التراحم الذاتى والدعم النفسي كمتغيرات وسيطة فى العلاقة بين ضغوط التوقعات الأكاديمية والرفاهية العقلية لدى طلبة المرحلة الثانوية

رحاب سمير طاحون*

المستخلص

هدفت الدراسة الحالية الى استكشاف آثار ضغوط التوقعات الأكاديمية على الرفاهية العقلية لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية، ودور التراحم الذاتى والدعم النفسي كمتغيرات وسيطة. أجريت الدراسة الحالية على عينة تكونت من (٢٣٠) طالبًا وطالبة طُلب منهم الإجابة على مقياس ضغوط التوقعات الأكاديمية(Ang & Huan, 2006)، ومقياس التراحم الذاتى(Neff , 2003a) ، ومقياس الدعم النفسى، ومقياس الرفاهية العقلية(Tennant et al., 2007). وقد أسفرت نتائج الدراسة الحالية الى أن: توقعات أولياء الأمور والمعلمين والتوقعات الذاتية قد أثرت تأثيراً غير مباشراً على الرفاهية العقلية بحجم تأثير معيارى قدره ٠.٢٢٥ و ٠.٢٢٧ على الترتيب. علاوة على ذلك، أثر كل من التفاؤل والأمل والكفاءة الذاتية على الرفاهية العقلية. كذلك أثر التراحم الذاتى تأثيراً مباشراً على الرفاهية العقلية بحجم تأثير معيارى قدره (٠.٢٢٢). كما كان للعمر تأثيراً مباشراً على الرفاهية العقلية بحجم تاثير معيارى قدره (٠.١٣٣-)، فى ضوء ما تبين من نتائج توصلت الدراسة إلى أن متغيرى التراحم الذاتى والدعم النفسى كان لهما دوراً وسيطاً فى تقليل أثر الضغوط للتوقعات الأكاديمية على الرفاهية العقلية.

الكلمات المفتاحية : ضغوط التوقعات الأكاديمية، والتراحم الذاتى، والدعم النفسي ، والرفاهية العقلية.

مقدمة الدراسة

في مجتمع اليوم ، يزدهر البشر على الأداء والمنافسة، مما يؤدي إلى زيادة كبيرة في التوتر والقلق. يتسبب فى الإجهاد الذى يمثل ضررًا غالبًا ما يتم التقليل من شأنه، وهي ظاهرة نفسية يجب فحصها وتقييمها عن جد. يتعلق الإجهاد بشكل أساسي بكيفية استجابة الدماغ والجسم لأي طلب. تنشأ العديد من الضغوطات من أنواع مختلفة من التحديات ، مثل العمل أو الأداء المدرسي ، أو التغييرات الكبيرة في الحياة ، أو الأحداث المؤلمة. يعتبر الأداء الأكاديمي أحد الضغوطات الرئيسية التي يمكن أن تؤثر على حياة الطلاب خاصة خلال المراحل التعليمية الحرجة. إن ارتفاع الطلب على تحقيق أداء أكاديمي عالٍ للطالب لن يأتي بدون أي تكلفة ، حيث يمكن أن يؤثر على حياته الأكاديمية بشكل سيء. لذلك ، فإن وجود آليات وقائية نفسية للتخلص من الضغوطات الأكاديمية قد يكون مفيدًا خلال مثل هذه المراحل من الحياة.

تنشأ الضغوطات الأكاديمية من مصادر متعددة مثل الجدول الزمني الثقيل ، والفصول الدراسية ، وقاعات المحاضرات المكتظة ، واتساع المناهج الدراسية ، والانشغال طوال الوقت بوسائل التواصل

* مدرس علم النفس بكلية التربية – جامعة مدينة السادات
البريد الالكتروني: rehab.tahoon@edu.usc.edu.eg

الاجتماعي، والتوقعات غير الواقعية لمطالب الآباء والمعلمين ، والأداء الأكاديمي المنخفض ، والعادات الدراسية السيئة، وإدارة الوقت ، ومنافسة الأقران ، إلخ (**Sreeramareddy, Shankar, Binu, Mukhopadhyay, Ray & Menezes, 2007; Agrawal & Chahar, 2007; Lal, 2014; Deb, Strodl & Sun, 2015**).

يعتقد هارشا (**Harsha, 2017**) أن الطالب لا يركز على عمله التربوي بسبب الضغط الأكاديمي. ستستغرق جميع المهام المدرسية معظم وقت فراغه مع عدم وجود إمكانية لممارسة الرياضة والهوايات والاتصالات الاجتماعية. فالطالب الذي يعانى من ضغوطات أكاديمية عالية أكثر عرضة للاكتئاب (**Wenz-Gross, Untch & Widaman, 1997; Liu & Lu , 2012**). كما تؤثر الضغوطات الأكاديمية سلبًا على رفاهية الطلاب الشخصية والعاطفية (**Liu & Lu, 2012; Hoferichter, Raufelder & Eid, 2014**) ، وكذلك مستويات التعلم والأداء الأكاديمى لديهم (**Malik & Balda, 2006; Elias, Siew Ping, Abdullah, 2011; Sohail, 2013; Bharti, 2013; Scrimin, Mason, Moscardino & Altoè, 2015; Alam& Halder, 2018; Malhotra& Mahashevta, 2019; Smith & Firman, 2019**). ومن الممكن أن يكون لها تأثير سلبي على التوافق الأكاديمي والشخصي والاجتماعي للطلاب ، ومستويات تقديرهم للذات (**Fenzel, 2000**).

وذكرت (**Ang & Huan,2006**) أن زيادة التوقعات الأكاديمية من العوامل المسؤولة عن زيادة مستويات التوتر والقلق، فالآباء والأمهات مدركون للغاية فيما يتعلق بأداء طفلهم حتى مستوى رياض الأطفال، ويستمر توقعاتهم فى نمو آملين أن يحققوا أبنائهم بشكل جيد للغاية ويتفوقوا ويحصلوا على أعلى الدرجات ناسين قدرات وامكانات أبنائهم لتحقيق تلك النتائج المتوقعة، وما يعانون به إذا لم يحققوا هذه التوقعات والآمال (**Reddy , Menon & Thattil, 2018, 531; Malhotra.& Mahashevta, 2019, 9217**)

فالطالب فى ظل هذه الضغوطات لا يستطيع النجاح والتفوق الا فى ظل تواجد عوامل وقائية تخفف من وطأة هذه الضغوطات ، وتتمثل هذه العوامل فى الدعم النفسى والتراحم الذاتى (**Guiping & Huichang, 2001; Li, Lin, Bray, & Kehle, 2005**) ، حيث تشير بعض الأبحاث السابقة إلى أن التراحم الذاتي مرتبط بشدة بالصحة النفسية، بما في ذلك زيادة السعادة والتفاؤل والمبادرة الشخصية والترابط (**Neff& McGehee, 2010; Yarnell & Neff, 2013; Zessin, Dickhäuser & Garbade , 2015; Mantzios, Wilson & Giannou, 2015; Dunne, Sheffield & Chilcot, 2016**) ، بينما يوجد ارتباطاً سلبياً بين التراحم الذاتي والاضطرابات العاطفية للاكتئاب والقلق والإجهاد والانتحار (**Raes 2011; MacBeth & Gumley, 2012; Keng et al. 2012; Krieger et al. 2013; Yamaguchi, Kim & Akutsu, 2014; Mantzios, Wilson & Giannou, 2015**). ، كما أن التراحم الذاتي يعمل على تقليل التأثير السلبي للضغوطات الأكاديمية على الأداء الأكاديمي (**Neff, Hsieh, & Dejitterat, 2005; Zhang, Luo, Che, & Duan, 2016**). في ضوء ذلك ، أجريت الدراسة الحالية لتحديد تأثير ضغوطات التوقعات الأكاديمية على الرفاهية العقلية لدى طلبة المرحلة الثانوية، ودور التراحم الذاتى والدعم النفسي كمتغيرات وسيطية.

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها

نظرا لما يعانى به طالب الثانوية العامة من ضغوطات أكاديمية من جانب الآباء والمعلمين والأقران وكذلك من ذاته، من أجل التفوق والتمييز والحصول على مركز مرموق فى المجتمع، فانه فى حاجة ماسة الى عوامل وقائية تقلل من تأثير هذه الضغوطات عليه وعلى احساسه بالرفاهية، فتم إجراء هذه الدراسة الحالية لمعرفة مدى تأثير الضغوطات الأكاديمية على الرفاهية العقلية، واستخدام التراحم الذاتى والدعم النفسى كمتغيرات وسيطة.

حيث يمثل التراحم الذاتى وسيلة توافقية للذات عندما نفكر في أوجه القصور الشخصية أو مواقف الحياة الصعبة. يتكون التراحم الذاتى من ستة مكونات: اللطف الذاتي ، واليقظة العقلية ، والإنسانية المشتركة مقابل العزلة ، والحكم على الذات ، والافراط فى تحديد الهوية (**Neff, 2003a**). تتفاعل هذه المكونات مع بعضها البعض لخلق القدرة على التراحم الذاتى في مواجهة الفشل وخيبة الأمل(**Hammond, 2012, 16**).

كما يشير الدعم النفسى كما حدده (**Luthans, Avolio, Avey & Norman, 2007, 550**) إلى أنه "تقييم الشخص الإيجابي للظروف واحتمال النجاح بناءً على الجهد الدؤوب والمثابرة"، حيث يتكون الدعم النفسي من الأمل (يرتبط الأمل بالعقلية التي تشمل الحماس لتحقيق الأهداف المختارة (**Snyder et al, 1991**) ، والكفاءة الذاتية (وجود الثقة في بذل الجهود اللازمة لتحقيق النجاح في المهام الصعبة)، والمرونة (كفاءة الفرد في التأقلم بجدارة عند مواجهة الصعوبات البارزة والمواقف السلبية)، والتفاؤل (التوقعات التي تشير إلى حدوث أشياء لائقة وبناءة في المستقبل (**Scheier, Carver & Bridges, 2001 ; Luthans, Avolio, Avey & Norman, 2007**).

كشف (**Rioli, Savicki, & Richards , 2012**) أن الطلاب ذوي الدعم النفسي العالي قادرين على التعامل مع الضغوطات الأكاديمية والحفاظ على صحة الجسم والصحة النفسية. كما أنهم لديهم حافزاً قوياً لتحسين أدائهم الأكاديمي ونجاحهم وتميزهم (**Luthans, Luthans, & Jensen, 2012; Li et al., 2014**). وتشير نتائج الابحاث السابقة مثل (**Lane, Lane, & Kyprianou, 2004; Caprara, Barbaranelli, Steca, & Malone, 2006; Ferla, Valcke, & Schuyten, 2008; Richardson, Charles & Bond, 2012; Honicke & Broadbent, 2016**) الى أن الكفاءة الذاتية والأمل لهما تأثيراً إيجابياً على الأداء الأكاديمي.

اقترح (**Gautam, Ningthoujam, & Singh , 2019**) أن الدعم النفسي له تأثيراً مباشراً على رفاهية الطلاب. فالطلاب الذين يتبنون مزيج من الأمل والمرونة والتفاؤل والفعالية الذاتية يشاركون بنشاط في العديد من أنشطة الفصل الدراسي. كما يشعرون بالسعادة عند إشراكهم في الأنشطة الأكاديمية المختلفة. وجد هيرديم (**Herdem, 2019**) أن المرونة لها تأثير إيجابي على دافع الإنجاز بين طلاب الجامعة. كما يشير (**Salami , 2010**) إلى أن الذكاء العاطفي ، والكفاءة الذاتية ، والرفاهية النفسية هي موارد مهمة للمعرفة والنجاح والجودة في التعليم. بالإضافة إلى ذلك يعمل الدعم النفسي كأداة لتقليل التأثير السلبي للعوامل البيئية وتحسين الموارد البشرية. يعمل الدعم النفسي كحاجزًا ضد التوتر والقلق (**Avey, Luthans & Jenson, 2009; Rahimnia, Mazidi & Mohammadzadeh, 2013**).

