نمذجة العلاقة بين اليقظة العقلية وجودة الحياة الأكاديمية عبر مرورها برأس المال النفسي كمتغير وسيط لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم[1]

ا.م.د/ سحر أحمد حسين سليم[2]

أستاذ الموهبة وصعوبات التعلم المساعد

رئيس قسم الموهبة وصعوبات التعلم ــ كلية التربية الخاصة ـــ جامعة مصر للعلوم والتكنولوجيا

المستخلص

هدفت هذه الدراسة إلى نمذجة العلاقة بين اليقظة العقلية وجودة الحياة الأكاديمية عبر مرورها برأس المال النفسي كمتغير وسيط ، لدي عينة من الطلاب ذوي صعوبات التعلم، واعتمدت الدراسة علي المنهج الوصفي الارتباطي المقارن، وتكونت عينة الدراسة من (٢٤٥) طالباً من ذوي صعوبات التعلم، بواقع (١٣٠) ذكراً، و(١١٥) أنثي، تتراوح أعمارهم جميعاً بين (١٢-١٥) عاماً، بمتوسط عمري (١٣،٥) وانحراف معياري (١،٢)؛ وتم استخدام مقياس اليقظة العقلية إعداد جلجل وآخرين (٢٠٢٢)، ومقياس رأس المال النفسي إعداد الشهري (٢٠٢٢)، ومقياس جودة الحياة الأكاديمية إعداد الباحثة؛ وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك علاقة موجبة ومعنوية بين اليقظة العقلية وجودة الحياة الأكاديمية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم وبلغ معامل الارتباط الكلي (ر=٠,٩٥٣). وأنه توجد علاقة موجبة ومعنوية بين اليقظة العقلية ورأس المال النفسي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم وبلغ معامل الارتباط الكلي (ر=٠,٩٢٣). وأنه توجد علاقة موجبة ومعنوية بين رأس المال النفسي وجودة الحياة الأكاديمية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم، حيث بلغ معامل الارتباط الكلي (ر=٠,٩٣١). في حين أظهرت النتائج أن اليقظة العقلية تتنبأ بجودة الحياة الأكاديمية لدي الطلاب ذوي صعوبات التعلم. وأن رأس المال النفسي يتنبأ بجودة الحياة الأكاديمية لدي الطلاب ذوي صعوبات التعلم، أظهرت النتائج وجود تأثيرات مباشرة قوية بين اليقظة العقلية والتي تتضمن أربع ابعاد هي :(الملاحظة ، الوصف ، التصرف بوعي ، القبول بدون حكم) ، وجودة الحياة الأكاديمية والتي تضمنت ثلاث أبعاد هي: (الكفاءة الأكاديمية ، المساندة الأكاديمية ، إدارة

---

[1] تم استلام البحث في ٢٠٢٤/١٠/٢٤ وتقرر صلاحيته للنشر في ٢٨/ ١١ / ٢٠٢٤

[2] ت: ٠١٠٦٢٠٥٨٨٣٦ Email: sahar.sleem@must.edu.eg

الوقت الأكاديمي) ؛ حيث كانت التأثيرات المباشرة على الكفاءة الأكاديمية والمساندة الأكاديمية وإدارة الوقت الأكاديمي كبيرة ودالة إحصائيًا حيث تراوحت بين (٠,٥٨٢) و(٠,٧١٧) وهي دالة عند مستوى (٠,٠١). كما أظهرت التأثيرات غير المباشرة عبر رأس المال النفسي كمتغير وسيط في هذه العلاقة ، والذي يتضمن أربع أبعاد هم : (الأمل ، الثقة بالنفس ، الصمود ، التفاؤل) ؛ تأثيراً قوياً على جميع أبعاد جودة الحياة الأكاديمية والتي تتمثل في إدارة الوقت الأكاديمي والكفاءة الأكاديمية والمساندة الأكاديمية، حيث تراوحت بين (٠,٣٧٠) و(٠,٣٤٧) وأوصت الدراسة بتصميم وتنفيذ برامج تدريبية تستهدف تنمية مهارات اليقظة العقلية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم

الكلمات المفتاحية: اليقظة العقلية – جودة الحياة الأكاديمية – رأس المال النفسي – صعوبات التعلم

المقدمة:.

يعد موضوع صعوبات التعلم أحد الموضوعات المهمة في ميدان التربية الخاصة، حيث تعتبر من المشكلات التي تهدد سلامة العملية التعليمية، ويرجع ذلك إلى ارتفاع أعداد التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، حيث يواجه الأطفال والمراهقون على السواء تلك الصعوبات، فهي تمتد علي مدى حياة الفرد، كما أن تلك الصعوبات لا تقتصر على مادة دراسية بعينها، بل قد تمتد لتشمل كل المواد الدراسية التي يدرسها التلاميذ، ومن ناحية أخرى فإن كثيراً من التربويين الذين يعملون في الحقل التربوي ليسوا على وعي أو دراية بهذه الصعوبات سواء كان هذا من حيث الخصائص والسمات أو التعرف والتشخيص، أو استخدام الاستراتيجيات التربوية والتدريسية التي يمكن من خلالها مواجهة هذه الصعوبات، وهذا ما جعل هذا المجال يحظى باهتمام كبير في الآونة الأخيرة (ببندر، ٢٠١١، ١٣).

ويعد مفهوم اليقظة العقلية من المفاهيم الحديثة التي فرضت نفسها بقوة في علم النفس، وتتجلي أهمية اليقظة العقلية بوضوح في قدرتها علي تحسين الصحة العامة وزيادة الرفاهية وتخفيف الضغط والتوتر وزيادة الانتباه وزيادة الدوافع والرضا عن الحياة بشكل عام، وفي الآونة الأخيرة ازداد استخدامه مع الأطفال والمراهقين وتحديداً ذوي الاحتياجات الخاصة ومنها فئة ذوي صعوبات التعلم، حيث يعاني معظم الطلاب ذوي صعوبات التعلم من ضعف الانتباه وانخفاض في أداء الذاكرة العاملة، الأمر الذي يتطلب اليقظة العقلية لتحسين البنية المعرفية لديهم(البهنساوي وآخرون، ٢٠٢٣).

وبالتالي تؤدي اليقظة العقلية دوراً مهماً لذوي صعوبات التعلم لتأثيرها الإيجابي على حياتهم من

خلال الحد من الآثار النفسية كالقلق والاكتئاب والخوف من المدرسة، وتحسين المهارات الاجتماعية، ومساعدة التلميذ على زيادة التحصيل الدراسي من خلال مساعدته على تركيز انتباهه نحو كيفية الاستجابة للمهام، كما تساعد على تحسين الصحة النفسية والتوافق المدرسي (صليب وآخرون، ٢٠٢٢).

وتتيح اليقظة العقلية للأفراد الاستجابة الي العالم المحيط بصورة موضوعية ومرنة، ورؤية الأحداث والخبرات من منظور أوسع اختلفت فيه النظرة لليقظة العقلية، فأحياناً ينظر إليها علي أنها عملية، أو سمة، أو حالة مؤقته، أو ممارسة تأملية، أو تدخل علاجي (Vitaliya, ٢٠١٥, ٢٩٦)؛ ونظراً لأهمية ممارسة اليقظة العقلية فى تحسين مستوي كثير من السلوكيات الإيجابية، وعلاج العديد من الاضطرابات المشكلات المختلفة؛ وأوصى Malow & Austin (٢٠١٦) بضرورة دمج نشاطات اليقظة العقلية بالمناهج التعليمية اليومية للتلاميذ.

ويشير رأس المال النفسي إلى مجموعة من الخصائص الإيجابية الداخلية للفرد مثل الثقة بالنفس والتفاؤل والمرونة النفسية والأمل، والتي تؤثر بشكل كبير في الأداء والتكيف الأكاديمي للطلاب، ولوحظ أنه كلما كان رأس المال مرتفع لدي الطالب ساعد ذلك على انخفاض صعوبات التعلم التي يعاني منها ، وأن رأس المال النفسي له دور وسيط مهم في العلاقة بين صعوبات التعلم والتكيف الأكاديمي(Hazan–Liran & Miller, ٢٠٢٢).

ويعمل رأس المال النفسي علي تحسين جودة الحياة الأكاديمية لدي الطلاب، فكلما كان لدي الطلاب مرونة نفسية وأمل وتفاؤل، كان ذلك ذو أثر كبير بشكل مباشر على أدائهم الأكاديمي(Martínez et al., ٢٠١٩).

مشكلة الدراسة:

غالباً ما يظهر الطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم علامات قلق واكتئاب ومشكلات سلوكية وتشتت الانتباه وضعف تركيز وضيق نفسي وإحباط، كما يظهر الطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم عجز في الذاكرة والانتباه(Malboeuf–Hurtubise et al., ٢٠١٧)، وأشار Taylor & Malbœuf–Hurtubise (٢٠١٦) إلي إمكانية استخدام اليقظة العقلية التي تم تطويرها في البداية لتحسين نوعية الحياة لدي المرضى الذين يعانون من أمراض مزمنة، كأساليب فعالة في مجال التربية الخاصة وخاصة صعوبات التعلم؛ ويرى (Leland (٢٠١٥ أن اليقظة العقلية لها تأثير إيجابي على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، فزيادة اليقظة تؤدي إلى زيادة الكفاءة والصحة والتأثير الإيجابي والإبداع والكاريزما.

وكشفت نتائج العديد من الدراسات أن مستوى اليقظة العقلية لدي التلاميذ كانت بدرجة متوسطة مثل دراسة سناري (٢٠١٧)، بينما كشفت نتائج دراسة العزي (٢٠١٣) أن مستوى اليقظة العقلية كان بدرجة مرتفعة.

كما أن البناء المعرفي لذوي صعوبات التعلم يكون محدوداً، والأساليب التعليمية العادية المستخدمة معهم لا تتناسب مع البناء المعرفي، ومنظومة تجهيز ومعالجة المعلومات لديهم، مما يزيد العبء والحمل على الذاكرة العاملة لأكثر من طاقتها الاستيعابية، مما يؤثر سلباً في جودة الحياة الأكاديمية لديهم(الزغبي، ٢٠١٦(.

وأشار Ali et al. (٢٠٢٢) إلي أن اليقظة العقلية هي مقدمة أساسية للنجاح في الدراسة وأن الطلاب الأكثر وعياً بالدراسة هم أكثر نجاحاً. علاوة على ذلك، فإن رأس المال النفسي والدافع الداخلي لدي الفرد يتوسطان العلاقة بين اليقظة العقلية والمشاركة في الدراسة وتحقيق الإنجاز الأكاديمي .

وتتضح إشكالية البحث في ندرة الدراسات التي تناولت العلاقة بين اليقظة العقلية وجودة الحياة الأكاديمية ورأس المال النفسي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم، علي الرغم من أن بعض الدراسات مثل(Ali et al., 2022; Telyabi et al., ٢٠٢٢) تناولت العلاقة بين اليقظة العقلية رأس المال النفسي النفسي، في حين تناولت دراسات أخرى العلاقة بين رأس المال النفسي وجودة الحياة مثل دراسة Walter & Hazan–Liran (٢٠٢٤) إلا أن هذه الدراسات لم توضح طبيعة العلاقة والتأثير المباشر وغير المباشر بين متغيرات الدراسة لدي الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

ويعود اختيار الباحثة لنمذجة العلاقة بين اليقظة العقلية وجودة الحياة الأكاديمية عبر مرورها برأس المال النفسي كمتغير وسيط ، لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم، إلى محاولة الكشف عن وجود علاقات سببية بين متغيرات هذا البحث، بالإضافة إلى عدم تناول تلك العوامل بالبحث والدراسة لديهم في حدود –ما أتيح للباحثة الاطلاع عليه–؛ ومن هنا تكمن مشكلة الدراسة في **التساؤلات التالية:**

١- هل يوجد ارتباط دال إحصائياً بين اليقظة العقلية وجودة الحياة الأكاديمية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم؟

٢- هل يوجد ارتباط دال إحصائياً بين اليقظة العقلية ورأس المال النفسي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم؟

٣– هل يوجد ارتباط دال إحصائياً بين رأس المال النفسي وجودة الحياة الأكاديمية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم؟

٤- هل يمكن التنبؤ بجودة الحياة الأكاديمية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم من خلال اليقظة العقلية؟

٥- هل يمكن التنبؤ بجودة الحياة الأكاديمية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم من خلال رأس المال النفسي؟

٦- هل يوجد تأثير مباشر وآخر غير مباشر لليقظة العقلية ورأس المال النفسي على جودة الحياة الأكاديمية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم؟

أهداف الدراسة:-

سعت الدراسة الحالية إلي تحقيق الأهداف التالية:

١- الكشف عن العلاقة بين اليقظة العقلية وجودة الحياة الأكاديمية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم.

٢- الكشف عن العلاقة بين اليقظة العقلية ورأس المال النفسي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم.

٣- الكشف عن العلاقة بين رأس المال النفسي وجودة الحياة الأكاديمية لدي الطلاب ذوي صعوبات التعلم.

٤- التنبؤ بجودة الحياة الأكاديمية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم من خلال اليقظة العقلية.

٥- التنبؤ بجودة الحياة الأكاديمية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم من خلال رأس المال النفسي.

٦- معرفة التأثير المباشر وغير المباشر لليقظة العقلية ورأس المال النفسي على جودة الحياة الأكاديمية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية في جانبين هما:

١- أهمية نظرية:

- أهمية الدور الذي تؤديه مهارات اليقظة العقلية ورأس المال النفسي علي جودة الحياة الأكاديمية للطلاب ذوي صعوبات التعلم، مما ينعكس إيجابياً على أدائهم الأكاديمي.
- تنبع الأهمية من العينة التي تناولتها الدراسة، وهي عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لتحقيق أكبر قدر من جودة العملية التعليمية.

٢- أهمية تطبيقية:

- التخطيط بشكل أفضل لتحسين أوضاع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المجتمع.
- الخروج بنتائج تساعد على التخطيط الجيد في إعداد البرامج التعليمية والعلاجية لذوي صعوبات التعلم.

محددات الدراسة:

اقتصرت الدراسة الحالية على تطبيق اليقظة العقلية وجودة الحياة الأكاديمية ورأس المال النفسي على عينة مكونة من (٢٤٥) طالبًا وطالبة تم تشخيصهم على أنهم يعانون من صعوبات التعلم الأكاديمية. خلال العام الدراسي٢٠٢٣/٢٠٢٤م في القاهرة بجمهورية مصر العربية .

مصطلحات الدراسة:

١- اليقظة العقلية

وتعرف إجرائيا بأنها: الوعي والتمركز حول الحاضر والذي ينتج عنه التركز والإدراك الواعي والمتعمد لسياق المعلومات، والانفتاح على الأحداث الجديدة، والقدرة علي ملاحظة ووصف كل ما يمر به الفرد في الوقت الراهن، والقبول بدون أحكام سابقة، وزيادة تركيز الانتباه علي الأفكار والأحاسيس والمشاعر.

٢- رأس المال النفسي

ويعرف إجرائياً بأنه: بأنه مجموعة من المشاعر النفسية الإيجابية التي يشعر بها الطالب تجعله يشعر بالأمل لتحقيق أهدافه، والتفاؤل بالمستقبل، والثقة بالنفس في النجاح وإنجاز المهام، وصموده وقدرته علي التحمل عند مواجهة الأزمات.

٣- جودة الحياة الأكاديمية

وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها: بأنها حالة من الرضا والتوافق والتوازن يشعر بها الطالب داخل بيئته الدراسية وتظهر في الكفاءة الأكاديمية للطالب والمساندة الأكاديمية وإدارة الوقت الأكاديمي ويحدد إحصائيًا من خلال الدرجة التي يحصل عليها الطالب علي المقياس المستخدم في الدراسة الحالية.

٤- صعوبات التعلم

وتعرف إجرائياً بأنها: الصعوبات والمشكلات الاكاديمية، التي تظهر لدي الطلاب الذين يتمتعون بذكاء عادي أو عالي ، ولكنهم يعانون من ضعف في القدرة على القراءة أو الكتابة أو العمليات الحسابية مقارنه بزملائهم في نفس العمر، ويستبعد جميع الاعاقات .

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولاً: اليقظة العقلية

تشير اليقظة العقلية إلى الوعي بالخبرة الحالية لحظة بلحظة مع الاتجاه نحو الحيادية والقبول والانفتاح وتتكون من مكونين أساسيين، المكون الأول: يشير إلي زيادة الوعي بالمؤثرات الداخلية

والخارجية والأحاسيس مصحوباً بالقدرة على التصرف بوعي دون تشتت الانتباه، والمكون الثاني: يشير للمواقف التي تجعل الطفل يشعر بزيادة الوعي، كما تتضمن المواقف التي تسمح للأفكار والأحاسيس أن تنشأ دون تحديد أو تقييم لها أو رد فعل تجاهها (Geiger et al., ٢٠١٨)

يعرف (Kabat– zinn (٢٠١٥, ١٤٥ اليقظة العقلية بأنها تركيز الانتباه للخبرات الراهنة الحالية وإدراكها دون إصدار أحكام مسبقة عليها، بل وتقبل تلك الخبرات سوا ء كانت سارة أو أليمة.

