فعالية برنامج قائم على نظرية المرونة المعرفية لتنمية مهارات مناصرة الذات واتخاذ القرار للتلاميذ الصم بالمرحلة الإعدادية

د. أشرف صلاح أحمد عثمان

مدرس بقسم الإعاقة السمعية

كلية علوم ذوي الاحتياجات الخاصة جامعة بني سويف

مستخلص البحث:

هدف هذا البحث إلى قياس فعالية برنامج قائم على نظرية المرونة المعرفية فى تنمية مهارات مناصرة الذات واتخاذ القرار للتلاميذ الصم بالمرحلة الإعدادية، وتكونت عينة البحث من (32) تلميذًا وتلميذةً من التلاميذ الصم بالمرحلة الإعدادية، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما تجريبية (16) تلميذًا وتلميذة، والأخرى ضابطة (16) تلميذًا وتلميذة، تراوحت أعمارهم الزمنية بين (14– 17) سنة، ودرجة ذكائهم بين (90– 100) درجة، وتمثلت أدوات البحث في مقياس مهارات مناصرة الذات، ومقياس مهارات اتخاذ القرار(إعداد الباحث)، وتم تطبيق البرنامج القائم على نظرية المرونة المعرفية على مدار(20) جلسة، وذلك على مدى (7) أسابيع تقريبًا بواقع (3) جلسات أسبوعيًا، وأسفرت نتائج البحث عن فعالية البرنامج القائم على نظرية المرونة المعرفية فى تنمية مهارات مناصرة الذات واتخاذ القرار للتلاميذ الصم بالمرحلة الإعدادية، وقد أوصى البحث بضرورة تضمين مهارات مناصرة الذات واتخاذ القرار بمناهج الصم بالمرحلة الإعداية.

الكلمات المفتاحية: المرونة المعرفية – مناصرة الذات – اتخاذ القرار – الصم.

The effectiveness of a program based on the theory of cognitive flexibility to develop self-advocacy and decision-making skills for deaf students in the preparatory stage

Dr. Ashraf Salah Ahmed Othman
Lecturer at the Department of Hearing Impairment
Faculty of Science for People with Special Needs, Beni Suef University

Abstact:

The research aimed to measure the effectiveness of a program based on the theory of cognitive flexibility on developing self-advocacy and decision-making skills for deaf students in the preparatory stage. The research sample consisted of (32) deaf male and female students in the preparatory stage. They were divided into two groups, one of them is experimental (16) male and female, and the other is control (16) male and female students, their ages ranged between (14-17) years, and their intelligence degree ranged between (90-100) degrees. The research tools were the scale of self-advocacy skills, and decision-making skills (prepared by the researcher). The program based on the theory of cognitive flexibility was applied over a period of (20) sessions, over a period of approximately (7) weeks, with (3) sessions per week. The results of the research revealed the effectiveness of the program based on the theory of cognitive flexibility on developing self-advocacy and decision-making skills for deaf students in the preparatory stage. The research recommended the necessity of including self-advocacy and decision-making skills in the curricula of the deaf in the preparatory stage.

Keywords: Cognitive flexibility - self-advocacy - decision-making – deaf

أولًا: مقدمة البحث:

يعد فقدان حاسة السمع من المشكلات التي تحد من قدرة الفرد على التواصل والتوافق والاندماج في المجتمع، خاصة في بيئة تعليمية مجتمعية تفتقر في مكونها البشري والمادي ما يساعد ذوي الإعاقة السمعية على معرفة حقوقهم وواجباتهم.

ومن فئات ذوي الإعاقة السمعية – الصم– حيث يؤثر الصممم على العديد من جوانب الشخصية؛ اللغوية، التعليمية، الاجتماعية، النفسية، مما يجعلهم في عزلة عن مجتمع السامعين، وصعوبة التواصل معهم والتعبير عن مشاعرهم واحتياجاتهم، واتخاذ القرارات الخاصة بهم والتي تنظم شؤون حياتهم، الأمر الذي يحتم القائمين على تربية وتعليم فئة الصم بإعداد برامج تخفف من آثار الصمم على شخصية الفرد.

وتعد المرونة المعرفية بعد مهم من أبعاد الشخصية الإنسانية، وهي تقوم على التوافق مع التغيير في المفاهيم والأفكار، كما تتضمن المثابرة في اكتساب أنماط جديدة في السلوك، وترك أنماط أخرى قديمة وثابتة، فهي تتضمن مستويين من العمل العقلي الذي يقوم به الفرد:

الأول: تجاوز الفرد لمعتقداته وأفكاره القديمة.

الثاني: التكيف مع المواقف الجديدة (بدوية محمد، 2021، ص. 2).

وأشار محمد عبد العزيز (2020، ص. 303) إلى أن المرونة المعرفية تؤدي دورًا مهمًا ومستمرًا في معظم نواحي التعلم الإنساني من معرفة ولغة وإدراك وتعلم، حيث توجه سلوك المتعلم وتساعده على تغيير وتنويع طرق التعامل العقلي مع المشكلات بحسب طبيعتها، لذلك فهي نظرية بنائية للتعلم والتعليم لعلاج المشكلات المرتيطة باكتساب المعرفة المتقدمة؛ حيث يتم تقديم المعرفة والمحتوى للمتعلم في المرحلة التمهيدية بالشكل الذي يساعده على تذكرها، وفي المرحلة المتقدمة من اكتساب المعرفة لابد للمتعلم أن يفهم المحتوى بعمق وأن يكون قادرًا على مناقشتها وتطبيقها بمرونة في مواقف أخرى.

وأشار نافز أحمد (2013، ص ص. 334– 335) أن المرونة المعرفية هي " القدرة على تغيير الاستراتيجيات المعرفية التي يستخدمها الفرد لمعالجة الظروف والمواقف الجديدة وغير المتوقعة"، وهذا التعريف يتضمن ثلاثة عناصر أساسية هي:

أولًا: المرونة قدرة، وبالتالي يمكن أن تكتسب وتنمى من خلال التدريب.

ثانيًا: تشير إلى تغيير في الاستراتيجيات المعرفية التي يستخدمها الفرد والتي تعتبر سلسلة من العمليات التي تبحث في حل المشكلة وتشمل تقييم الخصائص المختلفة للمتغير وتوليد البدائل والمفاضلة بينهما ومن ثم اختيار الحل الأنسب.

ثالثًا: هذا التغيير يحدث لمواجهة الظروف والمواقف الجديدة وغير المتوقعة في البيئة.

وتشير دراسة Madewell& Pobce-Garcia (2016) إلى أن جوهر نظرية المرونة المعرفية يكمن في جعل المتعلم قادرًا على التعامل مع المواقف المختلفة بطرق وأساليب متنوعة، خاصة عندما يواجه مواقف جديدة، فالمرونة المعرفية تقوم على التوافق والتكيف مع التغيير في المفاهيم والأفكار، فهي تمكن المتعلم من حل المشكلات ومواجهة التحديات بطرق غير تقليدية.

وقد تناولت دراسة Al-maehy& Rady (2019) المرونة المعرفية لتلاميذ المرحلة الإعدادية، وأكدت على أهمية المرونة المعرفية لدى التلاميذ في توجيههم معرفيًا وسلوكيًا للتعامل المواقف المختلفة.

وقد حظي مصطلح مناصرة الذات باهتمام العديد من المهتمين بحقوق ذوي الإعاقة ومنهم الصم؛ حيث يشير هذا المصطلح إلى الأشخاص ذوي الإعاقات الذين يحكمون السيطرة على حياتهم الخاصة، بما في ذلك تحملهم المسؤولية، والدفاع عن حقوقهم، حيث يعد مصطلح مناصرة الذات من المفاهيم الداعمة لدى المعاق فهي تساعده في الدفاع عن ذاته بشكل فعال، ومعرفة حقوقه وواجباته، وعرضها بثبات ووضوح للآخرين مما يعزز من ثقته بنفسه ويدعم احترامه لذاته، ويعظم قدرته على تقرير مصيره، ويجعله يعمل تجاه حل المشكلات التي قد تواجهه، ومن ثم يصبح إيجابيًا في اتخاذ قراراته، ومحققًا نجاحات مستقبلية(حنان دسوقي، 2020، ص ص. 1014 - 1017).

ومناصرة الذات تعبر عن سعي الفرد الدئم للسيطرة على حياته، من خلال وعيه بذاته ومعرفته لجوانب قوته وضعفه، وتحديد متطلباته، والتعبير عنها للآخرين الذين يمكنهم مساندته، وقد أشارا Sian& Christine (2017)، إلى أنها مهارات تُكسب ذوي الإعاقة قدرة على المطالبة بحقوقهم بصفة فردية، بحيث لا يحتاجون لدعم من الآخرين، وبذلك فإن المستويات العليا لدى الفرد من مناصرة الذات تساعده في الدفاع عن ذاته وتدعيمها بشكل فعال، مما يعزز ثقته بنفسه، ويظهر هذا قيمة مكونات مناصرة الذات للأصم في تعزيز

قدرته على تحديد احتياجاته ومتطلباته والدفاع عنها، ومعرفة حقوقه وواجباته، وتحمل المسؤولية، والتواصل مع الآخرين.

وقد أوصت دراسة جمعة فاروق(2017)، بضرورة إعداد برامج تنمي مهارات مناصرة الذات للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في كافة المراحل التعليمية، لأن ذلك سوف يزيد من دافعيتهم وشعورهم بالرضا والسعادة التي تعتبر من بدايات الوصول إلى التمكن من مهارات تقرير المصير، كما أوصت بضرورة توفير فرص مناصرة الذات لذوي الإعاقات المختلفة كي يستخدموا هذه المهارات في الإعداد لحياتهم.

وتتأثر عملية اتخاذ القرار بمجموعة من العوامل أهمها ما ذكرته دراسة محمد إبراهيم؛ إيمان محمد (2018)، ودراسة حسن سعد؛ إبراهيم سيد(2019)، ودراسة رضا عبد الرازق(2021)، والتي تتمثل في القيم والأحكام الشخصية للفرد، والعوامل النفسية تؤثر في اتخاذ القرار السليم، والميول والطموحات لها دور مهم في اتخاذ القرار، ومفهوم الذات، والميل إلى المخاطرة، والانفعال، والمعلومات المتاحة التي تختلف من يوم إلى آخر، والوقت المتاح لاتخاذ القرار، والبيئة المحيطة بِمُتَّخِذِ القرار، والخبرات السابقة.

وفي نفس السياق أشارت دراسة أحمد عطية (2016) إلى أن الأهمية القصوى لعملية اتخاذ القرار، مساعدة المتعلم على التريث والتأمل والتدبر، وتحمل المسئولية، والاستقلالية، وعدم الاندفاع عند دراسة جميع العوامل المؤثرة في القرار، وكذلك تمكنه من الاستفادة من الخبرات الماضية، وعدم تكرر أخطائه السابقة، والتمهل قبل اتخاذ قررات جديدة، أو قررات مماثلة لقرارته السابقة.

وذكر فاروق الروسان (2016) أن عملية التواصل هي بمثابة الحلقة التي تربط ما بين الفرد والبيئة المجتمعية المحيطة به، وتؤثر الإعاقة السمعية على جميع نواحي النمو للأصم؛ حيث تظهر مشكلات سلوكية ونفسية واجتماعية وانفعالية، مما يسبب عزلتهم في المجتمع، ويؤدي ذلك إلى تدني بمستوى الخبرات والنضج في عملية اتخاذ القرار.

وفي ضوء العرض السابق – والذي يبين حاجة التلاميذ الصم إلى تنمية مهارات مناصرة الذات؛ كي يستطع التحدث عن احتياجاته ومتطلباته، ويدرك نقاط القوة والضعف لديه، ويتحمل المسؤولية، ويتخذ قرارات صائبة في حياته، ويتمكن من حل مشكلاته بما يتوافق مع المتغيرات ويتواصل جيدًا مع الآخرين، لتتحق له الاستقلالية والمشاركة الفعالة في

المجتمع- يرى الباحث أهمية بناء برنامج قائم على نظرية المرونة المعرفية لتنمية مهارات مناصرة الذات، ومهارات اتخاذ القرار لدى التلاميذ الصم بالمرحلة الإعدادية.

: ثانياً: مشكلة البحث

تتبع مشكلة البحث الحالي مما أكدت عليه الدراسات التي تناولت مناصرة الذات واتخاذ القرار لدى المتعلمين وبعض فئات الإعاقات؛ ومنها دراسة جمعة فاروق(2017)، التي أوصت بضرورة إعداد وتنفيذ برامج تنمي مهارات مناصرة الذات للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في كافة المراحل التعليمية وفي المناهج الدراسية، لأن ذلك سوف يزيد من دافعيتهم وشعورهم بالرضا التي تعتبر من بدايات الوصول إلى التمكن من مهارات تقرير المصير، كما أوصت بضرورة توفير فرص مناصرة الذات لذوي الإعاقات المختلفة كي يستخدموا هذه المهارات في الإعداد لحياتهم.

وذكر كل من عادل عبدالله (2011، ص.213)، السيد عبد القادر (2014، ص ص. 151- 153)، فؤاد عيد (2012، ص ص. 57- 64) أن الصم لديهم الشعور بالضجر والعزلة والقلق والخوف وتدني مفهوم الذات، ومشكلات تكيفية في نموهم الاجتماعي، وصعوبة التعبير عن أنفسهم، وأقل تحملًا للمسؤولية، ويجدون صعوبة في التحاور مع الآخرين، وضعف الثقة بالنفس.

وقد أشارت دراسة سماح صالح (2019)، إلى أن التدريب على مهارات مناصرة الذات يزيد من التمكين النفسي المتمثل في الشعور بالكفاءة الذاتية، والرضا عن الحياة، والقدرة على اتخاذ القرارات الصائبة، ويساعد على تنمية الوعي بنقاط الضعف، وتحقيق نوعية حياة أفضل.

وأشار Friedman (2017) أن المناصرة الذاتية تعني أن يكون الطالب قادرًا على الدفاع عن حقوقه ومسؤولياته، والتحدث عن نفسه، مما يدعم استقلالية الفرد وقدرته على اتخاذ قراراته الخاصة، وقد أثبتت دراسة Zuber (2019) فاعلية المناصرة الذاتية وانعكاسها إيجابيًا على الثقة بالنفس، والعيش المستقل، والتوظيف.

وأشارت دراسات كل من (Cuenca- Carlimo et al, 2013, Daly-Cano et al,2015, Cuenca- Carlimo et al, 2018,Zhang,2019, Anderson,2022) إلى أن تعلم مهارات مناصرة الذات تعد من أدلة التنبؤ بالنجاح في التعليم والتوظيف، حيث يتوقع من المتعلمين أن يكونوا أكثر استقلالية، وإدراكًا للذات ومعرفة

بمواطن قوتهم، واهتماماتهم واحتياجاتهم وممارسة المزيد من المسؤلية في تعليمهم وأهدافهم المستقبلية، ويحسن من مهارات التواصل لديهم، ولابد من دمج مهارات اتخاذ القرار وحل المشكلات، وتحديد الأهداف، والمناصرة الذاتية في البرامج التعليمية لتعزيز نجاح الطلاب، خاصة طلاب التربية الخاصة.

وقد أشارت دراسة لطيفة أحمد (2020) إلى ارتباط مهارة المناصرة الذاتية بنجاح الطالب في التعليم والتوظيف في مرحلة ما بعد المدرسة، وذكرت أن المناصرة الذاتية ومعرفة الطالب من ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية لحقوقه من أفضل المواقف لتحقيق التخطيط الانتقالي الفعال، أي ما بعد مرحلة الثانوية.

ودراسة فاروق الروسان (2016) التي أشارت إلى أن الإعاقة السمعية تؤدي إلى تدني بمستوى الخبرات والنضج في عملية اتخاذ القرار، وأشارت دراسة زهراء جميل (2019) إلى أن الإعاقة السمعية تشكل عائقًا كبيرًا في عملية اتخاذ القرار للصم، حيث يعانون من صعوبة في اتخاذ القرار، نتيجة عزلتهم وعدم اندماجهم في المجتمع، وهذا نتيجة لقلة الوعي والتثقيف من قبل المعلمين والمناهج التي تجعلهم غير قادرين على اتخاذ القرار المهني المناسب مما أدى إلى محدودية المهن.

وعليه يحاول الباحث الاعتماد على مبادئ واستراتيجيات المرونة المعرفية فى إعداد برنامج لتنمية مهارات مناصرة الذات واتخاذ القرار للصم مما يساعدهم على المرونة والتعبير عن احتياجاتهم، والاستقلالية، ومعرفة حقوقهم، والتواصل مع الاخرين، واتخاذ القرارات المهمة في حياتهم المستقبلية.

وفي حدود علم الباحث، توجد ندرة في الدرسات التي تناولت المناصرة الذاتية واتخاذ القرار للتلاميذ الصم، خاصة التي تتناول برامج لتنمية تلك المهارات.

وفي ضوء ما تقدم تمثلت مشكلة البحث في ضعف مستوى مهارات مناصرة الذات واتخاذ القرار للتلاميذ الصم بالمرحلة الإعدادية؛ وهذا ما جعل الباحث يقترح برنامجًا قائمًا على نظرية المرونة المعرفية لتنمية مهارات مناصرة الذات واتخاذ القرار للتلاميذ الصم بالمرحلة الإعدادية. **وعليه صِيغت أسئلة البحث فيما يلي الأسئلة التالية:**

1. ما مهارات مناصرة الذات للتلاميذ الصم بالمرحلة الإعدادية ؟
2. ما مهارات اتخاذ القرار للتلاميذ الصم بالمرحلة الإعدادية ؟

3. ما التصور المقترح لبرنامج قائم على نظرية المرونة المعرفية لتنمية مهارات مناصرة الذات واتخاذ القرار للتلاميذ الصم بالمرحلة الإعدادية. ؟
4. ما فعالية البرنامج القائم على نظرية المرونة المعرفية لتنمية مهارات مناصرة الذات واتخاذ القرار للتلاميذ الصم بالمرحلة الإعدادية؟

:ثالثاً:أهداف البحث

هدف هذا البحث إلى:

1. تنمية مهارات مناصرة الذات للتلاميذ الصم بالمرحلة الإعدادية.
2. تنمية مهارات اتخاذ القرار للتلاميذ الصم بالمرحلة الإعدادية.
3. قياس فعالية البرنامج القائم على نظرية المرونة المعرفية في تنمية مهارات مناصرة الذات للتلاميذ الصم بالمرحلة الإعدادية.
4. قياس فعالية البرنامج القائم على نظرية المرونة المعرفية في تنمية مهارات اتخاذ القرار للتلاميذ الصم بالمرحلة الإعدادية.

:رابعاً: أهمية البحث

أ: الأهمية النظرية:

1- التأصيل النظري لبعض المتغيرات الحديثة نسبيًا في مجال الإعاقة السمعية والتي تتمثل في المرونة المعرفية ومناصرة الذات واتخاذ القرار للصم، لما لها من دور مهم في حياتهم.

2- تأتي أهمية البحث الحالي من ندرة البحوث العربية والأجنبية – في حدود ما اطلع عليه الباحث- التي تناولت فاعلية برنامج قائم على نظرية المرونة المعرفية في تنمية مهارات مناصرة الذات واتخاذ القرار للتلميذ الصم بالمرحلة الإعدادية.

3- إبراز دور كل من المرونة المعرفية في تنمية مهارات مناصرة الذات ومهارات اتخاذ القرار للصم.

4- إبراز نوع العلاقة بين تنمية مهارات مناصرة الذات واتخاذ القرار للتلاميذ الصم بالمرحلة الإعدادية.

ب: الأهمية التطبيقية:

1. تصميم بعض المقاييس المقننة لقياس متغيرات البحث والتي يمكن استخدامها في بحوث أخرى.
2. القائمين على تربية وتعليم الصم: قد يساعد هذا البحث في بناء مقررات تشتمل على موضوعات وأنشطة تساعد في تنمية مهارات مناصرة الذات واتخاذ القرار للتلاميذ الصم.
3. للتلاميذ الصم: قد يفيد هذا البحث في تنمية مهارات مناصرة الذات ومهارات اتخاذ القرار للتلاميذ الصم في المرحلة الإعدادية.
4. معلمي الصم: إمداد المعلمين ببعض الإجراءات والأنشطة التدريسية التي تمكنهم من تنمية مهارات مناصرة الذات ومهارات اتخاذ القرار للتلاميذ الصم..
5. الباحثين: قد يساهم هذا البحث في فتح آفاق جديدة للبحث العلمي حول مناصرة الذات واتخاذ القرار لفئات الإعاقة السمعية، والإعاقات الأخرى.

