الشفقة بالذات والاندماج الأكاديمي كمؤشرات للرفاهية النفسية لدى طلاب الدراسات العليا المتفوقين دراسياً

د. هديل حسين فرج حسن[١]

د. منار فتحي عبد اللطيف محمد[٢]

المستخلص

يهدف البحث الحالي إلى الكشف عن العلاقات الارتباطية بين الرفاهية النفسية ومتغيرى الشفقة بالذات والاندماج الأكاديمى لدى طلاب الدراسات العليا المتفوقين دراسيا، وتحديد القيمة التنبؤية لهما فى الرفاهية النفسية، فضلا عن المقارنة بين ذوى المستويات المرتفعة وذوى المستويات المنخفضة من الرفاهية النفسية فى كل من الشفقة بالذات والاندماج الأكاديمي، إضافة إلى الكشف عن الفروق فى درجاتهم على مقياس الرفاهية النفسية والشفقة بالذات والاندماج الأكاديمي طبقا لمتغير النوع (ذكر ـ أنثى)، وقد أجري البحث على عينة قوامها (181) طالبًا وطالبة من طلاب الدراسات العليا المتفوقين دراسياً بكلية التربية جامعة بنى سويف، بمتوسط عمرى قدره (26.16) عاماً وإنحراف معيارى قدره (3.06). وقد استخدمت الباحثتان عدة أدوات وهى؛ مقياس الشفقة بالذات Self-Compassion Scale إعداد (Neff, 2003) (ترجمة وتقنين/ الباحثتان)، مقياس الاندماج الاكاديمي Academic Engagement Scale (إعداد/ الباحثتان)، مقياس الرفاهية النفسية Psychological Well-Being Scale (إعداد/ الباحثتان)، واختبار المصفوفات المتتابعة لرافن Raven Standard Progressive Matrices test (ترجمة وتقنين/ فؤاد عبد اللطيف أبو حطب، ١٩٨٣)، وتوصلت نتائج البحث إلى أن هناك ارتباطاً طردياً ذو دلالة إحصائية بين الشفقة بالذات والرفاهية النفسية $(r = .426, P < 0.001)$، وبين الاندماج الأكاديمي والرفاهية النفسية $(r = .579, P < 0.001)$، وبين الشفقة بالذات والاندماج الأكاديمي $(r = .326, P < 0.001)$، كما تبين أن هناك تأثير معنوى موجب ذو دلالة إحصائية للشفقة بالذات على الرفاهية النفسية $(\beta = 0.29, t = 3.265, P < 0.001)$. وللاندماج الأكاديمي على الرفاهية النفسية $(\beta = 0.487, t = 5.602, P < 0.001)$، وللشفقة بالذات على الاندماج الأكاديمي $(\beta = 0.443, t = 4.789, P < 0.001)$، كما أن هناك تأثيراً معنوياً غير مباشر للشفقة بالذات علي الرفاهية النفسية من خلال الإندماج الأكاديمي $(\beta = 0.216, t = 3.733, P < 0.001)$. وقيمة معامل GOF للنموذج تساوي (0.40)، وهذا يدل على جودة المطابقة الكبيرة لنموذج البحث، ويمكن الاعتماد على نتائج هذا النموذج بثقة لأنه مقبول احصائيا.

الكلمات المفتاحية: الرفاهية النفسية ـ الشفقة بالذات ـ الاندماج الأكاديمي ـ المتفوقين دراسياً

Self-Compassion and Academic Engagement as indicators of Psychological Well-Being among outstanding Postgraduate students

Dr.Hadil Hussein Farag Hassan Dr. Manar fathy abd el-lateif

Abstract

The current research aims at revealing the correlations between psychological well-being and the variables of self-compassion and academic engagement among postgraduate students who are outstanding, and to determine the predictive value of them in psychological well-being, as well as comparing between those have high levels and those with low levels of psychological well-being in both self-compassion and academic engagement. That's beside revealing differences in their scores on the scale of psychological well-being, self-compassion, and academic engagement according to the gender variable (male-female). The sample of the study was (181) males and females post graduate students aged (26.16) years and a standard deviation of (3.06). The researcher used several tools included: The

[١] مدرس بقسم الصحة النفسية – كلية التربية – جامعة بني سويف

[٢] مدرس بقسم الصحة النفسية – كلية التربية – جامعة بني سويف

Self-Compassion Scale (prepared by Neff, 2003) (translated and standardized by the researchers), the Academic Engagement Scale (prepared by the researchers), the Psychological Well-Being Scale (prepared by the researchers), and the Raven Standard Progressive Matrices Test (translated and codified by Fouad Abdel Latif Abu Hatab, 1983). The results of the research concluded that there is a statistical significant positive correlation between self-compassion and psychological well-being (r=.426, P<0.001), and between academic engagement and psychological well-being. (r = .579, P < 0.001), and between self-compassion and academic engagement (r = .326, P < 0.001), as it was found that there is a positive and statistical significant effect of self-compassion on psychological well-being (β = 0.29, t = 3.265). ,P<0.001). For academic engagement on psychological well-being (β = 0.487, t = 5.602, P < 0.001), and for self- compassion on academic engagement (β = 0.443, t = 4.789, P < 0.001), there is also an indirect significant effect of self- compassion on psychological well-being. Through academic engagement (β=0.216, t=3.733, P<0.001). The value of the GOF indicator for the model is approximately (0.40), and this indicates the great quality of the search model, and the results of this model is confident because it is statistically acceptable.

Keywords: Self-Compassion - Academic Engagement - Psychological Well-Being - outstanding students.

مقدمة

يعد علم النفس الإيجابي Positive psychology أحد العلوم الحديثة التى بدأت على يد مارتن سليجمان، والتى تهتم بدراسة وتنمية الشخصية الإنسانية لتحقيق الرضا والسعادة وبناء حياة هادفة ذات معنى. ويشير إلى التدخلات التى تعزز المشاعر والسلوكيات والأفكار الإيجابية (Schueller et al., 2014)، حيث يسعى إلى تعزيز القدرات وتنمية الشعور بالمسؤولية والتركيز على بناء الأفكار والمشاعر الإيجابية؛ كالصمود والصلابة النفسية والتفكير الإيجابي والرفاه النفسي وغيرها، بالإضافة إلى تقوية مكامن القوة للوصول إلى درجة من التوافق والاستقرار النفسي، كبديل عن البحث فى الجوانب السلبية والاضطرابات النفسية كما كان سائد فى علم النفس المرضي. وقد يسهم علم النفس الإيجابي فى تعزيز المرونة النفسية والتكيف وتحقيق الكفاءة الاجتماعية والرفاهية للوصول بالفرد إلى السعادة والتفاؤل والأمل.

وتحتل شريحة طلبة الدراسات العليا ولا سيما الطلبة المتفوقين دراسيا أعلى درجات السلم الجامعي، وهم يمثلون ثروة للمجتمع والطاقة الدافعه نحو التقدم. إلا أن هؤلاء الطلبة مثل باقي أفراد المجتمع، يتعرضون في حياتهم اليومية إلى العديد من الضغوطات التي قد تؤثرا سلبا على ذواتهم وعلى صحتهم النفسية ومن ثم تؤثر على إندماجهم الأكاديمي، ولكي يتغلبوا على تلك الضغوطات يجب أن يتسموا بالعديد من السمات الإيجابية التي تمكنهم من التعامل الإيجابي مع الذات في المواقف الضاغطة بحيث يصبحوا قادرين على تجاوز الصعوبات ومواجهة تلك الإحباطات والضغوطات.

وعلى مر العصور تزايدت الأدلة على أهمية الصحة العقلية والبدنية في تعزيز الرفاهية النفسية (Boehm & Kubzansky, 2012). ومع تزايد الاهتمام في السنوات الأخيرة بدراسة مفهوم الرفاهية النفسية كجزء لا يتجزأ من عيش حياة مرضية مزدهرة، ومهمة ليس فقط بسبب آثارها المحتملة على الصحة الجسمية ولكن أيضا كغاية في حد ذاتها.

ولقد تنامت الرفاهية النفسية في السنوات الأخيرة مع ظهور حركة علم النفس الإيجابي وأصبح مفهوم الرفاهية النفسية موضع اهتمام العديد من البحوث والدراسات (Slade et al., 2014). وتم التحول من علاج الأمراض النفسية إلى تعزيز الرفاهية على مستوى السياسات في البلدان المهتمة بالصحة النفسية مثل كندا والمملكة المتحدة (Department of Health, 2009). وهو مفهوم ذو طابع جدلي، إذ تختلف مضامينه ودلالته باختلاف الأفراد والثقافات، ومع ذلك يظل بمثابة مظلة عامة يندرج تحتها الكثير من المعاني،

كالقناعة، الرضا عن الحياة، تحقيق الذات، السعادة، الأمن النفسي. ويرى Selvam (2012) أن رفاهية الفرد تتحقق من خلال ثلاثة مصادر أساسية: الانفعالات الإيجابية نحو الماضي والحاضر والمستقبل، واستخدام جوانب القوة المتاحة لدى الفرد للحصول على الرضا والإشباع الكلي من الحياة، وتحقيق معنى الحياة من خلال استخدام مظاهر القوة لدى الفرد في خدمة هدف أسمى في الحياة.

وترتبط المستويات الأعلى من الرفاهية بزيادة الانتاجية والعلاقات الأكثر إرضاءً، والتفاؤل بشأن المستقبل، كما أن الرفاهية النفسية أداة تقوم على أسس نظرية تركز بشكل خاص على الرفاه، وهو مفهوم ديناميكي متعدد الأوجة يتضمن أبعادا ذاتية واجتماعية ونفسية، غالبا ما يُنظر إليه على أنه إحدى السمات المميزة فى البحث عن المعنى والاتجاه فى الحياة (Seifert, 2005). كما ترتبط ايضاً بشكل إيجابى بالتفاؤل والقيم الشخصية المرتبطة بالصحة النفسية لدى الفرد، كما ترتبط بالسلوك الموجه نحو الهدف (Cameron, 1999)، وتعتبر من أهم مؤشرات الصحة النفسية لدى المراهقين، كما أنها تتحدد فى ستة عوامل أساسية وهى؛ العلاقات الايجابية مع الآخرين، وقبول الذات، والاستقلالية، والشعور بالهدف والمعنى من الحياة، والنمو أو التطور الشخصى، بالإضافة إلى التمكن البيئي، كما تسهم فى وصول الفرد إلى السعادة والرضا العام عن الحياة (Ryff, 1989)، ويتم تحقيق الرفاهية من خلال تحقيق حالة من التوازن تتأثر بكل أحداث الحياة (Dodge et al., 2012)، فى حين أن الضعف أو الهشاشة النفسية تؤثر على الرفاهية (Tatlilioğlu, 2020).

وقد أشارت العديد من الدراسات إلى أن الشفقة بالذات تعزز الرفاهية النفسية (Klimecki et al., 2013; Gilbert, 2005)، وذلك لأنها تساعد الأفراد على الشعور بالاهتمام والتواصل والهدوء الانفعالي، فالأفراد الذين لديهم شفقة بذواتهم قادرين على الحفاظ على اتزانهم الانفعالي عندما يدققون النظر في أنفسهم وذلك نتيجة لإيمانهم بالنقص البشري، مما يؤدي إلى الشعور بالقبول والهدوء (Leary et al., 2007). كما أنها تعد أحد العوامل التي ترتبط بالرفاهية النفسية وتساهم في تحقيقها. وهي وسيلة لتوجيه الفرد نحو ذاته من حيث الانتباه إليها والاهتمام بها، والتعامل معها بلطف عند التعرض لمعاناة أو الفشل بدلاً من توجيه النقد اللاذع لها. كما تُعرّف بأنها موقف رعاية تجاه الذات في مواجهة المشقة (Mak et al., 2019).

وقد نما الاهتمام بفوائد التعاطف مع الآخرين والشفقة بالذات بسرعة خلال العقد الماضي (López et al., 2018). حيث ترتبط الشفقة بالذات بتقليل التوتر والقلق وأعراض الاكتئاب (MacBeth & Gumley, 2012). كما ترتبط أيضًا بتحسين الانفعالات الإيجابية، مثل زيادة السعادة والتفاؤل والتأثير الإيجابي والرضا عن الحياة (Neff et al., 2007). وتستلزم الشفقة بالذات أن يكون الفرد لطيفا مع نفسه ومتفهما لها فى حالات الألم أو الفشل بدلاً من النقد الذاتي Self-critical بقسوة، وإدراك تجارب الفرد كجزء من التجربة الإنسانية بدلاً من رؤيتها على إنها منعزلة Isolation، مع الاحتفاظ بالأفكار والمشاعر المؤلمة holding painful thoughts فى الوعى اليقظ بدلاً من الإفراط فى الهوية Over-Identifying، وتشير الأبحاث إلى أن الشفقة أو التعاطف مع الذات يرتبط بشكل كبير بفوائد الصحة العقلية الإيجابية، وكذلك الوظائف التكيفية Self-pity (Neff, 2004).

وقد وجدت الأبحاث حول رفاهية الطلاب أن الشفقة بالذات (أي اللطف مع الذات في الأوقات الصعبة) والاندماج الأكاديمية (أي الالتزام والجهد الهادف نحو الدراسة) ضروريان لصحة الطلاب النفسية، حيث ترتبط الشفقة بالذات بالإندماج الطلابي، مما يسمح للطلاب بمواجهة الفشل وتبني أخلاقيات تعلم صحية ومثمرة (Neff et al., 2005). ويعد الاندماج الأكاديمي توجه نظري بارز حظي باهتمام كبير من قبل التربويين والباحثين، ومعظم الأبحاث التي أجريت حتى الآن والتي ركزت على الاندماج افترضت أن الطلاب المندمجين يحصلون على

نتائج أكاديمية أفضل لأنهم يسعون جاهدين للتغلب على التحديات؛ مما يعمل على التقليل من إحباطهم، والشعور بمزيد من الرضا، ويصبحوا أكثر نشاطا، وأداء أفضل في المهام الدراسية (Collie et al., 2017; Parra, 2010).

ويشمل مفهوم الاندماج الاكاديمي مجموعة من السلوكيات والمواقف التي تتميز بمشاركة الطلاب الواعية والمقصودة والنشطة في الأنشطة التعليمية التي تدعم التعلم(Harper & Quaye, 2009; Krause & Coates, 2008) . كما أن تفضيل علاقة إيجابية ومرضية، وامتلاك مهارات تواصل جيدة، وخصائص مثل الاستقرار الانفعالي (انخفاض العصابية)، والحماس، والتفاؤل، والحزم (الانبساط) يؤدي إلى إندماج أكاديمي أكبر (Ariani, 2015; Mesurado & Tortul, 2018). ويشير الإندماج الأكاديمي إلى الحالة الانفعالية والمعرفية المستمرة لرضا الطلاب عن الدراسة (Salanova et al., 2010; Schaufeli et al., 2002a).

وهناك دليل على وجود علاقة إيجابية بين الإندماج الأكاديمي والمتغيرات الشخصية الإيجابية، بما في ذلك المشاعر الإيجابية (Oriol et al., 2016)، والرفاهية الشخصية (Serrano & Andreu, 2016). إلى جانب ذلك وُجد أن الإندماج الأكاديمي مرتبط بشكل إيجابي بالرفاهية (Boulton et al., 2019). كما يرتبط الإندماج الأكاديمي بالتكيف الإيجابي للمراهقين، والتكيف الموجه نحو المستقبل لدى طلاب الجامعة (Gan et al., 2007). لكنه مرتبط بشكل غير مباشر وسلبي بسوء التكيف الانفعالي (Crego et al., 2016).

مما سبق يتضح أن الطلبة الذين يشعرون بالشفقة تجاه ذواتهم يزيد من مستوى الشعور بالرفاهية النفسية لديهم، فى وجود مستوى مرتفع من الاندماج الإكاديمي. فالرفاهية النفسية لا تعبر عن المشاعر الإيجابية التى قد تكون زائلة أو مؤقته نسبيا، لكنها تشمل جوانب بعيدة المدى كالسعادة والهناء النفسي والرضا عن الحياة. لذا كانت الحاجة لإجراء البحث الحالى على هذه المتغيرات النفسية الهامة في العملية التعليمية ولا سيما لطلبة الدراسات العليا المتفوقين دراسيا للتعرف على العلاقة بين الشفقة بالذات والاندماج الأكاديمي كمؤشرات للرفاهية النفسية، بالإضافة إلى ندرة الدراسات فى حدود علم الباحثتان التى تناولت تلك المتغيرات الهامة التى ترتبط بجودة الصحة النفسية والمشاعر الايجابية وقبول الذات وتحقيق الانجاز فى الحياة.

مشكلة البحث

يواجه طلاب الجامعة العديد من ضغوطات الحياة المركبة في مجتمعنا، بالإضافة إلى التغيرات المعرفية والفسيولوجية والعاطفية التي تميز هذه المرحلة من التطور. والصحة النفسية تمثل تحديا لدى طلاب الجامعة، وخاصة الطلاب المتفوقين دراسيا حيث لديهم احتياجات مهنية ونفسية ومعرفية واجتماعية لابد من مراعاتها، مع أهمية فهم ومعرفة طرق التعامل معهم. وعلى الرغم من ذلك نجد أن مشاكل الصحة النفسية أصبحت شائعة بشكل متزايد بين طلاب الجامعات في الوقت الحاضر، وخاصة طلاب الدراسات العليا فهم يواجهون العديد من التحديات الفكرية والنفسية، بالاضافة إلى أن العديد منهم على الرغم من تمتعهم بلحظات ثمينة من الحماس مصحوبة بفرحة الاكتشاف والتعلم التى تجعلهم مستمرين فى طلب العلم والدراسة. إلا أنهم فى حاجه إلى تنمية شعورهم بأنفسهم كباحثين أكفاء مما قد يعرضهم للإجهاد والاستنزاف الانفعالى، أو عدم التوافق مع المجتمع الأكاديمي فى بعض الاحيان.

وقد تبدو الحالة النفسية لهؤلاء الطلاب قضية حاسمة وهامة للغاية فيما بينهم (Yang, 2010). فهم لديهم تجارب تتعلق بعبء العمل heavy work، والصراع الاجتماعي social conflict ، ونقص الموارد الداعمة supporting resources (Maslach, 2003). وقد تتأثر الرفاهية النفسية لديهم بالدعم الأكاديمي الذي يتلقونه من قبل اساتذتهم وجامعتهم، فضلا عن أنهم فى حاجه إلى مستويات عالية من الدعم العاطفي والملموس والتفاعلات الاجتماعية

الإيجابية، فى حين نجد أن أولئك الذين لديهم دعم وفير يتمتعون برفاهية نفسية أفضل تظهر في علاقاتهم الإيجابية مع الآخرين (Ludban, 2015). والواقع أن الرفاهية النفسية لدى هؤلاء الطلاب أصبحت موضع اهتمام مؤخرًا بعد ورود تقارير عن مستويات عالية من الاضطرابات النفسية بينهم، فمع قلة الدراسات التى تقيس جوانب الرفاه النفسي يجب إجراء البحوث المستقبلية لتقييم الجوانب التي تم التغاضي عنها لنموذج الرفاهية النفسية المكون من ستة عوامل وتقديم تقييم شامل للرفاهية لديهم (Scott & Takarangi, 2019).

وقد ربط بعض الباحثين الرفاهية النفسية بتحقيق إمكانات الحياة والسعادة (Ryan & Deci, 2008; Ryff et al., 2006)، بينما ربط آخرون الرفاه بالتجربة الشخصية للأفراد، أو بنتيجة تحقيق الأهداف (Diener, 2009)، وكذلك الشعور بالمتعة من المشاركة في الأنشطة، فالرفاهية النفسية تشير إلى المدى الذي يشعر فيه الأفراد بأن لديهم سيطرة ذات مغزى على حياتهم وأنشطتهم. كما أن للرفاهية النفسية أهمية خاصة فى البيئة الأكاديمية لدى طلاب الدراسات العليا نظرا للاحتياجات الصحة النفسية لديهم، فقد أشارت نتائج دراسة Stecker (2004) أنهم أكثر عرضه لأعراض الاكتئاب وارتباطه لديهم بمستويات عالية من التوتر وانخفاض الدعم الاجتماعي. وحاولت دراسة Roslan et al., (2017) تحديد مستوى الرفاه النفسي لدى طلاب الدراسات العليا، وتقييم العلاقة بين الرفاه النفسي والعوامل الديموغرافية (كالعمر ومجال الدراسة). حيث تم إجراء استبيانات الرفاه النفسي على عينة من (١٩٢) طالب، وأظهرت النتائج أنهم يتمتعون بمستوى عال قليلا من الرفاهية النفسية. حيث تم العثور على اختلافات في الرفاه النفسي للطلاب عبر الفئات العمرية المختلفة.

وهناك العديد من الطرق لتعزيز الرفاهية النفسية لدى هؤلاء الطلاب، فقد فحصت دراسة Bluth & Blanton (2014) اليقظة من حيث ارتباطاتها بجوانب الرفاهية العاطفية، وتم التحقق من أن لها آثارًا إيجابية على الرفاهية لدى الطلاب البالغين، كما تم اختبار الشفقة بالذات من خلال مكوناتها الثلاث (اللطف بالذات، الانسانية المشتركة، والحفاظ على الانطباع في الظروف الصعبة)، كوسيط محتمل لعلاقة اليقظة الذهنية بالشفقة بالذات وجوانب الرفاهية، حيث تمت على (٦٧) مراهقا، وأشارت النتائج إلى أن كلا من اليقظة والشفقة بالذات يعملان كوسيطين بين الرفاهية العاطفية.

كما ارتبطت الشفقة بالذات بمفهوم الرفاهية في العديد من الدراسات، كدراسة Bluth & Blanton (2015) حيث أكمل (٩٠) طالبًا تتراوح أعمارهم بين (١١) إلى (١٨) عامًا استطلاعًا عبر الإنترنت لتقييم الشفقة بالذات، والرضا عن الحياة، والإجهاد المتصور، والتأثير الإيجابي والسلبى، وأشارت النتائج إلى أن المراهقات الأكبر سنًا لديهن تعاطف أقل مع الذات من المراهقين الذكور الأكبر سنًا أو المراهقين من أي من الجنسين، وكانت الشفقة بالذات مرتبطا بشكل كبير بجميع أبعاد الرفاهية باستثناء التأثير الإيجابى، بالإضافة إلى ذلك وُجد أن مرحلة المراهقة تعمل على تخفيف العلاقة بين الشفقة بالذات وأبعاد الرفاهية، فكانت العلاقة العكسية بين التعاطف الذاتي والتأثير السلبي أقوى.

واستكشفت دراسة Kotera & Ting (2021) العلاقات بين الصحة النفسية والتركيبات النفسية الإيجابية (المشاركة الأكاديمية academic engagement، والدافعية motivation، والشفقة بالذات self-compassion، والرفاهية well-being)، وقيمت المساهمة النسبية لكل بناء نفسي إيجابي في الصحة النفسية لدى الطلاب على عينة مكونة من (١٥٣) طالبا، وأشارت النتائج إلى الروابط القوية بين الصحة النفسية وعلم النفس الإيجابي، وخاصة الشفقة بالذات حيث كانت أقوى مؤشر مستقل للصحة النفسية بين جميع التركيبات النفسية الإيجابية. كما بينت دراسة Kotera et al., (2022a) أن الشفقة بالذات (أي اللطف مع الذات في الأوقات الصعبة) والاندماج الأكاديمي أي الالتزام والجهد الهادف نحو الدراسة (التي تتكون من القوة والتفاني والاستيعاب). ضروريان لصحة الطلاب النفسية، حيث تمت الدراسة على (١٥٦) طالبًا

ووجدت لديهم مستويات أعلى من الشفقة بالذات والاستيعاب ومستوى أقل من التفاني، ووضحت أن التعاطف الذاتي مؤشر مهم للصحة النفسية، في حين أن الشفقة بالذات كان أقوى مؤشر، كما أوصت بالتدخلات لدعم الشفقة بالذات والاندماج الأكاديمي لدعم صحة الطلاب النفسية.

ويعد الانخراط أو الاندماج الأكاديمي بناء متعدد الأبعاد يكتسب اهتمامًا متزايدًا في التعليم كوسيلة لتعزيز نتائج السلوك الأكاديمي والاجتماعي الإيجابي للطلاب في جميع مستويات التعليم، فهو نتيجة مهمة في حد ذاتها، حيث يحسن الأداء ويتحقق من صحة التوقعات الإيجابية حول القدرات الأكاديمية (Skinner et al., 1998). لذا يشير الاندماج الأكاديمي إلى تفاعلات نشطة وموجهة نحو الهدف ومرنة وبناءة ومستمرة ومركزة من قبل الطلاب على النقيض من ذلك، فإن أنماط عدم الاندماج التي يكون فيها الطلاب منفصلين، أو غير مبالين، أو متمردين، أو خائفين، أو محترقين نفسيا، تدفع بهم بعيداً عن الاستفادة من فرص التعلم المتاحة.

علاوة على ذلك، يعد الاندماج الاكاديمي بمثابة إشارة مهمة تثير ردود فعل متبادلة داعمة، على سبيل المثال عندما يتم إشراك الطلاب يتم تزويدهم بمزيد من الدعم التحفيزي من قبل معلميهم واساتذتهم، في المقابل يصبح الطالب ذوو الحافز المنخفض أكثر استياءًا بمرور الوقت، خاصة عند مواجهة التحديات. ويعد الاندماج أيضًا مؤشرًا جيداً على التحصيل الدراسي المرتفع على المدى الطويل، ويتنبأ بالمشاركة المتحمسة في الأنشطة الأكاديمية، كما تتمثل فى "التوجه نحو العمل" work orientation (وهو أحد مكونات النضج النفسي والاجتماعي الذي يركز على المتعة في العمل والقدرة على بذل الجهد)، بالإضافة إلى بعض "الدوافع الذاتية" intrinsic motivation (مثل تفضيل التحدي، والإتقان) (Harter & Connell, 1984).

ويتكون الإندماج الأكاديمي من درجة الإندماج النشط للطلاب في الأنشطة المختلفة المقترحة لتطوير التعلم (Christenson et al., 2012) ويعتمد جزئيًا على سلوك المعلم. فهو عاملاً رئيسيًا في زيادة مستويات الاندماج الأكاديمي (Amerstorfer & Freiin von Münster-Kistner, 2021). وبهذا المعنى فإن إدراك الطلاب لمصداقية المعلم يرتبط بشكل إيجابي بإندماجهم الأكاديمي (Derakhshan, 2021). كما أنه يرتبط بالرضا الأكاديمي للطلاب (Fisher et al., 2021) والدافع الأكاديمي (Bravo, 2013).

مما سبق يمكن القول أن الرفاهية النفسية قد يكون لها آثار مختلفة على الطلاب، فقد يكون الطلاب الملهمون والمفعمون أكثر اندماجا وانخراطا أكاديميا، فالمجتمع الأكاديمي مجتمع متعدد الطبقات لابد من تعزيز وتطوير المعرفة الجديدة بما يتناسب مع مستوى هؤلاء الطلاب خاصة المتفوقين دراسيا من خلال تشجيعهم، وتوفير ممارسات أكاديمية تحفزهم على استغلال طاقاتهم وامكاناتهم مما سيؤثر على وضعهم الأكاديمي فى التخصصات المختلفة.

ووفقا لذلك يفترض على المستوى النظرى أن متغير الشفقة بالذات والاندماج الأكاديمي يرتبطان بالرفاهية النفسية، فقد سلط أغلبية الأدبيات الأكاديمية الضوء على المخاوف المتزايدة بشأن الرفاهية النفسية لطلاب الدراسات العليا (Cvetkovski et al., 2012; Eisenberg et al., 2013; Stecker, 2004). وأن هناك عدة عوامل من المحتمل أن تكون ضارة بالرفاهية لديهم يمكن القول إنها فريدة من نوعها لتجربة الدراسات العليا، فعلى الرغم من كون الجوانب النفسية لطلاب الدراسات العليا الذين يدرسون في مؤسسات التعليم العالي ذات أهمية خاصة، إلا أن الاهتمام بمثل هذه العوامل في الأدبيات محدوداً؛ فأغلبية الدراسات ركزت على بعض جوانب الصحة النفسية الأكثر شيوعًا كالضيق النفسي مثلا، أما الجوانب الأخرى لم تتم دراستها جيداً، بما في ذلك الرفاه النفسي والشفقة بالذات والاندماج الأكاديمي لاستخلاص استنتاجات وانعكاسات واضحة من هذه النتائج وتحديد تلك المفاهيم بشكل واضح ومتسق، وتقييمها بشكل شامل.

وعليه يمكن فى ضوء ما سبق تحديد مشكلة البحث الحالى في الأسئلة التالية:

١. هل توجد علاقة ارتباطية بين الشفقة بالذات والاندماج الأكاديمي والرفاهية النفسية لدى طلاب الدراسات العليا المتفوقين دراسيا؟
٢. هل يمكن التنبؤ بالرفاهية النفسية فى ضوء الشفقة بالذات والاندماج الأكاديمي كمتغير وسيط لدى طلاب الدراسات العليا المتفوقين دراسيا؟
٣. هل توجد فروق بين مرتفعى ومنخفضى الرفاهية النفسية من طلاب الدراسات العليا المتفوقين دراسيا على مقياس الشفقة بالذات ومقياس الاندماج الأكاديمي؟
٤. هل يوجد تأثير دال إحصائياً وفقاً لمتغير النوع (ذكور/ إناث) بين طلاب الدراسات العليا المتفوقين دراسيا في مقاييس الشفقة بالذات والاندماج الأكاديمي والرفاهية النفسية؟

أهداف البحث

- التعرف على مقدار واتجاه العلاقة بين كلاً من الشفقة بالذات والاندماج الأكاديمي والرفاهية النفسية لدى طلاب الدراسات العليا المتفوقين دراسيا.
- الكشف عن العلاقة بين الشفقة بالذات والاندماج الأكاديمي لدى طلاب الدراسات العليا المتفوقين دراسيا.
- الكشف عن القيمة التنبؤية لمتغيرى الشفقة بالذات والاندماج الأكاديمي (كمتغير وسيط) فى الرفاهية النفسية لدى طلاب الدراسات العليا المتفوقين دراسيا.
- التعرف على الفروق بين مرتفعى ومنخفضى الرفاهية النفسية لدى طلاب الدراسات العليا المتفوقين دراسيا فى كل من الشفقة بالذات والاندماج الاكاديمي.
- الكشف عن تأثير متغير النوع (ذكور/إناث) في الشفقة بالذات والاندماج الأكاديمي والرفاهية النفسية لدى طلاب الدراسات العليا المتفوقين دراسيا.

أهمية البحث

أولاً: الأهمية النظرية:

- التأصيل النظرى لبعض المتغيرات التربوية الحديثة نسبياً في مجال الدراسات النفسية بشكل عام وعلم النفس الإيجابى بشكل خاص والتي تتمثل في الشفقة بالذات والإندماج الأكاديمي والرفاهية النفسية والكشف عن العلاقة بينهم.
- ندرة الدراسات العربية والأجنبية - في حدود اطلاع الباحثتان - التي تناولت دراسة الرفاهية النفسية وعلاقتها بالشفقة بالذات والاندماج الأكاديمي، والتعرف على إمكانية التنبؤ بالرفاهية النفسية لدى طلاب الدراسات العليا المتفوقين دراسيا من خلال الشفقة بالذات والإندماج الأكاديمي.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

- يتناول البحث فئة هامة من المجتمع حيث تعد الجامعة فى قمة الهرم التعليمي لكونها مرحلة مهمة من مراحل التعليم الطالب فيها هو محور العملية التعليمية، يحتاج إلى تطوير وتعزيز ثقته بنفسه وخلق بيئة مناسبة تساعد على تنمية وصقل مهاراته الأكاديمية واعداده إعدادا سليما. ومن ثم فإن الإهتمام بدراسة الرفاهية النفسية والشفقة بالذات والاندماج الأكاديمي لدى طلاب الدراسات العليا المتفوقين دراسيا يمكن أن يساعد فى إلقاء الضوء على إحدى الركائز النفسية للطلاب وعلاقتها بالجوانب الأكاديمية والمعرفية والاجتماعية لديهم.

- يمكن الاستفادة من نتائج البحث في بناء وإعداد برامج إرشادية وتدريبية لتحسين الرفاهية النفسية، ومحاولة الاستفادة من تلك البرامج في مساعدة طلاب الدراسات العليا المتفوقين دراسيا على بناء وتطوير مهاراتهم وتنمية قدراتهم المعرفية والاجتماعية.
- إضافة مقاييس للمكتبة العربية تتمثل في مقياسي الاندماج الأكاديمي والرفاهية النفسية لطلاب الدراسات العليا المتفوقين دراسيا، وكذلك تقنين مقياس الشفقة بالذات والتحقق من توفر وتحقق الخصائص القياسية له على طلاب الدراسات العليا المتفوقين دراسيا.

مصطلحات البحث

الرفاهية النفسية Psychological Well-Being

تعرفها الباحثتان بأنها تشير إلى كفاءة الأداء النفسي للفرد efficiency of psychological functioning والخبرة experience، وإحداث التوازن بين المشاعر الايجابية والسلبية، وتقييم مدى جودة عيش الأفراد بالنسبة إلى ذواتهم الحقيقية، بالإضافة إلى أنها مرادف للسعادة ومعنى الحياة The meaning of life والاستقلالية autonomy، والكفاءة competence، وحالة العافية التي يشعر فيها الفرد بالرضا satisfaction في مجالات الحياة المختلفة، وبناء العلاقات الإيجابية مع الآخرين، والشعور بالهدف في الحياة، والقبول الذاتي، والنمو الشخصي، واحترام الذات.

وتتحدد إجرائيا بالدرجة التى يحصل عليها الطالب على مقياس الرفاهية النفسية المستخدم فى الدراسة الحالية إعداد/ الباحثتان. والذى يتضمن ستة أبعاد أساسية وهى (١) الاستقلالية Autonomy (٢) التمكن البيئي Environmental mastery (٣) النمو الشخصى Personal growth (٤) العلاقات الإيجابية مع الآخرين Positive Relations (٥) الهدف في الحياة Purpose in life (٦) تقبل الذات Self- acceptance (Springer, & Hauser, 2006).

الشفقة بالذات Self-compassion

تشير إلى قدرة الفرد على معاملة نفسه بلطف في أوقات الفشل أو الضيق (Brenton-Peters et al., 2021)، كما يُعرّف بأنه طريقة واعية للتعامل مع الألم والمعاناة من خلال إظهار اللطف والرعاية والاهتمام بالذات (Kılıç et al., 2021). ويُعرّفها (Neff, 2003b) بأنه "القدرة على الاحتفاظ بمشاعر المعاناة مع الشعور بالدفء والاتصال والقلق".