هناك تنوع كبير في تعريفات الرفاهية العقلية ومع ذلك تميل معظم التعاريف إلى التأكيد على أن الرفاهية العقلية تشمل جوانب الرفاهية الذاتية (التأثير الإيجابي والرضا عن الحياة)، والرفاهية النفسية التي تغطي السمات المعرفية والتنموية مثل الاستقلالية وقبول الذات والعلاقات الإيجابية مع الآخرين والشعور بالهدف في الحياة التي يؤدي إلى الرضا عن الحياة المستدامة **(Huppert, Baylis & Keverne, 2004)**، غالبًا ما يستخدم مصطلح الرفاهية العقلية بالتبادل مع الصحة العقلية أو الصحة العقلية الإيجابية أو الرفاهية.

من حيث العلاقة بين الدعم النفسي والرفاهية العقلية ، وجد الباحثون أن المرونة والأمل والتفاؤل هي مؤشرات إيجابية للرفاهية الذاتية (**Afzal, Atta & Malik, 2016**). أيضًا الكفاءة الذاتية هي مؤشر مهم للرفاهية الذاتية (**Lent, 2004**). بالإضافة إلى ذلك ، كشف **(Davidson, Wingate, Rasmussen & Slish , 2009)** أن الأمل له تأثير إيجابي على الرفاهية الذاتية والرفاهية النفسية. علاوة على ذلك ، وجد **(Xue , 2010)** أن الطلاب الأكثر تفاؤلاً هم أكثر رضا ولديهم رفاهية ذاتية عالية ، حيث يثق المتفائلون بمستقبلهم ، ويتوقعون دائمًا إيجابية من الحياة ، ويشعرون بالسعادة والرضا عن حياتهم.

أما العلاقة بين التراحم الذاتي والرفاهية العقلية ، فكان التراحم الذاتى موردًا مهمًا للسعادة والرفاهية النفسية (**Barnard & Curry, 2012**) ، حيث يشعر الأشخاص المتعاطفون مع أنفسهم بسعادة أكبر من أولئك الذين يفتقرون إلى التراحم الذاتى (**Smeets, Neff, Alberts, & Peters, 2014**). وجد الباحثون أن التراحم الذاتى يجعل الطالب قادرًا على السعادة والتفاؤل والتأثير الإيجابي **(Neff, Rude & Kirkpatrick, 2007)**. علاوة على ذلك ، وجد **(Neff, Pisitsungkagarn & Hsieh , 2008)** أن هناك ترابطاً بين التراحم الذاتي والرضا عن الحياة. كذلك يرتبط التراحم الذاتى بالرفاهية ؛ حيث كانت العلاقة أقوى من أجل الرفاهية المعرفية والنفسية مقارنة بالرفاهية العاطفية **(Zessin, Dickhauser & Garbade, 2015)**. بالإضافة إلى ذلك ، يرتبط التراحم الذاتى بشكل إيجابي بالرفاهية النفسية **(Homan, 2016)** ، ووجود علاقة إيجابية بين التراحم الذاتي والرفاهية الذاتية **(Wei, Liao, Ku and Shaffer , 2011)**. وفى ضوء ما سبق تم اجراء هذه الدراسة للكشف عن نموذج للعلاقات بين ضغوطات التوقعات الأكاديمية والرفاهية العقلية وكيف تؤثر متغيرات التراحم الذاتى والدعم النفسي على هذه العلاقة، وتحددت مشكلة الدراسة الحالية في التساؤل الرئيسى التالى : **ما هي التأثيرات المباشرة وغير المباشرة لضغوط التوقعات الأكاديمية على الرفاهية العقلية لدى طلبة مرحلة التعليم الثانوى؟ ويتفرع من التساؤل الرئيس التساؤلات الفرعية التالية:**

١- هل توجد تأثيرات سببية مباشرة وغير مباشرة بين أبعاد متغير ضغوط التوقعات الأكاديمية (توقعات الآباء والمعلمين، والتوقعات الذاتية) ومتغير التراحم الذاتى لدى طلاب وطالبات مرحلة التعليم الثانوى؟

٢- هل توجد تأثيرات سببية مباشرة وغير مباشرة بين أبعاد متغير ضغوط التوقعات الأكاديمية (توقعات الآباء والمعلمين، والتوقعات الذاتية) وأبعاد متغير الدعم النفسي (المرونة، والتفاؤل، والأمل، والكفاءة الذاتية) لدى طلاب وطالبات مرحلة التعليم الثانوى؟

٣- هل توجد تأثيرات سببية مباشرة وغير مباشرة بين أبعاد متغير ضغوط التوقعات الأكاديمية (توقعات الآباء والمعلمين، والتوقعات الذاتية) ومتغير الرفاهية العقلية لدى طلاب وطالبات مرحلة التعليم الثانوى؟

٤- هل توجد تأثيرات سببية مباشرة وغير مباشرة بين متغير التراحم الذاتى ومتغير الرفاهية العقلية لدى طلاب وطالبات مرحلة التعليم الثانوى؟

٥- هل توجد تأثيرات سببية مباشرة وغير مباشرة بين أبعاد متغير الدعم النفسي(المرونة، والتفاؤل، والأمل، والكفاءة الذاتية) ومتغير الرفاهية العقلية لدى طلاب وطالبات مرحلة التعليم الثانوى؟

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن العلاقات المتميزة بين الضغوطات الأكاديمية و التراحم الذاتى والدعم النفسي والرفاهية العقلية لدى طلاب وطالبات مرحلة التعليم الثانوى. ودور التراحم الذاتى والدعم النفسي كمتغيرات وسيطة فى هذه العلاقة.

أهمية الدراسة: تمثلت أهمية الدراسة الحالية فى الآتى:

١- إثراء المجال البحثي بمقاييس تتلائم مع البيئة المصرية تتمتع بمؤشرات سيكومترية مقبولة يساعد الباحثين على تطبيقاتها فى دراساتهم وأبحاثهم.
٢- ضرورة احترام عقلية الأبناء واتاحة الفرصة لهم للاختيار واتخاذ القرار.
٣- تقديم متغير التراحم الذاتى كوسيلة وقائية تساعد الطالب على مواجهة الصعاب والضغوطات التى يمارسها أولياء الأمور عليهم.
٤- ضرورة تحلى طلابنا بالأمل والتفاؤل والكفاءة الذاتية والمرونة مما لهذه المتغيرات تأثير على رفاهيتهم وأداءهم الدراسي، كما بينت نتائج الدراسة الحالية.

التعريفات الاجرائية لمتغيرات الدراسة

التوقعات الأكاديمية Academic expectation: "عب زائد على الطالب يتمثل فى آمال وطموحات الآباء والمعلمين المراد تحقيقها، وأيضا ذاته التى تتطلب منه التميز والتفوق (**Ang & Huan , 2006**) ، وتقاس بالدرجة الكلية التى يحصل عليها الطالب على المقياس المعد لذلك، حيث ينقسم هذا المقياس إلى بعدين وهما: البعد الأول: توقعات الآباء والمعلمين، ويقاس هذا البعد من خلال الدرجة الكلية للطالب على هذا البعد، البعد الثانى: التوقعات الذاتية ويقاس هذا البعد من خلال الدرجة الكلية للطالب على هذا البعد".

التراحم الذاتى Self-compassion: "وسيلة تكيفية للذات عندما نفكر في أوجه القصور الشخصية أو مواقف الحياة الصعبة(**Neff, 2003a**). ويقاس بالدرجة الكلية التى يحصل عليها الطالب على المقياس المعد لذلك، حيث ينقسم هذا المقياس إلى:

- **اللطف الذاتي** يشير إلى القدرة على التعامل مع الذات بالرعاية بدلاً من الحكم الذاتي القاسي ويقاس هذا البعد من خلال الدرجة الكلية للطالب على هذا البعد.
- **الحكم الذاتي** يشير إلى ميل المرء إلى الحكم بقسوة بسبب أوجه القصور الشخصية ويقاس هذا البعد من خلال الدرجة الكلية للطالب على هذا البعد.

- **الإنسانية المشتركة** تنطوي على الشعور بالإنسانية المشتركة مع الاعتراف بأن النقص هو جانب مشترك من تجربة الإنسانية بدلاً من الشعور بالعزلة بسبب الإخفاقات ويقاس هذا البعد من خلال الدرجة الكلية للطالب على هذا البعد.
- **العزلة** إحساس الفرد بالوحدة بسبب التحديات والصعوبات الشخصية ويقاس هذا البعد من خلال الدرجة الكلية للطالب على هذا البعد.
- **اليقظة الذهنية** وهي إدراك أفكارنا السلبية ومشاعرنا التي يتم التعامل معها بشكل متوازن ويقاس هذا البعد من خلال الدرجة الكلية للطالب على هذا البعد.
- **الإفراط في التعريف** السرد السلبي للفرد عن نفسه وتجربة حياته ويقاس هذا البعد من خلال الدرجة الكلية للطالب على هذا البعد.

الدعم النفسى Psychological capital : تقييم الشخص الإيجابي للظروف واحتمال النجاح بناءً على الجهد الدؤوب والمثابرة (**Luthans, Avolio, Avey & Norman, 2007, 550**) ، ويقاس بالدرجة الكلية التى يحصل عليها الطالب على المقياس المعد لذلك، حيث ينقسم هذا المقياس إلى:

- **الأمل** : الحماس لتحقيق الأهداف المختارة (**Snyder et al, 1991**) ، ويقاس هذا البعد من خلال الدرجة الكلية للطالب على هذا البعد.
- **الكفاءة الذاتية:** الثقة في بذل الجهود اللازمة لتحقيق النجاح في المهام الصعبة (**Schwarzer & Jerusalem, 1995**) ويقاس هذا البعد من خلال الدرجة الكلية للطالب على هذا البعد.
- **المرونة**: كفاءة الطالب في التأقلم بجدارة عند مواجهة الصعوبات البارزة والمواقف السلبية (**Smith et al., 2008**)، ويقاس هذا البعد من خلال الدرجة الكلية للطالب على هذا البعد.
- **التفاؤل:** التوقعات التي تشير إلى حدوث أشياء لائقة وبناءة في المستقبل (**Scheier, Carver & Bridges, 1994**)، ويقاس هذا البعد من خلال الدرجة الكلية للطالب على هذا البعد.

الرفاهية العقلية Mental wellbeing: "حالة ذهنية إيجابية ومستدامة تسمح للأفراد والجماعات والأمم بالازدهار والتقدم(**Tennant et al., 2007**)"، وتقاس بالدرجة الكلية التى يحصل عليها الطالب على المقياس المعد لذلك.

محددات الدراسة: تحددت الدراسة الحالية بالمحددات التالية:

١- محددات مكانية: تم التطبيق في المدرسة الثانوية بقرية شما مركز أشمون محافظة المنوفية.
٢- محددات زمانية: تم التطبيق في العام الدراسي ٢٠١٩\ ٢٠٢٠.
٣- محددات منهجية، وتضمنت المحددات المنهجية التالية:

- محددات بشرية: تكونت العينة الأساسية من (٢٣٠) طالباً وطالبة من طلبة الصف الثالث الثانوي، حيث تراوحت أعمارهم ما بين ١٦- ١٩عاماً ، بواقع عدد (113) طالبا بمتوسط عمرى قدره (١٧.٤٤)، وانحراف معيارى قدره(٠.٦٧)، وعدد (١١٧) طالبة بمتوسط عمرى قدره (١٧.٥٨)، وانحراف معيارى قدره(٠.٦٥).