خامساً: خطوات البحث وإجراءاته:

سار البحث وفقًا للخطوات والإجراءات الآتية:

أ: دراسة نظرية تتضمن: مراجعة البحوث، والدراسات، والأدبيات التربوية ذات الصلة بموضوع البحث.

ب: دراسة تجريبية تتضمن:

1. إعداد مقياس مناصرة الذات للتلاميذ الصم بالمرحلة الإعدادية.
2. إعداد مقياس اتخاذ القرار للتلاميذ الصم بالمرحلة الإعدادية.
3. بناء البرنامج القائم على نظرية المرونة المعرفية في تنمية مهارات مناصرة الذات واتخاذ القرار للتلاميذ الصم بالمرحلة الإعدادية.
4. التطبيق القبلي لأدوات البحث على عينة البحث التجريبية والضابطة.
5. إجراء تجربة البحث، وتطبيق البرنامج القائم على نظرية المرونة المعرفية في تنمية مهارات مناصرة الذات واتخاذ القرار للتلاميذ الصم بالمرحلة الإعدادية على عينة البحث التجريبية.

6. التطبيق البعدي لأدوات البحث على عينة البحث التجريبية والضابطة.
7. رصد النتائج، وتحليلها، وتفسيرها في ضوء فروض البحث، وتقديم التوصيات، والبحوث المقترحة.

سادساً: مصطلحات البحث:

1. البرنامج :

يمكن تعريف البرنامج إجرائيًا بأنه: "مجموعة من الإجراءات، والمفاهيم، والخطوات المنظمة والمخططة بناءً على أسس علمية تتضمن مجموعة من المهارات، والأنشطة، والخبرات والتقنيات في ضوء مبادىء نظرية لبمرونة المعرفية التي تساعد فى تنمية مهارات تنمية مهارات مناصرة الذات واتخاذ القرار للتلاميذ الصم بالمرحلة الإعدادية".

2. المرونة المعرفية:

عرفها Dennis& Vander (2010, p.244) " بأنها القدرة على التحول الذهني للتكيف والتوافق مع المؤثرات المتغيرة، والقدرة على إنتاج حلول بديلة للمواقف الصعبة".

وتعرف إجرائيًا بأنها" قدرة التلميذ الأصم على التوافق والتكيف لحل المشكلات التي تواجهه في بيئته من خلال وعيه بذاته، ومعرفة حقوقه، والتواصل، وإعادة هيكلة معارفه السابقة في بناء معارف جديدة والمفاضلة بين البدائل المتاحة لاتخاذ قرارًا مناسبًا".

3. مناصرة الذات:

عرفها Briggs(2014) بأنها" قدرة الفرد على التواصل بشكل فعال مع احتياجاته، وتفهم نقاط القوة والضعف، واتخاذ قرارات واعية، وتوصيل ذلك للآخرين".

وتعرف إجرائيًا بأنها" قدرة الأصم على تحديد احتياجاته، ومعرفة نقاط قوته وضعفه، ومعرفة حقوقه والدفاع عنها، والتواصل مع الآخرين، واتخاذ قرارات مناسبة، وتحفيز زملائه ومساعدتهم على النجاح، وتتحدد إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ الأصم على مقياس مناصرة الذات المعد لذلك".

4. اتخاذ القرار:

يعرف فتحي عبد الرحمن (2013، ص.336) اتخاذ القرار بأنه" عملية تفكير مركبة تهدف إلى اختيار أفضل البدائل أو الحلول المتاحة للفرد في موقف معين من أجل الوصول إلى تحقيق الهدف المرجو".

ويعرف إجرائيًا بأنه" عملية عقلية تبدأ بتشخيص المشكلة وتحديدها، ثم جمع معلومات حول المشكلة، وإيجاد حلول، ثم اختيار أنسب هذه الحلول، ثم تنفيذ القرار، وتتحدد إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ الأصم على مقياس مهارات اتخاذ القرار المعد لذلك".

5. التلميذ الأصم:

يعرف عبد المطلب القريطي (2005، ص.299) الصم بأنهم" أولئك الذين لا يمكنهم الانتفاع بحاسة السمع في أغراض الحياة العادية سواء من ولدوا منهم فاقدي السمع تمامًا، أو بدرجة أعجزتهم عن الاعتماد على آذانهم في فهم الكلام وتعلم اللغة، أما من أصيبوا بالصمم في طفولتهم المبكرة قبل أن يكتسبوا الكلام واللغة مباشرة لدرجة أن آثار هذا التعلم تلاشت تمامًا مما يترتب عليه في جميع الأحوال افتقاد القدرة على الكلام وتعلم اللغة".

ويعرف إجرائيًا بأنه " تلاميذ المرحلة الإعدادية فاقدي السمع، يستخدمون لغة الإشارة والهجاء الأصبعي ولغة الشفاة للتواصل، وتتراوح قدرتهم السمعية من (70– 90) ديسيبل".

سابعاً: الإطار النظري، والدراسات السابقة:

أ : المرونة المعرفية:

1– **المفهوم:** يعرفها Rhodes, Rozell (2017,p.375) بأنها" القدرة على استيعاب المعلومات والمفاهيم التي تم تعلمها مسبقًا لتوليد حلولاً جديدة لمشكلات جديدة".

وتعرفها آمنة قاسم؛ سحر محمود (2018، ص ص.89– 90) بأنها " القدرة على التكيف مع مواقف الحياة المتنوعة والجديدة عن طريق تغيير الأساليب التي يستخدمها الفرد لمواجهة هذه المواقف، بالإضافة إلى التفكير في بدائل متنوعة لحل المشكلات، واختيار البديل المناسب للموقف".

ومما سبق يمكن تعريفها بأنها" قدرة الفرد على التكيف مع المواقف والمشكلات الجديدة من خلال استدعاء وإعادة هيكلة وربط المعرفة السابقة بالمعلومات الجديدة، وإنتاج حلولًا مناسبة للمواقف الجديدة".

2- أنواع المرونة المعرفية:

صنف كل من Suryavanshi (2015) ؛ Utech(2015) المرونة المعرفية إلى نوعين:

1- المرونة التكيفية: وهي قدرة الفرد على التغيير في أساليب تفكيره حينما تواجهه مشكلة معينة وتتطلب حلًا، وذلك من خلال التغيير في وجهته المعرفية.

2- المرونة التلقائية: وهي قدرة الفرد على إنتاج أكبر قدر ممكن من الأفكار المتنوعة حول موقف ما، والانتقال من فكرة إلى أخرى حول مشكلة ما، ومدى تنوع الأفكار والحلول التي أنتجها دون التقيد بإطار معين حول الموقف أو المشكلة التي تواجهه.

3- أهمية المرونة المعرفية:

أشار كل من رمضان حسن (2015، ص.389)، مروة صلاح (2017، ص.301)، دعاء محمد (2022، ص. 203)، إلى أهمية المرونة المعرفية؛ والتي تتمثل في:

1. تساعد المتعلم في أن يكون متوازنًا في أمور حياته، ويبتعد عن التطرف في الحكم على الأمور، واتخاذ القرارات ومسايرة الآخرين في بعض المواقف وفق قناعته التي تتطلب نهجًا ديمقراطيًا.
2. تجعل المتعلم أكثر إيجابية في تعامله مع ما يدور حوله، وتُكون لديه حب الاستطلاع.
3. تجعل لدى المتعلم قابلية لتفهم الطرف الآخر، وتفتح باب الحوار، وتوسع مجال الصراحة بين الأفراد، مما يساعد على التوازن المعرفي.
4. تساعد المتعلم على تغيير وتنويع طرق التعامل العقلي مع الأمور بحسب طبيعتها، بتحليل صعوبتها إلى عوامل يمكن الإحاطة بها والاستفادة منها في إيجاد الحلول.
5. توفر لسلوك الفرد السيطرة الإرادية على استراتيجياته المعرفية وتشجيعه على الاستمرار في مواجهة الصعوبات، ولها دور إيجابي على إدارة الوقت والاتصال الإيجابي بالآخرين.
6. تساعد الفرد على التصرف في المواقف الجديدة، مما يساعده على فهم الواقع، والتكيف معه، وتحقيق أهدافه وفقًا لمتطلبات البيئة.

ويرى Gunduz (2013) أن المرونة المعرفية من الخصائص النفسية الإيجابية التي تمكن الفرد من حل المشكلات بشكل فعال، والتكيف الإيجابي مع المتطلبات الموقفية

للمشكلة قيد الحل، والانتقال من فكرة لأخرى، والنظر للمشكلة من زوايا مختلفة، وتوليد حلولًا بديلة متعددة.

وقد أشارت العديد من الأبحاث إلى فاعلية المرونة المعرفية في تحسين طريقة التفكير لدى المتعلم مثل دراسة Pyone(2012)، وكذلك دراسة Johnco,et,al(2013)، والتي أشارت إلى فعالية التدريب على المرونة المعرفية في اكتساب مهارات معرفية جديدة، وكذلك دراسة Rhodes& Rozell(2017) أشارت إلى فاعلية المرونة المعرفية في اكتساب المعرفة المتقدمة.

ويمكن توضيح أهمية المرونة المعرفية للصم؛ والتي تتمثل في:

- مساعدتهم في التواصل مع الآخرين.
- قبول الرأي الآخر والابتعاد عن التعصب للرأي، والجمود الفكري.
- الثقة بالنفس وتقدير الذات.
- التعلم المستمر، والحوار البناء مع الآخرين مما يساهم في الدمج في المجتمع.
- التعاون والتشاور مع المحيطين قبل اتخاذ القرار.
- إيجاد حلولًا بديلة متعددة للمواقف الصعبة.
- التحكم في المواقف الصعبة.
- دمج المعارف الجديدة مع السابقة وتنظيمها للوصول لحلول مناسبة للمواقف التي يتعرض لها.
- معرفة نقاط القوة واستغلالها، ومعرفة نقاط الضعف وعلاجها.
- اتخاذ قرارات تناسب الموقف، من خلال توليد عدد كبير من الأفكار.

4- مبادىء نظرية المرونة المعرفية:

أشارت دراسات كل من يسرا شعبان؛ إحسان شكري (2016)، أحمد عبد الهادي (2018)، Al-maeahy&Rady (2019)، هبة فؤاد (2020)، عبد الخالق فتحي (2021) إلى مجموعة من المبادىء والتي تتمثل فيما يلي:

- تأكيد مبدأ الترابط والتشابك للمعرفة المقدمة مع المعرفة السابقة، مع تجنب التبسيط الزائد للمعرفة؛ لتعزيز فهم المتعلم للمحتوى الأكاديمي، وتحسين التحصيل الأكاديمي لديهم.

- التعلم عملية بنائية ومستمرة؛ يقوم فيها المتعلم بتنظيم تراكيبه المعرفية، وتعديلها بحيث تفضي الخبرات الجديدة إلى التطبيق المرن لمعرفتهم في المواقف الجديدة.
- التعلم يحدث في سياق طبيعي " غير المصطنع" من خلال تقديم المعرفة للمتعلمين من واقع حياتهم وخبراتهم السابقة، والربط بين مصادر المعرفة المختلفة.
- التعلم عملية نشطة من خلال المشاركة النشطة والفعالة للمتعلم في اكتساب المعرفة المعقدة، وربطها بما هو موجود في بنيته المعرفية، ودور المعلم في التوجيه والإرشاد.
- التعلم هو عملية إعادة بناء المتعلمين لمعاني جديدة داخل سياق معرفتهم الآتية مع خبراتهم السابقة، والتي تعد ضرورية لحدوث التعلم الجديد حيث يبني المتعلم خبرته الجديدة في ضوء معرفته السابقة.
- التعلم قائم على بنية المعرفة وليس نقلها للمتعلم، من خلال بناء معرفته بنفسه وعمل مخططات معرفية مبنية على الخبرات الواقعية والتجارب السابقة.
- التعلم قائم على ربط المفاهيم المجردة بأمثلة واقعية لتحقيق فهم أعمق لهذه المفاهيم، وتوفير الفرصة لتطبيق المعرفة السابقة في المواقف الجديدة.
- يقود الاتزان لحدوث التعلم بحيث يُوضع المتعلم في موقف يجد فيه بنيته المعرفية الحالية غير مناسبة لتعلم ما يود تعلمه فيشعر بحالة من عدم الاتزان، فيحدث تغييرًا في البنية المعرفية لديه ليستعيد هذا التوازن.
- يبني المتعلم معرفته الحالية على أفضل وجه عندما يواجه بموقف أو مهمة أو مشكلة حقيقية ترتبط بالواقع الذي يعيشه.

ب: مناصرة الذات:

مع الاهتمام بحقوق ذوي الإعاقة بصفة عامة، برز مصطلح مناصرة الذات لمساعدة ذوي الإعاقة على الوعي بذاتهم ومعرفة نقاط قوتهم وضعفهم، ومعرفة حقوقهم والدفاع عنها، والتعبير عنها من خلال التواصل مع الآخرين.

1- مفهوم مناصرة الذات:

أشار Avant (2013,p.7) أن هذا المفهوم يشير إلى " قدرة الفرد على التحدث بنفسه عن نفسه، وأوضاع حياته، والدفاع عن احتياجاته، ويعبر عن سعي الشخص الدائم

للسيطرة على حياته، من خلال معرفته لذاته وتشخيصه لنقاط قوته وضعفه وتحديد متطلباته وتوصيلها للآخرين".

وعرفه كل من حمدي محمد، هيام صابر، عمرو مبروك (2019) بأنه " مجموعة من السلوكيات التي تعبر عن قدرة الأفراد عن التحدث عن احتياجاتهم في ضوء فهم نقاط قوتهم وضعفهم، والوصول إلى أكبر قدر ممكن من الاستقلالية والمشاركة الكاملة في الحياة الاجتماعية".

ويعرفها الباحث بأنها" مجموعة من المهارت التي يحتاج إليها الأصم لتحقيق توافقه مع المجتمع، من خلال وعيه بذاته – نقاط قوته وضعفه– ومعرفة حقوقه، والتواصل مع الآخرين، ومساعدته للآخرين".

2- أسباب وتحديات يمكن أن تكون هي المسؤولة عن نقص مهارات مناصرة الذات للصم:

أشار كل من Stuntzner& Hartley (2015,p.16)، سماح صالح (2019، ص.19) إلى هذه الأسباب والتحديات، فيما يلي:

- قد يكون الأبناء لآباء سامعين على غير دراية بسبل تعزيز مناصرة الذات لدى أبنائهم المعاقين.
- التأخر اللغوي ونقص وسائل الاتصال التي تؤثر على قدرة الطفل عن التعبير عن احتياجاته بشكل كافٍ للآخر.
- نقص الخبرات البيئية الكافية لتعزيز المناصرة الذاتية لديهم، ولذلك فإن الحاجة ماسة لتمتع الصم بمهارات مناصرة الذات.
- عدم الإلمام باحتياجات التواصل المطلوبة، وشعورهم بالتهميش الاجتماعي.
- التصورات المجتمعية السالبة تجاههم، مما تجعلهم يشعرون بعدم الثقة، ويحد من قدرتهم على القيادة التي تعتبر إحدى مهارات مناصرة الذات.
- اختلاف طرق التواصل؛ فبعضهم يتواصل بالشفاه، وبعضهم بالإشارات، وبعضهم بالتواصل الكلي.
- صعوبة البعض في الدفاع عن أنفسهم بسبب مخاوف شخصية، أو احتمال تعريض أنفسهم لردود فعل سلبية والتي قد تشعرهم بالخيبة خاصة عندما تتعلق بالرفض.

- مناصرة الذات تبدأ من الاعتقاد الداخلي للفرد بأنه يستحق ذلك، وهذا الشعور قد لا يأتي بشكل طبيعي للأشخاص الذين لديهم إعاقة.

3- يضاف إلى ما سبق ربما أسباب وتحديات يمكن أن تكون هي المسؤولة أيضًا عن نقص مهارات مناصرة الذات للصم:

- تعليم الصم ما زال في مدارس معزولة، بالإضافة إلى صعوبة استكمال تعليمهم الجامعي، مما يؤثر على توافقهم النفسي والاجتماعي.
- التأخر الأكاديمي لدى كثير من التلاميذ الصم، حيث تعاني نسبة كبيرة منهم من ضعف في مهارات القراءة والكتابة، مما يؤدى لشعورهم بأنهم أقل من الآخرين.
- ضعف برامج التأهيل المهني للصم في بعض المدارس، مما يضع أمامهم مستقبل غامض الملامح.
- افتقار العديد من أفراد المجتمع لطرق التواصل مع الصم، مما يؤدي إلى صعوبة التواصل والتفاهم معهم، وبالتالي لا يستطيعونالتعبير عن احتياجاتهم وحقوقهم.

4- أهمية تنمية مهارات مناصرة الذات للصم:

أوضحت دراسة Hewett,Douglas& Keil (2016) أن مناصرة الذات تعد مهارة يستخدمها جميع الأشخاص مدى الحياة، وتعد أكثر ضرورة للأشخاص ذوي الإعاقة، وهي مهارة يعمل المعلمون على تنميتها من خلال المنهج الإضافي، وتشير هذه المهارات التي يستخدمها الفرد للتواصل والتعبير عن احتياجاته للوصول إلى حقوقه.

وتوصلت دراسة جمعة فاروق (2017)، ودراسة سماح صالح (2019)، إلى أن الأفراد ذوي الإعاقة بإمكانهم الدفاع عن حقوقهم وقضاياهم إذا أتيحت لهم الفرص الكافية لمناصرة ذاتهم، ليتمكنوا من التخطيط لإدارة حياتهم، وإتاحة البدائل الممكنة لهم في اتخاذ قرارات حياتهم دون تأثير أو تحكم من الآخرين، وأن التدريب على مهارات مناصرة الذات يزيد من التمكين النفسي المتمثل في الشعور بالكفاءة الذاتية، والرضا عن الحياة، والقدرة على اتخاذ القرارات الصائبة، وتساعد في تنمية الوعي بنقاط الضعف، وتحقيق نوعية حياة أفضل.

وأوضحت دراسة Stuntzner& Hartley (2015) أنه يمكن تعزيز مناصرة الذات لذوي الإعاقة من خلال ما يلي:

- تعلم قدر كافٍ من المعلومات حول إعاقتهم، والطرق التي تؤثر على حياتهم.

- تحديد نقاط القوة والضعف وسبل المرونة الشخصية.
- تحديد المهارات المفيدة لهم في الماضي، والتي لها علاقة بمناصرة الذات.
- وضع قائمة بمجالات الحياة التي يجدون فيها صعوبة في الدفاع عن أنفسهم.
- تحديد الحواجز الشخصية التي تعيقهم أثناء محاولتهم الدفاع عن أنفسهم.
- وضع استراتيجيات للطرق التي يمكنهم بها تعزيز قدرتهم على الدفاع عن أنفسهم.
- ممارسة مناصرة الذات بشكل رسمي أو غير رسمي.
- التفكير في اكتساب المنافع الشخصية التي تم الحصول عليها بسبب تعلم الدفاع عن النفس.
- معالجة قدرتهم على التعامل عاطفيًا مع المواقف الصعبة بالرفض أو المواجهة.

.

وهدفت دراسة Robert& Parker (2020) إلى الكشف عن تأثير الدريب على مناصرة الذات على المعدل التراكمي لطلاب المرحلة الثانوية من ذوي الإعاقات الخفيفة، قوامها (171) من الطلاب، أشارت النتائج إلى أن المجموعة التجريبية حققت ارتفاعًا في المعدل التراكمي، حيث أن التدريب على مهارات مناصرة الذات ساعد في معرفة الطلاب لنقاط القوة لديهم، وطور من مهارات الاتصال مع الأقران والمعلمين، وأن تعلم هذه المهارات ضروري للنجاح بعد المدرسة، والنجاح الوظيفي.

وقد أشارت دراسة Hasman, & Matlock (2021) والتي أجريت على عدد (8) طلاب من المعاقين بالجامعة تراوحت أعمارهم من (19- 31) عامًا، أكدت النتائج على ضرورة معرفة الطلاب لقدراتهم- مواطن قوتهم وضعفهم- ومعرفة مهارات الاتصال الفعال، خاصة القدرة على الدفاع عن الذات، وهي صعبة للطالب المعاق، وأن مناصرة الذات تتطلب التعريف بالاحتياجات للآخرين، وتحقيق النجاح الأكاديمي، والمشاركة في المجتمع.

