الشفقة بالذات القائمة على المعرفة كمدخل لخفض إعاقة الذات الأكاديمية والتسويف الأكاديمي لطلاب الجامعة[1]

إعداد

د/ غادة عبد الحميد عبد العاطي منتصر*

مدرس علم النفس التربوي بكلية التربية النوعية جامعة بنها

المستخلص:

هدف البحث إلى الكشف عن أثر برنامج قائم على الشفقة بالذات معرفيا في خفض إعاقة الذات الأكاديمية والتسويف الاكاديمي لدى طلاب كلية التربية النوعية جامعة بنها، وتمثلت عينة البحث في طلاب الفرقة الرابعة لتخصصات (تكنولوجيا التعليم – التربية الفنية – رياض الأطفال)، نظرًا لطبيعة الدراسة بهذه الأقسام، وتم تشخيصهم وفقا لمقياس الشفقة بالذات معرفيا (Neff & Tóth–Király, 2022) (ترجمة الباحثة)، كما تم استخدام مقياس التسويف الأكاديمي (McCloskey & Scielzo, 2015) (ترجمة الباحثة)، ومقياس إعاقة الذات الأكاديمية (إعداد الباحثة) ، وبلغت عينة البحث الأساسية(١٤٠) طالبا وطالبة، تم توزيعهم على مجموعتين، المجموعة التجريبية (٧٠) طالبا وطالبة ، والمجموعة الضابطة (٧٠) طالبا وطالبة من طلاب كلية التربية النوعية، وبلغ متوسط العمر الزمنى للعينة (٢٢.١) بانحراف معياري (٤.٢٥٦)، وقامت الباحثة بتطبيق البرنامج المقترح على المجموعة التجريبية وتطبيق المقاييس قبلي وبعدي على المجموعتين (الضابطة والتجريبية)، وتوصل البحث إلى تأثير البرنامج المقترح القائم على الشفقة بالذات معرفيا على خفض كل من إعاقة الذات الأكاديمية والتسويف الأكاديمي، حيث بلغ حجم الاثر للبرنامج على إعاقة الذات (٠.٨٠) والتسويف الأكاديمي (٠.٩٦)، مما يعنى تأثير كبير للبرنامج المقترح.

الكلمات المفتاحية:

الشفقة بالذات معرفيا – التسويف الأكاديمي – إعاقة الذات الأكاديمية

---

[1] تم استلام البحث في ٢٠٢٣/١/٢٠ متقرر صلاحيته للنشر في ٢٠٢٣/٢/٢٧

* ت: ٠١١٤٥٢٦٢١٠٨ Email: Ghada.abdelaty@fsed.bu.edu.eg

المقدمة:

أصبح الحفاظ على الصحة النفسية لطلاب الجامعة من أهم الأهداف التعليمية والتربوية بجانب التحصيل والإنجاز الأكاديمي، لذلك فمن الضروري تحديد المشكلات والمتغيرات المتعلقة بعوامل النجاح والحفاظ على الصحة النفسية لهؤلاء الطلاب (Zarshenas et al., 2019)(*).

ويُعد التسويف الأكاديمي أحد المشكلات التي أظهرت العديد من الدراسات انتشارها بصورة كبيرة بين طلاب الجامعة (Geng et al., 2018; Lindblom-Ylänne et al., 2015; Mahasneh et al., 2016)، حيث تصل نسبة انتشار التسويف الأكاديمي إلى أكثر من ٧٥٪ حسب نتائج دراسة (Schraw et al., 2007, p. 12) والتي أشارت إلى أن الطلاب يعترفون بأنهم يماطلون في إنجاز المهام الأكاديمية، كما أكدت على ذلك نتائج دراسة (زينب حومل, ٢٠٢١) بأن نسبة التسويف الأكاديمي لدى طلاب جامعة الجزائر بلغت ٢٥.٥٪ من الطلبة والذين يسوّفون بشكلٍ معتدل، بينما ٤٩٪ منهم يسوّفون بشكل مرتفع، أي تصل نسبة التسويف لدى طلاب الجامعة ٧٤.٥٪.

ويوصف التسويف الأكاديمي بأنه ميل سلوكي نحو التأخير في أداء المهمة بالرغم من قدرة الطالب علي القيام بها، إلا أنه يؤجل إنجاز هذه المهمة دون سبب وجيه(Akça, 2012, p. 290)، فالاستمرار في عدم بدء المهام على الفور يتسبب في تأخير الطلاب عن أداء المهام وإتمامها (Rouzi et al., 2020)، وغالبًا ما يُكون أحد الأسباب الكامنة وراء التسويف الأكاديمي في إنجاز الطلاب للمهام الأكاديمية عدم الرغبة في القيام بالمهمة والخوف من الفشل(Sarirah & Chaq, 2019)، بالإضافة الى الإعاقة الذاتية والخوف من تهديد صورة الذات وتقديرها (Sudirman & Kılınçer, 2021, p. 190).

ومن أكثر الأسباب التي تؤدى إلى شيوع انتشار التسويف الأكاديمي بين طلاب الجامعة بعض العوامل كالخوف من الفشل، وكثرة المهام الأكاديمية بجانب كره المهمة بشكل عام، والاعتماد على الغير في اتخاذ القرار (Afzal & Jami, 2018)، وبالتالي يؤثر التسويف سلبًا على العديد من المواقف الأكاديمية للطلاب، فقد يؤدي إلى الشعور بالذنب، وانخفاض الثقة، والتوتر، مما يؤدي في النهاية إلى العديد من الاضطرابات (Hen & Goroshit, 2020; McCloskey & Scielzo, 2015)، فالطلاب الذين ينخرطون في سلوكيات التسويف الأكاديمي يعانون من عواقب سلبية مثل الرسوب في المقررات الأكاديمية، وتمديد فترات الدراسة، أو الانسحاب من التعليم الجامعي(Akbay

*) اتبعت الباحثة نظام توثيق الجمعية الأمريكية لعلم النفس الإصدار السابع APA 7th ، الا انه في المراجع العربية يبدأ اسم الباحث بالاسم الأول.

& Gizir, 2010)، بالإضافة إلى ذلك فهناك علاقة بين المستويات العليا من التسويف وانخفاض مستويات الصحة العقلية(Stead et al., 2010).

وقد يكون التسويف وتأخير إنجاز المهام أحد الأساليب غير التكيفية لحماية تهديد الذات والصورة الإيجابية من الفشل المحتمل، والشعور بالقلق من النقد أو التقييم من قبل الآخرين(Korstange et al., 2019)، بالإضافة إلى أنه من الأساليب التي يعتمد عليها الطلاب لإعاقة ذواتهم (Malobabic, 2018)، حيث يلجأ الطلاب إلى أساليب مختلفة مثل المماطلة والتأجيل المستمر للأعمال والواجبات وعدم الالتزام بالمواعيد، بهدف محاولة إيجاد أعذار لتبرير الفشل وحماية التقدير الذاتي من التأثيرات السلبية لإخفاق الأداء ، وهذه الأساليب تؤدى بدورها إلى إعاقة الذات (هدي محمد السيد أبو العزم،٢٠١٩ ، p. 47)، وفى هذا الصدد أشارت نتائج بعض الدراسات إلى أن إعاقة الذات تتنبأ بشكل كبير بالتسويف الأكاديمي لطلاب الجامعة(Akça, 2012; Barutçu Yıldırım & Demir, 2020; Strunk & Steele, 2011).

قد يشعر الطلاب المسوفون أن أفعالهم لن تغير من وضعهم، ويضعون العقبات التي تعيق أدائهم الجيد، بهدف حماية احترام الذات من خلال عزو الفشل في القيام بعمل جيد إلى أسباب خارجية، وبالتالي لا يركزون على إدارة استجابتهم الانفعالية تجاه الموقف؛ مما قد ينتج عنه اضطراب في التنظيم الذاتي المرتكز على الانفعالات والمتمثل في إعاقة الذات (Flett et al., 1995, p. 166; Smith et al., 1982, p. 320).

ومن هذا المنطلق تشير الإعاقة الذاتية بوجه عام إلى استجابة دفاعية للشك الذاتي حول قدرة الطالب على الأداء الجيد في مهمة أكاديمية، فهو ينطوي على خلق عقبات من خلال السلوك، أو الادعاء، قبل الأداء من أجل تبرير الفشل المحتمل، فالحد من الشك الذاتي وتحسين مشاعر الانتماء قد يؤدى إلى خفض سلوك إعاقة الذات الأكاديمية (Wondra & McCrea, 2022, p. 158).

وتُعرف إعاقة الذات الأكاديمية في سياق التعلم الأكاديمي، بأنها بناء معوقات للإنجاز لحماية أو تعزيز الكفاءة المدركة للطالب، بهدف مواجهته لتهديدات تقدير الذات، التي يتم إثارتها بسبب الخوف من الفشل في مواقف التحصيل القادمة كأداء الاختبارات المهمة (Schwinger et al., 2014, p. 744).

ومن أهم مظاهر إعاقة الذات رد الفعل الذي يقوم به الطالب لحماية ذاته من التقدير السلبي، وعدم احترام الذات (Jordan & Zeigler-Hill, 2013; Lupien et al., 2010; Niiya et al., 2010)، فيسعى الطلاب ذوي الإعاقات الذاتية إلى حماية، أو تعزيز صورتهم الذاتية الإيجابية أمام

أنفسهم وأمام الآخرين من خلال طمس العلاقة بين قدراتهم وأدائهم، حيث يعزو الطلاب أوجه القصور في الأداء إلى الظروف المحيطة وليس إلى نقص القدرة لديهم (Török et al., 2018, p. 1177) ، حيث أسفرت بعض النتائج عن ارتفاع مستوى الإعاقة الذاتية في المواقف التي تتسم بتقييم خصائص وقدرات الفرد (Clarke & MacCann, 2016).

وأظهرت نتائج بعض الدراسات وجود علاقة بين الإعاقة الذاتية والأداء الأكاديمي (Schwinger, 2013)، ونظرا لذلك فمن المرجح أن الإعاقة الذاتية قد تؤدى إلى نتائج سلبية في الإنجاز كانخفاض درجات الطلاب في الاختبارات، والتي قد يكون أحد أسبابه المماطلة في أداء المهام الأكاديمية (Beck et al., 2000; Gadbois & Sturgeon, 2011).

واستنادا إلى أن إعاقة الذات والتسويف الأكاديمي تعد أحد الأساليب غير التكيفية التي يستخدمها الطلاب لحماية وتقدير الذات، فإن ذلك يستدعى النظر إلى حاجة الطلاب إلى تقدير ذواتهم، وتحسين مفهوم الذات الإيجابية لديهم ، من خلال صقل قيمتهم الذاتية أو الحفاظ عليها(Blaine & Crocker, 1993)، ويمكن تعزيز التقدير الذاتي والحماية الذاتية في المواقف التقييمية وفقًا لمنظور الشفقة بالذات، وذلك من خلال قبول كل من النواتج الإيجابية والسلبية، والتعامل مع الإخفاقات المحتملة أو الحقيقية بطريقة أكثر توازناً مع إدراك الخصائص الذاتية.

وتعد الشفقة بالذات استراتيجية لإدارة الذات لمواجهة المشاعر والانفعالات السلبية الموجهة للذات، فالأفراد المتعاطفون مع ذواتهم يعاملون أنفسهم بلطف ورعاية واهتمام عند مواجهة الخبرات والمواقف السلبية (Petersen, 2014, p. 133).

فالشفقة واللطف مع الذات أثناء المرور بخبرات التعلم الصعبة، والتجارب السلبية يؤدى إلى تعاطف الطالب مع ذاته، وعدم عزو فشله إلى عوامل خارجية، فهم لا يحتاجون إلى استخدام استراتيجيات الإعاقة الذاتية (Neff & Vonk, 2009)، ونظرًا لذلك تؤدي الشفقة بالذات إلى الحد من النقد الذاتي وإلقاء اللوم على الذات، مع تركيز الاهتمام على فهم الموقف الداعم تجاه أنفسهم (Ehret et al., 2015; Ford et al., 2017)

فالمتعاطفون مع أنفسهم يتمتعون بمستويات أعلى من الكفاءة المدركة وأقل خوفًا من الفشل (Neff et al., 2005)، لذلك فهم أقل تعرضا إلى الإعاقة الذاتية، فهم لا يعانون من مخاوف تتعلق بالتقييم الذاتي أو القلق بشأن التقييم، وهم أقل حاجة إلى الحماية الذاتية أو تعزيز الذات، نظرًا لأنهم لا يحتاجون إلى تحيز يخدم مصالحهم الذاتية، فقد يكونون أكثر قدرة على التعامل مع المعرفة الدقيقة عن أنفسهم (Barutçu Yıldırım & Demir, 2020, p. 837).

ومن المرجح أن يعزو الأشخاص الذين يتمتعون بمستوى أعلى من الشفقة بالذات تجاربهم الشخصية إلى قدراتهم الخاصة دون مقارنة إنجازاتهم وقدراتهم مع الآخرين (Neff, 2011)، وعلى النقيض يؤدي انخفاض الشفقة بالذات إلى ارتفاع مستوى خوف الأشخاص من الفشل مما يؤدى إلى اللجوء الى استراتيجية إعاقة الذات (Galiesta, 2017).

علاوة على أن عدم الشفقة بالذات بعد الفشل يؤدي إلى إلقاء اللوم على الذات والإفراط في التقييمات الذاتية السلبية والانخراط في الخبرات السلبية، ويمكن لهذا أن يؤدى إلي التسويف (Teasdale et al., 1995)، ويتفق مع هذا نتائج العديد من الدراسات مثل دراسة (Neff et al., 2005) والتى أشارت إلى أن المستويات المنخفضة من الشفقة بالذات ترتبط بالخوف من الفشل، والذى يؤدى بالفرد إلى مواجهة هذا الخوف من خلال أساليب المماطلة والتسويف، ونتائج دراسة (Steel, 2007) والتي أشارت إلى وجود علاقة متعددة الاتجاهات بين التسويف والشفقة بالذات، وأن الخوف من الفشل قد يكون أحد أسباب التسويف، ونتائج دراسة (Abdolshahi & Sarafraz, 2019, p. 22) والتي أشارت إلى أن الشفقة بالذات لها تأثير إيجابي على التسويف وإعاقة الذات من خلال تقليل ميل المشاركين إلى المماطلة في مهامهم الأكاديمية.

واستنادا إلى ذلك تعد التدخلات العلاجية التي تركز على التعاطف–Compassion focused therapy.، والعلاج التعاطفي القائم على الترابط والمودة Attachment–Based Compassion Therapy وتدريب العقل الرحيم Compassionate Mind Training وسيلة مهمة في التخفيف من شدة الانفعالات السلبية والاكتئاب وحماية الأفراد من النواتج السلبية لتحول عقولهم المتزايد بعيدا عن أداء المهام الأكاديمية (Gilbert, 2015; Gilbert & Procter, 2006; Hoffmann et al., 2016; Navarro–Gil et al., 2020)

مشكلة البحث:

تعتبر مرحلة الدراسة الجامعية من أهم المراحل في حياة الطلاب بسبب كثرة التغيرات والتطورات التي تحدث في شخصيتهم وقراراتهم وطرق تفكيرهم، ومطالبهم واحتياجاتهم وأهدافهم بجانب مواجهتهم للمشكلات المتعلقة بالأداء الأكاديمي، لذا قد يلجأ الطلاب إلى استخدام إعاقة الذات الأكاديمية كاستراتيجية لمنع تهديدات مفهومهم الذاتي نتيجة لخوفهم من الفشل الأكاديمي وتحقيق أهداف التعلم في المستقبل (Melhem, 2022, p. 135)

وتكشف العديد من الدراسات أن استخدام استراتيجية إعاقة الذات الأكاديمية تحدث بانتظام خلال سنوات التعليم الجامعي، وتشير إلى أن كلا من الطلاب الجدد فى المرحلة الجامعية، والأكبر

منهم سنا يظهرون سلوكيات غير مواتية لتعلمهم (Gadbois & Sturgeon, 2011; Seli et al., 2009; Smith et al., 2009) ، فيلجأ الطلاب إلى استخدام هذه الاستراتيجية خوفًا من الفشل، فهم يختارون المواقف التي يمكن أن ينسبوا فيها النجاح إلى قدرتهم الخاصة والفشل إلى عوامل خارجية من أجل الحفاظ على احترامهم لذاتهم (Eyink et al., 2017, p. 108) ، من خلال ادعاء وجود عقبات ؛ لإثبات عدم وجود علاقة بين احتمالية الفشل وقدراتهم (Kaya & Tümkaya, 2017).

وترتبط استراتيجيات الإعاقة الذاتية الأكثر استخداما لطلاب الجامعة بسلوكيات خداع الذات والتسويف في السياق الأكاديمي (Ganda & Boruchovitch, 2015, p. 423; Takeuchi et al., 2013, p. 1152)، وبالتالي أظهرت العديد من الدراسات انتشار ظاهرة التسويف الأكاديمي بصورة كبيرة بين طلاب الجامعة (Geng et al., 2018; Lindblom-Ylänne et al., 2015; Mahasneh et al., 2016)، حيث إنتشر التسويف الأكاديمي بنسبة ما يقرب من ٧٥٪ بين طلاب الجامعة (Steel, 2007; زينب حومل, ٢٠٢١)، فمعظم طلاب الجامعات يعتبرون أنفسهم مماطلين في إنجاز مهامهم الأكاديمية، ويؤجلون إنجاز ما يسند إليهم من مهام (Schraw et al., 2007).

ومن أكثر أسباب انتشار التسويف الأكاديمي بين طلاب الجامعة الخوف من الفشل، وكثرة المهام الأكاديمية بجانب كره المهمة بشكل عام، والاعتماد على الغير في اتخاذ القرار (Afzal & Jami, 2018)، وبالتالي يؤثر سلبًا على العديد من المواقف الأكاديمية للطلاب، فقد يؤدي إلى الشعور بالذنب، وانخفاض الثقة، والتوتر(Hen & Goroshit, 2020; McCloskey & Scielzo, 2015)، والرسوب في المقررات الأكاديمية، وتمديد فترات الدراسة، أو الانسحاب من التعليم الجامعي(Akbay & Gizir, 2010)، بالإضافة إلى ذلك هناك علاقة بين المستويات المرتفعة من التسويف وانخفاض مستويات الصحة العقلية للفرد(Stead et al., 2010).

وأشارت الدراسات والبحوث السابقة إلى أن استخدام استراتيجيات الإعاقة الذاتية والتسويف الأكاديمي تؤدى الى العديد من النواتج السلبية كإنعدام ثقة الفرد فى قدراته، وفقدان الأمل في تكرار النجاح، وقلة الصبر، وتعاطي المخدرات، وتضخيم الأمراض والآلام، واضطراب الصحة النفسية، وانخفاض الرضا عن الحياة (Karner-Huţuleac, 2014; Uysal & Knee, 2012)، بالإضافة إلى صرف الانتباه بعيدًا عن قدرتهم في حالة حدوث أداء ضعيف، وتوجيه الأداء بشكل سلبى (Midgley & Urdan, 2001, p. 61).

ومن منطلق البحث في الحد من انتشار استراتيجيات إعاقة الذات والتسويف الأكاديمي بين طلاب الجامعة وتقليل نواتجهم السلبية، أظهرت العديد من الدراسات والبحوث وجود علاقة ارتباطية

سالبة بين إعاقة الذات والشفقة بالذات (Akin & Akin, 2015; Alaloğlu & Bahtiyar, 2020; Barutçu Yıldırım & Demir, 2020; Petersen, 2014)، كما أن الشفقة بالذات أحد التدخلات العلاجية للحد من هذه الاستراتيجيات غير التكيفية، حيث أشارت العديد من الدراسات أيضا إلى أن الشفقة بالذات ترتبط بالتسويف الأكاديمي (Athari et al., 2020; Ghadampour et al., 2019; Iskender, 2011; Mansouri et al., 2022; Rahmatia et al., 2022; Sapanci, 2021) وأوصت هذه الدراسات إلى ضرورة الحد من التسويف الأكاديمي بإثراء الشفقة بالذات.

وبالتالي قد يُعد الشفقة بالذات عامل وقائي لهذه المشكلات (Sun et al., 2016)، نظرًا لأنها لا تعتمد على تقييمات الأداء، فيمكنها تحسين الانفعالات الإيجابية دون الحاجة إلى حماية مفهوم الذات (Neff, 2003a).

وبناء على ما سبق، تتبلور مشكلة البحث في السؤال الرئيس "ما أثر برنامج قائم على الشفقة بالذات معرفيا على خفض إعاقة الذات الأكاديمية والتسويف الأكاديمي لطلاب الجامعة؟"

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

- ما أثر برنامج قائم على الشفقة بالذات معرفيا في خفض إعاقة الذات الأكاديمية بأبعادها (إعاقة الذات المزعومة، إعاقة الذات السلوكية) لطلاب الجامعة؟
- ما أثر برنامج قائم على الشفقة بالذات معرفيا في خفض التسويف الأكاديمي لطلاب الجامعة؟

أهداف البحث:

هدف البحث الحالي إلى:

- تفعيل وحدات الشفقة بالذات معرفيا كمهام تدريبية لطلاب الجامعة
- خفض إعاقة الذات الأكاديمية من خلال تحسين الشفقة بالذات معرفيا لطلاب الجامعة.
- خفض التسويف الأكاديمي من خلال تحسين الشفقة بالذات معرفيا لطلاب الجامعة.

أهمية البحث:

وتتمثل فيما يلي:

أولا: الأهمية النظرية

- إثراء التراث النظري والبحوث التربوية بمفاهيم مستحدثة ومتطورة كالشفقة بالذات معرفيا، ووضع أسس نظرية للتدريب عليها والاستفادة منها في تحسين النواتج الأكاديمية بوجه عام، وخفض النواتج السلبية كإعاقة الذات والتسويف الأكاديمي بوجه خاص لطلاب الجامعة.
- تقديم إطار نظري لطرق وآليات التدريب على الشفقة بالذات معرفيا.

ثانيا: الأهمية التطبيقية

- تقديم برنامج مقترح قائم على الشفقة بالذات معرفيا لخفض إعاقة الذات والتسويف الأكاديمي.
- إثراء المقاييس التربوية والنفسية بمقياس لتقييم إعاقة الذات الأكاديمية لطلاب الجامعة.
- تقديم نتائج يمكن تطبيقها في مجال علم النفس التربوي.

مصطلحات البحث:

تبنى البحث المصطلحات الإجرائية التالية:

- **الشفقة بالذات معرفيا:** وتتبنى الباحثة تعريف الشفقة بالذات بأنه حالة ذهنية تشير إلى مجموعة من العمليات المعرفية العقلية لتفسير ووصف كيفية تصور الفرد بذاته في حالات الفشل المتصور، أو عدم الملاءمة، أو المعاناة الشخصية، والتي تقاس بمقياس (SCS) Self-Compassion Scale (Neff & Tóth-Király, 2022, p. 16).

- **إعاقة الذات الأكاديمية:** وتعرفها الباحثة إجرائيا بأنها "قيام الطالب بفرض عقبات وعوائق كالادعاءات والأعذار أو من خلال سلوكيات متكررة لإعاقة الأداء كالمماطلة والتسويف لاحتمالية الفشل وضعف الإنجاز، ومنها تتحدد إعاقة الذات الأكاديمية من خلال بعدين: إعاقة الذات المزعومة(المتصورة)، وإعاقة الذات السلوكية.

البعد الأول: إعاقة الذات المزعومة ويقصد بها ادعاءات وأعذار يقدمها الطالب كالمرض والقلق والمزاج السيء كعوائق لاحتمالية الفشل الأكاديمي.

البعد الثاني: إعاقة الذات السلوكية ويقصد بها سلوكيات يكررها الطالب كالمماطلة وتقليل الجهد المبذول، والتأكيد على المرض (ظهور أعراض المرض)، كاستراتيجيات لمواجهة الفشل الأكاديمي.

- **التسويف الأكاديمي:** وتتبنى الباحثة مفهوم التسويف الأكاديمي بأنه الميل إلى تأجيل أو تأخير الأنشطة والسلوكيات المتعلقة بالأداء الأكاديمي دون مبرر، والذي يقاس بمقياس (McCloskey & Scielzo, 2015)

حدود البحث:

وتتمثل فيما يلي:

- الحدود الموضوعية: وتتمثل في متغيرات الدراسة: الشفقة بالذات معرفيا، إعاقة الذات الأكاديمية ببعديها (إعاقة الذات المزعومة، إعاقة الذات السلوكية)، التسويف الأكاديمي.
- الحدود البشرية: تتمثل في عينة الدراسة المكونة من طلاب الفرقة الرابعة من طلاب كلية التربية

النوعية أقسام (تكنولوجيا التعليم – التربية الفنية – رياض الأطفال).

- الحدود الزمنية: تتمثل في وقت التطبيق (العام الجامعي ٢٠٢٢/ ٢٠٢٣ – الفصل الدراسي الأول)
- الحدود المكانية: وتتمثل في كلية التربية النوعية – جامعة بنها

الإطار النظري والدراسات السابقة:

قامت الباحثة بعرض الإطار النظري وتوظيف الدراسات السابقة في المحاور الآتية:

المحور الأول: الشفقة بالذات معرفيا.

المحور الثاني: إعاقة الذات الأكاديمية وعلاقتها بالشفقة بالذات معرفيا

المحور الثالث: التسويف الأكاديمي وعلاقته بالشفقة بالذات معرفيا

المحور الأول: الشفقة بالذات معرفيا:

يتناول هذا المحور مفهوم الشفقة بالذات معرفيا وأبعادها، ونماذجها، وخصائص الطلاب المشفقون بذواتهم، وقياس الشفقة بالذات معرفيا، وفيما يلى توضيح لما سبق:

مفهوم الشفقة بالذات معرفيا وأبعادها:

تعرف الشفقة من منظور انفعالي بأنها استجابة انفعالية غير مباشرة للانفعالات التي يتصورها الآخرون، ومن هذا المنظور تعتبر الشفقة أحادية البعد بتجاهل دور الإدراك (Vossen et al., 2015)، ثم ظهر مفهوم الشفقة متعددة الأبعاد التي تشمل مكونات معرفية لإدراك منظور الشخص الآخر، وسلوكية لبعض الآليات التنظيمية التي تسمح للشخص بتبني المنظور الذاتي للآخر بجانب المكونات الانفعالية التي تتضمن استجابة انفعالية للشخص الآخر (Decety & Hodges, 2006, p. 103).

وأصبح هذا المفهوم من المفاهيم الأكثر شيوعًا للشفقة والتي تتضمن المكونات المعرفية والعاطفية والسلوكية، وعلى الرغم من ذلك، فإنه من غير الواضح كيف تتفاعل هذه المكونات لتحقيق الفائدة المثلى في التدخلات العلاجية (Segal et al., 2017).

ويتضمن المنظور متعدد الأبعاد لمفهوم الشفقة قدرتين رئيسيتين: (أ) الشفقة الانفعالية وهى القدرة على الاستجابة بانفعالات مناسبة مع الخبرة الانفعالية للآخرين. (ب)الشفقة معرفيا وهى القدرة على تحديد الحالة العقلية للآخرين، وغالبًا ما تستخدم كمرادف لنظرية العقل (Rankin et al., 2005, p. 28) ، استنادا لذلك فيمكن تعريف الشفقة بأنها بناء متعدد الأوجه تشير فيه الشفقة معرفيا إلى القدرة على تحديد وفهم الحالة العقلية والانفعالية لشخص آخر، بينما تستلزم الشفقة الانفعالية وجود رد فعل انفعالي يتوافق إلى حد ما مع الخبرة الانفعالية مع الآخرين (de Waal, 2008).

وأكد "سالافيرا ويوسان" (Salavera & Usán, 2020, p. 2) على ضرورة التمييز بين هذه المكونات المختلفة للشفقة، حيث تتضمن الشفقة معرفيا القدرة على تبني وجهة نظر الآخرين، وفهم عواطفهم ومشاعرهم، ووضع الفرد نفسه مكان الآخرين، دون الحكم عليهم من وجهة نظره الشخصية، أما الشفقة الانفعالية فتتضمن الإحساس بما يشعر به الآخرين، علاوة على القلق الانفعالي أو الوجداني، والقدرة على فهم متى يحتاج الآخرون إلى الدعم، والذي يقدم بشكل عفوي وغير مشروط.