وتتحدد إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس الشفقة بالذات المستخدم فى الدراسة الحالية إعداد/ الباحثتان. والذى يتضمن ستة أبعاد أساسية وهى والذى يتضمن ستة أبعاد أساسية وهى (١) اللطف بالذات Self-Kindness، (٢) الحكم الذاتي Self-Judgment، (٣) الإنسانية المشتركة Common Humanity، (٤) العزلة Isolation، (٥) اليقظة العقلية Mindfulness، (٦) الهوية المفرطة Over-Identification.

الاندماج الأكاديمي academic engagement:

تعرفه الباحثتان بأنه بناء متعدد الأبعاد يكتسب اهتمامًا متزايدًا في التعليم كوسيلة لتعزيز نتائج السلوك الأكاديمي والاجتماعي الإيجابي للطلاب في جميع مستويات التعليم، وهو حالة ذهنية إيجابية مرتبطة بالعمل والتي تنطوي على التفاني والحيوية والاستيعاب، من خلال مشاركة الطالب في الأنشطة الأكاديمية وغير الأكاديمية.

وتتحدد إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها الفرد على مقياس الاندماج الأكاديمي إعداد/ الباحثتان. والذى يتوزع مفرداته على ثلاث أبعاد أساسية وهى (١) الاندماج المعرفى Cognitive engagement، (٢) الاندماج الانفعالى Emotional engagement (٣) الاندماج السلوكي Behavioral engagement.

المتفوقين دراسياً outstanding students:

هم الأفراد الذين يُظهرون أدائاً متميزاً في القدرة العقلية أو القدرة الإبداعية أو القدرة على التحصيل الأكاديمي المرتفع، والقيام بمهارات متميزة مقارنة بأقرانهم من نفس العمر. وتعرفهم الباحثتان إجرائيا بأنهم الطلاب ذوى التحصيل الدراسي المرتفع الذين حصلوا على تقدير "جيد جدا فأكثر" و "ممتاز" فى المعدل التراكمي لمرحلة البكالوريوس أو الليسانس، بالاضافة إلى أنهم حصلوا على معامل ذكاء (١٢٠) فأكثر على اختبار الذكاء لرافن Raven Standard Progressive Matrices test.

حدود البحث

تتمثل في متغيرات البحث وتشمل الرفاهية النفسية، الشفقة بالذات، الاندماج الأكاديمي، كما تتمثل في الأدوات والمقاييس المستخدمة في جمع البيانات وأساليب المعالجة الإحصائية، وعينة البحث من طلاب وطالبات الدراسات العليا المتفوقين دراسيا من عدة تخصصات بكلية التربية جامعة بنى سويف في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠٢٢/٢٠٢٣م.

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً: الرفاهية النفسية Psychological Well Being:

يعد مفهوم الرفاهية Well being من المفاهيم الحديثة نسبياً فى علم النفس، وتمثل الرفاهية النفسية أحد المحاور الرئيسية فى علم النفس الإيجابي، وقد تم وصفها بأنها هدف أسمى للحياة لإرتباطها بالحالة المزاجية الإيجابية، والرضا عن الحياة وجودتها وتحقيق الذات والتفاؤل. كما تشير إلى حياة مليئة بالهدف والمعنى، والنمو الشخصى المستمر، والعلاقات الجيدة مع الآخرين، وإحترام الذات. فكلها سمات مرتبطة بنمط الرفاهية مما يجعل هؤلاء الأفراد أكثر تمايزا فى القدرة على الحياة، وتحقيق الأهداف، والعمل بشكل إيجابي مع مجريات الأمور.

وهناك مدخلان لدراسة الرفاهية في أدبيات علم النفس الإيجابي هما المدخل الذاتي والمدخل النفسي (Ryan & Deci, 2001; Kong et al., 2016): (أ) **المدخل الذاتي:** وفيها ينظر إلى السعادة بأنها رفاهية ذاتية Subjective Well being، وتتكون الرفاهية الذاتية من الرضا عن الحياة، والتمتع بمزاج إيجابي ومشاعر إيجابية، وانخفاض مستوى المزاج السلبي والمشاعر السلبية (Ryan & Deci, 2001; Ryff et al., 2021). **(ب) مدخل تعبئة الطاقات:** يشير هذا المدخل إلى استغلال الفرد لإمكانياته وقدراته في تحقيق ذاته والشعور بالسعادة، وهو ما يتماشى مع مصطلح الرفاهية النفسية Psychological Wellbeing الذي يشير إلى قدرة الفرد على تطوير ذاته وقدراته من أجل تحقيق أهداف محددة في حياته حتى يتثنى له الوصول إلى مستوى السعادة المطلوب، ويتفق ذلك مع نظرة أرسطو للمصير الجيد والذي يرى أنه لكي يعيش الفرد حياة كريمة يجب أن يتحلى ببعض الفضائل والتي تعد هامة للشعور بالسعادة (Zubair et al., 2018).

والرفاهية النفسية مستمدة من مفهوم أرسطو (١٩٥٤) عن الحياة الجديدة، وهي عملية الوصول إلى إمكانات الفرد. وتم وصفها على أنها الحصول على الأداء النفسي الأمثل، فهي أكثر من مجرد الخلو من الأمراض العقلية (Ryan & Deci, 2001)، بينما ترى (Ryff et al., 2006) أن الرفاهية النفسية هي الشعور الإيجابي بطيب الحال، وظهور المؤشرات السلوكية الإيجابية التي تدل على ارتفاع مستويات الرضا لدى الإنسان عن نفسه وحياته بشكل عام، والسعي المتواصل لتحقيق أهدافه التي لها معنى وقيمة بالنسبة له، وإقامة العلاقات الإجتماعية الإيجابية المتبادلة مع الآخرين والاستمرار فيها، والاستقلال في تحديد مسار حياته، كما يرتبط الهناء النفسي بالشعور العام بالسعادة، والطمأنينة النفسية، والسكينة.

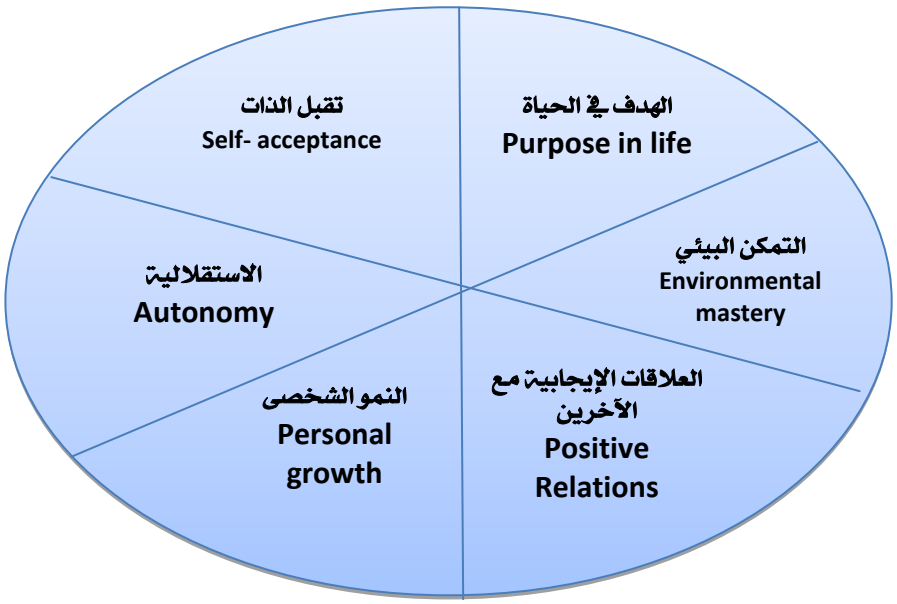
ويرى Brim أن الرفاهية النفسية يمكن تعريفها أيضاً على أنها الصحة النفسية والسعادة الذاتية. وتشير إلى مستويات الأداء الإيجابي سواء داخل الأفراد أو بينهم والتي تشمل

علاقات الفرد مع الآخرين واتجاهاته المرجعية الذاتية التي تشمل الشعور بالتمكن والنمو الشخصي (Rodman & Fry, 2009) ، كما تعرف بأنها التقييم الذاتي للفرد في حياته من الناحية المعرفية، والوجدانية، والتنبؤ بجودة الحياة، ومواجهة المشكلات والضغوط التي تواجه الفرد في حياته، والتكيف معها، وإنجاز الأهداف الذاتية. كما تشير إلى مستويات الأداء الإيجابي داخل الأفراد أنفسهم وبين الآخرين، والتي قد تشمل صلة الفرد بالآخرين والمواقف المرجعية الذاتية التي تشمل شعور الفرد بالتمكن والسيطرة والنمو الذاتي، بينما تعكس الرفاهية الذاتية الحكم على مدى الرضا عن الحياة (Burns, 2016).

كما تم تعريفها بأنها الحالة النفسية لكل فرد يعمل بشكل جيد وإيجابي، فالأفراد الذين يتمتعون بالرفاهية النفسية لديهم اتجاه ايجابي تجاه أنفسهم وتجاه الآخرين ولديهم هدف لحياتهم، ويتحكمون في بيئاتهم، كما أنهم يمتلكون دوائر إيجابية وداعمة وقادرين على تنمية ذاتهم. بالإضافة إلى أنها حالة من عدم الشعور بالقلق والاكتئاب والاضطرابات النفسية الأخرى في حياة الفرد، والرفاهية النفسية هي قدرة الفرد على مواجهة التحديات حتى يستطيع استغلال جميع طاقاته وإدراك مواهبه الفريدة (Erpiana & Fourianalistyawati, 2018). كما أنها تشير إلى حالة التوازن النفسي للفرد (Widha et al., 2021). فالرفاه النفسي له تأثير على الثقة ومستويات الرضا الاجتماعى (Tatlilioğlu, 2020). كما أنه يرتبط بكلا من الصلابة النفسية واليقظة (Yavuz & dilmac, 2020).

ويرتبط مفهوم الرفاهية النفسية بمفاهيم مثل السعادة والرضا عن الحياة، والأداء النفسي الإيجابي والتنمية البشرية، وجودة الحياة (Kono & Walker, 2020). ويمكن النظر إلى كل من مصطلحات: السعادة (Happiness)، والرفاهية (Well-Being)، جودة الحياة (Quality of life) على أنها مترادفات، وأن كلًا منها يمكن أن يكون بديلاً عن الآخر، أو يحل محله (Michalos, 2017). وعلى الرغم من وجود تداخل واضح وتقارب شديد بين هذه المصطلحات الثلاثة، فإنه لابد من الاعتراف بوجود فروق معينة بينها تدعو إلى التمييز بين كل منها والآخر. وينظر إلى مصطلح الرفاهية على أنه المفهوم الأعم والأشمل بين المفاهيم الثلاثة السابقة، وذلك لأنه يتضمن كل من السعادة والرضا، حيث ميز الباحثين بين مكونين أو مظهرين للرفاهية الشخصية وهما: (المكون الوجداني أو العاطفي) والذي يشتمل على العواطف الإيجابية والسلبية، و(المكون المعرفي) الذي يتمثل بالرضا عن الحياة ويعكس التقييم المعرفي للفرد، فهو يعكس خلاصة أحكام الفرد حول مشاعره الشخصية، ويميل إلى الاستقرار نسبيًا.

ومن أهم النماذج المفسرة للرفاهية النفسية نموذج Ryff (1989)، والتي وضعت ستة أبعاد للرفاهية النفسية؛ حيث يمثل كل بعد منهم مظهر من مظاهر الصحة النفسية. ويمكن توضيح تلك الأبعاد كالتالي: قبول الذات (ويعني امتلاك شعور إيجابي للذات ولكن يكون شعور واقعي بالذات بحيث يعترف بالجوانب الإيجابية والسلبية له ويتقبلها، ويشعر بالرضا عن حياته الماضية)، ووجود علاقات إيجابية مع الآخرين (أي قدرة الفرد على تكوين علاقات تقوم على الألفة والود وتتميز بالثقة وحب الخير والتعاطف مع الآخرين)، الاستقلالية (أي تقييم الذات على أساس المعايير الداخلية وليس الخارجية، والشعور بالاستقلال والتنظيم الذااتي)، الهدف من الحياة (أي امتلاك شعور شخصي بالمعني الذي يوجه السلوك، والفهم الواضح للهدف من الحياة والاتجاه نحوها من خلال الانتاج والإبداع)، التمكن البيئي (أي القدرة على إدارة متطلبات الحياة بنجاح، والقدرة على اختيار أو خلق بيئة تتلاءم مع ظروفهم الشخصية)، النمو الشخصي (وتعنى شعور الفرد بأنه في حاجة للنمو والتطور من خلال استغلال قدراته وإمكاناته على الوجه الأمثل) (Ryff, 1989; Ryff & Singer, 2008; Burns, 2016).والشكل التالى يوضح الأبعاد الأساسية لنموذج Ryff & Singer, 2008 للرفاهية النفسية:



شكل (١) يوضح الأبعاد الأساسية لنموذج Ryff & Singer, 2008 للرفاهية النفسية

وقد تناولت الأبحاث الأبعاد النظرية للرفاهية النفسية والتي تضم رفاهية اللذة (مثل الشعور بالسعادة)، والرفه التقييمي (مثل الرضا عن الحياة)، والرفاهية الجيدة (مثل ايجاد معنى للحياة والشعور بالاتقان والاستقلالية في اتخاذ القرارات) بالإضافة إلى بعض الأبعاد التي تسهم في الشعور الجيد (مثل التفاؤل) (Trudel-Fitzerald et al., 2019).

وبالنظر إلى أبعاد الرفاهية النفسية، ترى Diener (1999) أنها بناء متعدد الأبعاد يشمل أربعة مكونات هي: الهناء السار أو الإيجابي Pleasant or positive well being (مثل الفرح، المرح، السعادة، والصحة النفسية)، تأثير غير سار أو المحن النفسية Unpleasant affect or psychological distress (مثل الشعور بالذنب، القلق، الغضب، التوتر والقلق)، الرضا عن الحياة Life satisfaction (ويتضمن تقييم عام للحياة)، الرضا المطلق أو الموقفي Domain or situation satisfaction (ويتضمن العمل، الأسرة، الصحة).

بينما توصل Viejo et al., (2018) من خلال اطلاعه على نظرية Ryff (1989) إلى أربعة أبعاد للرفاهية النفسية هي: الاستقلالية (وهي القدرة على اتباع القناعات الشخصية حتى لو تعارضت مع المتطلبات والمعايير التقليدية)، والتطور الشخصي (وهو الشعور بأن المواهب والقدرات الشخصية تنمو بإستمرار وتتطور بمرور الوقت)، والعلاقات الإيجابية مع الآخرين (من حيث الارتباط الوثيق مع الآخرين)، والتوافق مع الذات (وهو قدرة الفرد على إدراك وتقبل نقاط القوة والضعف لديه). ويرى Trudel-Fitzerald et al., (2019) أن أبعاد الرفاهية النفسية تتمثل في الهدف من الحياة، النمو الذاتي، التمكن، الاستقلال، الرضا عن الحياة، التأثير الإيجابي، الشعور بالتماسك، والتفاؤل.

وقدم Ryff & Singer, 2008) وصفاً تفصيلياً لخصائص الأشخاص مرتفعي ومنخفضي الرفاهية النفسية في الجدول التالي:

جدول (١) يوضح خصائص الأشخاص مرتفعي ومنخفضي الرفاهية النفسية

الأبعاد	الأشخاص مرتفعي الرفاهية النفسية	الأشخاص منخفضي الرفاهية النفسية
قبول الذات Self-acceptance	لديه اتجاه إيجابي نحو الذات، يتعرف على ذاته ويتقبلها بما تشمله من إيجابيات وسلبيات، وأن يشعر بإيجابية تجاه حياته الماضية.	يشعر بعدم الرضا عن ذاته، يشعر بخيبة أمل إيزاء حياته الماضية، منزعج بشأن بعض الصفات الشخصية لديه ويرغب في أن يكون مختلفا عما هو عليه.
العلاقات الإيجابية مع الآخرين Positive relations with others	علاقات دافئة ومرضية وموثوقة مع الآخرين، الاهتمام برفاهية الآخرين، القدرة على التعاطف وتبادل مشاعر المودة والألفة، فهم الأخذ والعطاء في العلاقات الإنسانية.	قلة العلاقات الشخصية الموثوقة، صعوبة في تكوين علاقات منفتحة ودافئة مع الآخرين، الانعزال والشعور بالإحباط، عدم الاستعداد لتقديم تنازلات للحفاظ على العلاقات المهمة مع الآخرين.
النمو الشخصى Personal growth	رغبة في التطور المستمر، الانفتاح على الخبرات الجديدة، الشعور بالتحسن المستمر للذات والسلوك بمرور الوقت، التغيير في التفكير كانعكاس للمعرفة الذاتية والفاعلية.	الشعور بالركود الشخصي، الإفتقار إلى الاحساس بالتحسن مع مرور الوقت، الشعور بالملل وقلة الاستمتاع بالحياة، الشعور بعدم القدرة على اكتساب سلوكيات واتجاهات جديدة.
الهدف من الحياة Purpose in life	امتلاك أهداف والشعور بالتوجه نحو الحياة، الشعور بمعنى الحياة الحالية والماضية، التمسك بالمعتقدات التي تعطي معنى للحياة، امتلاك دوافع للعيش.	نقص الشعور بمعنى الحياة، أهدافه قليلة، يفتقر إلى الإحساس بالاتجاه، لا يرى الغرض من الحياة الماضية، ليس لديه وجهة نظر أو معتقدات تعطي معنى لحياته.
التمكن البيئي Environmental mastery	الشعور بالتمكن والكفاءة في إدارة بيئته، التحكم في الأنشطة الخارجية، استغلال الفرص المحيطة به بفعالية، القدرة على اختيار وإيجاد بيئة مناسبة للاحتياجات والقيم الشخصية.	لديه صعوبة في إدارة شئون الحياة اليومية، الشعور بعدم القدرة على تغيير أو تحسين البيئة المحيطة، عدم الوعي بالفرص المناسبة، قلة السيطرة على البيئة المحيطة.
الاستقلالية Autonomy	استقلالية الفرد، والقدرة على اتخاذ القرارات وتقرير مصيره، القدرة على مقاومة الضغوط الخارجية التي تفرض التفكير والتصرف بطرق معينة، تنظيم الضبط الداخلي للسلوك وتقييم ذاته بمعايير شخصية.	الاهتمام بتوقعات وتقييمات الآخرين، الاعتماد على أحكام الآخرين في اتخاذ القرارات المهمة، التأثر بالضغوط الاجتماعية في تصرفاته وأفكاره.

وهناك ارتباط بين الرفاهية النفسية والعديد من المتغيرات النفسية الأخرى مثل حالة الهوية، الإدراك الذاتي، التنظيم الانفعالي، السمات والأهداف الشخصية، القيم، استراتيجيات المواجهة، المرونة والصلابة، الرضا عن الحياة، مركز الضبط الداخلي، التأثير الإيجابي والسلبي، وعمليات المقارنة الاجتماعية. كما قام آخرون بدراسة العلاقة بين الرفاهية وتجارب الحياة مثل الفقدان المبكر للأبوين أو طلاق الوالدين (Hailey Maier & Lachman, 2000)، والكشف عن

الصدمات، والدعم الاجتماعي المدرك ينبئ بالرفاهية النفسية ويتوسط تلك العلاقة اليقظة العقلية والشفقة بالذات (Wilson et al, 2020). كما أن الضيق النفسي والرفاهية بينهما علاقات ارتباطية متميزة ولكنهم كيانات منفصلة وليست معكوسة (Ryff et al., 2006; Rector et al., 2019; Okbay al., 2016). وتبعاً لذلك، فإن العلاج النفسي لأعراض القلق سوف تقلل من أعراض الضيق النفسي ولكن ليس بالضرورة أن تؤدي إلى الشعور بالهدف من الحياة أو الاستقلالية أو التفاؤل (Trudel-Fitzerald et al., 2019).

وذكر Ryff & Singer (١٩٩٦) عدد من العوامل التى تؤثر على الرفاهية النفسية للشخص، بما في ذلك: العوامل الديموغرافية؛ والتي تشمل النوع والسن والحالة الاجتماعية والثقافة، الدعم الاجتماعي (المسانده الاجتماعية)؛ ويعني شعور الفرد بالراحه والاحترام الذي يكتسبه من البيئة المحيطه به (الأسرة ، الزوجين ، زملاء العمل ، إلخ)، تقييم تجارب الحياة، مركز التحكم الذى يعرف على أنه مقياس لتوقعات الشخص العامة فيما يتعلق بالتحكم في التعزيز الذي يتبع سلوكيات معينة، والتي يمكن أن توفر تنبؤات بالرفاهية النفسية.

وقد أشارت العديد من الدراسات إلى أهمية الرفاهية النفسية في سياقات مختلفة (Gardner, 2020)، فقد توصلت الدراسات إلى وجود علاقة موجبة بين ارتفاع مستوى الرفاهية النفسية وإدارة ضغوط العمل بنجاح (Gayman et al., 2018)، كما تحمي الرفاهية النفسية القوية اللاجئين من الآثار السلبية للتمييز (Newman et al., 2018)، بالإضافة إلى ارتباطها بالحياة الجيدة وإقامة علاقات ناجحة. وارتباطها بالصحة الجسدية والعقلية الجيدة (Vázquez et al., 2009) ، كما تؤدي إلى زيادة الأداء في العمل (Avey et al., 2010; Wright & Cropanzano, 2000). كما كشفت دراسة Harris (2010) عن وجود علاقة بين الرفاهية النفسية والعافية المتصورة perceived wellness.

وفى إطار الدراسات السابقة أيضاً بينت دراسة Wright & Cropanzano (2000) مدى المساهمة النسبية للرضا الوظيفى والرفاهية النفسية على عينة عددها (٤٧)، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين الرفاه النفسي والأداء الوظيفي. كما وضحت دراسة Cooke et al., (2006) الحالة النفسية للطلاب فى العام الأول من الجامعة لقياس أثر الالتحاق بالجامعة على الجانب النفسي ورصد ومراقبة شكل الرفاهية النفسية، والتحقق من كيفية إدارة الطلاب لرفاهيتهم النفسية وعلاقتها بـ (القلق، والاكتئاب، والمشاكل الجسدية) وأداء الحياة والمخاطر، وتم تطبيق الاستبيان على (٤٦٩٩) طالبا بإحدى الجامعات بالمملكة المتحدة، وأظهرت النتائج أن هناك ضغطاً أكبر على الطلاب خلال السنة الأولى من الجامعة وزيادة فى مستوى القلق فيما يتعلق بخبرتهم فى التعليم العالى وكيفية التوافق بين احتياجاتهم وإرشادهم الجامعى.

وهدفت دراسة Burris et al., (2009) إلى تحديد العوامل الديموجرافية والسلوكية المرتبطة بالصحة النفسية لدى طلاب الجامعة، حيث بلغ عددهم (353) طالب وطالبة، وأشارت النتائج إلى أن زيادة الرفاهية ترتبط بشكل إيجابي بالتفاؤل والقيم الصحية والتدين، كما أكدت على أهمية تعزيز الصحة وتبنى استراتيجيات تقوى القيم الشخصية المرتبطة بالصحة النفسية. واستكشفت دراسة Stubb et al.,(2011) تجارب طلاب الدكتوراه في مجتمعاتهم العلمية فيما يتعلق بالرفاهيه الاجتماعية والنفسية، وكيفية ارتباطها بمستوى التوتر والقلق. وذلك على عينة مكونة من (٦٦٩) طالب من جامعة هلسنكي بفنلندا، وأظهرت النتائج أن هناك تباينًا في استجابات الطلاب حيث أكدت أكثر من نصف الإجابات ارتباط الرفاهية وخاصة مشاعر التمكين بشكل إيجابي بالاندماج الدراسي، وكانت مرتبطة سلبًا بالتوتر والإرهاق والقلق.

وهدفت دراسة Valiente et al., (2012) إلى التحقق من دور الميتامعرفة وعلاقتها بأبعاد الرفاهية النفسية، وبينت الدراسة أن هناك علاقة بين الوعى الذاتى المعرفى والقدرة على

التحكم فى الأفكار كما أنها مؤشر للرفاهية النفسية، وأن الرفاه النفسي يتعرض إلى الخطر لدى الأفراد ذوى المستوى العالى من التفكير ومستوى منخفض من الوعى الذاتى المعرفى.

وفى دراسة Mohanty & Sahoo (2015) التي هدفت لدراسة دور نوع الشخصية والجنس على مفهوم الذات والرفاهية النفسية لدى عينة من الشباب الجامعي بلغ عددها (٢٠٠) طالب وطالبة، وكشفت الدراسة أن الطالبات يتمتعن بمفهوم ذات ومستوى رفاهية نفسية أعلى مقارنة بأقرانهم من الذكور، كما كشفت الدراسة عن وجود علاقة إيجابية كبيرة بين مفهوم الذات والرفاهية النفسية. وكذلك دراسة İşgör (2016) التى بينت وجود علاقة إيجابية بين الرفاه النفسي ومهارات الميتامعرفية التى تنبأ بشكل كبير بالرفاهية النفسية، ومن ثم تنبأ بالصحة النفسية.

ثانياً: الشفقة بالذات Self-compassion:

حظي مفهوم الشفقة بالذات باهتمام متزايد من الأطباء والباحثين في السنوات الأخيرة، ومن الرواد الأوائل في هذا المجال Paul Gilbert وKristin Neff، لمشاركتهما المستمرة في البحث عن الشفقة بالذات ودورها المحتمل في الرفاهية والصحة العقلية، وعلى الرغم من أن نيف وجيلبرت يعترفان بعمل بعضهما البعض في كثير من الأحيان ولهما عناصر مشتركة في تعريفهما للشفقة بالذات، إلا أن بناء الشفقة بالذات يختلف لديهما.

وقد تم تعريف الشفقة بالذات من خلال عدة اطر نظرية متنوعة . فقد عرفت Neff (2003a) الشفقة بالذات بأنها موقف من العطف تجاه الذات في حالات الألم أو الفشل، بدلاً من النقد الذاتي القاسي، وتشمل إدراك خبرات الفرد كجزء من الحالة الإنسانية الأكبر، بدلاً من كونها انعزالية، وإبقاء الأفكار والمشاعر المؤلمة في الوعي الذهني بدلاً من الإفراط في التعريف بها. فالشفقة بالذات هي الاعتراف بالمعاناة الشخصية من خلال نظره عطوفه لا تقوم بإصدار الأحكام وتقترن بالرغبة في تخفيف هذه المعاناة (Neff, 2003b). كما يتم تعريفها على أنه موقف من اللطف والتفهم تجاه عيوب الفرد (Samrock et al., 2021). وترى Neff (2003a) أن الشفقة بالذات هي بناء متعدد الأبعاد يتألف من معاملة المرء لنفسه بلطف، والاعتراف بإنسانيته المشتركة، واليقظة عند تفكيره في الجوانب السلبية في ذاته .كما أنها "طريقة لطيفة ومتصلة وواضحة للتواصل مع أنفسنا حتى في حالات الفشل وعدم الكفاية المدركة والنقص" (Neff, 2011)، وبهذا يمكن القول بأن الشفقة بالذات يمكن إجمالها في أنها اتجاه يحمي الفرد من العواقب السلبية للاجترار والحكم على الذات والعزلة (Neff, 2003a).

ويُنظر إلى الشفقة بالذات على أنها طريقة لتنظيم المشاعر المؤلمة، وعلى وجه الخصوص، ويشير المصطلح إلى طريقة إيجابية عاطفيا للتواصل مع الذات استجابة للألم أو الفشل، كما يحدث عندما يفشل الشخص في محاولة ما على سبيل المثال في الامتحان أو يفشل في الارتقاء إلى مستوى الأخلاق أو المعايير الشخصية (Neff, 2003).بينما يصف (٢٠٠٦) Gilbert & Procter الشفقة بالذات على أنها عملية تتعلق بالذات مع الذات حيث يعطي المرء فيها اهتمامًا حقيقيًا برفاهيته ويتعاطف مع ما يمر به من محن، وتكون لديه سعة صدر ورحمة وعدم إصدار الأحكام على ذاته، مما يؤدي به إلى الشعور بالدفء الذاتي أو الطمأنينة الذاتية.

وقد يختلف القراء في تحديد الاختلافات بين ما ركز عليه Gilbert (2009) والذي ينصب على النقد الذاتي وإلقاء اللوم كونهما نقيض للشفقة بالذات وذلك على الرغم من أن هذه العلاقة لم يتم بحثها بشكل واضح، والتي يمكن تخفيفها من خلال عملية الشفقة بالذات المتمثلة في طمأنة الذات وتهدئة الذات، في حين تناقش Neff (2003b; 2015) أيضًا العناصر الإيجابية والسلبية للشفقة بالذات على الرغم من أنها تميل إلى التركيز على الإيجابية والتي حددتها في ستة عناصر للشفقة بالذات، وتعتقد أنها كلها ضرورية لحدوثها.

وتشير الشفقة بالذات إلى إبداء العطف والمساندة والرحمة تجاه الذات عند المرور بالمعاناة الشخصية والألم (Gilbert, 2009a; Neff, 2003a). كما تنطوي الشفقة بالذات على

الشفقة والاهتمام بالذات، وهذا المفهوم يمكّن الشخص من التعامل بفعالية مع المشاعر الصعبة (Neff et al., 2008)، كما يُنظر إلى الشفقة على أنها استجابة للمعاناة والاعتراف بأنه لا يمكن "إصلاح" كل الألم أو "حله" ولكن تصبح المعاناة أكثر سهولة في إطار الشفقة، كما تعرف بأنها " توجه ذهني يعترف بالألم في التجربة الإنسانية والقدرة على مواجهة هذا الألم بلطف وتعاطف واتزان وصبر، بينما توجه الشفقة بالذات إلى تجربتنا الخاصة، ليتوسع هذا التوجه ليشمل الآخرين(Feldman & Kuyken, 2011)، ويُنظر إلى الشفقة بالذات على أنها استراتيجية تنظيم ذاتي للتخفيف من تأثير المشاعر السلبية الموجهة ذاتيًا (Vettese et al., 2011).

مما سبق يمكن القول أن الشفقة بالذات هي ببساطة إعطاء أنفسنا نفس العطف الذي نمنحه للآخرين. كما أن القاسم المشترك للتعريفات المذكورة أعلاه هو الاعتراف بأن الشفقة بالذات متعددة الأبعاد، بما في ذلك مشاعر الاهتمام واللطف والشفقة والصبر تجاه أنفسنا في أوقات الضيق أو المعاناة الشخصية. كما يُنظر إلى الشفقة بالذات على أنها مشاعر وأحاسيس إيجابية تجاه الذات يسهل من خلالها تنظيم الانفعالات التكيفية في مواجهة الصعوبات والتحديات. ويوجد خلاف فيما يتعلق بالتفاعل بين الأوجه المختلفة للشفقة بالذات، بينما تمثل الشفقة التوازن النسبي بين الاستجابات العاطفية (اللطف الذاتي، والإنسانية المشتركة، واليقظة) وغير العاطفية (الحكم الذاتي، والعزلة، والهوية المفرطة) للمعاناة الشخصية.

وافترضت Neff (2003a, 2003b) أن الشفقة بالذات تتكون من ثلاثة مكونات إيجابية، يقابلهم ثلاثة مكونات سلبية، والتي تؤثر وتحفز بعضها البعض بشكل متبادل وهي:

١. **اللطف بالذات Self-Kindness في مقابل الحكم الذاتي Self-Judgment:** يشير إلى معاملة المرء لنفسه باللطف والرحمة عند التعرض للفشل والألم، بدلاً من الحكم على نفسه بقسوة، ويتم التعامل مع أوجه القصور أو الفشل الشخصي بطريقة لطيفة وداعمة ويتم قبول الذات على أنها غير كاملة. وأن يكون الفرد قادراً على تقديم الهدوء والراحة لنفسه عند مواجهة تحديات خارجية، وهذا لا يعني حمايةٍ أنفسنا من الأذى المحتمل، لأن هذا يؤدي إلى زيادة الشعور بالخوف والضيق، ولكن بدلاً من ذلك يجب أن ندرك الأخطاء والألم دون انتقاد لأنفسنا.

٢. **الإنسانية المشتركة Common Humanity في مقابل العزلة Isolation:** يشير إلى رؤية إخفاقات الفرد وعيوبه كجزء من التجربة الإنسانية الأوسع، بدلاً من الشعور بالعزلة، فهو القدرة على المرور بالخبرات الحياتية السارة والغير سارة أو الغير مريحه مع إدراك أن الآخرين يمرون بخبرات مشابهه أيضا. وعلى سبيل المثال، إذا أخفق الفرد فبدلاً من أن يكون ناقدا لذاته، لابد أن يدرك بأن الفشل والإخفاق هو جزء من الحياة وأن كل شخص يخطئ.

٣. **اليقظة Mindfulness في مقابل الهوية المفرطة Over-Identification:** يشير إلى اتخاذ الفرد نظرة متوازنة لإخفاقاته ومعاناته الشخصية وخبراته الذاتية، بدلاً من المبالغة فيها أو قمعها، فهي حالة متوازنة من الوعي لحظة بلحظة يتم فيها قبول الفرد للمشاعر دون أن يبتعد عنها. هذا يعني أنه يجب الاعتراف بالأفكار والمشاعر التي تسبب له الضيق ومراقبتها وحلها بطريقة صحيحة، بينما يؤدي الإفراط في تحديد الهوية إلى الانشغال بردود الفعل العاطفية والتجارب الذاتية. وإجمالاً يتضمن هذا البعد استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفية لتحقيق منظور متوازن للمشاعر المؤلمة، أي الاستمرار في الشعور ببعض الضيق مع اكتساب الوعي بمعناه الضيق، بدلاً من زيادة الضيق عن طريق الهوس بالمشاعر أو اجترار الأفكار والتي بدورها تؤدي إلى الوقوع في دوامة الحزن وعدم الخروج منه (Neff, 2003a, 2003b; Neff & Germer, 2013; Neff, 2016)، وتعتبر المكونات الثلاثة كلها ضرورية لإطار ذهني عطوف على الذات (Neff, 2009).

