النهوض الأكاديمي وعلاقته بالشفقة بالذات والرجاء كمتغير معدل لدى طلاب السنة الأولى الجامعية

إعداد

د. أشرف عبد الفتاح عبد المغني محمد

مدرس علم النفس التربوي، كلية التربية-جامعة عين شمس

المستخلص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن تأثير الرجاء كمتغير معدل للعلاقة بين النهوض الأكاديمي والشفقة بالذات لدى طلاب السنة الأولى بجامعة عين شمس، وتحديد مستوى النهوض الأكاديمي والشفقة بالذات والرجاء لديهم. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي وبلغت عينة الدراسة (٣٦٥) طالب وطالبة من التخصصات المختلفة بالسنة الأولى بكلية التربية جامعة عين شمس العام الدراسي ٢٠٢٢، واستخدمت الدراسة مقياس النهوض الأكاديمي Poinsing(2016) -ترجمة وإعداد الباحث- و الصورة المختصرة لمقياس الشفقة بالذات .Raes et al (2011) -ترجمة وإعداد الباحث- ومقياس الرجاء Snyder et al (1991)- ترجمة وإعداد الباحث، وأشارت النتائج إلى وجود مستوى متوسط للنهوض الأكاديمي والشفقة بالذات ومستوى مرتفع للرجاء لدى عينة الدراسة، ووجود علاقة ارتباطية طردية ضعيفة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين النهوض الأكاديمي والشفقة بالذات، وعلاقة ارتباطية طردية متوسطة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١بين النهوض الأكاديمي والرجاء وكذلك الرجاء والشفقة بالذات، كما أشارت نتائج تحليل الانحدار المتعدد من خلال نمذجة العلاقات البنائية إلى دور الرجاء كمتغير معدل لتأثير الشفقة بالذات على النهوض الأكاديمي.

Abstract

The academic buoyancy and its relationship with self-compassion and the hope as a moderator variable among first-year university students

Dr. Ashraf Abdel-Fattah Abdel-Moghney Mohamed
Lecturer of education psychology
College of Education, Ain-Shams Univ

The study aimed to investigate the effect of hope as a moderator variable for the relation between the academic buoyancy and the self-compassion among First year students at Ain- Shams University and identify study variables levels among students. The study adopted the descriptive correlational method, The study sample consisted of 365 students from different disciplines in the first year of the Faculty of Education, Ain Shams University, The study applied the academic buoyancy scale – (Poinsing**,**2016) short form of the self-compassion scale (Raes et al,2011) , and the scale of hope, Snyder et al .,1991) -prepared and translated by the researcher. The results indicated that there was a medium level of academic buoyancy and self-compassion and a high level of hope among the study sample, also there was a weak positive correlation relationship statistically significant at the level of 0.01 between academic buoyancy and self-compassion, and a medium positive correlation relationship statistically significant at the level of 0.01 between academic buoyancy and hope, As well as between hope and self-compassion in particular among the study sample, The results of the multiple regression analysis through structural equations modeling revealed the role of hope as a moderator variable for the effect of self-compassion on academic buoyancy.

Key words: academic buoyancy, self- compassion, hope, a moderator variable, First year university students

النهوض الأكاديمي وعلاقته بالشفقة بالذات والرجاء كمتغير معدل لدى طلاب السنة الأولى الجامعية

إعداد

د. أشرف عبد الفتاح عبد المغني محمد

مدرس علم النفس التربوي، كلية التربية-جامعة عين شمس

مشكلة الدراسة

أصبح علم النفس مع توجهات علم النفس الإيجابيpositive psychology يركز على الدراسة العلمية لمكامن القوة والفضائل التي تمكن الأفراد والمؤسسات والمجتمعات من الازدهار. فعلم النفس يجب ألا يقتصر على دراسة مواطن الضعف والمرض والجوانب السلبية في الإنسان وأسبابها ولذلك كان الاهتمام بالإجابة عن بعض الأسئلة ومنها ما الذي يجعل الحياة جديرة بالعيش؟، وما هي الخصائص النفسية الإيجابية التي تمكن الشخص من النجاح في الحياة ومواجهة العقبات والضغوط تحقيقاً للسعادة والهناء الذاتي والرضا عن الحياة (Seligman&Csikszetmihalyi,2000).[1]

وتتسم طبيعة هذا العصر بالتغيرات السريعة والمتلاحقة والتي تلقي على الفرد الكثير من التحديات والضغوط التي أصبحت أمر حتمي لا مفر منه قد يعرقل مسيرة الفرد نحو النجاح تحقيق أهدافه، ولعل من الفئات الأكثر تعرضاً للضغوط والمحن هم الطلاب.

حيث يخبر الكثير من الطلاب أنواعاً متعددة من العقبات والمحن المعرقلة لأدائهم الأكاديمي في المسار الدراسي لديهم. لذا يلزم فهم الخصائص النفسية المساعدة للطلاب في التغلب وتجاوز هذه العقبات وذلك برفع احتمالية تعزيز وتنمية هذه الخصائص خلال المواقف الأكاديمية الروتينية أو التدخل للسماح للطلاب من أجل الازدهار (Putwain&Wood,2023).

[1] استند الباحث على توثيق APA الإصدار السابع.

وتعد المرحلة الجامعية بمثابة مرحلة انتقالية من مرحلة المراهقة والتحرك نحو مرحلة الرشد والإعداد لتحمل المسؤوليات والأدوار المتعددة، وفي هذه المرحلة يكتمل تشكيل الهوية والنمو الانفعالي تمهيداً للدخول في خبرات جديدة في إطار العمل والزواج وتكوين الأسرة والعلاقات الاجتماعية المتشابكة في مرحلة الرشد(Kirdok,2019, as cited in Yildirim&Önder,2021). وفي المرحلة الجامعية يمر الطلاب بالعديد من الخبرات الأكاديمية ويكتسب العديد من المهارات والمعارف والتي تحدد مستقبله المهني ومكانته في المجتمع، وفي سياق ذلك يواجهون الكثير من المشكلات المتنوعة والتي يصاحبها الشعور بالضغوط والانفعالات السلبية(Yildirim&Önder,2021).

وتعد السنة الأولى الجامعية أكثر سنوات الدراسة الجامعية صعوبة على الطلاب وذلك لما بها من تغيرات حادة مقارنة بالمراحل التعليمية السابقة، وذلك لانتقالهم لثقافات غير معروفة لديهم، تتطلب التوافق مع مستويات جديدة من الصرامة الأكاديمية غير معتادة لديهم مقارنة بالمراحل الدراسية العامة، والتأقلم بخطى أسرع مع الأعمال والمهام الدراسية المتغيرة والتي تكون من الخصائص الاعتيادية للحياة الجامعية.

وغالباً ما يصاحب انتقال الطلاب من المرحلة الثانوية إلى المرحلة الجامعية تغييرات ملحوظة في المسؤولية وتشكيل الهوية وأسلوب الحياة والمحيط الاجتماعي وترتيبات الحياة (Gall et al.,2000;Terry et al.,,2013)

ومع هذه التغيرات فإن طلاب السنة الأولى في كثير من الأحيان يدركون خللاً في مستوى الهناء النفسي والاجتماعي مع زيادة سريعة في المعاناة النفسية والانفعالات السلبية وظهور مشاعر الضعف المعرفية والوجدانية (Conley et al., 2014).

والطلاب الذين لا يألفون التعامل مع هذه التحديات يخبرون العثرات والضغوط وخفض مستوى الثقة بالنفس، ويكونون في حاجة ملحة إلى القدرة على العودة مرة أخرى والانطلاق نحو التقدم والنهوض (Strickland,2015).

لذلك برزت الحاجة البحثية إلى تحديد أهم الميكانيزمات لتخفيف التناقص المحتمل في مستويات الهناء والتعامل بإيجابية مع العقبات المنتظرة أثناء الدراسة في السنة الأولى الجامعية (Gunnel et al.,2017).

وفي العقد الأخير برز اهتمام الباحثين في إطار علم النفس الإيجابي في التأكيد على المفاهيم الإيجابية في السياق الأكاديمي والتي تعمل على إدارة التحديات والضغوط الأكاديمية والعقبات التي قد تواجه الطلاب وتنال من مستوياتهم الأكاديمية ومن ثم تؤثر على المنظومة النفسية لديهم، فكانت جهود Martin and Marsh (2008) بظهور مفهوم النهوض الأكاديمي academic buoyancy والذي يعد نمطاً من الصمود يهدف إلى مساعدة الطلاب علي تجاوز التحديات والضغوط والانتكاسات المعتاد ظهورها في السياق الأكاديمي (Bostwick et al.,2022) ويعد هذا المفهوم محصلة الجهود البحثية في الربط بين الدافعية والاندماج والتحصيل الدراسي والصمود الأكاديمي(Martin,2012).

وعلى الرغم من أن الدافعية عامل رئيس للنجاح الأكاديمي فإن التقدم الأكاديمي المنشود قد يتوقف ويفقد إذا لم يستطع الطالب الصمود مع الضغوط والتحديات والعثرات الأكاديمية التي يخبرونها بصورة يومية فالطلاب يحتاجون إلى كل من الدافعية والصمود وهذا يتطلب مستوى عال من النهوض(Martin,2002).

لذلك يتطلب لدى طلاب الجامعة وبخاصة في السنة الأولى توافر نمط من الصمود يسمح لهم بالاستجابة بصورة مناسبة للضغوط الأكاديمية الروتينية والتحديات التي يخبرونها في الجامعة(Martin&Marsh,2008).

ويركز النهوض الأكاديمي على العقبات والتي تتمثل في التغذية المرتدة السلبية والتقييمات السلبية وانخفاض الدرجات عما هو متوقع في إحدى المهام، وانخفاض مؤقت للدافعية والاندماج، وصعوبات متوقعة في العلاقات مع الأقران والمعلمين والضغوط المرتبطة بالاختبارات (Putwain&Wood,2023).

ويمكن النظر إلى النهوض الأكاديمي بمثابة استجابة وقائية – توقعية للمعوقات المعتادة المرتبطة بالأغلبية العظمى من الطلاب في مقابل الصمود الأكاديمي والذي يمثل استجابة عكسية ترتبط للمعوقات الأكثر حدة والمزمنة والمتعلقة بالأقلية من الطلاب (Martin, 2013b).

وتبرز أهمية النهوض في السياق الأكاديمي باعتباره القدرة على المعالجة التكيفية القدرة على المعالجة التكيفية للإحباطات والمواقف المخيبة للأمال والتعامل مع التغيرات الأكاديمية، وذلك كونه يساعد الطلاب على وضع تقييمات إيجابية والتركيز بصفة عامة على احتمالية النجاح بدلاً من الفشل في مواقف التعلم(Collie et al., 2015).

ويمثل عاملاً مهماً في مساعدة الطلاب على التحكم والتخفيف من أثار المحن الأكاديمية وأن المرور بخبرات المحن الأكاديمية ليست كافية لجعل الطلاب أكثر قوة، ولكن من الأهمية غرس لديهم القدرة على التعامل بفعالية مع المحن الأكاديمية(النهوض) والذي يؤدي إلى تخفيف من الأثار السلبية للمحن الأكاديمية في حياتهم الدراسية ولذلك ينظر إليه باعتباره وسيلة أو أداة وقائية من أثر المحن الأكاديمية (Martin& Marsh,2020).

كما يعزز النهوض الأكاديمي التصورات الذاتية الإيجابية المتعلقة بالتعلم ويستحث توقعات النجاح والأنماط السلوكية الإيجابية الموجهة نحو مهام التعلم (Martin et al.,2010). ويسهم بصورة غير مباشرة بذلك بخلق مناخ انفعالي إيجابي في مواقف التعلم والتي تدعم التوقعات والسلوكيات الإيجابية المرتبطة بمهام التعلم ويدعم المحافظة على التقييمات ذات الأهمية والقيمة والصورة الإيجابية حول الأداء الأكاديمي من التلاشي أو التقلص بعض التعرض للعثرات الأكاديمية، الأمر الذي يسهم في ظهور الانفعالات الأكاديمية الإيجابية مثل الشعور بمتعة التعلم (Martin et al.,2017) وضبط الانفعالات السلبية مثل القلق و الشعور بالإحباط (Collie et al.,2017). كما أن المحن والشدائد التي من المتوقع مرور الطالب بها يكون تأثيرها المحتمل ضئيل على

تـدني الأداء الأكـاديمي فـي حالـة وجـود مسـتويات مرتفعـة مـن النهـوض الأكـاديمي (Putwain et al.,2020).

وأوضـحت نتـائج بعـض الدراسـات علاقـة النهـوض الأكـاديمي بالمخرجـات النفسـية والأكاديميـة ذات الأهميـة، حيـث تبـين أن تجنـب الفشـل وارتفـاع القلـق والسـيطرة غيـر المؤكدة وعدم الاتزان الانفعالي والعصابية وقلق الاختبار يرتبطـون بانخفـاض مسـتويات النهوض الأكاديمي

(Collie et al.,2017;Martin&Marsh,2008,a,b)

ووجد أن التوجه نحو أهداف الاتقان والدافعية الذاتية نحو التعلم للمهام الأكاديميـة يـرتبط بعلاقة طردية مع النهوض الأكاديمي (Yu & Martin,2014)

كما اتضح وجود تأثير مهم للنهوض الأكاديمي على مؤشرات السلوك الأكاديمي التكيفي فـالطلاب ذوي النهـوض الأكـاديمي المرتفـع ينزعـون نحـو الـتحكم فـي مخرجـات التعلم(Martin&Marsh,2008a;Collie et al.,2015).

كمـا وجـد ارتبـاط موجـب بـين النهـوض الأكـاديمي و التحصـيل الدراسـي (Collie et al.,2017;Martin et al,2013a,b;Miller et al,2013; Putwain&Daly,2013) وبدافعيـة الـتعلم وتنظـيم الـذات (Martin et al,2013) واستخدام استراتيجيات التعلم الفعالـة مثـل التسـميع و التوسـيع (Collie et al.,2017) وكذلك الارتباط الموجب بنواتج الاندماج السـلوكي والانفعـالي والتـي تتمثـل فـي الشـعور بالاستمتاع الدراسي والنوايا الإيجابية والمشاركة الصـفية (Datu&yang,2016) كمـا وجـد ارتبـاط موجـب بـين النهـوض الأكـاديمي بالرضـا عـن الحيـاة المرتفـع والإحسـاس بـالمعنى وتقـدير الـذات(Martin et al.,2013).و المسـتويات المرتفعـة مـن الرضـا الدراســـي (Hoferichter et al.,2021) والرجـــاء والاســـتمتاع فـــي الدراسة(Hirvonen et al.,2020).

واتخذت الاتجاهات البحثية عدة مناحي في دراسة النهوض الأكاديمي ومنها البحث عن المتغيرات المنبئة بالنهوض الأكاديمي، وفي إطار ذلك تبحث الدراسة الحالية تأثير متغير الشفقة بالذات self-compassion على النهوض الأكاديمي باعتباره أحد المتغيرات المهمة عند مواجهة الضغوط والمشكلات داخل السياق الأكاديمي.

فقد أشارت Neff(2003) إلى الشفقة بالذات باعتبارها اتجاه إيجابي نحو الذات عند التعرض لخبرات مؤلمة، ويعد نتاج تفاعل ثلاثة مكونات وهى اللطف بالذات و الإنسانية المشتركة و اليقظة الذهنية.

وتتضح أهمية الشفقة بالذات في كونها مصدراً مهماً للدافعية المنبثقة من الاهتمام بالذات والرغبة من أجل نمو الذات أكثر من الخوف من عدم الكفاءة والفشل، بعيداً عن النقد القاس للذات ويزداد التشجيع والتغذية المرتدة البناءة للعمل نحو تحقيق الأهداف الشخصية(Egan et al.,2022). وتسهم الشفقة بالذات في القدرة على التعلم من الفشل بدلاً من أن ينال من الفرد، ووجد أنها ترتبط سلبياً مع تجنب الفشل، فالطلاب ذوي المستوى المرتفع في الشفقة بالذات يدركون أن الفشل بمثابة فرص للتعلم (Miyagawa et al.,2022) واتسقت هذه النتائج مع دراسة Neely et al., (2009)، والتي أشارت إلى أن ذوي الشفقة بالذات لديهم خوف اقل من الفشل وعندما يمرون بخبرات فشل يكونون أكثر احتمالية لإعادة المحاولة مرة أخرى.

وتوصلت Neff (2015) بعد مراجعة العديد من نتائج الدراسات(Hollis-Walker & Colosimo,2011; Neff et al.,2008) إلى وجود ارتباط موجب بين الشفقة بالذات وبعض المخرجات النفسية الإيجابية مثل السعادة والتفاؤل والرضا عن الحياة ، كما أن الشفقة بالذات منبئ قوي بالدافعية، وارتفاع الثقة بالنفس المدركة وانخفاض الخوف من الفشل(Neff et al.,2005;Smeets et al.,2014)، أيضاً الارتباط بالمستويات المرتفعة بالمثابرة وإعادة الاندماج بعد الفشل(Breines & chen,2012;Neely et al.,2009).ولذلك تعد الشفقة بالذات أحد الميكانيزمات التي تساعد طلاب السنة الأولى

بالجامعة في إدارة مختلف التحديات (Fong & Loi, 2016; Hope et al.,2014; Terry et al.,2013). حيث أن توافر مستويات مناسبة من الشفقة بالذات لدى طلاب السنة الأولى يجعلهم يخبرون مستويات اقل من الانفعالات السلبية، وتساعد في إحداث تغيرات مرغوبة من الرضا عن الحياة ونمو الهوية وخفض الوجدان السالب (Terry et el.,2013;Hope et al.,2014) مما يؤثر بصورة إيجابية عند التعامل مع العقبات المتوقع حدوثها أثناء المسار الدراسي لدى الطالب.

وتبرز احتمالية العلاقة بين الشفقة بالذات والنهوض على اعتبار أن تمتع الطالب بالشفقة بالذات تجعله لا يصدر أحكاماً قاسية على نفسه عندما يتعرض لخبرات فشل أو يصل إلى مخرجات غير متوقعة بل يتعامل بشيء من الرحمة واللطف مع ذاته، وينظر إلى الإخفاقات باعتبارها أمر عادي يحصل لمعظم الطلاب، ويكون على وعي ويتعامل مع الأمر دون مبالغة ولذلك يكون من المحتمل أن يعود من عثراته إلى حالته الأكاديمية المعتادة لذلك فمن المحتمل أن الطلاب ذوي المستويات المرتفعة من الشفقة بالذات يكون لديهم مستويات مرتفعة من النهوض الأكاديمي.

وعلى المستوى الأمبريقي وجدت قلة في الدراسات-في حدود علم الباحث- التي تناولت العلاقة بين الشفقة بالذات والنهوض الأكاديمي حيث توصلت دراسة على(٢٠٢٠)

ودراسة متولي (٢٠٢١) إلى وجود تأثير موجب دال إحصائياً للشفقة بالذات والنهوض الأكاديمي لدى كل من طلاب المرحلة الجامعية والصف الأول الثانوي.

كما وجدت بعض الدراسات التي تناولت الشفقة بالذات وعلاقتها بالصمود النفسي – على اعتبار أن النهوض الأكاديمي ذو علاقة وثيقة بالصمود الأكاديمي- ومنها ((Kotera et al.,2022;2021;Neff& McGehe,2010) ودراسات (عبيد وهدية،٢٠٢١؛ بسيوني وخياط ،٢٠١٩؛ منصور،٢٠١٦؛ المنشاوي، ٢٠١٦) والتي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية طردية بين الشفقة بالذات والصمود النفسي.

كما تسعى الدراسة الحالية إلى البحث عن أهم المتغيرات والتي قد تؤثر على مسار العلاقة بين الشفقة بالذات والنهوض الأكاديمي لدى طلاب السنة الأولى الجامعية متمثلاً في متغير الرجاء hope لكونه أحد السمات التي تتسم بالثبات النسبي وأحد المتغيرات الإيجابية لدى الطلاب في سعيهم الأكاديمي نحو تحقيق أهدافهم.

وهو بمثابة القدرة المدركة للفرد على إيجاد المسارات للوصول للأهداف المرغوبة، ودفع الفرد لنفسه من خلال معتقداته عن قوة إرادته وعزمه على استخدام هذه المسارات (Snyder,2000)

وينطوي سلوك الرجاء على بذل الجهد والعمل المستمر فعندما يرجو الشخص تحقيق شيء ما او هدف ما فهذا يعني أن هناك ثمة قدر من الشك لتحقيق ذلك، وأن من الضروري بذل الجهد قدر المستطاع (Lybert & Wydick,2018,as cited in Bender& Rawluk,2023).

ويرتبط الرجاء بالمخرجات الأكاديمية والنفسية الإيجابية حيث اتضح وجود علاقة للرجاء بارتفاع معدلات التحصيل الدراسي وذلك ما أشارت إليه نتائج دراسات(Feldman&Kubota,2015; Snyder et al.,2002; Rand,2020)، وعلاقته بالاندماج الأكاديمي (Azadianbojnordi et al., 2022 و (طه،٢٠٢٠). وأشارت نتائج دراسات (Quan et al.,2016;Cam et al.,2020;Icekson et al.,2021) علاقة الرجاء بفاعلية الذات العامة والأكاديمية. وارتباطه بالهناء الذاتي (Quan et al.,2016;Yildirim&Önder,2021) والتفاؤل (Rand et al.,2020) و (طه،٢٠٢٠).

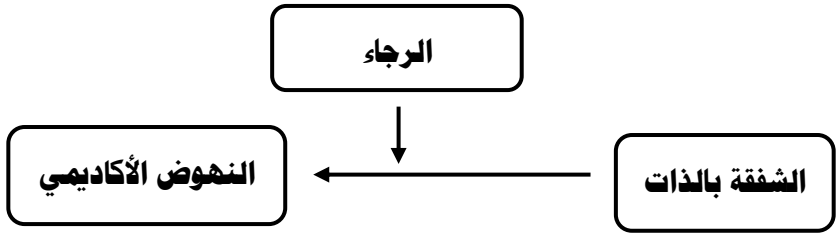
ولذلك فمن المحتمل وجود علاقة ارتباطية للرجاء وكل من النهوض الأكاديمي و الشفقة بالذات فعلى المستوى النظري يمكن استنتاج وجود علاقة بين الرجاء والنهوض الأكاديمي وذلك على اعتبار أن الرجاء يمد الطالب بالمعتقدات الإيجابية المتعلقة بالقوة الدافعة والإرادة وإيجاد الطرق والمسارات المطلوبة والبديلة لتجاوز العقبات والصعوبات

الأكاديمية المعتادة والمتوقع حدوثها التي تعترض مساره الأكاديمي لتحقيق أهدافه وهذا ما أكدته دراسة (Azadianbojnordi et al.,2022) والتي أشارت إلى وجود تأثير مباشر موجب دال إحصائياً للرجاء على النهوض الأكاديمي. وبطريق غير مباشر أوضحت دراسات (Cicek,2021;Kirmani & Sanam,201) ودراسة (حميدة والخطيب ،٢٠١٩) بوجود تأثير موجب دال إحصائياً للرجاء على الصمود النفسي في السياق الأكاديمي.

كما أن الطلاب ذوو المستويات المرتفعة في الرجاء من المحتمل أن يظهر لديهم سلوك الشفقة بالذات، فقد افترض Snyder(1998) أن الأفراد مرتفعو الرجاء يبدون تصورات إيجابية عن ذواتهم، ويضعون أهدافاً بمستويات صعوبة مرتفعة، ويضعون عدداً كبيراً من الأهداف، ولديهم اعتقاد أنهم قادرون على إنجاز أهدافهم المرغوبة، ويركزون على تحقيق النجاح في الأنشطة الموجه نحو الهدف، ويخبرون حالات انفعالية إيجابية أثناء السعي نحو أهدافهم. وإذا أدرك الشخص أن الهدف الذي يسعى إليه تم اعتراضه تماماً واستحالة الوصول إليه لا يسيطر عليه الانفعالات السلبية بل يلجأ إلى إيجاد هدف آخر بديل يستوفي حاجات مماثلة للهدف الأصلي (Snyder & Feldman,2000).وقد أشارت نتائج الدراسات إلى وجود علاقة موجبة بين المتغيرين: (Umprey &Sherblon,2014; Neff& Faso,2015;Yang et al.,2016; Harshitha&Sasi,2019;) (الزغبي و العاسمي، ٢٠١٥؛ علي، ٢٠٢٠) .

ولذلك تسعى الدراسة إلى بحث تأثير الشفقة بالذات على النهوض الأكاديمي وإلى أي مدي يمكن لمتغير الرجاء أن يكون له دور في التأثير على هذه العلاقة والتعديل عليها.

وتفترض الدراسة تصوراً للعلاقات بين المتغيرات الثلاثة بوجود تأثير مباشر موجب لمتغير الشفقة بالذات على النهوض الأكاديمي وتأثير لمتغير الرجاء كمعدل moderator لمسار العلاقة بين الشفقة بالذات والنهوض الأكاديمي. وشكل (١) يوضح ذلك:



شكل (١) العلاقة التصورية بين متغيرات الدراسة

كما تسعى الدراسة الحالية إلى تحديد مستويات طلاب السنة الأولى بالجامعة في المتغيرات الإيجابية الثلاثة (النهوض الأكاديمي، والشفقة بالذات، والرجاء) لما لها من دور مهم خلال مسارهم الأكاديمي.

وتتحدد مشكلة الدراسة في الإجابة عن الأسئلة التالية:

١- ما مستوى النهوض الأكاديمي لدى طلاب السنة الأولى الجامعية؟

٢- ما مستوى الشفقة بالذات لدى طلاب السنة الأولى الجامعية؟

٣- ما مستوى الرجاء لدى طلاب السنة الأولى الجامعية؟

٤- ما العلاقة بين كل من النهوض الأكاديمي والشفقة بالذات والرجاء لدى طلاب السنة الأولى الجامعية؟

٥- ما تأثير الشفقة بالذات على النهوض الأكاديمي لدى طلاب السنة الأولى الجامعية؟

٦- ما تأثير الرجاء كمتغير معدل للعلاقة بين الشفقة بالذات والنهوض الأكاديمي؟

أهداف الدراسة:

- الكشف عن مستويات النهوض الأكاديمي والشفقة بالذات والرجاء لدى طلاب السنة الجامعية الأولى.
- الكشف عن العلاقات البينية بين النهوض الأكاديمي والشفقة بالذات والرجاء لدى طلاب السنة الجامعية الأولى.

- الكشف عن تأثير الرجاء كمتغير معدل للعلاقة بين الشفقة بالذات والنهوض الأكاديمي لدى طلاب السنة الجامعية الأولى.

أهمية الدراسة:

- تتناول الدراسة مرحلة دراسية مهمة وهي المرحلة الجامعية وخاصة طلاب السنة الأولى والتي تعد مرحلة انتقالية بين المرحلة الثانوية والجامعية.
- تتناول الدراسة متغيرات مهمة تحت مظلة علم النفس الإيجابي ذات أهمية في مواجهة الضغوط في السياق الأكاديمي.
- إثراء المكتبة النفسية بثلاثة مقاييس نفسية تتمتع بالخصائص السيكومترية لطلاب المرحلة الجامعية.

تحديد المصطلحات

تتبنى الدراسة التعريفات الأتية لمتغيرات الدراسة:

- النهوض الأكاديمي Buoyancy academic

يعرف النهوض الأكاديمي باعتباره القدرة على التعامل بنجاح والسيطرة و تجاوز الضغوط والاحباطات والصعوبات الأكاديمية المعتاد ظهورها في السياقات الأكاديمية اليومية (Martin& Marsh,2020,2009,2006).

يشير Piosang(2016) إلى النهوض الأكاديمي باعتباره قدرة الطالب على الحفاظ على كفاءته الذاتية والسيطرة على التحديات الأكاديمية اليومية مثل قلق التقييمات والعلاقات مع المحيطين به من زملاء و أساتذة والاندماج مع الأخرين داخل السياق الدراسي.

-الشفقة بالذات Self-compassion

ترى Neff (2003) أن الشفقة بالذات بمثابة اتجاه ايجابي نحو الذات في المواقف المؤلمة أو الخيبة والفشل، يتضمن اللطف بالذات، وعدم الانتقاد الشديد لها والحكم

القاسي، وفهم خبراتها كجزء من الخبرة التي يعانيها الكثير من الناس، والتعامل مع المشاعر المؤلمة بطريقة واعية ومنفتحة.

- الرجاءHope

القدرة المدركة للفرد على إيجاد المسارات للوصول للأهداف المرغوبة، ودفع الفرد لنفسه من خلال معتقداته عن قوة إرادته وعزمه على استخدام هذه المسارات(Snyder,2000).