وذكرت دراسةAnderson (2022) التي أجريت على عينة (12) تلميذًا في المرحلة الإعدادية سن (12- 13) سنة من ذوي الإعاقات المختلفة المدمجين في التعليم العام، حيث قدمت دروسًا لتنمية مهارات مناصرة الذات لديهم لمدة (6) أسابيع بالإضافة إلى استبيان على Google Froms، أشارت النتائج إلى أن تعلم

مهارات مناصرة الذات أدى إلى تحسن في مهارات التواصل، وإظهار ما لدى العينة من قدرات، وزيادة الثقة بالنفس، والتعبير عن احتياجاتهم، كما ساعد تعلمها في اتخاذ قرارات مستقلة، وحل المشكلات وتحقيق التقدم الأكاديمي، والدمج في المجتمع وتحسين جودة الحياة.

مما سبق يتضح أن مناصرة الذات للتلاميذ الصم؛ قد تجعلهم أكثر وعيًا بذاتهم، وأكثر ثقة بأنفسهم، يعبرون عن احتياجاتهم، ويعرفون حقوقهم ويدافعون عنها، ويتواصلون من أجل تحقيقها، بل ويساعدون زملائهم من أجل النجاح وتحقيق أهدافهم.

5- أبعاد مناصرة الذات للتلاميذ الصم:

قدم Centerrino (2016) نموذجًا يشتمل على خمسة عناصر أساسية لمناصرة الذات:

- الوعي: ويتضمن فهم المعاق نقاط قوته وضعفه والتفضيلات لديهم في التعلم.
- الأمن: ويعني توفير بيئة آمنة لتحقيق مناصرة الذات من خلال الشعور بالانتماء للبيئة التعليمية.
- التواصل: ويشير للقدرة على التفاعل مع الآخرين ونقل المعنى من خلال المناقشة المتبادلة.
- الخبرة: وتعني تطوير مهارات مناصرة الذات وممارستها ودعمها.
- الدافع: وهو القوة التي تتيح إنجاز المهام، ويوجد دافع داخلي يتصرف الأفراد بناءً على رغباتهم واحتياجاتهم، ودافع خارجي يتصرف الأفراد بناءً على توقعاتهم الخارجة عن سيطرتهم.

وذكرت جيهان أحمد (2019)، أبعاد مناصرة الذات في:

- الوعي بالذات وتقديم الدعم: ويعبر عن وعي الطالب بحقوقه وواجباته، ونقاط قوته وضعفه، وتقدير متطلبات الدعم التي يحتاجها.
- إيصال المعلومات للأشخاص المؤثرين: ويعني قدرة الطالب على توصيل معلومات وبيانات متطلبات الدعم التي يحتاجها إلى الأشخاص المؤثرين الذين يمكنهم مساعدته.

- الدفاع عن احتياجاته: وتعني كفاح الطالب المستمر للمطالبة بحقوقه ومتطلبات دعمه، بما يساعده على النجاح.

ومما سبق يتضح أن مهارات مناصرة الذات متعددة، منها معرفة الذات والوعي بها، ومعرفة الحقوق والاحتياجات، والدفاع عنها، والتواصل مع الآخرين للتعبير عن هذه الحقوق وتحقيقها، والاستقلالية، والعمل الجماعي، ومساعدة الآخرين للوصول للنجاح.

وقد تبنى الباحث في بحثه الحالي أربعة أبعاد لتنمية مهارات الذات للتلاميذ الصم، وتمثلت في: الوعي بالذات، معرفة الحقوق، التواصل، القيادة.

ج: مهارات اتخاذ القرار للصم:

1- مفهوم مهارات اتخاذ القرار:

تعرف هالة محمد(2014، ص.77) اتخاذ القرار بأنه" اختيار الحل الصحيح من عدة حلول بديلة لحل مشكلة ما وصولًا لنتائج لهذه المشكلة معتمدًا على معلومات وبيانات صحيحة"، ويعرف Yick(2016, p.358) مهارات اتخاذ القرار بأنها" القدرة على اكتساب المعرفة المرتبطة وتطبيقها، والنظر في القيم، ومراجعة القرارات المختلفة".

وعرفته فاطمة علي(2020) بأنه "عملية نابعة من التفكير هدفها اختيار أفضل البدائل والحلول المتاحة في المواقف، وذلك ضمن خطوات معينة يتبعها الفرد لاتخاذ القرار للحصول على الهدف المطلوب".

وفي ضوء ما سبق يُعرف الباحث مهارات اتخاذ القرار بأنها" عملية معرفية يستخدم فيها الفرد قدراته العقلية لتحديد المشكلة وتشخيصها، وتحليلها، واقتراح الحلول وتقييمها، واختيار أنسب الحلول ، وتنفيذ القرار الخاص بالمشكلة ومتابعته".

2- مهارات اتخاذ القرار:

ذكر كل من Colakkadioglu&Celik (2016)، أن اتخاذ القرار يعد من القدرات الرئيسة التي يجب تعزيزها لدى الأشخاص، فهو جزء أساسي في الحياة الشخصية والمهنية، ولا يمكن للفرد أن يحل مشكلاته ويحقق التوافق بدونه، فهو عملية معرفية حيوية مطلوبة في كل مجالات الحياة.

وذكر كل من طارق عبد الرؤوف؛ إيهاب عيسى (2016، ص.70) أن مهارات اتخاذ القرار تتمثل فيما يلي: تحديد وتشخيص الموقف أو المشكلة، تحديد الهدف المنشود من

القرار، جمع البيانات اللازمة وذات الصلة بالمشكلة والتفكير في البدائل الممكنة، التحليل والمقارنة بين البدائل المتوفرة، تطبيق الأساليب اللازمة لاختيار البديل المناسب، اختيار البديل الأفضل وتنفيذه، مراقبة التنفيذ وتقييم النتائج وإجراء التعديلات الملائمة.

وأشارت دراسة شيماء عبد السلام (2016) إلى مجموعة من المهارات تتمثل في: تحديد المشكلة وتحليلها، وجمع المعلومات الكافية، ووضع البدائل، وتقييم البدائل، واختيار البديل المناسب، واتخاذ القرار النهائي، والمتابعة وقياس النتائج.

وذكرت دراسة أحمد عبد الهادي (2018) مجموعة من مهارات اتخاذ القرار؛ تمثلت في: تحديد المشكلة، طرح البدائل، تقييم البدائل، اختيار البديل الأفضل، تقييم نتائج اتخاذ القرار.

وأشارات دراسة عبد العظيم محمد (2020) أن للمعلم دور مهم في تنمية مهارات اتخاذ القرار للمتعلمين، وتتمثل هذه الأدوار في:

- تقديم أنشطة تناسب قدرات المتعلمين وتحفيزهم على التفكير السليم.
- طرح مشكلات تعليمية ذات حلول متعددة، وتشجيعهم على استنتاج السلبيات والإيجابيات من الحلول وتحديد أنسبها للمشكلة.
- إعطاء الفرص للمتعلمين لإبداء آرائهم واتخاذ القرار تجاه بعض المشكلات.

ويمكن إضافة:

- تدريب المتعلم على تقسيم المشكلة بحيث يبدأ بتحديد المشكلة، وجمع المعلومات، وتحليلها، وعرض الحلول، ثم اختيار أنسب الحلول، وتنفيذها ومتابعتها.
- تنمية مهارات العمل الجماعي، واحترام الرأي الآخر، والتشاور مع الآخرين للمتعلم.

3- العوامل المؤثرة في نجاح اتخاذ القرار للصم:

أشارت دراسات كل من رضا عبد الرازق(2021)؛ ومدعث ماجد (2022)، إلى أن هناك مجموعة من العوامل التي تؤثر في اتخاذ القرار، منها العوامل النفسية حيث تؤثر في اتخاذ القرار السليم، والميول والطموحات، ومفهوم الذات، والميل إلى المخاطرة، والانفعال، والمعلومات المتاحة التي تختلف من يوم إلى آخر، والوقت المتاح لاتخاذ القرار، والبيئة المحيطة بِمُتَّخِذِ القرار، والخبرات السابقة، وكذلك العوامل البيئية، والتكنولوجية،

والعوامل الثقافية؛ التي تتضمن القيم والعادات والتقاليد والقواعد الأخلاقية السائدة التي تحكم أفكار وسلوك الأفراد والمجتمع ككل.

وذكرت دراسة إنجي إبراهيم (2020)، بعض العوامل التي تساعد في نجاح اتخاذ القرار؛ وهي: الدقة الموضوعية، والمنهجية العلمية في الوصول للمعلومات وجمع البيانات، حسن تنفيذ القرار، واقعية القرار في التنفيذ، توافر الوقت لتنفيذ القرار، توزيع الأدوار والمسؤوليات على الأفراد المناط بهم تنفيذ القرار، متابعة تنفيذ القرار والتصميم على نجاحه.

وذكرت دراسة كل من Colakkadioglu& Celik (2016) والتي هدفت للكشف عن فاعلية برنامج جماعي تربوي- نفسي لتنمية مهارات اتخاذ القرار لطلاب الجماعة، وأجريت الدراسة على (44) طالبًا جامعيًا، واستخدمت نموذج المعلومات الشخصية، والمقابلة، واستبيان، بالإضافة إلى البرنامج، وأشارت النتائج إلى فاعلية البرنامج في تنمية مهارات اتخاذ القرار، وأن التدريب على مهارات اتخاذ القرار أدى إلى زيادة تقدير الذات والتكيف الإيجابي لدى الطلاب، وأوصت بضرورة عمل دورات تدريبية، وتضمين مهارات اتخاذ القرار ضمن المناهج الدراسية للطلاب.

وحول علاقة المرونة المعرفية باتخاذ القرار، أشارت دراسة أحمد عبد الهادي (2018) إلى فاعلية البرنامج التدريبي القائم على نظرية المرونة المعرفية في تنمية مهارات اتخاذ القرار لدى طلاب الجامعة، حيث تكونت عينة البحث من (29) طالبًا تمثل المجموعة التجريبية، و(30) طالبًا يمثلون مجموعة ضابطة، وتم تطبيق مقياس مهارات اتخاذ القرار على عينة البحث قبلي وبعدي وتتبعي، وقد أثبت النتائج فاعلية البرنامج التدريبي.

وكذلك دراسة حسني زكريا (2018) التي أكدت على وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا بين الحكمة وكل من أساليب اتخاذ القرار والمرونة المعرفية وفعالية الذات الاجتماعية، وذلك على عينة قوامها (532) من طلاب الجامعة.

وهدفت دراسة زهراء الجميل(2019) إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء وقدرة الصم على اتخاذ القرار المهني، على عينة قوامها (157) من الصم يتراوح عمرهم الزمني من (13- 16) سنة، وأشارت النتائج إلى وجود صعوبات لدى الصم في اتخاذ القرار المهني نتيجة تأثير الإعاقة السمعية، حيث أدت إلى عزلتهم عن المجتمع، مما أدى إلى تدني في عملية اتخاذ القرار لديهم، وأوصت بضرورة تشجيع الصم على اتخاذ القرار، وتدريبهم على ذلك من قبل المعلمين، وتضمين المناهج تدريبات على مهارات اتخاذ القرار.

وذكرت دراسة Kathryn Crowe, Mark Guiberson (2021)، حول دعم الصم وأسرهم في اتخاذ القرارات، حيث أكدت الدراسة على وجود ثلاث عوامل مهمة لدعم الصم وأسرهم في عملية اتخاذ القرار، وهذه العوامل هي: خصائص الطفل (اللغة والتطور)، التفاوض ودعم اللغة(المعلومات– لغة الوالدين– دور اللغة– الوقت– القيادة – إدارة اللغة)، القضايا المهنية (المعرفة والموارد)، وأشارت الدراسة إلى ضرورة دعم المتخصصين للآباء والأمهات الذين يقومون بتربية الصم في اتخاذ القرارات بالنسبة لأولادهم.

ومما سبق يرى الباحث أنه توجد عدة عوامل تساعد الصم في اتخاذ القرار المناسب، ومنها: وعيه بذاته وقدراته، قدرته على التواصل مع الآخرين، معرفته بحقوقه وواجباته، التدريب على عملية اتخاذ القرار خلال مراحل تعليمه المختلفة من خلال وضعه في مواقف ومشكلات يقوم بحلها، ومن خلال طرح حلول وبدائل يختار أنسبها، كما أنه توجد علاقة وثيقة بين المرونة المعرفية ودورها في تنمية مهارات اتخاذ القرار.

ثالثًا: التلاميذ الصم:

1- **مفهوم الصم:** ذكر كل من Septiawati, Suryani, & Widyastono(2022) أن التلاميذ الصم هم الذين يزيد فقدانهم السمعي عن (90) ديسيبل، ولديهم عوائق تحول بينهم وبين تعلم عمليات النطق واللغة، مما يؤدي لصعوبات في التواصل، ويجعلهم في احتياج لبرامج تعليمية خاصة.

ويعرف الباحث الصم بأنهم" هم الذين لديهم فقدان سمعي شديد يحول دون تعلمهم الكلام واللغة، مما يؤثر على الجوانب التعليمية والاجتماعية والنفسية لهم، ويجعلهم في حاجة لبرامج خاصة، لتفادي الآثار السلبية نتيجة هذا الفقدان".

2- خصائص التلاميذ الصم:

إن التعرف على خصائص الصم يساعد في معرفة احتياجاتهم، وبالتالي تصميم برامج تساعد في تلبية هذه الاحتياجات، وسيتم عرض الخصائص الاجتماعية والنفسية للصم؛ حيث أشارت دراسات كل من زهراء جميل (2019)، ودراسة Claire Ryan, Debra Shaver, Carrie Lou Garberoglio, Lynn A Newma (2021)، ودراسة Sari& Putro (2021)، ودراسة Tursunboyevich (2022)، ودراسة Ting, Danna,Yun, & Xie (2022) إلى أن الصم لديهم شعورًا بالقلق والاكتئاب، وتدني

مفهوم الذات، والخوف من المستقبل، وسوء تكيف اجتماعي، وسوء تعبير عن المشاعر والعواطف، وانخفاض مستوى النضج الاجتماعي، وضعف القدرة على ضبط النفس، والجمود، وضعف المشاركة في الأنشطة الاجتماعية، وصعوبة في اتخاذ القرارات، وضعف في فهم العواطف، والتمركز حول الذات.

ويرى الباحث أن هذه الخصائص تؤثر على مهارات مناصرة الذات، ومهارات اتخاذ القرار، مما يجعل الصم في حاجة لتنمية هذه المهارات لما لها من تأثير على حياتهم المستقبلية، وقد تم الاستفادة من هذه الخصائص في تصميم موضوعات البرنامج القائم على نظرية المرونة المعرفية لتنمية مهارات مناصرة الذات، ومهارات اتخاذ القرار للتلاميذ الصم، وفي تصميم أنشطته، وأساليب التقويم لتتناسب مع طبيعة وخصائص الصم، **وفي ضوء ما سبق عرضه، يود الباحث الإشارة إلى:**

- على الرغم من تناول متغيرات البحث في العديد من الأبحاث العربية والأجنبية إلا أنه – في حدود علم الباحث– لا توجد دراسة واحدة تجمع بينهم، مما يعزز من أهمية البحث الحالي.
- كثير من الدراسات تناولت المرونة المعرفية وأكدت نتائجها فاعليتها في تنمية العديد من المتغيرات، مما يؤكد أنه يحتمل بدرجة كبيرة فاعليتها في تنمية مهارات مناصرة الذات واتخاذ القرار للتلاميذ الصم.
- ندرة الدراسات في– حدود ما اطلع عليه الباحث – باستخدام برنامج تدريبي قائم على نظرية المرونة المعرفية في تنمية مهارات مناصرة الذات ومهارات اتخاذ القرار للتلاميذ الصم بالمرحلة الإعددية.

ثامناً: فروض البحث:

في ضوء مشكلة البحث وأسئلته صِيغت فروض البحث كما يلي:

1. " يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس مناصرة الذات لصالح التطبيق البعدي".

2. " يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس مناصرة الذات لصالح متوسط رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ".
3. " يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس اتخاذ القرار لصالح التطبيق البعدي ".
4. " يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس اتخاذ القرار لصالح متوسط رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ".

تاسعاً: منهج البحث وإجراءات تطبيقه:

أولاً: منهج البحث:

لتحقيق هدف البحث قام الباحث باستخدام المنهج الوصفي والتجريبي، وذلك في اختيار التصميم التجريبي المناسب وتنفيذه؛ لضبط متغيرات البحث، مع القياسات: القبلية والبعدية، على عينة البحث وذلك للتعرف على مدى فاعلية البرنامج القائم على نظرية المرونة المعرفية لتنمية مهارات مناصرة الذات واتخاذ القرار للتلاميذ الصم في المرحلة الإعدادية.

ثانياً: عينة البحث وخصائصها:

تكونت عينة البحث من (32) تلميذًا وتلميذة من التلاميذ الصم بمدرسة (أمل الصف للصم وضعاف السمع بمركز الصف- محافظة الجيزة)، بالمرحلة الإعدادية، ومدرسة (أمل أطفيح للصم وضعاف السمع بمركز أطفيح بمحافظة الجيزة) بالمرحلة الإعدادية، وتراوحت أعمارهم ما بين (14- 17) سنة، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين متكافئتين في العمر الزمنى ومستوى الذكاء والمستوى الاقتصادي الاجتماعي والثقافي، ومهارات مناصرة الذات، ومهارات اتخاذ القرار، وهما:

أ- **مجموعة تجريبية:** قوامها (16) تلميذًا وتلميذة من الصم يطبق عليهم البرنامج المستخدم في البحث من مدرسة(أمل الصف للصم وضعاف السمع بمركز الصف- محافظة الجيزة).

ب- **مجموعة ضابطة:** قوامها (16) تلميذًا وتلميذة من الصم ولا يطبق عليهم البرنامج المستخدم في البحث من مدرسة(أمل أطفيح للصم وضعاف السمع بأطفيح بمحافظة الجيزة).

وتم إجراء التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة كما يلي:

1. ضبط العوامل المرتبطة بخصائص أفراد العينة: وتتمثل في العمر الزمني، ومستوى الذكاء، والمستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي للأسرة المصرية، والتي تتضح فيما يلي:

أ- التكافؤ على العمر الزمني:

تم حساب العمر الزمن لكل تلميذ من تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة، وتم رصد النتائج ثم معالجتها إحصائيا باستخدام اختبار مان – ويتنى (Mann-Whitney) – نظرًا لصغر حجم العينة . وكانت النتائج كما يوضحها جدول(1) التالى :

جدول (1) قيمة "U,Z" ومستوي دلالتهما للفرق بين متوسطى رتب درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة على العمر الزمني.

المتغير	المجموعة	عدد التلاميذ ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (U) المحسوبة	قيمة (Z) المحسوبة	مستوى الدلالة
العمر الزمني	الضابطة	16	15.53	248.50	112.500	.614	غير دالة احصائيا
	التجريبية	16	17.47	279.50			

قيمة U الجدولية عند ن1 = 16 ، ن2 = 16 وفى مستوى دلالة 0.05 تساوى 75.00

قيمة Z الجدولية عند مستوى دلالة 0.05 تساوى 1.96

ويتضح من نتائج جدول (1) السابق عدم وجود فرق دال إحصائيا بين المجموعتين التجريبية والضابطة على العمر الزمني، وهذا يعنى أن المجموعتين متكافئتان فى العمر الزمني قبل التجريب.

ب- التكافؤ على مقياس الذكاء:

تم اختيار أفراد العينة ممن تتراوح نسب ذكائهم بين (90 – 100) على مقياس المصفوفات المتتابعة الملونة لجون رافن (تعديل وتقنين: عماد حسن، 2016)، وقد تم تطبيق المقياس على المجموعتين التجريبية والضابطة، وتم استخدام اختبار مان ويتني Mann–Whitney Test لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات مجموعتي البحث في معامل الذكاء، وقد أثبتت النتائج عدم وجود فروق لدى أفراد العينة في معامل الذكاء، وهذا ما توضحه النتائج كما بالجدول (2):

جدول (2) قيمة "U,Z" ومستوي دلالتهما للفرق بين متوسطى رتب درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الذكاء.