وأشارت العديد من الأبحاث إلى ارتباط الشفقة بالذات إيجابياً بالرضا عن الحياة والترابط الاجتماعي والذكاء الوجداني (Neff 2003b)، والتنظيم الانفعالي واليقظة واستراتيجيات المواجهة (Leary et al., 2007)، وكذلك المشاعر الأكثر إيجابية والسعادة والتفاؤل (Neff et al., 2007; Neff & Vonk, 2009)، الرضا عن الحياة والسعادة والتأثير الإيجابي (Leary et al., 2007; Neff et al., 2008; Hollis-Walker & Colosimo, 2011; Neff et al., 2018)، وارتباطها أيضاً بالرضا عن الحياة، والذكاء الانفعالي، والترابط الاجتماعي، وأهداف التعلم، والحكمة، والفضول، والتفاؤل، والتأثير الإيجابي (Neff, 2009)، والرفاهية (Barnard & Curry, 2011; Zessin et al., 2015)، والأداء الذاتي الإيجابي (Neff & Beretvas, 2013; Yarnell & Neff, 2013)، والصحة النفسية (Neff et al., 2007)، وحل المشكلات (Arslan, 2016)، بالإضافة إلى استراتيجيات مواجهة ضغوط الحياة الناتجة عن الإعاقة الجسدية والمرض، والعقم (Li et al., 2016)، والإخفاق الأكاديمي (Neff, Hsieh & Dejitterat, 2005)، والطلاق (Sbarra et al., 2012).

بينما ارتبطت سلبياً بالنقد الذاتي والاكتئاب (Neff, 2003b; Barnard & Curry, 2011)، والقلق (Raes et al., 2011)، ويتفق مع ذلك (Allen & Leary, 2010; Neff, 2016) في ارتباط الشفقة بالذات بالمشاعر السلبية والقلق، وترتبط بالاجترار وقمع الفكر والتجنب، والضغوط المدركة، والخجل والشعور بالذنب، والعصابية، والخوف من الفشل والكمالية وسلوكيات الأكل المضطربة والنقد الذاتي (Neff, 2009)، والأحداث الحياتية المؤلمة، والاعتداء الجسدي في مرحلة الطفولة، والإيذاء العاطفي، والإهمال العاطفي، وكذلك الأفكار والسلوكيات الانتحارية (Dolezal et al., 2021; Fang, 2020; Leary et al., 2007; Neff et al., 2005).

وهناك فرق بين الشفقة بالذات (Self-compassion) وتقدير الذات (Self-esteem)، ففي البداية تم تقديم الشفقة بالذات كبديل لتقدير الذات، فهما مرتبطان ارتباطاً وثيقاً، ويتضمن كلا البناءين اتخاذ موقف إيجابي تجاه الذات، إلا أنهما منفصلتان من الناحية النظرية؛ فتقدير الذات هو شكل من أشكال تقييم الذات بشرط تلبية معايير معينة، بينما الشفقة بالذات هي طريقة للتواصل مع الذات بشكل إيجابي في جميع الظروف (Neff & Vonk, 2009). ويعتمد تقدير الذات على التقييم الذاتي، بينما الشفقة بالذات هي طريقة للتواصل مع الذات بعيداً عن التقييم الذاتي. ووفقاً لوجهة النظر تلك، فإن الشفقة بالذات لا تعتمد على امتلاك نظرة إيجابية للذات، لذلك فمن السهل تعزيز الشفقة بالذات أكثر من تقدير الذات (Neff, 2003a). وتقترح Neff (2011) أن الشفقة بالذات توفر حماية أكثر من تقدير الذات في المواقف الصعبة، حيث أنها توفر طريقة إيجابية للتواصل مع الذات لا تتوقف على تلبية معايير معينة؛ فيمكن للأفراد أن يشعروا بالشفقة تجاه أنفسهم حتى عندما لا تسير الحياة على ما يرام، كما تستند إلى هذا الرأي من خلال الاطلاع على بعض الدراسات المتاحه في ذلك الوقت (Leary et al., 2007; Neff et al., 2007).

وقد اقترح Gilbert أن تقدير الذات والشفقة بالذات يستفيدان من أنظمة فسيولوجية مختلفة (Gilbert & Irons, 2005)، فبينما تعمل الشفقة بالذات على تعطيل نظام التهديد وتنشيط نظام التهدئة الذاتية، يمثل تقدير الذات تقييماً للتفوق/الدونية الذي يثبت الاستقرار الاجتماعي ويرتبط بالمنافسة (Gilbert, 2014)، والاختلاف الرئيسي بين تعريف الشفقة بالذات ومفهوم تقدير الذات هو أن الشفقة بالذات لا تتضمن عنصر الحكم الاجتماعي، والتي تعتقد أنه يمكن أن يؤدي إلى النرجسية لدى بعض الأشخاص الذين يتمتعون بتقدير مرتفع للذات (Neff, 2011)، ويمكن إيجاز الفروق بين الشفقة بالذات وتقدير الذات في النقاط التالية:

- تقدير الذات هو تقييم إيجابي للذات، بينما الشفقة بالذات ليست حكمًا أو تقييمًا على الإطلاق.
- تقدير الذات يتطلب الشعور بالتفوق على الآخرين، الشفقة بالذات تتطلب الاعتراف بأننا جميعا غير كاملين.
- تقدير الذات يكون مرافقاً لنا عندما ننجح ويتخلى عنا عندما نكون في أمس الحاجة إليه عندما نتعرض للفشل أو الإخفاق، بينما الشفقة بالذات ملازمه لنا دائما (Neff &Vonk ,2009).

كما تختلف الشفقه بالذات عن رثاء الذات (Self-pity)، فأولئك الذين يرثون أنفسهم يُعتقد أنهم يفقدون الإحساس بالإنسانية المشتركة، ويفرطون في التعرف على مشاعرهم وأفكارهم وتجاربهم. ويرتبط رثاء الذات بنطاق ضيق من الرؤية يتميز بانغماس المرء في معاناته لدرجة المبالغة فيها، بينما تكسر الشفقة بالذات الانغماس في الذات من خلال ربط معاناة المرء بمعاناة الآخرين وعن طريق وضع الألم في العقل الواعي (Neff, 2003a).

وتختلف الشفقة بالذات نظريًا عن الرضا عن الذات (Self- complacency)، فالشفقة بالذات تمكن المرء من رؤية إخفاقاته بوضوح دون الحاجة إلى أن يكون دفاعيًا (Leary et al., 2007; Germer, 2009). كما أنها تعني الاتزان، وليس اللامبالاة أو الاستسلام؛ حيث تتعلق بفهم العيوب وليس التواطؤ معهم. كما أنها تعني الرغبة في الصحة ورفاهية الذات، وليس الركود (Neff, 2003a). وبشكل عام، يُعتقد أن مكون الإنسانية المشتركة واليقظة يميزان الشفقة بالذات ويجعلها تختلف عن كل من رثاء الذات والرضا عن الذات، في حين أن الرؤية الواضحة للعيوب والدافعية تفصل بين الشفقة بالذات والرضا عن الذات.

وقد ركزت غالبية الأبحاث حول الشفقة بالذات على ارتباطها بالرفاهية النفسية، فهي تساعد في الحماية من القلق والاكتئاب (Neff et al., 2007)، كما توصل Leary et al.,(2007) إلى ارتباط الشفقة بالذات بخفض المشاعر السلبية التي تؤدي إلى مواقف مؤلمة في الحياة الواقعية، مثل الرفض والإحراج والفشل. وبناءً على النتائج دراسة (Körner et al., 2015; Dundas et al., 2016)، نجد أن الشفقة بالذات ترتبط إيجابياً بالرفاهية النفسية وترتبط سلبياً بالضيق والمعاناة. وبالتالي، كانت هناك زيادة في عدد التدخلات التي تعترف بدور الشفقة بالذات في الحد من الضيق العاطفي، وتشمل هذه التدخلات: العلاج المعرفي القائم على اليقظة MBCT (Rimes & Wingrove, 2010)؛ الحد من الإجهاد القائم على اليقظة MBSR (Birnie et al., 2010; Shapiro et al., 2007)؛ تأمل المحبة واللطف (Hutcherson et al., 2008)؛ والعلاج المتمركز حول الشفقة CFT (Gilbert, 2009a).

وقدم Zessin et al. (2015) نتائج هامة حول علاقة الشفقة بالذات بنوعي الرفاهية؛ الرفاهية الشخصية والرفاهية النفسية، حيث وجد أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين الدرجات المرتفعة للشفقة بالذات وكل من الرفاهية وجودة الحياة (Wei et al., 2011). وقد أكد ذلك دراسة كلاً من (Barnard & Curry, 2011; Kirby, 2016; MacBeth & Gumley, 2012) التي أكدت وجود علاقة ارتباطية بين الشفقة الذاتية والرفاهية النفسية للبالغين. حيث ترتبط الشفقة بالذات إيجابياً بالمقاييس الإيجابية للرفاهية (مثل السعادة والتفاؤل والرضا عن الحياة والدافعية) (Breins & Chen, 2012; Hollis-Walker & Colosimo, 2011; Yarnell & Neff, 2013)، وارتبطت سلبًا بمقاييس الضيق ومشكلات الصحة العقلية (مثل الاكتئاب والقلق والتوتر) (Neff et al., 2007,2008).

و اقترحت Neff (2016) أن المقاييس الفرعية الثلاثة المتعلقة بالشفقة بالذات قد تكون أكثر صلة في تعزيز الرفاهية النفسية الإيجابية، في حين أن المقاييس الفرعية الثلاثة المتعلقة

بالبرودة الذاتية قد تكون أكثر صلة في التخفيف من الضيق. وقد تم تعريف الشفقة بالذات في علم النفس الغربي، على أنها بناء مهم في فهم وتعزيز الرفاهية العقلية (Baer, 2003).

وهناك علاقة مستمرة بين المكونات الإيجابية للشفقة بالذات (اللطف بالذات، الإنسانية المشتركة، اليقظة) والرفاهية النفسية بما في ذلك تحسين جودة الحياة (Van Dam et al., 2011) وتعزيز مهارات المواجهة والذكاء الانفعالي (Barnard & Curry, 2011)، وعلى النقيض من ذلك ارتبطت المكونات السلبية (كالحكم الذاتي، والعزلة، والإفراط في تحديد الهوية) بالضيق النفسي (Muris & Petrocchi, 2016)، بما في ذلك القلق (Muris et al., 2015)، والاكتئاب (Körner et al., 2015)، والخجل (Gilbert & Procter, 2006). بالإضافة إلى ذلك أكدت نتائج الدراسات أن الشفقة بالذات تنبئ بانخفاض أعراض الاكتئاب بمرور الوقت (Raes et al., 2011; Zeller et al., 2015)، علاوة على أنها بناء يمكن تحسينه (MacBeth & Gumley, 2012).

وقد تم تطوير العلاج المستند إلى الشفقة Compassion Focused Therapy (CFT) من قبل Gilbert وزملائه، وينصب التركيز الرئيسي لهذا النموذج الذي يعتمد على تقنيات العلاج السلوكي المعرفي، على تحفيز القدرة على الشفقة بالذات، والسماح للأفراد بتهدئة أنفسهم في أوقات الشدة والارتباط بأنفسهم بالدفء والوداعة (Ashworth et al., 2011; Van Vliet & Kalnins, 2011)، ومساعدة الأشخاص الذين يعانون من مستويات عالية من الخجل ونقد الذات على تنمية الشفقة بالذات لديهم(Gilbert, 2005). فالبشر لديهم الحافز للتصرف بطرق معينة تساعدهم في بقائهم على قيد الحياة (Gilbert & Procter, 2006). كما أن هناك ثلاثة أنظمة في الدماغ تعمل على خلق وتنظيم مشاعر الرفاهية والأمان (Gilbert, 2009b)، وكذلك التحفيز والتهدئة (Gilbert, 2005) كالتالي؛

- **نظام الحماية من التهديدات:** يمكن من تحديد التهديدات في البيئة ويساعدنا في الحفاظ على سلامتنا وينتج مشاعر مثل القلق والغضب والاشمئزاز، وتنتج هذه المشاعر استجابات سلوكية مثل القتال والهروب والخضوع.
- **نظام التحفيز والتحمس:** يشجع الأفراد على البحث عن موارد للبقاء على قيد الحياة من خلال توليد مشاعر نظام التحفيز الذي يوجهنا نحو البحث عن الموارد والحاجات والسعي والطموح والمثابرة والمكافآت المرغوبة، ويرتبط بمشاعر الإثارة والمتعة (Depue & Morrone-Strupinsky, 2005).
- **نظام التهدئة وبث الطمأنينة:** يمنح هذا النظام شعوراً بالهدوء الداخلي والأمان والرضا عند إزالة التهديدات أو البحث عن الحاجات، ومن أهم الوظائف السوية لنظام التهدئة تهدئة الذات أو طمأنة الذات self-soothing والذي بدونه يكون الأفراد soothing أكثر ميلا إلى النقد الشديد للذات، والاعتداء على الذات، والشعور بالخزي من الذات (Gilbert, 2009b).

ويمكن أن تصبح هذه الأنظمة الثلاثة غير متوازنة، لا سيما في الأشخاص الذين لم يمروا بتجربة تلقي الرعاية من قبل الآخرين في حياتهم السابقة. ويشير أنصار العلاج النفسي المرتكز على الشفقة أن اختلال نظام التهدئة على وجه التحديد عادة ما يكون دالة للتعرض للصدمات والإهمال أو عدم توافر الفرص لتعلم استراتيجيات تهدئة وطمأنة الذات والآخرين. لذا من المهم أن يكون كل نظام متوازنًا ومتفاعلا بشكل متساو، ويتمثل الدور الرئيسي لـ CFT في تطوير التوازن بين هذه الأنظمة الثلاثة (Gilbert & Irons, 2005).

بالإضافة إلى ما سبق يمكن الإشارة إلى أن هناك خمس مسارات رئيسية يمكن من خلالها إدخال الشفقة بالذات إلى حياتنا: (١) جسديًا، (٢) عقليًا، (٣) عاطفيًا، (٤) علاقيًا، (٥) روحيًا، فالطريقة الأكثر طبيعية لممارسة الشفقة بالذات هي الاعتراف بكيفية اهتمام الفرد بنفسه وأفكاره، وتصديق مشاعره، وكيف يهتم بحالته الوجدانية؟ وتكوين صداقة مع المشاعر المؤلمة ـ

ومحاربتها. وفيما يتعلق بالتواصل مع الآخرين Relating to Others فهو شكل آخر من أشكال الرعاية الذاتية ــ للتوقف عن العزلة، فالشعور بالارتباط بالبشر هو أحد مكونات تعريف Neff للتعاطف مع الذات، ويمكن للشعور بالعزلة أن يحول الفرد إلى حالة من التعاسة ومن ثم اليأس والقلق. هذا بالإضافة إلى تغذية الروح Nourishing Your Spirit، ونعني بكلمة "الروحانية" الجوانب غير الملموسة في الحياة مثل قيم (الحب ، السلام)، فالممارسة الروحية تقلل من الرغبات الأنانية والقيود الشخصية (Germer, 2009).

وفى إطار الدراسات السابقة هدفت دراسة Iskender (2009) إلى تحديد الفروق بين الجنسين في الشفقة بالذات، والكفاءة الذاتية، والتحكم في الاعتقاد للتعلم، وفحص العلاقات فيما بينهم، وذلك على (٣٩٠) طالباً جامعيًا، وأظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في الشفقة بالذات والكفاءة الذاتية والتحكم في الاعتقاد للتعلم، وارتبط الشفقة بالذات ارتباطًا إيجابيًا بالكفاءة الذاتية والتحكم في الاعتقاد في التعلم، بالإضافة إلى وجود علاقة سلبية بين الحكم الذاتي والكفاءة الذاتية.

ودراسة López et al., (2018) التى افترضت أن التعاطف مع الآخرين والشفقة بالذات من المفاهيم وثيقة الصلة. حيث هدفت إلى اكتساب المعرفة حول مستوياتهم، والعلاقات المتبادلة فيما بينهم، وكذلك علاقاتهم مع الرفاه النفسي والعوامل الديموغرافية. وذلك على عينة مكونة من (٣٢٨) بالغًا لتقييم التعاطف مع الآخرين، والشفقة بالذات، وأعراض الاكتئاب، والتأثير السلبي، والتأثير الإيجابي. أظهرت النتائج أن التعاطف مع الآخرين والتعاطف مع الذات ليسا مرتبطين بشكل كبير. فالتعاطف مع الذات أكثر ارتباطا بالمؤشرات السلبية والإيجابية للعاطفة من التعاطف مع الآخرين، ووصت الدراسة بأنه يمكن أن تبني الأبحاث المستقبلية على هذه النتائج لتوسيع فهم كيفية ارتباط التعاطف مع الآخرين والشفقة بالذات واختلافهما عن بعضهما البعض.

وبينت دراسة Babenko et al., (2018) مساهمات الاحتياجات النفسية (الاستقلالية autonomy، والكفاءة competence، والارتباط relatedness، واستراتيجيات المواجهة، وممارسة أوقات الفراغ leisure-time exercise، وأهداف الإنجاز achievement goals) على المشاركة الأكاديمية والإرهاق لدى الطلاب الكنديين، وبينت النتائج أن الحاجة إلى الكفاءة أقوى مؤشر على مشاركة الطلاب، كما أن الطلاب الذين كانوا أكثر تعاطفا مع الذات لديهم مشاركة أكاديمية أكبر في دراساتهم، واستنتجت أنه قد يساعد دعم حاجة الطلاب إلى الكفاءة، وزيادة وعي الطلاب بالشفقة بالذات، وممارسة أوقات الفراغ وأهداف الإنجاز على حماية الطلاب من الإرهاق المرتبط بتعزيز مشاركتهم في الدراسة.

ودراسة Kotera & Ting (2021) التى بينت آثار الاندماج Engagement والدافعية Motivation والشفقة بالذات والرفاهية على الصحة النفسية، حيث فحصت العلاقة بين الصحة النفسية والتركيبات النفسية الإيجابية (الاندماج الأكاديمية، والدافعية، والشفقة بالذات، والرفاهية)، وقيمت المساهمة النسبية لكل بناء نفسي إيجابي في الصحة النفسية لدى الطلاب الماليزيين على عينة من (١٥٣) طالبًا. وأظهرت النتائج أن الشفقة بالذات أقوى مؤشر مستقل للصحة النفسية بين جميع التركيبات النفسية الإيجابية.

وأجريت دراسة Lee & Lee (2020) لبحث دور الشفقة بالذات على العلاقات بين المتطلبات الأكاديمية academic demand والإحتراق النفسي burnout والاكتئاب depression، حيث تكونت العينة من (١٥٤) طالب وطالبة، وتم إجراء تحليل نمذجة المعادلة الهيكلية. كما تم تقسيم الطلاب إلى مرتفعي ومنخفضى الشفقة بالذات، وأوضح الإحتراق الأكاديمي العلاقة بين المطالب الأكاديمية والاكتئاب. وأظهرت النتائج أن معاملات المسار من المطالب الأكاديمية إلى الإحتراق كانت متطابقة حسب المجموعة؛ ومع ذلك تفاوتت معاملات المسار من الإحتراق الأكاديمي إلى الاكتئاب حسب مستوى الشفقة بالذات.

وفى دراسة Kotera et al., (2022b) تم تقييم العلاقة بين الصحة النفسية والمواقف السلبية لها والشفقة بالذات، وطبقت على عينة من (١١٩) طالبًا. وجدت أن الشفقة بالذات تنبئ بشكل سلبي بمشاكل الصحة النفسية، بينما المواقف السلبية لا تنبئ بذلك. كما تتوسط الشفقة بالذات بشكل كامل العلاقة بين المواقف السلبية ومشكلات الصحة النفسية. مما سبق يتضح أن هناك الكثير من الكلمات الدالة على الشفقة مثل: التعاطف، الاهتمام، اللطف، الرعاية، المغفرة، الرحمة، الإحسان، والتفكير، والتسامح، والدعم، والقبول، والود، والتعاطف، فالشفقة بالذات تساعد الأفراد على زيادة الرفاهية بدلا من تقليلها، كما أن تنميتها تعزز مستوى الرفاهية لدى الطلاب.

وبحثت Homan (2016) في العلاقات بين الشفقة بالذات والمؤشرات النظرية للتكيف النفسي psychological adjustment، وكذلك التأثير المعتدل للتعاطف مع الذات على الصحة الذاتية self-rated health. وأشتملت عينة الدراسة على (١٢١) من كبار السن، وتم تطبيق مقاييس التقرير الذاتي للتعاطف مع الذات، واحترام الذات، والرفاهية النفسية، والقلق والاكتئاب. وأشارت النتائج إلى أن الشفقة بالذات يرتبط ارتباطا إيجابيًا بالعمر، وترتبط ارتباطا إيجابيًا وفريدًا بالصحة النفسية، وأن الشفقة والتعاطف الذاتي يخفف الارتباط بين الصحة المصنفة ذاتيًا والاكتئاب. وأشارت النتائج إيضا إلى أن التدخلات المصممة لزيادة الشفقة بالذات لدى كبار السن قد تكون اتجاهًا مثمرًا للبحث التطبيقي في المستقبل.

ثالثاً: الإندماج الأكاديمي:

الاندماج هو توجه نظري بارز حظي باهتمام كبير من قبل التربويين والباحثين، فهو يمثل بؤرة اهتمام الجامعات وصانعي السياسات، بالإضافة إلى ذلك، يسمح تقييم الاندماج بتقييم جودة تعلم الطالب واتخاذ قرار بشأن توفير الموارد اللازمة (Coates, 2007). وبالتالي، من الضروري تحديد العوامل التي تحدد ما إذا كان الطالب مشاركا في دراساته والتعرف على نتائج هذا الاندماج (Salmela-Aro et al., 2009; Ouweneel et al., 2011)، ويعد مفهوم الاندماج الاكاديمي مفهوم معقد ومتعدد الأوجه، حيث لا تقدم الأدبيات البحثية نهجًا موحدًا لتعريف الاندماج الاكاديمي، حيث ترى Nora (1993) أن الاندماج الاكاديمي هو التفاعل الطلابي مع أعضاء هيئة التدريس والموظفين والأقران، وللاندماج الاكاديمي دور هام في نجاح الطلاب والتركيز على التعلم والتفاعل والتعاون واندماج الطلاب مع أعضاء هيئة التدريس داخل الكلية (Andrade, 2008; Bodycott, 2012).

وقد تم وصف الاندماج الأكاديمي على أنه "حالة ذهنية إيجابية ومرضية ومرتبطة بالعمل تتميز التفاني (الذي يتميز بإحساس من الحماس والأناقة والتحدي والفخر والإلهام)، والحيوية (التى تتميز بالمرونة الذهنية الجيدة والطاقة الوفيرة أثناء العمل)، والاستيعاب (الذى يتسم بالانشغال بسعادة واستيعاب كامل في العمل) (Schaufeli et al., 2002b). وعلى وجه الخصوص تشير القوة إلى مستويات عالية من الطاقة والصلابة العقلية أثناء الدراسة، والمثابرة والحماس لاستثمار الوقت، حتى في مواجهة المشاكل، ويشير التفاني إلى المشاركة المكثفة في الدراسة والشعور بالأهمية والإلهام والفخر والتحدي. كما يتميز الاستيعاب بالتركيز الكامل والانغماس في العمل بفرح حتى يمر الوقت بسرعة وحتى يجد صعوبة في الانفصال عن المهام الأكاديمية. وبالتالي قد يشعر الطلاب بالدوافع والمشاركة لأنهم يزدهرون وقد حققوا أهدافهم (Salanova et al., 2010). كما يشير إلى الحالة العاطفية والمعرفية المستمرة للرضا تجاه الدراسة والتعلم بدلاً من حالة مؤقتة ومحددة (Schaufeli et al., 2002a). ويرى Audas & Willms (2001) بأنه مدى مشاركة الطالب في الأنشطة الأكاديمية وغير الأكاديمية.

بينما يعرفه Willms (2003) بأنه مدى تقدير الطالب للنتائج المتعلقة بالمدرسة والتعرف والمشاركة في الأنشطة المدرسية الأكاديمية وغير الأكاديمية، وأشار Kuh (2003)

إلى الاندماج الطلابي بأنه الطاقة والوقت الذي يكرسه الطالب للأنشطة التعليمية السليمة خارج وداخل الفصول الدراسية، ولقد تم تصور الاندماج الأكاديمي على أنه حالة تحفيزية للطلاب فيما يتعلق بالنشاط الأكاديمي، تتضمن مستوى عال من الطاقة والتركيز، والمثابرة، والرغبة القوية في السعي في الدراسة، والشعور بالتماثل معهم (Salanova et al., 2005). وعرف McClenney (٢٠٠٦) الاندماج الأكاديمي بأنه مقدار الوقت والجهد الذي يستثمره الطلاب عن قصد ووعي في الأنشطة والممارسات الأكاديمية التفاعلية الهادفة وغير التفاعلية التي تساهم في نموهم الفكري وفي تحقيق الأهداف التربوية. في حين يرى Christenson et al., (2008) أنه استثمار الطلاب والتزامهم بالتعلم والانتماء، وتحديد الهوية في المدرسة، والمشاركة في بيئة المؤسسة، وبدء الأنشطة لتحقيق نتيجته المرجوه. بينما أشار Krause and Coates (٢٠٠٨) إلى اندماج الطلاب على أنه "مدى اندماجهم في الأنشطة التي أظهرت أبحاث التعليم العالي أنها مرتبطة بنتائج التعلم عالية الجودة". وقد عرّف Kuh (2009a) اندماج الطلاب على أنه "الوقت والجهد الذي يكرسه الطلاب للأنشطة المرتبطة بالنتائج المرجوة، وما تفعله المؤسسات لحث الطلاب على المشاركة في هذه الأنشطة".

وعرّف Harper & Quaye (٢٠٠٩) الاندماج على نطاق واسع على أنه "الاندماج في الممارسات التربوية الفعالة، داخل وخارج الفصل الدراسي، والتي تؤدي إلى نتائج يمكن قياسها. وأضافوا أن الاندماج هو أكثر من مجرد المشاركة في الأنشطة بل يتطلب المشاعر والحس والنشاط. بينما أشار Li & Huang (2010) إلى الإندماج الأكاديمي على أنه مشاركة مستمرة، ومرضية، والحالة النفسية والمعرفية العاطفية الإيجابية المتعلقة بالتعلم.

بينما يرى Salanova et al., (2010) الإندماج الاكاديمي بأنه الحالة الانفعالية والمعرفية المستمرة للرضا تجاه الدراسة والتعلم، بدلاً من حالة مؤقتة ومحددة. ويمكن أن يكون استجابة محتملة لمشاكل الإنجاز والحافز والتسرب من المدرسة من خلال تعزيز التعلم والإنجاز، لأنه يلعب دورًا مهمًا في الاهتمام والمتعة التي يظهرها الطلاب في دراساتهم (Medrano et al., 2015). وقد عرف بعض الباحثين الاندماج بأنه الجهد المتعمد والواعي الذي يبذله الطلاب من أجل تحقيق هدف تعليمي (Dodge, 2015). وقد عرف Alrashidi et al., (2016) الاندماج على نطاق واسع بأنه مصطلح إيجابي واستباقي يجسد جودة مشاركة الطلاب واستثمارهم والتزامهم، والتعرف على الأنشطة المتعلقة بالمدرسة لتحسين أداء الطلاب. يتضح مما سبق أنه يوجد تباين كبير في كيفية تعريف الاندماج، يتعلق أحد جوانب ما يتم قياسه بأبعاد الاندماج التي تم تقييمها (السلوكية والعاطفية والمعرفية)، والثاني يتعلق بموضوع الاندماج مثل المشاركة في المدرسة أو مشاركة جميع الطلاب أو الطلاب الفرديين في الفصل الدراسي.

وفي الآونة الأخيرة أظهر الباحثون والمعلمون اهتمامًا متزايدًا بمفهوم الاندماج كوسيلة لتجنب الطلاب الشعور بالملل، وتعزيز تحفيزهم ومشاركتهم في الأنشطة المتعلقة بالمدرسة، لزيادة مستويات الإنجازات الطلابية الناجحة (Carter et al., 2012; National Research Council & Institute of Medicine, 2003).

وتتضح أهداف الاندماج الاكاديمي في أن الاندماج الطلابي مرتبط بتحسين تعلم الطلاب، وذلك ما أكده McClenney (٢٠٠٦); Pascarella & Terenzini (2005)، ومن منظور مؤسسي؛ يساعد الاندماج الطلابي في تحسين معدلات احتفاظ الطلاب بالمعلومات وتحصيلهم للدرجات العلمية (Tinto, 2012). كما أشار Kuh et al., (٢٠٠٩) إلى أن "اندماج الطلاب في الأنشطة التربوية الهادفة يرتبط ارتباطًا إيجابيًا بالمخرجات الأكاديمية. كما يعمل الاندماج الطلابي على تسهيل المساواة والعدالة الاجتماعية، والتي تعد ذات أهمية قصوى للمجموعات التي لا تحظى بالخدمات الكافية بما في ذلك طلاب الأقليات العرقية والثقافية والطلاب الدوليين، فقد لاحظ Harper & Quaye (٢٠٠٩) أنه وفقًا للأدلة التجريبية القوية، تؤدي زيادة

الاندماج الطلابي إلى مكاسب وفوائد كبيرة لهؤلاء الطلاب. كما أكد Kuh (2009) أن الاندماج مفيد بشكل خاص في الحصول على الدرجات المرتفعة، وتحسين المثابرة للطلاب الذين يبدأون الدراسة الجامعية مع وضع غير مؤات مثل وضع اجتماعي اقتصادي أقل أو إعداد أكاديمي ضعيف.

ويمكن النظر إلى الإندماج الأكاديمي على أنه بناء متعدد الأبعاد. فهناك ثلاثة أبعاد مميزة لهذا البناء: السلوكية والعاطفية والمعرفية (Al-Hendawi, 2012; Fredricks et al., 2011)، وتعكس الجوانب المختلفة للإندماج نهج الطلاب الإيجابي في التعلم (Phan, 2014; Upadyaya & Salmela-Aro, 2013). ومع ذلك، فقد اختلف الباحثون حول أنواع وعدد أبعاد الاندماج (Fredricks et al., 2004; Li & Lerner, 2011). على سبيل المثال، يرى Schaufeli et al., (2002a) أن الاندماج له ثلاثة أبعاد (القوة، والتفاني، والاستيعاب)، على عكس (٢٠٠٣) Willms الذي حدد عنصرين فقط للاندماج (البعد السلوكي، والبعد النفسي).

ويعرض Alrashidi et al., (2016) بعض الأمثلة على الاختلافات في عدد وأنواع الأبعاد التي اقترحها الباحثون في نماذجهم لبنية مفهوم الاندماج وذلك من خلال الجدول التالي:

جدول (٢) عدد وأنواع الأبعاد لبنية مفهوم الاندماج

الباحث	أبعاد الإندماج
Finn (1989)	أ) السلوكي: المشاركة في الفصول الدراسية والأنشطة المدرسية (كالقيام بالواجبات والرد على أسئلة المعلمين). (ب) الانفعالي: الشعور بالانتماء إلى المدرسة وتقدير النتائج المتعلقة بالتعلم.
Audas & Willms (2001); Willms (2003)	(أ) السلوكي: المشاركة في الأنشطة الأكاديمية وغير الأكاديمية المتعلقة بالمدرسة (كحضور الفصل، واستكمال الواجبات المنزلية، والمشاركة في الأنشطة اللاصفية مثل الرياضة). (ب) النفسي: كالشعور بالانتماء أو الارتباط بالمدرسة، والعلاقات مع المعلمين والأقران، وتقدير النتائج المدرسية.
Fredricks et al. (2004)	(أ) السلوكي: مشاركة الطالب في الأنشطة الأكاديمية وغير المنهجية. (ب) الانفعالي: رد فعل الطالب الإيجابي والسلبي تجاه الزملاء والمعلمين والمدارس. (ج) المعرفي: تفكير الطالب واستعداده لإتقان المهارات الصعبة.
Jimerson et al., (2003)	(أ) الانفعالي: المشاعر حول المؤسسات التعليمية والمعلمين والأقران (كالشعور الإيجابي تجاه الأقران). (ب) السلوكي: تتضمن أداء الطلاب الملحوظ وأفعالهم (كإكمال المهمة، والأنشطة اللامنهجية مثل الرياضة). (ج) المعرفي: ويتضمن معتقدات الطلاب وتصوراتهم المتعلقة بالذات، والمؤسسات الأكاديمية، والمعلمين، والأقران.
Schaufeli et al., (2002a)	(أ) القوة: المثابرة والمرونة والجهد في مواجهة الصعوبات. (ب) الاستيعاب: الانغماس في مهام وأنشطة التعلم. (ج) التفاني: الإلهام والفخر والحماس في التعلم الأكاديمي.
Appleton et al. (2006)	(أ) البعد الأكاديمي: تنعكس من خلال مؤشرات مثل الوقت المستغرق في المهمة وإكمال الواجبات المنزلية. (ب) البعد السلوكي: كالحضور والمشاركة في الفصول الدراسية والتعليق والمشاركة في الأنشطة اللامنهجية. (ج) البعد النفسي: كالشعور بالانتماء أو الهوية، والعلاقات مع الأقران والمعلمين. (د) البعد المعرفي: كالتعلم الذاتي، التنظيم، وتقييم التعلم، والأهمية المتصورة للمدرسة بالنسبة للمساعي المستقبلية، والاستقلالية، والأهداف الشخصية).
Reeve & Tseng (2011)	(أ) السلوكي: مشاركة الطالب في أنشطة التعلم مثل الجهد والمثابرة والانتباه. (ب) الانفعالي: وجود الحماسة والاهتمام لدى الطالب، وقلة الغضب والملل والقلق. (ج) المعرفي: استخدام الطالب للتنظيم الذاتي النشط واستراتيجيات التعلم المتطورة. (د) العاملي: مساهمة الطالب البناءة تجاه تدفق التعليمات التي يتلقاها.

