مركز أ . د . احمد المنشاوى
للنشر العلمى والتميز البحثى
مجلة كلية التربية
=======

النموذج البنائي للعلاقات بين مناصرة الذات والتدفق الأكاديمي واليقظة العقلية لطلاب الجامعة ذوي صعوبات التعلم

إعـــــــــــداد

د/ إيمان صلاح الدين الشريف

مدرس علم النفس التربوي بقسم علم النفس

كلية التربية – جامعة أسيوط

eman.elsherief@aun.edu.eg

﴿المجلد الأربعون– العدد العاشر- جزء ثانى - اكتوبر- ٢٠٢٤م﴾

http://www.aun.edu.eg/faculty_education/arabic

ملخص الدراسة:

تنوعت الدراسات ذات الصلة لتناول الاستعداد لمناصرة الذات في علاقته بالعديد من المتغيرات النفسية والاجتماعية، وهدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن الفروق في مناصرة الذات لدى طلاب الجامعة ذوي صعوبات التعلم طبقًا للمتغيرات الديموجرافية (النوع، والفرقة الدراسية، والتخصص الأكاديمي)، والتحقق من مطابقة النموذج البنائي للعلاقات بين مناصرة الذات والتدفق الأكاديمي واليقظة العقلية لطلاب الجامعة ذوي صعوبات التعلم، وبلغ قوام المشاركين بالدراسة ٧١٢ طالبًا وطالبة من طلاب الجامعة بكلية التربية بأسيوط، تم تقسيمهم إلى فئتين: المشاركين بالدراسة الاستطلاعية ٢٦٥ طالبًا وطالبة للتحقق من الكفاءة السيكومترية لأدوات الدراسة، والمشاركين بالدراسة الأساسية ٤٤٧ طالبًا وطالبة للتحقق من الفروض الفارقة للدراسة ومصداقية النموذج البنائي للعلاقات بين متغيرات الدراسة، وتمثلت أدوات الدراسة في: استبيان مناصرة الذات لطلبة الجامعة ذوي صعوبات التعلم إعـداد Kosine (2006) تعريب وتقنين مصطفى الحديبي وعرفه حسني أبو حشيش٢٠٢٣، ومقياس العوامل الخمسة لليقظة العقلية لطلاب الجامعة إعداد Baer et al., (2006) تعريب عبد الرقيب أحمد البحيري وأخرون٢٠١٤، واستبيان استغراق الطالب الجامعي في المقررات الدراسية SCEQ (إعداد الباحثة)، وأسفرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق وجود فرق دال إحصائيًا بين المتغيرات التصنيفية الثلاث الفرقة الدراسية (الفرقة الأولى، الفرقة الثانية، الفرقة الثالثة، الفرقة الرابعة)، وللنوع (ذكور، إناث)، وللتخصص الدراسي (الشعب الإنسانية، الشعب العلمية) على مقياس مناصرة الذات لطلاب الجامعة ذوي صعوبات التعلم، كما أظهرت نتائج تحليل المسار مؤشرات حسن مطابقة للنموذج المقترح، حيث بلغت قيم مؤشر كا^{2} Chi- Square (٦٩.٨٣)، ومؤشر حسن المطابقة Goodness of Fit Index (GFI) (٠٩٤٢)، ومؤشر حسن المطابقة المصحح Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI)(٠.٩٨٣)، ومؤشر المطابقة المعياري Incremental Fit Indexes (NFI) (٠.٩١٤)، ومؤشر المطابقة المقارن Comparative Fit Index (CFI) (٠.٩٨٥)، ومؤشر المطابقة النسبي Relative Fit Index (RFI) (٠.٩٣٣)، ومؤشر المطابقة التزايدي Incremental Fit Index (IFI) (٠.٩٦٣)، ومؤشر جذر متوسط مربع خطأ الاقتراب Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) (٠.٠٨٧)، إضافة إلى مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج الحالي (ECVI) بلغت (٠.٥٧٤) وهي أقل من نظيرتها للنموذج المشبع والتي بلغت (٠.٨٦١)، وجميع تلك القيم في المدى المثالي لها، وتم تفسير النتائج في ضوء الأدبيات النظرية لمتغيرات الدراسة والدراسات ذات الصلة، وبالاعتماد على هذه النتائج وتفسيرها تم صياغة عدد من التوصيات.

الكلمات المفتاحية: مناصرة الذات، التدفق الأكاديمي، اليقظة العقلية، طلاب الجامعة ذوي صعوبات التعلم.

Structural Model of relationships between Self-Advocacy, Academic Flow, and Mindfulness For University Students with Learning Disabilities

Dr . Eman Salah El din Elsherief

Educational psychology teacher in the Psychology Department

Faculty of Education - Assiut University

eman.elsherief@aun.edu.eg

Abstract

Relevant studies have varied to address readiness for self-advocacy in its relationship to many psychological and social variables. The current study aimed to reveal differences in self-advocacy among university students with learning difficulties according to demographic variables (gender, academic group, and academic specialization), and to verify the conformity of the structural model. For the relationships between self-advocacy, academic flow, and mental alertness for university students with learning difficulties, the study participants included 447 male and female university students at the Faculty of Education in Assiut. They were divided into two categories: participants in the exploratory study, 186 male and female students, to verify the psychometric efficiency of the study tools, and participants in the basic study, 262 male and female students, to verify the differential hypotheses of the study and the credibility of the structural model of the relationships between the variables of the study. The study tools were: a self-advocacy questionnaire for university students with learning difficulties. Prepared by Kosine (2006) Arabization and codification by Mustafa Al-Hudaybi & Arafa Hosny Abu-Hashish, 2023, and the mental alertness scale for university students, prepared by Baer et al., (2006) Arabization by Abdul

Raqeeb Ahmed Al-Bheary et al.,2014, And a questionnaire on the university student's absorption in academic courses (SCEQ) (prepared by the researcher). The results of the study showed that there were no differences and a statistically significant difference between the three classification variables for academic year (first year, second year, third year, fourth year), and for gender (males, females), And for the academic specialization (humanities, scientific disciplines) on the self-advocacy scale for university students with learning difficulties,. In addition, results of path analysis asserted the validity of the proposed constructive model through the statistical values of : Chi- Square(69.83), Goodness of Fit Index (GFI) (0.942), Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI) (0.983), Incremental Fit Indexes (NFI)(0.914), Comparative Fit Index(CFI)(0.985), Relative Fit Index (RFI)(0.933),Incremental Fit Index (IFI) (0.963), and Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) (0.087) in addition to (ECVI)(0.6574). All these results were interpreted in the light of literature review of the study variables and findings of previous studies in related variables. Finally, some recommendations were formulated.

Key Words : Self-advocacy, academic flow, Mindfulness, college students with learning disabilities**.**

مقدمة:

على الرغم من كثرة الجهود التي بذلت، وما زالت تبذل من أجل مساعدة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لمسايرة أقرانهم بمختلف المراحل التعليمية وصولًا إلى المرحلة الجامعية، إلا أن ٤٠% فقط منهم يستكملون السلم التعليمي حتى المرحلة الجامعية (Meglemre, 2010)(*)، ويمثل قصور مهارات مناصرة الذات أبرز المعوقات في هذا الصدد(Schreiner, 2007; McCarthy, 2007)، والتي يعزى إليها عدم حصول التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على الخدمات التربوية الملائمة التي تساعدهم في التغلب على الفجوة بين التحصيل المتوقع والفعلي من أجل تحقيق النجاح على المستويين الأكاديمي والاجتماعي(McCarthy,2007).

ويعزو المراهقون ذوو صعوبات التعلم تكرار فشلهم الدراسي إلى أسباب خارجة عن إرادتهم، وهو ما يزيد من شعورهم بضعف الكفاءة الدراسية والعجز المتعلم وتدني التوقعات الأكاديمية وتدني تقديرهم لذواتهم مقارنةً بأقرانهم العاديين، والتي تُفسر في ضوء قصور الأداء الأكاديمي طبقـــًا لنموذج "التداخل المعرفي"، أو إلى قصور المعرفة والوعي الناتج عن صعوبات التعلم تبعـــًا نموذج "قصور المهارات الدراسية" (عرفه حسني أبو حشيش، ٢٠٢٢) ، والضغوط المرتبطة بمشاعر نقص الكفاءة الأكاديمية، أو الانشغال الزائد بالأفكار الذاتية السالبة (Nelson & Harwood, 2011)، والشعور بالإحباط نتيجة وقوعه فى دائرة الفشل المتكرر، وهذا كله ينعكس بصورة سالبة على مستواه الأكاديمي، ويتصفون بعدم القدرة على التوافق الإيجابي مع الذات والاخرين وانخفاض تقدير الذات وارتفاع مستوى القلق والإحساس بالعجز والدونية وعدم الثقة بالنفس (حازم ثابت عيد محمد، ٢٠٢٤).

ويُدعم ذلك ما أوضحته الأطُر التنظيرية والأدبيات البحثية، حيث أشارت نتائج عدد من الدراسات إلى معاناة غالبية التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من قصور في مهارات مناصرة الذات (Janiga & Constanbader, 2002; McCarthy, 2007; Meglemre, 2010, Trainor, 2002)، وهو ما أمكن عزوه جزئيـــًا إلى قصور فهمهم وقدرتهم على ممارستهم لتلك المهارات.

(*) يتم التوثيق في هذه الدراسة كالتالي: (اسم الباحث أو الكاتب، السنة، رقم الصفحة أو الصفحات)، طبقًا لدليل الجمعية الأمريكية لعلم النفس – الطبعة السابعة APA Style of the Publication Manual of the American Psychological Association (7th ed)، وتفاصيل كل مرجع مثبتة في قائمة المراجع.

ويُعد اندماج الطلاب في الأنشطة الأكاديمية من العوامل الحاسمة في نجاح وتفوق الطلاب في مختلف مراحل التعليم العالي، حيث يُعد الاندماج الأكاديمي من العوامل المهمة والمؤثرة في تعلم الطلاب وأدائهم الأكاديمي؛ حيث يؤدي حرص الطلاب على حضور المحاضرات، والتركيز في عملية التعلم، والمشاركة في الأنشطة الدراسية، والالتزام بقواعد الجامعة إلى ارتفاع مستوى الاندماج الأكاديمي لديهم؛ وبالتالي الحصول على درجات مرتفعة في التحصيل، بينما يؤدي الاندماج الأكاديمي الضعيف إلى زيادة معدل الفشل الدراسي والانسحاب والتسرب من الدراسة (هاجر طه إبراهيم المغازي، ومحمد إبراهيم أبو السعود خليل، ٢٠٢٣، ٣٧٠)، حيث ترتبط خبرة التدفق بحالة التعلم المثلى Optimal Learning حيث أنها: "حالة من التركيز ترقى إلى مستوى الاستغراق المطلق، في هذا الشعور الرائع بتملكك لمقاليد الحاضر وأدائك وأنت في قمة قدراتك"، وفي حالة "التعلم المثلي" يكون المتعلم في حالة من الاستغراق الكامل فيما يتعلمه، ويكون الفهم في أقصى درجاته (أسماء محمد عيد، ٢٠١٩، ٣٣٧).

ويتطلب وصول الطالب إلى أعلى درجة من التدفق النفسي توظيف طاقته النفسية والتي يصاحبها حالة من الرضا والاقتناع الذاتي مع تأجيل الرغبات والحاجات الشخصية، مما يؤدي إلى الانشغال الكامل بالنشاط أو العمل يصاحبه الوعي وتركيز الانتباه وأحداث انسيابية في الأداء، ولابد من توفير العوامل في البيئة التعليمية التي تعمل على زيادة التدفق النفسي في المجال التربوي والتعليمي (عفراء إبراهيم خليل العبيدي، ٢٠١٦)، حيث يرتبط التدفق بالاهتمام المركز والموجه إلى مهمة معينة مثل تركيز الطالب الجامعي على الجد والمثابرة للموضوعات الدراسية، ويُوصف الفرد المستغرق في حالة التدفق بأنه متحمس ويوجه جهوده بقوة لمواصلة أنشطة التعلم، ، وبالتالي يمكن النظر إلى التدفق كدافع للإبداع والتحسين في المشاركة الدراسية والأداء الأكاديمي(Ozhan & Kocadere, 2020).

ويتسق ذلك مع ما أكد عليه Csikszentmihaly (2002) بأن من أبرز شروط لحدوث حالة التدفق لدى الفرد أن الأنشطة أو الأعمال تكون أكثر إمتاعًا حينما يتماشى التحدي مع مستوى مهارة الفرد، فإذا كان النشاط سهلًا للغاية سينتج الملل، وإذا كان شديد الصعوبة ستكون النتيجة الشعور بالقلق، أما حين يندمج الفرد فى نشاط يتطلب تركيز شديد وتكون التحديات والمهارات المطلوبة لأداء المهمة متساوية تمامًا ينتج عن ذلك خبرة متدفقة ممتعة، وما أوضحه Seligman (2006) بأن التعرف على نقاط القوة لدى الأشخاص ثم مساعدتهم في إيجاد فرص لاستخدام نقاط القوة إحدى طرق زيادة وتعزيز المشاركة والتدفق.

وتُعد مهارات مناصرة الذات من أبرز الاستراتيجيات التي تساعد التلاميذ ذوو صعوبات التعلم على الوعي بها وبمسبباتها والتأثيرات الناجمة عنها، وتمكنه من تحديد نقاط قوته وضعفه، وتزيد من إلمامه بما له من حقوق وما عليه من واجبات، وتعزز من قدرته على تحديد أهدافه واتخاذ قراراته وحل مشكلاته، وتوظيفه لاستراتيجيات التواصل الفعال الذي يمكنه من الحصول على كافة التسهيلات التي تسهم في تحسين الأداء وتحقيق الإنجاز (عرفه حسني عبد الحافظ أبو حشيش وأخرون، ٢٠٢٢)، وقد أوجزت مهارات مناصرة الذات في أربعة مكونات هي: معرفة الذات، وتنظيمها، والتواصل والقيادة (Test et al., 2005)، وعادةً ما يفتقد التلاميذ ذوو صعوبات التعلم لمهارات مناصرة الذات؛ وهو ما أمكن عزوه إلى عدد من الأسباب منها ما يلي: تخوُّفهم من طلب التسهيلات الأكاديمية (Norton, 1997)، الشعور بالوصمة والرغبة في الانعزال الاجتماعي (Farmer, 2013)، وعزوفهم عن تعلم مهارات مناصرة الذات بالرغم من إدراكهم لأهميتها (Van Gelder et al., 2008).

هذا بالإضافة إلى ارتباط مهارات مناصرة الذات إيجابياً بالأداء الأكاديمي، حيث أوضح Hicks-Coolick & Kurtz (1997) أن معرفة التلميذ بحقوقه من شأنها إحداث الفارق أثناء تواصله وتوكيده لذاته وإخبار المعلمين والأخصائيين باحتياجاته وهو ما يزيد من فرص نجاحه، وأشار Getzel & Thoma (2008) إلى أن زيادة وعي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بنقاط قوتهم وضعفهم قد أسهمت بشكل إيجابي في نجاحهم في برامج التعلم المنفرد، ويتسق ذلك مع ما ذكره Burton et al., (2006) بأن تنظيم الذات أحد المنبئات الإيجابية بالأداء الأكاديمي الجيد، ومن المقومات الأساسية لمناصرة الذات.

وتبدو دينامية العلاقة بين مناصرة الذات والتدفق الأكاديمي واليقظة العقلية من خلال الأطُر التنظيرية من ناحية، حيث أوضح Langer (2000) أن اليقظة العقلية حالة عقلية مرنة يشارك فيها الفرد بنشاط في الوقت الحاضر ويلاحظ أشياء جديدة ويكون حساسًا للأحداث، كما يمكن النظر إلى اليقظة العقلية على أنها عملية عقلية طبيعية يتمتع بها الفرد أثناء ممارسته لحياته، وما أشار إليه Germer et al., (2005) بأنه للحفاظ على استمرارية اليقظة العقلية يجب ممارستها بشكل مستمر في حياة الفرد اليومية، والأدبيات البحثية من ناحية أخرى، حيث أسفرت نتائج دراسة منار محمد حسين شاكر (٢٠٢٣) عن وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الاندماج الأكاديمي واليقظة العقلية لذوي صعوبات التعلم، وما توصلت إليه نتائج دراسة نتائج دراسة أسماء فتحي أحمد (٢٠٢٢) عن وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين مناصرة الذات واليقظة العقلية.

وعلى صعيد آخر يتسق ذلك مع ما أوضحته عهود ربيع محسن الرحيلي (٢٠٢٢) بأن لليقظة العقلية فوائد ونتائج عديدة؛ فهي تؤثر على حياة الأفراد بشكلٍ عام، وعلى حياة الطلبة بشكلٍ خاص؛ حيث تعتبر اليقظة العقلية من الاستراتيجيات المهمة في التعليم والتي تسهم في رفع المستويات التحصيلية لدى الطلبة، وتساعدهم على تنمية مهارات التركيز ومراقبة الذات، والقدرة على التفكير قبل اتخاذ القرار، وتعمل على إكسابهم المرونة والانفتاح على النفس وعلى الآخرين، وتنمّي لديهم القدرة على تحسين الأداء الحالي والمستقبلي، وتحسن الذاكرة ومهارات الانتباه، واتخاذ القرار، فتعد اليقظة العقلية ميزة يمتلكها كل إنسان، فقط نتعلم كيفية الوصول إليها، وما أشارت إليه النشمي بشير البرويلي (٢٠١٩، ١٥) بأن الأشخاص مرتفعي اليقظة العقلية تظهر لديهم في الغالب صفات قبول أنفسهم والحنو على ذواتهم، وأقل من حيث ضغوط ومشكلات العلاقات الشخصية، ولديهم مهارات شخصية متطورة ، وقدرة على التواصل بفعالية مع الأخرين، ويتميزون بنمط حياة أفضل مقارنة بالأشخاص الذين لا يتمتعون بمستويات يقظة مرتفعة.

هذا إضافة إلى أن واحدة من أهم الاعتبارات المرتبطة باليقظة العقلية أنها حالة عقلية مرنة يشارك فيها الفرد بنشاط في الوقت الحاضر ويلاحظ أشياء جديدة ويكون حساسًا للأحداث، كما يمكن النظر إلى اليقظة العقلية على أنها عملية عقلية طبيعية يتمتع بها الفرد أثناء ممارسته لحياته، ولكن للحفاظ على استمراريتها يجب ممارستها بشكل مستمر في حياة الفرد اليومية (Germer et al., 2005)، ومنذ أن قدمت Langer (2000) نظريتها حول اليقظة العقلية، من خلال أربعة مكونات مترابطة تتمثل في: البحث عن الجديد، والاندماج، وإنتاج الجديد، والمرونة، توالت المحاولات بعدها لتقديم نماذج أو نظريات أخرى كنموذج Kabat-zinn (1982) الذي ارتكز على ثلاثة عمليات، هي: القصد Intention، والانتباه Attention، والاتجاه Attitude، مما جعلها في حاجة للبحث والدراسة؛ كونها تؤثر على الأداء الأكاديمي للأفراد في المراحل التعليمية بصفة عامة والمرحلة الجامعية بصفة خاصة، وبالأخص طلاب الجامعة ذوي صعوبات التعلم، وما يرتبط به من متغيرات معرفية ونفسية، وهذا ما حدا بالباحثة في الدراسة الحالية إلى اختبار مصداقية نموذج بنائي للعلاقات بين مناصرة الذات والتدفق الأكاديمي واليقظة العقلية لطلاب الجامعة ذوي صعوبات التعلم، الذي تم افتراضه في ضوء ما أشارت إليه الأطُر التنظيرية والأدبيات البحثية، ونتائج الدراسات ذات الصلة التي أكدت وجود علاقة ارتباطية بين هذه المتغيرات، إلا أن هذه الدراسات لم تتناول هذه المتغيرات بصورة إجمالية في نموذج واحد كما في الدراسة الحالية، وهذا ما قد يتضح ويتبلور في مشكلة الدراسة.

مشكلة الدراسة:

ظهرت مشكلة الدراسة الحالية مما لاحظته الباحثة - خلال تدريسها للمقررات الدراسية لطلاب مرحلة الليسانس والبكالوريوس لجميع التخصصات – من تباين بين الطلاب عند تنفيذ المهام الدراسية، والمشاركة الفعالة أثناء المحاضرات داخل قاعات الدرس وخارجها، حيث يشاهد على بعضهم الكفاءة في الأداء، ويفتقر الأخرين للقدرة على القيام بهذه المهام بكفاءة واقتدار، وهذا ما حدا بالباحثة إلى سؤال عدد من الطلاب حول افتقارهم للقدرة على التفاعل في الأنشطة والمهام الدراسية، والصعوبات التي تواجههم في إدارة الذات وتنظيم الوقت، وعدم قدرتهم على تحديد أهدافهم أثناء التعلم، والملل من القيام بالأنشطة والمهام الدراسية، وصعوبة اتخاذ قرارات تعليمية، وتمحورت استجاباتهم حول عدد من مظاهر التدفق النفسي .

ومن المسوِّغات التي حدت بالباحثة لإجراء الدراسة الحالية، ما أشارت إليه نتائج الدراسات ذات الصلة والأطر التنظيرية عن أنه بالرغم من حضور الطلاب المحاضرات سواء النظرية أو التطبيقات العملية فإنهم يفتقرون للتفاعل في الأنشطة والمهام الدراسية، ويعانوا من صعوبة في إدارة وتنظيم الوقت، وضعف في تحديد الأهداف أثناء التعلم، والملل من القيام بالأنشطة والمهام الدراسية، وضعف الشعور بالتعلم للمتعة، وصعوبة اتخاذ القرارات التعليمية، وهذه أبرز مظاهر التدفق النفسي (أحمد عبد أحمد وإياد جريس سليمان الشوارب، ٢٠٢٢).

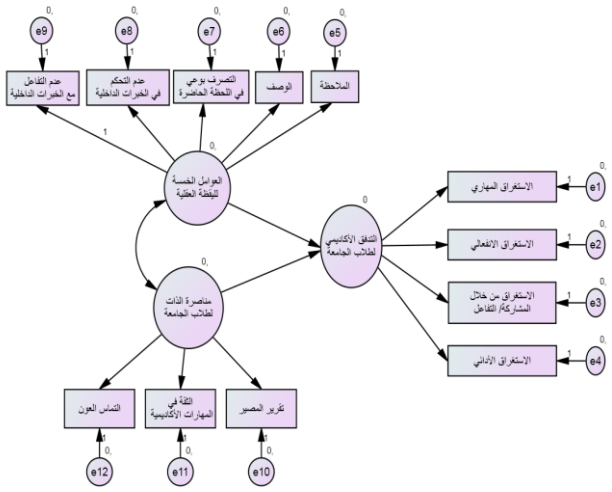
وقد دعم إحساس الباحثة بالمشكلة ما أوضحته عدد الأطُر التنظيرية والأدبيات البحثية بأن هناك مظاهر ذات صلة بالاندماج الأكاديمي لطلاب الجامعة، منها: (١) ضعف الرغبة في بذل الجهد والنشاط المطلوب، (٢) المطالبة المستمرة للحلول الجاهزة للأسئلة والأنشطة دون بذل الجهد في التفكير لحل هذه الأسئلة، (٣) كراهية الطالبات للأسئلة التي تطرح عليهم مع بداية كل محاضرة، (٤) الشعور المستمر بالتوتر والخوف أثناء الدراسة، (٥) قلة الالتزام بقواعد وتعليمات المحاضرات، (٦) العزوف عن المشاركة في أنشطة الكلية المختلفة، (٧) الرفض للذهاب لمكتبة الكلية للاطلاع على كل ما هو جديد في التخصص(حسني زكريا السيد النجار، ٢٠١٩؛ حسني زكريا السيد النجار، ٢٠٢٠؛ حنان محمود إبراهيم عوضين، ٢٠٢٠؛ رانيا مهدي عبد الفتاح المحروق وأخرون، ٢٠٢٢).

هذا بالإضافة إلى ما يقره الواقع التعليمي لطلاب الجامعة؛ حيث يتلقى الطلاب ذوي صعوبات التعلم خدماتهم التعليمية داخل قاعات التدريس مع أقرانهم العاديين، حيث يكون من المتوقع لأعضاء هيئة التدريس أن يكونوا على دراية بخصائصهم، وبالتالي العمل على توفير التسهيلات الأكاديمية لهم، إلا أن عدد من المعلمين يعاملونهم كأقرانهم من العاديين، وهذا إنما يعوِّق قدراتهم على تحقيق الإنجاز الأكاديمي المنشود، ولهذا، يوجد انخفاض في مدركات

القدرة على الأداء الأكاديمي الجيد لديهم؛ بسبب شعورهم بعدم القدرة على مسايرة أقرانهم في الدراسة، فتتنامي لديهم مشاعر العجز وانخفاض الدافعية وامتلاك أفكار تشاؤمية عن مدى القدرة على الإنجاز والنمو الشخصي وتنظيم وتنفيذ الأعمال الضرورية لتحقيق الأهداف الأكاديمية. ويتسق ذلك مع ما أوضحته نتائج بعض الدراسات التي أكدت على تدني مستويات الأداء الأكاديمي لذوي صعوبات التعلم (Baum, 2016; Girli & Öztürk, 2017; Grissom, 2020; Terzian, 2016; Zisimopoulos & Galanaki, 2009).

وقد أوضح Alidina & Adams (2015) أنه لكي تصبح متمتعًا بدرجة عالية من اليقظة العقلية تذكر نظرية (ABC)؛ حيث تشير (A) Awareness إلى الوعى: وهى أن يصبح الفرد أكثر إدراكًا لما يفكر فيه وما يفعله وما يدور في ذهنه وجسمه، وتشير (B) Just Being إلى: (كن كما أنت)، وتشير إلى تجنب الفرد للاستجابة بطريقة آلية أو التعامل مع المشكلات برؤية متحيّزة، وتشير (C) Choice إلى (الاختيار): وتشير إلى إمكانية رؤية الفرد للأشياء، بحيث يمكنه اختيار الاستجابة الأكثر حكمة؛ من خلال عدم تأثير خبرته على ردود أفعاله، وبالتالي وضع عدد كبير من الاحتمالات الممكنة، ويتسق ذلك مع ما أوضحه Van Dam et al., (2011) بأن الجانب المعرفي والسلوكي لمهارة اليقظة العقلية تسمح للأشخاص بالتركيز على أنفسهم وتجاهل ما حولهم، وكذلك تركيزهم على إكمال المهام، وبالتالي التغلب على التسويف، والتعامل بشكل جيد مع العادات السلبية وغير الصحية التي اعتادوا عليها.

وعلى الرغم من أن هناك حاجة متزايدة لدراسة للتأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين مناصرة الذات والتدفق الأكاديمي واليقظة العقلية لطلاب الجامعة ذوي صعوبات التعلم، حيث أجريت عدد من الدراسات على مناصرة الذات؛ بهدف التعرف علاقته بعدد من المتغيرات الديموجرافية: النوع والعمر، إلا أن نتائج بعض هذه الدراسات جاءت متناقضة، إضافة إلى أن هناك حاجة لدراسة علاقة مناصرة الذات لدى طلاب الجامعة ذوي صعوبات التعلم في علاقتها باليقظة العقلية والاستغراق في المقررات الدراسية؛ ولذا جاءت الدراسة الحالية للتحقق من مصداقية النموذج البنائي المفترض الذي يتضمن التأثيرات التي يحتوي عليها الشكل (١) بين مناصرة الذات والتدفق الأكاديمي واليقظة العقلية لطلاب الجامعة ذوي صعوبات التعلم؛ للتوصل إلى نموذج يحدد التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين مناصرة الذات وتلك المتغيرات في ضوء ما تعكسه بيانات الدراسة، وقد اقترحت الباحثة هذا النموذج في ضوء الأطُر التنظيرية والأدبيات البحثية وما أسفرت عنه نتائج البحوث والدراسات ذات الصلة الأجنبية والعربية والتي أكدت وجود ارتباطات نظرية بين هذه المتغيرات بشكل مباشر وغير مباشر، إلا أن هذه البحوث وتلك الدراسات لم تتناول هذه المتغيرات بصورة إجمالية في نموذج واحد كما سيتم تناوله في الدراسة الحالية.



