دراسة العلاقات بين ظاهرة المحتال، والتّعاطف مع الذّات، والقلق الأكاديميّ (عيّنة من طلاب الجامعة اللبنانيّة)

Examining the Relationships Between Impostor Phenomenon, Self-Compassion, and Academic Anxiety (A Sample of Lebanese University Students)

برنس روبي رزّوق(*) Prince Ruby Razzouk

تاريخ الإرسال:12-8-2024 تاريخ القبول:30-8-2024

الملخص

تبحث هذه الدّراسة في العلاقات المتبادلة بين ظاهرة المحتال، والتّعاطف مع الذّات بأبعاده الإيجابيّة والسّلبية، والقلق الأكاديمي بين طلاب الجامعة اللبنانيّة. تشير ظاهرة المحتال إلى شعورٍ ملازمٍ للشخص بعدم الكفاءة والخوف من كشفهم كمحتالين على الرّغم من وجود أدلة على الكفاءة الذّاتيّة. التّعاطف الإيجابي مع الذّات ينطوي على معاملة الذّات بلطف وتفهم، والتّعاطف السّلبي مع الذّات ينطوي على الحكم الذّاتي والنّقد. يشمل القلق الأكاديمي التّوتر والقلق الذي يواجهه الطلاب في ما يتعلق بأدائهم الأكاديمي. تهدف هذه الدّراسة إلى تقديم فهم شامل لهذه البنى النّفسيّة وآثارها على طلاب الجامعة اللبنانيّة، ولتحقيق ذلك اختِيرت عيّنة تتألف من 276 طالبًا جامعيًّا (متوسط العمر = 26.3 سنة) من كلية الآداب والعلوم الإنسانيّة في الجامعة اللبنانيّة الفرع الثاني، أكملوا مقاييس ظاهرة المحتال، التّعاطف مع بالذّات، والقلق الأكاديمي. كشفت النّتائج عن وجود ارتباطات إيجابيّة دالّة بين ظاهرة المحتال، والتّعاطف السّلبي مع الذّات، والقلق الأكاديمي، بينما ارتبط سلبيًا التّعاطف الإيجابي مع كلّ من ظاهرة المحتال والقلق الأكاديمي. تُسَلّط النتائج الضوء على الدّيناميكيّات المعقدة لهذه البنى النّفسيّة في سياق التّعليم العالي اللبناني وتقترح طُرق محتملة للتدخل.

الكلمات المفتاحية: ظاهرة المحتال، التّعاطف مع الذّات، القلق الأكاديمي.

* أستاذ مساعد في الجامعة اللبنانية - كلّية الآداب والعلوم الإنسانيّة - قسم علم نفس.
Assistant Professor at Lebanese university- Faculty of Arts and Humanities- department psychology
Email: prince_razzouk@hotmail.com

Abstract

This study investigates the interrelationships between impostor phenomenon, positive and negative self-compassion, and academic anxiety among university students in Lebanon. The imposter phenomenon refers to the persistent feeling of inadequacy and fear of being exposed as a fraud despite evidence of competence. Positive and negative self-compassion are two dimensions of self-compassion that involve treating oneself with kindness and understanding, or with self-judgment and criticism, respectively. Academic anxiety encompasses the stress and worry experienced by students in relation to their academic performance. This study aims to provide a comprehensive understanding of these psychological constructs and their implications for university students in Lebanon, to do this a sample of 276 undergraduate students (mean age = 20.8 years) recruited from the Lebanese University Faculty of Letters and Human Sciences second branch, completed measures of impostor phenomenon, self-compassion, and academic anxiety. Results revealed significant positive correlations between impostor phenomenon, negative self-compassion, and academic anxiety, while positive self-compassion was negatively correlated with both impostor phenomenon and academic anxiety. The findings highlight the complex dynamics of these psychological constructs in the context of Lebanese higher education and suggest potential avenues for intervention.

Keywords: Impostor Phenomenon, self-compassion, academic anxiety.

المقدمة

ظاهرة المحتال، والمعروفة أيضًا باسم متلازمة المحتال، هي نمط نفسي يشكك فيه الأفراد في إنجازاتهم وقُدراتهم ويخافون من التّعرض للكشف على أنّهم «محتالين» (Clance & Imes, 1978) لوحظت هذه الظاهرة بين طلاب الجامعات، خصوصًا عند الطلاب ذووي الإنجازات العالية، (Naser et al, 2022). في هذا السّياق تناولت الدّراسات مؤخرًا دور التّعاطف الإيجابي مع الذّات (وهو موقف إيجابي يتميز باللطف تجاه النّفس)، واليقظة الذّهنيّة، في التّخفيف من الآثار السّلبية لظاهرة المحتال (Weiss, 2018). كما أظهرت الأبحاث أنّ ظاهرة المحتال ترتبط بتوقعات أدنى للأداء، وخوف من الفشل، وعدم القدرة على الاعتراف بالثناء (Naser et al, 2022). كما أنّ الطلاب الذين يعانون من ظاهرة المحتال تقلّ احتماليّة طلبهم للعون ووسائل المساعدة الأمر

الذي يؤدي الى تفاقم القلق الأكاديمي لديهم ويُقوّض صحتهم النّفسيّة. في المقابل، ارتبط التّعاطف الإيجابي مع الذّات بمرونة أكبر، وأداء أكاديمي أفضل، وانخفاضٍ للقلق بين طلاب الجامعات (Tran et al, 2022). بناءً على ذلك إنّ فهم ديناميّة العلاقة بين ظاهرة المحتال والتّعاطف مع الذّات بشقيها الإيجابي والسّلبي، والقلق الأكاديمي قد يُسهم في خلق تدخلات نفسيّة وبرامج دعم أكثر فعاليّة لتعزيز النّجاح الأكاديمي والصّحة النّفسيّة لطلاب الجامعات في لبنان. في هذا السّياق، يُعد التّفاعل بين ظاهرة المحتال والتّعاطف مع الذّات والقلق الأكاديمي موضوعًا جديرًا بالدّراسة، خاصة وأنّ نظام التعليم العالي في لبنان، المعروف بتنافسيته ومعاييره الأكاديميّة العاليّة، يوفر سياقًا فريدًا لدراسة ظاهرة المحتال، خاصةً أنّ المجتمع اللبناني يولي أهمية كُبرى للتحصيل الأكاديمي، يُضاف الى ذلك الضغوط الاقتصاديّة والبيئة الاجتماعيّة والسياسيّة المعقدة التي يعاني منها لبنان، كل ذلك يُساهم في خَلق ظروف قد تُفاقم المشاعر المرتبطة بظاهرة المحتال بين الطلاب.

مُشكِلة الدّراسة: العديد من الطلاب المتفوقين يُعاني من المشاعر المرتبطة بظاهرة المحتال والشّك الذّاتي، الى جانب المستويات العالية من التّوتر والقلق المرتبطة بالأداء الأكاديمي، ما يؤثر على تحصيلهم العلمي وصحتهم النّفسيّة. للتخفيف من هذه المشاكل يلجأ الطلاب و خاصةً الجامعيين منهم الى تقنيّة التّعاطف مع الذّات كآلية للتكيف (Peteet et al., 2015). التّعاطف مع الذّات يمكن أن يكون إيجابيًا بشكل عام، لكنه ضارٌ على التّجارب الأكاديميّة والصّحة النّفسيّة للطلاب في أحيان أخرى. ستجيب هذه الدّراسة على سؤال كيف، ومتى يتحول التّعاطف مع الذّات الى ضرر على صحة النّفسيّة للطالب من خلال السّياق اللبناني الذي يُقدم تحديات وتأثيرات فريدة على البنى النّفسيّة للطلاب، والتي لم تُدرَس بشكل مكثف في هذه الفئة من المجتمع اللبناني.

أهميّة الدّراسة: تُلقي هذة الدّراسة الضوء على بيئة ثقافيّة وتعليميّة محددة ألا وهي خبرة وسلوك طلاب الجامعة البنانيّة، من خلال درس العلاقات بين عدة بنى نفسيّة (ظاهرة المحتال، التّعاطف مع الذّات، والقلق الأكاديمي) التي يمكن أن تؤثر بشكل كبير على صحة الطلاب النّفسيّة وأدائهم الأكاديمي بشكل دقيق من خلال التّمييز بين الجوانب الإيجابيّة والسّلبية للتّعاطف مع الذّات. إضافةً الى ذلك إنّ معظم الدّراسات حول ظاهرة المحتال أُجريَت ضمن المُجتمعات الغربيّة،

من هنا تَبرُز أهمية السّياق الثّقافي لهذه الدّراسة بسبب العدد المحدود للدّراسات التي تناولت ظاهرة المحتال في الثقافات الشّرق أوسطيّة، وخاصة في لبنان.

أهداف الدّراسة: الهدف الرئيس لهذه الدّراسة هو درس العلاقات بين ظاهرة المحتال، والجوانب الإيجابيّة والسّلبية للتّعاطف مع الذّات، والقلق الأكاديمي بين طلاب الجامعة اللبنانيّة الفرع الثاني، وتقييم مدى انتشار ظاهرة المحتال بينهم، إضافةً الى فهم كيفيّة تفاعل هذه العوامل وتأثيرها على بعضها البعض في سياق التّعليم العالي، وتحديد العوامل الوقائيّة المحتملة (مثل التّعاطف مع الذّات الإيجابي) الذي قد يخفف من الآثار السّلبية لظاهرة المحتال والقلق الأكاديمي، وتقديم رؤى يمكن أن تساعد في تصميم التّدخلات أو استراتيجيات الدعم لطلاب الجامعات الذين يواجهون هذه التّحديات النّفسيّة، كما يمكن أن يكون لنتائج هذه الدّراسة آثار مهمة على خدمات دعم الطلاب، والسياسات التّعليمية، والتّدخلات في مجال الصّحة النّفسيّة في الجامعة اللبنانيّة وربما في سياقات ثقافية مماثلة.

