Re Differences Between High and Low Self-Compassion in Rumination and Academic Burnout for Mentally Gifted-Underachievers Students in High School

Dr. Mehan H. Mohamed
Lecture of Educational Psychology
Faculty of Graduate Studies of Education, Cairo University, Egypt
mehanhamdy@cu.edu.eg

Received: 4-1-2024 Revised: 21-1-2024 Accepted: 29-1-2024
Published: 28-3-2024

DOI: 10.21608/jsre.2024.260717.1648
Link of paper: https://jsre.journals.ekb.eg/article_347349.html

Abstract

The aim of the current research was to identify the Differences between high and low self-compassion in Rumination and Academic Burnout for Mentally Gifted-underachievers Students in High School. The researcher used the descriptive-comparative method. The self-compassion scale and academic burnout scale prepared by the researcher and the rumination scale prepared by the (Tanner, Voon, Hasking, & Martin: 2013) was applied. The researcher used a t-test for two independent samples to verify the validity of the study hypotheses. The results of the research revealed differences between those with high and low self-compassion in rumination, in favor of those with low self-compassion, there are differences between those with high and low self-compassion in academic burnout in favor of those with low self-compassion. The results also showed that there were differences between both males with high and low self-compassion in rumination in favor of those with low self-compassion, there are differences between females with low and high self-compassion in rumination in favor of those with low self-compassion, The results also showed that there were differences between males with high and low self-compassion in academic burnout in favor of those with low self-compassion. There are differences between females with low and high self-compassion in academic burnout in favor of those with low self-compassion.

Keywords: *Self-Compassion, Rumination, Academic Burnout, Mentally Gifted-Underachievers.*

الفروق بين مرتفعي ومنخفضي الشفقة بالذات في كل من إجترار الأفكار والإحتراق الأكاديمي لدي المتفوقين عقلياً ذوي التفريط التحصيلي بالمرحلة الثانوية

د. ميهان حمدي محمد
مدرس علم النفس التربوى
كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة، جمهورية مصر العربية
mehanhamdy@cu.edu.eg

المستخلص:

هدف البحث الحالي إلى التعرف على الفروق بين مرتفعي ومنخفضي الشفقة بالذات في كل من إجترار الأفكار والإحتراق الأكاديمي لدي المتفوقين عقلياً ذوي التفريط التحصيلي بالمرحلة الثانوية، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي المقارن، وتم تطبيق مقياس الشفقة بالذات إعداد الباحثة، ومقياس إجترار الأفكار إعداد (Tanner, Voon, Hasking, & Martin: 2013) وترجمة الباحثة، ومقياس الاحتراق الأكاديمي إعداد الباحثة واستخدمت الباحثة اختبار "ت" لعينتين مستقلتين للتحقق من صحة فروض الدراسة، وأسفرت نتائج البحث عن وجود فروق بين مرتفعي ومنخفضي الشفقة بالذات في إجترار الأفكار لصالح منخفضي الشفقة بالذات، ووجود فروق بين مرتفعي ومنخفضي الشفقة بالذات في الإحتراق الأكاديمي لصالح منخفضي الشفقة بالذات، كما أظهرت النتائج وجود فروق بين كل من الذكور مرتفعي ومنخفضي الشفقة بالذات في إجترار الأفكار لصالح منخفضي الشفقة بالذات، ووجود فروق بين الإناث منخفضات ومرتفعات الشفقة بالذات في إجترار الأفكار لصالح منخفضات الشفقة بالذات، كما أظهرت النتائج وجود فروق بين الذكور مرتفعي ومنخفضي الشفقة بالذات في الإحتراق الأكاديمي لصالح منخفضي الشفقة بالذات، ووجود فروق بين الإناث منخفضات ومرتفعات الشفقة بالذات في الإحتراق الأكاديمي لصالح منخفضات الشفقة بالذات.

الكلمات المفتاحية: الشفقة بالذات، إجترار الأفكار، الإحتراق الأكاديمي، المتفوقون عقلياً ذوي التفريط التحصيلي.

الفروق بين مرتفعي ومنخفضي الشفقة بالذات في كل من إجترار الأفكار والإحتراق الأكاديمي لدي المتفوقين عقلياً ذوي التفريط التحصيلي بالمرحلة الثانوية

مقدمة:

تُعد فئة الطلاب المتفوقين عقلياً ذوي التفريط التحصيلي من الفئات التي لازالت تحتاج إلى مزيد من البحث والدراسة، حيث يعتبر التناقض بين قدراتهم العقلية وانخفاض مستوي تحصيلهم الدراسي من أهم المشكلات التي تعاني منها هذه الفئة والتي تؤدي إلى تبديد طاقاتهم بسبب الضغوط الأكاديمية وعدم الحماس للمهام الدراسية مع عدم الوصول للتوقعات المطلوبة منهم بوصفهم متفوقين عقلياً. حيث يشعرون هم أنفسهم بإخفاقهم وعدم قدرتهم على تحقيق توقعات المحيطين بهم مما يجعلهم يشعرون بعبء الدراسة والإنهاك من كثرة الأعباء الدراسية التي تفوق قدرتهم على مواكبتها فيلومون ذاتهم وينظرون لأنفسهم نظرة سلبية.

وأشارت العديد من الدراسات إلى أن الإحتراق الأكاديمي أحد المشكلات التي تواجه الطلاب بشكل عام نتيجة ضعف الكفاءة الأكاديمية أو انخفاض مستوي الدافعية أو استنزاف طاقتهم لكثرة الأعباء الدراسية، ونفس الأمر متعلق بالطلاب المتفوقين عقلياً ذوي التفريط التحصيلي حيث يرتبط الإحتراق الأكاديمي لديهم بالتوقعات المبالغ فيها المرتفعة لنتائج هؤلاء الطلاب من قبل أفراد الأسرة والمعلمين نتيجة لتفوقهم العقلي مما يشكل عبء كبير عليهم تكون نتيجته الإحتراق الأكاديمي (Clevenger, 2022).

ويُعتبر الإحتراق الأكاديمي لدي فئة الطلاب المتفوقين عقلياً مجال حديث في الدراسة والبحث (Clevenger, 2022)، خاصة أن الضغوط المدرسية تُعد من العوامل التي تؤثر على الإنجاز الأكاديمي لديهم وخاصة إذا كانت الضغوط مرتبطة بالتوقعات الخارجية المفروضة والمنتظرة من هؤلاء الطلاب حيث يتعرضون للمشاكل المرتبطة بالضغوط الأكاديمية والخوف من الفشل أو عدم كفاية التسهيلات الدراسية (Reddy, Menon, & Thattil, 2018).

وبالتالي تعتبردراسة الإحتراق الأكاديمي لدي تلك الفئة أمراً هاماً، فمجهودهم القليل تجاه دراستهم سوف يسهم في خفض نجاحهم الأكاديمي في المدرسة بشكل ملحوظ وبالتالي يفقد الطالب الدافع للنجاح الدراسي مما يشعرهم بأنهم أقل من أقرانهم وأنهم لم يعد يصنفوا كمتفوقين فتنخفض نظرتهم لأنفسهم (Clevenger, 2022).

وتوجد العديد من العوامل التي من شأنها خفض الإحتراق الأكاديمي لدي الطلاب، وتُعد الشفة بالذات من المصادر الشخصية الإيجابية التي يمكن النظر إليها باعتبارها عاملاً وقائياً ضد شعور الطالب بالإحتراق الأكاديمي في المواقف الضاغطة المختلفة (جابر حمد حربي، ٢٠٢٠).

وتأتي أهمية الشفقة بالذات في النواحي المتعلقة بالدراسة فهي تساعد الطلاب على مواجهة الضغوط الأكاديمية المختلفة حيث يُظهر الطالب مرتفع الشفقة بذاته دافعية داخلية للإنجاز تجعله يعمل بشكل جيد، وبالتالي يتخلص الطالب من نقده لذاته و من التقييمات السلبية من نفسه ومن المحيطين به (Neff & Vonk, 2009).

وترتبط الشفقة بالذات بالطريقة التي يتعامل الفرد بها مع نفسه في حالات الإخفاق أو القصور أو المعاناة حيث يعتمد الفرد على اللطف بذاته والمقبولية والبعد عن النقد الذاتي أو المقارنات الذاتية غير المرغوب فيها وبعيداً عن إطلاق الأحكام القاسية على الذات (Neff, Whittaker & Karl, 2017).

وقد بدأ الباحثون بدراسة تحسين نظرة هؤلاء الطلاب لأنفسهم مما جعلهم يوجهون جهودهم البحثية نحو مفهوم الشفقة بالذات والتركيزعلى جعل الطالب رؤوفاً بنفسه في حالات الألم أو الفشل مع إدراكه لخبرته المؤلمة كجزء من تجارب الحياة مع قدرته على الاحتفاظ بالأفكار والمشاعر الإيجابية (Neff, 2003).

وقد أشارت نتائج العديد من الدراسات السابقة إلى أنه كلما زادت الشفقة بالذات كلما قل الإحتراق الأكاديمي، حيث وُجدت علاقة ارتباطية دالة إحصائيا وسالبة بينهما كما جاء في نتائج دراسة كل من (Beaumont, Durkin, Martin & Carson, 2016)، ودراسة (Farisandy, Yulianto, Kinanti, Ayu , 2023)، ودراسة (Shirmohammadi, Eftekhar Saadi & Talebzadeh Shoushtari 2023).

ومن جانب آخر قد يتعرض الطلاب لتزاحم الأفكار حول موقف معين يمنعهم من التركيز على عمل محدد بسبب مواصلة التفكير في شيء آخر، وهو ما يسمي باجترار الأفكار الذي قد يحدث بشكل غير مقصود ويصعب التخلص منه مما ينعكس بشكل سلبي على أدائهم في مختلف المجالات (Martin & Tesser, 2018).

وهي من المشكلات التي يعاني منها المتفوقون عقلياً والتي تعرف بجلد الذات المستمر والنقد الذاتي وإصدار أحكام سلبية قاسية على الذات، خاصة في ظل مشاعر العجز وعدم الكفاية في ظروف وضع الطالب لمعايير مفرطة غير مقبولة فيعجز عن تحقيقها (فتحي جروان، ٢٠٠٢). وبالتالي يزيد الإجترار لدي هذه الفئة خاصة منخفضي التحصيل منهم وهو ما اشارت إليه نتائج بعض الدراسات مثل دراسة (Aydin, 2023)، ودراسة (Allen, Victoria, 2024)، (Bugay-Sökmez, Manuoğlu, Coşkun & Sümer, 2023)، بأنه كلما زادت الشفقة بالذات كلما قل اجترار الأفكار حيث توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا وسالبة بين الشفة بالذات واجترار الأفكار.

وتشير(Neff, 2003) إلى أن وجود جانب من الشفقة بالذات وشعور الطالب بالرحمة نحو ذاته له دور كبير في الحد من الأفكار الإجترارية حيث يشعر الفرد باللطف والتقبل لمعاناته بدلاً من نقد الذات أو لومها، وكذلك النظر إلى الألم أو الإخفاق بأنها جوانب تشترك فيها الإنسانية، كما تتضمن الوعي بالأفكار والمشاعر بدلا من الإفراط في التركيز عليها.

ويرتبط اجترار الأفكار لدي الطلاب المتفوقين عقلياً بفكرة الكمالية التي من شأنها أن تزيد من اجترار الأفكار والتفكير المستمر في الماضي وكل ما هو متعلق به من مشاعر أو أفكار بدلاً من التركيز علي اللحظة الحالية أو ما يؤديه الفرد من عمل، فنجدهم يضعون توقعات غير واقعية لأنفسهم بأنه من الضروري أن يكونوا باستمرار ناجحين (Olton-Weber, 2020).

مشكلة البحث:

يتعرض الطلاب المتفوقون عقلياً ذوي التفريط التحصيلي لضغوط دراسية أكبر من أقرانهم تتعلق بعدم الحماس فيما يرتبط بالمواد الدراسية وضعف الحضور في المدرسة وعدم المشاركة في الأنشطة الصفية والشعور بالقصور في الدافعية مما يسبب انخفاض مستوي تحصيلهم فيظهر التناقض بين قدراتهم العقلية ومستوي تحصيلهم الدراسي (Cheraghian, Faskhodi, Heidari & Sharifi, 2016). وقد تؤدي تلك الضغوط إلى الإحتراق الأكاديمي لديهم خاصة في ظل غياب الدافعية أو وجود بعض الظروف النفسية أو الأسرية أو وجود عوامل تتعلق ببيئة المدرسة. ومن جانب آخر فعادة ما يتواجد اجترار الأفكار لدي الطلاب المتفوقين عقلياً وخاصة منخفضي التحصيل منهم وبالتالي فمن المهم دراسة العوامل المسهمة في خفض الإحتراق الأكاديمي واجترار الأفكار لدي هذه الفئة، لذا يسعي البحث الحالي بالتعرف علي الفروق بين مرتفعي ومنخفضي الشفقة بالذات في كل من الاحتراق الأكاديمي واجترار الأفكار لدي فئة الطلاب المتفوقين عقلياً ذوي التفريط التحصيلي بالمرحلة الثانوية خاصة مع ندرة البحوث العربية التي تناولت متغيرات الدراسة معاً لدي هذه الفئة، لذا **تتحدد مشكلة البحث في الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:**

ما الفروق بين مرتفعي ومنخفضي الشفقة بالذات في كل من إجترار الأفكار والإحتراق الأكاديمي لدي المتفوقين عقلياً ذوي التفريط التحصيلي بالمرحلة الثانوية

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

١. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين منخفضي ومرتفعي الشفقة بالذات في متوسطي درجات إجترار الأفكار وأبعاده الفرعية لدي المتفوقين عقلياً ذوي التفريط التحصيلي من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية؟
٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين منخفضي ومرتفعي الشفقة بالذات في متوسطي درجات إجترار الأفكار وأبعاده الفرعية لدي المتفوقين عقلياً ذوي التفريط التحصيلي من الطلاب الذكور بالمرحلة الثانوية؟
٣. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين منخفضات ومرتفعات الشفقة بالذات في متوسطي درجات إجترار الأفكار وأبعاده الفرعية لدي الطالبات المتفوقات عقلياً ذوات التفريط التحصيلي بالمرحلة الثانوية؟
٤. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين منخفضي ومرتفعي الشفقة بالذات في متوسطي درجات الإحتراق الأكاديمي وأبعاده الفرعية لدي المتفوقين عقلياً ذوي التفريط التحصيلي من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية؟
٥. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين منخفضي ومرتفعي الشفقة بالذات في متوسطي درجات الإحتراق الأكاديمي وأبعاده الفرعية لدي الطلاب المتفوقين عقلياً ذوي التفريط التحصيلي بالمرحلة الثانوية؟
٦. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين منخفضات ومرتفعات الشفقة بالذات في متوسطي درجات الإحتراق الأكاديمي وأبعاده الفرعية لدي الطالبات المتفوقات عقلياً ذوات التفريط التحصيلي بالمرحلة الثانوية؟

أهداف البحث :

١. اكتشاف الفروق بين مرتفعي ومنخفضي الشفقة بالذات في إجترار الأفكار لدي الطلاب المتفوقين عقلياً ذوي التفريط التحصيلي بالمرحلة الثانوية.

٢. اكتشاف الفروق بين مرتفعي ومنخفضي الشفقة بالذات في الإحتراق الأكاديمي لدي الطلاب المتفوقين عقلياً ذوي التفريط التحصيلي بالمرحلة الثانوية.

أهمية البحث:

أولاً: الأهمية النظرية:

١. يستمد البحث أهميته من أهمية المتغيرات التي تناولها بالدراسة وهي الشفقة بالذات إجترار الأفكار والإحتراق الأكاديمي.
١. كما يستمد البحث أهميته من أهمية الفئة التي يتناولها بالدراسة وهم المتفوقين عقلياً ذوي التفريط التحصيلي بالمرحلة الثانوية باعتبارهم فئة مهملة في البحث نوعاً ما.
٢. إثراء الإطار النظري حول متغيرات الدراسة والتي تعد حديثة نسبياً، خاصة مع ندرة البحوث في البيئة العربية والتي ربطت بين الشفقة بالذات إجترار الأفكار والإحتراق الأكاديمي وذلك في حدود ما اطلعت عليه الباحثة.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

١. إمداد المتخصصين بأدوات قياس تتمتع بالخاصئص السيكومترية والتي يمكن استخدامها لقياس الشفقة بالذات إجترار الأفكار والإحتراق الأكاديمي من إعداد وترجمة الباحثة.
٢. تقديم نتائج حول الفروق بين الذكور مرتفعي ومنخفضي الشفقة بالذات في كل من إجترار الأفكار والإحتراق الأكاديمي لدي الطلاب المتفوقين عقلياً ذوي التفريط التحصيلي.
٣. تقديم نتائج حول الفروق بين الإناث مرتفعات ومنخفضات الشفقة بالذات في كل من إجترار الأفكار والإحتراق الأكاديمي لدي الطلاب المتفوقين عقلياً ذوي التفريط التحصيلي.
٤. الاستفادة من نتائج الدراسة ومن البحوث المقترحة.

مصطلحات البحث:

أولاً: الشفقة بالذات Self-Compassion:

تعرفها الباحثة في إطار البحث الحالي بأنها " امتلاك الطالب إتجاه إيجابي نحو نفسه وخاصة عند مروره بأحداث أو مواقف تؤلمه بسبب تصرفاته إزاءها أو نتيجة ما قام به، وعدم انتقاده ومعاقبة ذاته عند إخفاقه في أي موقف فيظل يُحب ويُقدر نفسه، فحتي عند وقوعه في الخطأ يكون ودوداً مع نفسه، وتتكون الشفقة بالذات من الأبعاد الفرعية التالية:

١- اللطف بالذات مقابل الحكم على الذات Self-Kindness vs. Self-Judgment: وتعرفه الباحثه بأنها رفق الطالب بنفسه في حالة مرورة بأي أزمة وعدم القيام بنقد أو لوم ذاته بقسوةعلى أفعاله وتصرفاته حيال تلك الأزمة أو المشكلة مما يخفف من تأثير الخبرات السلبية".
٢- الإنسانية المشتركة مقابل العزلة Common Humanity vs. Isolation: وتعرفها الباحثة بأنها إدراك الطالب بأن أي إخفاق أو ألم شخصي يمر به ما هو إلا شئ يمكن تقبله كجزء من الحياة يحدث

لكل الناس، فلا يعتبر نفسه الوحيد الذي يعاني بحيث يتقبل المشقة والإخفاق كجزء من الخبرات الإنسانية العامة مما يقلل من لوم الذات ويساعد على تقليل الألم.

٣- اليقظة العقلية مقابل الإفراط في التوحد Mindfulness vs. Over identification: وتعرفها الباحثة بأنها قدرة الطالب على إيجاد حالة من التوان في التعامل مع الإنفعالات والمشاعر المؤلمة وتقبلها بدلاً من الإنغماس فيها بشكل مبالغ فيه، أو تجنبها أو جعلها مكبوتة.