المقياس	المجموعة	عدد التلاميذ ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (U) المحسوبة	قيمة (Z) المحسوبة	مستوى الدلالة
الذكاء	الضابطة	16	14.25	228.00	92.000	1.374	غير دالة احصائيا
	التجريبية	16	18.75	300.00			

قيمة U الجدولية عند ن1 = 16 ، ن2 = 16 وفى مستوى دلالة 0.05 تساوى 75.00

قيمة Z الجدولية عند مستوى دلالة 0.05 تساوى 1.96

ويتضح من نتائج جدول (2) السابق عدم وجود فرق دال إحصائيا بين المجموعتين التجريبية والضابطة **على مقياس الذكاء** ، وهذا يعنى أن المجموعتين متكافئتان فى درجاتهم **على مقياس الذكاء** ،أى أن المجموعتان متكافئتان فى **مستوى الذكاء** قبل التجريب.

ج- التكافؤ على المستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي:

هدف تطبيق مقياس تقدير المستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي للأسرة المصرية (إعداد: أيمن سالم، 2018) على أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة إلى التأكد من تكافؤ المجموعتين فى **المستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي،** وتم رصد النتائج ثم معالجتها إحصائيا باستخدام اختبار مان – ويتنى (Mann-Whitney) – نظرًا لصغر حجم العينة . وكانت النتائج كما يوضحها جدول(3) التالى :

جدول (3) قيمة "U,Z" ومستوي دلالتهما للفرق بين متوسطى رتب درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة على المستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي:

المتغير	المجموعة	عدد التلاميذ ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (U) المحسوبة	قيمة (Z) المحسوبة	مستوى الدلالة
المستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي	الضابطة	16	15.03	240.50	104.500	.901	غير دالة احصائيا
	التجريبية	16	17.97	287.50			

قيمة U الجدولية عند ن1 = 16 ، ن2 = 16 وفى مستوى دلالة 0.05 تساوى 75.00

قيمة Z الجدولية عند مستوى دلالة 0.05 تساوى 1.96

ويتضح من نتائج جدول (3) السابق عدم وجود فرق دال إحصائيا بين المجموعتين التجريبية والضابطة في المستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي، وهذا يعنى أن المجموعتين متكافئتان فى المستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي قبل التجريب.

2. ضبط العوامل المرتبطة بالعامل التجريبي: وتتمثل فى حساب معامل تكافؤ المجموعتين في أداتي البحث:

أ- تطبيق أداة البحث (مقياس مهارات مناصرة الذات) قبلياً:

هدف التطبيق القبلى لأداة البحث **(مقياس مناصرة الذات)** إلى التأكد من تكافؤ المجموعتين فى مستوى معرفتهم **بمهارات مناصرة الذات** ، وقد تم التطبيق القبلى لأداة البحث على أفراد المجموعتين، وتم تصحيح أوراق الإجابة باستخدام قواعد التصحيح التى حددها الباحث سابقاً، وتم رصد النتائج ثم معالجتها إحصائيا باستخدام اختبار مان – ويتنى (Mann-Whitney) – نظرًا لصغر حجم العينة . وكانت النتائج كما يوضحها جدول(4) التالى :

جدول (4) قيمة "U,Z" ومستوي دلالتهما للفرق بين متوسطى رتب درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق القبلى لمقياس مهارات مناصرة الذات.

أبعاد المقياس	المجموعة	عدد التلاميذ ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (U) المحسوبة	قيمة (Z) المحسوبة	مستوى الدلالة
الوعي بالذات	الضابطة	16	15.78	252.50	116.500	.440	غير دالة احصائيا
	التجريبية	16	17.22	275.50			
معرفة الحقوق	الضابطة	16	15.63	250.00	114.000	.539	غير دالة احصائيا
	التجريبية	16	17.38	278.00			
التواصل	الضابطة	16	17.47	279.50	112.500	.612	غير دالة احصائيا
	التجريبية	16	15.53	248.50			
القيادة	الضابطة	16	17.75	284.00	108.000	.774	غير دالة احصائيا
	التجريبية	16	15.25	244.00			

المقياس ككل	**الضابطة**	16	16.44	263.00	127.000	.038	**غير دالة احصائيا**
	التجريبية	16	16.56	265.00			

قيمة U الجدولية عند ن1 = 16 ، ن2 = 16 وفى مستوى دلالة 0.05 تساوى 75.00

قيمة Z الجدولية عند مستوى دلالة 0.05 تساوى 1.96

ويتضح من نتائج جدول (4) السابق عدم وجود فرق دال إحصائيا بين المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق القبلى **لمقياس مهارات مناصرة الذات ككل**، وهذا يعنى أن المجموعتين متكافئتان فى درجات **مقياس مهارات مناصرة الذات ككل**، أى أن المجموعتان متكافئتان فى **مستوى مهارات مناصرة الذات** قبل التجريب، وكذلك باقى المهارات.

ب- تطبيق أداة البحث (مقياس مهارات اتخاذ القرار) قبلياً:

هدف التطبيق القبلى لأداة البحث (مقياس مهارات اتخاذ القرار) إلى التأكد من تكافؤ المجموعتين فى مستوى مهارات اتخاذ القرار، وقد تم التطبيق القبلى لأداة البحث وتم تصحيح أوراق الإجابة باستخدام قواعد التصحيح التى حددها الباحث سابقاً ، وتم رصد النتائج ثم معالجتها إحصائيا باستخدام اختبار مان – ويتنى (Mann-Whitney) – نظرًا لصغر حجم العينة . وكانت النتائج كما يوضحها جدول(5) التالى :

جدول (5) قيمة "U,Z" ومستوي دلالتهما للفرق بين متوسطى رتب درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق القبلى لمقياس اتخاذ القرار.

أبعاد المقياس	المجموعة	عدد التلاميذ ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (U) المحسوبة	قيمة (Z) المحسوبة	مستوى الدلالة
تحديد المشكلة	**الضابطة**	16	16.16	258.50	122.500	.210	**غير دالة احصائيا**
	التجريبية	16	16.84	269.50			
طرح الحلول	**الضابطة**	16	17.28	276.50	115.500	.480	**غير دالة احصائيا**
	التجريبية	16	15.72	251.50			
تقييم الحلول	**الضابطة**	16	16.81	269.00	123.000	.193	**غير دالة احصائيا**
	التجريبية	16	16.19	259.00			

اختيار أنسب الحلول	الضابطة	16	16.94	271.00	121.000	.265	غير دالة احصائيا
	التجريبية	16	16.06	257.00			
تنفيذ القرار ومتابعته	الضابطة	16	16.91	270.50	121.500	.248	غير دالة احصائيا
	التجريبية	16	16.09	257.50			
المقياس ككل	الضابطة	16	17.06	273.00	119.000	.341	غير دالة احصائيا
	التجريبية	16	15.94	255.00			

قيمة U الجدولية عند ن1 = 16 ، ن2 = 16 وفى مستوى دلالة 0.05 تساوى 75.00

قيمة Z الجدولية عند مستوى دلالة 0.05 تساوى 1.96

ويتضح من نتائج جدول (5) السابق عدم وجود فرق دال إحصائيا بين المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق القبلى لمقياس اتخاذ القرار، وهذا يعنى أن المجموعتين متكافئتان فى درجات مقياس مهارات اتخاذ القرار، أى أن المجموعتان متكافئتان فى مستوى مهارات اتخاذ القرار قبل التجريب.

ثالثاً : إعداد أدوات البحث:

1- مقياس مهارات مناصرة الذات للتلاميذ الصم: إعداد/ الباحث

- **الهدف من المقياس:**

تم إعداد مقياس مهارات مناصرة الذات للصم، حيث لا توجد مقاييس تقيس مهارات مناصرة الذات للصم في البيئة العربية، وذلك في ضوء ما توافر للباحث من الأدبيات، لذا قام الباحث بتوفير أداة تتناسب وطبيعة عينة البحث، وقد هدف المقياس إلى قياس بعض مهارات مناصرة الذات للتلاميذ الصم بالمرحلة الإعدادية.

- **مصادر بناء المقياس: تم بناء المقياس من خلال:**

- الاستفادة من المقاييس والاختبارات المتوافرة في بعض البحوث والدراسات العربية والأجنبية مثل: دراسة Centerriono (2016) ودراسة جيهان أحمد (2019)، ودراسة حنان دسوقي (2020)، ودراسة محمود ربيع (2021)، ودراسة عرفة حسني (2021)، ودراسة Hasman, & Matlock (2021)، دراسة Claire

Ryan, Debra Shaver, Carrie Lou Garberoglio, Lynn A Newman (2021)، ودراسة Anderson (2022).

- استطلاع رأي أعضاء هيئة التدريس، ومشرفي التربية الخاصة، وخاصة الإعاقة السمعية، وإجراء المقابلات معهم.

- **وصف المقياس:**

تكون المقياس من أربعة أبعاد، كل بعد يشتمل على عدد من المفردات، وبلغ عددها (39) مفردة، منها(31) عبارة موجبة، و(8) عبارات سالبة، مقسمة كما يلي:

البعد الأول: الوعي بالذات: ويعني معرفة الأصم لنقاط القوة والضعف لديه، ومعرفة قدراته ومهاراته، واهتماماته، والسعي لتحقيقها، ويتضمن هذا البعد(11) مفردة.

البعد الثاني: معرفة الحقوق: وتعني معرفة الأصم ببعض بالحقوق الشخصية والتعليمية والمجتمعية، والمطالبة بتحقيقها، والدفاع عنها، ويتضمن هذا البعد (10) مفردة.

البعد الثالث: التواصل: ويعني القدرة على التفاعل والتعامل مع الآخرين، ومشاركاتهم وإقناعهم باحتياجاته، والتفاوض معهم، ويتضمن هذا البعد (9) مفردة.

البعد الرابع: القيادة : وتعني القدرة على تحفيز الآخرين، ومشاركاتهم ومساعدتهم، والتعاون معهم لتحقيق متطلباتهم، واحتياجاتهم، ويتضمن هذا البعد (9) مفردة، والجدول التالي يوضح أبعاد المقياس:

جدول (6) أبعاد مقياس مهارات مناصرة الذات للتلاميذ الصم

البعد	الأبعاد	ترتيب المفردات	أرقام العبارات السالبة
الأول	الوعي بالذات	1-11	7، 11
الثاني	معرفة الحقوق	12-21	17، 21
الثالث	التواصل	22-30	27، 30
الرابع	القيادة	31-39	34، 36
	المجموع	39	

- **الخصائص السيكومترية للمقياس:**

1- صدق المحكمين: تم عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين والبالغ عددهم (10) من أساتذة التربية الخاصة وخاصة في مجال الإعاقة السمعية، لأبداء آرائهم ومقترحاتهم حول مدى وضوح وكفاية العبارات في كل مهارة من مهارات المقياس، وقد تم حذف وتعديل صياغة بعض المفردات لتناسب عينة البحث في ضوء آراء المحكمين، وقد تراوحت نسبة الاتفاق بين المحكمين ما بين (90- 100 %)، مما يدل على صدق مناسب للمقياس.

2- حساب الاتساق الداخلى لمقياس مهارات مناصرة الذات.

تم التحقق من الاتساق الداخلى لمقياس مناصرة الذات وذلك من خلال التطبيق الذى تم للمقياس على العينة الاستطلاعية التى قوامها (40) تلميذاً وتلميذة كما يلى:

أ) حساب معاملات الارتباط بين مفردات المقياس والدرجة الكلية للمقياس:

جدول(7) معاملات الارتباط بين مفردات مقياس مناصرة الذات والدرجة الكلية للمقياس(*).

رقم المفردة	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للمقياس	مستوى الدلالة	رقم المفردة	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للمقياس	مستوى الدلالة
1	.573**	0.01	21	.465**	0.01
2	562**	0.01	22	.621**	0.01
3	.728**	0.01	23	.725**	0.01
4	.634**	0.01	24	.654**	0.01
5	.780**	0.01	25	.519**	0.01
6	.621**	0.01	26	.493**	0.01
7	.479**	0.01	27	.634**	0.01

(*) رقم المفردة فى الجدول يشير إلى رقمها تبعاً للمقياس ككل.

8	.654**	**0.01**	28	.761**	**0.01**
9	.419**	**0.01**	29	.607**	**0.01**
10	.652**	**0.01**	30	.690**	**0.01**
11	.583**	**0.01**	31	.521**	**0.01**
12	.532**	**0.01**	32	.447**	**0.01**
13	.498**	**0.01**	33	.490**	**0.01**
14	.501**	**0.01**	24	.631**	**0.01**
15	.634**	**0.01**	25	.533**	**0.01**
16	.477**	**0.01**	26	.629**	**0.01**
17	.547**	**0.01**	37	.798**	**0.01**
18	.702**	**0.01**	38	.687**	**0.01**
19	.458**	**0.01**	39	.534**	**0.01**
20	.541**	**0.01**			

ب) حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد والدرجة الكلية للمقياس:

جدول (8) معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد مقياس مناصرة الذات والدرجة الكلية للمقياس.

أبعاد المقياس	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
البعد الأول (الوعي بالذات)	.648**	**0.01**
البعد الثانى (معرفة الحقوق)	.717**	**0.01**
البعد الثالث (التواصل)	.592**	**0.01**
البعد الرابع (القيادة)	.634**	**0.01**

يتضح من الجداول السابقة أن معاملات الارتباطات دالة عند مستوى (0,01) وهذا يدل على ترابط وتماسك المفردات والأبعاد والدرجة الكلية مما يدل على أن المقياس يتمتع باتساق داخلى.

- حساب ثبات المقياس:

1- طريقة ألفا كرونباخ:

قام الباحث باستخدام معادلة ألفا كرونباخ للتأكد من ثبات المقياس وذلك من خلال التطبيق الذى تم للمقياس على العينة الاستطلاعية التى قوامها (40) تلميذاً وتلميذة ويوضح الباحث معاملات الثبات للأبعاد الأربعة وللمقياس ككل من خلال جدول (9) التالى:

جدول (9) معامل ثبات مقياس مهارات مناصرة الذات بطريقة ألفا كرونباخ.

الأبعاد	عدد المفردات	معامل ثبات ألفا كرونباخ
البعد الأول (الوعي بالذات)	**11**	.749
البعد الثانى (معرفة الحقوق)	**10**	.653
البعد الثالث (التواصل)	**9**	.824
البعد الرابع (القيادة)	**9**	.705
المقياس ككل	**39**	.811

معامل ثبات المقياس (0.81) مما يؤكد ثبات المقياس.

2- طريقة التجزئة النصفية:

قام الباحث بتطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية التى قوامها (40) تلميذاً وتلميذة، وحساب معامل الارتباط بين نصفى الاختبار (الزوجى والفردى) (للاختبار ككل وللأبعاد)، باستخدام البرنامج الإحصائى SPSS حيث تم حساب معامل الارتباط (معامل ثبات التجزئة النصفية) باستخدام معادلة جوتمان وكذلك باستخدام معادلة تصحيح الطول لسبيرمان براون وفيما يلى توضيح من خلال جدول **(10)** التالى:

جدول ( ) معامل ثبات التجزئة النصفية لمقياس مهارات مناصرة الذات باستخدم معادلة جوتمان وسبيرمان براون.

الأبعاد	باستخدام معادلة جوتمان	باستخدام معادلة سبيرمان براون
البعد الأول (الوعي بالذات)	.794	.795
البعد الثانى (معرفة الحقوق)	.706	.709
البعد الثالث (التواصل)	.835	.836
البعد الرابع (القيادة)	.761	.763
المقياس ككل	.824	.824

معامل ثبات المقياس (0.82) مما يؤكد ثبات المقياس.

يتضح من الجداول السابقة أن المقياس يستند على معامل ثبات مرتفع مما يطمئن لاستخدامه.

- **طريقة التصحيح:**

الاستجابة	دائمًا	غالبًا	أحيانًا	نادرًا	أبدًا
الدرجة للعبارة الموجبة	5	4	3	2	1
الدرجة للعبارة السالبة	1	2	3	4	5

وتدل الدرجة المنخفضة على انخفاض مهارات مناصرة الذات للتلاميذ الصم، والعكس صحيح.

2- مقياس مهارات اتخاذ القرار للتلاميذ الصم: إعداد/ الباحث

- **الهدف من المقياس:**

تم إعداد مقياس مهارات اتخاذ القرار للصم، حيث لا توجد مقاييس تقيس مهارات اتخاذ القرار للصم في البيئة العربية، وذلك في ضوء ما توافر للباحث من الأدبيات، لذا قام الباحث بتوفير أداة تتناسب وطبيعة عينة البحث، وقد هدف المقياس إلى قياس مهارات اتخاذ القرار للتلاميذ الصم بالمرحلة الإعدادية.

- **مصادر بناء المقياس: تم بناء المقياس من خلال:**

- الاستفادة من المقاييس والاختبارات المتوافرة في بعض البحوث والدراسات العربية والأجنبية مثل: دراسةColakkadioglu&Celik (2016)، ودراسة شيماء عبد السلام (2016)، ودراسة طارق عبد الرؤوف؛ إيهاب عيسى (2016)، ودراسة حسني زكريا (2016)، ودراسة كل من Bin Xuan, Peng Li, Aiqing Zhang, Lipin Yang(2018)، ودراسة أحمد عبد الهادي (2018)، ودراسة إنجي إبراهيم (2020)، ودراسة انتصار عبد الستار (2021)، ودراسة رضا عبد الرازق (2021)، ودراسة محمود ربيع (2022)، ودراسة مدعث ماجد (2022).
- استطلاع رأي أعضاء هيئة التدريس، ومشرفي التربية الخاصة، وخاصة الإعاقة السمعية، وإجراء المقابلات معهم.

- **وصف المقياس:**

يتكون المقياس من خمسة أبعاد، كل بعد يشتمل على عدد من المفردات، وبلغ عددها (61) مفردة، منها(51) عبارة موجبة، و(10) عبارات سالبة، مقسمة كما يلي:

البعد الأول: مهارة تحديد المشكلة: وتعني قدرة الأصم على تحديد المشكلة تحديدًا دقيقًا، ومعرفة أسبابها، وتحديد أبعادها، والنظر إليها من جميع الجوانب، ويتضمن هذا البعد(14) مفردة.

البعد الثاني: مهارة طرح الحلول: وتعني قدرة الأصم على اقتراح عددًا من الحلول للمشكلة، تمهيدًا لحلها، ويتضمن هذا البعد (11) مفردة.

البعد الثالث: مهارة تقييم الحلول: وتعني قدرة الأصم على تحديد الإيجابيات والسلبيات لكل حل في ضوء المعلومات المتوافرة، وخبرات الآخرين، تمهيدً لاختيار الحل الأنسب، ويتضمن هذا البعد (11) مفردة.

البعد الرابع: مهارة اختيار أنسب الحلول: وتعني قدرة الأصم على اختيار أفضل الحلول مبتعدًا عن الذاتية وفي ضوء ما توافر لديه من معلومات، ويتضمن هذا البعد (13) مفردة.

البعد الخامس: مهارة تنفيذ القرار ومتابعته: وتعني قدرة الأصم على تنفيذ الحل النهائي للمشكلة، ومتابعة تنفيذ الحل، للوصول إلى نتائج مُرضية، ويتضمن هذا البعد (12) مفردة.

والجدول التالي يوضح أبعاد المقياس:

جدول (11) أبعاد مقياس مهارات اتخاذ القرار للتلاميذ الصم

البعد	الأبعاد	ترتيب المفردات	أرقام العبارات السالبة
الأول	تحديد المشكلة	1-14	7، 14
الثاني	طرح الحلول	15 -25	19، 25
الثالث	تقييم الحلول	26- 36	32، 35
الرابع	اختيار أنسب الحلول	37- 49	44، 49
الخامس	تنفيذ القرار ومتابعته	50-61	56، 61
	المجموع	61	

- **الخصائص السيكومترية للمقياس:**

1- صدق المحكمين: تم عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين والبالغ عددهم (10) من أساتذة التربية الخاصة وخاصة في مجال الإعاقة السمعية، لأبداء آرائهم ومقترحاتهم حول مدى وضوح وكفاية العبارات في كل مهارة من مهارات المقياس، وقد تم حذف وتعديل صياغة بعض المفردات لتناسب عينة البحث في ضوء آراء المحكمين، وقد تراوحت نسبة الاتفاق بين المحكمين ما بين (85- 100 %)، مما يدل على صدق مناسب للمقياس.

