فاعلية الذات الأكاديمية وعلاقتها بمهارات التوجه والحركة لدى عينة من الطالبات ذوات الإعاقة البصرية

(دراسة مقارنة بين جمهورية مصر العربية والمملكة العربية السعودية)

إعـداد

د/ دعاء محمود زكي
مدرس التربية الخاصة
كلية التربية-جامعة عين شمس

د/ لمياء سليمان الفنيخ
أستاذ علم النفس التربوي المشارك
كلية التربية- قسم علم النفس- جامعة القصيم

الملخص:

هدف البحث إلى معرفة نوع العلاقة بين فاعلية الذات الأكاديمية ومهارات التوجه والحركة لدى عينة من الطالبات ذوات الإعاقة البصرية في كل من جمهورية مصر العربية و المملكة العربية السعودية، وتكونت العينة من(60) طالبة من ذوات الإعاقة البصرية، بواقع(30) طالبة للعينة السعودية و(30) طالبة للعينة المصرية، تم تطبيق أدوات البحث عليهم وهي مقياس التوجه والحركة لذوي الإعاقة البصرية (إعداد/ دعاء محمود زكي)، ومقياس فاعلية الذات الأكاديمية (إعداد/ لمياء سليمان الفنيخ) وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية طردية دالة بين مهارات التوجه والحركة وفاعلية الذات الأكاديمية لدى العينة السعودية والمصرية، وعدم وجود فروق ذات دلالة حول (حاسة السمع، حاسة الشم، مفهوم صورة الجسم، مفهوم اليمين واليسار، المفاهيم المكانية، المهارات الحركية الدقيقة، المهارات الحسية، المفاهيم ذات العلاقة بالتوجه والحركة) باختلاف متغير الجنسية ،ووجود فروق ذات دلالة إحصائية حول (طرق حماية الأجزاء العلوية والسفلية للجسم، الإقتفاء(التتبع)، حاسة اللمس، المفاهيم البيئية، المهارات الحركية الكبرى، البحث عن الأشياء الساقطة والتقاطها، الدليل (المرافق) المبصر، الحركة باستخدام العصا البيضاء، التحرك الآمن، المهارات الحركية الكبرى والدقيقة، المهارات الأساسية للتوجه، مهارات الحركة الأساسية، مقياس مهارات التوجه والحركة) باختلاف متغير الجنسية، لصالح العينة السعودية،ووجود فروق ذات دلالة إحصائية حول (فاعلية الذات الأكاديمية) باختلاف متغير الجنسية لصالح العينة المصرية، وأن هناك تأثير لمهارات التوجه والحركة (المهارات

الحسية، المهارات الحركية الكبرى والدقيقة، مهارات الحركة الأساسية) على فاعلية الذات الأكاديمية لدى العينة السعودية كما يوجد تأثير لكل من (المهارات الحركية الكبرى والدقيقة، مهارات الحركة الأساسية) على فاعلية الذات الأكاديمية لدى العينة المصرية.

الكلمات المفتاحية:

فاعلية الذات الأكاديمية، مهارات التوجه والحركة، الإعاقة البصرية.

Academic self-efficacy and its relationship to orientation and movement skills among a sample of female students People with visual impairment)A comparative study between the Arab Republic of Egypt and the Kingdom of Saudi Arabia(

The research aimed to know the type of relationship between academic self-efficacy and orientation and movement skills among a sample of female students with visual impairment in both the Arab Republic of Egypt and the Kingdom of Saudi Arabia. The sample consisted of (60) female students with visual impairment, with (30) female students for the Saudi sample. And (30) female students from the Egyptian sample, the research tools were applied to them, namely the Orientation and Movement Scale for People with Visual Disabilities (prepared by Doaa Mahmoud Zaki), and the Academic Self-Efficacy Scale (prepared by Lamia Suleiman Al-Fanikh). The results concluded that there was a significant direct correlation between skills Orientation, movement, and academic self-efficacy among the Saudi and Egyptian sample, and the absence of significant differences in (sense of hearing, sense of smell, concept of body image, concept of right and left, spatial concepts, fine motor skills, sensory skills, concepts related to orientation and movement) depending on the nationality variable. There were statistically significant differences regarding (methods of protecting the upper and lower parts of the body, tracking), sense of touch, environmental concepts, gross motor skills, searching for and picking up falling objects, sighted guide (accompaniment), movement using a white cane, safe movement, skills Gross and fine motor skills, basic orientation skills, basic movement skills, orientation and movement skills scale) according to the nationality variable, in favor of the Saudi sample, and the presence of statistically significant differences in (academic self-efficacy) according to the nationality variable, in favor of the Egyptian sample, and that there is an effect of orientation and movement skills. (Sensory skills, gross and fine motor skills, basic movement skills) on the academic self-efficacy of the Saudi sample. There is also an effect of (gross and fine motor skills, basic movement skills) on the academic self-efficacy of the Egyptian sample.

, Orientation and Mobility ,Visual Impairment Academic Self-efficacy

فاعلية الذات الأكاديمية وعلاقتها بمهارات التوجه والحركة لدى عينة من الطالبات ذوات الإعاقة البصرية
(دراسة مقارنة بين جمهورية مصر العربية والمملكة العربية السعودية)

إعـداد

د/ دعاء محمود زكي
مدرس التربية الخاصة

د/ لمياء سليمان الفنيخ
أستاذ علم النفس التربوي المشارك

المقدمة:

أن الاهتمام بذوي الإعاقة البصرية يعد أمرًا ذا أهمية بالغة، حيث يسهم هذا الاهتمام في تحسين جودة حياتهم وتمكينهم من المشاركة الفعّالة في المجتمع. وذلك من خلال توفير الدعم اللازم وتقديم فرص متساوية، يمكن تعزيز قدراتهم وتحفيزهم لتحقيق إمكانياتهم الكامنة. كما يسهم الاهتمام بذوي الإعاقة البصرية في تشجيع المجتمع على التفاعل بشكل أكثر تفهمًا وتسامحًا، مما يعزز التنوع ويؤدي إلى بناء مجتمع أكثر شمولًا وإنسانية.

تشير Shahed إلى أن فاعلية الذات هي صفة محددة تعرّف على أنها تقييم الشخص لقدرته الشخصية على إنجاز مهمة معينة أو تحقيق إتقان في حالة معينة أو مجموعة من الظروف، وتم الكشف أن القدرة على الفعل الذاتي تعتبر مؤشرًا للأداء الأكاديمي وأيضًا تتنبأ بدافع الطلاب وتعليمهم، كما يُظهرذلك نتائج الأبحاث التي أُجريت على مدى العقدين الماضيين (73 :2016).

إن الفاعلية الذاتية تعتبر وسيطا معرفيا للسلوك، حيث تسهم في تحديد كيفية إدراك الفرد للمهام التي يمكن أن يقوم بها، وبالتالي تسهم في اتخاذ القرار بالإقدام نحو أدائها أو الامتناع عنها، وهذا ما يوضحه Bandura(1997) حين يذكر أن الفاعلية لدى الفرد تتوسط العلاقة بين المعارف والمهارات وبين الأداء، أي أنها تتوسط العلاقة بين ما يعرفه الفرد عن كيفية أداء عمل معين وبين ما يقوم به فعلا، وبالتالي فإنها تسهم في تحديد كيف سيقوم الفرد بهذا العمل.

وتتعدد مجالات تطبيق نظرية الفاعلية الذاتية لباندورا بتعدد مجالات الحياة ومن أهمها الناحية الأكاديمية، حيث تلعب الفاعلية الذاتية الأكاديمية دورا مهما في الأداء

الدراسي للطلاب، وتؤثر في قدرتهم على إكمال المهام الدراسية التي يتم تكليفهم بها، فمعتقدات الفاعلية الذاتية الأكاديمية تتوسط العلاقة بين المعارف والمهارات الموجودة لدى الطالب وبين أدائه الفعلي في المواقف التعليمية. (Pajares,1996)

أشارت دراسة Zeldin et al (2008) إلى أن المعتقدات التي يمتلكها الشخص حول قدراته تؤثر على سلوكه، كما أن هذه المعتقدات تخلق تأثيرات من خلال العمليات الإدراكية والحركية والعاطفية وعمليات الاختيار، إن الإنجازات الشخصية والتجارب الوهمية والإقناع اللفظي والحالات الفسيولوجية هي أربعة مصادر رئيسية للمعلومات التي تشكل أساساً للفاعلية الذاتية، ويؤثر اعتقاد الفرد في فعاليته الذاتية على مشاركته في المدرسة، الاعتقاد الذي يمتلكه الطلاب في قدرتهم على أداء الأعمال المدرسية يؤثر على مشاركتهم واستمراريتهم في العمل ويؤثر هذا الاعتقاد في قدرة الفرد على بذل مجهود واهتمامه بالأعمال المدرسية، ويمكن تحسين أداء الطلاب عندما يكون لديهم شعور عالي بالفاعلية الذاتية في مجال معين ويمكن أن يؤثر في اختيار الطلاب لمسارات وظيفية في هذا المجال.

وقد أشار Bandura(1997) إلى أن فاعلية الذات لها دور هام في التأثير على مايبذله الفرد من جهد وفي مثابرته لتحقيق أهدافه وتحمله للضغوط المختلفة التي يواجهها في سبيل نجاح المهام كم أشار أيضا أن مستوى فاعلية الذات لدى الأفراد تجعلهم أكثر قدرة على التحكم في الضغوط التي تواجههم وتعتبر من العوامل الأساسية في اظهار مدى شعور الفرد بالثقة في نفسه وتقديره لذاته.

كما أكدت نتائج دراسات كل من Nicole & Andrew(1997) أن الأفراد الذين لديهم معتقدات قوية لفاعلية الذات يسعون بجهد أكبر للتغلب على التحديات التي تواجههم بينما الذين لديهم ضعف في معتقدات فاعلية الذات ينخفض جهدهم او ربما ينسحبون من المهام.

وأشارت Barrera (2000) إلى أن المراهقين المصابون بصعوبات في الرؤية أظهروا نجاحًا أفضل في التكيف النفسي والأداء الأكاديمي، بالإضافة إلى أداء المهام العقلية، والعامل الأساسي هو الإيمان العالي بفاعلية الذات التي تساهم في خلق تغيير إيجابي في هذه المهام التنموية، حيث يبدو أنه في حالة الطلاب الذين يعانون الإعاقة البصرية، يسهم الإيمان

بفاعلية الذات في القدرة على النجاح في أداء أنشطة ومهارات إدارة الذات، بالإضافة إلى تحقيق الأهداف الحياتية وهو أيضًا مرتبط بالمشاعر الإيجابية.

وفي هذا الصدد أشارت Farrand (2016:51) أن هناك نقص في الأبحاث حول الفاعلية الذاتية للطلاب ذوي الإعاقة البصرية في مجال العلوم.

ويرى كلاً من SHeirll&Cloudine(1999:30) أن مساعدة الطفل ذي الإعاقة البصرية على تحسين مستوى الكفاءة والفعالية الذاتية وذلك من خلال إكسابه العديد من المهارات التي تشعره بأن له دور وقيمة في الحياة ومن ثم يعتمد على نفسه ويقل إعتماده على الآخرين ويحظى باحترامهم وتقديرهم مما يساعده على مواجهة الحياة بشكل أفضل.

وتشير ابراهيم (2008: 368) إلى أن إزالة عامل الخوف وزيادة الثقة بالنفس وتوافر القدرات البدنية وحدها لا تكفي لتطور المهارات والأنشطة الحركية وإنما من الأهمية أن يتمتع الطفل ببعض الخصائص النفسية التي تساعده على تعلمها كالشجاعة والجرأة والثقة بالنفس.

حيث يلعب البصر دوراً كبيراً في تحديد مواقع الأشياء والاتجاهات وتقدير المسافات والأحجام، وكذلك في إدراك العوائق وتحديد الارتفاعات والانخفاضات ومن ثم المساعدة على التحرك باتزان وتجنب العوائق والعقبات التي قد تكون مصدر خطر للشخص أثناء حركة انتقاله، إذ أن الفرد المبصر يمكنه من خلال خبراته البصرية المباشرة وغير المباشرة التعرف على مكونات البيئة، وأن يحدد فيها موقع الأشياء واتجاهاتها وعلاقتها ببعضها البعض؛ وبالتالي يضمن لنفسه التحرك بأمان في بيئته سواء المنزلية أو المدرسية أو المحلية، أما بالنسبة للفرد الكفيف فإنه يواجه صعوبة في التحرك والتنقل.(البيلاوي، 2010: 14)

ويترتب على الإعاقة البصرية المختلفة آثار غير مباشرة على بعض الخصائص الجسمية والحركية، ففي حين نجد النمو الجسمي في الطول والوزن يسير على نحو لا يختلف عن نمو الأطفال المبصرين، فإن بعض القصور يمكن أن يلاحظ في المهارات الحركية، فالمعاقين بصريا يواجهون قصوراً في مهارات التناسق الحركي والتآزر العضلي نتيجة لمحدودية فرص النشاط الحركي المتاح من جهة ونتيجة للحرمان من فرص التقليد للكثير من المهارات الحركية كالقفز والجري والتمارين الحركية، ويحجم معظم المعاقين بصريا عن المشاركة في

الألعاب التي تتطلب سرعة في الأداء واستخداما للعضلات الكبيرة كمسابقات الجري أو كرة القدم فإنهم يتعرضون إلى خلل في توازن استهلاك الطاقة، وقد يكون فيما سبق تفسير لظاهرة السمنة في أوساط المكفوفين. (القريوتي وآخرون ،2001: 204)

ويعاني ذوو الإعاقة البصرية من ظروف جسدية غير عادية، حيث يتعين عليهم مواجهة العديد من المشكلات في اكتساب وأداء المهارات العادية، يرجع ذلك إلى عدم قدرتهم على فهم الإشارات البصرية، وتعبيرات الوجه والملاحظات، والقدرة على تحديد موقع الأشخاص والأشياء ومؤشرات وأنماط أخرى متعلقة بالرؤية، مما يجعل قدراتهم الاجتماعية تفتقر إلى التطور والنمو وفقًا لأسس المجتمع. (MacCuspie: 1996)

مع ذلك، يمكن للأفراد ذوو الإعاقة البصرية تحقيق النجاح والاستقلالية عبر التدريب والتعلم والدعم. فهم قادرون على تطوير مهاراتهم الشخصية والمهنية والتكيف مع التحديات، حيث يعتمد تأثير الإعاقة البصرية على قدرات الفرد والدعم المقدم له، وقد تصبح جزءًا من هويتهم وطريقتهم الفريدة لتفاعلهم مع العالم.