- الأدوات: مقياس التوقعات الأكاديمية (**Ang & Huan , 2006**)، ومقياس التراحم الذاتى (**Neff , 2003a**)، ومقياس الدعم النفسي ، ومقياس الرفاهية العقلية .(**Tennant et al., 2007**)
- المنهج: تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي .
- الأساليب الاحصائية: تنوعت الأساليب الإحصائية التى تم استخدمتها وفقاً لنوع المعالجة وطبيعة البيانات ومن هذه الأساليب:
  - معامل إرتباط بيرسون لحساب معامل الاتساق الداخلى بين درجة الطالب/ الطالبة على الفقرة والدرجة الكلية للبعد التى تنتمى اليها هذه الفقرات، وكذلك الاتساق الداخلى بين الدرجة الكلية للبعد والدرجة الكلية للمقياس، وكذلك الكشف عن العلاقة الارتباطية بين متغيرات الدراسة.
  - معامل ألفا كرونباخ للتأكد من ثبات مقاييس الدراسة .
  - أسلوب تحليل المسار وذلك لتوضيح طبيعة العلاقات السببية المتميزة المباشرة وغير المباشرة بين مختلف متغيرات الدراسة.

فروض الدراسة: تم صياغة فروض الدراسة الحالية على النحو التالى:

١. لا توجد مسارات مهمة من ضغوطات التوقعات الأكاديمية إلى الرفاهية العقلية.
٢. لا توجد مسارات مهمة من ضغوطات التوقعات الأكاديمية إلى التراحم الذاتى والدعم النفسي.
٣. لا توجد مسارات مهمة من التراحم الذاتي والدعم النفسي إلى الرفاهية العقلية .

منهجية الدراسة: يختص هذا الجزء بوصف ما يلى:

منهج الدراسة: فى ضوء طبيعة الأهداف التى تسعى لتحقيقها، تم استخدام المنهج الوصفى الإرتباطى، حيث يهتم بدراسة الظاهرة ووصفها وصفًا دقيقًا، وتحليلها والاهتمام بإيجاد الارتباطات بينها وبين الظواهر الأخرى والوصول إلى استنتاجات تزيد من رصيد المعرفة عن الموضوع.

عينة الدراسة: تم إختيار عينة عشوائية من طلاب وطالبات الصف الثالث بمرحلة التعليم الثانوى، وقد إنقسمت العينة إلى:

١- **العينة الأولية** وتكونت من (٧٥) طالباً وطالبة بهدف إجراء تجربة إستطلاعية للمقاييس للتحقق من وضوح الفقرات والصياغة اللغوية للترجمة، وخلوها من أى عبارات تتعارض مع الثقافة أو الدين.
٢- **عينة الخصائص السيكومترية المستخدمة** فى حساب معامل الصدق والثبات والاتساق الداخلى وذلك لكل أداة على حده، والتى تكونت من (٨٤) طالباً وطالبة ،بواقع عدد (٣٩) طالبة بمتوسط حسابي قدره(١٧.٥٤) وانحراف معيارى قدره (٠.٦٤)، وعدد(٤٥)طالبا بمتوسط حسابى قدره (١٧.٤٧) وانحراف معيارى قدره(٠.٦٦).
٣- **عينة الدراسة الأساسية** والتى تكونت من (٢٣٠) طالباً وطالبة ، بواقع عدد (١١٧) طالبة بمتوسط حسابي قدره(١٧.٥٨) وانحراف معيارى قدره (٠.٦٥)، وعدد(١١٣) طالبا بمتوسط حسابى قدره (١٧.٤٤) وانحراف معيارى قدره(٠.٦٧).

٤- **أدوات الدراسة:** تم الاعتماد على الأدوات الرئيسية التالية:

أولاً: مقياس التوقعات الأكاديمية (Ang & Huan , 2006).

ثانياً: مقياس التراحم الذاتى (Neff , 2003a) .

ثالثاً: مقياس الدعم النفسي.

رابعاً: مقياس الرفاهية العقلية.(**Tennant et al., 2007**)، قامت الباحثة بالاجراءات التالية لهذه المقاييس:

- ترجمة المقاييس للغة العربية، والتحقق من سلامة الترجمة عن عرض المقاييس المترجمة على متخصصين فى اللغة الانجليزية.
- عرض ترجمة المقاييس على متخصصين فى اللغة العربية للتحقق من دقة اللغة.
- عرض أدوات الدراسة على السادة المحكمين فى قسم علم النفس للتأكد من صدق المحتوى ودقة العبارات وصياغتها من وجهة النظر النفسية، حيث تراوحت نسبة الاتفاق حول دقة الصياغة للعبارات ومدى ملائمتها للمقياس التى تنتمى إليه (٩٠%- ١٠٠%) .
- تعديل أدوات الدراسة بما يوصى به السادة المحكمين.
- تطبيق أدوات الدراسة على عينة الخصائص السيكومترية. وفيما يلى وصف لكل مقياس وخصائصه السيكومترية.

أولاً: مقياس التوقعات الأكاديمية : أعد هذا المقياس **Ang & Huan (2006)**. وقد تألف من تسعة فقرات تقيم مستوى الضغوطات الأكاديمية. اتبع تقييم إجابات الطلاب تنسيق ليكرت حيث تراوح ما بين (لا اوافق بشدة= ١ إلى اوافق بشدة = ٥). ومن خلال التحليل العاملى الاستكشافى تم التوصل الى عاملان هما: العامل الأول هو توقعات الآباء والمعلمين المكون من خمسة فقرات، حيث فسر نسبة تباين بلغت ٥٣.٧٤٪ من التباين التراكمى. وكانت فقرات هذا العامل تعكس الشعور بالتوتر ولوم الذات وخيبة الأمل لعدم الوفاء بتوقعات الآباء والمعلمين. والعامل الثانى هو التوقعات الذاتية حيث تألف من أربعة فقرات، حيث فسر نسبة تباين بلغت ١٢.١٨٪ من التباين التراكمى، وكانت فقراته تعكس إحساسًا بالتوتر والقلق وعدم الملاءمة لعدم تلبية الطالب لتوقعاته. تم إجراء التحليل العاملى التوكيدى وكشفت النتائج عن أن نموذج العاملين المعدل يمثل ملاءمة جيدة للبيانات، مع جميع المؤشرات الملائمة التي تشير إلى ملاءمة جيدة باستثناء RMSEA ، والتي أشارت إلى ملاءمة معقولة. كانت تقديرات الاتساق الداخلي للعاملين كما يلي: توقعات الآباء / المعلمين (ألفا= 0.85)، وتوقعات الذات (ألفا= 0.84). كما تم حساب الثبات من خلال إعادة الاختبار لمدة أسبوعين للمقياس المكون من تسعة عناصر والنتائج على توقعات الآباء / المعلمين وتوقعات المقاييس الفرعية الذاتية وجاءت كالتالى على الترتيب ٠.٨٥ و٠.٧٩ و ٠.٧٧.

لحساب الثبات فى الدراسة الحالية: تم الاعتماد على ألفا كرونباخ، ويوضح جدول (١) التالى قيم معاملات الثبات لفقرات كل بعد.

جدول (١)

قيم معامل ألفا كرونباخ لفقرات أبعاد مقياس الضغوطات الأكاديمية

المقياس	الأبعاد	رقم الفقرة	ألفا كرونباخ إذا تم حذف الفقرة
ضغوطات التوقعات الأكاديمية	توقعات الآباء / المعلمين ألفا لهذا البعد = ٠.٦٧	1	.598
		2	.649
		3	.622
		4	.629
		5	.605
	التوقعات الذاتية ألفا لهذا البعد = ٠.٥٩٥	6	.583
		٧	.370
		٨	.569
		٩	.551

يتضح من نتائج جدول (١) السابق إرتفاع قيمة معامل ألفا كرونباخ لفقرات أبعاد المقياس ، حيث تراوحت قيمتها من (٠.٥٩٨) إلى (٠.٦٤٩) لبعد توقعات الآباء والمعلمين، وهذة القيم تعبر عن ثباتها حيث أنها لم تتخط قيمة معامل ألفا للبعد ، والتى بلغت (٠.٦٧)، كما بلغت قيم ألفا لفقرات بعد التوقعات الذاتية ما بين (٠.٣٧) إلى (٠.٥٨٣) ، وهذة القيم تعبر عن ثباتها حيث أنها لم تتخط قيمة معامل ألفا للبعد والتى بلغت (٠.٥٩٥)، مما يدلل على أهمية هذه الفقرات وأن حذف أى فقرة سوف يؤثر بالسلب على قيمة ألفا، فيشير هذا إلى أن فقرات مقياس الضغوطات الأكاديمية قد تمتع بثبات جيد.

لحساب الاتساق الداخلى فى هذه الدراسة تم الاعتماد على معامل الإرتباط بين الفقرات والدرجة الكلية للبعد، وحساب معامل الارتباط بين درجة البعد والدرجة الكلية للمقياس، ويوضح جدول (٢) التالى قيم معاملات الإرتباط للفقرات والدرجة الكلية للبعد والبعد والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (٢)

الاتساق الداخلى لفقرات أبعاد المقياس والدرجة الكلية لبعد والبعد والدرجة الكلية للمقياس

المقياس	الابعاد	رقم الفقرة	الاتساق الداخلى	درجة ارتباط البعد بالدرجة الكلية للمقياس
الضغوطات الاكاديمية	توقعات الآباء / المعلمين	1	**0.676	**0.87
		٢	**0.594	
		3	**0.673	
		4	**0.662	
		5	**0.691	
	التوقعات الذاتية	6	**0.616	**٠.٨٥
		7	**0.789	
		8	**0.681	
		9	**0.606	

* دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠.٠٥ ** دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠.٠١

يتضح من نتائج جدول (٢) السابق أن قيم معاملات الإرتباط الخاصة بفقرات بعد توقعات الآباء والمعلمين قد تراوحت ما بين (٠.٥٩٤) للفقرة ٢، و(٠.٦٩١) للفقرة ٥، وهى معاملات إرتباط متوسطة إلى مرتفعة وجميعها موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١)، ودرجة ارتباط البعد بالدرجة الكلية كانت

(٠.٨٧) دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١)، أما بالنسبة لبعد التوقعات الذاتية فتراوحت قيم معاملات ارتباط فقراتها بدرجة البعد ما بين (٠.٦٠٦) للفقرة رقم ٩، و(٠.٧٨٩) للفقرة رقم ٧ وجميعها موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١)، ودرجة ارتباط البعد بالدرجة الكلية كانت (٠.٨٥) دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١)، وهو ما يشير إلى إرتباط فقرات مقياس الضغوطات الاكاديمية بالبعد التى تنتمى اليه، وكذلك بين نتائج الجدول (٢) السابق ارتباط درجة البعد بالدرجة الكلية للمقياس. بناء عليه تمتع مقياس الضغوطات الأكاديمية باتساق داخلى مناسب.

ثانياً: مقياس التراحم الذاتى.