2- حساب الاتساق الداخلى لمقياس مهارات اتخاذ القرار للتلاميذ الصم:

تم التحقق من الاتساق الداخلى لمقياس اتخاذ القرار وذلك من خلال التطبيق الذى تم للمقياس على العينة الاستطلاعية التى قوامها (40) تلميذاً وتلميذة كما يلى:

أ) حساب معاملات الارتباط بين مفردات المقياس والدرجة الكلية للمقياس:

جدول (12)

معاملات الارتباط بين مفردات مقياس اتخاذ القرار والدرجة الكلية للمقياس(*).

رقم المفردة	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للمقياس	مستوى الدلالة	رقم المفردة	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للمقياس	مستوى الدلالة
1	.457**	**0.01**	32	.531**	**0.01**
2	625**	**0.01**	33	.467**	**0.01**
3	.510**	**0.01**	34	.628**	**0.01**
4	.734**	**0.01**	35	.687**	**0.01**
5	.681**	**0.01**	36	.443**	**0.01**
6	.593**	**0.01**	37	.560**	**0.01**
7	.560**	**0.01**	38	.634**	**0.01**
8	.472**	**0.01**	39	.572**	**0.01**
9	.753**	**0.01**	40	.712**	**0.01**
10	.549**	**0.01**	41	.546**	**0.01**
11	.722**	**0.01**	42	.751**	**0.01**
12	.653**	**0.01**	43	.635**	**0.01**
13	.527**	**0.01**	44	.549**	**0.01**
14	.450**	**0.01**	45	.637**	**0.01**
15	.634**	**0.01**	46	.488**	**0.01**
16	.528**	**0.01**	47	.627**	**0.01**
17	.637**	**0.01**	48	.456**	**0.01**
18	.614**	**0.01**	49	.569**	**0.01**
19	.509**	**0.01**	50	.741**	**0.01**
20	.691**	**0.01**	51	.654**	**0.01**
21	.533**	**0.01**	52	.467**	**0.01**
22	.742**	**0.01**	53	.632**	**0.01**

(*) رقم المفردة فى الجدول يشير إلى رقمها تبعاً للمقياس ككل.

23	.660**	**0.01**	54	.680**	**0.01**
24	.547**	**0.01**	55	.549**	**0.01**
25	.545**	**0.01**	56	.762**	**0.01**
26	.643**	**0.01**	57	.595**	**0.01**
27	.480**	**0.01**	58	.674**	**0.01**
28	.562**	**0.01**	59	.637**	**0.01**
29	.714**	**0.01**	60	.510**	**0.01**
30	.635**	**0.01**	61	.493**	**0.01**
31	.452**	**0.01**			

ب) حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد والدرجة الكلية للمقياس:

جدول (13)

معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد مقياس اتخاذ القرار والدرجة الكلية للمقياس.

أبعاد المقياس	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
البعد الأول (تحديد المشكلة)	.795**	**0.01**
البعد الثانى (طرح الحلول)	.688**	**0.01**
البعد الثالث (تقييم الحلول)	.739**	**0.01**
البعد الرابع (اختيار أنسب الحلول)	.781**	**0.01**
البعد الخامس (تنفيذ القرار ومتابعته)	.790**	**0.01**

يتضح من الجداول السابقة أن معاملات الارتباطات دالة عند مستوى (0,01) وهذا يدل على ترابط وتماسك المفردات والأبعاد والدرجة الكلية مما يدل على أن المقياس يتمتع باتساق داخلى.

- **حساب ثبات المقياس:** تم حساب ثبات المقياس من خلال الطرق التالية:

1- طريقة ألفا كرونباخ.

قام الباحث باستخدام معادلة ألفا كرونباخ للتأكد من ثبات المقياس وذلك من خلال التطبيق الذى تم للمقياس على العينة الاستطلاعية التى قوامها (40) تلميذاً وتلميذة ويوضح الباحثن معاملات الثبات للأبعاد الخمسة وللمقياس ككل من خلال جدول (14) التالى:

جدول (14) معامل ثبات مقياس اتخاذ القرار بطريقة ألفا كرونباخ.

الأبعاد	عدد المفردات	معامل ثبات ألفا كرونباخ
البعد الأول (تحديد المشكلة)	**14**	.869
البعد الثانى (طرح الحلول)	**11**	.754
البعد الثالث (تقييم الحلول)	**11**	.793
البعد الرابع (اختيار أنسب الحلول)	**13**	.810
البعد الخامس (تنفيذ القرار ومتابعته)	**12**	.765
المقياس ككل	**61**	.846

معامل ثبات المقياس (0.84) مما يؤكد ثبات المقياس.

2- طريقة التجزئة النصفية.

قام الباحث بتطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية التى قوامها (40) تلميذاً وتلميذة ، وحساب معامل الارتباط بين نصفى الاختبار (الزوجى والفردى) (للاختبار ككل وللأبعاد)، باستخدام البرنامج الإحصائى SPSS حيث تم حساب معامل الارتباط (معامل ثبات التجزئة النصفية) باستخدام معادلة جوتمان وكذلك باستخدام معادلة تصحيح الطول لسبيرمان براون وفيما يلى توضيح من خلال جدول **(15)** التالى:

جدول (15) معامل ثبات التجزئة النصفية لمقياس اتخاذ القرار باستخدم معادلة جوتمان وسبيرمان براون.

الأبعاد	باستخدام معادلة جوتمان	باستخدام معادلة سبيرمان براون
البعد الأول (تحديد المشكلة)	.893	.898
البعد الثانى (طرح الحلول)	.787	.789
البعد الثالث (تقييم الحلول)	.821	.822
البعد الرابع (اختيار أنسب الحلول)	.846	.847
البعد الخامس (تنفيذ القرار ومتابعته)	.785	.787
المقياس ككل	.853	.855

معامل ثبات المقياس (0.85) مما يؤكد ثبات المقياس.

يتضح من الجداول السابقة أن المقياس يستند على معامل ثبات مرتفع مما يطمئن لاستخدامه.

- **طريقة التصحيح:**

الاستجابة	دائمًا	غالبًا	أحيانًا	نادرًا	أبدًا
الدرجة للعبارة الموجبة	5	4	3	2	1
الدرجة للعبارة السالبة	1	2	3	4	5

وتدل الدرجة المنخفضة على انخفاض مهارات اتخاذ القرار للتلاميذ الصم، والعكس صحيح.

- التصور المقترح لبرنامج قائم على نظرية المرونة المعرفية لتنمية مهارات مناصرة الذات واتخاذ القرار للتلاميذ الصم بالمرحلة الإعدادية: إعداد: الباحث

هدف البحث إلى بناء برنامج لتنمية مهارات مناصرة الذات واتخاذ القرار للتلاميذ الصم بالمرحلة الإعدادية، وذلك لما لهذه المهارات من أهمية في حياة التلاميذ الصم حاضرًا ومستقبلًا، والمساهمة في تكوين الشخصية السوية المستقلة، من خلال الوعي بذاتهم ومعرفة نقاط القوة والضعف لديهم، ومعرفة حقوقهم، وتنمية مهارات التواصل والقيادة لديهم، وذلك

من أجل دمجهم كأفراد صالحين في مجتمعهم، وكذلك تنمية مهارات اتخاذ القرار لديهم للاعتماد على أنفسهم، ومسايرة مجتمعهم لنيل حقوقهم.

وقد اعتمد الباحث في بناء البرنامج على المصادر التالية:

- التراث السيكولوجي، والمراجع التربوية، والأدبية، والنفسية.
- البحوث، والدراسات السابقة: العربية، والأجنبية، التي تم عرضها في الإطار النظري، التي تناولت مهارات مناصرة الذات واتخاذ القرار للتلاميذ الصم.
- الاتجاهات الحديثة في تعليم وتربية الصم.
- خصائص التلاميذ الصم.
- خصائص بناء البرامج للتلاميذ الصم.

في ضوء ما تمت دراسته في الإطار النظري للبحث، تم وضع تصور للإطار العام لبرنامج تنمية مهارات مناصرة الذات واتخاذ القرار للتلاميذ الصم، وفقًا لعدد من المراحل؛ كل مرحلة تمر بعدد من الإجراءات.

المرحلة الأولى – مرحلة الإعداد: وتتضمن هذه المرحلة مجموعة من الخطوات، وهي كالتالي:

أ- فلسفة بناء البرنامج:

تنطلق فلسفة البرنامج الخاصة بتنمية مهارات مناصرة الذات ومهارات اتخاذ القرار للتلاميذ الصم بالمرحلة الإعدادية، من خلال التركيز على مبادىء وأسس نظرية المرونة المعرفية، وأبعاد مهارات مناصرة الذات، وأبعاد مهارات اتخاذ القرار، وكذلك خصائص واحتياجات التلاميذ الصم بالمرحلة الإعدادية.

ب- منطلقات بناء البرنامج:

رُوعي عند وضع برنامج قائم على نظرية المرونة المعرفية لتنمية مهارات مناصرة الذات واتخاذ القرار للتلاميذ الصم، تحديد المنطلقات التي يستند إليها هذا التصور، وهي:

- نتائج البحوث، والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث.
- الإطار النظري للبحث.
- فنيات التدريس واستراتيجياته، وما يرتبط بها من مناشط تعليمية، ومصادر تعلم، تساعد في تنمية مهارات مناصرة الذات واتخاذ القرار للتلاميذ الصم.
- أبعاد مهارات مناصرة الذات، واتخاذ القرار، التي حددها الباحث للبحث، والدراسة.

- مبادئ نظرية المرونة المعرفية.

1- تحديد الإطار المرجعي للبرنامج:

عُرض الإطار المرجعي للبرنامج من خلال الأسئلة الآتية:

لمن؟

صمم هذا البرنامج للتلاميذ الصم بالمرحلة الإعدادية، وطُبق على مجموعة تجريبية، شملت(16) من التلاميذِ الصم بالمرحلة الإعدادية.

لماذا؟

هدف هذا البرنامج إلى تنمية مهارات مناصرة الذات واتخاذ القرار للتلاميذ الصم بالمرحلة الإعدادية.

كيف؟

من خلال إعداد البرنامج القائم على نظرية المرونة المعرفية، وتنفيذه على التلاميذ الصم، والذي يتضمن مجموعة من الجلسات، والإجراءات، والأنشطة التي تهدف إلى تنمية مهارات مناصرة الذات واتخاذ القرار.

أين؟

مدرسة أمل الصف للصم وضعاف السمع بمركز الصف- محافظة الجيزة.

متى؟

في الفصل الدراسي الثاني، في عام 2021/ 2022م.

ج-تحديد الأهداف العامة البرنامج.

يمثل الهدف العام للبرنامج في تنمية مهارات مناصرة الذات واتخاذ القرار للتلاميذ الصم في ضوء نظرية المرونة المعرفية، وتفصيلًا لهذا الهدف تم التوصل إلى أهداف رئيسة، تم تقسيمها فيما بعد في جداول جلسات البرنامج إلى أهداف إجرائية.

المرحلة الثانية - مرحلة التخطيط:

تُمثل هذه المرحلة مرحلة التخطيط للبرنامج عن طريق تحديد ما يلي:-

1. اختيار الوسائل التعليمية المستخدمة:

تتعدد الوسائل التعليمية حسب النشاط التعليمى، وكلما أحسن اختيار الوسيلة التعليمية وإعدادها بشكل مناسب، كلما زادت فاعليتها، وأسهمت بشكل فعال في تحقيق الأهداف

المنشودة، ومن الوسائل التعليمية التي تم الاستعانة بها ما يلي: بالونات، حلويات، مجسمات، بطاقات، صور، فيديوهات، كمبيوتر، لوحات، أقلام.

2. اختيار الفنيات المناسبة:

استخدم الباحث مجموعة من الفنيات، والأساليب؛ سعيًا إلى تحقيق أهداف البرنامج، وهي كما يلي: (المناقشة والحوار– التغذية الراجعة – العصف الذهني– الخرائط الذهنية– القصة– التعزيز (المعنوي، والمادي)– التمثيل– حل المشكلات– التعلم التعاوني– التدريس الفردي– النمذجة– الواجبات المنزلية).

3. اختيار وتنظيم المحتوى المقترح للبرنامج:

يبلغ عدد جلسات البرنامج (20 جلسة)، وتمتد مدة كل جلسة (45) دقيقةً، بمعدل (3) جلساتٍ أسبوعيًا، علي مدار سبعة أسابيعٍ تقريبًا، ويتضح من الجدول التالي البرنامج المقترح:

جدول (16) مخطط لجلسات البرنامج:

الجلسة	المهارة المراد تنميتها	الأبعاد المراد تنميتها	الموضوع الذي ينمي المهارات	أهداف الجلسة
الأولى (تعارف)				– يتعرف على الباحث وأهداف البرنامج. – يتعرف مهارات مناصرة الذات. – يتعرف طرق تنمية مهارات مناصرة الذات لديه. – يتعرف مهارات اتخاذ القرار. – يطبق مهارات اتخاذ القرار في بعض المواقف. – يشارك في وضع مجموعة من القواعد تحدد سير الجلسات في البرنامج. – يتعرف أهمية التعاون مع زملائه أثناء الجلسة.
الثانية	مناصرة الذات	الوعي بالذات	أنا أستطيع	– يحكي الدرس بأسلوبه. – يذكر سبب حزن أحمد. – يستنتج أسباب نجاح أحمد في كرة التنس. – يعدد أسباب النجاح. – يكمل الخريطة الذهنية. – يجيب عن أسئلة الدرس.

				- يؤمن بعبارة" أنا أستطيع".
الثالثة	مناصرة الذات	الوعي بالذات	هيلين كيلر	- يستنتج أسباب نجاح هيلين كيلر رغم إعاقتها الشديدة. - يعدد أوجه الاستفادة من الدرس. - يكمل الخريطة الذهنية. - يجيب عن أسئلة الدرس. - يذكر نقاط القوة ونقاط الضعف لديه. - يعبر عن المهارات التي يحتاجها للعمل مستقبلًا.
الرابعة	مناصرة الذات	معرفة الحقوق	حوار مع معلمي	- يتعرف على أنواع الحقوق. - يذكر أمثلة لكل نوع من أنواع الحقوق. - يكمل الخريطة الذهنية. - يجيب عن أسئلة الدرس. - يكمل الجملة بكلمة مناسبة من عنده. - يضع الجملة تحت الصورة التي تدل عليها.
الخامسة	مناصرة الذات	معرفة الحقوق	قراءة في المكتبة	- يتعرف على أنواع الحقوق. - يذكر أمثلة لكل نوع من أنواع الحقوق. - يذكر مصادر الحصول على المعلومات. - يعدد بعض الوجبات التي عليه. - يضع الجملة المناسبة تحت الصورة التي تدل عليها. - يكمل الخريطة الذهنية. - يجيب عن أسئلة الدرس.
السادسة	مناصرة الذات	التواصل	كُن إيجابيًا	- يتعرف على بعض أساليب تنمية مهارات مناصرة الذات. - يعدد سمات الشخصية الإيجابية. - يضع كلمات في جمل من عنده. - يستنتج أسباب ترشيح مروان رئيسًا للاتحاد. - يعبر عن الصور بجمل مفيدة. - يكمل الخريطة الذهنية.

				- يجيب عن أسئلة الدرس.
السابعة	مناصرة الذات	التواصل	رحلة إلى دريم بارك	- يتعرف على بعض أساليب تنمية مهارات مناصرة الذات. - يذكر أهمية التواصل مع الآخرين. - يحكي موضوع الدرس بأسلوبه. - يضع الكلمة في جملة مفيدة من عنده. - يذكر بعض مهارات التواصل مع الآخرين. - يكمل الخريطة الذهنية. - يجيب عن أسئلة الدرس.
الثامنة	مناصرة الذات	القيادة	التعاون	- يتعرف على بعض أساليب تنمية مهارات مناصرة الذات. - يُقدر قيمة مساعدة الآخرين. - يحكي موضوع الدرس بأسلوبه. - يعبر عن الصورة بجملة مفيدة. - يعتز بمساعدة الآخرين. - يذكر بعض مهارات التعاون. - يلخص موضوع الدرس بأسلوبه. - يجيب عن أسئلة الدرس.
التاسعة	مناصرة الذات	القيادة	مسابقة الطالب المثالي	- يتعرف بعض أساليب تنمية مهارات مناصرة الذات. - يتعرف مواصفات الطالب المثالي. - يحكي موضوع الدرس بأسلوبه. - يعبر عن الصورة بجملة مفيدة. - يضع بعض الكلمات في جمل من عنده. - يضع علامة صح أمام الجمل التي تنتمي لموضوع الدرس. - يلخص موضوع الدرس بأسلوبه. - يجيب عن أسئلة الدرس.
العاشرة	اتخاذ	تحديد	مزرعة	- يحدد المشكلة كما وردت في موضوع الدرس.

	القرار	المشكلة	الدواجن	- يذكر أسباب المشكلة. - يتعرف طرق جمع المعلومات حول المشكلة. - يحكي موضوع الدرس بأسلوبه. - يضع بعض الكلمات في جمل من عنده. - يذكر الاستفادة من الدرس. - يلخص موضوع الدرس بأسلوبه. - يجيب عن أسئلة الدرس.
الحادية عشر	اتخاذ القرار	تحديد المشكلة	إصرار وعزيمة	- يحدد المشكلة كما وردت في موضوع الدرس. - يتعرف الأسباب التي تقف وراء المشكلة. - يحدد النتائج المترتبة على المشكلة. - يستنتج السبب الرئيس وراء المشكلة. - يحكي موضوع الدرس بأسلوبه. - يرتب الجمل كما وردت في موضوع الدرس - يعدد أوجه الاستفادة من الدرس. - يلخص موضوع الدرس بأسلوبه. - يجيب عن أسئلة الدرس.
الثانية عشر	اتخاذ القرار	طرح الحلول	تلوث النيل	- يحدد المشكلة كما وردت في موضوع الدرس. - يتعرف الأسباب التي تقف وراء المشكلة. - يطرح عددًا من الحلول لحل المشكلة. - يتناقش مع زملائه في الحلول المطروحة. - يعبر عن الصورة بجملة مفيدة. - يكمل الخريطة الذهنية. - يقترح حلولًا أخرى للمشكلة. - يجيب عن أسئلة الدرس.
الثالثة عشر	اتخاذ القرار	طرح الحلول	الصداقة	- يحدد المشكلة كما وردت في موضوع الدرس. - يتعرف الأسباب التي تقف وراء المشكلة. - يطرح عددًا من الحلول لحل المشكلة. - يتناقش مع زملائه في الحلول المطروحة. - يحدد الحلول بناءً على خبرات الآخرين. - يكمل الجملة بكلمة مناسبة من عنده.

				- يكمل الخريطة الذهنية. - يلخص الدرس بأسلوبه. - يجيب عن أسئلة الدرس.
الرابعة عشر	اتخاذ القرار	تقييم الحلول	السفر للخارج	- يحدد المشكلة كما وردت في موضوع الدرس. - يطرح عددًا من الحلول لحل المشكلة. - يحدد إيجابيات الحلول المطروحة. - يحدد سلبيات الحلول المطروحة. - يضع الكلمة في جملة مناسبة. - يقارن بين إيجابيات وسلبيات القرار الذي تم اتخاذه. - يلخص الدرس بأسلوبه. - يجيب عن أسئلة الدرس.
الخامسة عشر	اتخاذ القرار	تقييم الحلول	الجزاء من جنس العمل	- يحدد المشكلة كما وردت في موضوع الدرس. - يعدد الحلول المقترحة للمشكلة. - يصدر قراره بناءً على معلومات تم جمعها. - ينظر للحلول من جميع الجوانب. - يحدد العبارة الصحيحة من الخاطئة. - يكمل الخريطة الذهنية. - يلخص الدرس بأسلوبه. - يجيب عن أسئلة الدرس.
السادسة عشر	اتخاذ القرار	اختيار أنسب الحلول	الإصرار على النجاح	- يحدد المشكلة كما وردت في موضوع الدرس. - يعدد الحلول المقترحة للمشكلة. - يختار أنسب الحلول المقترحة. - يختار الحل الذي يحقق فوائد عديدة. - يذكر إيجابيات وسلبيات القرار المقترح. - يلخص الدرس بأسلوبه. - يجيب عن أسئلة الدرس.
السابعة عشر	اتخاذ القرار	اختيار أنسب الحلول	الحلم أصبح حقيقة	- يحدد المشكلة كما وردت في موضوع الدرس. - يعدد الحلول المقترحة للمشكلة. - يختار أنسب الحلول المقترحة.

