كلية التربية
المجلة التربوية
***

بسم الله الرحمن الرحيم ( )

التعاطف مع الذات كمنبئ بالتدفق الأكاديمي وكفاءة الذات للتعلم الالكتروني وكفاءة الذات الأكاديمية لدى طلبة الجامعة ذوي الإعاقة السمعية

إعداد

د/ محمد مسعد عبد الواحد مطاوع
قسم التربية الخاصة
كلية التربية - جامعة الملك خالد
المملكة العربية السعودية

DOI: 10.12816/EDUSOHAG. 2020.

المجلة التربوية - العدد الثمانون - ديسمبر 2020م

Print:(ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091)

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى تحديد العلاقة الارتباطية بين درجات طلبة الجامعة ذوي الإعاقة السمعية في التعاطف مع الذات ودرجاتهم في كلٍ من: التدفق الأكاديمي وكفاءة الذات للتعلم الالكتروني وكفاءة الذات الأكاديمية، ومعرفة الفروق بين الجنسين: ذكور وإناث في كلٍ منها،

وتحديد التأثير المباشر وغير المباشر للتعاطف مع الذات على التدفق الأكاديمي، شملت عينة الدراسة 60 طالبًا وطالبة من ذوي الإعاقة السمعية بجامعة الملك خالد، متوسط أعمارهم 21.65، وانحراف معياري 1.132 عامًا، استخدمت المنهج الوصفي الارتباطي، كما استخدمت مقياس Neff المختصر للتعاطف مع الذات من إعداد Raes, Pommier, Neff, Gucht (2011) تعريب الباحث، ومقياس Zimmerman & Kulikowich (2016) لكفاءة الذات للتعلم الالكتروني تعريب الباحث، ومقياسًا للتدفق الأكاديمي وآخر لكفاءة الذات الأكاديمية من إعداد الباحث، وقد توصلت إلى عدة نتائج منها: وجود ارتباط موجب دال إحصائيًا ($\alpha \leq .05$) بين التعاطف مع الذات وكلٍ من: التدفق الأكاديمي وكفاءة الذات للتعلم الالكتروني وكفاءة الذات الأكاديمية، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين الجنسين في التعاطف مع الذات والتدفق الأكاديمي وكفاءة الذات للتعلم الالكتروني وكفاءة الذات الأكاديمية، كما توصلت إلى إمكانية التنبؤ بالتدفق الأكاديمي وكفاءة الذات للتعلم الالكتروني وكفاءة الذات الأكاديمية من خلال التعاطف مع الذات، وكشفت نتائج تحليل المسار عن وجود تأثير مباشر إيجابي دال إحصائيًا ($\alpha \leq .05$) للتعاطف مع الذات على التدفق الأكاديمي، وجود تأثير غير مباشر دال إحصائيًا للتعاطف مع الذات على التدفق الأكاديمي من خلال الدور الوسيط لكلٍ من: كفاءة الذات للتعلم الالكتروني وكفاءة الذات الأكاديمية.

كلمات مفتاحية: التعاطف مع الذات، التدفق الأكاديمي، كفاءة الذات للتعلم الالكتروني، كفاءة الذات الأكاديمية، ذوو الإعاقة السمعية

Self-Compassion as a predictor of the Academic Flow, Online Learning Self-Efficacy, and Academic Self-Efficacy among the Students with Hearing Impairments

Dr Mohamed Mossad Abedelwahed Metawee
Education College, King Khalid University

Abstract:

The study aimed to (1) determine the relationship between the self-compassion, academic flow, Online learning self-efficacy, and academic self-efficacy (2) identify the differences between male and female students with hearing impairment in the variables of the study (3) determine the direct and indirect effect of self-compassion on academic flow (4) identify the mediating role of the online learning self-efficacy and academic self-efficacy. The study sample included 60 students with hearing impairment at King Khalid University (*M*=21.65; *SD*=1.132). A study used a short scale of self-compassion, by Raes, Pommier, Neff & Gucht (2011), Researcher Arabization, Online Learning Self-Efficacy Scale by Zimmerman & Kulikowich (2016), Researcher Arabization, and Academic Flow Scale and Academic Self Efficiency Scale by the researcher, The results showed (1) there is a significant

positive correlation ($\alpha \leq .05$) between the self-compassion, academic-flow, Online learning self-efficacy, and academic self-efficacy, (2) no significant differences between the male and female students in self-compassion, academic flow, Online learning self-efficacy, and academic self-efficacy, (3) the possibility of predicting with the academic-flow, Online Learning self-efficacy, and academic self-efficacy by Self-compassion, and (4) the results of the path analysis showed a significant positive direct effect of self-compassion on the academic-flow and a significant indirect effect of self-compassion on the academic flow through the mediating role of both the Online learning self-efficacy and the academic self-efficacy ($\alpha \leq .05$).

Keywords: Self Compassion; Academic Flow; Online Learning Self-Efficacy; Academic Self-Efficacy; Students with hearing impairment

مقدمة الدراسة:

خطت الكثير من الجامعات العربية نحو استيعاب وقبول الكثير من الطلاب ذوي الإعاقة السمعية في برامجها الجامعية على مستوى الدبلومات فوق المتوسطة والبكالوريوس، وقد راهنت على قدراتهم ومهاراتهم وطموحاتهم في مواصلة الدراسة الجامعية من ناحية، ومنحهم الفرصة لتحسين معارفهم، وتوظيف واستغلال طاقاتهم في الدراسة من ناحية أخرى، وهي على يقين بحجم المشكلات والتحديات والصعوبات التي يعانيها هؤلاء الطلاب؛ حيث ترتبط الإعاقة السمعية بالعديد من المشكلات والصعوبات والضغوط التي يواجهها الطلاب ذوو الإعاقة السمعية، سواء كانت هذه المشكلات أو تلك التحديات ذات طابع شخصي أو انفعالي أو اجتماعي أو مهني أو تعليمي، ولكي يستطيع الطالب ذو الإعاقة السمعية مواجهة تلك المشكلات والتحديات ينبغي أن يتحلى بمستوى مقبول من المرونة والتعاطف مع الذات؛ حتى يمكنه تجاوز العديد من المشكلات الشخصية والصعوبات والتحديات التعليمية والأكاديمية المختلفة.

وتوضح الأدلة العلمية أن التعاطف مع الذات له علاقة وثيقة بالازدهار النفسي والمرونة النفسية وانخفاض الأعراض المرضية وتطور الشخصية؛ حيث يفترض معظم المعالجين النفسيين أن التعاطف مع الذات جزء مهم في العلاج النفسي (Germer & Neff, 2013; Neff & McGhehee, 2010)، كما أنه يرتبط إيجابيًا بالذكاء الوجداني والترابط وتقدير الذات والرفاه، ويرتبط سلبيًا بالقلق والاكتئاب ولوم الذات والخوف من الفشل (Neff, Hsieh & Dejitterat, 2005; Neff, Kirpatrick & Rude, 2007; Wilson, Weiss, & Shook, 2020)، ويعد التعاطف مع الذات مصطلحًا حديثًا نسبيًا، وقد حاولت Neff بين عامي 2003، 2020 دعم نظريتها حوله من خلال الدراسات العلمية على قطاعات متعددة من البشر. والتعاطف مع الذات نوع من علاقة الذات بالذات، ويعني اللطف الموجه إلى الداخل، ويرتبط بإدراك أوجه القصور الشخصية والأخطاء والفشل، عند مواجهة مواقف حياتية مؤلمة خارج السيطرة، ويتضمن التوازن بين استجابات التعاطف واللا تعاطف مع الذات لحالة المعاناة (Neff, 2016; Germer & Neff, 2013; Neff et al., 2007)، ويتضمن التعاطف مع الذات الانخراط في أنشطة ممتعة، والحفاظ على نظرة إيجابية، والتواصل بشكل إيجابي مع الآخرين، والعمل على تحسين الذات وجعلها جذابة للآخرين، وتقبل الذات والتوازن العاطفي، كما يرتبط التعاطف مع الذات بتجاوز المشكلات الدراسية والتعامل معها بمرونة كافية؛ مما ينعكس إيجابيًا على تعلم الطلاب ومواصلة دراستهم (Klingle & Van Vliet, 2017).

ويمثل التدفق الأكاديمي أحد الثمار التي ترتبط بالشخصية الإيجابية في العمل والدراسة والإنتاج، وقد تسهل تجربة التدفق عملية تعلم الطلاب، وتساعد في تحسين التعلم وطرق التدريس، ويمكن اعتبار تجربة التدفق بمثابة تجلي لفرحة التعلم، كما أنها تعزز الدافع للاستمرار في حالة التدفق نفسها (Ro, Guo & Klein, 2018)، ويعد التدفق تجربة ممتعة ومكافأة في حد ذاتها؛ حيث لا يركز الطالب خلالها على العواقب بقدر ما يركز على العملية نفسها؛ حيث يرى نفسه مسيطرًا على الوقت والفعل والنتائج، وهذه الخبرة يمكن أن تحدث في مجالات وسياقات عديدة: كالفنون والرياضة والعمل والدراسة، وتتضمن خبرة التدفق مستوى أعلى من الرفاهية والنتائج الإيجابية في السياق التعليمي والمناهج الدراسية (Moutinho, Monteiro, Costa & Faria, 2019; Rijavec & Golubt,

2018)، ويظهر التدفق بشكل خاص في إطار الدراسة والمدرسة، ويؤثر على رفاه الطلاب وأدائهم وإنجازهم الأكاديمي، ويبدو أنه مرتبط بشكل إيجابي بالأداء الأكاديمي؛ حيث يعزز الأداء ذاتيًا، فالطالب في حالة التدفق يكون مدفوعًا بقوة أكبر لمواصلة أنشطته التعليمية، وقد يضع أهدافًا أكبر تحديًا لذاته في إطار حالة الاستمتاع التي ارتبطت بحالة التدفق التي يخبرها (Adil, Ameer & Ghayas, 2020; Chalghaf et al., 2019).

وفي ظل انتشار التعلم الالكتروني والتعلم عن بعد كأحد مظاهر التباعد الاجتماعي لجائحة كوفيد-19 فإن كفاءة الذات للتعلم الالكتروني وكفاءة الذات الأكاديمية تعدان من أهم العوامل المرتبطة أو المنبئة بتحقيق الطلاب للنجاح الأكاديمي، والاستغراق في الدراسة، وفي التعلم في بيئات التعلم الالكتروني (Yokoyama, 2019; Dixon, Hawe, & Hamilton, 2020)، كما تعدان من العوامل المهمة في التأثير على الأداء الأكاديمي؛ حيث يعد النجاح الأكاديمي وتحقيق معدل جيد من بين الأهداف الرئيسة للتعليم لكل من المعلم وأنظمة التعليم المختلفة (Hayat, Shateri, Amini, & Shokrpour, 2020)، ومع تطور تقنيات الانترنت أصبح من أكثر الطرق انتشارًا للوصول للمعلومات، كما دعمت التعلم عن بعد، وأدت إلى ظهور منصات التعلم الشامل عن بعد، كما أن كفاءة الذات سيكون لها أثر على نجاح الطلاب في بيئات التعلم الالكتروني (Yavuzalp & Bahcivan, 2020)، كما يتم تعزيز كفاءة الذات الأكاديمية لدى الطلاب من خلال تعزيز المهارة الاكاديمية والثقة الاكاديمية والمرونة الاكاديمية والأداء الأكاديمي، والتي تشكل جوانب أو مكونات كفاءة الذات الأكاديمية (Dixon, Hawe, & Hamilton, 2020)، وقد وجد Yokoyama (2019) من خلال دراسته عن تحليل نتائج الدراسات السابقة المهتمة بكفاءة الذات الأكاديمية في البيئات التعلم الالكتروني ارتباطًا إيجابيًا دالاً بين كفاءة الذات الأكاديمية والانجاز والأداء الأكاديمي للطلاب في البيئات التعلم الالكتروني. كما لعبت التكنولوجيا الرقمية لعبت دورًا متزايدًا في التعلم سواء كان الكترونيًا أو تقليديًا أو التدريس المباشر أو Online (Kuo & Belland, 2019).

وقد أظهر نتائج بعض الدراسات السابقة عن وجود ارتباط موجب دال بين التعاطف مع الذات والتدفق النفسي وكفاءة الذات الأكاديمية لدى فئات طلابية متعددة؛ لما لهذه المتغيرات التي تنتمي إلى علم النفس الإيجابي من أهمية كبرى وفوائد كثيرة في تعلم الطلاب، وتحقيق مخرجات تعلم جيدة فضلاً عن التأثيرات النفسية الإيجابية المتعددة على الطلاب (Borovey, Shore, Caccese, Yang & Huao, 2019; Long & Neff, 2018; Sumaya & Darling, 2018; Hong & Bae, 2018).

مشكلة الدراسة:

لقد أصبح الطالب ذو الإعاقة السمعية أمام العديد من التحديات المرتبطة بانتشار التعلم الالكتروني، والذي يقوم على المنصات الالكترونية والفصول الافتراضية، وبما أنه يعتمد اعتمادًا أساسيًا على لغة الإشارة في تعلمه، ومع افتقاد الكثير من الفصول الافتراضية لمترجم الإشارة؛ فقد أصبح الطالب ذو الإعاقة السمعية في تحدي واضح وكبير في مواصلة ومتابعة دروسه عبر المنصات الالكترونية. وتتمثل مشكلة الدراسة الحالية في عدة محاور، أولها: تزايد قبول الطلاب ذوي الإعاقة السمعية بالجامعات العربية -بصفة عامة- والسعودية -بصفة خاصة- وهو ما يعكس الرغبة والدافع لدى هؤلاء الطلاب في استكمال دراستهم الجامعية من ناحية، واستجابة الجامعات لتلبية طموحات هذه الفئة العزيزة من المجتمع من ناحية أخرى، وثانيها: ندرة الدراسات التي اهتمت بدراسة التعاطف مع الذات في علاقته بالتدفق الأكاديمي

وكفاءة الذات للتعلم الإلكتروني وكفاءة الذات الأكاديمية بصفة عامة، وعدم دراستها لدى ذوي الإعاقة السمعية بصفة خاصة، وثالثها: ما لمسه الباحث من دافعية هؤلاء الطلاب للتعلم ومواظبتهم، وحرصهم على تحقيق أهداف جامعية وأكاديمية وشخصية من خلال استكمال دراستهم، وذلك من خلال عدة مقابلات أجراها الباحث مع عدد من أساتذة هؤلاء الطلاب ومرشديهم الأكاديميين بجامعة الملك خالد، ولا شك أن تعاطف المعاق سمعيًا مع ذاته في مواقف الضغوط التي يقابلها في حياته -بشكل عام- وحياته الجامعية -بشكل خاص- له أهميته وجدواه في تحقيق أهدافه الشخصية والجامعية، وتحقيق النجاح الذي يرجوه.

كما أن ممارسة التعاطف مع الذات لا تفيد هؤلاء الطلاب -فقط -عقليًا وجسميًا؛ لكن تسهم في شعورهم بالرفاه العام، وكذلك المتغيرات المرتبطة بالعمل الجيد (Miller, Lee, Shalash, & Poklembova, 2019)، وتزداد أهمية تعاطف ذي الإعاقة السمعية مع ذاته في مواقف الألم أو التحدي أو الضغوط والصعوبات الكثيرة التي يواجهها في دراسته؛ سواء في تعامله مع المواد الدراسية أو الأساتذة أو الزملاء أو موظفي الإدارة وغيرهم، فضلاً عن أن التدفق الأكاديمي لم يدرس بنفس الكم كما هو في المجالات الأخرى؛ وإن كانت في النشاط التعلمي والأكاديمي أكثر أهمية، خاصة وأن حالة الرفاه أو المتعة أكثر شيوعًا في النشاط غير الأكاديمي؛ حيث يعاني الطلاب من الأنشطة الأكاديمية ونسبة أقل من الطلاب هم الذين يمرون بخبرة الاثارة الأكاديمية (Rijavec & Golubt, 2018)، وتزداد أهمية التدفق الأكاديمي لدى ذوي الإعاقة السمعية عندما تستغرقهم الدراسة لتحقيق العديد من طموحاتهم وتطلعاتهم الدراسية والجامعية. وتجذب تجربة التدفق رغبة الطالب لأن يكون منظمًا، ولديه إحساس قوي بالهدف، وبذل المزيد من النشاط، وتخطي الصعوبات والتحديات وصولاً لهدفه (Ilies et al., 2017)، كما تلعب اعتقادات كفاءة الذات الأكاديمية وكفاءة الذات للتعلم الالكتروني دورًا مهمًا في تحقيق العديد من أوجه النجاح الأكاديمي والشخصي لدى الطلاب، وخاصة في ظل الدراسة عن بعد؛ حيث ترتبط بدوافع الطلاب، وتؤثر في فاعليتهم لحل المشكلات الدراسية وأدائهم في الاختبارات الأكاديمية، وتعد منبئًا قويًا بالمعدل الدراسي لديهم (Salazar & Hayward, 2018).

وفي ضوء ما سبق، ومع أهمية متغيرات الدراسة لدى ذوي الإعاقة السمعية، وانعكاساتها الإيجابية؛ فإن الباحث يتبنى نموذجًا سببيًا للعلاقة بين هذه المتغيرات تتوسط فيه كفاءة الذات للتعلم الإلكتروني وكفاءة الذات الأكاديمية العلاقة بين التعاطف مع الذات والتدفق الأكاديمي لدى الطلاب ذوي الإعاقة السمعية، كما أن الباحث لم يحصل -في حدود علمه- على دراسة تناولت هذه المتغيرات معًا؛ بحيث تجيب عن أسئلتها أو اختبرت صحة النموذج المقترح للعلاقة بين متغيرات الدراسة الحالية، وبالتالي؛ تحاول الدراسة الإجابة عن السؤال الرئيس التالي: ما العلاقة السببية بين التعاطف مع الذات وكلٍ من: التدفق الأكاديمي، كفاءة الذات للتعلم الالكتروني، كفاءة الذات الأكاديمية لدى ذوي الإعاقة السمعية؟ ومنه تتفرع الأسئلة التالية:

أ- هل توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين درجات الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في التعاطف مع الذات ودرجاتهم في كلٍ من: التدفق الأكاديمي، كفاءة الذات للتعلم الالكتروني، كفاءة الذات الأكاديمية؟

ب- هل توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات الطلبة ذوي الإعاقة السمعية من الجنسين: ذكور وإناث في كلٍ من: التعاطف مع الذات، التدفق الأكاديمي، وكفاءة الذات للتعلم الالكتروني، وكفاءة الذات الأكاديمية؟

ج- هل تسهم درجات الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في التعاطف مع الذات في التنبؤ بصورة دالة إحصائيًا بدرجاتهم في كلٍ من: التدفق الأكاديمي، كفاءة الذات للتعلم الالكتروني، كفاءة الذات الأكاديمية؟

د- هل يوجد تأثير مباشر أو غير مباشر (تتوسط فيه كفاءة الذات للتعلم الالكتروني، كفاءة الذات الأكاديمية) دال إحصائيًا للتعاطف مع الذات على التدفق الأكاديمي لدى الطلبة ذوي الإعاقة السمعية؟

أهداف الدراسة:

أ- تحديد العلاقة الارتباطية بين التعاطف مع الذات وكلٍ من: التدفق الأكاديمي، كفاءة الذات للتعلم الالكتروني، كفاءة الذات الأكاديمية لدى طلبة الجامعة ذوي الإعاقة السمعية.

ب- دراسة الفروق بين الجنسين: الذكور والإناث من طلبة الجامعة ذوي الإعاقة السمعية في كلٍ من: التعاطف مع الذات، والتدفق الأكاديمي، كفاءة الذات للتعلم الالكتروني، كفاءة الذات الأكاديمية.

ج- تعرف نسب إسهام درجات الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في التعاطف مع الذات في التنبؤ بدرجاتهم في كلٍ من: التدفق الأكاديمي، كفاءة الذات للتعلم الالكتروني، كفاءة الذات الأكاديمية.

د- تحديد التأثير المباشر وغير المباشر (الدور الوسيط لكفاءة الذات للتعلم الالكتروني، كفاءة الذات الأكاديمية) للتعاطف مع الذات على التدفق الأكاديمي لدى الطلبة ذوي الإعاقة السمعية.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية

أ- الاهتمام بفئة ذوي الإعاقة السمعية من طلاب الجامعة، وهي فئة غير كبيرة لكنها تعطي الأمل لذوي الإعاقة السمعية في استكمال دراستهم الجامعية، وبالتالي يمثل الاهتمام بقضاياهم من الأمور المهمة، فضلاً عن ندرة الدراسات التي اهتمت بهم.