ظاهرة المحتال (Impostor Phenomenon)

تشير ظاهرة المحتال إلى الشّعور المستمر بالاحتيال الفكري، وعدم الكفاءة والخوف من فضح الشّخص كمحتال، على الرّغم من وجود أدلة على الكفاءة والنّجاح (Clance & Imes, 1978). ذُكِر المصطلح لأول مرة في العام 1978 من "بولين روز كلانس وسوزان أمنت إيمز اللتين درستا هذه الظاهرة لدى النساء ذوات الإنجازات العالية. الأشخاص المتأثرون بهذه الظاهرة لا يعتقدون أنّهم يستحقون نجاحهم أو حظهم ويعتقدون أنّهم يخدعون الآخرين لأنهم يظنون أنهم ليسوا بالذكاء الذي يبدون عليه، وتزداد ظاهرة المحتال سوءًا بسبب انتقاد الذّات القاسي للغاية (Murugesu, 2020)، كما يمكن للعوامل التي يتعرض لها الفرد مثل تجارب المقارنة مع الآخرين والتّمييز في المعاملة بينه وبين الآخرين، والصور النمطيّة السّلبية المفروضة من الخارج كالمجتمع والعائلة والتّفاعلات الاجتماعيّة، كل ذلك يمكن أن يقوي تأثير ظاهرة المحتال على الأفراد (Gottlieb et al, 2020).

تُظهر الدّراسات أن ظاهرة المحتال منتشرة بين الطلاب الذين يدخلون بيئة أكاديميّة جديدة كالجامعة مثلًا، إذ يمكن أن تسبب هذه البيئة الجديدة غير المعروفة مشاعر عدم الأمان، ما يؤدي إلى انخفاض الثقة بالنّفس والإيمان بقدراتهم الذّاتية (Naser et al, 2022). من ناحية أخرى، على الرّغم من الاعتراف بهذه الظاهرة

على نطاق واسع، هناك القليل من الأبحاث المتاحة التي توفر استراتيجيّات تستهدف إدارة ظاهرة المحتال والتّخفيف منها بشكل فعال. تشير الأبحاث الأوليّة إلى طُرق محتملة للتّخفيف من مشاعر الاحتيال مثل التّدخلات التّعليمية وورش العمل، والمناقشات الجماعيّة بالإضافة إلى العلاج النّفسي الفردي والجماعي الذي يَحُد من هذه الشّكوك ويعالج المخاوف الفرديّة من الفشل (Bravata et al, 2020).

اقترحت الدكتورة بولين كلانس في العام 1985، ست خصائص رئيسة لظاهرة المحتال:

1 - دائرة المحتال: تبدأ هذه الدّائرة عندما يُكلَف الشّخص بمهمة تتعلق بالعمل أو الدّراسة، يشعر الشّخص بالقلق والخوف، ما يؤدي إمّا إلى الإعداد المفرط أو التسويف الذي يليه عمل مكثف في اللحظة الأخيرة. عند النجاح، يعزو الشّخص ذلك إلى الحظ أو الجهد المفرط، وليس إلى قدراته الذّاتية، بعد الإنتهاء من المُهمة، يشعر المصابون بظاهرة المحتال بأنّهم لن يكونوا أبدًا مستعدين للتحدي التالي، فتبدأ دائرة المحتال من جديد.

2 - الحاجة إلى أن تكون مميزًا أو أن تكون الأفضل: غالبًا ما يُعدُّ الأشخاص الذين يعانون من ظاهرة المحتال "موهوبين" أو "أذكياء" في مرحلة ما من حياتهم، ما يخلق ضغطًا للحفاظ على هذه الصّورة والتّفوق دائمًا، يؤدي هذا الضغط الى عدم الثّقة بالنّفس وقلّة إدراك الشّخص لقدراته الفعليّة، على الرغم من وجود الدّلائل الموضوعيّة التي تضحض هذا الضعف.

3 - المرأة الخارقة/ الرجل الخارق: لدى الأشخاص الذين يعانون من هذه الظاهرة ميل قوي نحو الكمال. إذ يضع هؤلاء الأفراد معايير عالية بشكل غير واقعي لأنفسهم، ويشعرون بخيبة الأمل عندما لا يُدركونها.

4 - الخوف من الفشل: هناك خوف عميق من الفشل لدى الأشخاص الذين يعانون من هذه الظاهرة، ما يؤدي إلى قلق شديد عند مواجهة التحديات أو عند تقييم أدائهم.

5 - إنكار الكفاءة وتجاهل الثناء: على الرّغم من وجود أدلة على نجاحهم، يميل هؤلاء الأفراد إلى التقليل من إنجازاتهم ويجدون صعوبة في قبول الثناء أو الاعتراف بقدراتهم.

6 - الخوف من النّجاح والشّعور بالذّنب: يقلق هؤلاء الأفراد من أنّ النّجاح سيؤدي إلى توقعات أعلى أو مسؤوليات إضافيّة لا يشعرون بأنّهم مستعدون لها، ويشعرون أيضًا بالذنب بسبب اختلافهم

أو إذا تفوقوا على أقرانهم أو أفراد عائلاتهم، كما يقلقون من رفض الآخرين لهم (Clance, 1985).

أظهرت دراسة أجراها تشاكرافارتي (Chakravarty, 2019) حول ظاهرة المحتال، كما يختبرها طلاب الدّراسات العليا وما بعد الدكتوراه في مجالات العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرّياضيّات، على عيّنة من 160 مشاركًا، أن ظاهرة المحتال كانت مرتبطة بالعوامل الآتية: مقارنة الذّات بالأقران، التقييم من قِبَل أعضاء هيئة التدريس، تلقي التقدير بشكل علني، الخوف المسبق من عدم المعرفة، والشّعور بنقص الكفاءة. كما افترض لانغفورد وكلانس (Langford & Clance, 1993) أنّ ظاهرة المحتال مرتبطة بالقلق والاكتئاب والانطوائيّة والحاجة إلى الظهور بمظهر ذكي أمام الآخرين والعلاقات الأُسريّة غير الدّاعمة. كما لاحظ باركمان (Parkman, 2016) أن غالبًا ما يختبر طلاب الجامعات، وخاصة المتفوقين منهم مشاعر المحتال، إذ قَدّر أن ما يصل إلى 70% من الناس يختبرون مشاعر المحتال في مرحلة ما من حياتهم، كما وجد كوكلي وآخرون (Cokley et al., 2013) أنّ مشاعر المحتال كانت مرتبطة بارتفاع مستوى القلق، والاكتئاب وانخفاض مستوى تقدير الذّات عند طلاب الجامعات من الأقليات. وبالمثل، أفاد تشاكرافيرتي (Chakraverty, 2020) أنّ طلاب الدكتوراه الذين يعانون من مشاعر المحتال غالبًا ما كانوا يكافحون مع الشّك الذّاتي والقلق والخوف من الفشل.

ظاهرة المحتال في السّياق اللبناني: يوفر المشهد الثقافي والتّعليمي والاجتماعي والاقتصادي الفريد في لبنان أرضيّة مميزة لدراسة ظاهرة المحتال بين الطلاب الجامعيين، وذلك من خلال:

- العوامل الثقافيّة: يضع المجتمع اللبناني قيمة عالية على التّحصيل الأكاديمي والنّجاح المهني. قد يؤدي هذا التّركيز الثقافي إلى تفاقم مشاعر الزّيف، والاحتيال بين الطلاب الذين يخشون عدم القدرة على تلبية هذه التّوقعات العالية، كما أن الطبيعة المُجتمعيّة والثقافيّة اللبنانيّة التي تولي أهمية كُبرى لشرف العائلة وسمعتها، يُمكن أن تزيد من الضغوط من أجل تحقيق النّجاح والخوف من اكتشافهم كمحتالين.
- النّظام التّعليمي: يُعرف النّظام التّعليمي اللبناني بصعوبته، خاصة على المستوى الجامعي، إذ تخلق الطبيعة التنافسيّة للقبول، والأداء الأكاديمي في المؤسسات الرائدة بيئة يقارن فيها الطلاب أنفسهم باستمرار مع أقرانهم، ما يؤدي إلى تفاقم المشاعر المرتبطة بظاهرة المحتال.