- المتغير المعدل Moderator variable

أحد المتغيرات الكيفية أو الكمية والذي قد يؤثر على اتجاه أو حجم(قوة) العلاقة بين متغيرين أحدهما المتغير المستقل أو المنبئ predictor والأخر المتغير التابع أو المتنبئ به يطلق على هذا التأثير بالتفاعل interactionبين المتغير المعدل وبين المتغير المستقل على المتغير التابع

(Baron&Kenny,1986;Hayes&Matthes,2009)

الإطار النظري

أ- النهوض الأكاديمي:

في العقد الأخير برز اهتمام الباحثين في علم النفس الإيجابي في التأكيد على المفاهيم الإيجابية في السياق الأكاديمي والتي تعمل على إدارة والتحكم في التحديات والضغوط الأكاديمية والعقبات التي قد تواجه الطلاب وتنال من مستوياتهم الأكاديمية ومن ثم تؤثر على المنظومة النفسية لديهم، فكانت جهود Martin and Marsh (٢٠٠٨) بظهور مفهوم النهوض الأكاديمي academic buoyancy والذي يهدف إلى مساعدة الطلاب على مساعدة الطلاب على تجاوز التحديات والضغوط والانتكاسات المعتاد ظهورها في السياق الأكاديمي.(Bostwick et al.,2022)

وفي السياق الأكاديمي وضع Martin and Marsh (2008) تصوراً للفروق الفردية للطلاب في التعامل مع العقبات والمشكلات الأكاديمية الروتينية محدداً في النهوض

الأكاديمي باعتباره قدرة الطلاب على المواجهة بفاعلية والاحتفاظ بالقدرة على القيام بالالتزامات والتكليفات الدراسية عند التعرض لبعض الأزمات التي يواجهونها بشكل اعتيادي.

وظهر مفهوم النهوض الأكاديمي ليعكس الصمود الأكاديمي academic resilience اليومي داخل سياق علم النفس الإيجابي ويعرف باعتباره التعامل بنجاح مع العقبات والنكسات الأكاديمية والتحديات والتي تحدث كأمر طبيعي خلال الحياة الدراسية (مثل: الدرجات المنخفضة، صعوبات التكليفات الدراسية، ضغوط الاختبارات، التنافس بين الطلاب لإنهاء المهام في الوقت المحدد) والرجوع إلى حالة الثبات والاتزان الانفعالي بعد المرور ببعض الخبرات السلبية والاستجابة الفعالة للعقبات والصعوبات الأكاديمية (Martin&Marsh,2008,54).

وينسحب ذلك على غالبية الطلاب الذين ربما يخبرون نسبياً الاحباطات والتحديات المتكررة اليومية مقارنة بعدد أقل من الطلاب الذين يخبرون مشاعر أكثر إيلاماً فيما يتعلق بالأمور المزمنة السلبية المتعلقة بالسياق الأكاديمي مثل الإخفاقات المتكررة (Martin&Marsh,2008)

وينظر (Putwain&Beaumont,2023) إلى النهوض الأكاديمي باعتباره خاصية نفسية محفزة ذات قيمة تساعد الطلاب على الازدهار الأكاديمي ويعني قدرة الطلاب على الاستشفاء والعودة السريعة إلى الحالة المعتادة بعد التعرض ومواجهة المشكلات والعقبات الأكاديمية الروتينية (المهام الصعبة، ضغوط الاختبار، إدارة الانتهاء من التكليفات في المواعيد المحددة، انخفاض الدافعية، العلاقات البينية السيئة مع المعلمين والزملاء).

ويعرف النهوض الأكاديمي باعتباره القدرة على التعامل بنجاح والسيطرة و تجاوز الضغوط والاحباطات والصعوبات الأكاديمية المعتاد ظهورها في السياقات الأكاديمية اليومية) (Martin& Marsh, 2006 ;2009; 2020).

وقد عرفه (Putwain et al.,2015) باعتباره الفروق الفردية في القدرة على المقاومة والتصدي والاستجابة بنجاح لأنماط التحديات والعقبات المرتبطة بروتين الحياة الدراسية وعلى سبيل المثال: مواعيد تسليم التكليفات الدراسية، ضغط الاختبارات، الدرجات المنخفضة ويتم التنبؤ به من خلال عوامل خمس (5C) تتحدد في الثقة بالنفس confidence والتنسيقcoordination و التحكم control و الالتزام commitment والسكينة composure

ويشير (Bakhashaee et al.,2016) إليه باعتباره قدرة الطالب على الحفاظ على الكفاءة الأكاديمية والتوافق الإيجابي ضد العقبات الدراسية اليومية التي تواجهه. ويعرفه عابدين (٢٠١٨) على انه قدرة الطالب على إدارة التحديات الأكاديمية اليومية في حياته المدرسية مثل انخفاض الدرجات قلق الاختبار سوء العلاقات مع المحيطين به من الزملاء والأساتذة والإدارة (عابدين، ٢٠١٨).

وينظر إليه على أنه حالة من الاتزان الانفعالي لدى الطلاب تمكنهم من مواجهة الأحداث الأكاديمية اليومية المحبطة التي يمرون بها لأسباب متعددة منها الحصول على درجات متدنية أو الفشل في اجتياز بعض المهام(Smith,2016)

كما عُرف باعتباره قدرة الطالب على الحفاظ على كفاءته الذاتية والسيطرة على التحديات الأكاديمية اليومية مثل قلق التقييمات والعلاقات مع المحيطين به من زملاء وأساتذة والاندماج مع الأخرين داخل السياق الدراسي(Piosang,2016).

كما يعرف باعتباره قدرة الطالب على الاجتياز والتغلب على العثرات التي يواجهها في السياق الأكاديمي والاستشفاء والعودة لحالته التي كان عليها فهو بمثابة شكل من الصمود الأكاديمي اليومي والاختلاف يكمن في الدرجة(Weißenfels et al.,2022)

ويشار إليه باعتباره القدرة على التجاوز بنجاح العقبات والمشكلات الدراسية النمطية التي يخبرونها أثناء المسار الدراسي (Putwain&Wood,2023)

من خلال ما سبق يتضح أن النهوض الأكاديمي في جوهره يتضمن قدرة الطالب على مواجهة الضغوط والمواقف الأكاديمية السلبية المتوقع حدوثها بصورة إيجابية والتخلص من أثارها السلبية بسرعة والعودة إلى حالته التي كان عليها في السعي نحو تحقيق أهدافه.

ويعد مفهوم النهوض الأكاديمي محصلة للبحوث التي ربطت بين الدافعية نحو التعلم والاندماج والتحصيل الأكاديمي والصمود الأكاديمي، والعديد من المفاهيم والتصورات الدافعية شكلت الأسس النظرية لمفهوم النهوض الأكاديمي والتي تضمنت الحاجة للإنجاز و استحقاق الذات self-worth والعزو attribution وموضع الضبط locus of control وتوجهات الدافعية motivation orientation وتحديد الذات self-determination والتي قدمت المعرفة والفهم حول الإجابة عن الأسئلة (لماذا ، وكيف؟) عما يبديه الطلاب من أداء والتي قدمت الفهم العميق المتعلق بثقة الطلاب في العودة والنهوض بعد التعرض لبعض العثرات(Martin,2002).

ويرى Martin(2002) مع أهمية الدور المحوري للدافعية لتحقيق النجاح الأكاديمي فإنها لا تكفي بالمحافظة على استمرارية المضي قدماً في المسار الأكاديمي، فمن الضروري توفر قدرة الطلاب على النهوض والعودة للمسار الدراسي بعد التعرض للمحن والصعوبات الأكاديمية المعرقلة للأداء ، فالطلاب في حاجة إلى الدافعية و النهوض الأكاديمي معاً.

وفي هذا الصدد وضع Martin (2007) إطاراً تصوريًا متعدد الأبعاد ويتضمن أربعة أبعاد رئيسية تتنبأ بمستويات الدافعية والاندماج في السياق الأكاديمي أطلق عليه عجلة الدافعية والاندماج motivation and engagement wheel وتتحدد هذه الأبعاد في:

١- الأبعاد المعرفية التكيفية adaptive cognition وتعكس التوجهات الدافعية الإيجابية نحو مهام التعلم، وتتضمن:

- فعالية الذات: وتشير إلى معتقدات الطلاب حول ثقتهم في قدراتهم على الفهم والأداء بصورة جيدة في الأعمال المدرسية وأيضاً القدرة على التصدي للتحيات التي يواجهونها على أن يؤدوا بأفضل ما يمكن وفقاً لقدراتهم.

-إعطاء القيمة valuing:ويعني أن ما يتعلمه الطلاب ذو أهمية ومفيد لهم ومرتبط بالعالم المحيط بهم.

-التوجه نحو الاتقان mastery orientation تتمركز حول التعلم وحل المشكلات وتنمية المهارات، ويشعر الطالب بالسعادة عند وصوله لفهم ما يتعلمه.

٢- الأبعاد السلوكية التكيفية adaptive behavior وتتضمن الاستراتيجيات التي يستخدمها الطالب للاندماج في مهام التعلم.

-التخطيط planning للمهام التي يؤديها الطالب وفقاً لخطة منظمة.

- إدارة المهمة: وتعني تهيئة ظروف التعلم من تنظيم جدول دراسي واختيار مكان مناسب للمذاكرة

- المثابرة persistence احتفاظ الطالب بمحاولاته نحو التعلم والوصول للفهم مع وجود العقبات.

٣- الأبعاد المعرفية غير التكيفية أو المعيقة maladaptive/ impeding

تعكس التوجهات السلبية التي تعرقل الدافعية نحو الاندماج في مهام التعلم، وتتضمن:

-القلق anxiety الشعور بالانزعاج والهم والشعور بالخوف عند اقتراب التقييمات والاختبارات

- تجنب الفشلfailure avoidance يكون الهدف الرئيس للطلاب عند القيام بأي مهمة تجنب الأداء بصورة ضعيفة أمام الأخرين

- السيطرة المتشكك فيها uncertain control عدم التأكد كيف يمكن الأداء بصورة جيدة وتجنب الأداء الضعيف.

٤- الأبعاد السلوكية غير التكيفية behavioral maladaptive

و تمثل استراتيجيات سلوكية سلبية يلجأ إليها الطالب عند التوجه نحو مهام التعلم: إعاقة الذات تجنباً للأداء الضعيف والتقييمات السلبية يقوم الطالب بخلق تبريرات تكون بمثابة أسباب لضعف الأداء المتوقع.

- عدم الاندماج disengagement التخلي عن المشاركة في القيام بمهام التعلم والتكليفات المدرسية.

ويبرز الدور المهم للصمود والنهوض الأكاديمي في التحكم في الأبعاد غير التكيفية المعرقلة للدافعية والاندماج نحو مهام التعلم ومساعدة الطلاب على مواجهة الصعوبات والشدائد والضغوط الأكاديمية سواء كانت المزمنة أو المعتادة اليومية (Martin,2007;Liem&Martin,2012)

العلاقة بين النهوض والصمود الأكاديمي

يركز الصمود الأكاديمي على مواجهة الأحداث والمواقف بالغة القوة والأكثر خطورة والتي قد تتعلق بالتنمر وتدني التحصيل الدراسي المزمن وعدم القبول المدرسي والتسرب والهروب و إعاقة الذات الأكاديمية و العجز عن التحكم في المخاوف ومظاهر القلق المتعلقة بالتكليفات والمهام الدراسية. والمستويات المرتفعة من القلق المعطلة والمعوقة لأداء الطلاب، وأكثر صلة مع حالات الضعف الشديد في مواجهة خبرات الفشل، والاستجابات السلوكية غير التكيفية متمثلة في التهرب وعدم الحضور ومشاعر الكره للمدرسة والشعور بالاغتراب والعلاقات السيئة مع المعلمين والزملاء Putwain (et al., 2023; Martin&Marsh,2008a,b)

في حين يتعامل النهوض الأكاديمي مع الخبرات الدراسية الروتينية المعتادة التي تمثل تحديات وصعوبات وضغوط لدى الطلاب وحالات ضعف الثقة والدافعية المؤقتين نتيجة الحصول على تقديرات متدنية في بعض المهام الدراسية وأيضاً تعامل الطلاب مع

التغذيــة المرتــدة الســلبية، وكيفيــة رجــوع الطالــب إلــى حالتــه الدراســية المعتــادة (.(Martin&Marsh,2008a,b

وتتحدد الفروق على المستوى الكمي والنـوعي، فهنـاك فـروق فـي الكـم أو الدرجـة حيـث يتعلق الصمود الأكـاديمي بالأحـداث المستمرة طويلـة الأمـد (تـدني المسـتوى التحصـيلي المزمن، الظروف الاجتماعية والاقتصادية الصعبة)

فـي حـين يتعلـق النهـوض الأكـاديمي بالأحـداث اليوميـة المعتـادة والمؤقتـة والتـي تبـدو كمظـاهر حتميـة فـي مسـار الحيـاة الدراسـية العاديـة (التقييمـات السـلبية المتعلقـة بـبعض التكليفات، الأداء الأكاديمي غير المرغوب، القلق، الضغوط الدراسية)

وتتمثـل الفـروق النوعيـة مـن حيـث تعامـل الصـمود الأكـاديمي مـع المظـاهر الإكلينيكيـة المرضية (الاكتئاب والقلق المـزمن) ويكـون أكثـر صـلة مـع الاسـتجابات السـلوكية غيـر التكيفية للطلاب (الانسحاب من المهام الدراسية وإعاقة الذات). بينما النهـوض الأكـاديمي يتعامل مع الضغوط الأكاديمية المعتادة وأكثر صـلة بالتذبـذب الـوقتي للدافعيـة الأكاديميـة ومســـتويات تقـــدير الـــذات المنخفضـــة ومســـتويات القلـــق المعتدلـــة .(Martin&Marsh,2009)

وينظر إلى النهوض الأكاديمي كاستجابة تكيفية وقائية proactive للتحكم فـي العقبـات والتحديات الأكاديمية المتكررة التي يتعرض لها الطـلاب، امـا الصـمود الأكـاديمي ينظـر إليه كاستجابة رد فعل عكسي retroactive وشكل قـوي للـتحكم فـي المحـن الأكاديميـة الشديدة والمستمرة (Putwain et al.,2016).

لذلك فكلا المفهومين متمايزين عن بعضهما لكنهما مـرتبطين، و ينظـر إليهمـا نظـرة تكاملية وليسـت هرميـة فكلاهمـا يسـاعدان الطـلاب فـي مواجهـة الصـعوبات والتحـديات الأكاديميـــة وصـــولاً للمســـتويات المرجـــوة مـــن الأداء الأكـــاديمي .(Martin&Marsh,2008a,b)

كما أن المستويات المرتفعة من النهوض الأكاديمي من المحتمل أن تخفض من الخبرات والتأثيرات السلبية المتعلقة بالمرور بالنكسات الأكاديمية مثل التقييمات السلبية في مقرر ما والأداء بصورة ضعيفة في المهام الدراسية، وأيضاً الحد من تضاعف التأثيرات السلبية للعثرات التي يخبرها الطالب عبر الوقت والتي تتطلب توافر مستويات مرتفعة من الصمود الأكاديمي academic resilience وهنا يبدو التكامل بين المفهومين في كونهما يتعاملا مع كيفية تصدي الطلاب ومواجهتهم للصعوبات والتحديات الأكاديمية ولكن بمستويات مختلفة في الدرجة(Martin&Marsh,2020)

العوامل المنبئة بالنهوض الأكاديمي:

وضع Martin and Marsh(2008) نموذجاً للعوامل المنبئة بالنهوض الأكاديمي وتم التحقق منها على المستوى الامبريقي تحددت فيما يلي:

- الثقةconfidence وتعني أن يكون لدى الطلاب فاعلية الذات self-efficacy والتي تساعد في تحسين تصوراتهم ومعتقداتهم حول ذواتهم وتحسين قدراتهم في تحديد أهدافهم بكفاءة.

- التنسيقcoordination ويعني قدرة الطالب على التخطيط مبكراً عند القيام بالمهام الدراسية الحالية والمستقبلية بصورة ذاتية بعيداً عن التسويف أو الإرجاء، مع الاهتمام بعمليات المراجعة لتقليل الأخطاء والانحرافات عن الأداء المأمول.

- التحكم control ويعني عدم تشكك الطالب في سيطرته على مستوى أداء المهام الدراسية والقيام بها، وتحكمه في الاستراتيجيات الإيجابية المستخدمة للتغلب على العقبات.

- الهدوء أو السكينة composure ويعني تحكم الطالب وإدارته للقلق عند التعرض للتقييمات والحد من مخاوف التعرض للفشل وخفض الشعور بالضغوط.

- الالتزام commitment ويعني مثابرة الطالب واستمراره في أداء المهام والتكليفات الدراسية لأطول فترة ممكنة بإقدام وشغف مهما تعرض لعقبات ومشكلات.

(Martin & Marsh,2008a;Martin et al.,2010)

وفي ضوء ذلك اقترح Piosang(2016)نموذج للبنية العاملية للنهوض الأكاديمي تتكون من عامل عام يندرج تحته خمسة عوامل تتحدد في:

- فعالية الذات self-efficacy وتتضمن معتقدات الطلاب وثقتهم في قدراتهم على: الفهم والأداء بصورة جيدة في المهام والتكليفات الدراسية والتعامل مع التحديات التي يواجهونها والأداء بأفضل ما لديهم من قدرات.
- السيطرة المتشكك فيها (غير اليقينية) Uncertain Control وتعني عدم تأكد الطلاب من كيفية الأداء بصورة جيدة أو تجنب الأداء السيئ.
- الاندماج الأكاديمي academic engagement يتضمن الإصرار على إتمام المهام والتكليفات والاستمتاع بالدراسة والمشاركة بإيجابية داخل قاعات الدراسة ووضع التطلعات والمستويات العالية من الطموح وإعطاء قيمة للدراسة.
- القلق: سيطرة مشاعر الارتباك والانزعاج والخوف على الطالب عند التفكير في أداء المهام، والتكليفات، والاختبارات، والتقييمات.
- العلاقات البينية بين الطالب والمعلم: وتتعلق بتصورات الطالب عن توافقه وانسجامه مع أساتذته ومدى تقديرهم له.

وتتبنى الدراسة الحالية هذا التصور لقياس النهوض الأكاديمي.

ب- الشفقة بالذات

ظهر مفهوم الشفقة بالذات في إطار علم النفس الإيجابي من خلال بحوث Neff (2003) باعتباره سمة إيجابية في شخصية الفرد تمثل عاملاً وقائياً ومانعاً نفسياً ضد الأثار السلبية والتي تصاحب الأحداث الصعبة في الحياة وخبرات الفشل والضغوط (Neff et al.,2007).

وترى Neff (2003) أن الشفقة بالذات بمثابة اتجاه ايجابي نحو الذات في المواقف المؤلمة أو الخيبة والفشل، يتضمن اللطف بالذات، وعدم الانتقاد الشديد لها والحكم

القاسي، وفهم خبراتها كجزء من الخبرة التي يعانيها الكثير من الناس، والتعامل مع المشاعر المؤلمة بطريقة واعية ومنفتحة. وهي بمثابة حساسية الفرد لخبرة المعاناة الخاصة به، ورغبته العميقة في تخفيفها(Neff&Tich,2013) .

ويعد مفهوم الشفقة بالذات من المفاهيم الحديثة نسبياً في علم النفس ويوصف على انه وسيلة إيجابية في توجه الفرد نحو ذاته والانتباه إليها والتعامل معها بلطف عن التعرض لمعاناة او فشل بدلاً من توجيه النقد اللاذع (العاسمي، ٢٠١٤)

وتشير إلى تكوين صحي من طمأنة الذات self-reassurance يحتوي العطف على الذات واللطف معها عند الشعور بعدم الكفاية، والفهم أن المشقة والأمور المزعجة أمر حتمي في الخبرات الإنسانية و الاعتراف بالانفعالات المؤلمة (Kotera et al.,2021) وهذه البنية يمكن أن تساعد الفرد في مواجهة المظاهر السلبة للصحة النفسية ومنها الشعور بالعزلة و الخجل والأفكار السلبية ، لذلك فإن الاهتمام بتعزيز ودعم الشفقة بالذات عامل مهم يؤدي إلى وجود صحة نفسية جيدة(Kotera et al.,2021)

وتمثل اللطف والفهم تجاه الفرد نفسه في الأوقات الصعبة، وينظر إليه باعتباره عاملاً وقائياً للصحة النفسية لدى الكثير من الفئات (الطلاب، الموظفين،.) ، وتعمل كميكانزيم لتغيير علاقة الفرد بمشكلاته والخبرات المؤلمة التي يواجهها وذلك بدعم وتعزيز الاتجاه الإيجابي نحو الذات عند مواجهة الصعوبات وخبرات الفشل (Kotera etal.,2022).

وينظر إلى الشفقة بالذات باعتبارها حالة من التوازن لتحسين وزيادة استجابة الذات الإيجابية وخفض استجابة الذات السلبية في حالات الكفاح والمقاومة للشدائد وخبرات الفشل.

و الشفقة بالذات بنية تتكون من ست مكونات تمثل ثلاثة أبعاد قطبية وهي على المستوى النظري متمايزة إلا انها تعمل كمنظومة متكاملة تتفاعل داخلها هذه الأبعاد بطرق واستجابات مختلفة حيث يبدي الفرد الاستجابة الانفعالية لخبرات المعاناة والفشل إما

بلطف أو بتوجيه الأحكام والنقد القاس لنفسه، ويستجيب معرفياً بفهم الأوقات العصيبة والمؤلمة إما كجزء من الخبرة الإنسانية عامة أو أنها تخص الفرد بمفرده وينعزل بها عن الأخرين، ويعير انتباهه إلى خبرات الفشل والإحباط إما بطريقة منفتحة ومتوازنة أو بطريقة توحدية بإفراط مع ذاته(Braehler&Neff,2020).

وتتضمن الأبعاد الثلاثة للشفقة بالذات ما يلي:

١- اللطف بالذات مقابل الحكم على الذات self-kindness vs. self-judgement

حالة من فهم الفرد لنفسه في مواقف عدم الكفاءة الذاتية أو المعاناة بدلا من إصدار أحكام قاسية عليها، كما يتضمن هذا البعد الفهم والدفء العاطفي نحو الذات خصوصا عندما يواجه الفرد معاناة ما أو فشل في تحقيق أمر ما وذلك بدلا توجيه النقد القاس الذات(Neff,2003;2007)

فعندما يمر الفرد بخبرات فشل فإن اللطف بالذات يجعله أكثر وداً و هدوءً حيث يتم إيقاف النقد والحكم السلبي المتواصل على الذات وما فيه من وصف قاس للذات بالتدني والاحتقار واللوم الشديد، والاستجابة للموقف كما يتم التعامل مع أصدقائه المقربين عندما يمرون بأحداث صعبة حيث تسود مشاعر الود وعدم القسوة، ويكون التركيز على إصلاح المشكلة والتحرك نحوها مباشرة مع تقديم الدعم والتشجيع ومعرفة مواطن الضعف وأسباب الفشل وتقبلها بدلاً من إدانة الذات أو إنكار ورفض الفشل ومقاومة النقائص لأن ذلك يزيد من حدة المعاناة وتظهر الانفعالات السلبية ويشعر الفرد بالضغوط والإحباط فيتجه نحو الحكم السلبي على الذات (Braehler&Neff,2020).

٢- الإنسانية المشتركة مقابل العزلة common humanity vs. isolation

وتشير إلى رؤية الخبرات الشخصية كجزء من التجربة الإنسانية بدلاً من رؤيتها في سياق منفصل ومنعزل عنها وإدراكها باعتبارها تجربة فردية، فجميع الأشخاص يعانون (Neff,2003;2007)، ويتضمن التأكيد على أن تحديات الحياة وخبرات الفشل الشخصية تعد جزءً من الوجود الإنساني يتقاسمه ويتشاركه كل الناس، كما يدعم كون

قدرات الإنسان ليست كاملة يشوبها النقص والوقوع في الخطأ والمرور بخبرات الفشل أمر حتمي لا مفر منه. وهذا البعد لا يجعل من الشفقة بالذات مجرد قبول أو حب للذات فحسب بل يساعد على زيادة التواصل والارتباط مع الآخرين وعدم الانعزال والذي يكون ناتجاً عن الأحكام القاسية على الذات عند مقابلة خبرة فشل(Braehler&Neff,2020).

٣-اليقظة الذهنية مقابل التوحد المفرط mindfulness vs. over-identification وتشير إلى حالة من الوعي المتوازن بالخبرات في اللحظة الراهنة وإدراك الأفكار والانفعالات المؤلمة بشكل متوازن بدلاً من الإفراط في التوحد معها يجنب الفرد النقيضين من التوحد الكامل في الهوية الذاتية، وعدم الارتباط بالخبرة (Neff,2003;2007)

تمثل حالة ذهنية منفتحة ومتقبلة للأفكار والمشاعر السلبية الناجمة عن خبرات الفشل والمواقف المحبطة كما هي والاعتراف بصورة موضوعية بوجود معاناة دون إنكار لها أو تشويه، وتشير إلى نمط من الوعي المتوازن ما بين عدم العناد والإنكار والانسحاب من الموقف من ناحية وعدم المبالغة والإسراف والاستغراق في الخبرة الحالية وتوقيف مسار الحياة، والعمل على التوجه نحو المشكلة. وإذا حدث خللاً في هذا البعد يتجه تفكير الفرد نحو التركيز بصورة مبالغ فيها على الفشل ذاته أو النقائص لديه أكثر من مشاعر الألم والإحباط الناجمة وبالتالي يقع في التوحد والانغلاق المفرط مع نفسه وفيه يتم تجسيد خبرة الفشل بصورة مستمرة لحظة بلحظة والعيش فيها باعتبارها خبرة دائمة ولا مناص منها، مما يصاحبه ظهور الاستجابات السلبية مع الموقف وتتبدل لديه الأفكار من كونه يعاني من خبرة فشل إلى الإقرار بأنه فاشل ومن كونه خاب أمله في أمر محدد إلى التفكير بأن حياته كلها مخيبة للأمال ومليئة بالإحباطات (Braehler&Neff,2020)

وللتمييز بين الشفقة بالذات و الشفقة على الذات self-pity والتي تعرف باعتبارها حالة نفسية سلبية تتضمن عدم تقبل الفشل وعدم الثقة وعدم القدرة على التعامل مع

الأمـــور المؤلمـــة فهـــي تصـــدر الأحكـــام القاســـية ويعـــيش الفـــرد فـــي العزلـــة الاجتماعية(Stöber,2003).

وفي إطار هذ المفهوم يعتقد الفرد أنه ضحية وعلى الجميع أن يقوموا بالتخفيف عنه؛ لأنـه غير مخطئ ولا يستحق أن يمر بضغوط وصدمات، ويعـاني الشـخص مـن الحكـم الـذاتي القاسي لنفسه والعزلة الاجتماعية والعيش في أحلام المعاناة الذاتية والمبالغـة فـي وصـف المعاناة الشخصية، وهذا بدوره يؤثر في التفكير المنطقي لما يمر به مـن ضـغوط، ويـرى أنه الوحيد الذي يمر بتلك المعاناة(العاسمي، ٢٠١٤)

وترى Neff(2003) أن من يتسمون بالشفقة على الذات يندمجون في مشـاكلهم الخاصـة وينسون أن الأخرين يتعرضون لنفس المواقف التي يمرون بهـا أمـا مـن لـديهم مسـتويات مرتفعة من الشفقة بالذات يبتعدون عن التمركز حول الذات والتفتح على العالم الخارجي.

وللتفرقة بين الشفقة بالذات وتقدير الذات أشارت إحدى نتائج دراسـة Neff(2003) إلـى أن تقدير الذات والشفقة بالذات بينهما علاقة ارتباطيـة حيـث إن تقـدير الـذات يعتمـد علـى التقييم الإيجـابي للـذات، فـي حـين أن الشـفقة بالـذات لا تشـتمل علـى عمليـة التقيـيم وإنمـا تتضـمن وعـي الفـرد وإدراكـه المتواصـل لخبراتـه الشخصـية كمـا يـرتبط تقـدير الـذات بالنرجسية بعلاقـة ارتباطيـة إيجابيـة فـي حـين تـرتبط الشـفقة بالـذات بالنرجسـية بعلاقـة ارتباطيـة سـلبية. وأوضـحت دراسـة .Neff et al(2007) أن الشـفقة بالـذات تـرتبط بخفض القلق لخبرات سلبية أظهرت جوانب الضعف والنقـائص، فـي حـين لـم يقـم تقـدير الذات بالدور الوقائي، كما وجد أن الشفقة بالذات أكثر ارتباطاً بـالاتزان الانفعـالي بدرجـة أكبر من تقدير الذات بعد التعرض للمواقف المخزية والحصول على تغذيـة مرتـدة سـلبية بين الأخرين(Adams and Allen,2015, as cited in Neff et al.,2016)

ويمكن القول بأن الأفراد المشفقين بأنفسـهم فـي المواقـف المؤلمـة أكثـر عقلانيـة فـي التعامل مع جوانب الخبرة السالبة وأكثـر مرونـة وانفتاحـا علـى الخبـرات كمـا أن الشـفقة بالذات ترتبط بالتفاؤل والسـعادة، وأن هـؤلاء الأفـراد عنـد المـرور بخبـرات سـيئة سـواء

مؤلمة أو فاشلة فإنهم ينظرون إلى أنفسهم نظرة عطف ورحمة بدلا من اللوم أو النقد الذاتي(العاسمي، ٢٠١٤).

ج- الرجاء

يمثل البحث في الرجاء بحثًا في صحة الفرد والمجتمع وتعد الأهداف مرتكز الرجاء، والسلوك الإنساني بطبيعته سلوك موجه نحو الهدف، وبتحقيق الأهداف تنمو الذات وترقى، ويثري الرجاء الحياة النفسية للفرد، ويرتقي بها ويفتت الرجاء ما في خبرة الفشل من قوى السلب، ويكشف عن الجوانب الإيجابية التي تكمن في استشفاف ما في الخبرة من عبرة، واكتشاف عوامل الفشل والعزم على التصحيح (عثمان، ١٩٩٦،ص. ١١٩).