ب- الاهتمام بدراسة متغير التعاطف مع الذات لدى ذوي الإعاقة السمعية، وهو من المتغيرات التي تلعب دورًا مهمًا في حياة ذوي الإعاقة على المستوى الشخصي والاجتماعي والدراسي والمهني، وذلك في علاقته بتدفقه الأكاديمي والدراسي.

ج- تلقي الضوء على متغير كفاءة الذات للتعلم الالكتروني، ودوره المهم في ظل الأوضاع الحياتية الأكاديمية للطالب الجامعي، وكذلك متابعته لدراسته في ظل جائحة كورونا.

د- تقدم نموذجًا نظريًا لتفسير العلاقة بين التعاطف مع الذات والتدفق الأكاديمي، وتحديد الدور الوسيط لكفاءة الذات للتعلم الالكتروني وكفاءة الذات الأكاديمية؛ حيث لا توجد دراسة اهتمت بالعلاقة السببية للمتغيرات الأربعة في حدود علم الباحث.

الأهمية التطبيقية:

أ- ما تقدمه الدراسة من توصيات تفيد الباحثين والمهتمين بذوي الإعاقة السمعية، والتي يمكن توظيفها وتطبيقها في مجال تأهيل هؤلاء؛ سواء نفسيًا أو اجتماعيًا أو مهنيًا في ظل ما نعيشه من ظروف حياتية مستجدة.

ب- تعريب وتقنين مقياسٍ مختصرٍ للتعاطف مع الذات من إعداد Neff وآخرين عن النسخة الأصلية للمقياس مناسبًا لطلبة الجامعة ن ذوي الإعاقة السمعية.

ج- تعريب وتقنين مقياسٍ حديثٍ لكفاءة الذات للتعلم الالكتروني مناسبًا لطلبة الجامعة ذوي الإعاقة السمعية؛ حيث لا يتوفر مقياس مناسب لهذه الفئة في حدود علم الباحث.

د- تقدم مقياسًا من نوع التقرير الذاتي السريع لقياس التدفق الأكاديمي متعدد الأبعاد مناسبًا لطلبة الجامعة ذوي الإعاقة السمعية.

ه- تصميم مقياسٍ لكفاءة الذات الأكاديمية لطلبة الجامعة ذوي الإعاقة السمعية من نوع التقرير الذاتي.

و- ما تقدمه الدراسة من نتائج حول نموذج تطبيقي لتفسير العلاقة بين التعاطف مع الذات والتدفق الأكاديمي من خلال الدور الوسيط لكفاءة الذات للتعلم الالكتروني وكفاءة الذات الأكاديمية لدى الطلبة ذوي الإعاقة السمعية.

مصطلحات الدراسة:

التعاطف مع الذات **Self-Compassion**

يتبنى الباحث تعريف Raes, Pommier, Neff, Gucht (2011) للتعاطف مع الذات بأنه استراتيجية إيجابية لعلاقة الذات بالذات في أوقات الشدة والمعاناة، سواء كانت المعاناة ناتجة عن الفشل أو عدم الكفاءة المدركة، أو الصعوبات المتعلقة بالحياة العامة، وعبر عنه بالحنو تجاه الذات، مقابل الحكم عليها، والإنسانية المشتركة مقابل العزلة، واليقظة مقابل التوحد مع الألم، ويقاس بمقياس Neff المختصر للتعاطف مع الذات المستخدم في الدراسة الحالية.

التدفق الأكاديمي **Academic Flow**

يعرف الباحث التدفق الأكاديمي بأنه استغراق الطالب في أداء المهام الأكاديمية والدراسية بأقصى قدراته وبسرعة وتركيز كبيرين، وسيطرة على الموقف التعليمي، مع حالة وجدانية ينعدم معها إدراك الوقت ومتطلبات الذات، ويغلب عليها الشعور برضا ونشوة وإشباع أكاديمي كبير. ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس التدفق الأكاديمي المستخدم في الدراسة الحالية، والذي يتضمن ثلاثة أبعاد: الاستغراق الدراسي، والسيطرة على الموقف التعليمي، والوجدان الأكاديمي.

كفاءة الذات للتعلم الالكتروني **Online Learning Self-Efficacy**

يتبني الباحث تعريف Zimmerman & Kulikowich (2016) لكفاءة الذات للتعلم الالكتروني، والذي يشير إلى توقعات الطالب الجامعي حول قدراته على استكمال وإنجاز المهام الدراسية بنجاح من خلال بيئات التعلم الالكتروني، وذلك من خلال توظيف التكنولوجيا والانترنت وإدارة وقت التعلم إلكترونيًا، ويقاس بمقياس كفاءة الذات للتعلم الالكتروني المستخدم في الدراسة الحالية.

كفاءة الذات الأكاديمية **Academic Self-Efficacy**

يعرف الباحث كفاءة الذات الأكاديمية بأنها اعتقادات الطالب حول قدرته على أداء المهام الدراسية والأكاديمية، وتجاوز الصعوبات والتحديات التي تواجهه في الدراسة والاختبارات والتقييمات المختلفة، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس كفاءة الذات الأكاديمية المستخدم في الدراسة الحالية.

الطالب ذو الإعاقة السمعية **Student with Hearing Impairment**

طالب الجامعة من ذوي الإعاقة السمعية، والذي يعتمد على لغة الإشارة في عمليات التواصل والتعليم والتعلم.

محددات الدراسة

المحددات الموضوعية**: تتمثل في دراسة التعاطف مع الذات في علاقته الارتباطية والسببية بكلٍ من: التدفق الأكاديمي، وكفاءة الذات للتعلم الإلكتروني، وكفاءة الذات الأكاديمية لدى طلبة الجامعة ذوي الإعاقة السمعية.**

المحددات البشرية**: طلبة الجامعة ذوي الإعاقة السمعية بجامعة الملك خالد.**

المحددات الزمانية**: الفصلين الدراسيين: الثاني والصيفي للعام الجامعي 2019-2020م.**

المحددات المكانية**: جامعة الملك خالد بالمملكة العربية السعودية.**

الإطار النظري للدراسة:

التعاطف مع الذات

يشير التعاطف مع الذات إلى الارتباط بالنفس في حالات الفشل أو القصور أو المعاناة الشخصية (Neff, 2016)، وهو طريقة تكيفية تتعلق بالذات عند التفكير في عدم الكفاءة الشخصية أو في ظل الظروف الصعبة، كما يشير إلى القدرة على تحمل مشاعر المعاناة مع الشعور بالدفء واللطف والاهتمام (Neff & McGhehee, 2010)، وهو استراتيجية إيجابية للعلاقة بالذات في أوقات المعاناة، سواء كانت المعاناة ناتجة عن الفشل أو عدم الكفاءة المدركة، أو صعوبات الحياة العامة (Neff et al., 2018)، كما يشير إلى أن يكون الشخص لطيفًا متفهمًا لذاته وقت الألم أو الفشل، مدركًا لمعاناته كجزء من المعاناة الإنسانية، واعيًا لمشاعره وأفكاره المؤلمة بشكل موضوعي (Barnard & Curry, 2011)، وهو سمة تمارس من خلال الأحداث المثيرة للتوتر وانفعالات الوعي بالذات، مثل الإحراج والخجل، وتتكون من اللطف بالذات والإنسانية المشتركة، ويتجلى التعاطف مع الذات كنمط من زيادة القدرة على رعاية الذات، والتعاطف مع الآخرين، وزيادة الارتباط والاستقلالية والشعور بالذات (Reyes, 2012; Williamson, 2019). ويعد التعاطف مع الذات عملية سلوكية وجدانية معرفية تتكون من خمسة عناصر تعمل معًا، وتتضمن الاعتراف بالمعاناة الشخصية، وإدراك أن المعاناة عامة بين البشر، والشعور بمعاناة الأشخاص، والتواصل وجدانيًا مع محنهم، وتحمل أي مشاعر غير مريحة أثارت الاستجابة للمعاناة كالخوف والضيق والتذمر ووجود دافع للعمل على تخفيف المعاناة، ويتضمن التعاطف مع الذات الاعتراف بالمعاناة، وإدراك عمومية المعاناة، والشعور بمعاناة الشخص، وتحمل المشاعر غير المريحة، والدافع للعمل لتخفيف المعاناة. (Gu, Baer, Cavanagh, Kuyken, & Strauss, 2020).

ويتضمن التعاطف مع الذات ثلاثة مجموعات من العناصر المتقابلة تمثل الأكثر تعاطفًا والأقل استجابة ذاتية، وتتضمن الاستجابة الانفعالية، والتي تمثل الحنو على الذات مقابل الحكم عليها، والفهم المعرفي ويمثل الشعور بالمشاركة الإنسانية مقابل العزلة، والانتباه للمعاناة الشخصية وتتمثل في اليقظة مقابل التوحد المفرط (Pommier, Neff & Tóth-Király, 2020; Germer & Neff, 2013)، وينطوي التعاطف على حنو أكثر ودعم للذات، وإدراك أكثر للتجربة الإنسانية المشتركة من حيث أن جميع البشر لديهم نقص ويعيشون حياة غير نموذجية، مع مشاعر أقل للعزلة ولإصدار أحكام قاسية (Neff et al., 2018)، وفي حالة الحنو بالذات يتم رعاية الذات عند مواجهة الألم، بدلاً من الغضب، وتكون المحادثة الداخلية لطيفة ومشجعة وليست قاسية أو مقلقة؛ حيث يتم تقديم الدفء والتقبل غير المشروط بالذات بدلاً من الحكم عليها وانتقادها بقسوة نتيجة القصور أو الإخفاقات (Neff, 2016; Neff et al., 2020; Germer & Neff, 2013)، ويتطلب تحسين الحنو بالذات إيجاد طرق لتقليل الحكم على الذات؛ بما في ذلك عدم تدني نظرة الفرد لذاته، وتخفيف الحديث الذاتي الناقد، وتنطوي الإنسانية المشتركة على الاعتراف بأن الإنسان ليس معصومًا من المعاناة كبقية البشر، وإدراك أن النقص عاملاً مشتركًا بين البشر وسمة للإنسانية، وفهم أن جميع الناس يفشلون، ويرتكبون الأخطاء؛ حيث يعيش الناس حياة غير نموذجية، وهنا يتم النظر للحياة من منظور أوسع فيما يتعلق بالنواقص والصعوبات الفردية بدلاً من الشعور بالعزلة.

وتمثل الإنسانية المشتركة العنصر الأكثر وضوحًا لتمييز التعاطف مع الذات عن الشفقة على الذات والتمركز حولها؛ حيث يتحول التمركز إلى ارتباط الذات بالآخرين

Dreisoerner, Junker, & Dick, 2020; Neff & McGhehee, 2010; Neff, 2016)، وتتضمن اليقظة الالتفاف حول أفكارنا ومشاعرنا المؤلمة ورؤيتها بشكل موضوعي دون تجنبها أو تجاهلها، وهي حالة متوازنة من الوعي تكون فيها الأفكار والمشاعر ملاحظة دون مبالغة ودون إصدار أحكام قاسية، ولكي يتم التعاطف مع الذات يجب أن يعي الفرد معاناته بشكل متوازن دون إفراط أو تفريط في تجربة المعاناة (Dreisoerner et al., 2020; Neff, Hsieh, & Dejitterat, 2005; Neff & McGhehee, 2010; Germer & Neff, 2013). وهذه المكونات تتكامل في إطار عقلي واحد، ولكل منها قطب إيجابي وآخر سلبي يمثل السلوك اللطيف مقابل السلوك غير اللطيف بالذات؛ حيث تتحد مكونات التعاطف معًا في المرور بخبرة التعاطف مع الذات كما انه يصعب فهم حالة التعاطف دون فهم دينامية عمل مكوناته الثلاثة معًا فالإنسانية المشتركة تعزز اللطف بالذات واليقظة (Barnard & Curry, 2011; Neff, 2016; Neff & McGhehee, 2010).

وتتمثل صفات التعاطف مع الذات في اللطف بها واليقظة والشعور بإنسانية عامة والحكمة والشعور بالذات، والذي يبدو في معاملة النفس بلطف عند المعاناة في إطار متوازن من التجنب والإفراط في المعاناة والتخلي عن المشاعر والسلوكيات الضارة التي تبقي على المعاناة، ويوفر التعاطف مع الذات طرقًا جديدة في التعامل مع الذات أكثر توازنًا ودعمًا، ويساعد في تخفيف المعاناة المرتبطة بالمشاكل الأسرية، وإدراك أن الصراعات الشخصية عامة ومشتركة بين البشر (Neff & McGhehee, 2010; Reyes, 2012)، ويرتبط التعاطف مع الذات بالوعي الموضوعي، وتقبل الأحداث المؤلمة والمتعبة، وفهم التجارب السلبية، وإدراك المشاعر على أنها جزء من تجربة الإنسان، كما يحسن من تنظيم الانفعال خلال الممارسة، ولذلك يبدو الأفراد ذوو المهارة المرتفعة لتنظيم الانفعال أكثر قدرة على ممارسة التعاطف مع الذات، وفي حالة التعاطف مع الذات يعمل الفرد على عدم تجاهل مشاعره بل يعيها بموضوعية دون الاستغراق فيها (Scoglio et al., 2018; Williamson, 2019)، كما أن التعاطف يعزز الترابط الاجتماعي والتعاطف مع الآخرين والدوافع والإنجاز على النقيض من الشفقة على الذات Self-Pity؛ حيث ينغمس الإنسان في حالة الشفقة في مشاكله الخاصة وينسى أن الآخرين لديهم مشاكل مماثلة (Germer & Neff, 2013; Barnard & Curry, 2011; Neff, 2003). ويرى الباحث أن للتعاطف مع الذات أهمية كبيرة لذوي الإعاقة السمعية؛ حيث يرتبط بتخفيف الكثير من أوجه المعاناة الشخصية والتحديات والصعوبات الحياتية من حيث إقامة علاقة داخلية مبنية على الرأفة واللطف بالذات في مواجهة كل أوجه المعاناة والضغوط، وتقليل حجم التوترات والضغوط في مواجهة متقلبات الحياة، كما تزداد أهميته لدى طلبة الجامعة.

التدفق الأكاديمي:

يعد Csikszentmihalyi رائدًا لدراسات التدفق، وقد طور مفهوم خبرة التدفق وتوالت أعماله بين عامي 1975، 2000، وقد وصف حالة التدفق بأنها المكون الأساسي للتمتع؛ حيث يرى أن تجربة التدفق تحدث عندما يشارك الفرد في نشاط لمصلحته الخاصة، وهي حالة ممتعة للغاية لدى الفرد، تدفعه لتكرار النشاط باستمرار، وعلى مستويات أعلى من التحدي (Chalghaf et al., 2019; Csikszentmihalyi, 1988) كما أن دخول الطلاب في حالة التدفق يتضمن رؤية أنفسهم في المهام التي يؤدونها، ونشاط يؤدي إلى تحسن في الأداء وقدرات المتعلمين (Guo & Ro, 2008; Moutinho et al., 2019)، ويرى

Csikszentmihalyi (1990) أن تجربة التدفق تتميز بتوازن التحديات والمهارات الشخصية للفرد، مع حالة من الانصهار في العمل، والتركيز على المهمة، وفقدان الوعي بالذات، وتحويل الشعور بالوقت، ووضوح الهدف، والسيطرة، وردود حازمة، والتي تعبر جميعًا عن أبعاد التدفق التسعة لديه.

ويشير التدفق النفسي عن باظة (2011) إلى الانشغال الكامل بالأداء الشخصي من حيث السرعة والاتقان، مع الشعور بالسعادة، وانخفاض الوعي بالزمن والمكان، ونسيان الاحتياجات الذاتية، وتحقيق أقصى استفادة من الحالة الانفعالية في التعلم والأداء. والتدفق حالة ممتعة للغاية يشعر بها الفرد عندما يركز على مهمة لدرجة الانصهار التام، وتحدث شريطة توازن التحديات والمهارات الشخصية؛ بحيث تكونان مرتفعتان أو لمستوى فوق المتوسط (Rijavec & Golubt, 2018)، ويعرف التدفق بأنه حالة مثلى للأداء، يتوحد الجسم والعقل في انسجام تام؛ حيث يصبح الوعي متوحدًا مع الفعل أو العمل، مع تشوه الوقت وتدفق الأفكار (Beese & Martin, 2019)، وهو خبرة نفسية إيجابية، ترتبط بمستوى مرتفع من الأداء، وتحدث تلك الخبرة للفرد عندما يشارك في نشاط ما، مع وجود هدف واضح، والتزام مرتفع، مع مناسبة التحديات للمهارات الشخصية، وتركيز مرتفع، وكفاءة عالية في الأداء (Chalghaf et al., 2019)، ويعبر التدفق الدراسي عن انغماس عميق للطالب في نشاط أكاديمي ما، من لحظة لأخرى، حيث يتم تركيز الانتباه تمامًا على المهمة قيد التنفيذ، ويبذل الطالب أقصى ما لديه من طاقة (Adil et al., 2020). وتؤكد نظرية التدفق في جوهرها على مفهوم الدافع؛ حيث يدخل الفرد في حالة التدفق عندما يقوم بمهمة ما، سواء كان عملاً أو تعلمًا؛ بحيث تكون معقولة وصعبة وجذابة ومثيرة للاهتمام، وقد وضعت نظرية التدفق لمساعدة الطلاب في البيئات التعليمية المختلفة؛ حيث تساعد خبرات التدفق في تحسين تعلم الطلاب (Ro et al., 2018).

وتقترح نظرية Csikszentmihalyi أن تجربة التدفق تعد مصدرًا لرفاهة الفرد، والتي تركز على حدث أو نشاط يتطلب من الفرد كثيرًا من الاهتمام الشخصي، وتوظيفًا لمهاراته الشخصية بشكل أكثر من المعتاد؛ لتحقيق مصالح كبرى، ولو لم يكن مرتبطًا بمكافأة خارجية (Ilies et al., 2017)، ولقد حدد Csikszentmihalyi أربعة شروط لحدوث التدفق حددها في وجود أهداف وتوقعات واضحة، مع التقدم نحو تحقيق هذه الأهداف، ودرجة عالية من التركيز، وتشويه الوقت وفقدان الوعي بالذات، وملاءمة المهارات والقدرات الشخصية للتحديات. ويرى (Beese & Martin, 2019) أنه يجب أن تتماشى أهداف وتوقعات الشخص مع قدراته وبشكل متناغم، لحدوث التدفق؛ حيث يتجلى عقل الفرد في العمل، مع توفر درجة عالية من التركيز على المهمة؛ مما يسهل دمج الوعي والعمل، وسوف يعاني الشخص من فقدان الشعور بالذات؛ حيث يصبح العمل والوعي شيئًا واحدًا، مع تشوه الزمن، وتوزان المهارات والمهام من حيث الصعوبة، مع مراعاة عدم حدوث التدفق حال ما كانت المهام سهلة جدًا أو صعبة جدًا. كما يجب أن يكون للمهام هدف واضح، وتوفير تغذية راجعة سريعة، وأن يكون النشاط أو المهمة تحديًا متوازنًا لمهارات الطالب، كما يميل إلى الحصول على تعزيز داخلي، وبالتالي يكون أكثر استعدادًا للمشاركة في نفس النشاط مستقبلاً حيث أنه سيطور مهارات أفضل في أداء المهام (Ro et al., 2018; Adil et al., 2020).