ومن هذا المنطلق يهدف البحث الحالي إلى التعرف على مدى وجود علاقة ارتباطية بين مهارات التوجه والحركة وفاعلية الذات الأكاديمية لدى عينة من الطالبات ذوات الإعاقة البصرية ومقارنة بين هذه المتغيرات في كل من جمهورية مصر والمملكة العربية السعودية.

مشكلة البحث:

يتطلب نجاح الطالب في حياته الأكاديمية التفاعل الجيد مع المهام الدراسية والقدرة على مواجهة الضغوط المختلفة لاسيما إذا كان يعاني من إعاقة تتداخل بشكل مباشر مع قدرته على أداء الواجبات والتكليفات الدراسية والاختبارات.

واذا كان الطلاب العاديين لديهم فروق في فاعلية الذات الأكاديمية التي تؤثر على تحصيلهم الدراسي فإن بحث العلاقة بين القدرة على التوجه والحركة وفاعلية الذات الأكاديمية لدى ذوي الإعاقة البصرية يأتي لسد النقص في مجال هذه الدراسات وأيضا لأهمية متغير فاعلية الذات الأكاديمية لدى فئة المعاقين بصريا ، حيث أن فكرة المعاق بصريا عن نفسه في قدرته على

تحقيق أهدافه ونجاحه تؤثر في مواجهته لمواقف الدراسية الضاغطه والتي تشكل تحديا كبيرا لهذه الفئة، ففهم طبيعة فاعلية الذات الأكاديمية لدى هذه الفئة تساهم في فهم العديد من خصائصهم الشخصية المؤثرة في تحصيلهم الدراسي وبالتالي الأساليب الملائمة للتعامل معهم.

الإعاقة البصرية قد تؤثر بشكل كبير على النمو الحركي للأفراد، حيث غالبًا ما يحتاج الأفراد ذوو الإعاقة البصرية إلى وقت أطول لتطوير المهارات الحركية الأساسية مثل الزحف والمشي، وذلك يرجع إلى الحاجة إلى التحسس اللمسي والتوجيه الصوتي لاستكشاف البيئة وتجنب العوائق، كما يواجه هؤلاء الأطفال مشكلة في القدرة على التوازن والتنسيق مما يشكل تحديات للأفراد ذوي الإعاقة البصرية. (سيسالم،2011: 55)

أظهرت الأبحاث التي أُجريت في الماضي حول هذا الموضوع أن الأشخاص المكفوفين فشلوا في اكتساب تكتيكات اجتماعية أساسية وبالتالي فشلوا في التعامل مع الوضعيات الصعبة في حياتهم الاجتماعية وقد يكون هذا العجز ضارًا في حياتهم المستقبلية. (Malik: 2015).

ومن جهة أخرى توصلت بعض الأبحاث أنه لا تأثير رئيسي للعجز البصري على الأداء الأكاديمي، بالإضافة إلى أن الطلاب المصابين بالإعاقة البصرية لديهم القدرة على التعامل مع صعوباتهم في الوصول إلى معايير التعليم والمعلومات المكتوبة حول الامتحانات. يُقدر أن نسبة حوالي 20% من الطلاب الذين يعانون من ضعف البصر أو العجز البصري لديهم أصدقاء قليلون يساعدونهم في الوصول إلى الكليات والجامعات، ووفقًا للأبحاث فإن الطلاب المصابين بضعف البصر يظهرون مستوى أقل من الأمان والثقة بالنفس مقارنة بالطلاب الذين يرون بشكل طبيعي، وتم العثور على أن الطلاب المصابين بإعاقة بصرية يحققون أداءً أقل في المجال الأكاديمي مقارنة بالطلاب الذين يرون بشكل طبيعي (Bhati et al : 2012).

وبسبب تضارب هذه الأبحاث حول تأثير العجز البصري على الأداء الأكاديمي وتأثيره على الفاعلية الأكاديمية انطلقت فكرة البحث الحالي في دراسة العلاقة بين مهارات التوجه والحركة وفاعلية الذات الأكاديمية لدى فئة من طلاب التربية الخاصة وهم المعاقين بصرياً.

ومن هذا المنطلق يمكن صياغة مشكلة البحث من خلال الأسئلة التالية:

- هل توجد علاقة ارتباطية دالة بين مهارات التوجه والحركة وفاعلية الذات الأكاديمية لدى العينة المصرية والعينة السعودية؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة المصرية وأفراد العينة السعودية في مقياس فعالية الذات الأكاديمية؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة المصرية وأفراد العينة السعودية في مقياس التوجه والحركة؟
- هل هناك تأثير لمهارات التوجه والحركة على فاعلية الذات الأكاديمية لدى العينة السعودية والعينة المصرية؟

هدف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى معرفة مدى ونوع العلاقة بين مهارات التوجه والحركه بفاعليه الذات الاكاديمية والفروق في هذه المتغيرات لدى عينة من الطالبات ذوات الإعاقة البصرية في كل من دولة جمهورية مصر العربية ودولة المملكة العربية السعودية.

أهمية البحث:

الأهمية النظرية:

1- إلقاء الضوء على التحديات التي يواجهها الطلاب ذوي الإعاقة البصرية في التعلم والمشاركة في العمليات التعليمية ومهارات التوجه والحركة، والعلاقة بينهم والتي يمكن أن تساعد في تقديم التعليم بشكل أكثر فعالية وتلبية احتياجات هؤلاء الأفراد.
2- أهمية الفئة التي يتناولها البحث وهم المعاقين بصريا حيث توجد ندرة-خاصة في الدراسات العربية- التي تتناول المتغيرات المؤثرة في هذه الفئة من الطلاب.

الأهمية التطبيقية:

1- إعداد وتقنين مقياس التوجه والحركة .
2- إعداد وتقنين مقياس فاعلية الذات الأكاديمية.
3- دراسة هذه العلاقة تساهم في توسيع المعرفة بكيفية تأثير مهارات التوجه والحركة على الفاعلية الأكاديمية، مما يمكن أن يفيد في تطوير برامج واستراتيجيات تعليمية أفضل للمكفوفين.
4- لفت أنظار التربوين لأهمية فاعلية الذات الأكاديمية للعمل على تنميته وتشجيعه لدى الطلبة لمساعدتهم في تحقيق مستوى مرتفع من التحصيل الدراسي.

مصطلحات البحث:

1- فاعلية الذات الأكاديمية:

عرّف الزيات فاعلية الذات الأكاديمية بأنها:" اعتقاد الفرد في إمكاناته الذاتية وثقته في قدراته ومعلوماته، وأنه يمتلك من المقومات العقلية والمعرفية والانفعالية والحسية والعصبية ما يمكنه من تحقيق المستوى الأكاديمي الذي يرتضيه"(2011، 1).

وتعرّف فاعلية الذات الأكاديمية إجرائياً بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة في المقياس المستخدم في البحث.

2- مهارات التوجه والحركة:

تعرّف الباحثة دعاء محمود زكي مهارات التوجه والحركة إجرائيًا "بأنها عملية استخدام الحواس لجمع المعلومات عن البيئة المحيطة لتمكين الشخص من تحديد نقطة ارتكازه، وعلاقته بجميع الأشياء المهمة ذات الصلة بحركته في بيئة ما خاصة حواس السمع واللمس والشم، وهي تمثل الجانب العقلي(كالانتباه، والتذكر، وادراك العلاقات)، أما الحركة فتعني استعداد الشخص وقدرته على التنقل في هذه البيئة باستقلالية وبشكل آمن وتمثل الجهد البدني والعضلي المبذول."وذلك وفقًا للدرجة التي يحصل عليها في المقياس المستخدم في البحث الحالي وتتمثل أبعادها فيما يلي:

- **البعد الأول:** المهارات الحسية ويشمل(حاسة السمع، حاسة اللمس، حاسة الشم).
- **البعد الثاني:** المفاهيم ذات العلاقة بمهارات التوجه والحركة(مفهوم صورة الجسم،مفهوم اليمين واليسار، المفاهيم المكانية، المفاهيم البيئية).
- **البعد الثالث:** المهارات الحركية الكبيرة والمهارات الحركية الدقيقة.
- **البعد الرابع: المهارات الأساسية للتوجه**(فنيات حماية الذات، الاقتفاء(التتبع)، البحث عن الأشياء الساقطة).
- **البعد الخامس: مهارات الحركة الأساسية**(الدليل(المرافق) المبصر، الحركة باستخدام العصا البيضاء، التحرك الآمن).

3- الإعاقة البصرية:

تعرّف الباحثتان في الدراسة الحالية الطالبات ذوات الإعاقة البصرية بأنهم الأفراد الذين يعانون من صعوبات أو إعاقات في البصر تجعلهم بحاجة إلى دعم وتوجيه مستمر لتمكينهم من التعليم والمشاركة في الحياة اليومية، يعتمد الطلاب ذوي الإعاقة البصرية على وسائل تعليمية مخصصة مثل الكتب الصوتية وأجهزة المساعدة التكنولوجية للوصول إلى المعلومات والمشاركة في العمليات التعليمية.

الإطار النظري:

أولاً: فاعلية الذات الأكاديمية:

تشير الأدبيات إلى أن فاعلية الذات عبارة عن اعتقادات الفرد حول قدراته وامكاناته أو رؤية الفرد في مدى قدرته على إنجاز المهام المطلوبة فيما تشير فاعلية الذات الأكاديمية إلى أن معتقدات المتعلم بشأن إنجازه للمهام المعطاة له وبالمستوى المحدد (Schunk,1991)

ويرى باندورا(1977)Bandura أن فاعلية الذات الأكاديمية هي جانب من الجوانب النظرية المعرفية والاجتماعية،وهي تأمل الذات الأكاديمية وتنقسم إلى قسمين وهما:فاعلية الذات الأكاديمية العالية-وتشمل الذين يبذلون المزيد من الجهد في تنفيذ المهام ويفضلون أداء المهام الأكثر صعوبة- وفاعلية الذات الأكاديمية المنخفضة -ويتسم أصحابها بأن دافعيتهم قليلة في أداء المهام- كما يرى أن تصورات الأفراد لفاعليتهم الذاتية هي أكثر التصورات تأثيراً في الحياة، وعن طريق فاعلية الذات الأكاديمية يتأثر نجاحهم أو فشلهم بمقدار ما يتسمون به من فاعلية ذات عالية أو منخفضة، وافترض أن سلوك الفرد والبيئة والعوامل الاجتماعية تتداخل بشكل كبير، فالسلوك الإنساني يتحدد تبادلياً بتفاعل العوامل الذاتية والسلوكية والبيئية، فالعوامل الشخصية تتمثل في معتقدات الفرد حول قدراته واتجاهاته وخبراته، أما العوامل السلوكية فتتمثل في الاستجابات الصادرة عن الفرد في موقف ما، وأما العوامل البيئية فتتمثل في الأدوار التي يقوم بها من يتعاملون مع الفرد من (آباء ومعلمون وأقران) وعبّر عن هذه العوامل في نموذجه الحتمية التبادلية الذي يربط بين المعتقدات والأفكار الداخلية والنجاح والفشل ووجهنا لفاعلية الذات الأكاديمية التي من خلالها يمكن تحفيز الأعمال وإنجازها بأفضل ما يمكن.

يعد باندورا أول من اقترح مفهوم فاعلية الذات وعرّفها على أنها اعتقادات الفرد عن قدراته على تنظيم وتنفيذ طرق العمل المطلوبة لإنجاز مهمة معينة. وأشار سنة (1989)إلى أن الفاعلية الذاتية الأكاديمية هي "اعتقادات الطالب عن قدرته على التنظيم، وتنفيذ طرق العمل المطلوبة لإنجاز مهام معينة، بالإضافة إلى ثقة الطالب في قدرته على إنجاز المهام الأكاديمية المختلفة بنجاح"، ويقترح أن تصورات التلاميذ عن قدرتهم على أداء

المهام، تؤثر على نجاحهم بصورة كبيرة، ويتمثل هذا التأثير في اختيار المهمة والجهد المبذول والإصرار على أداء العمل، والمرونة في التفكير خلال الأداء والإنجاز(لشهب،2018، 58)

في حين ذهب الشمري (2015، 28) إلى تعريف فاعلية الذات الأكاديمية بأنها: "الإدراك الذاتي لقدرة الطالب المعرفية، والعلمية بناء على أداء السلوك الذي يحقق له مستوى تحصيل مرتفع، ونتائج مرغوبة في أي موقف معين علمي أو مدرسي، أو أكاديمي معين، ومدى توقعاته عن كيفية الأداء الحسن في سبيل تحصيل المعارف، والعلوم النظرية والعملية، ومقدار الجهد والنشاط والمثابرة المطلوبة عند تعامله مع المواقف العلمية. والتنبؤ بمدى النجاح الذي يمكن أن يحققه نتيجة امتلاكه فعالية الذات الأكاديمية"

وهناك خصائص عامة لذوي فاعلية الذات الأكاديمية وهي:

1- مجموعة الأحكام والمعتقدات والمعلومات عن مستويات الفرد وإمكاناته ومشاعره.
2- ثقة الفرد في النجاح في أداء عمل ما.
3- وجود قدر من الاستطاعة سواء فسيولوجية أم عقلية أم نفسية بالإضافة إلى توافر الدافعية في المواقف .
4- هي ليست سمة ثابتة أو مستقرة في السلوك الشخصي فهي مجموعة من الأحكام لا تتمثل بما ينجزه الشخص فقط ولكن أيضا بالحكم على ما يستطيع إنجازه وأنها نتاج للقدرة الشخصية
5- أن فاعلية الذات تنمو من خلال تفاعل الفرد مع البيئة ومع الآخرين، كما تنمو بالتدريب واكتساب الخبرات المختلفة .
6- فاعلية الذات ترتبط بالتوقع والتنبؤ ولكن ليس بالضرورة أن تعكس هذه التوقعات قدرة الفرد وإمكاناته الحقيقة، فمن الممكن أن يكون لدى الفرد توقعا بفاعلية ذات مرتفعة وتكون إمكاناته قليلة .
7- تتحدد فاعلية الذات بالعديد من العوامل مثل صعوبة الموقف، كمية الجهد المبذول، مدى مثابرة الفرد. (الشمري،2015)

تشير الفاعلية الذاتية إلى اعتقاد الفرد بقدرته على تنظيم وتنفيذ المخططات العقلية المطلوبة لإنجاز الهدف المحدد، بمعنى أنه إذا اعتقد شخص ما بأنه يمتلك القدرة لإنجاز أهداف معينة فانه يحاول جاهدا جعل هذه الأشياء تحدث فعلا بمعنى آخر "فان الفاعلية

الذاتية تشير إلى الاعتقادات الافتراضية التي يمتلكها الفرد حول قدرته، كما أن تقييم الفرد لفعالية الذات يشير إلى تقييمه لقدرته على الأداء من جهة، وعلى التحكم بالأحداث من جهة أخرى، كما أن تقييمه لمستوى فاعلية الذات لديه يؤثر في دافعيته، ومستوى جهده ومبادرته، لاسيما في مواجهة ما يعترض أهدافه، كما يؤثر على أسلوب تفكيره وتفاعله" (المومني والنوافلة، 2014، 235)

أي أن مستوى الفاعلية الذاتية الأكاديمية للتلميذ يؤثر بشكل أو بآخر على نمط تفكيره، وهو ما أشار اليه كل من عبد القادر وأبو هاشم(2007، 191) حيث ورد في دراستهما أن "فاعلية الذات تتأثر بالعديد من العوامل وهي كذلك تؤثر في أنماط التفكير والخطط التي يضعها الأفراد لأنفسهم

يشير زاجاكوف واخرون Zajacova et al(2005) إلى أن مصطلح فعالية الذات الأكاديمية هو مصطلح شامل يعتمد على السياق. لذلك، في سياق التعليم، يتم قياس القدرة على تحقيق الذات ومناقشتها. تعتمد القدرة على تحقيق الذات الأكاديمية على إيمان الفرد بقدرته على إتمام المهام الأكاديمية مثل كتابة الأوراق وأداء الاختبارات.

وفي هذا الصدد تشير الأبحاث إلى أن القدرة على تحقيق الذات الأكاديمية يمكن أن تنبئ بالمعدل التراكمي والأداء الأكاديمي للطلاب (Majer, 2009 ;Weng et al., 2010). بينما يذكر Pajares (1996) أن هناك عاملين يتنبأن بفاعلية الذات الأكاديمية ويتعلقان باتجاهات الطلاب وهما معدل أداء الطلاب في التعلم،التكاليف ونفقات الطاقة.

تعرّف Farrand et al(2016:50) مفهوم فاعلية الذات بأنها هي الاعتقاد بأن الشخص يمكنه أن ينجح في أداء سلوك معين.وهي تعني ثقة الطلاب بقدرتهم على تنظيم تعلمهم الخاص واجتياز الأنشطة الأكاديمية التي تحدد تطلعاتهم ومستوى دافعيتهم وإنجازاتهم الأكاديمية".

يعرّف زاجكوفا Zajacova (2005) فاعلية الذات الأكاديمية بأنها هي إيمان الطالب بقدرته على إتمام المهام الأكاديمية بنجاح.

ويرى كل من (Weng et al ,2010; Turner et al, 2009) الطلاب الذين يؤمنون بقدرتهم على النجاح عرضة لتحقيق أداء أفضل والمثابرة وبذل مزيد من الجهد، كما أن الطلاب الذين يقضون وقتًا أكثر في الدراسة أسبوعيًا يبلغون قدرة على تحقيق الذات أكاديمية أعلى، فعندما يقضي الطلاب وقتًا أكثر في الدراسة، يفهمون المادة ويكونون أكثر ثقة في معرفتهم، مما يزيد من فرص النجاح، و بعد تجربة نجاح أو اتقان مهمة ما، يزيد الثقة في قدرتهم على النجاح في المستقبل، ومن المرجح أن يستمروا في بذل الجهد والنجاح في المستقبل أيضًا، على النقيض من ذلك، قد يشعر الطلاب الذين لا يدرسون بالمزيد من التوتر والقلق حيال المهام الأكاديمية، مما يؤدي إلى انخفاض القدرة على تحقيق الذات (Zajacova,et.al:2005).

ويشير(2003) Kaul & Lakey إلى أن مفهوم فاعلية الذات الأكاديمية يرتبط بشكل كبير بعدة جوانب وهي:

- الاهتمام الأساسي للطلاب باستكشاف المهام والتعلم.
- يلعب دورًا هامًا في مراجعة المهام والواجبات كالكتابة مثلاً.
- فاعلية الذات عامل يتنبأ بشكل كبير بخيارات الطلاب لاختيار تخصصهم في الجامعة، وبأدائهم في الدروس، وبتحفيزهم.

أما عن تأثير فاعلية الذات في دراسة علاقته بالنجاح الأكاديمي، أشار (1984) Lent el al إلى أن لها دور حيوي في اكتساب الطلاب للمهارات، سواء مباشرة أو غير مباشرة من خلال زيادة إصرارهم، كما تسهم فاعلية الذات بزيادة فرص العمل المُدركة في المجال العلمي، وفي الدرجات الأكاديمية والإصرار، كما ترتبط بشكل معتدل مع الأداء الأكاديمي، وكانت مرتبطًة بشكل ملحوظ أيضًا بالدعم الاجتماعي.

العوامل المؤثرة في فاعلية الذات الأكاديمية لدى الطلاب ذوي الإعاقة:

- التشجيع من الآخرين مهم للطلاب ذوي الإعاقة الذين يعانون في الأمور الأكاديمية ولديهم قدرة ذاتية منخفضة. كأعضاء في مجموعة أقلية تاريخها مليء بالتميز.
- قد يكون لدى الطلاب ذوي الإعاقة صعوبة في الإيمان بقدراتهم.

- يمكن أن تؤثر الإعاقات على الذاكرة والتركيز والتي تؤثر بدورها على الصعوبة في تحقيق الطلاب للمهام التي ستساعدهم في تحقيق أهدافهم مع تأثر أدائهم في مهام الاحتياج تتأثر القدرة على تحقيق الذات أيضًا بشكل سلبي.
- تحسين القدرة على تحقيق الذات لدى الطلاب ذوي الإعاقة أمر مهم لأنه مع وجود قدرة على تحقيق الذات عالية، يُنظر إلى المحفزات على أنها تحديات.
- تغيير الإدراك من الصعوبات إلى التحديات يمكن أن يحسن معدلات الاحتفاظ والتسجيل لهذه الفئة.
- يمكن أن يكون لدى الطلاب ذوي الإعاقة نجاح عندما يدركون أنه قد يتعين عليهم بذل مزيد من الجهد مقارنة بالطلاب الآخرين لتحقيق أهدافهم، وتحسين الإيمان بقدرتهم مصاحب لهذا التفهم.(Farrand; et.al, 2016: 51)

تؤثر فاعلية الذاتية الأكاديمية في العديد من الجوانب المتعلقة بالأداء الأكاديمي للطلاب، ومن أهمها ما يأتي - :

- اختيار الأنشطة: فالطالب يختار الأنشطة التي يعتقد في قدرته على النجاح فيها، أو التي يستطيع التوافق معها، أو التي يعتقد أنها تتناسب مع ما لديه من قدرات ومهارات .
- نمط التفكير: حيث يقبل الأفراد ذوي الفعالية الذاتية الأكاديمية على المهام الصعبة، بعكس الأفراد ذوي الفعالية الذاتية الأكاديمية المنخفضة الذين يعتقدون أن الصعوبات أقوى منهم وأنهم لن ينجحوا في أداء المهام المطلوبة.
- الجهد والمثابرة: فالطالب الذي لديه فاعلية ذاتية أكاديمية عالية لا يتخلى عن أهدافه مهما واجه من صعوبات أو معوقات، ولديه درجة عالية من المثابرة للتغلب على هذه الصعوبات والمعوقات من أجل تحقيق النجاح والإنجاز والتعلم، فمعتقدات الفعالية الذاتية الأكاديمية تولّد لدى الطالب قدرات فعلية لتحقيق أقصى درجة ممكنة من التعلم والشعور بالإنجاز.
- التفكير واتخاذ القرارات: فالطلاب ذوي الفاعلية الذاتية الأكاديمية لديهم قدرة أكبر على التفكير واتخاذ القرارات وخاصة فيما يتعلق بإنجاز المهام الصعبة أو المعقدة(الشمري،2015).

يتضح من العرض السابق لفاعلية الذات الأكاديمية أهميتها في مجال نجاح الطالب في حياته الأكاديمية وتأثيرها الهام على مستقبله الدراسي.

ثانيًا: مهارات التوجه والحركة:

يعرّف الببلاوي(2010: 18) مفهوم التوجه بأنه"عملية استخدام الحواس لتمكين الشخص من تحديد نقطة ارتكازه، وعلاقته بجميع الأشياء المهمة، وعلاقته بجميع الأشياء المهمة ذات الصلة بحركته في مجال ما، وتمثل الجانب العقلي(كالانتباه، والتذكر، وادراك العلاقات).كما يعرّف مفهوم الحركة بأنه تعني استعداد الشخص وقدرته على التنقل في هذا المجال وتمثل الجهد البدني والعضلي المبذول."

أشار القريطى(2014: 198) أنه يمكن ملاحظة أن ذوي الإعاقة البصرية يعانون من اضطرابات التوجه والحركة، والقدرة على التنقل من مكان لآخر، ويرجع القصور فى المهارات الحركية كالتآزر العضلى والتناسق الحركى إلى:

1) نقص الخبرات البيئية الناتج عن عدة عوامل منها محدودية الحركة، نقص المعرفة بمكونات البيئة، نقص فى المفاهيم والعلاقات المكانية التي يستخدمها المبصرون، القصور فى تناسق الإحساس الحركى، القصور فى التناسق العام، فقدان الحافز إلى المغامرة.
2) عدم القدرة على المحاكاة والتقليد.
3) قلة الفرص المتاحة لتدريب المهارات الحركية.
4) الحماية الزائدة من جانب الوالدين والتي تعوق الطفل عن اكتساب خبرات حركية مبكرة.

يعتبر التوجه والحركة جزء من المنهاج التعليمي للطلاب ذوي الإعاقة البصرية، فمنذ عام 1997 تم تضمين التوجه والحركة كـ "خدمة ذات صلة" كما هو معروف بموجب قانون IDEA 300.34(c)(7)(وزارة التعليم الأمريكية U.S. Department of Education, n.d). حيث يتم تقديم التدريب الرسمي لـ لمهارات التوجه والحركة من قبل أخصائي معتمد تتضمن سلسلة تعليم وتدريب هذا الأخصائي تطوير مفاهيم أساسية للوعي المكاني، وتطوير الجهاز الحسي، وتطوير الحركة، والوعي بالبيئة والمجتمع لتحقيق التوجيه النظامي والحركة الآمنة في المدرسة، والمنزل، والمجتمع (Correa et al:2002).

يعلّم أخصائيو التوجه والحركة أيضًا مجموعة متنوعة من التقنيات للطلاب، مثل تقنيات الجري، وتقنيات الحماية، والمرافق المبصر، وتعليم استخدام العصا، وغيرها. ويساعدون

الطالب والفريق في فهم واستخدام أي رؤية متبقية قد يمتلكها الطالب (Fazzi and Naimy: 2010).

ويشير Joanne Szabo and Rajiv K. Panikkar(2017: 497) المواضيع المشتركة التي تتعلق بين أخصائيي العلاج الطبيعي وأخصائيي التوجه والحركة في المدارس والتي تتضمن الحركة واللعب الهادف، مفاهيم صورة الجسم، تطوير المهارات الحركية اللازمة للتنقل، بما في ذلك استخدام العصا، القدرة على إجراء منعطفات يسارًا أو يمينًا للتنقل والتوجيه في الفضاء، مهارات التنسيق بين الحركة والرؤية، التنقل الآمن والفعال باستخدام مهارات المشي داخل المباني وخارجها، القدرة على التحمل البدني، تنظيم البيئة، إشارات السياق، حل المشكلات، تطوير المفاهيم، الاستجابة للمحس وقضايا التكامل الحسي، استراتيجيات الاتصال والتفاعل الاجتماعي، مهارات العناية بالذات ومهارات التمثيل الذاتي، الرؤية والسمع الوظيفيين.

ويقدم Joanne Szabo and Rajiv K. Panikkar(2017: 498) امثلة على خدمات التوجه والحركة (O&M) في المدارس ومنها تقنية الإرشاد (المعروفة سابقًا باسم الإرشاد البشري أو الإرشاد البصري)، تقنيات الحماية، استخدام المعلومات المستلمة من الحواس (درجة الحرارة، والصوت، وما إلى ذلك)، مهارات البحث، مهارات الحركة المستقلة، مفاهيم المكان والبيئة، بالإضافة إلى الاتجاهات الرئيسية، مهارات استخدام العصا داخل المباني وخارجها أو استخدام حيوان خدمة، التنقل على الطرق، عبور الشوارع، استخدام أنظمة وسائل النقل العام، تجارب المجتمع والعمل، فهم واستخدام الرؤية المتبقية، أجهزة الرؤية المنخفضة على مسافة، استخدام الأجهزة لمساعدة التوجيه، فهم التشريح (علم الأمراض).

