مجلة الجامعة الإسلامية

للعلوم التربوية والاجتماعية

مجلة علمية دورية محكمة

العدد الخامس - الجزء الأول

شعبان 1442 هـ - مارس 2021 م

معلومات الإيداع في مكتبة الملك فهد الوطنية

النسخةالورقية :

رقم الإيداع: 1441/7131

تاريخ الإيداع: 1441/06/18

رقم ردمد : 1658-8509

النسخة الإلكترونية :

رقم الإيداع: 1441/7129

تاريخ الإيداع: 1441/06/18

رقم ردمد : 1658-8495

الموقع الإلكتروني للمجلة :

https://journals.iu.edu.sa/ESS

البريد الإلكتروني للمجلة :

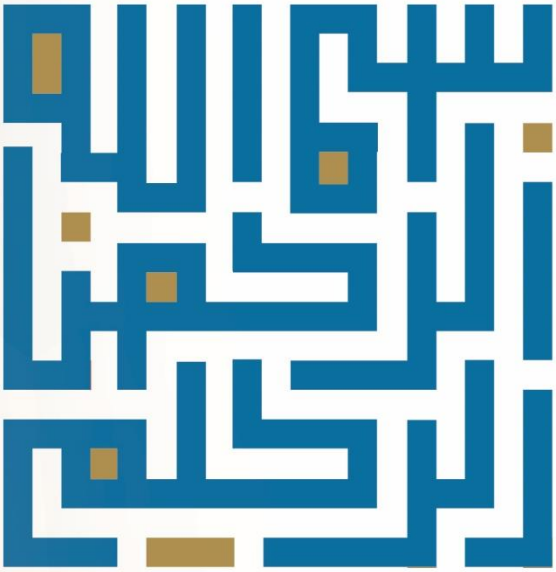
ترسل البحوث باسم رئيس تحرير المجلة

iujourna14@iu.edu.sa

الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة
ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

البحوث المنشورة في المجلة تعبرعن آراء الباحثـين ولا تعبر بالضرورة عن رأي المجلة

جميع حقوق الطبع محفوظة للجامعة الإسلامية



قواعد وضوابط النشر في المجلة

- أن يتسم البحث بالأصالة والجدية والإبتكار والإضافة المعرفية في التخصص.
- لم يسبق للباحث نشر بحثه.
- أن لا يكون مستلاً من بحوث سبق نشرها للباحث.
- أن يلتزم الباحث بالأمانة العلمية.
- أن تراعى فيه منهجية البحث العلمي وقواعده.
- أن لا تتجاوز نسبة الاقتباس في البحث المقدم (25%) .
- أن لا يتجاوز مجموع كلمات البحث (12000) كلمة بما في ذلك الملخصين العربي والإنجليزي وقائمة المراجع.
- لا يحق للباحث إعادة نشر بحثه المقبول للنشر في المجلة إلا بعد إذن كتابي من رئيس هيئة تحرير المجلة.
- أسلوب التوثيق المعتمد في المجلة هو نظام جمعية علم النفس الأمريكية (APA) الإصدار السادس، وفي الدراسات التاريخية نظام شيكاغو.
- أن يشتمل البحث على : صفحة عنوان البحث ، ومستخلص باللغتين العربية والإنجليزية، ومقدمة ، وصلب البحث ، وخاتمة تتضمن النتائج والتوصيات ، وثبت المصادر والمراجع ، والملاحق اللازمة (إن وجدت).
- يلتزم الباحث بترجمة المصادر العربية إلى اللغة الإنجليزية.
- يرسل الباحث بحثه إلى المجلة إلكترونيًا ، بصيغة (WORD) وبصيغة (PDF) ويرفق تعهدًا خطيًا بأن البحث لم يسبق نشره ، وأنه غير مقدم للنشر. ولن يقدم للنشر في جهة أخرى حتى تنتهي إجراءات تحكيمه في المجلة

الهيئة الاستشارية :

معالـي أ.د : محمد بن عبدالله آل ناجي

مدير جامعة حفر الباطن سابقاً

معالي أ.د : سـعيد بن عمر آل عمر

مدير جامعة الحدود الشمالية

معالي د : حسـام بن عبدالوهاب زمان

رئيـس هيئة تقويم التعليم والتدريب

أ. د : سـليمان بن محمد البلوشي

عميد كلية التربية بجامعة السـلطان قابوس

أ. د : خالـد بن حامد الحازمي

أسـتاذ التربية الإسلامية بالجامعة الإسلامية سابقاً

أ. د : سـعيد بن فالح المغامسي

أستاذ الإدارة التربوية بالجامعة الإسلامية

أ. د : عبداللـه بن ناصر الوليعي

أسـتاذ الجغرافيا بجامعة الملك سعود

هيئة التحرير :

رئيس التحرير :

أ.د : محمد بن يوسف عفيفي

أستاذ أصول التربية بالجامعة الإسلامية

مدير التحرير :

أ.د : عبدالرحمن بن علي الجهني

أستاذ أصول التربية بالجامعة الإسلامية

أعضاء التحرير :

معالي أ.د : راتب بن سلامة السعود

وزير التعليم العالي الأردني سابقا
وأستاذ السياسات والقيادة التربوية بالجامعة الأردنية

أ.د : إبراهيم بن عبدالرافع السمدوني

أستاذ أصول التربية بجامعة الأزهر

أ.د : بندر بن عبدالله الشريف

أستاذ علم النفس بالجامعة الاسلامية

أ.د : عبدالرحمن بن يوسف شاهين

أستاذ المناهج وطرق التدريس بالجامعة الاسلامية

أ.د : عبدالعزيز بن سليمان السلومي

أستاذ التاريخ الإسلامي بالجامعة الاسلامية

أ.د : عبدالله بن علي التمام

أستاذ الإدارة التربوية بالجامعة الاسلامية

أ.د : محمد بن إبراهيم الدغيري

أستاذ الجغرافيا الاقتصادية بجامعة القصيم

د : رجاء بن عتيق المعيلي الحربي

أستاذ التاريخ الحديث والمعاصر المشارك بالجامعة الاسلامية

سكرتير التحرير :

أ. مجتبى الصادق المنا

الإخراج والتنفيذ الفني :

م. محمد حسن الشريف

فهرس المحتويات : ❋

م	عنوان البحث	الصفحة
1	فاعلية برنامج قائم على الألعاب اللغوية في تنمية مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي أ.د. عبد الله بن محمد بن عايض آل تميم	1
2	دور المدرسة الابتدائية في مواجهة التنمر الإلكتروني لدى طلابها من وجهة نظر المرشدين الطلابيين في منطقة المدينة المنورة د. عادل بن عايض المغذوي	41
3	فاعلية اختلاف نمط تصميم الاختبارات المحوسبة على خفض مستوى قلق الاختبار والتحصيل المؤجل لدى طلاب كلية التربية في جامعة طيبة د. باسم بن نايف محمد الشريف	105
4	تقويم الأداء التدريسي لمعلمي العلوم الشرعية في ضوء مبادئ التعلم النشط من وجهة نظر قادة المدارس ومشرفي العلوم الشرعية د. محمد عوض محمد السحاري / د. محمد زيدان عبدالله آل محفوظ	147
5	الإسهام النسبي لأبعاد الدافعية العقلية في التنبؤ بفاعلية الذات الإبداعية لدى الطلبة الجامعيين أ.د.خالد بن ناهس الرقاص / أ.د.بندر بن عبدالله الشريف / أ. سلطان بن سليمان العنزي	195
6	أساليب تعليم المرأة ومجالاته في ضوء السنة النبوية د. عبد الله بن محمد الرشود	233
7	تقريرُ المصير لدى الطلابِ ذوي الاضطراباتِ النمائيةِ العصبية وأقرانهم ذوي النمو الطبيعي (دراسة مقارنة) د. رضا إبراهيم محمد الأشرم / د. هناء إبراهيم أحمد شهاوي	293
8	The Effectiveness of Crisis Management Programs Saudi Universities' Preparedness, Response, and Recovery During COVID-19 د. سامي بن غزاي السلمي / د. كوثر خلف الحجوج	345
9	المناداة والقائمون بها في حياة النبي صلى الله عليه وسلم د. أحمد بن علي بن عبد العزيز الربعي	367
10	الأنشطة العلمية على طريق الحج المغربي خلال القرنين 11-12هـ / 17 - 18م (قراءة في مدونات الرحالة) د. سامح إبراهيم عبد الفتاح	431

❋ ترتيب الأبحاث حسب تاريخ ورودها للمجلة مع مراعاة تنوع التخصصات

تقرير المصير لدى الطلابِ ذوي الاضطراباتِ النمائيةِ العصبية وأقرانهم ذوي النمو الطبيعي

(دراسة مقارنة)

إعداد

د. رضا إبراهيم محمد الأشرم

أستاذ التربية الخاصة المساعد
بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

د. هناء إبراهيم أحمد شهاوي

أستاذ التربية الخاصة المساعد
بجامعة القصيم (سابقا)

المستخلص

هدف البحثُ إلى مقارنةِ مستوى تقرير المصير لدى ثلاث فئاتٍ من الطلاب ذوي الاضطرابات النمائية العصبية (الإعاقةُ الفكرية، اضطرابُ عُسر القراءة، اضطرابُ قصور الانتباه وفرط الحركة) من جانبٍ، وبينهم وبين أقرانهم ذوي النمو الطبيعي من جانبٍ آخر. وقام الباحثان بتطبيقِ مقياس تقرير المصير (إعداد الباحثيْن) على عينة بلغت (١٨٥) طالبًا وطالبة من ذوي الاضطرابات النمائية العصبية وذوي النمو الطبيعي تراوحت أعمارهم بين (١٣-١٨) سنة من أربعِ مدارس حكومية في محافظة الإسكندرية (مصر). وقد أشارت النتائج إلى انخفاض دال إحصائيًا في مستوى تقرير المصير لدى الطلاب ذوي الاضطرابات النمائية العصبية (الإعاقةُ الفكرية، اضطرابُ عُسر القراءة، اضطرابُ قصور الانتباه وفرطُ الحركة) مقارنة بالطلاب ذوي النمو الطبيعي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تقرير المصير بين الطلاب ذوي الاضطرابات النمائية العصبية وبين أقرانهم ذوي النمو الطبيعي لصالح الطلاب ذوي النمو الطبيعي. كما أشارت نتائج البحث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تقرير المصير بين الطلاب ذوي الاضطرابات النمائية العصبية والطلاب ذوي النمو الطبيعي وفقًا لمتغير النوع لصالح الطلاب الذكور. وأخيرًا أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تقرير المصير بين الطلاب ذوي الاضطرابات النمائية العصبية والطلاب ذوي النمو الطبيعي وفقًا لمتغير العمر لصالح الطلاب الأكبر عمرًا الذين تتراوح أعمارهم بين (١٦-١٨). كما تم مناقشةُ التوصيات والمقترحات للبحثِ والآثار المستقبلية.

الكلماتُ المفتاحيةُ: تقريرُ المصير، ذوو الاضطراباتُ النمائية العصبية (الإعاقةُ الفكرية، اضطرابُ عُسر القراءة، اضطرابُ قصور الانتباه وفرطُ الحركة)، ذوو النموُ الطبيعي.

١. مُقدمة

يُعتبر تقرير المصير أحد القضايا المهمة الحالية في ميدان التربية الخاصة وإعادة التأهيل باعتباره نتيجة تعليمية مهمة للطلاب ذوي الاضطرابات النمائية العصبية والطلاب غير المشخصين بأي اضطراب على حدٍ سواء، وقد لفت المصطلح الانتباه في السنوات الأخيرة، خاصة من حيث علاقته بالطلاب ذوي الإعاقة؛ وبالتالي من المهم استكشاف تصورات هؤلاء الطلاب المرتبطة بمهارات تقرير المصير للمساعدة في توفير الفرص والدعم وتخطيط التدريس المناسب لتحقيق انتقال إيجابي إلى مرحلة البلوغ.

إن مُصطلح تقرير المصير في مجالِ التربية الخاصة يعني استقلالية الأشخاص في تقريرِ وتنظيم حياتهم (Wehmeyer, ٢٠١٥). وقد تم الاعتراف بمهارات تقرير المصير باعتبارها إحدى المظاهر المهمة للتعلمِ وإتمام الدراسة بنجاح، والتنبؤ بالنتائج الإيجابية لما بعد المدرسة خاصة لدى الطلاب ذوي الإعاقة (Li, ٢٠١٠). كما تم صياغة المفاهيم المختلفة لمصطلح تقرير المصير على مدى السنوات الماضية، ويصف (Wehmeyer, ٢٠٠٦) تقرير المصير بأنه العامل السببي الشخصي الأساسي في حياة الفرد وحريته في اتخاذ القرارات والاختيارات، والشخص المقرر لمصيره هو الشخص الذي يتصرف بشكلٍ مستقل، وينظم سلوكه، ويستجيب للأحداث بطريقة تمكين نفسية، ويتصرف بطريقة تحقق ذاته. ويتضح من هذا المفهوم أن المبدأ الأساسي لتقرير المصير هو إعداد الطلاب لتولي مسؤولية تعلمهم، وتحمل المسؤولية عن سلوكهم، والتحكم في حياتهم بغض النظر عن إعاقاتهم. ويصفُ (Field et al, ٢٠٠٣). تقرير المصير بأنه مزيج من المهارات والمعرفة والمعتقدات التي تُمكِن الشخص من المشاركة في السلوك الذاتي الموجه نحو الهدف وتنظيم الذات، وإن فهم نقاط القوة والضعف لدى المرء إلى جانب الاعتقاد في نفسه بأنه قادر وفعال أمر ضروري لتقرير المصير، وعند العمل على أساس هذه المهارات والمواقف، يتمتع الأفراد بقدرة أكبر على التحكم في حياتهم وتولي دور البالغين الناجحين في المجتمع (P.٣٤٠)؛ ولذلك فإنه يجب أن يُفهم تقرير المصير

بعد ذلك في ضـــوءِ طبيعته التفاعلية. ويشـــرحُ (٢٠٠٣) Wehmeyer et al. كذلك أن تقريرَ المصـــير ليس عملية، أو مجموعة من الســـلوكيات أو المهارات، أو حتى اختيارًا؛ بل يُمثل مجموعة من الخصـــائصِ الشـــخصـــية التي هي وظيفة لرغباتِ الشـــخص وأمنياته وخياراته الإرادية، وينطبقُ هذا التعريفُ الوظيفي بشـــكلٍ خاص على الأشـــخاصِ ذوي الإعاقة مع التركيزِ على الإجراءاتِ الإرادية الخالية من الإكراهِ الخارجي (P.٦).

باختصـار تعتمدُ هذه التعريفات المختلفة لتقريرِ المصـير على افتراض أن تقريرَ المصـير مصطلح متعدد الأبعاد لا يعكس خصائص الشخص فحسب، بل يشملُ أيضًا السلوكيات التي تؤدي إلى أعمال مقصـودة ذاتية. ويعترفُ هؤلاء المنظرون أن تقريرَ المصـير يتطورُ نتيجة الفرص المتاحة في البيئةِ، والتحكم في الإجراءاتِ، والقدرة على توجيهِ الإجراءات الذاتية، كما يقرون بأنه يمكن تحســـينه وتعزيزه بين المراهقين والبالغين ذوي الإعاقة وغير المعوقين في ظلِ التفسيرات النظرية التي تُفسر تقرير المصير.