لذا يهتم البحث الحالي بالشفقة معرفيا والتي ترتبط بنظرية العقل، وتحدث داخل منطقة الدماغ التي تتيح التفكير العقلي والإدراك المعرفي للآخر cognitive perspective-taking system (Shamay-Tsoory et al., 2009)، فهي تصف القدرة على تبني وفهم وتحديد ما يفكر فيه الآخر في مواقف وسياقات معينة (Gerdes et al., 2010).

ومن هذا المنظور تتكون الشفقة معرفيا من مجموعة من العمليات الانعكاسية التي تتضمن تبنّي وجهة نظر الآخرين، وفهم الحالة الانفعالية لهم، وتمييزها عن انفعالاته الداخلية، والقدرة على دمج هذه المعلومات مع المعرفة الاجتماعية لتوجيه سلوكه بين الآخرين بشكل تكيفي (Michaels et al., 2014, p. 803)، حيث تتضمن العمليات المعرفية المختلفة لمراقبة الفرد لذاته بدءًا من العمليات البسيطة نسبيًا المرتبطة بآليات التعلم إلى مرحلة التركيز على العمليات الصريحة لمدركات الآخرين، من خلال تركيز انتباه الفرد على الآخرين في موقف ما، وقراءة إيماءاتهم التعبيرية في سياق المنبهات والمثيرات المحيطة بالموقف لمحاولة فهم ردود أفعالهم الحالية، وتُشكل هذه العملية بناءًا على مدركات الفرد وتعبيراته الانفعالية بشكل عام، ومعاني المواقف، وردود الفعل السابقة، والشروط التحفيزية المسبقة للموقف، والدقة الإدراكية، وخبرات الذات ، كما أنها تعد من العوامل الضرورية للتعاطف المعرفي مع الذات بجانب التمييز بين الذات والآخر ، وتكون بمثابة قاعدة معرفية لاكتشاف وتحديد ردود الفعل الداخلية على المحفزات الخارجية(Zoll & Enz, 2010, p. 2)، بالإضافة إلى أنها تتضمن عمليات التحكم والسيطرة و ضبط الذات الموجه نحو الانفعالات أكاديميًا (Martin et al., 2019, p. 678)

وعلى نفس النهج للمنظور المعرفي للشفقة مع الآخرين ، ترتكز الشفقة بالذات معرفيا على الانفتاح على معاناة الفرد والتأثّر به، ومشاعر الاهتمام والعطف تجاه الذات، واتخاذ موقف تفاهم تجاه أوجه القصور والفشل، والاعتراف بأن خبرة الفرد هي جزء من الخبرة الإنسانية (Neff, 2003a, p. 224)، فتنطوي الشفقة بالذات وفقا لهذا المفهوم على إدراك معاناة الفرد والانفتاح عليها، وعدم تجنبها أو الانفصال عنها، مما يؤدى إلى رغبة الفرد في تخفيف تلك المعاناة وشفاء نفسه بلطف، وهي تتضمن

عدم الحكم على أخطاء الفرد أو إخفاقاته، ويُنظر إلى خبرته على أنها جزء من الخبرة الإنسانية الأكبر (Neff & Germer, 2017, p. 372).

وتتضمن الشفقة بالذات معرفيا ثلاثة أبعاد أساسية تتلخص في: اللطف الذاتي مقابل الحكم الذاتي، والإنسانية المشتركة مقابل العزلة، واليقظة مقابل الإفراط، وتتحد تلك الأبعاد وتتفاعل بشكل متبادل لخلق إطار ذهني يمثل الشفقة بالذات عند مواجهة مواقف الحياة المؤلمة الخارجة عن السيطرة والتحكم، لذلك فهي تشير إلى كيفية ارتباط الفرد بذاته في حالات الفشل المدرك وعدم التكيف مع المعاناة الذاتية وعند التفكير في أوجه القصور والأخطاء المتعلق بالفرد ذاته (Neff & Tirch, 2013, p. 80).

فاللطف الذاتى يتطلب من الفرد أن يكون لطيفًا ومتفهمًا مع ذاته، بدلاً من جلد الذات عند مواجهة الألم أو الفشل، أما الإنسانية المشتركة تتطلب ربط خبرات الفرد بتجارب وخبرات الآخرين بدلاً من عزلها عنهم، علاوة على أن اليقظة الذهنية تنطوي على الاهتمام المتعمد بالأفكار والمشاعر الصعبة انفعاليا، دون الإفراط في الانخراط معها (Neff, 2003b).

وفي ضوء هذه المكونات للشفقة بالذات أشار "نيف" (Neff, 2016) أن التركيز على الأبعاد الإيجابية للشفقة بدلا من التركيز على ما يقابلها من أبعاد سلبية يؤدى إلى تنمية وتحسين الشفقة بالذات، فمن المرجح أن يؤدي التوقف عن الحكم على الذات، واللوم القاسي إلى إتاحة المجال لتجربة اللطف مع الذات، كما أن زيادة الشعور بالرضا عن الذات يؤدى إلى تقليل تأثير الخبرات السلبية، مما يجعل من السهل الحفاظ على وعي متوازن للأفكار والانفعالات، علاوة على ذلك فإن الاعتراف بأن المعاناة تربطنا بالآخرين قد يقلل من درجة الحكم الذاتي القاسي، والذي قد يقلل أيضًا من مشاعر العزلة.

إن الشفقة بالذات تحول النقد الذاتي كحافز للنجاح في بعض المواقف، من خلال التركيز على نقاط الضعف والاعتراف بها حيث يمنح اللطف مع الذات للفرد الأمان اللازم للاعتراف بنقاط ضعفه، لتغييرها إلى الأفضل(Powers et al., 2007)، أي أن الشفقة بالذات ليس مجرد عكس النقد الذاتي بل يتضمن اللطف والتفهم تجاه الذات بدلاً من النقد القاسي وإصدار الأحكام، حيث إن غياب الاستجابة الذاتية غير المتعاطفة لا يؤدي وظيفة الحماية للشفقة بالذات (Arimitsu, 2016, p. 559)، لذلك حظيت الشفقة بالذات باهتمام كبير كوسيلة لمواجهة النقد الذاتي والاضطرابات المرتبطة به (MacBeth & Gumley, 2012).

كما أن عملية الانعكاس الذاتي (الإنسانية المشتركة) للتعاطف مع الذات تتطلب اتخاذ موقف

"الآخر" تجاه الذات، لذلك فهي تتجنب العديد من الجوانب السلبية للشفقة بالذات كانخراط الفرد في مشاكله الخاصة وإغفال أن الآخرين يعانون من مشاكل مماثلة، كما قد ينجرف الأفراد الذين يشفقون على أنفسهم عن طريق ردود أفعالهم الذاتية وهي عملية يمكن تسميتها "الإفراط في الهوية" (Neff, 2003b).

إن الإفراط في تحديد الهوية يقود الأفراد إلى المبالغة في مدى معاناتهم الذاتية ويمنعهم من تبني وجهة نظر أكثر موضوعية حول وضعهم، وعلى النقيض من ذلك فإن المكون الإنساني المشترك في الشفقة بالذات يسمح بالتعرف على الخبرات المرتبطة بالذات والآخر والاستيعاب الذاتي لها، علاوة على ذلك، فإن تذكر أن الآخرين يعانون بطرق مماثلة أو ربما أسوأ، يميل إلى وضع خبرات الفرد على مستوى شائع (Neff et al., 2005).

وبناء عليه، فالشفقة بالذات تستلزم اليقظة والتي تشير إلى حالة متوازنة من الوعي يتم فيها ملاحظة الأفكار والمشاعر بدون أحكام – كما هي دون تجنبها أو تغييرها– دون المبالغة فيها أو الهروب منها، فعند شفقة الأفراد مع أنفسهم عليهم أن يتجنبون قمع أفكارهم، وانفعالاتهم، مع إدراك أن هذه الحالة الخاصة بهم قد تتشابه مع حالات الكثيرن من الآخرين ليتجنبوا أيضًا فخ الإفراط في تحديد الهوية (Brown & Ryan, 2003)، ومن هذا المنطلق فالشفقة بالذات تعمل كاستراتيجية فعالة لتنظيم الانفعالات، من خلال تحديد الأنماط الانفعالية السلبية وإنتاج المزيد من الانفعالات الإيجابية من اللطف والترابط (Neff et al., 2005).

ويعتمد البحث الحالي على تعريف الشفقة بالذات بأنها حالة ذهنية تشير إلى مجموعة من العمليات المعرفية العقلية لتفسير ووصف كيفية ارتباط الفرد بذاته في حالات الفشل المدرك، أو عدم التكيف، أو المعاناة الشخصية (Neff & Tóth-Király, 2022, p. 16).

- **نماذج الشفقة بالذات:**

تتمثل إحدى مزايا الشفقة بالذات فى تركيزها على مشاعر اللطف والتفاهم تجاه الذات والاعتراف بالإنسانية المشتركة للفرد في عملية التقييم الذاتي وإصدار الحكم على الذات (إيجابيًا أو سلبيًا)، وليس معنى ذلك الرضا عن الذات أو التراخي، حيث يكون الأفراد مدفوعين بالحاجة إلى الهروب المستمر من مشاعر الفشل (Neff, 2003a).

كما تسهم الشفقة بالذات فى الحد من بعض الاضطرابات المزاجية والقلق (Finlay-Jones, 2017)، وفي تخفيف المعاناة التي يمكن لأي فرد الوصول إليها في أي لحظة، ويمكن تعلمها والتدريب عليها (Neff, 2022, p. 19).

وتؤكد نتائج بعض الدراسات إلى أن الشفقة من المهارات التى يمكن اكتسابها بالتدريب عليها، ومع ذلك تختلف طرق تحسين الشفقة من خلال الإجراءات المتبعة في التدريب والقائمة على الرحمة، حيث تستخدم بعض برامج التدريب على الشفقة عملية إعادة الصياغة المعرفية لتنمية الرغبة في رؤية الآخرين متحررين من المعاناة (Jazaieri et al. 2012؛ Ozawa-de Silva and Dodson-Lavelle 2011).

وتبعا لما سبق، فقد تعددت النماذج التي تتضمن التدريب على الشفقة بالذات وتحسينها، ومن هذه النماذج:

- التدخلات المختلفة المركزة على اللطف الذاتي والحياة الرحيمة القائمة على اليقظة (MBCL) Compassionate Living Mindfulness-Based (van den Brink & Koster, 2015).
- الممارسات المرتبطة بحب التأمل والرحمة loving-kindness meditations (LKM)، والتي تشير إلى تكرار عملية تمنى الرفاهية والسعادة بصورة متكررة (Shonin et al., 2015).
- استخدام نهج تحليلي معرفي لتحدي الأفكار والعواطف غير المدروسة تجاه الآخرين، بهدف تنمية الانفعال والسلوك الإيجابي تجاههم (Pace et al., 2009, p. 4)، وهو ما يطلق عليه: التعاطف القائم على المعرفة (**Cognitively-Based Compassion training** (CBCT)، والذي يمثل شكلا من أشكال التأمل التعاطفيcompassion meditation والذي يتضمن بشكل فريد كلاً من اللطف الذاتي واليقظة (Mascaro et al., 2012).
- غرس الشفقة من خلال إجراءات تمهيدية compassion cultivation وإطار مفاهيمي يعرف الشفقة باعتبارها تفاعلًا معقدًا للمكونات المعرفية والانفعالية والمتعمدة والتحفيزية التي توجه العقل إلى المعاناة في سياقات مختلفة والتي قد تؤدي إلى سلوك تعاوني وإيثاري (Jazaieri et al., 2013).
- التدريب على الشفقة بالذات الواعي Mindful Self-Compassion الذي طور بواسطة "جيرمر ونيف"، والذي يهدف إلى مساعدة الأفراد على تطوير الشفقة أكبر مع الذات والآخرين، مع تعزيز اليقظة كأساس للشفقة بالذات، ويتضمن تمارين مكتوبة، وتأملات، وممارسات غير رسمية مصممة لاستخدامها في الحياة اليومية (Germer & Neff, 2019; Neff, 2022, p. 14).
- العلاج المركّز على الشفقة واللطف Compassion-Focused Therapy والذى يُعد أحد الأساليب العلاجية الشائعة المصممة خصيصًا لزيادة الشفقة بالذات و الذي يركز على اللطف

والرحمة، وقد تم تطويره في الأصل للأفراد المضطربين الذين يعانون من الخجل والنقد الذاتي(Gilbert & Procter, 2006)، وتهدف الشفقة المرتكزة على اللطف والرحمة (CFT) إلى تحسين وعي الأفراد وفهمهم للاستجابات الانفعالية التلقائية، مثل نقد الذات التي تطورت لدى الأفراد بمرور الوقت وكيف يتم تعزيز هذه الأنماط في كثير من الأحيان في مرحلة الطفولة المبكرة، و تتضمن المبادئ الأساسية لـ CFT مساعدة الأفراد على زيادة الدفء والتفاهم تجاه أنفسهم ؛ وتحفيزهم على الاهتمام برفاهيتهم ؛ ومساعدتهم على أن يصبحوا حساسين لاحتياجاتهم الخاصة ، وتحمل الضيق وتقليل الميول نحو الحكم الذاتي. (Gilbert, 2010, 2014).

- في إطار نظرية "جيلبرت" (Gilbert, 2010) القائمة على التطور لثلاثة أنظمة أساسية لتنظيم الانفعال، من الممكن أن تتضمن البرامج القائمة على الشفقة بالذات على عدة تدريبات مثل حب التأمل اللطيف lovingkindness meditation، والتنفس الرحيم compassionate breathing، بالإضافة إلى ذلك، فهو يشمل الصور الوجدانية ويتعامل مع ظاهرة اللامبالاة ويعالج الخوف من الشفقة.
- **ويعتمد البحث الحالي على نموذج الشفقة بالذات معرفيا ويمكن عرضه فيما يلي:**

- **نموذج التدريب على الشفقة بالذات معرفيا A model Cognitively-Based Compassion training**

يتضمن التعاطف وفقا لهذا النموذج مكونين رئيسيين على الأقل: التعرف على اللطف والحافز للمساعدة والانفعال للآخرين والوعي بضيقهم (Goetz et al., 2010; Strauss et al., 2016).

ويشمل تدريب الشفقة بالذات معرفيا على العديد من التدريبات التحليلية كاستراتيجيات إعادة التقييم المعرفي، والمعروفة بالتأمل التحليلي، وهو وسيلة للوصول إلى الرؤى الشخصية من خلال التفكير النقدي، بالإضافة إلى العديد من العمليات العقلية التي تركز على التفكير والفحص الدقيق لموضوعات التدريب على الشفقة بالذات معرفيا، وفيما يتعلق بخبرات الحياة الخاصة للفرد(Ash et al., 2021, p. 47).

وتؤثر الشفقة بالذات معرفيا على بعض المتغيرات، وتسعى إلى تدريب المشاركين على التواصل مع الآخرين الذين يواجهون مشكلات في الشفقة من خلال (١) رؤية الآخرين على أنهم متشابهون مع الذات في رغبتهم في الرفاهية (٢) تطوير الامتنان المتزايد للآخرين. وتحدث عملية

التدريب هذه من خلال الممارسة المتكررة للتمرين العقلي المتعمد الذي يشار إليه غالبًا باسم "التأمل" أو "الممارسة التأملية"(Ash et al., 2021, p. 45).

- **إجراءات التدريب على النموذج:**

تتضمن إجراءات التدريب على نموذج الشفقة بالذات معرفيا (CBCT) ممارسة تأسيسية تتبعها ست وحدات يمكن عرضها كالتالي:

تهدف **الممارسة التأسيسية** إلى تعزيز الحافز المؤيد للآخرين من خلال تذكير المشاركين بقيمة الشفقة كأساس لتطوير وتعزيز الدافع الاجتماعي، وتؤدى هذه الممارسة –كتمهيد– للأمان وتعزيز للمشاعر والسلوكيات الموجهة نحو الاهتمام بالذات، والسماح بالمشاركة بنشاط أكبر في تنمية الشفقة بالذات عبر الوحدات الست اللاحقة، وبالتالي فإن الممارسة التأسيسية تساعد كأساس لتطوير كل من المهارات الذاتية والداخلية كما هو موضح في النموذج (Mikulincer et al., 2014).

ويتم التدريب في هذا النموذج على مهارات الممارسة التأسيسية كأدوات أساسية للانخراط في الممارسات التأملية اللاحقة التي تهدف إلى تنمية الشفقة بالذات، من خلال استحضار هذه الممارسات إلى الذهن بتفاصيل حية، ويُطلب من المشاركين ملاحظة ورعاية واستدامة مشاعر الأمان والراحة (Ash et al., 2021, pp. 49–51).

١- الوحدة الأولى: التحكم في الانتباه Attentional Control:

التحكم أو السيطرة في الانتباه هو القدرة المعرفية التي تعكس تنظيم توزيع الانتباه في العمليات المعرفية، والتي تشمل بشكل أساسي الانتباه والتركيز والتحول (Derryberry & Reed, 2002).

ويشير التحكم المتعمد في الانتباه إلى قدرة الاحتفاظ على الانتباه نحو هدف محدد ومقصود، والرجوع بشكل متكرر إلى هذا الهدف إذا حدث تشتيت انتباه، وهناك مجموعة قوية من الأبحاث التي توضح أن ممارسة تأمل اليقظة – التي يعد تدريب الانتباه عنصرًا مركزيًا منها عادةً – يمكن أن يحسن استقرار الانتباه بما في ذلك تحسينات في أداء التنبيه والاستجابة والانتباه التنفيذي (Tsai & Chou, 2016)

والتدريب على التركيز على الهدف المقصود أمر بالغ الأهمية للتغلب على التسويف الأكاديمي، وذلك من خلال الشفقة بالذات حيث وجد أن هناك علاقة بين شرود الذهن وسلوكيات الحماية بالذات والآخرين (Jazaieri et al., 2015, p. 11)، فوفقًا لنظرية الوظائف التنفيذية للتنظيم الذاتي، فإن المماطلة الأكاديمية هي نتيجة التسويف السلبي، وعدم كفاية التحكم في الانتباه هو العامل

المعرفي الرئيسي في إحداث التسويف والمماطلة (Fernie et al., 2016; Schouwenburg, 2004).

علاوة على ذلك، قد يؤثر التدريب على تأمل الشفقة compassion meditation على شرود الذهن، من خلال توجيه انتباه الفرد إلى موضوع محدد، والذي يكون عادةً في نموذج الشفقة بالذات معرفيا (CBCT) هو الإحساس بالتنفس، والبعد عن تشتيت الانتباه والتركيز على الهدف المقصود (van den Hurk et al., 2010)

ويشير شرود الذهن إلى حدوث الأفكار المستقلة عن التحفيز وغير ذات الصلة بالمهمة، وتشتيت الانتباه عن الهدف المقصود، مما يؤدى إلى الإخفاقات المؤقتة في عمليات التحكم في الانتباه والتي تؤثر في الحفاظ على التركيز المستمر على إنجاز المهمة(Stawarczyk et al., 2014, p. 34)، وفى هذا الإطار أوصت دراسة (Melhem, 2022) بتحسين ضبط الذات والتحكم في الانتباه خاصة بين الطلاب، لأنه يؤثر على انخفاض مستوى الإعاقة الذاتية لديهم، كما تبين من نتائج دراسات (Fernie et al., 2016; Ma et al., 2022) أن هناك علاقات ارتباطية سالبة بين جميع عوامل التحكم في الانتباه الثلاثة (التركيز، والتحول، والسيطرة المرنة على الفكر) والتسويف في اتخاذ القرار.

٢- الوحدة الثانية: ما وراء الوعي والتشتت Meta-Awareness And Dereification:

يستهدف هذا الإجراء مراقبة النشاط العقلي أثناء مقاومة الرغبة بالتحكم في الموقف أو التفاعل معه أو الحكم عليه، ويتم مراقبة هذا التفاعل من خلال التعليمات بإطلاق التفكير أو الشعور والرجوع إلى مراقبة خبرات اللحظة الحالية، ويتم ذلك من خلال التدريب على مهارات التحكم في الانتباه التي تم التدريب عليها في الخطوة الأولى، وتطبيقها على عنصر تركيز أقل تحديدًا، ومراقبة الانفعالات والأفكار والمشاعر التي تظهر وتتغير بمرور الوقت دون التركيز على انفعالات أو أفكار معينة (Ash et al., 2021, pp. 49-51).

فيدرك الأفراد بالتدريب أن طبيعة الأفكار والانفعالات غير دائمة، وذلك بمراقبة نشاطهم العقلي المتغير من خلال عملية ما وراء الوعي، والذي يُعرف بأنه القدرة على مراقبة المواقف الحالية والخبرة الواعية للفرد (Smallwood & Schooler, 2015)، وفى هذا الصدد أظهرت العديد من الدراسات أن كثيرا من الأفراد يفشلون في التعرف على الوقت الذي تشتت فيه انتباههم ولا ينخرطون في ما وراء الوعى إلا بشكل منخفض ومتقطع (Schooler et al., 2011; Winkielman & Schooler, 2011)

وقد يؤدى عدم القدرة على التحكم في الانتباه والتفكير أو تنظيم الذات إلى تطوير ميول المماطلة والتسويف، وهو ما يُعرف بمجموعة من الآليات الشعورية واللاشعورية الداخلية، والتى تمنع الطلاب من إكمال المهام، وتعتبر هذه الآليات مسئولة عن تأخير هؤلاء الطلاب عن إكمال المهام الأكاديمية المطلوبة، وتجعلهم على إستعداد للتأجيل أو التخلي عن مهمة معينة بالرغم من معرفة النتائج السلبية لهذا التأخير (Balasundaram, 2020).

ومن الواضح أن الانتباه والتركيز على ما وراء الوعي للنواتج المستقبلية كصفة فردية قد يكون لها دور في ميول الفرد للمماطلة، والتسويف (Díaz-Morales & Ferrari, 2015; Sirois, 2014)، نظرا لذلك فإن السيطرة على الأفكار والمعتقدات السلبية وما وراء الوعي ضروريان للحد من سلوك التسويف وتقليل المماطلة (Sadeghi et al., 2014).

أما عن التشتت (التمزق)Dereification وهو المهارة الثانية والمرتبطة بهذا الإجراء فيشار إليها أحيانًا باسم اللامركزية وتُعرف بأنها رؤية شيء ما كما هو، دون مزيد من التفصيل، ولا تعنى الانفصال أو حتى التباعد، فعلى سبيل المثال، رؤية الأفكار كأحداث عقلية، أو رؤية الإيماءات الانفعالية كأحاسيس جسدية، بدلاً من رؤيتها على أنها ذات معنى آخر وذلك لسلامة الذات(Williams, 2010).

يقصد باللامركزي: القدرة على تجربة الأفكار كأفكار فقط، وليس بالضرورة تمثيلات دقيقة للمواقف والأحداث، وبالتالي غالبًا ما توصف ممارسة الوحدة الثانية بأنها عملية غير تقييمية (Lutz et al., 2015)، وهناك مفهوم مشابه وهو عدم الارتباط، والذي يُعرَّف بأنه طريقة مرنة ومتوازنة للارتباط بتجارب الفرد دون التشبث بها أو قمعها (Sahdra et al., 2010).

ومع مستوى أعلى من اللامركزية يكون الطلاب أقل عرضة للتشبث بتجربة النجاح أو قمع تجربة الفشل، كما يكون لديهم ميل أقل للتأثر بالخبرة الداخلية (على سبيل المثال، الأفكار والمشاعر) في المواقف الطارئة ذات القيمة الذاتية، وهذا يعني أنهم لن يستخدموا تجربتهم الداخلية كمؤشر لقيمتهم الذاتية، بهذه الطريقة يمكن تجربة الشعور بالذات كحدث مستمر وليس ككيان ثابت (Hölzel et al., 2011).

ويمكن تلخيص تلك المهارة في عدم تركيز الاهتمام على الأحداث نفسها فحسب، بل لردود الفعل تجاهها، لاسيما ردود الفعل المتمثلة في الرغبة على استمرار الحالات الإيجابية، والحالات السلبية حتى النهاية، والحالات المحايدة لتكون أقل مللًا، وبهذه الطريقة يبدأ ممارس التأمل في رؤية الفرق

بوضوح بين التفاعلية وعمليات المحاكاة المتعلمة التي تبني النماذج العقلية وتضفي على الأشياء والمواقف آثارًا إضافية، ويساعد هذا على: (أ) زيادة التركيز المستمر على الانتباه. (ب) تعليم الفرق بين التفكير في الانفعالات مقابل تجربتها بشكل مباشر. (ج) تعليم المشاركين الرؤية بوضوح والتى ترتبط بشكل مختلف بالحالات العقلية مثل الملل والأرق، ويتمتع المشاركون بالعديد من الفرص في مثل هذه الممارسات للتدرب على رؤية "المحاكاة" الخاصة بهم، ببساطة ودون إصدار أحكام، كأحداث ذهنية في مجال الوعي، بدلاً من الحقائق التي يجب أن تؤخذ بشكل شخصي وتتطلب إجراءً عاجلاً (Williams, 2010, p. 4).

وفى هذا الإطار تبين من خلال نتائج دراسة (سعيد محمد حسين وبغدادي مروة مختار, ٢٠٢٢) أن التحكم في كل من التجول العقلي والتنافر المعرفي يؤثر في الحد من إعاقة الذات الأكاديمية، وتحسين مستوى التحصيل الدراسي لطلاب الجامعة، وتؤكد على ذلك نتائج دراسة (حلمى محمد حلمى الفيل, ٢٠١٨) بأن التداخل بين المثيرات الداخلية والخارجية وتشتت الانتباه بعيدا عن المهمة يؤدى إلى فشل الطلاب في الاحتفاظ بتركيزهم على إنجاز المهمة، علاوة على ذلك تشير نتائج دراسة (Wiwatowska et al., 2022) إلى أن عجز الانتباه المرتبط بالمماطلة، والتسويف قد يكون مرتبطًا بمصادر أخرى للإلهاء، مثل نوبات شرود الذهن، والتفكير في تفاصيل الموقف بدلا من التركيز على الإنجاز.

٣- الوحدة الثالثة: الشفقة بالذات Self-Compassion:

الهدف من الوحدة الثالثة هو تعزيز الشفقة بالذات والتعاطف الرحيم تجاه الذات من خلال إعادة فحص عيوب الفرد ونقاط ضعفه ضمن منظور أوسع مما هو معتاد عليه، ويركز هذا الإجراء على إعادة الصياغة المعرفية من خلال التأمل التحليلي (Reddy et al., 2013)

حيث تعرف الشفقة بالذات بأنها القدرة على إدراك الصعوبات المرتبطة بالفرد، في ضوء حقيقة أن جميع الأفراد قد يعانون من هذه الصعوبات والتحديات، ونقاط الضعف، ولا يُنظر إلى الشفقة بالذات على أنها مهارة لتعزيز السعادة الشخصية فحسب، بل أن يصبح الفرد قادرًا بشكل أفضل على الاستجابة لإرضاء الآخرين بمزيد من الشفقة (Ash et al., 2021, pp. 49–51)، وبارتفاع مستوى الشفقة بالذات يهتم الفرد أكثر بذاته، و يدرك بأن المشكلات والتحديات يمكن أن يكون لها تأثير إيجابي على حياته، على عكس انخفاض الشفقة بالذات عند الفرد والذى يجعله يسلك سلوكا سلبيا بهدف حماية احترام الذات من الفشل المتوقع ويتلخص ذلك في سلوك الإعاقة الذاتية(Fernando et al., 2019; Panggalo, 2019)، وفي هذا الصدد أظهر التأمل القائم على الشفقة بالذات القدرة على تقليل سلوك

الطلاب المعوق للذات الأكاديمي (كمؤشر على الإعاقة الذاتية) أثناء اجتياز الاختبار أي عندما يواجهون موقفًا تقييميًا، أو الوقت الذي يقضيه الطلاب في مهمة تشتيت الانتباه أثناء التحضير للاختبار (كمؤشر آخر على الإعاقة الذاتية) (Barutçu Yıldırım & Demir, 2020; He, 2020) حيث تقل الإعاقة الذاتية مع زيادة الشفقة بالذات.