ويري Da Paz & Wallander (٢٠١٧) أن اليقظة العقلية تعني الوعي دون التقييم ، والمتمركز حول الحاضر، والذي ينتج عنه التركيز المتعمد والإدراك الواعي لسياق المعلومات، والانفتاح على الأحداث الجديدة، وإعادة تركيز الانتباه على الأحاسيس والأفكار والمشاعر عند ظهورها لحظة بلحظة، مع تقبل الفرد لأفكاره ومشاعره من خلال التفكير والتأمل فيها.

هي تركيز الانتباه على اللحظة الحاضرة مع قبول الخبرات والتعايش معها، وعدم إصدار أحكام تقيمية بشأنها (الليثي، ٢٠٢٢، ٨٥٣).

ولذلك ترى الباحثة أن العديد من الباحثين اتفقوا على تركيز اليقظة العقلية علي الخبرات الراهنة للفرد وما يدركه الفرد في نفس اللحظة دون اصدار أي أحكام تقييمية، وبالتالي تجعل الفرد لديه وعي بمشاعره وأحاسيسه التي يدركها، وتدفعه للتأمل والتفكير فيها، دون اصدار أحكام فورية أو ردود أفعال.

مكونات اليقظة العقلية:

تعددت وجهات نظر الباحثين الذين تناولوا أبعاد اليقظة العقلية وفقا لتوجهاتهم النظرية وتعريفهم لماهية اليقظة العقلية ومدارسهم التي ينتمون لها، فما بين البناء ذي البعد الواحد والذي يقيس اللحظة الحاضرة دون الالتفات إلي ما يحتاجه الفرد (Hunt et al., ٢٠١٨)، وآخر ثنائي الأبعاد كالانتباه الواعي والتركيز بقصد .(Kropp & Sedlmeier, ٢٠١٩) وكذلك أشارBrowen (٢٠١١،٣) إلى أن اليقظة العقلية تتضمن بعدين وهما حالة الوعي بجميع المؤثرات ، كما هي في اللحظة الحالية، والمعالجة المعرفية لها. في حين أشار Hasker (٢٠١٠, ١٢) إلى أن اليقظة العقلية تتضمن التنظيم الذاتي للانتباه في اللحظة الحالية، والانفتاح، والاستعداد، والوعي بالتجارب في اللحظة الحالية. بينما حدد Kang et al. (٢٠١٤, ١٧٤) أربعة أبعاد لليقظة العقلية وهي: الانتباه، والوعي، والتركيز على اللحظة الحالية، والتعايش مع الخبرات والأفكار دون إصدار حكم تقييمي

وتتمثل أهم مكونات اليقظة العقلية طبقاً لنموذج بير وآخرون (Baer et al., ٢٠٠٦) فيما يلي:

- الملاحظة :**Observing**وتتضمن الوعي بالخبرات الداخلية والخارجية كالمشاعر والانفعالات.
- الوصف :**Describing**ويقصد به وصف الخبرات الداخلية للفرد، وقدرته في التعبير عنها.
- التصرف بوعي :**Acting whit Awareness**ويقصد به ما يقوم به الفرد من أنشطة بلحظة ما، وإن اختلف هذا النشاط مع سلوكه التلقائي حتى وإن كان يركز انتباهه على شيء آخر.
- الامتناع عن اصدار الأحكام :**Nonreactivity** حيث لا يقوم الفرد بإصدار أي أحكام تقييمية على الخبرات والمشاعر الداخلية.
- قلة التفاعل :**Nonjudging** ويعنى عدم تأثير الأحاسيس والمشاعر الداخلية على انتباه الفرد.

كما تتمثل أهم مكونات وأبعاد اليقظة العقلية فيما يلي:

١. الانتباه والوعي: يري بعض الباحثين أن الانتباه والوعي مفهوماً واحداً، ولكن يشير Andrew 2009)) إلى أن الانتباه والوعي مفهومان مختلفان، فالانتباه يعني التركيز الثابت والمستمر على مثير داخلي مثل التنفس أو مثير خارجي مثل الشمعة بينما يعتبر الوعي حالة أعمق من الانتباه والتي من خلالها يراقب الفرد بإدراكه تدفق أفكاره، وأحاسيسه، وعواطفه.
٢. التقبل: يري Browen (2011) أن إعطا ء الانتباه الكامل للحظة الحالية يجلب التقبل، لأنه لايمكن للمرء أن ينتبه لشيء ما بأقصى درجة بينما هو يقاومه، ويؤكد بير (Baer, 2003) أن التقبل يعد أحد أسس ممارسة اليقظة العقلية.
٣. إعادة التوجيه أو إعادة الإدراك: ويعتبر إعادة التوجيه مفهوماً رئيسياً من مفاهيم اليقظة العقلية ويعني السماح للمزيد من الوضوح، والموضوعية، والاتزان عبر استخدام التقنيات الخاصة بممارسة اليقظة العقلية، والتي تعمل على تنظيم الذات، والقيم، وترسيخ المرونة المعرفية، والعاطفية (McLaughlin, 2010). ويري Ivtzan & Briscoe (2016) أن التقنيات الخاصة بممارسة اليقظة العقلية تتضمن إجراءات، المراقبة، والوصف، والتي يعتقد العديد من الباحثين أنها جوانب مهمة لإعادة توجيه الفرد نحو اللحظة الحالية.
٤. الوصف والتحليل: أضاف Pang & Ruch (2016) القدرة على الوصف والتحليل كأحد مكونات اليقظة العقلية لدى الفرد.

تري الباحثة أن مكونات اليقظة العقلية حظت باتفاق بين العديد من الباحثين، وأنها تشمل الانتباه والوعي لكل أفكار الفرد ومشاعره، ثم التقبل لأنه لا يمكن للفرد أنه ينتبه لشيء بينما هوا يقاومه، ثم يدرك الفرد ما يمر به ويوجهه بدرجه من الاتزان والوضوح والموضوعية.

ثانياً: جودة الحياة الأكاديمية Quality of Academic Life

تعد جودة الحياة الأكاديمية من الركائز الأساسية لتحقيق التميز في المؤسسات التعليمية، حيث تمثل البيئة الأكاديمية الداعمة محوراً هاماً لتعزيز الأداء والتعلم، وتعتمد جودة الحياة الأكاديمية علي توفير بيئة تعليمية مشجعة وتشجيع الابتكار والتطور ودعم الصحة النفسية للطلاب والمعلمين.

ويعرف على (٢٠١٣، ٦٤١) جودة الحياة الأكاديمية بأنها شعور الطالب بارتفاع كفاءة الذات الأكاديمية لديه، والرضا الأكاديمي والسعادة، وقدرته على تحقيق أهدافه الأكاديمية وإشباع حاجاته من خلال بيئة تتوافر فيها المساندة الأكاديمية.

ويعرفها العتيبي (٢٠١٤) بأنها معرفة الطلاب بالخبرات والمهارات، وتفاعل قدراتهم واستعداداتهم لإنتاج شيء مفيد يساهم في تطوير حياتهم الاجتماعية، وامتلاكهم لصفات وأنماط سلوكية تمكنهم من التكيف مع البيئة التعليمية لتحقيق الجودة الشاملة في مجال تخصصهم.

يعرف حبيب (٢٠١٦) بأن جودة الحياة الأكاديمية للطالب بأنها حُسن توظيف إمكاناته العقلية والإبداعية، وإثراء وجدانه لتحقيق الأهداف المنشودة، وأن تتوافر الشخصية الإنسانية القادرة على التفكير الحر والنقد البناء والقدرة على التغيير والإبداع مع الشعور بالمسئولية تعد من ركائز النمو والاجتماعي والتعليمي والاقتصادي وتحقيق التنمية الشاملة.

ويعرفها عابدين والشرقاوي (٢٠١٦) شعور الطالب بالرضا عن حياته الأكاديمية وقدرته على اشباع حاجاته الأكاديمية من خلال المساندة الأكاديمية والتخطيط الجيد لمستقبله، فهي تشمل الرضا الأكاديمي، المساندة الأكاديمية، والكفاءة الأكاديمية، كما يلي:

- الرضا الأكاديمي: ويقصد به شعور الطالب بالرضا والاطمئنان على دراسته ومستواه الأكاديمي.
- المساندة الأكاديمية: ويقصد بها إدراك الطالب حجم الاهتمام الذي يتلقاه من الآخرين، وحصوله على الإرشادات التي تنفعه في تقدمه الأكاديمي.
- الكفاءة الأكاديمية: ويقصد بها اعتقاد الطالب بقدرته على تحقيق مستوى مرتفع من الإنجاز الأكاديمي.

مكونات جودة الحياة الأكاديمية:

تناولت العديد من الدراسات جودة الحياة الأكاديمية، وتعددت وجهات النظر في قياسها؛ حيث حددت دراسة على (٢٠١٣) جودة الحياة الأكاديمية في أربعة أبعاد هي: الكفاءة الذاتية الأكاديمية، والمساندة الأكاديمية، والتقدم في تحقيق الأهداف الأكاديمية، والرضا الأكاديمي. وحددت دراسة عبد المطلب (٢٠١٤) جودة الحياة الأكاديمية في ثلاثة أبعاد هي مساندة المدرسين والزملاء، والكفاءة الدراسية، والرضا عن الدراسة. بينما حددت دراسة عابدين والشرقاوي (٢٠١٦) جودة الحياة الأكاديمية في أربعة أبعاد هي: الرضا الأكاديمي، والتوقعات المستقبلية، كفاءة الذات الأكاديمية، والمساندة الأكاديمية. وحددت دراسة حبيب (٢٠١٦) جودة الحياة الأكاديمية في ثلاثة أبعاد هي: المعرفة والبراعة الشخصية، والحكمة.

ثالثاً: رأس المال النفسي:

تطور فكرة رأس المال النفسي

إن مصطلح رأس المال النفسي ظهر في أواخر التسعينات من القرن الماضي حيث ذكره العالم النفسي (Martin Seligman) الذي كان هدفه التركيز على الصفات الإيجابية للفرد، فأساس هذا المصطلح أن الأفراد لديهم صفات إيجابية هذه الصفات تدعم أداء الفرد فينعكس على مستوى أدائهم في العمل وجودته، حيث إنه كي يتمكن ب الفرد من مواجهة التحديات وتطوير عمله والتميز به عليه أن يتمتع بصحة نفسية جيدة، كما هو متعارف ومتداول أن مصطلح " رأس المال هو مصطلح يدرج بشكل كبير في مجال الاقتصاد والتمويل، ولكن مع مرور الوقت تم استخدام هذا المصطلح مع الموارد البشرية للتعبير وتمثيل قيمة الموارد البشرية وعلى هذا الأساس ظهرت مصطلحات عدة مع مرور الوقت مثل رأس المال البشري والفكري والاجتماعي والنفسي Luthans & Youssef, ٢٠٠٧)).

تعريف رأس المال النفسي

رأس المال النفسي هو حالة الفرد النفسية الإيجابية القابلة للتطوير والتي تتميز بامتلاك الثقة (الكفاءة الذاتية لبذل الجهود الضرورية للنجاح في المهام عالية التحدي، خلق الصفة الإيجابية المميزة (التفاؤل) بشأن تحقيق النجاح الآن وفي المستقبل، المثابرة نحو تحقيق الأهداف وعند الضرورة إعادة توجيه المسارات (الأمل) للنجاح في تحقيق الأهداف، والقدرة على الارتداد (المرونة) لتحقيق النجاح عند التعرض للمشاكل والمحن(Luthans & Youssef, ٢٠٠٧) .

رأس المال النفسي هو تقييم الفرد الإيجابي للظروف واحتمالية النجاح استناداً إلى المثابرة

والجهد المحفز، فهو عامل نفسي إيجابي بشكل عام (Luthans & Youssef, ٢٠٠٤).

ويعرفه Poon (٢٠١٣) بأنه القدرة النفسية الإيجابية للفرد التي تبني علي الكفاءة، والأمل والتفاؤل والمرونة.

أبعاد المال النفسي:

تعد الأبعاد التي وضعها Luthans & Youssef (٢٠٠٧) لرأس المال النفسي والتي تشمل (الأمل، الثقة، الكفاءة الذاتية، المرونة، التفاؤل) هي أكثر الأبعاد استخداماً وتداولاً في البحوث والدراسات، استخدمت هذه الأبعاد واختبرت في دراسات كثيرة وحديثة ومنها دراسة (Avey et al., 2010; Poon, 2013; Corner, 2015; Bockorny, ٢٠١٥) لطبيعة تفاعل هذه الأبعاد إذ أن المستوى العالي من الأمل يساعد على التفاؤل في تحفيز الأفراد وتمكينهم، وأن الكفاءة الذاتية تؤدي إلى مرونة أكبر تجاه حل المشكلات والمصاعب ومقاومة الضغوط، وهذه الأبعاد الأربعة تتمثل بمجملها في حالة التطور النفسي الإيجابية ((Corner, ٢٠١٥ .

ويتكون رأس المال النفسي من أربعة أبعاد هي الأمل، والتفاؤل، والثقة (الكفاءة الذاتية)، والمرونة. وهو يجسد ميول الفرد لأن يكون محفزاً تجاه إنجاز الهدف، وإدراك المسار لتحقيقه، والإيمان بالنجاح للوصول إليه، والتعافي من العقبات التي تظهر في طريق تحقيقه(Caza, Baggozz, Woolege, et al.,٢٠١٠).

وفيما يلي توضيح أبعاد رأس المال النفسي:

١- الأمل ((**Hope**: يتمثل بالقدرة على ايجاد طرائق ووسائل للوصول إلى الأهداف التي يطمح الشخص الوصول إليها بامتلاكه النفسية الإيجابية وإن لم تنجح تلك الوسائل والطرائق يفكر بطرائق اخرى للوصول إلى الاهداف المراد الوصول إليها والمثابرة عليها(Javidan & Walker, ٢٠١٣).

٢- الثقة (الكفاءة الذاتية :(**Self-efficacy** هو إيمان الشخص بقدراته ومهارته الخاصة والنجاح بها بغض النظر عن الأجواء المحيطة به Avey et al., ٢٠١٥))؛ وهي القدرة على التحلي بالثقة والنجاح ونقل تلك القدرات بطريقة دافعة ومحفزة للإنجاز لتحقيق الهدف(Chen & Lim, ٢٠١٢).

٣- المرونة **Resilience**: إعادة التوازن واستجماع القوى بعد مواجهة العقبات والمشاكل والقدرة على التغلب عليها بنجاح(Luthans, ٢٠٠٧).

٤- التفاؤل :**Optimism** هو أساس رأس المال النفسي إذ أنه يرتبط ارتباط إيجابي مع

الأحداث المستقبلية التي تشمل المشاعر الإيجابية والتحفيز بوجود تقييم – واقعي لتلك الأحداث عن مدى إمكانية حدوثها مما يزيد من فاعلية الشخص وأمله(Kobau et al., 2011).

رابعاً: صعوبات التعلم

هي تلك المشكلات التي تظهر لدي تلاميذ المدارس، وتبدو واضحة إذا حدث اضطراب للتلميذ في العمليات النفسية، بحيث يعجز عن تعويضها من خلال وظائف أخري، عندئذ يكون لدي الطفل صعوبة في تعلم الكتابة، أو التهجي، أو القراءة، أو الحساب (عبد الغفار، ٢٠١٥، ٣٢).

يعرف صامويل كيرك صعوبات التعلم بأنها اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات الأساسية المرتبطة بالحديث، أو اللغة، أو القراءة، أو الكتابة، أو الحساب، أو التهجي، وتنشأ هذه الصعوبات نتيجة لاحتمال وجود اضطرابات وظيفية في المخ أو اضطرابات سلوكية أو انفعالية، وليس نتيجة لأي من التأخر العقلي أو الحرمان الحسي أو العوامل البيئية أو الثقافية (الزيات، ١٩٩٨، ١٠٥).

ويشير حافظ (٢٠٠٦، ٦٦) إلى أن صعوبات التعلم هي اضطراب في العمليات العقلية أو النفسية الأساسية، التي تشمل الانتباه والإدراك وتكوين المفهوم والذكر وحل المشكلة، يظهر صداه في عدم القدرة على تعلم القراءة، والكتابة، والحساب، وما يترتب عليه سواء في المدرسة الابتدائية أساساً، أو فيما بعد من قصور في تعلم المواد الدراسية المختلفة.

ويشير مفهوم صعوبات التعلم الأكاديمية إلى نواحي القصور التي تحدث في المواد الدراسية التي يتلقاها الطفل في المدرسة (السيد، ٢٠٠٨، ٦٧)؛ والضبط الرئيسي لهذه الصعوبات هو تدني التحصيل الأكاديمي، وتتمثل في الصعوبات المتعلقة بالقراءة والكتابة والتهجي والتعبير الكتابي والحساب (ذكي، وسالم، ٢٠٠٩، ٧٨).

تصنيف صعوبات التعلم الأكاديمية

وتصنف صعوبات التعلم الأكاديمية إلى ما يلي:

١- صعوبات تعلم القراءة: يمكن القول بأن صعوبة تعلم القراءة هي قصور في القدرة على القراءة، أو فهم ما يقوم التلميذ بقراءته سواء أكانت قراءة جهرية أو صامتة، وقد يرجع هذا العجز إلى عوامل أولية أو ثانوية، وقد يكون مستمرا أو ينتهي خلال فترة محددة بعد تدابير معينة، وهو لا يتناسب مع مستوى القدرة العقلية للتلميذ ولا صفه الدراسي (العدل، ٢٠١١، ١٩١).

