الكفاءة الذاتية المدركة وعلاقتها بالطفو الأكاديمي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية

إعداد

د/ إسراء خالد محمد جمال الدين

مدرس التربية الخاصة

كلية الدراسات العليا للتربية جامعة القاهرة

الكفاءة الذاتية المدركة وعلاقتها بالطفو الأكاديمي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية

الملخص

تعتبر صـعوبات التعلم من الاضـطرابات الخفية التي لا يتوقف تأثيرها على الجانب الأكاديمي فقط بل يمتد ليشـمل الجوانب الشـخصـية والاجتماعية والانفعالية، وعليه يهدف البحث إلي التعرف علي العلاقة بين الكفاءة الذاتية المدركة والطفو الأكاديمي لدى الطلاب ذوي صـعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية، وتكونت عينة البحث من (١٢٠) طالباً وطالبة من الطلاب ذوي صـعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية، وتراوحت أعمارهم بين (١٢- ١٤) عام، وتم اسـتخدام المنهج الوصفي؛ لملاءمته لطبيعة وأهداف البحث، واستخدم البحث اختبار المصفوفات الملون لجون رافن، وبطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم (قراءة، كتابة، رياضيات)، مقياس المسح النيورولوجي، مقياس الكفاءة الذاتية المدركة، ومقياس الطفو الأكاديمي، وتوصلت النتائج إلي وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين أبعاد الكفاءة الذاتية المدركة (الكفاءة الأكاديمية- الكفاءة الاجتماعية- الكفاءة الانفعالية) والطفو الأكاديمي أبعاده (الفاعلية الذاتية- السـيطرة غير المؤكدة- القلق- التخطيط- المثابرة- الاندماج الأكاديمي- العلاقة بين المعلم والطالب) عند مستوى (٠.٠١)، كما توصلت النتائج إلي وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الكفاءة الذاتية المدركة بين الذكور والإناث لصالح الإناث، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في الطفو الأكاديمي بين الذكور والإناث لصالح الإناث، كما توصلت النتائج إلي أنه يمكن التنبؤ بالطفو الأكاديمي من خلال الكفاءة الذاتية المدركة، ويوصي البحث بالاهتمام بتحسين الكفاءة الذاتية المدركة والطفو الأكاديمي لدي الطلاب ذوي صعوبات التعلم.

الكلمات المفتاحية:الطلاب ذوي صعوبات التعلم، الكفاءة الذاتية المدركة، الطفو الأكاديمي.

Perceived self- competency and its relationship to academic buoyancy among students with learning disabilities in the preparatory stage

Abstract

Learning disabilities are among the hidden disorders whose impact is not limited to the academic side only, but extends to include the personal, social and emotional aspects, the research aims to identify the relationship between perceived self-competency and academic buoyancy among students with learning disabilities in the preparatory stage. between (12-14) years old, and the descriptive approach was used; Due to its suitability to the nature and objectives of the research, the research used the colored matrices test of John Raven, and the battery of diagnostic assessment scales for learning disabilities (reading, writing, mathematics), the Neurological Survey Scale, the Perceived Self- Competency Scale Prepared, and the scale of academic buoyancy prepared, and the results found that there is a statistically significant correlation between the dimensions of perceived self-competency (academic competency - social competency - emotional competency) and academic buoyancy and its dimensions (self-Effectiveness - uncertain control- anxiety- planning- perseverance- Academic integration- the relationship between the teacher and the student) at (0.01) level. The results also revealed that there are statistically significant differences in perceived self-competency between males and females in favor of females, and there are statistically significant differences in academic buoyancy between males and females in favor of females. It is possible to predict academic buoyancy through perceived self-competency, and the research recommends paying attention to improving the perceived self-competency and academic buoyancy of students with learning disabilities.

Keywords: students with learning disabilities, perceived self-competency, academic buoyancy.

مقدمة:

تعتبر فئة صعوبات التعلم من أكثر فئات التربية الخاصة انتشاراً وأكثرها أهمية حيث لفتت أنظار العديد من العلماء والباحثين في مختلف المجالات (كعلم النفس والتربية، وعلم الاجتماع...)، وهذا انعكاساً لخطورة هذه الفئة، حيث أنها تشكل شريحة كبيرة في مجتمع التربية الخاصة، فمن الضرورة أن نولي هذه الفئه العناية والتركيز على سلوكيات الطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم وعلى نفسيتهم وشخصيتهم.

تستنفذ صعوبات التعلم جزءًا كبيرًا من طاقات الطلاب العقلية والانفعالية، وتسبب لهم اضطرابات توافقية وانفعالية تؤثر على شخصيتهم، فيبدوا عليهم سوء التوافق الشخصي والاجتماعي والانفعالي، ويكونوا أميل إلى تكوين فكرة سالبة عن ذاتهم، فالطالب ذوي صعوبات التعلم من ذوي الذكاء المتوسط أو فوق المتوسط وبالتالي يكون واعياً بنواحي فشله الدراسي، مما يكون له انعكاساً عليه فيولد لديه أنواعاً من الضغوط النفسية والاحباطات لعدم قدرته على تغيير وضعه الدراسي، وما يترتب على هذا الوضع في المدرسة والبيت (جمال شفيق،٢٠١٤، ١٦٨).

ويعاني الطلاب ذوي صعوبات التعلم من مشكلات سلوكية واجتماعية وأكاديمية، مما ينعكس سلباً على كفاءتهم الذاتية، ويظهرون مفهوم ذات عام منخفض، ومفهوم ذات أكاديمي منخفض ويميلون إلى تقييم أنفسهم بشكل متدن بالمقارنة بأقرانهم العاديين. ذلك كما جاء في دراسة Vukman, Lorger & Schmidt (2018) التي هدفت إلى دراسة تغيرات الكفاءة الذاتية المدركة والقلق الاجتماعي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم خلال السنة الأولى من التعليم المهني الثانوي، وتوصلت إلى وجود مستوى أقل بكثير من الكفاءة الذاتية الاجتماعية المدركة، ومستوى أعلى من القلق الاجتماعي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم مقارنة بأقرانهم.

وتعد الكفاءة الذاتية المدركة Perceived Self Efficacy من المفاهيم الحديثة نسبياً و تعني إدراك الفرد أن لديه القدرة على إصدار سلوك معين لإحداث نتيجة مرغوبة، وهي أحد المفاهيم النفسية التي ترتبط بقدرة الفرد على النجاح بالمهام الدورية اليومية، فالأفراد الذين لديهم شك في قدراتهم يتجنبون المهام الصعبة والتي يعتبر تهديداً شخصياً لهم، فالكفاءة الذاتية المدركة يمكن أن تنظم إدارة الفرد لذاته من خلال التأثير في الأفعال والمعرفة والدافعية واتخاذ القرار والعوامل الوجدانية المتعلقة بالأفراد (Greshaman, 1988, 233).

فالكفاءة الذاتية المدركة هي القضية الرئيسية في تصنيف كيفية أداء الطالب وشعوره ورد فعله لمواجهة المواقف الصعبة المتعارضة، حيث تعتبر الكفاءة الذاتية المدركة هي المفهوم المركزي في النظرية المعرفية الاجتماعية والذي يشير إلى التقييم الذاتي للطلاب وقدرتهم على أداء المهام اللازمة لتحقيق الهدف المحدد بنجاح (Van Dinther, Dochy & Segers, 2011)، وهذا ما يتفق مع Martin and Marsh (2009) حيث يري أن الكفاءة الذاتية المدركة خاصية عقلية يمكن تحسينها، وهي عنصر مهم في تحديد كيفية التصرف والتفكير والتفاعل في المواقف الصعبة، وضرورية لبناء شخصيات الطلاب لتحسين دوره في العملية التعليمية.

ويواجه الطلاب العديد من التحديات والعقبات والضغوط الخاصة في الحياة الأكاديمية اليومية، مما يتعين على جميع الطلاب مواجهة الضغوط الأكاديمية والتحديات التي تشكل جزءًا من حياتهم الأكاديمية اليومية، ومن الممكن أن يتم ذلك من خلال الطفو الأكاديمي؛ والذي يُعد أمراً ضرورياً للحد من تأثير التحديات والصعوبات الأكاديمية، ومن هنا نشأ مفهوم الطفو الأكاديمي Academic Buoyancy مع نمو علم النفس الايجابي لمساعدة المتعلمين على التعامل مع التحديات اليومية في حياتهم المدرسية، فهو من المؤشرات المهمة التي تؤثر على تعليم وتعلم الطلاب المثمر والناجح (Rohinsa, Cahyadi, Djunaidi & Iskandar, 2019).

وذلك كما أشارت دراسة Yaghoobian, Mirza & Zargham (2021) إلى أهمية الطفو الأكاديمي لدي الطلاب ذوي صعوبات التعلم من خلال تعلم مهارات معرفية سلوكية والتدريب على تقنيات الاختبار، وذلك لدوره المهم في مساعدة الطلاب على مواجهة التحديات والصعوبات التي تواجههم في الحياة الأكاديمية وخاصة الطلاب ذوي صعوبات التعلم لما يواجههم من مشكلات أكاديمية، ويعبر الطفو الأكاديمي عن قدرة الطلاب على التغلب بنجاح على الانتكاسة والتحدي الذي يعتبر نموذجًا للمسار العادي للحياة الأكاديمية اليومية، ويمثل عاملاً مهمًا في المشهد النفسي التربوي لمساعدة الطلاب الذين يواجهون صعوبات في المدرسة والعمل المدرسي. واستجابات الطلاب لتحدياتهم اليومية تؤكد على الأساليب الاستباقية بدلاً من الأساليب التفاعلية للشدائد الأكاديمية (Martin, 2014,87)، وأشار Lipka, Forkosh, & Meer (2019) أنه من المهم ليس فقط مواجهة الطلاب للصعوبات الأكاديمية التي يواجهونها، لكن معرفة الطريقة التكيفية التي يفهمها الطلاب ويفعلونها لمواجهة الصعوبات والتحديات الأكاديمية.

فالطفو الأكاديمي يوفر إطاراً للطلاب للرد على التحديات الأكاديمية اليومية في المدرسة من خلال الثقة بأنفسهم في أداء المهام والاختبارات والامتحانات بشكل جيد، والقدرة على وضع الخطط في أداء المهام والاختبارات والامتحانات، عدم الاستسلام عند مواجهة الاختبارات الصعبة، وعدم الشعور بسهولة بالقلق عند مواجهة المهام أو الاختبارات الصعبة، النجاح أو الفشل في تنفيذ المهام أو الامتحانات، التأكد من عدم تأثير أشخاص آخرين أو أشياء غير معروفه على أداء المهام أو الاختبارات.

ويتضح مما سبق أهمية البحث عن السبل الكفيلة لتنمية الكفاءة الذاتية المدركة لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم بشكل يساعدهم على ادارة ذواتهم واتخاذ القرارات المناسبة المتعلقة بهم والتفاعل والتصرف في المواقف الصعبة، والتغلب على التحديات والصعوبات الأكاديمية التي يتعرض لها، ويمكن أن يسهم البحث الحالي في الكشف عن علاقة الكفاءة الذاتية المدركة بالطفو الأكاديمي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الاعدادية.

مشكلة البحث:

من خلال ملاحظة الباحثة للطلاب ذوي صعوبات التعلم أثناء التطبيق العملي لرسالة الماجستير والدكتوراه في المدارس الحكومية بالمرحلة الإعدادية، ومن خلال قراءات الباحثة في مجال التربية الخاصة وعلم النفس وجدت أن صعوبات التعلم لا يتوقف تأثيرها على المجال الأكاديمي والتعليمي فقط؛ بل يتعداه على مختلف جوانب الشخصية ويمتد التأثير إلى الجوانب الانفعالية، فمن أهم المشكلات التي تسببها صعوبات التعلم الشعور بعدم الكفاءة وذلك نتيجة صعوبة استيعابه أو صعوبة مجاراة أقرانه، أو الطريقة التي يتعامل بها المعلم والطلاب الآخرين معه نتيجة تدني مستواه التعليمي، وشعوره الخوف والقلق الفشل وعدم قدرته على النجاح في الامتحانات مثل أقرانه العاديين. يتسم الطلاب ذوي صعوبات التعلم بالارتباط في التعامل مع الأخرين وصعوبة في التعبير عما يشعر به من مشاعر خاصة، والانسحاب وفقدان الدافعية والقلق والتوتر (عادل العدل، ٢٠١٣، ٢١٧).

ويشير ليرنر (2000) Lerner إلى أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم يتبنون مفاهيم سلبية أو منخفضة عن ذواتهم، فهم غالباً ما يفتقرون إلى الاعتماد على النفس، ويتحدثون عن أنفسهم باستخفاف ويقللون من قدر انفسهم نظراً لفشلهم المتكرر، ويشعرون بالخوف؛ لعدم التشجيع، والإحباط واليأس، والشعور بالرفض والإخفاق وفقدان الأمل في المستقبل، مما ينعكس سلباً على

الكفاءة الذاتية المدركة لديهم في جميع مجالاتها، سواء في المنزل أو في البيئة الدراسية، وأيضاً على تفكيرهم الإيجابي تجاه أنفسهم والمحيطين بهم.

وذلك كما جاء في معظم الدراسات السابقة التي تناولت الكفاءة الذاتية المدركة لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم مثل دراسة Bishara (2022)، ودراسة وائل عبد السميع (٢٠٢١) التي أشارت إلى انخفاض مستوي الكفاءة الذاتية المدركة لدي الطلاب ذوي صعوبات التعلم، ودراسة ايمان الغنيمي (٢٠٢٠) والتي هدفت إلى دراسة الكفاءة الذاتية المدركة لدى ذوي صعوبات التعلم والعاديين، وتوصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب ذوى صعوبات التعلم والعاديين في الكفاءة الذاتية المدركة لصالح العاديين، ودراسة Thomas &Evans (2019)، ودراسة Olsen & Forness (2019)، ودراسة Vukman, Lorger & Schmidt (2018) التي أشارت إلى انخفاض مستوي الكفاءة الذاتية المدركة لدي الطلاب ذوي صعوبات التعلم بشكل ملحوظ خلال الدراسة، ودراسة جيهان المربوعية (٢٠١٦) والتي هدفت إلى دراسة التحصيل الدراسي وعلاقته بمعتقدات الكفاءة الذاتية المدركة ومهارة حل المشكلات لدى الطلبة العاديين والطلبة المدرجين في برنامج صعوبات التعلم في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بسلطنة عمان، وأظهرت النتائج تفوق الطلبة العاديين على الطلبة المدرجين في برنامج صعوبات التعلم على مقياس معتقدات الكفاءة الذاتية المدركة، ودراسة سعود المطيري(٢٠١٥) التي درست العلاقة بين الكفاءة الذاتية المدركة والطموح لدى فائقي ومتوسطي التحصيل وذوي صعوبات التعلم من طلاب المرحلة الثانوية في الكويت، وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة احصائياً في متوسطات أبعاد الكفاءة الذاتية في القراءة، الرياضيات، المشاركة الصفية، الاصرار والمبادرة والمثابرة بين طلبة صعوبات التعلم والفائقين لصالح الطلبة الفائقين.

ومن أهم المشكلات التي يواجهها هؤلاء الطلاب انخفاض مستوى التحصيل الذي يؤدي إلى شعورهم بالإحباط وعدم القدرة على تحقيق النجاح، وانخفاض مستوى الإنجاز لديهم، وبالتالي عدم الرضا عن مستواهم الذي يؤدي بدوره إلى فقدانهم الثقة بالنفس.

فالطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم يواجهون تحديات مختلفة، كالتجارب الشخصية المؤلمة وقلة الاستعداد الأكاديمي، فقدرة الطلاب على النجاح والتفوق لا ترتبط بكفاءتهم التحصيلية فحسب، بل ترتبط بقدرتهم على مواجهة الضغوط والمشكلات الأكاديمية التي يتعرضون لها في حياتهم الدراسية اليومية، ومن هنا اقترح Martin &Marsh (2008) مفهوم الطفو الأكاديمي

باعتباره مكوناً مهماً يرتبط بقدرة الطالب على مواجهة مشكلاته الأكاديمية اليومية، كما يشير Barnett (2012, 67) إلى أنه الاستجابة الإيجابية والبناءة لأنواع التحديات التي يواجهها التلميذ في حياته الدراسية اليومية؛ وذلك كما أشارت دراسة منال محمود (٢٠١٤) إلى أهمية الطفو الأكاديمي في التحصيل الدراسي لدى التلاميذ، وفي المخرجات التعليمية كالأداء الدراسي والتوافق الأكاديمي للتلاميذ.

وذلك كما هدفت دراسة Ahmadi, Hosseini & Azemoseh (2022) إلى الكشف عن فعالية التدريب التحفيزي على مهارات التنظيم الذاتي على الطفو الأكاديمي والمرونة والمشاركة الأكاديمية لطلاب المدارس الإعدادية ذوي الأداء الأكاديمي المنخفض في المنطقة الخامسة من تبريز، حيث تشير النتائج إلى أن التدريب التحفيزي على مهارات التنظيم الذاتي له تأثير على الطفو الأكاديمي والمشاركة الأكاديمية لطلاب المدارس الثانوية منخفضي الأداء الأكاديمي، ودراسة Narimani, Rashidi & Zardi (2019) التي تناولت دور مفهوم الذات لدى الطالب والدعم الاجتماعي والأسري في توقع الطفو الأكاديمي للطلاب ذوي صعوبات التعلم، وأظهرت النتائج أنه مع الزيادة من مفهوم الذات للأطفال والدعم الاجتماعي والأسرة سيزيد من الطفو الأكاديمي لهؤلاء الطلاب، وهو ما يوضح أهمية الطفو الأكاديمي في حياة الطلاب ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية.

ولأهمية الكفاءة الذاتية المدركة والطفو الأكاديمي للطلاب ذوي صعوبات التعلم في البيئتين العربية والأجنبية، ولندرة الدراسات العربية التي تناولت الطفو الأكاديمي لدي الطلاب ذوي صعوبات التعلم، وانطلاقاً من مسؤولية التربية والتعليم نحو تربية وتعليم الطلاب ذوي صعوبات التعلم في بيئة تعليمية جاذبة ومتوافقة مع قدراتهم واحتياجاتهم التربوية والتأهيلية؛ جاء هذا البحث ليكون قاعدة معلوماتية يُستفاد منها في عملية التخطيط وتقديم الخدمات المناسبة لذوي صعوبات التعلم في مرحلة التعليم الأساسي.

