مهارات تقرير المصير وعلاقتها بأنماط التواصل الأسري كما يدركها الطلاب ذوي الإعاقة الحسية (سمعيًا – بصريًا) بالمرحلة الجامعية (دراسة مقارنة)

إعداد

د/ سعيد عبد الرحمن محمدعبدالرحمن

أستاذ التربية الخاصة المساعد (تخصص إعاقة سمعية)
قسم الإعاقة السمعية– كلية علوم ذوي الإعاقة والتأهيل– جامعة الزقازيق

د/ غادة محمد أحمد شحاته

أستاذ علم النفس التربوي المساعد –
قسم صعوبات التعلم– كلية علوم ذوي الإعاقة والتأهيل– جامعة الزقازيق

مهارات تقرير المصير وعلاقتها بأنماط التواصل الأسري كما يدركها الطلاب ذوي الإعاقة الحسية (سمعيًا – بصريًا) بالمرحلة الجامعية (دراسة مقارنة)

د/ سعيد عبد الرحمن محمدعبدالرحمن ود/غادة محمد أحمد شحاته*

الملخص:

استهدف البحث تعرف أكثر مهارات تقرير المصير وأنماط التواصل الأسري شيوعًا بين الطلاب ذوي الإعاقة الحسية بالمرحلة الجامعية، وتعرف العلاقة الارتباطية بين مهارات تقرير المصير وأنماط التواصل الأسري كما يدركها هؤلا الطلاب، والكشف عن الفروق بين الطلاب ذوي الإعاقة الحسية وفقًا لمتغير النوع الاجتماعي، ونوع الإعاقة، وشدة الإعاقة على مقياسي مهارات تقرير المصير وأنماط التواصل الأسري، وشارك في البحث (١١٦) طالبًا وطالبة من الطلاب من ذوي الإعاقة الحسية (٦٤ معاق سمعيًا، و٥٢ معاق بصريًا) بمرحلة البكالوريوس بجامعات الزقازيق، والقاهرة، وعين شمس، وحلوان، وطبقت عليهم أداتي البحث مقياس مهارات تقرير المصير، ومقياس أنماط التواصل الأسري (إعداد/الباحثان). واعتمد البحث على المنهج الوصفي، وكانت من أهم نتائج البحث أن مهارة الوعي بالذات هي أكثر مهارات تقرير المصير شيوعًا بين الطلاب ذوي الإعاقة الحسية. والنمط المنسجم هو أكثر أنماط التواصل الأسري أنتشار لدى بين هؤلاء الطلاب، وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين مهارات تقرير المصير في الدرجة الكلية وأبعاده الفرعية مع بعض أنماط التواصل الأسري، كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب ذوي الإعاقة الحسية بالمرحلة الجامعية في الدرجة الكلية لمقياس مهارات تقرير المصير وبعدي مهارة تنظيم الذات ومهارة اتخاذ القرار وفقا لمتغير النوع الاجتماعي، وذلك لصالح الإناث. وفي الدرجة الكلية وبعدي مهارة الاستقلالية، ومهارة

* **د/ سعيد عبد الرحمن محمدعبدالرحمن:** أستاذ التربية الخاصة المساعد (تخصص إعاقة سمعية)– قسم الإعاقة السمعية– كلية علوم ذوي الإعاقة والتأهيل– جامعة الزقازيق.

د/غادة محمد أحمد شحاته: أستاذ علم النفس التربوي المساعد – قسم صعوبات التعلم– كلية علوم ذوي الإعاقة والتأهيل– جامعة الزقازيق.

تنظيم الذات، وفقًا لمتغير نوع الإعاقة، وذلك لصالح الطلاب ذوي الإعاقة السمعية، وفي بُعد مهارة اتخاذ القرار وفقا لمتغير شدة الإعاقة، وذلك لصالح الطلاب ذوي الإعاقة الشديدة (الصم أو المكفوفين). كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب ذوي الإعاقة الحسية بالمرحلة الجامعية في النمط العقلاني لمقياس أنماط التواصل الأسري المُدركة وفقًا لمتغير نوع الإعاقة، وذلك لصالح الطلاب ذوي الإعاقة البصرية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على جميع أنماط التواصل الأسري وفقا لمتغيري النوع الإجتماعي، وشدة الإعاقة.

الكلمات المفتاحية: الطلاب ذوي الإعاقة الحسية، مهارات تقرير المصير، أنماط التواصل الأسري.

Self-determination skills and their relationship to family communication patterns as perceived by students with sensory disabilities (auditory-visual) at the university level"A comparative study"

Prepared by:

Dr. Said Abd El-Rahman Mohamed Abd El-Rahman
Associate Professor of Special Education, Department of Hearing Disability- Faculty of Disability Sciences and Rehabilitation - Zagazig University

Dr. Ghada Mohamed Ahamed Shahta
Associate Professor of Educational psychology, Department of Learning disabilities- Faculty of Disability Sciences and Rehabilitation - Zagazig University

Abstract:

The research aimed to identify the most common self-determination skills and family communication patterns among sensory-disabled university students, to explore the correlational relationship between self-determination skills and family communication patterns as perceived by these students, and to reveal the differences among sensory-disabled students according to the variables of gender, type of disability, and severity of disability in terms of self-determination skills and family communication patterns. The study involved 116 sensory-disabled students (64 with hearing impairments and 52 with visual impairments) at the undergraduate level from the universities of Zagazig, Cairo, Ain Shams, and Helwan. Two research tools were applied: the Self-Determination Skills Scale and the Family Communication Patterns Scale (developed by the researchers). The study adopted a descriptive methodology, and one of its key findings was that self-awareness is the most prevalent self-determination skill among sensory-disabled students. The harmonious pattern was the most widespread among these students' family communication patterns, and there was a statistically significant correlational relationship between self-determination skills overall and in its sub-dimensions with certain family communication patterns. Statistically significant differences were found between the average scores of sensory-disabled students in the overall self-determination skills scale and in the sub-dimensions of self-regulation and decision-

making skills according to gender, in favor of females. Significant differences were also found in the overall scale and in the dimensions of autonomy and self-regulation skills according to the type of disability, in favor of students with hearing impairments, and in the decision-making skill according to the severity of disability, in favor of students with severe disabilities (deaf or blind). Furthermore, significant differences were observed between the average scores of sensory-disabled students in the rational pattern of the perceived family communication patterns scale according to the type of disability, in favor of students with visual impairments, and no significant differences were found in all family communication patterns according to gender and severity of disability.

Key words: Sensory-disabled students, self-determination skills, family communication patterns

مقدمة البحث:

تُعد حاستي السمع والبصر من أهم الحواس التي يعتمد عليهما الشخص في تفاعلاته مع الآخرين أثناء مواقف الحياة المختلفة، نظرًا لكونهما بمثابة الاستقبال المفتوح لكل المثيرات والخبرات الخارجية السمعية والبصرية، ومن خلالهما يستطيع الشخص التعايش مع الآخرين. ومن ثم تُعد الإعاقة الحسية[١] من أشد الإعاقات خطورة على الجوانب المختلفة من حياة الإنسان؛ إذ تعد فئة ذوي الإعاقة الحسية من الفئات التي ينحرف ذويها بشكل أو بآخر في القدرة السمعية أو القدرة البصرية بالمقارنة بأقرانهم العاديين، وإن المتأمل في أدبيات التربية الخاصة يجد أن هاتين الفئتين تعانيا الكثير من المشكلات منها ما هو متعلق بالعوامل الأسرية والاجتماعية وأخرى متعلقة بالعوامل الشخصية.

لذا، تُعد الإعاقة الحسية بمثابة قصور واضح في قدرة الشخص على استخدام حاسة معينة، أو أكثر من حاسة واحدة. وهذا يعني أن مثل ذلك القصور يمكن أن يرتبط بحاسة الإبصار، أو حاسة السمع، كما يمكن أن يتعلق بهما معًا من ناحية أخرى، وفي هذه الحالة تكون الإعاقة مزدوجة. ومع أن حواس الشخص الأخرى قد تتعرض أيضًا لإعاقات مختلفة، إلا أن أثرها السلبي على عملية التعلم والتواصل من جانب الشخص لن يصل تحت أي ظرف إلى ذلك الأثر السلبي الذي ينتج عن فقده إحدى حاستي السمع أو الإبصار، وهو ما يعني أنهما يعدان هما الأخطر والأهم في هذا الخصوص مع عدم الاستهانة بأهمية الحواس(عادل محمد، ٢٠٠٤، ٢٢)[٢].

فبالنسبة للشخص ذو الإعاقة السمعية فإن حرمانه من حاسة السمع، بالإضافة إلى الاتجاهات السلبية نحوه من المحيطين به تجعله أكثر عرضة لكثير من المشكلات، حيث يجد نفسه لزامًا عليه أن يكافح ذلك للتغلب على ما يواجهه من مشكلات مع أقرانه السامعين ممن لا يفهمون ظروفه وطبيعة إعاقته، أو ممن لا يستطيعون التواصل معه بكفاءة؛ الأمر الذي قد يدفعه إلى الحد من مستويات طموحه تجنبًا للفشل والإخفاق(عبد العزيز الشخص، ١٩٩٧،

---

[١]) يُقصد في هذا البحث بالطلاب ذوي الإعاقة الحسية؛ الطلاب ذوي الإعاقة السمعية أو الطلاب ذوي الإعاقة البصرية الملتحقين بالتعليم الجامعي.

[٢]) تم استخدام نظام التوثيق في متن البحث، وفقًا لأسلوب الجمعية الأمريكية السيكولوجية American Psychological Association(APA6) حيث يكتب التوثيق في المتن على النحو التالي (الاسم الأخير لمؤلف، سنة النشر، رقم الصفحة)، مع التعديل في التوثيق العربي (الاسم الأول واسم لقب المؤلف، سنة النشر، رقم الصفحة).

٤٦). وعلى الجانب الأخر نجد أن الأشخاص ذوي الإعاقة البصرية يغلب عليهم مشاعر الدونية والقلق والصراع، وعدم الثقة بالنفس، وانعدام الأمن، والعديد من المشاعر السلبية الأخرى (عبد الصبور منصور، ٢٠٠٣، ١٣٩).

ولذا، فإن الإعاقة الحسية بنوعيها السمعية والبصرية قد تؤثر بشكل أو بآخر في جوانب الحياة المختلفة لهولاء الأشخاص؛ فقد تؤثر على تقرير مصيرهم في أمور حياتهم المختلفة، كما ارتبطت مهارات تقرير المصير بجميع جوانب الحياة للأشخاص ذوي الإعاقة من خلال توفير المعلومات وخدمات الإحالة، ودعم المعيشة المستقلة (VandenBos, 2015,954). وارتبطت أيضًا مهارات تقرير المصير لدى الأشخاص ذوي الإعاقة ارتباطًا وثيقًا بالعيش المستقل والتوظيف والاستقلال المالي وإمكانية التكامل الاجتماعي والوصول إلى المجتمع، كما يُعد تمتع الأشخاص بمهارات تقرير المصير مؤشرًا قويًا على جودة حياتهم وخاصة فيما يتعلق بنموهم الشخصي (Garrels & Arvidsson,2019, 3)

ولذا تزايد الاهتمام بتقرير المصير، وأصبح مفهوم تقرير المصير من المفاهيم التي ركزت عليها برامج التربية الخاصة والتأهيل لأسباب عديدة، أهمها أن هذا المفهوم ينسجم ويتوافق مع الفلسفة التي تنادي بحقوق الإنسان وتوفير فرص الاختيار له، والارتباط الوثيق بين هذا المفهوم وبعض المتغيرات الأخرى كأساليب التنشئة الوالدية لأبنائهم، وكذلك أساليب وأنماط التواصل الأسري المُدركة، واستنادًا إلى ما سبق، فقد يرجع ما يعانيه الأشخاص ذوي الإعاقة الحسية من مشكلات إلى البيئة المحيطة بهم وبخاصة البيئة الأسرية وعدم تفهم أعضاء الأسرة لطبيعة إعاقتهم وآثارها وقدراتهم وإمكاناتهم؛ حيث للأسرة دورًا بالغ الأهمية في تطور جوانب الشخصية المختلفة وتنميتها بالصورة التي تكفل لهم التواصل المثمر مع أفرادها وتبادل الأفكار والمشاعر والتعبير عن الذات والحاجات. وحال حديثنا عن الأشخاص الذين فقدوا حاسة السمع أو البصر (جزئيا أو كليًا) نجد أن دور الأسرة يتعاظم أثره ويزداد صعوبة مع تقدم الأشخاص ذوي الإعاقة الحسية في العمر وفي السلم التعليمي وتزايد تعرضهم لمشكلات من البيئة المحيطة.

وفي نفس السياق نجد أن الأسرة تمثل الوحدة الأساسية للمجتمع، وهذا يعني أنه بتحسن شؤون الأسرة تتحسن أحوال وظروف المجتمع أيضًا. والأسرة هي المسئولة عن تشكيل الشخصية الأساسية للفرد، كما أنها من الأساسيات التي تسهم في تحديد سلوكه المستقبلي، وتشكل دافعًا له نحو الإنجاز المعرفي والإنتاجي (نجاة توفيق، ٢٠٠٣).

ولذا، يسهم التواصل مع الآخرين في تشكيل شخصية الفرد وسلوكه وما يتعرض له من أساليب تربوية خلال فترة التنشئة الأسرية، لذلك فأساليب التربية والتواصل من الموضوعات التي نالت اهتماما كبيرا من قبل علماء النفس، وذلك لوجود ارتباط قوي بين أساليب التنشئة الأسرية

وسلوك الأبناء(مصطفي عشوي ومروان دويدي، ٢٠٠٦). كما أن التواصل الأسري يُعد من أهم العوامل التي تؤثر في التوافق النفسي والاجتماعي للأشخاص، وهذا يتأثر إلى حد كبير بنمط التواصل المتبع من قبل الوالدين داخل الأسرة (مصطفى هيلات، ومحمد القضاه، وجعفر البابعة، ٢٠٠٨).

وتتمثل أنماط التواصل الأسري في الأساليب التي يتبعها الوالدين في التفاعل والتحاور مع أبنائهم، وتتضح من خلال نمطين من التواصل، الأول: نمط الحوار، وهو الذي يتم فيه تشجيع أفراد الأسرة على المشاركة والحوار فيما يتعلق بالعديد من الموضوعات والقضايا التي تهم الأسرة دون تقييد، أما النمط الثاني: نمط الطاعة والالتزام، ويتم فيه تشجيع أفراد الأسرة على إظهار الطاعة للوالدين، وتحقيق الاتساق والانسجام معهم في المعتقدات والاتجاهات والآراء (Ritchie & Fitzpatrick, 1990).

ووفقا لنظرية تقرير المصير فإن تعزيز نوعية الحياة والرفاهة النفسية تحدث عن طريق تلبية ثلاث احتياجات أساسية، تتمثل في: الاستقلالية (أي التصرف بمحض إرادة الفرد، مع الشعور بالحرية في الاختيار)، والكفاءة (وهي الشعور بالفعالية والقدرة على أداء المهام والوصول إلى أهداف الحياة)، والعلاقات(وتعني الشعور بالارتباط والدعم من الآخرين)، مما يؤدي إلى تشكيل الطريقة التي يتمكن منها الشخص من التعامل مع وضعه الحالي (Altena; Boersma; Beijersbergen & Wolf, 2018). ويتضح من ذلك أن الاحتياج الثالث المتمثل في العلاقات لها دورًا مهمًا في تقرير مصير الشخص، ولذا يرى الباحثين أن العلاقات الأسرية للشخص ذي الإعاقة والمتمثلة في أنماط التواصل الأسري كما يدركها الطلاب ذوي الإعاقة الحسية بالمرحلة الجامعية تؤثر بشكل مباشر أو غير مباشر على مهارات تقرير المصير.

ويتضح مما سبق أن الأنماط الأسرية قد تسهم بشكل إيجابي أو بشكل سلبي في نمو الخصائص الشخصية للإشخاص ذوي الإعاقة، حيث إن عملية تنمية وتطوير قدرة الأشخاص ذوي الإعاقة على اتخاذ القرار المناسب في حياتهم، وقدرتهم على الاستقلالية أو الاعتمادية، أو تقرير مصيرهم تُعد عاملًا حاسمًا في نجاح هؤلاء الأشخاص بحياتهم. كما تتضح أهمية كل من مهارات تقرير المصير وأنماط التواصل الأسري، وتأثيرهما في حياة الأشخاص ذوي الإعاقة الحسية، فهما تُكسبانهم القدرة على التحكم في حياتهم، وقرارتهم، ومساعدتهم في إبداء الرآي في جميع شؤون حياتهم، مما ينمي قدرته على الاعتماد على أنفسهم، وكذلك تكوين شخصية أكثر ثقة بالنفس، ولديهم وعي بذواتهم، ومن ثم الاندماج في المجتمع للأغلبية من غير ذوي الإعاقة، بالتالي سعي الباحثين إلى دراسة العلاقة بين مهارات تقرير المصير وأنماط التواصل الأسري

كما يدركها الطلاب ذوي الإعاقة الحسية (سمعيًا– بصريًا) بالمرحلة الجامعية وإبرازها، والمقارنة بين فئتي الإعاقة السمعية والإعاقة البصرية في تلك المتغيرات.

مشكلة البحث:

جاءت مشكلة البحث من خلال ما لاحظه الباحثين أثناء تدريسهم لبعض الطلاب من ذوي الإعاقة الحسية (السمعية– البصرية) وترددهم عند اتخاذ القرارات المهمة لهم، نظرًا لافتقارهم إلى المعلومات الضرورية اللازمة لاتخاذ القرارات المهنية والأكاديمية المستقبلية، ويفتقرون إلى التفكير المنطقي السليم، كما لاحظ أن هؤلاء الطلاب يعانون من الاعتماد على الأخرين في كثير من الأمور الحياتية والتعليمية الخاصة بهم، وضعف الوعي بالذات، والمعاناة في تحقيق ذواتهم، وهذا ما أشارت إليه بعض الإطر النظرية، ونتائج بعض الدراسات والبحوث السابقة في ميدان التربية الخاصة التي تناولت مهارات تقرير المصير لدى الطلاب ذوي الإعاقة بالمرحلة الجامعية موضع البحث، كما يعاني البعض من الشعور بضعف الثقة بالنفس نتيجة التعامل مع الآخرين من داخل الأسرة وخارجها؛ ومن ثم تتولد لديهم مشاعر النقص، والعجز، والتشاؤم، وفقدان الشعور بالأمل وغيرها من الأعراض التي تتولد نتيجة الإعاقة، وكذلك أساليب التعامل معهم من قبل الوالدين والأخوة والتي تمثل البيئة الداخلية، وأساليب التعامل مع المجتمع بشكل عام والتي تمثل البيئة الخارجية لديهم وغيرها من مؤشرات انخفاض شعورهم بالأمن لديهم وعدم الإحساس بهم داخل الأسرة وخارجها.

بالإضافة إلى ذلك تُعد المرحلة الجامعية مرحلة مهمة في حياة الطالب الجامعي بشكل عام وبخاصة من ذوي الإعاقة الحسية، لما لها من تأثير في تكوين شخصيته العلمية، وإعداده للحياة الاجتماعية، والعلمية، والعملية في المستقبل، حيث أوضحت نتائج دراسة زياد بركات (٢٠٠٥) أهمية دور الجامعة في تطوير وبناء الشخصية المتفتحة الناضجة والناقدة لكل ما يدور حولها، وإعداد الشخص المتأمل بعمق للأشياء والمفاهيم والابتعاد عن إحساساته الداخلية المحدودة حتى يتمكن من استثمار ذكائه، والتعامل مع الظواهر المحيطة بطريقة حرة متفتحة ومرنة.

وإذا نظرنا للطلاب ذوي الإعاقة الحسية، فإننا نجد أنهم أنهوا دراستهم الثانوية بمدارس الأمل للصم الخاصة بذوي الإعاقة السمعية، ومدارس النور الخاصة بذوي الإعاقة البصرية ثم واجهوا الدمج في المرحلة الجامعية، وهو يمثل تغيرًا شاملا في البيئة المحيطة بكل ما تحتويه من تغيرات كبيرة وعلى رأسهم أفراد الأسرة التي يعيش فيها هؤلاء الطلاب والتي قد تؤثر عليه بأنماط التواصل الأسري بالإيجاب أو السلب لاستكمال تعليمهم الجامعي، وقدرتهم على اتخاذ قرارتهم بأنفسهم، والوعي بالذات، والاستقلالية/ والسعي إلى تحقيق ذاتهم. وبجانب هذا كله تؤثر

عليهم إعاقتهم بالسلب في أغلب الأحيان، وينعكس ذلك على تصرفاتهم وسلوكياتهم حيال أنفسهم، ومع الأخرين، بل إن هذه التأثيرات قد تنعكس كذلك على البيئة.

لذلك يكون الشخص الممتلك لمهارات تقرير المصير قادرًا على عيش حياته وفقًا لاختياراته بما يتفق مع قيمه ورغباته وقدراته الذاتية (Turnbull; Turnbull & Wehmeyer,2010, 500)، وكذلك متحكما في موارده وموجها لها دون أي تحكم أو تأثير خارجي (جمعة حلمي، ٢٠١٧، ٤٧٧).

وأشارت دراسة محمد عبد الرازق ومحمود الطنطاوي (٢٠٢١) أن مهارات تقرير المصير تساعد الأفراد من ذوي الإعاقة البصرية على تحديد أهدافهم وترتيبها حسب أولوياتهم، مع السعي إلى تحقيقها، مما يترتب عليه مساعدتهم على اتخاذ قراراتهم، والسيطرة على حياتهم وتقبلها كما هي، وتحقيق أعلى معدل للنجاح في الحياة.

كما لوحظ أن هناك اختلاف بين الطلاب ذوي الإعاقة السمعية والطلاب ذوي الإعاقة البصرية في مهارات تقرير المصير التي يعتمدون عليها في المواقف الحياتية المختلفة داخل إطار الجامعة وخارجها، والتي قد تؤثر على تقييمهم لذواتهم، وقد يكون ذلك نتيجة لما يواجهه الطلاب ذوي الإعاقة في المرحلة الجامعية من تحديات وضغوط حياتية، فيعانوا من العديد من الصراعات النفسية وقد يؤثر ذلك في استقلاليتهم والاعتماد على أنفسهم، وتؤثر في اتخاذ القرار المناسب في المواقف المختلفة، وبالتالي قد تؤثر في وعيهم بذواتهم، وكذلك تحقيق ذاتهم، وفي هذا الصدد أوضحت نتائج دراسة Chao; Chou &Cheng (2019) أن الأشخاص ذوي الإعاقة ومنهم الأشخاص ذوي الإعاقة الحسية لديهم ضعف في مهارات تقرير المصير، وأنه يمكن التنبؤ بنجاح الانتقال إلى الحياة العامة للأشخاص ذوي الإعاقة بناءً على ما لديهم من مهارات تقرير المصير اكتسبوها خلال سنوات الدراسة في المدارس وفي الجامعات التي درسوا فيها.

كما أنه بالرغم من أهمية ذلك الموضوع لدى فئة الأشخاص ذوي الإعاقة الحسية إلا أنه لم يلقِ الاهتمام الكافي بالبحث والدراسة لدى هؤلاء الأشخاص، وهذا ما أشار إليه كل من Cmar& Markoski (2019) في نتائج دراستهما، وذلك سواء بدراسة تلك المهارات منفردة بشكل عام أو من خلال تعرف علاقتهما بمتغيرات أخرى بهدف الوصول إلى تعرف مستوى هذه المتغيرات لدى الطلاب ذوي الإعاقة الحسية وانتشارها بين عينة البحث.

وفي ضوء ما سبق، ومع أهمية متغيرات البحث لدى الطلاب ذوي الإعاقة الحسية (السمعية أو البصرية)، وانعكاساتها الإيجابية؛ يتضح أن بعض الدراسات والبحوث أشارت ضمنًا إلى كيفية مساهمة أنماط التواصل الأسري المُدركة في مهارات تقرير المصير، إلا أنه لم تقم دراسة– في حدود إطلاع الباحثين– بالتحقيق بشكل مباشر في تعرف العلاقة بين مهارات

تقرير المصير وأنماط التواصل الأسري كما يدركها الطلاب ذوي الإعاقة الحسية بالمرحلة الجامعية. مما يساعد استكشاف مثل هذه العلاقات في تحديد الطرق الممكنة لتعزيز تقرير المصير من منظور أنماط التواصل الأسري كما يدركها الطلاب ذوي الإعاقة الحسية. وبالتالي، فمن المفيد أن نستكشف بشكل أكبر كيفية ارتباط تقرير المصير بأنماط التواصل الأسري. مع الأخذ في الاعتبار متغيرات النوع الاجتماعي، ونوع الإعاقة، وشدة الإعاقة، ووجود فرد أخر ذي إعاقة في الأسرة من عدمه. لذا، تتمثل مشكلة البحث الحالي فيما يلي:

١-ما أكثر مهارات تقرير المصير شيوعًا بين الطلاب ذوي الإعاقة الحسية بالمرحلة الجامعية؟

٢-ما أكثر أنماط التواصل الأسري المُدركة شيوعًا بين الطلاب ذوي الإعاقة الحسية بالمرحلة الجامعية؟

٣-ما العلاقة الارتباطية بين مهارات تقرير المصير وأنماط التواصل الأسري كما يدركها كلٍ من الطلاب ذوي الإعاقة الحسية بالمرحلة الجامعية؟

٤-ما الفروق بين الطلاب ذوي الإعاقة الحسية بالمرحلة الجامعية على مقياس مهارات تقرير المصير وفقا لمتغيرات (النوع الاجتماعي- نوع الإعاقة- شدة الإعاقة)؟

٥-ما الفروق بين الطلاب ذوي الإعاقة الحسية بالمرحلة الجامعية على مقياس أنماط التواصل الأسري المُدركة وفقا لمتغيرات(النوع الاجتماعي- نوع الإعاقة- شدة الإعاقة)؟

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى ما يلي:

١. تعرف أكثر مهارات تقرير المصير شيوعًا بين الطلاب ذوي الإعاقة الحسية بالمرحلة الجامعية.
٢. تعرف أكثر أنماط التواصل الأسري المُدركة شيوعًا بين الطلاب ذوي الإعاقة الحسية بالمرحلة الجامعية.
٣. تحديد العلاقة الارتباطية بين مهارات تقرير المصير وأنماط التواصل الأسري كما يدركها الطلاب ذوي الإعاقة الحسية بالمرحلة الجامعية.
٤. الكشف عن الفروق بين الطلاب ذوي الإعاقة الحسية بالمرحلة الجامعية على مقياس مهارات تقرير المصير ومقياس أنماط التواصل الأسري المُدركة وفقا لمتغيرات (النوع الاجتماعي- نوع الإعاقة- شدة الإعاقة).

أهمية البحث:

يُعد البحث الحالي ذات أهمية قصوى في مجال تربية وتعليم الطلاب ذوي الإعاقة الحسية بالمرحلة الجامعية على المستويين النظري والتطبيقي، حيث يسهم البحث- **من الناحية**

النظرية– في إلقاء الضوء على مهارات تقرير المصير وأنماط التواصل الأسري كما يدركها الطلاب ذوي الإعاقة الحسية بالمرحلة الجامعية، مما يمثل إثراءً علميًا في مجال التربية الخاصة. **بالإضافة إلى** أهمية متغير أساليب التواصل الأسري كما يدركها الطلاب ذوي الإعاقة الحسية نظرًا للتغيرات المتسارعة التي باتت تفرض نفسها وتؤثر بقوة على الأسرة والتي أدت إلى وجود فجوة كبيرة بين الأبناء والآباء، مما قد يؤثر ذلك في تقرير مصير أبنائهم من ذوي الإعاقة الحسية، كما تفيد في فهم طبيعة العلاقات القائمة بين متغيرات الدراسة. كما تتضح أهمية البحث من خلال ندرة الدراسات العربية التي تناولت متغيري البحث (مهارات تقرير المصير– أنماط التواصل الأسري كما يدركها الطلاب ذوي الإعاقة الحسية) معًا.

كما يحاول البحث– **من الناحية التطبيقية**– تزويد المكتبة العربية ببعض الأدوات المقننة التي تقيس مجموعة من المتغيرات لدى طلاب الجامعة ذوي الإعاقة الحسية، وهما مقياس مهارات تقرير المصير، ومقياس أنماط التواصل الأسري المُدركة. بالإضافة إلى توجيه أنظار متخذي القرار حول مهارات تقرير المصير لدى الطلاب ذوي الإعاقة الحسية وتضمينها في داخل المناهج الدراسية منذ بداية تعليمهم. كما يمكن أن تشكل نتائج البحث الحالي نقطة إنطلاق نحو إعداد برامج إرشادية وتدريبية في دراسات أخرى مستقبلية في البيئة العربية لتنمية مهارات تقرير المصير أو تحسين أنماط التواصل الأسري المُدركة لدى الطلاب ذوي الإعاقة الحسية. وتقديم توصيات تكون عونًا للمتخصصين والمسئولين التربويين وذوي العلاقة بتربية وتعليم الطلاب ذوي الإعاقة الحسية في تقديم ندوات وورش عمل ولقاءات تساعدهم على تنمية مهاراتهم في تقرير مصيرهم، والتي تسهم في استخدام أنماط تواصل أسري إيجابية كما يدركها هؤلاء الطلاب ذوي الإعاقة الحسية والمرتبطة بإعاقتهم بشكل يضمن استمرارهم في الدراسة الجامعية، وإندماجهم في الحياة الجامعية بشكل جيد.

المفاهيم الإجرائية لمتغيرات البحث:

بعد الإطلاع على التعريفات الخاصة بمتغيرات البحث والمفاهيم النظرية، يمكن للباحثين تحديد مفاهيم البحث إجرائيًا على النحو التالي:

١– **الطلاب ذوي الإعاقة الحسية** students with sensory disabilities: يُعرف الطلاب ذوي الإعاقة الحسية **إجرائيًا** بأنهم طلاب مرحلة البكالوريوس من ذوي الإعاقة السمعية بكليات التربية النوعية، وذوي الإعاقة البصرية بكليات الآداب، والحقوق، ودار العلوم، وكلية علوم ذوي الإعاقة والتأهيل ببعض الجامعات المصرية، ويمكن تعريف كل منهما كما يلي:

أ– **الطلاب ذوي الإعاقة السمعية** Students with Hearing disability :هم الطلاب

الذين فقدوا حاسة السمع سواء أكانت بدرجة بسيطة (ضعاف السمع) أو أو بدرجة شديدة (الصم)، مما يحول دون استخدامهم الجيد لتلك الحاسة، مما يترتب عليه احتياجهم لإحدى المُعينات السمعية الخاصة به أو استخدام طريقة مناسبة للتواصل مع الأخرين.

ب- **الطلاب ذوي الإعاقة البصرية** Students with Visually disability: هم الطلاب الذين فقدوا حاسة البصر بدرجة بسيطة (ضعاف البصر) أو بدرجة شديدة (مكفوفين)، سواء كانت الإعاقة البصرية ولادية أو مكتسبة، مما تجعلهم يعتمدوا على حواسهم الأخرى للحصول على المعرفة، ويحتاجون إلى المساعدة المادية والأدبية من المجتمع.

٢- **مهارات تقرير المصير** Self-determination skills: وتُعرف مهارات تقرير المصير في البحث الحالي إجرائيًا بأنها: مزيج من المهارات التي تمكن الطالب ذي الإعاقة الحسية من السيطرة على حياته ومستقبله بحيث يكون هو المتحكم الأول بهما؛ فيستطيع عيش حياته بشكل أكثر استقلالية، من خلال وعيه بنقاط القوة والضعف الذاتية، وتحديد أهدافه في ضوء التفضيلات والاهتمامات الشخصية وتحقيقها، مع مراقبة أدائه وتقييمه، والتصرف الملائم وفقًا لاختياراته، وكذلك اتخاذ القررات المناسبة، والتخطي الفعال للعقبات ومجابهتها، وتقتصر مهارات تقرير المصير في البحث الحالي على ستة أبعاد أو مهارات، هي: (الاستقلالية، تنظيم الذات، التمكين النفسي، الوعي بالذات، تحقيق الذات، اتخاذ القرار). وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطلاب ذوي الإعاقة الحسية بالمرحلة الجامعية على مقياس مهارات تقرير المصير (إعداد/ الباحثان).