ويتضمن هذا التدريب التفكير في كيف تعكس أفكار وانفعالات وسلوكيات الفرد الرغبة الكامنة في الرفاهية على الرغم من وجود الصعوبات والضيق في الحياة من خلال التدريبات التأملية، حيث يفكر المشاركون في الأفكار والانفعالات والسلوكيات التي تعيق تحقيق رغباتهم وأي منهم يدعمها، وما إذا كانوا يستجيبون عادةً لقيودهم الخاصة بحكم ذاتي شديد القسوة، حيث يُطلب منهم بعد ذلك إعادة النظر في الصعوبات الشخصية في ضوء حقيقتين: (١) يعاني جميع الأشخاص من المحن والقيود ونقاط الضعف. (٢) النتائج ليست تحت سيطرة الفرد تمامًا لأنها تعتمد على العديد من الأسباب والظروف. وقد صُممت عمليات التفكير هذه لتوليد نظرة ثاقبة في التقييمات المعرفية الأساسية التي غالبًا ما تسهم في الشعور بالضيق والتوتر (Lerner et al., 2015; Vansteenkiste et al., 2020)

٤-الوحدة الرابعة: التدريب على الموضوعية (الحياد)Cultivating Impartiality :

يهدف هذا الإجراء إلى التعرف على الطرق التي يتشابه بها الفرد مع الآخرين، بهدف تعزيز التعريف المتزايد بالآخرين، وبالتالي زيادة الشعور بالعاطفة تجاههم، من خلال تصنيف الآخرين على أنهم ينتمون إلى واحدة من ثلاث فئات: شخص عزيز، أو غريب، أو عدو، وذلك من خلال التدريبات التأملية وتخيل شخص واحد في كل فئة (Shibata, 2021).

إن المهارة الأساسية التي يتم تطويرها في الوحدة الرابعة هي تنمية الإحساس الأكثر شمولية بالتعرف على الآخرين، وأن الجميع حتى الأشخاص المختلفين قد يتشابهون برغبتهم في الرفاهية، وتهدف ممارسة الوحدة الرابعة إلى تخفيف مشاعر الإعجاب الشديد أو عدم الإعجاب لدى أفراد أو مجموعات معينة (Winter et al., 2022).

إن الاعتراف بالإنسانية المشتركة – أي أن يشارك الجميع الرغبة في الازدهار وتجنب المعاناة – هو الأساس لتنمية التعاطف المستمر في نموذج الشفقة بالذات ، ففي بحث تجريبي أجراه "ليفين وزملاؤه" توصل أن الأفراد يكونون أكثر ميلًا إلى التوقف ومساعدة شخص يرتدي قميصًا يدعم فريقه الرياضي المفضل عن شخص يرتدى قميصا غير مميز أو لفريق منافس، فربط تحديد الهوية مسبقًا يزيد من احتمالية الانخراط في سلوك المساعدة(Levine et al., 2005)، وفى هذا الصدد

أشارت دراسة (Chorba et al., 2012) إلى أن طلاب الجامعة الذين لديهم إحساس متطور بالهوية الأكاديمية هم أقل عرضة لاعتماد مهارات الإعاقة الذاتية في البيئة الأكاديمية، في حين أن الطلاب الذين لديهم هوية أكاديمية أقل تطورًا، وخاصة أولئك الذين لم يلتزموا بالأهداف الأكاديمية والقيم، من المرجح أن يعتمدون على استراتيجيات الإعاقة الذاتية.

ومن منطلق أن الدافع الأساسي من لجوء الفرد لاستراتيجيات إعاقة الذات هو حماية تقديره لذاته أمام الآخرين، كما أن تحديد حالات الهوية هي التي تحدد كيفية مواجهة الفرد للمحن وتوظيف الاستراتيجيات للتغلب على التحديات (Was et al., 2009)، فإن تطور الهوية الأكاديمية للطلاب توجه في الغالب نحو الذات الداخلية للفرد مما يرتبط ذلك باستخدامه لاستراتيجيات إعاقة الذات أو عدم استخدامه لها (Ching, 2021)، وأظهرت نتائج دراسة (سهام محمد عبدالفتاح خليفة, ٢٠٢٢) وجود علاقة ارتباطية بين الهوية الأكاديمية وأنماطها وإعاقة الذات الأكاديمية.

٥- الوحدة الخامسة: الامتنان والمودة: Gratitude and Affection

تحث التدريبات التحليلية في الوحدة الخامسة المشاركين على التفكير في الطرق العديدة التي يعتمدون بها على الآخرين من أجل رفاهيتهم، من خلال التفكير في جميع الأشخاص الذين ساهموا في شيء يعتمدون عليه بشكل روتيني، وملاحظة أي مشاعر امتنان تنشأ عن التفكير في كيفية استفادتهم من جهود العديد من الآخرين (Malaktaris et al., 2022)، ولعل الوعي المتزايد بالاعتماد المتبادل بين الأشخاص يساعد الفرد على استمرار شعوره بالمودة والامتنان نحو الآخرين (Martínez-Rubio et al., 2021)

٦- الوحدة السادسة: الاهتمام الوجداني والانخراط في الشفقة Empathetic Concern and Engaged Compassion

توفر ممارسة الوحدة السادسة فرصة للتوافق مع مجموعة متنوعة من الطرق التي يفضلها الآخرون، يُطلب من المشاركين استدعاء شخص يعتبرونه ضعيفًا والسماح لمشاعر الشفقة بالظهور، ثم يتم استخدام تقنيات التثبيت (التي تم تطويرها في الوحدة الأولى والثانية) للحفاظ على مشاعر الشفقة الناشئة وتقويتها مع الممارسة، ويجب أن يتعمق الشعور الرحيم وفقًا لعملية التدريب على الشفقة بالذات معرفيا لاكتساب المهارات بحيث يصبح تصرفًا أكثر التزامًا بالتواصل مع الآخرين.

وتستخدم عملية التدريب على الشفقة بالذات معرفيا استراتيجيتين للتأمل: (١) تثبيت التأمل (التركيز المستمر) و (٢) التأمل التحليلي. ويتم التدريب على ذلك من خلال ثلاثة مستويات: معرفة

المحتوى والبصيرة الشخصية والفهم المتجسد (Ash et al., 2021, p. 48) ، وفيما يلي توضيح لهذه المستويات:

- معرفة المحتوى Content knowledge: يعتمد المستوى الأول لاكتساب المهارات على التعلم من مصدر خارجي مثل القراءة أو السمع أو الرؤية. وفي هذه المرحلة، يُفهم المحتوى على المستوى الفكري.

- البصيرة الشخصية Personal insight: يتطور المستوى الثاني من اكتساب المهارات عبر عملية التفكير والتخصيص والتفكير النقدي. وفي هذه العملية، يفكر الفرد بشكل حاسم في معرفة المحتوى المتعلق بتجاربه الحياتية، فالهدف هو فهم المحتوى على المستوى الذاتي، وتنجح العملية عندما تولد إحساسًا عميقًا بالفهم.

- الفهم المتجسد Embodied understanding: تعتبر البصيرة الشخصية غير مؤهلة لتغيير دائم في العمليات العقلية أو تغيير السلوك على المدى الطويل، لكن بالممارسة المتكررة وتجربة البصيرة الشخصية يحافظ الفرد عن قصد على الانتباه وتصبح هذه البصيرة أكثر تجسيدًا.

- **خصائص الطلاب المشفقون بذواتهم:**

تظهر الأبحاث أن الأشخاص المشفقين مع أنفسهم يكونون أقل خوفًا من الفشل، لأنهم يعلمون أنهم لن يواجهوا الكثير من النقد الذاتي إذا فشلوا (Neff et al., 2005)، فهم أكثر عرضة للانخراط في أهداف جديدة بعد الفشل، مما يعني أنهم قادرون بشكل أفضل على التقاط أنفاسهم والمحاولة مرة أخرى (Neely et al., 2009)، في حين أن الشفقة بالذات تحمي من الحالات الانفعالية غير القادرة على التكيف، فهي تساعد في تعزيز المرونة المعرفية، مما يعني أن الأفراد المشفقين مع أنفسهم يميلون إلى أن يكونوا أكثر انفتاحًا، ولديهم قدرة أكبر على تبديل الاستجابات المعرفية والسلوكية وفقًا لسياق الموقف، من خلال التحرر الذهني من الذات للنظر في التجربة الإنسانية المشتركة وتقديم اللطف إلى الذات(Martin et al., 2011).

- **قياس الشفقة بالذات معرفيا:**

يعتمد البحث الحالي على تعريف الشفقة بالذات بأنه حالة ذهنية تشير إلى مجموعة من العمليات المعرفية العقلية لتفسير ووصف كيفية ارتباط الفرد بذاته في حالات الفشل المدرك، أو المعاناة الشخصية (Neff & Tóth-Király, 2022, p. 16)

ونظرا لذلك، يعتمد البحث الحالي على مقياس الشفقة بالذات Self-Compassion Scale (SCS) (Neff & Tóth-Király, 2022) وذلك للمبررات التالية:

- يتناسب المقياس مع طبيعة البحث الحالي في وصف الشفقة بالذات بأنه حالة ذهنية متضمنة في العمليات المعرفية التي يستخدمها الطالب ليتعاطف ذاتيا عند الفشل في أداء المهام.
- يتمتع المقياس بخصائص سيكومترية مناسبة وجيدة.
- تم تطبيقه في العديد من الدراسات المرتبطة بالإنجاز الأكاديمي، وأثبت فاعليته في تقييم وقياس الشفقة بالذات معرفيا في المجال الأكاديمي.
- تتضمن مكونات المقياس زيادة اللطف مع الذات وتقليل الحكم على الذات، وزيادة المشاعر الإنسانية المشتركة ومشاعر أقل بالعزلة، وزيادة اليقظة الذهنية، وتقليل التعريف المفرط، ويتناسب هذا مع طبيعة البحث الحالي في إتاحة التركيز على الجوانب الإيجابية لمفهوم الشفقة بالذات والتي ترتبط بالأساليب الإيجابية لحماية الذات في مواجهة الفشل والتحديات الأكاديمية.

المحور الثاني: الشفقة بالذات معرفيا وإعاقة الذات الأكاديمية:

يتناول هذا المحور مفهوم إعاقة الذات الأكاديمية والتصورات النظرية لها، وأبعادها، وقياسها، وخصائص الطلاب ذوي إعاقة الذات الأكاديمية، والعلاقة بين إعاقة الذات الأكاديمية والشفقة بالذات معرفيا، وفيما يلى توضيح لما سبق:

مفهوم إعاقة الذات الأكاديمية:

صاغ " بيرغلاس وجونز ١٩٧٨" مصطلح الإعاقة الذاتية لأول مرة على اعتبار أن الأفراد قد يخلقون عقبات وعوائق تعترض احتمالية النجاح بهدف حماية إحساسهم بالكفاءة (Berglas & Jones, 1978, p. 406).

فظاهرة إعاقة الذات تتلخص في إعاقة الأفراد لأدائهم بعوامل شخصية معينة، في ظل ظروف معينة، من خلال العقبات التي يفرضونها على أنفسهم في مواقف إنجاز المهمة (Török & Szabó, 2018, p. 173)، لذلك تعرّف إعاقة الذات بأنها السعي بنشاط إلى عائق يضعف الأداء من أجل الحفاظ على احترام الذات وتقليل تهديدات الأنا من خلال توفير عذر مقنع لفشل محتمل (Baumgardner et al., 1985)

ويتوافق هذا التعريف مع التعريفات العلمية الأخرى التي تتضمن ارتباط الإعاقة بمجالات مختلفة وبالأخص إعاقة الذات الأكاديمية، والتي تعمل على تقليل فرص النجاح بهدف حماية مفهوم الذات، حيث إنها تمثل استخدام استراتيجيات بشكل متكرر لتنظيم تهديد احترام الذات الناتج عن الخوف من الفشل في سياق الإنجاز الأكاديمي، وقد أشارت نتائج العديد من الدراسات وجود ارتباط بين الإعاقة الذاتية والنتائج الأكاديمية المختلفة، كارتباط الإعاقة الذاتية ارتباطًا إيجابيًا بكل من اضطراب فرط

الحركة ونقص الانتباه وصعوبات التعلم (Alesi et al., 2012; Bozkurt, 2022, p. 4; Gupta & Geetika, 2020, p. 87; Khalkhali, 2012) ، ويشير مصطلح الإعاقة الذاتية الأكاديمية إلى خلق عقبات –كتقديم أعذار عن إنجاز المهام بنجاح– لحماية المفهوم الذاتي، أو يشير إلى سلوك يخلق فرصة جيدة للطالب ليعزو الفشل إلى عوامل خارجية ، والنجاح إلى عوامل داخلية، ويمكن أن تكون هذه العوامل نتيجة فعل (مثل المرض قبل الامتحان) أو الكسل(Javanmard et al., 2018, p. 28)

وتتضمن استراتيجيات الإعاقة الذاتية في المجال الأكاديمي أعذارًا سابقة للأداء، يتم افتراضها عن قصد للتحايل على الارتباط بين القدرة والأداء وحماية أو زيادة الكفاءة المدركة واحترام الذات وتقدير الذات، ويمكن أن يكون العائق الذي تم إنشاؤه داخليًا (على سبيل المثال، المرض) أو خارجيا (على سبيل المثال، دراسة المحتوى الخاطئ)، بهدف فصل الفشل المحتمل عن القدرة الشخصية، حيث يكون الدافع الحقيقى وراء الإعاقة هو عدم ثقة الطالب في قدراته وإمكاناته (Boruchovitch et al., 2022, p. 2)

-التصورات النظرية لإعاقة الذات الأكاديمية:

يمكن تصور الإعاقة الذاتية وفقا لنظرية إدارة الانطباع impression management theory التي تفترض أن الإعاقة الذاتية تهدف بشكل أساسي إلى إدارة مخاوف التطور الذاتي للأفراد (Goffman, 1959)، ويتفق ذلك مع التصور النظري بأن الإعاقة الذاتية مدفوعة بالمخاوف المتعلقة بإدارة الانطباعات (Bozkurt, 2022, p. 4)، **وتتفق معها نظرية العزو لـ "هيدر ١٩٥٨"** والتي تؤكد على أن الأفراد مدفوعين بشكل طبيعي لتقديم تفسيرات سببية للنجاح والفشل في ظل الظروف المحيطة بهم (Heider, 1958).

ووفقًا لنظرية الزيادة أو النقص لـ "كيلى" "Kelley" discounting and augmentation يُعزى الأداء الضعيف إلى عوامل خارجية تهدف إلى استبعاد نقص القدرة، في حين يُعزى النجاح إلى القدرة والكفاءة التي تهدف إلى زيادة دور الكفاءة، ومن ثم فإن خلق العوائق يسمح للأفراد بإظهار الفشل بأنه ناتج لمجموعة من العقبات التي يفترضها الفرد لمواجهة النتائج غير المرغوبة (Kelley, 1987).

وفى إطار نظرية التحفيز الذاتي self–motivational theory ترتبط القدرة والكفاءة ارتباطًا وثيقًا بقيمة الذات، وبالتالي عندما يكون هناك شك في قدرة الأفراد، يكون هناك شك في تقديرهم لذواتهم، لذلك فإن بعض الطلاب يسعون إلى محاولة التأثير على تقييمات الآخرين لقدراتهم، ومن ثم يستخدمون استراتيجيات الإعاقة الذاتية للحماية الذاتية وحماية كفاءتهم لمواجهة حالة الفشل (Covington, 2009).

وتميز نظرية قيمة الذات Self-worth Theory بين تصور الجهد بالنسبة للطلاب الذين لديهم معتقدات عن ارتفاع كفاءتهم وقدرتهم، وبين الطلاب الذين لديهم معتقدات عن صورتهم الذاتية أمام الآخرين، فأشارت النظرية إلى أن نقص الجهد هو استراتيجية للإعاقة الذاتية قد يستخدمها الطلاب لحماية إحساسهم بالقدرة والقيمة في حالة الفشل (Dweck & Master, 2009).

- **أبعاد ومكونات إعاقة الذات الأكاديمية:**

أشار (Gupta & Geetika, 2020, p. 97) إلى أن إعاقة الذات الأكاديمية يمكن تصورها أو تحليلها في أربع مكونات: إعاقة الذات السلوكية، وإعاقة الذات المزعومة، ومشكلات إعداد النشاط، والفشل في التحكم في الانتباه.

واستنادا إلى وجهات النظر المختلفة لتصور إعاقة الذات، ميز "أركين" وآخرون (Arkin et al., 1986) بين الإعاقات الذاتية المكتسبة والمفترضة أو المزعومة، وتم توضيح هذا التمييز وتأكيده بشكل أكبر من قبل "ليري وشيبارد" (Leary & Shepperd, 1986) اللذان أشارا إلى المعوقات المكتسبة من خلال مصطلح إعاقة الذات السلوكية، وإلى العوامل المعوقة المفترضة أو المزعومة من خلال الإعاقات المبلغ عنها ذاتيًا، حيث إن الأولى تتضمن إجراءات واضحة وملحوظة تسبق أداء المهمة، أما الأخيرة (المزعومة) تتضمن وجود عوامل تعيق الأداء ببيانات لفظية.

وفي هذا الصدد تستند الدراسات إلى مفهوم إعاقة الذات وفق نوعين متطابقين، هما إعاقة الذات المزعومة أو المفترضة self-handicapping، وإعاقة الذات السلوكية behavioral self-handicapping ، وتختلف إجراءات الأفراد في إعاقة الذات طبقًا لهذين النوعين، حيث تتضمن إعاقة الذات المزعومة ادعاء الفرد المرض، والقلق الاجتماعي، والمزاج السيء، وأنه ضحية خبرات الحياة الصادمة، في حين أن إعاقة الذات السلوكية تشمل أفعالا تعوق الأداء بشكل مباشر وتؤدى إلى تعديل نوعية أو كمية الأداء، مثل خلق المشكلات الجسمية (توجيه الأذى للذات لتجنب الأداء) كإصابة الجسم بالجروح، أو تضخيم ما هو موجود لدى الفرد والتركيز على العيوب الحقيقة أو المتخيلة (مثل تعاطي الكحول والمخدرات أو قول الفرد بأنه لا يعرف كيف يعمل أو يدرس) (Prapavessis & Grove, 1998)

ويعتبر التمييز بين النوعين مهمًا لعدة أسباب منها : إدراك التهديدات المختلفة التي تنتج عن كل نوع من إعاقة الذات، بالإضافة إلى الظروف السياقية المختلفة و المحتملة السابقة للأداء، والعوامل المحفزة لكل نوع من إعاقة الذات، ففي إعاقة الذات المفترضة (المزعومة) تشمل ادعاءات حول وجود عوامل معوقة بينما لا يكون أصحاب هذه الإعاقات مقتنعين بالضرورة بوقوع الفشل، لذلك

فهي لا تضعف أداء المهام من خلال السلوكيات ولكنها تعتمد فقط على الغموض الناتج عنه إعاقة الذات (Coudevylle et al., 2008)، وأكد على ذلك دراسات (Clarke & MacCann, 2016; Cooley & Pedersen, 2014; Kaur & Raji, 2022) حيث أشارت هذه الدراسات الى أن الإعاقة الذاتية المزعومة هي تقديم الأعذار المشروعة أو غير المشروعة لتبرير عدم الكفاءة.

في حين تتضمن الإعاقة الذاتية السلوكية أفعالا تحدث قبل إنجاز المهمة أو متزامنة معها، وليس بعد حدوث المهمة، ويشمل هذا النوع للإعاقة الأكاديمية الذاتية المماطلة والتأكيد على المرض أو القلق من الاختبار وسحب الجهد (Urdan & Midgley, 2001)، وتتسم الإعاقة السلوكية بالمشاركة المتكررة في السلوكيات التي تعيق الأداء، وتظهر في التسويف، وتدني احترام الذات، وقلة التقدير الذاتي، والكمالية غير القادرة على التكيف، وجميع هذه العوامل تنبئ بسلوكيات إعاقة الذات (Charara & Saneh, 2022, p. 10).

ونظرا لطبيعة البحث الحالي وتناوله لمتغير المماطلة والتسويف والذي يعتبره بعض المنظرين بأنه أحد استراتيجيات إعاقة الذات السلوكية، لذا قامت الباحثة بتناول إعاقة الذات الأكاديمية في هذا البحث من خلال كلا النوعين من إعاقة الذات في بناء المقياس لتضمن صحة تقييم وتقدير مستوى الإعاقة الذاتية الأكاديمية وليس التسويف الأكاديمي، كما أن طبيعة البحث الحالي تتناول الإعاقة الذاتية من منظور أنها ليست سمة متأصلة في الفرد، ولكنها حالة تظهر في بعض المجالات الخاصة كالمجال الأكاديمي.

- قياس إعاقة الذات:

تعددت مقاييس إعاقة الذات وفقا للتصور النظري للمفهوم، والمجالات المختلفة للإعاقة الذاتية، وتم إنشاء مقياس الإعاقة الذاتية في البداية لتقدير سلوك الإعاقة الذاتية على مجالات عامة، وعلى الرغم من التحقق من صحة المقياس بالبيئات الأكاديمية، إلا أنه لم يتم تنظير عناصر المقياس بشكل أساسي للإعاقة الذاتية في السياق الأكاديمي (Urdan & Midgley, 2001).

وقد اعتمد الباحثون بشكل أساسي على مقياس إعاقة الذات الأكاديمية لصاحبيه "جونز وروديوالت" (Jones & Rhodewalt, 1982) والذى يتكون من ٢٥ عنصرًا يقيس ميول الطلاب لاستخدام مثل هذه الإعاقات الذاتية (نقص الجهد أو المرض أو التسويف أو الاضطراب الانفعالي) المرتبطة بتقييم الأداء، وتضمن المقياس أيضًا عناصر مصممة لتقييم المخاوف بشأن الإنجاز، وأشار (Akin, 2012) إلى صلاحية هذا المقياس في تقدير إعاقة الذات الأكاديمية، وأظهرت نتائج التحليل العاملي الاستكشافي أنه تم تشبع ٢٥ عنصرًا على عامل واحد وهو إعاقة الذات الأكاديمية.

وبالرغم من ذلك أشار (Midgley & Urdan, 2001) إلى أن مقياس (Jones & Rhodewalt, 1982) يفتقد ثلاث ميزات ضرورية لصلاحية القياس، حيث إنه يجب أن يتضمن سلوك الإعاقة (على سبيل المثال، جهد منخفض)، وسبب هذا السلوك (على سبيل المثال، استخدام جهد منخفض كعذر)، والتوقيت المسبق للاستراتيجية (على سبيل المثال، الجهد المنخفض كعذر من قبل حدوث الفشل).

كما كشفت دراسة (Huang, 2011) بأن المقاييس العامة لمفهوم الذات والإنجاز أهملت الارتباط بين المفاهيم الذاتية الخاصة بالمجال والإنجاز، لذلك افترضت دراسة (Schwinger et al., 2014) أن العلاقة بين الإعاقة الذاتية والإنجاز ستكون أعلى عندما يتم قياس الإعاقة الذاتية في المجال على وجه التحديد.

واستنادا لذلك، أعد (Gupta & Geetika, 2020, p. 98) مقياسا لتقدير إعاقة الذات الأكاديمية يرتكز على المجال الأكاديمي، إلا أن المشكلة الرئيسية لهذا المقياس هي التعقيد المرتبط بإنتاج درجات موثوقة وصحيحة.

ومن العرض السابق للتصورات النظرية لمفهوم إعاقة الذات وأبعادها وطرق قياسها، قامت الباحثة بتعريف إعاقة الذات الأكاديمية تمهيدا لبناء المقياس بأنها " قيام الطالب بفرض عقبات وعوائق كالادعاءات والأعذار أو من خلال سلوكيات متكررة لإعاقة الأداء كالمماطلة والتسويف لاحتمالية الفشل وضعف الإنجاز" ، ومنها تتحدد إعاقة الذات الأكاديمية من خلال بعدين هما : إعاقة الذات المزعومة(المتصورة)، وإعاقة الذات السلوكية.

البعد الأول: إعاقة الذات المزعومة ويقصد بها ادعاءات وأعذار يقدمها الطالب كالمرض والقلق والمزاج السيء كعوائق لاحتمالية الفشل الأكاديمي.

البعد الثاني: إعاقة الذات السلوكية ويقصد بها سلوكيات يكررها الطالب كالمماطلة وتقليل الجهد المبذول، والتأكيد على المرض، وقلة تقدير الذات كاستراتيجيات لمواجهة الفشل الأكاديمي.

- **خصائص الطلاب ذوي إعاقة الذات الأكاديمية:**

يعاني الطلاب ذوو إعاقة الذات الأكاديمية من ظهور سلوكيات مثل تقليل السعي لتحقيق الأهداف، أو تأجيل الدراسة أو توفير وقت أقل للاستذكار، وعزو إخفاقاتهم وفشلهم إلى مثل هذه الأنواع من السلوكيات أكثر من عزوها لقدراتهم ومهاراتهم (Cavendish, 2005)، فهم لديهم خصائص

شخصية سلبية ويستخدمون استراتيجيات المواجهة غير التكيفية (Hirt et al., 2000).

علاوة على ذلك، فالإعاقة الذاتية تجعل الطلاب ينخرطون في انفعالاتهم السلبية تجاه الذات، فهم يعانون من تدني احترام الذات والفشل، وانخفاض التحصيل الدراسي، والأداء الضعيف، وانخفاض الرفاهية الذاتية بشكل متكرر، ويسعون لحماية احترام الذات باستراتيجيات غير تكيفية (Schwinger et al., 2014).

حيث إن الأفراد الذين ينخرطون في إعاقة الذات يضعون عقبات أمام النجاح (مثل التسويف)، بحيث إذا حدث الفشل، فيمكن أن يُعزى إلى العقبات أو الإعاقة بدلاً من الخصائص الشخصية المهمة مثل المهارات أو الذكاء (Bakker & Wang, 2020, p. 242).

- **العلاقة بين إعاقة الذات الأكاديمية والشفقة بالذات معرفيا:**

من خلال العرض السابق والذي أشار إلى أن الشفقة بالذات هو استراتيجية تنظيم ذاتي لمواجهة الانفعالات والعواطف السلبية الموجهة للذات، وأن الأشخاص الذين يتعاطفون مع أنفسهم يعاملون أنفسهم بلطف ورعاية واهتمام عند مواجهة خبرات الحياة السلبية، فقد كشفت نتائج دراسة (Petersen, 2014) أن الشفقة بالذات تنبؤ بشكل كبير باستخدام الإعاقة الذاتية، وأكد أن الأشخاص الذين يتعاطفون مع أنفسهم بدرجة عالية لديهم حاجة أقل لاستخدام استراتيجيات الإعاقة الذاتية بهدف حماية الذات.

ونظرًا لأن جميع استراتيجيات الإعاقة الذاتية تنطوي على تبرير الأداء الضعيف، فمن المحتمل أن ترتبط على نطاق واسع بأسلوب التحايل والدفاع عن الخصائص الشخصية للفرد، كارتباط إعاقة الذات بانخفاض الشفقة بالذات (Breines & Chen, 2012).

وعليه، فقد أشارت العديد من الدراسات إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين إعاقة الذات والشفقة بالذات (Akin & Akin, 2015; Alaloğlu & Bahtiyar, 2020; Petersen, 2014)، حيث تنخفض مستويات الإعاقة الذاتية مع ارتفاع مستوى الشفقة بالذات (Barutçu Yıldırım & Demir, 2020).

ويمكن تفسير العلاقة بين الإعاقة الذاتية والشفقة بالذات من خلال دراسة الأساليب المختلفة للتقييم في حالات الفشل المحتملة، فوفقًا لمنظور الإعاقة الذاتية يدرك الأفراد تهديدًا متوقعًا لمفهومهم الذاتي عندما يواجهون مهمة لها قيمة تشخيصية حول كفاءتهم أو قدرتهم أو ذكائهم ويخافون من الفشل، بالإضافة إلى ذلك لديهم مخاوف عن صورة الذات؛ حيث يعطون أهمية لما يعتقده الآخرون

عنهم (Rhodewalt et al., 1991)، فكلما قل إعطاء الطالب قيمة لتقييم ذاته، كلما قلت قيمة تهديد الذات، حيث تؤدى التهديدات الذاتية دورًا مهمًا في بناء المفهوم السلبى عن الذات والتي تحتاج إلى أساليب دفاعية كالإعاقة الذاتية، ومن الممكن أن تقلل اليقظة – كمكون من مكونات الشفقة بالذات – من الحاجة إلى حماية المفهوم الأكاديمي عن الذات من خلال تقليل تهديد الصورة الذاتية (He, 2020).

وإذا سلمنا أن الشفقة بالذات هو موقف يعزز الرفاهية ويمكّن الفرد من التعامل مع الموقف السلبي أو الفشل بطريقة تكيفية (Akin & Akin, 2015)، فإن تأثير الخوف من الفشل على الإعاقة الذاتية هو ناتج –جزئيًا– من الشفقة بالذات، لذلك فإن تقليل الشفقة بالذات يقود الأشخاص الذين يخافون من الفشل إلى إعاقة أنفسهم (Galiesta, 2017).

