المشاركة الأكاديمية وعلاقتها بمهارات تقرير المصير لدى الطلاب الصم بكلية التربية النوعية

إعداد

أ.د/ إيهاب عبدالعزيز الببلاوي
أستاذ التربية الخاصة
وعميد كلية علوم ذوي الإعاقة والتأهيل
جامعة الزقازيق

د/فاطمة محمد بهجت
مدرس أصول التربية بقسم الإعاقة والتأهيل
كلية التربية النوعية
جامعة الزقازيق

الباحثة/ لبيبة عبدالرحمن محمد
برنامج (الصحة النفسية)
قسم العلوم التربوية والنفسية-
كلية التربية النوعية- جامعة الزقزيق

مستخلص البحث:

هدف البحث الحالي تعرف العلاقة بين المشاركة الأكاديمية ومهارات تقرير المصير، ومستوى الطلاب الصم في المشاركة الأكاديمية، ومهارات تقرير المصير، والكشف عن الفروق فى الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس المشاركة الأكاديمية، ومقياس مهارات تقرير المصير والتي ترجع إلى النوع (ذكور/إناث)، وتكونت عينة الدراسة من (٤٥) طالباً وطالبة من الطلاب الصم بكلية التربية النوعية جامعة الزقازيق، وقد امتدت أعمارهم من (١٧- ٢٣) سنة، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وتم تطبيق مقياس المشاركة الأكاديمية (إعداد الباحثين)، ومقياس مهارات تقرير المصير (إعداد الباحثين)، وأسفرت النتائج عن أنه توجد علاقة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠،٠١) بين بعد المشاركة السلوكية وجميع الأبعاد الفرعية لمقياس مهارات تقرير المصير وكذلك الدرجة الكلية لمقياس مهارات تقرير المصير ما عدا مهارة إدارة الذات فهو غير دال احصائياً، وتوجد علاقة دالة احصائياً بين بعد المشاركة المعرفية وكذلك الدرجة الكلية لمقياس المشاركة الأكاديمية عند مستوى دلالة (٠،٠١) وكذلك (٠،٠٥) مع جميع الأبعاد الفرعية لمقياس مهارات تقرير المصير وكذلك الدرجة الكلية للمقياس، وتوجد علاقة دالة إحصائياً عند مستوى (٠،٠٥) بين بعد المشاركة الوجدانية وكل من مهارتي الوعي بالذات ومناصرة الذات من أبعاد مقياس مهارات تقرير المصير، وأن بعدي (المشاركة السلوكية- المشاركة الوجدانية) بمقياس المشاركة الأكاديمية جاءت بمستوى متوسط، بينما بعدي (المشاركة المعرفية- المشاركة التفاعلية) فقد جاءت كل منهما بمستوى منخفض، وأن جميع أبعاد مقياس مهارات تقرير المصير جاءت بمستوى متوسط، كما أن الدرجة الكلية له جاءت بمستوى متوسط، ، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات كل من الذكور والإناث من الطلاب الصم بكلية التربية النوعية في الدرجة الكلية لمقياس المشاركة الأكاديمية وجميع الأبعاد الفرعية له، وأنه لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات كل من الذكور والإناث من الطلاب الصم بكلية التربية النوعية في الدرجة الكلية لمقياس مهارات تقرير المصير وجميع الأبعاد الفرعية له.

الكلمات المفتاحية: المشاركة الأكاديمية، مهارات تقرير المصير، الطلاب الصم.

Academic engagement and its relationship to self-determination skills among deaf students at the Faculty of Specific Education

Preparation

Prof. Ehab Abdel aziz Al-Beblawi
Dr. Fatema Mohamed Bahgat
Professor of Special Education and Dean of
Lecturer of Education Foundations, Department of
Disability and Rehabilitation
Educational and Psychologcal Sciences, Faculty of Faculty of
Sciences - Zagazig University
Specific Education - Zagazig University

Researcher/ Labeiba Abdel Rahman Mohammed
program (mental health)
Department of Educational and Psychologcal Sciences,
Faculty of Specific Education – Zagazig University

Abstract:

The current study aimed to identify the level of deaf students at the Faculty of Specific Education in academic Engagement and self-determination skills, and to reveal the differences in the sub-dimensions and the total score of the scale of academic Engagement and the scale of self-determination skills due to gender (male/female), and to identify the nature of the relationship between academic Engagement and skills of self-determination. Self-determination among deaf students at the Faculty of Specific Education, and the final study sample consisted of (45) deaf students at the Faculty of Specific Education, Zagazig University, and their ages ranged from (17-23), and the researcher applied the academic Engagement scale (prepared by the researchers), and the scale of self-determination

skills (prepared by the researchers), and the results resulted in the following: that my dimension (Behavioral participation - emotional participation) on the academic Engagement scale came at a medium level, while the dimensions of (cognitive Engagement, agentic Engagement) came at a low level, and all dimensions of the self-determination skills scale came At the average level, and that the total score for him came at the average level, and that there are no statistically significant differences between the mean scores of both male and female deaf students at the Faculty of Specific Education in the total score of the academic Engagement scale and all its sub-dimensions, and that there are no statistically significant differences between The average scores of both male and female deaf students at the Faculty of Specific Education in the total score of the self-determination skills scale and all its sub-dimensions, and there is a statistically significant relationship at the level of significance (0.01) between the behavioral Engagement dimension and all the sub-dimensions of the self-determination skills scale as well as the total score of the skills scale Self-determination, except for the skill of self-management, is not statistically significant.- There is a statistically significant relationship between the cognitive Engagement dimension as well as the total score of the academic engagement scale at the level of significance (0.01) as well as (0.05) with all sub-dimensions of the self-determination skills scale as well as the total score of the scale.- There is a statistically significant relationship at the level (0.05) between the emotional Engagement dimension and each of the skills of self-awareness and self-advocacy from the dimensions of the self-determination skills scale.

Key words: academic engagement, self-determination skills, deaf students.

مقدمة:

يواجه الطلاب الصم تحديات في التعليم الجامعي؛ وذلك بسبب قلة خبرة أعضاء هيئة التدريس في العمل معهم، وغالبًا ما يكون لديهم مفاهيم مسبقة، ونقص في المعرفة حول الصم، وصعوبة التواصل (Braun. et al, 2018) ، كما أن الصم يفتقرون للاستعداد للجامعة؛ وذلك بسبب ضعف المهارات الأكاديمية، وعدم كفاية الاستعداد العاطفي (على سبيل المثال، الانفصال عن العائلة والأصدقاء)، وسوء التكيف الأكاديمي والاجتماعي ، ونقص خدمات الدعم، والفرص المحدودة للتفاعلات الاجتماعية مع أقرانهم (Smith, 2004).

كما أنهم عرضة للتعرض للانحرافات البصرية؛ مما يؤدي إلى انخفاض القدرة على المشاركة الأكاديمية، وعدم التركيز على المهام الأكاديمية، وتشتت الانتباه في البيئات ذات الضوضاء المرتفعة التي تجعل التعلم صعبًا على الطلاب الصم الذين يحاولون الوصول إلى اللغة المنطوقة (لغة الشفاه)، والتركيز على الدرس الذي يقدمه المعلم أو مناقشة الأقران؛ مما يؤثر على عدم الاستمرار في المشاركة الأكاديمية (Guardino & Antia, 2012).

لذلك تحتاج المشاركة الأكاديمية للصم إلى إعادة صياغة المفاهيم، والافتراضات التقليدية حول الإعاقة والتعلم والتعليم، بدلًا من التركيز على أوجه العجز الخاصة لبعض الطلاب (Felten, & Bauman, 2013) ، وهذا ما أحدثه علم النفس الإيجابي Psychology Positive، حيث يركز على دعم جوانب القوة والجوانب العملية، ويحسن الكفاءة الذاتية لطلاب الجامعات ذوي الإعاقة من خلال خلق بيئات تعليمية، تركز على الصفات الإيجابية، مثل: (التفاؤل، والمثابرة، وجودة الحياة، والأمل، ومهارات التعامل مع الآخرين، وتقرير المصير، وغيرها (Costello & Stone, 2012).

ولذلك فقد اهتم الباحثون بتقرير المصير باعتباره مجالًا مهمًا من المهارات الإيجابية التي أشار إليها علم النفس الإيجابي، والتي تعمل على تطوير المعرفة للأشخاص ذوي الإعاقة (Schelling & Rao ,2013) ولذلك ينبغي أن يكون تقرير المصير مفهومًا مركزيًا للتنظيم في برامج الكلية لجميع الطلاب ذوي الإعاقة، وبالنظر إلى أهمية تقرير المصير في عملية الانتقال للأفراد ذوي الإعاقة، يجب أن تدرس مهارات تقرير المصير في برامج الكلية (Wehmeyer, 2003).

مشكلة البحث:

انبثقت مشكلة البحث من شعور الباحثين بانخفاض مشاركة الطلاب الصم في أنشطة الكلية، وأثناء المحاضرات، ومن خلال البحث في نتائج الدراسات السابقة وجد أن الطلاب الصم يعانون من عدة حواجز تعوق ومشاركتهم خلال المحاضرات، وتعلمهم؛ وذلك بسبب صعوبة التواصل (Antia et al., 2006; Foster et al., 1999; Chute, 2012; Lang, 2002; Teach, 2011; Schmitz, 2009; Stinson et al., 1996; Tsach & Most, 2016).

كما أن الطلاب الصم وضعاف السمع لديهم مستويات منخفضة من مهارات تقرير المصير بالمقارنة مع المكفوفين أو ضعاف البصر، وعدم وجود المكونات المرتبطة بتقرير المصير، مثل: (التحكم الذاتي، والتنظيم الذاتي، والتمكين النفسي، وتحقيق الذات)؛ وذلك بسبب عدم وجود مهارات لغوية متطورة، أو طرائق تواصل مشتركة للتعبير عن الاحتياجات والرغبات، وقلة الفرص للتعبير عن السلوكيات المرتبطة بتقرير المصير، وقلة الوقت أو المال لعمل برامج لتدريس تقرير المصير (Sebald, 2013).

ولذلك اهتم الباحثون بدراسة تقرير المصير لدى الصم، حيث أشارت دراسة Luckner and Sebald (2013) إلى أن تقرير المصير يعلم الطلاب الصم استراتيجيات تحديد الأهداف، وحل المشكلات التي تعوق العمل من أجل تحقيق الأهداف، ويساعد على تطوير القدرة على التحكم في حياتهم، وتولي المسئوليات، وأدوار الكبار، ومعرفة مواطن القوة، كما أشارت دراسة Cheng and Sin (2013) إلى أن الطلاب الذين لديهم مستويات أعلى من تقرير المصير يميلون إلى أن يكونوا أكثر تكيفًا مع البيئة التعليمية الجامعية، بينما الطلاب ذوو المستوى الأدنى من تقرير المصير يظهرون انخفاضًا في التكيف الجامعي.

ومن خلال نتائج الدراسات السابقة، وتوصياتهم وجد الباحثون ضرورة عمل علاقة بين المشاركة الأكاديمية ومهارات تقرير المصير لدى الطلاب الصم بكلية التربية النوعية.

ومن ثم يحاول البحث الإجابة عن الأسئلة التالية:

١. ما مستوى الطلاب الصم بكلية التربية النوعية بالمشاركة الأكاديمية؟
٢. ما مستوى الطلاب الصم بكلية التربية النوعية بمهارات تقرير المصير؟
٣. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس المشاركة الأكاديمية ترجع إلى النوع (ذكور/إناث)؟.
٤. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس مهارات تقرير المصير ترجع إلى النوع (ذكور/إناث)؟.
٥. ما العلاقة بين الدرجة الكلية لمقياس المشاركة الأكاديمية والأبعاد الفرعية له (المشاركة السلوكية- المشاركة الوجدانية- المشاركة المعرفية- المشاركة التفاعلية) والدرجة الكلية لمقياس مهارات تقرير المصير والأبعاد الفرعية له (الوعي بالذات- مناصرة الذات- صنع الاختيار- إدارة الذات)؟

أهداف البحث:

تتمثل أهداف البحث الحالي فيما يلي:

- مستوى الطلاب الصم بكلية التربية النوعية في المشاركة الأكاديمية وتقرير المصير.
- الكشف عن الفروق فى الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس المشاركة الأكاديمية ومقياس مهارات تقرير المصير والتي ترجع إلى النوع (ذكور/إناث).
- التعرف على العلاقة بين الدرجة الكلية لمقياس المشاركة الأكاديمية والأبعاد الفرعية له (المشاركة السلوكية- المشاركة الوجدانية-المشاركة المعرفية- المشاركة التفاعلية) والدرجة الكلية لمقياس مهارات تقرير المصير والأبعاد الفرعية له (الوعي بالذات- مناصرة الذات- صنع الاختيار- إدارة الذات).

أهمية البحث:

تكمن الأهمية النظرية والتطبيقية للبحث الحالي فيما يلي:

١. تتطرق الدراسة الحالية إلى دراسة المتغيرات المهمة وهي: مهارات تقرير المصير، والمشاركة الأكاديمية، والتي يحتاج إليها طلاب الجامعة الصم على اختلاف مستوياتهم الدراسية.

٢. تتناول الدراسة الحالية قضية ندر مناقشتها، نظرًا لحداثة مفهوم تقرير المصير، وتأتي أهمية الدراسة الحالية في محاولتها للبحث عن علاقة المشاركة الأكاديمية بمهارات تقرير المصير لدى الطلاب الصم بكلية التربية النوعية.
٣. الإفادة من نتائج الدراسة الحالية في لفت أنظار القائمين على التعليم الجامعي، والمهتمين بذوي الإعاقة وخاصة الصم؛ لبذل المزيد من الجهد للتعرف على الطلاب الصم من طلاب الجامعة، ومعرفة استراتيجياتهم المستخدمة في مواجهة مشكلاتهم الدراسية، وتقديم التوجيهات والإرشادات .