٣- **أنماط التواصل الأسري المُدركة** Perceived family communication patterns: يقصد بها الأساليب والطرق التي يدركها الطلاب ذوي الإعاقة الحسية والتي يتبعها أفراد الأسرة في تبادل المعلومات، والأفكار، والمشاعر بين بعضهم البعض بشكل لفظي وغير لفظي، ضمن نطاق الأسرة، وتتمثل هذه الأنماط في النمط المنسجم، والنمط المسترضي، والنمط العقلاني، والنمط المشتت، والنمط اللوام، وهذه الأنماط يمكن أن تتراوح بين الفعالة وغير الفعالة(الإيجابية والسلبية)، ولها تأثير مباشر على العلاقات داخل الأسرة، وتنمية الذات، والصحة النفسية للأبناء، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطلاب ذوي الإعاقة الحسية بالمرحلة الجامعية على مقياس أنماط التواصل الأسري المُدركة (إعداد/ الباحثان).

محددات البحث:

تتمثل مُحددات البحث **بموضوعه** المتمثل في مهارات تقرير المصير وعلاقتها بأنماط التواصل الأسري كما يدركها المشاركون من الطلاب ذوي الإعاقة الحسية بالمرحلة الجامعية قوامها (١١٦) طالبًا وطالبة، **وبمكان تطبيقه** بجامعات الزقازيق، والقاهرة، وعين شمس، وحلوان، **وبزمان تطبيقه** في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ٢٠٢٢/٢٠٢٣م، وبأداواتها المتمثلة في مقياس مهارات تقرير المصير، ومقياس أنماط التواصل الأسري (إعداد/ الباحثان)، كما تتحدد بالمنهج الوصفي (الارتباطي– المقارن) لتحقيق هدف البحث. واعتمد الباحثان على الأساليب الإحصائية التالية في البحث الحالي: معامل ارتباط بيرسون، ومعامل ألفا لـ "كرونباخ" Cronbach's Alpha، والتحليل العاملي التوكيدي، والصدق التمييزي (المقارنة الطرفية)، والمتوسطات الحسابية، والإنحرافات المعيارية، واختبار "ت" test "t".

الإطار النظري ودراسات وبحوث سابقة:

يُعد المتعلم سواءً كان من ذي الإعاقة أو من غير ذي الإعاقة محور العملية التعليمية في جميع مراحلها، وعليه تبنى الآمال والتطلعات المستقبلية للمجتمع، ومن المعروف أن القدرات التى يمتلكها هذا المتعلم قابلة للنمو والتطور، وتشجع على التقدم بطلابنا للأمام، ومساعدتهم على مواكبة متطلبات العصر. ويواجه الطلاب ذوي الإعاقة بصفة عامة، والطلاب ذوي الإعاقة الحسية بصفة خاصة العديد من العقبات والمشكلات الأكاديمية والتحديات والضغوط والعثرات الدراسية فى مراحل التعليم المختلفة وبخاصة مرحلة التعليم الجامعي، حيث تمثل مرحلة انتقالية من التعليم بمدارس التربية الخاصة (الأمل للصم وضعاف السمع، والنور للمكفوفين) بمعزل عن الطلاب من غير ذوي الإعاقة إلى الدمج في نفس القاعة الدراسية ومنها إلى المجتمع الأكبر بعد الانتهاء من المرحلة الجامعية إلى سوق العمل. ومن هنا يتناول البحث الحالي الإطار النظري من خلال عرض ثلاث متغيرات، أولهما: الطلاب ذوي الإعاقة الحسية، وثانيهما: مهارات تقرير المصير، وثالثهما: أنماط التواصل الأسري، وفيما يلي بيان ذلك:

أولاً– الطلاب ذوي الإعاقة الحسية Students with sensory disabilities:

لقد برزت أهمية تأهيل الأشخاص ذوي الإعاقة، بما في ذلك الأشخاص ذوي الإعاقة الحسية في المجتمعات المقدمة وبخاصة بعد إعطائها قدرًا وافرًا من الرعاية من طرف الهيئات المتخصصة، وقد تزايد الاهتمام أكثر نتيجة ارتفاع نسبة ذوي الإعاقة ومعاناتهم من مشاكل التهميش، وبما أن الكثير منهم يمكن تكوينهم في المستويات المهنية التي تناسبهم وبالتالي تأهيليهم للعمل المناسب لقدراتهم. مما يجعلهم يشاركون في عملية التنمية. وعليه تتزايد وتظهر

حاجة ملحة لتأهيل ذوي الإعاقة الحسية والعمل على إدماجهم في سوق العمل والمجتمع ككل (وردة برويس، ونجاة هادف، وهديفة بوحلاب، ٢٠٢٠، ٢٥٩).

وأشار عادل محمد(٢٠٠٤، ٢٨) إلى أن الإعاقة الحسية تشير إلى فقدان الشخص لأحد حواسه أو أكثر وهذا الفقدان قد يكون فرديًا أي لحاسة واحدة أو مزدوجًا أي يعني فقدان حاسة من الحواس مقرونة بأطراف أخرى كإعاقة عقلية.

كما يُعد الأشخاص ذوي الإعاقة الحسية من الأشخاص الذين يحتاجون لمتطلبات تخصهم دون غيرهم من الأشخاص من غير ذوي الإعاقة. فهم في حاجة إلى رعاية في مختلف المجالات لأنهم يعانون من نقائص مختلفة. فبرعايتهم يمكن تعويض البعض من هذه النقائص. فلهؤلاء الأشخاص حقوق على المجتمعات. الذي يتحتم عليه الاهتمام بهم وتوفير لهم الظروف المناسبة لحالاتهم. فهم لهم نفس التطلعات والآمال والطموحات كغيرهم من البشر. إذ يطمحون ليكونوا جزءا من المجتمع الذي يعيشون فيه، ويتخلصون من جميع صور التهميش عن طريق إدماجهم الاقتصادي والاجتماعي والنفسي وغيرها في مختلف نشاطات الحياة، ويقتصر الباحثان في هذا البحث على كلٍ من فئة الطلاب ذوي الإعاقة السمعية بنوعيها (الصم، ضعاف السمع)، وفئة الطلاب ذوي الإعاقة البصرية بنوعيها (المكفوفين، وضعاف البصر)، وبيان ذلك فيما يلي:

١- الطلاب ذوي الإعاقة السمعية:

تحتل حاسة السمع دورًا حيويًا في تفاعل الشخص مع الآخرين، فهي وسيلته في اكتساب اللغة والتي تُعد عنصرًا أساسيًا للتواصل بين الأشخاص والتطور اجتماعيًا وانفعاليًا والوعي بعناصر البيئة، فبدونها يصبح الشخص سجينًا لعالمه الملئ بالسكون والصمت، والخالي من الانفعالات والتي يستشعرها الشخص من خلال الكلمات المسموعة.

وتعرف الإعاقة السمعية تربويًا وفقًا لمعيار طبيعة الإعاقة بالتركيز على علاقة فقدان السمع بنمو اللغة والكلام؛ فيعرف الصمم بأنه حالة الفقدان السمعي التي أصيب بها الشخص قبل تعلم اللغة ولا يستطيع تعلم اللغة والكلام دونما أساليب وطرق تدريسية خاصة، أما ضعف السمع فهي حالة الفقدان السمعي التي أصيب بها الشخص بعد تعلمه اللغة (سعيد محمد، ٢٠٠٨). بينما عرفها Ademokoya (2008) وظيفيًا بأنها خللًا يصيب حاسة السمع لدى الشخص منذ ولادته أو قبل تعلمه اللغة والكلام، ويؤدي به إلى فقد سمعي جزئي يتراوح ما بين (٣٠) إلى (٦٩) ديسيبل، ويتطلب ذلك استخدام المعينات السمعية، أو يؤدي إلى فقد سمعي كلي يصل إلى (٧٠) ديسيبل فأكثر ويتطلب ذلك تعلم واستخدام لغة الإشارة وطريقة قراءة الشفاة.

وفي نفس السياق ذكر عبد المطلب القريطي (٢٠٠٥، ٦٥) أنه يمكن تقسيم الأشخاص ذوي الإعاقة السمعية إلى فئتين، هما:

أ- **فئة الأشخاص ضعاف السمع:** وهم الأشخاص الذين يعانون من فقد سمعي جزئي يتراوح ما بين (٣٠) إلى (٦٩) ديسيبل مما يجعلهم يواجهون صعوبة في فهم الكلام بالاعتماد على حاسة السمع فقط، مما يتطلب استخدامهم المعينات السمعية للتواصل مع الآخرين المحيطين بهم.

ب- **فئة الأشخاص الصمّ:** وهم الأشخاص الذين يعانون من فقد سمعي كلي يبدأ بـ (٧٠) ديسيبل فأكثر مما يحول دون اعتمادهم على حاسة السمع في فهم الكلام، ويحتاجون إلى تقنيات وأساليب تعليمية ذات طبيعة خاصة لتمكنهم من الفهم والاستيعاب من خلال استخدام طرق التواصل الكلي (اليدوي والشفهي).

ويمكن التعبير عن الإعاقة السمعية بأنها حالة الفقدان السمعي الذي يؤثر بشكل ملحوظ على قدرة الشخص لاستخدام حاسة السمع لديه للتواصل مع الآخرين والتعلّم من خلال الأساليب التربوية العادية، ويندرج تحتها جميع الفئات التي تحتاج إلى برامج وخدمات التربية الخاصة بسبب وجود نقص في القدرات السمعية، ولذا، **تصنف الإعاقة السمعية** وفقًا لبعض الأسس التي اتفق عليها فقد تصنف وفقًا لموقع الإصابة أساسًا، حيث اعتمد على نوعية الخلل الحادث في مكونات الجهاز السمعي، ومنها الإعاقة السمعية (التوصيلية، الحس عصبية، المركزية، المختلطة)؛ بينما التصنيف الثاني يعتمد على درجة أو شدة الفقدان السمعي، ومنها الإعاقة السمعية (البسيطة جدا، البسيطة، المتوسّطة، الشديدة، والشديدة جدًا)، أما الأساس الثالث للتصنيف يعتمد على العمر الذي حدث فيه الفقدان السمعي، ومنها الإعاقة السمعية الولادية (تحدث قبل تعلم اللغة)، والإعاقة السمعية المكتسبة (تحدث بعد تعلم اللغة).

أما عن **خصائص الأشخاص ذوي الإعاقة السمعية؛** فهناك اختلاف فيما بينهم فى مختلف الجوانب الشخصية، فهؤلاء لا يمثلون فئة متجانسة، لكل شخص خصائصه التي تميزه عن غيره، والتي تختلف باختلاف نوع الإعاقة السمعية، وعمر الشخص عند حدوث الإعاقة، والقدرات السمعية المتبقية، وكيفية استثمارها، والوضع السمعي للوالدين، والفئة الاجتماعية الاقتصادية التي ينتمى إليها، ومما لاشك فيه أن الإعاقة السمعية تؤثر تأثيرًا واضحًا على خصائص نموه وتكوينه النفسي.

ويمكن أن يترتب على فقدان السمع آثار حادة على بعض جوانب سلوك الفرد، في حين قد تكون هناك آثار ضئيلة على بعض الخصائص الأخرى، كما قد لا توجد أي آثار بالمرة على غيرها من الخصائص (هالاهان وكوفمان، ٢٠٠٨)، حيث أشارت نتائج العديد من الدراسات

والبحوث السابقة إلى الخصائص الاجتماعية والانفعالية، منها: دراسة Waynned (1999) التي توصلت إلى أن الأشخاص ذوي الإعاقة السمعية يعانون من مشكلات عديدة أهمها صعوبة التواصل، والاعتمادية، والتقدير المنخفض للذات وغير ذلك من مظاهر سوء التوافق، الأمر الذي يستدعي معرفة تلك المشاكل والتدخل للتخفيف من حدة تلك المشاعر السالبة، وتدعيم شعورهم بالأمان، وبخاصة أن علاج هذه الفئة يعد من العمليات الصعبة، وذلك بسبب فقدانهم اللغة وقلة خبرتهم المعرفية التي تسهم في تفاعلهم أو تواصلهم مع الآخرين. وفي نفس السياق أوضحت نتائج دراسة مدحت أبو النصر(٢٠٠٥) أن الأشخاص ذوي الإعاقة السمعية يعانون من الإنعزال الاجتماعي والعيش بمعزل عن المجتمع، حيث يعانون قصورًا في إقامة علاقات ناجحة مع أقرانهم السامعين والمحيطين بهم ويكتفى بدورهم الاجتماعي داخل جماعة ذوي الإعاقة السمعية التي يجدوا بداخلها القبول والحب، كما يعانون من سوء التكيف الاجتماعي حيث يصعب عليه التواصل الفكري بالآخرين مستخدمًا الإشارة وتعبيرات الوجه ولغة الجسد.

كما أشارت نتائج دراسة كلٍ من Patrick, Edwards, Kushalnagar, Topolski, Schick, Skalicy & Sie (2018) إلى أنه لا توجد فروق ذات بين الأشخاص ذوي الإعاقة السمعية وأقرانهم السامعين في الخصائص العقلية، في حين وجدت فروق بين الأشخاص ذوي الإعاقة السمعية وأقرانهم السامعين في الخصائص الانفعالية والاجتماعية لصالح السامعين؛ ويرجع ذلك إلى ميل الأشخاص ذوي الإعاقة السمعية المتزايد إلى الإنعزال والإنطواء، واحساسهم بالقلق الدائم وعدم الأمان، والذي يقلل من فرص تفاعلهم مع الآخرين، ويؤثر على جودة الحياة لديهم.

وبالنسبة للخصائص الأكاديمية والخصائص اللغوية فتوصلت نتائج دراسة كل من Ademokoya(2008); Jaiyeola & Adeyemo(2018) إلى وجود فروق بين الأشخاص ذوي الإعاقة السمعية وأقرانهم السامعين في اللغة حيث تؤثر الإعاقة السمعية على تعلمهم اللغة والكلام، كما أنه لا توجد فروق بين الأشخاص ذوي الإعاقة السمعية والسامعين في الخصائص الحركية حيث لا يؤثر الفقدان السمعي على النمو الحركي للأشخاص ذوي الإعاقة السمعية ومهاراتهم الحركية والمتمثلة في القدرة على التوازن، والوقوف، والجلوس، والجري.

من خلال عرض الخصائص التي يتسم بها الأشخاص ذوي الإعاقة السمعية يتضح أن الإصابة بالإعاقة السمعية سواء بشكل كلي (صمم) أو جزئي (ضعف سمع) لا يعني أن أثار الإعاقة تقتصر على فقدان حاسة السمع ووظيفتها؛ ولكن تلقي بظلالها على باقي جوانب النمو المختلفة مما يجعل الأشخاص ذوي الإعاقة السمعية يُعانون من العديد من المشكلات منها ما هو مرتبط بإعاقتهم الأمر الذي يدعو إلى أهمية الاكتشاف والتدخل المبكر واتخاذ إجراءات

الوقاية للحد من تلك الآثار، واتضح ذلك من خلال تعرف أثر الإعاقة السمعية على جوانب النمو المختلفة، والوقاية من الإعاقة.

٢- الطلاب ذوي الإعاقة البصرية:

تؤدي حاسة الإبصار دورًا مهمًا في عملية التفاعل بين الشخص وبيئته، حيث تتولى تلك الحاسة عملية تنظيم وتنسيق الانطباعات التي تستقبل من الحواس الأخرى. ويواجه الشخص ذي الإعاقة البصرية في مجتمعنا عالمًا ضيقًا ومحدودًا نتيجة لعجزه والذي يفرض عليه عزلًا مجتمعيًا يؤدي به إلى اضطرابات انفعالية وسلوكية.

ويُعرف الشخص المعاق بصريًا تربويًا بأنه الشخص الذي يعجز عن استخدام بصره في الحصول على المعرفة، كما أنه يعجز نتيجة لذلك عن تلقي العلم في المدارس العادية، وبالطرق العادية والمناهج الموضوعة للفرد المبصر، وهذا وقد يكون الشخص مكفوفًا كليًا وقد يملك درجة بسيطة من الإحساس البصري الذي يؤهله للقراءة البسيطة بالأحرف الكبيرة أو المجسمة (زينب شقير، ٢٠٠٩، ١٥١).

وأضاف Jinda (2009) أن الكفيف – من وجهة النظر التربوية – هو من فقد القدرة بصورة كلية على الإبصار، أو كانت عنده بقايا بصرية لا تتيح له القدرة على القراءة والكتابة، حتى بعد استخدام المصلحات البصرية؛ مما يلزمه أن يستخدم حاسة اللمس بطريقة برايل لتعلم القراءة والكتابة.

ويتضمن الأشخاص ذوي الإعاقة البصرية فئتين وفقًا لدرجة الفقد البصري، كما يلي:

أ- **فئة ضعاف البصر**؛ فهم الأشخاص الذين لا يستطيعون قراءة المادة المطبوعة إلا من خلال تكبير حجم المادة المقروءة ذاتها أو استخدام عدسات مكبرة (سعيد عبد الحميد، ٢٠٠٩، ١٦٦).

ب – **فئة المكفوفين**؛ هم الأشخاص الذين لا يستطيعون الاعتماد على حاسة الإبصار لعجزهم فيها في أداء الأعمال كغيرهم باستخدام هذه الحاسة، وتنقسم إلى كف بصر تام وكف بصري جزئي (طارق عامر، وربيع محمد، ٢٠٠٨، ٢١). كما عرف سعيد عبد الحميد (٢٠٠٩، ١٦٦) الشخص الكفيف بأنه الشخص الذي لا يستطيع أن يقرأ أو يكتب إلا بطريقة برايل.

وتصنف الإعاقة البصرية وفقًا لبعض الأسس، منها التصنيف وفقا لدرجة أو شدة الفقد البصري: **إعاقة بصرية جزئية**، حيث يتمكن الشخص معها من قراءة الكلمات ذات الأحرف المكبرة أو باستخدام المعينات البصرية المكبرة وتبلغ حدة الإبصار لدى الشخص من (٢٠-٢٠٠) قدم في أحسن العينين، **وإعاقة بصرية كلية** تحول معها الرؤية حتى مع استخدام المعينات البصرية، حيث تصل حدة الإبصار لأقل من (٢٠) قدم (Boehm., Carter, &

(Taylor, 2015. كما تصنف وفقًا لطبيعة ووقت حدوث الإعاقة الفقد البصري إلى فقد بصري ولادي (منذ الميلاد)، وفقد بصري مكتسب (قبل عمر الخامسة)، وفقد بصري مكتسب (بعد سن الخامسة).

أما عن **خصائص الأشخاص ذوي الإعاقة البصرية**، فبالنسبة للخصائص الانفعالية والاجتماعية لذوي الإعاقة البصرية، فذكر عبد المطلب القريطي(٢٠٠٥، ٣٩١) أن الإعاقة البصرية على وجه الخصوص تمثل حاجزًا نفسيًا بين الشخص وبيئته؛ حيث إنها تؤثر تأثيرًا سلبيًا في السلوك الاجتماعي للشخص، فينشأ عنها صعوبات في التفاعل والمهارات الاجتماعية اللازمة لتحقيق الاستقلالية؛ وذلك نتيجة لعجزهم، ومحدودية الحركة لديهم، وعدم استطاعتهم على ملاحظة سلوك الآخرين ونشاطاتهم اليومية ونقص خبراتهم، وقلة الفرص الاجتماعية المتاحة أمامهم للتواصل بالعالم الخارجي.

وبما أن الأشخاص ذوي الإعاقة البصرية لهم خصائص نفسية مختلفة – نظرًا لما تفرضه عليهم إعاقتهم البصرية من قيود – حيث تقدير الذات المنخفض، وصعوبة تحمل المسئولية، وتدني الثقة في القدرة على إدارة الشؤون الذاتية (Konarska, 2003, 55)، والصراع بين الاعتمادية والاستقلالية (آمال باظة، ٢٠٠٩، ٤).

كما أن الشخص ذي الإعاقة البصرية أكثر تعرضًا للاضطرابات الانفعالية من الشخص المبصر، بحكم ما يتعرض له من ضغوط مع قصور في القدرة البصرية، كما أن الخبرات الأسرية في الطفولة المبكرة ونمط تنشئة المعاق بصريًا أثر في تحديد مفهومه لذاته، ولدرجة توافقه النفسي، فذكر عبد الصبور منصور(٢٠٠٣، ١٤٠) أن الأشخاص ذوي الإعاقة البصرية تسيطر عليهم مشاعر الدونية والقلق والصراع وعدم الثقة بالنفس، والشعور بالاغتراب، وانعدام الأمن، والإحساس بالفشل والإحباط، وانخفاض احترام الذات.

كما ينتج عن الإعاقَة البصرية عديد من المشكلات مثل تدني مفهوم الذات لدى الشخص المعاق بصريًا نتيجة شعوره بالعجز عن أداء المهام المختلفة مما يؤدي إلى الإحباط، إضافة إلى الشعور بالدونية والاعتماد على الآخرين، وقصور التوافق الاجتماعي (عبد المطلب القريطي، ٢٠٠٥، إسحاق صيام، ٢٠١٦). وفي نفس السياق أضاف فتحي الضبع (٢٠٠٨، ٤٢) أن الشخص ذي الإعاقة البصرية قد يواجه العديد من المشكلات النفسية والاجتماعية والأكاديمية التي تفرضها عليه إعاقته، حيث يشعر بمدى قسوة الإعاقة البصرية خلال فترة الدراسة الجامعية، ويبدأ في إدراك طبيعة العجز الذي يعاني منه، ويزداد وعيه بالقيود التي تفرضها الإعاقة عليه، فإذا كانت المرحلة الجامعية تعني السعي نحو الاستقلال والاعتماد على النفس، فإن الشخص ذي الإعاقة البصرية يجد نفسه أمام إعاقة تفرض عليه قيودًا في الحركة والاعتماد

على الآخرين في معظم متطلباته، وهذا من شأنه أن يجعله عرضة للعديد من الضغوط التي تؤثر عليه سلبًا فيفقد الثقة في نفسه، ويشعر بالإحباط ويبدأ بالعزلة عن الآخرين، وعدم المشاركة في الأنشطة الاجتماعية.

هذا وقد أشارت نتائج دراسة أميرة بخش (٢٠٠٦) إلى وجود فروق بين الأشخاص ذوي الإعاقة البصرية والمبصرين في الخصائص العقلية، والانفعالية والاجتماعية لصالح المبصرين؛ ويرجع ذلك إلى الحساسية الشديدة لدى الشخص المعاق بصريًا والتي قد يصاحبها ميلًا شديدًا إلى الإنطواء، والعزلة، والانخفاض في التوافق الانفعالي والاجتماعي وبخاصة في المراحل العمرية المبكرة، والخوف المستمر والاحساس بعدم الأمان، والقلق الدائم، والهياج السريع، والذي يحد من فرص التفاعل الاجتماعي المتاحة لديه ومدى تقبله لإعاقته وتكيفه معها.

في حين أشارت نتائج دراسة Biggs., Carter & Gustafson (2017) إلى أنه لا توجد فروق بين الأشخاص ذوي الإعاقة البصرية والمبصريين في كلٍ من الخصائص الأكاديمية واللغوية حيث لا تأثير لإعاقة الشخص البصرية على تعلمه ونموه اللغوي، كما توجد فروق بين الأشخاص ذوي الإعاقة البصرية والمبصريين في الخصائص الحركية حيث يتميزون بوجود حركات نمطية كهز الرأس، أو الضغط بالأصابع على العين، وغيرها من الحركات غير الهادفة، كما يعاني ذوي الإعاقة البصرية من مشكلات تتعلق بإتقانهم للمهارات الحركية؛ والمتمثلة في القدرة على التوازن، والوقوف والجلوس والجري، والذي يعود إلى القصور في التناسق العام والنقص في المفاهيم والعلاقات المكانية.

يتضح من العرض السابق أن الطلاب ذوي الإعاقة الحسية يواجهون تحديات فريدة تؤثر على تعلمهم وتفاعلهم مع البيئة المحيطة بهم. وأن الإعاقة الحسية تشمل الإعاقات السمعية والبصرية، وكل منهما له خصائص محددة سبق ذكرها، بالإضافة إلى استخلاص خصائص عامة للطلاب ذوي الإعاقة الحسية، مثل: حاجاتهم إلى طرق تعليمية معدلة تتناسب مع احتياجاتهم الخاصة، والاعتماد بشكل أكبر على الحواس الأخرى للتعلم والتفاعل، وقد يواجهون تحديات في الاندماج الاجتماعي والتفاعل مع أقرانهم، والحاجة إلى دعم مستمر من المعلمين والأسرة والمتخصصين لتحقيق النجاح الأكاديمي والشخصي. مع مراعاة استقلاليتهم، ووعيهم بذاتهم، وتنظيم وتحقيق الذات؛ مما يسهم في اتخاذ القرار.وقد يسهم ذلك في تعرف أنماط التواصل الأسري الذي يدركها هؤلاء الطلاب.

ثانيًا: مهارات تقرير المصير Self- determination skills:

كانت انطلاقة تقرير المصير في ميدان التربية الخاصة عام (١٩٨٨) حينما بادر مكتب التربية الخاصة وخدمات التأهيل الأمريكي إلى إدخال تقرير المصير في ميدان التربية الخاصة،

وتمثل الهدف في السماح للأشخاص ذوي الإعاقة بالمشاركة الفعالة في المجتمع الذي يعيشون فيه، سواء كانت هذه المشاركة اجتماعية أو اقتصادية (Karvonen., David, & Algozzine, 2004). وتعد مهارات تقرير المصير بمثابة الموجه الرئيس للشخص من أجل وضع الأهداف الخاصة وإظهار نوع من التحكم الذاتي في الحياة الشخصية، ولتحقيق قدر أكبر من الاستقلالية والتمكين الذاتي؛ فيكون من خلالها الشخص قادرًا على معالجة عديد من الأبعاد المتصلة بذاته وعلاقتها بالحياة التي يعيشها (محمود إمام، ٢٠١٧، ٢).

ومن ثم إزداد الاهتمام بتنمية مهارات تقرير المصير لدى الطلاب ذوي الإعاقة؛ حيث يؤدي تعلم مهارات تقرير المصير إلى حدوث فروق جوهرية في حياة هؤلاء الأشخاص وتحسين نوعية حياتهم، حيث تساعد مهارات تقرير المصير على تعزيز الوعي بالذات، وبناء برامج تعليمية أو مهنية مناسبة على أساس الاحتياجات، وتقديم الدعم داخل البيئة وتقييم البرامج والأنشطة للأشخاص ذوي الإعاقة (Emanuela, 2019). وتعد مهارات تقرير المصير من أبرز القضايا ذات الأهمية الاجتماعية والنفسية، حيث تساعد الأفراد ذوي الإعاقة على التخطيط الموجه ذاتيًا(Wehmeyer; Parent; Lattimore; Obremski & Poston, 2009, 2) ، وتساعدهم على فهم نقاط القوة والضعف الشخصية، والتمكن من اختيار المهام التعليمية المناسبة، والحصول على الوظائف الملائمة (تركي القريني،٢٠١٧، ١٩٧)، وكذلك تسهم في تطوير فاعليتهم الذاتية وزيادة قدرتهم على المواجهة الإيجابية (Mumbardó- Adam; Guàrdia- Olmos & Giné.2018,242)

وقد تنوعت وتعددت تعريفات الباحثين لمفهوم مهارات تقرير المصير؛ فقد عرفها Frasier (2016) بأنها مجموعة من المهارات التي تجعل الفرد قادرًا على السيطرة والتحكم في أمور حياته، وفهم نقاط قوته وضعفه، والاقتناع بقدرته على التصرف بشكل ناجح ومستقل. وأضاف Alruwaili(2018) بأنها مجموعة من القدرات والمواقف التي تساعد ذوي الإعاقة على وضع أهداف لأنفسهم، واتخاذ الإجراءات اللازمة للوصول إلى هذه الأهداف.

كما يصفها كل من تركي القريني(٢٠١٧، ١٩٧)؛ وهالة سناري(٢٠١٧، ١٢) بأنها تلك المهارات التي من شأنها دعم الطلاب ذوي الإعاقة في القدرة على التعبير عن الرغبات والميول، وتحديد الأهداف وتحقيقها، ومراقبة الذات، والاستقلالية في التصرفات، واتخاذ القرارات، وحل المشكلات، وتحمل المسئولية، ودراسة البدائل واختيار المناسب منها دون أي ضغط أو تأثير خارجي؛ مما يمكنهم من الحصول على الوظائف المناسبة والعيش بشكل مستقل، كمهارات: الاستقلال الذاتي، وتنظيم الذات وتحقيقها، والتمكين النفسي، والوعي بالذات، وحل المشكلات، والمطالبة بالحقوق، والأداء المستقل.

ويعرف تقرير المصير في قاموس علم النفس للجمعية الأمريكية لعلم النفس بأنه إمكانية التصرف دون أي تدخل أو تأثير خارجي وغير مبرر من الآخرين؛ بما يحسن من حالة الشخص، متضمنًا القدرة على صنع القررات الفعالة، وحل المشكلات، وإدارة الذات والدفاع عنها(VandenBos, 2015,954) . كما عرف Kemb (2017) تقرير المصير بأنه مزيجًا من المهارات والمعارف والمعتقدات التي تُمكّن الفرد من الانخراط في السلوك الموجه نحو الهدف، والتنظيم الذاتي، والسلوك المستقل؛ وفهم جوانب امتلاكه الكفاءة والقدرة.

ويستخلص الباحثان من التعريفات السابقة أن مهارات تقرير المصير هي جزء أساسي من التطور الشخصي والمهني للأفراد، وهي تؤدي دورًا مهمًا في تحسين نوعية حياة الأشخاص ذوي الإعاقة بشكل خاص؛ ولذا تشير مهارات تقرير المصير إلى القدرات التي تمكن الأفراد من التحكم والإدارة الفعالة لحياتهم، وتشمل تحديد الأهداف، اتخاذ القرارات، وحل المشاكل، والتواصل الفعال. هذه المهارات تعزز الاستقلالية والثقة بالنفس، والوعي بالذات، وتنظيم الذات، وتحقيق الذات وهي مهمة بشكل خاص للأفراد ذوي الإعاقة في سعيهم لتحقيق مستوى أعلى من الاستقلالية والمشاركة في المجتمع.

ويمتاز الأشخاص المقررون لمصيرهم بمجموعة من الخصائص التي تمكنهم من أداء أدوارهم المرتبطة عادة بسن البلوغ، وفيما يلي **خصائص الأشخاص المراهقين والبالغين المقررين لمصيرهم:** الوعي بالتفضيلات والاهتمامات، ونقاط القوة ونقاط الضعف، المقدرة على التفريق بين ما يريده الشخص وما يحتاج إليه، القدرة على وضع الاختيار بناءً على الميول والرغبات والحاجات، والقدرة على تحديد البدائل المختلفة وتوقع عواقب القرارات، والقدرة على الشروع في اتخاذ القرارات عند الحاجة، والقدرة على العمل لتحقيق الهدف، وامتلاك مهارات حل المشكلات، والسعي نحو الاستقلالية، وامتلاك مهارات الدفاع عن الذات، والمثابرة والإصرار، والقدرة على استخدام مهارات التواصل؛ مثل: النقاش، والإقناع؛ للوصول إلى الهدف، والثقة بالذات، والأداء المستقل، ومهارات التكيف، ومهارات توكيد الذات، والقدرة على تحمل مسئولية الإجراءات والقرارات(إيمان الزبون، وجميل الصمادي، ٢٠١٤، ٣٣٧).

كما تتعدد **خصائص وسمات الأفراد** الناجحين في تقرير مصيرهم وخاصة ذوى الإعاقة منهم حيث معرفتهم الجيدة لكيفية الاختيار، وما لديهم من طرق استثنائية لحل المشكلات، ووعى بما يرغبون في تحقيقه، من أهداف، وكذلك إصرارهم بالسعي نحو تحقيقها، وتقييم مدى إحرازها؛ ومن ثم تقبل نتائجها (Rowe, et al., 2015, 116)، كما قد تتغلب عليهم أيضًا مشاعر الرضا والميل للتفاوض ويتميزون بالإيجابية والمرونة في الاستجابة لأساليب الضبط الوالدية واستخدام أنماط التفكير الإبداعية، بينما يكون الفاشلون في تقرير مصيرهم أكثر شعورًا

بالإحباط حيث صعوبة إشباع حاجاتهم للاستقلالية، وكذلك أكثر ميلًا للعناد والتحدي وأكثر حساسية للتدخلات الوالدية التنظيمية (Cheng& Sin, 2019)

أما فيما يخص **مهارات تقرير المصير** فذكرت العديد من الأطر النظرية الكثير من المهارات، منها: التعبير عن الرغبات والميول، اتخاذ القرارات، وتحديد الأهداف وتحقيقها، وحل المشكلات، والتخطيط، وتقدير الذات، والإدارة، والدفاع عن الذات، والوعي بالذات، ومعرفة الذات، ومراقبة الذات، والاستقلالية في التصرفات، وتحمل المسئولية، ودراسة البدائل واختيار المناسب منها دون أي ضغط أو تأثير خارجي، وتنظيم الذات، والتمكين النفسي، والمطالبة بالحقوق؛ ولكن استخلص الباحثان المهارات التالية موضوع البحث، وبيان ذلك فيما يلي:

١- **مهارة الاستقلالية:** ويكون الفرد مستقلا إذا تصرف في جميع أمور حياته وفقًا لاهتماماته وتفضيلاته، وقدراته بدون أي تأثير خارجي(Shogren, et al, 2017) .