١. ١. التفسيراتُ النظريةُ لتقريرِ المصير:

هناك خمســةُ تفســيرات نظرية لتقريرِ المصــير والأشــخاص ذوي الإعاقة في الأدبياتِ المرتبطة بقضـايا وخدمات واتجاهات التربية الخاصـة. النظريةُ الأولى: هي نظرية تقرير المصـير Self-determination Theory (SDT) وتســـمى نظرية الحاجات النفســـية، وترى أن تقريرَ المصـــير يقومُ على الدافعِ الداخلي، وأن الدافعَ الجوهري هو اعتقاد من قِبل الفرد مدفوع بشعورٍ داخلي بأن إظهار وممارسة سلوك معين سيؤدي إلى مكافأة داخلية، وأن الدافعَ يتم تشـــجيعه من خلالِ الاســـتقلالية والكفاءة والارتباط (Ryan & Deci, ٢٠٠٠). والنظريةُ الثانية: نظرية محتوى الهدف GCT Goal Contents Theory, وترى أن تقريرَ المصـــير يرتبطُ بعلمِ النفس الإيجابي الذي يمكّن الأفراد من التركيزِ على نقاطِ قوتهم وقدراتهم والبناء عليها، بدلاً من التركيزِ على نقاط ضـعفهم، ويرى هؤلاء الباحثون بأن نقاط قوة الأفراد تمكنهم من التغلبِ على التحدياتِ المختلفة التي تواجههم في الحياةِ، وتمنحهم نظرة أكثر إيجابية للحياة

(Shogren et al., ٢٠٠٦)، وبالتالي وفقًا لهذه النظرية؛ يعتبرُ تقريرُ المصـــير سمة فردية أو نمطًا مستقرًا نسبيًا من السلوكِ، يتم وضع الأسس له خلال مرحلة الطفولة (Shogren et al., ٢٠١٧). وتم تقديم تصـــور ثالث: (النظرية البيئية الاجتماعية Social-Ecological theory) والتي تذكرُ أن تقريرَ المصـــير هو"نتاج تفاعل الفرد مع بيئته باســـتخدامِ المهارات والمعارف والمعتقدات ووضـعها تحت تصـرفه للعملِ على البيئةِ بهدف الحصـولِ على النتائجِ القيّمة أو المرغوبة، وتعزيز قدرة الفرد وتغيير توقعات أو خصـــائص البيئة أو الســـياق مع التركيزِ على نقاطِ قوة الفرد وقدراته (Walker et al., ٢٠١١). كما يحددُ تفاعل الفرد مع العوامل البيئية بسـلسـلةٍ من المتغيراتِ الاجتماعية الوسـيطية، مثل: الكفاءة الاجتماعية، وشـبكات الدعم الاجتماعي، والدمج الاجتماعي. ويتحددُ تأثير هذه المتغيرات الوســـيطية في تطورِ تقرير المصـير ضـمن السـياق التفاعلي والاجتماعي البيئي بناءً على المتغيراتِ المرتبطة بالفردِ، مثل: خصـائصـه الفردية، والمتغيرات المرتبطة بالبيئةِ مثل توافر فرص الاختيار (Wehmeyer et al., ٢٠٠٧).أما نظرية تعلم تقرير المصـير: (المعروفة أيضًـا باسـم نظرية تنظيم الذات)؛ فإنها تُركز على العملياتِ التي تقودُ الطلاب ليصبحوا متعلمين يقررون مصيرهم، وفي السعيِ وراء هذه الفرص يتعلمُ الطلاب تعديل وتنظيم أفكارهم ومشـــاعرهم وأفعالهم، ويصـــبحوا متعلمين مقررين لمصيرهم (Mithaug, ٢٠٠٣). وأخيرًا النظرية الوظيفية: لـــ (٢٠٠٤) Wehmeyer الذي أوضح أن تقريرَ المصير هو وكالة سببية، وأوضح كذلك أن تقريرَ المصير عملية تستمرُ مدى الحياة، وتعتمدُ على قدرةِ الفرد، وعلى الفرصِ المتاحة له للســـيطرةِ على حياته من أجلِ تحقيق نتائج ذات مغزى. وفقًا لـ (٢٠٠٧) Wehmeyer et al. فإن سلوكَ الفرد يتم تقريره ذاتيًا عندما يتصرفُ بشكلٍ مستقل، ويكون سلوكه منظم ذاتيًا، ويبدأُ الفرد يستجيب للأحداثِ بطريقة تمكين نفسية، ويتصرفُ الفرد بطريقةِ تحقيق الذات. وبناءً على هذه النظرية الوظيفية لتقريرِ المصـــير، تم تطوير مقياس أرك لتقريرِ المصـــير Arc's Self-Determination Scale

(Wehmeyer & Kelchner, ١٩٩٥)، ويحوي هذا المقياسُ أربعة مقاييس فرعية، واحد لكل من الخصائص الأساسية المحددة في النظرية.

في حينِ أن جميع النظريات المذكورة فيما سلف تعتبر تقرير المصير سمة نفسية داخل الفرد، فإن نظرية تعلم تقرير المصير تبرز من خلالِ تأكيدها على كيفيةِ تطور تقرير المصير داخل الفرد، وتُراعي النظرية البيئية الاجتماعية إلى حدٍ كبير التأثير البيئي على تطويرِ تقرير المصير؛ حيثُ أنها تبرز أهمية التعرض للفرصِ المتاحة في البيئةِ لممارسةِ السلوك المقرر ذاتيًا.

يتيحُ لنا هذا الاستعراض والتقييم الموجز لنظرياتِ تقرير المصير استنتاج أن طريقةَ فهم تقرير المصير في النظريةِ الوظيفية لتقرير المصير وطريقة قياسها باستخدامِ مقياس ARC لتقريرِ المصير (Wehmeyer & Kelchner,١٩٩٥) يتماشى أكثر مع كيفية فهم مفهوم تقرير المصير في البيئةِ العربية؛ لذلك يتبنى البحثُ الحالي النظرية الوظيفية لتقريرِ المصير (Wehmeyer et al.,١٩٩٦) كإطارٍ نظري لكيفية فهم وتقييم تقرير المصير لدى الطلابِ ذوي الاضطرابات النمائية العصبية وأقرانهم ذوي النمو الطبيعي، وكذلك اختيار الأداة المستخدمة في البحثِ الحالي، وهي مقياس تقرير المصير (إعداد الباحثيْن).

١. ٢. تقريرُ المصير والطلاب ذوي الإعاقة الفكرية:

تشيرُ الأبحاث إلى أن الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية قد يكون لديهم مستويات منخفضة من تقريرِ المصير مقارنةً بأقرانهم ذوي النمو الطبيعي (Shogren et al., ٢٠١٣). ويمكنُ للأفرادِ ذوي الإعاقة الفكرية أن يصبحوا قادرين على تقريرِ مصيرهم إذا حصلوا على دعم مُرضٍ وإعطائهم فرص مشاركة أفراد جديرين بالملاحظةِ في حياتهم (Wong & Wong, ٢٠٠٨). ويُعتبرُ تقريرُ المصير أفضل ممارسة للطلابِ ذوي الإعاقة الفكرية؛ لأنه مرتبط بنتائج إيجابية بعد تخرجهم من المدرسةِ (Wehmeyer, ٢٠١٥). وقد يكون تعزيز تقرير المصير –من خلالِ التعلم الموجه للطلابِ– مفيدًا أيضًا للأداءِ الأكاديمي والدافعية للعملِ المدرسي للطلابِ (Reeve, ٢٠٠٢).

وقد أسفرت الأبحاثُ حول تقرير المصير لدى الطلابِ ذوي الإعاقة الفكرية عن نتائج مختلفة؛ فقد قارنت (٢٠٢٠) Salt & Jahoda بين الشباب ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة (ن=٥٦) وأقرانهم ذوي النمو الطبيعي (ن=٤٩) في الاستقلاليةِ اليومية. تراوحت أعمارهم بين ١٦ و ١٩ عامًا. وأشارت النتائج إلى أن مشاركةَ الشباب ذوي الإعاقة الفكرية في الأنشطةِ كانت أقل بكثيرٍ من أقرانهم ذوي النمو الطبيعي، وكانوا أكثر ميلاً إلى القول بعدم السماح لهم بذلك. في حينِ قام (٢٠١٩)Garrels بتقييمِ تقرير المصير لدى الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية (ن= ٣٤) وأقرانهم ذوي النمو الطبيعي (ن= ٨٧) تراوحت أعمارهم من (٩-١٦)سنة. وكشفت النتائجُ انخفاض درجات تقرير المصير لدى الطلابِ ذوي الإعاقة الفكرية مقارنةً بالطلابِ ذوي النمو الطبيعي. كما قامت (٢٠١٨) Mumbardó-Adam et al. بتقييمِ مهارات تقرير المصير لدى عينة من الشبابِ ذوي الإعاقة وبدونها باستخدام مقياس تقرير المصير الخاص بالمعهد الأمريكي للأبحاثِ AIR. وأكدت النتائج على الاختلافات في الفرصِ المتاحة في المدرسةِ والمنزل لتطوير تقرير المصير اعتمادًا على وجودِ أو عدم وجود الإعاقة. بينما قارن (٢٠١٨)Alruwaili بين إدراك الوالدين والمعلمين حول مستويات تقرير المصير للطلابِ ذوي الإعاقة الفكرية الذين يدرسون في المدارسِ (الابتدائية، والإعدادية، والثانوية) في الغربِ الأوسط للولايات المتحدة. وتراوحت أعمار الطلاب من ٦ إلى ٢١ سنة. وأظهرت النتائجُ أن مستوى تقرير المصير للطلابِ ذوي الإعاقة الفكرية كان منخفضاً إلى منخفضٍ جدًا، بناءً على إدراكِ المعلمين والوالدين. في حينِ قارنت (٢٠٠٩) Black بين إدراكِ معلمي التربية الخاصة ومُعلمي التعليم العام والطلاب ذوي الإعاقة (١٢ من ذوي الإعاقة و٢١ من غير ذوي الإعاقة) المرتبطة بتقريرِ المصير، وتراوحت أعمارهم بين ١٣ و١٥ سنة. وأشارت النتائجُ إلى عدم وجود اختلاف كبير بين إدراك الطلاب المشاركين ذوي الإعاقة وأقرانهم من غير ذوي الإعاقة في تقريرِ المصير، وعدم وجود فرق كبير بين إدراك معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة حول تقرير المصير لدى الطلابِ ذوي الإعاقة.

١. ٣. تقريرُ المصير والطلاب ذوي اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة:

غالبًا ما يواجه الطلاب ذوو اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة صعوبة في المهاراتِ الأكاديمية والتنظيمية والاستقلالية (Bender, ٢٠٠٤; Gregg, ٢٠٠٧) وتنظيم الذاتُ، ومهاراتُ مناصرة الذات (Field et al., ٢٠٠٣). وعلى الرغم من أنه من الموصى به منح الطلاب ذوي اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة الفرصة ليصبحوا جزءًا من المشاركين في التخطيطِ للانتقالِ بعد المرحلة الإعدادية والثانوية، لكن هذا الأمر يُترك في كثيرٍ من الأحيانِ للوالدين والمختصين، مما يحِد من قدرةِ الطلاب على اكتسابِ مهارات مناصرة الذات المتأصلة في تقريرِ المصير (Tabun, ٢٠١٩). وفي هذا السياق قام Bryant (٢٠١٤) بتحديدِ وقياس مستويات تقرير المصير لدى الطلاب ذوي الإعاقات الخفية (اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة، وصعوبات التعلم) وأقرانهم غير المعوقين. وبلغ عدد المشاركين ١١٠طلاب (٧٤ بدون إعاقة، و٣٦ ذوي إعاقة خفية). وكشفت النتائجُ أن مستويات تقرير المصير لم تختلف إحصائياً بين الطلاب ذوي الإعاقات الخفية وأقرانهم غير المعوقين. كما قامت (٢٠١٣) Rogers &Tannock بدراسةِ تأثير اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة على تصوراتِ الأطفال لبيئةِ الفصل الدراسي من حيث تلبية حاجاتهم النفسية لتقريرِ المصير (الاستقلالية والكفاءة والعلاقة) مقارنة بأقرانهم ذوي النمو الطبيعي. وشملت العينة ١١٧ طالبًا (٥٦ ذكرًا و٦١ أنثى) في الصفوفِ من الأولِ إلى الرابع. وأشارت النتائجُ إلى أن الأطفالَ ذوي قصور الانتباه وفرط الحركة ينظرون إلى الفصول الدراسية على أنها أقل دعمًا لاستقلاليتهم من الأطفالِ الذين لا يعانون من قصورِ الانتباه وفرط الحركة، وأنهم أقل كفاءة في الفصلِ الدراسي مقارنةً بأقرانهم الذين لايعانون من قصورِ الانتباه وفرط الحركة، وذكروا المزيد من العلاقاتِ السلبية مع معلميهم. وأجرى Lee et al (٢٠٠٨) دراسة على ٤٥ من طلابِ المدارس الثانوية ذوي (اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة) لاستكشافِ تأثير تعزيز تقرير المصير كاستراتيجية تعليمية. ووفقًا لنتائج الدراسة؛ فإن تقريرَ المصير كان مؤشرًا قويًا على

زيادةِ أنشـــطة المشـــاركة الأكاديمية وفُرص النجاح للطلابِ، كما أدى إلى انخفاض في السلوكيات التي تُعطل المشاركة الأكاديمية للطلابِ.

١. ٤. تقريرُ المصير والطلاب ذوي اضطراب صعوبات (عُسر) القراءة:

تُعتبرُ مهارات تقرير المصـير ذات أهمية كبيرة للطلابِ ذوي اضـطرابات وصـعوبات التعلم اللغوية لتحقيقِ النجاح الأكاديمي في التعليمِ (Collins & Wolter, ٢٠١٨; Robert et al., ٢٠١٦).ويواجهُ الطلاب ذوو صـــعوبات التعلم/ القراءة العديدُ من العوائقِ الفريدة التي تحولُ دون تقرير المصـير، وتُعيق صـعوبات التعلم/القراءة الطلابَ من تعلمِ القراءة والكتابة، فضلاً عن مُساهمتها في قصورهم المعرفي الأساسي/ مثل: ضعف الذاكرة العملية، والمهارات التنظيمية والتخطيطية، والمرونة العقلية، وبدء المهام، والتسلسل، والقصور في جوانب أخرى (Ramus et al., ٢٠٠٣). ومن الجديرِ بالذكرِ أن الخصـائصَ الأسـاسـية والمهارات المطلوبة المرتبطة بتقريرِ المصـير هي تلك التي تُمثل تحديات للطلابِ ذوي صـعوبات التعلم/ القراءة، مثل: عدم القدرة على التخطيطِ، وسـلوكُ المبادأة، والاسـتجابةُ بمرونةٍ للمواقفِ، والعلاقات الإيجابية، والقدرة على اتخاذ خيارات فعالة (Ryan & Deci, ٢٠٠٠). وقد وجدت الدراساتُ التي أُجريت على الأفرادِ ذوي الاضـــطرابات المعرفية واضـــطرابات التعلم؛ أن المهارات الأساسية للعناصرِ الأربعة المميزة لتقريرِ المصير يمكنُ تدريسها وتعليمها بشكلٍ صريح، فقد أكد Trainor (٢٠٠٥) أن السـلوكيات المقررة ذاتيًا تزدادُ لدى الأفرادِ ذوي اضـطرابات التعلم من خلالِ التعليم، كما ذكر (Field et al., ١٩٩٨) أن الطلابَ ذوي صعوبات التعلم اللغوية غالبًا ما يحتاجون إلى تعلمِ إسـتراتيجيات تُسـاعدهم في التعرفِ على نقاطِ قوتهم وضـعفهم، والتحدث عن أنفســهم عندما يحتاجون، وتحديد الأهداف المناســبة، وحل المشــكلات، وتنظيم سلوكياتهم، واتخاذ القرارات المستنيرة والحاسمة. وهذا يعني أن نجاحَ الطلاب في بيئاتِ ما بعد المرحلة الثانوية يتطلبُ أن يصـــبحوا مقررين لمصـــيرهم، ويجبُ أن يمتلكوا المهارات والمعارف والمعتقدات التي سـتعدهم للمشـاركةِ في السـلوكِ المسـتهدف ذاتي التنظيم والقائم

بذاته. وفي هذا الصدد أظهرت نتائج دراسة Collins &Wolter (٢٠١٨) أن تعليمَ الطلاب ذوي صعوبات القراءة مهارات تقرير المصير، مثل الوعي بنقاطِ قوتهم وضعفهم، واستراتيجيات مناصرة الذات، وتنظيم الذات، مرتبط بتحقيق النتائجِ الإيجابية بعد تخرجهم من المدرسةِ. كما وجدت Humphrey (٢٠١٠) علاقة إيجابية دالة بين متوسطات درجات الطلاب ذوي صعوبات التعلم ومستوياتهم في تقريرِ المصير. بينما استهدفت Ortiz (٢٠٠٩) استكشاف العلاقة بين تقرير المصير والمهارات الاجتماعية لدى المراهقين ذوي صعوبات التعلم (ن=٧٧) وأقرانهم بدون صعوبات التعلم (ن= ٤٣)، [٤٠إناث و ٨٠ ذكور] وتراوحت أعمارهم بين ١٢ و١٨سنة. وكشفت النتائجُ أن المستويات المرتفعة لتقريرِ المصير كانت مرتبطة بالسلوكياتِ المؤيدة للمجتمعِ، وأن تنظيمَ الذات والاستقلالية كانا أكثر وضوحًا لدى المراهقين بدون صعوبات التعلم. كما ركزت دراسة Pierson et al (٢٠٠٨). على العواملِ التي تؤثر على مستوى تقرير المصير لدى (٤٧) من طلابِ المدارس الثانوية ذوي صعوبات التعلم و (٤٣) من ذوي الاضطرابات الانفعالية، بالإضافةِ إلى تقييمِ معلمي التربية الخاصة لقدراتِ الطلاب وفرصهم للمشاركةِ في سلوكِ تقرير المصير. وأظهرت نتائجُ الدراسة أن المهارات الاجتماعية للطلابِ ذوي صعوبات التعلم والاضطرابات الانفعالية كانت مؤشرًا كبيرًا على تقييماتِ المعلمين لقدرةِ طلابهم على تقريرِ المصير، بالإضافةِ إلى أن المعلمين قيّموا الطلاب الذين أظهروا مهارات اجتماعية مُرتفعة على أنهم يتمتعون بقدرةٍ أكبر على تقريرِ المصير.