ثانياً: إجترار الأفكار Rumination:

يُعرف (Tanner, Voon, Hasking & Martin, 2013) إجترار الأفكار بأنه التفكير المتكرر في الأسباب والعواقب والتأثيرات السلبية، ويأتي في شكل أفكار متواصلة يصعب التوقف عن التفكير فيها، ويتكون من الأبعاد التالية:

١. التفكير الزائد في المشكلة Problem-Focused Thoughts:

يعكس هذا البُعد عدم قدرة الفرد على حل المشكلات أو معالجة المعلومات بالرغم من انشغاله بالتفكير فيها لوقت طويل.

٢. التفكير المغاير للواقع (التفكير بالتمني) Counterfactual Thinking:

ويُقصد به التفكير في النتائج البديلة والتركيز على مشاعر الندم وخيبة الأمل والذنب فيما حدث وانتهي، حيث يُشير إلى قيام الفرد بتخيل سيناريوهات بديلة عما حدث.

٣. الأفكار المتكررة Repetitive Thoughts:

والذي يعكس سيطرة الأفكار على ذهن الفرد مراراً وتكراراً مما يكون من الصعب التوقف عن التفكير فيها.

٤. الأفكار الاستباقية Anticipatory Thoughts:

والتي تُشير إلى الإجترار المستمر والموجه نحو المستقبل، والقلق بشأنه وتوقع التهديد أو الخطر بشكل مفرط لا يمكن السيطرة عليه، مع عدم قدرة الفرد على القيام بمهامه عندما يكون هناك حدث مثير على وشك الحدوث.

ثالثاً: الاحتراق الأكاديمي Academic Burnout:

تعرفه الباحثة في إطار البحث الحالي بأنه حالة من الإجهاد الذي ينتج عن وجود أعباء دراسية كبيرة تفوق قدرة الطالب على مواكبتها، ويتضمن الأبعاد التالية:

١. النظرة التشاؤمية للدراسة: وتعني نظرة الطالب بشكل محبط للأمور التي تتعلق بالدراسة وبذاته أثناء حضور الدروس أو الأستذكار مما يؤدي إلى الإحباط وانخفاض مستوي الدافعية واللامبالاة نحو أداء الواجبات.

٢. الإرهاق من الدراسة: ويُقصد به استنزاف الطاقة وهي حالة من الإنهاك يشعر بها الطالب نتيجة أعباء الدراسة وضغوطها، وتتمثل تلك الحالة في فقدان طاقته وقدرته على مواصلة الدراسة أو الاستذكار بدون الشعوربالتعب والإرهاق.
٣. الشعور بالقصور في الدراسة: ويُقصد به شعور الطالب بضعف كفاءته الذاتية وضعف مهارات الاستذكار لديه، مع الإحساس بالإنجاز المنخفض الذي يؤدي إلى تحصيل أكاديمي منخفض والانسحاب من أي مشاركات صفية خشية من الفشل.

رابعاً: المتفوقون عقلياً ذوي التفريط التحصيلي Mentally Gifted-Underachievers :

هم الطلاب الذين يتناقض مستوي أدائهم التحصيلي المدرسي – كما يُقاس بالإختبارات التحصيلية- بشكل ملحوظ مع مستوي قدراتهم العقلية – كما تُقاس باختبارات الذكاء- حيث تكون معدلاتهم التحصيلية أقل من المتوسطة أو المنخفضة، وفي الوقت نفسه يحصلون على درجات ذكاء مرتفعة تضعهم في فئة المتفوقين عقلياً.

الإطار النظري ودراسات سابقة:

أولاً: الشفقة بالذات Self-Compassion:

يُعد مفهوم الشفقة بالذات من المفاهيم الحديثة نسبياً في مجال علم النفس الإيجابي وفي تفسير السلوك الإنساني، وقد ظهر هذا المصطلح على يد عالمة النفس الأمريكية (Neff, 2003).

وتُعرف الشفقة بالذات بأنها إتجاه إيجابي نحو الذات في المواقف المؤلمة أو مواقف الخيبة والفشل، وتنطوي على اللطف بالذات وعدم الانقياد الشديد لها، وفهم خبراتها كجزء من الخبرة التي يعانيها معظم الناس، ومعالجة المشاعر المؤلمة في وعي الفرد بعقل منفتح (Neff, 2003).

كما عرفها (Knox, 2017) بأنها مفهوم يتضمن نظر الفرد لنقاط ضعفه وأخطائه واخفاقاته بمزيد من الانفتاح والتسامح والتفهم لإنسانيته بدلاً من النظرة الضيقة للأخطاء والشعور بالفشل التام.

ويعرفها (عبد العزيز إبراهيم، محمد السعيد: ٢٠١٨) بأنها الاستجابات التي تكون الموقف النفسي للانسان تجاه ذاته عند إدراكه لأوجه القصور ومظاهر الضعف، وعند إدراكه لأخطائه وإخفاقاته في الحياة.

وتتضمن الشفقة بالذات (٣) أبعاد تتمثل في اللطف بالذات مقابل الحكم على الذات، الإنسانية المشتركة مقابل العزلة، اليقظة العقلية مقابل الإفراط في التوحد.

خصائص الطلاب مرتفعي الشفقة بالذات:

يتميز الأفراد المرتفعين في الشفقة بذاتهم بمجموعة من الخصائص والسمات الشخصية التي تظهر عندما يتعرضون للمواقف الضاغطة أو المؤلمة وهم بذلك يختلفون عن الأفراد غير المشفقين بأنفسهم. فهم أكثر مرونة في التعامل مع الإخفاقات، وأكثر انفتاحاً على خبراتهم، وأكثر عقلانية في التعامل مع الخبرات السلبية وخاصة الفشل كما يقل لدي مرتفعي لشفقة بالذات الضيق المرتبط بالتجربة الانسانية المشتركة لعدم

تلبية المعايير الاجتماعية (Neff & Mc Gehee, 2010) . كما أشار (Leary, Tate, Adams, Batts Allen & Hancock, 2007) أن الأفراد المرتفعين في الشفقة بذاتهم لديهم ردود أفعال أكثر توازناً للأحداث الضاغطة، واستقرار ذاتي أكبر ومقارنة اجتماعية أقل. وأضاف (وائل عبد السميع، ٢٠٢١) أن الطلاب مرتفعي لشفقة بالذات يكون لديهم فهم لخبرات الذات ومعالجة المشاعر المؤلمة بعقل منفتح، مع عدم الاستسلام للضغوط والأعباء، وأيضا لديهم قدرة على تجنب العزلة وسيطرة الأفكار غير العقلانية على ذهنهم.

يتضح من العرض السابق لمفهوم الشفقة بالذات أنه متغير له شقين أحدها إيجابي متعلق بمرتفعي الشفقة بالذات والذي يرتبط باللطف بالذات، الشعور بالإنسانية المشتركة، اليقظة العقلية، وأن مرتفع الشفقة بذاته يتمتع بخصائص إيجابية من شأنها أن تجعل حياته أفضل فيستطيع التعامل مع الخبرات المؤلمة التي يمر بها، أما الشق الآخر من الشفقة بالذات فهو شق سلبي متعلق بمنخفضي الشفقة بالذات والذي يرتبط بإصدار أحكام على الذات، ونقد الذات ولومها على الأخطاء، الإنغماس في المشاعر المؤلمة بشكل مفرط، وبالتالي هذا الشق مرتبط بالمشاعر السلبية مثل القلق. ويتضح أيضاً من العرض السابق أن الشفقة بالذات وسيلة إيجابية في توجه الفرد نحو ذاته في لا تعني التساهل أو التغاضي عن الأخطاء وإعطاء مبررات عن أوجه القصور.

ثانياً: إجترار الأفكار Rumination:

يُعرف (Mclaughlin, Borkovec & Sibrava, 2007) إجترار الأفكار بأنه عبارة أفكار متواصلة متكررة تدخل إلى الوعي من غير قصد، ويتضمن عادة التركيز في المشكلة والنظر إلي جوانبها السلبية دون تقديم حل، مع الإستغراق والتفكير والتأمل في الماضي والحاضر والمستقبل في جو من الحزن والأسي، مما يمهد بظهور أفكار سوداء تسيطر على العقل.

كما عرفته (Nolen-Hoeksema, 2008) بأنه استجابة للتوتر بحيث يتضمن التفكير المستمر في الجوانب السلبية للمشكلة دون تقديم حل لها.

ويُعرفه (Ciarocco, Vohs & Baumeister, 2010) بـأنه نمط متسق من التفكير عبر الزمن ويرتبط بالقدرة المنخفضة علي التنقل بين المهام وضعف القدرة على التركيز، فالفرد الذي يعاني من اجترار الأفكار يجد صعوبة في استكمال المهام مما يترتب عليه زيادة احتمال الضغط النفسي.

كما يتضمن اجترار الأفكار التركيز على المشكلة أو الحدث والتفكير في جوانبه السلبية بدون تقديم اي حلول لإنهاء الأمر (Bauerband & Galupo, 2014).

كما وصف (Clark, 2020) إجترار الأفكار بأنه الفكر العنيد المتكرر بشكل دائم على الرغم من بذل قصاري الجهد للتفكير بشكل أكثر إيجابية، وقد يتطور إلي موضوعات سلبية عن النفس أو التجارب المقلقة، مع التركيز الدائم على الاحتمالات السيئة والعواقب السلبية.

ويُعرف كل من (Riley, Park, Wong & Russell, 2022) الإجترار بأنه عبارة عن عملية معرفية شائعة تتمثل في التفكير الذي يركز على الأحداث والعواطف بشكل سلبي ومتكرر مما يؤدي إلى سلوكيات صحية تجعل الفرد غير قادر على التكيف.

من خلال العرض السابق لتعريفات إجترار الأفكار تري الباحثة أن جميعها اتفق على تضمنه لشق سلبي في طريقة التفكير حيث يركز الفرد على الجوانب السلبية لأي موقف يمر به، كما قد يرتبط هذا الإجترار بأفكار في الماضي أو الحاضر بالإضافة لتوقع احتمالات سلبية في المستقبل، كما عرضت التعريقات أن مثل هذه السلوكيات تكون متكررة وتؤدي إلي زيادة الضغوط علي الفرد مع عدم القدرة على إتمام المهام الحياتية أو الأكاديمية.

العلاقة بين الشفقة بالذات وإجترار الأفكار:

أجري (Raes, 2010) دراسة كان الهدف منها اختبار الدور الوسيط للإجترار والقلق في العلاقة بين الشفقة بالذات والإكتئاب لدي طلاب الجامعة المشاركين في الدراسة والبالغ عددهم (٢٧١) طالب وطالبة بمتوسط عمر بلغ (١٨,١٤) عاماً، وأجاب أفراد العينة عن مقياس (Neff, 2003) للشفقة بالذات ومقياس الإجترار إعداد (Nolen-Hoeksema, Larson, & Grayson, 1999)، وأظهر جانب من جوانب النتائج وجود علاقة إرتباطية دالة وسالبة بين الإجترار والشفقة حيث بلغ معامل الإرتباط بينهما (-٠,٥٥).

كما قام (Samaie & Farahani, 2011) بدراسة العلاقة بين الإجترار والتأمل الذاتي والتوتر، والتحقق من الدور الوسيط للشفقة بالذات في هذه العلاقة، وتكونت عينة الدراسة من (٢٧٥) طالب وطالبة من طلاب الجامعة الذين أجابوا عن مقياس الشفقة بالذات إعداد (Neff, 2003)، ومقياس الإجترار(RRQ) (Rumination and reflection scale)، وأظهرت النتائج وجود علاقة إتباطية دالة وسالبة بين الإجترار والشفقة بالذات حيث بلغ معامل الإرتباط بينهما (-٠,٢٨)، كما أشارت النتائج أن الشفقة بالذات تتوسط العلاقة بين الإجترار والتوتر حيث أن المستويات العالية من التعاطف مع الذات تخفف الإرتباط بين الإجترار والتوتر. فكلما زادت درجة الشفقة بالذات قل معها الإجترار.

أما (Start, 2015) فقد سعي في دراسته إلى التحقق من الدور الوسيط للإجترار والتجنب السلوكي المعرفي في العلاقة بين الشفقة بالذات والإكتئاب لدي عينة من المراهقين بلغ عددهم (٩٠) طالب وطالبة تراوحت أعمارهم بين (١٤- ١٨) عاماً، وأجابوا عن مقياس (Neff, 2003) للشفقة بالذات ومقياس الإجترار من إعداد كل من (Nolen-Hoeksema, Larson, & Grayson, 1999)، وأشارت نتائج الدراسة في جانب منها أن الإجترار له دوراً وسيطاً بين الشفقة بالذات والإكتئاب وأنه كلما قلت الشفقة بالذات زاد معه سلوك الإجترار حيث أن الشفقة بالذات لها تأثير سالب مباشر على الإجترار.

وتأتي دراسة (Sharp, 2016) التي هدفت لدراسة العلاقات الإرتباطية بين إجترار الأفكار والشفقة بالذات والكمالية لدي طلاب الجامعة، وتكونت عينة الدراسة من (٦٠) طالب وطالبة بالمرحلة الجامعية تراوحت أعمارهم بين (١٨- ٢٢) عاماً بمتوسط عمر بلغ (١٩,٧٣)، طُبق عليهم مقياس إجترار الأفكار ومقياس الشفقة بالذات إعداد (Breines and Chan, 2013)، وأشارت النتائج في جانب منها وجود

علاقة إرتباطية سالبة ودالة بين الشفقة بالذات وإجترار الأفكار وأن الطلاب الذين لديهم مستويات منخفضة من الكمالية لديهم مستويات عالية من الشفقة بالذات.

وفي نفس السياق قام (Oral & Arslan, 2017) ببحث هدف إلى دراسة تأثير المستويات المختلفة من التسامح علي الشفقة بالذات وإجترار الأفكار وخصائص الشخصية، وتكونت عينة الدراسة من (٨٤٠) طالب وطالبة بالمرحلة الجامعية بمتوسط عمر بلغ (٢٠,٤٧) عاماً، طُبق عليهم مقياس (Neff, 2003) للشفقة بالذات، ومقياس الإجترار إعداد الباحثان، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة إرتباطية دالة وسالبة بين الشفقة بالذات والإجترار حيث بلغ معامل الإرتباط بينهما (-٠,٤٨) وهو معامل إرتباط دال عند مستوي (٠,٠١).

كما أجري (Fresnics & Borders, 2017) دراسة هدفت لبحث العلاقة بين الشفقة بالذات والغضب والعدوان، واستكشاف الدور الوسيط للإجترار في هذه العلاقة، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠١) طالب جامعي طُبق عليهم مقياس (Neff, 2003) للشفقة بالذات، ومقياس (Sukhodolsky et al. 2001) للإجترار، وأشارت نتائج الدراسة في جانب منها وجود علاقة إرتباطية دالة وسالبة بين الشفقة بالذات والإجترار حيث بلغ معامل الإرتباط بينهما (-٠,٥٠) وهو معامل إرتباط دال عند مستوي (٠,٠١)، وأن الإجترار يتوسط العلاقة بين الشفقة بالذات والغضب والعدوان.

أما دراسة (Fresnics, Wang & Borders, 2019) فقد سعت لبحث العلاقة بين الشفقة بالذات واضطراب الأكل النفسي والدور الوسيط للإجترار في هذه العلاقة لدي طلاب الجامعة المشاركين في البحث والبالغ عددهم (١٩٠) طالب وطالبة ممن أجابوا عن مقياس (Raes et al., 2011) للشفقة بالذات، ومقياس الإجترار إعداد مقياس (Nolen Hoeksema and Morrow, 1991)، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة إرتباطية دالة وسالبة بين الشفقة بالذات والإجترار حيث بلغ معامل الإرتباط بينهما (-٠,٥٦) وهو معامل إرتباط دال عند مستوي (٠,٠١)، كما أشارت النتائج إلى أن الإجترار يتوسط العلاقة بين إضطراب الأكل النفسي والشفقة بالذات.

وأيضاً جائت دراسة (Wu, Chi, Zeng, Lin & Du, 2019) التي سعت لاختبار دور الإجترار والغضب في العلاقة بين الشفقة بالذات والتسامح لدي طلاب الجامعة، حيث بلغ حجم العينة المشاركة في البحث (٣٥٨) طالب وطالبة من طلاب الجامعة بمتوسط عمر بلغ (١٩,١٨) عاماً، واستخدم الباحث مقياس (Neff, 2003) للشفقة بالذات ومقياس (Trapnell and Campbell 1999) لقياس الإجترار، وأشارت نتائج الدراسة في جانب منها وجود علاقة إرتباطية دالة وسالبة بين الشفقة بالذات والإجترار حيث بلغ معامل الإرتباط بينهما (-٠,٣٨) وهو معامل إرتباط دال عند مستوي (٠,٠١).

كما سعي كل من (Hodgetts, McLaren, Bice & Trezise, 2021) إلي دراسة العلاقة الإرتباطية بين الشفقة بالذات والإجترار وأعراض الإكتئاب لدي كبار السن، واختبار دور النوع الاجتماعي في هذه العلاقة، وتكونت عينة الدراسة من (٢٤١) من كبار السن (١٠٦ من الذكور، ١٣٥ من الإناث) الذين أجابوا عن مقاس التفكير الإجتراري إعداد (Brinker & Dozois, 2009)، ومقياس (Neff, 2003) للشفقة بالذات، وأشارت نتائج الدراسة في جانب منها وجود علاقة إرتباطية دالة وسالبة بين الشفقة بالذات والإجترار حيث بلغ معامل الإرتباط بينهما (-٠,٤٨) وهو معامل إرتباط دال عند مستوي (٠,٠١)،

كما أن النوع الإجتماعي يتوسط العلاقة بين الإجترار والشفقة بالذات، كما توجد فروق بين الذكور و الإناث في الشفقة بالذات والإجترار، كما تؤثر الشفقة بالذات بشكل مباشر على الإجترار لدى الإناث أكثر من الذكور.

وأجري (Riley, Park, Wong & Russell, 2022) دراسة هدفت إلى دراسة تأثير اليقظة العقلية والشفقة بالذات والإجترار علي السلوكيات الصحية، وتكونت عينة الدراسة من (١٥٧) طالب وطالبة من طلاب الجامعة بمتوسط عمر بلغ (١٩,٧) وقد أجابوا عن النسخة المختصرة لمقياس الشفقة بالذات (SCS-SFK)، ومقياس الإجترار (Brooding subtype; RSQ, RRS; Nolen-Hoeksema & Morrow, 1991)، وأظهرت النتائج في جانب منها أنه يوجد ارتباط سالب بين الإجترار والشفقة بالذات، وأن المستويات المرتفعة من الشفقة بالذات يصاحبها مستوي منخفض من الإجترار لدي عينة الدراسة.