شكل (١)

التأثيرات التي يحتوي عليها النموذج البنائي المفترض لمناصرة الذات والتدفق الأكاديمي واليقظة العقلية لطلاب الجامعة ذوي صعوبات التعلم

وتتحدد مشكلة الدراسة الحالية بالتساؤلات التالية:

١- ما الفروق في مناصرة الذات لدى طلاب الجامعة ذوي صعوبات التعلم طبقًا للمتغيرات الديموجرافية (النوع، والفرقة الدراسية، والتخصص الأكاديمي)؟

٢- ما التأثير مباشر وغير المباشر بين مناصرة الذات والتدفق الأكاديمي واليقظة العقلية لطلاب الجامعة ذوي صعوبات التعلم؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

١- الكشف عن الفروق في مناصرة الذات لدى طلاب الجامعة ذوي صعوبات التعلم طبقًا للمتغيرات الديموجرافية (النوع، والفرقة الدراسية، والتخصص الأكاديمي).

٢- التحقق من صحة النموذج الإحصائي المقترح بين مناصرة الذات والتدفق الأكاديمي واليقظة العقلية لطلاب الجامعة ذوي صعوبات التعلم؛ للتوصل إلى نموذج يحدد الآثار المباشرة وغير المباشرة بين تلك المتغيرات في ضوء ما تعكسه بيانات الدراسة.

أهمية الدراسة:

ترجع أهمية الدراسة الحالية على الجانبين النظري والتطبيقي إلى ما يلي:

١- الجدة التي تنطوي عليها هذه الدراسة؛ لكونها تتناول نمذجة العلاقات بين متغيرات مناصرة الذات والتدفق الأكاديمي واليقظة العقلية لطلاب الجامعة ذوي صعوبات التعلم كأحد المفاهيم الأساسية في مجال علم النفس الإيجابي لأول مرة – في ضوء ما تم اطلاع الباحثة عليه – في القطر العربي، وما تناولته الدراسات ذات الصلة لمناصرة الذات ببعض المتغيرات النفسية والاجتماعية لم تحدد ما يتصف به ذوو مناصرة الذات من تدفق أكاديمي واليقظة العقلية كما في التراث النفسي، إضافة إلى الندرة التي تناولت اليقظة العقلية لم تقدم أطرًا نظرية وافية عنها.

٢- ما تسفر عنه نتائج الدراسة من العلاقات السببية بين مناصرة الذات والتدفق الأكاديمي واليقظة العقلية لطلاب الجامعة ذوي صعوبات التعلم يسهم في تحديد الآثار المباشرة وغير المباشرة لتلك المتغيرات في مناصرة الذات؛ مما ينعكس على أدوار المختصين لتحسين مناصرة الذات، بل قد يمتد ذلك إلى بناء وتنفيذ برامج إرشادية وعلاجية في التغلب على تلك المشكلة لدى طلاب الجامعة؛ مما يزيد من دافعيتهم للإنجاز الأكاديمي، وينعكس إيجابياً في الاستغراق بالمهام والأداء التي يؤدونها داخل قاعات المحاضرات أو خارجها؛ مما يحقق التوافق النفسي والاجتماعي للطلاب؛ مما ينعكس إيجابياً على العملية التعليمية الجامعية.

٣- فضلًا عن ذلك ندرة الدراسات والبحوث التي تتناول مناصرة الذات لطلاب الجامعة ذوي صعوبات التعلم بصفة عامة في البيئة العربية، ونمذجة العلاقات السببية بين مناصرة الذات والتدفق الأكاديمي واليقظة العقلية لطلاب الجامعة ذوي صعوبات التعلم لدى طلاب الجامعة بصفة خاصة.

أدبيات الدراسة والمفاهيم الأساسية لها:

أولاً- مهارات مناصرة الذات لطلاب الجامعة ذوي صعوبات التعلم :

١- تعريف مناصرة الذات Self-Advocacy :

المستقرئ لتعريفات مناصرة الذات بوجه عام، ومناصرة الذات لطلاب الجامعة ذوي صعوبات التعلم، يتضح له تعدد التعريفات التي وضعها المتخصصون لمناصرة الذات؛ لإعطائه الهوية المناسبة له، فبعض هذه التعريفات تعطي دلالة نظرية مختصرة، وبعضها الآخر يعطي انطباعاً إجرائياً يحدد ملامح المجال الذي يستخدمه.

ومن بين **التعريفات ذات الدلالة النظرية المختصرة،** تعريف Harris (2009,10) لمناصرة الذات بأنه مفهوم يستخدم في مختلف المجالات لمساعدة الأفراد في تطوير السلوكيات أو المهارات الأساسية حتى يكون لديهم القدرة على التحدث بأنفسهم عن أنفسهم وعن أوضاع حياتهم، وتعريف Friedman (2017) لمناصرة الذات بأنها مقدرة الطالب على الدفاع عن حقوقه ومسؤولياته، والتحدث عن نفسه، مما يدعم استقلالية الفرد وقدرته على اتخاذ قراراته الخاصة.

ويُعرف عمرو مبروك خاطر وأخرون (٢٠١٩، ٩٩) مناصرة الذات بأنها" مجموعة من السلوكيات التي تعبر عن قدرة الأفراد على التحدث عن احتياجاتهم في ضوء فهم نقاط قوتهم وضعفهم ، والوصول إلى أكبر قدر ممكن من الاستقلالية والمشاركة الكاملة في الحياة الاجتماعية"، في حين تُعرف جيهان أحمد حلمي (٢٠١٩، ٨) مناصرة الذات بأنها مفهوم يتضمن قدرة الفرد على تقدير قائمة متطلبات الدعم التي يحتاجها لكى يحقق النجاح في جوانب الحياة المختلفة، من خلال وعيه بذاته ومكامن قوته ومواطن ضعفه، والجهر بثقة لإيصالها لمن في يدهم تلبيتها، والكفاح الدائم وراء تحقيقها بما يضمن له السيطرة على حياته.

ويُعرف عمرو رمضان معوض (٢٠٢١، ٢٦٤) مناصرة الذات بأنها مفهوم يستخدم في كافة الميادين لمساعدة الأفراد في تطوير سلوكياتهم ومهاراتهم الأساسية، حتى يتسنى لهم التعبير بشكل فعال عن أنفسهم واحتياجاتهم الأكاديمية في البيئة التعليمية، بهدف إشباع هذه الاحتياجات، وتُعرفا فاطمة السيد حسن وعفاف سعيد فرج (٢٠٢٢، ٣٤٣) مناصرة الذات بأنها "مجموعة سلوكيات تعبر عن قدرة الطالبات علي تحقيق أهدافهن ورغباتهن الخاصة بالنواحي الأكاديمية وغيرها كالوعي بالذات والوصول إلي أكبر قدر من الاستقلالية في أداء المهام والدافعية أو التكيف مع الضغوط التي تواجهها وتقدير متطلبات الدعم التي تحتاجها والكفاح الدائم وراء هذه المتطلبات بغية تحقيقها بما يضمن لهن التمكين والتحكم في صنع القرارات الخاصة بهن".

ومن بين **التعريفات ذات الدلالة الإجرائية،** تعريف Van Reusen et al.,(2015) مناصرة الذات بأنها مجموعة المهارات التي يستخدمها الفرد في التواصل، أو التعبير عن حاجاته أو التأكيد على اهتماماته ورغباته من أجل إشباع حاجاته والحصول على حقوقه، وتعريف محمود ربيع الشهاوى (٢٠٢١) مناصرة الذات بأنها أسلوب حياة يجعل الفرد قادرًا على التحدث عن نفسه واحتياجاته الخاصة، والدفاع عن حقوقه، وإدراك نقاط قوته ومواطن ضعفه، وصياغة أهدافه الشخصية، مع التواصل بشكل فعال مع الآخرين، واتخاذ قراراته مع الشعور بالكرامة وتقرير المصير، للوصول إلى أكبر قدر من الاستقلالية والمشاركة الفعالة في المجتمع، من خلال تحسين مجموعة من المهارات المختلفة، وهى معرفة الذات ومعرفة الحقوق والتواصل والقيادة.

كما تُعرف أسماء فتحي أحمد (٢٠٢٢) مناصرة الذات بأنها "القدرة على التواصل أو التفاوض أو تأكيد مصالح الفرد ورغباته واحتياجاته وحقوقه بشكل فعال، وأنها أيضًا قدرة الفرد في التحكم والسيطرة علي حياته وقدرته على الاستقلال، ومعرفته لجوانب قوته ومواطن ضعفه وقدرته على تحديد احتياجاته والتعبير عنها للآخرين، ومعرفته لحقوقه وواجباته ودافعيته للدفاع عن ذاته"، وتعريف نجاة فتحي(٢٠٢٢) مناصرة الذات بأنها "أسلوب يجعل الفرد قادرًا على معرفة قدراته وإمكاناته مع تحديد نقاط القوة والضعف لديه والعمل على تحسينها، والدفاع عن حقوقه، وكذلك القدرة على التواصل مع الآخرين والتعبير عن آرائه واحتياجاته بطرق مناسبة للوصول إلى أكبر قدر من الاستقلال، والمشاركة الفعالة في المجتمع".

وتُعرف أسماء أنور عبد الستار (٢٠٢٣، ٤٣٧) مناصرة الذات بأنها" محادثة الفرد لذاته بشكل فعال لتحديد السلوكيات التي من خلالها يستطيع الطالب الاستقلال بهويته ورغباته الخاصة الممكنة للمستقبل، والسيطرة من خلال القدرة على تحمل المسؤولية، واكتساب خبرات ناجحة تساعده في طلب الدعم المناسب له، ومعرفة نقاط القوة لديه واحتياجاته وتعزيز الدوافع الذاتية لديه لرفع مستوى الأداء".

ويُعرف مصطفى الحديبي، وعرفه حسني أبو حشيش (٢٠٢٣) مناصرة الذات للطلاب ذوي صعوبات التعلم على أنها المهارات التي يحتاجها ذوو صعوبات التعلم والمتمثلة في الوعي بخصائص المشكلة وأسبابها وتأثيرها، وتحديد الاهتمامات ومناحي القوي والضعف بالشخصية، ومعرفة الحقوق والواجبات، والقدرة على اتخاذ القرارات وتحديد الأهداف وحل المشكلات، والتواصل الفعال سعياً للحصول على الدعم الأكاديمي الذي يمكن من خلاله تحسين الأداء وتحقيق النجاح، وصولاً بالطالب إلى مرحلة من التمكن التي يمكن من خلالها مناصرة غيره والتحلي بالمهارات القيادية .

وتتبنى الباحثة تعريف مصطفى عبد المحسن الحديبي، وعرفه حسني أبو حشيش (٢٠٢٣) لمناصرة الذات لذوي صعوبات التعلم، ويُقاس من خلال الدرجة التي يحصل عليها الطالب الجامعي على مقياس مناصرة الذات لطلبة الجامعة ذوي صعوبات التعلم إعـداد Kosine (2006) الذي قاما مقننا المقياس بتعريبه على البيئة المصرية.

٢- مظاهر قصور مهارات مناصرة الذات لطلاب الجامعة ذوي صعوبات التعلم :

المستقرئ للأطُر التنظيرية والأدبيات البحثية حول مهارات مناصرة الذات لطلاب الجامعة ذوي صعوبات التعلم، يتضح له أن أبرز مظاهر القصور في مهارات مناصرة الذات لديهم تتمثل في :

أ- قصور الوعي بالصعوبة وتأثيراتها:

يؤثر قصور وعي التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة بخصائص إعاقاتهم ومختلف التأثيرات الناجمة عنها سلبـــًا على قدرتهم على الإلمام بما لديهم من نقاط قوة وضعف وما يحتاجونه من متطلبات وتسهيلات تعينهم على تحقيق المستوى الأكاديمي المنشود (Harrison et al., 2012). وفي هذا الشأن، وجد Getzel & Thoma (2008) أن زيادة وعي التلاميذ ذوي الإعاقات بنقاط قوتهم وضعفهم والمتطلبات التي تفرضها إعاقاتهم أسهمت بشكل إيجابي في نجاحهم في برامج التعلم المنفرد، وأوضحت نتائج دراسة Schreiner (2007) أن قصور فهم التلاميذ لإعاقتهم وما تفرضه من احتياجات قد أدى إلى العديد من المشكلات التي أثرت سلبـــًا على نجاحهم وانتقالهم إلى مرحلة التعليم الأخرى.

ب- قصور المشاركة الطلابية ببرامج التعلم المنفرد:

يمثل قصور المشاركة الطلابية ببرامج التعلم المنفرد أحد أبرز أسباب قصور تدريبهم على مختلف مهارات مناصرة الذات، ولهذا أكد التقرير الإسترشادي لوزارة التربية والتعليم في أونتاريو بكندا على ضرورة تحقق أعضاء فريق برامج التعلم المنفرد من وعي التلاميذ بالأهداف المنشودة من تلك البرامج، وكيفية تحقيقها، وتقويمها ومراجعتها، وتحديثها، وزيادة وعيهم بمدى تحقيقهم للتوقعات التعليمية المنشودة، كما ينبغي على التلاميذ أن يدركوا أنه بإمكانهم المشاركة في تلك البرامج بفعالية (Fieddler & Danneker, 2007).

ج- اتجاهات المعلمين " أعضاء هيئة التدريس " :

تمثل اتجاهات المعلمين السالبة نحو تدريس مهارات مناصرة الذات ثاني العقبات التي تحول دون عدم تدريس تلك المهارات، هذا بالإضافة إلى التناقض الكائن بين معتقدات المعلمين فيما يتعلق بتأكيدهم على أهمية تنمية مهارات مناصرة الذات وافتقارهم إلى المعرفة الخاصة بكيفية إكسابها لطلابهم (Mason et al., 2004). فقد أشار المعلمون المشاركون بدراسة (Wehmeyer et al., 2000) أن التلاميذ لن يستفيدوا شيئـــًا من تعلمهم لتلك المهارات، وكان ذلك شائعـــًا لدى معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية الحادة مقارنة بمعلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. وأوضح المعلمون المشاركون بدراسة (Cho et al., 2010) أن لهؤلاء التلاميذ حاجات أخرى ملحة ينبغي إشباعها على الفور.

ومن خلال ما سبق، يتضح أن توقعات المعلمين فيما يخص المخرجات التعليمية المتوقعة تؤثر على الأهداف المقررة وهو ما يتحدد في كثير من الأحوال في ضوء طبيعة الإعاقة، وأن اتجاهات المعلمين وتحيزاتهم في هذا الصدد قد يحول دون اهتمام بعض معلمي الفئات الخاصة بتدريب طلابهم على مهارات مناصرة ذواتهم.

د- عدم كفاية تدريب المعلمين:

على الرغم من إلمام المعلمين ببعض المعارف الخاصة بمفهوم مناصرة الذات، إلا أنهم لا يتلقون التدريبات الكافية حول كيفية تدريس مختلف المهارات في هذا الشأن (Grigal et al., 2003; Thoma et al., 2008)، في حين أوضحت نتائج دراسة Thoma et al., (2008) أن (٣٣%) من معلمي التربية الخاصة بالولايات المتحدة الأمريكية هم من يتلقون التدريبات الكافية في مجال تدريس مهارات مناصرة الذات، وأكد Wehmeyer et al., (2000) أن المصدر الأساسي لمعلومات المعلمين في مجال مناصرة الذات هي المشاركة بورش الأعمال، والتدريب أثناء الخدمة وليس التأهيل السابق على ممارسة مهنة التدريس. ومن أجل التغلب على ذلك، نادى Grigel et al., (2003) بضرورة تضمين مقررات نظرية وعملية حول تدريس تلك المهارات في برامج إعداد المعلمين.

٣- النماذج التفسيرية لمهارات مناصرة الذات :

أ- نموذج Test et al.,(2005):

أعد Test et al.,(2005) نموذجاً لمناصرة الذات يتكون من أربعة أبعاد رئيسية، وكل بعد يشمل مجموعة من المهارات الفرعية، كالآتي:

(١) **معرفة الذات**: وتشمل قدرة الفرد على معرفة نقاط قوته ومواطن ضعفه واحتياجاته وأهدافه واهتماماته وطموحه، وأفضل طرق التعلم، والدعم البيئي المطلوب الذى يؤهل الفرد لتحقيق أهدافه، ومجموعة المهارات الفرعية التي يشملها هذا البعد تتمثل في: الإلمام بنقاط القوة ومواطن الضعف، الأهداف الشخصية والمسئوليات، الاعتراف بالحاجة للدعم والمساندة، معرفة خصائص الإعاقة، فهم الأسلوب المعرفي الخاص بالفرد، الوعى بالمسؤوليات والاهتمامات.

(٢) **معرفة الحقوق:** وتشمل معرفة الفرد بالحقوق الشخصية والمدنية والإنسانية والتعليمية، ومعرفة الموارد وخطوات المطالبة بالتغيير، وذلك لمساعدة الأفراد على معرفة وفهم أنفسهم قبل التمكن من اخبار الأخرين بما يريدون، ومجموعة المهارات الفرعية التي يشملها هذا البعد تتمثل في: إدراك الحقوق الشخصية، الاعتراف بحقوق الآخرين، معرفة حقوق المستهلك، معرفة الحقوق التعليمية، معرفة خطوات المطالبة بالتغيير، معرفة المصادر المتاحة للفرد.

(٣) **التواصل:** ويشمل استخدام التكنولوجيا المساعدة بشكل فعال مع الأخرين من خلال التفاوض والتسوية والاستماع والاقناع، للمساعدة على تحقيق الأهداف وحل المشكلات في المواقف الفردية والجماعية، ومجموعة المهارات الفرعية التي يشملها هذا البعد تتمثل في: تأكيد الذات والثقة بالنفس، مهارات الإقناع والتفاوض، لغة الجسد، مهارات الاستماع، استخدام التكنولوجيا المساعدة، المهارات اللفظية.

(٤) **القيادة:** تعمل على اتساع نطاق مناصرة الذات بحيث تساعد الفرد على الاتجاه نحو مناصرة الأخرين، وتتضمن القيادة تعلم الأدوار والمشاركة التنظيمية والعمل الجماعي، ومجموعة المهارات الفرعية التي يشملها هذا البعد تتمثل في: معرفة حقوق الجماعة، معرفة المصادر المتوفرة للجماعة، الدفاع عن الآخرين، الدفاع عن مبادئ الجماعة، السعي لتحقيق أهداف الجماعة، معرفة ديناميات الجماعة.

ب- نموذج (Harris(2009 :

وضعت Harris (2009) نموذجاً لمناصرة الذات يتكون من خمسة أبعاد، وهي:

(١) **الاستقلالية**: وتعنى توكيد الطلاب لذواتهم وثقتهم في أنفسهم أمام الآخرين من خلال المبادرة في التعبير عن حاجاتهم للآخرين سواء الوالدين أو المعلمين أو المرشدين على نحو فعال والسعي لتحقيق النجاح الأكاديمي، ويهدف هذا البعد إلى توكيد الطالب لذاته والقدرة على التواصل الجيد.

(٢) **السيطرة/ التحكم**: مجموعة العمليات التحفيزية والمعرفية التي تساعد الأفراد على السيطرة على سلوكياتهم ومراقبتها والتحكم بها، ويهدف هذا البعد إلى سيطرة الطالب على أدائه الأكاديمي.

(٣) **الخبرة** : خبرة التلاميذ في البيئة التعليمية التي تتيح لهم العدالة وتلقي الخدمات دون تمييز، ويهدف هذا البعد إلى تشجيع الطالب على طلب العون من الأخرين سواء الأسرة أو المعلمين أو إدارة المؤسسة التعليمية التي ينتمى إليها حتى يشعر بالعدالة في المعاملة وفى الحصول على الحقوق الأكاديمية وعدم التمييز.

(٤) **المعرفة**: فهم التلاميذ ومعرفتهم بالمهارات والأهداف الأكاديمية والاحتياجات وكيفية الدفاع عنها، ويهدف هذا البعد إلى تعريف الطالب بمفهوم مناصرة الذات ومهارات مناصرة الذات اللازمة لتحقيق النجاح الأكاديمي وإدارته وذلك من خلال تحديد الأهداف والقدرة على اتخاذ القرارات والالتزام بها وتحمل مسئوليتها، ومعرفة الحقوق الأكاديمية والتعبير عنها والمطالبة بها.

(٥) **الدافعية**: دوافع التلاميذ الداخلية لمناصرة ذواتهم ورغباتهم في تحقيق النجاح، ويهدف هذا البعد إلى زيادة الرغبة في الإنجاز والنجاح الأكاديمي، وتحسين القدرة على مناصرة الأخرين ومساعدتهم.

ج-نموذج Villanueva(2009) لمناصرة الذات لدي طلاب الجامعة:

يتضمن نموذج Villanueva خمسة عوامل لمناصرة الذات، هي :

(١) **الكفاءة الذاتية العاطفية**: وتعد من أهم العوامل التي تمكن الطلاب من مناصرة ذواتهم في البيئة الجامعية، حيث تساعد الطلاب علي التعامل مع التحديات التي تطرحها مشكلات التعلم المهمة، والتحكم العاطفي عند مواجهة هذه التحديات، فلا يقع الطالب ضحية للمشكلات النفسية والعجز المتعلم.

(٢) **تقرير المصير**: ويعنى قدرة الفرد على السيطرة على حياته والتعبير عن احتياجاته والدفاع عن نفسه، مما يساعده على تحسين أدائه الأكاديمي.

(٣) **المرونة**: وهي عملية ديناميكية للتكيف الإيجابي في سياق الضغوط والشدائد، ويلزمها تحقق شرطان أساسيان وهما: التعرض لتهديد كبير أو معاناة شديدة، وفهم الاختلافات الفردية في الرد على هذه التهديدات، مما يدل على تحقيق التكيف الإيجابي. والطلاب الذين يتمتعون بمستوي عال من المرونة يطبقون مهارات مناصرة الذات بسهولة أكبر.

(٤) **تحديد الاستراتيجيات**: يعد تحديد الاستراتيجيات المناسبة للتعلم والمهارات المراد اكتسابها لدي طلاب الجامعة من عوامل التوعية الذاتية التي تزيد من فرص نجاحهم الأكاديمي.

(٥) **التواصل**: تعد قدرة الطالب علي التعبير عن احتياجاته وتحديد نقاط القوة ومواطن الضعف الأكاديمية لديه عنصرًا بالغ الأهمية للمناصرة الذاتية ومهارة أساسية للنجاح في المرحلة الجامعية، حيث تساعد الطلاب على الحصول على الخدمات والتسهيلات الأكاديمية داخل البيئة الجامعية.

والمستقريء لما سبق من النماذج المفسرة لمناصرة الذات يستنتج أن جميع هذه النماذج تبنت مفهوم مناصرة الذات على أن مجموعة من المهارات التي تساعد الفرد علي الاستقلالية، وتوكيد وإدارة الذات، والقدرة علي إقامة علاقات اجتماعية فعالة، والتي تمكن الأفراد من مناصرة ذواتهم في جوانب الحياة بصورة عامة وفي الجانب الأكاديمي بصفة عامة، وتتبنى الباحثة بالدراسة الحالية هذه النماذج التفسيرية لمناقشة ما تسفر عنه الدراسة من نتائج عن مناصرة الذات لطلاب الجامعة ذوي صعوبات التعلم .

ثانيًا- التدفق الأكاديمي Academic Flow :

١- معنى التدفق الأكاديمي وأبرز تفسيراته:

يُعد Csikszentmihaly الرائد الأول لنظرية التدفق النفسي وصاحب المصطلح، وقد كانت نظريته هذه خلاصة بحوث متتالية منذ سبعينات القرن الماضي وإلى يومنا هذا، وقد صاغ هذا المفهوم من خلال دراسته لكل ما يمكن أن يؤدى بالبشر إلى المتعة أو البهجة، فقد اكتشف أن الناس في الاعمال ومن كل الجنسيات والاهتمامات يقرون باندماجهم في أنشطة بطريقة متشابهة، ويحدث التدفق عندما نصبح مستغرقين تمامًا في نشاط نفقد معه

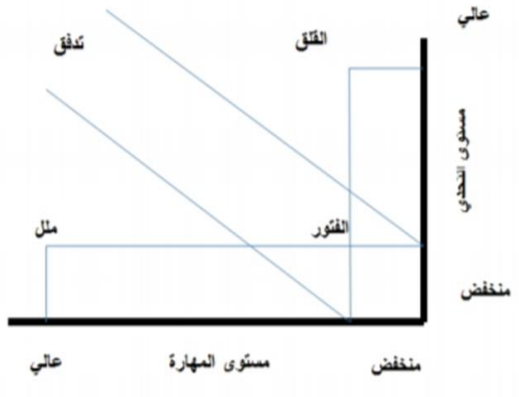
إحساسنا بذواتنا ويتغير أيضًا إحساسنا بالوقت، ويعتقد Csikszentmihaly أنة من السهل جدًا بالنسبة للدماغ البشرى أن يكون سلبيًا، بمعنى الانتباه الزائد والانشغال الكبير فى معالجة الأحداث السلبية التى تتضمن المخاطرة أو احتمالات التهديد، وبالتالي التركيز على الانفعالات والمشاعر السلبية وبالنسبة للبشر عادة ما تزيد هذه السلبية من خلال فرض أهداف محددة علينا كالانتباه التام لحالتنا الشعورية السلبية وفقد الاحساس بالذات (محمد السعيد أبو حلاوة، مصطفى عبد المحسن الحديبي، ٢٠٢١).

ولقد تعددت في البيئة العربية عدد من المترادفات لمصطلح Academic Flow، منها: التدفق الأكاديمي، الاستغراق الاكاديمي، الاندماج الأكاديمي، الاندماج الجامعي، حيث عرف عرفه حسني زكريا السيد النجار (٢٠١٩، ٩٩) التدفق الأكاديمي بأنه درجة مشاركة الطالب وانخراطه بفاعلية وحماس فى العملية التعليمية داخل القاعات الدراسية وخارجها والتفاعل مع عناصر البيئة التعليمية لإنجاز المهام المختلفة وتحقيق أهداف التعلم بنجاح، وعرفت عائدة منصور صالح وشوق صالح حسين (٢٠٢١، ٤٣) التدفق الأكاديمي بأنه قدرة الطالب على التكيف مع الحياة الجامعية وتلبية الاحتياجات والمتطلبات الأكاديمية والنفسية والاجتماعية، وحل المشكلات التى تواجهه بشكل إيجابى، في حين عرفت مها جميل والي (٢٠٢٢، ٦٤٧) التدفق الأكاديمي بأنه انهماك الطالب فى أداء المهام الآكاديمية ملتزمًا بواجباته الدراسية ومستثمرًا كل ما يملك من طاقة إيجابية وقدرات فى المعالجة المعرفية وكل ما يتاح من فرص من حوله لتطوير مهاراته الذاتية وتحقيق أفضل نتائج للتعلم، وكف أنماط السلوك التى تبعد الطالب عن الاستمرار فى عملية التعلم.

وقد عرفت فاطمة عبد الرحمن موسى (٢٠٢٣، ٣٨٣) الاندماج الأكاديمي بأنه مدى انخراط الطالب السلوكي في الأنشطة التعليمية المختلفة سواء الصفية أو اللا صفية، والوجداني في ضوء علاقاته مع المعلمين والأقران، وكذلك شعوره نحو الجامعة، والمعرفي من خلال توظيفه لاستراتيجيات معرفية وما وراء معرفية، ومثابرته من أجل التعلم، بينما عرف أيمن منير حسن علي الخصوصي (٢٠٢٣، ١١) الاندماج الأكاديمي بأنه انغماس الطلبة وانخراطهم معرفيًا وسلوكيًا ووجدانيًا في الأنشطة والمهام الأكاديمية ذات الصلة بالموضوعات والمقررات الدراسية من خلال طرح الأفكار ومناقشتها واستخدام الاستراتيجيات وطرق التعلم وتنويعها، وتأديتهم للأنشطة والمهام الأكاديمية وغير الأكاديمية كالانخراط في الأنشطة الاجتماعية والترفيهية المتنوعة بداخل الحرم الجامعي، أو من خلال ردود الأفعال الوجدانية الإيجابية تجاه البيئة التعليمية، في حين عرفت نوره باني جريد وأمل صالح سليمان (٢٠٢٤، ٢٨٣) الاندماج الأكاديمي بأنه مشاركة الطالب في الأنشطة المنهجية واللامنهجية، وأداء المهام المكلف بها،

والالتزام بالحضور، ومن مؤشراته: مقدار وكمية الجهد المبذول وطرح الأسئلة وتوجيه الانتباه الكامل والمشاركة في المناقشات.