ووضع Snyder تصوراً لمفهوم الرجاء hope باعتباره عملية دافعية إيجابية تقوم على إحساس ناجح مستمد بشكل تفاعلي بين كل من: قوة الإرادة agency (القوة الموجه نحو الهدف مباشرة)، والمساراتpathways (التخطيط وإيجاد الطرق لتحقيق هذه الأهداف)(Snyder, Irving &Anderson,1991,287)

و يعد الرجاء نموذجاً معرفياً ينظر إليه باعتباره سمة ثابتة نسبياً في شخصية الفرد تركز على السعي نحو الهدف ويرتكز على مكونين هما: المسارات و القوة أو قوة الإرادة (Snyder,1991).

وفي البيئة العربية قدم عثمان (١٩٩٦، ص. ٤٦) تصورًا عن الرجاء باعتباره:

> بشر الروح الذي يجعلها أكثر اتساعًا وانشراحًا واستنارة وإقبالاً، بل أكثر احتمالاً للسعي المجالد المجاهد وراء مطلوب من الغايات ومعشوق .ويمكن الإشارة إلى حالة الاستبشار التي تدفع السلوك، وتجعل الفرد أكثر إقبالاً بل واحتمالاً ومجاهدة سعيًا نحو الأهداف، على أنها تمثل الوظائف الدافعية للمفهوم (التوجيهية، والاستمرارية، والتعزيزية) ولعل حالة الاستبشار هي بمثابة الحالة الوجدانية المصاحبة لتحقيق الهدف والتي تدفع إلى السعي نحو المزيد أو على الأقل استبعاد حالة السأم.

وعدل Snyder(2000) على تصوره للرجاء باعتباره القدرة المدركة للفرد على إيجاد المسارات للوصول للأهداف المرغوبة، ودفع الفرد لنفسه من خلال معتقداته عن قوة إرادته وعزمه على استخدام هذه المسارات.

وهو بمثابة سمة إيجابية ثابتة نسبياً ترتبط بالتوافق وجودة الحياة ومواجهة الأمراض المزمنة (Snyder,2002).

وينظر إليه على أنه حالة عقلية يمر بها الفرد في المواقف الصعبة التي لا تكون المخرجات الإيجابية التي يريدها الفرد قد حدثت بالفعل، ولكن من المتوقع حدوثها في المستقبل، وغالباً في الموقف غير المحبب، وبالتالي فإن ما يتسبب في استثارة الرجاء لديه وجود مواقف مهددة وغير محددة لديه (Lazarus,2006, as cited in Scislo,2018).

ويستخلص (Otteingen&Gollwitzer,2002) تصوراً عن الرجاء باعتباره يتألف من المعتقدات والمدركات المرتبطة بقوة الإرادة أو الطاقة والطرق والمسارات المتعلقة بالوصول إلى الهدف والتي تساعد على خلق توجهات انفعالية إيجابية تكون مفيدة لتحقيق الأهداف.

ويعرف Rand&Cheavens (2009, كما ورد في الزعبي و العاسمي،٢٠١٥)الرجاء في السياق الأكاديمي باعتباره القدرة التي يدركها الطالب لكي تساعده وتزوده بالدافعية لإيجاد الوسائل والطرق التي تمكنه من تحقيق أهدافه الدراسية التي يرغب بها.

كما يعرف باعتباره القدرة على السعي نحو استشراف أو تطلع الفرد نحو المستقبل ومعتقداته حول قدراته لتحقيق أهدافه(Digasbarro,2020).

الرجاء قائم على الإدراكات المعرفية المتعلقة بالأهداف والمساعي نحوها والتي ينتج عنها وتستثير انفعالات إيجابية أو سلبية بناءً على النجاح المدرك في الوصول إلى الأهداف وعلى هذا فإن الانفعالات تنشأ من المعارف والمدركات عن الهدف،

(Snyder et al.,2002) وهذه الانفعالات تمثل تغذية مرتدة للفرد تفسر التغيرات التي تحدث لدى الفرد عبر الزمن (Snyder et al.,2000).

يتضح مما سبق أن الرجاء سمة (معرفية/دافعية)ثابتة نسبياً في شخصية الفرد تستشرف المستقبل تستثار في حالة وجود هدف يسعى الفرد لتحقيقه يحيطه بعض الشك أو الصعوبات التي تحول دون الوصول إليه، ومن خلالها يعتقد الفرد في قدرته على التفكير في السبل والمسارات التي يمكن استخدامها في الوصول إلى أهدافه كما أنه يعتقد أن لديه الطاقة والدافعية المناسبة التي تجعله يسعى ويعمل باستمرارية ومثابرة حتى تحقيق أهدافه.

مكونات الرجاء

تتعدى طبيعة مفهوم الرجاء مجرد كونها حالة دافعية أو انفعالية من التوقع الإيجابي لتحقيق هدف ما، إنما ينظر إليه باعتباره عملية معرفية تتضمن ثلاثة من المكونات المتفاعلة تتحدد في: الأهداف، والمسارات، والقوة أو الطاقة حيث وجود أهداف مرغوبة ذات قيمة لدى الفرد، ومعتقدات الفرد حول قدرته على إنتاج الطرق والمسارات لتحقيق هذه الأهداف، ووجود المعتقدات حول الدافعية وقوة الإرادة لاستخدام هذه الطرق لتحقيق الأهداف (Snyder et al.,2005).ويمثل التفكير حول قوة الإرادة ثقة استباقية وتوفر الدافعية للفرد معتقدات حول تمكنه من البدء والمحافظة على السعي والتحرك نحو المسارات المتصورة نحو الهدف(Snyder et al.,2000). وتمثل الأهداف مكوناً معرفياً وتعد أساس نظرية الرجاء وعنصر جوهري لكل سلوك منظم وهي تمثل نقطة النهاية المأمولة بعد القيام بالسلوك، ولكل نشاط إنساني موجه نحو هدف. ويمكن التمييز بين أربعة أنماط من الأهداف تتمثل في:

- أهداف الإقدام approach goals وتتضمن التقدم نحو النواتج المستحبة والمرغوبة.
- أهداف إيقاف النواتج السلبية وتتضمن تجنب النواتج السلبية.
- أهداف الإبقاء وتتضمن الاحتفاظ بالحالة الإيجابية الراهنة.

- أهداف التحسين وتتعلق بزيادة ونمو النواتج الإيجابية الموجودة بالفعل.

وهذه الأهداف ترتبط بنواتج مرغوبة وقد تكون طويلة الأمد أو قصيرة الأمد وقد تختلف وفقاً لمستويات الأهمية وتتسم بأنها ذات قيمة لدى الفرد وتتضمن جانب من التحدي وقابلة للتحقق والحصول عليها يحيطه بعض من الشك أو الغموض (Snyder et al.,2003)

والأفراد من لديهم مستوى عال من الرجاء لا يضعون أهدافاً صعبة فحسب لكنهم يضعونها في صيغة بنائية وذلك بتجزئة الهدف الكبير إلى العديد من الأهداف الفرعية والتي تتسم بسهولة الحصول عليها (Snyder et al., 2000)

وكي يتحقق الهدف بنجاح يجب أن يمتلك الفرد قوة الإرادة أو الطاقة الدافعية الضرورية وعلى الجانب الأخر التفكير في إيجاد الطرق والاستراتيجيات اللازمة للوصول للهدف (Snyder&Feldman,2000) ويتضح ذلك فيما يلي:

- التفكير حول المسارات pathways thinking: ويتعلق بمعتقدات الفرد في قدراته فيما يتعلق بإنتاج، أو إيجاد الطرق، أو المسارات، أو الاستراتيجيات المعرفية الفعالة للحصول على الهدف (Feldman et al.,2009;Snyder et al.,2000)، كما أن إنتاج المسارات المتعددة شيء ضروري عند مواجهة العقبات وأن قدرة الفرد للوصول للهدف وحدها لا تكفي لتحقيق الهدف(Snyder & et al.,2002).

-التفكير حول قوة الإرادة أو الطاقة: agency thinking ويمثل المكون الدافعي للتفكير الموجه نحو الهدف ولا يعكس فحسب أفكار الشخص المتعلقة بالبدء نحو المسار المحدد، ولكن الطاقة الدافعية اللازمة (شروط مسبقة) للاستمرار للتقدم نحو المسار (Snyder, et al.,2002)

وهذه الأفكار توفر مثيرات أو حوافز للاستمرار في المسار المحدد نحو إنجاز الهدف (Feldman et al.,2015) وتكون ذات أهمية خاصة عندما يتعرض الفرد للعقبات حيث يدركها الشخص باعتبارها تحديات يمكن التغلب عليها أكثر من اعتبارها مقدمة

للفشل بما لديه من قوة دافعة وحماسة نحو السعي إلى الهدف(Snyder,1995). وإذا أدرك الشخص أن الهدف الذي يسعى إليه تم اعتراضه تماماً واستحالة الوصول إليه لا يسيطر عليه الانفعالات السلبية بل يلجأ إلى إيجاد هدف آخر بديل يستوفي حاجات مماثلة للهدف الأصلي(Snyder & Feldman,2000).

والتفكير برجاء يتطلب كلاً من القدرة المدركة على تصور أو تخيل الطرق أو المسارات الفعالة والقوة الموجه مباشرة نحو الهدف مع الإشارة إلى أن هذين البعدين مرتبطين لكنهما ليسا مترادفين ولا يمكن الاعتماد على أحدهما دون الأخر (Snyder et al.,2002).

ويحدد سيد أحمد عثمان عناصر الرجاء في:

-الثقة: سواء كانت ثقة بالنفس أو بالآخر) فردا كان أو رهطًا نفسيًا أو ثقة بالتاريخ، المساري منها والمصيري (والثقة المسارية ثقة استمرار وبقاء، والثقة المصيرية ثقة متجهة نحو المستقبل.

-الوعي: وهو نشاط نفسي له مستويات، وعي ظاهر يتجسد في التجاوب مع الواقع وصحة الالتقاء به، ووعي باطن يزود بالطاقة ويجدد الصورة ويحدد الوجهة، ووعي فائق وهو وعي تصور وتجديد وإعلاء .

العمل: وهو الوجه الحقيقي للرجاء والمحقق وجودًا ووظيفة للثقة والوعي (عثمان،١٩٩٦)

وتوصلت دراسة عبد المعطي(٢٠١٠) في ضوء تصور عثمان عن الرجاء إلى أن البنية العاملية للرجاء تتحدد في عاملين -لدى عينة من طلاب الجامعة- وهما:

العامل الأول ويتحدد في "تحقيق الأهداف المرجوة" ويشمل العمل على تحقيق الهدف، واستخدام طرق واقعية لتحقيقه، والثقة في هذه الطرق، والوعي بالقدرة على بلوغ الهدف واحتمالية تحقيقه، والاعتقاد والرغبة في الوصول إليه."

العامل الثاني: ويتحدد في" مواصفات الأهداف" ويركز على خصائص الأهداف ونوعيتها فهي واقعية، ومحددة، وغير متعارضة ولا متداخلة، وصحيحة وفي محلها، وذات أهمية للفرد، كما تشمل كيفية وضعها والتخطط لها لتحقيقها"

ومن الخصائص التي يتسم بها الأفراد مرتفعو الرجاء أنهم يبدون تصورات إيجابية عن ذواتهم، ولديهم القدرة على وضع عدداً كبيراً من الأهداف التي تتسم بالواقعية، ولديهم اعتقاد أنهم قادرون على إنجاز أهدافهم المرغوبة، والسعي الدائم نحو تحقيقها ويركزون على تحقيق النجاح في الأنشطة الموجه نحو الهدف، ويخبرون حالات انفعالية إيجابية أثناء السعي نحو أهدافهم ويكون لديهم توقع النجاح أكبر من توقع الفشل، وعلى العكس، فإن منخفضي الرجاء لديهم تصور منخفض لإمكانية تحقيق الهدف، ويركزون على تجنب الفشل بدلًا من النجاح، ويشعرون بالتردد، وبالتالي لديهم حالة انفعالية سلبية خلال محاولة الوصول للهدف ولديهم توقع الفشل أكبر من النجاح(Snyder et al.,1991;Snyder,1998). كما أن الأفراد الأكثر رجاءً لديهم قدرة على الاندماج في المهام المطلوبة و ويستخدمون استراتيجيات إيجابية لمواجهة الضغوط وأكثر فعالية في حل المشكلات وأقل عرضة للاكتئاب(Chang & Banks,2007)، لذلك فمن المحتمل أن يدعم الرجاء النهوض الأكاديمي لدى الطلاب ويزيد من قدراتهم على مواجهة خبرات الفشل التي قد يمرون بها.

ومن المفاهيم التي قد تتداخل مع الرجاء مفهوم فعالية الذات self-efficacy والتفاؤلoptimism، ولكن يمكن التمييز بين الرجاء وكل من فعالية الذات والتفاؤل ويتضح ذلك فيما يلي:

في ضوء تعريف فعالية الذات والتي تعني توقعات الشخص عن قدراته في تنظيم وتنفيذ الإجراءات للازمة لمهمة ما أو سلوك ما وصولاً للنتائج المرجوة(Bandura,1997).

يرى Snyder(2002) أن الرجاء يرتكز على نمطين من التوقعات المتعلقة بالقوة و المسارات، وكلاهما مهم للمحافظة على التحرك نحو الأهداف، بينما ترتكز فعالية الذات على التوقعات حول القوة أو الفعالية والاستطاعة.

ولم يقلل Bandura من أهمية كلا النمطين من التوقعات لكنه نظر إلى الفعالية بمثابة التوقع فيما يتعلق بالسلوك الموجه مباشرة نحو الهدف (Magaletta& Oliver,1999).

وبالتالي فإن فعالية الذات أكثر تشابهاً فقط بمكون التفكير والمعتقدات حول القوة من حيث ارتباطهما بالتوقع حول إنجاز مهمة معينة، أما التفاؤل optimism أكثر ارتباطًا بالتوقع المرتبط بالمخرجات والتي تتحقق من خلال الأخرين أو من خلال القوى الخارجية بينما الرجاء فيرتبط بالمخرجات التي تحقق عن طريق الفرد نفسه(Magletta & Oliver,1999).

ونظرياً يعد الرجاء نزعة معرفية عامة عبر المواقف والأحداث في حين تصور Bandura عن فعالية الذات يرتكز على موقف أو مجال نوعي معين (Snyder et al.,2000).

أما عن التفاؤل فيركز على الجوانب الدافعية أو التوقع الإيجابي للحصول على الهدف دون الأخذ في الاعتبار الطرق أو المسارات التي من خلالها تتحقق المخرجات المرغوبة (Peterson et al.,2006)

وعلى المستوى الامبريقي أجريت دراسة (Magletta& Oliver,1999) على عينة من طلاب الجامعة وأسفرت عن أن الرجاء لديه قدرة تنبؤية أعلى و لفترة أطول من كل من فعالية الذات والتفاؤل بالنسبة للهناء الذاتي، وعلى مستوى الأبعاد اتضح أن مكون القوة له قدرة تنبؤية أعلى من فعالية الذات بالهناء الذاتي ونفس الأمر بالنسبة لمكون المسارات فكان أكثر قدرة تنبؤية بالهناء الذاتي مقارنة بالتفاؤل. كما تبين بقاء

القدرة التنبؤية للرجاء بالهناء الذاتي بعد ضبط تأثير التفاؤل وهذا ما أشارت إليه نتائج دراستيّ(Magletta& Oliver,1999;Snyder et al.,1991)

وخلصت دراسة (Irving et al.,2004) إلى أنه مع ضبط تأثير فعالية الذات وجد أن الرجاء ظل يفسر التباين في قياس الهناء الذاتي. كما وجدت علاقة موجبة بين الرجاء وكل من فعالية الذات والتفاؤل إلا أنه بنية متمايزة عنهما.

- الدراسات السابقة

أ- الدراسات التي تناولت النهوض الأكاديمي:

- دراسةMartin&Marsh (2008) أجريت على طلاب الصف الثامن والعاشر(ن=٥٩٨) بأستراليا بهدف بحث القدرة التنبؤية لبعض المتغيرات بالنهوض الأكاديمي- من خلال سياق تحصيل الرياضيات- ومدى استقرار هذا التأثير عبر الزمن(بداية ونهاية العام الدراسي)، وتم قياس النهوض الأكاديمي من خلال مقياس مكون من أربع فقرات مشتقة من مقياس الصمود الأكاديمي لـ (Martin& Marsh,2006) وخلصت النتائج من خلال نمذجة المعادلات البنائية إلى أن متغيرات الدراسة متمثلة في فعالية الذات والقلق و الاندماج الأكاديمي والعلاقات بين المعلم والطالب لهم القدرة التنبؤية بالنهوض الأكاديمي مع اختلاف الفترتين الزمنتين، كما وجد أن متغير القلق كان له الإسهام الأكبر في التنبؤ بالنهوض الأكاديمي مقارنة بالمتغيرات الأخرى.

- دراسة Martin et al., (2010) وسعت إلى التحقق من تأثير العوامل الدافعية الخمسة(فعالية الذات، القلق، التنسيق، الضبط، الالتزام) على النهوض الأكاديمي على طلاب المرحلة الثانوية(ن=١٠٨٦٦) على مدار ثلاث سنوات، وأسفرت نتائجها عن وجود تأثير مباشر للعوامل الخمسة الدافعية على النهوض الأكاديمي سواء السابق أو اللاحق كما وجد تأثير غير مباشر للنهوض الأكاديمي السابق على النهوض الأكاديمي اللاحق عبر متغير العوامل الدافعية الخمسة كمتغير وسيط.

- دراسة Putwain et al.,(2012) هدفت إلى التمييز بين مفهومي النهوض الأكاديمي والمواجهة التكيفية adaptive coping وذلك ببحث ما إذا كان النهوض الأكاديمي له قدرة تفسيرية أكبر للتباين في قلق الاختبار مقارنة بالمواجهة التكيفية لدى طلاب المرحلة الثانوية(ن=٢٩٨). وأسفرت النتائج عن وجود ارتباط عكسي دال إحصائياً بين النهوض الأكاديمي وقلق الاختبار في حين لم يرتبط بعلاقة دالة إحصائياً مع المواجهة التكيفية، ومن خلال تحليل الانحدار الهرمي أتضح أن النهوض الأكاديمي له قدرة تفسيرية أكبر للتباين في قلق الاختبار مقارنة بالمواجهة التكيفية وخلصت الدراسة إلى أن النهوض الأكاديمي والمواجهة التكيفية مفهومان متمايزان عن بعضهما.

- دراسة Collie&Martin(2014) وسعت إلى بحث العلاقة بين النهوض الأكاديمي والتحصيل الدراسي ودور إدراك التحكم في الأداء للعلاقة بينهما لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية(ن=٢٩٧١) وطبقت عبر مرحلتين زمنتين. واسفرت عن وجود تأثير موجب دال إحصائياً للنهوض الأكاديمي على التحصيل الدراسي ووجود دور لإدراك التحكم في الأداء كوسيط بين المتغيرين، كما وجدت علاقات دائرية بين المتغيرات الثلاثة.

- دراسة Putwain et al., (2015) بحثت النهوض الأكاديمي وعلاقته بمواجهة قلق الاختبار لدى طلاب المرحلة الثانوية في إنجلترا والتي أكدت على أن الطلاب ذوي النهوض الأكاديمي المرتفع أظهروا مستويات منخفضة من قلق الاختبار. كما أوضحت أن النهوض الأكاديمي متغير معدل للعلاقة بين قلق الاختبار والتوجه نحو مهمة التعلم.

- دراسة Putwain et al., (2016) والتي أجريت على طلاب المرحلة الثانوية بإنجلترا (ن٣٢٥) أن ارتفاع مستويات الطلاب في النهوض الأكاديمي يقلص من تأثير ارتفاع معدلات قلق الاختبار مما يساهم في استخدام استراتيجيات المواجهة التكيفية قبل الاختبار ومن ثم توقع تحقيق مستويات مرتفعة في الاختبار. وخلصت إلى أن النهوض الأكاديمي عامل مؤثر في قلق الاختبار لكونه يخفض من المدركات المهددة والتقييمات

السلبية للأداء الأكاديمي لذلك يعتبر عاملاً وقائياً وحائط صد ضد جوانب الضعف المرتبطة بقلق الاختبار

- دراسة Kim (2017) توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين العزم الأكاديمي academic grit والنهوض الأكاديمي لدى طلاب الجامعة (ن = ٣٢٨) وطبق مقياس مارتن ومارش ٢٠٠٨، كما أن للعزم الأكاديمي قدرة تنبؤية بالنهوض الأكاديمي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في النهوض الأكاديمي (في ناصف).

- دراسة (ناصف،٢٠١٨) والتي أجريت على عينة من طلاب وطابات المرحلة الثانوية (ن=٤٥٤) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائياً يبن طلاب وطالبات المرحلة الثانوية وأشارت إلى أن متغيرات العزم الأكاديمي والنمو الإيجابي وأساليب التواصل الأسري تسهم بالتنبؤ بالنهوض الأكاديمي المقاس بمقياسPoinsing (2016).

-دراسة سليم (٢٠١٨) وأجريت على طلاب كلية التربية بجامعة دمنهور(ن= ٤٢٨) وكشفت عن وجود تأثير موجب دال إحصائياً لليقظة العقلية و التفكير الإيجابي على الطفو الأكاديمي، وتأثير التفكير الإيجابي كمتغير وسيط للعلاقة بين اليقظة العقلية والطفو الأكاديمي. ولم توجد فروق في الطفو الأكاديمي تعزى لمتغير الجنس أو التخصص الدراسي.

-دراسة حليم (٢٠١٩) وهدفت إلى بحث العلاقة بين الطفو الأكاديمي وتوجهات أهداف الإنجاز لدى عينة من طلبة الصف الأول الثانوي (ن=٣٦٥ من الطلاب والطالبات) وأسفرت النتائج عن وجود علاقة دالة إحصائياً بين أربعة من أبعاد الطفو الأكاديمي(فاعلية الذات و السيطرة غير المؤكدة و الاندماج الأكاديمي و العلاقات المتبادلة بين المعلم والطالب) ودرجته الكلية و الدرجة الكلية لتوجهات أهداف الإنجاز، ووجدت علاقة سالبة بين القلق كبعد خامس للطفو الأكاديمي و توجهات أهداف الإنجاز. ووجدت فروق لصالح الذكور في أبعاد الطفو الأكاديمي ما عدا بعد القلق، كما أشارت النتائج إلى القدرة التنبؤية لتوجهات اهداف الإنجاز بالطفو الأكاديمي.

- دراسة علي (٢٠٢٠) فهدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الشفقة بالذات والنهوض الأكاديمي و بحث الفروق في متغيرات البحث تبعًا للنوع لدى عينة مكونة من (٤٨٤) طالبًا وطالبةً من طلاب الصف الأول الثانوي، وقد أسفرت نتائج البحث عن وجود ارتباط موجب دال بين كل من الرحمة بالذات، الإنسانية المشتركة، اليقظة العقلية، والدرجة الكلية للشفقة بالذات والنهوض الأكاديمي، و وجود ارتباط عكسي دال بين كل من محاكمة الذات، العزلة، التوحد مع الذات والنهوض الاكاديمي وأيضًا توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في الشفقة بالذات ترجع للنوع ، بينما توجد فروق دالة إحصائيًا في النهوض الاكاديمي ترجع لمتغير النوع لصالح الذكور، كما أمكن التنبؤ بالنهوض الأكاديمي من خلال الشفقة بالذات.

-دراسة البلال (٢٠٢٠).هدفت الدراسة إلى بحث العلاقة بين الطفو الدراسي و الصمود الأكاديمي لدى عينة من طلاب وطالبات و إمكانية التنبؤ بالصمود الأكاديمي من خلال الطفو الدراسي لدى عينة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية(ن=٣٨١) في تبوك وقد أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة بين الطفو الدراسي والصمود الأكاديمي لدى عينة الدراسة، كما أنه يمكن التنبؤ بمستوى الصمود الأكاديمي من خلال معرفة مستوى الطفو الدراسي لدى عينة الدراسة.

-دراسة (بهنساوي،٢٠٢٠)هدف الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين اليقظة العقلية والنهوض الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، التعرف على مستوى كل من اليقظة العقلية ومستوى النهوض الأكاديمي لدى طلاب الجامعة ، وتكونت عينة البحث الأساسية من (٨٣٦) طالباً وطالبة من طلاب كلية التربية جامعة بني سويف. وتوصلت النتائج إلى أن مستوى اليقظة العقلية والنهوض الأكاديمي مرتفع لدى عينة البحث، عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى اليقظة العقلية ومستوى النهوض الأكاديمي تعزي لمتغير النوع ومتغير التخصص (علمي، أدبي)، ومتغير الفرقة الدراسية (أولى، ثانية، ثالثة، رابعة)،وكشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين اليقظة العقلية والنهوض

الأكاديمي، وأن اليقظة العقلية تسهم بشكل متوسط في التنبؤ بالنهوض الأكاديمي لدى عينة البحث.

دراسة حسن(٢٠٢٠) أجريت على طلاب المرحلة الثانوية(ن٢٠٠) وأشارت إلى أن للدافعية العقلية قدرة تنبؤية بالنهوض الأكاديمي، وأوضحت النتائج وجود ارتباطات طردية دالة إحصائياً بين أبعاد النهوض الأكاديمي(الفاعلية الذاتية، و الاندماج، و علاقة المعلم والطالب) والدافعية العقلية، في حين اتضح وجود ارتباطات عكسية بين بعدي النهوض الأكاديمي(القلق، و السيطرة غير المؤكدة) والدافعية العقلية. ووجدت فروق في الأبعاد الإيجابية للنهوض الأكاديمي وفقاً لمتغير الجنس في صالح الإناث، ولم تظهر هذه الفروق في بعدي (القلق، والسيطرة غير المؤكدة).

دراسة.Hirvonen et al (2020) أجريت على طلاب المرحلة الابتدائية(ن=٨٤٥) وانتهت إلى وجود تأثير مباشر موجب ودال إحصائياً للنهوض الأكاديمي على انفعالات التحصيل الإيجابية(الشعور بمتعة التعلم، الرجاء، الفخر) وتأثير مباشر سالب دال إحصائيا على انفعالات التحصيل السلبية(القلق، الشعور باليأس، الشعور بالملل، الشعور بالخجل)، كما أوضحت وجود تأثير سلبي غير مباشر للنهوض الأكاديمي على سلوك تجنب المهام الدراسية و توقعات حدوث الفشل ، وتأثير موجب غير مباشر على التخطيط الموجه نحو المهام الدراسية وذلك عبر انفعالات التحصيل الدراسي الإيجابية والسلبية. وخلصت إلى أن النهوض الأكاديمي يدعم التوقعات الإيجابية والاستجابات التكيفية في مواقف التعلم من خلال تنظيم الانفعالات.

-دراسة(متولي،٢٠٢١) أجريت على ٢٨٠ طالباً من طلاب جامعة الملك سعود وأسفرت النتائج عن وجود مستوى مرتفع من النهوض الأكاديمي لدى عينة الدراسة، و وجود علاقة ارتباطية موجبة بين درجات عينة الدراسة في أبعاد الشفقة بالذات (اللطف بالذات والإنسانية المشتركة اليقظة العقلية) ودرجاتهم في مقياس النهوض الأكاديمي- من إعداد الباحث- بأبعاده (الكفاءة الأكاديمية، والمثابرة الأكاديمية، و حل المشكلات الأكاديمية،

والمرونة الأكاديمية)ووجود علاقة ارتباطية سالبة بين درجاتهم في أبعاد الشفقة بالذات(محاكمة الذات و العزلة و التوحد مع الذات) والنهوض الأكاديمي. وأشارت إلى أن الشفقة بالذات لها قدرة تنبؤية بالنهوض الأكاديمي.

-دراسةDatu and Yang (2021) وسعت إلى الكشف عن العلاقة بين النهوض الأكاديمي والتوجهات الدافعية والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية بالفلبين(n=393) بهدف دراسة التأثيرات غير المباشرة للنهوض الأكاديمي على التحصيل الدراسي عبر التوجهات الدافعية(الدافعية التلقائية/ الدافعية المضبوطة) وأشارت النتائج وجود تأثير موجب مباشر للنهوض الأكاديمي على التحصيل الدراسي وغير مباشر من خلال الدافعية الذاتية أو التلقائية.

- دراسة حسب الله (٢٠٢١) وأجريت على طلاب الجامعة (ن= ٢٠٠) ومن نتائجها وجود تأثير موجب دال إحصائياً لليقظة العقلية في الطفو الأكاديمي ووجود تأثير سالب دال للطفو الأكاديمي في قلق الاختبار، وتوسطه للعلاقة بين اليقظة العقلية و قلق الاختبار، النوع ليس متغيراً معدلاً لتوسط الطفو الأكاديمي للعلاقة بين اليقظة العقلية و قلق الاختبار، كما وجد أن التخصص الدراسي والفرقة الدراسية لهما تأثير معدل لتوسط الطفو الأكاديمي للعلاقة بين اليقظة العقلية و قلق الاختبار.