بينما يشير الغرياني(2013: 33) إلى أن تدريب التوجه والحركة يشمل المهارات التالية:

- تدريب الحواس(السمع، واللمس، والشم والتذوق، والبصر المتبقي).
- تنمية المفاهيم(مفهوم صورة الجسم، المفاهيم المكانية، مفهوم اليمين واليسار، المفاهيم البيئية).
- النمو الحركي(تحريك الجسم).

- المهارات الأساسية للتوجه والحركة (العصا البيضاء، المرافق المبصر، التنقل الآمن، البحث عن الأشياء الساقطة، الاقتفاء).

ثالثا: الإعاقة البصرية:

أشار سيسالم أن التعريف القانونى للإعاقة البصرية الذي تتبناه العديد من دول العالم هو التعريف الذي وضعته الجمعية الطبية الأمريكية عام 1930 وينص هذا التعريف على إن الطفل ذو الإعاقة البصرية من الناحية القانونية هو الذي تبلغ حدة إبصاره 200/20 (قدم) أو أقل فى أفضل العينين وذلك باستخدام النظارات أو العدسات الطبية، أو الذي تكون حدة إبصاره أكثر من 200/20 ولكنه يعاني من ضيق المجال البصري، بحيث تبلغ زاوية الإبصار أقل من 20 درجة، وبناء على هذا التعريف فإن الطفل ذو الإعاقة البصرية قانونيا هو الذي لا يستطيع قراءة الكلمة المطبوعة بما يتحتم معه تعليمه الاعتماد على الحواس الأخرى غير البصرية، كما يتم تعليمه فى مدارس داخلية أو فصول خاصة بذوي الإعاقة البصرية تسمى فصول برايل، ويتضح من تعريف كف البصر القانونى أن فئة كف البصر الكلى تدخل نطاق كف البصر القانونى(2011: 12).

ويرى الجوالدة أن الطفل ذو الإعاقة البصرية هو الذي تحول إعاقته دون تعلمه بالوسائل العادية؛ لذلك فهو بحاجة إلى تعديلات فى المواد التعليمية وفى أساليب التدريس وفى البيئة المدرسية (2012: 30).

المعاقين بصرياً هو مصطلح يُستخدم لتعريف الأفراد الذين لديهم قدرات بصرية محدودة حتى العمى التام وفقًا لقانون تعليم الأفراد ذوو الإعاقة (2004)، بأن "الإعاقة البصرية، بما في ذلك كف البصر الكلي ، تعني إعاقة في الرؤية تؤثر سلبًا في القدرة على الإبصار حتى مع التصحيح على أداء تعليم الطفل. ويشمل هذا المصطلح كل من الرؤية الجزئية وكف البصر الكلي" (Individual's Disabilities Education Act, 2004).

يواجه ذوي الإعاقة البصرية صعوبات كبيرة في الانتقال من مكان إلى آخر بسبب إعاقتهم، كما يحتاج المتعلمون المعاقين بصرياً إلى تعليم متكيف لتلبية احتياجاتهم الخفية وإمكانياتهم، ويشمل هذا التعليم المتكيف مجموعة من مهارات التنقل والتوجيه لضمان حركتهم المستقلة(Majerova: 2015)

دراسات سابقة:

أولاً: دراسات تناولت مهارات التوجه والحركة لذوي الإعاقة البصرية:

دراسة صفحي (2021):

هدفت الدراسة إلى بناء قائمة بمعايير التوجه والحركة التي ينبغي توفرها في برنامج إعداد معلم الطلبة ذوي الإعاقة البصرية، والتعرف على مدى توفر هذه المعايير في مقرر فنيات التوجه والحركة ومهارات الحياة اليومية المتضمن في برنامج إعداد معلم الطلبة ذوي الإعاقة البصرية بكلية التربية جامعة الملك خالد، وتقديم تصور مقترح لتطوير مقرر فنيات التوجه والحركة ومهارات الحياة اليومية في ضوء بعض معايير معلم الطلبة ذوي الإعاقة البصرية، اعتمدت الدراسة على المنهج ، وتمثلت أدوات الدراسة في إعداد قائمة معايير التوجه والحركة التي ينبغي توفرها في برنامج إعداد معمل الإعاقة البصري،.وقد تكونت القائمة النهائية لمعايير التوجه والحركة من (9) معايير و(40) مؤشرا ، وقد أظهرت النتائج أن درجة توفر هذه المعايير في مقرر فنيات التوجه والحركة كانت متوسطة وبنسبة 44.47 % وبناء عليه فقد تم إعداد تصور مقترح لتطوير مقرر فنيات التوجه والحركة ومهارات الحياة اليومية وتضمن(المعايير، المؤشرات، الأهداف التعليمية ونواتج التعلم، المحتوى العلمي، أدوات ومصادر التعلم، استراتيجيات التعليم والتعلم، الأنشطة التعليمية ، أساليب التقويم).

دراسة المخلافي وآخرون (2021):

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مستوى مهارات التوجه والحركة ومستوى الذكاء اللغوي لدى الأطفال المكفوفين، كما هدفت إلى معرفة القدرة التنبؤية للذكاء اللغوي في مهارات التوجه والحركة، والتعرف إلى الفروق في هذين المتغيرين وفقاً للجنس، والصف الدراسي. وقد اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي لتحقيق أهدافها. وتكونت عينة الدراسة من(43) طفلاً كفيفاً من تلاميذ الصفوف الأربعة الأولى لمرحلة التعليم الأساسي في أمانة العاصمة صنعاء،(13) ذكر،(30) أنثى، وتمثلت أدوات الدراسة في قائمة مهارات التوجه والحركة، ومقياس الذكاء اللغوي إعداد الباحثان. أظهرت نتائج الدراسة وجود مستوى مرتفع من مهارات التوجه والحركة، ومستوى متوسط في الذكاء اللغوي لدى المكفوفين. كما أظهرت

النتائج قدرة الذكاء اللغوي في التنبؤ بمهارات التوجه والحركة، وأظهرت النتائج أنه لا توجد فروق بين الأطفال المكفوفين الذكور والإناث في متغير مهارات التوجه والحركة ومتغير الذكاء اللغوي.

دراسة Malik & Abdul Manaf(2020):

هدفت هذه الدراسة إلى ملاحظة مهارات التوجه والحركة (O&M) مع مشاركة الوالدين الفعالة في المنهج الأساسي الموسع (ECC) للمتعلمين المعاقين بصرياً (VILs) لجعلهم مستقلين في بيئتهم في باكستان ،كما هدفت تلك الدراسة إلى استكشاف تطبيقات التوجه والحركة من وجهة نظر المعلمين من خلال استخدام منهج نوعي، وما هي تطبيقات التوجه والحركة داخل التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة التي يحتاجها المتعلمين ذوي الإعاقة البصرية لتعزيز استقلاليتهم في إعدادات الفصول الدراسية وتمثلت أدوات الدراسة في إجراء مقابلات شبه منظمة مع معلمي التوجه والحركة وأولياء أمور الطلاب ذوي الإعاقة البصرية من اثنين من المعاهد الثانوية العامة للطلاب المعاقين بصرياً في لاهور ، تشير نتائج الدراسة إلى أن المتعلمين ذوي الإعاقة البصرية بحاجة إلى استخدام المعرفة بتطبيقات التوجه والحركة للحصول على استقلاليتهم في بيئتهم.

دراسة علي (2020):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على تأثير برنامج حركي على إكتساب مهارات التوجه والحركة وبعض المهارات الحياتية لدى الأطفال المكفوفين، اشتملت عينة الدراسة على الأطفال المعاقين بصرياً بمركز رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة بالكويت وتراوحت أعمارهم الزمنية بين(8-10) سنوات، وتم اختيارهم بالطريقة العمدية وعددهم(30) طفلاً مقسمين إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس المهارات الحياتية للمكفوفين(إعداد نبيلة آغا)، ومقياس التوجه والحركة والبرنامج الحركي(إعداد علي). وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات القياسات القبلية والبعدية للمجموعة التجريبية على مقياس المهارات الحياتية ومهارات التوجه والحركة لدى المكفوفين عينة البحث لصالح القياس البعدي، كما أشارت

النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات القياسات البعدية للمجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس المهارات الحياتية ومقياس التوجه لصالح المجموعة التجريبية.

دراسة الوكيل وآخرون(2019):

هدفت الدراسة إلى توفير أداة وصفية تشخيصية تسهم في تحديد مستوى الأداء لمهارات التوجه والحركة للطفل الكفيف في مرحلة الطفولة المبكرة،وتكونت عينة الدراسة من(54) طفلاً من الأطفال المكفوفين المقيدين بروضة مدرسة النور للمكفوفين بمحافظة بني سويف، وجمعية نور البصيرة للمكفوفين بمحافظة الجيزة، ممن تتراوح أعمارهم الزمنية بين(4-6) سنوات، واستخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن مقياس مهارات التوجه والحركة للأطفال المكفوفين يتمتع بدرجة عالية من الصدق والثبات والاتساق الداخلي.

دراسة Orly, et .al (2015):

حيث هدفت الدراسة إلى معرفة ما إذا كان برنامج BlindAid الذي تم دمجه في برنامج التدريبي لمهارات التوجه والحركة لذوي الإعاقة البصرية والذي يسمح بالتفاعل مع المكونات الافتراضية المختلفة (الهياكل والأشياء) عبر ردود الفعل السمعية واللمسية. وكيف يمكن أن يكون مفيدًا عند تعليم المكفوفين أو ضعاف البصر مهارات التوجه والحركة. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، تكونت عينة الدراسة من(16) مشاركًا في دورة التوجه والحركة، تم توزيعهم على مجموعتين: التجريبية وعددهم(11) فرد، والضابطة وعددهم(5) أفراد. وتمثلت أدوات الدراسة في بيئات المحاكاة، مهام توجيه الواقع المكاني، استبيان التوجه والحركة، وأداة لتقييم الوصف اللفظي للاستكشاف، وبطاقة ملاحظة. وأشارت نتائج الدراسة إلى نقاط القوة المحتملة لنظام BlindAid كجهاز تدريب على مهارات التوجه والحركة للأشخاص المعاقين بصريًا.

ثانيًا: دراسات تناولت فاعلية الذات الأكاديمية لدى ذوي الإعاقة البصرية:

دراسة Shahed, el. al (2016) :

هدفت الدراسة إلى التحقيق في العلاقة بين الأداء الأكاديمي وفاعلية الذات والدعم الاجتماعي المُدرك لدى الطلاب ذوي الإعاقة البصرية. تم اختيار عينة عمدية تتألف من 60 طالبًا من ذوي الإعاقة البصرية من ثلاث مؤسسات في لاهور. وتمثلت أدوات الدراسة في استخدام النسخ المترجمة من مقياس الدعم الاجتماعي المتعدد الأبعاد لـ زيميت وآخرين، ومقياس القدرة على النجاح الشخصي العام لجيروسالم. وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الأداء الأكاديمي وفاعلية الذات والدعم الاجتماعي المُدرك. تم العثور على اختلافات بين الجنسين في التحصيل الأكاديمي، حيث حصلت الفتيات على نسبة علامات أعلى من الفتيان.

دراسة **Farrand et al (2016)**:

هدف هذه الدراسة التجريبية إلى تحديد مستوى فاعلية الذات للطلاب ذوي الإعاقة البصرية قبل المشاركة وبعد المشاركة في مخيم علوم يعتمد على الاستفسارات لتحديد ما إذا كانت مستويات فاعلية الذات تغيرت نتيجة المشاركة.وتكونت عينة الدراسة النهائية من (8) طلاب، (5 ذكور و3 إناث) من الطلاب ذوي إعاقة بصرية في المراحل الدراسية من الصف الثالث إلى الصف الثاني عشر والذين تم تسجيلهم في مخيم صيفي تقدمه منظمة وطنية تعنى بالطلاب ذوي الإعاقة البصرية تم استخدام أداة معتمدة مسبقًا، وهي مقياس قدرة التحكم الذاتي للطلاب من 30 عبارة (MJSES) تم تطويره من قبل جينكس ومورغان (1996) أشارت نتائج الدراسة إلى أن مخيم العلوم القائم على الاستفسارات كان له تأثير إيجابي على قدرة الطلاب في المراحل العمرية الأقل على قدرتهم الأكاديمية للتحكم الذاتي ولكنه لم يزيد من قدرة الطلاب في المراحل العمرية الأكبر سنًا على قدرتهم الأكاديمية للتحكم الذاتي.

دراسة Howe (2013):

هدفت الدراسة إلى فحص ما إذا كان النجاح الأكاديمي مرتبطًا بثقة الطالب بنفسه في المجال الأكاديمي، وما إذا كان مرتبطًا باستخدام التسهيلات الأكاديمية، وما إذا كان مرتبطًا

باستخدام الدعم الاجتماعي، وما إذا كان استخدام التسهيلات الأكاديمية والدعم الاجتماعي ومجموعة الإعاقة أو فاعلية الذات الأكاديمية المتمثلة في ثقة الطالب بنفسه في المجال الأكاديمي يتنبأون بالنجاح الأكاديمي، وما إذا كانت المتغيرات المتعلقة بالتسهيلات الأكاديمية واستخدام الدعم الاجتماعي وفاعلية الذات الأكاديمية أو النجاح الأكاديمي تختلف بين مجموعات الإعاقة. تكونت عينة الدراسة من (110) طالبًا ذوي إعاقات. وتمثلت أدوات الدراسة في استخدام استبيان النجاح الأكاديمي، والاستبيان الديموغرافي، استبيان المساعدة في السكن الأكاديمي، واستخدام استبيان الدعم الاجتماعي، استبيان الكفاءة الذاتية الأكاديمية. أظهرت البيانات أن العلاقة بين النجاح الأكاديمي وفاعلية الذات الأكاديمية كانت لها علاقة إيجابية كيفية، وأن العلاقة بين النجاح الأكاديمي واستخدام الدعم الاجتماعي لم تكن لها علاقة كيفية على مستوى الدلالة 01, . بالإضافة إلى ذلك، تبين أن النجاح الأكاديمي كان له علاقة إيجابية كيفية مع استخدام التسهيلات الأكاديمية على مستوى 01, . وعلاوة على ذلك، كانت فاعلية الذات الأكاديمة هي العامل الوحيد الذي تنبأ بالنجاح الأكاديمي. وأخيرًا، لم يتبين أن استخدام التسهيلات الأكاديمية أو استخدام الدعم الاجتماعي أو فاعلية الذات الأكاديمية أو النجاح الأكاديمي يختلفون بين مجموعات الإعاقة.