يقصد بخبرة التدفق المصاحبات النفسية التى تنتاب المرء أثناء حالة التدفق، وغالبًا ما تتبلور فى الشعور بالنشوة والاندماج والسعادة التامة والاحساس بالجدارة والقيمة الشخصية والإثابة الداخلية (محمد السعيد أبو حلاوة، ٢٠١٣،١٨)، فالأنشطة أو الأعمال تكون أكثر إمتاعًا حينما يتماشى التحدي مع مستوى مهارة الفرد، فإذا كان النشاط سهلًا للغاية سينتج الملل، وإذا كان شديد الصعوبة ستكون النتيجة هي الشعور بالقلق، أما حين يندمج الفرد فى نشاط يتطلب تركيز شديد وتكون التحديات والمهارات المطلوبة لأداء المهمة متساوية تمامًا ينتج عن ذلك خبرة متدفقة ممتعة (Csikszentmihaly, 2002)، ويوضح شكل (٢) خبرة التدفق عند Csikszentmihaly.



شكل (٢) خبرة التدفق عند Csikszentmihaly

ويُعرف التدفق الأكاديمي Academic Flow إجرائياً بالدراسة الحالية على أنه استغراق طلاب الجامعة ذوي صعوبات التعلم في أداء المهام الدراسية بمهارة ، وسيطرة على الموقف التعليمي من خلال ربط ما يدرسه بالواقع المُعاش، مع حالة وجدانية ينعدم معها إدراك الوقت ومتطلبات الذات وعدم الخجل من طرح الاسئلة والاستفسار؛ للحصول على تقدير مرتفع، ويقايس من خلال الدرجة التي يحصل عليها الطالب الجامعي ذي صعوبات التعلم على استبيان استغراق الطالب الجامعي في المقررات الدراسية (SCEQ) المستخدم بالدراسة الحالية، وأبعاده الأربعة، وهي: الاستغراق المهاري، الاستغراق الانفعالي، والاستغراق من خلال المشاركة/ التفاعل، والاستغراق الأدائي.

٢- أبعاد ومكونات التدفق الأكاديمي :

يصف Fredricks et al., (2004) الاندماج الأكاديمي على أنه بناء مرن متعدد الأبعاد يتكون من ثلاثة أبعاد مترابطة مع بعضها، وهي: السلوكي، والمعرفي، والوجداني، ويضيف Chong et al., (2018) أن الاندماج الوجداني والمعرفي يسبقان الاندماج السلوكي، وهذا ما تؤكده الأطُر التنظيرية والأدبيات البحثية ، حيث أوضحت هاجر طه إبراهيم المغازي، ومحمد إبراهيم أبو السعود خليل (٢٠٢٣) أن تأثير المواقف والمعتقدات على السلوكيات، كما أن الطلاب الذين يشعرون بالانتماء إلى الكلية ولديهم مواقف إيجابية تجاه الزملاء وأعضاء هيئة التدريس " الاندماج الوجداني"، ولديهم القدرة على تنظيم الأنشطة الأكاديمية "الاندماج المعرفي"، من المرجح أن يحضر الدروس بانتظام وأقل عرضة لتقديم السلوكيات المُعرضة للخطر "الاندماج السلوكي" .

وقد اقترح Csikszentmihaly (2008) تسعة أبعاد لوصف حالة التدفق النفسي، وهي أبعاد يظهر التعمق فيها بأنها قابلة للتصنيف إلى فئتين أساسيتين: الفئة الأولى: أبعاد تعد شروطًا لحدوث حالة التدفق النفسي، وهي: (١) توازن التحدي مع المهارة، و(٢) وضوح الأهداف، (٣) تغذية راجعة واضحة وفورية، الفئة الثانية: أبعاد تعد وصفًا لحالة التدفق النفسي، وهي: (١) التركيز على المهمة، (٢) الاندماج في المهمة، (٣) فقدان الشعور بالذات.

في حين أوضح Archambault et al., (2009)، و Taylor & Ruiz (2019) أن أبعاد التدفق الأكاديمي ما يلي :

أ-الاندماج السلوكي :

يستخدم في الغالب ثلاث طرق في تحديد الاندماج السلوكي، الأولى: تنطوي على السلوك الإيجابي كالالتزام بمعايير المحاضرة، واتباع القواعد، والامتناع عن الانخراط في السلوكيات التخريبية، والثانية: تتعلق بالمشاركة في مهام التعلم والمهام الأكاديمية كالمناقشة الفعالة، وطرح الأسئلة، والانتباه، والتركيز، وإظهار المثابرة، وبذل الجهد، والثالثة: تتعلق بالمشاركة في الأنشطة المتعلقة بالكلية ، لذلك فإن الاندماج السلوكي يمكن ملاحظته مباشرة بعد المشاركة، ومن المؤشرات البارزة لعدم وجود الاندماج السلوكي الغياب عن المحاضرات، وعدم المشاركة في المناهج الدراسية أو الفعاليات والأنشطة المختلفة.

ب- الاندماج المعرفي :

يشير الاندماج المعرفي إلى استثمار الطلاب في التعلم، ويشمل جوانب كالاستعداد والتفكير وبذل الجهد المطلوب لفهم وإتقان المهام الصعبة، واستخدام إستراتيجيات التعلم المناسبة

كاستخدام الطلاب لإستراتيجية الفهم والشرح بدلاً عن الحفظ والتلقين، وتفضيل التحدي، ومؤشرات الاندماج المعرفي تتضمن طرح الأسئلة، وتوضيح الأفكار، والمثابرة في الأنشطة الصعبة، والمرونة في حل المشكلات، واستخدام إستراتيجيات التعلم كربط المعلومات الجديدة بالمعلومات القديمة، واستخدام التنظيم الذاتي لدعم التعلم.

ج- الاندماج الوجداني :

أطلق على الاندماج الوجداني عدة مسميات، منها: مشاركة تحفيزية، والارتباط النفسي، وتشير جميعها إلى وصف ردود فعل الطلاب الوجدانية الإيجابية منها والسلبية تجاه أعضاء هيئة التدريس وأقرانهم، والأعمال الأكاديمية، والكلية بشكل عام، ويشمل مؤشرات الاندماج الوجداني وجود الاهتمام والسعادة وعدم وجود الملل والقلق والحزن، علاوة على ذلك فإن الطلاب الذين يظهرون اندماجاً وجدانياً لديهم شعور بالانتماء إلى الكلية، وشعور أنهم مدعمون من قبل أقرانهم، بالإضافة إلى الفائدة والاستمتاع.

وتوجد اختلافات نوعية في مستوى أو درجة الاندماج لكل بُعد منها، حيث أوضحت صفاء علي عفيفي (٢٠٢١) أن الاندماج السلوكي يمكن أن يتراوح بين مجرد القيام بالعمل واتباع القواعد إلى مشاركته مع الأقران، وأن الاندماج الوجداني يمكن أن يتراوح بين الإعجاب والولع البسيط بالمؤسسة إلى التقييم العميق وفهم المؤسسة التعليمية، وأن الاندماج المعرفي يمكن أن يتراوح بين الحفظ البسيط غير المعقد إلى استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً التي تعزز الفهم العميق والخبرة والمعرفة، وتشير تلك الاختلافات النوعية داخل كل بُعد إلى أن الاندماج من الممكن أن يتفاوت في شدته ومدته بين قصير الأمد وموقف معين إلى طويل الأمد ومستقر.

ثالثاً- اليقظة العقلية Mindfulness :

تصنف اليقظة العقلية بأنها أحد المفاهيم الحديثة التى ترتبط بعلم النفس الإيجابي، ونظرًا لأهميتها فى حياة الفرد فى جميع جوانب الحياة بصفة عامة، فقد نالت مكانًا كبيرًا فى مختلف المجالات أما على المستوى التعليمي فقد أجريت العديد من البحوث لأهميتها واستحوذت على اهتمام الباحثين فى جميع المراحل العمرية والتعليمية بوجه عام وطلاب الجامعة بوجه خاص (علا عبد الرحمن محمد، ٢٠٢٠).

١- مفهوم اليقظة العقلية:

تعددت تعريفات اليقظة العقلية، والمستقريء لهذه التعريفات يتضح له ثمة اختلاف بين العلماء والباحثين في تحديد معنى اليقظة العقلية، حيث ينظر إليها البعض على أنها عملية أو حالة

مؤقته أو نوع من الممارسة التأملية أو التدخل العلاجي، في حين ينظر إليها البعض الأخر على أنها قدرة معرفية أو سمة مستقرة في الشخصية أو أنها أسلوب معرفي أو حتى توجه للحياة، والبعض الأخر ينظر إليها كسمة من سمات الوعي فهي وعي متميز من نماذج أو طرق أو وسائط أخرى من المعالجات الذهنية للدوافع والإدراك والعواطف التي تسمح للأفراد بالعمل بفاعلية، وهكذا يمكن للفرد أن يكون واعياً بالمحفزات الحسية والإدراكية والمراقبة باستمرار لبيئته الداخلية والخارجية، وأخرين ينظرون إليها كمهارة يمكن تعلمها واكتسابها وتنميتها مثل أي مهارة أخرى (هاجر طه إبراهيم المغازي، ومحمد إبراهيم أبو السعود خليل،٢٠٢٣).

وتُعرف نورا محمد سعد (٢٠٢١، ٧) اليقظة العقلية بأنها قدرة الفرد على أن يبقى فى حالة الوعي المتوازن والذهن الحاضر للتعامل مع الأفكار الجديدة لحظة بلحظة واستقبال المعلومات بطريقة مركزة، في حين تُعرف ميرفت حسن عبد الحميد (٢٠٢١) اليقظة العقلية على أنها نشاط عقلي يكون به الفرد على وعي كامل بمشاعره وافكاره ومعتقداته فى لحظة حدوثه دون إصدار أي أحكام عليها، وعرفت أمانى محمد فتحى حامد (٢٠٢٢، ١٢١) اليقظة العقلية بأنها القدرة على الوعي المقصود بالخبرة فى اللحظة الحاضرة مع الاتجاه للانفتاح، وحب الاستطلاع لطلاب المرحلة الثانوية، وأشارت جيلان عبد الوهاب السعيد وأخرون (٢٠٢٣، ٣٦٦) إلى أن اليقظة العقلية يقصد بها امتلاك الفرد للقدرة على الملاحظة الجيدة والوصف والتصرف الواعي فى المواقف وعدم الحكم على الخبرات الداخلية وعدم التفاعل مع الخبرات الداخلية أيضًا.

بينما عرفت هديل محمود عبد الحميد وسميرة عبد الله كردي (٢٠٢٣) اليقظة العقلية بأنها قدرة الفرد على التصرف بوعي مع المثيرات التى حوله بشكل كامل، فيتفاعل معها ويصفها ويكتسب من خلالها خبرات تمكنه أن يكون مرنًا، ولديه قدرة على الملاحظة التى تمكنه من الانفتاح على الخبرات الجديدة التى تساعد الفرد على الابتكار والتميز وتقبل الذات دون إصدار أحكام، في حين عرفت فاطمة حمدى الغنامى وأخرون (٢٠٢٣) اليقظة العقلية بأنها الوعي عن قصد بما يحدث للفرد فى اللحظة الحالية، ومحاولته بملاحظة سلوكياته والتحكم بها الذى يجعل الفرد يتسم بالتقبل والانفتاح لكل ما هو جديد، وعرف عبد الرازق مختار محمود واخرون (٢٠٢٤، ١٧١) اليقظة العقلية على الوعي بالتجارب الحالية أكثر من الانشغال بالتجارب السابقة أو التفكير بالتجارب المستقبلية ومحاولة التوجه نحو الحاضر، والتصرف بوعي، والمراقبة الذاتية، وعدم الحكم على الخبرات الداخلية.

وتتبنى الباحثة تعريف نظرية Bear et al., (2006) لليقظة العقلية حيث إنها عبارة عن القدرة على الملاحظة الدقيقة للخبرة الحالية وعدم الانشغال بالخبرات الماضية والأهداف

المستقبلية ومواجهة الأحداث كما هي في الواقع، وقبول الخبرات دون إصدار أحكام؛ لاعتماد الدراسة الحالية على مقياس العوامل الخمسة لليقظة العقلية The Five Facet Mindfulness Questionnaire (FFMQ) متعدد الأبعاد إعداد Bear et al., (2006) تعريب وتقنين عبد الرقيب البحيري وأخرون (٢٠١٤) بالبيئة العربية .

٢- خصائص اليقظة العقلية:

أوضحت دراسة عبد المنعم علي عمر، هليل زايد هليل (٢٠٢١، ٤٢) خصائص اليقظة العقلية لدى طلاب الجامعة فى:

أ- **وضوح الوعي:** وهى وعي الفرد بكل العوامل الداخلية والخارجية المحيطة به، ووعي الفرد بأفكاره ومشاعره وسلوكياته.

ب- **المرونة في الانتباه:** وهى قدرة الفرد على أن يغير حالته الذهنية طبقًا للمواقف والأحداث التي يمر بها، وعدم التوقف والتجمد عند الاستجابات المعتادة، وبالتالي فهي تعنى قدرة الفرد على تنويع الاستجابات وعدم التقيد بنوع واحد من الاستجابات أو فئه واحدة.

ج- **الوعي باللحظة الأنية:** يتغافل العقل فى الغالب اللحظة الحالية مهتمًا بأحداث وذكريات الماضي وخبراته، واهتمامه بالمستقبل والتخطيط له، ولذلك تهتم اليقظة العقلية باللحظة الحالية وتوجيه الوعي نحوها والعيش فيها وإدراكها وتعمل على عدم تداخل الخبرات المختلفة للفرد وتوجيه الوعي نحو ما يحدث الأن.

د- **الوعي غير التمييزي:** وهى الاتصال بالعالم الواقعي والعيش فيه بشكل مباشر، أى أن اليقظة العقلية تتميز ببعدها عن التمييز والتصنيف بل تستخدم الوعي والتأمل فى جعل الفرد يركز فيما يحدث فى الحاضر.

ه- **الاستمرار فى الوعي والانتباه:** وهى قدرة الفرد على الاستمرار فى الوعي بدرجة متفاوتة فهي عابرة ولحظية ونادرة عند بعض الأفراد وثابته ومستمرة عند أفراد أخرين، فاليقظة العقلية تتميز بقدرتها العالية على جعل الأفراد فى حالة الوعي والانتباه.

٣- أبعاد اليقظة العقلية:

أوضحت نتائج عدد من الدراسات ذات الصلة وجود أبعاد لليقظة العقلية، حيث توصلت دراسة إبراهيم الشوربجي (٢٠٢٢، ٢٤٣) إلى أربع أبعاد لليقظة العقلية وهى:

أ- **التمييز اليقظ:** تظهر اليقظة العقلية عندما يبدع الأفراد ويبتكرون أفكارًا جديدة، أما الأفراد العاديين فهم محافظين على أفكارهم القديمة دون إيجاد تمييز لهذه الأفكار، أى أن اليقظة العقلية هى البحث عن الجديد والابتكار المتواصل.

ب- **الانفتاح على الجديد:** ويتمثل فى الاستغراق باستكشاف المثيرات الجديدة فيتميز الأفراد المنفتحون على الأفكار الجدية بالفضول وحب الاستطلاع والميل إلى الأفكار التى تتضمن تحديًا عقليًا، وهؤلاء الأفراد اليقظون لا يفقدون تركيزهم على المثيرات المتواجدة خارج نطاق المهمة التى يقومون بها وفى الوقت نفسه هم يركزون أكثر فى المهمة التى يتناولونها.

ج- **التوجه نحو الحاضر:** وهو استغراق الفرد فى موقف معين يدركه الان، إذ أن الأفراد اليقظين ذهنيًا يكونون على دراية بالفئات الحديثة وتطبيقاتها ويكونون انتقائيين لهذه الفئات وتفكيرهم مثالي للمهمة التى يعملون عليها.

د- **الوعي بوجهات النظر المتعددة:** وذلك عن طريق النظر إلى المواقف من جوانب متعددة، فعند وصول الفرد إلى حالة الإدراك والوعي بالأفكار يبدأ بتمييز كل فكرة على حدة ثم يتمكن من استيعاب هذه الأفكار جميعها بطريقة منفتحة، وهذا يؤدى فى النهاية إلى بناء فكرة أكثر منطقية وهذة المعالجات للمعلومات تمكن الأفراد فى تطبيقهم للمعلومات بأساليب أكثر حداثة وضمن سياقات بديلة.

وفي ضوء التوجه الحديث الذي ينظر لليقظة العقلية على أنها مفهوم متعدد الأبعاد، أوضح Bear et al., (2006) خمسة عوامل لليقظة العقلية، وهي:

أ- الملاحظة Observing: وتعني الانتباه للخبرات الداخلية والارجية، مثل الاحساسات والمعارف والانفعالات والمشاهد والأصوات والروائح.

ب- الوصف Describing: ويعني وصف الخبرات الداخلية، والتعبير عنها من خلال الكلمات.

ج- التصرف بوعي Acting with Awareness: ويعني ما يقوم به الشخص من أنشطة في لحظة ما، وإن اختلف هذا النشاط مع سلوكه التلقائي حتى وإن كان يركز انتباهه على شيء أخر.

د- عدم الحكم على الخبرات الداخلية Nonjudging : وتعني عدم إصدار أحكام تقييمية على الأفكار والمشاعر الداخلية.

ه- عدم التفاعل مع الخبرات الداخلية Nonreactivity: ويعني الميل إلى السماح للأفكار والمشاعر لتأتي وتذهب دون أن تشتت تفكير الفرد، أو ينشغل بها، وتفقده تركيزه في اللحظة الحاضرة.

وتتبنى الباحثة التوجه الحديث الذي ينظر لليقظة العقلية على أنها مفهوم متعدد الأبعاد، لاعتماد الدراسة الحالية على مقياس العوامل الخمسة لليقظة العقلية The Five Facet Mindfulness Questionnaire (FFMQ) متعدد الأبعاد إعداد Bear et al., (2006) تعريب وتقنين عبد الرقيب البحيري وأخرون (٢٠١٤) بالبيئة العربية .

الدراسات ذات الصلة:

المستقرئ للدراسات ذات الصلة التي تناولت مناصرة الذات لطلاب الجامعة ذوي صعوبات التعلم، يتضح له وجود مجموعة من الدراسات تناولت مناصرة الذات ببعض المتغيرات النفسية والاجتماعية والديموجرافية على المستوى العالمي والعربي، ونظرًا لافتقار البيئة العربية للدراسات ذات الصلة حول مناصرة الذات لطلاب الجامعة ذوي صعوبات التعلم في علاقته باليقظة العقلية والتدفق الأكاديمي بصفة عامة، وندرة الدراسات ذات الصلة للكشف عن نمذجة التأثيرات السببية بين متغيرات الدراسة الحالية مع بعضها؛ فإنه تم الاقتصار على الدراسات التي تناولت أيًا من متغيرات الدراسة الحالية في علاقته ببعض أو أحد المتغيرات النفسية ذات العلاقة الارتباطية به.

وهدفت دراسة أسماء أحمد جمال أبو أسماعيل وأخرون (٢٠٢٤) التَّعرف على مستوى مناصرة الذات، والاتِّجاه نحو التعليم الإلكتروني، والقلق الأكاديمي لدى الطلبة الوافدين بجامعة الأزهر، والكشف عن العلاقة بين مناصرة الذات والاتجاه نحو التعليم الإلكتروني والقلق الأكاديمي، والتعرف على الدور الوسيط لمناصرة الذات في العلاقة بين الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني والقلق الأكاديمي، كما هدف إلى التعرف على الفروق في مناصرة الذات والاتجاه نحو التعليم الإلكتروني والقلق الأكاديمي وفقًا للنوع (ذكور/إناث) والتخصص الدراسي (علمي / أدبي)، وتكونت العينة الاستطلاعية من (١٥٥) من الطلاب الوافدين بجامعة الأزهر، وتكونت العينة الأساسية من (٣٠٥) من الطلاب الوافدين بجامعة الأزهر موزعين على متغيرات الدراسة الديموجرافية، وتم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، وشملت الأدوات مقياس مناصرة الذات، ومقياس القلق الأكاديمي من إعداد الباحثات، ومقياس الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني إعداد عائشة فرج، وأظهرت النتائج ارتفاع مستوى مناصرة الذات، ووجود مستوى أقل من المتوسط من الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني والقلق الأكاديمي لدى العينة، كما أشارت النتائج إلى أنه لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات الاتجاه نحو التعلم الإلكتروني ومناصرة الذات، وكذلك لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات مناصرة الذات والقلق الأكاديمي لدى الطلبة الوافدين بجامعة الأزهر، ووجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين درجات الاتجاه نحو التعليم لإلكتروني والقلق الأكاديمي، كما بينت النتائج وجود تأثير مباشر إيجابي دال إحصائيًا للاتجاه نحو التعليم الإلكتروني في القلق الأكاديمي، وأنه لا يوجد تأثير غير مباشر دال إحصائيًا للاتجاه نحو التعليم الإلكتروني في القلق الأكاديمي عبر مناصرة الذات كمتغير وسيط، وأشارت النتائج أيضًا إلى وجود فروق دالَّة إحصائيًا في مناصرة الذات لصالح الإناث، وأنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين (الذكور،الإناث) في الاتجاه نحو

التعليم الإلكتروني والقلق الأكاديمي، وأيضًا لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين التخصصات (النظرية - العلمية) في كلٍّ من مناصرة الذات والاتجاه نحو التعليم الإلكتروني والقلق الأكاديمي.

وهدفت دراسة هاجر طه إبراهيم المغازي، ومحمد إبراهيم أبو السعود خليل (٢٠٢٣) الكشف عن فعالية برنامج تدريبي قائم على اليقظة العقلية في تحسين كل من التدفق النفسي، والاندماج الأكاديمي لدى طالبات رياض الأطفال، وتكونت عينة الدراسة من ٢٨ طالبة من طالبات كلية رياض الأطفال بكلية التربية جامعة كفر الشيخ، تراوحت أعمارهن الزمنية ١٩ -٢٠ عاماً، بمتوسط عمري قدرة ١٩.٧٦ عاماً، وانحراف معياري قدره ٠.٣٨، تم تقسيمهن إلى مجموعتين متساويتين تجريبية وضابطة ، وتمثلت أدوات الدراسة في : مقياس التدفق النفسي إعداد آمال باظة ٢٠١٠، ومقياس اليقظة العقلية إعداد الباحثين، ومقياس الاندماج الأكاديمي، والبرنامج التدريبي القائم على اليقظة العقلية إعداد الباحثين، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياسي التدفق النفسي (الأبعاد والدرجة الكلية)، والاندماج الأكاديمي (الأبعاد والدرجة الكلية) لصالح القياس البعدي؛ مما يوضح فعالية البرنامج التدريبي القائم على اليقظة العقلية في تحسين كل من التدفق النفسي، والاندماج الأكاديمي .

وهدفت دراسة جيلان عبد الوهاب السعيد الحارتي وأخرون (٢٠٢٣) التحقق من وجود علاقة بين اليقظة العقلية وبعض المتغيرات النفسية " التدفق النفسي، وجودة الحياة الأكاديمية " لدى عينة من طلاب التعليم الجامعي، والفروق في اليقظة العقلية والتدفق النفسي وجودة الحياة الأكاديمية لدى طلاب التعليم الجامعي وفقاً لمتغيري النوع والتخصص، وتكونت عينة الدراسة من ٣٠٠ طالب (١٥٠ طالب، ١٥٠ طالبة)، ومن أبرز ما أسفرت عنه نتائج الدراسة وجود علاقة موجبة بين اليقظة العقلية والتدفق النفسي بأبعاده والدرجة الكلية لدى طلاب التعليم النوعي الجامعة، وإمكانية التنبؤ بدرجة اليقظة العقلية بمعلومية التدفق النفسي وجودة الحياة الأكاديمية لدى أفراد العينة الكلية.

كما هدفت دراسة أسماء أنور عبد الستار (٢٠٢٣) إلى معرفة العلاقة بين مناصرة الذات والصمود النفسي للمراهقين ذوى الإعاقة البصرية بالمنيا. ومدى تأثير متغير الجنس على مناصرة الذات والصمود النفسي لعينة البحث. وتكونت أدوات البحث من مقياس مناصرة الذات(إعداد الباحثة)، ومقياس الصمود النفسي(إعداد: إيمان محمد سيرميني)، وتمثلت عينة البحث في طلاب مدرسة المكفوفين بمحافظة المنيا وقد بلغ عددهم(٢١) طالبًا و (١٦) طالبة، تراوحت أعمارهم من (١٥-١٨)عامًا بمتوسط عمرى(١٦,٣٥) عامًا وانحراف معياري(١,١١)،

وتوصلت نتائج البحث إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين مناصرة الذات بأبعادها والصمود النفسي لدى المراهقين ذوى الإعاقة البصرية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الذكور والإناث في بعدى(التحكم والخبرة) والدرجة الكلية لمناصرة الذات لصالح الذكور، وأخيرًا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين كل من متوسط درجات الذكور والإناث في الصمود النفسي بأبعاده، فيما عدا بعد حل المشكلات.

هدفت دراسة هيثم ناجي عبدالحكيم (٢٠٢٣) إلى التعرف على العلاقة بين الاتجاه نحو الإذاعة المدرسية وكل من مناصرة الذات والشعور بالانتماء لدى الطلاب ذوي الإعاقة السمعية وذوي الإعاقة البصرية، والكشف عن الفروق بين متوسطات درجات الطلاب ذوي الإعاقة السمعية وذوي الإعاقة البصرية في كل من الاتجاه نحو الإذاعة المدرسية، ومناصرة الذات، الشعور بالانتماء، وكذلك التعرف على مدى إسهام الاتجاه نحو الإذاعة المدرسية في التنبؤ بمناصرة الذات والشعور بالانتماء لدى الطلاب ذوي الإعاقة السمعية وذوي الإعاقة البصرية، استُخدم في البحث الحالي المنهج الوصفي، تكونت عينة البحث الأساسية من (٨٦) طالبًا وطالبة من ذوي الإعاقة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية منهم (٥٥) طالبا وطالبة من ذوي الإعاقة السمعية بمدرسة الأمل للصمّ وضعاف السمع التابعة لإدارة المنيا التعليمية، و(٣١) طالبا وطالبة من ذوي الإعاقة البصرية بمدرسة النور للمكفوفين وضعاف البصر التابعة لإدارة المنيا التعليمية، بالمرحلتين الإعدادية والثانوية، تراوحت الأعمار الزمنية بين (١٣- ١٨) عامًا، وذلك بمتوسط حسابي قدره (١٥.٠٦) وانحراف معياري قدره (٠.٩٤)، ولتحقيق أهداف البحث تم تطبيق الأدوات الآتية: مقياس الاتجاه نحو الإذاعة المدرسية (إعداد الباحث)، مقياس مناصرة الذات (إعداد الباحث)، مقياس الشعور بالانتماء لذوي الاحتياجات الخاصة) (إعداد: عمر غريب؛ أحلام العقباوي، ٢٠٠٩)، وبعد المعالجة الإحصائية أسفرت نتائج البحث عن وجود علاقة طردية دالة بين الاتجاه نحو الإذاعة المدرسية وبين كل من مناصرة الذات والشعور بالانتماء لدى الطلاب ذوي الإعاقة السمعية وذوي البصرية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب ذوي الإعاقة السمعية وذوي الإعاقة البصرية في الاتجاه نحو الإذاعة المدرسية وأيضا مناصرة الذات وكذلك الشعور بالانتماء، وذلك لصالح الطلاب ذوي الإعاقة البصرية، وكذلك تبين أنه يمكن التنبؤ بمناصرة الذات وأيضا بالشعور بالانتماء من خلال اتجاه الطلاب ذوي الإعاقة السمعية وذوي الإعاقة البصرية نحو الإذاعة المدرسية.

هدفت دراسة Summary &Hammadi (2023) للتعرف علي مناصرة الذات لدي طلبة الجامعة. واستخدم الباحثان معادلة طومسون لاستخلاص حجم العينة والتي تكونت من (٣٧٨) طالبًا وطالبة تم اختيارهم من خمس كليات(كليتين أدبيتين ويمثلون ٤٢% من العينة أي

١٨٢ طالبًا وطالبة – وثلاث كليات علمية تمثل ٥٢% من العينة أي ١٩٥ طالبًا وطالبة) بجامعة بابل للعام الدراسي(٢٠٢٢- ٢٠٢٣)، واستخدم الباحثان مقياس(Harris,2009)، وقد توصلت نتائج الدراسة إلي أنه لا توجد فروق بين طلاب الجامعة من الذكور والإناث ومن التخصص العلمي والأدبي، وأن لديهم مناصرة ذاتية كخاصية للفرد الناجح حيث يمتلك الاستقلال والسيطرة والخبرة والمعرفة والدافعية.