أعد هذا المقياس **Neff (2003a)**. تكون هذا المقياس من (٢٦) فقرة لتقييم كيفية معاملة الناس لأنفسهم في الأوقات الصعبة. اتبع تقييم إجابات المشاركين تنسيق ليكرت من تقريبًا أبدًا= ١ إلى تقريبًا دائما = ٥. يتكون هذا المقياس من ستة أبعاد فرعية هما : اللطف الذاتي ، واليقظة العقلية، والإنسانية المشتركة، والعزلة ، والحكم الذاتي والإفراط في التعريف. تم ترجمة هذا المقياس الى الصينية **(Chen, Yan, & Zhou, 2011)**، والى الهولندية **(Neff & Vonk, 2009)**، والى الفرنسية **(Kotsou & Leys, 2016)**, والى لغات أخرى، حيث يعد هذا المقاييس أكثر استخداما في قياس التراحم الذاتى. بالنسبة للخصائص السيكومترية للمقياس الأصلى، وجد **(Neff , 2003a)** اتساقًا داخليًا مرتفعًا للمقياس ككل ($\alpha = 0.92$) ، وكذلك لكل مقياس فرعي حيث تراوحت ألف ما بين (0.81 :0.75).

كما وجد **(Neff , 2003a)** موثوقية عالية للمقياس عن طريق - إعادة الاختبار على مدار فترة زمنية مدتها ثلاثة أسابيع لكل من المقياس بأكمله ($r = 0.93$) ، وكذلك بالنسبة للمقاييس الفرعية الفردية - اللطف الذاتي ($r = 0.88$) ، والحكم الذاتي ($r = 0.88$) ، والإنسانية المشتركة ($r = 0.80$) ، والعزلة ($r = 0.85$) ، اليقظة ($r = 0.85$) ، والإفراط في تحديد الهوية ($r = 0.88$). وعن الصدق وجد (Neff , 2003a) ارتباطاً إيجابياً بين التراحم الذاتى ومقياس الاتصال الاجتماعي ($r= 0.41$).

قام بعض الباحثين بالتأكد من الخصائص السيكومترية لهذا المقياس على عينات مختلفة، مثل بحث **(Zhang, Dong et al., 2019)** والذى توصلت نتائجه إلى أن النموذج المكون من ستة عوامل أكثر اتساقًا مع التطبيقات النظرية والعملية لمقياس التراحم الذاتى. أظهر المقياس اتساقًا داخليًا جيدًا ، بالإضافة إلى صحة تقاربية قوية مع مقاييس التفكير الانتحاري ، وأعراض الاكتئاب ، والنقد الذاتي ، واليقظة.

لحساب الثبات فى الدراسة الحالية: تم الاعتماد على ألفا كرونباخ، ويوضح جدول (٣) التالى قيم معاملات الثبات لفقرات كل بعد.

جدول (3)

قيم معامل ألفا كرونباخ للأبعاد مقياس التراحم الذاتى

المقياس	الأبعاد	رقم الفقرة	ألفا كرونباخ إذا تم حذف الفقرة
التراحم الذاتى	الانسانية المشتركة ألفا لهذا البعد = ٠.٧١٤	٣	.655
		7	.592
		10	.693
		15	.658
	اللطف الذاتى ألفا لهذا البعد = ٠.٦٣	5	.595
		12	.593
		١٩	.565
		٢٣	.557
		٢٦	.573
	اليقظة ألفا لهذا البعد = ٠.٤٦	٩	.454
		١٤	.407
		١٧	.372
		٢٢	.322
	الحكم الذاتى ألفا لهذا البعد = ٠.٦٢٧	١	.560
		٨	.587
		١١	.550
		١٦	.601
		٢١	.569
	التعريف المفرط فى تحديد الهوية ألفا لهذا البعد = ٠.٦٦٦	٢	.656
		٦	.517
		٢٠	.620
		٢٤	.587
	العزلة ألفا لهذا البعد = ٠.٥٣٦	٤	.474
		١٣	.449
		١٨	.515
		٢٥	.412

يتضح من نتائج جدول (٣) السابق إرتفاع قيمة معامل ألفا كرونباخ لفقرات أبعاد المقياس ، حيث تراوحت قيمتها من (٠.٥٩٢) إلى (٠.٦٩) لبعد الانسانية المشتركة، وهذة القيم تعبر عن ثباتها حيث أنها لم تتخط قيمة معامل ألفا للبعد والتى بلغت (٠.٧١٤)، كما بلغت قيم ألفا لفقرات بعد اللطف الذاتى ما بين (٠.٥٥٧) إلى (٠.٥٩٥) ، وهذة القيم تعبر عن ثباتها حيث أنها لم تتخط قيمة معامل ألفا للبعد والتى بلغت (٠.٦٣)، وبلغت قيم ألفا لفقرات بعد اليقظة ما بين (٠.٣٢٢) إلى (٠.٤٥٤) ، وهذة القيم تعبر عن ثباتها حيث أنها لم تتخط قيمة معامل ألفا للبعد والتى بلغت (٠.٤٦)، بينما بلغت قيم ألفا لفقرات بعد الحكم الذاتى ما بين (٠.٥٥) إلى (٠.٦٠١) ، وهذة القيم تعبر عن ثباتها حيث أنها لم تتخط قيمة معامل ألفا للبعد والتى بلغت (٠.٦٢٧)، وبلغت قيم ألفا لفقرات بعد التعريف المفرط فى تحديد الهوية ما بين (٠.٥١٧) إلى (٠.٦٥٦) ، وهذة القيم تعبر عن ثباتها حيث أنها لم تتخط قيمة معامل ألفا للبعد والتى بلغت (٠.٦٦٦)، وأخيرا بعد العزلة فقد بلغت قيم ألفا لفقراته ما بين (٠.٤١٢) إلى (٠.٥١٥) ، وهذة القيم تعبر عن ثباتها حيث أنها لم تتخط قيمة معامل ألفا للبعد والتى بلغت (٠.٥٣٦)، مما يدلل

على أهمية هذه الفقرات وأن حذف أى فقرة سوف يؤثر بالسلب على قيمة ألفا، فيشير هذا إلى أن فقرات مقياس التراحم الذاتى قد تمتع بثبات جيد.

لحساب الاتساق الداخلى فى هذه الدراسة تم الاعتماد على معامل الإرتباط بين الفقرات والدرجة الكلية للبعد، وحساب معامل الارتباط بين درجة البعد والدرجة الكلية للمقياس، ويوضح جدول (٤) التالى قيم معاملات الإرتباط للفقرات والدرجة الكلية للبعد والبعد والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (٤)

الاتساق الداخلى لفقرات المقياس والدرجة الكلية للبعد وكذلك البعد والدرجة الكلية للمقياس

المقياس	الابعاد	رقم الفقرة	الاتساق الداخلى	درجة ارتباط البعد بالدرجة الكلية للمقياس
التراحم الذاتى	الانسانية المشتركة	٣	.733**	.715**
		7	.759**	
		10	.613**	
		15	.672**	
	اللطف الذاتى	5	.639**	.815**
		12	.603**	
		١٩	.655**	
		٢٣	.659**	
		٢٦	.622**	
	اليقظة	٩	.562**	.749**
		١٤	.633**	
		١٧	.635**	
		٢٢	.646**	
	الحكم الذاتى	١	.663**	.778**
		٨	.602**	
		١١	.679**	
		١٦	.597**	
		٢١	.626**	
	التعريف المفرط فى تحديد الهوية	٢	.601**	.663**
		٦	.756**	
		٢٠	.655**	
		٢٤	.704**	
	العزلة	٤	.556**	.628**
		١٣	.672**	
		١٨	.596**	
		٢٥	.667**	

* دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠.٠٥ ** دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠.٠١

يتضح من نتائج جدول (٤) السابق أن قيم معاملات الإرتباط الخاصة بفقرات بعد الانسانية المشتركة قد تراوحت ما بين (٠.٦١٣) للفقرة ١٠، و(٠.٧٥٩) للفقرة ٧، وهى معاملات إرتباط متوسطة إلى مرتفعة

وجميعها موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١)، ودرجة ارتباط البعد بالدرجة الكلية كانت (٠.٧١٥) دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١)، أما بالنسبة لبعد اللطف الذاتى فتراوحت قيم معاملات ارتباط فقراتها بدرجة البعد ما بين (٠.٦٠٣) للفقرة رقم ١٢، و(٠.٦٥٩) للفقرة رقم ٢٣ وجميعها موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١)، ودرجة ارتباط البعد بالدرجة الكلية كانت (٠.٨١٥) دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١)، بينما بعد اليقظة فتراوحت قيم معاملات ارتباط فقراتها بدرجة البعد ما بين (٠.٥٦٢) للفقرة رقم ٩، و(٠.٦٤٦) للفقرة رقم ٢٢ وجميعها موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١)، ودرجة ارتباط البعد بالدرجة الكلية كانت (٠.٧٤٩) دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١)، وبعد الحكم الذاتى فتراوحت قيم معاملات ارتباط فقراتها بدرجة البعد ما بين (٠.٥٩٧) للفقرة رقم ١٦، و(٠.٦٧٩) للفقرة رقم ١١ وجميعها موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١)، ودرجة ارتباط البعد بالدرجة الكلية كانت (٠.٧٧٨) دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١)، أما بالنسبة لبعد التعريف المفرط فى تحديد الهوية فتراوحت قيم معاملات ارتباط فقراتها بدرجة البعد ما بين (٠.٦٠١) للفقرة رقم ٢، و(٠.٧٥٦) للفقرة رقم ٦ وجميعها موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١)، ودرجة ارتباط البعد بالدرجة الكلية كانت (٠.٦٦٣) دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١)، بينما بعد العزلة فتراوحت قيم معاملات ارتباط فقراتها بدرجة البعد ما بين (٠.٥٥٦) للفقرة رقم ٤، و(٠.٦٧٢) للفقرة رقم ١٣ وجميعها موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١)، ودرجة ارتباط البعد بالدرجة الكلية كانت (٠.٦٢٨) دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١)، ويشير هذا إلى إرتباط فقرات مقياس التراحم الذاتى بالبعد التى تنتمى اليه، وكذلك بين نتائج الجدول (٤) السابق ارتباط درجة البعد بالدرجة الكلية للمقياس. بناء عليه تمتع مقياس التراحم الذاتى باتساق داخلى مناسب.

ثالثاً: مقياس الدعم النفسي: يتكون مقياس الدعم النفسي من أربعة مقاييس فرعية على النحو التالي:

١- مقياس **المرونة** من إعداد (**Smith et al., 2008**). تضمن مقياس المرونة (٦) فقرات. تم الاجابة على هذا المقياس فى ضوء تدريج ليكرت الخماسي الذى يتراوح ما بين (لا أوافق بشدة = ١ إلى موافق بشدة = ٥). بلغت قيمة **كرونباخ ألفا** لهذا المقياس في الدراسة الحالية ($\alpha = 0.88$). وجاءت جميع قيم الفا للفقرات أقل من هذه القيمة مما يعبر عن ثباتها وأن حذف أى فقرة سوف يؤثر بالسلب على قيمة ألفا، فيشير هذا إلى أن مقياس المرونة قد تمتع بثبات جيد.

٢- مقياس **التفاؤل** اعداد (**Scheier, Carver & Bridges, 1994**). تكون مقياس التفاؤل من (١٠) فقرات. أجيب على كل فقرة باستخدام تنسيق ليكرت الخماسي من لا أوافق بشدة = ١ إلى أوافق بشدة =٥، وبلغت **قيمة كرونباخ ألفا** لهذا المقياس في الدراسة الحالية ($\alpha = 0.89$). وجاءت جميع قيم الفا للفقرات أقل من هذه القيمة مما يعبر عن ثباتها وأن حذف أى فقرة سوف يؤثر بالسلب على قيمة ألفا، فيشير هذا إلى أن مقياس التفاؤل قد تمتع بثبات جيد.

٣- مقياس **الأمل** اعداد (**Snyder et al., 1991**). احتوى مقياس الأمل على (١٢) فقرة. حيث يتبع كل طالب فى الاستجابة تدريج ليكرت الخماسي. وكانت ألفا كرونباخ لهذا المقياس في الدراسة الحالية هي ($\alpha = 0.77$)، وجاءت جميع قيم الفا للفقرات أقل من هذه القيمة مما يعبر عن ثباتها وأن حذف أى فقرة سوف يؤثر بالسلب على قيمة ألفا، فيشير هذا إلى أن مقياس الامل قد تمتع بثبات جيد.