ويقصد بها **إجرائيًا** قدرة الطالب ذي الإعاقة الحسية على القيام بالسلوكيات التي تعبر عن اختياراته، وإمكانية التعبير عن آرائه، واتخاذ قراراته، والمسئولية والمبادرة في النشاطات المختلفة.

٢- **مهارة تنظيم الذات:** تشير إلى قدرة الفرد على التحكم في عواطفه، وسلوكياته وفقًا للمواقف التي يتعرض لها، ويعتمد نمو هذه المهارة لدى الفرد على التشجيع في التحكم بانفعالاته وسلوكياته الذاتية من قبل الأفراد المحيطين به وبخاصة في السنوات الأولى من عمره (Zheng, et al., 2014).

ويقصد بها **إجرائيًا** قدرة الطالب ذي الإعاقة الحسية على وضع أهدافه والتخطيط لها ثم تطبيقها وتقييم نتائجها وإجراء التعديلات وتطويرها، مع التنظيم الجيد للوقت، وتقييم وتعزيز الذات.

٣- **مهارة التمكين النفسي:** ويقصد بها قدرة الطالب ذي الإعاقة الحسية على السيطرة المتصورة التي يمتلكها الفرد على المجالات المعرفية والشخصية والدافعية، حيث تتمثل المجالات المعرفية في المهارات والسلوكيات التي تشكل الكفاءة الذاتية، والتقييم الذاتي لتحقيق الأهداف الذاتية، أما المجالات الشخصية فتتضمن عمليات المراقبة الذاتية، وربط نتائج الأداء بقدراتهم بدلًا من إسنادها للحظ أو التأثيرات الخارجية، أما المجال النهائي: المهارات الدافعية فتتضمن المهارات التحفيزية والتي تشكل قدرة الفرد على تحديد النتائج التي يتوقعون تحقيقها وتحديد الأهداف (Kemb, 2017).

وتُعرف **إجرائيًا** بأنها: إيمان الشخص المعاق حسيًا بذاته، ومعرفة قيمة الأهداف، وينشأ ذلك من تجارب النجاح في الوصول إلى الأهداف الشخصية، ويمكنه من تحقيق نتائج إيجابية في المجتمع.

٤- مهارة الوعي بالذات:

تُعرف مهارة الوعي بالذات بأنها المعرفة الشاملة والدقيقة لنقاط القوة والضعف التي يمتلكها الفرد، ولتعليمه هذه المهارة يجب تدريبه على تحديد الاحتياجات النفسية والمادية المشتركة بين الناس، وتعرف ردود أفعال الفرد تجاه الآخرين، والتدريب على التمييز بين الأفراد (Field, Martin, Miller, Ward & Wehmeyer,1998)

ويقصد بها **إجرائيًا:** قدرة الطالب ذي الإعاقة الحسية على معرفة ذاته وفهمها حيث تحديد رغباته وإدراك مشاعره وسلوكياته وقيمه الذاتية، وواقعية قدراته وإمكاناته بتحديد نقاط القوة والضعف الشخصية.

٥- **مهارة تحقيق الذات:** ويقصد بها قدرة الشخص على الوصول لتحقيق الذات من خلال الملاحظة الذاتية والفهم المكتسب من الخبرة، وكذلك من خلال قدرة الشخص على تحليل العالم والناس من حولهم لزيادة بصيرتهم الذاتية، وتتحقق هذه المهارة من خلال معرفة الشخص عن نفسه من حيث نقاط قوته ونقاط ضعفه ومعرفته بالقيود المحيطة به والقوانين والاستفادة من هذه المعرفة (Bomar, 2017).

ويقصد بها إجرائيًا قدرة الطالب ذي الإعاقة الحسية على الإدراك التام لإمكانياته وقدراته الإبداعية سواء كانت إمكانات فكرية، أو اجتماعية، وهو يعتمد على استفادته من قدراته وإمكانياته للوصول إلى أهدافه، وهو أمر شخصي يختلف من طالب لآخر، وقد تم ابتكار هذا المصطلح من قبل شخص يُدعى كورت جولدشتاين، وهو يشير إلى استخدام أبراهام ماسلو لهذا المصطلح أثناء توضيح التسلسل الهرمي للاحتياجات.

٦- **مهارة اتخاذ القرار:** وهو عملية توليد أفكار متعددة من أجل تحديد الحلول الممكنة للمشكلة، ومن ثم تحديد الاختيار الأفضل لحل المشكلة، وتعد مهارة الاختيار واتخاذ القرار من المهارات التي يستمر نموها مدى الحياة، لذلك لا بد من توفير الفرص والمواقف للفرد لممارسة هذه المهارة حتى تنمو وتتطور لديه (Zheng, et al., 2014) .

ويقصد بها إجرائيًا قدرة الطالب ذي الإعاقة الحسية على الاختيار الناجح بين أمرين، أو الاختيار بين حلّين أو أكثر لمشكلة معيّنة. حيث يعتمد اتخاذ القرار على أحد العاملين التاليين أو كلاهما: أولهما، **الحدس** وهو الرجوع إلى المشاعر الغريزية عند اتخاذ قرار معيّن. قد يصفه البعض بالحاسة السادسة، وربما يتخيّلونه كقدرة خارقة، إلاّ أنّ الحدس يأتي في واقع الأمر من مزيج من خبرات سابقة وقيم شخصية يمتلكها الفرد. **والأخر** المنطق: وهو استخدام الأرقام والحقائق المتوافرة حول مشكلة أو قضية معيّنة لاتخاذ القرار المناسب لحلّها.

وقد اعتمد الباحثان على هذه المهارات الست، لأنها أكثر المهارات تكرارًا بالمقاييس العربية التي أُعدت مسبقًا في الكثير من الدراسات والبحوث التي تم الاطلاع عليها. واستنادًا إلى النظرية الوظيفية التي أكدت على أهمية مهارات التعلم وتطوير المواقف التي تمكن الفاعلية السببية والعمل الإرداي. وهذه المهارات والمواقف هي العناصر المكونة لتقرير المصير واكتسبت على مر الزمن. وتشمل هذه المهارات: مهارات اتخاذ القرار Choice- Making Skills، مهارات صنع القرار Decision- Making Skills، مهارات حل المشكلات Problem Solving Skills، مهارات تحديد الأهداف وتحقيقها Goal – Setting & Attainment Skills، مهارات التظيم الذاتي Self - Regulation Skills، مهارات القيادة Leadership Skills، مفهوم إيجابي للضبط والتحكم والفعالية والنتائج Positive Perception of Control, Efficacy and Outcomes، مهارات الوعي بالذات ومعرفة الذات Self - Awareness & Self- Knowledg Skills

وقد حاولت بعض **النظريات تفسير تقرير المصير ومهاراته،** ويمكن إيضاح كل منها كما يلي:

١ – نظرية التحديد الذاتي(تقرير المصير) Self-Determination Theory :

والتي صاغها كل من Deci & Ryan(1985) وهى تعد منظور متعدد الأبعاد للدافعية، كما تشمل خمس نظريات مصغرة، وهى: التقييم المعرفي، والتكامل العضوي، والتوجهات السببية، ومحتويات الهدف، والحاجات النفسية الأساسية، كما ترى في مجملها أن تنمية وتطوير مهارات تقرير المصير عملية مستمرة طول الحياة حيث تعتمد على إشباع الحاجات النفسية الأساسية للشخص (الانتماء، الاستقلالية، الكفاءة)، كما أن تقرير المصير يرتبط ويتأثر بالمستويات المختلفة للدافعية (الداخلية، والخارجية)؛ فتتضمن الأولى القيام بالنشاط بدافع المتعة والرضا، أما الثانية – وهي ذات أنواع مختلفة– تشمل القيام بالنشاط بدافع الحصول على المكاسب المادية أو لتجنب النتائج السلبية(Cmar & Markoski, 2019, 103) .

٢ – نظرية تعلم تقرير المصير Self-Determination Learning Theory:

ذكر Wehmeyer, et al. (2003) أن عملية تطوير وتنمية مهارات تقرير المصير تتم في ضوء القدرات والفرص المتاحة للشخص، ويقوم على أساس تمكين الطلاب من تطبيق استراتيجية موجهة نحو الهدف لحل المشكلات وتحقيق التعلم الذاتي المباشر، ويتكون من ثلاثة مراحل، وهي (تحديد هدف التعلم، بناء خطة التعلم، تعديل السلوكيات)، وكل مرحلة من هذه المراحل تتكون من ثلاث مكونات، هي (أسئلة الطلاب، أهداف المعلم، استراتيجيات التدريس).
كما أضاف Cmar & Markoski (2019, 103) أن نظرية تعلم تقرير المصير والتي تتحقق

بناءً على القدرات والفرص المتاحة للشخص؛ فإن الأشخاص يختلفون فيما بينهم بناءً على امتلاك قدرات التكيف مع التحديات، والاختيار، وحل المشكلات، وتقييم النتائج، وكذلك توفر الفرص المتاحة للاستجابة والاختيار.

٣- النظرية الوظيفية لتقرير المصير Functional Theory Self-Determination:

والتي ظهرت على يد العالم **Wehmeyer** عام ١٩٩٦م، فقد فسر تقرير المصير على أساس وظيفة (الغرض) من السلوك الذي يقوم به الشخص، وأن امتلاك الإرادة هو مفتاح تحقيق تقرير المصير؛ حيث يشار إليه بمجموعة الإجراءات الإرادية التي تُمكّن الشخص من التصرف كمحرك أساسي لحياته واختياراته واتخاذ القرارات المُحققة لنوعية حياة أفضل بعيدًا عن أي تأثير أو تدخل خارجي، ويتصف الشخص الذي يظهر هذه المهارات بمجموعة من الخصائص يعتمد تطورها على عُمر الشخص والفرص المتاحة له وتشمل هذه الخصائص الاستقلالية، وتنظيم الذات، والتمكين النفسي، ومعرفة الذات (Wehmeyer, et al.,2003) .

وفي نفس السياق أضاف كل من Cmar & Markoski (2019) أن النظرية الوظيفية تُعد بمثابة المحاولة الثانية لتفسير تقرير المصير حيث ركزت على الوظيفة التي تؤديها سلوكيات الفرد، واعتمدت على أربع خصائص أساسية ينطوي عليها تقرير المصير، وهي: التصرف بشكل مستقل (الاستقلالية)، ووأن يكون السلوك المنظم ذاتيًا (التنظيم الذاتي)، وبد الحدث (الأحداث) والاستجابة له بطريقة تمكينية نفسية (التمكين النفسي)، والتصرف بطريقة تحقق الذات (تحقيق الذات).

والمستقرئ لما سبق يتضح من هذه المنظورات النظرية أن النظرية الوظيفية لتقرير المصير تركز في المقام الأول على الخصائص الشخصية التي تدفع الأشخاص إلى التصرف بطريقة ذاتية التحديد، بالتوازي مع القدرات في نظرية تعلم تقرير المصير، ولكن يتم تعريفها بشكل مختلف وتقييمها بعمق أكبر من خلال مجموعة كبيرة ومتنوعة من المهارات، بالإضافة إلى إن النظرية الوظيفية تعطي معلومات أكثر تفصيلًا عن الخصائص الأساسية لتقرير المصير، كما أكدت النظرية الوظيفية على المكونات الأساسية لتقرير المصير: الاستقلالية، والتنظيم الذاتي، والتمكين النفسي، وتحقيق الذات، لذا يتبنى الباحثان هذه النظرية لأنها تتماشى مع المهارات التي الاعتماد عليها في بناء مقياس مهارات تقرير المصير في البحث الحالي.

مهارات تقرير المصير لذوي الإعاقة الحسية:

لقد تزايد الاهتمام بمفهوم تقرير المصير وبرامجه بعد محاولات الإصلاح في برامج التربية الخاصة، ودخول مفاهيم معايير الجودة لهذا الميدان، إذ إن تقرير المصير يسعى لإصلاح التربية الخاصة وبرامجها، وشرط أساسي لنجاح مثل هذه البرامج، وللانتقال بشكل ناجح لجميع

المراحل الانتقالية في حياة الأفراد ذوي الإعاقة، وليس فقط لمرحلة الرشد، كما كان يعتقد في السابق، كما أن النجاح في هذه المراحل يغطي جميع الجوانب سواء الأكاديمية، والمهنية، والشخصية، والاجتماعية، وحتى الصحية البدنية عند البعض من ذوي الإعاقة، ويمنح تدريس مهارات تقرير المصير حق التحكم في حياتهم في جميع جوانبها بدلًا من إعطاء هذا الحق لمقدمي الخدمات لهم كأولياء الأمور لهؤلاء الأفراد (ريم غريب، ٢٠١٥).

ويُعد موضوع مهارات تقرير المصير لدى الأفراد ذوي الإعاقة الحسية من المواضيع المهمة في الوقت الحاضر، إذ أصبح محط الأنظار للعديد من الباحثين والتربويين في ميدان التربية الخاصة كونه من المفاهيم الحديثة، إذ أن مثل هذه المفاهيم توفر فرصًا للعمل واتخاذ القرار المناسب لتعزيز ذات الطالب من خلال إيجاد برامج لتديب وتدريس الطلبة المدموجين في المدارس العادية وتمكينهم من الوصول للمنهاج الدراسي والنجاح فيه.
(Shogren; et al.,2008).

وفي نفس الإطار تعد حركة دعم وتطوير مهارات تقرير المصير إحدى أهم المبادرات التي أسهمت في تعزيز حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة الحسية، وتم تضمين مهارات تقرير المصير في العقدين الأخيرين لذوي الإعاقة الحسية كأحد الأسس في تأهيليهم ودمجهم مع المجتمع المحلي، ومن ثم تضمينها ضمن القوانين الت استهدفت دعم الحقوق للأشخاص ذوي الإعاقة الحسية في العديد من الدول، والتأكيد عليها في الملتقى للأمم المتحدة لدعم حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة السمعية والمعروف باسم UNCRPD في عام ٢٠٠٨ (محمود إمام، ٢٠١٧). حيث استهدفت دراسة Robinson & Lieberman(2004) إلى تعرف مستوى مهارات تقرير المصير لدى الأشخاص ذوي الإعاقة البصرية، وتكونت عينة الدراسة من (٥٤) طالبًا، وتوصلت النتائج إلى تسجيل المشاركين ذوي الإعاقة البصرية مستوى منخفض في تقرير المصير؛ مما يشير إلى قلة الفرص المتاحة لهم لممارسة تلك المهارات.

كما توصلت نتائج **دراسة علي الوديان (٢٠١٥)** إلى تعرف العلاقة بين تقرير المصير ونوعية الحياة لدى عينة من (٢٢٤) طالبا و(٢٤١) طالبة الطلبة ذوي الإعاقة في الجامعات الأردنية، **وأظهرت نتائج الدراسة** أن درجة تقرير المصير وأبعاده كانت بمستوى مرتفع.

كما هدفت دراسة أماني نعمان ومحمد حمدان (٢٠١٦) إلى تعرف مستوى امتلاك الطلبة ذوي الإعاقة البصرية لمهارات تقرير المصير مقارنة بأقرانهم المبصرين في المدارس الحكومية في الأردن، وتكونت عينة الدراسة من (٩٨) طالبا وطالبة منهم (٤٨) طالب وطالبة من ذوي الإعاقة البصرية من الصفين التاسع والعاشر من مدارس الأكاديمية الملكية للمكفوفين، وبلغ عدد الطلبة المبصرين (٥٠) طالبا وطالبة منهم (٢٤) ذكور و (٢٦) إناث، وأشارت نتائج

الدراسة إلى أن مستوى الدرجة الكلية على مقياس مهارات تقرير المصير جاءت بالمستوى المرتفع.

هدفت دراسة آمال أبوداود، وجمال الخطيب (٢٠١٧) إلى التنبؤ بالعلاقة بين الرضا عن الحياة وكل من الأمل وتقرير المصير لدى المراهقين ذوي الإعاقة. وتكونت العينة من(٩٠) مراهقًا ومراهقة من ذوي الإعاقة. وبينت النتائج وجود ترابط وعلاقة قوية بين الأمل وتقرير المصير والرضا عن الحياة لدى المراهقين ذوي الإعاقة. كما هدفت دراسة Chao (2019) للكشف عن استخدام تقرير المصير لدى طلبة الجامعة من ذوي الإعاقات في تايون، وتكونت عينة الدراسة من (١٤٥) طالب يعانون من إعاقات سمعية وبصرية وجسدية وسلوكية، وصحية، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين تقرير المصير ونوعية الحياة، وأن تقرير المصير لا يؤثر تأثيرًا مباشرًا على نوعية الحياة للأشخاص ذوي الإعاقة، بل له تأثير طويل الأمد على حياتهم.

هدفت دراسة هدية المواجدة (٢٠٢١) إلى تعرف مستوى امتلاك الطلبة ذوي الإعاقة السمعية لمهارات تقرير المصير مقارنة مع الطلبة العاديين من وجهة نظر معلميهم، وتكونت عينة الدراسة من (١٩٠) معلم ومعلمة، موزعين إلى (١٠٠) معلم ومعلمة للطلبة العاديين، و(٩٠) معلمة للطلبة ذوي الإعاقة السمعية. وأظهرت النتائج أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين الطلبة ذوي الإعاقة السمعية والعاديين في جميع مهارات تقرير المصير(الوعي بالذات، واتخاذ القرار، والاستقلالية، وتوكيد الذات).

وأجرى Collins & Wolter (2022) دراسة هدفت إلى تعرف الدور الذي تؤديه مهارات تقرير المصير في تسهيل انتقال الطلاب الصم وضعاف السمع لمرحلة ما بعد التعليم الثانوي وتحسين الأداء الأكاديمي خلال تلك المرحلة. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن الطلاب الصم وضعاف السمع قد سجلوا درجات مرتفعة على مقياس تقرير المصير لذوي الإعاقة.

وكذلك أوضحت نتائج دراسة Thoma & Getzel (2022) التي هدفت إلى فحص دور تقرير المصير في دعم انتقال الطلاب الصم وضعاف السمع إلى مرحلة ما بعد التعليم الثانوي من وجهة نظر الطلاب والمعلمين في فيرجينيا بأن الطلاب الصم وضعاف السمع أظهروا مستويات مرتفعة من مهارات تنظيم الذات، والتمكين النفسي، والاستقلالية كمكونات رئيسية لتقرير المصير.

كما هدف البحث الذي أجراه أحمد طلب، وحنان صميلي (٢٠٢٣) إلى تعرف مستوى مهارات تقرير المصير لدى الطلبة ذوي الإعاقة العقلية، واستكشاف الفروق في مهارات تقرير المصير وفقًا لمتغير الجنس، وتكونت عينة البحث من (١٢٣) طالبًا وطالبة من ذوي الإعاقة

العقلية، بواقع (٦١ طالبًا، و٦٢ طالبة)، وأسفرت نتائج البحث عن أن: مستوى الدرجة الكلية لمقياس مهارات تقرير المصير وأبعاده الفرعية (الاستقلالية، اتخاذ القرارات، والاختيار) مرتفع، ومستوى مهارة تحديد الأهداف وتحقيقها منخفض.

مما سبق يمكن القول بأن مهارات تقرير المصير تمثل مجموعة من المهارات والقدرات التي تساعد الطلاب ذوي الإعاقة الحسية في تحديد أهدافهم وتخطيط مستقبلهم. وتشمل هذه المهارات الاستشراف، والتخطيط، وتحليل نقاط القوة والضعف، واتخاذ القرارات، والثبات على التوجه، وإعداد خطة عمل لتحقيق أهداف المستقبل. واكتساب مهارات تقرير المصير يساعد هؤلاء الطلاب على أتخاذ قرارات حكيمة بشأن حياتهم الشخصية والمهنية. كما يزودهم بالثقة في قدرتهم على التغلب على التحديات المستقبلية.

ثالثًا– أنماط التواصل الأسري المُدركة Perceived family communication patterns

يعيش الشخص ذوي الإعاقة الحسية عالم ضيق محدود نتيجة لما يعانيه من قصور، ويود لو استطاع التخلص منه والخروج إلى عالم السامعين أو عالم المبصرين، فهو لديه حاجات نفسية لا يستطيع إشباعها، واتجاهات اجتماعية تحاول عزله عن مجتمع الأكثرية، ويواجه مواقف فيها أنواع من الصراع والقلق داخل الأسرة وخارجها، وكل هذا يؤدي بالشخص ذي الإعاقة الحسية إلى أن يحيا حياة نفسية غير سليمة، قد تؤدي به إلى سوء التكيف مع البيئة المحيطة به. وخاصة مرحلة الانتقال من الاعتماد على الأسرة في تلبية متطلبات الحياة والتأثر بأنماط التواصل الأسري فيها إلى مرحلة الاعتماد على الذات واتخاذ القرارات المناسبة في حياتهم، والسعي نحو تحقيق ذواتهم وتقرير مصيرهم. وهو ما يتطلب الاهتمام بالطلاب ذوي الإعاقة الحسية فى هذه المرحلة المهمة لما يتعرضون له من أحداث ونكسات أكاديمية ضاغطة قد تؤثر بالسلب على النواحي الأكاديمية والإنجاز الأكاديمى لهؤلاء الطلاب.

تؤدي الأسرة دورًا حاسمًا كأول بيئة تربوية يستقي منها الفرد أساسيات وجوده الاجتماعي وتطوير شخصيته، وذلك عبر نمط التواصل السائد داخل الأسرة (Bermer & Fox, 1998) ، ولذا، تُعد عملية التواصل الأسري أحد مقومات البناء الأسري، وعاملًا أساسيًا وضروريًا لتنشئة الأبناء، فالتواصل بين أفراد الأسرة هو العملية الحيوية التي يتم من خلالها اكتساب القيم والأفكار والمشاعر والخبرات، وهي عملية تؤثر وتتأثر بأساليب المعاملة الوالدية، حيث تشير عملية التواصل إلى المناخ السائد في الأسرة، وما يتضمنه من أساليب تربوية إيجابية كانت أو سلبية.

وقد أشارت دراسات متعددة منها دراسة Kaiser & Hancock(2003) إلى أن هناك علاقة تبادلية أي علاقة تأثير وتأثر بين أساليب المعاملة الوالدية للأبناء وعمليات التواصل

الأسري، فالتنشئة السلبية للأبناء تؤثر سلبًا في عمليات التواصل الأسري، كما أن التواصل الإيجابي يقود إلى تربية إيجابية للأبناء.

كما أن لطرق التواصل الأسري مع الأبناء دورًا كبيرًا في حياتهم؛ إذ إن الطرق التي تتسم بحب الأبناء وتقديرهم، وتشجيعهم على اكتشاف البيئة والاستقلالية تشعرهم بالقيمة، وتشكل لديهم لديهم كفاءة عالية على مواجهة المشكلات والضغوط، بينما تُولد أنماط التواصل الأسري التي تتسم بالأهمال أو العقاب وعدم الاستماع إلى الأبناء شعورًا بعدم القيمة، وعدم الكفاية عند مواجهة المواقف الضاغطة(فيوليت إبراهيم ومحمود يوسف وأماني علي، ٢٠١٤).

والتواصل الأسري هو كل فعل لفظي أو غير لفظي يتيح الفرصة لمعالجة المعلومات بين أفراد الأسرة، وذلك بهدف التعبير عن الآراء أو المشاعر أو إنجاز مهام معينة (رحماني شرفية، ٢٠١٨، ١٣٤). وعرف كلٍ من سمير السيد، ونجاح أبوحرارة(٢٠٢٠، ٤٦١) التواصل الأسري بأنه عملية اتصالية تتم بين كلٍ من الآباء والأبناء في الأسرة الواحدة من خلال التفاعل فيما بينهم في إطار الحوار والنقاش.

وأضافت سارة الأسود(٢٠٢١، ١١١) أن التواصل الأسري عبارة عن لغة الحوار والتفاهم بين أفراد الأسرة التي يتم من خلالها نقل أفكار ومشاعر كل منهم للآخرين، حيث تعمل هذه اللغة على تحقيق الاتفاق على لغة ومفاهيم موحدة أو متقاربة بين أفراد الأسرة

وبالنسبة **لأنماط التواصل الأسري**، أشار Shearman & Dumlao (2008,188) إلى بعدين من أبعاد التواصل الأسري وهما: **توجيه الحوار**؛ ويشير إلى الدرجة التي تشجع بها الأسرة على تحقيق مناخ للتواصل يشارك فيه جميع أفرادها، فالآسر التي لديها مستوى عالي من توجيه الحوار تشجع على المناقشات المفتوحة فيما بين أفرادها في الكثير من الموضوعات وتشجع الأبناء على النظر في جوانب متعددة منها والتعبير عن الأفكار والمشاعر المستقلة، وفي المقابل تتواصل الآسر ذات المستوى المنخفض من توجيه الحوار بشكل أقل تكرارًا، وتناقش موضوعات محدودة. والنمط الثاني **توجيه المطابقة**؛ ويشير إلى الدرجة التي تؤكد بها الأسرة على اتساق المواقف والمعتقدات بين أفراد الأسرة، ففي الآسر ذات التوجيه العالي للمطابقة يتوقع الآباء أن يلتزم الأبناء ويشاركونهم قيمهم، بينما الآسر ذات المستوى المنخفض من توجيه المطابقة يشجعون على استقلالية أفراد الأسرة.

كما تعددت أنماط التواصل الأسري، فمنها: **نمط التواصل التوافقي:** وفيه تعتمد الأسر على فتح حوار مع أفرادها ولكن مع ضرورة أن تتم مراعاة المعايير المجتمعية وعدم مخالفتها، وأن لا يؤدي ذلك الحوار إلى وجود اضطراب داخل الأسرة، وهذا الأسلوب قد يؤدي إلى عدم طرح أفكار جديدة بين أفراد الأسرة ومن ثم إعاقة روح الابتكار والإبداع (إيمان جميات، ٢٠١٩،

٣٤). أما **نمط التواصل التعددي:** فيتيح هذا الأسلوب إمكانية طرح الأفكار الجديدة بين أفراد الأسرة، حيث تتاح الفرصة للفرد للتعبير بحرية وبكافة المجالات، وينتج عن هذا الأسلوب أفراد يمتلكون شخصية فعالة ولديها القدرة على التواصل مع الآخرين(إيمان جميات، ٢٠١٩، ٣٤). بينما يشير **نمط التواصل الوقائي** أنه من المتوقع ألا يتعارض أفراد هذه الأسر مع بعضهم البعض، حيث يتصرفون وفقًا لمصالح الأسرة وقواعدها، ولأن مهارات التواصل لا تقدر ولا تمارس كثيرًا في هذه الآسر، فغالبًا ما تفتقر الآسر إلى المهارات اللازمة للمشاركة بشكل فعال في حل النزاعات والخلافات، ويتعلم الأبناء في هذه الأسر أن الحوار الأسري ذات قيمة (Koerner & Fitzpatrick,2006). وفي الأخير يشير **نمط التواصل الحيادي** إلى أن الآسر وفقًا لهذا الأسلوب تسعى لتجنب التواصل بهدف المحافظة على انسجام الأسرة، وإن كان هناك تواصل بين أفرادها فإنه يكون سطحيًا (إيمان جميات، ٢٠١٩، ٣٥).

في حين أن الحوار مع الأبناء والمناخ الاجتماعي الإيجابي الذي يوفره الوالدين، وكذلك الاستجابة لتساؤلات الأبناء والعمل على تشجيعهم مرتبطة بتنمية جوانب السلوك المعرفي والوجداني والمهاري

وقد اعتمد الباحثان في تحديد **أنماط التواصل الأسري** موضع البحث على الأنماط الخمسة التي ذكرتها Satir(1972)، وهي: النمط اللوام، والنمط المشتت، والنمط العقلاني، والنمط المنسجم، والنمط المسترضي، وعرفتها كما يلي:

١ – النمط اللوام Blamer:

حيث يرى الفرد نفسه على حق دائمًا، وعلى العكس يرى الآخر ملئ بالأخطاء، ويتسم صاحب هذا النمط بالسيطرة وتصعيد الأخطاء، ولا يتحمل مسؤولية حل الصراعات، ويقوم بتأنيب الآخرين على أخطائهم، وينكر دوره في حدوث المشكلات.

ويعرف إجرائيًا بأنه إدارك الطالب ذي الإعاقة الحسية لنمط التواصل من جانب أفراد الأسرة، والذي يُبنى على أن هذا الطالب يجد نفسه على حق طول الوقت بينما الأخرين (الأقران– الأسرة – الأفراد في المجتمع) على خطأ، ويقوم بتأنيبهم بشدة على أخطائهم، ويكثر من اللوم والنقد والسخرية أثناء التواصل مع الأخرين، ويتصف بالسيطرة وإلقاء الأوامر ولإصدار الأحكام على الآخرين، ومع ذلك فأنه لا يتحمل مسئولية حل الصراعات وليس له دور في حل المشكلات.

٢- النمط العقلاني Reasonable:

يتسم هذا الفرد بأنه عقلاني جدًا لا يعبر عن عواطفه ولا يظهرها للآخرين، يستخدم اسلوب المحاضرة في التواصل غير مرن يتسم بالجمود، لذلك هو بعيد عن الآخرين، ويتميز بأخلاقيات مثالية جدًا.

يقصد به إدراك الطالب ذي الإعاقة الحسية لنمط التعامل من جانب أفراد الأسرة، والذي يقوم على المنطقية في التواصل، والذي لا يستطيع أن يعبر عن مشاعره لأحد، ويستطيع أن يتحكم في انفعالاته، وغير عاطفي، ويتميز بمرجعية أخلاقية مثالية جدًا.

٣- النمط المشتت Irrelevant:

يتسم بمقاطعة الآخرين، والثرثرة حول موضوعات لا صلة لها بالموضوعات الأسرية أثناء الحوار لتجنب حل المشكلات، ولا يقوم بتقديم المساعدة.

يُقصد به إدارك الطالب ذي الإعاقة الحسية لنمط التواصل من جانب أفراد الأسرة، والذي يُبنى على أن هذا الطالب لا علاقة له بأي موضوع يحدث داخل الأسرة؛ وتجنبًا منه للمشكلات بدلا من حلها، ولا يقوم بتقديم المساعدة لأحد، ويقوم بتشتيت الآخرين، وذلك لعدم تركيزه أثناء عملية التواصل، فيبدو غير متصل مع الآخرين.

٤- النمط المنسجم Congruent:

هو نمط ايجابي تكيفي يتسم بالمرونة والانسجام في الرسائل اللفظية وغير اللفظية ويعبر عن انفعالاته بطريقة تسهم في حل خلافات الأسرة.

يُقصد به إدارك الطالب ذي الإعاقة الحسية لنمط التواصل من جانب أفراد الأسرة، والذي يُبنى على أن هذا الطالب متوازن، ويستطيع التكيف مع الآخر، ويستخدم أشكال التواصل اللفظي وغير اللفظي بدرجة متوازنة، ويساعد الآخرين في حل المشكلات، ولديه درجة عالية من المصداقية والضمير، ويشعر الآخر أنه يشعر به ومتفاعل معه، كما أنه يشارك الآخرين هواياتهم المفضلة.

٥- النمط المسترضي Placater :

هو نمط سلبي يتسم فيه الفرد بشخصية ضعيفة، متردد وينكر الخلاقات، يبدو هادئ ولطيف، يوافق على كل شئ.

يُقصد به إدارك الطالب ذي الإعاقة الحسية لنمط التواصل من جانب أفراد الأسرة، والذي يُبنى على أن هذا الطالب يوافق على كل شئ لإرضاء الآخرين، لذلك فهو شخصية تبدو غير مريحة وهادئة ولا يستطيع إصدار أحكام نهائية؛ لأنه شخصية مترددة، يعتذر باستمرار ولا يعترف بوجود المشكلات.

ومن خلال استعراض مفاهيم هذه الأنماط يتضح أن كل نمط من هذه الأنماط قد يكون له تأثيرات مختلفة على الطلاب من حيث التحصيل الدراسي، والصحة النفسية، والتطور الاجتماعي. ويُعد الفهم العميق لهذه الأنماط وتأثيراتها أمرًا حاسمًا للمعلمين، والآباء، والمربين لتعزيز بيئة داعمة تساعد الطلاب على النمو والتطور بشكل صحي.

