص العلاقة بين مستويات الإجهاد والتسويف الأكاديمي لدى عينة تكونت من(406) طالبًا وطالبة من طلبة الجامعة. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى الإجهاد تعزى إلى الجنس، ووجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى الإجهاد تعزى إلى متغير المستوى الدراسي، لصالح طلبة السنة الرابعة مقارنة بطلبة السنوات الأخرى. ووجود علاقة سالبة دالة إحصائيًا بين الإجهاد والتسويف الأكاديمي.

وأجرى كاملو-لفادورز وآخرون (Camelo-Lavadores et al., 2017) دراسة في المكسيك كان الغرض منها استكشاف الاختلافات في الكفاءة الذّاتيّة الأكاديميّة من طلبة المدارس الثانوية الحكومية والخاصة. تكونت عينة الدراسة من (1460) طالبًا وطالبة. وأظهرت النتائج أن الطلبة المتفوقون لديهم مستويات مرتفعة من الكفاءة الذّاتيّة الأكاديمية، ووجود فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث في الكفاءة الذّاتيّة لصالح الذكور. وهدفت دراسة كامل (Kamel, 2018) إلى الكشف عن العلاقة بين الإجهاد الأكاديمي والكفاءة الذّاتيّة والدّعم الاجتماعي كمتنبئات بالتكيّف الأكاديمي لدى (178) طالبًا وطالبةً جامعي من طلبة السّنة الأولى في مصر. وكشفت النتائج وجود علاقة سالبة قويّة بين التّكيّف الأكاديمي والإجهاد الأكاديمي، في حين أن التّكيّف الأكاديمي ارتبط إيجابًا بالكفاءة الذّاتيّة وبمستوى الدّعم الاجتماعي.

وأجرى تو (Tu, 2019) دراسة في أمريكا للكشف عن القدرة التنبؤية للمرونة النفسية واليقظة العقلية بالإرهاق، تكونت عينة الدراسة من (139) فردًا تراوحت أعمارهم بين (25- 44) عام. أظهرت نتائج الدراسة أن المرونة النفسية واليقظة العقلية من العوامل الهامة القادرة على التنبؤ بالإرهاق والإجهاد لدى الأفراد من مختلف الفئات العمرية. وأجرى كابالرو وآخرون (Caballero et al., 2019) دراسة في بوسطن للكشف عن علاقة اليقظة العقلية بالأداء الأكاديمي لدى (2000) طالبًا وطالبة من طلبة صفوف المرحلة الأساسية العليا. وأظهرت النتائج وجود علاقة موجبة بين الأداء الدراسي واليقظة العقلية.

وأجرى ايونبي وآخرون (Eunbi et al., 2020)) دراسة بحثت في الارتباطات بين السعي إلى الكمالية، وأهداف الإنجاز، والإرهاق الأكاديمي لدى عينة عشوائية مكونة من (281) طالبًا وطالبة من طلبة الجامعات في كوريا الجنوبية. وأشارت النتائج إلى أن أهداف الإنجاز توسطت على نحو كبير العلاقة بين الكمالية والإرهاق الأكاديمي. كما أظهرت النتائج وجود علاقة سالبة بين الكمالية والإرهاق الأكاديمي، وارتباط المستويات العليا من السعي إلى الكمالية بمستويات عالية من نهج الإتقان ومستويات منخفضة من أهداف تجنب الإتقان، وارتبطت على نحو تسلسلي بمستوى منخفض من الإرهاق الأكاديمي. على النقيض من ذلك، كان للمخاوف المثالية تأثير إيجابي على الإرهاق الأكاديمي، من خلال أهداف تجنب الإتقان. وهذا يعني أن المخاوف المتعلقة بالكمالية الأعلى ارتبطت بأهداف أعلى في تجنب الإتقان، التي بدورها ارتبطت بالإرهاق الأكاديمي العالي.

وأجرى الشهري (Al-shehre, 2020) دراسة في السعودية على عينة من طلبة المرحلة الثانوية حجمها (2000) طالب وطالبة؛ للكشف عن علاقة الاحتراق الأكاديمي بالهناء الذاتي الأكاديمي لديهم. وأشارت النتائج إلى أن مستوى الاحتراق الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية كان مرتفعًا، وعدم وجود فرق دال إحصائيًا في مستوى الاحتراق الأكاديمي يعزى إلى متغير الجنس، وأن الاحتراق النفسي يرتبط سلبًا بالهناء الأكاديمي، وقد فسر ما نسبته (26.1%) من التباين في الهناء الأكاديمي. كما أجرى عبود وآخرون (Abood et al.,2020) دراسة في الأردن هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين السمات الشخصية الخمسة الكبرى والكفاءة الذّاتيّة الأكاديميّة والتكيف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة الهاشمية في ضوء متغيري الجنس والتخصص. تكونت عينة الدراسة من (546) طالبًا وطالبة. وأظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائيًا في الكفاءة والأكاديمية يعزى إلى الجنس ولصالح الإناث، والتخصص لصالح التخصصات العلمية، ووجود علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين الانبساطية والانفتاح على الخبرة والكفاءة الذّاتيّة الأكاديمية، ووجود علاقة سالبة بين العصابية ويقظة الضمير والكفاءة الذّاتيّة الأكاديمية.

ومن خلال استعراض الدراسات السابقة، يلاحظ قلة الدراسات العربية التي تناولت موضوع الإجهاد الأكاديمي لدى الطلبة المتميّزين، واختلاف نتائج الدراسات حول ما إذا كان هناك فرق في الإجهاد الأكاديمي، يعزى إلى متغير الجنس. فقد أثبتت دراسة (Lee et al., 2013) وجود فرق في مستوى الإجهاد الأكاديمي يعزى إلى متغير الجنس ولصالح الإناث. فيما لم تكشف نتيجة دراسات (Demir et al., 2017; Al-shehre, 2020) فروقاٍ في مستوى الإجهاد الأكاديمي تعزى إلى الجنس. وفي ضوء ما سبق، تأتي الدراسة الحالية كمحاولة لسد النقص في الدراسات المحلية والعربية بحثًا في الإجهاد الأكاديمي، وتحديد ما إذا كان الإجهاد الأكاديمي يختلف باختلاف متغيري الجنس والصف لدى الطلبة المتميّزين. وكذلك الكشف عن القدرة التنبؤية لأبعاد الكفاءة الذّاتيّة الأكاديميّة واليقظة العقلية بالإجهاد الأكاديمي لدى الطلبة المتميّزين.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

