النموذج البنائي للعلاقات بين الشفقة بالذات والكمالية متعـــددة الأبعـــاد في التنبؤ بقلـــق الأداء الموسيقـــى لدى طلاب كلية التربية النوعية جامعة القاهرة

إعداد

د/ غادة عبدالرحيم علي محمد

مدرس علم نفس التربية الموسيقية

كلية التربية النوعية – جامعة القاهرة

مستخلص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية تعرف النموذج البنائي للعلاقات بين الشفقة بالذات والكمالية متعددة الأبعاد في التنبؤ بقلق الأداء الموسيقى لدى طلاب كلية التربية النوعية من أقسام الموسيقى، وتكونت العينة النهائية من [١٦٠] طالباً وطالبة، منهم [٧٠] طالباً، و[٩٠] طالبة، واستخدمت الدراسة مقياس قلق الأداء الموسيقى، ومقياس الشفقة بالذات ومقياس الكمالية متعددة الأبعاد وهما من إعداد الباحثة واستخدمت الدراسة الأساليب الإحصائية التالية: التحليل العاملي التوكيدي، واختبار "ت"، ومعامل الارتباط، وتحليل الانحدار المتعدد، وتحليل المسار باستخدام برنامج [SPSS.V.25]، وباستخدام برنامج [Liseral.V.8.8]، حيث أظهرت نتائج الدراسة وجود مستوى متوسط من قلق الأداء الموسيقى والشفقة بالذات والكمالية متعددة الأبعاد لدى طلاب أقسام الموسيقى بكلية التربية النوعية، ووجود علاقة سالبة ودالة إحصائيًا عند مستوى [,٠١] قلق الأداء الموسيقي والبعد الإيجابي للكمالية، والبعد الإيجابي للشفقة بالذات، ووجود علاقة موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى [,٠١] قلق الأداء الموسيقي والبعد السلبي للكمالية، والبعد السلبي للشفقة بالذات، وإمكانية التنبؤ من الشفقة بالذات [العوامل والدرجة الكلية] بقلق الأداء الموسيقى ومكوناته المختلفة، مع اختلاف نسب إسهام كل عامل من العوامل، وإمكانية التنبؤ من الكمالية [العوامل والدرجة الكلية] بقلق الأداء الموسيقى ومكوناته المختلفة، مع اختلاف نسب إسهام كل عامل من العوامل، و أن المتغيرات المستقلة [الشفقة بالذات والكمالية متعددة الأبعاد] كانت قادرة على تفسير حوالي [٨٩,٢ %] من التباين في درجات المتغير التابع [قلق الأداء الموسيقى] وهذا يدل على ارتفاع مستوى الدلالة العملية للنموذج المقترح.

الكلمات المفتاحية: قلق الأداء الموسيقى ــ الشفقة بالذات ــ الكمالية متعددة الأبعاد.

The structural model of the relationships between self-compassion and multidimensional perfectionism in predicting musical performance anxiety among students of the Faculty of Specific Education, Cairo University

Dr. Ghada Abdel Reham Ali
Teacher of psychology, music education
College education quality Cairo University

Abstract:

he current study aimed to identify the structural model of the relationships between Self-compassion and multi-dimensional perfectionism in predicting musical performance anxiety among students of the Faculty of Specific Education from the music departments, and the final sample consisted of [160] male and female students, including (70) male and (90) female students, and the study was used. The Music Performance Anxiety Scale, the Self-Compassion Scale and the Perfectionism Scale were prepared by the researcher. The study used the following statistical methods: confirmatory factor analysis, "T" test, correlation coefficient, multiple regression analysis, and path analysis using the [SPSS.V.25] program, and by using the program [Liseral.V.8.80], where the study results showed the following: There is a moderate level of musical performance anxiety, self- compassion, and perfectionism among students in the music departments of the Faculty of Specific Education. There is a negative and statistically significant relationship at the level of [0.01] musical performance anxiety, the positive dimension of perfectionism, and the positive dimension of self-compassion and there is a positive and statistically significant relationship at the level of [0.01] musical performance anxiety, the negative dimension of perfectionism, and the negative dimension of self-compassion. It is possible to predict from self-compassion [factors and overall degree] anxiety in performance of music and its various components, with different proportions of the contribution of each of the factors .It can be predicted from perfectionism [factors and overall degree] by anxiety in musical performance and its different components, with different proportions of the contribution of each of the factors .That the independent variables [Self-compassion and perfectionism] were able to explain about [89.2%] of the variance in the degrees of the dependent variable [music performance anxiety] and this indicates the high level of practical significance of the proposed model.

Keywords: Music Performance Anxiety - Self-compassion- multidimensional Perfectionism.

أولاً: مقدمة الدراسة:

ترتبط الشفقة بالذات بعلاقة عكسية مع القلق Worry، والعصابية Neuroticism، واجترار الأفكار Rumination، وقمع الفكر Thought Suppression، والكمالية Perfectionism ، والأعراض الاكتئابية Depressive Symptoms. (Hoge, Hölzel, Marques, Metcalf, , Brach, Lazar, & Simon, , 2013; Mehr & Adams, 2016; Neff, Hsieh, & Dejitterat, 2005).

كما أوضحت نتائج دراسة Macbeth & Gumley (2012) أن الشفقة بالذات ترتبط بعلاقة عكسية ذات تأثير كبير بالضغوط Stress، والقلق Anxiety، كما توصلت نتائج دراستي (Hoge et al., 2013; Werner et al., 2012) أن الطلاب الذين يعانون من اضطرابات القلق المتنوعة قد أظهروا مستويات منخفضة من الشفقة بالذات، وأوضحت نتائج دراسة Finlay-Jones (2017) أن الشفقة بالذات يمكن أن تستخدم في التنبؤ باضطرابات المزاج والقلق.

وأشارت نتائج دراسة Osborne, Greene & Immel (2014) إلى أن قلق الأداء الموسيقي لدى طلاب قسم الموسيقي بالجامعة يعزي إلى امتلاك هؤلاء الطلاب لمشاعر مرتبطة بالضغوط الداخلية Feelings of Internal Pressure ويعزي إلى رغبتهم القوية في تحقيق النجاح ولا شيء غيره، فالكمالية هي الهدف الأسمى الذي يسعى هؤلاء الطلاب إلى تحقيقه، ويرى Burin, Barbar, Nirenberg, & Osório (2019) ضرورة مواجهة قلق الأداء الموسيقي لدى طلاب قسم الموسيقي بالجامعة من خلال التركيز على تخفيف هذه المشاعر السلبية المرتبطة بالقلق بدلاً من تجنبها، بينما يرى Eifert & Forsyth (2005) أن تجنب مشاعر القلق في الأداء يولد ما يسمى بالصلابة النفسية Psychological Rigidity وأن الشفقة بالذات تشجع الطلاب على مواجهة الشعور بالقلق من خلال اليقظة العقلية Mindfulness، والقبول Acceptance، فهي تساعد الطلاب في تعديل تصوراتهم تجاه التهديدات التي تسبب لهم قلق الأداء الموسيقي، فالشفقة بالذات يمكن أن تساعدهم على التكيف، ويمكن أن تزيد من قدراتهم على التحكم في أنفسهم وضبط سلوكياتهم (Chishima, Mizuno, Sugawara, & Miyagawa, 2018).

وأشارت نتائج دراسة Ceccarelli, Giuliano, Glazebrook & Slrachan (2019) أن مستوى الشفقة بالذات المرتفع يمكن أن يستخدم في تنظيم المعاناة الوجدانية وفي الحد من لجوء الطلاب إلى عمليات النقد الذاتي Self-Criticism، أو اللجوء إلى عمليات اجترار الأفكار، فالشفقة بالذات على المستوى الفسيولوجي تُسهم في تنشيط الجهاز العصبي السمبثاوي Parasympathetic Nervous System، كما تُسهم في تهدئة الاستجابات اللاإرادية التي تصدر في أثناء تعرض طلاب أقسام الموسيقي إلى الترهيب أو الخطر.

وأظهرت نتائج دراسة Kenny (2011) أن قلق الأداء الموسيقي لا يُعزى فقط إلى اعتماد طلاب أقسام الموسيقي على تنفيذ المهارات الحركية المضبوطة بدقة، ولكن لأن قلق الأداء الموسيقي ينجم عنه الشعور بالضيق الوجداني Emotional Distress كما يسبب قلق الأداء الموسيقي بعض الأعراض الفسيولوجية مثل: زيادة معدل ضربات القلب، وفرط التنفس Hyper Ventilation والرعشة Tremor، وجفاف الفم Dry Mouth.

وتوصلت نتائج دراسة Nieuwenhuys & Oudejans (2012) إلى أن قلق الأداء الموسيقي يُعد أمراً شاقاً على طلاب أقسام الموسيقي ويُسهم في الحد من جودة الأداء الموسيقي، حيث أسفرت نتائج دراسة Leary, Tate, Adams, Allen,& Hancock (2007) عن أن متغير الشفقة بالذات يُمكن أن تُسهم في تحسين الأداء الموسيقي، في الحد من التأثيرات الداخلية والخارجية غير المرغوبة، و في مساعدة الطلاب الذين يعانون من قلق الأداء الموسيقي في إعادة النظر إلى المواقف بصورة أكثر واقعية.

ويقدم العلماء في بعض الأحيان الشفقة بالذات كبديل لتقدير الذات من منطلق أن كل منهما يتطلب من الطالب وجود مشاعر إيجابية تجاه نفسه، حيث يرتبط تقدير الذات أكثر بالوعي الذاتي العام وبالتأمل الذاتي في حين يرتبط مفهوم الشفقة بالذات أكثر بالمشاعر الدائمة والقيمة الذاتية والتي لا تتوقف على المقارنة الاجتماعية أو الأداء الناجح (Neff & Vonk, 2009). في حين يرتبط تقدير الذات بالأداء الناجح، أما الشفقة بالذات فهي تكون بمثابة حاجز للقلق ضد شعور الطالب بالمشاعر السلبية في المواقف التي تهدده (Neff, Kirkpatrick, & Rude, 2007).

وتوصلت دراسة Leary et al. (2007) إلى أن الشفقة بالذات يمكن أن تكون من العوامل التي تساعد الطلاب الذين يمتلكون ميول نحو الكمالية أو الذين يتمتعون بتقدير ذات منخفض في المحافظة على إنسانياتهم غير الكاملة Imperfect Humanity جراء عمليات التقييم المشكوك فيها وغير المؤكد من جانب الآخرين. ويخلط البعض بين الشفقة بالذات والانغماس الذاتي Self-Indulgence وهو ميزة يحدها البعض بأنها من الأمور غير المرغوب فيها في مواقف الأداء، كما أنها تضر بالمعايير المستخدمة في قياس الأداء، لذا يعتمد البعض على استخدام النقد الذاتي لإحراز تقدم في حياتهم أو في تحقيق الأهداف القائمة على الأداء الشخصي Personal Performance-Focused Goals مثل: تلك التي يسعى طلاب أقسام الموسيقى إلى تحقيقها (Killham, Mosewich, Mack, Gunnell,& Ferguson, 2018).

وأشارت نتائج دراسة Smeets, Neff, Alberts,& Peters (2014) أن زيادة مستوى الشفقة بالذات يُسهم في مساعدة طلاب الجامعة الموسيقيين في تقليل النقد الذاتي، الاجترار وأوضحت نتائج دراسة Reis, Kowalski, Ferguson, Sabiston, Sedgwick, & Crocker (2015) أن الشفقة بالذات يمكن أن تقلل من قلق الأداء الموسيقي من خلال قدراتها على تهيئة الطالب لتقبل المواقف المؤلمة Painful Situations، أو مساعدة الطالب على القيام بإعادة البناء المعرفي الإيجابي Positive Cognitive Restructuring.

كما تناولت دراسة Kelley& Farley (2019) العلاقة بين الشفقة بالذات وقلق الأداء الموسيقي، وأظهرت النتائج وجود علاقة بينهما وأن أكثر مكونات الشفقة قدرة على التنبؤ بقلق الأداء الموسيقي هو مكون الإفراط في تحديد الهوية Over-Identification.

وأشارت الأدبيات مثل: دراسات (Kenny & Ackermann,2009; Patston &Laughlan, 2014) إلى أن طلاب الجامعة الموسيقيين يعانون من مستويات عالية من قلق الأداء الموسيقي والكمالية، والتي يمكن أن تؤثر بطريقة سلبية على أدائهم الموسيقى، وقد تؤثر أيضاً على صحتهم النفسية Psychological Health، والطمأنينة الشخصية لهم، حيث يتسبب قلق الأداء الموسيقي في وقوعهم في أخطاء لا علاقة لها بمستوى مهاراتهم الموسيقية، ويسبب لهم أيضاً بعض الأعراض الفسيولوجية مثل: زيادة معدل ضربات القلب

Increased Heart Rate، وتعرق اليدين Sweaty Palms، وبعض الأعراض النفسية مثل: الحديث السلبي عن الذات Negative Self-Talk، واللجوء إلى التهويل Catastrophizing، وبعض الأعراض السلوكية مثل: ضعف عملية الإعداد

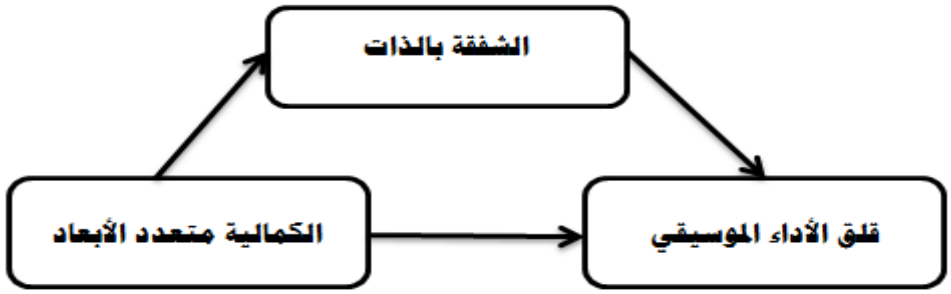
في حين أشارت مجموعة أخرى من الأدبيات مثل دراسات:
(Braden, Osborne,& Wilson, 2015; Kenny, 2011; Osborne, Kenny & Cooksey, 2007; Rodebaugh & Chambless, 2004; Kenny, 2011; Osborne, 2008; Patston, 2014) إلى أن قلق الأداء الموسيقي لا يرتبط دائما بالأداء الضعيف، فالخوف من الوقوع في الأخطاء قد يدفع العديد من طلاب أقسام الموسيقي إلى السعي نحو الكمالية في الأداء الموسيقي.

وأظهرت دراسة Flett, Hewitl, Oliver,& Macdonad (2002) أن الكمالية بناء متعدد الأبعاد يتجاوز مجرد السعي نحو الكمالية، حيث يتعلق الأمر بالسعي نحو تحقيق معايير غير واقعية unrealistic standards يفرضها الشخص على نفسه، أو بالسعي لوضع مستويات عالية من النقد الذاتي أو توقع معايير عالية من الآخرين. ومن ثم يرى Stoeber (2012) أن الكمالية ما هي إلا بناء معقد متعدد الأبعاد له جوانب شخصية واجتماعية، وقد يكون سعي طلاب أقسام الموسيقي نحو الكمالية مكوناً من المكونات المعرفية التي قد تسبب لهم قلق في الأداء الموسيقي، والذي قد يتفاعل مع الإدراك الذاتي المرتبط بقلق الأداء مما يسبب حصول الطلاب على تقديرات منخفضة في الكفاءة أو الفعالية الذاتية self-efficacy.

فالكمالية تُعد من المكونات السلوكية المهمة والتي يمكن أن تظهر لدى طلاب أقسام الموسيقي الذين يعانون من قلق الأداء الموسيقي، وتظهر في فعالية الممارسات التدريسية، وقد يقوم الشخص الكمالي بالتدريب بصورة مستمرة من أجل السعي لتحقيق الأداء المثالي Perfect Performance، وقد يتجنب التدريبات المستمرة من منطلق اعتقاده بأن الأداء المثالي هو بعيد المنال، حيث أظهرت نتائج دراسات (Patston, 2010; Stoeber & Eismann, 2007) أن الكمالية منتشرة في صفوف طلاب أقسام الموسيقي بالجامعة، كما أظهرت نتائج دراستي (Osborne, 2008; Kenny & Osborne, 2006) علاقة بين الكمالية وقلق الأداء الموسيقي لدى طلاب الجامعة وأشارت نتائج

دراسة Britsch (2005) أن [٧٥%] من الطلاب الذين يتعلمون الموسيقى في سنواتهم الدراسية الأولى يعانون من قلق الأداء الموسيقى.

وتهتم الدراسة الحالية باختبار النموذج البنائي الافتراضي الذي يتضمن التأثيرات التي يحتوى عليها الشكل [١] وهى قلق الأداء الموسيقي، والشفقة بالذات، والكمالية متعددة الأبعاد، وقد تم اقترح هذا النموذج البنائي في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسات والبحوث السابقة التي دعمت العلاقة بين هذه المتغيرات، والتي أوضحت أن متغير الشفقة بالذات يتوسط العلاقة بين قلق الأداء الموسيقي والكمالية متعددة الأبعاد، ولكنها لم تتناول هذه المتغيرات مجتمعه في نموذج واحد وهو ما سيتم عمله في الدراسة الحالية، والشكل [١] التالي يوضح النموذج الافتراضي النظري للعلاقة بين متغيرات الدراسة.



الشكل [١]

يوضح النموذج الافتراضي النظري للعلاقات بين متغيرات الدراسة

ثانيًا: مشكلة الدراسة:

أشارت الأدبيات مثل: دارسة Kenny (2011) إلى أن مشكلة قلق الأداء الموسيقي تنتاب الطلاب في أقسام الموسيقى، حيث أشارت التقديرات إلى أن ما بين [١٥% إلى ٥٠%] من طلاب أقسام الموسيقي يعانون من قلق الأداء الموسيقي ويؤثر في جودة أدائهم نظراً لشعورهم بالقلق، حيث تناولت دراسة Boucher & Ryan (2011) مشكلة قلق الأداء الموسيقي لدى الأطفال، وتناولت دراسات (Nusseck, Zander,& Spahn, 2015; Osborne & Kenny, 2005, 2008) مشكلة قلق الأداء لدى المراهقين، في حين تناولت دراسات (Ackermann, Kenny, O'Brien & Driscoll, 2014; Kenny, Davis,&

Oates, 2004; Driscoll & Ackermann, 2014, 2016; Larrouy-Maestri & Morsomme, 2014; Studer, Gomez, Hidebrandt, Arial, & Danuser, 2011) مشكلة قلق الأداء الموسيقي لدى الطلاب، وأن الإناث أكثر عرضة للتعرض لهذه المشكلة من الذكور، وفي ضوء ما سبق يمكن أن تتبلور مشكلة الدراسة الحالة في النقاط التالية:

(أ) ما توصلت إلية نتائج دراسة (Neff et al., 2007) من أن متغير الشفقة بالذات يمكن أن يكون بمثابة حاجز للقلق وضد شعور الطالب بالمشاعر السلبية في المواقف التي تهدده.

(ب)ما توصلت إليه مجموعة من الأدبيات مثل: (Werner et al., 2012 ;Macbeth & Gumley ,2012; Hoge et al., 2013; Osborne, Greene & Immel ,2014; Mehr & Adams, 2016; Finlay-Jones ,2017; Burin et al ,2019) من أن قلق الأداء الموسيقي يسبب مستويات منخفضة من الشفقة بالذات لدى طلاب الجامعة.

(ج)ما توصلت إليه نتائج دراسة Eifert & Forsyth (2005) من أن تجنب مشاعر القلق في الأداء يولد ما يسمى بالصلابة النفسية وأن الشفقة بالذات تشجع الطلاب على مواجهة الشعور بالقلق من خلال اليقظة العقلية، والقبول. بهدف مساعدة الطلاب على تعديل تصوراتهم تجاه التهديدات التي تسبب لهم قلق في الأداء الموسيقي.

(د) ما توصلت إليه نتائج دراسة (Chishima, Mizuno, Sugawara, & Miyagawa, 2018) من أن الشفقة بالذات يمكن أن تساعد الطلاب على التكيف، وتزيد من قدراتهم على التحكم في أنفسهم وضبط سلوكياتهم.

(ه) ما أشارت إلية نتائج دراسة Ceccarelli, Giuliano, Glazebrook & Slrachan (2019) من أن مستوى الشفقة بالذات المرتفع يمكن أن يستخدم في تنظيم المعاناة الوجدانية وفي الحد من لجوء الطلاب إلى عمليات النقد الذاتي، أو اللجوء إلى عمليات اجترار الأفكار.

(و) ما أسفرت عنه نتائج دراسة Kenny (2011) من أن قلق الأداء الموسيقي لا يُعزى فقط إلى اعتماد طلاب أقسام الموسيقي على تنفيذ المهارات الحركية

المضبوطة بدقة، ولكن لأن قلق الأداء الموسيقي ينجم عنه الشعور بالضيق الوجداني، كما يسبب قلق الأداء الموسيقي بعض الأعراض الفسيولوجية مثل: زيادة معدل ضربات القلب، وفرط التنفس والرعشة، وجفاف الفم.

(ز) ما أسفرت عنه نتائج دراسة Leary, Tate, Adams, Allen,& Hancock (2007) من أن متغير الشفقة بالذات يمكن أن تسهم في تحسين الأداء الموسيقي والحد من التأثيرات الداخلية والخارجية غير المرغوبة، و مساعدة الطلاب الذين يعانون من قلق الأداء الموسيقي في إعادة النظر إلى المواقف بصورة أكثر واقعية.

(ح) ما أشارت إليه نتائج دراسة Leary, Tate, Adams, Allen, & Hancock. (2007) من أن الشفقة بالذات يمكن أن تكون من العوامل التي تساعد الطلاب الذين يمتلكون ميول نحو الكمالية أو الذين يتمتعون بتقدير ذات منخفض في المحافظة على إنسانياتهم غير الكاملة جراء عمليات التقييم المشكوك فيها وغير المؤكد من جانب الآخرين.

(ط) ما أوضحته نتائج دراسة Reis, Kowalski, Ferguson, Sabiston, Sedgwick, & Crocker, (2015) من أن الشفقة بالذات يمكن أن تقلل من قلق الأداء الموسيقي من خلال تهيئة الطلاب على تقبل المواقف المؤلمة، أو مساعدة الطلاب على القيام بإعادة البناء المعرفي الإيجابي.

(ي) ما توصلت إليه نتائج دراسة Smeets, Neff, Alberts,& Peters (2014) من أن زيادة مستوى الشفقة بالذات يُسهم في مساعدة طلاب الجامعة الموسيقيين في تقليل النقد الذاتي، الاجترار.

(ك) ما توصلت إليه نتائج دراسات (Kenny & Ackermann,2009; Patston &Laughlan, ,2014; Umuzdas, Tök, & Umuzdas, ,2019) من قدرة مكونات الشفقة بالذات على التنبؤ بقلق الأداء الموسيقي.

(ل) ما توصلت إليه نتائج دراستي (Patston, 2010; Stoeber ,2012) من أن سعي طلاب أقسام الموسيقي نحو الكمالية قد يسبب لهم قلق الأداء الموسيقي، حيث يقوم الشخص الكمالي بالتدريب بصورة مستمرة من أجل السعي لتحقيق

الأداء المثالي، وقد يتجنب التدريبات المستمرة من منطلق اعتقاده بأن الأداء المثالي هو بعيد المنال.

(م) ما أشارت إليه نتائج مجموعة من الأدبيات مثل: دراسات (Braden, Osborne,& Wilson, 2015; Kenny, 2011; Osborne, Kenny & Cooksey, 2007; Rodebaugh & Chambless, 2004; Kenny, 2011; Osborne, 2008; Patston, 2014) من أن قلق الأداء الموسيقي لا يرتبط دائما بالأداء الضعيف، فالخوف من الوقوع في الأخطاء قد يدفع العديد من طلاب أقسام الموسيقي إلى السعي نحو الكمالية في الأداء الموسيقي.

(ن) ما أظهرته نتائج دراسات (Kenny & Osborne, 2006; Osborne, 2008; Patston, 2010; Stoeber & Eismann, 2007) من أن الكمالية من الظواهر المنتشرة بين صفوف طلاب أقسام الموسيقي الجامعيين، علاقة وأنها ترتبط بقلق الأداء الموسيقي لدى طلاب الجامعة.

(س) ما توصلت إليه نتائج دراسة Britsch (2005) من أن [٧٥%] من الطلاب الذين يتعلمون الموسيقى في سنواتهم الدراسية يعانون من قلق الأداء الموسيقى.

(ع) ما توصلت إليه نتائج الدراسات التي تناولت العلاقة بين الشفقة بالذات، والكمالية لدى الطلاب بالجامعة مثل: دراسات: (Linnett & Kibowski ,2017; Hiddurmaz, & Aydin, 2017 Hiddurmaz, & Aydin, 2017; Barritt, Julie Ann ,2017; Ferrari, Yap, Scott, Einstein, & Ciarrochi, 2018; Diaz ,2018; Mehr-Ul-Nisa1, M. Hussain, M. Afzal, Sayed Amir Gillani ,2019; Fong, & Cai, 2019; Stoeber, Lalova, & Lumley, 2020; Abdollahi, Allen, & Taheri ,2020) من وجود علاقة سالبة بين بعض أبعاد الكمالية، والشفقة بالذات، كما توصلت النتائج إلى أن مستوى الشفقة بالذات، والكمالية لدى طلاب الجامعة كان متوسط المستوى، وإلى وجود تأثيرات للشفقة بالذات في العلاقة بين الكمالية غير التكيفية Maladaptive Perfectionism والاكتئاب، وكذلك وجود تأثيرات للشفقة بالذات في الكمالية التكيفية Adaptive، كما توصلت إلى وجود علاقة

بين الشفقة بالذات وقلق الأداء الموسيقي، ووجود علاقة بين قلق الأداء الموسيقي العالي، والكمالية المرتفعة نحو الذات، وأوصت نتائج الدراسة بضرورة الاهتمام بالبرامج الإرشادية والوقائية والعلاجية التي تدعم الشفقة بالذات لدى الطلاب وتزيد من الكمالية التكيفية.

(ف) ما أسفرت عنه نتائج الدراسات تناولت العلاقة بين قلق الأداء الموسيقي والشفقة بالذات مثل: (Farnsworth-Grodd ,2012; Werner, Jazaieri, Goldin, Ziv, Heimberg, & Gross, 2012; Hoge, Hölzel, Marques, Metcalf, Brach, Lazar, & Simon, 2013; Gunnarsdóttir ,2019; ; Kelley, & Farley ,2019; Sigurðardóttir ,2020) من وجود علاقة بين قلق الأداء الموسيقي وأبعاد الشفقة بالذات، وأن الشفقة بالذات تحد من تجارب القلق في الأداء الموسيقي لدى طلاب الجامعة من خلال تدعيم التركيز الإيجابي لدى الطلاب، وأن متغير الشفقة بالذات من المتغيرات المهمة المسهمة في حماية الطلاب من الشعور بقلق الأداء، أن الطلاب الذين أظهروا مستويات عالية من قلق الأداء الموسيقي قد أظهروا مستويات منخفضة من الشفقة بالذات.