التعقيب على الدراسات السابقة:

يتضح من العرض أعلاه للدراسات السابقة من حيث الهدف أن بعض الدراسات ركزت على بناء مقاييس للتوجه والحركة كما في دراسة صفحي(2021) وهدفت دراسة المخلافي واخرون(2021) لمعرفة مستوى مهارات التوجه والحركة ومستوى الذكاء اللغوي لدى الأطفال المكفوفين، وهدفت دراسة Malik & Abdul Manaf(2020) إلى استكشاف تطبيقات التوجه والحركة من وجهة نظر المعلمين، وهدفت دراسة علي (2020) لمعرفة تأثير برنامج حركي على إكتساب مهارات التوجه والحركة وبعض المهارات الحياتية لدى الأطفال المكفوفين، وهدفت دراسة عبد الحميد (2016) للتحقق من فعالية برنامج تدريبي لتنمية بعض مهارات التوجه والحركة لدى الطلاب من ذوي الإعاقة البصرية، وهدفت دراسة دراسة Orly, et .al (2015) لمعرفة ما إذا كان برنامج BlindAid يمكن أن

يكون مفيدًا عند تعليم المكفوفين أو ضعاف البصر مهارات التوجه والحركة، وهدفت دراسة Shahed, el. al (2016) إلى التحقيق في العلاقة بين الأداء الأكاديمي وفاعلية الذات والدعم الاجتماعي المُدرك لدى الطلاب ذوي الإعاقة البصرية، وهدفت دراسة (2016) Farrand et al إلى تحديد مستوى فاعلية الذات للطلاب ذوي الإعاقة البصرية قبل المشاركة وبعد المشاركة في مخيم علوم، وهدفت دراسة Howe (2013) لبحث العلاقة بين النجاح الأكاديمي وفاعلية الذات الأكاديمية

وبالنسبة للمنهج المستخدم فقد استخدمت بعض الدراسات المنهج الوصفي مثل دراسة صفحي(2021) ودراسة المخلافي واخرون(2021) ودراسة Orly, et .al (2015)، دراسة Shahed, el. Al (2016) ، دراسة Howe (2013) ، وبعضها استخدم المنهج شبه التجريبي مثل دراسة علي (2020) و دراسة عبد الحميد (2016)، دراسة (2016) Farrand et al،

بالنسبة للعينات فقد اختلفت العينة فبعض العينات كانت من الأطفال كما في دراسة المخلافي واخرون(2021) و دراسة علي (2020) ودراسة Farrand et al (2016) وبعضها من المرحلة الإعدادية في دراسة عبد الحميد(2016)ومن المرحلة الثانوية في دراسة Malik & Abdul Manaf(2020).

بالنسبة للنتائج توصلت دراسة صفحي(2021) لإعداد تصور مقترح لتطوير مقرر فنيات التوجه والحركة ومهارات الحياة اليومية، وتوصلت دراسة Malik & Abdul Manaf(2020) أن المتعلمين ذوي الإعاقة البصرية بحاجة إلى استخدام المعرفة بتطبيقات التوجه والحركة للحصول على استقلاليتهم في بيئتهم، وتوصلت نتائج دراسة علي(2020) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات القياسات القبلية والبعدية للمجموعة التجريبية على مقياس المهارات الحياتية ومهارات التوجه والحركة لدى المكفوفين عينة البحث لصالح القياس البعدي، وتوصلت دراسة عبدالحميد(2016) إلى أنه توجد فروق دالة إحصائياً بين أداء المجموعة التجريبية والضابطة قبل وبعد تطبيق برنامج لتنمية بعض مهارات التوجه والحركة ، وتوصلت دراسة Shahed, el. Al (2016) الى وجود

علاقة ذات دلالة إحصائية بين الأداء الأكاديمي وفاعلية الذات والدعم الاجتماعي المُدرك، وأسفرت دراسة Howe (2013) أن العلاقة بين النجاح الأكاديمي وكل من استخدام الدعم الاجتماعي وفاعلية الذات الأكاديمية كانت لها علاقة إيجابية.

من حيث الأدوات: اعتمدت معظم الدراسات على إعداد مقاييس لتحديد مستوى التوجه والحركة وفاعلية الذات الأكاديمية.

ومما سبق يتضح مايلي:

- ندرة وجود دراسات -في حدود علم الباحثتان- تناولت موضوع البحث الحالي وهو وجود علاقة بين فاعلية الذات الأكاديمية ومهارات التوجه والحركة لدى الطالبات ذوات الإعاقة البصرية.
- نظرًا لأن ذوي الإعاقة البصرية يعتمدون على التعلم المكتسب وليس التعلم العرضي في تطوير المهارات والمفاهيم التي تساعدهم على النجاح والتكيف والتوافق داخل المجتمع لذلك أغلب الدراسات على إعداد برامج لتنمية هذه المهارات والمفاهيم، ولكن لا يغني عن الحاجة لإثبات وجود علاقة بين المتغيرات وتحديد أي متغير يؤثر في الآخر والذي يكون هو البداية أو المدخل الذي يمهد لإجراء الدراسة التجريبية في حالة إثبات وجود انخفاض في مستوى المتغيرات بعد إثبات وجود العلاقة بينهم.
- على الرغم من تركيز أغلب الدراسات على إعداد برامج تدريبية سواء لمهارات التوجه والحركة أو فاعلية الذات الأكاديمية ولكنها أيضًا قامت بدراسة تأثير هذا التدريب على متغيرات أخرى مثل الدعم الاجتماعي والكفاءة الاجتماعية.

إجراءات البحث:

المنهج:

اعتمد البحث الحالي على المنهج الوصفي الارتباطي لملائمته لتحقيق أهداف البحث.

أدوات البحث:

1- مقياس فاعلية الذات الأكاديمية:

هدف المقياس لقياس مستوى فاعلية الذات الأكاديمية وقد مر إعداد المقياس بالمراحل التالية:

أ- اجراء مسح للدراسات العربية والأجنبية التي تناولت قياس فاعلية الذات الأكاديمية مثل دراسة المخلافي واخرون(2010) فعالية الذات الأكاديمية وعلاقتها ببعض متغيرات الشخصية لدى طلبة الجامعة،ودراسة غادة عبدالفتاح(2022) فاعلية الذات الأكاديمية وعلاقتها بالتوافق الدراسي لذوي صعوبات التعلم والعاديين، دراسة Diane(2003) فعالية الذات الأكاديمية وفقا لمتغير الجنس والعمر والانجاز الأكاديمي لدى طلبة كلية العلوم، ودراسة Barnes(2010) العلاقة بين الفعالية الذاتية الأكاديمية والتحصيل القرائي لدى طلاب المرحلة الثانوية بولاية الينوي الأمريكية.

ب- لم يتم الوصول إلى مقياس يلائم عينة البحث الحالية من حيث العمر والمرحلة الدراسية والهدف من البحث.

جـ ـ تبنت الباحثة تعريف الزيات لفاعلية الذات الأكاديمية ومن ثم تم صياغة عدد (35) عبارة في ضوء التعريف وقد روعي وضوح العبارات وملائمتها لعمر العينة.

د- عرض المقياس على (10) من المحكمين والخبراء من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال علم النفس التربوي وقد تم حذف العبارات التي كانت نسبة اتفاق المحكمين عليها أقل من 80% وكان عددها(عبارات) وتم تعديل بعض العبارات لغويا.

هـ- بناء على تعديلات الأساتذة المحكمين أصبح المقياس يتكون من (35) عبارة وضعت على تدرج خماسي بحيث تكون الاستجابة لكل عبارة بإحدى الإجابات التالية: (دائما-غالبا-أحيانا-نادرا-ابدا).

الخصائص السيكومترية لمقياس فاعلية الذات الأكاديمية:

لتحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس تم الاعتماد على عينة عشوائية بواقع (100) طالبة (50 طالبة كفيفة للعينة المصرية) (30 كفيفة و20 مبصرة للعينة السعودية) وذلك لقلة عدد الطالبات في معهد النور فضلا أن المقياس يلائم كل فئات الطلاب للتحقق من الصدق والثبات وللتعرف على درجة فهم العينة لعبارات المقياس وإجراء التعديلات اللازمة ، والكشف عن أهم الصعوبات التي من الممكن أن يتعرض لها الباحث والعمل على تفاديها في التطبيق.

صدق الاتساق الداخلي لمقياس فاعلية الذات الأكاديمية:

بعد التأكد من الصدق الظاهري للمقياس قامت الباحثة بتطبيقه ميدانياً على العينة الاستطلاعية ثم التحقق من صدق المقياس عن طريق حساب معامل ارتباط بيرسون (Person's Correlation Coefficient).

الجدول رقم (1) معاملات ارتباط بيرسون لفقرات مقياس فاعلية الذات الأكاديمية بالدرجة الكلية للمقياس.

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	0.453**	16	0.589**
2	0.351**	17	0.511**
3	0.325**	18	0.555**
4	0.434**	19	0.580**
5	0.413**	20	0.505**
6	0.552**	21	0.356**
7	0.432**	22	0.460**
8	0.365**	23	0.541**
9	0.440**	24	0.637**
10	0.366**	25	0.559**
11	0.409**	26	0.445**
12	0.356**	27	0.527**
13	0.458**	28	0.485**
14	0.523**	29	0.597**
15	0.477**	30	0.440**

(يلاحظ ** دال عند مستوى الدلالة 0.01 فأقل)

يلاحظ من الجدول رقم (1)، أن: قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع الدرجة الكلية للمقياس موجبة ودالة إحصائياً عند مستوي الدلالة (0.01) فأقل مما يدل على صدق اتساقها.

ويلاحظ من جدول رقم (1) أنَّ قيم معاملات ارتباط بيرسون لعلاقة العبارات بمقياس فاعلية الذات الأكاديمية تراوحت بين (0.325 - 0.637).

ثبات مقياس فاعلية الذات الأكاديمية: (Reliability)

وقد قامت الباحثة بحساب ثبات المقياس عن طريق معادلة ألفا كرونباخ (cronbach,s Alpha(α))، كما تم استخدام معامل أوميغا ماكدونالد، كما يتضح من الجدول رقم (2).

جدول رقم (2) معاملات ثبات ألفا كرونباخ وأوميغا لمقياس فاعلية الذات الأكاديمية

	عدد العبارات	ألفا كرونباخ	أوميغا
مقياس فاعلية الذات الأكاديمية	**30**	**0.828**	**0.811**

يلاحظ من الجدول رقم (2) أن قيمة معامل الثبات الكلي لالفاكرونباخ بلغت (0.828)، مما يدل على أن ثبات المقياس، وبالتالي صلاحية أداة الدِّراسة للتطبيق الميداني. كما أكد معامل ثبات أوميغا ماكدونالد أن ثبات أداة الدِّراسة مرتفع، حيث بلغت قيمة الثبات (0.811)، مما يدل على أن ثبات المقياس، وبالتالي صلاحية أداة الدِّراسة للتطبيق الميداني.

2- الخصائص السيكومترية لمقياس مهارات التوجه والحركة:

هدف المقياس لقياس مستوى مهارات التوجه والحركة لدى الطلبة من ذوي الإعاقة البصرية وقد مر إعداد المقياس بالمراحل التالية:

أ- اجراء مسح للدراسات العربية والأجنبية التي تناولت قياس مهارات التوجه والحركة مثل دراسة مالك وعبدالمناف(Malik & Abdul Manaf (2020، ودراسة صفحي (2021)، ودراسة الوكيل وآخرون(2019)، دراسة علي(2020)، دراسة عبد الحميد (2016)، دراسة اورلي واخرون (2015) Orly et al.

ب- لم يتم الوصول إلى مقياس يلائم عينة البحث الحالية من حيث العمر والمرحلة الدراسية والهدف من البحث.

جـ- قدمت الباحثة تعريف إجرائي لمهارات التوجه والحركي وفقً للمقياس المستخدم في الدراسة الحالية والذي تم إعداده من قبل الباحثة ومن ثم تم صياغة عدد (108) عبارة تم تقسيمهم على خمس محاور في ضوء التعريف وهي (المهارات الحسية-المفاهيم ذات العلاقة بالتوجه والحركة-المهارات الحركية الكبرى والدقيقة-المهارات الأساسية للتوجه-مهارات الحركة الأساسية) وقد روعي وضوح العبارات وملائمتها لعمر العينة.

د- عرض المقياس على (10) من المحكمين والخبراء من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال علم النفس التربوي وقد تم حذف العبارات التي كانت نسبة اتفاق المحكمين عليها أقل من 80% وكان عددها(10عبارات) وتم تعديل بعض العبارات لغويا.

هـ- بناء على تعديلات الأساتذة المحكمين أصبح المقياس يتكون من (97) عبارة وضعت على تدرج خماسي بحيث تكون الاستجابة لكل عبارة بإحدى الإجابات التالية: (مرتفع جدًا- مرتفع-متوسط-ضعيف-ضعيف جدًا).

العينة الاستطلاعية:

تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية من (100) طالبة بواقع (30 طالبة كفيفة سعودية و70 طالبة كفيفة مصرية) نظرا لقلة عدد الطالبات الكفيفات في معهد النور للعينة السعودية.

صدق الاتساق الداخلي لمقياس مهارات التوجه والحركة:

بعد التأكد من الصدق الظاهري قامت الباحثة بالتحقق من صدق المقياس عن طريق حساب معامل ارتباط بيرسون (Person's Correlation Coefficient).