وتوجد ثلاثة حالات يظهر التدفق في إحداها دون الأخرى؛ حيث يدخل الطالب حالة التدفق عندما تتساوى مهاراته وتحدياته في مستوى مرتفع، كما يدخل حالة من الملل عندما تزيد

قدراته كثيرًا عن التحديات التي يواجهها، ويصاب بالقلق عندما تغلب التحديات مهاراته وقدراته، ويدخل حالة من اللامبالاة عندما تنخفض جميعًا (Moutinho et al., 2019; Rijavec & Golubt, 2018; Yoshida et al., 2013)، ويحدث التدفق في الدراسة عندما يتم استيعاب الطالب لموضوع دراسي ما بشكل تام، ويستغرق فيما يفعله فاقدًا وعيه بذاته والزمن الذي يمر من حوله واحتياجاته الجسمية، فالتدفق قوة ديناميكية متطورة، وبالتالي من الصعب أن يظل الطالب لفترات طويلة في حالة تدفق في الدراسة؛ حيث تتغير هذه الحالة لديه من وقت لآخر، فالطالب عندما ينخرط في نشاط ما لفترة طويلة يشعر بالملل؛ حيث تصبح المهمة أكثر صعوبة (Ro et al., 2018; Chalghaf et al., 2019)، والطالب الذي يدخل في حالة تدفق أكاديمي أو دراسي يركز على اللحظة الراهنة، كما أنه يفقد الوعي بذاته واحتياجاته، ويتفاعل مع الموقف التعليمي بسبب كفاءته الذاتية الجيدة، كما أنه لا يركز على الوقت؛ حيث يعتقد أنه يمر بسرعة أكثر من المعتاد، كما يعمل بكفاءة عالية نحو هدفه وغايته (Adil et al., 2020).

وقد اقترح Csikszentmihalyi (1990) عدة أبعاد للتدفق يمكن استخدامها لتقييم الشخص إذا ما كان في حالة تدفق أم لا تتضمن: التركيز الشديد، توحد الوعي والنشاط، السيطرة المتوقعة، تشويه الوقت، تجاوز الذات، المتعة، أما Yoshida et al. (2013) فقد وضعوا ثلاث مكونات للتدفق في المهام الوظيفية شملت الإحساس بالسيطرة والخبرة الانفعالية الإيجابية والاستغراق. أما الباحث فيعرف التدفق الأكاديمي بأنه استغراق الطالب في أداء المهام الأكاديمية والدراسية بأقصى قدراته، وبسرعة وتركيز كبيرين، وسيطرة على الموقف التعليمي، مع حالة وجدانية ينعدم معها إدراك الوقت ومتطلبات الذات، ويغلب عليها الشعور برضا ونشوة وإشباع أكاديمي كبير، وبالتالي يمثل أهمية كبيرة للطلبة ذوي الإعاقة السمعية كما لغيرهم.

كفاءة الذات للتعلم الالكتروني

تشير كفاءة الذات للتعلم الالكتروني إلى توقعات الفرد حول قدراته على استكمال المهام الدراسية المحددة بنجاح، والمتعلقة بالتعلم عبر الانترنت (Zimmerman & Kulikowich, 2016)، وتعد كفاءة الذات للتعلم الالكتروني أحد مجالات كفاءة الذات العامة، والتي نالت اهتمامًا كبيرًا في الفترة الأخيرة، التي بات العمل فيها من خلال أجهزة الكمبيوتر والأجهزة الرقمية وشبكات الانترنت شيئًا ضروريًا، سواء على مستوى الدراسة أو العمل أو التواصل الاجتماعي، والتي أصبح التباعد الاجتماعي وسيلة وهدفًا للأفراد والمجتمعات والمؤسسات والدول في مواجهة جائحة كوفيد-19. ولقد أصبح الطالب الجامعي من ذوي الإعاقة السمعية أمام منصات التعلم الالكتروني، وفي مواجهة حقيقية لما يتضمنه التعلم عن بعد من تحديات وغموض وعوائق وضغوط أكاديمية متعددة، والطالب من ذوي الإعاقة السمعية بصفة خاصة وجد نفسه أمام العديد من المعضلات والمشكلات المتعلقة بالتواصل الأكاديمي من خلال منصات التعلم الالكتروني والتعلم عن بعد؛ لعدم توفر مترجم لغة الإشارة من ناحية، ولعدم توفر محتوى علمي مناسب وجيد من ناحية ثانية، ولعدم تمكينه دراسيًا عن بعد من ناحية أخرى. ولقد لعبت التكنولوجيا الرقمية دورًا متزايدًا مع جائحة كوفيد-19 وخاصة في عملية التعلم؛ إلا أن التعلم الالكتروني يتطلب مهارات لاستخدام وتوظيف التكنولوجيا، وأخرى للاتصال والتواصل، وثالثة لإدارة الوقت بكفاءة (Zimmerman & Kulikowich, 2016)، كما توصلت دراسة Kuo & Belland (2019) إلى أهمية كفاءة

الذات الكمبيوترية كأحد مكونات الذات التكنولوجية في عملية التعلم؛ حيث أصبحت منبئًا قويًا بالأداء الأكاديمي والكفاءة الأكاديمية لدى الطلاب.

وتشير كفاءة الذات للتعلم الالكتروني إلى ثقة الفرد في قدرته على تعلم المقررات الدراسية بنجاح من خلال التعلم الالكتروني Online-Cources والتعلم الذاتي (Artino & McCoach, 2008)؛ حيث ترتبط كفاءة الذات هنا بالأداء الأكاديمي والانفعالات المرتبطة بالتعلم واستراتيجيات التعلم لدى طلاب الجامعة (Hayat, Shateri, Amini, & Shokrpour, 2020)، وتشير كفاءة الذات التكنولوجية المرتفعة إلى أن الفرد لديه المزيد من المصادر التكنولوجية كالوسائل التكنولوجية مثل الكمبيوتر أو المصادر التكنولوجية غير المادية كالمعرفة التكنولوجية، وكذلك القدرة التكنولوجية المرتفعة (Al-Harthi, 2017). كما أنها تتضمن العديد من الأبعاد كتوظيف الكمبيوتر والانترنت في عمليات التعلم.

ويرى الباحث أن كفاءة الذات التكنولوجية تعد أحد مجالات كفاءة الذات للتعلم الالكتروني؛ حيث تشير كفاءة الذات التكنولوجية إلى اعتقادات الفرد حول قدرته على استخدام الكمبيوتر والتفاعل مع بيئات التعلم المعتمدة على الأدوات التكنولوجية الحديثة كالأجهزة اللوحية وغيرها، كما ترتبط بسلوك الفرد وأدائه عند استخدام هذه الأجهزة في أداء وإنجاز المهام، كما تعد الكفاءة الكمبيوترية وكفاءة الذات المرتبطة باستخدام الانترنت شكلين لكفاءة الذات التكنولوجية، والتي ترتبط باتجاهات الفرد نحو الكمبيوتر وقلق الكمبيوتر (Kuo & Belland, 2019)، وتتضمن كفاءة الذات الكمبيوترية العديد من الأبعاد منها المثابرة ووضع الأهداف واستراتيجيات التكيف والمبادأة (Conrad & Munro, 2008)، وتتضمن كفاءة الذات للتعلم الالكتروني كلاً من كفاءة الذات الكمبيوترية وكفاءة الذات التكنولوجية وكفاءة الذات لتوظيف الانترنت، حيث تلعب كفاءة الذات للتعلم الالكتروني دورًا أساسيًا في التعلم القائم على البيئات الرقمية والانترنت، فضلاً عن ارتباط العديد من العوامل النفسية والسلوكية بكفاءة الكمبيوترية كمخرجات التعلم وعمليات التعلم والبيئات القائمة على الكمبيوتر (Moos & Azevedo, 2009). وتركز أدبيات البحث في كفاءة الذات للتعلم الالكتروني وعبر الانترنت على ثقة الطالب في قدرته وكفاءته في استخدام وتوظيف مهاراته الشخصية الكمبيوترية والرقمية والانترنت في عملية التعلم، والتعامل مع المشكلات التقنية وحلها، والقدرة على تنمية المهارات التعليمية والأكاديمية من خلال الانترنت، وتوظيف الأجهزة الرقمية المختلفة في التعلم الالكتروني Online، والتفاعل بكفاءة مع المقررات الالكترونية، وحل الواجبات والتكليفات والاختبارات الالكترونية المختلفة.

كفاءة الذات الأكاديمية

تشير كفاءة الذات إلى كيف يدرك الفرد قدرته على أداء الأنشطة الخاصة بكفاءة، كما تتمثل كفاءة الذات الأكاديمية في معتقدات الطالب التي تتنبأ بالأداء الدراسي ومستوى النجاح الأكاديمي لديه (Minter & Pritzker, 2017)، ويرى Bandura (1997) أن كفاءة الذات تشير إلى قدرة الفرد على أداء المهام في مجال محدد، وأن الشخص قد يكون لديه كفاءة ذاتية مرتفعة في أحد المجالات دون غيرها، ويشير إلى أن ذوي كفاءة الذات المرتفعة غالبًا ما يقتربون من المواقف التي تمثل تحديًا بالنسبة لهم، كما أنهم يضعون أهدافًا عليا، ويبذلون الجهود، ويواجهون الفشل، وهذه كلها تعزز الإنجازات الشخصية، كما يرى أن الطلاب ذوي الكفاءة المرتفعة يثقون في قدراتهم على تلبية المتطلبات الأكاديمية، ويخططون وينظمون عملهم، ويوجهون جهودهم نحو الهدف. وتشير كفاءة الذات الأكاديمية إلى معتقدات الطالب

حول قدرته على انجاز نتائج أكاديمية مقنعة داخل بيئة التعليم والتعلم (Metcalf & Wiener, 2018)، وتعرف بأنها اعتقاد الأفراد في أنفسهم بأنهم قادرون على إكمال المهارات الأكاديمية التي تطلب منهم بنجاح (Yazıcı & Altun, 2013)، وتشير كفاءة الذات الأكاديمية إلى المعتقدات الشخصية الخاصة عن قدرة الطالب على أن ينظم وينسق وينجز المهام؛ كي يحصل على مستويات مرغوبة من الأداء الأكاديمي (Feldman, Davidson, Ben-Naim, Maza, & Margalit, 2016).

ويسهم معتقد كفاءة الذات -أيضًا- في نجاح الطلاب عن طريق استخدامهم استراتيجيات التعلم وسلوكياتهم لطلب المساعدة الأكاديمية التي يحتاجونها (Girli & Ozturk, 2017)، وتعد كفاءة الذات للطالب الجامعي ذي الإعاقة مهمة كونها تساعده في طلب المساعدة والتفاعل الأكاديمي كما تساعده على تطوير الأهداف الاكاديمية (Gore, Leuwerke, & Turley, 2006). كما تمثل كفاءة الذات الأكاديمية للطالب المعاق سمعيًا أهمية كبيرة في مساره الدراسي حيث تمده بالمعتقدات الإيجابية الفاعلة في سبيل مواجهة الصعوبات الأكاديمية التي تقابله والتي تعينه على تحقيق أهدافه الدراسية وتحقيق النجاح المرغوب لما ترتبط به من إيجابيات واتجاهات متعلقة بالنجاح الأكاديمي والأداء الدراسي الجيد. وترتبط كفاءة الذات الأكاديمية بمصادر الكفاءة الذاتية، والتي تتمثل في خبرة الاتقان وخبرة الإنابة والاقناع اللفظي الاجتماعي والحالة الفسيولوجية، وذلك في إطار السياقات الاجتماعية المرتبطة بالتعلم (Gebauer, McElvany, Bos, Koller, & Schober, 2020)، كما تؤثر كفاءة الذات المرتفعة بشكل إيجابي على أداء الطالب، وتتأثر به في ذات الوقت، وترتبط كفاءة الذات بمعتقدات الطالب حول ما يمكنه أداؤه من مهارات بحثية محددة تحت ظروف أكاديمية محددة (Cheng, Tasi, & Liang, 2019).

وتمثل الثقة الأكاديمية جانبًا مهمًا في كفاءة الذات، والتي تشير إلى معتقدات الفرد حول قدرته على أداء المهام بمستوى مناسب لتحقيق أهدافه الأكاديمية المحددة، كما تعبر المهارة الأكاديمية عن المعرفة والمهارة والاتجاهات والسلوكيات التي يحتاجها الطالب لتحقيق النجاح الأكاديمي (Dixon et al., 2020)، ويتمتع ذوو كفاءة الذات المرتفعة من الطلاب بمستويات جيدة من التحدي الدراسي، والالتزام الأكاديمي، والتحكم في الجهود الأكاديمية الدراسية، والتي تعد مكونات لصلابة الطلاب الأكاديمية، كما ترتبط كفاءة الذات الأكاديمية لدى الطلاب بالشعور بالأمل والاحتراق الأكاديمي المنخفض (Ben-Naim, Laslo-Roth, Einva, Biran, & Margalit, 2017; Cheng et al., 2019). ويرى الباحث أن لمعتقدات كفاءة الذات الأكاديمية دورًا مهمًا في دعم دافعية الطلبة ذوي الإعاقة السمعية لإنجاز المهام الأكاديمية والأنشطة الدراسية المختلفة، وفي شحذ همة هؤلاء لتجاوز أي تحديات، أو صعوبات دراسية، وهي لا شك كثيرة ومتعددة.

دراسات وبحوث سابقة:

أ- دراسات التعاطف مع الذات

هدفت دراسة Long & Neff (2018) إلى معرفة العلاقة بين التعاطف مع الذات والتواصل الأكاديمي والخوف من التقييم السلبي، لعينة شملت 621 طالبًا جامعيًا متوسط أعمارهم 21.2، استخدمت مقياس Neff للتعاطف مع الذات، وتوصلت إلى ارتباط إيجابي دال بين التعاطف مع الذات وسلوك التواصل الأكاديمي، وارتباط سلبي دال بين التعاطف والخوف من التقييم السلبي، وأن الخوف من التقييم يتوسط العلاقة بين التعاطف مع الذات وسلوك

التواصل الأكاديمي. وهدفت دراسة Yildirim & Demir (2019) إلى معرفة علاقة التعاطف مع الذات بإعاقة الذات والتسويف الأكاديمي وقلق الاختبار وتقدير الذات لعينة قوامها 801 طالبًا، استخدمت عدة مقاييس من بينها مقياس Neff للتعاطف مع الذات، وتوصلت إلى وجود ارتباط سلبي دال بين التعاطف مع الذات وكلٍ من: إعاقة الذات والتسويف الأكاديمي وقلق الاختبار، وأن التعاطف مع الذات يسهم في التنبؤ بإعاقة الذات بنسبة 17% من نسبة التباينات. وهدفت دراسة Sedighimornani, Rimes, & Verplanken (2019) إلى تحديد علاقة التعاطف مع الذات باليقظة العقلية والخجل لدى عينة من طلاب الدراسات العليا قوامها 159 طالبًا بمتوسط عمر 27.6، استخدمت مقياس Neff المختصر للتعاطف مع الذات، وتوصلت إلى ارتباط التعاطف مع الذات سلبيًا بالخجل، وإيجابيًا باليقظة العقلية، وأن التعاطف مع الذات يتوسط العلاقة بين اليقظة العقلية والخجل، وأن بعد الحنو على الذات منبئ قوي بالخجل لدى الطلاب.

وهدفت دراسة Yarnell, Neff, Davidson, & Mullarkey (2019) إلى معرفة الفروق بين الجنسين في التعاطف مع الذات لعينة من الطلاب قوامها 504 بمتوسط 20.7 عامًا، وعينة راشدين قوامها 968، استخدمت مقياس Neff للتعاطف مع الذات، ومقياسًا للدور الجنس وسمات الشخصية، وتوصلت إلى وجود فروق دالة بين الجنسين (طلاب، راشدين) في التعاطف مع الذات لصالح الذكور، وعدم وجود فروق دالة بين الذكور (طلاب وراشدين) في التعاطف، وعدم وجود فروق دالة بين الإناث (طالبات وراشدات) في التعاطف مع الذات، ووجود فروق في التعاطف مع الذات ترجع إلى الدور الجنسي (ذكوري، أنثوي، غير محدد) لصالح ذوي الدور الجنسي الذكوري. وهدفت دراسة Stoeber, Lalova, & Lumley (2020) إلى بحث علاقة التعاطف مع الذات بالكمالية العصابية والرفاه لعينة من الطلاب قوامها 309 بمتوسط 19.7 عامًا، استخدمت النسخة المختصرة لمقياس Neff للتعاطف، وتوصلت إلى وجود ارتباط موجب دال بين التعاطف مع الذات والرفاه النفسي، وارتباط سلبي بين التعاطف مع الذات والكمالية العصابية والاكتئاب، وأن التعاطف مع الذات يتوسط العلاقة بين الكمالية العصابية تجاه الذات والآخرين والرفاه النفسي.

وهدفت دراسة Wilson, Weiss, & Shook (2020) إلى دراسة التعاطف مع الذات واليقظة العقلية والذوق كعوامل وسيطة بين الدعم الاجتماعي المدرك والرفاه بين 228 طالبًا بمتوسط 19.8 عامًا، استخدمت مقياس Neff للتعاطف، وتوصلت إلى وجود ارتباط موجب دال بين التعاطف مع الذات وكلٍ من: الرفاه النفسي والسعادة واليقظة العقلية، وارتباط سالب بين التعاطف مع الذات وكلٍ من الاكتئاب والضغوط المدركة، وأن التعاطف مع الذات يتوسط العلاقة بين الدعم الاجتماعي المدرك والرفاه النفسي. وهدفت دراسة Wei, Liu, Ko, Wang, & Du (2020) إلى دراسة العلاقة بين التعاطف مع الذات وكل من الخجل النفسي والضغوط النفسية لعينة قوامها 433 طالبًا جامعيًا، استخدمت مقياس Neff المختصر، وتوصلت إلى وجود ارتباط سلبي دال بين التعاطف مع الذات والخجل النفسي والضغوط النفسية، وأن التعاطف مع الذات قد يكون بمثابة وسيط لتخفيف أي أثر سلبي للضغوط النفسية.

ب- دراسات التدفق الأكاديمي

هدفت دراسة Ro et al. (2018) إلى معرفة علاقة أداء تعلم الطلاب بحالة التدفق لعينة 315 طالبًا جامعيًا، وقد توصلت إلى وجود ارتباط موجب دال إحصائيًا بين التدفق النفسي

والأداء الأكاديمي للطلاب متمثلاً في: مخرجات التعلم والتعلم المتوقع والمهارات المتوقعة ورضا الطلاب. وهدفت دراسة Sumaya & Darling (2018) إلى قياس أثر التدفق على التسويف الأكاديمي والأداء الأكاديمي لدى 14 طالبًا جامعيًا، قسموا في مجموعتين: مجموعة التدفق المرتفع 6 طلاب، ومجموعة اللا تدفق 8 طلاب، استخدم مقياسًا للتدفق النفسي معدلاً من مقياس Csikszentmihalyi، أظهرت النتائج فروقًا دالة بين المجموعتين في التسويف الأكاديمي والأداء الأكاديمي؛ حيث كانت مجموعة التدفق أقل في التسويف الأكاديمي وأعلى في الأداء الأكاديمي مقارنة بالمجموعة الأخرى، كما أن التدفق منبئ قوي بدرجات الطلاب وأدائهم الأكاديمي. وهدفت دراسة Hong & Bae (2018) إلى دراسة علاقة تدفق التعليم بكل من كفاءة الذات والضبط الأكاديمي والمرونة المدرسية لطلاب الكليات الصحية، شملت 252 طالبًا، استخدمت مقياسًا للتدفق التعليمي تضمن الأبعاد التالية للتدفق: تكامل التحديات والمهارات، تكامل السلوك والوعي، الهداف الواضحة، التغذية المرتدة الخاصة، التركيز على المهام، الشعور بالسيطرة، فقدان الوعي، الخبرة الذاتية الهادفة، الاحساس بتشوه الوقت، وقد أظهرت النتائج وجود ارتباط موجب دال إحصائيًا بين تدفق التعليم وكلٍ من: كفاءة الذات، والضبط الأكاديمي، والمرونة النفسية. وهدفت دراسة Borovey, et al. (2019) إلى معرفة علاقة التدفق بمستوى الانجاز والتعلم القائم على الاستقصاء لدى 272 من تلاميذ الصف الخامس، متوسط أعمارهم 11.7 عامًا، استخدمت مقياس Jackson & Marsh للتدفق، وأسفرت عن وجود ارتباط موجب بين التدفق والانجاز؛ حيث أظهرت فروقًا دالة في التدفق لصالح ذوي الانجاز المرتفع. وتوصلت دراسة عيد (2019) عن علاقة التدفق النفسي بالتلكؤ الأكاديمي واليقظة العقلية إلى وجود ارتباط موجب دال إحصائيًا بين التدفق النفسي واليقظة العقلية من ناحية، وسالب بين التدفق والتلكؤ الأكاديمي لعينة 70 طالبة جامعية، استخدمت مقياس Jackson & Marsh للتدفق النفسي.