وهدفت دراسة عهود ربيع محسن الرحيلي (٢٠٢٢) التعرف على مستوى اليقظة العقلية لدى عينة من الطالبات المتوقع تخرجهن في جامعة طيبة (فرع ينبع) في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية (متغير الزواج/ التخصص العام). ولتحقيق أهداف البحث تم اختيار الطالبات المتوقع تخرجهن من جامعة طيبة فرع ينبع، واللواتي تتراوح أعمارهن بين (٢١-٢٥) سنة بمتوسط، وقد بلغ عددهن (٢٢٥) طالبة، تم استخدام مقياس الوجوه الخمسة لليقظة العقليةBaer., Smith. Hopkins., إعداد Five Face t Mindfulness Questionnaire Krietemeyer, & Toney (2006) ترجمة وتقنين العاسمي (٢٠١٤)، والذي يتضمن وجود خمسة أبعاد، هي: المراقبة والرصد الذاتي، الوصف، العمل مع الوعي، عدم الحكم، عدم التفاعل أو الفعالية، وتم التحقق من خصائصه السيكو مترية من صدق وثبات لتتناسب مع هدف البحث وعيّنته. وقد أثبتت نتائج الدراسة أن مستوى اليقظة العقلية جاء بدرجة مرتفعة، بينما تراوحت أبعاد اليقظة العقلية بين المستوى المتوسط والمرتفع، كما توصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتزوجات وغير المتزوجات في اليقظة العقلية في أبعاد الوعي وعدم الحكم والتفاعلية والدرجة الكلية لصالح المتزوجات، بينما توصلت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطالبات المتوقع تخرجهن في مستوى اليقظة العقلية تعزى لمتغير التخصص العام. وفي ضوء نتائج الدراسة تم تقديم عدد من التوصيات، ومنها: ضرورة التأكيد على المحافظة على مستوى اليقظة العقلية لدى الطالبات المتوقع تخرجهن، مما قد يساهم في الانتقال لبيئة العمل والزواج بنجاح

وهدفت دراسة عرفة حسني عبد الحافظ أبو حشيش وأخرون (٢٠٢٢) تحديد العلاقة بين الأداء الأكاديمي والمشكلات الانفعالية (قلق الاختبار – الأعراض الاكتئابية)، والكشف عن الفروق في هذين المتغيرين لدى تلاميذ صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية ذوي مستويات متباينة من مناصرة الذات. وتكونت عينة الدراسة الأساسية من (١٠٠) تلميذًا وتلميذة بالمرحلة الإعدادية ذوي صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية (٦٣ ذكور ، ٣٧ إناث)، والذين تراوحت أعمارهم من (١٣.٨) إلى (١٥.٣) عامـــًا، بمتوسط عمري (١٤.٥٥) وانحراف معياري (١.٦). وتم إعداد مقياس مهارات مناصرة الذات، ومقياس الأداء الأكاديمي ومقياس المشكلات الانفعالية (قلق

الاختبار – الأعراض الاكتئابية) وتطبيقها، وذلك بعد التحقق من خصائصهم السيكومترية من اتساق داخلي وصدق وثبات. وأشارت النتائج إلى وجود علاقة سالبة دالة إحصائيـــًا بين الأداء الأكاديمي والمشكلات الانفعالية (قلق الاختبار – الأعراض الاكتئابية)، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعـــًا للمستويات المتباينة من مناصرة الذات (مرتفع – متوسط - منخفض) في الأداء الأكاديمي لصالح مرتفعي مناصرة الذات، وفي المشكلات الانفعالية (قلق الاختبار – الأعراض الاكتئابية) في اتجاه منخفضي مناصرة الذات

وهدفت دراسة دينا صلاح الدين إبراهيم معوض (٢٠٢١) الكشف عن الفروق بين منخفضي ومرتفعي اليقظة العقلية في التدفق النفسي وسلوك المخاطرة لدى طلبة كلية التربية، والوقوف على طبيعة العلاقة بين اليقظة العقلية وكل من التدفق النفسي وسلوك المخاطرة لديهم، وذلك بتطبيق ثلاثة مقاييس من إعداد الباحثة على عينة بلغ قوامها (٤٥٠) طالب وطالبة من الفرقة الرابعة بكلية التربية بجامعة المنصورة منهم (٢٢٨طالباً و٢٢٢ طالبة)، وأسفرت النتائج عن وجود فروق جوهرية بين مرتفعي ومنخفضي اليقظة العقلية في التدفق النفسي لصالح مرتفعي اليقظة العقلية، وفي سلوك المخاطرة لصالح منخفضي اليقظة العقلية، ولا يوجد تأثير جوهري لنوع الطلبة وتخصصهم الأكاديمي والتفاعل بينهما على مستوى اليقظة العقلية والتدفق النفسي وسلوك المخاطرة لدى الطلبة، ووجود علاقة ارتباطية موجبة دالة بين درجات الطلبة على مقياس اليقظة العقلية والتدفق النفسي، وعلاقة ارتباطيه سالة دالة بين درجات الطلبة على مقياس اليقظة العقلية وسلوك المخاطرة.

هدفت دراسة مروة صبحي رجب شلبي العيوطي (٢٠٢١) الكشف عن العلاقة بين التدفق النفسي وقلق المستقبل المهني واستراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية لدى الطلاب المعلمين ببرنامج التربية الخاصة، وتكونت عينة الدراسة من (٦٠٢) طالبا وطالبة ببرنامج التربية الخاصة بكلية التربية جامعة المنصورة، طبقت عليهم ثلاثة مقاييس من إعداد الباحثة. وقد توصلت الدراسة إلى أن مستوى التدفق النفسي وقلق المستقبل المهني للطلاب كان متوسطا، كما توصلت إلى وجود علاقة عكسية دالة بين التدفق النفسي وقلق المستقبل المهني، ووجود فروق داله بين مرتفعي ومنخفضي التدفق النفسي ومرتفعي ومنخفضي قلق المستقبل المهني في استراتيجيتي المواجهة الفعالة والتحليل المنطقي لصالح مرتفعي التدفق النفسي، ولصالح منخفضي قلق المستقبل المهني، ووجود فروق بينهم في جميع الاستراتيجيات السلبية لصالح منخفضي التدفق النفسي، ولصالح مرتفعي قلق المستقبل المهني. كما وجدت فروق دالة بين الذكور والإناث في جميع أبعاد التدفق النفسي والدرجة الكلية لصالح الإناث باستثناء ثلاثة أبعاد. كما وجدت فروق في بعد الشعور بانخفاض الدخل والمكانة الاجتماعية للمهنة فقط كأحد أبعاد

قلق المستقبل لصالح الذكور، ووجدت فروق بين الذكور والإناث في استراتيجيتي المواجهة الفعالة والتحليل المنطقي وفي الدرجة الكلية للاستراتيجيات الإيجابية لصالح الإناث، وفى استراتيجية لوم الذات والآخرين لصالح الذكور، كما لم توجد فروق تعزي للفرقة في استراتيجيات مواجهة الضغوط، وفي جميع أبعاد التدفق النفسي، باستثناء بعد مواجهة التحديات فكانت الفروق لصالح طلاب الفرقة الثالثة، وفى قلق المستقبل المهني لصالح طلاب الفرقة الرابعة، ووجدت فروق وفقا للتخصص في ثلاثة أبعاد للتدفق النفسي وفي الدرجة الكلية لصالح تخصص صعوبات التعلم، وفي استراتيجية طلب المساعدة لصالح التخصص السمعي، كما توصلت الدراسة إلى إمكانية التنبؤ باستراتيجيات مواجهة الضغوط من التدفق النفسي وقلق المستقبل المهني

هدفت دراسة محمد عبد الفتاح شاهين، وعادل عطية ريان (٢٠٢٠) التعرف إلى مستوى اليقظة العقلية لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة القدس المفتوحة وعلاقتها بمهارات حل المشكلات. ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطبيق أداتي الدراسة بعد أن تم التحقق من صدقهما وثباتهما على عينة مؤلفة من (٢٥١) طالباً وطالبة، تم اختيارهم بطريقة طبقية من جميع طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة القدس المفتوحة في فرع الخليل، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى اليقظة العقلية قد جاء بشكل عام بدرجة مرتفعة، وجاء مجال "الملاحظة والوصف" في الترتيب الأول، يليه مجال "الانفتاح"، فمجال "الوعي"، وفي الترتيب الأخير جاء مجال "تحييد المشاعر"، كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية مستوى اليقظة العقلية وفقاً لمتغير الحالة الوظيفية لصالح الطلبة العاملين، في حين لم تكن الفروق دالة وفقاً لمتغيرات النوع، والتخصص، والحالة الاجتماعية، كما أظهرت النتائج وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين مستوى اليقظة العقلية ككل وبمجالاتها الأربعة ومهارات حل المشكلات، كما تبين أن مجال "الوعي" أكثر قدرة على التنبؤ بمهارات حل المشكلات، يليه "الانفتاح" ثم "تحييد المشاعر.

وسعت دراسة Sisk (2020) نحو التحقق من مدركات مناصرة الذات لدى المراهقين ذوي صعوبات التعلم. وشارك بالدراسة (١٥) من طلاب المرحلة الثانوية ذوي صعوبات التعلم. واعتمدت الدراسة على المقابلات شبه المقننة لجمع البيانات المستهدفة والمتمثلة في خبرات مناصرة الذات لهؤلاء الطلاب. واسفرت النتائج عن مجموعة من القضايا التي ترتبط بخبرات مناصرة الذات وهي: التماس العون من الآخرين، استعداد المعلمين لتقديم العون، قصور المعرفة الخاصة بأهداف الانتقال من مرحلة لأخرى، تدني المشاركة الطلابية ببرامج التعليم الفردي، كشف الذات، الوعي بالحقوق، والتدريب السابق على مهارات مناصرة الذات. كما أوضحت النتائج قصور مهارات مناصرة الذات لدى المراهقين ذوي صعوبات التعلم المشاركين بالدراسة.

هدفت دراسة أسماء محمد عيد (٢٠١٩) الكشف عن طبيعة العلاقة بين التدفق النفسي والتلكؤ الأكاديمي واليقظة العقلية لدى الطالبات بكلية التربية بالوادي الجديد، وتكونت عينة البحث ٧٠ طالبة من قسم تربية الطفل، واستخدمت الباحثة مقاييس التدفق النفسي، اليقظة العقلية، والتلكؤ الأكاديمي، وتوصلت نتائج البحث إلى الطالبات يتمتعن بالتدفق النفسي، ونسبة انتشار التلكؤ الأكاديمي متوسطة بين طالبات، كما أن مستوى اليقظة لدى عينة البحث مرتفعة.

وهدفت دراسة هبة سامي محمود محمود (٢٠١٨) معرفة العلاقة بين التدفق النفسي ومستوى الطموح لدى عينة من طلبة كلية التربية، والتعرف على أثر متغيرات مثل النوع (ذكور وناث) والتخصص الأكاديمي (علمي وأدبي) على التدفق النفسي ومستوى الطموح. تكونت عينة الدراسة الأساسية من ١٣٠ طالباً وطالبةً من الملتحقين بالفرقة الرابعة بكلية التربية جامعة عين شمس من التخصصات العلمية والأدبية، وتراوحت أعمارهم بين ٢١- ٢٣ عاماً بمتوسط عمر قدره ٢١.٩٩٣عاماً، وانحراف معياري قدره ٠.٧٥٥٩ وطُبق عليهم مقياس التدفق النفسي (إعداد الباحثة)، ومقياس مستوى الطموح (إعداد الباحثة). وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا عند مستوي ٠.٠١ بين درجات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية لمقياس التدفق النفسي وكل الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس مستوى الطموح باستثناء بعد " الرغبة في التغيير للأفضل" فلا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد العينة وفقاً للنوع (ذكور وإناث) على كل الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس التدفق النفسي، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد العينة وفقاً للنوع (ذكور وإناث) علي كل الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس مستوى الطموح باستثناء بعد "الرغبة في التغيير للأفضل" فتوجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠.٠١ في اتجاه الإناث، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد العينة وفقاً للتخصص (علمي وأدبي) علي كل الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس التدفق النفسي باستثناء بعد "الاستمتاع الذاتي والاثابة الداخلية" فتوجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠.٠٥ فى اتجاه ذوى التخصص الأدبي، وكذلك بعد "وجود تغذية راجعة واضحة وفورية" حيث توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوي دلالة ٠.٠٥ في اتجاه ذوى التخصص العلمي، ووجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠.٠١ بين متوسطات درجات أفراد العينة وفقاً للتخصص (علمي وأدبي) فى الدرجة الكلية على مقياس مستوى الطموح وفي بعدي "المثابرة، وموضوعية تحديد الأهداف" في اتجاه ذوي التخصص الأدبي، ولم تصل الفروق إلى مستوى الدلالة في الأبعاد الأخرى.

وهدفت دراسة عفراء إبراهيم خليل العبيدي (٢٠١٦) التعرف على التدفق النفسي لدى طلاب الجامعة وفق متغيري النوع والتخصص الدراسي، وبلغ قوام المشاركين بالدراسة ٢٠٠ طالباً وطالبة، طبق عليهم مقياس التدفق النفسي لدى طلاب الجامعة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود تدفق نفسي لدى عينة الدراسة، ووجود فروق في التدفق النفسي بين الذكور والإناث، وبين طلاب التخصص العلمي والإنساني لصالح التخصص العلمي.

وهدفت دراسة Centerrino (2016) إلى التحقق من مستوى مهارات مناصرة الذات لدى المراهقين ذوي صعوبات التعلم. وأجريت الدراسة على سبعة من المراهقين ذوي صعوبات التعلم بالفرق الدراسية من التاسعة وحتى الثانية عشر. وتم جمع البيانات باستخدام الملاحظات والمقابلات شبه المقننة، والتي أسفرت نتائج تحليلها عن الموضوعات التالية: الوعي، الشعور بالأمن، التواصل، الخبرات، والدافعية والتي تلعب جميعها دورًا حيويـــًا في فهم وتنمية وتوظيف استراتيجيات مناصرة الذات لدى العينة المستهدفة بالدراسة. كما أسفرت النتائج عن قصور مهارات مناصرة الذات لدى المشاركين بالدراسة من ذوي صعوبات التعلم.

وحاولت دراسة Scott (2016) التحقق من مناصرة الذات والدافعية كمنبئين بالأداء الأكاديمي والاجتماعي لدى طلاب الجامعة المعاقين حركيـــًا (ن= ١١)، والذين أجريت معهم المقابلات شبه المقننة من أجل التحقق من تأثير متغيري مناصرة الذات والدافعية في بعضهما البعض وتأثيرهما معـــًا في مختلف الخبرات التي يعايشها الطلاب المعاقون حركيـــًا في الجامعة. وأشارت النتائج إلى ارتباط متغيري مناصرة الذات والدافعية ببعضهما على نحو إيجابي، وإلى تمتع أفراد العينة بمهارات مناصرة الذات والدافعية، وهذا ما ساعدهم على فهم القصور الوظيفي المرتبط بإعاقتهم، وإلمامهم باحتياجاتهم، وقدرتهم على تحديد ذواتهم ومناصرتها، والتماس العون المناسب من غيرهم من المتخصصين، فضلًا عن إقبالهم على المشاركة في البرامج التأهيلية والمشاركة الاجتماعية. وبالإضافة لما سبق، استطاع أفراد العينة التواصل بفعالية مع أساتذة الجامعة في بداية الفصل الدراسي، ولم تكن لديهم أية مشكلات متعلقة بمناقشة القضايا المتعلقة بإعاقتهم. وأخيرًا، كان لمتغيري مناصرة الذات والدافعية تأثير دال إحصائيـــًا على التمتع بالاستقلالية على المستويين الأكاديمي والاجتماعي وإدراك النجاح الأكاديمي.

واستهدفت دراسة Doren & Kang (2016) الكشف عن الاستقلالية وتحقيق الذات ومناصرة الذات كمنبئات بالتوافق المدرسي والمهني. وتمثلت عينة الدراسة في (١١١) من المراهقات المعاقات. وتم جمع بيانات الدراسة من خلال بعد مناصرة الذات الفرعي من مقياس المناخ الجامعي للطلاب المعاقين لـ (Lombardi et al., 2011). وأشارت النتائج إلى إمكانية التنبؤ (على نحو إيجابي) بالتوافق المدرسي والمهني من خلال متغيرات الاستقلالية وتحقيق الذات ومناصرة الذات.

وهدفت دراسة Adams (2015) إلى بناء مقياس لمهارات مناصرة الذات لتلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي اضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة. وطبقت الدراسة على (٦٧) من أولياء الأمور أو مقدمي الرعاية. وأشارت النتائج تمتع المقياس باتساق داخلي مرتفع الدلالة الإحصائية سواءً على مستوى المقياس ككل، أو على مستوى الأبعاد الفرعية (معرفة الذات – معرفة الحقوق – مهارات التواصل – مهارات القيادة)، على التوالي. ولم توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مناصرة الذات تبعـــًا للسياق التعليمي (الدمج - العزل)، بينما وجدت فروق في هذا الصدد تبعـــًا لمتغير الفرقة الدراسية بين طلاب الفرقة الثانية وطلاب الفرقة الخامسة. ووجدت علاقة موجبة دالة إحصائيـــًا بين المستوى الدراسي ودرجات الطلاب على مقياس مهارات مناصرة الذات ككل، وهذه العلاقة إنما تشير إلى أن مهارات مناصرة الذات تؤثر في مستويات الأداء الأكاديمي.

وهدفت دراسة Kelly (2015) إلى الكشف عن مدركات التلاميذ ذوي العسر القرائي بخصوص انتقالهم إلى المرحلة الثانوية وتحديد أهمية امتلاك مناصرة الذات في هذا الشأن. وتكونت عينة الدراسة من (٩) من تلاميذ المرحلة الإعدادية المتعسرين قرائيـًا. وتم جمع البيانات باستخدام المقابلات شبه المقننة. وأوضحت النتائج أهمية امتلاك مهارات مناصرة الذات من أجل تعزيز الانتقال من مرحلة دراسية لأخرى؛ فمن خلال فهم التلاميذ لماهية العسر القرائي، وقدرتهم على كشف ذواتهم، وطلب الدعم المناسب، ومعرفة نقاط قوتهم وضعفهم، وامتلاك المعارف الملائمة بالإضافة إلى تلقي الدعم المناسب من الأصدقاء والأسر يمكنهم الانتقال الآمن إلى المرحلة الثانوية. وتوصلت الدراسة إلى صياغة أربعة من المهارات التي يمكن من خلالها صياغة مفهوم مناصرة الذات ممثلة في: تحديد الأهداف الإيجابية، فهم الإعاقة والقدرة على كشفها، ومعرفة سبل التعلم وطلب الدعم وتحديد مصادره وسبل الحصول عليه.

وسعت دراسة Marcus-Johnson (2015) إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين المساندة الاجتماعية ومناصرة الذات وأثرهما في الأداء الأكاديمي. وتمثلت عينة الدراسة في (٨٢٦) من طلاب الفرقة الرابعة الجامعية من ذوي الإعاقات (الحركية – الانفعالية – صعوبات التعلم - الصحية)، وجميعهم من المشاركين في أحد البرامج الموجهة لخدمة الطلاب المعاقين بالجامعة. وتم جمع البيانات باستخدام استبانة المناخ الجامعى لدى الطلاب المعاقين لـ (Lombardi et al., 2011). وأشارت النتائج إلى إمكانية التنبؤ بمناصرة الذات لدى طلاب الجامعة المعاقين من خلال المساندة الاجتماعية من قبل الرفاق وأعضاء هيئة التدريس. ولم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مناصرة الذات تبعـــًا لمتغيرات شدة الإعاقة، نوع الإعاقة، أو النوع. وأخيرًا، أوضحت النتائج وجود علاقة موجبة بين المساندة الاجتماعية ومناصرة الذات والتي بدورها تلعب دورًا هامـــًا في تعزيز النجاح الأكاديمي لدى طلاب الجامعة المعاقين.

واستهدفت دراسة Daly- Cano et al. (2015) الكشف عن خبرات طلاب الجامعة حول التعلم واستخدام مهارات مناصرة الذات وأهمية تلك المهارات. وتكونت عينة الدراسة من (٨) من طلاب الفرقة الأولى الجامعية الذين تراوحت أعمارهم من (١٨) إلى (٣٢) عامـًا، من ذوي تخصصات وإعاقات متنوعة (متلازمة اسبرجر – الوسواس القهري – اعتلال شبكية الأطفال المبتسرين – القولون العصبي – صعوبات التعلم). وأشارت نتائج الدراسة إلى أن جميع المشاركين بالدراسة قد تعلموا مهارات مناصرة الذات قبل الالتحاق بالجامعة من خلال المشاركة في البرامج المعدة خصيصـًا لهذا الصدد أو من خلال الدعم من قبل الأسرة والمعلمين. كما أوضحت نتائج الدراسة أن أهمية مناصرة الذات تتجلى في النقاط التالية: فهم طبيعة الإعاقة وتاثيرها على الفرد، تنمية مهارات مواجهة الإعاقة والتغلب على التحديات المرتبطة بها، تقبل الذات، التوافق الدراسي والتفاعل الاجتماعي السليم.

وهدف دراسة عبد الرقيب أحمد البحيري وأخرون (٢٠١٤) التحقق من الكفاءة السيكومترية، واستخراج بعض مؤشرات الصدق والثبات للصورة المعربة لمقياس العوامل الخمسة لليقظة العقلية عند تطبيقها على عينات عربية (مصرية /سعودية/ أردنية)، بالإضافة إلى دراسة تأثير كل من: الثقافة (مصرية/سعودية/أردنية)، والنوع (ذكر/أنثى) في العوامل الخمسة لليقظة العقلية. وتكونت عينة البحث من (١٢٠٠) طالب وطالبة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية من طلاب جامعتي أسيوط وسوهاج بمصر، وجامعة الملك خالد بالسعودية، والجامعة الأردنية بالأردن. وقد رُوعِيَ في اختيار العينة تمثيلها لمتغيري البحث (الثقافة، والنوع)، وقد بلغ متوسط العمر الزمني للعينة المصرية (٢١,١١)، وبانحراف معياري قدره (٠,٤١). بينما بلغ متوسط العمر الزمني للعينة السعودية (٢٠,٣٢)، وبانحراف معياري قدره (١,٠٨)، و بلغ متوسط العمر الزمني للعينة الأردنية (٢٠,٤١)، وبانحراف معياري قدره (١,٠٣). وأعدَّ Baeret al., (2006)النسخة الأصلية لمقياس العوامل الخمسة لليقظة العقلية، وذلك في دراسة بعنوان: "استخدام طرق التقدير الذاتي لاستكشاف وجوه اليقظة العقلية Using self-report assessment methods to explore facets of mindfulness. ويتكون المقياس من (٣٩) مفردة موزعة على خمسة أبعاد، وهي: الوصف، والملاحظة، و التصرف بوعي في اللحظة الحاضرة، وعدم الحكم على الخبرات الداخلية، وعدم التفاعل مع الخبرات الداخلية، وأن الصورة المعربة من مقياس العوامل الخمسة لليقظة العقلية تتمتع بخصائص سيكومترية جيدة. ويمكن تلخيصها فيما يلي: أ- توفر دلالات الاتساق الداخلي للصورة المعربة للمقياس بعد تطبيقها على عينات عربية (مصرية/ سعودية/أردنية)، كما توفرت معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية-بطريقة سبيرمان براون وجتمان، ب- عززت نتائج التحليل العاملي التوكيدي بشكل قوي قدرة المقياس على الاستخدام عبر الثقافات وعبر العينات المختلفة. وعدم وجود فروق ذات

إحصائية في العوامل الخمسة لليقظة العقلية (سواء للدرجة الكلية أو للعوامل الفرعية) ترجع إلى متغير الثقافة. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في العوامل الخمسة لليقظة العقلية (في عاملي: الملاحظة، والوصف فقط)، وذلك لصالح الإناث، بينما لم تصل الفروق بين الجنسين إلى مستوى الدلالة الإحصائية في الدرجة الكلية للعوامل الخمسة، وعوامل: التصرف بوعي، وعدم الحكم على الخبرات الداخلية، وعدم التفاعل مع الخبرات الداخلية .

وحاولت دراسة Barnett (2014) التحقق من العلاقة بين مهارات مناصرة الذات والتحصيل الأكاديمي لدى الطلاب ذوي الإعاقات بالفرقة الأولى الجامعية. وتمثلت عينة الدراسة في مجموعة من الطلاب ذوي الإعاقات بالفرقة الأولى بجامعة ولاية مونتانا بالولايات المتحدة الأمريكية. ولجمع البيانات الخاصة بمناصرة الذات، تم استخدام مقياس مهارات مناصرة الذات المعد بالدراسة. وأشارت النتائج إلى وجود علاقة موجبة بين مهارات مناصرة الذات والأداء الأكاديمي.

وحاولت دراسة Grella (2014) الكشف عن خبرات الطلاب ذوي صعوبات التعلم فيما يتعلق بتحديد الذات، مناصرة الذات والشعور بالوصمة، هذا بالإضافة إلى استقصاء مستوى فهمهم لمفهوم مناصرة الذات وسبل توظيفه بالسياق التعليمي. وأجريت تلك الدراسة على عينة قوامها (١١) طالبـــًا جامعيـــًا من ذوي صعوبات التعلم. وتم جمع البيانات باستخدام المقابلات الفردية العميقة. وأشارت النتائج إلى إدراك الطلاب أنه من خلال بذل الجهد، والعمل الجاد والمثابرة ومناصرة الذات يمكن تحقيق النجاح الاكاديمي بشكل قوي. واعتبر معظم هؤلاء الطلاب أن أولياء الأمور وغيرهم من أفراد الأسرة المقربين والمعلمين والأقران بمثابة مصادر مهمة أمكن من خلال فهم إعاقتهم وتحسين قدرتهم على مناصرة ذواتهم. وقد ربط أفراد العينة ما بين الشعور بالوصمة والتواجد بالسياق التعليمي القائم على العزل بالمدرسة الثانوية.

واستهدفت دراسة Stamp et al., (2014) الكشف عن القضايا المتعلقة بالتوافق الدراسي ومناصرة الذات من منظور طلاب الجامعة. وتكونت العينة من (١٢) من طلاب الفرقة الأولى الجامعية ذوي اضطراب قصور الانتباه وفرط النشاط وصعوبات التعلم وغير القادرين على استيفاء التوقعات الأكاديمية بالرغم من تمتعهم بمستوى ذكاء فوق المتوسط. واستخدمت الدراسة المقابلات شبه المقننة للكشف عن تأثير الإعاقة على خبرات التفاعل مع الآخرين ومناصرة الذات في المواقف التعليمية والاجتماعية. وأشارت النتائج إلى معاناة هؤلاء الطلاب من بعض المشكلات كالخجل، الانسحاب، القصور المتعلق بفهم الإعاقة وعدم الإلمام بمصادر الدعم المناسبة لهم.

وسعت دراسة Schreifels (2013) نحو التحقق من دور مهارات مناصرة الذات في تحقيق النجاح الأكاديمي لدى طلاب الجامعة ذوي صعوبات التعلم. وشارك بالدراسة (٥) من طلاب الجامعة ذوي صعوبات التعلم. وتم جمع البيانات من خلال المقابلات شبه المقننة ذات الأسئلة مفتوحة النهايات. وبينت النتائج ارتفاع مستوى النجاح الأكاديمي لدى الطلاب الذين سبق لهم تعلم وممارسة مهارات مناصرة الذات بالمرحلة الثانوية.

واستهدفت دراسة Cano-Smith (2009) استقصاء خبرات مناصرة الذات وتحديد العوامل المكونة لها لدى طلاب الجامعة ذوي صعوبات التعلم و/أو اضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة. واشتملت عينة الدراسة على عينة مكونة من (٥) طلاب ذوي صعوبات التعلم و/أو اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة. وأجريت المقابلات الشخصية المتعمقة لجمع البيانات. وأشارت النتائج إلى أن الطلاب يستخدمون مناصرة الذات كوسيلة لتكوين علاقات اجتماعية فاعلة مع أعضاء التدريس والتعبير عن شخصياتهم ومواجهة الصراعات والتغلب على المشكلات التعليمية المرتبطة بصعوبات التعلم أو اضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة. كما توصلت النتائج إلى أن مناصرة الذات تتكون من الأبعاد التالية: التواصل، التوكيدية، المعرفة بصعوبات التعلم واضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة، ومفهوم الذات الأكاديمي، وفعالية الذات، ووجهة الضبط، ومهارات حل المشكلة.