وفى المقابل، كلما زادت الشفقة بالذات قلت الإعاقة الذاتية، ويفسر ذلك في ضوء أن الإعاقة الذاتية هي سلوك سلبي يهدف إلى حماية احترام الذات من الفشل الذي قد يحدث، على العكس من ذلك مع زيادة الشفقة بالذات، سيهتم الأفراد أكثر بأنفسهم، ويحبون أنفسهم أكثر ويفهمون أن كل مشكلة وتحدي يمكن أن يكون له تأثير إيجابي على حياتهم (Fernando et al., 2019; Panggalo, 2019).

وفى إطار خفض حدة الإعاقة الذاتية، يعمل التأمل القائم على الشفقة بالذات على خفض إعاقة الذات الأكاديمية من خلال مؤشرين: تقليل سلوك الطلاب المعوق للذات الأكاديمي أثناء اجتياز الاختبار أي عندما يواجهون موقفًا تقييميًا لقدراتهم، أو من خلال مؤشر الوقت الذي يقضيه الطلاب في مهمة تشتيت الانتباه أثناء الاستعداد للاختبار (He, 2020)، كما أن الاندفاع والشفقة بالذات لهما تأثيرات غير مباشرة على درجات إعاقة الذات المزعومة كما تشير دراسة (Wondra & McCrea, 2022).

المحور الثالث: التسويف الأكاديمي وعلاقته بالشفقة بالذات معرفيا:

يتناول هذا المحور مفهوم التسويف الأكاديمي، وأبعاده، وقياسه، وخصائص الطلاب ذوي التسويف الأكاديمي، والعلاقة بين التسويف الأكاديمي والشفقة بالذات معرفيا، وفيما يلى توضيح لذلك:

- مفهوم التسويف الأكاديمي:

تختلف تعريفات التسويف باختلاف المنظرين للمفهوم، ومن الواضح أن جميع تصورات التسويف تعترف بضرورة تأجيل مهمة أو قرار أو تأخيره (Klein, 1971)، فيعتبر سلوك التسويف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة ديناميكيًا شائعًا إلى حد كبير، ويشكل عقبة كبيرة أمام تحصيل الطلاب

الأكاديمي، ويعد مؤشرًا على عدم التنظيم الذاتي(Sabry Abd El-Salam et al., 2022, p. 15)، حيث يميل الطالب لتأخير بدء وتنفيذ وإنهاء النشاط، وهو ما يمكن أن نصفه بأنه انحراف يمكن التغلب عليه بسهولة من خلال التغييرات في السلوك والتفكير (المعرفي) والتحفيز (Fajhriani, 2020, p. 133).

لذلك يمكن اعتباره سلوك من الإرجاء غير الضروري لبدء أو إنهاء مهمة ما، مما يؤدي إلى الشعور بالانفعالات السلبية غير الصحية مثل الاكتئاب واللوم والعار والقلق (Bashir & Gupta, 2019, p. 940)، ويتشكل هذا السلوك من مجموعة من الإجراءات تُمثل استراتيجية يستخدمها الطالب للتعامل مع الانفعالات السلبية مثل الخجل والقلق عند مواجهة مهمة مكروهة (Sirois & Pychyl, 2013).

وتتضمن أحد صور التسويف تأجيل الأهداف الأكاديمية إلى درجة يصبح فيها الأداء الأمثل غير مرجح للغاية، مما يؤدي إلى حالة من الضيق النفسي (Jiao et al., 2011, p. 120)، كالتأخير المتعمد لإجراء مقصود على الرغم من الوعي بالنتائج السلبية، لذلك عرّف التسويف الأكاديمي بأنه تأخير طوعي، ولكن غير عقلاني لمسار الإنجاز المقصود، مع نواتج سلبية (Steel, 2007, p. 66)

- **أبعاد ومكونات التسويف الأكاديمى:**

تناولت العديد من الدراسات أبعاد التسويف الأكاديمي من منظور مختلف تبعا لطبيعة هذه الدراسات، فعلى سبيل المثال اقترح (Choi & Moran, 2009, p. 196) أن التسويف النشط (الإيجابي) يتميز بأربعة أبعاد: تفضيل ضغط الوقت، والمماطلة عمدًا، والقدرة على الإنجاز بالمواعيد النهائية، والرضا عن النتيجة.

وفى المقابل، اقترح (McCloskey & Scielzo, 2015, p. 3) ستة جوانب دقيقة للتسويف السلبي الأكاديمي تتلخص في: المعتقدات النفسية المتعلقة بالقدرات، والانحرافات، والعوامل الاجتماعية، وإدارة الوقت، والمبادرة الشخصية، والكسل.

بينما أشار (Lenggono & Tentama, 2020, p. 457) إلى أن التسويف الأكاديمي يتكون من بعدين أساسيين: البعد الأكثر انتشارًا هو بعد سبب التسويف، والذي يتضمن قلق التقييم، والافتقار إلى الثقة بالنفس، والكسل، والميل إلى الشعور بالإرهاق، وسوء إدارة الوقت، أما البعد الأقل شيوعًا فهو انتشار التسويف، والذي يتضمن المماطلة في الكتابة، والمماطلة في الدراسة لامتحان، والمماطلة في متابعة مهام القراءة الأسبوعية.

وأشار (Bashir & Gupta, 2019, p. 941) إلى أن التسويف يتكون من أربعة أبعاد: **إدارة الوقت** وهي عملية التحكم والتخطيط في كمية الوقت الذي يقضيه الفرد في أنشطة معينة لتحسين الكفاءة، **كره المهام:** وهو ما يجعل الفرد يؤجل الأشياء التي لا يرغب في القيام بها، فهو ناتج عن صفات المهمة ومشاعر الفرد بعدم الراحة الجسدية أو الانفعالية، و يحدث هذا لأن الأفراد يعتبرون المهمة مملة أو محبطة أو غير سارة أو مرهقة أو صعبة، **الإخلاص:** ويعكس جدية الفرد وتفانيه تجاه مهمة معينة، فالشخص الصادق لا يمكن أن يصرف انتباهه بسهولة عن طريق العوامل أو الظروف الخارجية، **المبادرة الشخصية:** وتشير إلى النهج الاستباقي والانطلاق الذاتي لمواصلة المهام والعمل بإصرار للتغلب على الحواجز والعقبات.

- قياس التسويف الأكاديمي:

يستند البحث الحالي على مقياس التسويف الأكاديمي الذي يتكون من بعد واحد وهو عبارة عن (٢٥) عبارة، يتم الإجابة عليه على مقياس ليكرت المكون من خمس نقاط، والذي يُعرف مفهوم التسويف الأكاديمي بأنه الميل إلى تأجيل أو تأخير الأنشطة والسلوكيات المتعلقة بالأداء الأكاديمي دون مبرر، ويقاس بمقياس Academic Procrastination Scale (APS) (McCloskey & Scielzo, 2015).

ومن أهم المزايا المحددة في مقياس (APS) مقارنة بالمقاييس الأخرى المستخدمة، أنه يقدم تعريفًا واضحًا للتسويف الأكاديمي، وتعكس عناصره الأنشطة في السياق الأكاديمي. ثانيًا: تم استخدام (APS) على نطاق واسع في كثير من البحوث والدراسات لقياس التسويف الأكاديمي مع متغيرات مختلفة، على سبيل المثال، الإجهاد (Rizki et al., 2020)، ودافع الإنجاز (الأمل في النجاح والخوف من الفشل) (Akmal et al., 2017)، والكفاءة الذاتية والتحصيل الأكاديمي (Batool, 2020).

- خصائص الطلاب ذوي التسويف الأكاديمي:

يظهر التسويف الأكاديمي في بعض المؤشرات التي يمكن قياسها وملاحظة خصائصها، فيمكن أن يظهر في شكل تأخير عن استكمال المحاضرات، واستغراق الوقت الطويل في القيام بالمهمة، والفجوة الزمنية بين الخطة والأداء الفعلي، فالمماطل يجد صعوبة في القيام بشيء ما وفقًا لوقت محدد مسبقًا، ولا يقوم المسوف –عن عمد– بعمله على الفور، ولكنه يستغل الوقت الذي يتعين عليه القيام به في أنشطة أخرى تعتبر أكثر متعة وتجلب الترفيه له (Ferrari et al., 1995).

ويميل الطلاب المسوفون إلى الفشل في الالتزام بالمواعيد النهائية، والفشل في أداء العمل الأكاديمي على الرغم من رغبة الطالب في القيام به، والضيق الانفعالي، والشعور بالقلق عند المماطلة (Kartadinata & Siaputra, 2008)، كما يعاني الطلاب ذوو التسويف الأكاديمي من ضعف التحكم في الانفعالات، وقلة المثابرة، ونقص انضباط الأداء، وقلة مهارة إدارة الوقت، وعدم القدرة على الإنجاز بشكل منهجي (Schouwenburg, 2004, p. 8).

وتظهر خصائص المسوفين من الطلاب في النتائج السلبية لأدائهم في التعلم، كانخفاض الأداء الأكاديمي لهم، وتدني جودة أدائهم، ونقص المعرفة لديهم، والتسرب، وتطويل فترة الدراسة (Jones & Blankenship, 2021, p. 2)

-العلاقة بين التسويف الأكاديمي والشفقة بالذات معرفيا:

إن الشفقة بالذات قد يكون متغيرًا يدعم نشاط الفرد لتحقيق أهدافه، في حين أن التسويف قد يعيق مثل هذا السلوك الإيجابي، ونظرا لذلك فإن الأفراد ذوي التعاطف المرتفع مع الذات لديهم قدرة على تحقيق خططهم بنجاح، ومن المرجح أن يسهم ذلك في خفض وتقليل التسويف في مجال معين (Rapoport et al., 2022).

وبالإضافة لذلك، تساعد الشفقة بالذات الأفراد على التعامل مع التحديات بطريقة إيجابية، مما قد يقلل من ميلهم إلى التسويف، نظرًا لأن الشفقة بالذات ترتبط بالتقييم الذاتي الإيجابي (Stallman et al., 2017)، وتعزز الدافع الداخلي المتعلق بالنمو الشخصي وتجعل الأفراد يبذلون المزيد من الجهد للإنجاز (Kim et al., 2010)، وأظهرت نتائج دراسة (Breines & Chen, 2012) أن الاستعداد للتعاطف مع الذات يعزز إصرار الأفراد والتزامهم بالمهمة في ظل الصعوبات والمحن.

وفى هذا الإطار أشارت نتائج بعض الدراسات (Abdolshahi & Sarafraz, 2019; Salehzadeh Einabad et al., 2017; Sapanci, 2021; Sirois, 2014) بأن هناك علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية بين الشفقة بالذات والتسويف الأكاديمي. ويفسر ذلك في ضوء أن الشفقة بالذات تؤدي إلى زيادة التنظيم الذاتي من خلال تقليل الحالات السلبية والتقييمات الذاتية السلبية مثل لوم الذات الذي قد يزعج الرفاهية والتنظيم التكيفي (Sirois, 2007)، ويعتبر التسويف شكل من أشكال فشل التنظيم الذاتي المرتبط بسوء الرفاهية (Neff & McGehee, 2010) ، فالأشخاص الذين يتمتعون بدرجة أعلى من الشفقة بالذات يكون لديهم المزيد من الدوافع للتنظيم الذاتي الناجح، وبالتالي تقليل الميل إلى المماطلة والتسويف (Yang et al., 2021)، والأشخاص ذوو التعاطف المرتفع مع الذات أكثر قبولًا للذات بدلاً من النقد الذاتي، لذا فهم أقل خوفًا من الفشل المحتمل، ويتحمسون لتحمل

المسؤولية واتخاذ الإجراءات، وبعبارة أخرى، يمكن القول : أن الشفقة بالذات يمكن أن تغير دافع الفرد من تجنب الأداء إلى إنجاز الأداء، ويعمل هذا في خفض التسويف بسبب نقص الدافع (Flett et al., 2016)، ويتفق هذا مع ما أشارت إليه نتائج العديد من الدراسات أن الشفقة بالذات تنبؤ بشكل سلبي بميل طلاب الجامعة إلى المماطلة والتسويف الأكاديمي، ومن ثم فالشفقة بالذات يمكن أن تعزز التنظيم الذاتي الناجح (Breines & Chen, 2012; Sirois et al., 2019).

وإتماما لما سبق، فقد أظهرت العديد من الدراسات المرتبطة بطلاب الجامعة (Neff et al., 2008; Sirois & Pychyl, 2013; Williams et al., 2008) أن الطلاب الذين يتمتعون بدرجة عالية من الشفقة بالذات كان ميلهم أقل للتسويف في المهام الأكاديمية.

منهج البحث:

اعتمد البحث الحالي على المنهج شبه التجريبي حيث تم الاعتماد على طريقة المجموعات المتكافئة (التجريبية – الضابطة) وفيه تلقت المجموعة الأولى معالجة تجريبية تتمثل في برنامج البحث الحالي القائم على الشفقة بالذات معرفيا، بينما لم تتلق المجموعة الثانية أي تدريبات.

عينة البحث:

- **عينة الخصائص السيكومترية لأدوات البحث:**

بلغت العينة الاستطلاعية (١٣٠) طالبا وطالبة منهم (٨٠) طالبة، (٥٠) طالبا من كلية التربية النوعية جامعة بنها، من أقسام (تكنولوجيا التعليم – التربية الفنية – رياض الأطفال)، وتم تطبيق أدوات البحث المتمثلة في مقياس الشفقة بالذات معرفيا (Neff & Tóth-Király, 2022)(ترجمة الباحثة)، ومقياس إعاقة الذات الأكاديمية (إعداد الباحثة)، ومقياس التسويف الأكاديمي (McCloskey & Scielzo, 2015)(ترجمة الباحثة) على العينة الاستطلاعية بهدف التحقق من الخصائص السيكومترية للمقاييس.

- **عينة البحث الأساسية:**

تمثلت عينة البحث في عينة قصدية من طلاب الفرقة الرابعة كلية التربية النوعية بأقسام (تكنولوجيا التعليم – التربية الفنية – رياض الأطفال)، وبلغت العينة النهائية بطريقة قصدية (١٤٠) طالبا وطالبة، منخفضي الشفقة بالذات معرفيا ومرتفعي إعاقة الذات والتسويف الأكاديمي (ويتضح ذلك في إجراءات البحث)، وبطريقة عشوائية تم توزيعهم على مجموعتين، المجموعة التجريبية (٧٠)، والمجموعة الضابطة (٧٠) طالبا وطالبة، وبلغ متوسط العمر الزمنى للعينة (٢٢.١) بانحراف معياري (٤.٢٥٦).

أدوات البحث:

أولا) مقياس الشفقة بالذات معرفيا:

- **هدف المقياس:** ارتكز البحث الحالي على مقياس Self-Compassion Scale (SCS) إعداد (Neff & Tóth-Király, 2022)، والذي هدف إلى التعرف على: كيف يتصرف الفرد عادة تجاه نفسه في الأوقات الصعبة.

- **وصف المقياس:** يتكون المقياس من (٢٦) مفردة موزعة على ستة أبعاد، ويوضح الجدول (١) الأبعاد المختلفة للمقياس ومفرداتها.

جدول ١

أبعاد مقياس الشفقة بالذات

البعد	العبارات
البعد الأول: اللطف مع الذات Self-Kindness	5, 12, 19, 23, 26
البعد الثاني: الحكم الذاتي Self-Judgment (عبارات سلبية)	1, 8, 11, 16, 21
البعد الثالث: الإنسانية المشتركة Common Humanity	3, 7, 10, 15
البعد الرابع: العزلة Isolation (عبارات سلبية)	4, 13, 18, 25
البعد الخامس: اليقظة Mindfulness	9, 14, 17, 22
البعد السادس: الافراط Over-Identification (عبارات سلبية)	2, 6, 20, 24

- **طريقة تقدير الدرجات للمقياس:** يصحح المقياس بطريقة ليكرت الخماسي (٥-٤-٣-٢-١) (في الغالب دائما- دائما-إلى حد ما-لا - في الغالب لا).

- **الخصائص السيكومترية للمقياس:**

تمتع المقياس في صورته الأجنبية بمعامل ثبات وصدق مرتفع حيث كان معامل ألفا لكرونباخ للمقياس ككل يساوى ٠.٩٢، ومعامل ألفا للأبعاد الست تراوح ما بين ٠.٧٥ إلى ٠.٨١، وتم حساب ثبات المقياس أيضا بطريقة إعادة التطبيق حيث وصل معامل الثبات ٠.٩٣، كما تمتع المقياس بصدق مرتفع يساوى ٠.٧٧.

١- صدق المقياس:

أ- **صدق المحكمين:** تم عرض المقياس بعد ترجمته على (١١) محكما تخصص علم النفس التربوي، لإبداء الرأي حول مدى مناسبة مفردات المقياس للهدف منه، وتحديد صحة الترجمة والتعرف على الأخطاء اللغوية والعلمية، ووضعت الباحثة محكا لاتفاق المحكمين عند ٨٠٪، وفى ضوء ذلك تبين اتفاق المحكمين على مفردات المقياس بنسب تتراوح بين (٨١.٨٪ - ١٠٠٪)، ومنها تم تعديل صياغة بعض العبارات.

ب- **الصدق العاملي:** تم حساب التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis وذلك افتراضا أن جميع العبارات لمقياس الشفقة بالذات تنظم حول ستة أبعاد وهم (البعد الأول: اللطف مع الذات، البعد الثاني: الحكم الذاتي، البعد الثالث: الإنسانية المشتركة، البعد الرابع: العزلة، البعد الخامس: اليقظة، البعد السادس: الإفراط)، وعن طريق برنامج Amos v.20، تم إجراء اختبارات حسن المطابقة، في المرحلة الأولى، وظهرت نتائج النموذج وفق الشكل (١)، ويتضح من النتائج أن التشبعات للعوامل مرتفعة وللتأكد من حسن مطابقة النموذج يتضح ذلك من خلال الجدول (٢):

جدول ٢

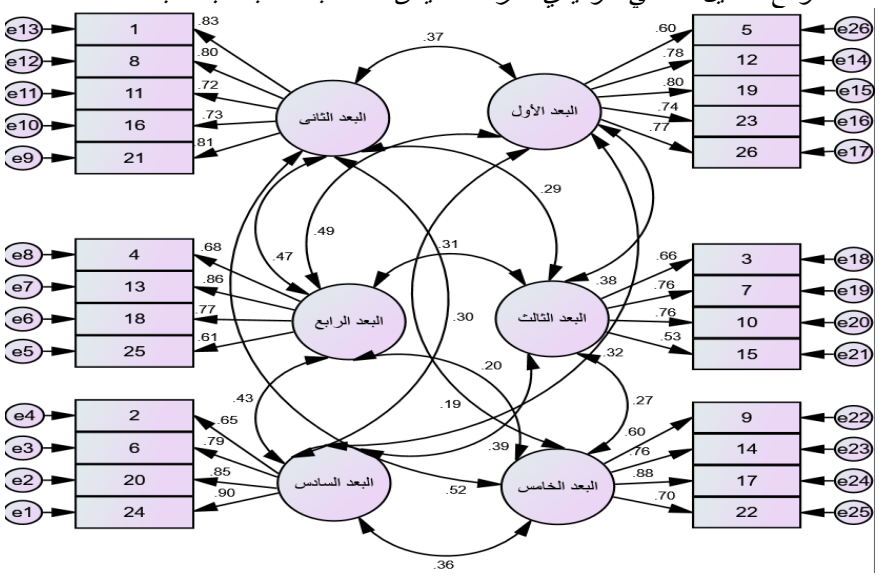
مؤشرات حسن المطابقة لنموذج مقياس الشفقة بالذات

المؤشر	CMIN	DF	P	CMIN/DF	CFI	TLI	IFI	RMSEA
القيمة	٣٢٣,٠١٣	٢٨٤	٠,٠٥٥	١,١٣٧	٠,٩٧٤	٠,٩٧١	٠,٩٧٥	٠,٠٣٣
القرار	مقبول			مقبول	مقبول	مقبول	مقبول	مقبول
المحك	غير دال			اقل من ٥	٠,٩٠	٠,٩٠	٠,٩٠	اقل من ٠,٠٨

ومن خلال جدول (٢) يتضح أن جميع المؤشرات لنتائج التحليل العاملي التوكيدي تدل على جودة النموذج المقترح ويطابق بدرجة كبيرة النموذج المفترض لبيانات العينة، وأن جميع المؤشرات مقبولة، وبذلك يصبح المقياس على درجة مرتفعة من الصدق العاملي ويستخدم لقياس الشفقة بالذات لطلاب الجامعة.

شكل ١

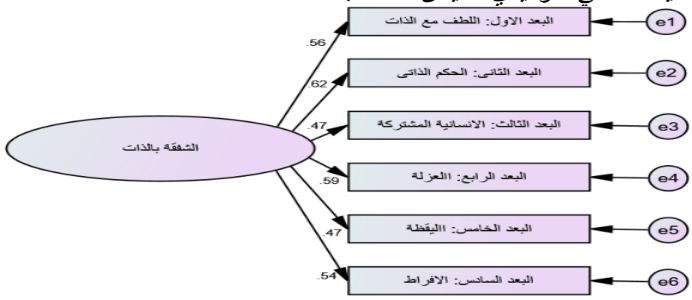
نموذج التحليل العاملي التوكيدي لمفردات مقياس الشفقة بالذات بالنسبة للأبعاد



المرحلة الثانية: بخصوص تشبعات الأبعاد لإجمالي المقياس يتضح في الشكل (٢)

شكل ٢

نموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الشفقة بالذات



يتضح مما سبق أن قيم التشبع أكبر من ٠.٣ طبقا لمحك جيلفورد، حيث تراوحت قيم التشبع ٠.٤٧-٠.٦٢، وهذا يدل على أن جميع الأبعاد أو العوامل تقيس عاملا واحدا وهو الشفقة بالذات الذي وضع المقياس لقياسه بالفعل، مما يؤكد على تمتع المقياس بدرجة صدق عاملي مرتفعة.

٢- ثبات المقياس:

طريقة معامل الفا لكرونباخ: قامت الباحثة بحساب قيم معامل ألفا لكرونباخ لمقياس الشفقة بالذات وأبعاده، ويوضح الجدول التالي ذلك:

جدول ٣

معامل ألفا لكرونباخ لمقياس الدعم الاجتماعي الأكاديمي المدرك من الآباء وأبعاده

البعد	معامل الفا
البعد الأول: اللطف مع الذات	٠,٨٥٦
البعد الثاني: الحكم الذاتي	٠,٨٨٣
البعد الثالث: الإنسانية المشتركة	٠,٧٧٠
البعد الرابع: العزلة	٠,٨١٨
البعد الخامس: اليقظة	٠,٨٢١
البعد السادس: الافراط	٠,٨٧٧
إجمالي المقياس	٠,٨٩٣

يتضح من الجدول (٣) أن معامل ألفا لكرونباخ في جميع الأبعاد والتي تتراوح بين ٠.٧٧٠- ٠.٨٨٣ وكذلك إجمالي المقياس والتي تساوى ٠.٨٩٣ هي قيم تدل على ثبات مرتفع للمقياس.

٣- الاتساق الداخلي:

تم حساب معاملات الارتباط بين المفردة والبعد الذي تنتمي إليه، ووجد أنها تتراوح بين (٠.٦٩١-٠.٨٨٥)، وكذلك تم حساب معاملات الارتباط بين البعد وإجمالي المقياس وكانت تساوى (٠.٦٦٩ – ٠.٧١٧- ٠.٥٨٣- ٠.٦٥٨-٠.٥٨٦-٠.٦٣٢) على التوالي لأبعاد المقياس، وجميعها دالة عند مستوى ٠.٠١، ويدل ذلك على اتساق مرتفع لمفردات المقياس، واتساق مرتفع للأبعاد.

ثانيا) مقياس إعاقة الذات الأكاديمية (إعداد الباحثة)

تم إعداد المقياس وفق الخطوات الاتية:

- **هدف المقياس:** يهدف مقياس إعاقة الذات الأكاديمية إلى تقييم استجابات الطلاب لمواجهة تهديدات احترام الذات، والخوف من الفشل المحتمل في التحصيل الأكاديمي.
- **مصادر اشتقاق عبارات المقياس:** تم الاطلاع على البحوث والدراسات التي تناولت إعاقة الذات الأكاديمية لتحديد مفهومه ومن ثم تحديد أبعاده، ومراجعة بعض المقاييس التي أعدت لقياسه كدراسات (Akin, 2012; Gupta & Geetika, 2020; Huang, 2011; Jones & Rhodewalt, 1982; McCrea et al., 2008; Midgley & Urdan, 2001; Schwinger et al., 2014; Török & Szabó, 2018; Török et al., 2018)

وفى ضوء ما تم الاطلاع عليه من مقاييس ودراسات سابقة قامت الباحثة بتحديد إعاقة الذات الأكاديمية في بعدين كل بعد (١٠) عبارات تتمثل في إعاقة الذات السلوكية، وإعاقة الذات المزعومة.

- **وصف المقياس:** يتكون المقياس من (٢٠) مفردة، موزعة على بعدين، ويوضح الجدول (٤) أبعاد مختلفة للمقياس ومفرداتها

جدول ٤

أبعاد مقياس إعاقة الذات الأكاديمية لطلاب الجامعة

البعد	العبارات
البعد الأول: إعاقة الذات السلوكية	١، ٣، ٥، ٧، ٩، ١١، ١٣، ١٥، ١٧، ١٩
البعد الثاني: إعاقة الذات المزعومة	٢، ٤، ٦، ٨، ١٠، ١٢، ١٤، ١٦، ١٨، ٢٠

- **طريقة تقدير الدرجات للمقياس:** يستجيب الطالب على كل مفردة من خلال مقياس متدرج من ثلاث نقاط على طريقة ليكرت الثلاثي (موافق – إلى حد ما– غير موافق) تأخذ التقديرات (٣–٢–١).

- **الخصائص السيكومترية للمقياس:**

١– صدق المقياس:

أ– صدق المحكمين: تم عرض المقياس في صورته الأولية على (١١) محكما تخصص علم النفس التربوي، لإبداء الرأي حول مدى مناسبة مفردات المقياس للهدف منه، والتعرف على الأخطاء اللغوية والعلمية، وتعديلها وفق آراء السادة المحكمين، ووضعت الباحثة محكا لاتفاق المحكمين عند ٨٠٪، وفى ضوء ذلك تبين اتفاق المحكمين على مفردات المقياس بنسب تتراوح بين (٨١.٨٪ – ١٠٠٪)، ومن ثم لم يتم حذف أي عبارة وتم تعديلات عدد (٣) عبارات في الصياغة اللغوية فقط، وبذلك ظلت مفردات المقياس (٢٠) مفردة.

ب– البنية العاملية للمقياس:

قامت الباحثة بالتحقق من البنية العاملية للمقياس من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية، وقد تم التحقق من ملائمة العينة لإجراء التحليل العاملي الاستكشافي لمقياس إعاقة الذات الأكاديمية باستخدام اختبار KMO، واختبار Bartlett's test، حيث تم التطبيق على العينة الاستطلاعية وعددهم (١٣٠) طالبا وطالبة، والجدول (٥) يوضح ذلك على النحو التالي:

جدول ٥

اختبار KMO و Bartlett's للتعرف على مدى ملاءمة العينة المستخدمة لإجراء التحليل العاملي الاستكشافي لمقياس إعاقة الذات الأكاديمية

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.	Bartlett's Test of Sphericity		
	كا٢	درجة الحرية	الدلالة
٠,٩٧٧	٤٤٧٥,٠٥٣	١٩٠	٠,٠٠٠

ويتضح من الجدول (٥) أن قيمة اختبار KMO واختبار Bartlett's دالة إحصائيا عند مستوى ≤٠.٠١، مما يعد مؤشرا لمدى ملاءمة ومناسبة العينة لإجراء التحليل العاملي الاستكشافي.