(ص)ما توصلت نتائج الدراسات التي تناولت العلاقة بين قلق الأداء الموسيقي والكمالية لدى طلاب أقسام الموسيقي بالجامعة مثل دراسات: (Mor, Day, Flett,& Hewitt ,1995; Kenny, Davis,& Oates ,2004; Kobori, Yoshie, Kudo,& Ohtsuki ,2011; Botha ,2015; Patston, & Osborne ,2016; Dobos, Piko & Kenny ,2019) من جود علاقة مكونات قلق الأداء الموسيقي والكمالية لدى مجموعة من الطلاب في أقسام الموسيقى، وأوضحت أن القلق الأداء الموسيقي المرتفع قد ارتبط بالكمالية الموجهة نحو الذات، كما أسفرت نتائج الدراسات عن قدرة الكمالية على التنبؤ بقلق الأداء الموسيقي، وأن البنات أعلى من البنين في الكمالية متعددة الأبعاد، والقلق المرتبط بالأداء الموسيقي، وفي ضوء ما سبق يمكن صياغة تساؤلات الدراسة الحالية فيما يلي:

ثالثًا: تساؤلات الدراسة:

في ضوء ما سبق تتحدد مشكلة الدراسة في الإجابة على التساؤلات التالية:

أ- ما مستويات الشفقة بالذات والكمالية وقلق الأداء لدى عينة من طلاب كلية التربية النوعية؟

ب-ما العلاقة الارتباطية بين قلق الأداء الموسيقي لطلاب كلية التربية النوعية وكل من: الشفقة بالذات، والكمالية متعددة الأبعاد ؟

ج- كيف يمكن التنبؤ بقلق الأداء الموسيقي من الشفقة بالذات [الأبعاد والدرجة الكلية] لدى عينة من طلاب كلية التربية النوعية؟

د- كيف يمكن التنبؤ بقلق الأداء الموسيقي من الكمالية [الأبعاد والدرجة الكلية] لدى عينة من طلاب كلية التربية النوعية؟

ه- كيف يمكن الوصول إلى نموذج بنائي يجمع بين المتغيرات التالية: الشفقة بالذات والكمالية، وقلق الأداء الموسيقي لدى عينة من طلاب كلية التربية النوعية؟

رابعًا: أهداف الدراسة:

أ- تعرف طبيعة العلاقة بين الشفقة بالذات والكمالية متعددة الأبعاد، وقلق الأداء الموسيقي لدى طلاب أقسام الموسيقى بكلية التربية النوعية.

ب-تعرف طبيعة العلاقة بين الشفقة بالذات، والكمالية متعددة الأبعاد لدى طلاب أقسام الموسيقى بكلية التربية النوعية.

ج- التحقق من صحة النموذج البنائي الذي يفسر العلاقات المتبادلة بين متغيرات الشفقة بالذات والكمالية متعددة الأبعاد، وقلق الأداء الموسيقي.

د- التحقق من قدرة متغيرات الشفقة بالذات والكمالية متعددة الأبعاد في التنبؤ بقلق الأداء الموسيقى.

خامسًا: أهمية الدراسة: للدراسة الحالية جانبان من الأهمية:

أ- **الأهمية النظرية:** وتتمثل في تناولت الدراسة الحالية أحد المفاهيم السيكولوجية المرتبطة بالموسيقى وهو متغير قلق الأداء الموسيقى، والذي نال في الفترة الأخيرة اهتمامات كبيرة من جانب الأدبيات الأجنبية، والتي توصلت نتائجها إلى ارتباطه ببعض المتغيرات الشخصية والصحة النفسية والوجدانية للطلاب،

والمؤثرة في جودة أداء الطلاب، حداثة متغير قلق الأداء الموسيقي في البيئة العربية وحداثته النسبية في البيئة الأجنبية، بالإضافة إلى ندرة الدراسات العربية ــ في حدود علم الباحثةــ التي تناولت العلاقة بين قلق الأداء الموسيقي والشفقة بالذات، والكمالية، لذا تقدم الدراسة الحالية تأصيلاً نظرياً لمتغيرات الدراسة الحالية، وتوضح العلاقة الارتباطية بين هذه المتغيرات، كما تحاول الدراسة تقديم نموذجاً للعلاقات بين هذه المتغيرات.

ب- **الأهمية التطبيقية:** وتتمثل في الاستفادة من نتائج الدراسة الحالية في توجه القائمين على إعداد معلم الموسيقى في كليات التربية النوعية في تصميم بعض البرامج التدريبية والعملية والإرشادية والوقائية والعلاجية التي تحد من سمات قلق الأداء الموسيقي قبل التحاق الطلاب بالحياة العملية، إلى جانب إضافة بعض المقاييس الأجنبية إلى البيئة العربية بعد ترجمتها وحساب الخصائص السيكومترية لها، إلى جانب تناولت الدراسة الحالية لطلاب أقسام الموسيقى بكليات التربية النوعية بالجامعة، حيث يواجه هؤلاء الطلاب من قلق الأداء الموسيقي، والذي يتطلب الكشف عن أسبابه والتعرف عليه بطريقة علمية إيجابية.

سادساً: المفاهيم الإجرائية للدراسة:

(أ) **الشفقة بالذات** Self-compassion: تتبنى الدراسة الحالية تعريف الشفقة بالذات في ضوء تصنيف "نيف" Neff (2003a)، حيث ترى الباحثة أن الشفقة بالذات هي بمثابة اتجاه إيجابي نحو الذات في أثناء تعرض الطالب للمواقف الضاغطة أو الفشل وهي تتضمن مجموعة من المكونات مثل: اللطف بالذات، وعدم توجيه النقد، واللوم الشديد لها، وفهم الطالب لخبراته الذاتية لتعرف أوجه المعاناة ومحاولة علاج المشاعر المؤلمة بعقلية يقظة ومنفتحة، وهي من المفاهيم ثنائية الأبعاد، حيث يتضمن البعد الإيجابي للشفقة بالذات مكونات [اللطف بالذات، والإنسانية العامة، واليقظة العقلية] وهو ما يطلق عليه الدفء الذاتي، ويتضمن البعد السلبي للشفقة بالذات: [الحكم الذاتي، والعزلة، والتوحد المفرط]، وهو ما يطلق عليه البرود الذاتي، وتعرف الشفقة بالذات إجرائياً بمجموع الدرجات التي يحصل عليها الطلاب على مقياس الشفقة بالذات.

(ب)**الكمالية متعددة الأبعاد** Multidimensional perfectionism: تتبني الدراسة **الحالية** تعريف فورست العام للكمالية؛ حيث أوضح أن الكمالية تتكون من ستة أبعاد، يمثل البعد الأول الحساسية تجاه الخطأ Concern over mistakes (CM) ويقصد بها قدرة الطالب على تأمل ردود الفعل السلبية تجاه الأخطاء reflecting negative reactions to errors التي يقع فيها، ويمثل البعد الثاني الشك تجاه الأفعال Doubts about Actions (DA) ويقصد به ميل الطالب إلى التشكك في قدراته the tendency to doubt one's ability، ويمثل البعد الثالث المعايير الشخصية Standards Personal (PS) ويقصد به قدرة الطالب على وضع معايير شخصية عالية لتقويم أدائه setting high standards for evaluation ويعمل جاهداً على الوصول إليها وتحقيقها والشعور بالسعادة والابتهاج في حالة الوصول إليها، ويمثل البعد الرابع التوقعات الوالدية Parental Expectations (PE) ويقصد به اعتقاد الطالب بأن والديه يضعون له معايير عالية للأداء the belief that one's parents set very high standards قد تفوق قدراته الفعلية، ويمثل البعد الخامس الانتقادات الوالدية Parental Criticism (PC) ويقصد به إدراك الطالب أن الوالدين يوجهون له نقداً مفرطاً ودائماً The Perception That One's Parents Were Overly Critical فيما يتعلق بتصرفاته وسلوكياته، ويمثل البعد السادس التنظيم Organization (OR)، ويقصد به جاهزية الطالب في المحافظة على النظام (Frost, & Steketee,1997, 209-222).

وتعرف الباحثة الكمالية بأنها " نزعة شخصية متعددة الأبعاد تتميز بالسعي للوصول إلى المعايير الشخصية العالية جداً وهي من المفاهيم ثنائية القطب، يمثل القطب الموجب فيها أبعاد[المعايير الشخصية، والتوقعات الوالدية، والتنظيم] بينما يمثل القطب السالب فيها أبعاد [الحساسية تجاه الخطأ، الانتقادات الوالدية، والشك في الأفعال]. وتعرف الكمالية إجرائياً بأنها عبارة عن " مجموع الدرجات التي يحصل عليها الطلاب على مقياس الكمالية متعدد الأبعاد".

(ج) قلق الأداء الموسيقي: تتبنى الدراسة الحالية تعريف كيني لقلق الأداء الموسيقي، حيث عرف كيني قلق الأداء الموسيقي بأنه عبارة عن " خبرة ملحوظة ومستمرة مرتبطة بالأداء الموسيقي تنشأ من خلال قيام الطالب بالتكيف مع القلق وهو يتجلى في صورة مجموعة من الأعراض الوجدانية Affective، والمعرفية Cognitive، والجسدية Somatic، والسلوكية Behavioral في أثناء شعور الطالب بأن أدائه الموسيقي موضع تقييم، حيث يشعر بالخوف الاجتماعي Social Phobia الذي يؤثر في جودة الأداء الموسيقي (Kenny, 2011).

وتعرف الباحثة قلق الأداء الموسيقي بأنه عبارة عن المشاعر التي تنتاب طلاب أقسام الموسيقي في أثناء التعرض لحفلة موسيقية أو الظهور على المسرح أو العزف أمام تجمع من الناس، وأن هذا القلق يسبب له بعض الأعراض مثل: الخوف أو اللجوء إلى تجنب أداء بعض الأعمال أو ظهور بعض الأعراض الجسمية، أو الفسيولوجية أو الوجدانية أو السلوكية، وتعرف إجرائياً بأنها عبارة عن مجموع الدرجات التي يحصل عليها الطلاب على مقياس قلق الأداء الموسيقي لطلاب كلية التربية النوعية.

سابعًا: الأساس النظري والدراسات المرتبطة:

سوف تعرض الباحثة في هذا الجزء عرضًا نظريًا لمتغيرات الدراسة الحالية المتمثلة في الشفقة بالذات، والكمالية، وقلق الأداء الموسيقي، مع استعراض الدراسات المرتبطة بهذه المتغيرات في محاولة لتعرف طبيعة العلاقات المتبادلة بينهما، والاستفادة منها في صياغة فروض الدراسة الحالية، في ضوء ما أسفرت عنها من نتائج.

(أ) الشفقة بالذات Self-Compassion:

انتشرت الدراسات والبحوث حول موضوع الشفقة بالذات في السنوات الأخيرة، مما يدل على وجود اهتمامات متزايدة بأهمية التعرف على الدور الذي تقوم به الشفقة بالذات في مواجهة الحواجز Barriers، أوالانكسارات Breakdowns التي تعترض طريق الطالب (Neff, Hsieh,&Desitterat, 2005). ويتشكل مفهوم الشفقة بالذات بصورة جزئية من خلال الخبرات والتجارب العائلية التي يمر بها الطالب في الفترات المبكرة من حياته (Pepping et al., 2015)، حيث يتم تدريب الأبناء على الشفقة بالذات من خلال

التدخلات المستهدفة Targeted Interventions (Ferrari et al., 2019). وفيما يلي أهم التعريفات التي وردت بالأدبيات حول مفهوم الشفقة بالذات:

❖ **مفهوم الشفقة بالذات:**

عُرف مفهوم الشفقة بالذات بأنه:

- اتجاه الطالب الإيجابي تجاه ذاته في أثناء تعرضه للمواقف المؤلمة أو الضاغطة أو الفاشلة من خلال قيام الطالب بالحنو على ذاته، والبعد عن توجيه النقد القاسي لها، من منطلق إدراكه أن هذه التجارب والخبرات يمر بها جميع بني البشر، وعليه معالجتها بعقلية منفتحة دون مبالغة في تقدير هذه المشاعر (Neff, 2003).
- الدافع لتخفيف المعاناة، ويمكن أن تظهر كحالة ذهنية مؤقته أو ميل معتاد (Goetz et al., 2010).
- الحساسية تجاه المعاناة في الذات والآخرين مع الالتزام بمحاولة تخفيفها أو منعها (Gilbert & Choden, 2013).
- طريقة صحية للتواصل مع المعاناة الشخصية وتوفير الإحساس بالأمان والدعم، والقيمة الذاتية غير المشروطة (Germer & Neff, 2019).

❖ **مكونات الشفقة بالذات:**

أشارت كريستين نيف Kristen Neff إلى المفاهيم المرتبطة بالشفقة بالذات من المنظور التجريبي من خلال وجود ثلاثة مفاهيم متعارضة هي:

١. **اللطف الذاتي مقابل النقد الذاتي** Self-Kindness Versus Self-Criticism: ويقصد به بحث الطالب عن الطرق التي يستخدمها في التعرف على نفسه كصديق محبوب، والتي تساعده في مواجهة استجاباته بدلاً من القسوة على نفسه أو انتقادها. كما يقصد بها قبول الطالب بصعوبات الحياة وبتعاطف، واللطف، والعمل على احتضان نفسه بالدفء warmth بدلاً من توجيه الانتقاد لها أو القسوة عليها.

٢. **الإنسانية المشتركة مقابل العزلة** Common Humanity Versus Isolation: محاولة الطالب تحديد مميزات وعيوب الجنس البشري، والعمل على امتلاك الطالب لهذه الصفات الإيجابية بدلاً من البقاء معزولاً عن المجتمع، كما يقصد بها إدراك الطالب للمعانة وعدم الكمال، وهما من الأمور التي يمر بها جميع بني البشر، ولا تحدث فقط للفرد نفسه.

٣. **اليقظة العقلية مقابل الإفراد في التوحد** Mindfulness Versus Over-Identification: وتتضمن قدرة الطالب على أن يكون حاضراً تماماً في الوقت الحالي، وأن يكون لديه القدرة على التحرر من الاجترار، والإفراط في التوحد كوسيلة تساعده في التعامل مع صراعاته الداخلية، كما تتضمن قدرة الطالب على تحقيق التوازن الواعي بين العواطف والقدرة على مواجهة الأفكار والمشاعر المؤلمة بدون تأنيب للذات أو المبالغة في الحزن (Neff, 2003b). حيث يجسد كل بعد من هذه الأبعاد مساراً مميزاً للشفقة بالذات، كما أنهم يتفاعلون مع بعضهم البعض ويؤثر كل منهما في الآخر. كما يقصد بها ترحيب الطالب عن طيب خاطر بجميع المشاعر والأفكار السلبية والإيجابية وملاحظتها بدلاً من تجاهلها أو المبالغة فيها (Phuoc & Nguyen, 2020,328).

وأشارت دراسة Tóth-Király & Neff (2020) إلى أن مفهوم الشفقة بالذات يتكون من مكونات فرعية، كل مكون له درجة مستقلة عن المكون الآخر أن مفهوم الشفقة بالذات يعكس التوازن بين الزيادة في الشفقة، ونقص الشفقة عند الاستجابة الذاتية في أثناء أوقات الفشل أو الصراع الشخصي، حيث تمثل الأبعاد الثلاثة الاستجابة العاطفية المتزايدة مثل: اللطف بالذات والذي يمثل عدم الكمال تجاه الذات، والإنسانية المشتركة التي تمثل الفهم الداعم لجميع البشر، واليقظة العقلية التي تمثل الوعي الشخص بالمعاناة، وتمثل الأبعاد الثلاثة الأخرى النقص في الشفقة مثل: الحكم الذاتي من خلال الحكم الذاتي على النفس بالقسوة وتوجيه القصور لها، والعزلة، والتي تمثل شعور الطالب بالعزلة والتخلي عن النضال والإفراط في التوحد والذي يتمثل في اجترار الطالب للأفكار السلبية عن نفسه وعن حياته، كما أشارت نتائج دراسة Medvedev, Dailianis, Hwang,

Krägeloh, & Singh, (2020) إلى أن هذه المفاهيم متمايزة من الناحية المفاهيمية، فهي توضح كيفية الاستجابة للفرد في أثناء لحظات الألم أو الفشل فإما أن يكون لطيفاً مع نفسه، وإما أن يقوم بتوجيه الأحكام القاسية لها، كما توضح هذه المفاهيم كيفية فهم الناس وإدراكهم للمواقف، فإما أن ينخرطون في التجربة الإنسانية التي يشترك فيها جميع بني البشر، وإما أن يلجأ إلى العزلة، كما توضح هذه المفاهيم كيف ينتبه الناس إلى المعاناة التي يواجهونها فإما أن تتم بطريقة يقظة، وإما أن يتم الإفراط في تقدير الأمور أو التوحد، ويمكن أن تؤثر هذه المكونات الستة في بعضها البعض تأثيرات متبادلة كما يمكن أن تعمل معاً كمنظومة.

وأوضحت دراستي(Neff, 2016a, 2016b) أن زيادة اللطف الذاتي والإنسانية المشتركة، واليقظة العقلية يمكن أن يقلل من المعاناة ويحد من الأحكام الذاتية القاسية واللجوء إلى العزلة أو الإفراط في تقدير الأمور أو التوحد، وأوضحت نتائج هذه الدراسات التي قامت بها نيف Neff ضرورة النظر إلى مفهوم الشفقة بالذات على أنه بناء كلي global construct يمثل التوازن بين زيادة الشفقة ونقص الشفقة عند إصدار الطالب استجابة الذاتية تجاه المعاناة التي يتعرض لها.

❖ **أهمية الشفقة بالذات:**

ترتبط الشفقة بالذات ارتباطاً إيجابياً بالأدوار النفسية الصحية التي تُسهم في زيادة السعادة Happiness، والرضا عن الحياة Life Satisfaction، والتكيف، وتدعيم الذكاء الوجداني Emotional Intelligence، والحكمة Wisdom، والدافعية Motivation، كما يرتبط مفهوم الشفقة بالذات ارتباط سلبياً بالوظائف غير الصحية Unhealthy Functioning مثل القلق Anxiety، والضغوط Stress، والاكتئاب Depression .(Macbeth,& Gumlry, 2012; Neff, Long, et al., 2018; Zessin et al., 2015) وأشارت نتائج دراسة Medvedev, Dailianis, Hwang, Krägeloh, & Singh, (2020) إلى أن الشفقة بالذات لها العديد من الفوائد المتزايدة مثل المحافظة صحة الإنسان ورفاهيته. كما تُسهم الشفقة بالذات في حماية الطالب من القيام بعمليات النقد الذاتي أو اللجوء إلى العزلة عن المجتمع المحيط به، أو الإفراط في تقدير الأمور أو التوحد، فالشفقة بالذات

تدعم زيادة كل ما هو صحي وجيد تجاه الذات، ومساعدة الطالب على القيام بعمليات الضبط للبيئة المحيطة، ومساعدته في استغلال الموارد المتاحة وتوظيفها بصورة جيدة، ومساعدته عند التعرض للمواقف الضاغطة Stressful Situations، كما تُسهم الشفقة بالذات في الحد من قلق الأداء الموسيقي (Allen,& Leary, 2010).

❖ **التصورات النظرية المفسرة للشفقة بالذات:**

أ- **النظرية العقلية الاجتماعية** social mentality theory: حيث تفترض هذه النظرية أن الشفقة بالذات ما هي إلا شكل من أشكال التواصل الشخصي مع النفس وأن هذا التواصل يتم على يكون الفرد قادراً على تنشيط العمليات العقلية المختلفة التي توفر له الرعاية والاعتناء بالنفس، كما تفترض هذه النظرية أن أنظمة الرعاية التي يوفرها الفرد لنفسه تعتمد أيضاً على ما يوفره الآخرين من أنظمة رعاية (Hermanto, & Zuroff, 2016).

ب-**تصور Neff**: حيث افترضت نيف أن الشفقة بالذات تتطلب أن يكون الفرد راض ومتقبل للجوانب غير المرغوبة في ذاته، وقسمت الشفقة بالذات إلى ثلاثة مكونات هي: الرحمة بالذات Self-Kindness: وهو الميل إلى الاهتمام وتفهم الذات في المواقف الصعبة والمعناة أكثر من توجيه اللوم والنقد والأحكام القاسية عليه، حيث أن العطف أو الرفق بالنفس يخفف من تلك الصعوبات، و الإنسانية المشتركة Common Humanity: وهو يعني أن جميع الأفراد معرضون للفشل وارتكاب الخطاء والشعور بالألم لذلك فإن ظروف الحياة الصعبة والاحباطات التي يمر بها الفرد هي من الأمور المشتركة، واليقظة العقلية Mindfulness: وهي تعني الوعي بالتجربة والخبرة الحالية بطريقة واضحة، ويمكن الفرد من خلالها رؤية التحديات والصعاب بصورة متوازنة وكذلك رؤية أوجه القصور بالنسبة إلى النجاحات ومواطن القوة لديه، بدلاً من تجاهل الضغوط أو الهروب منها، أي أنها تساعد الفرد على مواجهة هذه التحديات والصعاب بدون التفكير في النتائج السلبية (Neff, et al, 2007, 140 ; Smith, 2015,15; Morley, 2015, 234).

ج- **تصور النظريات الإنسانية:**حيث افترضت هذه النظريات أهمية مساعدة الآخرين وتقبلهم ومشاركتهم آلامهم، وقد شجع ماسلو Maslow على مساعدة الآخرين والشفقة بهم في حالة معاناتهم وفشلهم، مع فهم الذات والتسامح معها ومع الأخرين، وقد اهتم روجرز Rogers بمفهوم الشفقة بالذات كأحد أهداف العلاج المتمركز حول العميل، ومساعدة العميل على أن يكون أكثر وعياً وتقبلاً لذاته مع قدرته على التعبير عن احتياجاته وهو مل يطلق على التقبل الذاتي غير المشروط Unconditional Acceptance (Neff-,2003, 91-92).

❖ **الشفقة بالذات وعلاقتها ببعض المتغيرات ذات الصلة:**

أشارت نتائج دراسة Kemper et al. (2015) أن مفهوم الشفقة بالذات Self-Compassion يختلف عن مفهوم الشفقة بالذات Self- Pity،حيث أشار المفهوم الثاني إلى اعتقاد الفرد بأنه ضحية وعلى الجميع أن يقوموا بالتخفيف عنه لأنه غير مخطئ وهو وحده الذي يمر بتلك المعاناة، وهو لا يستحق أن يمر بضغوط وصدمات، وهو يعاني من الحكم الذاتي القاسي لنفسه، والعزلة الاجتماعية المبالغة في العيش في المعاناة الذاتية، مما يؤثر على التفكير المنطقي للفرد، في حين نجد أن المفهوم الأول للشفقة بالذات يكون فيه الفرد على وعي بمشاعره الحزينة، ولديه القدرة على فهمها واختيار أنسب الطرق للتخفيف من تلك المشاعر السلبية ص[٤].

كما يوجد تشابها بين مفهوم الشفقة بالذات ومفهوم تقدير الذات في أن كلا المصطلحين لهما تأثير إيجابي على الصحة النفسية، وأن الشفقة الذاتية وتقدير الذات بينهما علاقة ارتباطية، ولكن توجد بعض الاختلافات بينهما، حيث يعتمد تقدير الذات على التقييم الإيجابي للذات، في حين تعتمد الشفقة بالذات على الوعي المستمر للفرد لخبراته الشخصية، كما يرتبط تقدير الذات بالنرجسية بعلاقة موجبة في حين ترتبط الشفقة بالذات بالنرجسية بعلاقة سالبة، كما أن الشفقة بالذات تركز على التشابهات والصفات المشتركة بين الأفراد بعضهم مع بعض، في حين أن تقدير الذات تركز على مبدأ التفرد والتميز عن الآخرين، كما أن الشفقة بالذات يظهر دورها المهم عندما يميل تقدير الذات إلى الإخفاق أو عندما يفشل الفرد، حيث أنها تزود الفرد بالصمود بشكل يفوق ما يقدمه تقدير الذات (عبد الرحمن، محمد السيد وآخرون، ٢٠١٤، ٥) .

❖ **الآثار السلبية للخوف المفرط من استخدام الشفقة بالذات:**

يتسبب الخوف المفرط من استخدام الشفقة بالذات في خوف الفرد من استرجاع الخبرات الحزينة والمؤلمة التي مر بها، أو استعراض التجارب المؤلمة التي مر بها في مرحلة من مراحل العمر وتعرض لها في السابق، وخوف بعض الأفراد من التعاطف مع الآخرين لأنهم يعتقدون أن قبول التعاطف هو بمثابة نقطة ضعف تجعلهم أكثر عرضة للألم (Martin, 2013).

كما يؤدي الخوف المفرط من استخدام الشفقة بالذات إلى تقليل قدرات الأفراد على أن يكونوا على وعي تام بأنفسهم أو بالآخرين، وبخاصة في أثناء الأوقات الصعبة والاستفادة من تعاطف الاخرين، عندما يواجه الفرد مشكلة ما. Gilbert, McEwan, Matos, & Rivis, (2011)، كما يؤدي الخوف من الشفقة إلى شعور الفرد بالعزلة الاجتماعية، والحكم الذاتي القاسي، والتوحد المفرط مع الذات، وسوء التوافق مع الآخرين، والشعور بعدم القدرة على المشكلات، والشعور بالمعاناة الشخصية (Hoisngton, 2009).

(ب) الكمالية متعددة الأبعاد:

❖ **مفهوم الكمالية** Perfectionism: تعرف الكمالية بأنها:

- أسلوب عام مميز للفرد ينحو به نحو الأداء بإتقان والتخلص من الأخطاء وإحراز التقبل من المحيطين به ويصاحب ذلك مشاعر الرضا أحياناً (Slad et al., 1990, 1990).
- شبكة من المعارف تتضمن توقعات وتفسيرات للأحداث وتقويم للذات وتقويم للآخرين عن طريق وضع مجموعة عالية جداً من المعايير ثم العمل على تحقيقها لتصبح جزءاً لا يتجزأ من أدائه الطالب الشخصي في كل مجالات حياته المختلفة (Burns,1983,223).
- سمة شخصية تدفع الفرد إلى وضع مجموعة عالية من المعايير للذات أو للآخرين، والاعتقاد بوجود مجموعة من المتطلبات الواقعية الموجودة في بيئة الفرد (Flett & Hewitt, 1991).

- مفهوم مركب من مجموعة من الأفكار والسلوكيات التي ترتبط بالمستويات والمعايير المرتفعة كما أنها ترتبط بالآمال والتوقعات بالنسبة لأداء الفرد، وقد تكون الكمالية سوية وصحية وتكيفية، وقد تكون عُصابية وغير صحية وغير تكيفية وذات خلل وظيفي (Schuler, 1999,14).

❖ **الكمالية السوية Normal Perfectionism:** تُعرف بأنها عبارة عن :

- حصول الفرد على الإحساس الحقيقي بالسعادة من الجهود المضنية والأعمال الصعبة التي يؤديها ويشعر بالرضا عن أدائه، والجودة في الأداء، والميل إلى تقدير الذات بصورة إيجابية، والقيام بوضع مجموعة من المعايير تتناسب مع قدراته ويستطيع تحقيقها والوفاء بها (Hamackek, 1978).
- قوة تدفع بالفرد للرضا عن أدائه، والشعور بالسعادة والسرور لما حققه من انجازات، والميل إلى تقدير الذات (Frost et al., 1990).

❖ **الكمالية العصابية** Neurotic Perfectionism:تُعرف بأنها عبارة عن :

- نظرة الفرد إلى عمله ومجهوده على أنه غير جيد على الرغم من أن هذا الأداء يتسم بالجودة، وينظر إلى أدائه بعدم الرضا، ويقوم بوضع مستويات عالية لنفسه لا يمكنه تحقيقها أو الوصول إليها، وبالتالي فهو يشعر بصورة دائما بالخوف من الفشل (Hamackek, 1978).
- المستويات العالية التي يضعها الطلاب لأنفسهم ويناضلون لتحقيقها وهنا تظهر الأخطاء التي تجعلهم مدفوعين في البداية بالعمل خوفا من الفشل بهدف الوصول إلى مستويات أفضل من الشعور بالدونية وعدم الرضا عن إنجازاتهم لأنهم يرغبون في الوصول إلى مستويات عاليـــة قد لا تتفق مع قدراتهم الفعلية (Frost et al., 1990, 449).
- الميل إلى التركيز على الفشل بدلاً من التركيز على الإنجازات، والميل إلى وضع أهداف غير قابلة للتحقيق تُسهـم فـي استهـلاك طاقتهـم (Fletcher& Speirs, 2012).
- نزعة شخصية متعددة الأبعاد تتميز بالسعي للوصول إلى المعايير الشخصية العالية جداً، وهذه النزعة غالبًا ما تكون مصحوبة بالتقييمات الذاتية شديدة النقد (Hewitt& Flell, 1991).

- سمة مدمرة destructive trait تصاحب الطلاب الذين ينظرون إلى أنفسهم نظرة غير صحية Unhealthy أو سالبة ويظهرون سلوكيات عصابية تجعلهم غير قادرين على التكيف مع المجتمع (Shewmaker, & Christopher, 2010).