-العتيبي وأخرون (٢٠٢١)وطبق على عينة بلغت 343طالبا وطالبة بجامعة أم القرى، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة، ودالة إحصائيا لدى طلبة جامعة أم القرى بين النهوض الأكاديمي وأبعاده: (فاعلية الذات، اهتزاز الثقة، المشاركة الأكاديمية، القلق، العلاقة بين الطالب والمعلم) والتعلم المنظم ذاتيا وأبعاده: (وضع الهدف والتخطيط -الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة- التسميع والحفظ- طلب المساعدة الاجتماعية).كما أظهرت النتائج فروقا ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية للنهوض الأكاديمي تعزى لمتغير الجنس(لصالح الذكور) ولمتغير التخصص (لصالح طلبة التخصصات النظرية)، كما ظهرت فروق دالة إحصائيا بين مرتفعي ومنخفضي النهوض الأكاديمي في الدرجة

الكلية للتعلم المنظم ذاتيا وجميع أبعاده لصالح مرتفعي النهوض الأكاديمي، وتوصلت النتائج إلى أن التعلم المنظم ذاتيا يتنبأ بدلالة إحصائية بالنهوض الأكاديمي.

- دراسة Putwain et al.(2022) بحث العلاقات المتبادلة بين انفعالات التحصيل(الاستمتاع، الملل، القلق) والأداء على اختبارات تحصيل الرياضيات، ودور النهوض الأكاديمي كمتغير معدل moderating بينهما لدى عينة من طلاب المرحلة الابتدائية(ن= ١٢٤٢)، وباستخدام نمذجة المعادلات البنائية أسفرت الدراسة عن وجود تأثير مباشر متبادل للقلق والتحصيل، وتأثير مباشر دال إحصائياً من الأداء التحصيلي على انفعال الاستمتاع و الملل ولكن العكس ليس صحيحاً، كما وجد تأثير للنهوض الأكاديمي كمتغير معدل للعلاقة بين القلق والأداء على الاختبار التحصيلي للرياضيات.

-دراسة Weißenfels et al. (2022) أجريت على طلاب المرحلة الثانوية بألمانيا (ن=٩٧٤) وتوصلت إلى أن النهوض الأكاديمي يتنبأ بصورة موجبة بكل من فعالية الذات الأكاديمية و التحصيل في الرياضيات، كما توصلت أن فعالية الذات تتوسط التأثير بصورة كلية للتأثير غير المباشر للنهوض الأكاديمي على التحصيل في الرياضيات.

وأجرى Bostwick et al.(2022) دراسة طولية على طلاب المرحلة الثانوية (ن=٧١٦٧١) بأستراليا وكشفت النتائج عن وجود علاقة تبادلية بين الشعور بالانتماء للمدرسة و النهوض الأكاديمي، كما تنبأ النهوض الأكاديمي بدافعية الطلاب والاندماج ومدركات الطلاب للمساندة المدرسية، كما وُجد أن الإدارة المدرسية التي تدعم المساندة المدرسية تعمل على رفع معدلات النهوض الأكاديمي لدى طلابها.

دراسة خضير(٢٠٢٢) وهدفت إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين الطفو الأكاديمي وكل من التوجه الزمني ودافعية الإتقان لدى طلاب الجامعة(ن=٦٠٠) وكذلك التعرف على الفروق في الطفو الأكاديمي باختلاف متغيري النوع (والتخصص وتم تطبيق مقاييس الطفو الأكاديمي والتوجه الزمني ودافعية الإتقان من إعداد الباحثة، وأسفرت نتائج البحث عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الطفو الأكاديمي وكلا من

(التوجه الزمني ودافعية الإتقان) كما اتضح إمكانية التنبؤ بالطفو الأكاديمي من خلال التوجه الزمني ودافعية الإتقان.

-دراسةPutwain&Beaumont(2023) وبحثت المقارنة بين النهوض الأكاديمي والقدرة التكيفية adaptability على تجنيب ووقاية الطلاب من قلق الاختبار وذلك لدى طلاب المرحلة الثانوية(ن=١١٩٨) واعتماداً على نمذجة المعادلات البنائية، أشارت النتائج إلى قدرة النهوض الأكاديمي التنبؤية بصورة دالة بقلق الاختبار وأبعاده: الفسيولوجي-الوجداني(ويتضمن التوتر tension و المؤشرات الفسيولوجية) والمكون المعرفي(ويتضمن: الانزعاج worry ، والتداخل interference أو التشويش المعرفي)في حين اقتصرت القدرة التكيفية على التنبؤ ببعد التوتر وخلصت إلى أن النهوض الأكاديمي أكثر تأثيراً في تجنيب الطلاب قلق الاختبار مقارنة بالقدرة التكيفية.

ثانياً/ الدراسات التي تناولت الشفقة بالذات في السياق الأكاديمي:

- دراسة.Neff et al (2005) وكانت من الدراسات الرائدة وأجريت على طلاب الجامعة وكان من نتائجها وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة بين الشفقة بالذات وتوجهات الطلاب نحو أهداف الإتقان ووجود علاقة ارتباطية سلبية بين الشفقة بالذات وتوجهات الطلاب نحو تجنب الأداء performance-avoidance goals حتى بعد التعرض لخبرات فشل قريبة. وأن الطلاب ذوي الشفقة بالذات يتوجهون نحو أهداف الاتقان والدافعية الذاتية، ولا يتوجهون نحو أهداف الأداء والتي يلجأ إليها الطلاب رغبةً في تحسين صورة الذات، كما وجد أنهم لديهم دافعية نحو الإنجاز بدافعية ذاتية وليس رغبة في الاستحسان والقبول الاجتماعي.

كما وجد ارتباط دال بين الشفقة بالذات والدافعية الذاتية حتى بعد الحصول على درجة مخيبة للآمال وعلاقة ارتباطية دالة بين الشفقة بالذات والنزعة نحو مواجهة المشاعر السلبية باستخدام الاستراتيجيات التكيفية المرتكزة على الانفعال لإعادة التفسير الإيجابي، كما وجدت علاقة ارتباطية سالبة بين الشفقة بالذات بين الاستراتيجية المرتكزة على

الانفعال بالتركيز على التنفيس للانفعالات السلبية التركيز بإفراط والتحدث عن الخبرات السلبية كسلوك اجتراري والذي يظهر كسلوك مختل وظيفياً من الناحية النفسية ،كما اتضح وجود علاقة سلبية بين الشفقة بالذات والاستراتيجيات الموجه نحو التجنب(الانكار و عدم الاندماج العقلي والسلوكي)، كما توصلت إلى أن الأفراد المرتفعون في الشفقة بالذات يعتقدون أكثر أن لديهم الكفاءة وبذل المزيد من الجهد والإبقاء على المستويات المرتفعة من المثابرة تجاه الهداف المرجوة(والتي تعكس الخصائص المميزة للرجاء) حتى عند مواجهة العقبات.

- دراسة.Neff et al (2007) بحثت العلاقة بين الشفقة بالذات والصحة النفسية الإيجابية والعوامل الخمسة للشخصية لدى طلاب الجامعة(ن= ١٧٧)، ومن النتائج التي توصلت إليها وجود ارتباطات موجبة دالة إحصائياً بين الشفقة بالذات وكل من السعادة والتفاؤل والوجدان الموجب والحكمة والمبادأة و حب الاستطلاع والاستكشاف والمقبولية والانبساطية ويقظة الضمير، في حين وجدت ارتباطات سلبية مع الوجدان السالب والعصابية، كما أشارت النتائج إلى أن الشفقة بالذات لها القدرة التنبؤية بأبعاد الصحة النفسية الإيجابية.

-دراسة Neff and McGehee (2010) وسعت إلى بحث العلاقة بين الشفقة بالذات والصمود النفسي لدى عينة من المراهقين (ن=٢٣٥) والراشدين(ى=٢٨٧)، ومن النتائج التي أسفرت عنها الدراسة أن الشفقة بالذات ارتبطت طردياً وبدرجة قوية بالسعادة لدى المراهقين والراشدين، كما أوضحت الدراسة أن المساندة الوالدية(الأسرية) والعوامل الأسرية والمعرفية -كمصادر للصمود النفسي- تنبأت بالشفقة بالذات، وأخيرا الشفقة بالذات تتوسط جزئيا بين العوامل الأسرية والهناء(السعادة). كما اتضح انه لا توجد فروق بين مستويات الشفقة بالذات بين الطلاب المراهقين والراشدين ووجدت ارتباطات سلبية دالة إحصائياً بين الشفقة بالذات و الاكتئاب والقلق وموجبة مع الترابط الأسري في العينتين

-دراسة .Raes et al (2011) وهدفت إلى تطوير نسخة مختصرة باللغتين الإنجليزية والألمانية من مقياس الشفقة بالذات والتحقق من خصائص السيكومترية والبنية العاملية وأوضحت النتائج أن هذه النسخة المختصرة(١٢ فقرة) تتمتع باتساق داخلي مناسب، كما تتضح أن وجود ارتباط طردي قوي(٠,٩٧) يقترب من التام بين النسخة المختصرة(١٢ فقرة) والنسخة الأصلية، وأشارت النتائج أن البنية العاملية للمقياس تتحدد في وجود عامل عام يندرج تحته ستة عوامل فرعية كما في النسخة الأصلية.

-دراسة (العاسمي(٢٠١٤) وهدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الشفقة بالذات والعوامل الخمسة للشخصية، لدى عينة من طلاب جامعة الملك خالد (ن=١٨٤) وأظهرت الدراسة النتائج التالية:وجود علاقة موجبة بين الأبعاد الإيجابية للشفقة بالذات(اللطف بالذات، الإنسانية المشتركة، واليقظة العقلية مع الانبساطية ، والانفتاح على الخبرة، والمقبولية والضمير الحي، مع وجود علاقة سلبية بين الحكم الذاتي وبين العزلة والتوحد مع الذات والعصابية. كما أظهرت النتائج أن الإناث أكثر شفقة بالذات من الذكور، وأن طلاب الكليات الأدبية أكثر شفقة بالذات من طلاب الكليات العلمية. كما أظهرت النتائج أيضاً أن هناك تفاعلاً دالاً بين الجنس والتخصص والشفقة بالذات

-دراسة Neff and Faso(2015) وتوصلت نتائجها إلى وجود ارتباط موجب بين الشفقة بالذات وسمة الرجاء لدى عينة من الوالدين(ن=٥١) ممن لديهم أطفال متوحدين كما خلصت إلى أنه كلما كان لدى الوالدين مستويات مرتفعة من الشفقة بالذات كانواً أكثر رجاءً حول المستقبل.

-دراسة .Zessin et al(2015) هدفت إلى بحث العلاقة بين الشفقة بالذات والهناء الذاتي بأشكاله المتنوعة والتي درست في الكثير من الدراسات، وتم استخدام منهجية التحليل البعدي للدراسات والتي بحثت تلك العلاقة وذلك بدمج ٧٩ عينة بواقع ١٦٤١٦ فرد ، وخلصت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة (٠,٤٧) بين المتغيرين، كما

أظهرت التحليلات أن تقدير الذات يمثل متغيراً معدلاً للعلاقة بينهما وأيضاً متغير الجنس حيث وجد تأثير للإناث في تعديل العلاقة بينهما.

-دراسة المنشاوي (٢٠١٦م) هدفت إلى فهم وتفسر طبيعة العلاقة بين الشفقة بالذات وكل من الصمود الأكاديمي والإرهاق الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية ، التعرف على الفروق بن الجنسين في الشفقة بالذات، وتكونت العينة من ٢٦٨طالبا وطالبة ،واستخدمت الدراسة أدوات منها مقياس الشفقة بالذات ، ومقياس الإرهاق الأكاديمي، وتوصلت نتائج إلى وجود علاقة موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى دلالة ٠,٠١ بن درجات مقياس الشفقة بالذات ومقياس الصمود الأكاديمي، وجود علاقة دالة إحصائيا بن درجات مقياس الصمود الأكاديمي ومقياس الإرهاق الأكاديمي، لا توجد فروق دالة إحصائيا بن متوسطي درجات الذكور والإناث على مقياس الشفقة بالذات

- دراسة منصور (٢٠١٦) والتي أجريت على ٢٩٨ من طلاب كلية التربية بجامعة الطائف وباستخدام مقياسي الشفقة بالذات (عبد الرحمن وأخرون،٢٠١٣) والمرونة النفسية من إعداده، وقد خلصت نتائجها إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين مرتفعي ومنخفضي المرونة النفسية(الصمود النفسي) في الشفقة بالذات لصالح مرتفعي الشفقة بالذات، ووجود ارتباط دالا إحصائياً بين الشفقة بالذات و المرونة النفسية.

دراسة .Yang et al (2016)هدفت إلى بحث العلاقة بين الشفقة بالذات والرجاء والرضا عن الحياة لدى عينة (ن=٣٢٠) تراوحت أعمارهم ما بين (١٨: ٤٦) في الصين وباستخدام نمذجة المعادلات البنائية توصلت الدراسة إلى وجود ارتباط موجب بين كل من الرجاء والرضا عن الحياة، وأن متغير الرجاء يتوسط كلياً العلاقة بين الشفقة بالذات والرضا عن الحياة. وتفترض الدراسة ان الشفقة بالذات تستحث الرجاء المدرك بتيسير تحديد الفرد لأهدافه المرغوبة والحفاظ على المستوى المرتفع من الدافعية حتى مع وجود العقبات.

-دراسة Gunnel et al.(2017) وأجريت على طلاب السنة الأولى الجامعية(ن=١٨٩) للتحقق من افتراض مؤداه أن إحداث التغيير في مستويات الشفقة بالذات يرتبط بصورة غير مباشرة بالتغيير في الهناء wellbeing (المقاس من خلال الوجدان الموجب والحيوية والوجدان السالب)من خلال إحداث التغيير في الحاجة إلى الرضا النفسي(كمتغير وسيط)، وتوصلت الدراسة إلى تحقق هذا الافتراض، وأوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بتحسين مستويات الشفقة بالذات والذي بدوره يزيد من الحاجة للرضا النفسي ومن ثم التخفيف من تدهور مستويات الهناء النفسي المتوقع لدى طلاب السنة الأولى بالجامعة.

- دراسة حاجم(٢٠١٨) وهدفت إلى بحث العلاقة بين المعتقدات الدافعية وعلاقتها بالوجود النفسي الممتلئ والشفقة بالذات لدى طلاب الجامعة ببغداد(٤٠٠) وأسفرت عن وجود مستوى مرتفع للشفقة بالذات، كما اتضح وجود علاقة بين كل من الشفقة بالذات والوجود النفسي الممتلئ و المعتقدات الدافعية، ووجود تأثير ضعيف للشفقة بالذات على المعتقدات الدافعية.,

- دراسة الشيخ(٢٠١٨) وطبقت على عينة من طلاب جامعة دمشق(٢٠٠) بهدف وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية طردية دالة إحصائياً بين الشفقة بالذات والسعادة النفسية، كما اتضح وجود مستوى متوسط من الشفقة بالذات لدى طلاب الجامعة، ووجدت فروق ذات دلالة إحصائية وفقاً لمتغير الجنس لصالح الإناث في اللطف بالذات والحكم الذاتي والعزلة و اليقظة العقلية، وفي الدرجة الكلية للشفقة بالذات.

-دراسة(بسيوني و خياط، ٢٠١٩) إلى دراسة العلاقة بين الشفقة بالذات والمرونة النفسية(الصمود النفسي) لدى عينة من الطالبات بجامعة أم القرى(ن= ١٣٠) وأوضحت النتائج أن الطالبات يتمتعن بالشفقة بالذات والمرونة النفسية كذلك وجود علاقة طردية دالة بين الشفقة بالذات والمرونة النفسية(الصمود النفسي)، ووجود فروق بين مرتفعي ومنخفضي الشفقة بالذات في المرونة النفسية لصالح مرتفعي الشفقة بالذات.

-دراسة حمودة (٢٠١٩) وهدفت إلى الكشف عن العلاقة بين المرونة الايجابية (الصمود) والشفقة بالذات لدى طلاب المرحلة الإعدادية المتفوقين،(ن= ٦٠)والكشف عن وجود فروق في مستوى المرونة الايجابية ترجع لمتغير النوع. و أسفرت النتائج عن وجود ارتباط موجب ذي دلالة إحصائية عند مستوي ٠,٠١بين المرونة الايجابية والشفقة بالذات لدى عينة الدراسة كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المرونة الايجابية بن الذكور والإناث لصالح الإناث

-دراسة بهنساوي(٢٠٢٠)هدف الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين اليقظة العقلية والنهوض الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، التعرف على مستوى كل من اليقظة العقلية ومستوى النهوض الأكاديمي لدى طلاب الجامعة ، وتكونت عينة البحث الأساسية من (٨٣٦) طالباً وطالبة من طلاب كلية التربية جامعة بني سويف واشتملت أدوات البحث على مقياس اليقظة العقلية (إعداد: الباحث)، ومقياس النهوض الأكاديمي (إعداد: الباحث)، وتوصلت نتائج البحث إلى أن كل مستوى اليقظة العقلية والنهوض الأكاديمي مرتفع لدى عينة البحث، عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى اليقظة العقلية ومستوى النهوض الأكاديمي تعزي لمتغير النوع ومتغير التخصص (علمي، أدبي)، ومتغير الفرقة الدراسية (أولى، ثانية، ثالثة، رابعة)،وكشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين اليقظة العقلية والنهوض الأكاديمي، وأن اليقظة العقلية تسهم بشكل متوسط في التنبؤ بالنهوض الأكاديمي لدى عينة البحث، حيث أن اليقظة العقلية تفسر نسبة (٤٧٪) من التباين الحاصل في النهوض الأكاديمي.

-دراسة الخصاونة (٢٠٢٠)هدفت هذه الدراسة الكشف عن مستوى الشفقة بالذات وعلاقتها بالسعادة لدى طلبة المرحلة الثانوية(ن=١٤٣) في محافظة إربد إلى من وجهة نظرهم. أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الشفقة بالذات ومستوى السعادة جاءا بدرجة متوسطة ووجود فروق في مستوى الشفقة بالذات تبعاً إلى متغير الجنس لصالح الإناث

وعدم وجود فروق في مستوى السعادة تبعاً إلى متغير الجنس، ووجود فروق في مستوى الشفقة بالذات ومستوى السعادة تبعاً إلى متغير مستوى التحصيل الدراسي بين ذوي التحصيل الدراسي المرتفع من جهة، وذوي التحصيل الدراسي المنخفض والمتوسط لصالح ذوي التحصيل المرتفع، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية بين الشفقة بالذات والسعادة لدى طلبة المرحلة الثانوية

- Kotera et al.(2021) دراسة عبر ثقافية هدفت إلى المقارنة بين عينة من طلاب الجامعة بإندونيسيا(ن =١٥٣) وعينة من طلاب الجامعة بالمملكة المتحدة(ن= ١٠٥) في مستوى وجود مشكلات الصحة النفسية (والتي قيست بمقاييس الاكتئاب والقلق) واتجاهات الصحة النفسية السلبية والشفقة بالذات (وقيست بالصورة المختصرة لمقياس Neff)والصمود النفسي كما سعت الدراسة إلى التحقق من دور الشفقة بالذات كمتغير وسيط بين واتجاهات الصحة النفسية السلبية و مشكلات الصحة النفسية ودور الصمود النفسي كمتغير معدل للعلاقة بين المتغيرين. وأسفرت النتائج عن ارتفاع مستوى وجود مشكلات الصحة النفسية واتجاهات الصحة النفسية السلبية وانخفاض مستوى الشفقة بالذات والصمود النفسي لدى عينة الطلاب بإندونيسيا مقارنة بعينة طلاب الجامعة بالمملكة المتحدة، كما اتضح من دور الشفقة بالذات كمتغير وسيط بين اتجاهات الصحة النفسية السلبية ومشكلات الصحة النفسية، ولم يظهر تأثير للصمود النفسي كمتغير معدل للعلاقة بين المتغيرين

-دراسة(عبيد وهدية ، ٢٠٢١) وهدفت إلى بحث العلاقة بين الشفقة بالذات والصمود النفسي لدى طلاب الجامعة بطرابلس (ن= ٧٥) وتم استخدام مقياس (Neff,2003) لشفقة الذات ومقياس الصمود النفسي (سرميني،٢٠١٥) وأشارت النتائج إلى وجود ارتباط طردي دال إحصائياً بقيمة متوسطة(٠,٤٠) بينهما كما لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متغيري الشفقة بالذات والصمود النفسي تعزى لمتغير الجنس.

دراسةZhang et al (2021) وأجريت على عينة من طلاب الجامعة (ن= ٩٠) كما اتضح أن التصورات الضمنية للشفقة بالذات باعتبارها قابلة للنمو ترتبط بعلاقة طردية مع التصورات الضمنية للذكاء باعتباره قابل للنمو ، ووجدت علاقة عكسية مع قلق الإحصاء، وأن التصورات الضمنية للشفقة بالذات باعتبارها قابلة للنمو لها تأثير غير مباشر على المعدل العام للتحصيل الدراسي من خلال قلق الإحصاء و التصورات الضمنية للذكاء باعتباره قابل للنمو.

- دراسة (Liao et al.,2021) والتي استخدمت منهجية التحليل البعدي mete-analysis على ٦٠ دراسة أشارت بعض نتائجها إلى وجود علاقة موجبة بين الشفقة بالذات وفعالية الذات بحجم أثر متوسط، وأيضاً مع التصور الدينامي للذكاء باعتباره قابلاً للنمو والتحسين من خلال الجهد المبذول، كما اتضح أن المرتفعين في الشفقة بذواتهم لديهم قلق منخفض ويبدون نزوع استجابي أقل للاستغراق في إعاقة الذات والإرجاء الأكاديمي.

- دراسة.Kotera et al (2022) هدفت إلى دراسة العلاقة بين الدافعية الأكاديمية وفقاً لنظرية تحديد الذات self-determination والشفقة بالذات والصمود -والذي تم تحديده باعتباره القدرة على النهوض و العودة بعد التعرض لصعوبات- والهناء الذاتي لدى طلاب المرحلة الثانوية(ن= ١٥٦) وأسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية طردية مع الصمود، وأن الشفقة بالذات والصمود ينبئان بالأنماط الدافعية الأكاديمية بصورة موجبة بالدافعية الذاتية وبصورة سالبة بالدافعية الخارجية واللادافعية.

- دراسة,.Egan et al(2022) استخدمت منهج التحليل البعدي لدراسة فعالية الشفقة بالذات في العلاج والوقاية من القلق والاكتئاب لدى الشباب، وشمل التحليل ٥٠ دراسة ما بين دراسات تجريبية (تدخلية) بهدف تحسين مستوي الشفقة بالذات ، ودراسات ارتباطية بهدف دراسة العلاقة بين الشفقة بالذات وكل من القلق والاكتئاب، كما تتضمن التحليل الدراسات التي استخدمت المنهج الكيفي من خلال إجراء المقابلات. وأوضح التحليل أن

الدراسات كانت في الفترة الزمنية ما بين (٢٠٠٣ : ٢٠٢٠) وتراوحت أعمار أفراد عينات الدراسة ما بين(١٤: ٢٤ عاماً) وتم قياس الشفقة بالذات بمقياس(Neff) سواء كان النسخة الأصلية (٢٦ فقرة) أو المختصرة (١٢ فقرة). وخلصت الدراسة إلى أن تحسين مستويات الشفقة بالذات لدى الشباب صاحبه انخفاض ملحوظ دال إحصائياً في أعراض القلق والاكتئاب، كما وجدت ارتباطات عكسية بين الشفقة بالذات وكل من القلق والاكتئاب ووجد أن الشفقة بالذات لها قدرة تنبؤية بخفض مستويات القلق والاكتئاب.

ثالثا/ الدراسات التي تناولت الرجاء:

- دراسة .Snyder et al(2002) دراسة طولية على طلاب الجامعة (ن= ٢١٣) والتي هدفت بحث العلاقة بين الرجاء والنجاح الأكاديمي، حيث تم تقسيم الطلاب لثلاثة مستويات وفقاً لمقياس الرجاء (مرتفعون، متوسطون، منخفضون) ومع نهاية البرنامج الدراسي للطلاب أتضح أن الطلاب المرتفعين في الرجاء أكثر قدرة على النجاح من خلال GPA كما أن لم توجد حالات فصل أو عدم تخرج لديهم، واستنتجت الدراسة أن مرتفعي الرجاء لديهم القدرة على وضع تصور واضح لأهدافهم الأكاديمية بصورة واقعية بعيداً عن الغموض وعدم اليقين على تحقيقها.

- دراسة Halama(2010) وأجريت على طلاب الثانوي(ن=٤٥١) وخلصت إلى أن الرجاء يلعب دور المتغير الوسيط بصورة جزئية في العلاقة بين العصابية ويقظة الضمير من جهة و الرضا عن الحياة من جهة أخرى، ويلعب دور الوسيط بصورة كلية بين الانبساطية و الرضا عن الحياة. في (as cited in Umprey& Sherblon,2014)

- دراسةUmprey and Sherblon (2014) وأجريت على عينة من المراهقين والراشدين (ن= ٣٠٠) تراوحت ما بين(١٨ : ٥٠) عاماً وهدفت إلى التحقق من نموذج العلاقات السببية المباشرة وغير المباشرة لمتغيرات الرجاء والشفقة بالذات و المهارة الاجتماعية العلائقية relational social skill والرضا عن الحياة، وأسفرت

النتائج عن حسن مطابقة بين النموذج السببي وبيانات العينة، واتضح وجود تأثيرات مباشرة موجبة للرجاء على كل من الشفقة بالذات و المهارة الاجتماعية العلائقية والرضا عن الحياة، وتأثير سالب على قلق التواصل، كما اتضح أن الشفقة بالذات تتوسط جزئياً العلاقة بين الرجاء المهارة الاجتماعية العلائقية والرضا عن الحياة، وتأثير سالب على قلق التواصل.

- دراسةFeldman&Kubota (2015) أجريت على طلاب جامعة كاليفورنيا(ن= ٨٩) بهدف بحث التأثير المباشر للتفاؤل على معدل التحصيل الدراسي التراكمي GPA والتأثير المباشر وغير المباشر للرجاء على GPA من خلال الرجاء الأكاديمي كوسيط بينهما، وكذلك دراسة التأثير المباشر وغير المباشر لفاعلية الذات العامة على GPA من خلال فعالية الذات الأكاديمية. وأسفرت النتائج عن تمتع عينة الدراسة بمستوى مرتفع للرجاء والرجاء الأكاديمي، و وجود علاقات بينية ارتباطية طردية دالة إحصائياً بين كل من الرجاء والتفاؤل وفعالية الذات، وجود تأثير موجب للرجاء على الرجاء الأكاديمي و فعالية الذات الأكاديمية، وتأثير غير مباشر للرجاء على GPA من خلال الرجاء الأكاديمي و فعالية الذات الأكاديمية. ولم يوجد تأثير دال إحصائياً لكل من التفاؤل وفعالية الذات على GPA وهذا يدعم تمايز مفهوم الرجاء عن كل من التفاؤل وفعالية الذات.

- دراسة الزغبي و العاسمي(٢٠١٥) والتي أجريت على طلاب المرحلة الثانوية إلى وجود علاقة موجبة بين الأمل(الرجاء) والشفقة بالذات وعلاقة سلبية مع الاكتئاب، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل في الشفقة بالذات والأمل لصالح المرتفعين، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية وفقاً لمتغير الجنس في الشفقة بالذات والأمل لصالح الإناث

- دراسة Kirmani et al., (2015)وهدفت الكشف عن العلاقة بين الرجاء والصمود النفسي و الهناء الذاتي لدى طالبات الجامعة(بكالوريوس/ دراسات عليا ن= ٩٨)، وأشارت

النتائج إلى أن مستوى الرجاء أقل من المتوسط ومتوسط لكل من الصمود النفسي و الهناء الذاتي، ووجدت ارتباطات موجبة متوسطة دالة إحصائياً بين المتغيرات الثلاثة.

- دراسة .Quan et al(2016) وهدفت إلى التحقق من دور الرجاء كوسيط للعلاقة بين فعالية الذات العامة و والهناء الذاتي لدى طلاب الجامعة(ن= ٢٧١٦) بإندونيسيا وأوضحت نتائج تحليل الانحدار الخطي عن وجود تأثير موجب دال إحصائياً للرجاء على الهناء الذاتي ، وتأثير موجب دال لفعالية الذات العامة على الرجاء وأتضح دور الرجاء كوسيط جزئي بين فعالية الذات العامة والهناء الذاتي.

- دراسة .Yang et al (2016) أوضحت وجود علاقة موجبة بين الشفقة بالذات والرجاء لدى عينة من الكبار(ن=٣١٢). والرجاء له علاقة موجبة بالرضا عن الحياة، وأوضحت أن الرجاء متغير وسيط كلي للعلاقة بين الشفقة بالذات والرضا عن الحياة. واستخلصت الدراسة أن الشفقة بالذات و الرجاء يتوافران بدرجة متوسطة وأن الشفقة بالذات تستحث الرجاء المدرك وذلك بتسهيل قدرة الفرد على تحديد الأهداف المرغوبة والمحافظة على مستوى عال من المثابرة والدافعية تجاه الأهداف حتى مع مواجهة العقبات.