كما هدفت دراسة (Martskvishvili & Liquidize, 2022) إلى التعرف على دور الإجترار والشفقة بالذات والذكاء الإنفعالي في الرفاه النفسي، ودراسة التأثير المباشر للإجترار على الشفقة بالذات، والتأثير غير المباشر للإجترار على الرفاه النفسي من خلال الشفقة بالذات، وتكونت عينة الدراسة من (١٢٠) مشارك منهم طلاب جامعة وخريجين بمتوسط عمر بلغ (٢٤,٦٧) عاماً، واستخدم الباحثان مقياس الشفقة بالذات إعداد (Neff, 2003)، ومقياس (Nolen-Hoeksema, 1991)، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة إرتباطية دالة وسالبة بين الشفقة بالذات والإجترار حيث بلغ معامل الارتباط بينهما (-٠,٤٦)، كما أشارت النتائج إلى أن الشفقة بالذات تتوسط العلاقة بين الإجترار والرفاه النفسي.

وأيضاً جائت دراسة (Aydin, 2023) التي كان الهدف منه دراسة النموذج البنائي للعلاقات السببية بين عدم المرونة النفسية والإجترار والقلق والشفقة بالذات والتكييف الدراسي، ودراسة الدور الوسيط للشفقة بالذات والتفكير الإجتراري والقلق في العلاقة بين عدم المرونة النفسية والتكيف الدراسي لدي طلاب الجامعة، وتكونت عينة الدراسة من (٦٥٧) طالب وطالبة أجابوا عن مقياس (Neff, 2003) للشفقة بالذات، ومقياس التفكير الإجتراري إعداد (Brinker and Dozois, 2009)، وأظهرت النتائج في جانب منها وجود علاقة إرتباطية سالبة دالة إحصائياً بين الشفقة بالذات والإجترار حيث بلغ معامل الإرتباط بينهما (-٠,٤٨٩).

وفي نفس الإطار قدمت (إيمان محمد حسن، ٢٠٢٣) دراسة هدفت إلي التحقق من العلاقة بين اجترار الأفكار والتعاطف مع الذات لدي طلاب الجامعة، حيث تكونت العينة من (٣٣٧) طالباً وطالبة من طلاب الجامعة بمتوسط عمر بلغ (١٩,٣) عاماً، واستخدمت الباحثة مقياس إجترار الأفكار ومقياس التعاطف مع الذات من إعدادها وتعريبها، وتوصلت نتائج الدراسة إلي وجود علاقة ارتباطية سالبة بين اجترار الأفكار وأبعاده الفرعية وبين التعاطف مع الذات وأبعاده الفرعية الموجبة (الحنو على الذات، الإنسانية المشتركة، اليقظة العقلية)، بينما وجدت علاقة ارتباطية موجبة بين اجترار الأفكار وأبعاده الفرعية وبين التعاطف مع الذات وأبعاده الفرعية السالبة (الحكم الذاتي، العزلة، التوحد المفرط)، كما توصلت النتائج أن بعض أبعاد الاجترار تنبئ دون غيرها بالتعاطف مع الذات لدي طلاب وطالبات الجامعة.

وحديثاً قام (Bugay-Sökmez, Manuoğlu, Coşkun & Sümer, 2023) بدراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين التعلق غير الآمن بأبعاده (القلق، التجنب) وتقدير الذات وإجترار الأفكار، والتعرف

على الدور الوسيط للشفقة بالذات في العلاقة بين أبعاد التعلق وتقدير الذات وإجترار الأفكار، وتكونت عينة الدراسة من (٥١٠) طالب وطالبة بالمرحلة الجامعية بمتوسط عمر بلغ (٢١,٨) عاماً، واستخدم الباحثون النسخة المختصرة لمقياس (Neff) إعداد (Raes et al., 2011)، ومقياس إجترار الأفكار من إعداد (Nolen-Hoeksema, 1991)، وأشارت نتائج الدراسة في جانب منها وجود علاقة إرتباطية دالة وسالبة بين الشفقة بالذات والإجترار حيث بلغ معامل الإرتباط بينهما (-٠,٢٤) وهو معامل إرتباط دال عند مستوي (٠,٠١)، وأن الشفقة بالذات تتوسط العلاقة بين التعلق غير الآمن والقلق وتقدير الذات وإجترار الأفكار، كما توجد فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في الشفقة بالذات لصالح الإناث.

ومؤخراً أجري (Allen, Victoria Forgea, 2024) دراسة هدفت إلي دراسة الدور المعدل لأبعاد الشفقة بالذات في العلاقة بين الشفقة بالذات واستخدام الكحوليات، وتكونت عينة الدراسة من (٥٢١) طالب وطالبة بالمرحلة الجامعية بلغ متوسط أعمارعم (١٨) عاماً، حيث أجابوا عن مقياس الشفقة بالذات إعداد (Neff, 2003) ومقياس الإجترار إعداد (Treynor, Gonzalez, & Nolen-Hoeksema, 2003)، وأشارت نتائج الدراسة في جانب منها وجود ارتباط عكسي بين أبعاد الشفقة بالذات والإجترار حيث تراوحت معاملات الإرتباط بينهما بين (-٠,٤٣، -٠,٤٥).

تعقيب علي الدراسات التي تناولت العلاقة بين الشفقة بالذات وإجترار الأفكار:

من خلال عرض الدراسات السابقة، يمكن استخلاص بعض النتائج على النحو التالي:

١. اتفاق نتائج الدراسات السابقة على وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً وسالبة بين الشفقة بالذات وإجترار الأفكار.

٢. اتفقت معظم الدراسات السابقة على استخدام مقياس الشفقة بالذات إعداد (Neff, 2003)، مثل دراسة (Raes, 2010)، ودراسة (Samaie & Farahani, 2011)، ودراسة (Start, 2015)، ودراسة (Oral & Arslan, 2017)، ودراسة (Fresnics & Borders, 2017)، ودراسة (Martskvishvili & Liquidize, 2022)، وبالتالي استفادت الباحثة من هذا المقياس أثناء إعداد مقياس الشفقة بالذات في الدراسة الحالية.

٣. اختلفت عينات الدراسات السابقة، فكان أغلبها من طلاب الجامعة بإستثناء دراسة (Start, 2015) حيث كانت العينة فيها من المراهقين، (Hodgetts, et al., 2021) حيث كان المشاركون فيها من كبار السن.

٤. قلة البحوث التي تناولت العلاقة بين الشفقة بالذات وإجترار الأفكار لدي طلاب المرحلة الثانوية وذلك فد حدود ما تم الاطلاع عليه، وهو ما دعي الباحثة لاختيار هذه المرحلة لدراسة الفرق بين مرتفعي ومنخفضي الشفقة بالذات في إجترار الأفكار.

٥. أشارت العديد من الدراسات السابقة إلي أن المستويات المنخفضة من الشفقة بالذات يصاحبها مستويات مرتفعة من إجترار الأفكار، مثل دراسة (Samaie & Farahani, 2011)، ودراسة (Start, 2015)، ودراسة (Sharp, 2016)، ودراسة (Hodgetts, et al., 2021)، وأيضاً الدراسة التي أجراها (Riley, et al., 2022)، وقد استفادت الباحثة من هذه النتيجة في صياغة فروض البحث الحالي.

ثالثاً: الاحتراق الأكاديمي Academic Burnout:

تعددت تعريفات مصطلح الإحتراق الأكاديمي فيعرفه (Ries, 2015) بأنه ظاهرة تتميز بمشاعر الإستنفاذ الإنفعالي، والمعرفي والجسدي بسبب متطلبات الدراسة، مع اتجاه الفرد نحو عدم المشاركة ورغبته في الإنسحاب من الأنشطة الدراسية.

كما عرفه (Pirani, Faghihi & Moradizad, 2016) بأنه شعور بالإرهاق الشديد نتيجة للمتطلبات والشروط الأكاديمية، مع وجود الشعور بالتخوف من أداء الواجبات المنزلية وعدم الاهتمام بها مع الشعور بتدني الإنجاز فيما يتعلق بالشؤون التعليمية.

و أيضاً يعرفه (Holly, 2018) بأنه حالة مطولة من الإجهاد التي تؤدي إلى الإرهاق العاطفي والجسدي، والشعور بعدم الفاعلية وعدم الكفاءة وعدم الإنجاز.

كما عرف (جابر حمد جابر، ٢٠٢٠) الإحتراق الأكاديمي بأنه حالة انفعالية من الإنهاك الجسدي والانفعالي مع الإتجاهات السلبية نحو الدراسة، وفقدان قيمة الدراسة وأهميتها، وانخفاض الكفاءة الأكاديمية، وتدني الإنجاز الشخصي في البيئة الأكاديمية، وذلك نتيجة للضغوط التي يتعرض لها الطالب في البيئة المدرسية وعدم قدرتهم على التعامل مع كثرة المتطلبات الأكاديمية.

وتستنتج الباحثة اتفاق التعريفات السابقة على أن الإحتراق الأكاديمي هو رد فعل قوي تجاه الضغوط الأكاديمي غير المناسبة لقدرات الطالب وخصائصه وميوله الدراسية، وهو عادة يكون رد فعل سلبي سواء عقلي أو انفعالي من شأنه إحداث إحباط ونقص الدافعية وضعف قدرة الطلاب على إنجاز المهام الأكاديمية.

أسباب الإحتراق الأكاديمي:

يظهر الإحتراق الأكاديمي لدي الطالب عندما يفشل في التعامل مع الصعوبات والضغوط التي يتعرض لها مما يجعله يشعر بالتوتر المستمر نتيجة تكرار هذه الصعوبات وتكرار الفشل في مواجهتها، ومن ثم يتولد الشعور بالإحتراق الأكاديمي (ماجد محمد عثمان، منال علي محمد، ٢٠٢١).

وقد أشار (Belozerova, 2018) إلى عدة أسباب تؤدي للإحتراق الأكاديمي لدي الطلاب منها أعباء الدراسة التي لا تتوافق مع قدرات الطلاب، والفشل في التعامل مع الضغوط الأكاديمية خاصة الضغوط المتعلقة بالاختبارات، مع وجود بعض الخصائص لدي الطلاب والتي من شأنها رفع درجة الاحتراق الأكاديمي لديهم مثل القلق وزيادة القابلة للإستثارة وانخفاض الرضا عن الحياة وضعف احترام الذات وضعف التفاؤل.

كما قد حدد (Jordan, 2020) بعض أسباب الإحتراق الأكاديمي لدي الطلاب منها صعوبة المقررات الدراسية وضغوط التعليم وإلزامية الحضور والواجبات المنزلية والاختبارات ومراجعات الأداء وضيق الوقت ونقص الإهتمام بالصحة النفسية خاصة مع عدم وجود طرق لتدريب الطلاب على التعامل مع الإنهاك المصاحب للدراسة.

وتري الباحثة أن ضعف قدرة الطالب على التعامل مع الضغوط الأكاديمية وتحميل نفسه عبء فوق قدراته بسبب كثرة المهام الأكاديمية مع ضيق الوقت تؤدي لنظرة سلبية لذاته يصعب معها الرأفه بنفسه مما يزيد من احتمال التعرض للإحتراق الأكاديمي لدي الطلاب منخفضي الشفقة بشكل أكبر، وهو ما أشارت إليه الدراسات السابقة التالية.

العلاقة بين الشفقة بالذات والاحتراق الأكاديمي:

أجري (Kyeong, 2013) دراسة هدفت إلى بحث الدور الوسيط للشفقة بالذات في العلاقة بين الإحتراق الأكاديمي والصحة النفسية لدي طلاب الجامعة، وتكونت عينة الدراسة من (٣٥٠) طالب وطالبة بالمرحلة الجامعية طُبق عليهم مقياس (Neff,2003) ومقياس (Maslach) للإحتراق الأكاديمي، وأشارت نتائج الدراسة أن الشفقة بالذات تتوسط العلاقة بين الإحتراق الأكاديمي والصحة النفسية، كما توجد علاقة إرتباطية سالبة دالة إحصائياً بين الإحتراق والشفقة بالذات حيث بلغ معامل الإرتباط بينهما (-٠,٣٧).

أما (Cheraghian, Faskhodi, Heidari & Sharifi, 2016) فقد أجري دراسة هدفت إلي بحث الدور الوسيط للشفقة بالذات في العلاقة بين الإحتراق الأكاديمي والصحة العقلية لدي طلاب الجامعة، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠٠) طالب وطالبة بالمرحلة الجامعية تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وأجاب الطلاب عن مقياس (Neff,2003) للشفقة بالذات ومقياس (Maslach) للإحتراق الأكاديمي، وأظهرت نتائج الدراسة في جانب منها وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائياً بين الشفقة بالذات والإحتراق الأكاديمي حيث بلغ معامل الإرتباط بينهما (-٠,٧٨).

وفي نفس السياق أجري (Beaumont, Durkin, Martin & Carson, 2016) دراسة بهدف بحث العلاقة الإرتباطية بين الشفقة بالذات والإحتراق والرحمة بالآخرين وجودة الحياة والرفاه النفسي، وتكونت عينة الدراسة من (١٠٣) طالب وطالبة بالمرحلة الجامعية أجابوا عن مقياس الشفقة بالذات إعداد (Neff,2003)، ومقياس الإحتراق إعداد (Stamm, 2009)، وأظهرت النتائج وجود علاقة إرتباطية سالبة دالة إحصائياً بين الإحتراق والشفقة بالذات حيث بلغ معامل الإرتباط بينهما (-٠,٣١٢)، كما أن الطلاب مرتفعي الشفقة كانوا أقل إحتراق من أقرانهم منخفضي الشفقة.

وأجري (جابر حمد الحربي، ٢٠٢٠) دراسة هدفت إلي التعرف على العلاقة الإرتباطية بين التعاطف مع الذات والإحتراق الأكاديمي، والكشف عن الفروق في كل منهما بحسب النوع الإجتماعي والتخصص الدراسي، بالإضافة لدراسة الإسهام النسبي للتعاطف مع الذات في التنبؤ بالإحتراق الأكاديمي لدي طلاب المرحلة الثانوية. تكونت عينة الدراسة من (٢٠٠) طالب وطالبة بمتوسط عمر (١٧,١١) عاماً. استخدمت الدراسة مقياس التعاطف مع الذات من إعداد (الضبع، ٢٠١٣) ومقياس الإحتراق الأكاديمي إعداد الباحث. توصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية دالة وسالبة بين التعاطف مع الذات والإحتراق الأكاديمي، وعدم وجود فروق في الإحتراق الأكاديمي تعزي لاختلاف النوع الإجتماعي أو التخصص الدراسي.

كما أجري (Lee & Lee, 2020) بحث هدف لدراسة الدور الوسيط للشفقة بالذات في العلاقة بين الإحتراق الأكاديمي والإكتئاب، وتكونت عينة الدراسة من (١٥٤) طالب وطالبة بالمرحلة الجامعية بمتوسط عمر بلغ (٢٤,٦) عاماً، وطبق الباحثان النسخة الكورية لمقياس (Neff,3003) ومقياس الإحتراق

الأكاديمي إعداد (Shin et al., 2011)، وأشارت نتائج الدراسة إلى اختلاف تأثير الإحتراق الأكاديمي على الإكتئاب باختلاف مستوي الشفقة بالذات، كما أن الشفقة بالذات لها دوراً معدلاً في العلاقة بين الإحتراق الأكاديمي والإكتئاب.

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

كام أجري (Lee, Lee, Ko & Lee, 2022) دراسته التي كان من أهدافها دراسة تأثير الوساطة للشفقة بالذات في العلاقة بين الإحتراق الأكاديمي ومواكبة المتطلبات الدراسية والإندماج، وتكونت عينة الدراسة من (٥٩٩) طالب وطالبة بالمرحلة الجامعية في كوريا، واستخدم الباحثون النسخة الكورية لمقياس (Neff,2003) للشفقة بالذات إعداد (Kim at al., 2008)، والنسخة الكورية لمقياس (Maslach) للإحتراق الأكاديمي إعداد (Schaufeli et al., 2002)، وأشارت النتائج لوجود علاقة إرتباطية سالبة دالة إحصائياً بين الإحتراق الأكاديمي والشفقة بالذات حيث بلغ معامل الإرتباط بينهما (-٠,١٩٨)، كما أن الشفقة بالذات تتوسط العلاقة بين المتطلبات الدراسية والإحتراق الأكاديمي.

وحديثاً أجري (Shirmohammadi, Eftekhar Saadi & Talebzadeh Shoushtari, 2023) بدراسة هدفت لبحث الدور الوسيط للإحتراق الأكاديمي المتصور في العلاقة بين الشفقة بالذات والتنظيم الذاتي مع الرفاه الأكاديمي، وتكونت عينة الدراسة من (٢١٦) طالبة من طالبات المدارس بإيران تراوحت أعمارهن بين (١٥- ١٧) عاماً، واستخدم الباحثون مقياس الضغوط الأكاديمية إعداد (Sun,2011) ، ومقياس الشفقة بالذات إعداد (Reyes, 2012)، وأشارت النتائج في جانب منها إلى وجود علاقة إرتباطية سالبة بين الإحتراق الأكاديمي والشفقة بالذات حيث بلغ معامل الإرتباط بينهما (-٠,٣٨).

وأخيراً جائت دراسة (Farisandy, Yulianto, Kinanti, Ayu , 2023) التي هدفت إلي دراسة تأثير الشفقة بالذات على الإحتراق الأكاديمي لدي طلاب الجامعة البالغ عددهم (٤٧٤) تراوحت أعمارهم بين (١٧- ٢٢) عاماً، وأجابوا عن مقياس الشفقة بالذات إعداد (Neff, 2003) والنسخة الأندونيسية لمقياس الإحتراق الأكاديمي (Maslach Burnout Inventory)، وأشارت النتائج إلي وجود تأثير سالب ودال للشفقة بالذات على الإحتراق الأكاديمي، كما يمكن التنبؤ بالإحتراق الأكاديمي من خلال الشفقة بالذات فكلما زادت الشفقة بالذات بمقدار درجة واحدة كلما قل الإحتراق (٤,٧)، كما لا توجد فروق بين الذكور والإناث في الإحتراق الأكاديمي، ولا توجد فروق بين الذكور والإناث في الشفقة بالذات.