إن ازدياد عجلة التطور والتقدم العلمي، وتنامي تفشي ظاهرة جائحة فيروس كورونا المستجد وضع الحكومات أمام خيارات صعبة للغاية، تمثلت بفرض حالة الحظر، وإغلاق المدارس الحكومية والخاصة، وإفساح المجال لإتمام عملية للتعليم عن بُعد، وقد تسبب هذا القرار بحشد كافة الجهود لإنجاح عملية التعلم، إلا أن محدودية الخبرات والمعارف المتعلقة باستخدام الأجهزة الإلكترونية، والجلوس لساعات طويلة أمامها جعلهم أكثر قلقًا

وتوترًا وانزعاجًا وشعورًا بالإجهاد الأكاديمي. كما أن كثير من الطلبة يشكون من عدم توفر شبكة الأنترنت، أو عدم توفر حزم كافية من الأنترنت، كما يشكو بعضهم من كثرة الواجبات، وضيق الوقت لإجابتها؛ حيث يكثر المعلمون من الواجبات على حساب الاختبارات. إن هذه التحديات وغيرها تشكل تحديات أما الطلبة على نحو عام.

ويعتقد الباحثون في الدراسة الحالية أن الطلبة المتميزون يشكلون شريحة هامة من طلبة المدارس هنا في الأردن، وأن الكشف عن الجوانب النفسية والمعرفية لديهم على قدر كبير من الأهمية بوصفهم ثروة بشرية يمكن استثمارها في تنمية المجتمعات وتقدمها في مجالات الحياة المختلفة، فهم أكثر دافعية للتعلم، وسعيا وراء التفوق، وأن ابتعادهم عن المدرسة، وعدم التواصل مع المعلمين وجهًا لوجه قد يؤثر في أدائهم، ويسبب لهم الإجهاد، وهذا يعتمد على بعض سماتهم وخصائصهم، ولعل من أبرزها كفاءتهم الذاتية، ويقظتهم العقلية. وفي -حدود علم الباحثون – أن تلك الدراسات التي حاولت التنبؤ بمستوى الإجهاد الأكاديمي من خلال الكفاءة الذّاتيّة الأكاديميّة واليقظة العقلية قليلة نسبيًا. وبالتالي فإن هذه الدراسة تهدف إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. هل توجد فروق دالة إحصائيًا في مستوى الإجهاد الأكاديمي بأبعاده المختلفة لدى الطلبة المتميّزين تعزى إلى الجنس والصف الدراسي؟
2. ما القدرة التنبؤية لأبعاد الكفاءة الذّاتيّة الأكاديميّة واليقظة العقلية بالإجهاد الأكاديمي لدى الطلبة المتميّزين؟

أهمية الدراسة

تستمد الدراسة أهميتها في جانبين مهمين هما: الجانب النظري المتمثل في تركيزها على الكشف عن القدرة التنبؤية للكفاءة الذّاتيّة الأكاديميّة واليقظة العقلية بالإجهاد الأكاديمي لدى الطلبة المتميزين في المرحلة الثانوية، إذ تعد هذه الدراسة هي الأولى هنا في الأردن، وخصوصًا في ظل جائحة كورونا، فمن المتوقع أنها ستغني المكتبة العربية على نحو عام والمكتبة الأردنية على نحو خاص، كما يمكن استخدامها، لتحقيق أهداف تربوية أخرى تقع خارج نطاق الدراسة الحالية. كما تستمد أهميتها التطبيقية من خلال توظيف نتائجها في مساعدة أصحاب القرار على مؤسسات التربية والتعليم المدرسية والجامعية من إعداد وتصميم برامج تربوية تعليمية وإرشادية تشتمل على تدريبات ضرورية تساعد على تخفيض مستوى الإجهاد الأكاديمي، وتطوير وتحسين مستويات الكفاءة الذّاتيّة الأكاديمية، واليقظة العقلية لدى الطلبة المتميزين، وذلك بسبب ارتباط هذه المتغيرات بصحة الفرد النفسية وإنجازهم الأكاديمي.

التعريف بالمصطلحات

الكفاءة الذّاتيّة الأكاديمية: هي معتقدات الفرد أو إدراكه لمستوى قدراته وإمكاناته الذاتية، وما ينطوي عليها من مقومات معرفية انفعالية ودافعية لمعالجة المواقف والمهمات أو تحقيق الأهداف الأكاديمية والتأثير في الأحداث لتحقيق إنجاز ما في ظل المحددات البيئية القائمة(Bandura, 1977). وتقاس إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب من خلال إجاباته عن مقياس الكفاءة الذّاتيّة والأكاديمية بأبعاده المختلفة المستخدمة في الدراسة وهي: بُعد التنظيم الذاتي ويشير إلى الأفكار والمشاعر التي يتم تطويرها ذاتيًا، التي تتضمن التخطيط والمراقبة لتحقيق الأهداف لعملية التعلم، والتقدم باستمرار مع متطلبات موقف التعلم. وبُعد المهارة وتشير إلى معتقدات أو تصورات الفرد عن توقع النجاح عند أداء المهام الأكاديمية بنجاح مقارنة بزملائه. وبُعد المثابرة وتشير إلى رغبة الفرد نحو الاستمرار في تحقيق السلوكات الموجهة نحو الهدف رغم الصعوبات الأكاديمية السلبية. وبُعد الضبط ويشير إلى تصورات الفرد بقدرته على التحكم بالمواقف التعليمية والاعتقاد بأنه يستطيع تغيير السلوك كما يرغب.

اليقظة العقلية: هي حالة من الوعي تساعد الفرد على توجيه انتباهه نحو التعلم والسعي للوصول إلى النجاح بالرغم من العقبات التي تواجهه(Benada & Chowdhry, 2017). وتعرف إجرائيًا بدرجة المستجيب على مقياس اليقظة العقلية المستخدم في الدراسة.

الإجهاد الأكاديمي: حالة من الإرهاق المعرفي والانفعالي والشعور بالسلبية، وتدني في الأداء الأكاديمي ناتجة عن الاستجابة لمواقف التعلم الضاغطة التي تعيق الطلبة من إنجاز المهام الأكاديمية بنجاح(Reis et al., 2015). ويقاس إجرائيا بدرجة المستجيب على مقياس الإجهاد الأكاديمي بأبعاده المستخدمة في الدراسة الحالية وهي: بُعد الإجهاد من الواجبات المدرسية، ويتمثل بالشعور بالإرهاق نتيجة كثرة الواجبات المدرسية المطلوب من الطلبة إنجازها. وبُعد الإجهاد من المشكلات المدرسية وهو حالة من التعب والمشقة التي تلحق بالطالب بسبب كثرة المشكلات التعليمية والتربوية التي تحدث بالمدرسة. وبُعد الشعور بالنقص في المدرسة ويتمثل بإحساس الطالب بالدونية من الآخرين، من حيث السمات الاجتماعية والمعرفية والمشاركة في المواقف الصفية، وبُعد التشاؤم من المدرسة، ويعني توقعات الفشل والسلبية للمهام المرتبطة بمواقف التعلم والتعليم في المستقبل.

