

**الصمود الأكاديمي والإرهاق الأكاديمي لدى مرتفعي ومنخفضي
الشفقة بالذات من الطلاب المبصرين وذوي الإعاقة البصرية
بجامعة عين شمس**

إعداد

د/ سعيد عبدالرحمن محمد عبدالرحمن د/ الشيماء محمد الوكيل

مدرس التربية الخاصة

قسم التربية الخاصة

كلية التربية

جامعة عين شمس

أستاذ التربية الخاصة المساعد

قسم الإعاقة السمعية

كلية علوم ذوي الإعاقة والتأهيل

جامعة الزقازيق

مستخلص:

استهدف البحث الكشف عن الفروق بين (المبصرين/ ذوي الإعاقة البصرية) في الصمود الأكاديمي والإرهاق الأكاديمي والشفقة بالذات، والتعرف على العلاقة بين الصمود الأكاديمي والإرهاق الأكاديمي لدى مرتفعي/ منخفضي الشفقة بالذات، وكذلك الكشف عن الفروق بين (مرتفعي/ منخفضي) الشفقة بالذات في الصمود الأكاديمي والإرهاق الأكاديمي، والتي تكونت من (٢٠٦) طالب وطالبة من الطلاب بمرحلة البكالوريوس بكلّيات التربية، الآداب، الألسن بجامعة عين شمس، وأمتدت أعمارهم الزمنية ما بين (١٨-٢١) سنة، بمتوسط عمر زمني (٢٠،٠٤٥) سنة، وانحراف معياري (٠،٩٥٧)، منهم (١٣٣) طالب مبصر متوسط العمر الزمني و(٧٣) طالب ذي إعاقة بصرية (كفيف- ضعيف بصر) وتمثلت أدوات البحث في مقياس الشفقة بالذات، والصمود الأكاديمي، والإرهاق الأكاديمي من إعداد الباحثان، وباستخدام معاملات الارتباط، واختبار (ت)، وتوصلت النتائج إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في معظم أبعاد الصمود الأكاديمي والإرهاق الأكاديمي والشفقة بالذات، باستثناء الدعم الاجتماعي الأكاديمي، حيث كانت الفروق لصالح المبصرين. كما وجد ارتباط سالب ذو دلالة إحصائية بين الصمود الأكاديمي والإرهاق الأكاديمي لدى مرتفعي الشفقة بالذات، بينما لم يظهر ارتباط ذو دلالة إحصائية لدى منخفضي الشفقة بالذات. كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين مرتفعي ومنخفضي الشفقة بالذات في الصمود الأكاديمي لصالح مرتفعي الشفقة، وفي الإرهاق الأكاديمي لصالح منخفضي الشفقة، باستثناء الإرهاق الجسدي. الكلمات المفتاحية: الطلاب المبصرون وذوي الإعاقة البصرية- الشفقة بالذات- الصمود الأكاديمي- الإرهاق الأكاديمي.

"Academic Resilience and Burnout among Students with High and Low Self-Compassion A Study of Sighted and Visually Impaired Students at Ain Shams University"

Prepared by,

Dr. Said Abd el-Rahman Mohamed

Assistant Professor of Special Education - Department of Hearing Disability- Faculty of Disability Sciences and Rehabilitation - Zagazig University

Dr. Alshaimaa Mohamed Alwakeel

Special Education Lecturer - Department of Special Education, Faculty of Education, Ain Shams University

Abstract:

The study aimed to investigate the differences between (sighted students/ students with visual impairments) in terms of academic resilience, academic exhaustion, and self-compassion. It also aimed to explore the relationship between academic resilience and academic exhaustion among those with high/low self-compassion, as well as to identify the differences between individuals with high and low self-compassion in academic resilience and academic burnout. The sample consisted of 206 undergraduate students from the faculties of Education, Arts, and Languages at Ain Shams University, aged between 18 and 21 years, with an average age of 20.045 years and a standard deviation of 0.957. Among them, there were 133 sighted students with an average age, and 73 students with visual impairments (blind or visually impaired). The research tools included measures of self-compassion, academic resilience, and academic exhaustion developed by the researchers. Using correlation coefficients and the t-test, the results indicated that there were no statistically significant differences in most dimensions of academic resilience, academic exhaustion, and self-compassion, except for academic social support, where differences favored the sighted students. Additionally, a statistically significant negative correlation was found between academic resilience and academic exhaustion among those with high self-compassion, while no statistically significant correlation was observed among those with low self-compassion. There were also statistically significant differences between individuals with high and low self-compassion in academic resilience, favoring those with high self-compassion, and in academic exhaustion, favoring those with low self-compassion, except for physical exhaustion.

Keywords: sighted and visually impaired students, self-compassion, academic resilience, academic burnout.

مقدمة:

في السنوات الأخيرة، برز مفهوم الشفقة بالذات Self-Compassion كعامل وقائي محتمل ضد الآثار السلبية للضغوط الأكاديمية. ويُعزى ذلك إلى أن الشفقة بالذات تُعد أحد المتغيرات الإيجابية في الشخصية الإنسانية وقد تزايد الاهتمام في الفترة الأخيرة بدراسة الشفقة بالذات لمساعدة الفرد لمواجهة الآثار السلبية للأحداث الضاغطة التي يمر بها الفرد والتكيف معها، وذلك عندما يعيش حالة من حالات الفشل أو عدم الكفاية الشخصية في حل مشكلاته الحياتية.

وبالتالي اهتمت البحوث والدراسات في الآونة الأخيرة بدراسة المتغيرات الإيجابية في الشخصية الإنسانية، والتي من ضمنها الشفقة بالذات؛ من خلال التأصيل لها ودراساتها كأحد المتغيرات الإيجابية المهمة في شخصية الفرد، ففي بداية القرن الحادي والعشرين ظهرت كمفهوم من مفاهيم علم النفس والصحة النفسية على يد عالمة الأمريكية Neff (2003) حيث نظرت إليه على أنه يتضمن بعداً أساسياً من أبعاد البناء النفسي للفرد، وسمته مهمة من سمات الشخصية الإيجابية، وحاجزاً نفسياً من الآثار السلبية لأحداث الحياة الضاغطة، وذلك عندما يعيش الفرد حالة من الفشل، أو المعاناة أو الألم، أو عدم الكفاية الشخصية في حل مشكلاته الحياتية (أحمد عبد الملك، ٢٠١٩؛ Neff et al, 2020).

كما تُعد الشفقة بالذات مصدراً مهماً للسعادة والرفاهية النفسية لدى الفرد (Neff & Costigan, 2014). وفي هذا السياق توصل (Kyeong 2013) إلى أن الشفقة بالذات تقدم مدخلاً بديلاً للرفاهية النفسية بحيث تُعد أحد المتغيرات المنبئة بالرفاهية النفسية والصحة العقلية، ويتفق ذلك مع ما توصلت إليه نتائج دراسة (Neff & Costigan 2014) بارتباط الشفقة بالذات إيجابياً بالرفاهية النفسية، والسعادة، والتفاؤل، والحكمة، والذكاء الانفعالي، وفي دراسة قام بها (Leary, Tate, Adams, Allen & Hancock 2007) توصلت إلى أن الأفراد من ذوي المستويات المرتفعة في الشفقة لذواتهم وانفعالاتهم، لديهم القدرة على مواجهة أحداث الحياة الضاغطة بشكل إيجابي. كما أشارت نتائج دراسة إلى (Barnard & Curry 2018) أن الشفقة بالذات يمكن أن تكون عاملاً حاسماً في تعزيز الصحة النفسية وتقليل مستويات الإرهاق الأكاديمي. ومع ذلك، لا تزال هناك فجوات في الفهم الكامل لكيفية تأثير الشفقة بالذات على الطلاب ذوي الإعاقة البصرية مقارنة بزملائهم المبصرين، خاصة في السياقات الجامعية.

ويعد كل من الصمود الأكاديمي والإرهاق الأكاديمي من الموضوعات الحيوية في مجال علم النفس التربوي، حيث يؤثر كل منهما بشكل كبير على الأداء الأكاديمي والصحة النفسية للطلاب (Smith, 2017). كما يتمثل

الصمود الأكاديمي بقدرة الطالب على التغلب على التحديات والضغوط الأكاديمية، ويُعد من العوامل الأساسية التي تساعد الطلاب في تحقيق النجاح الأكاديمي بينما يتمثل الإرهاق الأكاديمي بحالة من الإجهاد الذهني والجسدي نتيجة للضغوط المستمرة والمتزايدة في البيئة الأكاديمية (Maslach & Leiter, 2016; Schaufeli et al., 2002; Martin & Marsh, 2020).

كما يواجه الطلاب ذوي الإعاقة البصرية تحديات إضافية تتطلب مستويات أعلى من الصمود الأكاديمي لمواجهة الضغوط الأكاديمية (Brown & Smith, 2021). ولقد أظهرت بعض الدراسات أن الشفقة بالذات قد تكون أداة فعالة في تقليل مستويات الإرهاق الأكاديمي وتعزيز الصمود الأكاديمي لدى هؤلاء الطلاب (Neff, 2021). كما سلطت بعض الدراسات والأبحاث الضوء على الأبعاد المختلفة للشفقة بالذات، وتأثيرها على الأداء الأكاديمي والصحة النفسية للطلاب. فعلى سبيل المثال، أظهرت دراسة أجراها Sirois, Kitner & Hirsch (2015) أن الشفقة بالذات ترتبط إيجابياً بالصحة النفسية العامة وتقلل مستويات التوتر والقلق بين الطلاب. علاوة على ذلك، كما أشارت نتائج دراسة Neff, (2020) Long, Knox, Davidson & Kuchar إلى أن الطلاب الذين يتمتعون بمستويات عالية من الشفقة بالذات يكونون أكثر قدرة على مواجهة التحديات الأكاديمية وتحقيق أداء أفضل في الدراسة.

من جهة أخرى، فإن الطلاب ذوي الإعاقة البصرية يواجهون تحديات فريدة تتطلب استراتيجيات تكييفية خاصة لتعزيز الصمود الأكاديمي وتقليل الإرهاق النفسي. فقد وجدت دراسة أجرتها Wong, Wong & Scott (2017) أن الطلاب ذوي الإعاقة البصرية الذين يتمتعون بدعم اجتماعي قوي وشفقة بالذات يكونوا أكثر قدرة على التكيف مع البيئة الأكاديمية وتحقيق النجاح. وعند النظر إلى الطلاب ذوي الإعاقة البصرية، نجد أن الدراسات تشير إلى أن هؤلاء الطلاب يواجهون تحديات فريدة قد تتطلب استراتيجيات تكييفية خاصة. وفقاً لدراسة أجراها Pfeifer, Reiter & Moser (2019) أظهر الطلاب ذوو الإعاقة البصرية مستويات أعلى من الشفقة بالذات مقارنة بزملائهم المبصرين، مما ساعدهم في تحقيق مستويات أعلى من الصمود الأكاديمي وتقليل الإرهاق الأكاديمي.

من ناحية أخرى، أشارت دراسة قام بها Terry, Leary & Mehta (2013) إلى أن الشفقة بالذات يمكن أن تقلل من مستويات القلق والاكتئاب بين الطلاب، مما يساهم في تحسين الأداء الأكاديمي وزيادة الصمود الأكاديمي. تعتبر هذه النتائج دليلاً إضافياً على أهمية الشفقة بالذات كعامل مؤثر في تجربة الطلاب الأكاديمية.

ومن ثم نجد أن الطلاب قد يواجهون مشكلات متباينة: أكاديمية، ونفسية، واجتماعية، إلا أنهم قد يتفاوتون فيما بينهم في كيفية التعامل مع

أنفسهم عندما يتعرضون لتلك المشكلات، وفي ضوء الطريقة التي يستجيب بها الطالب لهذه المعاناة قد يختلف مسار حياته المستقبلية؛ فقد ينجح بعضهم في ذلك، وقد يفشل بعضهم الآخر؛ لذا نجد بعضهم حسب تعبير "Neff" يتعامل مع خبرات الفشل والإحباط التي يتعرضون لها بتعاطف إيجابي مع أنفسهم، والانفتاح التام على خبراتهم بيقظة عقلية (مرتفعي الشفقة بالذات)، بدلاً من إنكارها، أو معالجتها بطريقة انفعالية، وهذا ما يجعلهم بمنأى إلى حد ما عن المشكلات الانفعالية مقارنة بمن ليس لديهم القدرة على التصالح مع أنفسهم والرافة بها، وبخاصة الذين يفشلون في مواجهة خبراتهم المؤلمة، فهم نتيجة لذلك يعيشون حالة من القلق، والاكتئاب، والتوتر، وتتسم شخصيتهم بالجمود الفكري، والعزلة الاجتماعية، ونقد الذات (منخفضي الشفقة بالذات) (سهم عليوه، ٢٠١٧)؛ ومن ثم تتطلب هذه المرحلة أن يتمتع الطلاب بعدد من السمات الإيجابية التي تمكنهم من التعامل الإيجابي مع ذواتهم في الظروف والمواقف الضاغطة؛ بحيث تصبح لديهم قدرة متوازنة لمواجهة الإحباط والفشل، وكيفية التعامل مع الذات بطريقة مناسبة وفعالة؛ لكي يحيا الطالب حياة طيبة؛ أي بقدر من الشفقة بالذات لتمكنه من التعامل الإيجابي مع طبيعة التحديات، وتقبل معاناته، والقدرة على تنظيم الانفعالات وإدارتها بطريقة مناسبة.

حيث أشارت كل من (Morley (2015؛ Neff (2003B) إلى أن العامل الأهم في تعامل الفرد مع خبراته السلبية التي تجلب له الألم والمعاناة هو الشفقة بالذات وتقبلها والتعاطف معها، ويعد مفهوم الشفقة بالذات من المفاهيم الحديثة نسبياً في علم النفس الإيجابي، ويوصف بأنه وسيلة إيجابية في توجه الفرد نحو ذاته من حيث الاهتمام بها ورعايتها، والتعامل معها بلطف وبرحمة وتفهمها عند التعرض للألم أو خبرات الفشل، بدلاً من توجيه النقد اللاذع لها والقسوة والحكم عليها، وهي دليل على الصحة النفسية والعقلية الإيجابية.

وفي السياق التعليمي، يواجه الطلاب ذوو الإعاقة البصرية تحديات إضافية مقارنة بأقرانهم المبصرين، مما قد يؤثر على قدرتهم على التكيف مع الضغوط الأكاديمية (Hadidi & Al Khateeb, 2013). ومع ذلك، فإن الدراسات التي تناولت الفروق بين الطلاب المبصرين وذوي الإعاقة البصرية في مستويات الصمود الأكاديمي والإرهاق الأكاديمي وعلاقتهما بالشفقة بالذات لا تزال محدودة.

فالشفقة بالذات لا يحتاجها الفرد فقط وقت معاناته الخارجية بسبب ظروف الحياة التي يصعب تحملها ودون خطأ منه، بل يحتاجها أيضاً وبنفس القدر من الأهمية عندما تنبع المعاناة من نفسه نتيجة أفعاله المتهورة، أو إخفاقاته الشخصية (Neff & Costigan, 2014)؛ حيث ترتبط الشفقة بالذات ارتباطاً وثيقاً بالرفاهية النفسية، بما في ذلك الشعور بالسعادة والتفاؤل والمبادرة الشخصية،

فضلاً عن دورها في خفض القلق، والاكتئاب، والكمالية العصابية (Neff & McGehee, 2010)، كما تؤدي دوراً مهماً في تحقيق التوازن الفعال بين ما يحتاجه الفرد من نفسه، وما يحتاجه من الآخرين في علاقته معهم (Yarnell & Neff, 2013)، وأن الأفراد ذوي الشفقة بالذات يتمتعون بصحة نفسية أفضل من أولئك اللذين يقترون إليها (Ellen et al., 2014)؛ ومن ثم يتجلى الاهتمام بموضوع هذا البحث وأهدافه، ومعرفة العلاقة بين الصمود الأكاديمي والإرهاق الأكاديمي لدى مرتفعي ومنخفضي الشفقة بالذات، وكذلك حساب الفروق بين الطلاب المبصرين وذوي الإعاقة البصرية في هذه المتغيرات الثلاثة وفقاً لدرجة الإبصار.

مشكلة البحث

يواجه الطلاب في المراحل التعليمية المختلفة، وخاصة في التعليم العالي، تحديات أكاديمية متنوعة قد تؤثر على أدائهم وصحتهم النفسية. وتزداد هذه التحديات تعقيداً بالنسبة للطلاب ذوي الإعاقة البصرية، الذين يواجهون صعوبات إضافية في التكيف مع البيئة التعليمية (Hadidi & Al Khateeb, 2014). وفي هذا السياق، يبرز مفهوم الصمود الأكاديمي والإرهاق الأكاديمي كعاملين مهمين في تحديد قدرة الطلاب على التكيف والنجاح في مواجهة الضغوط الأكاديمية.

ومن هذه المتغيرات متغير الشفقة بالذات، كأحد المتغيرات الإيجابية في شخصية الفرد، حيث يتضمن بعداً أساسياً من أبعاد البناء النفسي للفرد، وأحد المتغيرات المقاومة للأثار السلبية للضغوط النفسية التي يتعرض لها الأشخاص المكفوفين وضعاف البصر بسبب انعدام أو ضعف الرؤية مما يؤدي إلى عدم الكفاية الشخصية في حل مشكلاته الحياتية، كما تعد مصدراً للسعادة والرفاهية النفسية (Neef & McGehee, 2010).

وتشير الدراسات إلى أن الأفراد الذين يتمتعون بمستويات عالية من الشفقة بالذات يظهرون قدرة أكبر على التكيف مع التحديات والفشل الأكاديمي (Neff et al., 2005). ومع ذلك، فإن العلاقة بين الشفقة بالذات والصمود الأكاديمي والإرهاق الأكاديمي لم تتم دراستها بشكل كافٍ، خاصة في سياق المقارنة بين الطلاب المبصرين وذوي الإعاقة البصرية.

ولذا، أشار Martin & Marsh (2020) أن الصمود الأكاديمي يُعبر عن قدرة الطالب على التعامل بفعالية مع التحديات والنكسات الأكاديمية والحفاظ على مستوى عالٍ من الأداء رغم الظروف الصعبة. في المقابل، بينما أشار Schaufeli (2002) Martínez; Pinto; Salanova & Bakker أن الإرهاق الأكاديمي يُعبر عن حالة من الإنهاك العاطفي والجسدي والعقلي الناتجة عن الضغوط الأكاديمية المستمرة.

ويكتسب هذا البحث أهمية خاصة في ضوء الزيادة الملحوظة في الضغوط الأكاديمية وحالات الإرهاق بين طلاب الجامعات (Salmela-Aro, Kiuru, 2009, Leskinen, & Nurmi)، والحاجة إلى تطوير استراتيجيات فعالة لدعم الصحة النفسية والأداء الأكاديمي للطلاب، خاصة في ظل التحديات الإضافية التي يواجهها الطلاب ذوو الإعاقات البصرية.

ومن الملاحظ أيضاً أنه أثناء عملية التعليم يواجه الطلبة عادة تحديات تجعل بيئة التعلم مجعدة لهم، وضاعطة نفسياً وعصبياً بشكل متزايد، وأن مقدار الإجهاد في القلق الذي يواجهه الطلبة أثناء عملية التعليم تؤثر تأثيراً صاراً على نجاحهم الأكاديمي، وبناءً على ذلك، إذا كانت الضغوط العصبية والنفسية ضغوطاً أكاديمية وغير أكاديمية ولم يتم معالجتها، فيمكن أن يكونوا عرضة للإرهاق والذي يؤثر في حياتهم سلباً (Roohani & Esmailvandi, 2016)، وبخاصة طلاب المرحلة الجامعية؛ لما يتعرضون على اختلاف تخصصاتهم إلى كثير من الضغوط النفسية، والاجتماعية، والأكاديمية، وهذه الضغوط قد يكون لها أثر سلبي على حياة الطلاب بصفة عامة، وحياتهم التعليمية بصفة خاصة؛ حيث إن كثرة الضغوط، وعدم قدرة الطلاب على مواجهتها، يمكن أن يؤدي بهم إلى الشعور بالعديد من المشكلات النفسية المرتبطة بالضغوط المختلفة، والتي من بينها الإرهاق الأكاديمي.

كما يسعى طلبة المرحلة الجامعية بدورهم إلى البحث عن التخصصات التي تتماشى مع سوق العمل، والتي تؤدي إلى العمل المهني المرموق، ومكانة اجتماعية أعلى، ويشعروا بالضغط للدراسة الجادة، ويخصصوا قدراً كبيراً من الوقت في الدراسة؛ مما يعكس طموحهم للمستويات المرتفعة من التحصيل الأكاديمي (Lee et al., 2013)، هذا وتعد سنوات الدراسة الجامعية فترة حرجية بين المرحلة الثانوية وسوق العمل؛ حيث فيها لابد أن يختار الطلبة مجال الدراسة (أي التخصص في المسار الأكاديمي أو المهني)، والذي يحدد مساراتهم الأكاديمية والمهنية فيما بعد، كما يعتمد وجود فرصة عمل بالمجتمع تتوقف بشكل كبير على تخصص المؤهل الدراسي، وكذلك على التقدير التراكمي الذي يحصل عليه الطالب بعد التخرج، وخاصة أن فرص العمل المتوفرة في الوقت الحاضر محدودة؛ مما يؤدي إلى التنافس بين الطلبة، والتركيز الشديد على الإنجاز والتحصيل، والدراسات الطويلة التي تم إجراؤها؛ وجدت أن حوالي ثلث الطلبة أظهروا زيادة في مستويات إرهابهم في الانتقال إلى المرحلة الجامعية، وأن هذه الزيادة ملحوظة أساساً في المسار الأكاديمي وليس المهني بسبب المطالب والتركيز على المنافسة (Cadime et al., 2016).

ومن خلال استكشاف هذه العلاقات، يمكن للبحث أن يقدم رؤية قيمة لصانعي السياسات التعليمية والمرشدين الأكاديميين والمعلمين لتطوير برامج وتدخلات مصممة خصيصاً لتعزيز الصمود الأكاديمي والحد من الإرهاق

- الأكاديمي، مع مراعاة الاحتياجات الخاصة للطلاب ذوي الإعاقة البصرية. وفي ضوء ماتم عرضه يتضح أهمية الشفقة بالذات كأحد المتغيرات الإيجابية لدى الفرد التي يمكن أن يعزز السمات الإيجابية وفي نفس الوقت تقلل من الآثار السلبية لدى الفرد، ومن هنا تتبلور مشكلة البحث في التساؤلات التالية:
- هل يختلف الصمود الأكاديمي لدى الطلاب المبصرين وذوي الإعاقة البصرية بجامعة عين شمس باختلاف طبيعة الإبصار (مبصرين / ذوو إعاقة بصرية)؟
 - هل يختلف الإرهاق الأكاديمي لدى الطلاب المبصرين وذوي الإعاقة البصرية بجامعة عين شمس باختلاف طبيعة الإبصار (مبصرين/ذوو إعاقة بصرية)؟
 - هل تختلف الشفقة بالذات لدى الطلاب المبصرين وذوي الإعاقة البصرية بجامعة عين شمس باختلاف طبيعة الإبصار (مبصرين / ذوو إعاقة بصرية)؟
 - ما العلاقة بين الصمود الأكاديمي والإرهاق الأكاديمي لدى الطلاب المبصرين وذوي الإعاقة البصرية (مرتفعي / منخفضي الشفقة بالذات)؟
 - ما العلاقة بين الصمود الأكاديمي والإرهاق الأكاديمي لدى الطلاب المبصرين وذوي الإعاقة البصرية (مرتفعي / منخفضي الشفقة بالذات)؟
 - هل يختلف الصمود الأكاديمي لدى الطلاب المبصرين وذوي الإعاقة البصرية بجامعة عين شمس باختلاف مستوى الشفقة بالذات (مرتفعي / منخفضي) الشفقة بالذات؟
 - هل يختلف الإرهاق الأكاديمي لدى الطلاب المبصرين وذوي الإعاقة البصرية بجامعة عين شمس باختلاف مستوى الشفقة بالذات (مرتفعي / منخفضي) الشفقة بالذات؟

أهداف البحث

ويهدف هذا البحث إلى استكشاف العلاقة بين الصمود الأكاديمي والإرهاق الأكاديمي لدى الطلاب مرتفعي ومنخفضي الشفقة بالذات، مع التركيز على المقارنة بين الطلاب المبصرين وذوي الإعاقة البصرية. وتستند الدراسة إلى نظرية الشفقة بالذات (Neff, 2003)، والتي تؤكد على أهمية تطوير موقف متعاطف تجاه الذات في مواجهة التحديات والصعوبات. وتتمثل أهداف للبحث الحالي فيما يلي:

- ١- الكشف عن الفروق بين (المبصرين/ذوي الإعاقة البصرية) في كل من الصمود الأكاديمي والإرهاق الأكاديمي والشفقة بالذات لدى الطلاب المبصرين وذوي الإعاقة البصرية بجامعة عين شمس.
- ٢- التعرف على العلاقة بين الصمود الأكاديمي والإرهاق الأكاديمي لدى مرتفعي/منخفضي الشفقة بالذات من الطلاب المبصرين وذوي الإعاقة البصرية بجامعة عين شمس.

٣- الكشف عن الفروق بين (مرتفعي/منخفضي) الشفقة بالذات في كل من الصمود الأكاديمي والإرهاق الأكاديمي لدى الطلاب المبصرين وذوي الإعاقات البصرية بجامعة عين شمس.

أهمية البحث

يتناول البحث جوانب حيوية ومؤثرة في حياة الطلاب الجامعيين، سواء كانوا ذوي إعاقة بصرية أو مبصرين، حيث تكمن أهمية البحث الحالي فيما يلي:

١ - الأهمية النظرية:

أ. قد يساهم البحث في إثراء المعرفة النظرية حول العلاقة بين الصمود الأكاديمي والإرهاق الأكاديمي، وكيفية تأثير مستوى الشفقة بالذات على هذه العلاقة.

ب. يسلط الضوء على الفروق الفردية بين الطلاب المبصرين وذوي الإعاقات البصرية، مما يساعد في فهم أفضل للتحديات والاحتياجات الفريدة لكل مجموعة.

ج. يمثل البحث إضافة قيمة للأدبيات النفسية والتربوية من خلال التركيز على عوامل نفسية محددة مثل الشفقة بالذات وتأثيرها على الأداء الأكاديمي.

د. قد يقدم البحث إطاراً نظرياً جديداً أو محسناً لدراسة العوامل المؤثرة على الصمود والإرهاق الأكاديمي.

٢- الأهمية التطبيقية:

أ. يمكن أن تستخدم النتائج في تطوير برامج تربوية تهدف إلى تعزيز الصمود الأكاديمي وتقليل الإرهاق الأكاديمي، خاصة للطلاب ذوي الإعاقات البصرية.

ب. توفير استراتيجيات دعم نفسي تستند إلى مستوى الشفقة بالذات، مما يساعد الطلاب في التعامل بشكل أفضل مع الضغوط الأكاديمية.

ج. يمكن أن تساعد النتائج في توجيه سياسات الجامعة نحو تقديم دعم أكاديمي ونفسي مخصص للطلاب بناءً على احتياجاتهم الفردية.

د. يمكن استخدام نتائج البحث لتوعية المعلمين والمستشارين الأكاديميين حول أهمية الشفقة بالذات وكيفية تعزيزها لدى الطلاب لتحسين تجربتهم الأكاديمية.

المفاهيم الإجرائية للبحث

١- الصمود الأكاديمي Academic Resilience

يُعرف الصمود الأكاديمي إجرائياً بأنه القدرة التي يمتلكها الطالب المبصر وذو الإعاقة البصرية بالجامعة لمواجهة التحديات والصعوبات الأكاديمية بنجاح، والتي تظهر في شكل استمرارية الجهد والتحصيل الدراسي على الرغم من العقبات المحتملة، والاستمرار في تحقيق أهداف التعلم. ويتضمن

الصمود الأكاديمي مهارات مثل: التنظيم الذاتي، إدارة الوقت، المرونة في التكيف مع الظروف المتغيرة، المثابرة، والتفاوض. ويمكن قياس الصمود الأكاديمي من خلال مجموعة من المؤشرات العملية، والتي تتمثل في ست أبعاد هي: الثقة بالنفس الأكاديمية، والمرونة النفسية، والاستعداد لمواجهة التحديات الأكاديمية، والإصرار والتحفيز الأكاديمي، والدعم الاجتماعي الأكاديمي، واستراتيجيات التعلم الفعالة.

ويمكن تقديم صورة شاملة عن مستوى الصمود الأكاديمي لدى الطلاب المبصر وذوي الإعاقة البصرية في المرحلة الجامعية من الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس الصمود الأكاديمي (إعداد / الباحثان).

٢- الإرهاق الأكاديمي Academic exhaustion

يُعرف إجرائياً بأنه حالة من الإجهاد الشديد والإرهاق الناتج عن الضغوط الأكاديمية المستمرة (قلق الامتحان، وتحقيق توقعاته، وتوقعات الآخرين عن نجاحه وتفوقه الدراسي)، الذي ينتاب الطالب المبصر وذوي الإعاقة البصرية بالجامعة؛ مما يُظهر جهداً وتعباً ذهنياً (عقلياً- معرفياً)، ونفسياً، وجسدياً؛ يؤدي به إلى حالة من الإنهاك أو الإجهاد، وعدم الاهتمام واللامبالاه تجاه الارتقاء بالدراسة، وانخفاض مستوى الدافعية، ومستوى الطموح الأكاديمي، ومن ثم الشعور بانخفاض الكفاءة أثناء أداء المهام الأكاديمية المطلوبة، ويتمثل ذلك في خمس أبعاد، هي: الإرهاق العاطفي، والإرهاق الجسدي، والإحباط الأكاديمي، والإرهاق الاجتماعي، والإرهاق الذهني.

ويمكن تقديم صورة شاملة عن مستوى الإرهاق الأكاديمي لدى الطلاب المبصر وذوي الإعاقة البصرية في المرحلة الجامعية من الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس الإرهاق الأكاديمي (إعداد / الباحثان).

٣- الشفقة بالذات Self-Compassion

تُعرف الشفقة بالذات إجرائياً بأنها عبارة عن قدرة الطالب المبصر وذوي الإعاقة البصرية في المرحلة الجامعية على التعامل مع الذات بلطف وتفهم عند مواجهة الفشل أو المعاناة الشخصية، بدلاً من الحكم الذاتي والنقد الشديد، ويشمل ذلك كيفية تقييمه لذاته في مواقف الفشل أو التحدي. كما أنه مفهوم متعدد الأبعاد يتضمن التقبل الذاتي، والوعي الذاتي، والمغفرة الذاتية، والشفقة على الآخرين.

ويمكن تقديم صورة شاملة عن مستوى الشفقة بالذات لدى الطالب المبصر وذوي الإعاقة البصرية في المرحلة الجامعية وتتمثل بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس الشفقة بالذات (إعداد / الباحثان).

٤ - الطلاب المبصرون Sighted Students

يُقصد بالطلاب المبصرين هؤلاء الطلاب الذين يتمتعون برؤية طبيعية أو مصححة بشكل كامل، مما يتيح لهم التفاعل مع البيئة التعليمية بدون أي قيود بصرية. وفقاً لمنظمة الصحة العالمية (World Health Organization (WHO, 2019)، فإن الأشخاص المبصرين يمتلكون حدة بصرية تبلغ ٢٠/٢٠ أو يمكن تصحيحها إلى هذا المستوى باستخدام النظارات أو العدسات اللاصقة.

٥ - الطلاب ذوو الإعاقة البصرية Visually Impaired Students

يُقصد بالطلاب ذوي الإعاقة البصرية^(١) هؤلاء الطلاب الذين يعانون من فقدان جزئي أو كامل للرؤية، ويستخدمون وسائل تعليمية مساعدة مثل بريل أو التكنولوجيا المساعدة لتلقي التعليم، مما يؤثر على قدرتهم على التفاعل مع البيئة التعليمية بنفس الطريقة التي يتفاعل بها الطلاب المبصرون. ويمكن أن يتطلب هؤلاء الطلاب ترتيبات تعليمية خاصة، مثل مواد دراسية بطريقة برايل أو استخدام تكنولوجيا مساعدة. وفقاً لـ American Foundation for the Blind (AFB, 2020)، ويتم تعريف الإعاقة البصرية كأى حالة تؤدي إلى ضعف الرؤية الذي لا يمكن تصحيحه بشكل كامل باستخدام النظارات العادية أو العدسات اللاصقة.

الإطار النظري ودراسات سابقة

تعد المرحلة الجامعية مرحلة حاسمة في حياة الطلاب، حيث تسهم بشكل كبير في تشكيل مستقبلهم المهني والاجتماعي. يواجه الطلاب ذوو الإعاقة البصرية تحديات إضافية مقارنة بزملائهم المبصرين، مما يستدعي توفير دعم خاص لتعزيز تجربتهم التعليمية (Smith, 2017). كما تواجه الطلاب ذوو الإعاقة البصرية العديد من التحديات في البيئة الجامعية، مثل صعوبة الوصول إلى الموارد التعليمية التقليدية، كالمناهج المطبوعة والمكتبات (Jones & Brown, 2012). بالإضافة إلى ذلك، قد يواجهون حواجز اجتماعية تقيد اندماجهم الكامل في الحياة الجامعية (Williams, 2015).

أولاً: الطلاب المبصرون وذوي الإعاقة البصرية

Sighted students and students with visual disabilities

تؤدي الجامعات دوراً رئيسياً في دعم الطلاب ذوي الإعاقة البصرية من خلال توفير خدمات دعم متخصصة، مثل الاستشارة الأكاديمية والمساعدة في التكيف مع البيئة الجامعية (Taylor, 2013). كما يجب على الجامعات تعزيز ثقافة الشمولية والتنوع لضمان توفير بيئة تعليمية داعمة للجميع (Nelson, 2014).

(١) يقتصر مصطلح ذوي الإعاقة البصرية على الطلاب المكفوفين وضعاف البصر فقط

بينما يواجه الطلاب المبصرون تحدياتهم الخاصة في الجامعة، كالتكيف مع بيئة جديدة والنجاح الأكاديمي، فإنهم لا يواجهون بالضرورة نفس الحواجز المادية والاجتماعية التي يواجهها زملاؤهم ذوو الإعاقة البصرية (Johnson, 2011). لذا، فإن فهم الفروق والتحديات الفريدة لكل مجموعة يمكن أن يساعد الجامعات في تقديم دعم مناسب (Miller, 2016).

يُعد التعليم حقاً أساسياً للجميع، بغض النظر عن قدراتهم البصرية. ومع ذلك، يواجه الطلاب ذوو الإعاقة البصرية تحديات فريدة في البيئة التعليمية التقليدية، ففي المجتمعات الحديثة، يتم التأكيد على أهمية التعليم الشامل الذي يضمن تكافؤ الفرص لجميع الطلاب، بما في ذلك ذوي الإعاقة البصرية. ومع تزايد الوعي بأهمية الدمج التعليمي، تبرز الحاجة لفهم الفروق والتحديات التي يواجهها الطلاب المبصرون مقارنةً بزملائهم ذوي الإعاقة البصرية (Smith & Jones, 2014).

كما يعد الدمج التعليمي لذوي الإعاقة البصرية في الفصول الدراسية العادية هدفاً رئيسياً للعديد من الأنظمة التعليمية الحديثة. يُظهر البحث أن الدمج يمكن أن يُحسن من التفاعل الاجتماعي ويدعم التنوع في البيئة التعليمية (Turner & Stone, 2019). ومع ذلك، يتطلب الدمج الفعال تكييف المواد الدراسية والأنشطة بحيث تلبّي احتياجات جميع الطلاب، بما في ذلك أولئك الذين يعانون من إعاقات بصرية (Lewis, 2018).

وفي دراسة أجراها Smith & Jones, (2014) استهدفت استكشاف الفروق بين الطلاب المبصرين وذوي الإعاقة البصرية من حيث الأداء الأكاديمي، والتكيف الاجتماعي، والدعم التربوي. حيث أشارت نتائج دراسة Johnson (2012) إلى أن الطلاب ذوي الإعاقة البصرية قد يواجهون صعوبات في الوصول إلى المواد التعليمية التقليدية، مما قد يؤثر على أدائهم. ومع ذلك، أضاف Brown & Clark (2015) فإن استخدام التكنولوجيا المساعدة والمواد الدراسية المطبوعة بطريقة برايل يمكن أن يساهم في تحسين نتائجهم الأكاديمية.

تُعد القدرة على الوصول إلى المعلومات المكتوبة تحدياً رئيسياً للطلاب ذوي الإعاقة البصرية. تشير الدراسات إلى أنه بالرغم من هذه التحديات، يمكن للطلاب ذوي الإعاقة البصرية تحقيق مستويات أداء أكاديمية مماثلة لأقرانهم المبصرين عند توفير الأدوات والموارد المناسبة (Johnson, 2012). على سبيل المثال، يُظهر استخدام التقنيات المساعدة مثل برامج قراءة الشاشة والأجهزة اللوحية التي تدعم برايل تأثيراً إيجابياً على مستوى الاستيعاب والفهم (Brown & Clark, 2015).

أما بالنسبة للتكيف الاجتماعي يمثل تحدياً آخر للطلاب ذوي الإعاقة البصرية. فقد أظهرت نتائج بحث Williams (2013) أن هؤلاء الطلاب قد يواجهون صعوبة في تكوين الصداقات بسبب الحواجز التواصلية. ومع ذلك، فإن

البرامج التي تركز على تعزيز مهارات التواصل الاجتماعي يمكن أن تسهم في تقليل هذه الفجوة (Martin & Lee, 2014). كما يؤدي الدعم التربوي المقدم لهؤلاء الطلاب دوراً حاسماً في تجربتهم التعليمية. ويتضمن ذلك تقديم تدريب خاص للمعلمين على كيفية تلبية احتياجات الطلاب ذوي الإعاقة البصرية، بالإضافة إلى توفير بيئة تعليمية شاملة (Thompson, 2016)، وأشارت دراسة Garcia & Nelson, (2016) إلى أن الدعم التربوي الفعال يمكن أن يعزز من استقلالية الطلاب وثقتهم بأنفسهم.

ويتضمن التكيف الاجتماعي القدرة على التفاعل بفعالية مع الأقران والمشاركة في الأنشطة الاجتماعية. بالنسبة للطلاب ذوي الإعاقة البصرية، قد تكون المهارات الاجتماعية تحدياً إضافياً بسبب قيود التواصل غير اللفظي (Williams, 2013). تسهم البرامج المصممة لتعزيز التفاهم والتواصل بين الطلاب ذوي الإعاقة البصرية وزملائهم المبصرين في تحسين العلاقات الاجتماعية وتقليل الشعور بالعزلة (Martin & Lee, 2014).

يُعد الدعم التربوي عنصراً حاسماً في نجاح الطلاب ذوي الإعاقة البصرية. يجب أن يشمل الدعم توفير المواد التعليمية المهيأة، مثل الكتب الصوتية والمناهج المطبوعة بطريقة برايل، بالإضافة إلى التدريب المستمر للمعلمين حول استراتيجيات التعليم الشامل (Thompson, 2016). وتظهر الأبحاث أن الدعم الفردي والمصمم خصيصاً يمكن أن يعزز من تطوير المهارات الذاتية لدى الطلاب ويزيد من مشاركتهم في الأنشطة الصفية (Garcia & Nelson, 2016).

ومن الواضح أن الطلاب ذوي الإعاقة البصرية يواجهون تحديات متعددة في البيئة التعليمية. ومع ذلك، فإن توفير الدعم المناسب يمكن أن يساعدهم في تحقيق إمكاناتهم الكاملة. يجب على المؤسسات التعليمية العمل على تطوير استراتيجيات شاملة لدمج هؤلاء الطلاب في الفصول الدراسية التقليدية. تؤدي التكنولوجيا دوراً متزايد الأهمية في دعم تعليم الطلاب ذوي الإعاقة البصرية. فقد ساعدت التطورات في البرمجيات والأجهزة المساعدة في توفير فرص تعلم غنية ومتنوعة (Adams & White, 2017). تشير الدراسات إلى أن دمج التكنولوجيا في التعليم يمكن أن يحسن من تفاعل الطلاب مع المحتوى التعليمي ويزيد من استقلاليته (Miller et al., 2018).

كما يواجه الطلاب ذوو الإعاقة البصرية العديد من التحديات النفسية؛ وتشمل القلق الاجتماعي وتقدير الذات المنخفض، والتي يمكن أن تؤثر على تجربتهم التعليمية (Harris & Keane, 2020). وأشارت دراسة Jordan & McKinney (2017) إلى أن توفير الدعم النفسي والعاطفي، بالإضافة إلى استراتيجيات التكيف الموجهة، يمكن أن يساعد في تحسين الصحة النفسية لهؤلاء الطلاب.

يشير هذا الإطار النظري إلى أن الفهم العميق للتحديات التي يواجهها الطلاب ذوو الإعاقة البصرية يمكن أن يؤدي إلى تحسين استراتيجيات الدمج التعليمي. من خلال تكييف البيئة التعليمية وتقديم الدعم المناسب، يمكن للطلاب ذوي الإعاقة البصرية التمتع بتجربة تعليمية شاملة ومتكافئة مع أقرانهم المبصرين.

تؤدي الأسرة دورًا حيويًا في دعم الطلاب ذوي الإعاقة البصرية. يُظهر البحث أن مشاركة الأهل في العملية التعليمية يمكن أن يعزز من أداء الطالب الأكاديمي والاجتماعي (Parker & Davis, 2019). من الأهمية بمكان أن يكون الأهل على دراية بالموارد المتاحة وكيفية دعم أبنائهم في المنزل والمدرسة. تتطلب تعليمات الطلاب ذوي الإعاقة البصرية استراتيجيات تدريس مخصصة. تشمل هذه الاستراتيجيات استخدام الوسائل السمعية واللمسية، والتعلم القائم على النشاط، والتعزيز الإيجابي (Mason & Pownall, 2021). يُظهر البحث أن المعلمين المدربين تدريباً خاصاً يمكنهم خلق بيئات تعلم أكثر شمولية وتحفيزاً (Collins & Wright, 2018).