الجدول رقم (3) معاملات ارتباط بيرسون لفقرات المحور الأول (المهارات الحسية) المدركة بالدرجة الكلية للبعد

حاسة السمع		حاسة اللمس		حاسة الشم	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	0.506**	14	0.569**	19	0.761**
2	0.442**	15	0.539**	20	0.821**
3	0.587**	16	0.586**	21	0.742**
4	0.657**	17	0.603**	22	0.852**
5	0.644**	18	0.597**		
6	0.549**				
7	0.611**				
8	0.685**				
9	0.802**				
10	0.652**				
11	0.694**				
12	0.656**				
13	0.787**				

(يلاحظ ** دال عند مستوى الدلالة 0.01 فأقل)

يلاحظ من الجدول رقم (3)، أن: قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع البعد الذي تنتمي له موجبة ودالة إحصائياً عند مستوي الدلالة (0.01) فأقل مما يدل على صدق اتساقها. ويلاحظ من جدول رقم (3) أنَّ قيم معاملات ارتباط بيرسون لعلاقة العبارات ببعد حاسة السمع تراوحت بين (0.442 - 0.802)، في حين تراوحت علاقة العبارات ببعد حاسة اللمس بين (0.539 - 0.603) بينما قيم معاملات ارتباط بيرسون لعلاقة العبارات ببعد حاسة الشم تراوحت بين (0.842 - 0.852).

الجدول رقم (4) معاملات ارتباط بيرسون لفقرات المحور الثاني (المفاهيم ذات العلاقة بالتوجه والحركة) بالدرجة الكلية للبعد.

مفهوم صورة الجسم		مفهوم اليمين واليسار		المفاهيم المكانية		المفاهيم البيئية	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
23	0.653**	1	0.837**	39	0.403**	43	0.599**
24	0.678**	2	0.589**	40	0.478**	44	0.902**
25	0.630**	3	0.850**	41	0.534**	45	0.925**
26	0.604**	4	0.892**	42	0.825**	46	0.847**
27	0.753**	5	0.911**				
28	0.676**	6	0.891**				
29	0.796**	7	0.812**				
30	0.588**						
31	0.638**						

(يلاحظ ** دال عند مستوى الدلالة 0.01 فأقل)

يلاحظ من الجدول رقم (4)، أن: قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع البعد الذي تنتمي له موجبة ودالة إحصائياً عند مستوي الدلالة (0.01) فأقل مما يدل على صدق اتساقها. ويلاحظ من جدول رقم (4) أنَّ قيم معاملات ارتباط بيرسون لعلاقة العبارات ببعد مفهوم صورة الجسم تراوحت بين (0.588 - 0.796)، في حين تراوحت علاقة العبارات ببعد مفهوم اليمين واليسار بين (0.589 - 0.911) بينما قيم معاملات ارتباط بيرسون لعلاقة العبارات ببعد المفاهيم المكانية تراوحت بين (0.403 - 0.825)، وتراوحت علاقة العبارات ببعد المفاهيم البيئية بين (0.599 - 0.925).

الجدول رقم (5) معاملات ارتباط بيرسون لفقرات المحور الثالث (المهارات الحركية الكبرى والدقيقة) بالدرجة الكلية للبعد

المهارات الحركية الكبرى		المهارات الحركية الدقيقة	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
47	0.649**	57	0.834**
48	0.669**	58	0.867**
49	0.736**	59	0.696**
50	0.716**		
51	0.704**		
52	0.749**		
53	0.765**		
54	0.814**		
55	0.541**		
56	0.529**		

(يلاحظ ** دال عند مستوى الدلالة 0.01 فأقل)

يلاحظ من الجدول رقم (5)، أن: قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع البعد الذي تنتمي له موجبة ودالة إحصائياً عند مستوي الدلالة (0.01) فأقل مما يدل على صدق اتساقها. ويلاحظ من جدول رقم (5) أنَّ قيم معاملات ارتباط بيرسون لعلاقة العبارات ببعد المهارات الحركية الكبرى تراوحت بين (0.541 - 0.814)، في حين تراوحت علاقة العبارات ببعد المهارات الحركية الدقيقة بين (0.696 - 0.867).

الجدول رقم (6) معاملات ارتباط بيرسون لفقرات المحور الرابع (المهارات الأساسية للتوجه) بالدرجة الكلية للبعد.

طرق حماية الأجزاء العلوية والسفلية للجسم		الإقتفاء (التتبع)		البحث عن الأشياء الساقطة والتقاطها	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
60	0.926**	63	0.525**	70	0.923**
61	0.961**	64	0.492**	71	0.888**
62	0.939**	65	0.506**	72	0.910**
		66	0.523**	73	0.862**
		67	0.519**		
		68	0.444**		
		69	0.523**		

(يلاحظ ** دال عند مستوى الدلالة 0.01 فأقل)

يلاحظ من الجدول رقم (6)، أن: قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع البعد الذي تنتمي له موجبة ودالة إحصائياً عند مستوي الدلالة (0.01) فأقل مما يدل على صدق اتساقها. ويلاحظ من جدول رقم (6) أنَّ قيم معاملات ارتباط بيرسون لعلاقة العبارات ببعد طرق حماية الأجزاء العلوية والسفلية للجسم تراوحت بين (0.926 - 0.961)، في حين تراوحت علاقة العبارات ببعد الإقتفاء (التتبع)بين (0.444 - 0.525) بينما قيم معاملات ارتباط بيرسون لعلاقة العبارات ببعد البحث عن الأشياء الساقطة والتقاطها تراوحت بين (0.862 - 0.923).

الجدول رقم (7) معاملات ارتباط بيرسون لفقرات المحور الخامس (مهارات الحركة الأساسية) بالدرجة الكلية للبعد

الدليل(المرافق) المبصر		الحركة باستخدام العصا البيضاء		التحرك الآمن	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
74	0.918**	82	0.980**	88	0.532**
75	0.940**	83	0.975**	89	0.752**
76	0.917**	84	0.979**	90	0.795**

الدليل(المرافق) المبصر		الحركة باستخدام العصا البيضاء		التحرك الآمن	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
77	0.956**	85	0.983**	91	0.688**
78	0.931**	86	0.964**	92	0.776**
79	0.975**	87	0.977**	93	0.749**
80	0.949**			94	0.797**
81	0.959**			96	0.459**

(يلاحظ ** دال عند مستوى الدلالة 0.01 فأقل)

يلاحظ من الجدول رقم (7) أن: قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع البعد الذي تنتمي له موجبة ودالة إحصائياً عند مستوي الدلالة (0.01) فأقل مما يدل على صدق اتساقها. ويلاحظ من جدول رقم (7) أنَّ قيم معاملات ارتباط بيرسون لعلاقة العبارات ببعد الدليل(المرافق) المبصر تراوحت بين (0.917 - 0.975)، في حين تراوحت علاقة العبارات ببعد الحركة باستخدام العصا البيضاء بين (0.964 - 0.983) بينما قيم معاملات ارتباط بيرسون لعلاقة العبارات ببعد التحرك الآمن تراوحت بين (0.459 - 0.797).

جدول رقم (8) معاملات ارتباط بيرسون لعلاقة المحاور بعضها ببعض وعلاقة المحاور بالمقياس ككل

المهارات	المهارات الحسية	المفاهيم ذات العلاقة بالتوجه والحركة	المهارات الحركية الكبرى والدقيقة	المهارات الأساسية للتوجه	مهارات الحركة الأساسية	مقياس مهارات التوجه والحركة
المهارات الحسية	-	0.553**	0.381**	0.455**	0.482**	0.485**
المفاهيم ذات العلاقة بالتوجه والحركة		-	0.457**	0.433**	0.414**	0.714**
المهارات الحركية الكبرى والدقيقة			-	0.281**	0.370**	0.627**
المهارات الأساسية للتوجه				-	0.628**	0.805**
مهارات الحركة الأساسية					-	0.837**
مقياس مهارات التوجه والحركة						-

(يلاحظ ** دال عند مستوى الدلالة 0.01 فأقل)

يلاحظ من الجدول رقم (8)، أن: قيم معامل ارتباط كل محور من المحاور وكذلك الدرجة الكلية للمقياس موجبة ودالة إحصائياً عند مستوي الدلالة (0.01) مما يدل على صدق اتساقها، وأنها ترتبط مع بعضها البعض وبالمقياس ككل.

ثبات مقياس مهارات التوجه والحركة: (Reliability)

وقد قامت الباحثة بحساب ثبات المقياس عن طريق معادلة ألفا كرونباخ ((cronbach,s Alpha(α))، كما تم استخدام معامل أوميغا ماكدونالد، كما يتضح من الجدول رقم (9).

جدول رقم (9) معاملات ثبات ألفا كرونباخ وأوميغا لمقياس مهارات التوجه والحركة

المحاور	عدد العبارات	ألفا كرونباخ	أوميغا
حاسة السمع	13	0.867	0.866
حاسة اللمس	5	0.863	0.896
حاسة الشم	4	0.794	0.801
مفهوم صورة الجسم	9	0.829	0.768
مفهوم اليمين واليسار	7	0.922	0.930
المفاهيم المكانية	4	0.800	0.796
المفاهيم البيئية	4	0.847	0.882
المهارات الحركية الكبرى	10	0.875	0.875
المهارات الحركية الدقيقة	3	0.723	0.759
طرق حماية الأجزاء العلوية والسفلية للجسم	3	0.936	0.937
الإقتفاء(التتبع)	7	0.942	0.943
البحث عن الأشياء الساقطة والتقاطها	4	0.918	0.919
الدليل (المرافق) المبصر	8	0.982	0.982
الحركة باستخدام العصا البيضاء	6	0.990	0.990
التحرك الآمن	9	0.843	0.847
المهارات الحسية	22	0.842	0.846
المفاهيم ذات العلاقة بالتوجه والحركة	24	0.880	0.848
المهارات الحركية الكبرى والدقيقة	13	0.858	0.861
المهارات الأساسية للتوجه	14	0.951	0.952
مهارات الحركة الأساسية	23	0.960	0.958
مقياس مهارات التوجه والحركة	96	0.961	0.959

يلاحظ من الجدول رقم (9)أن قيمة معامل الثبات الكلي لالفاكرونباخ بلغت (0.961)، وهي قيمة ثبات مرتفعة، بينما تراوحت قيم معاملات ثبات ألفا كرونباخ لجميع أبعاد المقياس ما بين (0.723 إلى 0.990)

كما أكد معامل ثبات أوميغا ماكدونالد أن ثبات المقياس مرتفع، حيث بلغت قيمة الثبات (0.959)، بينما تراوحت قيم معاملات ثبات أوميغا ماكدونالد لجميع أبعاد المقياس ما بين (0.768 إلى 0.990) مما يدل على أن ثبات أبعاد المقياس مرتفع، وبالتالي صلاحيته للتطبيق الميداني.

عينة البحث الأساسية:

تم تطبيق أدوات البحث بعد حساب الصدق والثبات على عينة من (60) طالبة بواقع (30 كفيفة مصرية) من مدارس النور للمكفوفين في القاهرة و(30كفيفة سعودية) من معهد النور في القصيم وتروحت الأعمار الزمنية لعينة البحث مابين (12-18) سنة في المرحلة الإعدادية(المتوسطة) والمرحلة الثانوية.

الحدود الزمنية: تم تطبيق أدوات البحث في الفصل الدراسي الثاني من العام(2022-2023).

الحدودالمكانية: اقتصر البحث على مدارس النور للمكفوفين بمحافظة القاهرة بجمهورية مصر العربية، ومعهد النور للمكفوفين بمنطقة القصيم بالمملكة العربية السعودية.

نتائج البحث :

السؤال الاول: هل توجد علاقة ارتباطية دالة بين مهارات التوجه والحركة وفاعلية الذات الأكاديمية لدى العينة المصرية والعينة السعودية؟

جدول رقم (10) نتائج معاملات ارتباط بيرسون لتوضيح طبيعة العلاقة بين مهارات التوجه والحركة وفاعلية الذات الأكاديمية لدى العينة المصرية والعينة السعودية

المحاور	معاملات ارتباط بيرسون	فاعلية الذات الأكاديمية	
		العينة السعودية	العينة المصرية
حاسة السمع	معامل الارتباط	0.627	0.532
	مستوى الدلالة	0.000**	0.002**
حاسة اللمس	معامل الارتباط	0.545	0.604
	مستوى الدلالة	0.002**	0.000**
حاسة الشم	معامل الارتباط	0.430	0.501
	مستوى الدلالة	0.018*	0.005**
مفهوم صورة الجسم	معامل الارتباط	0.623	0.438

المحاور	معاملات ارتباط بيرسون	فاعلية الذات الأكاديمية	
		العينة السعودية	العينة المصرية
	مستوى الدلالة	0.000**	0.015*
مفهوم اليمين واليسار	معامل الارتباط	0.553	0.314
	مستوى الدلالة	0.000**	0.091
المفاهيم المكانية	معامل الارتباط	0.522	0.586
	مستوى الدلالة	0.003**	0.001**
المفاهيم البيئية	معامل الارتباط	0.540	0.486
	مستوى الدلالة	0.002**	0.006**
المهارات الحركية الكبرى	معامل الارتباط	0.529	0.486
	مستوى الدلالة	0.003**	0.006**
المهارات الحركية الدقيقة	معامل الارتباط	0.526	0.441
	مستوى الدلالة	0.003**	0.015*
طرق حماية الأجزاء العلوية والسفلية للجسم	معامل الارتباط	0.659	0.355
	مستوى الدلالة	0.000**	0.054
الإقتفاء(التتبع)	معامل الارتباط	0.659	0.245
	مستوى الدلالة	0.000**	0.193
البحث عن الأشياء الساقطة والتقاطها	معامل الارتباط	0.648	0.325
	مستوى الدلالة	0.000**	0.079
الدليل (المرافق) المبصر	معامل الارتباط	0.610	0.593
	مستوى الدلالة	0.000**	0.001**
الحركة باستخدام العصا البيضاء	معامل الارتباط	0.424	0.460
	مستوى الدلالة	0.020*	0.011*
التحرك الآمن	معامل الارتباط	0.733	0.454
	مستوى الدلالة	0.000**	0.012*
المهارات الحسية	معامل الارتباط	0.611	0.509
	مستوى الدلالة	0.000**	0.004**
المفاهيم ذات العلاقة بالتوجه والحركة	معامل الارتباط	0.628	0.446
	مستوى الدلالة	0.000**	0.014*
المهارات الحركية الكبرى والدقيقة	معامل الارتباط	0.593	0.421
	مستوى الدلالة	0.001**	0.021*
المهارات الأساسية للتوجه	معامل الارتباط	0.697	0.458
	مستوى الدلالة	0.000**	0.011*
مهارات الحركة الأساسية	معامل الارتباط	0.770	0.987
	مستوى الدلالة	0.000**	0.000**
مقياس مهارات التوجه والحركة	معامل الارتباط	0.846	0.979
	مستوى الدلالة	0.000**	0.000**

** دال عند مستوى (0.01) * دال عند مستوى (0.05)

يتضح من النتائج الموضحة في الجدول رقم (10) ما يلي:

وجود علاقة ارتباطية طردية دالة عند مستوى (0.05) بين مهارات التوجه والحركة وفاعلية الذات الأكاديمية لدى العينة السعودية، وهذا يدل على أنه كلما زاد مهارات التوجه والحركة، كلما زادت فاعلية الذات الأكاديمية لدى العينة السعودية.