الطلبة المتميزين: هم الطلبة الذين حصلوا على تقدير ممتاز في مجموع علاماتهم المدرسية، وأدوا اختبارات مدارس التميز في التفكير المنطقي واللفظي والرياضي، ويتمتعون بدرجة من الإبداع، وبعض من السمات السلوكية، وهذا التعريف الإجرائي المتعدد المعايير الذي جرى استخدامه (Jarwan, 2008).

محددات الدراسة

تتحد تعميم نتائج الدراسة الحالية باقتصارها على طلبة المرحلة الثانوية في مدارس الملك عبدالله الثاني للتميّز في الفصل الأول للعام الدراسي 2021/2020. كما تتحدد نتائجها في ضوء ما توصلت اليه من دلالات صدق وثبات للأدوات المستخدمة فيها وفي ضوء الأبعاد التي تقيسها.

الطريقة والإجراءات

مجتمع الدراسة وعينتها تكون مجتمع الدراسة من (87) طالبا وطالبة من طلبة المتميّزين في المرحلة الثانوية (الأول الثانوي، الثاني الثانوي) من مدارس الملك عبدالله الثاني للتميّز في محافظة اربد. ونظرًا لصغر حجم العينة فقد جرى اختيار كل مجتمع الدراسة كعينة لها، وقد اختيروا بطريقة قصدية، منهم (25) طالبًا و(62) طالبةً، و(11) طالبًا وطالبةً من طلبة الصف الأول الثانوي، و(76) طالبًا وطالبةً من طلبة الصف الثاني الثانوي.

أدوات الدراسة

تم استخدام ثلاثة مقاييس هي: مقياس الكفاءة الذّاتيّة الأكاديمية، ومقياس اليقظة العقلية، ومقياس الإجهاد الأكاديمي. وفيما يلي وصف لكل منها:

أولًا: مقياس الكفاءة الذّاتيّة الأكاديمية Academic self-efficacy Scale

استخدم في الدراسة الحالية مقياس الكفاءة الذّاتيّة الأكاديميّة الذي أعدَّه دولاس (Dullas, 2018)، وترجمه الباحثون من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية، ولضمان دقة الترجمة؛ عُرض على ثلاثة محكمين مختصين في علم النفس التربوي، ممن يتقنون اللغة الإنجليزية، ومختص في مناهج اللغة الإنجليزية وأساليب تدريسها. وتكوّن المقياس من (62) فقرة موزعة على أربعة أبعاد، هي: بُعد الضبط ويتكون من (12) فقرة، وبُعد الكفاية ويتكون من (15) فقرة، وبُعد المثابرة، ويتكون من (15) فقرة، وبُعد والتنظيم الذاتي ويتكون من (20) فقرة. وقد تحقق دولاس (Dullas, 2018) من صدق محتوى المقياس من خلال عرضه على أربعة محكمين متخصصين؛ حيث أكدوا جميعهم على صحة الفقرات. كما تحقق من الصدق التلازمي بإيجاد العلاقة الارتباطية بين الدرجات على مقياس الكفاءة الذّاتيّة الأكاديميّة والدرجات على مقياس الكفاءة الذّاتيّة للأطفال الذي أعده باندورا عام (2006)؛ حيث دلت النتائج وجود علاقة ارتباطية معتدلة (0.498). وللتحقق من ثبات المقياس؛ حُسب معامل ثبات الاتساق الداخلي للمقياس (كرونباخ ألفا) بتطبيقه على عينة تكونت من (4759) طالبًا وطالبة؛ حيث بلغت قيمته) 0.83) لبُعد الكفاءة، و(0.85) لبُعد المثابرة، و(0.90) لبُعد الضبط، و(0.91) لبُعد التنظيم الذاتي، و(0.95) للمقياس ككل.

وفي الدراسة الحالية جرى التحقق من صدق المقياس، بعرضه على (10) متخصصين في التربية وعلم النفس والإرشاد التربوي والقياس النفسي في جامعة البقاء التطبيقية وجامعة اليرموك، وطلب منهم إبداء آرائهم حول مدى وضوح الفقرات، وارتباطها بالأبعاد التي تنتمي إليها، وحذف وإضافة أية فقرة يرونها مناسبة، وقد أجمع (80%) من المحكمين على الإبقاء على المقياس (62) فقرة، وتم التحقق من ثبات المقياس بحساب الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا على بيانات التطبيق الأول للعينة الاستطلاعية، المكونة من (42) طالبًا وطالبة؛ حيث بلغت القيمة (0.84) لعامل الكفاءة، و(0.83) لعامل المثابرة، و(0.86) لعامل الضبط، و (0.82) التنظيم الذاتي. كما بلغت قيمة معامل الثبات الكلي للمقياس (0.88)، وهذه دلالات ثبات مقبولة للمقياس.

ثانيا: مقياس اليقظة العقلية Mindfulness Scale

استخدم مقياس اليقظة العقلية الذي أعده لانجر (Langer, 1992)، الذي ترجمته إلى العربية الزبيدي (2012)، وتكون المقياس من (21) فقرة، يتم الإجابة عنها وفق تدريج ليكرت خماسي، وفيما يتعلق بمؤشرات الصدق والثبات فقد تحققت الزبيدي (2012) من صدقه الظاهري، والعاملي. كما تحققت من ثباته بطريقة الإعادة (test-retest)؛ حيث بلغت قيمته (0.81)، وحُسب معامل ثبات الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا)؛ حيث بلغت قيمته (0.79). ولغايات الدراسة الحالية، جرى التحقق من دلالات صدق مقياس اليقظة العقلية بعرضه على (10) محكمين من ذوي الخبرة والاختصاص من أعضاء هيئة التدريس في القياس النفسي، وعلم النفس التربوي والإرشادي في جامعة اليرموك وجامعة البلقاء التطبيقية. وتم التحكيم وفق المعايير الآتية: مدى ملائمة الفقرات للمقياس، وسلامة الصياغة اللغوية للفقرات، ووضوح المعنى من الناحية اللغوية، ليتم استبقاء الفقرات التي وافق عليها (80%) من المحكمين، وحذف فقرة واحدة، وأستقر المقياس بصورته النهائية على (20) فقرة. جرى التحقق من ثباته بتطبيقه على عينة مكونة من (42) طالبًا وطالبةً، وحساب معامل ثبات الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا)؛ حيث بلغت قيمته (0.86)، وهي مقبولة للمقياس بصورته النهائية.