٢- صعوبات تعلم الكتابة: صعوبة تعلم الكتابة هي عائق أو قصور يؤثر في الطريقة التي يعالج

بها الفرد كتابة الكلمات، من حيث ترابطها وخطها ورسمها بشكل صحيح (محمد ومحيي الدين، ٢٠٠٥، ٤٢).

٣- صعوبات تعلم الحساب: هي صعوبة في إجراء العمليات الحسابية الأساسية وهي : الجمع والطرح والضرب والقسمة وما يترتب عليها من مشكلات في دراسة الكسور والجبر والهندسة فيما بعد (عبيد، ٢٠٠٩، ١٤٤)؛ ومن مظاهرها صعوبة التفكير الكمي اللازم لمعرفة الكميات فلا يستطيع الطالب التميز بين أكبر وأصغر أو كثير وقليل، ضعف في معرفة مفاهيم الأعداد والأرقام ومدلولاتها الفعلية، وصعوبة في معرفة معاني الرموز الرياضية (علي، ٢٠١٠، ٥٢).

العلاقة بين اليقظة العقلية ورأس المال النفسي وجودة الحياة الأكاديمية لدي ذوي صعوبات التعلم:

يستند تحليل العلاقة بين جودة الحياة الأكاديمية، رأس المال النفسي، واليقظة العقلية لدى ذوي صعوبات التعلم إلى عدة نظريات، أبرزها. نظرية التعلم الاجتماعي (Social Learning Theory) التي تؤكد أن الأفراد يتعلمون من خلال الملاحظة والتفاعل مع الآخرين، وأن الطلاب ذوي صعوبات التعلم قد يواجهون تحديات في التكيف مع البيئة الأكاديمية، ولكن إذا كانوا محاطين بأشخاص يقدمون دعماً نفسياً واجتماعياً قوياً، مثل المعلمين والزملاء، فإن ذلك يعزز من شعورهم بالكفاءة الذاتية ويزيد من رأس المال النفسي لديهم(Chuang, 2021; Walter & Hazan-Liran, ٢٠٢٤).

في حين أشارت نظرية التكيف المعرفي (Cognitive Adaptation Theory) إلى تكيف الأفراد مع الأحداث الضاغطة أو الصعوبات من خلال تطوير استراتيجيات تكيف معرفية فعالة، وأن ذوي صعوبات التعلم يستطيعون أن يتغلبوا على التحديات الأكاديمية، وأنه يمكن لرأس المال النفسي خاصة في جوانب المرونة النفسية والتفاؤل، أن يساعدهم على التكيف بشكل أفضل مع صعوبات التعلم، مما يحسن جودة الحياة الأكاديمية(Shuell, ٢٠٢١).

وتوصلت نظرية رأس المال النفسي (Psychological Capital Theory) إلى أن رأس المال النفسي يتكون من أربعة أبعاد رئيسية وهي، الأمل (Hope): ويمثل القدرة على وضع أهداف واضحة والسعي لتحقيقها، والتفاؤل (Optimism): ويشكل التوقع الإيجابي للمستقبل والتعامل مع التحديات بإيجابية، والمرونة النفسية (Resilience): وتمثل القدرة على التعافي من النكسات، والكفاءة الذاتية (Self-efficacy): وتشير إلي إيمان الفرد بقدرته على النجاح في مهامه (Youssef-Morgan & Luthans, ٢٠١٣).

وبناءً على ذلك تري الباحثة أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم الذين لديهم رأس مال نفسي مرتفع، يمكنهم استخدام هذه الأبعاد للتغلب على الصعوبات الأكاديمية والتحلي بالمرونة النفسية، وذلك بدوره يعزز من قدراتهم على التعامل مع الفشل الأكاديمي وتحويله إلى فرصة للتعلم ، في حين أن الكفاءة الذاتية تدعم الثقة بأنفسهم وبقدراتهم على النجاح ، مما ينعكس إيجابياً على جودة الحياة الأكاديمية .

وتري نظرية المراقبة والقبول Monitor and Acceptance Theory (MAT) التي تعتمد على اليقظة العقلية وآليتها النشطة، أنه من خلال تعزيز الوعي بالتجارب التي يمر بها الفرد، يزيد ذلك من مهارة مراقبه الانتباه لديه والتي تعمل علي تحسين التفاعل والانتاج، ومن خلال تعديل المرء علاقته بالتجربة التي مر بها يكون القبول ضرورياً لتقليل التفاعل السلبي والضغوط والإجهاد(Schonert-Reichl & Roeser, 2016; Lindsay & Creswell, ٢٠١٧).

وتري الباحثة أنه يمكن أن تسهم اليقظة العقلية لدي الطلبة ذوي صعوبات التعلم في تقليل مشاعر القلق والتوتر المرتبط بالتحديات الأكاديمية، مما يعزز من تركيزهم وقدراتهم على التعلم، وبالتالي تحسين جودة الحياة الأكاديمية لديهم.

وتشير نظرية التحفيز الذاتي أو تقرير المصير Self-Determination Theory (SDT) إلى أن الأفراد لديهم ثلاث حاجات نفسية أساسية يجب إشباعها لتحقيق النمو والتطور وهي، الحاجة إلى الاستقلالية (Autonomy): وتعني الإحساس بالقدرة على اتخاذ القرارات، والحاجة إلى الكفاءة (Competence) وتعني الشعور بالقدرة على إنجاز المهام بنجاح، والحاجة إلى الانتماء (Relatedness): الشعور بالانتماء والدعم الاجتماعي(Wehmeyer & Shogren, 2020; Kausik & Hussain, 2020; Dunn & Zimmer, ٢٠٢٠).

وتري الباحثة أن إشباع حاجات الطلاب ذوي صعوبات التعلم يمكن أن يعزز جودة الحياة الأكاديمية بشكل كبير من خلال الوصول الي الكفاءة الذاتية التي بدورها تقودهم الي الكفاءة الاكاديمية ، وإدارة الوقت ؛ ويساعدهم التحفيز الذاتي على تحقيق نجاح أكاديمي، بينما الشعور بالانتماء والدعم الاجتماعي، والمساندة الاجتماعية والاكاديمية يعززان من راس المال النفسي وبدوره يؤدي الي الصمود أمام العقبات والشعور بالأمل والتفاؤل والثقة بالنفس.

الدراسات السابقة:

فيما يلي عرض لبعض الدراسات السابقة التي تناولت العلاقة بين المتغيرات بالبحث والدراسة :

هدفت دراسة Yaghoobi et al. (٢٠١٩)إلي معرفة الرفاهية النفسية القائمة علي اليقظة العقلية ورأس المال النفسي والحاجة إلي الادراك لدي الطلاب، وقد تكونت عينة الدراسة من (٣٧٥) طالباً، كما تم استخدام مقياس الوعي بالانتباه اليقظ، ومقياس الحاجة للإدراك ومقياس ريف للرفاهية النفسية، واستبيان رأس المال النفسي، أظهرت نتائج الدراسة أن الرفاهية النفسية لها ارتباط ايجابي كبير مع رأس المال النفسي والحاجة إلي الادراك واليقظة العقلية، كما تنبأت اليقظة العقلية برأس المال النفسي والحاجة إلي الادراك بنسبة ٥٦% في الرفاهية النفسية.

وهدفت دراسة Masoumparast (٢٠٢٠) إلي تقدير رأس المال النفسي واليقظة الذهنية في النمذجة الهيكلية للرفاه النفسي، وتكونت عينة الدراسة من (٦١٠) مشاركاً تم اختيارهم بشكل عشوائي، تم استخدام مقياس راس المال النفسي اعداد Luthans & Avolio (٢٠٠٧) واستبيان الرفاه النفسي اعداد Rrff & Keyes (١٩٩٥)، واستبيان اليقظة الذهنية اعداد Baer (٢٠٠٦)، أظهرت نتائج الدراسة أن متغير رأس المال النفسي له تأثيرات مباشرة وغير مباشرة (بسبب اليقظة الذهنية) وهو مؤشر ايجابي ومعنوي للرفاهية النفسية، كما أشارت النتائج إلي أهمية دور رأس المال النفسي واليقظة الذهنية في التنبؤ بالصحة النفسية.

وسعت دراسة Ali et al. (٢٠٢٢) إلي تحليل العلاقة بين اليقظة العقلية والمشاركة في الدراسة مع التركيز علي الدور الوسيط والهام لرأس المال النفسي والدافع، تكونت عينة الدراسة من (٤٢٨) طالباً دولياً يدرسون في الجامعات الصينية، أدعمت نتائج الدراسة العلاقة المفترضة وأشارت إلي أن اليقظة الذهنية تعد مقدمة أساسية للمشاركة في الدراسة وأن الطلاب الأكثر وعياً بالدراسة هم أكثر انخراطاً في الدراسة، علاوة علي ذلك فإن العلاقة بين اليقظة الذهنية والمشاركة في الدراسة تتوسطها رأس المال النفسي والدافع الداخلي.

في حين هدفت دراسة Walter & Hazan–Liran (٢٠٢٤) إلي استكشاف العلاقات بين رأس المال النفسي والدعم الاجتماعي والتكيف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة ذوي صعوبات التعلم (LD)، وقد تم مقارنة أولئك الذين يتلقون الدعم من المراكز الجامعية بأقرانهم غير المدعومين، تكونت عينة الدراسة من (١٢٠) طالباً جامعياً يعانون من تشخيصات مختلفة لصعوبات التعلم، أظهرت نتائج الدراسة أن هناك ارتباطات إيجابية ذات دلالة إحصائية بين رأس المال النفسي والدعم الاجتماعي ولكن فقط بين الطلاب الذين يتلقون الدعم المؤسسي، علاوة على ذلك، ارتبط التكيف الأكاديمي بشكل إيجابي بكل من رأس المال النفسي والدعم الاجتماعي بغض النظر عن

الدعم المؤسسي، ومع ذلك، أظهر الطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم والذين يلتحقون بمراكز الدعم المؤسسي مستويات أعلى في راس المال النفسي والدعم الاجتماعي والتكيف الأكاديمي مقارنة بنظرائهم الذين لم يتلقوا الدعم المؤسسي.

التعقيب على الدراسات السابقة

تري الباحثة أن هذه الدراسات شكلت مصدراً أساسياً للمعلومات المهمة التي ساعدت علي تحديد المشكلة واختيار منهجيتها والاجراءات المناسبة لتحقيق أهدافها والتي طبقت جميعا على طلاب ، وأجمعت نتائج تلك الدراسات علي أن الرفاهية النفسية لها ارتباط ايجابي كبير مع رأس المال النفسي والحاجة إلي الادراك واليقظة العقلية مثل دراسة (Yaghoobi et al., ٢٠١٩؛ وكذلك دراسة Masoumparast (٢٠٢٠) التي توصلت إلي أن رأس المال النفسي له تأثيرات مباشرة وغير مباشرة بسبب اليقظة الذهنية؛ وكذلك نتائج دراسة Ali et al. (٢٠٢٢) التي أشارت إلي أن اليقظة الذهنية تعد مقدمة أساسية للمشاركة في الدراسة وأن الطلاب الأكثر وعياً بالدراسة هم أكثر انخراطاً في الأعمال الاكاديمية ، وأن العلاقة بين اليقظة الذهنية والمشاركة في الدراسة تتوسطها رأس المال النفسي والدافع الداخلي.

فروض الدراسة

١- يوجد ارتباط دال إحصائياً بين اليقظة العقلية وجودة الحياة الأكاديمية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم.

٢- يوجد ارتباط دال إحصائياً بين اليقظة العقلية ورأس المال النفسي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم.

٣- يوجد ارتباط دال إحصائياً بين رأس المال النفسي وجودة الحياة الأكاديمية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم.

٤- يمكن التنبؤ بجودة الحياة الأكاديمية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم من خلال اليقظة العقلية.

٥- يمكن التنبؤ بجودة الحياة الأكاديمية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم من خلال رأس المال النفسي.

٦- يوجد تأثير مباشر وآخر غير مباشر لليقظة العقلية ورأس المال النفسي على جودة الحياة الأكاديمية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم.

اجراءات الدراسة

أولاً: منهج الدراسة

اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي، حيث تم استخدام تحليل المسار (Path Analysis) بهدف الوصول إلى أفضل نموذج بنائي يوضح العلاقات والتأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين متغيرات الدراسة (اليقظة العقلية، جودة الحياة الأكاديمية، رأس المال النفسي).

يعتبر هذا المنهج خطوة متقدمة على أسلوب الارتباط البسيط، حيث يسعى لفهم العلاقات الهيكلية بين المتغيرات، لكنه لا يقدم دليلاً على السببية المؤكدة مثل الدراسات التجريبية، وإنما يشير إلى العلاقات التي قد تكون سببية بناءً على الارتباطات المدروسة (مراد، ٢٠٠٠، ٤٦٥).

ثانياً: مجتمع الدراسة

طلاب المرحلة الإعدادية في محافظة القاهرة لعام ٢٠٢٣/٢٠٢٤، حيث تتراوح أعمارهم بين (١٢-١٥) **عامًا**.

ثالثًا: عينة الدراسة وإجراءات اختيارها

تم اختيار عينة الدراسة الأساسية من طلاب المرحلة الإعدادية بطريقة قصدية، حيث تضمنت العينة النهائية (٢٤٥) طالبًا وطالبة تم تشخيصهم على أنهم يعانون من صعوبات التعلم الأكاديمية. بدأت العينة المبدئية بتحديد (٣٠٠) طالب وطالبة من خلال مسح ميداني لعدد من المدارس الإعدادية في منطقة القاهرة الكبرى من مجتمع الدراسة ، وتم توزيع قوائم ملاحظة على معلمي المواد الأكاديمية لتقييم مستوى التحصيل الدراسي، واختيار الطلاب الذين حصلوا على تقييم "ضعيف" في الأداء الأكاديمي. تم استبعاد (٢٠) طالبًا بناءً على السجلات المدرسية والتقارير الصحية، حيث يعانون من إعاقات دمج أو مشكلات صحية تؤثر على قدرتهم على التعلم. ثم تم تطبيق اختبار الذكاء باستخدام مقياس ستانفورد–بينيه، وتم استبعاد (١٥) طالبًا حصلوا على درجات خارج النطاق المحدد للقدرة العقلية بين(٨٥ /١١٥). بعد ذلك تم تطبيق مقياس تشخيص صعوبات التعلم (إعداد فتحي الزيات) لتحديد الطلاب الذين يعانون من صعوبات تعلم أكاديمية، وأسفر عن استبعاد (١٠) طلاب آخرين لم ينطبق عليهم شروط تطبيق المقياس ، ثم تم استخدام مقياس المسح النيورولوجي (إعداد عبد الوهاب كامل) للتحقق من أي مشكلات عصبية، مما أدى إلى استبعاد (١٠) طلاب إضافيين. وأخيرًا، بعد تطبيق مقياس رأس المال النفسي ومقياس جودة الحياة الأكاديمية، تم استبعاد (٥) طلاب لعدم استكمالهم الاختبارات بشكل جدي، وبذلك بلغت العينة النهائية (٢٤٥) طالبًا وطالبة، تراوحت أعمارهم بين ١٢ /١٥ عامًا، بمتوسط عمر (١٣,٥) عامًا وانحراف معياري (١,٢)، مع نسب ذكاء تتراوح بين (٨٥) ،(١١٥) وفق مقياس ستانفورد–بينيه،

وبلغ عدد الذكور (١٣٠) والإناث (١١٥).

رابعًا: أدوات الدراسة

استخدم الباحثون في هذه الدراسة الأدوات التالية:

١- مقياس اليقظة العقلية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم إعداد جلجل وآخرون)٢٠٢٢).

هدف المقياس هو قياس مستوى اليقظة العقلية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. تم تصميم المقياس بعد الاطلاع على عدد من الدراسات والمقاييس الأجنبية والعربية، مثل دراسة Hunt et al (٢٠١٨). التي تناولت مفهوم اليقظة العقلية وأبعادها، حيث أشار الباحثون إلى دور الانتباه الواعي والتركيز في تعزيز مستوى اليقظة. كما استندنا إلى دراسة Kropp & Sedlmeier (٢٠١٩)، التي أكدت أهمية البعد الثنائي لليقظة المتمثل في الانتباه الواعي والتركيز بقصد. بالإضافة إلى ذلك، أُخذت بعين الاعتبار دراسة Browen (٢٠١١)، التي حددت بُعدين لليقظة العقلية وهما حالة الوعي كما هي في اللحظة الحالية والمعالجة المعرفية لهذه اليقظة. وأيضًا، اعتمدنا على دراسة Hasker (٢٠١٠) التي أكدت أن اليقظة العقلية تتضمن التنظيم الذاتي للانتباه والانفتاح والوعي بالتجارب الحالية. وأخيراً، تم الاستناد إلى دراسة Kang et al (٢٠١٤) التي حددت أربعة أبعاد لليقظة العقلية وهي: الانتباه، والوعي، والتركيز على اللحظة الحالية، والتعايش مع الخبرات والأفكار دون إصدار حكم تقييمي بهدف ملاءمته لعينة البحث من حيث خصائصهم العمرية واحتياجاتهم التعليمية، يتكون المقياس من (٢٤) عبارة موزعة على أربعة أبعاد هي: الملاحظة، الوصف، التصرف بوعي، والقبول بدون حكم، حيث يحتوي كل بعد على (٦) عبارات تصف سلوك أو شعور التلميذ في مواقف متنوعة. يجيب الطالب على كل عبارة من خلال اختيار واحدة من ثلاثة خيارات: "تنطبق دائمًا"، "تنطبق أحيانًا"، "لا تنطبق"، وتُمنح الدرجات كما يلي: (٣) للعبارة التي تنطبق دائمًا، (٢) للعبارة التي تنطبق أحيانًا، و(١) للعبارة التي لا تنطبق.