- دراسة .Liu et al (2018) وسعت إلى دراسة العلاقة بين الرجاء و فعالية الذات و الهناء الذاتي لدى عينة من الممرضات في الصين(ن= ١٧٥٧) وتوصلت إلى وجود ارتباطات طردية موجبة بقيم متوسطة بين الرجاء وكل من فعالية الذات والهناء الذاتي، واتضح دور الرجاء كمتغير وسيط بين فعالية الذات والهناء الذاتي، ووجد تأثير مباشر موجب للرجاء على الهناء الذاتي

دراسة حميدة والخطيب (٢٠١٩) وهدفت إلى التحقق من مطابقة نموذج العلاقات السببية للتأثيرات المباشرة وغير المباشر بين كل من التفاؤل والرجاء وفعالية الذات كمتغيرات منبئة ودافعية المثابرة كمتغير متنبأ به و متغير الصمود الأكاديمي كمتغير وسيط، وأسفرت النتائج عن وجود مطابقة للنموذج المفترض مع بيانات عينة الدراسة(ن=

١٤٨) من طلاب الجامعة، ووجد تأثير مباشر موجب دال إحصائياً للرجاء على كل من الصمود الأكاديمي ودافعية المثابرة.

- دراسةHarshith and Sasi (2019) وسعت إلى بحث العلاقة بين كل من الرجاء والشفقة بالذات ونقد الذات وطمأنة الذات self-reassure لدى عينة من المراهقين والراشدين(٣٠٠) وأسفرت عن وجود ارتباط عكسي دال بين الشفقة بالذات و نقد الذات، وأيضاً الرجاء و نقد الذات، ووجود ارتباط طردي بين الرجاء وكل من الشفقة بالذات و طمأنة الذات، ووجدت فروق تعزى لمتغير الجنس لصالح الاناث في طمأنة الذات والرجاء، ولصالح الذكور في نقد الذات، ولم توجد فروق في الشفقة بالذات تعزي للجنس

- دراسة طه (٢٠٢٠) وسعت إلى بحث العلاقات السببية بين التفاؤل والرجاء (في إطار تصور سيد عثمان) كمتغيرين مستقلين والشغف الأكاديمي(كمتغير وسيط) والاندماج الأكاديمي(كمتغير تابع) وأجريت على طلاب الجامعة (ن= ٢١٢). وأسفرت النتائج عن وجود مطابقة للنموذج المقترح مع بيانات العينة، وكان من نتائجها وجود تأثيرات مباشرة دالة إحصائياً بصورة موجبة للرجاء على الشغف الأكاديمي وتأثير غير مباشر على الاندماج الأكاديمي.

- دراسة .Rand et al (2020) وأجريت على عينة من طلاب الجامعة(٣٣٤) بالهند وهدفت إلى بحث القدرة التنبؤية للرجاء والتفاؤل بالأداء الأكاديمي، ودورهما في إحداث تغييرات في الهناء النفسي، وأسفرت نتائج نمذجة المعادلات البنائية وجود تأثير غير مباشر للرجاء على الأداء الأكاديمي المقاس من خلال GPA من خلال توقع الدرجات، كما اتضح وجود تأثير مباشر موجب للرجاء على توقع الدرجات في حين لم يتضح هذا الدور للتفاؤل ، ووجود تأثير موجب للرجاء على الوجدان الموجب والرضا عن الحياة وتأثير سالب للتفاؤل على الوجدان السالب، وخلصت إلى أن الرجاء والتفاؤل متمايزان من خلال الهناء الذاتي والأداء الأكاديمي.

- دراسة .Cam et al(2020) وهدفت إلى بحث العلاقة بين حل المشكلات والرجاء وفعالية الذات كمتغير وسيط لدى طلاب الجامعة، وأسفرت عن وجود علاقات موجبة بينية للمتغيرات الثلاثة، كما اتضح الدور الوسيط لمتغير فعالية بين حل المشكلات والرجاء، ووجود تأثير موجب مباشر دال إحصائياً لكل من حل المشكلات وفعالية الذات كمتغيرين مستقلين على متغير الرجاء كمتغير تابع.

- دراسة Yildirim and Önder(2021) أجريت على طلاب الجامعة بتركيا(ن=٥٥٦) لدراسة العلاقة بين الإحساس بالتماسكsense of coherence والرجاء و الهناء الذاتي بأبعاده(الرضا عن الحياة، و الوجدان الموجب، والوجدان السالب) وأسفرت النتائج عن وجود ارتباطات موجبة متوسطة دالة إحصائياً بين الرجاء وكل من الإحساس بالتماسك والرضا عن الحياة والوجدان الموجب، وارتباط سالب بقيمة متوسطة دال بين الرجاء والوجدان السالب، كما اتضح دور الرجاء كوسيط جزئي في العلاقة بين التماسك والهناء الذاتي ، ووجود تأثير مباشر موجب دال إحصائياً للرجاء على الهناء الذاتي.

- وأجريت دراسة Icekson .et al (2021) على عينة من طلاب الجامعة (بكالوريوس ودراسات عليا ن=٤٩٨)لاختبار نموذج من العلاقات السببية والتأثيرات المباشرة وغير المباشرة لعدد من المتغيرات. وكان من نتائجها تمتع الطلاب بمستوى مرتفع من الرجاء, وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الرجاء والوحدة النفسية، وعلاقة ارتباطية موجبة مع فعالية الذات و المواجهة الوقائية proactive coping للضغوط ، كما أتضح الدور الوسيط للرجاء بصورة جزئية للعلاقة بين صعوبات التعلم وفعالية الذات من جهة و المواجهة الوقائية للوحدة النفسية لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية، كما أوصت بضرورة إجراء برامج لتحسين الرجاء.

- وهدفت دراسة Cicek(2021) إلى بحث الدور الوسيط للدعم الاجتماعي والترابط الاجتماعي بين الرجاء والصمود النفسي لدى عينة طلاب المرحلة الثانوية (ن= ٤١٣)،

وخلصت النتائج إلى وجود ارتباطات بينية موجبة بين متغيرات الدراسة، وأن الرجاء لـه قدرة تنبؤية موجبة بكل من الدعم الاجتماعي والترابط الاجتماعي والصمود النفسي ، كما اتضح الدور الوسيط بصورة جزئية للدعم الاجتماعي والترابط الاجتماعي بين الرجاء والصمود النفسي

- دراسة .Tran et al (2022) وبحثت دور الرجاء كمتغير وسيط للعلاقة بين الشفقة بالذات والهناء النفسي لدى عينة من طلاب الجامعة (ن= ٤٨٤) في فيتنام، وأشارت النتائج مستوى الرجاء مرتفع في حين الشفقة بالذات منخفضة لدى الطلاب، ومن خلال المعادلات البنائية توصلت الدراسة إلى وجود تأثير موجب للشفقة بالذات على الرجاء ، وتأثير موجب للرجاء على الهناء الذاتي، كما اتضح الدور الوسيط للرجاء بين الشفقة بالذات و الهناء الذاتي.

- دراسة .Azadianbojnordi,et al(2022) وأجريت على طلاب المرحلة الثانوية (ن= ٣٥٣) بهدف بحث دور النهوض الأكاديمي كمتغير وسيط بين كل من الرجاء والاندماج الأكاديمي، وأسفرت النتائج عن وجود تأثير مباشر موجب دال إحصائياً للرجاء على النهوض الأكاديمي، ووجود تأثير مباشر موجب دال للنهوض الأكاديمي على الاندماج الأكاديمي، كما اتضح وجود دور لمتغير النهوض الأكاديمي كمتغير وسيط جزئي بين المتغيرين.

يستخلص الباحث من خلال العرض السابق للدراسات السابقة بعض النقاط:

- في حدود ما أطلع عليه الباحث من دراسات لا توجد دراسة جمعت بين المتغيرات الثلاثة في الدراسة الحالية، ولكن هناك بعض الدراسات التي تناولت هذه المتغيرات بصورة ثنائية.

- المتغيرات الثلاثة لها دور إيجابي لدى الطلاب في مواجهة الضغوط والعقبات الأكاديمية والهناء الذاتي من خلال ارتباطها بالكثير من المخرجات النفسية والأكاديمية

الإيجابية ومنها التحصيل الدراسي وتوجهات الأهداف نحو الإتقان والدافعية الذاتية والاندماج الأكاديمي وفعالية الذات العامة والأكاديمية والعزم الأكاديمي.

- تركزت الاتجاهات البحثية في تناول متغير النهوض الأكاديمي وهو المتغير الرئيس في الدراسة الحالية ببحث العوامل المنبئة به ومنها فعالية الذات والقلق وتوجهات الهدف والعلاقات بين الطلاب والأساتذة والدعم الاجتماعي واليقظة العقلية والشفقة بالذات والعزم أو المثابرة، كما تم تناول قدرة النهوض الأكاديمي على التنبؤ بالكثير من المتغيرات ذات الصلة بالسياق الأكاديمي ومنها التنبؤ بارتفاع معدلات التحصيل الدراسي و خفض قلق الامتحان و انفعالات التحصيل الموجبة والصمود الأكاديمي والاندماج الأكاديمي استخدام استراتيجيات المواجهة التكيفية.

- يتمايز متغير النهوض الأكاديمي على المستوى الأمبريقي عن الصمود الأكاديمي والقدرة التكيفية والمواجهة التكيفية.

- غالبية الدراسات استخدمت مقياس Martin&Marsh لقياس النهوض الأكاديمي ومقياس Snyder et al لقياس الرجاء ومقياس الشفقة بالذات في ضوء تصور Neff سواء كان النسخة الأصلية أو النسخة المختصرة.

- لم تدرس عينة الدراسة الحالية (طلاب السنة الأولى الجامعية) إلا نادراً مع متغيرات الدراسة، بل كان التركيز على المرحلة الثانوية خاصة الدراسات التي تناولت متغير النهوض الأكاديمي.

إجراءات الدراسة

- منهجية الدراسة

تتبع الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي والذي يركز على بحث العلاقات بين المتغيرات ووصفها، وهذا يناسب أهداف الدراسة الحالية.

- مجتمع الدراسة

يتحدد في طلاب وطالبات السنة الأولى بكلية التربية جامعة عين شمس من التخصصات المختلفة في العام الدراسي ٢٠٢١ – ٢٠٢٢.

-عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من(٣٦٥) طالباً وطالبة المقيدين بالسنة الأولى بكلية التربية جامعة عين شمس من التخصصات الأدبية والعلمية في العام الدراسي ٢٠٢١ – ٢٠٢٢. تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة. وجدول (١) يوضح توزيع أعداد أفراد العينة وفقاً لمتغير الجنس(ذكور/ إناث) و التخصص الدراسي(أدبي / علمي).

جدول(١)

توزيع أعداد أفراد العينة وفقاً لمتغير الجنس والتخصص الدراسي.

التخصص / الجنس	الأدبي	العلمي	المجموع
الذكور	٦٦	٥٧	١٢٣
الإناث	١٤٩	٩٣	٢٤٢
المجموع	٢١٥	١٥٠	٣٦٥

- عينة التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة

تم اختيار (١٢٦) من طلاب وطالبات السنة الأولى الجامعية من التخصصات الأدبية والعلمية بكلية التربية جامعة عين شمس وذلك للتحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة.

- أدوات الدراسة

١- مقياس النهوض الأكاديمي:

قام الباحث بترجمة مقياس النهوض الأكاديمي من إعداد Piosang (2016) والذي قام بالتحقق من خصائصه السيكومترية على عينة من طلاب الجامعة تخصص المحاسبة بتايلاند (ن = ٣٠٠) تراوحت أعمارهم ما بين (١٧ : ٢٢) وتم إعداده في ضوء العوامل الخمسة المنبئة بالنهوض الأكاديمي والتي أشار إليها (Martin& Marsh,2007) وتكون المقياس من ٥٠ فقرة موزعة على خمسة أبعاد: الثقة بالنفس(فعالية الذات) self-confidence(efficacy)، و التحكم غير اليقيني Uncertain control، و الاندماج

الأكـاديميacademic engagement و القلـق anxiety والعلاقـة بـين الطالـب وأساتذته Teacher-Student relationship . ويتم الاستجابة على فقراته من خـلال مقياس ليكرت الخماسي وتم التحقق من خصائصه السيكومترية من خلال حساب معـاملات Cronbach's alpha وتراوحـت مـا بـين (٠,٥٩ : ٩٤) للأبعـاد الخمسـة و بلـغ (٠,٠٨١) للمقياس ككل. وحسبت الارتباطات البينية بين الأبعاد الخمسة وتراوحت مـا بـين (٠,٦١ : ٠,٩٧) وكانـت دالـة إحصـائياً بقـيم دلالـة مـا بـبن (٠,٠١ : ٠,٠٥) وتـم إجـراء التحليـل العـاملي التوكيـدي confirmatory factor analysis للتأكـد مـن البنيـة خماسية العوامل للمقياس مقارنة بنموذج العامل الواحد وفيه تتشبع الفقرات الخمسـون علـى عامل واحد وجاءت مؤشرات حسن المطابقة أفضل للنموذج الخماسي.

في الدراسة الحالية قام الباحث بترجمة الصورة الأجنبية من اللغة الإنجليزيـة إلـى اللغـة العربيـة، بمسـاعدة أحـد المتخصصـين فـي اللغـة الإنجليزيـة وعلـم الـنفس، وتـم عـرض المقياس على سـبعة مـن المحكمـين المتخصصـين([٢]) فـي علـم الـنفس التربـوي والصـحة النفسية للاسترشاد بآرائهم حول مدى مناسبة الفقرة للبعد التـي تقيسـه فـي ضـوء التصـور النظري له، وأيضـاً مـدى جـودة وسـلامة الصـياغة اللغويـة للفقـرة، وفـي ضـوء ذلـك تـم استبعاد ست فقرات(فقرتين من البعـد الخـامس وفقـرة فـي كـل بعـد مـن الأبعـاد الأربعـة) وذلك في ضوء نسب الاتفاق حول مناسبة الفقرة للبعد والتـي تراوحـت مـا بـين (٠,٥٧ : ٠,٧١) في الفقرات المستبعدة وبالتالي أصبح المقياس يتكون من ٤٤ فقرة.

وبعد ذلك تم التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس في ضوء ما يلي:

- الاتساق الداخليinternal consistency

تم حساب معاملات الارتباط بطريقة بيرسون بين درجات عينـة التحقـق مـن الخصـائص السيكومترية (ن= ١٢٦) فـي كـل فقـرة والدرجـة الكليـة للبعـد التـي تنتمـي إليـه، وأيضـاً

[٢] أ. د. أنيسة دوكم أستاذ الصحة النفسية بجامعة الحديدة، د. سطوحي رحيم أستاذ الصحة النفسية المساعد بجامعة الأزهر، د. محمد هيبة أستاذ علم النفس التربوي المساعد بجامعة عين شمس، د. رياض سليمان أستاذ علم التربوي المساعد بجامعة عين شمس، د. وليد عاشور أستاذ علم التربوي المساعد بجامعة عين شمس، د. ياسمين عبد الغني أستاذ علم التربوي المساعد بجامعة عين شمس، ، د. طارق الجلالي مدرس الصحة النفسية المساعد بجامعة الأزهر.

الارتباط بين الدرجة الكلية للبعد والدرجة الكلية للمقياس والتي تم حسابها بعد عكس عملية تصحيح الفقرات في بعد التحكم غير اليقيني وبعد القلق لتكون الفقرات في المسار الإيجابي. وجدول (٢) يوضح نتائج معاملات الارتباط ودلالتها المتعلقة بذلك:

جدول(٢)

نتائج الاتساق الداخلي لمقياس النهوض الأكاديمي

أبعاد المقياس									
فعالية الذات		التحكم غير اليقيني		الاندماج الأكاديمي		القلق		العلاقة بين الطالب وأستاذه	
الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
١	٠,٦٧٩**	١	٠,٦٦٩**	١	٠,٦٤٠**	١	٠,٨٠٨**	١	٠,٦٦٩**
٢	٠,٧٠٤**	٢	٠,٦٣٢**	٢	٠,٦٧١**	٢	٠,٧٦٢**	٢	٠,٦٠٩**
٣	٠,٦٩٣**	٣	٠,٢٠٤	٣	٠,٥٩٢**	٣	٠,٦٥١**	٣	٠,٢٣١
٤	٠,٦١١**	٤	٠,٦١١**	٤	٠,٧٠١**	٤	٠,٢٤١	٤	٠,٥٨٣**
٥	٠,٧٠٨**	٥	٠,٧٤٧**	٥	٠,٧١٠**	٥	٠,٧٢٤**	٥	٠,٦٢٠**
٦	٠,٢٢٦	٦	٠,٧١١**	٦	٠,٤٨٢**	٦	٠,٢٣٢	٦	٠,٣٢٢*
٧	٠,٦٥٤**	٧	٠,٦٣٢**	٧	٠,٢٤٩	٧	٠,٤٨٢**	٧	٠,٥٨٧**
٨	٠,٢٨١	٨	٠,٤٨٩**	٨	٠,٥٨١	٨	٠,٤٧٩**	٨	٠,٣٢٨*
٩	٠,٤٨١**	٩	٠,١٩٨	٩	٠,٣٨٣**	٩	٠,٧٩٧**		
ارتباط درجة البعد بالدرجة الكلية للمقياس									
٠,٧٦٦**		٠,٤٩١**		٠,٤٧١**		٠,٦٧٨**		٠,٥٩٨**	

في ضوء نتائج جدول (٢) تم استبعاد الفقرات ٦ ، ٨ من البعد الأول و٣ ، ٩ من البعد الثاني و الفقرة ٧ من البعد الثالث و ٤ ، ٦ من البعد الرابع والفقرة ٣ من البعد الخامس. وذلك لوجود ارتباطات ضعيفة بين هذه الفقرات والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه في حين كانت هناك ارتباطات موجبة (ما بين المتوسطة والقوية) ودالة إحصائياً لبقية الفقرات في كافة الأبعاد مما يشير إلى تحقق الاتساق الداخلي للمقياس ولكل بعد.

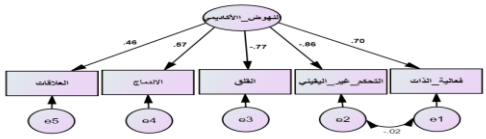
ثبات المقياس

تم حساب معاملات ألفا كرونباك Chrobach's Alpha لكل بعد وللمقياس ككل وكانت على الترتيب(٠,٧٠٣ ، ٠,٦٩٨ ، ٠,٨٠٤ ، ٠,٦٧٧ ، ٠,٦٧٩) للأبعاد: فعالية الذات ، التحكم غير اليقيني، القلق، الاندماج الأكاديمي، العلاقات بين الطالب وأساتذته. وجاء معامل ألفا-كرونباك للمقياس ككل ٠,٨٠٩ مما يشير ذلك إلى وجود ثبات مقبول للمقياس وكل بعد.

وتم استبعاد فقرتين (٦ ، ٨) من البعد الخامس لتحقيق أعلى معاملات للثبات بالنسبة للبعد وللمقياس ككل، وفي ضوء ذلك أصبح عدد فقرات المقياس ٣٤ فقرة.

الصدق العاملي

تم التحقق من الصدق العاملي باستخدام التحليل العاملي التوكيدي من خلال الحزمة الإحصائية AMOS20 وذلك على افتراض أن النهوض الأكاديمي تتحدد بنيته في عامل عام يتضمن خمسة عوامل فرعية. ويتضح ذلك من شكل(١) وتم استخدام طريقة الأرجحية القصوى Maximum Likelihood كطريقة للتحليل.



شكل(٢) البنية العاملية المفترضة لمقياس النهوض الأكاديمي

وأسفرت نتائج التحليل العاملي التوكيدي عن مطابقة النموذج المفترض مع بيانات العينة حيث جاءت مؤشرات حسن المطابقة في المدى المثالي لها(جدول٣)، واتضح أن جميع مسارات النموذج دالة إحصائياً (جدول٤) والتي تمثل تشبعات العوامل الخمسة على العامل العام. ويتضح ذلك فيما يلي:

جدول (٣)

مؤشرات حسن المطابقة للنموذج المفترض لبنية النهوض الأكاديمي مع بيانات عينة الدراسة

مؤشرات المطابقة	القيمة	المدى المثالي للمؤشر*
كا٢ درجة الحرية (٤) ، قيمة الدلالة(٠,٠٨٤)	٨,٢١	أن تكون القيمة غير دالة
مؤشر نسبة كا٢(كا٢/ د. ح)	٢,٠٥	أن تكون القيمة أقل من ٣
مؤشر حُسن المطابقة(GFI)	٠,٩٧٨	عندما تكون قيمته أكبر (٠,٩٠).
مؤشر حُسن المطابقة المعدل(AGFI)	٠,٩١٦	عندما تكون قيمته أكبر (٠,٨٠).

مؤشر المطابقة المعياري (NFI)	٠,٩٦٥	عندما تكون قيمته أكبر (٠,٩٠).
مؤشر المطابقة المقارن(CFI)	٠,٩٨١	عندما تكون قيمته أكبر (٠,٩٠).
مؤشر جذر متوسط مربعات البواقي (RMR)	٠,٠٤٢	عندما تكون قيمته أقل(٠,٠٥)
مؤشر الجذر التربيعي لمتوسط خطأ التقريب (RMSEA)	٠,٠٦٦	عندما تكون قيمته أقل (٠,٠٨)

*** (Bentler & Bonnet, 1980; McDonald & Ho, 2002)**

جدول (٤)
مسارات النموذج المفترض لبنية مقياس النهوض الأكاديمي
وأوزانها الانحدارية المعيارية وغير المعيارية ودلالتها الإحصائية

المسارات الانحدارية			الوزن الانحداري المعياري	الوزن الانحداري غير المعياري	الخطأ المعياري	النسبة الحرجة	الدلالة
النهوض الأكاديمي	<---	فعالية الذات	.700	1.000			
النهوض الأكاديمي	<---	التحكم غير اليقيني	-.864	-1.145	.137	-8.365	0.000
النهوض الأكاديمي	<---	القلق	-.773	-1.281	.198	-6.482	0.000
النهوض الأكاديمي	<---	الاندماج	.574	.800	.145	5.503	0.000
النهوض الأكاديمي	<---	العلاقات	.459	.549	.119	4.602	0.000

وفي ضوء ما سبق يتضح أن مقياس النهوض الأكاديمي يتسم بخصائص سيكومترية تجعله أداة مناسبة لجمع البيانات من عينة الدراسة، ويتكون من(٣٤) فقرة(٧ فقرات لكل من بعد فعالية الذات وبعد التحكم غير اليقيني وبعد القلق و ٨ فقرات لبعد الاندماج الأكاديمي و ٥ فقرات لعلاقة الطالب بأساتذته)، ويتم الاستجابة من خلال مقياس خماسي التدريج (تنطبق بدرجة ضعيفة جداً = ١ ، تنطبق بدرجة ضعيفة = ٢ ، تنطبق بدرجة متوسطة=٣ ، تنطبق بدرجة مرتفعة= ٤ ، تنطبق بدرجة مرتفعة جداً = ٥). وتمتد الدرجة الكلية لمقياس النهوض الأكاديمي ما بين ٣٤ : ١٧٠ وذلك بعد عكس تصحيح استجابات المفحوصين عل فقرات بعد التحكم غير اليقيني و القلق لتكون في المسار الإيجابي حتى يتسنى حساب الدرجة الكلية.

٢- مقياس الشفقة بالذات:

قام الباحث بترجمة مقياس الشفقة بالذات الصورة المختصرة والتي أعدها Raes et al (2011) والمأخوذة من الصورة الأصلية للمقياس(٢٦ فقرة) والتي أعدتها Neff(2003) وهذه النسخة تتكون من ١٢ فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد ثنائية القطب (اللطف بالذات/ الحكم على الذات، والإنسانية العامة/ العزلة، واليقظة الذهنية/ التوحد المفرط) بواقع أربع فقرات لكل بعد.

وتم استخدام هذه النسخة المختصرة في أكثر من دراسة في ثقافات مختلفة وتم التحقق من خصائصه السيكومترية وبنيته العاملية ومن هذه الدراسات (Campayo et al.,2014;Yong et al.,2019;Kotera&Sheffield,2020 Lluch-Sanz et al.,2022) وحسبت الخصائص السيكومترية في النسخة المختصرة لدى عينة من طلاب السنة الأولى الجامعية (ن= ٢٧١) بألمانيا وعينة أخرى من طلاب الجامعة بأمريكا(ن= ٤١٥)، وحسبت معاملات ألفا كرونباك وكانت ما بين (٠,٥٥ : ٠,٨١) للأبعاد الستة و٠,٨٧ للمقياس ككل في النسخة الألمانية وما بين (٠,٥٤ : ٠,٨٦) للأبعاد الستة و ٠,٨٦ للمقياس ككل في النسخة الإنجليزية ، كما حسبت الارتباطات البينية بين الأبعاد الفرعية بعد عكس التصحيح للأبعاد الشفقة بالذات السلبية فكانت ما بين(٠,٣٨ : ٠,٥٤) في النسختين وكانت قيم معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى كما تحددت البنية العاملية بعد إجراء التحليل العاملي التوكيدي بوجود عامل عام تتشبع عليه ستة عوامل.

وفي الدراسة الحالية وبعد إجراء الترجمة من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية ثم عرض المقياس على المحكمين للاسترشاد بآرائهم من حيث: مدى مناسبة الفقرة للبعد التي تقيسه في ضوء التصور النظري له، وأيضاً مدى جودة وسلامة الصياغة اللغوية للفقرة، وقام الباحث بإجراء بعد التعديلات المتعلقة بالصياغة اللغوية للفقرات.

وتم التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس كما يلي:

- الاتساق الداخلي

تم حساب معاملات الارتباط بطريقة بيرسون بين درجات عينة التحقق من الخصائص السيكومترية في كل فقرة والدرجة الكلية للبعد التي تنتمي إليه، وأيضاً الارتباط بين الدرجة الكلية للبعد والدرجة الكلية للمقياس والتي تم حسابها بعد عكس عملية تصحيح الفقرات للأبعاد السلبية لشفقة الذات (الحكم على الذات والعزلة و التوحد المفرط) لتكون الفقرات في المسار الإيجابي. ويوضح جدول (٥) نتائج معاملات الارتباط ودلالتها المتعلقة بذلك:

جدول (٥)
الاتساق الداخلي لمقياس الشفقة بالذات

أبعاد المقياس											
اللطف بالذات		الحكم على الذات		الإنسانية المشتركة		العزلة		اليقظة الذهنية		التوحد المفرط	
الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
١	٠,٨٩٨**	١	٠,٨٩٠**	١	٠,٧٨٥**	١	٠,٨٢١**	١	٠,٨٦١**	١	٠,٦٨١**
٢	٠,٨٥٩**	٢	٠,٨٥٥**	٢	٠,٧٩٥**	٢	٠,٨٠١**	٢	٠,٨٨٢**	٢	٠,٦٩٦**
ارتباط البعد بالدرجة الكلية للمقياس											
٠,٥٧٢**		٠,٥٧٦**		٠,٦٠٧**		٠,٥٢٩**		٠,٥٨٤**		٠,٥٣٢**	

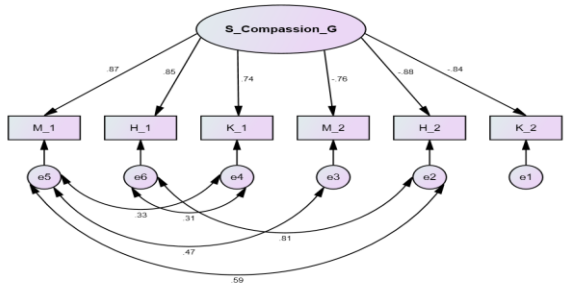
أوضحت نتائج جدول (٥) وجود ارتباطات موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين درجات عينة "التحقق من الخصائص السيكومترية" في كل فقرة من فقرات كل بعد والدرجة الكلية له، وتراوحت القيم ما بين (٠,٦٨١ : ٠,٨٩٨)، في حين جاءت الارتباطات ما بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ وتراوحت ما بين(٠,٥٣٢ : ٠,٦٠٧). مما يسبق يتضح أن المقياس يتصف بالاتساق الداخلي على مستوى الأبعاد والمقياس ككل.

ثبات المقياس

تم حساب معاملات ألفا كرونباك Chrobach's Alpha لكل بعد وللمقياس ككل وكانت على الترتيب (٠,٧٠٢ ، ٠,٧٦١ ، ٠,٧١٩ ، ٠,٦٨٧ ، ٠,٧٥٩، ٠,٧٢٨) للأبعاد: (اللطف بالذات و الحكم على الذات و الإنسانية المشتركة و العزلة، واليقظة الذهنية و التوحد المفرط) وجاء معامل ألفا-كرونباك للمقياس ككل ٠,٧٢١ مما يشير ذلك إلى وجود ثبات مقبول للمقياس ولكل بعد.

الصدق العاملي

تم التحقق من الصدق العاملي باستخدام التحليل العاملي التوكيدي من خلال الحزمة الإحصائية AMOS20 وذلك على افتراض أن النهوض الأكاديمي تتحدد بنيته في عامل عام يتضمن ستة عوامل فرعية. ويتضح ذلك من شكل (٣) وتم استخدام طريقة الأرجحية القصوى Maximum Likelihood كطريقة للتحليل.



شكل(٣) البنية العاملية لمقياس الشفقة بالذات

حيث تشير الرموز (K_1) إلى اللطف بالذات، (K_2) إلى الحكم على الذات،(H_1) الإنسانية المشتركة، (H_2) العزلة، (M_1) اليقظة الذهنية، (M_2) التوحد المفرط.