يبين جدول (٢) تصور الاندماج فهناك من اعتمد على أنه نموذجًا ثنائيا، بينما قدم آخرون نموذجًا ثلاثيًا، فى حين اعتمد البعض بعدًا رابعًا للاندماج الأكاديمي. وهناك عدة مناهج نظرية ناقشت الأسس النظرية والنمذجة المفاهيمية للاندماج الأكاديمي، كنموذج

(1985) Pascarella لتطوير طلاب الجامعات، نموذجًا لمثابرة الطلاب، ونموذج (2012) Tinto للاندماج الطلابي، ونموذج (2002b) Schaufeli et al., للإندماج، ونموذج Fredricks et al., (2004) للإندماج الأكاديمي، وهو النموذج المستخدم فى البحث الحالى؛ حيث وصفه على أنه بناء مرن ومتطور ومتعدد الأبعاد يتكون من ثلاثة أبعاد أساسية: السلوكية والمعرفية والانفعالية. وتلك الأبعاد ليست معزولة ولكنها مترابطة مع بعضها البعض كالتالى؛

الاندماج السلوكي: يستخدم ثلاث طرق بشكل شائع في تحديد الاندماج السلوكي (Finn & Rock, 1997)، تتضمن الطريقة الأولى السلوك الإيجابي، الذى يضمن تحقيق نتائج أكاديمية إيجابية مثل الالتزام بمعايير الفصل الدراسي، واتباع القواعد، والامتناع عن الانخراط في السلوكيات التخريبية، والالتزام بمعايير الفصل الدراسي، وغياب السلوكيات التخريبية مثل الهروب من المدرسة أو التوبيخ وغيرها (Fredricks et al., 2004). الطريقة الثانية تتعلق بالمشاركة في التعلم والمهام والأنشطة الأكاديمية، وتتضمن سلوكيات مثل المساهمة في المناقشة، وطرح الأسئلة، والانتباه، والتركيز، وإظهار المثابرة، وبذل الجهد (Skinner & Belmont, 1993). أما الطريقة الثالثة والأخيرة، وفقًا لدراسة Finn et al., (1995) هي الاندماج في الأنشطة المتعلقة بالمدرسة والتي تشمل، إدارة المدرسة والرياضة، لذلك، يعد الاندماج السلوكي بُعدًا يمكن ملاحظته بشكل مباشر، وتشمل المؤشرات البارزة لهذا البعد التغيب عن المدرسة، والإعداد للمدرسة، والحضور، والمشاركة في المهام المنهجية واللامنهجية (Appleton et al., 2008; Reschly & Christenson, 2006).

الاندماج المعرفي: يشير إلى مستوى استثمار الطلاب في التعلم، ويتضمن جوانب مثل الرغبة والتفكير في بذل الجهد المطلوب لفهم المهام الصعبة وإتقانها، واستخدام استراتيجيات التعلم المناسبة (على سبيل المثال، استخدام الطلاب للتوضيح بدلاً من الحفظ)، وتفضيل التحدي، والتنظيم الذاتي. وتشمل مؤشرات الاندماج المعرفي طرح الأسئلة لتوضيح الأفكار، والمثابرة في الأنشطة الصعبة، والمرونة في حل المشكلات، واستخدام استراتيجيات التعلم (على سبيل المثال، ربط المعلومات الجديدة بالمعلومات الموجودة)، واستخدام التنظيم الذاتي لدعم التعلم (Finn & Zimmer, 2012)، وهذا يعنى أن يكون الطالب منهمكا في المهام المدرسية وعلى الاستعداد لبذل الجهد اللازم لفهم الأفكار المعقدة أو إتقان المهارات الصعبة.

الاندماج الانفعالي: له عدة مترادفات مثل الاندماج التحفيزي (Linnenbrink & Pintrich, 2003) والاندماج النفسي، والاندماج العاطفي (Archambault et al., 2009a). ومع ذلك، تشير كل هذه المصطلحات إلى نفس سمات الاندماج الانفعالي، والتي تصف ردود الفعل العاطفية الإيجابية والسلبية للطلاب تجاه المعلمين وزملائهم في الفصل والأعمال الأكاديمية والمدرسة بشكل عام. وتشمل مؤشرات مثل وجود الاهتمام والسعادة وقلة الملل والقلق والحزن. علاوة على ذلك، فإن الطلاب الذين يظهرون تفاعلا انفعاليا لديهم شعور بالتعرف على المدرسة والانتماء إليها، ويقدرون النتائج المدرسية، ويشعرون كما لو أنهم مدعومون من أقرانهم ومعلميهم، لذا يُفترض أن الاندماج الانفعالي الإيجابي ينشئ روابط طلابية بالمؤسسة ويؤثر على رغبة الطلاب في العمل، ويتضمن المثابرة والتركيز والمساهمة في المناقشات الصفية، وزيادة مشاعر الإنتماء بالمدرسة والمعلم والعمل (Fredricks et al., 2004).

وقد ركزت العديد من الدراسات على الاندماج كمنبئ بالإنجاز الأكاديمي (Casuso-Holgado et al., 2013; Serrano & Andreu, 2016)، وافترضت أن الطلاب المندمجين يحصلون على نتائج أكاديمية أفضل لأنهم يسعون جاهدين لحل التحديات؛ مما يعمل على التقليل من إحباطهم، والشعور بمزيد من الرضا، ويصبحوا أكثر نشاطا، وأداء أفضل في المهام الدراسية(Collie et al., 2017; Parra, 2010) . كما تعد الشخصية أيضًا مؤشرًا ذا صلة بالاندماج الأكاديمي، فهي تؤثر على الطريقة التي يفسر بها الأفراد بيئتهم ويبحثون بنشاط

عن استراتيجيات التنظيم الذاتي للتكيف مع متطلبات الحياه المختلفة بنجاح (Zecca et al., 2015).

وهناك دليل على وجود علاقة إيجابية بين الإندماج الأكاديمي والمتغيرات الشخصية الإيجابية، بما في ذلك المشاعر الإيجابية (Oriol et al., 2016) والرفاهية الشخصية (Serrano & Andreu, 2016). كما أن الاندماج الأكاديمي مرتبط بالفعالية الأكاديمية (Bresó et al., 2011)، والقدرة على التكيف مع مسار الدراسة (Merino-Tejedor, et al., 2016). كما أنه مرتبط أيضاً بالأداء الأكاديمي (Casuso-Holgado et al., 2013). ومع ذلك لا يوجد حتى الآن توافق في الآراء بشأن العلاقة بين كل من أبعاد الاندماج الاكاديمي والأداء الأكاديمي. فعلى سبيل المثال، وجد Serrano & Andreu (٢٠١٦) ارتباطاً إيجابيًا بين التحصيل الأكاديمي وأبعاد المشاركة الثلاثة (أي القوة والتفاني والاستيعاب) في عينة من المراهقين، كما وجد Salanova et al., (٢٠١٠) أن الأداء الأكاديمي كان مرتبطاً بالنشاط والتفاني لدى طلاب الجامعة. ومع ذلك، أثبت Manzano (٢٠٠٢) أن التفاني فقط هو توقع الإنجاز الأكاديمي لدى طلاب الجامعة. في المقابل، وجد Casuso-Holgado et al., 2013 أن التحصيل الدراسي كان مرتبطاً بالنشاط والاستيعاب وليس بالتفاني.

كما ربطت دراسات أخرى بين الاندماج الاكاديمي والأداء، معتبرة الاندماج بمثابة بناء أحادي البعد (Oriol-Granado et al., 2017). كما أن امتلاك مهارات تواصل جيدة، وخصائص مثل الاستقرار العاطفي، والحماس، والتفاؤل، والحزم (الانبساط) يؤدي إلى اندماج أكاديمي أكبر(Mesurado & Tortul, 2018). كما أن هناك علاقة بين الاندماج الأكاديمي وجوانب الشخصية فالتوجه نحو الإنجاز (الاجتهاد) هو مؤشر هام على الاندماج (Cilliers et al., 2018). ويرتبط الاندماج ايضاً بشكل إيجابي بالأداء الأكاديمي (Schaufeli et al., 2002a)، والرفاهية (Boulton et al., 2019)، ويرتبط سلبًا بالإرهاق الأكاديمي (Maricuțoiu & Sulea, 2019). ويركز الإندماج على الصفات الإيجابية للأشخاص وأدائهم الأمثل، مثل الموقف النشط والتفاؤل والإبداع (Schaufeli et al., 2002a, 2002b) .

إلى جانب ذلك، وُجد أن الإندماج الأكاديمي مرتبط بالتكيف الإيجابي للمراهقين (Robins, et al., 2015) والتكيف الموجه نحو المستقبل لدى طلاب الجامعة (Gan, et al., 2007). كما أظهرت بعض الدراسات ارتباطاً إيجابيًا بين الذكاء الوجداني وأبعاد الإندماج الأكاديمي (Extremera et al., 2007). وقد اقترحوا أن الذكاء الوجداني يعكس القدرة على تنظيم الانفعالات وبنفس الطريقة تهدف استراتيجيات التأقلم التكيفية إلى إدارة أو تنظيم الضغوطات. ووفقاً لنموذج الإندماج الذي اقترحه Bakker & Demerouti, (2007) تؤثر بعض العناصر أو الموارد على الأداء من خلال تأثيرها على الإندماج. على سبيل المثال، المرونة والتفاؤل كونها موارد شخصية تخلق عملية تحفيزية تؤدي إلى الإندماج وبالتالي تحسين الأداء (Bakker & Demerouti, 2007). وبالمثل، أفادت دراسات مختلفة عن التأثير الوسيط للإندماج الأكاديمي في العلاقة بين الأداء الأكاديمي وبعض المتغيرات مثل الذكاء العاطفي المدرك (Serrano & Andreu, 2016)، والانفعالات الإيجابية (Oriol-Granado et al., 2017) والكفاءة الذاتية (Ouweneel et al., 2013). كما وجد أن الأداء مرتبطاً إيجابياً وبشكل غير مباشر بالتكيف (Crego et al., 2016; Ortega-Maldonado & Salanova, 2018)، لكنها كانت مرتبطة بشكل غير مباشر وسلبي بسوء التكيف الانفعالي (Crego et al., 2016). كما ترتبط ارتباطاً إيجابيًا بالإنجاز وسلبيًا باحتمالية التسرب من المدرسة، ومن المرجح أن يحصل الطلاب المندمجون على درجات أفضل وأداء جيد في الاختبارات الموحدة (Fredricks et al., 2004).

وفى إطار الدراسات السابقة ايضاً تناولت دراسة Furrer & Skinner (2003) الشعور بالارتباط كعامل في الاندماج والأداء الأكاديمي للأطفال، حيث يعتبر شعور الأطفال بالارتباط أمرًا حيويًا لتحفيزهم الأكاديمي. وتنبأت تقارير (٦٤١) من الأطفال عن الارتباط بالتغييرات في مشاركة الفصل الدراسي على مدار العام الدراسي وساهمت في زيادة تأثير التحكم الملحوظ. وكشفت النتائج عن أن الارتباط بالوالدين والمعلمين والأقران ساهم بشكل فريد في اندماج الطلاب وخاصة الاندماج الانفعالى.

ودراسة Casuso-Holgado et al., (2013) التى بينت الارتباط بين الاندماج الأكاديمي والتحصيل العلمي لاستكشاف العلاقة بين المشاركة الأكاديمية والإنجاز، حيث تكونت العينة من (٣٠٤) طالبا وطالبة. وأثبتت النتائج أن الاندماج هو أحد العوامل العديدة التي تشارك بشكل إيجابي في الإنجازات الأكاديمية لطلاب الكلية. وبينت دراسة Urquijo & Natalio (2017) الدور الوسيط للمشاركة الأكاديمية فى العلاقة بين الذكاء العاطفي والرضا الأكاديمي، وذلك على عينة مكونة من (٢٠٣) طالب وطالبة جامعيين، وأظهرت نتائج الدراسة أن الذكاء العاطفي ارتبط بشكل إيجابي بالرضا الأكاديمي، كما أظهر النموذج النهائي توسطا كليًا للمشاركة الأكاديمية في العلاقة بين الذكاء العاطفي والرضا الأكاديمي.

كما هدفت دراسة Kim, et al., (2019) إلى فحص تصورات طلاب الجامعات فيما يتعلق بالتعلم الإلكتروني، والاستعداد الرقمي، والاندماج والإنجاز الأكاديمي بناءً على تجاربهم، حيث شارك (٦١٤) طالبًا جامعيًا، وبينت النتائج أهمية الاندماج الأكاديمي للطلاب والاستعداد الرقمي كوسيط في تصوراتهم عن التعلم الإلكتروني التي تنبأ بها التحصيل الأكاديمي. وفحصت دراسة Zhao et al., (2021) العلاقة بين احترام الذات والاندماج الأكاديمي بين المراهقين، كمؤشر مهم للتحصيل الأكاديمي ومؤشر فعال لجودة التعلم، والتأثير الوسيط للكفاءة الذاتية الأكاديمية، والأثر المعتدل للدعم الاجتماعي المتصور. حيث تمت على (٤٨٠) مراهق، وأظهرت النتائج أن تقدير الذات تنبأ بشكل إيجابي بالاندماج الأكاديمي للمراهقين من خلال دور الوسيط غير المباشر للكفاءة الذاتية الأكاديمية، وخفف الدعم الاجتماعي المتصور التأثير الوسيط للكفاءة الذاتية الأكاديمية.

مما سبق يتضح أن الاندماج أو الانخراط الاكاديمي فى البيئة الاكاديمية يتأثر بعدة عوامل منها طبيعة سيكولوجية الشخصية، وتركيبة بنية الهوية الذاتية، وغيرها من العوامل والمتغيرات التى لابد من تهيئة الفرد نفسه لمواجهتها بشكل ايجابي، من خلال الانفتاح على الخبرات والتجارب، وسعة الأفق، والتفاعل مع الآراء والأفكار المختلفة، فالاندماج الاكاديمي حالة ذهنية يشعر فيها الطالب بالتحدى والحماس، والقدرة على إنجاز المهام باتقان والانغماس فيها، مع المحافظة على طاقته وحيويته وتفانيه فى العمل، مما يساعد على استثمار قدراته وامكاناته ومن ثم الشعور بالسعادة والرضا.

فروض الدراسة:

من خلال مشكلة البحث وأهدافه ونتائج الدراسات السابقة صيغت فروض البحث على النحو التالي:

١. توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين الشفقة بالذات والاندماج الاكاديمي والرفاهية النفسية لدى طلاب الدراسات العليا المتفوقين دراسيا.
٢. يمكن التنبؤ بالرفاهية النفسية فى ضوء كل من الشفقة بالذات والاندماج الأكاديمي كمتغير وسيط لدى طلاب الدراسات العليا المتفوقين دراسياً.
٣. توجد فروق ذات دلالة إحصائياً بين مرتفعى ومنخفضى الرفاهية النفسية على مقياس الشفقة بالذات ومقياس الاندماج الأكاديمي لدى طلاب الدراسات العليا المتفوقين دراسيا.

٤. لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات الذكور والإناث من طلاب الدراسات العليا المتفوقين دراسيا على مقاييس الشفقة بالذات والاندماج الأكاديمي والرفاهية النفسية.

إجراءات البحث:

أولاً: منهج البحث:

اعتمد البحث على المنهج الوصفي الارتباطى لملائمته لطبيعة الدراسة وأهدافها، حيث تناول الباحثتان لمتغيرات البحث اعتمد على الوصف والتصنيف بدقة، هذا بالإضافة إلى أن البحث يهتم برصد حجم واتجاه العلاقات الارتباطية بين المتغيرات، وتم استخدام طريقة نمذجة المعادلات البنائية Structural Equation Modeling (SEM) بطريقة المربعات الصغري الجزئية Partial Least Squares (PLS) في تقييم النموذج المقترح. وذلك من خلال جمع البيانات الكمية اللازمة وتحليلها وتوظيفها باستخدام الأساليب الاحصائية المناسبة لاختبار فروض البحث.

ثانياً: عينة البحث:

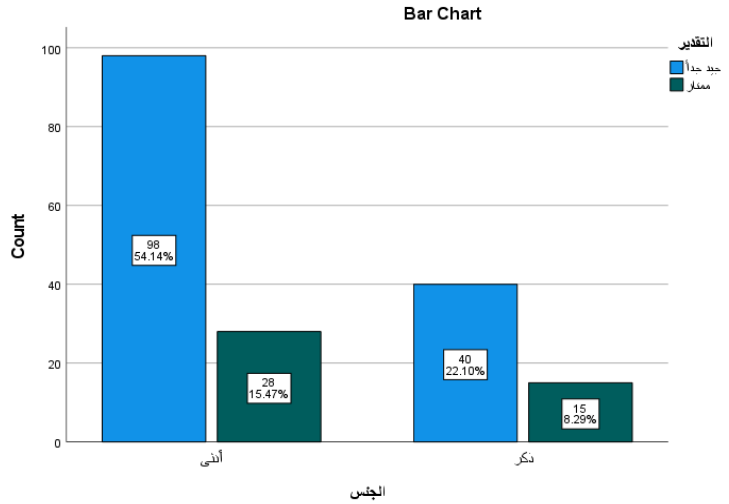
تكون مجتمع البحث من (١٦٧٨) طالبًا وطالبة من طلاب الدراسات العليا (الدبلوم العام، والدبلوم المهنى، والدبلوم الخاص) بكلية التربية جامعة بنى سويف، وقد تم تطبيق اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن Raven Standard Progressive Matrices test لقياس نسبة الذكاء وذلك لاختيار عينة البحث الاساسية، حيث يتكون الاختبار من (٥) مجموعات، وكل مجموعه تتكون من (١٢) مفردة، ومن ثم فإن عدد المفردات الكلية (٦٠) مفردة، وتتتابع المجموعات الخمس حسب درجة الصعوبة، وكل مفردة عبارة عن رسم أو تصميم هندسي أو نمط شكلي حذف منة جزء وعلي المفحوص أن يختار الجزء الناقص من بين (٦) أو (٨) بدائل معطاة.

وتم اختيار عينة البحث الاساسية ممن حصل على معامل ذكاء (١٢٠) فأكثر على اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن لقياس نسبة الذكاء، حيث بلغ عددهم (١٨١) طالبا وطالبة من طلاب الدراسات العليا المتفوقين دراسيا بكلية التربية جامعة بني سويف فى الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠٢٢/٢٠٢٣م، وهم الطلاب ذوى التحصيل الدراسي المرتفع الذين حصلوا على تقدير "جيد جدا" و "ممتاز" فى المعدل التراكمي لمرحلة البكالوريوس أو الليسانس.

تم حساب الإحصاءات الوصفية للمتغيرات الديموغرافية، حيث بلغت نسبة الإناث غالبية العينة بنسبة تقترب من (69.6٪). وكان توزيع تقديرات الطلاب كالتالي (76.2٪) جيد جدا، و23.8٪ ممتاز. وقد بلغ متوسط العمر الزمنى (26.16) عاماً، وإنحراف معياري (3.06). كذلك تم توزيع تقديرات الطلاب حسب الجنس كما في شكل (٢).

جدول (٣) الإحصاءات الوصفية للمتغيرات الديموغرافية

المتغير	الفئة	العدد	النسبة
الجنس	أنثى	126	٪69.6
	ذكر	55	٪30.4
التقدير	جيد جدا	138	٪76.2
	ممتاز	43	٪23.8
العمر	الإحصاءات الوصفية	المتوسط	الإنحراف المعياري
		26.16	3.06



شكل (٢) توزيع تقديرات الطلاب حسب الجنس

تحدث مشكلة التحيز في البيانات Common Method Bias (CMB) عندما تكون ردود المستجيبين هي نتيجة تصميم أداة الدراسة لتوجيه آراء المستجيبين بشكل معين وليس انعكاسا لوجهات النظر المشاركين. تنتج عن هذه المشكلة خطأ في القياس وبالتالي تؤثر على صحة النتائج التي توصلت إليها الدراسة (MacKenzie & Podsakoff, 2012)، يمكن الكشف عن هذه المشكلة من خلال استخدام اختبار Harman's single-factor، والذي يستخدم عادة من قبل الباحثين. يتم إجراء هذا الاختبار من خلال إدخال كافة المتغيرات إلى التحليل العاملي الإستكشافي، ويتم استخراج عامل واحد، إذا كانت القيمة المستخرجة للنسبة التجميعية للتباين المفسر أقل من ٥٠٪، فإن هذا دليل علي عدم وجود مشكلة CMB. وتشير النتائج أنه لا توجد مشكلة تحيز في البيانات وذلك لأن النسبة المفسرة من التباين تساوي (١٧.٦١٢٪) وهي أقل من ٥٠٪.

ثالثا: أدوات البحث:

١- مقياس الرفاهية النفسية Psychological Well-Being Scale : إعداد / الباحثتان

تم إعداد المقياس من خلال الاطلاع على عدة دراسات للوصول إلى الصورة النهائية لمقياس الرفاهية النفسية بأبعاده المختلفة كدراسة: (Abbott, et al., 2010; Alghamdi, et al., 2020; Ryff's, 1989; Ryff, & Keyes, 1995; Springer, & Hauser, 2006; Van Dierendonck, et al., 2008)، ويتكون المقياس في صورته الأولية من (٤٢) عبارة، وبعد حساب الصدق والثبات أصبح (٣٥) عبارة في صورته النهائية موزعة على ست أبعاد هي: (١) الاستقلالية Autonomy، (٢) التمكن البيئي Environmental mastery، (٣) النمو الشخصي Personal growth، (٤) العلاقات الإيجابية مع الآخرين Positive Relations، (٥) الهدف في الحياة Purpose in life، (٦) تقبل الذات Self- acceptance، ويتم الاجابة عليها باختيار إجابة واحدة من خلال مقياس خماسي التقدير (تنطبق تماما - تنطبق أحيانا - غير متأكد، تنطبق قليلا - لا تنطبق على الإطلاق) وتحصل على الدرجات (٥ - ٤- ٣- ٢- ١) لكل إجابة على التوالي بالنسبة للمفردات الإيجابية والدرجات (١ - ٢ -٣ - ٤ - ٥) بالنسبة للمفردات السلبية. وقد تم عرض المقياس بعد إعداده على مجموعة من أساتذة علم النفس

التربوي والصحة النفسية للتحقق من دقة صياغة العبارات وتناسبها مع كل بعد من أبعاد المقياس، وأجريت التعديلات والملاحظات المطلوبة.

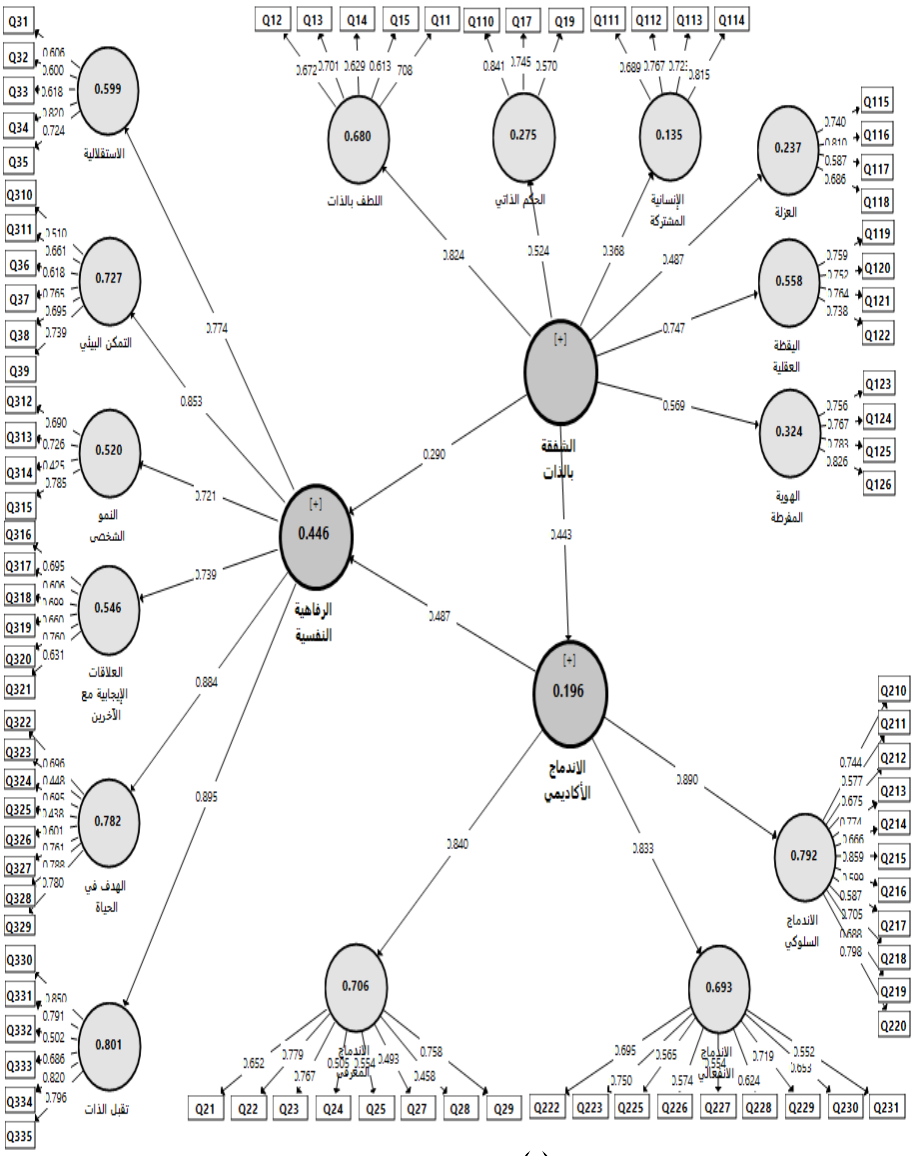
٢-مقياس الشفقة بالذات Self-compassion Scale؛ إعداد (Neff, 2003) ترجمة وتقنين/ الباحثتان

يتكون المقياس فى صورته النهائية من (٢٤) مفردة، موزعة على (٦) أبعاد فرعية للشفقة بالذات هي؛ البعد الأول: اللطف بالذات Self-Kindness، البعد الثاني: الحكم الذاتي Self-Judgment، البعد الثالث: الإنسانية المشتركة Common Humanity، البعد الرابع: العزلة Isolation، البعد الخامس: اليقظة العقلية Mindfulness، البعد السادس: الهوية المفرطة Over-Identification. وتتم الاستجابة على مفردات المقياس من خلال مقياس خماسي التقدير على طريقة ليكرت من خلال الخيارات (تنطبق تماما ـ تنطبق أحيانا ـ غير متأكد ـ تنطبق قليلا ـ لا تنطبق على الإطلاق)، وتعطى درجات (٥ ـ ٤ ـ ٣ ـ ٢ ـ ١) لكل استجابة على الترتيب بالنسبة للمفردات الإيجابية والدرجات (١ ـ ٢ ـ ٣ ـ ٤ ـ ٥) بالنسبة للفقرات السلبية، وتتمثل المفردات الإيجابية للمقياس في (١٣) فقرة هي أرقام (١ ـ ٢ ـ ٣ ـ ٤ ـ ٥ ـ ٩ ـ ١٠ـ ١١ ـ ١٢ ـ ١٧ـ ١٨ ـ ١٩ ـ ٢٠) وعدد الفقرات السلبية (١١) فقرة هي أرقام (٦ ـ ٧ ـ ٨ ـ ١٣ ـ ١٤ ـ ١٥ ـ ١٦ـ ٢١ ـ ٢٢ ـ ٢٣ـ ٢٤).

٣-مقياس الاندماج الأكاديمي (إعداد/ الباحثتان):

لبناء المقياس اعتمدت الباحثتان على الأطر النظرية والدراساتٍ والمقاييس السابقة التى تناولت الاندماج الأكاديمي وأبعاده بشكل مباشر ومنها دراسات كلاً من (Abid & Akhtar, 2020; Charkhabi et al., 2019; Gray & DiLoreto, 2016; Hart et al., 2011; Mouzakis, (2017، وفى ضوء ذلك تم صياغة الصورة الأولية للمقياس حيث تكون المقياس من (39) مفردة موزعة على ثلاث أبعاد؛ (١) الاندماج المعرفى Cognitive engagement ويتكون من (8) مفردات، (٢) الاندماج الانفعالى Emotional engagement ويتكون من (11) مفردات، (٣) الاندماج السلوكي Behavioral engagement ويتكون من (٩) مفردات، ويتم الإجابة عليها باختيار إجابة واحدة من خلال مقياس خماسي التقدير (تنطبق دائما - تنطبق غالبا - تنطبق أحيانا - تنطبق نادرا - لا تنطبق مطلقا) وتحصل على الدرجات (٥- ٤ - ٣ - ٢ - ١) لكل إجابة على التواطلي، وقد تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين والأساتذة في علم النفس التربوي والصحة النفسية للتأكد من مدى توافق العبارات مع كل بعد وكذلك مناسبتها للهدف من المقياس، وخرجت الصورة النهائية للمقياس بعد التحكيم وإجراء التعديلات المقترحة إلى (28) مفردة وبذلك يكون أقل درجة للمقياس (28) وأعلى درجة (140).

وقد تم اختبار الصدق والثبات الخاص بأدوات الدراسة من خلال اختبار نموذج القياس، حيث تطلب ذلك تقييم موثوقية الاتساق الداخلي Internal Consistency Reliability، والصدق التقاربي Convergent Validity، والصدق التمييزي Discriminant Validity، وفقاً للشكل (٣) الذى يوضح تقييم نموذج القياس.



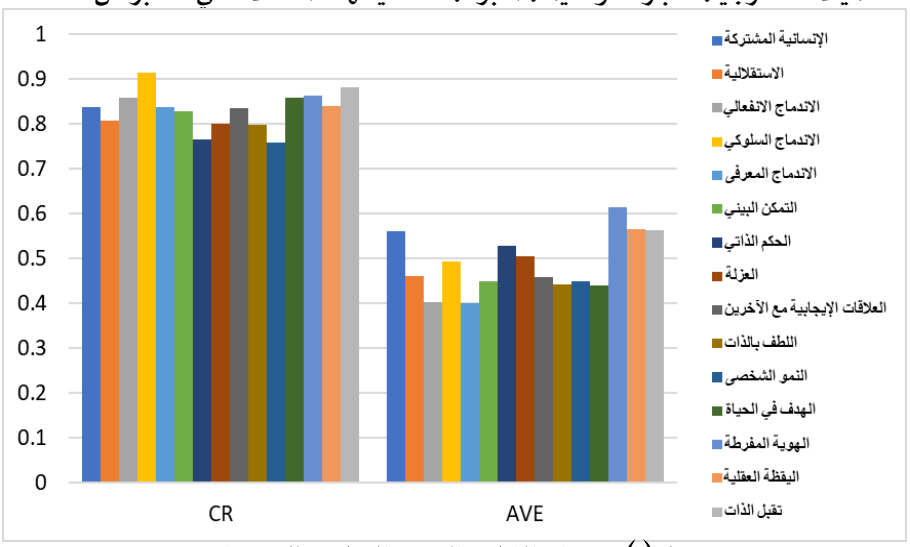
شكل (٣) تقييم نموذج القياس

كما تم حساب معايير تقييم الثبات والصدق التقاربي؛ والثبات المركب Composite Reliability (CR)، ومعامل التشبع Item Loading، ومتوسط التباين المستخرج Average Variance Extracted (AVE)، ويوضح ذلك جدول (٤).

جدول (٤) اختبار الصدق والثبات

المحور	CR	AVE	النتيجة
الإنسانية المشتركة	0.837	0.562	تحقق الصدق والثبات
الاستقلالية	0.808	0.461	
الاندماج الانفعالي	0.858	0.404	
الاندماج السلوكي	0.914	0.494	
الاندماج المعرفى	0.837	0.401	
التمكن البيئي	0.828	0.449	
الحكم الذاتي	0.767	0.529	
العزلة	0.801	0.505	
العلاقات الإيجابية مع الآخرين	0.835	0.459	
اللطف بالذات	0.799	0.443	
النمو الشخصى	0.758	0.450	
الهدف في الحياة	0.858	0.441	
الهوية المفرطة	0.864	0.614	
اليقظة العقلية	0.84	0.567	
تقبل الذات	0.883	0.563	

ويوضح معيار الموثوقية المركبة CR حيث يأخذ هذا المؤشر في الحسبان مختلف التحميلات الخارجية للعبارات، والقيمة المقبولة احصائيا لهذه المعاملات هي "أكبر من ٠.٧".



شكل (٤) مؤشرات الثبات والصدق التقاربي للمتغيرات

نلاحظ من جدول (٤) أن قيم CR جميعها أكبر من (٠.٧) مما يؤكد علي اتساق داخلي عال بين عبارات هذه المحاور. أيضا تم الاعتماد على معامل AVE الذى يمثل القيمة المتوسطة

الكبرى للتحميلات المربعة للعبارات المكونة للمتغير، والقيمة المفترضة احصائياً لهذا المعيار هي "أكبر من (٠.٥) (Hair, et al., 2017)، ويمكن قبول القيم أكبر من (٠.٤) إذا كانت قيمة CR أكبر (٠.٦) (Fornell & Larcker, 1981). كما تؤكد نتائج معامل AVE فى جدول (٤) علي صدق جميع المحاور حيث أن جميع القيم كانت أكبر من (٠.٤). ونلاحظ أيضا أن جميع قيم معاملات التحميل للعبارات في جدول (٥) والشكل (٤) أكبر من (٠.٤) مما يدل علي صدق هذه العبارات في قياس المحور الخاص بها (Hair, et al., 2017)، مع العلم أنه تم حذف العبارات غير المذكورة وذلك لأن معامل التشبع الخاص بها كان أقل من (٠.٤).

جدول (٥): معاملات التحميل لعبارات أدوات البحث

الشفقة بالذات			الاندماج الأكاديمي			الرفاهية النفسية		
البعد	العبارة	معامل التحميل	البعد	العبارة	معامل التحميل	البعد	العبارة	معامل التحميل
اللطف بالذات	Q11	0.708	الاندماج المعرفي	Q21	0.652	الاستقلالية	Q31	0.606
	Q12	0.672		Q22	0.779		Q32	0.6
	Q13	0.701		Q23	0.767		Q33	0.618
	Q14	0.629		Q24	0.505		Q34	0.82
	Q15	0.613		Q25	0.554		Q35	0.724
الحكم الذاتي	Q17	0.745		Q27	0.493	التمكن البيئي	Q36	0.618
	Q19	0.57		Q28	0.458		Q37	0.765
	Q110	0.841		Q29	0.758		Q38	0.695
الإنسانية المشتركة	Q111	0.689	الاندماج السلوكي	Q210	0.744		Q39	0.739
	Q112	0.767		Q211	0.577		Q310	0.51
	Q113	0.723		Q212	0.675		Q311	0.661
	Q114	0.815		Q213	0.774	النمو الشخصي	Q312	0.69
العزلة	Q115	0.74		Q214	0.666		Q313	0.726
	Q116	0.81		Q215	0.859		Q314	0.425
	Q117	0.587		Q216	0.599		Q315	0.785
اليقظة العقلية	Q118	0.686		Q217	0.587	العلاقات الإيجابية مع الآخرين	Q316	0.695
	Q119	0.759		Q218	0.705		Q317	0.606
	Q120	0.752		Q219	0.688		Q318	0.699
	Q121	0.764		Q220	0.798		Q319	0.66
الهوية المفرطة	Q122	0.738	الاندماج الانفعالي	Q222	0.695		Q320	0.76
	Q123	0.756		Q223	0.75		Q321	0.631
	Q124	0.767		Q225	0.565	الهدف في الحياة	Q322	0.696
	Q125	0.783		Q226	0.574		Q323	0.448
	Q126	0.826		Q227	0.554		Q324	0.695
				Q228	0.624		Q325	0.438
				Q229	0.719		Q326	0.601
				Q230	0.653		Q327	0.761
				Q231	0.552		Q328	0.788
							Q329	0.78
						تقبل الذات	Q330	0.85
							Q331	0.791
							Q332	0.502
							Q333	0.686
							Q334	0.82
							Q335	0.796
النتيجة: تحقق الصدق التقاربي من خلال معاملات التحميل								
ملاحظة: العبارات غير الموجودة في الجدول تم حذفها لأن معامل التحميل الخاص بها أقل من ٠.٤.								