وحاولت دراسة Kosine (2006) المقارنة بين الطلاب ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين في مهارات مناصرة الذات وما وراء المعرفة. وتكونت عينة الدراسة من مجموعتين إحداهما مكونة من (٤٢) من طلاب الفرقة الأولى الجامعية ذوي صعوبات التعلم، والأخرى تكونت من (٤٠) من طلاب الفرقة الجامعية العاديين. وتم جمع البيانات باستخدام استبيان مناصرة الذات (المعد بالدراسة) والذي تكون من الأبعاد التالية (تحديد الذات – الثقة – سلوكيات التماس العون)، ومقياس ما وراء المعرفة الذي أعده (Schraw & Dennison, 1994)، هذا بالإضافة إلى المقابلات الشخصية. وأسفرت النتائج عن تدني سلوكيات التماس العون ومستويات الوعي بالذات وأساليب التعلم، والمهارات الأكاديمية والمعرفية، وطرق تصحيح الأخطاء التعليمية مقارنة بالعاديين. وأسفر تحليل نتائج المقابلات الشخصية مع أربعة من الطلاب ذوي صعوبات التعلم عن الموضوعات التالية: قصور الوعي الذاتي بالقصور المعرفي ومهارات ما وراء المعرفة، قصور الاستعداد لمواجهة التحديات الأكاديمية، وعدم التخطيط المستقبلي وخصوصـــًا الانتقال للمرحلة الجامعية، وقصور محاولات كشف الذات لأن الكلية تقوم ذلك بدلًا منهم.

وسعت دراسة Layton & Lock (2003) إلى تحديد مستوى مهارات الاستدلال ومناصرة الذات لدى طلاب الجامعة ذوي صعوبات التعلم. وتكونت عينة الدراسة من طلاب الجامعة ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين. وتم القياس باستخدام المقياس التشخيصي لصعوبات التعلم ومقياس مهارات مناصرة الذات. وأوضحت النتائج وجود فروق دالة إحصائيـًا بين مجموعتي الدراسة، حيث ارتفعت معدلات قصور المعالجة الاستدلالية وكانت مهارات مناصرة الذات (التواصل – الوعي بالذات – تحديد الأهداف) أكثر تدنيـًا لدى مجموعة ذوي صعوبات التعلم مقارنة بأقرانهم العاديين.

وهدفت دراسة Pazos-Rego (2002) إلى استقصاء مهارات مناصرة الذات لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم والكشف عن الخبرات التي يعايشونها حال مناصرتهم لذواتهم. وتمثلت عينة الدراسة في (٩) من الطلاب ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الجامعية. وتم جمع البيانات باستخدام المقابلات شبه المقننة مع هؤلاء الطلاب، ومعلميهم ومدير مركز خدمات الإعاقة بالجامعة المنتمين لها. وبتحليل المقابلات التي أجريت مع عينة الدراسة، اتضحت مكونات مناصرة الذات التالية: المعرفة وهي المهارة الأساسية لهؤلاء الطلاب والتي يسرت لهم استخدام مختلف مهارات مناصرة الذات فضلًا عن تسهيل التعامل مع مختلف الخبرات التي يعايشونها، والعمليات من خلال تعرض الطلاب إلى مجموعة من الخبرات الإيجابية والسلبية عن قيامهم بمناصرة ذواتهم، والعلاقات حيث كانت العلاقات الموجبة مع المعلمين، وبذل الجهد، وتوظيف مهارات حل المشكلة من أبرز العوامل التي تعين الطلاب على مناصرة ذواتهم.

وهدفت دراسة عزة محمد محمد عباس وأخرون (٢٠١٥) للكشف عن العلاقة بين نصرة الذات وفاعلية الذات للأطفال ذوى صعوبات التعلم النمائية، والكشف عن الفروق بينهما باختلاف النوع مع تحديد العوامل المرتبطة بكل منهما. وتكونت عينة الدراسة من ٦٧ طالبًا من ذوى صعوبات التعلم النمائية(٥٣ ذكور، ١٤ إناث)، والتي تتراوح أعمارهم بين (٩-١٢ عامًا)، وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس صعوبات التعلم النمائية ومقياس فاعلية الذات ونصرة الذات. وأسفرت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين الجنسين في متغيري فاعلية الذات ونصرة الذات لدي تلاميذ صعوبات التعلم النمائية.

هدفت دراسة Jonson (2015) إلى الكشف عن العلاقة بين الدعم الاجتماعي ومناصرة الذات لدى طلاب الجامعات ذوي الإعاقة. وتم استقصاء آراء الطلاب ذوي الإعاقة من طلاب المرحلة الجامعية في جامعة دينيفر الخاصة University of Denver بولاية كولورادو Coloradoبالولايات المتحدة الأمريكية بهدف جمع البيانات، توصلت النتائج إلى أن الدعم

الاجتماعي المتمثل في (دعم الأقران، ودعم الأسرة، وممارسات التدريس بالكلية التي تهدف لبناء الدعم الاجتماعي) يعتبر مؤشرًا مهمًا لمناصرة الذات في الكلية للطلاب ذوي الإعاقة. ووجدت أيضًا أن ممارسات دعم الزملاء وأعضاء هيئة التدريس تنبئ بشكل كبير بمناصرة الذات للطلاب، وتم فحص البيانات لمعرفة الفروق الجماعية بين الجنسين من حيث نوع الإعاقة وحالة الإعاقة(إعاقات عالية الحدوث مقابل حدوث منخفض إعاقات) وأشارت النتائج بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين. توصي هذه النتائج بأن مساعدة الطلاب في بناء الدعم الاجتماعي ستؤدي إلى زيادة مستوى مناصرة الذات لديهم، والتي بدوره قد يزيد من النجاح الأكاديمي.

تعقيب على الدراسات ذات الصلة:

المستقرئ لنتائج الدراسات ذات الصلة يتضح له مدى الإفادة منها في صياغة أهداف الدراسة الحالية، وبناء أدواتها، وصياغة فروضها، وذلك كما يلي:

المستقرئ لنتائج الدراسات ذات الصلة يتضح له مدى الإفادة منها في صياغة أهداف الدراسة الحالية، وبناء أدواتها، وصياغة فروضها، وذلك كما يلي:

- أفادت الدراسة الحالية من تنوع أهداف الدراسات ذات الصلة، حيث هدفت هذه الدراسات إلى التَّعرف على مستوى مناصرة الذات لدى الطلبة الوافدين بجامعة الأزهر (أسماء أحمد جمال أبو أسماعيل وأخرون،٢٠٢٤)، وطلاب الجامعة (Daly- Cano ؛ Stamp et al., 2014 et al., 2015؛ Summary &Hammadi, 2023)، ومستوى مهارات مناصرة الذات لدى المراهقين ذوي صعوبات التعلم (Cano-Smith,2009 ؛ Kosine, 2006؛ Centerrino, 2016)، ومدركات مناصرة الذات لدى المراهقين ذوي صعوبات التعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية ذوي صعوبات التعلم (Sisk, 2020)، وتحديد مستوى مناصرة الذات لدى طلاب الجامعة ذوي صعوبات التعلم (Layton & Lock, 2003؛ Pazos-Rego,2002)، ومدركات التلاميذ ذوي العسر القرائي بخصوص انتقالهم إلى المرحلة الثانوية وتحديد أهمية امتلاك مناصرة الذات (Kelly,2015).

والتحقق من العلاقة بين مهارات مناصرة الذات والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب الجامعة ذوي الإعاقات (Barnett,2014)، والتحقق من دور مهارات مناصرة الذات في تحقيق النجاح الأكاديمي لدى طلاب الجامعة ذوي صعوبات التعلم (Schreifels, 2013)، والكشف عن خبرات الطلاب ذوي صعوبات التعلم في مناصرة الذات، واستقصاء مستوى فهمهم لمفهوم مناصرة الذات وسبل توظيفه بالسياق التعليمي (Grella,2014)، والكشف عن العلاقة بين

نصرة الذات وفاعلية الذات للأطفال ذوى صعوبات التعلم النمائية، والكشف عن الفروق بينهما باختلاف النوع (عزة محمد محمد عباس وأخرون، ٢٠١٥)، والعلاقة بين الدعم الاجتماعي ومناصرة الذات لدى طلاب الجامعات ذوي الإعاقة (Jonson, 2015)، والعلاقة بين مناصرة الذات والصمود النفسي للمراهقين ذوى الإعاقة البصرية، ومدى تأثير متغير النوع على مناصرة الذات (أسماء أنور عبد الستار، ٢٠٢٣)، والعلاقة بين مناصرة الذات وكل من الاتجاه نحو الإذاعة المدرسية والشعور بالانتماء لدى الطلاب ذوي الإعاقة السمعية وذوي الإعاقة البصرية، والكشف عن الفروق بين متوسطات درجات الطلاب ذوي الإعاقة السمعية وذوي الإعاقة البصرية في مناصرة الذات (هيثم ناجي عبدالحكيم،٢٠٢٣).

هذا بالإضافة إلى ما هدفت إليه بعض الدراسات ذات الصلة في الكشف عن الفروق في الأداء الأكاديمي والمشكلات الانفعالية لدى تلاميذ صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية ذوي مستويات متباينة من مناصرة الذات (عرفة حسني عبد الحافظ أبو حشيش وأخرون،٢٠٢٢)، والتحقق من مناصرة الذات كمنبئ بالأداء الأكاديمي والاجتماعي لدى طلاب الجامعة المعاقين حركيـــًا Scott (2016)، ومنبئ بالتوافق المدرسي والمهني (Doren & Kang,2016)، وأغفلت الدراسات ذات الصلة الكشف عن التأثيرات السببية بين مناصرة الذات والتدفق الأكاديمي واليقظة العقلية لطلاب الجامعة ذوي صعوبات التعلم، ولهذا سعت الدراسة الحالية إلى تعرف - إضافة إلى ذلك- الفروق في مناصرة الذات لدى طلاب الجامعة ذوي صعوبات التعلم طبقًا للمتغيرات الديموجرافية (النوع، والفرقة الدراسية، والتخصص الأكاديمي).

- دعمت أدوات الدراسات ذات الصلة الباحثة في اختيار أدوات الدراسة الحالية لنمذجة التأثيرات السببية بين مناصرة الذات والتدفق الأكاديمي واليقظة العقلية لطلاب الجامعة ذوي صعوبات التعلم، والتي تمثلت في: بناء استبيان استغراق الطالب الجامعي في المقررات الدراسية SCEQ ، والاعتماد على استبيان مناصرة الذات لطلبة الجامعة ذوي صعوبات التعلم إعـداد Kosine (2006) تعريب وتقنين مصطفى الحديبي وعرفه حسني أبو حشيش٢٠٢٣، ومقياس العوامل الخمسة لليقظة العقلية لطلاب الجامعة إعداد Baer et al., (2006) تعريب عبد الرقيب أحمد البحيري وأخرون٢٠١٤ .
- أسهمت نتائج الدراسات ذات الصلة في صياغة فروض الدراسة الحالية في تعرف الفروق في مهارات مناصرة الذات طبقاً للمتغيرات التصنيفية (النوع، والمستوى الدراسي، والتخصص العلمي)؛ نتيجة التباين في نتائج بعض الدراسات، حيث أسفرت نتائج بعض الدراسات عن عدم وجود فروق تعزى لتلك المتغيرات على مقياس مناصرة الذات، في حين أوضحت نتائج بعض الدراسات وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لتلك المتغيرات ،

واختلفت في اتجاه الفروق ، وتنفرد الدراسة الحالية – إضافة إلى ذلك – بمحاولتها معرفة التأثيرات السببية بين مناصرة الذات والتدفق الأكاديمي واليقظة العقلية لطلاب الجامعة ذوي صعوبات التعلم ، إضافة إلى الفروق في مناصرة الذات لدى طلاب الجامعة ذوي صعوبات التعلم طبقاً للمتغيرات التصنيفية (النوع، والمستوى الدراسي، والتخصص العلمي).

فروض الدراسة:

باستقراء نتائج الدراسات ذات الصلة وأدبيات البحث والأطُر التنظيرية لمتغيرات الدراسة، يمكن صياغة فروض الدراسة كما يلي:

١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب الجامعة على مقياس مناصرة الذات لدى طلاب الجامعة ذوي صعوبات التعلم تعزى للنوع الاجتماعي، والفرقة الدراسية، والتخصص الأكاديمي.

٢- توجد مسارات دالة إحصائيًا للعلاقة بين مناصرة الذات والتدفق الأكاديمي واليقظة العقلية لطلاب الجامعة ذوي صعوبات التعلم.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

١-منهج الدراسة:

استخدم الباحثان في الدراسة الحالية **المنهج الوصفي الارتباطي؛** لملاءمته لطبيعة وأهداف الدراسة في التحقق من مطابقة النموذج البنائي للعلاقات بين مناصرة الذات والتدفق الأكاديمي واليقظة العقلية لطلاب الجامعة ذوي صعوبات التعلم، والتوصل إلى نموذج يحدد الآثار المباشرة وغير المباشرة بين تلك المتغيرات، وأيضا التحقق من الفروق في مناصرة الذات لدى طلاب الجامعة ذوي صعوبات التعلم طبقًا لعدد من المتغيرات الديموجرافية: النوع، والفرقة الدراسية، والتخصص الدراسي.

٢-المشاركون بالدراسة:

أ-المشاركون بالدراسة للتحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة :

اختارت الباحثة عددًا من الطلاب ليمثلوا أفراد الدراسة الاستطلاعية؛ بهدف التحقق من كفاءة أدوات الدراسة السيكومترية، وقد اشتملت هذه العينة على ٢٦٥ طالبًا من طلاب كلية التربية، ويوضح جدول (١) الخصائص الديموجرافية للأفراد المشاركين بالدراسة للتحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة.

جدول (١)

الخصائص الديموجرافية للأفراد المشاركين بالدراسة للتحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة (ن=٢٦٥)

م	الفرقة الدراسية	الشعب الأدبية		الشعب العلمية		إجمالي المشاركين بالدراسة للتحقق من الخصائص السيكومترية
		الذكور	الإناث	الذكور	الإناث	
١	الفرقة الأولى	٢١	٢٩	٩	١٤	٧٣
٢	الفرقة الثانية	١٥	١٩	٨	١٥	٥٧
٣	الفرقة الثالثة	١٩	٢٤	٨	١٢	٦٣
٤	الفرقة الرابعة	٢٣	٢٥	١١	١٣	٧٢
إجمالي المشاركين بالدراسة للتحقق من الخصائص السيكومترية		٧٨	٩٧	٣٦	٥٤	٢٦٥

ب- أفراد الدراسة الأساسية:

بعد التحقق من كفاءة أدوات الدراسة السيكومترية: استبيان مناصرة الذات لطلبة الجامعة ذوي صعوبات التعلم إعـداد Kosine (2006) تعريب وتقنين مصطفى الحديبي وأخرون ٢٠٢٣، ومقياس اليقظة العقلية لطلاب الجامعة إعداد Baer et al., (2006) تعريب عبد الرقيب أحمد البحيري وأخرون ٢٠١٤، ومقياس التدفق الأكاديمي لطلاب الجامعة ذوي صعوبات التعلم (إعداد الباحثة)، قامت الباحثة بتطبيقها على أفراد الدراسة الأساسية، والتي قوامها ٤٤٧ طالبًا وطالبة بكلية التربية بجميع الفرق الدراسية (الأولى والثانية والثالثة والرابعة)، ويوضح جدول (٢) الخصائص الديموجرافية للأفراد المشاركين بالدراسة الأساسية.

جدول (٢)

الخصائص الديموجرافية للأفراد المشاركين بالدراسة الأساسية (ن=٤٤٧)

م	الفرقة الدراسية	الشعب الأدبية		الشعب العلمية		إجمالي المشاركين بالدراسة الأساسية
		الذكور	الإناث	الذكور	الإناث	
١	الفرقة الأولى	١٥	٢٦	١٥	٢٨	٨٤
٢	الفرقة الثانية	١٦	١٩	١٩	٤٢	٩٦
٣	الفرقة الثالثة	١٣	١٨	١٧	٢٨	٧٦
٤	الفرقة الرابعة	٢٦	٣٧	٢٣	١٠٥	١٩١
إجمالي المشاركين بالدراسة الأساسية		٧٠	١٠٠	٧٤	٢٠٣	٤٤٧

أدوات الدراسة:

١- مقياس مناصرة الذات لطلاب الجامعة ذوي صعوبات التعلم:

أ- وصف مقياس مناصرة الذات لطلاب الجامعة ذوي صعوبات التعلم:

يُعد مقياس مناصرة الذات لطلاب الجامعة ذوي صعوبات التعلم Self-Advocacy Questionnaire for the Learning Disabled إعداد Kosine (2006) تعريب مصطفى

عبد المحسن الحديبي، وعرفه حسني أبو حشيش (٢٠٢٣) أداة لتقييم مهارات مناصرة الذات لطلاب الجامعة في ضوء ما يتعرضوا له من خبرات تعليمية ذات صلة بمعاناتهم من صعوبات التعلم، ويتكون الاستبيان من ١٩ فقرة، موزعة على ثلاث أبعاد، هي : تقرير المصير، ويتضمن العبارات من ١-٥ ، والثقة في المهارات الأكاديمية ، وتشمل العبارات من ٦ – ١٣ ، والتماس العُون ، ويتضمن العبارات من ١٤- ١٩ .

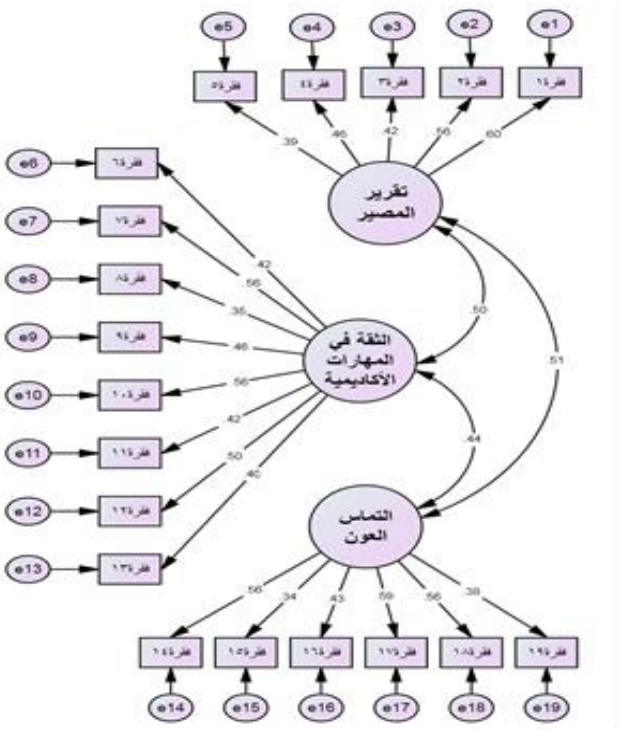
وقد درج المقياس وفق تدرج Likert الخماسي الأكثر شيوعًا واستخدامًا، حيث كانت الاستجابة لكل عبارة موزعة على خمس مستويات، هي(أوافق بشدة، أوافق، غير متأكد، لا أوافق، لا أوافق بشدة)، وتم تحديد الأوزان وإعطاء الدرجات لفقرات المقياس حسب طريقة ثرستون (٥،٤، ٣،٢، ١)، وتعبر الدرجة المرتفعة على المقياس عن مناصرة الفرد لذاته.

ب- كفاءة مقياس مناصرة الذات لطلاب الجامعة ذوي صعوبات التعلم:

- الصدق **Validity**

قام معد المقياس في البيئة الأجنبية بالتحقق من صدق مقياس من خلال الصدق العاملي الاستكشافي Exploratory Factor Analysis عن طريق إخضاع مصفوفة الارتباطات بين عبارات المقياس (١٩ عبارة) بواسطة برنامج Spss بطريقة المكونات الأساسية Principle Component، وقد أسفرت نتائج التحليل العاملي عن وجود ثلاث عوامل رئيسة للمقياس، وقاما مُعربا المقياس في البيئة العربية بالتحقق من صدق المقياس من خلال الصدق العاملي التوكيدي .

واعتمدت الباحثة في حساب صدق مقياس مناصرة الذات لطلاب الجامعة ذوي صعوبات التعلم في الدراسة الحالية من خلال **صدق البناء،** حيث قامت الباحثة بحساب صدق مقياس مناصرة الذات لطلاب الجامعة ذوي صعوبات التعلم باستخدام التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis بعد تطبيقه على المشاركين بالدراسة لحساب الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة البالغ قوامهم (٢٦٥)؛ لفحص البنية الكامنة المقياس من خلال دراسة مطابقة البيانات التي تم جمعها مع النموذج المقترح بواسطة برنامج IBM "Spss" Amos V20، ويوضح شكل (٣) البنية الكامنة لمقياس مناصرة الذات لطلاب الجامعة ذوي صعوبات التعلم.



شـكل (٣)

البنية الكامنة لمقياس مناصرة الذات لطلاب الجامعة ذوي صعوبات التعلم (ن=٢٦٥).

وقد حظي نموذج العوامل الكامنة لمقياس مناصرة الذات لطلاب الجامعة ذوي صعوبات التعلم على مؤشرات حسن مطابقة جيدة، حيث إن قيمة كا٢غير دالة إحصائياً، وقيمة مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج الحالي (نموذج العوامل الكامنة) أقل من نظيرتها للنموذج المشبع، وأن قيم بقية المؤشرات وقعت في المدى المثالي لكل مؤشر (*)؛ مما يدل على مطابقة النموذج الجيدة للبيانات موضع الاختبار، ويوضح جدول (٣) مؤشرات حسن المطابقة لنموذج العوامل الكامنة لمقياس العوامل الخمسة لليقظة العقلية للمشاركين بالدراسة لحساب الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة .

(*) تم تحديد المدى المثالي للمؤشر في ضوء الأطر التنظيرية للإحصاء المتقدم للعلوم النفسية والتربوية والاجتماعية.

جدول (٣)

مؤشرات حسن المطابقة لنموذج العوامل الكامنة لمقياس مقياس مناصرة الذات لطلاب الجامعة ذوي صعوبات التعلم للمشاركين بالدراسة لحساب الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة (ن=٢٦٥).

م	المؤشر	قيمة المؤشر	المدى المثالي للمؤشر
١	الاختبار الإحصائي Chi-Square كا^2 χ^2	٢٦٩,٣٦	أن تكون قيمة كا٢ غير دالة إحصائياً
	درجات الحرية df(*)	١٦٩	
	مستوى دلالةChi-Square	٠,١٩٥	
٢	اختبار مربع كاي النسبي Chi-Square (χ^2/ df)	١,٠٠٢	صفر - ٣
٣	مؤشر حسن المطابقة Goodness of Fit Index (GFI)	٠,٩١٣	١ -٠,٠٩٥
٤	مؤشر حسن المطابقة المصحح Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI)	٠,٨٩٠	١ -٠,٠٩٥
٥	جذر متوسط مربعات البواقي المعيارية SRMR	٠,٠٤٦	صفر – ٠,٠٦
٦	مؤشر جذر متوسط مربع خطأ الاقتراب Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)	٠,٠٠٣	صفر – ٠,٠٨
٧	مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج الحالي (ECVI) مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج المشبع (MECVI)	٠,٨٢٩ ٠,٩٧٣	أن تكون قيمة المؤشر للنموذج الحالي أقل من نظيرتها للنموذج المشبع
٨	مؤشر المطابقة المعياري Normed Fit Index (NFI)	٠,٧٩٨	١ -٠,٠٩٥
٩	مؤشر المطابقة المقُارن Comparative Fit Index (CFI)	٠,٩٤٣	١ -٠,٠٩٥
١٠	مؤشر المطابقة النسبي Relative Fit Index (RFI)	٠,٨١٦	١ -٠,٠٩٥
١١	مؤشر المطابقة التزايدي Incremental Fit Index (IFI)	٠,٩٣٧	١ -٠,٠٩٥

يتضح من جدول (٣) أن نتائج التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الثانية تشير إلى أن المقياس يتمتع بنموذج قياسي ممتاز، وهذا ما أكدته مؤشرات حسن المطابقة، والتي كانت في المدى المثالي، كما تشبعت كل فقرة من فقرات المقياس على العامل العام، كما كانت جميع التشبعات دالة إحصائيًا؛ مما يعكس مدى صلاحية وملائمة النموذج الحالي في قياس مناصرة الذات لطلاب الجامعة ذوي صعوبات التعلم للمشاركين بالدراسة لحساب الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة، وبالتالي يمكن استخدامه في الدراسة الحالية.

(٢) الثبات **Reliability:**

قام Kosine (2006) معد مقياس مناصرة الذات لطلاب الجامعة ذوي صعوبات التعلم في صورته الأجنبية بحساب ثبات المقياس باستخدام معادلة ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha، واستخدم مُعدا ومقننا المقياس في صورته العربية معامل ألفا كرونباخ للتحقق من معامل ثبات المقياس.

(*) تم تحديد درجة الحرية طبقاً لعدد المتغيرات المشاهدة والكامنة .

وقد تم التأكد من ثبات مقياس مناصرة الذات لطلاب الجامعة ذوي صعوبات التعلم في الدراسة الحالية بعد تطبيقه على المشاركين بالدراسة لحساب الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة من خلال حساب معاملات ألفا كرونباخ، وقد بلغت قيم معامل ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha لأبعاد مقياس مناصرة الذات لطلاب الجامعة ذوي صعوبات التعلم ، تقرير المصير، والثقة في المهارات الأكاديمية، والتماس العُون ٠.٨٩، و٠٩١، و٠.٨٨ على التوالي.

٢- استبيان استغراق الطالب الجامعي ذي صعوبات التعلم في المقررات الدراسية :

قامت الباحثة بإعداد استبيان استغراق الطالب الجامعي في المقررات الدراسية (SCEQ)؛ بهدف الحصول على أداة سيكومترية تتناسب مع أفراد العينة وأهداف الدراسة وطبيعتها، حيث تمت ترجمة ما أسفر عنه الاستقراء لمصطلحات الدراسة الحالية – التدفق الأكاديمي، ومهارات مناصرة الذات، والعوامل الخمسة لليقظة العقلية - وطبيعة التدفق الأكاديمي إلى أهداف وعبارات إجرائية قابلة للقياس، حيث تمت صياغة فقرات المقياس في صورتها الأولية بما يتناسب وطبيعة الدراسة الحالية وأهدافها؛ لتعبر عن طبيعة التدفق الأكاديمي لطلاب الجامعة ذوي صعوبات التعلم، حيث لا يوجد مقياس استغراق الطالب الجامعي ذوي صعوبات التعلم في المقررات الدراسية – في ضوء ما تم اطلاع الباحثة عليه – في البيئة العربية، حيث صممت المقاييس في البيئة العربية لقياس التدفق بشكل عام في جميع مجالات الحياة وتم تقنينها على عينات مغايرة لعينة الدراسة الحالية، ووجود المقاييس الأجنبية غير ملائمة لطبيعة وخصائص عينة الدراسة الحالية؛ مما يجعلهما غير مناسبين للدراسة الحالية؛ لاختلاف طبيعة المتغيرات ذات الصلة بالسمة المقاسة " استغراق الطالب الجامعي ذي صعوبات التعلم في المقررات الدراسية "، واختلاف مكوناتها لدى العينة نفسها، واختلاف أهدافها، وطبيعة عينتها.

إن المستقرئ لما سبق يتضح له مدى الحاجة لبناء مقياس يعتمد على عوامل ترتبط استغراق الطالب الجامعي ذي صعوبات التعلم في المقررات الدراسية بشكل مباشر في علاقته بعض بمهارات مناصرة الذات والعوامل الخمسة لليقظة العقلية، وقد مر بناء المقياس بالخطوات الآتية:

الخطوة الأولى: تحديد بنية استبيان استغراق الطالب الجامعي في المقررات الدراسية (SCEQ)

- بالاعتماد على أدبيات القياس الحديث في تطوير المقاييس النفسية بشكل عام، وتطوير مقاييس التدفق النفسي بشكل خاص، تم تحديد مفهوم التدفق الأكاديمي تحديدًا إجرائيًا بشكل واضح يمكن قياسه، بالإفادة من بعض الكتابات النظرية والدراسات العربية والإنجليزية – كما جاء بالإطار النظري والمفاهيم الأساسية للدراسة - التي اهتمت بمفهوم التدفق الأكاديمي، وما تناوله كثير من المهتمين في قياس التدفق الأكاديمي وتطوير أدواته (Csikszentmihalyi, 1996؛ Csikszentmihalyi, 1997؛ Csikszentmihalyi, 2014؛ محمد السعيد أبو حلاوة، ٢٠١٣؛ النشمي بشير البرويلي، ٢٠١٩؛ سامح حسن سعد حرب وأخرون، ٢٠٢٠؛ Urich et al., 2022) .