عدم وجود علاقة ارتباطية طردية دالة عند مستوى (0.05) بين (مفهوم اليمين واليسار، طرق حماية الأجزاء العلوية والسفلية للجسم ، الاقتفاء (التتبع)، البحث عن الأشياء الساقطة والتقاطها) وفاعلية الذات الأكاديمية لدى العينة المصرية.

وجود علاقة ارتباطية طردية دالة عند مستوى (0.05) بين (حاسة السمع، حاسة اللمس، حاسة الشمع، مفهوم صورة الجسم، المفاهيم المكانية، المفاهيم البيئية، المهارات الحركية الكبرى، المهارات الحركية الدقيقة، الدليل (المرافق) المبصر، الحركة باستخدام العصا البيضاء، التحرك الآمن، المهارات الحسية، المفاهيم ذات العلاقة بالتوجه والحركة، المهارات الحركية الكبرى والدقيقة، المهارات الأساسية للتوجه ، مهارات الحركة الأساسية ، مقياس مهارات التوجه والحركة ككل) وفاعلية الذات الأكاديمية لدى العينة المصرية.

وتفسر هذه النتيجة ان كل ماتمكن المعاق بصرياً من مهارات التوجه والحركة والتي تساعده في التمكن من مهارات الدراسة والتفاعل الأكاديمي فإن ذلك سيؤثر إيجابا في فاعلية الذات الأكاديمية لدى الطالب المعاق بصريا.وهذا دليل على أن الأفراد الذين يظهرون مستوى أعلى من التوجه والحركة يميلون إلى أن يكونوا أكثر فاعلية في مجال الذات الأكاديمية.

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة المصرية وأفراد العينة السعودية في مقياس فاعلية الذات الأكاديمية؟

للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير الجنسية استخدمت الباحثة اختبار " ت: Independent Sample T-test " وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

الجدول رقم (11) نتائج اختبار " ت: *Independent Sample T-test* " للفروق في متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير الجنسية

المحاور	الجنسية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة
مقياس فاعلية الذات الأكاديمية	السعودية	30	3.64	0.247	-6.410	**0.000
	المصرية	30	3.97	0.146		

** فروق دالة عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.01) فأقل

يتضح من الجدول رقم (11) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.05) فأقل في إجابات أفراد عينة الدراسة حول (فعالية الذات الأكاديمية) باختلاف متغير الجنسية، لصالح العينة المصرية.

ويشير ذلك إلى أن هناك اختلافات ملحوظة في إجابات الأفراد حول فعالية الذات الأكاديمية بناءً على جنسيتهم قد يرجع هذا الاختلاف إلى تأثيرات ثقافية أو تربوية تؤثر على نظرة الأفراد لفعاليتهم الذاتية في السياق الأكاديمي ويمكن تفسير ذلك بتأثيرات ثقافية أو تربوية قد تكون موجودة بشكل مختلف في المجتمعين المصري والسعودي. قد تساهم هذه الفروق في تشكيل وجهات نظر مختلفة حول الفعالية الأكاديمية بين الجنسين في العينتين ويمكن أن يلعب الدعم الاجتماعي والبيئة الأكاديمية دورًا في تكوين تلك الاتجاهات.

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة المصرية وأفراد العينة السعودية في مقياس مهارات التوجه والحركة؟

للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير الجنسية استخدمت الباحثة اختبار " ت: Independent Sample T-test " وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

الجدول رقم (12) نتائج اختبار " ت: Independent Sample T-test " للفروق في متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير الجنسية

المحاور	الجنسية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة
حاسة السمع	السعودية	30	4.41	0.495	-1.757	0.084
	المصرية	30	4.62	0.417		
حاسة اللمس	السعودية	30	4.58	0.562	4.122	**0.000
	المصرية	30	4.07	0.387		

المحاور	الجنسية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة
حاسة الشم	السعودية	30	4.56	0.753	0.426	0.672
	المصرية	30	4.48	0.601		
مفهوم صورة الجسم	السعودية	30	4.49	0.661	-0.757	0.453
	المصرية	30	4.59	0.355		
مفهوم اليمين واليسار	السعودية	30	4.49	0.782	-1.012	0.316
	المصرية	30	4.66	0.500		
المفاهيم المكانية	السعودية	30	4.60	0.448	1.702	0.094
	المصرية	30	4.39	0.499		
المفاهيم البيئية	السعودية	30	4.37	0.949	2.961	**0.004
	المصرية	30	3.67	0.882		
المهارات الحركية الكبرى	السعودية	30	4.60	0.604	4.368	**0.000
	المصرية	30	3.98	0.483		
المهارات الحركية الدقيقة	السعودية	30	4.63	0.615	0.682	0.498
	المصرية	30	4.52	0.647		
طرق حماية الأجزاء العلوية والسفلية للجسم	السعودية	30	4.32	0.977	2.375	*0.021
	المصرية	30	3.71	1.016		
الإقتفاء(التتبع)	السعودية	30	4.32	0.977	2.375	*0.021
	المصرية	30	3.71	1.016		
البحث عن الأشياء الساقطة والتقاطها	السعودية	30	4.52	0.643	3.490	**0.001
	المصرية	30	3.91	0.706		
الدليل (المرافق) المبصر	السعودية	30	4.62	0.440	7.240	**0.000
	المصرية	30	2.95	1.185		
الحركة باستخدام العصا البيضاء	السعودية	30	4.20	1.163	6.546	**0.000
	المصرية	30	2.05	1.372		
التحرك الآمن	السعودية	30	4.21	0.559	5.129	**0.000
	المصرية	30	3.43	0.625		
المهارات الحسية	السعودية	30	4.52	0.513	1.101	0.276
	المصرية	30	4.39	0.368		
المفاهيم ذات العلاقة بالتوجه والحركة	السعودية	30	4.48	0.633	1.206	0.233
	المصرية	30	4.33	0.341		
المهارات الحركية الكبرى والدقيقة	السعودية	30	4.62	0.543	2.947	**0.005
	المصرية	30	4.25	0.403		
المهارات الأساسية للتوجه	السعودية	30	4.39	0.816	3.034	**0.004
	المصرية	30	3.78	0.740		
مهارات الحركة الأساسية	السعودية	30	4.34	0.507	9.431	**0.000

المحاور	الجنسية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة
	المصرية	30	2.81	0.734		
مقياس مهارات التوجه والحركة	السعودية	30	4.47	0.471	5.939	**0.000
	المصرية	30	3.91	0.209		

** فروق دالة عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.01) فأقل
* فروق دالة عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.05) فأقل

يتضح من الجدول رقم (12):

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.05) فأقل في إجابات أفراد عينة الدراسة حول (حاسة السمع، حاسة الشم، مفهوم صورة الجسم، مفهوم اليمين واليسار، المفاهيم المكانية، المهارات الحركية الدقيقة، المهارات الحسية، المفاهيم ذات العلاقة بالتوجه والحركة) باختلاف متغير الجنسية، ويمكن تفسير هذه النتيجة أن ذلك قد يعود أن هذه المهارات لازمة لكل المعاقين بصرياً بغض النظر عن الجنسية.

وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.05) فأقل في إجابات أفراد عينة الدراسة حول (طرق حماية الأجزاء العلوية والسفلية للجسم، الإقتفاء(التتبع) باختلاف متغير الجنسية لصالح العينة السعودية.

وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.01) فأقل في إجابات أفراد عينة الدراسة حول (حاسة اللمس، المفاهيم البيئية، المهارات الحركية الكبرى، البحث عن الأشياء الساقطة والتقاطها، الدليل (المرافق) المبصر، الحركة باستخدام العصا البيضاء، التحرك الآمن، المهارات الحركية الكبرى والدقيقة، المهارات الأساسية للتوجه، مهارات الحركة الأساسية، مقياس مهارات التوجه والحركة) باختلاف متغير الجنسية لصالح العينة السعودية.

قد ترجع هذه الفروق بين العينة المصرية والعينة السعودية في بعض أبعاد مقياس التوجه والحركة، إلى تباين واضح في سلوك وتفاعل أفراد العينة من البلدين. يمكن أن يكون هذا التباين ناتجًا عن اختلافات ثقافية أو اجتماعية تؤثر على نمط التفاعل مع البيئة والحركة في كل مجتمع. هذا بالإضافة إلى الاهتمام بإعداد وتقديم البرامج التدريبية في جميع المراحل

العمرية لتنمية مهارات التوجه والحركة لدى ذوي الإعاقة البصرية ومدى وعي واكتساب هؤلاء الأفراد لمهارات التوجه والحركة.

السؤال الرابع: هل هناك تأثير لمهارات التوجه والحركة على فاعلية الذات الأكاديمية لدى العينة السعودية والعينة المصرية؟

وللإجابة على السؤال أعلاه تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد، كما يوضح ذلك الجدول التالي:

جدول (13) يوضح تأثير تأثير مهارات التوجه والحركة على فاعلية الذات الأكاديمية لدى العينة السعودية

المتغير التابع	معامل الارتباط R	معامل التحديد R^2	F المحسوبة	مستوى الدلالة Sig. F	المتغير المستقل	معامل الانحدار B	T المحسوبة	مستوى الدلالة Sig. T
فاعلية الذات الأكاديمية	0.916	0.839	24.923	0.000**	الثابت	0.928	3.166	0.000**
					المهارات الحسية	0.372	3.389	0.002
					المفاهيم ذات العلاقة بالتوجه والحركة	-0.189	-1.912	0.068
					المهارات الحركية الكبرى والدقيقة	0.123	2.282	0.032
					المهارات الأساسية للتوجه	0.040	1.120	0.274
					مهارات الحركة الأساسية	0.261	5.126	0.000

** وجود دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) فأقل.

يتضح من الجدول السابق (13) أن قيمة معامل الارتباط (0.916) تشير لوجود علاقة ارتباطية ايجابية بين مهارات التوجه والحركة على فاعلية الذات الأكاديمية لدى العينة السعودية، وبلغت قيمة (F) المحسوبة (24.923) وهي دالة إحصائياً عند مستوى (0.000) لأنها أقل من (0.05)، كما تظهر قيمة معامل التحديد (0.839) التي تبين أن مهارات التوجه والحركة الخمسة تفسر حوالي (83.9%) من التغير الذي يحدث للمتغير التابع (فاعلية الذات الأكاديمية).

كما بلغت قيم (ت: T) (3.389)، (-1.912)، (2.282)، (1.120)، (5.126)، على التوالي، وبدلالات (0.002)، (0.068)، (0.032)، (0.274)، (0.000)، على

التوالي، ويتبين أن المفاهيم ذات العلاقة بالتوجه والحركة، والمهارات الأساسية للتوجه مستوى الدلالة لها أكبر من (0.05)، وعليه لا يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية لها على فاعلية الذات الأكاديمية لدى العينة السعودية، بينما يوجد تأثير لكل من (المهارات الحسية، المهارات الحركية الكبرى والدقيقة، مهارات الحركة الأساسية)، على فاعلية الذات الأكاديمية لدى العينة السعودية، لأن مستويات الدلالة أقل من (0.05).

وعليه هناك تأثير لمهارات التوجه والحركة (المهارات الحسية، المهارات الحركية الكبرى والدقيقة، مهارات الحركة الأساسية)، عند مستوى دلالة (α≤0.05) على فاعلية الذات الأكاديمية لدى العينة السعودية. وأن أكثرها تأثيراً تتمثل في مهارات الحركة الأساسية، تليها المهارات الحسية، ثم المهارات الحركية الكبرى والدقيقة. بينما لا يوجد تأثير للمفاهيم ذات العلاقة بالتوجه والحركة، والمهارات الأساسية للتوجه، عند مستوى دلالة (α≤0.05) على فاعلية الذات الأكاديمية لدى العينة السعودية.