الخصائص السيكومترية في صورته الأصلية

للتحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس اليقظة العقلية، قام الباحثون بتطبيقه على عينة مكونة من (١١٠) تلميذًا من ذوي صعوبات التعلم. استخدم الباحثون ثلاثة أنواع من الصدق: صدق المحكمين، حيث تم عرض المقياس على (١٠) محكمين من أعضاء هيئة التدريس في جامعات كفر الشيخ والإسكندرية ودمنهور، وتراوحت نسب الاتفاق بينهم من (٨٠%) إلى (١٠٠%)، مما دفع الباحثون إلى تعديل بعض العبارات لتتناسب مع خصائص العينة. كما تم استخدام صدق المحك الخارجي، بحساب معامل الارتباط بين درجات العينة ودرجات مقياس اليقظة العقلية للأطفال (BAU-MSC) الذي أعده Sibel Zeynep (٢٠١٨)، وبلغ معامل الارتباط (٠,٨٥٦)، وكان دالًا

إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، مما يدل على صدق المقياس. بالإضافة إلى ذلك، تم إجراء التحليل العاملي، وأظهرت النتائج وجود أربعة عوامل بجذور كامنة أكبر من الواحد الصحيح وفقًا لمحك كايز، مما يشير إلى دلالة إحصائية للعوامل.

فيما يتعلق بـــثبات المقياس، تم حسابه باستخدام طريقتين: إعادة التطبيق بفاصل زمني (١٥) يوماً، وطريقة ألفا كرونباخ. تراوحت معاملات الثبات بين (٠,٧٤٢) و(٠,٨٦٩) للأبعاد الفرعية، مما يدل على ثبات مرتفع. كما تم التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس، حيث تم حساب معاملات الارتباط الداخلية بين درجات العبارات والدرجة الكلية لكل بعد، وكانت جميع معاملات الارتباط موجبة ومرتفعة، مما يشير إلى أن الأبعاد الأربعة ترتبط ببعضها البعض بعلاقات طردية قوية يمكن القول إن المقياس يتمتع بخصائص سيكومترية جيدة تؤهله للاستخدام في قياس اليقظة العقلية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

الخصائص السيكو مترية في الدراسة الحالية

للتحقق من الخصائص السيكومترية في الدراسة الحالية لمقياس اليقظة العقلية، طبقت الباحثة مفردات المقياس على عينة استطلاعية من (٣٨) تلميذًا وتلميذة من ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الإعدادية.

- صدق المحك (الصدق التلازمي):

تم حساب معامل الارتباط بطريقة بيرسون (Pearson) بين درجات عينة التحقق من الكفاءة السيكومترية لمقياس اليقظة العقلية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم (الخاص بالدراسة الحالية) ومقياس اليقظة العقلية لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة إعداد عبد الوهاب وآخرون (٢٠٢٣) كمحك خارجي. كانت قيمة معامل الارتباط (٠,٧٧٤) وهي دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، مما يدل على صدق المقياس الحالي.

أولاً: الاتساق الداخلي

تم التحقق من الاتساق الداخلي لمقياس اليقظة العقلية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson) بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه. ويوضح الجدول (١) التالي معاملات الارتباط:

جدول (١)

معاملات ارتباط بيرسون بين المفردة مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي له (ن= ٣٨)

الملاحظة		الوصف		التصرف بوعي		القبول بدون حكم	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
1	0.758**	7	0.735**	13	0.746**	19	0.753**
2	0.812**	8	0.824**	14	0.764**	20	0.749**
3	0.777**	9	0.764**	15	0.755**	21	0.780**
4	0.864**	10	0.849**	16	0.743**	22	0.824**
5	0.746**	11	0.764**	17	0.773**	23	0.782**
6	0.834**	12	0.764**	18	0.743**	24	0.764**

يتضح من جدول(١) أن معاملات الارتباط بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه تتراوح بين (٠,٧٣٥) و(٠,٨٦٤)، مما يدل على أن المفردات تتمتع باتساق داخلي جيد، حيث ترتبط ارتباطًا قويًا بالبعد الذي تنتمي إليه.

الاتساق الداخلي (الأبعاد مع الدرجة الكلية للمقياس)

تم حساب معاملات الارتباط باستخدام معامل بيرسون (Pearson) بين ارتباط كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس اليقظة العقلية، ويوضح الجدول التالي النتائج:

جدول (٢)

معاملات الارتباط بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية لليقظة العقلية (ن= ٣٨)

الأبعاد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الملاحظة	0.835**	0.01
الوصف	0.842**	0.01
التصرف بوعي	0.819**	0.01
القبول بدون حكم	0.797**	0.01

يتضح من جدول(٢) أن قيم معاملات الارتباط مرتفعة ودالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، مما يدل على صدق أبعاد مقياس اليقظة العقلية.

ثبـــــــــــــات المقياس:

تمَّ حساب الثبات باستخدام معامل ألفا – كرونباخ، وطريقة معامل أوميجا، لقياس مدى ارتباط العناصر ببعضها البعض وبيان مدى اتساق المقياس. يوضح الجدول التالي النتائج:

جدول (٣)

قيم معاملات الثبات بطريقة ألفا – كرونباخ ومعامل أوميجا لمقياس اليقظة العقلية (ن= ٣٨)

الأبعاد	معامل أوميجا	معامل ألفا
الملاحظة	0.817	0.807
الوصف	0.842	0.836
التصرف بوعي	0.815	0.81
القبول بدون حكم	0.825	0.82
المقياس الكلي	0.892	0.889

يتضح من جدول(٣) أن معاملات ثبات الأبعاد الفرعية باستخدام معامل ألفا–كرونباخ تتراوح بين (٠,٨٠٧) و(٠,٨٣٦)، ما يدل على وجود اتساق مقبول بين العبارات في كل بعد. أما الثبات الكلي للمقياس فقد بلغ (٠,٨٨٩)، مما يشير إلى وجود ثبات جيد. وبالنسبة لمعامل أوميجا، تراوحت القيم بين (٠,٨١٥) و(٠,٨٩٢)، مما يعزز من ثبات المقياس.

الصورة النهائية لمقياس اليقظة العقلية:

تم إعداد الصورة النهائية لمقياس اليقظة العقلية المكون من (٢٤) مفردة موزعة على أربعة أبعاد: الملاحظة، الوصف، التصرف بوعي، والقبول بدون حكم. تم تصميم ثلاث استجابات لكل مفردة (تنطبق دائمًا، تنطبق أحيانًا، لا تنطبق)، وتدل الدرجة المرتفعة على ارتفاع مستوى اليقظة العقلية لدى التلاميذ.

٢- مقياس رأس المال النفسي إعداد (الشهري، ٢٠٢٢)

يهدف المقياس إلى قياس مستوى رأس المال النفسي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. تم إعداد المقياس بناءً على مراجعة الدراسات والمقاييس السابقة مثل دراسة (Avey et al., 2010; Poon, 2013; Corner, 2015; Bockorny ٢٠١٥) ليكون مناسبًا لخصائص التلاميذ واحتياجاتهم التعليمية. يتكون المقياس من (٢٤) عبارة موزعة على أربعة أبعاد: الأمل، كفاءة الذات أو الثقة بالنفس، الصمود، والتفاؤل، يحتوي كل بعد على (٦) عبارات. يعتمد المقياس على مقياس ليكرت الخماسي، حيث يختار التلميذ من بين خمس استجابات: "موافق بدرجة كبيرة جدًا"، "موافق بدرجة كبيرة"، "موافق بدرجة متوسطة"، "غير موافق"، و"غير موافق على الإطلاق"، وتمنح الدرجات كما يلي: (٥) للموافق بدرجة كبيرة جداً و(١) لغير الموافق على الإطلاق.

الخصائص السيكومترية لمقياس رأس المال النفسي في صورته الأصلية:

للتحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس رأس المال النفسي، طبق الباحثون المقياس على عينة مكونة من (٢٣٠) طالبًا. استخدم الباحثون ثلاثة أنواع من الصدق: صدق المحكمين، حيث تم

عرض المقياس على (٧) محكمين من أعضاء هيئة التدريس بجامعات مختلفة، وتراوحت نسب الاتفاق بينهم من (٨٣%) إلى (١٠٠%)، مما أدى إلى إجراء تعديلات بسيطة على بعض العبارات لتتناسب مع خصائص العينة. كما تم استخدام صدق المحك الخارجي، بحساب معامل الارتباط بين درجات العينة ودرجات مقياس السعادة عن الحياة، وبلغ معامل الارتباط بينهما (٠,٦٨)، وكان دالًا إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، مما يدل على صدق المقياس. كما تم التحقق من الصدق التمييزي، بحساب معامل الارتباط بين درجات مقياس رأس المال النفسي ودرجات مقياس الاكتئاب، وتراوحت معاملات الارتباط بين (٠,٥٢) و(٠,٧٠) وكانت سالبة ودالة إحصائيًا، مما يدل على توافر الصدق التمييزي للمقياس.

فيما يتعلق بثبات المقياس، تم حسابه باستخدام معامل ألفا كرونباخ الذي تراوحت قيمه بين (٠,٨٠٧) و(٠,٨٩٢) للأبعاد الفرعية، مما يشير إلى درجة ثبات مرتفعة. كما تم التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس، حيث تم حساب معاملات الارتباط بين الأبعاد الأربعة للمقياس والدرجة الكلية، وكانت جميع معاملات الارتباط موجبة ودالة إحصائيًا. يتضح أن المقياس يتمتع بخصائص سيكومترية جيدة تؤهله للاستخدام في قياس رأس المال النفسي لدى الطلاب.

الخصائص السيكومترية لمقياس رأس المال النفسي في الدراسة الحالية:

للتحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس رأس المال النفسي، طبقت الباحثة مفردات المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (٣٨) طالبًا وطالبة من ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الإعدادية. تم استخدام عدة طرق للتحقق من الصدق والثبات، بما في ذلك صدق المحك (الصدق التلازمي)، والاتساق الداخلي، وثبات المقياس.

- صدق المحك (الصدق التلازمي)

تم حساب معامل الارتباط بطريقة بيرسون (Pearson) بين درجات عينة التحقق من الكفاءة السيكومترية لمقياس رأس المال النفسي (إعداد: الشهري، ٢٠٢٢) ومقياس رأس المال النفسي كمحك خارجي (إعداد: عبد العزيز، وعبد الحليم، ٢٠٢٣). وكانت قيمة معامل الارتباط (٠,٧٢٦) وهي دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، مما يدل على صدق المقياس الحالي.

- الاتساق الداخلي

تم التحقق من الاتساق الداخلي لمقياس رأس المال النفسي من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson) بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه. ويوضح الجدول التالي معاملات الارتباط:

جدول (٤)

معاملات ارتباط بيرسون بين المفردة مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي له (ن= ٣٨)

الأمل		الثقة بالنفس		الصمود		التفاؤل	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
1	0.764**	7	0.835**	13	0.781**	19	0.792**
2	0.812**	8	0.841**	14	0.836**	20	0.815**
3	0.846**	9	0.819**	15	0.847**	21	0.824**
4	0.889**	10	0.876**	16	0.824**	22	0.846**
5	0.823**	11	0.792**	17	0.874**	23	0.859**
6	0.897**	12	0.764**	18	0.879**	24	0.864**

يتضح من جدول(٤) أن معاملات الارتباط تتراوح بين (٠,٧٦٤) و(٠,٨٩٧)، مما يشير إلى اتساق داخلي جيد بين المفردات والبعد الذي تنتمي إليه.

- الاتساق الداخلي (الأبعاد مع الدرجة الكلية للمقياس):

تم حساب معاملات الارتباط بين كل بعد والدرجة الكلية للمقياس، ويوضح الجدول التالي النتائج:

جدول (٥) معاملات الارتباط بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية لرأس المال النفسي (ن= ٣٨)

الأبعاد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الأمل	0.835**	0.01
الثقة بالنفس	0.842**	0.01
الصمود	0.819**	0.01
التفاؤل	0.841**	0.01

يتضح من الجدول(٥) أن معاملات الارتباط مرتفعة ودالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، مما يدل على صدق الأبعاد.

ثبـــــــــــات المقياس

تم حساب الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ وطريقة معامل أوميجا، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول (٦)

قيم معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ ومعامل أوميجا لمقياس رأس المال النفسي (ن= ٣٨)

الأبعاد	معامل أوميجا	معامل ألفا
الأمل	0.827	0.827
الثقة بالنفس	0.846	0.836
الصمود	0.871	0.865
التفاؤل	0.874	0.873
المقياس الكلي	0.898	0.889

يتضح من جدول (٦) أن معاملات الثبات باستخدام ألفا كرونباخ تتراوح بين (٠,٨٢٧) و(٠,٨٧٣)، مما يشير إلى وجود اتساق جيد بين العبارات في كل بعد. أما الثبات الكلي فقد بلغ (٠,٨٨٩)، مما يشير إلى ثبات مرتفع. كما تراوحت قيم معامل أوميجا بين (٠,٨٢٧) و(٠,٨٩٨)، مما يعزز من ثبات المقياس.

٣- مقياس جودة الحياة الاكاديمية

يهدف المقياس إلى قياس مستوى الكفاءة الأكاديمية والمساندة الأكاديمية وإدارة الوقت الأكاديمي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. تم تصميم المقياس من قبل الباحثة استناداً إلى الإطار النظري والدراسات السابقة التي تناولت موضوعات متعلقة بجودة الحياة الأكاديمية. مثل دراسة العتيبي (٢٠١٤) التي تناولت تصميم مقياس لجودة الحياة الأكاديمية لطلاب الجامعة، ودراسة حبيب (٢٠١٦) التي بحثت في فعالية برنامج تدريبي لتحسين جودة الحياة الأكاديمية لدى الطالبات الموهوبات. كما تتفق النتائج مع دراسة مصطفى وآخرون (٢٠٢١) التي استعرضت العجز المتعلم وعلاقته بجودة الحياة الأكاديمية لدى المعاقين سمعيًا، ودراسة زكري (٢٠٢٠) التي تناولت البناء العاملي للتفكير الإيجابي وعلاقته بجودة الحياة الأكاديمية والدافعية الأكاديمية لدى طلبة جامعة جازان.

تكون المقياس من (٣٠) عبارة موزعة على ثلاثة أبعاد رئيسية: البعد الأول هو الكفاءة الأكاديمية ويحتوي على (١٠) عبارات البعد الثاني هو المساندة الأكاديمية ويشمل (١٠) عبارات، البعد الثالث هو إدارة الوقت الأكاديمي ويتضمن (١٠) عبارات يجيب الطالب على كل عبارة من خلال اختيار واحدة من ثلاث خيارات: "تنطبق دائمًا"، "تنطبق أحيانًا"، "لا تنطبق"، وتُمنح الدرجات (٣) للعبارة التي تنطبق دائمًا، (٢) للعبارة التي تنطبق أحيانًا، و(١) للعبارة التي لا تنطبق.

تم عرض المقياس بعد إعداده على (١٠) محكمين مختصين في التربية الخاصة من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات المصرية ، وتراوحت نسب الاتفاق بينهم من (٨٠%) الي (١٠٠%) ، وتمت مراجعة العبارات وتعديل صياغة بعضها بناءً على آراء السادة المحكمين ، وخصائص العينة ، وتم اعتماد المقياس في صورته النهائية المكونة من (٣٠) عبارة.

الخصائص السيكومترية لمقياس جودة الحياة الأكاديمية في الدراسة الحالية:

للتحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس جودة الحياة الأكاديمية، قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (٣٨) تلميذًا وتلميذة من ذوي صعوبات التعلم. تم استخدام عدة طرق للتحقق من الصدق والثبات، بما في ذلك صدق المحك (الصدق التلازمي)، والاتساق

الداخلي، وثبات المقياس.

- صدق المحك (الصدق التلازمي):

تم حساب معامل الارتباط بطريقة بيرسون (Pearson) بين درجات عينة التحقق من الكفاءة السيكومترية لمقياس جودة الحياة الأكاديمية (إعداد الباحثة) ومقياس جودة الحياة الأكاديمية كمحك خارجي إعداد مصطفى وآخرون (٢٠٢١)، وبلغت قيمة معامل الارتباط (٠,٧٥٦) وكانت دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، مما يدل على صدق المقياس الحالي.