٤- مقياس **الكفاءة الذاتية** المقاس باستخدام مقياس الكفاءة الذاتية العام اعداد (**Schwarzer & Jerusalem, 1995**). تكون مقياس الكفاءة الذاتية من (١٠) فقرات. **كانت قيمة ألفا كرونباخ** في الدراسة الحالية ($\alpha = 0.91$)، وجاءت جميع قيم الفا للفقرات أقل من هذه القيمة مما يعبر عن ثباتها وأن حذف أى فقرة سوف يؤثر بالسلب على قيمة ألفا، فيشير هذا إلى أن مقياس الكفاءة الذاتية قد تمتع بثبات جيد.

بالنسبة لحساب الاتساق الداخلى لهذه المقاييس الفرعية لمقياس الدعم النفسي فى الدراسة الحالية، جاءت كما يوضحها جدول (٥) التالى:

جدول (٥)

الاتساق الداخلى لفقرات المقاييس الفرعية والدرجة الكلية لبعد

المقياس	المقاييس الفرعية	رقم الفقرة	الاتساق الداخلى
الدعم النفسي	المرونة	1	**٠.٨٩٢
		2	**٠.٧٩٧
		3	**٠.٧٤٩
		4	**٠.٧٣٤
		5	**٠.٧٦٦
		6	**٠.٨١٣
	الامل	١	٠.٥٤٩**
		2	٠.٦٢١**
		٣	٠.٥٦١**
		٤	٠.٥٣١**
		٥	٠.٤٦٧**
		٦	0.515**
		٧	0.584**
		٨	0.421**
		٩	0.551**
		١٠	0.404**
		١١	0.660**
		١٢	0.359**
	التفاؤل	١	0.٧١٧**
		٢	0.660**
		٣	0.696**
		٤	0.702**
		٥	0.837**
		٦	0.686**
		٧	0.643**
		٨	0.707**
		٩	0.581**
		١٠	0.794**
	الكفاءة الذاتية	١	0.٧٦٥**

المقياس	المقاييس الفرعية	رقم الفقرة	الاتساق الداخلى
		٢	0.659**
		٣	0.754**
		٤	0.712**
		٥	0.749**
		٦	0.713**
		٧	0.638**
		٨	0.798**
		٩	0.815**
		١٠	0.863**

* دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠.٠٥ ** دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠.٠١

يتضح من نتائج جدول (٥) السابق أن قيم معاملات الإرتباط الخاصة بفقرات مقياس المرونة قد تراوحت ما بين (٠.٧٣٤) للفقرة ٤، و(٠.٨٩٢) للفقرة ١، وهى معاملات إرتباط متوسطة إلى مرتفعة وجميعها موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١)، أما مقياس الامل فتراوحت قيم معاملات ارتباط فقراتها بدرجة البعد ما بين (٠.٣٥٩) للفقرة رقم ١٢، و(٠.٦٦) للفقرة رقم ١١ وجميعها موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١)، بينما مقياس التفاؤل فتراوحت قيم معاملات ارتباط فقراتها بدرجة البعد ما بين (٠.٥٨١) للفقرة رقم ٩، و(٠.٨٣٧) للفقرة رقم ٥ وجميعها موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١)، أما مقياس الكفاءة الذاتية جاءت قيم معاملات الارتباط لفقراتها ما بين (٠.٦٣٨) للفقرة رقم ٧ و (٠.٨٦٣) للفقرة رقم ١٠ ، وهو ما يشير إلى إرتباط فقرات المقاييس الفرعية لمقياس الدعم النفسي بالبعد التى تنتمى اليه.

رابعاً: مقياس الرفاهية العقلية: اعداد (**Tennant et al., 2007**)، تكون هذا المقياس من ١٤ فقرة، تم استخدام تدريج ليكرت الخماسي للاستجابة على فقرات هذا المقياس. بلغت قيمة **كرونباخ ألفا** في الدراسة الحالية ($\alpha = 0.93$)، وجاءت جميع قيم الفا للفقرات أقل من هذه القيمة مما يعبر عن ثباتها وأن حذف أى فقرة سوف يؤثر بالسلب على قيمة ألفا، فيشير هذا إلى أن مقياس الرفاهية العقلية قد تمتع بثبات جيد. **ولحساب الاتساق الداخلى** لمقياس الرفاهية العقلية فى هذه الدراسة، تم حساب معامل الارتباط بين درجات فقرات المقياس والدرجة الكلية للمقياس، ويوضح ذلك الجدول (٦) التالى:

جدول (٦)

الاتساق الداخلى لفقرات مقياس الرفاهية العقلية والدرجة الكلية لبعد

المقياس	رقم الفقرة	الاتساق الداخلى
الرفاهية العقلية	١	٠.٦٧٣**
	2	٠.٧٥٦**
	٣	٠.٦٦٨**
	٤	٠.٧٢٥**
	٥	٠.٧٠٥**
	٦	0.٧٨٧**
	٧	0.712*
	٨	0.693**
	٩	0.723**
	١٠	0.668**
	١١	0.721**
	١٢	0.781**
	١٣	0.٧50**
	١٤	0.678**

* دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠.٠٥ ** دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠.٠١

يتضح من نتائج جدول (6) السابق أن قيم معاملات الإرتباط الخاصة بفقرات مقياس الرفاهية العقلية قد تراوحت ما بين (٠.٦٦٨) للفقرات ٣ و ١٠، و(٠.٧٨٧) للفقرة ٦، وهى معاملات إرتباط متوسطة إلى مرتفعة وجميعها موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١)، وهو ما يشير إلى إرتباط فقرات المقياس بالدرجة الكلية للمقياس.

النتائج: كان الهدف من هذه الدراسة هو اكتشاف العلاقات بين ضغوطات التوقعات الأكاديمية والرفاهية العقلية. وكانت المتغيرات الوسيطية هى التراحم الذاتى والدعم النفسي. ولتحقيق ذلك تم الاعتماد على البرنامج الاحصائي AMOS الإصدار رقم (٢١) وكان التحليل قد مر بالخطوات التالية:

١- تم حساب معاملات الارتباطات بين أبعاد متغيرات الدراسة، كما هو موضح في الجدول (٧) التالى:

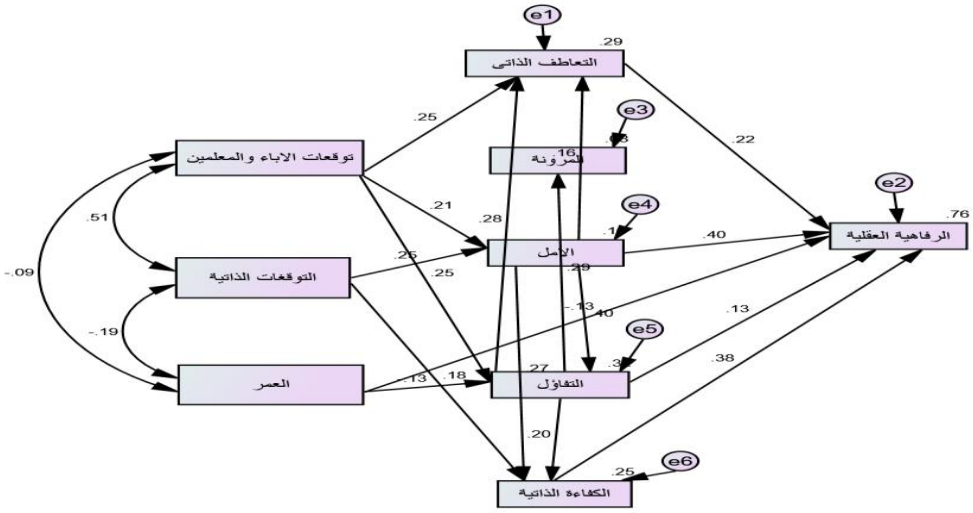
جدول(٧)

مصفوفة معاملات الارتباطات بين أبعاد متغيرات الدراسة

م		1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	**توقعات الاباء والمعلمين**	1								
2	**التوقعات الذاتية**	.512**	1							
3	**العمر**	-0.093	-.185**	1						
4	**التراحم الذاتى**	.411**	.332**	-.162*	1					
5	**المرونة**	.113	.008	-0.007	.136*	1				
6	**الأمل**	.334**	.356**	-.176**	.384**	.127	1			
7	**التفاؤل**	.394**	.319**	-.226**	.459**	.290**	.505**	1		
8	**الكفاءة الذاتية**	.223**	.337**	-0.128	.246**	.134*	.431**	.391**	1	
9	**الرفاهية العقلية**	.327**	.423**	-.313**	.543**	.223**	.724**	.606**	.661**	1

يتبين من نتائج جدول (٧) السابق وجود ارتباطات إيجابية ذات دلالة إحصائية بين توقعات أولياء الأمور والمعلمين والرفاهية العقلية ($r = 0.33, p < .001$)، ووجود ارتباط بين توقعات الآباء والمعلمين والأمل والتفاؤل والكفاءة الذاتية ($p < .001$)، وترتبط توقعات الآباء والمعلمين بالتراحم الذاتى ($r = 0.41, p < .001$). كما كان هناك ارتباط سلبي بين التوقعات الذاتية والعمر ($r = -0.19, p < .001$). كما تُظهر نتائج الجدول (٧) السابق وجود ارتباطات إيجابية ذات دلالة إحصائية بين كل من التوقعات الذاتية والتراحم الذاتى ($r = 0.33, p < .001$)، وارتباطات بين التوقعات الذاتية والأمل والتفاؤل والكفاءة الذاتية والرفاهية العقلية وكلها كانت موجبة ودالة احصائياً ($p < .001$) ، إلى جانب ذلك كان هناك علاقة ارتباطية إيجابية ذات دلالة إحصائية بين التراحم الذاتي والمرونة والأمل والتفاؤل والكفاءة الذاتية والرفاهية العقلية ($p < .005$ و $p < .001$) ، علاوة على ذلك ، كان هناك ارتباط سلبي بين العمر والتراحم الذاتى والأمل والتفاؤل والكفاءة الذاتية والرفاهية العقلية عند مستوى دلالة ($p < .005$ و $p < .001$) ، أيضًا كان هناك ارتباطاً إيجابياً بين المرونة والتفاؤل والكفاءة الذاتية والرفاهية العقلية ($p < .005$ و $p < .001$). والأمل والتفاؤل والكفاءة الذاتية يرتبط ارتباط إيجابي مع الرفاهية العقلية عند مستوى دلالة ($p < .001$). بالإضافة إلى وجود علاقة ارتباط موجبة ذات دلالة إحصائية بين الأمل والتفاؤل والكفاءة الذاتية ($p < .001$). وارتباط إيجابي ذات دلالة إحصائية بين الأمل والتفاؤل ($r = 0.51, p < .001$).

٢- ظهر النموذج الملائم لنموذج المسار المعدل توافق نموذج جيد مع بيانات هذه الدراسة، حيث كانت قيمة مربع كاي ١٨.٣١٩ بدرجة حرية ١٦ وليست معنوية عند ($P > 0.05$). وكانت نسبة مربع كاي / درجة الحرية ١.١٤٥. وكانت قيم NFI ، RFI ، IFI ، TLI ، CFI ، GFI و AGFI بلغت 0.98 ، ٠.٩٥ ، ١.٠٠٠ ، ٠.٩٩، ١.٠٠٠ ، ٠.٩٨ و ٠.٩٥ ، وهذا دليل على ملاءمة النموذج. وبالمثل ، كانت قيم RMSEA و SRMR ٠.٠٢٥ و ٠.٠٣ ، مما يدل على ملاءمة جيدة للنموذج المعدل، كما هو موضح فى (الشكل ١).