تم التحقق من صدق البناء التكويني لمقياس إعاقة الذات الأكاديمية باستخدام أسلوب التحليل العاملي الاستكشافي Explanatory Factor Analysis، وقد تم إجراء التحليل العاملي الاستكشافي على مفردات المقياس، وقد اعتمدت الباحثة على محك كايزر Kaiser Criteria حيث يتم قبول العوامل التي يزيد جذرها الكامن عن واحد صحيح، وتم استخدام طريقة المكونات الأساسية Principle Component حيث إنها تؤدى إلى أقل قدر من البواقي، وتم استخدام طريقة التدوير .Varimax

جدول ٦

نتائج التحليل العاملي الاستكشافي لمفردات مقياس إعاقة الذات الأكاديمية

العبارات وتشبعاتها للأبعاد بعد عملية التدوير باستخدام طريقة (Varimax)

العبارة	قيم التشبع للعامل الاول	قيم الشيوع	العبارة	قيم التشبع للعامل الثاني	قيم الشيوع
١	٠,٨٥١	٠,٨٢٤	٢	٠,٨٨١	٠,٨٤٢
٣	٠,٨٩٠	٠,٨٣٣	٤	٠,٨٣٢	٠,٨٠٨
٥	٠,٨٨٠	٠,٨٥٨	٦	٠,٨٣٨	٠,٧٩٩
٧	٠,٨٦٨	٠,٨٥٨	٨	٠,٨٦٢	٠,٨٤٠
٩	٠,٨٩٤	٠,٨٥٢	١٠	٠,٩١٠	٠,٨٦١
١١	٠,٩٤٠	٠,٨٥٣	١٢	٠,٨٦٣	٠,٨٥٤
١٣	٠,٩٢١	٠,٨٦٢	١٤	٠,٨٢٦	٠,٨١٢
١٥	٠,٨٩٨	٠,٨٥٩	١٦	٠,٩١٦	٠,٨٨٤
١٧	٠,٩٣٧	٠,٨٧٩	١٨	٠,٩٢١	٠,٨٦٥
١٩	٠,٩٤٢	٠,٨٧٢	٢٠	٠,٩٢٥	٠,٨٦٥

القيم المميزة لمصفوفة الارتباطات (العوامل المكونة للمقياس وجذورها الكامنة ونسبة التباين العاملية)

العامل	التباين قبل التدوير			التباين بعد التدوير		
	الجذر الكامن	نسبة التباين العاملية	نسبة التباين التراكمية	الجذر الكامن	نسبة التباين العاملية	نسبة التباين التراكمية
العامل الأول: إعاقة الذات السلوكية	١٥,٨٥١	٧٩,٢٥٥	٧٩,٢٥٥	٨,٩٧٦	٤٤,٨٨٠	٤٤,٨٨٠
العامل الثاني: إعاقة الذات المزعومة	١,٩٤٥	٩,٧٢٧	٨٨,٩٨٢	٨,٨٢١	٤٤,١٠٣	٨٨,٩٨٢

يتضح من جدول (٦) أن نسب التشبع أكبر من ٠.٣ طبقا لمحك جيلفورد، والجذر الكامن أكبر من الواحد الصحيح وفقا لمحك كايزر، كما أن نسبة التباين العاملي للعوامل ٤٤.٨٨٠ – ٤٤.١٠٣ على التوالي، وهي قيم مقبولة طبقا لمحك كايزر، وهذا العوامل مجتمعة تفسر بنسبة (٨٨.٩٨٢) من إعاقة الذات الأكاديمية وهي نسبة عالية، وتشبعت مفردات المقياس على عاملين هما:

العامل الأول: ويشبع على العبارات (١، ٣، ٥، ٧، ٩، ١١، ١٣، ١٥، ١٧، ١٩) بقيم تتراوح بين (٠.٨٥١ – ٠.٩٤٢)، وبالنظر إلى هذه العبارات نجد أنها تناولت سلوكيات يكررها الطالب كالمماطلة وتقليل الجهد المبذول، والتأكيد على المرض، وقلة تقدير الذات كاستراتيجيات لمواجهة الفشل الأكاديمي، وعليه يمكن تسمية هذا العامل بعامل إعاقة الذات السلوكية.

العامل الثاني: ويشبع على العبارات (٢، ٤، ٦، ٨، ١٠، ١٢، ١٤، ١٦، ١٨، ٢٠) بقيم تتراوح بين (٠.٨٢٦ – ٠.٩٢٥)، وبالنظر إلى هذه العبارات نجد أنها تناولت ادعاءات وأعذار يقدمها

الطالب كالمرض والقلق والمزاج السيء كعوائق لاحتمالية الفشل الأكاديمي، وعليه يمكن تسمية هذا العامل بعامل إعاقة الذات المزعومة.

أما بالنسبة لتشبع الأبعاد، فوجد أنها متشبعة لعامل واحد وهو إعاقة الذات الأكاديمية ويتضح ذلك في الجدول (٧)

جدول ٧

نتائج التحليل العاملي لأبعاد مقياس إعاقة الذات الأكاديمية

م	العامل	قيم التشبع للبعد	نسب الشيوع
١	العامل الأول: إعاقة الذات السلوكية	٠,٩٤٤	٠,٨٩١
٢	العامل الثاني: إعاقة الذات المزعومة	٠,٩٤٤	٠,٨٩١
	الجذر الكامن		١,٧٨٢
	نسبة التباين		٨٩,١٢٣

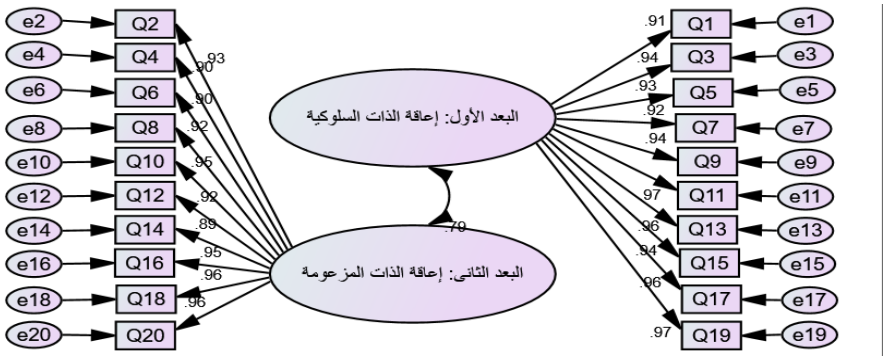
حيث إن قيم التشبع أكبر من ٠.٣ طبقا لمحك جيلفورد، والجذر الكامن أكبر من الواحد صحيح، حيث كانت قيم التشبع ٠.٩٤٤ لكلا البعدين، وهي تعنى أن المقياس يتكون من عاملين يقيسا إعاقة الذات الأكاديمية بمعامل صدق عاملي من ٠.٩٤٤، ونسبة التباين الكلى ٨٩.١٢٣، وهذا يدل على أن جميع الأبعاد أو العوامل تقيس عاملا واحدا وهو إعاقة الذات الأكاديمية الذي وضع المقياس لقياسه بالفعل، مما يؤكد على تمتع المقياس بدرجة صدق عاملي مرتفعة.

جـ- الصدق العاملي:

تم حساب التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis وفقا لنتائج التحليل العاملي الاستكشافي وذلك افتراضا أن جميع العبارات لمقياس إعاقة الذات الأكاديمية تنتظم حول عاملين كامنين وهي (إعاقة الذات السلوكية – إعاقة الذات المزعومة)، وعن طريق برنامج Amos v.20، وتم إجراء اختبارات حسن المطابقة، في المرحلة الأولى، وظهرت نتائج النموذج وفق الشكل (٣)، ويتضح من النتائج أن التشبعات للعوامل مرتفعة، وللتأكد من حسن مطابقة النموذج يتضح ذلك من خلال الجدول (٨)

شكل ٣

نموذج التحليل العاملي التوكيدي لمفردات إعاقة الذات الأكاديمية بالنسبة للأبعاد



جدول ٨

مؤشرات حسن المطابقة لنموذج مقياس إعاقة الذات الأكاديمية

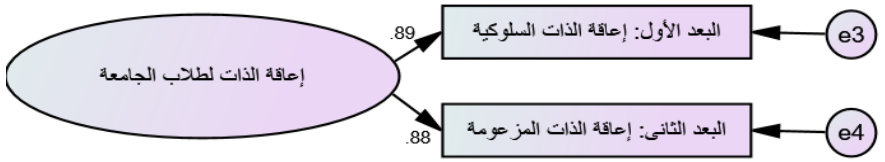
المؤشر	CMIN	DF	P	CMIN/DF	CFI	TLI	IFI	RMSEA
القيمة	١٩٠,٥١٥	١٦٩	٠,١٢٣	١,١٢٧	٠,٩٩٥	٠,٩٩٥	٠,٩٩٥	٠,٠٣١
القرار	غير دالة			مقبول	مقبول	مقبول	مقبول	مقبول
المحك	غ. دال			اقل من ٥	٠,٩٠	٠,٩٠	٠,٩٠	اقل من ٠,٠٨

ومن الجدول (٨) يتضح أن جميع المؤشرات لنتائج التحليل العاملي التوكيدي تدل على جودة النموذج المقترح ويطابق بدرجة كبيرة النموذج المفترض لبيانات العينة وأن جميع المؤشرات مقبولة، وبذلك يصبح المقياس على درجة مرتفعة من الصدق العاملي ويستخدم لقياس إعاقة الذات الأكاديمية لطلاب الجامعة.

المرحلة الثانية: بخصوص تشبعات الأبعاد لإجمالي المقياس يتضح في الشكل (٤) أن قيم التشبع أكبر من ٠.٣ طبقا لمحك جيلفورد، حيث إن قيم التشبع للأبعاد على التوالي ٠.٨٩-٠.٨٨، وهذا يدل على أن الأبعاد او العوامل تقيس عاملا واحدا وهو إعاقة الذات الأكاديمية الذي وضع المقياس لقياسه بالفعل، مما يؤكد على تمتع المقياس بدرجة صدق عاملي مرتفعة.

شكل ٤

نموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس إعاقة الذات الأكاديمية



٢- ثبات المقياس:

تم حساب الثبات بطريقة معامل ألفا لكرونباخ حيث قامت الباحثة بحساب قيم معامل ألفا لكرونباخ لمقياس إعاقة الذات الأكاديمية وأبعاده، ويوضح الجدول (٩) ذلك:

جدول ٩

معامل الفا لكرونباخ لمقياس الدعم الاجتماعي الأكاديمي المدرك من الآباء وأبعاده

البعد	معامل الفا
العامل الأول: إعاقة الذات السلوكية	٠,٩٨٨
العامل الثاني: إعاقة الذات المزعومة	٠,٩٨٤
إجمالي المقياس	٠,٩٥٨

يتضح من الجدول (٩) أن معامل ألفا لكرونباخ في البعدين يساوى بين ٠.٩٨٨-٠.٩٨٤ وكذلك إجمالي المقياس والتي تساوى ٠.٩٥٨ وهي قيم تدل على ثبات مرتفع للمقياس.

٣- الاتساق الداخلي:

تم حساب معاملات الارتباط بين المفردة والبعد الذي تنتمي إليه، ووجد أنها تتراوح بين (٠.٩٢٣-٠.٩٧٠)، وكذلك تم حساب معاملات الارتباط بين البعد وإجمالي المقياس وكانت تساوى (٠.٩٤٤) لبعدي المقياس، وجميعها دالة عند مستوى ٠.٠١، ويدل ذلك على اتساق مرتفع لمفردات المقياس، واتساق مرتفع للأبعاد.

ثالثا) مقياس التسويف الأكاديمي إعداد(McCloskey & Scielzo, 2015) ترجمة الباحثة

يستند البحث الحالي على مقياس التسويف الأكاديمي (APS) Academic Procrastination Scale والذي يتكون من بعد واحد و٢٥ عبارة، تمت الإجابة عليها على مقياس ليكرت المكون من خمس نقاط

- **هدف المقياس:** يهدف المقياس إلى التعرف على مستوى ميل الطلاب إلى تأجيل أو تأخير الأنشطة والسلوكيات المتعلقة بالأداء الأكاديمي دون مبرر.

- **وصف المقياس:** قامت الباحثة بترجمة مقياس التسويف الأكاديمي، وتم التحقق من سلامة الترجمة بعرضها على متخصصين في اللغة الانجليزية، ويتضمن (٢٥) عبارة يجاب عليه من خلال مقياس ليكرت الخماسي من "لا أوافق بشدة" (١) إلى "أوافق بشدة" (٥).

- **طريقة تقدير الدرجات للمقياس:** يستجاب على كل مفردة من خلال مقياس متدرج من خمس نقاط على طريقة ليكرت الخماسي (موافق بشدة – موافق – إلى حد ما- غير موافق – غير

موافق نهائيا) تأخذ القيم (٥-٤-٣-٢-١)، في حين يتم عكس التقديرات في خمس عبارات سلبية في المقياس وهي العبارة رقم (١، ٨، ١٢، ١٤، ٢٥).

- **الخصائص السيكومترية للمقياس:**

تمتع المقياس في صورته الأجنبية بمعامل ثبات وصدق مرتفع حيث كان معامل ألفا لكرونباخ للمقياس ككل يساوى ٠.٩٥ وتم حساب صدق المقياس من خلال صدق المحك لمقياس (Tuckman,1991)، وبلغ معامل الارتباط0.85 ، ثم قامت الباحثة بحساب الخصائص السيكومترية على العينة الاستطلاعية للبحث الحالي.

١- صدق المقياس:

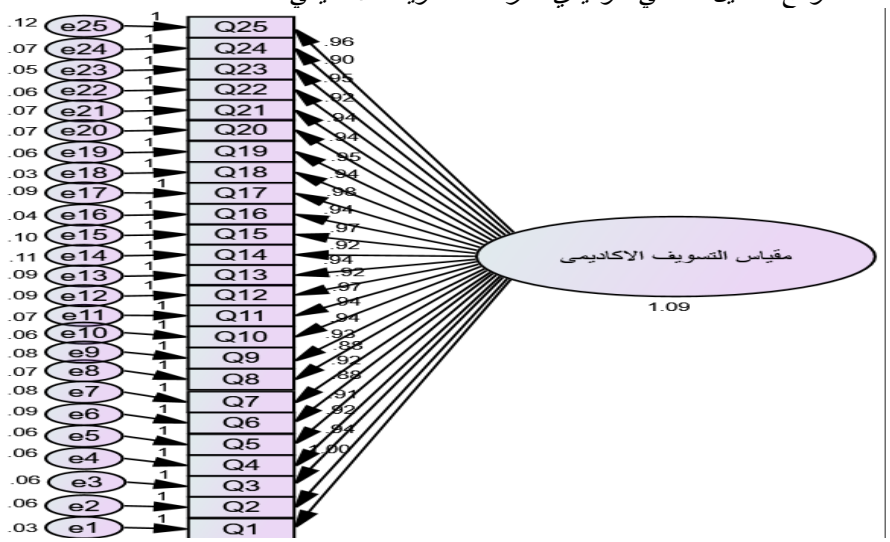
أ- صدق المحكمين: تم عرض القياس في صورته الأولية على (١١) محكمين تخصص علم النفس التربوي، لإبداء الرأي حول مدى مناسبة مفردات المقياس للهدف منه، والتعرف على الأخطاء اللغوية والعلمية، وتعديلها وفق آراء السادة المحكمين، ووضعت الباحثة محكا لاتفاق المحكمين عند ٨٠٪، وفى ضوء ذلك تبين اتفاق المحكمين على مفردات المقياس بنسب تتراوح بين (٨١.٨٪ - ١٠٠٪)، ومنها لم يتم حذف أو تعديل أي عبارة، وعليه فقد ظلت مفردات المقياس (٢٥) مفردة.

ب- الصدق العاملي:

تم حساب التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis وفقا لنتائج التحليل العاملي الاستكشافي وذلك افتراضا أن جميع العبارات لمقياس التسويف الأكاديمي تنظم حول عامل واحد وهو التسويف الأكاديمي، وعن طريق برنامج Amos v.20، وتم إجراء اختبارات حسن المطابقة، وظهرت نتائج النموذج وفق الشكل (٥):

شكل ٥

نموذج التحليل العاملي التوكيدي لمفردات التسويف الأكاديمي



ويتضح من النتائج أن التشبعات للعوامل مرتفعة وللتأكد من حسن مطابقة النموذج يتضح ذلك من خلال الجدول (١٠):

جدول ١٠

مؤشرات حسن المطابقة لنموذج مقياس التسويف الأكاديمي

المؤشر	CMIN	DF	P	CMIN/DF	CFI	TLI	IFI	RMSEA
القيمة	٢٨٧,٩٥٦	٢٧٥	٠,٢٨٤	١,٠٤٧	٠,٩٩٨	٠,٩٩٨	٠,٩٩٨	٠,٠١٩
القرار	غير دالة			مقبول	مقبول	مقبول	مقبول	مقبول
المحك	غ. دال			اقل من ٥	٠,٩٠	٠,٩٠	٠,٩٠	اقل من ٠,٠٨

ومن الجدول (١٠) يتضح أن جميع المؤشرات لنتائج التحليل العاملي التوكيدي تدل على جودة النموذج المقترح ويطابق بدرجة كبيرة النموذج المفترض لبيانات العينة وأن جميع المؤشرات مقبولة، وبذلك يصبح المقياس على درجة مرتفعة من الصدق العاملي ويستخدم لقياس التسويف الأكاديمي لطلاب الجامعة.

٢- **ثبات المقياس:** تم حساب الثبات بطريقة معامل الفا لكرونباخ لذا قامت الباحثة بحساب قيم معامل الفا لكرونباخ لمقياس التسويف الأكاديمي، والتي تساوى ٠.٩٩٧ وهي قيمة تدل على ثبات مرتفع للمقياس.

٣- **الاتساق الداخلي:** تم حساب معاملات الارتباط بين المفردة وإجمالي المقياس، ووجد أنها

تتراوح بين (٠.٩٤٨-٠.٩٨٦)، وجميعها دالة عند مستوى ٠.٠١، ويدل ذلك على اتساق مرتفع لمفردات المقياس.

رابعا) برنامج تدريبي قائم على الشفقة بالذات معرفيا (إعداد الباحثة):

يتكون البرنامج من ٨ جلسات مدتها ١.٥ ساعة يتم تدريسها على مدى ثمانية أسابيع. على مدار هذه الأسابيع الثمانية، تم إنشاء جلستان أساسيتان للتدريب على "الاسترخاء في لحظة من الأمان " وتتبعها ست وحدات مترابطة. هذه الوحدات هي (١) التحكم فى الانتباه، (٢) نظرة ثاقبة لطبيعة التجربة العقلية(ماوراء الوعى والتشتت)، (٣) الشفقة بالذات، (٤) الموضوعية(الحياد)، (٥) الامتنان والمودة، (٦) الاهتمام الوجدانى والانخراط فى الشفقة.

- **الهدف العام من البرنامج:** هدف البرنامج إلى تقديم أنشطة وجلسات قائمة على الشفقة بالذات معرفيا واكتشاف أثره في خفض إعاقة الذات الأكاديمية والتسويف الأكاديمي لطلاب الجامعة.
- **الأهداف الإجرائية للبرنامج:** من المتوقع في نهاية التدريب على أنشطة البرنامج أن يكون الطالب قادراً على أن:
  - يدرك أفكاره وانفعالاته في اللحظة الراهنة.
  - يدرك أن المعاناة الشخصية يعانى منها اللآخرين.
  - يركز على الأفكار والموضوعات الأكثر أهمية.
  - يميز بين انفعالاته وانفعالات الآخرين.
  - يراقب انفعالاته وأفكاره وخبراته ومعارفه، ويضبطها
  - يسيطر على العمليات العقلية كالانتباه والتركيز والمراقبة والضبط
  - يستخدم الاستراتيجيات، والمهارات المناسبة في تهدئة الذات.
- **مصادر اشتقاق البرنامج:** قامت الباحثة بالاطلاع على العديد من الدراسات والبحوث والدوريات في التراث السيكولوجي والتي اهتمت بمجال التدريب على الشفقة بالذات معرفيا، وتحسين إعاقة الذات الأكاديمية، والتسويف الأكاديمي ومنها(Ash et al., 2021; Chrystowska, 2022; LoParo et al., 2018; Pace et al., 2019; Perkins et al., 2022; Poehlmann-Tynan et al., 2020; Reddy et al., 2013; Shibata, 2021; Yeshi, 2018) بهدف الاستفادة منها في تصميم إجراءات وخطوات التدريب على الشفقة بالذات معرفيا، والتعرف على كل متغير على حدة، بجانب التعرف على علاقة المتغيرات ببعضها وكيفية الاستفادة منها، ومراعاتها أثناء التدريب.
- **المسلمات التي يستند عليها البرنامج:** يتضمن البرنامج المسلمات الآتية:

- الاهتمام بإمكانات الفرد والبناء على قوته يحقق نواتج إيجابية كالازدهار.
- تدريب الدماغ على الممارسات المعرفية بطريقة تحسن الإدراك والأداء في مجالات معينة تنتقل إلى مجالات أخري تتجاوز تلك الممارسات المشاركة في التدريب.
- التدريب على التعاطف يشرك شبكة عصبية أوسع كالتغييرات في نشاط القشرة الأمامية المدارية الوسطى (mOFC) واللوزة الدماغية والمناطق المتعلقة بالمكافأة، وقد تؤدي إلى تنمية السلوك الإيجابي للفرد
- سلوكيات الفرد وانفعالاته تتأثر بمدى وعيه وانتباهه وتركيزه

- نموذج لتنفيذ الجلسة:

إجراءات الجلسة:

تبدأ جميع الجلسات التدريبية بلحظة استرخاء تطلب فيها الباحثة من المشاركين أن يتذكروا الأوقات الذين شعروا فيها بالرعاية والأمان لاستدعاء هذه اللحظة إلى الذهن بتفاصيل حية، ثم يتم توجيه المشاركين لملاحظة هذه المشاعر وتنميتها واستمراها طوال فترة التدريب.

نشاط تهدئة العقل: الهدف التنفيس عن الأفكار الضاغطة.

تطلب الباحثة من المشاركين التركيز على موضوع واحد من خلال " أفرغ ذهنك على الورق حتى يخلو لإنجاز مهمة من المفترض أنها الأكثر ضرورة في الإنجاز" مثال اكتب الأفكار التي تزعجك أو المهام المطلوب إنجازها على ورقة، خذ دقيقة لتنظيم أفكارك، اكتب الأفكار التي تحتاج لأن تُنجز أولا.

نشاط التأمل لتهدئة العقل: يهدف إلى التركيز على موضوع واحد فقط.

تطلب الباحثة في هذه الخطوة استخدام عبارات تكرارية محددة يختارها الطالب أو كلمة يكررها الطالب لنفسه ويستخدمها ليصفي ذهنه أثناء التأمل، مثال استخدم أحد هذه العبارات "أنا أحب الحياة" أو "لا خوف بعد الآن" تطلب الباحثة من الطلاب لتجربة هذه العبارات المهدئة "خذ دقيقة لإغماض عينيك وتنفس بعمق". كرر العبارات مرارًا وتكرارًا وأنت تركز كل تفكيرك على هذه العبارة، إذا شرد عقلك حاول التركيز مرة أخرى.

نشاط "عامل نفسك كما لو كنت صديقًا"، الهدف من الوحدة الثالثة هو تعزيز الموقف الرحيم تجاه الذات من خلال إعادة فحص عيوب الفرد ونقاط ضعفه ومحنه ضمن منظور أوسع مما هو معتاد عليه، وتطلب الباحثة من الطلاب الآتي:

– استحضار موقف في ذهنهم لصديق كان يمر أو يعاني أو يشعر بالسوء تجاه نفسه، ثم تطلب من كل طالب أن يكتب كيف ساعد صديقه، اكتب ردود أفعالك مع أصدقائك.

- استحضر لذهنك موقفًا مماثلًا واجهته، اكتب كيف استجبت لنفسك.
- لاحظ اختلاف استجاباتك بين الموقفين.
- اسأل نفسك لماذا موقفك مختلف في الحالتين، وما هي مخاوفك التي أدت للاختلاف.
- ضع في حسبانك كل هذه الأمور في المرة القادمة التي تشعر فيها بالسوء تجاه نفسك وعاملها كما تعامل صديقك.

إجراءات البحث:

تم اتباع الخطوات التالية في البحث:

١ – تم تحديد عينة قصدية من طلاب الفرقة الرابعة كلية التربية النوعية بأقسام (تكنولوجيا التعليم – التربية الفنية – رياض الأطفال)، وتم اختيار هذه الأقسام نظرًا لطبيعة الدراسة بها، والتي تتطلب إنجاز الكثير من الأنشطة والتكليفات، ومشاريع التخرج، والتي من المتوقع أنها تسبب عبئا يظهر من خلاله إعاقة الذات الأكاديمية والمماطلة والتسويف في إنجاز المشاريع والمهام الأكاديمية، حيث تم تشخيصهم وفقا لمقياس الشفقة بالذات معرفيا (Neff & Tóth-Király, 2022) (ترجمة الباحثة) للتأكد من انخفاض مستوى الشفقة بالذات معرفيا للطلاب، وتم اختيار الطلاب الحاصلين على أقل من الإرباعي الأول وهو الدرجة (٥٢)، فبلغت العينة (٢٥٠) طالبا وطالبة.

٢ – ثم طبق عليهم مقياس إعاقة الذات الأكاديمية (إعداد الباحثة)، وتم حصر الطلاب الحاصلين على أعلى من الإرباعي الثالث وهو (٥٠) فبلغت العينة (١٦٠) طالب وطالبة

٣ – تم تطبيق مقياس التسويف الأكاديمي (McCloskey & Scielzo, 2015) (ترجمة الباحثة)، وتم تحديد الطلاب الحاصلين على أعلى من الإرباعي الثالث (١٠٠)، فبلغت العينة بعد التطبيق (١٤٥) طالبا وطالبة، وتم استبعاد خمس طلاب بعد التشخيص وتحديد العينة وأثناء التدريب نظرا لعدم الالتزام بحضور الجلسات لتصل العينة النهائية (١٤٠) طالبا وطالبة ، وبطريقة عشوائية تم توزيعهم على مجموعتين، المجموعة التجريبية (٧٠)، والمجموعة الضابطة (٧٠) طالبا وطالبة من طلاب كلية التربية النوعية بالفرقة الرابعة تخصص (تكنولوجيا التعليم – التربية الفنية – رياض الأطفال) كما بالجدول (١١)

جدول ١١

أعداد الطلاب المشاركين في المجموعة التجريبية والضابطة تبعا للأقسام

المجموعة	الضابطة		التجريبية		الإجمالي
القسم	ذكر	أنثى	ذكر	أنثى	
تكنولوجيا التعليم	١٥	٢٠	١٥	٢٠	٧٠
التربية الفنية	٣	١٥	٣	١٥	٣٦

رياض الأطفال	–	١٧	–	١٧	٣٤
الإجمالي	١٨	٥٢	١٨	٥٢	١٤٠

٤ – تم تحديد تكافؤ المجموعة الضابطة والتجريبية قبليا في المقاييس بعد التحقق من اعتدالية الدرجات في المقاييس الثلاثة عن طريق الالتواء والتفرطح، كما تم تحديد التكافؤ فى متغيرات البحث على النحو الآتى:

- **تكافؤ المجموعة الضابطة والتجريبية في الشفقة بالذات:**

للتحقق من تكافؤ المجموعة الضابطة والتجريبية في الشفقة بالذات، وبعد رصد درجات المقياس قبليًا وتحليلها توصلت الباحثة إلى النتائج التي تتضح في الجدول(١٢):

جدول ١٢

قيمة "ت" ودلالة الفرق بين متوسطى درجات التطبيق القبلى للمجموعتين الضابطة والتجريبية في مقياس الشفقة بالذات وأبعاده

مقياس الشفقة بالذات	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	د. ح	قيمة "ت"	الدلالة	مستوى الدلالة
اللطف مع الذات	الضابطة	٧٠	٦,٥٤	٢,٠٦٩	١٣٨	٠,٦٣١	٠,٥٢٩	غير دالة
	التجريبية	٧٠	٦,٣٤	١,٦٥٨				
الحكم الذاتي	الضابطة	٧٠	٧,٧٠	١,٣٧٦	١٣٨	٠,٥١٩-	٠,٦٠٥	غير دالة
	التجريبية	٧٠	٧,٨٣	١,٥٥١				
الإنسانية المشتركة	الضابطة	٧٠	٥,٩٩	١,٣٦٧	١٣٨	١,٠٢٥-	٠,٣٠٧	غير دالة
	التجريبية	٧٠	٦,٢٣	١,٤٣٦				
العزلة	الضابطة	٧٠	٦,١١	١,٣٩٩	١٣٨	١,١٢٤-	٠,٢٦٣	غير دالة
	التجريبية	٧٠	٦,٣٩	١,٤٥٨				
اليقظة	الضابطة	٧٠	٦,١١	١,٣٥٧	١٣٨	٠,٧٩٢-	٠,٤٣٠	غير دالة
	التجريبية	٧٠	٦,٣٠	١,٤١٨				
الافراط	الضابطة	٧٠	٨,٩٧	٣,٧٧٢	١٣٨	٠,٠٦٦-	٠,٩٤٧	غير دالة
	التجريبية	٧٠	٩,٠١	٣,٩٠٦				
إجمالي مقياس الشفقة بالذات	الضابطة	٧٠	٤١,٤٣	٤,٢٨٢	١٣٨	٠,٩٦٦-	٠,٣٣٦	غير دالة
	التجريبية	٧٠	٤٢,١٠	٣,٩٣٨				

ويتضح من جدول (١٢) أن قيمة "ت" تساوى (٠.٩٦٦)، والدلالة تساوى (٠.٣٣٦) في إجمالي المقياس، ويدل ذلك على عدم وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات الشفقة بالذات للمجموعة الضابطة والتجريبية قبليا، مما يدل على تكافؤ المجموعتين في الشفقة بالذات ككل، أيضا بالنسبة لأبعاد المقياس كانت قيم "ت" غير دالة إحصائيا مما يدل على تكافؤ المجموعتين في جميع أبعاد المقياس.