محددات البحث:

تتلخص محددات البحث فيما يلي:

١ـ المحددات المنهجية: استخدم الباحثون في هذا البحث المنهج الوصفي.

٢ـ محددات بشرية: أجري البحث الحالي على عينة مكونة من (٤٥) طالبًا وطالبة من الطلاب الصم بكلية التربية النوعية.

٣ـ محددات زمانية: طبقت المقاييس في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي (٢٠٢١-٢٠٢٢).

٤ـ محددات مكانية: طبقت المقاييس على عينة من الطلاب والطالبات الصم بكلية التربية النوعية – جامعة الزقازيق.

مفاهيم البحث الإجرائية:

(أ) **الصم**: يعرف الأشخاص ذوي الإعاقة السمعية طبقًا لقانون حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة ولائحته التنفيذية الصادر بالقانون رقم (١٠) لسنة ٢٠١٨ بأنه: يعد الشخص ذو إعاقة سمعية عند فقدان حاسة السمع كليًا أو جزئيًا إلى الحد الذي يؤثر في قدرته على سماع الأصوات المختلفة والمحيطة والتواصل والتعلم، وتؤثر بشكل عام على أدائه لأنشطة الحياة اليومية بعد استخدام الوسائل المعينة المناسبة (قرار رئيس مجلس الوزراء رقم ٢٧٣٣، مادة ٤، ٢٠١٨).

يعرف الباحثون الصم إجرائيًا بأنهم: «من فقدوا حاسة السمع كليًا، ولا يستطعيون تعلم الكلام واللغة، ويعتمدون على حاسة البصر، وكل ما هو مرئي، ويعاني من فقد سمعي (٧٠ ديسبل فأكثر)، ولغة الإشارة هي لغة التواصل الأساسية «.

(ب) **المشاركة الأكاديمية** : Academic Engagement

يعرفها الباحثون إجرائيًا بأنها: السلوكيات التي يمكن ملاحظتها والمتعلقة مباشرة بعملية التعلم، والمشاعر الإيجابية والمشاعر السلبية تجاه الكلية وأعضاء هيئة التدريس والأقران، واستخدام الطلاب للتنظيم الذاتي، والتفاعل النشط والمتدفق بين أعضاء هيئة التدريس والطلاب.

(ج) **مهارات تقرير المصير self–determination skills :**

يعرفها الباحثون إجرائيًا بأنها: مجموعة من المهارات التي تمكنهم من الاعتماد على النفس وذلك من خلال معرفة أنفسهم، ومعرفة نقاط القوة والضعف لديهم، وتحدي الصعوبات التي تواجههم، والدفاع عن أنفسهم ومعرفة حقوقهم، واتخاذ الخيارات والقرارات المناسبة لهم، وملاحظة ومراقبة وتحفيز وتعزيز أنفسهم.

الإطار النظري:

أولًا: المشاركة الأكاديمية Academic Engagement:

١ـ المفهوم: تعددت تعريفات المشاركة الأكاديمية، ومن أهمها: عرف Lamborn et al.(1992, p. 12) المشاركة الأكاديمية بأنها: الاستثمار النفسي للطالب في جهد موجه نحو التعلم أو الهدف، أو إتقان المعرفة والمهارات والحرف التي يهدف العمل الأكاديمي إلى تعزيزها، ورأى Lowe and Dotterer (2013,p.1414) أن المشاركة الأكاديمية تتضمن مشاعر الطلاب وسلوكياتهم والأفكار المتعلقة بتجربتهم التعليمية، في حين عرف Finn and Zimmer (2012, p, 112)، المشاركة الأكاديمية بأنها: السلوكيات التي تتعلق مباشرة بعملية التعلم، مثل: الانتباه، وعمل الواجبات، وزيادة التعلم من خلال الأنشطة الأكاديمية، والأنشطة اللاصفية، وعرفها Shcheglova (2018,p.668) بأنها: مقدار الوقت، والنشاط البدني، والطاقة النفسية، التي يستثمرها الطلاب في عملية التعلم.

٢ـ أبعاد المشاركة الأكاديمية:

اتفق كل من Bartlett ; Jelas *et al.* (2016, p.223) ; Metz (2013, p. 26) (2017, .p. 32) على أن هذه الأبعاد، هي: المشاركة المعرفية **engagement Cognitive** بالتبادل مع التنظيم الذاتي، وتشير إلى: قدرة الطالب على تحديد الأهداف، واستثمار الجهد في التعلم، واستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة

في التخطيط والرصد وتقييم التعلم، وإنجاز المهام في الوقت المحدد، والمشاركة الوجدانية **Emotional engagement** تشير إلى: مواقف وقيم الطلاب نحو المدرسة، وردود الفعل الوجدانية، مثل: إظهار الاهتمام، والفخر، والملل، والقلق، في الفصول الدراسية أو في المدرسة. والمشاركة السلوكية **Behavioral engagement** إلى: التركيز، والانتباه، وطرح الأسئلة، والمساهمة في المناقشات الصفية، ومشاركة الطلاب في أنشطة التعلم التي تعكس العمل الشاق والاجتهاد، وكذلك المشاركة في أنشطة مناهج المدارس، واتباع القواعد، والالتزام بها، ومعايير الفصول الدراسية، والمثابرة. كما أضاف Reeve and Tseng (2011, p. 87) المشاركة التفاعلية Agentic engagement باعتبارها بعدًا رابعًا جديدًا، والذي عرفه على أنه: مساهمة الطلاب في تدفق المعلومات التي يتلقونها فيقدم الطلاب مدخلات، أو يعبرون عن تفضيلات أو يقدمون اقتراحًا، أو يطرحون أسئلة.

٣ـ أهمية المشاركة الأكاديمية لطلاب الجامعة الصم:

تكمن أهمية المشاركة للطلاب الصم في التالي:

- أشارت دراسة Metz (2013, P. 30) إلى وجود علاقة إيجابية بين المشاركة الأكاديمية والإنجاز الأكاديمي لدى الطلاب الصم وضعاف السمع. كما فحص Jelas et al. (2016) العلاقة بين دعم التعلم، ومشاركة الطلاب والإنجاز الأكاديمي لدى المراهقين، وإلى أي مدى تمثل المشاركة الوجدانية والسلوكية والمعرفية دورًا وسيطًا في دعم التعلم المدرك للطلاب من الآباء، والمعلمين، والأقران، والمساهمة في تحصيلهم الأكاديمي، وقد أظهرت النتائج أن المشاركة الوجدانية والسلوكية والمعرفية تؤثر على دعم التعلم والإنجاز الأكاديمي، والمشاركة المعرفية هي أفضل مؤشرًا للإنجاز الأكاديمي، وأقوى وسيطًا لجميع أنواع الدعم التعليمي.
- المشاركة ذات صلة بالتنبؤ بالنتائج التعليمية الإيجابية والوقاية من التسرب (Appleton *et al.,* 2008, p.369)، وقد أشارت دراسة Park (2005) إلى أن مشاركة الطلاب كان لها آثار إيجابية على النمو الأكاديمي للطلاب، كما أشارت دراسة Janosz *et al* (2008). إلى ارتباط مخاطر التسرب ارتباطًا وثيقًا بعدم استمرار المشاركة الأكاديمية.

- المشاركة ضرورة للسلوك، والتواصل النفسي مع المعلمين والأقران (Appleton et al., 2008, p.374)، وقد أشار London et al. (2007) إلى أن الانفصال النفسي عن المعلمين والأقران قد يقوض قدرة المرء على تشكيل مجموعات العمل والمشاركة في البيئة الصفية، والشك في كفاءة الطالب، تؤدي إلى عدم الثقة والراحة في التفاعل مع أقرانهم ومعلميهم.

ومن هنا نؤكد على أهمية المشاركة الأكاديمية للطلاب الصم وضعاف السمع في الجامعة؛ لأنه جزء لا يتجزأ عن العملية التعليمية وأعضاء هيئة التدريس والأقران؛ فهي التي تربط بينهم جميعًا، كما أنها تحسن تكيف الطلاب الصم مع المجتمع الجديد، وتشعرهم بالألفة والانتماء، وتحسن الأداء والإنجاز الأكاديمي، وتقلل من التسرب.

ثانيًا: مهارات تقرير المصير self–determination skills:

١ـ المفهوم:

عرف Campbell-Whatley (2008, p.137) تقرير المصير بأنه: مزيج من المهارات التي تيسر السلوك المنظم ذاتيًا، والموجهة نحو الهدف، وأوضح Palmer (2010, p.1) أن تقرير المصير بناء يشمل الفاعلية السببية، والاستقلال المتصور، وعادة ما يرتبط بالانتقال إلى مرحلة البلوغ وقدرات البالغين. وقد عرف قاموس علم النفس لجمعية علم النفس الأمريكية تقرير المصير بأنه: عملية الانخراط في السلوكيات دون تدخل أو تأثير خارجي غير مبرر، كما يشير بشكل خاص إلى السلوكيات التي تعمل على تحسين ظروف المرء، بما في ذلك اتخاذ القرار الفعال، وحل المشكلات، وإدارة الذات، والتعلم الذاتي، والدفاع عن النفس (VandenBos, 2015, P. 954) ، كما عرف Al-Sharif (2018) مهارات تقرير المصير بأنها: مهارات قائمة على المعارف والمعتقدات، و تهدف إلى تعزيز جودة الحياة، والإنجازات، والنجاح، وتحقيق الأهداف.

٢ـ العناصر المكونة لتقرير المصير:

أشار Luckner & Sebald (2013, p.378) إلى أن مكونات تقرير المصير الأكثر شيوعًا في الأدبيات،هي:

• الوعي بالذات ومعرفة الذات: وتشير إلى إدراك المشاعر، والمعتقدات، والقيم، والتفضيلات الشخصية والميول، والمواهب والقدرات والقيود و احتياجات الدعم؛ والاختيار واتخاذ القرار: وهي القدرة على تحديد التفضيلات، والاختيار من بين العديد من الخيارات؛ وتحديد الهدف وتحقيقه: وهو اتخاذ قرار بشأن ما هو مطلوب، والتخطيط لكيفية الحصول عليه، والعمل على تحقيق الهدف؛ وحل المشكلات: ويشير إلى استخدام المعلومات المتاحة لتحديد الحل الأفضل لحل المشكلة؛ والتنظيم الذاتي وإدارة الذات: وهو تطوير وتنفيذ خطط العمل، وتقييم النتائج، وتغيير خطط العمل حسب الحاجة؛ ومناصرة الذات: وهي القدرة على تحديد الدعم المطلوب وتوصيل تلك المعلومات للآخرين بشكل فعال.

٣ـ أهمية تقرير المصير للطلاب الصم:

تتمثل أهمية مهارات تقرير المصير للطلاب الصم فيما يلي:

- أنها عنصرًا مهمًا في عملية التخطيط لانتقال الطلاب ذوي الإعاقة إلى الكلية، والتكيف معها، والبقاء فيها، وهذه المهارات هي مجموعة من المهارات الشخصية التي تشمل قبول الإعاقة ووصفها، وتأثير التعلم عليها، ومعرفة الخدمات المساندة، ومقدمي الخدمات، والتغلب على العقبات التي تواجهها (Getzel & Thoma, 2008, p. .78).

- الطلاب الذين يتمتعون بمهارات تقرير المصير يحققون نتائج إيجابية عند البلوغ، وحصلوا على فرصة عمل مقارنة بأقرانهم الذين ليس لديهم مهارات تقرير المصير (Wehmeyer & Schwartz, 1997, p. 245) ، كما أن اكتساب المواقف والقدرات المتعلقة بتقرير المصير تساهم في زيادة مشاركة الطلاب الصم في التعليم، والتخطيط، وصنع القرار (Van Reusen & Bos, 1994, p.466، وأشارت دراسة Alfaleh (2018) إلى أن تعزيز تقرير المصير لدى الطلاب ذوي الإعاقة يمثل دورًا مهمًا في زيادة فرصهم في الوصول إلى مناهج التعليم العام، كما يرتبط تقرير المصير بنجاح العملية الانتقالية للطلاب ذوي الإعاقة، وتم استطلاع رأي (٨٠) معلمًا من معلمي التربية الخاصة الذين يقومون بالتدريس للطلاب الصم أو ضعاف السمع في المملكة العربية السعودية لمعرفة تصوراتهم بشأن أهمية وتواتر تعليم مهارات تقرير المصير لطلابهم، وأشارت النتائج إلى أن المشاركين أدركوا بشكل عام أهمية تعزيز العناصر السبعة لتقرير المصير.

ثالثًا: الصم Deaf

١ـ المفهوم: أشارت نانسي شيتز (٢٠١٤، ص٨٧) إلى أن مصطلح الصم يشير إلى: «الأشخاص الذين يواجهون فقدًا سمعيًا شديدًا جدًا لدرجة أنهم لا يستطعيون أن يفهموا الكلام من خلال الأذن وحده، سواء بسماعات أو بدونها، بمعنى أن هؤلاء الأشخاص لا يستطيعون أن يعالجوا المعلومات اللغوية من خلال السمع، سواء بتكبير أو بدون تكبير». في حين أشار جيمس ماهشي وآخرون (٢٠١٥، ص٣) إلى أن: «مصطلح الصم يشير إلى أولئك الأشخاص الذين يكون تواصلهم بشكل أساسي عبر البصر، مثل: (قراءة الكلام أو لغة الإشارة)».