تستمر التكنولوجيا في لعب دور رئيسي في تحسين التعليم لذوي الإعاقة البصرية. من خلال التطبيقات والأدوات الرقمية، يمكن للطلاب الآن الوصول إلى المعلومات بطرق كانت مستحيلة في السابق. تُظهر الدراسات أن استخدام التكنولوجيا المساعدة يزيد من استقلالية الطلاب ويحسن من تفاعلهم مع المواد التعليمية (Johnson et al., 2020).

إن تعزيز التعليم الشامل للطلاب ذوي الإعاقة البصرية يتطلب نهجاً متعدد الجوانب يشمل الدعم الأكاديمي والنفسي والاجتماعي. من خلال تكييف البيئة التعليمية وتوفير الموارد المناسبة، يمكن تحقيق تجربة تعليمية مرضية ومتكاملة. يُعد التعاون بين المعلمين، والأهل، والمجتمع ضرورياً لنجاح هذه الجهود.

وبالنسبة لخصائص الطلاب ذوي الإعاقة البصرية، فتتراوح الإعاقة البصرية من ضعف البصر (فئة ضعف البصر) إلى الكف الكامل للبصر (المكفوفين). وهذا التنوع يعني أن احتياجات الطلاب قد تختلف بشكل كبير، حيث قد يحتاج البعض إلى تكبير النصوص والمواد الدراسية، بينما قد يعتمد آخرون بشكل كامل على الوسائل السمعية واللمسية (Kelley & Gale, 2018). وغالباً ما يلاحظ أن الطلاب ذوي الإعاقة البصرية يطورون مهارات حسية أخرى لتعويض فقدان الرؤية. قد تشمل هذه المهارات تحسين القدرة على الاستماع والتمييز الصوتي، بالإضافة إلى زيادة الحساسية للمس والقدرة على التعرف على المواد عبر اللمس (Miller & Ziviani, 2019). ويمكن أن تؤثر الإعاقة البصرية على قدرة الطلاب على قراءة الإشارات غير اللفظية، مثل تعابير الوجه ولغة الجسد، مما قد يصعب التفاعل الاجتماعي مع الأقران. وبالتالي، قد يحتاجون إلى دعم

إضافي في تطوير المهارات الاجتماعية وفهم الديناميكيات الاجتماعية (Sacks & Wolfe, 2016).

يمثل التنقل والاستقلالية في الحركة تحدياً كبيراً لهؤلاء الطلاب. قد يحتاجون إلى تدريب خاص على استخدام العصا البيضاء أو الكلاب المرشدة، بالإضافة إلى تعلم كيفية التنقل في البيئات المختلفة بأمان (Rosenblum & Corn, 2017). والطلاب ذوو الإعاقة البصرية غالباً ما يعتمدون بشكل كبير على التكنولوجيا المساعدة للوصول إلى المعلومات التعليمية. تشمل هذه التقنيات برامج قراءة الشاشة، والأجهزة اللوحية المزودة بنظام برايل، والكتب الصوتية (Douglas & McLinden, 2018).

ويتطلب الطلاب ذوو الإعاقة البصرية بيئة تعليمية مهيأة تلبي احتياجاتهم الخاصة. قد يشمل ذلك تكييف المواد الدراسية، وتوفير الإضاءة المناسبة، وتقليل العوائق المادية التي قد تعيق حركتهم (McCarthy & Shevlin, 2019). بينما يمكن أن تكون هناك تحديات، إلا أن العديد من الطلاب ذوي الإعاقة البصرية يظهرون قدرة قوية على التفكير التحليلي والتجديدي. قد يكونون قادرين على تطوير استراتيجيات فعالة لحل المشكلات بناءً على المعلومات السمعية أو اللمسية (Lewis & Iselin, 2020).

ويتضح مما سبق أن فهم خصائص الطلاب ذوي الإعاقة البصرية يساعد في تصميم استراتيجيات تعليمية فعالة وتوفير الدعم اللازم لهم. من خلال تلبية احتياجاتهم الفردية وتعزيز نقاط قوتهم، يمكن تحقيق تعليم شامل وفعال يتيح لهم المشاركة الكاملة في البيئة التعليمية والمجتمعية. وفي نهاية عرض كل متغير من المتغيرات الثلاثة موضع الدراسة في البحث الحالي وسوف يلقي الباحثان الضوء على طبيعة المتغير لدى كل من الطلاب المبصرين وذوي الإعاقة البصرية، وبيان ذلك فيما يلي:

ثانياً: الصمود الأكاديمي: "Academic Resilience"

يعد الصمود "Resilience" مفهوماً حديثاً نسبياً حظي باهتمام الباحثين كتطور لدراسات علم النفس الإيجابي، وقد ركز على دور عوامل الوقاية والحماية في إدارة المحن والأزمات. فقد احتل مركز الصدارة في مجال ما يسمى ببحوث المخاطر، وتؤكد الشواهد على أنه دينامي وقابل للإنماء والاثراء (محمد البحيري، ٢٠١١). وتاريخ نشأة مفهوم الصمود يبدأ بـ "Garmezy" الذي يُعد مؤسس أبحاث الصمود (Little-Harrison, 2011).

ويرى (Khalaf, 2014) أنه يمكن اعتبار الصمود الأكاديمي أحد المؤشرات المهمة لتكيف الطالب مع الحياة الجامعية وما يواجهه خلالها من أزمات ومشكلات، كما يُعد أحد المنبئات القوية للاستمتاع بالدراسة والمشاركات الصفية وتقدير الذات العامة. كما أشار عادل المنشاوي (٢٠١٦) أن الصمود الأكاديمي يتمثل في قدرة الطالب على التعامل بفاعلية مع التحديات

والنكسات والضغوط في البيئة الدراسية أثناء التعلم، ويتميز المتعلمون من ذوي الصمود الأكاديمي بالقدرة على المحافظة على مستويات عالية من الإنجاز والأداء على الرغم من تعرضهم لظروف وأحداث ضاغطة.

١- مفهوم الصمود الأكاديمي:

قد يكون الصمود في أحد المجالات التي يحقق الفرد فيها نجاحاً ملحوظاً بالرغم من العقبات التي تواجهه، والتي قد تعوق غيره عن تحقيق هذا النجاح (أشرف محمد، ٢٠١١). حيث تشير مجموعة متزايدة من الأبحاث إلى أن الصمود هو المكون الأساسي للتعلم الاجتماعي والانفعالي كجانب حاسم في التعليم، والإشارة إلى القدرة على النجاح في المدرسة رغم الظروف السيئة مثل الفقر أو سوء المعاملة (Mclemore, 2010).

ويبحث الصمود الأكاديمي هو دراسة التحصيل التعليمي المرتفع رغم وجود عوامل المخاطرة التي تنشأ عادة من الأداء الأكاديمي المنخفض. والأصل أن مفهوم الصمود لا يشير إلى النتائج التعليمية الإيجابية، ولكن بالأحرى على نتائج الصحة النفسية الإيجابية رغم الضغوط النفسية التي يتعرض لها الفرد، وبعد ذلك ظهر التركيز على النجاح الأكاديمي من هذا المنطلق (التقليد) (Morales, 2008). وقد تم تطبيق مفهوم الصمود على المدارس والجامعات لبعض الطلاب حتى يحققوا النجاح. والصمود الأكاديمي مجال فرعي من مجال أكبر في الصمود. ومثل المجال الأكبر في الصمود تتنوع طرق التعريفات والقياسات للصمود الأكاديمي (Little-Harrison, 2011).

ومن هنا فقد تعددت وتنوعت تعريفات الصمود الأكاديمي طبقاً لاختلاف آراء ووجهات نظر الباحثين ومن بين هذه التعريفات، أنه قدرة الطلبة على التعامل بفعالية مع النكسات الأكاديمية والضغط النفسي وضغوط الدراسة (Martin & Marsh, 2003). ويُعرفه كل من (Martin & Marsh, 2020) و (Downey, 2008) بأنه الاحتمال الواضح القوي والمتزايد للنجاح في المدرسة (النجاح الأكاديمي)، والإنجازات الأخرى في الحياة رغم نقاط الضعف الشخصية والمحن البيئية التي تحدث بسبب السمات والظروف البيئية والخبرات المبكرة.

وبشكل أكثر تحديداً لكي يُفهم الصمود الأكاديمي عرفه كل من (Morales, 2008)، و (Thornton, 2012) بأنه العملية والنتائج التي تمثل جزءاً من قصة حياة الفرد الناجح أكاديمياً رغم العقبات التي يواجهها والتي تمنع (تعوق) الغالبية العظمى من الآخرين من نفس الخلفية (الثقافية - والاجتماعية) عن تحقيق النجاح.

ويُعرف كل من (Mirkiani, 2007)، و (Weaver, 2009)، و (Fallon, 2010)، و (Little-Harrison, 2011) الصمود الأكاديمي بأنه يشير إلى قدرة الطلبة على التعامل بفعالية مع النكسات والتحديات والضغوط في الموقع المدرسي بمرور الوقت. ويؤدي بعض الطلبة أداءاً جيداً رغم قدومهم من بيئات معرضة للأخطار، ويُعد

الحصول على درجات جيدة في المدرسة عملية نمائية مهمة وعلامة على النتائج الصحية بعد ذلك في الحياة.

كما يُعرف الصمود الأكاديمي أيضًا بأنه قدرة الفرد على إبداء المقاومة وأن يكون إيجابيًا ومتكيفًا. ومن جهة أخرى هو الاتجاه إلى عدم الاستسلام في مواقف التحدي بسبب الاعتقاد بأن الجهد والتحدي يؤديان إلى النجاح أكثر من القدرة. كما أنه القدرة على التعامل بفعالية مع عدد كبير من المخاطر في المجالات الأكاديمية (Kapikiran, 2012). كما يُعرف بأنه تزايد استمرار الطالب في أداء المهام التعليمية التي يُكلف بها على الرغم من العقبات التعليمية والظروف الضاغطة التي تواجهه (اعتدال حسانين، ٢٠١٤).

يتضح مما سبق تعدد تعريفات الصمود الأكاديمي حسب وجهة نظر كل باحث والتوجهات النظرية التي ينتمي إليها. ويمكن الخروج من خلال التعريفات السابقة بتعريف عام وشامل لمفهوم الصمود الأكاديمي بحيث يجمع بين جميع هذه الآراء النظرية للباحثين ولكي يناسب البحث الحالي. وبالتالي يمكن تعريفه بأنه قدرة الطالب المستمرة على التعامل بفعالية مع النكسات والمحن والشدائد الأكاديمية والظروف الضاغطة في الجامعة، والرجوع مرة أخرى إلى حالة من التوازن النفسي، مما يؤدي إلى تحقيق مستويات مرتفعة من دافعية التحصيل والأداء، والتوافق والنجاح الأكاديمي والاجتماعي له.

٢- الاتجاهات والنماذج المفسرة للصمود الأكاديمي

لقد اختلفت آراء الباحثين وتباينت حول النظريات والنماذج المفسرة لمفهوم الصمود، ومن ثم تعددت النظريات وفق آراء كل باحث ومن بين هذه الآراء والنظريات التي حاولت الإسهام في تفسير عملية الصمود، "نظرية الإرتدادية" (Richardson et al., 1990)، والذي أسماها "ما وراء نظرية الصمود والمرونة الإرتدادية"، والتي تطورت على مدار ثلاث موجات مختلفة من أبحاث الصمود. ركزت الموجه الأولى: على تحديد خصائص الأفراد الذين يواجهون الضغوط بفعالية، وينمون من خلالها حيث أنها تتضمن الوصف الظاهري للأفراد الناجين رغم عوامل الحظر أو المحنة والتعافي من المأساة واحراز النجاح، وركزت الموجه الثانية: على فحص العمليات التي يكتسب الأفراد من خلالها هذه الخصائص، أو تحديد صفات الصمود نفسه، وفي هذه المرحلة أصبح الصمود محددًا كعملية مواجهة للمحنة يمكن أن تنتقل إلى أي عدد من الأفراد. والأمر البارز في هذه الموجه يكمن في تضمين الصمود في علم النفس الإيجابي والذي يتضمن أيضاً السعادة النفسية الذاتية، والتفاؤل، والتفوق والإبداع. ويبدو أن العنصر المهم في الصمود يكمن في الاتزان الحيوي البيولوجي النفسي الروحي والذي يمثل قدرة الفرد على التوافق مع الواقع وإعادة التكامل والعودة إلى الاتزان الحيوي للشفاء. والموجه الثالثة: هي التعرف على الصمود الفطري وقد رتقنا على النمو والتطور وأدت هذه الموجه من الأبحاث إلى تنمية مفهوم

الصمود والذي يرتبط بالدافعية والحكمة، وتم وصف الصمود بأنه القدرة علي التحول والتغيير. وقد افترض أن القوة الدافعية في هذه الموجه الثلاثية تتجه نحو تحقيق الذات (أشرف محمد، ٢٠١١؛ Bumphus, 2008; Garbowski, 2009).

ومن هذا المنطلق تم وضع الصياغة المفاهيمية للصمود بأنه القوة التي توجد داخل كل فرد، والتي تدفعه إلى تحقيق الذات، والإيثار، والحكمة، ويكمن الفرض الأساسي لهذه النظرية في فكرة "التوازن البيولوجي النفسي الروحي" وهو الذي يسمح لنا بالتوافق (الجسم والعقل والروح) مع ظروف الحياة الحالية، حيث تؤثر الضغوط النفسية، وأحداث الحياة الأخرى ومتطلباتها في قدرتنا علي التوافق، ومواجهة مثل هذه الأحداث في الحياة تتأثر بصفات الصمود وإعادة التكامل مع الصمود السابق، والتفاعل بين الضغوط النفسية واليومية والعوامل الوقائية (أشرف محمد، ٢٠١١).

كما أوضح (Saakvitne et al., 1998) في نظريتهم "النماء الذاتي" أن أعراض الناجين من الضغط النفسي للصدمة هي أعراض الاستراتيجيات التكيفية التي تنشأ لإدارة التهديدات من أجل تكامل وسلامة الذات، ومن المتوقع أن تتأثر ضمن مجالات الذات بالأحداث الصادمة. ومن المفاهيم الواضحة في هذه النظرية مفهوم الإطار المرجعي، وهو طريقة الضرد العادية في فهم الذات والعالم، وتشمل الروحانية، ومفهوم القدرات الذاتية التي يتم تعريفها بأنها القدرات علي إدراك وتحمل الانفعال، والحفاظ علي الارتباط الداخلي مع الذات والآخرين، ومفهوم موارد الأنا الضرورية لتلبية الحاجات النفسية بطرق طبيعية (القدرة علي الملاحظة الذاتية، واستخدام المهارات المعرفية والاجتماعية، والحفاظ علي العلاقات، وحماية الضرد لنفسه، ومفهوم الحاجات النفسية، والتي تتضح في المخططات المعرفية الممزقة في خمسة مجالات هي السلامة والثقة، والضبط، والتقدير، والألفة، ومفهوم النظام الإدراكي والذاكرة، ويشمل التكيفات البيولوجية الكيميائية العصبية والخبرة الحسية) (في: أشرف محمد، ٢٠١١).

وفي حدود هذا النموذج نجد أن النمو والألم غير متباينين، ولكنهما مترابطان بصورة معقدة في الشفاء من الصدمة. ويحدث النمو بعد الصدمة عندما يصبح الضرد قادراً علي فهم خبراته الحالية، ومشاعره وإدراكاته، ومعتقداته، وحزنه في سباق الماضي، ويشمل الصدمات السابقة، والتكيفات ذات الصلة. والنمو يمكن أن يؤدي إلى انتقالات أساسية في المعتقدات عن الذات والعالم، أو الروحانية، أو الانتباه الذهني، والقبول بدون استسلام.

وقد ركز (Durham 2009) في بحثه على نماذج الصمود التي تركز على ثلاث أسس نظرية: (نظرية التعلم الاجتماعي- النظرية المعرفية السلوكية- نظرية تحقيق الصحة)، وتتناول هذه النظريات كلاً من وجود ونمو الصمود، وهي على النحو التالي:

أ- نظرية التعلم الاجتماعي: وتؤكد هذه النظرية على أن استراتيجيات مواجهة الضغط النفسي ينمذجها الآباء والأقران أو الثقافة عموماً. والأمراً أساساً أن صمود الطالب ينمو بسبب خبراته الشخصية. ومن ثم يمكن الافتراض بأنه أثناء معظم السنوات المؤثرة والنمائية للطلبة يكون لهم نماذج إيجابية من دور الكبار والآباء والمعلمين في حياتهم اليومية. وأحد الفروض الأساسية هي فهم مدى توافر نماذج الدور الإيجابي للطلبة الصامدين.

ب- النظرية المعرفية السلوكية: تؤكد هذه النظرية على أن طريقة تفكيرنا في أنفسنا تحظى بأهمية قصوى. وبسبب ذلك إذا قام الأفراد بتنمية الصورة الذاتية السلبية فيمكن أن يتعلموا أساليب تحقيق الصمود الذاتية الإيجابية. واستجابات الطلبة لفشلهم الأكاديمي يمكن أن تظهر بطرق مختلفة، وتفيد هذه النظرية في فهم الاستجابات الانفعالية السلبية للفشل الأكاديمي للطلبة وكيف تؤثر في صمودهم.

ج- نظرية تحقيق الصحة: وهي مثل نظرية التعلم الاجتماعي والنظرية المعرفية السلوكية تدرك أهمية الصورة الذاتية والنمذجة، ولكنها تؤكد على أن للفرد قدرة فطرية على العمل في حدود تقدير الذات. وتساعد هذه النظرية في استكشاف كيف يقدم الطلبة على التعافي الأكاديمي وممارسة الأحكام الجيدة. فيما يتعلق باستراتيجياتهم للنجاح الأكاديمي، والقدرة على الارتداد إلى الوضع الطبيعي.

ويمكن أن نلاحظ من النظريات السابقة أن السمات الشخصية والإرادية تلعب دوراً مهماً في الصمود. فالنظريات السيكودينامية تؤكد على أهمية سيكولوجية الأنا وعلاقتها الأشياء وسيكولوجية الذات، والعوامل السائدة التي تؤكد عليها هي الاستعداد الشخصي للأفراد الذي يساعدهم في تحقيق الصمود. وبالمثل فسرت النظريات المعرفية مفهوم الارتباطات التجريبية ومنطق اتخاذ المخاطر المحسوبة في المواقف الصعبة في الحياة المهنية، والتي تساند الفرد في تقوية قدرته على الصمود.

ويذكر (Trapp 2010) أنه تم تطوير مفهوم الصمود من علم النفس وعلم نفس النمو، ووصف نظرية يتم فيها تخزين الانفعالات الإيجابية لبناء مصدر للموارد الشخصية في الفرد وسماتها "نظرية التوسع والبناء"، حيث ترى أن الانفعالات الإيجابية تساعد الأفراد على بناء الصمود النفسي. وتوحي الأدلة إذن بأن الانفعالات الإيجابية يمكن أن تدعم الفروق الفردية في الصمود. ونظرية التوسع والبناء تحدد التنبؤ الأكثر جرأة بأن خبرات الانفعالات الإيجابية يمكن أيضاً بمرور الوقت أن تبني الصمود النفسي وليس مجرد انعكاسه. وتبرز الانفعالات الإيجابية موارد المواجهة لدى الأفراد بالتوسع في الانتباه إلى معرفته والتمكن من التفكير المرن والخلاق. وقد تم تفسير العلاقة بين نظرية التوسع والبناء والتدريس. ولأن التعليم يتضمن الانفعالات

فيمكن استخدام نظرية التوسع والبناء في تفسير وفحص صفات المعلمين على وجه التحديد.

وقد أوضحت نتائج بحث Hutchinson & Pretelt, (2010) الذي يهدف إلى بناء وغرس الصمود من خلال التصاعد الحلزوني للانفعالات الإيجابية، الدور المهم الذي تلعبه الانفعالات الإيجابية ليس فقط في السعادة النفسية العامة للإنسان، ولكن أيضًا في تنمية وبناء الصمود لدى الأفراد، وتساعد المجتمعات إلى أن تصبح أقوى وأكثر تماسكاً.

٣- خصائص الطلاب الصامدون أكاديمياً:

تتمثل خصائص الطلاب الصامدون أكاديمياً في: (المشاركة المرتفعة في المدرسة- المهارات بين الشخصية القوية- تقدير الذات المرتفع- الفعالية الذاتية المرتفعة- التوقعات المرتفعة- الاستقلال الذاتي). كما أنهم يعدون المشكلات والتحديات عقبات يمكن التعامل معها وتغييرها وحلها، وأنهم إيجابيون في حل المشكلات ويطورون استراتيجيات مرنة ومهارات لحل المشكلات (Darlenelee, 2009).

ولا يُعد مفهوم الصمود الأكاديمي صفة ثابتة، ولكنه شيء ما يمكن تعزيزه بالتركيز على العوامل القابلة للتغيير التي يمكن أن تؤثر في نجاح الفرد في المدرسة. ولا تركز هذه الطريقة على الصفات العزوية مثل القدرة لأنها ليست بالضرورة خاصية من خصائص الطلبة الصامدين. ويوجد مع ذلك عدة عوامل قابلة للتغيير تؤثر في صمود الأفراد، وعلى سبيل المثال يوجد أربع خصائص شخصية يظهرها الأفراد الصامدون وهي: (الكفاءة الاجتماعية- مهارات حل المشكلات- الاستقلال الذاتي- الإحساس بالغرض) (Waxman et al., 2003).

ويذكر كل من (Waxman et al., 2003) و (Madera 2009) و (Durham 2009)، و (Thornton 2012)، ويتفق معهم (Cortes 2010)، و (أشرف محمد، ٢٠١١)، أن الأفراد الصامدين أكاديمياً يمتلكون سلسلة من سمات الشخصية المشتركة والتي تساعد على المواجهة والتغلب على المحن أو عوامل الخطر ومن بين هذه السمات ما يلي:

أ. الكفاءة الاجتماعية: وتتمثل في مهارات التواصل والقدرة على استنباط الاستجابات الإيجابية من الآخرين، وتشمل المرونة والمشاركة الوجدانية، وتتنوع في الاستجابة الانفعالية والسلوكيات التي تزيد من قدرة الفرد على التناغم مع الآخرين، كما أنهم يظهرون جاذبية عامة، وانتباهاً نحو الآخرين ولديهم القدرة على مراقبة انفعالاتهم وانفعالات الآخرين.

ب. مهارات حل المشكلات: وتتمثل في القدرة على التخطيط، وسعة الحيلة في طلب المساعدة من الآخرين، والقدرة على تجريب البدائل، مما يدل على القدرة

على التكيف مع الضغط النفسي، والقدرة على التفكير نقدياً وإبداعياً وبمرونة.

ج. الاستقلال الذاتي: ويتمثل في القدرة على العمل بصورة مستقلة، والضبط والتحكم في بيئة الفرد، والوعي الذاتي والإحساس بالهوية والفعالية الذاتية، مما يزيد الإحساس بقيمة الذات والتمكن (الإحساس القوي بالاستقلال- موضع الضبط الداخلي)، كما يوصف بأنه الإحساس بالهوية والفعالية الذاتية والوعي الذاتي والتمكن من المهمة والتباعد التكيفي عن الرسائل والظروف السلبية.

د. الإحساس بالاتجاه (بالغرض والمستقبل): ويعني التوجه نحو المستقبل، والتوجه نحو الهدف والتخطيط الموجه نحو المستقبل، بمعنى أن يكون لدى الفرد طموحات تعليمية ودافعية للتحصيل، والمثابرة والتفاؤل في مواجهة المحن، والقدرة على اكتساب الانتباه الإيجابي. وتنمو هذه السمات في الأفراد بمرور الوقت، ويمكن تعزيزها من خلال التفاعلات مع نماذج الدور أو العوامل الوقائية الموجودة في بيئة الفرد. ويمكن أيضاً أن تكون ناتجة من التفاعل مع الظروف السيئة والسلبية. كما يُعرف بأنه التوجه نحو الهدف والطموحات التعليمية والتفاؤل والإيمان والارتباط الروحي (الاعتقاد في مستقبل باهر)، ومهارات تحقيق الهدف والتوجه نحو النجاح والإحساس بالمعنى في الحياة

هـ. الإحساس بالمرح والتفاؤل: أي أنهم لديهم القدرة على توليد التنفيس الهزلي وإيجاد طرق بديلة للنظر إلى الأمور. بالإضافة إلى القدرة على الضحك. والحفاظ على نظرة تفاؤلية، واستخدام استراتيجيات المواجهة الإيجابية في حل المشكلات، فهم لا يُعدون الكوارث والأزمات مشكلات لا يمكن التغلب عليها.

يتضح مما سبق أن الطلاب الصامدين أكاديمياً يتصفون بعدد من الخصائص والسمات النفسية والاجتماعية والأكاديمية والشخصية، والتي تجعلهم قادرين على التوافق بنجاح والتعامل بفعالية في مواجهة المحن والشدائد والظروف الضاغطة نفسياً في جميع مجالات الحياة، ومن ثم إعادة التوازن النفسي لديهم وتحقيق النتائج الصحية والإيجابية، وتحقيق النجاح الأكاديمي. ومن بين هذه الخصائص التي تعتبر أكثر شيوعاً وأهمية لدى الطلبة الصامدين أكاديمياً من خلال ما تم ذكره سابقاً هي: (الكفاءة الاجتماعية- الاستقلال الذاتي- مهارات حل المشكلات- التوجه نحو المستقبل- الإحساس بالمرح والتفاؤل)، إلى غير ذلك من الخصائص المتعددة التي يتميز بها الطلاب الصامدون أكاديمياً والتي تساعدهم على أداء المهام الأكاديمية في ظل الظروف الصعبة ومن ثم تحقيق النجاح الأكاديمي،

والتقدم والرقي في جميع مجالات الحياة ومن ثم الشعور بالسعادة والرضا عن الحياة والشعور بقيمتها وقيمت النجاح فيها سواء كان ذلك علمياً أو عملياً.

٤ - الصمود الأكاديمي لدى الطلاب المبصرين وذوي الإعاقة البصرية

يعد الصمود الأكاديمي عنصراً أساسياً في تحقيق النجاح في البيئة الجامعية. من خلال فهم التحديات والعوامل التي تؤثر على الصمود الأكاديمي لدى الطلاب المبصرين وذوي الإعاقة البصرية، يمكن للجامعات تطوير برامج دعم فعالة تعزز من قدرة جميع الطلاب على التغلب على التحديات الأكاديمية والنجاح في دراستهم. تؤدي البيئة الجامعية دوراً كبيراً في تعزيز الصمود الأكاديمي. تشمل العوامل البيئية الدعم من الأقران والأساتذة، والموارد المتاحة مثل المكتبات الرقمية والخدمات الاستشارية (Bronfenbrenner, 1994).

يعد الصمود الأكاديمي عنصراً محورياً في تحقيق النجاح الأكاديمي والتكيف في البيئة الجامعية. من خلال فهم العوامل التي تؤثر على الصمود لدى الطلاب المبصرين وذوي الإعاقة البصرية، يمكن للجامعات تطوير برامج وسياسات دعم فعالة تعزز من نجاح جميع الطلاب.

فبالنسبة للطلاب ذوي الإعاقة البصرية يواجهون تحديات إضافية مثل الوصول إلى المواد الدراسية، والمشاركة في الأنشطة الصفية، والتفاعل مع الزملاء وأعضاء هيئة التدريس. تتطلب هذه التحديات تطوير استراتيجيات خاصة لتعزيز الصمود الأكاديمي (Gonzalez et al., 2012). تشمل العوامل التي تعزز الصمود الأكاديمي لدى الطلاب ذوي الإعاقة البصرية الدعم الاجتماعي من الأصدقاء والعائلة، والتوجيه الأكاديمي، واستخدام التكنولوجيا المساعدة. تؤدي الجامعات أيضاً دوراً مهماً في توفير بيئة تعليمية شاملة وداعمة (Werner, 1995). كما يواجه الطلاب ذوو الإعاقة البصرية تحديات مثل صعوبة الوصول إلى المواد الدراسية والمشاركة في الأنشطة الصفية والاجتماعية. يتطلب الصمود الأكاديمي تطوير مهارات تكيفية خاصة واستخدام التكنولوجيا المساعدة للتغلب على هذه التحديات (Fichten et al., 2009). تؤدي التكنولوجيا المساعدة دوراً حيوياً في تعزيز الصمود الأكاديمي لدى الطلاب ذوي الإعاقة البصرية. تشمل هذه التكنولوجيا برامج قراءة الشاشة، والكتب الصوتية، وتطبيقات التعلم التفاعلي التي تسهل الوصول إلى المعلومات والموارد التعليمية (Kelly & Smith, 2011).

بينما قد لا يواجه الطلاب المبصرون نفس التحديات المادية، فإنهم يواجهون ضغوطاً أكاديمية تتعلق بالتكيف مع متطلبات الدراسة الجامعية، مثل إدارة الوقت والتعامل مع الضغوط الامتحانية. يتطلب الصمود الأكاديمي تطوير مهارات تنظيمية وتكيفية فعالة (Zimmerman, 1990).

كما يواجه الطلاب المبصرون تحديات تتعلق بإدارة الوقت، والاستعداد للامتحانات، وتحقيق التوازن بين الحياة الأكاديمية والاجتماعية. يمكن

تعزيز الصمود الأكاديمي من خلال تطوير مهارات إدارة الوقت والتنظيم الذاتي (Pintrich & De Groot, 1990). وتؤدي الصحة النفسية دوراً أساسياً في الصمود الأكاديمي. يمكن للجامعات توفير خدمات استشارية ودعم نفسي للطلاب لمساعدتهم في التعامل مع الضغوط والتحديات النفسية (Beasley et al., 2003).

فالصمود الأكاديمي هو القدرة على النجاح والتقدم في البيئة التعليمية على الرغم من التحديات والصعوبات. بالنسبة للطلاب ذوي الإعاقات البصرية، يمكن أن يكون الصمود الأكاديمي أمراً حاسماً لتحقيق النجاح الشخصي والمهني. إليكم بعض الجوانب الرئيسية للصمود الأكاديمي لدى الأشخاص ذوي الإعاقات البصرية:

- قد يواجه الطلاب ذوو الإعاقات البصرية وصمة اجتماعية أو تصورات سلبية من قبل الآخرين، مما يمكن أن يؤثر على دافعيتهم وثقتهم بأنفسهم. من المهم العمل على زيادة الوعي والتفاهم بين الأقران والمعلمين للتغلب على هذه التحديات (Wolffe & Kelly, 2011).

- قد يتطلب التكيف مع البيئة التعليمية جهوداً إضافية من قبل الطلاب ذوي الإعاقات البصرية، بما في ذلك تعلم استخدام التكنولوجيا الجديدة والتنقل في الحرم المدرسي. يمكن أن يكون الدعم الشخصي والتوجيه المستمر ضروريين لمساعدتهم على التكيف بنجاح (Mason & McCall, 1997).

- تؤدي الأسرة دوراً كبيراً في تعزيز الصمود الأكاديمي لدى الطلاب ذوي الإعاقات البصرية. يمكن للدعم العاطفي والمادي من الأهل أن يساهم في تعزيز ثقة الطلاب بأنفسهم وقدرتهم على التغلب على الصعوبات الأكاديمية (Kef & Bos, 2006).

- توفر المدارس بيئة حيوية لدعم الصمود الأكاديمي من خلال توفير الموارد والتسهيلات المناسبة. يشمل ذلك تكييف المناهج الدراسية، وتوفير التكنولوجيا المساعدة مثل برامج قراءة الشاشة والأجهزة اللوحية التي تدعم برايل، بالإضافة إلى التوجيه الأكاديمي المتخصص (Douglas et al., 2009).

- تشمل المهارات الشخصية التي تدعم الصمود الأكاديمي القدرة على حل المشكلات، وإدارة الوقت، وتنظيم الدراسة. يمكن للطلاب ذوي الإعاقات البصرية تطوير هذه المهارات من خلال التدريبات وورش العمل المخصصة (Raskind et al., 1999).

وفي الأخير يتضح أن الصمود الأكاديمي لدى الطلاب المبصرين وذوي الإعاقات البصرية هو نتيجة لتفاعل معقد بين العوامل الشخصية، والأسرية، والتعليمية. من خلال الدعم المناسب والموارد الملائمة، يمكن تمكين هؤلاء الطلاب من التغلب على التحديات وتحقيق النجاح الأكاديمي. تحقيق هذا الهدف يتطلب التزاماً من المجتمع التعليمي بأكمله لضمان بيئة شاملة وداعمة.

ثالثاً: الإرهاق الأكاديمي Academic exhaustion

الإرهاق الأكاديمي هو مفهوم تم تناوله بشكل واسع في الدراسات النفسية، وقد استخدم لأول مرة في السبعينيات من جانب عالم النفس الأمريكي (Herbert Freudenberger, 1974) لوصف الشعور بالفشل والتعب، ومشيراً إلى عواقب الإجهاد الشديد، والمثل العليا في المهن التي تقدم المساعدات، ويرى أن إرهاق العمل متلازمة نفسية تتضمن استجابة طويلة المدى لضغوط العمل، وأسلوب الحياة المجهّد الذي يضع الناس في حالة ضغوط متناهيّة، ومن ثم يشعرون بالإنهاك والإرهاق، وعدم القدرة على المواجهة، ومفهوم الإرهاق تطور بمرور الوقت، ويستخدم الآن ليس فقط في مواقع العمل، ولكن أيضاً بين الطلبة، على اعتبار أن أنشطة الطلبة الأساسية نوعاً من العمل، ومن ثم يوجد الإرهاق الأكاديمي (Pouratashi, 2017). كما أشار Baharum (2014) إلى هذا المفهوم على أنه الفقدان التدريجي للطاقة والأهداف، أو حالة من الإجهاد العاطفي والجسدي والعقلي. وكذلك، عرّف Maslach et al. (2001) الإرهاق بأنه الفشل أو الإجهاد الناتج عن الإفراط في استخدام الطاقة والمجهود. ويعد Maslach (1998) من أوائل الباحثين الذين أسسوا لدراسة الإرهاق النفسي بشكل عام، ثم الإرهاق الأكاديمي فيما بعد. واعتبر أن الإرهاق الأكاديمي بناء متعدد الأبعاد يتكون من:

- أ- الإجهاد: وهو الجانب الرئيسي للإرهاق، ويشير إلى حالة مستمرة من الاستنزاف العاطفي والجسدي نتيجة أعباء العمل والنزاعات الشخصية.
- ب- تلبّد العواطف أو السخرية: يمثل الاستجابات السلبية تجاه الآخرين والتي قد تتخذ طابعاً تهكمياً.
- ج - نقص الشعور بالإنجاز الشخصي: يعكس انخفاض الكفاءة والإنتاجية وشعور الفرد بنقص الفعالية.

وفي السنوات الأخيرة، زاد الاهتمام بدراسة الإرهاق الأكاديمي، والذي يمكن أن يصيب طلاب المدارس والجامعات. ويرى كل من (Chang et al., 2000) أن متطلبات التعلم التي يوجهها الطلاب قد تولد ضغوطاً تؤدي إلى الإرهاق الأكاديمي. ويشير (Aypay, 2011) إلى أن الإرهاق الأكاديمي قد يؤدي إلى التغيب عن الدراسة، نقص الدافعية، وارتفاع معدلات التسرب بين الطلاب. ويرى كل من (Wang & Zhang, 2013) أن الإرهاق الأكاديمي شائع بين الطلاب لأن الأنشطة التعليمية الأساسية يمكن اعتبارها نوعاً من العمل الذي يفرض ضغوطاً وإجهاداً على المتعلمين. وأكد (Lin & Huang, 2014) أن غالبية الطلاب يظهرون درجات مختلفة من الإرهاق الأكاديمي أثناء التعلم، مما يجعل دراسة هذا الموضوع ضرورية لفهم سلوك الطلاب وتحليل تأثيره على العلاقات الحالية والمستقبلية بينهم.

يتضح من العرض السابق أن يُعد الإرهاق الأكاديمي من المتغيرات المهمة التي تؤثر بشكل كبير على عملية تعلم الطلاب، وله تأثير واضح على

نتائج التعلم. ويلاحظ أن معظم الطلاب، خاصة في المرحلة الجامعية، يعانون من درجات متفاوتة من الإرهاق الأكاديمي. من بين هؤلاء، تبرز فئة الطلاب المكفوفين وضعاف البصر بالجامعة باعتبارهم من أكثر الفئات التي تعاني من هذا النوع من الإرهاق.

١- تعريف الإرهاق الأكاديمي:

تعددت تعريفات ومفاهيم الإرهاق الأكاديمي فعرف Maslach; Schaufeli, & Leiter, (2001) الإرهاق الأكاديمي بأنه تجربة عاطفية سلبية تتسم بالشعور بالتعب والإجهاد العاطفي، بالإضافة إلى الشعور بالانفصال عن العمل الدراسي، مما يؤدي إلى تقليل الفعالية الشخصية. بينما اتفق كل من Schaufeli et al., (2002); Yang (2004); Lin & Huang(2014) بأن الإرهاق الأكاديمي عبارة عن حالة من التعب والإرهاق الجسدي والنفسي الناجمة عن متطلبات الدراسة المستمرة والمكثفة، مما يؤدي إلى فقدان الدافعية والاهتمام بالدراسة، مما ينعكس سلباً على صحتهم النفسية والجسدية.

في حين اتفق كل من Rahmati (2015); Shih (2012); Ilhan & Cetin (2014); Lin & Huang (2014) على أنه "يشير إلى شعور نفسي للطلاب بحالة من الإجهاد والتعب في عملية التعلم، والتي تحدث بسبب الضغط الأكاديمي المزمن أو الشديد، ومطالب الدراسة، وأعباء المقررات الدراسية، وقلق الامتحانات، والعوامل النفسية الأخرى التي يواجهها الطلبة في عملية التعلم، مما يظهر عن حالة من الإنهاك الانفعالي الأكاديمي، والاتجاه الساخر والتشاؤمي نحو العمل المدرسي والدراسة ككل، والشعور بالإنجاز الشخصي المنخفض وبانخفاض الكفاءة كطالب".

وأشار كل من Chang, Lee, Byeon, Seong & Lee, (2016); García-Izquierdo et al., (2018); إلى أنه "الشعور بالإنهاك الانفعالي، والسخرية، وعدم الفعالية الأكاديمية التي يعاني منها الطلبة في المواقع الأكاديمية بسبب الإجهاد الشديد في أنشطتهم الأكاديمية، والتعب الشديد من مطالب الدراسة، والفشل المستمر لمواجهة الضغوط الأكاديمية بنجاح".

يعرف الإرهاق الأكاديمي بأنه حالة من الإجهاد الجسدي والعاطفي والعقلي لدى الطلاب الناشئ عن المطالب المرتبطة بالدراسة (Lee & Choi, 2012). يتجلى الإرهاق الأكاديمي في مجموعة واسعة من الأعراض، بما في ذلك التعب والإرهاق وصعوبة التركيز وتدني احترام الذات واضطرابات النوم (Hsieh & Shannon, 2016).

وهو شعور نفسي سببه التعرض طويل المدى للضغط النفسي الأكاديمي الشديد، ولأحداث الإجهاد في المدرسة، والضغوط من أجل التحصيل الأكاديمي، وتحقيق النجاح والتفوق، وتتميز بالشعور بالاستنزاف الانفعالي،

والاتجاه إلى اتخاذ موقف انعزالي ساخر، وانخفاض مستوى التحصيل من جانب الطالب (Fiorilli, Stasio, Chiacchio, Pepe & Salmela-Aro, 2017).

ومن خلال التعريفات السابقة، يستخلص الباحثان تعريف الإرهاق الأكاديمي بأنه حالة من الإجهاد الشديد والإرهاق الناتج عن الضغوط الأكاديمية المستمرة (قلق الامتحان، تحقيق توقعاته، وتوقعات الآخرين عن نجاحه وتفوقه الدراسي)، والذي ينتاب الفرد؛ مما يظهر جهداً وتعباً ذهنياً (عقلياً - معرفياً)، ونفسياً، وجسدياً؛ يؤدي به إلى حالة من الإنهاك أو الإجهاد، وعدم الاهتمام واللامبالاه تجاه الارتقاء بالدراسة، وانخفاض مستوى الدافعية، ومستوى الطموح الأكاديمي، ومن ثم الشعور بانخفاض الكفاءة أثناء أداء المهام الأكاديمية المطلوبة.

٢. أبعاد الإرهاق الأكاديمي

تعددت أبعاد الإرهاق الأكاديمي، باختلاف رؤى الباحثين وطبيعة الدراسة، والمرحلة العمرية، فقد تضمنت ثلاثة أبعاد، ومنها ما تناولها في أربعة أبعاد، وخمسة أبعاد، فقد اتفق كل من Maslach & Jackson (1981); Schaufeli et al., (2002); Leiter & Maslach, (2005) على أن أبعاد الإرهاق الأكاديمي ثلاثة أبعاد، كما يلي:

أ- **الإجهاد العاطفي:** يُعرف الإجهاد العاطفي بأنه الشعور بالإرهاق النفسي والاستنزاف بسبب المتطلبات الدراسية. ويُعد هذا البعد من أكثر الأبعاد تأثيراً على الصحة النفسية للطلاب، يعد الإجهاد العاطفي مؤشراً رئيسياً على الإرهاق الأكاديمي.

ب- **انخفاض الكفاءة الذاتية:** يشير هذا البعد إلى شعور الطالب بانخفاض الإنجازات الشخصية وعدم الكفاءة في الأداء الأكاديمي. هذا الشعور يمكن أن يؤدي إلى تدني تقدير الذات وفقدان الثقة في القدرات الشخصية.

ج- **التجرد:** يتمثل في تطوير مواقف سلبية وغير مبالية تجاه الزملاء أو المعلمين. يمكن أن يؤدي هذا البعد إلى فقدان الاهتمام بالمجال الأكاديمي والشعور بالانفصال عن البيئة الدراسية.