بالنسبة **للنظريات المفسرة للتواصل الأسري**، فإن التواصل الأسري هو عنصر حيوي في بنية الأسرة وديناميكيتها. على مر السنين، وطور الباحثون نظريات متعددة لفهم وتفسير أنماط التواصل داخل الأسرة. وهذه النظريات تقدم إطارات مختلفة لفهم كيفية تفاعل أفراد الأسرة مع بعضهم البعض وكيف تؤثر هذه التفاعلات على العلاقات الأسرية. وفيما يلي بيان بذلك"

١-نظرية أنماط التواصل الأسري لـــ Ritchie & Ritchie :

ويرجع الفضل في هذه النظرية أولًا إلى كلٍ من Mcleod & Chaffee(1973) حيث قام بوضع النموذج الأول لأنماط التواصل الأسري على أنها الاتجاهات التي يتبعها الوالدين في تطوير طرق للتواصل مع أبنائهم داخل الأسرة، وتبرز هذه الطرق من خلال نمطين للتواصل، وهما: **النمط الاجتماعي** ويُظهر فيه الأبناء الإنسجام مع تقييمات الآباء . وآرائهم حول المواضيع، **والنمط المفاهيمي** ويركز على الحوار والنقاش والتنوع في الأفكار حول المواضيع والوصول إلى تصور مشترك.

وقد قامت هذه النظرية وفق هاتين النمطين من أنماط التواصل الأسري، حيث تم استخدامهما في دراسة التواصل الأسري في نطاق ضيق(أبحاث أثر الإعلام على التواصل الأسري) ثم امتدت إلى التواصل الأسري بشكل عام، وتم إعادة صياغة هذه الأنماط إلى نمط الطاعة بدلا من النمط الاجتماعي، حيث يركز هذا النمط على التواصل الذي يحقق الانسجام داخل الأسرة، ونمط الحوار بدلًا من النمط المفاهيمي، والذي يركز على الحوار والنقاش (Ritchie & Fitzpatrick,1990)

٢- نظرية التواصل والتواصل الإنساني لـ Satir :

تعد Satir رائدة هذه النظرية في الإرشاد الأسري، حيث أكدت على أهمية الترابط الأسري في نموذج أطلقت عليه الإرشاد الأسري المشترك، وهذه النظرية تؤكد على التواصل، ومهارات التواصل لمساعدة أعضاء الأسرة؛ ليصبحو أكثر وعيًا لذلك، ورأت Satir أن الاستراتيجية الجوهرية لفهم كيفية تفاعل أعضاء الأسرة يتم من خلال تحليل عملية التواصل بين أعضاء الأسرة، وأكدت على التواصل والخبرة الانفعالية للأسرة والطلاقة في التعبير والانفتاح على الآخرين وخوض المخاطر، مما يشكل محاور أساسية في نظرية التواصل (Satir, 1972, 11). وهدفت هذه النظرية بوجه عام إلى تغيير قواعد النسق الأسري، وإعادة بناء أنماط

التواصل الأسرية التي توصف بعدم فاعليتها وتعوق التواصل المفتوح، وحث الأسرة على تقليل الرسائل الخفية (Johnson,2006,62).

وأوضح Mayer(2008,42) إلى أن اتجاه Satir يهدف إلى إعادة بناء أساليب التواصل الأسرية السالبة، والتي توصف بأنها غير فعالة، وتعوق التواصل المباشر المفتوح، وحث الأسرة على تقليل الرسائل الخفية، حيث ذكرت Satir أنه: إذا كان هناك اتصال فإنه يوجد تواصل عين Eye Connect ولتعليم التواصل فإن Satir قامت بتعليم الأسرة سلسلة من التفاعلات عن أثر التواصل، وخاصة عند عدم النظر، أو اللمس، أو التكلم، أو الانسجام.

٤- نظرية دور الأسرة:

تبحث هذه النظرية في كيفية توزيع وأداء الأدوار داخل الأسرة وتأثير ذلك على التواصل. ويُنظر إلى الأدوار على أنها مجموعة من التوقعات حول سلوكيات الأفراد، ويمكن أن تؤثر هذه الأدوار بشكل كبير على كيفية تفاعل أفراد الأسرة مع بعضهم البعض (Parsons & Bales,1955, 46).

٥- نظرية الخصوصية الأسرية Family Privacy Regulation Theory :

تستكشف هذه النظرية كيف تدير الأسر المعلومات داخلها ومع العالم الخارجي، مع التركيز على قرارات الإفصاح عن المعلومات والاحتفاظ بها. وهذه النظرية تساعد في فهم كيف يؤثر التواصل على الخصوصية والحدود داخل الأسرة (Petronio, 2002, 38) .

من خلال العرض السابق للنظريات المفسرة يتضح أن كل من هذه النظريات تقدم فهمًا مختلفًا لكيفية تأثير التواصل على العلاقات الأسرية وتطورها. من خلال تطبيق هذه النظريات، يمكن للمتخصصين والأسر العمل على تحسين طرق التواصل الأسري، مما يعزز الفهم المتبادل والعلاقات الصحية. وتبني الباحثان لنظرية التواصل والتواصل الإنساني لـ Satir يمكن أن يكون له مبررات قوية، وخاصة في مجالات العلاج الأسري، والتعليم، وتطوير الذات. كما أكدت Satir على أهمية الاتصال الصحي والبناء داخل الأسرة كأساس للرفاه النفسي والعلاقات الصحية. والتي بدورها تؤدي إلى تعزيز العلاقات الأسرية من خلال تحسين جودة الاتصال بين أفراد الأسرة، مما يساعد على بناء علاقات أقوى وأكثر صحة. ومن خلال تشجيع التواصل الصادق والفعال؛ يمكن للأسر التغلب على الصراعات وتعزيز الفهم المتبادل. وتبني نظرية Satir يوفر إطارًا قويًا لفهم التواصل الإنساني وتعزيز العلاقات الصحية. من خلال التركيز على الصدق، التعبير عن المشاعر، وتطوير مهارات التواصل، يمكن للأفراد والأسر تحقيق تحسينات ملموسة في علاقاتهم ورفاهيتهم العامة .

وفي الأخير فإن تبني نظرية Satir يوفر إطارًا قويًا لفهم التواصل الإنساني وتعزيز العلاقات الصحية. من خلال التركيز على الصدق، والتعبير عن المشاعر، وتطوير مهارات التواصل، ويمكن للأفراد والأسر تحقيق تحسينات ملموسة في علاقاتهم ورفاهيتهم العامة.

أنماط التواصل الأسري مع الطلاب ذوي الإعاقة الحسية:

يعكس إدراك الأبناء ذوي الإعاقة لأنماط التواصل الأسري كيف يشعرون ويفهمون الطريقة التي تتفاعل بها أسرهم داخليًا. وهذا الإدراك يمكن أن يختلف بشكل كبير من فرد لآخر حتى داخل نفس الأسرة، بناءً على عدة عوامل مثل العمر، والشخصية، والتجارب الشخصية، وبناءً على ذلك يختلف نمط التواصل بالإيجاب أو السلب، ويتضح ذلك في نتائج العديد من الدراسات والبحوث، مثل: نتائج دراسة Zhang (2007) التي هدفت إلى الكشف عن أنماط التواصل الأسري الأكثر شيوعا لدى عينة من الطلبة الجامعيين في الصين. وتكونت عينة الدراسة من (٤٣٠) طالبًا وطالبة. وأظهرت النتائج أن نمط التواصل الأسري المبني على الحوار كان أكثر شيوعًا لدى أفراد عينة الدراسة من نمط التواصل الأسري المبني على الطاعة والالتزام.

كما أجرى Shearman & Dumlao (2008) دراسة إلى المقارنة بين أنماط التواصل الأسري الشائعة في كل من اليابان وأمريكا، وتكونت عينة الدراسة من (٤٠٤) طالبًا من ذوي الإعاقة منهم (١٧٣) طالبًا تم اختيارهم من إحدى الجامعات في شرق الولايات المتحدة الأمريكية، و(١٣١) طالبًا تم اختيارهم من جامعتين من الجامعات اليابانية في طوكيو. وكشفت النتائج عن أن نمط الأسرة التوافقية (النمط الذي يرتفع فيه كل من نمط الحوار، ونمط الطاعة والالتزام) كان أكثر شيوعًا في الولايات المتحدة الأمريكية، بينما كان نمط الأسر المتعارضة (وهو الذي يتدنى فيه نمط الحوار، ونمط الطاعة والالتزام) وهو الأكثر شيوعًا في اليابان.

وفي نفس السياق هدفت دراسة منى الزاكي (٢٠١٢) إلى تعرف العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية (السوية– غير السوية) للأم والأب كما يدركها الطفل المعاق وسلوكه والاستقلالى وتمثلت عينة الدراسة (١٢٠) طفل معاق إعاقة بصرية أو سمعية. وأوضحت النتائج: أنه لا توجد فروق دالة احصائيًا فى السلوك الاستقلالى للطفل المعاق بأبعاده ماعدا بعد الثقة بالنفس تبعًا لمستوى أساليب المعاملة السوية للأم، حيث وجدت اختلافات فى مستوى الثقة بالنفس لدى الطفل المعاق تبعًا لمستويات أساليب المعاملة السوية للأم لصالح المستوى الأعلى. كما لا توجد فروق دالة إحصائيًا فى السلوك الاستقلالي للطفل المعاق بأبعاده ومستوى أساليب المعاملة غير السوية للأم، وكذلك أساليب المعاملة السوية للأب. ووجود فروق فى مستوى الإحساس بالمسئولية لدى الطفل المعاق والمجموع الكلى للسلوك الاستقلالى للطفل تبعًا لمستويات أساليب المعاملة غير السوية للأب لصالح المستوى الأعلى.

واستهدفت دراسة سميرة لبزة، ويمينة مداسي (٢٠١٧) الكشف عن أنماط التواصل داخل النسق الأسري لأطفال في وضعية إعاقة، ومعرفة ما الذي سببته هذه الإعاقة من تأثيرات على أنساقها. وتكونت عينة الدراسة من (٤٠) أسرة طفل في وضعية إعاقة. وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: وجود فروق دالة إحصائيًا لأنماط التواصل السائدة بين الوالدين داخل النسق الأسري لطفل معاق، وأن النمط المنفتح ذو نمط التواصل الأكثر سيادة إذ يقدر بنسبة (٩٠%)، ثم يليه النمط اللامبالي، والذي يقدر بنسبة (٨٠%)، أما بالنسبة لبقية الأنماط تراوحت نسبتها المنخفضة ما بين (٥٢.٥%) للنمط المتسامح، والنمط اللوام يقدر بنسبة (٣٥%)، أما عن النمط زائد التعقل فانخفضت نسبته كثيرًا إلى(٢٥%) ومنه يمكننا القول أن نمط التواصل السائد داخل النسق الزواجي والوالدي ذو نمط التواصل المنفتح.

كما هدفت دراسة عبدالله الزهراني، وسعيد الغامدي (٢٠٢٠) إلى الكشف عن أنماط التواصل الأسري وعلاقتها بالكفاءة الاجتماعية لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة المخواه، تكونت عينة الدراسة من (٣٧٩) طالبًا، وأسفرت نتائج الدراسة عن أن أنماط التواصل الأسري لدى طلاب المرحلة الثانوية جاءت بمستوى مرتفع.

وقد أجرت هناء شلبي (٢٠٢٢) دراسة استهدفت تعرف أكثر أنماط التواصل الأسري شيوعًا بين طلبة الجامعة، وكذلك تعرف العلاقة بين أنماط التواصل الأسري وبعض الخصائص الديموجرافية لعينة الدراسة، وتكونت العينة من (٣٠٣) طالب وطالبة من جامعات منطقة الرياض. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن أكثر أنماط التواصل الأسري شيوعًا بين طلبة الجامعة هو نمط التواصل التوافقي، ويليه النمط الوقائي، ثم نمط التواصل التعددي، وأخيرًا النمط الحيادي.

وفي الأخير يمكن القول بأن أنماط التواصل الأسري كما يدركها الأبناء ذوي الإعاقة الحسية تتفاوت ما بين ما هو إيجابي وما هو سلبي للأنماط الخمسة (النمط اللوام– النمط المشتت– النمط العقلاني– النمط المنسجم– النمط المسترضي) مع العلم بأن الأنماط قد يحتاج إليها الوالدين للتعامل مع الأبناء في بعض المواقف مثل اللوم على فعل شئ مطلوب منه ولم يؤديه بشكل صحيح (يعبر هذا عن الايجابية)، بالإضافة إلى وجود العديد من العوامل التي قد تساعد على نمو النمط الإيجابي وتقلل من الأنماط السلبية، حيث يُعد الدعم والحب من العوامل التي يتوقف عليها إدراك التواصل الأسري؛ لأن الأبناء الذين يشعرون بالدعم والحب من أسرهم غالبًا ما يدركون أنماط التواصل على أنها إيجابية ومشجعة. ويشعرون بالأمان في التعبير عن أنفسهم واستكشاف العالم من حولهم. وكذلك شعور الأبناء بأن آرائهم مسموعة ومفهومة يميلون إلى إدراك التواصل الأسري على أنه مفتوح وصادق. وهذا يساعد في تنمية الثقة بالنفس ومهارات التواصل الجيدة. كما أن الأبناء الذين يعيشون ضمن أنظمة أسرية صارمة قد يدركون

أنماط التواصل على أنها مقيدة أو سلبية. هذا قد يؤدي إلى مشاعر العزلة أو صعوبة في التعبير عن الذات.

خامسًا– العلاقة بين مهارات تقرير المصير وأنماط التواصل الأسري لذوي الإعاقة:

تؤدي الأسرة دورًا رئيسًا في تحسين مهارات تقرير المصير لدى الأفراد ذوي الإعاقة، ولأن الأسر هم صانعو القرار الرئيسيون لأبنائهم؛ فإنهم يؤدون دورًا في تفسير تفضيلاتهم وخياراتهم، ويحدث ذلك في سياق القيمّ الثقافية، والمعتقدات، والتعريفاتً لنوعية الحياةً الأسرية. (Turnbull& Turnbull, 1996).

ولذا، ينبغي توفير فرص واعية للأفراد لممارسة المهارات التي تسهم في تطوير تقرير المصير مع مرور الوقت ويتسم دور الآسر من خلال التأثير في خيارات الأفراد؛ فمن الضروري فهم أفضل لتجارب وممارسات الأسر فيما يتعلق بتطوير الأسس لتقرير المصير لدى الأفراد ذوي الإعاقة (Zheng, 2012) .

وتقرير المصير كقيمة شخصية وثقافية محددة لا تعد بالضرورة مهمة في نظر جميع أسر الأفراد ذوي الإعاقة (Erwin & Brown, 2003). وتمارس الأسر معتقداتها الشخصية بطرق مختلفة، وبالتالي فإن كيفية تقرير الأسر لتقرير المصير، أو النظر فيه يمكن أن تختلف اختلافًا كبيرًا إضافة إلى ذلك، قد يتفاوت تقرير المصير داخل الأسرة مع تغيير الظروف ومرور الوقت، كما أن الأسرة هي الأساس في مرحلة الطفولة المبكرة،ً وأن البيئةَ التعليمية الأساسية لمعظم الأطفال هي المنزل، وهو مكان مهم لمساعدة الأطفال في بدء وتوجيه النشاطات في حياتهم الخاصة، وإن الفرص التي تحدث على نحوٍ طبيعي في المنزل، قد تساعد الأطفال في تعلم كيفية الوصول إلى البيئة واتخاذ القرارات وضمن البيئةً المنزلية يمكن أن يبدأ الأطفال في تطوير الشعور بالوعي الذاتي واحترام الذات، وهو بناءٍ يؤكد على تقرير المصير، والتكيف يؤدي إلى تحقيق الرفاه، والكفاءة الذاتية للأفراد ذوي الإعاقة (Brotherson, Cook, Erwin & Weigel, 2008). وأن أحد أهم ما يشغل الأسر على نحوٍ مستمر، هو ضمان رفاه أبنائهم من ذوي الإعاقة في المستقبل، وإعدادهم لمواجهة التحديات المقبلة؛ ليكونوا أفراد قادرين على تقرير مصيرهم، ويمكن أن يؤدي الخوف بشأن المستقبل إلى إثارة مشاعر العزلة، وفقدان الثقة، وتقليل احترام الذات لدى الآباءً والأمهات، وتعريض رفاهم للخطر،ً ونوعية حياة الأسرة بأكملها، ٍ وأهداف تقرير المصير، وإذا فهمناً حق تقرير المصير كمجموعة من المهارات التيٍّ تمكن الفرد من السيطرة على حياتهً الخاصة، ويكون قادرًا على توجيه ذاته وفقًا لأهدافه ومصالحه وقدراته، يصبح من الأهمية بمكان أن يكون الآباء مستعدين ومدربين على تطوير مهارات تقرير المصير، من خلال خطط التدريب التيٍّ تركز على الأسرة؛ إذ سيكونون في

وضع يسمح لهم بمساعدة أطفالهم في اكتساب المعارف، والمهارات، والكفاءات التي تتيح لهم مزيد من تقرير المصير، وهذه المجموعة من المهاراتٍ تشكل واحدة من أبعادً نوعية الحياةً الفردية، وبالتالي لها آثار كبيرة في تحسينً نوعية الحياةً الأسرية (Peralta & Arellano, 2010).

كما يواجه تعليم مهارات تقرير المصير وتطبيقه عددًا من التحديات تتمثل في تطبيق المهارات مقابل سيطرة الرعاية الوالدية، فعندما يستجيب الفرد ذو الإعاقة لقرارات القائم بتدريبه على مهارات تقرير المصير، وتكون استجابته غير متسقة تمامًا من متطلبات تحقيق الهدف من تقرير المصسر فإن ذلك يؤدي إلى استخدام الأسر عددًا من الاستراتيجيات للتعامل مع هذا الموقف وتتمثل في إعطاء الفرد ذي الإعاقة مسئولية اتخاذ القرار بدلا منه ويُعد هذا مؤشرًا على فشل الأسر في تطبيق مهارات تقرير المصير مع أطفالهم(إيمان الزبون، ٢٠١٢).

وحول دور الأسرة في تنمية مهارات تقرير المصير، فتُعد الأسرة المكان الأمثل لتحقيق هذه المهارات، كونها المكان الذي يكتسب فيه الفرد سلوكياته في المواقف الطبيعية، كما أن هذه المنزل هو المكان الرئيسي لتعليم الأفراد الأهداف وتحقيقها، واتخاذ القرار والتعبير عن الميول والاتجاهات، ويمكن للأسرة أن تشجع الأفراد ذوي الإعاقة على اتخاذ القرارات المتعلقة بحياتهم، وكذلك تحديد اهتماماتهم واحتياجاتهم من خلال أساليب التواصل الأسري لأبنائهم.

(Lee; Palmer; Turnbull & Wehmeyer, 2006)

فالأسر التى تتسم بقدرٍ عالٍ من الامتثال تمتلك اعتقادات وسلوكيات موحدة وتنخرط فى الأنشطة التى تشجع على التناغم وعلى الولاء للوالدين وغيرهم من أفراد الأسرة، بالإضافة إلى تجنب الأنشطة التى تؤدي إلى الجدال أو الصراع، فهذه الأسر تتمتع بالتماسك فهى تفضل العلاقات داخل الأسرة على العلاقات خارجها حيث يتشارك أفرادها المصادر المتوافرة كالمكان والوقت والمال، كما يعملون على تنظيم جداولهم اليومية بما يتناسب مع عادات وأنشطة الأسرة، فى حين تحتل الأهتمامات الشخصية المرتبة أدنى، ويتخذ الآباء القرارات بشكل فردي وعلى الأطفال إطاعة هذه القرارات دون نقاش، أما الأسر التى تتسم بقدٍر منخفض من الامتثال تتسم بتنوع فى المعتقدات والسلوكيات وتركز على أمتلاك أفرادها لشخصيات متفردة، كما أن أفرادها ينخرطون فى الأنشطة التى تشجع على الاستقلالية والإنفراد عن الأسرة، وعادة ما يشارك الأطفال فيها على أتخاذ القرارات داخل الأسرة مما يؤكد على المساواة بين أفراد هذه الأسرة، كما يتم تجنب الصراع كالجدال بقدر الإمكان في هذه الأسر، فهي أسر أقل تماسكًا وينظر فيها إلى العلاقات خارج الأسرة على أنها لا تقل أهمية عن العلاقات بين أفراد الأسرة، وغالبًا ما تكون

المصالح الأسرية فيه تابعة للمصالح والمساعي الفردية بغض النظر عن الآثار الضارة التي قد تسببها لتماسك الأسرة (مغاوري عيسى، وعبدالله العصيمي، ٢٠١٧، ٢٢٤).

ويعد تعزيز تقرير المصير محور التركيز الرئيسي للخدمات الانتقالية لذوي الإعاقة، ومع ذلك كان لدى معلمي الأفراد ذوي الإعاقة الإعاقة موارد محدودة في هذا المجال، حتى في مواجهة رغبات الوالدين للحصول على مزيد من الاستقلالية لأطفالهم، بالرغم من أن مدى قدرة الأطفال ذوي الإعاقة على تحديد أنفسهم على نحو كامل ومختلف،ً وأن المعرفة والمهارات والمواقف التي تؤدي إلى تقرير المصير تتطور من خلال التعلم عبر محتوى أو مجالاتً موضوعيةً متعددة بدءًا من سن مبكرة (Lee, Palmer& Turnbull, Wehmeyer, 2006).

وتقوم الأسرة بالدور الرئيس في دعم ورعاية وتنمية تقرير المصير في السنوات الأولى من عمر الطفل ولاً سيما ذوي الإعاقة، وأن خصائص أسرة الفرد قد تؤثر فيً كيفية دعم الأطفال ذوي الإعاقة، وتوفير الفرص لهم لتطوير المهارات الأساسية؛ لتقرير المصير، وبالتالي الأسرة هي بيئة مؤثرة تمكن هؤلاء الأطفال من تطوير أسس تقرير المصير(Zheng, et al. 2015) .

وبمراجعة الأدب التربوي السابق، وجد الباحثان بعض الدراسات ذات الصلة بموضوع البحث الحالي وذلك على النحو التالي: أجرى Zhang(2005) دراسة هدفت إلى تعرف دور ثقافة أولياء الأمور وبرامج التربية الخاصة التي يحصل عليها طلبة التربية الخاصة في تحسين مهارات تقرير المصير. استخدمت الدراسة الاستبانة، أجاب عنها عينة مكونة من (٥٤) طالبًا وطالبة من طلبة التربية الخاصة من ذوي الإعاقات المختلفة. بينت نتائج الدراسة أن هناك أثر للمستوى التعليمي للأب والأم، والوضع الاقتصادي للأسرة في تطوير مهارات تقرير المصير لدى الأفراد من ذوي الإعاقة. كما أظهرت النتائج أن بعض الأسر فرصا لأطفالهم ذوي الإعاقة لممارسة مهارات تقرير المصير

من خلال المراجعة المسحية للدراسات السابقة حول متغيري البحث مهارت تقرير المصير، وأنماط التواصل الأسري لدى الطلاب ذوي الإعاقة الحسية، اتضح أنه لا توجد دراسات عربية أو أجنبية – في حدود إطلاع الباحثين– تناولت علاقة المتغيرين معا لدى الطلاب ذوي الإعاقة الحسية.

تأثير بعض المتغيرات الديموجرافية على متغيري البحث (مهارات تقرير المصير–أنماط التواصل الأسري):

للمتغيرات الديموجرافية تأثير واضح على مهارات تقرير المصير وأنماط التواصل الأسري، حيث يعد هذا موضوعًا مهمًا في البحث النفسي والتربوي، حيث تؤثر العوامل الديموجرافية، مثل: العمر، والنوع، والخلفية الثقافية، والوضع الاقتصادي–الاجتماعي على تطور وتنفيذ هذه المهارات

والأنماط لدى الطلاب ذوي الإعاقة. ويقتصر الباحثان في هذا البحث على متغير النوع الاجتماعي، ونوع الإعاقة، وشدة الإعاقة، ووجود فرد أخر معاف في الأسرة أم لا. وقد يؤدي متغير الجنس دورًا في تشكيل كيفية تطور مهارات تقرير المصير، مع الأخذ في الاعتبار الأدوار والتوقعات الاجتماعية التي تُعطى لكل جنس داخل الأسرة. هذا يمكن أن يشمل كيفية تأثير الدعم العاطفي المدرك وأنماط التفكير السائدة على تطوير هذه المهارات بين الذكور والإناث.

وفيما يلي نظرة عامة على كيفية تأثير هذه المتغيرات على مهارات تقرير المصير وأنماط التواصل الأسري من خلال نتائج الدراسات والبحوث السابقة، كما يلي: أجرى Salehi, Ahmadi & Noei (2012) دراسة هدفت إلى تقصي الفروق بين الجنسين في أنماط التواصل الأسري لدى عينة من طلبة جامعة أزاد الإسلامية في طهران. تكونت عينة الدراسة من (٢٠٤) طالبة (١٠٣ من الإناث، و١٠١ من الذكور)، ولم تظهر نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في أنماط التواصل الأسري(نمط الحوار، ونمط الطاعة والالتزم) حيث كانت درجاتهم على النمطين متقارب.

بينما أجرت ريم غريب (٢٠١٥) دراسة استهدفت تعرف مستوى" امتلاك الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد لمهارات تقرير المصير من وجهة نظر المعلمين"، حيث اتبعت المنهج الوصفي المسحي، وقامت الباحثة بإعداد مقياس لتقرير المصير وتم تطبيقه على (١٠١) طالبًا من الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد والذين تراوحت أعمارهم بين (١٠–٢٥) سنة من الذكور والإناث، فأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى امتلاك الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد من وجهة نظر المعلمين تبعًا لمتغير الجنس والعمر.

أما دراسة علي الوديان (٢٠١٥) فهدفت إلى تعرف العلاقة بين تقرير المصير ونوعية الحياة لدى عينة من (٢٢٤) طالبا و(٢٤١) طالبة الطلبة ذوي الإعاقة في الجامعات الأردنية، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقرير المصير لدى الطلبة ذوي الإعاقة في الجامعات الأردنية وفقا لمتغير (نوع الإعاقة)؛ لصالح الطلبة ذوي الإعاقات السمعية مقارنة بكل من زملائهم ذوي الإعاقات (الأخرى، ثم الحركية)، كما أشارت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة بين متوسطات تقرير المصير لدى الطلبة ذوي الإعاقة في الجامعات الأردنية تعزى إلى متغيرات الدراسة (الجنس، نوع الإعاقة).

كما هدفت دراسة كل من أماني نعمان ومحمد حمدان (٢٠١٦) إلى تعرف مستوى امتلاك الطلبة ذوي الإعاقة البصرية لمهارات تقرير المصير مقارنة بأقرانهم المبصرين في المدارس الحكومية في الأردن، وتكونت عينة الدراسة من (٩٨) طالبا وطالبة منهم (٤٨) طالب وطالبة من ذوي الإعاقة البصرية من الصفين التاسع والعاشر من مدارس الأكاديمية الملكية للمكفوفين، وبلغ

عدد الطلبة المبصرين (٥٠) طالبا وطالبة منهم (٢٤) ذكور و(٢٦) إناث، وأشارت نتائج الدراسة إلى أنه لا توجد فروق تعود إلى متغيري الجنس وشدة الإعاقة على مهارات تقرير المصير.

كما أجرى جمعة حلمي (٢٠١٧) دراسة استهدفت تعرف الفروق بين الصم والمكفوفين في تقرير المصير، وكذلك تعرف الفروق بين الذكور والإناث في تقرير المصير، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقرير المصير تعزي لمتغير نوع الإعاقة (صم، مكفوفين) في اتجاه الصم، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقرير المصير تعزي لمتغير الجنس (ذكور، أناث) في اتجاه الذكور.

وهدفت دراسة إبراهيم الغنيمي (٢٠٢٢) إلى الكشف عن الفروق بين الطلاب ذوي الإعاقة السمعية في مهارات تقرير المصير وفقاً لمتغيرات النوع، وشدة الإعاقة. وتكونت عينة الدراسة من ١٠٠ من الطلاب ذوي الإعاقة السمعية بالبرنامج العالي للطلاب والطالبات الصم وضعاف السمع بجامعة الملك سعود. توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الطلاب ذوي الإعاقة السمعية على مقياس مهارات تقرير المصير (الأبعاد والدرجة الكلية) تعزى لمتغير النوع الصالح الطالبات ذوات الإعاقة السمعية.

وقد أجرت هناء شلبي (٢٠٢٢) دراسة استهدفت تعرف العلاقة بين أنماط التواصل الأسري وبعض الخصائص الديموجرافية لعينة الدراسة، وتكونت العينة من (٣٠٣) طالب وطالبة من جامعات منطقة الرياض. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيًا لأنماط التواصل الأسري ووفقا لمتغير النوع في عينة الدراسة لصالح الذكور.

كما هدف البحث الذي أجراه أحمد طلب، وحنان صميلي (٢٠٢٣) إلى تعرف مستوى مهارات تقرير المصير لدى الطلبة ذوي الإعاقة العقلية، واستكشاف الفروق في مهارات تقرير المصير وفقًا لمتغير الجنس، وتكونت عينة البحث من (١٢٣) طالبًا وطالبة من ذوي الإعاقة العقلية، بواقع(٦١طالبًا، و٦٢طالبة)، وأسفرت نتائج البحث عن وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات الذكور والإناث في الدرجة الكلية لمقياس مهارات تقرير المصير، وأبعاده الفرعية (تحديد الأهداف، والاختيار) لصالح الإناث.

تقدم الدراسات المذكورة رؤى معمقة حول تأثير المتغيرات الديموجرافية مثل الجنس، نوع الإعاقة، على مهارات تقرير المصير وأنماط التواصل الأسري المُدركة لدى فئات مختلفة من الأفراد. بشكل عام، يُظهر التحليل الشامل لهذه الدراسات غياب الاتساق في النتائج بين مختلف الفئات الديموجرافية والإعاقات، مما يعكس التعقيد الكبير في تأثيرات هذه المتغيرات على مهارات تقرير المصير. ومن خلال تقييم هذه النتائج، يتضح أن العلاقة بين المتغيرات المدروسة ومهارات تقرير المصير وأنماط التواصل الأسري المُدركة تتأثر بعوامل متعددة، وتشمل السياق

الثقافي والبيئي، ما يدعو إلى ضرورة تبني نهج متعدد التخصصات في البحث لفهم هذه الديناميكيات بشكل أعمق. كما تؤكد هذه الدراسات على أهمية تصميم برامج تدخل تراعي الخصائص الفردية والسياقية لتعزيز مهارات تقرير المصير واتباع انماط إيجابية للتواصل الأسري لدى الأفراد ذوي الإعاقة وضمان تكافؤ الفرص في مجال التعليم والحياة الاجتماعية.

فروض البحث:

لقد سبق للباحث أن حدد مشكلة البحث في سبعة أسئلة، منها سؤالين لا يحتاجان إلى صياغة فروض[٣] لهما، وسيتم الإجابة عليهما في الجزء الخاص بالنتائج ومناقشتها:

٦- ما أكثر مهارات تقرير المصير شيوعًا بين الطلاب ذوي الإعاقة الحسية بالمرحلة الجامعية؟

٧- ما أكثر أنماط التواصل الأسري الُمدركة شيوعًا بين الطلاب ذوي الإعاقة الحسية بالمرحلة الجامعية؟

بينما باقي الأسئلة الأخرى في ضوء نتائج البحوث السابقة، والإطار النظري للبحث؛ أمكن صياغة فروض لها كما يلي:

١. لا يوجد ارتباط دال إحصائيًا بين الدرجة الكلية لمقياس مهارات تقرير المصير وأبعاده الفرعية وبين أنماط التواصل الأسري كما يدركها الطلاب ذوي الإعاقة الحسية بالمرحلة الجامعية.

٢. لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات الطلاب ذوي الإعاقة الحسية بالمرحلة الجامعية على مقياس مهارات تقرير المصير وفقا لمتغير النوع الاجتماعي (ذكور/ إناث).

٣. لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات الطلاب ذوي الإعاقة الحسية بالمرحلة الجامعية على مقياس مهارات تقرير المصير وفقا لمتغير نوع الإعاقة (سمعية/ بصرية).

٤. لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات الطلاب ذوي الإعاقة الحسية بالمرحلة الجامعية على مقياس مهارات تقرير المصير وفقا لمتغير شدة الإعاقة (بسيطة/ شديدة).

٥. لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات الطلاب ذوي الإعاقة الحسية بالمرحلة الجامعية على مقياس أنماط التواصل الأسري المُدركة وفقا لمتغير النوع الاجتماعي(ذكور/ إناث).