٢ـ خصائص الصم في الجامعة:

توجد عدة خصائص للطلاب الصم، ومن أهمها:

ـ الخصائص الأكاديمية للصم:

لا تقتصر الخصائص الأكاديمية للأصم على درجة الاستعداد للنجاح وطبيعته في الموضوعات الدراسية فحسب، بل تتعداها إلى كل ما هو مرتبط بالعمل الدراسي، مثل: درجة المشاركة في الأنشطة الصفية واللاصفية، وطبيعة التفاعل مع المعلمين والزملاء، ويمكن تحديد الخصائص الأكاديمية للأصم فيما يلي: انخفاض مستوى تحصيل الأصم دراسيًا عن أقرانه السامعين بحوالي ثلاث أو خمس سنوات، وذلك الانخفاض يزداد بزيادة العمر، ونقص القدرة على التعاون، والتحدث، والمناقشة مع الآخرين، وصعوبة التواصل مع أقرانه السامعين، ولا يستطيع التركيز لفترة طويلة، ولا يستطيع تذكر الكلمات إلا إذا اكتسبها عن طريق البصر والإحساس، وبطء معدل سرعة التعلم، وسرعة النسيان، وعدم القدرة على ربط ما سبق دراسته في موضوعات سابقة مع بعضها البعض والموضوع الجديد، وتشتت الانتباه (سحر القطاوي، ٢٠١٣، ص ٥٢).

والطلاب الصم يعانون من انخفاض مستوى القراءة والكتابة، وأداء الطلاب الذين يستخدمون قوقعة الأذن يشبه الطلاب الصم، ويتأثر أداء المعاقين سمعيًا بشكل سلبي في مجالات التحصيل الأكاديمي كالقراءة والعلوم والحساب نتيجة تأخر نموهم اللغوي، وتدني قدرتهم اللغوية، وتدني مستوى الدافعية، وضعف ملاءمة طرق التدريس المتبعة (تيسير كوافحه وعمر عبدالعزيز، ٢٠٠٣، ص ١٠٧).

ومن الدراسات النظرية المرجعية في المجال الأكاديمي للطلاب الصم وضعاف السمع، دراسة Marschark et al. (2015) التي أشارت إلى أن التحصيل الأكاديمي للطلاب الصم وضعاف السمع هو نتيجة تفاعل معقد بين العديد من العوامل، وتشمل هذه العوامل: خصائص الطلاب، مثل (عتبات السمع، وطلاقة اللغة، وطريقة التواصل، ومستوى أداء االتواصل)، وخصائص بيئاتهم العائلية، مثل: (مستوى تعليم الآباء، والحالة الاجتماعية والاقتصادية)، والخبرات داخل المدرسة وخارجها، مثل: (وضع المدرسة) وأشار Qi and Mitchell (2012) إلى أنه على الرغم من التطورات الواعدة في تعليم الطلاب الصم وضعاف السمع (DHH)، لا يزال إنجازهم متخلفًا عن أقرانهم السامعين، ولا يكتسب الكثير منهم المعرفة والمهارات للوصول إلى إمكاناتهم الكاملة. كما استهدفت دراسة خالد النجار (٢٠١٦) الكشف عن فعالية برنامج قائم على التعلم الخليط لتنمية المهارات الحياتية لدى (٢٤) طالبًا بمشروع تعليم الصم وضعاف السمع بجامعة الملك سعود، وكشفت الدراسة عن فعالية البرنامج المقترح لتنمية المهارات الحياتية للطلاب الصم، وضرورة وضع برامج تعليمية بما يتناسب مع خصائص الصم بجامعة الملك سعود، وتطوير المقررات التعليمية بالجامعة بما يتوافق مع طبيعة الطلاب الصم.

وقد رأى الباحثون من خلال الدراسات السابقة أن الخصائص الأكاديمية لدى الطلاب الصم، تتمثل في:

- يتخلف الصم عن أقرانهم في الإنجاز الأكاديمي.
- فقد السمع لا يؤثر على الأداء الأكاديمي.
- ضعف القراءة مقارنة بالسامعين.

أسئلة البحث:

(١) ما مستوى الطلاب الصم بكلية التربية النوعية بالمشاركة الأكاديمية؟

(٢) ما مستوى الطلاب الصم بكلية التربية النوعية بمهارات تقرير المصير؟

(٣) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس المشاركة الأكاديمية ترجع إلى النوع (ذكور/إناث)؟.

(٤) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس مهارات تقرير المصير ترجع إلى النوع (ذكور/إناث)؟.

(٥) هل توجد علاقة ارتباطية بين الدرجة الكلية لمقياس المشاركة الأكاديمية والأبعاد الفرعية له (المشاركة السلوكية- المشاركة الوجدانية- المشاركة المعرفية- المشاركة التفاعلية) والدرجة الكلية لمقياس مهارات تقرير المصير والأبعاد الفرعية له (الوعي بالذات- مناصرة الذات- صنع الاختيار- إدارة الذات)؟.

إجراءات البحث:

أولًا المنهج: يعتمد البحث على المنهج الوصفي، والذي يستخدم في الدراسات التي تصف الوضع الراهن للظاهرة، وتفسيرها، وكذلك في الدراسات التي تهتم بتكوين الفرضيات واختبارها.

ثانيًا: العينة

قام الباحثون بتحديد عينة البحث الحالي والحصول عليها من الطلاب الصم بكلية التربية النوعية .

واتبع االباحثون الخطوات التالية:

تكونت عينة البحث من (٤٥) طالباً وطالبة من الطلاب الصم بكلية التربية النوعية -جامعة الزقازيق منقسمين إلي (١٦) طالباً بنسبة ٣٥،٦٪ من أفراد العينة الكلية، و (٢٩) طالبة بنسبة ٦٤،٤٪ من افراد العينة الكلية، مقيدين بالفرق الدراسية (الأولي- الثانية- الثالثة) وقد امتدت أعمارهم من (١٧- ٢٣) بمتوسط عمر(٢٠،٥٥) وانحراف معياري(١،٢٣٥).

ثالثًا: الأدوات المستخدمة في البحث

للتحقق من أسئلة البحث، تم استخدام الأدوات التالية:

أ- مقياس المشاركة الأكاديمية: (إعداد االباحثين)، ويتكون في صورته الأولية من (٤٠)عبارة، وبعد حساب الثبات تم حذف عبارتين، وأصبحت عباراته (٣٨) عبارة، مقسمة على الأبعاد التالية بالترتيب:

البعد الأول: المشاركة السلوكية، ويتكون من (١٠) عبارات، البعد الثاني: المشاركة الوجدانية، ويتكون من (٩) عبارات، والبعد الثالث: المشاركة المعرفية، ويتكون من (٩) عبارات، والبعد الرابع: المشاركة التفاعلية، ويتكون من (٩) عبارات.

طريقة تصحيح المقياس: تم تصحيحه طبقًا لبدائل ثلاثة، هي (دائمًا، أحيانًا، نادرًا)، بحيث يتيح للمفحوص التعبير عن رأيه بدون أن يؤدي زيادة عدد البدائل عن ذلك إلى تشتت المفحوص، وأعطيت هذه الاستجابات درجات(٣، ٢، ١) للعبارة الإيجابية، و(١، ٢، ٣) للعبارة السلبية.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

تم حساب الثبات والصدق كالتالي:

(١) حساب الثبات:

تم حساب معامل الثبات لمقياس المشاركة الأكاديمية وأبعاده الفرعية باستخدام معامل ألفا لـ "كرونباخ" Cronbach's Alpha لمفردات كل بعد فرعي على حدة وذلك (في حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه المفردة). والجدول (١) يوضح ذلك:

جدول (١)

معاملات ألفا كرونباخ لثبات مقياس المشاركة الأكاديمية وأبعاده الفرعية

المشاركة الأكاديمية							
المشاركة السلوكية		المشاركة الوجدانية		المشاركة المعرفية		المشاركة التفاعلية	
رقم المفردة	معامل ألفا	رقم المفردة	معامل ألفا	رقم المفردة	معامل ألفا	رقم المفردة	معامل ألفا
١	٠,٧٦٩	١١	٠,٧٥١	٢١	٠,٦٤٧	٣١	٠,٦٩١
٢	٠,٧٣٠	١٢	٠,٧٥٠	٢٢	٠,٦٦٨	٣٢	٠,٧٠٣
٣	٠,٧٢٧	١٣	٠,٧١٦	٢٣	٠,٦٣٩	٣٣	٠,٧٢١
٤	٠,٧٥٩	١٤	٠,٧٢٩	٢٤	٠,٦٣٥	٣٤	٠,٦٨٩
٥	٠,٧٤١	١٥	٠,٧٣٦	٢٥	٠,٦٨٩	٣٥	٠,٧٠٣
٦	٠,٧٦٤	١٦	٠,٧٤٨	٢٦	٠,٦١٢	٣٦	٠,٧٢٠
٧	٠,٧٤٣	١٧	٠,٧٥٨	٢٧	٠,٦٤٦	٣٧	٠,٧٠٠
٨	٠,٧٧٢	١٨	٠,٧٦٨	٢٨	٠,٦٤٠	٣٨	٠,٧١١
٩	٠,٧٦٧	١٩	٠,٧٣٥	٢٩	٠,٦٤٨	٣٩	٠,٧١٩
١٠	٠,٧٦٩	٢٠	٠,٧٣٧	٣٠	٠,٦٢٦	٤٠	٠,٧١٢
معامل ألفا العام	٠,٧٧٤		٠,٧٦٣		٠,٦٧٠		٠,٧٢٨

يتضح من الجدول (١): أن معامل ألفا للمقياس في حالة حذف درجة كل مفردة أقل من أو يساوي معامل ألفا للبعد الفرعي الذي تنتمي اليه المفردة، أي أن جميع المفردات ثابتة، حيث أن تدخل المفردة لا يؤدي إلى خفض معامل الثبات الكلي للبعد الفرعي الذي تنتمي إليه المفردة، ومن ثم تم الإبقاء على جميع مفردات المقياس، وذلك فيما عدا المفردة رقم (١٨) في البعد الثاني (المشاركة الوجدانية)، والمفردة رقم (٢٥) في البعد الثالث (المشاركة المعرفية)، فقد وجد أن تدخل هذه المفردات يؤدي إلى خفض معامل الثبات للبعد الذي تنتمي إليه المفردة، ولذلك فقد تم حذفها، وقد بلغ الثبات الكلي (٠,٩٠٦)، مما يدل على ثبات مقياس المشاركة الأكاديمية.

ـ الثبات الكلي لمقياس المشاركة الأكاديمية:

تم حساب **ثبات الأبعاد الفرعية والثبات الكلي لمقياس المشاركة الأكاديمية**، وذلك للمفردات التي تم الإبقاء عليها، بثلاث طرق **الأولى**: هى حساب معامل ألفا لـ «كرونباخ»، **والثانية**: هى حساب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لـ «سبيرمان/ براون»، فكانت النتائج كما بالجدول (٢) التالي:

جدول (٢)

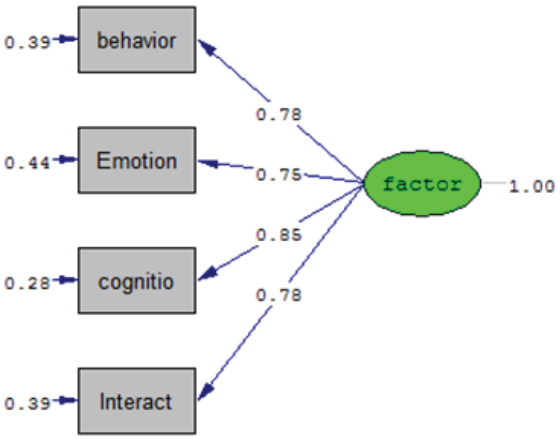
معاملات ثبات الأبعاد الفرعية ، الثبات الكلي لمقياس المشاركة الأكاديمية

م	أبعاد مقياس المشاركة الأكاديمية	معامل الثبات	
		ألفا لـ كرونباخ	التجزئة النصفية وتصحيح سبيرمان / براون
١	المشاركة السلوكية	٠,٧٧٤	٠,٨٠٥
٢	المشاركة الوجدانية	٠,٧٦٨	٠,٦٤٤
٣	المشاركة المعرفية	٠,٦٨٩	٠,٥٣٥
٤	المشاركة التفاعلية	٠,٧٢٨	٠,٧٠٤
	الثبات الكلى للمقياس	٠,٩٠٨	٠,٨٨٧

يتضح من الجدول (٢): أن معاملات ثبات الأبعاد الفرعية لمقياس المشاركة الأكاديمية والثبات الكلي له بالثلاثة طرق مرتفعة، مما يدل على ثبات جميع الأبعاد الفرعية لمقياس المشاركة الأكاديمة، وكذلك المقياس ككل.

(٢) حساب الصدق:

تم حساب الصدق من خلال التحليل من خلال حساب الصدق العاملي لمقياس المشاركة الأكاديمية عن طريق استخدام التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis باستخدام البرنامج الإحصائي «ليزرل ٨،٨»(LISREL 8.8)، وذلك للتأكد من صدق البناء الكامن (أو التحتي) للمقياس، عن طريق اختبار نموذج العامل الكامن العام حيث تم افترض أن جميع العوامل المشاهدة لمقياس المشاركة الأكاديمية تنتظم حول عامل كامن واحد كما هو موضح بالشكل التالي:



Chi-Square=1.59, df=2, P-value=0.45261, RMSEA=0.000

شكل (١)

تشبعات الأبعاد الفرعية للمشاركة الأكاديمية بالعامل الكامن الواحد.