ولاختبار الصدق التمييزي تم استخدام معيار Hetrotrait-Monotrait ratio (HTMT)، حيث يعبر عن الإرتباط الحقيقي بين مبنين اثنين إذا تم قياسهما بطريقة مثالية (Hair, et al., 2017)، وتشير النتائج في جدول (٦) أن جميع قيم HTMT كانت أقل من (١) حتى نحكم على النموذج بالصدق التمييزى (Gaskin et al., 2018) مما يدل علي الصدق التمييزى لمحاور البحث كما موضح بالجدول التالى.

جدول (٦) اختبار HTMT لاختبار الصدق التمييزي

	الإنسانية المشتركة	الاستقلالية	الاندماج الانفعالي	الاندماج السلوكي	الاندماج المعرفى	التمكن البيئي	الحكم الذاتي	العزلة	العلاقات الإيجابية مع الآخرين	اللطف بالذات	النمو الشخصى	الهدف في الحياة	الهوية المفرطة	اليقظة العقلية
الاستقلالية	0.15													
الاندماج الانفعالي	0.191	0.404												
الاندماج السلوكي	0.191	0.536	0.656											
الاندماج المعرفى	0.195	0.606	0.784	0.682										
التمكن البيئي	0.154	0.909	0.484	0.599	0.593									
الحكم الذاتي	0.236	0.345	0.195	0.176	0.229	0.2								
العزلة	0.242	0.277	0.249	0.22	0.218	0.213	0.454							
العلاقات الإيجابية مع الآخرين	0.19	0.583	0.313	0.529	0.356	0.694	0.234	0.262						
اللطف بالذات	0.413	0.579	0.403	0.449	0.573	0.444	0.573	0.323	0.404					
النمو الشخصى	0.184	0.606	0.43	0.694	0.54	0.782	0.187	0.273	0.752	0.386				
الهدف في الحياة	0.177	0.786	0.434	0.632	0.646	0.852	0.373	0.352	0.588	0.546	0.805			
الهوية المفرطة	0.176	0.302	0.231	0.184	0.296	0.242	0.52	0.735	0.19	0.254	0.392	0.443		
اليقظة العقلية	0.559	0.602	0.404	0.488	0.677	0.447	0.22	0.14	0.284	0.835	0.515	0.569	0.23	
تقبل الذات	0.187	0.733	0.401	0.668	0.48	0.828	0.361	0.27	0.767	0.559	0.788	0.874	0.291	0.484

رابعاً: الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث:

استخدمت الباحثتان الأساليب الإحصائية التالية: المتوسطات والانحرافات المعيارية، معامل ارتباط بيرسون، اختبار "ت" للمجموعات المستقلة، وذلك باستخدام حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية (IBM SPSS V.26) وبرنامج (smart PLS) في تقييم النموذج المقترح واختبار فرضيات الدراسة وتحليل نتائج البحث من خلال الحاسب الآلي.

خامساً: الإحصاءات الوصفية والإرتباطات بين محاور البحث

تم حساب الإحصاءات الوصفية للمحاور وتشمل حساب المتوسط (M) والإنحراف المعياري (SD). ومن خلال قيم الإلتواء (Skewness) والتفرطح (Kurtosis) نستنتج أن جميع المتغيرات تتبع التوزيع الطبيعي حيث أن القيم تقع بين ±2 (Gravetter & Wallnau, 2014).

جدول (٧) الإحصاءات الوصفية لمحاور البحث

المتغير	الرمز	المتوسط	الإنحراف المعياري	الإلتواء	التفرطح
اللطف بالذات	x11	3.9028	0.63407	-0.503	0.274
الحكم الذاتي	x12	3.046	0.88176	-0.202	-0.286
الإنسانية المشتركة	x13	3.8623	0.8052	-1.228	1.838
العزلة	x14	2.5967	0.8638	0.452	-0.065
اليقظة العقلية	x15	3.8757	0.72726	-0.665	0.189
الهوية المفرطة	x16	2.8651	0.94605	0.245	-0.488
الاندماج المعرفى	x21	3.7588	0.64376	-0.458	-0.352
الاندماج السلوكي	x22	4.1331	0.64238	-1.061	1.432
الاندماج الانفعالي	x23	3.5517	0.69592	-0.412	0.037
الاستقلالية	y1	4.121	0.63666	-1.046	1.133
التمكن البيئي	y2	4.0498	0.70861	-1.02	1.144
النمو الشخصى	y3	4.2227	0.61444	-0.591	-0.156
العلاقات الإيجابية مع الآخرين	y4	4.3113	0.64742	-1.068	0.988
الهدف في الحياة	y5	3.9406	0.71892	-0.624	0.294
تقبل الذات	y6	4.1485	0.73891	-0.93	0.139
الشفقة بالذات	X1	3.3581	0.4699	-0.156	0.821
الاندماج الأكاديمي	X2	3.8145	0.56876	-0.537	0.315
الرفاهية النفسية	Y	4.1294	0.53743	-0.93	0.767

جدول (٨) الإرتباطات بين أبعاد الشفقة بالذات

المحور		اللطف بالذات	الحكم الذاتي	الإنسانية المشتركة	العزلة	اليقظة العقلية	الهوية المفرطة	الشفقة بالذات
اللطف بالذات	معامل الإرتباط	--						
الحكم الذاتي	معامل الإرتباط	.290**	--					
	الدلالة	<.001						
الإنسانية المشتركة	معامل الإرتباط	.286**	0	--				
	الدلالة	<.001	0.578					
العزلة	معامل الإرتباط	.148*	.348**	-.169*	--			
	الدلالة	0.047	<.001	0.023				
اليقظة العقلية	معامل الإرتباط	.581**	0	.431**	0	--		
	الدلالة	<.001	0.211	<.001	0.675			
الهوية المفرطة	معامل الإرتباط	0	.387**	0	.563**	0	--	
	الدلالة	0.053	<.001	0.100	<.001	0.074		
الشفقة بالذات	معامل الإرتباط	.641**	.627**	.355**	.597**	.595**	.661**	--
	الدلالة	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001	

ملحوظة: تم التعويض عن العلاقات غير المعنوية بالصفر.

ويوضح جدول (٨) قياس العلاقات بين أبعاد الشفقة بالذات عن طريق معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation حيث كانت معظم العلاقات موجبة عدا العلاقة بين العزلة والإنسانية المشتركة. وتشير النتائج أن الارتباطات كانت معظمها ذات دلالة إحصائية حيث تراوحت بين (0.148) و (٠.661).

جدول (٩) الإرتباطات بين أبعاد الاندماج الأكاديمي

المحور		الاندماج المعرفى	الاندماج السلوكي	الاندماج الانفعالي	الاندماج الأكاديمي
الاندماج المعرفى	معامل الإرتباط	--			
الاندماج السلوكي	معامل الإرتباط	.601**	--		
	الدلالة	<.001			
الاندماج الانفعالي	معامل الإرتباط	.639**	.593**	--	
	الدلالة	<.001	<.001		
الاندماج الأكاديمي	معامل الإرتباط	.864**	.845**	.872**	--
	الدلالة	<.001	<.001	<.001	

ويوضح جدول (٩) قياس العلاقات بين أبعاد الاندماج الأكاديمي عن طريق معامل ارتباط بيرسون حيث كانت جميع العلاقات موجبة وذات دلالة إحصائية. وتشير النتائج أن الارتباطات كانت بين متوسطة وقوية حيث تراوحت بين (0.593) و (٠.872).

جدول (١٠) الإرتباطات بين أبعاد الرفاهية النفسية

المحور		الاستقلالية	التمكن البيئي	النمو الشخصى	العلاقات الإيجابية مع الآخرين	الهدف في الحياة	تقبل الذات	الرفاهية النفسية
الاستقلالية	معامل الإرتباط	--						
التمكن البيئي	معامل الإرتباط	.673**	--					
	الدلالة	<.001						
النمو الشخصى	معامل الإرتباط	.343**	.473**	--				
	الدلالة	<.001	<.001					
العلاقات الإيجابية مع الآخرين	معامل الإرتباط	.447**	.546**	.444**	--			
	الدلالة	<.001	<.001	<.001				
الهدف في الحياة	معامل الإرتباط	.566**	.635**	.550**	.470**	--		
	الدلالة	<.001	<.001	<.001	<.001			
تقبل الذات	معامل الإرتباط	.561**	.633**	.492**	.605**	.694**	--	
	الدلالة	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001		
الرفاهية النفسية	معامل الإرتباط	.760**	.839**	.687**	.737**	.832**	.849**	--
	الدلالة	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001	

يوضح جدول (١٠) قياس العلاقات بين أبعاد الرفاهية النفسية عن طريق معامل ارتباط بيرسون حيث كانت جميع العلاقات موجبة وذات دلالة إحصائية. وتشير النتائج أن الارتباطات كانت بين متوسطة وقوية حيث تراوحت بين (0.343) و (0.849).

نتائج البحث وتفسيرها:

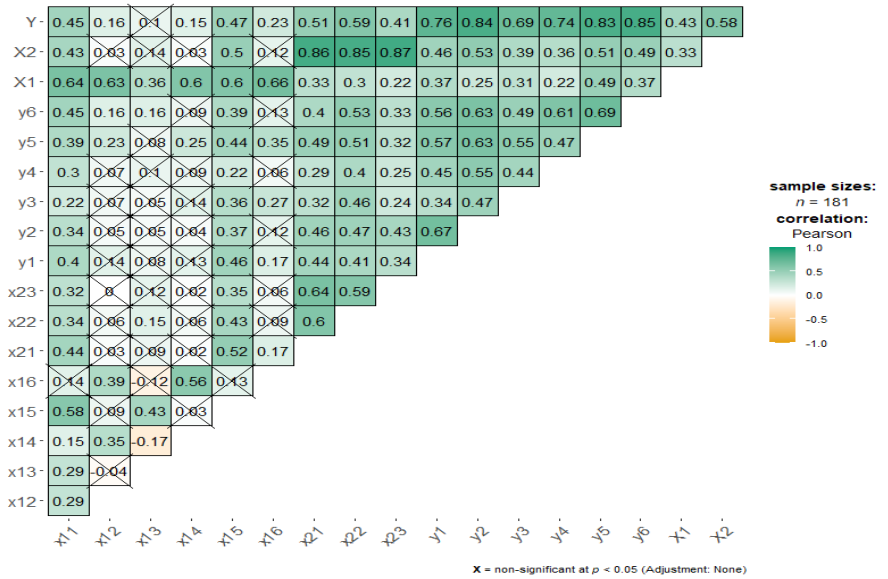
الفرض الأول:

للتحقق من صحة الفرض الأول والذى ينص على أنه: **"توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين الشفقة بالذات والاندماج الأكاديمي والرفاهية النفسية لدى طلاب الدراسات العليا المتفوقين دراسياً"** تم استخدام معامل ارتباط بيرسون بين درجات الطلاب على مقياس الشفقة بالذات ومقياس الرفاهية النفسية، وكانت النتائج كما يوضحها جدول (١١).

جدول (١١) معامل ارتباط بيرسون بين الشفقة بالذات والاندماج الاكاديمي والرفاهية النفسية لدى طلاب الدراسات العليا المتفوقين دراسيا

المتغير		الشفقة بالذات	الاندماج الأكاديمي	الرفاهية النفسية
الشفقة بالذات	معامل الإرتباط	--		
الاندماج الأكاديمي	معامل الإرتباط	.326**	--	
	الدلالة	<.001		
الرفاهية النفسية	معامل الإرتباط	.426**	.579**	--
	الدلالة	<.001	<.001	

يوضح جدول (١١) الإرتباطات بين الشفقة بالذات والاندماج الاكاديمي والرفاهية النفسية لدى طلاب الدراسات العليا المتفوقين دراسيا عن طريق معامل ارتباط بيرسون، حيث نلاحظ وجود ارتباطات معنوية بين الشفقة بالذات والرفاهية النفسية، وكل هذه الإرتباطات دالة احصائيا عند مستوي (٠.٠٠١). حيث نستنتج أن هناك ارتباطا طرديا ذا دلالة إحصائية بين الشفقة بالذات والرفاهية النفسية حيث كان معامل الإرتباط والدلالة كما يلي $(r = .426, P < 0.001)$، كما أن هناك ارتباطاً طردياً ذو دلالة إحصائية بين الاندماج الأكاديمي والرفاهية النفسية حيث كان معامل الإرتباط والدلالة كما يلي $(r = .579, P < 0.001)$، وارتباطاً طردياً ذو دلالة إحصائية بين الشفقة بالذات والاندماج الأكاديمي حيث كان معامل الإرتباط والدلالة كما يلي $(r = .326, P < 0.001)$، وعليه فإنه يتم قبول الفرض الأول. والشكل (٥) يوضح جميع الإرتباطات بين متغيرات البحث وأبعادها.



شكل (٥): الإرتباطات بين متغيرات البحث وأبعادها

يوضح شكل (٥) جميع الإرتباطات بين متغيرات البحث وأبعادها، حيث إن كان الإرتباط باللون الأخضر دل علي علاقة طردية وإن كان باللون الأصفر دل علي علاقة عكسية وكلما زادت حدة اللون دلت علي قوة العلاقة وكلما انخفضت دلت علي ضعفها، والعلاقات المحددة بعلامة (×) تدل علي عدم معنوية هذه العلاقة عند مستوي معنوية (٠.٠٥). وبناءا عليه نستنتج أن جميع أبعاد الشفقة بالنفس لها ارتباط طردي ذو دلالة إحصائية مع الرفاهية النفسية عدا الإنسانية المشتركة (x13). وكانت معاملات الإرتباط لهذه الأبعاد مع الرفاهية النفسية كالتالي: اللطف بالذات $(r = .45)$ والحكم الذاتي $(r = .16)$ والعزلة $(r = .15)$ واليقظة العقلية $(r = .47)$ والهوية المفرطة $(r = .23)$ وجميع هذه العلاقات معنوية عند ٠.٠٥ مستوي معنوية، كما يوضح أن جميع أبعاد الإندماج الأكاديمي لها ارتباط طردي ذو دلالة إحصائية مع الرفاهية النفسية. وكانت معاملات الإرتباط لهذه الأبعاد مع الرفاهية النفسية كالتالي؛ الاندماج المعرفي $(r = .51)$، والاندماج السلوكي $(r = .59)$، والاندماج الانفعالي $(r = .41)$.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة Roslan et al., (2017) حيث أشارت التحليلات الوصفية إلى أن طلاب الدراسات العليا يمتلكون مستويات عالية من الصحة النفسية العامة. ومع ذلك كان البعد الذي حصل على أعلى متوسط درجات هو النمو الشخصي، يليه الهدف في الحياة، والعلاقات الإيجابية مع الآخرين، وقبول الذات، والتمكن البيئي، والاستقلالية. نظرًا لأن مرحلة الدراسات العليا تتطلب من الطلاب التعامل باستمرار مع التحديات، ودعما لهذا الادعاء وجد أن النمو الشخصي للطلاب يتم تحقيقه من خلال الحفاظ على القدرة على التكيف المستمر عند مواجهة أزمات الحياة أو الأحداث المؤلمة، حيث أن الأفراد الذين واجهوا أحداثًا صادمة يكونون أيضًا قادرين على الحكم الذاتي في المواقف الصعبة.

ويتسق ذلك مع ما خلص إليه Pavot & Diener (2013) حيث تصور أن الرفاهية عمومًا مزيج من الرضا عن الحياة، أو التقييم المعرفي cognitive evaluation لمواقف الحياة والتوازن العاطفي affective balance، أو تغلب عواطف الموقف position emotions على المشاعر السلبية. كما أن الشفقة بالذات تساهم فى رفع الرفاه النفسي وتعمل على تحسين الحالة النفسية (Bakar, 2020).

ويمكن تفسير هذه النتيجة ايضاً وفقاً لما اشارت إليه دراسة Hall et al., (2013) حيث تم التحقق من علاقة الشفقة بالذات بالرفاهية الجسدية والنفسية بين طلاب الجامعة، من خلال تحديد مقياس الشفقة بالذات الذى يتكون من ثلاثة أبعاد وفقاً لنموذج Neff, 2003، وأظهرت النتائج أن الإفراط في تحديد الهوية مقابل اليقظة الذهنية (OI-M)، والشعور بالعزلة مقابل الإنسانية المشتركة (I - CH) تُنبأ بأعراض الاكتئاب والرفاهية الجسدية، وكان الحكم الذاتي مقابل اللطف الذاتي (SJ – SK) تنبأ بإدارة ضغوط الحياة. هذا إلى جانب ارتباط الشفقة بالذات بشكل كبير بفوائد الصحة العقلية الايجابية والوظائف التكيفية Adaptive functioning (Neff, 2004).

وفى نفس الإطار ربطت دراسة Voci et al., (2019) بين اليقظة والود Heartfulness والرفاهية النفسية، من خلال توضيح دور الشفقة بالذات والامتنان، حيث اختبرت وساطة الشفقة بالذات والامتنان في العلاقة بين اليقظة وأبعاد الرفاهية النفسية الستة، وافترضت أن الشفقة بالذات من شأنها أن تتوسط في الارتباط بين اليقظة وقبول الذات، والاستقلالية، والتمكن البيئي، والعلاقات الإيجابية، وأن الامتنان من شأنه أن يتوسط في الارتباط بين اليقظة وجميع الأبعاد الأخرى باستثناء الاستقلالية. كما أشارت النتائج إلى أن اليقظة العقلية هي آلية أساسية مهمة، كما أنها تعزز مستويات أعلى من الرفاهية النفسية، من خلال موقف دافئ وواعي تجاه الذات والآخرين.

ويمكن تفسير الارتباط بين الشفقة بالذات والرفاهية النفسية على أن الشفقة بالذات أداة قوية في تعزيز القدرة الشخصية enhancing personal والمهنية professional ability، والتنمية الذاتية development self، والرؤية vision ، وإنتاج نوعية حياة أفضل، وهذا وفقاً لما أشارت إليه دراسة Nelson et al., (2018) بأهمية تعزيز الشفقة بالذات والعمل على تنميتها.

وتدعم هذه النتيجة ما يؤكد أن الشفقة بالذات تقتضى تصالح الإنسان مع نفسه ونبذ الأفكار والخبرات الوجدانية السلبية، واستبدالها بمشاعر وأفكار ايجابية حتى يكون راضٍ ومتقبل لجوانب ذاته وحياته، كما أنها تتطلع إلى الكمالية. وتطوير المهارات العاطفية للفرد. ووفقاً لذلك، فإن الشفقة بالذات والتعاطف سمة ضرورية باعتبارها سلوكًا لطيفًا يجعل الفرد مدركًا لذاته، كما تساعد على تنمية الوعي الروحي والذاتي، مما يعمل على تحسين الرفاهية العامة بما في ذلك الصحة الجسدية والنفسية والعاطفية.

وفى هذا السياق يمكن الإشارة إلى ما أكدته دراسة Rodríguez-Fernández et al., (2018) إلى أن هناك تأثير للمرونة والرفاهية الذاتية كمتغيرات نفسية حاسمة فى توقع مستوى التحصيل الاكاديمي (أى الاندماج أو الانخراط الأكاديمي والأداء المتصور) بين الطلاب، حيث سلطت النتائج الضوء على الحاجة إلى تعزيز المرونة والرفاهية الذاتية لتحسين التحصيل الأكاديمي لدى الطلاب.

ويتسق ذلك أيضاً مع ما خلصت إليه دراسة Cole & Korkmaz (2013) التى وجدت نتائجها دليلا يدعم النموذج النظري بأن البيئة تتوسط في العلاقة بين بنيتين (الحاجة إلى الإدراك والرفاهية النفسية) وبين الاندماج الأكاديمي، حيث قدمت أدلة إضافية على أهمية البيئة وأنه يجب على المؤسسات الاستمرار في التركيز على خلق بيئات داعمة وإيجابية تعزز الاندماج الأكاديمي.

وعلى غرار ذلك أشارت نتائج دراسة Tanaka & Jiang (2022) إلى دور دعم الاستقلالية المتصورة والاندماج الأكاديمي والرفاهية النفسية للطلاب المتعلقة بإشباع ثلاثة احتياجات نفسية أساسية، حيث أظهرت النتائج أن دعم الاستقلالية المقدم كان مرتبطًا بشكل إيجابي بإندماج الطلاب ورضاهم عن الحياة في الحرم الجامعي في الوقت المناسب، كما كان مرتبطًا سلبًا بأعراض اكتئاب الطلاب. مما أدى بدوره إلى الاندماج الأكاديمي والرفاه النفسي.

كما يمكن عزو هذه النتيجة إلى دراسة Eriksen & Bru (2022) التى أكدت على أهمية تعزيز الكفاءات الاجتماعية والعاطفية للطلاب لتأثيرها على الاندماج الأكاديمي، فالذين يتقنون هذه الكفاءات هم أكثر اندماجا وانخراطا بثقة في أنشطة التعلم الأكاديمية، كما أنهم يميلون إلى الاستمتاع بعلاقات إيجابية مع الآخرين وهى أحد أبعاد الرفاهية النفسية، كما يظهرون عددًا أقل من المشكلات السلوكية أثناء تعزيز السلوكيات الاجتماعية الإيجابية، بالإضافة إلى إنهم يحققون درجات أعلى ويظهرون أداءً جيداً.

وتتشابه دلالات هذه المكونات مع ما أكدته دراسة Schaufeli, et al., (2002a) على أن الأبعاد الفرعية للاندماج الأكاديمي والاحتراق النفسي ترتبط فيما بينها بشكل سلبي، فى حين ارتبطت الفعالية والحيوية بشكل ايجابي بالأداء الاكاديمي لدى طلاب الجامعة. ويمكن الإشارة هنا إلى أن المؤسسات التعليمية تلعب دوراً مهمًا في تشجيع مشاركة الطلاب واندماجهم الأكاديمي، ومعرفة ما إذا كان هذا العامل مؤثرا في نقطة نجاح الطالب.

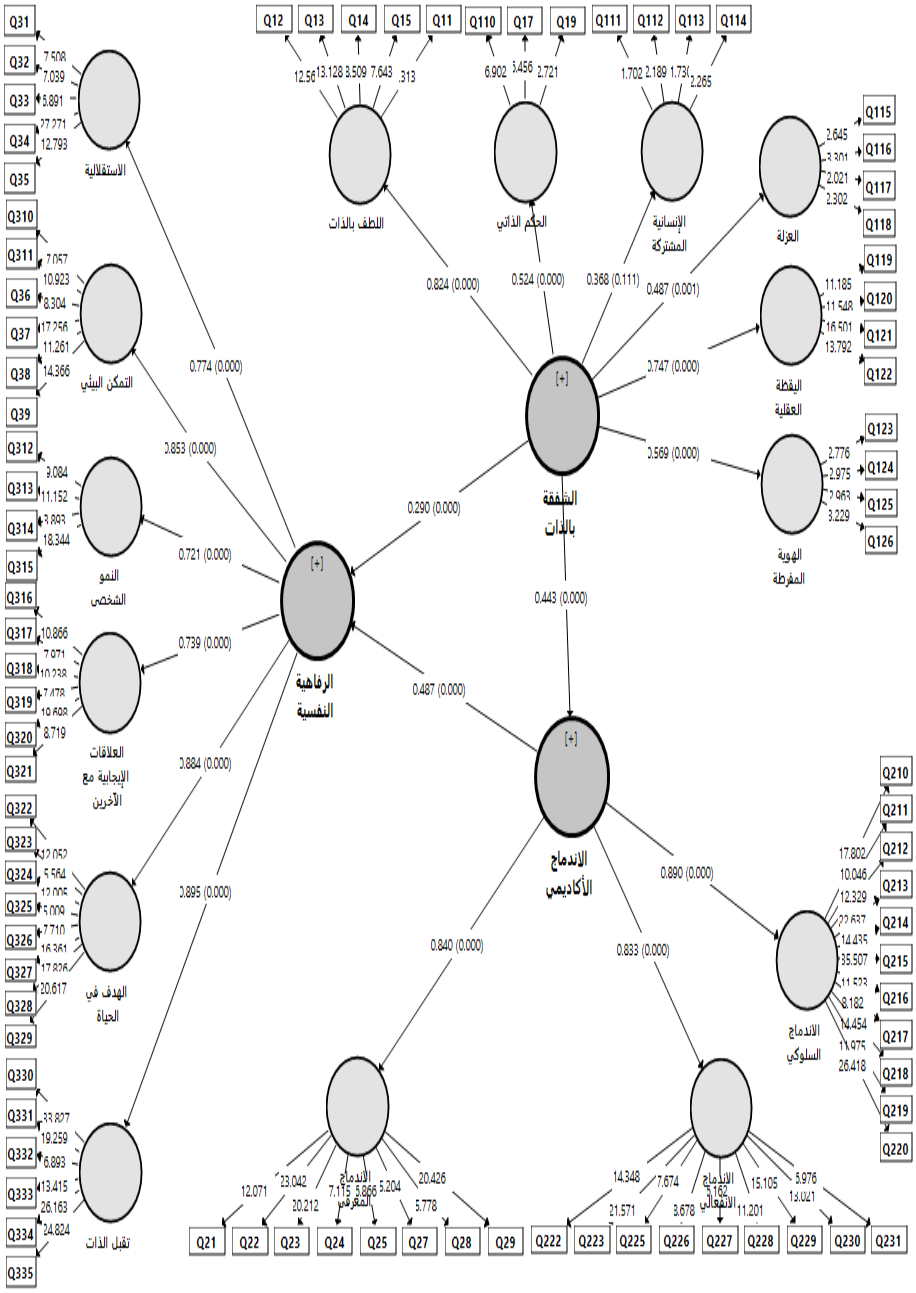
وتؤيد هذه النتيجة دراسة Kotera & Ting (2021) التى بينت آثار الاندماج والتحفيز والشفقة بالذات على الصحة النفسية، حيث بينت تأثيرها على التركيبات النفسية الإيجابية (المشاركة الأكاديمية، والدافع، والشفقة بالذات، والرفاهية)، وتقييم المساهمة النسبية لكل بنية نفسية إيجابية للصحة النفسية لدى الطلاب، حيث تبين أن الشفقة بالذات كانت أقوى مؤشر مستقل على الصحة النفسية.

بينما فحصت دراسة Babenko, et al.,(2018) مساهمات الاحتياجات النفسية (الاستقلالية، والكفاءة، والارتباط) واستراتيجيات المواجهة (الشفقة بالذات، وممارسة أوقات الفراغ، وأهداف الإنجاز) على الاندماج الأكاديمي والإرهاق لدى طلاب الجامعة، وبينت النتائج أن الحاجة إلى الكفاءة أقوى مؤشر على مشاركة الطلاب وكذلك الإرهاق، وأفاد الطلاب الذين كانوا أكثر شفقة وتعاطفا مع الذات مشاركة أكبر في دراساتهم. مقارنة بالطلاب الذين كانوا أقل تعاطفا مع الذات.

وتجدر الاشارة هنا إلى أن الشفقة بالذات تتطلب أن يكون الفرد لطيفاً مع ذاته، متفهمًا لنقاط ضعفه وعيوبه، لأنها ترتبط ارتباطا وثيقا بتحسين الصحة النفسية (Ehret et al., 2015). وهذا يدل على أن الشفقة بالذات من أقوى المؤشرات التى تنبئ بالصحة النفسية. وأن دعم حاجة الطلاب وزيادة وعيهم بالشفقة بالذات يساعد على حمايتهم من الإرهاق واستزاف الطاقة، وتعزيز اندماجهم وانخراطهم الأكاديمي في الدراسة.

الفرض الثانى:

للتحقق من صحة الفرض الثانى والذى ينص على أنه: **"يمكن التنبؤ بالرفاهية النفسية فى ضوء كل من الشفقة بالذات والاندماج الأكاديمي كمتغير وسيط لدى طلاب الدراسات العليا المتفوقين دراسياً"** تم فحص وتقييم النموذج الهيكلي من خلال دراسة العلاقات بين المتغيرات والقدرة التنبؤية للنموذج، وتشمل تقييم مشاكل التداخل الخطي Multicollinearity وتقييم الدلالة الإحصائية للعلاقات في النموذج وقيم R-Square وحجم التأثير Effect Size والملائمة التنبؤية Predictive Relevance وجودة المطابقة *Goodness of Fit*. والشكل (٦) يوضح معاملات المسار لاختبار التأثير بين متغيرات البحث.



شكل (٦): معاملات المسار لاختبار التأثير بين المتغيرات الرئيسية

جدول (١٢) معاملات المسار للنموذج الهيكلي

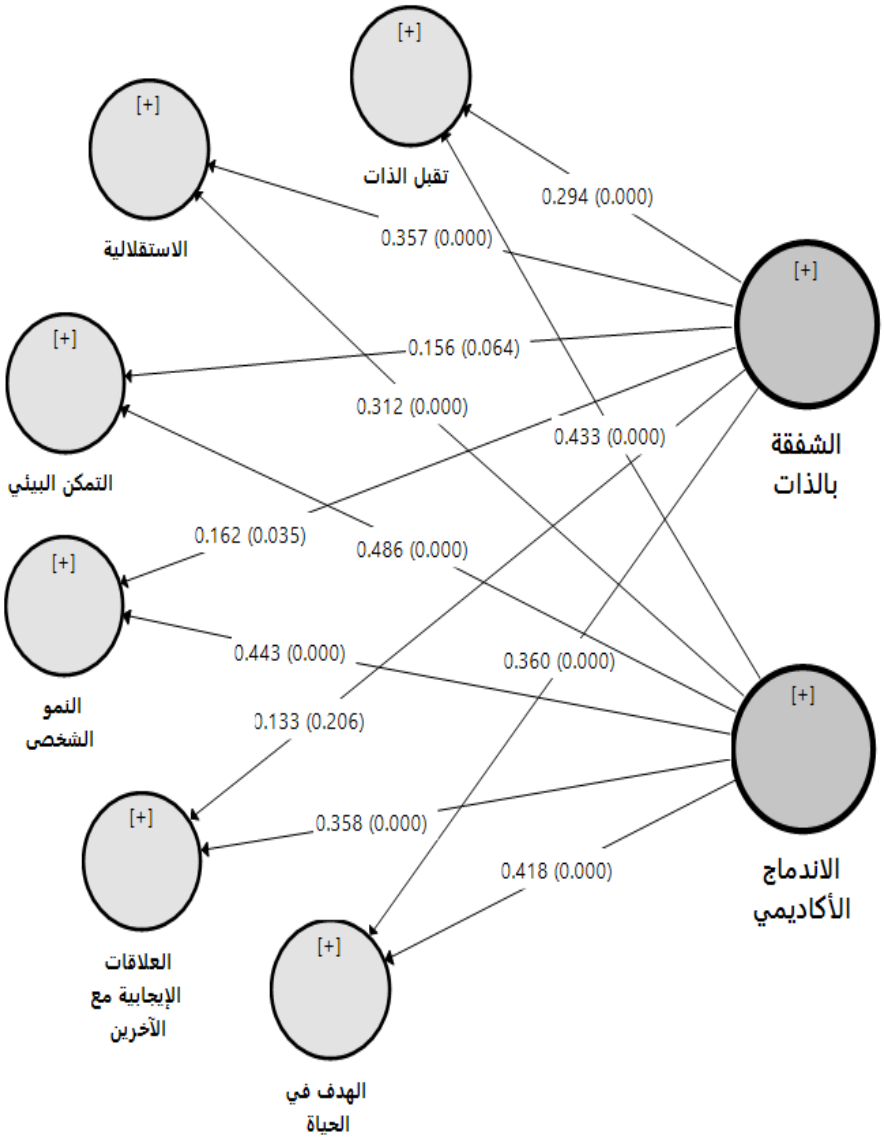
المسار	B	قيمة t	الدلالة	القرار
الشفقة بالذات -> الرفاهية النفسية	**0.29**	**3.265**	**0.001**	**قبول**
الشفقة بالذات -> الاستقلالية	0.357	4.869	<.001	قبول
الشفقة بالذات -> التمكن البيئي	0.156	1.852	0.064	رفض
الشفقة بالذات -> النمو الشخصي	0.162	2.109	0.035	قبول
الشفقة بالذات -> العلاقات الإيجابية مع الآخرين	0.133	1.265	0.206	رفض
الشفقة بالذات -> الهدف في الحياة	0.36	4.539	<.001	قبول
الشفقة بالذات -> تقبل الذات	0.294	3.689	<.001	قبول
الاندماج الأكاديمي -> الرفاهية النفسية	**0.487**	**5.602**	**<.001**	**قبول**
الاندماج الأكاديمي -> الاستقلالية	0.312	3.933	<.001	قبول
الاندماج الأكاديمي -> التمكن البيئي	0.486	6.073	<.001	قبول
الاندماج الأكاديمي -> النمو الشخصي	0.443	6.068	<.001	قبول
الاندماج الأكاديمي -> العلاقات الإيجابية مع الآخرين	0.358	3.908	<.001	قبول
الاندماج الأكاديمي -> الهدف في الحياة	0.418	5.419	<.001	قبول
الاندماج الأكاديمي -> تقبل الذات	0.433	5.452	<.001	قبول
الشفقة بالذات -> الاندماج الأكاديمي	**0.443**	**4.789**	**<.001**	**قبول**
التأثير غير المباشر				
الشفقة بالذات -> الاندماج الأكاديمي -> الرفاهية النفسية	**0.216**	**3.733**	**<.001**	**قبول**

يتبين من نتائج جدول (١٢) وأشكال (٦) و (٧) أن تأثير متغير الشفقة بالذات علي متغير الرفاهية النفسية هو تأثير معنوي موجب ذو دلالة إحصائية حيث أن $(\beta = 0.29, t = 3.265, P < 0.001)$. فيما يخص الأبعاد المتفرعة نجد أن متغير الشفقة بالذات له تأثير معنوي موجب علي كل من الإستقلالية $(\beta = 0.357, P < 0.001)$، و النمو الشخصي $(\beta = 0.162, P < 0.05)$، والهدف في الحياة $(\beta = 0.36, P < 0.001)$، وتقبل الذات $(\beta = 0.294, P < 0.001)$.