- الاتساق الداخلي:

تم التحقق من الاتساق الداخلي لمقياس جودة الحياة الأكاديمية من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson) بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه. يوضح الجدول التالي معاملات الارتباط:

جدول (٧)

معاملات ارتباط بيرسون بين المفردة مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي له (ن = ٣٨)

الكفاءة الأكاديمية		المساندة الأكاديمية		إدارة الوقت الأكاديمي	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
1	0.597**	11	0.798**	21	0.651**
2	0.654**	12	0.812**	22	0.712**
3	0.689**	13	0.827**	23	0.751**
4	0.713**	14	0.763**	24	0.789**
5	0.764**	15	0.814**	25	0.802**
6	0.827**	16	0.856**	26	0.825**
7	0.741**	17	0.745**	27	0.778**
8	0.798**	18	0.768**	28	0.801**
9	0.835**	19	0.791**	29	0.837**
10	0.874**	20	0.829**	30	0.851**

يتضح من جدول (٧) أن معاملات الارتباط تتراوح بين (٠,٥٩٧) و(٠,٨٢٧)، مما يشير إلى اتساق داخلي جيد بين المفردات والبعد الذي تنتمي إليه.

- الاتساق الداخلي (الأبعاد مع الدرجة الكلية للمقياس):

تم حساب معاملات الارتباط بين كل بعد والدرجة الكلية للمقياس، من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson) ويوضح الجدول التالي النتائج:

جدول (٨)

معاملات الارتباط بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية لجودة الحياة الأكاديمية (ن = ٣٨)

الأبعاد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الكفاءة الأكاديمية	0.798**	0.01
المساندة الأكاديمية	0.891**	0.01
إدارة الوقت الأكاديمي	0.831**	0.01

يتضح من جدول(٨) أن معاملات الارتباط مرتفعة ودالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، مما يدل على صدق الأبعاد ، كل بعد والدرجة الكلية للمقياس

ثبـــــــــــات المقياس:

تم حساب الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ وطريقة معامل أوميجا، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول (٩)

قيم معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ ومعامل أوميجا لمقياس جودة الحياة الأكاديمية (ن = ٣٨)

الأبعاد	معامل أوميجا	معامل ألفا
الكفاءة الأكاديمية	0.873	0.873
المساندة الأكاديمية	0.882	0.878
إدارة الوقت الأكاديمي	0.892	0.888
المقياس الكلي	**0.898**	**0.892**

يتضح من جدول(٩) أن معاملات الثبات باستخدام ألفا كرونباخ تتراوح بين (٠,٨٧٣) و(٠,٨٨٨)، مما يشير إلى وجود اتساق جيد بين العبارات في كل بعد على حدا. أما الثبات الكلي فقد بلغ (٠,٨٩٢)، مما يشير إلى ثبات مرتفع للمقياس ككل. كما تراوحت قيم معامل أوميجا بين (٠,٨٧٣) و(٠,٨٩٨)، مما يعزز من ثبات المقياس.

الأساليب الإحصائية

استخدمت الدراسة معامل ارتباط بيرسون (Pearson)، والانحدار الخطي البسيط، وتحليل المسار (Path Analysis) كأداة إحصائية لاختبار احتمال وجود العلاقات السببية بين المتغيرات. يعتمد تحليل المسار على النموذج السببي الذي يوضح العلاقات بين المتغيرات المختلفة استنادًا إلى النظريات والبحوث السابقة، ولكنه لا يؤكد السببية المطلقة (عزت عبد الحميد، ٢٠٠٨). بناءً على الإطار النظري ونتائج الدراسات السابقة ؛ تقترح الباحثة نموذجًا بنائيًا يوضح العلاقة بين متغيرات الدراسة: اليقظة العقلية كمتغير مستقل، رأس المال النفسي كمتغير وسيط ، وجودة الحياة الأكاديمية كمتغير تابع. يهدف النموذج إلى تفسير العلاقات السببية المباشرة وغير المباشرة، واعتمدت الباحثة

في تصميم النموذج على الدرجات الكلية للمتغير المستقل والمتغير الوسيط وابعاد المتغير التابع وذلك لكثرة المسارات التي سوف يحتويها النموذج في حالة استخدام الأبعاد الفرعية للمتغير المستقل والمتغير التابع ، حيث يشير (عزت عبد الحميد ، ٢٠٠٨) إلى أنه كلما كان عدد المتغيرات قليلا كانت صيغة المسار التخطيطي ممتاز.

عرض النتائج ومناقشتها:

عرض نتائج الفرض الأول:

للتحقق من الفرض الأول الذي ينص على "يوجد ارتباط دال إحصائياً بين اليقظة العقلية وجودة الحياة الأكاديمية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم"، تم استخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient) لمعرفة قوة واتجاه العلاقة بين المتغيرين. ويوضح جدول (١٠) النتائج

جدول (١٠)

معاملات الارتباط بين اليقظة العقلية وجودة الحياة الأكاديمية

الابعاد	الكفاءة الأكاديمية	المساندة الأكاديمية	إدارة الوقت الأكاديمي	جودة الحياة الأكاديمية ككل
الملاحظة	0.918**	0.896**	0.917**	0.916**
الوصف	0.914**	0.939**	0.929**	0.932**
التصرف بوعي	0.864**	0.886**	0.878**	0.881**
القبول بدون حكم	0.892**	0.920**	0.905**	0.910**
اليقظة العقلية ككل	0.943**	0.947**	0.951**	0.953**

يظهر الجدول (١٠) أن هناك علاقة موجبة ومعنوية بين اليقظة العقلية وجودة الحياة الأكاديمية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم، حيث بلغ معامل الارتباط الكلي بين اليقظة العقلية وجودة الحياة الأكاديمية (ر=٠,٩٥٣)، مما يشير إلى أن الطلاب الذين يتمتعون بمستويات عالية من اليقظة العقلية لديهم جودة حياة أكاديمية أفضل، والعكس صحيح.

وتوضح النتائج أن جميع أبعاد اليقظة العقلية (الملاحظة، الوصف، التصرف بوعي، القبول بدون حكم) ترتبط بشكل إيجابي مع جميع أبعاد جودة الحياة الأكاديمية (الكفاءة الأكاديمية، المساندة الأكاديمية، إدارة الوقت الأكاديمي). وأقوى هذه الأبعاد هو بعد "اليقظة العقلية ككل"، حيث بلغت قيم الارتباط بين اليقظة العقلية الكلية وأبعاد جودة الحياة الأكاديمية أعلى القيم، مثل ارتباط اليقظة العقلية الكلية بإدارة الوقت الأكاديمي (ر=٠,٩٥١) وارتباطها بجودة الحياة الأكاديمية الكلية (ر=٠,٩٥٣). وهذا يدل على أن اليقظة العقلية الشاملة تلعب دوراً كبيراً في تحسين جودة الحياة

الأكاديمية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم.

أما أقل الأبعاد تأثيراً فهو بعد "التصرف بوعي"، حيث كانت قيم الارتباط بين التصرف بوعي وأبعاد جودة الحياة الأكاديمية أقل نسبياً مقارنة بباقي الأبعاد، مثل ارتباط التصرف بوعي بالكفاءة الأكاديمية (ر=٠,٨٦٤) وارتباطه بجودة الحياة الأكاديمية الكلية (ر=٠,٨٨١). ورغم ذلك، فإن بعد التصرف بوعي لا يزال يظهر علاقة إيجابية دالة إحصائياً مع جميع الأبعاد، مما يدل على دوره المهم في جودة الحياة الأكاديمية.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة إلى أن اليقظة العقلية تسهم بشكل كبير في تحسين جودة الحياة الأكاديمية من خلال زيادة الوعي الذاتي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم ، مما يمكنهم من الانغماس بفعالية أكبر مع التحديات الأكاديمية، وتنظيم أوقاتهم، والاستفادة من الدعم الأكاديمي المتاح لهم. وتنعكس هذه الفوائد على تحسين أدائهم الأكاديمي والشعور بالرضا العام عن حياتهم الدراسية الذين يواجهون فيها كثير من التحديات ، كما تتفق هذه النتيجة مع النظريات النفسية التي تشير إلي أهمية اليقظة العقلية في تعزيز الصحة النفسية والأداء الأكاديمي. وفقًا لنظرية اليقظة العقلية، فإن زيادة الوعي الذاتي لدى الفرد تساهم في تحسين قدرته على التكيف مع الظروف المختلفة، وإدارة مشاعره وسلوكياته بشكل أفضل، مما يعزز من جودة حياته الأكاديمية والشخصية بشكل عام.

تتفق هذه النتيجة مع دراسة إسراء سعد العمري وعزة محمد عبدة (٢٠٢٣) التي أظهرت أن هناك علاقة إيجابية بين اليقظة العقلية وجودة الحياة الأكاديمية لدى عينة من طلاب الماجستير في جامعة الطائف في ظل التعليم عن بعد. كما تتفق النتيجة مع دراسة(Kurnaedi et al., ٢٠٢٤) التي أشارت إلى فعالية ممارسة التنفس العميق المرتبط باليقظة العقلية في تحسين الرفاهية الأكاديمية للطلاب. بالإضافة إلى ذلك، اتفقت هذه النتيجة مع دراسة(Ali et al., ٢٠٢٢) التي أكدت على وجود علاقة إيجابية بين ممارسة اليقظة العقلية والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية.

عرض نتائج الفرض الثاني:

للتحقق من الفرض الثاني الذي ينص على "يوجد ارتباط دال إحصائياً بين اليقظة العقلية ورأس المال النفسي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم"، تم استخدام معامل ارتباط بيرسون. ويوضح جدول (١١) النتائج.

جدول (١١)

معاملات الارتباط بين اليقظة العقلية ورأس المال النفسي

الابعاد	الأمل	الثقة بالنفس	الصمود	التفاؤل	رأس المال النفسي
الملاحظة	0.665**	0.814**	0.898**	0.894**	0.890**
الوصف	0.621**	0.853**	0.935**	0.937**	0.900**
التصرف بوعي	0.575**	0.877**	0.898**	0.882**	0.860**
القبول بدون حكم	0.609**	0.832**	0.870**	0.944**	0.874**
اليقظة العقلية ككل	0.659**	0.871**	0.941**	0.950**	0.923**

يظهر الجدول (١١) أنه توجد علاقة موجبة ومعنوية بين اليقظة العقلية ورأس المال النفسي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم، حيث بلغ معامل الارتباط الكلي بين اليقظة العقلية ورأس المال النفسي (ر=٠,٩٢٣)، مما يشير إلى أن الطلاب الذين يتمتعون بمستويات مرتفعة من اليقظة العقلية لديهم رأس مال نفسي أعلى، والعكس صحيح وتوضح النتائج أن جميع أبعاد اليقظة العقلية (الملاحظة، الوصف، التصرف بوعي، القبول بدون حكم) تؤثر بشكل إيجابي على جميع أبعاد رأس المال النفسي (الأمل، الثقة بالنفس، الصمود، التفاؤل). وأقوى هذه الأبعاد هو بعد التصرف بوعي، حيث بلغت قيم الارتباط بين التصرف بوعي وأبعاد رأس المال النفسي قيماً مرتفعة، مثل ارتباط التصرف بوعي بالثقة بالنفس (ر=٠,٨٧٧) وارتباطه برأس المال النفسي الكلي (ر=٠,٨٦٠). وهذا يشير إلى أن القدرة على التصرف بوعي تساهم بشكل كبير في تعزيز رأس المال النفسي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم، أما أقل الأبعاد تأثيراً فهو بعد الملاحظة، حيث كانت قيم الارتباط بين الملاحظة وأبعاد رأس المال النفسي أقل نسبياً مقارنة بباقي الأبعاد، مثل ارتباط الملاحظة بالأمل (ر=٠,٦٦٥) وارتباطها برأس المال النفسي الكلي (ر=٠,٨٩٠). ورغم ذلك، فإن بعد الملاحظة لا يزال يظهر علاقة إيجابية دالة إحصائياً مع جميع الأبعاد، مما يدل على دوره المهم في تعزيز رأس المال النفسي.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأن اليقظة العقلية، التي تتيح للطلاب وعياً أكبر بذواتهم وببيئتهم، تسهم بشكل مباشر في تحسين قدراتهم النفسية والاجتماعية. فعندما يكون الطلاب أكثر وعياً بأفكارهم ومشاعرهم وتصرفاتهم، فإنهم يكونون أكثر قدرة على التعامل مع التحديات الأكاديمية والشخصية بشكل إيجابي، مما ينعكس على رأس مالهم النفسي المتمثل في الأمل والثقة بالنفس والصمود والتفاؤل ، كما تتفق هذه النتيجة مع النظريات النفسية التي تؤكد على أهمية اليقظة العقلية في تعزيز الصحة النفسية والقدرة على التكيف. ووفقاً لنظرية اليقظة العقلية، فإن الوعي اللحظي يعزز من قدرة الفرد على التفاعل بفاعلية مع المواقف المختلفة التي يتعرض لها ، ويزيد من قدرته

على مواجهة الضغوط وإدارة الأزمات، مما يدعم تطوير رأس المال النفسي لديه.تتفق هذه النتيجة مع دراسة (Walter & Hazan–Liran, ٢٠٢٤) التي أشارت إلى أن رأس المال النفسي يعزز التكيف الأكاديمي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم، مما يدل على أن اليقظة العقلية قد تسهم في تعزيز رأس المال النفسي وبالتالي تحسين الأداء الأكاديمي. كما أوضحت دراسة أخرى(Hazan–Liran & Walter, ٢٠٢٤) أن الدعم الأكاديمي يعزز رأس المال النفسي مما يؤدي إلى نتائج أكاديمية أفضل، وهو ما يعكس العلاقة الوثيقة بين الدعم المؤسسي وتعزيز اليقظة العقلية لدى هؤلاء الطلاب. بالإضافة إلى ذلك، أكدت دراسة(Hazan–Liran & Walter, ٢٠٢٤) على أهمية الدعم الأكاديمي في تحسين الرفاهية الذاتية والتكيف الأكاديمي، مما يعزز العلاقة الإيجابية بين اليقظة العقلية ورأس المال النفسي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم.

عرض نتائج الفرض الثالث:

للتحقق من الفرض الثالث الذي ينص على "يوجد ارتباط دال إحصائياً بين رأس المال النفسي وجودة الحياة الأكاديمية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم"، تم استخدام معامل ارتباط بيرسون. ويوضح جدول (١٢) النتائج.

جدول (١٢)

معاملات الارتباط بين رأس المال النفسي وجودة الحياة الأكاديمية

الابعاد	الكفاءة الأكاديمية	المساندة الأكاديمية	إدارة الوقت الأكاديمي	جودة الحياة الأكاديمية
الأمل	0.689**	0.628**	0.697**	0.678**
الثقة بالنفس	0.798**	0.844**	0.823**	0.825**
الصمود	0.938**	0.936**	0.942**	0.944**
التفاؤل	0.964**	0.978**	0.975**	0.978**
رأس المال النفسي	0.927**	0.912**	0.938**	0.931**

يظهر الجدول (١٢) أنه توجد علاقة موجبة ومعنوية بين رأس المال النفسي وجودة الحياة الأكاديمية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم، حيث بلغ معامل الارتباط الكلي بين رأس المال النفسي وجودة الحياة الأكاديمية (ر=٠,٩٣١)، مما يشير إلى أن الطلاب الذين لديهم مستويات مرتفعة من رأس المال النفسي يتمتعون بجودة حياة أكاديمية أفضل، والعكس صحيح، وتوضح النتائج أن جميع أبعاد رأس المال النفسي (الأمل، الثقة بالنفس، الصمود، التفاؤل) تؤثر بشكل إيجابي على جميع أبعاد جودة الحياة الأكاديمية (الكفاءة الأكاديمية، المساندة الأكاديمية، إدارة الوقت الأكاديمي). وأقوى هذه الأبعاد هو بعد التفاؤل، حيث بلغت قيم الارتباط بين التفاؤل وأبعاد جودة الحياة الأكاديمية أعلى القيم، مثل ارتباط التفاؤل بإدارة الوقت الأكاديمي (ر=٠,٩٧٥) وارتباطه

بجودة الحياة الأكاديمية الكلية (ر=٠,٩٧٨). وهذا يشير إلى أن التفاؤل يؤدي دوراً كبيراً في تحسين جودة الحياة الأكاديمية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم ، أما أقل الأبعاد تأثيراً فهو بعد الأمل، حيث كانت قيم الارتباط بين الأمل وأبعاد جودة الحياة الأكاديمية أقل نسبياً مقارنة بباقي الأبعاد، مثل ارتباط الأمل بالكفاءة الأكاديمية (ر=٠,٦٨٩) وارتباطه بجودة الحياة الأكاديمية الكلية (ر=٠,٦٧٨). ورغم ذلك، فإن الأمل لا يزال يُظهر علاقة إيجابية دالة إحصائياً مع جميع الأبعاد، مما يدل على دوره المهم في جودة الحياة الأكاديمية.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة إلى أن رأس المال النفسي، بمكوناته الأربعة (الأمل، الثقة بالنفس، الصمود، والتفاؤل)، يؤدي دوراً جوهرياً في تعزيز قدرة الطلاب ذوي صعوبات التعلم على التكيف مع التحديات الأكاديمية والبيئية التي يواجهونها. حيث يعزز الأمل من رؤية الطلاب للمستقبل بإيجابية، ويحفزهم على وضع أهداف واقعية والسعي لتحقيقها رغم العقبات. أما الثقة بالنفس، فتمنحهم شعوراً بالكفاءة في التعامل مع المهام الأكاديمية المختلفة، وتزيد من إيمانهم بقدرتهم على النجاح.وبالنسبة للصمود، فإنه يوفر لهم القدرة على مواجهة الصعوبات والمثابرة دون استسلام، مما يساهم في تحسين أدائهم الأكاديمي على المدى الطويل. ويأتي التفاؤل ليكمل هذا التأثير الإيجابي، حيث يساعدهم على رؤية الجوانب الإيجابية في حياتهم الأكاديمية، ويخفف من حدة الضغوط التي قد تؤثر سلباً في تحصيلهم الدراسي ، كما يتفق هذا التفسير مع النظريات النفسية التي تشير إلي أهمية رأس المال النفسي في تعزيز جودة الحياة الأكاديمية، مثل نظرية "المرونة النفسية" التي تشير إلى قدرة الأفراد على التكيف والنمو الإيجابي في مواجهة الضغوط، ونظرية "التقدير الذاتي" التي تبرز دور الثقة بالنفس في تحقيق الأداء الأكاديمي الجيد، بالإضافة إلى نظريات "التفاؤل والتوقعات المستقبلية" التي تؤكد على دور النظرة الإيجابية للمستقبل في تحقيق النجاح الأكاديمي.