❖ **أهمية الكمالية لطلاب الجامعة:** تُسهم عملية التعرف على الكمالية في:

١. مساعدة الآباء والمعلمين والمرشد الطلابي بالجامعة بالتعرف على أهم الخصائص المميزة للطلاب التي تتسم سلوكياتهم بالكمالية السوية (Callard-Szulgit, 2012).

٢. تعرف أكثر السمات المميزة للطلاب الموسيقيين، حيث أشارت مجموعة من الأدبيات مثل: (Wilson & Adelson, 2018، Silverman, 2007; Blaas, 2014& Gnilka, McLaulin, , Ashby, & Allen, 2017; Fletcher & Speirs Neumeister, 2018) إلى ارتفاع مستوى الكمالية لدى الطلاب في أقسام الموسيقى، ولكن لا توجد حتى ما يدعم ذلك بأسلوب علمي أو تجريبي.

٣. فهم الكمالية وفهم سوء التوافق النفسي psychological maladjustment لدى الطلاب (Chan, 2012)، وفهم السلوك النمطي السلبي في الأدوار، وفهم التوقعات المرتبطة بتحقيق الذات، وفهم سوء التكيف للطلاب مما يُسهم في تطوير وتنفيذ البرامج التداخلية والوقاية لهم (Rice & Ray, 2018).

٤. مساعدة الكمالية الصحية والإيجابية في تشجيع الطلاب على النمو وإتمام أهدافهم التي سعوا إلى تحقيقها، وكذلك مساعدتهم في تقييم أدائهم الموسيقي، وكذلك في مساعدتهم على تطور نموهم الوجداني والاجتماعي والأكاديمي (Rule & Montgomery, 2013).

٥. تيسر الكمالية كيفية تعامل الطلاب مع التحديات والعقبات وبالتالي تيسير عملية التحصيل الأكاديمي للطلاب، والقدرة علي التكيف مع الضغوط الأكاديمية التي يتعرضون لها (Mofield, Parker & Chakraborti, 2016).

❖ **النظريات المفسرة للكمالية:** توجد العديد من النظريات المفسرة للكمالية مثل:

أ) **تصور (Stoeber & Otto, 2006) :**

حيث يفترض هذا التصور أن الكمالية عبارة عن بناءات متعددة الأبعاد، وأنها تقوم على بعدين أساسيين هما: الاهتمامات المثالية، والسعي نحو الكمال، حيث أشارت الأدبيات مثل (Hill & Curran, 2016; Madigan, 2019; Sirois, Molnar, & Hirsch, 2017) إلى أن أبعاد الكمالية غالباً ما تكون متعارضة مع المعايير الخارجية، في حين أشارت نتائج دراسات (Stricker et al., 2019) إلى أن الكمالية تكون متعارضة مع خصائص الشخصية الأوسع، ولذلك فإن بعدي الكمالية يعدان من الأبعاد المهمة في فهم الكمالية لدى الطلاب، و يفترض العلماء أن الكمالية تظهر لدى الطلاب الموهوبين بصورة متكررة أكثر من الطلاب العاديون، ولكن حتى الآن لا توجد أدلة علمية كافية تدعم هذا الافتراض، على الرغم من إشارات نتائج بعض الدراسات مثل: (Speirs Neumeister & Finch, 2006; Stornelli, Flett, & Hewitt.,2009) على حدوث الكمالية بمعدلات أعلى لدى الطلاب الموهوبين، ولكن هذه المعدلات العالية ليست دالة إحصائياً، حيث قارنت نتائج دراسة Stornelli بين الطلاب الموهوبين والعاديين وأظهرت النتائج عدم وجود زيادة في الكمالية لدى الطلاب المسجلين في البرامج، كما قارنت دراسة LoCicero & Ashby (2000) بين الطلاب الموهوبين والطلاب المشاركين في البرامج الأكاديمية العادية، وأظهرت النتائج أن الطلاب الموهوبين يصفون أنفسهم على أنهم يتمتعون بالكمالية التكيفية بصورة أكثر من أقرانهم المسجلين في البرامج الأكاديمية المعتادة.

كما أظهرت نتائج دراسة Fletcher & Speirs Neumeister (2012) أن الكمالية لدى الطلاب ربما تكون مفيدة لهم أو ربما تعد من المؤشرات الدالة على وجود ضعف في الوظائف النفسية Psychological Functioning، وأوضحت النتائج أن الكمالية والتوجه نحو الهدف Goal Orientation يمكن أن يسهمان في تحسين نتائج الطلاب على عكس الطلاب غير الموهوبين، وأظهرت نتائج دراسة Speirs Neumeister, Williams, & Cross, (2009) أن الأطفال الموهوبين يتأثرون بالخبرات المبكرة، لذا فإنهم أقل استجابة لخبرات وتجارب الفشل، وأقل ميلاً للسمات الكمالية السلبية. كما

أظهرت نتائج الدراسة تأثير الملل Borden على دافعية الطلاب في إتمام مهام العمل المكلفين بها على الوجه الأكمل. كما أظهرت نتائج دراسة Speirs Neumeister & Finch, 2006 وجود علاقة بين أساليب الكمالية وأساليب التعلق بالموهوبين، حيث توصلت النتائج إلى أن طلاب الجامعة الموهوبين الذين أظهروا تعلقاً بالوالدين قد أظهروا كمالية غير قادرة على التكيف.

ب)تصور هويت وفليت (Hewitt& Flett):

حيث يرى أن الكمالية تتأثر بمجموعة من العوامل الشخصية، وكذلك تعامل الفرد مع الآخرين وأن الكمالية تقوم على ثلاثة أبعاد غالباً ما تكون هذه الأبعاد مختلفة في المصدر، والهدف الدوافع الكامنة وراء السلوكيات، حيث تتمثل هذه الأبعاد في:

١. **الكمالية الموجهة ذاتياً** Self-Oriented Perfectionism (SOP) : وفيها يحدد الفرد لنفسه أهدافاً ومعايير عالية يحاول الوصول إليها.
٢. **الكمالية المكتسبة اجتماعيا**Socially-prescribed perfectionism(SPP) : تتميز بإدراك اعتقاد الأفراد بأن الآخرين المهمين عندهم معاييراً عالية للغاية بشأنهم.
٣. **الكمالية الموجهة للآخرين** Other- Oriented Perfectionism(OOP) : وتتميز بوضع معايير عالية للغاية بالنسبة للآخرين (Lee, 2007: 5-6).

❖ **أنماط الكمالية لدى الطلاب:**

دعمت البحوث والدراسات مثل: دراسة (Frost, Marten, Lahart and Rosenblate, 1990) والتي أجريت على الطلاب وحددت ثلاثة أنماط مختلفة للكمالية على مقياس الكمالية متعدد الأبعاد Multidimensional Perfectionism Scale تمثلت في:

أ- **النمط الأول:** ويمثل مجموعة الطلاب غير الكماليون Non-Perfectionism Group وهي تمثل مجموعة من الطلاب الذين حصلوا على درجات منخفضة في المعايير الشخصية، والتوقعات الوالدية، والتنظيم، كما أنهم حصلوا على درجات منخفضة في مقياس الضمير.

ب- **النمط الثاني:** ويمثل مجموعة الطلاب الذين يتمتعون بالكمالية الصحية Healthy Perfectionism والذين حصلوا على درجات منخفضة الاهتمام بالأخطاء،والانتقادات الوالدية، والشكوك حول الأفعال، كما حصلوا على درجات منخفضة في العصابية، وعلى درجات أعلي في الانبساطية، القبول، والضمير.

ج- **النمط الثالث:** ويمثل مجموعة من الطلاب الذين يعانون الكمالية المختلفة وظيفياً Dysfunctional Perfectionism، والذين حصلوا على درجات عالية في الاهتمام بالأخطاء، والمعايير الشخصية، والتوقعات الوالدية، والانتقادات الوالدية، والتشكك في الأفعال، كما حصلت الأنماط الثلاثة على درجات أعلى في العصابية، والانفتاح على التجربة، وعلى درجات منخفضة في القبول (Fletcher, & Speirs Neumeister,, 2012, 671).

❖ **الفرق بين الكمالية السوية أو الصحية أو التكيفية والكمالية العصابية أو غير الصحية أو غير التكيفية:**

أشارت باظة (١٩٩٦) إلى أن الفرد الكمالي السوى هو الفرد الذي ينظر إلى عمله ومجهوده بأنه جيد بقدره الحقيقي، ويشتق السعادة من الجهود والأعمال الصعبة، ويميل إلى زيادة تقدير ذاته من خلال أدائه، أي أن شعورة بالسعادة يتناسب مع أدائه، بينما الفرد الكمالي العصابي، فهو الذي ينظر إلى مجهوداته وأعماله على أنها غير جيدة بالقدر الكافي على الرغم من جودة هذا الأداء، ويضع لنفسه مستويات غير واقعية ويجاهد من أجل تحقيقها، وأنه غير قادر على الشعور بالرضا عن أدائه للأشياء، ولا يقدر على المستوى الجيد الذي يستحق الشعور بالرضا ص (٣٠٦). كما يتميز الفرد الكمالي السوى بوضع مجموعة من التوقعات العالية جداً للأداء Extremely High Performance Expectations حيث تعزى هذه التوقعات إلى المعايير الشخصية العالية التي وضعها الطالب لنفسه، وعندما تقترن هذه الآداءات العالية جداً بالمستويات العالية من الأداء يُسمى ذلك بالكمالية التكيفية Adaptive Perfectionism، أما عندما تقترن توقعات الأداء العالية بمستويات منخفضة من التقويم الذاتي السلبي Negative Self-Evaluation المصحوب باللوم والنقد الذاتي لفشل الطالب في تحقيق هذه المعايير يُسمى ذلك بالكمالية غير التكيفية Maladaptive Perfectionism (Eum& Rice,2011, 167-178).

(ج)قلق الأداء الموسيقي Music Performance Anxiety :

تُعد ظاهرة قلق الأداء الموسيقي من الظواهر الموثقة جيداً والمنتشرة بين الموسيقيين الهواة والمحترفين وهي ممتدة على نطاق واسع، وهي تعبر عن تخوف الموسيقيين المستمر من ضعف المهارات الموسيقية في أثناء الأداء بصورة عاملة على الرغم من امتلاك الموسيقيين للكفاءة الموسيقية، ويبدأ قلق الأداء الموسيقي في المراحل الأولى من تعلم الموسيقى (Boucher&Ryan, 2011) .

لقد تم التعرف على قلق الأداء الموسيقي لأول مرة من قبل Simon & Martens (1979) عندما قارن بين قلق الأداء في الاختبارات الأكاديمية، والرياضية، وقلق الأداء في الموسيقى، وأظهرت نتائج الدراسة أن قلق الأداء الموسيقي هو أعلى مستويات قلق الأداء؛ بمعنى أنه أعلى من قلق الأداء في الاختبارات الأكاديمية أو في الاختبارات الرياضية، وأن العروض الموسيقية المنفردة قدمت أعلى مستويات القلق، كما كشفت العديد من الدراسات الأخرى عن وجود قلق الأداء الموسيقي بين الطلاب و المحترفين، واقترح Kenny (2009) أن قلق الأداء الموسيقي لا يعتمد بصورة كاملة على سنوات أو مستوى الخبرة الموسيقية، حيث أشارت الإحصائيات إلى نسبة القلق في الأداء بين الموسيقيين تتراوح من [٢٠% إلى ٤٧%] وأن نسبة القلق في الأداء الموسيقي لدى الإناث أعلى منها لدى الذكور.

ويظهر قلق الأداء الموسيقي بوضوح في الآداءات الفردية solo performances أكثر، مقارنة بالآداءات الجماعية (Fancourt, Aufegger,& Williamon, 2015; Nicholson, Cody & Beck, 2015) كما أظهرت نتائج دراسة Robson & Kenny (2017) أن طلاب أقسام الموسيقي يعانون بشدة من قلق الأداء الموسيقي أكثر من غيرهم.

ويُعبر قلق الأداء عامة عن حالة القلق التي يمر بها الطالب في المواقف الأدائية المختلفة مثل: الخطابة Public Speaking أو حفلات الرقص Dance Recitals، والعروض المسرحية، أو الأداء الموسيقي Music Performance، وفي دراسة (Botha, 2015) عُرف قلق الأداء الموسيقي بأنه القلق المصاحب للأداء طلاب قسم الموسيقى في أثناء الدراسة الأكاديمية للموسيقى.

وتعرفت دراسة Paliaukien, Kazlauskas, Eimontas & Skeryte, Kazlauskiene (2018) على قلق الأداء الموسيقي لدى الطلاب في أكاديمية التعليم العالي في ليتوانيا، لدى طلاب قسم فنون الأداء الموسيقي في الأكاديمية، وتم قياس قلق الأداء الموسيقي باستخدام قائمة كيني Music Performance Anxiety Inventory (K-MPAI)، حيث أظهرت النتائج أن [٢٠,٢%] من طلاب الأكاديمية قد شعروا بوجود صعوبات في التأقلم مع الآلام والشعور بالقلق، وأوصت الدراسة بضرورة عمل البرامج التدريبية للطلاب للحد من تأثيرات القلق في الأداء الموسيقي.

❖ **مفهوم قلق الأداء الموسيقي:**

عُرف مفهوم قلق الأداء الموسيقي بأنه عبارة عن:

- خبرة ملحوظة ومستمرة مرتبطة بالأداء الموسيقي وتنشأ من خلال قيام الطالب بالتكيف مع القلق وهو يتجلى في صورة مجموعة من الأعراض الوجدانية، والمعرفية، والجسدية، والسلوكية في أثناء شعور الطالب بأن أدائه الموسيقي موضع تقييم، حيث يشعر بالخوف الاجتماعي الذي يؤثر في جودة أدائه الموسيقي (Kenny, 2011).
- المشاعر التي يمر بها الموسيقيين في لحظات وسياقات مختلفة مثل: التعرض لحفلة موسيقية أو الظهور على المسرح، حيث يسبب ذلك لدى بعض الموسيقيين نوعاً من الخوف أو الفزع المفاجئ الذي ينعكس في أدائهم (Burin & Osorio, 2017).
- بناء متعدد الأبعاد Multidimensional Construct : يتضمن مجموعة من المكونات الوجدانية، والفسيولوجية، والمعرفية، والسلوكية التي تؤثر في جودة الأداء الموسيقي، والتي لها عواقب ضارة على الأداء (Dobos, Piko & Kenny, 2019, 2).

❖ **العوامل المسببة لقلق الأداء الموسيقي:**

أشارت نتائج دراسات (Kenny, 2011; Osborne, Kenny,& Cookey, 2007) إلى أن أسباب شعور الطلاب بقلق الأداء الموسيقي يعزى إلى مرورهم ببعض التجارب السلبية، في حين أشارت نتائج دراسات (Braden, Osborne,& Wilson, 2015; Osborne, Greene & Immel,2014) إلى أن شعور الطلاب بالقلق في الأداء الموسيقي يعزى إلى وجودهم في بيئات غير مألوفة مثل: الاختبارات أو الحفلات الموسيقية والتي قد تسبب لهم الشعور ببعض الأعراض الفسيولوجية مثل: الإجهاد، كما يُعزى شعور الطلاب بالمشاعر الوجدانية السالبة أو العواطف السالبة مثل: الخوف، والقلق. وأظهرت نتائج دراستي (Kenny et al., 2014; Osborne & Kenny, 2008) أن شعور الطلاب بالقلق في أثناء الأداء الموسيقي ربما يعزى إلى شعورهم بالرهاب الاجتماعي.

كما أوضحت نتائج دراسات (Barlow, 2000, 2002; Kenny, 2006; Osborne& Kenny, 2005) أن شعور الطلاب بالقلق في الأداء الموسيقي يحدث عندما يشعر الطلاب بأن أدائهم هو موضع تقييم من جانب الآخرين، حيث يسبب لهم ذلك نوعاً من الرهاب الاجتماعي، ويُعد قلق الأداء الموسيقي اضطراب غير منفصل عن قلق الأداء الذي تم تشخيصه في الرهاب الاجتماعي والذي ظهر في الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية (5th ed; Dsm-5, APA, 2013, 203) والذي أوضح أن الرهاب النوعي يمثل [١٢,٥%]، في حين يمثل الرهاب الاجتماعي [١٢,١%]، ويظهر الرهاب الاجتماعي لدى جميع الفئات العمرية، وأكثر لدى الطلاب الذين يعانون في الأساس من اضطرابات القلق anxiety disorders (Kessler et al., 2005, 596).

وأشارت نتائج دراسة Dobos, Piko, Kenny (2018) إلى أن الرهاب الاجتماعي لدى الطلاب يتطور وينمو في مرحلة المراهقة نتيجة تعرضهم لبعض الإعاقات، حيث يعاني نسبة [٧٥%] ممن تتراوح أعمارهم من [٨ إلى١٥] عاماً من الرهاب الاجتماعي (APA, 2013, 205). ويظهر قلق الأداء الموسيقي على الطلاب عند العزف أمام الجمهور نتيجة شعورهم بالرهاب الاجتماعي، والذي قد يسبب لهم بعض العراض

الجسدية مثل: التعرق، واحمرار الوجه Blushing وهما من أهم السمات المميزة للرهاب الاجتماعي.

وأظهرت نتائج دراسة Nicholson et al. (2015) أن القلق الاجتماعي يُعد من أهم المؤشرات المؤثرة أو الدالة على قلق الأداء الموسيقي، كما أوضحت نتائج دراسة (Bannai, Kase, Endo,& Oishi (2016 أن الاستجابة السلبية في أثناء الأداء الموسيقي يمكن أن تقود طلاب أقسام الموسيقي إلى الميل إلى الاكتئاب، مما يجعلهم بعد ذلك يشعرون بقلق الأداء الموسيقي. وتوصلت نتائج دراسة Osborne & Kenny (2005) إلى أن [٢٧%] من الموسيقيين يعانون من ارتفاع قلق الأداء الموسيقي، وقد تم تشجيعهم أيضا على أنهم يعانون من الرهاب الاجتماعي. وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة بين قلق الأداء الموسيقي والقلق الاجتماعي لدى عينة من الطلاب المراهقين، وكشفت نتائج دراسة Barbar, Crippa & Dsorio (2014) أن [٢٤%] من الموسيقيين لديهم مؤشرات دالة على وجود قلق الأداء الموسيقيين في حين توصلت النتائج إلى أن [٢٩%] منهم يعانون من قلق الأداء الموسيقي، و[٤٣%] يعانون من القلق الاجتماعي، و[٤٨%] يعانون من الاكتئاب، وتوصلت نتائج دراسة Ackermann et al. (2014) إلى أن [٣٣%] من الموسيقيين يعانون من اضطراب القلق الاجتماعي، و[٣٢%] يعانون من الاكتئاب، و[٢٢%] يعانون من أعراض مرتبطة باضطراب ما بعد الصدمة Posttraumatic Stress Disorder.

وأشارت نتائج دراسة Botha (2015) إلى مجموعة من العوامل المسهمة في حدوث قلق الأداء الموسيقي مثل: تقدير الذات Self-Esteem، حيث أظهرت نتائج دراسة Chan (2012) وجود علاقة سالبة بين قلق الأداء الموسيقي ومستويات وتقدير الذات، والفروق في النوع Gender Difference، كما أظهرت نتائج دراسة Ryan (2004) أن الإناث تظهر قياسات فسيولوجية أعلى من الذكور في مستويات قلق الأداء وأن الإناث الذين لديهن مستويات عالية من القلق العام لديهم أيضاً مستويات عالية من قلق الأداء الموسيقي والكمالية كأحد سمات الشخصية حيث أظهرت نتائج دراسة Kokotsaki, & Davidson (2011) وجود علاقة بين مستويات قلق الأداء الموسيقي والكمالية، كما تلعب العوامل الموقفية دوراً مهماً في ظهور القلق، فالأداء الفردي

للموسيقى يظهر مستويات عالية من قلق الأداء أكثر من أداء الجماعي أو الكورال، كما أن عدد المستمعين يرتبط إيجابياً بقلق الأداء الموسيقي، بالإضافة إلى الأساليب الوالدية Parenting Styles في أثناء التنشئة الاجتماعية تلعب دورًا مهمًا في قلق الأداء الموسيقي، حيث أشارت نتائج دراسة Wood et al. (2003) إلى أن أنماط الأبوة والأمومة لها علاقة بقلق الأداء الموسيقي، وأوضحت النتائج وجود علاقة بين الكمالية الوالدية Parental Perfectionism ومستويات القلق العالية لدى الطلاب، كما ارتبط قلق الأداء الموسيقي بالنقص في بعض المهارات الفنية Technical Skills والخبرات وأن هذا النقص في المهارات يؤثر في قدرات الطلاب على الأداء حيث يعمل النقص في المهارات على زيادة مستوى الصعوبة في الأداء (Chan, 2012).

❖ **أنماط قلق الأداء الموسيقي:**

هناك العديد من الأنماط التي تظهر واضحة نتيجة شعور طلاب أقسام الموسيقي بقلق الأداء الموسيقي، لعل من أهمها:

١. **القلق الجسدي:** Somatic Anxiety : يسبب قلق الأداء الموسيقي ظهور بعض الأعراض الجسدية المتمثلة في: إثارة الجهاز العصبي السمبثاوي، الذي ينجم عنه زيادة معدلات ضربات القلب والتنفس، جفاف الفم، وراحة اليد، والتوتر المفرط في اليدين والأصابع والوجه والحلق واضطرابات في المعدة، والإلحاح البولي، والإيادي الباردة، وذلك من خلال زيادة معدلات إفراز هرمون الادرينالين أو ما عرف باسم الإبينفرين epinephrine (Gleitman, et al., 2004).

٢. **القلق المعرفي:** Cognitive Anxiety : والذي يتمثل في التوقعات السالبة قبل الأداء مثل: قيام الطالب بإصدار التقييمات الذاتية لأدائه بأثر رجعي، أو تصور أن الجمهور سوف يتفاعل معه سلبياً عندما يقوم بالأداء، أو تصوره للعواقب التي قد يتعرض لها نتيجة الأداء الضعيف.

٣. **الاستجابات السلوكية:** Behavioural Responses : هي القلقة التي تظهر على الطالب وفقاً لمتطلبات الأداء المحددة، وتظهر هذه الاستجابات السلوكية القلقة على صورة الأصوات المرتعشة Quavering Voices الشائعة بين المطربين في أثناء الأداء، وتظهر على عازفي الأوتار String Players.

❖ **التصورات النظرية المفسرة لقلق الأداء الموسيقي:**

[أ] نموذج بارلو:

فسر نموذج بارلو Barlow's Model قلق الأداء الموسيقي، حيث افترض أن هذا القلق ربما يكون له جذور وراثية heritable أو نتيجة وجود ضعف نفسي عام لدى الفرد الموسيقي، أو نتيجة افتقاره إلى مجموعة من الخبـــرات الحياتية الخاصة Specific Life Experiences التي قد تكون مسئولة عن هذا القلق (Chang-Arana, Kenny,& Burga-León, , 2018, 552) .

[ب] نظرية العاطفة:

تُعد نظرية العاطفة Theory of Emotion من النظريات المستخدمة في تفسير القلق، حيث افترضت هذه النظرية أن التعرف على القلق يتم من خلال تقدير طبيعة العواطف التي يمتلكها الطالب، وأوضحوا أن المكونات النظرية لنظرية العاطفة المستخدمة في تفسير القلق تقوم على أربعة مكونات هي: استحضار الافتراضات المرتبطة بالقلق The Evocation of Anxiety Propositions، والتحول في الانتباه Intentional Shift، والإثارة الفسيولوجية Physiological Arousal، وتحيز الذاكرة Memory Bias.(Botha, 2015)

[ج] نظرية الأبعاد المتعددة Multidimensional Theory :

وهي من النظريات التي استخدمت في تفسير قلق الأداء الموسيقي، حيث افترضت أن زيادة جودة الأداء يتوقف على زيادة مستوى الإثارة الفسيولوجية Physiological Arousal إلى مستوى معين وأن الأداء ينخفض بعدها، كما تفترض أن زيادة القلق سوف تؤثر سلبياً في الأداء مما يخلف علاقة سلبيـــة بيـــن جودة الأداء والقلق .(Marko, 2019, 11)

❖ **العلاقة بين قلق الأداء الموسيقي والكمالية متعددة الأبعاد:**

يتعرض طلاب أقسام الموسيقى إلى مقادير كبيرة من الاجهاد البدني والنفسي بسبب متطلبات الأداء، حيث يتطلب الأداء الموسيقي الانضباط المستمر، النقد الذاتي، كي يكون الموسيقي بارعاً في أداء مجموعات متنوعة من المهارات التي تتطلبها عمليات العزف على الالة الموسيقية مما يجعل الكمالية من الأمور المرغوبة في عالم الموسيقى الكلاسيكية إن لم تكن من الأمور الضرورية (Marko, 2019, 30).

ومن ثم فإن سعي طلاب أقسام الموسيقي لتحقيق الكمال في الأداء الموسيقي، وقد يسبب لهم القلق المفرط Excessive Worrying أو قلق الأداء المنهك Debilitating Performance Anxiety، حيث يضع الموسيقي معايير عالية لنفسه، حيث أظهرت نتائج دراسة Frost, Marten, Lahart,& Rosenblate (1995) وجود علاقة بين الكمالية والقلق، وأشارت نتائج دراسة Barbeau (2011) إلى أن سعى الموسيقيين لتحقيق الكمال في الأداء قد يسبب لهم قلقاً في الأداء الموسيقي، كما يسبب لهم نوعا من الإجهاد المنهك. حيث توصلت نتائج دراسة (Diaz, 2018) إلى أن الكمالية تُعد من المؤشرات القوية التي لها القدرة على التنبؤ بقلق الأداء بين الموسيقيين.

ثامنًا: الدراسات السابقة:

تم تقسيم الدراسات السابقة في ضوء متغيرات الدراسة الحالية إلى ثلاثة أقسام هي:

[أ] دراسات تناولت العلاقة بين الشفقة بالذات والكمالية:

هدفت دراسة Linnett & Kibowski (2017) استخدام نموذج المعادلة البنائية في تعرف العلاقة بين الشفقة بالذات والكمالية لدى طلاب الجامعة، وكذلك هدفت الدراسة إلى بناء مقياس للكمالية يتمتع بخصائص سيكومترية جيدة، وتكونت عينة الدراسة من [٥٠٠] طالبًا وطالبة، واستخدمت الدراسة مقياس للكمالية مكون من [٧٩] مفردة، ومقياس للشفقة بالذات وهو من إعداد Neff (2003)، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة سالبة بين بعض أبعاد الكمالية والشفقة بالذات، وأوصت نتائج الدراسة بضرورة تعرف الشفقة بالذات لدى طلاب الجامعة لما لها من تأثيرات كبيرة في الأساليب العلاجية، وكذلك الصحة العقلية Mental Health والطمأنينة للطلاب.

وتناولت دراسة Hiddurmaz, & Aydın, (2017) العلاقة بين الشفقة بالذات والكمالية متعددة الأبعاد لدى طلاب الجامعة، وتكونت عينة الدراسة من [٢٦٧] طالبًا وطالبة، واستخدمت الدراسة مقياس الكمالية متعددة الأبعاد وهو من إعداد Hewitt& Flett (1991)، ومقياس الشفقة بالذات وهو من إعداد نيف Neff، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة سالبة بين الشفقة بالذات والكمالية متعددة الأبعاد، كما توصلت النتائج إلى أن مستوى الشفقة بالذات، والكمالية لدى طلاب الجامعة كان متوسط المستوى، وأوصت نتائج الدراسة بضرورة تطوير البرامج الجامعية لتحسين مستويات الشفقة بالذات والكمالية التكيفية لدى الطلاب كي يكونوا أكثر محبة لأنفسهم، وأكثر واقعية.