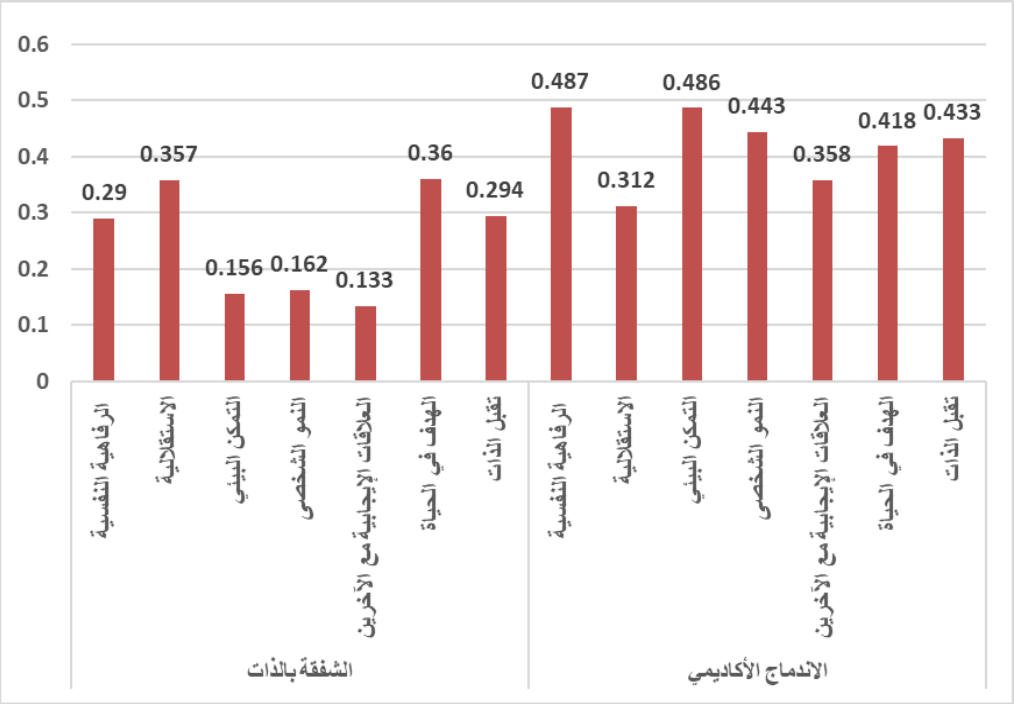
كما تشير النتائج أن تأثير متغير الاندماج الأكاديمي علي متغير الرفاهية النفسية هو تأثير معنوي موجب ذو دلالة إحصائية حيث أن $(\beta = 0.487, t = 5.602, P < 0.001)$. فيما يخص الأبعاد المتفرعة نجد أن متغير الاندماج الأكاديمي له تأثير معنوي موجب علي كلا من الإستقلالية $(\beta = 0.312, P < 0.001)$، والتمكن البيئي $(\beta = 0.486, P < 0.001)$، والنمو الشخصي $(\beta = 0.443, P < 0.001)$، والعلاقات الإيجابية مع الآخرين $(\beta = 0.358, P < 0.05)$ والهدف في الحياة $(\beta = 0.418, P < 0.001)$، وتقبل الذات $(\beta = 0.433, P < 0.001)$.

ونلاحظ أيضا من النتائج أن هناك تأثير معنوي موجب ذو دلالة إحصائية للشفقة بالذات علي الاندماج الأكاديمي حيث أن $(\beta = 0.443, t = 4.789, P < 0.001)$، كما تبين النتائج أن هناك تأثيرا معنويا غير مباشر للشفقة بالذات علي الرفاهية النفسية من خلال الإندماج الأكاديمي حيث $(\beta_{Indirect} = 0.216, t = 3.733, P < 0.001)$.

والشكل (٧) يوضح معاملات المسار لاختبار التأثيرات الفرعية لكلاً من الشفقة بالذات والاندماج الاكاديمي على أبعاد الرفاهية النفسية.



شكل (٧) معاملات المسار لاختبار التأثيرات الفرعية لكلاً من الشفقة بالذات والاندماج الاكاديمي على أبعاد الرفاهية النفسية



شكل (٨) ملخص تأثيرات الإندماج الأكاديمي والشفقة بالذات علي الرفاهية النفسية

وتوضح النتائج في جدول (١٣) معايير تقييم النموذج الهيكلي الخاص بالبحث، بالنسبة لمعامل التحديد فإنه يعتبر مقياسا للقوة التفسيرية للنموذج، حيث أوضح (Hair, et al., 2017) أن قيمة معامل التحديد يجب أن تكون أكبر من (٠.١٠) حتى تكون قيمة مقبولة. فمن خلال نتائج جدول (١٥) نلاحظ أن جميع معاملات R^2 مقبولة احصائيا. بالاضافة إلى تقييم النموذج من خلال قيم R^2 للمتغير التابع وأبعاده، يمكن استخدام التغير في قيمة R^2 عند حذف متغير مستقل محدد من النموذج لتقييم ما إذا كان لمبنية المحذوفة تأثير جوهري على البناء الذاتية. ويشار إلى هذا الإجراء على أنه معامل حجم التأثير f^2، كما حدد Cohen (1988) مستويات حجم الأثر علي النحو التالي:

اذا كانت قيمة معامل $0.02 > f^2$، فهو يعبر على عدم وجود أثر

اذا كانت قيمة معامل $0.15 > f^2 \geq 0.02$، فهو يعبر عن وجود أثر ضعيف

اذا كانت قيمة معامل $0.35 > f^2 \geq 0.15$، فهو يعبر عن وجود أثر متوسط

اذا كانت قيمة معامل $f^2 \geq 0.35$، فهو يعبر عن وجود أثر كبير

كما يتضح من جدول (١٣) أن جميع معاملات الأثر معنوية ومقبولة حيث تراوحت بين ضعيفة (٠.٠٢) إلي كبيرة (٠.٣٥)، وهذا يوضح لنا أهمية وجود هذه العلاقات في النموذج. فيما يخص قيم VIF نلاحظ أن جميع القيم أقل من (٥)، مما يعني عدم وجود مشكلة التعدد الخطي في النموذج.

جدول (١٣) تقييم النموذج البنائى

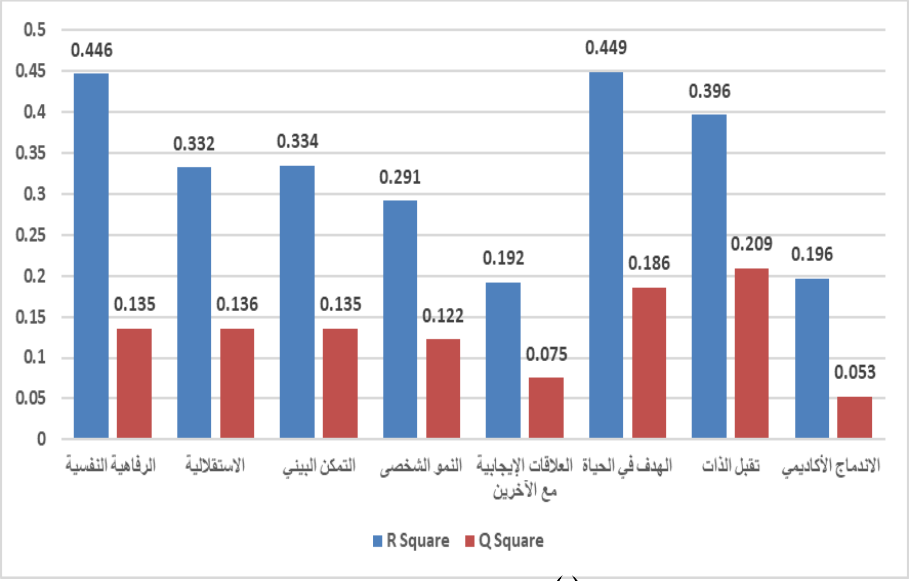
المسار	F Square	VIF	R Square	Q Square
الشفقة بالذات -> الرفاهية النفسية	0.122	1.244	0.446	0.135
الشفقة بالذات -> الاستقلالية	0.146	1.301	0.332	0.136
الشفقة بالذات -> التمكن البيئي	0.028		0.334	0.135
الشفقة بالذات -> النمو الشخصى	0.028		0.291	0.122
الشفقة بالذات -> العلاقات الإيجابية مع الآخرين	0.02		0.192	0.075
الشفقة بالذات -> الهدف في الحياة	0.18		0.449	0.186
الشفقة بالذات -> تقبل الذات	0.11		0.396	0.209
الشفقة بالذات -> الاندماج الأكاديمي	0.244	1	0.196	0.053
الاندماج الأكاديمي -> الرفاهية النفسية	0.35	1.244	نفس الأرقام أعلاه	
الاندماج الأكاديمي -> الاستقلالية	0.112	1.301		
الاندماج الأكاديمي -> التمكن البيئي	0.273			
الاندماج الأكاديمي -> النمو الشخصى	0.213			
الاندماج الأكاديمي -> العلاقات الإيجابية مع الآخرين	0.122			
الاندماج الأكاديمي -> الهدف في الحياة	0.244			
الاندماج الأكاديمي -> تقبل الذات	0.239			

هناك معيارين للحكم على جودة النموذج هما معيار الملائمة التنبؤية Predictive Relevance (Q2) ومعيار جودة المطابقة Goodness-of-fit (GOF) index، ويعتبر معيار الملائمة التنبؤية مؤشر على القدرة التنبؤية خارج نموذج العينة أو قدرة النموذج على التنبؤ. وقد اقترح هذا المقياس من قبل (Geisser, 1974; Stone, 1974). حيث تشير قيم Q2 أكبر من الصفر لمتغير تابع معين إلى القدرة التنبؤية لنموذج المسار لبناء المتغير التابع (Hair et al, 2017).

ويتضح من جدول (١٣) إن جميع معاملات Q^2 معنوية ومقبولة من الناحية الإحصائية لأنها أكبر من الصفر، مما يدل على أن جميع المتغيرات الكامنة الموجودة في نموذج الدراسة لديها قدرة عالية على التنبؤ. فمعيار GOF لحسن المطابقة مقياس شامل للنموذج المبني باستخدام طريقة PLS-SEM، حيث يعمل على قياس مدى إمكانية الاعتماد على نموذج الدراسة، كما يبين الأداء العام للنموذج. ويحسب من العلاقة $GOF = \sqrt{\overline{R^2} \times \overline{AVE}}$، ووفقا لـ (Wetzels & van, 2009) تعتبر القيمة المقبولة احصائيا لهذا المعيار هي "أكبر من ٠.٣٦". وبالتطبيق علي النموذج الخاص بدراستنا نجد أن:

$$GOF = \sqrt{\overline{R^2} \times \overline{AVE}} = \sqrt{0.3295 \times 0.489} = 0.402$$

وحيث أن قيمة معامل GOF للنموذج تساوي (0.40) تقريبا وهي أكبر من (٠.٣٦)، هذا يدل على جودة المطابقة الكبيرة لنموذج الدراسة، أي يمكن الاعتماد على نتائج هذا النموذج بثقة لأنه مقبول احصائيا. والشكل (٩) يوضح القدرة التفسيرية والتنبؤية.



شكل (٩) القدرة التفسيرية والتنبؤية

وتتسق هذه النتيجة مع دراسة Bluth & Blanton (2014) التى تبين أن الشفقة بالذات تعزز الرفاهية، وتقلل من مشاعر الخجل، وتؤدي إلى زيادة الدافع نحو النمو الشخصي، وتخفيف السلوكيات الإشكالية، وتقلل من مشاعر الاكتئاب والقلق. هذا بالإضافة إلى أن الأفراد الذين يشعرون بمستوى أعلى من الشفقة بالذات يشعرون بضيق نفسي أقل (Mitropoulou et al., 2022).

وتتماشى مع ما بينته دراسة Phillips & Wisniewski (2021) بأن الشفقة بالذات لها تأثير على المشاعر والسلوكيات السلبية؛ فالأفراد الذين يعتنقون الحياة ويتجنبون المعتقدات، وغير قادرون على التكيف أو الإدراك السلبي هم أقل عرضة للمشاعر والسلوكيات النفسية المؤلمة.

وما يعزز ذلك ما خلصت إليه دراسة Lee & Lee (2020) التى أشارت إلى أنه على الرغم من أن الطلاب الذين يتمتعون بمستوى عال من الشفقة بالذات قد يشعرون بالإحتراق بسبب المتطلبات الأكاديمية، إلا إن هذا لن يتطور إلى اكتئاب. كما أظهرت الشفقة بالذات إمكانية تلطيف تطور الاكتئاب من الإحتراق الأكاديمي لدى الطلاب.

كما أن الشفقة بالذات ترتبط ارتباطا قويا بالرفاهية النفسية، وتتعلق بالفهم، والإعتراف acknowledgment، وتحويل المعاناة الشخصية من خلال اللطف الذاتي self-kindness، وقبول الذات self-acceptance، واليقظة. وهى تتحدد من خلال ثلاث مكونات تفاعلية، لكل منها وجهان متعاكسان. يتضمن الوجه الأول أبعاد الحكم الذاتي واللطف الذاتي؛ والتي تشير إلى قدرة الفرد على الاهتمام والتفهم تجاه الذات بدلا من أن يكون قاسيا وينتقد الذات في ظل الظروف السلبية. حيث يتبنى الأفراد المتعاطفون مع أنفسهم فى المواقف الصعبة، بينما ينزعج الأفراد الذين يحكمون على أنفسهم بسهولة من ذاتهم. الجانب الثاني يتعلق بالإنسانية المشتركة والعزلة؛ الأفراد الذين يظهرون مشاعر العزلة يميلون إلى أن يكونوا أكثر عرضة للتباعد الاجتماعي وعدم الكفاءة الشخصية للفشل. أما الوجه الثالث يشمل أبعاد اليقظة والإفراط في تحديد الهوية؛ والتي تتعلق بالوعي وقبول تجارب المرء المؤلمة والمرهقة بطريقة

متوازنة. كما أن الأفراد الذين يظهرون اليقظة ينتبهون للحظة الحالية ويقبلون أفكارهم ومشاعرهم (Germer & Neff, 2015).

ومن جانب أخر يمكن الإشارة إلى ما بينته دراسة Datu & Valdez (2016) بأن رأس المال النفسي Psychological Capital (PsyCap) يتنبأ ويرتبط بشكل إيجابي بكلاً من الاندماج الأكاديمي ومؤشرات الرفاهية والازدهار والسعادة لدى الطلاب، فهو حالة تحفيزية إيجابية تنشأ من تأييد الفرد للأمل والتفاؤل والمرونة والكفاءة الذاتية (Luthans & Youssef, 2004)، وهو ما يدل على ارتباط هذه المتغيرات بتعزيز العمل الإيجابي والرفاهية.

وتحققت دراسة Mohammadi et al., (2022) من الدور الوسيط للإندماج الأكاديمي في العلاقة بين الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية والرفاهية الأكاديمية لدى الطلاب، وأوضحت النتائج أن الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية كانت مرتبطة معنويا وإيجابيا بالرفاهية والاندماج الأكاديمي. وكان لهذه الاستراتيجيات أيضًا ارتباط غير مباشر وهام بالرفاهية الأكاديمية بوساطة الاندماج الأكاديمية.

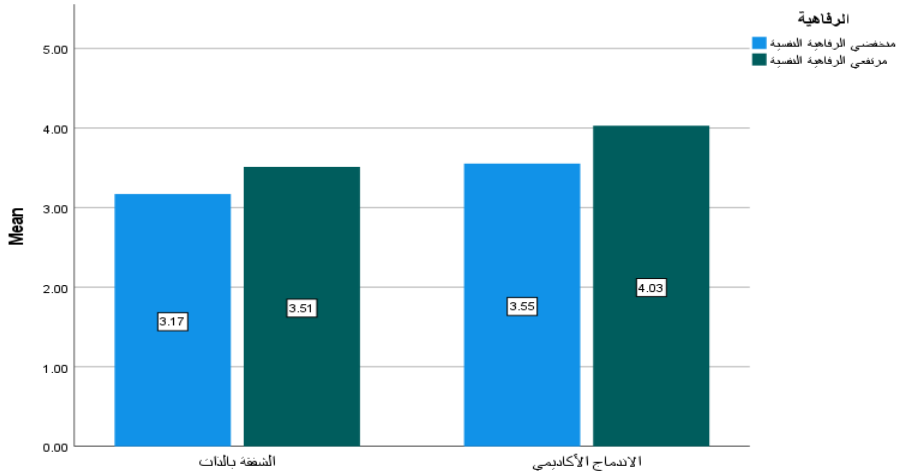
واتساقاً مع نفس التوجه هدفت دراسة Merhi et al., (2018) إلى تحليل الدور الذي تلعبه المتغيرات المختلفة في التنبؤ بالانخراط أو الاندماج الأكاديمي والإحتراق النفسي، حيث بينت أن الاندماج الأكاديمي بناء تحفيزي إيجابي وجوهري، يتميز بالكفاءة الأكاديمية والمثابرة كاستراتيجية تكيفية نشطة لها تأثير إيجابي. أما الاحتراق النفسي يتميز بإدراك المطالب الأعلى، وسلوكيات التعلم الغير تكيفية واستراتيجيات المواجهة مثل التسويف وتجنب الصعوبات والتأثير السلبي وعدم الرضا. وهو ما يؤكد ما توصلت إليه هذه النتيجة بأن الاندماج الأكاديمي متغير وسيط حيث أن هناك تأثيرا معنويا غير مباشر للشفقة بالذات علي الرفاهية النفسية من خلال الإندماج الأكاديمي.

الفرض الثالث:

للتحقق من صحة الفرض الثالث والذى ينص على أنه: **"توجد فروق ذات دلالة إحصائياً بين مرتفعى ومنخفضى الرفاهية النفسية على مقياس الشفقة بالذات ومقياس الاندماج الأكاديمي لدى طلاب الدراسات العليا المتفوقين دراسياً**. تم استخدام اختبار t لعينتين مستقلتين Independent Samples T-test، حيث أثبتنا لاحقا أن المتغيرات تتبع التوزيع الطبيعي وبالتالي فإن الإختبارات المناسبة في هذه الحالة هي الإختبارات المعلمية Parametric Tests.

جدول (١٤) اختبار الفروق طبقا لمستوي الرفاهية

	الإحصاءات الوصفية				إختبار التجانس		إختبار الفروق			حجم التأثير
المتغير	مستوي الرفاهية	N	Mean	SD	F	P-value	T	df	P-value	Cohen's *d*
الشفقة بالذات	منخفضي الرفاهية النفسية	82	3.172	0.404	.374	.542	-5.192	179	<.001	-.775
	مرتفعي الرفاهية النفسية	99	3.512	0.466						
الاندماج الأكاديمي	منخفضي الرفاهية النفسية	82	3.554	0.515	.014	.907	-6.152	179	<.001	-.919
	مرتفعي الرفاهية النفسية	99	4.030	0.521						



شكل (١٠) متوسطات الإندماج الأكاديمي والشفقة بالذات طبقاً لمستوي الرفاهية

تم التأكد من تجانس البيانات عن طريق اختبار Levene's Test for Equality of Variances وتكون البيانات متجانسة إذا كانت قيمة الدلالة أكبر من ٠.٠٥. وتشير النتائج في جدول (١٤) أن نتائج اختبار التجانس كانت كالتالي $(F = .374, P = .542)$ للشفقة بالذات و$(F = .014, P = .907)$ للإندماج الأكاديمي وحيث أن قيمة الدلالة أكبر من ٠.٠٥ فنستنتج أنها متجانسة.

ويعتبر مقياس Cohen's *d* من أشهر مقاييس حجم التأثير Effect Size في اختبار t، وتكون قيمة حجم التأثير بعد أخذ القيمة المطلقة $|d|$ ضعيفة إذا كانت بين (٠.٢-٠.٥) ومتوسطة إذا كانت بين (٠.٥-٠.٨) وقوية إذا كانت أكبر من ٠.٨ (Cohen, 2013). وبناءا علي ما تقدم فإن حجم التأثير فيما يخص الفروق بين مرتفعي ومنخفضي مستوي الرفاهية علي مقياس الشفقة بالنفس هو متوسط حيث بلغت قيمته $(|d| = .774)$ وقوي فيما يخص الفروق بين مرتفعي ومنخفضي مستوي الرفاهية علي مقياس الإندماج الأكاديمي حيث بلغت قيمته $(|d| = .919)$.

كما تشير النتائج في جدول (١٤) وشكل (١٠) أن متوسطات الشفقة بالذات والاندماج الأكاديمي لدى طلاب الدراسات العليا المتفوقين دراسيا أكبر في حالة الطلاب مرتفعي الرفاهية النفسية مقارنة بزملائهم منخفضي الرفاهية النفسية. ولإختبار إذا كانت هذه الفروقات معنوية أو جوهرية، تم استخدام اختبار t-test، حيث تشير النتائج بأن هناك فروق معنوية ذات دلالة إحصائية لكليهما حيث كانت نتائج الإختبار $(t = -5.192, P < 0.001)$ للشفقة بالذات و$(t = -6.152, P < 0.001)$ للإندماج الأكاديمي وقيمة P-value أقل من (٠.٠٥).

ففى هذا الإطار أشارت دراسة Simon & Durand-Bush (2014) إلى أن هناك ارتباط ايجابي بين الرفاهية النفسية والعاطفية وبين قدرة الفرد على التنظيم الذاتي، ومهارة الإدارة الذاتية التى تساعد على التكيف. كما أن هناك دليل على أن طلاب التعليم العالي منخفضى الرفاهية النفسية لديهم انتشار أكبر للضيق النفسي والتعرض للضغوط، وخاصة الطلاب

المحرومين اجتماعيًا واقتصاديًا (Cvetkovski et al., 2012)، لا سيما بالنسبة للطلاب المتفوقين دراسيا.

وفيما يتعلق بالاندماج الأكاديمي نجد دراسة (Alonso-Tapia, et al.,2022) التى هدفت إلى معرفة إلى أي درجة يؤثر الاندماج الاكاديمي على السلوك والإدراك والعاطفة بالتفاعل مع العديد من مواقف التعلم؛ (كالاستماع إلى محاضرة أو تنفيذ المهام العملية أو قراءة نص أثناء الدراسة أو العمل في مجموعات أو المشاركة في الفصول العملية). حيث وجدت علاقة بين الاندماج الاكاديمي ومتغيرات الدافع، والكفاءة الذاتية، والتنظيم الذاتي للعاطفة، وتأثيراتها المحتملة على الأداء والرضا. وهو ما يرتبط بزيادة الشفقة بالذات لديهم ذلك التوجه الإيجابي نحو تقبل الذات والتسامح معها والرفق بها.

وتدل هذه النتيجة على أن انخفاض الرفاهية النفسية لدى الطلاب المتفوقين دراسياً يمكن أن يكون له تأثير سلبي على نتائج الاندماج الأكاديمي، ومن ثم انخفاض مستوى مهاراتهم التى تساعد على تحقيق مستويات مناسبة من الرفاهية النفسية. على عكس الطلاب مرتفعي الرفاهية النفسية فهم لديهم من التفاؤل والايجابية ما يساعدهم على عيش حياة طيبة ذات معنى، فهم يسعون دائما إلى وضع أهداف قيمة والتخطيط لها، وتقييم مدى تحقيقها، كما يشعرون بالرضا والاستقلالية فى تحديد مسار حياتهم، والتكيف مع البيئة المحيطة بعيداً عن الاضطرابات والضغوط النفسية، ما يجعل لديهم مستوى مرتفع من الرفاهية النفسية.

الفرض الرابع:

للتحقق من صحة الفرض الرابع والذى ينص على أنه: **"لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات الذكور والإناث من طلاب الدراسات العليا المتفوقين دراسياً على مقاييس الشفقة بالذات والاندماج الأكاديمي والرفاهية النفسية"** تم أيضا استخدام اختبار t لعينتين مستقلتين Independent Samples T-test.

جدول (١٥) اختبار الفروق طبقا للجنس

المتغير	الجنس	الإحصاءات الوصفية			إختبار التجانس		اختبار الفروق		حجم التأثير
		N	Mean	SD	F	P-value	T	P-value	Cohen's *d*
الشفقة بالذات	ذكر	55	3.446	0.512	.075	.784	0.506	0.613	.129
	أنثي	126	3.320	0.447					
الاندماج الأكاديمي	ذكر	55	3.892	0.551	.926	.337	1.426	0.156	.363
	أنثي	126	3.781	0.575					
الرفاهية النفسية	ذكر	55	4.177	0.485	.042	.839	0.632	0.528	.161

تم التأكد من تجانس البيانات عن طريق اختبار Levene's Test for Equality of Variances. وتشير النتائج في جدول (١٥) أن نتائج اختبار التجانس كانت كالتالي $(F = .075, P = .784)$ للشفقة بالذات و$(F = .926, P = .337)$ للإندماج الأكاديمي و$(F = .042, P = .839)$ للرفاهية النفسية وحيث أن قيمة الدلالة أكبر من ٠.٠٥ فنستنتج أن بيانات المتغيرات الثلاث متجانسة. وفيما يخص مقياس Cohen's *d* لحساب حجم التأثير، وبناءا علي ما تقدم من نتائج فإن حجم التأثير فيما يخص الفروق بين الذكور والإناث علي مقياس الشفقة بالنفس $(|d| = .129)$ والرفاهية النفسية $(|d| = .161)$

لا يكاد يذكر حيث كانت قيمته أقل من ٠.٢ وهو الحد الأدني، بينما كان حجم التأثير ضعيفاً فيما يخص مقياس الإندماج الأكاديمي حيث بلغت قيمته $(|d| = .363)$.

كما تشير النتائج في جدول (١٥) إلى أن متوسطات الرفاهيةٍ النفسية والشفقة بالذات والاندماج الأكاديمي لدى طلاب الدراسات العليا المتفوقين دراسيا إلي حد ما متساوية بين الذكور والإناث. ولإختبار إذا كانت هذه الفروقات معنوية أو جوهرية، تم استخدام اختبار t-test، حيث تشير النتائج بأنه لا توجد فروق معنوية ذات دلالة إحصائية لكافة المتغيرات حيث كانت نتائج الإختبار $(t = 0.506, P > 0.05)$ للشفقة بالذات و $(t = 1.426, P > 0.05)$ للإندماج الأكاديمي و $(t = 0.632, P > 0.05)$ للرفاهية النفسية، وقيمة P-value أكبر من (٠.٠٥) وعليه نستنتج أنه لا توجد فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث على مقاييس الرفاهيةٍ النفسية والشفقة بالذات والاندماج الأكاديمي لدى طلاب الدراسات العليا المتفوقين دراسيا.

وتتعارض هذه النتيجة مع ما أشارت إليه بعض الدراسات البحثية التي أجريت على الشباب ووضحت أن الإناث لديهن ميل أعلى للشعور بالسعادة والرضا عن الحياة، وأفادت دراسات أخرى عن درجات أعلى في مقاييس الرفاهية الإيجابية للذكور مثل دراسة Cadime et al., (2016) ودراسة (Mohanty & Sahoo 2015) التي بينت أن الإناث يتمتعن بمفهوم ذات ومستوى رفاهية نفسية أعلى مقارنة بأقرانهم من الذكور. وكشفت نتائج بعض الدراسات أيضا أن الذكور لديهم مستويات أعلى قليلا من الشفقة بالذات مقارنة بالإناث مثل دراسة (Bluth et al., 2017 ;Yarnell et al., 2015,2019).

بينما تتفق مع نتائج دراسات (Lucas & Gohm, 2000; Rees et al., 2011) حيث لم يتم العثور على فروق بين الجنسين في الشعور بالرفاهية. كما تتفق مع دراسة عبد العزيز إبراهيم، ومحمد السعيد (٢٠١٨) بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والأناث على مقياس الشفقة بالذات والتوجه الروحي نحو الحياة.

وبالنظر إلى الفروق في نوع الجنس على مقياس الاندماج الأكاديمي، نجد أن الإناث سجلت درجات أعلى في مقاييس مختلفة للاندماج (Babenko et al., 2018; Gemici & Lu, 2014). وتتفوق الإناث على الذكور في التحصيل الدراسي والاندماج (Voyer & Voyer, 2014).

التفسير والمناقشة:

بينت نتائج الفرض الأول وجود ارتباطاً طردياً ذا دلالة إحصائية بين الشفقة بالذات والاندماج الاكاديمي والرفاهية النفسية، وكل هذه الإرتباطات دالة احصائيا عند مستوي (٠.٠٠١). حيث كان معامل الإرتباط والدلالة بين الشفقة بالذات والرفاهية النفسية $(r = .426, P < 0.001)$ كما يتضح في جدول (١١)، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات (Bluth et al., 2017 ;Neff, 2011; Neff & Faso, 2014; Voon, et al., 2022; Wei, et al., 2011; Zessin et al., 2015) في وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الشفقة بالذات والرفاهية النفسية. حيث توصلت دراسة عبد المحسن مسعد (٢٠٢١) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الشفقة بالذات والرفاهية النفسية. وأنه يمكن التنبؤ بالرفاهية النفسية من خلال الشفقة بالذات. وأشارت دراسة Sun et al., (2016) إلى أن الشفقة بالذات تساعد على تحقيق الرفاهية النفسية. كما أسفرت دراسة Duran & Barlas (2016) إلى أن الشفقة بالذات من الممكن أن تساعد الأفراد على الوصول إلى الرفاهية النفسية. وأكدت دراسة Saricaoglu & Arslan (2013) إلى أن الشفقة بالذات تنبئ بالرفاهية النفسية بجميع أبعادها الفرعية.

ويمكن تفسير ذلك في ضوء الأطر النظرية والدراسات والبحوث السابقة التي أكدت على أن الرفاهية النفسية لا تعني مجرد التحرر من الأمراض العقلية. بدلاً من ذلك، تعني امتلاك إحساس بالهدف في الحياة، والشعور بالتطور والنمو المستمر، والعلاقة الإيجابية مع الآخرين، والقبول الإيجابي للذات والاستقلالية والسيطرة على البيئة. وفي هذا الصدد، فإن الشفقة بالذات سوف تسهل عملية تحقيق الهدف من خلال التخفيف من التأثير الانفعالي السلبي الناتج عن الإخفاقات والنكسات وقد أكد ذلك دراسة (Voon, et al., 2022).

كما تساعد الشفقة بالذات في خلق عقلية ايجابية؛ حيث أكدت Neff (2011) أن الشفقة بالذات مرتبطة بالرفاهية لأنها تساعد الناس على الشعور بالأمن والأمان. فمن خلال شعور الأفراد بالشفقة بالذات والتفكير بطريقة إيجابية، لن ينظر الأفراد إلى أخطائهم وإخفاقاتهم بطريقة انفعالية سلبية وقاسية ؛ بدلاً من ذلك، سوف يتذكروا العديد من الذكريات الإيجابية، مما قد يؤثر على تطور الرفاهية. ويمكن تفسير ذلك فى ضوء ارتباط الشفقة بالذات بخفض المشاعر السلبية التي تؤدي إلى مواقف مؤلمة في الحياة الواقعية، كالإخفاق أو الفشل. كما أنها ترتبط إيجابيا بالرفاهية النفسية وترتبط سلبيا بالضيق والمعاناة. وأن الشفقة بالذات بنيه نفسية تعكس قدرة الفرد على إظهار التعاطف واللطف والرفق بالذات عند مواجهه الصعاب والعثرات، وتقبل جوانب القصور والضعف، مع عدم تأنيب أو لوم وجلد الذات، فهو يدرك أن كل الناس تخفق وتقع فى أخطاء، ولكنه يتقبل عثراته، وهذا لا يعني الاستسلام لها ولا الارتضاء بها بل يعتبرها نواه يندفع بها تجاه التصويب والتصحيح والارتقاء والنمو الشخصى ومن ثم تحقيق الهناء والرفاهية النفسية.

كما يبين جدول (١١) أن هناك ارتباطا طرديا ذو دلالة إحصائية بين الاندماج الأكاديمي والرفاهية النفسية حيث كان معامل الإرتباط والدلالة $(r = .579, P < 0.001)$، وفى هذا السياق يمكن الإشارة إلى ما أكدته نتائج دراسات (Cadime et al.,2016; Lewis et al., 2011; Ng et al., 2015; Ouweneel et al., 2011; Reschly et al., 2008) في وجود علاقة موجبة بين الرفاهية النفسية والإندماج الأكاديمي. ويمكن تفسير ذلك أن الطلاب النشطين والمتفانين الذين يتمتعون بالحيوية والمندمجين في دراساتهم يكونون أكثر نجاحًا في الحفاظ على رفاههم النفسي.

كما يمكن تفسيره فى ضوء ما أظهرته نتائج بعض الدراسات (Qureshi et al., 2016; Mesurado & Tortul, 2018; Cilliers et al., 2018) أن التطلعات العالية والمثابرة والتخطيط والتوجه نحو الهدف (الاجتهاد) ترتبط بإندماج أكاديمي أكبر. كما أنه قد يكون الانفتاح على الأفكار والإبداع والتمتع بالقدرة على التفكير المجرد بالإضافة إلى التعاون والتوافق والإيثار كلها وثيق الصلة بالاندماج الأكاديمي (Sulea et al., 2015). وهو ما يدل على ارتباط الاندماج الأكاديمي بالرفاهية النفسية لدى الطلاب.

وترجع الباحثتان ذلك إلى أن الاندماج الأكاديمي يحفز الطلاب المتفوقين دراسياً على المشاركة والانخراط فى أنشطة التعلم التى تتضمن بذل الجهد والمثابرة واستثمار الطاقات والامكانيات والقدرات مما يساعد على إنجاز وتحقيق الأهداف الذاتية، ومن ثم الشعور بالرضا عن النفس وعن الحياة والاستقلالية والنمو والتطور الشخصى وهو ما يقودهم إلى الوصول لحالة من التوازن النفسي التى تساعد على مواجهة التحديات والضغوط، ومنها الوصول إلى الطمأنينة والهناء النفسي.