وقد حظى نموذج العامل الكامن الواحد لمقياس المشاركة الأكاديمية على قيم جيدة لجميع مؤشرات حسن المطابقة، حيث كانت قيمة كا^{2} (X^2) غير دالة إحصائياً مما يشر إلى مطابقة النموذج الجيدة للبيانات، كما أن قيم بقية مؤشرات المطابقة وقعت في المدى المثالي لكل مؤشر، مما يدل على مطابقة النموذج الجيد للبيانات موضع الاختبار ويؤكد قبول هذا النموذج.

بينما يوضح الجدول (٣) التالى: نتائج التحليل العاملي التوكيدي لأبعاد مقياس المشاركة الأكاديمية، وتشبعات الأبعاد بالعامل الكامن العام وقيمة (ت) والخطأ المعياري:

جدول (٣)

ملخص نتائج التحليل العاملى التوكيدى لأبعاد مقياس المشاركة الأكاديمية

العامل الكامن	العوامل المشاهدة	التشبع بالعامل الكامن الواحد	الخطأ المعيارى لتقدير التشبع	قيم "ت"، دلالتها الإحصائية
المشاركة الأكاديمية	المشاركة السلوكية	٠,٧٨٠	٠,١٥٤	٥,٠٥٥**
	المشاركة الوجدانية	٠,٧٤٧	٠,١٥٧	٤,٧٦٠**
	المشاركة المعرفية	٠,٨٤٧	٠,١٤٩	٥,٦٧٤**
	المشاركة التفاعلية	٠،٧٨١	٠,١٥٤	٥,٠٦٤**

(**) دال عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول (٣): أن نموذج العامل الكامن الواحد قد حظي على قيم جيدة لمؤشرات حسن المطابقة، وأن معاملات الصدق الأربعة (التشبعات بالعامل الكامن الواحد) دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)؛ مما يدل على صدق جميع الأبعاد الاربعة المشاهدة لمقياس المشاركة الأكاديمية ومن هنا يمكن القول أن نتائج التحليل العاملى التوكيدى من الدرجة الأولى قدمت دليلاً قويًا على صدق البناء التحتى لهذا المقياس، وأن المشاركة الأكاديمية عبارة عن عامل كامن عام واحد تنتظم حولها العوامل الفرعية الأربعة المشاهدة لها: (المشاركة السلوكية، المشاركة الوجدانية، المشاركة المعرفية، المشاركة التفاعلية)، كما يوضح الجدول التالى مؤشرات حسن المطابقة لنموذج العامل الكامن الواحد.

جدول (٤)

مؤشرات حسن المطابقة لمقياس المشاركة الأكاديمية

المؤشر	قيمة المؤشر	قيمة المؤشر التى تشير إلى أفضل مطابقة
اختبار كا٢ X2	١,٧٥٨	أن تك.ن غير دالة
درجات الحرية (Df)	٢	
نسبة كا٢ X2/df	٠,٨٧٩	١-٥
مؤشر حسن المطابقة GFI	٠,٩٧٧	٠-١
مؤشر حسن المطابقة المصحح بدرجات الحرية AGFI	٠,٨٨٣	٠-١
معيار معلومات أكيك AIC	١٧,٥٨٥	أن تكون قيمة المؤشر أقل من أوتساوى نظيرتها للنموذج المشبع(٢٠,٠٠)
اتساق معيار معلومات أكيك CAIC	٣٧,٧٩٦	أن تكون قيمة المؤشر أقل من أوتساوى نظيرتها للنمو.ذج المشبع(٤٥,٢٦٤)
مؤشر الصدق الزائف المتوقع ECVI	٠,٥٤٥	أن تكون قيمة المؤشر أقل من أو تساوى نظيرتها للنموذج المشبع(٠,٦٠٦)
مؤشر المطابقة المعيارى NFI	٠,٩٧٧	٠-١
مؤشر المطابقة غير المعيارى NNFI	١,٠٠	٠-١
مؤشر المطابقة المقارن CFI	١,٠٠	٠-١
مؤشر المطابقة النسبى RFI	٠,٩٣١	٠-١
مؤشر المطابقة التزايدى IFI	١,٠٠	٠-١
مؤشر الافتقار للمطابقة المعيارى PNFI	٠,٣٢٦	٠-١
مؤشر الافتقار لحسن المطابقة PGFI	٠,١٩٥	٠-١
جذر مت.سط مربع خطأ الاقتراب RMSEA	٠,٠٠	٠-٠,١
جذر متوسط مربع البواقى RMSR	٠,٠٢٦٨	٠-٠,١

ويتضح من الجدول(٤) أن جميع مؤشرات حسن المطابقة لمقياس المشاركة الأكاديمة وقعت فى المدى المثالى لكل مؤشر.

(٣) **الاتساق الداخلى**:

تم حساب الاتساق الداخلي لمقياس المشاركة الأكاديمية كمؤشر للصدق عن طريق معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الفرعي الذي تنتمي إليه المفردة، ويوضح الجدول (٥) ذلك:

جدول (٥)

الاتساق الداخلي لمقياس المشاركة الأكاديمية

المشاركة الأكاديمية							
المشاركة السلوكية		المشاركة الوجدانية		المشاركة المعرفية		المشاركة التفاعلية	
رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
١	٠,٤٧٥**	١١	٠,٥٣٥**	٢١	٠,٥٣٨**	٣١	٠,٦٢٠**
٢	٠,٧٢١**	١٢	٠,٥٢٨**	٢٢	٠,٣٧٨*	٣٢	٠,٥٤٨**
٣	٠,٧٣٦**	١٣	٠,٧٤٥**	٢٣	٠,٥٥٣**	٣٣	٠,٤٩٣**
٤	٠,٥٩٣**	١٤	٠,٦٦٥**	٢٤	٠,٥٧٧**	٣٤	٠,٦٣٧**
٥	٠,٦٧٤**	١٥	٠,٦٦٦**	٢٦	٠,٦٢١**	٣٥	٠,٥٥١**
٦	٠,٥٠٤**	١٦	٠,٥٠٤**	٢٧	٠,٥١١**	٣٦	٠,٤٥٤**
٧	٠,٦٤٨**	١٧	٠,٤٦٦**	٢٨	٠,٥٠٢**	٣٧	٠,٥٧٠**
٨	٠,٥٠٤**	١٩	٠,٥٨٠**	٢٩	٠,٤٩٤**	٣٨	٠,٦١٤**
٩	٠,٤٧٦**	٢٠	٠,٦١٧**	٣٠	٠,٦٥٢**	٣٩	٠,٤٩٢**
١٠	٠,٤٣٧**					٤٠	٠,٤٨٥**

** دال عند مستوى (٠,٠١) * دال عند مستوى (٠,٠٥)

يتضح من الجدول (٥): أن معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه المفردة دالة إحصائيًا، مما يدل على الاتساق الداخلي لمقياس المشاركة الأكاديمية، وجميع أبعاده الفرعية.

كما تم حساب **صدق مقياس المشاركة الأكاديمية ككل** عن طريق حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للبعد الفرعي والدرجة الكلية للمقياس، والجدول(٦) يوضح ذلك:

جدول (٦)

معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للبعد الفرعي ،الدرجة الكلية للمقياس

	المشاركة السلوكية	المشاركة الوجدان	المشاركة المعرفية	المشاركة التفاعلية
المشاركة الاكاديمية	٠,٨٥٩**	٠,٨١٢**	٠,٨٥٦**	٠,٨٥٣**

(**) دالة عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول (٦): أن جميع معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للبعد الفرعى والدرجة الكلية للمقياس داله إحصائيًا، مما يدل على صدق جميع مفردات مقياس المشاركة الأكاديمة ككل وجميع أبعاده الفرعية (المشاركة السلوكية- المشاركة الوجدانية- المشاركة المعرفية- المشاركة التفاعلية).

ومن الإجراءات السابقة: تم التأكد من صدق وثبات مقياس المشاركة الأكاديمية والاتساق الداخلي له، وصلاحيته لقياس المشاركة الأكاديمة لدى الطلاب الصم وضعاف السمع بكلية التربية النوعية، حيث يتكون المقياس فى صورته النهائية من (٣٨) مفردة موزعة على الأبعاد الفرعية الأربعة، والجدول (٧) يوضح ذلك:

جدول(٧)

توزيع مفردات مقياس المشاركة الأكاديمية على الأبعاد الفرعية في الصورة النهائية.

م	الأبعاد الفرعية لمقياس المشاركة الأكاديمة	عدد المفردات	أرقام المفردات
١	المشاركة السلوكية	١٠	١-٢-٣-٤-٥-٦-٧-٨-٩-١٠
٢	المشاركة الوجدانية	٩	١١-١٢-١٣-١٤-١٥-١٦-١٧-١٩-٢٠
٣	المشاركة المعرفية	٩	٢١-٢٢-٢٣-٢٤-٢٦-٢٧-٢٨-٢٩-٣٠
٤	المشاركة التفاعلية	١٠	٣١-٣٢-٣٣-٣٤-٣٥-٣٦-٣٧-٣٨-٣٩-٤٠
	العدد الكلي للمفردات	٣٨	

ب- مقياس مهارات تقرير المصير:

إعداد الباحثين، وقد تكون في صورته الأولية من (٣٩) عبارة، وبعد حساب الثبات تم حذف (٦) مفردات، وأصبحت عباراته (٣٣) عبارة، ومهاراته هي:

مهارة الوعي بالذات وتتكون من (٧) عبارات، ومهارة مناصرة الذات وتتكون من (٨) عبارات ، ومهارة صنع الاختيار، وتتكون من (٩) عبارات، ومهارة إدارة الذات وتتكون من (٩) عبارات.

طريقة تصحيحه: تم تصحيحه طبقًا لبدائل ثلاثة، هي: (دائمًا، أحيانًا، نادرًا)، بحيث يتيح للمفحوص التعبير عن رأيه بدون أن يؤدي زيادة عدد البدائل عن ذلك إلى تشتت المفحوص، وأعطيت هذه الاستجابات درجات (٣، ٢، ١) للعبارة الإيجابية، و (١، ٢، ٣) للعبارة السلبية في صورته الأولية، وعندما حذفت العبارة السلبية في صورته الأولية بعد حساب الثبات، تم تصحيح عباراته كلها في صورته النهائية على استجابات (٣، ٢، ١).

الخصائص السيكومترية للمقياس:

تم حساب الثبات والصدق والاتساق الداخلي على عينة الدراسة الحالية كما يلي:

(**أ**) **حساب الثبات**:

تم حساب معامل الثبات لمقياس مهارات تقرير المصير وأبعاده الفرعية باستخدام معامل ألفا لـ "كرونباخ" Cronbach's Alpha لمفردات كل بعد فرعي على حدة وذلك (في حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه المفردة). والجدول (٨) يوضح ذلك:

جدول (٨)

معاملات ألفا كرونباخ لثبات مقياس مهارات تقرير المصير وأبعاده الفرعية

مهارات تقرير المصير								
مهارة الوعي بالذات		مهارة مناصرة الذات		مهارة صنع الاختيار		مهارة إدارة الذات		
رقم المفردة	معامل ألفا	رقم المفردة	معامل ألفا	رقم المفردة	معامل ألفا	رقم المفردة	معامل ألفا	
١	٠,٧٩٥	١٠	٠,٧٩٧	٢٠	٠,٨٢١	٣٠	٠,٧٦٢	
٢	٠,٧٥٢	١١	٠,٨٣٢	٢١	٠,٨١٣	٣١	٠,٧٦٦	
٣	٠,٧٤٣	١٢	٠,٧٩٧	٢٢	٠,٧٨١	٣٢	٠,٧٤٧	
٤	٠,٧٦٢	١٣	٠,٧٩٢	٢٣	٠,٧٧٠	٣٣	٠,٧٧٣	
٥	٠,٧٧٢	١٤	٠,٧٨٣	٢٤	٠,٧٨٣	٣٤	٠,٧٨٣	
٦	٠,٧٥١	١٥	٠,٨١٢	٢٥	٠,٨٠٨	٣٥	٠,٧٧٥	
٧	٠,٨٠٦	١٦	٠,٨٥٦	٢٦	٠,٧٨١	٣٦	٠,٧٨٥	
٨	٠,٧٧٩	١٧	٠,٨١٤	٢٧	٠,٨١٠	٣٧	٠,٧٩٤	
٩	٠,٧٤٧	١٨	٠,٨٠٠	٢٨	٠,٧٨٧	٣٨	٠,٧٦١	
		١٩	٠,٧٦٣	٢٩	٠,٨١٤	٣٩	٠,٧٨٠	
معامل ألفا العام	٠,٧٨٩		٠,٨٢٤		٠,٨١٤		٠,٧٩١	

يتضح من الجدول (٨): أن معامل ألفا للمقياس في حالة حذف درجة كل مفردة أقل من أو يساوي معامل ألفا للبعد الفرعي الذي تنتمي اليه المفردة، أي أن جميع المفردات ثابتة، حيث أن تدخل المفردة لا يؤدي إلى خفض معامل الثبات الكلي للبعد الفرعي الذي تنتمي إليه المفردة، ومن ثم تم الإبقاء على جميع مفردات المقياس، وذلك فيما عدا المفردتان (٧،١) في البعد الأول (مهارة الوعي بالذات)، المفردتان (١٦،١١) في البعد الثاني (مهارة مناصرة الذات)، والمفردة رقم (٢٠) بالبعد الثالث (مهارة صنع الاختيار) والمفردة رقم (٣٧) فى البعد الرابع (مهارة ادارة الذات) ،فقد وجد أن تدخل هذه المفردات يؤدي إلى خفض معامل الثبات للبعد الذي تنتمي إليه المفردة، ولذلك فقد تم حذفها، وقد بلغ الثبات الكلي (٠,٩٢١)، مما يدل على ثبات مقياس مهارات تقرير المصير.