وتعرفت دراسة Barritt, Julie Ann (2017) على تأثيرات الشفقة بالذات Self-Compassion والخجل Shame في العلاقة بين الكمالية Perfectionism والاكتئاب Depression لدى طلاب الجامعة، وتكونت عينة الدراسة من [٢٦٦] طالبًا وطالبة من طلاب جامعات بمنطقة جبال روكي، واستخدمت الدراسة مقاييس لقياس الشفقة بالذات، والكمالية، والاكتئاب، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود تأثيرات للشفقة بالذات في العلاقة بين الكمالية غير التكيفية والاكتئاب، كذلك وجود تأثيرات للشفقة بالذات في الكمالية التكيفية Adaptive Perfectionism، وأوصت نتائج الدراسة بضرورة تقليل شعور الطلاب بالخجل، والعمل على زيادة قدراتهم للشفقة بأنفسهم للحد من الاكتئاب والسلوكيات المرتبطة بالكمالية غير التكيفية.

وقامت دراسة Ferrari, Yap, Scott, Einstein, & Ciarrochi, (2018) بتعرف التأثيرات الوسيطة لمتغير الشفقة بالذات في العلاقة بين الكمالية والاكتئاب لدى عينة من المراهقين والكبار، وتكونت عينة الدراسة من [٥٧٤] طالبًا وطالبة، واستخدمت الدراسة مقياس للكمالية التكيفية وغير التكيفية، ومقياس لقياس الشفقة بالذات، ومقياس لقياس الاكتئاب، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة سالبة بين الشفقة بالذات والكمالية المرتبطة غير التكيفية، كما توصلت نتائج الدراسة إلى أن الشفقة بالذات كمتغير يتوسط العلاقة بين الكمالية غير التكيفية والاكتئاب، وأن الشفقة بالذات لها تأثيرات كبيرة

في الحد من التأثيرات غير التكيفية للكمالية في الاكتئاب، وأوصت نتائج الدراسة بضرورة الاهتمام بمتغير الشفقة بالذات من خلال إجراء المزيد من الدراسات والبحوث التداخلية والتجريبية لتعرف طبيعة العلاقة بين الكمالية غير التكيفية والشفقة بالذات.

وهدفت دراسة Diaz (2018) تعرف العلاقة بين التأمل والكمالية واليقظة العقلية كأحد مكونات الشفقة بالذات وقلق الأداء لدى طلاب قسم الموسيقى بكلية التربية النوعية، وتكونت عينة الدراسة من [٢٥٥] طالباً وطالبة، وتوصلت نتائج الدراسة أن ما يقرب من [٤٨%] من المشاركين في العينة يمارسون التأمل خلال الأشهر الستة الماضية، كما توصلت إلى وجود علاقة بين الشفقة بالذات وقلق الأداء الموسيقي، ووجود علاقة بين قلق الأداء الموسيقي العالي والكمالية المرتفعة نحو الذات، وأن التأمل لا يؤثر على قلق الأداء الموسيقي.

وتناولت دراسة Mehr-Ul-Nisa1, M. Hussain, M. Afzal, Sayed Amir Gillani (2019) العلاقة بين الشفقة بالذات والكمالية لدى طلاب الجامعة، وتكونت عينة الدراسة من [١٣٣] طالبًا وطالبة، واستخدمت الدراسة مقياس الشفقة بالذات وهو من إعداد Neff (2003)، ومقياس الكمالية المكون من ثلاثة أبعاد هي الكمالية الموجه نحو الذات أو نحو الآخرين أو نحو المجتمع، وهو من إعداد (Linnett & Kibowski,2017)، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الشفقة بالذات لدى طلاب الجامعة كان مرتفعًا، كما توصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة موجبة بين الشفقة بالذات والكمالية الموجه نحو الذات أو الكمالية الموجه نحو الآخرين، وكلما زادت الشفقة بالذات كلما ذات الكمالية الموجه نحو الذات.

وتعرفت دراسة Fong, & Cai, (2019) على العلاقة بين الشفقة بالذات والكمالية والأمل المرتبط بالاختبار test-related hope، وتكونت عينة الدراسة من [١٠٣٠] طالبًا وطالبة منهم [٤٠٤] من البنين، و[٦٢٦] من البنات، واستخدمت الدراسة مقياس الكمالية المختصر The Short Almost Perfect Scale (SAPS)، وهو من إعداد Rice et al. (2014)، ومقياس الشفقة بالذات النسخة المختصرة The Self-Compassion Scale-Short Form (SCS-SF)، وهو من إعداد (Raes, et al.

(2011، ومقياس الأمل للاختبار القصير the Short Test Hope Scale (STHS، وهو من إعداد (Pekrun et al. 2002)، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود تأثيرات وسيطة لمتغير الشفقة بالذات في العلاقة بين الكمالية والأمل المرتبط بالاختبار.

وقامت دراسة Stoeber, Lalova, & Lumley, (2020) بتعرف العلاقة بين الشفقة بالذات والكمالية والطمأنينة الشخصية Subjective Well-Being، وتكونت عينة الدراسة من [٣١٠] طالباً وطالبة، منهم [٥٢] من البنين، و [٢٥٨] من البنات، واستخدمت الدراسة مقياس الشفقة بالذات وهو من إعداد(Raes, et al., 2011)، ومقياس الكمالية متعددة الأبعاد النسخة المختصرة [١٥] مفردة وهي من إعداد (Hewitt, Habke, Lee-Baggley, Sherry, & Flett, 2008)، وأظهرت النتائج وجود علاقة سالبة بين الشفقة بالذات والكمالية الموجه نحو الذات أو الكمالية الاجتماعية، كما توصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة موجبة بين الشفقة بالذات والطمأنينة الشخصية، وأوصت نتائج الدراسة بضرورة الاهتمام بالبرامج الإرشادية والوقائية والعلاجية التي تدعم الشفقة بالذات لدى الطلاب وتزيد من الكمالية التكيفية.

وتعرفت دراسة Abdollahi, Allen, & Taheri (2020) على الدور الوسيط الذي تقوم به الشفقة بالذات بين الكمالية والاكتئاب، وتكونت عينة الدراسة من [٢١٠] طالبًا وطالبة، منهم [٤٠%] من البنين، [٦٠%] من البنات ممن تتراوح أعمارهم من [١٨ إلى ٣٤] عاماً واستخدمت الدراسة مقياس الشفقة بالذات وهو من إعداد، ومقياس الكمالية Almost Perfect Scale- Revised (APS- R) وهو من إعداد Slaney et al. (2001) وهو مكون من [٢٣] مفردة، وقائمة الاكتئاب Beck Depression Inventory- II (BDI- II)، وهي من إعداد Beck et al. (1996)، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة سالبة بين الشفقة بالذات والكمالية، وكذلك قدرة الشفقة بالذات والكمالية المرتبطة بالمعايير الشخصية على التنبؤ السالب بالاكتئاب، كما توصلت النتائج إلى أن متغير الشفقة بالذات يمكن أن يحد من التأثيرات غير المرغوبة للكمالية أو الاكتئاب لدى الطلاب.

[ب] دراسات تناولت العلاقة بين الكمالية وقلق الأداء الموسيقي:

تناولت دراسة Mor, Day, Flett,& Hewitt (1995) العلاقة بين مكونات الكمالية وقلق الأداء الموسيقي لدى مجموعة من الفنانين الموسيقيين، وتكونت عينة الدراسة من [٨٧] موسيقياً، وأظهرت النتائج وجود علاقة بين الكمالية وقلق الأداء الموسيقي الموجهة نحو الذات Self-Oriented Perfectionism، والكمالية الموجهة اجتماعياً Socially Prescribed Perfectionism. وأظهرت نتائج تحليل الانحدار الهرمي Hierarchical Regression Analyses أن القلق المرتفع للأداء قد ارتبط بالكمالية الموجهة نحو الذات وأوصت الدراسة بضرورة التركيز على نماذج التعليم الذاتي لما لها من أهمية في تحسين الضبط الذاتي والكمالية وتحسين جودة الأداء.

وتعرفت دراسة Kenny, Davis,& Oates (2004) على العلاقة بين قلق الأداء الموسيقي والضغوط المهنية بين الموسيقيين من كورال الأوبرا والكمالية. وأظهرت النتائج أن قلق الأداء الموسيقي يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالإجهاد المهني ويؤثر في جودة الحياة العملية التي يعيشها فنان الكورال، كما توصلت النتائج إلى وجود علاقة بين الكمالية وقلق الأداء الموسيقي.

وهدفت دراسة Kobori, Yoshie, Kudo,& Ohtsuki (2011) تعرف العلاقة بين الكمالية وأسلوب المواجهة والتحصيل وقلق الأداء لدى عينة من الطلاب من أقسام الموسيقى باليابان، وتكونت عينة الدراسة من [٢٧٥] موسيقياً يابانياً من المحترفين والهواة وقد أظهرت النتائج وجود علاقة بين الكمالية وقلق الأداء الموسيقي وقدرة الكمالية على التنبؤ بقلق الأداء الموسيقي. كما توصلت النتائج إلى أن الكمالية لها عناصر إيجابية وأخرى سلبية وأنها ترتبط بالقدرة على الانجاز أو التحصيل.

وتناولت دراسة Botha (2015) العلاقة بين قلق الأداء الموسيقي لدى طلاب أقسام الموسيقى والكمالية والدافعية للإنجاز، وتكونت عينة الدراسة من [٩٣] من طلاب قسم الموسيقي تم اختيارهم من أربعة أقسام في جامعة جنوب أفريقيا، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة موجبة بين قلق الأداء الموسيقى وبعض أبعاد الكمالية المرتبطة بالأخطاء مثل بعد التوقعات الوالدية Parental Expectations، وبعد الانتقادات الوالدية

Parental Criticism، كما سجل طلاب أقسام الموسيقى درجات عالية على مقياس قلق الأداء الموسيقي.

وهدفت دراسة Patston, & Osborne (2016) تعرف العلاقة بين قلق الأداء الموسيقي Music Performance Anxiety (MPA) والكمالية Perfectionism لدى طلاب الموسيقى، وتكونت عينة الدراسة من [٥٢٦] من الذكور، و[٢٩١] من الإناث من الطلاب من الصف الخامس وحتى الصف الثاني عشر في مدرسة خاصة بضواحي ملبورن، واستخدمت الدراسة قائمة قلق الأداء الموسيقي للمراهقين وهي من إعداد (Osborne & Kenny, 2005) والتي تقيس المكونات الجسمية والمعرفية والسلوكية في قلق الأداء الموسيقي، واستخدمت الدراسة مقياس الكمالية متعدد الأبعاد Multidimensional Perfectionism Scale (C-MPS) وهي من إعداد Dekryger (2005) وهي تقيس القلق بشأن الأخطاء، والتنظيم، وتوقعات الوالدين، والشكوك في الأفعال، حيث أظهرت النتائج وجود علاقة بين الكمالية وقلق الأداء الموسيقي، وأظهرت النتائج وجود علاقة قوية وموجبة بين العمر [١٠إلى١٧] سنة، وبعد القلق بشأن الأخطاء، وأن الإناث أعلى من الذكور في مستويات القلق المرتبط بالأداء الموسيقي من الذكور، وفي الكمالية.

وتناولت دراسة Dobos, Piko & Kenny (2019) العلاقة بين قلق الأداء الموسيقي والرهاب الاجتماعي والكمالية، وتكونت عينة الدراسة من [١٠٠] من الموسيقيين ممن تتراوح أعمارهم من [١٥إلى٣٥] سنة والذين يدرسون الموسيقى أو الذين انتهوا من دراستها، واستخدمت الدراسة قائمة كيني لقياس قلق الأداء الموسيقى Kenny Music Performance Anxiety Inventory ومقياس فورست للكمالية متعددة الأبعاد Frost Multi-Dimensional Perfectionism Scale، وقائمة الرهاب الاجتماعي Social Phobia Inventory حيث أظهرت النتائج حصول الإناث على مستويات عالية في قائمة قلق الأداء الموسيقي والقلق الاجتماعي، وعدم وجود فروق بين الذكور والإناث في الكمالية، كما أظهرت النتائج وجود علاقة بين قلق الأداء الموسيقي والرهاب الاجتماعي والكمالية، وأظهرت النتائج قدرة أربع مكونات من الكمالية في التنبؤ بقلق الأداء الموسيقي، وأن قلق الأداء الموسيقي من المتغيرات المعقد متعددة العوامل والتي

يمكن أن تظهر في فترات مبكرة من عمر الطلاب في أقسام الموسيقى، وأوصت النتائج بضرورة تنبيه الآباء والمعلمين والمهنيين المهتمين بالصحة العقلية إلى ضرورة التعرف والتدخل المبكر للحد من قلق الأداء الموسيقي.

[ج] دراسات تناولت العلاقة بين الشفقة بالذات وقلق الأداء الموسيقي:

قامت دراسة Farnsworth-Grodd (2012) بتعرف العلاقة بين قلق الأداء الموسيقي واليقظة العقلية والتنظيم الذاتي لدى طلاب الجامعة، وتكونت عينة الدراسة من [١٥٩] طالبًا وطالبة، أظهرت النتائج أن اليقظة العقلية ترتبط بمستوى أقل من قلق الأداء الموسيقي، وأن استراتيجيات المواجهة مثل: التركيز الإيجابي Positive Focus، واللطف بالنفس Self-Kindness كأحد أبعاد الشفقة بالذات، والقبول الذاتي Self-Acceptance يرتبطان بقلق الأداء الموسيقي وأن الحد من تجارب القلق في الأداء الموسيقي لدى طلاب الجامعة يتطلب زيادة جرعات الأمل وتدعيم التركيز الإيجابي، والشفقة بالذات لدى الطلاب.

وتناولت دراسة Werner, Jazaieri, Goldin, Ziv, Heimberg, & Gross, (2012) العلاقة بين اضطراب القلق الاجتماعي والشفقة بالذات، حيث أشارت الشفقة بالذات إلى توجه الطالب للقبول والاهتمام بذاته في حين عُرف اضطراب القلق الاجتماعي Social Anxiety Disorder (SAD) بوجد مستويات عالية من النقد الذاتي السلبي Negative Self- Criticism. والقلق الدائم بشأن تقييم الآخرين لأداء الطالب، حيث افترضت الدراسة أن الأشخاص المصابون باضطراب قلق الأداء يظهرون تعاطفاً أقل مع الشفقة بالذات، وأن هذه الشفقة بالذات تتوقف على حدة قلق الأداء والخوف من التقييم. وتكونت عينة الدراسة من [٧٢] من الطلاب الذين تم تشخيصهم على أنهم يعانون من اضطراب قلق الأداء، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية بين قلق الأداء الاجتماعي والشفقة الأقل بالنفس، إن الشفقة بالذات لم تكن مرتبطة بحدة قلق الأداء، ولكنها ارتبطت أكثر بالخوف من التقييم السلبي، كما أظهرت النتائج وجود علاقة بين العمر والشفقة الإيجابية بالنفس، وكلما زاد العمر زاد مستوى الشفقة بالذات، وأن متغير الشفقة بالذات يُعد من المتغيرات المهمة في تقييم وعلاج الأشخاص المصابين باضطراب قلق الأداء.

وتعرفت دراسة Hoge, et al. (2013) العلاقة بين قلق الأداء والشفقة بالذات واليقظة العقلية، وتكونت عينة الدراسة من [٨٧] من الطلاب الذين يعانون من اضطراب قلق الأداء، [٤٩] من الطلاب الأصحاء، وأظهرت النتائج وجود علاقة بين اضطراب قلق الأداء والشفقة بالذات، وأن الطلاب الذين يعانون من قلق الأداء كانوا أقل وعيًا بالشفقة بالذات مقارنة بالطلاب الأصحاء، وأن متغير الشفقة بالذات يُعد من المتغيرات المهمة المسهمة في حماية الطلاب من الشعور بقلق الأداء.

وهدفت دراسة Gunnarsdóttir (2019) تعرف العلاقة الارتباطية بين الشفقة بالذات والقلق والاكتئاب لدى طلاب الجامعة، وتكونت عينة الدراسة الأصحاء من [٩٢] من الإناث، [٢٢] من الذكور من طلاب الجامعة، وتكونت الدراسة الذين يعانون من القلق من [٥٠] من الإناث، [٢١] من الذكور، أظهرت النتائج وجود علاقة بين قلق الأداء، وانخفاض مستوى الشفقة بالذات حيث حصل الطلاب غير الأصحاء الذين تم تشجيعهم على أنهم يعانون من اضطرابات قلق الأداء على درجات منخفضة على مقياس الشفقة بالذات مقارنة بالطلاب الأصحاء، وأوصت نتائج الدراسة بضرورة تعزيز مستوى الشفقة بالذات لدى الطلاب الذين يعانون من قلق الأداء.

وحاولت دراسة Kelley, & Farley (2019) تعرف مستويات الشفقة بالذات لدى طلاب أقسام الموسيقى، والطلاب في الأقسام غير الموسيقية، فالشفقة بالذات هي بمثابة بناء جديد نسبياً ينظر إليه على أنه بديلاً لمتغير تقدير الذات Self-Esteem، ويستخدم مصطلح الشفقة بالذات في وصف الطلاب لأنفسهم عندما يواجهون الفشل أو العقبات، حيث كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق كبيرة دالة في مستويات الشفقة بالذات بين مجموعة من الطلاب في أقسام الموسيقى، وأخرى من الطلاب في الأقسام غير الموسيقية، كما كشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة بين الشفقة بالذات وقلق الأداء الموسيقي، وبخاصة في بُعد الإفراط في التحديد Over Identifications، وأن مستويات القلق الأداء لدى طلاب أقسام الموسيقي مرتبط بالشفقة بالذات.

وتعرفت دراسة Sigurðardóttir (2020) العلاقة بين الشفقة بالذات وقلق الأداء الموسيقي من منطلق أن الطلاب الأقل شفقة بأنفسهم يعانون أكثر من قلق الأداء الموسيقي من أولئك الطلاب الذين لديهم شفقة أكبر بأنفسهم، وتكونت عينة الدراسة من [٧٩] من

الموسيقيين في آيسلندا وتم تقسيم الطلاب من حيث الشفقة بالذات والقلق في الأداء إلى ثلاثة مجموعات [منخفضة، متوسطة، عالية] حيثُ كشفت نتائج الدراسة أن الطلاب الذين يظهرون مستويات عالية من قلق الأداء يظهرون مستويات منخفضة من الشفقة بالذات، كما أظهرت النتائج وجود علاقة بين قلق الأداء الموسيقي والمقاييس الستة الفرعية المرتبطة بالشفقة بالذات، وأن أبعاد الشفقة بالذات ترتبط بقلق الأداء الموسيقي وبالإفراط في تحديد الهوية وأشارت النتائج إلى أن متغير الشفقة بالذات يُعد من المتغيرات المفيدة في تقليل قلق الأداء الموسيقي.

التعليق على الدراسات السابقة:

[١] أوجه التشابه والاختلاف بين الدراسات السابقة مع بعضها البعض:

تشابهت نتائج الدراسات السابقة مع بعضها البعض في وجود علاقة بين الشفقة بالذات والكمالية متعددة الأبعاد، وقلق الأداء الموسيقي، وفي اختيار عينات من طلاب الجامعة، كما تشابهت في الاهتمام بالبرامج الإرشادية والوقائية والعلاجية التي تدعم الشفقة بالذات لدى الطلاب، وتزيد من الكمالية التكيفية، ولكنها اختلفت في تناولها للمقاييس المستخدمة في القياس، كما اختلفت في حجم العينات، وفي تناولها لبعض المتغيرات.

[٢] أوجه التشابه والاختلاف بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية:

تشابهت الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في بحث العلاقات الارتباطية بين مجموعة من المتغيرات، وإمكانية استخدام بعضها في التنبؤ بالبعض الآخر، كما تتمثل أوجه التشابه في تناولها لفئة طلاب الجامعة، وبخاصة الطلاب في أقسام التربية الموسيقية، وتختلف الدراسات السابقة مع الدراسات الحالية في أنها لم تتناول تلك المتغيرات التي تتناولها الدراسة الحالية مجتمعة [الشفقة بالذات، و الكمالية متعددة الأبعاد، وقلق الأداء الموسيقي]، إلى جانب اختلاف في حجم العينة، وفي الأدوات، والإجراءات المستخدمة.

[٣] أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة في الدراسة الحالية:

تتمثل أوجه الاستفادة في اشتقاق مشكلة الدراسة الحالية، صياغة وتوجيه فروض الدراسة الحالية، والتعليق على نتائج الدراسة الحالية.

تاسعًا: إجراءات الدراسة:

وفي ضوء ما سبق يمكننا اشتقاق فروض الدراسة الحالية فيما يلي:

أ. فروض الدراسة:

١. توجد مستويات متوسطة من الشفقة بالذات والكمالية وقلق الأداء لدى عينة من طلاب كلية التربية النوعية.
٢. توجد علاقات ارتباطية متباينة النوع [موجبة ــ سالبة] والدلالة [دالة ــ غير دالة] بين قلق الأداء الموسيقي [الخوف، التجنب، الأعراض] لطلاب كلية التربية النوعية وكل من: الشفقة بالذات، والكمالية .
٣. إمكانية التنبؤ بقلق الأداء الموسيقي [الخوف، التجنب، الأعراض] من الشفقة بالذات [الأبعاد والدرجة الكلية] لدى عينة من طلاب كلية التربية النوعية.
٤. إمكانية التنبؤ بقلق الأداء الموسيقي [الخوف، التجنب، الأعراض] من الكمالية [الأبعاد والدرجة الكلية] لدى عينة من طلاب كلية التربية النوعية.
٥. إمكانية الوصول إلى نموذج بنائي يجمع بين المتغيرات التالية: الشفقة بالذات والكمالية، وقلق الأداء الموسيقي لدى عينة من طلاب كلية التربية النوعية.

ب. عينة الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة الحالية من طلاب وطالبات أقسام الموسيقى من كلية التربية النوعية جامعة القاهرة، في العام الدراسي ٢٠٢٠/٢٠٢١م، وتكونت عينة الدراسة الاستطلاعية المستخدمة في حساب الخصائص السيكومترية للأدوات من [١٠٢] طالباً وطالبة من الصف الأول حتى الصف الرابع؛ منهم [٣٧] من البنين، [٦٥] من البنات بمتوسط عمر قدره [١٩ ,٩٨] عاماً وانحراف معياري قدره [١,٢]. وتكونت عينة الدراسة النهائية المستخدمة في التحقق من فروض الدراسة الحالة من [١٦٠] طالباً وطالبة منهم [٧٠] من البنين، [٩٠] من البنات ومتوسط عمر قدره [١٩ ,٥] عاماً وبانحراف معياري قدره [١ ,٤].

عاشراً: حساب الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة الحالية:

(١) مقياس الشفقة بالذات Self- Compassion Scale:

وهو من إعداد نيف كريستين[Neff, Kristin ,2015]، وقد قامت الباحثة بترجمة وتقنينه، وهو يتكون من [٢٦] مفردة، وهو من نوع التقرير الذاتي يُجيب عليها الطلاب في ضوء مقياس سباعي التدريج [أوافق بشدة، أوافق، أوافق إلى حد ما، لا أوافق و لا أرفض، أرفض إلى حد ما، أرفض، أرفض بشدة]، وتعطي الدرجات [١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧] في حالة المفردات الموجبة و[٥،٤،٣،٢،١] في حالة العبارات السالبة. وتدل الدرجة المرتفعة على تمتع الطالب بدرجة مرتفعة من الشفقة بالذات و أشارت النتائج إلى تمتع المقياس في بيئته الأصلية بدرجة مرتفعة من الصدق والثبات على عينات من طلاب الجامعة، وكانت معاملات ارتباط البنود بالبعد الذي تنتمي إليه موجبة، ودالة إحصائياً، وأن النموذج السداسي للشفقة بالذات هو أفضل النماذج في تحقيق شروط حسن المطابقة، وحظيت العوامل الستة بأعلى تشبعات للبنود، وخلصت النتائج إلى استقرار البنية العاملية للشفقة بالذات، وقامت الباحثة بتعريب المقياس وعرض الترجمة والنسخة الأصلية على خمسة من أعضاء هيئة التدريس المختصين في اللغة الإنجليزية وعلم النفس، وتم تعديل صياغة بعض البنود، والجدول [١] التالي يوضح أبعاد ومفردات مقياس الشفقة بالذات لطلاب كلية التربية النوعية:

جدول [١] أبعاد ومفردات مقياس الشفقة بالذات لطلاب كلية التربية النوعية

م	الأبعاد	الأبعاد الفرعية	المفردات	الإجمالي
١	البعد الإيجابي [الدفء الذاتي]	اللطف بالذات	[٥ــ١٢ــ١٩ــ٢٣ــ٢٦]	٥
٢		محاكمة الذات	[١١ــ٨ــ١ــ١٦ــ٢١]	٥
٣		الإنسانية المشتركة	[٣ــ٧ــ١٠ــ١٥]	٤
٤	البعد السلبي [البرود الذاتي]	العزلة	[٤ــ١٣ــ١٨ــ٢٥]	٤
٥		اليقظة العقلية	[٩ــ١٤ــ١٧ــ٢٢]	٤
٦		الإفراط في تقدير الأمور	[٢ــ٦ــ٢٠ــ٢٤]	٤
الإجمالي				٢٦

وللتحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس الشفقة بالذات لطلاب كلية التربية النوعية تم اتباع الخطوات التالية للتحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس الشفقة بالذات في البحث الحالي باتباع الخطوات التالية:

١- **صدق مقياس الشفقة بالذات لطلاب كلية التربية النوعية**

أ- **صدق المحكمين:** تم عرض الأداة على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص لمعرفة رأيهم حول دقة ترجمة المفردات ووضوحها من المنظور التربوي، واللغوي لموضوع الدراسة، وكذلك مدى انتمائها للبعد الذي تقيسه في ضوء التعريف الاصطلاحي الذي تبنته الدراسة للشفقة بالذات، وإبداء التعديلات أو الملاحظات إذا تطلب الأمر ذلك، وفي ضوء آراء المحكمين تم تعديل بعض الصياغات اللغوية لبعض المفردات، وبعض الكلمات، وقد قامت الباحثة بإجراء التعديلات المقترحة.