وتوصلت دراسة أحمد (2019) إلى عدم وجود فروق دالة بين الجنسين في التدفق النفسي، وإلى وجود ارتباط موجب دال بين التدفق وجودة الحياة الأكاديمية؛ حيث أسهم التدفق في التنبؤ بجودة الحياة الأكاديمية لدى عينة قوامها 324 طالبًا وطالبة جامعية. وهدفت دراسة Moutinho et al. (2019) إلى فحص علاقة التدفق النفسي بالتحصيل الأكاديمي والرفاه الذاتي لدى 215 طالبًا وطالبة جامعية، متوسط عمر 22.3 عامًا، استخدمت مقياس Jackson & Eklund للتدفق النفسي، وأسفرت النتائج عن وجود ارتباط موجب دال إحصائيًا بين التدفق النفسي وكلٍ من الأداء الأكاديمي للطلاب والذكاء الوجداني والسعادة. وهدفت دراسة Adil et al. (2020) إلى دراسة الدور الوسيط للتدفق في العلاقة بين رأس المال النفسي والإنجاز الأكاديمي لدى 300 طالبًا وطالبة بالجامعة، بمتوسط عمر 22.13 عامًا، استخدمت مقياس Engeser & Rheinberg للتدفق النفسي، وتوصلت إلى وجود تأثير إيجابي مباشر دال للتدفق النفسي على الإنجاز الأكاديمي؛ حيث يتوسط التدفق العلاقة بين رأس المال النفس والإنجاز الأكاديمي والتحصيل الدراسي للطلاب، كما يوجد تأثير إيجابي مباشر دال لرأس المال النفسي على التدفق.

ج- دراسات كفاءة الذات (للتعلم الالكتروني، الأكاديمية)

تنوعت هذه الدراسات، ومنها دراسة Ben-Naim et al. (2017) والتي هدفت إلى تحديد علاقة كفاءة الذات الأكاديمية بالشعور بالتماسك والأمل والاحتراق الأكاديمي لدى 149 طالبًا وطالبة جامعية من ذوي صعوبات التعلم، 289 طالبًا وطالبة بدون صعوبات تعلم، وقد

توصلت إلى وجود ارتباط موجب دال لكفاءة الذات الأكاديمية بالأمل والتماسك، وارتباط سالب دال بالاحتراق الأكاديمي، وأن الطلبة ذوي صعوبات التعلم لديهم مستوى أقل من كفاءة الذات الأكاديمية، وأن هناك فروقًا في كفاءة الذات الأكاديمية لصالح الطالبات، كما أنه يمكن التنبؤ بكفاءة الذات الأكاديمية من خلال الشعور بالأمل والتماسك. وهدفت دراسة Salazar & Hayward (2018) إلى بحث علاقة كفاءة الذات الأكاديمية بكفاءة ذات حل المشكلات والدوافع لعينة 160 طالبًا وطالبة جامعية، استخدمت مقياس Chemers, Hu and Garacia لكفاءة الذات الأكاديمية، وتوصلت إلى وجود ارتباط موجب دال إحصائيًا بين كفاءة الذات الأكاديمية وكفاءة الذات حل المشكلات والدوافع والمعدل المتوقع والأداء الأكاديمي على الاختبار، وأن كفاءة الذات الأكاديمية منبئ قوي بالمعدل المتوقع.

وهدفت دراسة Kuo & Belland (2019) إلى تحديد علاقة كفاءة الذات الأكاديمية بكفاءة الذات الكمبيوترية وكفاءة الذات للإنترنت والاتجاهات نحو البيئات المدعومة تكنولوجيًا لدى عينة من طلاب الجامعة قوامها 460 طالبًا وطالبة، وقد توصلت إلى وجود ارتباط موجب دال إحصائيًا بين كفاءة الذات الأكاديمية وكلٍ من: كفاءة الذات التكنولوجية (الكمبيوترية والانترنت) والاتجاهات نحو بيئات التعلم المدعومة تكنولوجيًا، وأنه يمكن التنبؤ بكفاءة الذات الأكاديمية من خلال كفاءة الذات التكنولوجية (الكمبيوترية والانترنت). وهدفت دراسة Cheng et al. (2019) إلى معرفة علاقة كفاءة الذات الأكاديمية بالصلابة الأكاديمية لدى طلاب الدراسات العليا شملت 202 طالبًا وطالبة، بمتوسط عمر 33.7 عامًا، استخدمت مقياس Pintrich and De Groot لكفاءة الذات الأكاديمية، والذي يقيس الكفاءة الأكاديمية من خلال الفعالية الذاتية للدراسة والفعالية الذاتية البحثية، وتوصلت إلى وجود ارتباط موجب دال إحصائيًا بين كفاءة الذات الأكاديمية ببعديها والصلابة الأكاديمية بأبعادها (الالتزام وضبط الجهود والتحدي)، وأنه يمكن التنبؤ بكفاءة الذات الأكاديمية من الصلابة الأكاديمية.

وهدفت دراسة Hayat et al. (2020) إلى بحث العلاقة بين كفاءة الذات الأكاديمية والانفعالات المرتبطة بالتعلم واستراتيجيات التعلم ما وراء المعرفة والأداء الأكاديمي لدى عينة من طلاب الجامعة شملت 279 طالبًا، وقد توصلت إلى أن كفاءة الذات الأكاديمية تؤثر بشكل مباشر على الأداء الأكاديمي والانفعالات المرتبطة بالتعلم لدى الطلاب. وهدفت دراسة Bai, Nie Y., & Lee (2020) إلى معرفة علاقة كفاءة الذات الأكاديمية بالاهتمام وأهمية المهمة في ضوء أنماط سلوكيات التعلم (المشاركة الصفية، تنظيم الذات ما وراء المعرفة، سلوك التجنب) لدى عينة شملت 1954 طالبًا وطالبة بالمرحلة الثانوية بمتوسط 15.48 عامًا، وتوصلت إلى وجود ارتباط موجب دال بين كفاءة الذات الأكاديمية وأهمية المهمة والاهتمام والمشاركة الصفية وتنظيم الذات وما وراء المعرفة، وارتباط سالب دال مع سلوك التجنب، وأن كفاءة الذات الأكاديمية منبئ قوي بالمشاركة الصفية وتنظيم الذات ما وراء المعرفة.

تعليق عام على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة يتضح التالي:

أ- معظم الدراسات تناولت التعاطف مع الذات في علاقته بالتواصل الأكاديمي، إعاقة الذات، التسويف الأكاديمي، قلق الاختبار، الكمالية العصابية، صعوبات تنظيم الانفعال، اليقظة العقلية، الخوف من التقييم، تقدير الذات، الدور الجنسي، الرفاه، لدى طلاب الجامعة وطلبة الدراسات العليا، وقد استخدمت معظمها مقايس Neff للتعاطف مع الذات في صورته الأصلية أو المختصرة، وتوصلت إلى نتائج متضاربة فيما يخص الفروق بين الجنسين في

التعاطف مع الذات، كما توصلت إلى ارتباط التعاطف إيجابيًا مع التواصل الأكاديمي وتقدير الذات واليقظة العقلية والرفاه، وسلبيًا مع الخوف من التقييم السلبي وقلق الاختبار والكمالية العصابية وصعوبات تنظيم الانفعال.

ب- معظم دراسات التدفق ركزت على التدفق النفسي ودراسة واحدة لتدفق التعلم، وقد اهتمت معظمها بعلاقة التدفق بأداء التعلم والتسويف الأكاديمي وكفاءة الذات والضبط الأكاديمي والمرونة المدرسية وجودة الحياة الجامعية، وتنوعت عيناتها بين طلبة جامعة وابتدائي وثانوي، وبعضها استخدم مقايس Mihalyi للتدفق، وأخرى استخدمت مقياس Jackson and Eklund للتدفق وغيرها، وقد توصلت إلى ارتباط التدفق إيجابيًا بأداء التعلم وكفاءة الذات والأداء الأكاديمي والمرونة المدرسية وجودة الحياة الجامعية والرفاه الذاتي، وسلبيًا بالتسويف الأكاديمي.

ج- ركزت دراسات كفاءة الذات الاكاديمية على العلاقة بالشعور بالتماسك والأمل والاحتراق الأكاديمي وكفاءة ذات حل المشكلات واستراتيجيات ما وراء المعرفة والأداء الأكاديمي وانماط سلوكيات التعلم، كما وجدت دراسة لكفاءة الذات للتعلم الالكتروني، والتي ركزت على كفاءة الذات الكمبيوترية وكفاءة الذات للتعلم عبر الانترنت في علاقتها بكفاءة الذات الأكاديمية، وتنوعت عينات هذه الدراسات بين طلبة جامعيين وطلبة ثانوي وطلبة دراسات عليا، واستخدمت مقاييس متعددة منها مقياس Pintrich and De Groot لكفاءة الذات الأكاديمية، وغيرها، وتوصلت إلى ارتباط كفاءة الذات للتعلم الالكتروني بكفاءة الذات الأكاديمية، وارتباط الأخيرة إيجابيًا بكفاءة ذات حل المشكلات والشعور بالأمل والصلابة الأكاديمية والأداء الأكاديمي.

د- لا توجد دراسة تناولت التعاطف مع الذات أو التدفق الأكاديمي لدى الطلاب ذوي الإعاقة السمعية، كما لم تتوفر دراسة حول كفاءة الذات للتعلم الالكتروني لديهم، ومن هنا تأتي الدراسة الحالية لتسد ثغرة بحثية مهمة.

نموذج مقترح للعلاقة بين التعاطف مع الذات ومتغيرات الدراسة:

يقترح الباحث في ضوء ما سبق طرحه من إطار نظري ومن نتائج للدراسات السابقة نموذجًا نظريًا لتفسير العلاقة بين التعاطف مع الذات والتدفق الأكاديمي وكفاءة الذات للتعلم الالكتروني وكفاءة الذات الأكاديمية، وذلك من خلال الشكل التالي:

شكل (١) نموذج العلاقة السببية بين التعاطف مع الذات والتدفق الأكاديمي

حيث يفترض أن كفاءة الذات للتعلم الالكتروني وكفاءة الذات الأكاديمية تلعبان دورًا وسيطًا في العلاقة بين تعاطف الذات والتدفق الأكاديمي لدى ذوي الإعاقة السمعية؛ حيث يؤثر التعاطف مع الذات بطريق مباشر أو غير مباشر من خلال معتقدات كفاءة الذات للتعلم الالكتروني وكفاءة الذات الأكاديمية على مستوى التدفق في الدراسة الأكاديمية، ويعمل التعاطف مع الذات من خلال مكوناته الداخلية على دعم العديد من المعتقدات المرتبطة بثقة الفرد في قدراته ومهاراته وطاقته على العمل وعلى بذل المزيد من الجهد والوقت في سبيل تحقيق النجاح الأكاديمي المرغوب.

فروض الدراسة

أ- توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq .05$) بين درجات الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في التعاطف مع الذات ودرجاتهم في كلٍ من: التدفق الأكاديمي، كفاءة الذات للتعلم الالكتروني، كفاءة الذات الأكاديمية.

ب- لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات درجات الطلبة ذوي الإعاقة السمعية من الجنسين: ذكور وإناث في كل من: التعاطف مع الذات، والتدفق الأكاديمي، وكفاءة الذات للتعلم الالكتروني، وكفاءة الذَّات الأكاديمية.

ج- تسهم درجات الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في التعاطف مع الذات في التنبؤ بصورة دالة إحصائيًا عند ($\alpha \leq .05$) بدرجاتهم في كلٍ من: التدفق الأكاديمي، كفاءة الذات للتعلم الالكتروني، كفاءة الذات الأكاديمية.

د- يوجد تأثير مباشر للتعاطف مع الذات وتأثير غير مباشر من خلال الدور الوسيط لكفاءة الذات للتعلم الالكتروني، وكفاءة الذات الأكاديمية على التدفق الأكاديمي دال إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq .05$) لدى الطلبة ذوي الإعاقة السمعية.

الإجراءات المنهجية للدراسة:

أ- منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي والتنبؤي لاختبار صحة فروض الدراسة.

ب- مجتمع الدراسة:

يمثل طلبة الجامعة ذوي الإعاقة السمعية مجتمعًا عامًا للدراسة؛ حيث تم اختيار طلاب وطالبات جامعة الملك خالد من ذوي الإعاقة السمعية والمقبولين ببرامج كليات المجتمع بالجامعة 2019- 2020م مجتمعًا للدراسة.

ج- عينة الدراسة:

- العينة الاستطلاعية: **تضمنت 38 طالبًا وطالبة من ذوي الإعاقة السمعية (متوسط أعمارهم=21.67 عامًا، وانحراف معياري= 1.15)، وذلك لتتأكد من صلاحية مقاييس الدراسة وحساب صدقها وثباتها.**
- العينة الأساسية: **تضمنت العينة الكلية للدراسة 60 طالبًا وطالبةً من ذوي الإعاقة السمعية بجامعة الملك خالد، بينهم (29) طالبًا، (31) طالبةً، متوسط أعمارهم 21.65 وانحراف 1.132، والذين يدرسون بكليات المجتمع بالجامعة، ويوضح جدول (1) خصائص عينة الدراسة:**

جدول (1) الخصائص العمرية لعينتي الدراسة: ذكور وإناث والتجانس بينهما في العمر وفقد السمع

		العمر الزمني بالسنوات				متوسط فقط السمع بالديسيبل			
الجنس	العدد	متوسط العمر	انحراف معياري	قيمة "ت"	الدلالة الإحصائية	متوسط الفقد	انحراف معياري	قيمة "ت"	الدلالة الإحصائية
ذكور	29	21.76	1.455	.716	.477	88.65	3.86	.926	.415
إناث	31	21.55	.723		غير دال	87.80	3.23		غير دال

يتضح من جدول (1) أن عينتي: الذكور والإناث متجانستان في كلٍ من: العمر الزمني ودرجة فقد السمع.

د- أدوات الدراسة:

1- مقياس التعاطف مع الذات (تعريب الباحث)

استخدم الباحث النسخة المختصرة لمقياس Neff للتعاطف مع الذات، وقد قدم Raes, et al. (2011) هذه النسخة المختصرة من المقياس الأصلي، والتي تضمنت 12 مفردة تقيس التعاطف مع الذات من خلال الأبعاد الستة الموجودة في النسخة الأصلية: (الحنو بالذات، الحكم على الذات، الإنسانية المشتركة، العزلة، اليقظة، التوحد المفرط)، وقد تم اختيارهم لمفردات النسخة المختصرة في ضوء تحديد أكثر مفردتين في كل مقياس فرعي ارتباطًا بالدرجة الكلية للمقياس الأصلي والمقياس الفرعي لنفس المقياس الأصلي، والتي تعكس وتعبر بشكل أكثر وضوحًا عن المقياس الفرعي الذي تنتمي إليه؛ بحيث يتضمن كل مقياس فرعي مختصر مفردتين، وبالتالي يتضمن مقياس التعاطف في نسخته المختصرة 12 مفردة. ويتم الاستجابة على مفردات المقياس بأحد البدائل الخمسة: "لا يحدث إطلاقًا" وتعطى درجة واحدة، إلى "يحدث دائمًا" وتعطى خمس درجات. كما يصحح المقياس في اتجاه الأكثر تعاطفًا مع الذات، ويتضمن مقياس الحنو بالذات المفردتين: 2، 6، والحكم على الذات: 11، 12، والإنسانية المشتركة: 5، 10، والعزلة: 4، 8، واليقظة: 3، 7، والتوحد المفرط: 1، 9؛ بحيث تعكس تقديرات مفردات المقاييس الفرعية: (الحكم على الذات، العزلة، التوحد المفرط) عند تقدير الدرجة الكلية لمقياس التعاطف مع الذات.

وقد قامت Neff وزملاؤها بالتحقق من الصدق العاملي التوكيدي والخصائص السيكومترية للنسخة المختصرة للمقياس على عينة انجليزية بجامعة ولاية Texas الأمريكية وعينة أخرى هولندية، تضمنت العينة 415 طالبًا وطالبة انجليزية متوسط أعمارهم 20.62 عامًا، وانحراف معياري 1.74، بينهم 7% أمريكيين من أصول أفريقية ومثلهم أمريكيين من أصول أسيوية ومثلهم أمريكيين من أصول هندية، بالإضافة إلى 271 طالبًا وطالبة هولندية متوسط أعمارهم 18.14عامًا، وانحراف معياري 1.25، وأخرى 131 متوسط أعمارهم

33.04 عامًا، وانحراف 10.60، وقد توصلوا إلى أن معامل ألفا كرونباخ للمقياس 0.86، وتراوحت معاملات ألفا كرونباخ للمقاييس الفرعية بين 0.45، و 0.75 للعينة الأمريكية، ويتوفر للمقياس اتساق داخلي جيد؛ حيث تراوحت معاملات ارتباط مفردات المقياس المختصر بالدرجة الكلية في النسخة الأصلية بين 0.68، و 0.88، والدرجة الكلية للنسخة المختصرة بين 0.80، و 0.92، وأن معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للنسخة الأصلية والنسخة المختصرة 0.98، وكانت معاملات الارتباط بين درجات المقاييس الفرعية للنسخة الأصلية والنسخة المختصرة (الحنو بالذات مقابل الحكم على الذات، والإنسانية المشتركة مقابل العزلة، واليقظة مقابل التوحد المفرط) على التوالي: 0.89، 0.90، 0.91، 0.93، 0.98، 0.89، وهي دالة عند 0.001. كما تراوحت معاملات ارتباط مفردات المقياس المختصر بدرجة المقياس الفرعي للنسخة الأصلية بين 0.71، 0.87، ودرجة المقياس الفرعي للنسخة المختصرة بين 0.81، 0.93، وكلها دالة عند 0.001. كما تراوحت معاملات الارتباط بين المقاييس الفرعية بين 0.25، 0.66، وهي دالة عند 0.001 (Raes et al., 2011). أُستخدِمت النسخة المختصرة في عدة دراسات: منها دراسة Eichholz et al. (2020)، ودراسة Sedighimornani et al. (2019)، ودراسة Stoeber et al. (2020)، ودراسة Wei et al. (2020)، ودراسة Scoglio et al. (2018)، وغيرها، وقد ترجمت إلى عدة لغات ونظرًا لتوفر الكثير من الأدلة لمناسبة هذه النسخة للاستخدام.

- تعريب مقياس التعاطف مع الذات **Self-Compassion Scale**

قام الباحث بترجمة وتعريب المقياس المختصر لاستخدامه لأغراض الدراسة الحالية، وقد مر تعريب المقياس بعدة إجراءات، ومنها: الحصول على إذن من الباحثة الأصلية Neff لتعريب النسخة المختصرة واستخدامها في البيئة العربية عبر البريد الالكتروني، كما قام الباحث بترجمة المقياس بنفسه، ثم قام أستاذ ترجمة بكلية اللغات والترجمة بإعادة ترجمة المقياس من النسخة العربية المترجمة إلى اللغة الإنجليزية، ثم التأكد من تتطابق الترجمة الإنجليزية من النص الأصلي لمفردات المقياس (ترجمة عكسية)، مع الحرص على سلامة الترجمة، وقد قام الباحث بإعادة صياغة المقياس في قالب الكتروني للتحقق من صدق وثبات ومناسبة المقياس من خلال نماذج Google؛ حيث تم التطبيق الكترونيًا على عينة من الطلاب ذوي الإعاقة السمعية، وفيما يلي توضيح لنتائج الصدق والثبات والاتساق الداخلي للمقياس في الدراسة الحالية.

- صدق مقياس التعاطف مع الذات في الدراسة الحالية

تم التأكد من صدق مقياس التعاطف مع الذات من خلال حساب معامل الارتباط بين درجات 25 طالبًا من ذوي الإعاقة السمعية على المقياس الحالي ودرجاتهم على مقياس عبد الرحمن، الضبع، العاصمي، والعمري (2014) الشفقة بالذات، وهو تعريب للنسخة الأصلية لمقياس Neff، حيث وجد أن معامل ارتباط بيرسون بين درجات الطلاب على المقياسين تساوي 78. وهو دالة عند مستوى 01. وهذا مؤشر جيد لصدق المقياس الحالي.