يمكن تحديد مشكلة البحث الحالي في التساؤلات التالية:

١- ما العلاقة بين الكفاءة الذاتية المدركة والطفو الأكاديمي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية؟

٢- ما الفروق في الكفاءة الذاتية المدركة تبعاً لمتغير النوع (ذكور / إناث) لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية؟

٣- ما الفروق في الطفو الأكاديمي تبعاً لمتغير النوع (ذكور / إناث) لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية؟

٤- ما امكانية التنبؤ بالطفو الأكاديمي من خلال الكفاءة الذاتية المدركة لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية؟

أهداف البحث:

يسعى البحث الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية:

١. معرفة العلاقة بين الكفاءة الذاتية المدركة والطفو الأكاديمي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية.

٢. الكشف عن الفروق في كل من الكفاءة الذاتية المدركة والطفو الأكاديمي بين (الذكور- الإناث) لدى طلاب ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية.

٣. الكشف عن إمكانية التنبؤ بالطفو الأكاديمي من أبعاد الكفاءة الذاتية المدركة لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية.

أهمية البحث:

تكمُن أهمية البحث الحالية في جانبين هما:

أولاً: الأهمية النظرية:

١. ندرة الأبحاث والدراسات – في حدود اطلاع الباحثة- التي بحث في العلاقة الارتباطية للكفاءة الذاتية المدركة والطفو الأكاديمي، حيث يعتبروا من الموضوعات الهامة التي أثارت اهتمام العديد من الباحثين لارتباطها المباشر بجودة العملية التعليمية، وبالتالي يُعد هذا البحث إضافة جديدة، وإثراءً علمياً.

٢. زيادة الحاجة إلى البحوث التي تركز على مكامن الخصائص والسمات الإنسانية الإيجابية التي تسمو بحياة الإنسان مثل: الكفاءة الذاتية المدركة والطفو الأكاديمي، وأهميتها لدي الطلاب ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

١- إثراء المكتبة العربية بمجموعة من الأدوات والمقاييس الحديثة (مقياس الكفاءة الذاتية المدركة- مقياس الطفو الأكاديمي) والتأكد من صدقها وثباتها بما يفتح مجال لتوظيفها في البحوث والدراسات المستقبلية وصلاحيتها للتطبيق.

٢- دراسة بعض العوامل النفسية الإيجابية المرتبطة بالعملية التعليمية للطلاب لفهم الأبعاد المختلفة لدى ذوي صعوبات التعلم لتوفير المناخ النفسي الملائم لتنمية قدراتهم.

٣- إن محاولة الكشف عن العلاقة الارتباطية بين الكفاءة الذاتية المدركة والطفو الأكاديمي يُسهم في توجيه نظر المسؤولين في مجال التربية الخاصة إلى تصميم البرامج التعليمية والتدريبية التي تعمل على تحسين الكفاءة الذاتية المدركة والطفو الأكاديمي، مما يساعد الطلاب علي النهوض ومقاومة التحديات والصعوبات الأكاديمية.

٤- امكانية الاستفادة من نتائج هذا البحث لإجراء المزيد من الدراسات حول متغيرات الدراسة وربطها بمتغيرات أخرى وإجرائها على فئات مختلفة.

المفاهيم الاجرائية للبحث:

الطلاب ذو صعوبات التعلم Students with learning disabilities:

هم الطلاب الذين تتراوح معامل ذكائهم IQ من(٩٠-١١٠) درجة معدلة على اختبار المصفوفات المتتابعة الملون لجون رافن، وتتراوح أعمارهم بين (١٢-١٤) عام، وحاصلين على درجات مرتفعة على اختبارات تشخيص صعوبات التعلم المستخدمة في البحث (بطارية مقاييس التقدير التشخيصية (القراءة والكتابة والحساب) إعداد: فتحي الزيات؛ والمسح النيرولوجي اعداد: عبد الوهاب كامل).

الكفاءة الذاتية المدركة Perceived Self Competency

تعرف اجرائياً بأنها تقييم الطالب لقدراته الذاتية وامكانياته على أداء سلوك معين سواء أكاديمي أو اجتماعي أو انفعالي في ظل المحددات البيئية القائمة ويتكون من الأبعاد الآتية:

١- كفاءة ذاتية أكاديمية Academic Self Competency: وتشير إلى قدرة الطالب على التحصيل وأداء الواجبات المدرسية.

٢- كفاءة ذاتية اجتماعية Social Self Competency: وتشير إلى قدرة لقدرته على الاهتمام الاجتماعي من خلال التفاعل مع الآخرين، واقامة علاقات اجتماعية والمشاركة في مجموعات الأنشطة.

٣- كفاءة ذاتية انفعالية Emotional Self Competency: تشير إلى قدرة الطالب الذاتية على التحكم بمشاعره وضبط انفعالاته والتمكن من التعامل مع مشكلاته اليومية.

الطفو الأكاديمي Academic buoyancy

يعرف اجرائياً بأنه قدرة الطالب على مواجهة التحديات والصعوبات التي يتعرض لها بشكل معتاد في الحياة الأكاديمية، ويضم الأبعاد الآتية:

١- فاعلية الذات Self-Effectiveness: وهي قدرة الطالب على فهم وأداء المهام الأكاديمية وبذل أقصي ما لديهم لمواجهة التحديات والصعوبات التي تواجههم أثناء أداء المهام المطلوبة منهم.

٢- السيطرة غير المؤكدة Uncertain Control: وهي عدم تأكد الطالب من أداء المهام المطلوبة منه بشكل مناسب.

٣- القلق Anxiety: هو شعور الطالب بالتوتر وعدم الراحة عند التفكير في أداء المهام الأكاديمية وأداء الامتحانات.

٤- التخطيط planning: وهو قدرة الطالب على وضع خطة واضحة الخطوات ومنظمة لتحقيق الأهداف المرجوة، وانجاز المهام المطلوبة.

٥- المثابرة perseverance :وهي قدرة الطالب على المتابعة والاستمرار في أداء المهام الأكاديمية التي بدئها وتحدي العقبات والاحباط لتحقيق الأهداف المرجوة.

٦- الاندماج الأكاديمي Academic Engagement: وهو السلوكيات التي يقوم بها الطالب من المشاركة والانغماس والتمتع في أداء المهام الأكاديمية.

٧- العلاقة بين المعلم والطالب Teacher–Student Relationship: وتشير إلى العلاقات بين الطلاب ومعلميهم وطريقة تواصلهم مع معلميهم ومدى الاحترام فيما بينهم.

الإطار النظري ودراسات وبحوث سابقة

تم تناول الإطار النظري ودراسات وبحوث سابقة من خلال التالي:

أولاً: الطلاب ذوي صعوبات التعلم:

يوجد تعريفات متعددة لمفهوم صعوبات التعلم من هذه التعريفات تعرف صعوبات التعلم في الدليل التشخيصي الاحصائي للاضطرابات النفسية الإصدار الخامس Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-V, 2013, 66-67) على أنها اضطراب نمائي عصبي معاييره التشخيصية هي صعوبات في تعلم واستخدام المهارات الأكاديمية، ويوجد واحد على الأقل من الأعراض التالية التي استمرت لمدة ستة أشهر على الأقل، وبالرغم من توفر التدخلات التي تستهدف تلك الصعوبات: قراءة الكلمة بطريقة غير دقيقة أو بطيئة

ومجهدة، صعوبة فهم معني ما تم قرأته، صعوبة في التهجئة، صعوبات في التعبير الكتابي، صعوبات تخص الشعور بالرقم وحقائق الرقم أو اجراء العمليات الحسابية، صعوبات في التفكير الرياضي. وتكون المهارات الأكاديمية أقل بكثير من المتوقع للعمر الزمني للفرد، وتبدأ صعوبات التعلم خلال سنوات الدراسة ولكن لا تصبح واضحة حتي تتعدي متطلبات المهارات الأكاديمية قدرات الفرد المحدودة، ولا تعزي صعوبات التعلم إلى الإعاقة الفكرية أو تصحيح النظر أو حدة السمع أو غيرها من الاضطرابات العقلية أو العصبية أو الأضرار النفسية أو نقص كفاءة لغة التدريس الأكاديمي أو عدم كفاية التعليم.

كما عرفها كل من Bateman & Cline (2016, 164) بأنها اضــطراب في واحد أو أكثر من العمليات النفســية الأســاســية تتمثل في فهم أو اســتخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة، وتظهر في نقص القدرة على الاســتماع أو التفكير أو التحدث أو القراءة أو الكتابة أو الهجاء أو أداء العمليات الحســابية. وعرفها Schwetye & Gutmann (2014) بأنها تفاوت بين يظهر بين الامكانات التعليمية التي يتطلع الطالب إلى تحقيقها وبين الأداء الأكاديمي الواقعي.

يتضح مما سبق أن صعوبات التعلم تنشأ نتيجة لوجود خلل وظيفي عصبي بسيط، وهذا الخلل يكون وظيفياً وليس عضوياً، فهي غير ناتجة عن إعاقات سمعية أو بصرية أو حركية أو عقلية، كما أنها ليست ناتجة عن اضطرابات انفعالية أو عن حرمان بيئي، كما أنها تشير إلى وجود تفاوت كبير بين الأداء المتوقع في ضوء استعدادات وقدرات الفرد الكامنة، وبين أداءه الفعلي المتصل بالعمل المدرسي الذي يكون في العادة أقل من المتوسط.

خصائص ذوي صعوبات التعلم:

إن الطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم ليسوا مجموعة متجانسة، وبالتالي فإنه من الصعب الحديث عن مجموعة من الخصائص التي يتصف بها كل طالب يعاني من صعوبات التعلم لذا سنحاول إيجاز أكثر الخصائص شيوعاً لدي هذه الفئة كمجموعة غير متجانسة:

من أهم الخصائص الأكاديمية لذوي صعوبات التعلم صعوبات في القراءة والكتابة والحساب، فبالنسبة للقراءة فتشمل على عادات القراءة الخاطئة والاستيعاب القرائي ومعرفة الكلمات، وقد يصاحب القراءة سلوك نمطي مثل هز الرأس وفرك اليدين والأصابع، وعدم الرغبة في القراءة، أما الكتابة فتشمل عكس الحروف والأعداد، خلط الاتجاهات، ترتيب الأحرف والكلمات بشكل غير مناسب، حذف بعض الحروف من الكلمة أو كلمه من الجملة أثناء الكتابة الإملائية، الإضافة

والإبدال، وأيضا عادة ما يكون خط الطالب رديئاً؛ أما الحساب فلديهم ضعف في القدرة على تصنيف الأشياء حسب الحجم أو عمل مزاوجة بين الأشياء حسب الحجم، لا يفهمون لغة الحساب اضافة على تقديم اجابات حسابية عشوائية وليست منطقية (حميدة العربي، ٢٠١٥، ٢٠٢).

وذكر عبد المطلب القريطي (٢٠٠٥،٤٤٤) بعض الخصائص الأكاديمية لذوي صعوبات التعلم تتمثل في سوء الأداء المدرسي والفشل الأكاديمي، كما يوصفون بأنهم متعلمون خاملون وسلبيون تنقصهم المثابرة، ولديهم عادات تعليميه خاطئة، ويجدون صعوبة في تتبع التعليمات وفهم المناقشات داخل الفصل، كما يتميزون بالبطء في انجاز المهام والتأخر في تسليم الواجبات، والمعالجة البطيئة للمعلومات نظراً للبطء في استقبال المعلومات من الصور البصرية أكثر من المعتاد.

وتشير الخصائص النفسية للطلاب ذوي صعوبات التعلم إلى أنهم أكثر اكتئاباً وشعوراً بالوحدة من أقرانهم العاديين في الفصل، وهذا التأثير السلبي ليس نتيجة للصعوبات الأكاديمية بل تشخيصهم على أنهم ضمن فئة صعوبات التعلم يشعرهم بالحزن ويؤثر ذلك على وضعهم الاجتماعي أيضاً، ويسبب لهم عجز في المهارات الاجتماعية وذلك كما جاء في دراسة Bryan, Burstein & Ergul (2004) حيث أشارت أيضاً إلى أن الانفعالات والعواطف السلبية المرتبطة بصعوبات التعلم لها آثار سلبية على التعلم والعلاقات الاجتماعية، وعلى التنظيم الانفعالي للاستجابات في المواقف المختلفة التي تؤثر على تصورات الطلاب وتفسيراتهم لسلوكيات الآخرين تجاههم بالإضافة إلى استجابات الآخرين لهم.

كما أشارت دراسة Bloom & Health (2010) إلى أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم أقل قدرة على إدراك وفهم تعبيرات الوجه التي تعبر عن المشاعر بشكل ملحوظ مقارنه بأقرانهم العاديين، بينما الطلاب ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية أقل قدرة على إدراك وفهم تعبيرات الوجه بصفه عامه وتفعيلها عند تواصلهم الاجتماعي مقارنه بالطلاب ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين، ودراسة Sharma (2004) التي توصلت إلى أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم لديهم مشكلات في التكيف الانفعالي والاجتماعي، كما وجدت أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم يميلون إلى إظهار سلوكيات غير تكيفية، كما أن لديهم سوء توافق اجتماعي يتضح في مواجهتهم مشكلات في إقامة علاقات اجتماعية مع الأخرين.

ويشير Burden (2008) إلى أن صعوبات التعلم يعانون من تدن في مفهوم الذات وسوء ادراكهم لقدراتهم، فكثير منهم ينظر إلى نفسه بعدم قدرتهم على النجاح، حيث يتدنى مفهوم الذات أكثر في المواقف التي يتكرر فيها فشله كالنواحي الأكاديمية، كما أن مركز الضبط لديهم خارجياً، فيعزون فشلهم ونجاحهم لأسباب خارجية لا يستطيعون التحكم فيها.

ويواجه الطلاب ذوي صعوبات التعلم مشكلات في التفاعل الاجتماعي سواء في البيئة المدرسية أو البيئة الاجتماعية والأسرية، وأيضاً عدم تحملهم المسؤولية الشخصية، وأشار سليمان عبد الواحد(٢٠١١،٩٩) إلى بعض الخصائص الاجتماعية لدي الطلاب ذوي صعوبات التعلم منها انخفاض الذكاء الاجتماعي ومهارات الاتصال اللفظي وغير اللفظي، ضعف الثقة بالنفس، لديهم صعوبات في اكتساب أصدقاء جدد، سوء التوافق الاجتماعي.

وفي هذا السياق أكدت دراسة أحمد خزاعلة وجمال الخطيب(٢٠١١) إلى تقييم المهارات الاجتماعية والانفعالية للطلبة ذوي صعوبات التعلم، واتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة ذوي صعوبات التعلم وعينة مقارنة من الطلبة العاديين على كافة مجالات الأداة لصالح العاديين، وأشارت إلى نقص المهارات الاجتماعية والانفعالية لدي الطلاب ذوي صعوبات التعلم.

كما هدفت دراسة Yazdi-Ugav, Zach & Zeev (2022) إلى الكشف عن الخصائص الاجتماعية والعاطفية للأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم والعاديين، والكشف عن العلاقة بين المشكلات السلوكية والانجاز الأكاديمي، بلغ عدد المشاركين في الدراسة من (٧٣٣) طالباً وطالبة تتراوح أعمارهم من (٩-١٤) سنه، وأظهرت النتائج وجود اختلافات في المشكلات السلوكية والمهارات الاجتماعية حيث حقق الطلاب ذوي صعوبات التعلم درجات أقل بكثير من أقرانهم في الانجاز الأكاديمي الاختبارات الموحدة في القراءة والكتابة والرياضيات، كما أشارت النتائج إلى وجود عجز في مهاراتهم الاجتماعية يرتبط بمشاكل في السلوك التخريبي والفشل الأكاديمي والشعور بالوحدة لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم.

يتضح من خلال العرض السابق أن الطالب ذو صعوبات التعلم طالب ذكي تتراوح درجة ذكائه بين المتوسط فالأعلى، وهو يدرك أخطاءه فيصاب بالإحباط نتيجة فشله المتكرر، مما يسبب له مشكلات نفسية واجتماعية وأكاديمية، وهذا ما يجعلهم يتسمون بالعديد من الخصائص

الســـلبية في مختلف الجوانب الأكاديمية والاجتماعية والانفعالية، مما يجعلهم يعانون بســـبب القصور في هذه الجوانب.

ثانياً: الكفاءة الذاتية المدركة:

تشير الكفاءة الذاتية المدركة إلى إحساس واسع بالكفاءة الشخصية حول مدى فعالية الطالب عند مواجهة التحديات وتحقيق أهدافه، حيث تكشف الكفاءة الذاتية المدركة كيف يثق الطالب في قدراته ومهاراته لمواجهة تحدٍ أكاديمي أو شخصي أو مهني وتحقيق النتائج بنجاح، هذه الثقة هي نتاج أفكار ومشاعر وخبرات، تؤدي إلى نتائج جيدة وتطور مثالي، ومن ناحية أخرى، عندما يواجه الطالب حالات فشل فإنه يؤدي إلى اكتساب الكفاءة الذاتية المدركة السلبية، وبالتالي سيولد لديه السلبية والخوف والإحباط، وهو ما ينعكس على استسلامه، حتى قبل بدء مهمة في أي مجال.

عرفها فتحي الزيات (٢٠٠١،٥٠١) بأنها "معرفة الفرد بمستوى فاعلية إمكاناته أو قدراته الذاتية، وما تنطوي عليه من مقومات معرفية، وانفعالية، وحسية فسيولوجية عصبية لمعالجة المواقف والمهمات أو المشكلات أو الأهداف الأكاديمية والتأثير في الأحداث لتحقيق انجاز في ظل المحددات البيئية القائمة". وعرفها باندورا Bandura (2012, 15) بأنها تشير إلى معتقدات الناس في قدراتهم على إنتاج إنجازات معينة، ويختلف الناس في فعاليتهم، ليس فقط عبر المجالات المختلفة، ولكن في إطار النشاط الواحد. حيث قدم باندورا الكفاءة الذاتية المدركة كبعد من الأبعاد المهمة في الشخصية الإنسانية، لما لها من أثر في سلوك الفرد وتصرفاته، حيث تلعب درواً رئيساً في توجيه السلوك وتحديده.

بينما عرف كل من Karamanoli, Fousiani & Sakalaki, (2014) الكفاءة الذاتية المدركة بأنها القدرة على اجراء تأثيرات إيجابية على التفاعلات الاجتماعية، حيث تجعل الطلاب أكثر إفادة ونفع للآخرين، وأكثر تحملاً للمسؤولية الاجتماعية، وأقل عرضة للصراعات مع الآخرين، وكل ذلك يؤثر بصورة إيجابية على ثقة الطالب في ذاته، من أهم الخصائص المميزة لمفهوم الكفاءة الذاتية المدركة كما وضحها باندورا Bandura (1997) التميز في العمليات الذهنية، الاستخدام الجيد للمهارات المعرفية، المثابرة العالية في البحث عن الحلول، الدافعية الذاتية، التحدث الشخصي للذات في إنجاز الأعمال، الالتزام بالهدف أو المهمة، توقع الإنجاز،

تنظيم الذات، التغلب على العقبات بالجهد المتواصل، والقدرة على التخلص من السلوكيات غير المرغوبة.