- تم الإفادة من الإطار النظري لبعض الدراسات ذات الصلة عن التدفق الأكاديمي لطلاب الجامعة (عبد العزيز حيدر الموسوي، أنس أسود شطب، ٢٠١٦؛ عفراء إبراهيم خليل العبيدي، ٢٠١٦؛ هبة سامي محمود محمود، ٢٠١٨؛ أسماء محمد عيد، ٢٠١٩ ؛ دينا صلاح الدين إبراهيم معوض، ٢٠٢١؛ جيلان عبد الوهاب السعيد الحارتي، ٢٠٢٣؛ عبد الفتاح الخواجة، ٢٠٢٣؛ محمد علي محمد العسيري، ٢٠٢٣)، والتدفق الأكاديمي لدى ذوي صعوبات التعلم (حسني زكريا السيد النجار وأخرون، ٢٠٢٢).

الخطوة الثانية: صياغة الفقرات وإعداد الصورة الأولية لاستبيان استغراق الطالب الجامعي في المقررات الدراسية (SCEQ)

- في ضوء ما جاء بالخطوة الأولى تم الاطلاع على بعض المقاييس العربية والأجنبية كمقياس التدفق النفسي لدى المراهقات (هبة سامي محمود محمود، ٢٠١٨؛ فيوليت فؤاد إبراهيم وأخرون ، ٢٠٢٣)، ومقياس التدفق النفسي لطلاب الجامعة (حسين حسن طاحون ٢٠٢٣؛ محمد علي محمد العسيري، ٢٠٢٣).

- تم ترجمة ما أسفر عنه الاستقراء للإطار النظري للدراسة الحالية والمقاييس العربية الأجنبية إلى أهداف وعبارات إجرائية قابلة للقياس، تتفق والتعريف الإجرائي لاستغراق الطالب الجامعي في المقررات الدراسية (SCEQ)، وتمثلت في (٢٠) عبارة تمثل الصورة الأولية للمقياس، ورُوعي في صياغة الفقرات بأن تتناسب مع خصائص وسمات طلاب الجامعة ذوي صعوبات التعلم، إضافة إلى ذلك رُوعي بأن يكون محتوى العبارة واضح؛ مما يُظهر سهولة الصياغة لتلك العبارات؛ فيحقق سهولة التطبيق على المشاركين بالدراسة باختلاف مستوي أداءهم الأكاديمي.

- درج المقياس وفق تدرج Likert الخماسي الأكثر شيوعًا واستخدامًا، حيث كانت الاستجابة لكل عبارة موزعة على خمس مستويات، هي:(أوافق تماماً، أوافق، أوافق إلى حد ما، لا أوافق، لا أوافق تماماً)، وتم تحديد الأوزان وإعطاء الدرجات لعبارات الاستبيان حسب طريقة ثرستون (٥، ٤،٣،٢،١) وتعبر الدرجة المرتفعة على الاستبيان عن استغراق الطالب الجامعي في المقررات الدراسية (SCEQ).

ب- كفاءة استبيان استغراق الطالب الجامعي في المقررات الدراسية (SCEQ):

- الصدق **Validity**:

أ-الصدق المنطقي (صدق المحكمين) Logical Validity

تم عرض الصورة الأولية للمقياس على مجموعة من السادة المحكمين المتخصصين في مجال علم النفس التربوي والقياس النفسي والصحة النفسية بلغ عددهم (٥) (*)؛ بهدف التأكد من مناسبة العبارات للمفهوم المراد قياسه، وتحديد غموض بعض العبارات لتعديلها، وحذف بعض العبارات غير المرتبطة بمفهوم التدفق الأكاديمي، أو غير مناسبتها لطبيعة وأهداف الدراسة ، وفى ضوء آراء المحكمين ثم تعديل ثلاث (٣) عبارات، وحذف (١) عبارة واحدة لعدم مناسبتها للمفهوم الإجرائي للتدفق الأكاديمي لطلاب الجامعة، والتي لم تحظ بنسبة اتفاق تتراوح بين(٨٠% - ١٠٠ %)، حيث أصبح المقياس في صورته الأولية يشتمل على (١٩) عبارة، وتم تطبيقه على المشاركين بالدراسة للتحقق من الخصائص السيكومترية له؛ للاستقرار على الصورة النهائية له، ويوضح جدولا (٤)، و(٥) العبارات التي تعديلها، والأخرى التي تم حذفها.

(*) تتوجه الباحثة بجزيل الشكر وعظيم التقدير للسادة محكمي استبيان استغراق الطالب الجامعي في المقررات الدراسية (SCEQ)، وهم :

١ - أ.د. إمام مصطفى سيد	أستاذ علم النفس التربوي بكلية التربية جامعة أسيوط
٢ - أ.د. خضر مخيمر أبو زيد	أستاذ علم النفس التربوي بكلية التربية جامعة أسيوط
٣ - أ.د. مصطفى عبد المحسن الحديبي	أستاذ الصحة النفسية بكلية التربية - جامعة أسيوط
٤ - أ.د. منتصر صلاح عمر سليمان	أستاذ علم النفس التربوي بكلية التربية جامعة أسيوط
٥ - أ.د. عفاف محمد أحمد جعيص	أستاذ الصحة النفسية بكلية التربية - جامعة أسيوط

جدول (٤)

العبارات التي تم تعديل صياغتها لاستبيان استغراق الطالب الجامعي في المقررات الدراسية

م	العبارات قبل التعديل	العبارات بعد التعديل
١٩	الحرص على الدراسة بشكل منتظم	أحرص بشكل منتظم على حضور المحاضرات
١١	كوني منظمًا/ جاهزًا.	أحرص على كوني منظمًا/ جاهزًا باستمرار
١٨	بذل المزيد من الجهد	أبذل مزيد من الجهد في الاستذكار للمقررات المحببة لي

جدول (٥)

العبارات التي تم حذفها لاستبيان استغراق الطالب الجامعي في المقررات الدراسية

م	العبارات التي تم حذفها
٣	أداء جميع مسائل الواجبات المنزلية.

ب- صدق البناء **Construct Validity**:

تم التحقق منه باستخدام التحليل العاملي Factorial Analysis وذلك بعد تطبيق الاستبيان في صورته الأولية على الأفراد المشاركين بالدراسة للتحقق من الخصائص السيكومترية، تم حساب التحليل العاملي الاستكشافي Exploratory Factor Analysis للتحقق من الصدق البنائي استبيان لاستغراق الطالب الجامعي في المقررات الدراسية (SCEQ) عن طريق إخضاع مصفوفة الارتباطات بين عبارات الاستبيان(١٩عبارة) لدى المشاركين بالدراسة للتحقق من الخصائص السيكومترية للاستبيان (٢٦٥) طالباً بواسطة برنامج SPSS 0.16 For Windows بطريقة المكونات الأساسية Principle Component لـ Hotelling، وقد أسفر التحليل العاملي بعد تدوير المحاور تدويرًا متعامدًا بطريقة الفاريماكس Varimax لـــ Kaiser عن وجود أربعة عوامل قابلة للتفسير(*)، وهذه العوامل الأربعة جذورها الكامنة Eigenvalues أكبر من الواحد الصحيح، ومحك التشبع الجوهري للفقرة بالعامل ≤ ٠,٣٠، ومحك جوهرية العامل هو أن يحتوى على ثلاثة بنود جوهرية على الأقل (فؤاد أبو حطب، وأمال صادق، ٢٠١٠)، وفسرت مجتمعة ٤١.١٨% من التباين الكلي لعبارات المقياس، ويوضح جدول (٦) مصفوفة العوامل بعد التدوير المتعامد بطريقة الفاريماكس Varimax وحذف التشبعات الأقل مـــــن ٠.٣ لعبارات استبيان استغراق الطالب الجامعي في المقررات الدراسية (SCEQ).

(*) عند إجراء التحليل العاملي تم استخدام أحد خيارات برنامج SPSS فيما يتعلق بعدد العوامل، حيث تم تحديد عدد العوامل بأربعة عوامل فقط، أي الاقتصار على أربعة عوامل.

جدول (٦)

مصفوفة العوامل بعد التدوير المتعامد بطريقة الفاريماكس Varimax وحذف التشبعات الأقل من ٠.٣ لعبارات استبيان استغراق الطالب الجامعي في المقررات الدراسية (SCEQ) (ن = ٢٦٥)

م	العبارات	العوامل بعدالتدوير				قيم الشيوع
		الأول	الثاني	الثالث	الرابع	
١٩	أحرص بشكل منتظم على حضور المحاضرات	٠.٧٢				٠.٤٢
١٨	أبذل مزيد من الجهد في الاستذكار للمقررات المحببة لي .	٠.٦٧				٠.٣٧
١٤	البقاء ساهرًا لوقت متأخر على القراءات الخاصة بالمقرر.	٠.٦٥				٠.٢٧
١١	أحرص على كوني منظمًا/ جاهزًا باستمرار	٠.٥٨				٠.٣٣
٩	تدوين ملاحظات جيدة داخل قاعة المحاضرات.	٠.٥٣				٠.٢٢
٥	استمتع بالمحاضرات ومحتواها العلمي .	٠.٤٩				٠.٢٣
٣	أذهب للجامعة كل يوم.	٠.٣٨				
١٧	أحاول باستمرار لإيجاد طرق لجعل المادة العلمية للمقرر ذات صلة بحياتي.		٠.٤٧			٠.٢٩
٦	امتلك القدرة على تطبيق موضوعات المقررات الدراسية في حياتي		٠.٤٦			٠.٢٧
١	أبذل جهد لإيجاد طرق لجعل موضوعات المقررات الدراسية مثيرة للاهتمام بالنسبة لي.		٠.٤٣			٠.٢٨
٧	أمتلك الرغبة الحقيقية باستمرار في تعلم المقررات الدراسية.		٠.٣٣			٠.٢٥
٨	أطرح الأسئلة عندما لا أفهم ما يشرحه عضو هيئة التدريس.			٠.٥٦		٠.٤٩
١٠	أشارك بنشاط في مناقشات المجموعات الصغيرة داخل قاعات المحاضرات.			٠.٥٢		٠.٣٢
١٦	أذهب إلى مكتب الأستاذ في الساعات المكتبية لمراجعة إجاباتي على الاختبارات أو طرح الأسئلة.			٠.٤٩		٠.٣٧
١٣	أساعد زملائي باستمرار في المهام الأكاديمية.			٠.٤١		٠.٤١
١٢	أبذل جهدي للحصول على درجة جيدة / تقدير جيد				٠.٥٤	٠.٣٩
٢	أقوم بالأداء الجيد في الاختبارات الفصلية / النهائية.				٠.٥٣	٠.٤٢
١٥	أشعر بالثقة في أنني أستطيع التعلم والأداء جيدًا .				٠.٥٢	٠.٣٨
٤	امتلك القدرة على التأكد باستمرار من أنني أفهم المادة العلمية للمقرر.				٠.٤٧	٠.٣٢
	الجذر الكامن	٤.٩٣	٣.٧٦	٣.٤٢	٢.٩٧	١٦.٠٨
	النسبة المئوية للتباين	١٣.٨٥	١٠.٤٧	٩.٧١	٧.١٥	٤١.١٨
	التباين العاملي	٣٣.٦٣	٢٥.٤٣	٢٣.٥٨	١٧.٣٦	١٠٠ %

يتضح من جدول (٦) أن جميع عبارات استبيان استغراق الطالب الجامعي في المقررات الدراسية (SCEQ) قد تشبعت بقيم ≤ ٠,٣٠، الأمر الذي يؤكد أن الاستبيان في صورته النهائية مشتملًا على (١٩) عبارة، وقد فُسر العامل الأول ١٣.٨٥ % من حجم التباين في سبع عبارات، والمستقرئ لها يتضح له أنها تتمحور أعلى تشبعاتها حول الحرص على حضور المحاضرات، وبذل **الجهد في الاستذكار للمقررات** الدراسية، والسهر للقراءات الخاصة بالمقررات الدراسية، و**الاستمتاع بالمحاضرات ومحتواها العلمي**، و**تدوين ملاحظات جيدة داخل قاعة المحاضرات، والذهاب للجامعة كل يوم**، ولهذا يمكن تسمية هذا العامل بـــــ :**" الاستغراق المهاري"**، في حين فُسر العامل الثاني ١٠.٤٧% من حجم التباين في أربع عبارات، تتمركز

أعلى تشبعاتها في المحاولة لإيجاد **طرق لجعل المادة العلمية للمقرر ذات صلة بجوانب الحياة، وموضوعات المقررات الدراسية مثيرة للاهتمام بالنسبة لي، وتطبيق موضوعات المقررات الدراسية في حياتي، والرغبة في تعلم المقررات الدراسية**، ولذلك يمكن تسمية هذا العامل بـ " **الاستغراق الانفعالي"**.

وقد فُسر العامل الثالث ٩.٧١ % من حجم التباين في أربع عبارات، ومن خلال فحص تلك العبارات يلاحظ أن جميعها تتمركز حول طرح الأسئلة عند عدم فهم الشرح، والمشاركة في المناقشات داخل قاعات المحاضرات، والذهاب لمكتب الأستاذ في الساعات المكتبية لمراجعة إجاباتي على الاختبارات أو طرح الأسئلة، ومساعد الزملاء في المهام الأكاديمية، ولذلك يمكن تسمية هذا العامل بـ " **الاستغراق من خلال المشاركة/ التفاعل** "، في حين فُسر العامل الرابع ٧.١٥ % من حجم التباين في أربع عبارات، وباستقراء هذه العبارات يلاحظ أن أعلى تشبعاتها تتمحور في بذل الجهد للحصول على تقدير مرتفع، والرغبة في الأداء الجيد بالاختبارات سواء النهائية أو الأعمال الفصلية، والقدرة على التعلم والأداء الجيد، والتأكد من فهم موضوعات المقررات الدراسية، ولذلك يمكن تسمية هذا العامل بـ: " **الاستغراق الأدائي"** .

والمستقرئ لعوامل استبيان استغراق الطالب الجامعي في المقررات الدراسية (SCEQ) وأبعاده الفرعية الأربع، يتضح له أنها تتسق مع طبيعة التدفق الأكاديمي لطلاب الجامعة وأبعاد التعريف الإجرائي المحدد له بالدراسة.

- **الثبات Reliability:**

- طريقة ألفا كرونباك Alpha Cronbach Method:

استخدمت الباحثة معادلة ألفا كرونباك (صفوت فرج، ٢٠٠٧) وهي معادلة تستخدم لإيضاح المنطق العام لثبات الاختبار، ويوضح جدول (٧) قيم معامل ثبات ألفا كرونباخ لاستبيان استغراق الطالب الجامعي في المقررات الدراسية (SCEQ) وأبعاده الأربع.

- طريقة إعادة تطبيق الاختبار **Test- Retest**

استخدمت الباحثة طريقة إعادة الاختبار لحساب ثبات الاستبيان بعد تطبيقه على أفراد الدراسة الاستطلاعية (ن = ٢٦٥)، بفاصل زمني أسبوعين بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني، وتم حساب معامل الارتباط بين درجات أفراد العينة الاستطلاعية في التطبيق الأول، ودرجاتهم في التطبيق الثاني على الاستبيان ككل وأبعاده، ويوضح جدول (٧) قيم معامل الثبات لاستبيان استغراق الطالب الجامعي في المقررات الدراسية (SCEQ) وأبعاده الأربع.

جدول (٧)

قيم معامل ثبات استبيان استغراق الطالب الجامعي في المقررات الدراسية (SCEQ) وأبعاده بطريقتي ألفا كرونباخ وإعادة تطبيق الاختبار (ن = ٤٧٣)

م	أبعاد استبيان استغراق الطالب الجامعي في المقررات الدراسية (SCEQ)وأبعاده الأربع	قيم معامل الثبات	
		إعادة تطبيق الاختبار	ألفا كرونباك
١	العامل الأول: الاستغراق المهارى	٠.٨٦	٠.٩١
٢	العامل الثاني: الاستغراق الانفعالي	٠.٨٢	٠.٨٩
٣	العامل الثالث: الاستغراق من خلال المشاركة/ التفاعل	٠.٧٩	٠.٨٧
٤	العامل الرابع: الاستغراق الأدائي	٠.٧٦	٠.٨٥
	استبيان استغراق الطالب الجامعي في المقررات الدراسية(SCEQ)	٠.٨٦	٠.٩٣

يتضح من جدول (٧) ارتفاع قيم معامل ثبات لاستبيان استغراق الطالب الجامعي في المقررات الدراسية (SCEQ) وأبعاده الفرعية الأربع بطريقتي ألفا كرونباخ وإعادة تطبيق الاختبار؛ مما يشير إلى تمتع المقياس ككل وأبعاده بدلالات ثبات مناسبة، تفي بأغراض الدراسة الحالية.

٣- مقياس العوامل الخمسة لليقظة العقلية:

يُعد مقياس العوامل الخمسة لليقظة العقلية The Five Facet Mindfulness Questionnaire (FFMQ) متعدد الأبعاد إعداد Bear et al., (2006) تعريب عبد الرقيب البحيري وأخرون (٢٠١٤) أداة لتقييم التأمل باليقظة العقلية، ومن أكثر المقاييس استخدامًا بالبحوث النفسية، ويمتاز بسهولة تطبيقه، وقد أعدت النسخة الأصلية لهذا المقياس، حيث قاموا بجمع فقرات خمسة مقاييس لليقظة العقلية في التراث الأجنبي، وتكونت الصورة الأولية للمقياس من ١١٢ فقرة، وباستخدام التحليل العاملي الاستكشافي ثم التوكيدي، استقرت البنية العاملية للمقياس على صورته النهائية باعتباره تقرير ذاتي يتكون من ٣٩ عبارة موزعة على خمس أبعاد، هي: الملاحظة Observing، والوصف Describing، والتصرف بوعي Acting with Awareness، عدم الحكم في الخبرات الداخلية Nonjudging، وعدم التفاعل مع الخبرات الداخلية Nonreactivity، ويوضح جدول (٨) توزيع أرقام عبارات مقياس العوامل الخمسة لليقظة العقلية على أبعاده.

جدول (٨) توزيع أرقام عبارات مقياس العوامل الخمسة لليقظة العقلية على أبعاده

م	أبعاد مقياس العوامل الخمسة لليقظة العقلية	أرقام العبارات لكل بعد							
١	الملاحظة	١	٦	١١	١٥	٢٠	٢٦	٣١	٣٦
٢	الوصف	٢	٧	*١٢	*١٦	*٢٢	٢٧	٣٢	٣٧
٣	التصرف بوعي في اللحظة الحاضرة	*٥	*٨	*١٣	*١٨	*٢٣	*٢٨	*٣٤	*٣٨
٤	عدم الحكم في الخبرات الداخلية	*٣	*١٠	*١٤	*١٧	*٢٥	*٣٠	*٣٥	*٣٩
٥	عدم التفاعل مع الخبرات الداخلية	٤	٩	١٩	٢١	٢٤	٢٩	٣٣	

***العبارات سالبة الاتجاه.**

وتتم الإجابة عن العبارات وفقا لمقياس ليكرت خماسي الدرجة، بداية من (١ = لا تنطبق إطلاقا) إلى (٥ = تنطبق تماما)، وذلك بالنسبة للعبارات موجبة الاتجاه، والعكس صحيح بالنسبة للعبارات السالبة، ولذلك يتراوح مدى درجات المقياس من (٣٩ = أقل درجة ممكنة) إلى (١٩٥ = أعلى درجة ممكنة)، وكلما ارتفعت درجة الفرد على المقياس كلما دل على ارتفاع مستوى اليقظة العقلية لديه.

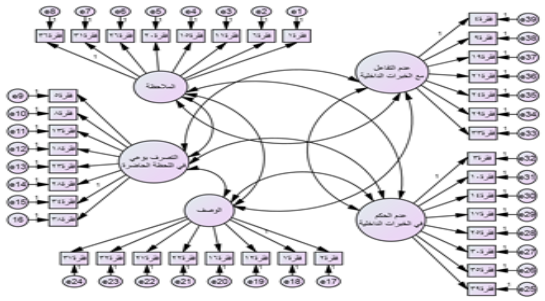
كفاءة مقياس العوامل الخمسة لليقظة العقلية :

(١) الصدق **Validity:**

قام Bear et al., (2006) معدو مقياس العوامل الخمسة لليقظة العقلية في صورته الأجنبية بحساب صدق المقياس باستخدام التحليل العاملي Factor Analysis ، حيث تم إجراء التحليل العاملي الاستكشافي لبناء المقياس على أساس أن اليقظة العقلية نموذج مكون من خمسة عوامل، حيث تضمن هذا النموذج (٤) عوامل وردت في مقياس KIMS لـ Bear et al., (2004)، بينما تضمن العامل الخامس عبارات مقياسي FMI، و MQ وقد تم تسمية هذا العامل بـ : عدم التفاعل مع الخبرات الداخلية، وأسفرت نتائج التحليل عن تشبع (٨) عبارات على كل عامل من العوامل الأربعة، و(٧) عبارات على العامل الخامس .

وقد قام مُعربو ومقننو المقياس في صورته العربية بحساب صدقه من خلال التحليل التوكيدي باستخدام برنامج الـــ LISREL 8.54.

وقد تم التأكد من صدق مقياس العوامل الخمسة لليقظة العقلية في الدراسة الحالية بعد تطبيقه على المشاركين بالدراسة لحساب الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة من خلال **صدق البناء، حيث** قامت الباحثة بحساب صدق مقياس العوامل الخمس لليقظة العقلية باستخدام التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis بعد تطبيقه على المشاركين بالدراسة لحساب الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة البالغ قوامهن (٢٦٥)؛ لفحص البنية الكامنة المقياس من خلال دراسة مطابقة البيانات التي تم جمعها مع النموذج المقترح بواسطة برنامج IBM "Spss" Amos V20، ويوضح شكل (٤) البنية الكامنة لمقياس العوامل الخمسة لليقظة العقلية .



شـكل (٤) البنية الكامنة لمقياس العوامل الخمسة لليقظة العقلية (ن=٢٦٥).

وقد حظي نموذج العوامل الكامنة لمقياس العوامل الخمسة لليقظة العقلية على مؤشرات حسن مطابقة جيدة، حيث إن قيمة **كا**^{2} غير دالة إحصائياً، وقيمة مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج الحالي (نموذج العوامل الكامنة) أقل من نظيرتها للنموذج المشبع، وأن قيم بقية المؤشرات وقعت في المدى المثالي لكل مؤشر (*)؛ مما يدل على مطابقة النموذج الجيدة للبيانات موضع الاختبار، ويوضح جدول (٩) مؤشرات حسن المطابقة لنموذج العوامل الكامنة لمقياس العوامل الخمسة لليقظة العقلية للمشاركين بالدراسة لحساب الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة .

جدول (٩)

مؤشرات حسن المطابقة لنموذج العوامل الكامنة لمقياس العوامل الخمسة لليقظة العقلية للمشاركين بالدراسة لحساب الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة (ن=٢٦٥).

م	المؤشر	قيمة المؤشر	المدى المثالي للمؤشر
١	الاختبار الإحصائي Chi-Square كا^{2}	٢٣٩,٧٨	أن تكون قيمة كا٢ غير دالة إحصائياً
	درجات الحرية df(*)	١٨١	
	مستوى دلالةChi-Square	٠,١٩٥	
٢	اختبار مربع كاي النسبي Chi-Square (كا^{2}/ df)	١,٣٢٤	صفر - ٣
٣	مؤشر حسن المطابقة Goodness of Fit Index (GFI)	٠,٨٩٥	١ -٠,٠٩٥
٤	مؤشر حسن المطابقة المصحح Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI)	٠,٩١٤	١ -٠,٠٩٥
٥	جذر متوسط مربعات البواقي المعيارية SRMR	٠,٠٣٨	صفر – ٠,٠٦
٦	مؤشر جذر متوسط مربع خطأ الاقتراب Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)	٠,٠٠٢	صفر – ٠,٠٨
٧	مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج الحالي (ECVI) مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج المشبع (MECVI)	٠,٧٥٦ ٠,٨٧٦	أن تكون قيمة المؤشر للنموذج الحالي أقل من نظيرتها للنموذج المشبع
٨	مؤشر المطابقة المعياري Normed Fit Index (NFI)	٠,٨٩١	١ -٠,٠٩٥
٩	مؤشر المطابقة المقارن Comparative Fit Index (CFI)	٠,٩٢٧	١ -٠,٠٩٥
١٠	مؤشر المطابقة النسبي Relative Fit Index (RFI)	٠,٨٨٩	١ -٠,٠٩٥
١١	مؤشر المطابقة التزايدي Incremental Fit Index (IFI)	٠,٨٩٤	١ -٠,٠٩٥

(*) تم تحديد المدى المثالي للمؤشر في ضوء الأطر التنظيرية للإحصاء المتقدم للعلوم النفسية والتربوية والاجتماعية.
(*) تم تحديد درجة الحرية طبقاً لعدد المتغيرات المشاهدة والكامنة .

يتضح من جدول (٩) أن نتائج التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الثانية تشير إلى أن المقياس يتمتع بنموذج قياسي ممتاز، وهذا ما أكدته مؤشرات حسن المطابقة، والتي كانت في المدى المثالي، كما تشبعت كل فقرة من فقرات المقياس على العامل العام، كما كانت جميع التشبعات دالة إحصائيًا؛ مما يعكس مدى صلاحية وملائمة النموذج الحالي في قياس العوامل الخمسة لليقظة العقلية للمشاركين بالدراسة لحساب الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة، وبالتالي يمكن استخدامه في الدراسة الحالية.

(٢) الثبات **Reliability:**

قام Bear et al., (2006) معدو مقياس العوامل الخمسة لليقظة العقلية في صورته الأجنبية بحساب ثبات المقياس باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، واستخدم مُعدو ومقننو المقياس في صورته العربية معامل ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية لسبيرمان- براون وجتمان للتحقق من معامل ثبات المقياس.

وقد تم التأكد من ثبات مقياس العوامل الخمسة لليقظة العقلية في الدراسة الحالية بعد تطبيقه على المشاركين بالدراسة لحساب الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة من خلال حساب معاملات ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية لسبيرمان – براون وجتمان، ويوضح جدول (١٠) معاملات الثبات لمقياس العوامل الخمسة لليقظة العقلية باستخدام ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية لسبيرمان – براون وجتمان.

جدول (١٠)

معاملات الثبات لمقياس العوامل الخمسة لليقظة العقلية باستخدام ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية لسبيرمان – براون وجتمان (ن = ٢٦٥)

م	مقياس العوامل الخمسة لليقظة العقلية وأبعاده الفرعية	معاملات الثبات		
		ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية	
			سبيرمان - براون	جتمان
١	الملاحظة	٠.٨١	٠.٥٢	٠.٧١
٢	الوصف	٠.٧٩	٠.٧٥	٠.٨٣
٣	التصرف بوعي في اللحظة الحاضرة	٠.٨٦	٠.٧٣	٠.٧٨
٤	عدم الحكم في الخبرات الداخلية	٠.٨٤	٠.٧٤	٠.٨٥
٥	عدم التفاعل مع الخبرات الداخلية	٠.٧٧	٠.٧٣	٠.٨١
	العوامل الخمسة لليقظة العقلية	٠.٩١	٠.٩٤	٠.٨٩

نتائج الدراسة وتفسيرها:

١- نتائج الفرض الأول وتفسيرها:

ينص الفرض الأول على أنه: " لا يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب الجامعة على مناصرة الذات لدى طلاب الجامعة ذوي صعوبات التعلم وأبعاده تُعزى للفرقة الدراسية (الفرقة الأولى، الفرقة الثانية، الفرقة الثالثة، الفرقة الرابعة)، وللنوع (ذكور، إناث)، وللتخصص الدراسي (الشعب الإنسانية، الشعب العلمية) ".

وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة بحساب تحليل التباين الأحادي في تصميم عاملي (٣ X ١) بين المتغيرات الديموجرافية الثلاث للمشاركين بالدراسة الأساسية (الفرقة الدراسية، والتخصص الدراسي، والنوع) على مقياس **مناصرة الذات لدى طلاب الجامعة ذوي صعوبات التعلم وأبعاده** ؛ لمعرفة مدى الفروق بين طلاب الجامعة ذوي صعوبات التعلم المشاركين بالدراسة الحالية في مناصرة الذات طبقاً لهذه المتغيرات، ويوضح جدول (١١) نتائج تحليل التباين بين الفرقة الدراسية، والتخصص الدراسي، والنوع، على مقياس مناصرة الذات لدى طلاب الجامعة ذوي صعوبات التعلم وأبعاده .

جدول (١١)

تحليل التباين بين الفرقة الدراسية ، والتخصص الدراسي، والنوع، على مقياس مناصرة الذات لدى طلاب الجامعة ذوي صعوبات التعلم وأبعاده (ن = ٤٤٧)

م	مقياس مناصرة الذات لطلاب الجامعة ذوي صعوبات التعلم وأبعاده	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة " ف "
١	تقرير المصير	بين المجموعات	٢٦٤.٢٠٤	١٥	١٧.٦١٤	١.٣٠٥ NS
		داخل المجموعات	٥٧٧٤.٨٦٢	٤٣١	١٣.٣٩٩	
		الكلي	٦٠٣٩.٠٦٦	٤٤٦	---	
٢	الثقة في المهارات الأكاديمية	بين المجموعات	١٧٦.٥٣٧	١٥	١١.٧٦٩	١.١٢١ NS
		داخل المجموعات	٥٨١٩.٤٠٠	٤٣١	١٣.٥٠٢	
		الكلي	٦١٩٥.٩٣٧	٤٤٦	---	
٣	التماس العون	بين المجموعات	١٤٧.٣٣٨	١٥	٩.٨٢٣	٠.٩٣٩ NS
		داخل المجموعات	٤٥٠٨.٠٦٢	٤٣١	١٠.٤٦٠	
		الكلي	٤٦٥٥.٤٠٠	٤٤٦	---	
	مناصرة الذات لطلاب الجامعة ذوي صعوبات التعلم	بين المجموعات	١١٦٦.٨٨٥	١٥	٧٧.٧٩١	١.٣٥٧ NS
		داخل المجموعات	٢٤٧٠٦.٨٤٤	٤٣١	٥٧.٣٢٤	
		الكلي	٢٥٨٧٣.٧٠٩	٤٤٦	---	

NS غير دال إحصائيًا

يتضح من جدول (١١) عدم وجود فرق دال إحصائيًا بين المتغيرات التصنيفية الثلاث الفرقة الدراسية (الفرقة الأولى، الفرقة الثانية، الفرقة الثالثة، الفرقة الرابعة)، وللنوع (ذكور، إناث)، وللتخصص الدراسي (الشعب الإنسانية، الشعب العلمية) على مقياس مناصرة الذات لطلاب الجامعة ذوي صعوبات التعلم؛ مما يعني أن طلاب الجامعة ذوي صعوبات التعلم على قدم المساواة على اختلاف هذه المتغيرات في مناصرة الذات وأبعاده بغض النظر عن الفرقة الدراسية والنوع والتخصص الدراسي .

وجاءت نتائج الدراسة الحالية متسقة مع ما أسفرت عنه نتائج عدد من الدراسات من عدم وجود فروق تُعزي للنوع (ذكور، إناث) في مناصرة الذات لطلاب الجامعة (عبد العزيز محمد حسب الله، ٢٠١٩؛ Summary & Hammadi, 2023 ؛ أسماء أحمد جمال وأخرون، ٢٠٢٤؛ ومها صلاح سيد ، ٢٠٢٤)، وطلاب الدراسات العليا (عمرو رمضان معوض، ٢٠٢١)، وطلاب الجامعة ذوي الإعاقات (Jonson ,2015)، والمراهقين المعاقين حركيا (حنان فوزي دسوقي، ٢٠٢٠)، والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم النمائية (عزة محمد محمد عباس وأخرون، ٢٠١٥) .

ولقد جاء في سياق هذه النتائج أيضاً ما أسفرت عنه نتائج بعض الدراسات ذات الصلة التي تناولت تأثير متغير التخصص الأكاديمي، حيث أظهرت نتائج دراسة عمرو مبروك خاطر وآخرون (٢٠١٩)، ودراسة Summary & Hammadi (2023) ودراسة أسماء أحمد جمال وأخرون(٢٠٢٤) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا تعزى لمتغير التخصص بين متوسطات درجات أفراد العينة من التخصص العلمي والأدبي على مقياس الاستعداد لمناصرة الذات .

وفي ظل ندرة الدراسات ذات الصلة – في ضوء ما تم اطلاع الباحثة عليه – حيث لم يتوافر سوى دراسة مها صلاح سيد (٢٠٢٤) التي تناولت تأثير متغير الفرقة الدراسية (الفرقة الأولى، الفرقة الثانية، الفرقة الثالثة، الفرقة الرابعة) مناصرة الذات لطلاب الجامعة بصفة عامة ، وليس طلاب الجامعة ذوي صعوبات التعلم، فإنه يمكن الاستناد إلى تفسير ما أسفرت عنه نتائج الدراسة من عدم وجود فرق دال إحصائيًا يُعزى للفرقة الدراسية (الفرقة الأولى، الفرقة الثانية، الفرقة الثالثة، الفرقة الرابعة) إلى الأطُر التنظيرية والأدبيات البحثية حول مناصرة الذات لذوي صعوبات التعلم ، حيث أوضح Janiga & Constanbader (2002) ، و(2002) Trainor ، و(2007) McCarthy بأن غالبية التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعانون من قصور في مهارات مناصرة الذات.

وتُعزي الباحثة عدم وجود فروق بين طلاب الجامعة ذو صعوبات التعلم في مناصرة الذات يُعزى للفرقة الدراسية والنوع والتخصص الدراسي إلى أن الافتقار لمهارات مناصرة الذات أصبح واضحاً على طلاب الجامعة ذوي صعوبات التعلم ، ولا يقتصر على مستوى دراسي أو تخصص دراسي أو نوع دون الآخر، فأداء طلاب الجامعة للمهام التي يكلفون بها لا ترتبط بتلك المتغيرات الديموجرافية وإنما ترتبط بالطريقة التي يستجيب بها من حيث الأداء الفوري أو المرجأ للمهام، وتقارب الطلاب المشاركين بالدراسة في المرحلة العمرية والخصائص النفسية والمستوي الفكري، وتشابه بيئات التعلم التي يدرسون بها من حيث أساليب المعاملة، واستراتيجيات التعليم والتعلم داخل كل تخصص، إضافة إلى دراسة نفس المقررات التربوية والثقافية سواء على طلاب التخصصات العلمية أو الأدبية .

وقد أرجعت بعض الدراسات ذات الصلة التي تناولت تأثير متغير النوع في مناصرة الذات عدم وجود فروق بين طلاب الجامعة بصفة عامة وطلاب كلية التربية بصفة خاصة في مناصرة الذات يُعزى للنوع (ذكور، إناث) كدراسة مها صلاح سيد (٢٠٢٤) إلي إقليمية الالتحاق بالكلية، والتي تعكس تقارباً في المستوى الاجتماعي والاقتصادي لكل الطلاب، هذا بالإضافة إلى تعرض كل الطلاب بغض النظر عن النوع ذكوراً أو إناثاً لنفس ظروف البيئة التعليمية، من حيث التسهيلات الأكاديمية المقدمة والمقررات الدراسية وأساليب التقويم وفرص التعبير عن الآراء والأفكار والاحتياجات الأكاديمية، كما يُعزى ذلك أيضًا للدور الفعال لوسائل الإعلام المحلية والعالمية والتي تنادي بالمساواة بين الطلاب (ذكور، إناث) في جميع الحقوق والواجبات بصورة عامة، والأكاديمية بصورة خاصة.

٣- نتائج الفرض الثاني وتفسيرها:

ينص الفرض الثاني على أنه: " توجد مسارات دالة إحصائيًا للعلاقة بين مناصرة الذات والتدفق الأكاديمي واليقظة العقلية لطلاب الجامعة ذوي صعوبات التعلم ".

وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة ببناء نموذج سببي Causal Model بناءً على أساس نظري من خلال مراجعة واستقراء النماذج والدراسات ذات الصلة، وتحديد أهم المتغيرات المرتبطة بها، واختبار وضعها في النموذج، وهي عادة توضح العلاقة بين المتغيرات خارجية التأثير في النموذج (صلاح أحمد مراد، ٢٠٠٠، ٤٦٥، Pedhazurr & Schmelkin 1991 ,)، وذلك كما في شكل (١)، وتم إجراء تحليل نموذج المعادلة البنائية؛ بهدف التحقق من مدى مطابقة النموذج المقترح لبيانات الدراسة الحالية باستخدام أسلوب تحليل المسار Path Analysis ببرنامج**IBM "Spss" Amos v20**، وذلك اعتمادًا على عدد من المؤشرات الإحصائية، ويوضح جدول (١٢) المؤشرات الإحصائية المستخدمة للحكم على مدى المطابقة للنموذج المقترح لبيانات الدراسة الحالية وأسباب اختيار كل مؤشر وقيمة مقبوليته.

جدول (١٢)

المؤشرات الإحصائية المستخدمة للحكم على مدى المطابقة للنموذج المقترح لبيانات الدراسة الحالية وأسباب اختيار كل مؤشر وقيمة مقبوليته

م	المؤشر	سبب الاختيار	قيمة المقبولية
١	اختبار مربع كاي النسبي (χ^2 df Relative) Chi-Square	أقل اعتمادًا على حجم العينة	بين ١ - ٣
٢	مؤشر جذر متوسط مربع خطأ الاقتراب Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)	أقل اعتمادًا على حجم العينة وأقل تأثرًا بتعقد النموذج	أقل من أو يساوي ٠.٠٧
٣	مؤشر المطابقة المقارن Comparative Fit Index(CFI)	لا يتأثر بحجم العينة	أكبر من أو يساوي ٠.٩٥

وقد حظى النموذج المقترح على مؤشرات حسن مطابقة جيدة مع بيانات الدراسة الحالية، حيث إن قيمة **كا**^{2} غير دالة إحصائياً، وقيمة مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج الحالي أقل من نظيرتها للنموذج المشبع، وأن قيم بقية المؤشرات وقعت في المدى المثالي لكل مؤشر؛ مما يدل على مطابقة النموذج الجيدة للبيانات موضع الاختبار، ويوضح جدول (١٣) مؤشرات حسن المطابقة للنموذج المقترح مع بيانات الدراسة الحالية.

جدول (١٣)

مؤشرات حسن المطابقة للنموذج المقترح مع بيانات الدراسة الحالية (ن = ٤٤٧)

م	المؤشر	قيمة المؤشر	المدى المثالي للمؤشر
١	الاختبار الإحصائي Chi-Square كا^2 χ^2	٦٩.٨٣	أن تكون قيمة كا^2 غير دالة إحصائياً
	درجات الحرية df(*)	٣٧	
	مستوى دلالةChi-Square	٠.٤١٨	
٢	اختبار مربع كاي النسبي (χ^2 df) Chi-Square	١.٨٨٧	صفر - ٣
٣	مؤشر حسن المطابقة Goodness of Fit Index (GFI)	٠.٩٤٢	١ -٠.٠٩٥
٤	مؤشر حسن المطابقة المصحح Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI)	٠.٩٨٣	١ -٠.٠٩٥
٥	جذر متوسط مربعات البواقي المعيارية SRMR	٠.٠١٩	صفر – ٠.٠٦
٦	مؤشر جذر متوسط مربع خطأ الاقتراب Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)	٠.٠٨٧	صفر – ٠.٠٨

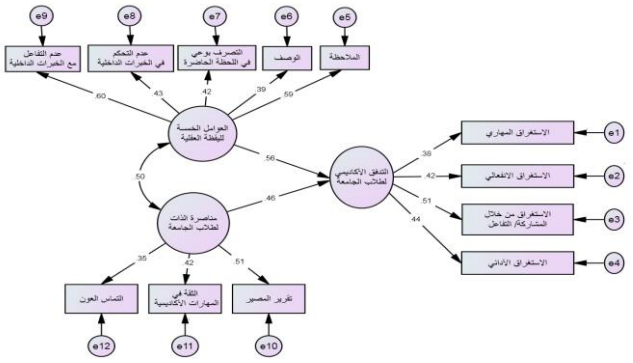
تابع جدول (١٣)

مؤشرات حسن المطابقة للنموذج المقترح مع بيانات الدراسة الحالية (ن = ٤٤٧)

(*) تم تحديد درجة الحرية طبقًا لعدد المتغيرات المشاهدة والكامنة.

م	المؤشر	قيمة المؤشر	المدى المثالي للمؤشر
٧	مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج الحالي (ECVI) مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج المشبع	٠.٥٧٤ ٠.٨٦١	أن تكون قيمة المؤشر للنموذج الحالي أقل من نظيرتها للنموذج المشبع
٨	مؤشر المطابقة المعياري Normed Fit Index (NFI)	٠.٩١٤	١ -٠.٠٩٥
٩	مؤشر المطابقة المقُارن Comparative Fit Index (CFI)	٠.٩٨٥	١ -٠.٠٩٥
١٠	مؤشر المطابقة النسبي Relative Fit Index (RFI)	٠.٩٣٣	١ -٠.٠٩٥
١١	مؤشر المطابقة التزايدي Incremental Fit Index (IFI)	٠.٩٦٣	١ -٠.٠٩٥

يتضح من جدول (١٣) أن قيم المؤشرات الإحصائية تقع في مدى القيم المقبولة، حيث جاءت بلغت قيم مؤشركا^{٢} Chi- Square (٦٩.٨٣)، ومؤشر حسن المطابقة Goodness of Fit Index (GFI) (٠٩٤٢)، ومؤشر حسن المطابقة المصحح Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI) (٠.٩٨٣)، ومؤشر المطابقة المعياري Incremental Fit Indexes (NFI) (٠.٩١٤)، ومؤشر المطابقة المقارن Comparative Fit Index (CFI) (٠.٩٨٥)، ومؤشر المطابقة النسبي Relative Fit Index (RFI) (٠.٩٣٣)، ومؤشر المطابقة التزايدي Incremental Fit Index (IFI) (٠.٩٦٣)، ومؤشر جذر متوسط مربع خطأ الاقتراب Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) (٠.٠٨٧)، إضافة إلى مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج الحالي (ECVI) بلغت (٠.٥٧٤) وهي أقل من نظيرتها للنموذج المشبع والتي بلغت (٠.٨٦١)، وجميع تلك القيم في المدى المثالي لها؛ مما يشير إلى تطابق النموذج المقترح مع بيانات الدراسة الحالية، ويظهر شكل (٥) قيم معاملات المسار ودلالتها بالنموذج النهائي.



شكل (٥)

قيم معاملات المسار ودلالتها بالنموذج النهائي

يتضح من قيم معاملات المسار كما في الشكل (٥) وجود تأثير دال مباشر لليقظة العقلية ومناصرة الذات لدى طلاب الجامعة ذوي صعوبات التعلم على التدفق الأكاديمي، ويتسق ذلك مع ما أوضحه نتائج عدد من الدراسات ذات الصلة بوجود علاقة ارتباطية موجبة بين اليقظة العقلية والتدفق الأكاديمي (Kuhlkamp, 2015 ؛ إيمان عطيه حسين منصور جريش، ٢٠١٧؛ أسماء محمد عيد،٢٠١٩؛ دينا صلاح الدين إبراهيم معوض، ٢٠٢١)، وما توصلت إليه نتائج عدد من الدراسات ذات الصلة بوجود علاقة ارتباطية سالبة بين التدفق الأكاديمي وصعوبات التعلم (حازم ثابت عيد محمد،٢٠٢٤).

ويتسق ما أشار إليه النموذج مع ما أوضحه Adil et al., (2020) ، وعبد الفتاح الخواجة (٢٠٢٣) بأن التدفق أمراً مهماً للطالب الجامعي في حياته الأكاديمية، ويُعد رأس مالاً نفسياً يساعده على التقدم في دراسته، وما أشار إليه Ro et al., (2018) بأن التدفق الأكاديمي أحد الثمار التي ترتبط بالشخصية الإيجابية في العمل والدراسة، حيث تُسهل تجربة التدفق عملية تعلم الطلاب، وما ذكره Moutinho et al., (2019) بأن خبرة التدفق الأكاديمي تتضمن مستوى أعلى من النتائج الإيجابية في السياق التعليمي والمناهج الدراسية، وما أوضحه Csikszentmihalyi (1990) بأن تجربة التدفق تتميز بتوازن التحديات والمهارات الشخصية للفرد، مع حالاة الانصهار في العمل، والتركيز على المهمة، وفقدان الوعي بالذات، وتحويل الشعور بالوقت، ووضوح الهدف، والسيطرة، وردود حازمة، والتي تعبر أبعاد التدفق التسعة لديه، وما أشار إلية Zubair et al., (2018) بأن اليقظة والتدفق النفسي من نقاط القوة النفسية التي تعزز السعادة الذاتية للأفراد، وما أوضحه Weinstein et al., (2009) بأن اليقظة العقلية عامل وقائي، تجعل الفرد في حالة انتباه ووعي حسي وإدراك ما يحدث في الوقت الحاضر، وما أشار إليه Bao et al., (2015) بأن اليقظة العقلية تحسن من قدرة الفرد على استخدام وجداناتهم وتنظيمها تجاه أنفسهم وتجاه الآخرين.

كذلك يتسق النموذج المقترح مع ما أشارت إليه أدبيات البحث حول أن اليقظة العقلية تجعل الفرد متقبلاً لوضعه الراهن حتى ولو كان يتعرض للضغط الانفعالي أو الألم النفسي، فهو قادر على مواجهة الموقف بدلاً من تجنبه، هذا التقبل يساعد الفرد على حماية نفسه من يقظة القلق المُفرطة المصاحبة للانفعالات(فتحي عبد الرحمن الضبع، أحمد طلب، ٢٠١٣)، حيث تمثل اليقظة العقلية العامل الأساسي للوعي السليم الذي يقوم على التركيز للخلاص من متاعب الحياة وتقبلها كما هي (Mace, 2008)، كما أن دخول الطلاب في حالة التدفق يتضمن رؤية أنفسهم في المهام اتي يؤدونها ، ونشاط يؤدي إلى تحسن في الأداء وقدرات المتعلمين (Guo & Ro, 2008 ؛Moutinho et al., 2019) .

ويتسق ذلك مع ما أوضحته الأطُر التنظيرية والأدبيات البحثية بأن اليقظة العقلية تتأثر بعدة عوامل ومن أهمها مناصرة الذات لدى الطلبة والتى تؤثر بشكل مباشر فى مستواهم الأكاديمي، حيث أن أسلوب تفكيرهم فى حل المشكلات يتأثر بذاتهم وثقتهم بأنفسهم، وبالتالي فى أسلوب التذكر وجمع المعلومات وهذا ما أكدته دراسة شهدان محمد عثمان (٢٠٢٤، ٧٩٠) أن اليقظة العقلية تتأثر بتوقعات الفرد الشخصية، وأن الكفاءة الذاتية المدركة مرتبطة بالتخطيط لأداء مهمة ما من حيث طبيعة المهمة ومقدار الجهد الذى تتطلبه والتفكير كعملية معرفية متضمنة فى كل نشاط الفرد المتعلق بتلك الأداءات.

وتُعزي الباحثة دينامية العلاقة بين مناصرة الذات والتدفق الأكاديمي واليقظة العقلية لطلاب الجامعة ذوي صعوبات التعلم إلى أن طلاب الجامعة يصلوا إلى حالا الاستغراق الأكاديمي في المقررات الدراسية اعتماداً على بعض السمات الذاتية التي يجب أن تظهر عليهم، وهم يفتقدونها نظراً ، حيث أشارت نتائج دراسة أسماء محمد عيد (٢٠١٩) إلى أن هناك ثلاث سمات ذاتية يتمتع بها ذوي حالة التدفق ، وهي: الاندماج الواعي في الأداء، والإحساس بالتحكم والانضباط، وتحول الوقت، وأن الوصول إلى تلك الحالة الإيجابية كما أوضح Csikszentmihalyi (1997, 211) يرتبط بثلاث شروط، هي: أن ينخرط الشخص في الفعالية بأهداف واضحة، وأن يمتلك الفرد توازناً جيداً في التحديات المدركة للمهمة، وأن يمتلك الفرد تغذية راجعة واضحة لتحقيق المهمة، وتعتمد هذه الشروط في تحقيقها على البيئة الخارجية.

وتعزي الباحثة العلاقات المباشرة وغير المباشرة بين التدفق الأكاديمي واليقظة العقلية لطلاب الجامعة ذوي صعوبات التعلم إلى ما يعانيه طلاب الجامعة ذوي صعوبات التعلم من إحباطات مستمرة وتوترات نفسية تترك أثارًا سلبية على شخصيتهم، كما يظهر إخفاقهم في التدفق الأكاديمي في الفشل الدراسي الذي يؤثر سلبًا على مفهوم الذات لديهم خاصة بانعكاسات ردود الأفعال السلبى له م الأقران والأسرة، واليقظة العقلية تؤثر فى كافة جوانب الشخصية؛ الانفعالية والمعرفية والاجتماعية والجسمية.

توصيات الدراسة ومقترحاتها:

بناء على ما أسفرت الدراسة عنه من نتائج، صيغت التوصيات كما يلي:

١- توافر كافة أنواع الدعم النفسي والتربوي من خلال ورش عمل وندوات داخل الجامعة للطلاب ذوي صعوبات التعلم مما يعانون من ضعف في مستوى التدفق النفسي واليقظة العقلية لديهم.

٢- تعزيز دور الإرشاد التربوي والنفسي الجامعي لمساعدة الطلاب ذوي صعوبات التعلم من خلال سُبل الدعم المعرفي والنفسي؛ لتخريج طلاب قادرين على تربية الأجيال تربية نفسية سوية؛ من خلال تطوير إمكاناتهم في مواجهة كل ما يمثل حائلاً بين الشعور باليقظة العقلية والتدفق النفسي، وبناء وتنفيذ بعض البرامج الإرشادية لتحسين مناصرة الذات لطلاب الجامعة ذوي صعوبات التعلم، مما ينعكس إيجابياً على عمليتي التعلم والتعليم للطلاب.

٣- تقديم برامج تربوية ونفسية وإرشادية لطلاب الجامعة ذوي صعوبات التعلم تتضمن تشجيعهم على بذل الجهد، والاندماج في التعلم، والشعور بمتعة التعلم، من خلال توفير بيئة للتعلم تتسم بمتعة التعلم.

المراجع :

إبراهيم الشوربجي (٢٠٢٢). اليقظة العقلية والطموح الأكاديمي كمنبئات بالتسويف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، ***دراسات تربوية ونفسية***، (١١٤)، ٢١٥-٢٧١.

أحمد عبد أحمد وإياد جريس سليمان الشوارب (٢٠٢٢). التدفق النفسي وعلاقته بالشعور بالسعادة النفسية لدى طلبة الجامعات العراقية، ***مجلة جامعة عمان العربية للبحوث سلسلة البحوث التربوية والنفسية***، ٧(٢)، ٦٨ -٩٢.

أسماء أحمد جمال أبو أسماعيل، منال على محمد الخولي، وفاطمة الزهراء محمد النجار (٢٠٢٤). مُنَاصَرَةُ الذَّاتِ وعلاقتها بالاتِّجَاهِ نحو التَّعْلِيمِ الإِلِكْترونِيِّ والقَلَقِ الأكاديميِّ لدى الطَّلَبَةِ الوافدين بجامعة الأزهر، ***مجلة كلية التربية للبنات بالقاهرة***، جامعة الأزهر، ١ (٢)، أبريل، ٢٠٢ – ٢٥٨ .

أسماء أنور عبدالستار(٢٠٢٣). مناصرة الذات وعلاقتها بالصمود النفسي لدي المراهقين ذوى الإعاقة البصرية بالمنيا، ***مجلة البحث في التربية وعلم النفس***،٣٨(١)، ٤٣١-٤٧٤.

أسماء فتحي أحمد(٢٠٢٢). اليقظة العقلية كمتغير وسيط بين مناصرة الذات والهناء الاجتماعي لدى المراهقين ذوى الإعاقة البصرية، ***مجلة التربية الخاصة والتأهيل***،١٤(٤٨)، ١-٦٢ .

أسماء محمد عيد (٢٠١٩). التدفق النفسي وعلاقته بالتلكؤ الأكاديمي واليقظة العقلية لدى الطالبات بكلية التربية بالوادي الجديد، ***مجلة الطفولة والتربية***، ١١ (٤٠)، ٣٣٣-٣٩١.

أمانى محمد فتحى حامد (٢٠٢٢). اليقظة العقلية وعلاقتها بالتسويف الأكاديمي والتنظيم الانفعالى لدى طلبة المرحلة الثانوية، دراسة مقارنة بين (التعليم العام والتعليم الفنى)، ***مجلة كلية التربية***، جامعة بنى سويف، ١، ١١٣-١٧٢.

إيمان عطية حسين منصور جريش (٢٠١٧). التدفق النفسي وعلاقته بعادات العقل واليقظة العقلية وتقدير الذات لدى طلاب الجامعة، ***مجلة كلية التربية*** ،جامعة كفر الشيخ، ١٧(٥)، ١٩٩-٢٩٦.

أيمن منير حسن علي الخصوصي (٢٠٢٣). الحيوية الذاتية وعلاقتها بكل من الطموح والأندماج الأكاديمي لدى طلبة الدبلوم العام بكلية التربية بالقاهرة جامعة الأزهر فى ضوء بعض المتغيرات، ***مجلة التربية***، كلية التربية، جامعة القاهرة، ٢(٢٠٠)، ١- ٧٣.

جيلان عبد الوهاب السعيد ونهلة متولى السيد وهالة أحمد الجلاد (٢٠٢٣). اليقظة العقلية وعلاقتها بالتدفق النفسي وجود الحياة الأكاديمية لدى طلبة التعليم الجامعي النوعى، ***المجلة العلمية لدراسات وبحوث التربية النوعية***، ٩(٣)، ٣٦٠-٤٢٧.

جيلان عبد الوهاب السعيد ونهلة متولى السيد وهالة أحمد الجلاد (٢٠٢٣). اليقظة العقلية وعلاقتها بالتدفق النفسى وجود الحياة الأكاديمية لدى طلبة التعليم الجامعى النوعى، ***المجلة العلمية لدراسات وبحوث التربية النوعية***، ٩(٣)، ٣٦٠-٤٢٧.

جيهان أحمد حلمي(٢٠١٩). الإفصاح عن الذات كمنبئ بمناصرة الذات لدي عينة من الطلاب العاملين بالمرحلة الإعدادية، ***مجلة البحث العلمي فى التربية***، ٥(٢٠)، ١-٣٠ .

حازم ثابت عيد محمد (٢٠٢٤). ***فعالية برنامج قائم على رأس المال النفسي فى تنمية الاندماج الأكاديمي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم***، رسالة دكتوراة، كلية التربية، جامعة بنى سويف.

حسني زكريا السيد النجار (٢٠١٩). اليقظة العقلية وعلاقتها بالحاجة إلى المعرفة والاندماج الأكاديمي لدى طلبة الدراسات العليا بكية التربية، ***مجلة كلية التربية ببنها***، ٣(١٢٠)، ٩٢- ١٥٥.

حسني زكريا السيد النجار (٢٠٢٠). الإسهام النسبي لليقظة العقلية والحاجة إلى المعرفة في التنبؤ بالاندماج الأكاديمي لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية، ***مجلة كلية التربية***، ٤٠ (٤)، ١- ١٠٠.

حسني زكريا السيد النجار وأخرون، داليا محمد علي درة، سعدة أحمد إبراهيم أبو شقة (٢٠٢٢). التدفق النفسي وعلاقته بفاعلية الذات الأكاديمية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والعاديين، ***مجلة كلية التربية***، جامعة كفر الشيخ، (١٠٦)، ٢٠٧ – ٢٢٤.

حسين حسن طاحون، نبيلة عبد الرؤوف شُراب، فاطمة محمد البشير محمد حجازي (٢٠٢٣). الخصائص السيكومترية لمقياس الاندماج الأكاديمي، ***مجلة كلية التربية***، جامعة العريش، السنة الحادية عشرة، ٣٣ جـ٢، يناير، ٤٥١ – ٤٧٩ .