وأضاف Bakker et al., (2004) بُعداً آخر يعرف الإجهاد المعرفي؛ ويتضمن هذا البعد الشعور بالتعب الذهني وصعوبة التركيز واتخاذ القرارات. الطلاب الذين يعانون من الإجهاد المعرفي يجدون صعوبة في إنجاز المهام الأكاديمية بفعالية. في حين أضاف Shirom (2003) يسمى الإجهاد الجسدي؛ ويعبر عن الشعور بالتعب الجسدي والإرهاق البدني نتيجة للالتزامات الأكاديمية والأنشطة اليومية. يمكن أن يؤدي الإرهاق الجسدي إلى تقليل القدرة على المشاركة في الأنشطة الدراسية والنشاطات الأخرى. بينما أضاف Kim et al (2015) بُعداً جديد يعرف بالإجهاد الاجتماعي؛ ويعكس الإجهاد الاجتماعي الضغوط الناتجة عن

٣- الاتجاهات والنماذج المفسرة للارهاق الأكاديمي:

0-0-0-0 44, 0-0-0-0

منخفضة جداً عن الكفاءة الشخصية في الحصول على التعزيز، واقترح أيضاً أن الأفراد الذين يختبرون دمج هذه المكونات الثلاثة يعانون من مشاعر بغيضة، مثل: القلق، والخوف، وممارسة السلوكيات غير الانتاجية، وعدم المشاركة، واقترح أن الانهاك الانفعالي هو علامة للإرهاق بدلاً من أن يكون مكوناً أساسياً، ويؤكد نموذجه أن كلا من جانبي البيئة، والفرد يسهمان في الإرهاق.

كما تم طرح عدة نماذج متطورة للإرهاق، وأفضل نموذج معروف لعملية الإرهاق هو نموذج (Leiter & Maslach (1988 الذي يهتم بالعملية التطورية الأولى لعملية الإرهاق، ويؤكد أن الانهاك الانفعالي هو المرحلة الأساسية للإرهاق، وهو ما يولد بعد ذلك تطوير السخرية كاستراتيجية مواجهة غير فعالة، بالإضافة إلى تراكم الشعور بعدم الكفاءة، وفي هذا النموذج تؤدي المستويات المرتفعة من الانهاك الانفعالي إلى مستويات مرتفعة من السخرية، والذي يؤدي بدوره إلى مستويات مرتفعة من عدم الكفاءة.

ثم جاء نموذج (Golembiewski & Kim (1989 مختلفاً مع النموذج السابق، ومقترحاً أن بعد السخرية هو المكون الأول، يليه مشاعر عدم الكفاءة، مع ظهور الانهاك الانفعالي في المرحلة الأكثر ضرراً من الإرهاق، أي أن السخرية كمحاولة مختلفة وظيفية لمواجهة اجهاد العمل تدفع الأفراد إلى تنمية الشعور بعدم الكفاءة، وعلاوة على ذلك؛ يصبحون منهكين انفعالياً لأنهم يشعرون أن أعباء العمل الشديدة خارج سيطرة قدراتهم.

وتوجد بعض النماذج المتكاملة تندمج في النماذج السابقة عن عملية الإرهاق التطورية هو نموذج (Lee & Ashforth (1993 للإرهاق النمائي يشبه إلى حد ما نموذج (Leiter & Maslach (1988 من حيث أن الانهاك الانفعالي يحفز على السخرية، ومع ذلك فهو مختلف في أن الشعور بعدم الكفاءة يتطور بشكل مستقل عن السخرية؛ مما يعني أن الانهاك الانفعالي يؤثر في عدم الكفاءة بشكل مباشر ولا يمر بالسخرية، ويسمى بنموذج العملية المزدوجة الذي يؤدي فيه الانهاك الانفعالي إلى فقدان الشعور بالشخصية، ويؤدي الانهاك الانفعالي مباشرة إلى انخفاض الإنجاز الشخصي بشكل مستقل عن فقدان الشعور بالشخصية، وتم التأكد من ذلك باستخدام نموذج المعادلة البنائية.

وبالإضافة إلى ذلك حدد نموذج ثالث أن الانهاك الانفعالي يؤثر في الشعور بعدم الكفاءة من خلال السخرية بشكل مباشر وغير مباشر؛ وهو نموذج (Taris, Blanc, Schaufeli & Schreurs (2005؛ والذي قام مؤخراً بمقارنة عدة نماذج تفترض اتجاهات مختلفة بين الأبعاد الفرعية للإرهاق من خلال نموذج المعادلة البنائية، ووجدوا أن الانهاك الانفعالي يؤدي بشكل مباشر إلى فقدان الشعور بالشخصية، ويؤدي بشكل غير مباشر إلى انخفاض الإنجاز الشخصي من خلال فقدان الشعور بالشخصية.

كما يمكن فهم وتفسير الإرهاق الأكاديمي أيضًا طبقًا لنظرية التطابق بين الشخص والبيئة، ونماذج الطلبات والموارد؛ والتي أشارت إلى أنه يتم تحديد سلوك الفرد بشكل ناتج عن تفاعل خصائص الشخص، وخصائص البيئة المباشرة؛ والنتيجة هي عدم التطابق بين الحاجات التنموية للطلبة والبيئة المدرسية يمكن أن يؤدي إلى انخفاض الدافعية والتوافق الضعيف، ونتائج سلبية على الصحة النفسية، والمنطق الأساسي لنموذج المطالب والموارد؛ هو أن البيئة لا يمكن أن توفر الموارد فقط، ولكن أيضًا تفرض المطالب على الطلبة، وتتضمن الجهد وتتسم عادة بالتكاليف الجسمية والنفسية، في حين أن الموارد تساعد على تلاشي الإجهاد بالجهد، ومساعدة الأفراد على اشباع حاجاتهم الشخصية، وتعزيز تكيفهم الإيجابي، وينتج الإرهاق عندما تفرض البيئة المدرسية مستوى مرتفع من الطلبات، وتقدم موارد قليلة للدراسة، وفي المقابل نجد أن وفرة موارد الدراسة، والموارد الشخصية، مثل؛ الفعالية الذاتية المرتفعة يعزز المشاركة في المهام المدرسية، ويؤدي إلى نتائج أكثر إيجابية، والنتائج من الدراسات الطولية عن طلبية المدرسة الثانوية تدل أيضًا على أن المشاركة تزداد عندما يتم إدراك المهام المدرسية التي تتسم بالتحدي، ولكن في نفس الوقت فدرجة ضبط بيئة التعلم تأخذ في الاعتبار المهارات الكافية لمواجهة المطالب، وجودة التعلم المرتفع المدرك (Cadime et al., 2016).

وطبقًا للفروض الأساسية لمطالب العمل ونموذج الموارد؛ فإن خصائص الدراسة التي يواجهها الطلبة يمكن أن تتنبأ بالشعور بالإنهاك (بسبب المستويات المتزايدة لمطالب الدراسة)، وعدم المشاركة (بسبب عدم وجود موارد الدراسة)، وفي نفس الوقت لابد أن يتعامل الطلبة مع المستويات المرتفعة من المطالب المعروفة وهي؛ الدراسة، وحضور الحصص، والامتحانات، وعمل الواجبات، والمطالب الكمية (التوافق مع المواعيد النهائية)؛ أي إنجاز ما يطلب منه في الوقت المحدد، التي يمكن أن تستنزف موارد طاقتهم، وتؤدي إلى الإنهاك، وفي نفس السياق فإن نقص الموارد الأدائية (الضبط)، أو الموارد الاجتماعية الانفعالية (الدعم من المعلمين، والهيئة الإدارية) يمكن أن تسلب الطلبة من دافعيتهم، وتعزيز شعورهم بالانفصال عن دراساتهم (Reis., Xanthopoulou, 2015)؛ وإذا تم تناول الإرهاق الأكاديمي وفقًا لمطالب العمل ونموذج الموارد، والذي يوحي بأن مطالب العمل المرتفعة، ونقص الموارد يؤدي إلى إدراك الإجهاد، نجد أنه عندما يدرك الطالب أن المتطلبات الأكاديمية تتجاوز موارده وقد رآته، فإنه يعاني من عواقب ضارة (مثل الإجهاد المزمن أو الإرهاق)، وهو ما له آثار ضارة محتملة على صحتهم، ومن ثم وجدت الدراسات أن ذوي المستويات المرتفعة من الموارد الشخصية مثل المرونة لديهم قدرة أكبر

على تجنب الآثار غير الملائمة على الصحة النفسية (García-Izquierdo et al., 2018).

وفي السنوات الأخيرة؛ استخدم بعض الباحثون النظرية المعرفية الاجتماعية لـ "باندورا" (١٩٧٧) في تفسير ظاهرة الإرهاق، وبخاصة في تفسيره لمفهوم الضائية الذاتية؛ والتي عرفها بأنها "حكم الناس على قدراتهم على تنظيم، وتنفيذ المقررات المطلوبة لتحقيق أنماط الأداء المحددة، والملاحظ أن الضائية الذاتية منبأً قوياً عن أداء المهام اللاحقة، وتعريف المفهوم يشير في النهاية إلى ما يدركه الأفراد عن قدراتهم فيما يتعلق بمهمة محددة، ووجد أن الضائية الذاتية ترتبط إيجابياً بالتغيرات السلوكية من حيث الإنجاز والانفعال (Rahmati, 2015).

ويتضح مما سبق عرضه عن النظريات المفسرة لمفهوم الإرهاق الأكاديمي؛ نجد أن هناك من فسره من خلال الثلاث أبعاد الأساسية له وهي: (الانهاك الانفعالي، وفقدان الشعور بالشخصية، وانخفاض الإنجاز الشخصي) كما في نموذج Scott (1983)؛ Leiter & Maslach (1988)؛ Golembiewski & Kim (1989)؛ Lee & Ashforth (1993)؛ Taris et al., (2005)، بينما فسره باحثون آخرون في ضوء نموذج مطالب الدراسة وموارد البيئة؛ حيث يظهر الإرهاق الأكاديمي عندما تكون مطالب الدراسة كثيرة، وفي نفس الوقت يقابلها موارد قليلة من البيئة سواء كانت البيئة المدرسية أو أوجه الدعم الاجتماعي من (المعلمين، أو الوالدين، أو الأصدقاء)، في حين فسره باحثون آخرون من وجهة نظر النظرية المعرفية لـ "باندورا" في تفسيره لمفهوم الضائية الذاتية، والذي يتحدد في قدرة الفرد على أداء المهام المحددة.

٤. تأثير الإرهاق الأكاديمي

في السنوات الأخيرة ازداد اهتمام الباحثين بفحص الآثار الضارة للإرهاق الأكاديمي للطلبة بشكل كبير، فقد أصبح موضوعاً رائجاً في الأبحاث في السياقات المهنية والأكاديمية المختلفة، وهي ظاهرة تستحق التحليل العلمي الأكثر عمقاً؛ فيمكن أن يؤدي الإرهاق الأكاديمي إلى مشاكل صحية مثل الصداع وآلام المعدة ومشاكل النوم (Adedoyin & Soykan, 2015). بالإضافة إلى ذلك، يمكن أن يكون للإرهاق الأكاديمي آثار سلبية كبيرة على الأداء الأكاديمي للطلاب. وتشير الدراسات إلى أن الطلاب الذين يعانون من الإرهاق الأكاديمي لديهم درجات أقل وحضور أقل للفصول الدراسية ومعدلات أعلى للتسرب الدراسي (Wang et al., 2018).

كما أن معظم البحوث تؤكد على عواقب السلبية على كل من المستويات الفردية (الطالب)، والمؤسسية (المدرسة)، وعلى سبيل المثال؛ يؤكد أن متلازمة الإرهاق تؤثر سلباً على حيوية الفرد، وتحقيق أهدافه، ومفهومه لذاته، واتجاهه نحو الحياة (Khani et al., 2018). ويعد تحديد العوامل

المساهمة في الإرهاق الأكاديمي أمراً بالغ الأهمية لتصميم تدخلات فعالة. تشمل العوامل الشائعة الضغوطات الأكاديمية (مثل حجم العمل الدراسي والمواعيد النهائية)، والمخاوف المالية، والعلاقات الاجتماعية السيئة، وعدم كفاية النوم (Hwang & Choi, 2018).

كما أصبح الإرهاق الأكاديمي من أكثر المشكلات شيوعاً في مؤسسات التعليم؛ فهو يؤثر سلباً في الرفاهية النفسية للطلبة، والابداع، والفعالية في المواقع التعليمية (Oyoo et al., 2018)، وأنه يزداد بمرور الوقت، ويؤدي إلى نتائج سلبية، مثل؛ انخفاض الإنجاز الأكاديمي، والشعور بالقلق، وظهور أعراض الاكتئاب (Barnett & Flores, 2016)، وأنه أحد أسباب انخفاض الاستعداد لأداء المهام التعليمية، ويؤثر أيضاً في العلاقة بين المعلمين والطلبة (Rad et al., 2017).

وكذلك الذين يعانون من الإرهاق الأكاديمي يتسمون بأعراض، مثل القلق من محتوى المقرر الدراسي، وعدم القدرة على الاستمرار في الحضور داخل حجرات الدراسة، وعدم المشاركة في أنشطة حجرة الدراسة، بالإضافة إلى تأثيره السلبي على الصحة النفسية للطلبة؛ مما يؤدي إلى أداء أكاديمي ضعيف (Bikar et al., 2018; Oyoo et al., 2018)، والشعور بأن الأنشطة التعليمية لا معنى لها في تعلم المقررات، وكثرة الغياب، والشعور بعدم الكفاءة، وأخيراً الشعور بالفشل الأكاديمي (Erfani & Maleki, 2015)، ويظهرون أعراض قلّة الاهتمام بالدراسة، وانخفاض القدرة على اكتساب المعرفة المطلوبة (Rad et al., 2017). وقد يؤثر الإرهاق الأكاديمي على العلاقات الاجتماعية للطلاب، حيث يمكن أن يؤدي إلى صعوبات في التواصل مع الزملاء والأساتذة (Yang & Farn, 2005). كما قد يؤدي إلى انسحاب الطلاب من الأنشطة الاجتماعية وتراجع جودة علاقاتهم الشخصية (Lin & Huang, 2014). كما يرتبط الإرهاق الأكاديمي بانخفاض الرضا عن الحياة الجامعية والشعور بعدم الانتماء للمؤسسة التعليمية (Salanova et al., 2010). كما يمكن أن يؤدي إلى زيادة معدلات التسرب الدراسي وترك الدراسة قبل إكمالها (Bask & Salmela-Aro, 2013).

حيث أوضحت نتائج بحث (Kiuru, Aunola, Nurmi, Leskinen & Salmela-Aro, 2008) أن الإرهاق الأكاديمي يرتبط إيجابياً بالأداء الأكاديمي المنخفض، والفشل الأكاديمي، والإجهاد النفسي، والانفعال السلبي، وانخفاض تقدير الذات، وأظهرت نتائج بحث (Charkhabi, Abarghuei & Hayati, 2013) أن الطلبة الذين يعانون من الإرهاق الأكاديمي لديهم بعض المؤشرات، مثل؛ عدم الاهتمام بالمسائل الأكاديمية، وعدم القدرة على الحضور في الفصول الأكاديمية بشكل مستمر، وعدم الرضا عن أنشطة الفصل، والاحساس بأن لا معنى للأنشطة الأكاديمية، ويمكن أن يؤثر في العلاقة بين الطلبة ومعلميهم، ويؤثر في حماس الطلبة نحو التعليم.

وفي نفس السياق يؤثر الإرهاق الأكاديمي على قدرة الطلاب على التخطيط للمستقبل واتخاذ القرارات المهنية. (Salmela-Aro et al., 2009) كما يمكن أن يؤدي إلى انخفاض الثقة بالنفس والشعور بعدم الكفاءة في مجال الدراسة (Schaufeli et al., 2002).

وقد أضاف بحث (Luo et al., 2016) أن إرهاق الطلبة في المدرسة يرتبط ببعض النتائج السلبية، مثل: انخفاض الإنجاز الأكاديمي، والقلق، والاكتئاب، والحزن النفسي، والهروب والتسرب من المدرسة، كما أشار بحث (Fiorilli et al., 2017) إلى أن الطلبة الذين يعانون من إرهاق المدرسة يكون لديهم نقص في الاهتمام بأنشطة الفصل، والغياب المتكرر، والتأخر باستمرار، والسلوكيات غير المناسبة، وعلاوة على ذلك؛ فبسبب إحساسهم بعدم الكفاءة؛ فإنهم لا يشعرون بأنهم موضع تقدير المعلمين، ويظهرون سلوكيات سيئة التكيف في أغلب الأحيان في المدرسة، وتكون لها عواقب سلبية على الجو العام في الفصل الدراسي.

وكذلك أوضحت نتائج بحث (Onuoha & Idemudia 2017) وجود ارتباط إيجابي بين الإرهاق الأكاديمي وعدم إكمال مهام الفصل المطلوبة، والاكتئاب، والغياب، وارتفاع معدل التسرب، وهذا يعني أن الطالب المرهق يظهر سلوكيات الانسحاب، مثل: (الحضور بشكل غير منتظم، والتأخير، وعدم إكمال الدراسة، والانقطاع عن السعي إلى التعلم)، كما أظهرت نتائج بحث (Garratt-Reed et al., 2018) أيضاً أن الطلاب الذين يعانون من الإرهاق الأكاديمي يجدون صعوبة في الالتزام بالمهام الأكاديمية المطلوبة، ويشعرون بالانفعال، وعدم الرضا عن أدائهم، ويصبحون أقل إنتاجية، وأنه يرتبط بنتائج سلبية متعددة، مثل: انخفاض الرضا عن الحياة، وزيادة الحزن النفسي، والحرمان من النوم.

ويتضح مما سبق: أن الإرهاق الأكاديمي يؤثر في عدة جوانب لدى الطلاب؛ حيث يؤثر على الجانب النفسي لهم؛ من خلال ظهور أعراض القلق، والاكتئاب، وانخفاض تقدير الذات والثقة بالنفس، والحزن النفسي، وعلى الجانب الاجتماعي؛ من خلال قلّة تفاعله مع الآخرين والتواصل معهم، وقلّة ممارسة الأنشطة، والخروج مع الأصدقاء كل هذا بسبب ضيق الوقت، وعلى الجانب السلوكي أيضاً؛ من خلال كونه سبباً للانتحار، وتعاطي المخدرات والكحوليات وادمانها، وعلى الجانب التعليمي؛ من خلال إنه يؤدي إلى انخفاض الأداء الأكاديمي، ويجعل لديهم خوف من الفشل الأكاديمي، والتسرب من المدرسة، والغياب المتكرر، وقلّة الاهتمام بالواجبات والأنشطة المدرسية، وبعمليّة التعلم ككل؛ ومن ثم يجب الاهتمام به ودراسته، ومساعدة الطلبة على الوقاية منه، وتجنب الوقوع فيه؛ حيث أشارت نتائج بحث (Charkhabi et al.,

(2013) أنه من المتوقع أن تخفيض الإرهاق الأكاديمي يكون له دوراً كبير في تحسين الإنجاز الأكاديمي، ودافعية التعلم لدى الطلبة.

٥- الإرهاق الأكاديمي لدى الطلاب المبصرين وذوي الإعاقة البصرية

يُعد الإرهاق الأكاديمي تحدياً شائعاً يواجه الطلاب في المرحلة الجامعية. من خلال فهم العوامل التي تؤثر على مستويات الإرهاق لدى الطلاب المبصرين وذوي الإعاقة البصرية، يمكن للجامعات تطوير برامج دعم فعالة تهدف إلى تعزيز الصحة النفسية والأداء الأكاديمي لجميع الطلاب.

فقد يواجه الطلاب ذوو الإعاقة البصرية ضغوطاً أكاديمية أكبر مقارنة بزملائهم المبصرين، بسبب الحاجة إلى تكييف المواد الدراسية، واستخدام التكنولوجيا المساعدة، والتنسيق مع المعلمين للحصول على التسهيلات اللازمة (Smith & Chang, 2014). فيمكن أن يؤدي ذلك إلى زيادة الشعور بالإرهاق. والشعور بالعزلة الاجتماعية أو الوصمة يمكن أن يزيد من الإرهاق الأكاديمي. الطلاب الذين يشعرون بأنهم مختلفون أو غير مقبولين من قبل أقرانهم قد يواجهون صعوبة في التكيف مع البيئة الأكاديمية والشعور بالإرهاق نتيجة لذلك (Wolffe & Kelly, 2011). كما يمكن أن يؤدي الإرهاق الأكاديمي إلى تدهور الأداء الأكاديمي، حيث قد يجد الطلاب صعوبة في التركيز، وإكمال المهام الدراسية، والحفاظ على الدافع للتعلم (Schaufeli et al., 2002).

وقد يؤثر سلباً على الصحة النفسية، مما يزيد من مخاطر الإصابة بالقلق والاكتئاب. الطلاب ذوو الإعاقة البصرية قد يكونون أكثر عرضة لهذه التأثيرات بسبب التحديات المتزايدة التي يواجهونها (Salmela-Aro et al., 2009). ويمكن أن يساعد الدعم النفسي، مثل الاستشارة الفردية أو الجماعية، الطلاب ذوي الإعاقة البصرية في تطوير آليات التكيف وإدارة الإجهاد الأكاديمي بشكل أفضل (Roessler & Kirk, 1998). وتكييف البيئة التعليمية لتكون أكثر شمولية يمكن أن يقلل من الضغوط التي يواجهها الطلاب ذوو الإعاقة البصرية. يشمل ذلك توفير المواد الدراسية بتنسيقات مختلفة، وتقديم الدعم التكنولوجي المستمر (Burgstahler, 2008).

فالإرهاق الأكاديمي هو حالة من الإرهاق الجسدي والعاطفي والعقلي الناتج عن الضغوط الأكاديمية المستمرة. يؤثر هذا الإرهاق على الأداء الأكاديمي والصحة النفسية للطلاب، ويشكل تحدياً خاصاً للطلاب ذوي الإعاقة البصرية الذين قد يواجهون صعوبات إضافية في البيئة الجامعية (Schaufeli et al., 2002). كما يواجه الطلاب ذوو الإعاقة البصرية تحديات إضافية مثل صعوبة الوصول إلى المواد الدراسية والمشاركة في الأنشطة الصفية. هذه التحديات يمكن أن تزيد من مستويات الإرهاق الأكاديمي بسبب الجهد الإضافي المطلوب للتكيف مع البيئة التعليمية (Fichten et al., 2009).

وتقديم الدعم لذوي الإعاقة البصرية قد يساعد على خفض المعاناة من الإرهاق الأكاديمي الذين يتعرضون له ، ويتم ذلك من خلال التكيف مع البيئة التعليمية باستخدام التكنولوجيا المساعدة مثل برامج قراءة الشاشة والكتب الصوتية، بالإضافة إلى الدعم النفسي والاجتماعي من الأقران وأعضاء هيئة التدريس (Kim & Lee, 2016).

بينما يواجه الطلاب المبصرون ضغوطاً تتعلق بالأداء الأكاديمي مثل الامتحانات والواجبات والمشاريع. هذه الضغوط يمكن أن تؤدي إلى الإرهاق الأكاديمي عند عدم إدارة الضغوط بشكل فعال (Bakker et al., 2000). بينما تُعد إدارة الوقت والالتزامات الشخصية والأكاديمية من التحديات الرئيسية التي قد تؤدي إلى الإرهاق الأكاديمي لدى الطلاب المبصرين. تطوير مهارات تنظيم الوقت يمكن أن يساعد في تقليل مستويات الإرهاق (Claessens et al., 2007).

وفي نفس السياق يواجه الطلاب المبصرون ضغوطاً تتعلق بالتوقعات الأكاديمية العالية، والمنافسة، وإدارة الحياة الاجتماعية والأكاديمية. هذه الضغوط يمكن أن تؤدي إلى الإرهاق الأكاديمي إذا لم تتم إدارتها بشكل جيد (Bakker et al., 2000).

على الرغم من أن كلتا المجموعتين تواجهان ضغوطاً أكاديمية، إلا أن الطلاب ذوي الإعاقة البصرية يواجهون صعوبات إضافية تتعلق بالوصول إلى المواد الدراسية والتكيف مع بيئة تعليمية غير ملائمة. بينما يعتمد الطلاب المبصرون بشكل أكبر على التكيف النفسي وإدارة الوقت لتخفيف الإرهاق الأكاديمي (Martiniello, 2009).

يمثل الإرهاق الأكاديمي تحدياً كبيراً يؤثر على الصحة النفسية والأداء الأكاديمي للطلاب في المرحلة الجامعية. يتطلب فهم هذا الظاهرة تحليل العوامل المختلفة التي تؤدي إلى الإرهاق الأكاديمي، وتقديم استراتيجيات للتخفيف من حدته، خاصة لدى الطلاب ذوي الإعاقة البصرية الذين يواجهون تحديات إضافية (Schaufeli et al., 2002).

وفي الأخير يمثل الإرهاق الأكاديمي تحدياً كبيراً للطلاب المبصرين وذوي الإعاقة البصرية، ولكنه ليس غير قابل للتغلب عليه. من خلال توفير الدعم المناسب وتكييف البيئة التعليمية، يمكن تقليل تأثير الإرهاق الأكاديمي وتحسين تجربة التعلم لهؤلاء الطلاب. يتطلب ذلك جهوداً مشتركة من المعلمين، والمستشارين، والأسرة لضمان بيئة تعليمية داعمة ومشجعة.

رابعاً: الشفقة بالذات Self-Compassion

شهدت السنوات الأخيرة اهتماماً متزايداً بدراسة مفهوم الشفقة بالذات كأحد العوامل النفسية الإيجابية الأساسية في بناء شخصية الفرد. ينبع هذا الاهتمام من الأبحاث التي قادها Neef، حيث أشارت إلى أن الشفقة بالذات تشكل

جانباً جوهرياً من البناء النفسي للفرد. يُنظر إليها كسمة من سمات الشخصية الإيجابية التي تمكن الفرد من مقاومة الآثار السلبية للأحداث الحياتية الضاغطة، خاصة في حالات الفشل أو الشعور بعدم الكفاءة في مواجهة التحديات.

تعد الشفقة بالذات مفهوم في علم النفس الإيجابي تمت مناقشته في الفلسفة الشرقية، وبخاصة في الفلسفة البوذية (Eirini, et al., 2017)، وظهر على يد عالمة الأمريكية (Neff, 2003)، والذي اعتبرته سمة مهمة من سمات الشخصية الإيجابية (Neff, 2003B)، وتعد الشفقة كمفهوم متأصل في الفلسفة البوذية، يمثل اتجاهاً إيجابياً، حيث يهتم الفرد اهتماماً متزايداً بمعاناته (الشفقة بالذات)، أو يتأثر تأثيراً شديداً بمعاناة الآخرين (الشفقة على الآخرين)، وفي السنوات الأخيرة أصبحت الشفقة بالذات موضوعاً شائعاً في علم النفس مع العديد من الدراسات التي تقيم الارتباطات بين الشفقة بالذات والمتغيرات النفسية الأخرى؛ حيث وجدت ارتباطات إيجابية مع الرفاهية المعرفية والنفسية والانفعالية (Coroiu et al., 2018).

١- تعريف الشفقة بالذات

وقدم الباحثون في مجال علم النفس الإيجابي والصحة النفسية تعريفات متعددة للشفقة بالذات، ويعد التعريف الأكثر شيوعاً في الاستخدام هو الذي وضعته (Neff, 2003B)؛ وتعرفها بأنها: "الانفتاح على والتأثر بالمعاناة التي يشعر بها الفرد، واختبار مشاعر الرعاية والرحمة نحو الذات، وتبني اتجاه الفهم، وعدم إصدار أحكام نحو أوجه القصور والإخفاقات للفرد، وإدراك أن تجربته هي جزء من الخبرة المشتركة بين البشر"، وتعرف الشفقة بالذات أيضاً "بأن يكون الفرد رحيماً ومتفهماً نحو نفسه في حالات الألم أو الفشل، بدلاً من أن يكون ناقدًا لاذعًا لنفسه، وإدراك الفرد أن تجاربه جزء من الخبرة الإنسانية الأكبر، بدلاً من رؤيتها في شكل انعزالي، واحتواء الأفكار والمشاعر المؤلمة في الوعي الإدراكي بدلاً من التوحد المفرط معها".

كما تعرف بأنها: "تأثر الفرد بمعاناته وانفتاحه على هذه المعاناة وعدم تجنبها أو الانفصال عنها، مما تولد الرغبة لدى الفرد للتخفيف من آلامه ومعاناته وعلاجها بالرفقة والحنان، ومعاملة نفسه بفهم واهتمام، وتتضمن أيضاً إبداء الفهم بدون إصدار أحكام لآلام الفرد، ونقاط ضعفه وفشله، ومن ثم يرى خبرته كجزء من التجربة البشرية الأكبر (Neff, 2003A; Neff & Germer, 2013).

كما تشير إلى "رعاية الفرد المعتدلة لنفسه، وأن يكون ودوداً ومحباً ومتفهماً نحوها عند مواجهة أوجه القصور الشخصية والعيوب أو الاخفاقات، والتي تتميز بقبول الآلام أو أوجه القصور مع حضور الذهن بدلاً من تجنبها أو إنكارها" (Hwang, Kim, Yang & Yang, 2016; Muris & Petrocchi, 2017).

وتتضمن أيضاً "إدراك الفرد بأن خبرته بعدم الكمال ترتبط بخبرة عدم الكمال التي تشترك فيها كل البشرية، بدلاً من الشعور بالانفصال والعزلة عن الآخرين، وفي أوقات الخسارة أو الفشل فإن الشفقة بالذات تعزز الإحساس العميق بالانتماء، وتستلزم استجابة إدراكية متوازنة للخير بدلاً من الشر"، كما تتضمن "الاحتفاظ بهدوء الطبع والسكينة في مواجهة الخبرات غير السارة، والانفتاح على الحياة كما هي في اللحظة الحالية" (Neff & Knox, 2017).

ويتضح من خلال العرض السابق تعدد تعريفات الشفقة بالذات؛ ويمكن استخلاص أن الشفقة بالذات هي مفهوم محوري في علم النفس الإيجابي والصحة النفسية، ويشير هذا المفهوم إلى القدرة على التعاطف مع الذات وفهمها بطريقة رحيمة ومتقبلة. وتتطلب الشفقة بالذات من الفرد أن يكون رحيماً ومتفهماً نحو نفسه في أوقات الألم أو الفشل، بدلاً من أن يكون ناقداً لاذعاً. ويتضمن ذلك إدراك الفرد أن تجاربه جزء من الخبرة الإنسانية الأكبر، مع احتواء الأفكار والمشاعر المؤلمة في الوعي الإدراكي بدلاً من التوحد المفرط معها. ويعبر عن الشفقة بالذات أيضاً من خلال تأثر الفرد بمعاناته وانفتاحه عليها، مما يولد رغبة في التخفيف من آلامه ومعالجتها بالرأفة والحنان. يتضمن ذلك معاملته النفس بفهم واهتمام، وإبداء الفهم بدون إصدار أحكام على الآلام أو نقاط الضعف أو الفشل. بالإضافة إلى ذلك، تتضمن الشفقة بالذات قبول الآلام والقصور مع حضور الذهن، بدلاً من تجنبها أو إنكارها. تتطلب أيضاً إدراك الفرد بأن خبرته بعدم الكمال ترتبط بخبرة عدم الكمال التي تشترك فيها البشرية كلها، مما يعزز الإحساس بالانتماء في أوقات الخسارة أو الفشل.

ومن الناحية العملية، تستلزم الشفقة بالذات استجابة متوازنة للخير والشر، والاحتفاظ بهدوء الطبع والسكينة في مواجهة الخبرات غير السارة، والانفتاح على الحياة كما هي في اللحظة الحالية.

٢. مكونات وأبعاد الشفقة بالذات:

تم تصنيف وطرح أبعاد الشفقة بالذات بناءً على نموذج (Neff, 2003)، وذلك من خلال الاطلاع على غالبية الدراسات والبحوث السابقة التي تناولت الشفقة بالذات، ووجد أن جميعها اعتمدت على هذا النموذج سواء كان في التعريف، أو المكونات، أو النظريات، أو طريقة قياس الشفقة بالذات، ويمكن توضيحها على النحو التالي:

أ- اللطف مع الذات Self-Kindness: يتضمن هذا البعد تطوير حوار داخلي إيجابي وداعم، والاعتراف بأن المعاناة والفشل هي جزء طبيعي من التجربة الإنسانية. يساعد اللطف مع الذات في تقليل الشعور بالعار وتحفيز التغيير الشخصي البناء (Neff, 2003; Neff & Dahm, 2015).

ويشير أيضًا إلى "معاملة الفرد لنفسه بالتسامح، والمغفرة، ودفع المشاعر، والحساسية، والقبول وبخاصة في مواجهه الإخفاقات أو ضعف الشخصية" (Homan, 2016)، كما يشير إلى "الاتجاه إلى الرعاية والفهم مع الذات عند مواجهة الفشل الشخصي، والمشكلات والضغط النفسي" (Muris & Petrocchi, 2017)، وأيضًا هو "اهتمام الفرد وفهمه وقبوله لنفسه، وأن يصبح على وعي بمعاناته ويتأثر بها، في حين يتضمن الحكم على الذات أن يكون الفرد قاسيًا جدًا وشديد التقييم لنفسه" (Coroiu, et al., 2018).

ب- الإنسانية المشتركة Common Humanity: يتعلق هذا البعد بإدراك الفرد أن المعاناة والفشل هي جزء من التجربة الإنسانية العامة، وليست حالة منعزلة. يساعد هذا الإدراك على تقليل الشعور بالعزلة ويعزز الإحساس بالانتماء إلى المجتمع الإنساني الأوسع (Neff, 2003). ويتضح ذلك في أن هذا البعد يشجع الأفراد على رؤية تجاربهم الصعبة كجزء من الحياة الإنسانية المشتركة، مما يعزز الشعور بالتضامن والارتباط بالآخرين (Neff, 2003; Neff & Germer, 2013).

وتتضمن أيضًا إدراك أن الصراع والأحزان والعيوب هي جزء من خبرة الإنسان، وأنها لسنا وحدنا في نضالنا (Homan, 2016)، وأن عدم العصمة من الخطأ سمة للإنسان، بدلًا من أن يشعر بالعزلة (Bayir & Lomas, 2016)، وهي حالة عقلية يشعر فيها الفرد بالانسحاب والوحدة عندما يفكر في أخطائه (Ozdemir & Seef, 2017).

وتعرف عادة شحاته (٢٠١٩) الإنسانية المشتركة كمكون للشفقة بالذات بأنه "قدرة الفرد على إدراك أن خبراته وتجاريه المؤلمة أو السلبية غير شخصية، وأن جميع البشر يمرون بنفس هذه الخبرات والآلام ويفشلون ويخطئون، بدلًا من الشعور بالعزلة والانفصال عن الآخرين وأنها لسنا وحدنا في معاناتنا وعدم كمالنا وعيوبنا".

ج- اليقظة Mindfulness: يشير هذا البعد إلى القدرة على الاحتفاظ بوعي متوازن وغير نقدي بالأفكار والمشاعر السلبية، بدلًا من التوحد معها أو تجنبها. تهدف اليقظة إلى تبني موقف مفتوح وفضولي تجاه التجارب الذاتية، مما يساعد في إدارة الألم النفسي بشكل أفضل (Neff, 2003; Neff & Germer, 2013). وتساعد اليقظة الأفراد على التعامل مع الألم النفسي بشكل أكثر فعالية عن طريق السماح لهم بتجربة مشاعرهم بدون إصدار أحكام قاسية. تعتبر اليقظة جزءًا أساسيًا من تدريب الشفقة بالذات، حيث تتيح للأفراد أن يكونوا حاضرين بشكل كامل مع معاناتهم دون الانغماس فيها بشكل مضطرب (Kabat-Zinn, 2015; Neff & Dahm, 2015).

كما يعني القدرة على الانتباه إلى التجربة اللحظية، مع الشعور بالارتباط التعاطفي، ورباطة الجأش، وزيادة الوعي المتمركز حول الحاضر، مما يجعلهم أكثر إدراكًا، وأقل انخراطًا في التأمل الاجتراري (Bluth, Campo, Futch &

(Gaylord, 2017)، وفيه أيضًا يحاول الفرد أن تكون مشاعره متوازنة عندما يواجه انفعالات غير مريحة، ويقابله التوحد المفرط، وهو حالة عقلية متحكمة في عقل الفرد، وتجبره على الاعتقاد بأن كل شيء يمثل مأزق عندما يشعر بالاحباط (Ozdemir & Seef, 2017).

وتُعرف عادة شحاته (٢٠١٩) مكون اليقظة العقلية بأنه "قدرة الفرد على احتواء خبراته وتجارب المؤلمة وأفكاره السلبية في الوعي المتوازن الإدراكي، ومن ثم يتحملون أحزانهم وآلامهم، بدلًا من الاستغراق فيها والتأثر بها، بحيث يمكن الحفاظ على توازن صحي له.

ويستخلص مما سبق أن اليقظة تشير إلى القدرة على الاحتفاظ بوعي متوازن وغير نقدي بالتجارب الداخلية، بما في ذلك الأفكار والمشاعر السلبية. يعني ذلك تبني موقف منفتح وفضولي تجاه التجارب الذاتية دون الإفراط في التماهي معها أو تجنبها.

وهذه الأبعاد تساعد الأفراد على التعامل بفعالية مع التحديات النفسية والضغوطات الحياتية، وتعزز من قدرتهم على التعافي والنمو الشخصي. من خلال تعزيز اللطف مع الذات، والاعتراف بالإنسانية المشتركة، وتبني اليقظة، يمكن للأفراد تطوير مستوى أعلى من الشفقة بالذات، مما يساهم في تحسين الصحة النفسية بشكل عام.

وقد أشار (Potter, et al., 2014) إلى أن الدراسات الحديثة التي أجريت على الشفقة بالذات دمجت هذه المكونات الثلاثة التي قدمتها Neff في بعدين رئيسيين هما: البعد الأول: الدفء الذاتي Self-Warmth؛ ويتضمن الأبعاد الإيجابية للشفقة بالذات (اللطف بالذات، والإنسانية المشتركة، وتبني اليقظة العقلية)، والبعد الثاني: البرود الذاتي Self-Coldness؛ ويتضمن الأبعاد السلبية للشفقة بالذات (الحكم الذاتي، والعزلة، والتوحد المفرط).

٢. الاتجاهات المفسرة للشفقة بالذات:

تعددت النظريات والنماذج المفسرة للشفقة بالذات، منها النظرية العقلية الاجتماعية، التي

أ. النظرية العقلية الاجتماعية

وهي ترتبط بالمنظور التطوري للشفقة بالذات؛ حيث تقوم هذه النظرية على أساس من المفاهيم البيولوجية التطورية وبيولوجيا الأعصاب، ونظرية التعلق، توحي بأن نظم المعالجة الاجتماعية يمكن أن تؤدي إلى استجابات ذات علامات داخلية تسمح بتهدة الذات، وتنص هذه النظرية على أن "الشفقة بالذات تثبط نشاط نظام التهديد وتنشط نظام التهدة للذات؛ حيث يرتبط نظام التهديد بمشاعر عدم الأمن والدفاع، في حين يرتبط نظام تهدة النفس بمشاعر القلق الأمن والأمان، ونظام تهدة النفس تم طرده لمساعدة الأفراد على الشعور بالهدوء الانفعالي وأنهم موضع رعاية، وتوحي هذه النظرية بأن

الشفقة بالذات ترتبط بالرفاهية النفسية؛ لأنها تخلق مشاعر السلامة والأمان، بينما يرتبط نظام التهديد بنقد الذات، ويرتبط نظام تهذئة النفس بقبول الذات، وتزيد من المواجهة الناجحة في البيئة، وجوانب نقد الذات في الكمالية العصابية ترتبط بنظام التهديد، في حين أن جوانب قبول الذات واللطف بالذات في الشفقة بالذات تمثل نظام التهذئة، واتفاقاً مع البحوث السابقة تنشط هذه السمات التقييمات المعرفية والاستجابات الانفعالية التي تتفق مع نظامها الارتباطي، وقد تم الافتراض بأن الأفراد مرتفعي النقد الذاتي ينقدون ذاتهم آلياً في الغالب، وأقل تدرباً على تهذئة النفس، حيث إن نظام التهديد ينشط من التقييمات السلبية المعرفية والاستجابات الانفعالية، وعلى العكس من ذلك تظهر المستويات الأعلى من الشفقة بالذات من خلال نظام التهذئة، والذي ينشط المزيد من التقييمات المعرفية الإيجابية الانفعالية (Barnett & Sharp, 2016).

بنظرية العناصر الثلاثة للشفقة بالذات (Neff, 2003)

هذه النظرية تعتبر الشفقة بالذات كمفهوم يتكون من ثلاثة عناصر

متربطة:

(أ) اللطف الذاتي: يتعلق بقدرة الفرد على أن يكون داعماً ومتفهماً تجاه نفسه في أوقات المعاناة أو الفشل. بدلاً من أن يكون ناقدًا لاذعاً لنفسه، يتعامل الفرد مع نفسه كما يتعامل مع صديق يمر بوقت عصيب. ويشجع الأفراد على تقبل أخطائهم وفشلهم كجزء من التجربة الإنسانية العامة.

(ب) الشعور بالإنسانية المشتركة: يركز على الفكرة بأن المعاناة والفشل هما جزء من التجربة الإنسانية العامة. هذا العنصر يساعد الأفراد على الشعور بالاتصال مع الآخرين، مما يقلل من الإحساس بالعزلة عندما يواجهون تحديات.

(ج) اليقظة: تعني الحفاظ على وعي متوازن ومراقب للمشاعر والأفكار السلبية بدون التماهي معها أو تضخيمها. ويساعد هذا العنصر الأفراد على تقبل تجاربهم بدون الإنغماس فيها بشكل مضطرب.

ج. نظرية تنظيم العاطفة:

تعتبر نظرية تنظيم العاطفة من النظريات البارزة في مجال علم النفس، حيث تركز على كيفية تعامل الأفراد مع مشاعرهم وتنظيمها لتحقيق توازن عاطفي وصحة نفسية جيدة. وتشير نظرية تنظيم العاطفة إلى أن الشفقة بالذات تلعب دوراً هاماً في كيفية التعامل مع المشاعر السلبية، مثل الحزن، الغضب، أو الخوف. من خلال ممارسة الشفقة بالذات، يصبح الأفراد أكثر قدرة على التعرف على مشاعرهم وتقبلها دون إنكار أو مقاومة. هذا القبول يسمح لهم بمعالجة المشاعر بطريقة صحية وفعالة (Gilbert, 2009).