أشارت الدراساتُ السالفة الذكر إلى أن تقريرَ المصير مهم للنجاحِ الأكاديمي والدمج المجتمعي للطلابِ ذوي الاضطرابات النمائية العصبية، لكن القليل منها قارن تقرير المصير بين المراهقين ذوي الاضطرابات النمائية العصبية، ويعتقدُ الباحثان أنه من الضروري تناول هذا المتغير لدى الطلابِ سواء ذوي الاضطرابات النمائية العصبية أو أقرانهم ذوي النمو الطبيعي، لذلك يُساعد هذا البحثُ في معالجةِ النقص الحالي في المعرفةِ المرتبطة بهذا الموضوع

من خلالِ دراسة مستوى تقرير المصير لدى الطلاب ذوي الاضطرابات النمائية العصبية وأقرانهم ذوي النمو الطبيعي في المجالاتِ المحددة التي جاءت في مقياس ARC لتقريرِ المصير (١٩٩٥) Wehmeyer & Kelchner.

٢. مشكلةُ وأسئلةُ البحث

على الرغمِ من أن قانونَ تحسين تعليم الأفراد ذوي الإعاقة IDEIA (٢٠٠٤) يُشجع مشاركة الطلاب في عملياتِ التخطيط الانتقالي، إلا أن البالغين مثل الوالدين والمعلمين وأعضاء هيئة التدريس ومقدمي الخدمات المدرسية ما زالوا يلعبون دورًا كبيرًا في التخطيطِ وصنع القرار (Bomar, ٢٠١٧)، ويُعد تقرير المصير مهارة مهمة للطلابِ لتهيئتهم للانتقالِ إلى بيئاتٍ أكثر تعقيدًا، ومع ذلك غالبًا لا يتعلم الطلاب تقرير المصير في المدرسةِ (Dukes & Shaw, ٢٠٠٨). وقد وثقت الأبحاثُ في هذا المجال أن المراهقينَ ذوي الإعاقة أقل تقريرًا لمصيرهم من أقرانهم ذوي النمو الطبيعي، وبالتالي التأكيد على الحاجةِ إلى تعزيزِ تقرير المصير (Pierson et al., ٢٠٠٨). كما يُعتقد أن قصورَ أو عدم تطوير مهارات تقرير المصير أحد الأسباب التي تجعلُ الطلاب ذوي الإعاقة أقل نجاحًا في التعليمِ (Humphrey, ٢٠١٠). وقد قيل: إن أحدَ أسباب فشل الطلاب ذوي الإعاقة بعد تخرجهم من المدرسةِ هو أن تعليمهم لم يجهزهم ويعدهم ليصبحوا أشخاصًا يقررون مصيرهم (Carter et al., ٢٠٠٦).

وبعد الاطلاع على الأدبياتِ المرتبطة بالموضوعِ، واستقرائه، ومسح الدراسات السابقة التي أكدت أهمية مهارات تقرير المصير للأشخاصِ ذوي الاضطرابات النمائية العصبية فإنه لا توجد دراسات سابقة –في حدودِ اطلاع الباحثين– قارنت مستويات تقرير المصير بين مجموعات الإعاقة الثلاث هذه (الإعاقة الفكرية، اضطراب عُسر القراءة، اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة). وعلى هذا فإن الهدفَ من البحثِ الحالي مقارنة تصورات المراهقين

ذوي الاضطرابات النمائية وأقرانهم ذوي النمو الطبيعي عن تقريرِ المصير. لذلك يهدف هذا البحث إلى الإجابةِ عن الأسئلة التالية:

٢. ١. ما مستوى تقرير المصير لدى الطلابِ ذوي الاضطرابات النمائية العصبية (الإعاقة الفكرية، اضطراب عُسر القراءة، اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة) والطلاب ذوي النمو الطبيعي؟.

٢. ٢. هل توجدُ فروق دالة إحصائيًا في مستوى تقرير المصير بين الطلاب ذوي الاضطرابات النمائية العصبية (الإعاقةُ الفكرية، اضطرابُ عُسر القراءة، اضطرابُ قصور الانتباه وفرط الحركة)، وبينهم وبين أقرانهم ذوي النمو الطبيعي؟.

٢. ٣. هل توجدُ فروق دالة إحصائيًا في مستوى تقرير المصير بين الطلاب ذوي الاضطرابات النمائية العصبية (الإعاقةُ الفكرية، اضطرابُ عُسر القراءة، اضطرابُ قصور الانتباه وفرط الحركة) والطلاب ذوي النمو الطبيعي تبعًا لمتغيرِ النوع (ذكور/ إناث)؟.

٢. ٤. هل توجدُ فروق دالة إحصائيًا في مستوى تقرير المصير بين الطلاب ذوي الاضطرابات النمائية العصبية (الإعاقةُ الفكرية، اضطرابُ عُسر القراءة، اضطرابُ قصور الانتباه وفرط الحركة) والطلاب ذوي النمو الطبيعي تبعًا لمتغيرِ العمر (١٣-١٥)، (١٦-١٨) سنة؟

٣. أهدافُ البحث

يهدفُ البحثُ الحالي إلى مُقارنةِ مستوى تقرير المصير بين ثلاث فئات من الطلابِ ذوي الاضطراباتِ النمائيةِ العصبية (الإعاقةُ الفكرية، اضطرابُ عُسر القراءة، اضطرابُ قصور الانتباه وفرط الحركة) وأقرانهم ذوي النمو الطبيعي.

٤. أهميةُ البحث:

تَبرز الأهميةُ النظرية للبحثِ فيما يأتي:

٤. ١. المساهمةُ في الأدبياتِ الأكاديمية الخاصة بالطلابِ ذوي الاضطراباتِ النمائيةِ العصبية (الإعاقة الفكرية، اضطراب عُسر القراءة، اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة) وهي شريحة هامة في المجتمعِ.

٤. ٢. سيزود هذا البحثُ الباحثين ومقدمي الخدمات الأكاديمية مثل: مراكز رعاية وتأهيل ذوي الاضطراباتِ النمائيةِ العصبية وأقسام التربية الخاصة بمزيدٍ من التبصرِ بمهاراتِ تقرير المصير والنظريات المفسرة لها لدى ذوي الاضطراباتِ النمائيةِ العصبية.

٤. ٣. كما يتوقع أن يتم بناء أداة قياس موضوعية، تمتازُ بخصائص سيكومترية ومصداقية عالية لقياسِ مستوى تقرير المصير لدى الطلاب ذوي الاضطراباتِ النمائيةِ العصبية، ومدى إمكانية تضمين هذه المهارات في البرامجِ التربوية المقدمة لهم.

٤. ٤. يُمثلُ هذا البحثُ فرصةً لإرشاد صانعي السياسات ومقدمي خدمات التربية الخاصة، وأولياء الأمور، والطلاب بالوضعِ الحالي لمستوى تقرير المصير لدى الطلاب ذوي الاضطرابات النمائية العصبية؛ مما قد يُساهم في تصميمِ البرامج لتحسينِ مهارات تقرير المصير.

كما تتضحُ الأهميةُ التطبيقيةُ في الجوانبِ الآتية:

٤. ٥. يساعدُ هذا البحث في تقييمِ مستوى تقرير المصير لدى الطلابِ المعلمين أيضًا على تحديدِ أهداف وغايات تعليمية محددة يمكن دمجها في برنامجِ التعليم الفردي أو برنامج الانتقال الفردي؛ مما يُسهل انتقال الطلاب بنجاحٍ إلى عالمِ الكبار بعد تخرجهم من المدرسةِ.

٤. ٦. إن إبرازَ أهمية مهارات تقرير المصـــير والتي ثبت أنها مؤشـــر على النجاحِ الأكاديمي والدمج المجتمعي؛ سيسـمح للمعلمين ومقدمي الخدمات الآخرين على مسـتوى المدرسة بتطويرِ تدخلات الانتقال الصحيحة والمناسبة لهذه الفئة من الطلابِ.

٤. ٧. مقارنةُ تصـورات الطلاب ذوي الاضـطراباتِ النمائيةِ العصـبية وأقرانهم ذوي النمو الطبيعي في تقريرِ المصـير، يعطينا تصـورًا واضـحًا عن المجالاتِ التي يُمكن من خلالها تقديم الدعم والتدريب للطلابِ، ونوع الدعم الذي يحتاجونه في تعزيز مهارات تقريرِ المصـير في المدرسةِ والمنزل.

٤. ٨. نأملُ أن يتم استخدام الأفكار المستقاة من هذا البحث لتسهيلِ تنفيذ البرامج المناسـبة لتحسـينِ تقرير المصـير لدى الطلاب ذوي الاضـطراباتِ النمائيةِ العصـبية وأقرانهم ذوي النمو الطبيعي.

٥. مصطلحاتُ البحث

٥. ١. تقريرُ المصير Self-Determination: عرّف Wehmeyer (٢٠٠٥) تقرير المصير بأنه "الإجراءات الإرادية وتصرف الفرد كمحرك أساسي لحياته واختياراته، واتخاذه للقراراتِ المحققة لنوعيةِ حياة أفضـل بعيدًا عن أي تأثير أو تدخل خارجي غير مُبرر" (P١١٧). ويتبنى الباحثان التعريف النظري لـ Wehmeyer (٢٠٠٥) حيث اعتمدا الإطار النظري لنظريته. أما التعريفُ الإجرائي لتقريرِ المصـــير فهو: مزيج من المواقفِ والقدرات والمهارات اللازمة لفهمِ ومعالجة رغبات واحتياجات وأهداف الطالب من خلالِ (الاســـتقلاليةُ، وتنظيمُ الذات، والتمكينُ النفسي، وتحقيقُ الذات)، ويُقاسُ بالدرجةِ التي يحصلُ عليها المستجيب من خلالِ استجابته على عباراتِ مقياس تقرير المصير المعد لأغراضِ هذا البحث.

٥. ٢. الاضـطراباتُ النمائيةُ العصـبيةُ Neurodevelopmental Disorders (ND): هي اختلالُ في نموِ وتطور المخ والجهاز العصـــبي المركزي كليهما أو أحدهما دون الآخر، يحدثُ ويظهرُ عادةً في مرحلةٍ مبكرةٍ من النموِ، ويتميزُ بالقصورِ النمائي الذي يُنتِجُ ضعفًا في الأداءِ

الشخصي أو الاجتماعي أو الأكاديمي أو المهني، ويؤثرُ على العاطفةِ والذاكرة والقدرة على التعلمِ والتحكم في الـذاتِ، والتحكم في الوظـائفِ التنفيـذيـةِ (American Psychiatric Association APA, Edition, F., DSM-٥ , ٢٠١٣). التعريفُ الاجرائيُ للاضـطراباتِ النمائية العصـــبية: ســـوف يقتصـــرُ هذا البحثُ على فئةِ المراهقين ذوي الإعاقة الفكرية، وذوي اضـطراب عُسـر القراءة، وذوي اضـطراب قصـور الانتباه وفرط الحركة ممن تتراوح أعمارهم الزمنية بين ١٣–١٨ سـنة، والذين يتلقون حاليًا خدمات التربية الخاصـة في فصـولِ مدارس التعليم العام التي تطبقُ نظام الدمج للعامِ الدراسـي ٢٠١٩/٢٠٢٠م وفقًا لمعاييرِ مواد قانون (٤٢) الخاص بقبولِ التلاميذ ذوي الإعاقة البسـيطة بمدارسِ التعليم العام ٢٠١٥م بجمهوريةِ مصر العربية.

٥. ٣. الإعـاقةُ الفكرية: ID Intellectual Disability (intellectual developmental disorder)

إن مصـطلحَ (الإعاقة الفكرية) هو المعادلُ للمصـطلحِ المسـتخدم في الإصـدارِ الحادي عشـر للتصـنيفِ الدولي للأمراضِ (ICD-١١) لتشـخيصِ (اضـطراب النمو الفكري)، والذي يُعرف اضـطرابات النمو الفكري بأنها: مجموعة من الاضـطراباتِ النمائية العصـبية التي تنشـأُ خلال فترة النمو قبل عمر ١٨ سـنة، وتتميزُ بالأداءِ العقلي (يتراوحُ ما بين ٧٠–٧٥ درجة) والســـلوك التكيفي الضـــعيف جدًا، أي أقل من المتوســـطِ بانحرافين معياريين أو أكثر في الاختبـاراتِ المعيـاريـة (World Health Organization WHO, ٢٠١٨). وبالتـالي، فـإن الفردَ الذي يعاني من ضـعفٍ كبير في الأداءِ العقلي وليس لديه ضـعف كبير في الأداءِ التكيفي لن يكون مؤهلاً لتشخيصِ اضطراب النمو الفكري، أو العكس، ويتطلبُ التشخيص أن يكونَ كل من الأداءِ العقلي والتكيفي ضعيفًا بشكلٍ كبير. ويُقصدُ بالطلابِ ذوي الإعاقة الفكرية في البحثِ الحالي: الطلاب الذين تم تشـــخيصـــهم من الجهاتِ الرسمية التابعة لوزارةِ التربية والتعليم أنهم يعانون من الإعاقةِ الفكرية البسيطة ومن واقعِ سـجلات خدمات التقييم الطبي

والدعم النفسي والتربوي بالمدرسة، ويتلقون خدمات التربية الخاصة في فصولِ مدارس التعليم العام (الحكومية) للعامِ الدراسي ٢٠١٩/٢٠٢٠م بمحافظةِ الإسكندرية، والذين تتراوح درجة ذكائهم من ٦٥-٧٥ على مقياسِ ستانفورد بينيه، وأعمارهم الزمنية بين ١٣-١٨ سنة.