مما سبق يتضح أن الكفاءة الذاتية المدركة تعبر عن تقييم الطالب لقدراته الذاتية وامكانياته على أداء سلوك معين سواء أكاديمي من خلال قدرته على التحصيل وأداء الواجبات المدرسية، أو اجتماعي من خلال الاهتمام الاجتماعي من خلال التفاعل مع الاخرين، واقامة علاقات اجتماعية والمشاركة في مجموعات الأنشطة، أو انفعالي من خلال التحكم بمشاعره وضبط انفعالاته والتمكن من التعامل مع مشكلاته اليومية في ظل المحددات البيئية القائمة.

أبعاد الكفاءة الذاتية المدركة:

من خلال الاطلاع على الأبحاث والدراسات السابقة والأطر النظرية الخاصة بالكفاءة الذاتية المدركة وجد أن يمكن قياسها من خلال الأبعاد الآتية: (الكفاءة الاكاديمية – الكفاءة الاجتماعية– الكفاءة الانفعالية)، كما في دراسة السيد محمود (٢٠١٧) التي تناولت برنامج تدريبي لتحسين الكفاءة الذاتية المدركة لدي التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة بالصف الخامس الابتدائي، التي توصلت إلى الأبعاد الآتية: كفاءة مدرسية، كفاءة اجتماعية، كفاءة الألعاب البدنية، كفاءة المظهر الجسمي، كفاءة التصرف السلوكي، قيمة الذات العامة. كما ميز Harter (2012) بين عدد من أبعاد الكفاءات الذاتية المدركة منها: الكفاءة المدرسية، الكفاءة الاجتماعية، كفاءة الألعاب البدنية، كفاءة المظهر الجسمي، كفاءة التصرف السلوكي، قيمة الذات العامة.

وفي هذا الصدد أشار كل من Arslan (2012)؛ Niehaus, Rudasill & Adelson, (2012)؛ Habibi, Tahmasian & Ferrer-Wreder (2014) إلى ثلاث أبعاد للكفاءة الذاتية المدركة وهي الكفاءة الاكاديمية، والكفاءة الاجتماعية، والكفاءة الانفعالية.

بينما أشارت دراسة عبد الكريم مأمون وغفيل ساسي (٢٠٢٠) إلى خمسة أبعاد للكفاءة الذاتية المدركة وهي: بعد انفعالي، بعد اجتماعي، بعد الاصرار والمثابرة، بعد معرفي، بعد أكاديمي. بينما أشارت دراسة عاطف محمد نصار إلى أبعاد أخري للكفاءة الذاتية المدركة هي: كفاءة انفعالية، كفاءة اجتماعية، كفاءة اكاديمية، كفاءة التحصيل الدراسي، الاصرار والمثابرة.

في ضوء ما سبق عرضة يتضح أن معظم الدراسات أكدت على أبعاد أساسية للكفاءة الذاتية المدركة وهي: (الكفاءة الاكاديمية – الكفاءة الاجتماعية– الكفاءة الانفعالية)، وهي التي اعتمد عليه البحث الحالي، حيث روعي في تحديد الأبعاد خصائص عينة الدراسة.

الكفاءة الذاتية المدركة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم

أشار Lerner (2000) أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم لديهم انطباع سلبي عن الذات، فهم يشعرون بعدم الأمان، ويتبنون نظرة سلبية عن أنفسهم بأنهم غير قادرين على التعامل مع الحياة اليومية، بالإضافة إلى أن انخفاض مستوى التحصيل لديهم، وانفعالاتهم غير المستقرة مقارنة بالطلاب العاديين، وخبراتهم الأكاديمية غير الناجحة، وفشلهم في بناء علاقات اجتماعية، والشعور بالفشل والإحباط غالباً ما ينتج عنها انخفاض في تقدير الذات.

كما أنهم يعانون من مشكلات سلوكية واجتماعية وأكاديمية، تنعكس سلباً على كفاءتهم الذاتية، وأنهم يظهرون مفهوم ذات عام، ومفهوم ذات أكاديمي منخفض، كما أنهم يميلون إلى تقييم أنفسهم بشكل متدنٍ بالمقارنة بأقرانهم العاديين (Georg, Kathleen & Maureen, 2002).

يتضح ذلك من خلال ما أشارت له الدراسة Heiman & Olenik-Shemesh (2020) التي تناولت العلاقة بين الدعم الاجتماعي المتصور والوحدة والكفاءة الذاتية المدركة والرفاهية لدى الطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم والعاديين، تكونت العينة من ٨٣٤ طالبًا في المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية (٢٩.٦٪ من الطلاب ذوي صعوبات التعلم). تشير نتائج إلى أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم لديهم مستوي منخفض من الكفاءة الذاتية المدركة. حيث تسلط الدراسة الضوء على أهمية تعزيز الكفاءة الذاتية المدركة لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم وتقليل الشعور بالوحدة من أجل زيادة الدعم الاجتماعي، وبالتالي توقع الرفاهية الإيجابية.

أشارت دراسة (Greshman, 1982, Miller, 2016) إلى أن هناك علاقة متبادلة بين القدرة الأكاديمية والكفاءة الذاتية المدركة لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم، فيظهر الطلاب كفاءة ذاتية اجتماعية وأكاديمية وانفعالية منخفضة بالمقارنة بالطلاب العاديين، ويرجع ذلك إلى أن هؤلاء الطلاب يبلورون الشعور بالكفاءة الذاتية استناداً إلى الانجازات التي حققوها في الماضي، وفقاً للأساس الذي قامت عليه نظرية الفاعلية الذاتية لباندورا.

الكفاءة الذاتية المدركة هي اعتقاد الطالب بقدرته على التنظيم والإنجاز الناجح لسلوكه، الذي يؤدي إلى النتائج المرجوة، حيث تؤثر عوامل مثل القلق والكفاءة الذاتية المدركة على سلوك الطالب ولكنها في الواقع نتاج الشعور بالقدرة ، وتتأثر بالتجارب السابقة وعوامل الخلفية والجنس (Bandura, 2018). وتكشف الدراسات السابقة أن الشعور القوي بالكفاءة الذاتية يساهم في نمو الطلاب وتطورهم الأكاديمي، عندما مقارنة أداء الطلاب ذوي صعوبات التعلم مع أقرانهم العاديين، نجد أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم ينظرون إلى أنفسهم بأنهم أقل قيمة وأقل مهارة. وبالتالي انخفاض الكفاءة الذاتية الأكاديمية. واستناداً إلى ذلك أشارت دراسة Cummings, Maddux & Casey (2000) إلى أنه الطلاب ذوي صعوبات التعلم يواجهون نجاحات أقل مقارنة بأقرانهم العاديين، مما يؤدي إلى الاعتقاد بأنهم فاشلون واعتبار أنفسهم أقل كفاءة أكاديمية، وبذلك فإن الفشل المتكرر يساهم في تدني كفاءتهم الذاتية المدركة. كما أشارت دراسة Chen & Chan (2014) إلى أن تدني الكفاءة الذاتية بين الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم قد يتأثر سلبًا بالعزلة الصفية، وبصعوبات التعامل مع متطلبات المدرسة، والخبرات المتكررة للفشل المدرسي.

ومن الدراسات التي تناولت الكفاءة الذاتية المدركة لدي الطلاب ذوي صعوبات التعلم دراسة عاطف نصار (٢٠٠٧) التي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الكفاءة الذاتية المدركة والتحصيل الدراسي لدى طلبة ذوي صعوبات التعلم في المدارس الاساسية في منطقة الناصرة، وتكونت عينة الدراسة من (١٥٠) طالباً من ذوي صعوبات التعلم، وأظهرت النتائج أن هناك تدنياً في مستوي الكفاءة الذاتية المدركة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم بشكل عام، حيث أظهرت النتائج بأن أعلى درجات الكفاءة الذاتية المدركة كانت في المجال المعرفي.

ودراسة (Barbara, 2016) التي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين التفكير الإيجابي والكفاءة الذاتية المدركة، وتكونت عينة الدراسة من (١١٢) من طلاب كلية الخدمة الاجتماعية بجامعة لاسي الرومانية ذوي صعوبات التعلم، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية بين التفكير الإيجابي والكفاءة الذاتية المدركة، كما توصلت النتائج إلى وجود أثر إيجابي ودال إحصائياً للتفكير الإيجابي والكفاءة الذاتية المدركة على التحصيل الأكاديمي لدى عينة الدراسة من فئة ذوي صعوبات التعلم، كما توصلت النتائج إلى إمكانية التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي من التفكير الإيجابي والكفاءة الذاتية المدركة.

ودراسة سعود المطيري(٢٠١٥) التي هدفت الكشف عن العلاقة بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة ومستوى الطموح لدى فائقي ومتوسطي التحصيل وذوي صعوبات التعلم من طلاب المرحلة الثانوية، والتعرف على الفروق في مستوي الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة بين كل من فائقي ومتوسطي التحصيل وذوي صعوبات التعلم، وتكونت عينة البحث من (١٨٠) طالباً، (٦٠) طالباً من ذوي صعوبات التعلم و (٦٠) طالباً من فائقي التحصيل و (٦٠) طالباً من متوسطي التحصيل. أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة احصائياً في متوسطات أبعاد الكفاءة الذاتية في القراءة، الرياضيات، المشاركة الصفية، الاصرار والمبادرة والمثابرة) بين طلبة صعوبات التعلم والفائقين لصالح الطلبة الفائقين.

ودراسة جيهان المربوعية (٢٠١٦) هدفت إلى الكشف عن متغير التحصيل الدراسي وعلاقته بمعتقدات الكفاءة الذاتية المدركة ومهارة حل المشكلات لدى الطلبة العاديين والطلبة المدرجين في برنامج صعوبات التعلم في الحلقة الثانية، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠٠) طالباً وطالبة من الطلبة العاديين والطلبة المدرجين في برنامج صعوبات التعلم من الصف الخامس والسادس من التعليم الأساسين وأظهرت النتائج تفوق الطلبة العاديين على الطلبة المدرجين في برنامج صعوبات التعلم على مقياس معتقدات الكفاءة الذاتية المدركة.

ودراسة السيد محمود (٢٠١٧) التي تهدف إلى الكشف عن فعالية برنامج تدريبي معرفي سلوكي في تحسين الكفاءة الذاتية المدركة لدى التلاميذ ذوى صعوبات تعلم القراءة بالصف الخامس الإبتدائي، وتكونت عينة الدراسة من (١٦) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى فعالية البرنامج في تحسين الكفاءة الذاتية المدركة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

ودراسة Vukman, Lorger, & Schmidt, (2018) التي هدفت إلى التعرف على تغيرات الكفاءة الذاتية المدركة والقلق الاجتماعي لدى طلاب المدارس الثانوية الذين يعانون من صعوبات التعلم (LD) خلال السنة الأولى من التعليم المهني الثانوي على طلاب المدارس الثانوية الذين يعانون من صعوبات التعلم (LD)، وخاصة المراهقين الذين يخضعون للتدريب في برامج الدراسة المهنية الثانوية، تكونت عينة الدراسة من (٤١٧) طالبًا في السنة الأولى من المرحلة الثانوية، (١٠٥) منهم من ذوي صعوبات التعلم. توصلت الدراسة إلى أن مستوى الكفاءة الذاتية المدركة

أقل بكثير لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم مقارنة بأقرانهم ومستوى القلق الاجتماعي أعلى لدى الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة مقارنة بأقرانهم.

ودراسة (Thomas and Evans, 2019) التي هدفت إلى التعرف على دور الكفاءة الذاتية المدركة في التنبؤ الذكاء الروحي لدى طلبة الجامعة ذوي صعوبات التعلم بولاية كاليفورنيا بالولايات المتحدة الأمريكية، حيث تكونت عينة الدراسة من (٣٤) طالب وطالبة، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الذكاء الروحي لدى طلبة الجامعة ذوي صعوبات التعلم كان متدنياً، وأن الكفاءة الذاتية المدركة أسهمت إسهاماً كبيراً في التنبؤ بمستوى الذكاء الروحي لدى طلبة عينة الدراسة. كما وأظهرت الدراسة إلى أن مستوى الكفاءة الذاتية المدركة كان منخفضاً.

ودراسة (Olsen and Forness, 2019) التي هدفت إلى بحث وتفسير العلاقة بين الذكاء الروحي والذكاء الانفعالي مع الكفاءة الذاتية المدركة لدى عينة من طلبة الجامعة ذوي صعوبات التعلم، والتعرف على مستوى الذكاء الروحي لدى عينة طلبة الجامعة ذوي صعوبات التعلم، حيث تكونت عينة الدراسة من (٧٠) طالباً وطالبة من طلبة إحدى جامعات أوهايو بالولايات المتحدة الأمريكية، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الذكاء الروحي والذكاء الانفعالي يرتبطان بشكل إيجابي بالكفاءة الذاتية المدركة، ولم يكن هناك أثر لمتغير الجنس في مستوى الذكاء الروحي أو الانفعالي أو أي من أبعادهما وفي مستوي الكفاءة الذاتية المدركة، كما وأظهرت كذلك نتائج الدراسة إلى فاعلية الكفاءة الذاتية المدركة في التنبؤ بمستوى الذكاء الروحي.

ودراسة ايمان الغنيمي (٢٠٢٠) والتي هدفت إلى التعرف على الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم مقارنه بالعاديين، وتكونت عينة الدراسة من (٣٠٠) طالباً وطالبة من طلاب الصف الثاني الاعدادي بمحافظة الغربية، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب ذوى صعوبات التعلم والعاديين في الكفاءة الذاتية الأكاديمي لصالح العاديين، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور و الإناث من ذوى صعوبات التعلم في الكفاءة الذاتية الأكاديمي، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور و الإناث من العاديين في الكفاءة الذاتية الأكاديمية.

يتضح من خلال العرض السابق أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم يواجهون نجاحات أقل مقارنة بأقرانهم العاديين، مما يؤدي إلى الاعتقاد بأنهم فاشلون، وبذلك فإن الفشل المتكرر يساهم

في تدني كفاءتهم الذاتية المدركة، ويؤثر ذلك سلبًا بالعزلة الصفية، وبصعوبات التعامل مع متطلبات المدرسة، والخبرات المتكررة للفشل المدرسي.

ثالثاً: الطفو الأكاديمي:

تعددت تعريفات الطفو الأكاديمي، ومن هذه التعريفات تعريف (Martin & Marsh (2008) للطفو الأكاديمي على أنه قدرة الطلاب على التعامل بنجاح مع النكسات والتحديات الأكاديمية التي تعتبر نموذجية للمسار العادي للحياة المدرسية (مثل الدرجات الضعيفة، والامتحانات النهائية التنافسية، وضغط الامتحان، والعمل المدرسي الصعب). كما عرفه Piosang, Bulilan, Ollamina, Pesa, Rupero & Valentino (2016) أنه قدرة الطالب على الحفاظ على فاعليته الذاتية والسيطرة على التحديات الأكاديمية اليومية مثل القلق والعلاقات مع المحيطين به من زملاءه وأساتذة والاندماج مع الأخرين داخل مجتمع المدرسة.

وعرفه Jason, Tamzin & Roland (2019)الطفو الأكاديمي بأنه قدرة الطلاب على اجتياز التحديات اليومية التي تمثل نمط الحياة المدرسية بنجاح.

وعرفت شيري مسعد (٢٠١٩) الطفو الأكاديمي بأنه قدرة الطلاب علي تخطي مشكلاتهم اليومية التي تواجههم داخل المدرسة سواء كانت داخل حجرة الدراسة أو خارجها، مما يساعدهم في الوصول إلي حالة التوازن، والحصول علي نتائج إيجابية فيما يتعلق بالنواحي التعليمية.

وأشار Panjwani & Aqil (2020) إلى الطفو الأكاديمي على انه قدرة الطلاب على مواجهة التحديات والصعوبات العادية بطبيعتها في البيئات أو البيئة التعليمية.

كما يعرف الطفو الأكاديمي بأنه عملية التعامل مع الدرجات الضعيفة المعزولة والأداء الضعيف، ومستويات الإجهاد والضغوط اليومية، والتهديدات بسبب الدرجات الضعيفة، والتوتر، والانخفاض في التحفيز والمشاركة والطريقة التي يتعامل بها المتعلمون، مع ردود الفعل السلبية على العمل المدرسي(Smith & Marc, 2020).

من خلال العرض السابق نري أن الطفو الأكاديمي يشير إلى قدرة الطلاب على مواجهة التحديات والصعوبات التي يتعرضون لها بشكل معتاد في الحياة الأكاديمية، فالطفو الاكاديمي وثيق الصلة بالإخفاقات والتحديات اليومية مثل القلق البسيط، والأداء الدراسي الضعيف، ووجود مشكلات في التعامل مع الآخرين داخل المدرسة.

أبعاد الطفو الأكاديمي

أوضحت دراسة Martin, colmar, Davey, & Marsh (2010) أن هناك خمس عوامل تحفيزية تلعب دوراً هاماً في قدرة الطالب على التعامل بفعالية مع التحديات والنكسات الأكاديمية ولها تأثير مباشر على الطفو الأكاديمي، تم تقسيم هذه العوامل إلى ثلاث مكونات هي مكونات التوقع وتتضمن كل من الثقة (الفعالية الذاتيةSelf-efficacy)، والتخطيط Planning، والتحكم Control؛ مكونات القيمة وتتضمن المثابرة Persistence؛ مكونات وجدانية وتتضمن القلق المنخفض Low Anxiety.

وأشـــار Piosang et al (2016, 38) إلى أن أبعاد الطفو الأكاديمي يمكن توضـــيحها فيما يلي:

- الفاعلية الذاتية: وتشـــير إلى قدرة الطلاب علي الفهم والأداء الجيد للمهام الأكاديمية، وبذل أقصي ما في وسعهم لمواجهة التحديات وأداء المهام.
- السيطرة غير المؤكدة: وتعني عدم تأكد الطلاب من كيفية أداء المهام بشكل مناسب.
- القلق: أي الإحســـاس بالتوتر وعدم الارتياح عند التفكير في أداء المهام الأكاديمية أداء الامتحانات.
- الاندماج الأكاديمي: ويعني الاشتراك والتمتع في أداء المهام الأكاديمية.
- العلاقة بين المعلم والطالب: وتعني العلاقات بين الطلاب والمعلم وطريقة تواصـــلهم مع معلمهم واحترام معلمهم لهم.

وأشار Panjwani & Aqil (2020) إلى الطفو الأكاديمي على انه قدرة المتعلمين على مواجهة التحديات والصعوبات العادية بطبيعتها في البيئات أو البيئة التعليمية". وتتمثل أبعاد الطفو الأكاديمي فيما يلي:

أ- التنسيق: يشير إلى قدرة الطفل على التخطيط لأنشطته الأكاديمية وجدولتها.