كما تسهم الشفقة بالذات في زيادة القدرة على التحمل العاطفي، مما يعني أن الأفراد يصبحون أكثر قدرة على مواجهة التحديات العاطفية دون

الانهيار. ومن خلال تعزيز شعورهم بالكفاءة الذاتية والقبول الذاتي، يتمكن الأفراد من التعامل مع المواقف الصعبة بثقة أكبر وهدوء نفسي. حيث أظهرت دراسة أجراها (Neff & Germer 2013) أن الشفقة بالذات ترتبط بتحسين قدرة الأفراد على التحمل العاطفي والتعافي من الأزمات العاطفية بسرعة أكبر. مما سبق يتضح أن فهم دور الشفقة بالذات كآلية لتنظيم العواطف، يمكن الأفراد من تحسين قدرتهم على التعامل مع الحياة العاطفية بوعي وفعالية أكبر، مما يعزز من صحتهم النفسية ورفاههم العام.

د. نظرية التكيف النفسي:

تشير إلى أن الشفقة بالذات تعزز التكيف النفسي عن طريق التخفيف من التوتر والضغط النفسية المرتبطة بالمواقف الصعبة. تساعد الأفراد على إعادة تقييم تجاربهم السلبية وتطوير منظور أكثر إيجابية تجاه الذات (Leary et al., 2007). فإن الشفقة بالذات ترتبط بتحسينات في الصحة النفسية، مثل زيادة مستويات الرضا عن الحياة وتقليل أعراض الاكتئاب والقلق. وأضاف (Neff, Kirkpatrick & Rude 2007) أن نظرية التكيف النفسي تشير إلى أن الأفراد الذين يتبنون الشفقة بالذات يميلون إلى إعادة تقييم تجاربهم السلبية بطريقة أكثر إيجابية. بدلاً من الانغماس في النقد الذاتي والشعور بالعار، فإنهم يتعاملون مع الفشل بطريقة متعاطفة ومنفتحة. هذا النهج يعزز من قدرتهم على التعلم والنمو من التجارب السلبية بدلاً من التراجع أو الاستسلام.

كما ذكر رياض العاسمي (٢٠١٧) متحدثاً عن نظريات الشفقة بالذات ونظريات الإرشاد النفسي، قائلاً أن التوجهات النظرية الإرشادية التي تؤكد الحاجة إلى المتعة والرفاه والسعادة والسرور التي تدعو إلى الشفقة بالذات، وإن لم تكن تدعو إلى الشفقة بالذات، لكنها تتضمن جوهر الشفقة، على اعتبار أن الشفقة بالذات هي معاناة الإنسان، معاناة الإنسانية، وهي هدف جميع النظريات الإرشادية وأساليبها والتي غايتها تخفيف معاناة الإنسان واللطف بنفسه في المواقف الضاغطة، ومما لا شك فيه تحدثت النظريات النفسية الحديثة عن مفاهيم مقاربة مع مفهوم الشفقة بالذات كنظرية التحليل النفسي، والنظرية المعرفية، والإنسانية، والتي سبقت فكرة (Neff, 2003).

ويتضح مما سبق عرضه عن النظريات المفسرة لمفهوم الشفقة بالذات؛ نجد أن هناك من نظر إليها من عدسة علم النفس التطوري باعتبارها مجموعة مترابطة من الدوافع والكفاءات التي تتعلق بالرعاية والاهتمام بالرفاهية النفسية للأفراد، والتي تكون موجهة نحو الآخرين ونحو الذات، ومنهم من نظر إليها كظاهرة معقدة ذات عملية معرفية وانفعالية وسلوكية، وتنشأ نتيجة التفاعل بين هذه العمليات، كما أنها تتضمن أبعاد الرعاية والتهدئة والرحمة والمشاركة الوجدانية وعدم الحكم على الذات، ومنهم من نظر إليها في ضوء النظرية العقلية الاجتماعية التي تعتمد على نظام التهديد والتهدئة للذات

حيث تعمل الشفقة بالذات على تنشيط نظام التهذئة وتثبط نظام التهديد للذات، ومنهم من نظر إليها من منظور نظريات الإرشاد النفسي باعتبار أن هذه النظريات النفسية الحديثة تحدثت عن مفاهيم مقاربة مع مفهوم الشفقة بالذات.

ويقترح أن الشفقة بالذات أيضاً يمكن فعلاً أن تزيد من دافعية التحسن الذاتي، على أساس أنها تشجع الأفراد على مواجهة أخطائهم، ونقاط ضعفهم، بدون بخس الذات أو تعزيز الذات الدفاعي (Breines & Chen, 2013)، والأمراً الأكثر تعزيزاً للشفقة بالذات هو فوائدها للصحة البدنية (Cleare, Gumley, Cleare & O'Connor, 2018؛ حيث إنها تحسن من السلوكيات المرتبطة بالصحة، مثل: الالتزام بالنظام الغذائي، وتخفيض التدخين، وطلب العلاج الطبي عند الحاجة، والتمارين الرياضية (Neff & Germer, 2013)، كما تحمي أيضاً من الحزن الانفعالي (Cleare, et al., 2018؛ حيث إن وجود مستويات مرتفعة من الشفقة بالذات تعزز الأفكار والانفعالات الإيجابية، وتقلل من الأفكار السلبية (Satıcı, Uysal & Akin, 2013).

كما أوضحت نتائج دراسة (Smith & Burgess, 2018) أن الشفقة بالذات تقدم قوة انفعالية وصموداً انفعالياً، مما يسمح لنا بالاعتراف بنقائصنا، وتحفيز أنفسنا بالرحمة، وأن نغفر لأنفسنا عند الحاجة، وأن نرتبط بالآخرين بكل إخلاص، وأن نكون أكثر صدقاً مع أنفسنا، وتعمل على الحفاظ على العادات الصحية، مثل: النظام الغذائي، والتمارين الرياضية، واشباع العلاقات الشخصية، وزيادة التعاطف مع الآخرين، كما أظهرت نتائج دراسة (Solín, 2018) أن ذوي الشفقة بالذات أكثر توازناً نفسياً، ويتميزون بمستويات أقل من الاكتئاب والقلق، بالإضافة إلى مستويات كبيرة من الصمود أكثر من الذين يحكمون على أنفسهم بصرامة وقسوة، فهم يعدون أكثر رعاية، وأكثر قبولاً، وأكثر قدرة على التواصل، والتفاهم عند التعامل مع الصراع.

ويتضح مما سبق عرضه عن فوائد الشفقة بالذات وأهميتها كمتغير إيجابي أنها: ترتبط بالصحة النفسية الإيجابية والرفاهية النفسية للفرد، وترتبط ارتباطاً مباشراً بنقاط القوة النفسية الإيجابية التي تؤثر إيجابياً على حياة الفرد؛ إذ أنها ترتبط بمجموعة كبيرة من النتائج الإيجابية الصحية للفرد، مثل: التفاؤل، والسعادة، والأمل، والرضا عن الحياة... إلخ، وكل ذلك مكونات مهمة للحياة ذات المعنى، كما أنها تساعد على تلبية الحاجات النفسية الأساسية لدى الفرد، وتعمل أيضاً على تقوية الصمود النفسي والتكيف مع محن وظروف الحياة الصعبة، وزيادة الدافعية وتحمي من الأمراض النفسية، وبصفة خاصة للمراهقين؛ حيث وجد أيضاً أنها ترتبط سلبياً بالحزن النفسي، والقلق، والاكتئاب... إلخ. وكل هذا يدل على أن الشفقة بالذات تقدم العديد من الفوائد الصحية والجسمية والنفسية والأكاديمية الإيجابية للفرد،

ولها دوراً كبيراً في حياة الفرد عامة والمراهق خاصة؛ تجعله ينظر إلى الحياة نظرة تفاؤلية وإيجابية؛ لا رتباطها بقوة بالرفاهية النفسية، والصحة النفسية للفرد، والسعادة، والتفاؤل، كما أكدت جميع البحوث والدراسات السابقة.

٢. الشفقة بالذات لدى المبصرين وذوي الإعاقة البصرية في المرحلة الجامعية

في البيئة الجامعية، يعاني الطلاب من ضغوط متعددة مثل الضغوط الأكاديمية والاجتماعية والانتقالية. يمكن أن تكون الشفقة بالذات وسيلة فعالة لمساعدة الطلاب على التعامل مع هذه التحديات بطريقة صحية. هذه الفكرة تكتسب أهمية خاصة عند النظر في الفروق بين الطلاب المبصرين وذوي الإعاقة البصرية (Neff, 2003). كما تؤدي الشفقة بالذات دوراً مهماً في تعزيز الصحة النفسية والقدرة على التكيف مع التحديات الأكاديمية والاجتماعية. الطلاب الذين يتمتعون بقدر أكبر من الشفقة بالذات يكونون أقل عرضة للقلق والاكتئاب، وأكثر قدرة على التعامل مع الضغوطات (Barnard & Curry, 2011).

ومن الضروري عرض طبيعة متغير الشفقة بالذات لدى الطلاب المبصرين وذوي الإعاقة البصرية، فيما يلي: بالنسبة للطلاب المبصرين، يمكن أن تكون الشفقة بالذات مفيدة في التعامل مع الفشل الأكاديمي أو الاجتماعي. يمكن أن تساعد على إعادة صياغة الفشل كجزء من التجربة التعليمية بدلاً من النظر إليه كدليل على نقص الكفاءة الشخصية (Neff & Vonk, 2009). تؤدي الثقافة دوراً مهماً في كيفية إدراك الأفراد لأنفسهم وممارسة الشفقة بالذات. قد تؤثر القيم الثقافية على مدى استعداد الطلاب لممارسة الشفقة بالذات، مما يتطلب من الجامعات أخذ الفروق الثقافية في الاعتبار عند تصميم برامج الدعم (Neff et al., 2008). وقد لا يواجه الطلاب المبصرون نفس التحديات المادية لذوي الإعاقة البصرية، إلا أنهم يواجهون ضغوطاً أكاديمية واجتماعية تتعلق بالتحصيل الدراسي والتكيف مع البيئة الجامعية. الشفقة بالذات يمكن أن تساعد في التعامل مع هذه الضغوط بشكل أكثر فعالية (Neff & Germer, 2013).

أما الطلاب ذوو الإعاقة البصرية فيواجهون تحديات فريدة تتعلق بالوصول إلى الموارد التعليمية والاندماج الاجتماعي. قد يؤثر ذلك على مستويات الشفقة بالذات لديهم، حيث يمكن أن يعانون من شعور أكبر بالعزلة أو الإحباط (Coffey et al., 2014). وفي نفس السياق أشار (Blind & Vision Impaired, 2015) إلى أن الطلاب ذوو الإعاقة البصرية يواجهون تحديات تتعلق بالوصول إلى المواد التعليمية والمشاركة في الأنشطة الجامعية. هذه التحديات يمكن أن تؤدي إلى شعور بالتمييز أو العزلة، مما يجعل الشفقة بالذات أداة مهمة للتغلب على هذه المشاعر. ويمكن تعزيز الشفقة بالذات لدى الطلاب ذوي الإعاقة البصرية من خلال برامج الدعم النفسي والاجتماعي التي تركز على تطوير

المهارات الإيجابية للتكيف مع التحديات. يشمل ذلك التدخلات التي تركز على بناء الثقة بالنفس وتعزيز العلاقات الاجتماعية الإيجابية (Gilbert & Procter, 2006).

كما ترتبط الشفقة بالذات بالعديد من النتائج الإيجابية مثل زيادة المرونة النفسية، وتحسين الصحة النفسية، وتقليل مستويات القلق والاكتئاب. الطلاب الذين يمارسون الشفقة بالذات يميلون إلى التعامل بشكل أفضل مع الفشل الأكاديمي والضغط الاجتماعي (MacBeth & Gumley, 2012). ويمكن أن تعمل الشفقة بالذات كآلية فعالة للتكيف مع التحديات من خلال تعزيز المرونة النفسية وزيادة القدرة على التعافي من الضغوطات. هذا يمكن أن يكون مهماً بشكل خاص للطلاب الذين يواجهون تحديات إضافية بسبب إعاقاتهم البصرية (Terry & Leary, 2011). وتشير الأبحاث إلى أن الطلاب ذوي الإعاقة البصرية قد يواجهون مستويات مختلفة من الشفقة بالذات مقارنة بزملائهم المبصرين بسبب التحديات الفريدة التي تواجههم. من المهم فهم هذه الفروق لتقديم الدعم المناسب لكل مجموعة (Neff & Vonk, 2009).

وعلى الرغم من الفوائد، قد يواجه الأشخاص ذوو الإعاقة البصرية تحديات في تطوير الشفقة بالذات. يمكن أن تتضمن هذه التحديات الشعور بالعزلة الاجتماعية أو مواجهة وصمة العار المتعلقة بالإعاقة. قد يحتاجون إلى دعم إضافي لتطوير الشفقة بالذات من خلال الاستشارة النفسية أو مجموعات الدعم التي تركز على تعزيز التعاطف مع الذات (Barnard & Curry, 2011).

وفي الأخير يستخلص الباحثان أن الشفقة بالذات للأشخاص ذوي الإعاقة البصرية، تعني قبول حالتهم دون الحكم على أنفسهم بقسوة، وتذكر أن التحديات جزء من التجربة البشرية المشتركة، والحفاظ على وعي غير متحيز تجاه مشاعرهم وتجاربهم. تُعد الشفقة بالذات أداة قوية لتعزيز الصحة النفسية والدعم الذاتي لدى الطلاب في المرحلة الجامعية. من خلال فهم الفروق والتحديات التي تواجه الطلاب المبصرين وذوي الإعاقة البصرية، يمكن للجامعات تقديم برامج دعم فعالة وشاملة تعزز من الشفقة بالذات وتساعد جميع الطلاب على النجاح الأكاديمي والاجتماعي. كما تؤدي الشفقة بالذات دوراً محورياً في تعزيز الصحة النفسية والرفاهية لدى الطلاب الجامعيين. من خلال فهم الفروق والتحديات التي تواجه الطلاب المبصرين وذوي الإعاقة البصرية، يمكن للجامعات تطوير برامج دعم فعالة تعزز من الشفقة بالذات وتساعد جميع الطلاب على النجاح الأكاديمي والاجتماعي. خامساً: العلاقة بين متغيرات البحث (الصمود الأكاديمي - الإرهاق الأكاديمي - الشفقة بالذات)

أ. العلاقة بين الشفقة بالذات والصمود الأكاديمي:

هناك العديد من الدراسات والبحوث التي أوضحت العلاقة بين كل من الشفقة بالذات والصمود الأكاديمي لدى الطلاب المبصرين أو الطلاب ذوي الإعاقة البصرية، منها دراسة محمد البحيري، وزهوة حجاج (٢٠٢١) التي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الشفقة بالذات والتنظيم الانفعالي لدي عينة من المراهقين المكفوفين، كما هدفت إلى الكشف عن الفروق بين المكفوفين الذكور والإناث في الشفقة بالذات والتنظيم الانفعالي، وقد أسفرت نتائج البحث عن وجود ارتباط موجب دال بين درجات عينة الدراسة من المراهقين المكفوفين علي مقياسي الشفقة بالذات والتنظيم الانفعالي، علاوة علي وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث عينة الدراسة من المراهقين المكفوفين علي مقياس التنظيم الانفعالي وذلك عند مستوى دلالة وكذلك وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث عينة الدراسة المراهقين المكفوفين علي مقياس الشفقة بالذات.

كما هدفت دراسة Gabriel (2023) إلى الكشف عن العوامل التي يمكن أن تعزز رفاهية الأشخاص ذوي الإعاقة البصرية في ضوء بعض المتغيرات كالشفقة بالذات وتقبل الإعاقة وتقرير المصير. وتكونت عينة الدراسة من (١٨٠) طالبا من ذوي الإعاقة البصرية تم التعرف عليهم عبر منصات وسائل التواصل الاجتماعي والمنتديات المتخصصة بالإعاقات البصرية، بالإضافة إلى مكتب خدمات الوصول للطلاب في جامعة محلية. وأظهرت النتائج وجود علاقات إيجابية ذات دلالة بين الرفاهية وكل من الشفقة بالذات، وتقبل الإعاقة وتقرير المصير، والدفاع عن الذات. بالإضافة إلى ذلك، أظهرت النتائج أن الشفقة بالذات تعزز العلاقة بين تقرير المصير والرفاهية، بحيث عندما يكون مستوى الشفقة بالذات عالياً، يكون تقرير المصير عالياً أيضاً ويرتبط بمستويات أعلى من الرفاهية.

أما دراسة أماني سعد (٢٠٢٠) فهدفت إلى الكشف عن وجود علاقة بين كل من الشفقة بالذات والنهوض الأكاديمي، إلى جانب بحث الفروق في متغيرات البحث تبعاً للنوع (ذكور/ إناث)، وتقصى الإسهام النسبي للشفقة بالذات في التنبؤ بالنهوض الأكاديمي، وكذلك تقصى إمكانية وجود نموذج بنائي للعلاقة بين أبعاد كل من الشفقة بالذات، والنهوض الأكاديمي، وذلك لدى عينة مكونة من (٤٨٤) طالباً وطالبة من طلاب الصف الأول الثانوي، باستخدام الأدوات التالية: مقياس الشفقة بالذات لدى طلاب المرحلة الثانوية إعداد: الباحثة، ومقياس النهوض الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية إعداد: محمد يحيى حسين (٢٠١٨). وقد أسفرت نتائج البحث عن وجود ارتباط موجب دال بين كل من الرحمة بالذات، الإنسانية المشتركة، اليقظة العقلية، والدرجة الكلية للشفقة بالذات والنهوض الأكاديمي، وكذلك

وجود ارتباط عكسي دال بين كل من محاكمة الذات، العزلة، التوحد مع الذات والنهوض الأكاديمي لدى طلاب الصف الأول الثانوي، وأيضاً توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية في الشفقة بالذات تبعاً للنوع الاجتماعي (ذكور/إناث)، بينما توجد فروق دالة إحصائية في النهوض الأكاديمي ترجع لمتغير النوع (ذكور/إناث) لصالح الذكور، كما أمكن التنبؤ بالنهوض الأكاديمي من خلال الشفقة بالذات لدى طلاب الصف الأول الثانوي، إلى جانب وجود تأثيرات (مسارات) مباشرة دالة إحصائية بين أبعاد الشفقة بالذات كمتغيرات مستقلة، وأبعاد النهوض الأكاديمي كمتغيرات تابعة، مع اختلاف قيم التأثير.

بد العلاقة بين الشفقة بالذات والإرهاق الأكاديمي

هدفت دراسة Kyeong (2013) إلى التحقق من أن الشفقة بالذات متغيراً وسيطاً بين الإرهاق الأكاديمي وكل من الرفاهية النفسية والاكتئاب وتكونت عينة الدراسة من (٣٥٠ طالباً) من طلاب الجامعة في كوريا، حيث تم فحص تأثير الشفقة على الذات كعامل وسيط في العلاقة بين الإرهاق الأكاديمي والصحة النفسية. وتم إجراء استبيان للمشاركين باستخدام بنود مقياس الإرهاق الأكاديمي، والشفقة على الذات، والاكتئاب. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن الشفقة بالذات متغيراً وسيطاً بين الإرهاق الأكاديمي وكل من الرفاهية النفسية والاكتئاب. وتقدم هذه الدراسة إطاراً تجريبياً للبحث من خلال التحقيق في العلاقة بين الإرهاق الأكاديمي والشفقة على الذات والصحة النفسية لطلاب الجامعات.

أجرى Kyeong (2013) دراسته هدفت إلى بحث الدور الوسيط للشفقة بالذات في العلاقة بين الإرهاق الأكاديمي والصحة النفسية لدى طلاب الجامعة، وتكونت عند الدراسة من (٣٥٠) طالب وطالبة بالمرحلة الجامعية، طبق عليهم مقياس الشفقة بالذات لـ Neff (2003)، ومقياس الإرهاق الأكاديمي لـ Maslach، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الشفقة بالذات تتوسط العلاقة بين الإرهاق الأكاديمي والصحة النفسية، كما توجد علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائية بين الإرهاق والشفقة بالذات حيث بلغ معامل الارتباط بينهما (-٠,٣٧).

هدفت دراسة عادل محمود المنشاوي (٢٠١٦) إلى التحقق من أن الشفقة بالذات متغير وسيط بين الإرهاق الأكاديمي والصمود الأكاديمي في ضوء النموذج البنائي باستخدام أسلوب تحليل المسارات بين متغيرات الدراسة، وكذلك إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين الشفقة بالذات وكل من الإرهاق والصمود الأكاديمي، والتحقق من العلاقة بين الصمود الأكاديمي والإرهاق الأكاديمي، وكذا الكشف عن الفروق بين البنين والبنات في متغيرات الدراسة، وتكونت العينة الأساسية للدراسة من (١٠٨ طالباً و١٦٠ طالبة من طلاب الفرقة الثانية تعليم أساسي بكلية التربية جامعة دمنهور)،

واعتمدت الدراسة على الأدوات التالية: مقياس الشفقة بالذات إعداد كل من (Maslach: 2009, Raes, Pommier, Neff & Gucht, 2011) - تعريب الباحث، مقياس الصمود الأكاديمي إعداد (Martin & Mars, 2020) تعريب الباحث. وقد أسفرت نتائج الدراسة عن ما يلي: وجود علاقة موجبة ودالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين كل من بعدي الشفقة بالذات (الدفع الذاتي، والبرود الذاتي) والصمود الأكاديمي. كما توجد علاقات دالة إحصائية بين بعدي الشفقة بالذات (الدفع الذاتي، والبرود الذاتي) وكل من أبعاد مقياس الإرهاق الأكاديمي المتمثلة: الإجهاد الانفعالي، والتبليد أو السخرية ونقص الفعالية الأكاديمية، ووجدت أيضاً علاقة دالة إحصائية بين الصمود الأكاديمي وكل من أبعاد مقياس الإرهاق الأكاديمي المتمثلة في: الإجهاد الانفعالي، والتبليد أو السخرية ونقص الفعالية الأكاديمية. ولا توجد فروق دالة إحصائية بين البنين والبنات في كل من الشفقة بالذات والإرهاق والصمود الأكاديمي.

أما (Cheraghian; Faskhodi; Heidari & Sharifi (2016 فقد أجرى دراسة هدفت إلى بحث الدور الوسيط للشفقة بالذات في العلاقة بين الإرهاق الأكاديمي والصحة العقلية لدى طلاب الجامعة، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠٠) طالب وطالبة بالمرحلة الجامعية، وتم اختيارهم بطريقة عشوائية وأجاب الطلاب عن مقياس الشفقة بالذات لـ (Neff (2003 ، ومقياس الإرهاق الأكاديمي لـ Maslach ، وأظهرت نتائج الدراسة في جانب منها وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائية بين الشفقة بالذات والإرهاق الأكاديمي، حيث بلغ معامل الارتباط بينهما (-٠,٧٨).

وفي نفس السياق أجرى (Beaumont, Durkin, Martin & Carson (2016 دراسة بهدف بحث العلاقة الارتباطية بين الشفقة بالذات والإرهاق والرحمة بالآخرين وجودة الحياة والرفاه النفسي، وتكونت عينة الدراسة من (١٠٣) طالب وطالبة بالمرحلة الجامعية اجابوا على مقياس الشفقة بالذات لـ (Neff (2003 ، ومقياس الاحتراق لـ (Stamm (2009 وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائية بين الإرهاق والشفقة بالذات، حيث بلغ معامل الارتباط بينهما (-٠,٣١٢). كما أن الطلاب مرتفعي الشفقة كانوا أقل إرهاق من أقرانهم منخفضي الشفقة.

وأجرى جابر الحربي (٢٠٢٠) دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة الارتباطية بين التعاطف مع الذات والاحتراق الأكاديمي، والكشف عن الفروق بينهما باختلاف النوع والتخصص الدراسي، وإسهام التعاطف مع الذات في التنبؤ بالاحتراق الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية، وتكونت العينة من (٢٠٠) طالبا وطالبة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية من طلاب المرحلة الثانوية ببعض المدارس الثانوية التابعة لمحافظة ينبع، وبلغ متوسط الأعمار الزمنية لهذه العينة (١٧,١١) سنة، وبانحراف معياري (١,٠٠)، واستخدمت الدراسة مقياس التعاطف مع الذات من إعداد فتحي الضبع

(٢٠١٣)، ومقياس الاحتراق الأكاديمي من إعداد الباحث، وقد أظهرت النتائج وجود علاقة سالبة ودالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) بين التعاطف مع الذات والاحتراق الأكاديمي. يعني ذلك أن زيادة التعاطف مع الذات قد تقلل من مستوى الاحتراق الأكاديمي لدى الطلاب.

كما أجرى Lee & Lee (2020) بحث هدف لدراسة الدور الوسيط للشفقة بالذات في العلاقة بين الاحتراق الأكاديمي والاكتئاب، وتكونت عينة الدراسة من (١٥٤) طالب وطالبة بالمرحلة الجامعية بمتوسط (٢٤.٦) عاماً، وطبق الباحثان النسخة الكورية لمقياس الشفقة بالذات لـ (2003) Neff، ومقياس الإرهاق الأكاديمي لـ Maslach ومقياس الاحتراق الأكاديمي لـ Shin et al. (2011). وأشارت نتائج الدراسة إلى اختلاف تأثير الاحتراق الأكاديمي على الاكتئاب باختلاف مستوى الشفقة بالذات، كما أن الشفقة بالذات لها دوراً معدداً في العلاقة بين الاحتراق الأكاديمي والاكتئاب

كما قام Sabharwal, Goh & Caltabiano, (2021) بدراسة تأثير الكفاءة الذاتية كمتغير وسيط في العلاقة بين الشفقة بالذات والاحتراق الأكاديمي بدراسة الدور المعدل لأساليب التربية في العلاقة بين الشفقة بالذات والاحتراق الأكاديمي. وتكونت عينة الدراسة من (٢٣١) طالب وطالبة من طلاب الجامعة أجابوا عن مقياس الشفقة بالذات إعداد (2011) Raes et al.، ومقياس الاحتراق الأكاديمي إعداد Oldenburg. وأشارت النتائج إلى أن الكفاءة الذاتية تتوسط جزئياً العلاقة بين الشفقة بالذات والانهاك كأحد أبعاد الاحتراق الأكاديمي، بينما لم يكن لأساليب التربية دوراً معدداً في العلاقة بين الكفاءة الذاتية والاحتراق الأكاديمي. كما أشارت النتائج في جانب منها وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الاحتراق الأكاديمي والشفقة بالذات

كما أجرى Lee, Lee, Ko & Lee (2022) دراسته التي كان من أهدافها دراسة تأثير الوساطة للشفقة بالذات في العلاقة بين الاحتراق الأكاديمي ومواكبة المتطلبات الدراسية والاندماج. وتكونت عينة الدراسة من (٥٩٩) طالب وطالبة بالمرحلة الجامعية في كوريا. واستخدم الباحثون النسخة الكورية لمقياس (2003) Neff للشفقة بالذات إعداد (2008) Kim at al.، والنسخة الكورية لمقياس Maslach للاحتراق الأكاديمي إعداد (2002) Schaufeli et al.، وأشارت النتائج لوجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين الإرهاق الأكاديمي والشفقة بالذات، حيث بلغ معامل الارتباط بينهما (-٠.١٩٨)، كما أن الشفقة بالذات تتوسط العلاقة بين المتطلبات الدراسية والاحتراق الأكاديمي.

وحدثاً أجرى Shirmohammadi, Eftekhar Saadi & Talebzadeh Shoushtari (2023) دراسة هدفت لبحث الدور الوسيط للاحتراق الأكاديمي المتصور في العلاقة بين الشفقة بالذات والتنظيم الذاتي مع الرفاه الأكاديمي، وتكونت عينة الدراسة من (٢١٦) طالبة من طالبات المدارس بإيران، ممن تراوحت أعمارهم ما

بين (١٥- ١٧) عاماً، واستخدم الباحثون مقياس الضغوط الأكاديمية إعداد Sun, (2011)، ومقياس الشفقة بالذات إعداد Reyes(2012)، وأشارت النتائج في جانب منها إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الإحترق الأكاديمي والشفقة بالذات، حيث بلغ معامل الارتباط بينهما (-٠,٣٨).

جاءت دراسة Farisandy, Yulianto, Kinanti, Ayu (2023) التي هدفت إلى دراسة تأثير الشفقة بالذات على الإحترق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، والبالغ عددهم (٤٧٤) ممن تروحت أعمارهم ما بين (١٧ - ٢٢) عاماً وأجاب على مقياس الشفقة بالذات إعداد Neff (2003) والنسخة الاندونيسية لمقياس الإحترق الأكاديمي Maslach Burnout Inventory. وأشارت النتائج إلى وجود تأثير سالب ودال للشفقة بالذات على الإحترق الأكاديمي، كما يمكن التنبؤ بالإحترق الأكاديمي من خلال الشفقة بالذات، فكلما زادت الشفقة بالذات بمقدار درجة واحدة كلما قل الإحترق (٤,٧)، كما لا توجد فروق بين الذكور والإناث في الإحترق الأكاديمي، ولا توجد فروق بين الذكور والإناث في الشفقة بالذات.

ويمكن التعقيب على الدراسات والبحوث السابقة التي توضح العلاقة بين الشفقة بالذات والإرهاق الأكاديمي، يتضح ما يلي: تسعى دراسة Farisandy et al.(2023) إلى فهم العلاقة بين الشفقة بالذات والإحترق الأكاديمي بين طلاب الجامعة، وهي موضوع يكتسب أهمية متزايدة في الأبحاث التعليمية والنفسيّة. ويهدف هذا التحليل إلى وضع نتائج الدراسة في سياق الدراسات والبحوث السابقة لفهم أعمق لكيفية تأثير الشفقة بالذات على تجارب الطلاب الأكاديمية. بالنسبة لعلاقة الشفقة بالذات والإرهاق الأكاديمي، فالشفقة بالذات، كما وصفتها Neff (2003)، تتضمن ثلاثة مكونات رئيسية: اللطف الذاتي، والإنسانية المشتركة، واليقظة الذهنية. وتعتبر الشفقة بالذات آلية فعالة للتعامل مع الضغوط النفسية، حيث تساعد الأفراد على ممارسة اللطف تجاه أنفسهم في مواجهة الفشل أو الصعوبات.

وأشارت نتائج دراسة Farisandy et al.(2023) إلى وجود تأثير سلبي مباشر للشفقة بالذات على الإرهاق الأكاديمي. هذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسات سابقة مثل Kyeong(2013) وBeaumont et al. (2016)، التي أكدت على دور الشفقة بالذات في تقليل مستويات الإرهاق الأكاديمي وتحسين الصحة النفسية.

كما أظهرت بعض النتائج عدم وجود فروق بين الجنسين مثل دراسة Farisandy et al. (2023) التي أظهرت عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في مستويات الشفقة بالذات والإرهاق الأكاديمي. وهذه النتيجة تتماشى مع نتائج Sabharwal et al.(2021)، والذين وجدوا أن تأثير الشفقة بالذات على الإرهاق الأكاديمي لا يختلف باختلاف الجنس. ويشير ذلك إلى أن التدخلات التي تركز على تعزيز الشفقة بالذات يمكن أن تكون فعالة لجميع الطلاب، بغض النظر عن الجنس.

كما أشارت الأبحاث السابقة إلى أن تعزيز الشفقة بالذات يمكن أن يكون له تأثير إيجابي على الصحة النفسية والأداء الأكاديمي. ويمكن للجامعات والمؤسسات التعليمية استخدام هذه المعلومات لتطوير برامج دعم نفسي تركز على تعزيز الشفقة بالذات بين الطلاب. مثل هذه البرامج يمكن أن تشمل تدريبات على التأمل، وتقنيات إدارة الإجهاد، وورش عمل لتعزيز التعاطف مع الذات

فروض البحث:

- ١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب المبصرين وذوي الإعاقة البصرية في الدرجة الكلية لمقياس الصمود الأكاديمي وأبعاده الفرعية وفقا لمتغير درجة الأبصار (المبصرين- ذوي الإعاقة البصرية).
- ٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب المبصرين وذوي الإعاقة البصرية في الدرجة الكلية لمقياس الإرهاق الأكاديمي وأبعاده الفرعية وفقا لمتغير درجة الأبصار (المبصرين- ذوي الإعاقة البصرية).
- ٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب المبصرين وذوي الإعاقة البصرية في الدرجة الكلية لمقياس الشفقة بالذات وأبعاده الفرعية وفقا لمتغير درجة الأبصار (المبصرين- ذوي الإعاقة البصرية).
- ٤- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الدرجة الكلية للصمود الأكاديمي وأبعاده الفرعية والدرجة الكلية للإرهاق الأكاديمي وأبعاده الفرعية لدى الطلاب المبصرين وذوي الإعاقة البصرية مرتفعي الشفقة بالذات.
- ٥- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الدرجة الكلية للصمود الأكاديمي وأبعاده الفرعية والدرجة الكلية للإرهاق الأكاديمي وأبعاده الفرعية لدى الطلاب المبصرين وذوي الإعاقة البصرية منخفضي الشفقة بالذات.
- ٦- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب المبصرين وذوي الإعاقة البصرية (مرتفعي/ منخفضي) الشفقة بالذات في الدرجة الكلية لمقياس الصمود الأكاديمي وأبعاده الفرعية لصالح مرتفعي الشفقة بالذات.
- ٧- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب المبصرين وذوي الإعاقة البصرية (مرتفعي/ منخفضي) الشفقة بالذات في الدرجة الكلية لمقياس الإرهاق الأكاديمي وأبعاده الفرعية، لصالح منخفضي الشفقة بالذات

إجراءات البحث

أولاً: منهج البحث:

اعتمد البحث على المنهج الوصفي؛ لمناسبته مع طبيعة البحث، وأهدافه، حيث يعتمد هذا المنهج على دراسة الظاهرة كما هي في الواقع ووصف ارتباطها مع غيرها من الظواهر المختلفة.

ثانياً: مجتمع البحث:

تضمن مجتمع العينة جميع الطلاب والطالبات المبصرين وذوي الإعاقة البصرية بكلية (التربية، والآداب، والآلسن) بجامعة عين شمس.

ثالثاً: المشاركون في البحث

١- عينة حساب الخصائص السيكمترية:

تكونت عينة حساب الخصائص السيكمترية من (١٨٦) طالب وطالبة (١٢٨ طالب مبصر، و٦٠ طالب ذوي إعاقة بصرية)، تراوحت أعمارهم ما بين (١٨-٢١) بمتوسط عمري قدره (٢٠،٠٥) وانحراف معياري قدره (١،١)، وكان الهدف من هذه العينة هو التحقق من الخصائص السيكمترية لأدوات البحث أي حساب الاتساق الداخلي والثبات والصدق.

٢- عينة البحث الأساسية:

تكونت عينة البحث الأساسية من (٢٠٦) طالب وطالبة بمرحلة البكالوريوس بكلية (التربية، والآداب، والآلسن) بجامعة عين شمس. ممن تراوحت أعمارهم ما بين (١٨-٢١) بمتوسط عمري قدره (٢٠،٠٥)، وانحراف معياري قدره (٠،٩٦) منهم ١٣٣ طالب وطالبة مبصر بمتوسط عمري قدره (١٩،٩٠)، وانحراف معياري قدره (٠،٩٩)، و٧٣ طالب وطالبة من ذوي الإعاقة البصرية بمتوسط عمري قدره (٢٠،٢٠) وانحراف معياري قدره (٠،٩٢)، وتضمنت عينة البحث (٥٧ ذكر، ١٤٩ إناث)، وكان الهدف من هذه العينة هو التحقق من فروض البحث

رابعاً: أدوات البحث

اشتملت أدوات البحث على ثلاثة مقاييس من إعداد الباحثان، كما يلي:
الأداة الأولى: مقياس الصمود الأكاديمي لدى الطلاب المبصرين وذوي الإعاقة البصرية بالمرحلة الجامعية.
الأداة الثانية: مقياس الإرهاق الأكاديمي لدى الطلاب المبصرين وذوي الإعاقة البصرية بالمرحلة الجامعية.
الأداة الثالثة: مقياس الشفقة بالذات لدى الطلاب المبصرين وذوي الإعاقة البصرية بالمرحلة الجامعية.

وفيما يلي وصف للإجراءات التي اتبعت لإعداد أدوات البحث وحساب الخصائص السيكمترية لكل أداة من تلك الأدوات، وقد تم إرسال الرابط

الالكتروني^(٢) لأدوات البحث في صورة جوجل فورم Google Form على مواقع التواصل الاجتماعي للطلاب بمرحلة البكالوريوس بكلية التربية، وكلية الآداب، وكلية الآسـن - جامعة عين شمس، حيث تم بدأ الطلاب في الاستجابة على المقاييس وإرسالها وتم جمع البيانات خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ٢٠٢٣ / ٢٠٢٤، وذلك للتحقق من فروض البحث. الأداة الأولى: مقياس الصمود الأكاديمي لدى الطلاب المبصرين وذوي الإعاقة البصرية بالمرحلة الجامعية^(٣) (إعداد الباحثان): لإعداد مقياس الصمود الأكاديمي لدى الطلاب المبصرين وذوي الإعاقة البصرية بالمرحلة الجامعية تم اتباع الخطوات التالية:

أ. الهدف من المقياس:

أعد هذا المقياس بهدف قياس القدرة التي يمتلكها الطالب لمواجهة التحديات والصعوبات الأكاديمية بنجاح، والتي تظهر في شكل استمرارية الجهد والتحصيل الدراسي على الرغم من العقبات المحتملة. ويتضمن الصمود الأكاديمي مهارات مثل التنظيم الذاتي، إدارة الوقت، المرونة في التكيف مع الظروف المتغيرة، المثابرة، والتفاؤل. يمكن قياس الصمود الأكاديمي من خلال مجموعة من المؤشرات العملية، هي: الثقة بالنفس الأكاديمية/ المرونة النفسية، والاستعداد لمواجهة التحديات الأكاديمية، والإصرار والتحفيز الأكاديمي، والدعم الاجتماعي الأكاديمي، واستراتيجيات التعلم الفعالة.

ب. مبررات إعداد المقياس:

نظرا لطبيعة مفهوم الصمود الأكاديمي واختلافه باختلاف المرحلة التعليمية، واختلاف طبيعة العينة، قاما الباحثان بإعداد هذا المقياس ليتناسب مع الطلاب المبصرين وذوي الإعاقة البصرية بالمرحلة الجامعية.

ج. خطوات إعداد المقياس

تم إعداد مقياس الصمود الأكاديمي بعد الإطلاع على الأطر النظرية وبعض الدراسات والبحوث السابقة التي تناولت الصمود الأكاديمي، ومنها: مقياس الصمود في منتصف العمر (RIMS) The Resilience in Midlife Scale لـ Ryan & Calabiano (2009)، ومقياس الصمود لـ Sarwar et al., (2010)، ومقياس الصمود لـ Resnick & Inguito (2011) ومقياس الصمود الأكاديمي لـ أشرف محمد (٢٠١١)، ولـ اعتدال حسنين، (٢٠١٤).

^(٢) الرابط <https://docs.google.com/forms/d/1uzkGHxhw8J2Dj9vyhFbpTRML6cqgUfqFioTVJzENikg/edit>

^(٣) للاطلاع على الصورة النهائية لمقياس الصمود الأكاديمي، راجع ملحق رقم (١)

(أ) إعداد الصورة الأولية لمقياس الصمود الأكاديمي

في ضوء الدراسات والبحوث والمقاييس السابقة أعد الباحثان مقياس الصمود الأكاديمي، ويتضمن (٦٠) مفردة في صورته الأولية موزعة على ستة أبعاد، كل بُعد يحتوي على (١٠) مفردات، وتعرف إجرائياً، كما يلي:

- الثقة بالنفس الأكاديمية، وتتضمن من (١٠) مفردات، ويقصد بها مستوى الثقة الذي يشعر به الطالب المبصر وذو الإعاقة البصرية بالجامعة تجاه قدرته على النجاح في المهام الأكاديمية المختلفة.

- المرونة النفسية، وتتضمن من (١٠) مفردات، وتعرف إجرائياً بأنها قدرة الطالب المبصر وذو الإعاقة البصرية بالجامعة على التكيف بشكل إيجابي مع الضغوط والصعوبات الأكاديمية، أي تشير إلى مدى قدرته على التكيف مع المواقف الصعبة والتغيرات المفاجئة في البيئة الأكاديمية.

- الاستعداد لمواجهة التحديات الأكاديمية، وتتضمن من (١٠) مفردات، ويعرف إجرائياً بأنه مدى استعداد الطالب المبصر وذو الإعاقة البصرية بالجامعة لمواجهة التحديات الأكاديمية والتغلب عليها، والتي تعكس مدى جاهزيته واستعداده لمواجهة الصعوبات الأكاديمية.

- الإصرار والتحفيز الأكاديمي، وتتضمن من (١٠) مفردات، ويعرف إجرائياً بأنه مستوى الإصرار والتحفيز الذي يظهره الطالب المبصر وذو الإعاقة البصرية بالجامعة في متابعة أهدافه الأكاديمية على الرغم من الصعوبات، والتي تعكس مدى تحفيزه الداخلي والخارجي لمواصلة التعليم وتحقيق النجاح الأكاديمي.

- الدعم الاجتماعي الأكاديمي، وتتضمن من (١٠) مفردات، ويعرف إجرائياً بأنه مستوى الدعم الذي يحصل عليه الطالب المبصر وذو الإعاقة البصرية بالجامعة من الأصدقاء، والأسرة، والمعلمين، والمرشدين الأكاديميين، والتي تعكس مدى الدعم الذي يحصل عليه في سياقه الأكاديمي.

- استراتيجيات التعلم الفعالة، وتتضمن من (١٠) مفردات، ويعرف إجرائياً بأنه استخدام الطالب المبصر وذو الإعاقة البصرية بالجامعة لاستراتيجيات تعلم فعالة تساعده في استيعاب المواد الدراسية وإدارة وقته بشكل جيد، والتي تعكس مدى استخدامه للاستراتيجيات المثلى لتحقيق النجاح الأكاديمي.