ثالثًا: مقياس الإجهاد الأكاديمي: Academic Burnout

استخدم مقياس الإجهاد الأكاديمي الذي طوّره كهاني وآخرون(Khani et al., 2018)، ويتكون من (16) فقرة موزعة على أربعة مجالات أساسية هي: الإجهاد من الواجبات المدرسية وله (4) فقرات، والإجهاد من المشكلات المدرسية وله (5) فقرات، والإجهاد من الشعور بالنقص وله (4) فقرات، والتشاؤم من المدرسة وله (3) فقرات. يتم الاستجابة على فقرات هذا المقياس وفق تدريج ليكرت الخماسي، بحيث يمثل الرقم (5) تنطبق بدرجة عالية جدًا،

والرقم (1) تنطبق بدرجة منخفضة جدًا. وتم ترجمة المقياس من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية، ومن ثم عرضه على ثلاثة متخصصين في علم النفس ممن يتقنون اللغة الإنجليزية، ومتخصص في مناهج اللغة الإنجليزية وأساليب تدريسها، ويتمتع المقياس بصورته الأولية بدلالات صدق عالية؛ حيث تحقّق كهاني وآخرون (Khani et al., 2018) من صدق المقياس من خلال الصدق العاملي للفقرات، والتحقق من ثباته من خلال ثبات الإعادة؛ حيث بلغ معامل الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني (0.85)، وتم التحقق من ثبات المقياس أيضًا من خلال حساب معامل كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي، وقد تراوحت قيمه للمجالات بين (0.33-0.61)، وللمقياس ككل (0.89).

وفي الدراسة الحالية جرى التحقق من صدق المقياس بطريقة الصدق الظاهري حيث جرى عرض المقياس على (10) محكمين متخصصين في علم النفس التربوي والإرشاد النفسي والقياس النفسي في جامعة اليرموك، وجامعة البلقاء التطبيقية. وقد طلب منهم إبداء آرائهم حول وضوح الفقرات، ودرجة انتماء كل فقرة للمجال وتم اعتماد نسبة (0.80) من آراء المحكمين لتغيير الفقرة أو شطبها. وبناء على آراء المحكمين جرى تعديل صياغة بعض الفقرات مع بقاء المقياس مكون من (16) فقرة. وتم التحقق من ثبات بتطبيقه على عينة مكونة من (42) طالبًا وطالبةً، وحساب معامل كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي؛ حيث بلغت قيمته لمجال الإجهاد من الواجبات المدرسية (0.85)، ولمجال الإجهاد من المشكلات (0.83)، ولمجال الإجهاد من الشعور بالنقص (0.82)، ولمجال التشاؤم من المدرسة (0.88)، وللمقياس ككل (0.90)، وتشير هذه القيم إلى أن المقياس يتمتع بدرجة مقبولة من الثبات.

تصحيح المقاييس

ستخدم تدريج ليكرت الخماسي في تصحيح استجابات الطلبة على المقاييس الثلاثة، وعلى الشكل الآتي: (5=دائمًا)، (4=أحيانًا)،(3-غالبًا)،(2-نادرًا)،(1=أبدًا)، وتم تحديد مستوى الكفاءة الذّاتيّة ومستوى اليقظة العقلية ومستوى الإجهاد الأكاديمي باستخدام المعيار الإحصائي التالي: من (1- أقل من 2.34) مستوى منخفض، ومن (2.34- أقل من 3.67) مستوى متوسط، ومن (3.67- 5) مستوى مرتفع.

إجراءات الدراسة

لتنفيذ الدراسة الحالية أُعدت أدواتها والتحقق من دلالات صدقها وثباتها. كما جرى التواصل مع إدارة مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز لتطبيق أدوات الدراسة على طلبة المرحلة الثانوية بتاريخ 11-10- 2020، وقد قامت إدارة المدرسة بتحديد إحدى مدرسات المرحلة الثانوية لتتولى إرسال الأدوات إلى جميع الطلبة، البالغ عددهم (87) طالبًا وطالبة، من خلال رابط إلكتروني جرى تزويد إدارة المدرسة به. وبعد مضي (10) أيام جرى تسلم ردود (87) طالبًا وطالبة من خلال One Drive، وتم التأكد من استجابات الطلبة على كافة الفقرات؛ حيث لم تُستبعد أي استجابة ليتم إدخالها في ذاكرة الحاسوب، لمعالجتها إحصائيًا وفقا لبرنامج (SPSS) واستخلاص النتائج.

متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة على المتغير التابع (المتنبئ به) وهو الإجهاد الأكاديمي. والمتغيرات المستقلة (المتنبئة) التي اشتملت على: اليقظة العقلية، وأبعاد الكفاءة الذّاتيّة الأكاديمية، وهي: ضبط الذات، والكفاءة (المهارة)، والمثابرة، والتنظيم الذاتي. والمتغيرات التصنيفية، وهي: الجنس: وله فئتان؛ ذكر وأنثى، والصف: وله مستويان: الأول الثانوي، والثاني الثانوي.

منهج البحث: استخدم المنهج الوصفي الارتباطي، وذلك لملائمة المنهج لمشكلة الدراسة، والإجابة عن أسئلتها، وتحقيق أهدافها.