٥. ٤. اضطرابُ صعوبات (عُسر)القراءةDyslexia Disorder : رأينا أن نذكرَ تعريف صعوبات التعلم قبل عرض تعريف اضطراب عُسر القراءة على النحوِ الآتي: صعوباتُ التعلم Learning Disability:اضطراب في واحدٍ أو أكثر من العملياتِ النفسية الأساسية التي تشتملُ على فهمِ أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة، والتي قد تُظهرُ اضطرابًا في قصورِ القدرة على الاستماعِ أو التفكير أو التحدث أو القراءة أو الكتابة أو التدقيق أو إجراء حسابات رياضية لا ترجعُ إلى وجودِ إعاقة حسية ([IDEA, ٢٠٠٤, sec.٦٠٢[٣٠]). أما اضطراب عُسر القراءة فهو اضطراب ذو أصل عصبي، وهو أحد أكثر صعوبات التعلم انتشارًا، ويُمكن تعريفه على أنه: صعوبات لدى الفردِ في التعرّفِ على الكلماتِ والتهجئةِ بطريقةٍ دقيقة أو بطلاقة، على الرغمِ من امتلاكه الذكاء والتعليم والخلفية الاجتماعية والاقتصادية الكافية لتعلمِ القراءة (APA, Edition, F., ٢٠١٣, ٦٧) وربما يكون جوهره الأكثر اتساقًا ودائمًا في أي تعريف لعُسرِ القراءة هو مفهومه كصعوبة غير متوقعة في القراءةِ. التعريفُ الإجرائيُ للطلابِ ذوي اضطرابِ عُسر القراءة: هم الطلابُ الذين يعانون من ضعفٍ أو قصورٍ في القدرةِ على تعرُفِ الحروف والكلمات والجمل والفهم القرائي لمعاني ومضامين النصوص القرائية، مما يؤثرُ على كفاءةِ القراءة في استيعابِ كافة الأنشطة المعرفية والأكاديمية والمهارية، والذين تم تشخيصهم باستخدامِ بطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوباتِ التعلم (إعداد الزيات، ٢٠١٥)، والملحقين بمدارسِ التعليم العام (الحكومية) للعامِ الدراسي ٢٠١٩/٢٠٢٠م بمحافظةِ الإسكندرية، والذين تتراوحُ أعمارهم الزمنية بين ١٣-١٨ سنة.

٥. ٥. اضـــطرابُ قصـــور الانتبـاه وفـرط الحركـة: ((ADHD Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder

وفقًا للدليلِ التشخيصي والإحصائي للاضطراباتِ العقلية، يُظهِر الأفرادُ ذوو اضطراب قصـور الانتباه وفرط الحركة "نمطًا ثابتًا من عدمِ الانتباه و/ أو فرط النشـاط والاندفاع الذي يتعـارضُ مع الأداءِ الوظيفي أو التطور" (DSM-٥; American Psychiatric Association, ٢٠١٣, p. ٥٩)، وعادةً ما يحدثُ التشـخيص الرسمي في مرحلةِ الطفولة حتى عمر (١٢عامًا). التعريفُ الإجرائيُ للطلابِ ذوي اضـــطرابِ قصـــور الانتباه وفرط الحركة: الطلاب الذين يعانون من نمطٍ دائم لعدمِ الانتباه والاندفاع و/أو الحركة المفرطة، والاندفاع بشـــكلٍ أكثر تكرارًا وشـدة مما نلاحظه نمطيًا في الأفرادِ المشـابهين في النموِ، والأعراض الثلاثة (النشـاط الزائد، والاندفاع، أو عدم الانتباه) تكون موجودة قبل عمر (١٢ عامًا) ولكن بدرجاتٍ متفاوتة، والذين تم تشـخيصـهم باسـتخدامِ اختبار اضـطراب نقص الانتباه مُفرط الحركة (البحيري، ٢٠١٨، ١- ٢)، والملحقين بمدارسِ التعليم العام (الحكومي) للعامِ الدراســي ٢٠١٩/٢٠٢٠م بمحافظةِ الإسكندرية، والذين تتراوحُ أعمارهم الزمنية بين ١٣-١٨ سنة.

٥. ٦. التعريفُ الإجرائيُ للطلاب ذوي النمو الطبيعي: هم الطلاب الملتحقون بمدارسِ التعليم العام (الحكومي) للعامِ الدراســي ٢٠١٩/٢٠٢٠م بمحافظةِ الإســكندرية، ومروا بمراحل نمو طبيعية، وغير مشخصين بأيِ شكل من أشكالِ الاضطرابات أو الإعاقات المختلفة، وتتراوحُ أعمارهم الزمنية بين ١٣-١٨سنة.

٦. حدودُ البحث

اقتصـــر البحثُ على قياسِ مســـتوى تقرير المصـــير (الاســـتقلاليةُ، وتنظيمُ الذات، والتمكينُ النفســي، وتحقيقُ الذات) لدى (١٨٥) طالبًا وطالبة (١٠٥ ذوي الاضــطراباتِ النمائيةِ العصبية، و٨٠ ذوي النمو الطبيعي) تراوحت أعمارهم الزمنية بين (١٣-١٨) سنة في أربعِ مدارس للتعليمِ العام (تطبق نظام الدمج) بمنطقةِ قرية أبيس العاشـــرة التابعةِ لإدارةِ

وسط التعليمية بمحافظةِ الإسكندرية بجمهوريةِ مصر العربية خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠١٩/٢٠٢٠م، على النحوِ الوارد بأسئلةِ البحث، وفي المقياسِ المستخدم في جمعِ البيانات؛ ومن منظور الصدق الخارجي فإن النتائجَ تَتحددُ أيضًا بمدى تعاون واستجابة الطلاب لمضمونِ عبارات المقياس.

٧. الطريقةُ والإجراءاتُ

٧. ١. منهجُ البحث:

استخدم الباحثان المنهج الوصفي المقارن والذي هدف إلى معرفةِ ما إذا كان هناك اختلافات في مستوى تقريرِ المصير لدى الطلابِ ذوي الاضطرابات النمائية العصبية وأقرانهم ذوي النمو الطبيعي، واشتمل على متغيراتِ كل من: مهارات تقرير المصير، والنوع (ذكر/ أنثى)، والعمر الزمني (١٣-١٥) و(١٦-١٨).

٧. ٢. مجتمعُ وعينةُ البحث:

تَكوّن مجتمعُ البحث من جميعِ الطلاب ذوي الاضطرابات النمائية العصبية والطلاب ذوي النمو الطبيعي (غير المشخصين بأي إعاقة) ممن تراوحت أعمارهم الزمنية بين (١٣-١٨) سنة، والملتحقين بمدارس التعليم العام (الحكومي) التي تُطبق نظام الدمج بمنطقةِ قرية أبيس العاشرة التابعةِ لإدارةِ وسط التعليمية بمحافظةِ الإسكندرية في جمهوريةِ مصر العربية والمسجلين للعامِ الدراسي ٢٠١٩/٢٠٢٠م. وقد تم إجراء البحث على عينةٍ بلغت (١٨٥) طالبًا وطالبة (٨٠ من الطلاب ذوي النمو الطبيعي، ١٠٥ من الطلاب ذوي الاضطرابات النمائية العصبية). ويوضحُ الجدولُ (١) الخصائص الديموغرافية لمفرداتِ عينة البحث المشاركة.

جدولُ (١) الخصائصُ الديموغرافية لعينةِ البحث حسب النوع (ذكور – إناث) والعمر (١٣–١٨)

نوعُ الاضطراب	النوعُ		العمرُ		العددُ	النسبةُ المئوية
	ذكر	أنثى	١٣–١٥	١٦–١٨		
ذوو النمو الطبيعي	٤٢	٣٨	٤٢	٣٨	٨٠	٤٣٪
ذوو الإعاقة الفكرية	٢٥	١٠	٢٠	١٥	٣٥	١٩٪
ذوو اضطراب عسر القراءة	٢٣	١٢	٢٤	١١	٣٥	١٩٪
ذوو اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة	٢٤	١١	٢٥	١٠	٣٥	١٩٪
المجموع	١١٤	٧١	١١١	٧٤	١٨٥	١٠٠٪

المصدرُ: التحليلُ الإحصائيُ لبياناتِ البحث الميدانية ن =(١٨٥)طالبًا وطالبة.

٧. ٣. أدواتُ البحث:

٧. ٣. ١. بطاريةُ مقاييس التقديرِ التشخيصية لصعوباتِ التعلم (عُسر القراءة) (إعدادُ الزيات،٢٠١٥):

يهدفُ المقياسُ إلى الكشفِ عن الطلابِ ذوي اضطرابات أو صعوبات التعلم الذين يظهرون بعض أو كل الخصائص السلوكية المتعلقة بصعوباتِ القراءة الموضحة في أبعادِ المقياس، وذلك من قِبل المعلم أو ولي الأمر، واستخدم الباحثان هذه الأداةُ التشخيصية بمشاركةِ معلم اللغةِ العربية؛ لمعرفته الجيدة بالطالبِ موضوع التقدير، ولتكرار ملاحظتهِ للخصائصِ السلوكية التي يتمُ تكرارها من قِبل الطالب دون تحيز، ولكثرةِ عدد حصص اللغة العربية في نصابِ المعلم؛ مما يشيرُ إلى أنه أكثر تفاعلاً مع الطالبِ بالصفوفِ الدراسية. وتتمايزُ الاستجابةُ على هذا المقياس في مدى خماسي بين: (دائمًا=٤، غالبًا=٣، أحيانًا=٢، نادرًا=١، لا تنطبق= صفر). والمطلوبُ من المعلمِ قراءة الفقرات بعناية ثم وضع علامة (√) أمام الفقرة وفي خانةِ التقدير الذي يراه أكثر انطباقًا على الطالبِ موضوع التقدير على النحوِ الوارد في جدولِ (٢) التالي:

جدولٌ (٢) تصحيحُ مقياس التقديرِ التشخيصي لصعوباتِ التعلم (عُسر القراءة)

م	الخصائصُ / أو السلوكُ	دائمًا (٤)	غالبًا (٣)	أحيانًا (٢)	نادرًا (١)	لا تنطبقُ (صفر)
١	يقرأ عندما عبوسًا – متململاً – عصبيًا يبدو.					
٢	الحروف مخارج يضغط على – وحاد مرتفع بصوتٍ يقرأُ.					
٣	والكلمات. المقاطع يفتت يبكي، يقاومُ القراءة،					
٤	بصورة متكررة يقرأ ما ويعيدُ القراءة، مكان يفقدُ.					

بعد تطبيقُ معلم اللغة العربية مقياس التقديرِ التشخيصي لصعوباتِ التعلم (عُسر القراءة) على عينةِ البحث -بمساعدةِ الباحث الثاني- تم تصحيحُ درجات الطلاب على المقياسِ طبقاً للمعاييرِ التي يحددها المقياس على النحوِ التالي:

احتمالُ أن يعاني الشخصُ من عسرٍ في القراءةِ إذا حصل على تقديرِ الدرجات التالي:

- من ٢١ إلى ٤٠ درجة يعاني من عسرٍ في القراءةِ بدرجةٍ خفيفة.
- من ٤١ إلى ٦٠ درجة يعاني من عسرٍ في القراءةِ بدرجةٍ متوسطة.
- أكبرُ من ٦١ درجة يعاني من صعوباتٍ شديدة.

بعد التطبيقِ والتصحيح على عينةِ البحث الحالي من الطلابِ والطالبات ذوي عُسر القراءة، كانت أقل درجة حصل عليها أفرادُ العينة (٥٥) درجة وأعلى درجة (٧٤)؛ من ثم فإن عينة البحث الحالي من الأشخاصِ ذوي عُسر القراءة تتراوح في الفئةِ المتوسطةِ والشديدة التي يُشير إليها الاختبار طبقًا لمعاييرِ التصحيح.

٧. ٣. ٢. اختبارُ اضطراب نقص الانتباه مُفرط الحركة ADHDT (إعدادُ البحيري، ٢٠١٨):

يهدفُ اختبارُ اضطراب نقص الانتباه مُفرط الحركة لتشخيص الطلاب ذوي اضطراب نقص الانتباه/ فرط الحركة حيث يتألف الاختبار من ثلاثةِ اختبارات فرعية هي فرط الحركة

Hyperactivity، والاندفاع Impulsivity، ونقص الانتباه Inattention، وعلى الفاحصِ أن يُحدد أيٍ من السلوكياتِ التي يُشيرُ إليها الاختبار وتمثلُ مشكلة الفرد من خلالِ الآتي:

- وضعُ دائرة على الرقمِ (٠) إذا كان السلوكُ لا يُمثل المشكلة (نادرًا).
- وضعُ دائرة على الرقمِ (١) إذا كان السلوكُ يُمثلُ مشكلة (متوسطة).
- وضعُ دائرة على الرقمِ (٢) إذا كان السلوكُ يُمثلُ مشكلة (شديدة).

يتمُ حساب الدرجة الخام الكلية لكلِ اختبار من الاختباراتِ الفرعيةِ الثلاث بجمعِ الدرجات الخام لكلِ اختبار، ويتمُ وضع الاختبارات الفرعية الثلاث بالإضافةِ إلى الدرجةِ الكلية للاختبارِ، وتشيرُ الدرجاتُ المنخفضة إلى أفرادِ قليلي أو بدون مشكلات سلوكية، وتُشيرُ الدرجات المرتفعة إلى وجودِ اضطراب قصور الانتباه/ فرط الحركة، وكلما زاد حجم الدرجات كلما زادت شدة اضطراب اضطراب قصور الانتباه/ فرط الحركة كما تشيرُ معايير تصحيح الاختبار، ويتضحُ ذلك من خلالِ جدول (٣) الآتي:

جدولُ (٣) تصحيحُ اختبارُ اضطراب نقص الانتباه مفرط الحركة

الدرجةُ لكلِ اختبار فرعي	الدرجةُ الخام الكلية	احتماليةُ اضطراب ADHD
١٥ فأكثر	٤٨ فأكثر	مرتفع
١٤-١٣	٤٧-٣٧	فوق متوسط
١٢-٨	٣٦-١٤	متوسط
٧-٦	١٣-٣	أقلُ من المتوسط
٥ فأقل	٢ فأقل	منخفض

تم تطبيقُ اختبار اضطراب نقص الانتباه مُفرط الحركة من قِبل الأخصائي النفسي والباحث الثاني بعد فرزهم من الأشخاصِ ذوي النمو الطبيعي (غير المشخصين بأي إعاقة) بالمدارسِ محلِ البحث الحالي؛ وذلك للتأكدِ من وجودِ الأعراض الثلاثة لاضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة كما يحددها الاختبار والدليل التشخيصي الإحصائي الخامس DSM-٥

على العينة المشخصة، وبعد التطبيقِ وتجميع الدرجات والكشف عنها في تعليماتِ الاختبار يتضحُ الآتي:

- النشاطُ الحركي الزائد: أعلى درجة خام كانت ٢٦، وأقل درجة خام ١٩.
- الاندفاعيةُ: أعلى درجة خام كانت ٢٤، وأقل درجة خام ١٨.
- قصورُ الانتباه: أعلى درجة خام كانت ٢٥، وأقل درجة خام ١٩.
- الدرجةُ الكليةُ (ناتج جمع درجات الأعراض الثلاثة لكلِ حالة): أعلى درجة ٧٢ وأقل درجة ٦١.

من ثم تقعُ عينة البحث الحالي في الفئةِ المرتفعةِ للاضطرابِ، حيثُ إن أكبر فرد حصل على درجةٍ كلية ٧٢ وأقل فرد حصل على ٦١ درجة. وفي الأعراضِ الثلاثة (النشاطُ المفرط، الاندفاعيةُ، قصورُ الانتباه) يمثلون الأعراض المرتفعة؛ مما يُشيرُ إلى أن أفراد العينةِ يُعانون من أعراضِ اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة طبقًا للمعاييرِ التي حددها الاختبارُ. وكان يجبُ فرز وتشخيص عينة اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة بعد مراجعةِ السجلات الموجودة بالمدارسِ من قِبل الأخصائي النفسي والأخصائي الاجتماعي، والتأكدُ من وجودِ الأعراض من خلالِ المسح السريع للأعراضِ بهذا الاختبار لتحريِ الدقة في التشخيص.