وكل مفردة يتبعها ثلاث استجابات، وتتم الاستجابة على جميع مفردات المقياس في ضوء مقياس متدرج من (٣) نقاط (١= غير موافق، ٢= محايد، ٣= موافق) وعلى الطالب المستجيب للمقياس اختيار استجابة واحدة وتأخذ الاستجابات الدرجات (٣، ٢، ١) على الترتيب.

وتم عرض المقياس في صورته الأولى على عدد (٥) محكمين من السادة الأساتذة في مجال علم النفس والصحة النفسية والتربية الخاصة، وتم الأبقاء على جميع المفردات لأن نسبتها تجاوزت ٨٠٪ من وجهة نظر المحكمين، ومن ثم جاهزية المقياس للتطبيق على عينة الخصائص السيكومترية المكونة من (١٨٦) طالباً وطالبة بكلية (التربية، الآلسن، الآداب) بجامعة عين شمس، حيث تم توضيح فكرة المقياس وطريقة الإجابة عليه، وتم تخصيص جزء يكتب فيه بياناته (الاسم، الجامعة، الكلية، النوع، العمر)، وذلك من خلال رابط الكتروني جوجل فورم، كما تم التأكيد على أن هذه النتائج سرية لا يطلع عليها أحد سوى القائمان بالبحث .

د. التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس الصمود الأكاديمي :

(أ) الإتساق الداخلي للمقياس :

تم حساب الإتساق الداخلي للمقياس، وذلك بإيجاد معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الفرعي الذي تنتمي إليه، والجدول التالي يوضح هذه المعاملات :

جدول (١)

معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه المفردة لمقياس الصمود الأكاديمي

الثقة بالنفس الأكاديمية		المرونة النفسية		الاستعداد لمواجهة التحديات الأكاديمية	
المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
١	***,٥٦	١١	***,٤٥	٢١	***,٦٩
٢	***,٦٣	١٢	***,٧٢	٢٢	***,٤٦
٣	***,٥٨	١٣	***,٧٢	٢٣	***,٤٨
٤	***,٥٦	١٤	***,٥١	٢٤	***,٦٧
٥	***,٥٩	١٥	***,٦٩	٢٥	***,٦٤
٦	***,٦٤	١٦	***,٦١	٢٦	***,٧١
٧	***,٥٩	١٧	***,٧٨	٢٧	***,٧٣
٨	***,٥٤	١٨	***,٦٣	٢٨	***,٦٨
٩	***,٤٩	١٩	***,٧٩	٢٩	***,٤٢
١٠	***,٦١	٢٠	***,٧٣	٣٠	***,٧٦
الإصرار والتحفيز الأكاديمي		الدعم الاجتماعي الأكاديمي		استراتيجيات التعلم الفعالة	
المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط

الثقة بالنفس الأكاديمية	المرونة النفسية	الاستعداد لمواجهة التحديات الأكاديمية	
٣١	٤١	٥١	٧١,٧١
٣٢	٤٢	٥٢	٤٧,٤٧
٣٣	٤٣	٥٣	٤٨,٤٨
٣٤	٤٤	٥٤	٥٣,٥٣
٣٥	٤٥	٥٥	٦٦,٦٦
٣٦	٤٦	٥٦	٧٧,٧٧
٣٧	٤٧	٥٧	٥٩,٥٩
٣٨	٤٨	٥٨	٧٠,٧٠
٣٩	٤٩	٥٩	٤٩,٤٩
٤٠	٥٠	٦٠	٥١,٥١

(**) دال عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من جدول (١) أن جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى (٠,٠١)، وهذا يوضح الاتساق الداخلي للمقياس. كما تم حساب معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية للمقياس والدرجة الكلية للمقياس وكانت النتائج كما بالجدول التالي :

جدول (٢)

معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس الصمود الأكاديمي والدرجة الكلية

معامل الارتباط	البعد	معامل الارتباط	البعد
٨٢,٧٧	الثقة بالنفس الأكاديمية	٨٦,٧٧	الإصرار والتحفيز الأكاديمي
٨٩,٧٧	المرونة النفسية	٨١,٧٧	الدعم الاجتماعي الأكاديمي
٨٤,٧٧	الاستعداد لمواجهة التحديات الأكاديمية	٨٧,٧٧	استراتيجيات التعلم الفعالة

(**) دال عند مستوى (٠,٠١)

ويتضح من جدول (٢) أن الأبعاد تتسق مع المقياس ككل حيث تتراوح معاملات الارتباط بين: (٠,٨٩ - ٠,٨١) وجميعها دالة عند مستوى (٠,٠١) مما يشير إلى أن هناك اتساقاً بين جميع أبعاد المقياس، وأنه بوجه عام صادق في قياس ما وضع لقياسه.

(ب) ثبات مقياس الصمود الأكاديمي لدى الطلاب المبصرين وذوي الإعاقة البصرية بالمرحلة الجامعية.

حُسبت قيمة الثبات للأبعاد الفرعية باستخدام معامل ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية والمقياس ككل، والجدول التالي يوضح هذه المعاملات:

جدول (٣)

معاملات الثبات لأبعاد الصمود الأكاديمي والمقياس ككل

البعد	معامل ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية (سيرمان براون)
الثقة بالنفس الأكاديمية	٠,٨٥	٠,٨١
المرونة النفسية	٠,٨٦	٠,٨٣
الاستعداد لمواجهة التحديات الأكاديمية	٠,٨٤	٠,٨٠
الإصرار والتحفيز الأكاديمي	٠,٨٢	٠,٧٩
الدعم الاجتماعي الأكاديمي	٠,٨١	٠,٨٠
استراتيجيات التعلم الفعالة	٠,٨٣	٠,٨٢

يتضح من الجدول السابق (٣) أن جميع معاملات الثبات مرتفعة والذي يؤكد ثبات مقياس الصمود الأكاديمي وذلك من خلال أن قيم معاملات ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية كانت مرتفعة، وبذلك فإن الأداة المستخدمة تتميز بالصدق والثبات ويمكن استخدامها علمياً.

(ج) حساب صدق مقياس الصمود الأكاديمي لدى الطلاب المبصرين وذوي الإعاقة البصرية بالمرحلة الجامعية.

قام الباحثان بحساب مؤشرات صدق البنية لمقياس الصمود الأكاديمي باستخدام التحليل العاملي التوكيدي عن طريق برنامج AMOS20، ويوضح جدول (٤) معاملات الانحدار المعيارية وغير المعيارية وأخطاء القياس والنسبة الحرجة ومستوى الدلالة لتشبع كل مضردة على أبعاد مقياس الصمود الأكاديمي:

جدول (٤)

تشبعات مفردات أبعاد مقياس الصمود الأكاديمي باستخدام التحليل العاملي التوكيدي

الثقة بالنفس الأكاديمية						المرونة النفسية					
الفردية	المعيارية	الوزن الانحداري	خطأ القياس	النسبة الحرجة	مستوى الدلالة	الفردية	المعيارية	الوزن الانحداري	خطأ القياس	النسبة الحرجة	مستوى الدلالة
١	٠,٦٧	١	-	-	-	١	٠,٥	١	-	-	-
٢	٠,٥٨	٠,٧٧	٠,١١	٧,٤	٠,٠١	١٢	٠,٤٥	٠,٧٢	٠,١٤	٤,٩٥	٠,٠١
٣	٠,٤٧	٠,٦٧	٠,١١	٦,٠٧	٠,٠١	١٣	٠,٦٣	١,٢٢	٠,٢	٦,١٤	٠,٠١
٤	٠,٦٦	١,٠٦	٠,١٣	٨,٣٢	٠,٠١	١٤	٠,٥١	١,١٣	٠,٣١	٥,٤٢	٠,٠١

الثقة بالنفس الأكاديمية											المرونة النفسية				
٥	٠,٥٨	٠,٨٢	٠,١١	٧,٤١	٠,٠١	١٥	٠,٦٨	١,٣٧	٠,٢٢	٦,٣٧	٠,٠١				
٦	٠,٦٣	١,١١	٠,١٤	٧,٩٥	٠,٠١	١٦	٠,٥	٠,٨٢	٠,١٥	٥,٣٦	٠,٠١				
٧	٠,٥٧	٠,٧٨	٠,١١	٧,٣٤	٠,٠١	١٧	٠,٦٣	١,٣٦	٠,٢١	٦,١٢	٠,٠١				
٨	٠,٦٤	١,٠٥	٠,١٣	٨,٠٨	٠,٠١	١٨	٠,٤٩	٠,٩٢	٠,١٧	٥,٢٩	٠,٠١				
٩	٠,٦٩	١,٠٥	٠,١٢	٨,٦	٠,٠١	١٩	٠,٦٧	١,٢٨	٠,٢	٦,٣٤	٠,٠١				
١٠	٠,٦	١,١	٠,١٤	٧,٥٧	٠,٠١	٢٠	٠,٥٣	٠,٨٣	٠,١٥	٥,٥٦	٠,٠١				
الاستعداد لمواجهة التحديات الأكاديمية											الإصرار والتحفيز الأكاديمي				
الفرقة	الوزن الاتحادي	خطأ القياس	النسبة المئوية	مستوى الدلالة	الفردة	الوزن الاتحادي	خطأ القياس	الوزن الاتحادي	خطأ القياس	النسبة المئوية	مستوى الدلالة				
٢	٠,٦٥	١	-	-	٤٠	٠,٧٣	١	-	-	-	-				
٢	٠,٧٤	١,١٦	٠,١٣	٩,٠٤	٣٩	٠,٦١	٠,٧٧	٠,٠٩	٨,٣٨	٠,٠١	٠,٠١				
٢	٠,٦٧	١,٠٨	٠,١٣	٨,٣٨	٣٨	٠,٧٥	٠,٧٩	٠,٠٨	١٠,٣٢	٠,٠١	٠,٠١				
٢	٠,٦٦	١,٠٣	٠,١٢	٨,٢٩	٣٧	٠,٥٩	٠,٨٢	٠,١	٨,١٢	٠,٠١	٠,٠١				
٢	٠,٦	٠,٨٢	٠,١١	٧,٥٩	٣٦	٠,٦٥	٠,٨	٠,٠٩	٨,٩٥	٠,٠١	٠,٠١				
٢	٠,٦٢	٠,٨٤	٠,١١	٧,٧٨	٣٥	٠,٦٧	٠,٩٣	٠,١	٩,١٩	٠,٠١	٠,٠١				
٢	٠,٥٨	٠,٩	٠,١٢	٧,٣٩	٣٤	٠,٦٤	٠,٧٨	٠,٠٩	٨,٨٧	٠,٠١	٠,٠١				
٢	٠,٥٩	٠,٨٦	٠,١٢	٧,٤٦	٣٣	٠,٦٨	٠,٩٤	٠,١	٩,٣٣	٠,٠١	٠,٠١				
٢	٠,٧٥	١,٠٨	٠,١٢	٩,١٢	٣٢	٠,٦٧	٠,٩٧	٠,١١	٩,٣٣	٠,٠١	٠,٠١				
٣	٠,٥٤	٠,٩٢	٠,١٣	٦,٩١	٣١	٠,٥٢	٠,٨١	٠,١١	٧,١٨	٠,٠١	٠,٠١				
الدعم الاجتماعي الأكاديمي											استراتيجيات التعلم الفعالة				

الثقة بالنفس الأكاديمية						المرونة النفسية					
الفردية	المعيار	الوزن الانحداري	خطأ القياس	النسبة العرجة	مستوى الدلالة	الفردية	المعيار	الوزن الانحداري	خطأ القياس	النسبة العرجة	مستوى الدلالة
٥٠	٠,٦٦	١	-	-	-	٦٠	٠,٥٥	١	-	-	-
٤٩	٠,٥٤	٠,٨٤	٠,١٣	٦,٦	٠,٠١	٥٩	٠,٦٩	١,٠٢	٠,١٤	٧,١٩	٠,٠١
٤٨	٠,٦	٠,٩٣	٠,١٣	٧,٢٦	٠,٠١	٥٨	٠,٦٢	١,٠٣	٠,١٥	٦,٧٣	٠,٠١
٤٧	٠,٥٤	٠,٩٩	٠,١٥	٦,٦٤	٠,٠١	٥٧	٠,٦٧	١,١٥	٠,١٦	٧,٠٤	٠,٠١
٤٦	٠,٥٦	٠,٨	٠,١٢	٦,٨٩	٠,٠١	٥٦	٠,٣٢	٠,٦	٠,١٥	٤,٠٦	٠,٠١
٤٥	٠,٦١	٠,٧٣	٠,١	٧,٣٨	٠,٠١	٥٥	٠,٦٣	١,٢٩	٠,١٩	٦,٧٩	٠,٠١
٤٤	٠,٤٣	٠,٩١	٠,١٧	٥,٣٧	٠,٠١	٥٤	٠,٦٥	٠,٩٥	٠,١٤	٦,٩١	٠,٠١
٤٣	٠,٤١	٠,٥	٠,١	٥,٢١	٠,٠١	٥٣	٠,٥٦	٠,٨٧	٠,١٤	٦,٢٨	٠,٠١
٤٢	٠,٣٦	٠,٧٣	٠,١٦	٤,٥٩	٠,٠١	٥٢	٠,٥٥	١,٠٥	٠,١٧	٦,٢٢	٠,٠١
٤١	٠,٥٢	١,١٢	٠,١٨	٦,٤١	٠,٠١	٥١	٠,٥٧	١,١١	٠,١٧	٦,٣٦	٠,٠١

يتضح من جدول (٤) أن جميع مفردات مقياس الصمود الأكاديمي دالت عند مستوى (٠,٠١)، وقام الباحثان بحساب مؤشرات صدق البنية لأبعاد مقياس الصمود الأكاديمي. ويوضح جدول (٥) مؤشرات صدق البنية للمقياس:

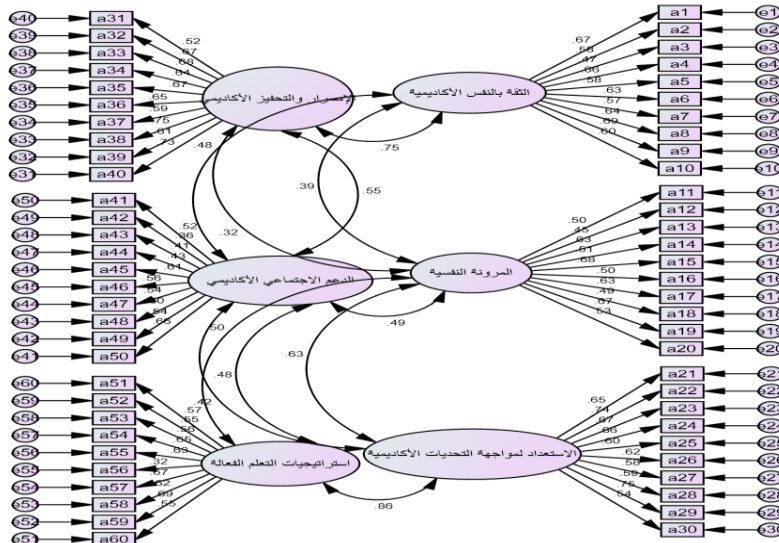
جدول (٥)

المدى المثالي لمؤشرات جودة المطابقة لمقياس الصمود الأكاديمي

المؤشر	القيمة	المدى المثالي
Chi-square(CMIN)	٣٢٥٩,٢٣	
مستوى الدلالة	٠,٠٠ (دالة عند ٠,٠١)	
DF	١٦٩٥	
CMIN/DF	١,٩٢	أقل من ٥

المؤشر	القيمة	المدى المثالي
GFI	٠,٩٢	أكبر من ٠,٩٠: القيمة المرتفعة (أي التي تقترب أو تساوي ١ صحيح) تشير إلى مطابقة أفضل للنموذج.
NFI	٠,٩١	أكبر من ٠,٩٠: القيمة المرتفعة (أي التي تقترب أو تساوي ١ صحيح) تشير إلى مطابقة أفضل للنموذج.
IFI	٠,٩٢	أكبر من ٠,٩٠: القيمة المرتفعة (أي التي تقترب أو تساوي ١ صحيح) تشير إلى مطابقة أفضل للنموذج.
CFI	٠,٩٣	أكبر من ٠,٩٠: القيمة المرتفعة (أي التي تقترب أو تساوي ١ صحيح) تشير إلى مطابقة أفضل للنموذج.
RMSEA	٠,٠٨	(٠,٠٥) فأقل: القيمة القريبة من الصفر تشير إلى مطابقة جيدة للنموذج.

يتضح من جدول (٥) أن مؤشرات النموذج جيدة حيث كانت قيمة χ^2 للنموذج = ٣٢٥٩,٢٣ بـ ١٦٩٥ درجات حرية = ١٦٩٥ وهي دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١، وكانت النسبة بين قيمة χ^2 إلى درجات الحرية = ١,٩٢، ومؤشرات حسن المطابقة (GFI = 0.92، NFI = 0.91، IFI = 0.92، CFI = 0.93، RMSEA = 0.08)، مما يدل على جودة مطابقة جيدة لنموذج التحليل العنقودي التوكيدي لمقياس الصمود الأكاديمي. ويمكن توضيح نتائج التحليل العنقودي التوكيدي لبنية الصمود الأكاديمي من خلال الشكل التالي :



شكل (١) البناء العنقودي لمقياس الصمود الأكاديمي
الصورة النهائية للمقياس وطريقة التصحيح

تفيد إجراءات تقدير الخصائص السيكومترية لمقياس الصمود الأكاديمي أن العدد النهائي بعد إجراءات الاتساق الداخلي والثبات والصدق يتضمن (٦٠) مفردات موزعة على ست مكونات للصمود الأكاديمي بمعدل (١٠) مفردات لكل مكون (الثقة بالنفس الأكاديمية- المرونة النفسية- الاستعداد لمواجهة التحديات الأكاديمية- الإصرار والتحفيز الأكاديمي- الدعم الاجتماعي الأكاديمي- استراتيجيات التعلم الفعالة)، كما أن المقياس له درجة كلية.

جدول (٦)

عدد مفردات كل بُعد من أبعاد مقياس الصمود الأكاديمي لدى الطلاب المبصرين وذوي الإعاقة البصرية بالمرحلة الجامعية في صورته النهائية

البعد	المفردات	عدد المفردات
الأول	الثقة بالنفس الأكاديمية	من (١) إلى (١٠) ١٠
الثاني	المرونة النفسية	من (١١) إلى (٢٠) ١٠
الثالث	الاستعداد لمواجهة التحديات الأكاديمية	من (٢١) إلى (٣٠) ١٠
الرابع	الإصرار والتحفيز الأكاديمي	من (٣١) إلى (٤٠) ١٠
الخامس	الدعم الاجتماعي الأكاديمي	من (٤١) إلى (٥٠) ١٠
السادس	استراتيجيات التعلم الفعالة	من (٥١) إلى (٦٠) ١٠
المجموع		٦٠

الأداة الثانية: مقياس الإرهاق الأكاديمي لدى الطلاب المبصرين وذوي الإعاقة البصرية بالمرحلة الجامعية^(٤) (إعداد/ الباحثان)

لإعداد مقياس الإرهاق الأكاديمي لدى الطلاب المبصرين وذوي الإعاقة البصرية بالمرحلة الجامعية تم اتباع الخطوات التالية:
الهدف من المقياس:

أعد هذا المقياس بهدف قياس مستوى الإجهاد النفسي والجسدي الذي يعاني منها الطلاب نتيجة تعرضهم لفترات طويلة من الضغوط الدراسية المكثفة والمتواصلة. ويمكن قياس هذه الحالة من خلال مجموعة من المؤشرات الواضحة، منها: التعب المستمر، وضعف التركيز، وانخفاض الأداء الأكاديمي، والشعور بالإحباط أو الإكتئاب، والانسحاب الاجتماعي. يتضمن خمس أبعاد، هي: الإرهاق العاطفي، والإرهاق الجسدي، والإحباط الأكاديمي، والإرهاق الاجتماعي، والإرهاق الذهني.

٢. مبررات إعداد المقياس:

^(٤) للإطلاع على الصورة النهائية لمقياس الإرهاق الأكاديمي لدى الطلاب المبصرين وذوي الإعاقة البصرية، راجع ملحق رقم (٢)

بالرغم من اهتمام عدد كبير من الباحثين بقياس متغير الإرهاق الأكاديمي ووجود أدوات لها، إلا أن غالبية البحوث والدراسات السابقة اعتمدت على المقياس الأصلي لماسلاش للإرهاق النفسي المكون من ثلاثة أبعاد، والذي تم تعديله بعد ذلك لاستخدامه مع الطلبة، وكذلك إضافة بعض الباحثين لأبعاد أخرى، كما ورد في الإطار النظري للبحث الحالي، بالإضافة إلى طبيعة مفهوم الإرهاق الأكاديمي نتيجة تعرض الطلاب المبصرين وذوي الإعاقة البصرية بالمرحلة الجامعية للكثير من المتغيرات النفسية والمعرفية والانفعالية، والتي تستحوذ على تفكير ووجدان الطالب. لذا، إلا أننا في حاجة إلى أداة قياس للإرهاق الأكاديمي تتضمن الأبعاد الإضافية التي تتأثر بالبيئة التعليمية، والضغط الأكاديمي التي يواجهها الطلاب في المرحلة الجامعية، مما يعاني من الإرهاق بأشكاله وصوره المختلفة مما استدعى إعداد هذا المقياس.

٣. خطوات إعداد المقياس

تم إعداد مقياس الإرهاق الأكاديمي بعد الاطلاع على الأطر النظرية وبعض الدراسات والبحوث السابقة التي تناولت الإرهاق الأكاديمي، ومنها: مقياس ماسلاش للإرهاق الأكاديمي Maslach Burnout Inventory-Student Survey, MBI-SS، ومقياس الإرهاق الأكاديمي للطلاب Academic Burnout Scale, ABS، ومقياس الإرهاق الأكاديمي المتعدد الأبعاد Multidimensional Academic Burnout Scale, MABS، ومقياس الإرهاق الأكاديمي المتكامل Integrated Academic Burnout Scale, IABS، ومقياس الإرهاق الأكاديمي (إعداد / عادة شحاته، ٢٠١٩).

أ. إعداد الصورة الأولية لمقياس الإرهاق الأكاديمي

في ضوء الدراسات والبحوث والمقاييس السابقة أعد الباحثان مقياس الإرهاق الأكاديمي، ويتضمن (٥٠) مفردة في صورته الأولية موزعة على خمسة أبعاد، كل بُعد (١٠) مفردات، وفيما يلي التعريف الإجرائي لكل بُعد:

- الإرهاق العاطفي: يُعرف إجرائياً بأنه شعور الطالب المبصر وذو الإعاقة البصرية بالجامعة بالإجهاد العاطفي والتعب النفسي نتيجة الضغوط الأكاديمية المتواصلة.

- الإرهاق الجسدي: يُعرف إجرائياً بأنه شعور الطالب المبصر وذو الإعاقة البصرية بالجامعة بالإجهاد والتعب الجسدي نتيجة الأعمال الدراسية المستمرة وقلّة الراحة، والتي تعكس مدى شعوره بالتعب والإرهاق الجسدي.

- الإحباط الأكاديمي: يُعرف إجرائياً بأنه شعور الطالب المبصر وذو الإعاقة البصرية بالجامعة بالإحباط وعدم الرضا نتيجة الفشل في تحقيق الأهداف الأكاديمية أو التعامل مع الصعوبات الدراسية، والتي تعكس مدى شعوره بالإحباط وعدم الرضا عن تجربته الأكاديمية.

- الإرهاق الاجتماعي: يُعرف إجرائيًا بأنه شعور الطالب المبصر وذو الإعاقة البصرية بالجامعة بالتعب والإجهاد الاجتماعي نتيجة التعاملات المستمرة مع الزملاء والمعلمين، وقلّة الدعم الاجتماعي، والتي تعكس مدى شعوره بالإجهاد والتعب الاجتماعي.

- الإرهاق الذهني: يُعرف إجرائيًا بأنه شعور الطالب المبصر وذو الإعاقة البصرية بالجامعة بالإجهاد العقلي والتعب نتيجة التفكير المكثف والدائم في المهام الدراسية، مما يؤدي إلى ضعف التركيز والانتباه، والتي تعكس مدى شعوره بالإجهاد العقلي وصعوبة التركيز.

وكل مفردة يتبعها ثلاث استجابات، وتتم الاستجابة على جميع مفردات المقياس في ضوء مقياس متدرج من (٣) نقاط (١= غير موافق، ٢= محايد، ٣= موافق) وعلى الطالب المستجيب للمقياس اختيار استجابة واحدة وتأخذ الاستجابات الدرجات (١، ٢، ٣) على الترتيب.

وتم عرض المقياس في صورته الأولى على عدد (٥) محكمين من السادة الأساتذة في مجال علم النفس والصحة النفسية والتربية الخاصة، وتم الأبقاء على جميع المفردات لأن نسبتها تجاوزت ٨٠٪ من وجهة نظر المحكمين، ومن ثم جاهزية المقياس للتطبيق على عينة الخصائص السيكومترية المكونة من (١٨٦) طالبًا وطالبة بكلية (التربية، الآلسن، الآداب) بجامعة عين شمس، حيث تم توضيح فكرة المقياس وطريقة الإجابة عليه، وتم تخصيص جزء يكتب فيه بياناته (الاسم، الجامعة، الكلية، النوع، العمر)، وذلك من خلال رابط إلكتروني جوجل فورم، كما تم التأكيد على أن هذه النتائج سرية لا يطلع عليها أحد سوى القائمان بالبحث.

بعد التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس الإرهاق الأكاديمي للتحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس الإرهاق الأكاديمي، تم حساب الاتساق الداخلي، والثبات، والصدق للمقياس، وبيان ذلك فيما يلي:

(أ) الاتساق الداخلي للمقياس :

تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس، وذلك بإيجاد معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الفرعي الذي تنتمي إليه، والجدول التالي يوضح هذه المعاملات :

جدول (٧)

معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه المفردة لمقياس الإرهاق الأكاديمي

الإرهاق العاطفي		الإرهاق الجسدي		الإحباط الأكاديمي		الإرهاق الاجتماعي		الإرهاق الذهني	
المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
١	***,٧٩	١١	***,٧٥	٢١	***,٤٥	٣١	***,٦١	٤١	***,٥١
٢	***,٦٤	١٢	***,٦٦	٢٢	***,٦٤	٣٢	***,٧٥	٤٢	***,٧٤
٣	***,٧٤	١٣	***,٦٦	٢٣	***,٧٥	٣٣	***,٧٧	٤٣	***,٨٠
٤	***,٥٥	١٤	***,٦١	٢٤	***,٧٣	٣٤	***,٧١	٤٤	***,٧٨
٥	***,٦٠	١٥	***,٥٥	٢٥	***,٥٧	٣٥	***,٦٢	٤٥	***,٥٨
٦	***,٦٧	١٦	***,٥٧	٢٦	***,٧٣	٣٦	***,٦١	٤٦	***,٥٣
٧	***,٦٩	١٧	***,٧١	٢٧	***,٤٩	٣٧	***,٧٩	٤٧	***,٤٩
٨	***,٧٢	١٨	***,٦٧	٢٨	***,٦٢	٣٨	***,٦٦	٤٨	***,٧٧
٩	***,٦٠	١٩	***,٥٨	٢٩	***,٦٢	٣٩	***,٤٥	٤٩	***,٦٣
١٠	***,٤١	٢٠	***,٦٧	٣٠	***,٦٩	٤٠	***,٥٨	٥٠	***,٧٥

(**) دال عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من جدول (٧) أن جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى (٠,٠١) وهذا يوضح الاتساق الداخلي للمقياس. وتم حساب معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية للمقياس والدرجة الكلية للمقياس، فيما يلي:

جدول (٨)

معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس الإرهاق الأكاديمي والدرجة الكلية

البعد	معامل الارتباط	البعد	معامل الارتباط
الإرهاق العاطفي	***,٨٦	الإرهاق الاجتماعي	***,٨٢
الإرهاق الجسدي	***,٨٣	الإرهاق الذهني	***,٨٠
الإحباط الأكاديمي	***,٨٨		

(**) دال عند مستوى (٠,٠١)

ويتضح من جدول (٨) أن الأبعاد تتسق مع المقياس ككل حيث تتراوح معاملات الارتباط بين: (٠,٨٠ - ٠,٨٨) وجميعها دالة عند مستوى (٠,٠١) مما يشير إلى أن هناك اتساقاً بين جميع أبعاد المقياس، وأنه بوجه عام صادق في قياس ما وضع لقياسه.

٢. ثبات مقياس الإرهاق الأكاديمي :

حسبت قيمة الثبات للأبعاد الفرعية باستخدام معامل ألفا كرونباخ، والتجزئة النصفية والمقياس ككل، والجدول التالى يوضح هذه المعاملات :

جدول (٩)

معاملات الثبات لأبعاد مقياس الإرهاق الأكاديمي والمقياس ككل

البعد	معامل ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية (سبيرمان براون)
الإرهاق العاطفي	٠,٨٤	٠,٨٤
الإرهاق الجسدي	٠,٨١	٠,٨٠
الإحباط الأكاديمي	٠,٨٦	٠,٨٥
الإرهاق الاجتماعي	٠,٨٨	٠,٨٧
الإرهاق الذهني	٠,٨٣	٠,٨٤

يتضح من الجدول السابق (٩) أن جميع معاملات الثبات مرتفعة والذى يؤكد ثبات مقياس الإرهاق الأكاديمي، وبذلك فإن الأداة المستخدمة تتميز بالصدق والثبات ويمكن استخدامها علمياً .

(ج) حساب الصدق لمقياس الإرهاق الأكاديمي لدى الطلاب المبصرين وذوي الإعاقة البصرية بالمرحلة الجامعية

قام الباحثان بحساب مؤشرات صدق البنية لمقياس الإرهاق الأكاديمي باستخدام التحليل العاملي التوكيدي عن طريق برنامج AMOS20، ويوضح جدول (١٠) معاملات الانحدار المعيارية وغير المعيارية وأخطاء القياس والنسبة الحرجة ومستوى الدلالة لتشعب كل مفردة على أبعاد مقياس الإرهاق الأكاديمي:

جدول (١٠)

تشعبات مفردات أبعاد مقياس الإرهاق الأكاديمي باستخدام التحليل العاملي التوكيدي

الإرهاق الجسدي						الإرهاق العاطفي					
مستوى الدلالة	النسبة الحرجة	خطأ القياس	الوزن الانحداري	الوزن الانحداري المعياري	المفردة	مستوى الدلالة	النسبة الحرجة	خطأ القياس	الوزن الانحداري	الوزن الانحداري المعياري	المفردة
٠,٠١	٨,١٦	٠,٢	١,٦٣	٠,٧٣	٢٠	٠,٠١	١٠,١٧	٠,١٢	١,٢	٠,٧٥	١٠
٠,٠١	٧,٤٥	٠,٢	١,٤٨	٠,٦٤	١٩	٠,٠١	١١,٠٦	٠,١١	١,٣٦	٠,٨٢	٩
٠,٠١	٨,٤٢	٠,٢	١,٦٥	٠,٧٧	١٨	٠,٠١	١٠,٣٩	٠,١٢	١,٣١	٠,٧٧	٨
٠,٠١	٧,٩٩	٠,١٩	١,٥٥	٠,٧١	١٧	٠,٠١	١٠,٧١	٠,١٢	١,٢٥	٠,٧٩	٧

الإرهاق العاطفي										الإرهاق الجسدي									
المفردة	المعياري	الوزن الانحداري	الوزن الانحداري	خطأ القياس	النسبة العرجية	مستوى الدلالة	المفردة	المعياري	الوزن الانحداري	الوزن الانحداري	خطأ القياس	النسبة العرجية	مستوى الدلالة	المفردة	المعياري	الوزن الانحداري	الوزن الانحداري	خطأ القياس	النسبة العرجية
٦	٠,٦٤	٠,٩٧	٠,١١	٨,٦٩	٠,٠١	١٦	٠,٦٦	١,٢٨	٠,١٨	٧,٦٣	٠,٠١	٥	٠,٦٦	١,٠٣	٠,١٢	٨,٩٦	٠,٠١	٧,٨٣	٠,٠١
٤	٠,٦٥	١,٠٢	٠,١١	٨,٩١	٠,٠١	١٤	٠,٦٣	١,٣٧	٠,١٩	٧,٢٥	٠,٠١	٣	٠,٦٩	١,٠٣	٠,١١	٩,٣٣	٠,٠١	٧,٨٣	٠,٠١
٣	٠,٦٩	١,٠٣	٠,١١	٩,٣٣	٠,٠١	١٣	٠,٦٩	١,٣٧	٠,١٨	٧,٨٣	٠,٠١	٢	٠,٦	٠,٩	٠,١١	٨,١٧	٠,٠١	٧,٨٧	٠,٠١
١	٠,٧	١	-	-	-	١١	٠,٥٩	١	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
الإحباط الأكاديمي										الإرهاق الاجتماعي									
المفردة	المعياري	الوزن الانحداري	الوزن الانحداري	خطأ القياس	النسبة العرجية	مستوى الدلالة	المفردة	المعياري	الوزن الانحداري	الوزن الانحداري	خطأ القياس	النسبة العرجية	مستوى الدلالة	المفردة	المعياري	الوزن الانحداري	الوزن الانحداري	خطأ القياس	النسبة العرجية
٣٠	٠,٥٦	٠,٨١	٠,١١	٧,٧	٠,٠١	٤٠	٠,٨	١,٠٨	٠,٠٩	١١,٤٢	٠,٠١	٢٩	٠,٦٤	٠,٩٣	٠,١١	٨,٦٩	٠,٠١	١١,٣٣	٠,٠١
٢٨	٠,٧٦	١,١	٠,١١	١٠,٢	٠,٠١	٣٨	٠,٧١	٠,٩٦	٠,١	١٠,٠٥	٠,٠١	٢٧	٠,٧٩	١,١٣	٠,١١	٩,٥٤	٠,٠١	١٠,٨٦	٠,٠١
٢٦	٠,٦٦	٠,٩٢	٠,١	٨,٩١	٠,٠١	٣٦	٠,٨٢	١,٠٦	٠,٠٩	١١,٧٥	٠,٠١	٢٥	٠,٧٣	١,١١	٠,١١	٩,٧٩	٠,٠١	٨,٦٦	٠,٠١
٢٤	٠,٧٣	١,١٢	٠,١١	٩,٨٨	٠,٠١	٣٤	٠,٦١	٠,٨٤	٠,١	٨,٥٤	٠,٠١	٢٣	٠,٧٤	١,٠٨	٠,١١	٩,٩٣	٠,٠١	١٠,٤٢	٠,٠١
٢٢	٠,٧١	١,٠٤	٠,١١	٩,٥٣	٠,٠١	٣٢	٠,٧٩	١,٠٨	٠,١	١١,٣١	٠,٠١	٢١	٠,٦٩	١	-	-	-	-	-
٢١	٠,٦٩	١	-	-	-	٣١	٠,٧٣	١	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
الإرهاق الذهني																			
المفردة	المعياري	الوزن الانحداري	الوزن الانحداري	خطأ القياس	النسبة العرجية	مستوى الدلالة	المفردة	المعياري	الوزن الانحداري	الوزن الانحداري	خطأ القياس	النسبة العرجية	مستوى الدلالة	المفردة	المعياري	الوزن الانحداري	الوزن الانحداري	خطأ القياس	النسبة العرجية
٥٠	٠,٦٦	٠,٩١	٠,١	٩,٤٤	٠,٠١	٤٥	٠,٦٦	٠,٨٦	٠,٠٩	٩,٤٧	٠,٠١	٤٩	٠,٧٤	٠,٩٥	٠,٠٩	١٠,٦٣	٠,٠١	١١,٠٥	٠,٠١

الإرهاق العاطفي						الإرهاق الجسدي					
الفردية	المعياري	الوزن الانحداري	الوزن الانحداري	خطأ القياس	النسبة العرجية	مستوى الدلالة	الفردية	المعياري	الوزن الانحداري	الوزن الانحداري	خطأ القياس
٤٨	٠,٦٣	٠,٨٨	٠,١	٩,٠٤	٠,٠١	٤٣	٠,٦٦	٠,٨٣	٠,٠٩	٩,٤٢	٠,٠١
٤٧	٠,٧٦	١,١١	٠,١	١١,٠١	٠,٠١	٤٢	٠,٧٦	٠,٩٨	٠,٠٩	١٠,٩٨	٠,٠١
٤٦	٠,٧٧	١,٠٤	٠,٠٩	١١,١١	٠,٠١	٤١	٠,٧٤	١	-	-	-

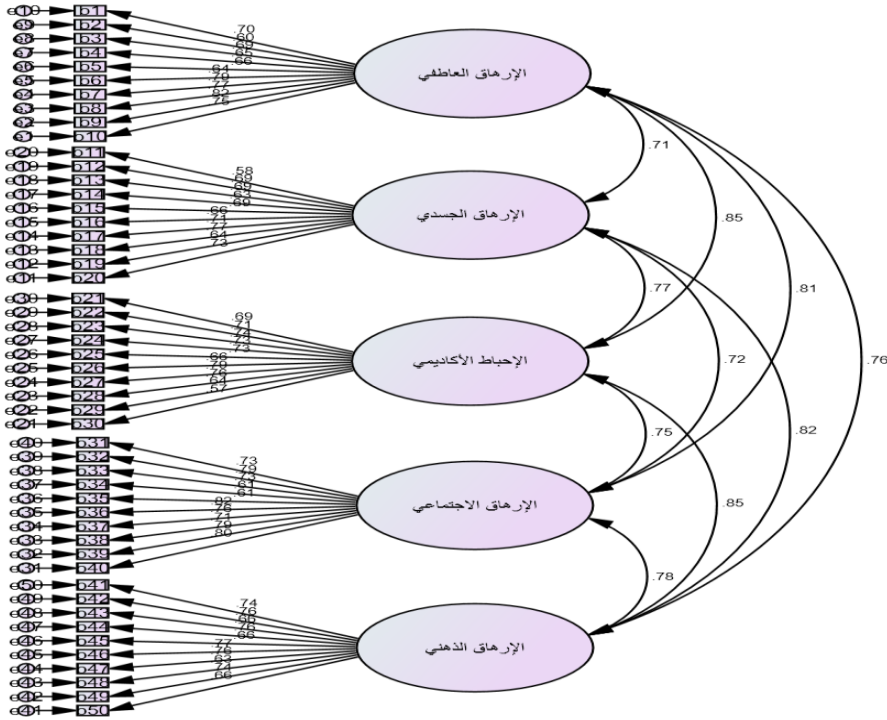
يتضح من جدول (١٠) أن جميع مضردات مقياس الإرهاق الأكاديمي كانت دالة عند مستوى (٠,٠١)، وقام الباحثان بحساب مؤشرات صدق البنية لأبعاد مقياس الإرهاق الأكاديمي. ويوضح جدول (١١) مؤشرات صدق البنية لمقياس الإرهاق الأكاديمي

جدول (١١) المدى الثالث لمؤشرات جودة المطابقة لمقياس الإرهاق الأكاديمي

المؤشر	القيمة	المدى المثالي
Chi-square(CMIN)	٢٩٠٠,٨٥	
مستوى الدلالة	٠,٠٠ (دالة عند ٠,٠١)	
DF	١١٦٥	
CMIN/DF	٢,٤٩	أقل من ٥
GFI	٠,٩٢	أكبر من ٠,٩٠: القيمة المرتفعة (أي التي تقترب أو تساوي ١ صحيح) تشير إلى مطابقة أفضل للنموذج.
NFI	٠,٩١	أكبر من ٠,٩٠: القيمة المرتفعة (أي التي تقترب أو تساوي ١ صحيح) تشير إلى مطابقة أفضل للنموذج.
IFI	٠,٩٢	أكبر من ٠,٩٠: القيمة المرتفعة (أي التي تقترب أو تساوي ١ صحيح) تشير إلى مطابقة أفضل للنموذج.
CFI	٠,٩٣	أكبر من ٠,٩٠: القيمة المرتفعة (أي التي تقترب أو تساوي ١ صحيح) تشير إلى مطابقة أفضل للنموذج.
RMSEA	٠,٠٨	٠,٠٥ فأقل: القيمة القريبة من الصفر تشير إلى مطابقة جيدة للنموذج.

يتضح من جدول (١١) أن مؤشرات النموذج جيدة حيث كانت قيمة χ^2 للنموذج = ٢٩٠٠,٨٥ بدرجات حرية = ١١٦٥ وهي دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١، وكانت النسبة بين قيمة χ^2 إلى درجات الحرية = ٢,٤٩، ومؤشرات حسن المطابقة (GFI= 0.92، NFI= 0.91، IFI= 0.92، CFI= 0.93، RMSEA= 0.08)، مما يدل على

وجودة مطابقة جيدة لنموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الإرهاق الأكاديمي. ويمكن توضيح نتائج التحليل العاملي التوكيدي لبنية الإرهاق الأكاديمي من خلال الشكل التالي :



شكل (٢) البناء العاملي لمقياس الإرهاق الأكاديمي

الأداة الثالثة: مقياس الشفقة بالذات لدى الطلاب المبصرين وذوي الإعاقة البصرية بالمرحلة الجامعية^(٥)
(إعداد/ الباحثان)
لإعداد مقياس الشفقة بالذات لدى الطلاب المبصرين وذوي الإعاقة البصرية بالمرحلة الجامعية تم اتباع الخطوات التالية:
الهدف من المقياس:

أعد هذا المقياس بهدف قياس قدرة الطالب المبصر وذوي الإعاقة البصرية في المرحلة الجامعية على التعامل مع الذات بلطف وتفهم عند مواجهة الفشل أو المعاناة الشخصية، بدلاً من الحكم الذاتي والنقد الشديد، ويشمل ذلك كيفية تقييمه لذاته في مواقف الفشل أو التحدي. كما أنه

^(٥) للإطلاع على الصورة النهائية لمقياس الإرهاق الأكاديمي لدى الطلاب المبصرين وذوي الإعاقة البصرية، راجع ملحق رقم (٢)

مفهوم متعدد الأبعاد يتضمن أربعة أبعاد، هي: التقبل الذاتي، والوعي الذاتي، والمغفرة الذاتية، والشفقة على الآخرين.