تعقيب علي الدراسات التي تناولت العلاقة بين الشفقة بالذات الإحتراق الأكاديمي:

من خلال عرض الدراسات السابقة، يمكن استخلاص بعض النتائج على النحو التالي:

١. اتفاق نتائج الدراسات السابقة على وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً وسالبة بين الشفقة بالذات والإحتراق الأكاديمي.
٢. تنوعت المقاييس المستخدمة لقياس الإحتراق الأكاديمي، فمثلاً تم استخدام مقياس (Maslach) من قبل دراسة (Kyeong, 2013)، ودراسة (Cheraghian, et al., 2016)، ودراسة (Lee, et al., 2022)، ودراسة (Farisandy, et al., 2023)، بينما استخدمت باقي الدراسات أدوات مختلفة لقياس الإحتراق الأكاديمي، وقد ساعد ذلك التنوع الباحثة على إعداد مقياس الإحتراق الأكاديمي لاستخدامه في الدراسة الحالية.
٣. أما بالنسبة لمقياس الشفقة بالذات فقد استخدمت جميع الدراسات السابقة مقياس (Neff, 2003) باستثناء دراسة (Sabharwal, et al., 2021)، وأيضاً دراسة (Shirmohammadi, et al., 2023).
٤. وبالنسبة لعينات الدراسات السابقة، فكان أغلبها من طلاب الجامعة بإستثناء دراسة (Shirmohammadi, et al., 2023) حيث كانت العينة فيها من طلاب المدارس الثانوية.
٥. لاحظت الباحثة ندرة البحوث التي تناولت العلاقة بين الشفقة بالذات والإحتراق الأكاديمي لدي طلاب المرحلة الثانوية وذلك فد حدود ما تم الاطلاع عليه، وهو ما دعي الباحثة لاختيار هذه المرحلة لدراسة الفرق بين مرتفعي ومنخفضي الشفقة بالذات في الإحتراق الأكاديمي.
٦. أشارت بعض الدراسات السابقة إلي أن الطلاب مرتفعي الشفقة بالذات كانوا أقل إحتراق أكاديمي من أقرانهم منخفضي الشفقة مثل دراسة (Beaumont, et al., 2016)، وأيضاً الدراسة التي أجراها (Farisandy, et al., 2023)، وقد استفادت الباحثة من هذه النتيجة في صياغة فروض البحث الحالي.

رابعاً: المتفوقون عقلياً ذوي التفريط التحصيلي Mentally Gifted-Underachievers :

يثير مفهوم الطالب المتفوق عقلياً ذوي التفريط التحصيلي تناقضاً نظرياً إذا افترضنا أو سلمنا بأنه بالضرورة يتعين أن يحقق الطالب المتفوق عقلياً تفوقاً أكاديمياً أو تحصيلياً مناظراً (فتحي الزيات: ٢٠٠٢).

ويمكن تعريف الطلاب المتفوقين عقلياً ذوي التفريط التحصيلي بأنهم الطلاب الذين يتناقص مستوي أدائهم التحصيلي المدرسي - كما يُقاس بالاختبارات التحصيلية - بشكل ملحوظ مع مستوي قدراتهم العقلية - كما تقاس باختبارات الذكاء المقننة - حيث تكون معدلاتهم التحصيلية أقل من المتوسطة أو المنخفضة، وفي الوقت ذاته يحصلون على درجات ذكاء مرتفعة تضعهم ضمن مستوي المتفوقين عقلياً، وتأتي بعض الأعراض التي تدل على انخفاض معدل التحصيل الدراسي لدي هؤلاء الطلاب منها عدم الانتهاء من أي عمل يتم تكليفهم به، سوء التنظيم مع عدم الاهتمام بمعظم المواد الدراسية، انخفاض مستوي مهارتهم الدراسية، لديهم نقص المثابرة، كما يتصفون بالمماطلة أوالإرجاء ولديهم نزعة كمالية، وضعف مهارات الاستذكار، وتدني تقدير الذات، والخوف الشديد من الفشل في تحقيق التوقعات المرتفعة منهم. وغالباً ما ينتمي هؤلاء الأطفال إلى أسر متدنية الأوضاع الاجتماعية – الاقتصادية والثقافية، ولا تعني كثيراً بالتعليم ومن ثم لا تهتم بالشؤون التعليمية لأبنائها ولا تقدر أهمية التحصيل والانجاز، كما قد ينتمون هؤلاء الطلاب

لأسر يسودها الصراع بين الوالدين، أو الحماية الزائدة للأبناء أوالإهتمام المحدود بهم (عبد المطلب أمين القريطي، ٢٠٠٥).

وقد عرف جروان وسليمان المتفوق عقلياً متدني التحصيل بأنه الطالب الذي يمتلك استعداد أو قدرة عالية (ذكاء مرتفع) ولكن تحصيله الدراسي أقل من مستواه المتوقع لمن هم في نفس مستوي قدرته العقلية، بيمنا تري سيلفرمان أنهم ينحرفون درجة واحدة تحت الوسط في اختبارات التحصيل، وقد يكون تدني التحصيل عارضاً لظرف شخصي أو أسري وقد يكون متأصلاً مضي عليه سنوات (طالب العطاس، ٢٠٠٣).

ويُشير أيضاً (فتحي الزيات: ٢٠٠٢) إلى مجموعة من الخصائص يشترك فيها الطلاب المتفوقين عقلياً ذوي التفريط التحصيلي منها انخفاض واضح في تقدير الذات، وافتقار الشعور الإيجابي بالكفاءة الذاتية الأكاديمية، وجود اتجاهات سالبة نحو الدراسة والعمل المدرسي، القابيلة للتشتيت وعدم التركيز، صعوبة في العلاقات الاجتماعية وتكوين الصداقات.

وعن الدراسات والبحوث التي تناولت قضايا المتفوقين عقلياً ذوي التفريط التحصيلي (متدني التحصيل الدراسي) فقد أشارت إلى أن هناك عدد من العوامل التي تقف خلف هذه الظاهرة، ليس من بينها أية عوامل نمائية، كما هو الحال في صعوبات التعلم النمائية المتعلقة بالانتباه والادراك والذاكرة. وأهم هذه العوامل وأكثرها مصداقية ما يلي:

١- العوامل النفسية والاجتماعية Socio- Psychological factors
٢- العوامل المتعلقة بالأسرة Family- related factors
٣- العوامل المتعلقة بالبيئة المدرسة School- related factors

فالعوامل النفسية والاجتماعية تتعلق بانخفاض مفهوم الذات لدي هؤلاء الطلاب، ضعف الكفاءة الذاتية لديهم، انتمائهم لفئة ذوي مركز التحكم الخارجي، نقص الدافعية، انخفاض مستوي الطموح، أما بالنسبة فيما يتعلق بالعوامل المتعلقة بالأسرة فترتبط عادة بتعبير الآباء لأبنائهم عن الشعور بالعجز واليأس أو فقد العمل، كما أن الآباء أقل انشغالاً واهتماماً بالإنجاز الأكاديمي، وأقل ثقة بإمكانيات وقدرات أبنائهم وأقل شعوراً بكفاءتهم الذاتية، بالإضافة لوضع الآباء توقعات غير واضحة وغير قابلة للتحقق تجاه أبنائهم في هذه الفئة. أما العوامل المتعلقة بالمدرسة فترتبط بعدم مناسبة أنماط التعلم المستخدمة لأنماط تعلم هؤلاء الطلاب، وزيادة حدة المنافسة بين الطلاب والتي يمكن أن تعوق التفوق الدراسي بالإضافة إلي أن العلاقة بين الطلاب والمعلمين أقل إيجابية، كما أن المدرسة لا تعمل على استثارة دافعية الطلاب واهتماماتهم وميولهم. وتتعلق أيضاً ببعض ظروف المدرسة التي لا تراعي الامكانات العقلية لهؤلاء الطلاب ووعدم توافر امكانية إمدادهم بالمثيرات والمعلومات والاستثارات العقلية المعرفية التي تسهم في رفع مستوي مهارات التفكير العليا لديهم (فتحي الزيات، ٢٠٠٢).

استخلصت الباحثة من العرض السابق لفئة المتفوقين عقلياً ذوي التفريط التحصيلي ما يلي:

- أنهم طلاب يمتلكون قدرات عقلية مرتفعة كما تُقاس باختبارات الذكاء.
- لديهم انخفاض ملحوظ في التحصيل الأكاديمي كما يُقاس بنتائج الاختبارت التحصيلية.
- يوجد تناقض ملحوظ بين قدراتهم العقلية ومستواهم التحصيلي للمقررات الدراسية.
- لا يرجع هذا التناقض إلي وجود صعوبات التعلم لديهم.
- قد يرجع ضعف مستوي التحصيل لديهم إلي عوامل داخلية كنقص الدافعية أو عدم توافق المقررات مع ميولهم واهتماماتهم، أو ضعف مهارات الاستذكار، وتدني مفهوم الذات، والخوف من الفشل.
- قد يرتبط انخفاض تحصيلهم إلى عوامل خارجية تتعلق ببيئة المدرسة التي قد تكون غير مرضية بالنسبة لهم، أو قد ترتبط ببعض الظروف الأسرية التي قد تؤثر على استذكار الطالب ومتابعة الدراسة بشكل يحقق له النجاح.
- يؤدي التناقض بين القدرات العقلية ومستوي التحصيل إلى شعور الطالب بالتقصير المستمر وشعوره بالذنب وخاصة مع ضغط التوقعات المرتفعة من المحيطين به وعدم قدرته على تحقيقها مما يجعله يهمل دراسته بشكل أكبر.
- تعلب الضغوط الأكاديمية وعدم مناسبة الظروف المدرسية دوراً لا يمكن إغفاله في انهاك الطالب وعدم قدرته على تحقيق الأهداف الأكاديمية.

خصائص الطلاب المتفوقين عقلياً ذوي التفريط التحصيلي:

أشارت العديد من الدراسات التي تناولت التعرف علي خصائص الطلاب المتفوقين عقليا منخفضي التحصيل إلى مجموعة من الخصائص المشتركة بين طلاب هذه الفئة. فقد أشار كل من (Chan, 2003)، (Hoover, 2005)، (Reis & Mc Coach,2000)، (فتحي جروان، ٢٠٠٠)، (فتحي الزيات، ٢٠٠٢) إلى أن الطلاب المتفوقين عقلياً منخفضي التحصيل يتصفون بما يلي:

١- سوء التكيف وعدم القدرة على تكوين علاقات جيدة مع الآخرين.
٢- استخدام استراتيجيات سلبية للمواجهة.
٣- انكار تفوقهم في كثير من الأحيان.
٤- عدم الرغبة في المشاركة في الأنشطة العامة.
٥- تزداد لديهم مشاعر الضيق والحزن.
٦- ضعف الثقة بالنفس والشعور بالدونية.
٧- القلق الاستغراق في التفكير وفي أحلام اليقظة.
٨- يشعرون بالملل تجاه الأنشطة المدرسية وكل مل هو متعلق بالنواحي الأكاديمية.
٩- انخفاض قدرتهم على التحكم الذاتي ونقص فاعلية الذات.
١٠- سوء التنظيم ونقص المثابرة ،والتسويف المرتفع.

فروض البحث:

١. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين منخفضي ومرتفعي الشفقة بالذات في متوسطي درجات إجترار الأفكار (التفكير الزائد في المشكلة، التفكير المغاير للواقع، الأفكار المتكررة، الأفكار الإستباقية) لدي المتفوقين عقلياً ذوي التفريط التحصيلي من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية.

٢. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين منخفضي ومرتفعي الشفقة بالذات في متوسطي درجات إجترار الأفكار (التفكير الزائد في المشكلة، التفكير المغاير للواقع، الأفكار المتكررة، الأفكار الإستباقية) لدي المتفوقين عقلياً ذوي التفريط التحصيلي من الطلاب الذكور بالمرحلة الثانوية.

٣. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين منخفضات ومرتفعات الشفقة بالذات في متوسطي درجات إجترار الأفكار (التفكير الزائد في المشكلة، التفكير المغاير للواقع، الأفكار المتكررة، الأفكار الإستباقية) لدي الطالبات المتفوقات عقلياً ذوات التفريط التحصيلي بالمرحلة الثانوية.

٤. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين منخفضي ومرتفعي الشفقة بالذات في متوسطي درجات الإحتراق الأكاديمي (النظرة التشاؤمية للدراسة، الإرهاق من الدراسة، الشعور بالقصور في الدراسة) لدي المتفوقين عقلياً ذوي التفريط التحصيلي من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية.

٥. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين منخفضي ومرتفعي الشفقة بالذات في متوسطي درجات الإحتراق الأكاديمي (النظرة التشاؤمية للدراسة، الإرهاق من الدراسة، الشعور بالقصور في الدراسة) لدي الطلاب المتفوقين عقلياً ذوي التفريط التحصيلي بالمرحلة الثانوية.

٦. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين منخفضات ومرتفعات الشفقة بالذات في متوسطي درجات الإحتراق الأكاديمي (التفكير الزائد في المشكلة، التفكير المغاير للواقع، الأفكار المتكررة، الأفكار الإستباقية) لدي الطالبات المتفوقات عقلياً ذوات التفريط التحصيلي بالمرحلة الثانوية.

إجراءات البحث:

المنهج:

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المقارن لمناسبته لطبيعة البحث وأهدافه من حيث التعرف علي الفروق بين مرتفعي ومنخفضي الشفقة بالذات في كل من الاجترار الذاتي والاحتراق النفسي، والتعرف علي الفروق بين الذكور والإناث المرتفعين والمنخفضين في الشفقة بالذات لدي المتفوقين عقلياً ذوي التفريط التحصيلي وذلك من خلال مقارنة متوسطات درجات المجموعتين في كل من الاجترار الذاتي والاحتراق النفسي.

مجتمع وعينة البحث:

تكون مجتمع البحث من الطلبة والطالبات المتفوقين عقلياً ذوي التفريط التحصيلي بالمرحلة الثانوية في المدارس الثانوية الحكومية التابعة لإدارة مصر القديمة التعليمية، وتكونت عينة البحث الاستطلاعية

والمستخدمة في التحقق من الخاصئص السيكومترية لأدوات الدراسة من (١٩٤) طالب وطالبة، وتم اختيار عينة الدراسة الأساسية المستخدمة في التحقق من فروض الدراسة وفق الخطوات التالية:

١. تم اختيار عينة الدراسة من طلاب الصف الثاني الثانوي تراوح عمرهم الزمني بين (١٥- ١٦) عاماً وتم استبعاد الطلاب الراسبين، وبلغ عدد أفراد العينة (٣٤٣) طالباً وطالبة.
٢. تم استبعاد الطلاب الذين يعانون من أي إعاقات حسية ظاهرة في السمع أو البصر، كما تم استبعاد الطلاب الذين لديهم مشكلات نفسية أو عصبية أو انفعالية، وأيضاً تم استبعاد الطلاب غير الجادين في استكمال المشاركة في البحث، وبلغ أفراد العينة (٣٣٢) طالباً وطالبة.
٣. تم تطبيق اختبار القدرات العقلية الأولية لأحمد زكي صالح للتأكد من نسبة ذكاء الطلاب (١٢٠٪ أو أعلي) فبلغ عدد أفراد العينة (١٩٦) طالباً وطالبة.
٤. الإطلاع على درجات الطلاب وتقديراتهم في المواد الدراسية حيث تم استبعاد الطلاب الذين تزيد درجاتهم عن (٨٠٪) فبلغ عدد أفراد العينة (١٣٦) طالباً وطالبة.
٥. تطبيق مقياس الشفقة بالذات إعداد الباحثة وتقسيم الطلاب إلي مجوعتين (منخفضي الشفقة بالذات (٣٦) طالباً وطالبة ، مرتفعي الشفقة بالذات (٣٦ طالباً وطالبة).

أدوات البحث:

استخدمت الباحثة في البحث الحالي الأدوات التالية:

١. اختبار القدرات العقلية الأولية: أحمد زكي صالح.
٢. مقياس الشفقة بالذات: إعداد الباحثة.
٣. مقياس إجترار الأفكار:(Tanner, Voon, Hasking, & Martin: 2013) ترجمة الباحثة.
٤. مقياس الإحتراق الأكاديمي: إعداد الباحثة.

وفيما يلى عرض لهذه الأدوات:

أولاً: اختبار القدرات العقلية الأولية:

يتضمن الاختبار (٤) قدرات عقلية لقياس الذكاء تمثلت فى (القدرة اللغوية، القدرة على الإدراك المكاني، القدرة على التفكير والاستدلال، والقدرة العددية)، وتم تقدير درجة الذكاء العام للطالب من خلال معادلة تقدير الذكاء العام التي وضعها مُعد المقياس، كما يتمتع الاختبار بمعاملات صدق وثبات عالية.

ثانياً: مقياس الشفقة بالذات:

أ-هدف المقياس:

قامت الباحثة بإعداد المقياس بهدف قياس الشفقة بالذات لدي طلاب المرحلة الثانوية المتفوقين عقلياً ذوي التفريط التحصيلي، وقد قامت الباحثة بالإطلاع على بعض مقاييس الشفقة بالذات مما ساعد على بناء المقياس الحالي

وفيما يلي عرض للمقاييس التي تم الإطلاع عليها:

١. مقياس (Neff, 2003) المكون من (٧١) عبارة موزعة على (٣) أبعاد هي (اللطف بالذات- الإنسانية المشتركة- اليقظة العقلية)، بحيث يستجيب المفحوص على العبارات وفق تدريج ليكرت الخماسي الذي يبدأ بتنطبق تماماً وينتهي بلا تنطبق أبداً، وقد طُبق هذا المقياس على طلاب المرحلة الجامعية.

٢. مقياس (Neff, 2010) وهي نسخة مختصرة مكونة من (١٢) عبارة موزعة علي (٦) أبعاد هي (اللطف بالذات، الحكم الذاتي، الإنسانية المشتركة، العزلة، اليقظة العقلية، التوحد المفرط مع الذات). وأشارت نتائج التحقق من الخصائص السيكومترية لهذه النسخة المختصرة ارتباط قوي ودال مع النموذج المطول للشفقة بالذات والمكون من (٧١) عبارة.

٣. مقياس (صابرين محمود أحمد، ٢٠٢٠) المكون من (٢٤) عبارة موزعة على (٣) أبعاد هي (اللطف بالذات مقابل الحكم الذاتي، الإنسانية المشتركة مقابل العزلة، اليقظة العقلية مقابل التوحد المفرط مع الذات). ويجيب المفحوص على العبارات وفق تدريج ليكرت الثلاثي (تنطبق تماماً، تنطبق أحياناً، لا تنطبق أبداً) واستخدم المقياس مع طلاب المرحلة الجامعية.

٤. مقياس (إيناس أحمد حسين، ٢٠٢٢) الذي هدف إلي قياس الشفقة بالذات لدي المعلمين، وتكون المقياس من (٢٩) عبارة موزعة على (٣) أبعاد تمثلت في قياس (اللطف بالذات- الإنسانية المشتركة- اليقظة العقلية).

بعد اطلاع الباحثة على ما سبق تبين لها أن المقاييس السابقة طُبقت على طلاب الجامعة أو المعلمين، ولم تجد الباحثة - في حدود ما اطلعت عليه- مقياس للشفقة بالذات لدي طلاب المرحلة الثانوية ذوي التفريط التحصيلي، فقامت الباحثة بإعداد هذا المقياس ليتناسب مع عينة البحث الحالي، وذلك من خلال (٣) أبعاد فرعية وفقاً لما قدمته (Neff, 2003) والتي تمثلت في (اللطف بالذات مقابل الحكم على الذات، الإنسانية المشتركة مقابل العزلة، اليقظة العقلية مقابل الإفراط في التوحد).