---

[٣]) حيث أشار رجاء أبو علام (٢٠٠١، ١٤٧-١٤٨) أنه ليس من الضروري أن يشمل كل بحث على فروض، فهناك بحوث لا تحتاج إلى فروض، وفي هذه الحالة تُستبدل الفروض بمجموعة من الأسئلة، بالرغم من الفروض تفيد في عدة أغراض، إلا أنها ليست ضرورية في جميع البحوث؛ مثال ذلك الدراسات المسحية التي تهدف إلى وصف خصائص الظاهرة أو تسعى إلى تحديد اتجاهات وآراء الجماعات، مثل هذه الدراسات تتم دون اللجوء إلى فروض ويتم طرح أسئلة.

٦. لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات الطلاب ذوي الإعاقة الحسية بالمرحلة الجامعية على مقياس أنماط التواصل الأسري المُدركة وفقا لمتغير نوع الإعاقة (سمعية/ بصرية).

٧. لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات الطلاب ذوي الإعاقة الحسية بالمرحلة الجامعية على مقياس أنماط التواصل الأسري المُدركة وفقا لمتغير شدة الإعاقة (بسيطة/ شديدة).

إجراءات البحث:

١- **منهج البحث:** تم استخدام المنهج الوصفي(الارتباطي- المقارن) لإجراء البحث الحالي.

٢- **مجتمع البحث:** يتألف مجتمع البحث من جميع الطلاب ذوي الإعاقة السمعية والطلاب ذوي الإعاقة البصرية بمرجلة البكالوريوس بجامعة الزقازيق، والقاهرة، وعين شمس، وحلوان، وبيان ذلك في الجدول التالي:

جدول (١) التوصيف العددي مجتمع البحث وفقا للجامعة ونوع الإعاقة

م	الجامعة	نوع الإعاقة	العدد	م	الجامعة	نوع الإعاقة	العدد
١	الزقازيق	سمعية	١٢١	٣	عين شمس	سمعية	٢٧٧
		بصرية	٦٥			بصرية	٤٣٧
٢	القاهرة	سمعية	١١٠	٤	حلوان	سمعية	٢٩
		بصرية	١٢٠			بصرية	٨١

يتضح من الجدول إن إجمالي عدد الطلاب ذوي الإعاقة السمعية (٥٤٧) طالب وطالبة من الصم وضعاف السمع، و(٧٠٣) طالب وطالبة من المكفوفين وضعاف البصر، وهذا يمثل مجتمع البحث الذي تم اختيار عينة البحث الحالية منه.

٣- **المشاركون في البحث:**

أ-المشاركون في حساب الخصائص السيكومترية:

شارك في حساب الخصائص السيكومترية (٤٦) طالبا وطالبة من ذوي الإعاقة الحسية بجميع الفرق الدراسية من الكليات النظرية بمرحلة البكالوريوس بالجامعات المصرية.

ب-المشاركون في البحث الأساسي:

شارك في البحث الأساسي (١١٦) طالبًا وطالبة من ذوي الإعاقة الحسية بجميع الفرق الدراسية من الكليات النظرية بمرحلة البكالوريوس بالجامعات المصرية (الزقازيق"٤٢"، والقاهرة"١٨"، وعين شمس"٣٨"، وحلوان"١٨")، مقسمين إلى (٦٤) طالبا وطالبة من ذوي الإعاقة السمعية، و(٥٢) طالبا وطالبة من ذوي الإعاقة البصرية، حيث تم التواصل مع المسئولين عن مركز خدمات الطلاب ذوي الإعاقة بهذه الجامعات. وفيما يلي التوصيف العددي للمشاركين في البحث:

جدول (٢) التوصيف العددي للمشاركون في ضوء بعض المتغيرات

م	متغيرات الدراسة		التكرار	النسبة المئوية	الاجمالى
١	النوع الاجتماعي	ذكور	٦٢	٥٣.٤	١١٦
		إناث	٥٤	٤٦.٦	
٢	نوع الإعاقة	إعاقة سمعية	٦٤	٥٥.٢	١١٦
		إعاقة بصرية	٥٢	٤٤.٨	
٣	شدة الإعاقة	بسيطة	٦٥	٥٦.٠	١١٦
		شديدة	٥١	٤٤.٠	

يتضح من الجدول (٢) التوصيف العددي للمشاركون في البحث في ضوء خصائصهم الديموجرافية، ويلاحظ فيها نسبة الذكور (٥٣.٤%) بينما كانت نسبة الإناث (٤٦.٦%) وبالنسبة لطبيعة البحث. وفيما يتعلق بتوزيع عينة الدراسة وفقًا لنوع الإعاقة وطبيعتها فجاءت الإعاقة السمعية بنسبة (٥٥.٢%) في المرتبة الأولى، والإعاقة البصرية بنسبة (٤٤.٨%) في المرتبة الثانية نظرًا للتوسع في القبول للطلاب ذوي الإعاقة السمعية بكليات التربية النوعية بالجامعات المصرية، ووفقًا لشدة الإعاقة فجاءت الإعاقة بدرجة بسيطة (ضعاف السمع أو ضعاف البصر) بنسبة (٥٦ %) في المرتبة الأولى، والإعاقة بدرجة شديدة(الصم أو المكفوفين) بنسبة (٤٤ %) في المرتبة الثانية.

ثالثًا– أداتي البحث:

تم استخدام أداتين للتحقق من متغيري البحث، من إعداد الباحثين كما يلي:

الأداة الأولى: مقياس مهارات تقرير المصير لدى الطلاب ذوي الإعاقة الحسية بالمرحلة الجامعية.

الأداة الثانية: مقياس أنماط التواصل الأسري كما يدركها الطلاب ذوي الإعاقة الحسية بالمرحلة الجامعية.

وتم إرسال الرابط الالكتروني[٤] لأداتي البحث في صورة جوجل فورم Google Form على مواقع التواصل الاجتماعي للطلبة ذوي الإعاقة السمعية، وذوي الإعاقة البصرية، حيث تم بدأ الطلاب في الاستجابة على المقاييس وإرسالها وتم جمع البيانات خلال الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ٢٠٢٢/٢٠٢٣. وذلك للتحقق من صحة فروض البحث.

وفيما يلي بيان ذلك:

الأداة الأولى– مقياس مهارات تقرير المصير لدى الطلاب ذوي الإعاقة الحسية بالمرحلة الجامعية:

[٤]) الرابط https://docs.google.com/forms/d/1WMjViyCnAFpTG7G2xVKoLWvmKx-akgNAr-x_n9uIA8s/edit

لإعداد مقياس مهارات تقرير المصير لدى الطلاب ذوي الإعاقة الحسية بالمرحلة الجامعية قام الباحثان باتباع الخطوات التالية:

(١) تحديد الهدف من المقياس ومبرر إعداده:

أُعد هذا **المقياس بهدف** قياس مدى تمكن الطالب ذي الإعاقة الحسية من ممارسة حياته بشكل أكثر استقلالية، وتنظيمه الذاتي للمواقف المختلفة، ووعيه الذاتي بنقاط القوة والضعف لديه، وتحديد أهدافه في ضوء الاهتمامات الشخصية وتحقيقها، ومراقبة أدائه وتقييمه، والتصرف الملائم وفقًا لاختياراته، وكذلك اتخاذ القررات المناسبة لتخطي العقبات التي تواجهه.

المبرر من إعداد هذا المقياس وجد أن معظم المقاييس التي تم الإطلاع عليها كانت لعينات مختلفة ومراحل عمرية مختلفة عن المرحلة العمرية لعينة البحث الحالي، وكذلك المهارات المستخدمة في تلك المقاييس مختلفة، ونظراً لأهمية هذه المهارات التي تم تحديدها لعينة البحث الحالي. وفي ضوء طبيعة العينة وخصائصها والمرحلة العمرية لها تم إعداد المقياس الحالي.

(٢) تحديد أبعاد المقياس وصياغة المفردات:

*استفادا الباحثان من البحوث والدراسات السابقة العربية والأجنبية التي تناولت مهارات تقرير المصير لدى الطلاب ذوي الإعاقة بشكل عام والطلاب ذوي الإعاقة السمعية والبصرية بشكل خاص والمرتبطة بها، ومراجعة إطارها النظرية؛ وبالاستفادة من المقاييس العربية والأجنبية التي إطلع عليها الباحثان والتي تضمنت مفردات قد تسهم في بناء المقياس الحالي والمصمم للتطبيق على البيئة المصرية، منها: مقياس مهارات تقرير المصير لدى ذوي الإعاقة البصرية والمبصرين (إعداد/ أماني نعمان، ومحمد حمدان، ٢٠١٦)، ومقياس مهارات تقرير المصير لدى المراهقين ذوي الإعاقة (إعداد/ أمل أبوداود، ٢٠١٧)، ومقياس مهارات تقرير المصير للمراهقين المكفوفين (إعداد/ نهلة الشافعي، ٢٠٢٠)، وتم تحديد عدد المفردات بنسب متساوية إلى حدٍ ما في ضوء الأهمية النسبية والوزن النسبي لكل بعد، وفي ضوء هذه المقاييس تم تحديد (٦) أبعاد أو مهارات فرعية تتضمن (٥٤) مفردة موزعة ستة أبعاد، هي: مهارة الاستقلالية تتضمن(٩ مفردات)، ومهارة تنظيم الذات تتضمن (٩ مفردات)، ومهارة التمكين النفسي تتضمن (٩ مفردات)، ومهارة الوعي بالذات تتضمن (١٠ مفردات)، ومهارة تحقيق الذات تتضمن (٩ مفردات)، ومهارة اتخاذ القرار تتضمن (٨ مفردات).

(٣) العرض على المحكمين: تم عرض الصورة الأولية للمقياس على عدد(٥) من الأساتذة

المتخصصين[٥] في مجالات علم النفس والصحة النفسية والتربية الخاصة، وتم الاستفادة من آراء السادة المحكمين في تعديل صياغة بعض المفردات، وتم الأبقاء على كل المفردات التي تم الاتفاق عليها بنسبة ٨٠% فأكثر، وتم تحديد عدد المفردات بنسب متفاوتة إلى حدٍ ما في ضوء الأهمية النسبية والوزن النسبي لكل بعد.

(٤) الخصائص السيكومترية لمقياس مهارات تقرير المصير:

تم حساب الثبات والصدق والاتساق الداخلي للمقياس على النحو التالي:

(١) حساب الثبات:

تم حساب **معامل الثبات** لمقياس مهارات تقرير المصير بأبعاده الفرعية عن طريق:

(أ) حساب معامل الثبات للمفردات:

تم حساب معامل الثبات لمقياس تقرير المصير بأبعاده الفرعية عن طريق حساب 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). كما في الجدول التالي:

جدول (٣): معامل ألفا لثبات المفردات لمقياس مهارات تقرير المصير (ن=٤٦)

مهارة الاستقلالية		مهارة تنظيم الذات		مهارة التمكين النفسي		مهارة الوعي بالذات		مهارة تحقيق الذات	
م	معامل ألفا	م	معامل ألفا	م	معامل ألفا	م	معامل ألفا	م	معامل ألفا
١	٠.٧٥٤	١	٠.٨٢٠	١	٠.٦٣٨	١	٠.٧٠٨	١	٠.٦٧٤
٢	٠.٧٢٢	٢	٠.٨٢٧	٢	٠.٦٦٨	٢	٠.٦٩٥	٢	٠.٦٩٩
٣	٠.٧١٧	٣	٠.٨٣٨	٣	٠.٧٤٤	٣	٠.٦٧٩	٣	٠.٧٠٨
٤	٠.٧٣٩	٤	٠.٨٤٧	٤	٠.٦٧٣	٤	٠.٦٩٠	٤	٠.٧٢٦
٥	٠.٧٠٧	٥	٠.٨٥٠	٥	٠.٦٣٢	٥	٠.٧٦٥	٥	٠.٧٩٠
٦	٠.٧١٢	٦	٠.٨٢٨	٦	٠.٦١٣	٦	٠.٦٤١	٦	٠.٦٣٢
٧	٠.٧٢٨	٧	٠.٨٢٣	٧	٠.٦٣٥	٧	٠.٦٧١	٧	٠.٦٣٧
٨	٠.٧٠٧	٨	٠.٨٢٥	٨	٠.٥٩٣	٨	٠.٦٧٩	٨	٠.٧٠٩
٩	٠.٧١٧	٩	٠.٨٣٩	٩	٠.٦٨٣	٩	٠.٦٧٤	٩	٠.٦٩٥
						١٠	٠.٦٦٧		
معامل ألفا العام=٠.٧٤٥		معامل ألفا العام=٠.٨٤٩		معامل ألفا العام=٠.٦٨٢		معامل ألفا العام=٠.٧٠٩		معامل ألفا العام=٠.٧٣٦	

مهارة اتخاذ القرار							
م	معامل ألفا	م	معامل ألفا	م	معامل ألفا	م	معامل ألفا
١	٠.٧٠٨	٣	٠.٦٤٠	٥	٠.٦٧٦	٧	٠.٦٦٣
٢	٠.٧١٣	٤	٠.٦٧٩	٦	٠.٦٨٦	٨	٠.٦٩٥
معامل ألفا العام=٠.٧١٥							

[٥]) للإطلاع على أسماء المحكمين، ملحق (١).

يتضح من الجدول (٣) السابق: أن معامل ألفا للمقياس في حالة حذف كل مفردة أقل من أو يساوي معامل ألفا للبعد الفرعي الذي تنتمي إليه المفردة، أي أن جميع المفردات ثابتة، حيث إن تدخل المفردة لا يؤدي إلى خفض معامل الثبات الكلي للبعد الفرعي الذي تنتمي إليه المفردة، ومن ثم تم الإبقاء على جميع المفردات في هذا المقياس. فيما عدا المفردة رقم (١) في البعد الأول (مهارة الاستقلالية)، والمفردة رقم (٥) في البعد الثاني(مهارة تنظيم الذات)، والمفردة رقم(٩) في البعد الثالث (مهارة التمكين النفسي)، والمفردة رقم (٥) في البعد الرابع (مهارة الوعي بالذات)، والمفردة رقم (٥) في البعد الخامس (مهارة تحقيق الذات). مما يدل على ثبات مقياس مهارات تقرير المصير للطلاب ذوي الإعاقة الحسية.

(ب) حساب الثبات الكلي لمقياس مهارات تقرير المصير:

تم حساب ثبات الأبعاد الفرعية والثبات الكلي لمقياس مهارات تقرير المصير وذلك للمفردات التي تم الإبقاء عليها من خلال حساب معامل ألفا لـ "كرونباخ"، فكانت النتائج كما بالجدول التالي:

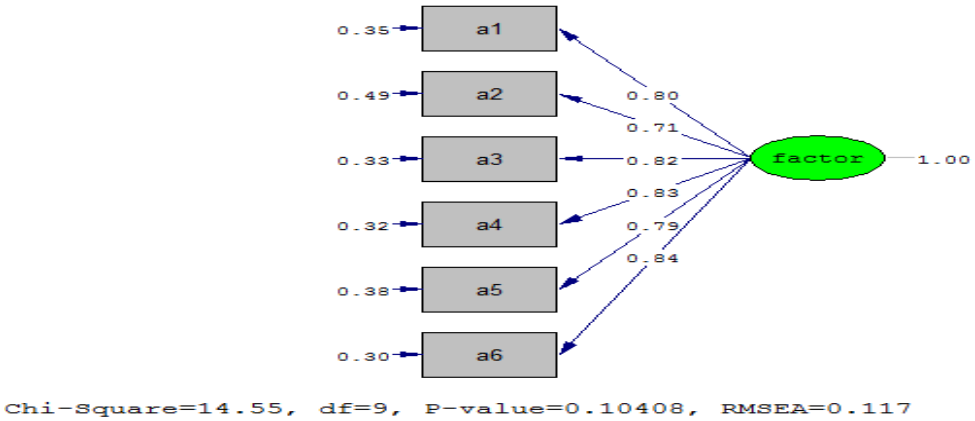
جدول (٤) معاملات ثبات الأبعاد الفرعية والثبات الكلي
لمقياس مهارات تقرير المصير بطريقة ألفا لـ"كرونباخ"

م	أبعاد المقياس	ألفا لـ كرونباخ	م	أبعاد المقياس	ألفا لـ كرونباخ
١	مهارة الاستقلالية	٠.٧٥٨	٤	مهارة الوعي بالذات	٠.٧٣٢
٢	مهارة تنظيم الذات	٠.٨٦٠	٥	مهارة تحقيق الذات	٠.٨٢٥
٣	مهارة التمكين النفسي	٠.٦٩٢	٦	مهارة اتخاذ القرار	٠.٧٧٦
الثبات الكلي للمقياس= ٠.٩٢٤					

يتضح من الجدول (٤) السابق أن معاملات ثبات الأبعاد الفرعية لمقياس مهارات تقرير المصير بطريقة ألفا لـ "كرونباخ"، مرتفعة مما يدل على ثبات جميع الأبعاد الفرعية لمقياس مهارات تقرير المصير للطلاب ذوي الإعاقة الحسية، وكذلك المقياس ككل.

(٢) حساب الصدق:

تم حساب الصدق 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 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 تقرير المصير تنتظم حول عامل كامن واحد كما هو موضح بالشكل التالي:



شكل (١) تشبعات مهارات 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 كا^{٢} (X^2) غير دالة إحصائيًا 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 (٥) التالى: نتائج التحليل العاملي التوكيدي لأبعاد مقياس مهارات تقرير المصير، وتشبعات الأبعاد بالعامل الكامن العام وقيمة (ت) والخطأ المعياري:

جدول (٥) 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	الاستقلالية	٠.٨٠٣	٠.١٢٧	٦.٣٤٨**
	تنظيم الذات	٠.٧١١	٠.١٣٣	٥.٣٣٢**
	التمكين النفسي	٠.٨٢٠	٠.١٢٥	٦.٥٤٤**
	الوعي بالذات	٠.٨٢٧	٠.١٢٥	٦.٦٤٠**
	تحقيق الذات	٠.٧٨٧	٠.١٢٨	٦.١٥٤**
	اتخاذ القرار	٠.٨٣٨	٠.١٢٤	٦.٧٧١**

(**) دال عند مستوى (٠,٠١).

يتضح من الجدول (٥): أن نموذج العامل الكامن الواحد قد حظي على قيم جيدة لمؤشرات حسن المطابقة، وأن معاملات الصدق الست(التشبعات بالعامل الكامن الواحد) دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١)؛ مما يدل على صدق جميع الأبعاد الست المشاهدة لمقياس مهارات تقرير المصير ومن هنا يمكن القول أن نتائج التحليل العاملى التوكيدى من الدرجة

الأولى قدمت دليلًا قويًا على صدق البناء التحتى لهذا المقياس، وأن مهارات تقرير المصير عبارة عن عامل كامن عام واحد تنتظم حولها العوامل الفرعية الست المشاهدة لها. ويوضح الجدول التالى مؤشرات حسن المطابقة لنموذج العامل الكامن الواحد.

جدول (٦) مؤشرات حسن المطابقة لمقياس مهارات تقرير المصير

المؤشر	قيمة المؤشر	قيمة المؤشر التى تشير إلى أفضل مطابقة
اختبار كا٢ X2	١٤.٥٤٩	أن تكون غير دالة
درجات الحرية (Df)	٩	
نسبة كا٢ X2/df	١.٦	١-٥
مؤشر حسن المطابقة GFI	٠.٩٠٣	٠-١
مؤشر حسن المطابقة المصحح بدرجات الحرية AGFI	٠.٧٧٣	٠-١
معيار معلومات أكيك AIC	٣٨.٥٤٩	أن تكون قيمة المؤشر أقل من أو تساوى نظيرتها للنموذج المشبع(٤٢.٠٠)
اتساق معيار معلومات أكيك CAIC	٧٢.٤٩٣	أن تكون قيمة المؤشر أقل من أو تساوى نظيرتها للنموذج المشبع(١٠١.٤٠١)
مؤشر الصدق الزائف المتوقع ECVI	٠.٨٥٧	أن تكون قيمة المؤشر أقل من أو تساوى نظيرتها للنموذج المشبع(٠.٩٣٣)
مؤشر المطابقة المعيارى NFI	٠.٩٤٤	٠-١
مؤشر المطابقة غير المعيارى NNFI	٠.٩٥٩	٠-١
مؤشر المطابقة المقارن CFI	٠.٩٧٥	٠-١
مؤشر المطابقة النسبى RFI	٠.٩٠٧	٠-١
مؤشر المطابقة التزايدى IFI	٠.٩٧٦	٠-١
مؤشر الافتقار للمطابقة المعيارى PNFI	٠.٥٦٦	٠-١
مؤشر الافتقار لحسن المطابقة PGFI	٠.٣٨٧	٠-١
جذر متوسط مربع خطأ الاقترابRMSEA	٠.١١	٠-٠.١
جذر متوسط مربع البواقىRMSR	٠.٠٤٤٧	٠-٠.١

ويتضح من الجدول (٦) أن جميع مؤشرات حسن المطابقة لمقياس مهارات تقرير المصير وقعت فى المدى المثالى لكل مؤشر.

(٣) حساب الاتساق الداخلي للمقياس:

– الاتساق الداخلي للمفردات مع الدرجة الكلية للمقياس:

وذلك بإيجاد معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وجاءت النتائج كما في الجدول التالي:

جدول (٧) معاملات ارتباط درجات المفردات بالدرجة الكلية
للبعد الذي تنتمي إليه على مقياس مهارات تقرير المصير

مهارة الاستقلالية		مهارة تنظيم الذات		مهارة التمكين النفسي		مهارة الوعي بالذات		مهارة تحقيق الذات	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
٢	٠.٦١٥**	١	٠.٧٧٥**	١	٠.٥٩٥**	١	٠.٣٠٦*	١	٠.٦٩١**
٣	٠.٧٠٢**	٢	٠.٧٢٧**	٢	٠.٥٢٩**	٢	٠.٤٦٩**	٢	٠.٥٧٣**
٤	٠.٤١١**	٣	٠.٦٣٨**	٣	٠.٣٠٣*	٣	٠.٥٦٠**	٣	٠.٥٠٧**
٥	٠.٧٢١**	٤	٠.٥٥٥**	٤	٠.٤٧٦**	٤	٠.٤٧٦**	٤	٠.٣٧٣*
٦	٠.٦٧٩**	٦	٠.٧٢٢**	٥	٠.٦٢٣**	٦	٠.٧٣٩**	٦	٠.٨١٩**
٧	٠.٥٠٩**	٧	٠.٧٥٢**	٦	٠.٦٩٥**	٧	٠.٦٠١**	٧	٠.٨١٧**
٨	٠.٧١٨**	٨	٠.٧٤٢**	٧	٠.٦١٠**	٨	٠.٥٨٥**	٨	٠.٥٢٦**
٩	٠.٦٩٢**	٩	٠.٦١٥**	٨	٠.٧٦٨**	٩	٠.٥٩٠**	٩	٠.٥٨٥**
						١٠	٠.٦٢٨**		

مهارة اتخاذ القرار							
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	٠.٤٤٠**	٣	٠.٧٤٧**	٥	٠.٦٣٥**	٧	٠.٦٦٨**
٢	٠.٤٦٧**	٤	٠.٦٠١**	٦	٠.٥٨٣**	٨	٠.٥٣٠**

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

ويتضح من الجدول (٧) السابق: أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة من المفردات (التي تم الإبقاء عليها) والدرجة الكلية للبُعد الفرعي الذي تنتمي إليه المفردة دالة إحصائيًا إما عند مستوى (٠.٠١) أو مستوى (٠.٥)، ويدل على الاتساق الداخلي للمقياس.

جدول (٨) معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للبعد الفرعي والدرجة الكلية
لمقياس مهارات تقرير المصير

م	الأبعاد	معامل الارتباط	م	الأبعاد	معامل الارتباط
١	مهارة الاستقلالية	٠.٨٣١**	٤	مهارة تحقيق الذات	٠.٨٥٩**
٢	مهارة تنظيم الذات	٠.٧٩٦**	٥	مهارة اتخاذ القرار	٠.٨١٥**
٣	مهارة التمكين النفسي	٠.٨٤٩**	٦	مهارة الوعي بالذات	٠.٨٥١**

(**) دالة عند مستوى (٠.٠١).

يتضح من الجدول (٨) السابق: أن جميع معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للبعد الفرعي والدرجة الكلية للمقياس داله إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١)، مما يدل على صدق جميع الأبعاد الفرعية لمقياس مهارات تقرير المصير للطلاب ذوي الإعاقة الحسية بالمرحلة الجامعية.

الصورة النهائية[٦] للمقياس وطريقة التصحيح وتقدير الدرجات للمقياس:

[٦] للاطلاع على الصورة النهائية لمقياس تقرير المصير لدى الطلاب ذوي الإعاقة الحسية بالمرحلة الجامعية، راجع الملحق (٢).

من الإجراءات السابقة: تم التأكد من ثبات وصدق مقياس مهارات تقرير المصير والاتساق الداخلي له، وصلاحيته لقياس مستوى مهارات تقرير المصير للطلاب ذوي الإعاقة الحسية بالمرحلة الجامعية، وأصبح عدد مفردات المقياس في صورته النهائية (٤٩) مفردة، واستخدم الباحث نظام الاستجابات الثلاثية (دائمًا، أحيانًا، أبدًا) بدرجات (٣، ٢، ١) على الترتيب في حالة المفردات الإيجابية، ودرجات(١، ٢، ٣) في حالة المفردات السلبية، ولذا، أقصى درجة يمكن أن يحصل عليها المستجيب على جميع مفردات المقياس هي (١٤٧) درجة، وتشير إلى ارتفاع مستوى مهارات تقرير المصير لدى الطلاب ذوي الإعاقة الحسية، بينما (٤٩) درجة هي أقل درجة يمكن أن يحصلوا عليها وتشير إلى انخفاض مستوى مهارات تقرير المصير لديهم، وفيما يلي جدول بأبعاد وأرقام مفردات الصورة النهائية لمقياس مهارات تقرير المصير لدى الطلاب ذوي الإعاقة الحسية.

جدول (٩) توزيع مفردات مقياس مهارات تقرير المصير على الأبعاد الفرعية في الصورة النهائية

م	أبعاد مقياس مهارات تقرير المصير	العدد	أرقام المفردات
١	مهارة الاستقلالية	٨	١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧، ٨
٢	مهارة تنظيم الذات	٨	٩، ١٠، ١١، ١٢، ١٣، ١٤، ١٥، ١٦
٣	مهارة التمكين النفسي	٨	١٧، ١٨ ، ١٩، ٢٠، ٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٤
٤	مهارة الوعي بالذات	٩	٢٥، ٢٦، ٢٧، ٢٨، ٢٩، ٣٠، ٣١، ٣٢، ٣٣
٥	مهارة تحقيق الذات	٨	٣٤، ٣٥، ٣٦، ٣٧، ٣٨، ٣٩، ٤٠، ٤١
٦	مهارة اتخاذ القرار	٨	٤٢، ٤٣، ٤٤، ٤٥، ٤٦، ٤٧، ٤٨، ٤٩
	العدد الكلي للمفردات		٤٩

الأداة الثانية– مقياس أنماط التواصل الأسري كما يدركها الطلاب ذوي الإعاقة الحسية بالمرحلة الجامعية:

لإعداد مقياس أنماط التواصل الأسري كما يدركها الطلاب ذوي الإعاقة الحسية قام الباحثين باتباع الخطوات التالية:

(١) تحديد الهدف من المقياس ومبرر إعداده:

أُعد هذا **المقياس بهدف** قياس مدى إدراك الطالب ذي الإعاقة الحسية لنمط التواصل الأسري المتبع أثناء تعامل أفراد الأسرة معه سواء كان نمط سلبي، مثل: النمط اللوام، والنمط العقلاني، والنمط المشتت، والنمط المسترضي أو نمط إيجابي، مثل: النمط المنسجم.

المبرر من إعداد هذا المقياس وجد أن معظم المقاييس التي تم الإطلاع عليها كانت لعينات مختلفة ومراحل عمرية مختلفة عن المرحلة العمرية لعينة البحث الحالي، وكذلك اختلاف أنماط التواصل الأسري الخاصة بالمقياس الحالي عن المستخدمة في تلك المقاييس، ونظراً

لأهمية هذه الأنماط التي تم تحديدها لعينة البحث الحالي. وكذلك اختلاف طبيعة وخصائص العينة المطبق عليها المقياس، وفي ضوء طبيعة العينة وخصائصها والمرحلة العمرية لها تم إعداد المقياس الحالي.

(٢) تحديد أبعاد المقياس وصياغة المفردات:

استفادا الباحثان من المقاييس العربية والأجنبية السابقة التي تناولت أنماط التواصل الأسري؛ كمقياس أنماط التواصل الأسري (إعداد/سميرة شند، وآمنة السيد، وأشرف عبدالحليم، ٢٠١٧)، ومقياس أنماط التواصل الأسري لـ Fitzpatrick Ritchie & (تعريب وتقنين/ عبدالله العصيمي، ٢٠١٧)، ومقياس أنماط التواصل الأسري (إعداد/أميرة أسعد، وأحمد أبو أسعد،٢٠٢١)، وتضمن المقياس في صورته الأولية (٣٧) مفردة موزعة على خمسة أبعاد، هي: النمط اللوام ويتضمن (٦مفردات)، والنمط المشتت ويتضمن(٦مفردات)، والنمط العقلاني ويتضمن (٦مفردات)، والنمط المنسجم ويتضمن (٦مفردات)، والنمط المسترضي ويتضمن (٦مفردات).

(٣) العرض على المحكمين:

تم عرض الصورة الأولية للمقياس على عدد (٥) من الأساتذة المتخصصين في مجالات علم النفس والصحة النفسية والتربية الخاصة، وتم الاستفادة من آراء السادة المحكمين في تعديل صياغة بعض المفردات، وتم الأبقاء على كل المفردات التي تم الاتفاق عليها بنسبة ٨٠% فأكثر. وتم تحديد عدد المفردات بنسب متفاوتة إلى حدٍ ما في ضوء الأهمية النسبية والوزن النسبي لكل بعد.

(٤) الخصائص السيكومترية لمقياس أنماط التواصل الأسري:

تم حساب الثبات والصدق والاتساق الداخلي للمقياس على النحو التالي:

١) ثبات مقياس أنماط التواصل الأسري كما يدركها الطلاب ذوي الإعاقة الحسيةك تم حساب ثبات مقياس أنماط التواصل الأسري كما يدركها الطلاب ذوي الإعاقة الحسية بطريقتين هما:

(أ) **حساب ثبات مفردات المقياس:** تم حساب ثبات مفردات مقياس أنماط التواصل الأسري كما يدركها الطلاب ذوي الإعاقة الحسية عن طريق حساب معامل ألفا كرونباخ في حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبُعد الفرعي الذي تنتمي إليه المفردة، وذلك للمفردات التي تم الإبقاء عليها (عزت حسن، ٢٠١٦، ٤٣٩-٤٤٠).

جدول (١٠) معاملات ثبات مفردات مقياس أنماط التواصل الأسري
كما يدركها الطلاب ذوي الإعاقة الحسية

(١) النمط اللوام		(٢) النمط المشتت		(٣) النمط العقلاني		(٤) النمط المنسجم	
المفردة	معامل ألفا	المفردة	معامل ألفا	المفردة	معامل ألفا	المفردة	معامل ألفا
١	٠.٧٧٩	١	٠.٨٦١	١	٠.٧١٦	١	٠.٦٥٧
٢	٠.٧٦٨	٢	٠.٨١٦	٢	٠.٥٣٧	٢	٠.٦٢١
٣	٠.٧٦٦	٣	٠.٨٢٦	٣	٠.٤٢١	٣	٠.٦١٣
٤	٠.٧٦٧	٤	٠.٨٣١	٤	٠.٤١٥	٤	٠.٦٥١
٥	٠.٧٦٥	٥	٠.٨٤١	٥	٠.٤٦٩	٥	٠.٦٢٦
٦	٠.٧٦٦	٦	٠.٨٥٣	٦	٠.٤٠٠	٦	٠.٧٢٤
معامل ألفا للبعد=٠.٨٠٠		٧	٠.٨٥٣	٧	٠.٤٧٥	٧	٠.٧٥٨
		معامل ألفا للبعد=٠.٨٦١		معامل ألفا للبعد=٠.٥٥٥		٨	٠.٦٧٤
						معامل ألفا للبعد=٠.٦٩٩	

(٥) النمط المسترضي					
المفردة	معامل ألفا	المفردة	معامل ألفا	المفردة	معامل ألفا
١	٠.٧١٠	٢	٠.٧٠٤	٣	٠.٦٩٨	٤	٠.٧٠٢
٥	٠.٧٠٣	٦	٠.٧٠٠	٧	٠.٧١٣	٨	٠.٧٣٨
٩	٠.٧٠٥	معامل ألفا للبعد=٠.٧٢٩					

يتضح من الجدول (١٠) السابق أن معامل ألفا لـ كرونباخ لكل بُعد فرعي في حالة حذف درجة كل مفردة من مفرداته أقل من أو يساوي معامل ألفا للبُعد الفرعي الذي تنتمي إليه المفردة في حالة وجود جميع مفردات البُعد، أي أن تدخل المفردة لا يؤدي إلى انخفاض معامل ثبات البُعد الفرعي الذي تنتمي إليه المفردة، وأن استبعادها يؤدي إلى خفض هذا المعامل، وهذا يشير إلى أن جميع المفردات ثابتة. وذلك باستثناء المفردة رقم (١) من البعد الثالث (النمط العقلاني)، والمفردة رقم (٦، ٧) من البعد الرابع (النمط المنسجم)، والمفردات رقم(٨) من البعد الخامس (النمط المسترضي). حيث وُجد أن معامل ثبات البُعد الثالث والرابع والخامس في حالة غيابها أعلى من معامل ثباته في حالة وجودها، ولذا تم حذف هذه المفردات.