ب-**الصدق التميزي لمقياس الشفقة بالذات لطلاب كلية التربية النوعية**: تم التحقق من صدق المقياس باستخدام الصدق التمييزي للمفردات أو ما يسمى بصدق المقارنات الطرفية، حيث تم أخذ الدرجة الكلية لكل لمقياس الشفقة بالذات محكاً للحكم على صدق مفرداته وتم أخذ أعلى وأدنى[٢٧٪] من الدرجات لتمثل مجموعة أعلى [٢٧٪] من الطلاب والطالبات من الدرجات العالية للشفقة بالذات، وتمثل مجموعة أدنى [٢٧٪] من الطلاب والطالبات من الدرجات المنخفضة للشفقة بالذات، وباستخدام اختبار "ت" في المقارنة بين المتوسطات جاءت النتائج على النحو التالي :

جدول [٢]

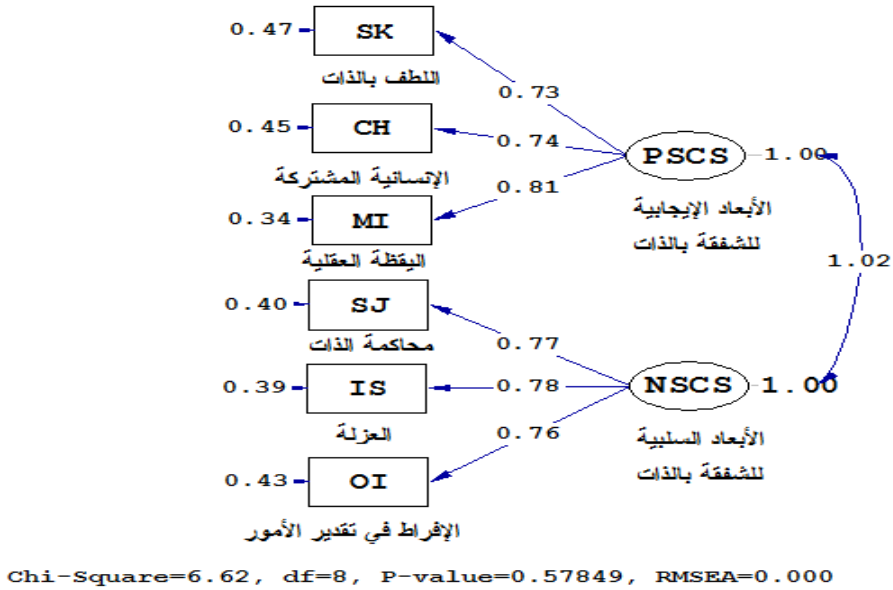
"يوضح نتائج اختبار "ت" لدراسة الفروق بين الإرباعي الأدنى، والإرباعي الأعلى في الدرجة الكلية والعوامل لمقياس الشفقة بالذات"

مقياس الشفقة بالذات	مجموعة الإرباعي الأدنى			مجموعة الإرباعي الأعلى			قيمة "ت" ودلالتها
	ن	م	ع	ن	م	ع	
١ــ اللطف بالذات [TOSK]	٢٨	١٦,٣	٢,٣	٣٤	٢٠,٣	,٤٤٨	**٨,٩٦
٢ــ محاكمة الذات [TOSJ]	٤٢	١٦,٩	١,٢	٥٩	١٩,٥	,٦٢٦	**١٢,٧
٣ ــ الإنسانية المشتركة [TOCH]	٢٧	١٣,١	,٩٣٤	٤٤	١٦,١	,٣٧٠	**١٦,٢
٤ ــ العزلة [TOIS]	٢٦	١٢,٦	,٥٧٨	٣٥	١٦,١	,١٢١	**٣٠,٢
٥ ــ اليقظة العقلية [TOMI]	٣١	١٣,١	١,١٦	٣٤	١٦,٢	,٤٥٩	**١٤,٣
٦ــ الإفراط في تقدير الأمور [TOOI]	٥٠	١٣,٩	١,٥٥	٥٢	١٦,١	,٢٢١	**٩,٣٠
الدرجة الكلية	٣١	٨٨,٣	٨,٦	٣٩	١٠١,٤	١,٦	**٨,٣٩

[**] دالة عند مستوى [٠١,]

يتضح من الجدول [٢] وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى [٠.٠١] بين متوسطات مجموعة الإرباعي الأعلى ومتوسطات مجموعة الإرباعي الأدنى في العوامل و الدرجة الكلية لمقياس الشفقة بالذات، مما يدل على الصدق التمييزي للمقياس.

ج- **الصدق العاملي لمقياس الشفقة بالذات:** تحققت الباحثة من الصدق العاملي للمقياس باستخدام التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis [CFA] ببرنامج LISREL8.8 حيث أظهرت نتائج التحليل العاملي التوكيدي تشبع المكونات الأساسية لمقياس الشفقة بالذات لدى طلاب الجامعة في ضوء تصنيف نيف Neff [٢٠١٥] على عاملين كامنين يعبر العامل الكامن الأول عن الشفقة الإيجابية بالذات وتتشبع عليه عوامل (اللطف بالذات والإنسانية العامة أو المشتركة، واليقظة العقلية)، ويُعبر العامل الكامن الثاني عن الشفقة السلبية بالذات وتتشبع عليه عوامل (محاكمة الذات، والعزلة، والإفراط في تقدير الأمور) مما يدل على أن مقياس الشفقة بالذات من المقاييس متعددة العوامل التي تنتظم حول عاملين كامنين كما بالشكل [٢] التالي:



شكل [٢]

يوضح نموذج العاملين الكامنين لمكونات مقياس الشفقة بالذات

يتضح من الشكل [٢] والجدول [٣] أن مقياس الشفقة بالذات قد تشبع على عاملين كامنين الأول وسُمى بالشفقة بالذات من المنظور الإيجابي [PSCS] وتشبع عليها المكونات التالية [اللطف بالذات[SK]، والإنسانية العامة أو المشتركة [CH]، واليقظة العقلية [MI] والعامل الثاني وسُمي بالشفقة بالذات من المنظور السلبي [NSCS] ويتضمن مكونات [محاكمة الذات [SJ]، والعزلة [IS]، والإفراط في تقدير الأمور [OI]. وقد أشارت النتائج إلى صدق هذا النموذج، حيث حققت مؤشرات حسن المطابقة، وكانت قيمة كا٢ =(٦,٦٢) وهى غير دالة إحصائياً، ومؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج الحالي أقل من نظيره للنموذج المشبع، كما أن قيم بقية المؤشرات وصلت إلى القيمة المثالية لكل مؤشر، مما يدل على مطابقة النموذج الجيدة للبيانات موضع الاختبار(عزت عبد الحميد، ٢٠٠٨، ١٢٣).

جدول [٣]

يوضح تشبعات مكونات الشفقة بالذات بالعاملين الكامنين وقيمة "ت" والخطأ المعياري

العوامل المشاهدة التي تمثل أبعاد الشفقة بالذات	العامل الكامن	قيم التشبع بالعامل الكامن	الخطأ المعياري لتقدير التشبع	قيمة"ت" ودلالتها الإحصائية	R^2 معامل الثبات
اللطف بالذات [SK]	الشفقة بالذات من المنظور الإيجابي	,٧٢٨	,٠٨٩٠	**٨,١٨	,٥٣٠
الإنسانية العامة [CH]		,٧٤٣	,٠٨٨٣	**٨,٤٢	,٥٥٢
اليقظة العقلية [MI]		,٨١٤	,٠٨١٤	**٩,٥٦	,٦٦٢
محاكمة الذات [SJ]	الشفقة بالذات من المنظور السلبي	,٧٧٣	,٠٨٦٥	**٨,٩٠	,٥٩٨
العزلة [IS]		,٧٨٣	,٠٨٦٥	**٩,٠٥	,٦١٣
الإفراط في تقدير الأمور [OI]		,٧٥٨	,٠٨٧٦	**٨,٦٥	,٥٧٥

[**] دالة عند مستوى [٠١,] .

يتضح من الجدول [٣] أن كل التشبعات أو معاملات الصدق كانت دالة إحصائياً عند مستوى [٠.٠١] مما يدل على صدق هذا النموذج وأن التحليل العاملي التوكيدي قدم دليلاً آخر على صدق البناء العاملي لمكونات الشفقة بالذات، وأنه عبارة عن عاملين كامنين تنتظم حولهما العوامل الستة المشاهدة، كما يوضح الجدول أن أكثر المتغيرات المشاهدة تشبعاً بالعامل الكامن هو عامل اليقظة العقلية، حيث بلغ معامل صدقه أو تشبعه [٠,٨١٤]، ومن ثم يمكنه تفسير[٨١,٤%] من التباين الكلي في المتغير الكامن [مقياس الشفقة بالذات].

٢- ثبات مقياس الشفقة بالذات لطلاب كلية التربية النوعية:

أ- **ثبات مقياس الشفقة بالذات**: تم حساب ثبات مقياس الشفقة بالذات باستخدام طريقة التجزئة النصفية يوضحها الجدول [٤] التالي:

جدول [٤] حساب ثبات مقياس الشفقة بالذات باستخدام طريق التجزئة النصفية

العوامل	الفا كرونباخ	طريقة التجزئة النصفية	
		سبيرمان	جتمان
١ــ اللطف بالذات [TOSK]	**,٨٠٦	**,٨٩٣	**,٧٣٨
٢ــ محاكمة الذات [TOSJ]	**,٧٤٨	**,٨٥٦	**,٧٢٨
٣ ــ الإنسانية المشتركة [TOCH]	**,٧٥٠	**,٨٦١	**,٧٥٩
٤ ــ العزلة [TOIS]	**,٧٣٨	**,٨٥٤	**,٧٣٥
٥ ــ اليقظة العقلية [TOMI]	**,٨٦٤	**,٩٢٩	**,٨٨٢
٦ــ الإفراط في تقدير الأمور [TOOI]	**,٨٢٥	**,٩٠٤	**,٧٩٨
الدرجة الكلية	**,٩١٨	**,٩٥٧	**,٧١٢

يتضح من الجدول [٤] أن جميع قيم معاملات الثبات باستخدام المعادلات الثلاثة كانت دالة عند مستوى [٠,٠١] .

ب- **الاتساق الداخلي:** تم التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس عن طريق:

١- حساب معامل الارتباط بين درجات العينة الاستطلاعية على كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إلية العبارات في مقياس الشفقة بالذات.

جدول [٥] معاملات ارتباط المفردات بالدرجة الكلية لمقياس الشفقة بالذات

بعد اللطف بالذات		بعد محاكمة الذات		بعد الإنسانية المشتركة	
المفردات	معاملات الارتباط	المفردات	معاملات الارتباط	المفردات	معاملات الارتباط
B5	**,٧٦١	B11	**,٥١٨	B3	**,٥١٥
B12	**,٤٢٦	B8	**,٥٣٩	B7	**,٦١٠
B19	**,٦٢٠	B11	**,٣١٩	B10	**,٦٠٦
B23	**,٥٦٢	B16	**,٥٣١	B15	**,٥٨٠
B26	**,٧١٦	B21	**,٤٣٨		
بعد العزلة		بعد اليقظة العقلية		بعد الإفراط في تقدير الأمور	
المفردات	معاملات الارتباط	المفردات	معاملات الارتباط	المفردات	معاملات الارتباط
B4	**,٣١٠	B9	**,٤٧٢	B2	**,٨٢٣
B13	**,٣٨٩	B14	**,٥٥٦	B6	**,٤٣٧
B18	**,٤٣٤	B17	**,٥٨٨	B20	**,٧٨٢
B25	**,٦٠٩	B22	**,٥٤٨	B24	**,٦٨٤

[**] دالة عند مستوى [٠,٠١]

يتضح من الجدول [٥] أن قيم معاملات الارتباط بين المفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه كانت دالة إحصائياً عند مستوى [٠١,]. ومن جميع الإجراءات السابقة تأكد للباحثة من تمتع مقياس الشفقة بالذات بدرجة مرتفعة من الصدق والثبات على العينة الاستطلاعية للدراسة الحالية، ويوضح الملحق [١] المقياس في صورته الأولية والملحق [٤] مقياس الشفقة بالذات في صورته النهائية.

٢- حساب معامل الارتباط بين درجات الطلاب على كل مفردة والدرجة الكلية لمقياس الشفقة بالذات.

جدول [٦]

معاملات الارتباط بين درجات الطلاب على كل مفردة والدرجة الكلية لمقياس الشفقة بالذات

المفردات	معاملات الارتباط	المفردات	معاملات الارتباط	المفردات	معاملات الارتباط
B1	,٤٢٢**	B10	,٧١٨**	B19	,٥٢٥**
B2	,٨٣١**	B11	,٤٨٥**	B20	,٧٦٨**
B3	,٣٧٠**	B12	,٤٨٥**	B21	,٥٠٠**
B4	,٧٢٥**	B13	,٣٨٤**	B22	,٦٣٧**
B5	,٧٦١**	B14	,٣٧٢**	B23	,٥٩٣**
B6	,٤٣٥**	B15	,٣٦٦**	B24	,٦٦٣**
B7	,٦٦٩**	B16	,٤٠٣**	B25	,٥٤٢**
B8	,٥٢٩**	B17	,٣٦٩**	B26	,٦٦٦**
B9	,٤٦٦**	B18	,٤٩٧**		

يتضح من الجدول [٦] أن قيمة معاملات الارتباط بين المفردات والدرجة الكلية لمقياس الشفقة بالذات كانت دالة إحصائيًا عند مستوى [٠١,].

٣- حساب معامل الارتباط بين درجات الطلاب على الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس الشفقة بالذات.

جدول [٧]

معامل الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس الشفقة بالذات

الأبعاد	معاملات الارتباط
١ــ اللطف بالذات [TOSK]	,٨٥٨**
٢ــ محاكمة الذات [TOSJ]	,٧٨٢**
٣ ــ الإنسانية المشتركة [TOCH]	,٧٢٦**
٤ ــ العزلة [TOIS]	,٥٩٤**
٥ ــ اليقظة العقلية [TOMI]	,٦٦٠**
٦ــ الإفراط في تقدير الأمور [TOOI]	,٨٧٨**

يتضح من الجدول [٧] أن قيمة معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس الشفقة بالذات كانت دالة إحصائيًا عند مستوى [,٠١].

(٢) مقياس فورست للكمالية متعدد الأبعاد :

وهو من إعداد (Frost, Marten, Lahart & Rosenblate, 2000) (ترجمة وتقنيين الباحثة) ويتكون من (٣٥) مفردة موزعة على خمسة أبعاد، ويوضح الجدول [٨] التالي أبعاد ومفردات مقياس الكمالية متعدد الأبعاد لطلاب كلية التربية النوعية:

جدول [٨]

أبعاد ومفردات مقياس الكمالية متعدد الأبعاد لطلاب كلية التربية النوعية

م	الأبعاد	الأبعاد الفرعية	المفردات	الإجمالي
١	الكمالية الإيجابية	المعايير الشخصية (PS)	[٤،٦،١٢،١٦،١٩،٢٤،٣٠]	٧
٢		التوقعات الوالدية (PE)	[١٥،٢٠،٢٦ ،١،١١]	٥
٣		التنظيم (OR)	[٢،٧،٨،٢٧،٢٩،٣١]	٦
٤	الكمالية السلبية	الحساسية تجاه الخطأ (CM)	[٩،١٠،١٣،١٤،١٨،٢١،٢٣،٢٥،٣٤]	٩
٥		الانتقادات الوالدية (PC)	[٣،٥،٢٢،٣٥]	٤
٦		الشك في الأفعال(DO)	[١٧،٢٨،٣٢،٣٣]	٤
	الإجمالي			٣٥

ويتمتع المقياس في صورته الأجنبية بخصائص سيكومترية جيدة، حيث بلغت قيم معاملات الثبات باستخدام معامل ألفا على الترتيب [,٨٨ و ,٨٣ و,٨٤ و ,٨٤ و,٧٧ و,٩٣] وبطريقة إعادة التطبيق (,٨٥) كما أن الاتساق الداخلي للمقياس مرتفع جدًا ويصل إلى (,٩٣) أما عن صدق المقياس فهناك الكثير من الأدلة التي أشارت إلى توافر صدق جيد للمقياس، فقد توصلت الدراسة التي قام بها معد المقياس إلى أن بنود المقياس تتشبع على خمسة عوامل أو أبعاد تم التوصل إليها باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي بطريقة المكونات الأساسية، والتدوير المتعامد بطريقة الفاريماكس Varimax تلك العوامل الخمس هي الأخطاء، والتنظيم، والمعايير الشخصية، والانتقادات الوالدية، والتوقعات الوالدية. وقد توصلت كثير من الدراسات التي استخدمت التحليل العاملي الاستكشافي لعوامل مشابهة لتلك التي توصل إليها فورست وآخرون (٢٠٠٠) باستخدام عينات مختلفة في العمر والنوع والموهبة ومستوى التعليم، وهذا متفق مع الإطار النظري الذى بُنى المقياس على أساسه، بالإضافة إلى ذلك توصلت الدراسات إلى أن للمقياس صدقًا بنائيًا Construct Validity وكذلك صدقًا تمييزيًا Discriminatory Validity (Frost et al., 1990, 449–468)، وفي البيئة العربية قامت الباحثة بترجمة وتقنين المقياس على عينة طلاب الجامعة وتوصلت الباحثة إلى خصائص سيكومترية جيدة للمقياس من خلال اتباع الخطوات الآتية:

(أ) حساب الصدق التمييزي للمفردات أو ما يسمى بصدق المقارنات الطرفية:

حيث تم أخذ الدرجة الكلية لكل مكون فرعى من مكونات مقياس الكمالية محكاً للحكم على صدق مفرداته وتم أخذ أعلى وأدنى [٢٧٪] من الدرجات لتمثل مجموعة أعلى [٢٧٪] من الطلاب من الدرجات العالية، وتمثل مجموعة أدنى [٢٧٪] من الطلاب مجموعة الدرجات المنخفضة، وباستخدام اختبار "ت" في المقارنة بين المتوسطات جاءت النتائج على النحو التالي :

جدول [٩]

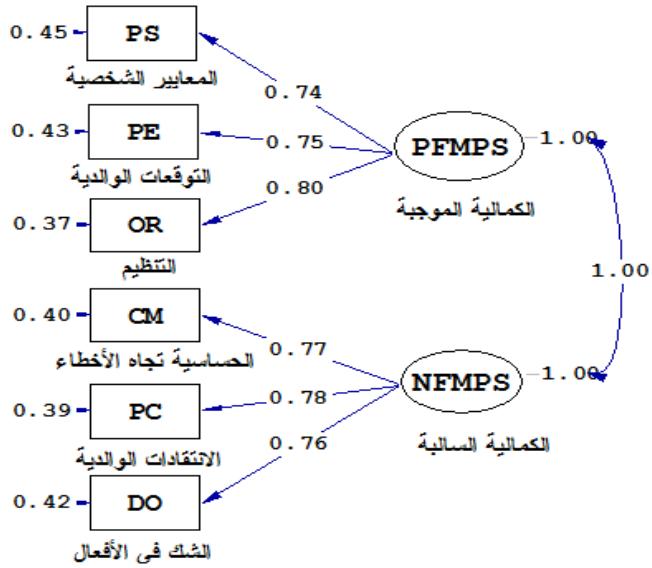
"نتائج اختبار "ت" لدراسة الفروق بين متوسطات المجموعات الطرفية (الإرباعي الأعلى، والإرباعي الأدنى) في المكونات الفرعية والدرجة الكلية لمقياس الكمالية"

مكونات مقياس الكمالية	مجموعة الإرباعي الأدنى			مجموعة الإرباعي الأعلى			قيمة"ت ودلالتها
	ن	م	ع	ن	م	ع	
الحساسية للأخطاء[CM]	٣٦	٢٩.٩	٥.١٢	٤٢	٤٥.٠	,٠٠٤	**١٩.١٠
القلق تجاه الفعل [DO]	٣٩	١٣.٢٦	١.٩٠	٦٢	٢٠.٠	,٠٠٣	**٢٨.٠٤
الانتقادات الوالدين [PC]	٤٢	١٣.١	٢.٥٨	٧٥	٢٠.٠	,٠٠١	**٢٣.٠٩
المعايير الشخصية [PS]	٣٩	٢٢,٥	٤,٩	٤٩	٣٥.٠	,٠٠٢	**١٧.٨
التوقعات الوالدية [PE]	٤٠	١٦,٥	٤,٢٥	٥٨	٢٥.٠	,٠٠٦	**١٥.٣٦
التنظيم[OR]	٣٨	١٩,٢	٣,٤	٥٢	٣٠.٠	,٠٠٧	**٢٢.٦
الدرجة الكلية	٣٦	١١٣.٠	١٨.٩٥	٥٨	١٧٢.٦	٢.٢٤	**٢٣.٧٥

يتضح من الجدول [٩] وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى [,٠١] بين متوسطات مجموعة الإرباعي الأعلى ومتوسطات مجموعة الإرباعي الأدنى في جميع المكونات الفرعية والدرجة الكلية لمقياس الكمالية، مما يدل على الصدق التميزي للمقياس، ومن الإجراءات السابقة تأكد للباحثة ثبات وصدق مقياس الكمالية، وصلاحيته للاستخدام في البحث الحالي لقياس الكمالية لدى طلاب الجامعة.

(ب)صدق التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الكمالية متعددة الأبعاد:

تحققت الباحثة من الصدق العاملي للمقياس باستخدام التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis [CFA] ببرنامج LISREL8.8 حيث أظهرت نتائج التحليل العاملي التوكيدي تشبع المكونات الأساسية لمقياس الكمالية متعددة الأبعاد لدى طلاب الجامعة في ضوء تصنيف فورست على عاملين كامنين يعبر العامل الكامن الأول عن الكمالية الإيجابية بالذات وتتشبع عليه عوامل (المعايير الشخصية، والتوقعات الوالدية، والتنظيم)، ويُعبر العامل الكامن الثاني عن الكمالية السلبية وتتشبع عليه عوامل (الحساسية تجاه الأخطاء، والانتقادات الوالدية، والشك في الأفعال) مما يدل على أن مقياس الكمالية متعدد الأبعاد، وهو من المقاييس متعددة العوامل التي تنتظم حول عاملين كامنين كما بالشكل [٣] التالي:



شكل [٣]

يوضح نموذج العاملين الكامنين لمكونات مقياس الكمالية متعددة الأبعاد

يتضح من الشكل [٣] والجدول [١٠] أن مقياس الكمالية متعددة الأبعاد قد تشبع على عاملين كامنين الأول وسُمى بالكمالية متعددة الأبعاد من المنظور الإيجابي [PFMPS] وتشبع عليها المكونات التالية (المعايير الشخصية، والتوقعات الوالدية، والتنظيم) والعامل الثاني وسُمي بالكمالية متعددة الأبعاد من المنظور السلبي [NFMPS] ويتضمن مكونات عوامل (الحساسية تجاه الأخطاء، والانتقادات الوالدية، والشك في الأفعال).

وقد أشارت النتائج إلى صدق هذا النموذج، حيث حققت مؤشرات حسن المطابقة، وكانت قيمة كا٢ =[٦,٤٨] وهى غير دالة إحصائياً، ومؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج الحالي أقل من نظيره للنموذج المشبع، كما أن قيم بقية المؤشرات وصلت إلى القيمة المثالية لكل مؤشر، مما يدل على مطابقة النموذج الجيدة للبيانات موضع الاختبار(عزت عبد الحميد، ٢٠٠٨، ١٢٣).

جدول [١٠]

يوضح تشبعات مكونات الكمالية متعددة الأبعاد بالعاملين الكامنين وقيمة "ت" والخطأ المعياري

العوامل المشاهدة التي تمثل أبعاد الكمالية متعددة الأبعاد	العامل الكامن	قيم التشبع بالعامل الكامن	الخطأ المعياري لتقدير التشبع	قيمة"ت" ودلالتها الإحصائية	R^2 معامل الثبات
المعايير الشخصية [PS]	الكمالية الإيجابية	,٧٤١	,٠٨٨٩٠	**٨,٣٣	,٥٤٩
التوقعات الوالدية [PE]		,٧٥٣	,٠٨٨٤	**٨,٥٢	,٥٦٧
التنظيم [OR]		,٧٩٦	,٠٨٦٥	**٩,٢٠	,٦٣٣
الحساسية تجاه الأخطاء [CM]	الكمالية السلبية	,٧٧٤	,٠٨٧٣	**٨,٨٧	,٦٠٠
الانتقادات الوالدية [PC]		,٧٧٨	,٠٨٧١	**٨,٩٣	,٦٠٦
الشك في الأفعال [DO]		,٧٦٢	,٠٨٧٩	**٨,٦٦	,٥٨٠

[**] دالة عند مستوى [٠١,] .

يتضح من الجدول [١٠] أن كل التشبعات أو معاملات الصدق كانت دالة إحصائياً عند مستوى [٠.٠١] مما يدل على صدق هذا النموذج وأن التحليل العاملي التوكيدي قدم دليلاً آخر على صدق البناء العاملي لمكونات الكمالية متعددة الأبعاد، وأنه عبارة عن عاملين كامنين تنتظم حولهما العوامل الستة المشاهدة، كما يوضح الجدول أن أكثر المتغيرات المشاهدة تشبعاً بالعامل الكامن هو عامل التنظيم، حيث بلغ معامل صدقه أو تشبعه [٠,٧٩٦]، ومن ثم يمكنه تفسير[٧٩,٦%] من التباين الكلي في المتغير الكامن [مقياس الكمالية متعددة الأبعاد].

(ج) حساب الثبات لمقياس الكمالية متعدد الأبعاد:

تم حساب الثبات لمقياس الكمالية باستخدام معامل ألفا كرونباخ و طريقة التجزئة النصفية باستخدام معادلتي سبيرمان بروان وجتمان :جاءت قيم معاملات الثبات للمكونات الفرعية وللمقياس ككل كما يوضحها الجدول [١١]:

جدول [١١]

قيم معامل ألفا كرونباخ للمكونات الفرعية والدرجة الكلية للمقياس الكمالية

مكونات مقياس الكمالية متعدد الأبعاد	ألفا كرونباخ	طريقة التجزئة النصفية	
		سبيرمان	جتمان
الحساسية للأخطاء[CM]	,٧٢٢	,٧٧٣	,٦١٢
القلق تجاه الفعل [DO]	,٧٥١	,٨٣٥	,٨٠١
الانتقادات الوالدين [PC]	,٨٣٧	,٩٠٤	,٨٦٧
المعايير الشخصية [PS]	,٧٩٩	,٩٢٦	,٧٩١
التوقعات الوالدية [PE]	,٨٣٦	,٩٣١	,٧٨٧
التنظيم[OR]	,٨٥١	,٩٠٦	,٩٠٦

يتضح من الجدول [١١] تمتع المقياس بمكوناته الفرعية بدرجة مرتفعة من الثبات، حيث انحصرت قيم معاملات الثبات بالطرق المختلفة بين [٦١٢, إلى ٩٢٦,].

(د) حساب الاتساق الداخلي لمقياس الكمالية متعدد الأبعاد:

تم حساب الاتساق الداخلي عن طريق:

١- حساب معامل الارتباط بين المفردات والدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه والموضحة بالجدول [١٢] التالي:

جدول [١٢]

معامل الارتباط بين المفردات والدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه

الحساسية تجاه الأخطاء		المعايير الشخصية		التوقعات الوالدية	
المفردات	معاملات الارتباط	المفردات	معاملات الارتباط	المفردات	معاملات الارتباط
C9	,٨٥٨**	C4	,٥٥٨**	C1	,٦٩٥**
C10	,٦٣٦**	C6	,٨٠٦**	C11	,٨٢٧**
C13	,٧٩١**	C12	,٦٤٨**	C15	,٧٥٥**
C14	,٦١٤**	C16	,٧٣٤**	C20	,٨٢٩**
C18	,٥٠٠**	C19	,٨٦٨**	C26	,٨٢٧**
C21	,٦٥٦**	C24	,٧٩٦**		
C23	,٦٥٤**	C30	,٥٨٢**		
C25	,٦٥٨**				
C34	,٥٦٤**				

الحساسية تجاه الأخطاء		المعايير الشخصية		التوقعات الوالدية	
المفردات	معاملات الارتباط	المفردات	معاملات الارتباط	المفردات	معاملات الارتباط
الانتقادات الوالدية		الشك في الأفعال		التنظيم	
C2	,٨٣١**	C3	,٦٥٤**	C17	,٧٨٩**
C7	,٦٢٢**	C5	,٩٠٦**	C28	,٤٩٧**
C8	,٧٦٥**	C22	,٨٦٩**	C32	,٥٢٩**
C27	,٤٤٥**	C35	,٧٥٧**	C33	,٦٣٧**
C29	,٦٠٧**				
C31	,٧٨٣**				

[*] دالة عند مستوى [٠٥,] [**] دالة عند مستوى [٠١,].

يتضح من الجدول [١٢] أن جميع معاملات الارتباط بين المفردات والدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه كانت دالة إحصائياً عند مستوى [٠١,] وانحصرت قيم معاملات الارتباط ما بين [٤٤٥, إلى ٨٦٩,]، ويوضح الملحق [٢] الصورة الأولية لمقياس الكمالية، والملحق [٥] الصورة النهائية لمقياس الكمالية لطلاب الجامعة.

٢- حساب معامل الارتباط بين المفردات والدرجة الكلية لمقياس الكمالية:

جدول [١٣] حساب معامل الارتباط بين المفردات والدرجة الكلية لمقياس الكمالية

المفردات	معاملات الارتباط	المفردات	معاملات الارتباط	المفردات	معاملات الارتباط
Q1	,٦٠٩**	Q13	,٨٨٨**	Q25	,٨٠٥**
Q2	,٩٢٩**	Q14	,٨٢٧**	Q26	,٧٧٩**
Q3	,٦٩٩**	Q15	,٩٣٩**	Q27	,٥٩٢**
Q4	,٧٦٦**	Q16	,٧٤٨**	Q28	,٨٤٨**
Q5	,٩٦٠**	Q17	,٥٥٠**	Q29	,٥٤٢**
Q6	,٨١٠**	Q18	,٦١١**	Q30	,٥٣٩**
Q7	,٦٨٧**	Q19	,٩٦٠**	Q31	,٥٦٠**
Q8	,٨٦١**	Q20	,٨٣٨**	Q32	,٨٥١**
Q9	,٩٦٩**	Q21	,٧٣٨**	Q33	,٥٥٠**
Q10	,٧١٧**	Q22	,٩٢٩**	Q34	,٥٦٥**
Q11	,٩٦٩**	Q23	,٦٤٨**	Q35	,٨٣٨**
Q12	,٥٥٧**	Q24	,٨٨٣**		

يتضح من الجدول [١٣] أن جميع معاملات الارتباط بين المفردات والدرجة الكلية للمقياس كانت دالة إحصائياً عند مستوى [٠١,] .