ب-الوضوح: يشير إلى الوعي الذاتي لدى الطفل حيث يكون واضحًا بشكل كاف حول موقعه وأهدافه ومستقبله ومعتقداته فيما يتعلق بأكاديمية.

ت-الهدوء: يشير إلى حالة الطفل منخفض القلق.

ث-المناخ المدرسي: يشير إلى العلاقة الأكاديمية للطفل في أسرته ومدرسته.

ج- الثقة : تشير إلى الاكتفاء الذاتي للطفل من حيث يكون لديه ايمان قوي بتحقيق المهمة أو الهدف الأكاديمي المحدد بنجاح.

ح- الالتزام: يشير إلى الموقف الذي يلتزم فيه الطفل بطريقة ذاتية التنظيم بتحقيق الأهداف المستهدفة المتعلقة بدراسته.

خ- ضبط النفس: وتشير إلى موائمة الأفكار والمشاعر والأفعال مع الأهداف ذات القيمة الدائمة في مواجهة البدائل الأكثر أهمية.

كما أشار martin et al (2010) إلى أن أبعاد الطفو الأكاديمي تتمثل في: (الفاعلية الذاتية- التخطيط- الالتزام (المثابرة)- التحكم- الهدوء (انخفاض القلق)، بينما أشارت سوسن ابراهيم (٢٠١٥، ٣٩) إلى أن الطفو الأكاديمي يتكون من مواجهة الضغوط، والمشكلات الدراسية، والتخطيط، والتوجه الايجابي لفهم المشكلات.

كما أشارت دراسة ابتسام محمود (٢٠١٨، ٢٢٠) وجود بعدين أساسين للطفو وهم: البعد المعرفي السلوكي التكيفي ويشمل الثقة بالنفس – الالتزام – والتخطيط؛ والبعد المعرفي السلوكي غير التكيفي ويشمل السيطرة غير المؤكدة والقلق وأشار Martin & Marsh (2008) عوامل الطفو الأكاديمي هي: الفاعلية الذاتية، والتحكم، والاندماج الأكاديمي، والقلق، والعلاقات بين المعلم والطالب.

في ضوء ما سبق تم تحديد أبعاد الطفو الأكاديمي في ضوء ما يُناسب عينة البحث الحالي، حيث تم تقسيم الطفو الأكاديمي إلى ثلاث مكونات هي: المكون الوجداني ويضم الأبعاد الآتية: (فاعلية الذات، السيطرة غير المؤكدة، القلق)؛ المكون المعرفي ويضم(التخطيط، المثابرة)؛ المكون السلوكي ويضم (الاندماج الأكاديمي، العلاقة بين المعلم والطالب).

وهناك بعض الدراسات والبحوث سابقة التي تناولت الطفو الأكاديمي ومنها بحث (Martin, et al.,2013) الذي هدف إلى التعرف على إمكانية التنبؤ بالطفو الأكاديمي من خلال الفاعلية الذاتية والاندماج الطلابي والقلق والعلاقة بين الطالب والمعلم، وتكونت العينة من (٥٩٨) طالباً وطالبة بالمرحلة الثانوية، وتوصلت النتائج إلى إمكانية التنبؤ بالطفو الأكاديمي بمعلومية القلق والفاعلية الذاتية والاندماج والعلاقة بين الطالب والمعلم، وقد فسر القلق الجزء الأكبر من التباين في الطفو الأكاديمي.

وهدف بحث Soleimani, Ghaffari & Baezzat, (2018) إلى التحقيق من فعالية العلاج الجماعي الواقعي على الطفو الأكاديمي للطلاب الذين يعانون من اضـــطراب التعلم المحدد، تتكون عينة للبحث من جميع طالبات الصـــف الخامس الابتدائي اللائي يعانين من

اضـطراب التعلم المحدد في بابلسـر إيران، تم اختيار ثلاثين طالبًا وتم توزيعهم بشـكل عشـوائي على المجموعة التجريبية والمجموعة الضـــابطة. كانت الأدوات عبارة عن اســـتبيان كولورادو لصـــعوبات التعلم ، والإصـــدار الثاني من مقياس ذكاء Wechsler للأطفال، واســتبيان الطفو الأكاديمي. أظهرت النتائج أن العلاج الجماعي الواقعي فعال في زيادة الطفو الأكاديمي لدى الطلاب الذين يعانون من اضطراب التعلم المحدد.

ودراسة Narimani, Rashidi & Zardi, (2019) التي هدفت إلى التعرف على دور مفهوم الذات لدى الأطفال والدعم الاجتماعي الأسري وأسلوب التربية في التنبؤ بالطفو الأكاديمي للذكور من ذوي صعوبات التعلم الخاصة، بلغت عينة هذا البحث ١١٠ طالبًا من ذوي صعوبات التعلم المحددة في الصفين الرابع والخامس بمدينة بوكان، أظهرت نتائج وجود علاقة ارتباطية للطفو الأكاديمي بالطلاب ذوي صعوبات التعلم الخاصة، كما أظهرت نتائج تحليل الانحدار المتعدد للمتغيرات أن مفهوم الطفل الذاتي والدعم الاجتماعي الأسري وأسلوب الأبوة والأمومة مهمان للتنبؤ بالطفو الأكاديمي للطلاب ذوي صعوبات التعلم الخاصة، وتظهر هذه النتائج أنه مع الزيادة من مفهوم الذات للأطفال والدعم الاجتماعي الأسرة وأيضًا مع أسلوب الأبوة الإيجابية الذي يتم فيه تقليل العقاب البدني وضعف الإشراف سيزيد من الطفو الأكاديمي لهؤلاء الطلاب.

ودراسة Yaghoobian, Mirza & Zargham (2021) التي هدفت إلى مقارنة التدريب على المهارات المعرفية السلوكية المعرفية الموجهة نحو الانفعالات وتقنيات الاختبار على الطفو الأكاديمي للطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم في المدارس الابتدائية، تكونت عينة الدراسة من (٤٥) طالبًا من طلاب الصف الرابع إلى السادس الذين يعانون من صعوبات التعلم في رشت، أظهرت النتائج تأثيراً إيجابياً للمهارات المعرفية السلوكية المعرفية الانفعالية وتقنيات الاختبار في زيادة الطفو الأكاديمي للطلاب ذوي صعوبات التعلم الخاصة.

ودراسة Ahmadi, Hosseini & Azemoseh (2022) التي هدفت إلى الكشف عن فعالية التدريب التحفيزي على مهارات التنظيم الذاتي على الطفو الأكاديمي والمرونة والاندماج الأكاديمية لطلاب المدارس الإعدادية ذوي الأداء الأكاديمي المنخفض في المنطقة الخامسة من تبريز، وتكونت عينة الدراسة من (٢٥) طالبًا من كل مدرسة (الصف الثامن)، تشمل أدوات الدراسة مقياس الطفو الأكاديمي ومقياس المرونة ومقياس المشاركة الأكاديمية، وتشير النتائج

إلى أن التدريب التحفيزي على مهارات التنظيم الذاتي له تأثير على الطفو الأكاديمي والمشاركة الأكاديمية لطلاب المدارس الثانوية منخفضي الأداء الأكاديمي.

يتضح من خلال العرض السابق وجود علاقة للطفو الأكاديمي ببعض المتغيرات الايجابية مثل مفهوم الذات والدعم الاجتماعي الأسري وأسلوب التربية والاندماج الطلابي والمساندة الاجتماعية والفعالية الذاتية، كما أن للطفو الأكاديمي أثر ايجابي علي المشكلات والصعوبات الأكاديمية التي تواجه الطلاب، وإمكانية التنبؤ بالطفو الأكاديمي من خلال الفاعلية الذاتية والاندماج الطلابي والقلق والعلاقة بين الطالب والمعلم.

مما سبق يتضح أهمية دراسة الكفاءة الذاتية المدركة والطفو الأكاديمي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الإعدادية، وأهمية الكشف عن العلاقة بين الكفاءة الذاتية والطفو الأكاديمي لدي الطلاب ذوي صعوبات التعلم.

فروض البحث

١- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الكفاءة الذاتية المدركة والطفو الأكاديمي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية.

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الكفاءة الذاتية المدركة بين متوسطي درجات (الذكور- الإناث) لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية

٣- توجد فروق ذات دلالة إحصـــائية في الطفو الأكاديمي بين متوســـطي درجات (الذكور- الإناث) لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية

٤- يمكن التنبؤ بالطفو الأكاديمي من خلال الكفاءة الذاتية المدركة لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الاعدادية.

منهج البحث

استخدم البحث المنهج الوصفي المقارن وذلك لدراسة العلاقة بين الكفاءة الذاتية المدركة والطفو الأكاديمي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم، ومعرفة الفروق بين الذكور والاناث في الكفاءة الذاتية المدركة والطفو الأكاديمي.

عينة البحث

العينة الاستطلاعية

بلغت عينة البحث الاستطلاعية (١٠٠) طالباً وطالبةً من ذوي صعوبات التعلم من مدرسة الشهيد سمير ناصف المشتركة، ومدرسة شبلنجة الإعدادية المشتركة التابعة لإدارة بنها التعليمية بمحافظة القليوبية، ومدرسة شفيق خطاب الإعدادية المشتركة بإدارة منيا القمح محافظة الشرقية، تراوحت أعمارهم ما بين (١٢- ١٤) عام، ومعامل ذكاء (٩٠- ١١٠) درجة معدلة على اختبار المصفوفات المتتابعة لجون رافن، الهدف منها التحقق من الكفاءة السيكومترية لأدوات البحث.

العينة الأساسية:

تكونت عينة البحث الأساسية من (١٢٠) طالباً وطالبةً من ذوي صعوبات التعلم (٦٠ ذكور،٦٠ إناث) للعام الدراسي ٢٠٢٢/٢٠٢٣، أعمارهم تراوحت بين (١٢- ١٤) سنة بمتوسط عمري قدرة (١٢,٩٦)، وانحراف معياري قدرة (٠,٨٠)؛ ومعامل ذكاء (٩٠- ١١٠) درجة معدلة على اختبار المصفوفات المتتابعة لجون رافن بمتوسط (٩٦.٨٤) وانحراف معياري (١٠.١٥)، وتم تشخيصهم باستخدام بطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم (قراءة، كتابه، رياضيات) بمتوسط (١٦١.٦٢) وانحراف معياري (١٢.٦٣)، وتم تطبيق مقياس المسح النيورولوجي على بعض الطلاب للتأكد من صحة التشخيص، ويوضح جدول (١) توزيع عينة الأساسية:

جدول (١)

توزيع عينة الأساسية

م	المدرسة	ن	ذكور	إناث
١	مدرسة الشهيد سمير ناصف المشتركة	٤٨	٢١	٢٧
٢	مدرسة شبلنجة الإعدادية المشتركة	٣٧	٢٤	١٣
٣	مدرسة شفيق خطاب الإعدادية المشتركة	٣٥	١٥	٢٠
	المجمـــــــــــــــــوع	١٢٠	٦٠	٦٠

أدوات البحث:

١- مقياس الكفاءة الذاتية المدركة:(إعداد الباحثة) ملحق(٢)

وصف المقياس:

تم اعداد مقياس الكفاءة الذاتية المدركة بعد الاطلاع على الأطر النظرية وبعض الدراسات والبحوث السابقة التي تناولت الكفاءة الذاتية المدركة، وبعد مراجعة بعض المقاييس العربية والأجنبية التي هدفت لقياس الكفاءة الذاتية المدركة مثل: Niehaus, Rudasill & Adelson,

(2012)؛ -Habibi, Tahmasian & Ferrer-Wreder, (2014)؛ Harter (1982)؛ Arslan (2012) ؛ عبد الكريم مأمون وعقيل ساسي (٢٠٢٠)؛ جيهان المربوعية (٢٠١٦).

نتيجة لندرة مقاييس الكفاءة الذاتية المدركة للطلاب ذوي صعوبات التعلم (في حدود اطلاع الباحثة)، تم بناء الصورة المبدئية للمقياس، تم صياغة (٣٨) مفردة لقياس الكفاءة الذاتية المدركة موزعة على ثلاث أبعاد (الكفاءة الأكاديمية – الكفاءة الاجتماعية– الكفاءة الانفعالية) وتم عرض الصورة الأولية من المقياس على مجموعة من أساتذة الصحة النفسية والتربية الخاصة، وتم حساب الكفاءة السيكومترية للمقياس.

الكفاءة السيكومترية للمقياس

أولاً: الاتساق الداخلي

١- الاتساق الداخلي للمفردات:

تم التحقق من الكفاءة السيكومترية من خلال إيجاد معامل ارتباط بيرسون (Pearson) بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للبعد والجدول (٢) يوضح ذلك:

جدول (٢)

معاملات الارتباط بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للبعد على مقياس الكفاءة الذاتية المدركة (ن = ١٠٠)

كفاءة أكاديمية		كفاءة اجتماعية		كفاءة انفعالية	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	**٠,٥٠٤	١	**٠,٦٦٤	١	**٠,٤٦٦
٢	**٠,٥٣٢	٢	**٠,٥٣٢	٢	**٠,٥١٤
٣	**٠,٤١٤	٣	**٠,٤٧٦	٣	**٠,٤٦٢
٤	**٠,٦٠٤	٤	**٠,٤٨٤	٤	**٠,٤٥٤
٥	**٠,٥٧٩	٥	**٠,٦٣٢	٥	**٠,٥١٤
٦	**٠,٥٢٨	٦	**٠,٥٠٠	٦	**٠,٦٠٥
٧	**٠,٤٧٨	٧	**٠,٦٠٤	٧	**٠,٥١٢
٨	**٠,٥٢١	٨	**٠,٦٦١	٨	**٠,٦٠٧
٩	**٠,٥٨٧	٩	**٠,٥٨٧	٩	**٠,٥٢٨

كفاءة أكاديمية		كفاءة اجتماعية		كفاءة انفعالية	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١٠	**٠,٦٣٢	١٠	**٠,٥١٤	١٠	**٠,٤٩٧
١١	**٠,٤٧٣	١١	**٠,٥٣٢	١١	**٠,٥٢١
١٢	**٠,٦٢٥	١٢	**٠,٤٤٤	١٢	**٠,٥٩٤
١٣	**٠,٥٧٣	١٣	**٠,٤٩٧		

** دالة عند مستوى دلالة ٠.٠١

يتضـــح من جدول (٢) أنَّ كل مفردات مقياس الكفاءة الذاتية المدركة ذات علاقة موجبة ودالة إحصائيًا بالبعد الذي تنتمي إليه عند مستوى (٠.٠١)، أي أنَّها تتمتع بالاتساق الداخلي.

٢- الاتساق الداخلي للأبعاد مع الدرجة الكلية:

تم حساب معاملات الارتباط باستخدام مُعامل بيرسون (Pearson) بين أبعاد الكفاءة الذاتية المدركة، وارتباط كل بعد بالدرجة الكلية للاختبار من ناحية أخرى، والجدول (٣) يوضح ذلك:

جدول (٣) مصفوفة ارتباطات أبعاد مقياس الكفاءة الذاتية المدركة

م	الأبعاد	الأول	الثاني	الثالث	الكلية
١	كفاءة أكاديمية	-			
٢	كفاءة اجتماعية	**٠.٦٢٤	-		
٣	كفاءة انفعالية	**٠.٥٦٣	**٠.٦٤١	-	
	الدرجة الكلية	**٠.٦٢٢	**٠.٥٥٤	**٠.٥٠٧	-

** دال عند مستوى دلالة (٠.٠١)

يتضـــح من جدول (٣) أنَّ جميع معاملات الارتباط دالة عند مســتوى دلالة (٠.٠١) مما يدل على تمتع مقياس الكفاءة الذاتية المدركة بالاتساق الداخلي.

ثانيا: الصدق

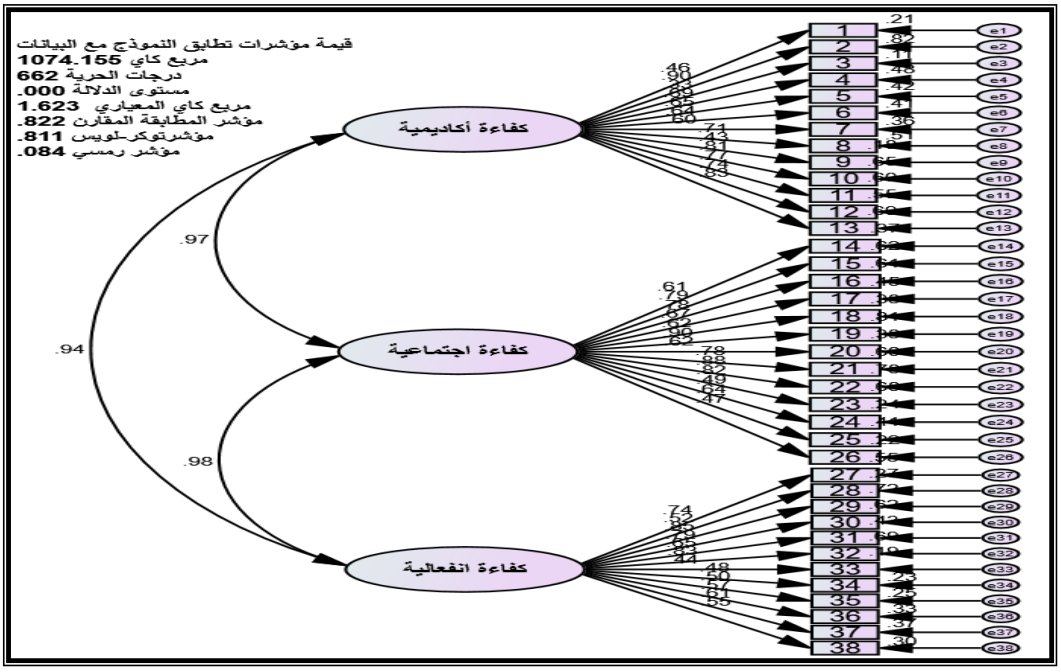
١- صدق المحكمين

تم عرض مقياس الكفاءة الذاتية المدركة في صـــورته الأولية على عشـــرة (٩) من المتخصصين في التربية الخاصة والصحة النفسية ملحق (١) للتأكد من سلامة مفرداته ومدي

انتمائها للبعد، ووضـوح صـياغة المفردات مع إمكانية تعديلها سـواء بالحذف أو الإضـافة، وقد أجمع المحكمون على أن الفقرات تنتمي إلى المقياس بنسـب تتراوح بين ٨٠٪- ١٠٠٪ وبالتالي سوف يتم الابقاء على جميع عبارات المقياس.