النتائج

لإجابة السؤال الأول الذي ينص على: هل توجد فروق دالة إحصائيًا في مستوى الإجهاد الأكاديمي لدى الطلبة المتميزين تعزى إلى الجنس والصف الدراسي؟، حُسبت الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات العينة على مقياس الإجهاد الأكاديمي ككل وأبعاده الفرعية، وفق متغيري الجنس والصف الدراسي، والجدول (1) يبيّن ذلك:

جدول (1): الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات العينة على مقياس الإجهاد الأكاديمي و أبعاده وفق متغيري الجنس والصف الدراسي

المتغير	الفئات		الإجهاد من الواجبات المدرسية	الإجهاد من المشكلات المدرسية	الإجهاد من الشعور بالنقص	التشاؤم من المدرسة	المقياس ككل
الجنس	ذكر	الوسط الحسابي	3.93	3.42	3.27	3.59	3.54
		الانحراف المعياري	1.01	1.08	1.01	0.98	1.03
	أنثى	الوسط الحسابي	3.69	3.40	3.39	3.47	3.48
		الانحراف المعياري	1.04	1.01	0.77	1.03	1.05

المتغير	الفئات		الإجهاد من الواجبات المدرسية	الإجهاد من المشكلات المدرسية	الإجهاد من الشعور بالنقص	التشاؤم من المدرسة	المقياس ككل
الصف الدراسي	أول ثانوي	الوسط الحسابي	3.23	2.83	2.93	1.55	2.99
		الانحراف المعياري	0.72	0.45	0.49	0.73	0.55
	ثاني ثانوي	الوسط الحسابي	3.84	3.49	3.41	3.57	3.57
		الانحراف المعياري	1.01	0.88	0.76	1.08	1.04

تظهر نتائج الجدول (1) وجود فروق ظاهرية في الأوساط الحسابية لمستوى مستوى الإجهاد الأكاديمي لدى الطلبة المتميزين تعزى إلى الجنس والصف الدراسي، ولتعرُّف دلالة الفروق بين هذه الأوساط جرى استخدام تحليل التباين الثنائي Two Way ANOVA على الدرجة الكلية للمقياس، كما هو موضح في جدول (2):

جدول (2): دلالة الفروق في مستوى الإجهاد الأكاديمي ككل لدى الطلبة المتميزين تعزى إلى الجنس والصف الدراسي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الجنس	.135	1	.135	.226	.635
الصف الدراسي	3.292	1	3.292	***5.518***	***.021***
الخطأ	50.106	84	.596		
الكلي المصحح	**53.461**	**86**			

يظهر من جدول (2) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا (α=0.05) في الأوساط الحسابية للإجهاد الأكاديمي لدى الطلبة المتميّزين تعزى إلى الجنس، ووجود فروق دالة إحصائيًا (α=0.05) في مستوى الإجهاد الأكاديمي لدى الطلبة المتميزين تعزى إلى الصف الدراسي لصالح طلبة الصف الثاني ثانوي، ولتعرُّف دلالة الفروق بين الأوساط الحسابية على أبعاد مقياس الإجهاد الأكاديمي؛ استخدم تحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة MANOVA، كما هو موضح في جدول (3):

جدول (3): دلالة الفروق في أبعاد الإجهاد الأكاديمي لدى الطلبة المتميزين تعزى إلى الجنس والصف الدراسي

مصدر التباين	الأبعاد	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الجنس	الإجهاد من الواجبات المدرسية	1.296	1	1.296	1.590	.211
	الإجهاد من المشكلات المدرسية	.041	1	.041	.058	.810
	الإجهاد من الشعور بالنقص	.159	1	.159	.294	.589
	التشاؤم من المدرسة	.404	1	.404	.366	.547
الصف الدراسي	الإجهاد من الواجبات المدرسية	3.821	1	*3.821*	*4.688*	*.033*
	الإجهاد من المشكلات المدرسية	4.284	1	*4.284*	*6.036*	*.016*
	الإجهاد من الشعور بالنقص	2.154	1	*2.154*	*3.972*	*.050*
	التشاؤم من المدرسة	2.769	1	2.769	2.505	.117
الخطأ	الإجهاد من الواجبات المدرسية	68.455	84	0.815		
	الإجهاد من المشكلات المدرسية	59.616	84	0.710		
	الإجهاد من الشعور بالنقص	45.546	84	0.542		
	التشاؤم من المدرسة	92.838	84	1.105		
الكلي المصحح	الإجهاد من الواجبات المدرسية	73.306	86			
	الإجهاد من المشكلات المدرسية	63.904	86			
	الإجهاد من الشعور بالنقص	47.944	86			
	التشاؤم من المدرسة	95.888	86			

تظهر نتائج الجدول (3) عدم وجود فرق دال إحصائيًا عند (α=0.05) بين المتوسطيْن الحسابيين لأبعاد الإجهاد الأكاديمي لدى الطلبة المتميزين

يُعزى إلى الجنس. في حين تبين وجود فروق دالة إحصائيًا (α=0.05) في الأوساط الحسابية لأبعاد الإجهاد الأكاديمي (الإجهاد من الواجبات المدرسية، الإجهاد من المشكلات المدرسية، الإجهاد من الشعور بالنقص) لدى الطلبة المتميزين تعزى إلى الصف الدراسي لصالح طلبة الصف الثاني ثانوي.

لإجابة السؤال الثاني الذي نص على: ما القدرة التنبؤية للكفاءة الذّاتيّة الأكاديميّة واليقظة العقلية بالإجهاد الأكاديمي للطلبة المتميزين؟، استخدم تحليل الانحدار المتعدد التدريجي (Stepwise Multiple Regression)، وذلك على الدرجة الكلية لمقياس الإجهاد الأكاديمي، ويوضح جدول (4) هذه النتائج:

جدول (4): القدرة التنبؤية للكفاءة الذّاتيّة الأكاديميّة واليقظة العقلية بالإجهاد الأكاديمي للطلبة المتميزين

المتنبئات	معامل الانحدار	معامل الارتباط	التباين المفسر	قيمة (t)	مستوى دلالة
الثابت	3.613			7.366	.000
بعد المثابرة	-.403	.340(**)	.116	-3.333	.001

**** الارتباط دال إحصائيا عند (0.01).**

تظهر نتائج الجدول (4) أن بُعد المثابرة من مقياس الكفاءة الذّاتيّة الأكاديميّة هو المتغير الوحيد الذي تنبأ، وعلى نحو دال إحصائيًا، بالإجهاد الأكاديمي لدى الطلبة؛ حيث فسر ما نسبته (11.6%) من التباين في الإجهاد الأكاديمي لدى الطلبة، وكانت العلاقة بين المتغيرين سالبة؛ حيث كلما زادت المثابرة لدى الطلبة المتميزين ينخفض الإجهاد الأكاديمي، وبناءً على النتائج السابقة يمكن التنبُّؤ بالإجهاد الأكاديمي لدى الطلبة من خلال بعد المثابرة من خلال معادلة التنبُّؤ الآتية:

مستوى الإجهاد الأكاديمي لدى الطلبة = 3.613 + (-0.403)×مستوى المثابرة.