- البيئة متعددة اللغات: نظام التّعليم في لبنان متعدد اللغات، إذ يكون التّعليم غالبًا باللغة الإنجليزية أو الفرنسيّة إلى جانب العربيّة، الأمر الذي يمكن أن يساهم في تفاقم المشاعر المرتبطة بظاهرة المحتال، إذ قد يشك الطلاب في كفاءتهم اللغويّة أو يخشون أن تكون إنجازاتهم الأكاديميّة أقل قيمة بسبب الحواجز اللغويّة أو المزايا/ العوائق المتصوّرة.
- عدم الاستقرار الاقتصادي: منذ العام 2019، يواجه لبنان أزمة اقتصاديّة حادة تتميز بتدهور العملة والتّضخم والقيود المصرفيّة، بما في ذلك ارتفاع معدلات البطالة بين الشّباب، إلى جانب التغيرات الاقتصاديّة السريعة التي أدت إلى تحولات في الوضع الاجتماعي والاقتصادي للعديد من الأُسَر (Abi-Rached & Dlwan, 2020)، هذا الأمر جعل الطلاب ذوي الأُسر التي أصبحت حديثًا تكافح ماليًا يعانون أكثر من ظاهرة المحتال، على سبيل المثال الطلاب أثناء تنقلهم من مكان الى آخر قد يَصدف مرورهم في أماكن كانوا يرتادونها قبل الأزمة، أثناء مرورهم فيها يشعرون أنهم لم يعودوا «ينتمون» إليها من الناحية الاقتصاديّة، كذلك قد يزيد عدم الاستقرار الاقتصادي من قلق الطلاب بشأن مستقبلهم، ما يغذي المشاعر المرتبطة بظاهرة المحتال فيشككون في قدرتهم على المنافسة في سوق عمل صعب، ويتساءلون عما إذا كانوا يستحقون فرصهم التّعليميّة بينما تقوم عائلاتهم بتقديم تضحيات ماليّة كبيرة. علاوة على ذلك، غالبًا ما تؤدي الأزمات الاقتصاديّة إلى تقليل التّمويل للجامعات، ما يؤثر على جودة وتوفر الموارد الأكاديميّة، ما يُشعر الطلاب أنّهم محتالون إذا رؤوا أنّ تعليمهم «أقل مستوى» بطريقة ما بسبب هذه القيود.
- زيادة الضغط للنّجاح: مع التّدهور الاقتصادي، هناك ضغط متزايد على الطلاب للنجاح أكاديميًّا كوسيلة لضمان الاستقرار المالي في المستقبل. يمكن أن يؤدي هذا الضغط إلى تفاقم المشاعر المرتبطة بظاهرة المحتال، إذ يشعر الطلاب إنهم لا يرقون إلى مستوى التّوقّعات العالية الموضوعة على أدائهم الأكاديمي.
- المقارنة مع الأقران في الخارج: لدى العديد من الطلاب اللبنانيين أقران أو أفراد من العائلة يدرسون في الخارج. قد يؤدي التّباين الصارخ بين أوضاعهم - خاصة لجهة الاستقرار المالي والموارد

الأكاديميّة - إلى تغذية مشاعر النقص والمشاعر المرتبطة بظاهرة المحتال.

- هجرة الأدمغة وشعور الناجين بالذنب: شهد لبنان هجرة كبيرة للعقول، مع مغادرة العديد من الطلاب الموهوبين بحثًا عن فرص في الخارج، قد يؤدي هذا إلى مقارنات مستمرة مع المعايير الدولية المطلوبة للتعلم خارجاً، مما يعزز المشاعر المرتبطة بظاهرة المحتال بين الطلاب الذين يبقون في لبنان أو أولئك الذين يعودون بعد الدّراسة في الخارج، بالإضافة إلى ذلك قد يعاني هؤلاء الطلاب من نوع من "شعور الناجي بالذنب"، متسائلين لماذا هم "ما زالوا هنا" وما إذا كانوا جيدين بما يكفي للمنافسة عالمياً، مما يغذي المشاعر المرتبطة بظاهرة المحتال.
- قلّة الدّعم النّفسي: غالبًا ما تؤدي الأزمات الاقتصاديّة إلى تقليص التمويل لخدمات الصّحة النّفسيّة، هذا النّقص قد يؤدي الى تفاقم المشاعر المرتبطة بظاهرة المحتال وإستمرار التّجارب المُرتنطة بها.

التّعاطف مع الذّات (Self-compassion): التّعاطف مع الذّات، مفهوم حظي باهتمام كبير في مجال علم النّفس والتّنمية الشّخصية، هو أداة قوية لتنمية السّلام الداخلي والمرونة والرّفاهيّة الشّاملة. في جوهره، ينطوي التّعاطف مع الذّات على معاملة النفس بنفس اللطف، والرّعاية والتّفهم الذي يمكن أن يمنحه المرء لصديق عزيز. وضعت الدكتورة كريستين نيف نموذجًا للتّعاطف مع الذّات مكون من ست عناصر رئيسة: اللطف مع الذّات، الإنسانيّة المشتركة، اليقظة الذّهنيّة، النقد الذّاتي، العزلة، والمبالغة في التّماهي. اللطف مع الذّات يتضمن التعامل بلطف وتفهم مع النّفس، بدلًا من الانخراط في النقد الذّاتي القاسي. الإنسانيّة المشتركة تتجلى في الإدراك أن الفشل الشّخصي وصعوبات الحياة هي جزء من التّجربة الإنسانيّة المشتركة، بدلًا من الشّعور بالعزلة والانفصال. اليقظة الذّهنيّة تنطوي على الوعي بعواطف الفرد وتجاربه في اللحظة الحاضرة، من دون الحكم عليها أو تجنبها والمبالغة في تحديدها. النقد الذّاتي هو انتقاد الذّات بقسوة بسبب الاخفاقات أو الفشل. العزلة هي الشّعور بالوحدة أثناء معاناة الفرد مع صراعاته واختباره للفشل، معتقدًا أنّ الآخرين لا يواجهون صعوبات مماثلة. المبالغة في التّماهي هي الانغماس في ردود الفعل العاطفيّة لدرجة فقدان المنظور (Neff, 2003 a).

كان يُنظَرُ الى مفهوم التّعاطف مع الذّات على أنّه بناء أحادي البعد، ولكن في السّنوات الأخيرة أبرزت الأبحاث أهمية

التّمييز بين التّعاطف مع الذّات الإيجابي والسّلبي، مقترحة بناءً ثنائي الأبعاد للتّعاطف مع الذّات (López et al., 2015). يتألف هذا البناء من المكونات الإيجابيّة (اللطف بالذّات، الإنسانيّة المشتركة، اليقظة الذهنية)، والمكونات السّلبية (النقد الذّاتي، العزلة، المبالغة في التماهي). تشكل هذه المكونات أساس مقياس التّعاطف مع الذّات، وهو مقياس يُستخدم على نطاق واسع في البحوث النّفسيّة. تساهم المكونات الإيجابيّة في تعزيز التّعاطف الذّاتي وإطلاق المشاعر غير الصّحيّة، بينما تنتقص المكونات السّلبية منه، وتتميز بموقف نقدي موّبخ للذات في مواجهة الإحباط وعدم القدرة على التّكيف بعد حدوث أحداث سلبية (López et al., 2015).

أظهرت الدّراسات أنّ التّعاطف مع الذّات الإيجابي يمكن أن يخفف من أعراض الاكتئاب، بينما قد يكون للتّعاطف السّلبي مع الذّات تأثيرات معاكسة، ما يشير إلى أنّ الأفراد ذوي مستويات منخفضة من التّعاطف مع الذّات يميلون إلى تضخيم الأخطاء الشّخصيّة، وتجاهل قدراتهم الشّخصيّة، والاستمرار في البحث عن أدلة لدعم معتقداتهم الزائفة، ما يؤدي في النّهاية إلى تشكيل نمط تفكير قائم على إنكار الذّات (Brophy et al., 2020). كما تجدر الإشارة الى أنّ الأبحاث تُظهر بشكل مستمر ارتباط التّعاطف الإيجابي مع الذّات بالصّحة النّفسيّة بين طلاب الجامعات، كما وجد فونغ ولوي (Fong and Loi, 2016) أنّ التّعاطف مع الذّات يتوسط العلاقة بين الضّيق النّفسي والرّضا عن الحياة لدى طلاب الجامعات. وبالمثل، لاحظ غونيل وآخرون (Gunnell et al., 2017) أنّ الارتفاع في مستوى التّعاطف مع الذّات خلال السّنة الأولى من الجامعة ارتبط بتحسّن ملحوظ في الصّحة النّفسيّة. كل ذلك يُشير الى أن التّعاطف مع الذّات أدّى دورًا في الأداء الأكاديمي والتحفيز، إذ وجدت نيف وآخرون (Neff et al., 2005) أنّ الطلاب ذوي المستويات الأعلى من التّعاطف مع الذّات كانوا أكثر ميلًا إلى رؤية الفشل كفرصة للتّعلم وتبني أهداف تصبو الى الإتقان، وأظهر برينز وتشن (Breines and Chen, 2012) أنّ التّعاطف مع الذّات زاد من دافع الطلاب للتّحسين، ولتطوير ذواتهم إثر مواجهة نكسة.

بشكل عام، يبدو التّعاطف مع الذّات الإيجابي نهجًا واعدًا لمعالجة ظاهرة المحتال بين طلاب الجامعات. من خلال تعزيز اللطف مع الذّات، والإنسانيّة المشتركة، واليقظة الذّهنيّة، كما تساعد التّدخلات الموجهة نحو التّعاطف مع الذّات الطلاب على تطوير المرونة ضد المشاعر المرتبطة بظاهرة المحتال، وتحسين الحياة

الأكاديميّة والنّفسيّة على نطاق راسع، ودعم صحتهم النّفسيّة، والتحفيز الأكاديمي، والقدرة على التّعامل مع التّحديات، تجدر الإشارة أن في هذه الدّراسة استُخدِم البناء ثنائي الأبعاد للتّعاطف مع الذّات.

التّعاطف مع الذّات في السياق اللبناني: قد يتأثر التّعاطف مع الذّات بين طلاب الجامعات في لبنان بالضغط الأكاديمي إذ غالبًا ما يواجه هؤلاء الطلاب منافسة أكاديميّة شديدة، قد تؤدي إلى النّقد الذّاتي والميل نحو المثاليّة، ما يؤثر على التّعاطف مع الذّات. كما أنّ الأزمة الاقتصاديّة في لبنان أثّرت بشكل سلبي على مستويات التّوتر والأمن المالي للطلاب، ما أدّى الى تقوية قدرتهم على التّعاطف مع الذّات، لأنّ الحاجات والاحتياجات الأساسيّة أصبحت الأولويّة. كما يجب أن نأخذ في الحسبان التّوقعات المجتمعيّة إذ يمكن أن تتعارض توقعات العائلة للنجاح الأكاديمي، والمهني مع ممارسات التّعاطف مع الذّات لأن لبنان كمجتمع تسود فيه ثقافة الجَماعة، هذه الثقافة لديها قِيم قد تؤثر على كيفيّة نظرة الطلاب للعناية بالذّات والصّحة النّفسيّة للفرد لأن الأولوية للجماعة، والعائلة حتى ولو كان ذلك على حساب الأفراد المُنتمين إليها.