				- يستشير الآخرين فيما تم اتخاذه من قرار. - يختار القرار الذي وافقت عليه الأغلبية. - يلخص الدرس بأسلوبه. - يجيب عن أسئلة الدرس.
الثامنة عشر	اتخاذ القرار	تنفيذ القرار ومتابعته	تغيير النشاط	- يحدد المشكلة كما وردت في موضوع الدرس. - يعدد الحلول المقترحة للمشكلة. - يضع خطة لتنفيذ القرار. - ينفذ القرار بناءً على ما توافر لديه من معلومات. - يتابع تنفيذ الحل في جميع مراحله. - يلخص الدرس بأسلوبه. - يجيب عن أسئلة الدرس.
التاسعة عشر	اتخاذ القرار	تنفيذ القرار ومتابعته	التعليم للجميع	- يحدد المشكلة كما وردت في موضوع الدرس. - يعدد الحلول المقترحة للمشكلة. - يضع خطة لتنفيذ القرار. - يستشير الآخرين عند تنفيذ الحل. - يتوصل لنتائج مُرضية نتيجة تنفيذ الحل. - يتابع ما توصل إليه من نتائج في كل مراحل الحل. - يلخص الدرس بأسلوبه. - يجيب عن أسئلة الدرس.
العشرون	جلسة ختامية			- يختتم الباحث البرنامج. - يشكر التلاميذ علي حُسن التعاون. - يشكر المدير والمعلمين علي حُسن التعاون. - يقدم الهديا والحلويات للتلاميذ والحضور. - التقاط الصور التذكارية مع التلاميذ والمدير والمعلمين.

المرحلة الثالثة– مرحلة التنفيذ:

تم فى هذه المرحلة تنفيذ ما تم تحديده من المراحل السابقة؛ حيث تم تهيئة البرنامج، وإتاحة الفرصة للتلاميذ للتعلم، وتطلبت هذه المرحلة من المعلم (الباحث) القيام بالمهارات التالية:

1. تكوين علاقات طيبة مع التلاميذ أثناء البرنامج.
2. استخدام لغة الإشارة في ترجمة موضوعات البرنامج.
3. الالتزم بالوقت المحدد؛ لعرض كل عنصر من العناصر داخل البرنامج.
4. التأكد من تفاعل التلاميذ مع النشاط، واستيعاب ما يقدم لهم.
5. المرونة أثناء تنفيذ البرنامج.
6. اتخاذ القرارات المناسبة التي يقتضيها البرنامج.

المرحلة الرابعة– مرحلة التقويم:

تقيس هذه المرحلة فاعلية البرنامج في تنمية بعض مهارات مناصرة الذات واتخاذ القرار للتلاميذ الصم في ضوء نظرية المرونة المعرفية، الأمر الذي تطلب أن تعتمد عمليات التقويم للبرنامج على مجموعة متنوعة من أساليب التقويم (القبلي – والبعدي – والبنائي).

الدراسة الميدانية:

1. **تطبيق أداتي البحث (مقياس مهارات مناصرة الذات للتلاميذ الصم – مقياس مهارات اتخاذ القرار للتلاميذ الصم) قبليًا:** هدف التطبيق القبلي لأداتي البحث إلى تحديد مستوى أفراد عينة البحث الضابطة والتجريبية في مهارات مناصرة الذات واتخاذ القرار، قبل تطبيق البرنامج القائم على نظرية المرونة المعرفية.
2. **تنفيذ جلسات البرنامج:** بدأ الباحث في تطبيق جلسات البرنامج القائم على نظرية المرونة المعرفية، مع توفير مستلزمات التطبيق في البيئة التعليمية بمدرسة أمل الصف للصم وضعاف السمع بمركز الصف، بمحافظة الجيزة ، وشملت المدة الزمنية للبحث على (20) جلسةً، وذلك على مدى (7) أسابيعٍ تقريبًا، بواقع (3) جلساتٍ أسبوعيًا، خلال الفصل الدراسي الثاني، من العام الدراسي 2021–2022م.
3. **تطبيق أداتي البحث (مقياس مهارات مناصرة الذات للتلاميذ الصم – مقياس مهارات اتخاذ القرار للتلاميذ الصم) بعديًا:** حيث طُبق مقياس مهارات مناصرة الذات للتلاميذ الصم، مقياس مهارات اتخاذ القرار للتلاميذ الصم

بعديًا؛ ومن ثم قياس فاعلية البرنامج القائم على نظرية المرونة المعرفية في تنمية متغيرات البحث التي سعى لتحقيقها (مهارات مناصرة الذات واتخاذ القرار)، ورصد الباحث درجات التلاميذ (عينة البحث) وذلك تمهيدًا لاستخلاص النتائج، ومعالجتها إحصائيًا، ومناقشتها، وتفسيرها في ضوء الدراسات السابقة وفيما يلي وصف تفصيلي لذلك.

عاشراً: نتائج البحث، ومناقشاتها:

سيتم فيما يلي عرضًا للنتائج التى أسفرت عنها تجربة البحث الميداني، وذلك من خلال الإجابة عن أسئلة البحث، واختبار صحة كل فرض من فروضه، ثم تفسير هذه النتائج، ومناقشتها في ضوء الإطار النظري للبحث، والدراسات السابقة؛ وذلك بهدف التعرف على فاعلية البرنامج القائم نظرية المرونة المعرفية في تنمية مهارات مناصرة الذات واتخاذ القرار للتلاميذ الصم، وهي كما يلي:

التحقق من صحة الفرض الأول، ومناقشة نتائجه:

والذى ينص على أنه : " يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس مناصرة الذات لصالح التطبيق البعدي ".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام الأساليب الإحصائية اللابارامترية اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon) – نظرًا لصغر حجم العينة – لحساب قيمة (T,Z) ومدى دلالتهما للفرق بين متوسطى رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلى والبعدى لمقياس مناصرة الذات وجدول (17) التالى يوضح ذلك:

جدول (17) قيمة "T, Z" ومستوي دلالتهما للفرق بين متوسطى رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلى والبعدى لمقياس مناصرة الذات.

أبعاد المقياس	إتجاه فروق الرتب	عدد التلاميذ ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (T) المحسوبة	قيمة (Z) المحسوبة	مستوى الدلالة	قيمة ك ر	حجم التأثير
الوعي بالذات	سالب	0	.00	.00	.00	3.524	دالة عند مستوى 0.01	1.00	كبير جدًا
	موجب	16	8.50	136.00					
	محايد	0							

معرفة الحقوق	**سالب**	0	.00	.00	.00	3.528	**دالة عند مستوى 0.01**	**1.00**	**كبير جدًا**
	موجب	16	8.50	136.00					
	محايد	0							
التواصل	**سالب**	0	.00	.00	.00	3.541	**دالة عند مستوى 0.01**	**1.00**	**كبير جدًا**
	موجب	16	8.50	136.00					
	محايد	0							
القيادة	**سالب**	0	.00	.00	.00	3.526	**دالة عند مستوى 0.01**	**1.00**	**كبير جدًا**
	موجب	16	8.50	136.00					
	محايد	0							
المقياس ككل	**سالب**	0	.00	.00	.00	3.529	**دالة عند مستوى 0.01**	**1.00**	**كبير جدًا**
	موجب	16	8.50	136.00					
	محايد	0							

قيمة T الجدولية عند ن = 16 عند مستوى دلالة 0.05 تساوى 35، و عند مستوى دلالة 0.01 تساوى 23.00

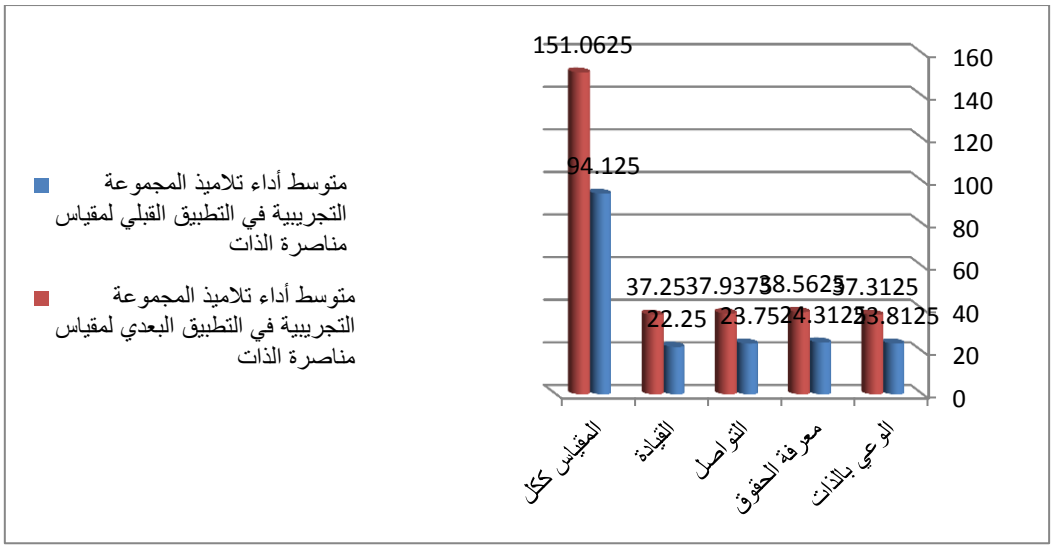
قيمة Z الجدولية عند مستوى دلالة 0.05 تساوى 1.645 ، وعند مستوى دلالة 0.01 تساوى 2.33

يتضح من جدول (17) السابق ما يلى:

- أن قيمة (T) المحسوبة **لمقياس مناصرة الذات ككل** تساوى (0.00) وهى أقل من القيمة الجدولية عند ن = 16 ومستوى دلالة 0.01 مما يدل على وجود فرق دال احصائيًا لصالح التطبيق البعدى عند مستوى 0.01، كما أن قيمة (Z) المحسوبة تساوى (3.529) وهى دالة عند مستوى دلالة 0.01 ، وكذلك باقى المهارات، ويعنى هذا قبول الفرض الأول من فروض البحث، كما أنه يجيب جزئيًا عن السؤال الرابع الذى ورد فى مشكلة البحث وهو: " ما فاعلية برنامج قائم على نظرية المرونة المعرفية لتنمية مهارات مناصرة الذات للتلاميذ الصم بالمرحلة الإعدادية ؟".

- كما يتضح أن قيمة حجم التأثير **لمقياس مناصرة الذات ككل** (ر ث) بلغت (1.00) وهو حجم تأثير كبير جدًا، مما يدل على فاعلية البرنامج، وكذلك باقى المهارات.

ويوضح الرسم البيانى التالى فرق المتوسطات الحسابية بين كل مهارة على مقياس مناصرة الذات للمجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلى والبعدى:



شكل (1) فرق المتوسطات الحسابية بين كل مهارة على مقياس مناصرة الذات للمجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلى والبعدى

وبمناقشة نتيجة الفرض الأول يتضح وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين: القبلي، والبعدي على مقياس مهارات مناصرة الذات، لصالح القياس البعدي؛ وهذا يعني تحسن مهارات مناصرة الذات للتلاميذ الصم بعد تطبيق جلسات البرنامج القائم نظرية المرونة المعرفية، الذي كان له أكبر الأثر في تنمية مهارات مناصرة الذات والمتمثلة في الوعي بالذات ومعرفة الحقوق والتواصل والقيادة، وذلك من خلال موضوعات البرنامج المتنوعة والهادفة؛ حيث أدت لزيادة الوعي بالذات، ومعرفة قدراتهم وحقوقهم، وأهمية التواصل مع الآخرين لعرض الاحتياجات، وحل المشكلات، وذلك من خلال الفنيات والأنشطة المستخدمة في البرنامج، هذا بالإضافة إلى مجموعة من الأنشطة التي تنمي مهارات مناصرة الذات من خلال مجموعة من الدروس التي ترتبط بواقع التلميذ وحياته، وربط المفاهيم المجردة بأمثلة واقعية من حياة التلاميذ، وتطبيق ما تم تعلمه في مواقف جديدة، ولعل ذلك كان حافزًا كبيرًا للتلاميذ؛ لمتابعة قراءة الدروس، والقصص، بما تتضمنه من معلومات شيقة، وصورًا ملونةً جذابةً، وفيديوهات، كذلك احتوت موضوعات البرنامج على نماذج وتجارب لشخصيات من ذوي الإعاقة السمعية حققت نجاحات في

حياتها، كذلك كان للمشاركة الفعالة من جانب التلاميذ، وبيان الباحث لأهمية اكتساب مهارات مناصرة الذات وأثر تعلمها على الفرد مستقبلًا، كل ذلك كان له أثرًا في اكتساب عينة البحث لمهارات مناصرة الذات، وهذا يتفق مع دراسة محمود ربيع (2021) والتي هدفت إلى التحقق من فاعلية برنامج إرشادي سلوكي في تنمية مهارات مناصرة الذات لدى التلاميذ ذوي الإعاقة البصرية، وأشارت النتائج إلى فاعلية البرنامج المستخدم في تنمية مهارات مناصرة الذات للمكفوفين، واستمرار فاعليته، وكذلك دراسة Claire Ryan, Debra Shaver, Carrie Lou Garberoglio, Lynn A Newman (2021)، حيث أشارت النتائج إلى أن المشاركة الاجتماعية الناجحة للطلاب الصم تساعدهم في الانتقال من الدراسة إلى الحياة العملية، وأن الصم الذين تلقوا تدريبًا على مهارات مناصرة الذات في المدرسة كانوا أكثر مشاركة في أنشطة المجتمع، والتواصل مع الأصدقاء، كما أن التدريب على المناصرة الذاتية في المدرسة يساعد في حماية الصم من العزلة الاجتماعية في مرحلة الشباب، وكذلك دراسةAnderson (2022) والتي أشارت نتائجها إلى أن تعلم مهارات مناصرة الذات والتدريب عليها لذوي الإعاقات المختلفة المدمجين في التعليم العام من المرحلة الإعدادية أدى إلى تحسن في مهارات التواصل، وإظهار قدراتهم، وزيادة الثقة بالنفس، والتعبير عن احتياجاتهم، كما ساعد تعلمها في اتخاذ قرارات مستقلة، وحل المشكلات وتحقيق التقدم الأكاديمي، والدمج في المجتمع وتحسين جودة الحياة.

التحقق من صحة الفرض الثاني، ومناقشة نتائجه:

ينص الفرض الثاني على أنه: " يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس مناصرة الذات لصالح متوسط رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام الأساليب الإحصائية اللابارامترية اختبار مان – ويتنى (Mann-Whitney) – نظرًا لصغر حجم العينة – لحساب قيمة (U,Z) ومدى دلالتهما للفرق بين متوسطى رتب درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدى لمقياس مناصرة الذات وجدول (18) التالي يوضح ذلك:

جدول (18) قيمة "U,Z" ومستوي دلالتهما للفرق بين متوسطى رتب درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدى لمقياس مناصرة الذات:

أبعاد المقياس	المجموعة	عدد التلاميذ ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (U) المحسوبة	قيمة (Z) المحسوبة	مستوى الدلالة	قيمة ر ر	حجم التأثير
الوعي بالذات	الضابطة	16	8.50	136.00	.000	4.841	دالة عند مستوى 0.01	1.00	كبير جدًا
	التجريبية	16	24.50	392.00					
معرفة الحقوق	الضابطة	16	8.66	138.50	2.500	4.744	دالة عند مستوى 0.05	0.98	كبير جدًا
	التجريبية	16	24.34	389.50					
التواصل	الضابطة	16	8.50	136.00	.000	4.881	دالة عند مستوى 0.01	1.00	كبير جدًا
	التجريبية	16	24.50	392.00					
القيادة	الضابطة	16	8.78	140.50	4.500	4.676	دالة عند مستوى 0.01	0.965	كبير جدًا
	التجريبية	16	24.22	387.50					
المقياس ككل	الضابطة	16	8.50	136.00	.000	4.829	دالة عند مستوى 0.01	1.00	كبير جدًا
	التجريبية	16	24.50	392.00					

قيمة U الجدولية عند ن1 = 16 ، ن2 = 16 وفى مستوى دلالة 0.05 تساوى 83.00، وفى مستوى دلالة 0.01 تساوى 66.00

قيمة Z الجدولية عند مستوى دلالة 0.05 تساوى 1.645 ، وعند مستوى دلالة 0.01 تساوى 2.33

يتضح من جدول (18) السابق ما يلى:

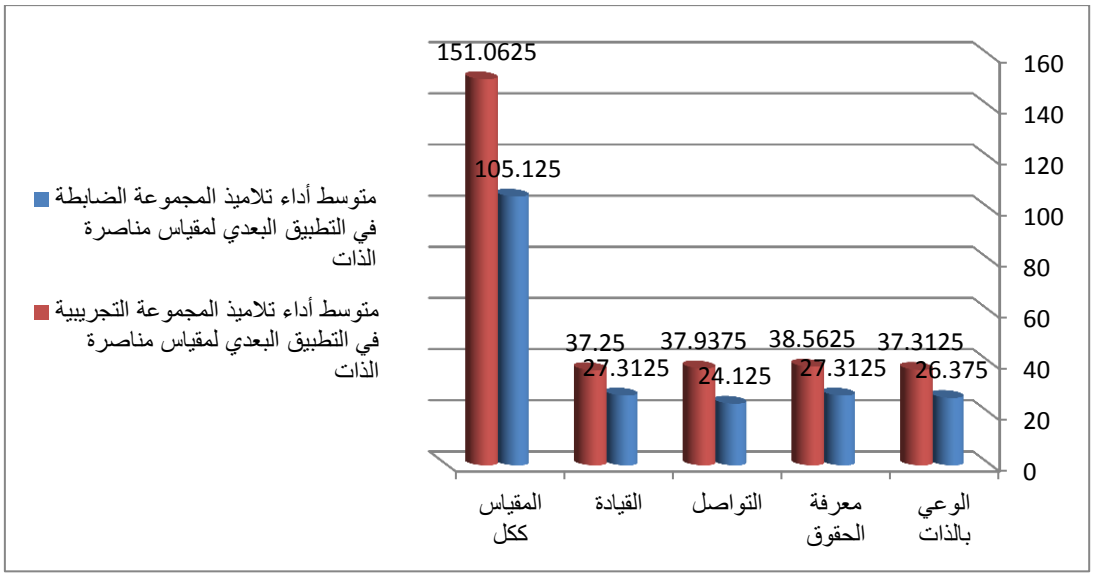
- ارتفاع متوسط رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية عن متوسط رتب درجات تلاميذ المجموعة الضابطة فى التطبيق البعدى **لمقياس مناصرة الذات ككل**، حيث حصل تلاميذ المجموعة التجريبية على متوسط رتب (24.50) بينما حصل تلاميذ المجموعة الضابطة على متوسط رتب (8.50) ، وكذلك باقى المهارات.

- يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطى رتب درجات تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية على **لمقياس مناصرة الذات ككل** ، فقد كانت قيمة U = (.000) وهى قيمة

دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01)، وكانت قيمة Z = (4.829) وهى قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01)، وكذلك باقى المهارات، ويعنى هذا قبول الفرض الثاني من فروض البحث، كما أنه يجيب جزئيًا عن السؤال الرابع الذى ورد فى مشكلة البحث وهو: " ما فاعلية برنامج قائم على نظرية المرونة المعرفية لتنمية مهارات مناصرة الذات للتلاميذ الصم بالمرحلة الإعدادية ؟".

– كما أن حجم التأثير **لمقياس مناصرة الذات ككل** كبيرًا جدا، حيث بلغت قيمة حجم التأثير (1.00) وهو حجم تأثير كبير جدًا، وكان الفرق لصالح متوسط رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية، ويشير هذا إلى أنه حدث نمو واضح ودال فى **مهارات مناصرة الذات ككل** لدى تلاميذ المجموعة التجريبية التى درست باستخدام البرنامج القائم على نظرية المرونة المعرفية عن تلاميذ المجموعة الضابطة التى لم تتعرض للبرنامج ، وكذلك باقى المهارات.