شكل(١)

نموذج معدل لتأثير ضغوطات التوقعات الأكاديمية على الرفاهية العقلية

٣- التأثيرات المعيارية بين ضغوطات التوقعات الأكاديمية والعمر والتراحم الذاتى وأبعاد الدعم النفسي والرفاهية العقلية في نموذج المسار، يوضح ذلك الجدول(٨) التالى. كما يوضح جدول(٩) التالى المسارات المباشرة وغير المباشرة بين متغيرات الدراسة.

جدول (٨)

التأثيرات المعيارية بين متغيرات الدراسة

المسار			B	C.R.	P-Value
توقعات الاباء والمعلمين	←	**الامل**	٠.٢٠٦	2.919	.004
التوقعات الذاتية	←	**الامل**	٠.٢٥	3.544	***
الامل	←	**التفاؤل**	٠.٤٠١	6.931	***
توقعات الاباء والمعلمين	←	**التفاؤل**	0.25	4.323	***
العمر	←	**التفاؤل**	-0.134	-2.447	0.014
التفاؤل	←	**الكفاءة الذاتية**	0.199	2.987	0.003
الامل	←	**التراحم الذاتى**	0.160	2.462	.014
التفاؤل	←	**التراحم الذاتى**	0.280	4.203	***
الامل	←	**الكفاءة الذاتية**	0.267	3.924	***
التوقعات الذاتية	←	**الكفاءة الذاتية**	0.179	2.891	0.004
توقعات الاباء والمعلمين	←	**التراحم الذاتى**	0.246	4.001	***
التراحم الذاتى	←	**الرفاهية العقلية**	0.222	6.006	***
التفاؤل	←	**الرفاهية العقلية**	0.135	3.311	***
الكفاءة الذاتية	←	**الرفاهية العقلية**	0.375	10.248	***
الامل	←	**الرفاهية العقلية**	0.395	9.993	***
التفاؤل	←	**المرونة**	0.288	4.552	***
العمر	←	**الرفاهية العقلية**	0.133	-4.063	***

جدول(٩)

التأثيرات المباشرة والتأثيرات غير المباشرة بين متغيرات الدراسة

المتغير		العمر	التوقعات الذاتية	توقعات الاباء والمعلمين	الامل	التفاؤل	الكفاءة الذاتية	التراحم الذاتى
الامل	التاثير المباشر	0.000	0.250	0.206	0.000	0.000	0.000	0.000
	التاثير غير المباشر	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
	التاثير الكلى	0.000	0.250	0.206	0.000	0.000	0.000	0.000
التفاؤل	التاثير المباشر	-0.134	0.000	0.250	0.401	0.000	0.000	0.000
	التاثير غير المباشر	0.000	0.100	0.083	0.000	0.000	0.000	0.000
	التاثير الكلى	-0.134	0.100	0.333	0.401	0.000	0.000	0.000
الكفاءة الذاتية	التاثير المباشر	0.000	0.179	.000	0.267	0.199	0.000	0.000
	التاثير غير المباشر	-0.027	0.087	0.121	0.080	0.000	0.000	0.000
	التاثير الكلى	-0.027	0.266	0.121	0.346	0.199	0.000	0.000
التراحم الذاتى	التاثير المباشر	0.000	0.000	0.246	0.160	0.280	0.000	0.000
	التاثير غير المباشر	-0.038	0.068	0.126	0.112	0.000	0.000	0.000
	التاثير الكلى	-0.038	0.068	0.373	0.272	0.280	0.000	0.000
المرونة	التاثير المباشر	0.000	0.000	0.000	0.000	0.288	0.000	0.000
	التاثير غير المباشر	-0.039	0.029	0.096	0.115	0.000	0.000	0.000
	التاثير الكلى	-0.039	0.029	0.096	0.115	0.288	0.000	0.000
الرفاهية العقلية	التاثير المباشر	-0.133	0.000	0.000	0.395	0.135	0.375	0.222
	التاثير غير المباشر	-0.036	0.227	0.255	0.244	0.137	0.000	0.000
	التاثير الكلى	-0.170	0.227	0.255	0.640	0.271	0.375	0.222

من نتائج الجدول (٨)(٩) السابق نجد أن توقعات الآباء والمعلمين قد أثرت على التراحم الذاتى بحجم تأثير معياري مباشر قدره (٠.٢٥) ($p < 0.001$). كما أن أثرت توقعات أولياء الأمور والمعلمين على التفاؤل والأمل بحجم تأثير معياري مباشر قدره (٠.٢٥) (٠.٢١) إلى جانب ذلك ، فإن تأثير التوقعات الذاتية على الأمل والكفاءة الذاتية كان بحجم تأثير معياري مباشر قدره (٠.٢٥) و (٠.١٨) على التوالي. علاوة على ذلك تؤثر الكفاءة الذاتية على الرفاهية العقلية بحجم تأثير معياري مباشر قدره (٠.٣٨). علاوة على ذلك ، فإن التراحم الذاتى يؤثر على الرفاهية العقلية بحجم تأثير معياري مباشر قدره (٠.٢٢). كما أثر التفاؤل على الكفاءة الذاتية والتراحم الذاتى والرفاهية العقلية والمرونة بحجم تأثير معياري مباشر قدره (٠.١٩٩) و (٠.٢٨) و (٠.١٤) و (٠.٢٩) على التوالي. بالإضافة إلى ذلك ، يؤثر الأمل على التفاؤل والتراحم الذاتى والكفاءة الذاتية والرفاهية العقلية بحجم تأثير معياري مباشر قدره (٠.٤٠١) و (٠.١٦) و(٠.٢٧) و (٠.٤٠) على التوالي. كما كان للعمر تأثير على التفاؤل والرفاهية العقلية بحجم تأثير معياري مباشر قدره (-٠.١٣٤) و (٠.١٣-) على التوالي.

بالنسبة للتأثير غير المباشر فقد أثرت توقعات الآباء والمعلمين على الكفاءة الذاتية والتراحم الذاتى، والرفاهية العقلية بحجم تأثير معياري قدره ٠.١٢١ و ٠.١٢٦ ، ٠.٢٥٥ ، على التوالي. بالإضافة إلى ذلك ، فإن التأثير غير المباشر للتوقعات الذاتية على التفاؤل والرفاهية العقلية بحجم تأثير معياري قدره ٠.١٠٠ و ٠.٢٢٧ على التوالي. علاوة على ذلك ، فإن التأثير غير المباشر للتفاؤل على الرفاهية العقلية بحجم تأثير معياري قدره ٠.١٣٧. والتأثير غير المباشر للأمل على التراحم الذاتى والمرونة و الرفاهية العقلية بحجم تأثير معياري قدره ٠.١١٢ و ٠.١١٥ و ٠.٢٤٤ على التوالي.

تبين من شكل (١) السابق وجود علاقة ارتباط معنوية بين توقعات أولياء الأمور والمعلمين مع التوقعات الذاتية (٠.٥١). أيضًا يرتبط العمر بالتوقعات الذاتية (-٠.١٩). علاوة على ذلك يرتبط عمر الطالب بتوقعات أولياء الأمور والمعلمين ٠.٠٩-. كما أن نموذج مسار الدراسة نجح في شرح حوالي ٠.٧٦ من التباين الكلي في الرفاهية العقلية.

مناقشة النتائج

يكشف نموذج المسار السببي بين متغيرات الدراسة أن توقعات الآباء والمعلمين لها تأثير إيجابي مباشر على التفاؤل. بالإضافة إلى ذلك ، تؤثر التوقعات الذاتية بشكل مباشر على الأمل والكفاءة الذاتية ، ويمكن أن يعزى ذلك إلى أن الطالب الذي يعاني من ضغوطات أكاديمية أعلى يحتاج إلى مستويات أعلى من الأمل والتفاؤل والفعالية الذاتية. نظرًا لأن الطالب الذي يعاني من ضغوطات يؤدي بشكل أفضل من الطالب الذي لديه ضغوطات أقل، وكذلك يلعب الأمل دورًا مهمًا في تقليل الضغوطات الأكاديمية وزيادة الرفاهية النفسية لطلاب المدارس الثانوية (**Back, 2015**). وجد **Scheier, Carver, & Bridge (2001)** أن التفاؤل يقلل من مستوى التوتر عن طريق إثارة المشاعر الإيجابية.

كما تؤثر أبعاد ضغوطات التوقعات الأكاديمية على التراحم الذاتى ، حيث يعاني طالب المرحلة الثانوية من معدلات ضغط أعلى من كل المحيطين به وحتى من ذاته، وقد يؤثر ذلك على التراحم الذاتى ويجعل الطالب يعامل نفسه بلطف وعناية. علاوة على ذلك، يلعب التراحم الذاتى دورًا في تقليل التأثير السلبي للضغوطات الأكاديمية على الأداء الأكاديمي والرفاهية العاطفية. وفقًا لذلك، يمكن للطالب الذي يتمتع بدرجة عالية من التراحم الذاتي التعامل جيدًا مع التوتر ، وقد يكون قادرًا على البقاء هادئًا في مواجهة هذه الضغوطات (**Zhang, Luo, Che & Duan, 2016**). بالإضافة إلى التأثير الإيجابي وغير المباشر لأبعاد الضغوطات الأكاديمية على الرفاهية العقلية. (**Carter, Garber, Ciesla & Cole, 2006**). بالإضافة إلى ذلك ، فالطلاب الذين لديهم مستوى مرتفع من الرفاهية العقلية يتمتعون بقدرات عالية على ضبط النفس فى التعامل مع الضغوطات الأكاديمية (**Lee, 2012**).

كما تشير الدراسة الحالية إلى أن الأمل والتفاؤل والفعالية الذاتية تؤثر على الرفاهية العقلية. تتفق هذه النتيجة مع نتائج (**Avey, Luthans & Jenson, 2009; Riolli, Savicki & Richards, 2012; Datu & Valdez, 2016**). أيضًا وجد (**Rahimnia, Mazidi & Mohammadzadeh, 2013**) أن الدعم النفسي يعمل كحاجز ضد التوتر والقلق، فالطالب ذوو الدعم النفسي العالي أكثر قدرة على التعامل مع الضغوطات الأكاديمية والحفاظ على الرفاهية الجسدية والنفسية. علاوة على ذلك يكون الطلاب الأكثر تفاؤلاً أكثر رضا ويتمتعون برفاهية ذاتية عالية. وفقًا ل (**Diener, Oishi, & Lucas, 2003; Lent , 2004**) ، فإن الكفاءة الذاتية هي مؤشر مهم للرفاهية. لاحظ (**Gallagher & Lopez , 2009**) أن مساهمة التفاؤل من أجل صحة جيدة ورفاهية دليلًا على أن المتفائلين أكثر صحة من المتشائمين. وفقًا ل((**Kim , 2006**) ، فإن الأمل له علاقة إيجابية بالرفاهية النفسية لدى طلبة المرحلة الثانوية ، حيث أظهرت النتائج أن الطلاب الذين يتمتعون بمستوى عالٍ من الأمل لديهم تصور أكثر إيجابية لتجاربهم الخاصة ودعمهم الاجتماعي ، واختيار آلية نشطة لتأقلم بدلاً من آلية التجنب. كما يميل الطلاب ذوو المستويات الأعلى من التفاؤل إلى التحفيز والمثابرة (**Anderman, 2002; Haynes, Ruthig, Perry, Stupnisky, & Hall, 2006**).