٢- مبررات إعداد المقياس:

بالرغم من اهتمام عدد كبير من الباحثين بقياس متغير الشفقة بالذات ووجود أدوات لها، إلا أن غالبية البحوث والدراسات السابقة كما تم عرضه سابقاً في الإطار النظري؛ والتي اختلفت باختلاف رؤى الباحثين في تحديد مكوناتها طبقاً للأداة المصممة للقياس، ووجهة نظر كل باحث، ولذا، نجد أن هناك من حددها في بعدين، وثلاثة، وأربعة أبعاد، وهذا يدل على أنها مفهوم متعدد الأبعاد؛ وعلى ذلك يمكن تحديد مكونات الشفقة بالذات بصورة أربعة أبعاد تشتمل على الجوانب المختلفة وتضمنت الشفقة على الذات وتشمل ثلاثة أبعاد (التقبل الذاتي، الوعي بالذات، المغفرة الذاتية)، والشفقة على الآخرين تمثل بُعد واحد، وذلك نظراً لطبيعة العينة التي تتكون من الطلاب المبصرين، والطلاب ذوي الإعاقة البصرية بالمرحلة الجامعية مما استدعى إعداد هذا المقياس.

٣- خطوات إعداد المقياس

تم إعداد مقياس الإرهاق الأكاديمي بعد الإطلاع على الأطر النظرية وبعض الدراسات والبحوث السابقة التي تناولت الشفقة بالذات، ومنها: مقياس (2003) Neff، ومقياس (2011) Raes, et al., التي استعانت بها معظم الدراسات السابقة مثل دراسة السيد كامل الشربيني، (٢٠١٦)، ودراسة عادل المنشاوي، (٢٠١٦)، ودراسة رياض العاسمي، (٢٠١٤)، ودراسة جهاد علاء الدين، (٢٠١٥)، ودراسة سهام عليوة، (٢٠١٧)، ودراسة فاطمة حسن، (٢٠١٨)، ودراسة غادة شحاته (٢٠١٩) وكانت كل هذه الدراسات تعريب وترجمة للمقياس الأصلي لـ Neff، (2003) وتم تطبيقها على عينات من طلبة الجامعة، ونظراً لأن هذه المقاييس لا تفي بالغرض من البحث الحالي، وتختلف في خصائصها عن خصائص عينة البحث، لذلك تم إعداد مقياس الشفقة بالذات ليتناسب مع خصائص عينة البحث والهدف منها.

أ- إعداد الصورة الأولية لمقياس الشفقة بالذات

في ضوء الدراسات والبحوث والمقاييس السابقة أعد الباحثان مقياس الشفقة بالذات، ويتضمن (٤٠) مفردة في صورته الأولية موزعة على أربعة أبعاد، كل بُعد يحتوي على (١٠) مفردات، وتعرف هذه الأبعاد إجرائياً، فيما يلي:

-التقبل الذاتي: يُعد التقبل الذاتي أحد أبعاد الشفقة بالذات، ويشير إلى قدرة الطالب المبصر وذو الإعاقة البصرية في المرحلة الجامعية على قبول جوانب الذات بما فيها من نقاط قوة وضعف دون إصدار أحكام قاسية. بمعنى آخر،

التقبل الذاتي يتضمن الاعتراف بالنواحي السلبية في الذات والتعامل معها بتفهم وعدم إصدار أحكام قاسية.

- الوعي الذاتي: يشير الوعي الذاتي إلى قدرة الطالب المبصر وذو الإعاقة البصرية في المرحلة الجامعية على ملاحظة وفهم تجارب الطالب الداخلية بموضوعية وتعاطف. وهذا يعني أن الطالب يكون قادرًا على ملاحظة أفكاره ومشاعره بطريقة متوازنة ومتعاطفة، بدلاً من التوحد معها أو التجاها لها.

- المغفرة الذاتية: وتتضمن المغفرة الذاتية قدرة الطالب المبصر وذو الإعاقة البصرية في المرحلة الجامعية على التسامح مع الذات عند ارتكاب الأخطاء بدلاً من توجيه اللوم والنقد الذاتي. وهذا يعني أن الطالب يكون قادرًا على التعامل مع إخفاقاته بتفهم وتسامح، بدلاً من توجيه اللوم والانتقاد الشديد إلى الذات.

- الشفقة على الآخرين: تشمل الشفقة على الآخرين قدرة الطالب المبصر وذو الإعاقة البصرية في المرحلة الجامعية على التعاطف مع معاناة الآخرين والرغبة في مساعدتهم. وهذا يعني أن الطالب يكون قادرًا على فهم ومشاركة مشاعر الآخرين وتقديم الدعم والمساعدة لهم.

وكل مفردة يتبعها ثلاث استجابات، وتتم الاستجابة على جميع مفردات المقياس في ضوء مقياس متدرج من (٣) نقاط (١= غير موافق، ٢= محايد، ٣= موافق) وعلى الطالب المستجيب للمقياس اختيار استجابة واحدة وتأخذ الاستجابات الدرجات (١، ٢، ٣) على الترتيب.

وتم عرض المقياس في صورته الأولى على عدد (٥) محكمين من السادة الأساتذة في مجال علم النفس والصحة النفسية والتربية الخاصة، وتم الأبقاء على جميع المفردات لأن نسبتها تجاوزت ٨٠٪ من وجهة نظر المحكمين، ومن ثم جاهزية المقياس للتطبيق على عينات الخصائص السيكومترية المكونة من (١٨٦) طالبًا وطالبة بكلية (التربية، الآلسن، الآداب) بجامعة عين شمس، حيث تم توضيح فكرة المقياس وطريقة الإجابة عليه، وتم تخصيص جزء يكتب فيه بياناته (الاسم، الجامعة، الكلية، النوع، العمر)، وذلك من خلال رابط إلكتروني جوجل فورم، كما تم التأكيد على أن هذه النتائج سرية لا يطلع عليها أحد سوى القائمان بالبحث.

بد التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس الإرهاق الأكاديمي

للتحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس الشفقة بالذات، تم حساب الاتساق الداخلي، والثبات، والصدق للمقياس، وبيان ذلك فيما يلي:

(أ) حساب الاتساق الداخلي لمقياس الشفقة بالذات لدى الطلاب المبصرين وذوي الإعاقة البصرية بالمرحلة الجامعية
تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس عن طريق إيجاد معامل الارتباط بين العبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه والجدول التالي يوضح هذه المعاملات:

جدول (١٢)

الاتساق الداخلي لعبارات مقياس الشفقة بالذات

التقبل الذاتي		الوعي الذاتي		المغفرة الذاتية		الشفقة على الآخرين	
المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
١	***,٦٤	١١	***,٦٦	٢١	***,٦٧	٣١	***,٧٩
٢	***,٦٩	١٢	***,٧٧	٢٢	***,٦٤	٣٢	***,٧٣
٣	***,٦١	١٣	***,٥٩	٢٣	***,٧١	٣٣	***,٧٤
٤	***,٦٥	١٤	***,٧٠	٢٤	***,٧٣	٣٤	***,٧٠
٥	***,٥٧	١٥	***,٤٩	٢٥	***,٦٨	٣٥	***,٧٦
٦	***,٦٧	١٦	***,٥٦	٢٦	***,٤٢	٣٦	***,٦٩
٧	***,٧١	١٧	***,٥١	٢٧	***,٧٦	٣٧	***,٥٦
٨	***,٦٦	١٨	***,٤٩	٢٨	***,٤٩	٣٨	***,٦٣
٩	***,٦٢	١٩	***,٦١	٢٩	***,٧٧	٣٩	***,٥٨
١٠	***,٥٤	٢٠	***,٧٤	٣٠	***,٥٧	٤٠	***,٥٦

(**) دالة عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من جدول (١٢) أن جميع مفردات أبعاد المقياس كانت دالة عند مستوى (٠,٠١)، والذي يؤكد الاتساق الداخلي للمقياس، كما تم حساب الارتباط بين الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للمقياس وكانت النتائج كما بالجدول التالي:

جدول (١٣)

معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس الشفقة بالذات

البعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	البعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
التقبل الذاتي	***,٨٦	المغفرة الذاتية	***,٨٧
الوعي الذاتي	***,٨٣	الشفقة على الآخرين	***,٨٢

(**) دال عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من جدول (١٣) أن الأبعاد تتسق مع المقياس ككل حيث تتراوح معاملات الارتباط بين: (٠,٨٢ - ٠,٨٧) وجميعها دالة عند مستوى (٠,٠١) مما يشير

إلى أن هناك اتساقاً بين جميع أبعاد المقياس ، وأنه بوجه عام صادق في قياس ما وضع لقياسه.

(ب) ثبات المقياس :

حسبت قيمة الثبات للعوامل الفرعية باستخدام طريقة ألفا كرونباخ، وطريقة التجزئة النصفية والجدول التالي يوضح هذه المعاملات :

جدول (١٤)

معاملات الثبات لأبعاد مقياس الشفقة بالذات والمقياس ككل

البعد	معامل ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية (سبيرمان براون)
التقبل الذاتي	٠,٨٣	٠,٨٢
الوعي الذاتي	٠,٨٧	٠,٨٥
المغفرة الذاتية	٠,٨٢	٠,٨١
الشفقة على الآخرين	٠,٨١	٠,٨٠

يتضح من الجدول السابق (١٤) أن جميع معاملات الثبات مرتفعة والذي يؤكد ثبات المقياس وذلك من خلال أن قيم معاملات ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية كانت مرتفعة، وبذلك فإن الأداة المستخدمة تتميز بالصدق والثبات ويمكن استخدامها علمياً.

٣- صدق المقياس مؤشرات صدق البنية لمقياس الشفقة بالذات

قام الباحثان بحساب مؤشرات صدق البنية لمقياس الشفقة بالذات باستخدام التحليل العاملي التوكيدي عن طريق برنامج AMOS20، ويوضح جدول (١٥) معاملات الانحدار المعيارية وغير المعيارية وأخطاء القياس والنسبة الحرجة ومستوى الدلالة لتتبع كل مفردة على أبعاد مقياس الشفقة بالذات

جدول (١٥)

تشبعات مفردات أبعاد مقياس الشفقة بالذات باستخدام التحليل العاملي التوكيدي

الوعي الذاتي						التقبل الذاتي					
مستوى الدلالة	النسبة الحرجة	خطأ القياس	الوزن الانحداري	الوزن المعيارية	المفردة	مستوى الدلالة	النسبة الحرجة	خطأ القياس	الوزن الانحداري	الوزن المعيارية	المفردة
٠,٠١	٧,٦٤	٠,١٢	٠,٩٤	٠,٦٥	٢٠	٠,٠١	١٢,١٧	٠,٠٨	٠,٩٢	٠,٨٢	١٠
٠,٠١	٨,١٧	٠,١٣	١,٠٣	٠,٧٢	١٩	٠,٠١	٨,٢٨	٠,٠٦	٠,٥٢	٠,٥٨	٩
٠,٠١	٥,٤٧	٠,١١	٠,٦٢	٠,٤٣	١٨	٠,٠١	٨,٢٨	٠,١١	٠,٩١	٠,٥٨	٨

التقبل الذاتي						الوعي الذاتي					
المفردة	الوزن الانحداري المعياري	الوزن الانحداري	خطأ القياس	النسبة العرجة	مستوى الدلالة	المفردة	الوزن الانحداري المعياري	الوزن الانحداري	خطأ القياس	النسبة العرجة	مستوى الدلالة
٧	٠,٥٩	٠,٥٩	٠,٠٧	٨,٤٢	٠,٠١	١٧	٠,٦	١,٠٢	٠,١٤	٧,١٨	٠,٠١
٦	٠,٥٩	٠,٦٥	٠,٠٨	٨,٤٦	٠,٠١	١٦	٠,٦٤	٠,٩٣	٠,١٢	٧,٥٦	٠,٠١
٥	٠,٢٥	٠,٤٤	٠,١٣	٣,٥	٠,٠١	١٥	٠,٥٥	٠,٩٨	٠,١٥	٦,٧٣	٠,٠١
٤	٠,٦٧	٠,٩٩	٠,١	٩,٦٣	٠,٠١	١٤	٠,٦٨	١,١٤	٠,١٤	٧,٩	٠,٠١
٣	٠,٦٨	٠,٧٦	٠,٠٨	٩,٩	٠,٠١	١٣	٠,٧٥	١,٢٣	٠,١٥	٨,٤٣	٠,٠١
٢	٠,٦١	٠,٨٨	٠,١	٨,٧٩	٠,٠١	١٢	٠,٧٤	١,١٨	٠,١٤	٨,٣٤	٠,٠١
١	٠,٧٦	١	-	-	-	١١	٠,٦	١	-	-	-
المغفرة الذاتية						الشفقة على الآخرين					
المفردة	الوزن الانحداري المعياري	الوزن الانحداري	خطأ القياس	النسبة العرجة	مستوى الدلالة	المفردة	الوزن الانحداري المعياري	الوزن الانحداري	خطأ القياس	النسبة العرجة	مستوى الدلالة
٣٠	٠,٦٩	٠,٨٨	٠,١	٨,٨١	٠,٠١	٤٠	٠,٤٦	٠,٨١	٠,١٣	٦,٤١	٠,٠١
٢٩	٠,٥٩	٠,٩٥	٠,١٣	٧,٧	٠,٠١	٣٩	٠,٧	٠,٩٩	٠,١	١٠,١١	٠,٠١
٢٨	٠,٧١	١,٠٥	٠,١٣	٨,٩٧	٠,٠١	٣٨	٠,٧٧	٠,٨٧	٠,٠٨	١١,٢١	٠,٠١
٢٧	٠,٧٦	٠,٩٥	٠,١	٩,٤٧	٠,٠١	٣٧	٠,٨١	١,٠٩	٠,٠٩	١١,٧٨	٠,٠١
٢٦	٠,٦٧	١,٠٦	٠,١٣	٨,٥٣	٠,٠١	٣٦	٠,٦٧	٠,٨١	٠,٠٩	٩,٥٥	٠,٠١
٢٥	٠,٨	٠,٩٧	٠,١	٩,٩٢	٠,٠١	٣٥	٠,٧٢	٠,٩	٠,٠٩	١٠,٤٥	٠,٠١
٢٤	٠,٥٩	٠,٩١	٠,١٣	٧,٧	٠,٠١	٣٤	٠,٧٤	٠,٨٨	٠,٠٨	١٠,٦٨	٠,٠١
٢٣	٠,٧٣	١,٠٧	٠,١٣	٩,١٧	٠,٠١	٣٣	٠,٧٦	٠,٩٨	٠,٠٩	١١,١	٠,٠١
٢٢	٠,٧٥	٠,٨٢	٠,٠٩	٩,٣٨	٠,٠١	٣٢	٠,٦٨	٠,٧٤	٠,٠٨	٩,٧٩	٠,٠١
٢١	٠,٦٥	١	-	-	-	٣١	٠,٧٥	١	-	-	-

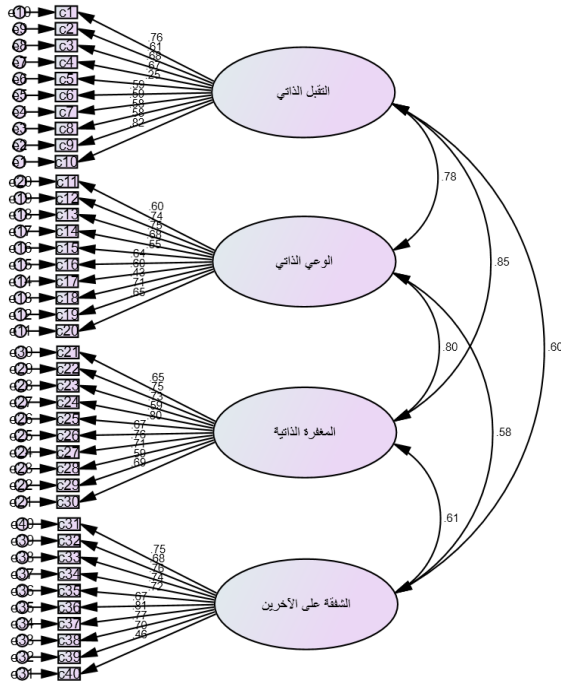
يتضح من جدول (١٥) أن جميع مضردات مقياس الشفقة بالذات كانت دالة عند مستوى ٠,٠١، وقام الباحثان بحساب مؤشرات صدق البنية لأبعاد مقياس الشفقة بالذات. ويوضح جدول (١٨) مؤشرات صدق البنية لمقياس الشفقة بالذات:

جدول (١٦)

المدى المثالي لمؤشرات جودة المطابقة لمقياس الشفقة بالذات

المؤشر	القيمة	المدى المثالي
Chi-square(CMIN)	١٥٩٣,٥٣	
مستوى الدلالة	دالته عند ٠,٠١	
DF	٧٣٤	
CMIN/DF	٢,١٧	أقل من ٥
GFI	٠,٩٥	أكبر من (٠,٩٠) : القيمة المرتفعة (أى التى تقترب أو تساوى ١ صحيح) تشير إلى مطابقة أفضل للنموذج.
NFI	٠,٩٣	أكبر من (٠,٩٠) : القيمة المرتفعة (أى التى تقترب أو تساوى ١ صحيح) تشير إلى مطابقة أفضل للنموذج.
IFI	٠,٩١	أكبر من (٠,٩٠) : القيمة المرتفعة (أى التى تقترب أو تساوى ١ صحيح) تشير إلى مطابقة أفضل للنموذج.
CFI	٠,٩٤	أكبر من (٠,٩٠) : كالقيمة المرتفعة (أى التى تقترب أو تساوى ١ صحيح) تشير إلى مطابقة أفضل للنموذج.
RMSEA	٠,٠٨	(٠,٠٥) فأقل : القيمة القريبة من الصفر تشير إلى مطابقة جيدة للنموذج.

يتضح من جدول (١٦) أن مؤشرات النموذج جيدة حيث كانت قيمة χ^2 للنموذج = ١٥٩٣,٥٣ بدرجات حرية = ٧٣٤ وهى دالته إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ ، و كانت النسبة بين قيمة χ^2 إلى درجات الحرية = ٢,١٧ ، ومؤشرات حسن المطابقة ($GFI=0.95$ ، $NFI=0.93$ ، $IFI=0.91$ ، $CFI=0.94$ ، $RMSEA=0.08$) ، مما يدل على جودة مطابقة جيدة لنموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الشفقة بالذات. ومما سبق يمكن القول أن نتائج التحليل العاملي التوكيدي قدمت دليلاً قوياً على صدق البناء لمقياس الشفقة بالذات . ويمكن توضيح نتائج التحليل العاملي التوكيدي لبنية أبعاد الشفقة بالذات من خلال الشكل التالى:



شكل (٣) البناء العاملي لأبعاد مقياس الشفقة بالذات
إجراءات البحث

- تم تجميع الإطار النظري والبحوث والدراسات السابقة المتعلقة بمتغيرات البحث.
- وفي ضوء الإطار النظري والبحوث والدراسات السابقة؛ قام الباحثان بإعداد ثلاثة مقاييس (مقياس الصمود الأكاديمي، والأرهاق الأكاديمي، والشفقة بالذات).
- تم عرض أدوات البحث على عدد (٦) من السادة أعضاء هيئة التدريس المختصين بمجال علم النفس والصحة النفسية، والتربية الخاصة.
- تم الحصول على عينة حساب الخصائص السيكومترية والأساسية من الطلاب والطالبات المبصرين وذوي الإعاقة البصرية بكلية (التربية، والأدب، والآلسن) - جامعة عين شمس.
- تم تطبيق أدوات البحث (مقياس الصمود الأكاديمي، والأرهاق الأكاديمي، والشفقة بالذات).
- على عينة الخصائص السيكومترية المكونة من (١٨٦) طالباً وطالبة من خلال رابط الكتروني (جوجل فورم).
- بعد التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات البحث والتأكد من جودة الاتساق الداخلي والثبات والصدق، تم تطبيقهم على العينة النهائية المكونة من (٢٠٦) طالباً وطالبة بكلية (التربية، والأدب،

- والآلسن) - جامعة عين شمس، واستخدمت درجات هذه العينة لاختبار فروض البحث.
- تم تصحيح استجابات المفحوصين على أدوات البحث، وتفرغ نتائجها عبر برنامج Spss.
 - استخدم الباحثان عدد من الأساليب الإحصائية المناسبة،
 - تم رصد النتائج وتفسيرها ومناقشتها في ضوء الإطار النظري ونتائج البحوث السابقة.
 - اقتراح مجموعة من التوصيات والمقترحات لبحوث مستقبلية في ضوء ما يسفر عنه البحث من نتائج.
- المعالجة الإحصائية المستخدمة
- اعتمد الباحثان في البحث الحالي على بعض من الأساليب الإحصائية الملائمة لمتغيرات البحث، باستخدام المعالجة الإحصائية لبيانات البحث عن طريق استخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Statistical Package For The Social Sciences) أو اختصارا (SPSS) وهي: معامل ارتباط بيرسون ، واختبار "ت" للعينات المستقلة.
- نتائج فروض البحث**
- نتائج التحقق من الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب المبصرين وذوي الإعاقة البصرية في الدرجة الكلية لمقياس الصمود الأكاديمي وأبعاده الفرعية وفقا لمتغير درجة الأبصار (المبصرين- ذوي الإعاقة البصرية)"، ولتحقق من هذا الفرض قام الباحثان بحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية للدرجة الكلية لمقياس الصمود الأكاديمي وأبعاده الفرعية لكل من المبصرين وذوي الإعاقة البصرية، وكذلك حساب قيم "ت" وكانت النتائج كما بالجدول التالي:

جدول (١٧)

الفروق بين المبصرين وذوي الإعاقة البصرية في الصمود الأكاديمي

مستوى الدلالة	قيمة ت	ذو إعاقة				البعد
		بصرية ن=٧٣		مبصر ن=١٣٣		
		ع	م	ع	م	
غير دالة	١,٣٣	٤,٢٥	٢٥,١٤	٣,٦٤	٢٥,٨٩	الثقة بالنفس الأكاديمية
غير دالة	١,٠٣	٤,٧٢	٢٤,١٤	٤,١٤	٢٤,٧٩	المرونة النفسية
غير دالة	٠,٩٣	٤,٤٨	٢٤,٧٤	٣,٩٥	٢٥,٣٠	الاستعداد لمواجهة التحديات الأكاديمية

البعد	مبصر ن=١٣٣		ذو إعاقة بصرية ن=٧٣		قيمة ت	مستوى الدلالة
	ع	م	ع	م		
الإصرار والتحفيز الأكاديمي	٣٦,٢٩	٣,٨٥	٣٥,٨١	٤,٢٤	٠,٨٢	غير دالة
الدعم الاجتماعي الأكاديمي	٣٦,١٧	٣,٤٦	٢٤,٦٠	٤,٤٣	٢,٨٠	دالة عند ٠,٠١
استراتيجيات التعلم الفعالة	٢٥,٢٣	٣,٩٣	٢٥,٢٩	٣,٩٩	٠,٠٩	غير دالة
الدرجة الكلية	١٥٣,٦٦	١٩,٤٦	١٤٩,٧١	٢٢,٤٨	١,٢١	غير دالة

يتضح من الجدول (١٧) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المبصرين وذوي الإعاقة البصرية في معظم أبعاد الصمود الأكاديمي والدرجة الكلية حيث كانت جميع قيم "ت" غير دالة إحصائياً ، عدا بعد الدعم الاجتماعي الأكاديمي كانت توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) لصالح المبصرين .

تشير النتائج إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المبصرين وذوي الإعاقة البصرية في معظم أبعاد الصمود الأكاديمي والدرجة الكلية، مما يعني أن كلا المجموعتين يظهران مستويات متشابهة من الصمود الأكاديمي. والاستثناء الوحيد كان في بعد الدعم الاجتماعي الأكاديمي، حيث وجدت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) لصالح المبصرين. وهناك العديد من الدراسات التي اتفقت نتائجها مع نتيجة البحث الحالي، منها دراسة (Smith et al. 2021) والتي وجدت أن الطلاب ذوي الإعاقة البصرية يمكن أن يظهروا مستويات من الصمود الأكاديمي مشابهة لأقرانهم المبصرين عندما يحصلون على الدعم والتسهيلات اللازمة داخل البيئة التعليمية. كما أوضحت دراسة (Johnson & Harris 2019) أن الأداء الأكاديمي والصمود الأكاديمي بين الطلاب ذوي الإعاقة البصرية يعتمد بشكل كبير على الدعم المؤسسي والأسري، مما يجعلهم قادرين على تحقيق نتائج مماثلة لأقرانهم المبصرين.

بينما اختلفت دراسات أخرى في نتائجها عن نتيجة البحث الحالي، منها : دراسة (Thompson et al 2019) التي أشارت الدراسة إلى وجود فروق كبيرة في الصمود الأكاديمي بين الطلاب المبصرين وذوي الإعاقة البصرية، حيث يعاني الأخيرون من تحديات إضافية تسهم في تقليل مستويات الصمود الأكاديمي. كما وجدت دراسة (Martinez et al. 2018) أن الطلاب ذوي الإعاقة البصرية يظهرون مستويات أقل من الصمود الأكاديمي مقارنة بأقرانهم المبصرين، مشيرة إلى أن نقص الدعم الاجتماعي والأكاديمي يمكن أن يكون عاملاً رئيسياً في هذه الفروق.

ويمكن تفسير الفروق في الدعم الاجتماعي الأكاديمي: فقد تكون الفروق في الدعم الاجتماعي الأكاديمي لصالح المبصرين ناتجة عن عدة

عوامل، منها سهولة الوصول إلى الموارد التعليمية والاجتماعية، والشعور بالاندماج والتفاعل الاجتماعي داخل البيئة الأكاديمية. الدعم الاجتماعي الأكاديمي يمكن أن يشمل المساعدة من الأقران والمعلمين، والفرص المتاحة للمشاركة في الأنشطة الأكاديمية والاجتماعية التي قد تكون أكثر سهولة للمبصرين مقارنة بذوي الإعاقة البصرية.

وتشير النتائج إلى أهمية التركيز على تقديم الدعم الاجتماعي والأكاديمي للملائم لذوي الإعاقة البصرية لضمان تحقيقهم لمستويات متساوية من الصمود الأكاديمي مع أقرانهم المبصرين. من الجدير بالذكر أن التنوع في النتائج بين الدراسات قد يكون ناتجاً عن اختلاف البيئات التعليمية والموارد المتاحة في كل دراسة.

أما عن الفروق في الدعم الاجتماعي الأكاديمي لصالح المبصرين فيشير هذا البعد إلى أن المبصرين يتلقون دعماً اجتماعياً أكاديمياً أكبر من ذوي الإعاقة البصرية. ويعزى ذلك إلى سهولة التفاعل الاجتماعي للطلاب المبصرين والذين لديهم فرص أكبر للتفاعل الاجتماعي داخل البيئة الأكاديمية، مثل المشاركة في الأنشطة الأكاديمية والجماعية، مما يعزز من شبكات الدعم الاجتماعي. بالإضافة إلى فرص انخراط الطلاب المبصرين في الأنشطة الأكاديمية المبصرون تكون أكبر من انخراط الطلاب ذوي الإعاقة البصرية، مثل: الدروس الخصوصية والمجموعات الدراسية، مما يساهم في تعزيز الدعم الأكاديمي والاجتماعي. كما أن هناك احتمال لنقص الوعي والاهتمام باحتياجات ذوي الإعاقة البصرية من قبل الأقران وأعضاء هيئة التدريس، مما يؤدي إلى تقليل الدعم الاجتماعي المتاح لهم. نتائج التحقق من الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب المبصرين وذوي الإعاقة البصرية في الدرجة الكلية لمقياس الإرهاق الأكاديمي وأبعاده الفرعية وفقاً لمتغير درجة الأبصار (المبصرين- ذوي الإعاقة البصرية)"، وللتحقق من هذا الفرض قام الباحثان بحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية للدرجة الكلية لمقياس الإرهاق الأكاديمي وأبعاده الفرعية لكل من المبصرين وذوي الإعاقة البصرية، وكذلك حساب قيم "ت" وكانت النتائج كما بالجدول التالي:

جدول (١٨)

يوضح الفروق بين المبصرين وذوي الإعاقة البصرية في الإرهاق الأكاديمي

البعد	مبصر ن= ١٣٣		ذو إعاقة بصرية ن= ٧٣		قيمة ت	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
الإرهاق العاطفي	٢٠,٧٧	٦,٦٤	٢٠,٧١	٦,٢٥	٠,٠٦	غير دالة
الإرهاق الجسدي	٢٣,٠١	٦,٠٢	٢٢,٢٨	٦,٢٨	٠,٦٩	غير دالة
الإحباط الأكاديمي	٢٠,٨٠	٦,٥٢	٢١,٥٦	٦,٢٠	٠,٨٢	غير دالة
الإرهاق الاجتماعي	٢٠,١٤	٦,٦٩	٢٠,١٨	٦,٥٩	٠,٠٤	غير دالة
الإرهاق الذهني	٢٢,٢٧	٦,٤٤	٢٣,١٥	٦,٢٧	٠,٩٤	غير دالة
الدرجة الكلية	١٠٦,٩٩	٢٩,٩٩	١٠٧,٩٩	٢٨,٢٢	٠,٢٣	غير دالة

يتضح من الجدول (١٨) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المبصرين وذوي الإعاقة البصرية في جميع أبعاد الإرهاق الأكاديمي والدرجة الكلية حيث كانت جميع قيم "ت" غير دالة إحصائياً .

لمناقشة نتيجة هذا الفرض تشير النتائج إلى أن مستويات الإرهاق الأكاديمي بين الطلاب المبصرين وذوي الإعاقة البصرية متشابهة، حيث لم تظهر أي فروق ذات دلالة إحصائية. ومن الدراسات والبحوث المتقدمة مع نتيجة البحث الحالي؛ دراسة Smith et al (2021) التي أشارت إلى أن مستويات الإرهاق الأكاديمي بين الطلاب المبصرين وذوي الإعاقة البصرية متشابهة عندما تتوفر لهم استراتيجيات دعم متساوية. وأوضحت دراسة Johnson & Harris (2018) أن البيئة التعليمية التي توفر دعماً نفسياً وأكاديمياً كافياً تسهم في تقليل مستويات الإرهاق الأكاديمي بشكل متساو بين الطلاب المبصرين وذوي الإعاقة البصرية.

بينما اختلفت نتائج دراسة Thompson et al (2019) التي أظهرت الدراسة أن الطلاب ذوي الإعاقة البصرية يعانون من مستويات أعلى من الإرهاق الأكاديمي مقارنة بالمبصرين، مشيرة إلى أن التحديات الإضافية التي يواجهونها قد تزيد من مستويات الإرهاق. بالإضافة إلى نتائج Martinez et al (2017) التي أشارت إلى أن نقص الدعم الاجتماعي والأكاديمي يمكن أن يؤدي إلى زيادة مستويات الإرهاق الأكاديمي بين الطلاب ذوي الإعاقة البصرية مقارنة بالمبصرين.

تشير النتائج إلى أن الدعم الأكاديمي والنفسي المتاح في المؤسسات التعليمية يمكن أن يؤدي دوراً كبيراً في تحقيق مستويات متساوية من الإرهاق الأكاديمي بين الطلاب. عندما توفر المؤسسات التعليمية خدمات دعم متساوية لكلا المجموعتين، يمكن أن يساعد ذلك في تقليل الضغط الأكاديمي والإرهاق.

تشير النتائج إلى أن مستويات الإرهاق الأكاديمي بين الطلاب المبصرين وذوي الإعاقة البصرية متشابهة، حيث لم تظهر أي فروق ذات دلالة إحصائية. وهذا الاكتشاف يُفسر بأن استراتيجيات التكيف بـكـلـتـا المجموعتين قد تبنتا استراتيجيات فعالة للتعامل مع الضغط الأكاديمي والإرهاق، بالإضافة إلى التأقلم الجماعي للطلاب المبصرين وذوي الإعاقة البصرية قد يتعاونون معاً في الأنشطة الأكاديمية، مما يسهم في تقليل الإرهاق من خلال الدعم الجماعي والمشاركة في المسؤوليات. مما أدى إلى تحقيق مستويات متشابهة من الإرهاق الأكاديمي. والدعم المؤسسي المؤسسات التعليمية قد توفر خدمات دعم متساوية لكلا المجموعتين، مثل الاستشارات النفسية، وتوفير أوقات استراحة كافية، وخدمات الدعم الأكاديمي التي تساعد في تخفيف الإرهاق، وأن استخدام التكنولوجيا المساعدة والمصادر التعليمية الرقمية، مثل: برامج القراءة الصوتية، والمكملات البصرية يمكن أن يسهم في تقليل الفجوة بين المبصرين وذوي الإعاقة البصرية، مما يساعد في تخفيف الضغط الأكاديمي.

نتائج التحقق من الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب المبصرين وذوي الإعاقة البصرية في الدرجة الكلية لمقياس الشفقة بالذات وأبعاده الفرعية وفقاً لمتغير درجة الأبصار (المبصرين- ذوي الإعاقة البصرية)"، وللتحقق من هذا الفرض قام الباحثان بحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية للدرجة الكلية لمقياس الشفقة بالذات وأبعاده الفرعية لكل من المبصرين وذوي الإعاقة البصرية، وكذلك حساب قيم "ت" وكانت النتائج كما بالجدول التالي:

جدول (١٩)

يوضح الفروق بين المبصرين وذوي الإعاقة البصرية في الشفقة بالذات

البعد	مبصر ن=١٣٣		ذو إعاقة بصرية ن=٧٣		قيمة ت	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
التقبل الذاتي	٢٥,٩٩	٣,٦١	٢٤,٩٧	٤,٧٣	١,٧٣	غير دالة
الوعي الذاتي	٢٥,٨٤	٣,٨٩	٢٤,٩٧	٤,٥١	١,٤٥	غير دالة
المغفرة الذاتية	٢٥,٤٤	٤,٣١	٢٤,٣٧	٥,٥٢	١,٦٩	غير دالة
الشفقة على الآخرين	٢٨,١٥	٣,١٩	٢٧,٦٢	٣,٥١	١,١١	غير دالة
الدرجة الكلية	١٠٥,٤٢	١٢,٦٩	١٠١,٨٤	١٥,٦٩	١,٧٨	غير دالة

يتضح من الجدول (١٩) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المبصرين وذوي الإعاقة البصرية في جميع أبعاد الشفقة بالذات والدرجة الكلية حيث كانت جميع قيم "ت" غير دالة إحصائياً.

لمناقشة نتيجة هذا الفرض، نجد توافقاً مع نتائج البحث الحالي التي تشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين. ففي دراسة أجراها (Smith & Jones, 2014)، تم استكشاف مستويات الشفقة بالذات بين الطلاب الجامعيين ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب المبصرين وذوي الإعاقة البصرية في الأبعاد المختلفة للشفقة بالذات، مما يتفق مع النتيجة الحالية. كما دعمت دراسة (Lee & Chan, 2020) هذه النتائج، حيث أظهرت أن الإعاقة البصرية لم تؤثر بشكل كبير على مستويات الشفقة بالذات مقارنة بالطلاب المبصرين، مما يشير إلى أن الطلاب ذوي الإعاقة البصرية قادرون على تطوير مستويات مماثلة من الشفقة بالذات كبقية زملائهم.

بالإضافة إلى ذلك، أشارت دراسة (Kim & Ramos, 2021) إلى أن هناك عوامل أخرى، مثل الدعم الاجتماعي والثقة بالنفس، تؤدي دوراً أكبر في تشكيل مستويات الشفقة بالذات بدلاً من حالة الإبصار نفسها. هذه النتائج تعزز الفكرة بأن الشفقة بالذات ليست مرتبطة بشكل مباشر بقدرات الإبصار بل بعوامل نفسية واجتماعية أخرى.

وتتفق هذه الدراسات مع نتائج البحث الحالي، مما يشير إلى أن الشفقة بالذات هي صفة إنسانية يمكن أن تتأثر بعوامل متعددة، وليس فقط بالإعاقات الحسية مثل الإعاقة البصرية. وبالإضافة إلى الدراسات التي تم ذكرها سابقاً، هناك مجموعة أخرى من البحوث التي تدعم نتائج البحث الحالي بشأن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الشفقة بالذات بين الطلاب المبصرين وذوي الإعاقة البصرية. ففي دراسة أجراها (Brown et al. 2020)، وتم تحليل تأثيرات الإعاقات البصرية على مجموعة متنوعة من المتغيرات النفسية، بما في ذلك الشفقة بالذات. وأظهرت النتائج أن الطلاب ذوي الإعاقة البصرية يظهرون

مستويات من الشفقة بالذات مشابهة لنظرائهم المبصرين، مما يشير إلى أن الشفقة بالذات تتأثر بعوامل مثل المرونة النفسية والدعم الاجتماعي بدلاً من القدرات الحسية فقط.

كما أظهرت دراسة قام بها (Garcia & Lopez, 2017) أن الطلاب ذوي الإعاقة البصرية يتمتعون بمهارات تكيفية قوية تمكنهم من الحفاظ على مستويات صحية من الشفقة بالذات، وذلك بفضل برامج الدعم الأكاديمي والنفسي المتاحة لهم في المؤسسات التعليمية.

وهذا يتضح في إنشاء مراكز خدمات الطلاب ذوي الإعاقة بالجامعات المصرية خلال السنوات الخمس الأخيرة، وما تقدمه من دعم للطلاب ذوي الإعاقة البصرية، والذي يتمثل في الدعم الاجتماعي والثقة بالنفس، وقد يكون ذلك هو السبب وراء وجود فروق بسيطة بينهم وبين الطلاب المبصرين لا تصل لمستوى دلالة الإحصائية. وبالإضافة إلى ما سبق فإن التعليم الشامل الذي يركز على الدمج الاجتماعي والقبول يعزز من مشاعر الشفقة بالذات لدى جميع الطلاب، بغض النظر عن وجود إعاقة بصرية. وهذا النوع من التعليم يساهم في بناء بيئة تعليمية داعمة تعزز النمو الشخصي والنفسي.

وفي الأخير تشير هذه الدراسات مجتمعة إلى أن الشفقة بالذات هي صفة تتأثر بشكل أكبر بالبيئة التعليمية والدعم النفسي والاجتماعي بدلاً من الإعاقة الحسية، مما يعزز من مصداقية النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية.

مما سبق يتضح أن نتائج الدراسات والبحوث السابقة والبحث الحالي تشير إلى أن مستويات الشفقة بالذات بين الطلاب المبصرين وذوي الإعاقة البصرية متشابهة، حيث لم تظهر أي فروق ذات دلالة إحصائية. ويمكن تفسير هذه النتائج من عدة نقاط:

- التكيف النفسي قد يكون لدى كلا المجموعتين مستويات متساوية من القبول الذاتي والتكيف النفسي، مما يؤدي إلى مستويات متشابهة من الشفقة بالذات.

- الدعم النفسي المؤسسات التعليمية قد توفر خدمات دعم نفسي متساوية لكلا المجموعتين، مما يعزز من الشعور بالقبول الذاتي والشفقة بالذات.

- التعليم الشامل قد تكون البرامج التعليمية التي تركز على الوعي والتفاهم حول الشفقة بالذات فعالة في تحسين هذه السمة عند جميع الطلاب بغض النظر عن قدراتهم البصرية.

- البرامج التوجيهية البرامج التوجيهية والاستشارية قد تشجع الطلاب على تطوير الشفقة بالذات كجزء من النمو الشخصي.

- الشبكات الاجتماعية الطلاب المبصرون وذوو الإعاقة البصرية قد يكون لديهم شبكات دعم اجتماعي متشابهة، مما يساهم في تعزيز الشفقة بالذات.

- التفاعل الإيجابي التفاعل الإيجابي مع الأقران والمعلمين يمكن أن يساهم في تعزيز الشفقة بالذات لدى كلا المجموعتين.

النتائج تسلط الضوء على أهمية الدعم النفسي والاجتماعي في تحقيق توازن في مستويات الشفقة بالذات بين الطلاب المبصرين وذوي الإعاقة البصرية. من الضروري أن تستمر المؤسسات التعليمية في تقديم خدمات دعم متساوية لضمان رفاهية جميع الطلاب وتعزيز شعورهم بالقبول الذاتي والشفقة بالذات. يجب أن تكون هناك جهود مستمرة لتعزيز الوعي والتفاهم حول أهمية الشفقة بالذات كجزء من الصحة النفسية العامة.