المناقشة

أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فرق دال إحصائيًا (α=0.05) في كل بُعد من أبعاد مقياس الإجهاد الأكاديمي، وعليها مُجتمعةً لدى الطلبة المتميّزين يُعزى إلى الجنس، وهذا يتفق نسبيًا مع نتائج دراسة الرويلي (2015) التي توصلت إلى تدني في مستوي الضغوط النفسية لدي الطلبة الموهوبين والمتفوقين، وعدم وجود فرق في مستوى الضغوط النفسية لدى الطلبة يُعزى إلى الجنس.

كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا (α=0.05) في الأوساط الحسابية للإجهاد الأكاديمي لدى الطلبة المتميزين تُعزى إلى الصف الدراسي لصالح طلبة الصف الثاني الثانوي (التوجيهي)، وقد تعود هذه النتيجة إلى خصوصية هذا الصف في الأردن، فالنتيجة التي يحصل عليها الطالب تحدد نوع التخصص الذي سيلتحق به في الجامعة، وبالتالي يحدد مستقبله، لذلك نجد أن الطلبة في هذا الصف يعيشون تحت وطأة الضغوط في الظروف الاعتيادية، ويعيشونها على نحو أقسى تحت جائحة كورونا، فلا يوجد تواصل كافي مع المعلم، ناهيك عن قرارات وزارة التربية والتعليم المتضاربة بشأن التوجيهي، خاصة في ظل تجربة زملائهم في العام الماضي وما تعرضوا له من ضغوط، ومن إعطاء أوزان كبيرة من الدراجات للأسئلة حيث وصلت إلى (8) درجات للسؤال الواحد في بعض المواد لسؤال الاختيار من متعدد. وفي المقابل؛ فإن الصف الأول ثانوي في ثقافة الطالب الأردني هو فترة استراحة، إذا ما قورن بالصفين العاشر والتوجيهي؛ حيث لا يبذل الطالب مزيد من الجهد، ويدخر جهده للتوجيهي.

كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا (α=0.05) في الأوساط الحسابية لأبعاد الإجهاد الأكاديمي (الإجهاد من الواجبات المدرسية، الإجهاد من المشكلات المدرسية، الإجهاد من الشعور بالنقص) لدى الطلبة المتميزين تعزى إلى الصف الدراسي لصالح طلبة الصف الثاني ثانوي؛ ويمكن تفسير إجهاد طلبة الصف الثاني ثانوي من الواجبات المدرسية بسبب أن طالب التوجيهي يجب أن على استعداد دائم، فيتابع حل الواجبات المقدمة من جميع المعلمين مهما تعددت أو كثرت. كما أنه غالبًا ما يرجع إلى نماذج من أسئلة السنوات السابقة ليختبر قدرته على حلها، ناهيك عن الدروس الخصوصية، وما يطلب فيها من واجبات أيضا يشكل عبئًا إضافيا عليه، فيشر بالإجهاد من ذلك مقارنة بطالب الصف الأول ثانوي.

وفيما يتعلق بالإجهاد من الشعور بالنقص؛ فلعل هذا مرده إلى حالة القلق والتوتر التي يعيشها طالب التوجيهي، وخوفه من عدم تحقيق أهدافه، أو حصوله على معدل لا يلبي طموحه أو تطلعات والديه، فحالة القلق تؤثر في ثقة الطالب بقدرته حتى لو كان مستعدًا. كما نجد أن كثير من الطلبة يقدرون قدراتهم على نحو متدني، وعندما تظهر النتائج تكون أفضل بكثير من توقعاتهم بعد الاختبار. هذا بالإضافة إلى ممارسات بعض أولياء الأمور، ومقارنة أبنائهم بغيرهم من الطلبة الآخرين سواء من أفراد الأسرة الذين سبق لهم أن أنهوا الثانوية العامة، أو من الأقارب والجيران والأصدقاء الذين حصلوا على معدلات علاية في الثانوية، فكل هذه الظروف وغيرها تجعل الطالب في حالة من الإجهاد، والإحساس بالشعور بالنقص.

أما عن الإجهاد من المشكلات المدرسية؛ ومن خلال ملاحظات أحد الباحثين في هذه الدراسة، وبسبب طبيعة عمله، فإن ذلك قد يعود إلى تغيير المعلمين أحيانا، أو رغبة الطلبة في الدراسة عند معلم محدد الذي لا يدرس صفه، وإنما يدرس صفًا آخر، مما يضطر الطالب إلى اللجوء للدروس

الخصوصية، وكذلك رغبة الطلبة بعدم الالتزام بالدوام المدرسي؛ حيث ينظرون إلى الدوام المدرسي على أنه مضيعة لأوقاتهم، وخصوصا من يأخذون دروسًا خصوصية منهم.

كما أظهرت النتائج أن بُعد المثابرة من مقياس الكفاءة الذّاتيّة الأكاديميّة هو المتغير الوحيد الذي تنبأ، وعلى نحو دال إحصائيًا، بالإجهاد الأكاديمي لدى الطلبة؛ حيث فسر ما نسبته (11.6%) من التباين في الإجهاد الأكاديمي لدى الطلبة، وكانت العلاقة بين المتغيرين سالبة؛ حيث كلما زادت المثابرة لدى الطلبة المتميزين ينخفض الإجهاد الأكاديمي، وهذا يتفق مع ما ذكره سميث (Smith, 2002) بأن الفرد ذي الكفاءة الذّاتيّة المرتفعة أكثر قدرة ومثابرة على مواجهة الصعاب والتحديات. ويمكن تفسير ذلك بأن الطالب المثابر يكون أكثر دافعية، وإدارة للوقت، وتكون أهدافه واضحة، وأكثر التزامًا بأداء المهام المطلوبة منه لإيمانه وقناعته بأن ذلك سينعكس سلبا على مستقبله، سواء من الناحية الأكاديمية، أو حصوله على معدل مرتفع يساعده على دراسة التخصص الذي يرغبه في الجامعة، وصولا إلى تحقيق أهدافه المستقبلية.