(ب) حساب ثبات الأبعاد الفرعية للمقياس:

تم حساب ثبات الأبعاد الفرعية والثبات الكلي لمقياس أنماط التواصل الأسري كما يدركها الطلاب ذوي الإعاقة الحسية بطريق معامل ألفا لـ "كرونباخ، فجاءت النتائج كما بالجدول التالي:

جدول (١١) معاملات ثبات الأبعاد الفرعية لمقياس أنماط التواصل الأسري (ن =٤٦)

م	أبعاد المقياس	عدد المفردات	معامل ألفا لـ كرونباخ	م	أبعاد المقياس	عدد المفردات	معامل ألفا لـ كرونباخ
١	النمط اللوام	٦	٠.٧٦٩	٤	النمط المنسجم	٨	٠.٧١٢
٢	النمط المشتت	٧	٠.٨٤٣	٥	النمط المسترضي	٩	٠.٦٩٨
٣	النمط العقلاني	٧	٠.٥٧٦				

يتضح من الجدول (١١) السابق أن معاملات ثبات الأبعاد الفرعية لمقياس أنماط التواصل الأسري كما يدركها الطلاب ذوي الإعاقة الحسية بطريقة (ألفا لـ "كرونباخ")، مرتفعة مما يدل على ثبات جميع الأبعاد الفرعية لمقياس أنماط التواصل الأسري كما يدركها الطلاب ذوي الإعاقة الحسية، وكذلك المقياس ككل.

(٢) حساب الصدق التمييزي (المقارنة الطرفية) لمقياس أنماط التواصل الأسري كما يدركها الطلاب ذوي الإعاقة الحسية: تم حساب صدق المقياس من خلال المقارنة الطرفية، وذلك بترتيب درجات عينة التقنين في مقياس أنماط التواصل الأسري كما يدركها الطلاب ذوي الإعاقة الحسية تصاعديًا، وتم حساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات الأفراد ذوي الدرجات المنخفضة على المقياس (أقل من ٢٥%)، ومتوسطات درجات الطلاب ذوي الدرجات المرتفعة على نفس المقياس(أعلى ٢٥%)، ويوضح الجدول التالي نتائج المقارنة الطرفية للمقياس، وذلك بحساب الفروق بين متوسطات رتب درجات الفئتين (الدنيا– العليا) باستخدام أختبار"مان ويتني" لمجموعتين مستقلتين من البيانات، والنتائج كما يلي:

جدول (١٢)

الفروق بين متوسطات رتب درجات الفئتين (الدنيا– العليا)

أنماط التواصل الأسري لدى الطلاب ذوي الإعاقة الحسية (ن١= ن٢= ١٢)

البعد	المتغير	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	الدلالة ومستواها
النمط اللوام	الفئة الدنيا	٦.٥٠	٧٨.٠٠	-٤.٤٧٠	دالة إحصائيًا عند مستوى(٠.٠١)
	الفئة العليا	١٨.٥٠	٢٢٢.٠٠		
النمط المشتت	الفئة الدنيا	٦.٥٠	٧٨.٠٠	-٤.٢٥٩	دالة إحصائيًا عند مستوى(٠.٠١)
	الفئة العليا	١٨.٥٠	٢٢٢.٠٠		
النمط العقلاني	الفئة الدنيا	٦.٥٠	٧٨.٠٠	-٤.٤٥٩	دالة إحصائيًا عند مستوى(٠.٠١)
	الفئة العليا	١٨.٥٠	٢٢٢.٠٠		
النمط المنسحم	الفئة الدنيا	٦.٥٠	٧٨.٠٠	-٤.٣١٠	دالة إحصائيًا عند مستوى(٠.٠١)
	الفئة العليا	١٨.٥٠	٢٢٢.٠٠		
النمط المسترضي	الفئة الدنيا	٦.٥٠	٧٨.٠٠	-٤.٢٨٥	دالة إحصائيًا عند مستوى(٠.٠١)
	الفئة العليا	١٨.٥٠	٢٢٢.٠٠		

يتضح من الجدول السابق (١٢) أن جميع قيم" Z " دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١)، مما يدل على تمتع المقياس وأبعاده بصدق تمييزي قوي، وهذا يؤكد صلاحيته للتطبيق.

(٣) حساب الاتساق الداخلي للمقياس: تم ذلك من خلال حساب معامل الارتباط للمفردة بالدرجة الكلية لكل بعد فرعي للمقياس، كما بالجدول التالي:

جدول (١٣): معاملات ارتباط مفردات مقياس أنماط التواصل الأسري بالبعد الذي تنتمي إليه

(١) النمط اللوام		(٢) النمط المشتت		(٣) النمط العقلاني		(٤) النمط المنسجم	
المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
١	٠.٦٦٧**	١	٠.٦٦٥**	٢	٠.٣٣٦*	١	٠.٦٠٩**
٢	٠.٨٨٥**	٢	٠.٨٦٦**	٣	٠.٧١١**	٢	٠.٧٢٨**
٣	٠.٨١٤**	٣	٠.٨١٧**	٤	٠.٧٣١**	٣	٠.٧٦٨**
٤	٠.٧٧٤**	٤	٠.٧٨٩**	٥	٠.٦٢١**	٤	٠.٦٧٧**
٥	٠.٨٩٢**	٥	٠.٧٢٩**	٦	٠.٧٦١**	٥	٠.٧٩٣**
٦	٠.٨٥٦**	٦	٠.٦٧١**	٧	٠.٥٩٣**	٨	٠.٥٤٣**
		٧	٠.٦٦٥**				

(٥) النمط المسترضي					
المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
١	٠.٥٠١**	٤	٠.٦١٢**	٧	٠.٤٧٦**
٢	٠.٥٦٤**	٥	٠.٦٠٥**	٩	٠.٦٢٤**
٣	٠.٦٠٩**	٦	٠.٦٢٧**		

**** دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) * دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥)**

يتضح من الجدول (١٣) السابق أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة من المفردات (التي تم الإبقاء عليها) والدرجة الكلية للبُعد الفرعي الذي تنتمي إليه المفردة دالة إحصائيًا إما عند مستوى (٠.٠١) أو مستوى (٠.٠٥)، مما يدل على الاتساق الداخلي للمقياس.

الصورة النهائية[٧] للمقياس وطريقة التصحيح وتقدير الدرجات للمقياس:

<u>من الإجراءات السابقة:</u> تم التأكد من ثبات وصدق مقياس أنماط التواصل الأسري والاتساق الداخلي له، وصلاحيته لقياس أنماط التواصل الأسري لديهم، وأصبح عدد مفردات المقياس في صورته النهائية (٣٣) مفردة، واستخدم نظام الاستجابات الثلاثية (دائما، أحيانًا، أبدًا) بدرجات (٣، ٢، ١) على الترتيب في حالة المفردات الإيجابية، ودرجات (١، ٢، ٣) في حالة المفردات السلبية، ولذا، أقصى درجة يمكن أن يحصل عليها المستجيب على المقياس ككل هي (٩٩) درجة، وتشير إلى ارتفاع مستوى أنماط التواصل الأسري كما يدركها الطلاب ذوي الإعاقة الحسية، بينما(٣١) درجة هي أقل درجة يمكن أن يحصلوا عليها وتشير إلى انخفاض مستوى أنماط التواصل الأسري لديهم، وفيما يلي جدول بأبعاد وأرقام مفردات الصورة النهائية لمقياس أنماط التواصل الأسري كما يدركها الطلاب ذوي الإعاقة الحسية.

---

[٧] للاطلاع على الصورة النهائية لمقياس أنماط التواصل الأسري كما يدركها الطلاب ذوي الإعاقة الحسية بالمرحلة الجامعية، راجع الملحق (٣).

جدول (١٤) أبعاد وأرقام مفردات الصورة النهائية لمقياس أنماط التواصل الأسري

م	اسم البعد	أرقام المفردات	العدد الكلي
١	النمط اللوام	١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦	٦
٢	النمط المشتت	٧، ٨، ٩، ١٠، ١١، ١٢، ١٣	٧
٣	النمط العقلاني	١٤، ١٥، ١٦، ١٧، ١٨، ١٩	٦
٤	النمط المنسحم	٢٠، ٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٤، ٢٥	٦
٥	النمط المسترضي	٢٦، ٢٧، ٢٨، ٢٩، ٣٠، ٣١، ٣٢، ٣٣	٨
	اجمالي المفردات		٣٣

نتائج أسئلة وفروض البحث ومناقشتها وتفسيرها:

وللإجابة على السؤالين الأول والثاني بناءً على استجابات الطلاب ذوي الإعاقة الحسية بالمرحلة الجامعية على مفردات أداتي البحث مقياس مهارات تقرير المصير، ومقياس أنماط التواصل الأسري كما يدركها هؤلاء الطلاب طبقًا لتقديرات ليكرت الثلاثي حيث تم إعطاء وزن للبدائل (دائمًا=٣، أحيانًا=٢، أبدًا=١) تم تحديد حدود الاستجابة على المقياسين، وتم تصنيف تلك الاستجابات إلى ثلاث مستويات متساوية المدى، من خلال المعادلة التالية:

طول الفئة = (أكبر قيمة– أقل قيمة) ÷ عدد بدائل الأداة = (٣–١) ÷ ٣ = ٠.٦٧

لنحصل على التصنيف الموضح بالجدول التالي:

جدول (١٥) حدود الاستجابة والمستوى على الأبعاد الفرعية
لمقياس مهارات تقرير المصير ومقياس أنماط التواصل الأسري

حدود الاستجابة	التقدير في الأداة	المستوى
من ١ – أقل من ١,٦٧	أبدًا	منخفض
من ١.٦٧– أقل من ٢.٣٤	أحيانًا	متوسط
من ٢.٣٤ – ٣	دائمًا	مرتفع

وتم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لحساب المتوسط الوزني لأبعاد مقياس تقرير المصير ومقياس أنماط التواصل الأسري الذي في ضوئه يتم تحديد المستوى، ويتمثل ذلك في إجابة السؤالين الأول والثاني، فيما يلي:

– نتائج السؤال الأول ومناقشتها وتفسيرها:

ينص السؤال الأول على: ما أكثر مهارات تقرير المصير شيوعًا بين الطلاب ذوي الإعاقة الحسية بالمرحلة الجامعية؟

وللإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والمتوسط الوزني والمستوى والترتيب لكل بُعد من أبعاد مقياس مهارات تقرير المصير، ومقارنة كل متوسط بالمعيار الذي تم تحديده في الجدول (١٥) السابق لتحديد المستوى (منخفض– متوسط– مرتفع)؛ وجاءت النتائج كما بالجدول الأتي:

جدول (١٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستوى والترتيب للأبعاد الفرعية لمقياس مهارات تقرير المصير

أبعاد المقياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الوزني	المستوى	الترتيب
مهارة الاستقلالية	١٨.٧٥	٣.١٢	٢.٣٤	مرتفع	٦
مهارة تنظيم الذات	٢١.٦٠	٣.٥٨	٢.٧٠	مرتفع	٢
مهارة التمكين النفسي	٢٠.٨٦	٢.٤٥	٢.٦١	مرتفع	٣
مهارة الوعي بالذات	٢٤.٦٧	٣.١٧	٢.٧٤	مرتفع	١
مهارة تحقيق الذات	٢٠.٤٨	٢.٦١	٢.٥٦	مرتفع	٤
مهارة اتخاذ القرار	٢٠.٠٣	٢.٩١	٢.٥٠	مرتفع	٥

يتضح من الجدول (١٦) السابق أن:

أ- مستوى جميع أبعاد مقياس مهارات تقرير المصير للطلاب ذوي الإعاقة الحسية بالمرحلة الجامعية جاءت بالمستوى المرتفع.

ب- مهارة الوعي بالذات هي أكثر مهارات تقرير المصير شيوعًا بين الطلاب ذوي الإعاقة الحسية (سمعية- بصرية)، حيث جاءت بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٢٤,٦٧)، بينما جاءت مهارة التنظيم الذاتي بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٢١,٦٠)، وجاءت مهارة التمكين النفسي في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (٢٠.٨٦)، ومهارات تحقيق الذات بالمرتبة الرابعة بمتوسط حسابي(٢٠.٤٥)، ومهارة اتخاذ القرار بالمرتبة الخامسة بمتوسط حسابي (٢٠.٠٣)، وفي الأخير جاءت مهارة الإستقلالية في المرتبة السادسة بمتوسط حسابي (١٨.٧٥) . ويتفق هذا مع ما أشارت إليه نتائج دراسة هدية المواجدة (٢٠٢١) بأن مهارة الوعي بالذات جاءت بالمرتبة الأولى، بينما جاءت مهارة الاستقلالية في المرتبة الأخيرة

واتفقت نتائج البحث الحالي مع نتائج العديد من الدراسات والبحوث السابقة، منها دراسة أماني نعمان ومحمد حمدان(٢٠١٦) التي توصلت إلى أن مستوى الدرجة الكلية على مقياس مهارات تقرير المصير لدى الطلاب ذوي الإعاقة البصرية وأقرانهم المبصرين جاءت بالمستوى المرتفع. بينما توصلت نتائج دراسة Lee(2021) إلى ارتفاع مستويات مهارات تقرير المصير لدى الطلاب الصم. كما أضافت نتائج دراسة Collins & Wolter (2022) إلى أن الطلاب الصم وضعاف السمع قد سجلوا درجات مرتفعة على مقياس تقرير المصير لذوي الإعاقة. وكذلك أوضحت نتائج دراسة Thoma & Getzel (2022) أن الطلاب الصم وضعاف السمع أظهروا مستويات مرتفعة من مهارات تنظيم الذات، والتمكين النفسي، والاستقلالية كمكونات رئيسية لتقرير المصير. وفي نفس السياق جاءت نتائج دراسة أحمد طلب، وحنان صميلي

(٢٠٢٣) بأن مستوى الدرجة الكلية لمقياس مهارات تقرير المصير وأبعاده الفرعية (الاستقلالية، اتخاذ القرارات، والاختيار) جاءت بالمستوى المرتفع، بينما مستوى مهارة تحديد الأهداف وتحقيقها جاءت بالمستوى المنخفض. كما اختلفت نتائج هذا البحث الحالي مع نتائج دراسة Robinson & Lieberman(2004) التي توصلت إلى تسجيل المشاركين ذوي الإعاقة البصرية مستوى منخفض في تقرير المصير؛ مما يشير إلى قلة الفرص المتاحة لهم لممارسة تلك المهارات.

ويمكن تفسير ذلك بأن الطلاب ذوي الإعاقة السمعية أو ذوي الإعاقة البصرية يمتلكون حرية الاختيار والتحكم في أمور حياتهم نتيجة امتلاكهم للمعارف والقوانين الخاصة بحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة بصورة كافية، وتواكب ذلك مع إصدار المجلس الأعلى للجامعات القرار الخاص بالموافقة على التحاق الطلاب الصم وضعاف السمع بكليات التربية النوعية والاقتصاد المنزلي عام (٢٠١٦م)، وفي نفس الإطار اهتمت الحكومة المصرية بالأشخاص ذوي الإعاقة، وقد صدر أيضًا خلال عام(٢٠١٨) قانون حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة بمصر، ولذا اصبح الأشخاص ذوي الإعاقة يبحثون عن ما لهم من حقوق وما عليهم من واجبات، كل هذا الاهتمام أدى بدوره إلى أرتفاع مستوى مهارات تقرير المصير لديهم، وكذلك ارتفاع وعيهم بذواتهم من خلال تحديد ما لديهم من نقاط القوة ونقاط الضعف. وبالتالي ارتفاع تقديرهم لذواتهم بالشكل المطلوب، إلى جانب سهولة تحديد حاجاتهم واهتمامهم نتيجة للبيئة المحيطة سواء أكانت من المجتمع أو الأسرة أو الجامعة التي عادة ما تحدد السلوك والأنماط التي يجب أن يتمثل لها الطالب وهذا ما أدى إلى اتفاق نتيجة البحث الحالي مع نتائج الدراسات والبحوث المذكورة أعلاه.

وبناءً على ما سبق فإن الطلاب ذوي الإعاقة الحسية في المرحلة الجامعية يمتلكون قدرة عالية على تقرير مصيرهم في مختلف الأبعاد التي يقيسها المقياس. مقياس مهارات تقرير المصير يمكن أن يشمل عدة جوانب مثل الاستقلالية، الوعي بالذات، القدرة على اتخاذ القرارات، المهارات الاجتماعية، وغيرها من المهارات التي تساعد الفرد على التحكم في حياته وتحقيق أهدافه. النتائج تشير إلى أن هؤلاء الطلاب لديهم القدرات والمهارات اللازمة للتحكم في مستقبلهم واتخاذ قرارات مستقلة تتعلق بحياتهم الشخصية والأكاديمية والمهنية

كما يمكن تفسير أن مهارة الوعي بالذات هي أكثر مهارات تقرير المصير شيوعًا بين الطلاب ذوي الإعاقة الحسية (سمعية– بصرية) بأن مهارة الوعي بالذات تعني القدرة على فهم الذات بشكل عميق، بما في ذلك الإدراك لنقاط القوة ونقاط الضعف لديه، والاحتياجات، والرغبات، والقيم. أي أن يكون هذا الجانب هو الأكثر شيوعاً يعكس أن الطلاب ذوي الإعاقة

الحسية يمتلكون مستوى عالٍ من الفهم والتقدير لذواتهم، مما يساعدهم على تحديد أهدافهم والسعي لتحقيقها بفعالية. هذا الوعي بالذات يُعد أساسيًا لتقرير المصير، حيث يمكن أن يساعد الأفراد على اتخاذ قرارات مستنيرة تتوافق مع قيمهم وأهدافهم الشخصية.

وفي نفس السياق نجد أن الطلاب ذوي الإعاقة الحسية لديهم القدرة على معرفة ذاتهم وفهمها، حيث تحديد رغباتهم، وإدراك مشاعرهم وسلوكياتهم وقيمتهم الذاتية، وواقعية قدراتهم وإمكاناتهم بتحديد نقاط القوة والضعف الشخصية. وأن هذه المرحلة يستطيع الطلاب ذي الإعاقة الحسية تحديد نقاط قوته ونقاط ضعفه، مما ينعكس على فهمه ووعيه بذاته، والذي بدوره ينعكس في سعيه نحو التنظيم الذاتي وكذلك تمكينه النفسي، وبالتالي يؤدي ذلك إلى تحقيق ذوته، ثم إتخاذ القرار وفي الأخير يؤدي إلى الاستقلال الذاتي والبعد عن الاعتماد على الأخرين، وهذا أمر منطقي حتى يكون الطالب ذي الإعاقة الحسية قادرًا تقرير مصيره بشكل سليم.

بشكل عام، هذه النتائج تؤكد على قدرة الطلاب ذوي الإعاقة الحسية على تقرير مصيرهم وتحقيق الاستقلالية، وتشدد على أهمية توفير الدعم والموارد اللازمة لتعزيز هذه القدرات.

نتائج السؤال الثاني ومناقشتها وتفسيرها:

ينص السؤال الثاني على: ما أكثر أنماط التواصل الأسري المُدركة شيوعًا بين الطلاب ذوي الإعاقة الحسية بالمرحلة الجامعية؟

وللإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والمتوسط الوزني، والمستوى والترتيب لكل بُعد من أبعاد مقياس أنماط التواصل الأسري، ومقارنة كل متوسط بالمعيار الذي تم تحديده في الجدول(١٥) السابق لتحديد المستوى(منخفض– متوسط– مرتفع)؛ وجاءت النتائج كما بالجدول الأتي:

جدول (١٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية
والمستوى والترتيب للأبعاد الفرعية لمقياس أنماط التواصل الأسري

أبعاد المقياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الوزني	المستوى	الترتيب
النمط اللوام	١١.٥٤	٢.٧٤	١.٩٢	متوسط	٥
النمط المشتت	١٥.٦٧	٢.١٥	٢.٢٤	متوسط	٤
النمط العقلاني	١٥.٢٩	١.٣٦	٢.٥٥	مرتفع	٣
النمط المنسجم	١٥.٨٦	٢.٣٠	٢.٦٤	مرتفع	١
النمط المسترضي	٢٠.٠٥	٢.٨٣	٢.٥٦	مرتفع	٢

يتضح من الجدول (١٧) السابق أن:

أ- **جميع أبعاد مقياس أنماط التواصل الأسري** كما يدركها الطلاب ذوي الإعاقة الحسية بالمرحلة الجامعية جاءت بالمستوى المرتفع (النمط المنسجم، والنمط المسترضي، والنمط

العقلاني)، ما عدا النمطين الأول (النمط اللوام)، والبعد الثاني(النمط المشتت) جاءا بالمستوى المتوسط.

ب- **النمط المنسجم** هو النمط الأكثر شيوعًا بين الطلاب ذوي الإعاقة الحسية(السمعية أو البصرية)، حيث جاء بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي(١٥.٨٦)، ثم جاء النمط المسترضي في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٢٠.٠٥)، ثم النمط العقلاني جاء بالمرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (١٥.٢٩)، ثم يليه النمط المشتت بالمرتبة الرابعة بمتوسط حسابي(١٥.٦٧) ، وفي الأخير جاء النمط اللوام بمتوسط حسابي(١١.٥٤).

اتفقت نتائج البحث التالي مع نتائج بعض الدراسات والبحوث منها: دراسة Zhang(2007) التي توصلت إلى أن نمط التواصل الأسري المبني على الحوار كان أكثر شيوعًا لدى أفراد عينة الدراسة من نمط التواصل الأسري المبني على الطاعة والالتزام. وكذلك دراسة سميرة لبزة، ويمينة مداسي (٢٠١٧) التي توصلت إلى أن النمط المنفتح (المنسجم) ذو نمط التواصل الأكثر سيادة إذ يقدر بنسبة ٩٠%، ثم يليه النمط اللامبالي(المشتت) والذي يقدر بنسبة ٨٠% أما بالنسبة لبقية الأنماط تراوحت نسبها المنخفضة ما بين ٥٢.٥% للنمط المتسامح(المسترضي)، والنمط اللائم(اللوام) يقدر بنسبة ٣٥%، أما عن النمط زائد التعقل(العقلاني) فانخفضت نسبته كثيرًا إلى ٢٥% ومنه يمكننا القول أن نمط التواصل السائد داخل النسق الزواجي والوالدي ذو نمط التواصل المنفتح.

ويمكن تفسير ذلك بأن الأبناء ذوي الإعاقة الحسية (السمعية– البصرية) في هذه المرحلة يدركون نمط التواصل المنسجم حيث لديهم توازن، ويستطيعون التكيف مع أفراد الأسرة جميعهم، ويستخدمون أشكال التواصل المختلفة اللفظية منها أو غير اللفظية وفقًا لطبيعة الإعاقة وبشكل متوازن، كما يشاركون أفراد الأسرة في حل المشكلات ولديهم درجة عالية من المصداقية والضمير، كما يشاركون الأخرين في هواياتهم المفضلة، وهذ النمط يعد نمطًا إيجابيًا، وهذا ما يتفق مع مهارة الوعي بالذات الذي يترابط مع النمط المنسجم بعلاقة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) ، بينما النمط اللوام جاء بالمرتبة الأخيرة وارتباطه سالب وضعيف غير دال إحصائيًا مع بعض مهارات تقرير المصير، وموجب مع بعض المهارات الأخرى، وقد يرجع ذلك إلى طبيعة الإعاقة التي تجعل الأسرة أكثر اهتمامًا بأبنائهم ذوي الإعاقة الحسية، وخاصة بأنهم قد واصلو تعليمهم في المرحلة الجامعية ولديهم مستوى طموح يسعون إليه ويتحدون إعاقتهم مما يفرض على أسرهم أن يفخروا بهم ويدعمونهم، وهذا أمر طبيعي ومنطقي حنى يمكنهم من تحديد وتقرير مصيرهم خلال المرحلة الجامعية وما بعدها في المستقبل.

وباالنظر في الأدبيات الحالية حول أنماط التواصل الأسري وتأثيرها على الطلاب ذوي الإعاقة الحسية في المرحلة الجامعية. سأقدم تفسيرًا مبنيًا على الفهم العام لهذه المواضيع وأشير إلى بعض المراجع التي يمكن أن تدعم هذا التفسير.

فجميع أبعاد مقياس أنماط التواصل الأسري كما يدركها الطلاب ذوي الإعاقة الحسية بالمرحلة الجامعية جاءت بالمستوى المرتفع، ما عدا النمط اللوام والنمط المشتت جاءا بالمستوى المتوسط. حيث تشير هذه النتيجة إلى أن الطلاب ذوي الإعاقة الحسية في المرحلة الجامعية يدركون بشكل عام أن تواصلهم الأسري يتسم بالانسجام، الاسترضاء، والعقلانية. هذا يعكس بيئة أسرية داعمة ومتفهمة تسودها الإيجابية والتفاهم. النمط المنسجم والنمط المسترضي والنمط العقلاني يعززون الشعور بالأمان والانتماء ويساهمون في تطوير الثقة بالنفس والاستقلالية لدى الطلاب ذوي الإعاقة الحسية. ومن ناحية أخرى، أن النمط اللوام والنمط المشتت جاءا بالمستوى المتوسط يشير إلى وجود بعض التحديات في التواصل الأسري لكنها ليست سائدة أو مؤثرة بشكل كبير. النمط اللوام قد يعكس بعض التوترات أو النقد الأسري، بينما النمط المشتت يمكن أن يشير إلى عدم الاتساق أو الغموض في التواصل.

وبالنسبة النمط الأكثر شيوعًا بين الطلاب ذوي الإعاقة الحسية. فقد كان النمط المنسجم هو أكثر الانماط شيوعًا بين هؤلاء الطلاب فالنمط المنسجم يعكس التواصل الفعال، والدعم العاطفي، والتفاهم المتبادل بين أفراد الأسرة. أن يكون هذا النمط هو الأكثر شيوعًا يدل على أن الأسر تؤدي دورًا مهمًا في توفير بيئة داعمة تساعد الطلاب ذوي الإعاقة الحسية على التغلب على التحديات وتحقيق النجاح في حياتهم الأكاديمية والشخصية.

– نتائج الفرض الأول ومناقشتها وتفسيرها:

ينص الفرض الأول على أنه: لا يوجد ارتباط دال إحصائيًا بين الدرجة الكلية لمقياس مهارات تقرير المصير وأبعاده الفرعية وبين أنماط التواصل الأسري كما يدركها الطلاب ذوي الإعاقة الحسية بالمرحلة الجامعية.

ولاختبار الفرض تم استخدام معامل ارتباط "بيرسون"، وتتمثل معاملات الارتباط فيما يلي:

جدول (١٨): نتائج معامل ارتباط "بيرسون" بين مهارات تقرير المصير وأنماط التواصل الأسري كما يدركها الطلاب ذوي الإعاقة الحسية بالمرحلة الجامعية ن=(١١٦)

مهارات تقرير المصير	أنماط التواصل الأسرى				
	النمط اللوام	النمط المشتت	النمط العقلاني	النمط المنسجم	النمط المسترضي
مهارة الاستقلالية	٠.١٦٢ –	٠.١١٦ –	٠.١٨٥*	٠.١٨٢*	٠.٤١٧**
مهارة تنظيم الذات	٠.١١٢	٠.١١٧	٠.٠٩٥	٠.١٥٣	٠.٢٥٥**
مهارة التمكين النفسي	٠.٠٤٣ –	٠.٠٣٩	٠.١٠٣	٠.١٦٥	٠.٤١٧**

مهارات تقرير المصير	أنماط التواصل الأسرى				
	النمط اللوام	النمط المشتت	النمط العقلانى	النمط المنسجم	النمط المسترضى
مهارة الوعي بالذات	٠.٠٧٠	٠.١٩٨*	٠.١٤١	٠.٢٧٨**	٠.٤٨٦**
مهارة تحقيق الذات	٠.٠٢٧	٠.١٣٨	٠.٢١٩*	٠.١٥٦	٠.٤١٣**
مهارة اتخاذ القرار	٠.١٨٧*	٠.١١٧	٠.٠٩٢	٠.٠٩٤	٠.٢٦٠**
الدرجة الكلية	٠.٠٤٧	٠.١٦٧	٠.١٨٦*	٠.٢٣٣**	٠.٥٠٠**

**** دال عند مستوى (٠,٠١)** ***** دال عند مستوى (٠.٠٥)**

يتضح من الجدول (١٨) السابق أنه:

١- وجود علاقة ارتباطية سالبة غير دالة إحصائيًا بين كلٍ من مهارة الاستقلالية ونمطي اللوام والمشتت، ومهارة التمكين النفسي وبين النمط اللوام.

٢- وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا (عند مستوى ٠.٠١) بين جميع مهارات تقرير المصير والنمط المسترضي.

٣- وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا (عند مستوى٠.٠٥) بين مهارة الاستقلالية وكلٍ من النمط العقلاني والنمط المنسجم.

٤- وجود علاقة ارتباطية موجبة غير دالة إحصائيًا بين مهارة تنظيم الذات والوعي بالذات وبين النمط اللوام.

٥- وجود علاقة ارتباطية موجبة غير دالة إحصائيًا بين كلٍ من مهارة تنظيم الذات والتمكين النفسي وتحقيق الذات واتخاذ القرار وبين النمط المشتت.

٦- وجود علاقة ارتباطية موجبة غير دالة إحصائيًا بين كلٍ من مهارة تنظيم الذات والتمكين النفسي والوعي بالذات واتخاذ القرار وبين النمط العقلاني.

٧- وجود علاقة ارتباطية موجبة غير دالة إحصائيًا بين كلٍ من مهارة تنظيم الذات والتمكين النفسي وتحقيق الذات واتخاذ القرار وبين النمط المنسجم.

٨- وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥) بين مهارة الوعي بالذات والنمط المشتت، ومستوى(٠.٠١) مع النمط المنسجم.

٩- وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥) بين مهارة تحقيق الذات والنمط العقلاني، وبين مهارة اتخاذ القرار والنمط اللوام.

١٠- وجود علاقة ارتباطية موجبة غير دالة إحصائيًا (ضعيفة) بين الدرجة الكلية لمقياس مهارات تقرير المصير وبين النمط اللوام ، والنمط المشتت.

١١- وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا (عند مستوى ٠.٠١) بين الدرجة الكلية لمقياس مهارات تقرير المصير وبين كلٍ من النمط المنسجم والنمط المسترضي، وعند مستوى (٠.٠٥) بين الدرجة الكلية لمقياس مهارات تقرير المصير وبين النمط العقلاني.

وتتفق نتائج البحث الحالي مع ما توصلت إليه دراسة هويدا زكي(٢٠٢١) من حيث وجود علاقة بين مهارة التنظيم الذاتي والنمط المسترضي عند مستوى (٠.٠١).

ولتفسير النتائج المذكورة فقد أكتفى الباحثان بتفسير العلاقة الارتباطية السالبة وكذلك العلاقة بين الدرجة الكلية لمهارات تقرير المصير، وأنماط التواصل الأسري، فكانت العلاقة الارتباطية السالبة غير الدالة إحصائيًا بين مهارة الاستقلالية ونمطي اللوام والمشتت، ومهارة التمكين النفسي وبين النمط اللوام، وهذا يعني أنه لا يوجد دليل كافٍ يدعم وجود علاقة معنوية بين مهارة الاستقلالية ونمطي اللوام والمشتت، وكذلك بين مهارة التمكين النفسي والنمط اللوام. أي أن العلاقة السالبة تشير إلى أنه مع زيادة مهارة الاستقلالية أو التمكين النفسي، يتوقع نظريًا انخفاض مستويات اللوام والتشتت، لكن نظرًا لعدم دلالتها الإحصائية، لا يمكن الجزم بهذه العلاقة.