القلق الأكاديمي: من دون أي قلق، فإن معظم الناس سيفتقدون الدّافع لفعل أي شيء في الحياة، وبالتالي فإن درجة متوسطة من القلق تساعد النّاس على الانخراط والتّحفيز لعيش حياة أكثر سعادة وصحة وغنىً، وتحفز الطلاب على الدّراسة للامتحانات، وتدفعهم لتحقيق إنجازات أفضل. من ناحية أخرى، يؤثر المستوى المرتفع من القلق على قُدرة التّركيز والذاكرة، لذلك يُشَكل القلق الأكاديمي المرتفع أحد العوائق أمام التّحصيل الأكاديمي. القلق الأكاديمي هو مشكلة شائعة بين الطلاب من المستويات جميعها، من المدرسة الابتدائيّة إلى التعليم العالي. يشير القلق الأكاديمي إلى الشّعور بالتّوتر والخوف المرتبط بالمواقف المتعلقة بالمدرسة والجامعة، خاصة تلك التي تنطوي على التّقييم أو الأداء. يتميز هذا النّوع من القلق بمخاوف وهموم وتوتر مستمر متعلق بالأداء الأكاديمي، والدّروس والامتحانات والمتطلبات التّعليميّة الأخرى (Cassady, 2010). للقلق الأكاديمي آثار ضارة على التّعلم والتّحصيل الأكاديمي العام، وحتى التّطور المهني على المدى الطويل إذ تشير الدّراسات إلى أنّ ما يصل إلى 25٪ من الطلاب يعانون من مستويات مُرتفعة من القلق الأكاديمي (Cassady, 2010).

القلق الأكاديمي هو شكل عام من القلق يضم تحت لوائه عدة أشكال محددة من القلق المرتبط بالبيئات الأكاديميّة (مثل قلق الإمتحان أو التّقييم، قلق الكمبيوتر،

قلق الرّياضيات، قلق الإحصاء). الجوانب الرئيسة للقلق الأكاديمي هي:

- قلق الامتحان: شكل من أشكال القلق الأكاديمي المرتبط بمواقف التقييم للقدرات أو المعلومات.
- القلق الاجتماعي في البيئات الأكاديميّة: الخوف من التقييم السّلبي من الأقران أو المعلمين.
- قلق الأداء: يتعلق بالخوف من ضعف الأداء في المهام الأكاديميّة (Cassady, 2010).

يُعزى القلق الأكاديمي الى عدة أسباب منها التّوقعات الأكاديميّة العالية (من الذّات أو العائلة أو المؤسسة)، والخوف من الفشل والرّسوب في الامتحانات أو الواجبات أو عدم تلبية المعايير الأكاديميّة، الأمر الذي يؤدي إلى تجربة القلق المتعلق بالأداء الأكاديمي الذي يمكن أن تؤثر سلبًا على الأداء، ومن أسباب القلق الأكاديمي أيضًا الشّك الذّاتي والتّجارب السّلبية السّابقة مع الأداء الأكاديمي بالإضافة إلى قلق الاختبار فيَقلق الطالب من عدم القدرة على تلبية التوقعات، إلى جانب انخفاض الكفاءة الذّاتية المرتبطة بالتّحديات الأكاديميّة، يضاف الى ذلك الأسباب التي تتعلق بالميل نحو المثاليّة، والكمال إذ يعاني الطلاب الكماليّون من قلق الأداء الأكاديمي، لأنّهم يضعون توقعات ذات سقوف عاليّة على أنفسهم، بالإضافة إلى سوء إدارة الوقت (أيّ التّسويف وسوء التنظيم) الذي يُسهم في الشّعور بالإرهاق والقلق مع اقتراب المواعيد النّهائيّة وأخيرًا المقارنة مع الأقران فيمكن للمقارنة المستمرة مع إنجازات الأقران أن تُفاقم مشاعر عدم الكفاءة والقلق. كل ذلك سيؤدي إلى انخفاض الأداء الأكاديمي، وانخفاض الدّافعيّة والمشاركة، وضعف الأداء المعرفي، خاصة الذاكرة العاملة، وزيادة معدلات التّسرب، وانخفاض تقدير الذّات، والاكتئاب، والشّعور باليأس، وأعراض جسديّة مثل الصداع وآلام المعدة والأرق والتّعب، والانسحاب من التّواصل الاجتماعي مع الأقران أو من المواقف الاجتماعيّة بشكل عام (Cassady, 2010).

تشير الأبحاث إلى أنّ ظاهرة المحتال والقلق الأكاديمي كلاهما يساهمان في زيادة التّوتر بشأن الأداء الأكاديمي والخوف من الفشل، إذ يشكّك الطلاب الذين يعانون من المشاعر المرتبطة بظاهرة المحتال في قدراتهم، ويخافون من الفشل بشدة، ويمكن لهذا الخوف أن يُضَخِم القلق الأكاديمي، ما يجعل المهام مثل الامتحانات أو الواجبات تبدو ساحقة ومهددة لصورة الذّات (Canning et al., 2020). يتميز القلق الأكاديمي وظاهرة المحتال بأنماط معرفيّة مشتركة تنطوي على تقييمات ذاتية سلبيّة وتشوهات معرفية، إذ ينخرط الطلاب

الذين يعانون من كليهما في التّهويل بشأن الأداء الأكاديمي والشّك في قدراتهم (Clance & Imes, 1978)، كما ينخرطون في سلوكيّات هروبيّة مثل التّسويف أو الإفراط في الإعداد، للتّعويض عن أوجه القصور المتصورة لديهم، هذه السّلوكيّات تساهم في زيادة التّوتر والقلق المحيط بالمهام الأكاديميّة (Clance, 1985)، علاوة على ذلك، أظهرت دراسة قام بها يافيفي العام 2021 (Yaffe, 2021) أن العلامات الأكاديميّة التي نالها الطلاب الجامعيين الذين سجلوا مستويات مرتفعة على مقياس ظاهرة المحتال لا تختلف بشكل عام عن أولئك الذين سجلوا مستويات منخفضة على مقياس ظاهرة الدّجال، وهذا يعني أن المشاعر المرتبطة بظاهرة المحتال ليست حصريّة للطلاب ذوي الأداء المنخفض. ومع ذلك، فإنّ طلاب الجامعات الذين يسجلون درجات عالية في ظاهرة المحتال هم أكثر عرضة للمعاناة من قلق الاختبار الأكاديمي ولديهم توقعات أقل بشأن أدائهم المستقبلي (Yaffe, 2021)

منهجيّة البحث: تهدف هذه الدّراسة إلى معرفة كيفيّة ارتباط ظاهرة المحتال (impostor phenomenon)، والتّعاطف مع الذّات الإيجابي والسّلبي (positive and negative self-compassion)، والقلق الأكاديمي(academic anxiety) بين طلاب الجامعة اللبنانيّة، مع الأخذ في الحسبان السّياق الثّقافي والاقتصادي والتّعليمي الفريد للبنان. فحصت الدّراسة القوى التنبؤية لظاهرة المحتال لمستوى القلق الأكاديمي، كما قيّمت الدّور الوسائطي للتعاطف مع الذّات الإيجابي والسّلبي للعلاقة بين ظاهرة المحتال والقلق الأكاديمي.

الفرضيات

- الفرضيّة1: هناك علاقة طردية بين ظاهرة المحتال والقلق الأكاديمي.
- الفرضيّة 2: يتوسط التّعاطف مع الذّات الإيجابي العلاقة بين ظاهرة المحتال والقلق الأكاديمي، إذ إنّ الطلاب الجامعيين ذوي التّعاطف مع الذّات الإيجابي المُرتفع هم أقل عُرضة للمعاناة من القلق الأكاديمي.
- الفرضيّة 3: إهناك علاقة طرديّة بين التّعاطف مع الذّات السّلبي، وظاهرة المحتال والقلق الأكاديمي، إذ إنّ الطلاب الجامعيين ذوي المستويات المرتفعة من ظاهرة المحتال، والتّعاطف مع الذّات السّلبي سيُعانون من القلق الأكاديمي.

تصميم الدّراسة ومجتمع العينة

تم إجراء هذه الدّراسة الوصفية العرضية على عينة مؤلفة من 276 طالبًا

جامعيًا (متوسط العمر = 20.8 سنة) من كلية الآداب والعلوم الإنسانية في الجامعة اللبنانيّة الفرع الثاني اختيرت بإسلوب العيّنة الملائمة. تسهيل جمع البيانات من خلال استبيان عبر الانترنت أُجري عبر نماذج غوغل Google Forms بين أبريل ويوليو 2024. في بداية نموذج غوغل Google، طُلِبَ من المشاركين ملء خانة الموافقة على المشاركة وأُعلِموا أنّ الوقت اللازم لإنهاء الاستبيانات هو بين 10 و15 دقيقة، إضافةً الى كيفية ملء الإستبيان، وأهداف هذه الدّراسة، كما ضُمِنت سريّة بياناتهم. أكمل المشاركون استبيانات ذاتيّة لمقياس كلانس لظاهرة المحتال (Clance, 1985)، ومقياس التّعاطف مع الذّات - النّموذج الطويل (Neff, 2003) الذي يسمح بحساب درجات التّعاطف مع الذّات الإيجابي والسّلبي، ومقياس القلق الأكاديمي (Cassady, 2020)، كما جُمِعتْ المعلومات الدّيموغرافيّة (الجنس والعمر والانتماء الأكاديمي).