ويتضح من جدول (١١) ايضاً أن هناك ارتباطاً طردياً ذو دلالة إحصائية بين الشفقة بالذات والاندماج الأكاديمي حيث كان معامل الإرتباط والدلالة $(r = .326, P < 0.001)$، وتؤيد هذه النتيجة نتائج دراسة Babenko et al (2018) التى بينت وجود علاقة موجبة بين الشفقة بالذات والإندماج الأكاديمي، حيث أفاد الطلاب الذين كانوا أكثر تعاطفا مع الذات باندماج أكبر في دراساتهم. في المقابل، شعر الطلاب الذين كانوا أقل تعاطفا مع أنفسهم بإنهاك أكبر من دراساتهم.

كما ترتبط الشفقة بالذات بالإندماج الطلابي، وهو ما يسمح للطلاب بمواجهة الفشل وتبني أخلاقيات تعلم صحية ومثمرة (Neff et al., 2005). ويعمل الاندماج الأكاديمي والشفقة بالذات على تسهيل الرفاهية النفسية من خلال الارتباط بزيادة المرونة والتنمية الذاتية (Neff et al., 2005; Pascarella & Terenzini., 2005). وتتسق هذه النتيجة أيضاً مع ما بينته دراسة (Zhao et al., 2021) التى أكدت على أن احترام الذات، والكفاءة الذاتية الأكاديمية، والدعم الاجتماعي المتصور هي عوامل رئيسية ومؤشرات هامة للتحصيل الأكاديمي وجودة التعلم، يجب أخذها في الاعتبار معًا لتحسين الاندماج الأكاديمي لدى الطلاب.

وما يعزز هذه النتيجة أيضاً دراسة Lee & Lee (2020) التى بينت دور الشفقة بالذات على العلاقة بين المتطلبات الأكاديمية academic demand والإحتراق النفسي burnout والاكتئاب depression، وأوضحت النتائج تفاوت معاملات المسار من الإحتراق الأكاديمي إلى الاكتئاب حسب مستوى الشفقة بالذات. ودراسة Babenko et al., (2018) التى بينت نتائجها أن الطلاب الذين كانوا أكثر تعاطفاً مع الذات لديهم مشاركة أكاديمية أكبر في دراساتهم، واستنتجت أنه قد يساعد دعم حاجة الطلاب إلى الكفاءة، وزيادة وعي الطلاب بالشفقة بالذات، وممارسة أوقات الفراغ وأهداف الإنجاز على حماية الطلاب من الإرهاق المرتبط بتعزيز مشاركتهم في الدراسة. وهذا يشير إلى أن الاندماج والشفقة بالذات يشتركان في أوجه تشابه من حيث تسهيل الرفاهية النفسية الإيجابية من خلال تعزيز قدرة الطلاب على تجاوز الظروف الصعبة من خلال التقييم المعرفي الإيجابي (Martinez et al., 2019). كما أن الاندماج الأكاديمي يتوسط المسار بين الشفقة بالذات والرفاهية النفسية وفقاً لما توصلت إليه دراسة Kotera et al., (2022a).

ويمكن تفسير ذلك أيضاً بأن الشفقة بالذات ترتبط إيجابياً بالرضا عن الحياة والترابط الاجتماعي واليقظة واستراتيجيات المواجهة، كما أنها ترتبط بأهداف التعلم والابتعاد عن الاخفاق الأكاديمي والخوف من الفشل ومواجهة الضغوط، مما يعمل على حماية الفرد من المشاعر السلبية، وهو ما يؤكد ارتباطها بالاندماج الأكاديمي الذى يعبر عن المتغيرات والصفات الايجابية كالفعالية الاكاديمية، والتوجه نحو الانجاز، والاجتهاد، والتحفيز الأكاديمي. وبالتالي يجب توجيه طلاب الدراسات العليا بالعديد من الأنشطة لتحسين تقديرهم لذاتهم وكفاءتهم الذاتية الأكاديمية. كما يجب إنشاء نظام دعم اجتماعي وأكاديمي فعال للطلاب وتعزيز مشاركتهم وانخراطهم الأكاديمي.

أما نتائج الفرض الثانى كما يوضحها جدول (١٢) وأشكال (٦) و (٧) تبين أن تأثير متغير الشفقة بالذات على الرفاهية النفسية هو تأثير معنوي موجب حيث أن $(\beta = 0.29, t = 3.265, P < 0.001)$. وتأثير الأبعاد المتفرعة أيضاً تأثير معنوي موجب علي جميع أبعاد الرفاهية النفسية عدا التمكن البيئى، والعلاقات الايجابية مع الأخرين. ويمكن تفسير عدم وجود تأثير معنوى للشفقة بالذات على بعد التمكن البيئى بأن طلاب الدراسات العليا المتفوقين دراسيا لديهم صعوبة في إدارة شئون الحياة اليومية، والشعور بعدم القدرة على تغيير أو تحسين البيئة المحيطة بهم، وعدم قدرتهم على استغلال الفرص المحيطة بهم بفعالية، مما يسبب لهم قلة السيطرة على البيئة المحيطة أو عدم إيجاد بيئة مناسبة لاحتياجاتهم الشخصية.أما تأثير الشفقة بالذات على بعد العلاقات الايجابية مع الآخرين يمكن تفسيره باحتياج هؤلاء الطلاب لعلاقات دافئة ومرضية وموثوقة مع الآخرين، وزيادة قدرتهم على التعاطف وتبادل مشاعر المودة والألفة، وفهم كيفية الأخذ والعطاء في العلاقات الإنسانية، وتدريبهم على الاستعداد لتقديم تنازلات للحفاظ على العلاقات المهمة مع الآخرين.

كما وضحت النتائج أن تأثير الاندماج الأكاديمي هو تأثير معنوي موجب حيث أن $(\beta = 0.487, t = 5.602, P < 0.001)$. وتأثير الأبعاد المتفرعة نجد أن متغير الاندماج الأكاديمي له تأثير معنوي موجب علي جميع أبعاد الرفاهية النفسية. ونلاحظ أيضا

أن هناك تأثير معنوي موجب للشفقة بالذات على الاندماج الأكاديمي حيث أن $(\beta = 0.443, t = 4.789, P < 0.001)$، كما أن هناك تأثيراً معنوياً غير مباشر للشفقة بالذات على الرفاهية النفسية من خلال الإندماج الأكاديمي حيث $(\beta = 0.216, t = 3.733, P < 0.001)$. والشكل (٧) يوضح معاملات المسار لاختبار التأثيرات الفرعية لكلاً من الشفقة بالذات والاندماج الاكاديمي على أبعاد الرفاهية النفسية.

وتتفق نتائج هذا الفرض مع نتائج عدة دراسات كدراسة Saricaoglu & Arslan (2013) التى بينت إلى أن الشفقة بالذات تنبئ بالرفاهية النفسية بجميع أبعادها الفرعية. كما توصلت دراسة Duran & Barlas (2016) إلى أنه يمكن التنبؤ بالرفاهية النفسية من خلال الشفقة بالذات. ودراسة عبد المحسن مسعد (٢٠٢١) التى أكدت وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الشفقة بالذات والرفاهية النفسية. كما ذكر Bluth et al., (2017) أن الشفقة بالذات تسهم في التنبؤ بالرفاهية النفسية.

ويمكن تفسير ذلك في ضوء ما ذكره Gilbert (٢٠٠٥) أن الشفقة بالذات تعزز الرفاهية لأنها تجعل الأفراد يشعرون بالرعاية والارتباط بالآخرين ويستحضرون الشعور بالهدوء الانفعالي. ويمكن للشفقة بالذات أن تحيد نظام التهديد (المرتبط بالقلق والحماية الذاتية) وتحفز نظام التهدئة الذاتية (المرتبط بمشاعر الترابط الآمن). لذلك يمكن أن تعمل كوسيلة لتقليل الضيق بالإضافة إلى زيادة الشعور بالرفاهية. كما أن الاندماج الأكاديمي والشفقة بالذات كلاهما مرتبط بشكل إيجابي بالرفاهية النفسية (Kotera & Ting, 2019; Boulton et al., 2019). فقد كشفت الأبحاث أن الطلاب المتحمسين والمندمجين في دراساتهم الأكاديمية والذين يظهرون مرونة تجاه التحديات ويشققون على أنفسهم يتمتعون بمستوى عالٍ من الرفاهية (Kotera et al., 2021).

وفي هذا السياق، توصلت دراسة Kotera et al., (2021) إلى أن الشفقة بالذات والمرونة تنبأ بالصحة النفسية، كما أن الشفقة بالذات تتوسط جزئيًا العلاقة بين المرونة والرفاهية النفسية. كما اتفقت نتائج البحث مع نتائج دراسة Cadime et al.,(2016) في أنه يمكن التنبؤ بالرفاهية النفسية من خلال الاندماج الاكاديمي، وتوصلت دراسة Datu & King (2018) إلى إمكانية التنبؤ بالإندماج الأكاديمي من خلال الرضا عن الحياة والرفاهية، ويمكن تفسير ذلك بأن النشاط والاندماج الأكاديمي هو مؤشر هام على المشاعر الإيجابية ومشاعر المساهمة الاجتماعية والتكامل والقبول وبالتالي يعتبر مؤشر للرفاهية النفسية.

ويجدر الاشارة هنا إلى أن الرفاه النفسي هو مفهوم يتعلق بالرضا بشكل عام، وأن يتبنى الفرد أهدافا واقعية تتماشى مع طموحاته بحيث تكون الدافع الحيوي الذى يقوده إلى السعادة، كما ترتبط بالتوازن العاطفى الذى يساعد على مواجهه الحياة اليومية والتكيف معها، من خلال حب ومسامحه الفرد لذاته وتعاطفه معها ومع الآخرين، وحب أيضا ما يفعله.

وتشير نتائج الفرض الثالث كما في جدول (١٤) وشكل (١٠) أن متوسطات الشفقة بالذات والاندماج الأكاديمي لدى طلاب الدراسات العليا المتفوقين دراسيا أكبر في حالة الطلاب مرتفعي الرفاهية النفسية مقارنة بزملائهم منخفضي الرفاهية النفسية. حيث تشير النتائج بأن هناك فروق معنوية حيث كانت نتائج الإختبار $(t = -5.192, P < 0.001)$ للشفقة بالذات و$(t = -6.152, P < 0.001)$ للإندماج الأكاديمي وقيمة P-value أقل من (٠.٠٥).

ويتفق ذلك مع دراسة Cadime et al., (2016) الذى يرى أن الطلاب الذين يتمتعون برفاهية نفسية عالية يرون أنهم يتقدمون في حياتهم الشخصية ويحققون أهدافهم، والتي بدورها تساهم في قبولهم لذاتهم وفي علاقاتهم الشخصية؛ كما أن الطلاب ذوو المستويات العالية من الرفاهية الاجتماعية يصلون إلى التقدم في مجتمعهم المدرسي، وبالتالي في علاقتهم مع

المجتمع ككل؛ والطلاب الذين يتمتعون برفاهية نفسية أعلى لديهم مشاعر إيجابية ورضا عن الحياة.

وفى هذا السياق نجد ارتباط الرفاهية النفسية بالعديد من المتغيرات النفسية الايجابية كاحترام الذات، والكفاءة الذاتية، والتفاؤل، والإدراك الاجتماعي فهى مؤشرات للرفاهية. فقد تحققت دراسة Stănculescu (2014) من الدور الوسيط للكفاءة الذاتية في الارتباط بين التفاؤل والرفاهية الذاتية. حيث أشارت النتائج إلى أنها تعزز فهم العوامل الشخصية المرتبطة بالرفاهية.

لذا وفقا لما توصلت إليه هذه النتيجة لابد من الإشارة إلى أهمية توفير طرق تعزيز للاندماج الأكاديمي والشفقة بالذات فى بيئات التعلم من قبل طلاب الدراسات العليا المتفوقين دراسياً وخاصة منخفضى الرفاهية النفسية، فعلى الرغم من أن الطلاب ينظرون بشكل إيجابي إلى تجارب التعلم، إلا أنه يجب أن يتمتعوا بمهارات قوية لأداء العمل الأكاديمي والالتزام بالمشاركة الفعالة في سياق التعلم الأكاديمي في بيئات التعلم بالجامعة. وهذا يوضح أنه يجب عليهم الانخراط فى عملهم الأكاديمي لتحقيق النجاح الأمثل، والوصول لمستوى الرضا المطلوب، ومعرفة العوامل التى تؤثر علي اندماجهم السلوكى والمعرفى والانفعالى، والتدريب على الأنشطة الاجتماعية والاكاديمية الضرورية التى تعزز الأداء وتلبي الاحتياجات الشخصية، ومن ثم القدرة على إدارة ذاتهم وتطوير إمكاناتهم، حتى يحققوا النتائج الأكاديمية التى تضمن تحقيق ذاتهم، وبالتالى يرتفع مستوى الرفاهية النفسية لديهم.

ويتفق هذا مع ما بينته دراسة Kotera et al., (2022a) حيث أوصت بأهمية التدخلات لدعم الشفقة بالذات والاندماج الأكاديمي للوصول إلى مستوى جيد من الصحة النفسية للطلاب، ووضحت أن الشفقة بالذات من أهم وأقوى هذه المؤشرات. كما أن هناك دليلا على أن التراجع عن الهوية الشخصية قد يزيد من الشفقة بالذات والرفاهية النفسية (Kramer et al., 2022).

وتشير نتائج الفرض الرابع كما في جدول (١٥) أن متوسطات الرفاهية النفسية والشفقة بالذات والاندماج الأكاديمي لدى طلاب الدراسات العليا المتفوقين دراسيا إلي حد ما متساوية بين الذكور والإناث. حيث لا توجد فروق معنوية لكافة المتغيرات فكانت نتائج الإختبار ($t = 0.506, P > 0.05$) للشفقة بالذات، و($t = 1.426, P > 0.05$) للإندماج الأكاديمي و ($t = 0.632, P > 0.05$) للرفاهية النفسية، ويمكن تفسير ذلك بأن الإناث لديهم قدرة عالية على ضبط النفس، والتعاطف واللطف مع الذات، وكذلك فى علاقتها وتعاملاتها مع الآخرين واعتمادهم على ذاتهم مثلهم مثل الذكور، كما أنهم أكثر توجها نحو إثبات وتحقيق ذاتهم من ذي قبل، مما يجعلها أكثر استقلالية.

كما يمكن أرجاع نتيجة أن لدي الإناث قدر من الرفاهية النفسية لا يختلف عن الذكور، فى أن لديهم القدرة على الثقة بقراراتهم واحترم وتقدير ذاتهم، والتعامل بمسؤولية مع متطلبات حياتها اليومية، كما يستطيعون السيطرة على زمام الأمور، وإجادة تنظيم وإدارة حياتهم والتخطيط لها بما يتماشي مع أهدافهم وطموحاتهم، مع قدرتهم على تحمل الصعاب، والانفتاح على التجارب الجديدة للتعلم والنمو الشخصى والتغير نحو الأفضل. كذلك بالنسبة للعلاقات الايجابية مع الآخرين، فهى تستطيع تكوين علاقات وثيقة وقوية، وإحاطة نفسها بدائرة من الصدقات، والاستمتاع بمشاركة وقتها معهم، مما يزيد من مستوى الرفاهية وتولد السعادة والهناء، والابتعاد عن العلاقات السلبية التى تسبب المزيد من المشاكل، وهو ما يجعلها أكثر ثقة بذاتها وبقدرتها على إقامة علاقات فعالة تدوم طويلا.

ويمكن تفسير عدم وجود فروق بين الذكور والأناث على مقياس الاندماج الأكاديمى، فى أن لدى الإناث قدرة عالية على الانغماس والانخراط الأكاديمي (المعرفى والانفعالى والسلوكي)، فهم لديهم القدرة على المثابرة وتكريس الوقت والجهد والسعى وراء النجاح، وهو ما يبين عدم فروق بين الجنسين فى هذا الصدد.

هذه النتائج تسلط الضوء على التعلم والأداء الأكاديمي للطلاب وعلاقته بالرفاهية النفسية لديهم، وخاصة الطلاب المتفوقين دراسيا الذين يتمتعون بمستوى عال من الشفقة بالذات، حيث تبين أهمية تنمية مواهبهم، واستكشاف طرق تعزيز الرفاهية لديهم، لتعزيز صحتهم النفسية. مما يزيد من اندماجهم وانخراطهم الأكاديمي، واستغلال قدراتهم والاستفادة منها بأقصى قدر ممكن. حتى لا يتعرضوا للاكتئاب والإحتراق الأكاديمي وغيرها من الاضطرابات بسبب متطلباتهم الأكاديمية العاليه، وهو ما يسهل بدوره طريقهم نحو النجاح في الحياة والتعلم. كما أن الصحة النفسية هي أساس الرفاهية والأداء الفعال للأفراد والمجتمع، فالرفاه يشير إلى تحقيق التوازن بين المشاكل والتحديات الاجتماعية والعقلية والنفسية. كما أنه أحد المؤشرات الرئيسية للعافية الفردية، وهو حالة الأداء البشري الأمثل التي تتجاوز تجربة السعادة، وتتضمن أيضًا إدراك إمكانات الفرد الذاتية وذاته الحقيقية. كما أنه مرتبط بالبيئة الأكاديمية والدعم الأكاديمي الذى يلعب دورًا رئيسيًا في تلبية احتياجات الطلاب وحل مشكلاتهم بما يساعد على ضمان جودة الصحة النفسية لديهم.

التوصيات التربوية:

في ضوء نتائج البحث توصي الباحثتان بما يلي:

١. عقد لقاءات مع طلاب الدراسات العليا المتفوقين دراسياً للتعرف على احتياجاتهم المعرفية والبحثية، ومن ثم تلبيتها من أجل تحسين اندماجهم الأكاديمي.

٢. تفعيل الأنشطة الجامعية المختلفة التي تساعد على تحسين الاندماج الأكاديمي لطلاب الدراسات العليا المتفوقين عقليا بصفة خاصة وطلاب الجامعة بصفة عامة.

٣. تصميم برامج علاجية وإرشادية من أجل رفع مستوى الرفاهية النفسية والشفقة بالذات لدى طلاب الدراسات العليا المتفوقين دراسيا بصفة خاصة وطلاب الجامعة بصفة عامة.

٤. تشجيع أعضاء هيئة التدريس على تقديم أنشطة تعليمية معززة للرفاهية النفسية وأبعادها، تهدف إلى دعم السلوك الإيجابي وتنميته من خلال بيئة محفزة، مع تشجيع الطلاب على المشاركة في المواقف والتفاعلات الاجتماعية البناءة.

٥. ضرورة التركيز على المتغيرات الإيجابية لدى الفئات العمرية المختلفة؛ ومن هذه المتغيرات؛ الرفاهية النفسية والشفقة بالذات والاندماج الأكاديمي.

البحوث المقترحة:

في ضوء ما أسفرت عنه النتائج تقترح الباحثتان البحوث التالية:

١. رأس المال النفسي كمؤشر للرفاهية النفسية لدى طلاب الدراسات العليا المتفوقين دراسيا.

٢. النموذج البنائي للعلاقة بين الرفاهية النفسية والميتامعرفية والتفكير الابداعى والكفاءة الذاتية المدركة لدى طلاب الدراسات العليا المتفوقين دراسيا.

٣. فعالية البرامج التدريبية المختلفة في تحسين الرفاهية النفسية لدى طلاب الدراسات العليا المتفوقين دراسيا، وكذلك على طلاب مرحلة الماجستير والدكتوراه.

٤. فعالية برنامج إرشادي في تحسين الشفقة بالذات وأثره على الرفاهية النفسية لدى طلاب الدراسات العليا المتفوقين دراسيا.

المراجع

١. فؤاد عبد اللطيف أبو حطب (١٩٩٦). *القدرات العقلية*. ط٥، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

٢. عبد العزيز إبراهيم سليم، ومحمد السعيد أبو حلاوة (٢٠١٨). *أصالة الشخصية وعلاقتها بكل من الشفقة بالذات والتوجه الروحي فى الحياة لدى طلاب الدراسات العليا المتفوقين دراسيا بكلية التربية جامعة دمنهور*. مجلة الإرشاد النفسي، ٥٥(١)، ١٣٣-٢٢٣.

٣. عبد المحسن مسعد اسماعيل (٢٠٢١). *الشفقة بالذات والرفاهية النفسية لدى آباء الأطفال ذوي الإعاقة العقلية*، مجلة التربية الخاصة والتأهيل، ١٢ (٤٣)، ٣٩-٧٢.

4. Abbott, R. A., Ploubidis, G. B., Huppert, F. A., Kuh, D., & Croudace, T. J. (2010). An evaluation of the precision of measurement of Ryff's Psychological Well-Being Scales in a population sample. *Social indicators research, 97*(3), 357-373.
5. Abid, N., & Akhtar, M. (2020). Relationship between academic engagement and academic achievement: an empirical evidence of secondary school students. *Journal of Educational Research*, *23*(1), 48.
6. Alghamdi, A. A., Joseph, S., & Hunt, N. (2020). Validation and Psychometric Properties of the Arabic Psychological Well-Being Post-Traumatic Changes Questionnaire. *International journal of psychology and psychological therapy, 20*(2), 167-176.
7. Al-Hendawi, M. (2012). Academic engagement of students with emotional and behavioral disorders: Existing research, issues, and future directions. *Emotional and Behavioural Difficulties*, *17*(2), 125-141.
8. Allen, A. B., & Leary, M. R. (2010). Self-Compassion, stress, and coping. *Social and personality psychology compass*, *4*(2), 107-118.
9. Alonso-Tapia, J., Merino-Tejedor, E., & Huertas, J. A. (2022). Academic engagement: assessment, conditions, and effects—a study in higher education from the perspective of the person-situation interaction. *European Journal of Psychology of Education*, 1-25.
10. Alrashidi, O., Phan, H. P., & Ngu, B. H. (2016). Academic Engagement: An Overview of Its Definitions, Dimensions, and Major Conceptualisations. *International Education Studies*, *9*(12), 41-52.
11. Amerstorfer, C. M., & Freiin von Münster-Kistner, C. (2021). Student Perceptions of Academic Engagement and Student-Teacher Relationships in Problem-Based Learning. *Frontiers in psychology*, 4978.

12. Andrade, M. S. (2008). International student persistence at a faith-based institution. *Christian Higher Education*, *7*(5), 434-451.
13. Appleton, J. J., Christenson, S. L., & Furlong, M. J. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools, 45*(5), 369-386.
14. Appleton, J. J., Christenson, S. L., Kim, D., & Reschly, A. L. (2006). Measuring Cognitive and Psychological Engagement: Validation of the Student Engagement Instrument. Journal of School Psychology, 44(5), 427-445.
15. Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J. S., & Pagani, L. S. (2009a). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of adolescence*, *32*(3), 651-670.
16. Ariani, D. (2015). Relationship model of personality, communication, student engagement, and learning satisfaction. *Business, Management and Education*, *13*(2), 175-202.
17. Arslan, C. (2016). Interpersonal Problem Solving, Self-Compassion and Personality Traits in University Students. *Educational Research and Reviews*, *11*(7), 474-481.
18. Ashworth, F., Gracey, F., & Gilbert, P. (2011). Compassion focused therapy after traumatic brain injury: Theoretical foundations and a case illustration. *Brain Impairment*, *12*(2), 128-139.
19. Audas, R., & Willms, J. D. (2001). *Engagement and dropping out of school: A life-course perspective*. Hull, QC: Applied Research Branch, Human Resources Development Canada.
20. Avey, J. B., Luthans, F., Smith, R. M., & Palmer, N. F. (2010). Impact of positive psychological capital on employee well-being over time. *Journal of occupational health psychology*, *15*(1), 17.
21. Babenko, O., Mosewich, A., Abraham, J., & Lai, H. (2018). Contributions of psychological needs, self-compassion, leisure-time exercise, and achievement goals to academic engagement and exhaustion in Canadian medical students. *Journal of educational evaluation for health professions*, *15*.
22. Baer, R. A. (2003). Mindfulness training as a clinical intervention: A conceptual and empirical review. *Clinical psychology: Science and practice*, *10*(2), 125.
23. Bakar, A. Y. A. (2020). The psychological well-being and self-compassion of Malaysian counseling and guidance teachers. *Psychology Research on Education and Social Sciences*, *1*(2), 91-98.

24. Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2007). The job demands-resources model: State of the art. Journal of Managerial Psychology, 22(3), 309-328.
25. Barnard, L. K., & Curry, J. F. (2011). Self-compassion: Conceptualizations, correlates, & interventions. *Review of general psychology*, *15*(4), 289-303.
26. Birnie, K., Speca, M., & Carlson, L. E. (2010). Exploring self-compassion and empathy in the context of mindfulness-based stress reduction (MBSR). *Stress and Health*, *26*(5), 359-371.
27. Bluth, K., & Blanton, P. W. (2014). Mindfulness and self-compassion: Exploring pathways to adolescent emotional well-being. *Journal of child and family studies*, *23*(7), 1298-1309.
28. Bluth, K., & Blanton, P. W. (2015). The influence of self-compassion on emotional well-being among early and older adolescent males and females. *The journal of positive psychology*, *10*(3), 219-230.
29. Bluth, K., Campo, R. A., Futch, W. S., & Gaylord, S. A. (2017). Age and gender differences in the associations of self-compassion and emotional well-being in a large adolescent sample. *Journal of youth and adolescence*, *46*(4), 840-853.
30. Bodycott, P. (2012). Embedded culture and intercultural adaptation: Implications for managing the needs of Chinese students. *Journal of Higher Education Policy and Management*, *34*(4), 355-364.
31. Boulton, C. A., Hughes, E., Kent, C., Smith, J. R., & Williams, H. T. (2019). Student engagement and wellbeing over time at a higher education institution. *Plos One*, *14*(11), e0225770.
32. Bravo, L. (2013). Predictors of academic engagement in dental students. *Journal of Health Science Education* , *10* (2), 2.
33. Brenton-Peters, J., Consedine, N. S., Boggiss, A., Wallace-Boyd, K., Roy, R., & Serlachius, A. (2021). Self-compassion in weight management: a systematic review. *Journal of Psychosomatic Research*, *150*, 110617.
34. Bresó, E., Schaufeli, W. B., & Salanova, M. (2011). Can a self-efficacy-based intervention decrease burnout, increase engagement, and enhance performance? A quasi-experimental study. *Higher Education*, *61*(4), 339-355.
35. Burns, R., (2016). Ensyclopedia of Geropsychology. Singapore . Mindfulness and mental health: therapy, theory, and science. New York: Routledge.
36. Burris, J. L., Brechting, E. H., Salsman, J., & Carlson, C. R. (2009). Factors associated with the psychological well-being and distress of university students. *Journal of American college health, 57*(5), 536-544.

37. Cadime, I., Pinto, A. M., Lima, S., Rego, S., Pereira, J., & Ribeiro, I. (2016). Well-being and academic achievement in secondary school pupils: The unique effects of burnout and engagement. *Journal of adolescence*, 53, 169-179.
38. Cameron, J. E. (1999). Social identity and the pursuit of possible selves: Implications for the psychological well-being of university students. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice, 3*(3), 179.
39. Carter, C. P., Reschly, A. L., Lovelace, M. D., Appleton, J. J., & Thompson, D. (2012). Measuring student engagement among elementary students: Pilot of the Student Engagement Instrument—Elementary Version. *School Psychology Quarterly*, *27*(2), 61.
40. Casuso-Holgado, M. J., Cuesta-Vargas, A. I., Moreno-Morales, N., Labajos-Manzanares, M. T., Barón-López, F. J., & Vega-Cuesta, M. (2013). The association between academic engagement and achievement in health sciences students. *BMC medical education*, *13*(1), 1-7.
41. Charkhabi, M., Khalezov, E., Kotova, T., S Baker, J., Dutheil, F., & Arsalidou, M. (2019). School engagement of children in early grades: Psychometric, and gender comparisons. *Plos one*, *14*(11), e0225542.
42. Christenson, S. L., Reschly, A. L., Appleton, J. J., Berman, S., Spanjers, D., & Varro, P. (2008). Best practices in fostering student engagement. In *Best practices in school psychology V* (pp. 1099-1120). National Association of School Psychologists.
43. Christenson, S., Reschly, A. L., & Wylie, C. (2012). *Handbook of research on student engagement* (Vol. 840). New York: Springer.
44. Cilliers, J. R., Mostert, K., & Nel, J. A. (2018). Study demands, study resources and the role of personality characteristics in predicting the engagement of first-year university students. *South African Journal of Higher Education*, *32*(1), 49-70.
45. Coates, H. (2007). A model of online and general campus-based student engagement. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, *32*(2), 121-141.
46. Cohen, J. (1998). Statistical power analysis for the behavioural sciences, xxi. *Hillsdale, NJ: L Erlbaum Associates*.
47. Cohen, J. (2013). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Academic press.
48. Cole, J. S., & Korkmaz, A. (2013). First-year students' psychological well-being and need for cognition: Are they important predictors of academic engagement?. *Journal of College Student Development*, *54*(6), 557-569.

49. Collie, R. J., Holliman, A. J., & Martin, A. J. (2017). Adaptability, engagement and academic achievement at university. *Educational Psychology*, *37*(5) , 632-647.
50. Cooke, R., Bewick, B. M., Barkham, M., Bradley, M., & Audin, K. (2006). Measuring, monitoring and managing the psychological well-being of first year university students. *British Journal of Guidance & Counselling, 34*(4) , 505-517.
51. Costa Jr, P. T., Zonderman, A. B., McCrae, R. R., Huntley, J. C., Locke, B. Z., & Barbano, H. E. (1987). Longitudinal analyses of psychological well-being in a national sample: Stability of mean levels. *Journal of Gerontology, 42*(1), 50-55.
52. Crego, A., Carrillo-Diaz, M., Armfield, J. M., & Romero, M. (2016). Stress and academic performance in dental students: the role of coping strategies and examination-related self-efficacy. *Journal of dental education*, *80*(2), 165-172.
53. Cvetkovski, S., Reavley, N. J., & Jorm, A. F. (2012). The prevalence and correlates of psychological distress in Australian tertiary students compared to their community peers. *Australian & New Zealand Journal of Psychiatry*, *46*(5), 457-467.
54. Datu, J. A. D., & King, R. B. (2018). Subjective well-being is reciprocally associated with academic engagement: A two-wave longitudinal study. *Journal of school psychology*, *69*, 100-110.
55. Datu, J. A. D., & Valdez, J. P. M. (2016). Psychological capital predicts academic engagement and well-being in Filipino high school students. *The Asia-Pacific Education Researcher*, *25*, 399-405.
56. Department of Health. (2009). New horizons: A shared vision for mental health.
57. Depue, R. A., & Morrone-Strupinsky, J. V. (2005). A neurobehavioral model of affiliative bonding: Implications for conceptualizing a human trait of affiliation. *Behavioral and Brain Sciences*, *28*(3), 313-349.
58. Derakhshan, A. (2021). The predictability of Turkman students' academic engagement through Persian language teachers' nonverbal immediacy and credibility. Journal of Teaching Persian to Speakers of Other Languages, 10(21), 3–26.
59. Diener, E. (2009). Subjective well-being. *The science of well-being*, 11-58.
60. Diener, E., & Suh, E. (1997). Measuring quality of life: Economic, social, and subjective indicators. *Social indicators research, 40*(1-2), 189-216.

61. Dodge, E. N. (2015). *Academic engagement of international students at community colleges: A culturally sensitive measurement model* (Doctoral dissertation, Iowa State University).
62. Dodge, R., Daly, A., & Huyton, J. Sanders lD (2012). *The challenge of defining wellbeing*, 222-235.
63. Dolezal, S., Winterowd, C., & Farra, A. (2021). The Relationship of Self-Compassion and Suicide Risk Factors in American Indian/Alaska Native People. *American Indian & Alaska Native Mental Health Research: The Journal of the National Center*, *28*(1).
64. Dundas, I., Svendsen, J. L., Wiker, A. S., Granli, K. V., & Schanche, E. (2016). Self-compassion and depressive symptoms in a Norwegian student sample. *Nordic Psychology*, *68*(1), 58-72.
65. Duran, S., & Barlas, G. U. (2016). Effectiveness of psychoeducation intervention on subjective well being and self compassion of individuals with mental disabilities. *International Journal of Research in Medical Sciences*, *4*(1), 181-188.
66. Ehret, A. M., Joormann, J., & Berking, M. (2015). Examining risk and resilience factors for depression: The role of self-criticism and self-compassion. *Cognition and Emotion*, *29*(8), 1496-1504.
67. Eisenberg, D., Hunt, J., & Speer, N. (2013). Mental health in American colleges and universities: variation across student subgroups and across campuses. *The Journal of nervous and mental disease*, *201*(1), 60-67.
68. Eriksen, E. V., & Bru, E. (2022). Investigating the Links of Social-Emotional Competencies: Emotional Well-being and Academic Engagement among Adolescents. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1-15.
69. Erpiana, A., & Fourianalistyawati, E. (2018). Peran trait mindfulness terhadap psychological well-being pada dewasa awal. *Psympathic: Jurnal Ilmiah Psikologi*, *5*(1), 67-82.
70. Extremera, N., Durán, A., & Rey, L. (2007). Emotional intelligence and its relationship with the levels of burnout, engagement and stress in university students. *Revista de Educación*, 342, 239-256.
71. Fang, J. (2020). *Interpersonal needs and suicidal ideation: Moderating effects of self-compassion*. University of South Dakota.
72. Feldman, C., & Kuyken, W. (2011). Compassion in the landscape of suffering. *Contemporary Buddhism*, *12*(1), 143-155.

73. Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of educational research*, *59*(2), 117-142.
74. Finn, J. D., & Rock, D. A. (1997). Academic success among students at risk for school failure. Journal of Applied Psychology, 82(2), 221-234.
75. Finn, J. D., & Zimmer, K. S. (2012). Student engagement: What is it? Why does it matter?. In *Handbook of research on student engagement* (pp. 97-131). Springer, Boston, MA.
76. Finn, J. D., Pannozzo, G. M., & Voelkl, K. E. (1995). Disruptive and inattentive-withdrawn behavior and achievement among fourth graders. *The Elementary School Journal*, *95*(5), 421-434.
77. Fisher, R., Perényi, A., & Birdthistle, N. (2021). The positive relationship between flipped and blended learning and student engagement, performance and satisfaction. *Active Learning in Higher Education*, *22*(2), 97-113.
78. Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. Journal of marketing research, 18(1), 39-50.
79. Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of educational research*, *74*(1), 59-109.
80. Fredricks, J., McColskey, W., Meli, J., Mordica, J., Montrosse, B., & Mooney, K. (2011). Measuring Student Engagement in Upper Elementary through High School: A Description of 21 Instruments. Issues & Answers. REL 2011-No. 098. *Regional Educational Laboratory Southeast*.
81. Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of educational psychology*, *95*(1), 148.
82. Gan, Y., Yang, M., Zhou, Y., & Zhang, Y. (2007). The two-factor structure of future-oriented coping and its mediating role in student engagement. *Personality and individual Differences*, *43*(4), 851-863.
83. Gardner, D. G. (2020). The importance of being resilient: Psychological well-being, job autonomy, and self-esteem of organization managers. *Personality and Individual Differences*, *155*, 109731.
84. Gaskin, J., Godfrey, S., & Vance, A. (2018). Successful system use: It's not just who you are, but what you do. *AIS Transactions on Human-Computer Interaction*, *10*(2), 57-81.

85. Gayman, M. D., Powell, N. K., & Bradley, M. S. (2018). Probation/parole officer psychological well-being: The impact of supervising persons with mental health needs. *American Journal of Criminal Justice*, *43*(3), 509-529.
86. Geisser, S. (1974). A predictive approach to the random effect model. Biometrika, 61(1), 101-107.
87. Gemici, S., & Lu, T. (2014). *Do schools influence student engagement in the high school years?*. National Centre for Vocational Education Research.
88. Germer, C. (2009). *The mindful path to self-compassion: Freeing yourself from destructive thoughts and emotions*. Guilford Press.
89. Germer, C. K., & Neff, K. D. (2015). Cultivating self-compassion in trauma survivors. *Mindfulness-oriented interventions for trauma: Integrating contemplative practices*, *43*, 58.
90. Gilbert, P. (2009a). Introducing compassion-focused therapy. *Advances in psychiatric treatment*, *15*(3), 199-208.
91. Gilbert, P. (2009b). The compassionate mind. london: constable & robinson. *Recuperado de https://books. google. es/books*.
92. Gilbert, P. (2014). The origins and nature of compassion focused therapy. *British Journal of Clinical Psychology*, *53*(1), 6-41.
93. Gilbert, P. (Ed.). (2005). *Compassion: Conceptualisations, research and use in psychotherapy*. Routledge.
94. Gilbert, P., & Irons, C. (2005). Focused therapies and compassionate mind training for shame and self-attacking. Compassion: Conceptualisations, research and use in psychotherapy, 263-325.
95. Gilbert, P., & Procter, S. (2006). Compassionate mind training for people with high shame and self-criticism: Overview and pilot study of a group therapy approach. *Clinical Psychology & Psychotherapy: An International Journal of Theory & Practice*, *13*(6), 353-379.
96. Gray, J. A., & DiLoreto, M. (2016). The effects of student engagement, student satisfaction, and perceived learning in online learning environments. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, *11*(1), n1.
97. Gravetter, F., & Wallnau, L. (2014). Essentials of statistics for the behavioral sciences (8th ed.). Belmont, CA: Wadsworth.
98. Hailey Maier, E., & Lachman, M. E. (2000). Consequences of early parental loss and separation for health and well-being in midlife. *International Journal of Behavioral Development*, *24*(2), 183-189.

99. Hair, J. F., Hult, G. T. M., Ringle, C. M., and Sarstedt, M. (2017). *A Primer on Partial Least Squares Structural Equation Modeling (PLS-SEM)*, 2nd Ed., Sage: Thousand Oaks.
100. Hall, C. W., Row, K. A., Wuensch, K. L., & Godley, K. R. (2013). The role of self-compassion in physical and psychological well-being. *The Journal of psychology*, *147*(4), 311-323.
101. Harper, S. R., & Quaye, S. J. (Eds.). (2009). Student engagement in higher education: Theoretical perspectives and practical approaches for diverse populations. New York, NY: Routledge.
102. Harris, M. R. (2010). *The relationship between psychological well-being and perceived wellness in graduate-level counseling students* (Doctoral dissertation, Walden University).
103. Hart, S. R., Stewart, K., & Jimerson, S. R. (2011). The student engagement in schools questionnaire (SESQ) and the teacher engagement report form-new (TERF-N): Examining the preliminary evidence. *Contemporary School Psychology: Formerly" The California School Psychologist"*, *15*(1), 67-79.
104. Harter, S., & Connell, J. P. (1984). A model of the relationship among children's academic achievement and their self-perceptions of competence, control, and motivational orientation. *The development of achievement motivation*, *3*, 219-140.
105. Hollis-Walker, L., & Colosimo, K. (2011). Mindfulness, self-compassion, and happiness in non-meditators: A theoretical and empirical examination. *Personality and Individual differences*, *50*(2), 222-227.
106. Homan, K. J. (2016). Self-compassion and psychological well-being in older adults. *Journal of Adult Development, 23*(2), 111-119.
107. Hutcherson, C. A., Seppala, E. M., & Gross, J. J. (2008). Loving-kindness meditation increases social connectedness. *Emotion*, *8*(5), 720.
108. İşgör, İ. Y. (2016). Metacognitive skills, academic success and exam anxiety as the predictors of psychological well-being. *Journal of Education and Training Studies, 4*(9), 35-42.
109. Iskender, M. (2009). The relationship between self-compassion, self-efficacy, and control belief about learning in Turkish university students. *Social Behavior and Personality: an international journal*, *37*(5), 711-720.
110. Jiang, J., & Tanaka, A. (2022). Autonomy support from support staff in higher education and students' academic engagement and psychological well-being. *Educational Psychology*, *42*(1), 42-63.

111. Jimerson, S. R., Campos, E., & Greif, J. L. (2003). Toward an understanding of definitions and measures of school engagement and related terms. *The California School Psychologist*, *8*(1), 7-27.
112. Kılıç, A., Hudson, J., McCracken, L. M., Ruparelia, R., Fawson, S., & Hughes, L. D. (2021). A systematic review of the effectiveness of self-compassion-related interventions for individuals with chronic physical health conditions. *Behavior Therapy*, *52*(3), 607-625.
113. Kim, H. J., Hong, A. J., & Song, H. D. (2019). The roles of academic engagement and digital readiness in students' achievements in university e-learning environments. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, *16*(1), 1-18.
114. Kirby, J. N. (2016). The role of mindfulness and compassion in enhancing nurturing family environments. *Clinical Psychology: Science and Practice*, *23*(2), 142.
115. Klimecki, O. M., Leiberg, S., Lamm, C., & Singer, T. (2013). Functional neural plasticity and associated changes in positive affect after compassion training. *Cerebral cortex*, *23*(7), 1552-1561.
116. Kong, F., Wang, X., Song, Y., & Liu, J. (2016). Brain regions involved in dispositional mindfulness during resting state and their relation with well-being. *Social neuroscience*, *11*(4), 331-343.
117. Kono, S., & Walker, G. J. (2020). Theorizing ikigai or life worth living among Japanese university students: A mixed-methods approach. *Journal of Happiness Studies*, *21*(1), 327-355.
118. Körner, A., Coroiu, A., Copeland, L., Gomez-Garibello, C., Albani, C., Zenger, M., & Brähler, E. (2015). The role of self-compassion in buffering symptoms of depression in the general population. *PloS one*, *10*(10), e0136598.
119. Kotera, Y., & Ting, S. H. (2021). Positive psychology of Malaysian university students: Impacts of engagement, motivation, self-compassion, and well-being on mental health. *International Journal of Mental Health and Addiction*, *19*(1), 227-239.
120. Kotera, Y., Andrzejewski, D., Dosedlova, J., Taylor, E., Edwards, A. M., & Blackmore, C. (2022b). Mental health of Czech university psychology students: Negative mental health attitudes, mental health shame and self-compassion. In *Healthcare* (Vol. 10, No. 4, p. 676). MDPI.

121. Kotera, Y., Green, P., & Sheffield, D. (2021). Positive psychology for mental wellbeing of UK therapeutic students: relationships with engagement, motivation, resilience and self-compassion. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 1-16.
122. Kotera, Y., Lieu, J., Kirkman, A., Barnes, K., Liu, G. H., Jackson, J., ... & Riswani, R. (2022a). Mental Wellbeing of Indonesian Students: Mean Comparison with UK Students and Relationships with Self-Compassion and Academic Engagement. In *Healthcare* (Vol. 10, No. 8, p. 1439). MDPI.
123. Kramer, Z., Pellegrini, V., Kramer, G., & Barcaccia, B. (2022). Effects of Insight Dialogue Retreats on Mindfulness, Self-Compassion, and Psychological Well-Being. *Mindfulness*, 1-11.
124. Krause, K. L., & Coates, H. (2008). Students' engagement in first-year university. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, *33*(5), 493-505.
125. Kuh, G. D. (2003). What we're learning about student engagement from NSSE: Benchmarks for effective educational practices. *Change: The magazine of higher learning*, *35*(2), 24-32.
126. Kuh, G. D. (2009). The national survey of student engagement: Conceptual and empirical foundations. *New directions for institutional research*, *141*, 5-20.
127. Leary, M. R., Tate, E. B., Adams, C. E., Batts Allen, A., & Hancock, J. (2007). Self-compassion and reactions to unpleasant self-relevant events: the implications of treating oneself kindly. *Journal of personality and social psychology*, *92*(5), 887.
128. Lee, K. J., & Lee, S. M. (2020). The role of self-compassion in the academic stress model. *Current Psychology*, 1-10.
129. Lewis, A. D., Huebner, E. S., Malone, P. S., & Valois, R. F. (2011). Life satisfaction and student engagement in adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, *40*, 249-262.
130. Li, J., Long, L., Liu, Y., He, W., & Li, M. (2016). Effects of a mindfulness-based intervention on fertility quality of life and pregnancy rates among women subjected to first in vitro fertilization treatment. *Behaviour research and therapy*, *77*, 96-104.
131. Li, Y., & Lerner, R. M. (2011). Trajectories of school engagement during adolescence: implications for grades, depression, delinquency, and substance use. *Developmental psychology*, *47*(1), 233.

132. Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2003). The role of self-efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom. *Reading &Writing Quarterly*, *19*(2), 119-137.
133. López, A., Sanderman, R., Ranchor, A. V., & Schroevers, M. J. (2018). Compassion for others and self-compassion: Levels, correlates, and relationship with psychological well-being. *Mindfulness*, *9*(1), 325-331.
134. Lucas, R. E., & Gohm, C. L. (2000). Age and sex differences in subjective well-being across cultures. *Culture and subjective well-being*, *3*(2), 91-317.
135. Ludban, M. (2015). Psychological well-being of college students. *Undergraduate Research Journal for the Human Sciences*, *14*(1).
136. Luthans, F., & Youssef, C. M. (2004). Human, social, and now positive psychological capital management: Investing in people for competitive advantage.
137. MacBeth, A., & Gumley, A. (2012). Exploring compassion: A meta-analysis of the association between self-compassion and psychopathology. *Clinical psychology review*, *32*(6), 545-552.
138. MacKenzie, S. B., & Podsakoff, P. M. (2012). Common method bias in marketing: Causes, mechanisms, and procedural remedies. Journal of retailing, 88(4), 542-555.
139. Mak, W., Wong, C., Chan, A., & Lau, J. (2019). Mobile self-compassion programme for promotion of public mental health: a randomised controlled trial. *Hong Kong Med J*, *25*(Suppl 2), 15-17.
140. Maricuțoiu, L. P., & Sulea, C. (2019). Evolution of self-efficacy, student engagement and student burnout during a semester. A multilevel structural equation modeling approach. *Learning and Individual Differences*, *76*, 101785.
141. Maslach, C. (2003). Job burnout: New directions in research and intervention. *Current directions in psychological science*, *12*(5), 189-192.
142. McClenney, K. (2006). Benchmarking effective educational practice. New Directions for Community Colleges, 134, 47-55.
143. McClenney, K. M. (2007). Research update: The community college survey of student engagement. *Community College Review*, *35*(2), 137-146.
144. Medrano, L. A., Moretti, L., & Ortiz, A. (2015). Medición del engagement académico en estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación-e Avaliação Psicológica*, *2*(40), 114-124.

145. Merhi, R., Paniagua, Á. S. E., & Descals, F. J. P. (2018). The role of psychological strengths, coping strategies and well-being in the prediction of academic engagement and burnout in first-year university students. *Acción psicológica*, *15*(2), 51-68.
146. Merino-Tejedor, E., Hontangas, P. M., & Boada-Grau, J. (2016). Career adaptability and its relation to self-regulation, career construction, and academic engagement among Spanish university students. *Journal of Vocational Behavior*, *93*, 92-102.
147. Mesurado, B., & Tortul, M. C. (2018). Cinco grandes rasgos de personalidad: su relación con el flujo y el compromiso académico. *Contextos de educación*, (25), 150–158.
148. Michalos, A. C. (2017). Education, happiness and wellbeing. In *Connecting the quality of life theory to health, well-being and education* (pp. 277-299). Springer, Cham.
149. Mitropoulou, E. M., Karagianni, M., & Thomadakis, C. (2022). Social Media Addiction, Self-Compassion, and Psychological Well-Being: A Structural Equation Model. *Alpha Psychiatry*, *23*(6), 298.
150. Mohammadi, A., Parandin, S., Akbari, M., & Yarahmadi, Y. (2022). Investigating the Correlation between Cognitive and Metacognitive Strategies and Students' Academic Well-being Mediated by Academic Engagement. *International Journal of School Health*, *9*(4), 225-231.
151. Mohanty, N., & Sahoo, P. (2015). Self-eoneept and well-being of young adults: An empirical study. *Indian Journal of Health & Wellbeing, 6*(1).
152. Mouzakis, K. (2017). *Academic and Social Engagement in University Students: Exploring Individual Differences and Relations with Personality and Daily Activities*. University of California, Riverside.
153. Neff, K. (2003a). Self-compassion: An alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself. *Self and identity*, *2*(2), 85-101.
154. Neff, K. (2004). Self-compassion and psychological well-being. *Constructivism in the human sciences*, *9*(2), 27.
155. Neff, K. D. (2003b). The development and validation of a scale to measure self-compassion. *Self and identity*, *2*(3), 223-250.
156. Neff, K. D. (2009). Self-compassion: In MR Leary & RH Hoyle (Eds.), Handbook of Individual Differences in Social Behavior,(pp. 561-573).
157. Neff, K. D. (2011). Self-compassion, self-esteem, and well-being. *Social and personality psychology compass*, *5*(1), 1-12.

158. Neff, K. D. (2016). The self-compassion scale is a valid and theoretically coherent measure of self-compassion. *Mindfulness*, *7*(1), 264-274.
159. Neff, K. D., & Beretvas, S. N. (2013). The role of self-compassion in romantic relationships. *Self and identity*, *12*(1), 78-98.
160. Neff, K. D., & Faso, D. J. (2015). Self-compassion and well-being in parents of children with autism. *Mindfulness*, *6*, 938-947.
161. Neff, K. D., & Germer, C. K. (2013). A pilot study and randomized controlled trial of the mindful self-compassion program. *Journal of clinical psychology*, *69*(1), 28-44.
162. Neff, K. D., & Vonk, R. (2009). Self-compassion versus global self-esteem: Two different ways of relating to oneself. *Journal of personality*, *77*(1), 23-50.
163. Neff, K. D., Hsieh, Y. P., & Dejitterat, K. (2005). Self-compassion, achievement goals, and coping with academic failure. *Self and identity*, *4*(3), 263-287.
164. 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.
165. Neff, K. D., Long, P., Knox, M. C., Davidson, O., Kuchar, A., Costigan, A., ... & Breines, J. G. (2018). The forest and the trees: Examining the association of self-compassion and its positive and negative components with psychological functioning. *Self and identity*, *17*(6), 627-645.
166. Neff, K. D., Pisitsungkagarn, K., & Hsieh, Y. P. (2008). Self-compassion and self-construal in the United States, Thailand, and Taiwan. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, *39*(3), 267-285.
167. Nelson, J. R., Hall, B. S., Anderson, J. L., Birtles, C., & Hemming, L. (2018). Self–compassion as self-care: A simple and effective tool for counselor educators and counseling students. *Journal of Creativity in Mental Health*, *13*(1), 121-133.
168. Newman, A., Nielsen, I., Smyth, R., & Hirst, G. (2018). Mediating role of psychological capital in the relationship between social support and wellbeing of refugees. *International Migration*, *56*(2), 117-132.
169. Ng, Z. J., Huebner, S. E., & Hills, K. J. (2015). Life satisfaction and academic performance in early adolescents: Evidence for reciprocal association. *Journal of school psychology*, *53*(6), 479-491.
170. Nora, A. (1993). Two-year colleges and minority students' educational aspirations: Help or hindrance. *Higher education: Handbook of theory and research*, *9*(3), 212-247.

171. Okbay, A., Baselmans, B. M., De Neve, J. E., Turley, P., Nivard, M. G., Fontana, M. A., ... & Rich, S. S. (2016). Genetic variants associated with subjective well-being, depressive symptoms, and neuroticism identified through genome-wide analyses. *Nature genetics*, *48*(6), 624-633.
172. Oriol, X., Amutio, A., Mendoza, M., Da Costa, S., & Miranda, R. (2016). Emotional creativity as predictor of intrinsic motivation and academic engagement in university students: the mediating role of positive emotions. *Frontiers in psychology*, *7*, 1243.
173. Oriol-Granado, X., Mendoza-Lira, M., Covarrubias-Apablaza, C. G., & Molina-López, V. M. (2017). Positive emotions, autonomy support and academic performance of university students: The mediating role of academic engagement and self-efficacy. *Revista de Psicodidáctica (English ed.)*, *22*(1), 45-53.
174. Ortega-Maldonado, A., & Salanova, M. (2018). Psychological capital and performance among undergraduate students: the role of meaning-focused coping and satisfaction. *Teaching in Higher Education*, *23*(3), 390-402.
175. Ouweneel, E., Le Blanc, P. M., & Schaufeli, W. B. (2011). Flourishing students: A longitudinal study on positive emotions, personal resources, and study engagement. *The Journal of Positive Psychology*, 6(2), 142–153.
176. Ouweneel, E., Schaufeli, W. B., & Le Blanc, P. M. (2013). Believe, and you will achieve: Changes over time in self-efficacy, engagement, and performance. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, *5*(2), 225-247.
177. Parra, P. (2010). Relación entre el nivel de engagement y el rendimiento académico teórico/práctico. *Rev Educ Cienc Salud*, *7*(1), 57-63.
178. Pascarella, E. T. (1985). College environmental influences on learning and cognitive development: A critical review and synthesis. *Higher education: Handbook of theory and research*, *1*(1), 1-61.
179. Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (2005). *How College Affects Students: A Third Decade of Research. Volume 2*. Jossey-Bass, An Imprint of Wiley. 10475 Crosspoint Blvd, Indianapolis, IN 46256.
180. Pavot, W., & Diener, E. (2013). Happiness experienced: The science of subjective well-being. *The Oxford handbook of happiness*, *134*, 151.
181. Phan, H. (2014). Situating psychosocial and motivational factors in learning contexts. *Education*.

182. Phillips, W. J., & Wisniewski, A. T. (2021). Self-compassion moderates the predictive effects of social media use profiles on depression and anxiety. *Computers in Human Behavior Reports*, *4*, 100128.
183. Qureshi, A., Wall, H., Humphries, J., & Bahrami-Balani, A. (2016). Can personality traits modulate student engagement with learning and their attitude to employability. *Learning and Individual Differences, 51,* 349–358.
184. 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.
185. Rector, J. L., Tay, L., Wiese, C. W., & Friedman, E. M. (2019). Relative sensitivity of cortisol indices to psychosocial and physical health factors. *PloS one*, *14*(4), e0213513.
186. Rees, G., Pople, L., & Goswami, H. (2011). Understanding children's well-being: links between family economic factors and children's subjective well-being: initial findings from wave 2 and wave 3 quarterly surveys. *The Children's Society, London*.
187. Reeve, J., & Tseng, C. M. (2011). Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*, *36*(4), 257-267.
188. Reschly, A. L., & Christenson, S. L. (2006). Prediction of dropout among students with mild disabilities: A case for the inclusion of student engagement variables. *Remedial and special education*, *27*(5), 276-292.
189. Reschly, A. L., Huebner, E. S., Appleton, J. J., & Antaramian, S. (2008). Engagement as flourishing: The contribution of positive emotions and coping to adolescents' engagement at school and with learning. *Psychology in the Schools*, *45*(5), 419-431.
190. Rimes, K. A., & Wingrove, J. (2011). Pilot study of mindfulness-based cognitive therapy for trainee clinical psychologists. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, *39*(2), 235-241.
191. Robins, T. G., Roberts, R. M., & Sarris, A. (2015). Burnout and engagement in health profession students: The relationships between study demands, study resources and personal resources. *The Australasian Journal of Organisational Psychology*, *8*.
192. Rodman, G., & Fry, K. G. (2009). Communication technology and psychological wellbeing: Yin, Yang, and the golden mean of media effects. *Technology and psychological well-being*, 9-33.

193. Rodríguez-Fernández, A., Ramos-Díaz, E., & Axpe, I. (2018). The role of resilience and psychological well-being in school engagement and perceived academic performance: An exploratory model to improve academic achievement. *Health and Academic Achievement*, *18*(1), 159-176.
194. Roslan, S., Ahmad, N., Nabilla, N., & Ghiami, Z. (2017). Psychological well-being among postgraduate students. *Acta Medica Bulgarica*, *44*(1), 35-41.
195. Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual review of psychology*, *52*, 141.
196. Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2008). Self-determination theory and the role of basic psychological needs in personality and the organization of behavior.
197. Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of personality and social psychology, 57*(6), 1069.
198. Ryff, C. D., & Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of personality and social psychology*, *69*(4), 719.
199. Ryff, C. D., & Singer, B. (1996). Psychological well-being: Meaning, measurement, and implications for psychotherapy research. *Psychotherapy and psychosomatics*, *65*(1), 14-23.
200. Ryff, C. D., & Singer, B. H. (2008). Know thyself and become what you are: A eudaimonic approach to psychological well-being. *Journal of happiness studies*, *9*(1), 13-39.
201. Ryff, C. D., Boylan, J. M., & Kirsch, J. A. (2021). Eudaimonic and hedonic well-being. *Measuring well-being*, 92-135.
202. Ryff, C. D., Love, G. D., Urry, H. L., Muller, D., Rosenkranz, M. A., Friedman, E. M., ... & Singer, B. (2006). Psychological well-being and ill-being: do they have distinct or mirrored biological correlates?. *Psychotherapy and psychosomatics*, *75*(2), 85-95.
203. Salanova, M., Bresó, E., & Schaufeli, W. B. (2005). Hacia un modelo espiral de las creencias de eficacia en el estudio del burnout y del engagement. *Ansiedad y estrés*, *11*, 215–231.
204. Salanova, M., Schaufeli, W., Martínez, I., & Bresó, E. (2010). How obstacles and facilitators predict academic performance: The mediating role of study burnout and engagement. *Anxiety, stress & coping*, *23*(1), 53-70.

205. Salmela-Aro, K., Tolvanen, A., & Nurmi, J. E. (2009). Achievement strategies during university studies predict early career burnout and engagement. *Journal of vocational Behavior*, *75*(2), 162-172.
206. Samrock, S., Kline, K., & Randall, A. K. (2021). Buffering against depressive symptoms: associations between self-compassion, perceived family support and age for transgender and nonbinary individuals. *International journal of environmental research and public health*, *18*(15), 7938.
207. Saricaoglu, H., & Arslan, C. (2013). An Investigation into Psychological Well-Being Levels of Higher Education Students with Respect to Personality Traits and Self-Compassion. *Educational Sciences: Theory and Practice*, *13*(4), 2097-2104.
208. Sbarra, D. A., Smith, H. L., & Mehl, M. R. (2012). When leaving your ex, love yourself: Observational ratings of self-compassion predict the course of emotional recovery following marital separation. *Psychological science*, *23*(3), 261-269.
209. Schaufeli, W. B., Martinez, I. M., Pinto, A. M., Salanova, M., & Bakker, A. B. (2002a). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of cross-cultural psychology*, *33*(5), 464-481.
210. Schaufeli, W.B., Salanova, M., Gonzalez-Rom ´ a, ´ V., Bakker, A.B. (2002b). The measurement of engagement and burnout: a two sample confirmatory factor analytic approach. J. Happiness Stud. 3 (1), 71–92. https://doi.org/10.1023/A: 1015630930326.
211. Schueller, S., Kashdan, T., & Parks, A. (2014). Synthesizing positive psychological interventions: Suggestions for conducting and interpreting meta-analyses. *International Journal of Wellbeing, 4*(1).
212. Scott, H., & Takarangi, M. K. (2019). Measuring PhD Student's Psychological Well-being: Are we seeing the whole picture?. *Student Success*, *10*(3), 14.
213. Seifert, T. (2005). Assessment of the Ryff scales of psychological well-being. *Retrieved October, 23*, 2010.
214. Selvam, S. G. (2012). Now and Hereafter the Psychology of Hope from the Perspective of Religion.
215. Serrano, C., & Andreu Vaillo, Y. (2016). Perceived emotional intelligence, subjective well-being, perceived stress, engagement and academic performance in adolescents. Journal of Psychodidactics, 21(2), 357–374.

216. Shapiro, S. L., Brown, K. W., & Biegel, G. M. (2007). Teaching self-care to caregivers: Effects of mindfulness-based stress reduction on the mental health of therapists in training. *Training and education in professional psychology*, *1*(2), 105.
217. Simon, C. R., & Durand-Bush, N. (2014). Differences in psychological and affective well-being between physicians and resident physicians: Does high and low self-regulation capacity matter?. *Psychology of Well-Being*, *4*, 1-19.
218. Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of educational psychology*, *85*(4), 571.
219. Skinner, E. A., Zimmer-Gembeck, M. J., Connell, J. P., Eccles, J. S., & Wellborn, J. G. (1998). Individual differences and the development of perceived control. *Monographs of the society for Research in Child Development*, i-231.
220. Slade, M., Amering, M., Farkas, M., Hamilton, B., O'Hagan, M., Panther, G., ... & Whitley, R. (2014). Uses and abuses of recovery: implementing recovery-oriented practices in mental health systems. *World Psychiatry*, *13*(1), 12-20.
221. Sobkin, V. S., Lykova, T. A., & Sobkina, A. V. (2020). Psychological Well-Being of Students in Inclusive Higher Education in Arts: The Experience of Structural Analysis. *Psychological Science and Education, 25*(6), 19-30.
222. Springer, K. W., & Hauser, R. M. (2006). An assessment of the construct validity of Ryff's scales of psychological well-being: Method, mode, and measurement effects. *Social science research, 35*(4), 1080-1102.
223. Stănculescu, E. (2014). Psychological predictors and mediators of subjective well-being in a sample of Romanian teachers. *Revista de Cercetare Şi Intervenţie Socială*, (46), 37-52.
224. Stecker, T. (2004). Well-being in an academic environment. *Medical education*, *38*(5), 465-478.
225. Steel, P., Schmidt, J., & Shultz, J. (2008). Refining the relationship between personality and subjective well-being. *Psychological bulletin, 134*(1), 138.
226. Stone, M. (1974). Cross-validatory choice and assessment of statistical predictions. *Journal of the royal statistical society: Series B (Methodological), 36*(2), 111-133.
227. Stubb, J., Pyhältö, K., & Lonka, K. (2011). Balancing between inspiration and exhaustion: PhD students' experienced socio-psychological well-being. *Studies in Continuing Education*, *33*(1), 33-50.

228. Sulea, C., Van Beek, I., Sarbescu, P., Virga, D., & Schaufeli, W. B. (2015). Engagement, boredom, and burnout among students: Basic need satisfaction matters more than personality traits. *Learning and Individual Differences*, *42*, 132-138.
229. Sun, X., Chan, D. W., & Chan, L. K. (2016). Self-compassion and psychological well-being among adolescents in Hong Kong: Exploring gender differences. *Personality and Individual Differences*, *101*, 288-292.
230. Tatlilioğlu, K. (2020). ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN PSİKOLOJİK KIRILGANLIKLARI, PSİKOLOJİK İYİLİK HALLERİ, SOSYAL GÜVEN VE MEMNUNİYET DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN DOĞRULAYICI FAKTÖR ANALİZİ SONUÇLARI: BİNGÖL ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ. *TURAN-SAM, 12*(48), 351-357.
231. Tinto, V. (2012). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. University of Chicago press.
232. Trudel-Fitzgerald, C., Millstein, R. A., von Hippel, C., Howe, C. J., Tomasso, L. P., Wagner, G. R., & VanderWeele, T. J. (2019). Psychological well-being as part of the public health debate? Insight into dimensions, interventions, and policy. *BMC public health*, *19*(1), 1-11.
233. Upadyaya, K., & Salmela-Aro, K. (2013). Development of school engagement in association with academic success and well-being in varying social contexts. *European psychologist*.
234. Urquijo, I., & Natalio, E. (2017). Academic satisfaction at university: The relationship between emotional intelligence and academic engagement.
235. Valiente, C., Prados, J. M., Gómez, D., & Fuentenebro, F. (2012). Metacognitive beliefs and psychological well-being in paranoia and depression. *Cognitive neuropsychiatry, 17*(6), 527-543.
236. Van Dam, N. T., Sheppard, S. C., Forsyth, J. P., & Earleywine, M. (2011). Self-compassion is a better predictor than mindfulness of symptom severity and quality of life in mixed anxiety and depression. *Journal of anxiety disorders*, *25*(1), 123-130.
237. Van Dierendonck, D., Díaz, D., Rodríguez-Carvajal, R., Blanco, A., & Moreno-Jiménez, B. (2008). Ryff's six-factor model of psychological well-being, a Spanish exploration. *Social Indicators Research, 87*(3), 473.

238. Van Vliet, K., & Kalnins, G. (2011). A compassion-focused approach to nonsuicidal self-injury. *Journal of Mental Health Counseling*, *33*(4), 295-311.
239. Vázquez, C., Hervás, G., Rahona, J. J., & Gómez, D. (2009). Psychological well-being and health. Contributions of positive psychology. *Anuario de Psicologia Clinica y de la Salud/Annuary of Clinical and Health Psychology, 5, 15-27.*
240. Vettese, L. C., Dyer, C. E., Li, W. L., & Wekerle, C. (2011). Does self-compassion mitigate the association between childhood maltreatment and later emotion regulation difficulties? A preliminary investigation. *International Journal of Mental Health and Addiction*, *9*(5), 480-491.
241. Viejo, C., Gómez-López, M., & Ortega-Ruiz, R. (2018). Adolescents' psychological well-being: A multidimensional measure. *International journal of environmental research and public health*, *15*(10), 2325.
242. Voci, A., Veneziani, C. A., & Fuochi, G. (2019). Relating mindfulness, heartfulness, and psychological well-being: the role of self-compassion and gratitude. *Mindfulness*, *10*(2), 339-351.
243. Voon, S. P., Lau, P. L., Leong, K. E., & Jaafar, J. L. S. (2022). Self-compassion and psychological well-being among Malaysian counselors: The mediating role of resilience. *The Asia-Pacific Education Researcher*, *31*(4), 475-488.
244. Voyer, D. i Voyer, SD (2014). Gender differences in scholastic achievement: a meta-analysis. *Psychological bulletin*, *140*(4), 1174-1204.
245. Wei, M., Liao, K. Y., Ku, T., & Shaffer, P. A. (2011). Attachment, self-compassion, empathy, and subjective well-being among college students and community adults. *Journal of Personality*, 79(1), 191–221.
246. Wetzels, M., Odekerken-Schröder, G., & Van Oppen, C. (2009). Using PLS path modeling for assessing hierarchical construct models: Guidelines and empirical illustration. MIS quarterly, 177-195.
247. Widha, L., Rahmat, H. K., & Basri, A. S. H. (2021). A review of mindfulness therapy to improve psychological well-being during the COVID-19 pandemic. In *Proceeding International Conference on Science and Engineering* (Vol. 4, pp. 383-386).
248. Willms, J. D. (2003). Student engagement at school. *A sense of belonging and participation. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development*.

249. Wilson, J. M., Weiss, A., & Shook, N. J. (2020). Mindfulness, self-compassion, and savoring: Factors that explain the relation between perceived social support and well-being. *Personality and Individual Differences*, *152*, 109568.
250. Wright, T. A., & Cropanzano, R. (2000). Psychological well-being and job satisfaction as predictors of job performance. *Journal of occupational health psychology, 5*(1), 84.
251. Yang, Y. T. T. (2010). *Stress, coping, and psychological well-being: Comparison among American and Asian international graduate students from Taiwan, China, and South Korea* (Doctoral dissertation, University of Kansas).
252. Yarnell, L. M., & Neff, K. D. (2013). Self-compassion, interpersonal conflict resolutions, and well-being. *Self and Identity*, *12*(2), 146-159.
253. Yarnell, L. M., Neff, K. D., Davidson, O. A., & Mullarkey, M. (2019). Gender differences in self-compassion: Examining the role of gender role orientation. *Mindfulness*, *10*, 1136-1152.
254. Yarnell, L. M., Stafford, R. E., Neff, K. D., Reilly, E. D., Knox, M. C., & Mullarkey, M. (2015). Meta-analysis of gender differences in self-compassion. *Self and identity*, *14*(5), 499-520.
255. YAVUZ, B., & DİLMAÇ, B. (2020). The Relationship Between Psychological Hardiness and Mindfulness in University Students: The Role of Spiritual Well-Being. *Spiritual Psychology and Counseling, 5*(3), 257-271.
256. Zecca, G., Györkös, C., Becker, J., Massoudi, K., de Bruin, G. P., & Rossier, J. (2015). Validation of the French Utrecht Work Engagement Scale and its relationship with personality traits and impulsivity. *European Review of Applied Psychology*, *65*(1), 19-28.
257. Zessin, U., Dickhäuser, O., & Garbade, S. (2015). The relationship between self-compassion and well-being: A meta-analysis. Applied Psychology: Health and Well-Being, 7(3), 340-364.
258. Zhao, Y., Zheng, Z., Pan, C., & Zhou, L. (2021). Self-esteem and academic engagement among adolescents: A moderated mediation model. *Frontiers in psychology*, *12*, 690828.
259. Zubair, A., Kamal, A., & Artemeva, V. (2018). Mindfulness and resilience as predictors of subjective well-being among university students: A cross cultural perspective. *Journal of behavioural sciences*, *28*(2), 1.