ـ الثبات الكلي لمقياس مهارات تقرير المصير:

تم حساب **ثبات الأبعاد الفرعية والثبات الكلي لمقياس مهارات تقرير المصير**، وذلك للمفردات التي تم الإبقاء عليها، بثلاث طرق **الأولى**: هى حساب معامل ألفا لـ «كرونباخ»، **والثانية**: هى حساب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لـ «سبيرمان/ براون»، فكانت النتائج كما بالجدول (٩) التالي:

جدول (٩)

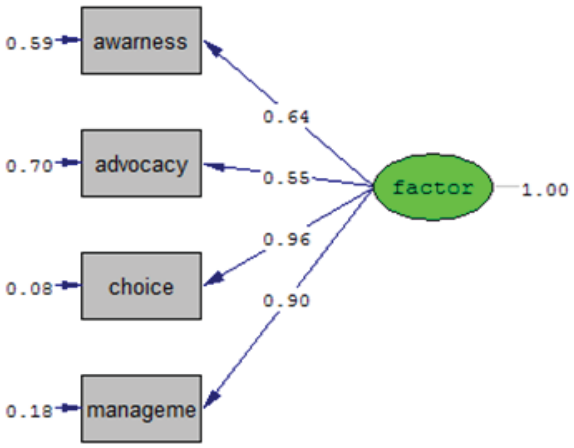
معاملات ثبات الأبعاد الفرعية والثبات الكلي لمقياس مهارات تقرير المصير

م	أبعاد مقياس مهارات تقرير المصير	معامل الثبات	
		ألفا لـ كرونباخ	التجزئة النصفية وتصحيح سبيرمان / براون
١	مهارة الوعي بالذات	٠,٨١٧	٠,٨٦٨
٢	مهارة مناصرة الذات	٠,٨٦٦	٠,٨٢٦
٣	مهارة صنع الاختيار	٠,٨٢١	٠,٧٤٨
٤	مهارة إدارة الذات	٠,٧٩٤	٠,٨٧٤
	الثبات الكلى للمقياس	٠,٩٢٧	٠,٨٤٥

يتضح من الجدول (٩): أن معاملات ثبات الأبعاد الفرعية لمقياس مهارات تقرير المصير والثبات الكلي له بالثلاثة طرق مرتفعة، مما يدل على ثبات جميع الأبعاد الفرعية لمقياس مهارات تقرير المصير، وكذلك المقياس ككل.

(٢) حساب الصدق:

تم حساب الصدق من خلال التحليل من خلال حساب الصدق العاملي لمقياس مهارات تقرير المصير عن طريق استخدام **التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis** باستخدام البرنامج الإحصائي «ليزرل ٨،٨»(LISREL ٨,٨)، وذلك للتأكد من صدق البناء الكامن (أو التحتي) للمقياس، عن طريق اختبار نموذج العامل الكامن العام حيث تم افترض أن جميع العوامل المشاهدة لمقياس مهارات تقرير المصير تنتظم حول عامل كامن واحد كما هو موضح بالشكل التالي:



Chi-Square=2.74, df=2, P-value=0.25465, RMSEA=0.106

شكل (٢)

تشبعات الأبعاد الفرعية لمهارات تقرير المصير بالعامل الكامن الواحد.

وقد حظى نموذج العامل الكامن الواحد لمقياس مهارات تقرير المصير على قيم جيدة لجميع مؤشرات حسن المطابقة، حيث كانت قيمة كا٢ (X^2) غير دالة إحصائياً مما يشر إلى مطابقة النموذج الجيدة للبيانات، كما أن قيم بقية مؤشرات المطابقة وقعت في المدى المثالي لكل مؤشر، مما يدل على مطابقة النموذج الجيد للبيانات موضع الاختبار ويؤكد قبول هذا النموذج.

بينما يوضح الجدول (١٠) التالى: نتائج التحليل العاملي التوكيدي لأبعاد مقياس مهارات تقرير المصير ، وتشبعات الأبعاد بالعامل الكامن العام وقيمة (ت) والخطأ المعياري:

جدول (١٠)

ملخص نتائج التحليل العاملى التوكيدى لأبعاد مقياس مهارات تقرير المصير

العامل الكامن	العوامل المشاهدة	التشبع بالعامل الكامن الواحد	الخطأ المعيارى لتقدير التشبع	قيم "ت" ودلالتها الإحصائية
مهارات تقرير المصير	مهارة الوعي بالذات	٠,٦٤٤	٠,١٥٩	٤,٠٤٦××
	مهارة مناصرة الذات	٠,٥٤٨	٠,١٦٥	٣,٣٢٦××
	مهارة صنع الاختيار	٠,٩٥٨	٠,١٣٦	٧,٠٦٢××
	مهارة إدارة الذات	٠,٩٠٤	٠,١٤١	٦,٤٣١××

(××) دال عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول (١٠): أن نموذج العامل الكامن الواحد قد حظي على قيم جيدة لمؤشرات حسن المطابقة، وأن معاملات الصدق الأربعة (التشبعات بالعامل الكامن الواحد) دالة إحصائيًا عند مستوى (٠،٠١)؛ مما يدل على صدق جميع الأبعاد الأربعة المشاهدة لمقياس مهارات تقرير المصير، ومن هنا يمكن القول أن نتائج التحليل العاملى التوكيدى من الدرجة الأولى قدمت دليلاً قويًا على صدق البناء التحتى لهذا المقياس، وأن مهارات تقرير المصير عبارة عن عامل كامن عام واحد تنتظم حولها العوامل الفرعية الأربعة المشاهدة لها: (مهارة الوعي بالذات، مهارة مناصرة الذات، مهارة صنع الاختيار، مهارة إدارة الذات)، كما يوضح الجدول التالى مؤشرات حسن المطابقة لنموذج العامل الكامن الواحد.

جدول (١١)

مؤشرات حسن المطابقة لمقياس مهارات تقرير المصير

المؤشر	قيمة المؤشر	قيمة المؤشر التى تشير إلى أفضل مطابقة
اختبار كا٢ X2	٢,٨٩٩	أن تكون غير دالة
درجات الحرية (Df)	٢	
نسبة كا٢ X٢/df	١,٤٤٩	١-٥
مؤشر حسن المطابقة GFI	٠,٩٦٠	٠-١
مؤشر حسن المطابقة المصحح بدرجات الحرية AGFI	٠,٨٠١	٠-١
معيار معلومات أكيك AIC	١٨,٧٣٦	أن تكون قيمة المؤشر أقل من أوتسا.ى نظيرتها للنموذج المشبع(٢٠,٠٠)
اتساق معيار معلومات أكيك CAIC	٣٨,٩٤٧	أن تكون قيمة المؤشر أقل من أو تساوى نظيرتها للنموذج المشبع(٤٥,٢٦٤)
مؤشر الصدق الزائف المتوقع ECVI	٠,٥٦٨	أن تكون قيمة المؤشر أقل من أو تساوى نظيرتها للنموذج المشبع(٠,٦٠٦)
مؤشر المطابقة المعيارى NFI	٠,٩٥٩	٠-١
مؤشر المطابقة غير المعيارى NNFI	٠,٩٥٨	٠-١
مؤشر المطابقة المقارن CFI	٠,٩٨٦	٠-١
مؤشر المطابقة النسبى RFI	٠,٨٧٦	٠-١
مؤشر المطابقة التزايدى IFI	٠,٩٨٧	٠-١
مؤشر الافتقار للمطابقة المعيارى PNFI	٠,٣٢٠	٠-١
مؤشر الافتقار لحسن المطابقة PGFI	٠,١٩٢	٠-١
جذر متوسط مربع خطأ الاقتراب RMSEA	٠,١٠٦	٠-٠,١
RMSR جذر متوسط مربع البواقى	٠,٠٢٩٢	٠-٠,١

ويتضح من الجدول(١١) أن جميع مؤشرات حسن المطابقة لمقياس مهارات تقرير المصير وقعت فى المدى المثالى لكل مؤشر.

(**٣**) **الاتساق الداخلى**:

تم حساب الاتساق الداخلي لمقياس مهارات تقرير المصير كمؤشر للصدق عن طريق معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الفرعي الذي تنتمي إليه المفردة، ويوضح الجدول (١٢) ذلك:

جدول (١٢)

الاتساق الداخلي لمقياس مهارات تقرير المصير وأبعاده الفرعية

مهارات تقرير المصير							
مهارة الوعي بالذات		مهارة مناصرة الذات		مهارة صنع الاختيار		مهارة إدارة الذات	
رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
٢	٠,٦٩٢**	١٠	٠,٧٣٩**	٢١	٠,٤٨٩**	٣٠	٠,٦٩٣**
٣	٠,٧١٩**	١٢	٠,٧٠٦**	٢٢	٠,٧٥٨**	٣١	٠,٦٤٨**
٤	٠,٦٦٩**	١٣	٠,٧٥٣**	٢٣	٠,٧٨٥**	٣٢	٠,٧٦٨**
٥	٠,٦٢٤**	١٤	٠,٨٢٣**	٢٤	٠,٧٦٣**	٣٣	٠,٥٧٩**
٦	٠,٧٣٠**	١٥	٠,٥٢٢**	٢٥	٠,٥٩٩**	٣٤	٠,٥٣٩**
٨	٠,٦٠٦**	١٧	٠,٦٥٦**	٢٦	٠,٧٨٩**	٣٥	٠,٥٤٢**
٩	٠,٧٩٥**	١٨	٠,٧٢٨**	٢٧	٠,٤٠٦*	٣٦	٠,٥٥٠**
		١٩	٠,٨٠٥**	٢٨	٠,٧٣١**	٣٨	٠,٦٤٦**
				٢٩	٠,٣٩٧*	٣٩	٠,٥٩٠**

** دال عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول (**١٢**): أن معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه المفردة دالة إحصائيًا، مما يدل على الاتساق الداخلي لمقياس مهارات تقرير المصير، وجميع أبعاده الفرعية.

كما تم حساب **صدق مقياس مهارات تقرير المصير ككل** عن طريق حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للبعد الفرعي والدرجة الكلية للمقياس، والجدول (١٣) يوضح ذلك:

جدول (١٣)

معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للبعد الفرعي والدرجة الكلية للمقياس ،

	الوعي بالذات	مناصرة الذات	صنع الاختيار	إدارة الذات
مهارات تقرير المصير	٠,٧٧٥**	٠,٧١٨**	٠,٩١٩**	٠,٨٨٥**

(**) دالة عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول (١٣) : أن جميع معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للبعد الفرعى والدرجة الكلية للمقياس داله إحصائيًا، مما يدل على صدق جميع مفردات مقياس مهارات تقرير المصير ككل وجميع أبعاده الفرعية (الوعي بالذات، مناصرة الذات، صنع الاختيار، إدارة الذات).

ومن الإجراءات السابقة : تم التأكد من صدق وثبات مقياس مهارات تقرير المصير والاتساق الداخلي له، وصلاحيته لقياس مهارات تقرير المصير لدى الطلاب الصم وضعاف السمع بكلية التربية النوعية ، حيث يتكون المقياس فى صورته النهائية من (٣٣) مفردة موزعة على الأبعاد الفرعية الأربعة، والجدول (١٤) يوضح ذلك:

جدول (١٤)

توزيع مفردات مقياس مهارات تقرير المصير على الأبعاد الفرعية في الصورة النهائية

م	الأبعاد الفرعية لمقياس مهارات تقرير المصير	عدد المفردات	أرقام المفردات
١	مهارة الوعي بالذات	٧	٢-٣-٤-٥-٦-٨-٩
٢	مهارة مناصرة الذات	٨	١٠-١٢-١٣-١٤-١٥-١٧-١٨-١٩
٣	مهارة صنع الاختيار	٩	٢١-٢٢-٢٣-٢٤-٢٥-٢٦-٢٧-٢٨-٢٩
٤	مهارة إدارة الذات	٩	٣٠-٣١-٣٢-٣٣-٣٤-٣٥-٣٦-٣٨-٣٩
	العدد الكلي للمفردات	٣٣	

الأساليب الإحصائية:

استخدم الباحثون الحزمة الإحصائية (المتوسطات- الانحرافات المعيارية- اختبار ت) وبعض الأساليب الاحصائية المناسبة للإجابة على فروض البحث.