ب-وصف المقياس وطريقة تقدير الدرجة:

تكون المقياس من (٢٢) عبارة مقسمة علي الأبعاد الفرعية الثلاث (اللطف بالذات مقابل الحكم على الذات والذي اشتمل على (٨) عبارات، الإنسانية المشتركة مقابل العزلة والذي اشتمل على (٦) عبارات، اليقظة العقلية مقابل الإفراط في التوحد والذي اشتمل على (٨) عبارات)، بحيث يُجيب الطالب علي عبارات المقياس وفق تدريج ليكرت الخماسي المتمثل في (تنطبق تماماً، تنطبق، تنطبق إلي حد ما، لا تنطبق، لا تنطبق أبداً). تم تصحيح العبارات الموجبة وفق الدرجات (٥، ٤، ٣، ٢، ١) علي التوالي، بينما تم تصحيح العبارات السلبية بطريقة عكسية (١، ٢، ٣، ٤، ٥). وبذلك تتراوح درجات المقياس بين (٢٢ درجة) تمثل أدني درجة يمكن أن يحصل عليها الطالب، (١١٠ درجة) تمثل أعلي درجة يمكن أن يحصل عليها الطالب في المقياس. ويوضح الجدول التالي المفردات الموجبة والسالبة لأبعاد مقياس الشفقة بالذات:

جدول (١) توزيع مفردات مقياس الشفقة بالذات على الأبعاد

البُعد	أرقام العبارات	عدد المفردات
اللطف بالذات مقابل الحكم على الذات	١، ٢*، ٣*، ٤*، ٥، ٦*، ٧، ٨	٨
الإنسانية المشتركة مقابل العزلة	٩*، ١٠، ١١*، ١٢، ١٣، ١٤	٦
اليقظة العقلية مقابل الإفراط في التوحد	١٥، ١٦، ١٧، ١٨، ١٩*، ٢٠*، ٢١*،٢٢	٨

* تُشير إلى العبارات العكسية.

ج-الخصائص السيكومترية لمقياس الشفقة بالذات:

أولاً: التحقق من صدق المقياس بطريقة صدق المحك:

قامت الباحثة بالتحقق أولاً من ثبات مقياس الشفقة بالذات إعداد (صابرين محمود أحمد،٢٠٢٠) -والمستخدم كمحك في البحث الحالي- بطريقة ألفا كرونباخ وتراوحت معاملات الثبات للأبعاد والدرجة الكلية بين (٠,٧٨٣، ٠,٨٤٥)، ثم تم إيجاد معامل الارتباط بين الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للمقياسين للتحقق من صدق المقياس بطريقة صدق المحك، وكانت النتائج كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (٢) يوضح معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية للمقياسيين

أبعاد المقياس المحك / ابعاد المقياس	اللطف بالذات مقابل الحكم الذاتي	الإنسانية المشتركة مقابل العزلة	اليقظة العقلية مقابل الإفراط في التوحد
اللطف بالذات مقابل الحكم على الذات	٠,٧٣٢**	ـــــــ	ـــــــ
الإنسانية المشتركة مقابل العزلة	ـــــــ	٠,٦١٧**	ـــــــ
اليقظة العقلية مقابل الإفراط في التوحد	ـــــــ	ـــــــ	٠,٦٩٣**
معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للمقياسين ٠,٧٢٦**			

** تُشير إلى الدلالة الاحصائية عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول السابق أن معامل الارتباط بين مقياس الشفقة بالذات إعداد الباحثة والمقياس المحك إعداد (صابرين محمود أحمد، ٢٠٢٠) بلغ (٠,٧٢٦) وهو معامل ارتباط قوي ودال إحصائياً مما يدل على تمتع المقياس ككل بدرجة مقبولة من الصدق، كما يتضح أيضاً أن معاملات ارتباط الأبعاد دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، مما يدل على صدق المقياس إعداد الباحثة في قياس الشفقة بالذات.

ثانياً: ثبات مقياس الشفقة بالذات:

قامت الباحثة بالتحقق من ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ لأبعاد المقياس والدرجة الكلية، و الجدول التالي يوضح قيم معاملات الثبات :

جدول (٣) معاملات ثبات مقياس الشفقة بالذات وأبعاده الفرعية

البُعد	معامل ألفا كرونباخ
اللطف بالذات مقابل الحكم على الذات	٠,٨١٠
الإنسانية المشتركة مقابل العزلة	٠,٧٨٥
اليقظة العقلية مقابل الإفراط في التوحد	٠,٨١٦
المقياس ككل	**٠,٩١٣**

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الثبات مرتفعة و مما يؤكد ثبات مقياس الشفقة بالذات إعداد الباحثة بأبعاده الفرعية.

ثالثاً: الاتساق الداخلي لمقياس الشفقة بالذات:

أ- الارتباط بين كل عبارة من عبارات المقياس والبُعد الذي تنتمي إليه:

قامت الباحثة بحساب معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات المقياس و البعد الذي تنتمي إليه العبارة والجدول التالي يوضح النتائج التي توصلت إليها الباحثة:

جدول (٤) يوضح الاتساق الداخلي لكل بعد على مقياس الشفقة بالذات

اللطف بالذات مقابل الحكم على الذات		الإنسانية المشتركة مقابل العزلة		اليقظة العقلية مقابل الإفراط في التوحد	
رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
١	**٠,٧٧١	٩	**٠,٦١٢	١٥	**٠,٦٦٣
٢	**٠,٥٢٥	١٠	**٠,٧٦٧	١٦	**٠,٦٧٣
٣	**٠,٤٩٦	١١	**٠,٧٧٣	١٧	**٠,٦٨٠
٤	**٠,٧٥١	١٢	**٠,٥٨٢	١٨	**٠,٧٠٧
٥	**٠,٧٩٨	١٣	**٠,٧٤٤	١٩	**٠,٦٩٩
٦	**٠,٧١٩	١٤	**٠,٧٧٣	٢٠	**٠,٦٥٨
٧	**٠,٧٠٦	-	-	٢١	**٠,٦١٩
٨	**٠,٥٤٩	-	-	٢٢	**٠,٦٦٥

** دال عند مستوى دلالة ٠,٠١

يتضح من جدول السابق أن جميع عبارت أبعاد المقياس كانت دالة عند مستوى (٠,٠١)، و الذي يؤكد الاتساق الداخلي للمقياس.

ب- الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بُعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس:

تم حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لمقياس الشفقة بالذات وبين الدرجة الكلية لكل بُعد من أبعاده الفرعية، ويوضح الجدول التالي النتائج التي تم التوصل إليها:

جدول (٥) قيم معاملات ارتباط الدرجة الكلية لمقياس الشفقة بالذات مع الدرجة الكلية لكل بُعد

المتغـــيرات	اللطف بالذات مقابل الحكم على الذات	الإنسانية المشتركة مقابل العزلة	اليقظة العقلية مقابل الإفراط في التوحد
الدرجة الكلية لمقياس الشفقة بالذات	**٠,٨٩٦	**٠,٨٦٩	**٠,٩٠٥

**تشير إلى الدلالة الاحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١)

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لمقياس الشفقة بالذات ودرجة كل بُعد من أبعاده الفرعية دالة إحصائياً؛ مما يدل على اتساق الأبعاد مع الدرجة الكلية للمقياس.

ثالثاً: مقياس إجترار الأفكار:

أ-هدف المقياس:

الهدف منه قياس إجترار الأفكار وهو من إعداد (Tanner, Voon, Hasking & Martin, 2013)، وقامت الباحثة بترجمته إلى اللغة العربية وعرضه علي متخصصين في الترجمة للتأكد من سلامة الصياغة وعدم الإخلال بالمعني.

ب-وصف المقياس وطريقة تقدير الدرجة:

تكون المقياس من (١٥) عبارة جميعها إيجابية وموزعة على (٤) أبعاد فرعية تمثلت في (التفكير الزائد في المشكلة، التفكير المغاير للواقع، الأفكار المتكررة، الأفكار الاستباقية)، ويُجيب الطالب علي عبارات المقياس وفق تدريج ليكرت الخماسي المتمثل في (تنطبق تماماً، تنطبق، تنطبق إلي حد ما، لا تنطبق، لا تنطبق أبداً). كما تم تصحيح العبارات وفق الدرجات (٥، ٤، ٣، ٢، ١) علي التوالي، وأعلي درجة على المقياس هي (٧٥)، وأقل درجة هي (١٥)، ويوضح الجدول التالي توزيع عبارات المقياس علي الأبعاد:

جدول (٦) توزيع مفردات مقياس إجترار الأفكار على الأبعاد الفرعية

البُعد	أرقام العبارات	عدد المفردات
التفكير الزائد في المشكلة	١، ٢، ٣، ٤، ٥	٥
التفكير المغاير للواقع	٦، ٧، ٨، ٩	٤
الأفكار المتكررة	١٠، ١١، ١٢، ١٣	٤
الأفكار الاستباقية	١٤، ١٥	٢

ج-الخصائص السيكومترية لمقياس إجترار الأفكار:

أولاً: التحقق من صدق المقياس بطريقة صدق المحك:

قامت الباحثة بحساب ثبات مقياس إجترار الأفكار إعداد (إيمان محمد حسن،٢٠٢٣) - والمستخدم في البحث الحالي كمحك - بطريقة ألفا كرونباخ وتراوحت معاملات الثبات للأبعاد والدرجة الكلية بين

(٠,٧٩٢، ٠,٨٨٧)، ثم تم إيجاد معامل الارتباط بين الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للمقياسين للتحقق من صدق المقياس بطريقة صدق المحك، وكانت النتائج كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (٧) يوضح معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية للمقياسيين

أبعاد المقياس المحك / ابعاد المقياس	التفكير الزائد في المشكلة	التفكير المغاير للواقع	الأفكار المتكررة	توقع الشر في المستقبل
التفكير الزائد في المشكلة	٨١٢,**	ـــــــ	ـــــــ	ـــــــ
التفكير المغاير للواقع	ـــــــ	٨٤٥,**	ـــــــ	ـــــــ
الأفكار المتكررة	ـــــــ	ـــــــ	٧٩٨,**	ـــــــ
الأفكار الاستباقية	ـــــــ	ـــــــ	ـــــــ	٨٤١,**
معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للمقياسين ٠,٨١٣**				

** تُشير إلى الدلالة الاحصائية عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول السابق أن معامل الارتباط بين مقياس إجترار الأفكار إعداد الباحثة والمقياس المحك إعداد (إيمان محمد حسن، ٢٠٢٣) بلغ (٠,٨١٣) وهو معامل ارتباط قوي ودال إحصائياً مما يدل على تمتع المقياس ككل بدرجة مقبولة من الصدق، كما يتضح أيضاً أن معاملات ارتباط الأبعاد دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، مما يدل على صدق المقياس إعداد الباحثة في قياس إجترار الأفكار.

ثانياً: ثبات مقياس إجترار الأفكار:

قامت الباحثة بالتحقق من ثبات المقياس بطريقتين هما (طريقة ألفا كرونباخ و طريقة إعادة التطبيق) لأبعاد المقياس والدرجة الكلية، و الجدول التالي يوضح قيم معاملات الثبات :

جدول (٨) معاملات ثبات مقياس إجترار الأفكار وأبعاده الفرعية

البُعد	معامل ألفا كرونباخ	إعادة التطبيق
التفكير الزائد في المشكلة	٠,٧١٨	٠,٧٦٦
التفكير المغاير للواقع	٠,٧٨٣	٠,٨٣٢
الأفكار المتكررة	٠,٧٣١	٠,٨١٢
الأفكار الاستباقية	٠,٧٣٨	٠,٧١١
المقياس ككل	٠,٩٠٨	٠,٨٨٢

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الثبات مرتفعة و مما يؤكد ثبات مقياس إجترار الأفكار ترجمة الباحثة بأبعاده الفرعية.

ثالثاً: الاتساق الداخلي لمقياس الشفقة بالذات:

أ-الارتباط بين كل عبارة من عبارات المقياس والبُعد الذي تنتمي إليه:

قامت الباحثة بحساب معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات المقياس و البعد الذي تنتمي إليه والجدول التالي يوضح النتائج التي توصلت إليها الباحثة:

جدول (٩) يوضح الاتساق الداخلي لكل بعد على مقياس إجترار الأفكار

التفكير الزائد في المشكلة		التفكير المغاير للواقع		الأفكار المتكررة		الأفكار الاستباقية	
رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
١	**٠,٦٩٠	٦	**٠,٧٩٩	١٠	**٠,٧٤٧	١٤	٠,٩٢١
٢	**٠,٦٧٢	٧	**٠,٦٦١	١١	**٠,٧٦٠	١٥	٠,٨٦٦
٣	**٠,٧٧٥	٨	**٠,٨١٠	١٢	**٠,٧٩٠	-	-
٤	**٠,٧٧٣	٩	**٠,٨٣٥	١٣	**٠,٧٠٤	-	-
٥	**٠,٥٨٢	-	-	-	-	-	-

** دال عند مستوى دلالة ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن جميع عبارت أبعاد المقياس كانت دالة عند مستوى (٠,٠١)، و الذي يؤكد الاتساق الداخلي للمقياس.

ب-الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بُعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس:

تم حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لمقياس الشفقة بالذات وبين الدرجة الكلية لكل بُعد من أبعاده الفرعية، ويوضح الجدول التالي النتائج التي تم التوصل إليها:

جدول (١٠) قيم معاملات ارتباط الدرجة الكلية لمقياس إجترار الأفكار مع الدرجة الكلية لكل بُعد

المتغـــيرات	التفكير الزائد في المشكلة	التفكير المغاير للواقع	الأفكار المتكررة	الأفكار الاستباقية
الدرجة الكلية لمقياس الشفقة بالذات	**٠,٩١٤	**٠,٨٨٦	**٠,٨٧٢	**٠,٨٤٢

**تشير إلى الدلالة الاحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١)

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لمقياس إجترار الأفكار ودرجة كل بُعد من أبعاده الفرعية دالة إحصائياً؛ مما يدل على اتساق الأبعاد مع الدرجة الكلية للمقياس.

رابعاً: مقياس الإحتراق الأكاديمي:

تم الاطلاع علي على عدة مقاييس ساعدت الباحثة على إعداد مقياس الإحتراق الأكاديمي لعينة الدراسة منها:

١. مقياس الإحتراق الأكاديمي إعداد (Khani, Mohammadi, Anvari Farsi, 2018) والمكون من (١٦) عبارة جميعها إيجابية وموزعة علي الأبعاد التالية (التشاؤم تجاه المدرسة، الإرهاق من الواجبات المدرسية، الشعور بالقصور في المدرسة، الإنهاك من المشكلات المدرسية)، ويُجيب المفحوص علي عبارات المقياس وفق تدريج ليكرس السداسي.

٢. مقياس الإحتراق الأكاديمي إعداد (Salmela-Aro, Kiuru, Leskinen & Nurmi: 2009) المكون من (٩) عبارات موزعة على (٣) أبعاد هي (الإرهاق من العمل المدرسي، السخرية من قيمة المدرسة، الشعور بالقصور في المدرسة)، ويجيب المفحوص علي عبارات المقياس وفق تدريج ليكرت السداسي الذي يبدأ بغير موافق أبداً وينتهي بموافق تماماً.

٣. مقياس (ماجد محمد عثمان، منال علي محمد :٢٠٢١) المكون من (٢٨) عبارة موزعة على (٣) أبعاد فرعية هي (انخفاض الكفاءة الذاتية والأكاديمية، الإنهاك الإنفعالي، ضعف المشاركة)، ويجيب المفحوص علي عبارات المقياس وفق تدريج ليكرت الخماسي الذي يبدأ بموافق بشدة وينتهي بغير موافق بشدة.

٤. مقياس (Reis, Xanthopoulou & Tsaousis: 2015) الذي تكون من (١٦) عبارة مقسمين علي بعدين هما (عدم الإندماج، الإنهاك) وهومقياس للإحتراق الوظيفي وتم إعادة بناءه وحساب الخصائص السيكومترية ليتناسب مع قياس الإحتراق الأكاديمي.

بعد العرض السابق للمقاييس الخاصة بالإحتراق الأكاديمي قامت الباحثة بإعداد مقياس وذلك لاختلاف المقاييس السابق عرضها من حيث الأبعاد، عدم وجود مقياس للإحتراق الأكاديمي –في حدود ما أطلعت عليه الباحثة- يتناسب مع البيئة المصرية، وعدم وجود مقياس الإحتراق الأكاديمي للطلاب المتفوقين عقلياً ذوي التفريط التحصيلي.

أ-هدف المقياس:

هدف هذه الأداة هو قياس الإحتراق الأكاديمي لدي الطلاب المتفوقين عقلياً ذوي التفريط التحصيلي بالمرحلة الثانوية.

ب-وصف المقياس وطريقة تقدير الدرجة:

تكون المقياس الحالي من (١٩) عبارة جميعها إيجابية، وتقيس الإحتراق الأكاديمي من خلال (٣) أبعاد تمثلت في (النظرة التشاؤمية للدراسة، الإرهاق من الدراسة، الشعور بالقصور في الدراسة) ويُجيب المفحوص على مفردات القياس وفق تدريج ليكرت الخماسي (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً)، و تم تصحيح العبارات وفق الدرجات (٥، ٤، ٣، ٢، ١) علي التوالي. وبذلك تتراوح درجات المقياس بين (١٩ درجة) تمثل أدني درجة يمكن أن يحصل عليها الطالب، (٩٥ درجة) تمثل أعلي درجة يمكن أن يحصل عليها الطالب في المقياس. ويوضح الجدول التالي توزيع المفردات على المقياس:

جدول (١١) توزيع مفردات مقياس الإحتراق الأكاديمي على الأبعاد

البُعد	أرقام العبارات	عدد المفردات
النظرة التشاؤمية للدراسة	١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦	٦
الإرهاق من الدراسة	٧، ٨، ٩، ١٠، ١١، ١٢	٦
الشعور بالقصور في الدراسة	١٣، ١٤، ١٥، ١٦، ١٧، ١٨، ١٩	٧

ج-الخصائص السيكومترية لمقياس الاحتراق الأكاديمي:

أولاً: صدق المقياس:

أجرت الباحثة التحليل العاملي التوكيدي، وفيه تم افتراض وجود ثلاثة عوامل كامنة مرتبطة ببعضها، وتتشبع عليها مفردات مقياس العوامل، ويظهر الجدول (١٢) الأوزان الانحدارية المعيارية وغير المعيارية لتشبعات المفردات على العوامل الكامنة، وكذلك دلالتها الإحصائية، في حين يبين الجدول رقم (١٣) مؤشرات جودة المطابقة للنموذج المقترح في مقياس الاحتراق الاكاديمي وتفسيرها.