المقاييس: مقياس كلانس لظاهرة المحتال

طورت هذا المقياس الدكتورة بولين روز كلانس في العام 1985، هو أداة شائعة لقياس ظاهرة المحتال. صُمِّمَ هذا المقياس لتقييم وجود وشدة المشاعر المرتبطة بظاهرة المحتال لدى الأفراد، خاصة في الأوساط الأكاديميّة والمهنيّة. يتألف المقياس من 20 بندًا، يُقيِّم كل بند على مقياس ليكرت من 5 نقاط، يتراوح من 1 (غير صحيح على الإطلاق) إلى 5 (صحيح جدًا)، وتتراوح الدرجة الإجماليّة من 20 إلى 100، فتشير الدرجات الأعلى إلى ارتفاع شدة المشاعر المرتبطة بظاهرة المحتال، مع قيمة حدّيّة تبلغ 62 نقطة تشير إلى مستوى عالٍ من تجربة ظاهرة المحتال (Holmes et al., 1993).

تفسير النّتائج:

- درجات 40 أو أقل: سمات قليلة من مشاعر المحتال.
- درجات بين 41 - 60: تجارب معتدلة لمشاعر المحتال.
- درجات بين 61 - 80: تجارب متكررة لمشاعر المحتال.
- درجات أعلى من 80: تجارب شديدة لمشاعر المحتال.

أظهر مقياس كلانس لظاهرة المحتال، في ما يتعلق بالموثوقية، اتّساقًا داخليًا عاليًا، مع ألفا كرونباخ = 0.9، كما أظهر معامل صدق وثبات جيدين (Holmes et al., 1993).

مقياس التّعاطف مع الذّات - النموذج الطويل

طُوِّر مقياس التّعاطف مع الذّات - النّموذج الطويل من الدكتورة كريستين نيف في العام 2003 كمقياس شامل للتّعاطف الذّاتي. يهدف المقياس إلى تقييم الفروق

الفرديّة في التّعاطف مع الـذّات، ملتقطًا الجوانب الإيجابية والسّلبية للبناء (López et al., 2015) يتكون المقياس من 26 بندًا، ويشمل ستة مقاييس فرعيّة، ثلاثة إيجابية وثلاثة سلبية. تُقيَّم البنود على مقياس ليكرت من 5 نقاط من 1 (تقريبًا أبدًا) إلى 5 (تقريبًا دائمًا). يمكن حساب درجة التّعاطف مع الـذّات الإجماليّة بعد تقييم درجات المقاييس الفرعيّة السّلبية بشكل معاكس حيث 1=5 و 2=4 و3=3 و 5=1، تتراوح الدرجة الإجمالية من 24 إلى 120، فالدرجات الأعلى تشير إلى تعاطف ذاتي أكبر، كما يمكن حساب درجات المقاييس الفرعيّة بشكل منفصل والتي تتراوح من 13 إلى 65، حيث الدرجات الأعلى تشير إلى تأثير أكبر.

- المقاييس الفرعيّة الإيجابيّة: اللطف مع الذّات (البنود: 5, 12, 19, 23, 26)، الإنسانيّة المشتركة (البنود:3, 7, 10, 15)، اليقظة الذّهنيّة (البنود: 9, 14, 17, 22).
- المقاييس الفرعيّة السّلبية: النّقد الذّاتي (البنود: 1, 8, 11, 16, 21)، العزلة (البنود: 4, 13, 18, 25)، المبالغة في التّماهي (البنود: 2, 6, 20, 24).

في ما يتعلق بالموثوقية، أظهر المقياس اتساقًا داخليًّا جيدًا، مع ألفا كرونباخ تتراوح عادة من 0.90 إلى 0.95 للمقياس الكلي، كما أظهر معامل صدق وثبات جيدين (Neff, 2003).

مقياس القلق الأكاديمي: مقياس القلق الأكاديمي طوره الدكتور جيريل كاسادي في العام 2020، يهدف المقياس إلى تقييم القلق الأكاديمي الفردي. يتألف المقياس من 11 بندًا، إذ يُقيَّم كل بند على مقياس ليكرت من 4 نقاط، يتراوح من 1 (لا ينطبق علي) إلى 4 (غالبًا جدًا ينطبق علي)، وتتراوح الدرجة الإجماليّة من 11 إلى 44، إذ الدّرجات الأعلى تشير إلى مستويات أعلى من القلق الأكاديمي.

تفسير النتائج:

- درجات بين 11 - 14: غير قَلِق.
- درجات بين 15 - 20: قلق أكاديمي خفيف.
- درجات بين 21 - 29: قلق أكاديمي معتدل.
- درجات بين 30 - 44: قلق أكاديمي عالٍ.

النتائج: تكونت عيّنة الدّراسة من 61.9% إناث (N = 171) و38% ذكور (N = 105)، من بين 276 مشاركًا، كان هناك 36.9% (N = 102) من طلاب السّنة الأولى، و33.8% (N = 93) من طلاب السنة الثانية، و29.3% (N = 81) من طلاب السنة الثالثة والأخيرة (الجدول 1).

العينة Research sample (N = 276)	التكرار Frequency	%
الجندر Gender		
إناث Female	171	61.9
ذكور Male	105	38
Grades		
السنة الأولى First Year	102	36.9
السنة الثانية Second Year	93	33.8
السنة الثالثة Third Year	81	29.3

الجدول 1: الوصف العام للعينة

موثوقيّة الأدوات المستخدمة: استُخدِمت اختبارات ألفا كرونباخ ومتوسط التّباين المستخرج (AVE - average variance extracted) لتحديد صحة البناء للمتغيرات المُقاسة، الى جانب ذلك استُخدم اختبار متوسط التّباين المستخرج لتقييم الاتساق الدّاخلي للبناء من خلال قياس مقدار التّباين الذي يلتقطه المتغير الكامن من بنود القياس الخاصة به. من المفترض أن يكون متوسط التّباين بين المؤشرات إيجابيًّا وتعدُّ البنى مُرضيّة إذا كانت أعلى من 0.5 لتأكيد الصلاحية (Hair et al., 2011)، للحصول على صلاحية بناء مُرضيّة، يجب أن تكون القيم الحدّية لـ AVE وألفا كرونباخ أعلى من 0.5 و0.7 على التّوالي.

	متوسط التّباين المستخرج AVE	Cronbach's Alpha	عدد البنود N of Items
مقياس كلانس لظاهرة المحتال	0.6243	0.874	20
مقياس التّعاطف مع الذّات - النموذج الطويل	0.5931	0.916	26
مقياس القلق الأكاديمي	0.6027	0.863	11

الجدول 2: إحصائيّات الموثوقيّة

تُظهر نتائج الدّراسة أن ألفا كرونباخ و AVE للأدوات المستخدمة كانت أعلى من قيمها الحدّية، لذلك تعدُّ البنى مرضيّة مع دليل على الموثوقيّة الكافية والصّدق (الجدول 2).

بالنسبة إلى انتشار ظاهرة المحتال 57% (N = 156) من المشاركين أبلغوا عن مشاعر معتدلة إلى شديدة من ظاهرة الدجال، فقد كانت درجاتهم أعلى من القيمة الحدّية للمقياس ألا وهي 62 درجة. في ما يتعلق

بانتشار ظاهرة المحتال بين الجنسين: الذكور 56.7% (N = 59)، الإناث 57.8% (N = 99)، كما أثّرت سنة الدّراسة على العلاقة بين ظاهرة المحتال والقلق الأكاديمي، فقد أظهر طلاب السّنة الأولى أقوى ارتباط إيجابي، يمكن تفسير ذلك أنّه بمرور الوقت، يكتسب الطلاب المزيد من الخبرات في البيئات الأكاديميّة، ويمكن لهذه التّجارب أن تساعد الطلاب على بناء الثقة في قدراتهم كما يتضح من الارتباطات الآتية:

- السنة الأولى: $r = 0.61, p < .005$
- السنة الثانية: $r = 0.49, p < .005$
- السنة الثالثة: $r = 0.45, p < .005$

كشفت تحليلات الارتباط وجود ارتباطات طرديّة دالّة بين ظاهرة المحتال والتّعاطف مع الذّات السّلبي ($r = .58, p < .005$)، ظاهرة المحتال والقلق الأكاديمي ($r = .62, p < .005$)، والتّعاطف مع الذّات السّلبي والقلق الأكاديمي ($r = .55, p < .005$). كما عُثِر على ارتباطات عكسيّة دالّة بين ظاهرة المحتال والتّعاطف مع الذّات الإيجابي ($r = -.59, p < .005$)، والتّعاطف مع الذّات الإيجابي والقلق الأكاديمي ($r = -.49, p < .005$) (الجدول 3).

	Impostor Phenomenon	Positive Self-Compassion التّعاطف مع الذّات السّلبي	Negative Self-Compassion التّعاطف مع الذّات الإيجابي	Academic Anxiety القلق الأكاديمي
Impostor Phenomenon ظاهرة المحتال	1			
Positive Self-Compassion التّعاطف مع الذّات السّلبي	-.59	1		
Negative Self-Compassion التّعاطف مع الذّات السّلبي	.58	-.82	1	
Academic Anxiety القلق الأكاديمي	.62	-.49	.55	1

الجدول 3: معامل إرتباط بيرسون بين المتغيرات

تحليل الانحدار الإحصائي Statistical Regression Analysis

لتوضيح العلاقات، أجرينا تحليل الانحدار الإحصائي مع ومن دون المتغيرات الوسيطة للعلاقات بين ظاهرة المحتال، والتّعاطف مع الذّات الإيجابي (PSC)، والتّعاطف مع الذّات السّلبي (NSC)، والجندر، والقلق الأكاديمي (AA)، وبين طلاب الجامعة في السنوات الأولى والثانية والثالثة. أمّا بالنسبة إلى متغيّر الجنس أُسنِد

رقم لكل من الذّكر = 0، والأنثى = 1. (حيث بيتا (β) الموجبة تعني ارتباطًا مع 1، بينما بيتا السّالبة تعني ارتباطًا مع 0).