نتائج البحث ومناقشتها:

ـ نتائج السؤال الأول ومناقشتها وتفسيرها:

ينص السؤال الأول على: ما مستوى الطلاب الصم بكلية التربية النوعية بالمشاركة الأكاديمية؟ وللإجابة على هذا السؤال تم تحديد درجة القطع (المحك) على مقياس المشاركة الأكاديمية، ويتم تحديد مستواه في ضوئها، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (١٥)

درجة القطع على مقياس المشاركة الأكاديمية للطلاب الصم بكلية التربية النوعية والدرجة الكلية

درجة القطع	التقدير في الأداة	المستوى
من - ١ أقل من ٦٧,١	غير موافق تماماً	منخفض
من - ٦٧,١ أقل من ٢,٣٤	موافق إلى حد ما	متوسط
من -٣٤,٢ ≤٣	موافق تماماً	مرتفع

وقد تم حساب المتوسط الحسابى والمستوى والترتيب لكل بعد من الأبعاد الاربعة وجاءت النتائج على النحو التالى كما تتضح فى الجداول التالية :

جدول (١٦)

المتوسطات الحسابية والوزنية ومستوي المشاركة الأكاديمية والترتيب لأبعاد مقياس المشاركة الأكاديمية للطلاب الصم بكلية التربية النوعية (ن= ٤٥)

م	المفردات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الوزني	المستوى	الترتيب
١	المشاركة السلوكية	١٩,٣٣٣	٣,٨٧٨	١,٩٣	متوسط	٢
٢	المشاركة الوجدانية	١٨,٩١١	٣,٧٨٨	٢,١٠١	متوسط	١
٣	المشاركة المعرفية	١٥,٢٤٤	٣,٤٠٥	١,٦٩٣	منخفض	٣
٤	المشاركة التفاعلية	١٦,٢٢٢	٣,٤٧٦	١,٦٢٢	منخفض	٤
٥	الدرجة الكلية	٦٩,٧١١	١٢,٠٤	١,٨٣٤	متوسط	

يتضح من الجداول السابقة ما يلى: أن بعدي (المشاركة السلوكية- المشاركة الوجدانية) بمقياس المشاركة الأكاديمية جاءت بالمستوى المتوسط، بينما بعدي (المشاركة المعرفية- المشاركة التفاعلية) فقد جاءت كل منهما بالمستوى المنخفض، كما أن الدرجة الكلية له جاءت بالمستوى المتوسط، وقد احتل البعد الثاني (المشاركة الوجدانية) بالمقياس الترتيب الأول مقارنةً بالأبعاد الأخرى، يليه البعد الأول (المشاركة السلوكية) بالمقياس الترتيب الثانى، فى حين احتل البعد الرابع (المشاركة التفاعلية) بالمقياس الترتيب الأخير.

ويمكن تفسير ذلك ومناقشته فيما يلى: تتفق هذه النتيجة مع دراسة Metz (2013)، والتي هدفت إلى فحص المشاركة الأكاديمية لدى الطلاب الصم في برامج التسجيل المشترك، وأسفرت النتائج عن أن الطلاب الصم لديهم مشاركة أكاديمية كأقرانهم السامعين؛ لكنهم كانوا أقل مشاركة من السامعين في بعض أشكال المشاركة ، مثل:الأنشطة التفاعلية والاستجابات الأكاديمية.

ودراسة Cheng, Deng & Yang (2021)، والتي هدفت إلى معرفة العلاقة بين الدعم الاجتماعي والمشاركة الأكاديمية لدى الطلاب الصم، وأظهرت النتائج أنه من بين جميع المشاركين، سجل أولئك الذين لديهم مستويات أعلى من الدعم الاجتماعي درجات أعلى في المشاركة الأكاديمية، في حين أن أولئك الذين لديهم مستويات أقل من الدعم الاجتماعي حصلوا على درجات أقل في المشاركة الأكاديمية.

ودراسة Catalano et al. (2022) والتي فحصت آثار تدخل التدريب على قدرة المعلمين على تنفيذ تعليمات مستجيبة أكاديميًا من خلال التنظيمات تعليمية مرنة في الفصول الدراسية المستقلة للطلاب الذين يعانون من الصمم وضعاف السمع ، بالإضافة إلى تأثير التنظيمات التعليمية على مشاركة الطلاب الأكاديمية، أظهرت النتائج أن التدريب كان له تأثير على تنفيذ المعلمين الثلاثة للترتيبات التعليمية المرنة، وبالتزامن مع ذلك، زاد الطلاب من مشاركتهم النشطة وقللوا من مشاركتهم السلبية عندما أمضوا وقتًا أقل في الفصل بأكمله، ووقتًا أطول في مجموعات صغيرة، واستمر المعلمون على استخدام التنظيمات التعليمية المرنة، واستمر الطلاب في المشاركة بنشاط أكبر من المشاركة السابقة.

ويفسر الباحثون نتيجة المشاركة الأكاديمية في بعض أبعادها جاءت متوسطة وفي أبعاد أخرى جاءت منخفضة؛ يرجع ذلك إلى الدعم الاجتماعي، والطرائق التي يستخدمها الأساتذة في التدريس والتي يمكن أن ترفع من المشاركة الأكاديمية أو تخفضها، فلا تتناسب طرائق التدريس التقليدية مع الصم، مثل المحاضرة، ولكنهم يحتاجون إلى طرائق تدريسية تجذب انتباهم مثل الحوار والمناقشة، وحل المشكلات، والتعلم بالنموذج والأقران، وبيئة داعمة للمشاركة، وتقديم المعززات المعنوية والمادية لهم من قبل أعضاء هيئة التدريس، ومناهج تعليمية تتناسب مع قدراتهم المعرفية؛ ومعاملة خاصة يسودها الدفء والمحبة وشعورهم بالكفاءة يزيد من مشاركتهم المعرفية والتفاعلية، ونقص هذه الوسائل يؤدي إلى انخفاض مشاركتهم المعرفية والتفاعلية، كما أن الضعف اللغوي عند الصم وضعف القراءة والكتابة ترتب عليه انخفاض المعرفة ؛ مما أدى إلى قلة المشاركة المعرفية، وعدم قدرتهم على التواصل أدى إلى عجزهم عن المشاركة التفاعلية ولذلك اختلفت أبعاد المشاركة ما بين التوسط والانخفاض.

نتائج السؤال الثاني ومناقشتها وتفسيرها:

ينص السؤال الثاني على: ما مستوى الطلاب الصم بكلية التربية النوعية بمهارات تقرير المصير؟ وللإجابة على هذا السؤال تم تحديد درجة القطع (المحك) على مقياس مهارات تقرير المصير، ويتم تحديد مستواه في ضوئها، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (١٧)

درجة القطع على مقياس مهارات تقرير المصير للطلاب الصم بكلية التربية النوعية والدرجة الكلية

درجة القطع	التقدير في الأداة	المستوى
من - ١ قل من ٦٧,١	غير موافق تماماً	منخفض
من - ٦٧,١أقل من ٢,٣٤	موافق إلى حد ما	متوسط
من - ٣٤,٢ ≤٣	موافق تماماً	مرتفع

وقد تم حساب المتوسط الحسابى والمستوى والترتيب لكل بعد من الأبعاد الاربعة وجاءت النتائج على النحو التالى كما تتضح فى الجداول التالية :

جدول (١٨)

المتوسطات الحسابية والوزنية ومستوي مهارات تقرير المصير والترتيب لأبعاد مقياس المشاركة الأكاديمية للطلاب الصم بكلية التربية النوعية (ن= ٤٥)

م	المفردات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الوزني	المستوى	الترتيب
١	الوعي بالذات	١٣,٠٦٦٧	٣,٢٤	١,٨٦٦	متوسط	٣
٢	مناصرة الذات	١٧,٤٠٠	٤,٦٧٧	٢,١٧٥	متوسط	١
٣	صنع الاختيار	١٦,٨٦٦	٣,٩٦	١,٨٧٤	متوسط	٢
٤	إدارة الذات	١٥,٠٦٦	٣,٦٧٦	١,٦٩٦	متوسط	٤
٥	الدرجة الكلية	٦٢,٤٠٠	١٢,٨١٧	١,٨٩٩	متوسط	

يتضح من الجداول السابقة ما يلى: أن جميع أبعاد مقياس مهارات تقرير المصير جاءت بمستوى متوسط، كما أن الدرجة الكلية له جاءت بالمستوى المتوسط، وقد احتل البعد الثاني (مناصرة الذات) بالمقياس الترتيب الأول مقارنةً بالأبعاد الأخرى، يليه البعد الثالث (صنع الاختيار) بالمقياس الترتيب الثانى، فى حين احتل البعد الرابع (إدارة الذات) بالمقياس الترتيب الأخير.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة Sebald (2013) والتي توصلت إلى أن الطلاب الصم وضعاف السمع لديهم مستويات قليلة من مهارات تقرير المصير بالمقارنة مع المكفوفين أو ضعاف البصر، وعدم وجود المكونات المرتبطة بتقرير المصير، مثل: (التحكم الذاتي، والتنظيم الذاتي، والتمكين النفسي، وتحقيق الذات)؛ وذلك بسبب عدم وجود مهارات لغوية متطورة، أو طرق تواصل مشتركة للتعبير عن الاحتياجات والرغبات، وقلة الفرص للتعبير عن السلوكيات المرتبطة بتقرير المصير.

ودراسة Reynolds (2020) والتي هدفت إلى توجيه معلمي الصم لتدريس المفاهيم المتعلقة بتقرير المصير لطلابهم لأنها تساعدهم على الانتقال بعد المرحلة الثانوية، وتزيد من نجاحهم الأكاديمي، وأشارت النتائج إلى أن المعلمين يرون أن تقرير المصير مهم، ولكن تنفيذ تقرير المصير ضئيل، وصنف المعلمون أيضًا الوعي بالذات ومعرفة الذات، وإدارة الذات، والتنظيم الذاتي من أهم مكونات تقرير المصير للصم.

كما أسفرت نتائج العديد من الدراسات عن أهمية تزويد الطلاب ذوى الإعاقة من طلاب الجامعة بمهارات تقرير المصير؛ لأنهم لم يدخلوا التعليم الجامعي بمهارات تقرير المصير اللازمة لنجاحهم وتكيفهم (Getzel, & Thoma,2008; Shogren, & Ward, 2018).

كما يعتبر تقرير المصير مهمًا للطلاب الذين يعانون من الصمم وضعف السمع بصفة خاصة؛ وذلك للأسباب التالية: الطلاب المقررون مصيرهم كانوا أكثر احتمالاً لتحقيق نتائج أكثر إيجابية وهم بالغون، وحصلوا على وظيفة مقارنة بأقرانهم الذين لم يقرروا مصيرهم (Wehmeyer & Schwartz, 1997, p. 245). ويفسر الباحثون أن تقرير المصير متوسط لدى الطلاب الصم، ويحتاج إلى تنمية في كل مراحل العمر، وذلك لأن المعلمين والأساتذة لا يهتمون بتزويد هذه المهارات لدى الطلاب رغم وجودها بنسب مختلفة لديهم، وتنمية هذه المهارات تساعدهم على النجاح الأكاديمي، والنجاح في الحياة، ورغم أهميتها لم يهتم بها لذوي الإعاقة بصفة عامة والصم بصفة خاصة، ولذلك اهتمت الدراسات التي ذكرتها بمعرفة مدى تدريس المعلمين لهذه المهارات، كما أن ضعف التواصل لدى الصم أدى إلى نقص مهارات تقرير المصير، والتدريب عليها وتنميتها.

نتائج السؤال الثالث ومناقشته وتفسيره:

ينص السؤال الثالث على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس المشاركة الأكاديمية ترجع إلى النوع (ذكور/إناث)؟.

تمت الإجابة على هذا السؤال باستخدام اختبار(ت) (T-test) لدى عينتين مستقلتين، وذلك لحساب الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات الذكور والإناث في الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس المشاركة الأكاديمية، والجدول (١٩) يوضح ذلك تفصيلاً:

جدول (١٩)

نتائج اختبار(ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات كل من الذكور والإناث في الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس المشاركة الأكاديمية للطلاب الصم.

مقياس المشاركة الأكاديمية	الذكور (ن= ١٦)		الإناث (ن=٢٩)		قيمة (ت)
	المت.سط الحسابي	الانحراف المعياري	المت.سط الحسابي	الانحراف المعياري	
١- المشاركة السلوكية	٢٠,٠٠	٢,٩٨٨	١٨,٩٦	٤,٢٩٦	٠,٨٥٤
٢- المشاركة الوجدانية	١٨,٥٠٠	٢,٩٨٨	١٩,١٣٧	٤,١٩٧	-٠,٥٩١
٣- المشاركة المعرفية	١٦,٠٠	٣,٥٢١	١٤,٨٢٧	٣,٣٢٨	١,١٠٨
٤- المشاركة التفاعلية	١٦,٣١٢	٣,٥٧٢	١٦,١٧٢	٣,٤٨٥	٠,١٢٨
الدرجة الكلية	٧٠,٨١٢٥	١٠,٩٠٦	٦٩,١٠٣	١٢,٧١٤	٠,٤٥٣

يتضح من الجدول (١٩): أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات كل من الذكور والإناث من الطلاب الصم بكلية التربية النوعية في الدرجة الكلية لمقياس المشاركة الأكاديمية وجميع الأبعاد الفرعية له.

تختلف هذه النتيجة مع دراسة Kinzie et al. (November, 2007). **التي توصلت نتائجها إلى وجود فروق بين الجنسين في المشاركة الأكاديمية لصالح الإناث في الكلية، وبخاصة في الأنشطة التربوية الهادفة.**

ودراسة Sontam and Gabriel (2012). **التي أسفرت النتائج إلى وجود اختلافات بين الجنسين في مشاركة الطلاب – حيث أظهرت الإناث مشاركة أكبر من الذكور.**

ودراسة Lietaert et al. (2015) **والتي بحثت في الفروق بين الجنسين في المشاركة السلوكية التي يدعمها المعلم، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق في المشاركة السلوكية بين الجنسين لصالح الإناث؛ وذلك لأن دعم المعلم للاستقلالية كان أقل بالنسبة للذكور.**

وكذلك دراسة Bru et al. (2021) التي هدفت إلى الكشف عن الفروق بين الجنسين في العلاقة بين الدعم المتصور من المعلمين (الدعم العاطفي، وتنظيم أنشطة التعلم، ودعم عملية التعلم) ومشاركة الطلاب (المشاركة السلوكية، والمشاركة الوجدانية)، وأسفرت النتائج عن وجود فروق في المشاركة السلوكية لصالح الإناث.