نتائج التحقق من الفرض الرابع:

نص الفرض الرابع على أنه "توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين الدرجة الكلية للصمود الأكاديمي وأبعاده الفرعية والدرجة الكلية للإرهاق الأكاديمي وأبعاده الفرعية لدى الطلاب المبصرين وذوي الإعاقة البصرية مرتفعي الشفقة بالذات"، وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدم الباحثان معامل ارتباط "بيرسون" "Pearson"، وتمثل معاملات الارتباط في الجدول التالي:

جدول (٢٠)

نتائج معامل ارتباط "بيرسون" بين الصمود الأكاديمي والإرهاق الأكاديمي لدى الطلاب المبصرين وذوي الإعاقة البصرية مرتفعي الشفقة بالذات

الإرهاق الأكاديمي						
الصمود الأكاديمي	الإرهاق العاطفي	الإرهاق الجسدي	الإحباط الأكاديمي	الإرهاق الاجتماعي	الإرهاق الذهني	الدرجة الكلية
الثقة بالنفس الأكاديمية	٠,٢٩٠*	٠,١٨٩*	٠,٣١٢*	٠,١٦٦*	٠,٢٠٠*	٠,٢٧٣*
المرونة النفسية	٠,٥١٠**	٠,٤٥٩**	٠,٤٧٤**	٠,٣١٦*	٠,٤٣٥*	٠,٥٢٠**
الاستعداد لمواجهة التحديات الأكاديمية	٠,٢٩٢*	٠,٢٨٠*	٠,٢٣١*	٠,٢٣٥*	٠,٢٣١*	٠,٣٠٣*
الإصرار والتحفيز الأكاديمي	٠,٠٣٦*	٠,٠٥٨*	٠,١١٠*	٠,١١١*	٠,١٠٩*	٠,١٠١*
الدعم الاجتماعي الأكاديمي	٠,٣٢٩*	٠,١٠٠*	٠,٢٢٣*	٠,٢٥٢*	٠,١٣٦*	٠,٢٤٨*
استراتيجيات التعلم الفعالة	٠,٠٠٤*	٠,٠٤٩*	٠,٠٤٣*	٠,٠٥٧*	٠,٠١٩*	٠,٠٤١*
الدرجة الكلية	٠,٣١٦*	٠,٢٤٧*	٠,٣٠١*	٠,٢٤٤*	٠,٢٤٥*	٠,٣٢٧*

(*) دال عند مستوى (٠,٠٥)

(**) دال عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول (٢٠) أنه:

- يوجد ارتباط سالب وذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠,٠٥) بين بُعد (الثقة بالنفس الأكاديمية) والدرجة الكلية للصدوم الأكاديمي وبعدي (الإرهاق العاطفي- الإحباط الأكاديمي) والدرجة الكلية للإرهاق الأكاديمي.
- لا يوجد ارتباط ذات دلالة إحصائية بين بُعد (الثقة بالنفس الأكاديمية) والدرجة الكلية للصدوم الأكاديمي وأبعاد (الإرهاق الجسدي- الإرهاق الاجتماعي- الإرهاق الذهني) من أبعاد الإرهاق الأكاديمي.
- يوجد ارتباط سالب وذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين بُعد (المرونة النفسية) للصدوم الأكاديمي وأبعاد (الإرهاق العاطفي-الإرهاق الجسدي- الإحباط الأكاديمي) والدرجة الكلية للإرهاق الأكاديمي.
- يوجد ارتباط سالب وذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين بُعد (المرونة النفسية) للصدوم الأكاديمي وبعدي (الإرهاق الاجتماعي - الإرهاق الذهني).
- يوجد ارتباط سالب وذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين بُعد (الاستعداد لمواجهة التحديات الأكاديمية) للصدوم الأكاديمي وبعدي (الإرهاق العاطفي-الإرهاق الجسدي) والدرجة الكلية للإرهاق الأكاديمي.
- لا يوجد ارتباط ذات دلالة إحصائية بين بُعد (الاستعداد لمواجهة التحديات الأكاديمية) وأبعاد (الإحباط الأكاديمي- الإرهاق الاجتماعي - الإرهاق الذهني) من أبعاد الإرهاق الأكاديمي.
- يوجد ارتباط سالب وذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين بُعد (الدعم الاجتماعي الأكاديمي) للصدوم الأكاديمي وبعدي (الإرهاق العاطفي) للإرهاق الأكاديمي.
- لا يوجد ارتباط ذات دلالة إحصائية بين أبعاد (الإصرار والتحفيز الأكاديمي- الدعم الاجتماعي الأكاديمي- استراتيجيات التعلم الفعالة) للصدوم الأكاديمي وجميع الأبعاد والدرجة الكلية للإرهاق الأكاديمي.
- ولمناقشة نتائج الفرض الأول؛ يتضح أنه تحقق الفرض جزئياً، حيث تشير النتائج المستخلصة من جدول معامل ارتباط "بيرسون" إلى وجود علاقة سلبية ذات دلالة إحصائية بين بعض أبعاد الصدوم الأكاديمي والإرهاق الأكاديمي لدى الطلاب. إن النتائج تعكس تعقيد العلاقة بين الصدوم الأكاديمي والشفقة بالذات وعلاقتها بالإرهاق الأكاديمي، وهو موضوع حيوي يتطلب فهماً عميقاً للتحديات التي يواجهها الطلاب في بيئاتهم التعليمية.
- أولاً، نجد أن هناك علاقة سلبية ذات دلالة إحصائية بين "الثقة بالنفس الأكاديمية" وكل من "الإرهاق العاطفي" و"الإحباط الأكاديمي" والدرجة الكلية للإرهاق الأكاديمي. وهذا يشير إلى أن الطلاب الذين يتمتعون بثقة أعلى في قدراتهم الأكاديمية أقل عرضة للشعور بالإرهاق العاطفي والتعليمي. وتتفق هذه النتائج مع دراسات سابقة مثل دراسة (Smith & Johnson 2019) التي

أشارت إلى أن الثقة بالنفس يمكن أن تعمل كحاجز ضد الإرهاق الأكاديمي، كما أن دراسة Brown et al., (2020) لم تجد ارتباطاً دالاً بين الثقة بالنفس الأكاديمية وأبعاد الإرهاق الجسدي والاجتماعي والذهني. بينما وجدت دراسة Miller & Davis (2023) أن الطلاب الذين يتمتعون بثقة أكاديمية عالية يميلون إلى تجربة مستويات أقل من الإرهاق العاطفي والأكاديمي، كما وجدت دراسة Young & Lee, (2021) ارتباطاً إيجابياً بين الثقة بالنفس الأكاديمية والإرهاق الجسدي، مما يتعارض مع عدم وجود ارتباط دال في البحث الحالي.

واختلفت نتيجة دراسة Evans (2012) مع نتيجة البحث الحالي حيث أشارت إلى أن الثقة بالنفس الأكاديمية يمكن أن تزيد من توقعات الأداء العالي، مما يؤدي في بعض الحالات إلى زيادة مستويات الإرهاق الأكاديمي، وخاصة في البيئات ذات الضغط العالي.

ثانياً، يظهر أن "المرونة النفسية" لها علاقة سلبية وقوية مع معظم أبعاد الإرهاق الأكاديمي، مما يؤكد على أهمية المرونة كعامل حماية ضد الضغوط الأكاديمية. وتدعم هذه النتيجة أبحاثاً مثل دراسة Brown et al., (2020) التي وجدت أن المرونة النفسية تساعد في تقليل مستويات التوتر والإرهاق بين الطلاب.

أما دراسة Taylor & Lee, (2021) فأكدت على وجود ارتباط سالب بين المرونة النفسية والإرهاق الأكاديمي العاطفي والجسدي، مما يتماشى مع نتائج البحث الحالي. في حين أن نتائج دراسة Thompson & Roberts, (2022) أن المرونة النفسية تلعب دوراً مهماً في تخفيف تأثيرات الإرهاق الأكاديمي، وخاصة فيما يتعلق بالإرهاق العاطفي والجسدي. بينما لم تجد دراسة Kim & Brown, (2020) ارتباطاً دالاً بين المرونة النفسية والإرهاق الجسدي، مما يختلف عن النتائج التي تشير إلى وجود ارتباط سالب.

ثالثاً، يرتبط "الاستعداد لمواجهة التحديات الأكاديمية" سلباً ببعض أبعاد الإرهاق، مما يشير إلى أن الاستعداد الجيد يمكن أن يقلل من تأثير الضغوط الأكاديمية. وهذه النتيجة تتماشى مع دراسة Lee et al., (2018) التي أكدت على أهمية التحضير الجيد والتخطيط الفعال في تقليل الإرهاق، كما بينت دراسة Garcia & Martinez (2018) وجود ارتباط سالب بين الاستعداد لمواجهة التحديات والإرهاق العاطفي والجسدي، ولم تجد ارتباطاً دالاً مع الإرهاق الأكاديمي والاجتماعي والذهني. وأضافت دراسة Wilson & Clark, (2021) أن الطلاب المستعدين لمواجهة التحديات الأكاديمية يظهرون قدرة أكبر على التعامل مع الإجهاد، مما يقلل من الإرهاق العاطفي والجسدي. كما أظهرت دراسة Garcia & Martinez (2019) أن الاستعداد لمواجهة التحديات له ارتباط إيجابي بالإرهاق الاجتماعي، مما يتعارض مع النتائج الحالية بعدم وجود ارتباط دال.

كما اختلفت نتائج دراسة Harris & Wilson, (2020) مع نتيجة البحث الحالي في أن الطلاب الذين يظهرون استعداداً عالياً لمواجهة التحديات قد يواجهون مستويات أعلى من الإرهاق الذهني بسبب الضغوطات المستمرة لتحقيق الأداء بالنسبة لبعد الدعم الاجتماعي الأكاديمي؛ أشارت دراسة Anderson & Kim, (2020) إلى أهمية الدعم الاجتماعي في تقليل الإرهاق العاطفي، مما يتفق مع النتائج المتعلقة بالدعم الاجتماعي الأكاديمي. ووجدت دراسة Lee & Park, (2020) أن الدعم الاجتماعي من الأقران والمعلمين يقلل من مستويات الإرهاق العاطفي لدى الطلاب، مما يتماشى مع النتائج الحالية المتعلقة بالدعم الاجتماعي الأكاديمي. وفي نفس السياق توصلت دراسة Anderson & Cooper (2021) إلى أن الدعم الاجتماعي لا يؤثر بشكل كبير على مستويات الإرهاق العاطفي، مما يختلف عن النتائج التي تشير إلى وجود ارتباط سالب. ومن الدراسات التي اختلفت مع نتيجة البحث الحالي دراسة Kim & Park, (2021) حيث وجدت أن الدعم الاجتماعي قد لا يكون له تأثير كبير على الإرهاق العاطفي في الثقافات التي تشجع على الاعتماد على الذات والإنجاز الفردي.

بالنسبة لبعد الإصرار والتحفيز الأكاديمي واستراتيجيات التعلم؛ فتوصلت دراسة Lopez & Nguyen, (2022) إلى عدم وجود ارتباط دال بين هذه الأبعاد وبين جميع أبعاد الإرهاق الأكاديمي، مما يدعم نتائج البحث الحالي. وفي نفس السياق، لم تظهر أبعاد أخرى مثل "الإصرار والتحفيز الأكاديمي" واستراتيجيات التعلم الفعالة ارتباطاً دالاً مع أبعاد الإرهاق، مما قد يشير إلى أن هذه العناصر، رغم أهميتها، وقد لا تكون كافية بمفردها لحماية الطلاب من الإرهاق الأكاديمي. هذا يمكن أن يكون اختلافاً عن بعض الدراسات التي ركزت بشكل خاص على أهمية التحفيز الذاتي (Williams, 2017).

وفي ضوء الاتفاق والاختلاف بين نتائج الدراسات والبحوث السابقة مع نتائج البحث الحالي يمكن للباحثين تفسير نتائج البحث الحالي، والذي يستند إلى الفهم العلمي للعلاقات النفسية بين الصمود الأكاديمي وأبعاد الإرهاق الأكاديمي. ففي البداية نفسر وجود الارتباط بين أبعاد الصمود الأكاديمي والدرجة الكلية وأبعاد الإرهاق الأكاديمي والدرجة الكلية؛ فالارتباط السالب بين الثقة بالنفس الأكاديمية والإرهاق العاطفي والتعليمي يمكن تفسيره بأن الثقة بالنفس الأكاديمية تعزز من قدرة الطالب المبصر أو ذي الإعاقة البصرية على التعامل مع التحديات الأكاديمية بفعالية، مما يقلل من مستوى القلق والإجهاد المرتبط بالإرهاق العاطفي والتعليمي. والطالب الذي يمتلك ثقة عالية في قدراته الأكاديمية يميل إلى استخدام استراتيجيات مواجهة فعالة، مما يقلل من مستويات الإرهاق. وعدم وجود ارتباط بين الثقة بالنفس الأكاديمية وبعض أبعاد الإرهاق (الإرهاق الجسدي، والاجتماعي،

والذهني) ناتجاً عن أن هذه الأبعاد يمكن أن تتأثر بعوامل خارج نطاق الثقة الأكاديمية، مثل الظروف البيئية أو الاجتماعية أو الصحية للطلاب، حيث أن الثقة بالنفس بعد نفسي يؤثر على الجوانب النفسية والصحة النفسية للطلاب ولذا كان هناك ارتباط لهذا البعد مع الإرهاق العاطفي بينما الأبعاد الأخرى الجسدية والذهنية والاجتماعية تعتمد على البيئة المحيطة بشكل كبير وليس على الجانب النفسي أو الانفعالي.

أما تفسير الارتباط السالب بين المرونة النفسية والإرهاق الأكاديمي يُعزى إلى أن المرونة النفسية تمكن الطلاب من التكيف بشكل فعال مع الضغوط الأكاديمية وتحدياتها، مما يقلل من تأثيرات الإرهاق الأكاديمي. والطلاب المرنون نفسياً قد يكون لديهم القدرة على إعادة صياغة المواقف الصعبة واستخدام استراتيجيات مواجهة أكثر فعالية. أما عن الارتباط السالب بين الاستعداد لمواجهة التحديات والإرهاق العاطفي والجسدي يُعزى إلى أن الاستعداد لمواجهة التحديات يعكس قدرة الطالب على التحفيز الذاتي والإصرار عند مواجهة الصعوبات الأكاديمية، مما يقلل من تأثير الإرهاق العاطفي والجسدي. هذا الاستعداد يعزز من الشعور بالقدرة على التحمل والمثابرة. وبالنسبة للدعم الاجتماعي الأكاديمي وعلاقته بالإرهاق العاطفي، فيُعزى إلى أن الدعم الاجتماعي يمكن أن يوفر للطلاب شعوراً بالانتماء والأمان، مما يساعد على تقليل مستويات الإرهاق العاطفي. العلاقات الإيجابية مع الأقران والمعلمين يمكن أن توفر موارد عاطفية ونفسية تعزز من قدرة الطلاب على التعامل مع الضغوط.

وبالنسبة لعدم وجود ارتباط بين بعض الأبعاد للصمود الأكاديمي والإرهاق الأكاديمي؛ فقد يشير عدم وجود ارتباط دال بين بعض أبعاد الصمود الأكاديمي والإرهاق الأكاديمي إلى أن هذه الأبعاد ليست العوامل الوحيدة المؤثرة في مستويات الإرهاق، وقد تتداخل مع عوامل أخرى مثل البيئة الشخصية أو الأكاديمية، وهذه التفسيرات تستند إلى المبادئ النفسية المعروفة حول الصمود والإرهاق الأكاديمي، وتشير إلى أهمية تعزيز الثقة بالنفس، والمرونة النفسية، والدعم الاجتماعي كوسائل لتقليل الإرهاق الأكاديمي.

وفي الأخير من الممكن أن تؤثر العوامل الثقافية والاجتماعية على العلاقة بين الصمود الأكاديمي والإرهاق الأكاديمي. في بعض الثقافات، قد يكون هناك تركيز أكبر على التحصيل الأكاديمي كوسيلة لتحقيق المكانة الاجتماعية، مما قد يزيد من مستويات الضغط والإرهاق، حتى في وجود دعم اجتماعي قوي.

بشكل عام، تؤكد هذه النتائج على أهمية تعزيز الثقة بالنفس والمرونة النفسية بين الطلاب المبصرين وذوي الإعاقة البصرية كاستراتيجيات فعالة

لمواجهة الإرهاق الأكاديمي. من الضروري أن يتم تبني استراتيجيات دعم نفسي واجتماعي في البيئات التعليمية لتعزيز الصمود الأكاديمي والحد من الإرهاق ، وهو ما يتفق مع توصيات دراسة أندرسون (Anderson, 2021) التي دعت إلى تبني برامج دعم شاملة في الجامعات.

نتائج الفرض الخامس ومناقشتها وتفسيرها

نص الفرض الخامس على أنه " توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين الدرجة الكلية للصمود الأكاديمي وأبعاده الفرعية والدرجة الكلية للإرهاق الأكاديمي وأبعادها الفرعية لدى الطلاب المبصرين وذوي الإعاقة البصرية منخفضي الشفقة بالذات". وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام معامل ارتباط "بيرسون" "Pearson"، وتمثل معاملات الارتباط في الجدول التالي:

جدول (٢١)

نتائج معامل ارتباط "بيرسون" بين الصمود الأكاديمي والإرهاق الأكاديمي لدى الطلاب المبصرين وذوي الإعاقة البصرية منخفضي الشفقة بالذات

الإرهاق الأكاديمي						
الصمود الأكاديمي	الإرهاق العاطفي	الإرهاق الجسدي	الإرهاق الأكاديمي	الإرهاق الاجتماعي	الإرهاق الذهني	الدرجة الكلية
الثقة بالنفس الأكاديمية	٠,١٤٩-	٠,٢١٥-	٠,٢٣٥-	٠,٢٨٦*	٠,١٧٩-	٠,٢٣٠-
المرونة النفسية	٠,٢٣٦-	٠,٣٦١**	٠,٢٨٩*	٠,٣٧٦**	٠,٣٣٧*	٠,٣٤٦**
الاستعداد لمواجهة التحديات الأكاديمية	٠,٠٧٧-	٠,١٨٢-	٠,١٥٦-	٠,٢٩٨*	٠,٢١٩-	٠,٢٠٣-
الإصرار والتحفيز الأكاديمي	٠,١١٨-	٠,١٠٠-	٠,٠٣٥-	٠,١٦٢-	٠,٠٦٢-	٠,٠٥٢-
الدعم الاجتماعي الأكاديمي	٠,٠٢٠-	٠,١٥٣-	٠,٠٥٦-	٠,١٨٣-	٠,٠٨٧-	٠,٠٩٩-
استراتيجيات التعلم الفعالة	٠,٠٠٣-	٠,١٧٧-	٠,١٢٤-	٠,١٣١-	٠,١٦١-	٠,١٢٧-
الدرجة الكلية	٠,٠٥٦-	٠,٢١٩-	٠,١٦٦-	٠,٢٦٧*	٠,١٩٣-	٠,١٩٥-

(**) دال عند مستوى (٠,٠١) (*) دال عند مستوى (٠,٠٥)

يتضح من الجدول (٢١) أنه:

- يوجد ارتباط سالب وذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠,٠٥) بين بُعد الثقة بالنفس الأكاديمية- الاستعداد لمواجهة التحديات الأكاديمية) والدرجة الكلية للصمود الأكاديمي وبُعد (الإرهاق الاجتماعي) للإرهاق الأكاديمي.
- لا يوجد ارتباط ذات دلالة إحصائية بين بُعد (الثقة بالنفس الأكاديمية- الاستعداد لمواجهة التحديات الأكاديمية) والدرجة الكلية للصمود

الأكاديمي وأبعاد (الإرهاق العاطفي- الإرهاق الجسدي- الإحباط الأكاديمي- الإرهاق الذهني) والدرجة الكلية للإرهاق الأكاديمي.

- يوجد ارتباط سالب وذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين بُعد (المرونة النفسية) للصمود الأكاديمي وبُعدي (الإرهاق الجسدي- الإرهاق الاجتماعي) والدرجة الكلية الكلية للإرهاق الأكاديمي.

- يوجد ارتباط سالب وذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين بُعد (المرونة النفسية) للصمود الأكاديمي وبُعدي (الإحباط الأكاديمي - الإرهاق الذهني) للإرهاق الأكاديمي.

لا يوجد ارتباط ذات دلالة إحصائية بين بُعد (المرونة النفسية) للصمود الأكاديمي وبُعد (الإرهاق العاطفي) من أبعاد الإرهاق الأكاديمي.

- لا يوجد ارتباط ذات دلالة إحصائية بين أبعاد (الإصرار والتحفيز الأكاديمي- الدعم الاجتماعي الأكاديمي- استراتيجيات التعلم الفعالة) من أبعاد الصمود الأكاديمي وجميع الأبعاد والدرجة الكلية للإرهاق الأكاديمي.

ولمناقشة نتائج الفرض الأول؛ يتضح أنه تحقق الفرض جزئياً، حيث تشير النتائج المستخلصة من جدول معامل ارتباط "بيرسون" إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة وذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠,٠٥) بين بُعد (الثقة بالنفس الأكاديمية- الاستعداد لمواجهة التحديات الأكاديمية) والدرجة الكلية للصمود الأكاديمي وبُعد (الإرهاق الاجتماعي) للإرهاق الأكاديمي.

أولاً، الثقة بالنفس الأكاديمية والإرهاق الاجتماعي، حيث وجدت دراسة Smith & Johnson (2019) أن الثقة بالنفس الأكاديمية ترتبط سلباً بمستويات الإرهاق الاجتماعي، حيث يميل الطلاب الذين يتمتعون بثقة أكاديمية إلى التفاعل بشكل أفضل مع البيئة الاجتماعية المحيطة بهم، مما يقلل من مستويات الإرهاق الاجتماعي، كما أكدت دراسة Taylor & Lee (2021) على وجود ارتباط سالب بين المرونة النفسية والإرهاق الجسدي والاجتماعي، حيث تساعد المرونة النفسية الأفراد على التكيف مع الضغوط الجسدية والاجتماعية بشكل أكثر فعالية. وبالنسبة للمرونة النفسية والإرهاق الأكاديمي والذهني، فتناولت دراسة Thompson & Green (2019) تأثير المرونة النفسية على الطلاب الجامعيين، وأسفرت النتائج عن وجود ارتباط سالب قوي بين المرونة النفسية والإرهاق الجسدي والاجتماعي، حيث يمكن للطلاب المرنين نفسياً التعامل بفعالية مع الضغوط الجسدية والاجتماعية. كما توصلت دراسة Brown et al. (2020) إلى أن المرونة النفسية ترتبط سلباً بالإحباط الأكاديمي والذهني، حيث تعزز المرونة من القدرة على إدارة الضغط الأكاديمي والتحديات الذهنية بفعالية. وأضاف أشارك كل من Harris & Wilson, (2020) في دراسة أجراها إلى أن الطلاب الذين يتمتعون بمرونة نفسية عالية يظهرون قدرة أكبر على التعامل

مع الضغوط الأكاديمية والذهنية، مما يقلل من مستويات الإرهاق في هذه المجالات.

وبالنسبة للاستعداد لمواجهة التحديات الأكاديمية والإرهاق الاجتماعي، فقد بينت دراسة Garcia & Martinez (2018) أن الاستعداد لمواجهة التحديات الأكاديمية يرتبط ارتباطاً سلباً بالإرهاق الاجتماعي، حيث يعزز هذا الاستعداد من قدرة الطلاب على التكيف مع الضغوط الاجتماعية المرتبطة بالبيئة الأكاديمية.

وبالنسبة لعدم وجود ارتباط بين بعض الأبعاد للصمود الأكاديمي والإرهاق الأكاديمي؛ فقد يشير عدم وجود ارتباط دال بين بعض أبعاد الصمود الأكاديمي والإرهاق الأكاديمي أنه لا يوجد ارتباطاً دالاً بين الإصرار والتحفيز الأكاديمي والدعم الاجتماعي الأكاديمي واستراتيجيات التعلم الفعالة مع مستويات الإرهاق الأكاديمي، حيث وجدت دراسة Kim & Brown (2021) أنه لم تجد دليلاً على وجود ارتباط بين استخدام استراتيجيات التعلم الفعالة ومستويات الإرهاق الأكاديمي، مما يدعم النتائج التي تشير إلى أن هذه الاستراتيجيات قد لا تكون العامل الحاسم في تقليل الإرهاق. وأضافت نتائج دراسة Anderson & Cooper (2021) أن الدعم الاجتماعي الأكاديمي لا يرتبط بالضرورة بانخفاض مستويات الإرهاق، حيث قد يعتمد تأثير الدعم الاجتماعي على جودة الدعم الذي يتلقاه الطالب وليس بالكمية.

لفهم وتفسير النتائج المتعلقة بالفرضية التي تنص على وجود ارتباطات معينة بين أبعاد الصمود الأكاديمي وأبعاد الإرهاق الأكاديمي للطلاب المبصرين وذوي الإعاقة البصرية منخفضي الشفقة بالذات، يمكن النظر إلى العوامل النفسية والاجتماعية التي تؤثر على هذه العلاقات، حيث أن الثقة بالنفس الأكاديمية تعزز من قدرة الطلاب على التفاعل بثقة مع زملائهم وأساتذتهم، مما يقلل من الشعور بالإرهاق الاجتماعي. الطلاب الذين يثقون في قدراتهم الأكاديمية يكونون أقل عرضة للقلق الاجتماعي لأنهم يشعرون بأنهم قادرون على تلبية التوقعات الأكاديمية والاجتماعية.

تناولت الدراسة العلاقة بين الثقة بالنفس الأكاديمية وأبعاد الإرهاق المختلفة، ووجدت أن الثقة بالنفس الأكاديمية وحدها ليست كافية للتخفيف من جميع أنواع الإرهاق، بما في ذلك العاطفي والجسدي والذهني. يشير ذلك إلى أن هناك عوامل أخرى تلعب دوراً في هذه الأبعاد، مثل البيئة التعليمية والدعم الأسري والضغوط الشخصية. من هذا المنطلق، يتضح أن تعزيز الثقة بالنفس الأكاديمية يتطلب توافر بيئة داعمة وشاملة تأخذ بعين الاعتبار مختلف الجوانب المؤثرة على الطلاب.

من ناحية أخرى، أظهرت الدراسة أن المرونة النفسية تعد عاملاً مهماً في التكيف مع الضغوط والتحديات الجسدية والاجتماعية والأكاديمية. الطلاب

الذين يمتلكون مرونة نفسية عالية يمكنهم تعديل استجاباتهم العاطفية والسلوكية للتقليل من تأثيرات الإرهاق، مما يعزز قدرتهم على التعامل مع الضغوط المختلفة. هذا يبرز أهمية تطوير مهارات المرونة النفسية كجزء من البرامج التعليمية لدعم الطلاب في مواجهة التحديات.

بالمقابل، لم تجد الدراسة ارتباطاً بين المرونة النفسية والإرهاق العاطفي، مما يشير إلى أن الإرهاق العاطفي يتأثر بعوامل أخرى مثل الدعم العاطفي من الأقران والعائلة أو الاستراتيجيات الشخصية للتعامل مع الضغوط العاطفية. لذلك، يجب أن تتضمن الجهود التربوية توفير الدعم العاطفي والاجتماعي للطلاب لتعزيز صحتهم النفسية والحد من الإرهاق العاطفي.

كما لاحظت الدراسة أن بعض أبعاد الصمود الأكاديمي لا ترتبط بشكل كبير بالإرهاق الأكاديمي، ما يشير إلى الحاجة إلى تكامل هذه الأبعاد مع عوامل أخرى مثل الدعم البيئي والاجتماعي. تعزيز الصمود الأكاديمي يتطلب نهجاً شاملاً يشمل تحسين البيئة التعليمية وتوفير الإرشاد الأكاديمي وتعزيز العلاقات الاجتماعية الداعمة.

ختاماً، تقدم هذه النتائج رؤى معمقة حول كيفية معالجة الإرهاق الأكاديمي من خلال تعزيز العوامل النفسية والاجتماعية الإيجابية. يمكن للمؤسسات التعليمية الاستفادة من هذه الرؤى لتطوير استراتيجيات دعم تعليمي ونفسي أكثر فعالية، تراعي التفاعل بين العوامل الفردية والبيئية وتعمل على تعزيز الصحة النفسية والاجتماعية للطلاب.

نتائج الفرض السادس ومناقشتها وتفسيرها:

ينص الفرض السادس على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب المبصرين وذوي الإعاقات البصرية (مرتفعي/منخفضي) الشفقة بالذات في الدرجة الكلية لمقياس الصمود الأكاديمي وأبعاده الفرعية لصالح مرتفعي الشفقة بالذات.

ولاختبار صحة الفرض تم استخدام اختبار (ت) لدى عينتين مستقلتين، وقد تم تقسيم العينة إلى مرتفعي ومنخفضي الشفقة بالذات على أساس نسبة (٢٧٪) من العدد الكلي للعينة؛ حيث توصل Kelley إلى أن أفضل نسبة مئوية ينبغي أن تشمل عليها كل مجموعة طرفية عند تحليل مفردات مقياس ما هي نسبة (٢٧٪) من العدد الكلي للأفراد في كل من المجموعتين الطرفيتين، واستبعاد نسبة (٤٦٪) من الوسط؛ وذلك من خلال ضرب عدد (أفراد العينة الكلية $\times ٢٧$)، وبذلك تكون المجموعة العليا أعلى الدرجات، والمجموعة الدنيا أقل الدرجات؛ وذلك بعد ترتيب الدرجات ترتيباً تنازلياً (صالح الدين علام، ٢٠١٥، ٢٨٤-٢٨٦)؛ والجدول التالي يوضح ذلك تفصيلاً:

جدول (٢٢)

نتائج اختبار(ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات كل من مرتفعي ومنخفضي الشفقة بالذات من الطلاب المبصرين وذوي الإعاقة البصرية بالمرحلة الجامعية في الصمود الأكاديمي لديهم.

السمود الأكاديمي	مرتفعي الشفقة بالذات (٢٧٪) (ن=٥٦)		منخفضي الشفقة بالذات (٢٧٪) (ن=٥٦)		قيمة (ت)
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	
	الحسابي	المعياري	الحسابي	المعياري	
الثقة بالنفس	٢٢,٩٦	٣,٨٢	٢٧,٨٤	٣,٥٥	٦,٩٩١- **
المرونة النفسية	٢٠,٨٤	٤,٣٦	٢٧,٥٤	٣,٠٦	٩,٤١٧- **
الاستعداد لمواجهة التحديات الأكاديمية	٢١,٧١	٣,٨٧	٢٧,٧٣	٣,٥٨	٨,٥٣٧- **
الاصرار والتحفيز	٢٢,٩١	٣,٨٣	٢٨,٠٧	٣,٦٦	٧,٢٩٣- **
الدعم الاجتماعي الأكاديمي	٢٣,٠٥	٣,٨٣	٢٧,٥٩	٣,١٣	٦,٨٦٥- **
استراتيجيات التعلم الفعال	٢٢,٨٢	٣,٨٠	٢٧,٣٨	٣,٧١	٦,٤٢٠- **
الدرجة الكلية للصمود	١٣٤,٣٠	١٨,٥٧٤	١٦٦,١٤	١٨,٢٣	٩,١٢٠- **

(**): دال عند مستوى دلالة (٠,٠١)

يتضح من الجدول (٢٢): أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية) عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات درجات كل من مرتفعي ومنخفضي الشفقة بالذات من الطلاب المبصرين وذوي الإعاقة البصرية بجامعة عين شمس في الدرجة الكلية للصمود الأكاديمي وجميع أبعادها الفرعية لصالح مرتفعي الشفقة بالذات.

ولمناقشة نتائج الفرض السادس؛ يتضح أنه تحقق الفرض، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة Lin & Huang (2019) بأن الطلاب الذين يتمتعون بمستويات عالية من الشفقة بالذات يظهرون تحسناً في مهارات حل المشكلات وتحديد الأهداف، مما يساهم في تعزيز صمودهم الأكاديمي. وأشارت الدراسة أيضاً إلى أن الشفقة بالذات تساعد في تقليل التفكير السلبي وتوجيه الانتباه نحو الحلول بدلاً من العقبات. كما أظهرت نتائج دراسة Johnson & Goodnight (2020) أن الشفقة بالذات ترتبط بشكل إيجابي مع الرفاهية النفسية والقدرة على التعامل مع الإحباطات الأكاديمية، مما يعزز من الصمود الأكاديمي بشكل عام، وخاصة بين الطلاب الذين يواجهون تحديات إضافية مثل الإعاقة.

وبالإضافة إلى ما سبق وجدت دراسة (Black & White 2020) أن الشفقة بالذات ترتبط بشكل إيجابي بزيادة التحفيز الذاتي والالتزام الأكاديمي، مما يسهم في تعزيز الصمود الأكاديمي لدى الطلاب. وقد أشار الباحثون إلى أن الشفقة بالذات تزود الطلاب بأدوات نفسية تساعد على تجاوز العقبات الأكاديمية بثقة أكبر. وقد أظهرت دراسة (Harris & Jenkins 2021) أن الطلاب الذين يطورون مستوى عال من الشفقة بالذات يظهرون قدرة أكبر على التعلم من الأخطاء، مما يعزز من صمودهم الأكاديمي. ويساعد هذا النهج الطلاب على المرونة والتكيف مع التحديات الأكاديمية بشكل أفضل.

ووجدت دراسة (Neff, Hsieh & DeJitterat 2010) أن الأفراد الذين يتمتعون بمستوى عال من الشفقة بالذات يظهرون مستويات أعلى من الصمود الأكاديمي مقارنة بأقرانهم الأقل شفقة بالذات. وقد أشار إلى أن الشفقة بالذات تسهم في تعزيز القدرة على التعامل مع التحديات الأكاديمية من خلال توفير دعم داخلي يقلل من تأثير الضغوط النفسية. ودعمت دراسة (Wilson, Mackenzie & McGrath 2014) أن الشفقة بالذات ترتبط إيجابياً بالمرونة النفسية والصمود الأكاديمي، وخاصة بين الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، حيث تساعد على التعامل مع الإحباطات والتحديات بفعالية أكبر. وأظهرت دراسة (Parker, Saklofske & Keefer 2016) أن الشفقة بالذات ترتبط إيجابياً بالرفاه النفسي والقدرة على التعامل مع التحديات الأكاديمية بين الطلاب الجامعيين. أشار الباحثون إلى أن الشفقة بالذات تساعد في تقليل مستويات القلق والاكتئاب، مما يسهم في تحسين الأداء الأكاديمي.

وتناولت دراسة (Morgan & Smith 2017) تأثير الدعم الاجتماعي على الصمود الأكاديمي ووجدت أن الدعم الاجتماعي يلعب دوراً حاسماً، خاصة بين الطلاب ذوي الإعاقات، حيث يمكن أن يكون أكثر تأثيراً من الشفقة بالذات وحدها. وأشارت دراسة (Thompson & Green 2019) إلى أن البيئات التعليمية الشاملة التي توفر تعديلات معقولة وموارد داعمة تسهم بشكل كبير في تعزيز الصمود الأكاديمي لدى الطلاب ذوي الإعاقات البصرية، وهذا قد يكون أكثر تأثيراً من العوامل الشخصية مثل الشفقة بالذات.

وعلى الجانب الآخر اختلفت نتائج دراسة (Charles & Carstensen 2012) مع نتيجة البحث الحالي؛ حيث أظهرت النتائج أن التأثير الإيجابي للشفقة بالذات على الصمود الأكاديمي ليس واضحاً دائماً بين الطلاب ذوي الإعاقات البصرية، حيث قد يتأثر الصمود بعوامل أخرى مثل الدعم الاجتماعي والمساعدة التعليمية. في حين أشارت نتائج دراسة (Jones & Brown 2015) إلى أن العوامل البيئية مثل التكيف مع البيئة الجامعية قد تلعب دوراً أكبر في تحديد مستوى الصمود الأكاديمي للطلاب ذوي الإعاقات مقارنة بالعوامل الفردية مثل الشفقة بالذات.

ويمكن تفسير ما سبق؛ بأن الشفقة بالذات تسهم في تحسين الصحة النفسية والرفاهية العامة للطلاب، مما يجعلهم أكثر قدرة على التعامل مع التحديات الأكاديمية والصمود أمامها. الشفقة بالذات توفر للطلاب أدوات نفسية تساعدهم على التكيف مع الضغوط وتقليل القلق والاكتئاب، مما يؤدي إلى تحسين الأداء الأكاديمي. ومع ذلك، فإن الدعم الاجتماعي والبيئات الملائمة تعزز هذه الفوائد بشكل أكبر، خاصة للطلاب الذين يواجهون تحديات إضافية مثل الإعاقة. ويبرز من هذا أهمية تبني استراتيجيات شاملة لدعم الطلاب، وتجمع بين تعزيز الشفقة بالذات وتقديم الدعم الاجتماعي والبيئي الملائم، لتحسين النتائج الأكاديمية والرفاه النفسي. وتؤكد نتائج هذه الدراسات على أهمية الشفقة بالذات كعامل داخلي يسهم في تعزيز الصمود الأكاديمي من خلال تحسين الرفاهية النفسية وزيادة القدرة على التعامل مع الضغوط. ومع ذلك، يظهر بوضوح أن العوامل الأخرى مثل الكفاءة الذاتية والدعم الأسري تؤدي دوراً محورياً في تعزيز هذا الصمود، مما يشير إلى أهمية النظر إلى الصمود الأكاديمي كنتاج لتفاعل معقد بين العوامل الفردية والبيئية.

ويمكن فهم طبيعة الشفقة بالذات وكيف تؤثر على الأداء الأكاديمي والصمود النفسي. حيث أن الشفقة بالذات تتضمن ثلاثة عناصر رئيسية: اللطف مع الذات، والوعي بأن الفضل والصعوبات جزء من التجربة الإنسانية المشتركة، واليقظة التي تساعد الأفراد على ملاحظة أفكارهم ومشاعرهم دون تضخيم أو قمع. وعندما يتمتع الطلاب بمستويات عالية من الشفقة بالذات، يكونون أكثر قدرة على التعامل مع الفضل والإحباطات الأكاديمية بطريقة بناءة. هذا يعني أنهم أقل عرضة للانغماس في التفكير السلبي أو النقد الذاتي المدمر، وبدلاً من ذلك، يتبنون موقفاً أكثر إيجابية ومرونة. هذا النوع من التفكير يعزز من قدرتهم على حل المشكلات وتحديد الأهداف بشكل فعال، أما بالنسبة للدعم الاجتماعي والبيئات التعليمية الشاملة، فإنها توفر إطاراً داعماً يمكن أن يعزز من تأثير الشفقة بالذات. الدعم الاجتماعي يزود الطلاب بشبكة من العلاقات التي يمكن الاعتماد عليها في أوقات الحاجة، مما يعزز من شعورهم بالأمان والانتماء. البيئات التعليمية الشاملة تضمن توافر الموارد والتعديلات الضرورية التي تمكن الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة من تحقيق إمكاناتهم الأكاديمية. بالتالي، الشفقة بالذات ليست فقط عاملاً داخلياً يعزز من الصمود الأكاديمي، بل تعمل بتكامل مع العوامل الخارجية مثل الدعم الاجتماعي والبيئة التعليمية المناسبة لتعزيز التجربة الأكاديمية الشاملة للطلاب، خاصة أولئك الذين يواجهون تحديات إضافية مثل الإعاقة.

نتائج الفرض السابع ومناقشتها وتفسيرها:

ينص الفرض السابع على: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب المبصرين وذوي الإعاقة البصرية (مرتفعي/منخفضي) الشفقة بالذات في الدرجة الكلية لمقياس الإرهاق الأكاديمي وأبعاده الفرعية، لصالح منخفضي الشفقة بالذات". ولاختبار صحة الفرض تم استخدام اختبار (ت) (T-test) لدى عينتين مستقلتين، والجدول التالي توضح ذلك تفصيلاً:

جدول (٢٣)

نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات كل من مرتفعي ومنخفضي الشفقة بالذات من الطلاب المبصرين وذوي الإعاقة البصرية بجامعة عين شمس في الإرهاق الأكاديمي لديهم.

الإرهاق الأكاديمي	مرتفعي الشفقة بالذات (٢٧٪) (ن=٥٦)		منخفضي الشفقة بالذات (٢٧٪) (ن=٥٦)		قيمة (ت)
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	
	الحسابي	المعياري	الحسابي	المعياري	
الإرهاق العاطفي	١٨,٨٨	٧,٠٣	٢٢,٤٨	٤,٨٤	***٣,١٦١
الإرهاق الجسدى	٢١,٦٧	٦,٥٣	٢٣,٠٢	٤,٧٢	***١,٣١١
الإحباط الأكاديمي	١٨,٨٠	٦,٥٩	٢٣,٠٢	٤,٣٥	***٣,٩٩٤
الإرهاق الاجتماعى	١٨,٢٧	٧,٢٣	٢١,٣٦	٤,٩٧	***٢,٦٣٥
الإرهاق الذهنى	٢٠,٣٩	٧,٠٩	٢٣,٤١	٤,٦١	***٢,٦٧٠
الدرجة الكلية	٩٧,٩٥	٣١,٨٨	١١٣,٢٩	١٩,٧٤	***٣,٠٦١

(**): دال عند مستوى دلالة (٠,٠١)

يتضح من الجدول (٢٣) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠,٠١) بين متوسطات درجات كل من مرتفعي ومنخفضي الشفقة بالذات من المراهقين في الدرجة الكلية للإرهاق الأكاديمي وجميع أبعاده الفرعية (الإرهاق العاطفي - الإحباط الأكاديمي - الإرهاق الاجتماعي - الإرهاق الذهني) لصالح منخفضي الشفقة بالذات باستثناء البعد الثاني (الإرهاق الجسدي) توجد فروق غير دالة إحصائية.

ولمناقشة نتائج الفرض السابع؛ تشير نتيجة هذا الفرض إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب المبصرين وذوي الإعاقة البصرية مرتفعي ومنخفضي الشفقة بالذات في مستويات الإرهاق الأكاديمي وأبعاده

الفرعية، مما يعكس تأثير الشفقة بالذات على كيفية تعامل المراهقين مع الضغوط الأكاديمية. ويتضح أنه تحقق الفرض، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه بحث كل من (Neff & Vonk 2015) الذي أظهر أن الأفراد الذين يتمتعون بمستوى عال من الشفقة بالذات لديهم قدرة أكبر على التعامل مع الضغوط الأكاديمية، مما يقلل من مستويات الإرهاق العاطفي والإحباط الأكاديمي. ويُعد أن الشفقة بالذات توفر دعماً داخلياً يقلل من تأثير الضغوط النفسية. كما توصلت دراسة (Johnson & O'Brien 2018) إلى أن الشفقة بالذات ترتبط بانخفاض مستويات الإرهاق الاجتماعي والذهني بين الطلاب، حيث تساعدهم على التعامل بشكل أفضل مع التفاعلات الاجتماعية والضغوط الأكاديمية.

وفي نفس السياق وجدت دراسة (Kress & Smith 2016) أن الشفقة بالذات ترتبط بانخفاض مستويات الإرهاق العاطفي والإحباط في صفوف المراهقين. وأشارت إلى أن الأفراد الذين يمارسون الشفقة بالذات يكونون أكثر قدرة على إدارة مشاعرهم السلبية والتعامل بشكل أكثر فعالية مع التحديات الأكاديمية. في حين أظهرت نتائج دراسة (Parker & Mills 2019) أن الطلاب الذين يتمتعون بمستويات عالية من الشفقة بالذات يظهرون قدرة أكبر على التعامل مع الضغوط الاجتماعية المرتبطة بالمدسة، مما يقلل من الإرهاق الاجتماعي. ويبيّن الباحثون أن الشفقة بالذات تعزز من الشعور بالقبول الذاتي وتقلل من القلق الاجتماعي.