ويوضح الرسم البيانى التالى فرق المتوسطات الحسابية بين كل مهارة على مقياس مناصرة الذات للمجموعتين التجريبية والضابطة:



شكل (2) يوضح فرق المتوسطات الحسابية بين كل مهارة على مقياس مناصرة الذات للمجموعتين التجريبية والضابطة

يتضح من نتيجة الفرض الثاني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس مهارات مناصرة الذات للتلاميذ الصم بالمرحلة الإعدادية، لصالح المجموعة التجريبية؛ وذلك يدل على تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية على تلاميذ المجموعة الضابطة فيما يتعلق بمهارات مناصرة الذات، وذلك يوضح مدى استفادة التلاميذ في المجموعة التجريبية من البرنامج القائم على نظرية المرونة المعرفية لتنمية مهارات مناصرة الذات؛ كذلك قد يرجع هذا التحسن الذي حدث لتلاميذ المجموعة التجريبية إلى عدد من الإجراءات المتنوعة، مثل: استخدام العديد من طرق التدريس، ومصادر التعلم التي تجذب انتباه التلاميذ، واستخدام موضوعات من واقع حياة التلاميذ، والتركيز على إظهار جوانب القوة لهم، والتشجيع الدائم لهم، وتعريفهم بحقوقهم وواجباتهم؛ وهذا يتفق مع دراسة حنان فوزي (2020) التي هدفت إلى التعرف على فاعلية البرنامج الإرشادي في تحسين مناصرة الذات لدى المعاقين حركيًا، وكشفت نتائج الدراسة فاعلية البرنامج الإرشادي القائم على أسلوب الحديث الذاتي الإيجابي في تحسين مناصرة الذات لدى المراهقين المعاقين حركيًا، كذلك تتفق مع نتائج دراسة Claire Ryan, Debra Shaver, Carrie Lou Garberoglio, Lynn A Newman (2021)، والتي أشارت إلى أن المشاركة الاجتماعية الناجحة للطلاب الصم تساعدهم في الانتقال من الدراسة إلى الحياة العملية، وأن الصم الذين تلقوا تدريبًا على المناصرة الذاتية في المدرسة كانوا أكثر مشاركة في المجتمع، كما أن التدريب على المناصرة الذاتية في المدرسة يساعد في حماية الشباب الصم من العزلة الاجتماعية في مرحلة الشباب.

التحقق من صحة الفرض الثالث، ومناقشة نتائجه:

والذى ينص على أنه : " يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس اتخاذ القرار لصالح التطبيق البعدي ".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام الأساليب الإحصائية اللابارامترية اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon) – نظرًا لصغر حجم العينة – لحساب قيمة (T,Z) ومدى دلالتهما للفرق بين متوسطى رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلى والبعدى لمقياس اتخاذ القرار وجدول (19) التالى يوضح ذلك:

جدول (19) قيمة "T, Z" ومستوي دلالتهما للفرق بين متوسطى رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلى والبعدى لمقياس اتخاذ القرار.

أبعاد المقياس	اتجاه فروق الرتب	عدد التلاميذ ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (T) المحسوبة	قيمة (Z) المحسوبة	مستوى الدلالة	قيمة ك ر	حجم التأثير
تحديد المشكلة	سالب	0	.00	.00	.00	3.524	دالة عند مستوى 0.01	1.00	كبير جدًا
	موجب	16	8.50	136.00					
	محايد	0							
طرح الحلول	سالب	0	.00	.00	.00	3.532	دالة عند مستوى 0.01	1.00	كبير جدًا
	موجب	16	8.50	136.00					
	محايد	0							
تقييم الحلول	سالب	0	.00	.00	.00	3.530	دالة عند مستوى 0.01	1.00	كبير جدًا
	موجب	16	8.50	136.00					
	محايد	0							
اختيار أنسب الحلول	سالب	0	.00	.00	.00	3.524	دالة عند مستوى 0.01	1.00	كبير جدًا
	موجب	16	8.50	136.00					
	محايد	0							
تنفيذ القرار ومتابعته	سالب	0	.00	.00	.00	3.524	دالة عند مستوى 0.01	1.00	كبير جدًا
	موجب	16	8.50	136.00					
	محايد	0							
المقياس ككل	سالب	0	.00	.00	.00	3.518	دالة عند مستوى 0.01	1.00	كبير جدًا
	موجب	16	8.50	136.00					
	محايد	0							

قيمة T الجدولية عند ن = 16 عند مستوى دلالة 0.05 تساوى 35، و عند مستوى دلالة 0.01 تساوى 23.00

قيمة Z الجدولية عند مستوى دلالة 0.05 تساوى 1.645 ، وعند مستوى دلالة 0.01 تساوى 2.33

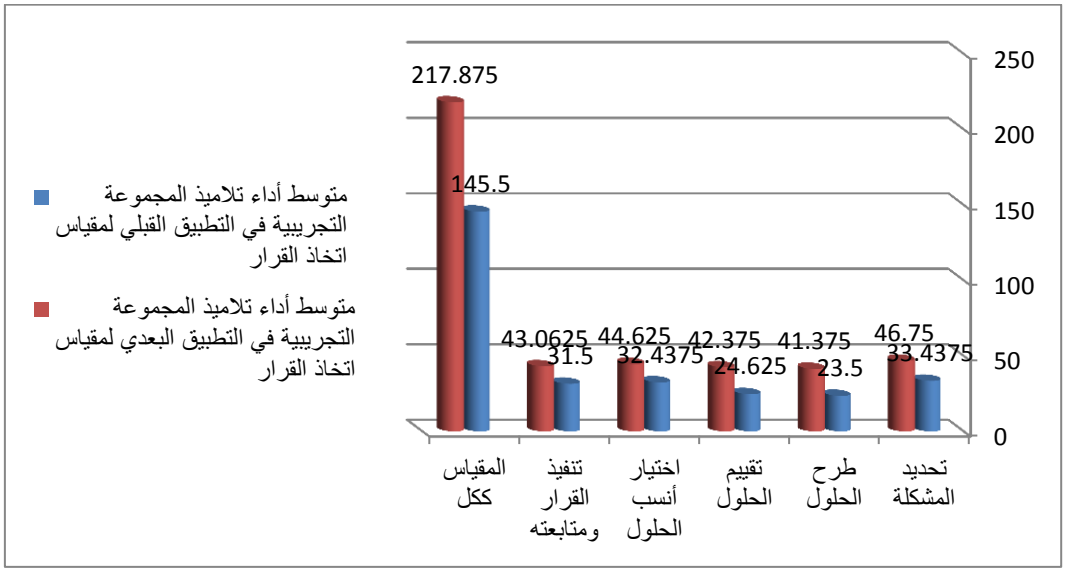
يتضح من جدول (19) السابق ما يلى:

- أن قيمة (T) المحسوبة **لمقياس اتخاذ القرار ككل** تساوى (0.00) وهى أقل من القيمة الجدولية عند ن = 16 ومستوى دلالة 0.01 مما يدل على وجود فرق دال احصائيًا لصالح التطبيق البعدى عند مستوى 0.01، كما أن قيمة (Z) المحسوبة تساوى (3.518) وهى دالة عند مستوى دلالة 0.01 ، وكذلك باقى المهارات.

- ويعنى هذا قبول الفرض الرابع من فروض البحث، كما أنه يجيب جزئيًا عن السؤال الرابع الذى ورد فى مشكلة البحث وهو: " ما فاعلية برنامج قائم على نظرية المرونة المعرفية لتنمية مهارات اتخاذ القرار للتلاميذ الصم بالمرحلة الإعدادية ؟".

- كما يتضح أن قيمة حجم التأثير **لمقياس اتخاذ القرار ككل** (ر ث) بلغت (1.00) وهو حجم تأثير كبير جدًا، مما يدل على فاعلية البرنامج، وكذلك باقى المهارات.

ويوضح الرسم البيانى التالى فرق المتوسطات الحسابية بين كل مهارة على مقياس اتخاذ القرار للمجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلى والبعدى :



شكل(3) فرق المتوسطات الحسابية بين كل مهارة على مقياس اتخاذ القرار للمجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلى والبعدى

وبمناقشة نتيجة الفرض الثالث يتضح وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين: القبلي، والبعدي على مقياس مهارات اتخاذ القرار، لصالح القياس البعدي؛ وهذا يعني تحسن في مهارات اتخاذ القرار للتلاميذ الصم بعد تطبيق جلسات البرنامج القائم نظرية المرونة المعرفية، الذي كان له أكبر الأثر في تنمية مهارات اتخاذ القرار، وذلك يوضح مدى استفادة التلاميذ في المجموعة التجريبية من البرنامج القائم على نظرية المرونة المعرفية لتنمية مهارات اتخاذ القرار؛ وقد يرجع هذا التحسن الذي حدث لتلاميذ المجموعة التجريبية إلى دراسة موضوعات البرنامج التي تناولت العديد من المشكلات الواقعية في حياة التلاميذ، مما جعلهم يفكرون من زوايا مختلفة في حلولًا تناسب هذه المشكلات، واختيار الأنسب منها، كذلك تفاعل وتعاون التلاميذ مع بعضهم البعض، والتفكير بشكل مرن وشامل، والمرور بمهارات اتخاذ القرار بداية من تحديد المشكلة حتى تنفيذ القرار ومتابعته، كذلك تعزيز التلاميذ المستمر وبيان أهمية اتخاذ القرار المناسب عند مقابلة مشكلة ما لما يترتب على ذلك من أمورًا مستقبلية، وربط معارف التلاميذ السابقة بالمعارف الجديدة وتنظيم هذه المعارف للوصول إلى القرار المناسب لحل المشكلات، وهذا يتفق مع دراسة كل من Colakkadioglu& Celik (2016) والتي هدفت للكشف عن فاعلية برنامج جماعي تربوي– نفسي لتنمية مهارات اتخاذ القرار لطلاب الجامعة، وأشارت النتائج إلى فاعلية البرنامج في تنمية مهارات اتخاذ القرار، وأن التدريب على مهارات اتخاذ القرار أدى إلى زيادة تقدير الذات والتكيف الإيجابي لدى الطلاب، وأوصت بضرورة عمل دورات تدريبية، وتضمين مهارات اتخاذ القرار ضمن المناهج الدراسية للطلاب، وكذلك دراسة حسني زكريا (2018) التي أكدت على وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا بين الحكمة وكل من أساليب اتخاذ القرار والمرونة المعرفية وفعالية الذات الاجتماعية، وذلك على عينة من طلاب الجامعة.

التحقق من صحة الفرض الرابع، ومناقشة نتائجه:

ينص الفرض الرابع على أنه: " يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس اتخاذ القرار لصالح متوسط رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام الأساليب الإحصائية اللابارامترية اختبار مان – ويتنى (Mann-Whitney) – نظرًا لصغر حجم العينة – لحساب قيمة (U,Z) ومدى

دلالتهما للفرق بين متوسطى رتب درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدى لمقياس اتخاذ القرار وجدول (20) التالي يوضح ذلك:

جدول (20) قيمة "U,Z" ومستوي دلالتهما للفرق بين متوسطى رتب درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدى لمقياس اتخاذ القرار.

أبعاد المقياس	المجموعة	عدد التلاميذ ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (U) المحسوبة	قيمة (Z) المحسوبة	مستوى الدلالة	قيمة ر ر	حجم التأثير
تحديد المشكلة	الضابطة	16	8.53	136.50	.500	4.813	دالة عند مستوى 0.01	0.996	كبير جدًا
	التجريبية	16	24.47	391.50					
طرح الحلول	الضابطة	16	8.50	136.00	.000	4.832	دالة عند مستوى 0.05	0.98	كبير جدًا
	التجريبية	16	24.50	392.00					
تقييم الحلول	الضابطة	16	8.50	136.00	.000	4.837	دالة عند مستوى 0.01	1.00	كبير جدًا
	التجريبية	16	24.50	392.00					
اختيار أنسب الحلول	الضابطة	16	8.50	136.00	.000	4.835	دالة عند مستوى 0.01	0.965	كبير جدًا
	التجريبية	16	24.50	392.00					
تنفيذ القرار ومتابعته	الضابطة	16	8.50	136.00	.000	4.838	دالة عند مستوى 0.01	0.965	كبير جدًا
	التجريبية	16	24.50	392.00					
المقياس ككل	الضابطة	16	8.50	136.00	.000	4.829	دالة عند مستوى 0.01	1.00	كبير جدًا
	التجريبية	16	24.50	392.00					

قيمة U الجدولية عند ن1 = 16 ، ن2 = 16 وفى مستوى دلالة 0.05 تساوى 83.00، وفى مستوى دلالة 0.01 تساوى 66.00

قيمة Z الجدولية عند مستوى دلالة 0.05 تساوى 1.645 ، وعند مستوى دلالة 0.01 تساوى 2.33

يتضح من جدول (20) السابق ما يلى:

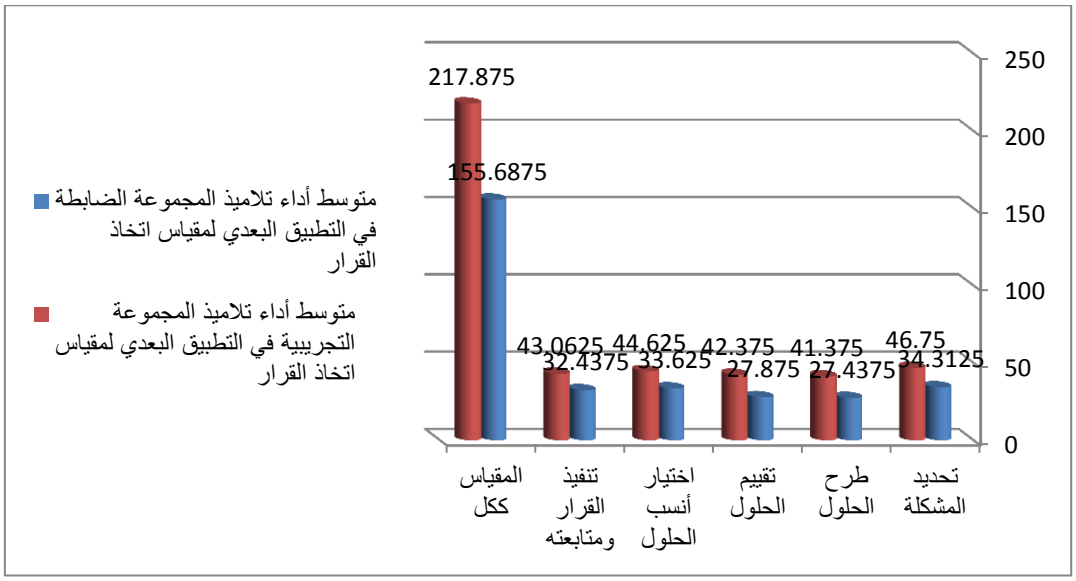
- ارتفاع متوسط رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية عن متوسط رتب درجات تلاميذ المجموعة الضابطة فى التطبيق البعدى **لمقياس اتخاذ القرار ككل**، حيث حصل تلاميذ

المجموعة التجريبية على متوسط رتب (24.50) بينما حصل تلاميذ المجموعة الضابطة على متوسط رتب (8.50)، وكذلك باقى المهارات.

- يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطى رتب درجات تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية على **لمقياس اتخاذ القرار ككل** ، فقد كانت قيمة U = (.000) وهى قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01)، وكانت قيمة Z = (4.829) وهى قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01)، وكذلك باقى المهارات، ويعنى هذا قبول الفرض الثالث من فروض البحث، كما أنه يجيب جزئيًا عن السؤال الرابع الذى ورد فى مشكلة البحث وهو: " ما فاعلية برنامج قائم على نظرية المرونة المعرفية لتنمية مهارات اتخاذ القرار للتلاميذ الصم بالمرحلة الإعدادية ؟".

- كما أن حجم التأثير **لمقياس اتخاذ القرار ككل** كبيرًا جدا، حيث بلغت قيمة حجم التأثير (1.00) وهو حجم تأثير كبير جدًا، وكان الفرق لصالح متوسط رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية، ويشير هذا إلى أنه حدث نمو واضح ودال فى **مهارات اتخاذ القرار ككل** لدى تلاميذ المجموعة التجريبية التى درست باستخدام البرنامج القائم على نظرية المرونة المعرفية عن تلاميذ المجموعة الضابطة التى لم تتعرض للبرنامج، وكذلك باقى المهارات.

ويوضح الرسم البيانى التالى فرق المتوسطات الحسابية بين كل مهارة على مقياس اتخاذ القرار للمجموعتين التجريبية والضابطة:



شكل (4) فرق المتوسطات الحسابية بين كل مهارة على مقياس اتخاذ القرار للمجموعتين التجريبية والضابطة

يتضح من نتيجة الفرض الرابع وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس مهارات اتخاذ القرار للتلاميذ الصم بالمرحلة الإعدادية، لصالح المجموعة التجريبية؛ وذلك يدل على التحسن في مستوى مهارات اتخاذ القرار لتلاميذ المجموعة التجريبية على تلاميذ المجموعة الضابطة فيما يتعلق بمهارات اخاذ القرار، وذلك يوضح مدى استفادة التلاميذ في المجموعة التجريبية من البرنامج القائم على نظرية المرونة المعرفية لتنمية مهارات اتخاذ القرار؛ ويرجع هذا التحسن الذي حدث لتلاميذ المجموعة التجريبية إلى عدة عوامل، منها: موضوعات البرنامج وأنشطته التي تضع التلاميذ في مشكلات تحتاج للبحث عن حلول، كذلك استخدام طرق تدريس تتناسب مع تنمية مهارات اتخاذ القرار والتي منها طريقة حل المشكلات والعصف الذهني والخرائط الذهنية والمناقشة مع الآخرين، مما ساهم في توليد أفكارً جديدة لديهم وإعادة معالجة المعلومات السابقة مع معارفهم التي اكتسبوها خلال البرنامج؛ مما ساهم بشكل كبير في تنمية مهارات اتخاذ القرار لديهم، كما أن ارتباط موضوعات البرنامج بواقع التلاميذ وحياتهم كان له أثرًا في تنمية مهارات اتخاذ القرار، كذلك مشاركة التلاميذ الفعالة أثناء التدريب على البرنامج والذي ساعدهم على التفكير بصورة مرنة وشاملة، وتبادل وجهات النظر مع بعضهم البعض مما كان له دور مهم في عملية التعلم ، ونقل ما تم تعلمه إلى مواقف جديدة، وظهر ذلك من خلال حل الأنشطة الخاصة بكل موضوع، حيث تم الربط بين المعلومات السابقة بالمعلومات المقدمة لهم من خلال محتوى البرنامج، وهذا يتفق مع دراسة أحمد عبد الهادي (2018) حيث هدفت إلى الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي قائم على نظرية المرونة المعرفية في تنمية مهارات اتخاذ القرار لدى طلاب الجامعة، حيث اشتملت مهارات اتخاذ القرار على (تحديد المشكلة – طرح البدائل– تقييم البدائل– اختيار البديل الأفضل– تقييم نتائج اتخاذ القرار)، وقد أثبت النتائج فاعلية البرنامج التدريبي، ودراسة كل من Bin Xuan, Peng Li, Aiqing Zhang, Lipin Yang(2018)، حيث أشارت النتائج إلى أن الوظائف المعرفية المتعلقة باللغة تؤثر على عملية اتخاذ القرار للأفراد المصابين بفقدان السمع الشديد أي الصم، وأن التغذية الراجعة، وكذلك الذاكرة العاملة والمرونة المعرفية لها دور مهم في اتخاذ القرار للصم، ودراسة انتصار عبد الستار (2021) حيث هدفت إلى قياس أثر استخدام استراتيجية الخرائط الذهنية الإلكترونية في تدريس الاقتصاد المنزلي لتنمية المرونة المعرفية ومهارة اتخاذ القرار لدى تلميذات المرحلة

الإعدادية، وأشارت النتائج إلى فاعلية استراتيجية الخرائط الذهنية الإلكترونية في تدريس الاقتصاد المنزلي لتنمية المرونة المعرفية ومهارة اتخاذ القرار لدى تلميذات المرحلة الإعدادية.