٣- حساب معامل الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس الكمالية:

جدول [١٤]

حساب معامل الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس الكمالية

الأبعاد	معاملات الارتباط
الحساسية للأخطاء[CM]	**,٩٥٧
القلق تجاه الفعل [DO]	**,٨٧٨
الانتقادات الوالدين [PC]	**,٩٣٣
المعايير الشخصية [PS]	**,٩٦١
التوقعات الوالدية [PE]	**,٩٤٨
التنظيم[OR]	**,٩٤٤

يتضح من الجدول [١٤] أن جميع معاملات الارتباط بين الأبعاد مع الدرجة الكلية للمقياس كانت دالة إحصائياً عند مستوى [٠١,] .

(٣) ٣-مقياس قلق الأداء لطلاب الموسيقي

Performance Anxiety Scale for Music Students [PASMS]

بعد إطلاع الباحثة على العديد من الطرق المستخدمة في تقييم قلق الأداء لطلاب الموسيقى، وجدت أن أكثر الطرق شيوعاً واستخداماً تلك التي تقوم على استخدام استبيانات التقرير الذاتي Self-Report Questionnaires (Hodges, 2010)، حيث وجدت الباحثة مجموعة من الأدوات الأجنبية المستخدمة في قياس قلق الأداء مثل: قائمة قلق الأداء Performance Anxiety Inventory (PAI) وهي من إعداد (Nagel et al., 1989)، ومقياس قلق الأداء لطلاب الموسيقى The Music Performance Anxiety Scale وهو من إعداد (Cox & Kenardy 1993)، وتتكون من [٢٠] مفردة موزعة على أربعة أبعاد تقيس الأعراض الوجدانية، والمعرفية، والجسمية، والسلوكية، وقائمة قلق الأداء المنقحة، وهي من إعداد (Rae & McCambridge 2004)، وقائمة قلق الأداء لطلاب الموسيقى للمراهقين The Music Performance Anxiety Inventory for Adolescents (MPAI–A) وهي من إعداد Osborne & Kenny (2005) وهي

مكونة من ثلاثة مكونات هي: المكونات الجسدية والمعرفية والسلوكية ويتم الاستجابة على القائمة وفقاً لمقياس ليكرت السباعي، وقائمة قلق الأداء لطلاب الموسيقى لكيني Kenny Music Performance Anxiety Inventory، وهي من إعداد Kenny et al. (2009)، ومقياس قلق الأداء لطلاب الموسيقى Performance Anxiety Scale for Music Students (PASMS)، وهو من إعداد Cırakoğlu, & Şentürk, (2013) وهو مكون من ثلاثة مكونات هي: الخوف من المرحلة Fear of Stage (FES)، والتجنب Avoidance (AVD)، والأعراض Symptoms (SMP).

وقد قامت الباحثة بترجمة وتقنين مقياس قلق الأداء لطلاب الموسيقي وعرض الترجمة والنسخة الأجنبية على خمسة من أعضاء هيئة التدريس المختصين في اللغة الإنجليزية وعلم النفس، وتم تعديل صياغة بعض البنود، نظراً لأنه طبق على طلاب قسم الموسيقي بكلية التربية النوعية، وبالتالي فهو من أكثر مقاييس قلق الأداء ملائمة لعينة الدراسة الحالية، كما أشارت النتائج إلى تمتع المقياس في بيئته الأصلية بدرجة مرتفعة من الصدق والثبات على عينات من طلاب الجامعة، وكانت معاملات ارتباط البنود بالبعد الذي تنتمي إليه موجبة، ودالة إحصائياً، وأن النموذج الثلاثي لقلق الأداء لطلاب الموسيقي هو أفضل النماذج في تحقيق شروط حسن المطابقة، وحظيت العوامل الثلاثة بأعلى تشبعات للبنود، وخلصت النتائج إلى استقرار البنية العاملية لمقياس قلق الأداء لطلاب الموسيقى، والجدول [١٥] التالي يوضح أبعاد ومفردات مقياس قلق الأداء لطلاب الموسيقى.

جدول [١٥]

أبعاد ومفردات مقياس قلق الأداء لطلاب الموسيقى

م	الأبعاد	المفردات	الإجمالي
١	الخوف [FES]	[٢٢، ١٧، ١٩، ٢، ١٦، ٢٥، ١٥، ٢٣، ١٨، ٢٠، ١٧]	١١
٢	التجنب [AVD]	[٧، ٦، ٤، ١٢، ١١، ١٣، ٨، ٣]	٨
٣	الأعراض [SMP]	[٥، ٢١، ١٤، ٢٦، ١٠، ٩، ٢٤، ١]	٨
	الإجمالي		٢٧

وللتحقق من صدق المقياس تم اتباع الخطوات التالية للتحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس قلق الأداء لطلاب الموسيقى في البحث الحالي باتباع الخطوات التالية:

أ- **صدق المحكمين:** تم عرض الأداة على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص لمعرفة رأيهم حول دقة ترجمة المفردات ووضوحها من المنظور التربوي، واللغوي لموضوع الدراسة، وكذلك مدى انتمائها للبعد الذي تقيسه في ضوء التعريف الاصطلاحي الذي تبنته الدراسة لقلق الأداء لطلاب الموسيقي، وإبداء التعديلات أو الملاحظات إذا تطلب الأمر ذلك، وفي ضوء آراء المحكمين تم تعديل بعض الصياغات اللغوية لبعض المفردات، وبعض الكلمات، وقد قامت الباحثة بإجراء التعديلات المقترحة.

ب- **الصدق التمييزي أو صدق المقارنات الطرفية:** تم التحقق من صدق المقياس باستخدام الصدق التمييزي للمفردات أو ما يسمى بصدق المقارنات الطرفية، حيث تم أخذ الدرجة الكلية لكل لمقياس قلق الأداء لطلاب الموسيقى محكاً للحكم على صدق مفرداته وتم أخذ أعلى وأدنى[٢٧٪] من الدرجات لتمثل مجموعة أعلى [٢٧٪] من الطلاب والطالبات من الدرجات العالية لمقياس لقلق الأداء الموسيقي، وتمثل مجموعة أدنى [٢٧٪] من الطلاب والطالبات من الدرجات المنخفضة لمقياس لقلق الأداء الموسيقي، وباستخدام اختبار "ت" في المقارنة بين المتوسطات جاءت النتائج كما يلي:

جدول [١٦]

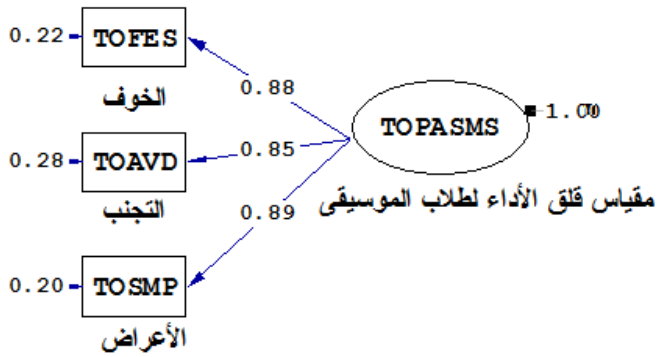
"يوضح نتائج اختبار "ت" لدراسة الفروق بين الإرباعي الأدنى، والإرباعي الأعلى في الدرجة الكلية والعوامل لمقياس قلق الأداء لطلاب الموسيقى"[ن=١٠٢]

مقياس قلق الأداء لطلاب الموسيقى	مجموعة الإرباعي الأدنى			مجموعة الإرباعي الأعلى			قيمة "ت" ودلالتها
	ن	م	ع	ن	م	ع	
الخوف [FES]	٣٣	٣٦,٠٣	٣,٦٠	٢٨	٤٣,٦٤	,٨٢٦	١١,٨**
التجنب [AVD]	٣٥	٢٦,٨٠	٢,٣٧	٥٢	٣١,٤٠	,٤٩٥	١١,٣١**
الأعراض [SMP]	٤٥	٢٧,٨٠	٣,٢١	٢٧	٣٢,١٥	,٣٦٢	٨,٨٨**
الدرجة الكلية	٢٨	٨٩,٣٢	٩,٩٣	٣٣	١٠٥,٥	١,٤٦	٨,٥٦**

[**] دالة عند مستوى [٠,٠١]

يتضح من الجدول [١٦] وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى [٠.٠١] بين متوسطات مجموعة الإرباعي الأعلى ومتوسطات مجموعة الإرباعي الأدنى في العوامل و الدرجة الكلية لمقياس قلق الأداء لطلاب الموسيقى، مما يدل على تمتع مقياس قلق الأداء لطلاب الموسيقى بكلية التربية النوعية بدرجة عالية من الصدق التمييزي.

ج- **صدق التحليل العاملي التوكيدي:** تحققت الباحثة من الصدق العاملي للمقياس باستخدام التحليل العاملي التوكيدي بطريقة الاحتمال الأقصى باستخدام برنامج الليزرل Lisrel 8.80 والتي أسفرت عن تشبع جميع العوامل الفرعية على عامل واحد، وذلك يؤكد وجود مطابقة جيدة للبيانات مع النموذج المقترح وهو ثلاثة عوامل فرعية، وكان ترتيب تشبعاتها كما يلي: [,٨٨٥] الخوف [TOFES] و[,٨٥١] لبعد التجنب [TOAVD]، و[,٨٩٤] لبعد الأعراض [TOSMP]، والموضحة بالشكل [٤] التالي:



شكل [٤]

المسار التخطيطي لنموذج التحليل العاملي التوكيدي للمتغيرات الثلاثة التي تشبعت بعامل كامن واحد هو قلق الأداء لطلاب الموسيقى بكلية التربية النوعية

يتضح من الشكل [٤] أن قيمة [كا٢] = صفر عند درجات حرية [صفر] ومستوى دلالة قدره [١] وهذا يدل على أن قيمة [كا٢] غير دالة مما يدل على المطابقة النموذجية الجيدة للبيانات ويوضح الجدول [١٧] ملخصاً لنتائج التحليل العاملي التوكيدي لثلاثة متغيرات مشاهدة [نموذج العامل الكامن الواحد].

جدول [١٧]

نتائج التحليل العاملي التوكيدي لثلاثة متغيرات مشاهدة [نموذج العامل الكامن الواحد] في مقياس قلق الأداء لطلاب الموسيقى بكلية التربية النوعية [ن=١٠٢]

المتغيرات المشاهدة	التشبع بالعامل الكامن الواحد	الخطأ المعياري لتقدير التشبع	قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية	معامل الثبات R^2
الخوف [TOFES]	,٨٨٥	,٠٨٠٩	**١٠,٩٣	,٧٨٣
التجنب [TOAVD]	,٨٥١	,٠٨٢٥	**١٠,٣٢	,٧٢٤
الأعراض [TOSMP]	,٨٩٤	,٠٨٠٥	**١١,١١	,٧٩٩

[**] دالة عند مستوى [٠١,] حيث قيمة "ت" الجدولية= [٢, ٥٩]

يوضح الجدول [١٧] نتائج التحليل العاملي التوكيدي التي تؤكد صدق مقياس قلق الأداء لطلاب الموسيقى بكلية التربية النوعية، كما يوضح أن أكثر المتغيرات المشاهدة تشبعا بالعامل الكامن هو بعد الأعراض، حيث بلغ معامل صدقه أو تشبعه [,٨٩٤] ومن ثم يمكنه تفسر [٧٩,٩%] من التباين الكلي في المتغير الكامن [قلق الأداء لطلاب الموسيقى بكلية التربية النوعية].

د- **ثبات مقياس قلق الأداء لطلاب الموسيقى:** تم حساب ثبات مقياس قلق الأداء لطلاب الموسيقى باستخدام طريقة التجزئة النصفية يوضحها الجدول [١٨] التالي:

جدول [١٨]

حساب ثبات مقياس قلق الأداء لطلاب الموسيقى باستخدام طريقة ألفا كرونباخ وطريق التجزئة النصفية [ن =١٠٢]

المكونات	الفا كرونباخ	التجزئة النصفية	
		سبيرمان	جتمان
الخوف [FES]	,٩٠٤	,٩٥٠	,٧٨٢
التجنب [AVD]	,٨٤٤	,٩١٥	,٧٩٩
الأعراض [SMP]	,٨٧٤	,٩٣٣	,٧٧٠
الدرجة الكلية	٩٣٢	,٩٦٥	,٧٢٥

يتضح من الجدول [١٨] أن جميع قيم معاملات الثبات باستخدام المعادلات الثلاثة كانت دالة عند مستوى [٠,٠١]

ه- **الاتساق الداخلي:** تم التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس عن طريق:

١- حساب معامل الارتباط بين درجات على المفردات مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إلية المفردات في مقياس قلق الأداء لطلاب الموسيقى.

جدول [١٩]

معاملات ارتباط المفردات بالدرجة الكلية لمقياس للبعد في مقياس قلق الأداء الموسيقي

بعد الخوف		بعد التجنب		بعد الأعراض	
المفردات	قيمة معامل الارتباط	المفردات	قيمة معامل الارتباط	المفردات	قيمة معامل الارتباط
A22	,٥٨٤**	A7	,٦٨٨**	A5	,٧٩٩**
72A	,٤٥٣**	A6	,٤٤٦**	A21	,٥٦٩**
A19	,٤٦٩**	A4	,٧٨٦**	A14	,٤٣١**
A2	,٧٨٢**	A12	,٥٤١**	A26	,٧٠٤**
A16	,٣٨٨**	A11	,٥٩٥**	A10	,٧١٩**
A25	,٥٥٩**	A13	,٦٣٧**	A9	,٤٢٢**
A15	,٣٢٣**	A8	,٥٥٥**	A24	,٦٤٨**
A23	,٥٦٢**	A3	,٣٧٤**	A1	,٧٧٦**
A18	,٤٠٧**				
A20	,٧٢٨**				
A17	,٤٠١**				

[**] دالة عند مستوى [٠,٠١]

يتضح من الجدول [١٩] أن قيم معاملات الارتباط بين المفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه كانت دالة إحصائياً عند مستوى [,٠١] .

٢- حساب معامل الارتباط بين درجات على الطلاب المفردات مع الدرجة الكلية لمقياس قلق الأداء لطلاب الموسيقى.

جدول [٢٠]

معاملات ارتباط المفردات بالدرجة الكلية لمقياس قلق الأداء لطلاب الموسيقى

المفردات	قيمة معامل الارتباط	المفردات	قيمة معامل الارتباط	المفردات	قيمة معامل الارتباط
A1	,٧٤٧**	A10	,٧٢١**	A19	,٤٢١**
A2	,٨٤٥**	A11	,٥٠٠**	A20	,٧٧٥**
A3	,٤٠٦**	A12	,٤٤٧**	A21	,٥٢٤**
A4	,٧٣٦**	A13	,٧٠٠**	A22	,٦٣٩**
A5	,٧٤٧**	A14	,٣٦٧**	A23	,٦٢٢**
A6	,٤٠٧**	A15	,٣٦٦**	A24	,٦٩٥**
A7	,٦٧٧**	A16	,٣٩٤**	A25	,٥٣٦**
A8	,٥٣٣**	A17	,٣٧٤**	A26	,٦٦٦**
A9	,٤١٠**	A18	,٣٥٢**	A27	,٤٣٤**

يتضح من الجدول [٢٠] أن قيم معاملات الارتباط بين المفردة مع الدرجة الكلية للمقياس كانت دالة إحصائياً عند مستوى [,٠١] .

٣- حساب معامل الارتباط بين الأبعاد مع الدرجة الكلية لمقياس قلق الأداء الموسيقى

جدول [٢١]

معاملات ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية لمقياس قلق الأداء الموسيقي

الأبعاد	معاملات الارتباط
الخوف [TOFES]	,٩٠٤**
التجنب [TOAVD]	,٨٥٤**
الأعراض [TOSMP]	,٨٨٤**

يتضح من الجدول [٢١] أن قيم معاملات الارتباط بين الأبعاد مع الدرجة الكلية للمقياس كانت دالة إحصائياً عند مستوى [,٠١] .

ومن جميع الإجراءات السابقة تأكدت للباحثة من تمتع مقياس قلق الأداء لطلاب الموسيقى بدرجة مرتفعة من الصدق والثبات على العينة الاستطلاعية للدراسة الحالية، ويوضح الملحق [٣] المقياس في صورته الأولية ويوضح الملحق [٦] مقياس قلق الأداء الموسيقى لطلاب الجامعة في صورته النهائية.

الحادي عشر: نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

[أ] التحقق من صحة الفرض الأول ومناقشته وتفسيره:

ينص الفرض الأول على " **وجود مستويات متوسطة من قلق الأداء الموسيقي، والشفقة بالذات، والكمالية لدى عينة من طالبات كلية التربية النوعية**، وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجة الكلية لمقاييس قلق الأداء الموسيقي، والشفقة بالذات، والكمالية بالاستناد إلى المعيار المعتمد في تفسير مستوى [قلق الأداء الموسيقي، والشفقة بالذات، والكمالية]، والموضحة بالجدول [٢٢]

جدول [٢٢]

المعيار المعتمد في تفسير مستوى قلق الأداء الموسيقي، والشفقة بالذات، والكمالية لدى طالبات كلية التربية النوعية.

المتوسط الحسابي	٥ – ٤,٢٠	٤,١٩ – ٣,٤٠	٣,٣٩ – ٢,٦٠	٢,٥٩ – ١,٨٠	١,٧٩ – ١
المعيار	مرتفع جداً	مرتفع	متوسط	ضعيف	١,٧٩ – ١

جدول [٢٣] مستوى قلق الأداء الموسيقي، والشفقة بالذات، والكمالية لدى طالبات كلية التربية النوعية [ن=٢٦٧].

المقياس	الأبعاد	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	المعيار
مقياس قلق الأداء الموسيقي	الخوف [TOFES]	٣,١٧	٢,٦٧	متوسط
	التجنب [TOAVD]	٣,٠٦	١,٧٥	متوسط
	الأعراض [TOSMP]	٣,١٨	١,٨٩	متوسط
	الدرجة الكلية[TOPASMS]	٣,١٤	٢٠,٨٥	متوسط
مقياس الشفقة بالذات	البعد الإيجابي للشفقة بالذات [الدفء الذاتي] [TOPSCS]	٣,٠٥	٢,١٧	متوسط
	البعد السلبي للشفقة بالذات[البرود الذاتي] [TONSCS]	٢,٩٩	٢,٤٤	متوسط
	الدرجة الكلية [TOSCS]	٢,٢٤	٢,٩٦	ضعيف
مقياس الكمالية متعددة الأبعاد	البعد الإيجابي للكمالية[TOPFMPS]	٢,٨٩	٣, ٥١	متوسط
	البعد السلبي للكمالية[TONFMPS]	٢,٨٤	٣,٣٣	متوسط
	الدرجة الكلية[TOFMPS]	٢,٨٤	٥,٩٦	متوسط

يتضح من الجدول [٢٣] أن مستوى قلق الأداء الموسيقي، والشفقة بالذات، والكمالية لدى الطالبات من كلية التربية النوعية تخصص موسيقى كان متوسطاً.

وتأتي نتائج الفرض الأول في الدراسة الحالية متفقة مع نتائج دارسات (Kenny, Davis,& Oates, 2004; Osborne & Kenny, 2005, 2008; Studer, Gomez, Hidebrandt, Arial, & Danuser, 2011; Kenny ,2011; Boucher & Ryan ,2011; Ackermann, Kenny, O'Brien & Driscoll, 2014; Larrouy-Maestri & Morsomme, 2014; Nusseck, Zander,& Spahn, 2015; Driscoll & Ackermann, 2014, 2016;)) التي توصلت إلى أن مشكلة قلق الأداء الموسيقي تنتاب الطلاب في أقسام الموسيقى، حيث أشارت التقديرات إلى أن ما بين [١٥% إلى ٥٠%] من طلاب أقسام الموسيقي يعانون من قلق الأداء الموسيقي ويؤثر في جودة أدائهم نظراً لشعورهم بالقلق، ومتفقة مع نتائج دراسة Kenny (2009) أن قلق الأداء الموسيقي لا يعتمد بصورة كاملة على سنوات أو مستوى الخبرة الموسيقية، حيث أشارت الإحصائيات إلى نسبة القلق في الأداء بين الموسيقيين تتراوح من [٢٠% إلى ٤٧%] وأن نسبة القلق في الأداء الموسيقي لدى الإناث أعلى منها لدى الذكور.

وتختلف نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة Britsch (2005) التي توصلت إلى [٧٥%] من الطلاب الذين يتعلمون الموسيقى في سنواتهم الدراسية الأولى يعانون من قلق الأداء الموسيقى، وربما يعزى ذلك إلى اختيار عينة الدراسة الحالية من الطلاب من الصف الأول وحتى الصف الرابع، ومختلفة مع دراسة Paliaukien, Kazlauskas, Eimontas & Skeryte, Kazlauskiene (2018) التي أظهرت أن [٢٠,٢%] من طلاب الأكاديمية قد شعروا بوجود صعوبات في التأقلم مع الآلام والشعور بالقلق في أثناء الأداء الموسيقي، ونتائج دراسة Leary et al. (2007) التي أظهرت أن الشفقة بالذات يمكن أن تكون من العوامل التي تساعد الطلاب الذين يمتلكون ميول نحو الكمالية أو الذين يتمتعون بتقديرات ذات منخفضة في المحافظة على إنسانياتهم جراء عمليات التقييم المشكوك فيها وغير المؤكدة من جانب الآخرين.

وتفسر الباحثة حصول طلاب أقسام الموسيقي على مستويات متوسطة في قلق الأداء الموسيقي والشفقة بالذات والكمالية ربما إلى طبيعة الثقافة العربية التي تتسم بالوسطية والاعتدال، فهذه النسب في الدراسات الأجنبية تكون أعلى نسبياً من المتوسط.

[ب] التحقق من صحة الفرض الثاني ومناقشته وتفسيره:

ينص الفرض الثاني على " **توجد علاقة موجبة ودالة إحصائيًا بين درجات بعدي مقياس الشفقة بالذات ومقياس الكمالية [الأبعاد والدرجة الكلية]**. وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام معامل ارتباط بيرسون، ويوضح الجدول [٢٤] معاملات الارتباط بين درجات الطلاب على مقياس الشفقة بالذات ودرجاتهم على مقياس الكمالية.

جدول [٢٤]

معاملات الارتباط بين قلق الأداء الموسيقي والشفقة بالذات والكمالية

المتغيرات	الكمالية		الشفقة بالذات	
	البعد الإيجابي للكمالية [TOPSCS]	البعد السلبي للكمالية [TONSCS]	البعد الإيجابي للشفقة بالذات [الدفء الذاتي] [TOPFMPS]	البعد السلبي للشفقة بالذات [البرود الذاتي] [TONFMPS]
قلق الأداء الموسيقي	-٩١٦,**	٩٥٠,**	-٩٣٤,**	٩١١,**

[**] دالة عند مستوى [٠١و].

يتضح من الجدول [٢٤] ما يلي:

١. وجود علاقة سالبة ودالة إحصائيًا عند مستوى [٠١,] قلق الأداء الموسيقي والبعد الإيجابي للكمالية، والبعد الإيجابي للشفقة بالذات.

٢. وجود علاقة موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى [٠١,] قلق الأداء الموسيقي والبعد السلبي للكمالية، والبعد السلبي للشفقة بالذات.

وتأتي نتائج الفرض الثاني في الدراسة الحالية متفقة مجموعة من الأدبيات مثل: (Eifert & Forsyth ,2005;Werner et al., 2012 ;Macbeth & Gumley ,2012; Hoge et al., 2013; Osborne, Greene & Immel ,2014; Mehr & Adams, 2016; Finlay-Jones ,2017; Burin et al ,2019) والتي توصلت إلى أن قلق الأداء الموسيقي يسبب مستويات منخفضة من الشفقة بالذات لدى طلاب الجامعة، وأن تجنب مشاعر القلق في الأداء يولد ما يُسمى بالصلابة النفسية وأن الشفقة بالذات تشجع الطلاب على مواجهة الشعور بالقلق من خلال تنمية اليقظة العقلية، والقبول لديهم، بهدف مساعدتهم على تعديل تصوراتهم تجاه التهديدات التي يسببها قلق الأداء الموسيقي لهم، ومتفقة مع نتائج دراسة (Chishima, Mizuno, Sugawara, & Miyagawa, 2018) التي توصلت إلى أن الشفقة بالذات يُمكن أن تساعد الطلاب على التكيف، وتزيد من قدراتهم على التحكم في أنفسهم وضبط سلوكياتهم، كما أشارت نتائج دراسة Ceccarelli, Giuliano, Glazebrook & Slrachan (2019) إلى أن مستوى الشفقة بالذات المرتفع يساعد الطلاب على تنظيم المعاناة الوجدانية Emotional Suffering، وفي الحد من لجوئهم إلى عمليات النقد الذاتي، أو اللجوء إلى عمليات اجترار الأفكار، ونتائج دراسة Kenny (2011) التي توصلت إلى أن قلق الأداء الموسيقي لا يُعزى فقط إلى اعتماد طلاب أقسام الموسيقي على تنفيذ المهارات الحركية المضبوطة بدقة، ولكن ينجم عنه الشعور بالضيق الوجداني، كما يسبب قلق الأداء الموسيقي بعض الأعراض الفسيولوجية مثل: زيادة معدل ضربات القلب، وفرط التنفس والرعشة، وجفاف الفم، و نتائج دراسة Leary, Tate, Adams, Allen,& Hancock (2007) التي توصلت إلى أن متغير الشفقة بالذات يمكن أن تُسهم في تحسين الأداء الموسيقي، وفي الحد من

التأثيرات الداخلية والخارجية غير المرغوبة، وفي مساعدة الطلاب الذين يعانون من قلق الأداء الموسيقي في إعادة النظر إلى المواقف بصورة أكثر واقعية.

كما تأتي نتائج الفرض الثاني التي توصلت إلى وجود علاقة بين الكمالية وقلق الأداء الموسيقى متفقة مع نتائج دراسات (Patston, 2010; Stoeber ,2012) من أن سعي طلاب أقسام الموسيقي نحو الكمالية قد يسبب لهم قلق في الأداء الموسيقي، حيث يقوم الشخص الكمالي بالتدريب بصورة مستمرة من أجل السعي لتحقيق الأداء المثالي، وقد يتجنب التدريبات المستمرة من منطلق اعتقاده بأن الأداء المثالي هو بعيد المنال، ومتفقة مع نتائج مجموعة من الأدبيات مثل: دراسات (Rodebaugh & Chambless, 2004; Kenny & Osborne, 2006; Osborne, Kenny & Cooksey, 2007; Stoeber & Eismann, 2007; Osborne, 2008; Patston, 2010;Kenny, 2011; Braden, Osborne,& Wilson, 2015; Kenny, 2011; Patston, 2014) التي توصلت نتائجها من أن قلق الأداء الموسيقي لا يرتبط دائما بالأداء الضعيف، فالخوف من الوقوع في الأخطاء قد يدفع العديد من طلاب أقسام الموسيقي إلى السعي نحو الكمالية في الأداء الموسيقي، وأن الكمالية من الظواهر المنتشرة بين صفوف طلاب أقسام الموسيقى، وأنها ترتبط بقلق الأداء الموسيقي لدى طلاب الجامعة.