تتفق هذه النتيجة مع دراسة(Walter & Hazan-Liran, ٢٠٢٤) التي أشارت إلى أن رأس المال النفسي تؤدي دوراً حاسماً في تحسين التكيف الأكاديمي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم، خاصة أولئك الذين يتلقون دعماً مؤسسياً، مما يشير إلى العلاقة الإيجابية بين رأس المال النفسي وجودة الحياة الأكاديمية.

عرض النتائج المتعلقة بالفرض الرابع:

للتحقق من الفرض الرابع الذي ينص على "يمكن التنبؤ بجودة الحياة الأكاديمية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم من خلال اليقظة العقلية"، تم استخدام أسلوب تحليل الانحدار البسيط. تم

استخدام طريقة Enter لتحديد مدى إسهام اليقظة العقلية في التنبؤ بجودة الحياة الأكاديمية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم. وجاءت النتائج كما يلي:

جدول (١٣)

التنبؤ بجودة الحياة الأكاديمية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم من خلال اليقظة العقلية

المتغير التابع	المتغير المستقل	قيمة الثابت	R	نسبة التباين المفسر R^2	قيمة ميل خط الانحدار	قيمة t ودلالتها	قيمة F ودلالتها
جودة الحياة الأكاديمية	اليقظة العقلية	-43.927	0.953	0.908	2.085	49.020 (.000)	2402.964 (.000)

يظهر جدول (١٣) نتائج نموذج الانحدار الخطي البسيط للتنبؤ بجودة الحياة الأكاديمية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم من خلال اليقظة العقلية. وتبين النتائج أن نموذج الانحدار معنوي إحصائياً لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم، حيث كانت قيمة اختبار (F) دالة عند مستوى (٠,٠١) أو أقل، مما يدل على أن اليقظة العقلية تفسر جزءاً كبيراً من التباين في جودة الحياة الأكاديمية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم. وتشير قيمة معامل الارتباط (R) إلى وجود علاقة موجبة قوية بين اليقظة العقلية وجودة الحياة الأكاديمية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم (R = ٠,٩٥٣). وتعني هذه العلاقة أن كلما زادت اليقظة العقلية لدى الطلاب، تحسنت جودة الحياة الأكاديمية لديهم، والعكس صحيح.

وتوضح قيمة معامل التحديد (R^2) مدى تفسير اليقظة العقلية لجودة الحياة الأكاديمية لدى الطلاب. وتبين النتائج أن اليقظة العقلية تفسر ٩٠,٨% من التباين في جودة الحياة الأكاديمية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم. وهذا يشير إلى أن هناك عوامل أخرى غير اليقظة العقلية قد تؤثر على جودة الحياة الأكاديمية لدى هؤلاء الطلاب.

وتبين قيمة المعامل الحد الثابت غير المعياري (B) مقدار التغير في جودة الحياة الأكاديمية نتيجة لتغير وحدة واحدة في اليقظة العقلية، مع الثبات على باقي المتغيرات. وتشير النتائج إلى أن قيمة المعامل الحد الثابت غير المعياري دالة إحصائياً لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم، حيث كانت قيمة اختبار (T) أكبر من قيمة الجدول (١,٩٦) عند مستوى (٠,٠٥). وهذا يعني أن اليقظة العقلية لها تأثير موجب على جودة الحياة الأكاديمية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم، بحيث أن زيادة وحدة واحدة في اليقظة العقلية تؤدي إلى زيادة في جودة الحياة الأكاديمية بمقدار (٢,٠٨٥) وحدة لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم وبناءً على النتائج السابقة، يمكن كتابة معادلة خط الانحدار

للتنبؤ بجودة الحياة الأكاديمية من خلال اليقظة العقلية كالتالي:

جودة الحياة الأكاديمية (المتوقعة) = -٤٣,٩٢٧ + ٢,٠٨٥ * اليقظة العقلية.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة إلى أن اليقظة العقلية تعتبر عاملاً مهماً ومؤثراً في تحسين جودة الحياة الأكاديمية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم، حيث تساهم في تعزيز القدرة على التركيز والانتباه والتحكم الذاتي في مواجهة التحديات الأكاديمية التي يعانون منها . فكلما زاد مستوى اليقظة العقلية لدى الطلاب، استطاعوا التعامل بشكل أفضل مع المتطلبات الدراسية والضغوط الأكاديمية، مما يؤدي إلى تحسين جودة حياتهم الأكاديمية. كما أن اليقظة العقلية تساعد الطلاب على الوعي بمشاعرهم وأفكارهم السلبية وتحويلها إلى طاقة إيجابية تساهم في تحقيق أهدافهم الدراسية والشخصية ويتفق هذا مع النظريات النفسية التي تشير إلى أهمية اليقظة العقلية في تحسين الأداء الأكاديمي، مثل نظرية "التحكم الذاتي" التي تؤكد على دور اليقظة في إدارة الانفعالات والتحكم في الاستجابات السلوكية بشكل يتناسب مع الظروف المختلفة، ونظرية "التعلم المعرفي" التي تعتبر أن الوعي بالعمليات الذهنية والانتباه الفعال يمكن أن يعزز من قدرة الفرد على التعلم والتكيف مع البيئة الأكاديمية بشكل أفضل. تتفق هذه النتيجة مع دراسة ماهيشبابو ومادوشري (Maheshbabu & Madhushree, ٢٠٢٠) التي أوضحت أن التدخلات العلاجية التي تستهدف تعزيز اليقظة العقلية واحترام الذات والذكاء العاطفي لها تأثير إيجابي على تحسين الأداء الأكاديمي وجودة الحياة لدى الطلاب الذين يعانون من صعوبات تعلم، مما يدعم أهمية اليقظة العقلية في تحسين النتائج الأكاديمية لهؤلاء الطلاب. كما تتفق هذه النتيجة مع دراسة (Brabcova et al., ٢٠١٥) التي أظهرت أن صعوبات التعلم تؤثر بشكل سلبي في مفهوم الذات الأكاديمي للأطفال المصابين بالصرع، وتؤدي إلى تدهور في جودة حياتهم، مما يبرز دور اليقظة العقلية في مواجهة هذه التحديات. بالإضافة إلى ذلك، أكدت دراسة صلاح (Salh, ٢٠٢٢) على أهمية رأس المال النفسي والتكيف الأكاديمي كعوامل تتنبأ بجودة الحياة لدى الطلاب ذوي الإعاقة في الجامعة، مما يشير إلى التفاعل الإيجابي بين اليقظة العقلية ورأس المال النفسي في تعزيز جودة الحياة الأكاديمية. وأخيراً، أشارت دراسة(Ruban et al., ٢٠٠٢) إلى أن العوامل التنظيمية الذاتية والتدخلات التربوية لها تأثير تفاضلي على التحصيل الأكاديمي للطلاب ذوي صعوبات التعلم، مما يدعم أهمية استراتيجيات التنظيم الذاتي كجزء من اليقظة العقلية في تحسين جودة الحياة الأكاديمية.

عرض النتائج المتعلقة بالفرض الخامس:

للتحقق من الفرض الخامس الذي ينص على "يمكن التنبؤ بجودة الحياة الأكاديمية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم من خلال رأس المال النفسي"، تم استخدام أسلوب تحليل الانحدار البسيط

لتحديد مدى إسهام رأس المال النفسي في التنبؤ بجودة الحياة الأكاديمية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم. وجاءت النتائج كما يلي:

جدول (١٤)

التنبؤ بجودة الحياة الأكاديمية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم من خلال رأس المال النفسي

المتغير التابع	المتغير المستقل	قيمة الثابت	R	نسبة التباين المفسر R^2	قيمة ميل خط الانحدار	قيمة t ودلالتها	قيمة F ودلالتها
جودة الحياة الأكاديمية	رأس المال النفسي	0.042	0.931	0.867	0.987	39.887 (.000)	1590.941 (.000)

يظهر جدول (١٤) نتائج نموذج الانحدار الخطي البسيط للتنبؤ بجودة الحياة الأكاديمية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم من خلال رأس المال النفسي. وتبين النتائج أن نموذج الانحدار معنوي إحصائياً لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم، حيث كانت قيمة اختبار (F) دالة عند مستوى (٠,٠١) أو أقل، مما يدل على أن رأس المال النفسي يفسر جزءاً مهماً من التباين في جودة الحياة الأكاديمية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم. وتشير قيمة معامل الارتباط (R) إلى وجود علاقة موجبة قوية بين رأس المال النفسي وجودة الحياة الأكاديمية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم (R = ٠,٩٣١). وتعني هذه العلاقة أن كلما زاد رأس المال النفسي لدى الطلاب، تحسنت جودة الحياة الأكاديمية لديهم، والعكس صحيح ، وتوضح قيمة معامل التحديد (R^2) مدى تفسير رأس المال النفسي لجودة الحياة الأكاديمية لدى الطلاب. وتبين النتائج أن رأس المال النفسي يفسر ٨٦,٧% من التباين في جودة الحياة الأكاديمية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم. وهذا يشير إلى أن هناك عوامل أخرى غير رأس المال النفسي تؤثر في جودة الحياة الأكاديمية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم.

وتبين قيمة المعامل الحد الثابت غير المعياري (B) مقدار التغير في جودة الحياة الأكاديمية نتيجة لتغير وحدة واحدة في رأس المال النفسي، مع الثبات على باقي المتغيرات. وتشير النتائج إلى أن قيمة المعامل الحد الثابت غير المعياري دالة إحصائياً لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم، حيث كانت قيمة اختبار (T) أكبر من قيمة الجدول (١,٩٦) عند مستوى (٠,٠٥). وهذا يعني أن رأس المال النفسي له تأثير موجب على جودة الحياة الأكاديمية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم، بحيث أن زيادة وحدة واحدة في رأس المال النفسي تؤدي إلى زيادة في جودة الحياة الأكاديمية بمقدار (٠,٩٨٧) وحدة لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم وبناءً على النتائج السابقة، يمكن كتابة معادلة خط الانحدار للتنبؤ بجودة الحياة الأكاديمية من خلال رأس المال النفسي كالتالي:

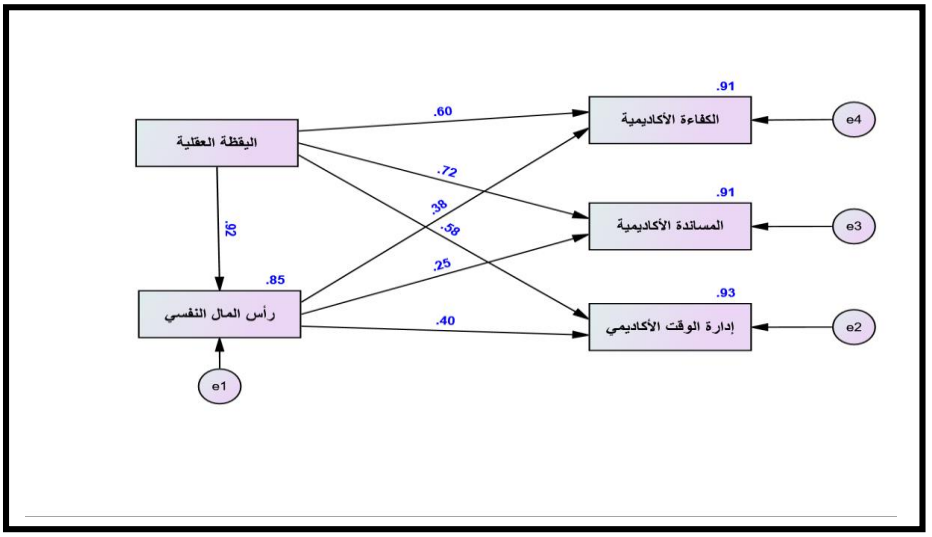
جودة الحياة الأكاديمية (المتوقعة) = ٠,٠٤٢ + ٠,٩٨٧ * رأس المال النفسي.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة أن رأس المال النفسي، بما يتضمنه من مكونات مثل الأمل، الصمود، الثقة بالنفس، والتفاؤل، يؤدي دوراً حاسماً في تعزيز جودة الحياة الأكاديمية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم. فكلما زادت قدرة الطلاب على التعامل مع التحديات الأكاديمية والنفسية باستخدام رأس المال النفسي، زادت قدرتهم على تحقيق التوازن والتكيف الإيجابي مع بيئتهم الأكاديمية، مما ينعكس بشكل إيجابي على جودة حياتهم الأكاديمية. هذا يعني أن دعم وتنمية رأس المال النفسي لدى هؤلاء الطلاب يمكن أن يسهم بشكل كبير في تحسين تجربتهم الأكاديمية وتخفيف تأثير الصعوبات التي يواجهونها. كما أظهرت دراسة (Hazan–Liran & Walter, ٢٠٢٤) ،أن الرفاهية الذاتية تتوسط العلاقة بين رأس المال النفسي والتكيف الأكاديمي، مما يشير إلى أن تعزيز رأس المال النفسي يمكن أن يؤدي إلى حالات عاطفية أفضل، وبالتالي تحسين النتائج الأكاديمية.

عرض نتائج الفرض السادس:

للتحقق من الفرض السادس الذي ينص على "يوجد تأثير مباشر وآخر غير مباشر لليقظة العقلية ورأس المال النفسي على جودة الحياة الأكاديمية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم"، تم إجراء تحليل المسار باستخدام برنامج AMOS ٢٢. تم رسم النموذج النظري الافتراضي للعلاقات السببية بين اليقظة العقلية، رأس المال النفسي، وجودة الحياة الأكاديمية. أدخلت اليقظة العقلية كمتغير مستقل مشاهد، وأدخل رأس المال النفسي كمتغير وسيط، بينما أدخلت أبعاد جودة الحياة الأكاديمية، التي تشمل الكفاءة الأكاديمية، المساندة الأكاديمية، وإدارة الوقت الأكاديمي كمتغيرات تابعة مشاهدة.

تم فحص مطابقة البيانات للنموذج الافتراضي، واستخراج الأوزان المعيارية، وكذلك الآثار المباشرة وغير المباشرة لمتغيرات الدراسة، مع حساب نسب التباينات المفسرة لهذه المتغيرات، وذلك كما هو موضح في الشكل (١).



شكل (١) تحليل المسار ودلالته على التأثيرات المباشرة وغير المباشرة لليقظة العقلية في جودة الحياة الأكاديمية عبر مرورها برأس المال النفسي كمتغير وسيط لدى عينة من الطلاب ذوي صعوبات التعلم.

كما أظهر نموذج تحليل المسار بين اليقظة العقلية كمتغير مستقل، ورأس المال النفسي كمتغير وسيط، وجودة الحياة الأكاديمية كمتغير تابع، مستوى مقبول من المطابقة بين البيانات والنموذج النظري المقترح. حيث كانت قيمة مربع كاي (CMIN) = ٧١٠,٤٨٩ عند درجة حرية (DF) = ٣، وكانت قيمة مؤشر حسن المطابقة (GFI) = ٠,٥٥٩، وقيمة مؤشر جودة الملاءمة التراكمية (AGFI) = −١,٢٠٧،

وقيمة مؤشر الملاءمة المقارن (CFI) = ٠,٧٦٣، بينما كانت قيمة مؤشر جذر متوسط المربعات للخطأ التقريبي (RMSEA) = ٠,٩٨٣، مما يشير إلى أن النموذج يتمتع بمؤشرات حسن مطابقة جيده

وبناءً على النتائج السابقة، تم فحص قيم مطابقة البيانات للنموذج الافتراضي، واستخراج الأوزان المعيارية والآثار المباشرة وغير المباشرة والكلية لمتغيرات الدراسة، ونسب التباينات المفسرة. يوضح الجدول (٢) النتائج بالتفصيل.

جدول (١٥)

قيم تحليل المسار ودلالتها: التأثيرات المباشرة وغير المباشرة لليقظة العقلية على جودة الحياة الأكاديمية عبر مرورها برأس المال النفسي كمتغير وسيط لدى عينة من الطلاب ذوي صعوبات التعلم.