يمكن تقييم القوة التفسيريّة للفرضيّات المُقترحة باستخدام معامل المسار (β) والارتباطات المتعددة المربعة (R^2) إذ تشير قيمة R^2 إلى النسبة المئوية لتباين البناء في النّموذج، في حين تشير معامل المسار(β) إلى قوة العلاقات بين متغيرات الدّراسة. يجب أن تكون القيمة المطلقة لمعامل المسار "المعياري" (β) أكبر من 0.1 لإظهار دلالتها (Chin, 1998) وفقًا لـ (Cohen, West, & Aiken, 2003)، ويمكن تقييم R^2 للمتغيرات الكامنة على أنها كبيرة = 0.26، متوسطة = 0.13، وضعيفة = 0.02.

1 - الانحدار بدون المتغيرات الوسيطة (Regression without mediators):

المتغير التابع: القلق الأكاديمي

المتغيرات المستقلة: ظاهرة المحتال، الجندر

All Students (n = 276) الطلاب جميعهم	
$R^2 = 0.394, F(2, 273) = 88.73, p < .001$	
$\beta = 0.589, t(273) = 12.21, p < .001$	(IP) ظاهرة المحتال
$\beta = 0.136, t(273) = 2.82, p < .01$	Gender الجندر

First Year Students (n = 102) طلاب السنة الأولى	
$R^2 = 0.471, F(2, 99) = 44.08, p < .001$	
$\beta = 0.642, t(99) = 8.37, p < .001$	(IP) ظاهرة المحتال
$\beta = 0.154, t(99) = 2.01, p < .05$	Gender الجندر

Second Year Students (n = 91) طلاب السنة الثانية	
$R^2 = 0.358, F(2, 88) = 24.54, p < .001$	
$\beta = 0.563, t(88) = 6.41, p < .001$	(IP) ظاهرة المحتال
$\beta = 0.125, t(88) = 1.42, p = .159$	Gender الجندر

Third Year Students (n = 83) طلاب السنة الثالثة	
$R^2 = 0.279, F(2, 80) = 15.47, p < .001$	
$\beta = 0.498, t(80) = 5.18, p < .001$	(IP) ظاهرة المحتال
$\beta = 0.113, t(80) = 1.18, p = .242$	Gender الجندر

التفسير: ظاهرة المحتال (IP) هي مؤشر مهمّ للقلق الأكاديمي (AA) عبر السّنوات جميعها مع أقوى علاقة لدى طلاب السنة الأولى. علاوة على ذلك، تُظهر الجداول أعلاه أن المتغير الجندري هو مؤشر مهمّ للعينة الكليّة، وطلاب السنة الأولى، فقد أبلغت الإناث عن مستويات قلق أكاديمي أعلى قليلًا من الذكور، ولكن تأثير المتغير الجندري ينخفض، ويصبح غير دال في السّنوات اللاحقة. يمكن تفسير ذلك أنّ الخبرة المتراكمة للطلاب تؤثر على كيفية ارتباط ظاهرة المحتال بالقلق الأكاديمي.

1- الانحدار المتعدد مع المتغيرات الوسيطة (Multiple regression with mediators):

المتغير التابع: القلق الأكاديمي

المتغيرات المستقلة: ظاهرة المحتال، الشفقة الذّاتية الإيجابية، الشفقة الذّاتية السّلبية، الجندر

All Students (n = 276) الطلاب جميعهم	
$R^2 = 0.541, F(4, 271) = 79.87, p < .001$	
ظاهرة المحتال (IP)	$\beta = 0.402, t(271) = 7.35, p < .001$
التّعاطف مع الذّات الإيجابي (PSC)	$\beta = -0.177, t(271) = -3.61, p < .001$
التّعاطف مع الذّات السّلبي (NSC)	$\beta = 0.242, t(271) = 4.65, p < .001$
الجندر Gender	$\beta = 0.104, t(271) = 2.36, p < .05$

First Year Students (n = 102) طلاب السنة الأولى	
$R^2 = 0.592, F(4, 97) = 35.17, p < .001$	
ظاهرة المحتال (IP)	$\beta = 0.425, t(97) = 4.89, p < .001$
التّعاطف مع الذّات الإيجابي (PSC)	$\beta = -0.206, t(97) = -2.68, p < .01$
التّعاطف مع الذّات السّلبي (NSC)	$\beta = 0.263, t(97) = 3.17, p < .01$
الجندر Gender	$\beta = 0.119, t(97) = 1.67, p = .098$

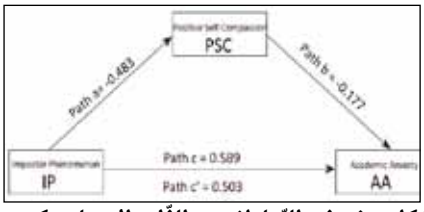
Second Year Students (n = 91) طلاب السنة الثانية	
$R^2 = 0.504, F(4, 86) = 21.83, p < .001$	
ظاهرة المحتال (IP)	$\beta = 0.373, t(86) = 3.70, p < .001$
التّعاطف مع الذّات الإيجابي (PSC)	$\beta = -0.158, t(86) = -1.78, p = .079$
التّعاطف مع الذّات السّلبي (NSC)	$\beta = 0.224, t(86) = 2.42, p < .05$
الجندر Gender	$\beta = 0.096, t(86) = 1.15, p = .254$

طلاب السنة الثالثة Third Year Students (n = 83)	
$R^2 = 0.438, F(4, 78) = 15.21, p < .001$	
$\beta = 0.329, t(78) = 3.08, p < .01$	ظاهرة المحتال (IP)
$\beta = -0.136, t(78) = -1.45, p = .151$	التّعاطف مع الذّات الإيجابي (PSC)
$\beta = 0.203, t(78) = 2.05, p < .05$	التّعاطف مع الذّات السّلبي (NSC)
$\beta = 0.082, t(78) = 0.94, p = .350$	الجندر Gender

التفسير: عند تضمين الوسطاء، تظل ظاهرة المحتال (IP) مؤشرًا مهمًا في النّموذج الكلي الذي يفسر 54.1٪ من التّباين لمتغير القلق الأكاديمي (AA)، ولكن تأثير ظاهرة المحتال يتضاءَل إذا أخذنا كل سنة على حِدة كما هو مُبين في الجدول أعلاه. بالإضافة إلى ذلك، يساهم كل من التّعاطف مع الذّات الإيجابي (PSC) والتّعاطف مع الذّات السّلبي (NSC) بشكل كبير في التنبؤ بالقلق الأكاديمي (AA)، إذ يُظهر التّعاطف مع الذّات الإيجابي (PSC) والتّعاطف مع الذّات السّلبي (NSC) مستويات متفاوتة من حيث الدّلالة عبر السنوات، لكن التّعاطف مع الذّات السّلبي (NSC) يُظهر دلالة أكثر أهمية باستمرار وتأثيرًا وسيطًا أقوى من تأثير التّعاطف مع الذّات الإيجابي (PSC). أمّا للمتغير الجندري فإنّه يُصبح غير دال عند تضمين المتغيرات الوسيطة في كل سنة على حِدة، باستثناء العيّنة الكليّة فيظهر تأثيره بشكل جَلي.

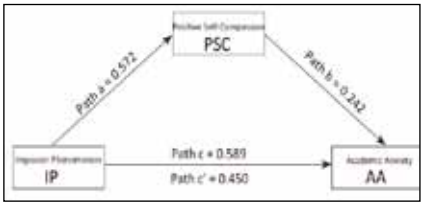
تحليل الوساطة Mediation Analysis: استُخدِمت مقاربة بارون وكيني Baron and Kenny (1986) لاختبار الوساطة، وسنجري هذا التّحليل على العيّنة الكليّة.

Positive Self-Compassion as Mediator التّعاطف مع الذّات الإيجابي كوسيط	
$(IP \rightarrow PSC): \beta = -0.483, p < .001$	المسار Path a
$(PSC \rightarrow AA, \text{controlling for IP and gender}): \beta = -0.177, p < .001$	المسار Path b
$(IP \rightarrow AA, \text{controlling for gender}): \beta = 0.589, p < .001$	المسارPath c
$(IP \rightarrow AA, \text{controlling for PSC and gender}): \beta = 0.503, p < .001$	المسار Path c'
$z = 3.40, p < .001$	اختبار سوبل Sobel test



الشكل ١: نموذج التّعاطف مع الذّات الإيجابي كوسيط

Negative Self-Compassion as Mediator التّعاطف مع الذّات السّلبي كوسيط	
Path a المسار	(IP → NSC): β = 0.572, p <.001
Path b المسار	(NSC → AA, controlling for IP and gender): β = 0.242, p <.001
Path c المسار	(IP → AA, controlling for gender): β = 0.589, p <.001
Path c' المسار	(IP → AA, controlling for NSC and gender): β = 0.450, p <.001
Sobel test اختبار سوبل	z = 4.20, p <.001



الشكل 2: التّعاطف مع الذّات السّلبي كوسيط

الاستنتاج العام

تشير النتائج إلى ما يلي:

- ظاهرة المحتال (IP) هي مؤشر دال للقلق الأكاديمي (AA) عبر سنوات الدّراسة جميعها للطلاب المشاركين، وبالتالي تُقبل الفرضيّة الأولى. قد يكون سبب ذلك أن تأثير ظاهرة المحتال على القلق الأكاديمي ينبع من مزيج من الخوف من الفشل، والشّك الذّاتي، والميل نحو المثاليّة، والتصور الذّاتي السّلبي، وآليات التكيف الضعيفة، والصعوبات الشّخصية كل ذلك يؤدي الى مستويات مرتفعة من القلق بشأن الأداء الأكاديمي.
- العلاقة بين ظاهرة المحتال (IP) والقلق الأكاديمي (AA) تتأثر بدور الوسيط لكل من التّعاطف مع الذّات الإيجابي والسّلبي، مع إظهار التّعاطف مع الذّات السّلبي (NSC) تأثيرًا وسيطًا أقوى وأكثر اتساقًا (الشكل 1 والشكل 2)، وبالتالي تُقبل الفرضيتان الثانية والثالثة. قد يكون هذا لأنّ ظاهرة المحتال (IP) والتّعاطف مع الذّات السّلبي (NSC) لديهما عناصر مشتركة مثل الشّك الذّاتي والتّقييم الذّاتي السّلبي، ما يُوَلِد علاقة ارتباط أقوى بينهما. هذا التّشابه في المفاهيم يؤدي إلى أن يكون التّعاطف مع الذّات السّلبي (NSC) وسيطًا طرديًّا أكثر فعاليّة في العلاقة بين ظاهرة المحتال (IP) وللقلق الأكاديمي (AA)، وذلك يعود الى أنّ ظاهرة المحتال تنطوي على أنماط تفكير سلبيّة تتوافق بشكل وثيق مع التّعاطف مع الذّات السّلبي مثل النّقد الذّاتي، والعزلة، هذه الأنماط المعرفيّة

المشتركة تُكسب إظهار التّعاطف مع الذّات السّلبي قُدرة أكبر لرفع القلق الأكاديمي بفعاليّة أكثر ما يمكن للتّعاطف مع الذّات الإيجابي أن يخفف من هذا القلق. علاوة على ذلك، لدى البشر عمومًا استجابة نفسيّة أقوى للمثيرات والمُحفزات السّلبيّة من تِلك الإيجابيّة (Rozin & Royzman, 2001)، وقد يتسبب هذا التّحيز السّلبي في أن يكون للتّعاطف مع الذّات السّلبي تأثير أكثر وضوحًا على العلاقة بين ظاهرة المحتال والقلق الأكاديمي مقارنةً مع تأثير التّعاطف مع الذّات الإيجابي.

- للمتغير الجندري تأثير صغير ولكنه دال على صعيد القلق الأكاديمي، ويظهر ذلك في العيّنة الكليّة ولطلاب السنة الأولى، إذ أبلغت الإناث عن مستويات قلق أعلى قليلا. ومع ذلك، يصبح هذا التأثير غير مهمّ في السّنوات اللاحقة حتى عند تضمين المتغيرات الوسيطة في الدّراسة.
- تميل قوة العلاقات والتأثيرات الوسيطة إلى الانخفاض من السنة الأولى إلى الثالثة، ما يشير إلى أنّ تأثير ظاهرة المحتال على القلق الأكاديمي يقلّ مع تقدم الطلاب في دراستهم، وقد يكون هذا بسبب زيادة التّعرض والخبرة في البيئات الأكاديميّة.
- يبدو أنّ التّعاطف مع الذّات الإيجابي له تأثير وقائي أقوى لطلاب السنة الأولى، بينما ينخفض تأثيره ويصبح غير دال في السنوات اللاحقة. قد يكون هذا بسبب أن طلاب السّنة الأولى يواجهون تحولات وتحديات جديدة كبيرة، فيكون التّعاطف مع الذّات الإيجابي مهمًّا بشكل خاص خلال هذه المدّة من التكيف، ما يوفر حماية ضد التوتر والقلق. أيضًا، تكون البيئة الجامعيّة جديدة لطلاب السنة الأولى، ما قد يعزز فوائد التّعاطف مع الذّات الإيجابي. مع اعتياد الطلاب على الحياة الجامعيّة، يتناقص التّأثير النّسبي للتعاطف مع الذّات الإيجابي لأنّ طلاب السنوات العُليا قد يعتمدون أكثر على الثقة المُكتسبة من الخبرة بدلًا من التّعاطف الذّاتي.
- يساهم التّعاطف مع الذّات السّلبي باستمرار القلق الأكاديمي عبر السنوات الجامعيّة جميعها، ما يبرز أهميته كهدف للتّدخل النّفسي.

تؤكد هذه النتائج التفاعل المعقد بين ظاهرة المحتال، والتّعاطف مع الذّات، والجندر، والقلق الأكاديمي بين طلاب الجامعة اللبنانيّة. وتشير إلى أنّ التّدخلات التي تستهدف ظاهرة المحتال وتعزز التّعاطف مع الذّات (خاصة تقليل التّعاطف

مع الذّات السّلبي، يمكن أن تكون فعالة في تقليل القلق الأكاديمي خاصةً لدى طلاب السنة الأولى. كما تسلط النتائج الضوء على أهمّية تكييف التدخلات بحسب السنوات الدّراسيّة المختلفة، إذ يبدو أنّ العلاقات بين المتغيرات تتغير مع تقدم الطلاب في تعليمهم الجامعي. علاوة على ذلك، يشير هذا النّمط إلى أن التدخلات التي تركز على التّعاطف مع الذّات الإيجابي، قد تكون مفيدة بشكل خاص لطلاب السنة الأولى. ومع ذلك، فإنّه يشير أيضًا إلى الحاجة إلى استراتيجيّات دعم متطورة مع تقدّم الطّلاب في حياتهم الأكاديميّة. يمكن أن تستكشف الأبحاث المستقبليّة كيفيّة الحفاظ على فوائد التّعاطف مع الذّات الإيجابي طوال سنوات الجامعة، أو تحديد العوامل الوقائيّة البديلة التي تصبح أكثر أهمّيّة في المراحل اللاحقة من الحياة الأكاديميّة.

مناقشة النتائج: تشير النتائج إلى أنّ الطّلاب الجامعيين الذين يعانون من مستويات مرتفعة من ظاهرة المحتال والتّعاطف مع الذّات السّلبي يميلون إلى الإبلاغ عن قلق أكاديمي عالٍ، بينما الطلاب ذوي مستوى مُرتفع من التّعاطف مع الذّات الإيجابي يُبَلغون عن ظاهرة محتال وقلق أكاديمي بشكل أقل. تتوافق هذه النتائج مع الأبحاث السّابقة في المجتمعات الغربيّة مثل (Canning et al., 2020) وBrenner et al., 2018)»، ما يشير إلى بعض الثبات عبر الثقافات في العلاقات القائمة بين متغيرات الدّراسة، كما تُسلّط الإرتباطات القوية بين التّعاطف مع الذّات السّلبي وظاهرة المحتال والقلق الأكاديمي الضوء على الآثار الضارة للنقد الذّاتي والحديث الذّاتي السّلبي. في المقابل، يشير الدور الوقائي للتعاطف مع الذّات الإيجابي إلى أنّ تعزيز اللطف الذّاتي واليقظة يكون مفيدًا في معالجة المشاعر المرتبطة بظاهرة المحتال والقلق الأكاديمي بين الطلاب الجامعيين.

تكتسب هذه النتائج أهمّية خاصة نظرًا للوضع الصعب الذي يدرس فيه الطلاب اللبنانيون حاليًا، إذ خلقت الأزمة الاقتصاديّة المستمرة وعدم الاستقرار السياسي وتداعيات جائحة كوفيد-19 ضغوطًا إضافيّة على الطلاب (Abi-Rached & Dlwan, 2020). في هذه البيئة ذات الضغط النّفسي المرتفع، قد يتفاقم الميل إلى عيش المشاعر المرتبطة بظاهرة المحتال أو الانخراط في التّعاطف مع الذّات السّلبي.

تتأثر العلاقة بين ظاهرة المحتال والقلق الأكاديمي في السّياق اللبناني بعدة بعوامل مثل نظام التعليم متعدد اللغات، والتوقعات المجتمعيّة العالية للنجاح الأكاديمي، والمخاوف بشأن فرص العمل

المستقبليّة في اقتصاد صعب (Nauffal & Skulte-Ouaiss, 2018)، لذلك يمكن للأبحاث المستقبليّة استكشاف كيفيّة تأثير هذه العوامل المجتمعيّة على متغيرات الدّراسة بين أيدينا.

تشمل قيود هذه الدّراسة تصميمها العرضي واعتمادها على المقاييس التي يملؤها الفرد بنفسه، لذا من المفيد أن تقوم الأبحاث المستقبليّة بدراسات طوليّة وإدراج اختصاصات علميّة وأدبيّة على السواء، بالإضافة الى مقاييس موضوعيّة للأداء الأكاديمي التي من شأنها تعزيز نتائج البحث، يُضاف إلى ذلك، يمكن للبحث النوعي أن يوفر رؤى أعمق حول التّجليات الفريدة لهذه البنى في السّياق الثّقافي اللبناني من خلال تضمين البحث درلسة حالة.