٢- الصدق العاملى

وهي حساب صدق التحليل العاملي (التوكيدي) للمقياس عن طريق استخدام التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis باستخدام البرنامج الإحصائي (AMOS 26)، وذلك للتأكد من صدق البناء الكامن (أو التحتي) للمقياس، عن طريق اختبار نموذج العامل الكامن العام، حيث تم افترض أن جميع العوامل المشاهدة لمقياس الكفاءة الذاتية المدركة تنتظم حول ثلاثة عوامل كامنة كما هو موضح بالشكل (١):



شكل (١)

نموذج العامل الكامن الواحد لمقياس الكفاءة الذاتية

وقد حظي نموذج العامل الكامن لمقياس الكفاءة الذاتية على مؤشرات حسن مطابقة جيدة، حيث كانت قيمة (مربع كاي = ١٠٧٤.١٥٥) ودرجة حرية = (٦٢٢) ومؤشر رمسي RMSEA = (٠.٠٨٤) وهذا يدل إن نموذج يتمتع بمؤشرات مطابقة جيدة ويوضح الجدول (٤) نتائج التحليل العاملي التوكيدي لأبعاد المقياس:

جدول (٤)

ملخص نتائج التحليل العاملي التوكيدي لأبعاد مقياس الكفاءة الذاتية المدركة

العامل الكامن	العوامل المشاهدة	التشبع بالعامل الكامن الواحد	الخطأ المعياري لتقدير التشبع	قيم "ت" ودلالتها الإحصائية
كفاءة أكاديمية	١	٠.٤٦	٠.٢١	**٦.٥٩٣
	٢	٠.٩٠	٠.٨٢	**٥.٣٦٠
	٣	٠.٣٣	٠.١١	**٦.٦٣٤
	٤	٠.٦٩	٠.٤٨	**٦.٤٠٨
	٥	٠.٦٥	٠.٤٢	**٦.٤٥٦
	٦	٠.٦٤	٠.٤١	**٦.٤٧٥
	٧	٠.٦٠	٠.٣٦	**٦.٥٠٧
	٨	٠.٧١	٠.٥١	**٦.٣٨٨
	٩	٠.٤٣	٠.١٨	**٦.٦٠٠
	١٠	٠.٨١	٠.٦٦	**٦.٠٥٥
	١١	٠.٧٧	٠.٦٠	**٦.٢٣٧
	١٢	٠.٧٥	٠.٥٥	**٦.٣١٥
	١٣	٠.٨٣	٠.٦٩	**٦.٠٤٨
كفاءة اجتماعية	١٤	٠.٦١	٠.٣٨	**٦.٥٤٣
	١٥	٠.٧٩	٠.٦٢	**٦.٣٢٩
	١٦	٠.٧٨	٠.٦١	**٦.٣٥١
	١٧	٠.٦٧	٠.٤٥	**٦.٤٩٣
	١٨	٠.٦٢	٠.٣٨	**٦.٥٢٧
	١٩	٠.٩٠	٠.٨١	**٥.٨١٥
	٢٠	٠.٦٢	٠.٣٨	**٦.٥٤٧
	٢١	٠.٧٨	٠.٦١	**٦.٣٥٢
	٢٢	٠.٨٨	٠.٧٨	**٥.٩٤٩
	٢٣	٠.٨٢	٠.٦٨	**٦.٢١٩
	٢٤	٠.٤٩	٠.٢٤	**٦.٦٠٧
	٢٥	٠.٦٤	٠.٤١	**٦.٥٣٩
	٢٦	٠.٤٧	٠.٢٢	**٦.٦١٤

العامل الكامن	العوامل المشاهدة	التشبع بالعامل الكامن الواحد	الخطأ المعياري لتقدير التشبع	قيم "ت" ودلالتها الإحصائية
كفاءة الفعالية	٢٧	٠.٧٤	٠.٥٥	**٦.٢٦٠
	٢٨	٠.٥٢	٠.٢٧	**٦.٥٤٧
	٢٩	٠.٨٥	٠.٧٢	**٥.٨٥٤
	٣٠	٠.٧٩	٠.٦٢	**٦.١٢٤
	٣١	٠.٦٥	٠.٤٣	**٦.٤٠٠
	٣٢	٠.٨٣	٠.٦٩	**٥.٩٥١
	٣٣	٠.٤٤	٠.١٩	**٦.٦٠٠
	٣٤	٠.٤٨	٠.٢٣	**٦.٥٧٦
	٣٥	٠.٥٠	٠.٢٥	**٦.٥٦٣
	٣٦	٠.٥٧	٠.٣٣	**٦.٥٢٤
	٣٧	٠.٦١	٠.٣٧	**٦.٤٩٤
	٣٨	٠.٥٥	٠.٣٠	**٦.٥٣٠

** دالة عند مستوى دلالة ٠.٠١

يتضح من الجدول (٤) أن نموذج العامل الكامن قد حظي على قيم جيدة لمؤشرات حسن المطابقة، وأن معاملات الصدق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)؛ مما يدل على صدق جميع العبارات المشاهدة لمقياس الكفاءة الذاتية المدركة، ومن هنا يمكن القول إن نتائج التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الأولى قدمت دليلاً قويًا على صدق البناء التحتي لهذا المقياس، وأن الثقة بالنفس عبارة عن ثلاثة عوامل كامنة تنتظم حولهما العوامل الفرعية (٣٨ عبارة) المشاهدة لهم.

٢- القدرة التمييزية:

تم استخدام القدرة التمييزية لمعرفة قدرة المقياس على التمييز بين الأقوياء والضعفاء في الصفة التي يقسها (مقياس الكفاءة الذاتية المدركة)، وذلك بترتيب درجات عينة التحقق من الكفاءة السيكومترية في الدرجة الكلية للمقياس تنازليا، وتم حساب دلالة الفروق بين متوسطي درجات الارباعي الأعلى وهو الطرف القوى، والارباعي الأدنى والجدول (٥) يوضح ذلك:

جدول (٥)

القدرة التمييزية لمقياس الكفاءة الذاتية المدركة (ن = ١٠٠)

الأبعاد	الإرباعى الأعلى ن=٢٥		الإرباعى الأدنى ن=٢٥		قيمة ت	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
كفاءة أكاديمية	٢٨.٧٦	٢.٨٥	١٨.١٢	١.٨٨	١٥.٥٩٨	٠.٠١
كفاءة اجتماعية	٢٨.٠٨	٢.٤٠	١٧.٠٨	١.٨٧	١٨.٠٩٧	٠.٠١
كفاءة انفعالية	٢٥.٦٠	١.٥٥	١٥.٣٢	٠.٨٥	٢٨.٩٩١	٠.٠١
الدرجة الكلية	٨٢.٤٤	٣.٦١	٥٠.٥٢	٣.٣١	٣٢.٦٢٤	٠.٠١

يتضح من الجدول (٥) أن الفرق بين الميزانين القوى والضعيف دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) وفى اتجاه المستوى الميزاني القوي مما يعني تمتع مقياس الكفاءة الذاتية المدركة بقدرة تمييزية عالية.

ثالثا: الثبات

١- طريقة إعادة التطبيق:

تمَّ ذلك بحساب ثبات مقياس الكفاءة الذاتية المدركة من خلال إعادة تطبيق المقياس بفاصل زمنى قدره أسبوعين وذلك على عينة التحقق من الكفاءة السيكومترية، وتم استخراج معاملات الارتباط بين درجات العينة باستخدام ارتباط بيرسون (Pearson)، وكانت جميع معاملات الارتباط لأبعاد المقياس دالة عند (٠.٠١) مما يشير إلى أنَّ المقياس يعطى نفس النتائج تقريباً إذا ما استخدم أكثر من مرَّة تحت ظروف مماثلة وبيان ذلك فى الجدول (٦):

جدول (٦)

نتائج الثبات بطريقة إعادة التطبيق لمقياس الكفاءة الذاتية المدركة

أبعاد المقياس	معامل الارتباط بين التطبيقين الأول والثانى	مستوى الدلالة
كفاءة أكاديمية	٠.٧٤١	٠.٠١
كفاءة اجتماعية	٠.٨٦٩	٠.٠١
كفاءة انفعالية	٠.٧٨٣	٠.٠١
الدرجة الكلية	٠.٨٨١	٠.٠١

يتضـــح من خلال جدول (٦) وجود علاقة ارتباطية دالة إحصـــائيًا بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني لأبعاد مقياس الكفاءة الذاتية المدركة، والدرجة الكلية له، مما يدل على ثباته، ويؤكد ذلك صلاحية مقياس الكفاءة الذاتية المدركة لقياس السمة التي وُضع من أجلها.

٢- طريقة معامل ألفا . كرونباخ:

تمَّ حسـاب معامل الثبات لمقياس الكفاءة الذاتية المدركة باسـتخدام معامل ألفا – كرونباخ وكانت كل القيم مرتفعة، ويتمتع بدرجة مناسبة من الثبات، وبيان ذلك في الجدول (٧):

جدول (٧)

معاملات ثبات مقياس الكفاءة الذاتية المدركة باستخدام معامل ألفا – كرونباخ

م	الأبعاد	معامل ألفا – كرونباخ
١	كفاءة أكاديمية	٠.٧٣٢
٢	كفاءة اجتماعية	٠.٧٨٤
٣	كفاءة انفعالية	٠.٨٠٤
	الدرجة الكلية	٠.٨٤١

يتضـح من خلال جدول (٧) أنَّ معاملات الثبات مرتفعة، مما يعطى مؤشـرًا جيدًا لثبات المقياس، وبناء عليه يمكن العمل به.

٣- طريقة التجزئة النصفية:

تم تطبيق مقياس الكفاءة الذاتية المدركة على عينة التحقق من الكفاءة السـيكومترية، وتم تصـحيح المقياس, ثم تجزئته إلى قسـمين، القسـم الأول اشـتمل على المفردات الفردية، والثاني على المفردات الزوجية، وذلك لكل فرد على حدة، وتم حسـاب معامل الارتباط بطريقة بيرسـون (Pearson) بين درجات المفحوصـــين في المفردات الفردية، والمفردات الزوجية، فكانت قيمة مُعامل سـبيرمان – براون، ومعامل جتمان العامة للتجزئة النصـفية مرتفعة، حيث تدل على أنَّ المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات، وبيان ذلك في الجدول (٨):

جدول (٨)

مُعاملات ثبات مقياس الكفاءة الذاتية المدركة بطريقة التجزئة النصفية

م	الأبعاد	سبيرمان . براون	جتمان
١	كفاءة أكاديمية	٠.٧٧٩	٠.٦٦٣

م	الأبعاد	سبيرمان . براون	جتمان
٢	كفاءة اجتماعية	٠.٩٣٩	٠.٧٦٦
٣	كفاءة انفعالية	٠.٩٨٤	٠.٨٠٢
	الدرجة الكلية	٠.٩٥٠	٠.٧٦٢

يتضــح من جدول (٨) أنَّ معاملات ثبات المقياس الخاصــة بكل مجموعة من مجموعاته بطريقة التجزئة النصــفية ســبيرمان – براون متقاربة مع مثيلتها طريقة جتمان، مما يدل على أن مقياس الكفاءة الذاتية المدركة يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

الصورة النهائية للمقياس:

تم تقدير الدرجات على مدرج خماسي (استطيع دائماً– استطيع غالباً– أستطيع أحياناً– أستطيع نادراً– لا أستطيع أبداً)، ويحصل الطالب على خمس درجات للاستجابة استطيع دائماً، وأربعة درجات للاستجابة استطيع غالباً، وثلاثة درجات للاستجابة أستطيع أحياناً، ودرجتان للاستجابة أستطيع نادراً، ودرجة واحدة للاستجابة لا أستطيع أبداً) والعكس للمفردات السلبية والتي جاءت على النحو التالي:

٤– بعد الكفاءة الأكاديمية: تشمل المفردات رقم ٢–٥–٧–١٠–١١–١٢.

٥– بعد الكفاءة الاجتماعية: تشمل المفردات رقم ١٦–١٩–٢١–٢٢–٢٥.

٦– بعد الكفاءة الانفعالية: تشمل المفردات رقم ٢٩–٣١–٣٣–٣٤–٣٥–٣٨

وتم حساب الدرجة الكلية للمفحوص على المقياس بجمع درجات الأبعاد الفرعية للمقياس والتي تراوح بين (٣٨– ١٩٠) درجة، وتشير الدرجة المرتفعة على ارتفاع الكفاءة الذاتية المدركة الطلاب ذوي صعوبات التعلم، بينما تشير الدرجة المنخفضة على انخفاض الكفاءة الذاتية المدركة لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم.

ثانياً: مقياس الطفو الأكاديمي: (إعداد الباحثة) ملحق (٣)

وصف المقياس:

تم اعداد مقياس الطفو الأكاديمي بعد الاطلاع على الأطر النظرية وبعض الدراسات والبحوث السابقة التي تناولت الطفو الأكاديمي، وبعد مراجعة بعض المقاييس العربية والأجنبية التي هدفت لقياس الطفو الأكاديمي مثل: Martin, et al,(2010)؛ Piosang et al (2016)

؛Panjwani & Aqil (2020)؛ ابتسام محمود (٢٠١٨)؛ سوسن ابراهيم (٢٠١٥)؛ Martin. & Marsh (2008) نتيجة لندرة مقاييس الطفو الأكاديمي للطلاب ذوي صعوبات التعلم (في حدود اطلاع الباحثة)، تم بناء المقياس في صورته الأولية، وتم صياغة (٦٠) مفردة لقياس الطفو الأكاديمي موزعة على سبعة أبعاد وهم (فاعلية الذات – السيطرة غير المؤكدة – القلق– التخطيط – المثابرة – الاندماج الأكاديمي – العلاقة بين المعلم والطالب)، ثم تم عرض الصورة الأولية من المقياس على مجموعة من أساتذة الصحة النفسية والتربية الخاصة، وتم حساب الكفاءة السيكومترية للمقياس.

الكفاءة السيكومترية للمقياس:

أولاً: الاتساق الداخلي

١- الاتساق الداخلي للمفردات:

التحقق من الكفاءة السيكومترية من خلال إيجاد معامل ارتباط بيرسون (Pearson) بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للبعد والجدول (٩) يوضح ذلك:

جدول (٩)

معاملات الارتباط بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للبعد على مقياس الطفو الأكاديمي (ن = ١٠٠)

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
فاعلية الذاتية		١٢	٠,٦٥١**	٣	٠,٥٧٨**	٧	٠,٤٧٢**	الاندماج الأكاديمي		العلاقة بين المعلم والطالب	
١	٠,٧٠٥**	السيطرة غير المؤكدة		٤	٠,٦٢٥**	المثابرة		١	٠,٦٢٥**	١	٠,٦٣٣**
٢	٠,٧٣١**	١	٠,٥٤١**	٥	٠,٦١١**	١	٠,٥٣٧**	٢	٠,٥٧٤**	٢	٠,٦٩٥**
٣	٠,٦٠٣**	٢	٠,٥١٢**	٦	٠,٥٧٤**	٢	٠,٦١٤**	٣	٠,٤١٥**	٣	٠,٦٧٩**
٤	٠,٦٧٢**	٣	٠,٥٥٣**	٧	٠,٤٤٤**	٣	٠,٥٤٧**	٤	٠,٥٣٢**	٤	٠,٦٢٧**
٥	٠,٧١٤**	٤	٠,٤٧٤**	التخطيط		٤	٠,٥٥٢**	٥	٠,٥٨٩**	٥	٠,٧١١**
٦	٠,٦٩٩**	٥	٠,٦٢٢**	١	٠,٥٧٩**	٥	٠,٣٩٤**	٦	٠,٤٨٩**	٦	٠,٧١٠**
٧	٠,٧٣١**	٦	٠,٥٧٩**	٢	٠,٦١٤**	٦	٠,٦٥٤**	٧	٠,٦٠٩**	٧	٠,٥١٤**
٨	٠,٦٤٤**	٧	٠,٥٠٨**	٣	٠,٥٨٧**	٧	٠,٥٧١**	٨	٠,٥٧٣**	٨	٠,٤٣٧**
٩	٠,٥٩٠**	القلق		٤	٠,٥٤٤**	٨	٠,٥٨٧**	٩	٠,٥٠٨**		
١٠	٠,٦٠٢**	١	٠,٥٧١**	٥	٠,٥١٠**	٩	٠,٥٣٢**	١٠	٠,٤٩٣**		
١١	٠,٦٢٥**	٢	٠,٥٣٩**	٦	٠,٤٨٧**						

** دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١

يتضـــح من جدول (٩) أنَّ كل مفردات مقياس الطفو الأكاديمي ذات علاقة موجبة ودالة إحصائيًا بالبعد الذي تنتمي إليه عند مستوى (٠.٠١)، أي أنَّها تتمتع بالاتساق الداخلي.

٢- الاتساق الداخلي للأبعاد مع الدرجة الكلية:

تم حســاب معاملات الارتباط باســتخدام مُعامل بيرســون (Pearson) بين أبعاد مقياس الطفو الأكاديمي ببعضــها البعض من ناحية، وارتباط كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس من ناحية أخرى، والجدول (١٠) يوضح ذلك:

جدول (١٠)

م	الأبعاد	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	السادس	السابع	الكلية
١	فاعلية الذاتية	-							
٢	السيطرة غير المؤكدة	**٠.٥٢٤	-						
٣	القلق	**٠.٦٢٥	**٠.٦١٧	-					
٤	التخطيط	**٠.٥٧٤	**٠.٥٢٠	**٠.٦١٤	-				
٥	المثابرة	**٠.٦٦٢	**٠.٥٧٤	**٠.٥٣٢	**٠.٦٠٤	-			
٦	الاندماج الأكاديمي	**٠.٦٤٧	**٠.٤٩٣	**٠.٥٧٨	**٠.٥٥١	**٠.٦٣١	-		
٧	العلاقة بين المعلم والطالب	**٠.٥٨٧	**٠.٦٦٢	**٠.٤٥٨	**٠.٣٩٥	**٠.٥٧٤	**٠.٥٩٨	-	
الدرجة الكلية		**٠.٦٣٢	**٠.٥٩٤	**٠.٦٢١	**٠.٥١٤	**٠.٥٣٢	**٠.٦٣٢	**٠.٥٧٤	-

مصفوفة ارتباطات أبعاد مقياس الطفو الأكاديمي

**** دال عند مستوى دلالة ٠.٠١**

يتضـح من جدول (١٠) أنَّ جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى دلالة (٠.٠١) مما يدل على تمتع المقياس بالاتساق الداخلي.