حنان فوزى دسوقي (٢٠٢٠). فعالية الإرشاد بأسلوب الحديث الذاتي الإيجابي في تحسين مناصرة الذات لدى المراهقين المعاقين حركياً، ***مجلة علوم ذوى الاحتياجات الخاصة***، ٢(٢)، ١٠١٢- ١٠٥٠.

حنان محمود إبراهيم عوضين (٢٠٢٠). أثر اليقظة العقلية والاندماج الأكاديمي على الاستمتاع بالحياة لدى عينة من طالبات جامعة الملك خالد، ***مجلة الأطروحة للعلوم الإنسانية***، ٥(٦)، ٣٧-٨٠.

دينا صلاح الدين إبراهيم معوض (٢٠٢١) اليقظة العقلية وعلاقتها بالتدفق النفسي وسلوك المخاطرة لدى طلبة كلية التربية– جامعة المنصورة، ***مجلة تطوير الأداء الجامعي***، جامعة المنصورة، ١٤(٢)، مايو، ١٣٥-١٨٠.

رانيا مهدي عبد الفتاح المحروق، نبيه إبراهيم إسماعيل، عبد العال حامد عجوه، نوال شرقاوي بخيت (٢٠٢٢). فاعلية برنامج قائم على اليقظة العقلية في تنظيم الانفعالات لدى طالبات الجامعة مرتفعات القلق الاجتماعي، ***مجلة كلية التربية***، ٣(٣٧)، ٩٨-١٤٦.

سامح حسن سعد حرب، محمد حسانين محمد، كمال إسماعيل عطية (٢٠٢٠). الفروق الفردية في توجهات الهدف بين مرتفعي ومنخفضي التدفق، ***مجلة كلية التربية***، جامعة بنها، ٣١ (١٢٢)، ٤٦٩ – ٤٩٨.

شهدان محمد عثمان (٢٠٢٤). الكفاءة الذاتية المدركة واليقظة العقلية لدى عينة من طلبة كلية التربية جامعة طنطا (مرتفعي ومنخفضي) التفكير المزدوج، ***مجلة كلية التربية ببنها***، ١(١٣٧)، ٧٨٦-٨٥٤.

صفاء علي عفيفي (٢٠١٦). الإسهام النسبي للإبداع الانفعالي وإستراتيجيات الدراسة في أبعاد الاندماج الأكاديمي في ضوء النوع والتخصص لدى طلاب الجامعة، ***مجلة كلية التربية في العلوم النفسية***، ٤٠ (٣)، ٦٢-٢٠٢.

صفوت فرج (٢٠٠٧) . ***القياس النفسي***، ط١٣، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.

صلاح أحمد مراد (٢٠٠٠). ***الأساليب الإحصائية في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية***، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

عائدة منصور صالح، شوق صالح حسين (٢٠٢١). الاندماج الجامعي وعلاقته بكل من إدارة الوقت والتحصيل لدى طلبة جامعة بنغازي، ***مجلة المنارة العلمية***، (٣)، ٤٠-٥٨.

عبد الرازق مختار محمود وأحمد محمد على رشوان وعلى عمر هشام أحمد هشام (٢٠٢٤). أبعاد اليقظة العقلية ومدى توافرها لدى التلاميذ الموهوبين بالمرحلة الابتدائية، ***مجلة كلية التربية***، جامعة أسيوط، ٤٠(١) ١٦٦–١٩٠.

عبد الرقيب أحمد البحيري، فتحي عبد الرحمن الضبع، أحمد علي طلب، وعائدة أحمد العواملة (٢٠١٤). الصورة العربية لمقياس العوامل الخمسة لليقظة العقلية دراسة ميدانية على عينة من طلاب الجامعة في ضوء أثر متغيري الثقافة والنوع، ***مجلة الإرشاد النفسي***، مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، (٣٩) جـ١، أغسطس، ١١٩-١٦٦.

عبد العزيز حيد الموسوي، أنس أسود شطب (٢٠١٦). التدفق النفسي على وفق التفكير الإيجابي لدى طلبة الجامعة، ***مجلة كلية التربية للبنات للعلوم الإنسانية***، جامعة الكوفة، (١٨)، السنة العاشرة، ٥١-٩٢.

عبد العزيز محمد حسب الله (٢٠١٩). التباين في أنماط المواجهة الأكاديمية والتحصيل الدراسي طبقاً لمستوى مناصرة الذات الأكاديمية لدى طلاب الجامعة، ***مجلة كلية التربية ببنها***، (١٢٠)، ٤١٩- ٥٢٤ .

عبد الفتاح الخواجة (٢٠٢٣). فاعلية برنامج الإرشاد الجمعي بالمعنى في تحسين مستوى التدفق النفسي لدى عينة من طلاب جامعة نزوى، ***مجلة ابن خلدون للدراسات والأبحاث***، ٣(٤)، ٢١٩-٢٤١.

عبد المنعم علي عمر، هليل زايد هليل (٢٠٢١). فاعلية برنامج تدريبي قائم على اليقظة العقلية فى خفض أعراض اضطراب الشخصية الحدية لدى عينة من طلاب الجامعة، ***مجلة التربية***، ٥(١٨٩)، ٣٢-٩٧.

عرفة حسنى عبد الحافظ أبو حشيش(٢٠٢٢). ***الأداء الأكاديمي لدى تلاميذ صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية ذوى مستويات متباينة من مناصرة الذات وعلاقته بالمشكلات الانفعالية***، رسالة دكتوراه، كلية التربية بالقاهرة، جامعة الأزهر.

عرفة حسني عبد الحافظ أبو حشيش، بسيوني بسيوني السيد سليم، ورمضان محمود درويش (٢٠٢٢). الأداء الأكاديمي لدى تلاميذ صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية ذوي مستويات متباينة من مناصرة الذات وعلاقته بالمشكلات الانفعالية، ***مجلة التربية***، كلية التربية، جامعة الأزهر، ٤١(١٩٤) جـ٤، أبريل، ٣٢٧ -٣٦٧.

عزة محمد محمد عباس، حمدي محمد ياسين، هبه حسين إسماعيل طه (٢٠١٥). العوامل المرتبطة لنصرة الذات وفاعلية الذات لأطفال ذوي صعوبات التعلم الإنمائية، مجلة ***البحث العلمي في الآداب***، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، (١٦) جـــ٢، ١١٩- ١٤٠.

عفراء إبراهيم خليل العبيدي (٢٠١٦). التدفق النفسي لدى طلبة الجامعة في ضوء متغير الجنس، ***مجلة الأستاذ***، جامعة بغداد، كلية التربية بنات، العدد الخاص، المؤتمر العلمي الرابع، ١٩٧-٢١٤.

علا عبد الرحمن محمد (٢٠٢٠). اليقظة العقلية وعلاقتها بدافعية الإنجاز والمعدل التراكمي لطالبات الطفولة المبكرة بالجامعة، ***مجلة دراسات فى الطفولة والتربية***، (١٢)، ١-٦٨.

عمرو رمضان معوض (٢٠٢١). إسهام مناصرة الذات والتفاؤل في التنبؤ بدافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة الدراسات العليا، ***مجلة الجمعية النفسية للدراسات النفسية***، ٣١(١١٣)، ٢٦٣- ٣٠٦ .

عمرو مبروك خاطر، حمدي محمد ياسين، هيام صابر شاهين (٢٠١٩). نصرة الذات محدد رئيسي لتقرير المصير لدى طلاب الثانوية العامة، ***مجلة البحث العلمي في التربية***، (٢٠)، ٩٥- ١٢٤ .

عهود ربيع محسن الرحيلي (٢٠٢٢). اليقظة العقلية لدى عينة من الطالبات المتوقع تخرجهن في جامعة طيبة بفرع ينبع في ضوء متغيري الزواج والتخصص، ***المجلة التربوية***، كلية التربية، جامعة أسيوط، (٩٨) جـ٢، يونيه، ٤٥٩ – ٤٩٠.

فاطمة السيد حسن، عفاف سعيد فرج(٢٠٢٢). فعالية برنامج قائم علي المدخل التفاوضي في تنمية الحيوية النفسية ومناصرة الذات لدي طالبات جامعة الأزهر، ***مجلة كلية التربية ببنها***، ٢(١٣٢)، ٣٢٨-٤٥٠.

فاطمة حمدى الغنامى وأسماء عمر الكربي وخلود شاكر عدلي وهناء محمود العولقى وفتون محمد السريحى (٢٠٢٣). الخصائص السيكومترية لمقياس اليقظة العقلية الذهنية، ***المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية***، (٢٣)، ٣١٣ – ٣٣٢.

فاطمة عبد الرحمن موسى (٢٠٢٣). فعالية برنامج لتعزيز السلامة النفسية للبيئة التعليمية فى تحسين المشاركة الأكاديمية والالتزام المهنى للطلاب المعلمين قبل الخدمة، ***مجلة البحث العلمى فى التربية***، ٢٤(١١)، ٣٧٣-٤٢٨.

فتحي عبد الرحمن الضبع، أحمد علي طلب (٢٠١٣). فاعلية التدريب على اليقظة العقلية في خفض الأعراض الاكتئابية لدى طلاب الجامعة، ***مجلة الإرشاد النفسي***، مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس،٣٤، ١- ٧٥.

فيوليت فؤاد إبراهيم، هبة سامي محمود، آلاء أحمد السيد محمد (٢٠٢٣). مقياس التدفق النفسي لدى المراهقات، ***مجلة الإرشاد النفسي***، مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، (٧٥) جـ٣، ٣٣-٦٦.

محمد السعيد أبو حلاوة (٢٠١٣). ***حالة التدفق المفهوم الأبعاد والقياس، إصدارات شبكة العلوم النفسية العربية***، العدد ٢٩، الكتاب الإلكتروني لشبكة العلوم النفسية.

محمد السعيد أبو حلاوة، مصطفى عبد المحسن الحديبي (٢٠٢١). ***علم النفس الايجابي " أسسه - قضاياه – نظرياته- وتوجهاته المستقبلية"*** ، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

محمد عبد الفتاح شاهين، وعادل عطية ريان (٢٠٢٠). مستوى اليقظة العقلية لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة القدس المفتوحة وعلاقتها بمهارات حل المشكلات، ***المجلة الفلسطينية للتعليم المفتوح***، ٨ (١٤)، ١-١٣.

محمد علي محمد العسيري (٢٠٢٣). الخصائص السيكومترية لمقياس التدفق النفسي لدى طلاب جامعة الملك خالد، ***المجلة العلمية***، كلية التربية، جامعة الوادي الجديد، (٤٤)، يناير، ٩٢-١٠٠.

محمود ربيع الشهاوى (٢٠٢١). فعالية برنامج إرشادي سلوكي في تنمية بعض مهارات مناصرة الذات لدى عينة من التلاميذ ضحايا التنمر ذوى الإعاقة البصرية، ***مجلة البحث في التربية وعلم النفس***،٣٦ (٢)، ٤٤٥- ٥١٤ .

مروة صبحي رجب شلبي العيوطي (٢٠٢١). التدفق النفسي وعلاقته بقلق المستقبل المهني واستراتيجيات مواجهة الضغوط لدى الطلاب المعلمين ببرنامج التربية الخاصة، ***مجلة تطوير الأداء الجامعي***، جامعة المنصورة، ١٦(٢)، نوفمبر، ٦٤١-٧٦٤.

مصطفى الحديبي، وعرفه حسني أبو حشيش (٢٠٢٣). ***استبيان مناصرة الذات لطلبة الجامعة ذوي صعوبات التعلم " كراسة التعليمات"*** ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .

منار محمد حسين شاكر (٢٠٢٣). ***اليقظة العقلية والمرونة المعرفية كمنبهات بالاندماج الدراسي لذوي صعوبات التعلم***، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة بنى سويف.

مها جميل والي (٢٠٢٢). الاستغراق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، ***مجلة البحث فى التربية وعلم النفس***، ٣٧(٤)، ٦٤١-٦٧٦.

مها صلاح سيد (٢٠٢٤). ***فعالية برنامج إرشادي نفسي تحليلي وظيفي في تحسين بعض مهارات مناصرة الذات لدى طلاب كلية التربية بجامعة أسيوط***، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أسيوط.

ميرفت حسن عبد الحميد (٢٠٢١). اليقظة العقلية وعلاقتها بالتسويف الكاديمي لدى طلاب كلية التربية فى ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية، ***دراسات عربية فى التربية وعلم النفس***، ١٣٠، ١٢٩ – ١٧٤.

نجاة فتحي سعيد (٢٠٢٢). فعالية برنامج إرشادي في تنمية بعض مهارات مناصرة الذات لدى الأطفال المعاقين ذهنيًا القابلين للتعلم ضحايا التنمر، ***مجلة بحوث ودراسات الطفولة***، ٤(٨)، ٦٣٣-٧١٤.

النشمي بشير البرويلي (٢٠١٩). اليقظة العقلية والمرونة والتدفق النفسي لدى المرشدين الطلابيين في محافظة ظريف بالمملكة العربية السعودية " دراسة مقارنة بين المرشدين الجدد والقدامى"، ***مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث***، ٣ (٧)، ١١٤- ٢٢٥.

نورا محمد سعد (٢٠٢١). مستوى اليقظة العقلية لدى طالبات كلية التربية بجامعة أم القرى فى ظل جائحة كوفيد-١٩، ***مجلة البحوث التربوية والنفسية***، (٦٨)، ١-١٣.

نوره باني جريد، أمل صالح سليمان (٢٠٢٤). الإسهام النسبي لإدارة الوقت فى التنبؤ بالاندماج الأكاديمي لدى عينة طالبات المرحلة الثانوية فى مدينة بريدة، ***مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية***، جامعة ذمار، ٦(٢)، ٢٧٩-٣٠٦.

هاجر طه إبراهيم المغازي، ومحمد إبراهيم أبو السعود خليل (٢٠٢٣). فعالية برنامج تدريبي قائم على اليقظة العقلية في تحسين التدفق النفسي والاندماج الأكاديمي لدى طالبات رياض الأطفال، ***المجلة المصرية للدراسات النفسية***، ٣٣ (١١٨)، ٣٦٩ – ٤٢٨.

هبة سامي محمود محمود (٢٠١٨). التدفق النفسي وعلاقته بمستوى الطموح لدى عينة من طلاب كلية التربية، ***مجلة كلية التربية في العلوم النفسية***، جامعة عين شمس، ٤٢ (١)، يناير، ١٠٦ – ٢٢٧ .

هديل محمود عبد الحميد وسميرة عبد الله كردي (٢٠٢٣). اليقظة العقلية وعلاقتها باللياقة النفسية لدى عينة من معلمات المرحلة الثانوية بمنطقة مكة المكرمة، ***المجلة الدولية للبحوث العلمية***، ٢(١١)، ٩٨-١٤٣.

هيثم ناجي عبدالحكيم (٢٠٢٣). الاتجاه نحو الإذاعة المدرسية وعلاقته بمناصرة الذات والشعور بالانتماء لدى الطلاب ذوي الإعاقة السمعية وذوي الإعاقة البصرية، ***مجلة كلية التربية***، جامعة بني سويف، ٢٠ (١١٦) جـ٢، يناير، ٧١٨ – ٨٠٣.

Adams, C. (2015). ***Development of the Self-Advocacy Measure for Youth: Initial Validation Study with Caregivers of Elementary Students with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder***,Doctoral Dissertation ,University of South Florida.

Adil, A., Ameer, S & Ghayass, S. (2020). Impact of Academic Psychological Capital on Academic Achievement among University Undergraduate: Roles of Flow and Self-handicapping behavior, ***Psych Journal***, 9 (1), 56-66.

Alidina , S & Adams, J . (2015) . M***indfulness at work essentials for dummies***, eBook. Milton, Qld: Wiley Publishing Australia.

Archambault, I ., Janosz, M ., Fallu, J & Pagani, L. (2009). Student engagement and its relationship with early high School dropout, ***Journal of Adolescence***, 32(3), 651-670.

Bao, X ., Xue, S & Kong, F. (2015). Dispositional mindfulness and perceived stress: The role of emotional intelligence, ***Personality and Individual Differences***, 78, 48-52.

Barnett, A. (2014). ***Evaluation of relationship between self-advocacy skills and college freshmen first semester grade point average for students with disabilities***. [Doctoral dissertation, University of Montana]. https:// Scholar works. Umt.edu/ etd/10762

Baum, N. (2016). ***Learning Disabilities and Self-Concept: A Phenomenological Study*** , Doctoral Dissertation, William James College.

Burton, K ., Lydon, J., D'Alessandro, D & Koestner, R . (2006). The differential effects of intrinsic and identified motivation on Well-being and performance: prospective, experimental, and implicit approaches to self-determination theory, ***Journal of personality and social psychology*** , 91(4), 750-766.

Cano-Smith, J. (2009). ***Self-Advocacy Experiences of College Students with Learning Disabilities and/or Attention Deficit Hyperactivity Disorder*** ,Doctoral dissertation,University of Denver.

Centerrino, S. (2016**). *Evaluating self-advocacy in high school students with learning disabilities through case study analysis*** ,Doctoral dissertation, Northeastern University.

Cho, H., Wehmeyer, M., & Kingston, N. (2010). Elementary Teachers' Knowledge and Use of Interventions and Barriers to Promoting Student Self-Determination, ***The Journal of Special Education***, *45*(3), 149-156.

Chong, W., Liem, G., Huan, V., Kit, P & Ang, R .(2018). Student perceptions of self-efficacy and teacher support for learning in fostering youth competencies: Roles of affective and cognitive engagement, ***Journal of Adolescence***, 68(1), 1-11.

Csikszentmihaly, M . (1996). ***Creativity : Flow and the Psychology of Discovery and Invention***, New York: Harper Collins.

Csikszentmihaly, M . (1997). ***Finding Flow the Psychology of engagement with everyday life***, New York: Basic books.

Csikszentmihaly, M . (2014). ***Flow and the Foundation of Postive Psychology***, New York: Springer Dordrecht Heidelberg.

Csikszentmihalyi, M .(1990) . ***Flow: The Psychology of Optimal experience***, New York: Harper and Row Publisher Inc.

Csikszentmihalyi, M. (2002). ***Flow: The psychology of happiness: The classic work on how to achieve happiness***, London, UK: Rider.

Csikszentmihalyi, M. (2008). F***low: The Psychology of Optimal Experience***, 1st ed, New York, NY: HarperCollins.

Daly-Cano, M., Vaccaro, A., & Newman, B.(2015). College Student Narratives about Learning and Using Self-advocacy Skills, ***Journal of Postsecondary Education and Disability***,28(2),213- 227

Doren, B., & Kang, H.(2016). Autonomy , Self-advocacy and the school- and career-related Adjustment of adolescent girls with disabilities. ***Career Development and Transition for Exptional Individuals***,39(3), 132-143

Farmer, T. (2013). When universal approaches and prevention services are not enough: The importance of understanding the stigmatization of special education for students with EBD--A response to Kauffman and Badar. *Behavioral Disorders*, *39*, 32-42.

Fiedler, C., & Danneker, J. (2007). Self-advocacy instruction: Bridging the research-to practice gap, ***Focus on Exceptional Children***, *39*(8), 1-20.

Fredricks, J., Blumenfeld, P & Paris, A . (2004). School engagement: Potential of the concept, State of the evidence, ***Review of educational Research***, 74(1), 59-109.

Friedman, C. (2017). Self-advocacy services for people with intellectual and developmental disabilities: A national analysis. ***Intellectual and Developmental Disabilities***, 55(6), 370-376.

Germer, C., Siegel, R., & Fulton, P. (2005). ***Mindfulness and Psychotherapy***, New York, London: Guilford press

Getzel, E., & Thoma, C. (2008). Experiences of College Students With Disabilities and the Importance of Self-Determination in Higher Education Settings, ***Career Development and Transition for Exceptional Individuals***, *31*(2), 77-84.

Girli, A., & Öztürk, H. (2017). Metacognitive Reading Strategies in Learning Disability: Relations between Usage Level, Academic Self-Efficacy and Self-Concept. ***International Electronic Journal of Elementary Education***, *10*(1), 93-102.

Grella, K. (2014). *" **You Missed the Exam!" A Discourse with College Students with Learning Disabilities on their Experiences with Self-Determination, Self-Advocacy, and Stigma in Secondary and Postsecondary Education*** , Doctoral dissertation, Syracuse University

Grigel, M., Moon, S., Neubert, D., & Graham, S. (2003). Self-determination for students with disabilities: Views of parents and teachers, ***Exceptional Children***, *70*(1), 97-112.

Grissom, L. (2020). ***College Students with Learning Disabilities Achieving Academic Success: A Generic Qualitative Study*** , Doctoral dissertation, Capella University.

Guo, Y & Ro, Y . (2008). Capturing Flow in the Business Classroom , ***Decision Sciences Journal of innovative education***, 6 , 437-462.

Harris, K.(2009). ***Development and empirical analysis of a self- advocacy readiness scale with a university sample***. Doctoral dissertation, University of Nevada.

Harrison, A., Areepattamannil, S., & Freeman, J. (2012). Effects of the Learning Opportunities Task Force (LOFT) programs on postsecondary students with learning disabilities, ***Exceptionality Education International***, 22(1), 55-69.

Hicks-Coolick, A., & Kurtz, P. (1997). Preparing students with learning disabilities for success in postsecondary education: Needs and services, ***Children & Schools***, *19*(1), 31-42.

Janiga, S., & Costenbader, V. (2002). The transition from high school to postsecondary education for students with learning disabilities: A survey of college coordinators, ***Journal of Learning Disabilities***, *35*(5), 462-468.

Johnson, J. (2015). ***The relationship between social support and self-advocacy in college students with disabilities*** , Doctoral dissertation, University of Denver.

Kabat-Zinn, J . (1982). ***Wherever you go, There You are: Mindfulness Meditation everyday Life***, New York : Hyperion.

Kelly, S. (2015). ***The Views of Students with Dyslexia on the Transition to Secondary School-The Importance of Self-Advocacy*** ,Doctoral dissertation, University of East London.

Kosine, N. (2006). ***Self-advocacy, metacognition, and transition in college*** freshmen with learning disabilities. University of Wyoming.

Kosine, N. (2006). ***Self-advocacy, metacognition, and transition in college*** freshmen with learning disabilities. University of Wyoming.

Langer, E. (2000). Mindful Learning, ***American Psychological Society***, 9(6), 220-223.

Layton, C & Lock , R.(2003). Reasoning and Self-Advocacy for Postsecondry students with learning disabilities. ***Learning Disabilities: A Multidisciplinary Journal*** ,12(2), 49-55

Mace, C . (2008) . ***Mindfulness and Mental health: Therapy, Theory and Science***, Abingdon, Oxford Shire: Rutledge.

Marcus- Johnson, J. (2015). ***The Relationship between Social Support and Self-Advocacy in College Students with Disabilities***, Doctoral Dissertation, University of Denver

Mason, C., Field, S., & Sawilowsky, S. (2004). Implementation of self-determination activities and student participation in IEPs, ***Council for Exceptional Children***, 70(4), 441-451.

McCarthy, D. (2007). Teaching self-advocacy to students with disabilities. ***About Campus***, *12*(5), 10-16.

Meglemre, J. (2010). Teaching self-advocacy skills to middle school students with learning disabilities, ***ProQuest Information & Learning. Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences***, 71(10), 170-199.

Moutinho, H., Monteiro, A., Costa, A & Faria, L. (2019). The Role of Emotional Intelligence, Happiness and Flow on Academic Achievement and Subjective Well-Being In the University Context, ***Revista Iberoamericana de Diagnostico y Evaluacion- e Avaliacao Psicologica***, 52(3), 99-114.

Nelson, J., & Harwood, H. (2011). A meta-analysis of parent and teacher reports of depression among students with learning disabilities: Evidence for the importance of multi-informant assessment, ***Psychology in the Schools***, *48*(4), 371-384.

Norton, S. (1997). Examination accommodations for community college students with learning disabilities: How are they viewed by faculty and students?, ***Community College Journal of Research and Practice***, *21*, 57-69.

Ozhan, S & Kocadere, S . (2020) . The Effects of Flow, Emotional Engagement, and Motivation on Success in a Gamified Online Learning Environment, ***Journal of Educational Computing Research*** , 57(3), 14-31.

Pazos-Rego, A. (2002). ***Self -advocacy skills of college students with learning disabilities***, Doctoral dissertation, Kent State University.

Pedhazurr , E & Schmelkin , L . (1991) . ***Measurement design and analysis : An integrated approach*** . Hills Dale . N . J . Lawrence Erlbaum Associates .

Ro, Y ., Guo, Y & Klein, B. (2018) . The case of flow and Learning revisited, ***Journal of education for business***, 93(3), 128-141.

Schreifels, J. (2013). ***Self-advocacy from the perspective of young adults with specific learning disabilities during the transition process***, Doctoral dissertation, Walden University.

Schreiner, M. (2007). Effective Self-Advocacy: What Students and Special Educators Need to Know (J. A. Downing & T. Earles-Vollrath, Eds.), ***Intervention in School and Clinic***, 42(5), 300-304.

Scott, L. (2016). ***I am here for a reason. I need to focus. I need to learn so I can reach my goal: Self-advocacy and motivation as contributors to the experiences of college students with physical disabilities***. The University of Southern Mississippi.

Seligman, M . (2006) . ***Positive Interventions (and other new Stuff)***, Paper Presented at the Fifth International.

Sisk, R. (2020). ***A Phenomenological Study: Examining Self-advocacy Perceptions of High School Seniors with Specific Learning Disabilities Who Will Be First Generation College Students***, Doctoral dissertation, Northcentral University.

Stamp, L.; Banerjee, M.; Brown, F. (2014). Self-Advocacy and Perceptions of College Readiness among Students with ADHD, ***Journal of Postsecondary Education and Disability***, 27(2), 139-160.

Summary, Z &Hammadi, H .(2023). Self-advocacy among University Students, ***Journal for Educators, Teachers and Trainers***,14(3), 358- 367.

Taylor, Z & Ruiz, Y. (2019). Executive Function, dispositional farmworkers, ***Children and Youth Services Review***, 100, 57-63.

Terzian, G. (2016). ***The relationship between academic self-concept and the academic motivation of Lebanese learning disabled students***, Master dissertation, Lebanese American University.

Test, D., Fowler, C., Wood, W., Brewer, D., & Eddy, S. (2005). A conceptual framework of self-advocacy for students with disabilities, ***Remedial and Special Education***, 26, 43-54.

Thoma, C., Pannozzo, G., Fritton, S., & Bartholomew, C. (2008). A Qualitative Study of Pre-service Teachers' Understanding of Self-Determination for Students with Significant Disabilities, ***Career Development and Transition for Exceptional Individuals***, 31(2), 94-105.

Trainor, A. (2002). Self-determination for students with learning disabilities: Is it a universal value?, ***International Journal of Qualitative Studies in Education***, 15(6), 711-725.

Urich, M ., Niemann, F & Gron,G . (2022). The neural Signatures of the Psychological Construct "Flow" : A replication Study, ***Neuroimage: Reports***,2 (4), 100139-100146.

Van Gelder, N., Sitlington, P., & Pugh, K. (2008). Perceived self-determination of youth with emotional and behavior disorders: A pilot study of the effect of different educational environments, ***Journal of Disability Policy Studies***, *19*, 182-190.

Van Reusen, A., Bos, C., Schumaker, J., & Deshler, D. (2015). ***The self-advocacy strategy: For enhancing student motivation and self-determination***. Edge Enterprises.

Villanueva, D. (2009). ***Students with Learning Disabilities in Varying Levels of Self-advocacy Skills and Academic Achievement***(Doctoral dissertation, the Graduate School of the

Wehmeyer, M., Agran, M., & Hughes, C. (2000). A National Survey of Teachers' Promotion of Self-Determination and Student-Directed Learning, ***The Journal of Special Education***, 34(2), 58-68.

Weinstein, N., Brown, K & Ryan, R. (2009) . A multi-method examination of the effects of mindfulness on stress attribution, coping, and emotional well-being, ***Journal of Research Personality***, (43), 374-385.

Zisimopoulos, D., & Galanaki, E. (2009). Academic intrinsic motivation and perceived academic competence in Greek elementary students with and without learning disabilities, ***Learning Disabilities Research & Practice***, *24*(1), 33-43.

Zubair, A., Kamal, A & Arlemeva, V. (2018). Mindfulness and Resilience as Predictors of Subjective Well-Being among University Students: A Cross Cultural Perspective, ***Journal of Behavioural Sciences***, 28 (2), 1-19.