٧. ٣. ٣. مقياسُ تقريرُ المصير (إعدادُ الباحثين):

لقياسِ مستوى امتلاك الطلاب ذوي الاضطرابات النمائية العصبية وأقرانهم ذوي النمو الطبيعي (غير المشخصين بأي إعاقة) لمهاراتِ تقرير المصير، قام الباحثان بإعدادِ مقياس مهارات تقرير المصير، وهو عبارة عن مقياس تقرير ذاتي يتكونُ من (٣٦) عبارة تقيسُ تقرير المصير العام لدى الطلابِ موزعة على أربعةِ أبعاد رئيسة، يقيسُ البُعد الأول (١٠ عبارات) الاستقلاليةُ Autonomy: وتعني تصرف الطالب بشكلٍ مستقل بناءً على اهتماماته واختياراته وما يريده ويرغبه، والتفاعل مع البيئةِ دون أي تأثير أو تدخل خارجي. ويقيسُ البُعد الثاني (١٠ عبارات) تنظيمُ الذات Self-Regulation: ويعني مهارات الطالب وقدرته

على حلِ المشكلات، وتحديدُ الأهداف، وصياغةُ وتنفيذ وتقييم خطة العمل، واتخاذُ وتنفيذ القرارات، وأداءُ المهام، والتكيفُ مع المواقف مع مراقبة الذات وتعزيزها وتقييمها. ويقيسُ البُعد الثالث (٩ عبارات) تحقيقُ الذات Self-Realization: معرفةُ الطالب الشاملة والدقيقة بنقاطِ قوته ونقاط ضعفه، وقدرته على التصرفِ باستخدامِ هذه المعرفة للحصولِ على ما يحتاجه. ويقيسُ البُعد الرابع (٧ عبارات) التمكينُ النفسي Psychological Empowerment: ويعني اعتقادُ الطالب بأنه يتمتعُ بالسيطرةِ على مجرياتِ الأحداث في حياتهِ وأنه يمتلكُ الفعالية الشخصية والمهارات والقدرات اللازمة لتحقيقِ الأهداف والنتائج المرجوة. وقد صنف الباحثان المقياس على شكلِ سلم تقدير يتم الإجابة عليه وفق طريقة ليكرت (٣ تقديرات)، وهي (تنطبق تمامًا =٣، تنطبق إلى حدٍما=٢، لاتنطبق إطلاقًا=١)، ويتمُ حساب درجات الأبعاد الأربعة وتجميعها للحصولِ على مجموعِ درجات تقرير المصير، والدرجةُ الدنيا للمقياسِ تُساوي (٣٦)، أما الدرجةُ القصوى فتساوي (١٠٨)، وتدلُ الدرجات المنخفضة على انخفاضِ مستوى تقرير المصير لدى المستجيب، أما الدرجاتُ العالية فتدلُ على ارتفاعِ مستوى تقرير المصير لدى المستجيبِ.

٧. ٣. ٣. ١. الخصائصُ السيكومتريةُ لمقياسِ تقرير المصير:

(أ) صدقُ المقياس: اعتمدَ الباحثان في التحققِ من صدقِ المقياسِ على ما يأتي:

- صدقُ المحكمين:

تم عرضُ المقياس في صورته الأولية على مجموعةٍ من الأساتذةِ المتخصصين في مجالي الصحة النفسية والتربية الخاصة، وذلك لإبداءِ الرأي حول مدى ملاءمة تعليمات وعبارات المقياس للتعريفِ الإجرائي لتقريرِ المصير، ومدى ملاءمة صياغة عبارات المقياس ولغته للعيّنةِ، وإضافة أو حذف أو تعديل ما يرونه مناسباً. وقد قام الباحثان بحذفِ وتعديل صياغة بعض العبارات في ضوءِ ما أبداه المحكمون.

- الصدقُ العامليُ Factorial Validity:

تم إجراءُ التحليل العاملي لمصفوفةِ الارتباط بطريقةِ المكونات الأساسية باستخدامِ الحزمة الإحصائية (SPSS)، ولإعطاءِ معنى سيكولوجي للمكوناتِ المستخرجة؛ تم تدويرها تدويراً متعامداً باستخدامِ طريقة الفاريماكس لـــ كايزر Kaiser Varimax، وفي ضوءِ نتائج التحليل العاملي أمكن استخلاص أربعة مكونات رئيسة الجذر الكامن لكل منها أكبر من الواحدِ الصحيح، والجدولُ (٤) التالي يوضحُ ذلك.

جدولُ (٤) تشبعاتُ العوامل المستخرجة بعد التدوير المتعامد لمقياسِ تقرير المصير

أرقامُ العبارات	العاملُ الأول	العاملُ الثاني	العاملُ الثالث	العاملُ الرابع	أرقامُ العبارات	العاملُ الأول	العاملُ الثاني	العاملُ الثالث	العاملُ الرابع
١	٠,٤٢٨	٠,٣٨٤			٢٢		٠,٥٦٨		
٢	٠,٤١٤				٢٣	-٠,٣٢٩	٠,٣٦٠		
٣	٠,٦٠٨				٢٤				-٠,٥٥٢
٤	٠,٦٠٢				٢٥				٠,٤٦٢
٥	٠,٦٦٠				٢٦			٠,٣٩٢	
٦		٠,٦٧٧			٢٧	٠,٣٩٩			٠,٦١١
٧		-٠,٤٠٨	-٠,٣٣٩		٢٨			٠,٤٨٦	٠,٣٢٤
٨					٢٩				
٩		-٠,٣١٢		٠,٤٩٠	٣٠			٠,٤٩٨	
١٠		٠,٤٨٢		٠,٤١١	٣١				
١١	-٠,٤٠٧		٠,٤٠٠		٣٢			٠,٣١١	-٠,٣٢٧
١٢	٠,٦٤٦				٣٣		٠,٣٨٢	٠,٣٧٧	
١٣	٠,٣٤٥				٣٤			٠,٥٢٦	
١٤	٠,٣٨٨	٠,٥٧٢			٣٥			٠,٤٧٠	
١٥		٠,٤٥٥			٣٦	٠,٣٧٠			-٠,٣٤٧
١٦			٠,٤٣٣		٣٧				٠,٤٣٤
١٧	٠,٣٧٤		-٠,٤٠٦		٣٨			٠,٥٧٢	
١٨	٠,٣٩٨	-٠,٣٢٨			٣٩	٠,٦٥٦			
١٩			-٠,٣٤٥		٤٠		٠,٣٤٤	٠,٣١٥	
٢٠	٠,٤٧٦	٠,٤٠٢			٤١		٠,٥٩٠		
٢١		٠,٣٧٨		٠,٤٥٤					

الجذر الكامن	٤،٣٨٣	٣،٦٠٠	٣،٢٥٢	٢،٩٤٤
نسبة التباين	١٠،٦٩١٪	٨،٧٨١٪	٧،٩٣٣٪	٧،١٨٠٪

المصدرُ: الخصائصُ السيكومترية لأداةِ البحث (ن=١٢٠) طالبًا وطالبة.

يتضحُ من جدول (٤) ما يأتي:

١-أن هناك عبارات تشبعت على أكثرِ من عامل، ويتم الأخذ بالتشبع الأكبر قيمة كما في العبارات (١-٧-٩-١٠-١١-١٤-١٧-١٨-٢٠-٢١-٢٣-٢٧-٢٨-٣٢-٣٣-٣٦-٤٠).

٢-أن هناك ثلاث عبارات (٨-٢٩-٣١) قل تشبعها عن (٠،٣٠) ولذلك تم حذفها.

٣-اشتمل العاملُ الأول على (١٢) عبارة تشبعت تشبعًا دالاً إحصائياً، وتشبعت جميع عباراته تشبعاً موجباً ما عدا العبارة (١١) تشبعت تشبعًا سالبًا، وبفحص محتوى عبارات العامل الأول وُجد أنها تكشف عن تصرف وسلوك الطالب بشكلٍ مستقل بناءً على اهتماماته واختياراته وما يريده ويرغبه، وعلى هذا يمكن تسمية هذا العامل (الاستقلاليةُ)؛ وذلك لأنها الصفة الغالبة على هذا العامل.

٤-اشتمل العاملُ الثاني على (١٠) عبارات تشبعت تشبعًا دالاً إحصائياً، وتشبعت جميع عباراته تشبعاً موجباً، ما عدا العبارة (٧) تشبعت تشبعًا سالبًا، وبفحصِ محتوى عبارات العامل الثاني وُجد أنها تكشفُ عن مهارات الطالب وقدرته على حلِ المشكلات، وتحديد الأهداف، وأداء المهام، وعلى هذا يمكن تسمية هذا العامل (تنظيمُ الذات)؛ وذلك لأنها الصفة الغالبة على هذا العامل.

٥-اشتمل العاملُ الثالث على (٩) عبارات تشبعت تشبعًا دالاً إحصائياً، وتشبعت جميع عباراته تشبعاً موجباً ما عدا العبارتين رقم (١٧-١٩) تشبعت تشبعًا سالبًا، وبفحصِ

محتوى عبارات العامل الثالث وُجد أنها تكشـــفُ عن معرفة الطالب بالذات والوعي الذاتي بنقاط قوته ونقاط ضعفه، وعلى هذا يمكن تسمية هذا العامل (تحقيقُ الذات)؛ وذلك لأنها الصفة الغالبة على هذا العامل.

٦-اشتمل العاملُ الرابع على (٧) عبارات تشبعت تشبعًا دالاً إحصائياً، وتشبعت جميع عباراته تشبعاً موجباً ما عدا العبارتين رقم (٢٤-٣٢) تشبعت تشبعًا سالبًا، وبفحص محتوى عبارات العامل الثالث وُجد أنها تكشفُ عن اعتقادِ الطالب عن التحكمِ والسيطرة والفعالية الشخصية لتحقيقِ الأهداف والنتائج المرجوة، وعلى هذا يمكنُ تسمية هذا العامل (التمكينُ النفسي)؛ وذلك لأنها الصفةُ الغالبة على هذا العامل.

ويوضحُ الجدولُ (٥) توزيع عبارات مقياس تقرير المصير على كل بُعد من أبعاده.

جدولُ (٥) توزيعُ عبارات مقياس تقرير المصير على كلِ بُعد من أبعاده بَعد القيامِ بإجراءاتِ الصدق العاملي

م	أبعادُ المقياس	أرقامُ العبارات في المقياس	المجموعُ
١	الاستقلاليةُ	١-٢-٣-٤-٥-١١-١٢-١٣-١٨-٢٠-٣٦-٣٩	١٢
٢	تنظيمُ الذات	٦-٧-١٠-١٤-١٥-٢٢-٢٣-٣٣-٤٠-٤١	١٠
٣	تحقيقُ الذات	١٦١٧-١٩-٢٦-٢٨-٣٠-٣٤-٣٥-٣٨	٩
٤	التمكينُ النفسي	٩-٢١-٢٤-٢٥-٢٧-٣٢-٣٧	٧
	إجمالي عبارات المقياس		٣٨

المصدرُ: الخصائصُ السيكومترية لأداةِ البحث(ن=١٢٠) طالبًا وطالبة.

- الصدقُ التمييزي:

تم حســابُ صــدق المقياس عن طريقِ الصــدق التمييزي وذلك بترتيب درجات العينة وفق الدرجة الكلية للمقياس تنازليًا، وتم حساب دلالة الفروق بين متوسطي درجات الإرباعي الأعلى والإرباعي الأدنى للمقياس كما في الجدولِ (٦):

جدولُ (٦) الصدقُ التمييزي لمقياسِ تقرير المصير

المقياس	المجموعةُ	العددُ	المتوسطُ الحسابي	الانحرافُ المعياري	قيمةُ ت	الدلالةُ الاحصائية
تقريرُ المصير	الإرباعي الأعلى	٣٨	١٠٠,٦٥	١,٨٣	٢٠,٧٦	٠,٠١
	الإرباعي الأدنى	٣٦	٨٥,٥٨	٤,٠٥		

المصدرُ: الخصائصُ السيكومترية لأداةِ البحث (ن=١٢٠) طالبًا وطالبة.

يتضحُ من جدولِ (٦) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين درجات مجموعة الإرباعي الأعلى ومجموعة الإرباعي الأدنى وهو ما يشيرُ إلى قدرةِ المقياس على التمييزِ بين المشاركين في مستوى تقرير المصير.

(ب) الاتساقُ الداخليُ: قام الباحثان بحساب الاتساق الداخلي لعباراتِ مقياس تقرير المصير على النحوِ الآتي:

- حسابُ مُعامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياسِ.

جدولُ (٧) مُعاملُ الارتباطِ بين درجة كل عبارةِ والدرجة الكلية لمقياسِ تقرير المصير

العبارةُ	مُعاملُ الارتباط	العبارةُ	مُعامل الارتباط	العبارةُ	مُعامل الارتباط	العبارةُ	مُعامل الارتباط
١	٠,٤٤٣**	١١	٠,٣٩٣**	٢١	٠,٣٥١**	٣١	تم حذفها
٢	٠,٠١٨	١٢	-٠,٠٤٧	٢٢	٠,٥٢٠**	٣٢	٠,٤٥٣**
٣	٠,٥٣٣**	١٣	٠,٤٥٢**	٢٣	٠,٤٢٤**	٣٣	٠,٣٨٦**
٤	٠,٥٩٩**	١٤	٠,٣٢٢**	٢٤	٠,٤١٣**	٣٤	٠,٢٧٧**
٥	٠,٦٢١**	١٥	٠,٦٢٤**	٢٥	٠,٢٥٤**	٣٥	٠,٤٧٢**
٦	٠,٣٣٥**	١٦	٠,٢٦٤**	٢٦	٠,٣٤٩**	٣٦	٠,٣٤٨**
٧	٠,٣٥٥**	١٧	٠,٣٥٠**	٢٧	٠,٥٦٣**	٣٧	٠,٢١٧*
٨	تم حذفها	١٨	٠,١٨٣*	٢٨	٠,٤١٣**	٣٨	٠,٢٦٨**
٩	٠,٦٠٤**	١٩	-٠,٠١٩	٢٩	تم حذفها	٣٩	٠,٤٦٣**
١٠	٠,٥١٤**	٢٠	٠,٤٠١**	٣٠	٠,١٩٥*	٤٠	٠,٣٥٦**
						٤١	٠,٤٨٨**

المصدرُ: الخصائصُ السيكومترية لأداةِ البحث (ن=١٢٠) طالبًا وطالبة.

يتضـــحُ من الجدولِ (٧) أن جميعَ قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياسِ قيم دالة عند مستوى (٠,٠١)، ماعدا العبارات (١٨-٣٠-٣٧) فهي دالةٌ عند مستوى (٠,٠٥)، بينما العبارتان (٢-١٢) فهما غير دالتين ولذلك تم حذفهما.

- حســـابُ مُعامل الارتباط بين درجة كلِ عبارة والدرجة الكلية للبُعدِ الذي تنتمي إليه.

جدولُ (٨) مُعاملُ الارتباط بين درجةِ كل عبارة والدرجة الكلية للبُعدِ الذي تنتمي إليه

الاستقلاليةُ		تنظيمُ الذات		تحقيقُ الذات		التمكينُ النفسي	
رقمُ العبارة	مُعاملُ الارتباط	رقمُ العبارة	معامل الارتباط	رقمُ العبارة	مُعاملُ الارتباط	رقمُ العبارة	مُعاملُ الارتباط
١	٠,٥٦٤**	٦	٠,٦٠٦**	١٦	٠,٤٣١**	٩	٠,٥٠٤**
٢	حذفت	٧	٠,٥٠٢**	١٧	٠,٢٣٥**	٢١	٠,٥١٨**
٣	٠,٥٥٥**	١٠	٠,٦٠٢**	١٩	٠,٢٠٣*	٢٤	٠,٥٥٢**
٤	٠,٦٠٧	١٤	٠,٦٥٤**	٢٦	٠,٤٥٠**	٢٥	٠,٥٩٦**
٥	٠,٦٧٦**	١٥	٠,٤٢٥**	٢٨	٠,٧٠٠**	٢٧	٠,٧٠٦**
١١	٠,٦٣٠**	٢٢	٠,٦١٣**	٣٠	٠,٣٦٢**	٣٢	٠,٢٧٥**
١٢	حذفت	٢٣	٠,٣٧٣**	٣٤	٠,٤٦١**	٣٧	٠,٣٣٢**
١٣	٠,٤٦١**	٣٣	٠,٤٨٥**	٣٥	٠,٤٤١**		
١٨	٠,٣٢٢**	٤٠	٠,٤٢٩**	٣٨	٠,٦٨٠**		
٢٠	٠,٥٢٩**	٤١	٠,٥٧٠**				
٣٦	٠,٥٠٤**						
٣٩	٠,٦٥٦**						

المصدرُ: الخصائصُ السيكومتريةُ لأداةِ البحث (ن=١٢٠) طالبًا وطالبة.