وأظهرت نتائج الدراسة الحالية أن التراحم الذاتى يؤثر بشكل مباشر وإيجابي على الرفاهية العقلية. تتفق هذه النتيجة مع نتائج الأبحاث السابقة **(Neff, Hsieh & Dejitterat, 2005; Zessin, Dickhauser & Garbade, 2015; Zhang, Luo, Che & Duan, 2016)**. حيث أن التراحم الذاتى يجعل الطالب قادرًا على السعادة والتفاؤل والتأثير الإيجابي **(Neff, Rude & Kirkpatrick, 2007)**، ويقود الطالب للتعامل مع الأحداث السلبية دون الشعور بالإرهاق **(Leary, Tate, Adams, Allen, & Hancock, 2007)**. ويرتبط التراحم الذاتى بالنجاح الأكاديمي **(Conway, 2007)**. كما يعتبر التراحم الذاتى متغيرًا وسيطًا يمكن أن يقلل من التأثير السلبي للضغوطات الأكاديمية على الرفاهية العقلية. بالإضافة إلى ذلك يلعب التراحم الذاتى دورًا مؤثرًا بمثابة حاجز ضد الإجهاد **(Arch, Landy & Brown, 2016)**. علاوة على ذلك فالطالب الذي يتمتع بقدر أكبر من التراحم الذاتي يكون أقل تأثراً عاطفياً بالتغذية الراجعة النقدية ، ويكون لديه خوف أقل من الفشل ويستمر لفترة أطول في المهام الصعبة. على العكس من ذلك الطالب ذو التراحم المنخفض مع الذات. فيلعب التراحم الذاتى دورًا مفيدًا في التحفيز والمرونة **(Leary, Tate, Adams, Batts Allen & Hancock, 2007)**. بالإضافة إلى ذلك ، توصلت الدراسة الحالية إلى أن عمر الطالب له تأثير سلبي على التفاؤل والرفاهية العقلية. تختلف هذه النتيجة مع **(Ahuja , Banerjee , Chaudhary & Gidwani , 2020)** الذين وجدوا علاقة إيجابية كبيرة بين الرفاهية والعمر، وقد لاحظوا أن كبار السن أكثر جماعية وتوجهًا نحو المجموعة أكثر من الشباب. فى ضوء نتائج الدراسة الحالية وتفسيرتها وجد أن هناك مسارات مباشرة وغير مباشرة بين متغيرات الدراسة الحالية مما يؤدى إلى رفض فروض الدراسة الصفرية والتى تنص على

١. لا توجد مسارات مهمة من ضغوطات التوقعات الأكاديمية إلى الرفاهية العقلية.
٢. لا توجد مسارات مهمة من ضغوطات التوقعات الأكاديمية إلى التراحم الذاتى والدعم النفسي.
٣. لا توجد مسارات مهمة من التراحم الذاتي والدعم النفسي إلى الرفاهية العقلية. وقبول الفروض البديلة لهذه الفروض والتى تنص على :

١- توجد مسارات مهمة من ضغوطات التوقعات الأكاديمية إلى الرفاهية العقلية.
٢- توجد مسارات مهمة من ضغوطات التوقعات الأكاديمية إلى التراحم الذاتى والدعم النفسي.
٣- توجد مسارات مهمة من التراحم الذاتي والدعم النفسي إلى الرفاهية العقلية.

توصيات الدراسة: نظراً لما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج، فتوصى:

١- الباحثين بضرورة دراسة متغير التراحم الذاتى على مختلف المراحل التعليمية لما له من تأثير قوى على الرفاهية.
٢- الطالب بالمثابرة والامل والتفاؤل أمام الضغوطات التى تواجه سواء كانت هذه الضغوطات اكاديمية او نفسية او غير ذلك.
٣- اولياء الأمور باحترام عقلية الابن \ البنت ومعرفة أنهم الاقدر فى فهم ذاتهم.

الدراسات والبحوث المقترحة

١- البناء العاملى لمقياس التراحم الذاتى وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية لدى طلبة الجامعة.
٢- العلاقة بين الضغوطات الأكاديمية والتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية.

٣- برنامج تدريبي قائم على الدعم النفسي فى تنمية الصمود النفسي لدى ذوى صعوبات التعلم.
٤- برنامج إرشادى قائم على التراحم الذاتى فى تنمية الثقة بالنفس والرضا عن الحياة لدى طلبة المرحلة الثانوية.

المراجع

Afzal, A., Atta, M., & Malik, N.I. (2016). Role of Positive Psychological Capital in Prediction of Emotions and Subjective Wellbeing among Adolescents. journal of the Indian Academy of Applied Psychology, 42(1), 72-81.

Agrawal, R. K. & Chahar, S. S. (2007). Examining role stress among technical students in India. Social Psychology of Education, (1), 77-91.

Ahuja, K.K., Banerjee , D., Chaudhary, K.,& Gidwani, C. (2020). Fear, xenophobia and collectivism as predictors of well-being during Coronavirus disease 2019: An empirical study from India. International Journal of Social Psychiatry, 00(0), 1-8. DOI: 10.1177/0020764020936323

Alam, K., & Halder, U. (2018). Academic Stress and Academic Performance among Higher Secondary Students: A Gender Analysis. International Journal of Creative Research Thoughts (IJCRT), 6(1), 687- 692, ISSN: 2320-2882

Alam, K., & Halder, U. K. (2018). Academic Stress and Academic Performance among Higher Secondary Students: A Gender Analysis. IJCRT, 6(1), 687- 692.

Anderman, E. M. (2002). School effects on psychological outcomes during adolescence. Journal of Educational Psychology, 94, 795–809

Ang, R. P. & Huan, V. S. (2006). Academic expectations stress inventory (AESI): Development, factor analysis, reliability and validity. Educational and Psychological Measurement, 66, 522–539.

Arch, J. J., Landy, L. N., & Brown, K. W. (2016). Predictors and moderators of biopsychological social stress responses following brief selfcompassion meditation training. Psychoneuroendocrinology, 69, 35–40. https://doi.org/10.1016/j.psyneuen.2016.03.009

Avey, J. B., Luthans, F., & Jenson, S. M. (2009). Psychological capital: A positive resource for combating employee stress and turnover. Human Resource Management, 48(5), 677–693. https://doi.org/10.1002/hrm.20294.

Back, K. W. (2015). The Mediating Effects of Hope between Participation in School Physical Education, Academic Stress, EgoResilience and Psychological Well-being in High School Students. Indian Journal of Science and Technology, 8(S7), 603-610.

BARNARD, L. K. & CURRY, J. F. (2012). The relationship of clergy burnout to self-compassion and other personality dimensions. Pastoral Psychology, 61(2), 149-163.

Bharti, R. (2013). Effect of Institutional Stress on Academic Achievement of Adolescents. International Journal of Educational Science and Research (IJESR), 3(5), 53-58.

Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. Journal of School Psychology, 44(6), 473-490.

Carter, J. S., Garber, J., Ciesla, J. A., & Cole, D. A. (2006). Modeling relations between hassles and internalizing and externalizing symptoms in adolescents: A four-year prospective study. Journal of Abnormal Psychology, 1153, 428–442.

Chen, J., Yan, L., & Zhou, L. (2011). Reliability and validity of Chinese version of Self-compassion Scale. Chinese Journal of Clinical Psychology, 19(6), 734–736

Conway, D. G. (2007). The role of internal resources in academic achievement: Exploring the meaning of self-compassion in the adaptive functioning of low-income college students. Unpublished doctoral dissertation, University of Pittsburgh, PA, USA.

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. https://doi.org/10.1007/s40299-015-0254-1

Davidson, C., Wingate, L. R., Rasmussen, K., & Slish, L. (2009). Hope as a Predictor of Interpersonal Suicide Risk. Suicide and Life-Threatening Behavior, 39(5), 499-507.

Deb, S., Strodl, E. & Sun, J. (2015). cademic stress, parental pressure, anxiety and mental health among Indian high school students. International Journal of Psychology and Behavioral Sciences, 5(1), 26-34.

Diener E., Oishi, S., & Lucas, R. E. (2003). Personality, culture, and subjective well-being: Emotional and cognitive evaluations of life. Annual Review of Psychology, 54, 403-425.

Dunne, S., Sheffield, D., & Chilcot, J. (2016). Brief report: Self-compassion, physical health and the mediating role of health-promoting behaviours. Journal of health psychology. DOI: https://doi. org/10.1177/1359105316643377

Elias, H., Siew Ping, W., & Abdullah, M. (2011). Stress and Academic Achievement among Undergraduate Students in Universiti Putra Malaysia. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 29, 646 – 655.

Fenzel, L. M. (2000). Prospective study of changes in global self-worth and strain during the transition to middle school. J. Early Adolesc, 20, 93–116.

Ferla, J., Valcke, M., & Schuyten, G. (2008). Relationships between student cognitions and their effects on study strategies. Learning and Individual Differences, 18(2), 271-278.

Gallagher, M. W., & Lopez, S. J. (2009). Positive expectancies and mental health: Identifying the unique contributions of hope and optimism. The Journal of Positive Psychology, 4(6), 548-556. Doi: 10.1080/17439760903157166

Gautam , V., Ningthoujam, S., & Singh ,T. (2019). Impact of Psychological Capital on Well-Being of Management Students. Theoretical Economics Letters, 9, 1246-1258, https://doi.org/10.4236/tel.2019.95081, ISSN Online: 2162-2086

Guiping, W., & Huichang, C. (2001). Coping style of adolescents under academic stress their locus of control, self-esteem and mental health. Chinese Mental Health Journal, 15(6), 431–434.

Hammond , H . (2012). Self-Compassion, Social Interest, and Depression a Research Paper Presented to The Faculty of the Adler Graduate School, large Midwestern University.

Harsha, P.P. (2017). Family Environment and Academic Stress as Predictors of Depression in Adolescents. Master Thesis, Psychology School of Human Sciences, Sikkim University, Gangtok.

Haynes, T. L., Ruthig, J. C., Perry, R. P., Stupnisky, R. H., & Hall, N. C. (2006). Reducing the academic risks of over-optimism: The longitudinal effects of attributional retraining on cognition and achievement. Research in Higher Education, 47(7), 755–779.

Herdem, D. (2019). The Effect of Psychological Capital on Motivation for Individual Instrument: A Study on University Students. Universal Journal of Educational Research, 7(6), 1402-1413, DOI: 10.13189/ujer.2019.070608

Hoferichter, F., Raufelder, D. & Eid M. (2014). The mediating role of socio-motivational relationships in the interplay of perceived stress, neuroticism, and test anxiety among adolescent students. Psychol. Sch, 51, 736–752. doi: 10.1002/pits.21778.

Homan, K. (2016). Self-Compassion and Psychological Well-Being in Older Adults. Journal of Adult Development, 23(2).

Honicke, T., & Broadbent, J. (2016). The influence of academic self-efficacy on academic performance: A systematic review. Educational Research Review, 17, 63– 84.

Huppert, F.A., Baylis, N., & Keverne, B. (2004). Why do we need a science of wellbeing? Philosophical Transactions of the Royal Society of London, 359, 1331-1332.

Keng, S., Smoski, M. J., Robins, C. J., Ekblad, A. G., & Brantly, J. G. (2012). Mechanisms of change in mindfulness-based stress reduction: self-compassion and mindfulness as

mediators of intervention outcomes. Journal of Cognitive Psychotherapy, 26, 270–280. https://doi.org/10.1891/0889-8391.26.3.270.

Kim, N. (2006). The effects of hope, social support, and coping strategies on psychological well-being. Unpublished master dissertation. Catholic University.