- ثبات مقياس التعاطف مع الذات في الدراسة الحالية

تم تحديد ثبات مقياس التعاطف مع الذات من عدة طرق؛ منها: حساب Alpha-Cronbach ومعامل التجزئة النصفية عن طريق Spearman-Brown، Guttman، يوضح جدول (2) نتائج معامل ثبات المقياس الحالي:

جدول (2)

معاملات ثبات مقياس التعاطف مع الذات ن=38

معامل الثبات	معامل Alpha-Cronbach	Spearman-Brown	Guttman
القيمة	.79	.76	.76

يتضح من جدول (2) أن للمقياس معاملات ثبات مقبولة بدلالة Alpha-Cronbach، والذي يساوي 79.، والتجزئة النصفية عن طريق معادلة Spearman-Brown، والذي يساوي 76. ومعامل Guttman، والذي يساوي 76. وهي معاملات ثبات مرتفعة.

- الاتساق الداخلي لمقياس التعاطف مع الذات في الدراسة الحالية

تم حساب الاتساق الداخلي لمقياس التعاطف مع الذات عن طريق معاملات ارتباط بيرسون بين درجات مفردات المقياس وأبعاده والدرجة الكلية، وذلك بعد حذف درجة المفردة، ويوضح جدول (3) نتائج الاتساق الداخلي للمقياس:

جدول (3)

معاملات ارتباط مفردات أبعاد التعاطف مع الذات بالبعد والدرجة الكلية للمقياس ن=38

البعد	المفردة	المفردة بالبعد	المفردة بالمقياس	البعد بالمقياس
الحنو	2	.89**	.37*	.56**
	6	.84**	.61**	
الحكم	11	.40*	.56**	-.67**
	12	.74**	.97**	
الإنسانية	5	.83**	.62**	.58**
	10	.78**	.60**	
العزلة	4	.91**	.70**	-.79**
	8	.83**	.45**	
اليقظة	3	.83**	.38*	.39*
	7	.75**	.45**	
التوحد	1	.82**	.54**	-.55**
	9	.80**	.36*	

*** دالة عند 05. ** دالة عند 01.**

يتضح من جدول (3) أن للمقياس درجات جيدة من الاتساق الداخلي، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين المفردات والأبعاد بين 74.، 91.، وتراوحت معاملات ارتباط المفردات بالدرجة الكلية للمقياس بين 37.، 97، بينما تراوحت معاملات ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية للمقياس بين 39.، 79. وهي معاملات ارتباط تراوحت دلالتها الإحصائية بين 05.، 01.

2- مقياس التدفق الأكاديمي (إعداد الباحث)

طور الباحث مقياس التدفق الأكاديمي لقياس خبرة التدفق في الدراسة والتعلم لدى الطلاب ذوي الإعاقة السمعية، ويتضمن المقياس 15 مفردة، تقيس التدفق في الدراسة والتعلم من خلال الأبعاد التالية: الاستغراق في الدراسة، ويشير إلى انشغال الطالب بدراسته من أداء للمهام والواجبات والدروس والأنشطة الأكاديمية المختلفة، ويتضمن المفردات: 1، 4، 7، 13، 10، وبعد السيطرة على الموقف التعليمي، ويشير إلى قدرة الطالب على السيطرة والتحكم في معظم الأنشطة الدراسية والأكاديمية والتحديات الجامعية المختلفة التي يتعرض لها، ويتضمن المفردات: 2، 5، 8، 11، 14، وبعد الوجدان الأكاديمي، ويشير إلى الجانب الوجداني المتضمن لحالة المتعة التي تتزامن مع أو تتبع سلوك التدفق في الدراسة وتدفع

الطالب إلى تكرار نفس السلوكيات الأكاديمية مستقبلاً، ويتضمن المفردات: 3، 6، 9، 12، 15، وهو مقياس تقرير ذاتي، يُجاب عن مفرداته بأحد البدائل التالية: دائمًا، كثيرًا، أحيانًا، قليلاً، نادرًا، إطلاقًا، وتتراوح الدرجات بين 6 إلى 1، وهي عبارات إيجابية؛ حيث يتم تصحيح المقياس في اتجاه التدفق الأكاديمي المرتفع.

- بناء مقياس التدفق الأكاديمي

وقد أعد الباحث المقياس الحالي في ضوء تصورات Csikszentmihalyi لنظرية التدفق، وقد تم مراجعة وتحليل المقاييس والاختبارات السابقة للتدفق، وأهمها: مقياس Csikszentmihalyi (1998) للتدفق النفسي، ومقياس Maetin & Jackson (2008) المختصر لحالة التدفق، ومقياس Heutte & Fenouillet (2010) للتدفق في السياق التعليمي، والذي تضمن أربعة أبعاد للتدفق شملت البعد المعرفي للتدفق وإدراك الوقت والرفاه والأنا، ومقياس Yoshida et al. (2013) لحالة التدفق للمهام الوظيفية، والذي تضمن ثلاثة أبعاد فرعية شملت: إحساس السيطرة، والخبرة الانفعالية الإيجابية، والاستغراق بسبب التركيز، ومقياس باظة للتدفق النفسي (2011) والذي تضمن الابعاد الأساسية للتدفق عند Csikszentmihalyi، وبالتالي قام الباحث بوضع تعريف إجرائي للتدفق الأكاديمي، وتحديد أبعاده الثلاثة السابق ذكرها، وتحديد المفردات التي تغطي كل بعد منها، وقام بتحديد الاطار العام للمقياس من تعليمات وبدائل الاستجابة، وإخضاعه لإجراءات تحديد صلاحيته للتطبيق من بنية داخلية وصدق وثبات واتساق داخلي.

- صدق مقياس التدفق الأكاديمي في الدراسة الحالية

تم تحديد معامل صدق المقياس الحالي من خلال الإجراءين التاليين: صدق المحكمين؛ حيث حازت مفردات المقياس على اتفاق بنسبة (100%) ثلاثة من أساتذة الصحة النفسية والتربية الخاصة ممن لهم دراسات في موضوع التدفق؛ حساب معامل الارتباط بين درجات 25 طالبًا على المقياس الحالي للتدفق ودرجاتهم على مقياس باظة للتدفق النفسي (2011)، وقد وجد أنه يساوي 73.، عند مستوى دلالة 01.

- ثبات مقياس التدفق الأكاديمي في الدراسة الحالية

تم حساب معامل ثبات Alpha-Cronbach **للمقياس ولأبعاده الفرعية، وكذلك حساب التجزئة النصفية للمقياس من خلال معادلة** Spearman-Brown، **ومعامل** Guttman، **ويوضح جدول (4) نتائج ذلك:**

جدول (4)

معاملات ثبات مقياس التدفق الأكاديمي ن=38

	بعد الاستغراق	بعد السيطرة	بعد الوجدان	المقياس ككل	Spearman-Brown	Guttman
Alpha-Cronbach	.74	.86	.76	.90	.85	.84

يتضح من جدول (4) أن لمقياس التدفق الأكاديمي وأبعاده الفرعية معاملات ثبات مرتفعة، حيث تراوح معامل Alpha-Cronbach لأبعاد مقياس التدفق بين 74.، 86، في حين كان معامل Alpha-Cronbach للمقياس ككل 90.، وبلغ معامل Spearman-Brown 85.، ومعامل Guttman 84.، وهي معاملات ثبات مرتفعة.

- الاتساق الداخلي لمقياس التدفق الأكاديمي في الدراسة الحالية

تم تحديد معاملات الاتساق الداخلي لمقياس التدفق الأكاديمي عن طريق حساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجات 38 طالبًا على مفردات وأبعاد مقياس التدفق الأكاديمي والدرجة الكلية للمقياس، وذلك بعد حذف درجة كل مفردة، يوضح جدول (5) نتائج ذلك:

جدول (5)

معاملات ارتباط مفردات مقياس التدفق الأكاديمي بالبعد التابعة له والدرجة الكلية للمقياس ن=38

ارتباط مفردات بعد الاستغراق			ارتباط مفردات بعد السيطرة			ارتباط مفردات بعد الوجدان		
المفردة	بالبعد	بالمقياس	المفردة	بالبعد	بالمقياس	المفردة	بالعبد	بالمقياس
1	.65**	.53**	2	.79**	.46**	3	.45**	.50**
4	.71**	.66**	5	.56**	.56**	6	.75**	.79**
7	.76**	.66**	8	.87**	.61**	9	.80**	.70**
10	.79**	.77**	11	.87**	.83**	12	.75**	.52**
13	.70**	.62**	14	.89**	.71**	15	.79**	.78**
ارتباط البعد بالمقياس		.92**	ارتباط البعد بالمقياس		.79**	ارتباط البعد بالمقياس		.92**

**** دال عند 01.**

يتضح من جدول (5) أن لمقياس التدفق الأكاديمي اتساقًا داخليًا جيدًا؛ حيث تراوحت جميع معاملات الارتباط بين 50، 92.، وهي جميعًا دالة عند مستوى 01..

3- مقياس كفاءة الذات للتعلم الالكتروني (تعريب الباحث)

طور Zimmerman & Kulikowich (2016) مقياس كفاءة الذات للتعلم الالكتروني Online Learning self-efficacy باللغة الإنجليزية كمقياس تقرير ذاتي لكفاءة الذات للتعلم الالكتروني لطلاب الجامعة، متضمنًا ثلاث مقاييس فرعية، شملت: التعلم في البيئات الالكترونية Learning in the Online environment، ويتضمن 10 مفردات، وإدارة الوقت Time Management ويتضمن 5 مفردات، واستخدام التكنولوجيا Technology Use، ويتضمن 7 مفردات، ويتم الاستجابة على مفردات المقياس من خلال ستة بدائل وفقًا لتدريج ليكرت، تتراوح بين "غير موافق تمامًا" وتعطى درجة واحدة، إلى "موافق تمامًا" وتعطى ست درجات، وقد قام معدا المقياس بالتحقق من معاملات صدقه وثباته واتساقه الداخلي على 338 طالبًا من طلبة الجامعة، متوسط عمر 23.89 عامًا، وقد وجدا أن مفردات المقياس تتشبع على ثلاثة عوامل بعد تدوير المحاور (تحليل عاملي) تمثل المقاييس الفرعية السابقة؛ حيث تشبعت المفردات: 4، 6، 10، 11، 12، 15، 17، 18، 21، 22 على العامل الأول، والذي تم تسميته بالتعلم في البيئات الالكترونية، بينما تشبعت المفردات: 8، 9، 16، 19، 20 على العامل الثاني، الذي تم تسميته بإدارة الوقت، وتشبعت المفردات: 1، 2، 3، 5، 7، 13، 14 على العامل الثالث، والذي تم تسميته استخدام التكنولوجيا، كما تم حساب ألفا كرونباخ للمقاييس الفرعية للمقياس؛ حيث بلغ معامل ألفا كرونباخ للمقاييس الفرعية الثلاثة: 0.89، 0.85، 0.84 على التوالي. ويتوفر للمقياس اتساق داخلي جيد؛ حيث تراوحت معاملات الارتباط بين المقاييس الفرعية بين 0.52، 0.74، وهي دالة عند 0.01. وقد تم استخدام المقياس في أكثر من دراسة، وتم ترجمته إلى أكثر من لغة (Yavuzalp & Bahcivan, 2020; Zimmerman & Kulikowich, 2016).

- تعريب مقياس كفاءة الذات للتعلم الالكتروني

قام الباحث بترجمة مقياس كفاءة الذات للتعلم الالكتروني إلى اللغة العربية، والتحقق من صدقه وثباته، ومناسبته لطلاب الجامعة ذوي الإعاقة السمعية في البيئة العربية، حيث تم تطبيقه على عينة من طلاب الجامعة بالمملكة العربية السعودية، شملت 38 طالبًا وطالبة من ذوي الإعاقة السمعية بجامعة الملك خالد، وذلك للتأكد من صلاحيته.

وقد قام الباحث بالحصول على إذن كتابي من الباحثين عبر البريد الإلكتروني لترجمة المقياس واستخدامه في البيئة العربية؛ حيث تم ترجمة المقياس إلى اللغة العربية: المفردات والتعليمات وبدائل الاستجابة، ثم تم عرض الترجمة على أحد أساتذة الترجمة بكلية اللغات والترجمة بالجامعة؛ للتأكد من دقة الترجمة، ثم طلب من آخر إعادة ترجمته إلى اللغة الإنجليزية (ترجمة عكسية)، وقام الباحث بمطابقة الترجمة بالنص الأصلي للمفردات؛ للتأكد من حسن المطابقة، وقد تم إعادة صياغة المقياس مع اختصار بدائل الاستجابة إلى خمسة بدائل بدلاً من ستة بدائل كما هو في النص الأصلي، وقد تم ذلك في الترجمة التركية للمقياس (Yavuzalp & Bahcivan, 2020)، ومن ثم أصبح المقياس جاهزًا للتطبيق المبدئي من خلال الدراسة الاستطلاعية للمقياس؛ حيث تم تطبيق المقياس إلكترونيًا عبر خدمة نماذج Google الإلكترونية؛ للتأكد من وضوح المفردات وسلامتها وصلاحيتها، وحساب معاملات الصدق والثبات والاتساق الداخلي للمقياس. وفيما يلي توضيح لصدق وثبات مقياس كفاءة الذات للتعلم الالكتروني في الدراسة الحالية:

- صدق مقياس كفاءة الذات للتعلم الالكتروني في الدراسة الحالية

يعد صدق المحتوى مؤشرًا لصدق المقياس الحالي؛ حيث يحتوي المقياس على المفردات التي تعبر عن اعتقادات الطلاب حول التعلم في البيئات الالكترونية والتعامل مع التكنولوجيا وإدارة وقت التعلم الالكتروني بكفاءة، وهذا مؤشر مقبول لصدق المقياس الحالي.

- ثبات مقياس كفاءة الذات للتعلم الالكتروني في الدراسة الحالية

تم تحديد ثبات مقياس كفاءة الذات للتعلم الالكتروني من عدة طرق، منها: معامل ثبات Alpha-Cronbach**، والتجزئة النصفية المحسوبة عن طريق** Spearman-Brown**،** Guttman**، ويوضح جدول (6) نتائج معاملات ثبات المقياس:**

جدول (6)

معاملات ثبات مقياس كفاءة الذات الالكترونية ن=38

	بعد التعلم	بعد إدارة الوقت	بعد التكنولوجيا	المقياس ككل	Spearman-Brown	Guttman
Alpha-Cronbach	.94	.90	.85	.96	.96	.96

يتضح من جدول (6) أن لمقياس كفاءة الذات للتعلم الالكتروني درجات جيدة من الثبات؛ حيث تراوح معامل Alpha-Cronbach للمقاييس الفرعية بين 85.، 96.، كما أن معامل ثبات التجزئة النصفية المحسوب عن طريق معادلة Spearman-Brown يساوي 96.، ومعامل Guttman يساوي 96.، وهي معاملات ثبات مرتفعة.

- الاتساق الداخلي لمقياس كفاءة الذات للتعلم الالكتروني في الدراسة الحالية

تم حساب الاتساق الداخلي لمقياس كفاءة الذات للتعلم الالكتروني من خلال حساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجات الطلبة (ن=38) على مفردات وأبعاد مقياس كفاءة الذات للتعلم الالكتروني والدرجة الكلية للمقياس، ويوضح جدول (7) نتائج ذلك:

جدول (7)

معاملات ارتباط مفردات مقياس كفاءة الذات للتعلم الالكتروني بأبعادها والمقياس ن=38

ارتباط مفردات بعد التعلم			ارتباط مفردات بعد إدارة الوقت			ارتباط مفردات بعد التكنولوجيا		
المفردة	بالبعد	بالمقياس	المفردة	بالبعد	بالمقياس	المفردة	بالبعد	بالمقياس
4	.82**	.79**	8	.93**	.87**	1	.54**	.54**
6	.82**	.80**	9	.90**	.81**	2	.81**	.81**
10	.84**	.80**	16	.72**	.78**	3	.82**	.82**
11	.84**	.79**	19	.81**	.80**	5	.76**	.77**
12	.74**	.69**	20	.88**	.75**	7	.79**	.74**
15	.74**	.79**				13	.59**	.51**
17	.80**	.82**				14	.72**	.66**
18	.73**	.67**						
21	.89**	.91**						
22	.82**	.78**						
ارتباط البعد بالمقياس		.98**	ارتباط البعد بالمقياس		.94**	ارتباط البعد بالمقياس		.96**

**** دال عند 01.**

يتضح من جدول (7) أن لمقياس كفاءة الذات للتعلم الالكتروني درجة جيدة من الاتساق الداخلي؛ حيث تراوحت جميع معاملات الارتباط بين المفردات والأبعاد والمقياس بين 51.، 98. وهي جميعًا دالة إحصائيًا عند مستوى 01..

4- مقياس كفاءة الذات الأكاديمية (إعداد الباحث)

طور الباحث مقياس كفاءة الذات الأكاديمية لقياس اعتقادات الطالب ذي الإعاقة السمعية حول قدرته على أداء المهام والأنشطة الأكاديمية المختلفة ومثابرته وقدراته حول مواجهة التحديات والصعوبات الدراسية وإنجاز الأهداف الدراسية المرغوبة، ويتكون المقياس في صورته النهائية من 15 مفردة، تقيس كفاءة الذات الأكاديمية من خلال ثلاث أبعاد فرعية: أداء المهام الأكاديمية، ويشير إل اعتقاد الطالب حول قدرته على أداء مهامه الأكاديمية في الوقت المحدد، واشتمل على المفردات: 1، 4، 7، 10، 13، 15، وبعد مواجهة التحديات والصعوبات الدراسية، ويشير إلى اعتقاد الطالب في مهارته على تجاوزه الصعوبات المتعلقة بدراسته، واشتمل على المفردات: 2، 5، 8، 11، 14، وبعد الأداء في الاختبارات، ويشير إلى اعتقاد الطالب في قدرته على أداء الاختبارات الدراسية واجتيازها بنجاح، واشتمل على المفردات: 3، 6، 9، 12، وهو اختبار تقرير ذاتي يتم الاستجابة على مفرداته من خلال خمسة بدائل: لا تنطبق على الاطلاق، لا تنطبق، تنطبق بدرجة قليلة، تنطبق، تنطبق تمامًا، وتتراوح درجات المفردات بين 1، 5، كما أن جميع المفردات إيجابية، ويصحح المقياس في الاتجاه الإيجابي؛ حيث تدل الدرجة المرتفعة على المقياس على كفاءة ذات أكاديمية مرتفعة.

وقد تم إعداد المقياس في ضوء الأطر النظرية حول كفاءة الذات العامة وكفاءة الذات الأكاديمية عند Bandura، كما تم الاستفادة من المقاييس السابقة، ومنها مقياس Nielsen, Dammeyer, Vang & Makransky (2018) للذات الأكاديمية، وقائمة Gore et al. (2006) لكفاءة الذات لطلاب الجامعة، بالإضافة إلى الأطر النظرية لذوي الإعاقة السمعية وخصائصهم؛ حيث لم يحصل الباحث على مقياس مناسب لتحقيق أهداف الدراسة الحالية. وقد

خضع المقياس لإجراءات متعددة للتحقق من مناسبته وحساب صدقه وثباته واتساقه الداخلي كمؤشرات لجودة المقياس.

- صدق مقياس كفاءة الذات الأكاديمية في الدراسة الحالية

حازت مفردات مقياس كفاءة الذات الأكاديمية على اتفاق ثلاثة من أساتذة علم النفس والصحة النفسية بنسبة 100% مع بعض التعديلات في صياغة المفردات، كما تم حساب معامل الارتباط بين درجات 25 طالبًا على المقياس الحالي ودرجاتهم على مقياس التدفق النفسي لباظة (2011)، وهو يساوي 68. وهو دال عند مستوى دلالة 01. فضلاً عن الصدق الظاهر للمقياس؛ حيث أن جميع مفردات المقياس تعبر عن اعتقاد الطالب في قدرته ومهارته على التعلم وإنجاز المهام الدراسية والأكاديمية المختلفة.

- ثبات مقياس كفاءة الذات الأكاديمية في الدراسة الحالية

تم حساب ثبات المقياس من عدة طرق، منها: معامل Alpha-Cronbach للمقياس ككل وأبعاده الداخلية، ومعامل التجزئة النصفية عن طريق معادلة Spearman-Brown ومعامل Guttman، ويوضح جدول (8) نتائج حساب معامل ثبات المقياس كما يلي:

جدول (8)

معاملات ثبات مقياس كفاءة الذات الأكاديمية ن=38

	بعد المهام	بعد التحديات	بعد الاختبارات	المقياس ككل	Spearman-Brown	Guttman
Alpha-Cronbach	.88	.85	.84	.85	.82	.81

يتضح من جدول (8) أن لمقياس كفاءة الذات الأكاديمية درجات مرتفعة من الثبات بدلالة معامل Alpha-Cronbach حيث تراوح بين 84.، 88. للأبعاد الثلاثة للمقياس، 85. للمقياس ككل، كما أن معامل Spearman-Brown يساوي 82.، ومعامل Guttman يساوي 81. وهي معاملات ثبات مرتفعة.