وأسفرت نتائج التحليل عن مطابقة النموذج المفترض مع بيانات العينة حيث جاءت مؤشرات حسن المطابقة في المدى المثالي لها(جدول٦)، واتضح أن جميع مسارات النموذج دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠١والتي تمثل تشبعات العوامل الستة على العامل العام(جدول٧) ويتضح ذلك كما يلي:

جدول (٦)

مؤشرات حسن المطابقة للنموذج المفترض لبنية الشفقة بالذات مع بيانات عينة الدراسة

مؤشرات المطابقة	كا٢	كا٢/ د. ح (٤)	GFI	AGFI	NFI	CFI	RMSEA
القيمة	٥,٤٢٢	١,٣٥	٠,٩٨٧	٠,٩٣٣	٠,٩٩١	٠,٩٨٨	٠,٠٥١
Sig.	٠,٢٤٧						

جدول (٧)
مسارات النموذج المفترض لبنية مقياس الشفقة بالذات وأوزانها الانحدارية المعيارية وغير المعيارية ودلالتها الإحصائية

المسارات	الوزن الانحداري المعياري	الوزن الانحداري غير المعياري	الخطأ المعياري	النسبة الحرجة	الدلالة
K_1 ← Compassion	٠,٧٤٤	١,٠٠			
K_2 ← Compassion	٠,٨٣٧-	١,١١٠-	٠,١٠٨	١٠,٣٢-	٠,٠٠١
H_1 ← Compassion	٠,٨٤٧	١,١٩٨	٠,١٠٢	١١,٧٥	٠,٠٠١
H_2 ← Compassion	٠,٨٨٣-	١,٢٠٢-	٠,١١٨	١٠,٢١-	٠,٠٠١
M_1 ← Compassion	٠,٨٧٢	١,٢٩٧	٠,١١١	١١,٦٣٥	٠,٠٠١
M_2 ← Compassion	٠,٧٦٢-	١,٠٠٥-	٠,١١٠	٩,١٤٦-	٠,٠٠١

وبناء على ما سبق فإن الصورة النهائية للمقياس تتكون من ١٢ فقرة موزعة على ستة أبعاد، وتمتد الدرجات لكل بعد ما بين ٢ : ١٠ لكل بعد ويتم الاستجابة عليها من خلال مقياس خماسي التدريج (تنطبق بدرجة ضعيفة جداً = ١ ، تنطبق بدرجة ضعيفة = ٢ ، تنطبق بدرجة متوسطة=٣ ، تنطبق بدرجة مرتفعة= ٤ ، تنطبق بدرجة مرتفعة جداً = ٥).وتحسب الدرجة الكلية للشفقة بالذات بعد عكس تصحيح فقرات الأبعاد السلبية لتكون جميع الاستجابات في نفس الاتجاه وعليه تمتد الدرجات ما بين ١٢: ٦٠ وتشير الدرجة المرتفعة إلى وجود الشفقة بالذات لدى المفحوصين بدرجة مرتفعة.

٣- مقياس الرجاء

قام بإعداده في البيئة الأجنبية Snyder et al.,(1991) ويتألف من ثمان مفردات، أربعة منها تقيس بعد قوة الإرادة agency والمفردات الأربعة الأخرى تقيس بعد المسارات pathways وقد تم اشتقاقها من الصورة المبدئية والتي تكونت من ٤٥ فقرة والتي طبقت على طلاب وطالبات جامعة كانساس بالولايات المتحدة الأمريكية.

وتم التأكد من الخصائص السيكومترية للمقياس (٨ مفردات) على عدة عينات من طلاب وطالبات جامعة كانساس بالإضافة لعينتين ممن يتلقون علاجاً نفسياً. وحسبت معاملات ألفا-كرونباك فتراوحت قيمها ما بين (٠,٧٤ : ٠,٨٤) للمقياس ككل، (٠,٧١ : ٠,٧٦) لبعد قوة الإرادة، (٠,٦٣ : ٠,٨٠) لبعد المسارات. وجاءت معاملات الارتباط لحساب الاتساق الداخلي بين فقرات المقياس ككل بين(٠,٢٣ : ٠,٦٣) وما بين (٠,٤٠ : ٠,٧٢)) لكل لفقرات بعد قوة الإرادة و (٠,٣٦ : ٠,٦٣) لفقرات بعد المسارات.

وأسفرت نتائج التحليل العاملي الاستكشافي عن وجود عاملين متمايزين(قوة الإرادة، و المسارات) حيث تشبعت فقرات كل بعد على عامل مستقل وذلك لدى العينات المستخدمة. وهذا المقياس تم ترجمته للغات متعددة وتم استخدامه في ثقافات مختلفة إلى الآن.

وفي الدراسة الحالية وبعد إجراء الترجمة من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية تم عرض المقياس على المحكمين للاسترشاد بآرائهم من حيث: مدى مناسبة الفقرة للبعد التي تقيسه في ضوء التصور النظري له، وأيضاً مدى جودة وسلامة الصياغة اللغوية للفقرة، وقام الباحث بإجراء بعد التعديلات المتعلقة بالصياغة اللغوية للفقرات.

وتم التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس فيما يلي:

- الاتساق الداخلي

تم حساب معاملات الارتباط بطريقة بيرسون بين درجات عينة التحقق من الخصائص السيكومترية (ن= ١٢٦) في كل فقرة والدرجة الكلية للبعد التي تنتمي إليه، وأيضاً الارتباط بين الدرجة الكلية للبعد والدرجة الكلية للمقياس. وجدول (٨) يوضح نتائج معاملات الارتباط ودلالتها المتعلقة بذلك:

جدول (٨)
الاتساق الداخلي لمقياس الرجاء

قوة الإرادة		المسارات	
الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
١	٠,٦٩٥**	١	٠,٧٧٠**
٢	٠,٧٤٢**	٢	٠,٨٢٧**
٣	٠,٧٩٧**	٣	٠,٧٤٣**
٤	٠,٧٣٧**	٤	٠,٧٤٦**
ارتباط البعد بالدرجة الكلية للمقياس			
٠,٨٧٤**		٠,٩٠١**	

أوضحت نتائج جدول(٨) وجود ارتباطات موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين درجات عينة "التحقق من الخصائص السيكومترية" في كل فقرة من فقرات كل بعد والدرجة الكلية له، وتراوحت القيم ما بين (٠,٦٩٥ : ٠,٧٩٧) لبعد قوة الإرادة، و (٠,٧٤٣ : ٠,٨٢٧) في حين جاءت الارتباطات ما بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ وجاءت على التوالي (٠,٨٧٤ : ٠,٩٠١).

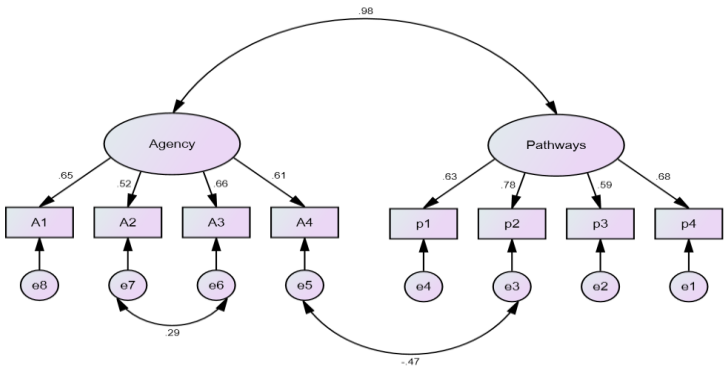
مما سبق يتضح أن المقياس يتصف بالاتساق الداخلي على مستوى بعديه والمقياس ككل.

ثبات المقياس

تم حساب معاملات ألفا كرونباك Chrobach's Alpha لكل بعد وللمقياس ككل، حيث بلغ معامل ألفا كرونباك لبعد قوة الإرادة ٠,٧٢٨ ، في حين بلغ ٠,٧٧٤ لبعد المسارات ، وجاء معامل ألفا-كرونباك للمقياس ككل ٠,٨٤٤ مما يشير ذلك إلى وجود ثبات مقبول للمقياس ولكل بعد.

الصدق العاملي

تم التحقق من الصدق العاملي بتطبيق التحليل العاملي التوكيدي من خلال الحزمة الإحصائية AMOS20 وذلك على افتراض أن بنية الرجاء تتحدد في عاملين مستقلتين يرتبطان سوياً بعلاقة طردية. ويتضح ذلك من شكل(٤) وتم استخدام طريقة الأرجحية القصوى Maximum Likelihood كطريقة للتحليل.



شكل(٤) البنية العاملية لمقياس الرجاء

وأسفرت نتائج التحليل عن مطابقة النموذج المفترض مع بيانات العينة حيث جاءت مؤشرات حسن المطابقة في المدى المثالي لها(جدول٩)، واتضح أن جميع مسارات النموذج دالة إحصائياً (جدول١٠)عند مستوى دلالة٠,٠٠١والتي تمثل تشبعات مفردات كل بعد على العامل الكامن لها، كما اتضح وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٠١بين بعد قوة الإرادة و بعد المسارات. ويتضح ذلك كما يلي:

جدول (٩)

مؤشرات حسن المطابقة للنموذج المفترض لبنية الرجاء مع بيانات عينة الدراسة

مؤشرات المطابقة	كا٢	كا٢/ د. ح (١٧)	GFI	AGFI	NFI	CFI	RMSEA
القيمة	٢٢,٣٣	١,٣١٣	٠,٩٦٢	٠,٩١٩	٠,٩٤٠	٠,٩٨٤	٠,٠٣١
Sig.	٠,١٧٣						

جدول (١٠) مسارات النموذج المفترض لبنية مقياس الرجاء وأوزانها الانحدارية المعيارية وغير المعيارية

المسارات	الوزن الانحداري المعياري	الوزن الانحداري غير المعياري	الخطأ المعياري	النسبة الحرجة	الدلالة
A1 ← Agency	٠,٦٤٩	١,٢٢١	٠,٢٠٧	٥,٩٠	٠,٠٠١
A2 ← Agency	٠,٥١٥	٠,٩٧١	٠,٢٠٠	٤,٩٥	٠,٠٠١
A3 ← Agency	٠,٦٥٨	١,٢٩٠	٠,٢١٧	٥,٩٤	٠,٠٠١
A4 ← Agency	٠,٦١٥	١,٠٠			
P1 ← Pathways	٠,٦٣٣	٠,٨٩٧	٠,١٣٦	٦,٦١٠	٠,٠٠١
P2 ← Pathways	٠,٧٨٠	١,١٨٨	٠,١٥٧	٧,٥٩٠	٠,٠٠١
P3 ← Pathways	٠,٥٩٥	٠,٨٠٦	٠,١٢٩	٦,٢٤٢	٠,٠٠١
P4 ← Pathways	٠,٦٧٨	١,٠٠			
Agency ↔ Pathways	٠,٩٨٠	٠,٢٨٧	٠,٠٥٨	٤,٩١٠	٠,٠٠١

وبناء على ما سبق فإن الصورة النهائية للمقياس تتكون من ٨ فقرات موزعة على بعدين، وتمتد الدرجات لكل بعد ما بين ٤ : ٢٠ والدرجة الكلية للرجاء تتراوح ما بين ٨: ٤٠ ويتم الاستجابة عليها من خلال مقياس خماسي التدريج (تنطبق بدرجة ضعيفة جداً = ١ ، تنطبق بدرجة ضعيفة = ٢ ، تنطبق بدرجة متوسطة=٣ ، تنطبق بدرجة مرتفعة= ٤ ، تنطبق بدرجة مرتفعة جداً = ٥).

وبناء على ما سبق يكون قد تحقق الباحث من جودة الخصائص السيكومترية لأدواته وجاهزيتها لجمع بيانات الدراسة والتطبيق على عينة الدراسة الأساسية.

نتائج الدراسة ومناقشتها

للإجابة عن الأسئلة (١، ٢ ، ٣) تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لتكرارات استجابات عينة الدراسة على فقرات المقاييس الثلاث، وتم تحديد مستوى المتغيرات الثلاث لدى عينة الدراسة في ضوء المتوسطات الحسابية وبناءً على المقياس خماسي التدريج للاستجابة ويتضح ذلك فيما يلي:

جدول(١١)
تحديد مدى الدرجات للمتوسطات الحسابية والمستويات المقابلة لها

الاستجابات	تنطبق بدرجة				
	ضعيفة جداً	ضعيفة	متوسطة	مرتفعة	مرتفعة جداً
مدى الدرجات	**١ : ١,٨٠**	**١,٨١ : ٢,٦٠**	**٢,٦١ : ٣,٤٠**	**٣,٤١ : ٤,٢٠**	**٤,٢١ : ٥**
المستوى	ضعيف جداً	ضعيف	متوسط	مرتفع	مرتفع جداً

نتائج الإجابة عن السؤال الأول:

" ما مستوى النهوض الأكاديمي لدى طلاب السنة الأولى الجامعية؟"

يوضح الجدول التالي المتوسطات والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لتكرارات استجابات عينة الدراسة في أبعاد النهوض الأكاديمي والدرجة الكلية:

جدول(١٢)
المتوسطات والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لتكرارات استجابات عينة الدراسة في النهوض الأكاديمي

أبعاد النهوض الأكاديمي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسب المئوية	المستوى
فعالية الذات	**٣,١٤٦**	**٠,٧٥٤**	**٦٣٪**	**متوسط**
التحكم غير اليقيني	**٢,٩٨٣**	**٠,٧١٤**	**٥٩,٧٪**	**متوسط**
الاندماج الأكاديمي	**٣,٢٢**	**٠,٧٢٠**	**٦٤,٤٪**	**متوسط**
القلق	**٣,٢٥٢**	**٠,٨٣٢**	**٦٥٪**	**متوسط**
العلاقة بين الطالب وأستاذه	**٣,٠٦١**	**٠,٦٦٨**	**٦١,٢٪**	**متوسط**
النهوض الأكاديمي ككل	**٣,٠٥٨**	**٠,٣٣٥**	**٦١,٢٪**	**متوسط**

يتضح من جدول(١٢) أن مستوى النهوض الأكاديمي لدى عينة الدراسة يتحدد في المستوى المتوسط سواء كان ذلك على مستوى الأبعاد أو للنهوض الأكاديمي بصفة عامة، حيث بلغت قيم المتوسطات الحسابية للأبعاد على التوالي (٣,١٤٦، ٢,٩٨٣، ٣,٢٢٠، ٣,٢٥٢، ٣,٠٦١) وللنهوض عامة (٣,٠٥٨).

وتختلف هذه النتيجة مع دراستي كل من (متولي، ٢٠٢١) و (بهنساوي،٢٠٢٠) والتي أشارتا إلى أن مستوى النهوض الأكاديمي لدى طلاب الجامعة تتحدد في المستوى المرتفع سواء في البيئة السعودية والمصرية على الترتيب.

ويفسر الباحث ذلك على اعتبار أن طلاب السنة الأولى الجامعية لا يزالون في طور نمو قدراتهم على التكيف مع الحياة الجامعية وما بها من مستجدات ومواقف وعلاقات

اجتماعية مغايرة عما كان في المراحل الدراسية السابقة ، فطبيعة المرحلة الجامعية تختلف في متطلباتها الأكاديمية عن المراحل التعليمية السابقة لها من حيث كثرة التكليفات المحددة بوقت لإنجازها و التقييمات المستمرة واحتمالية تعرض الطالب لخبرات فشل لم يعتاد عليها سابقاً، وهذا يتطلب تطوير لقدراتهم على مواجهة الضغوط الأكاديمية اليومية وكيفية إحداث التوافق مع المتغيرات السياقية غير المألوفة لديهم مقارنة بالمرحلة الثانوية، كما أن طلاب السنة الأولى لايزالون في مرحلة المراهقة المتأخرة والتي تجعلهم في مستويات مرتفعة من القلق والخوف من تشويه صورة الذات أمام الأخرين الأمر الذي يجعلهم يتعاملون مع الضغوط الأكاديمية بنوع من التوتر والقلق قد يجعلهم لا يخرجون من الخبرات الضاغطة لديهم بشكل سريع وبفاعلية لذلك لا يمتلكون مستويات مرتفعة من النهوض الأكاديمي.

نتائج الإجابة عن السؤال الثاني:

" ما مستوى الشفقة بالذات لدى طلاب السنة الأولى الجامعية؟"

والجدول التالي يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لتكرارات استجابات عينة الدراسة في أبعاد الشفقة بالذات والدرجة الكلية:

جدول(١٣)
المتوسطات والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لتكرارات استجابات عينة الدراسة في الشفقة بالذات

أبعاد الشفقة بالذات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسب المئوية	المستوى
اللطف بالذات	٢,٧٩	١,٠٢	٥٥,٨٪	متوسط
الحكم على الذات	٢,٨٦	٠,٩٧٠	٥٧,٢٪	متوسط
الإنسانية المشتركة	٢,٨٠	١,١٠	٥٥,٩٪	متوسط
العزلة	٢,٩٠	١,٠٨	٥٧,٨٪	متوسط
اليقظة الذهنية	٢,٩٥	٠,٩٨٠	٥٩٪	متوسط
التوحد المفرط	٢,٩٦	١,١٠	٥٩,٢٪	متوسط
الدرجة الكلية	٢,٩٨٢	٠,٥٤٣	٦٠٪	متوسط

يتضح من جدول(١٣) أن مستوى الشفقة بالذات لدى عينة الدراسة يتحدد في المستوى المتوسط سواء كان ذلك على مستوى الأبعاد أو للشفقة بالذات بصفة عامة، حيث بلغت قيم

المتوسطات الحسابية للأبعاد على التوالي (٢,٧٩، ٢,٨٦، ٢,٨٠، ٢,٩٠، ٢,٩٥، ٢,٩٦) وللشفقة بالذات عامة (٢,٩٨٢). وتتفق هذه النتيجة مع دراسة(Gunnell et al.,2017) والتي أجريت على طلاب السنة الأولى الجامعية ودراسة (أدم و الشيخ، ٢٠١٨) ودراسة(حاجم،٢٠١٨) ودراستى(Kotera & Sheffield.,2020;Kotera et al.,2021) والتي أجريت على طلاب الجامعة. ودراسة (Yang et al.,2016) والتي أجريت على الراشدين. كما اتفقت جزئياً مع دراسة (Neff&McGhee,2010) والتي أجريت على المراهقين والشباب وكذلك دراسة(الخصاونة، ٢٠٢٠) والتي أجريت على طلاب المرحلة الثانوية. واختلفت مع دراسة (العصيمي، ٢٠٢٠) والتي أشارت لتمتع طلاب الجامعة بمستوى مرتفع في الشفقة بالذات، ومع دراسة (Tran et al.,2022) والتي أشارت إلى وجود الشفقة بالذات بصورة منخفضة لدى طلاب الجامعة.

ويفسر الباحث امتلاك طلاب السنة الأولى الجامعية للمستوى المتوسط في أدنى درجاته حيث بلغت النسب المئوية ٦٠٪ فأقل ولم تصل للمستويات المرتفعة بل أقرب للمستويات المنخفضة لكونهم مع التحاقهم بالمرحلة الجامعية وما بها من متطلبات مغايرة عن المراحل السابقة قد يوجهون لأنفسهم النقد الذي قد يكون مبالغاً فيه ويلقون اللوم على أنفسهم مع الأداء المغاير لتوقعاتهم وطموحاتهم العالية التي قد تكون غير واقعية ومرتبطة أكثر بخبراتهم في المراحل السابقة، كما أنهم يرون أن أي فشل ولو بسيط يعد مهدداً لمسيرتهم الدراسية مما يجعلهم يستغرقون وقتاً أطول في التفكير في خبرات الفشل والميل نحو الانعزال عن الأخرين.

وهذه النتيجة توضح أنهم أقل لطفاً وحنواً بأنفسهم عندما يتعرضون للفشل وهم أقل وعياً بأن الفشل جزء من الخبرة الإنسانية المشتركة وأقل يقظة ذهنياً للانفعالات السلبية حيث تنقصهم القدرة على رؤية خبرات الفشل باعتبارها فرص للتعلم ويزداد لديهم نسبياً الخوف من الأداء السلبي وما سيرتبط به من التأثير على جدارة واستحقاق الذات.

نتائج الإجابة عن السؤال الثالث:

-" ما مستوى الرجاء لدى طلاب السنة الأولى الجامعية؟"

والجدول التالي يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لتكرارات استجابات عينة الدراسة في بعدي الرجاء والدرجة الكلية:

جدول(١٣)

المتوسطات والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لتكرارات استجابات عينة الدراسة في الشفقة بالذات

أبعاد الرجاء	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسب المئوية	المستوى
قوة الإرادة	**٣,٤٧٥**	**٠,٦٠٣**	٧٠٪	مرتفع
المسارات	**٣,٥٣٥**	**٠,٥٩٥**	٧١٪	مرتفع
الدرجة الكلية	**٣,٥٠٤**	**٠,٥٥٤**	٧٠٪	مرتفع

يتضح من جدول(١٣) أن مستوى الرجاء لدى عينة الدراسة يتحدد في المستوى المرتفع سواء كان ذلك على مستوى الأبعاد أو للرجاء بصفة عامة، حيث بلغت قيم المتوسطات الحسابية للأبعاد على التوالي (٣,٤٧، ٣,٥٤) وللرجاء عامة (٣,٥٠).

واتفقت هذه النتيجة مع دراسات(العارضي و الموسوي،٢٠١٣) والتي أجريت على طالبات الجامعة، ودراسة (Feldman&Kubota,2015) والتي أشارت إلى وجود مستوى مرتفع للرجاء عامة والرجاء الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، وكذلك دراسة (Icekson,2021) و دراسة (Tran et al.,2022) وقد أجريتا على طلاب الجامعة واختلفت مع دراسات (Kirmani,Anas&Sanam,2015) والتي أشارت إلى وجود مستوى أقل من المتوسط لدى طالبات الجامعة، ودراسة (Yang et al.,2016) والتي أجريت على الراشدين والتي أشارت لوجود مستوى متوسط للرجاء.

وتشير هذه النتيجة إلى أن طلاب السنة الأولى الجامعية لديهم الاعتقاد بقدراتهم على انتاج المسارات المتعددة لبدء السعي نحو الهدف وإنتاج الطرق البديلة عند مواجهة العقبات أثناء المضي نحو أهدافهم الأكاديمية ولديهم اعتقاد قوي حول قوة الإرادة أو الطاقة والذي بمثل الطاقة الدافعية اللازمة (شروط مسبقة) للاستمرار للتقدم نحو المسار (Snyder, et al.,2002)، كما يبدون تصورات إيجابية عن ذواتهم، ويضعون عدداً كبيراً من الأهداف بمستويات صعوبة مرتفعة ولديهم اعتقاد أنهم قادرون على إنجاز

أهدافهم المرغوبة، ويركزون على تحقيق النجاح في الأنشطة الموجه نحو الهدف، ويخبرون حالات انفعالية إيجابية أثناء السعي نحو أهدافهم(Snyder,1998)

فطلاب السنة الأولى عند التحاقهم بالجامعة يدركون أن مستقبلهم المهني قد بدت ملامحه إلى حد ما لذلك تتولد لديهم طموحات ودوافع مرتفعة نحو تحقيق أهدافهم المستقبلية لذلك ويقبلون على الحياة الجامعية ويفكرون في كيفية تحقيق النجاح بالبحث عن السبل الممكنة لذلك، ويعتقدون أن لديهم القوة والإمكانات اللازمة لتخطي ما يواجهونه من عقبات حتى وإن كانت مبالغ فيها.

نتائج الإجابة عن السؤال الرابع:

هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة ٠,٠٥ بين كل من النهوض الأكاديمي والشفقة بالذات والرجاء؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب معامل الارتباط الخطي بطريقة بيرسون Pearson بين الدرجة الكلية لكل من مقياس النهوض الأكاديمي والشفقة بالذات والرجاء لدى عينة الدراسة وجدول(١٤) يوضح النتائج المتعلقة بذلك:

جدول(١٤)

معاملات الارتباط بين النهوض الأكاديمي والشفقة بالذات والرجاء لدى عينة الدراسة

المتغيرات	النهوض الأكاديمي	الشفقة بالذات	الرجاء
النهوض الأكاديمي	-	٠,٣٤١**	٠,٦٤٧**
الشفقة بالذات		-	٠,٤٨٣**
الرجاء			-

من خلال جدول(١٤) يتضح وجود ارتباطات بينية موجبة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠١بين المتغيرات الثلاثة.

بالنسبة للعلاقة بين النهوض الأكاديمي والشفقة بالذات: يتضح من جدول النتائج(١٤) وجود علاقة ارتباطية موجبة ضعيفة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١بين المتغيرين حيث بلغت قيمة معامل الارتباط ٠,٣٤١ وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (أماني على،٢٠٢٠) والتي أجريت على طلاب الثانوي، ودراسة (متولي، ٢٠٢١) على طلاب الجامعة. كما اتفقت جزئياً وبصورة غير مباشرة مع الدراسات التي تناولت الشفقة بالذات

والصمود النفسي وذلك باعتبار أن النهوض الأكاديمي ذو علاقة وثيقة بالصمود النفسي(المرونة النفسية) و يعد شكلاً من الصمود الأكاديمي اليومي، وقد أشارت إلى وجود ارتباطات طردية ما بين الضعيفة والمتوسطة دالة إحصائياً بين الشفقة بالذات والصمود النفسي ومنها دراسات (Kotera et al.,2020;2021) و (عبيد وهدية ، ٢٠٢١) و (بسيوني و خياط، ٢٠١٩) ودراسة (منصور،٢٠١٦) و(المنشاوي، ٢٠١٦) والتي أجريت على طلاب الجامعة ، ودراسة (Neff&McGehe,2010) والتي أجريت على عينة من المراهقين والراشدين، ودراسة (حمودة، ٢٠١٩) والتي أجريت على المرحلة الإعدادية، كما أشارت بعض الدراسات إلى وجود علاقة ارتباطية طردية بين اليقظة العقلية- باعتبارها أحد أبعاد الشفقة بالذات- والنهوض الأكاديمي ومنها (بهنساوي،٢٠٢٠) و(حسب الله، ٢٠٢١).

وفي ضوء هذه النتيجة يمكن القول بأن مع تباين مستويات الشفقة بالذات(ارتفاعًا / انخفاضًا) لدى طلاب السنة الأولى الجامعية يصاحبه تباين في مستويات النهوض الأكاديمي، فمع تزايد مستوى الشفقة بالذات يواجه الطالب الخبرات والمواقف الأكاديمية الصعبة التي تجعله يدرك ما لديه من عيوب ونقائص وعدم الكفاءة بدون الانخراط في الحكم والنقد الذاتي القاسي والمتعنت ويكون متفهماً لذلك رحيماً بنفسه، مع ادراكه أن ما لديه من نقائص أو ما يتعرض له من خبرات فشل وما يقوم به من أخطاء أمر طبيعي وشائع لدى الكثير من الطلاب داخل السياق الأكاديمي، وأيضاً يكون الطالب منفتحاً ولديه من اليقظة التي تجعل لديه نظرة واسعة للحياة للتعامل بوعي مع المشكلات الراهنة التي يمر بها وهذا يعني الاعتراف بما لديه من نقائص وإخفاقات ولكن دون قمع أو تضخيم أو استغراق مبالغ في التفكير في ذلك حتى لا يصل إلى التوحد مع هذه الخبرات السلبية (Neff,2003b;Neff,2011) . كما أن الشفقة بالذات تساعد الفرد على مواجهة المظاهر السلبية للصحة النفسية ومنها الشعور بالعزلة و الخجل والأفكار السلبية (Kotera et al.,2021) وتمثل عاملاً وقائياً للصحة النفسية لدى الكثير من الفئات

(الطلاب، الموظفين،....) ، وتعمل كميكانزيم لتغيير علاقة الفرد بمشكلاته والخبرات المؤلمة التي يواجهها وذلك بدعم وتعزيز الاتجاه الإيجابي نحو الذات عند مواجهة الصعوبات وخبرات الفشل (Kotera et al.,,2022). وبالتالي مع توافر الشفقة بالذات لدى الطالب يكون قادراً على النهوض بسرعة من الخبرات والمواقف الأكاديمية السلبية والعودة مجدداً لمساره الأكاديمي المتوقع، خاصة أن طلاب السنة الأولى الجامعية يتعرضون للكثير من الخبرات غير المألوفة لديهم لذلك يواجهون نكسات كثيرة تتعلق بأدائهم الأكاديمي فإذا انغلقوا على أنفسهم ووجهوا لأنفسهم النقد والحكم القاسي لن يتمكنوا من مواجهة ذلك ومن ثم اللجوء إلى الاستراتيجيات السلبية ومنها الإرجاء أو التسويف الأكاديمي وإعاقة الذات أو قد يصل الأمر الى الهروب بترك التخصص أو الكلية أو الجامعة.

وفيما يتعلق بالعلاقة بين النهوض الأكاديمي والرجاء: اتضح من جدول(١٤) وجود علاقة ارتباطية طردية متوسطة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١بين المتغيرين حيث بلغت قيمة معامل الارتباط بينهما ٠,٦٤٧ .واتفقت هذه النتيجة بصورة غير مباشرة مع دراسة(Kirmani,Anas&Sanam,2015) والتي كشفت عن العلاقة بين الرجاء والصمود النفسي لدى طالبات الجامعة، وكذلك دراسة (Cicek,2021) والتي أشارت لوجود علاقة بين الرجاء والصمود النفسي لدى عينة طلاب المرحلة الثانوية

وفي ضوء هذه النتيجة يمكن القول بأن مع تباين مستويات الرجاء (ارتفاعًا / انخفاضًا) لدى طلاب السنة الأولى الجامعية يصاحبه تباين في مستويات النهوض الأكاديمي(ارتفاعًا/ انخفاضًا). ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى ما استخلصته دراسة (Çiçek,2021) من مراجعة بعض الدراسات التي تناولت علاقة الرجاء ببعض المخرجات النفسية الإيجابية، حيث أشارت إلى أن الرجاء يعد ميكانيزم يستخدمه الفرد لمواجهة المشكلات الحياتية حيث يساعد الأفراد على انتاج وخلق الأهداف ووضع الخطط الواقعية واستخدام مصادر الدافعية الداخلية والخارجية بفعالية، كما أن المستوى

المرتفع للرجاء له تأثيرات إيجابية على مخرجات الصحة النفسية والهناء مثل السعادة() و الرضا عن الحياة والصمود والتفاؤل وفعالية الذات وجودة الحياة.