الحادي عشر: توصيات البحث:

في ضوء نتائج البحث، يقدم الباحث التوصيات التالية:

1. ضرورة الاهتمام بتنمية مهارات مناصرة الذات واتخاذ القرار لذوي الإعاقة السمعية (الصم – زارعي القوقعة – ضعاف السمع).
2. ضرورة تضمين المناهج والمقررات الدراسية موضوعات تساعد على تنمية مهارات مناصرة الذات، ومهارات اتخاذ القرار للصم.
3. ضرورة الاهتمام بتدريب التلاميذ على المرونة المعرفية في التفكير، وحل المشكلات التي تقابلهم.
4. تدريب المعلمين أثناء الخدمة على المرونة المعرفية.
5. ضرورة تدريب التلاميذ على برنامج البحث الحالي، وتعريفهم بأهميته في اكتساب مهارات مناصرة الذات.
6. ضرورة تدريب التلاميذ على مهارات اتخاذ القرار، وتشجيعهم على توليد أكبر عدد من الحلول للمشكلة، واختيار أنسبها.
7. ضرورة تدريب التلاميذ على استراتيجيات حل المشكلات، والتعاون والتشاور مع الآخرين، من خلال تقديم مواقف تعليمية تساعدهم على ذلك.
8. الاستفادة من البرنامج المصمم بالدراسة الحالية في المؤسسات المتخصصة في رعاية وتربية ذوي الإعاقة السمعية لتنمية مهارات مناصرة الذات، واتخاذ القرار.

الثاني عشر: بحوث مقترحة:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث الحالي، يقترح الباحث إجراء البحوث والدراسات التالية:

1. برنامج قائم على نظرية المرونة المعرفية لتنمية بعض مهارات التفكير للصم بالمرحلة الثانوية.
2. برنامج قائم على نظرية المرونة المعرفية لتنمية مهارات مناصرة الذات واتخاذ القرار لطلاب الجامعة من ذوي الإعاقة السمعية المدمجين.
3. تنمية كفايات معلمي الدمج بمدارس التعليم العام في ضوء نظرية المرونة المعرفية.

4. برنامج قائم على نظرية المرونة المعرفية لتنمية عادات العقل للصم بالمرحلة الإعدادية.
5. برنامج قائم على نظرية المرونة المعرفية لتنمية التحصيل الدراسي ومهارات اتخاذ القرار للتلاميذ زارعي القوقعة المدمجين بالمرحلة الإعدادية.

المراجع

أحمد عبد الهادي ضيف كيشار. (2018). فعالية برنامج تدريبي قائم على نظريدة المرونة المعرفية في تنمية مهارات اتخاذ القرار والاتجاه نحو مادة المهارات الجامعيدة لدى طـــــــــــــــــــــــلاب الجامعة، *مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر*، 2(179)، 12- 56.

أحمد عطية سلامة. (2016). وحدة رقمية مقترحة فى التربية الأمانية لتنمية المعرفة العلمية والقدرة على اتخاذ القرار لدى الطلاب المعلمين بالشعب العلمية بكلية التربية. *مجلة كلية التربية، جامعة طنطا*، 1،(61)، 146 – 202 .

أحمد نبوي عبده .(2017). فعالية شبكات التواصل الاجتماعي في تنمية المهارات الاجتماعيـــــــــــــــــــة للطلاب الصم. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*، 6 (1)، 272-259.

آمنة قاسم إسماعيل؛ سحر محمود محمد.(2018). السعادة النفسية في علاقاتها بالمرونة المعرفية والثقة بالنفس لدى عينة من طلاب الدراسات العليا بجامعة سوهاج. *المجلة التربوية لكلية التربية، جامعة سوهاج*، 53، 79- 145.

انتصار عبد الستار محمد. (2021). أثر استخدام استراتيجية الخرائط الذهنية الإلكترونية في تدريس الاقتصاد المنزلي لتنمية المرونة المعرفية ومهارة اتخاذ القرار لدي تلميذات المرحلة الإعدادية . *مجلة بحوث عربية فى مجالات التربية النوعية*، ع 21، 119- 160.

إنجي إبراهيم سلامة.(2020). أثر استخدام المدخل الجدلي التجريبي في العلوم على تنمية مهارات اتخاذ القرار لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة *كلية التربية، جامعة بنها*، مج31، ع123، 375- 404.

جمعة فاروق فرغلي. (2017). مناصرة الذات وعلاقتها بتقرير المصير لعينة من المعاقين سمعيًا وبصريًا. *مجلة البحث العلمي في التربية*، ع18، 475-496.

جيهان أحمد حلمي. (2019). الإفصاح عن الذات كمنبئ بمناصرة الذات لدى عينة من الطلاب العاملين بالمرحلة الإعدادية. *مجلة البحث العلمى فى التربية*، 20(الجزء الخامس)، 657-686.

حسن سعد عابدين؛ إبراهيم سيد أحمد. (2019). نمذجة العلاقات السببية بين توجهات الهدف وما وراء المعرفة والتفكير التأملي واتخاذ القرار لدى طلاب كلية التربية. *مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط*، 35 ، (4)، 1 – 51 .

حسني زكريا السيد (2018). الإسهام النسبي لأساليب اتخاذ القرار والمرونة المعرفية وفعالية الذات الاجتماعية في التنبؤ بالحكمة لدى طلبة الجامعة. *مجلة كلية التربية، جامعة بنها*، مج 29، ع 113، 537- 601.

حمدي محمد ياسين، هيام صابر شاهين، عمرو مبروك خاطر. (2019). نصرة الذات كمحدد رئيسي لتقرير المصير لدى طلاب الثانوية العامة. *مجلة البحث العلمي، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية،جامعة عين شمس*، 20،(3)، 95- 124.

حمدي محمد ياسين؛ أحمد كمال إبراهيم. (2017). تمكين الذات وتقرير المصير منبئان لنصرة الذات لدى أمهات الأطفال الذاتويين. *مجلة البحث العلمي في التربية*، مج 5، ع18، 247- 265.

حنان فوزي دسوقي. (2020). فعالية الإرشاد بأسلوب الحديث الذاتي الإيجابي في تحسين مناصرة الذات لدى المراهقين المعاقين حركيًا. *مجلة كلية علوم ذوي الاحتياجات الخاصة*، مج2، ع2، ج2 أكتوبر، 1012- 1050.

دعاء محمد مصطفى.(2022). المرونة المعرفية وعلاقتها بالرفاهية لدى معلمات روضات الدمج. *مجلة الطفولة و التربية، كلية رياض الأطفال، جامعة الأسكندرية*، مج14، ع49، 191-248.

رضا عبدالرازق جبر.(2021). فاعلية برنامج قائم على عادات العقل في تنمية مهارات اتخـــاذ القرار والدافعية العقلية لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية. *المجلة التربوية، كلية التربية ،جامعة سوهاج*، 1،(86)، 245 – 325.

رمضان علي حسن. (2015). أثر برنامج تدريبي قائم على عمل الدماغ في تنمية المرونة المعرفية لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي. *مجلة التربية للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية*، 163 (4)، 366- 471.

رنا عبد الحميد صالح. (2014). السمات الشخصية لدى المعاقين سمعًيا في ضوء بعض المتغيرات، *رسالة ماجستير غير منشورة* ، كلية التربية، جامعة دمشق.

زهراء جميل الرحاحلة. (2019). العلاقة بين الذكاء وقدرة الصم على اتخاذ القرار المهني لدي الطلاب ذوي الإعاقة السمعية. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، مج9، ع30، 62- 92.

سامر محمد محمد؛ زهراء جميل. (2020). أثر الإعاقة السمعية والكفاءة الذاتية المدركة على ذكاء الصم في اتخاذ القرار المهني. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، الجامعة الإسلامية بغزة*، مج28، ع3، 450 - 471.

سماح صالح محمد. (2019). فعالية برنامج تدريبي سلوكي معرفي لتنمية نصرة الذات في تحسين التمكين النفسي لدى مساعدي المعلم من ذوي الإعاقة السمعية. *دراسات تربوية ونفسية، مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق*، 104، (1)، 131- 203.

السيد عبد القادر الشريف (2014). *مدخل إلى التربية الخاصة*. القاهرة: دار الجوهرة للنشر والتوزيع.

شيماء عبد السلام سليم. (2016). فاعلية استخدام استراتيجية سوم SWOM في تنمية عادات العقل ومهارات اتخاذ القرار في العلوم لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. *المجلة المصرية للتربية العلمية*، 4،(19)، 135 - 172 .

طارق عبد الرؤوف عامر؛ إيهاب عيسى المصري.(2016). *صناعة واتخاذ القرار*.مصر: طيبة للنشر والتوزيع.

عادل عبدالله محمد. (2011). *مقدمة في التربية الخاصة*. القاهرة: دار الرشاد للطبع والنشر والتوزيع.

عبد الخالق فتحي عبد الخالق. (2021). برنامج مقترح في التاريخ قائم على نظرية المرونة المعرفية (GFT) لتنمية الوعي ببعض القضايا والدافعية للتعلم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس*، ع45، ج2، 345- 400.

عبد العظيم محمد زهران. (2020). فاعلية تدريس الهندسة باستخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا على مهارات اتخاذ القرار لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج*، ع3، 535- 577.

عبد المطلب أمين القريطي. (2014). *سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم*. القاهرة: عالم الكتب.

عرفة حسني عبد الحافظ .(2021). برنامج قائم على مهارات مناصرة الذات لتحسين الأداء الأكاديمي وأثره في بعض المشكلات الانفعالية والسلوكية لذوي صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي (دراسة تجريبية – كلينيكية). *رسالة دكتوراة*، كلية التربية، جامعة الأزهر.

علي بن حسن الزهراني. (2007). التوجهات الحديثة للتعلم الشفهي للأطفال الصم وضعاف السمع، المفاهيم والمباديء والتطبيقات التي يستند عليها. مؤتمر التربية الخاصة، جامعة بنها، 1120- 1085.

فاروق الروسان فاروق. (2016). *أساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة*، ط7، الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

فاطمة علي الدوسري.(2020). عادات العقل وعلاقتها بالقدرة على اتخاذ القرار لدى طالبات كلية التربية بجامعة الأميرة نورة. مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية،جامعة تعز، فرع التربة، 4، (9)، 45 – 71 .،(19)، 135 – 172 .

فتحي عبد الرحمن جوران. (2013).*تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات*. ط6، الأردن، عمان: دار الفكر.

فؤاد عيد الجوالدة. (2012). *الإعاقة السمعية*. الأردن، عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

كامل عمر عارف. (2019). فاعلية برنامج إرشادي لتنمية مهارات إدارة الذات لذوي الإعاقة السمعية. *المجلة المصرية للدراسات المتخصصة جامعة عين شمس*، كلية التربية النوعية، ع21 ، ص ص302- 334.

لطيفة أحمد عبد العزيز. (2020). المناصرة الذاتية في الكتابة وأهميتها في التخطيط الانتقالي للطلبة من ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية. *مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل*، مج10، ع38، 158- 178.

محمد عاطف محمد محمد. (2020). الفروق فى المرونة المعرفية فى ضوء مستويات مختلفة من الكفاءه المدركة لدى الطلاب المتفوقين عقليا بكلية التربية . *رسالة دكتوراه* ، كلية التربية، جامعة حلوان.

محمد عبدالعزيز نورالدين. (2020). فاعلية برنامج تدريبى قائم على نظرية الحل الابتكارى للمشكلات TRIZفى تنمية المرونة المعرفية ومفهوم الذات الأكاديمية لدى طلاب

الدراسات العليا بكلية التربية النوعية بالمنيا ، مجلة دراسات عربية فى التربية وعلم النفس ، رابطة التربويين العرب ، ع(123)،299- 340.

محمود ربيع إسماعيل. (2021). فاعلية برنامج إرشادي سلوكي في تنمية بعض مهارات مناصرة الذات لدى عينة من التلاميذ ضحايا التنمر ذوي الإعاقة البصرية. مجلة البحث في التربية وعلم النفس، مج36، ع2، ج1 أبريل، 445- 514.

محمود ربيع إسماعيل.(2022). الإسهام النسبي لكل من توجُّهات الهدف والتفكير التأملي في التنبؤ باتخاذ القرار لدى طلاب الجامعة ذوي الإعاقة البصرية. مجلة *كلية علوم ذوي الاحتياجات الخاصة، جامعة بني سويف*، مج4، ع1، 3847- 3915.

مدعث ماجد محمد. (2022). واقع ممارسة القيادات التربوية بمحافظة الأفلاج لمهارات صناعة القرار الإبداعي. *رسالة ماجستير*، كلية التربية، جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز، المملكة العربية السعودية.

مروة صلاح إبراهيم .(2017). عادات العقل المنبئة وعلاقتها بدافعية الإتقان والمرونة المعرفية لدى طلاب المرحلة الثانوية، *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب*، ع 87، 277- 352.

منال محمود محمد؛ منال عبد النعيم طه. (2015). مناصرة الذات وتصورات الطالبات للفصول الدراسية العادلة كمتغيرات تنبؤية بالتمكين النفسي لطالبات الجامعة. *مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر*، مج2، ع162، 11- 82.

نافز أحمد عيد.(2013). ماوراء الذاكرة والمرونة المعرفية لدى طلبة السنة الجامعية الأولى . *مجلة العلوم التربوية والنفسية* ، 14 (3)، 330-358.

هالة محمد عبد الكريم .(2014). فاعلية برنامج مقترح قائم على التواصل الرياضي في تنمية مهارات التفكير الرياضي والمهارات الحياتية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. *رسالة دكتوراة*، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

هبة فؤاد سيد .(2020). برنامج مقترح في العلوم قائم على المرونة المعرفية لتنمية مهارات التفكير عالي الرتبة والكفاءة الذاتية المدركة لدى تلاميذ المرحلةالإعدادية، *مجلة البحث العلمي في التربية*، ع21، يوليو، 279- 334.

يسرا شعبان بلبل؛ إحسان شكري حجازي (2016). التنبؤ بالذاكرة العاملة من المرونة المعرفية والذكاء السائل لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، دراسات تربوية ونفسية، *مجلة كلية التربية بالزقازيق*، ع93، 53- 113.

Al-maeahy, I. Rady, A. (2019). Knowledge flexibility of students in the stage prep. *Journal Port Science Research*,2(1), 75-92.

Anderson, A. (2022). Self-Advocacy Perceptions of Special Education Students in the General Education Setting. *Minnesota State University Moorhead.*

Bashir, Riaz. (2014, June1). School Social Behavior of Hearing-Impaired Adolescents from Public and Private Schools, *Bulletin of Education and Research*, Vol. 36, pp. 37-54

Briggs, D. (2014). Perspectives of a peer-mentoring program on self- esteem, self-advocacy,and leadership skills. *Walden University. Ph.D. ProQuest Dissertation*

Centerrino, S. L. (2016). *Evaluating self-advocacy in high school students with learning disabilities through case study analysis*. Northeastern University.

Claire Ryan, Debra Shaver, Carrie Lou Garberoglio, Lynn A Newman, Secondary School-based Interventions and Social Engagement of Deaf Young Adults, *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, Volume 26, Issue 3, July 2021, Pages 417–426, https://doi.org/10.1093/deafed/enab011.

Colakkadioglu, O., & Celik, D. (2016). The effect of decision-making skill training programs on self-esteem and decision-making styles. *Eurasian Journal of Educational Research, 16(65), 259-276*

Cuenca-Carlino, Y., & Mustian, A. L. (2013). Self-Regulated Strateg Development: Connecting Persuasive Writing to Self-Advocacy for Students with Emotional and Behavioral Disorders. Behavioral
Disorder 39(1),3-15.
http://search.ebscohost.com.sdl.idm.oclc.org

Cuenca-Carlino, Y., Mustian, A. L., Allen, R. D., & Whitley, S. F. (2019). Writing for my future: Transition-focused self-advocacy of secondary students with emotional/behavioral disorders. Remedial and Special Education, 40(2), 83-96.

Daly-Cano, M., Vaccaro, A., & Newman, B. (2015). College Student Narratives About Learning and Using Self-advocacy Skills. *Journal of Postsecondary Education & Disability, 28*(2), 213-227.

Friedman, C. (2017). Self-Advocacy Services for People with Intellectual and Developmental Disabilities: A National Analysis.
Intellectual & Developmental Disabilities, 55(6), 370-376. https://doiorg.sdl.idm.oclc.org/10.1352/1934-9556-55.6.370.

Gunduz, B. (2013). The Contributions of Attachment Styles, Irrational Beliefs and Psychological Symptoms to the Prediction of Cognitive Flexibility. *Educational Sciences: Theory and Practice*, *13*(4), 2079-2085.

Hasman, A., & Matlock, C. (2021). Students with Anxiety Disorders: Self-Advocacy, Daily Life Activities, and Meaningfulness of the College Experience. *Journal of Postsecondary Education & Disability*, *34*(4).

Hewett, R., Douglas, G., & Keil, S. (2016). The importance of self-advocacy skills: 'This is what I can do, and these are the adjustments I require' [Paper presentation].The 2016 World Blind Union / International Council for Education of People with Visual Impairment General Assembly. *Orlando, FL, United States.*

Johnco, C., Wuthrich, V. M., & Rapee, R. M. (2013). The role of cognitive flexibility in cognitive restructuring skill acquisition among older adults. *Journal of anxiety disorders*, *27*(6), 576-584.

Kathryn Crowe, Mark Guiberson,(2021). Professionals' Perspectives on Supporting Deaf Multilingual Learners and Their Families, *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, Volume 26, Issue 1, January, Pages 70–84, https://doi.org/10.1093/deafed/enaa025

Madewell, Amy. N& Ponce-Garcia, Elisabeth (2016). Assessing resilience in emerging adulthood: The Resilience Scale (RS), Connor Davidson Resilience Scale (CD-RISC), and Scale of Protective Factors (SPF*), Personality and Individual Differences (PAID),* 97,249-255

Nazaire, M. (2018). The Importance of Self-Advocacy Training for Students with Disabilities at Postsecondary Institutions: The Disability Services Officers' Perspectives. *Doctoral Dissertation School of Education, La Sierra University.*

Pyone, J. S. (2012). Positive Affect Provides Functional Benefits In Intertemporal Decision Making By Enhancing Cognitive

Flexibility. *unpubLished doctoral dissertation, University of Cornell, United States Code.*

Rhodes, A. E., & Rozell, T. G. (2017). Cognitive flexibility and undergraduate physiology students: increasing advanced knowledge acquisition within an ill-structured domain. *Advances in physiology education*, *41*(3), 375-382.

Robert, A. J., & Parker III, F. R. (2020). Effect of a Self-Advocacy Intervention on the GPA of Students with Disabilities. *Journal of Research in Education*, *29*(2), 118-137.

Sian,A.,&Christine ,B (2017).Self-Advocacy as a means to positive identities for people with intellectual disability :'We just Help them, Be them Really'. *Journal of Applied Research in intellectual Disabilities,* 30,109-120

Stuntzner, S., & Hartley, M. (2015). Balancing Self-Compassion with Self-Advocacy: A New Approach for Persons with Disabilities. *Annals of Psychotherapy & Integrative Health*. 12-28.

Suryavanshi, R.(2015): Exploring the effects of cognitive flexibility and Contextual Interference on Performance and Retention in a

Simulated Environment (*Unpublished Doctoral dissertation). Florida State University* .

Test, D. W., Fowler, C. H., Wood, W. M., Brewer, D. M., & Eddy, S. (2005). A conceptual framework of self-advocacy for students with disabilities. *Remedial and Special education*, *26*(1), 43-54.

Ting, D. E. N. G., Danna, L. U. O., Yun, T. A. O., & Xie, M. A. (2022). Advance in emotion ability intervention of children with hearing impariment. *中国学校卫生*, *43*(1), 146-150.

Utech, E.(2015):Resilience, distress, wellbing, nonverbal memory and cognitive flexibility: A longitudinal study of adaptation to college stressors (*Unpublished Doctoral dissertation). Collage of long island university, New York.*

Yick, H. K. (2016). The Effect of Issue-enquiry Teaching on the Development of Decision-making Skills of Secondary School Students on Socio-scientific Issues. *The Chinese University of Hong Kong (Hong Kong).*

Zhang, D., Roberts, E., Landmark, L., & Ju, S. (2019). Effect of Self-advocacy Training on Students with Disabilities: Adult Outcomes and Advocacy Involvement after Participation. *Journal of Vocational Rehabilitation, 50*(2), 207-218. https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/ 10.3233/JVR-181001.

Zuber, W., & Webber, C. (2019). Self-advocacy and Self-determination of Autistic Students: A Review of the Literature. *Advances in Autism, 5*(2),107-116. https://doiorg.sdl.idm.oclc.org/10.1108/AIA-02-2018-0005.