- الاتساق الداخلي لمقياس كفاءة الذات الأكاديمية في الدراسة الحالية

تم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجات العينة الاستطلاعية على مفردات وأبعاد المقياس والدرجة الكلية، وذلك بعد حذف درجة المفردة، ويوضح جدول (9) نتائج ذلك:

جدول (9)

معاملات ارتباط مفردات مقياس كفاءة الذات الأكاديمية بالمقياس والبعد التابعة له ن=38

ارتباط مفردات بعد المهام			ارتباط مفردات بعد التحديات			ارتباط مفردات بعد التقييم		
المفردة	بالبعد	بالمقياس	المفردة	بالبعد	بالمقياس	المفردة	بالبعد	بالمقياس
1	.46**	.45**	2	.66**	.60**	3	.58**	.40*
4	.76**	.50**	5	.60**	.49**	6	.67**	.58**
7	.64**	.69**	8	.63**	.42**	9	.78**	.60**
10	.51**	.59**	11	.73**	.76**	12	.67**	.65**
13	.82**	.81**	14	.54**	.34*			
15	.82**	.62**						
الارتباط بالمقياس		.88**	الارتباط بالمقياس		.85**	الارتباط بالمقياس		.84**

*** دالة عند 05. ** دالة عند 01.**

يتضح من جدول (9) أن جميع معاملات الارتباط بين المفردات وأبعادها والدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين 40.، 88. وهي دالة عند مستوى ($\alpha \leq$ 05.)، وهذا يشير إلى توفر درجات مقبولة من الاتساق الداخلي للمقياس.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة الحالية:

استخدم الباحث حزمة البيانات الإحصائية SPSS-25، وذلك لإجراء التحليلات الإحصائية للدراسة؛ حيث تم استخدام تحليل الانحدار البسيط ومعاملات الارتباط واختبار "ت" لعينتين مستقلتين، كما تم استخدام برنامج AMOS الملحق بحزمة البيانات SPSS لتحليل المسار، وقد تم جدولة البيانات والوقوف على اعتداليتها –التوزيع الطبيعي- عن طريق اختبار kolmogorov-Smirnov، وبالتالي تم الحصول على نتائج الدراسة.

نتائج الدراسة:

النتائج المتعلقة بسؤال وفرض الدراسة الأول:

للإجابة عن السؤال الأول للدراسة تم اختبار صحة الفرض الأول، والذي ينص على "توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq .05$) بين درجات الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في التعاطف مع الذات ودرجاتهم في كلٍ من: التدفق الأكاديمي، كفاءة الذات للتعلم الالكتروني، كفاءة الذات الأكاديمية"؛ حيث تم تطبيق معامل ارتباط بيرسون بين درجات العينة الكلية للدراسة على مقياس التعاطف مع الذات ودرجاتهم في كلٍ من" التدفق الأكاديمي، كفاءة الذات للتعلم الالكتروني (الكفاءة الالكترونية)، كفاءة الذات الأكاديمية. ويوضح جدولا (11)، (12) نتائج ذلك:

جدول (11)

قيم معاملات الارتباط بين التعاطف مع الذات وكلٍ من: التدفق الأكاديمي وكفاءة الذات للتعلم الالكتروني وكفاءة الذات الأكاديميَّة وأبعادها الفرعية ن= 60

المتغير		التعاطف مع الذات						
		الحنو	الحكم	الإنسانية	العزلة	اليقظة	التوحد	الدرجة الكلية
التدفق الأكاديمي	الاستغراق	.71**	-.57**	.49**	-.59**	.53**	-.1	.61**
	السيطرة	.65**	-.63**	.57**	-.60**	.69**	-.16	.69**
	الوجدان	.65**	-.55**	.57**	-.61**	.50**	-.21	.63**
	الدرجة الكلية	.76**	-.66**	.61**	-.68**	.64**	-.15	.73**
الكفاءة الإلكترونية	التعلم	.65**	-.64**	.54**	-.63**	.65**	-.33**	.70**
	الوقت	.71**	-.69**	.49**	-.60**	.64**	-.15	.68**
	التكنولوجيا	.68**	-.67**	.56**	-.66**	.68**	-.27*	.72**
	الدرجة الكلية	.70**	-.69**	.56**	-.66**	.68**	-.28*	.73**
الكفاءة الأكاديمية	المهام	.55**	-.57**	.46**	-.52**	.46**	-.24	.57**
	التحديات	.21	-.35**	.19	-.26*	.28*	-.28*	.31*
	الاختبارات	.24	-.30*	.21	-.26*	.17	-.25*	.28*
	الدرجة الكلية	.44**	-.51**	.38**	-.45**	.39**	-.29*	.50**

**** دالة عند .01 * دالة عند .05.**

يتضح من جدول (11) أن جميع معاملات الارتباط بين درجات العينة الكلية للدراسة في التعاطف مع الذات ودرجاتهم في كلٍ من: التدفق الأكاديمي وكفاءة الذات للتعلم الالكتروني وكفاءة الذات الأكاديمية وأبعادها الفرعية دالة إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq .05$)؛ فيما عدا بعض معاملات الارتباط، ومنها: معاملات الارتباط بين درجات العينة على في بعد التوحد في التعاطف مع الذات وجميع أبعاد التدفق الأكاديمي، وبين بعد إدارة الوقت في كفاءة الذات للتعلم الالكتروني وبعد المهام الأكاديمية في كفاءة الذات الأكاديمية، وبين بعدي: الحنو على الذات والإنسانية المشتركة في التعاطف مع الذات وبعدي: التحديات والاختبارات في كفاءة الذات الأكاديمية، حيث لم تصل إلى الدلالة الإحصائية المعتمدة، وهذه النتائج تحقق صحة الفرض الأول إلى حدٍ كبير.

جدول (12)

قيم معاملات الارتباط بين التدفق الأكاديمي وكفاءة الذات للتعلم الالكتروني وكفاءة الذات الأكاديمية وأبعادها الفرعية ن= 60

المتغير		الكفاءة الالكترونية			الدرجة	الكفاءة الأكاديمية			الدرجة
		التعلم	الوقت	التكنولوجيا	الكلية	المهام	التحديات	الاختبارات	الكلية
التدفق	الاستغراق	.59**	.68**	.61**	.65**	.54**	.34**	.67*	.60**

المتغير		الكفاءة الالكترونية			الدرجة	الكفاءة الأكاديمية			الدرجة
الأكاديمي	السيطرة	.78**	.76**	.80**	.81**	.15	.15	.22	.20
	الوجدان	.55**	.66**	.59**	.62**	.20	.18	.34**	.28*
	الدرجة الكلية	.72**	.79**	.74**	.78**	.41**	.29*	.54**	.48**
الكفاءة الأكاديمية	المهام	.54**	.66**	.57**	.61**				
	التحديات	.36**	.32*	.28*	.34**				
	الاختبارات	.37**	.30*	.26*	.34**				
	الدرجة الكلية	.52**	.56**	.48**	.54**				

** دالة عند 01. * دالة عند 05.

يتضح من جدول (12) أن جميع قيم معاملات الارتباط بين التدفق الأكاديمي وكفاءة الذات للتعلم الالكتروني وكفاءة الذات الأكاديمية دالة إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq .05$)؛ باستثناء بعض معاملات الارتباط؛ مثل معاملات ارتباط بعد السيطرة في التدفق بجميع أبعاد كفاءة الذات الأكاديمية، وبعد الوجدان الأكاديمي في التدفق ببعدي: المهام الأكاديمية والتحديات الدراسية في كفاءة الذات الأكاديمية؛ حيث لم تصل إلى الدلالة الإحصائية المعتمدة. وهذه النتائج تحقق صحة الفرض الأول للدراسة بشكل كبير، كما تتفق مع نتائج بعض الدراسات السابقة، ومنها: دراسة Hong & Bae (2018)، ودراسة Moutinho et al. (2019)، ودراسة Kuo & Belland (2019)، ودراسة Long & Neff (2018).

النتائج المتعلقة بسؤال وفرض الدراسة الثاني:

للإجابة عن السؤال الثاني للدراسة تم اختبار صحة الفرض الثاني والذي نصه "لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات درجات الطلبة ذوي الإعاقة السمعية من الجنسين: ذكور وإناث في كلٍ من: التعاطف مع الذات، التدفق الأكاديمي، كفاءة الذات للتعلم الالكتروني، كفاءة الذات الأكاديمية"، حيث تم استخدام اختبار "ت" T-test لتحديد الفروق بين متوسطات درجات عينتي: الذكور والإناث من طلبة الجامعة ذوي الإعاقة السمعية في كلٍ من: التعاطف مع الذات، التدفق الأكاديمي، كفاءة الذات للتعلم الالكتروني، كفاءة الذات الأكاديمية ، ويوضح جدول (10) نتائج ذلك:

جدول (10)

نتائج قيمة T-test لدلالة الفروق بين متوسطات درجات الجنسين في كلٍ من: التعاطف مع الذات والتدفق الأكاديمي، كفاءة الذات للتعلم الالكتروني، كفاء الذات الأكاديمية

	الجنس	العدد	متوسط الدرجات	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	الدلالة
التعاطف مع الذات	ذكور	29	42.724	5.2569	1.095	.28
	إناث	31	40.781	7.5575		غير دالة
التدفق الأكاديمي	ذكور	29	70.172	12.2389	1.403	.166
	إناث	31	66.129	10.0324		غير دالة
كفاءة الذات الالكترونية	ذكور	29	86.724	18.009	0.403	.69
	إناث	31	84.742	19.976		غير دالة
كفاءة الذات الأكاديمية	ذكور	29	74.965	7.5474	0.714	.478
	إناث	31	73.355	9.7178		غير دالة

يتضح من جدول (10) أن جميع قيم اختبار "ت" غير دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات عينتي الدراسة: الذكور والإناث من الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في كلٍ من: التعاطف مع الذات والتدفق الأكاديمي وكفاءة الذات للتعلم الالكتروني وكفاءة الذات الأكاديمية، وهذه النتائج تحقق صحة الفرض الثاني للدارسة، وتجيب عن سؤالها الثاني، وهذه النتائج تتفق مع نتائج دراسة Moutinho et al. (2019)، ودراسة أحمد (2019) فيما يتعلق بعدم وجود فروق بين الجنسين في التدفق، ولا تتفق مع نتائج دراسة Yarnell et al. (2019) فيما يتعلق بالفروق بين الجنسين في التعاطف مع الذات، كما لا تتفق مع نتائج دراسة Ben-Naim et al. (2017)، Cheng et al. (2019) فيما يتعلق بالفروق بين الجنسين في كفاءة الذات الأكاديمية.

النتائج المتعلقة بسؤال وفرض الدراسة الثالث:

للإجابة عن السؤال الثالث للدراسة تم اختبار صحة الفرض الثالث، والذي نصه "تسهم درجات الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في التعاطف مع الذات في التنبؤ بصورة دالة إحصائيًا عند مستوى (α ≤ .05) بدرجاتهم في التدفق الأكاديمي، كفاءة الذات للتعلم الالكتروني، كفاءة الذات الأكاديمية"؛ حيث تم إجراء تحليل الانحدار البسيط للتعاطف مع الذات على كلٍ من: التدفق الأكاديمي وكفاءة الذات للتعلم الالكتروني وكفاءة الذات الأكاديمية، ويوضح جدولا (13)، (14) نتائج تحليل الانحدار لتحديد قيم التنبؤ بالتدفق الأكاديمي وكفاءة الذات للتعلم الالكتروني وكفاءة الذات الأكاديمية من خلال درجات الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في التعاطف مع الذات، وذلك كما يلي:

جدول رقم (13)

تحليل تباين انحدار التعاطف مع الذات على التدفق الأكاديمي وكفاءة الذات للتعلم الالكتروني وكفاءة الذات الأكاديمية لدى العينة الكلية ن=60

المتغير التابع	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
التدفق الأكاديمي	الانحدار	3446.138	1	3446.138	65.438	.0001
	البواقي	3054.445	58	52.663		
	الكلي	6500.583	59			
كفاءة الذات للتعلم الالكتروني	الانحدار	8854.921	1	8854.921	68.949	.0001
	البواقي	7448.729	58	128.426		
	الكلي	16303.65	59			
كفاءة الذات الأكاديمية	الانحدار	832.123	1	832.123	19.191	.0001
	البواقي	2514.877	58	43.360		
	الكلي	3347.00	59			

يتضح من جدول (13) ومن خلال دلالة النسب الفائية إسهام الدرجة الكلية للتعاطف مع الذات في التنبؤ بالتدفق الأكاديمي وكفاءة الذات للتعلم الالكتروني وكفاءة الذات الأكاديمية لدى العينة الكلية للدراسة؛ حيث تشير جميع قيم "ف" إلى وجود تباين دال إحصائيًا عند مستوى دلالة 0001.، وهو ما يشير إلى إمكانية التنبؤ بدرجات التدفق الأكاديمي وكفاءة الذات للتعلم الالكتروني وكفاءة الذات الأكاديمية من خلال درجات التعاطف مع الذات، كما يوضح جدول (14) معاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية للتنبؤ:

جدول رقم (14)

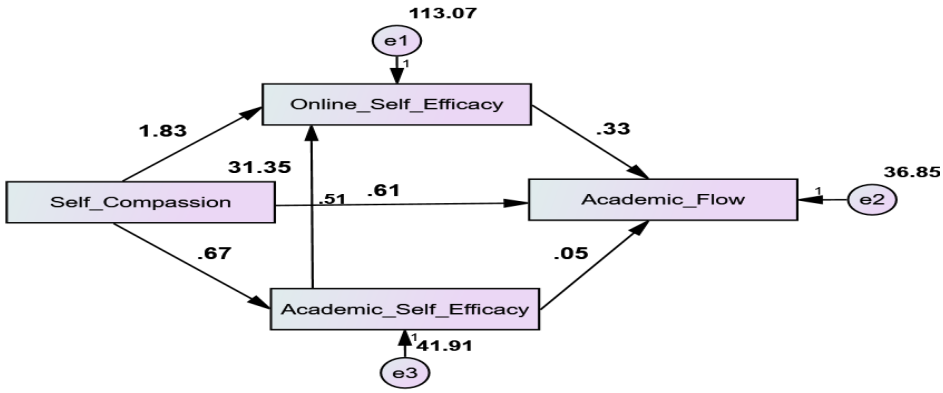
معاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية للتنبؤ بالتدفق الأكاديمي وكفاءة الذات للتعلم الالكتروني وكفاءة الذات الأكاديمية لدى العينة الكلية للدراسة ن=60

المتغير التابع	المتغيرات المستقلة	معامل التحديد	معامل الانحدار اللامعياري	الخطأ المعياري	معامل الانحدار المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
التدفق الأكاديمي	ثابت الانحدار	.53	12.915	7.129		1.812	.07
	التعاطف مع الذات		1.354	.167	.728	8.089	.0001
كفاءة الذات للتعلم الالكتروني	ثابت الانحدار	.54	2.990-	11.133		.269-	.78
	التعاطف مع الذات		2.170	.261	.737	8.304	.0001
كفاءة الذات الأكاديمية	ثابت الانحدار	.25	46.408	6.469		7.174	.0001
	التعاطف مع الذات		.665	.152	.499	4.381	.0001

يتضح من جدول (14) أن درجات التعاطف مع الذات تسهم في تباين درجات كلٍ من: التدفق الأكاديمي وكفاءة الذات للتعلم الالكتروني وكفاءة الذات الأكاديمية؛ حيث أسهمت درجات التعاطف مع الذات في تباين درجات التدفق الأكاديمي بمقدار 53. بنسبة تحديد 53% مما يدل على أن 53% من تباين درجات التدفق الأكاديمي راجع إلى تباين درجات التعاطف مع الذات، وبالتالي يمكن صياغة معادلة الانحدار للتنبؤ كما يلي: التدفق الأكاديمي= ثابت الانحدار+ معامل الانحدار المعياري x المتغير المستقل = 12.915+ 728. x التعاطف مع الذات. كما أسهمت درجات التعاطف مع الذات في تباين درجات كفاءة الذات للتعلم الالكتروني بمقدار 54. بنسبة تحديد 54% مما يدل على أن 54% من تباين درجات كفاءة الذات للتعلم الالكتروني راجع إلى تباين درجات التعاطف مع الذات، وبالتالي يمكن صياغة معادلة الانحدار للتنبؤ كما يلي: كفاءة الذات للتعلم الالكتروني= ثابت الانحدار+ معامل الانحدار المعياري x المتغير المستقل = -2.990+ 734. x التعاطف مع الذات. كما أسهمت درجات التعاطف مع الذات في تباين درجات كفاءة الذات الأكاديمية بمقدار 25. بنسبة تحديد 25% مما يدل على أن 25% من تباين درجات كفاءة الذات الأكاديمية راجع إلى تباين درجات التعاطف مع الذات، وبالتالي يمكن صياغة معادلة الانحدار للتنبؤ كما يلي: كفاءة الذات الأكاديمية= ثابت الانحدار+ معامل الانحدار المعياري x المغير المستقل = 46.408+ 499. x التعاطف مع الذات. وهذه النتائج تحقق صحة الفرض الثالث للدراسة، وتجيب عن سؤالها الثالث.

النتائج المتعلقة بسؤال وفرض الدراسة الرابع:

للإجابة عن السؤال الرابع للدراسة تم اختبار صحة الفرض الرابع، والذي نصه: "يوجد تأثير مباشر للتعاطف مع الذات، وتأثير غير مباشر من خلال الدور الوسيط لكفاءة الذات للتعلم الالكتروني، وكفاءة الذات الأكاديمية على التدفق الأكاديمي دال إحصائيًا عند مستوى (.05 ≥ α) لدى الطلبة ذوي الإعاقة السمعية"؛ حيث تم استخدام التطبيق الإحصائي AMOS-25 لحزمة البيانات الإحصائية SPSS-25 لتحديد تحليل المسار لاختبار صحة النموذج السببي المفترض والمقترح من الباحث للعلاقة بين متغيرات الدراسة، ويوضح شكل (2) نتائج تحليل المسار للعلاقة السببية بين التعاطف مع الذات والتدفق الأكاديمي وكفاءة الذات للتعلم الالكتروني وكفاءة الذات الأكاديمية.