- **تكافؤ المجموعة الضابطة والتجريبية في إعاقة الذات الأكاديمية:**

بعد رصد نتائج مقياس إعاقة الذات الأكاديمية قبلياً، قامت الباحثة بالتحليل الإحصائى عن طريق اختبار "ت" للعينات المستقلة، وتوصلت إلى النتائج التي تتضح في الجدول(١٣):

جدول ١٣

قيمة "ت" ودلالة الفرق بين متوسطى درجات التطبيق القبلى للمجموعتين الضابطة والتجريبية في مقياس إعاقة الذات الأكاديمية وأبعاده

مقياس إعاقة الذات الأكاديمية	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	د. ح	قيمة "ت"	الدلالة.Sig	مستوى الدلالة
إعاقة الذات السلوكية	الضابطة	٧٠	٢٧,٦٤	٢,٣٣٥	١٣٨	١,٦٥٧-	٠,١٠٠	غير دالة
	التجريبية	٧٠	٢٨,٣١	٢,٤٥٩				
إعاقة الذات المزعومة	الضابطة	٧٠	٢٦,٢٧	١,٨٢٥	١٣٨	١,١١٥	٠,٢٦٧	غير دالة
	التجريبية	٧٠	٢٥,٩٠	٢,١٠٧				
إجمالي إعاقة الذات الأكاديمية	الضابطة	٧٠	٥٣,٩١	٢,٨٤٨	١٣٨	٠,٥٧٨-	٠,٥٦٥	غير دالة
	التجريبية	٧٠	٥٤,٢١	٣,٢٨٣				

ويتضح من الجدول أن قيمة "ت" تساوى (٠.٥٧٨) والدلالة جاءت مساوية (٠.٥٦٥) في إجمالي المقياس، ويدل ذلك على عدم وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات مقياس إعاقة الذات الأكاديمية للمجموعة الضابطة والتجريبية قبليًا، مما يدل على تكافؤ المجموعتين في مقياس إعاقة الذات الأكاديمية ككل، وكذلك تدل قيت "ت" للأبعاد والدلالة على عدم وجود فرق دال إحصائيا في جميع أبعاد المقياس مما يدل على وجود تكافؤ بين المجموعتين في أبعاد إعاقة الذات الأكاديمية.

- **تكافؤ المجموعة الضابطة والتجريبية في التسويف الأكاديمي:**

بعد رصد درجات مقياس التسويف الأكاديمي قبلياً وتحليلها، توصلت الباحثة إلى النتائج التي تتضح في الجدول(١٤):

جدول ١٤

قيمة "ت" ودلالة الفرق بين متوسطى درجات التطبيق القبلى للمجموعتين الضابطة والتجريبية في مقياس التسويف الأكاديمي

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	د. ح	قيمة "ت"	الدلالة	مستوى الدلالة
الضابطة	٧٠	١٠٣,٦٣	٤,١٢٥	١٣٨	٠,٤٤٨	٠,٦٥٥	غير دالة
التجريبية	٧٠	١٠٣,٣١	٤,١٨٣				

ويتضح من الجدول (١٤) أن قيمة "ت" تساوى (٠.٤٤٨) والدلالة جاءت مساوية (٠.٦٥٥) في إجمالي المقياس، ويدل ذلك على عدم وجود فرق دال إحصائيا عند أي من مستويات الدلالة بين متوسطي درجات مقياس التسويف الأكاديمي للمجموعة الضابطة والتجريبية قبليا، مما يدل على تكافؤ المجموعتين في مقياس التسويف الأكاديمي.

٥- تم تطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية في (٦) أسابيع.

٦- تطبيق أدوات البحث (مقياس الشفقة بالذات معرفيا وإعاقة الذات أكاديميا والتسويف الأكاديمي) بعديا على مجموعتي البحث.

٧- قامت الباحثة بالتحقق من حدوث تحسن في الشفقة بالذات معرفيا وذلك بهدف التأكد من أن التحسن الناتج في المتغيرات التابعة (إعاقة الذات الأكاديمية، التسويف الأكاديمي) تابع للتحسن

في مستوى الشفقة بالذات معرفيا، وذلك عن طريق حساب الفرق بين متوسطي درجات مقياس الشفقة بالذات في القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية عن طريق اختبار "ت" للعينات المرتبطة، وتتضح النتائج في الجدول (١٥)

جدول ١٥

قيمة "ت" ودلالة الفرق بين متوسطى درجات التطبيق القبلى والبعدى للمجموعة التجريبية في مقياس الشفقة بالذات معرفيا

القياس	المتوسط	الانحراف المعياري	د. ح	قيمة "ت"	الدلالة	مستوى الدلالة
القبلي	٤٢,١٠	٣,٩٣٨	٦٩	٥٢,٣٥٣	٠,٠٠٠	**دالة عند ٠,٠١**
البعدي	٨٧,٨٤	٦,٥٨٢				

كما تم التحقق من وجود فرق دال إحصائيا في مقياس الشفقة بالذات معرفيا بأبعاده (اللطف مع الذات – الحكم الذاتي – الإنسانية المشتركة – العزلة – اليقظة – الافراط) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية" عن طريق استخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين "Independent Samples t-Test" بعد التحقق من شروط استخدامها لتوضيح دلالة الفرق في الشفقة بالذات معرفيا بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بعد تطبيق برنامج البحث والجدول (١٥) يوضح ذلك:

جدول ١٥

قيمة "ت" ودلالة الفرق بين متوسطى درجات التطبيق البعدى للمجموعتين الضابطة والتجريبية في مقياس التعاطف المعرفى مع الذات وأبعاده وحجم الأثر

مقياس الشفقة بالذات	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	د. ح	قيمة "ت"	الدلالة Sig.	مستوى الدلالة	مربع إيتا	مستوى حجم الأثر
اللطف مع الذات	الضابطة	٧٠	٧,١٠	١,٤٤٦	١٣٨	-٢٧,٤٨١	٠,٠٠٠	دالة عند ٠,٠١	٠,٨٥	كبير
	التجريبية	٧٠	١٧,٦٠	٢,٨٥١						
الحكم الذاتي	الضابطة	٧٠	٧,٥٧	١,٢٦٩	١٣٨	-٢٢,٣٧٣	٠,٠٠٠	دالة عند ٠,٠١	٠,٧٨	متوسط
	التجريبية	٧٠	١٦,١١	٢,٩٣٢						
الإنسانية المشتركة	الضابطة	٧٠	٥,٥٩	١,٠٢٨	١٣٨	-٢٧,٦١٥	٠,٠٠٠	دالة عند ٠,٠١	٠,٨٥	كبير
	التجريبية	٧٠	١٣,٨٧	٢,٢٩٠						
العزلة	الضابطة	٧٠	٥,٣٧	١,٠٥٢	١٣٨	-٢٢,٣٤٣	٠,٠٠٠	دالة عند ٠,٠١	٠,٧٨	متوسط
	التجريبية	٧٠	١٢,٧٤	٢,٥٥٢						
اليقظة	الضابطة	٧٠	٥,٦١	١,١٩٥	١٣٨	-٢٤,٣٨٥	٠,٠٠٠	دالة عند ٠,٠١	٠,٨١	كبير
	التجريبية	٧٠	١٣,٢٣	٢,٣٢٣						
الافراط	الضابطة	٧٠	٥,٨٣	١,٠٩٠	١٣٨	-٢٧,٤٥٧	٠,٠٠٠	دالة عند ٠,٠١	٠,٨٥	كبير
	التجريبية	٧٠	١٤,٢٩	٢,٣٣٥						
إجمالي مقياس الشفقة بالذات	الضابطة	٧٠	٣٧,٠٧	٢,٩٨٥	١٣٨	-٥٨,٧٧٧	٠,٠٠٠	دالة عند ٠,٠١	٠,٩٦	كبير
	التجريبية	٧٠	٨٧,٨٤	٦,٥٨٢						

ويتضح من جدول (١٥) أن قيمة ت تساوى (٥٨.٧٧٧)، ويدل ذلك على وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى ٠.٠١ بين متوسطي درجات مقياس الشفقة بالذات معرفيا بعديًا وكذلك في الأبعاد للمجموعة الضابطة والتجريبية لصالح المجموعة التجريبية، مما يدل على وجود أثر دال للبرنامج المقترح، وللبرنامج المقترح حجم أثر كبير ، ودلت على ذلك قيمة مربع إيتا والتي وصلت إلى ٠.٩٦

وهى أكبر من ٠.٨ مما يدل على حجم أثر كبير ، وهذا يعنى أن ٩٦٪ من تباين استخدام الشفقة بالذات معرفيا يمكن تفسيره بالبرنامج التدريبي المقترح، أما باقي التباين فتفسره متغيرات أخرى. كما أن للبرنامج أثرًا كبيرًا ومتوسطًا في باقي أبعاد مقياس الشفقة بالذات معرفيا تتراوح بين (٠.٧٨ – ٠.٨٥).

٨- تم التحقق من فروض الدراسة بالأساليب الإحصائية المناسبة، وتحديد الفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في مقياس إعاقة الذات الأكاديمية، ومقياس التسويف الأكاديمي بعديا.

٩- تفسير النتائج ومناقشتها، وتقديم التوصيات والمقترحات في ضوء تلك النتائج.

نتائج البحث ومناقشتها:

يتضح من الإجراءات تحسن الشفقة بالذات معرفيا بتأثير البرنامج المقترح، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات (Khorami et al., 2016; Kotera & Van Gordon, 2020; Saffari et al., 2022; عدي المصاروة, ٢٠٢٢; فيصل منصور الدوسرى ,.2015 et al)

وتعزو الباحثة تحسن مستوى الشفقة بالذات معرفيا لدى أفراد المجموعة التجريبية إلى طبيعة البرنامج المستخدم في البحث الحالي، وما يتضمنه من فنيات وأنشطة وأساليب استهدفت الجوانب المعرفية، والجوانب الإيجابية لدى الطلاب، حيث تضمن البرنامج مجموعة من الأنشطة المرتكزة على تهدئة الذات وخفض حدة التوتر والقلق من خلال التنفيس عن الأفكار، والانفعالات الضاغطة كأنشطة تهدئة العقل والتخيل البصري والتي يتم التعبير عن الشفقة بالذات من خلالها في الحوارات الداخلية التي تكون داعمة، ومشجعة وليست قاسية أو مهينة، ويتفق هذا مع ما أشار اليه (Neff & Germer, 2017) ضرورة التركيز على تهدئة الفرد لذاته عاطفيا عند مواجهة التحديات بدلاً من اللوم الذاتي والقسوة مع الذات لعدم الكفاءة.

كما تضمن البرنامج أنشطة للتأمل الموجه (نشاط **تأمل مانترا**)، وذلك بتكرار كلمات معينة لتركيز الانتباه على هدف واحد فقط، والبعد عن التشتيت، وتحسين الوعي الذاتي للطالب ومن ثم تقليل الاندفاعية وارتكاب الأخطاء وعدم الإفراط في الهوية، ويتفق هذا مع ما أشار إليه (Morley, 2017) بأن التأمل والوعى الذاتي والعنف الاندفاعي يشتركون في نفس الشبكة العصبية في الدماغ، وهذا إن دل فإنما يدل على انتقال أثر التدريب من التأمل إلى الوعى والإدراك الذاتي وخفض القوة الاندفاعية والعصبية وعدم الإفراط في الهوية.

علاوة على ذلك، فأنشطة اليقظة العقلية، والتي تهدف إلى وعى وتركيز الطلاب على حالتهم الانفعالية الحالية دون إصدار أحكام، فهذا من شأنه أن يحسن رفاهية الطلاب من خلال تعاطفهم مع

أنفسهم، ويتفق هذا مع ما أشار إليه (Hollis-Walker & Colosimo, 2011) من أن اليقظة تزيد من الشفقة بالذات مما يؤدي إلى رفاهية، وانفعالات إيجابية أفضل.

- نتيجة الفرض الأول: ينص الفرض الأول على أنه " يوجد فرق دال إحصائيا في مقياس إعاقة الذات الأكاديمية بأبعاده (إعاقة الذات السلوكية – إعاقة الذات المزعومة) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج لصالح طلاب المجموعة التجريبية"

تم التحقق من صحة هذا الفرض بعد تطبيق برنامج البحث، وذلك باستخدام اختبار ت للعينات المستقلة بعد التحقق من الشروط والجدول (١٦) يوضح ذلك:

جدول ١٦

قيمة "ت" ودلالة الفرق بين متوسطي درجات التطبيق البعدى للمجموعتين الضابطة والتجريبية في مقياس إعاقة الذات الأكاديمية وأبعاده وحجم الأثر

مقياس إعاقة الذات الأكاديمية	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	د. ح	قيمة "ت"	الدلالة	مستوى الدلالة	مربع إيتا	مستوى حجم الأثر
إعاقة الذات السلوكية	الضابطة	٧٠	٢٦,٩٩	٢,٧٦٤	١٣٨	٢٤,٦٦٥	٠,٠٠٠	دالة عند ٠,٠١	٠,٨١	كبير
	التجريبية	٧٠	١٥,١٤	٢,٩١٦						
إعاقة الذات المزعومة	الضابطة	٧٠	٢٦,٣٠	٢,٣٥٥	١٣٨	٣٤,٠٧٥	٠,٠٠٠	دالة عند ٠,٠١	٠,٨٩	كبير
	التجريبية	٧٠	١٢,٧٠	٢,٣٦٧						
إجمالي مقياس إعاقة الذات الأكاديمية	الضابطة	٧٠	٥٣,٢٩	٣,٤٨٦	١٣٨	٣٩,٢٦٩	٠,٠٠٠	دالة عند ٠,٠١	٠,٩٢	كبير
	التجريبية	٧٠	٢٧,٨٤	٤,١٥٢						

ويتضح من جدول (١٦) أن قيمة ت تساوى (٣٩.٢٦٩)، ويدل ذلك على وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى ٠.٠١ بين متوسطي درجات مقياس إعاقة الذات الأكاديمية بعديا وكذلك في الأبعاد للمجموعة الضابطة والتجريبية لصالح المجموعة التجريبية؛ مما يدل على وجود أثر كبير دال للبرنامج المقترح، ودل على ذلك قيمة مربع إيتا والتي وصلت إلى ٠.٩٢، وهذا يعنى أن ٩٢٪ من تباين استخدام إعاقة الذات الأكاديمية يمكن تفسيره بالبرنامج التدريبي، أما باقي التباين فتفسره متغيرات أخرى. كما أن للبرنامج أثراً كبيراً في أبعاد مقياس إعاقة الذات الأكاديمية على التوالي (٠.٨١ – ٠.٨٩).

ويمكن تفسير نتيجة هذا الفرض في ضوء ما أشارت إليه نتائج بعض الدراسات (Akin & Akin, 2015; Alaloğlu & Bahtiyar, 2020; Petersen, 2014) بوجود علاقة ارتباطية سالبة بين إعاقة الذات والشفقة بالذات، حيث تقل الإعاقة الذاتية مع زيادة الشفقة بالذات (Barutçu Yıldırım & Demir, 2020).

وتعزو هذه النتيجة إلى التدريب على بعض الأنشطة التي تهدف إلى تحسين الأبعاد التكيفية للتعاطف مع الذات كاللطف الذاتي والإنسانية المشتركة؛ لتقليل المشاعر السلبية تجاه الذات كنشاط (عامل نفسك كما لوكنت صديق، الإقناع الذاتي بأن كل ما تفكر به ليست الحقيقة، صوب عينيك على أفكارك الإيجابية)، والتي من المرجح أن تساعد على التوقف عن اللوم الذاتي والحكم على الذات، وهذا من شأنه أن يقلل من مشاعر الإعاقة الذاتية، من خلال تدريب الطلاب على التحكم في أفكارهم السلبية لرؤية ذواتهم بوضوح.

واتفق هذا مع ما أشارت إليه نتائج دراسة (Neff, 2003b) من أن اللطف الذاتي والإنسانية المشتركة، والأبعاد التكيفية للتعاطف مع الذات، تسمح للأفراد بالتعامل مع العديد من أحداث الحياة الصعبة والمؤلمة من خلال التصرف بحذر وعدم السماح لأنفسهم بأن تجتاحهم المشاعر السلبية القوية، بالإضافة إلى أن اللطف الذاتي والإنسانية المشتركة يحسنان من تصور الأفراد لخصائصهم بوضوح، سواء كانت جيدة أو سيئة، ويجعلهم يتعرفون على عيوبهم بدلاً من إنكارها، لذلك من غير المرجح أن يكون لديهم شعور بإعاقة الذات (المزعومة).

كما تضمن البرنامج مجموعة من الأنشطة الهدف منها حماية وتعزيز تقدير الذات (القلعة السعيدة، تحدي التفكير السلبي أو الخاطئ، الحديث الإيجابي مع الذات، أشكر ذاتك) من خلال تحديد الأفكار المزعجة، وتكررها أكثر من مرة وكأنها كلمات ليس إلا ، ثم تقبلها للحد من تأثيرها على السلوك، ومن المرجح أن يساعد هذا في حماية المفهوم الذاتي للطلاب ويساعدهم في مواجهة المواقف التي تقلل من ثقتهم بأنفسهم ،وأشار إلى ذلك (Barutçu Yıldırım & Demir, 2020) أن الأشخاص الذين يعتقدون أنهم قادرون على التغلب على الصعوبات والوصول إلى الأهداف المحققة ولديهم تقدير ذاتي ويقين بشأن كفاءاتهم وقدراتهم، لا ينخرطون في استراتيجيات الإعاقة الذاتية

بالإضافة إلى أن تلك الأنشطة هدفت إلى تحسين مهارة اللامركزية من خلال تذكر الأحداث والمواقف السلبية دون تركيز الوعي على مثل هذه الخبرات والتشبث بها، أو قمعها، بل المرور بها دون الانغماس والتمادي فيها، وقد يساعد هذا في إحساس الطلاب بقيمتهم الذاتية والشعور بذواتهم.

ويفسر ذلك في ضوء أن اللامركزية تمنع أو تقلل من هوية الأفراد بمحتويات وعيهم؛ ومع مستوى أعلى من اللامركزية، يكون الطلاب أقل عرضة للتشبث بتجربة النجاح أو قمع تجربة الفشل، ولديهم ميل أقل للتماهي مع الخبرة الداخلية (على سبيل المثال، الأفكار والمشاعر) في المواقف الطارئة ذات القيمة الذاتية، وهذا يعني أنهم لن يستخدموا تجربتهم الداخلية كمؤشر لقيمتهم الذاتية، وبهذه الطريقة، يمكن تجربة الشعور بالذات كحدث مستمر وليس ككيان ثابت (Hölzel et al., 2011)

ويمكن تفسير تأثير أنشطة الشفقة بالذات معرفيا **على إعاقة الذات السلوكية** في ضوء أن الشفقة بالذات تجعل الأفراد يفسرون ويتعاملون مع مواقف تهديد الذات أو الفشل بأساليب أكثر تكيفًا للحفاظ على الدافع في مواجهة الفشل، ومن ثم يحاول الطلاب الذين يتعاطفون مع أنفسهم بدرجة عالية الحصول على رؤية ذاتية واقعية وغير منحازة، وقد يؤدى ذلك إلى عدم استخدامهم لبعض الاستراتيجيات الوهمية للدفاع عن احترامهم لذاتهم و يتفق هذا مع ما أشار إليه (Petersen, 2014) بأن المتعاطفين يهدفون إلى الحصول على رؤية أوضح حول قوتهم وضعفهم ومن ثم يستخدمون أساليب تكيفية لحماية مفهومهم الذاتي، كما أشار أيضًا إلى أن الأشخاص ذوي التعاطف المنخفض مع الذات يميلون إلى استخدام الإعاقة الذاتية للحصول على الحماية الذاتية مقابل أداء أقل ونظرة ذاتية غير واقعية.

وفى هذا الصدد يمكن الإشارة إلى بعض أنشطة البرنامج (كتابة رسالة مليئة بالحب للنفس، تأمل مانترا، تمارين اليقظة الذهنية) التي هدفت إلى تهدئة العقل للتأمل والتركيز على رفاهية الذات وترك الصور النمطية والأحكام القاسية على الذات جنبا، وقد يجعل هذا الطلاب أكثر تركيزًا، وحبًا، وتفهمًا لانفعالاتهم، وإدراكهم أن كل مشكلة وتحدي يمكن أن يكون له تأثير إيجابي على حياتهم. واتفق هذا مع ما أشار إليه (He, 2020) من أن التأمل القائم على الشفقة بالذات يسهم في قدرة الطلاب على تقليل سلوك إعاقة الذات الأكاديمية لديه أثناء اجتياز الاختبار، أو الوقت الذي يقضيه الطلاب في مهمة تشتيت الانتباه أثناء التحضير للاختبار.

- نتيجة الفرض الثاني: ينص الفرض الثاني على أنه " يوجد فرق دال إحصائيا في مقياس التسويف الأكاديمي بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج لصالح طلاب المجموعة التجريبية "

تم التحقق من صحة هذا بعد تطبيق برنامج البحث والجدول (١٧) يوضح ذلك:

جدول ١٧

قيمة "ت" ودلالة الفرق بين متوسطى درجات التطبيق البعدى للمجموعتين الضابطة والتجريبية في مقياس التسويف الأكاديمى وحجم الأثر

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	د. ح	قيمة "ت"	الدلالة Sig.	مستوى الدلالة	مربع إيتا	مستوى حجم الأثر
الضابطة	٧٠	١٠٢,٨٣	٧,٢٩٧	١٣٨	٦٦,١٦٦	٠,٠٠٠	دالة عند ٠,٠١	٠,٩٧	كبير
التجريبية	٧٠	٣٦,٣١	٤,١٨٣						

ويتضح من جدول (١٧) أن قيمة ت تساوى (٦٦.١٦٦)، ويدل ذلك على وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى ٠.٠١ بين متوسطي درجات مقياس التسويف الأكاديمي بعديا للمجموعة الضابطة والتجريبية لصالح المجموعة التجريبية، مما يدل على وجود أثر دال للبرنامج المقترح. وللبرنامج المقترح

حجم أثر كبير ودلت على ذلك قيمة مربع إيتا والتي وصلت إلى ٠.٩٧ مما يدل على حجم أثر كبير وهذا يعنى أن ٩٧٪ من تباين استخدام التسويف الأكاديمي يمكن تفسيره بالبرنامج التدريبي.

تتوافق هذه النتيجة أيضًا مع نتائج (Elmimanesh, 2018; Luthans et al., 2014; Neff, 2009; Sirois, 2014)، ويمكن تفسير النتيجة في ضوء أن الرحمة تجعل الأفراد يدركون أدوارهم في الأحداث السلبية دون الشعور بالإرهاق من المشاعر السلبية وتعمل كدرع دفاعي ضد القلق. كما أن الرحمة نفسها مرتبطة بشكل كبير بالوظائف التكيفية لاستراتيجيات التكيف مع التسويف (Sirois, 2007)

ويمكن تفسير النتيجة في ضوء أن التدريب على بعض الأنشطة القائمة على اليقظة والشفقة بالذات المدرك قد تحسن من الحالة المزاجية للطلاب وتخفض من مستويات القلق والتوتر المرتبط بالتقييم ، وبالتالي قد يؤدى هذا إلى تقليل الخوف من الفشل المرتبط بالتسويف، ويتفق هذا مع ما أشار إليه (Neff & Germer, 2013; Rimes & Wingrove, 2011)، علاوة على أن هذه الأنشطة التي ساعدت الطلاب على تحسين انفعالاتهم الإيجابية وتقليل انفعالاتهم السلبية من المرجح أن تؤدى إلى خفض اللامبالاة تجاه الإنجاز، ويتفق هذا مع ما أشار إليه (Luthans et al., 2015)، أن تحسين الرفاهية الذاتية تقلل من عدم اهتمام الفرد بالإنجاز، وتقلل المماطلة، وتأجيل المهام، فهي مؤشر قوي فيما يتعلق بالأداء.

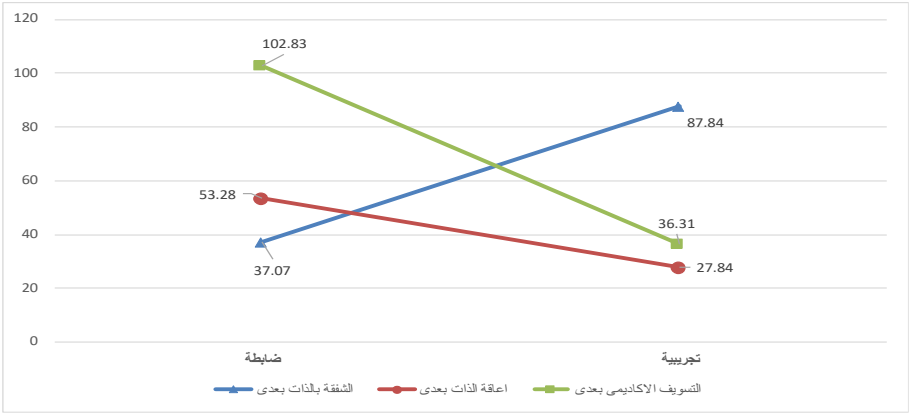
علاوة على أن التدريب على بعض الأنشطة مثل (تفريغ الأفكار الضاغطة، وتأمل السيناريو الإيجابي للحدث) يساعد الطلاب في إدراك العواقب المرتبطة بالأفكار السلبية كالخوف من الفشل دون الانخراط فيها والوقوع بها مما يجعلهم يفكرون بطريقة أكثر إيجابية تشجعهم على البدء في الإنجاز والابتعاد عن الخوف والقلق من النتيجة.

ويفسر ذلك في ضوء أن الشفقة بالذات يمكن أن تساعد الأشخاص في التعرف على أدوارهم في الأحداث السلبية (مثل الفشل في التصرف في الوقت المناسب) دون التورط مع المشاعر السلبية المرتبطة بها والتي يمكن أن تعزز التسويف في المستقبل (Stainton et al., 2000)

وبما أن الشفقة بالذات من شأنها تحسين الحالة المزاجية والتفاؤل وتوقع النجاح (Başak & Can, 2018; Shapira & Mongrain, 2010)، فإن تدريب الأشخاص على التخلص من الأفكار الضاغطة والسلبية يؤدى إلى تحسين التفاؤل وتوقع النجاح، وتعزيز التصورات الإيجابية عن الكفاءة الذاتية في الإنجاز، ويعتبر هذا أساس للتغلب على العقبات في إنجاز المهام والالتزام بالأداء الأكاديمي في الأوقات المحددة.

شكل ٦

الفرق بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة والتجريبية في متغيرات البحث



- التوصيات

- إعداد دورات تدريبية لطلاب الجامعة للتدريب على التأمل والشفقة بالذات.
- توجيه نظر القائمين على رعاية الشباب بالجامعات ومعاهد إعداد القادة بضرورة عمل جلسات تعريفية للطلاب الجدد تهدف لرحمة وشفقة الفرد مع ذاته لمواجهة المحن، وعدم التسويف الاكاديمى.
- يجب التأكيد على نواحى القوة والخصائص الإيجابية لطلاب فى البرامج التدريبية المقدمة لهم لترسيخ المفهوم الذاتى الإيجابى للطلاب
- ضرورة تفعيل وحدات للإرشاد النفسي بالكلية سعيا لحل مشاكل الطلاب، وتدريبهم على الرحمة بالذات والرضا ومواجهة العقبات.
- تخصيص وقت داخل المحاضرات لتفعيل إجراءات التأمل الذاتي، ومواجهة الأفكار السلبية وتركيز الانتباه على اللحظة الراهنة.