الخاتمة: توفر هذه الدّراسة أدلة أولية على العلاقات المتبادلة بين ظاهرة المحتال، والتّعاطف مع الذّات الإيجابي والسّلبي، والقلق الأكاديمي بين الطلاب الجامعيين في لبنان، كما تُسلّط النتائج الضوء على القيمة المحتملة لتعزيز التّعاطف مع الذّات الإيجابي كوسيلة لمعالجة كل من المشاعر المرتبطة بظاهرة المحتال، والقلق الأكاديمي في هذه الفئة السّكانيّةإلى جانب التدخلات التي تأخذ في الحسبان الجوانب الفريدة للسّياق الثقافي والتّعليمي والاقتصادي اللبناني تكون مفيدة بشكل خاص، كما يمكن أن تشمل هذه التّدخلات ورش عمل حول غرس التّعاطف الإيجابي مع الذّات، وبرامج لمعالجة المشاعر المرتبطة بظاهرة المحتال، وخدمات الدّعم المصممة خصيصًا لمواجهة التّحديات التي يواجهها الطلاب اللبنانيون، كما لنتائج هذه الدّراسة آثار مهمة على المؤسسات الأكاديميّة وخدمات دعم الطلاب في لبنان. من خلال تحديد العوامل التي تساهم في القلق الأكاديمي وظاهرة المحتال، الأمر الذي يُمهد الطريق أمام تطوير تدخلات تهدف الى تعزيز بيئة أكثر دعمًا وتمكينًا لطلاب الجامعات.

References

1 - Abi-Rached, JM, and Ishac Diwan. 2020. The socioeconomic impact of COVID-19 on Lebanon: A crisis within crises (19). European Institute of the Mediterranean. 19th ed. Copy at https://tinyurl.com/yd4k8xpw

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

3 - Bravata, D. M., Watts, S. A., Keefer, A. L., Madhusudhan, D. K., Taylor, K. T., Clark, D. M., Hagg, H. K. (2020). Prevalence, predictors, and treatment of impostor syndrome: A systematic review. Journal of General Internal Medicine, 35, 1252–1275.

4 - Breines, J. G., & Chen, S. (2012). Self-compassion increases self-improvement motivation. Personality and Social Psychology Bulletin, 38(9), 1133-1143.

5 - Brenner, R. E., Vogel, D. L., Lannin, D. G., Engel, K. E., Seidman, A. J., & Heath, P. J. (2018). Do self-compassion

and self-coldness distinctly relate to distress and well-being? A theoretical model of self-relating. Journal of Counseling Psychology, 65(3), 346–357. https://doi.org/10.1037/cou0000257

6 - Brophy, K., Brähler, E., Hinz, A., Schmidt, S., & Körner, A. (2020). The role of self-compassion in the relationship between attachment, depression, and quality of life. Journal of Affective Disorders, 260, 45–52. https:// doi. org/ 10. 1016/j. jad. 2019. 08. 066

7 - Canning, E. A., LaCosse, J., Kroeper, K. M., & Murphy, M. C. (2020). Feeling like an imposter: The effect of perceived classroom competition on the daily psychological experiences of first-generation college students. Social Psychological and Personality Science, 11(5), 647–657. https://doi.org/10.1080/13576500444000047

8 - Cassady, J. C. (2010). Anxiety in Schools: The Causes, Consequences and Solutions for Academic Anxieties. New York, NY: Peter Lang.

9 - Cassady, J.C. (2020). Academic Anxiety Scale. Academic Anxiety Resource Center. https://sites.bsu.edu/aarc/research/academic-anxiety-scale/

10 - Chakraverty, D. (2019). Impostor phenomenon in STEM: Occurrence, attribution, and identity. Studies in Graduate and Postdoctoral Education, 10(1), 2-20.

11 - Chakraverty, D. (2020). PhD student experiences with the impostor phenomenon in STEM. International Journal of Doctoral Studies, 15, 159-179.

12 - Clance, P. R. (1985). The Impostor Phenomenon: Overcoming the fear that haunts your success. Georgia: Peachtree Publishers.

13 - Clance, P. R., & Imes, S. A. (1978). The impostor phenomenon in high achieving women: Dynamics and therapeutic intervention. Psychotherapy: Theory, Research, and Practice, 15(3), 241–247.

14 - Canning, E. A., LaCosse, J., Kroeper, K. M., & Murphy, M. C. (2020). Feeling like an imposter: The effect of perceived classroom competition on the daily psychological experiences of first-generation college students. Social Psychological and Personality Science, 11(5), 647–657. https://doi.org/10.1177/1948550619882032

15 - Chin, W.W., 1998. The Partial Least Squares Approach to Structural Equation Modelling. In: Marcoulides, G.A. (Ed.), Modern Methods for Business Research. Erlbaum, Mahwah, NJ, 295-336.

16 - Cohen, J., Cohen, P., West, S. G., & Aiken, L. S. 2003. Applied Multiple Regression/Correlation Analysis for the Behavioral Sciences (Third ed.): Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, Mahwah, New Jersey, London.

17 - Cokley, K., McClain, S., Enciso, A., & Martinez, M. (2013). An examination of the impact of minority status stress and impostor feelings on the mental health of diverse ethnic minority college students. Journal of Multicultural Counseling and Development, 41(2), 82-95.

18 - Fong, M., & Loi, N. M. (2016). The mediating role of self-compassion in student psychological health. Australian Psychologist, 51(6), 431-441.

19 - Gottlieb M, Chung A, Battaglioli N, Sebok-Syer SS, Kalantari A. Impostor syndrome among physicians and physicians in training: a scoping review. Med Educ. (2020);54(2):116–24.

20 - Gunnell, K. E., Mosewich, A. D., McEwen, C. E., Eklund, R. C., & Crocker, P. R. (2017). Don›t be so hard on yourself! Changes in self-compassion during the first year of university are associated with changes in well-being. Personality and Individual Differences, 107, 43-48.

21 - Hair, J. F., Ringle, C. M., Sarstedt, M. 2011. PLS-SEM: Indeed a Silver Bullet. Journal of Marketing Theory and Practice 19, 139–151.

Holmes SW, Kertay L, Adamson LB, Holland CL, Clance PR. (1993). Measuring the impostor phenomenon: a comparison of Clance›s IP Scale and Harvey›s I-P Scale. J Pers Assess. 1993;60(1):48-59.

22 - Langford, J., & Clance, P. R. (1993). The Impostor Phenomenon: Recent research findings regarding dynamics, personality and family patterns and their implications for treatment. Psychotherapy, 30(3), 495-501.

23 - Leary, M. R., Tate, E. B., Adams, C. E., Batts Allen, A., & Hancock, J. (2007). Self-compassion and reactions to unpleasant self-relevant events: The implications of treating oneself kindly. Journal of Personality and Social

Psychology, 92(5), 887-904.

24 - López, A., Sanderman, R., Smink, A., Zhang, Y., Sonderen, E. V., Ranchor, A., & Schroevers, M. J. (2015). A reconsideration of the self-compassion scale's total score: Self-compassion versus self-criticism. PLoS ONE, 10, e0132940. https:// doi. org/ 10. 1371/ journal. pone. 01329 40

25 - Murugesu, J. (2020). Harsh peer reviewer comments disproportionately affect minorities. New Scientist. Retrieved November 10, 2020, from https://www.news cientist.com/article/2231559-harsh-peer-reviewer-comments-disproportionatelyaffect-minorities/

26 - Naser MJ, Hasan NE, Zainaldeen MH, Zaidi A, Mohamed YMAMH, Fredericks S. Impostor Phenomenon and Its Relationship to Self-Esteem Among Students at an International Medical College in the Middle East: A Cross Sectional Study. Front Med (Lausanne). 2022 Apr 4;9:850434. doi: 10.3389/fmed.2022.850434. PMID: 35445049; PMCID: PMC9013881.

27 - Nauffal, D., & Skulte-Ouaiss, J. (2018). Quality higher education drives employability in the Middle East. Education + Training, 60(9), 1057–1069. https://doi.org/10.1108/ET-05-2017-0072

28 - Neff, K. D. (2003 a). Self-compassion: An alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself. Self and Identity, 2(2), 85–101. https:// doi. org/ 10. 1080/ 15298 86030 9032

29 - Neff, K. D. (2003 b). The development and validation of a scale to measure self-compassion. Self and Identity, 2(3), 223–250. https:// doi. org/ 10. 1080/ 15298 86030 9027

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

31 - 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.

32 - Parkman, A. (2016). The imposter phenomenon in higher education: Incidence and impact. Journal of Higher Education Theory and Practice, 16(1), 51-60.

33 - Peteet, B. J., Brown, C. M., Lige, Q. M., & Lanaway, D. A. (2015). Impostorism is associated with greater psychological distress and lower self-esteem for African American students. Current Psychology, 34(1), 154-163.

34 - Rozin, Paul; Royzman, Edward B. (2001). «Negativity bias, negativity dominance, and contagion». Personality and Social Psychology Review. 5 (4): 296–320. doi:10.1207/S15327957PSPR0504_2.

35 - Thompson, T., Foreman, P., & Martin, F. (2000). Imposter fears and perfectionistic concern over mistakes. Personality and Individual Differences, 29(4), 629–647. https:// doi. org/ 10. 1016/ S0191-8869(99) 00218-4

36 - Tran MAQ, Vo-Thanh T, Soliman M, Khoury B, Chau NNT. Self-compassion, Mindfulness, Stress, and Self-esteem Among Vietnamese University Students: Psychological Well-being and Positive Emotion as Mediators. Mindfulness (N Y). 2022;13(10):2574-2586. doi: 10.1007/s12671-022-01980-x. Epub 2022 Sep 15. PMID: 36124230; PMCID: PMC9476386.

37 - Weiss, L. (2018). Self-Compassion Could Be the Secret to Stopping Imposter Syndrome You›ve Been Looking For: https://www.inc.com/leah-weiss/how-to-overcome-imposter-syndrome-with-self-compassion-according-to-science.html

38 - Yaffe, Y. (2021). Students' recollections of parenting styles and imposter phenomenon: The mediation role of social anxiety. Personality and Individual Differences, 172, 110598. https:// doi. org/10. 1016/j. paid. 2020. 110598