كما يمكن تفسير ذلك في ضوء ما ذكره عطيه (2011) بأن المثابرة الأكاديمية تدل على خبرات الفرد في مواجهه المحن و الشدائد والتعرض للأحداث الضاغطة، وأنها توصله إلى حالة من التوازن النفسي التي كان عليها قبل المرور بالمحنة، وتساعده على تحمل الغموض وتحمل المحن والشدائد التي يمر بها في حياته بصفة عامة وفى حياته الدراسية بصفة خاصة. وكذلك أيضا ما أكدته دراسة القطاوى وحسن (2016) عن وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين المثابرة الأكاديمية والصلابة النفسية وتحمل الغموض. هذا وقد تلعب سمات الفرد المثابر دورا هاما في ذلك وذلك في ضوء ما أشار إليه جندال-سناب وميلر (Jindal-Snap & Miller, 2008) بأن هناك عدة عوامل تساعد على المثابرة منها العوامل شخصية لدى الفرد، كالذكاء المرتفع والمهارات الاجتماعية والقدرة على التفاعل مع الآخرين والذكاء الوجداني والمرونة والنشاط والحماس لدى الفرد، والصحة النفسية والعقلية، ومنها بيئية ترتبط بدور المدرسة في الدعم المعنوي والمساندة والتشجيع، ودور الأصدقاء بحيث يكون عضو فعال في مجتمعه وله دور مؤثر مع الآخرين. وكذلك يمكن مناقشة النتيجة في ضوء ما أشار إليه جالن وآخرون (Galen et al., 2006) بأن من خصائص المثابرون الإحساس بالهدف في الحياة، والانفعال الإيجابي، والقدرة على حل المشكلات، والقدرة على تقبل المشاعر السلبية، والقدرة على مواجهة الضغوط، والصلابة النفسية. وعليه فإن زيادة الاهتمام بالمثابرة لدى الطلبة المتميزين يمكن أن تسهم في خفض مستويات الإجهاد الأكاديمي لديهم.

التوصيات

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، يوصي الباحثون بما يأتي:

1. الاهتمام بسمة المثابرة لدى الطلبة المتميزين، والعمل على تنميتها من خلال البرامج التدريبية، وذلك لانعكاسها على الحد من الإجهاد الأكاديمي لديهم.
2. العمل على زيادة ثقة طلبة الصف الثالث الثانوي بأنفسهم وقدراتهم وذلك لتجنيبهم إحساس الشعور بالنقص مقارنة بأقرانهم.
3. توجيه المعلمين إلى ضرورة البحث عن وسائل تقويم بديلة، وعدم إجهاد الطلبة بكثرة الواجبات التي تؤثر في أدائهم الأكاديمي.
4. توجيه إدارات المدارس، والمعلمين إلى ضرورة التقليل من حدة وأثر المشكلات المدرسية في الطلبة المتميزين، وتوفير بيئة تربوية آمنة لهم لانعكاس ذلك على أدائهم الأكاديمي.
5. إجراء مزيد من الدراسات على الطلبة المتميزين ومن مختلف المراحل وذلك بهدف الكشف عن مسببات الإجهاد الأكاديمي لديهم، وعن علاقة الإجهاد الأكاديمي بمتغيرات تربوية ونفسية أخرى، مثل قلق الاختبار، ومستوى الطموح.
6. إيلاء طلبة التوجيهي مزيدا من الرعاية والاهتمام سواء من حيث إجراء الدراسات عليهم، أو رعايتهم واستثمار وتوجيه طاقاتهم، والحد من المشكلات والضغوط التي يعانون منها.

المصادروالمراجع

الرويلي، مد الله مضحي. (2015). مستوى الضغوط النفسية لدى الطلبة الموهوبين والمتفوقين في المرحلة الثانوية. *مجلة التربية/جامعة الأزهر - كلية التربية*، *66*(1)، 410-425.

الزبيدي، مروه. (2012). *الاستقرار النفسي وعلاقته باليقظة الذهنية لدى طلبة المرحلة الإعدادية*. رسالة ماجستير، جامعة ديالى، العراق.

عطيه، أشرف محمد. (2011). الصمود الأكاديمي وعلاقته بتقدير الذات لدى عينة من طالب التعليم المفتوح. *مجلة دراسات نفسية*، *21*(4)، 571-621.

القطاوى، سحر منصور وحسن علي، نجوى. (2016). المثابرة الأكاديمية وعلاقتها بالصلابة النفسية وتحمل الغموض لدى عينة من طلاب الجامعة المصرية والسعودية (دراسة مقارنة عبر ثقافية). *مجلة الإرشاد النفسي*، *48*(2)، 54-90.

References

Abood, M., Alharbi, B., Mhaidat, F & Gazo, M. (2020). The Relationship between Personality Traits, Academic Self-Efficacy and Academic Adaptation among University Students in Jordan. *International Journal of Higher Education, 9* (3), 120-128.

Al-shehre, A. (2020). Academic Burnout and its Relationship with Academic Self-Felicity for Secondary Stage Student, *Arabic Journal for Educational Science and Psychology*, *4*(17), 179-204.

Al-shamarany, A. (2014). Academic Self–Efficacy and its Relationship to Academic Achievement for Gifted Students in AL-Qunfudah Province, Master Thesis Unpublished, Al-Baha University, Saudi Arabia.

Bandura, A. (1986). Social Foundations of Thought and Action: a Social cognitive theory, New York, prentice hall.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84*(2), 191–215. https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191.

Barry, Woods, K., Martin, M., Stirling. & Warnecke, E. (2019). A randomized controlled trial of the effects of mindfulness practice on doctoral candidate psychological status .Journal of American College Health,67(4), 299-309.

Belozerova, L., Zakharova, L., Silakova, M., & Semikasheva, I. (2018). Studying the Phenomenon of Early Burnout of Pedagogical University Students. Psychology and Psychotherapy: Research Study, 1(1), 1-7.

Benada, N. & Chowdhry, R. (2017). A Correlational study of happiness, resilience and mindfulness among nursing student. *Indian Journal of Positive Psychology*, *8* (2), 105-107.

Bikar, S., Marziyeh, A. & Pourghaz, A. (2018). Affective Structures among Students and its Relationship with Academic Burnout with Emphasis on Gender. *International Journal of Instruction,* 11(1),183-194. https://doi.org/10.12973/iji.2018.11113a

Brown, W., Ryan, M., Loverich, M., Biegel, M., & West, M. (2011). Out of the armchair and into the streets: Measuring mindfulness advances knowledge and improves interventions. *Psychological Assessment, 23*, 1041–1046.

Caballero, C., Scherer, C., West, E., Mrazek, M,. Gabrieli, C & Gabrieli, J. (2019).Greater Mindfulness is Associated with Better Academic Achievement in Middle School. *Mind, Brain, and Education, 13*(3),157-166.

Camelo-Lavadores, A., Sánchez-Escobedo, P, & Pinto-Sosa, J. (2017). Academic Self-Efficacy of High Achieving Students in Mexico. *Journal of Curriculum and Teaching, 6*(2), 84-89.

Chen, G., Gully, S. & Eden, D. (2001). Validation of a New General Self-Efficacy Scale. *Organizational Research Methods, 4*(1), 62-83.