وبالنسبة العلاقة الارتباطية الموجبة غير الدالة إحصائيًا بين الدرجة الكلية لمقياس مهارات تقرير المصير وبين النمط اللوام، والنمط المشتت فأشارت النتيجة إلى وجود علاقة ضعيفة وغير معنوية بين القدرة على تقرير المصير وكل من نمطي اللوام والمشتت. والعلاقة الموجبة تعني أنه مع زيادة الدرجة الكلية لمقياس مهارات تقرير المصير، يمكن أن يزداد مستوى اللوام والتشتت، لكن نظرًا لعدم دلالتها الإحصائية، لا يمكن الاعتماد على هذه العلاقة بثقة. وفي الأخير فإن العلاقة الارتباطية الموجبة الدالة إحصائيًا بين الدرجة الكلية لمقياس مهارات تقرير المصير وبين أنماط التواصل الأسري (النمط المنسجم، والنمط المسترضي، والنمط العقلاني) تشير إلى أن هناك علاقة إيجابية بين تطوير مهارات تقرير المصير لدى الفرد ووجود بيئة أسرية تتسم بالانسجام، الاسترضاء، والعقلانية. ويفسر ذلك بأن الأسر التي تتبع النمط المنسجم توفر بيئة داعمة ومحبة، حيث يشعر الأفراد بالأمان لاستكشاف قدراتهم وتطوير مهاراتهم، كما يعزز التواصل المفتوح والصادق الثقة بالنفس والقدرة على اتخاذ القرارات، وهما عنصران أساسيان في تقرير المصير.

أما النمط المسترضي فإن الأسر التي تظهر استرضاءً تعلم أفرادها كيفية التفاوض والتكيف مع الاحتياجات المختلفة، مما يساعد في تطوير مهارات حل المشكلات والمرونة. كما يشير الاسترضاء إلى محاولة إرضاء الآخرين، في سياق داعم، يمكن أن يعزز أيضًا الاستقلالية من خلال تشجيع الفرد على التعبير عن نفسه بطرق تحترم حدود الآخرين. كما أن الأسر التي تعتمد على النمط العقلاني أي العقلانية تشجع على التفكير النقدي وتقييم الخيارات بعناية، مما يعزز قدرة الفرد على اتخاذ قرارات مستقلة ومسؤولة. وتطوير الذات من خلال التركيز على العقلانية الذي يساعد في تطوير مهارات التفكير الذاتي والوعي بالذات، وهي مكونات رئيسية

في تقرير المصير. وبشكلٍ عام فإن العلاقة الارتباطية الموجبة تعكس أن الأسر التي تتميز بالتواصل الفعال، والدعم العاطفي، والتشجيع على الاستقلالية والتفكير النقدي تسهم بشكل مباشر في تطوير مهارات تقرير المصير لدى أفرادها. وهذه البيئة الأسرية توفر الأساس اللازم للفرد ليصبح أكثر استقلالية، واثقًا من قدراته، وقادرًا على التحكم في حياته واتخاذ قرارات مستقلة تعكس قيمه وأهدافه الشخصية. بالتالي، يمكن القول إن وجود بيئة أسرية تتسم بالانسجام، الاسترضاء، والعقلانية لا يساعد فقط في تعزيز الرفاه العاطفي والاجتماعي للفرد، ولكنه يلعب دورًا حاسمًا أيضًا في تمكينه من تطوير مهارات تقرير المصير الضرورية للنجاح في الحياة.

وهذا لا يقلل من قيمة الأنماط الأخرى الشائعة في نطاق الأسرة، فقد يحتاج الوالدين إلى لوم الأبناء نتيجة لخطأ كبير وقع فيه الأبناء (النمط اللوام)، وأوقات نكون منشغلين بالتفكير في مشكلة ما، أو نكون في تواصل اجتماعي مع الأصدقاء في موضوع مهم مما يفقدنا التركيز أثناء تواصلنا مع الأبناء (نمط مشتت)، وعلى ذلك فإن جميع هذه الأنماط وغيرها مكملة لبعضها البعض، ولكل منها وظيفة في الحياة الأسرية، ولا يتم الاكتفاء بنمط أو أسلوب وإهمال أخر، إلا أن الأسر الواعية تحرص على استخدام ما يفيد في صالح الأبناء، وتنشيط طاقتهم، وتوجيههم؛ لتحقيق المهام والأهداف التي يسعون لتحقيقها.

وبالتالي يدل ذلك على أن النمط المنسجم أقل الأنماط توافقًا مع رؤية الطلاب ذوي الإعاقة الحسية داخل أسرهم، بينما النمط المسترضي هو أكثر الأنماط توافقًا مع رؤية الطلاب ذوي الإعاقة الحسية داخل أسرهم، الأمر الذي أدى إلى إرتباطه بالوعي، وإنجذاب الطلاب إلى نحو هذا النمط تحديدًا. فعندما يفكر الطالب في صورة النمط السائد المسترضي القائم على موافقته على كل شئ لإرضاء الآخرين، لذلك فهو لا تستطيع إصدار أحكام نهائية؛ لأنه شخصية مترددة، ولا تعترف بوجود المشكلات، وهذه بدوره ينعكس على مهارات تقرير المصير. وبوجه عام يتضح من نتائج البحث أن النمط المسترضي هو أكثر الأنماط توافقا مع رؤية الطلاب ذوي الإعاقة الحسية داخل أسرهم، الأمر الذي أدى إلى إرتباطه بالوعي، وإنجذاب الطلاب إلى نحو هذا النمط تحديدًا.

- نتائج الفرض الثاني ومناقشتها وتفسيرها:

<u>ينص الفرض الثاني على أنه:</u> لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات الطلاب ذوي الإعاقة الحسية بالمرحلة الجامعية على مقياس مهارات تقرير المصير وفقا لمتغير النوع الاجتماعي (ذكور/ إناث).

ولاختبار الفرض تم استخدام اختبار(ت) لدى عينتين مستقلتين، وذلك لحساب الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات الطلاب ذوي الإعاقة الحسية في الدرجة الكلية

لمقياس مهارات تقرير المصير وأبعاده الفرعية وفقا لمتغير النوع الاجتماعي "ذكور/ إناث"، كما هو موضح فيما يلي:

١- بالنسبة لمتغير النوع الاجتماعي (ذكور/ إناث):

جدول (١٩) نتائج اختبار(ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات كل من الطلاب ذوي الإعاقة الحسية على مقياس مهارات تقرير المصير وفقًا لمتغير النوع الاجتماعي (ذكور/ إناث) ن= (١١٦)

المتغير	ذكور (ن= ٦٢)		إناث (ن= ٥٤)		قيمة (ت)
مهارات تقرير المصير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
مهارة الاستقلالية	١٨.٤٣	٣.٣٢	١٩.٠٦	٢.٨٦	٠.٩٩٥ -
مهارة تنظيم الذات	٢٠.٩٥	٣.٨٩	٢٢.٣٥	٣.٠٤	٢.١٧١ -*
مهارة التمكين النفسي	٢٠.٥٠	٢.٥٥	٢١.٢٨	٢.٢٨	١.٧٣٧-
مهارة الوعي بالذات	٢٤.٤٧	٣.٤٥	٢٤.٩١	٢.٨٣	٠.٧٥٣ -
مهارة تحقيق الذات	٢٠.٠٨	٢.٥٩	٢٠.٩٤	٢.٥٩	١.٧٩٣-
مهارة اتخاذ القرار	١٩.٤٢	٢.٩١	٢٠.٧٢	٢.٧٧	٢.٤٦٩-*
الدرجة الكلية	١٢٣.٩٠	١٣.٥٣	١٢٩.٢٦	١٢.٣٣	٢.٢٣٠-*

** دال عند مستوى (٠,٠١) * دال عند مستوى (٠.٠٥)

يتضح من الجدول (١٩) السابق ما يلي:

أ- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات درجات الطلاب ذوي الإعاقة الحسية بالمرحلة الجامعية في الدرجة الكلية لمقياس مهارات تقرير المصير والبعد الثاني(مهارة تنظيم الذات)، والبعد السادس (مهارة اتخاذ القرار) وفقا لمتغير النوع الاجتماعي (ذكور/ إناث)، وذلك لصالح الإناث.

ب- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب ذوي الإعاقة الحسية بالمرحلة الجامعية في البعد الأول (مهارة الاستقلالية)، والثالث (مهارة التمكين النفسي)، والبعد الرابع(مهارة الوعي بالذات)، والبعد الخامس(مهارة تحقيق الذات) وفقا لمتغير النوع الاجتماعي (ذكور/ إناث).

مما تحقق الفرض جزئيًا وفقا لمتغير النوع الاجتماعي بشكل جزئي، وهناك بعض الدراسات التي اتفقت مع نتائج البحث الحالي وبعضها أختلف معها، حيث أشارت نتائج دراسة كل من أماني نعمان ومحمد حمدان (٢٠١٦) إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب ذوي الإعاقة البصرية على مهارات تقرير المصير تعزى إلى متغير الجنس. في حين اختلفت النتائج التي توصلت إليها دراسة جمعة حلمي (٢٠١٧) بوجود فروق

ذات دلالة إحصائية لدى الطلاب ذوي الإعاقة السمعية والبصرية في تقرير المصير تعزي لمتغير الجنس (ذكور، أناث) لصالح الذكور. بينما اتفقت نتائج البحث الحالي مع دراسة أحمد طلب، وحنان صميلي (٢٠٢٣) التي أسفرت عن وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات الطلبة ذوي الإعاقة العقلية الذكور والإناث في الدرجة الكلية لمقياس مهارات تقرير المصير، وأبعاده الفرعية: تحديد الأهداف، والاختيار لصالح الإناث. كما أضافت دراسة إيمان الزبون (٢٠١٢) بأن النساء ذوات الإعاقة (السمعية، والبصرية، والحركية) يمتلكن مستوى مرتفع من مهارات تقرير المصير في الدرجة الكلية للمقياس وأبعاد التحكم الذاتي، وتنظيم الذات، ومعرفة الذات، وهذا يتفق مع ما سبق ذكره.

ويمكن تفسير ذلك بأن الطلاب ذوي الإعاقة الحسية هم أكثر تنظيما لذواتهم من الطلاب الذكور، وكذلك لديهم القدرة على اتخاذ قرار أكثر من الذكور أيضا لطبيعة الإناث وبوجه عام فهن قادرات على تقرير مصيرهن ويتحدون إعاقتهن أكثر من الذكور لاستكمال تعليمهم الجامعي والنفوق فيه لتعويض ما لديهم من قصور على عكس الطلاب الذكور أكثر ما يشغلهم هو التخرج والعمل بأي وظيفة للاعتماد على نفسه في المستقبل.

ويمكن تفسير النتائج المذكورة فيما يتعلق بمهارات تقرير المصير لدى الطلاب ذوي الإعاقة الحسية في المرحلة الجامعية، مع التركيز على الفروق بين الذكور والإناث. من خلال الفروق التي وجدت بين المجموعات (ذكور وإناث) في البحث الحالي كبيرة بما يكفي لتكوين غير عشوائية، وبالتالي يمكن اعتبارها مهمة من الناحية الإحصائية. ومستوى الدلالة (٠.٠٥) يشير إلى أن احتمالية حدوث هذه الفروق بالصدفة هي ٥% أو أقل. كما أشارت الفروق في مهارات تقرير المصير ومهارة تنظيم الذات واتخاذ القرار إلى أن الإناث ذوات الإعاقة الحسية بالمرحلة الجامعية يتمتعن بمستويات أعلى في هذه المهارات مقارنة بالذكور. هذا قد يعكس اختلافات في كيفية تطور هذه المهارات بين الجنسين أو في كيفية تأثير الإعاقة الحسية على تطورها.

كما وجد أن الفروق في مهارات الاستقلالية، والتمكين النفسي، والوعي بالذات، وتحقيق الذات كانت غير دالة إحصائيا. ويعني أنه لا يوجد اختلاف ملحوظ بين الذكور والإناث ذوي الإعاقة الحسية في هذه المهارات. بمعنى آخر، النوع الاجتماعي لا يؤثر بشكل كبير على تطور هذه المهارات لدى الطلاب ذوي الإعاقة الحسية في المرحلة الجامعية.

وفي الأخير فإن هذه النتائج تقدم رؤى مهمة حول كيفية تأثير الإعاقة الحسية والجنس على تطور مهارات تقرير المصير لدى الطلاب في المرحلة الجامعية. يمكن أن تساعد هذه

المعلومات في تصميم برامج تعليمية وتدخلات مخصصة تأخذ في الاعتبار الاحتياجات المختلفة للطلاب بناءً على جنسهم ونوع إعاقتهم. من المهم أيضًا البحث في الأسباب.

– نتائج الفرض الثالث ومناقشتها وتفسيرها:

ينص الفرض الثالث على أنه: لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات الطلاب ذوي الإعاقة الحسية بالمرحلة الجامعية على مقياس مهارات تقرير المصير وفقا لمتغير نوع الإعاقة (سمعية/ بصرية).

ولاختبار الفرض تم استخدام اختبار(ت) لدى عينتين مستقلتين، وذلك لحساب الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات الطلاب ذوي الإعاقة الحسية في الدرجة الكلية لمقياس مهارات تقرير المصير وأبعاده الفرعية وفقا لمتغير نوع الإعاقة "سمعية/ بصرية"، كما هو موضح فيما يلي:

جدول (٢٠) نتائج اختبار(ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات كل من الطلاب ذوي الإعاقة السمعية، والطلاب ذوي الإعاقة البصرية على مقياس مهارات تقرير المصير ن= (١١٦)

المتغير	إعاقة سمعية (ن= ٦٤)		إعاقة بصرية (ن= ٥٢)		قيمة (ت)
مهارات تقرير المصير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
مهارة الاستقلالية	١٩.٨٨	٢.٨٤	١٧.٣٧	٢.٨٩	٤.٦٨٩**
مهارة تنظيم الذات	٢٢.٢٧	٣.٤٩	٢٠.٧٩	٣.٥٤	٢.٢٥٠*
مهارة التمكين النفسي	٢٠.٨١	٢.٦٥	٢٠.٩٢	٢.١٩	-٠.٢٤٦
مهارة الوعي بالذات	٢٥.١٦	٣.٠٨	٢٤.٠٨	٣.٢٢	١.٨٤١
مهارة تحقيق الذات	٢٠.٤٥	٢.٥٩	٢٠.٥٢	٢.٦٥	-٠.١٣٥
مهارة اتخاذ القرار	٢٠.٠٩	٢.٨٤	١٩.٩٤	٣.٠١	٠.٢٧٨
الدرجة الكلية	١٢٨.٦٦	١٣.١٥	١٢٣.٦٢	١٢.٨٦	٢.٠٧٨*

** دال عند مستوى (٠,٠١) * دال عند مستوى (٠.٠٥)

يتضح من الجدول (٢٠) السابق ما يلي:

أ- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطات درجات كل من الطلاب ذوي الإعاقة السمعية، والطلاب ذوي الإعاقة البصرية في البُعد الأول(مهارة الاستقلالية)، وعند مستوى (٠.٠٥) في البُعد الثاني (مهارة تنظيم الذات)، والدرجة الكلية لمقياس مهارات تقرير المصير لدى لطلاب ذوي الإعاقة الحسية بالمرحلة الجامعية وذلك لصالح الطلاب ذوي الإعاقة السمعية.

ب- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات كل من الطلاب ذوي الإعاقة السمعية، والطلاب ذوي الإعاقة البصرية في البعد الثالث(مهارة التمكين النفسي)، والبعد الرابع(مهارة الوعي بالذات)، والبعد الخامس(مهارة تحقيق الذات)، والبعد السادس(مهارة اتخاذ القرار) لمقياس مهارات تقرير المصير للطلاب ذوي الإعاقة الحسية بالمرحلة الجامعية.

واتفقت نتائج البحث الحالي مع نتائج دراسة كل من جمعة حلمي(٢٠١٧) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقرير المصير تعزي لمتغير نوع الإعاقة (صم، مكفوفين) لصالح الطلاب الصم، ونتائج دراسة علي الوديان (٢٠١٥) التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقرير المصير لدى الطلبة ذوي الإعاقة في الجامعات الأردنية وفقا لمتغير نوع الإعاقة؛ لصالح الطلبة ذوي الإعاقات السمعية مقارنة بكل من زملائهم ذوي الإعاقات البصرية.

واختلفت نتائج البحث الحالي مع ما توصلت إليه نتائج دراسة إيمان الزبون (٢٠١٢) التي أظهرت أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدى النساء ذوات الإعاقة (السمعية/ البصرية/ الحركية) في الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية لمهارات تقرير المصير تعزى لنوع الإعاقة.

وقد يعزى عدم وجود فروق في بعض الأبعاد في البحث الحالي إلى أن العامل الأهم في التأثير على مهارات تقرير المصير هو مستوى القدرات العقلي، ويمكن تفسير وجود الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات درجات كل من الطلاب ذوي الإعاقة السمعية، والطلاب ذوي الإعاقة البصرية في البُعد الأول (مهارة الاستقلالية)، وفي البُعد الثاني (مهارة تنظيم الذات)، والدرجة الكلية لمقياس مهارات تقرير المصير لدى لطلاب ذوي الإعاقة الحسية بالمرحلة الجامعية وذلك لصالح الطلاب ذوي الإعاقة السمعية؛ وهذا يعني أن الفروق بين الطلاب ذوي الإعاقة السمعية والطلاب ذوي الإعاقة البصرية في مهارة الاستقلالية وتنظيم الذات والدرجة الكلية لمقياس مهارات تقرير المصير كبيرة ومهمة إحصائياً. لصالح الطلاب ذوي الإعاقة السمعية، وهذا يعني أن الطلاب ذوي الإعاقة السمعية حققوا متوسطات درجات أعلى في المهارات المذكورة مقارنة بالطلاب ذوي الإعاقة البصرية. وهذا يشير إلى أن الطلاب ذوي الإعاقة السمعية قد يكون لديهم موارد أو استراتيجيات أفضل تساعدهم على تطوير مهارات الاستقلالية وتنظيم الذات بشكل أكثر فعالية.

أما تفسير أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين بين متوسطات درجات كل من الطلاب ذوي الإعاقة السمعية، والطلاب ذوي الإعاقة البصرية في مهارات التمكين النفسي،

الوعي بالذات، تحقيق الذات، واتخاذ القرار، فهذا يعني أنه لم يتم العثور على اختلافات مهمة إحصائياً بين الطلاب ذوي الإعاقة السمعية والبصرية في هذه المهارات. بمعنى آخر، نوع الإعاقة الحسية (سمعية مقابل بصرية) لم يؤثر بشكل كبير على تطور هذه المهارات لدى الطلاب في المرحلة الجامعية.

وفي العموم فإن هذه النتائج تقدم فهماً عميقاً لكيفية تأثير نوع الإعاقة الحسية على تطور مهارات تقرير المصير لدى الطلاب في المرحلة الجامعية. ويمكن استخدام هذه المعلومات لتطوير برامج دعم وتدخلات تعليمية مخصصة تأخذ في الاعتبار الاحتياجات الخاصة لكل مجموعة من الطلاب. ومن المهم أيضاً البحث في العوامل التي قد تسهم في هذه الفروق، مثل الوصول إلى الموارد التعليمية، استراتيجيات التعلم، والدعم الاجتماعي والنفسي.

لتوثيق هذه النتائج في الأبحاث أو الدراسات، يجب الإشارة إلى تفاصيل الدراسة مثل عينة البحث، أدوات القياس المستخدمة، طرق التحليل الإحصائي، وسياق الدراسة. يمكن أيضاً مقارنة هذه النتائج بنتائج دراسات أخرى مماثلة لتقديم رؤية أوسع حول تأثير الإعاقات الحسية على تطور مهارات تقرير المصير.

– نتائج الفرض الرابع ومناقشتها وتفسيرها:

<u>ينص الفرض الرابع على أنه:</u> لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات الطلاب ذوي الإعاقة الحسية بالمرحلة الجامعية على مقياس مهارات تقرير المصير وفقا لمتغير شدة الإعاقة (بسيطة– شديدة).

ولاختبار الفرض تم استخدام اختبار(ت) لدى عينتين مستقلتين، وذلك لحساب الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات الطلاب ذوي الإعاقة الحسية في الدرجة الكلية لمقياس مهارات تقرير المصير وأبعاده الفرعية وفقا لمتغير شدة الإعاقة"بسيطة/ شديدة"، كما هو موضح فيما يلي:

جدول (٢١): نتائج اختبار(ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات كل من الطلاب ذوي الإعاقة الحسية، على مقياس مهارات تقرير المصير وفقًا لمتغير شدة الإعاقة (بسيطة/شديدة) ن= (١١٦).

المتغير	إعاقة بسيطة (ن= ٦٥)		إعاقة شديدة (ن= ٥١)		قيمة (ت) ومستوى دلالتها
مهارات تقرير المصير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
مهارة الاستقلالية	١٩.٠٠	٢.٨٩	١٨.٤٣	٣.٣٨	٠.٩٧٥
مهارة تنظيم الذات	٢١.٥٥	٣.٥٤	٢١.٦٧	٣.٦٥	-٠.١٦٨
مهارة التمكين النفسي	٢٠.٧٤	٢.٢٠	٢١.٠٢	٢.٧٤	-٠.٦١٣
مهارة الوعي بالذات	٢٤.٠٨	٣.٢٣	٢٥.١٦	٣.٠٩	-١.١٧٠

المتغير	إعاقة بسيطة (ن= ٦٥)		إعاقة شديدة (ن= ٥١)		قيمة (ت) ومستوى دلالتها
مهارات تقرير المصير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
مهارة تحقيق الذات	٢٠.٢٣	٢.٥٦	٢٠.٨٠	٢.٦٧	١.١٧٥-
مهارة اتخاذ القرار	١٩.٤٠	٢.٩٦	٢٠.٨٢	٢.٦٦	٢.٧٢٤-**
الدرجة الكلية	١٢٥.٢٩	١٢.٠٩	١٢٧.٨٠	١٤.٥١	١.٠١٧-

**** دال عند مستوى (٠,٠١).**

يتضح من الجدول (٢١) السابق ما يلي:

أ- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) متوسطات درجات الطلاب ذوي الإعاقة الحسية بالمرحلة الجامعية في البُعد السادس **(مهارة اتخاذ القرار)** من مقياس مهارات تقرير المصير لدى لطلاب ذوي الإعاقة الحسية بالمرحلة الجامعية، وفقا لمتغير شدة الإعاقة(بسيطة/ شديدة) وذلك لصالح الطلاب ذوي الإعاقة الشديدة(الصم أو المكفوفين).

ب- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب ذوي الإعاقة الحسية بالمرحلة الجامعية في الدرجة الكلية لمقياس مهارت تقرير المصير، وجميع أبعاده الفرعية، ما عدا البعد السادس **(مهارة اتخاذ القرار)**، وفقا لمتغير شدة الإعاقة (بسيطة/ شديدة).

واتفقت نتيجة البحث الحالي مع نتائج دراسة كل من أماني نعمان ومحمد حمدان (٢٠١٦) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير شدة الإعاقة على مهارات تقرير المصير. وكذلك توصلت نتائج دراسة إبراهيم الغنيمي (٢٠٢٢) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الطلاب ذوي الإعاقة السمعية على مقياس مهارات تقرير المصير (الأبعاد والدرجة الكلية) تعزى لمتغير شدة الإعاقة (صم – ضعاف سمع).

ولتفسير النتيجة السابقة يمكن الاعتماد على الأدبيات الحالية حول تأثير شدة الإعاقة على مهارات تقرير المصير لدى الطلاب ذوي الإعاقة الحسية في المرحلة الجامعية. وأشارت النتائج إلى أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في مهارة اتخاذ القرار بين الطلاب ذوي الإعاقات البسيطة والشديدة، لصالح الطلاب ذوي الإعاقة الشديدة. أي أن الصم وضعاف السمع لديهم القدرة على اتخاذ القرار دون تردد بعكس الطلاب ضعاف السمع الذين يعانون من التذبذب والتردد في الرأي بسبب حيرتهم بين مجتمع السامعين ومجتمع الصم، مما يتسبب في عدم الجرأة في اتخاذ القرار المناسب . وهذا يعكس أن الطلاب ذوي الإعاقة الشديدة، مثل الصم أو المكفوفين، قد طوروا مهارات قوية في اتخاذ القرار ربما كجزء من التكيف مع تحديات إعاقتهم. يمكن الرجوع إلى:

ب- وكذلك يتضح من النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية لمقياس مهارات تقرير المصير وجميع أبعاده الفرعية، باستثناء مهارة اتخاذ القرار، يشير إلى أن شدة الإعاقة لا تؤثر بشكل كبير على تطوير معظم مهارات تقرير المصير. وهذا يمكن أن يعكس أن الطلاب ذوي الإعاقة الحسية، بغض النظر عن شدة إعاقتهم، لديهم القدرة على تطوير مهارات تقرير المصير بشكل متساوٍ في معظم الأبعاد.

ولذا، فإن النتائج تشير إلى أهمية تقرير المصير ومهارة اتخاذ القرار بشكل خاص، في تعزيز الاستقلالية والنجاح لدى الطلاب ذوي الإعاقة الحسية في المرحلة الجامعية. كما يمكن أن تعكس الفروق الملاحظة في مهارة اتخاذ القرار الحاجة إلى توفير دعم مخصص وتدخلات تعليمية تركز على تعزيز هذه المهارة، خاصة للطلاب ذوي الإعاقات البسيطة. وفي نفس السياق تؤكد هذه النتائج على أهمية تطوير برامج تعليمية وتدريبية تأخذ في الاعتبار خصوصيات كل فرد وشدة إعاقته لتعزيز قدراتهم على تقرير المصير.

- نتائج الفرض الخامس ومناقشتها وتفسيرها:

ينص الفرض الخامس على: لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات الطلاب ذوي الإعاقة الحسية بالمرحلة الجامعية على مقياس أنماط التواصل الأسري المُدركة وفقا لمتغير النوع الاجتماعي (ذكور/ إناث).

ولاختبار الفرض تم استخدام اختبار(ت) لدى عينتين مستقلتين، وذلك لحساب الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات الطلاب ذوي الإعاقة الحسية على مقياس أنماط التواصل الأسري المُدركة وفقا لمتغير النوع الاجتماعي"ذكور/ إناث"، كما هو موضح فيما يلي:

جدول (٢٢) نتائج اختبار(ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات
كل من الطلاب ذوي الإعاقة الحسية على مقياس أنماط التواصل الأسري المُدركة
وفقًا لمتغير النوع الاجتماعي (ذكور/ إناث) ن= (١١٦)

المتغير	ذكور (ن= ٦٢)		إناث (ن= ٥٤)		قيمة (ت)
أنماط التواصل الأسري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
النمط اللوام	١١.٢٣	٢.٨٨	١١.٩١	٢.٥٤	-١.٣٤٣
النمط المشتت	١٥.٦٢	٢.١٥	١٥.٧٢	٢.١٧	- ٠.٢٣١
النمط العقلاني	١٥.٤٤	١.٤١	١٥.١٣	١.٣٠	١.٢١٣
النمط المنسجم	١٥.٩٠	٢.٠٧	١٥.٨١	٢.٥٦	٠.٢٠٥
النمط المسترصي	١٩.٦٨	٣.٠١	٢٠.٤٨	٢.٥٧	-١.٥٥٢

** دال عند مستوى (٠.٠١) * دال عند مستوى (٠.٠٥)

يتضح من الجدول (٢٢) السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب ذوي الإعاقة الحسية بالمرحلة الجامعية في جميع الأبعاد الفرعية لمقياس أنماط التواصل الأسري المدركة، وفقا لمتغير النوع الاجتماعي (ذكور/ إناث).

وتتفق هذه النتيجة للبحث الحالي مع نتائج دراسة Olson & Gorall (2003)، ونتائج دراسة Turnbull & Turnbull (2001) حيث توصلوا إلى أن أنماط التواصل الأسري لدى الطلاب ذوي الإعاقة الحسية لا تتأثر بالنوع الاجتماعي.

ولتفسير هذه النتيجة يجب النظر في كيفية تأثير النوع الاجتماعي على التواصل الأسري لدى الطلاب ذوي الإعاقة الحسية في المرحلة الجامعية. حيث أشارت النتيجة السابقة إلى أن النوع الاجتماعي (ذكور/إناث) لا يؤثر بشكل ملحوظ على إدراك أنماط التواصل الأسري بين هؤلاء الطلاب. هذا يمكن أن يعكس أن الديناميكيات الأسرية وأنماط التواصل في الأسر التي لديها أفراد ذوي إعاقة حسية قد تكون موحدة بشكل كبير ولا تتأثر بشكل كبير بالنوع الاجتماعي للفرد.

وفي العموم أشارت النتيجة إلى أن العوامل الأسرية وديناميكيات التواصل قد تكون أكثر تأثيراً على الطلاب ذوي الإعاقة الحسية من النوع الاجتماعي بحد ذاته. هذا يمكن أن يعكس وجود ثقافة أسرية تدعم التواصل الفعال والتفاهم المتبادل بين جميع أفراد الأسرة، بغض النظر عن جنسهم. يؤكد هذا على أهمية النظر إلى الأسرة كوحدة في تقديم الدعم لأفرادها ذوي الإعاقة، ويشير إلى أن تعزيز أنماط التواصل الإيجابية يجب أن يكون هدفاً للتدخلات الأسرية والتعليمية.

– نتائج الفرض السادس ومناقشتها وتفسيرها:

ينص الفرض السادس على: لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات الطلاب ذوي الإعاقة الحسية بالمرحلة الجامعية على مقياس أنماط التواصل الأسري المُدركة وفقا لمتغير نوع الإعاقة (سمعية/ بصرية).

ولاختبار الفرض تم استخدام اختبار(ت) لدى عينتين مستقلتين، وذلك لحساب الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات الطلاب ذوي الإعاقة الحسية على مقياس أنماط التواصل الأسري المُدركة وفقا لمتغير نوع الإعاقة "سمعية/ بصرية"، كما هو موضح فيما يلي:

جدول (٢٣) نتائج اختبار(ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات الطلاب ذوي الإعاقة الحسية على مقياس أنماط التواصل الأسري المُدركة وفقًا لمتغير نوع الإعاقة (سمعية/ بصرية) ن= (١١٦)

المتغير	إعاقة سمعية (ن= ٦٤)		إعاقة بصرية (ن= ٥٢)		قيمة (ت)
أنماط التواصل الأسري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
النمط اللوام	١١.٢٨	٢.٩٦	١١.٨٧	٢.٤٢	-١.١٤٥
النمط المشتت	١٥.٩١	٢.٠٦	١٥.٣٨	٢.٢٥	١.٣٠١
النمط العقلاني	١٥.٠٦	١.٣٤	١٥.٥٨	١.٣٥	-٢.٠٤٨*
النمط المنسجم	١٥.٦٩	٢.٦١	١٦.٠٨	١.٨٦	-٠.٩٠٥
النمط المسترضي	٢٠.٠٩	٣.٧١	٢٠.٠٠	٢.٣٨	٠.١٨٢

*** دال عند مستوى (٠.٠٥).**

يتضح من الجدول (٢٣) السابق ما يلي:

أ- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات درجات الطلاب ذوي الإعاقة الحسية في البعد الثالث (النمط العقلاني) لمقياس أنماط التواصل الأسري المُدركة للطلاب ذوي الإعاقة الحسية بالمرحلة الجامعية، وفقًا لتغير نوع الإعاقة، وذلك لصالح الطلاب ذوي الإعاقة البصرية.

ب- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب ذوي الإعاقة الحسية في البعد الأول (النمط اللوام)، والبعد الثاني(النمط المشتت)، والنمط الرابع (النمط المنسجم)، والنمط الخامس(النمط المسترضي) لمقياس أنماط التواصل الأسري المُدركة للطلاب ذوي الإعاقة الحسية، وفقًا لتغير نوع الإعاقة.

لتفسير النتائج المذكورة، يجب النظر في كيفية تأثير نوع الإعاقة على إدراك أنماط التواصل الأسري لدى الطلاب ذوي الإعاقة الحسية في المرحلة الجامعية. وتشير النتائج إلى أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في النمط العقلاني للتواصل الأسري بين الطلاب ذوي الإعاقة البصرية مقارنة بأنواع الإعاقة الأخرى، بينما لا توجد فروق ملحوظة في الأنماط الأخرى للتواصل الأسري بناءً على نوع الإعاقة. ويعني ذلك أن الطلاب ذوي الإعاقة البصرية قد يميلون أكثر إلى التواصل العقلاني ضمن الأسرة. هذا يمكن أن يعكس كيفية تكيف الأسر التي لديها أفراد ذوي إعاقة بصرية مع التحديات من خلال التركيز على التواصل الواضح والمنطقي لتسهيل الفهم والتفاعل.