شكل (٢) نموذج تحليل المسار للعلاقة السببية بين التعاطف مع الذات والتدفق الأكاديمي وكفاءة الذات للتعلم الالكرتوني وكفاءة الذات الأكاديمية

وللتحقق من التأثيرات المختلفة للنموذج السببي المقترح للعلاقة بين التعاطف مع الذات والتدفق الأكاديمي؛ قام الباحث بحساب المعاملات المعيارية واللامعيارية للانحدار والخطأ المعياري والقيم الحرجة، ويوضح جدول (15) نتائج ذلك:

جدول (15)

المعاملات المعيارية واللامعيارية لتحليل المسار ودلالتها الإحصائية للنموذج الافتراضي المقترح

المسار	معامل الانحدار المعياري	معامل الانحدار اللامعياري	الخطأ المعياري S.E	القيم الحرجة C.R
التعاطف ---> التدفق	.337	.611	.212	**2.880
التعاطف ---> الكفاءة الالكترونية	.621	1.828	.285	***6.408
التعاطف ---> الكفاءة الأكاديمية	.499	.665	.151	***4.418
الكفاءة الالكترونية ---> التدفق	.531	.326	.074	***4.384
الكفاءة الأكاديمية ---> التدفق	.159	.054	.128	.422
الكفاءة الأكاديمية ---> الكفاءة الالكترونية	.233	.514	.214	**2.405

** دالة عند 01. *** دالة عند 001.

يتضح من جدول (15) أن جميع معاملات الانحدار والقيم الحرجة دالة عند مستوى ($\alpha \leq$ .01) للتأثير المباشر الإيجابي للتعاطف مع الذات على كلٍ من: التدفق الأكاديمي وكفاءة الذات للتعلم الالكتروني وكفاءة الذات الأكاديمية، والتأثير غير المباشر للتعاطف مع الذات على التدفق الأكاديمي من خلال الدور الوسيط لكفاءة الذات للتعلم الإلكتروني، وكفاءة الذات الأكاديمية وكفاءة الذات للتعلم الالكتروني معًا، كما تؤثر كفاءة الذات للتعلم الالكتروني على التدفق الأكاديمي بشكل مباشر، وتؤثر كفاءة الذات الأكاديمية على التدفق الأكاديمي تأثيرًا غير مباشر من خلال الدور الوسيط لكفاءة الذات للتعلم الالكتروني بصورة دالة إحصائيًا. وتم حساب مؤشرات حسن المطابقة للنموذج المقترح، ويوضح جدول (16) مؤشرات حسن مطابقة النموذج المقترح مقارنة بالمؤشرات المثالية لحسن المطابقة:

جدول (16)

مؤشرات حسن المطابقة للنموذج الافتراضي المقترح

المؤشر	حدود الثقة	القيمة
قيمة chi-square		.000
الجذر التربيعي لمتوسط مربعات خطأ الاقتراب RMSEA	1 - 0	.000
مؤشر حسن المطابقة GFI	1 - 0	1.000
مؤشر المطابقة المعياري NFI	1 - 0	1.000
مؤشر المطابقة المقارن CFI	1 - 0	1.000
مؤشر TLI Tucker-Lewis	1 - 0	1.000
مؤشر حسن المطابقة المعدل AGFI	1 - 0	1.000
مؤشر المطابقة النسبي RFI	1 - 0	1.000
مؤشر المطابقة المتزايد IFI	1 - 0	1.000

يتضح من جدول (16) أن جميع مؤشرات حسن المطابقة تقع في حدود الثقة لصدق المطابقة؛ حيث أن قيمة Chi-square تساوي صفر، وهي الدرجة المثلى للمطابقة، كما أن الجذر التربيعي لمتوسط مربعات خطأ الاقتراب RMSEA يساوي صفر، وهي الدرجة المثلى لحسن المطابقة، وتقع جميع مؤشرات المطابقة: مؤشر حسن المطابقة GFI مؤشر المطابقة

المعياري NFI مؤشر المطابقة المقارن CFI مؤشر TLI Tucker-Lewis في حدود الثقة، كما يوضحها الجدول (16)؛ مما يشير إلى صحة النموذج المفترض في تفسير العلاقة السببية بين التعاطف مع الذات وكلٍ من: التدفق الأكاديمي، كفاءة الذات للتعلم الالكتروني، كفاءة الذات الأكاديمية.

كما تشير النتائج إلى وجود تأثير مباشر للتعاطف مع الذات على كل من: التدفق الأكاديمي بمقدار 61. وكفاءة الذات للتعلم الالكتروني بمقدار 1.83 وكفاءة الذات الأكاديمية بمقدار 67. ووجود تأثير غير مباشر للتعاطف مع الذات على التدفق الأكاديمي بمقدار 604. بواسطة متغير كفاءة الذات للتعلم الالكتروني، وهو حاصل ضرب المسارين 1.83 x 33. ووجود تأثير غير مباشر للتعاطف مع الذات على التدفق الأكاديمي بمقدار 113. بواسطة متغيري: كفاءة الذات الأكاديمية وكفاءة الذات للتعلم الالكتروني وهو حاصل ضرب المسارات الثلاثة معًا 67. x 51. x 33. ووجود تأثير مباشر لكفاءة الذات للتعلم الالكتروني على التدفق الأكاديمي بمقدار 33.، كما يوضح ذلك شكل (2)، وهذه النتائج تدعمها نتائج دراسات كل من: Bai et al. (2020)، Salazar & Hayward (2018)، Hayat et al. (2020)، Hong & Bae (2018)، Adil et al. (2020)، فيما يتعلق بمكونات النموذج السببي المقترح في مساراته المختلفة، وهذه النتائج تحقق صحة الفرض الرابع للدراسة.

تفسير النتائج:

تفسير النتائج المتعلقة بالفرض الأول

تشير نتائج الفرض الأول إلى وجود ارتباطٍ دالٍ إحصائيًا بين التعاطف مع الذات والتدفق الأكاديمي وكفاءة الذات للتعلم الالكتروني وكفاءة الذات الأكاديمية، بعضها البعض، وهذه النتائج تدعمها نتائج بعض الدراسات السابقة، ومنها دراسة Long & Neff (2018)، ودراسة Stoeber et al. (2020)، ودراسة Sumaya & Darling (2018)، ودراسة Hong & Bae (2018)، ودراسة Bai et al. (2020)، وغيرها، مع الأخذ في الحسبان تفاوت عينات هذه الدراسات، ويمكن تفسير هذه النتائج في ضوء بعض أوجه الطرح، ومنها ما يتضمنه التعاطف مع الذات من مكونات اللطف مع التعامل مع الذات والإحساس بعمومية أوجه القوة أو أوجه النقص بين البشر، وأنها من سمات الإنسان أيًا كان، والتي يشتركون فيها، وذلك في ضوء الإدراك الموضوعي واليقظ لحاجات ورغبات واحتياجات وأهداف الشخص وتطلعاته، بعيدًا عن انتقاد الذات وانتقاصها، أو التوحد مع أوجه النقص والهروب من الواقع، والتي تعمل معًا كمكونات للتعاطف مع الذات في ضوء العديد من معتقدات كفاءة الذات للتعلم بصوره المختلفة التقليدي والالكتروني، وما يتضمنه من مكونات القدرة على توظيف التكنولوجيا في التعلم وإدارة الوقت والتعلم بشكل فعال؛ حرصًا من الطالب المعاق سمعيًا للانصهار في دراسته، والسيطرة على الموقف التعليمي بشكلٍ جيدٍ في سياقٍ وجداني يراه ممتعًا؛ مما يدعم لديه مشاعر التعاطف وخبرة التدفق ومعتقدات كفاءة الذات في نفس الوقت.

ولا شك أن الوجدان الأكاديمي الذي يغلف حالة التدفق في الدراسة لدى الطالب المعاق سمعيًا، والذي يرتبط غالبًا بالنجاح الأكاديمي، وتحقيق الطموحات والأهداف، وكسب الرهان الذي يقع على عاتق هؤلاء الطلاب من الجامعات؛ يقوي ويدعم جميع مكونات تعاطف المعاق سمعيًا مع ذاته، ويحفز عوامل التدفق في الدراسة بشكل كبير. كما يرى Yildirim & Demir (2019) أنه في حالة التعاطف مع الذات يتم التعامل مع الظروف المواتية وغير

المواتية والإخفاقات الحقيقية والمحتملة بشكل متوازن مع إدراك أن أي إخفاق هو من طبيعة البشر، كما أن ذوي التعاطف المرتفع مع الذات ليس لديهم مخاوف مرتفعة، أو قلق من التقييم، وهم أقل في الحاجة إلى حماية الذات، وهم أكثر قدرة في التواصل مع ذواتهم ومعرفة احتياجاتهم. وبالتالي تعمل مكونات كلٍ من التعاطف مع الذات والتدفق في الدراسة ومعتقدات كفاءة الذات للتعلم الالكتروني والتقليدي معًا، وربما ينتج عن ذلك علاقات سببية تفسير طبيعة العلاقة بين هذه المتغيرات، كما توضحها نتائج الفرض الرابع للدراسة، ومما يساعد في التنبؤ بانصهار الطلاب ذوي الإعاقة السمعية وانشغالهم بدراستهم الجامعية وأنشطتهم الأكاديمية، وهذا ما تؤكده نتائج الفرض الثالث للدراسة.

تفسير النتائج المتعلقة بالفرض الثاني:

تشير نتائج الفرض الثاني إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين الجنسين في كلٍ من: التعاطف مع الذات، والتدفق الأكاديمي، وكفاءة الذات للتعلم الالكتروني وكفاءة الذات الأكاديمية، كما أن النتائج المتعلقة بعدم وجود فروق بين الجنسين في التعاطف مع الذات لا تتفق مع نتائج دراسة Yarnell et al. (2019)، والتي أظهرت فروقًا دالة لصالح الذكور في التعاطف مع الذات، ويرى الباحث أنه ربما يرجع ذلك لطبيعة وخصائص العينة في الدراستين، فدراسة Yarnell et al. (2019) أُجْرِيت على عينة عاديين وليس ذوي إعاقة سمعية، ويمكن تفسير عدم وجود فروق دالة في التعاطف مع الذات بين الجنسين في ضوء خصائص ذوي الإعاقة السمعية؛ حيث أنهم يعانون الكثير من أوجه النقص والضغوط والشعور بالذنب والقصور المرتبط بالذات، والتي يتم مواجهتها والتفاعل معها إما بلطف ورأفة بالذات، وإدراكها كجزء من طبيعة البشر بشكل موضوعي يقظ، وبالتالي يكون المعاق سمعيًا قد تجاوز عقبة الألم والذنب إلى آفاق أوسع من الحياة الشخصية والاجتماعية والجامعية والمهنية وغيرها، وإما يقع في دائرة الشفقة بالذات والتوقع حولها والتوحد مع أوجه النقص لديه، وما يترتب على كل ذلك من تأثيرات سلبية على كافة أوجه الشخصية، ولا شك أن هؤلاء يتشابهون في طرق التفاعل مع ما يمرون به من تحديات أو ضغوط أو خبرات صادمة أو غير صادمة في ضوء خصائهم المتقاربة والمتشابهة إلى حدٍ كبير.

كما أن الطلبة الجامعيين من ذوي الإعاقة السمعية من الجنسين يشتركون في اهتماماتهم وأهدافهم التي أتوا بها إلى أبواب الجامعة، يتطلعون إلى المزيد من النجاح الأكاديمي، وتحقيق معدلات مرتفعة، ورغبةً في التفوق والتطلع إلى مستقبل مهني مقبول من وجهة نظرهم، وبالتالي نرى أنهم منغمسون في دراستهم وأنشطتهم الجامعية بشكل أكبر من أن يتوحدوا مع إعاقتهم أو مشاكلهم الخاصة، في إطار من يقظة الذهن، وتحديد الهدف، وشيء من اللطف مع التعامل مع الذات، بعيدًا عن التهكم أو الحكم أو انتقاص قيمة الذات، وتشير Neff & McGhehee (2010) إلى أن الحنو على الذات وتقبل الذات يعملان معًا من خلال التعاطف، ويؤدي ذلك إلى أقل قدرٍ من الأحكام القاسية عند مواجهة هؤلاء الطلاب لأشكالٍ غير مفضلة لأنفسهم، وبالتالي يكون كل تركيزهم وانشغالهم ومعتقداتهم منصبةً حول الدراسة والنجاح الأكاديمي.

كما تدعم نتائج دراسة Moutlinho et al. (2019)، ودراسة أحمد (2019) عدم وجود فروقٍ بين الجنسين في التدفق الأكاديمي، ويمكن تفسير عدم وجود فروق بين الجنسين في التدفق الأكاديمي في ضوء ما يظهره طلبة الجامعة ذوو الإعاقة السمعية من حرصٍ أكاديمي ورغبةٍ في بذل المزيد من الجهد والأداء في الدراسة، وما يتلقونه من دعمٍ ومساندةٍ وتشجيعٍ وإتاحةِ الفرص للتنافسية الأكاديمية مع أقرانهم العاديين من الطلبة؛ مما يجعلهم منشغلينَ ومنصهرين في دراستهم خاصة وأنه يُعَوَلُ على نجاحهم ويُرَاهنُ على قدراتهم كثيرًا في ضوء ما تبذله الحكومات والجامعات من سبلٍ وإمكانات وإتاحةٍ وتمكين، والتي يتم إتاحتها للجميع من هؤلاء الطلبة ذكورًا وإناثًا، وتلقى استحسانًا منهم ودافعية للتعلم.

يمكن تفسير النتائج المتعلقة بعدم وجود فروق بين الجنسين في كفاءة الذات للتعلم الالكتروني وكفاءة الذات الأكاديمية، والتي تتفق في عمومها مع نتائج دراسة Cheng et al. (2019)، وتختلف مع نتائج دراسة Ben-Naim et al. (2017) مع اختلاف عينات الدراسات؛ حيث يمكن تفسير ذلك في ضوء وجود قواسم مشتركة بين الطلبة ذوي الإعاقة

السمعية من الجنسين من حيث الخصائص الشخصية العامة والدفاعية والتحديات والأهداف الجامعية والدراسية؛ والتي تُحفز وتدعم معتقدات الكفاءة بصورها المختلفة، وتعد معتقدات الكفاءة للتعلم الالكتروني والأكاديمية من تلك الأوجه التي يتم دعمها كثيرًا في الفترات الأخيرة، مع زيادة تمكين ذوي الإعاقة السمعية من استكمال دراستهم الجامعية، وتمكينهم من المناهج الدراسية بطرق وأساليب واستراتيجيات مناسبة لهم؛ مما يتيح لهؤلاء الفرص التعليمية والجامعية المناسبة، ويقلص المسافة بينهم وبين تحقيق أهداف دراسية وأكاديمية مناسبة لقدراتهم وتطلعاتهم، كما أن إتاحة وتمكين ذوي الإعاقة السمعية لطرق التعلم الالكتروني والتعلم عبر الانترنت والفصول الافتراضية المدعومة بمترجم الإشارة جعل فرص التفاعل بين الطلبة أكثر؛ خاصة أن منصات التعلم الالكتروني تتيح فرص التفاعل بين الطلبة وتبادل الأفكار والرؤى مما يحفز الكثير من معتقدات كفاءة الذات بصورتيها الالكترونية والأكاديمية وربما الاجتماعية وغيرها.

تفسير النتائج المتعلقة بالفرض الثالث

تشير نتائج الفرض الثالث إلى إمكانية التنبؤ بالتدفق الأكاديمي وكفاءة الذات للتعلم الالكتروني وكفاءة الذات الأكاديمية من خلال درجات التعاطف مع الذات، ويمكن تفسير هذه النتائج من خلال التأكيد على الآثار الإيجابية للتعاطف مع الذات، والتي تعمل على تقوية وتحفيز أوجه القوة في شخصية الطالب ذي الإعاقة السمعية، والتعويل على ما يمتلكه من قدرات ومهارات وخصائص متعددة؛ تدفعه إلى تحقيق أهدافه من خلال التعامل مع ذاته بشيء من اللطف المدرك بشكل موضوعي وإنساني؛ بحيث ينأى بها بعيدًا عما يعكر صفوها من انتقادات وانتقاص أو عزلة أو استغراق في أوجه أو مشاعر النقص، ولا شك أن كل هذه الإيجابيات للتعاطف مع الذات وغيرها تعد عاملاً قويًا للدفع بالذات نحو العمل والمزيد من العمل أو الدراسة والانشغال بها؛ بشكل يجعل الطالب ذي الإعاقة السمعية يشعر بسيطرته على الموقف التعليمي بشكل جيد وممتع، كما تنمو معتقدات الذات للطالب ذي الإعاقة السمعية في إطار من المشاعر الإيجابية للتعاطف مع الذات بصفة عامة، ومعتقدات الكفاءة المتعلقة بدراسته الجامعية بشكليها التقليدية وغير التقليدية كفاءة الذات للتعلم الالكتروني بصفة خاصة.

والتعاطف مع الذات يساعد في تحسين الوظائف الشخصية، ويدعم المرونة عن طريق تخفيف ردود الفعل السلبية تجاه الأحداث، ويساعد على التعامل مع صراعات الحياة بشكل موضوعي (Germer & Neff, 2013)، كما يساعد على حماية الذات ضد القلق في المواقف الصعبة، والتي تبدو فيها الشخصية ضعيفة، وذلك عندما يعترف الفرد بألمه ويتعاطف معه، ويتجنب قمع أفكاره ومشاعره، وذلك عندما يدرك السياق الإنساني بشكل أوسع؛ حيث يعمل التعاطف مع الذات كاستراتيجية تنظيم انفعالي فعالة من خلال تحييد الأنماط العاطفية السلبية، وتوليد مشاعر أكثر إيجابية من اللطف والترابط (Neff et al., 2005; Neff, et al., 2007).

وتعمل خصائص الطالب ذي الإعاقة السمعية المتعاطف مع ذاته على استغلال طاقاته ومهاراته نحو تحقيق أهدافه الدراسية والجامعية بشكل كبير، في ضوء التحفيز الخارجي والذاتي، وفي ضوء تمكين التعلم إلكترونيًا لذوي الإعاقة السمعية، وبالتالي؛ يتم دعم العديد من معتقدات كفاءة الذات للتعلم التقليدي أو الالكتروني، وتشير نتائج الطلاب ذوي الإعاقة السمعية بجامعة الملك خالد خلال الفصليين الدراسيين: الثاني والصيفي 2020م لتفعيل التعلم الالكتروني من خلال البلاك بوورد Black Board والفصول الافتراضية المدعومة بمترجم الإشارة إلى تحقيق أداء تعليمي ونجاح أكاديمي ومعدلات جيدة بين هؤلاء الطلاب. كما أن الطالب يسعى لتكرار تجربة التدفق نظرًا للمتعة التي يُخبِرها، وبالتالي؛ فإن الطالب حال ما يدخل في تجربة تدفق أثناء الدراسة فمن المحتمل أن يكرر سلوك الدراسة لكي يجني فرصة تجربة التدفق مرة أخرى؛ مما قد يؤدي الى تحسين الأداء الأكاديمي (Adil et al., 2020). كما يمكن تفسير التنبؤ بالتدفق الأكاديمي ومعتقدات كفاءة الذات من خلال التعاطف مع الذات في ضوء العلاقة الارتباطية بين التعاطف مع الذات وكلٍ من الرفاه النفسي وتنظيم الذات، كما في دراسة Stoeber et al. (2020)، ودراسة Wilson et al. (2020)، ودراسة Biber & Ellis (2019)؛ حيث يعمل الرفاه النفسي ويرتبط بإتاحة الفرصة للشخص كي يندمج في دراسته وعمله وأنشطته المختلفة، وبالتالي يزداد تدفقه في هذا الاتجاه بشكل كبير في إطار من تنظيم الذات والدافعية المرتفعة.

تفسير النتائج المتعلقة بالفرض الرابع

تؤكد نتائج الفرض الرابع للدراسة صحة النموذج المقترح، والذي يشير إلى وجود علاقة سببية بين التعاطف مع الذات وكلٍ من: التدفق الأكاديمي وكفاءة الذات للتعلم الالكتروني وكفاءة الذات الأكاديمية؛ حيث أظهرت الدراسة وجود تأثيرٍ إيجابي مباشرٍ دال إحصائيًا للتعاطف مع الذات على التدفق الأكاديمي، كما وجدت تأثيرًا إيجابيًا غير مباشر دالاً إحصائيًا للتعاطف مع الذات على التدفق الأكاديمي من خلال كفاءة الذات للتعلم الالكتروني أو كفاءة الذات الأكاديمية وكفاءة الذات للتعلم الالكتروني معًا، وهذه النتائج يمكن تفسيرها من عدة جوانب، أولاً: التأثير المباشر للتعاطف مع الذات على التدفق الأكاديمي يمكن تفسيره من خلال أن التعاطف مع الذات يُسهم في العمل على زيادة دافعية الطلاب ذوي الإعاقة السمعية للعمل بشكل كبير، ويدفعهم نحو الانشغال بدراستهم، كما أنه يحسن تنظيم الذات، ويقلل من الخوف من التقييم السلبي، ويدعم التواصل الأكاديمي والرفاه النفسي لدى الطلاب (Long & Neff, 2018; Sedighimornani et al., 2019)، ويشير Miller et al. (2019) إلى أهمية التعاطف مع الذات في زيادة وتحفيز دافعية طلاب الجامعة نحو العمل والمزيد من العمل؛ حيث تعمل يقظة الطالب وإدراكه لاحتياجاته وأهدافه وتطلعاته بشكل موضوعي نحو هذه الأهداف بمزيد من الانشغال بالدراسة والعمل ومحالة السيطرة الكاملة مجريات الأمور الدراسية والأكاديمية.