Kotsou, I., & Leys, C. (2016). Self-Compassion Scale (SCS): Psychometric Properties of the French Translation and Its Relations with Psychological Well-Being, Affect and Depression. PloS one, 11(4). DOI: https:// doi.org/10.1371/journal.pone.0152880

Krieger, T., Altensetin, D., Baettig, I., Doerig, N., & Holltforth, M. G. (2013). Self-compassion in depression: associations with depressive symptoms, rumination, and avoidance in depressed outpatients. Behavior Therapy, 44, 501–513. https://doi.org/10.1016/j.beth. 2013.04.004.

Lal, K. (2014). Academic Stress among Adolescent in Relation to Intelligence and Demographic Factors. American International Journal of Research in Humanities, Arts and Social Sciences, 5(1), 123-129.

Lane, J., Lane, A. M., & Kyprianou, A. (2004). Self-efficacy, self-esteem and their impact on academic performance. Social Behavior and Personality: An international journal, 32(3), 247-256.

Leary, M. R., Tate, E. B., Adams, C. E., Allen, A. B., & Hancock, J. (2007). Self-compassion and reactions to unpleasant self-relevant events: The implications of treating oneself kindly. Journal of Personality and Social Psychology, 92(5), 887-904. DOI: https://doi.org/10.1037/0022- 3514.92.5.887

Lee, O. (2012). The influence of life stress, ego-resilience and social support on psychological well-being among college students. Korean Journal of Youth Studies. 19(1), 29– 57.

Lent, R. W. (2004). Toward a unifying theoretical and practical perspective on well-being and psychosocial adjustment. Journal of Counseling Psychology, 51, 482-509.

Li, B., Ma, H., Guo, Y., Xu, F., Yu, F., & Zhou, Z. (2014) Positive Psychological Capital: A New Approach to Social Support and Subjective Well-Being. Social Behavior and Personality: An International Journal, 42, 135-144. https://doi.org/10.2224/sbp.2014.42.1.135

Li, H., Lin, C., Bray, M. A., & Kehle, T. J. (2005). The measurement of stressful events in Chinese college students. Psychology in the Schools, 42(3), 315–323 doi.org/dfvgh5.

Liu, Y. & Lu Z. (2012). Chinese high school students' academic stress and depressive symptoms: Gender and school climate as moderators. Stress Health, 28, 340–346. doi: 10.1002/smi.2418.

Luthans, B.C., Luthans, K.W., & Jensen, S.M. (2012). The Impact of Business School Students' Psychological Capital on Academic Performance. Journal of Education for Business, 87, 253-259. https://doi.org/10.1080/08832323.2011.609844

Luthans, F., Avolio, B., Avey, J. B., & Norman, S. M. (2007). Positive psychological capital: Measurement and relationship with performance and satisfaction. Personnel Psychology, 60(3), 541–572. https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2007.00083.x

MacBeth, A., & Gumley, A. (2012). Exploring compassion: a meta-analysis of the association between self-compassion and psychopathology. Clin Psychol Rev. 32(6), 545–552. doi:10.1016/j.cpr.2012.06.003

Malhotra, T. & Mahashevta. (2019). A study of academic stress and academic performance of Senior Secondary school Students in relation to their gender. Scholarly Research Journal for Humanity Science & English Language, Online ISSN 2348-3083, www.srjis.com PEER REVIEWED & REFERRED JOURNAL, JUNE-JULY, 7/34 , 9215- 9225.

Malik, P. R.,& Balda, S. (2006). High IQ adolescents under stress: Do they perform poor in academics. Anthropologist, 8(2), 61- 62.

Mantzios, M., Wilson, J. C., & Giannou, K. (2015). Psychometric properties of the Greek versions of the Self-Compassion and Mindful Attention and Awareness Scales. Mindfulness, 6, 123–132. https:// doi.org/10.1007/s12671-013-0237-3.

Neff, K. D. (2003a). Development and validation of a scale to measure self-compassion. Self and Identity, 2, 223-250. DOI: 10.1080/15298860309027.

Neff, K. D., & Vonk, R. (2009). Self-compassion versus global self-esteem: two different ways of relating to oneself. Journal of Personality, 77, 23–50. DOI: https://doi. org/10.1111/j.1467-6494.2008.00537.x

Neff, K. D., Hsieh, Y. P., & Dejitterat, K. (2005). Self-compassion, achievement goals, and coping with academic failure. Self and Identity, 4, 263–287. https://doi.org/ 10.1080/13576500444000317.

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. https://doi.org/10.1177/ 0022022108314544

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

Neff, K., & McGehee, P. (2010). Self-compassion and Psychological Resilience Among Adolescents and Young Adults. Self and Identity, 9(3), 225 — 240, DOI: 10.1080/15298860902979307

Raes, F. (2011). The effect of self-compassion on the development of depression symptoms in a non-clinical sample. Mindfulness, 2, 33–35. https://doi.org/10.1007/s12671-011-0040-y.

Rahimnia, F., Mazidi, A. R., & Mohammadzadeh, Z. (2013). Emotional mediators of psychological capital on well-being: The role of stress, anxiety, and depression. Management Science Letters, 3(3), 913–926. https://doi.org/10.5267/j.msl.2013.01.029.

Reddy , K., Menon, K.& Thattil, A. (2018). Academic Stress and its Sources Among University Students. Biomed. & Pharmacol. J, 11(1), 531-537. DOI : http://dx.doi.org/10.13005/bpj/1404

Richardson, M., Charles, A., & Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: A systematic review and meta-analysis. Psychological Bulletin, 138, 353– 387.

Riolli, L., Savicki, V., & Richards, J. (2012). Psychological capital as a buffer to student stress. Psychology, 3(12), 1202–1207. https://doi.org/10.4236/psych.2012. 312A178.

Salami, O. S. (2010). Emotional intelligence, self-efficacy, psychological well-being and students attitudes: implications for quality education. European Journal of Educational Studies, 2, 247-257.

Scheier, M. F., Carver, C. S., & Bridges, M. W. (1994). Distinguishing optimism from neuroticism (and trait anxiety, self-mastery, and self-esteem): A reevaluation of the Life Orientation Test. Journal of Personality and Social Psychology, 67(6), 1063-1078.

Scheier, M.F., Carver, C.S. & Bridges, M.W. (2001) Optimism, Pessimism, and Psychological Well-Being. Optimism and Pessimism: Implications for Theory, Research, and Practice, 1, 189-216. https://doi.org/10.1037/10385-009

Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (1995). Generalized Self-Efficacy scale. In J. Weinman, S. Wright, & M. Johnston, Measures in health psychology: A user's portfolio. Causal and control beliefs (pp. 35-37). Windsor, UK: NFER-NELSON.

Scrimin, S., Mason, L., Moscardino, U. & Altoè, G. (2015). Externalizing behaviors and learning from text in primary school students: The moderating role of mood. Learn. Ind. Differ, 43, 106–110. doi: 10.1016/j.lindif.2015.08.023.

SMEETS. E., NEFF, K. D., ALBERTS, H., & PETERS, M. (2014). Meeting suffering with kindness: Effects of a brief self-compassion intervention for female college students. Journal of Clinical Psychology. DOI: 10.1002/jclp.22076

Smith, A. P., & Firman, K.L. (2019). Associations between the Wellbeing Process and academic outcomes. Journal of Education, Society and Behavioral Science, 32(4): 1- 10. ISSN: 2456 -981X, DOI: 10.9734/JESBS/2019/v32i430185

Smith, B.W., Dalen, J., Wiggins, K., Tooley, E., Christopher, P. & Bernard, J. (2008). The Brief Resilience Scale: Assessing the Ability to Bounce Back. International Journal of Behavioral Medicine, 15, 194– 200.

Snyder, C. R., Harris, C., Anderson, J. R., Holleran, S. A., Irving, L. M., Sigmon, S. T., & Harney, P. (1991). The will and the ways: Development and validation of an individual differences measure of hope. Journal of Personality and Social Psychology, 60(4), 570-585. https://doi.org/10.1037/0022-3514.60.4.570

Sohail, N. (2013). Stress and academic performance among medical students. Journal of the College of Physicians and Surgeons Pakistan, 23, 67–71.

Sreeramareddy, C. T., Shankar, P. R., Binu, V. S., Mukhopadhyay, C., Ray, B. & Menezes, R. G. (2007) .Psychological morbidity, sources of stress and coping strategies among undergraduate medical students of Nepal. BMC Medical education, 7(1), 26.

Tennant, R., Hiller, L., Fishwick, R., Platt, S., Joseph, S., Weich, S., Parkinson, J., Secker, J., & Stewart-Brown, S. (2007). The Warwick-Edinburgh Mental Well-Being Scale (WEMWBS): Development and UK validation. Health and Quality of Life Outcomes, 5(1), 63.

Wei, M., Liao, K. Y., Ku, T., & Shaffer, P. A. (2011). Attachment, self-compassion, empathy, and subjective wellbeing among college students and community adults. Journal of Personality, 79(1), 191-221.doi:10.1111/j.1467-6494.2010.00677.

Wenz- Gross, M., Untch, A. S. & Widaman, K. F. (1997). Stress, social support, and adjustment of adolescents in middle school. Journal of Early Adolescence, 17, 129-151.

Xue, Z. C. (2010). Self-construal and subjective well-being among Chinese university students: The mediation effect of optimism (In Press). Department of Applied Social Studies, City University of Hong Kong.

Yamaguchi, A., Kim, M., & Akutsu, S. (2014). The effects of selfconstruals, self-criticism, and self-compassion on depressive symptoms. Personality and Individual Differences, 68, 65–70. https://doi. org/10.1016/j.paid.2014.03.013.

Yarnell, L. M., & Neff, K. D. (2013). Self-compassion, interpersonal conflict resolutions, and well-being. Self and Identity, 12, 146– 159. https://doi.org/10.1080/15298868.2011.649545.

Zessin, U., Dickhäuser, O. & Garbade S. (2015). The relationship between self compassion and well-being: a meta-analysis. Appl Psychol Health Well Being. 7(3), 340–364. doi:10.1111/aphw.12051

Zessin, U., Dickhauser, O., & Garbade, S. (2015). The relationship between self-compassion and well-being: a meta-analysis. Applied Psychology: Health and Well-Being, 7, 340 – 364. https://doi.org/ 10.1111/aphw.12051.

Zhang, H., Dong, L., et al. (2019). Psychometric Properties of the Self-Compassion Scale (SCS) in an African American Clinical Sample. Mindfulness, https://doi.org/10.1007/s12671-019-01099-6

Zhang, Y., Luo, X., Che, X., & Duan, W. (2016). Protective effect of self-compassion to emotional response among students with chronic academic stress. Frontiers in Psychology, 7, 1-6, https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01802.

Self-compassion and psychological support as mediating variables in the relationship between academic expectations stress and mental well-being among high school students

Rehab Tahoon

psychology, faculty of education, university of sadat city

Abstract

The present study aimed to explore the effects of academic expectation stress on the mental well-being and academic performance of high school students and the role of the self-compassion and the psychological support as mediating variables. The research was conducted on a sample of (230) male and female students, who were asked to answer the academic expectation stresses Scale (Ang & Huan, 2006), the self-compassion Scale (Neff, 2003a), the psychological support scale, and the mental well-being Scale (Tennant et al., 2007). The results of the study revealed that: Parents and teachers' expectations and subjective expectations affected mental well-being with a standard effect size of 0.225 and 0.227. Moreover, optimism, hope, and self-efficacy affected mental well-being. As well as, self compassion affected mental well-being with a standard effect size of 0.222. Inside, the effect of age on mental well-being with a standard effect size of - 0.133. In light of the results of the study, the study concluded that the self-compassion and psychological support variables had a mediating role in reducing the impact of academic expectation stress on mental well-being.

Keywords: Academic expectation stress, self-compassion, psychological capital, and mental wellbeing.