كما يشير Griggs and Walker (2016) إلى وجود علاقة موجبة بين الرجاء و مهارات المواجهة وجودة الحياة والصمود لدى المراهقين. وخلص الدراسة إلى كلما ارتفع مستوى الرجاء لدى المراهقين يكونوا أكثر مهارة في التحكم في المشكلات النفسية والتعامل مع المصاعب والوصول إلى أهدافهم.

كما أن الأفراد الأكثر رجاءً لديهم قدرة على الاندماج في المهام المطلوبة و ويستخدمون استراتيجيات إيجابية لمواجهة الضغوط وأكثر فعالية في حل المشكلات وأقل عرضة للاكتئاب(Chang & Banks,2007)

وبالتالي فمع تزايد مستوى الرجاء لدى طلاب السنة الأولى يكونون أكثر قدرة على مواجهة التحديات والصعوبات الأكاديمية المتكررة، ولديهم من المرونة التي تمكنهم من اتخاذ طرق واستراتيجيات بديلة لتخطي العثرات التي قد يواجهونها.

<u>أما عن العلاقة بين الرجاء والشفقة بالذات:</u> أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة متوسطة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١بين المتغيرين النتائج حيث بلغت قيمة معامل الارتباط بينهما ٠,٤٨٣ وهذا يعني مع تباين مستويات الرجاء (ارتفاعًا / انخفاضًا) لدى طلاب السنة الأولى الجامعية يصاحبه تباين في مستويات الشفقة بالذات.

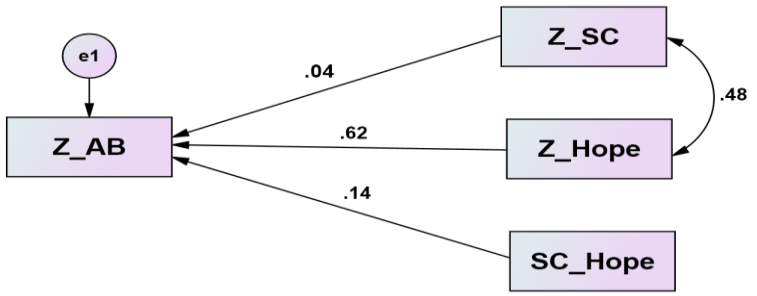
وهذه النتيجة تتفق مع مع دراسة(Neff et al.,2005) ودراسة (Umprey &Sherblon,2014) والتي أجريت على المراهقين والراشدين و(الزغبي و العاسمي، ٢٠١٥) والتي أجريت على طلاب المرحلة الثانوية، و دراسة (Neff& Faso,2015) لدى عينة من الأمهات ودراسة (Yang,zhang& Kou,2016) و دراسة(Harshitha&Sasi,2019) والتي أجريتا على عينة من المراهقين والكبار ، دراسة (Tran et al.,2022) لدى عينة من طلاب الجامعة .و خلصت Neff إلى وجود علاقة تبدو تبادلية بين الرجاء والشفقة بالذات، حيث خلصت إلى أن الأفراد

المرتفعون في الشفقة بالذات يعتقدون أكثر أن لديهم الكفاءة وبذل المزيد من الجهد والإبقاء على المستويات المرتفعة من المثابرة تجاه الهداف المرجوة(والتي تعكس الخصائص المميزة للرجاء) حتى عند مواجهة العقبات(Neff et al.,2005) ، ومن ناحية أخرى ذكرت أن الرجاء في ضوء تصور Snyder يقدم مساراً إيجابياً لتفكير الفرد حول ذاته، فالأفراد الأكثر رجاءً يظهرون احتمالية إيجابية في حديثهم الداخلي مع الذات والذي يكون أقل نقداً ولوماً لذواتهم عندما يواجهون التحديات والعقبات وخبرات الفشل، لذلك تبدو العلاقة الوثيقة بين الرجاء والشفقة بالذات(Neff et al.,2007). كما اتضح أن ذوي الرجاء المرتفع تتقلص لديهم الأحكام السلبية تجاه ذواتهم وتقل لديهم المطالب غير الواقعية على أنفسهم وأكثر احتمالية لتقبل النقائص لديهم والظهور بعدم الكفاءة في بعض الأحيان، ويكونون أكثر يقظة وواقعية في تعاملهم مع الحدث وأكثر ثقة بأنفسهم(Umphrey&Shrblom,2014)، وهذا يدعم العلاقة الارتباطية بين الرجاء والشفقة بالذات لدى طلاب السنة الأولى الجامعية.

نتائج الإجابة عن السؤال الخامس

ما دور الرجاء كمتغير معدل moderator للعلاقة بين النهوض الأكاديمي والشفقة بالذات لدى طلاب السنة الأولى الجامعية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام نمذجة العلاقات السببية من خلال الحزمة الإحصائية AMOS20 لدراسة نموذج القياس لمسارات العلاقات بين متغيرات البحث على اعتبار وجود تأثير موجب مباشر للشفقة بالذات على النهوض الأكاديمي، وتأثير موجب مباشر للرجاء على النهوض الأكاديمي. ولقياس تأثير الرجاء كمتغير معدل تم دراسة التفاعل بين كل من الرجاء والشفقة بالذات وتأثير ذلك على النهوض الأكاديمي وذلك بعد تحويل الدرجات في المتغيرات الثلاث إلى درجات معيارية.



شكل(٥) التصور المقترح للعلاقات بين متغيرات الدراسة

وأسفرت النتائج عن وجود مطابقة النموذج مع بيانات عينة الدراسة حيث جاءت مؤشرات حسن المطابقة في المدى المثالي لها ويتضح ذلك من الجدول التالي:

جدول (١٥) مؤشرات حسن المطابقة للنموذج المفترض لبنية الرجاء مع بيانات عينة الدراسة

مؤشرات المطابقة	كا٢	كا٢/ د. ح (٢)	GFI	AGFI	NFI	CFI	RMSEA
القيمة	١,٧٠١	٠,٨٥١	٠,٩٩٥	٠,٩٧٤	٠,٩٨٨	٠,٩٩٢	٠,٠٠١
Sig.	٠,٤٢٧						

جدول (١٦) مسارات النموذج المفترض للعلاقات بين متغيرات الدراسة

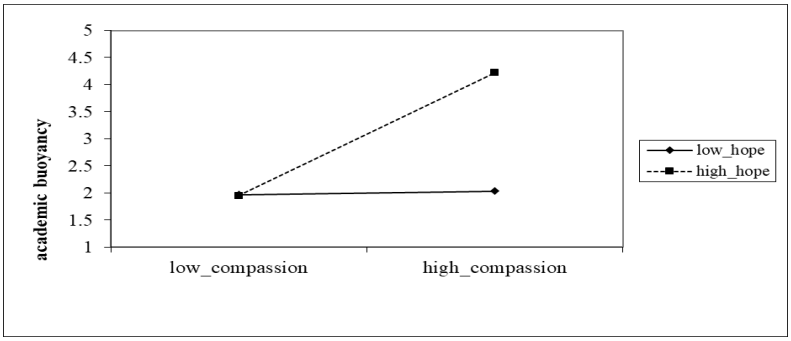
المسارات	الوزن الانحداري المعياري وغير المعياري	الخطأ المعياري	النسبة الحرجة	الدلالة
الشفقة بالذات ← النهوض الأكاديمي.	٠,٠٣٨	٠,٠٦٧	٠,٥٦٥	٠,٥٧٢
الرجاء ← النهوض الأكاديمي.	٠,٦١٥	٠,٠٦٧	٩,٢٠	٠,٠٠١
الرجاء × الشفقة بالذات ← النهوض الأكاديمي.	٠,١٣٢	٠,٠٥٦	٢,٣٦٠	٠,٠١٩
الرجاء ↔ الشفقة بالذات.	٠,٤٨٠	٠,٠٨٦	٥,٥٧٢	٠,٠٠١

يتضح من جدول (١٦) عدم وجود تأثير دال إحصائياً للشفقة بالذات على النهوض الأكاديمي حيث بلغ الوزن الانحداري المعياري ٠,٠٣٨ وبلغت الدلالة الإحصائية ٠,٥٧٢ ، في حين وجد تأثير موجب دال إحصائياً للرجاء على النهوض الأكاديمي حيث

بلغ الوزن الانحداري المعياري ٠,٦١٥ وبلغت الدلالة الإحصائية ٠,٠٠١، كما وجد تأثير موجب دال إحصائياً لتفاعل متغيري الشفقة بالذات والرجاء على النهوض الأكاديمي وهذا يعني أن الرجاء له تأثير معدل للعلاقة بين الشفقة بالذات والنهوض الأكاديمي وبمعني أخر يظهر تأثير الشفقة بالذات على النهوض الأكاديمي في وجود مستويات مرتفعة للرجاء.

ولتفسير شكل التفاعل بين مستويات الرجاء كمتغير معدل للعلاقة بين الشفقة بالذات و النهوض الأكاديمي تم الاعتماد على النماذج التي وضعها Dawson(2014) لرسم شكل التفاعل بين المتغير المستقل والمتغير المعدل. ويتضح من شكل (٦) أن مستوى الرجاء المرتفع يؤثر على العلاقة بين الشفقة بالذات والنهوض الأكاديمي في حين لا يؤثر تناقص مستويات الرجاء على العلاقة بين الشفقة بالذات والنهوض الأكاديمي، فعندما تتزايد مستويات الرجاء لدى طلاب السنة الأولى الجامعية يزداد تأثير الشفقة بالذات على النهوض الأكاديمي ويرفع من مستوياته. فالرجاء باعتباره متغيراً إيجابياً يتعلق بتفكير الفرد نحو الوصول إلى أهدافه يرتبط بسمات إيجابية في شخصية الطالب ومنها توقع النجاح فعالية الذات العامة والأكاديمية والتفاؤل الهناء الذاتي ودافعية المثابرة والشغف الأكاديمي والاندماج الأكاديمي والصمود النفسي، (Snyder et al,.2002;Feldman&Kubota,2015; Quan,Huang,Yu&Liu,2016; Cicek,2021; Azadianbojnordi et al.,2022) و (حميده و الخطيب،٢٠١٩؛ طه، ٢٠٢٠)،وهذا يعني أن الطالب عندما يكون لديه الاعتقاد بأنه يستطيع تجاوز ما يقابله من صعوبات وتحديات بقوة كذلك اعتقاده بقدرته على إيجاد السبل واستخدام الاستراتيجيات المناسبة، يساهم ذلك في نظرته وحديثه الداخلي الإيجابي مع نفسه بدون نقد قاس والتقليل من ذاته والتعامل مع خبرات الفشل أو الصعوبات بواقعية ويُحدث نفسه بأن هذه الخبرات السلبية التي تعرض لها أمر طبيعي، خاصة أن طالب السنة الأولى الجامعية يخبر مواقف وظروف(أكاديمية، اجتماعية، انفعالية..) تختلق لحد ما عن

المراحل الدراسية السابقة وهذا ينال من اتجاهه الإيجابي نحو نفسه ويعزز بعض الأفكار السلبية وبالتالي يكون التفكير برجاء مصدراً لإثارة الشعور الإيجابي نحو الذات مما سينعكس إيجابياً على ارتفاع مستويات النهوض الأكاديمي وتجاوز ما تعرض له من خبرات سلبية والعودة سريعاً إلى مساره الأكاديمي الذي حدده لنفسه.



شكل (٦) تأثير مستويات الرجاء على العلاقة بين الشفقة بالذات والنهوض الأكاديمي

التوصيات المقترحات البحثية

يستخلص الباحث في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج عدداً من التوصيات والمقترحات البحثية تتضح فيما يلي:

أ- التوصيات:

-المزيد من الاهتمام بطلاب السنة الأولى الجامعية بعقد بعض اللقاءات والدورات التثقيفية للتعريف بطبيعة المرحلة عند الالتحاق بالجامعة.

- إجراء بعض الدورات للطلاب المتعثرين أكاديمياً في السنة الأولى الجامعية لإزالة أثار خبرات الفشل التي قد مروا بها.

- تفعيل دور المرشد الأكاديمي للطلاب داخل الكليات.

ب- المقترحات البحثية:

- برنامج تدريبي لتحسين مستويات الشفقة بالذات لدى طلاب السنة الأولى الجامعية.

- برنامج تدريبي لتحسين مستويات النهوض الأكاديمي لدى طلاب السنة الأولى الجامعية

- إجراء دراسة تتبعية للتعرف على مستويات النهوض الأكاديمي لطلاب الجامعة عبر السنوات الدراسية وتأثير ذلك على المعدلات الأكاديمية للطلاب.

المراجع العربية

أدم، بسماء و الشيخ ، كنان(٢٠١٨). الشفقة بالذات وعلاقتها بالسعادة النفسية دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة دمشق. *مجلة جامعة طرطوس للبحوث والدراسات النفسية، (٢)*،١ ، ٤٥-٧٢.

بسيوني، سوزان عبد العزيز و خياط، وجدان وديع(٢٠١٩). الشغفة بالذات وعلاقتها بالمرونة النفسية لدى طالبات جامعة أم القرى. المجلة العلمية لكلية التربية- جامعة أسيوط، ٣٥،(٤)، ٥١٩ - ٥٥١.

البلال ، إلهام سرور(٢٠٢٠). الطفو الدراسي وعلاقته بالصمود الأكاديمي لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية في المدارس الرسمية في منطقة تبوك. *مجلة كلية التربية-جامعة المنوفية، ٣٥* (١)، ٣٩٢-٤٣٥

بهنساوي، أحمد فكري(٢٠٢٠). اليقظة العقلية وعلاقتها بالنهوض الأكاديمي لدى طلاب الجامعة في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية. *المجلة التربوية لكلية التربية- جامعة سوهاج، ١/٨* ، ١٢-٧٣.

حاجم، خالد أحمد(٢٠١٨). المعتقدات الدافعية وعلاقتها بالوجود النفسي الممتلئ والشفقة بالذات عند طلبة الجامعة. *رسالة دكتوراة غير منشورة*، كلية التربية، جامعة بغداد.

حسب الله، عبد العزيز محمد(٢٠٢١).التأثير غير المباشر المشروط لليقظة العقلية في قلق الاختبار الإلكتروني لدى طلاب الجامعة عبر الطفو الأكاديمي كمتغير وسيط معدل في ضوء بعض المتغيرات الفئوية المعدلة. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية*، ١٥(ج١)، ٥٠٩ -٦٠٨.

حسن، رمضان علي(٢٠٢٠). الدافعية العقلية وعلاقتها بالطفو الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة كلية التربية- جامعة بنها، ٣١* (١٢١)، ٢٨٠-٣٢٢.

حليم، شيري مسعد(٢٠١٩). العلاقة بين الطفو الأكاديمي وتوجهات أهداف الإنجاز لدى طلبة الصف الأول بمحافظة الشرقية. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، ١١٢ ، ٢٩٥- ٣٣٨.

حموده، إيمان حمدي(٢٠٢١). المرونة الايجابية وعلاقتها بالشفقة بالذات لدي طلاب المرحلة الإعدادية المتفوقين. *مجلة الشمال للعلوم الإنسانية- جامعة الحدود الشمالية* ،٦ (١)، ١٩٣-٢٢١.

حميدة، محمد إسماعيل سيد و الخطيب، وليد حسن عاشور (٢٠١٩). الصمود الأكاديمي وعلاقته بالتفاؤل والرجاء وفعالية الذات الأكاديمية ودافعية المثابرة لدي طلاب الجامعة: دراسة في نمذجة العلاقات. *المجلة المصرية للدراسات النفسية، ٢٩* ، (١٠٢)، ٣١٥-٣٨١.

خصاونة، آمنة حكمت أحمد. (٢٠٢٠). مستوى الشفقة بالذات وعلاقتها بالسعادة لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة إربد من وجهات نظرهم.*مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، ٣١(١١)*،٥٠ – ٦٤.

الزغبي، أحمد محمد و العاسمي، رياض(٢٠١٥). الشفقة بالذات وعلاقته بكل من الأمل الأكاديمي والاكتئاب لدى عينة من الطلبة مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي في المدارس الثانوية بمحافظة دمشق. *مجلة جامعة دمشق، ٣١* (١)،٥٥-٩٠.

زكي، هناء محمد(٢٠١٦). فعالية برنامج تدريبي قائم علي الرجاء في الإرجاء الأكاديمي والسعادة النفسية لدى عينة من طالبات كلية التربية. *مجلة كلية التربية- جامعة الأزهر، ١٦٨*(ج٤)، ٢٣٧-٢٩٨.

سليم، عبد العزيز إبراهيم(٢٠١٨). نموذج بنائي للعلاقات بين اليقظة العقلية والتفكير الإيجابي والطفو الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية جامعة دمنهور. *مجلة كلية التربية- جامعة كفر الشيخ*، ٩١، ٣٣٣- ٤٤٠.

طه، رياض سليمان السيد(٢٠٢٠). الاندماج الأكاديمي وعلاقته بالشغف الأكاديمي والتفاؤل والرجاء لدى طلاب الجامعة: دراسة في نمذجة العلاقات. *مجلة كلية التربية في العلوم النفسية، ٤٤*،(٣)،٢٩١-٣٧٢.

عابدين، حسن سعد (٢٠١٨). تحليل المسار للعلاقات بين الطفو الأكاديمي وقلق الاختبار والثقة بالنفس والتوافق الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة كلية التربية- جامعة المنوفية، ٤*(ج ٢)، ٥٠ – ١١١.

العاسمي، رياض نايل(٢٠١٤). الشفقة بالذات وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى عينة من طلاب جامعة الملك خالد. *مجلة جامعة دمشق*، ٣٠ (١)، ١٧-٥٤.

عبد المعطي، أميرة أحمد.(٢٠١٠). الرجاء: دراسة تحليلية إمبريقية. رسالة دكتوراه، كلية التربية-جامعة عين شمس.

عبدالرحمن، محمد السيد(٢٠١٤). مقياس الشفقة بالذات: دراسة ميدانية لتقنين مقياس الشفقة بالذات علي عينات عربية. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ٢٤ (٨٣)،٤٩-٧١.

عبيد، فتحية فرج و هدية، هدى فرج(٢٠٢١). الشفقة بالذات وعلاقتها بالصمود النفسي لدى طلاب كلية التربية جامعة طرابلس. *مجلة كليات التربية*، ٢١، ٢٣٦-٢٥٧.

العتيبي، سميرة محارب و الحربي، سماح عيد و الشريف، أمنية (٢٠٢١)التعلم المنظم ذاتيًا كمنبئ بالنهوض الأكاديمي لدى طلبة جامعة أم القرى بمكة المكرمة. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*، ٩(٣)، ٨٩٨- ٩١٩.

عثمان، سيد أحمد .(١٩٩٦) *التحليل الأخلاقي للمسئولية الاجتماعية*. القاهرة :الأنجلو المصرية.

علي، أماني عادل(٢٠٢٠). النموذج البنائي للعلاقة بين الشفقة بالذات والنهوض الأكاديمي لدى طلاب الصف الأول الثانوي. مجلة كلية التربية – بنها، ١٢١(ج٥)،٢٢٥ -٢٨٢.

متولي، وائل عبد السميع(٢٠٢١).الإسهام النسبي لكل من الشفقة بالذات واليقظة العقلية في التنبؤ بالنهوض الأكاديمي لدى عينة من طلاب جامعة الملك سعود. *مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية*، ٨ (ج١)، ٣٣١- ٣٧٦.

مرفت إبراهيم خضير(٢٠٢٢). الطفو الأكاديمي وعلاقته بالتوجه الزمني ودافعية الإتقان لدى طلاب الجامعة. *مجلة قطاع الدراسات الإنسانية، جامعة الأزهر*،(٢٩)،٨٨٢ – ٩٨٤.

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)، ١٥٣-٢٢٥.

منصور، السيد الشربيني(٢٠١٦). المرونة النفسية والعصابية والشفقة بالذات والأساليب الوجدانية لدى طلاب قسم التربية الخاصة. مجلة مركز المعلومات التربوية والنفسية البيئية، ٤(١٦)، ٦١-١٦٣.

ناصف، محمد يحي حسين(٢٠١٨). النموذج البنائي للعلاقات السببية بين النهوض والعزم الأكاديميين والنمو الإيجابي وأساليب التواصل الأسري لدى طلاب المرحلة الثانوية. *البحث التربوي، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية*، ٢٣-١٣٣.

المراجع الأجنبية

Aloka, P. J. O., Ossai O. V., Amedu A. N. (2022). Relationship between self-handicapping and academic buoyancy among final year students in secondary schools. *EUREKA: Social and Humanities*, *4*,58-66.

Aydin, G., & Michou, A. (2020). Self-determined motivation and academic buoyancy as predictors of achievement in normative settings. *British Journal of Educational Psychology, 90*(4), 964–980. https://doi.org/10.1111/bjep.12338

Azadianbojnordi ,M., Bakhtiarpour .S., Makvand .B.& Ehteshamizadeh ,P.(2022).Can academic hope increase academic engagement in Iranian students who are university applicants? investigating academic buoyancy as a mediator. *Journal of Psychologists and Counsellors in School*.*32*(2),198-206.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control.* W H Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co.

Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator–mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology, 51*(6), 1173–1182.

Bender, H.&Rawluk,A. (2023). Adaptive hope: a process for social environmental change. *Ecology and Society, 28*(2):14.https://doi.org/10.5751/ES-14099-280214.

Bloore,R., Jose,P.,& Joshanloo,M.(2020). Does Hope Mediate and Moderate the Relationship between Happiness Aversion and Depressive Symptoms?. *Open Journal of Depression, 9, 1-16.*

Bostwick, K. C. P., Martin, A. J., Collie, R. J., Burns, E. C., Hare, N., Cox, S., Flesken, A., & McCarthy, I. (2022). Academic buoyancy in high school: A cross-lagged multilevel modeling approach exploring reciprocal effects with perceived school support, motivation, and engagement. *Journal of Educational Psychology, 114*(8), 1931–1949. https://doi.org/10.1037/edu0000753

Braehler, C., & Neff, K. (2020). Self-compassion in PTSD. In M. T. Tull & N. A. Kimbrel (Eds.), *Emotion in posttraumatic stress disorder: Etiology, assessment, neurobiology, and treatment* (pp. 567–596).

Breines, J. G., & Chen, S. (2012). Self-Compassion Increases Self-Improvement Motivation. Personality and Social Psychology Bulletin, 38(9), 1133–1143. https://doi.org/10.1177/0146167212445599

buoyancy, academic self-concept, and academic performance: A study of mathematics and reading among primary school students. Educational Psychology, 39(8), 1068–1089.

Cha, Jane E., Boggiss, Anna L., Serlachius, Anna S., Cavadino, Alana, Kirby, James N., and Consedine, Nathan S. (2022). A Systematic Review on Mediation Studies of Self-Compassion and Physical Health Outcomes in Non-Clinical Adult Populations.*Mindfulness 13 (8)*, 1876-1900.

Chang, E. C., & Banks, K. H. (2007). The color and texture of hope: Some preliminary findings and implications for hope theory and counseling among diverse racial/ethnic groups. Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology, 13, 94-103.

Çiçek, İ. (2021). Effect of hope on resilience in adolescents: social support and social connectedness as mediators. *Journal of Positive School Psychology, 5*(2), 136-147

Collie, R. J., Martin, A. J., Malmberg, l.E., hall, J., Ginns, P. (2015). Academic buoyancy, student's achievement, and the linking role of control: A cross-lagged analysis of high school students. British Journal of Educational Psychology, 85 (1), 113–130.

Collie,R. J., Ginns, P., Martin, A. J., Papworth, B. (2017). Academic buoyancy mediates academic anxiety's effects on learning strategies: An investigation of English-and Chinese-speaking Australian students. Educational Psychology, 37 (8), 947–964.

Colmar, S., Liem, G. A. D.,Connor, J., Martin, A. J. (2019). Exploring the relationships between academic buoyancy, academic self-concept, and academic performance: A study of mathematics and reading among primary school students. Educational Psychology, 39, 1068–1089.

Conley, C. S., Kirsch, A. C., Dickson, D. A., & Bryant, F. B. (2014). Negotiating the transition to college developmental trajectories and gender differences in psychological functioning, cognitive-affective strategies, and social well-being. *Emerging Adulthood, 2(3), 195–210*

Counted,V., Pargament,K., Andrea Ortega Bechara,A., Joynt,J. & Cowden,R. (2022). Hope and well-being in vulnerable contexts during the COVID-19 pandemic: does religious coping matter?. *The Journal of Positive Psychology*, *17* (1), 70-81.

Datu, J. A. D., & Yang, W. (2018). Psychometric validity and gender invariance of the academic buoyancy scale in the Philippines: A construct validation approach. Journal of Psychoeducational Assessment, 36(3), 278–283..

Datu, J. A. D., & Yang, W. (2021). Academic buoyancy, academic motivation, and academic achievement among filipino high school students. Current Psychology, 40(8), 3958–3965. https://doi.org/10.1007/s12144-019-00358-y

Datu, J. A. D., King, R. B., & Valdez, J. P. M. (2018). Psychological capital bolsters motivation, engagement, and achievement: Cross-sectional and longitudinal studies. The Journal of Positive Psychology, 13(3), 260–270.

Dawson, J. F. (2014). Moderation in management research: What, why, when, and how. *Journal of Business and Psychology, 29*(1), 119. https://doi.org/10.1007/s10869-013-9308-7

DiGasbarro D, Midden A, Van Haitsma K, Meeks S, Mast B.(2020). Reliability and Validity of the Adult Hope Scale among Nursing Home Residents with and without Cognitive Impairment. *Clin Gerontol,43*(3):340-349. doi: 10.1080/07317115.2019.1656696.

Egan ,S.J., Rees, C.S., Delalande ,J., Greene, D., Fitzallen, G., Brown, S., Webb, M., Finlay-Jones ,A. A .(2022).Review of Self-Compassion as an Active Ingredient in the Prevention and Treatment of Anxiety and Depression in Young People. *Adm Policy Ment Health*. 234559347; PMCID: PMC9005396.

Feldman, D. B., & Dreher, D. E. (2012). Can hope be changed in 90 minutes? Testing the efficacy of asingle-session goal-pursuit intervention for college students. *Journal of Happiness Studies, 13*, 745-759.

Feldman, D. B., & Kubota, M. (2015). Hope, self-efficacy, optimism, and academic achievement: Distinguishing constructs and levels of specificity in predicting college grade-point average. *Learning and Individual Differences, 37,* 210–216.

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. https://doi.org/101371/journal.pone.0192022*

Finlay-Jones AL, Rees ,C.S, Kane RT (2015) Self-Compassion, Emotion Regulation and Stress among Australian Psychologists: Testing an Emotion Regulation Model of Self-Compassion Using Structural Equation Modeling. *PLoS ONE 10(7): e0133481*

FischermI.,Feldman,D., Hirsh,A.. Stewart,J. &. Rand ,K.(2021).Psychological Well-Being and the Search for Meaning: The Moderating Roles of Hope, Optimism, and the Presence of Meaning. *International Journal of Existential Positive Psychology,9(2),1-13.*

Fong, M., & Loi, N. M. (2016). The mediating role of self-compassion in student *psychological health. Australian Psychologist.http://dx.doi.org/10.1111/ap.12185*

Fong,C. & Young Won Kim,Y.(2019). A clash of constructs? Re-examining grit in light of academic buoyancy and future time perspective. *Current Psychology* ,40,1824–1837

Galiana, L.; Oliver, A.; Arena, F.; De Simone, G.; Tomás, J.M.; Vidal-Blanco, G.; Muñoz-Martínez, I.; Sansó, N.(2020) .Development and validation of the Short Professional Quality of Life Scale based on versions IV and V of the Professional Quality of Life Scale. *Health Qual. Life Outcomes, 18,* 364-376.

Gall, T. L., Evans, D. R., & Bellerose, S. (2000). Transition to first-year university: Patterns of change in adjustment across life domains and time. *Journal of Social and Clinical Psychology,* 19(4), 544–567.

Garcia-Campayo, J.; Navarro-Gil, M.; Andrés, E.; Montero-Marin, J.; López-Artal, L.; Demarzo, M.M.P.(2014). Validation of the Spanish versions of the long (26 items) and short (12 items) forms of the Self-Compassion Scale (SCS). *Health Qual. Life Outcomes* ,12,1-9.

Gilbert, P., Catarino, F., Duarte, C., Matos, M., Kolts, R., Stubbs, J., Basran, J. (2017). The development of compassionate engagement and action scales for self and others. *Journal of Compassionate Health Care*, *4*(1):4.