- البحوث المقترحة

- الشفقة بالذات معرفيا كمدخل لتحسين المرونة العقلية للطلاب ذوي العجز المكتسب.
- برنامج قائم على الشفقة بالذات لتحسين الصمود الأكاديمي والتجول العقلي.
- برنامج مقترح قائم على اليقظة العقلية لتحسين الإعاقة الذاتية الاكاديمية.
- الشفقة بالذات كمدخل لتحسين بعض الوظائف العقلية لذوى فرط الحركة وتشتيت الانتباه.

المراجع:

- **المراجع باللغة العربية:**

حلمي محمد حلمى الفيل. (٢٠١٨). برنامج مقترح لتوظيف أنموذج التعلم القائم على السيناريو (SBL) فى التدريس وتأثيره فى تنمية مستويات عمق المعرفة وخفض التجول العقلى لدى طلاب كلية التربية النوعية جامعة الإسكندرية. *مجلة كلية التربية –جامعة المنوفية*، ٢، ٦٢– ٦٦.

زينب حومل. (٢٠٢١). مستوى التسويف الأكاديمي وعلاقته بالفاعلية الذاتية عند طلبة قسم علوم التربية بجامعة الجزائر ٢. *مجلة الاسرة والمجتمع*, ٩(٠٢), ٢٥٥–٢٧٦. https://www.asjp.cerist.dz/en/article/176134 .

سعيد محمد حسين وبغدادي مروة مختار. (٢٠٢٢). النموذج السببي لتأثير التنافر المعرفي والتجول العقلي وإعاقة الذات الأكاديمية في التحصيل الدراسي لطلبة كلية التربية بجامعة بني سويف. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*, ٣٢(١١٧), ٤١–٦٠. https://ejcj.journals.ekb.eg/article_273332.html

سهام محمد عبدالفتاح خليفة. (٢٠٢٢). الإسهام النسبي للهوية الأكاديمية فى التنبؤ بكل من إعاقة الذات والطفو الأكاديمي لدي طلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية – جامعة سوهاج*، ١٠٢(٢). https://doi.org/10.21608/edusohag.2022.265444.

عدي المصاروة. (٢٠٢٢). فاعلية برنامج إشراف إرشادي في تحسين الشفقة بالذات لدى المرشدين المتدربين في جامعة اليرموك. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)*, ٣٦(٣), ٦٥٠–٦٢٠.

فيصل منصور الدوسرى، سميرة أبو الحسن النجار وفيوليت فؤاد ابراهيم. (٢٠١٥). فاعلية برنامج معرفى سلوكى لتنمية مهارات التعاطف لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوى صعوبات التعليم فى دولة الكويت. *عالم التربية*، المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية، ١٦(٥٠), ١–٣١. http://search.mandumah.com/Record/851215

هدي محمد السيد أبو العزم. (٢٠١٩). نمذجة العلاقات السببية بين الكمالية والإرجاء الأكاديمي وإعاقة الذات الأكاديمية. *مجلة كلية التربية – جامعة الإسكندرية*, ٢٩(٥), ٢١–٥٣. https://doi.org/10.21608/jealex.2019.163674 .

- **المراجع باللغة الأجنبية:**

Abdolshahi, H. R., & Sarafraz, M. R. (2019). The relationship between self-compassion and procrastination: The mediating role of shame and guilt. *Journal of Fundamentals of Mental Health*, *21*(4), 233-239. https://doi.org/10.22038/jfmh.2019.14398

Afzal, S & ,.Jami, H. (2018). Prevalence of academic procrastination and reasons for academic procrastination in university students. *Journal of Behavioural Sciences*, *28*(1), 51-69 .

Akbay, S., & Gizir, C. (2010). Cinsiyete göre üniversite öğrencilerinde akademik erteleme davranışı: akademik güdülenme, akademik özyeterlik ve akademik yükleme stillerinin rolü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *6*(1), 60-78 .

Akça, F. (2012). An Investigation into the Self-Handicapping Behaviors of Undergraduates in Terms of Academic Procrastination, the Locus of Control and Academic Success. *Journal of Education and Learning*, *1*(2), 288-297 .

Akin, A. (2012). Self-handicapping scale: A study of validity and reliability. *Egitim ve Bilim*, *37*(164), 177-188 .

Akin, A., & Akin ,U. (2015). The predictive role of self-compassion on self-handicapping in Turkish university students. *Ceskoslovenská psychologie*, *59*, 33-43 .

Akmal, S., Arlinkasari, F., & Febriani, A. (2017). Hope of Success and Fear of Failure Predicting Academic Procrastination Students Who Working on a Thesis. *GUIDENA: Jurnal Ilmu Pendidikan, Psikologi, Bimbingan dan Konseling*, *7(1)*, 78-86. https://doi.org/10.24127/gdn.v7i1.724

Alaloğlu, G., & Bahtiyar, B. (2020). *The Examination Of The Associations Among Perfectionism, Self-Handicapping, Self-Compassion And Psychological Symptoms*. In Clara Pracana, Michael Wang. *Psychological Applications and Trends 2020*,(pp. 21-25). InPACT 2020. https://doi.org/10.36315/2020inpact005.pdf

Alesi, M., Rappo, G., & Pepi, A. (2012). Self-esteem at school and self-handicapping in childhood: comparison of groups with learning disabilities. *Psychol Rep*, *111*(3), 952-962. https://doi.org/10.2466/15.10.Pr0.111.6.952-962

Arimitsu, K. (2016). The effects of a program to enhance self-compassion in Japanese individuals: A randomized controlled pilot study. *The Journal of Positive Psychology* 11, 1-13 . https://doi.org/10.1080/17439760.2016.1152593

Arkin, R. M., Lake, E. A., & Baumgardner, A. H. (1986). Shyness and Self-Presentation. In W. H. Jones, J. M. Cheek, & S. R. Briggs (Eds.), *Shyness: Perspectives on Research and Treatment* (pp. 189-203). Springer US. https://doi.org/10.1007/978-1-4899-0525-3_15

Ash, M., Harrison, T., Pinto, M., DiClemente, R., & Negi, L. (2021). A model for cognitively-based compassion training: theoretical underpinnings

and proposed mechanisms. *Social Theory & Health*, *19*, 43–67. https://doi.org/10.1057/s41285-019-00124-x

Athari, Z., Barzegar Bafrooi, K., & Zare, M. (2020). Investigating the Role of Self- Compassion on Academic Procrastination by Mediating Role of Experimental Avoidance in Students of Yazd University. *Research in School and Virtual Learning*, *8*(1), 35-44. https://doi.org/10.30473/etl.2020.52759.3217

Bakker, A. B., & Wang, Y. (2020). Self-undermining behavior at work: Evidence of construct and predictive validity. *International Journal of Stress Management*, *27*, 241-251. https://doi.org/10.1037/str0000150

Balasundaram, I. (2020). Relationship Of Academic Procrastination And Consideration Of Future Consequences -An Empirical Study Among University Students. *Sona Global Management Review*, 11(1), 43-56.

Barutçu Yıldırım, F., & Demir, A. (2020). Self-Handicapping Among University Students: The Role of Procrastination, Test Anxiety, Self-Esteem, and Self-Compassion. *Psychological reports*, *123*(3), 825-843. https://doi.org/10.1177/0033294118825099

Başak, B., & Can, G. (2018). The Relationships Between Self-Compassion, Social-Connectedness, Optimism and Psychological Resilience Among Low-Income University Students. *Ilkogretim Online*, *17*, 766-785. https://doi.org/10.17051/ilkonline.2018.419299

Bashir, L., & Gupta, S. (2019). Measuring Academic Procrastination: Scale Development and Validation Or Akademik Erteleme: Ölçek Geliştirme ve Doğrulama. *İlköğretim Online*, *18*, 939-950. https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.562076

Batool, S. S. (2020). Academic achievement: Interplay of positive parenting, self-esteem ,and academic procrastination. *Australian Journal of Psychology*, *72*(2), 174-187. https://doi.org/10.1111/ajpy.12280

Baumgardner, A. H., Lake, E. A., & Arkin, R. M. (1985). Claiming mood as a self-handicap: The influence of spoiled and unspoiled public identities. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *11*, 349-357. https://doi.org/10.1177/0146167285114001

Beck, B. L., Koons, S. R., & Milgrim, D. L. (2000). Correlates and consequences of behavioral procrastination: The effects of academic procrastination, self-consciousness, self-esteem and self-handicapping. *Journal of Social Behavior & Personality*, *15*, 3-13 .

Berglas, S., & Jones, E. E. (1978). Drug choice as a self-handicapping strategy

in response to noncontingent success. *Journal of Personality and Social Psychology*, *36*, 405-417. https://doi.org/10.1037/0022-3514.36.4.405

Blaine, B., & Crocker, J. (1993). Self-esteem and self-serving biases in reactions to positive and negative events: An integrative review. In Roy F. Baumeister (eds) *Self-Esteem: The Puzzle of Low Self-Regard.* The Plenum Series in Social / Clinical Psychology. (pp. 55-85). Springer, Boston, MA. https://doi.org/10.1007/978-1-4684-8956-9_4

Boruchovitch, E., Rufini, S. E., Ganda, D. R., Miranda, L. C., & de Almeida, L. S. (2022). Self-handicapping strategies in educational context: construction and validation of the Brazilian Self-Handicapping Strategies Scale (EEAPREJ). *Psicologia: Reflexão e Crítica*, *35*(1), 8. 1-14. https://doi.org/10.1186/s41155-022-00210-6

Bozkurt, M. (2022). Self-esteem and fear of negative evaluation as predictors of self-handicapping among university students*. Mater's Thesis* [Middle East Technical University]. https://hdl.handle.net/11511/98162

Breines, J. G., & Chen, S. (2012). Self-compassion increases self-improvement motivation. *Pers Soc Psychol Bull*, *38*(9), 1133-1143. https://doi.org/10.1177/0146167212445599

Brown, K. W., & Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: mindfulness and its role in psychological well-being. *J Pers Soc Psychol*, *84*(4), 822-848. https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.4.822

Cavendish, S. (2005). Self-efficacy and use of self-regulated learning strategies and academic self-handicapping among students with learning disabilities. *doctoral thesis*, [Wayne State University].

Charara, M., & Saneh, A. (2022). *Anxiety and self-handicapping behavior: a correlational analysis amongst college students*. Lebanese American Universit. https://laur.lau.edu.lb:8443/xmlui/handle/10725/13325

Ching, G. S. (2021). Academic Identity and Communities of Practice: Narratives of Social Science Academics Career Decisions in Taiwan. *Education Sciences*, *11*(8), 388. 1-17. https://www.mdpi.com/2227-7102/11/8/388

Choi, J. N., & Moran, S. V. (2009). Why not procrastinate? Development and validation of a new active procrastination scale. *J Soc Psychol*, *149*(2), 195-211. https://doi.org/10.3200/socp.149.2.195-212

Chorba, K., Was, C., & Isaacson, R. (2012). Individual Differences in Academic

Identity and Self-Handicapping in Undergraduate College Students. *Learning and Individual Differences*, *2*, 60-68 .

Chrystowska, A. (2022). Neural and Psychological Effects of Compassion Training: A Systematic Review. *S1 thesis*, [University of Skövde] DiVA. http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:his:diva-21645

Clarke, I. E., & MacCann, C. (2016). Internal and external aspects of self-handicapping reflect the distinction between motivations and behaviours: Evidence from the Self-handicapping Scale. *Personality and Individual Differences*, *100*, 6-11. https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.03.080

Cooley, P. D., & Pedersen, S. J. (2014). Using Self-handicaps to Protect Self-esteem: Young Peoples' Responses to Evaluative Threat in Sport. *Universal Journal of Psychology*, *2(2). 95-102* . https://doi.org/10.13189/ ujp.2014.020207

Coudevylle, G. R., Ginis, K. A. M., & Famose, J.-P. (2008). Determinants of self-handicapping strategies in sport and their effects on athletic performance. *Social Behavior and Personality: an international journal*, *36*, 391-398. https://doi.org/10.2224/sbp.2008.36.3.391

Covington, M. (2009). Self-worth theory: Retrospection and prospects. In K. R. Wenzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school.* (pp. 141-169). Routledge/Taylor & Francis Group .

de Waal, F. B. (2008). Putting the altruism back into altruism: the evolution of empathy. *Annu Rev Psychol*, *59*, 279-300. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.59.103006.093625

Decety, J., & Hodges, S. D. (2006). The Social Neuroscience of Empathy. In P. A. M. Van Lange (Eds.), *Bridging social psychology* :*Benefits of transdisciplinary approaches.* (pp. 103-109). Lawrence Erlbaum Associates Publishers. https://psycnet.apa.org/record/2006-01813-014

Derryberry, D., & Reed, M. A. (2002). Anxiety-related attentional biases and their regulation by attentional control. *J Abnorm Psychol*, *111*(2), 225-236. https://doi.org/10.1037//0021-843x.111.2.225

Díaz-Morales, J. F., & Ferrari, J. R. (2015). More time to procrastinators: The role of time perspective. In Stolarski, M., Fieulaine, N., van Beek, W. (eds), *Time perspective theory; Review, research and application: Essays in honor of Philip G. Zimbardo.* (pp. 305-321). Springer International Publishing/Springer Nature. https://doi.org/10.1007/978-3-319-07368-2_20

Dweck, C. S., & Master, A. (2009). Self-theories and motivation: Students' beliefs about intelligence. In K. R. Wenzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school.* (pp. 123-140). Routledge/Taylor & Francis Group .

Ehret, A. M., Joormann, J., & Berking, M. (2015). Examining risk and resilience factors for depression: The role of self-criticism and self-compassion. *Cogn Emot*, *29*(8), 1496-1504. https://doi.org/10.1080/026 ٩٩٩٣١,٢٠١٤,٩٩٢٣٩٤

Elmimanesh, N. (2018). The Effectiveness of Psychological Capital Intervention Model (PCI) on the Academic and Organizational Procrastination. *Social Cognition*, *7*(2), 159-172. https://doi.org/10.30473/sc.2018.5302

Eyink, J., Hirt, E .R., Hendrix, K. S., & Galante, E. (2017). Circadian variations in claimed self-handicapping: Exploring the strategic use of stress as an excuse. *Journal of Experimental Social Psychology*, *69*, 102-110. https://doi.org/10.1016/j.jesp.2016.07.010

Fajhriani, D. (2020). Academic Procrastination Of Students. *Abjadia*, *5*, 132-141. https://doi.org/10.18860/abj.v5i2.9458

Fernando, H., Hasiholan, F., Ratna, K. E., & Kustanti, E. (2019). *Hubungan Antara Self-Compassion Dengan Self-Handicapping Pada Mahasiswa Teknik Mesin Universitas Diponegoro Yang Sedang Mengerjakan Tugas Akhir.* S1 thesis, [Universitas Diponegoro]

Fernie, B., McKenzie, A.-M., Nikcevic, A., Caselli, G., & Spada, M. (2016). The Contribution of Metacognitions and Attentional Control to Decisional Procrastination. *Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy*, *34*, 1-13. https://doi.org/10.1007/s10942-015-0222-y

Ferrari, J. R., Johnson, J. L., & Mccown, W. (1995). Procrastination and Task Avoidance: Theory, Research, and Treatment .

Finlay-Jones, A. L. (2017). The relevance of self-compassion as an intervention target in mood and anxiety disorders: A narrative review based on an emotion regulation framework. *Clinical Psychologist*, *21*, 90-103. https://doi.org/10.1111/cp.12131

Flett, A. L., Haghbin, M., & Pychyl, T. A. (2016). Procrastination and Depression from a Cognitive Perspective: An Exploration of the Associations Among Procrastinatory Automatic Thoughts, Rumination, and Mindfulness. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, *34*(3), 169-186 . https://doi.org/10.1007/s10942-016-0235-1

Flett, G. L., Blankstein, K. R., & Martin, T. R. (1995). Procrastination, negative self-evaluation, and stress in depression and anxiety: A review and preliminary model. In J. R. Ferrari, J. L. Johnson, & W. G. McCown, *Procrastination and task avoidance* :*Theory, research, and treatment.* (pp. 137-167). Plenum Press. https://doi.org/10.1007/978-1-4899-0227-6_7

Ford, J., Klibert, J. J., Tarantino, N., & Lamis, D. A. (2017). Savouring and Self-compassion as Protective Factors for Depression. *Stress Health* , *33(2), 119-128.* https://doi.org/10.1002/smi.2687

Gadbois, S. A., & Sturgeon, R. D. (2011). Academic self-handicapping: Relationships with learning specific and general self-perceptions and academic performance over time. *British Journal of Educational Psychology*, *81*, 207-222. https://doi.org/10.1348/000709910X522186

Galiesta, I. S. (2017). Pengaruh Fear Of Failure Terhadap Self-Handicapping Yang Dimediasi Self-Compassion Pada Mahasiswa Universitas Pendidikan Indonesia Penerima Bidikmisi. S1 thesis, [Universitas Pendidikan Indonesia]. http://repository.upi.edu/id/eprint/32677

Ganda, D. R., & Boruchovitch, E. (2015). Self-handicapping strategies for learning of preservice teachers. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, *32*, 417-425 .

Geng, J., Han, L., Gao, F., Jou ,M., & Huang, C.-C. (2018). Internet addiction and procrastination among Chinese young adults: A moderated mediation model. *Computers in Human Behavior*, *84*, 320-333. https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.03.013

Gerdes, K. E., Segal, E. A & ,.Lietz, C. A. (2010). Conceptualising and Measuring Empathy. *The British Journal of Social Work*, *40*(7), 2326-2343. https://doi.org/10.1093/bjsw/bcq048

Germer, C., & Neff, K. (2019). Mindful self-compassion (MSC). In *Handbook of mindfulness-based programmes* (pp. 357-367). Routledge .

Ghadampour, e., Yusofvand, m., Sadeghi, m., & imani, f. (2019). Effectiveness of Cognitive Self-Compassion Training on Improving Self-Determination Needs, and Academic Procrastination and Resiliency among the Depressed Female Students in a Military Residential Complex. *Military Psychology*, *10*(38), 29-44. https://jmp.ihu.ac.ir/article_204649_1f5656ec914a24ec83a4d04580b0d7e7.pdf

Gilbert, P. (2010). An introduction to compassion focused therapy in

cognitive behavior therapy .*International Journal of Cognitive Therapy*, *3*, 97-112. https://doi.org/10.1521/ijct.2010.3.2.97

Gilbert, P. (2014). The origins and nature of compassion focused therapy. *British Journal of Clinical Psychology*, *53*(1), 6-41. https://doi.org/10.1111/bjc.12043

Gilbert, P. (2015). Compassion focused therapy. In Stephen Palmer, *The Beginner's Guide to Counselling & Psychotherapy*, (pp.127-139), Sage Publications Ltd.

Gilbert, P., & Procter, S. (2006). Compassionate Mind Training for People with High Shame and Self-Criticism: Overview and Pilot Study of a Group Therapy Approach. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, *13*, 353-379. https://doi.org/10.1002/cpp.507

Goetz, J. L., Keltner, D., & Simon-Thomas, E. (2010). Compassion: An evolutionary analysis and empirical review. *Psychological bulletin*, *136*, 351-374. https://doi.org/10.1037/a0018807

Goffman, E. (1959). *The presentation of self in everyday life*. Doubleday .

Gupta, S., & Geetika, M. (2020). Academic Self-Handicapping Scale: Development and Validation in Indian Context. *International Journal of Instruction*, *13*, 87-102. https://doi.org/10.29333/iji.2020.1346a

He, L. (2020). The effect of mindfulness and self-compassion on behavioral self-handicapping via an unstable self-concept. *doctoral theses,* [Iowa State University]. https://dr.lib.iastate.edu/handle/20.500.12876/32060

Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. John Wiley & Sons Inc. https://doi.org/10.1037/10628-000

Hen, M., & Goroshit, M. (2020). The effects of decisional and academic procrastination on students' feelings toward academic procrastination. *Current Psychology*, *39*. 556–563. https://doi.org/10.1007/s12144-017-9777-3

Hirt, E. R., McCrea, S. M., & Kimble, C. E. (2000). Public self-focus and sex differences in behavioral self-handicapping: Does increasing self-threat still make it "just a man's game?". *Personality and Social Psychology Bulletin*, *26*, 1131-1141. https://doi.org/10.1177/01461672002611009

Hoffmann, F., Banzhaf, C., Kanske, P., Bermpohl, F., & Singer, T. (2016). Where the depressed mind wanders: Self-generated thought patterns as assessed through experience sampling as a state marker of depression. *J Affect Disord*, *198*, 127-134. https://doi.org/10.1016/j.jad.2016.03.005

Hollis-Walker, L., & Colosimo, K. (2011). Mindfulness, self-compassion, and happiness in non-meditators: A theoretical and empirical examination. *Personality and Individual Differences*, *50*(2), 222-227. https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.09.033

Hölzel, B. K., Lazar, S. W., Gard, T., Schuman-Olivier, Z., Vago, D. R., & Ott, U. (2011). How Does Mindfulness Meditation Work? Proposing Mechanisms of Action From a Conceptual and Neural Perspective. *Perspect Psychol Sci*, *6*(6), 537-559. https://doi.org/10.1177/1745691611419671

Huang, C. (2011). Self-concept and academic achievement: A meta-analysis of longitudinal relations. *Journal of School Psychology*, *49*(5), 505-528. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2011.07.001

Iskender, M. (2011). The influence of self-compassion on academic procrastination and dysfunctional attitudes. *Educational Research and Reviews*, *6*, 230-234 .

Javanmard, A., Hoshmandja, M., & Ahmadzade, L. (2018). Investigating the Relationship between Self-Efficacy, Cognitive and Metacognitive Strategies, and Academic Self-Handicapping with Academic Achievement in Male High School Students in the Tribes of Fars Province. *J. Life Sci. Biomed*. 3(1), 27-34 .

Jazaieri, H., Jinpa, G. T., McGonigal, K., Rosenberg, E. L., Finkelstein, J., Simon-Thomas, E., Cullen, M., Doty, J. R ,.Gross, J. J., & Goldin, P. R. (2013). Enhancing compassion: A randomized controlled trial of a compassion cultivation training program. *Journal of Happiness Studies: An Interdisciplinary Forum on Subjective Well-Being*, *14*, 1113-1126. https://doi.org/10.1/٠٠٧s10902-012-9373-z

Jiao, Q., Daros-Voseles, D., Collins, K. M. T., & Onwuegbuzie, A. (2011). Academic procrastination on the performance of graduate-level cooperative groups in research methods courses. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, *11*(1), 119 – 138 .

Jones, E., & Rhodewalt, F. (1982). Self-handicapping scale. *[Database record]. APA PsycTests.* https://doi.org/10.1037/t09528-000

Jones, I. S., & Blankenship, D. C. (2021). Year Two: Effect of Procrastination on Academic Performance of Undergraduate Online Students. *Research in Higher Education Journal*, *39, 1-11*.

Jordan, C. H., & Zeigler-Hill, V. (2013). Fragile self-esteem: The perils and pitfalls of (some) high self-esteem. In V. Zeigler-Hill (Ed.), *Self-esteem.* (pp. 80-98) .Psychology Press .

Karner-Huţuleac, A. (2014). Perfectionism and Self-handicapping in Adult Education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *142*, 434-438. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.07.699

Kartadinata, I., & Siaputra, I .B. (2008). I Love You Tomorrow: Prokrastinasi Akademik dan Manajemen Waktu. *Anima, Indonesian Psychological Journal. 23*, 109-119 .

Kaur, M. M., & Raji, N. S. (2022). The Self-Handicapping Scale: Development And Validation In Indian Context. *Journal of Positive School Psychology*, *6*(9), 234-243 .

Kaya, F., & Tümkaya, S. (2017). Investigating the prediction levels of school alienation of the classroom teaching students' achievement orientation, self handicapping behaviours and demographic features. *Journal of Human Sciences*, *14(1)*, 747-771. https://doi.org/10.14687/jhs.v14i1.4328

Kelley, H. H. (1987). Attribution in social interaction. In *Attribution: Perceiving the causes of behavior.* (pp. 1-26). Lawrence Erlbaum Associates, Inc .

Khalkhali, V. (2012). Task Difficulty, Self-Handicapping and Performance: A Study of Implicit Theories of Ability. *International Online Journal of Educational Sciences*, *4 (3), 592-601*

Khorami, E. S., Moeini, M., & Ghamarani, A. (2016). The effectiveness of self-compassion training: a field Trial. *Global Journal of Medicine Researches and Studies*, *3*(1), 15-20 .

Kim, Y.-H., Chiu, C.-y., & Zou, Z. (2010). Know thyself :Misperceptions of actual performance undermine achievement motivation, future performance, and subjective well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, *99*, 395-409. https://doi.org/10.1037/a0020555

Klein, E. (1971). *A Comprehensive Etymological Dictionary of the English Language: Dealing with the Origin of Words and Their Sense Development Thus Illustrating the History of Civilization and Culture*. Elsevier Publishing Company. https://books.google.com.eg/books?id=CWUYAAAAIAAJ

Korstange, R ,.Craig, M., & Duncan, M. D. (2019). Understanding and Addressing Student Procrastination in College. *Learning Assistance Review*, *24*(1), 57-70 .

Kotera, Y., & Van Gordon, W. (2020). *Effects of Self-Compassion Training on Work-Related Wellbeing: A Systematic Review*. Frontiers in Psychology, 12:630798. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.630798

Leary, M. R., & Shepperd, J. A. (1986). Behavioral self-handicaps versus self-reported handicaps: A conceptual note. *Journal of Personality and*

Social Psychology, *51*, 1265-1268. https://doi.org/10.1037/0022-3514.51.6.1265

Lenggono, B., & Tentama, F. (2020). Construct measurement of academic procrastination of eleventh grade high school students in Sukoharjo. *International Journal of Scientific & Technology Research*, *9*(01), 454-459 .

Lerner, J. S ,.Li, Y., Valdesolo, P., & Kassam, K. S. (2015). Emotion and Decision Making. *Annual Review of Psychology*, *66*(1), 799-823. https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010213-115043

Levine, M., Prosser, A., Evans, D., & Reicher, S. (2005). Identity and Emergency Intervention: How Social Group Membership and Inclusiveness of Group Boundaries Shape Helping Behavior. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *31*(4), 443-453. https://doi.org/10.1177/0146167204271651

Lindblom-Ylänne, S., Saariaho, E., Inkinen, M ,.Haarala-Muhonen, A., & Hailikari, T. (2015). Academic procrastination, strategic delay and something betwixt and between: an interview study. *Frontline Learning Research*, *3*, 27-42. https://doi.org/10.14786/flr.v3i2.154

LoParo, D., Mack, S. A., Patterson, B., Negi, L. T., & Kaslow, N. J. (2018). The Efficacy of Cognitively-Based Compassion Training for African American Suicide Attempters. *Mindfulness*, *9*(6), 1941-1954. https://doi.org/10.1007/s12671-018-0940-1

Lupien, S. P., Seery, M. D., & Almonte ,J. L. (2010). Discrepant and congruent high self-esteem: Behavioral self-handicapping as a preemptive defensive strategy. *Journal of Experimental Social Psychology*, *46*(6), 1105-1108. https://doi.org/10.1016/j.jesp.2010.05.022

Luthans, B .C., Luthans, K. W., & Avey, J. B. (2014). Building the leaders of tomorrow: The development of academic psychological capital. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, *21*(2), 191-199 .

Luthans, F., Youssef-Morgan, C. M., & Avolio, B. J. (2015). *Psychological capital and beyond*. Oxford University Press .