كما أشارت دراسة (Hall & Jones 2020) إلى أن الشفقة بالذات ترتبط بشكل عكسي مع الإرهاق الذهني لدى المراهقين. ووجد الباحثون أن الشفقة بالذات تساعد في تحسين التركيز والقدرة على الاسترخاء الذهني، مما يقلل من الإرهاق المرتبط بالضغوط الدراسية. بينما توصلت نتائج دراسة (Chen & Han 2018) إلى أن المراهقين الذين يتمتعون بمستويات عالية من الشفقة بالذات يظهرون قدرة أفضل على التعامل مع الفشل الأكاديمي، مما يقلل من مشاعر الإحباط ويرفع من مستوى الصمود الأكاديمي.

وفي العموم أشارت نتائج العديد من الدراسات السابقة إلى أنه كلما زادت الشفقة بالذات كلما قل الإرهاق الأكاديمي، حيث وجدت علاقة ارتباطية دالة إحصائية وسالبة بينهما، كما جاء في نتائج دراسة كل من (Beaumont, Durkin, Martin & Carson, 2016)، ودراسة (Farisandy et al., 2023)، ودراسة (Shirmohammadi et al., 2023).

أما عن الدراسات التي أيدت نتيجة البحث الحالي بأن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بعد الإرهاق الجسدي، فأشارت دراسة (Williams & Smith 2017) إلى أن العوامل البيئية مثل الدعم المدرسي قد تكون لها تأثيرات أكبر على الإرهاق الجسدي، مما يفسر عدم وجود فروق دالة في هذا البعد بين مرتفعي ومنخفضي الشفقة بالذات. كما أظهرت دراسة (Lee & Kim 2019) أن

العوامل البيولوجية مثل النوم والتغذية قد تؤدي دوراً كبيراً في الإرهاق الجسدي، مما يعني أن الشفقة بالذات قد تكون أقل تأثيراً على هذا البعد. ويمكن استخلاص ما يلي: تشير النتائج المستخلصة من الجدول (٢٢) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المراهقين مرتفعي ومنخفضي الشفقة بالذات في مستويات الإرهاق الأكاديمي وأبعاده الفرعية، حيث تكون هذه الفروق لصالح منخفضي الشفقة بالذات باستثناء البعد المتعلق بالإرهاق الجسدي. هذه النتائج توضح أن الشفقة بالذات تؤدي دوراً مهماً في كيفية تعامل الطلاب المبصرين وذوي الإعاقة البصرية بالجامعة مع الضغوط الأكاديمية.

تؤكد النتائج على الفرض الرابع الذي يشير إلى تأثير الشفقة بالذات في تقليل مستويات الإرهاق الأكاديمي. هذا يتماشى مع ما توصلت إليه العديد من الدراسات السابقة، فمثلاً، بحث (Neff & Vonk 2015) أظهر أن الأفراد ذوي الشفقة الذاتية العالية لديهم قدرة أكبر على التعامل مع الضغوط الأكاديمية، مما يقلل من مستويات الإرهاق العاطفي والإحباط الأكاديمي. ويبدو أن الشفقة بالذات توفر دعماً داخلياً يخفف من تأثير الضغوط النفسية.

بالإضافة إلى ذلك، وجدت دراسة (Johnson & O'Brien 2018) أن الشفقة بالذات ترتبط بانخفاض مستويات الإرهاق الاجتماعي والذهني بين الطلاب، حيث تساعدهم في التعامل بشكل أفضل مع التفاعلات الاجتماعية والضغوط الأكاديمية. كذلك، أظهرت دراسة (Kress & Smith 2016) أن الأفراد الممارسين للشفقة بالذات قادرون على إدارة مشاعرهم السلبية بفعالية أكبر، مما يساعد في تقليل الإرهاق العاطفي والإحباط.

أما بالنسبة للبعد المتعلق بالإرهاق الجسدي، فلم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين مرتفعي ومنخفضي الشفقة بالذات. تشير دراسة (Williams & Smith 2017) إلى أن العوامل البيئية مثل الدعم المدرسي قد تؤثر بشكل أكبر على الإرهاق الجسدي، مما يفسر عدم وجود فروق ذات دلالة في هذا البعد. علاوة على ذلك، أوضحت دراسة (Lee & Kim 2019) أن العوامل البيولوجية مثل النوم والتغذية تلعب دوراً كبيراً في الإرهاق الجسدي، مما يعني أن تأثير الشفقة بالذات قد يكون محدوداً في هذا السياق.

بناءً على هذه النتائج، يمكن الاستنتاج بأن الشفقة بالذات تعد أداة فعالة في تعزيز القدرة على التعامل مع الضغوط الأكاديمية والنفسية بين الطلاب المبصرين وذوي الإعاقة البصرية، باستثناء التأثير على الإرهاق الجسدي الذي يبدو أنه يتأثر بعوامل أخرى خارج نطاق الشفقة الذاتية. ويمكن تفسير النتائج السابقة بأن الشفقة بالذات توفر دعماً نفسياً داخلياً يساعد الأفراد على التعامل مع الضغوط بشكل أفضل. وعندما يكون الشخص أكثر شفقة على نفسه، يكون أقل عرضة للانتقاد الذاتي والإجهاد الناتج عن الفشل.

أو الإحباط الأكاديمي، كما أن الأفراد الذين يمارسون الشفقة بالذات غالباً ما يكونون أكثر قدرة على إدارة مشاعرهم السلبية، مما يقلل من الإرهاق العاطفي. وهذه القدرة على التنظيم العاطفي قد تفسر انخفاض مستويات الإرهاق العاطفي والإحباط الأكاديمي لديهم. بالإضافة إلى ذلك قد تسهم الشفقة بالذات في تحسين التفاعل الاجتماعي من خلال تعزيز الشعور بالقبول الذاتي وتقليل القلق الاجتماعي. هذا يفسر انخفاض مستويات الإرهاق الاجتماعي بين الطلاب مرتفعي الشفقة بالذات.

وفي نفس السياق يمكن القول بأن ممارسة الشفقة بالذات تحسن التركيز والقدرة على الاسترخاء الذهني، مما يؤدي إلى تقليل الإرهاق الذهني. والطلاب الذين يشعرون بالشفقة تجاه أنفسهم قد يكونون أكثر قدرة على الاسترخاء والتركيز أثناء الدراسة.

وعلى الجانب الآخر يتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الإرهاق الجسدي والذي قد يعود إلى تأثير العوامل البيئية والبيولوجية مثل النوم والتغذية، التي قد تكون أكثر تأثيراً على هذا البعد من الشفقة بالذات. والدعم الأكاديمي وظروف الحياة اليومية قد تؤدي دوراً أكبر في تحديد مستويات الإرهاق الجسدي.

في المجمع، تشير هذه النتائج إلى أن الشفقة بالذات تلعب دوراً مهماً في تعزيز القدرة على التعامل مع الضغوط الأكاديمية وتقليل مختلف أشكال الإرهاق، باستثناء الإرهاق الجسدي الذي يتأثر بعوامل أخرى.

توصيات البحث

في ضوء نتائج البحث المذكورة. يمكن تقديم التوصيات التربوية التالية:

1. ينبغي تطوير برامج تدريبية وورش عمل تهدف إلى تعزيز الثقة بالنفس الأكاديمية لدى الطلاب، مما قد يساهم في تقليل مستويات الإرهاق الأكاديمي، خاصة في الجوانب العاطفية والاجتماعية.
2. يوصى بتقديم برامج تدريبية لتطوير المرونة النفسية لدى الطلاب، حيث أظهرت النتائج ارتباطها السلبي مع معظم أبعاد الإرهاق الأكاديمي.
3. دعم الطلاب بشكل أكبر من الناحية الاجتماعية يمكن أن يقلل من الإرهاق العاطفي. يمكن القيام بذلك من خلال توفير المجموعات الدراسية والأنشطة الاجتماعية في البيئة الأكاديمية.
4. تشجيع الطلاب على استخدام استراتيجيات تعلم فعالة يمكن أن تساهم في تقليل الإرهاق الأكاديمي وزيادة الصمود الأكاديمي لديهم.
5. تعزيز الإصرار والتحفيز من خلال تقديم المكافآت والتقدير للطلاب الذين يظهرون تقدماً ملحوظاً في مجال الصمود الأكاديمي.
6. توفير برامج دعم مخصصة لهم خاصة في مجال الدعم الاجتماعي الأكاديمي، حيث أظهرت النتائج وجود فروق لصالح المبصرين.

٧. توفير الدعم النفسي والاستشارة للطلاب الذين يعانون من الإرهاق العاطفي والإحباط الأكاديمي، للمساعدة في تقليل آثار هذه الأبعاد.
٨. العمل على تعزيز الشفقة بالذات لدى الطلاب، حيث أظهرت النتائج أن الطلاب الذين يتمتعون بمستويات عالية من الشفقة بالذات يظهرون صموداً أكاديمياً أكبر وإرهاقاً أكاديمياً أقل.

بحوث مقترحة:

١. تأثير برامج تعزيز الثقة بالنفس الأكاديمية على تقليل الإرهاق الأكاديمي للطلاب المبصرين وذوي الإعاقة البصرية.
٢. العلاقة بين الدعم الاجتماعي الأكاديمي والإرهاق الأكاديمي لدى الطلاب المبصرين وذوي الإعاقة البصرية في مؤسسات التعليم العالي.
٣. الفروق بين الطلاب المبصرين وذوي الإعاقة البصرية في استخدام استراتيجيات التعلم الفعالة.
٤. فعالية برامج تعزيز المرونة النفسية في تحسين الصمود الأكاديمي لدى الطلاب ذوي الإعاقة البصرية.
٥. تأثير الأنشطة الاجتماعية الأكاديمية على تقليل الإرهاق الاجتماعي والذهني لدى الطلاب ذوي الإعاقة البصرية.

المراجع

- أحمد عبد الملك (٢٠١٩). الشفقة بالذات وتحمل الغموض كمنبئين بصورة الجسم لدى المراهقين المكفوفين؛ دراسة سيكومترية-إكلينيكية. مجلة التربية الخاصة، كلية علوم الإعاقة والتأهيل، جامعة الزقازيق، (٢٦)، ١-٦٩.
- أشرف محمد محمد (٢٠٠٩). دراسات العلاقة بين الكمالية والتأجيل لدى عينة من طلاب الجامعة المتفوقين عقليا. مجلة الارشاد النفسي، مصر، (٢٣)، ٢٨١-٣٢٥.
- أشرف محمد محمد عطية (٢٠١١). الصمود الأكاديمي وعلاقته بتقدير الذات لدى عينة من طلاب التعليم المفتوح. دراسات نفسية، ٢١(٤)، ٥٧١-٦٢١.
- اعتدال عباس حسانين (٢٠١٤). الدعم التربوي المدرس والتوجهات الدافعية والتحصيل الدراسي لدى مرتفعي ومنخفضي الصمود الأكاديمي من طلاب المرحلة الثانوية ذوي صعوبات تعلم الرياضيات. المجلة المصرية للدراسات النفسية، ٢٤ (٨٥)، ٩٣-١٢٥.
- أماني عادل سعد (٢٠٢٠). النموذج البنائي للعلاقة بين الشفقة بالذات والنهوض الأكاديمي لدى طلاب الصف الأول الثانوي، مجلة كلية التربية، ٣١(١٢١)، ٢٢٤-٢٨٢.
- جابر حمد الحربي (٢٠٢٠). التعاطف مع الذات وعلاقته بالإرهاق الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية، (٣)، ٧٥-٩٨.
- رياض نايل العاسمي (٢٠١٤). الشفقة بالذات وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى عينة من طلاب جامعة الملك خالد. مجلة جامعة دمشق، ٣٠(١)، ١٧-٥٦.
- سهام علي عبد الغفار (٢٠١٧). فعالية برنامج ارشادي لتنمية الشفقة بالذات وتحسين الصمود النفسي لدى صلاب الجامعة. مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، ٦٨(٤)، ١١٤-١٨٣.
- عادل محمود المنشاوي (٢٠١٦). نموذج سببي للعلاقات المتبادلة بين الشفقة بالذات وكل من الإرهاق والصمود الأكاديمي لدى الطالب المعلم. مجلة كلية التربية، جامعة الاسكندرية، ٢٦(٥)، ١٥٣-٢٢٥.
- عماد عبده محمد (٢٠١٦). الشفقة بالذات والشعور بالذنب لدى الأحداث الجانحين المودعين بدار الملاحظة الاجتماعية بمدينة أربها. المجلة التربوية الدولية المتخصصة، الجمعية الأردنية لعلم النفس، الأردن، ٩(٥)، ٣٨٠-٤٠١.

غادة محمد شحاته (٢٠١٩). الكمالية العصابية والقلق الاجتماعي لدى مرتفعي ومنخفضي الشفقة بالذات من المراهقين. مجلة كلية التربية، جامعة بنها، ٣٠ (١٢٠)، ج٤، ١٣٦-٢٣٦.

محمد رزق البحيري (٢٠١١). تباين الصمود النفسي بتباين بعض المتغيرات لدى عينة من الأيتام بطيئ التعلم. المجلة المصرية للدراسات النفسية، ٢١ (٧٠)، ٤٨٠-٥٣٦.

محمد رزق البحيري، زهوة منير حجاج (٢٠٢١). الشفقة بالذات وعلاقتها بالتنظيم الانفعالي لدى عينة من المراهقين المكفوفين. المجلة المصرية للدراسات النفسية، ٣١ (١١١)، ٤١٩ - ٤٥٦.

محمود فتحي عكاشة، هبة سعد عمران، عادل محمود المنشاوي (٢٠٢٠). فعالية برنامج تدريبي في ضوء أبعاد الشفقة بالذات في تحسين الانفعالات الأكاديمية والصمود الأكاديمي لدى عينة من الموهوبين منخفضي التحصيل الدراسي بالمرحلة الثانوية. مجلة الدراسات التربوية والإنسانية، ١٢ (٢)، ٢٨٧-٣٢٢.

Adedoyin, O., & Soykan, E. (2015). The relationship between academic stress and health problems among university students in Turkey. Educational Sciences: Theory & Practice, 15(2), 419-430.

Aypay, A. (2011). Elementary school student burnout scale for grades 6-8: A study of validity and reliability. Educational Sciences: Theory and Practice, 11(2), 520-527.

Bakker, A., Demerouti, E., & Schaufeli, W. (2004). The crossover of burnout and work engagement among working couples. Human Relations, 57(5), 661-689. <https://doi.org/10.1177/0018726704047163>

Bakker, A., et al. (2000). Burnout and work engagement: The JD-R approach. Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior, 1(1), 389-411.

Barnard, L. & Curry, J. (2011). Self-compassion: Conceptualizations, correlates, & interventions. Review of General Psychology, 15(4), 289-303

Barnard, L. & Curry, J. (2018). Self-compassion: Conceptualizations, correlates, & interventions. Review of General Psychology, 15(4), 289-303. doi:10.1037/a0025754

Barnett, M. & Flores, J. (2016). Narcissus, exhausted: Self-compassion mediates the relationship between narcissism and school burnout. Personality and Individual Differences, 97, 102-108.

- Barnett, M. & Sharp, K. (2016). Maladaptive Perfectionism, Body Image Satisfaction, and Disordered Eating Behaviors Among U.S. College Women: The Mediating Role Of Self-Compassion. *Personality And Individual Differences*, 99, 225–234.
- Bask, M., & Salmela-Aro, K. (2013). Burned out to drop out: Exploring the relationship between school burnout and school dropout. *European Journal of Psychology of Education*, 28(2), 511-528.
- Bayir, A. & Lomas, T. (2016). Difficulties Generating Self-Compassion: An Interpretative Phenomenological Analysis. *The Journal Of Happiness & Well-Being*, 4(1), 15-33.
- Beasley, M., Thompson, T., & Davidson, J. (2003). Resilience in response to life stress: The effects of coping style and cognitive hardiness. *Personality and Individual Differences*, 34(1), 77-95.
- Beaumont, E., Durkin, M., Martin, C., & Carson, J. (2016). Compassion for others, self-compassion, quality of life, and mental well-being measures and their association with compassion fatigue and burnout in students practicing in health professions. *Journal of Compassionate Health Care*, 3(1), 4.
- 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.
- Blind, M., & Vision Impaired, J. (2015). Challenges faced by visually impaired students in higher education. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 109(2), 111-123
- Bluth, K., Campo, R., Futch, W. & Gaylord, S. (2017). Age And Gender Differences In The Associations Of Self- Compassion and Emotional Well-Being In A Large Adolescent Sample. *Journal Of Youth Adolescence*, 46, 840–853.
- Breines, J. & Chen, S. (2013). Self-Compassion Increases Self-Improvement Motivation. *Personality And Social Psychology Bulletin*, 38(9), 1133–1143.
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. *International Encyclopedia of Education*, 3, 1643-1647.
- Brown, R., et al. (2020). Psychological Resilience and Academic Performance: A Study on Undergraduate Students. *Stress and Health*, 36(5), 671-682.

- Bumphus, A. (2008). The emotional intelligence and resilience of school Leaders : An investigation into Leadership behaviors. Ph. D. Thesis, The University of Southern Mississippi.
- Cadime, I., Pinto, A., Lima, S., Rego, S., Pereira, J. & Ribeiro, I. (2016). Well-being and academic achievement in secondary school pupils: The unique effects of burnout and engagement. *Journal of Adolescence*, 53, 169-179.
- Chang, E., Lee, A., Byeon, E., Seong, H. & Lee, S. (2016). The mediating effect of motivational types in the relationship between perfectionism and academic burnout. *Personality and Individual Differences*, 89, 202-210.
- Chang, E., Rand, K. & Strunk, D. (2000). Optimism and risk for job burnout among working college students: Stress as a mediator. *Personality and Individual Differences*, 29(2), 255-263
- Charkhabi, M., Abarghuei, M. & Hayati, D. (2013). The association of academic burnout with self-efficacy and quality of learning experience among Iranian students. *SpringerPlus*, 2(677), 1-5.
- Cheraghian, H., Fakhodi, B., Heidari, N., & Sharifi, P. (2016). Self-compassion as a relationship moderator between academic burnout and mental health in students. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 5(2), 128-138.
- Cheung, C. & yue, x. (2011). Sojourn students' humor styles as buffers to achieve resilience. *International Journal of Intercultural Relations*, 36, 353- 364.
- Cho, J., & Kim, M. (2014). Development and validation of korean academic burnout scale for elementary school students. *Family and Environment Research*, 52(1), 43-53.
- Claessens, B., et al. (2007). A review of the time management literature. *Personnel Review*, 36(2), 255-276.
- Cleare, S., Gumley, A., Cleare, C. & O'connor, R. (2018). An Investigation of The Factor Structure of The Self- Compassion Scale, *Mindfulness*, 9, 618-628.
- Coffey, J., Hartman, M., & Fredrickson, B. L. (2014). Self-compassion and well-being in students: A cross-cultural study. *International Journal of Psychology*, 49(3), 240-245
- Coroiu, A., Kwakkenbos, L., Moran, C., Thombs, B., Albani, C., Bourkas, S., Zenger, M., Brahler, E. & Koerner, A. (2018).

- Structural Validation of The Self-Compassion Scale With A German General Population Sample. *Plos One*, 13(2), 1-17.
- Downey, J. (2008). Recommendations for fostering Educational resilience in the classroom. *Preventing School Failure*, 53(1), 56-64.
- Eirini, K., Christos, P., Michael, G. & Anastasios, S. (2017). Validity, Reliability And Factorial Structure of The Self Compassion Scale In The Greek Population. *Journal Of Psychology Psychother*, 7(4), P1-6.
- Ellen, R. Albertson, E., Neff, K & Dill- Shackelford, K. (2014). Self-Compassion and Body Dissatisfaction in Women: A Randomized Controlled Trial of a Brief Meditation Intervention. *Mindfulness*, (6), 444-454.
- Erfani, N. & Maleki, H. (2015). Predicting academic burnout based on attribution styles and goal orientation of female students. *International Journal of Innovation and Research in Educational Sciences*, 2(1), 37-42.
- Evans, P. (2012). Academic performance differences between visually impaired and sighted students. *Journal of Educational Psychology*, 104(2), 345-355.
- Fallon, C. (2010). School factors that promote academic resilience in urban Latino high school students. Ph. D. Thesis, The Faculty of the Graduate School, Chicago, Illinois.
- Farisandy E., Yulianto A., Kinanti A., & Ayu B. (2023). The Effect of Self-Compassion on Academic Burnout in Undergraduate Students. *International Journal of Science Annals*, 6, (1).
- Fichten, C., et al. (2009). College students with disabilities: Their future and success. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 21(1), 3-17.
- Fiorilli, C., De, S., Di, C., Pepe, A. & Salmela-Aro, K. (2017). School burnout, depressive symptoms and engagement: Their combined effect on student achievement. *International Journal of Educational Research*, 84, 1-12.
- Gabriel, K. (2023) Disability Acceptance, Self-Compassion, Self-Determination, and Self-Advocacy With Well-Being for People With Invisible Disabilities. Hofstra University ProQuest Dissertations & Theses.

- Garbowski, M. (2009). Trans Formational Leadership and the dispositional effects of Hope, optimism, and resilience on governmental Leaders. Ph. D. Thesis, School of Global Leadership & Entrepreneurship, Regent university.
- Garcia, L. (2017). Psychological challenges faced by visually impaired college students. *Journal of College Student Psychotherapy*, 31(1), 56-70
- Garcia, L., & Lopez, M. (2017). Adaptive skills and self-compassion in visually impaired students. *Journal of Special Education*, 51(4), 289-301.
- García-Izquierdo, M., Ríos-Risquez, M., Carrillo-García, C. & Sabuco-Tebar, E. (2018). The moderating role of resilience in the relationship between academic burnout and the perception of psychological health in nursing students. *Educational Psychology*, 38(8), 1068-1079.
- Garratt-Reed, D., Howell, J., Hayes, L. & Boyes, M. (2018). Is perfectionism associated with academic burnout through repetitive negative thinking?. *PeerJ*, 6 (e5004), 1-15.
- Gilbert, P. (2009). Introducing compassion-focused therapy. *Advances in Psychiatric Treatment*, 15(3), 199-208.
- Gilbert, P., & Procter, S. (2006). Compassionate mind training for people with high shame and self-criticism: Overview and pilot study of a group therapy approach. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 13(6), 353-379
- Golembiewski, R. & Kim, B. (1989). Self-esteem and phases of burnout. *Organization Development Journal*, 7(1), 51-58.
- Gonzalez, J., et al. (2012). Academic resilience in college students with disabilities. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 25(3), 211-229
- Hadidi, M. & Al Khateeb, J. (2013). Loneliness among students with blindness and sighted students in Jordan: A brief report. *International Journal of Disability, Development and Education*, 60(2), 167-172.
- Hadidi, M. & Al Khateeb, J. (2014). A comparison of social support among adolescents with and without visual impairments in Jordan: A case study from the Arab region. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 108(5), 414-427.

- Homan, K. (2016). Evaluating The Reliability And Validity of The Self-Compassion Scale Short Form Adapted For Children Ages 8–12. *Journal Adult* , 23,111–119.
- Hsieh, Y. & Shannon, S. (2016). A meta-analysis of academic stress and academic performance. *Educational Psychology Review*, 28(4), 611-636.
- Hu, Q. & Schaufeli, W. (2009). The factorial validity of the maslach burnout inventory-student survey in china. *Psychological Reports*, 105(2), 394-408.
- Hutchinson, J. & Pretelt, V. (2010). Building resources and resilience: Why we should think about positive emotion when working with children, their families and their schools. *Counseling Psychology Review*, 25(1), 20-27.
- Hwang, S., & Choi, H. (2018). Factors influencing academic stress among nursing students in South Korea. *International Journal of Nursing Education Scholarship*, 15(1), 1-10.
- Hwang, S., Kim, G., Yang, J. & Yang, E. (2016). The Moderating Effects Of Age On The Relationships Of Self- Compassion, Self-Esteem, And Mental Health. *Japanese Psychological Research*, 85(2), 194-205.
- Ilhan, M. & Cetin, B. (2014). An analysis of the relationship between academic burnout and classroom assessment environment. *Education and Science Tedmem*, 39(176), 51-68.
- Johnson, P. (2011). Challenges faced by sighted students in higher education. *Educational Review*, 63(3), 357-369
- Johnson, R., & Harris, A. (2019). Institutional support and academic resilience in visually impaired students. *Educational Psychology Review*, 31(2), 327-348. doi:10.1007/s10648-019-09496-8.
- Jones, L., & Brown, T. (2015). Barriers to learning for visually impaired students. *International Journal of Disability, Development and Education*, 59(1), 89-102.
- Kabat-Zinn, J. (2015). *Mindfulness for beginners: Reclaiming the present moment and your life*. Sounds True -.
- Kapikiran, S. (2012). Validity and reliability of the academic Resilience scale in Turkish high school. *Education; spring*, 132(3); Docstoc,474-483.

- Kelly, S., & Smith, D. (2011). The impact of assistive technology on the educational performance of students with disabilities in higher education. *Journal of Special Education Technology*, 26(4), 47-61
- Khalaf, M. (2014). Validity and Reliability of the Academic Resilience Scale in Egyptian Context. *US-China Education Review B*, 4(3), 202-210.
- 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), 1-6.
- Kim, A. & Park, I. (2021). Hierarchical structure of self-efficacy in terms of generality levels and its relations to academic performance: General, academic, domain-specific, and subject- specific self-efficacy. *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association* (New Orleans, LA, April24-28),1-29.
- Kim, H., & Shin, S. (2019). The effects of academic stress management programs on academic stress and academic performance: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 111(5), 861-875.
- Kim, H., Shin, K., & Swanger, N. (2015). Burnout and engagement: A comparative analysis using the Big Five personality dimensions. *International Journal of Hospitality Management*, 44, 165-175. <https://doi.org/10.1016/j.ijhm.2014.10.008>
- Kim, J., & Lee, S. (2016). The effect of assistive technology on the educational performance of students with visual impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 110(3), 203-212
- Kim, S., & Ramos, D. (2021). Self-esteem and self-compassion: The effects of social factors on visually impaired students. *International Journal of Disability, Development, and Education*, 68(1), 82-95.
- Kiuru, N., Aunola, K., Nurmi, J., Leskinen, E. & Salmela-Aro, K. (2008). Peer group influence and selection in adolescents' school burnout: A longitudinal study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 19(82), 23-55.
- Kumpfer, K. (1999). Factors and processes contributing to resilience "the resilience Framework". *Resilience and Development: positive life Adaptations*, edited by Glantz and Johnson. Kluwer Academic/ Plenum Publishers, New York.

- Kyeong, L. (2013) Self-compassion as a Moderator of the Relationship between Academic Burn-out and Psychological Health in Korean Cyber University Students. *Personality and Individual Differences*, 54, 899-902.
- Leary, M., Tate, E., Adams, C., Allen, A., & Hancock, J. (2007). Self-compassion and reactions to unpleasant self-relevant events: The implications of treating oneself kindly. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(5), 887-904.
- Lee, & Choi, B. (2012). Academic stress and academic performance: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 7(3), 197-209.
- Lee, C., et al. (2018). Preparation and Planning: Mitigating Academic Burnout among College Students. *Journal of College Student Development*, 59(4), 487-499.
- Lee, J., Puig, A., Lea, E. & Lee, S. (2013). Age-related differences in academic burnout of korean adolescents. *Psychology in the Schools*, 50(10), 1015-1031.
- Lee, K., & Lee, S. (2020). The role of self-compassion in the academic stress model. *Current Psychology*, 1-10.
- Lee, R. & Ashforth, B. (1993). A further examination of managerial burnout: Toward an integrated model. *Journal of Organizational Behavior*, 14(1), 3-20.
- Lee, S., & Kim, H. (2019). The role of biological factors in academic burnout among adolescents. *Journal of Adolescent Health*, 65(2), 123-130. doi:10.1016/j.jadohealth.2019.02.005
- Lee, T., Lee, S., Ko, H., & Lee, S. (2022). Self-compassion among university students as a personal resource in the job demand-resources model. *Educational Psychology*, 42(9), 1160-1179.
- Lee, Y., & Chan, T. (2020). Self-compassion levels in university students: A comparative study. *Education and Psychology Journal*, 12(2), 101-115.
- Leiter, M. & Maslach, C. (1988). The impact of interpersonal environment of burnout and organizational commitment. *Journal of Organizational Behavior*, 9, 297-308.
- Leiter, M. & Maslach, C. (2016). Understanding the burnout experience: Recent research and its implications for psychiatry. *World Psychiatry*, 15(2), 103-111

- Leiter, M., & Maslach, C. (2005). Banishing burnout: Six strategies for improving your relationship with work. Jossey-Bass..
- Lin, S., & Huang, Y. (2014). Life stress and academic burnout. *Active Learning in Higher Education*, 15(1), 77-90.
- Lin, Y., & Huang, L. (2019). Self-compassion and problem-solving skills: Implications for academic resilience. *Journal of Educational Research*, 112(4), 1-13. doi:10.1080/00220671.2018.1496010
- Little– Harrison, N. (2011). Assessing teacher and parent support as moderators in the relationship between block high school students academin achievement and socioeconomic status. *Ph. D. Thesis*, School of Education Department of Educational and Counseling Psychology, State University of New Yourk.
- Luo, Y., Wang, Z., Zhang, H., Chen, A. & Quan, S. (2016). The effect of perfectionism on school burnout among adolescence: The mediator of self-esteem and coping style. *Personality and Individual Differences*, 88, 202-208.
- MacBeth, A., & Gumley, A. (2012). Exploring compassion: A meta-analysis of the association between self-compassion and psychopathology. *Clinical Psychology Review*, 32(6), 545-552
- Madera, E. (2003). Application of the graded response model to the assessment of student attitudes. *Ph.D. Thesis*, Department of Curriculum, Teaching & Learning Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto.
- Martin, A. & Marsh, H. (2003). Academic resilience and the forces: Confidence, Control, Composure, and Commitment. *Paper Presented at Nzare Aare, Auckland, New Zealand*, University of Western Sydney, Australia.
- Martin, A. & Marsh, H. (2009). Academic resilience and academic buoyancy: multidimensional and hierarchical conceptual framing of causes, correlates and cognate constructs. *Oxford Review of Education*, 35, (3), 353–370.
- Martin, A. & Marsh, H. (2020). Academic resilience and its psychological and educational correlates: A construct validity approach. *Psychology in the Schools*, 43(3), 267-281.
- Martiniello, M. (2009). Linguistic complexity and item characteristics in NAEP mathematics test items. ETS Research Report Series, 2009(1), i-47.

- Maslach, C., & Jackson, S. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2(2), 99-113. <https://doi.org/10.1002/job.4030020205>
- Maslach, C., et al. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 397-422.
- Mclemore, C. (2010). Resiliency and academic performance. *A Review of the Literature*, Success Highways, Scholar Centric.
- Miller, S. (2016). Understanding diversity in the student body. *Higher Education Quarterly*, 70(2), 157-172
- Mirkiani, A. (2007). Toward understanding academic risk and resilience: Asocial capital perspective. *Ph.D. Thesis*, Faculty of the Graduate School, University of Southern California.
- Morales, E. (2008). Exceptional female students of color: Academic resilience and gender in Higher Education. *Innovative Higher Education*, 33, 197-213.
- Morgan, N., & Smith, R. (2017). Social support and academic resilience in students with visual impairments. *Educational Psychology*, 37(5), 577-589. doi:10.1080/01443410.2016.1194370
- Morley, R. (2015). Violent criminality and self- compassion. *Aggression and Violent Behavior*, (24), 226-240.
- Muris, P. & Petrocchi, N. (2017). Protection or Vulnerability? A Meta-Analysis of The Relations Between The Positive And Negative Components of Self- Compassion And Psychopathology, *Clinical Psychology And Psychotherapy*, 24, 373-383.
- Neff, K. & Costigan, A. (2014). Self- Compassion, Well- Being And Happiness. *Psychologie In Österreich*, 2(3), 114-119.
- Neff, K. & Knox, M. (2017). *Self- Compassion*. Springer International Publishing, V. Zeigler-Hill, T. Shackelford (Eds.), Encyclopedia of Personality And Individual Differences.
- Neff, K. & McGehee, P. (2010). Self-Compassion and Psychological Resilience Among Adolescents and Young Adults. *Self And Identity*, 9, 225-240.
- Neff, K. (2003A). Self-Compassion: An Alternative Conceptualization of Ahealthy Attitude Toward Oneself. *Self And Identity*. 2, 85-101.
- Neff, K. (2003B). The Development and Validation Of A Scale To Measure Self-Compassion, *Self And Identity*, (2), 223-250.

- Neff, K. (2009). *Self-Compassion*. In M. R. Leary & R. H. Hoyle (Eds.), *Handbook of Individual Differences In Social Behavior* (Pp. 561–573). New York: Guilford Press.
- Neff, K., & Dahm, K. (2015). *Self-compassion: What it is, what it does, and how it relates to mindfulness*. In B. D. Ostafin, M. D. Robinson, & B. P. Meier (Eds.), *Handbook of mindfulness and self-regulation* (pp. 121-137). Springer.
- Neff, K., & Germer, C. (2013). A pilot study and randomized controlled trial of the mindful self-compassion program. *Journal of Clinical Psychology*, 69(1), 28-44.
- Neff, K., Hsieh, Y. & Dejitterat, K. (2010). Self-compassion, achievement goals, and coping with academic failure. *Self and Identity*, 4(3), 263-287. doi:10.1080/13576500444000317.
- Neff, K., Kirkpatrick, K. & Rude, S. (2020). Self-compassion and adaptive psychological functioning. *Journal of Research in Personality*, 78, 200-209. doi:10.1016/j.jrp.2020.04.007.
- Neff, K., Long, P., Knox, M., Davidson, O., & Kuchar, A. (2020). The role of self-compassion in resilience and thriving among university students. *Journal of American College Health*, 68(6), 655-662.
- Nelson, J. (2014). Promoting inclusivity in higher education. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 36(1), 25-37.
- Onuoha, U. & Akintola, A. (2016). Gender differences in self-reported academic burnout among undergraduates. *Gender and Behaviour*, 14(1), 7110-7116.
- Oyoo, S., Mwaura, P. & Kinai, T. (2018). Academic resilience as a predictor of academic burnout among form four students in homabay county Kenya. *International Journal of Education and Research*, 6(3), 187-200
- Ozdemir, B. & Seef, N. (2017). Examining The Factors of Self-Compassion Scale With Canonical Commonality Analysis: Syrian Sample. *Eurasian Journal Of Educational Research*, 70, 19–36.
- Pfeifer, M., Reiter, S., & Moser, W. (2019). Self-compassion and academic resilience in visually impaired university students. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 113(5), 471-483.
- Pintrich, P., & De Groot, E. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40.

- Potter, R., Yar, K., Francis, A. & Schuster, S. (2014). Self- Compassion Mediates The Relationship Between Parental Criticism And Social Anxiety. *International Journal Of Psychology And Psychological Therapy*, 14(1), 33-43.
- Pouratashi, M. (2017). Academic burnout and academic performance of agricultural students. *International Conference on Contemporary Issues in Education ICCIE, October 06 - 08*, Famagusta-North Cyprus, 145-150.
- Rad, M., Shomoossi, N., Rakhshani, M. & Sabzevari, M. (2017). Psychological capital and academic burnout in students of clinical majors in Iran. *Acta Facultatis Medicae Naissensis*, 34(4), 311-319.
- 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.
- Reis, D., Xanthopoulou, D. & Tsaousis, I. (2015). Measuring job and academic burnout with the oldenburg burnout inventory (OLBI): Factorial invariance across samples and countries. *Burnout Research*, 2(1), 8-18.
- Roohani, A. & Esmailvandi, M. (2016). A Sequential mixed method analysis of students' burnout and emotional intelligence, *Issues in Language Teaching*, 5(1), 135-160.
- Sabharwal, J., Goh, C., & Caltabiano, M. (2021) Academic self-efficacy, self compassion and burnout in students. In: [Presented at the 2021 AusPLAT Australian Psychology Learning and Teaching Conference]. From: 2021 AusPLAT Australian Psychology Learning and Teaching Conference, 17-19.
- Salanova, M., Schaufeli, W., Martínez, I. & Bresó, E. (2010). How obstacles and facilitators predict academic performance: The mediating role of study burnout and engagement. *Anxiety, Stress, & Coping*, 23(1), 53-70. <https://doi.org/10.1080/10615800802609965>
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Leskinen, E. & Nurmi, J. (2009). School burnout inventory (SBI): Reliability and validity. *European Journal of Psychological Assessment*, 25(1), 48-57.
- Satici, S., Uysal, R. & Akin, A. (2013). Investigating The Relationship Between Flourishing And Self- Compassion: A Structural Equation Modeling Approach. *Psychologica Belgica*, 53(4), 85-99.

- Schaufeli, W., et al. (2002). The measurement of burnout and engagement: A two-sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3(1), 71-92.
- Schaufeli, W., Martínez, I., Pinto, A., Salanova, M., & Bakker, A. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33(5), 464-481. <https://doi.org/10.1177/0022022102033005003>.
- Scott, T. (1983). Toward a theory of burnout. *Human Relations*, 36(10), 899-910.
- Shih, S. (2012). An examination of academic burnout versus work engagement among Taiwanese adolescents. *Journal of Educational Research Washington*, 105(4), 286-298.
- Shirmohammadi, Z., Eftekhari Saadi, Z., & Talebzadeh Shoushtari, M. (2023). Mediating Role of Perceived Academic Stress in Relationships of Self-compassion and Self-regulation with Academic Well-being in Female Students. *Iranian Journal of Health Sciences*, 11(1), 29-36.
- Shirom, A. (2003). Job-related burnout: A review. *Human Resource Management Review*, 13(4), 361-380. [https://doi.org/10.1016/S1053-4822\(03\)00030-7](https://doi.org/10.1016/S1053-4822(03)00030-7)
- Sirois, F., Kitner, R., & Hirsch, J. (2015). Self-compassion, affect, and health-promoting behaviors. *Health Psychology*, 34(6), 661-669.
- Smith, A. (2017). The university experience for visually impaired students. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 23(2), 115-126.
- Smith, B. & Burgess, M. (2018). Mindful Self-Compassion. Program For Faculty Development, McMaster University, Health Sciences, www.fhs.mcmaster.ca/facdev.
- Smith, J., & Johnson, L. (2019). The Role of Self-Confidence in Academic Burnout: A Study of University Students. *Journal of Educational Psychology*, 111(2), 345-358.
- Smith, R., & Jones, M. (2014). The role of self-compassion in academic resilience. *Journal of Educational Psychology*, 106(3), 717-729
- Solin, D. (2018). The Optimal Combination of Self-Confidence and Self-Awareness. *Advisor Perspectives*, 1-4.

- Taris, T., Blanc, P., Schaufeli, W. & Schreurs, P. (2005). Are there causal relations between the dimensions of the Maslach burnout inventory? A review and two tests. *Work and stress*, 19(3), 238-255.
- Taylor, M. (2013). Support services for students with disabilities in higher education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 23(1), 68-84.
- Terry, M., & Leary, M. (2011). Self-compassion, self-regulation, and health. *Self and Identity*, 10(3), 352-362
- Terry, M., Leary, M., & Mehta, S. (2013). Self-compassion as a buffer against homesickness, depression, and dissatisfaction in the transition to college. *Self and Identity*, 12(3), 278-290.
- Thompson, B. (2016). The impact of assistive technology on learning. *Journal of Educational Technology Systems*, 44(3), 362-375.
- Thompson, S., & Green, K. (2019). Inclusive education and academic resilience: The role of institutional support for students with disabilities. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 32(2), 141-156
- Thornton, D. (2012). The Experiences of high achieving African American students in Urban high schools: An exploration of academic resilience. *Ph. D. Thesis*, Graduate Program in Education, The Ohio State University.
- Trapp, C. (2010). The association among emotional intelligence, resilience, and academic performance of preservice teachers. *Ph. D. Thesis*, University of Phoenix.
- Wang, B.; Berger, J. & Burdick, D. (2013). Bayesian analysis of dynamic item response models in educational testing, *The Annals of Applied Statistics*, 7(1), 126 -153.
- Wang, J., Liu, H., Zhang, H., & Wang, Y. (2018). The relationship between academic stress and academic performance: A meta-analysis and research agenda. *Frontiers in Psychology*, 9, 1037.
- Waxman, H.; Gray, J. & Pardon, Y. (2003). Review of research on educational resilience. *The Center for Research on Education , Diversity & Excellence*, University of California, Santa Cruz.
- Werner, E. (1995). Resilience in development. *Current Directions in Psychological Science*, 4(3), 81-85.
- Williams, K. (2015). Social integration of visually impaired students in higher education. *Journal of Social Inclusion*, 6(1), 75-89.

- Williams, L., & Smith, J. (2017). School environment and student well-being: The role of support systems. *Educational Psychology Review*, 29(2), 281-299. doi:10.1007/s10648-017-9414-8
- Williams, T. (2017). The Impact of Self-Motivation on Academic Success. *Educational Review*, 69(3), 295-310.
- Wong, J., Wong, J., & Scott, S. (2017). Coping and resilience of students with visual impairments in higher education: A qualitative study. *Disability & Society*, 32(8), 1241-1258.
- Yang, H. & Farn, C. (2005). An investigation the factors affecting MIS student burnout in technical-vocational college. *Computers in Human Behavior*, 21(6), 917-932.
- Yang, H. (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.
- Yarnell, L. & Neff, K. (2013). Self-compassion, Interpersonal Conflict Resolutions, and Well- being. *Journal Self and Identity*, 12 (2), 146-159.
- Zhang, Y., Gan, Y., & Cham, H. (2007). Perfectionism, academic burnout and engagement among Chinese college students: A structural equation modeling analysis. *Personality and individual differences*, 43(6), 1529-1540.
- Zimmerman, B. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*, 25(1), 3-17.