جدول (14) يوضح تأثير تأثير مهارات التوجه والحركة على فاعلية الذات الأكاديمية لدى العينة المصرية

المتغير التابع	معامل الارتباط R	معامل التحديد R^2	F المحسوبة	مستوى الدلالة Sig. F	المتغير المستقل	معامل الانحدار B	T المحسوبة	مستوى الدلالة Sig. T
فاعلية الذات الأكاديمية	0.984	0.981	303.933	0.000**	الثابت	4.146	6.888	0.000**
					المهارات الحسية	-0.069	-1.889	0.071
					المفاهيم ذات العلاقة بالتوجه والحركة	0.081	2.023	0.054
					المهارات الحركية الكبرى والدقيقة	0.220	2.346	0.028*
					المهارات الأساسية للتوجه	-0.399	-1.837	0.079
					مهارات الحركة الأساسية	0.209	31.186	0.000**

** وجود دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) فأقل.

يتضح من الجدول السابق (14) أن قيمة معامل الارتباط (0.984) تشير لوجود علاقة ارتباطية ايجابية بين مهارات التوجه والحركة على فاعلية الذات الأكاديمية لدى العينة المصرية، وبلغت قيمة (F) المحسوبة (30.3933) وهي دالة إحصائياً عند مستوى (0.000) لا أنها أقل من (0.05)، كما تظهر قيمة معامل التحديد (0.981) التي تبين أن مهارات التوجه والحركة الخمسة تفسر حوالي (98.1%) من التغير الذي يحدث للمتغير التابع (فاعلية الذات الأكاديمية).

كما بلغت قيم (ت: T) (-1.889)، (2.023)، (2.346)، (-1.837)، (31.186)، على التوالي، وبدلالات (0.071)، (0.054)، (0.028)، (0.079)، (0.000)، على التوالي، ويتبين أن المهارات الحسية، والمفاهيم ذات العلاقة بالتوجه والحركة، والمهارات الأساسية للتوجه مستوى الدلالة لها أكبر من (0.05)، وعليه لا يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية لها على فاعلية الذات الأكاديمية لدى العينة المصرية، بينما يوجد تأثير لكل من (المهارات الحركية الكبرى والدقيقة، مهارات الحركة الأساسية)، على فاعلية الذات الأكاديمية لدى العينة المصرية، لأن مستويات الدلالة أقل من (0.05).

وعليه هناك تأثير لمهارات التوجه والحركة (المهارات الحركية الكبرى والدقيقة، مهارات الحركة الأساسية)، عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) على فاعلية الذات الأكاديمية لدى العينة المصرية.

وأن أكثرها تأثيراً تتمثل في مهارات الحركة الأساسية، تليها المهارات الحركية الكبرى والدقيقة.

بينما لا يوجد تأثير للمهارات الحسي، والمفاهيم ذات العلاقة بالتوجه والحركة، والمهارات الأساسية للتوجه، عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) على فاعلية الذات الأكاديمية لدى العينة المصرية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء نتيجة السؤال الأول والتي أظهرت وجود علاقة بين مهارات التوجه والحركة وبين فاعلية الذات الأكاديمية

الأبحاث المقترحة:

1- فعالية برنامج تدريبي في تنمية مهارات التوجه والحركة وأثره في تحسين فاعلية الذات الأكاديمية لدى الطلبة ذوي الإعاقة البصرية.

2- العلاقة بين فعالية الذات الأكاديمية والدافعية للإنجاز: دراسة تحليلية للعوامل المؤثرة.

3- تأثير التوجهات الثقافية على مهارات التوجه والحركة في بيئات التعلم الأكاديمي لدى الطلبة ذوي الإعاقة البصرية(دراسة مقارنة بين المجتمع المصري والمجتمع السعودي).

4- فعالية استخدام التحفيز الذاتي في تعزيز فعالية الذات الأكاديمية لدى الطلبة ذوي الإعاقة البصرية.

التوصيات:

- **تطوير برامج تعليمية مُخصصة:** توصية بتطوير برامج تعليمية تستهدف تحسين مهارات التوجه والحركة بطرق ملائمة للأفراد ذوي الإعاقة البصرية، مما يساهم في تعزيز فاعليتهم الأكاديمية.
- **استخدام التكنولوجيا المساعدة:** تشجيع على استخدام التكنولوجيا المساعدة، مثل تطبيقات الهاتف الذكي أو أجهزة GPS، لتعزيز التوجيه والتنقل الآمن في البيئة الأكاديمية.
- **دعم الخدمات الاستشارية:** توفير خدمات استشارية لدعم ذوي الإعاقة البصرية في تطوير استراتيجيات فردية لتحقيق أهدافهم الأكاديمية باستخدام مهارات التوجه والحركة.

المراجع

- **إبراهيم، نهلة(2008).** برنامج ترويحي لتنمية الإدراك الحس حركي للأطفال المكفوفين من 6-7 سنوات. *مجلة العلوم البدنية والرياضية*، ع(13)، ص ص 344-371.
- **الببلاوي، أيهاب(2010).***مهارات التوجه والحركة للمكفوفين*.الرياض: دار الزهراء.
- **الجوالدة، فؤاد عيد (2012).** *الإعاقة البصرية*. الأدرن: دارالثقافة.
- **المخلافي، صادق عبده سيف؛ الصنعاني عبده سعيد محمد أحمد؛ باشا تميم يحيى علي(2021).** الذكاء اللغوي وقدرته في التنبؤ بمهارات التوجه والحركة لدى الأطفال المكفوفين. المجلة العلمية للتربية الخاصة.*المؤسسة العلمية للعلوم التربوية والتكنولوجية والتربية الخاصة*. ع(4)، مج(3). ص ص 21-60.
- **الزيات، فتحي مصطفى. (2001).***علم النفس المعرفي*. ج2، دار النشر للجامعات.
- **الشمري، عبدالله بن عبيد بن حمدان(2015).** *مصادر الضغوط النفسية وعلاقتها بفاعلية الذات الأكاديمية لدى طالب المرحلة الثانوية بمدينة بريدة*[رسالة ماجستير غير منشورة] جامعة أم القرى.
- **الغرياني، عبد الوهاب(2013).***التوجه والحركة للمكفوفين*.القاهرة:دار الفكر العربي.
- **فاروق، أحمد (2017).** *فاعلية استخدام التكنولوجيا المساعدة لدى المعاقين بصرياً على تقدير الذات لديهم*. مجلة الطفولة والتنمية. مج(9)، عدد(30). ص ص 163-168.
- **القريطى ، عبد المطلب أمين (2014).** *إرشاد أسر ذوى الاحتياجات الخاصة وأسرهم*. القاهرة: دار عالم الكتب.
- **القريوتي، يوسف ؛ السرطاوي، عبدالعزيز(2001).** *المدخل إلى التربية الخاصة*. الامارات العربية المتحدة: دار القلم.
- **المومني، فواز أيوب والنوافلة، بيان ياسر.(2014) .** العلاقة بين المناخ الصفي والفاعلية الذاتية الأكاديمية في مادة اللغة الإنجليزية لدى طلبة مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*.(10) 2 (جامعة اليرموك..ص233-284.
- **المومني، هناء علي.(2006).** تقدير الذات وعلاقته بالمستوى التعليمي والعمر وطريقة التنقل والحركة لدى المعاقين بصريا.[رسالة ماجستير غير منشورة] جامعة عمان العربية للدراسات العليا،الأردن.

- **الوكيل، كاميليا محمد عبداللطيف؛ أبوالنيل، هبة محمود، الشجيري، هيثم ناجي محمد(2019).** فعالية الخصائص السيكومترية لمقياس التوجه والحركة لدى الأطفال المكفوفين. مجلة علوم ذوي الاحتياجات الخاصة. جامعة بني سويف - كلية علوم ذوي الاحتياجات الخاصة. ع(1)، مج(1). ص ص 90- 122.
- **لشهب، أسماء.(2018).**الفاعلية الذاتية الأكاديمية من منظور علم النفس الإيجابي. *مجلة العلوم النفسية والتربوية*، مج7، ع(2)،169-203.
- **سيسالم، كمال سالم (2011).***الإعاقة البصرية لذوى القصور البصرى*. الرياض: دار الزهراء.
- **سيسالم، كمال سالم(١٩٩٧).**المعاقون بصرياً خصائصهم ومناهجهم، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- **صفحي، محمد يحي(2021):** تصور مقترح لتطوير مقرر فنيات التوجه والحركة ومهارات الحياة اليومية في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة جامعة جازان للعلوم الإنسانية*. ع(1)، مج(10).ص ص 262- 288.
- **علي، محمد جاسم محمد (2020).** تأثير برنامج حركي على اكتساب مهارات التوجه والحركة وبعض المهارات الحياتية لدى الأطفال المكفوفين. *مجلة أسيوط لعلوم وفنون التربية الرياضية*. ع(55)، ج(4). ص ص 1398- 1423.
- **محفوظ، عبدالرؤوف إسماعيل والعقاد،عصام.(2015).** فاعلية برنامج قائم على التعلم الذاتي وأثره على تنمية دافعية االنجاز وتقدير الذات لدى عينة من الطلاب المكفوفين - جامعة الملك عبد العزيز. *مجلة المعهد الدولي للدراسات والبحث*،المجلد الأول العدد(1)،1-29.

- Anthony, T. L. (1996). TDPB evaluation and the young child who is deafblind: Assessing O&M skills. Proceedings of the International Mobility Conference 8, Trondheim, Norway.
- Bandura, A (1977). "Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change". Psychological Review. 84 (2): 191- 215.
- Bandura, A. (1997). Self-Efficacy: The Exercise of Control. New York: Freeman.

- Barrera M(2000). Social support research in community psychology. In J. Rappaport and E. Seidman (Eds.), Handbook of community psychology. New York: Kluwer / Plenum. 2000: 215-45.
- Bhati S H, Parveen A, Puju J A(2012). Mental health and academic achievement of visually impaired and crippled students. Basic research journals of education research review, 2012; Vol. 1 (1): p 1-3.
- Cmar, J. L., Griffin-Shirley, N., Kelley, P., & Lawrence, B. (2015). The role of the orientation and mobility specialist in public schools. Position paper of the Division on Visual Impairments and Deafblindness, Arlington, VA: Council f Council for Exceptional Children.
- Correa, V. I., Fazzi, D. L., & Pogrund, R. L. (2002). Mobility focus: Developing early skills for orientation and mobility. In R. L. Pogrund & D. L. Fazzi (Eds.), Early focus: Working with young blind and visually impaired children and their families (2nd ed., pp. 405–441). New York, NY: AFB Press.
- Farrand Kathleen; Wild Tiffany A; Hilson Margilee P.(2016). Self-Efficacy of Students with Visual Impairments Before and After Participation in an Inquiry-Based Camp. Journal of Science Education for Students with Disabilities, Vol. 19, Iss. 1 [2016], Art. 5. Pp 50-60.
- Fazzi, D. L., & Naimy, B. J. (2010). Teaching orientation and mobility to school-age children. In W. R. Wiener, R. L. Welsch, & B. B. Blasch (Eds.) Foundations of orientation and mobility: Vol. 2. (3rd ed., pp. 208-262). New York, NY: AFB Press.
- Howe Stefanie Marie(2013). Academic ACCOMMODATIONS, SOCIAL SUPPORTS, AND ACADEMIC SELF-EFFICACY: PREDICTORS OF ACADEMIC SUCCESS FOR POSTSECONDARY STUDENTS WITH DISABILITIES.PHD. College of Natural and Health Sciences. University of Northern Colorado.
- Individuals with Disabilities Education Act, 20 U.S.C., 1401 § 3 (2004).
- Kaul M; Lakey B(2003). Where is the support in perceived support? The role of generic relationship satisfaction and enacted support in perceived support's relation to low distress. Journal of Social and Clinical Psychology, 2003; 22: 59-78.
- MacCuspie, P. A. (1996). Promoting acceptance of children with disabilities: From tolerance to inclusion.Halifax, Nova Scotia: Atlantic Provinces Special Education Authority.

- Majer, J. M. (2009). Self-efficacy and academic success among ethnically diverse firstgeneration community college students. Journal of Diversity in Higher Education, 2(4), 243-250.
- Majerova, Hana(2015). The aspects of spatial cognitive mapping in persons with visual impairment. Procedia - Social and Behavioral Sciences 174 (2015) 3278 – 3284.
- Malik Shazia ; Abdul Manaf Umi Kalthom(2020). Orientation and Mobility Practices within the Expanded Core Curriculum with Effective Parental Involvement of Visually Impaired Learners in Pakistan. Bulletin of Education and Research April 2020, Vol. 42, No. 1 pp. 199-219.
- McMahon, E. (2014). The role of specialized schools for students with visual impairments in the continuum of placement options: The right help, at the right time, in the right place. Journal of Visual Impairment & Blindness, 108(6), 449.
- Nicole, M, Andrew, S.(1997). Career Self-Efficacy in college students with disabilities for secondary and post- secondary service providers: Handicapped and gifted children: Journal of Counseling Psychology: v44 n1, Jan , 32-43.
- Orly Lahav, David W. Schloerb, and Mandayam A. Srinivasan(2015). Virtual Environments for People Who Are Visually Impaired Integrated into an Orientation and Mobility Program. Journal of Visual Impairment & Blindness, January-February 2015.pp 5-16.
- Pajares F(1996). Assessing self – efficacy beliefs and academic outcomes: The case for specificity and correspondence. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New York, 1996.
- Pajares, F. (1996): Self efficacy beliefs in academic settings. Review of Educational Research, 66 (4), 543-578.
- - Schunk,D.(1991). Self -effiacacy and academic motivation educational psychologist.26(3&4) 207-231.
- Shahed Sarah; Hashmi Madiha Rauf; Hashmi Ali Madeeh (2016). Academic Performance, Self Efficacy and Perceived Social Support of Visually Impaired Students.ANNALS VOL 22, ISSUE 1, JAN. – MAR. 2016. PP 71-77.
- Turner, E. A., Chandler, M., & Heffer, R. W. (2009). The influence of parenting styles, achievement motivation, and self-efficacy on academic

performance in college students. Journal of College Student Development, 50(3), 337-346.

- Weng, F., Cheong, F., & Cheong, C. (2010). The combined effect of self-efficacy and academic integration on higher education students studying IT majors in Taiwan. Education and Information Technologies, 15(4), 333-353.
- Zajacova, A., Lynch, S. M., & Espenshade, T. J. (2005). Self-efficacy, stress, and academic success in college. Research in Higher Education, 46(6), 677-706.
- Zeldin, A., Britner, S., & Pajares, F. (2008). A comparative study of self-efficacy beliefs of successful men and women in mathematics, science and technology careers. Journal of Research and Science Teaching, 45(9), 1036-1058.