يتضـــحُ من جدولِ (٨) أن جميعَ قِيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبُعدِ الذي تنتمي إليه دالة عند مســـتوى (٠,٠١)، ماعدا العبارة (١٩) فهي دالة عند مستوى (٠,٠٥).

- حسابُ مُعامل الارتباط بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية للمقياسِ.

جدولُ (٩) مُعاملُ الارتباط بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية لمقياسِ تقرير المصير

م	البُعد	مُعاملُ الارتباط
١	الاستقلاليةُ	٧٧٩,**
٢	تنظيمُ الذات	٧٤٧,**
٣	تحقيقُ الذات	٦٣٧,**
٤	التمكينُ النفسي	٦٠٦,**

المصدرُ: الخصائصُ السيكومتريةُ لأداةِ البحث.

يتضـــحُ من جدولِ (٩) أن جميعَ قيم معاملات الارتباط بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية للمقياسِ دالة عند مستوى (٠,٠١)، ويوضـحُ الجدول (١٠) الصـورة النهائية لتوزيعِ عبارات مقياس تقرير المصير على كل بُعد من أبعاده، وذلك بَعد حذف العبارات غير الدالة وهي العبارات (٨-٢٩-٣١) من التحليلِ العاملي، والعبارات (٢-١٢) من الاتســـاقِ الداخلي، وبذلك صار عدد عبارات المقياس (٣٦) عبارة.

جدولُ (١٠) الصورةُ النهائيةُ لتوزيعِ عباراتِ مقياس تقرير المصير على كلِ بُعد من أبعادهِ

م	أبعادُ المقياس	أرقامُ العبارات في المقياس	المجموعُ
١	الاستقلاليةُ	١-٢-٣-٤-٩-١٠-١٥-١٧-٣١-٣٤	١٠
٢	تنظيمُ الذات	٥-٦-٨-١١-١٢-١٩-٢٠-٢٨-٣٥-٣٦	١٠
٣	تحقيقُ الذات	١٣-١٤-١٦-٢٣-٢٥-٢٦-٢٩-٣٠-٣٣	٩
٤	التمكينُ النفسي	٧-١٨-٢١-٢٢-٢٤-٢٧-٣٢	٧
	إجمالي عبارات المقياس		٣٦

المصدرُ: الخصائصُ السيكومتريةُ لأداةِ البحث(ن=١٢٠) طالبًا وطالبة.

(ج) ثباتُ المقياس: تم اســتخدامُ طريقتين لحســاب ثبات المقياس وهي ألفا كرونباخ، والتجزئة النصفية، ويمكنُ توضيح ذلك على النحوِ التالي:

- ألفا كرونباخ:

قام الباحثان باستخدامِ مُعامل ألفا كرونباخ لحسابِ ثبات مقياس تقرير المصير، وبلغ مُعامل الثبات للمقياسِ ككل (٠,٧٥٣)، وهو مُعامل ثبات مقبول، مما يشـــيرُ إلى الثقةِ في النتائجِ التي يمكنُ التوصل إليها من خلالِ المقياس.

- التجزئةُ النصفيةُ:

قام الباحثان بحسابِ مُعامل الثبات باستخدامِ طريقةِ التجزئة النصفية على عينةٍ بلغت (١٢٠) مشاركاً، حيثُ إن مُعاملات الثبات بطريقةِ سبيرمان براون بلغت (٠,٧٥٢)، وهي مُعاملات ثبات مرتفعة مما يدلُ على ثباتِ مقياس تقرير المصير.

٧. ٤. المعالجةُ الإحصائيةُ:

للإجابةِ عن أسئلةِ البحث تم استخدامُ المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسط النظري، واختبار "ت" لعينةٍ واحدة، كما تم استخدامُ تحليل التباين الأُحادي ANOVA، واختبار شافيه لدلالةِ الفروق بين المتوسطات. فضلاً عما سلف، فقد تمّ استخدام كلٍّ من التحليل العاملي ومُعامل ثبات الاتساق الداخلي باستخدامِ ألفا كرونباخ، والتجزئة النصفية لتعرف صدق وثبات مقياس تقرير المصير.

٨. نتائجُ البحث:

جاءت نتائج البحثِ على النحوِ التالي:

الإجابةُ عن السؤالِ الأول:

نص السؤالُ الأولُ على "ما مستوى تقرير المصير لدى الطلابِ ذوي الاضطرابات النمائية العصبية (الإعاقةُ الفكرية، اضطرابُ عُسر القراءة، اضطرابُ قصور الانتباه وفرط الحركة) والطلاب ذوي النمو الطبيعي؟" وللإجابةِ عن هذا السؤال؛ تم استخراجُ المتوسط الحسابي، والانحرافُ المعياري، والمتوسطُ النظري، وذلك كما في الجدولِ (١١):

جدولُ (١١) المتوسطُ الحسابي والانحرافُ المعياري لأبعادِ مقياس تقرير المصير

العينةُ	ذوو الاضطرابات النمائية العصبية ن= (١٠٥)					العينةُ	ذوو النمو الطبيعي ن= (٨٠)				
مقياسُ تقرير المصير	المتوسطُ الحسابي	ع	المتوسطُ النظري	قيمةُ "ت"	مستوى الدلالة	مقياسُ تقرير المصير	المتوسطُ الحسابي	ع	المتوسطُ النظري	قيمةُ "ت"	مستوى الدلالة
الاستقلاليةُ	١٤,١٨	٣,٨٤	٢٠	١٥,٥١	٠,٠١	الاستقلاليةُ	٢٦,٠٨	٢,٨٦	٢٠	١٩,٠٣	٠,٠١
تنظيمُ الذات	١٣,٧٣	٢,٩٠	٢٠	٢٢,١١	٠,٠١	تنظيمُ الذات	٢٥,٨٠	٣,٤٠	٢٠	١٥,٢٢	٠,٠١
تحقيقُ الذات	١١,٨٧	٣,٢٣	١٨	١٩,٤٠	٠,٠١	تحقيقُ الذات	٢٣,٥١	٢,٣٩	١٨	٢٠,٦١	٠,٠١
التمكينُ النفسي	٩,٣٢	٢,١١	١٤	٢٢,٦١	٠,٠١	التمكينُ النفسي	١٧,٩١	٢,٣٠	١٤	١٥,١٧	٠,٠١
الدرجةُ الكلية	٤٩,١١	١٠,٧٥	٧٢	٢١,٨٠	٠,٠١	الدرجةُ الكلية	٩٣,٣١	٨,٦٢	٧٢	٢٢,١٠	٠,٠١

المصدرُ: التحليلُ الإحصائي للبياناتِ باستخدامِ SPSS ن= (١٨٥) طالبًا وطالبة.

يتضحُ من الجدولِ (١١) بالنسبةِ للطلابِ ذوي الاضطرابات النمائية العصبية أن الدرجةَ الكلية لتقريرِ المصير جاءت منخفضة بمتوسط حسابي (٤٩,١١)، وهي قيمةٌ أقل من المتوسطِ النظري (٧٢)، وانحراف معياري (١٠,٧٥)، وباستخدامِ اختبار (ت) لعينة واحدةٍ لمقارنةِ المتوسط الحسابي بالمتوسطِ النظري؛ اتضح أن قيمة "ت"بلغت (٢١,٨٠) وهي قيمةٌ دالةٌ إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وهذا يعني أن تقريرَ المصير لدى الطلابِ ذوي الاضطرابات النمائية العصبية منخفض.

أما بالنسبة لأبعادِ تقرير المصير لدى الطلابِ ذوي الاضطرابات النمائية العصبية فجاءت جميعها أقل من المتوسطِ النظري لكل منها؛ حيث إن التمكينَ النفسي جاء في

المرتبةِ الأولى انخفاضًـــا، يليه تحقيق الذات في المرتبةِ الثانية انخفاضًـــا، وجاء تنظيمُ الذات في المرتبةِ الثالثة انخفاضًا، بينما جاءت الاستقلاليةُ في المرتبةِ الرابعة انخفاضًا.

وبالنســـبةِ للطلابِ ذوي النمو الطبيعي جاءت الدرجةُ الكلية لتقريرِ المصـــير مرتفعة بمتوسط حسابي (٩٣,٣١)، وهي قيمةٌ أعلى من المتوسطِ النظري (٧٢)، وانحراف معياري (٨,٦٢)، وباستخدامِ اختبار (ت) لعينةٍ واحدة لمقارنةِ المتوسط الحسابي بالمتوسطِ النظري؛ اتضـــح أن قيمةَ "ت" بلغت (٢٢,١٠) وهي قيمة دالة إحصـــائيًا عند مســـتوى دلالة (٠,٠١)، وهذا يعني أن تقريرَ المصير لدى الطلاب ذوي النمو الطبيعي مرتفع.

أما بالنســـبة لأبعادِ تقرير المصـــير لدى الطلابِ ذوي النمو الطبيعي فجاءت جميعها أعلى من المتوسطِ النظري لكل منها؛ حيث إن الاستقلاليةَ جاءت في المرتبةِ الأولى ارتفاعًا، يليها تنظيمُ الذات في المرتبةِ الثانية ارتفاعًا، بينما جاء تحقيقُ الذات في المرتبةِ الثالثة ارتفاعًا، وجاء التمكينُ النفســـي في المرتبةِ الرابعة ارتفاعًا، وبالتالي جاءت إجابة الســـؤال الأول كالتالي:"مستوى تقرير المصير لدى الطلابِ ذوي الاضطرابات النمائية العصبية منخفض ومستوى تقرير المصير لدى الطلابِ ذوي النمو الطبيعي مرتفع".

الإجابةُ عن السؤالِ الثاني:

نص السؤالُ الثاني على "هل توجد فروق دالة إحصائيًا في مستوى تقرير المصير بين الطلاب ذوي الاضـطرابات النمائية العصـبية (الإعاقةُ الفكرية، اضـطرابُ عُسـر القراءة، اضـطرابُ قصـور الانتباه وفرط الحركة) وبين أقرانهم ذوي النمو الطبيعي؟" وللإجابةِ عن هذا الســـؤال تم اســـتخراجُ تحليل التباين الأُحادي، والجدولُ (١٢) التالي يوضـــحُ المتوســـطات والانحرافات المعيارية لكلِ مجموعة:

جدولُ (١٢) المتوسطاتُ والانحرافاتُ المعيارية للمجموعاتِ الأربعة

المجموعاتُ / المقياسُ	ذوو النمو الطبيعي ن=٨٠		ذوو الإعاقة الفكرية ن=٣٥		ذوو اضطراب عُسر القراءة ن= ٣٥		ذوو قصور الانتباه وفرط الحركة ن=٣٥	
	م	ع	م	ع	م	ع	م	ع
تقريرُ المصير	٩٣,٣١	٨,٦٢	٤٣,٨٠	٥,٦٩	٥٣,٤٠	١٣,٣٥	٥٠,١٤	٩,٦٨

المصدرُ: التحليلُ الإحصائي للبياناتِ باستخدامِ SPSS ن= (١٨٥) طالبًا وطالبة.

جدولُ (١٣) تحليلُ التباين الأُحادي الاتجاه للفروقِ بين المجموعات الأربع على مقياسِ تقرير المصير

المقياسُ	مصدرُ التباين	مجموعُ المربعات	د.ح	متوسطُ المربعات	قيمةُ ف	مستوى الدلالة
تقريرُ المصير	بين المجموعات	٩٠٣٦٦,٩٩٢	٣	٣٠١٢٢,٣٣١	٣٣٥,٧٣	٠,٠١
	داخلُ المجموعات	١٦٢٣٩,٤٧٣	١٨١	٨٩,٧٢١		
	المجموعُ	١٠٦٦٠٦,٤٦٥	١٨٤			

المصدرُ: التحليلُ الإحصائي للبياناتِ باستخدامِ SPSS ن= (١٨٥)طالبًا وطالبة.

يتضحُ من جدولِ (١٣) أن قيمةَ "ف" للفروقِ بين متوسطات الطلاب ذوي النمو الطبيعي والطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي اضطراب عُسر القراءة وذوي اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة في مستوى تقرير المصير بلغت (٣٣٥,٧٣) وهي قيمةٌ دالة عند مستوى (٠,٠١)؛ وهذا يعني "وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تقرير المصير بين الطلابِ ذوي الاضطرابات النمائية العصبية (الإعاقةُ الفكرية، اضطرابُ عُسر القراءة، اضطرابُ قصور الانتباه وفرط الحركة)، وبين أقرانهم ذوي النمو الطبيعي".

ولتحديدِ اتجاه الفروق بين متوسطات الطلاب ذوي النمو الطبيعي والطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي اضطراب عُسر القراءة وذوي اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة، تم استخدام اختبار "شافيه"، والجدولُ (١٤) التالي يوضحُ ذلك:

جدولُ (١٤) نتائجُ اختبار شافيه لدلالةِ الفروق بين المتوسطات لمجموعاتِ المقارنة الأربع

المقياسُ	مجموعاتُ المقارنة	المتوسطُ	فروقُ المتوسطات والدلالة			
			١	٢	٣	٤
تقريرُ المصير	ذوو النمو الطبيعي	٩٣,٣١	–	–	–	–
	ذوو الإعاقة الفكرية	٤٣,٨٠	٤٩,٥١*	–	–	–
	ذوو عُسر القراءة	٥٣,٤٠	٣٩,٩١*	٩,٦٠*	–	–
	ذوو قصور الانتباه وفرط الحركة	٥٠,١٤	٤٣,١٦*	٦,٣٤*	٣,٢٥	–

المصدر: التحليلُ الإحصائي للبياناتِ باستخدامِ SPSS ن = (١٨٥)طالبًا وطالبة.

يتضحُ من الجدولِ (١٤) اتجاه الفروق بين متوسطات الطلاب ذوي النمو الطبيعي، والطلابُ ذوي الإعاقة الفكرية، وذوي اضطراب عُسر القراءة، وذوي اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة؛ حيث يتضح أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين الطلاب ذوي النمو الطبيعي والطلاب ذوي الإعاقة الفكرية لصالحِ الطلاب ذوي النمو الطبيعي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين الطلاب ذوي النمو الطبيعي والطلاب ذوي قصور الانتباه وفرط الحركة لصالحِ الطلاب ذوي النمو الطبيعي، وأن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى(٠,٠٥) بين الطلاب ذوي النمو الطبيعي والطلاب ذوي اضطراب عُسر القراءة لصالحِ الطلاب ذوي النمو الطبيعي، وأن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى(٠,٠٥) بين الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية والطلاب ذوي اضطراب عُسر القراءة لصالحِ الطلاب ذوي اضطراب عُسر القراءة، وأن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية والطلاب ذوي اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة لصالحِ الطلاب ذوي قصور الانتباه وفرط الحركة، بينما لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين كلٍ من الطلابِ ذوي اضطراب عُسر القراءة والطلاب ذوي اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة، وبالتالي فإن

نتيجةَ السؤال الثاني تُبين "وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تقرير المصير بين الطلاب ذوي الاضطرابات النمائية العصبية (الإعاقةُ الفكرية، اضطرابُ عُسر القراءة، اضطرابُ قصور الانتباه وفرط الحركة) من جانبٍ، وبينهم وبين أقرانهم ذوي النمو الطبيعي من جانبٍ آخر".