المتغير المستقل	المتغير التابع	نوع التأثير	التأثير غير المعياري	التأثير المعياري	الخطأ المعياري (S.E.)	قيمة (Z) (C.R.)	مستوى الدلالة (P)
اليقظة العقلية	رأس المال النفسي	مباشر	1.906	0.923	0.051	37.549	0.01
اليقظة العقلية	الكفاءة الأكاديمية	مباشر	0.463	0.596	0.039	11.985	0.01
اليقظة العقلية	المساندة الأكاديمية	مباشر	0.466	0.717	0.033	14.09	0.01
اليقظة العقلية	إدارة الوقت الأكاديمي	مباشر	0.451	0.582	0.034	13.102	0.01
رأس المال النفسي	الكفاءة الأكاديمية	مباشر	0.141	0.376	0.019	7.555	0.01
رأس المال النفسي	المساندة الأكاديمية	مباشر	0.079	0.25	0.016	4.905	0.01
رأس المال النفسي	إدارة الوقت الأكاديمي	مباشر	0.15	0.4	0.017	9.011	0.01
اليقظة العقلية	الكفاءة الأكاديمية	غير مباشر	0.27	0.347	–	–	0.01
اليقظة العقلية	المساندة الأكاديمية	غير مباشر	0.15	0.23	–	–	0.01
اليقظة العقلية	إدارة الوقت الأكاديمي	غير مباشر	0.286	0.37	–	–	0.01

يظهر الجدول (١٥) أن هناك علاقة موجبة وقوية ودالة إحصائياً بين اليقظة العقلية ورأس المال النفسي وجودة الحياة الأكاديمية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم، وهذه العلاقة تتألف من تأثير مباشر وتأثير غير مباشر عبر رأس المال النفسي. يمكن ملاحظة أن التأثيرات المباشرة والكلية أكبر من التأثيرات غير المباشرة، مما يدل على أن اليقظة العقلية تؤثر بشكل مباشر في جودة الحياة الأكاديمية بشكل أكبر من التأثيرات غير المباشرة عبر رأس المال النفس كمتغير وسيط ، وتعتبر أقوى التأثيرات المباشرة هي التي تنطلق من رأس المال النفسي إلى الكفاءة الأكاديمية، حيث بلغت قيمة التأثير المعياري (٠,٤٠٠). بينما تأتي التأثيرات المباشرة من رأس المال النفسي إلى المساندة الأكاديمية وإدارة الوقت الأكاديمي بقيم معيارية أقل نسبياً تتراوح بين (٠,٢٥٠) و(٠,٣٧٦).أما بالنسبة للتأثيرات غير المباشرة، فقد كانت التأثيرات التي تنطلق من اليقظة العقلية إلى إدارة الوقت الأكاديمي عبر رأس المال النفسي هي الأقوى، حيث بلغت قيمة التأثير المعياري (٠,٣٧٠)، تليها التأثيرات غير المباشرة من اليقظة العقلية إلى الكفاءة الأكاديمية بقيمة معيارية (٠,٣٤٧).

وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأن اليقظة العقلية تُعد عاملاً مهماً في تعزيز رأس المال النفسي، مما يساهم في تحسين جودة الحياة الأكاديمية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم الذين يفتقرون الي الكثير من الصمود والتفاؤل بالمستقبل والشعور بالثقة بالنفس . فعندما يكون لدى الطلاب وعي ذاتي وتركيز على الحاضر، يتمكنون من تطوير الثقة بالنفس، الصمود، الأمل، والتفاؤل، وهي مكونات رأس المال النفسي. هذا يعزز قدرتهم على التكيف مع التحديات الأكاديمية وتنظيم وقتهم بشكل فعال، مما يؤدي إلى تحسين أدائهم الأكاديمي.

كما تتفق هذه النتيجة مع النظريات النفسية المتعلقة بالتحفيز الذاتي وتنظيم الذات، مثل نظرية التحفيز الذاتي (Self-Determination Theory) لرايان وديكي، والتي تشير إلى اليقظة العقلية تساعد الأفراد على تحقيق احتياجاتهم النفسية الأساسية من الاستقلالية، والكفاءة، والانتماء، مما يؤدي إلى تحسين جودة حياتهم بشكل عام. وأيضاً، تدعم نظرية الصمود النفسي (Resilience Theory) هذا التأثير، حيث تشير إلى أن وجود رأس مال نفسي قوي يمكن الأفراد من مواجهة التحديات والتغلب على الصعوبات بفعالية. كما أن هذه النتائج تتماشى مع نماذج التكيف الإيجابي التي توضح أن اليقظة العقلية تساعد الأفراد في التفاعل مع مواقف الحياة المختلفة بمرونة وإيجابية، مما ينعكس بشكل مباشر على جودة الحياة الأكاديمية لديهم .تتفق هذه النتيجة مع دراسة (Walter Hazan-Liran &, ٢٠٢٤) التي أظهرت أن رأس المال النفسي يؤدى دوراً كبيراً في تعزيز التكيف الأكاديمي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم، مما يدعم أهمية تأثير اليقظة العقلية على جودة الحياة الأكاديمية بشكل مباشر وغير مباشر عبر رأس المال النفسي كما بينت دراسة(Muluneh & Bejji, ٢٠٢٤) أن رأس المال النفسي يتوسط العلاقة بين الضغوط المدرسية والتحصيل الأكاديمي والمشكلات السلوكية لدى الطلاب ذوي الإعاقات الصحية، مما يبرز أهمية تحسين رأس المال النفسي كعامل وسيط لتحقيق نتائج أكاديمية وسلوكية أفضل. بالإضافة إلى ذلك، أشارت دراسة(Al-Shaer et al., ٢٠٢٤) إلى أن الصحة النفسية وجودة الحياة لدى الطلاب ذوي الإعاقة تتأثر بشكل إيجابي من خلال دور رأس المال النفسي، مما يعزز من أهمية تعزيز رأس المال النفسي لتخفيف الآثار السلبية على جودة الحياة الأكاديمية.

توصيات الدراسة:

١. تطوير برامج تدريبية لتنمية اليقظة العقلية: يُوصى بتصميم وتنفيذ برامج تدريبية تستهدف تنمية مهارات اليقظة العقلية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم، وذلك لما لها من تأثير إيجابي مباشر وغير مباشر في تحسين جودة الحياة الأكاديمية لديهم.

٢. تعزيز رأس المال النفسي لدى الطلاب: يُنصح بإنشاء برامج إرشادية ودعم نفسي لتعزيز مكونات رأس المال النفسي (الأمل، الثقة بالنفس، الصمود، التفاؤل) لدى الطلاب، مما يساهم في تحسين أدائهم الأكاديمي ورفع مستوى رضاهم عن حياتهم الدراسية.

٣. دمج اليقظة العقلية في المناهج الدراسية: يُوصى بدمج مفاهيم ومهارات اليقظة العقلية ضمن المناهج الدراسية، وذلك بهدف مساعدة الطلاب على تحسين تركيزهم وقدرتهم على التعامل مع التحديات الأكاديمية بشكل أكثر فعالية.

٤. توفير الدعم الأكاديمي والنفسي: على المؤسسات التعليمية العمل على توفير بيئة داعمة تشمل الدعم الأكاديمي والنفسي للطلاب ذوي صعوبات التعلم، مع التركيز على تطوير برامج إرشاد نفسي لمساعدة هؤلاء الطلاب على تعزيز اليقظة العقلية ورأس المال النفسي.

٥. زيادة الوعي لدى المعلمين: يجب على المعلمين والمرشدين التربويين زيادة وعيهم بأهمية اليقظة العقلية ورأس المال النفسي وتأثيرهما على جودة الحياة الأكاديمية، وتطبيق استراتيجيات تدريس تراعي تعزيز هذه الجوانب لدى الطلاب.

البحوث المقترحة:

١. دراسة فعالية البرامج التدريبية: إجراء دراسة حول فعالية برامج تدريبية تهدف إلى تنمية اليقظة العقلية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم، وقياس تأثيرها في جودة حياتهم الأكاديمية وتحسين أدائهم الدراسي.

٢. استكشاف عوامل إضافية مؤثرة: البحث في تأثير عوامل إضافية مثل البيئة الأسرية والاجتماعية، والتوجهات الشخصية في جودة الحياة الأكاديمية، وكيفية تفاعلها مع اليقظة العقلية ورأس المال النفسي.

٣. دراسات مقارنة: إجراء دراسات مقارنة بين الطلاب ذوي صعوبات التعلم وطلاب التعليم العام لقياس الفروق في مستويات اليقظة العقلية ورأس المال النفسي وجودة الحياة الأكاديمية.

٤. استكشاف أثر اليقظة العقلية في مراحل تعليمية مختلفة: دراسة تأثير اليقظة العقلية ورأس المال النفسي على جودة الحياة الأكاديمية في مراحل تعليمية مختلفة (المرحلة الابتدائية، الإعدادية، الثانوية) لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم.

المـــــــــــراجـــــــــــع

أولاً: المراجع العربية :

ببندر، وليام. (٢٠١١). صعوبات التعلم–الخصائص، والتعرف، واستراتيجيات التدريس (ترجمة: عبد الرحمن سليمان، والسيد التهامي، ومحمد الطنطاوي). عالم الكتب.

البحيري، عبد الرقيب أحمد، محمود، أحمد علي. (٢٠١٤). الصورة العربية لمقياس العوامل الخمسة لليقظة العقلية: دراسة ميدانية على عينة من طالب الجامعة في ضوء أثر متغيري الثقافة والنوع. مجلة الإرشاد النفسي،**(39)** ،.**119-166**

البهنساوي، أحمد كمال عبد الوهاب، حسب الله، الشيماء إبراهيم محمد، وعبد الحليم، أحمد عبيد عبد العزيز. (٢٠٢٣). اليقظة العقلية والعبء المعرفي لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة والعاديين: دراسة ارتباطية مقارنه. مجلة الإرشاد النفسي، (76) ،.71 -41

جاد الرب، أحمد. (٢٠١٧). فاعلية التدريب على اليقظة العقلية كمدخل سلوكي جدلي في خفض صعوبات التنظيم الانفعالي لدى الطالبات ذوات اضطراب الشخصية الحدية وأثره على أعراض هذا الاضطراب. مجلة الإرشاد النفسي جامعة عين شمس، ٥٥**(1)**،.**68 -1**

حافظ، نبيل عبد الفتاح. (٢٠٠٦). صعوبات التعلم والتعليم العلاجي. مكتبة زهراء الشرق.

حبيب، سالي حسن. (٢٠١٦). فعالية برنامج تدريبي لتحسين جودة الحياة الأكاديمية لدي الطالبات الموهوبات. مجلة التربية الخاصة بجامعة الزقازيق، ١٦(1)،.263-219

ذكي، أمل عبد المحسن، سالم، محمود عوض الله. (٢٠٠٩). صعوبات التعلم والتنظيم الذاتي. ايتراك للطباعة والنشر.

الزغبي، أمل عبد المحسن. (٢٠١٦). أثر برنامج تدريبي قائم على نظرية العبء المعرفي في تحسين الذاكرة العاملة والتحصيل الدراسي لدى التلميذات ذوات اضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة. مجلة كلية التربية بالمنصورة، ٩٥(2)،.659-589

زكري، علي محمد عبد الله. (٢٠٢٠). البناء العاملي للتفكير الإيجابي وعلاقته بكل من جودة الحياة الأكاديمية والدافعية الأكاديمية لدى طلبة جامعة جازان. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٢١(٢)، ٩-٥٢.

الزيات، فتحي. (١٩٩٨). صعوبات التعلم: الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية: اضطراب

العمليات المعرفية والقدرات الأكاديمية. دار النشر للجامعات.

سناري، هالة خير. (٢٠١٧). المرونة النفسية وعلاقتها باليقظة العقلية لدى طلاب كلية التربية: دراسة تنبؤية. مجلة الإرشاد النفسي، ٥٠(1) ،.335-288

السيد، السيد عبد الحميد سليمان. (٢٠٠٨). صعوبات التعلم النمائية. عالم الكتب.

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

الشهري، عبد الرحمن سالم. (٢٠٢٢). الخصائص السيكومترية لمقياس رأس المال النفسي واختبار بنية عامليه بديلة لدي طلاب الجامعة. مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية،(22) ، 78-104.

صليب، بسنت لويس، السرسي، أسماء محمد، البحيري، محمد رزق. (٢٠٢٢). فاعلية برنامج لتحسين اليقظة العقلية لدى عينة من الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة. مجلة دراسات الطفولة،(95)25 ،.164-159

عابدين، حسن سعد، والشرقاوي، فتحي محمد. (٢٠١٦). مهارات تنظيم الذات والمرونة النفسية وعلاقتهما بجودة الحياة الأكاديمية لدي طلاب كلية التربية جامعة الاسكندرية. مجلة كلية التربية بالإسكندرية، ٢٦(2)،.234-153

عبد العزيز، أمل أنور، وعبد الحليم، رضا ربيع. (٢٠٢٣). رأس المال النفسي كمتغير معدل للعلاقة بين الصمود الأكاديمي والمعنى الشخصي لدى طلاب الدراسات العليا. مجلة البحث في التربية وعلم النفس، ٣٨ (٢)، ٤٠٣-٤٦٨.

عبد الغفار، أشرف. (٢٠١٥). العلاج السلوكي المعرفي لصعوبات التعلم. مكتبة الأنجلو المصرية.

عبد المطلب، السيد الفضالي. (٢٠١٤). جودة الحياة الجامعية الدراسية في ضوء توجه الهدف والتحصيل الدراسي لدي طلبة كلية التربية. مجلة كلية التربية جامعة الزقازيق، ٨٣، 71-126.

عبيد، ماجدة بهاء الدين. (٢٠٠٩). صعوبات التعلم وكيفية التعامل معها. دار صفاء للنشر والتوزيع.

العتيبي، لفا بن محمد بن هلال. (٢٠١٤). تصميم مقياس جودة الحياة الأكاديمية لطلاب الجامعة.

مجلة القراءة والمعرفة،(148) ،.280-241

العدل، عادل محمد. (٢٠١١). صعوبات التعلم والتدريس العلاجي. دار الكتاب الحديث.

العزي، أحلام مهدي عبد الله. (٢٠١٣). اليقظة الذهنية لدى طلبة الجامعة. مجلة الأستاذ للعلوم الإنسانية والاجتماعية، ٢(5) ،.367-343

علي، حسام الدين أبو الحسن. (٢٠١٣). فاعلية برنامج تدريبي قائم على مهارات التفكير في تنمية أساليب التفكير وتحسين جودة الحياة الأكاديمية لدي طلاب الجامعة. مجلة التربية بكلية التربية جامعة الأزهر، ٢ (154)،.672-625

علي، محمد النوبي. (٢٠١٠). مقياس المهارات الاجتماعية لدي الأطفال ذوي صعوبات التعلم. دار صفاء للنشر والتوزيع.

العمري ، اسراء سعد، وعزة، محمد عبدة حله. (٢٠٢٣). اليقظة العقلية وعلاقتها بجودة الحياة الأكاديمية في ظل التعليم عن بعد على عينة من طلاب الماجستير بجامعة الطائف. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٧(44) ،.99-82

الليثي، شريهان محمد. (٢٠٢٢). مكونات كل من اليقظة العقلية وتنظيم الانفعال ودورهما في العلاج النفسي. مجلة كلية التربية جامعة المنصورة،**(2)120 ،.35-3**

محمد، مجيد مهدي، ومحيي الدين، عارف. (٢٠٠٥). صعوبات الكتابة لدي المتعلمين المبتدئين من الصغار والكبار. مجلة العلوم التربوية والنفسية، مركز النشر العلمي بجامعة البحرين، ٦(4)،.59-35

مصطفى، هالة علي عباس، عبده، نرمين محمود، وعلي، ولاء ربيع مصطفى. (٢٠٢١). العجز المتعلم وعلاقته بجودة الحياة الأكاديمية لدى المعاقين سمعياً. مجلة كلية التربية، ١٨ (100)،.650-611

ثانياً ترجمة المراجع العربية :

1. Bandar, William. (2011). Learning Disabilities – Characteristics, Identification, and Teaching Strategies (Translated by: Abdelrahman Suleiman, Al-Sayed Al-Tuhami, and Mohamed Al-Tantawi). Alam Al-Kutub.

2. Al-Bahiri, Abdel Raqib Ahmed, Mahmoud, Ahmed Ali. (2014). The Arabic Version of the Five-Factor Mindfulness Scale: A Field

Study on a Sample of University Students Considering the Effects of Culture and Gender Variables. Journal of Psychological Counseling, (39), 119-166.

3. Al-Bahnasawi, Ahmed Kamal Abdel Wahab, Hasaballah, Shaimaa Ibrahim Mohamed, and Abdel Halim, Ahmed Ubaid Abdel Aziz. (2023). Mindfulness and Cognitive Load Among Students with Reading Disabilities and Typical Peers: A Correlational Comparative Study. Journal of Psychological Counseling, (76), 41-71.

4. Gad El-Rab, Ahmed. (2017). The Effectiveness of Mindfulness-Based Dialectical Behavioral Training in Reducing Emotional Regulation Difficulties in Female Students with Borderline Personality Disorder and Its Impact on Symptoms of the Disorder. Ain Shams University Journal of Psychological Counseling, 55(1), 1-68.

5. Hafiz, Nabil Abdel Fattah. (2006). Learning Disabilities and Remedial Education. Zahraa Al-Sharq Library.

6. Habib, Sally Hassan. (2016). The Effectiveness of a Training Program in Improving Academic Quality of Life in Gifted Female Students. Journal of Special Education, Zagazig University, 16(1), 219-263.