Creswell, D., Way, M., Eisenberger, I., & Lieberman, D. (2007). Neural correlates of dispositional mindfulness during affect labeling. *Psychosomatic Medicine, 69*,560-565. https://doiorg.libaccess.sjlibrary.org/10.1097/PSY.0b013e3180f6171f.

Demir, G., Halici, A., & Otkan, C. (2017). Exam*ination of burnout level and academic procrastination of university students*. SHS Web of Conferences 37, 01042.

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

Dullas, A. (2018). The Development of Academic Self-Efficacy Scale for Filipino Junior High School Students. ORIGINAL RESEARCH ARTICLE, Front. Educ., https://doi.org/10.3389/feduc.2018.00019.

Eccles, S. (2004). Schools, academic motivation, and stage-environment fit. In R.M. Lerner & L.D. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (pp. 125–153). Hoboken, NJ: Wiley.

Eunbi, C., Hyunmo, S. & Sang Min ,L. (2020). Exploring the Relationship between Perfectionism and Academic Burnout through Achievement Goals: A Mediation Model. *Asia Pacific Education Review, 21*(3), 409-422.

Galen, B., Grabe, S., & Wells, B. (2006). The power of resilience achieving balance confidence and personal strength in your life New York: McGraw-Hill.

Goodman, J., & Schorling, B. (2012). A mindfulness course decreases burnout and improves well-being among healthcare providers. *International Journal of Psychiatry in Medicine, 43*, 119-128.

Grover, L., Teo, T., Pick, D., & Roche, M. (2016). Mindfulness as a personal resource to reduce work stress in the job demands-

resource model. Stress and Health: *Journal of The International Society for the Investigation of Stress, 33*, 426-436. https://doi-org.libaccess.sjlibrary.org/10.1002/smi.2726.

Hasker, M. (2010). *Evaluation of the mindfulness acceptance commitment (MAC) approach for enhancing athletic performance*. Retrieved October 6, 2020, from: https://knowledge.library.iup.edu/etd.

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

Hung, J. Y., Fisher, R., Gapp, R., & Carter, G. (2012). Work-related stress impacts on the commitment of urban transit drivers. *Journal of Management & Organization*, 18, 220-230.

Jarwan, F. (2008). *Methods for identifying and caring for talented and distinguished students*. Amman, Dar AL-Feker for Publishing and Distribution.

Jindal-Snape, J., & Miller, D. (2008). A Challenge of Living? Understanding the Psycho-social Processes of the Child During Primary-secondary Transition Through Resilience and Self-esteem Theories. Educational Psychology Review, 20, 217–236.

Kamel, O. (2018). Academic overload, self-efficacy and perceived social support as predictors of academic adjustment among first year university students. *International Journal of Psycho-Educational Sciences, 7*(1), 86-93.

Khani, M., Mohammadi, M., Anvari, F., & Farsi, M. (2018). Students School Burnout Inventory: Development, Validation, and Reliability of Scale. *International Journal of School Health,5*(1), doi: 10.5812/intjsh.57594.

Langer, E. J. (1992). Matters of mind: Mindfulness/mindlessness in perspective. *Consciousness and cognition*, *1*(3), 289-305.

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

Malpass, A., Kate Binnie, K. & Robson, L. (2019). Medical Students' Experience of Mindfulness Training in the UK: Well-Being, Coping Reserve, and Professional Development. *Education Research International*, 2019; 2019: 1 DOI: 10.1155/2019/4021729.

Maslash, C., Schaufeli, B., & Leiter, P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397–422.

Melhem, M. (2015). Academic Self-Efficacy Among Basic Stage Students at Northern Mazar in Jordan. *Educational College Journal, Alazhar University, 164*(4), 233-267.

Naderi, Z., Bakhtiari, S., Momennasab, M., Abootalebi, M., & Mirzaei, T. (2018). Prediction of academic burnout and academic performance based on the need for cognition and general self-efficacy: A cross-sectional analytical study. *Revista Latino Americana de Hipertension*, *13*(6), 584-591

Rahmati, Z. (2015). The Study of Academic Burnout in Students with High and Low Level of Self-efficacy. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 171*, 49-55. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.087.

Reis, D., Xanthopouloub, D. & Tsaousis, I. (2015). Measuring Job and Academic Burnout with the Oldenburg Burnout Inventory (OLBI): Factorial Invariance across Samples and Countries, *Burnout Research, 2* (1), 8-18.

Saklofske, D. H., Austin, E. J., Rohr, B. A., & Andrews, J. W. (2007). Personality, emotional intelligence and exercise. *Journal of Health Psychology, 12*, 937–948.

Salami, S. & Ogundokun, M. (2009). Emotional Intelligence and Academic Self-Efficacy as Predictors Among Senior Secondary School Students in Oyu State Nigeria. *Perspectives in Education, 25*(3), 175-185.

Schwartz, A. (2018). Mindfulness in applied psychology: Building resilience in coaching. *The Coaching Psychologist, 14*(2), 98-104.

Sharma, H. & Nasa, G. (2014). Academic Self-efficacy: a reliable Predictor of Educational Performances. *British Journal of Education, 2*(3), 57-64.

Smith, L., Sinclair, K. & Chapman, E. (2002). Students' goals, self-efficacy, self-handicapping, and negative affective responses: An Australian Senior School student study. *Contemporary Educational Psychology, 27*(3), 471–485.

Tu, J. (2019). *Mindfulness and Resilience as Predictors of Burnout. Degree Master of Science*, San Jose State University.

Vahedi, Sh., Hashemi, T., & Shafiee Surak, S. (2014). The impact of educational experience, neuroticism, and learning self-regulation strategies on academic burnout: Test a conceptual model. *Knowledge and Research in Applied Psychology, 15(*3), 71- 80.

Watson, J. & Watson, A. (2016). Coping Self-Efficacy and Academic Stress among Hispanic First-Year College Students: The Moderating Role of Emotional Intelligence. *Journal of College Counseling, 19*(3), 218-230.

Wray, I. (2004). *The development of a state measure of mindfulness. Thesis submitted for degree of doctor of clinical psychology*. University of Sheffield. Department of psychology.

Zimmerman, B. J., Bandura, A., & Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American educational research journal, 29*(3), 663-676.

Zimmerman, B. J., & Cleary, T. J. (2006). Adolescents' development of personal agency: The role of self-efficacy beliefs and self-regulatory skill. *Self-efficacy beliefs of adolescents*, *5*, 45-69.