الإجابةُ عن السؤالِ الثالث:

نص السؤالُ الثالث على "هل توجدُ فروق دالة إحصائيًا في مستوى تقرير المصير بين الطلاب ذوي الاضطرابات النمائية العصبية (الإعاقةُ الفكرية، اضطرابُ عُسر القراءة، اضطرابُ قصور الانتباه وفرط الحركة) والطلاب ذوي النمو الطبيعي تبعًا لمتغيرِ النوع (ذكور/ إناث)؟" وللإجابةِ عن هذا السؤال تم استخراجُ المتوسط والانحراف المعياري واختبار "ت" في تقريرِ المصير تبعًا لنوعِ الطالب ذي الاضطرابات النمائية العصبية والطالب ذي النمو الطبيعي، وذلك كما في الجدولِ (١٥) التالي:

جدولُ (١٥) المتوسطُ الحسابيُ والانحرافُ المعياري واختبارُ النسبةُ التائية

العينةُ	النوعُ	العددُ	المتوسطُ	الانحرافُ المعياري	ت	مستوى الدلالة
ذوو الاضطراباتُ النمائيةُ العصبيةُ	ذكور	٧٢	٥٠,٥٨	١١,٦٩	٢,١٠	٠,٠٥
	إناث	٣٣	٤٥,٩٠	٧,٥٤		
ذوو النموُ الطبيعي	ذكور	٤٧	٩٥,٣٦	٨,٧٧	٢,٦٢	٠,٠١
	إناث	٣٣	٩٠,٣٩	٧,٦٢		

المصدر: التحليلُ الإحصائي للبياناتِ باستخدامِ SPSS ن = (١٨٥)طالبًا وطالبة.

يتضحُ من الجدولِ (١٥) أن قيمةَ "ت" للفروقِ بين متوسطي درجات الذكور ذوي الاضطرابات النمائية العصبية والإناث ذوات الاضطرابات النمائية العصبية دالة إحصائيًا، حيث بلغت قيمة "ت" (٢,١٠) وبالتالي توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥)

بين متوسطي درجات الذكور ذوي الاضطرابات النمائية العصبية والإناث ذوات الاضطرابات النمائية العصبية لصالحِ الذكور، وقيمة "ت" للفروقِ بين متوسطي درجات الذكور ذوي النمو الطبيعي والإناث ذوات النمو الطبيعي دالة إحصائيًا حيث بلغت قيمة "ت" (٢,٦٢)، وبالتالي توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات الذكور ذوي النمو الطبيعي والإناث ذوات النمو الطبيعي لصالح الذكور، وبالتالي فإن نتائج السؤال الثالث تُبين "وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تقرير المصير بين الطلاب ذوي الاضطرابات النمائية العصبية والطلاب ذوي النمو الطبيعي تبعًا لمتغيرِ النوع لصالحِ الطلاب الذكور".

الإجابةُ عن السؤالِ الرابع:

نص السؤالُ الرابع على "هل توجدُ فروق دالة إحصائيًا في مستوى تقرير المصير بين الطلاب ذوي الاضطرابات النمائية العصبية (الإعاقةُ الفكرية، اضطرابُ عُسر القراءة، اضطرابُ قصورُ الانتباه وفرطُ الحركة) والطلابُ ذوي النمو الطبيعي تبعًا لمتغيرِ العمر (١٣-١٥)، (١٦-١٨) سنة؟" وللإجابةِ عن هذا السؤال تم حساب المتوسط والانحرافُ المعياري واختبار "ت" في تقريرِ المصير تبعًا لعمرِ الطالب ذي الاضطرابات النمائية العصبية والطالب ذي النمو الطبيعي، وذلك كما في الجدولِ (١٦) التالي:

جدولُ (١٦) المتوسطُ الحسابيُ والانحرافُ المعياريُ واختبارُ النسبةُ التائيةُ

العينةُ	العمرُ	العددُ	المتوسطُ	الانحرافُ المعياري	ت	مستوى الدلالة
ذوو الاضطراباتُ النمائية العصبية	١٣-١٥	٧٠	٤٦,٥٧	٩,٢٥	٣,٦٢	٠,٠١
	١٦-١٨	٣٥	٥٤,٢٠	١١,٨٣		
ذوو النمو الطبيعي	١٣-١٥	٤٢	٩٠,١٤	٨,٠٦	٣,٨٩	٠,٠١
	١٦-١٨	٣٨	٩٧,٠٠	٧,٦٤		

المصدر: التحليلُ الإحصائي للبياناتِ باستخدامِ SPSS ن = (١٨٥)طالبًا وطالبة.

يتضحُ من الجدولِ (١٦) أن قيمةَ "ت" للفروق بين متوسطي درجات العمر(١٣-١٥) والعمر(١٦-١٨) لدى الطلابِ ذوي الاضطرابات النمائية العصبية دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، وبالتالي توجدُ فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات العمر(١٣-١٥) والعمر(١٦-١٨) لدى الطلابِ ذوي الاضطرابات النمائية العصبية لصالحِ الطلاب ذوي الاضطرابات النمائية العصبية الذين تتراوح أعمارهم بين (١٦-١٨)، وقيمة "ت" للفروقِ بين متوسطي درجات الطلاب ذوي النمو الطبيعي الذين تتراوح أعمارهم بين (١٣-١٥) والطلاب ذوي النمو الطبيعي الذين تتراوح أعمارهم بين (١٦-١٨) دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، وبالتالي توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات العمر(١٣-١٥) والعمر (١٦-١٨) لدى الطلابِ ذوي النمو الطبيعي لصالحِ الطلاب الذين تتراوح أعمارهم بين (١٦-١٨)؛ وعلى هذا فإن نتائجَ السؤال الرابع تُبين "وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تقرير المصير بين الطلاب ذوي الاضطرابات النمائية العصبية والطلاب ذوي النمو الطبيعي تبعًا لمتغيرِ العمر".

٩. مناقشةُ وتفسيرُ نتائج البحث:

كان الهدفُ من هذا البحث التحققُ مما إذا كانت هناك اختلافات بين ثلاث فئات من الطلابِ ذوي الاضطرابات النمائية العصبية (الإعاقةُ الفكرية، اضطرابُ عُسر القراءة، واضطرابُ قصور الانتباه وفرط الحركة) والطلاب ذوي النمو الطبيعي في المستوياتِ المقررة ذاتيًا على مقياسِ تقرير المصير (الاستقلاليةُ وتنظيمُ الذات وتحقيقُ الذات والتمكينُ النفسي).

مناقشةُ النتائجُ المتعلقةُ بالسؤالِ الأول: أشارت نتائجُ السؤال الأول إلى انخفاضِ مستوى تقرير المصير لدى الطلابِ ذوي الاضطرابات النمائية العصبية (الإعاقةُ الفكرية، اضطرابُ عُسر القراءة، اضطرابُ قصورُ الانتباهُ وفرط الحركة) مقارنةً بأقرانهم من الطلابِ ذوي النمو الطبيعي، وقد جاءت هذه النتيجةُ منطقية حيثُ إن نوعَ ودرجة الاضطراب قد

يؤثّر بشكلٍ كبير على فرصِ الطلاب ذوي الاضطرابات النمائية العصبية في تقريرِ المصير خاصةً في مجالِ المدرسة، وأن مهاراتَ تقرير المصير لا يتمُ تدريسها لهؤلاءِ الطلاب على قدمِ المساواة، كما أن تصورَ الوالدين والمعلمين بأن الطلابَ ذوي الاضطرابات النمائية العصبية (ذوي الإعاقةُ الفكرية، واضطراب عُسر القراءة، واضطرابُ قصورُ الانتباه وفرط الحركة) بحاجةٍ إلى رعايةٍ وحماية طويلة الأجل نتيجة التأثيرات المترتبة على إعاقتهم أحد التفسيرات المحتملة. ويمكنُ تفسيرُ ذلك أيضًا بأن الطلابَ ذوي الاضطرابات النمائية العصبية لا يتم منحهم نفس الفرص التي تُمنح للطلابِ ذوي النمو الطبيعي (غير المشخصين بأي إعاقة) ليكونوا جزءًا من اتخاذِ القرارات المتعلقةُ بالرعايةِ وتحديدُ الأهداف. وعلى الرغمِ من أنه تم تحقيق خطوات كبيرة في القوانينِ التي تحكم المساواة للأشخاصِ ذوي الإعاقة، فإن متوسط الدرجات يشيرُ إلى أن الطلابَ ذوي الاضطرابات النمائية العصبية قد حصلوا على الكثيرِ من الدعمِ وليس الفرص الكافية ليصبحوا قادرين على تقريرِ المصير في هذه المجالات (الاستقلاليةُ وتنظيمُ الذات وتحقيقُ الذات والتمكينُ النفسي) أو اتخاذِ قرارات أو للمشاركةِ في صنعِ القرار.

وتتفقُ هذه النتائجُ مع نتائجِ دراسة (٢٠١٩) Garrels ودراسة (٢٠١٨) Alruwaili التي وجدت انخفاضًا كبيرًا في درجاتِ تقرير المصير لدى الطلابِ ذوي الإعاقة الفكرية مُقارنةً بالطلابِ ذوي النمو الطبيعي. ودراسة (٢٠١٨)Mumbardó-Adam et al. التي أظهرت انخفاض درجات الطلاب ذوي الإعاقة، ودراسة (٢٠٠٩) Ortiz التي أشارت إلى انخفاض درجات الطلاب ذوي صعوبات التعلم في تقريرِ المصير مقارنةً بأقرانهم ذوي النمو الطبيعي.

بينما تختلفُ هذه النتيجة مع نتائجِ دراسة (٢٠١٤) Bryant التي أشارت إلى أن مستويات تقرير المصير لم تختلف إحصائياً بين الطلاب ذوي الإعاقات الخفية (صعوبات التعلم، واضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة) وأقرانهم بدون الإعاقة.

مناقشةُ نتائجُ السؤال الثاني: أشارت نتائجُ السؤال الثاني إلى وجودِ فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تقرير المصير بين الطلاب ذوي الاضطرابات النمائية العصبية (الإعاقةُ الفكرية، اضطرابُ عُسر القراءة، اضطرابُ قصورُ الانتباهُ وفرط الحركة)، والطلاب ذوي النمو الطبيعي لصالحِ الطلاب ذوي النمو الطبيعي. ويمكنُ تفسيرُ هذه النتيجة بوجودِ الاضطراب وتأثير الإعاقة والقدرة المعرفية المحدودة لدى ذوي الإعاقة الفكرية، ووجود قدر كبير من التباينِ الذي يجب مراعاته بين الطلاب ذوي الاضطرابات النمائية العصبية والطلاب ذوي النمو الطبيعي لفهمِ العوامل الشخصية (مثل الحاجة إلى المهاراتِ والدعم الاجتماعي)، والبيئية (مثل فرص تقرير المصير والاندماج والوصول إلى المناهجِ العامة) التي تتفاعلُ مع الإعاقةِ والاضطراب للتأثيرِ على مستوياتِ تقرير المصير (الاستقلاليةُ، وتنظيمُ الذات، وتحقيقُ الذات، والتمكينُ النفسي) لدى الطلابِ. كما يمكنُ تفسيرُ هذه النتيجة في ضوءِ ما أشارت إليه نتائج دراسة (٢٠١٣) Rogers &Tannock أن الأطفالَ ذوي اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة ينظرون إلى الفصولِ الدراسية على أنها أقل دعمًا لاستقلاليتهم من الأطفالِ ذوي النمو الطبيعي.

وتتفقُ هذه النتيجةُ مع نتائجِ دراسة (٢٠١٩) Garrels التي وجدت انخفاضًا في درجاتِ تقرير المصير لدى الطلابِ ذوي الإعاقة الفكرية مقارنةً بالطلابِ ذوي النمو الطبيعي.

بينما تختلفُ هذه النتيجةُ مع نتائج دراسة (٢٠١٤) Bryant، ودراسة (٢٠٠٩) Black ودراسة (٢٠٠٧) Kotzer & Margalit التي كشفت عن عدم وجود اختلاف دال في المتوسطاتِ على أي درجة في مجالات تقرير المصير، بما في ذلك الدرجة الكلية بين الطلاب ذوي الإعاقات الخفية (صعوباتُ التعلم، واضطرابُ قصورُ الانتباهُ وفرط الحركة) وأقرانهم ذوي النمو الطبيعي، وعدم وجود فرق دال بين تصورات معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة حول تقرير المصير لدى الطلابِ ذوي الإعاقة.

كما أظهرت نتائجُ السؤال الثاني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية والطلاب ذوي اضطراب عُسر القراءة في تقريرِ المصير لصالحِ الطلاب ذوي اضطراب عُسر القراءة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية والطلاب ذوي اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة لصالحِ الطلاب ذوي قصور الانتباه وفرط الحركة، وأن توزيعَ الدرجات ضمن فئات الاضطراب المختلفة يختلفُ اختلافًا كبيرًا، كما تشيرُ الاختلافات في الدرجاتِ إلى أن الإعاقةَ وحدها غير قادرة على تفسيرِ جميع الاختلافات في نتائجِ تقرير المصير (الاستقلاليةُ، وتنظيمُ الذات، وتحقيقُ الذات والتمكينُ النفسي)، وأنه يجبُ مُراعاة العوامل الشخصية والبيئية الأخرى. وتتوافقُ هذه النتيجة مع نتائجِ الدراسات السابقة التي وثّقت اختلاف المستوى المتوسط في تقريرِ المصير العام لدى الطلابِ ذوي الاضطرابات النمائية العصبية (Shogren et al., ٢٠٠٧; Wehmeyer & Garner, ٢٠٠٣; Williams-Diehm et a١., ٢٠٠٨). ويمكنُ تفسيرُ ذلك وفق نتائج الدراسات السابقة التي أشارت إلى أن الطلابَ ذوي الإعاقة الفكرية غالبًا ما يكونوا أقل تمكينًا من أقرانهم من ذوي الإعاقات النمائية الأخرى (Shogren et al., ٢٠١٠)، ربما بسببِ التوقعات المنخفضة نحوهم لقدرتهم على السيطرةِ على بيئتهم. كما ذكر Wehmeyer (١٩٩٦) أن الطلابَ ذوي الإعاقة الفكرية حصلوا على درجاتٍ أقل بكثيرٍ من الطلابِ ذوي صعوبات التعلم على جميعِ درجات مقياس تقرير المصير بشكلٍ عام.

كما أشارت نتائجُ السؤال الثاني إلى عدمِ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين كلٍ من الطلاب ذوي اضطراب عُسر القراءة والطلاب ذوي اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة في مستوى تقرير المصير، وقد فسّر الباحثان هذه النتيجةُ بتشابه الخدمات التربوية المقدمة للطلاب ذوي الاضطرابات الخفية (اضطراب عُسر القراءة، اضطرابُ قصورُ الانتباهُ وفرط الحركة) في المدارسِ. وقد تُفسر هذه النتيجة بأن هؤلاء الطلاب ذوي الاضطرابات النمائية العصبية لم يُمنحوا الفرصة للمشاركةِ في سلوكٍ يقررونه بأنفسهم (تحديدُ/ تحقيق

الهدف، تنظيمُ الذات، حلُ المشكلات) عبر العديد من أنشطتهم اليومية، وأن لديهم العديد من الاختياراتِ التي قام بها "شـــخصُ آخر" قد يكون الوالدين أو المعلمين. وقد يكونُ بسبب أنهم ينتمون إلى منطقةٍ جغرافية واحدة ونظام مدرسي متشابه؛ مما قد جعل مستوى تقديم المناهج والخدمات التعليمية بطريقةٍ متشابهة انعكست بطريقةٍ أو بأخرى على مهاراتِ تقرير المصـير لدى هاتين الفئتين من الطلابِ. كما يمكنُ تفسـيرُ ذلك في ضـوءِ ما ذكرته Grella (٢٠١٤) أن دعم والدي الطلاب ذوي صعوبات التعلم أو غيرهم من أفرادِ الأسرة المقربين أمرُ حيوي لفهمهم وقدرتهم على مناصرةِ الذات، الأمرُ الذي يُلقي ضوءًا قويًا على تأثيرِ الدعم الأُسري في تطويرِ مهارات تقرير المصير لدى الطلابِ.