جدول (١٢) الأوزان الانحدارية المعيارية وغير المعيارية لتشبعات المفردات على العوامل الكامنة لمقياس الاحتراق الاكاديمي والناتجة من التحليل العاملي التوكيدي، ودلالتها الإحصائية

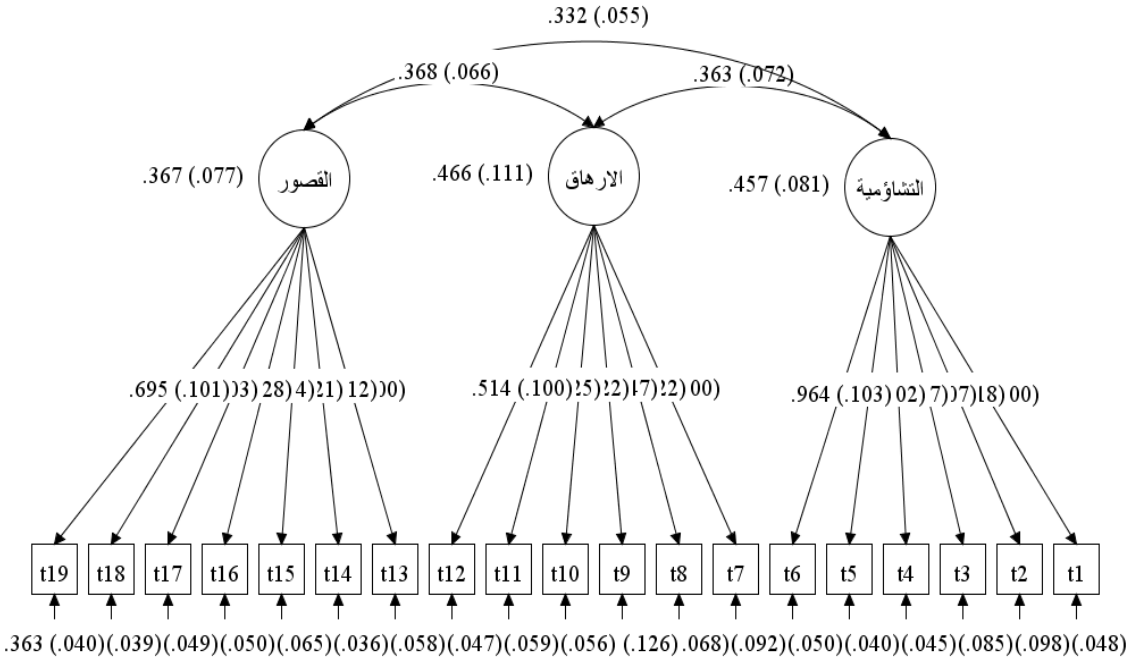
العوامل	رقم المفردة	الوزن الانحداري المعياري	الوزن الانحداري غير المعياري	الخطأ المعياري	النسبة الحرجة	الدلالة
النظرة التشاؤمية للدراسة	١	٤,٢٥	١	٠,٠٠	-	-
	٢	٣,٩٠	٠,٥٤٦	٠,١١٨	٦,٦١١	٠,٠١
	٣	٣,٨٦	٠,٣١٧	٠,١٠٧	٧,٩٧٠	٠,٠١
	٤	٤,٢٣	٠,٩١٢	٠,٠٩٧	٩,٣٦٦	٠,٠١
	٥	٤,٢٦	١,٠٣٥	٠,١٠٢	١٠,١٧٧	٠,٠١
	٦	٤,٢٦	٠,٩٦٤	٠,١٠٣	٩,٣٣١	٠,٠١
الإرهاق من المدرسة	٧	٣,٧٤	١	٠,٠٠	-	-
	٨	٤,٢٥	٠,٦٦٩	٠,١٢٢	٥,٤٨٩	٠,٠١
	٩	٣,٣٥	٠,٨٧	٠,١٤٧	٥,٩١٤	٠,٠١
	١٠	٤,٢٢	٠,٧٢٩	٠,١٢٢	٥,٩٦٠	٠,٠١
	١١	٤,٢١	٠,٦٩٩	٠,١٢٥	٥,٥٨٣	٠,٠١
	١٢	٤,٤١	٠,٥١٤	٠,١	٥,١١٣	٠,٠١
الشعور بالقصور في الدراسة	١٣	٤,٠٧	١	٠	-	-
	١٤	٤,٣٦	١,٠٠٣	٠,١١٢	٨,٩٧٦	٠,٠١
	١٥	٣,٧٨	٠,٧٣٧	٠,١٢١	٦,١٠٩	٠,٠١
	١٦	٤,٠٩	٠,٧٧٢	٠,١١٤	٦,٧٧٨	٠,٠١
	١٧	٤,١٩	١,٠٥٤	٠,١٢٨	٨,٢١٢	٠,٠١
	١٨	٤,٤١	٠,٧٤١	٠,١٠٣	٧,٢٢٩	٠,٠١
	١٩	٤,٥٩	٠,٦٩٥	٠,١٠١	٦,٨٧١	٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن جميع مفردات المقياس كانت دالة عند مستوى (٠,٠١)، ويوضح الجدول التالي مؤشرات جودة المطابقة للنموذج المقترح في مقياس الاحتراق الاكاديمي:

جدول (١٣) مؤشرات جودة المطابقة للنموذج المقترح في مقياس الاحتراق الاكاديمي

مؤشرات جودة المطابقة	القيمة	المدى المثالي
كا٢ (CMIN) Chi-Square	٣٠٧,٦٦٢	
مستوى الدلالة	٠,٠٠٠	دالة عند ٠,٠١
درجات الحرية DF	١٤٩	
النسبة بين كا٢ إلى درجات حريتها	٢,٠٦٥	المدى المثالي في الفترة من ١ إلى ٣
مؤشر حسن المطابقة GFI	٠,٨٦٣	كلما اقتربت من ١ كانت في المدى المثالي
NFI	٠,٨٢٣	كلما اقتربت من ١ كانت في المدى المثالي
IFI	٠,٨٠٢	كلما اقتربت من ١ كانت في المدى المثالي
مؤشر الصدق الزائف لنموذج المتوقع ECVI	٠,٧٥٩	النموذج المتوقع أقل من المشبع
مؤشر الصدق الزائف لنموذج المشبع ECVI	٠,٨٢٧	
مؤشر المطابقة المقارن CFI	٠,٨٦٩	كلما اقتربت من ١ كانت في المدى المثالي
مؤشر رمسي RMSEA	٠,٠٨٦	كلما اقتربت من صفر كانت في المدى المثالي
مؤشر تاكر ولويس TLI	٠,٨٥٠	كلما اقتربت من ١ كانت في المدى المثالي

يتضح من الجدول السابق قبول نموذج التحليل العاملي التوكيدي، والذي يؤكد على وجود ثلاثة عوامل كامنة، وهي (النظرة التشاؤمية للدراسة، الإرهاق من المدرسة، الشعور بالقصور في الدراسة)، وهذا ما أكدته مؤشرات جودة المطابقة والتي تقع في مداها المثالي، كما أن الشكل (١) يوضح البنية العاملية المقترحة للمقياس كالتالي:



شكل (١) البنية العاملية المقترحة لمقياس الاحتراق الاكاديمي.

ثانياً: ثبات المقياس:

قامت الباحثة بالتحقق من ثبات المقياس بطريقتين هما (طريقة ألفا كرونباخ و طريقة التجزئة النصفية) لأبعاد المقياس والدرجة الكلية، و الجدول التالي يوضح قيم معاملات الثبات :

جدول (١٤) معاملات ثبات مقياس الإحتراق الأكاديمي وأبعاده الفرعية

البُعد	معامل ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية
النظرة التشاؤمية للدراسة	٠,٧٥٢	٠,٧٨٣
الإرهاق من الدراسة	٠,٧٠٤	٠,٧١٣
الشعور بالقصور في الدراسة	٠,٨١٣	٠,٨٢٧
المقياس ككل	٠,٨٨٥	٠,٨٧٦

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الثبات مرتفعة و مما يؤكد ثبات مقياس الإحتراق الأكاديمي إعداد الباحثة بأبعاده الفرعية.

ثالثاً: الاتساق الداخلي لمقياس الإحتراق الأكاديمي:

أ-الارتباط بين كل عبارة من عبارات المقياس والبُعد الذي تنتمي إليه:

قامت الباحثة بحساب معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات المقياس و البعد الذي تنتمي إليه العبارة والجدول التالي يوضح النتائج التي توصلت إليها الباحثة:

جدول (١٥) يوضح الاتساق الداخلي لكل بعد على مقياس الإحتراق الأكاديمي

النظرة التشاؤمية للدراسة		الإرهاق من الدراسة		الشعور بالقصور في الدراسة	
رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
١	**٠,٧٥٣	٧	**٠,٦٩٧	١٣	**٠,٧٢٤
٢	**٠,٥٧١	٨	**٠,٦١٧	١٤	**٠,٧٥٧
٣	**٠,٤٤٦	٩	**٠,٦٧٨	١٥	**٠,٦٢٠
٤	**٠,٧٥٨	١٠	**٠,٦٤١	١٦	**٠,٦٨١
٥	**٠,٧٧٧	١١	**٠,٦٤١	١٧	**٠,٧٦٢
٦	**٠,٧٣٥	١٢	**٠,٥٥٢	١٨	**٠,٦٥٤
-	-	-	-	١٩	**٠,٦١٠

** دال عند مستوى دلالة ٠,٠١

يتضح من جدول السابق أن جميع عبارت أبعاد المقياس كانت دالة عند مستوى (٠,٠١)، و الذي يؤكد الاتساق الداخلي للمقياس.

ب-الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بُعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس:

تم حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لمقياس الإحتراق الأكاديمي وبين الدرجة الكلية لكل بُعد من أبعاده الفرعية، ويوضح الجدول التالي النتائج التي تم التوصل إليها:

جدول (١٦) قيم معاملات ارتباط الدرجة الكلية لمقياس الإحتراق الأكاديمي مع الدرجة الكلية لكل بُعد

المتغـــيرات	النظرة التشاؤمية للدراسة	الإرهاق من الدراسة	الشعور بالقصور في الدراسة
الدرجة الكلية لمقياس الإحتراق الأكاديمي	**٠,٨٤٠	**٠,٨٤٥	**٠,٨٩٩

**تشير إلى الدلالة الاحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١)

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لمقياس الإحتراق الأكاديمي ودرجة كل بُعد من أبعاده الفرعية دالة إحصائياً؛ مما يدل على اتساق الأبعاد مع الدرجة الكلية للمقياس.

اختبار صحة فروض البحث ومناقشتها:

يشمل الجزء التالي عرضاً لنتائج البحث، حيث قامت الباحثة بالتحقق من صحة فروض الدراسة وتفسير تلك النتائج ومناقشتها في ضوءالإطار النظري والدراسات السابقة.

أولاً: الفرض الأول الذي ينص علي أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين منخفضي ومرتفعي الشفقة بالذات في متوسط درجات إجترار الأفكار (التفكير الزائد في المشكلة، التفكير المغاير للواقع، الأفكار المتكررة، الأفكار الإستباقية) لدي المتفوقين عقلياً ذوي التفريط التحصيلي من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين، ويوضح الجدول التالي ما تم التوصل إليه من نتائج.

جدول (١٧) اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات مرتفعي ومنخفضي الشفقة بالذات في متوسطي درجات إجترار الأفكار وأبعاده الفرعية

إجترار الأفكار	المجموعتان	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت"	الدلالة
التفكير الزائد في المشكلة	المنخفضون	٣٦	٢١,١١	٣,٦٧	٧٠	٢١,٤٥٠	٠,٠٠٠
	المرتفعـون	٣٦	٦,٦٩	١,٦٥	٧٠		
التفكير المغاير للواقع	المنخفضون	٣٦	١٧,٥٦	٢,٣٣	٧٠	٣٢,٩٢٧	٠,٠٠٠
	المرتفعـون	٣٦	٤,١٤	٠,٧٢	٧٠		
الأفكار المتكررة	المنخفضون	٣٦	١٧,٧٢	٢,١٩	٧٠	٣٢,١٤٩	٠,٠٠٠
	المرتفعـون	٣٦	٤,٨٩	٠,٩٥	٧٠		
الأفكار الإستباقية	المنخفضون	٣٦	٧,٠٦	١,٧٥	٧٠	٦,٢٩٨	٠,٠٠٠
	المرتفعـون	٣٦	٤,٢٨	١,٩٨	٧٠		
الدرجة الكلية للإجترار	المنخفضون	٣٦	٦٨,٩٢	٥,٥٠	٧٠	٢٩,١٧٦	٠,٠٠٠
	المرتفعـون	٣٦	٢٣,٦٧	٧,٥٠	٧٠		

** دال إحصائياً عند مستوي ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات منخفضي ومرتفعي الشفقة بالذات في إجترار الأفكار وأبعاده الفرعية وذلك لصالح مجموعة المنخفضين في الشفقة بالذات حيث كانت قيمة "ت" دالة عند مستوي (٠,٠١)، وبالتالي نرفض الفرض الصفري.

ثانياً: الفرض الثاني الذي ينص علي أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين منخفضي ومرتفعي الشفقة بالذات في متوسط درجات إجترار الأفكار (التفكير الزائد في المشكلة، التفكير المغاير للواقع، الأفكار المتكررة، الأفكار الإستباقية) لدي المتفوقين عقلياً ذوي التفريط التحصيلي من الطلاب الذكور بالمرحلة الثانوية".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين، ويوضح الجدول التالي ما تم التوصل إليه من نتائج.

جدول (١٨) اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات الذكور مرتفعي ومنخفضي الشفقة بالذات في متوسطي درجات إجترار الأفكار وأبعاده الفرعية

إجترار الأفكار	مجموعتي الذكور	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت"	الدلالة
التفكير الزائد في المشكلة	المنخفضون	١٦	٢١,٠٠	٤,١٦	٣٠	١١,٩٥٨	٠,٠٠٠
	المرتفعـون	١٦	٧,٥٠	١,٧٥	٣٠		
التفكير المغاير للواقع	المنخفضون	١٦	١٦,٧٥	٢,٥٤	٣٠	١٨,٦٣٤	٠,٠٠٠
	المرتفعـون	١٦	٤,٢٥	٠,٨٥	٣٠		
الأفكار المتكررة	المنخفضون	١٦	١٨,٠٠	٢,٣٠	٣٠	٢١,٠٥٤	٠,٠٠٠
	المرتفعـون	١٦	٥,١٣	٠,٨٠	٣٠		
الأفكار الإستباقية	المنخفضون	١٦	٧,٤٤	١,٣١	٣٠	٥,٠١٠	٠,٠٠٠
	المرتفعـون	١٦	٤,٣٨	٢,٠٦	٣٠		
الدرجة الكلية للإجترار	المنخفضون	١٦	٧٢,٠٦	٢,٨٣	٣٠	٢٧,٧٦٢	٠,٠٠٠
	المرتفعـون	١٦	٢٣,٢٥	٦,٤٣	٣٠		

** دال إحصائياً عند مستوي ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب الذكورمنخفضي ومرتفعي الشفقة بالذات في إجترار الأفكار وأبعاده الفرعية وذلك لصالح مجموعة الذكور المنخفضين في الشفقة بالذات حيث كانت قيمة "ت" دالة عند مستوي (٠,٠١)، وبالتالي نرفض الفرض الصفري.

ثالثاً: الفرض الثالث الذي ينص علي أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين منخفضات ومرتفعات الشفقة بالذات في متوسط درجات إجترار الأفكار (التفكير الزائد في المشكلة، التفكير المغاير للواقع، الأفكار المتكررة، الأفكار الإستباقية) لدي الطالبات المتفوقات عقلياً ذوات التفريط التحصيلي بالمرحلة الثانوية".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين، ويوضح الجدول التالي ما تم التوصل إليه من نتائج.

جدول (١٩) اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات الإناث مرتفعات ومنخفضات الشفقة بالذات في متوسطي درجات إجترار الأفكار وأبعاده الفرعية

إجترار الأفكار	مجموعتي الإناث	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت"	الدلالة
التفكير الزائد في المشكلة	المنخفضات	٢٠	٢١,١٥	٢,٨٣	٣٨	١٧,٧٠٩	٠,٠٠٠
	المرتفعــات	٢٠	٨,١٠	١,٦٨	٣٨		
التفكير المغاير للواقع	المنخفضات	٢٠	١٧,٠٥	٢,٦٢	٣٨	١٧,٥٨٦	٠,٠٠٠
	المرتفعــات	٢٠	٤,٩٥	١,٦٠	٣٨		
الأفكار المتكررة	المنخفضات	٢٠	١٦,١٠	٢,٢٤	٣٨	١٧,٩٨١	٠,٠٠٠
	المرتفعــات	٢٠	٥,٦٥	١,٣٠	٣٨		
الأفكار الإستباقية	المنخفضات	٢٠	٦,٩٥	١,٧٠	٣٨	٥,٢٠٠	٠,٠٠٠
	المرتفعــات	٢٠	٣,٩٠	١,٩٩	٣٨		
الدرجة الكلية للإجترار	المنخفضات	٢٠	٧٠,٢٠	٤,٤٣	٣٨	٢٩,٥٢٧	٠,٠٠٠
	المرتفعــات	٢٠	٢٤,٨٠	٥,٢٥	٣٨		

** دال إحصائياً عند مستوي ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطالبات منخفضات ومرتفعات الشفقة بالذات في إجترار الأفكار وأبعاده الفرعية وذلك لصالح مجموعة المنخفضات في الشفقة بالذات حيث كانت قيمة "ت" دالة عند مستوي (٠,٠١)، وبالتالي نرفض الفرض الصفري.

تفسير نتائج الفروض السابقة:

أشارت نتائج الفروق الثلاثة السابقة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات منخفضي ومرتفعي الشفقة بالذات في إجترار الأفكار وأبعاده الفرعية وذلك لصالح مجموعة المنخفضين في الشفقة بالذات ، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب الذكورمنخفضي ومرتفعي الشفقة بالذات في إجترار الأفكار وأبعاده الفرعية وذلك لصالح مجموعة الذكور المنخفضين في الشفقة بالذات ، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطالبات منخفضات ومرتفعات الشفقة بالذات في إجترار الأفكار لصالح المنخفضات في الشفقة بالذات.

وتعني تلك النتيجة أن الطلاب مرتفعي الشفقة بالذات لديهم اجترار أفكار بصورة أقل، وعلى العكس فإن الطلاب منخفضي الشفقة بالذات لديهم اجترار أفكار بصورة أكبر مقارنة بأقرانهم مرتفعي الشفقة بالذات، ومعني ذلك أنه كلما زادت الشفقة بالذات كلما قل اجترار الأفكار لدي الطلاب المتفوقين عقلياً ذوي التفريط التحصيلي، ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال وجود بعض العوامل المرتبطة بالشفقة بالذات والمسهمة في خفض اجترار الأفكار، فالشفقة بالذات ترتبط بالشخصية السوية والسعادة النفسية باعتبارها

معززة للشخصية وداعمة لها وأن الطلاب الذين يمتلكون مثل هذه الصفات هم أقل معاناة واقل تعرض للقلق والتفكير الزائد مقارنة مع الطلاب الذين يتعاملون مع ذاتهم بقسوة وهو ما أشار إليه (Allen & Knight, 2005).