وترى الباحثة أن المتغيرات المستقلة المتمثلة في الشفقة بالذات والكمالية متعددة الأبعاد من المتغيرات التي لها تأثيرات مباشرة في قلق الأداء الموسيقي، وهو ما أظهرته نتائج الدراسات السابقة والأطر النظرية المفسرة لطبيعة العلاقة بين المتغيرات.

[ج] التحقق من صحة الفرض الثالث ومناقشته وتفسيره:

ينص الفرض الثالث على " **إمكانية التنبؤ بقلق الأداء الموسيقي من الشفقة [الدرجة الكلية والعوامل] لدى طلاب كلية التربية النوعية قسم التربية الموسيقية**"، وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد Multiple Regression بطريقة Stepwise، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول [٢٥] التالي:

جدول [٢٥]

تحليل الانحدار المتعدد للتنبؤ بقلق الأداء الموسيقي من عوامل الشفقة بالذات

المتغيرات المستقلة	المتغير التابع	الثابت	ف	R	R2	بيتا B	"ت" ودلالتها
الشفقة السلبية	التجنب [TOAVD]	٢٣,٤	٨٧٢ ,٩**	,٩٥٨	,٩١٧	,٤٠٠	٤,٦٤٥٨**
الدرجة الكلية						,١٨٣-	٦,٤٢**
الشفقة الإيجابية						,١١٢	١,٠٨
الشفقة السلبية	الأعراض [TOSMP]	١٥,٧	٨٣٦,١**	,٩٥٦	,٩١٤	,٥٢٨	١٠,٤**
الدرجة الكلية						,١٣٧-	٤,٣٥**
الشفقة الإيجابية						,٠٣٠	,٢٨٦
الدرجة الكلية	الخوف [TOFES]	٥١,٦	٥٢٩,٩**	,٩٥٤	,٩١١	,٢٥٦-	٣,٠٣**
الشفقة السلبية						,٣٨٨	٥,٢٦**
الشفقة الإيجابية						,٢٩٥-	٢,٢١**
الشفقة السلبية	الدرجة الكلية [TOPASMS]	٥٧,٧	٨٦٨,٦**	,٩٥٨	,٩١٧	١ ,٣٩	١٢ ,١٦**
الشفقة الإيجابية						,٦٧٦-	٥,٢٥**
الدرجة الكلية						,١٦١	١ ,٣٤

[**] دالة عند مستوى ٠١,. [*] دالة عند مستوى ٠٥,.

يتضح من الجدول [٢٥] ما يلي:

١. **بالنسبة للتجنب:** يوجد دلالة إحصائية عند مستوى [٠١,] لمعامل انحدار الشفقة السلبية، والدرجة الكلية، وبلغت قيمة بيتا على التوالي (٤٠٠,) للشفقة السلبية، و(-١٨٣,) للدرجة الكلية، بينما لم توجد دلالة إحصائية لمعامل انحدار الشفقة الإيجابية، وبلغت قيمة معامل الارتباط المتعدد [R^2] = (٩١٧,)، وهذا يعنى أن متغيرات الشفقة السلبية، والدرجة الكلية قادرة على تفسير (٩١,٧%) من التباين في متغير التجنب في مقياس قلق الأداء الموسيقي، وبالتالي يمكن كتابة المعادلة التنبؤية على النحو التالي:

التجنب= ٢٣,٤+(٤٠٠,) للشفقة السلبية -(١٨٣,) الدرجة الكلية

٢. **بالنسبة للأعراض:** يوجد دلالة إحصائية عند مستوى [٠١,] لمعامل انحدار الشفقة السلبية، والدرجة الكلية، وبلغت قيمة بيتا على التوالي (٥٢٨,) للشفقة السلبية، و(-١٣٧,) للدرجة الكلية، بينما لم توجد دلالة إحصائية لمعامل انحدار الشفقة الإيجابية، وبلغت قيمة معامل الارتباط المتعدد [R2] = (٩١٤,)، وهذا يعنى أن متغيرات الشفقة السلبية، والدرجة الكلية قادرة على تفسير (٩١,٤%) من التباين في متغير الأعراض في مقياس قلق الأداء الموسيقي، وبالتالي يمكن كتابة المعادلة التنبؤية على النحو التالي:

الأعراض= ١٥,٧+(٥٢٨,) للشفقة السلبية – (١٣٧,) الدرجة الكلية

٣. **بالنسبة للخوف:** يوجد دلالة إحصائية عند مستوى [٠١,] لمعامل انحدار الدرجة الكلية، و الشفقة السلبية،، وبلغت قيمة بيتا على التوالي (٤٤٣,) للدرجة الكلية، و(-٤٩٩,) و للشفقة السلبية، بينما لم توجد دلالة للشفقة الإيجابية، وبلغت قيمة معامل الارتباط المتعدد [R^2] = (٩١١,)، وهذا يعنى أن متغيرات الدرجة الكلية و الشفقة السلبية على تفسير (٩١,١%) من التباين في متغير الخوف في مقياس قلق الأداء الموسيقي، وبالتالي يمكن كتابة المعادلة التنبؤية على النحو التالي:

الخوف= ٥١,٦-(٢٥٦,) الدرجة الكلية+(٣٨٨,) الشفقة السلبية

٤. **بالنسبة للدرجة الكلية لمقياس الشفقة :** يوجد دلالة إحصائية عند مستوى [٠١,] لمعامل انحدار الشفقة السلبية، والشفقة الإيجابية، وبلغت قيمة بيتا على التوالي (١,٣٩) للشفقة السلبية، و(-٦٧٦,) والشفقة الإيجابية، بينما لم توجد دلالة إحصائية لمعامل انحدار الدرجة الكلية، وبلغت قيمة معامل الارتباط المتعدد [R^2] = (٩١٧,)، وهذا يعنى قدرة متغيرات الشفقة السلبية، و الشفقة الإيجابية في مقياس الشفقة على تفسير (٩١,٧%) من التباين في متغير الدرجة الكلية في مقياس قلق الأداء الموسيقي، وبالتالي يمكن كتابة المعادلة التنبؤية على النحو التالي:

الدرجة الكلية=١١٦,٤-(٩٧٦,) الشفقة الإيجابية+(٣٨٧,) الشفقة السلبية

ويتضح مما سبق قدرة متغيرات الشفقة بالذات من خلال عوامل الشفقة السلبية والشفقة الإيجابية والدرجة الكلية على التنبؤ بقلق الأداء الموسيقي لدى طلاب كلية التربية النوعية قسم الموسيقى، وإمكانية استخدام متغيرات الشفقة في التنبؤ بقلق الأداء الموسيقي.

وتأتي نتائج الفرض الثالث متفقة مع نتائج الدراسات السابقة مثل: (Hoge, Hölzel, Marques, Metcalf, , Brach, Lazar, & Simon, , 2013; Mehr & Adams, 2016; Neff, Hsieh, & Dejitterat, 2005) التي توصلت إلى إمكانية استخدام الشفقة بالذات في التنبؤ بقلق الأداء الموسيقي لدى طلاب الجامعة، أما دراسة Macbeth & Gumley (2012) فقد توصلت إلى أن الشفقة بالذات ترتبط بعلاقة عكسية ذات تأثير كبير بالضغوط Stress، والقلق Anxiety، وإمكانية استخدام الشفقة في التنبؤ بالقلق والضغوط، و توصلت نتائج دراستي (Hoge et al., 2013; Werner et al., 2012) إلى أن الطلاب الذين يعانون من اضطرابات القلق المتنوعة قد أظهروا مستويات منخفضة من الشفقة بالذات، وأوضحت نتائج دراسة Finlay-Jones (2017) أن الشفقة بالذات يمكن أن تستخدم في التنبؤ باضطرابات المزاج والقلق.

كما تتفق نتائج الفرض الثالث في الدراسة الحالية مع نتائج الدراسات مثل: (Rodebaugh & Chambless, 2004; Osborne, Kenny & Cooksey, 2007; Osborne, 2008; Kenny & Ackermann,2009; Kenny, 2011; Patston &Laughlan, 2014; Patston, 2014; Braden, Osborne,& Wilson, 2015; Kelley& Farley ,2019; Umuzdas, Tök, & Umuzdas, ,2019) التي توصلت إلى وجود العلاقة بين الشفقة بالذات وقلق الأداء الموسيقي، وأن أكثر مكونات الشفقة قدرة على التنبؤ بقلق الأداء الموسيقي هو مكون الإفراط في تحديد الهوية Over-Identification.

وترى الباحثة أن وجود علاقة ارتباطية قوية بين الشفقة بالذات وقلق الأداء الموسيقي ييسر من عملية التنبؤ فكلما زادت قوة معاملات الارتباط كلما ذات معها القدرة على التنبؤ والعكس صحيح.

[د] التحقق من صحة الفرض الرابع ومناقشته وتفسيره:

ينص الفرض الرابع على " **إمكانية التنبؤ بقلق الأداء الموسيقي من الكمالية متعددة الأبعاد [الدرجة الكلية والأبعاد] لدى طلاب كلية التربية النوعية قسم التربية الموسيقية**"، وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد Multiple Regression بطريقة Stepwise، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول [٢٦] التالي:

جدول [٢٦]

تحليل الانحدار المتعدد للتنبؤ بقلق الأداء الموسيقي من عوامل الكمالية

المتغيرات المستقلة	المتغير التابع	الثابت	ف	R	R^2	بيتا B	"ت" ودلالتها
الكمالية الإيجابية	التجنب [TOAVD]	٢٦,٠	٩,٧٩٧**	,٩٥٤	,٩١٠	-,٢٥٤	٦,٩٥**
الكمالية السلبية						,٢٣٩	٦,٢١**
الدرجة الكلية						-,٠٤٢	-,٤٦٢
الكمالية الإيجابية	الأعراض [TOSMP]	٤١,٩	٧١٨,٨**	,٩٤٩	,٩٠٢	-,٤١٦	١٠,٠٥**
الكمالية السلبية						,١٠٤	٢,٣٧**
الدرجة الكلية						,٠٤١	,٤٢٩
الكمالية السلبية	الخوف [TOFES]	٢٦,٧	٣٤٧,٢**	,٩٣٣	,٨٧٠	,٤٤٣	٦,١٤**
الكمالية الإيجابية						-,٤٩٩	٤,٤٢**
الدرجة الكلية						,١٢٥	٢,٥٤**
الكمالية الإيجابية	الدرجة الكلية [TOPASMS]	١١٦,٤	٥٧٧,٢**	,٩٣٨	,٨٨٠	-,٩٧٦	٨,١١**
الكمالية السلبية						,٣٨٧	٣,٠٥**
الدرجة الكلية						,٠٧١	,٦٧٥

[**] دالة عند مستوى ٠١,. [*] دالة عند مستوى ٠٥,.

يتضح من الجدول [٢٦] ما يلي:

١. **بالنسبة للتجنب:** يوجد دلالة إحصائية عند مستوى [٠١,] لمعامل انحدار الكمالية الإيجابية، والكمالية السلبية، وبلغت قيمة بيتا على التوالي (-,٢٥٤) للكمالية الإيجابية، و(,٢٣٩) للكمالية السلبية، بينما لم توجد دلالة إحصائية لمعامل انحدار الدرجة الكلية، وبلغت قيمة معامل الارتباط المتعدد [R^2]=(,٩١٠)، وهذا يعنى

أن متغيرات الكمالية الإيجابية، والكمالية السلبية، كانت قادرة على تفسير (٩١,٠%) من التباين في متغير التجنب في مقياس قلق الأداء الموسيقي، وبالتالي يمكن كتابة المعادلة التنبؤية على النحو التالي:

التجنب= ٢٣,٤-(٢٥٤,) للكمالية الإيجابية +(٢٣٩,) للكمالية السلبية

٢. **بالنسبة للأعراض:** يوجد دلالة إحصائية عند مستوى [٠١,] لمعامل انحدار الكمالية الإيجابية، والكمالية السلبية، وبلغت قيمة بيتا على التوالي (-٤١٦,) للكمالية الإيجابية، و(١٠٤,) للكمالية السلبية، بينما لم توجد دلالة إحصائية لمعامل انحدار الدرجة الكلية، وبلغت قيمة معامل الارتباط المتعدد [R^2] = (٩٠٢,)، وهذا يعنى أن متغيرات الكمالية الإيجابية، والكمالية السلبية، كانت قادرة على تفسير (٩٠,٢%) من التباين في متغير الأعراض في مقياس قلق الأداء الموسيقي، وبالتالي يمكن كتابة المعادلة التنبؤية على النحو التالي:

الأعراض= ٤١,٩-(٤١٦,) للكمالية الإيجابية+ (١٠٤,) الكمالية السلبية

٣. **بالنسبة للخوف:** يوجد دلالة إحصائية عند مستوى [٠١,] لمعامل انحدار الكمالية السلبية، والكمالية الإيجابية والدرجة الكلية، وبلغت قيمة بيتا على التوالي (٤٤٣,) للكمالية السلبية، و(-٤٩٩,) والكمالية الإيجابية، (١٢٥,) للدرجة الكلية، وبلغت قيمة معامل الارتباط المتعدد [R^2] = (٨٧٠,)، وهذا يعنى أن متغيرات الكمالية والدرجة الكلية على تفسير (٨٧,٠%) من التباين في متغير الخوف في مقياس قلق الأداء الموسيقي، وبالتالي يمكن كتابة المعادلة التنبؤية على النحو التالي:

الخوف= ٢٦,٧٣+(٤٤٣,) الكمالية السلبية- (٤٩٩,) الكمالية الإيجابية+(١٢٥,) الدرجة الكلية

٤. **بالنسبة للدرجة الكلية لمقياس الكمالية:** يوجد دلالة إحصائية عند مستوى [٠١,] لمعامل انحدار الكمالية الإيجابية، والكمالية السلبية، وبلغت قيمة بيتا على التوالي (-٩٧٦,) للكمالية الإيجابية، و(٣٨٧,) والكمالية السلبية، بينما لم توجد دلالة إحصائية لمعامل انحدار الدرجة الكلية، وبلغت قيمة معامل الارتباط

المتعدد [R^2] = (,٨٨٠)، وهذا يعنى قدرة متغيرات الكمالية السلبية، و الكمالية الإيجابية في مقياس الكمالية على تفسير (٨٨,٠%) من التباين في متغير الدرجة الكلية في مقياس قلق الأداء الموسيقي، وبالتالي يمكن كتابة المعادلة التنبؤية على النحو التالي:

الدرجة الكلية= ١١٦,٤-(,٩٧٦) الكمالية الإيجابية+(,٣٨٧) الكمالية السلبية

ويتضح مما سبق قدرة متغيرات الكمالية من خلال عوامل الكمالية السلبية والكمالية الإيجابية والدرجة الكلية على التنبؤ بقلق الأداء الموسيقي لدى طلاب كلية التربية النوعية قسم الموسيقى، وإمكانية استخدام متغيرات الكمالية في التنبؤ بقلق الأداء الموسيقي.

وتأتي نتائج الفرض الرابع متفقة مع نتائج دراسات مثل:
(Rodebaugh & Chambless, 2004; Kenny & Osborne, 2006; Osborne, Kenny & Cooksey, 2007; Stoeber & Eismann, 2007; Osborne, 2008; Patston, 2010; Patston, 2010; Kenny, 2011; Stoeber ,2012; Patston, 2014; Braden, Osborne,& Wilson, 2015) التي توصلت إلى إمكانية استخدام الكمالية متعددة الأبعاد في التنبؤ بقلق الأداء الموسيقي، و أن قلق الأداء الموسيقي لا يرتبط دائما بأداء الطلاب الضعيف، وأن الخوف من الوقوع في الأخطاء قد يدفع العديد من الطلاب إلى السعي نحو الكمالية في الأداء الموسيقي، و أن الكمالية متعددة الأبعاد تُعد من الظواهر المنتشرة بين صفوف طلاب أقسام الموسيقي في الجامعة، وأنها ترتبط بقلق الأداء الموسيقي لدى طلاب الجامعة، أن سعي طلاب أقسام الموسيقي نحو الكمالية قد يسبب لهم قلقاً في الأداء الموسيقي، حيث يقوم الشخص الكمالي بالتدريب بصورة مستمرة من أجل السعي لتحقيق الأداء المثالي، وقد يلجأ إلى تجنب التدريبات الموسيقية المستمرة من منطلق اعتقاده بأن الأداء المثالي هو بعيد المنال إذا كان يعاني من الكمالية السلبية أو ما يسمى بالكمالية غير الصحية أو الكمالية غير التكيفية أو الكمالية العصابية.

كما تأتي نتائج الفرض الرابع متفقة مع نتائج دراسة نتائج دراسة Diaz, (2018) التي توصلت إلى أن الكمالية تُعد من المؤشرات القوية التي لها القدرة على التنبؤ بقلق الأداء بين الطلاب في أقسام الموسيقى.

وترى الباحثة أن وجود علاقة ارتباطية قوية بين الكمالية متعددة الأبعاد، وقلق الأداء الموسيقي ييسر من عملية التنبؤ فكلما زادت قوة معاملات الارتباط، كلما ذات معها القدرة على التنبؤ والعكس صحيح.

[هـ] التحقق من صحة الفرض الخامس ومناقشته وتفسيره:

ينص الفرض الخامس على " **إمكانية الوصول إلى نموذج بنائي يجمع بين المتغيرات التالية: قلق الأداء الموسيقي، والشفقة بالذات، والكمالية، لدى طلاب كلية التربية النوعية أقسام الموسيقى**". وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد Multiple Regression بطريقة باستخدام برنامج [spss.V. 25] Stepwise، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول [٢٧] التالي:

جدول [٢٧]

تحليل الانحدار المتعدد للتنبؤ بقلق الأداء الموسيقي من عوامل الشفقة بالذات والكمالية

المتغيرات المستقلة	المتغير التابع	الثابت	ف	R	R2	بيتا B	"ت" ودلالتها
الشفقة بالذات	قلق الأداء الموسيقي	١٧٥,٥	٦٤٩,٩	,٩٤٥	,٨٩٢	-,٧٩٩	١١,٩**
الكمالية						-,٢٨٠	٦,٢٦**

[**] دالة عند مستوى ٠١,. [*] دالة عند مستوى ٠٥,.

يتضح من الجدول [٢٧] وجود تأثير موجب ودال إحصائياً عند مستوى [٠١,] لمعامل انحدار كل من الشفقة بالذات، والكمالية، وبلغت قيمت بيتا على التوالي (-,٧٩٩) الشفقة بالذات، و(-,٢٨٠) للكمالية، كما بلغت قيمة [R2] = (,٨٩٢)، وهذا يعنى قدرة متغير الشفقة بالذات، والكمالية على تفسير حوالى (٨٩,٢%) من التباين في درجات الطلاب في قلق الأداء الموسيقي، وهذا يدل على ارتفاع مستوى الدلالة العملية للنموذج المقترح، ويمكن كتابة المعادلة البنائية كما يلي:

قلق الأداء الموسيقي=١٧٥,٥-(,٧٩٩) الشفقة بالذات-(,٢٨٠) الكمالية

ولتأكيد التحقق من صحة هذا الفرض السادس تم استخدام تحليل المسار Path Analysis باستخدام برنامج Liseral[8.8]، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول [٢٨] التالي:

جدول [٢٨]

التأثيرات التي يحتوي عليها النموذج المقترح وقيمة "ت" والخطأ المعياري

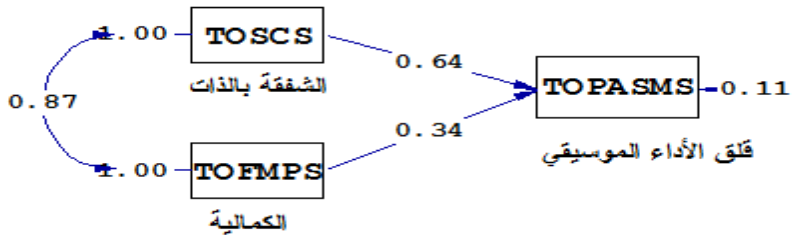
المتغيرات المستقلة / المتغير التابع قلق الأداء الموسيقي	المتغيرات المستقلة	
	الشفقة بالذات [TOSCS]	الكمالية [TOFMPS]
التأثير	,٦٣٦	,٣٣٧
الخطأ المعياري	,٠٥٣٨	,٠١٢٢
ت ودلالتها	٦,٢٦**	٨,٨٦**

[**] دالة عند مستوى ٠,٠١ [*] دالة عند مستوى ٠,٠٥

يتضح من الجدول [٢٨] وجود تأثير موجب ودال إحصائياً عند مستوى [,٠١] لكل من الشفقة بالذات، والكمالية، وأن هذا التأثير كان على الترتيب: (,٤٣٦) للمساندة الاجتماعية، و(,٤٨٠) للكمالية، وبالتالي يمكن كتابة المعادلة البنائية على النحو التالي:

قلق الأداء الموسيقي=(,٤٣٦) الشفقة بالذات + (,٣٣٧) الكمالية

ويوضح الشكل [٥] التأثيرات التي يحتوى عليها النموذج البنائي المفترض



شكل[٥]

يوضح التأثيرات التي يحتوى عليها النموذج البنائي المفترض

كما يتضح من الشكل [٥] وجود تأثيرات موجبة ودالة إحصائياً بين الشفقة بالذات والكمالية، وبلغت قيمة التأثير (٤٣٦,) للشفقة بالذات، وقد بلغت قيمة التأثير (٣٣٧,) للكمالية، وترى الباحثة في ضوء نتائج الدراسة قدرة النموذج البنائي المقترح على التنبؤ بقلق الأداء الموسيقي، وعلى ارتفاع مستوى الدلالة العملية للنموذج المقترح باستخدام متغيري الشفقة بالذات، والكمالية متعددة الأبعاد، وأن هذا النموذج لديه القدرة على تفسير [٨٩,٢%] من التباين في متغير قلق الأداء الموسيقي لدى طلاب أقسام الموسيقى بالجامعة.

وتأتي نتائج الفرض الخامس في الدراسة الحالية متفقة مع نتائج الدراسة السابقة التي توصلت إلى وجود علاقة بين الشفقة بالذات، والكمالية لدى الطلاب بالجامعة مثل دراسات: (Neff et al., 2005; Hoge et al., 2013; Mehr & Adams, 2016; Linnett & Kibowski ,2017; Hiddurmaz, & Aydin, 2017 ; Barritt, Julie Ann ,2017; Ferrari, Yap, Scott, Einstein, & Ciarrochi, 2018; Diaz ,2018; Mehr-Ul-Nisa1, M. Hussain, M. Afzal, Sayed Amir Gillani ,2019; Fong, & Cai, 2019; Stoeber, Lalova, & Lumley, 2020; Abdollahi, Allen, & Taheri ,2020) وأوصت نتائج هذه الدراسات بضرورة الاهتمام بالبرامج الإرشادية والوقائية والعلاجية التي تدعم الشفقة بالذات لدى الطلاب وتزيد من الكمالية التكيفية الإيجابية وتحد من الكمالية السلبية غير التكيفية.

الثاني عشر: التوصيات المقترحة:

تقدم الدراسة الحالية في ضوء ما أسفرت عنها من نتائج مجموعة من التوصيات العملية والإجرائية القابلة للتطبيق من خلال قيام كلية التربية النوعية بإعداد البرامج الوقائية والإرشادية والتوجيهية والعلاجية من خلال إقامة ورش العمل حول كيفية الحد من قلق الأداء الموسيقي لدى طلاب كلية التربية النوعية من أقسام الموسيقى من خلال تعرف وتحسين آليات وطرائق الشفقة بالذات والكمالية عن طريق:

١- تدريب الطلاب على كيفية مواجهة التحديات والعقبات والصعوبات والأحداث الضاغطة والتوتر، والقلق، والتي تحول دون تمتعهم بالأداء الموسيقي، وهذا يتطلب تضافر الجهود من خلال ورش العمل والمحاضرات والبرامج الإرشادية

التي تُسهم في تحسين مفهوم الشفقة بالذات والكمالية لدى طلاب كلية التربية النوعية من أقسام الموسيقى.

٢- استخدام أساتذة الكلية للأساليب وطرائق التدريس الحديثة القائمة على جعل الطلاب هم محور العملية التعليمية وهدفها الأسمى وانتقال عملية التعلم من المعلم إلى المتعلم وفتح قنوات التواصل الجيد بين أعضاء هيئة التدريس والمتعلمين وأسر الطلاب والكلية بالصورة وكلها عوامل يمكن أن تزيد من قدرات الطلاب على التكيف الموسيقي الفعال والإيجابي وتحد من قلق الأداء الموسيقي.

٣- تدريب العاملين بالجهاز الإداري بالكلية على كيفية إيجاد مُناخ تعليمي جيد داخل الكلية يُسهم في تقوية العلاقات بين الكلية والطلاب وأسرهم ؛ فالعلاقات الفعالة بين أعضاء هيئة التدريس والطلاب وأسر الطلاب من العوامل السيكولوجية المهمة في الحد من قلق الأداء الموسيقي لدى طلاب كلية التربية النوعية من أقسام الموسيقى.

الثالث عشر: بحوث مقترحة:

وفي ضوء ما سبق تقترح الباحثة عدداً من الدراسات والبحوث استكمالاً لهذا المجال المهم في علم النفس ومنها:

١- فاعلية برنامج تدريبي لتحسين قلق الأداء الموسيقي وأثره على التحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية.

٢- السعادة النفسية كمنبئ بقلق الأداء الموسيقي لدى طلاب أقسام الموسيقي بكلية التربية النوعية.

المراجع والمصادر:

أولاً: المراجع العربية:

باظة، آمال عبدالسميع (١٩٩٦). الكمالية العصابية والكمالية السوية، *مجلة دراسات نفسية* التي تصدرها رابطة الإخصائيين النفسيين المصرية، ٦(٣):٣٠٥-٣١١.

الجمعان، سناء عبد الظاهر؛ على، سهام سعد (٢٠١٧). الكمالية السوية العصابية وعلاقتها بالضغوط النفسية لدى طلبة الصف السادس الإعدادي، *مجلة أبحاث البصرة للعلوم الإنسانية*، التي تصدرها كلية التربية للعلوم الإنسانية، جامعة البصرة،٤٢(٣): ٣٨٥-٤٢٠.

دينيس هويت و دنكان كريمر(٢٠١٦). *مقدمة لحزمة البرامج الإحصائية في علم النفس* [SPSS] ترجمة صلاح الدين علام، ار الفكر، عمان.

عبد الرحمن، محمد السيد؛ العمري، على سعيد؛ العاسمي، رياض نايل، و الضبع، فتحي عبدالرحمن (٢٠١٤). مقياس الشفقة بالذات، دار الكتاب الحديث، القاهرة.

عزت عبدالحميد محمد حسن(٢٠١١). *الإحصاء النفسي والتربوي تطبيقات باستخدام برنامج* SPSS.V.18، الطبعة الأولى، دار الفكر العربي، القاهرة.

عزت عبدالحميد محمد حسن(٢٠١٦). *الإحصاء المتقدم للعلوم التربوية والنفسية والاجتماعية، تطبيقات باستخدام برنامج* LISREL 8.8، دار الفكر العربي، القاهرة.

المنشاوي، عادل محمود (٢٠١٦). نموذج سببي للعلاقات المتبادلة بين الشفقة بالذات وكل من الإرهاق والصمود الأكاديمي لدى الطالب المعلم، *مجلة كلية التربية*، جامعة الإسكندرية، ٢٦(٥): ص ١٥٣-٢٢٥.

ثانيًا المراجع الأجنبية:

Abdollahi, A., Allen, K. A., & Taheri, A. (2020). Moderating the Role of Self-Compassion in the Relationship Between Perfectionism and Depression. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 1-13.

Ackermann, B. J., Kenny, D. T., O'Brien, I., & Driscoll, T. R. (2014). Sound practice: Improving occupational health and safety for professional orchestral musicians in Australia. *Frontiers in Psychology*, 5(973).

Allen, A. B., & Leary, M. R. (2010). Self-compassion, stress, and coping. *Social and Personality Psychology Compass*, *4*, 107–118.

Bannai, K., Kase, T., Endo, S., & Oishi, K. (2016). Relationships among performance anxiety, agari experience, and depressive tendencies in Japanese music students. *Medical Problems of Performing Artists*, 31(4), 205–210.