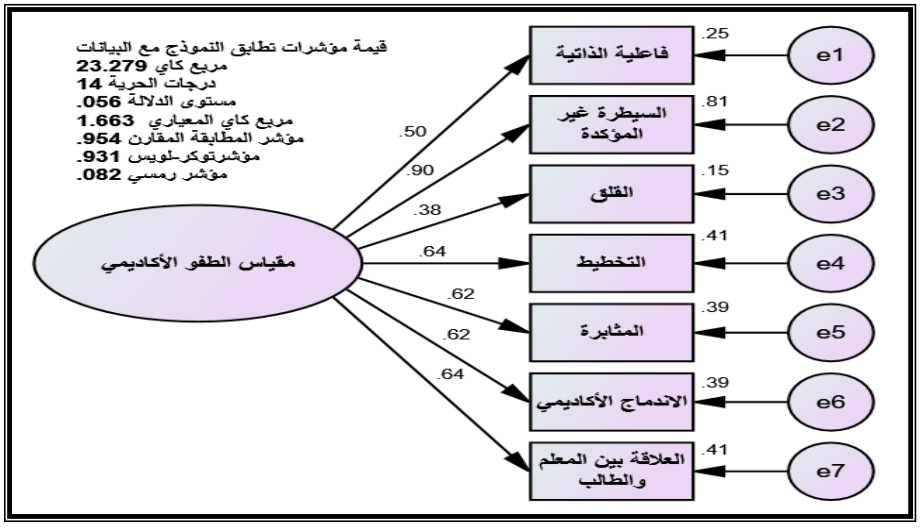
ثانيا: الصدق:

١- صدق المحكمين:

تم عرض مقياس الطفو الأكاديمي في صورته الأولية على عشرة (١٠) من المتخصصين في التربية الخاصة والصحة النفسية ملحق (١) للتأكد من سلامة مفرداته ومدي انتمائها للبعد، ووضوح صياغة المفردات مع إمكانية تعديلها سواء بالحذف أو الإضافة، وقد أجمع المحكمون على أن الفقرات تنتمي إلى المقياس بنسب تتراوح بين ٨٠٪- ١٠٠٪ وبالتالي سوف يتم الابقاء على جميع عبارات المقياس مع اجراء بعض التعديلات الطفيفة.

٢- الصدق العاملي:

وهي حساب صدق التحليل العاملي (التوكيدي) للمقياس عن طريق استخدام التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis باستخدام البرنامج الإحصائي (AMOS 26)، وذلك للتأكد من صدق البناء الكامن (أو التحتي) للمقياس، عن طريق اختبار نموذج العامل الكامن العام، حيث تم افترض أن جميع العوامل المشاهدة لمقياس الطفو الأكاديمي تنتظم حول عامل كامن واحد كما هو موضح بالشكل (٢):



شكل (٢)

نموذج العامل الكامن الواحد لمقياس الطفو الأكاديمي

وقد حظي نموذج العامل الكامن الواحد لمقياس الطفو الأكاديمي على مؤشرات حسن مطابقة جيدة، حيث كانت قيمة (مربع كاي= ٢١٦.٢٤٠) ودرجة حرية = (٥) ومؤشر رمسي RMSEA= (٠.٦٥٣) وهذا يدل إن نموذج يتمتع بمؤشرات مطابقة جيدة وجدول (١١) يوضح معاملات المسار المعيارية وقيمة (ت) للمتغيرات:

جدول (١١)

ملخص نتائج التحليل العاملي التوكيدي لأبعاد مقياس الطفو الأكاديمي

العامل الكامن	العوامل المشاهدة	التشبع بالعامل الكامن الواحد	الخطأ المعياري لتقدير التشبع	قيم "ت" ودلالتها الإحصائية
مقياس الطفو الأكاديمي	فاعلية الذاتية	٠.٥٠	٠.٢٥	٦.٧٠٠**
	السيطرة غير المؤكدة	٠.٩٠	٠.٨١	٢.٨٤١**
	القلق	٠.٣٨	٠.١٥	٦.٨٤٠**
	التخطيط	٠.٦٤	٠.٤١	٦.٢٢٠**
	المثابرة	٠.٦٢	٠.٣٩	٦.٣٩٥**
	الاندماج الأكاديمي	٠.٦٢	٠.٣٩	٦.٤٠٥**
	العلاقة بين المعلم والطالب	٠.٦٤	٠.٤١	٦.٠٩٦**

** دالة عند مستوى ٠.٠١

يتضح من الجدول (١١) أن نموذج العامل الكامن الواحد قد حظي على قيم جيدة لمؤشرات حسن المطابقة، وأن معاملات الصدق السبعة (التشعبات بالعامل الكامن الواحد) دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)؛ مما يدل على صدق جميع الأبعاد المشاهدة لمقياس الطفو الأكاديمي، ومن هنا يمكن القول إن نتائج التحليل العاملي التوكيدي قدمت دليلاً قويًا على صدق البناء التحتي لهذا المقياس، وأن الطفو الأكاديمي عبارة عن عامل كامن عام واحد تنتظم حولها العوامل الفرعية السبعة المشاهدة لها.

٢- القدرة التمييزية:

تم استخدام القدرة التمييزية لمعرفة قدرة تشخيص التذوق الفني على التمييز بين الأقوياء والضعفاء في الصفة التي يقسها (مقياس الطفو الأكاديمي)، وذلك بترتيب درجات عينة التحقق من الكفاءة السيكومترية في الدرجة الكلية للمقياس تنازليا، وتم حساب دلالة الفروق بين متوسطي درجات الارباعي الأعلى وهو الطرف القوى، والارباعي الأدنى والجدول (١٢) يوضح ذلك:

جدول (١٢)

القدرة التمييزية لمقياس الطفو الأكاديمي (ن = ١٠٠)

الأبعاد	الإرباعى الأعلى ن=٢٥		الإرباعى الأدنى ن=٢٥		قيمة ت	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
فاعلية الذاتية	٣٢.٥٦	١.٠٨	١٤.٨٨	٠.٧٣	٦٧.٨٠٠	٠.٠١
السيطرة غير المؤكدة	١٧.٦٤	١.٠٨	٩.١٢	١.٤٥	٢٣.٥٧٠	٠.٠١
القلق	١٧.٤٤	٢.١٦	٩.٠٤	٠.٩٨	١٧.٧٠١	٠.٠١
التخطيط	١٨.٢٤	١.٩٦	٨.٧٦	١.٠١	٢١.٤٥٧	٠.٠١
المثابرة	٢١.٩٢	١.٤١	١٠.٤٤	٠.٩٢	٣٤.١٠١	٠.٠١
الاندماج الأكاديمي	٢٦.٧٦	١.٤٨	١٢.٧٦	٠.٨٨	٤٠.٦٦٤	٠.٠١
العلاقة بين المعلم والطالب	١٩.٧٢	١.٥٩	١١.٢٨	١.٤٦	١٩.٥٢٨	٠.٠١
الدرجة الكلية	١٥٤.٢٨	٤.١٤	٧٦.٢٨	٤.٤٤	٦٤.٢٥٨	٠.٠١

يتضح من الجدول (١٢) أن الفرق بين الميزانين القوى والضعيف دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) وفي اتجاه المستوى الميزاني القوي مما يعني تمتع المقياس بقدرة تمييزية عالية.

ثالثا: الثبات

١- طريقة إعادة التطبيق:

تمَّ ذلك بحساب ثبات مقياس الطفو الأكاديمي من خلال إعادة تطبيق المقياس بفاصل زمني قدره أسبوعين وذلك على عينة التحقق من الكفاءة السيكومترية، وتم استخراج معاملات الارتباط بين درجات العينة باستخدام معامل بيرسون (Pearson)، وكانت جميع معاملات الارتباط لأبعاد المقياس دالة عند (٠.٠١) مما يشير إلى أنَّ المقياس يعطى نفس النتائج تقريباً إذا ما استخدم أكثر من مرَّة تحت ظروف مماثلة وبيان ذلك فى الجدول (١٣):

جدول (١٣) نتائج الثبات بطريقة إعادة التطبيق لمقياس الطفو الأكاديمي

أبعاد المقياس	معامل الارتباط بين التطبيقين الأول والثانى	مستوى الدلالة
فاعلية الذاتية	٠.٨٥٥	٠.٠١
السيطرة غير المؤكدة	٠.٨٠٥	٠.٠١
القلق	٠.٨١٤	٠.٠١
التخطيط	٠.٦٩٧	٠.٠١
المثابرة	٠.٧٨٢	٠.٠١

أبعاد المقياس	معامل الارتباط بين التطبيقين الأول والثانى	مستوى الدلالة
الاندماج الأكاديمي	٠.٨٠١	٠.٠١
العلاقة بين المعلم والطالب	٠.٧٦٣	٠.٠١
الدرجة الكلية	٠.٨٢٦	٠.٠١

يتضـــح من خلال جدول (١٣) وجود علاقة ارتباطية دالة إحصـــائيًا بين التطبيق الأول والتطبيق الثانى لأبعاد مقياس الطفو الأكاديمي، والدرجة الكلية له، مما يدل على ثبات المقياس، ويؤكد ذلك صلاحية مقياس الطفو الأكاديمي لقياس السمة التي وُضع من أجلها.

٢- طريقة معامل ألفا ـ كرونباخ:

تمَّ حســـاب معامل الثبات للطفو الأكاديمي باســـتخدام معامل ألفا – كرونباخ وكانت كل القيم مرتفعة، ويتمتع بدرجة مناسبة من الثبات، وبيان ذلك في الجدول (١٤):

جدول (١٤)

معاملات ثبات الطفو الأكاديمي باستخدام معامل ألفا – كرونباخ

م	الأبعاد	معامل ألفا – كرونباخ
١	فاعلية الذاتية	٠.٨٠١
٢	السيطرة غير المؤكدة	٠.٧٣٢
٣	القلق	٠.٧٨٤
٤	التخطيط	٠.٨٠٤
٥	المثابرة	٠.٧٥٥
٦	الاندماج الأكاديمي	٠.٧٦٥
٧	العلاقة بين المعلم والطالب	٠.٧٧٢
	الدرجة الكلية	٠.٨١٣

يتضـح من خلال جدول (١٤) أنَّ معاملات الثبات مرتفعة، مما يعطى مؤشرًا جيدًا لثبات التذوق الفني، وبناء عليه يمكن العمل به.

٣- طريقة التجزئة النصفية:

تم تطبيق مقياس الطفو الأكاديمي على عينة التحقق من الكفاءة السيكومترية، وتم تصحيح المقياس, ثم تجزئته إلى قسمين، القسم الأول اشتمل على المفردات الفردية، والثاني على المفردات الزوجية، وذلك لكل فرد على حدة، وتم حساب معامل الارتباط بطريقة بيرسون (Pearson) بين درجات المفحوصين في المفردات الفردية، والمفردات الزوجية، فكانت قيمة مُعامل سبيرمان – براون، ومعامل جتمان العامة للتجزئة النصفية مرتفعة، حيث تدل على أنَّ المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات، وبيان ذلك في الجدول (١٥):

جدول (١٥)

مُعاملات ثبات الطفو الأكاديمي بطريقة التجزئة النصفية

م	الأبعاد	سبيرمان . براون	جتمان
١	فاعلية الذاتية	٠.٨٤٥	٠.٧٧٣
٢	السيطرة غير المؤكدة	٠.٧٧٩	٠.٦٦٣
٣	القلق	٠.٩٣٩	٠.٧٦٦
٤	التخطيط	٠.٩٨٤	٠.٨٠٢
٥	المثابرة	٠.٨٢٦	٠.٦٣٩
٦	الاندماج الأكاديمي	٠.٨١٤	٠.٧٥١
٧	العلاقة بين المعلم والطالب	٠.٨٧٥	٠.٧٨٩
	الدرجة الكلية	٠.٨٥٧	٠.٧٩٣

يتضح من جدول (١٥) أنَّ معاملات ثبات المقياس الخاصة بكل بعد من أبعاده بطريقة التجزئة النصفية سبيرمان – براون متقاربة مع مثيلتها طريقة جتمان، مما يدل على أن الطفو الأكاديمي يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

الصورة النهائية للمقياس:

تم تقدير الدرجات على مدرج خماسي (دائماً– غالباً– أحياناً– نادراً– أبداً)، ويحصل الطالب على خمس درجات للاستجابة دائماً، وأربعة درجات للاستجابة غالباً، وثلاثة درجات للاستجابة أحياناً، ودرجتان للاستجابة نادراً، ودرجة واحدة للاستجابة أبداً) والعكس للمفردات السلبية والتي جاءت على النحو التالي:

– بعد فاعلية الذات: يشمل المفردات (٢ –٩).

- بعد السيطرة غير المؤكدة: يشمل المفردات (١٤- ١٦- ١٨).
- بعد القلق: يشمل المفردات (٢٠-٢١-٢٢-٢٣-٢٥).
- بعد التخطيط: يشمل المفردات (٢٧-٣٠).
- بعد المثابرة: يشمل المفردات (٣٦-٣٧-٣٨).
- بعد الاندماج الأكاديمي: يشمل المفردات (٤٥-٥٠-٥٢).
- بعد العلاقة بين المعلم والطالب: يشمل المفردات (٥٥- ٥٨).

وتم حساب الدرجة الكلية للمفحوص على المقياس بجمع درجات الأبعاد الفرعية للمقياس والتي تراوح بين (٦٠- ٣٠٠) درجة، وتشير الدرجة المرتفعة على ارتفاع الطفو الأكاديمي للطلاب ذوي صعوبات التعلم، بينما تشير الدرجة المنخفضة على انخفاض الطفو الأكاديمي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم.

خطوات واجراءات البحث:

- الاطلاع على الأدبيات والدراسات والبحوث السابقة المرتبطة بمتغيرات البحث وتصميم الأدوات.
- إعداد مقاييس(الكفاءة الذاتية المدركة- الطفو الأكاديمي) وحساب الكفاءة السيكومترية للمقاييس.
- تحديد العينة من خلال أدوات التشخيص المستخدمة في البحث.
- تطبيق مقياس الكفاءة الذاتية المدركة والطفو الاكاديمي على العينة.
- تحليل البيانات وتلخيصها من خلال الأساليب الاحصائية الملائمة باستخدام برنامج (spss) الاحصائي.

ثانياً: نتائج الدراسة:

التحقق من نتائج الفرض الأول:

ينص الفرض على أنه "**توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصـــائية بين بعد الكفاءة الذاتية المدركة والطفو الأكاديمي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم**".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب قيم معاملات ارتباط بيرسون(Pearson) بين أبعاد كل من الكفاءة الذاتية المدركة والطفو الأكاديمي، والجدول (١٦) يوضح ذلك:

جدول (١٦)

قيم معاملات الارتباط بين الكفاءة الذاتية المدركة والطفو الأكاديمي (ن =١٢٠)

الطفو الأكاديمي	الكفاءة الذاتية المدركة

	الكفاءة الأكاديمية	الكفاءة الاجتماعية	الكفاءة الانفعالية	الدرجة الكلية
الفاعلية الذاتية	**٠,٦٠٢	**٠,٧٨٤	**٠,٧٨٥	**٠,٨٢٨
السيطرة غير المؤكدة	**٠,٦٣١	**٠,٦٨٧	**٠,٧٥٩	**٠,٧٧٨
القلق	**٠,٤٣٤	**٠,٧١٥	**٠,٧٥٣	**٠,٧٣٨
التخطيط	**٠,٥٥٣	**٠,٦٨٥	**٠,٧٥٨	**٠,٧٥٧
المثابرة	**٠,٧٢٥	**٠,٦٤٢	**٠,٧٢٥	**٠,٧٦٩
الاندماج الأكاديمي	**٠,٥٥٥	**٠,٦٩٥	**٠,٧٦٢	**٠,٧٦٣
العلاقة بين المعلم والطالب	**٠,٣٩٨	**٠,٤٤٢	**٠,٤٢٣	**٠,٤٧٤
الدرجة الكلية	**٠,٧٢١	**٠,٨٥٣	**٠,٩٠٩	**٠,٩٣٨

** دالة عند مستوى دلالة ٠.٠١

يتضـــح من جدول (١٦) وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصـــائية بين أبعاد الكفاءة الذاتية المدركة (الكفاءة الأكاديمية- الكفاءة الاجتماعية- الكفاءة الانفعالية) والدرجة الكلية للكفاءة الذاتية المدركة وبين أبعاد الطفو الأكاديمي (الفاعلية الذاتية- الســـيطرة غير المؤكدة- القلق- التخطيط- المثابرة- الاندماج الأكاديمي- العلاقة بين المعلم والطالب) عند مســـتوى (٠.٠١)، وبذلك يكون الفرض الأول للدراسة قد تحقق بجميع الأبعاد.

التحقق من نتائج الفرض الثاني:

ينص الفرض على أنَّه "**توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الكفاءة الذاتية المدركة بين متوسطي درجات (الذكور- الإناث) لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية**".

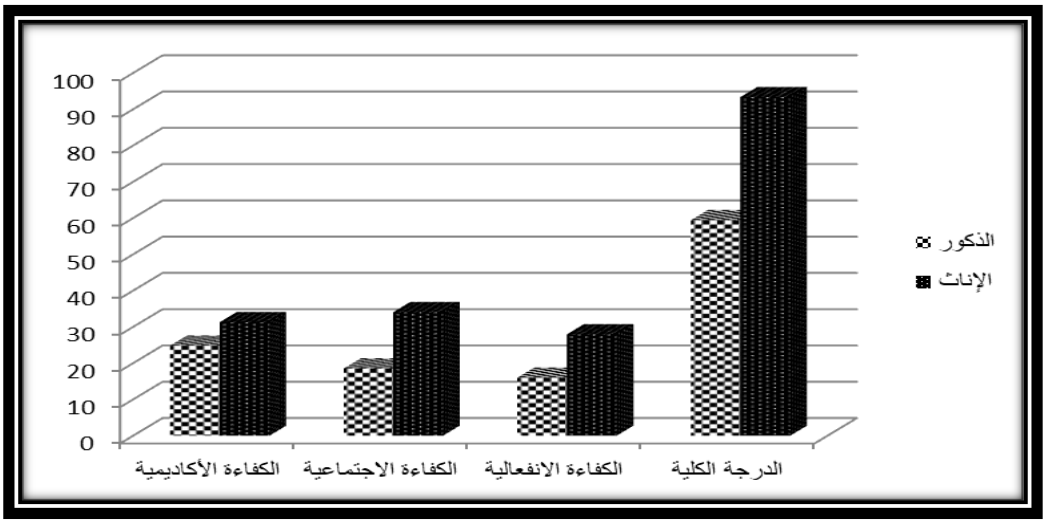
وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم استخدام اختبار (ت) T-test للمجموعتين، والجدول (١٧) يوضح ذلك:

جدول (١٧)

الفروق في درجة الكفاءة الذاتية المدركة بين الذكور والإناث (ن = ١٢٠)

الأبعاد	الذكور (ن = ٦٠)		الإناث (ن = ٦٠)		قيمة ت	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
الكفاءة الأكاديمية	٢٤.٨٧	١.٨٧	٣١.٣٣	٤.٢٥	١٠.٧٩٥	٠.٠١
الكفاءة الاجتماعية	١٨.٥٥	٢.٩٩	٣٤.١٠	٣.٩٩	٢٤.١٦٢	٠.٠١
الكفاءة الانفعالية	١٦.٠٣	٢.٥٨	٢٧.٩٧	٢.١٩	٢٧.٣١١	٠.٠١
الدرجة الكلية	٥٩.٤٥	٤.٤٤	٩٣.٤٠	٤.١٧	٤٣.١٥١	٠.٠١

يتبين من جدول (١٧) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات الذكور والإناث من ذوي صـــعوبات التعلم في اتجاه الإناث في الكفاءة الذاتية المدركة كدرجة كلية وكأبعاد فرعية، حيث كانت قيمة (ت) على التوالي = (١٠.٧٩٥ – ٢٤.١٦٢ – ٢٧.٣١١ – ٤٣.١٥١) في الكفاءة الأكاديمية، الكفاءة الاجتماعية، الكفاءة الانفعالية، والدرجة الكلية للكفاءة الذاتية المدركة، وهي جميعًا دالة إحصـــائياً عند مســـتوى دلالة (٠.٠١) وبذلك يكون الفرض الثاني للدراسة قد تحقق بجميع الأبعاد. والشكل البياني (٣) يوضح ذلك:



شكل (٣) الفروق في درجة الكفاءة الذاتية المدركة بين الذكور والإناث

التحقق من نتائج الفرض الثالث:

ينص الفرض على أنَّه "**توجد فروق ذات دلالة إحصـــائية في الطفو الأكاديمي بين متوسطي درجات (الذكور– الإناث) لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية**".

وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم استخدام اختبار (ت) T-test للمجموعتين، والجدول (١٨) يوضح ذلك:

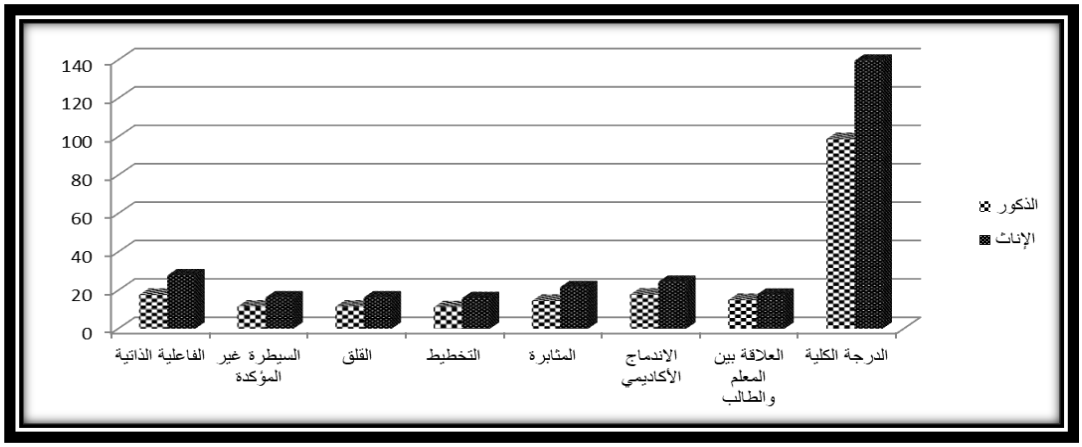
جدول (١٨)

الأبعاد	الذكور (ن = ٦٠)		الإناث (ن = ٦٠)		قيمة ت	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
الفاعلية الذاتية	١٧.٥٨	٢.٦٤	٢٧.٧٣	٤.٠٢	١٦.٣٢٦	٠.٠١

الأبعاد	الذكور (ن = ٦٠)		الإناث (ن = ٦٠)		قيمة ت	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
السيطرة غير المؤكدة	١١.٤٧	١.٥٩	١٦.٢٠	١.٦٨	١٥.٨٧٩	٠.٠١
القلق	١١.٤٨	١.٧٠	١٦.٢٠	١.٨٠	١٤.٧٣٨	٠.٠١
التخطيط	١١.١٧	١.٩٥	١٥.٨٥	١.٧٨	١٣.٧٢٨	٠.٠١
المثابرة	١٤.٤٣	٢.٧٥	٢١.٦٢	٣.٧٨	١١.٩٠٥	٠.٠١
الاندماج الأكاديمي	١٧.٧٢	٤.٠٣	٢٤.٣٥	٢.١٨	١١.٢٠٠	٠.٠١
العلاقة بين المعلم والطالب	١٤.٩٠	١.٩٦	١٧.٦٢	٣.٠٣	٥.٨٢٧	٠.٠١
الدرجة الكلية	٩٨.٧٥	٧.٠٥	١٣٩.٥٧	٧.٦٦	٣٠.٣٧٥	٠.٠١

الفروق في درجة الطفو الأكاديمي بين الذكور والإناث (ن = ١٢٠)

يتبين من جدول (١٨) وجود فروق ذات دلالة إحصـــائية بين متوســـطي درجات الذكور والإناث من ذوي صـــعوبات التعلم في اتجاه الإناث في الطفو الأكاديمي كدرجة كلية وكأبعاد فرعية، حيث كانت قيمة (ت) على التوالي = (١٦.٣٢٦- ١٥.٨٧٩ - ١٤.٧٣٨- ١٣.٧٢٨- ١١.٩٠٥- ١١.٢٠٠ - ٥.٨٢٧ - ٣٠.٣٧٥) في الفاعلية الذاتية، الســـيطرة غير المؤكدة، القلق، التخطيط، المثابرة، الاندماج الأكاديمي، العلاقة بين المعلم والطالب، والدرجة الكلية للطفو الأكاديمي، وهي جميعًا دالة إحصـــائياً عند مســـتوى دلالة (٠.٠١) وبذلك يكون الفرض الثالث للدراسة قد تحقق بجميع الأبعاد. والشكل البياني (٤) يوضح ذلك:



شكل (٤) الفروق في درجة الطفو الأكاديمي بين الذكور والإناث

التحقق من نتائج الفرض الرابع:

ينص الفرض على أنـه "**يمكن التنبؤ بـالطفو الأكـاديمي من خلال الكفـاءة الـذاتيـة المدركة لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الاعدادية**"

وللتحقق من صـــحة هذا الفرض تم اســـتخدم أســـلوب تحليل الانحدار المتعدد المتدرج (Stepwise Regression)، وذلك بهدف تحديد مدى اسـهام الكفاءة الذاتية المدركة في التنبؤ بمستوى الطفو الأكاديمي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الاعدادية، وجاءت النتائج كما في الجداول (١٩):

جدول (١٩)

المتغير التابع	المتغير المستقل الكفاءة الذاتية المدركة	الارتباط المتعدد R	نسبة المساهمة R2	قيمة B	قيمة بيتا Beta	قيمة ف	قيمة (ت) ودلالتها	مستوى الدلالة	الثابت
الطفو الأكاديمي	الكفاءة الانفعالية	٠.٩٠٩	٠.٨٢٦	١.٩١٨	٠.٥٦٨	٥٥٨.٩٨٨	**٩.٨٠٨	٠.٠١	٢٦.٧٤٦
	الكفاءة الأكاديمية	٠.٩٤٠	٠.٨٨٣	١.٢٦٧	٠.٢٦٨	٤٤١.٩٤٩	**٧.١٨٢	٠.٠١	
	الكفاءة الاجتماعية	٠.٩٤٧	٠.٨٩٦	٠.٥٥٦	٠.٢١٩	٣٣٣.٤٠٧	**٣.٨٠٥	٠.٠١	

التنبؤ بالطفو الأكاديمي من خلال الكفاءة الذاتية المدركة

** دال عند مستوى دلالة ٠.٠١

يتضح من جدول (١٩) أنه تسهم الكفاءة الأكاديمية والكفاءة الاجتماعية والكفاءة الانفعالية، بنسبة إسهام إيجابية دالة بلغت قيمتها (٠.٨٢٦)، (٠.٨٨٣)، (٠.٨٩٦) على الترتيب في التنبؤ بمستوى الطفو الأكاديمي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الاعدادية، ويمكن صياغة معادلة الانحدار للتنبؤ على النحو التالي:

الطفو الأكـاديمي = ٠.٨٢٦ (الكفـاءة الانفعـاليـة) + ٠.٨٨٣ (الكفـاءة الأكـاديميـة) + ٠.٨٩٦ (الكفاءة الاجتماعية) – ٢٦.٧٤٦ (الثابت).

مناقشة وتفسير النتائج

أشارت نتائج **الفرض الأول** إلي وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الكفاءة الذاتية بجميع أبعاده (الكفاءة الأكاديمية والكفاءة الاجتماعية والكفاءة الانفعالية) والطفو الأكاديمي بجميع أبعاده (فاعلية الذات – السيطرة غير المؤكدة – القلق– التخطيط – المثابرة – الاندماج الأكاديمي – العلاقة بين المعلم والطالب) لدي الطلاب ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الإعدادية. وتدل

هذه النتيجة أنه كلما انخفضت الكفاءة الذاتية المدركة لدي الطلاب ذوي صعوبات التعلم كلما انخفض الطفو الأكاديمي لديهم، وكلما ارتفعت الكفاءة الذاتية المدركة لدي الطلاب ذوي صعوبات التعلم كلما ارتفع الطفو الأكاديمي لديهم.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة رانيا الصاوي والسيد مصطفى (٢٠١٤) التي هدفت إلى التعرف على كفاءة الذات الأكاديمية المدركة وعلاقتها بقلق الاختبار لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم مقارنة بالعاديين، حيث خلصت النتائج إلى انخفاض إدراك كفاءة الذات الأكاديمية المدركة، وارتفاع الشعور بقلق الاختبار بصورة دالة إحصائياً لدى ذوي صعوبات التعلم مقارنة بالعاديين، وارتفاع شعور ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة المتوسطة بقلق الاختبار عن ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الثانوية.

ودراسة Lei, Zhang, Deng, Wang, Shao & Hu (2021) التي بحث عن العلاقة بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية وقلق الاختبار والآليات النفسية الكامنة من خلال الطفو الأكاديمي ودعم الأقران، كشفت الدراسة عن تأثير غير مباشر للكفاءة الذاتية الأكاديمية المنخفضة على قلق الاختبار من خلال مستوي منخفض من الطفو الأكاديمي، ودراسة Olendo, et al (2019) التي هدفت للكشف عن العلاقة بين الكفاءة الذاتية والطفو الأكاديمي بين الطلاب في مقاطعة ميغوري، كشفت الدراسة أن المزيد من الطلاب كانوا على مستوى عالٍ من الكفاءة الذاتية، وأن عددًا أكبر من الطلاب لديهم مستوى معتدل من الطفو الأكاديمي، تم الكشف أيضًا عن أن الكفاءة الذاتية تنبأت بالطفو الأكاديمي للطلاب، بالإضافة إلى عدم وجود فرق كبير بين الجنسين في الكفاءة الذاتية والطفو الأكاديمي، أوصت الدراسة باستخدام أصحاب المصلحة تدخلات تهدف إلى تعزيز مستوى الكفاءة الذاتية للطلاب، حيث إنها قابلة للتغيير من أجل تحسين الطفو الأكاديمي.

تعتبر نتيجة الفرض منطقية حيث أن الاضطرابات الموجودة لدي الطلاب ذوي صعوبات التعلم تؤدي إلى مشكلات تظهر في أداء الأفراد التحصيلي والأكاديمي، وعادة ما تصاحب بظهور العديد من المشكلات النفسية والسلوكية مثل ضبط الذات والكفاءة الاجتماعية والتفاعل الاجتماعي مع الأخرين (Torgesen, 2003)، كما تؤثر تلك المشكلات على الطلاب ذوي صعوبات التعلم في خفض تقييمهم لمستوى أدائهم ومهاراتهم في المهام التحصيلية عند مقارنة أنفسهم بالطلبة العاديين، وهو ما يخفض من مستوى تقييمهم لكفاءتهم الذاتية المدركة وخاصة كفاءتهم الأكاديمية.

ويرى (Bandura, 1997) أن الشعور بانخفاض الكفاءة الذاتية المدركة يرتبط بالقلق والعجز، وانخفاض التقدير الذاتي، وامتلاك أفكار تشاؤمية عن عدم القدرة على الإنجاز.

ويعاني الطلاب ذوي صعوبات التعلم من انخفاض الكفاءة الذاتية المدركة فيما يتعلق بقدراتهم الأكاديمية والاجتماعية والانفعالية. حيث يمكن القول أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم يعانون من تكرار الفشل في دراستهم ولا يمكنهم النجاح والوصول إلى المستوى المطلوب مثل أقرانهم، كما أنهم يكونون مفهوماً سلبياً لذواتهم لأنهم لا يشعرون بالرضا عما ينجزونه أو يحققونه، كما أن فشلهم الأكاديمي وخبراتهم الاجتماعية تقودهم إلى الإحباط وخيبة الأمل مما يؤدي إلى انخفاض الكفاءة الذاتية المدركة لديهم، فبالتالي عدم قدرتهم على النجاح في الاختبارات والامتحانات، وعدم أداء مهامهم بشكل جيد، وعدم قدرتهم علي وضع الخطط والاستسلام عند مواجهة الاختبارات الصعبة، والشعور بالقلق بسهولة، وتأثير الأشخاص عليهم من معلمين وأقران على أداء المهام والاختبارات ينشأ لديهم شعور سلبي بعدم القدرة، مما يؤدي بدوره إلى خلق مشاكل تتجاوز كفاءتهم الذاتية المدركة، وتؤدي في النهاية إلى انخفاض الطفو الأكاديمي.

وتشير نتائج **الفرض الثاني** إلى أنَّه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في الكفاءة الذاتية المدركة بين متوسطي درجات (الذكور– الإناث) لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية في اتجاه الإناث اتجاه الإناث في الكفاءة الأكاديمية، الكفاءة الاجتماعية، الكفاءة الانفعالية، والدرجة الكلية للكفاءة الذاتية المدركة.

وتتفق تلك النتيجة مع دراسة كل من باسل محمد مصطفي (٢٠١٥) التي توصلت لوجود فروق في الكفاءة الذاتية المدركة بين الذكور والإناث لصالح الإناث، واختلفت تلك النتيجة مع دراسة كل Arslan (2012)؛ Joo, Seo, Joung, & Lee (2012) ؛ فيصل خليل (٢٠٢٠) التي وجدت فروق بين الذكور والاناث في الكفاءة الذاتية المدركة لصالح الذكور. كما اختلفت مع دراسة Niehaus, et al (2012)؛ Zuffianò, et al (2013) ؛ ودراسة رانية الخزاعلة (٢٠٢٠)؛ وايمان الغنيمي (٢٠٢٠) التي أشاروا إلى انه لا يوجد فروق دالة احصائياً في مستوي الكفاءة الذاتية المدركة تعزي لصالح الجنس، ويمكن تفسير تلك الاختلافات إلى طبيعة وخصائص العينة. ونفسر ذلك بأن الاناث بطبيعتهم أكثر رغبة من الذكور في إثبات أنهم أكثر قدرة وأكثر محاولة لإثبات الذات، وتعمل الإناث علي تنمية كفاءتها وذاتها وقدراتها في مواجهة المواقف

التعليمية الصعبة بقدر المستطاع، وبالتالي يؤثر تلك الصفات بشكل ايجابي على كفاءتهم الذاتية المدركة.

وتشير نتائج **الفرض الثالث** إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث من ذوي صعوبات التعلم في اتجاه الإناث في الطفو الأكاديمي في الفاعلية الذاتية، السيطرة غير المؤكدة، القلق، التخطيط، المثابرة، الاندماج الأكاديمي، العلاقة بين المعلم والطالب، والدرجة الكلية للطفو الأكاديمي.

واتفقت تلك النتيجة مع نتائج دراسة كل من Martin & Marsh, (2019) ؛ Shafi, et al., (2018) ونتائج دراسة رمضان حسن (٢٠٢٠) والتي توصلت إلي وجود فروق في الطفو الأكاديمي بين الذكور والإناث لصالح الإناث. واختلفت نتائج الفرض الثالث ونتائج بحث(Collie, et al., 2016; Datu & Yang, 2016; Mawarni, et al., 2019) ؛ ونتائج دراسة شيري مسعد حليم (٢٠١٩) والتي توصلت أن الطفو الأكاديمي لدي الذكور أعلى بفارق حقيقي من الإناث ومكوناته فاعلية الذات، السيطرة غير المؤكدة، الاندماج الأكاديمي، العلاقات المتبادلة بين الطالب والمعلم. لا يوجد فرق جوهري بين الذكور والإناث في مكون القلق. ويمكن تفسير تلك الاختلافات إلى اختلاف خصائص عينة صعوبات التعلم حيث أن معظم هذه الدراسات طبقت على العاديين.

ويمكن تفسير ذلك بأن الإناث أكثر قدرة على مواجهة الصعاب حيث أنهم لم يستسلموا بسوله لحالة الفشل لديهم عكس الذكور، كما تعمل الإناث علي بذل قصارى جهدها في تنمية ذاتها وقدراتها في مواجهة المواقف التعليمية الصعبة والتحديات الأكاديمية التي تواجهها، حيث أنهم لديهم قدر المثابرة وعدم استسلامها الاحباط بسهوله مثل الذكور.

وتشير نتائج **الفرض الرابع** إلى امكانية التنبؤ بالطفو الأكاديمي من خلال الكفاءة الذاتية المدركة لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الاعدادية، أن من أهم العوامل المستقلة التي تسهم في التنبؤ بالطفو الأكاديمي للكفاءة الأكاديمية والكفاءة الاجتماعية والكفاءة الانفعالية، بنسبة إسهام إيجابية دالة بلغت قيمتها (٠.٨٢٦)، (٠.٨٨٣)، (٠.٨٩٦) على الترتيب في التنبؤ بمستوى الطفو الأكاديمي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الاعدادية.

وتتفق نتيجة الفرض الرابع مع نتيجة دراسة Lei, et al. (2021) التي كشفت عن تأثير غير مباشر للكفاءة الذاتية الأكاديمية على قلق الاختبار من خلال الطفو الأكاديمي، ونتيجة

دراسة Olendo, et al (2019 التي كشفت أيضًا عن أن الكفاءة الذاتية المدركة تنبأت بالطفو الأكاديمي للطلاب، ونتيجة دراسة Martin, et al (2013) إمكانية التنبؤ بالطفو الأكاديمي بمعلومية القلق والكفاءة الذاتية والاندماج والعلاقة بين الطالب والمعلم، وقد فسر القلق الجزء الأكبر من التباين في الطفو الأكاديمي.