ويفسر االباحثون هذه النتيجة أنه لا توجد فروق بين الذكور والإناث في المشاركة الأكاديمية يرجع إلى أنهم يتعرضون لنفس الظروف في الكلية سواء لطرائق التدريس، أو مترجمي الإشارة، أو معاملة أعضاء هيئة التدريس، أو المناهج الدراسية، أو شكل القاعات والجلوس، وعدم قدرتهم جميعًاعلى التواصل الجيد، أو فهم ما يحيط بهم، وضعف القراءة والكتابة، وقد اختلفت هذه الدراسة عن الدراسات السابقة حيث أن الدراسات السابقة أشارت إلى أن الإناث أكثر مشاركة من الذكور وربما يرجع ذلك إلى أن هذه الدراسات على السامعين وتختلف خصائص السامعين عن خصائص الصم.

وقد فسر ذلك Braun et al. (2018, p.1) حيث أشار إلى أن الطلاب الصم يواجهون تحديات في التعليم الجامعي؛ وذلك بسبب قلة خبرة أعضاء هيئة التدريس في العمل معهم، وغالبًا ما يكون لديهم مفاهيم مسبقة، ونقص في المعرفة حول الصم، وصعوبة التواصل، كما أوضح Smith (2004, p. 8) أن الصم يفتقرون للاستعداد للجامعة؛ وذلك بسبب ضعف المهارات الأكاديمية، وعدم كفاية الاستعداد العاطفي (على سبيل المثال، الانفصال عن العائلة والأصدقاء)، وكذلك سوء التكيف الأكاديمي والاجتماعي في الكلية، وخدمات الدعم غير الكافية، والفرص المحدودة للتفاعلات الاجتماعية مع أقرانهم، ورأى Guardino and Antia(2012,p. 519) أنهم عرضة للتعرض للانحرافات البصرية؛ مما يؤدي إلى انخفاض القدرة على المشاركة الأكاديمية، وعدم التركيز على المهام الأكاديمية، وتشتت الانتباه، في البيئات ذات الضوضاء المرتفعة، تجعل الاستماع والتعلم صعبًا على الطلاب الذين يحاولون الوصول إلى اللغة المنطوقة (لغة الشفاه) والتركيز على الدرس الذي قدمه المعلم أو مناقشة الأقران؛ مما يؤثر على عدم الاستمرار في المشاركة الأكاديمية.

نتائج السؤال الرابع ومناقشته وتفسيره:

ينص السؤال الرابع على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس مهارات تقرير المصير ترجع إلى النوع (ذكور/إناث)؟.

تمت الإجابة على هذا السؤال باستخدام اختبار(ت) (T-test) لدى عينتين مستقلتين، وذلك لحساب الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات الذكور والإناث في الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس مهارات تقرير المصير، والجدول (٢٠) يوضح ذلك تفصيلاً:

جدول (٢٠)

نتائج اختبار(ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات كل من الذكور والإناث في الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس مهارات تقرير المصير للطلاب الصم

مقياس مهارات تقرير المصير	الذكور (ن= ١٦)		الإناث (ن=٢٩)		قيمة (ت)
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
١- الوعي بالذات	١٣,٠٠	٢,٦٣٣١	١٣,١٠٣	٣,٥٧٩	-٠,١١١
٢- مناصرة الذات	١٨,٣١٢٥	٥,٧٢٣	١٦,٨٩٦	٤,٠١١	٠,٨٧٨
٣- صنع الاختيار	١٨,١٨٧٥	٤,٦٧٩	١٦,١٣٧	٣,٣٧٧	١,٥٤٤
٤- إدارة الذات	١٥,٧٥٠٠	٣,٨٧٢	١٤,٦٨٩	٣,٥٧٦	٠,٩٢٥
الدرجة الكلية	٦٥,٢٥٠٠	١٤,٩٨٢٢	٦٠,٨٢٧	١١,٤٣٣	١,١١١

يتضح من الجدول (٢٠): أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات كل من الذكور والإناث من الطلاب الصم بكلية التربية النوعية في الدرجة الكلية لمقياس مهارات تقرير المصير وجميع الأبعاد الفرعية له.

تختلف هذه الدراسة مع دراسة Lauderdale Yli-Piipari, Irwin & Layne (2015) والتي هدفت للكشف عن الفروق بين الجنسين فيما يتعلق بالدافع الذاتي للنشاط البدني بين طلاب الكلية طبقًا لمنهج تقرير المصير، وكشفت النتائج عن وجود فروق كبيرة في الدافع الذاتي للأنشطة البدنية بين الذكور والإناث لصالح الذكور، حيث تتمتع الذكور بدوافع داخلية وعوامل تحفيزية داخلية تدفعهم للأنشطة البدنية أكثر من الإناث.

ودراسة Wang etal. (2002) التي فحصت الفروق في تقرير المصير بين الجنسين في معتقدات الكفاءة المتصورة والقدرة الرياضية والنشاط البدني، وأظهرت النتائج عن وجود فروق في معتقدات الكفاءة المتصورة والنشاط البدني بين مجموعة الذكور والإناث لصالح الذكور؛ وذلك لوجود الدافع والتحفيز الذاتي لدى الذكور أعلى من الإناث.

وتتفق هذه الدراسة مع دراسة **Burke (2020)** والتي أشارت إلى أن تعزيز تقرير المصير أمر بالغ الأهمية لتمكين الشباب من ذوي الإعاقة من تحقيق الأهداف المتعلقة بالتعليم والعمل الإيجابي بعد المدرسة، والمشاركة المجتمعية، ونتائج جودة الحياة، ومن خلال تطوير المهارات المرتبطة بتقرير المصير، مثل الاختيار، واتخاذ القرار، وحل المشكلات، وتحديد الأهداف وتحقيقها، والتخطيط، وإدارة الذات، ومناصرة الذات، والوعي بالذات، ومعرفة الذات، يكون الطلاب ذوو الإعاقة قادرين على اتخاذ قرارات وخيارات هادفة.

ودراسة **Spolsky (2014)** التي هدفت إلى معرفة تأثيرات التدخلات لتعزيز تقرير المصير مع الطلاب الصم أو ضعاف السمع، وهي دراسة شبه تجريبية فحصت تأثير التدخل باستخدام نموذج التعلم الذاتي للتعليم على تقرير المصير وتحقيق الأهداف للطلاب الذين يعانون من الصمم أو ضعاف السمع، أظهرت النتائج أن تدخلات تقرير المصير المستخدمة في هذه الدراسة لها أثر كبير على الطلاب الذين لديهم مستويات مختلفة من فقدان السمع والذين يستخدمون طرق التواصل المختلفة.

ويفسر الباحثون عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في مهارات تقرير المصير يرجع أيضًا إلى تعرضهم لنفس الظروف والبيئة التعليمية وصعوبة التواصل لتنمية هذه المهارات والتدريب عليها، وقلة البرامج المقدمة لهم في هذه المهارات رغم وجودها لديهم بنسب قليلة، فقد فسرت الدراسات السابقة أن الذين تعرضوا لتدخلات لتعزيز مهارات تقرير المصير ارتفعت لديهم هذه المهارات سواء الذكور أو الإناث.

نتائج السؤال الخامس ومناقشتها وتفسيرها:

ينص السؤال الخامس على: ما العلاقة بين الدرجة الكلية لمقياس المشاركة الأكاديمية والأبعاد الفرعية له (المشاركة السلوكية ـ المشاركة الوجدانية ـ المشاركة المعرفية ـ المشاركة التفاعلية) والدرجة الكلية لمقياس مهارات تقرير المصير والأبعاد الفرعية له (الوعي بالذات ـ مناصرة الذات ـ صنع الاختيار ـ إدارة الذات)؟ وللإجابة على هذا السؤال تم استخدام اختبار (معامل الارتباط)(Correlation) بين مقياس المشاركة الأكاديمية بأبعاده الفرعية ومقياس مهارات تقرير المصير بأبعاده الفرعية للطلاب الصم، والجدول (٢١) يوضح ذلك تفصيلاً:

جدول (٢١)

معاملات الارتباط بين مقياس المشاركة الأكاديمية بأبعاده الفرعية ومقياس مهارات تقرير المصير بأبعاده الفرعية

	مقياس المشاركة الأكاديمية				
	المشاركة السلوكية	المشاركة الوجدانية	المشاركة المعرفية	المشاركة التفاعلية	الدرجة الكلية
	مقياس مهارات تقرير المصير				
الوعي بالذات	٠,٦٠٢**	٠,٣٥٧*	٠,٣١٩*	٠,٢٢٦	٠,٤٦٣**
مناصرة الذات	٠,٤٨٠**	٠,٢٩٦*	٠,٣٥٨*	٠,١٤١	٠,٣٩١**
صنع الاختيار	٠,٣٢٥**	٠,١٨٢	٠,٦٠٩**	٠,١٠٠	٠,٣٦٤*
إدارة الذات	٠,٢٩٢	٠,١١٣	٠,٥٣٦**	٠,١٤٣	٠,٣٢٣*
الدرجة الكلية لمقياس تقرير المصير	٠,٥١٢**	٠,٢٨٧	٠,٥٥٣**	٠,١٨١	٠,٤٦٥**

يتضح من الجدول (٢١):

- **توجد علاقة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين بعد المشاركة السلوكية وجميع الأبعاد الفرعية لمقياس مهارات تقرير المصير وكذلك الدرجة الكلية لمقياس مهارات تقرير المصير ماعدا مهارة إدارة الذات فهو غير دال احصائياً.**
- **توجد علاقة دالة إحصائياً بين بعد المشاركة المعرفية وكذلك الدرجة الكلية لمقياس المشاركة الأكاديمية عند مستوى دلالة (٠,٠١) وكذلك (٠,٠٥) مع جميع الأبعاد الفرعية لمقياس مهارات تقرير المصير وكذلك الدرجة الكلية للمقياس.**

- لا توجد علاقة دالة إحصائياً بين بعد المشاركة التفاعلية وجميع أبعاد مهارات تقرير المصير وكذلك الدرجة الكلية له.
- توجد علاقة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين بعد المشاركة الوجدانية وكل من مهارتي الوعي بالذات ومناصرة الذات من ابعاد مقياس مهارات تقرير المصير.
- لا توجد علاقة دالة احصائياً بين بعد المشاركة الوجدانية بمقياس المشاركة الأكاديمية وكل من مهارة صنع الاختيار ومهارة إدارة الذات والدرجة الكلية لمهارات تقرير المصير.

تتفق هذه الدراسة مع دراسة Dincer *et al.* (2019) التي فحصت العلاقات بين السياق (الاستقلالية، والدعم من المعلم)، والذات (الاحتياجات النفسية الأساسية)، والعمل (المشاركة السلوكية والوجدانية والتفاعلية والمعرفية)، والنتيجة (الإنجاز والغياب)، وقد أسفرت النتائج عن أن دعم المعلمين لاستقلالية الطلاب أشبع الاحتياجات النفسية الأساسية، ودفعتهم للمشاركة في الفصل، ونتج عن هذه المشاركة تحسن الإنجاز وعدم الغياب. ودراسة Shih (2008) التي توصلت إلى أن دعم تقرير المصير بخصائص تحفيزية يساعد على المشاركة الأكاديمية؛ حيث أن الطلاب عندما يتعلمون بدافع داخلي، واهتمام شخصي؛ فإنهم يشاركون بشكل جيد في العملية التعليمية؛ وذلك من الناحية السلوكية، والوجدانية، والطلاب الذين لديهم دعم أعلى من الاستقلال المقدم من المعلمين، أظهروا أنماطًا من التعلم أكثر تكيفًا، وأن الطلاب المشاركين سلوكيًا ولديهم مستويات عالية من المشاركة الوجدانية، أظهروا نتائج مرتفعة من تقرير المصير، مقارنة بالطلاب المشاركين سلوكيًا ولديهم مستويات قليلة من المشاركة الوجدانية.

ويفسر الباحثون وجود علاقة بين بعض أبعاد المشاركة الأكاديمية وبعض مهارات تقرير المصير يرجع إلى:

أن اكتساب المواقف والقدرات المتعلقة بتقرير المصير تساهم في زيادة مشاركة الطلاب الصم في التعليم والتخطيط وصنع القرار (Van Reusen & Bos, 1994, p.466)، ويساهم في تحسين جودة الحياة، والتحكم والاختيار في حياتهم (Wehmeyer, 1996). كما أن نظرية الاحتياجات النفسية الأساسية والتي تعد

كنظرية مصغرة من نظريات تقرير المصير تفترض أن الإنسان يولد بالاحتياجات النفسية الأساسية، وعندما يتم تلبية هذه الاحتياجات من خلال السياقات الاجتماعية أو الأنشطة، سيشارك بشكل بناء، وعندما يتم إحباط هذه الاحتياجات، يصبح ساخطًا، فينسحب ولا يشارك، وهذه الاحتياجات هي: الارتباط، والكفاءة، والاستقلالية (Deci et al., 1994, p. 124; Skinner & Pitzer, 2012, p. 26).

توصيات البحث:

- عمل برامج قائمة على نظريات تقرير المصير لتنمية الأداء الأكاديمي، والتحصيل الدراسي، وتحسين جودة الحياة لدى الطلاب الصم وضعاف السمع بالمرحلة الإعدادية والمرحلة الثانوية والمرحلة الجامعية.
- استخدام تقرير المصير كعلاج نفسي فعال لبعض الاضطرابات التي يعاني منها الصم مثل الاكتئاب.
- استخدام برامج تقرير المصير المختلفة في تنمية المهارات الأكاديمية لدى الصم بالمرحلة الثانوية، والجامعية.
- استخدام برامج مختلفة لتنمية المشاركة الأكاديمية لدى الصم بالمراحل التعليمية المختلفة.

البحوث المقترحة:

١- فعالية برنامج تدريبي لتنمية مهارات تقرير المصير في تحسين المهارات الأكاديمية لدى الطلاب الصم بالمرحلة الإعدادية.