Barbar, A. E. M., Crippa, J. A., & Osório, F. (2014). Performance anxiety in Brazilian musicians: Prevalence and association with psychopathology indicators. *Journal of Affective Disorders*, 152, 381–386.

Barbeau, A. K. (2011). *Performance anxiety inventory for musicians (PerfAIM): A new questionnaire to assess music performance anxiety in popular musicians*. McGill University (Canada).

Barlow, D. H. (2000). Unravelling the mysteries of anxiety and its disorders from the perspective of emotion theory. *American Psychologist*, 55(11), 1247–1263.

Barlow, D. H. (2002). *Anxiety and its disorders: The nature and treatment of anxiety and panic*. New York, NY: Guilford Press.

Barritt, Julie Ann. (2017).*The Effects of Self-Compassion and Shame on the Relationship between Perfectionism and Depression.* Published Doctor of Philosophy dissertation, University of Northern Colorado.

Beck, A. T., Steer, R. A., & Brown, G. K. (1996). Beck depression inventory-II. *San Antonio, 78*(2), 490–498.

Blaas, S. (2014). The Relationship Between Social Emotional Difficulties and Underachievement of Gifted Students. Australian Journal of Guidance and Counselling,24(02), 243–255.

Botha, M. (2015). *Perfectionism in South African university music students: Correlations with academic motivation and performance anxiety* (Doctoral dissertation, University of Pretoria).

Boucher, H., & Ryan, C. A. (2011). Performance stress and the very young musician. *Journal of Research in Music Education*, 58(4), 329–345.

Braden, A. M., Osborne, M. S., & Wilson, S. J. (2015). Psychological intervention reduces self-reported performance anxiety in high school music students. Frontiers in Psychology, 6 http://dx.doi.org/ 10. 3389/fpsyg.2015.00195

Britsch, L. (2005). Investigating performance-related problems of young musicians. *Medical Problems of Performing Artists*, 20, 40–47.

Burin, A. B., & Osorio, F. L. (2017). Music performance anxiety: a critical review of etiological aspects, perceived causes, coping strategies and treatment. *Archives of Clinical Psychiatry (São Paulo)*, *44*(5), 127-133.

Burin, A. B., Barbar, A. E. M., Nirenberg, I. S., & Osório, F. L. (2019). Music performance anxiety: perceived causes, coping strategies and clinical profiles of Brazilian musicians. *Trends in Psychiatry and Psychotherapy*, *41*(4), 348-357.

Burns, D. D. (1983). The spouse who is a perfectionist. *Medical Aspects of Human Sexuality*, 17, 219-230.

Callard-Szulgit, Rosemary. S. (2012). *Perfectionism and gifted children*. R&L Education. University at Buffalo.

Ceccarelli, L., Giuliano, R. J., Glazebrook, C., & Strachan, S. (2019). Self-compassion and psycho-physiological recovery from recalled sport failure. *Frontiers in psychology*,*10*, 1564.

Chan, M. (2012). *The relationship between music performance anxiety, age, self-esteem, and performance outcomes in Hong Kong music students*. PhD thesis, Durham University.

Chang-Arana, Á. M., Kenny, D. T., & Burga-León, A. A. (2018). Validation of the Kenny Music Performance Anxiety Inventory (K-MPAI): A cross-cultural confirmation of its factorial structure. *Psychology of Music*, *46*(4), 551-567.

Chishima, Y., Mizuno, M., Sugawara, D., & Miyagawa,Y. (2018). The influence of self-compassion on cognitive appraisals and coping with stressful events. *Mindfulness*,*9*(6), 1907-1915.

Cırakoğlu, O. C., & Şentürk, G. C. (2013). Development of a performance anxiety scale for music students. *Medical problems of performing artists*, *28*(4), 199-206.

Cox, W. & Kenardy, J. (1993). Performance anxiety, social phobia, and setting effects in instrumental music students. *Journal of Anxiety Disorders*, 7(1): 49-60.

Cupido, C. (2018). Music Performance Anxiety, Perfectionism and Its Manifestation in the Lived Experiences of Singer-Teachers. *Muziki*, *15*(1), 14-36.

Damian, L. E., Negru-Subtirica, O., Stoeber, J., & Băban, A. (2017). Perfectionistic concerns predict increases in adolescents' anxiety symptoms: A three-wave longitudinal study. *Anxiety, Stress, & Coping*, *30*(5), 551-561..

DeKryger, N. A. (2005). *Childhood perfectionism:* Measurement, phenomenology, and development*. University of Louisville.

Diaz, F. M. (2018). Relationships among meditation, perfectionism, mindfulness, and performance anxiety among collegiate music students. *Journal of Research in Music Education*, *66*(2), 150-167.

Dobos, B., Piko, B. F., & Kenny, D. T. (2019). Music performance anxiety and its relationship with social phobia and dimensions of perfectionism. *Research Studies in Music Education*, *41*(3), 310-326.

Eifert, G. H., and Forsyth, J. P. (2005). *Acceptance and Commitment Therapy for Anxiety Disorders: A Practitioner's Treatment Guide to Using Mindfulness, Acceptance, and Values-based Behavior Change Strategies*. Oakland, CA: New Harbinger.

Eum, K., & Rice, K. G. (2011). Test anxiety, perfectionism, goal orientation, and academic performance. *Anxiety, Stress, & Coping*, 24(2), 167-178.

Fancourt, D., Aufegger, L., & Williamon, A. (2015). Low-stress and high-stress singing have contrasting effects on glucocorticoid response. *Frontiers in Psychology*, 6(1242).

Farnsworth-Grodd, V. (2012). *Mindfulness and the self-regulation of music performance anxiety* (Doctoral dissertation, ResearchSpace@ Auckland).

Ferrari, M., Hunt, C., Harrysunker, A., Abbott, M. J., Beath, A. P., & Einstein, D. A. (2019). Self-compassion interventions and psychosocial outcomes: A meta-analysis of RCTs. *Mindfulness*, 10(August), 1455-1473.

Ferrari, M., Yap, K., Scott, N., Einstein, D. A., & Ciarrochi, J. (2018). Self-compassion moderates the perfectionism and depression link in both adolescence and adulthood. *PloS one*, *13*(2), e0192022.

Finlay-Jones, A. L. (2017). The relevance of self-compassion as an intervention target in mood and anxiety disorders: A narrative review based on an emotion regulation framework. *Clinical Psychologist, 21*(2), 90-103.

Fletcher, K. L., & Speirs Neumeister, K. L. (2012). Research on perfectionism and achievement motivation: Implications for gifted students. *Psychology in the Schools*, *49*(7), 668-677.

Flett, G. L.& Hewitt, P. L., (1991). Perfectionism in the self and social contexts: Conceptualization, assessment, and association with psychopathology. *Journal of Personality and Social Psychology*,*60*(3), 456.

Flett, G. L., Hewitt, P. L., Oliver, J. M., & MacDonald, S. (2002). Perfectionism inchildren and their parents: A developmental analysis. In G. L. Flett, & P. L.Hewitt (Eds.), *Perfectionism: Theory, research, and treatment* (pp. 89–132).Washington, DC: APA.

Fong, R. W., & Cai, Y. (2019). Perfectionism, self-compassion and test-related hope in Chinese primary school students. *The Asia-Pacific Education Researcher*, *28*(4), 293-302.

Frost, R. O., & Steketee, G. (1997). Perfectionism in obsessive-compulsive disorder patients. *Behaviour research and therapy*, *35*(4), 291-296.

Frost, R. O., Turcotte, T. A., Heimberg, R. G., Mattia, J. I., Holt, C. S., & Hope, D. A. (1995). Reactions to mistakes among subjects high and low in perfectionistic concern over mistakes. *Cognitive Therapy and Research*, *19*(2), 195-205.

Frost, R.O., Marten, P., Lahart, C. and Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfectionism. *Cognitive Therapy and Research*, 14(5), 449-468.

Germer, C., & Neff, K. (2019). *Teaching the mindful self-compassion program: A guide for professionals*. Guilford Press. https:// doi. org/10.4324/9781315265438-28

Gilbert, P., & Choden (2013). *Mindful Compassion.* London: Constable and Robinson.

Gilbert, P., McEwan, K., Matos, M., & Rivis, A. (2011). Fears of compassion: Development of three self-report measures. *Psychology and Psychotherapy: Theory, research and practice*, *84*(3), 239-255.

Gleitman, H., Fridlund, A.J. & Reisber, D. (2004). *Psychology*, 6th ed. New York: Norton.

Gnilka, P. B., McLaulin, S. E., Ashby, J. S., & Allen, M. C. (2017). Coping resources as mediators of multidimensional perfectionism and burnout. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, *69*(3), 209.

Goetz, J. L., Keltner, D., & Simon-Thomas, E. (2010). Compassion: An evolutionary analysis and empirical review. *Psychological Bulletin*, 136(3), 351-374.

Gunnarsdóttir, Á. S. (2019). *Correlation of self-compassion, BMI, depression, anxiety, stress and gender in individuals seeking obesity treatment and university students* (Doctoral dissertation).

Hamachek, D. E. (1978). Psychodynamics of normal and neurotic perfectionism. *Psychology: A Journal of Human Behavior*.15, 27-33.

Hermanto, N., & Zuroff, D. C. (2016). The social mentality theory of self-compassion and self-reassurance: The interactive effect of care-seeking and caregiving. *The Journal of social psychology*, *156*(5), 523-535.

Hewitt, P.L., & Flett, G.L. (1991). Perfectionism in the self and social contexts: Conceptualization, assessment, and association with psychopathology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 456–470.

Hewitt, P.L., Flett, G.L., & Ediger, E. (1995). Perfectionism traits and perfectionistic self-presentation in eating disorder attitudes, characteristics, and symptoms. *International Journal of Eating Disorders*, 18, 317–326.

Hewitt, P.L., Flett, G.L., Turnbull-Donovan, W., & Mikail, S.F. (1991). The Multidimensional Perfectionism Scale: Reliability, validity, and psychometric properties in psychiatric samples. Psychological Assessment: *A Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 3, 464–468.

Hiddurmaz, D., & Aydın, A. (2017). Relationships between Nursing Students' Self-Awareness and Multidimensional Perfectionism and Affecting Factors. *Journal of Psychiatric Nursing*, 8 (2), 86-94.

Hill, A. P., & Curran, T. (2016). Multidimensional perfectionism and burnout: A meta-analysis. *Personality and social psychology review*, *20*(3), 269-288.

Hodges, D.A. (2010). Psycho-physiological measures. In P. Juslin & J. Sloboda (Eds.), *Handbook of music and emotion: Theory, research, applications*. Oxford, UK: Oxford University Press.

Hoge, E. A., Hölzel, B. K., Marques, L., Metcalf, C. A., Brach, N., Lazar, S. W., & Simon, N. M. (2013). Mindfulness and self-compassion in generalized anxiety disorder: examining predictors of disability. *Evidence-based Complementary and Alternative Medicine: eCAM* .

Hoisington, W. (2009). A Theory of Compassion Development First Draft Posted. Retrieved on 24/5/2019 from: www.CompassionSpace.com.

Kelley, J., & Farley, A. (2019). Self-compassion levels in music and non-music students. *Contributions to Music Education*, 44, 167-184.

Kemper, K. J., Mo, X., & Khayat, R. (2015). Are Mindfulness and Self-Compassion Associated with Sleep and Resilience in Health Professionals?. *Journal of alternative and complementary medicine (New York, N.Y.)*, *21*(8), 496–503.

Kenny D. T., Davis P., Oates J. (2004). Music performance anxiety *and occupational stress amongst opera chorus artists and their relationship with state and trait* anxiety *and* perfectionism. *Journal of Anxiety Disorders, 18, 757–777.*

Kenny, D. T. (2006). Music Performance Anxiety: Origins, phenomenology, assessment and treatment. Context: *A Journal of Music Research*, 31, 51–64.

Kenny, D. T. (2009a). Negative emotions in music making: Performance anxiety. In P. Juslin & J. Sloboda (Eds.), *Handbook of music and emotion: Theory, research, applications*. Oxford, UK: Oxford University Press.

Kenny, D. T. (2009b). The factor structure of the revised Kenny Music Performance Anxiety Inventory. *Paper presented at the International Symposium on Performance Science*, Auckland, New Zealand.

Kenny, D. T. (2011). *The psychology of music performance anxiety*. Oxford, UK: Oxford University Press.

Kenny, D. T., & Ackermann, B. (2009). Optimizing physical and psychological health in performing musicians. In S. Hallam, I. Cross, & M. Thaut (Eds.), *Oxford handbook of music psychology* (pp. 390–400). Oxford, UK: Oxford University Press.

Kenny, D. T., & Ackermann, B. (2015). Optimising physical and psychological health in performing musicians. In S. Hallam, I. Cross & M. Thaut (Eds.), *Oxford handbook of music psychology*, (2nd ed., pp. 633–647). Oxford, UK: Oxford University Press.

Kenny, D. T., & Osborne, M. S. (2006). Music performance anxiety: New insights from young musicians. *Advances in Cognitive Psychology*, 2(2/3), 103–112.

Kenny, D. T., Davis, P., & Oates, J. (2004). Music performance anxiety and occupational stress amongst opera chorus artists and their relationship with state and trait anxiety and perfectionism. *Journal of Anxiety Disorders*, 18(6), 757–777.

Kenny, D., Driscoll, T., & Ackermann, B. (2014). Psychological well-being in professional orchestral musicians in Australia: A descriptive population study. *Psychology of Music*, 42(2), 210–232.

Kessler, R. C., Berglund, P., Demler, O., Jin, R., Merikangas, K. R., & Walters, E. E. (2005). Lifetime prevalence and age-of-onset distributions of DSM-IV disorders in the National Comorbidity Survey Replication. *Archives of General Psychiatry*, 62(6), 593–602.

Killham, M. E., Mosewich, A. D., Mack, D. E., Gunnell, K. E., & Ferguson, L. J. (2018). Women athletes' self-compassion, self-criticism, and perceived sport performance.*Sport, Exercise, and Performance Psychology*, *7*(3), 297-307.

Kobori O., Yoshie M., Kudo K., Ohtsuki T. (2011). Traits and cognitions of perfectionism and their relation with coping style, effort, achievement, and performance anxiety in Japanese musicians. Journal of Anxiety *Disorders, 25, 674–679.*

Kokotsaki, D. & Davidson, J.W. (2011). Investigating musical performance anxiety among music college singing students: a quantitative analysis. *Music Education Research*, 5(1): 45-59.

Kornblum, M., & Ainley, M. (2005). Perfectionism and the Gifted: A Study of an Australian School Sample. *International Education Journal*, *6*(2), 232-239.

Ksondzyk, O. (2020). Kenny Music Performance Anxiety Inventory (K-MPAI): Exploratory Factor Analysis of the Ukrainian version. *Mental Health: Global Challenges Journal*, *3*(2), 39-44.

Larrouy-Maestri, P., & Morsomme, D. (2014). The effects of stress on singing voice accuracy. *Journal of Voice*, 28(1), 52–58.

Leary, M. R., Tate, E. B., Adams, C. E., Allen, A. B., & 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,* 887-904.

Lee, L., & Harkness, K. (2007). Dimensions of perfectionism and life stress: Predicting symptoms of psychopathology.PHD in Psychology, Queens University Kingston, Ontario, Canada.

Linnett R and Kibowski F (2017) Investigating the relationship between perfectionism and self-compassion: Research protocol. *European Journal of Counselling Theory, Research and Practice* 9(4): 1-6.

Locicero, K. A., & Ashby, J. S. (2000). Multidimensional perfectionism in middle school age gifted students: A comparison to peers from the general cohort. *Roeper Review*, *22*(3), 182-185.

MacBeth, A., & Gumley, A. (2012). Exploring compassion: A meta-analysis of the association between self-compassion & psychopathology. *Clinical Psychology Review*, *32*, 545-552.

Madigan, D. J. (2019). A meta-analysis of perfectionism and academic achievement. *Educational Psychology Review* 31:967-989

Marko, G. (2019). An Exploration of Musical Performance Anxiety (MPA) and Its Relation to Perfectionism and Performance. Senior Projects Spring . 83. https://digitalcommons. bard. edu/ senproj_s2019/83

Martin, N. (2013).The Awakened Life. Retrieved on 3/7/2021 from: http://awakened.me/2013/07/03/fear-of-accepting-compassion-from-others.

Medvedev, O. N., Dailianis, A. T., Hwang, Y. S., Krägeloh, C. U., & Singh, N. N. (2020). Applying Generalizability Theory to the Self-Compassion Scale to Examine State and Trait Aspects and Generalizability of Assessment Scores. *Mindfulness*, 1-10.

Mehr, K. E., & Adams, A. C. (2016). Self-compassion as a mediator of maladaptive perfectionism and depressive symptoms in college students. *Journal of College Student Psychotherapy*, *30*(2), 132-145.

Mehr-Ul-Nisa1, M. Hussain, M. Afzal, Sayed Amir Gillani (2019) . The Association Between Self-Compassion and Multidimensional Perfectionism Level Among Nursing Students .Int. J. Grad. Res. Rev. Vol 5(2): 171-177.

Mofield, E., Parker Peters, M., & Chakraborti-Ghosh, S. (2016). Perfectionism, coping, and underachievement in gifted adolescents: Avoidance vs. approach orientations. *Education sciences*, *6*(3), 21.

Mor S., Day H. I., Flett G. L., Hewitt P. L. (1995). Perfectionism, control, and components of performance anxiety in professional artists. Cognitive Therapy and Research, 19, 207–225.

Morley, R.(2015).Violent Criminality and Self- Compassion. *Aggression & Violent Behavior*, 24, 226-240.

Nagel, J.J., Himle, D.P. & Papsdorf, J.D. (1989). Cognitive-Behavioural Treatment of Musical Performance Anxiety. *Psychology of Music*, 17(1): 12-21.

Neff, K. D. (2003b). Self-compassion: An alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself. *Self and Identity, 2*, 85-102.

Neff, K. D. (2016a). Does self-compassion entail reduced self-judgment, isolation, and over-identification? *Mindfulness*, 7(June), 791-797.

Neff, K. D. (2016b). The Self-Compassion Scale is a valid and theoretically coherent measure of self-compassion. *Mindfulness*, 7(February), 264-274.

Neff, K. D., & Vonk, R. (2009). Self-compassion versus global self-esteem: Two different ways of relating to oneself. *Journal of Personality, 77*, 23-50.

Neff, K. D., Hsieh, Y., & Dejitterat, K. (2005). Self-compassion, achievement goals, and coping with academic failure. *Self and Identity*, *4*, 263-287.

Neff, K. D., Kirkpatrick, K. L., & Rude, S. S. (2007). Self-compassion and adaptive psychological functioning. *Journal of Research in Personality*, *41*,139-154.

Neff, K. D., Long, P., Knox, M. C., Davidson, O., Kuchar, A., Costigan, A., Williamson, Z., Rohleder, N., Tóth-Király, I., & Breines, J. G. (2018). The forest and the trees: Examining the association of self-compassion and its positive and negative components with psychological functioning. *Self and Identity*, 17(6), 627-645.

Nicholson, D. R., Cody, M. W., & Beck, J. G. (2015). Anxiety in musicians: On and off stage. *Psychology of Music*, 43(3), 438–449.

Nieuwenhuys, A., & Oudejans, R. R. D. (2012). Anxiety and perceptual-motor performance: Toward an integrated model of concepts, mechanisms, and processes. *Psychological Research, 76*, 747-759.

Nusseck, M., Zander, M., & Spahn, C. (2015). Music performance anxiety in young musicians. *Medical Problems of Performing Artists*, 30(1), 30–37.

Osborne, M. S. (2008). Music performance anxiety in young musicians: Conceptualization, phenomenology, assessment and treatment (Doctor of Philosophy dissertation). Sydney: The University of Sydney.

Osborne, M. S., & Kenny, D. T. (2005). Development and validation of a music performance anxiety inventory for gifted adolescent musicians. *Journal of Anxiety Disorders*, 19(7), 725–751.

Osborne, M. S., & Kenny, D. T. (2008). The role of sensitising experiences in music performance anxiety in adolescent musicians. *Psychology of Music*, 36(4), 447–462.

Osborne, M. S., Greene, D. J., & Immel, D. T. (2014). Managing performance anxiety and improving mental skills in conservatoire students through performance psychology training: A pilot study. *Psychology of Well Being*, 4(18), 1–17.

Osborne, M. S., Kenny, D. T., & Cooksey, J. (2007). Impact of a cognitive-behavioural treatment program on music performance anxiety in secondary school music students: A pilot study. *Musicae Scientiae*, 11(2_Suppl.), 53–84.

Paliaukiene, V., Kazlauskas, E., Eimontas, J., & Skeryte-Kazlauskiene, M. (2018). Music performance anxiety among students of the academy in Lithuania. *Music Education Research*, *20*(3), 390-397.

Patston, T. (2010). *Cognitive mediators of music performance anxiety* (Doctor of Philosophy dissertation). Sydney: The University of Sydney.

Patston, T. (2014). Teaching stage fright? – Implications for music educators. *British Journal of Music Education*, 31, 85–98.

Patston, T., & Loughlan, T. (2014). Playing with performance: The use and abuse ofbeta-blockers in the performing arts. *Victorian Journal of Music Education*, (1),3-10.

Patston, T., & Osborne, M. S. (2016). The developmental features of music performance anxiety and perfectionism in school age music students. *Performance Enhancement & Health*, *4*(1-2), 42-49.

Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*,37(2), 91–105.

Pepping, C. A., Davis, P. J., O'Donovan, A., & Pal, J. (2015). Individual differences in self-compassion: The role of attachment and experiences of parenting in childhood. *Self and Identity*, 14(1), 104-117.

Phuoc, C. T. N. N., & Nguyen, Q. A. N. (2020). Self-Compassion and Well-being among Vietnamese Adolescents. *International journal of psychology and psychological therapy*, *20*(3), 327-341.

Rae, G. & McCambridge, K. (2004). Correlates of performance anxiety in practical music exams. *Psychology of Music*, 32: 432-439.

Raes F, Pommier E, Neff KD, & Van Gucht D (2011). Construction and factorial validation of a short form of the Self-Compassion Scale. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 18, 250-255.

Reis, N. A., Kowalski, K. C., Ferguson, L. J., Sabiston, C. M., Sedgwick, W. A., & Crocker, P. R. (2015). Self-compassion and women athletes' responses to emotionally difficult sport situations: An evaluation of a brief induction. *Psychology of Sport and Exercise*, *16*, 18-25.

Rice, K. G., Richardson, C. M., & Tueller, S. (2014). The short form of the Revised Almost Perfect Scale. *Journal of Personality Assessment*,96(3), 368–379.

Robson, K. E., & Kenny, D. (2017). Music performance anxiety in ensemble rehearsals and concerts: A comparison of music and non-music major undergraduate musicians. *Psychology of Music*, 46(6), 868–885.

Rodebaugh, T. L., & Chambless, D. L. (2004). Cognitive therapy for performanceanxiety. *Journal of Clinical Psychology*, 60(8), 809–820.

Rule, A. C., & Montgomery, S. E. (2013). Using cartoons to teach about Perfeksionisme: Supporting gifted students' social-emotional development. *Gifted Child Today*, 36(4), 255-262.

Ryan, C. (2004). Gender differences in children's experience of musical performance anxiety. *Psychology of Music*, *32*(1), 89-103.

Schuler, P. A. (1999). Voices of perfectionism: perfectionistic gifted adolescents a rural middle school.(research monograph 99140). *Storrs, CT: University of Connecticut, The National Research Center on the Gifted and Talented*.

Shewmaker, C., & Christopher, M. (2010). The relationship of perfectionism to affective variables in gifted and highly able children. *Gifted Child Today*, 33(3), 20-30.

Sigurðardóttir, Á. A. (2020). *The role of self-compassion in music performance anxiety* (Doctoral dissertation).

Silverman, L. K. (2007). Perfectionism: The crucible of giftedness . *Gifted Education International*, *23*(3), 233-245.

Simon, J. A., & Martens, R. (1979). Children's anxiety in sport and nonsport evaluative activities. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, *1*(2), 160-169.

Sirois, F. M., Molnar, D. S., Hirsch, J. K., & Back, M. (2017). A meta–analytic and conceptual update on the associations between procrastination and multidimensional perfectionism. *European Journal of Personality*, *31*(2), 137-159.

Slad, P., Tin, N., Nina Butter, (1990).Experimental analysis of perfectionism and dissatisfaction, *British Journal of Clinical Psychology*, 30, 169-178.

Slaney, R. B., Rice, K. G., Mobley, M., Trippi, J., & Ashby, J. S. (2001). The revised almost perfect scale. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, *34*(1), 130–145.

Smeets, E., Neff, K., Alberts, H., & Peters, M. (2014). Meeting suffering with kindness: Effects of a brief self-compassion intervention for female college students. *Journal of Clinical Psychology*, *70*(9), 794-807.

Smith, L.(2015).Self-Compassion and resilience in senior living residents, *Seniors Housing& Care Journal*,23(1),16-31.

Speirs Neumeister, K.L., & Finch, H. (2006). Perfectionism in high-ability students: Relational precursors and influences on achievement motivation. *Gifted Child Quarterly*, 50, 238- 251.

Speirs Neumeister, K.L., Williams, K.K., & Cross, T.L. (2009). Gifted high-school students' perspectives on the development of perfectionism. *Roeper Review*, 31, 198-206.

Stoeber, J. (2012). Perfectionism and performance. In S. M. Murphy (Ed.), *Oxford handbook of sport and performance psychology* (pp. 294–306). New York: Oxford University Press.

Stoeber, J., & Eismann, U. (2007). Perfectionism in young musicians: Relations with motivation, effort, achievement, and distress. *Personality and Individual Differences*, 43(8), 2182–2192.

Stoeber, J., & Stoeber, F. S. (2009). Domains of perfectionism: Prevalence and relationships with perfectionism, gender, age, and satisfaction with life. *Personality and individual differences*, *46*(4), 530-535.

Stoeber, J., Lalova, A. V., & Lumley, E. J. (2020). Perfectionism,(self-) compassion, and subjective well-being: A mediation model. *Personality and Individual Differences*, *154*, 109708.

Stornelli, D., Flett, G. L., & Hewitt, P. L. (2009). Perfectionism, achievement, and affect in children: A comparison of students from gifted, arts, and regular programs. *Canadian Journal of School Psychology*, *24*(4), 267-283.

Stricker, J., Buecker, S., Schneider, M., Preckel, F., & Kandler, C. (2019). Multidimensional Perfectionism and the Big Five Personality Traits: A Meta–Analysis. *European Journal of Personality*, *33*(2), 176-196.

Studer, R., Gomez, P., Hildebrandt, H., Arial, M., & Danuser, B. (2011): Stage fright: Its experience as a problem and coping with it. *International Archives of Occupational and Environment Health*, 84(7), 761–771.

Tóth-Király, I., & Neff, K. D. (2020). Is self-compassion universal? Support for the measurement invariance of the Self-Compassion Scale across populations. *Assessment*, 1073191120926232.

Umuzdas, M. S., Tök, H., & Umuzdas, S. (2019). An Examination of the Performance Anxiety Levels of Undergraduate Music Teaching Students in the Instrument Exams According to Various Variables (" Case of Tokat Province"). *International Journal of Higher Education*, *8*(4), 221-230.

Werner, K., H., Jazaieri, H., Goldin, P. R., Ziv, M., Heimberg, R. G., & Gross, J. J. (2012). Self-compassion and social anxiety disorder. *Anxiety, Stress & Coping*, 25(5), 543-558.

Wilson, H. E., & Adelson, J. L. (2018). Perfectionism: Helping gifted children learn healthy strategies and create realistic expectations. *Parenting for High Potential*, 7(3), 8–11.

Wood, J.J., McLeod, B.D., Sigman, H., Hwang, W. & Chu, B.C. (2003). Parenting and childhood anxiety: theory, empirical findings, and future directions. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 44(1): 134-151.

Zessin, U., Dickhäuser, O., & Garbade, S. (2015). The relationship between self-compassion and well-being: A meta-analysis. Applied Psychology: *Health and Well-Being*, 7(3), 340-364.