Lutz, A., Jha, A. P., Dunne, J. D., & Saron, C. D. (2015). Investigating the phenomenological matrix of mindfulness-related practices from a neurocognitive perspective. *American Psychologist*, *70*, 632-658 . https://doi.org/10.1037/a0039585

Ma, M., Li, M., Wang, Q., Qiu, A., & Wang, T. (2022). Online self-regulated learning and academic procrastination: A moderated mediation model. *Psychology in the Schools*, *59*(9), 1856-1872.

https://doi.org/10.1002/pits.22730

MacBeth, A., & Gumley, A. (2012). Exploring compassion: A meta-analysis of the association between self-compassion and psychopathology. *Clinical Psychology Review*, *32*(6), 545-552. https://doi.org/10.1016/j.cpr.2012.06.003

Mahasneh, A., Bataineh, O., & Al-Zoubi, Z. (2016). The Relationship Between Academic Procrastination and Parenting Styles Among Jordanian Undergraduate University Students. *The Open Psychology Journal*, *9*, 25-34. https://doi.org/10.2174/1874350101609010025

Malaktaris, A., Lang, A. J., Casmar, P., Baca, S., Hurst, S., Jeste, D. V., & Palmer, B. W. (2022). Pilot Study of Compassion Meditation Training to Improve Well-being Among Older Adults. *Clin Gerontol*, *45*(2), 287-300. https://doi.org/10.1080/07317115.2020.1839826

Malobabic, M. (2018). *The Relationships Between Self-Esteem, Inclination Towards Self-Handicapping Behavior, And Procrastination In Students*. International Thematic Proceedia, 115-129. Available from http://www.researchgate.net/publication/329881561

Mansouri, K., Ashouri, A., Gharraee, B., & Farahani, H. (2022). The Mediating Role of Fear of Failure, Self-Compassion and Intolerance of Uncertainty in the Relationship Between Academic Procrastination and Perfectionism [Original Research]. *Iranian Journal of Psychiatry and Clinical Psychology*, *28*(1), 34-47. https://doi.org/10.3259/ʌijpcp.28.1.3706.1

Martin, M., Staggers, S., & Anderson, C. (2011). The Relationships Between Cognitive Flexibility with Dogmatism, Intellectual Flexibility, Preference for Consistency, and Self-Compassion. *Communication Research Reports*, *28*, 275-280 . https://doi.org/10.1080/08824096.2011.587555

Martin, R. D., Kennett, D. J., & Hopewell, N. M. (2019). Examining the importance of academic-specific self-compassion in the academic self-control model. *The Journal of Social Psychology*, *159*(6), 676-691. https://doi.org/10.1080/00224545.2018.1555128

Martínez-Rubio, D., Navarrete, J., & Montero-Marin, J. (2021). Feasibility, Effectiveness, and Mechanisms of a Brief Mindfulness- and Compassion-Based Program to Reduce Stress in University Students: A Pilot Randomized Controlled Trial. *Int J Environ Res Public Health*, *19*(1). https://doi.org/10.3390/ijerph19010154

Mascaro, J. S., Rilling, J. K., Tenzin Negi, L., & Raison, C. L. (2012). Compassion meditation enhances empathic accuracy and related neural activity.

Social Cognitive and Affective Neuroscience, *8*(1), 48-55. https://doi.org/10.1093/scan/nss095

McCloskey, J., & Scielzo, S. (2015). *Finally!: The Development and Validation of the Academic Procrastination Scale*. *Experiment Finding*, 2–24. https://doi.org/10.13140/RG.2.2.23164.64640

McCrea, S. M., Hirt, E. R., Hendrix, K. L., Milner, B. J., & Steele, N. L. (2008). The worker scale: Developing a measure to explain gender differences in behavioral self-handicapping. *Journal of Research in Personality*, *42*(4), 949-970. https://doi.org/10.1016/j.jrp.2007.12.005

Melhem, M. A. (2022). Prediction of academic self-handicapping based on self-control among university students. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, *17*(1), 134-147 .

Michaels, T. M., Horan, W. P., Ginger, E. J., Martinovich, Z., Pinkham, A. E., & Smith, M. J. (2014). Cognitive empathy contributes to poor social functioning in schizophrenia: Evidence from a new self-report measure of cognitive and affective empathy. *Psychiatry Research*, *220*(3), 803-81 ٠٠https://doi.org/10.1016/j.psychres.2014.08.054

Midgley, C., & Urdan, T. (2001). Academic Self-Handicapping and Achievement Goals: A Further Examination. *Contemporary Educational Psychology*, *26*(1), 61-75. https://doi.org/10.1006/ceps.2000.1041

Mikulincer, M., Shaver, P. R., Bar-On, N., & Sahdra, B. K. (2014). Security enhancement, self-esteem threat, and mental depletion affect provision of a safe haven and secure base to a romantic partner. *Journal of Social and Personal Relationships*, *31*(5), 630-650. https://doi.org/10.1177/0265407514525887

Morley, R. (2017). The Impact of Mindfulness Meditation and Self-Compassion on Criminal Impulsivity in a Prisoner Sample. *Journal of Police and Criminal Psychology*, *33*. https//:doi.org/10.1007/s11896-017-9239-8

Navarro-Gil, M., Lopez-del-Hoyo, Y., Modrego-Alarcón, M., Montero-Marin, J., Van Gordon, W., Shonin, E., & Garcia-Campayo, J. (2020). Effects of Attachment-Based Compassion Therapy (ABCT) on Self-compassion and Attachment Style in Healthy People. *Mindfulness*, *11*(1), 51-62. https://doi.org/10.1007/s12671-018-0896-1

Neely, M. E., Schallert, D. L., Mohammed, S. S., Roberts, R. M., & Chen, Y.-J. (2009). Self-kindness when facing stress: The role of self-compassion,

goal regulation, and support in college students' well-being. *Motivation and Emotion*, *33*(1), 88-97. https://doi.org/10.1007/s11031-008-9119-8

Neff, K., & Germer, C. (2017). Self-compassion and psychological well-being. In Seppälä, Emma M. and others (eds), *The Oxford handbook of compassion science.* (pp. 371-385). Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190464684.001.0001

Neff, K., & Tirch, D. (2013). Self-compassion and ACT. In T. B. Kashdan & J. Ciarrochi (Eds.), *Mindfulness, acceptance, and positive psychology: The seven foundations of well-being.* (pp .78-106) .New Harbinger Publications, Inc .

Neff, K. D. (2003a). The development and validation of a scale to measure self-compassion. *Self and Identity*, *2*, 223-250. https://doi.org/10.1080/15298860309027

Neff, K. D. (2003b). Self-Compassion: An Alternative Conceptualization of a Healthy Attitude Toward Oneself. *Self and Identity*, *2*, 85-101. https://doi.org/10.1080/15298860309032

Neff, K. D. (2009). The Role of Self-Compassion in Development: A Healthier Way to Relate to Oneself. *Hum Dev*, *52*(4), 211-214 . https://doi.org/10.1159/000215071

Neff, K. D. (2011). Self-compassion, self-esteem, and well-being. *Social and Personality Psychology Compass*, *5*(1), 1-12 .

Neff, K. D. (2016). The Self-Compassion Scale is a Valid and Theoretically Coherent Measure of Self-Compassion. *Mindfulness*, *7*(1), 264-274. https://doi.org/10.1007/s12671-015-0479-3

Neff, K. D. (2022). Self-Compassion: Theory, Method, Research, and Intervention. *Annu Rev Psychol*. https://doi.org/10.1146/annurev-psych-032420-031047

Neff, K. D & ,.Germer, C. K. (2013). A pilot study and randomized controlled trial of the mindful self-compassion program. *J Clin Psychol*, *69*(1), 28-44. https://doi.org/10.1002/jclp.21923

Neff, K. D., Hsieh, Y.-P., & Dejitterat, K. (2005). Self-compassion, Achievement Goals, and Coping with Academic Failure. *Self and Identity*, *4*, 263-287. https://doi.org/10.1080/13576500444000317

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

Neff, K. D., Pisitsungkagarn, K., & Hsieh, Y.-P. (2008). Self-Compassion and Self-Construal in the United States, Thailand, and Taiwan. *Journal of*

Cross-Cultural Psychology, *39*(3), 267-285. https://doi.org/10.1177/0022022108314544

Neff, K. D., & Tóth-Király, I. (2022). Self-Compassion Scale (SCS). In O. N. Medvedev, C. U. Krägeloh, R. J. Siegert, & N. N. Singh (Eds.), *Handbook of Assessment in Mindfulness Research* (pp. 1-22). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-77644-2_36-1

Neff, K. D., & Vonk, R. (2009). Self-compassion versus global self-esteem: two different ways of relating to oneself. *J Pers*, *77*(1), 23-50. https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2008.00537.x

Niiya, Y., Brook, A. T., & Crocker, J. (2010). Contingent Self-worth and Self-handicapping: Do Incremental Theorists Protect Self-esteem? *Self and Identity*, *9*(3), 276-297. https://doi.org/10.1080/15298860903054233

Pace, T. W. W., Dodds, S. E., Sikorskii, A., Badger, T. A., Segrin, C., Negi, L. T., Harrison, T., & Crane, T. E. (2019). Cognitively-Based Compassion Training versus cancer health education to improve health-related quality of life in survivors of solid tumor cancers and their informal caregivers: study protocol for a randomized controlled pilot trial. *Trials*, *20*(1), 247. 1-15. https://doi.org/10.1186/s13063-019-3320-9

Pace, T. W. W., Negi, L. T., Adame, D. D., Cole, S. P., Sivilli, T. I., Brown, T. D., Issa, M. J., & Raison, C. L. (2009). Effect of compassion meditation on neuroendocrine, innate immune and behavioral responses to psychosocial stress. *Psychoneuroendocrinology*, *34*(1), 87-98. https://doi.org/10.1016/j.psyneuen.2008.08.011

Panggalo, I. S. (2019). Academic Self Handicapping Ditinjau Dari Jenis Kelamin, Goal Orientation dan Self Compassion pada Mahasiswa Etnis Toraja di Salatiga. *Master's thesis*, [Unika Soegijapranata Semarang]. http://repository.unika.ac.id/id/eprint/21587

Perkins, N., Sehmbi, T., & Smith, P. (2022). Effects of Kindness- and Compassion-Based Meditation on Wellbeing, Prosociality, and Cognitive Functioning in Children and Adolescents: a Systematic Review. *Mindfulness*, *13*(9), 2103-2127. https://doi.org/10.1007/s12671-022-01925-4

Petersen, L.-E. (2014). Self-compassion and self-protection strategies: The impact of self-compassion on the use of self-handicapping and sandbagging. *Personality and Individual Differences*, *56*, 133-138. https://doi.org/10.1016/j.paid.2013.08.036

Poehlmann-Tynan, J., Engbretson, A., Vigna, A. B., Weymouth, L. A., Burnson, C., Zahn-Waxler, C., Kapoor, A., Gerstein, E. D., Fanning, K. A., & Raison, C. L. (2020). Cognitively-Based Compassion Training for parents reduces cortisol in infants and young children. *Infant Ment Health J*, *41*(1), 126-144. https://doi.org/10.1002/imhj.21831

Powers, T. A., Koestner, R., & Zuroff, D. C. (2007). Self-criticism, goal motivation, and goal progress. *Journal of Social and Clinical Psychology*, *26*, 826-840. https://doi.org/10.1521/jscp.2007.26.7.826

Prapavessis, H., & Grove, J. R. (1998). Self-handicapping and self-esteem. *Journal of Applied Sport Psychology*, *10*, 175-184. https://doi.org/10.1080/10413209808406386

Rahmatia, R., Wibowo, M. E., & Sunawan, S. (2022). The Relationship between Resilience and Academic Procrastination seen from Students' Self-Compassion. *Jurnal Bimbingan Konseling*, *11*(1), 60-66 .

Rankin, K. P., Kramer, J. H., & Miller, B. L. (2005). Patterns of cognitive and emotional empathy in frontotemporal lobar degeneration. *Cogn Behav Neurol*, *18*(1), 28-36. https://doi.org/10.1097/01.wnn.0000152225.05377.ab

Rapoport, O., Bengel, S., Möcklinghoff, S., & Neidhardt, E. (2022). Self-compassion moderates the influence of procrastination on postponing sporting activity. *Personality and Individual Differences*, *185*, 111242. 1-6. https://doi.org/10.1016/j.paid.2021.111242

Reddy, S. D., Negi, L. T., Dodson-Lavelle, B., Ozawa-de Silva, B., Pace, T. W. W., Cole, S. P., Raison, C. L., & Craighead, L. W. (2013). Cognitive-Based Compassion Training: A Promising Prevention Strategy for At-Risk Adolescents. *Journal of Child and Family Studies*, *22*(2), 219-230. https://doi.org/10.1007/s10826-012-9571-7

Rhodewalt, F., Morf, C., Hazlett, S., & Fairfield, M. (1991). Self-handicapping: The role of discounting and augmentation in the preservation of self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, *61*, 122-131. https://doi.org/10.1037/0022-3514.61.1.122

Rimes, K. A., & Wingrove, J. (2011). Pilot study of Mindfulness-Based Cognitive Therapy for trainee clinical psychologists. *Behav Cogn Psychother*, *39*(2), 235-241. https://doi.org/10.1017/s1352465810000731

Rizki, M., Haerul, I., & Egi, D. (2020). Relationship Between Stress Level And Academic Procrastination Among New Nursing Students. *The*

Malaysian Journal of Nursing (MJN), *11*(3), 63-67. https://doi.org/10.31674/mjn.2020.v11i03.010

Rouzi, K., Afifah, N., Handrianto, C., & Desmita. (2020). Establishing an Islamic Learning Habituation Through the Prophets' Parenting Styles in the New Normal Era. *International Journal of Islamic Educational Psychology*, *1*, 101-111. https://doi.org/10.18196/ijiep.v1i2.9638

Sabry Abd El-Salam, A. I., Metwally, F. G., & Abdeen, M. A. (2022). Academic Procrastination and Self-control of Faculty Nursing Students. *Zagazig Nursing Journal*, *18*(2), 15-29. https://doi.org/10.21608/znj.2022.245633

Sadeghi, Hajloo, N., Babayi, K., & Shahri, M. (2014). The Relationship between Metacognition and Obsessive Beliefs, and Procrastination in Students of Tabriz and Mohaghegh Ardabili Universities, Iran. *Iranian journal of psychiatry and behavioral sciences*, *8*, 42-50 .

Saffari, S., Asadzadeh, H., Farokhi, N., & Dortaj, F. (2022). Efficacy of Self-Compassion Training on Educational Resilience and Mental Vitality in High School Students. *Journal of Applied Psychological Research.* 2(4). 327-343. https://doi.org/10.22059/japr.2022.318739.643756

Sahdra, B. K., Shaver, P. R., & Brown, K. W. (2010). A scale to measure nonattachment: a Buddhist complement to Western research on attachment and adaptive functioning. *J Pers Assess*, *92*(2), 116-127. https://doi.org/10.1080/00223890903425960

Salavera, C., & Usán, P. (2020). Psychometric properties of empathy questionnaire for Spanish adolescents. *Psicol Reflex Crit*, *33*(1), 1-8. https://doi.org/10.1186/s41155-020-00161-w

Salehzadeh Einabad, Z., Dorban, G., & Nainian, M. (2017). The Mediating Role of Self-Compassion in the Relationship Between Anxiety and Procrastination. Zahedan J Res Med Sci. *19*(9), e11773. https://doi.org/10.5812/zjrms.11773

Sapanci, A. (2021). The mediating role of self-compassion in the relationship between perfectionism and academic procrastination in pre-service teachers. *Journal of Pedagogical Research*, *5*, 214-229. https://doi.org/10.33902/JPR.2021474638

Sarirah, T., & Chaq, S. A. (2019). Academic self-efficacy as a predictor toward decisional procrastination among college students preparing a thesis in Indonesia. *Journal of Advanced Research in Social Sciences and Humanities*, *4*(1), 28-23. http://jarssh.com/ojs/index.php/jarssh/article/view/80#

Schooler, J. W., Smallwood, J., Christoff, K., Handy, T. C., Reichle, E. D., & Sayette, M. A. (2011). Meta-awareness, perceptual decoupling and the wandering mind. *Trends Cogn Sci*, *15*(7), 319-326 . https://doi.org/10.1016/j.tics.2011.05.006

Schouwenburg, H. C. (2004). Procrastination in Academic Settings: General Introduction. In H. C. Schouwenburg, C. H. Lay, T. A. Pychyl, & J. R. Ferrari (Eds.), *Counseling the procrastinator in academic settings.* (pp. 3-17). American Psychological Association. https//:doi.org/10.1037/10808-001

Schraw, G., Wadkins, T., & Olafson, L. (2007). Doing the things we do: A grounded theory of academic procrastination. *Journal of Educational Psychology*, *99*, 12-25. https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.1.12

Schwinger, M. (201 .(٣Structure of academic self-handicapping — Global or domain-specific construct? *Learning and Individual Differences*, *27*, 134-143. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.07.009

Schwinger, M., Wirthwein, L., Lemmer, G., & Steinmayr, R .(2014) .Academic self-handicapping and achievement: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, *106*, 744-761. https://doi.org/10.1037/a0035832

Segal, E. A., Gerdes, K. E., Lietz, C. A., Wagaman, M. A., & Geiger, J. M. (2017). *Assessing empathy*. Columbia University Press .

Seli, H., Dembo, M. H., & Crocker, S. (2009). Self in self-worth protection: the relationship of possible selves and self-protective strategies [Report]. *College Student Journal*, *43(3), 832–842*. https://psycnet.apa.org/record/2009-12808-016

Shamay-Tsoory, S. G., Aharon-Peretz, J., & Perry, D. (2009). Two systems for empathy: a double dissociation between emotional and cognitive empathy in inferior frontal gyrus versus ventromedial prefrontal lesions. *Brain*, *132*(3), 617-627. https://doi.org/10.1093/brain/awn279

Shapira, L., & Mongrain, M. (2010). The benefits of self-compassion and optimism exercises for individuals vulnerable to depression. *The Journal of Positive Psychology*, *5*, 377-389 . https://doi.org/10.1080/17439760.2010.516763

Shibata, L. (2021). Cognitively-Based Compassion Training (CBCT) Improves Immune Function and Prosocial Behavior in Humans. *Available at SSRN 3859638*. https://ssrn.com/abstract=3859638 or http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3859638

Shonin, E., Van Gordon, W., Compare, A., Zangeneh, M., & Griffiths, M. D.

(2015). Buddhist-Derived Loving-Kindness and Compassion Meditation for the Treatment of Psychopathology: a Systematic Review. *Mindfulness*, *6*(5), 1161-1180 . https://doi.org/10.1007/s12671-014-0368-1

Sirois, F., & Pychyl, T. (2013). Procrastination and the priority of short-term mood regulation: Consequences for future self. *Social and Personality Psychology Compass*, *7*, 115-127. https://doi.org/10.1111/spc3 ١٢٠١١.

Sirois, F. M. (2007). "I'll look after my health, later": A replication and extension of the procrastination–health model with community-dwelling adults. *Personality and Individual Differences*, *43*(1), 15-26. https://doi.org/10.101/٦j.paid.2006.11.003

Sirois, F. M. (2014). Procrastination and Stress: Exploring the Role of Self-compassion. *Self and Identity*, *13*(2), 128-145. https://doi.org/10.1080/15298868.2013.763404

Sirois, F. M., Nauts, S., & Molnar, D. S. (2019). Self-Compassion and Bedtime Procrastination: an Emotion Regulation Perspective. *Mindfulness*, *10*(3), 434-445. https://doi.org/10.1007/s12671-018-0983-3

Smallwood, J., & Schooler, J. W. (2015). The science of mind wandering: empirically navigating the stream of consciousness. *Annu Rev Psychol*, *66*, 487-518. https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010814-015331

Smith, C. W., Snyder, D. R., & Handelsman, M. M. (1982). On the self-serving function of an academic wooden leg: test anxiety as a self-handicapping strategy .*J Pers Soc Psychol*, *42*(2), 314-321. https://doi.org/10.1037//0022-3514.42.2.314

Smith, J. L., Hardy, T., & Arkin, R. (2009). When practice doesn't make perfect: Effort expenditure as an active behavioral self-handicapping strategy. *Journal of Research in Personality*, *43*(1), 95-98. https://doi.org/10.1016/j.jrp.2008.10.004

Stainton, M., Lay, C. H., & Flett, G. L. (2000). Trait procrastinators and behavior/trait-specific cognitions. *Journal of Social Behavior & Personality*, *15*, 297-312 .

Stallman, H., Ohan, J., & Chiera, B. (2017). The Role of Social Support, Being Present, and Self-kindness in University Student Psychological Distress. *Australian Psychologist*, *53*. https://doi.org/10.1111/ap.12271

Stawarczyk, D., Majerus, S., Catale ,C., & D'Argembeau, A. (2014).

Relationships between mind-wandering and attentional control abilities in young adults and adolescents. *Acta Psychol (Amst)*, *148*, 25-36. https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2014.01.007

Stead, R., Shanahan, M. J., & Neufeld, R .W. J. (2010). "I'll go to therapy, eventually": Procrastination, stress and mental health. *Personality and Individual Differences*, *49*(3), 175-180. https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.03.028

Steel, P. (2007). The nature of procrastination: a meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychol Bull*, *133*(1), 65-94. https://doi.org/10.1037/0033-2909.133.1.65

Strauss, C., Lever Taylor, B., Gu, J., Kuyken, W., Baer, R., Jones, F., & Cavanagh, K. (2016). What is compassion and how can we measure it? A review of definitions and measures. *Clinical Psychology Review*, *47*, 15-27. https://doi.org/10.1016/j.cpr.2016.05.004

Strunk, K. K., & Steele, M. R. (2011). Relative contributions of self-efficacy, self-regulation, and self-handicapping in predicting student procrastination. *Psychol Rep*, *109*(3), 983-989. https://doi.org/10.2466/07.09.20.Pr0.109.6.983-989

Sudirman, S., & Kılınçer, H. (2021). An Investigation into the Self-Handicapping Behaviors in Terms of Academic Procrastination. *International Journal of Islamic Educational Psychology*, *2*, 191-202. https://doi.org/10.18196/ijiep.v2i2.13145

Sun, X., Chan, D. W., & Chan, L.-k. (2016). Self-compassion and psychological well-being among adolescents in Hong Kong: Exploring gender differences. *Personality and Individual Differences*, *101*, 288-292. https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.06.011

Takeuchi, H., Taki, Y., Nouchi, R., Hashizume, H., Sekiguchi, A., Kotozaki, Y., Nakagawa, S., Miyauchi, C .M., Sassa, Y., & Kawashima, R. (2013). Anatomical correlates of self-handicapping tendency. *Cortex*, *49*(4), 1148-1154. https://doi.org/10.1016/j.cortex.2013.01.014

Teasdale, J. D., Segal, Z., & Williams, J. M. G. (1995). How does cognitive therapy prevent depressive relapse and why should attentional control (mindfulness) training help?. *Behaviour Research and Therapy*, *33*(1), 25-39. https://doi.org/10.1016/0005-7967(94)E0011-7

Török, L., & Szabó, Z. (2018). The theory of self-handicapping: forms, influencing factors and measurement. *Ceskoslovenská psychologie*, *62(2), 173-188* . https://psycnet.apa.org/record/2018-20274-005

Török, L., Szabó, Z. P., & Tóth, L. (2018). A critical review of the literature on

academic self-handicapping: theory, manifestations, prevention and measurement. *Social Psychology of Education*, *21*(5), 1175-1202. https://doi.org/10.1007/s11218-018-9460-z

Tsai, M. H., & Chou, W. L. (2016). Attentional orienting and executive control are affected by different types of meditation practice. *Consciousness and Cognition*, *46*, 110-126. https://doi.org/10.1016/j.concog.2016.09.020

Urdan, T., & Midgley, C. (2001). Academic Self-Handicapping: What We Know, What More There is to Learn. *Educational Psychology Review*, *13*(2), 115-138. https://doi.org/10.1023/A:1009061303214

Uysal, A., & Knee, C .R. (2012). Low trait self-control predicts self-handicapping. *Journal of Personality*, *80*(1), 59-79. https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2011.00715.x

van den Brink, E., & Koster, F. (2015). *Mindfulness-based compassionate living: A new training programme to deepen mindfulness with heartfulness*. Routledge/Taylor & Francis Group .

van den Hurk, P. A. M., Giommi, F., Gielen, S. C., Speckens, A. E. M., & Barendregt, H. P. (2010). Greater efficiency in attentional processing related to mindfulness meditation. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, *63*(6), 1168-1180. https://doi.org/10.1080/17470210903249365

Vansteenkiste, M., Ryan, R. M., & Soenens, B. (2020). Basic psychological need theory: Advancements, critical themes, and future directions. *Motivation and Emotion*, *44*(1), 1-31. https://doi.org/10.1007/s11031-019-09818-1

Vossen, H. G. M., Piotrowski, J. T., & Valkenburg, P. M. (2015). Development of the Adolescent Measure of Empathy and Sympathy (AMES). *Personality and Individual Differences*, *74*, 66-71. https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.09.040

Was, C. A., Al-Harthy, I., Stack-Oden, M., & Isaacson, R. M. (2009). Academic identity status and the relationship to achievement goal orientation. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, *7*(18), 627-652.

Williams, J. G., Stark, S. K., & Foster, E. E. (2008). The relationships among self-compassion,motivation, and procrastination. *American Journal of Psychological Research*, *4*(1), 44-37 .

Williams, J. M. (2010). Mindfulness and psychological process. *Emotion*, *10*(1), 1-7. https://doi.org/10.1037/a0018360

Winkielman, P., & Schooler, J. W. (2011). Splitting consciousness: Unconscious, conscious, and metaconscious processes in social cognition. *European Review of Social Psychology*, *22* ,1-35 . https://doi.org/10.1080/10463283.2011.576580

Winter, F., Mander, J., Jarczok, M. N., Warth, M., Negi, L. T., Harrison, T., Ditzen, B., & Aguilar-Raab, C. (2022). Change Mechanism of Cognitively-Based Compassion Training for Couples with Depression : An Exploratory Empirical Investigation of Process Variables. *Journal of Integrative and Complementary Medicine*, *28*(7), 591-599. https://doi.org/10.1089/jicm.2022.0497

Wiwatowska, E., Pietruch, M., Katafoni, P., & Michalowski, J. (2022). *"I can't focus now, I will study tomorrow" - The link between academic procrastination and resistance to distraction*. Faculty of Psychology and Law in Poznan, SWPS University of Social Sciences and Humanities. https://doi.org/10.31234/osf.io/enkx3

Wondra, T. K., & McCrea, S. M. (2022). Collective self-doubt: does subjective SES predict behavioral self-handicapping tendency in college students? *Social Psychology of Education*, *25*(1), 129-167. https://doi.org/10.1007/s11218-021-09678-z

Yang, X., Zhu, J., & Hu, P. (2021). Perceived social support and procrastination in college students: A sequential mediation model of self-compassion and negative emotions. *Current Psychology*. https://doi.org/10.1007/s12144-021-01920-3

Yeshi, L. (2018). Naikan-Based Compassion Training (NBCT) – A Theoretical Framework. *Master's thesis of Science in Positive Psychology* [Life University] https://doi.org/10.31231/osf.io/aw9pg

Zarshenas, L., Jahromi, L. A., Jahromi, M .F., & Manshadi, M. D. (2019). Self–handicapping among nursing students: an interventional study. *BMC Medical Education*, *19*(1), 26. https://doi.org/10.1186/s12909-018-1441-6

Zoll, C., & Enz, S. (2010). *A Questionnaire to Assess Affective and Cognitive Empathy in Children*. Bamberg : opus. https://fis.uni-bamberg.de/handle/uniba/218

cognitively based self-compassion as an approach to reducing academic self-handicap and academic procrastination for university students.

Dr. Ghada Abdel-Hamid Abdel-Aty Montaser

Abstract:

The aim of the research is to study the effect of a program based on cognitive self-compassion in reducing academic self-handicap and academic procrastination among students of the Faculty of Specific Education, Benha University. Sections, and they were diagnosed according to the cognitive self-compassion scale (Neff & Tóth-Király, 2022) (translated by the researcher), and the academic procrastination scale (McCloskey & Scielzo, 2015) (translated by the researcher) was also used, and the academic self-handicap scale (prepared by the researcher), The basic research sample was (140) male and female students, who were distributed into two groups, the experimental group (70) male and female students, and the control group (70) male and female students. The mean age of the sample was (22.1) with a standard deviation of (4.256), and the researcher applied the proposed program. On the experimental group and the application of pre- and post-measurements on the two groups (control and experimental), the research found the effect of the proposed program based on self-compassion on reducing both academic self-handicap and academic procrastination, as the size of the effect of the program on Self-obstruction (0.80) and academic procrastination (0.96), which means a significant effect of the proposed program.

key words:

cognitively based self-compassion - academic procrastination - academic self-handicap