أما عن تفسير أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأنماط الأخرى للتواصل الأسري مما يشير إلى أن نوع الإعاقة قد لا يؤثر بشكل كبير على كيفية التواصل الأسري في هذه الأبعاد. وهذا يمكن أن يعكس وجود عوامل أخرى مؤثرة في التواصل الأسري أكثر من نوع الإعاقة نفسه.

وهذه النتائج تشير إلى أهمية التواصل الأسري في دعم الطلاب ذوي الإعاقة الحسية في المرحلة الجامعية. يمكن أن يكون التواصل العقلاني مهماً بشكل خاص للطلاب ذوي الإعاقة البصرية، ربما كوسيلة لتعويض عن التحديات التي تواجههم. يؤكد هذا على أهمية تطوير استراتيجيات تواصل فعالة تتناسب مع احتياجات الطلاب ذوي الإعاقة الحسية، مع الأخذ في الاعتبار أن الأنماط الأخرى للتواصل قد لا تتأثر بشكل كبير بنوع الإعاقة.

– نتائج الفرض السابع ومناقشتها وتفسيرها:

ينص الفرض السابع على: لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات الطلاب ذوي الإعاقة الحسية بالمرحلة الجامعية على مقياس أنماط التواصل الأسري المُدركة وفقا لمتغير شدة الاعاقة (بسيطة/ شديدة).

ولاختبار الفرض تم استخدام اختبار(ت) لدى عينتين مستقلتين، وذلك لحساب الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات الطلاب ذوي الإعاقة الحسية على مقياس أنماط التواصل الأسري المُدركة وفقا لمتغير شدة الإعاقة"بسيطة/ شديدة")، كما هو موضح فيما يلي:

جدول (٢٤): نتائج اختبار(ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات كل من الطلاب ذوي الإعاقة الحسية، على مقياس أنماط التواصل الأسري المُدركة وفقًا لمتغير شدة الإعاقة (بسيطة/ شديدة) ن= (١١٦)

المتغير	إعاقة بسيطة (ن= ٦٥)		إعاقة شديدة (ن= ٥١)		قيمة (ت)
أنماط التواصل الأسري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
النمط اللوام	١١.٢٦	٢.٥٤	١١.٩٠	٢.٩٥	-١.٢٥٤
النمط المشتت	١٥.٤٦	٢.٢٦	١٥.٩٤	٢.٠٠	- ١.٢١٠
النمط العقلاني	١٥.٤٢	١.٣٣	١٥.١٤	١.٤٠	١.٠٩١
النمط المنسجم	١٥.٧٤	٢.٥٦	١٦.٠٢	١.٩٤	- ٠.٦٧٣
النمط المسترصي	١٩.٩٧	٢.٨٠	٢٠.١٦	٢.٨٩	- ٠.٣٥٣

يتضح من الجدول (٢٤) السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب ذوي الإعاقة الحسية بالمرحلة الجامعية في جميع الأبعاد الفرعية لمقياس أنماط التواصل الأسري المدركة، وفقا لمتغير **شدة الاعاقة (بسيطة/ شديدة).**

لا توجد دراسات وبحوث سابقة في حدود إطلاع الباحثين تتفق أو تختلف مع نتائج هذه النتيجة للبحث الحالي، ولكن سيفسر الباحثان هذه النتيجة المتعلقة بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب ذوي الإعاقة الحسية بالمرحلة الجامعية في جميع الأبعاد الفرعية لمقياس أنماط التواصل الأسري المدركة وفقًا لمتغير شدة الإعاقة، يمكن الإشارة إلى عدة دراسات. وواحدة من الدراسات تناولت أساليب التأقلم مع الضغوط لدى طلاب الجامعة ذوي الإعاقات السمعية والبصرية، مشيرةً إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بعض الفئات، مفضلة الطلاب ذوي الإعاقات البصرية في فئة الأداء والطالبات في فئة الإهمال.

مع ذلك، يجب الإشارة إلى أن الأبحاث في هذا المجال قد تكون محدودة وقد لا تغطي بالضبط نفس متغيرات الدراسة المذكورة في السؤال. يعكس هذا التباين في النتائج التحديات المرتبطة بدراسة تأثيرات شدة الإعاقة على الأبعاد المختلفة للتواصل والتفاعل الأسري لدى الطلاب ذوي الإعاقة الحسية.

إن التحديات التي يواجهها الباحثون في هذا المجال تشمل تنوع الإعاقات الحسية وتأثيرها المحتمل على تواصل الطلاب وتفاعلاتهم، بالإضافة إلى صعوبة تحديد وقياس الأبعاد الفرعية لأنماط التواصل الأسري. يمكن أن يساهم فهم هذه الديناميكيات بشكل أفضل في تطوير استراتيجيات دعم فعالة تلبي احتياجات الطلاب ذوي الإعاقة الحسية في البيئة الأكاديمية والأسرية

يتضح من تعكس هذه النتيجة أن الأسر تطور أنماط تواصل معينة تتناسب مع احتياجات أفرادها ذوي الإعاقة الحسية، بغض النظر عن شدة الإعاقة. كما يشير ذلك إلى أن الديناميكيات الأسرية والتواصل تتأثر بعوامل متعددة، وليس فقط بشدة الإعاقة. يمكن أن يكون التواصل الفعال والدعم الأسري مهمين بشكل خاص للطلاب ذوي الإعاقة الحسية في المرحلة الجامعية، مما يساعدهم على التكيف مع التحديات الأكاديمية والاجتماعية.

نظرا لندرة الدراسات والبحوث التي تناولت أنماط التواصل الاسري لدى الطلاب ذوي الإعاقة بصفة عامة، والطلاب ذوي الحسية بالمرحلة الجامعية بصفة خاصة، وترجع أهمية التواصل الأسري إلى تحقيق التعاطف بين أفراد الأسرة، وزيادة مستوى الثقة فيما بينهم، وتعزيز ثقتهم بأنفسهم أكثر من مجرد الاهتمام بالوصول إلى نتائج معينة من هذا التواصل، حيث يشير تحاور أفراد الأسرة إلى اعترافهم بأهمية إعطاء الحق للكبار والصغار للتعبير عن رؤيتهم الخاصة، إلى جانب التوقع بعدم الوصول إلى رؤية موحدة ومتفق عليها فيما بينهم. كما أن ولادة طفل ذي إعاقة عادة ما يؤثر على الأسرة باعتبارها وحدة اجتماعية، بغض النظر عن درجة الإعاقة أو شدتها حيث تلقي الإعاقة بأثارها على العلاقة بين الوالدين، والعلاقة بين أفراد الأسرة

جميعًا، ويؤدي إنجاب طفل معاق في الأسرة إلى تبدد الأحلام في الصورة المثالية التي ينسجها أفراد الأسرة حول الطفل المولود، ويعيق كثرًا من أهداف الأسرة المستقبلية؛ لأن هذا الطفل المعاق سيشغل حيزًا كبيرًا في حياة الأسرة.

ولتفسير هذه النتيجة يجب النظر في كيفية تأثير شدة الإعاقة على إدراك أنماط التواصل الأسري لدى الطلاب ذوي الإعاقة الحسية في المرحلة الجامعية. حيث تشير إلى أن شدة الإعاقة لا تؤثر بشكل ملحوظ على كيفية إدراك الطلاب لأنماط التواصل الأسري.

وتشير ديناميكيات الأسرة إلى أنماط التفاعلات بين الأقارب، أدوارهم وعلاقاتهم، والعوامل المختلفة التي تشكل تفاعلاتهم. نظرًا لاعتماد أفراد الأسرة على بعضهم البعض في الدعم العاطفي، الجسدي، والاقتصادي، فإنهم يُعدون من المصادر الرئيسية للأمان أو الضغط في العلاقات. العلاقات الأسرية الآمنة والداعمة توفر الحب، النصيحة، والرعاية، بينما العلاقات الأسرية المتوترة مثقلة بالجدال، التعليقات النقدية المستمرة، والمطالب الثقيلة. تأثيرات التفاعلات البينية بين أفراد الأسرة طويلة الأمد وتؤثر على تطور ورفاهية الفرد عبر مسارات نفسية اجتماعية، سلوكية، وفسيولوجية. بالتالي، ديناميكيات الأسرة وجودة العلاقات الأسرية يمكن أن تؤثر بشكل إيجابي أو سلبي على الصحة

توصيات البحث:

بناءً على ما سبق من إطار نظري وبحوث سابقة، وفي ضوء ما انتهى إليه هذا البحث من نتائج؛ تم استخلاص بعض التوصيات على أمل أن تسهم في دعم هذه الفئة من الطلاب وتعزيز قدرتهم على تقرير المصير والتواصل الفعال مع أسرهم، كما يلي:

- تعزيز برامج التوعية الأسرية حول أهمية دعم استقلالية أبنائهم ذوي الإعاقة الحسية وتشجيعهم على تقرير المصير.
- تقديم برامج وورش عمل مخصصة للطلاب ذوي الإعاقة الحسية لتطوير مهارات تقرير المصير، مثل تحديد الأهداف، اتخاذ القرارات، حل المشكلات، والاستقلالية الذاتية.
- يجب على المهنيين والأسر العمل على تعزيز أنماط التواصل الإيجابية، مثل الأسلوب المنسجم والمسترضي، لدعم تطوير مهارات تقرير المصير لدى الطلاب ذوي الإعاقة الحسية.
- توفير بيئة تعليمية داعمة تشجع على الدمج الأكاديمي والاجتماعي للطلاب ذوي الإعاقة الحسية، مع التأكيد على أهمية التواصل الفعال مع الأقران والمعلمين.
- توفير خدمات الدعم النفسي والاجتماعي للطلاب ذوي الإعاقة الحسية وأسرهم، لمساعدتهم على التغلب على التحديات النفسية والاجتماعية المرتبطة بالإعاقة.

- يجب توفير تدريب متخصص للمعلمين والمربين حول كيفية دعم تطوير مهارات تقرير المصير وتعزيز التواصل الإيجابي لدى الطلاب ذوي الإعاقة الحسية.
- تشجيع الطلاب ذوي الإعاقة الحسية على المشاركة في الأنشطة الجامعية والمجتمعية، لتعزيز شعورهم بالانتماء وتطوير مهارات التواصل والتفاعل الاجتماعي.

بحوث مقترحة:

في ضوء الإطار النظري، وما أسفرت عنه نتائج البحث الحالي وإمتدادًا، ولما يراه الباحثان استكمالًا لبحثهما؛ توجد مجموعة من المقترحات البحثية التي تستدعي الاهتمام بها ودراستها في المستقبل؛ مثل:

- فعالية برامج التدريب الموجهة نحو تعزيز مهارات تقرير المصير لدى الطلاب ذوي الإعاقة الحسية.
- دراسة العوامل الثقافية والاجتماعية المؤثرة على تطوير مهارات تقرير المصير وأنماط التواصل الأسري لدى الطلاب ذوي الإعاقة الحسية.
- فعالية العلاج الأسري في تحسين التواصل الأسري ومهارات تقرير المصير لدى الطلاب ذوي الإعاقة الحسية.
- مهارات تقرير المصير وأنماط التواصل الأسري لدى الطلاب ذوي الإعاقة الحسية في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية.

المراجع

إبراهيم عبدالفتاح الغنيمي (٢٠٢٢). مهارات تقرير المصير وعلاقتها بالاتجاه نحو التخطيط للانتقال لدى الطلاب ذوي الإعاقة السمعية. مجلة كلية التربية، جامعة الإسكندرية، ٣٢ (٣)، ١٤٣-٢٠١.

أحمد على طلب، وحنان علي صميلي (٢٠٢٣). تقرير المصير وعلاقته بالمهارات الاجتماعية لدى الطلبة ذوي الإعاقة العقلية. *مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية*، كلية التربية، جامعة سوهاج، ١٤(١٤)، ٦١١-٦٥٩.

إسحاق محمود صيام (٢٠١٦). مفهوم الذات وعلاقته بالكفاءة الاجتماعية لدى الطلبة المكفوفين. *مجلة كلية التربية*، جامعة أسيوط، ٣٢(٢) ١١٤-١٥٩.

آمال أبوداود، وجمال الخطيب (٢٠١٧). الرضا عن الحياة وعلاقته بكل من مهارات تقرير المصير والأمل لدى المراهقين ذوي الإعاقة في الأردن. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث* – العلوم الإنسانية، ٣١(١١)، ١٨٨٩-١٩١٠.

آمال عبد السميع باظة (٢٠٠٩). السلوك التوكيدى وعلاقته بكفاءة إدارة الوقت لدى المراهقين المكفوفين. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، ١٩(٦٣)، ١-٢٣.

أماني عزت نعمان، ومحمد أكرم حمدان(٢٠١٦). مستوى امتلاك الطلبة ذوي الإعاقة البصرية لمهارات تقرير المصير مقارنة بأقرانهم المبصرين. *مجلة المعهد الدولي للدراسة والبحث* – جسر (GISR)، بريطانيا، ٢(٤)، ١-١٢.

أميرة طه بخش (٢٠٠٦). جودة الحياة وعلاقتها بمفهوم الذات لدى المعاقين بصريًا والعاديين بالمملكة العربية السعودية. *مجلة كلية التربية* ، جامعة طنطا، (٣٥)، ٢-٢٢.

إيمان الزبون (٢٠١٢). مهارات تقرير المصير والتخطيط الموجه ذاتيًا للنساء ذوات الإعاقة في الأردن. *رسالة دكتوراه غير منشورة*، الجامعة الأردنية، عمان الأردن.

إيمان جميات (٢٠١٩). أساليب التواصل الأسري وعلاقته بأنماط التفاعل لدى تلاميذ المرحلة النهائية بثانوية المدخل الغربي. *رسالة ماجستير غير منشورة*، جامعة محمد بوضياف بالمسيلة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم الاجتماع.

إيمان خليف الزبون، وجميل محمود الصمادي (٢٠١٤). مؤشرات تقرير المصير في برامج التربية الخاصة في الأردن. *مجلة الدراسات التربوية والنفسية*، جامعة السلطان قابوس، ٨(٢)، ٣٣٣-٣٤٧.

تركي عبدالله القريني (٢٠١٧). واقع تقديم مهارات تقرير المصير للتلاميذ ذوي الإعاقات المتعددة وأهميتها لهم من وجهة نظر معلميهم. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، جامعة البحرين، ١٨(٢)، ١٩٣-٢١٩.

جمعة فاروق حلمي (٢٠١٧). مناصرة الذات وعلاقتها بتقرير المصير لعينة من المعاقين سمعيا وبصريًا. *مجلة البحث العلمي في التربية*، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس، ٩(١٨)، ٤٧٥- ٤٩٦.

رحماني شرفية (٢٠١٨). أساليب التواصل الوالدية داخل الأسرة. *مجلة تطوير للبحوث الفلسفية والاجتماعية والنفسية*، ٥ (٢)، ٢٣١- ٢٤٤.

ريم محمود غريب (٢٠١٥). امتلاك الطلبة ذوي اضطراب التوحد لمهارات تقرير المصير من وجهة نظر المعلمين. *مجلة كلية التربية*، جامعة الأزهر،٣٤ (١٦٤)، ٢٣٣-٢٦٢.

زياد أمين بركات (٢٠٠٥). العلاقة التفكير التأملي والتحصيل لدى عينة من الطالب الجامعيين وطلاب الثانوية العامة في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، جامعة البحرين، ٦(٤)، ٩٧-١٢٦.

زينب محمود شقير (٢٠٠٩). *الكفيف وضعيف البصر(ط ٣)*. القاهرة: دار النهضة المصرية.

سارة علي الأسود (٢٠٢١). المشكلات الأسرية في ظل جائحة كورونا وعلاقتها بالتواصل الأسري كما تدركها ربات الأسر. *مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية*، كلية التربية النوعية، جامعة المنيا- مصر، ٧ (٣٦)، ٩٧ – ١٦٥.

سعيد عبدالرحمن محمد (٢٠٠٨). فاعلية العلاج المعرفي السلوكي في تحسين التقبل الاجتماعي المدرك لدى المراهقين ضعاف السمع. *رسالة دكتوراة غير منشورة*، كلية التربية، جامعة بنها.

سعيد كمال عبد الحميد (٢٠٠٩). *التقييم والتشخيص لذوي الاحتياجات الخاصة*. الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة.

سمير المختار السيد؛ نجاح جمعة أبوحرارة (٢٠٢٠). التواصل الأسري وانعكاسه على الاستقرار الأسري- دراسة ميدانية على عينة من أعضاء هيئة التدريس المتزوجين بكلية جامعة الزاوية، *مجلة رماح للبحوث والدراسات*، (٤٢)، ٤٥٧-٤٨٠.

سميرة رزاق لبزة ، يمينة السعدية مداسي(٢٠١٧). أنماط التواصل السائدة داخل النسق الأسري لأطفال في وضعية إعاقة. *رسالة ماجستير*، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي.

سميرة محمد شند وآمنة شعبان السيد وأشرف محمد عبدالحليم (٢٠١٧). الخصائص السيكومترية لمقياس التواصل الأسري كما يدركه عينة من المراهقين. *مجلة الإرشاد النفسي*، مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس– مصر، (٤٩)، ٤١٥– ٤٣٥.

طارق عبد الرؤوف عامر، وربيع عبد الرءوف محمد (٢٠٠٨). *الإعاقة البصرية*. القاهرة: مؤسسة طيبة.

عادل عبدالله محمد (٢٠٠٤). *الإعاقات الحسية*. القاهرة: دار الرشاد.

عبد االله محيميد العصيمي (٢٠١٧). أنماط التواصل الأسري وعلاقتها بالمرونة النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الطائف. *مجلة الإرشاد النفسي*، مركز الإرشاد النفسي. السعودية، (٤٩)، ٢١٦–٢٥٨.

عبد الصبور منصور محمد (٢٠٠٣). *مقدمة في التربية الخاصة: سيكولوجية غير العاديين وتربيتهم*. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

عبد العزيز السيد الشخص (١٩٩٧). *اضطرابات النطق والكلام : خلفيتها، تشخيصها، أنواعها، علاجها*. الرياض: شركة الصفحات الذهبية المحدودة

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

عبدالله مسعود الزهراني؛ وسعيد أحمد الغامدي (٢٠٢٠). أنماط التواصل الأسري وعلاقته بالكفاءة الاجتماعية لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة المخواه. *مجلة بحوث التربية النوعية*، كلية التربية النوعية، جامعة المنصورة– مصر، (٥٨)، ٦٠٩–٦٤٢.

علي أحمد الوديان (٢٠١٥). العلاقة بين تقدير المصير ونوعية الحياة لدى الطبة ذوي الإعاقة في الجامعات الاردنية. *رسالة ماجستير*، كلية التربية ، جامعة اليرموك.

فتحي عبد الرحمن الضبع (٢٠٠٨). *المعاقون بصريًا: رؤية جديدة للحياة ودراسة في البعد المعنوي للشخصية*. القاهرة: دار العلم والايمان للنشر والتوزيع.

فيوليت إبراهيم؛ ومحمود يوسف؛ وأماني علي (٢٠١٤). برنامج قائم على الإرشاد السلوكي لتدعيم مهارات التواصل وخفض أشكال العنف لدى عينة من المراهقين. *مجلة الإرشاد النفسي*، مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، (٣٩)، ٧٧٩–٧٩٨.

محمد مصطفى عبد الرازق ومحمود محمد الطنطاوي (٢٠٢١). فعالية برنامج تدريبي في تنمية مهارات تقرير المصير وتحسين جودة الحياة لدى عينة من طلاب الجامعة المكفوفين. *المجلة التربوية*، كلية التربية، جامعة سوهاج، ٨٥، ٨٧٩– ٩٥٠.

محمود محمد إمام (٢٠١٧). تدريب المراهقين ذوي الإعاقة على مهارات تقرير المصير وأثره على دعم الاستقرار النفسي و الاجتماعي وتحسين جودة الحياة. ورقة بحثية مقدمة *للملتقى السابع للجمعية الخليجية للإعاقة*، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس(٢٨-٣٠ مارس ٢٠١٧)، ١-٢١.

مدحت محمد أبو النصر(٢٠٠٥). الإعلام ومتحدو الإعاقة. *مجلة خطوة*، المجلس العربي للطفولة والتنمية، (٢٧)، ٣٤-٣٦.

مصطفى هيلات؛ ومحمد القضاه؛ وجعفر البابعة (٢٠٠٨). العلاقة بين أنماط التنشئة الأسرية والاضطرابات الانفعالية لدى طلبة الصف السادس الأساسي الذكور. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس*، ٦(١)، ١١-٤٢.

مصطفي عشوي ومروان دويدي(٢٠٠٦). تأثير أنماط المعاملة الوالدية في الصحة النفسية لطالب وطالبات الثانوي في المنطقة الشرقية في المملكة العربية السعودية. *مجلة الطفولة العربية*، ٧(٢٧)، ٣٥-٥٦.

مغاوري عبدالحميد عيسى؛ وعبدالله محيميد العصيمي (٢٠١٧). أنماط التواصل الأسري وعلاقته بالمرونة النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية في الطائف. *مجلة الإرشاد النفسي*، مركز الإرشاد النفسي، جامعة عيمن شمس، ٤٩، ٢١٧- ٢٥٨.

منى مصطفى الزاكي (٢٠١٢). أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الطفل المعاق وعلاقتها بسلوكه الاستقلالي. *مجلة بحوث التربية النوعية*، جامعة المنصورة (٢٥)، ٢٥٧-٣٠٢.

نجاة توفيق (٢٠٠٣). البيئة الأسرية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى التلاميذ المتفوقين والعاديين. *مجلة كلية التربية*، جامعة أسيوط، ١٩(١)، ٨٦٢ – ٨٨٥.

نهلة فرج الشافعي(٢٠٢٠). فعالية الإرشاد المختصر المتمركز حول الحل في تنمية بعض مهارات تقرير المصير لدى المراهقين المكفوفين. *المجلة التربوية*، كلية التربية، جامعة سوهاج، ٧٦،٢٢٨٣- ٢٣٦٢.

هالة خير سناري إسماعيل (٢٠١٧). مهارات تقرير المصير وعلاقتها بجودة الحياة لدى المراهقين ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة. *مجلة التربية الخاصة*، كلية التربية، جامعة الزقازيق، ٥(١٨)، ١-٤٥).

هدية سالم المواجدة (٢٠٢١). مستوى امتلاك الطلبة ذوي الإعاقة السمعية لمهارات تقرير المصير مقارنة مع الطلبة العاديين من وجهة نظر معلميهم. *رسالة ماجستير*، كلية الدراسات العليا، جامعة مؤتة.

هناء إسماعيل شلبي (٢٠٢٢). أنماط التواصل الأسري وعلاقتها بفاعلية الذات الاجتماعية لدى طلبة الجامعة. *مجلة دراسات الخدمة الاجتماعية*، ٢(٥٧)، ٢٤١-٢٧٤.

هويدا فضل زكي(٢٠٢١) أنماط التواصل الأسري كما يدركها الأبناء وعلاقتها بالذكاء الشخصي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي. *رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية التربية، جامعة حلوان.

وردة برويس، ونجاة هادف، وهديفة بوحلاب (٢٠٢٠). تأهيل ذوي الإعاقة الحسية للانخراط في سوق العمل. *المجلة العلمية للتربية الخاصة*، ٢(٣)، ٢٥٩-٢٨٥.

Ademokoya, J. (2008). Classroom communication and placement of the deaf child in an inclusive class. Journal of Human Ecology 23 (3), 203-209

Alruwaili, H. (2018). *A comparative study of parents and educators perceptions regarding self-determination levels of students with intellectual disability* (Doctoral dissertation, Saint Louis University). Retrieved from https://doi.org/10.13140/RG.2.2.20152.19204

Altena, A., Boersma, S., Beijersbergen, M., & Wolf, J. (2018). Cognitive coping in relation to self-determination and quality of life in homeless young adults. *Children and Youth Services Review, 94*, 650-658.

Bermer, V., & Fox, R. (1998). Parental discipline and behavior problem in young children. *Journal of Genetic Psychology, 159*(3), 251-257.

Biggs E., Carter E., Gustafson J. (2017). Efficacy of peer support arrangements to increase peer interaction and AAC use. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities, 122(1), 25–48.* https://doi.org/10.1352/1944-7558-122.1.25.

Boehm, T., Carter, E., & Taylor, J. (2015). Family quality of life during the transition to adulthood for individuals with intellectual disability and/or autism spectrum disorders. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities, 120*(5), 395-411. https://doi.org/10.1352/1944-7558-120.5.395

Bomar, B. (2017). *The role of online academic coaching on levels of self-determination of college students with learning disabilities* (Doctoral dissertation, Texas Woman's University). Retrieved from [database name or URL if available]

Brotherson, M., Cook, C., Erwin, E., & Weigel, C. (2008). Understanding self-determination and families of young children with disabilities in home environments. *Journal of Early Intervention, 31*(1), 22-43. https://doi.org/10.1177/1053815108324445

Chao, P. (2019). Using self-determination of senior college students with disabilities to predict their quality of life one year after graduation. *European Journal of Educational Research, 7*(1), 1-8.

Chao, P., Chou, Y., & Cheng, S. (2019). Self-determination and transition outcomes of youth with disabilities: Findings from the special needs education longitudinal study. *Advances in Neurodevelopmental Disorders, 3*(2), 129-137.

Cheng, S., & Sin, K. (2019). Thinking styles and self-determination among university students who are deaf or hard of hearing and hearing university students. *Research in Developmental Disabilities, 85*, 61-69.

Cmar, J., & Markoski, K. (2019). Promoting self-determination for students with visual impairments: A view of the literature. *Journal of Visual Impairments & Blindness, 13*(2), 100-113.

Collins, G., & Wolter, J. A. (2022). Facilitating postsecondary transition for deaf and hard of hearing students and promoting academic success through self-determination skills. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 49*(2), 176-188.

Emanuela, Z. (2019). Self-determination and quality of life: A comparison of the measurement scales for students with intellectual disabilities. *Journal of Child and Adolescent Psychiatry, 1*(1), 24.

Erwin, E. & Brown, F. (2003). From Theory to Practice A Contextual Framework for Understanding Self-Determination in Early Childhood Environments. *Infants and young children,*16(1), 77-87.

Field, S., Martin, J., Miller, R., Ward, M., & Wehmeyer, M. (1998). Self-determination for persons with disabilities: A position statement of the division on career development and transition. *Career Development for Exceptional Individuals, 21*(2), 113-128.

Frasier, T. (2016). *An examination of the relationship between students with learning disabilities and self-advocacy/self-determination as a predictor of post-secondary school success* (Doctoral dissertation, Auburn University). Retrieved from https://etd.auburn.edu/handle/10415/5397

Garrels, V., & Arvidsson, P. (2019). Promoting self-determination for students with intellectual disability: A Vygotskian perspective. *Learning Culture and Social Interaction, 22*, 1-31.

Jaiyeola, M., & Adeyemo, A. (2018). Quality of life of deaf and hard of hearing students in Ibadan metropolis, Nigeria. *PLoS ONE, 13*(1), e0190130. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0190130

Jinda, I. (2009). Generalisation and maintenance of social skills of visually impaired and blind children. *Indian Journal of Disability and Rehabilitation, 8*(1), 1-12.

Johnson, A. (2006). Becoming fully intelligent. *Encounter, 19*(4), 40-60.

Kaiser, A., & Hancock, T. (2003). Teaching parents new skills to support their young children's development. *Infants & Young Children, 16*(1), 9-21.

Karvonen, M., David, W., & Algozzine, B. (2004). Putting self-determination into practice. *Exceptional Children, 71*(1), 23-41. https://doi.org/10.1177/001440290407100102

Kemb, P. (2017). *Fostering self-determination in students with intellectual disabilities: Secondary special education teachers' self-reported approaches, barriers, and support needs* (Doctor of Education). Northcentral University.

Koerner, A., & Fitzpatrick, M. (2006). Family communication patterns theory: A social cognitive approach. In *Engaging theories in family communication: Multiple perspectives* (pp. 50-65).

Konarska, J. (2003). Childhood experiences and self-acceptance of teenagers with visual impairment. *International Journal of Special Education, 18*(2), 52-56.

Lee, H., Palmer, B., Turnbull, P., & Wehmeyer, L. (2006). A model for parent-teacher collaboration to promote self-determination in young children with disabilities. *Teaching Exceptional Children, 38*(3), 36-41.

Lee, Y. (2021). *Promoting self-determination among deaf students and its role in transition facilitation to workforce* (Unpublished doctoral dissertation). University of Kansas.

Mayer, D. (2008). Personal intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality, 27*(3), 209-232.

McLeod, J., & Chaffee, S. (1973). Interpersonal approaches to communication research. *American Behavior Scientist, 16*, 469-499.

Mumbardó-Adam, C., Guàrdia-Olmos, J., & Giné, C. (2018). Assessing self-determination in youth with and without disabilities: The Spanish version of the AIR self-determination scale. *Psicothema, 30*(2), 238-243.

Olson, D., & Gorall, D. (2003). Circumplex model of marital and family systems. In F. Walsh (Ed.), *Normal family processes: Growing diversity and complexity* (3rd ed., pp. 514–548). The Guilford Press.

Parsons, T., & Bales, R. (1955). *Family, socialization, and interaction process*. Free Press.

Patrick, L., Edwards, C., Kushalnagar, P., Topolski, T., Schick, B., Skalicy, A., & Sie, K. (2018). Caregiver-reported indicators of communication and social functioning for young children who are deaf or hard of hearing. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*.

Peralta, F., & Arellano, A. (2010). Family and disability: A theoretical perspective on the family-centered approach for promoting self-determination. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 8*(3), 1339–1362.

Petronio, S. (2002). Boundaries of *privacy: Dialectics of disclosure*. State University of New York Press.

Ritchie, L., & Fitzpatrick, M. (1990). Family communication patterns: Measuring intrapersonal perceptions of interpersonal relationships. *Communication Research, 17*(4), 523-544.

Robinson, L., & Lieberman, B. (2004). Effects of visual impairment, gender, and age on self-determination. *Journal of Visual Impairments & Blindness, 98*, 351-366.

Rowe, D., Alverson, C., Unruh, D., Fowler, C., Kellems, R., & Test, D. (2015). A Delphi study to operationalize evidence-based predictors in secondary transition. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals, 38*(2), 113-126.

Salehi, M., Ahmadi, M., & Noei, R. (2012). The relationship between family communication patterns and internet addiction. *International Journal of Psychology and Behavioral Research, 1*(1), 27-31.

Satir, V. (1972).people making.New York: Science and Behavior books.

Shearman, S., & Dumlao, R. (2008). A cross-cultural comparison of family communication patterns and conflict between young adults and parents. *Journal of Family Communication, 8*(3), 186-211.

Shogren, A., Palmer, B., Wehmeyer, L., Williams-Diehm, K., & Little, D. (2008). Effect of intervention with the self-determined learning model of instruction on access and goal arrangement. *Remedial and Special Education*. Advance online publication. https://doi.org/10.1177/0741932511410072

Shogren, K., Wehmeyer, M., Little, T., Forber-Pratt, A., Palmer, S., & Seo, H. (2017). Preliminary validity and reliability of scores on the self-determination inventory: Student report version. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals, 40*(2), 92-103.

Thoma, A., & Getzel, E. (2022). Effectiveness of self-determination in supporting the transition of deaf and hard of hearing students to post-

secondary education: Perspectives of students and teachers. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 234-242.

Turnbull, A., Turnbull, R., & Wehmeyer, M. (2010). *Exceptional lives: Special education in today's schools* (6th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.

VandenBos, R. (2015). *APA dictionary of psychology*. American Psychological Association.

Waynned, W. (1999). Psychotherapy with deaf children. *Dissertation Abstracts International, 54*(11), 4034-4035.

Wehmeyer, M., Abery, B., Mithaug, D. E., & Stancliffe, R. (2003). *Theory in self-determination: Foundations for educational practice*. Springfield, Illinois: Charles C Thomas Publisher, LTD.

Wehmeyer, M., Parent, W., Lattimore, J., Obremski, S., & Poston, D. (2009). Promoting self-determination and self-directed employment planning for young women with disabilities. *Journal of Social Work in Disability & Rehabilitation, 8*(4), 117-131.

Zhang, Q. (2007). Family communication patterns and conflict styles in Chinese parent-child relationships. *Communication Quarterly, 55*(1), 113–128.

Zheng, C., Erikson, A., Kingston, N., & Noonan, P. (2014). The relationship among self-determination, self-concept, and academic achievement for students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 47*(5), 462-474.