ثانيًا: بالنسبة للتأثير غير المباشر للتعاطف مع الذات على التدفق الأكاديمي من خلال الدور الوسيط لكفاءة الذات الالكترونية وكفاءة الذات الأكاديمية؛ يمكن تفسيره من خلال الدور الوسيط الذي تلعبه معتقدات كفاءة ذات الطالب ذي الإعاقة السمعية حول مهامه الأكاديمية والتحديات التي يواجهها، وقدرته على تجاوز ما تُوجبه الدراسة الجامعية من اختبارات وتقييمات وتكليفات ومهام متعددة، والتي سارت متزايدة بشكل كبير مع انتشار التعلم الالكتروني، كما تعمل معتقدات كفاءة الذات للتعلم الالكتروني بما تتضمنه من معتقدات كفاءة ذاتية تكنولوجية وكفاءة في إدارة وقت التعلم Online ومعتقدات القدرة على مواصلة ومتابعة التعلم الالكتروني بما يتضمنه من دروس وواجبات وأنشطة واختبارات على إتاحة فرص متعددة لخبرات تدفق دراسي وأكاديمي متعددة، ولا شك أن وجود عناصر الإثارة في التعلم الالكتروني يزيد من دافعية وشغف الطلاب بشكل كبير ويسمح بتكرار مثل تجربة التدفق في الدراسة.

ويمكن للمعلمين الاستفادة من تدفق الطلاب وتعزيز تجربة التعلم باستخدام ألعاب التعلم التنافسية والتربوية، كما أن شعور الفرد بالسيطرة على الموقف التعليمي والشعور بالمتعة تمثلان الجانبين المهمين لأثارهما الإيجابية على تصورات الطلاب نحو تعلم الموضوعات وتنمية المهارات والرضا، وهذا يشير إلى واجب المعلمين في تعزيز الشعور بالقدرة لدى الطلاب ذوي الإعاقة السمعية، وإتاحة جو تعليمي مناسب لهم (Ro et al., 2018)، كما أن حالة الاستغراق تتطابق مع التركيز التام على المهمة دون غيرها، وفقدان الوعي الذاتي وتشوه مرور الوقت بحيث يراه أسرع من المعتاد، كما تسهم حالة التدفق في الحد من الضغط الأكاديمي والإرهاق الذي يتعرض له هؤلاء الطلاب، كما أن حالة الاثارة في التعلم يمكن أن تسهل اكتساب المعرفة الجديدة بشكل أسهل (Rijavec & Golubt, 2018; Moutinho et al., 2019)؛ حيث ترتبط تجربة التدفق بمستويات مرتفعة من التركيز والعمل والأداء، وتحدث عندما ينخرط الطالب في مهمة أو نشاط بحيث يكون له أهمية وهدف واضح ومجزي

بشكل كبير، فضلاً عن أن كفاءة الذات تلعب دورًا كبيرًا في نجاح الطلاب في بيئات التعلم الالكتروني (Ilies et al., 2017; Yavuzalp & Bachcivan, 2020). وبالتالي تدعم تجربة التدفق نفسها، كما تدعم وتحفز مدخلات التعاطف مع الذات لدى الطالب ذي الإعاقة السمعية بشكل واضح، من خلال استراتيجيات التعامل مع الذات، والتكيف مع التحديات وأوجه النقص لديه، والتعامل اليقظ الموضوعي مع أموره الحياتية الأكاديمية؛ ما يجعله ينسجم بأسلوب أو بآخر مع مجريات أموره.

لقد وجد Ro et al. (2018) أن مخرجات التعلم المختلفة (تعلم موضوع الدرس، التعلم المتوقع لموضوع ما، نمو مهارات متوقعة، الرضا) تتأثر بما أطلق عليه الشروط المسبقة للتدفق والتي حددها في وجود أهداف واضحة، تغذية مرتدة، توازن التحديات والمهارات، التركيز المكثف، السيطرة المدركة، وإدارة الوقت، والمتعة، ولا شك أن هذه الشروط تتأثر وترتبط بالعديد من معتقدات كفاءة الذات وتتأثر بكيفية تعامل الطالب ذي الإعاقة السمعية مع ذاته، ويمثل التعاطف مع الذات أرقى أساليب الشخص في التعامل مع ذاته. وفي ضوء ما سبق يركن الباحث إلى صدق النموذج السببي لتفسير علاقة التعاطف مع الذات بكلٍ من التدفق الأكاديمي وكفاءة الذات للتعلم الالكتروني وكفاءة الذات الأكاديمية وفقًا للنموذج المقترح، ووفقًا لنتائج تحليل المسار؛ حيث يمثل أفضل نموذج سببي لتفسير العلاقة بين متغيرات الدراسة الحالية.

توصيات الدراسة:

أ- التوسع في برامج دمج ذوي الإعاقة السمعية في برامج التعليم العالي؛ كبرامج البكالوريوس والدبلوم.

ب- تمكين ذوي الإعاقة السمعية من الالتحاق بالعديد من البرامج التخصصية وفقًا لقدراتهم، وتمكينهم التعليمي وتمكينهم من المحتوى الالكتروني من خلال منصات التعلم الالكتروني المدعومة بمترجم لغة الإشارة.

ج- تأهيل أعضاء هيئة التدريس من خلال دورات متقدمة لكيفية التفاعل والتواصل والتدريس للفصول الافتراضية المدمجة لذوي الإعاقة السمعية وتدريبهم على إعداد محتوى علمي الكتروني يتناسب والطلاب ذوي الإعاقة السمعية.

د- تحفيز الطلاب ذوي الإعاقة السمعية على المشاركة في إنتاج محتوى علمي إلكتروني يتناسب مع ذوي الإعاقة السمعية من خلال القنوات الجامعية المختلفة كالتعلم الالكتروني وتكنولوجيا المعلومات ومركز ذوي الاحتياجات الخاصة بالجامعة.

مقترحات للدراسة والبحث:

أ- أثر برنامج قائم على مدخل التعاطف مع الذات بلغة الإشارة في تنمية بعض المهارات الأكاديمية لدى الطلاب ذوي الإعاقة السمعية.

ب- التعاطف مع الذات والتعاطف مع الآخر لدى ذوي الإعاقة السمعية: دراسة كلينيكية.

ج- التعاطف مع الجسد وعلاقته بصورة الجسم لدى ذوي الإعاقة السمعية.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

أحمد، أحمد عبد الملك (2019). نمذجة العلاقة السببية بين التدفق النفسي وإدارة الذات وجودة الحياة الأكاديمية لدى طلاب الجامعة. *المجلة التربوية لكلية التربية، جامعة سوهاج*، *66*(66)، 527-604.

باظة، آمال عبد السميع (2011). *اختبار التدفق النفسي*. القاهرة: الأنجلو المصرية.

عبد الرحمن، محمد السيد؛ الضبع، فتحي عبد الرحمن؛ العاصمي، رياض نايل؛ العمري، علي سعد (2014). مقياس الشفقة بالذات: دراسة ميدانية لتقنين مقياس الشفقة بالذات على عينات عربية. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، *24*(83)، 49-71.

عيد، أسماء محمد (2019). التدفق النفسي وعلاقته بالتلكؤ الأكاديمي واليقظة العقلية لدى طالبات كلية التربية بالوادي الجديد. *مجلة الطفولة والتربية، كلية رياض الأطفال جامعة الإسكندرية*، *11*(40)، 333-391.

ثانياً: المراجع الاجنبية:

Adil A., Ameer S., & Ghayas (2020). Impact of academic psychological capital on academic achievement among university undergraduates: Role of Flow and self-handicapping behavior. *Psychology journal, institute of psychology, 9*, 56-66.

Al-Harthi A. (2017). Technological self-efficacy among school leaders in Oman: A preliminary study. *Journal of Further and Higher Education, 41*(6), 760-772

Artino A. & Mc Coach D. (2008). Development and initial validation of the Online learning value and self-efficacy scale. *Journal of education computing research, 38*(3), 279-303.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy, the exercise of control*. New York: Freeman.

Barnard L., & Curry J. (2011). Self-Compassion: Conceptualizations, Correlates, & Interventions. *Review of General Psychology, 15*(4), 289–303.

Biber D., & Ellis R. (2019). The effect of self-compassion on the self-regulation of health behaviors: A systematic review. *Journal of Health Psychology, 24*(14), 2060 –2071.

Borovey L., Shore B., Caccese C., Yang E., & Huao O. (2019). Flow, Achievement Level, and Inquiry-Based Learning. *Journal of Advanced Academics, 30*(1), 74-106.

Beese J., & Martin L. (2019). Csikszentmihaliyi's Concept of Flow and Theories of Motivation Connection to the Arts in an Urban Public High School. *Journal for Learning through the Arts, 15*(1). DOI: 10.21977/D915135480

Blackie R., & Kocovski N. (2018). Examining the Relationships Among Self-Compassion, Social Anxiety, and Post-Event Processing. *Psychological Reports, 121*(4), 669–689.

Ben-Naim S., Laslo-Roth R., Einva M., Biran H., & Margalit M. (2017). Academic self-efficacy, sense of coherence, hope, and tiredness among college students with learning disabilities. *European journal of special needs education, 32*(1), 18-34.

Bai B., Nie Y., & Lee A. (2020). Academic self-efficacy, task importance and interest: relations with English language learning an Asian context. *Journal of multilingual and multicultural development*. Doi:10.1080/01434632.2020.1746317.

Chalghaf N., Azaiez C., Karkdiya H., Guelmami N., Re T., Briegas J., …Azaiez F. (2019). Trans-Cultural validation of the "Academic Flow Scale" (Flow 4D 16) in Arabic language: insights for occupational and educational psychology from exploratory study. *Frontiers in psychology*, 10:2330. Doi: 103389/fpsyg.2019.02330.

Cheng Y., Tasi Ch., & Liang J. (2019). Academic hardiness and academic self-efficacy in graduate studies. *Higher Education Research & Development, 38*(5), 907-921.

Csikszentmihalyi M. (1988). The flow experience and its significance for human psychology. In M. Csikszentmihalyi & I. S. Csikszentmihalyi (Eds.), *optimal experience: psychological studies of flow in consciousness* (pp. 15-35). Cambridge, MA: Cambridge University Press.

Csikszentmihalyi M. (1990). *Flow: the psychology of optimal experience*. New York, NY: Harper and Row.

Csikszentmihalyi M. (2000). Education for the 21st century. *Education week, 19*(32), 64.

Conrad A., & Munro D. (2008). Relationship between computer self-efficacy, technology, attitudes and anxiety: development of the computer technology use scale (CTUS). *Journal of education computing research, 39*(1), 51-73.

Dixon H., Hawe E., & Hamilton R. (2020). The case for using exemplars to develop academic self-efficacy. *Assessment & Evaluation in higher education, 45*(3), 460-471.

Dreisoerner A., Junker N., & Dick R. (2020). The Relationship Among the Components of Self-compassion: A Pilot Study Using a Compassionate Writing Intervention to Enhance Self-kindness, Common Humanity, and Mindfulness. *Journal of Happiness Studies*. doi.org/10.1007/s10902-019-00217-4

Eichholz A., Schwartz C., Meule A., Heese J., Neumüller J., & Voderholzer U. (2020). Self-compassion and emotion regulation difficulties in obsessive–compulsive disorder. *Clinical Psychology& Psychotherapy*. 1–10. DOI: 10.1002/cpp.2451

Feldman, D. B., Davidson, O. B., Ben-Naim, S., Maza, E., & Margalit, M. (2016). Hope as mediator of loneliness and academic self-efficacy among students with and without learning disabilities during the transition to

college. *Learning Disabilities Research & Practice, 31*(2), 63–74. https://doi.org/10.1111/ldrp.12094

Germer C., & Neff K. (2013). Self-Compassion in Clinical Practice. *Journal of clinical psychology: INSESSION, 69*(8),856–867.

Gebauer, Mc Elvany, Bos, Koller, & Schober (2020). Determinants of academic self-efficacy in different socialization context: investigating the relationship between students' academic self-efficacy and its sources in different contexts. *Social psychology of education, 23*, 339-358.

Gu J., Baer R., Cavanagh K., Kuyken W., & Strauss C. (2020). Development and Psychometric Properties of the Sussex-Oxford Compassion Scales (SOCS). *Assessment, 27*(1), 3 –20. doi.org/10.1177/1073191119860911

Guo Y., & Ro Y. (2008). Capturing flow in the business classroom. *Decision Sciences Journal of innovative education, 6*, 437-462.

Girli A., & Ozturk H. (2017). Metacognitive reading strategies in learning disability: Relations between usage level, academic self-efficacy and self-concept. *Journal of elementary education, 10*(1), 93- 112. Doi: 26822/iejee.2017131890

Gore, Leuwerke, & Turley (2006). A psychometric study of the college Self-efficacy inventory. *Journal college student retention, 7*(3-4), 227-244.

Hayat A., Shateri K., Amini M., & Shokrpour N. (2020). Relationship between academic self-efficacy, learning-related emotions and metacognitive learning strategies with academic performance in medical students: a structural equation model. *BMC medical education, 20*(76), 2-11.

Hong S., & Bae S. (2018). Convergent Influence of Self Efficacy, Academic Control and School Resilience on TOEIC Learning Flow among Health College Students. *Journal of Digital Convergence, 16*(12), 373-381.

Ilies R., Wagner D., Wilson K., Ceja L., Johnson M., De Rue S., & Ilgen D. (2017). Flow at work and basic psychological needs: Effects on well-being. *Applied psychology, 66*(1), 3-24.

Klingle K., & Van Vliet K. J. (2017). Self-Compassion from the Adolescent Perspective: A Qualitative Study. *Journal of Adolescent Research, 34*(3), 323 –346.

Kuo Y., & Belland B. (2019). Exploring the relationship between African American adult learners' computer, internet, and academic self-efficacy, and attitude variables in technology supported environments. *Journal of computing in higher education, 31*, 626-642.

Long P., & Neff K. (2018). Self-compassion is associated with reduced self-presentation concerns and increased student communication behavior. *Learning and Individual Differences, 67*, 223–231.

Martin. A. J., & Jackson. S., A. (2008). Brief approaches to assessing task absorption and enhanced subjective experience: Examining ‘short’ and

'core' flow in diverse performance domains. *Journal of Motive Emote, 32*, 141–157

Miller J., Lee J., Shalash N., & Poklembova Z. (2019). Self-compassion among social workers. *Journal of Social Work, 0*(0), 1–15 DOI: 10.1177/1468017319829404

Moutinho H., Monteiro A., Costa A., & Faria L. (2019). The Role of Emotional Intelligence, Happiness and Flow on Academic Achievement and Subjective Well-Being in the University Context. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica, 52(3), 99-114.*

Metcalf, D. & Wiener, K. (2018). Academic self-efficacy in a twenty-first-century Australian university: strategies for first-generation students, *Higher Education Research & Development*, *37*(7), 1472-1488, DOI: 10.1080/07294360.2018.1484705

Minter A., & Pritzker S. (2017). Measuring Adolescents Social and Academic Self-Efficacy: Cross-Ethnic Validity of the SEQ-C. *Research on Work Practice*, *27*(7), 818- 826. Doi:10.1177/049731515615677

Moos D., & Azevedo R. (2009). Learning with computer-based learning environments: A literature review of computer self-efficacy. *Review educational research, 79*(2), 576-600.

Neff K. (2003). The Development and Validation of a Scale to Measure Self-Compassion. *Self and Identity, 2*, 223–250.

Neff K. (2016). The Self-Compassion Scale is a Valid and Theoretically Coherent Measure of Self-Compassion. *Mindfulness, 7*, 264–274. Doi. 10.1007/s12671-015-0479-3

Neff K. (2019). Setting the Record Straight About the Self-Compassion Scale. *Mindfulness, 10*, 200–202.

Neff K., Bluth K., Tóth-Király I., Davidson O., Knox M., Williamson Z., & Costigan A. (2020). Development and Validation of the Self Compassion Scale for Youth. *Journal of Personality Assessment*. DOI: 10.1080/00223891.2020.1729774

Neff K., & Hsieh Y. (2008). Self-Compassion and self-construal in the united states, Thailand, and Taiwan. *Journal of Cross-cultural Psychology, 39* (3), 267-285.

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

Neff K., Kirpatrick K., & Rude S. (2007) Self-compassion and adaptive psychological functioning. *Journal of Research in Personality, 41*, 139–154.

Neff K., Long P., Knox M., Davidson O., Kuchar A., Costigan A., … Breines J. (2018). The forest and the trees: Examining the association of self-

compassion and its positive and negative components with psychological functioning. *Self and Identity*, *17*(6), 627-645. DOI: 10.1080/15298868.2018.1436587

Neff K., & McGehee P. (2010). Self-compassion and Psychological Resilience Among Adolescents and Young Adults. *Self and Identity, 9,* 225–240.

Neff K., Whittaker T., & Karl A. (2017) Examining the Factor Structure of the Self-Compassion Scale in Four Distinct Populations: Is the Use of a Total Scale Score Justified. *Journal of Personality Assessment, 99*(6), 596–607.

Pommier E., Neff K., & Tóth-Király I. (2020). The Development and Validation of the Compassion Scale. *Assessment, 27*(1), 21 –39.

Raes E., Pommier E., Neff K., & Gucht D. (2011). Construction and Factorial Validation of a Short Form of the Self-Compassion Scale. *Clinical Psychology and Psychotherapy, 18,* 250–255.

Reyes D. (2012). Self-Compassion: A Concept Analysis. *Journal of Holistic Nursing American Holistic Nurses Association, 30,* 81-89.

Rijavec M., & Golubt T. (2018). Flow in Academic Activities and Students' Well-Being. *Psihologijske teme, 27*(3), 519-541.

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

Sumaya I., & Darling E. (2018). Procrastination, Flow, and Academic Performance in Real Time Using the Experience Sampling Method. *The journal of genetic psychology, 179*(3), 123-131.

Salazar L., & Hayward S. (2018). An Examination of college students' problem-solving self-efficacy, academic self-efficacy, motivation, test performance, and expected grade in introductory-level economics courses. *Journal of innovative education, 16*(3), 217-240.

Sedighimornani N., Rimes K., & Verplanken B. (2019). Exploring the Relationships Between Mindfulness, Self-Compassion, and Shame. *SAGE Open*, 1 –9. doi.org/10.1177/2158244019866294

Scoglio A., Rudat D., Garvert D., Jarmolowski M., Jackson C., & Herman J. (2018). Self-Compassion and Responses to Trauma: The Role of Emotion Regulation. *Journal of Interpersonal Violence, 33*(13,) 2016 –2036.

Stoeber J., Lalova A., & Lumley E. (2020). Perfectionism, (self-)compassion, and subjective well-being: A mediation model. *Personality and Individual Differences*, 1-4. doi.org/10.1016/j.paid.2019.109708

Wilson J., Weiss A., & Shook N. (2020). Mindfulness, self-compassion, and savoring: Factors that explain the relation between perceived social support and well-being. *Personality and Individual Differences, 152*, 2-9. doi.org/10.1016/j.paid.2019.109568

Wei M., Liu S., Ko S., Wang C., & Du Y. (2020). Impostor Feelings and Psychological Distress Among Asian Americans: Interpersonal Shame and Self-Compassion. *The Counseling Psychologist*, *48*(3), 432 –458

Williamson J. (2019). Effects of a Self-Compassion Break Induction on Self-Reported Stress, Self-Compassion, and Depressed Mood. *Psychological Reports 0*(0), 1–20. DOI: 10.1177/0033294119877817

Yarnell L., Neff K., Davidson O., & Mullarkey M., (2019). Gender Differences in Self-Compassion: Examining the Role of Gender Role Orientation. *Mindfulness, 10*, 1136–1152. doi.org/10.1007/s12671-018-1066-1

Yıldırım F., & Demir A. (2019). Self-Handicapping Among University Students: The Role of Procrastination, Test Anxiety, Self-Esteem, and Self-Compassion. *Psychological Reports, 0*(0), 1–19. DOI: 10.1177/0033294118825099

Yokoyama S. (2019). Academic self-efficacy and academic performance in online learning: Amini Review. *Frontiers in psychology, 9*, 1-4.

Yazıcı, H., & Altun, F. (2013). Type-A behavior, gender, and job satisfaction: a research on instructors. *Educational Sciences: Theory and Practice, 13*(3), 1455-1459.

Yavuzalp N., & Bahcivan E. (2020). The Online learning self-efficacy: its adaptation into Turkish and interpretation according to various variables. *Turkish Online Journal of Distance Education, 21*(1), 31-44.

Yoshida K., Asakawa K., Yamauchi T., Sakuraba S., Sawamura D., Murakami Y., & Sakai S. (2013). The Flow State Scale for Occupational Tasks: Development, Reliability, and Validity. *Hong Kong Journal of Occupational Therapy, 23*, 54-61.

Zimmerman, W. A., & Kulikowich, J. M. (2016). Online learning self-efficacy in students with and without online learning experience. *American Journal of Distance Education, 30*(3), 180-191.