Berryhill, M. B., Hayes, A., & Lloyd, K. (2018). Chaotic-enmeshment and anxiety: The mediating role of psychological flexibility and self-compassion. *Contemporary Family Therapy*, 1–12

Griggs S, Walker RK. The Role of Hope for Adolescents with a Chronic Illness: An Integrative Review. (2016).J Pediatr Nurs. 2016 Jul-Aug;31(4):404-21. doi: 10.1016/j.pedn.2016.02.011. Epub 2016 Mar 22. PMID: 27021596

Gunnell, K. E., Mosewich, A. D., McEwen, C. E., Eklund, R. C., & Crocker, P. R. E. (2017). Don't be so hard on yourself! Changes in self-compassion during the first year of university are associated with changes in well-being. *Personality and Individual Differences*, *107*, 43–48.

Halama, P. (2010). Hope as a mediator between personality traits and life satisfaction. *Studia Psychologica*, *52*(4), 309–314.

Harshitha S, & R Sasi (2019). Self-Compassion, Self-Criticism and Hope among Emerging Adults. *International Journal of Indian Psychology*, *7*(2), 30-37. DIP:18.01.005/20190702, DOI:10.25215/0702.00

Hassani, S. F., Tizdast, T., & Zarbakhsh, M. R., (2021). The Role of Self-compassion and Hope in the Relationship Between Psychological Wellbeing, Maladaptive Schemas, Resilience, and Social Support in Women With Multiple Sclerosis. *Journal of Client-Centered Nursing Care*, 7(3), pp. 195-204.

Hayes, A.& Matthes J. (2009).Computational procedures for probing interactions in OLS and logistic regression: SPSS and SAS implementations. *Behav Res Methods.* Aug;41(3):924-36. doi: 10.3758/BRM.41.3.924. PMID: 19587209

Hermansyah, M. T., (2019). Relationship between Self Compassion and Resilience among Adolescents whose Parents are Divorced. PEOPLE*: International Journal of Social Sciences, 5*(2), 162-169.

Hirvonen, R., Putwain, D. W., Määttä, S., Ahonen, T., & Kiuru, N.(2020). The role of academic buoyancy and emotions in students'learning-related expectations and behaviours in primary school.British Journal of Educational Psychology, 90(4), 948–963.

Hoferichter, F., Hirvonen, R., & Kiuru, N. (2021). The development of school well-being in secondary school: High academic buoyancy and supportive class- and school climate as buffers. Learning and Instruction, 71, 101377. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101377

Homan, K. J. (2016). Self-compassion and psychological well-being in older adults. *Journal of Adult Development, 23*(2), 111–119.

Hope, N., Koestner, R., & Milyavskaya, M. (2014). The role of self-compassion in goal pursuit and well-being among university freshmen. Self and Identity, 13(5), 579–593. https://doi.org/10.1037/0022-3514.51.6.1173

Icekson ,T., Begerano ,D., Levinson, M., Savariego, J., Margalit, M.(2021). Learning Difficulties and Loneliness in College and Beyond: The Mediating Role of Self-Efficacy, Proactive Coping, and Hope. *Int J Environ Res Public Health. 2021 Oct 7;18(19):10508. doi: 10.3390/ijerph181910508.*

Irving, L. M., Snyder, C. R., Cheavens, J., Gravel, L., Hanke, J., Hilberg, P., & Nelson, N. (2004). The Relationships Between Hope and Outcomes at the Pretreatment, Beginning, and Later Phases of Psychotherapy. *Journal of Psychotherapy Integration, 14*(4), 419–443. https://doi.org/10.1037/1053-0479.14.4.419

Kemer, G., & Atik, G. (2012). Hope and social support in high school students from urban and rural areas of Ankara, Turkey. *Journal of Happiness Studies, 13,* 901-911.

Kirmani, M. N., Sharma, P., Anas, M., & Sanam, R. (2015). Hope, resilience and subjective well-being among college going adolescent girls. *International Journal of Humanities & Social Science Studies, 2*(1), 262-270.

Kirmani,M.,Sharma,P.,Anas,M.&Sanam,R.(2015). Hope, Resilience and Subjective Well-being among college going Adolescent Girls.

International Journal of Humanities & Social Science Studies Volume-II, Issue-I, July 2015, Page No. 262- 270

Kotera, Y.& Sheffield,D.(2020). Revisiting the Self-compassion Scale-Short Form: Stronger Associations with Self-inadequacy and Resilience. SN Compr. Clin. Med. ,2,761–769.

Kotera, Y.; Lieu, J.; Kirkman, A.; Barnes, K.; Liu, G.H.T.; Jackson, J.; Wilkes, J.; Riswani, R. (2022).Mental Wellbeing of Indonesian Students: Mean Comparison with UK Students and Relationships with Self-Compassion and Academic Engagement. *Healthcare , 10*, 1439. https://doi.org/10.3390/healthcare10081439

Kotera, Y.; Ting, S.-H.; Neary, S.(2021). Mental health of Malaysian university students: UK comparison, and relationship between negative mental health attitudes, self-compassion, and resilience. *High. Educ. ,81*, 403–419.

Kotera,Y., Young,H., Maybury,S.& Aledeh,M.(2022). Mediation of Self-Compassion on Pathways from Stress to Psychopathologies among Japanese Workers *Int. J. Environ. Res. Public Health*, *19*(19), 12423; https://doi.org/10.3390/ijerph191912423

Kotsou I, Leys C (2016) Self-Compassion Scale (SCS): Psychometric Properties of The French Translation and Its Relations with Psychological Wellbeing, Affect and Depression. *PLoS ONE 11(4): e0152880*

Lei, W., Zhang, H., Deng, W., Wang, H., Shao, F., & Hu, W. (2021). Academic self-efficacy and test anxiety in high school students: A conditional process model of academic buoyancy and peer support. School Psychology International, 42(6), 616–637. https://

Liao, K.YH., Stead, G.B. & Liao, CY. A.(2021). Meta-Analysis of the Relation Between Self-Compassion and Self-Efficacy. Mindfulness 12, 1878–1891https://doi.org/10.1007/s12671-021-01626-4

Liem, G.A., & Martin, A.J. (2012). The Motivation and Engagement Scale: Theoretical framework, psychometric properties, and applied yields. *Australian Psychologist*, *47*, 3-13.

Liu,R., Zeng,p.,& Quan,P.(2018). The Role of Hope and Self-efficacy on Nurses' Subjective Well-being. *Asian Social Science,14(4),*18-

22.Reyes, M. R., Brackett, M. A., Rivers, S. E., White, M., & Salovey, P. (2012). Classroom emotional climate, student engagement, and academic achievement. Journal of Educational Psychology, 104(3), 700–712.

Lluch-Sanz, C.; Galiana, L.; Vidal-Blanco, G.; Sansó, N.(2022). Psychometric Properties of the Self-Compassion Scale—Short Form: Study of Its Role as a Protector of Spanish Nurses Professional Quality of Life and Well-Being during the COVID-19 Pandemic. *Nurs. Rep., 12, 65–76.*

López A, Sanderman R, Smink A, Zhang Y, van Sonderen E, Ranchor A, et al. (2015). A Reconsideration of the Self-Compassion Scale's Total Score: Self-Compassion versus Self-Criticism. *PLoS ONE 10*(7): e0132940. doi:10.1371/journal.

Magaletta, P. R., & Oliver, J. M. (1999). The hope construct, will, and ways: their relations with self-efficacy, optimism, and general well-being. *Journal of Clinical Psychology*, *55*(5), 539–551.

Magaletta, P.R. and Oliver, J.M. (1999) The Hope Construct, Will and Ways: Their Relations with Self-Efficacy, Optimism, and Well-Being. Journal of Clinical Psychology, 55, 539-551

Marsh, I. C., Chan, S. W. Y., & MacBeth, A. (2018). Self-compassion and Psychological distress in adolescents—A meta-analysis. Mindfulness, 9(4), 1011–1027.

Martin, A. J. (2007). Examining a multidimensional model of student motivation and engagement using a construct validation approach. British Journal of Educational Psychology, 77(2), 413–440. https://doi.org/10.1348/000709906X118036

Martin, A. J. (2013). Academic buoyancy and academic resilience: Exploring 'everyday' and 'classic' resilience in the face of academic adversity. School Psychology International, 34(5), 488–500. https://doi.org/10.1177/0143034312472759

Martin, A. J. (2014). Academic buoyancy and academic outcomes:Towards a further understanding of students with attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD), students without ADHD,and academic buoyancy itself. British Journal of

Educational
Psychology, 84(1), 86–107. https://doi.org/10.1111/bjep.12007

Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2006). Academic resilience and its psychological and educational correlates: A construct validity approach. Psychology in the Schools, 43(3), 267–281. https://doi.org/10.1002/pits.20149

Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2008a). Academic buoyancy: Towards an understanding of students' everyday academic resilience. Journal of School Psychology, 46(1), 53–83. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2007.01.002

Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2008b). Workplace and academic buoyancy: Psychometric assessment and construct validity amongst school personnel and students. Journal of Psychoeducational Assessment, 26(2), 168–184. https://doi.org/10.1177/0734282907313767

Martin, A. J., Colmar, S. H., Davey, L. A., & Marsh, H. W. (2010). Longitudinal modelling of academic buoyancy and motivation: Do the 5Cs hold up over time? British Journal of Educational Psychology, 80(3), 473–496. https://doi.org/10.1348/000709910X486376

Martin, A. J., Ginns, P., Brackett, M. A., Malmberg, L. E., & Hall, J. (2013a). Academic buoyancy and psychological risk: Exploring reciprocal relationships. Learning and Individual Differences, 27, 128–133. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.06.006

Martin, A. J., Nejad, H. G., Colmar, S., & Liem, G. A. D. (2013b). Adaptability: How students' responses to uncertainty and novelty predict their academic and non-academic outcomes. Journal of Educational Psychology, 105(3), 728–746.

Meng, R.; Yu, Y.; Chai, S.; Luo, X.; Gong, B.; Liu, B.; Hu, Y.; Luo, Y.; Yu, C.(2019). Examining psychometric properties and measurement invariance of a Chinese version of the Self-Compassion Scale—Short Form (SCS-SF) in nursing students and medical workers *Psychol. Res. Behav. Manage12*, 793–809.

Miller, S., Connolly, P., & Maguire, L. K. (2013). Wellbeing, academic buoyancy and educational achievement in primary school students. International Journal of Educational Research, 62, 239-248

Miyagawa, Y., Tóth-Király, I., Knox, M.C., Taniguchi ,J, Niiya ,Y.(2022). Development of the Japanese Version of the State Self-Compassion Scale (SSCS-J). *Front Psychol*. *14*,12:779318. doi: 10.3389/fpsyg.2021.779318.

Neely, M.E., Schallert, D.L., Mohammed, S.S.(2008). Self-kindness when facing stress: The role of self-compassion, goal regulation, and support in college students' well-being. *Motiv Emot* 33, 88–97. https://doi.org/10.1007/s11031-008-9119-8

Neff, K. D. (2003a). The development and validation of a scale to measure self-compassion. Self and Identity, 2(3), 223–250.

Neff, K. D. (2003b). Self-compassion: An alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself. Self and Identity, 2(2), 85–101.

Neff, K. D. (2011). Self-compassion, self-esteem, and well-being. *Social and Personality Psychology, 5*(1), 1-12.Neff, K. D., & Faso, D. J. (2015). Self-compassion and well-being in parents of children with autism. Mindfulness, 6(4), 938–947.

Neff, K. D. (2016). The Self-Compassion Scale is a valid and theoretically coherent measure of self-compassion. Mindfulness, 7(1), 264–274.

Neff, K. D., & Faso, D. J. (2015). Self-compassion and well-being in parents of children with autism. Mindfulness, 6(4), 938–94.

Neff, K. D., & McGehee, P. (2010). Self-compassion and psychological resilience among adolescents and young adults. Self and Identity, 9(3), 225–240.

Neff, K. D., & McGehee, P. (2010). Self-compassion and psychological resilience among adolescents and young adults. *Self and Identity*, *9*(3), 225–240.

Neff, K. D., Bluth, K., Tóth-Király, I., Davidson, O., Knox, M. C., Williamson, Z., & Costigan,A. (2021). Development and validation of the Self-Compassion Scale for Youth. *Journalof personality assessment*, *103*(1), 92-105

Neff, K. D., Hsieh, Y. P., & Dejitterat, K. (2005). Self-compassion,achievement goals, and coping with academic failure. Self andIdentity, 4(3), 263–287.

Neff, K. D., Kirkpatrick, K. L., & Rude, S. S. (2007). Self-compassion and adaptive psychological functioning. *Journal of Research in Personality, 41*(1), 139–154.

Neff, K. D., Long, P., Knox, M., Davidson, O., Kuchar, A., Costigan,A., Williamson, Z., & Breines, J. (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.

Neff, K. D., Rude, S. S., & Kirkpatrick, K. (2007). An examination ofself-compassion in relation to positive psychological functioning and personality traits. Journal of Research in Personality, 41(4), 908–916.

Neff, K. D., Toth-Kir aly, I., Yarnell, L. M., Arimitsu, K., Castilho, P.,Ghorbani, N., Mantzios, M. (2019). Examining the Factor Structure of the Self-Compassion Scale using exploratory SEM bifactor analysis in 20 diverse samples: Support for use of a total score and six subscale scores. *Psychological Assessment, 31*(1), 27–45.

Oettingen, G., & Gollwitzer, P. M. (2002). Turning hope thoughts into goal-directed behavior. *Psychological Inquiry, 13*(4), 304–307.

Pahlevan ,S., Amiri,M., Allen ,K., Nia ,H., Fomani ,F.& Matbue ,Y.(2021). Attachment: the mediating role of hope, religiosity, and life satisfaction in older adults. *Health Qual Life Outcomes, 19(1):57 doi: 10.1186/s12955-021-01695-y*

Peterson, S. J., Gerhardt, M. W., & Rode, J. C. (2006). Hope, learning goals, and task performance. *Personality and Individual Differences, 40*, 1099–1109.

Piosang, T. (2016).The Development of Academic Buoyancy Scale for Students (ABS-AS). The assessment, Handbook, 12, 13- 44.

Pleeging, E., Burger, M. & van Exel, J. (2021).Hope Mediates the Relation between Income and Subjective Well-Being. *J Happiness Stud* 22, 2075–2102.

Putwain, D. ,Connors, L., Symes, W., Douglas-Osborn, E. (2012). Is academic buoyancy anything more than adaptive coping? Anxiety, Stress & Coping, 25 (3), 349–358.

Putwain, D. W., & Daly, A. L. (2013). Do clusters of test anxiety and academic buoyancy differentially predict academic performance? Learning and Individual Differences, 27, 157–162.

Putwain, D. W., Daly, A. L., Chamberlain, S., & Sadreddini, S. (2015).Academically buoyant students are less anxious about and perform better in high-stakes examinations. British Journal of Educational Psychology, 85(3), 247–263. https://doi.org/10.1111/bjep.12068

Putwain, D. W., Daly, A. L., Chamberlain, S., & Sadreddini, S. (2016). 'Sink or swim': Buoyancy and coping in the cognitive test anxiety – Academic performance relationship. Educational Psychology, 36(10), 1807–1825.

Putwain, D. W., Daly, A. L., Chamberlain, S., Sadreddini, S. (2015). Academically buoyant students are less anxious about and perform better in high-stakes examinations. British *Journal of Educational Psychology*, 85, 247–263.

Putwain, D. W., Gallard, D., & Beaumont, J. (2020a). Academic buoyancy protects achievement against minor academic adversities. *Learning and Individual Differences, 83*, 101936. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2020.101936

Putwain, D. W., Wood, P., & Pekrun, R. (2020b). Achievement emotions and academic achievement: Reciprocal relations and the moderating influence of academic buoyancy. *Journal of Educational Psychology.* Advance online publication.

Putwain, D. W., Wood, P., & Pekrun, R. (2022). Achievement emotions and academic achievement: Reciprocal relations and the moderating influence of academic buoyancy. *Journal of Educational Psychology, 114*(1), 108–126

Putwain, D. W.,& Wood,P.(2023). Riding the bumps in mathematics learning: Relations between academic buoyancy, engagement, and achievement. Learning and Instruction,83,1-9.

Putwain, D.W. , Connors, L., Symes, W., & Douglas-Osborn, E. (2012). Is academic buoyancy anything more than adaptive coping? Anxiety, Stress, & Coping, 25(3), 349–358. https://doi.org/10.1080/10615806.2011.582459

Putwain, D.W., Beaumont, J. & Gallard, D. (2022) Adaptability vs. Buoyancy: Which Offers the Greater Protection Against Test Anxiety and Could Relations be Reciprocal? *Learning and Individual Differences, 101*. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2022.102247.

Quan, P., Huang, D., Yu, Y., &Liu R.(2016). Mediation Role of Hope between Self-efficacy and Subjective Well-being. *Iran J Public Health,45*(3),390-391.

Raes, F., Pommier, E., Neff, K. D., & Van Gucht, D. (2011).Construction and factorial validation of a short form of the Self Compassion Scale. *Clinical Psychology& Psychotherapy, 18*(3), 250–255.

Rand, K. L., Shanahan, M. L., Fischer, I. C., & Fortney, S. K. (2020). Hope and optimism as predictors of academic performance and subjective well-being in college students. L*earning and Individual Differences, 81, 101906.*

Seligman, M.& Csikszentmihalyi,M.,(2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist,55*(1), 5 – 14.

Smeets E, Neff K, Alberts H, Peters M. (2014).Meeting suffering with kindness: effects of a brief self-compassion intervention for female college students. *J Clin Psychol. 70*(9):794-807. doi: 10.1002/jclp.22076.

Smith, M. (2016). Forget Resilience, it's about academic buoyancy, *Essential Weekly Intelligence for the education professional, (19)*,28-34.

Snyder, C. R. (2000). Handbook of hope: Theory, measures and applications. Academic Press: NY.

Snyder, C. R. (2002). Hope theory: Rainbows in the mind. *Psychological Inquiry, 13*(4), 249-275.

Snyder, C. R. (2000). The Past and Future of Hope. Journal of Social and Clinical Psychology, 19, 11-28.

Snyder, C. R. (2005). Teaching: The lessons of hope. *Journal of Social & Clinical Psychology, 24*(1), 72-84.

Snyder, C. R., & Feldman, D. B. (2000). Hope for the many: An empowering social agenda. In C. R. Snyder (Ed.), *Handbook of hope: Theory, measures, and applications* (pp. 389–412). Academic Press. https://doi.org/10.1016/B978-012654050-5/50023-3

Snyder, C. R., & Lopez, S. J. (2007). *Positive psychology: The scientific and practical explorations of human strengths*. Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications

Snyder, C. R., Harris, C., Anderson, J. R., Holleran, S. A., Irving, L. M., Sigmon, S. T., Harney, P. et al. (1991). The Will and the Ways: Development and Validation of an Individual-Differences

Measure of Hope. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 570-585

Snyder, C. R., Harris, C., Anderson, J.R., Holleran, S.A., Irving, L.M., Sigmon, S.T., … & Harney, P.(1991). The will and the ways: Development and validation of an individual differences measure of hope. *Journal of Personality and Social Psychology*, *60*, 570-585.

Snyder, C.R., Ilardi, S.S., Cheavens, J., Michael, S.T., Yamhure, L. & Sympson, S. (2000). The role of hope in cognitive-behavior therapies. *Cognitive Therapy and Research*, *24*(6), 747-762.

Snyder, C. R., Rand, K. L., Sigmon, D. R. (2002). Hope Theory: A Member of The Positive Psychology Family. In Snyder, C. R., Lopez, S. J. (Eds.), Handbook of Positive Psychology, NY: Oxford University Press, 257-276

Snyder,C.,Shortey,H.,Cheavens,S.,J.Pulvers,K.,Adams,V.&Wiklund,C.(2002).Hope and academic success in college. *Journal of Educational Psychology,94*(4),820-826.

Stöber J. (2003).Self-pity: exploring the links to personality, control beliefs, and anger. *J Pers. Apr;71*(2):183-220. doi: 10.1111/1467-6494.7102004. PMID: 12693515

Strickland,R.C.(2015).Academic buoyancy as an explanatory factor for college student achievement and retention . A Dissertation

Terry, M. L., Leary, M. R., & Mehta, S. (2013). Self-compassion as a buffer against homesickness, depression, and dissatisfaction in the transition to college. *Self and Identity12(*3), 278–290.

Tran,M., Khoury,B., Chau,N., Van Pham,M., Dang,A., Ngo,T., Ngo,T., Truong,T.,& Le Dao,A.(2022). The Role of Self-Compassion on Psychological Well-Being and Life Satisfaction of Vietnamese Undergraduate Students During the COVID-19 Pandemic: Hope as a Mediator. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, https://doi.org/10.1007/s10942-022-00487-7

Umphrey, L. R., & Sherblom, J. C., (2014). The relationship of hope to self-compassion, relational social skill, communication apprehension, and life satisfaction. *International Journal of Wellbeing, 4*(2), 1-18

Weißenfels,M., Hoffmann,D., Dörrenbächer-Ulrich,L&. Perels,F.(2022). Linking academic buoyancy and math achievement in secondary

school students: Does academic self-efficacy play a role. *Current Psychology*, https://doi.org/10.1007/s12144-022-03488-y.

Yalnizca-Yildirim, S., Cenkseven-Önder, F. (2022).Sense of coherence and subjective well-being: The mediating role of Hope for college students in Turkey. *Curr. Psycho. l*.https://doi.org/10.1007/s12144-021-02478-w

Yang, Y., Zhang, M., & Kou, Y. (2016). Self-compassion and life satisfaction: The mediating role of hope. *Personality and Individual Differences, 98,* 91–95.

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

Zhang, H. P., & Wang, Y. L. (2019). Bullying victimization anddepression among young Chinese adults with physical disability: Roles of gratitude and self-compassion. *Children and Youth Services Review*, 103, 51–56.

Zhang,J., Kessler ,E.& Braasch,J.(2021). Self-compassion mindsets can predict statistics course performance via intelligence mindsets and statistics anxiety. *Learning and Individual Differences*,90,1-13.

ملحق(١) مقياس النهوض الأكاديمي

	أ- فعالية الذات
١	لدى القدرة على التفوق في الاختبارات إذا ذاكرت وراجعت موضوعاتي الدراسية بوقت كاف
٢	اعتقد في قدرتي على الأداء المتميز لتكليفاتي ومهامي الدراسية إذا بذلت جهداً أكثر.
٣	لدى القدرة على التعامل مع الضغوط المتعلقة بالمتطلبات والتكليفات الدراسية المتعددة بصورة مناسبة.
٤	لدى القدرة على إيجاد الحلول لمشكلاتي الدراسية في الوقت المناسب.
٥	لديّ الثقة الكافية في التعامل بكفاءة مع الأحداث والظروف الدراسية غير المتوقعة.
٦	أعتقد أني قادر على التعامل مع التكليفات الدراسية مهما كانت درجة صعوبتها.
٧	من السهل لديّ الاستمرار في التمسك بطموحاتي وأهدافي رغم وجود الصعوبات.
	ب- التحكم غير اليقيني
١	في كثير من الأحيان أكون غير متأكد من أدائي في التكليفات والمهام الدراسية المطلوبة.
٢	عادة أكون متشككاً في مشاركاتي وإجاباتي التي أقدمها حول النقاط المطروحة أثناء المحاضرة.
٣	عادة أكون غير متأكد إن كانت إجاباتي في الاختبار صحيحة.
٤	عادة يساورني الشك أن مذاكرتي ومراجعاتي ستمكنني من اجتياز الاختبارات بصورة جيدة.
٥	أحياناً أتشكك في صحة واجباتي وتكليفاتي الدراسية عند أدائها منفرداً.
٦	عادة أكون غير متأكد كيف أنجز تكليفاتي ومهامي الدراسية بصورة جيدة.
٧	لست متأكداً من كيفية تجنب الأداء بصورة سيئة في مقرر دراسي معين.
	ج- القلق
١	أشعر بالقلق المبالغ فيه مع قرب الاختبارات والتقييمات المتعلقة بالمقررات الدراسية.
٢	أشعر بالتوتر الشديد أثناء أداء الاختبارات أو تقييمي في المهام الدراسية المتعددة.
٣	أشعر بالتوتر عند تكليفي بقيادة مجموعة من زملائي في إحدى المهام الدراسية.
٤	ينتابني حالة من القلق عند مشاركتي في المناقشات أثناء المحاضرة.
٥	يسيطر عليّ حالة من التوتر عندما يُطلب مني تقديم عمل أو مهمة ما أثناء المحاضرة.

٦	أقلق بشدة مع كثرة التكليفات والتقييمات الدراسية.
٧	يتزايد قلقي حول تقديراتي في الاختبارات.
	د- الاندماج الأكاديمي
١	احتفظ بمثابرتي في الاستذكار عندما يصعب عليّ فهم إحدى النقاط حتى أتمكن من ذلك.
٢	ألجأ إلى أستاذ المقرر في حالة فشلي في استيعاب إحدى نقاط المقرر دون تردد.
٣	استمتع بالاندماج في العمل التعاوني مع زملائي في أداء المهام الدراسية أثناء المحاضرة.
٤	لديّ رغبة ملحة في إنهاء دراستي الجامعية بأعلى التقديرات مهما كانت الظروف.
٥	أبادر بقيادة مجموعة من زملائي لإنجاز مهمة دراسية معينة.
٦	التحاقي بالجامعة يمثل قيمة عليا بالنسبة لي.
٧	لدىّ إصرار على مواصلة بذل الجهد في دراستي مهما كانت العقبات.
٨	استمتع بدراستي داخل الجامعة.
	ه- علاقة الطالب بأساتذته
١	أحرص على وجود علاقات طيبة مع أساتذتي.
٢	أعتقد من الضروري أن تمتد العلاقة الأكاديمية والإنسانية بين الطالب وأساتذته خارج قاعات الدراسة.
٣	أجد من الضروري مناقشة أساتذتي في مشكلاتي الدراسية.
٤	يقدر أساتذتي أرائي ومعتقداتي الشخصية.
٥	تسهم العلاقة بين الطالب والأستاذ في تجاوز الطالب للضغوط والعقبات الدراسية.

ملحق(٢)مقياس الشفقة بالذات

	الفقرات	البعد
١	تستحوذ عليّ مشاعر النقص وعدم الكفاءة عند الفشل في تحقيق هدف مهم بالنسبة لي.	التوحد المفرط
٢	أحاول أن أكون متفهماً ومتقبلاً لجوانب النقص التي لا أحبها في شخصيتي.	اللطف بالذات
٣	عند حدوث أمر مزعج ومحبط لي (مثل: تقدير منخفض في إحدى المقررات) اتخذ نظرة واقعية ومتوازنة للتعامل مع الموقف.	اليقظة
٤	عندما أتعرض لخبرة غير سارة أشعر أن معظم الأخرين أوفر حظاً وسعادة مني لأنهم لم يتعرضوا لهذه الخبرة.	العزلة
٥	أحاول أن أنظر إلى إخفاقاتي كأمر طبيعي موجود في الحياة الإنسانية عامةً.	الإنسانية
٦	أتعامل بلطف بدلاً من اللوم والقسوة على نفسي عندما أمر بخبرات فشل.	اللطف بالذات
٧	عندما يزعجني موقفاً ما أحاول المحافظة على انفعالاتي السلبية (القلق- الإحباط -التوتر- خيبة الأمل) في حالة من الاتزان والضبط.	اليقظة
٨	عندما أفشل في تحقيق هدف مهم بالنسبة لي (تحقيق تقدير مرتفع/ اجتياز مقرر ما/ ....) أميل عادة إلى الشعور بالعزلة كما لو كنت وحيداً في هذه الخبرة.	العزلة
٩	عندما تسيطر عليّ مشاعر الإحباط بعد مروري بخبرة فشل يتوقف تفكيري طويلاً حول أخطائي.	التوحد المفرط
١٠	عندما أشعر بأنني غير كفؤ في موقف ما أحاول أن أُذكِر نفسي أن الشعور بعدم الكفاءة شائع لدى معظم الناس.	الإنسانية
١١	اتنقد نفسي بشدة عندما تظهر عيوب شخصيتي التي لا أحبها في موقف ما.	الحكم على الذات
١٢	لا أتحمل مالا أحبه في شخصيتي من خصال غير مرغوبة (عدم الثقة، الشعور بعدم الكفاءة، التوتر المفرط	الحكم على الذات

ملحق(٣)مقياس الرجاء

	الفقرات	البعد
١	أستطيع أن أفكر في الكثير من الوسائل والطرق للتخلص من مشكلة أو موقف صعب.	المسارات
٢	أسعى بكل ما لدي من طاقة لتحقيق أهدافي مهما كانت الظروف.	قوة الإرادة
٣	اعتقد أن لكل مشكلة أكثر من طريقة لحلها مهما كانت درجة صعوبتها.	المسارات
٤	أستطيع أن أفكر في الكثير من الطرق لتحقيق الأهداف المهمة في حياتي.	المسارات
٥	أعرف أنه بإمكاني إيجاد وسيلة لحل مشكلة ما حتى عندما ييأس الآخرون في حلها.	المسارات
٦	خبراتي السابقة تمثل لي خير إعداد لخبراتي في المستقبل.	قوة الإرادة
٧	أرى أني شخص قادر على إيجاد سبل النجاح في حياتي (الدراسية- المهنية...).	قوة الإرادة
٨	عادة أحقق الأهداف التي خططت لها.	قوة الإرادة

تتم الاستجابة على فقرات المقاييس الثلاثة وفقاً لـ (تنطبق بدرجة مرتفعة جداً – تنطبق بدرجة مرتفعة- تنطبق بدرجة متوسطة-تنطبق بدرجة منخفضة-تنطبق بدرجة منخفضة جداً