ويتفق ذلك مع نتائج دراسة (Darabi, et. Al., 2023) التي أشارت إلي أن زيادة التعاطف مع الذات له تأثير إيجابي على الاجترار فيقلله، ويتفق أيضا مع نتائج بعض الدراسات مثل دراسة (Allen, Victoria Forgea, 2024) التي أشارت إلى وجود ارتباط عكسي بين أبعاد الشفقة بالذات والإجترار، ودراسة (Bugay-Sökmez, Manuoğlu, Coşkun & Sümer, 2023) التي أشارت نتائجها لوجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة بين الشفقة بالذات والاجترار، دراسة (Riley, Park, Wong & Russell, 2022) التي دلت على أن المستويات المرتفعة من الشفقة بالذات يصاحبها مستوي منخفض من الإجترار، ودراسة (Sharp, 2016) التي أظهرت نتائجها وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة بين الشفقة بالذات وإجترار الأفكار وأن الطلاب الذين لديهم مستويات منخفضة من الكمالية لديهم مستويات عالية من الشفقة بالذات، ودراسة (Start, 2015) التي أظهرت أنه كلما قلت الشفقة بالذات زاد معها سلوك الإجترار حيث أن الشفقة بالذات لها تأثير سالب مباشر على الإجترار.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الشفقة بالذات تتضمن يقظة الطالب العقلية كأحد أبعادها والتي تلعب دوراً هاماً في التحكم في التفكير الزائد، حيث أن اليقظة العقلية تعزز الوعي بالتفكير مما يعني أن الطالب يصبح أكثر قدرة على مراقبة أفكاره ومشاعره بالإضافة إلى أنها تمكن الطالب من توجيه انتباهه نحو الأشياء التي تستحق الاهتمام مما يقلل التفكير الزائد والأفكار المتكررة، كما أن اليقظة العقلية كأحد أبعاد الشفقة بالذات من شأنها أن تجعل الطالب يفكر بطريقة منطقية حيال الأفكار الاستباقية التي تزيد من اجترار الأفكار.

ومن ناحية أخري يمكن أن يكون للإنسانية المشتركة مقابل العزلة (كأحد أبعاد الشفقة بالذات) دور في خفض اجترار الأفكار لدي الطلاب فعندما يدرك الطالب أن الآخرين يواجهون أيضًا صعوبات مماثلة، فذلك يعطي له شعوراً بالانتماء ويجعل تجاربه مقبولة بالنسبة له، مما يقلل من الميل إلى اجترار الأفكار. وذلك عكس شعور الطالب بأنه الوحيد الذي يعاني من أوجه قصور لديه تمنعه من التقدم مثل أقرانه فيظل يركز على تلك الفكرة ويفكر فيها بشكل مبالغ فيه وأحيانا يأخذه التفكير لأفكار استباقية مغايرة للواقع مما يعني زيادة اجترار الأفكار لديه بسبب شعوره بالانعزال واختلافه عما يمر به الناس.

أما عند تناول اللطف بالذات في مقابل الحكم على الذات كأحد أبعاد الشفقة بالذات فنجد أنه كلما زاد حكم الطالب على نفسه وخاصة إذا كان هذا الحكم سلبي فإن ذلك يزيد من احتمال اجترار الأفكار السلبية عن نفسه وعن أدائه مما يشعره بالقلق أو الاستياء من الذات الذي يؤدي بدوره إلى مزيد من الأفكار السلبية الاستباقية. وبالتالي فإن الحكم على الذات يلعب دوراً حاسماً في تحديد كيفية استجابة الفرد للأفكار، ويمكن أن يسهم إيجاباً أو سلباً في التقليل من اجترار الأفكار الضارة.

ويمكن تفسير تلك النتيجة أيضاً في ضوء خصائص الطلاب المتفوقين عقلياً ذوي التفريط التحصيلي، فمن خصائصهم ضعف الثقة بالنفس والشعور بالدونية مما يجعلهم ينظرون لأنفسهم باعتبارهم أقل من أقرانهم وأن زملائهم لا يعانون من انخفاض التحصيل ولا أيه مشكلات مثلهم، وبالتالي لا يركزون على

الانسانية المشتركة كأحد أبعاد الشفقة بالذات مما يزيد لديهم من اجترار الأفكار والتفكير الزائد في مستواهم وأوضاعهم الدراسية. وهو ما أشارت إليه نتائج البحث الحالي بأن الطلاب منخفضي الشفقة بالذات تزيد لديهم الأفكار الاجترارية.

ومن خصائصهم أيضا القلق والشعور الدائم الضيق والحزن، مما يعني انغماسهم في تلك المشاعر السلبية بشكل مبالغ فيه وعدم القدرة على تقبلها أو التعامل معها، بل بالعكس يقومون عادة بإصدار أحكام سلبية علي الذات مما يعني الإفراط في التوحد بدلاً من اليقظة العقلية وهذا بدوره يزيد من اجترارهم للأفكار، وهذا ما أوضحته نتائج البحث الحالي بأن الطلاب منخفضي الشفقة بالذات تزيد لديهم الأفكار الاجترارية.

ويمكن تفسير الفروق بين مرتفعي ومنخفضي الشفقة بالذات في اجترار الأفكار في ضوء خصائص الطلاب مرتفعي الشفقة بالذات، حيث أنهم يتمتعون بخصائص إيجابية مثل كونهم أكثر عقلانية في التعامل مع الخبرات السلبية فهم يستطيعون التعامل مع الأفكار والمشاعر المؤلمة بعقل متفتح، كما لديهم قدرة على السيطرة على الأفكار غير العقلانية، وكل ذلك يمكنهم من التعامل مع الأفكار وتقبلها وعدم التفكير بشكل سلبي فيما مضي أو توقع حدوث شئ سلبي في المستقبل مما يعني انخفاض اجترار الأفكار لدي هؤلاء المرتفعين في الشفقة بأنفسهم.

رابعاً: الفرض الرابع الذي ينص علي أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين منخفضي ومرتفعي الشفقة بالذات في متوسط درجات الإحتراق الأكاديمي (النظرة التشاؤمية للدراسة، الإرهاق من الدراسة، الشعور بالقصور في الدراسة) لدي المتفوقين عقلياً ذوي التفريط التحصيلي من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين، ويوضح الجدول التالي ما تم التوصل إليه من نتائج.

جدول (٢٠) اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات مرتفعي ومنخفضي الشفقة بالذات في متوسطي درجات الإحتراق الأكاديمي وأبعاده الفرعية

الإحتراق الأكاديمي	المجموعتان	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت"	الدلالة
النظرة التشاؤمية للدراسة	المنخفضون	٣٦	٢٠,٧٨	٢,٦٥	٧٠	١٥,١١	٠,٠٠٠
	المرتفعـون	٣٦	٩,٢٨	٣,٧١	٧٠		
الإرهاق من الدراسة	المنخفضون	٣٦	١٩,١٩	٣,١٧	٧٠	٢١,٣٣	٠,٠٠٠
	المرتفعـون	٣٦	٦,٩٤	١,٣٣	٧٠		
الشعور بالقصور في الدراسة	المنخفضون	٣٦	٢٦,٦٩	٤,٨١	٧٠	٢٢,٥٠	٠,٠٠٠
	المرتفعـون	٣٦	٨,٢٥	١,٠٠	٧٠		
الدرجة الكلية للإحتراق	المنخفضون	٣٦	٦٩,٣١	٢٠,٧٢	٧٠	١٢,٠٥٤	٠,٠٠٠
	المرتفعـون	٣٦	٢٥,٣٣	٧,٠٥	٧٠		

** دال إحصائياً عند مستوي ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات منخفضي ومرتفعي الشفقة بالذات في الإحتراق الأكاديمي وأبعاده الفرعية وذلك لصالح مجموعة المنخفضين في الشفقة بالذات حيث كانت قيمة "ت" دالة عند مستوي (٠,٠١)، وبالتالي نرفض الفرض الصفري.

خامساً: الفرض الخامس الذي ينص علي أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين منخفضي ومرتفعي الشفقة بالذات في متوسطي درجات الإحتراق الأكاديمي (النظرة التشاؤمية للدراسة، الإرهاق من الدراسة، الشعور بالقصور في الدراسة) لدي الطلاب المتفوقين عقلياً ذوي التفريط التحصيلي بالمرحلة الثانوية".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين، ويوضح الجدول التالي ما تم التوصل إليه من نتائج.

جدول (٢١) اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات الذكور مرتفعي ومنخفضي الشفقة بالذات في متوسطي درجات الإحتراق الأكاديمي وأبعاده الفرعية

الإحتراق الأكاديمي	مجموعتي الذكور	العدد		المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت"	الدلالة
النظرة التشاؤمية للدراسة	المنخفضون	١٦		٢٠,٦٩	٢,٤٦	٣٠	٨,٧٣٦	٠,٠٠٠
	المرتفعــون	١٦		٩,١٩	٤,٦٥	٣٠		
الإرهاق من الدراسة	المنخفضون	١٦		١٨,٣١	٢,٤٩	٣٠	١٦,٣٢٢	٠,٠٠٠
	المرتفعــون	١٦		٦,٧٥	١,٣٤	٣٠		
الشعور بالقصور في الدراسة	المنخفضون	١٦		٢٧,٩٤	٣,٩٩	٣٠	١٨,٥٤٧	٠,٠٠٠
	المرتفعــون	١٦		٨,٩٤	٠,٩٢	٣٠		
الدرجة الكلية للإحتراق	المنخفضون	١٦		٦٥,٣١	١٥,٢٣	٣٠	٨,٣٤٥	٠,٠٠٠
	المرتفعــون	١٦		٣٠,٣٨	٦,٩٦	٣٠		

** دال إحصائياً عند مستوي ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب الذكور منخفضي ومرتفعي الشفقة بالذات في الإحتراق الأكاديمي وأبعاده الفرعية وذلك لصالح مجموعة المنخفضين في الشفقة بالذات حيث كانت قيمة "ت" دالة عند مستوي (٠,٠١)، وبالتالي نرفض الفرض الصفري.

سادساً: الفرض السادس الذي ينص علي أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين منخفضات ومرتفعات الشفقة بالذات في متوسطي درجات الإحتراق الأكاديمي (التفكير الزائد في المشكلة، التفكير المغاير للواقع، الأفكار المتكررة، الأفكار الإستباقية) لدي الطالبات المتفوقات عقلياً ذوات التفريط التحصيلي بالمرحلة الثانوية".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين، ويوضح الجدول التالي ما تم التوصل إليه من نتائج.

جدول (٢٢) اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات الإناث مرتفعات ومنخفضات الشفقة بالذات في متوسطي درجات الإحتراق الأكاديمي وأبعاده الفرعية

الإحتراق الأكاديمي	مجموعتي الإناث	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت"	الدلالة
النظرة التشاؤمية للدراسة	المنخفضات	٢٠	٢١,١٠	٢,١٩	٣٨	١١,٤٤٤	٠,٠٠٠
	المرتفعـات	٢٠	٨,٨٠	٤,٢٧	٣٨		
الإرهاق من الدراسة	المنخفضات	٢٠	١٨,٨٥	٣,١٦	٣٨	١٥,٧٧٤	٠,٠٠٠
	المرتفعـات	٢٠	٦,٨٠	١,٢٨	٣٨		
الشعور بالقصور في الدراسة	المنخفضات	٢٠	٢٦,١٠	٤,٨٢	٣٨	١٥,٨٦١	٠,٠٠٠
	المرتفعـات	٢٠	٨,٦٠	١,٠٤	٣٨		
الدرجة الكلية للإحتراق	المنخفضات	٢٠	٦٨,٧٠	٢٢,٨٦	٣٨	٨,٤٦٧	٠,٠٠٠
	المرتفعـات	٢٠	٢٣,٨٥	٦,٢١	٣٨		

** دال إحصائياً عند مستوي ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطالبات منخفضات ومرتفعات الشفقة بالذات في الإحتراق الأكاديمي وأبعاده الفرعية وذلك لصالح مجموعة المنخفضات في الشفقة بالذات حيث كانت قيمة "ت" دالة عند مستوي (٠,٠١)، وبالتالي نرفض الفرض الصفري.

تفسير نتائج الفروض السابقة:

أشارت نتائج الفروض الثلاث السابقة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات منخفضي ومرتفعي الشفقة بالذات في الإحتراق الأكاديمي وأبعاده الفرعية وذلك لصالح مجموعة المنخفضين في الشفقة بالذات، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب الذكور منخفضي ومرتفعي الشفقة بالذات في الإحتراق الأكاديمي وأبعاده الفرعية وذلك لصالح مجموعة المنخفضين في الشفقة بالذات، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطالبات منخفضات ومرتفعات الشفقة بالذات في الإحتراق الأكاديمي وأبعاده الفرعية وذلك لصالح مجموعة المنخفضات في الشفقة بالذات.

وتعني تلك النتيجة أن الطلاب مرتفعي الشفقة بالذات يكون لديهم احتراق أكاديمي بصورة أقل، وعلى العكس فإن الطلاب منخفضي الشفقة بالذات يتعرضون لاحتراق أكاديمي بصورة أكبر مقارنة بأقرانهم مرتفعي الشفقة بالذات، ومعني ذلك أنه كلما زادت الشفقة بالذات كلما قل الاحتراق الأكاديمي لدي الطلاب المتفوقين عقلياً ذوي التفريط التحصيلي، ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال وجود بعض العوامل المرتبطة بالشفقة بالذات والمسهمة في خفض الاحتراق الأكاديمي، فيمكن اعتبار الشفقة بالذات نظام دافعي تطوري

يعمل على تنظيم المشاعر السلبية من خلال التوافق والتناغم مع مشاعر النفس (Neff, Kirkpatrick & Rude, 2007).

ويتفق ذلك مع نتائج دراسة (Beaumont, et al., 2016)، وأيضاً دراسة (Farisandy, et al., 2023)، حيث أوضحت النتائج أن الطلاب مرتفعي الشفقة بالذات كانوا أقل إحتراق من أقرانهم منخفضي الشفقة بالذات، كما أشارت العديد من البحوث التي درست العلاقة بين الشفقة بالذات والإحتراق الأكاديمي إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائيا بين الشفقة بالذات والإحتراق الأكاديمي مثل دراسة كل من (Lee & Lee, 2020) ، ودراسة (Shirmohammadi, et al., 2023) ، ودراسة (Farisandy, et al., 2023).

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الشفقة بالذات بما تتضمنه من عامل اللطف بالذات مقابل الحكم على الذات وتوافره بدرجة مرتفعة يعمل على خفض النظرة التشاؤمية للدراسة والتي بدوها تعني خفض الإحتراق الأكاديمي لدي الطلاب. كما أشار كل من Leary, Tate, Adams, Batts Allen & Hancock, 2007) إلى أن الطلاب الذين لديهم ميل للشفقة بذاتهم من المتوقع أن يواجهوا القليل من الانفعالات السلبية وأن شخصيتهم تتسم بالمرونة في المواقف الضاغطة التي تسبب الإحباط مما يقلل الاحتراق الأكاديمي لديهم. وهذا معناه أن الطالب الذي يكون لطيفاً بذاته لن ينظر إلى تقصيره في الدراسة بشكل سلبي فلا يصل إلي الإحتراق الأكاديمي.

ومن جانب آخر فإن إدراك الطالب للإنسانية المشتركة مقابل العزلة كأحد أبعاد الشفقة بالذات يقلل من شعوره بالقصور في الدراسة ونظرته لذاته واخفاقاته، فينظر للفشل أو ضعف المهارات على أنه شئ يمكن أن يحدث لكل الطلاب وبالتالي يستطيع أن يتخطي ذلك دون الوصول إلى الإحتراق الأكاديمي، فإدراك الطالب أن المعاناة أو الإخفاق قد يتعرض له جميع البشر يقلل من شعور الطالب بالتشاؤم المرتبط بأمور الدراسة.

كما أن اليقظة العقلية كأحد أبعاد الشفقة بالذات إذا توافرت بدرجة مرتفعة لدي الطالب فمن شأنها أن تُحدث حالة من التوازن في التعامل مع المشاعر السلبية المرتبطة بأي فشل في الدراسة أو قصور فيها، وبالتالي تجعل الطالب يتقبل هذا القصور ويعمل علي تخطيه بطرق إيجابية تساعده على الوصول لمستوي يرضي عنه أكاديمياً، فلا ينتابه الشعور بجلد الذات بسبب التقصير؛ لأنه مدرك أن حدوث التقصير لأي سبب قد يتعرض له أي طالب ولكن المهم تخطيه مع الرأفه بالذات عند مواجهته.

ويمكن تفسير نتيجة وجود فروق بين مرتفعي ومنخفضي الشفقة بالذات في الإحتراق الأكاديمي في ضوء خصائص الطلاب المتفوقين عقلياً ذوي التفريط التحصيلي حيث يكون لديهم قصور في بعض العوامل الداخلية المرتبطة بالدراسة والتي من شأنها أن تقلل من شفقتهم بأنفسهم وفي نفس الوقت تزيد من الإحتراق الأكاديمي لديهم، مثل نقص الدافعية أو عدم توافق بعض المقررات مع ميولهم واهتماماتهم، كما أن شعور الطالب بالتقصير بسبب هذه العوامل يشعره بالذنب خاصة مع ارتفاع التوقعات من كل المحيطين بهم، بالإضافة إلى الدور الذي تلعبه الضغوط الأكاديمية التي تسبب انهاك الطالب وعدم قدرته علي تحقيق الأهداف الأكاديمية، وكلها عوامل من شأنها أن تزيد من الإحتراق الأكاديمي للطالب.

كما أن استخدام الطلاب المتفوقين عقلياً ذوي التفريط التحصيلي لاستراتيجيات مواجهة سلبية مع انخفاض قدرتهم على التحكم الذاتي ونقص فاعلية الذات يقلل لديهم الشفقة بأنفسهم مما يسبب لهم ضغطاً كبيراً خاصة مع مقارنة أنفسهم بزملائهم الذين يحققون نجاحاً أكاديمياً مرتفعاً وهو ما يؤدي إلى زيادة الإحتراق الأكاديمي لديهم، وهو ما يفسر الفروق بين مرتفعي ومنخفضي الشفقة بالذات في الاحتراق الأكاديمي، وأن الطلاب مرتفعي الشفقة بأنفسهم يقل لديهم الإحتراق الأكاديمي بشكل ملحوظ.