7. Zaki, Amal Abdel Mohsen, Salem, Mahmoud Awadallah. (2009). Learning Disabilities and Self-Regulation. Etrak Publishing and Printing.

8. Al-Zughbi, Amal Abdel Mohsen. (2016). The Effect of a Training Program Based on Cognitive Load Theory in Improving Working Memory and Academic Achievement in Female Students with ADHD. Journal of the Faculty of Education, Mansoura University, 95(2), 589-659.

9. Zakary, Ali Mohamed Abdullah. (2020). The Factorial Structure of Positive Thinking and Its Relationship to Academic Quality of Life and Academic Motivation Among Jazan University Students. Journal of Educational and Psychological Sciences, 21(2), 9-52.

10. Al-Zayat, Fathi. (1998). Learning Disabilities: Theoretical, Diagnostic, and Therapeutic Foundations: Disorders of Cognitive Processes and Academic Abilities. University Publishing House.

11. Senary, Hala Khair. (2017). Psychological Resilience and Its Relationship with Mindfulness Among Faculty of Education Students: A Predictive Study. Journal of Psychological Counseling,

50(1), 288-335.

12. El-Sayed, El-Sayed Abdel Hamid Suleiman. (2008). Developmental Learning Disabilities. Alam Al-Kutub.

13. Shaker, Manar Mohamed Hussein. (2023). Mindfulness and Cognitive Flexibility as Predictors of Academic Engagement Among Students with Learning Disabilities (Master's Thesis). Faculty of Education, Beni Suef University.

14. Al-Shahri, Abdulrahman Salem. (2022). Psychometric Properties of the Psychological Capital Scale and Testing Alternative Factorial Structures Among University Students. Journal of Educational Sciences and Human Studies, (22), 78-104.

15. Salib, Basant Louis, Al-Sersy, Asmaa Mohamed, Al-Bahiri, Mohamed Rizk. (2022). The Effectiveness of a Program to Improve Mindfulness in a Sample of Children with Reading Learning Disabilities. Childhood Studies Journal, 25(95), 159-164.

16. Abdin, Hassan Saad, and Al-Sharqawi, Fathi Mohamed. (2016). Self-Regulation Skills and Psychological Resilience and Their Relationship with Academic Quality of Life Among Students of the Faculty of Education, Alexandria University. Journal of the Faculty of Education, Alexandria University, 26(2), 153-234.

17. Abdel Aziz, Amal Anwar, and Abdel Halim, Reda Rabie. (2023). Psychological Capital as a Moderating Variable for the Relationship Between Academic Resilience and Personal Meaning Among Graduate Students. Journal of Research in Education and Psychology, 38(2), 403-468.

18. Abdel Ghaffar, Ashraf. (2015). Cognitive-Behavioral Therapy for Learning Disabilities. Anglo-Egyptian Library.

19. Abdel Muttalib, El-Sayed Al-Fadali. (2014). Academic Quality of Life in Light of Goal Orientation and Academic Achievement Among Faculty of Education Students. Journal of the Faculty of Education, Zagazig University, 83, 71-126.

20. Ubaid, Magda Bahaa El-Din. (2009). Learning Disabilities and How to Deal with Them. Safaa Publishing and Distribution.

21. Al-Otaibi, Lafa Bin Mohamed Bin Hilal. (2014). Designing an Academic Quality of Life Scale for University Students. Reading and Knowledge Journal, (148), 241-280.

22. Al-Adl, Adel Mohamed. (2011). Learning Disabilities and Remedial Teaching. Modern Book House.

23. Al-Ezzi, Ahlam Mahdi Abdullah. (2013). Mindfulness Among University Students. Al-Ustath Journal for Humanities and Social Sciences, 2(5), 343-367.

24. Ali, Hossam El-Din Abu El-Hassan. (2013). The Effectiveness of a Training Program Based on Thinking Skills in Developing Thinking Styles and Improving Academic Quality of Life Among University Students. Journal of Education, Faculty of Education, Al-Azhar University, 2(154), 625-672.

25. Ali, Mohamed El-Nouby. (2010). Social Skills Scale for Children with Learning Disabilities. Safaa Publishing and Distribution.

26. Al-Omari, Israa Saad, and Azza, Mohamed Abd Hella. (2023). Mindfulness and Its Relationship with Academic Quality of Life in the Context of Distance Learning in a Sample of Master's Students at Taif University. Journal of Educational and Psychological Sciences, 7(44), 82-99.

27. El-Laithi, Sherihan Mohamed. (2022). Components of Mindfulness and Emotional Regulation and Their Role in Psychotherapy. Journal of the Faculty of Education, Mansoura University, 120(2), 3-35.

28. Mohamed, Majeed Mahdi, and Mohiuddin, Aref. (2005). Writing Difficulties Among Beginner Learners of Different Ages. Journal of Educational and Psychological Sciences, Scientific Publishing Center, Bahrain University, 6(4), 35-59.

29. Mostafa, Hala Ali Abbas, Abdo, Nermin Mahmoud, and Ali, Walaa Rabie Mostafa. (2021). Learned Helplessness and Its Relationship with Academic Quality of Life Among Hearing-Impaired Individuals. Journal of the Faculty of Education, 18(100), 611-650.

ثالثاً المراجع الاجنبية :

Ali, M., Khan, A. N., Khan, M. M., Butt, A. S., & Shah, S. H. H. (2022). Mindfulness and study engagement: Mediating role of psychological capital and intrinsic motivation. *Journal of Professional Capital and Community, 7*(2), 144-158.

Al-Shaer, E. A., Aliedan, M. M., Zayed, M. A., Elrayah, M., & Moustafa, M. A. (2024). Mental Health and Quality of Life among University

Students with Disabilities: The Moderating Role of Religiosity and Social Connectedness. *Sustainability*, *16*(2), 644.

Avey, J. B., Luthans, F., Smith, R. M., & Palmer, N. F. (2010). Impact of positive psychological capital on employee well-being over time. *Journal of occupational health psychology*, *15*(1), 17.

Avey, J. B., Reichard, R. J., Luthans, F., & Mhatre, K. H. (2011). Meta-analysis of the impact of positive psychological capital on employee attitudes, behaviors, and performance. *Human resource development quarterly*, *22*(2), 127-152.

Baer, R. A. (2003). Mindfulness training as a clinical intervention: a conceptual and empirical review. *Clinical psychology: Science and practice*, *10*(2), 125.

Baer, R. A., Smith, G. T., Hopkins, J., Krietemeyer, J., & Toney, L. (2006). Using self-report assessment methods to explore facets of mindfulness. *Assessment*, *13*(1), 27-45.

Bockorny, K. M. (2015). *Psychological capital, courage, and entrepreneurial success*. Bellevue University.

Brabcova, D., Zarubova, J., Kohout, J., Jošt, J., & Kršek, P. (2015). Effect of learning disabilities on academic self-concept in children with epilepsy and on their quality of life. *Research in developmental disabilities*, *45*, 120-128.

Browen, P. (2011). Teaching mindfulness to individuals with schizophrenia, University of Montana Missoula. USA.

Chen, D. J., & Lim, V. K. (2012). Strength in adversity: The influence of psychological capital on job search. *Journal of Organizational Behavior*, *33*(6), 811-839.

Chuang, S. (2021). The applications of constructivist learning theory and social learning theory on adult continuous development. *Performance Improvement*, *60*(3), 6-14.

Corner, K. J. (2015). *Exploring the reliability and validity of research instruments to examine secondary school principals' authentic leadership behavior and psychological capital* (Doctoral dissertation, The University of Arizona).

Da Paz, N. S., & Wallander J. L. (2017). Interventions that target improvements in mental health for parents of children with autism spectrum disorders: A narrative review. *Clinical psychology review*,

51, 1-14.

Droutman, V. (2015). *Effect of mindfulness training on attention, emotion-regulation and risk-taking in adolescence*. University of Southern California.

Dunn, J. C., & Zimmer, C. (2020). Self-determination theory. *In Routledge handbook of adapted physical education* (pp. 296-312). Routledge.

Ekblad, A. G. (2009). *Effects of mindfulness training on emotion regulation and attention* (Doctoral dissertation, Duke University).

Geiger, S., Otto, S. & Schrader, U. (2018). Mindfully green and healthy: an indirect path from mindfulness to ecological behavior. *Frontiers in Psychology*, 8, 1-15.

Hasker, S. M. (2010). *Evaluation of the mindfulness-acceptance-commitment (MAC) approach for enhancing athletic performance*. Indiana University of Pennsylvania.

Hazan-Liran, B., & Miller, P. (2022). The relationship between psychological capital and academic adjustment among students with learning disabilities and attention deficit hyperactivity disorder. *European journal of special needs education*, *37*(1), 43-56.

Hazan-Liran, B., & Walter, O. (2024A). Academic support for students with learning disabilities: the role of psychological capital in their academic adjustment. *European Journal of Special Needs Education*, 1-15.

Hazan-Liran, B., & Walter, O. (2024B). Potential relations between psychological capital, subjective well-being, and academic adjustment among students with learning disabilities: the value of academic support centres. *European Journal of Special Needs Education*, 1-18.

Hunt, M., Al-Braiki, F., Dailey, S., Russell, R., & Simon, K. (2018). Mindfulness training, yoga, or both? Dismantling the active components of a mindfulness- based stress reduction intervention. *Mindfulness*, 9(2), 512-520.

Ivtzan, I., Niemiec, R. M., & Briscoe, C. (2016). A study investigating the effects of Mindfulness-Based Strengths Practice (MBSP) on wellbeing. *International Journal of Wellbeing, 6*(2).

Javidan, M., & Walker, J. L. (2013). Developing your global mindset: The handbook for successful global leaders. *(No Title)*.

Kabat-Zinn, J. (2015). Mindfulness. *Mindfulness*, 6 (6), 1481-1483.

Kang, Y., Gruber, J., & Gray, J. R. (2014). Mindfulness: Deautomatization of cognitive and emotional life. *The Wiley Blackwell handbook of mindfulness*, 168-185.

Kausik, N. H., & Hussain, D. (2020). Self-determination, nurtured heart approach, and motivation: Development and testing of an intervention strategy for students with learning disabilities. *Current Psychology*, *39*(4), 1454-1465.

Kettler, K. (2010). Mindfulness and cardiovascular risk in college students. *Eagle Feather*, *7*.

Kobau, R., Seligman, M. E., Peterson, C., Diener, E. D., Zack, M. M., Chapman, D., & Thompson, W. (2011). Mental health promotion in public health: Perspectives and strategies from positive psychology. *American journal of public health*, *101*(8), e1-e9.

Kropp, A., & Sedlmeier, P. (2019). What makes mindfulness-based interventions effective? An examination of common components. *Mindfulness*, *10*, 2060-2072.

Kurnaedi, N., Mutaqin, M. F. T., & Pajriani, L. (2024). The effectiveness of mindfulness deep breathing to increase students' academic well-being. *Counsenesia Indonesian Journal of Guidance and Counseling*, *5*(1), 40-45.

Leland, M. (2015). Mindfulness and student success. *Journal of Adult Education*, *44*(1), 19-24.

Lindsay, E. K., & Creswell, J. D. (2017). Mechanisms of mindfulness training: Monitor and Acceptance Theory (MAT). *Clinical psychology review*, *51*, 48-59.

Luthans, F., & Youssef, C. M. (2004). Human, social, and now positive psychological capital management: Investing in people for competitive advantage.

Luthans, F., & Youssef, C. M. (2007). Emerging positive organizational behavior. *Journal of management*, *33*(3), 321-349.

Maheshbabu, N., & Madhushree, S. (2020). Mental Alertness, Self-esteem and Emotional Intelligence of Underprivileged Students: A Remedial Intervention Program. *Journal of Education, Society and Behavioural Science*, *33*(3), 15-19.

Malboeuf-Hurtubise, C., Lacourse, E., Taylor, G., Joussemet, M., & Ben Amor, L. (2017). A mindfulness-based intervention pilot feasibility study for elementary school students with severe learning difficulties: Effects on internalized and externalized symptoms from an emotional regulation perspective. *Journal of evidence-based complementary & alternative medicine*, *22*(3), 473-481.

Malow, M., & Austin, V. (2016). Mindfulness for students classified with emotional/ behavioral disorder. *Insights into Learning Disabilities*, 13(1), 81-93.

Martínez, I. M., Youssef-Morgan, C. M., Chambel, M. J., & Marques-Pinto, A. (2019). Antecedents of academic performance of university students: Academic engagement and psychological capital resources. *Educational Psychology*, *39*(8), 1047-1067.

Masoumparast, S. (2020). The mediating role of psychological mindfulness in the relationship between psychological capital and psychological well-being. *International Journal of Psychology, 14* (2), 185-217.

McLaughlin, E. M. (2010). *The relationship between dispositional mindfulness and emotion regulation in children*. City University of New York.

Muluneh, B. N., & Bejji, T. D. (2024). The moderating role of psychological capital in the relationship between school-related stress and outcomes of academic achievement and behavior problems among students with health impairments. *Heliyon*, *10*(9).

Pang, D., & Ruch, W. (2019). The Mutual Support Model of Mindfulness and Character Strengths, *Mindfulness*, 10.1545- 1559.

Poon, R. (2013). *The impact of securely attached and integrated leadership on follower mental health and psychological capital*. Regent University.

Ruban, L., McCoach, D. B., & Nora, A. (2002). The Differential Impact of Pre-College and Self-Regulatory Factors on Academic Achievement of University Students with and without Learning Disabilities.

Salh, A. (2022). Psychological Capital and Academic Adjustment as Predictors of Quality of Life for Students with Disabilities at University. *Journal of Human and Administrative Sciences*.

Schonert-Reichl, K. A., & Roeser, R. W. (Eds.). (2016). Handbook of mindfulness in education: Integrating theory and research into

practice. Springer.

Shuell, T. J. (2021). Learning theory, instructional theory, and adaptation. *In Aptitude, learning, and instruction* (pp. 277-302). Routledge.

Taylor, G., & Malbœuf-Hurtubise, C. (2016). Présence attentive en milieu scolaire. État des connaissances et pistes de recherche. *La présence attentive (mindfulness): État des connaissances théoriques, empiriques et pratiques,* 161-179.

Telyabi, B. S., Alipour, A., Shokrkon, H., & Ghazanfari, A. (2022). Effectiveness of Psychological Capital and Mindfulness Training in Improving Quality of Life. *Annals of Military and Health Sciences Research, 20*(3).

Walter, O., & Hazan-Liran, B. (2024). Psychological Capital, Social Support, and Academic Adjustment of Students with Learning Disabilities: The Value of Institutional Support Centers. *American Journal of Health Behavior, 48*(2), 174-182.

Wehmeyer, M. L., & Shogren, K. A. (2020). Self-determination and autonomous motivation: Implications for students with intellectual, developmental, and specific learning disabilities. In Handbook of educational psychology and students with special needs (pp. 262-291). Routledge.

Yaghoobi, A., Naderipour, H., Yarmohamadi Vasel, M., & Mohagheghi, H. (2019). The explaining of psychological well-being based on mindfulness, need for cognition and psychological capital in the students. *Educational Psychology, 15*(52), 217-237.

Youssef-Morgan, C. M., & Luthans, F. (2013). Psychological capital theory: Toward a positive holistic model. In *Advances in positive organizational psychology* (pp. 145-166). Emerald Group Publishing Limited.

Modeling the Relationship Between Mindfulness and Academic Quality of Life Mediated by Psychological Capital as a Moderating Variable Among Students with Learning Disabilities

Dr. Sahar Ahmed Hussein Sleem

Assistant Professor of Giftedness and Learning Disabilities
Head of the Department of Giftedness and Learning Disabilities
Faculty Of Special Education-Misr University For Science And Technology

Abstract

This study aimed to model the relationship between mindfulness and academic quality of life through psychological capital as a mediating variable in a sample of students with learning disabilities. The study utilized a descriptive, comparative, and correlational approach. The sample consisted of 245 students with learning disabilities, including 130 males and 115 females, aged between 12 and 15 years, with an average age of 13.5 years and a standard deviation of 1.2. The study employed the Mindfulness Scale by Jaljal et al. (2022), the Psychological Capital Scale by Al-Shahri (2022), and the Academic Quality of Life Scale developed by the researcher

The results revealed a significant positive relationship between mindfulness and academic quality of life among students with learning disabilities, with a total correlation coefficient of r = 0.953. A significant positive relationship was also found between mindfulness and psychological capital, with a correlation coefficient of r = 0.923. Furthermore, there was a significant positive relationship between psychological capital and academic quality of life, with a correlation coefficient of r = 0.931

The findings indicated that mindfulness predicts academic quality of life in students with learning disabilities and that psychological capital also predicts academic quality of life. Strong direct effects were observed between mindfulness, comprising four dimensions (observation, description, acting with awareness, and non-judgmental acceptance), and academic quality of life, which included three dimensions (academic competence, academic support, and academic time management). These direct effects on academic competence, academic support, and academic time management were statistically significant, ranging from 0.582 to 0.717 at a significance level of

$p < 0.01$.

Indirect effects were also identified through psychological capital as a mediating variable. Psychological capital, which includes four dimensions (hope, self-confidence, resilience, and optimism), had a strong impact on all dimensions of academic quality of life, including academic time management, academic competence, and academic support, with effects ranging between 0.347 and 0.370.

Keywords: Mindfulness - Academic Quality of life - Psychological capital – Learning Disabilities .