ويمكن تفسير ذلك بأنه الكفاءة الذاتية المدركة من الخصائص النفسية الايجابية التي تساعد في ظهور الطفو الأكاديمي لدى الطلاب حيث أنه عامل حماية نفسي مهم للطلاب الذين يتعاملون مع النكسات والصعوبات التي يواجهونها في التعلم اليومي، وتقليل القلق من الاختبار، وبالتالي لان الطلاب ذوي صعوبات التعلم لديهم تصرفات مفككة بسبب الفشل الناجم عن صعوبات التعلم لديهم، والذي ينشأ لديهم شعور سلبي بتقدير الذات، وغالبًا ما يؤدي هذا الافتقار في تقدير الكفاءة الذاتية إلى انخفاض في الطفو الأكاديمي يحدث بسبب الفشل المتتالي، مما يؤدي بدوره إلى خلق مشاكل تتجاوز اضطراباتهم الرئيسية وتؤدي في النهاية إلى انخفاض الطفو الأكاديمية. وبالتالي يمكن التنبؤ بالطفو الأكاديمي من خلال مستوي الكفاءة الذاتية المدركة لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم.

التوصيات:

في ضوء نتائج البحث الحالي تم وضع عدة توصيات هي:

- ضرورة الاهتمام بتنمية الكفاءة الذاتية المدركة بكل أبعادها لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم في مختلف المراحل التعليمية.
- ضرورة الاهتمام بالأنشطة التي تنمي الطفو الأكاديمي لدي الطلاب ذوي صعوبات التعلم مما يزيد من فاعليتهم واندماجهم في الأنشطة التعليمية.
- تدريب معلمي ذوي صعوبات التعلم على التدعيم الإيجابي وأساليب رفع كفاءة الذات المدركة، وتنمية الطفو الأكاديمي لمساعدة طلابهم على مواجهة الصعوبات والتحديات الأكاديمية اليومية.
- تصميم واجراء البرامج المناسبة التي تساعد على تحسين الكفاءة الذاتية المدركة والطفو الأكاديمي للطلاب ذوي صعوبات التعلم بالمراحل المختلفة.

البحوث المقترحة:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث الحالي يمكن اقتراح مزيد من الدراسات والبحوث مثل:

١- الكفاءة الذاتية المدركة وعلاقتها بالاندماج الأكاديمي لدي الطلاب ذوي صعوبات التعلم.
٢- الطفو الأكاديمي وعلاقته بالإنجاز الأكاديمي لدي طلاب ذوي صعوبات التعلم.
٣- دراســـة العلاقات بين الطفو الأكاديمي والدافعية الأكاديمي لدى الطلاب ذوي صـــعوبات التعلم.
٤- نمذجة العلاقة بين الكفاءة الذاتية المدركة والطفو الأكاديمي والمرونة الأكاديمية لدي طلاب ذوي صعوبات التعلم.

المراجع

ابتسام محمود(٢٠١٨). فاعلية برنامج تدريبي قائم على تنمية بعض المحددات التحفيزية لتحسين الطفو الأكاديمي لدى طالبات الجامعة. *مجلة العلوم التربوية*، كلية الدراسات العليا التربوية، جامعة القاهرة، (٢٦)، ٢٠٦-٢٥٠.

أحمد خزاعلة وجمال الخطيب (٢٠١١).المهارات الاجتماعية والانفعالية للطلبة ذوي صعوبات التعلم وعلاقتها ببعض المتغيرات. *مجلة العلوم التربوية*، الجامعة الأردنية، ١(٣٨)، ٣٧٢-٣٨٩.

ايمان الغنيمي(٢٠٢٠). الكفاءة الذاتية الأكاديمي لدى ذوي صعوبات التعلم والعاديين" دراسة مقارنه"، *مجلة كلية التربية*، جامعة بنها، ٣١(١٢٤)، ٥٨٢- ٦١٤.

باسل محمد (٢٠١٥). *الدافع المعرفي وعلاقته بالكفاءة الذاتية المدركة لدى طلبة المرحلة الاعدادية في منطقة الناصرة*. رسالة ماجستير، كلية العلوم النفسية والتربوية، جامعة عمان العربية.

جمال شفيق (٢٠١٤). الخصائص السلوكية المميزة لذوي صعوبات التعلم والعاديين: دراسة مقارنه، *مجلة دراسات الطفولة*، جامعة عين شمس، كلية الدراسات العليا للطفولة، ١٧(٦٥)، ١٦٧-١٧٦.

جيهان المربوعية (٢٠١٦). *التحصيل الدراسي وعلاقته بمعتقدات الكفاءة الذاتية المدركة ومهارة حل المشكلات لدى الطلبة العاديين والطلبة المدرجين في برنامج صعوبات التعلم في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بسلطنة عمان*. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس.

حميدة العربي (٢٠١٥).*مقدمة في صعوبات التعلم*. القاهرة: دار الفكر العربي.

رانيا الصاوي؛ والسيد مصطفى (٢٠١٤). كفاءة الذات الأكاديمية المدركة والشعور بقلق الاختبار بين صعوبات التعلم والعاديين. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ١٥(٤)، ٥١٥-٥٣٩.

سعود المطيري(٢٠١٥). *الكفاءة الذاتية المدركة وعلاقتها بالطموح لدى فائقي ومتوسطي التحصيل وذوي صعوبات التعلم من طلاب المرحلة الثانوية في الكويت*. رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، جامعة الخليج العربي، البحرين.

سليمان عبد الواحد (٢٠١١). *ذوي صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

سوسن ابراهيم (٢٠١٥). بروفيلات النهوض الدراسي وقلق الاختبار في علاقتهما بالانشغال المدرسي والتحصيل باستخدام التحليل العنقودي لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة العلوم التربوية*، ٢٣(٢)، ٢٩-٩٧.

السيد محمود(٢٠١٧). فعالية برنامج تدريبي معرفي سلوكي في تحسين الكفاءة الذاتية المدركة لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة بالصف الخامس الابتدائي، *مجلة كلية التربية*، جامعة سوهاج ج٥٠، ١١٥- ١٧٥.

شيري مسعد (٢٠١٩). العلاقة بين الطفو الأكاديمي و توجهات أهداف الإنجاز لدى طلبة الصف الأول الثانوي بمحافظة الشرقية. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، (١٦٢), ٢٩٧- ٣٣٨.

عادل العدل(٢٠١٣). *صعوبات التعلم وأثر التدخل المبكر والدمج التربوي لذوي الاحتياجات الخاصة*. القاهرة: دار الكتاب الحديث.

عاطف نصار (٢٠٠٧). *العلاقة بين الكفاءة الذاتية المدركة والتحصيل الدراسي لدى طلبة ذوي صعوبات التعلم في المدارس الاساسية في منطقة الناصرة*. رسالة ماجستير، كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمان العربية، الأردن.

عبد الكريم مأمون، غفيل ساسي(٢٠٢٠). الكفاءة الذاتية المدركة وعلاقتها بجودة الحياة لدى المراهق مجهول النسب، *مجلة دراسات نفسية وتربوية*، ١٣(٢)، ٢٧-٤٣.

عبد المطلب القريطي(٢٠٠٥). *سيكولوجية ذوي الاحتياجات وتربيتهم*(ط٤).القاهرة: دار الفكر العربي.

فتحي الزيات (٢٠٠١). *علم النفس المعرفي*. القاهرة: دار النشر العربي.

فيصل خليل (٢٠٢٠). الفضول المعرفي وعلاقته بالكفاءة الذاتية المدركة لدى طلبة جامعة اليرموك. *مجلة اتحاد الجامعات العربية*، ٤٠(٢)، ٣٥-٥٢.

منال محمود(٢٠١٤). النموذج البنائي للعلاقات السببية بين الطفو الدراسي وأهداف الشخصية المثلى والتوجهات الدراسية المساهمة في التحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة دراسات عربية*، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية، ١٣(٤)، ٥٣٣-٦٣٣.

وائل عبد السميع (٢٠٢١).الذكاء الروحي وعلاقته بكل من التفكير الإيجابي والكفاءة الذاتية المدركة لدى عينة من طلاب الجامعة ذوي صعوبات التعلم. *مجلة العلوم التربوية*، جامعة الملك سعود، ٢(٢٦)، ٣٢٩- ٤٤٢.

Soleimani, Z., Ghaffari, M., & Baezzat, F. (2018). The Effectiveness of Reality Group Therapy on Academic Vitality in Students with Specific Learning Disorder. *Journal of Learning Disabilities*, 7(4), 68-86.

Ahmadi, R., Hosseini Nasab, S. D., & Azemoseh, M. (2022). The Effectiveness of Motivational Self-regulatory Skills Training on Academic Buoyancy, Resilience and Academic Engagement in Junior High School Students with Low Academic Performance in the Fifth District of Tabriz. *Educational and Scholastic studies*, 11(1), 77-100.

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5).* American Psychiatric Pub, Washington,DC London.

Arslan, A. (2012). Predictive Power of the Sources of Primary School Students' Self-Efficacy Beliefs on Their Self-Efficacy Beliefs for Learning and Performance. *Educational Sciences: Theory and Practice*, *12*(3), 1915-1920.

Bandura, A. (2012). On the functional properties of perceived self-efficacy revisited. *Journal of management*, 1(38), 9-44.

Bandura, A.(2018). Toward a Psychology of Human Agency: Pathways and Reflections. *Perspect. Psychol*. 13, 130–136.

Bandura, A.(1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. Freeman and Company: New York, NY, USA.

Barbara, R.S. (2016). The relationship between positive thinking and perceived self-efficacy. *Journal: Universities Psychological*.1(2), 27-32.

Barnett,P.,(2012). *High School Student`s Academic Buoyancy: Longitudinal Changes In Motivation Cognitive Engagement, and Affect In English and Math*. Theses, Fordham university.

Bateman, D., & Cline, J. (2016). *A teacher's guide to special education*. ASCD: Virginia.

Bishara, S. (2022). Linking cognitive load, mindfulness, and self-efficacy in college students with and without learning disabilities. *European Journal of Special Needs Education*, 37(3), 494-510.

Bloom, E., & Heath, N. (2010). Recognition, expression, and understanding facial expressions of emotion in adolescents with nonverbal and general learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 43(2), 180-192.

Bryan, T., Burstein, K., & Ergul, C. (2004). The social-emotional side of learning disabilities: A science-based presentation of the state of the art. *Learning disability quarterly*, 27(1), 45-51.

Chen, C. & Chan, J. (2014).Career guidance for learning-disabled youth. Int. *J. Educ. Vocat. Guid*. 275–291.

Collie, R., Martin, J., Bottrell, D., Armstrong, D., Ungar, M., & Liebenberg, L. (2016). Social support, academic adversity and academic buoyancy: aperson- centred analysis and implications for academic outcomes. *An International Journal of Experimental Educational Psychology,* 37 (5),550-564.

Cummings, R.; Maddux, C.D.; Casey, J. (2000).Individualized transition planning for students with learning disabilities. *Career Dev*. 49, 60–72.

Datu, D., & Yang, W. (2016). Psychometric validity and gender invariance of the academic buoyancy scale in the Philippines: Aconstruct validation approach. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 36(3), 278-283.

Georg, G., Kathleen, M., Maureen, A. (2002). Self-concept of students with learning disabilities: A Meta-analysis, *School Psychology Review*, 3 (31), 405-428.

Greshaman, F. M., Evans, S., & Elliott, S. N. (1988). Self-efficacy differences among mildly handicapped, gifted, and nonhandicapped students. *The Journal of Special Education*, 22(2), 231-241.

Habibi, M., Tahmasian, K., & Ferrer-Wreder, L. (2014). Self-efficacy in Persian adolescents: Psychometric properties of a Persian version of the Self-Efficacy Questionnaire for Children (SEQ-C). *International*

Perspectives in Psychology: Research, Practice, Consultation, 3(2), 93.

Harter, S. (1982). The perceived competence scale for children. *Child development*, 87-97.

Heiman, T., & Olenik-Shemesh, D. (2020). Social-emotional profile of children with and without learning disabilities: The relationships with perceived loneliness, self-efficacy and well-being. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(20), 7358.

Jason, C., Tamzin, B., & Roland, T. (2019). Academic Buoyancy in Second Level Schools: Insights from Ireland. *Social and Behavioral Sciences*, 197, 98-103.

Joo, Y. J., Seo, H., Joung, S., & Lee, Y. K. (2012). The effects of academic self-efficacy, learning strategies, and perceived instructional strategies on high and low achievers' in the middle school Korean language. *KEDI Journal of Educational Policy*, *9*(2).

Karamanoli, V., Fousiani, K., Sakalaki, M. (2014). Preference for non-cooperative economic strategies is associated with lower perceived self-efficacy, fewer positive emotions, and less optimism. *Psychological reports: mental and physical health*, 115(1), 199-212.

Lei, W., Zhang, H., Deng, W., Wang, H., Shao, F., & Hu, W. (2021). Academic self-efficacy and test anxiety in high school students: A conditional process model of academic buoyancy and peer support. *School Psychology International*, *42*(6), 616-637.

Lerner, J. W. (2000). Learning Dyabilities: Theories, Diagnosis and Teaching Strategies, 8 td ed., New York: Houghton Mifflin Company.

Lipka, O., Forkosh Baruch, A., & Meer, Y. (2019). Academic support model for postsecondary school students with learning disabilities: student and instructor perceptions. *International Journal of Inclusive Education*, 23(2), 142–157.

Martin, A. J. (2014). Academic buoyancy and academic outcomes: Towards a further understanding of students with attention deficit/hyperactivity disorder (ADHD), students without ADHD, and academic buoyancy itself. *British Journal of Educational Psychology*, 84(1), 86-107.

Martin, A. J., and Marsh, H. W. (2009). Academic resilience and academic buoyancy: Multidimensional and hierarchical conceptual framing of causes, correlates, and cognate constructs. *Oxford Rev*. Edu. 35, 353–370.

Martin, A., colmar,S., Davey,l.& Marsh,H.,(2010). Longitudinal Modeling of Academic Buoyancy and Motivation: Do The 5cs Hold up Over Time?. *British Journal Of Educational Psychology* , 80(3),473-480.

Martin, A., Gins,P., Bracket, M., Malmberg,l. & Hall,J., (2013). Academic Buoyancy and Psychological Risk: Exploring Reciprocal Relationships, *Learning & Individual Differences*, 27(6),128-130.

Martin, Andrew J.; Marsh, Herbert W. (2008). "Academic buoyancy: Towards an understanding of students' everyday academic resilience". *Journal of School Psychology*. 46 (1), 53–83.

Martin, J., & Marsh, W. (2019). Investigating the reciprocal relations between academic buoyancy and academic adversity: Evidence for the protective role of academic buoyancy in reducing academic adversity over time. *International Journal of behavioral development,* https://doi.org/10.1177/0165025419885027.

Mawarni, A., Sugandhi, N., Budiman, N., & Thahir, A. (2019). Academic buoyancy of science student in senior high school: analysis and implications for academic outcomes. *Journal of Physics: Conference Series*, 1280, 032046 doi:10.1088/1742-6596/1280/3/032046.

Miller, R. (2016). *Self-concept and students with disabilities in tertiary education.* Unpublished MEd-dissertation. Australia: University of Sydney. 5172-1.

Narimani, M., Rashidi, J., & Zardi, B. (2019). The role of children's self-concept, family's social support, and parenting styles in predicting academic vitality among students with specific learning disability. *Journal of Learning Disabilities*, 8(3), 112-133.

Niehaus, K., Rudasill, K. M., & Adelson, J. L. (2012). Self-efficacy, intrinsic motivation, and academic outcomes among Latino middle school students participating in an after-school program. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, *34*(1), 118-136.

Olendo, R. A., Koinange, W. C., & Mugambi, D. (2019). Relationship between self-efficacy and academic buoyancy among form three students in selected secondary schools in Migori County, Kenya. *International Journal of Research and Scientific Innovation*, 6(10), 161-170.

Olsen, K. A., Forness, S. R. (2019). The relationship between spiritual intelligence, emotional intelligence and perceived self-efficacy among university students with learning disabilities in the State of Ohio. *Journal of Learning Disabilities*, 29(3), 226- 237.

Panjwani, D. R., & Aqil, Z.(2020). Academic Buoyancy Scale (ABS): A Factor Analytical Study. *Journal of Information and Computational Science*,1(10), 772- 780.

Piosang, T., Bulilan, P., Ollamina, J., Pesa, J., Rupero, K., & Valentino, D. (2016*). The Development of Academic Buoyancy Scale for Accountancy Students (ABS-AS).* The Assessment Handbook, 1, 30-44.

Rohinsa, M., Cahyadi, S., Djunaidi, A., & Iskandar, Z. (2019). The Role of Personality Traits in Predicting Senior High School Students' Academic Buoyancy. *The Journal of Social Sciences Research*, 5(9),1336-1340.

Schwetye, K. E., & Gutmann, D. H. (2014). Cognitive and behavioral problems in children with neurofibromatosis type 1: challenges and future directions. *Expert Review of Neurotherapeutics*, 14(10), 1139-1152.

Shafi, A., Hatley, T., Millican, R., & Templeton, S. (2018). The Role of Assessment Feedback in Developing Academic Buoyancy. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 43 (3), 415-427.

Sharma, G. (2004). A comparative study of the personality characteristics of primary-school students with learning disabilities and their nonlearning disabled peers. *Learning Disability Quarterly*, 27(3), 127-140.

Smith, Marc (2015). "From adversity to buoyancy". *The Psychologist*. 28 (9), 718–721.

Smith, Marc (2020). *Becoming buoyant : helping teachers and students cope with the day to day*. Abingdon, Oxon.

Thomas, G., Evans, H. (2019). Perceived self-efficacy and spiritual intelligence among university students with learning disabilities in California. *Journal of Learning Disabilities*, 44(6), 533– 542.

Torgesen, J. (2003). *Empirical and theoretical support for direct diagnosis of learning disabilities*. FL: Florida State University.

Van Dinther, M., Dochy, F., and Segers, M. (2011). Factors affecting students' self-efficacy in higher education. *Edu. Res*. Rev. 6, 95–108.

Vukman, K. B., Lorger, T., nges in high school students with learning disabilities (LD) during first ye& Schmidt, M. (2018). Perceived self-efficacy and social anxiety chaar of secondary vocational education. *European Journal of Special Needs Education*, 33(4), 584-594.

Yaghoobian, A., Mirza Hosseini, H., & Zargham Hajebi, M. (2021). Comparison of the effectiveness of emotion-oriented cognitive-behavioral skills training and test techniques on students' Educational Buoyancy in students with special learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 11(1), 91-108.

Yazdi-Ugav, O., Zach, S., & Zeev, A. (2022). Socioemotional characteristics of children with and without learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 45(3), 172-184 .

Zuffianò, A., Alessandri, G., Gerbino, M., Kanacri, B. P. L., Di Giunta, L., Milioni, M., & Caprara, G. V. (2013). Academic achievement: The unique contribution of self-efficacy beliefs in self-regulated learning beyond intelligence, personality traits, and self-esteem. *Learning and individual differences*, *23*, 158-162.