ومن ناحية أخري يمكن تفسير تلك الفروق بين مرتفعي ومنخفضي الشفقة بالذات في الاحتراق الأكاديمي، وأن الطلاب مرتفعي الشفقة يقل لديهم الإحتراق الأكاديمي من خلال خصائص الطلاب مرتفعي الشفقة بالذات والمتمثلة في أن لديهم ردود فعل أكثر توازناً تجاه الأحداث الضاغطة مع عدم الاستسلام للضغوط و الأعباء. كما أن الطلاب مرتفعي الشفقة بأنفسهم عادة ما يعطون أهمية للعناية بأنفسهم ولاحتياجاتهم الشخصية والنفسية مما يقلل فرص التعرض للضغوط وبالتالي تقل فرصة تعرضهم للإحتراق الأكاديمي. كما أنهم أكثر قدرة على التعامل مع الضغوط بشكل فعال، مما يعني عدم تراكم التوتر والقلق وبالتالي قلة احتمالية تعرضهم للإحتراق الأكاديمي. كما أن الطلاب المشفقين بذاتهم لا يضعون ضغوطاً على أنفسهم لتحقيق توقعات الغير تجاههم وبالتالي تقل فرص تعرضهم لضغوط تحقيق المعايير المفروضة عليهم ممن حولهم وهذا بدوره يقلل الإحتراق الأكاديمي لديهم بشكل كبير.

توصيات البحث:

من خلال عرض الإطار النظري والدرسات السابقة لمتغيرات البحث، وفي ضوء نتائجه توصي الباحثة بما يلي:

١. عقد ندوات للمعلمين وأولياء الأمور حول الاحتراق الأكاديمي و إجترار الأفكار.
٢. إعداد برامج ارشادية لتقليل إجترار الأفكار لما له من تأثير سلبي على الطلاب.
٣. الاهتمام بالبحوث والدراسات التي تتناول متغيرات الدراسة والاستفادة من نتائجها.
٤. عقد ورش عمل عن كيفية التعامل مع الطلاب منخفضي الشفقة بالذات.
٥. الاهتمام بالتعرف على درجة الشفقة بالذات والاحتراق الأكاديمي وإجترار الأفكار لدى الطلاب في مراحل عمرية مختلفة تمهيداً للتعامل معهم بفاعلية.
٦. توعية الاخصائيين الاجتماعيين في المدارس بمتغيرات الدراسة من حيث تعريفها وخصائص الطلاب وكيفية التعامل معهم.

بحوث مقترحة:

١- إعداد برامج تدريبية للحد من إجترار الأفكار لدي الطلاب في مراحل عمرية مختلفة.
٢- إعداد برامج تدريبية للشفقة بالذات ودراسة أثرها علي خفض الانفعالات السلبية.
٣- دراسة العلاقة بين إجترار الأفكار وجودة الحياة.
٤- دراسة الفروق بين الطلاب بالمدارس الحكومية والخاصة في الاحتراق الأكاديمي.
٥- التدريب على اليقظة العقلية وأثره في خفض إجترار الأفكار.
٦- دراسة صعوبات التنظيم الانفعالي لدي الطلاب المتفوقين عقلياً.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

إيمان محمد حسن (٢٠٢٣). اجترار الأفكار وعلاقته بالتعاطف مع الذات لدي عينة من طلاب الجامعة. مجلة كلية الآداب جامعة الفيوم (الانسانيات والعلوم الاجتماعية). ع١٥ (١). ٢٨٧- ٣٤٨.

إيناس أحمد حسين حسن (٢٠٢٢). الشفقة بالذات وعلاقتها بالرضا عن الحياة لدي عينة من المعلمين. مجلة كلية الآداب بقنا. ع٥٤، ٢٠٣- ١٨١.

جابر حمد الحربي (٢٠٢٠). التعاطف مع الذات وعلاقته بالإحتراق الأكاديمي لدي طلاب المرحلة الثانوية. مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية. ع٣، ٧٥- ٩٨.

صابرين محمود أحمد (٢٠٢٠). الخصائص السيكومترية لمقياس الشفقة بالذات. مجلة الإرشاد النفسي. ع٦٤. ٣٦٢- ٣٤٩.

طالب العطاس (٢٠٠٣). الطلاب الموهوبون قليلو الإنجاز، ورقة مقدمة للمؤتمر العلمي الثالث لرعاية الموهوبين والمتفوقين، المجلس العربي للأطفال الموهوبين، عمان، الأردن، ٤٨١- ٤٩٥.

عبد العزيز إبراهيم، محمد السيد (٢٠١٨). أصالة الشخصية وعلاقتها بكل من الشفقة بالذات والتوجه الروحي في الحياة لدي طلاب الدراسات العليا المتفوقين دراسياً بكلية التربية جامعة دمنهوة. مجلة الإرشاد النفسي، ١٣٣، ٥٥- ٢٢٣.

عبد المطلب أمين القريطي(٢٠٠٥). الموهوبون والمتفوقين خصائصهم واكتشافهم ورعايتهم، دار الفكر العربي، القاهرة.

فتحي مصطفي الزيات (٢٠٠٢). المتفوقون عقلياً ذوو صعوبات التعلم، دار النشر للجامعات، القاهرة.

فتحي مصطفي الزيات (٢٠٠٢). المتفوقون عقلياً ذوو صعوبات التعلم، قضايا التعريف والتشخيص والعلاج. مكتبة شباب الجامعات. الأسكندرية.

فتحي عبد الرحمن جروان (٢٠٠٠). حاجات الطلبة الموهوبين والمتفوقين ومشكلاتهم، المؤتمر العربي الثاني لرعاية الموهوبين والمتفوقين من (٣١ أكتوبر إلى ٢ نوفمبر. المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين. عمان. الأردن.١١٢- ١٢٨

فتحي عبد الرحمن جروان (٢٠٠٢). أساليب الكشف عن الموهوبين والنتفوقين ورعايتهم. عمان. دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

ماجد محمد عثمان، منال علي محمد (٢٠٢١). الاحتراق الأكاديمي لدي طلبة الجامعة خلال جائحة كوفيد-١٩ في ضوء الصمود النفسي وتوجهات أهداف الإنجاز. مجلة التربية، جامعة الأزهر. ع١٨٩. (٥). ٩٩- ١٧٣.

وائل عبد السميع فهمي متولي (٢٠٢١). الإسهام النسبي لكل من الشفقة بالذات واليقظة العقلية في التنبؤ بالنهوض الأكاديمي لدي عينة من طلاب جامعة الملك سعود. مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والإجتماعية. ع ٨. (١). ٣٣٢- ٣٧٦.

English References:

Allen, N., & Knight, W. E. (2005). Mindfulness, compassion for self, and compassion for others. Compassion. London and New York: Routledge.

Allen, Victoria Forgea, (2024). Examining the Moderating Effect of Self-Compassion between Rumination and Alcohol Use .Electronic Theses and Dissertations. 2536. https://digitalcommons.georgiasouthern.edu/etd/2536.

Aydin, Y. (2023). Psychological Inflexibility, Ruminative Thinking, Worry and Self-Compassion in Relation to College Adjustment. Bartın University Journal of Faculty of Education, 12(2), 422-434.

Bauerband, A., & Galupo, P. (2014). The Gender Identity Reflection and Rumination Scale: Development and Psychometric Evaluation. Journal of Counseling & Development, 92, 219- 231.

Beaumont, E., Durkin, M., Martin, C. J. H., & Carson, J. (2016). Compassion for others, self-compassion, quality of life and mental well-being measures and their association with compassion fatigue and burnout in student midwives: A quantitative survey. Midwifery, 34, 239-244.

Belozerova, L., Zakharova, L., Silakova, M., & Semikasheva, I. (2018). Studying the phenomenon of early burnout of pedagogical university students. Psychology and Psychotherapy, Research Study, 1(1), 1-7.

Bugay-Sökmez, A., Manuoğlu, E., Coşkun, M., & Sümer, N. (2023). Predictors of rumination and co-rumination: the role of attachment dimensions, self-compassion and self-esteem. Current Psychology, 42(6), 4400-4411.

Cabaços, C., Macedo, A., Carneiro, M., Brito, M. J., Amaral, A. P., Araújo, A & Pereira, A. T. (2023). The mediating role of self-compassion and repetitive negative thinking in the relationship between perfectionism and burnout in health-field students: A prospective study. Personality and Individual Differences, 213, 112314.

Chan, D. (2003). Dimensions of a national intelligence and their relationship with social amang gifted adolescent in Hong Kong, Journal of Youth and Adolescene, (32). (6). 409- 418.

Cheraghian, H., Faskhodi, B. Z., Heidari, N., & Sharifi, P. Y. (2016). Self-compassion as a relationship moderator between academic burnout and mental health in students. Int. J. Academic Research in Progressive Education and Development, 5(2), 128-138.

Cheraghian, H., Faskhodi, B. Z., Heidari, N., & Sharifi, P. Y. (2016). Self-compassion as a relationship moderator between academic burnout and mental health in students. Int. J. Academic Research in Progressive Education and Development, 5(2), 128-138.

Ciarocco, N. J., Vohs, K. D., & Baumeister, R. F. (2010). Some good news about rumination: Task-focused thinking after failure facilitates performance improvement. Journal of social and clinical psychology, 29(10), 1057-1073.

Clark, D. A. (2020). The negative thoughts workbook: CBT skills to overcome the repetitive worry, shame, and rumination that drive anxiety and depression. New Harbinger Publications.

Clevenger, L. (2022). Gifted Student Burnout. *Senior Honors Theses*. 1198. https://digitalcommons.liberty.edu/honors/1198.

Cotterill, M., Kotera, Y., & Garip, G. (2021). The Effect of Self-Compassion on Job Burnout and Hours Worked in Employees' Working from Home. Journal of Concurrent Disorders. 109 – 114.

Darabi, F., Nazari, G., Zamani Khormandichali, D., & Vahidi, M. (2023). The Effectiveness of Self-Compassion Therapy on Self-Efficacy and Rumination in Patients with Irritable Bowel Syndrome. Razavi International Journal of Medicine, 11(2).

Dev, V., Fernando III, A. T., Lim, A. G., & Consedine, N. S. (2018). Does self-compassion mitigate the relationship between burnout and barriers to compassion? A cross-sectional quantitative study of 799 nurses. International Journal of Nursing Studies, 81, 81-88.

Farisandy E. D., Yulianto A., Kinanti A. D., Ayu B. A. (2023). The Effect of Self-Compassion on Academic Burnout in Undergraduate Students. International Journal of Science Annals, 6, (1).

Fresnics, A. A., Wang, S. B., & Borders, A. (2019). The unique associations between self-compassion and eating disorder psychopathology and the mediating role of rumination. Psychiatry research, 274, 91-97.

Fresnics, A., & Borders, A. (2017). Angry rumination mediates the unique associations between self-compassion and anger and aggression. Mindfulness, 8(3), 554-564.

Hodgetts, J., McLaren, S., Bice, B., & Trezise, A. (2021). The relationships between self-compassion, rumination, and depressive symptoms among older adults: The moderating role of gender. Aging & Mental Health , 25(12), 2337-2346.

Hoover-Schultz, B. (2005). Gifted underachievement: Oxymoron or educational enigma?. Gifted Child Today, 28(2), 46-49.

Holly, E. (2018). Burnout in academia. PHD, Psychopharmacology and

Substance Abuse Newsletter, 53(2), 621.

Khani, M. H., Mohammadi, M., Anvari, F., & Farsi, M. (2018). Students school burnout inventory: Development, validation, and reliability of scale. International Journal of School Health, 5(1), 1-6.

Jordan, R. K., Shah, S. S., Desai, H., Tripi, J., Mitchell, A., & Worth, R. G. (2020). Variation of stress levels, burnout, and resilience throughout the academic year in first-year medical students. Plos one, 15(10), e0240667.

Knox, M. C. (2017). Investigating the role of self-compassion in protecting body image against self-objectification and social comparison (Doctoral dissertation).

Kyeong, L. W. (2013). Self-compassion as a moderator of the relationship between academic burn-out and psychological health in Korean cyber university students. Personality and individual differences, 54(8), 899-902.

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.

Lee, K. J., & Lee, S. M. (2020). The role of self-compassion in the academic stress model. Current Psychology, 1-10.

Lee, T., Lee, S., Ko, H., & Lee, S. M. (2022). Self-compassion among university students as a personal resource in the job demand-resources model. Educational Psychology, 42(9), 1160-1179.

Martskvishvili, K., & Lagidze, N. (2022). Well-being and Pandemic Lockdown: The Role of Emotional Intelligence, Self-compassion and Rumination. Psychological Thought, 15(1).

McLaughlin, K. A., Borkovec, T. D., & Sibrava, N. J. (2007). The effects of worry and rumination on affect states and cognitive activity. Behavior therapy, 38(1), 23-38.

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

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

Neff, K. D., & Vonk, R. (2009). Self-compassion versus global self-esteem: Two different ways of relating to oneself. Journal of personality, 77(1), 23-50.

Neff, K. D., Whittaker, T. A., & Karl, A. (2017). Examining the factor structure of the Self-Compassion Scale in four distinct populations: Is the use of a total scale score justified?. Journal of Personality Assessment, 99(6), 596-607.

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.

Nolen-Hoeksema, S., Blair, E. W., & Sonja, L. (2008). Rethinking Rumination. Perspectives of Psychological Science, 3, 400-424.

Olton-Weber, S. R. (2020). Reducing Levels of Maladaptive Perfectionism in Gifted and Talented Youth through a Mindfulness Intervention. University of Northern Colorado.

Raes, F. (2010). Rumination and worry as mediators of the relationship between self-compassion and depression and anxiety. Personality and Individual Differences, 48(6), 757-761.

Pirani, Z., Faghihi, A. & Moradizad, S. (2016). Testing astructural Equation Model Based on School Climate, Academic Self- effficaey and Perceived Support in High School Student in Lorestan Province, Iran, Turkish Journal of Psychology, 31(77), 81- 88.

Reddy, K. J., Menon, K. R., & Thattil, A. (2018). Academic stress and its sources among university students. Biomedical and pharmacology journal, 11(1), 531-537.

Reis, D., Xanthopoulou, D., & Tsaousis, I. (2015). Measuring job and academic burnout with the Oldenburg Burnout Inventory (OLBI): Factorial invariance across samples and countries. Burnout research, 2(1), 8-18.

Reis, S. M., & McCoach, D. B. (2000). The underachievement of gifted students: What do we know and where do we go?. Gifted child quarterly, 44(3), 152-170.

Riley, K. E., Park, C. L., Wong, C. C., & Russell, B. S. (2022). Mindfulness, Self-distancing, and Self-compassion as Buffers of the Effects of Rumination on Health Behaviors: a Daily Diary Study. International Journal of Cognitive Therapy, 15(3), 277-303.

Sabharwal, Jagdeep, Goh, Coye, and Caltabiano, Marie (2021) *Academic self-efficacy, self-compassion and burnout in students.* In: [Presented at the 2021 AusPLAT Australian Psychology Learning and Teaching Conference]. From: 2021 AusPLAT Australian Psychology Learning and Teaching Conference, 17-19.

Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Leskinen, E., & Nurmi, J. E. (2009). School burnout inventory (SBI) reliability and validity. European journal of psychological assessment, 25(1), 48-57.

Samaie, G., & Farahani, H. A. (2011). Self-compassion as a moderator of the relationship between rumination, self-reflection and stress. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 30, 978-982.

Sharp, C. A. (2016). The Interaction Between Perfectionism and Rumination Predicting State Self-compassion.

Shirmohammadi, Z., Eftekhar Saadi, Z., & Talebzadeh Shoushtari, M. (2023). Mediating Role of Perceived Academic Stress in Relationships of Self-compassion and Self-regulation with Academic Well-being in Female Students. Iranian Journal of Health Sciences, 11(1), 29-36.

Start, R. (2015). Rumination and Avoidance as Mediators of the Relationship Between Self-Compassion and Depression in Adolescents (Doctoral dissertation, University of East Anglia).

Tanner, A., Voon, D., Hasking, P., & Martin, G. (2013). Underlying structure of ruminative thinking: Factor analysis of the Ruminative Thought Style Questionnaire. Cognitive therapy and research, 37, 633-646.

Vaillancourt, E. S., & Wasylkiw, L. (2020). The intermediary role of burnout in the relationship between self-compassion and job satisfaction among nurses. Canadian journal of nursing research, 52(4), 246-254.

Wu, Q., Chi, P., Zeng, X., Lin, X., & Du, H. (2019). Roles of anger and rumination in the relationship between self-compassion and forgiveness. Mindfulness, 10, 272-278.

Translation of Arabic References:

Eman Muhammad Hassan (2023). Rumination and its relationship to self-compassion among a sample of university students. Journal of the Faculty of Arts, Fayoum University, Journal of Humanities and Social Sciences. P. 15 (1). 287- 348.

Enas Ahmed Hussein Hassan (2022). Self-compassion and its relationship to life satisfaction among a sample of teachers. Journal of the Faculty of Arts in Qena. 54, 203-181.

Gaber Hamad Al-Harbi (2020). Self-compassion and its relationship to academic burnout among secondary school students. Journal of Young Researchers in Educational Sciences. 3, 75-98.

Sabreen Mahmoud Ahmed (2020). Psychometric properties of the self-compassion scale. Journal of psychological counseling. P. 64. 362- 349.

Talib Al-Attas (2003). Underachieving gifted students, paper presented to the Third Scientific Conference for the Care of the Gifted and Talented, Arab Council for Gifted Children, Amman, Jordan, 481-495.

Abdel Aziz Ibrahim, Mohamed El-Sayed (2018). Personality authenticity and its relationship to both self-compassion and spiritual orientation in life among academically outstanding graduate students at the Faculty of Education, Damanhwa University. Journal of Psychological Counseling, 133, 55-223.

Abdul Muttalib Amin Al-Quraiti (2005). The gifted and talented, their characteristics, discovery, and care, Dar Al-Fikr Al-Arabi, Cairo.

Fathi Mustafa Al-Zayat (2002). Mentally gifted people with learning difficulties, Universities Publishing House, Cairo.

Fathi Mustafa Al-Zayat (2002). Mentally gifted individuals with learning difficulties: issues of definition, diagnosis, and treatment. University Youth Library. Alexandria.

Fathi Abdel Rahman Jarwan (2000). The needs and problems of gifted and talented students, the Second Arab Conference for the Care of the Gifted and Talented from (October 31 to November 2). Arab Council for the Gifted and Talented. Amman. Jordan. 112- 128

Fathi Abdel Rahman Jarwan (2002). Methods of identifying gifted and talented people and nurturing them. Oman. Dar thought for printing, publishing and distribution.

Maged Muhammad Othman, Manal Ali Muhammad (2021). Academic burnout among university students during the COVID-19 pandemic in light of psychological resilience and achievement goal orientations. Education Magazine, Al-Azhar University. p. 189. (5). 99-173.

Wael Abdel Samie Fahmy Metwally (2021). The relative contribution of self-compassion and mental alertness in predicting academic progress among a sample of King Saud University students. Journal of the Islamic University for Educational and Social Sciences. P. 8. (1). 332- 376.