٢- فعالية برنامج تدريبي لتنمية مهارات تقرير المصير في خفض الاكتئاب لدى الطلاب الصم بالجامعة.

٣- إدارة الذات وعلاقتها بالمشاركة الأكاديمية لدى الطلاب الصم بالجامعة.

٤- فعالية برنامج تدريبي قائم على نظرية تقرير المصير في تحسين جودة الحياة لدى الطلاب الصم في الجامعة.

مراجع

تيسير مفلح كوافحه، عمر فواز عبدالعزيز (٢٠٠٣). مقدمة في التربية الخاصة. دار المسيرة.

جيمس ماهشي؛ ماري جون موسيلي؛ سوزان سكوت (٢٠١٥). تحسين مهارات التواصل لدى الأطفال الصم وضعاف السمع في بيئات التعليم العام. (علي بن حسن الزهراني ، مترجم). دار جامعة الملك سعود للنشر.

خالد سعيد النجار (٢٠١٦). فعالية برنامج قائم على التعلم الخليط لتنمية المهارات الحياتية لدى الصم وضعاف السمع بجامعة الملك سعود. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل، مصر، ٣(١١)، ١-٣٤.

سحر منصور القطاوي (٢٠١٣). التدريب الميداني في مجال العوق السمعي. الرياض: دار الزهراء.

قرار رئيس مجلس الوزراء رقم ٢٧٣٣ (٢٠١٨) . اللائحة التنفيذية لقانون حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، المادة الرابعة.

نانسي شيتز (٢٠١٤). تعليم الصم في القرن الحادي والعشرين الموضوعات والاتجاهات(طارق بن صالح، مترجم). دار جامعة الملك سعود للنشر.

Alfaleh, M.A. (2018). *The Perceptions of Special Education Teachers toward Teaching Self-Determination Skills to Students with Hearing Impairments in Saudi Arabia* (Doctoral dissertation, Saint Louis University). Retrieved from ProQuest LLC.

Al-Sharif, S. (2018**).** What Special Education Teachers Need to Know about the Self-Determination Skills to Assist Students with Disabilities?. *Online Submission*.

Antia, S. D., Sabers, D. L., & Stinson, M. S. (2006). Validity and reliability of the classroom participation questionnaire with deaf and hard of hearing students in public schools. *Journal of deaf studies and deaf education*, *12*(2), 158-171.

Appleton, J.J., Christenson, S.L., & Furlong, M.J. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, *45*(5), 369-386. DOI: 10.1002/pits.20303.

Bartlett, J. (2017). The Effects of Contract Activity Packages on Boredom in a Sixth-Grade Accelerated Math Class(Doctor Dissertation, Liberty University, Lynchburg, VA). Retrieved from https://digitalcommons.liberty.edu.

Braun, D. C., Clark, M. D., Marchut, A. E., Solomon, C. M., Majocha, M., Davenport, Z., ... & Gormally, C. (2018). Welcoming Deaf Students into STEM: Recommendations for University Science Education. *CBE—Life Sciences Education, 17*(3), es10, 1-8.

Bru, E., Virtanen, T., Kjetilstad, V., & Niemiec, C. P. (2021). Gender differences in the strength of association between perceived support from teachers and student engagement. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *65*(1), 153-168.

Burke, K.M., Raley, S.K., Shogren, K.A., Hagiwara, M., Mumbardó-Adam, C., Uyanik, H. & Behrens, S. (2020). A meta-analysis of interventions to promote self-determination for students with disabilities. *Remedial and Special Education*, *41*(3), 176-188. doi.org/10.1177/0741932518802274

Campbell-Whatley, G. D. (2008). Teaching students about their disabilities: Increasing self-determination skills and self-concept. *International Journal of Special Education*, *23*(2), 137-144.

Catalano, J., Weirick, W., Hasko, J., & Antia, S. (2022). Teacher Coaching: Increasing Deaf Students' Active Engagement Through Flexible Instructional Arrangements. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, *27*(1), 73-88.

Cheng,s & Sin,k. (2013). Self-Determination and Integration among Deaf or Hard Hearing and Hearing of University Students . *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 30:819–833. https://doi.org/10.1007/s10882-018-9622-0.

Cheng, S., Deng, M., & Yang, Y. (2021). Social support and student engagement among deaf or hard-of-hearing students. *Communication Disorders Quarterly*, *43*(1), 15-22.

Chute, P. M. (2012). College experience for young adults with hearing loss. *Deafness & Education International,* 14(1), 60-65.

Costello, C. A., & Stone, S. L. (2012). Positive Psychology and Self-Efficacy: Potential Benefits for College Students with Attention Deficit Hyperactivity Disorder and Learning Disabilities. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, *25*(2), 119-129.

Deci, E. L., Eghrari, H., Patrick, B. C., & Leone, D. R. (1994). Facilitating internalization: The self-determination theory perspective. Journal of personality, 62(1), 119-142.

Dincer, A., Yeşilyurt, S., Noels, K. A., & Vargas Lascano, D. I. (2019). Self-determination and classroom engagement of EFL learners: A mixed-methods study of the self-system model of motivational development. *SAGE Open*, *9*(2), 2158244019853913. *chool Psychology International*, *35*(4), 405-420. https://doi.org/10.1177/21582440198539.

Felten, P., & Bauman, H. D. L. (2013). Reframing diversity and student engagement:Lessons from deaf-gain. *Student engagement handbook: Practice in higher education*, 367-378.

Finley, T.L. (2012). *Black Racial Identity and Internatlized Racism: Their Relationship to Depression in Black Deaf College Students* (Doctoral dissertation, Gallaudet University). Retrieved from ProQues.

Finn, J. D., & Zimmer, K. S. (2012). Student engagement: What is it? Why does it matter?. In Christenson, S., Reschly, A. L., & Wylie, C. *Handbook of research on student engagement* (pp. 97-131) (Vol. 840). New York: Springe.

Foster, S., Long, G., & Snell, K. (1999). Inclusive instruction and learning for deaf students in postsecondary education. *Journal of deaf studies and deaf education*, 4(3), 225-235.

Getzel, E.E. & Thoma, C.A. (2008). Experiences of college students with disabilities and the importance of self-determination in higher education settings. *Career development for exceptional individuals*, *31*(2), 77-84.

Guardino, C., & Antia, S. D. (2012). Modifying the classroom environment to increase engagement and decrease disruption with students who are deaf or hard of hearing. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, *17*(4), 518-533.

Janosz, M., Archambault, I., Morizot, J. & Pagani, L.S. (2008). School engagement trajectories and their differential predictive relations to dropout. *Journal of social Issues*, *64*(1), 21-40.

Jelas, Z. M., Azman, N., Zulnaidi, H., & Ahmad, N. A. (2016). Learning support and academic achievement among Malaysian adolescents: the mediating role of student engagement. *LearningEnvironmentsResearch*, *19*(2),221-240.

Kinzie, J., Gonyea, R., Kuh, G. D., Umbach, P., Blaich, C., & Korkmaz, A. (2007,November). The relationship between gender and student engagement in college. Association for the Study of Higher Education Annual Conference. Indiana University Bloomington.

Lang, H. G. (2002). Higher education for deaf students: Research priorities in the new millennium. Journal of deaf studies and deaf education, 7(4), 267-280.

Lamborn, S., Newmann, F. & Wehlage, G. (1992). The significance and sources of student engagement. In F. M. Newmann (Ed.), *Student engagement and achievement in American secondary schools* (pp. 11–39). Teachers College Press.

Lauderdale, M. E., Yli-Piipari, S., Irwin, C. C., & Layne, T. E. (2015). Gender differences regarding motivation for physical activity among college students: A self-determination approach. *The Physical Educator*, *72*(5).

London, B., Downey, G. & Mace, S. (2007). Psychological theories of educational engagement: A multi-method approach to studying individual engagement and institutional change. *Vanderbilt Law Review, 60*(2), 455-480.

Lietaert, S., Roorda, D., Laevers, F., Verschueren, K., & De Fraine, B. (2015). The gender gap in student engagement: The role of teachers' autonomy support, structure, and involvement. *British Journal of Educational Psychology*, *85*(4),498-518.

Lowe, K., & Dotterer, A. M. (2013). Parental monitoring, parental warmth, and minority youths' academic outcomes: Exploring the integrative model of parenting. *Journal of youth and adolescence*, *42*(9), 1413-1425.

Luckner, J. L., & Sebald, A. M. (2013). Promoting self-determination of students who are deaf or hard of hearing. *American annals of the deaf*, *158*(3), 377-386.

Luckner, J. L., & Becker, S. J. (2013). Fostering Skills in Self-Advocacy: A Key to Access in School and Beyond. *Odyssey: New Directions in Deaf Education*, *14*, 34-38.

Marschark, M., Shaver, D. M., Nagle, K. M. & Newman, L. A. (2015). Predicting the academic achievement of deaf and hard-of-hearing students from individual, household, communication, and educational factors. *Exceptional children*, *81*(3), 350-369.

Metz, K. K. (2013). Academic Engagement of Deaf and Hard of Hearing Students in a Co-Enrollment Program (*Doctoral dissertation* ,the Graduate College, The University of Arizona)

Palmer, S. B. (2010). Self-determination – A life-span perspective. Focus on Exceptional Children, 42(6), 1-17.

Park, S.Y. (2005). Student engagement and classroom variables in improving mathematcis achievement. Asia Pacifc Education Review, 6(1), 87–97.

Qi, S. & Mitchell, R.E. (2012). Large-scale academic achievement testing of deaf and hard-of-hearing students: Past, present, and future. *Journal of deaf studies and deaf education*, *17*(1), 1-18.

Reeve, J. & Tseng, C. M. (2011). Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*, *36*(4), 257-267.

Reynolds, M. (2020). Deaf Education Elementary Teachers' Perceptions on Self- Determination: A Mixed Methods Study(*Doctoral dissertation*, Graduate College, University of Oklahoma).

Schmitz, K. L. (2009). The Role of Teachers in the Academic English Literacy Acquisition Experiences of Deaf College Students. L1–Educational Studies in Language and Literature, 10(1), 71-85

Schelling, A. L., & Rao, S. (2013). Evaluating self-advocacy strategy instruction for students with an intellectual disability using an interactive hypermedia program. *International Journal of Business and Social Science*, *4*(17), 1-10.

Sebald, A. (2013). Teachers of the deaf and hard of hearing: Perceptions of self-determination for their students. *Teacher Education and Special Education*, *36*(2), 145-159. DOI: 10.1177/0888406413484158.

Shcheglova, I. A. (2018). A Cross-Cultural Comparison of the Academic Engagement of Students. *Russian Education & Society*, *60*(8-9), 665-681.

Shogren, K. A., & Ward, M. J. (2018). Promoting and enhancing self-determination to improve the post-school outcomes of people with disabilities. *Journal of Vocational Rehabilitation*, *48*(2), 187-196.

Skinner, E. A., & Pitzer, J. R. (2012). Developmental dynamics of student engagement, coping, and everyday resilience. In S,L Christenson,., A, L, Reschly, & C. Wylie, (Eds) H*andbook of research on student engagement* (pp. 21-44). New York Dordrecht Heidelberg London: Springer.

Smith, J. A. (2004). " College is a challenge, but I've got dreams and I know I can do it!": deaf students in mainstream colleges(Doctoral dissertation, Oregon State University). retrieved ProQuest LLC.

Sontam, V., & Gabriel, G. (2012). Student engagement at a large suburban community college: Gender and race differences. *Community College Journal of Research and Practice*, *36*(10), 808-820.

Spolsky, S. C. (2014). The Effects of the Self-Determined Learning Model of Instruction on the Self-Determination and Goal Attainment of Deaf and Hard-of-Hearing Middle School and High School Students.

Stinson, M., Liu, Y., Saur, R., & Long, G. (1996). Deaf college students' perceptions of communication in mainstream classes. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, *1*(1), 40-51.

Teach, B. P. A. D. (2011). *Floating in the Mainstream: New Zealand Deaf Students' Learning and Social Participation Experiences in Tertiary Education*(Doctoral dissertation, Griffith University). retrieved ProQuest LLC.

Tsach, N., & Most, T. (2016). Te Inclusion of Deaf and Hard-of-Hearing Students in Mainstream Classrooms: Classroom Participation and Its Relationship to Communication, Academic, and Social Performance. In M. Marschark, V. Lampropoulou, & E. K. Skordilis (Eds.), Diversity in Deaf Education(pp. 335–380). London: Oxford University Press.

Van Reusen, A. K., & Bos, C. S. (1994). Facilitating student participation in individualized education programs through motivation strategy instruction. *Exceptional children*, *60*(5), 466-475.

VandenBos, G. R.(ed) (2015). *APA dictionary of psychology. Washington*. DC: American Psychological. Association.

Wang, C. J., Chatzisarantis, N. L., Spray, C. M., & Biddle, S. J. (2002). Achievement goal profiles in school physical education: Differences in self-determination, sport ability beliefs, and physical activity. *British Journal of Educational Psychology*, *72*(3), 433-445.

Wehmeyer, M. D. (1996). Self-determination as an educational outcome: Why is it important to children, youth, and adults with disabilities? In D. J. Sands & M. L. Wehmeyer (Eds.), *Self-determination across the life span: Independence and choice for people with disabilities* (pp. 15–34). Baltimore: Paul H. Brookes

Wehmeyer, M. L., & Schwartz, M. (1997). Self-determination and positive adult outcomes: A follow-up study of youth with mental retardation or learning disabilities. *Exceptional Children,* 63, 245–255.

Wehmeyer, M. L. (2003). Defining mental retardation and ensuring access to the general curriculum. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 38(3), 271– 282. doi:http://www.jstor.org/stable/23879823.