وكشفت نتائجُ السؤالُ الثالث وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى تقريرِ المصير بين الطلاب ذوي الاضـطرابات النمائية العصـبية (الإعاقةُ الفكرية، اضـطرابُ عُسـر القراءة، اضطرابُ قصورُ الانتباه وفرط الحركة) والطلاب ذوي النمو الطبيعي تُعزى لمتغيرِ النوع لصالحِ الطلاب الذكور. وهناك عدةُ تفسـيراتٍ محتملة لهذه النتيجةُ، أولاً: من المحتملِ أن الطلابَ الذكور ذوي الاضطرابات النمائية العصبية والطلاب الذكور ذوي النمو الطبيعي المشاركين في هذا البحث قد بالغوا في تقديرهم لمهاراتهم وسلوكياتهم ومواقفهم فيما يتعلقُ بتقريرِ المصير، وإذا كان الطلابُ الذكور ذوو الاضـطرابات النمائية العصـبية والطلابُ الذكور ذوو النمو الطبيعي قد بالغوا بالفعلِ في تقديرِ أنفسـهم، فقد يكون ذلك قد ضـيّق الفجوة المحتملة بين الطلابِ الذكور ذوي الاضـطرابات النمائية العصـبية والطلاب الذكور ذوي النمو الطبيعي فيما يتعلقُ بقدراتهم على تقريرِ المصـير. التفسـيرُ الثاني المحتمل لهذه النتيجة هو أن الطلابَ الذكور ذوي الاضـطرابات النمائية العصـبية والطلاب الذكور ذوي النمو الطبيعي أكثر تشـابهًا فيما يتعلقُ بتقريرِ المصـير. ومن الممكن أن يكونَ لدى الطلابِ الإناث تفسـيراتُ متنوعة لما تعنيه عبارات المقياس المسـتخدم، واعتمدن على تفاهماتهن وتفسـيراتهن لما تعنيه عبارات المقياس، وبالتالي فإن وجهات نظر كلتا المجموعتين (ذوي الاضـطرابات النمائية

العصـبية وذوي النمو الطبيعي) من الإناثِ متشـابهة للغاية وتُشـير إلى أن كلاً من الإناثِ ذوات الاضـطرابات النمائية العصـبية والإناث ذوات النمو الطبيعي قد يتشـاركن احتياجات مماثلة فيما يتعلقُ بتلقي دعم إضـافي لتطويرِ مهارات وسـلوكيات ومواقف تقرير المصـير. ومن الممكن أيضًـا أن يكون عدم اهتمام الوالدين أو معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصـة بمهاراتِ وسلوكيات ومواقف تقرير المصير لدى الإناثِ ذوات الاضطرابات النمائية العصبية والإناث ذوات النمو الطبيعي بسـببِ طبيعة المجتمع الشـرقي الذي يميلُ إلى تعظيمِ الذكور، ويتم دعم هـذا الاحتمـال من خلالِ أن المعلمينَ قـد يكون لـديهم توقعـات أقـل لطلابهم الإناث ذوات الاضـــطرابات النمائية العصـــبية والإناث ذوات النمو الطبيعي ويقللون من قدرتهن على تقريرِ المصير.

لذلك، من المهمِ أن يتم تعليم المهارات الأساسية (القدرةُ على الاختيارِ، والمشاركةُ في اتخاذِ القرارات التي تؤثرُ على أنشطتهم اليومية، وسلوكُ المبادرة، والمسؤوليةُ الشخصية) لنوعيةِ الحياة الإيجابية وإتاحتها بســـهولةٍ لجميعِ الأفراد الذكور والإناث بغض النظرِ عن وجودِ أو عدم وجود إعاقة ابتداء من سـنٍ مبكرة. وقد يكونُ التفسـير الأخيرُ المحتملُ للنتائجِ المتعلقة بالسـؤالِ البحثي الثالث هو أن الطلابَ الذكور بما أنهم في مجتمعٍ شـرقي يُعظِم دور الذكور ربما أُتيحت لهم فرص سـابقة مماثلة لممارسـةِ تقرير المصـير (مثل: أنشـطةُ الحياة اليومية) من قِبل المعلمين، أو قد يكون لديهم آباء يعززون مهارات وسـلوكيات ومواقف تقرير المصـير – التي تم قياسـها باسـتخدامِ مقياس تقرير المصـير–؛ لذلك لا يوجد اختلاف في أبعادِ تقرير المصـــير بين مجموعات الطلاب الذكور ذوي الاضـــطرابات النمائية العصـــبية وذوي النمو الطبيعي.

بينما أشـارت نتائجُ السـؤال الرابع إلى وجودِ فروق دالة إحصـائيًا في مسـتوى تقرير المصير بين الطلاب ذوي الاضطرابات النمائية العصبية (الإعاقةُ الفكرية، اضـطرابُ عُسـر القراءة، اضطرابُ قصور الانتباه وفرط الحركة) والطلاب ذوي النمو الطبيعي تبعًا لمتغيرِ العمر

لصالحِ الطلاب الأكبر سنًا الذين تتراوح أعمارهم بين (١٦-١٨) سنة. ويعتبرُ ذلك أمرًا منطقيًا إذا ما قارنّا سلوكيات الطلاب الصغار الذين تتراوح أعمارهم بين (١٣-١٥) سنة بسلوكياتِ الطلاب الكبار الذين تتراوح أعمارهم بين (١٦-١٨) سنة؛ فغالبًا ما يميلُ الطلاب الصغار إلى إظهارِ بعض السلوكيات مثل الاعتماد على الآخرين، وعدم المشاركة في الأعمالِ المنزلية، وعدم القدرة على الاختيارِ، وغيرها من السلوكياتِ غير الملائمة أكثر من الطلابِ الأكبر سنًا. كما يمكنُ تفسير وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الفئات العمرية على المستوى العام إلى أن الطلابَ الأكبر سناً (الذين تتراوح أعمارهم بين ١٦و١٨سنة) تم منحهم فرصًا لسلوكِ تقرير المصير (مثل: اختيارُ الملابس والطعام، ومكانُ الذهاب في الإجازاتِ الأُسرية، وحلُ المشكلات، وتحديدُ الأهداف، واتخاذُ القرار، وصنعُ القرار) أكثر من الطلابِ الأصغر سنًا (الذين تتراوحُ أعمارهم بين ١٣ و١٥سنة). وبشكلٍ عام، فإن الطلابَ ذوي النمو الطبيعي (الذين تتراوح أعمارهم بين ١٦ و١٨سنة) والذين ليس لديهم أي إعاقة هم أكثر استقلالية بكثيرٍ، ويتحملون مسؤولية أكبر عن أفعالهم، ويتمُ منحهم فُرصًا أكبر لممارسةِ السلوكيات أو المهارات التي يقررونها ذاتيًا أكثر من الطلابِ الذين تتراوح أعمارهم بين (١٣ -١٥) سنة. وكما ذكرنا سابقًا يميلُ الوالدان إلى حمايةِ أبنائهم ذوي الإعاقة بشكلٍ مُفرط، ولا يُمنح هؤلاء الأبناء عادةً نفس الفرص-حتى في أكثرِ الخيارات بدائية- التي يتمتعُ بها أشقاؤهم ذوو النمو الطبيعي.

١٠. التوصياتُ

في ضوءِ ما توصل إليه الباحثان من نتائجِ يوصيان بما يلي:

١٠. ١. تعليمُ الطلاب ذوي الاضــطرابات النمائية العصــبية مهاراتِ تقرير المصــير كأحدِ المجالات التعليمية التي قد تُعالجُ القصور الواضح في الاستقلاليةِ.

١٠. ٢. تطويرُ برامج تـدريبيـة لتنميـةِ مهـارات تقرير المصـــير لـدى الطلابِ ذوي الاضطرابات النمائية العصبية، والتركيزُ على تقديمها في سنٍ مبكر.

١٠. ٣. أن يتيحَ المعلمون فرصًا تعليمية هادفة لتعزيزِ تقرير المصير للطلابِ، وخاصة للطلاب ذوي الاضطرابات النمائية العصبية للتعلمِ والمشاركةِ في بيئاتِ الوصولِ الشامل.

١٠. ٤. اكســابُ الطلاب ذوي الاضــطرابات النمائية العصــبية وأقرانهم ذوي النمو الطبيعي، مهارات ومواقف وقدرات كافية لتقريرِ المصـــير خلال المرحلة الإعدادية والثانوية؛ ليكونوا فاعلين وعاملين في المجتمعِ، ولتلبيةِ متطلبات سوق العمل.

١٠. ٥. دمجُ مكونات تقرير المصير في البرامجِ التعليمية للمساعدةِ في تعزيزِ المستقبل الإيجابي للطلابِ ذوي الاضطرابات النمائية العصبية وأقرانهم ذوي النمو الطبيعي.

١١. بحوثٌ مقترحةٌ

١١. ١. دراسةُ دور المعلم/ـة في تعزيزِ تقرير المصير لدى الطلابِ ذوي الاضطرابات النمائية العصبية وأقرانهم ذوي النمو الطبيعي في مدارسِ الدمج.

١١. ٢. فعاليةُ استراتيجيات تقرير المصير القائمة على الأدلةِ (مثل: الوعيُ الذاتي، ومناصرةُ الذات، وتنظيمُ الذات) في تحسينِ خدمات الانتقال لدى الطلابِ ذوي الاضطرابات النمائية العصبية.

١١. ٣. دراسةُ العلاقةُ بين تقرير المصير ونوعية الحياة لدى المراهقين ذوي الاضطرابات النمائية العصبية وأقرانهم ذوي النمو الطبيعي.

١١. ٤. دراسةُ المتنبئات أو المتغيرات الوسيطة التي تُساهم في اختلافِ مستويات تقرير المصير لدى الطلاب ذوي الاضطرابات النمائية العصبية وأقرانهم ذوي النمو الطبيعي؛ بحيث يمكن تطوير استراتيجيات وبرامج فعّالة لدعمِ الجهود المبذولة لتعزيزِ تقرير المصير.

١١. ٥. دراسةُ دور مهارات حل المشكلات وتحديد الأهداف واتخاذ القرار وصنع القرار في المساهمةِ في الاستقلالِ الذاتي وتقرير المصير لدى الطلابِ ذوي الاضطرابات النمائية العصبية وأقرانهم ذوي النمو الطبيعي.

نسبةُ مشاركة الباحثين

شاركَ الباحثان بنصيبٍ متساوٍ في إعدادِ وتصميمِ وتنفيذِ هذا البحث بالكاملِ، من حيث البحث في الأدبياتِ وإعداد الإطار النظري، وتقديم ملخص للدراساتِ السابقة، وإعداد أداة البحث، وجمع وتفسير البيانات، وكتابةُ البحث بشكلهِ النهائي.

المراجعُ

• المراجعُ العربيةُ:

البحيري، عبدالرقيب أحمد. (٢٠١٨). اختبارُ اضطراب نقص الانتباه مفرط النشاط ADHDT (ط ٢). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

الزياتُ، فتحي مصطفى. (٢٠١٥). بطاريةُ مقياس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية LDDRS. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

وزارة التربية والتعليم بجمهورية مصر العربية. (٢٠١٥). قانون رقم (٤٢) بتاريخ ٢٠١٥/٠٢/٠١م بشأن قبول التلاميذ ذوي الإعاقة البسيطة بمدارس التعليم العام. وزارة التربية والتعليم بجمهورية مصر العربية.

• المراجعُ الأجنبيةُ:

Al-Buhairi, Abdul-Raqeeb Ahmed. (٢٠١٨). Attention Deficit Hyperactivity Disorder Test ADHDT (٢nd ed.). Cairo: The Anglo Egyptian Bookshop .

Alruwaili, H. R. (٢٠١٨). A comparative study of parents'and educators' perceptions regarding self-determination levels of students with intellectual disability.]Unpublished Doctoral dissertation, Saint Louis University.]

Al-Zayat, Fathy Mustafa. (٢٠١٥). Battery for Diagnostic Grade Scale for Developmental and Academic Learning Disabilities LDDRS. Cairo: The Anglo Egyptian Bookshop.

American Psychiatric Association APA. (٢٠١٣). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (٥th ed.). Arlington: American Psychiatric Publishing.

Bender, W. N. (٢٠٠٤). Learning disabilities: Characteristics, identification, and teaching strategies (٥th ed.). Boston: Pearson Education .

Black, J. L. (٢٠٠٩). Teacher and student perceptions of self-determination[.Unpublished Doctoral dissertation, College of Education, University of Nevada, Las Vegas.]

Bomar, R. A. (٢٠١٧). The Role of Online Academic Coaching on Levels of Self-Determination of College Students With Learning Disabilities.]Unpublished Doctoral dissertation, Texas Woman's University.]

Bryant II, J. D. (٢٠١٤). The Investigation of Self-Determination in Students Participating in Higher Education with an Invisible Disability.]Unpublished Doctoral dissertation, Lindenwood University.]

Carter, E., Lane, K., Pierson, M. &Glaeser, B. (٢٠٠٦). Self-determination skills and opportunities of transition-age youth with emotional disturbance and learning disabilities. Council for Exceptional Children, ٧٢(٣), ٣٣٣-٣٤٦.

Collins, G., & Wolter, J. A. (٢٠١٨). Facilitating postsecondary transition and promoting academic success through language/literacy-based self-determination strategies. Language, Speech, and Hearing Services in Schools, ٤٩(٢), ١٧٦-١٨٨.

Dukes III, L. L., & Shaw, S. F. (٢٠٠٨). Using the AHEAD Program Standards and Performance Indicators to Promote Self-Determination in the Daily Practice of Office of Disability Services. Journal of Postsecondary Education and Disability, ٢١(٢), ١٠٥-١٠٨ .

Field, S., Martin, J., Miller, R., Ward, M., & Wehmeyer, M. (١٩٩٨). Self-determination for persons with disabilities: A position statement of me division on career development and transition. Career Development for Exceptional Individuals, ٢١(٢), ١١٣-١٢٨.

Field, S., Sarver, M., & Shaw, S. (٢٠٠٣). Self-determination: A key to success in postsecondary education for students with learning disabilities. Remedial and Special Education, ٢٤(٦), ٣٣٩–٣٤٩ .

Garrels, V. (٢٠١٩). Promoting self-determination for adolescents with mild intellectual disability. Validation of a self-determination measure and evaluation of an educational intervention[.Unpublished Doctoral dissertation, Faculty of Educational Sciences, University of Oslo.]

Gregg, N. (٢٠٠٧). Underserved and unprepared: Postsecondary students with learning disabilities. Learning Disabilities Research & Practice, ٢٢(٤), ٢١٩-٢٢٨ .

Grella, K. D. (٢٠١٤). " You Missed the Exam!" A Discourse with College Students with Learning Disabilities on their Experiences with Self-Determination, Self-Advocacy, and Stigma in Secondary and Postsecondary Education[.Unpublished Doctoral Dissertation, Graduate School, Syracuse University.]

Humphrey, M. J. (٢٠١٠). The relationship of self-determination skills, use of accommodations, and use of services to academic success in undergraduate juniors and seniors with learning disabilities.]Unpublished Doctoral dissertation ,University of Maryland, College Park.]

Individuals with Disabilities Education Improvement Act (IDEA). (٢٠٠٤). IDEA, Assistance to States for the Education of Children with Disabilities; Proposed Rule, ٧٠ Fed Reg. ٢٠٠٤, sec. ٦٠٢ (٣٠)

Kotzer, E. & Margalit, M. (٢٠٠٧). Perception of competence: Risk and protective predictors following an e-self-advocacy intervention for adolescents with learning disabilities. European Journal of Special Needs Education, ٢٢,٤٤٣-٤٥٧ .

Lee, S.H., Wehmeyer, M.L., Palmer, S.B., Soukup, J.H., & Little, T.D. (٢٠٠٨). Self-determination and access to the general education curriculum. The Journal of Special Education, ٤٢(٢), ٩١-١٠٧.

Li, J. Y. (٢٠١٠). Integrating self-determination instruction for youth with reading/learning disabilities .Journal of Reading and Literacy, ٢, ٨٤-٩٢.

Mithaug, D.E. (٢٠٠٣). Explaining what we don't know about self-determination. In: Wehmeyer, M.L., B.H. Abery, Mithaug, D.E. & R.J. Stancliffe. Theory in self-determination. Foundations for educational practice. Springfield, IL: Charles C Thomas Publisher, Ltd .

Mumbardó-Adam, C., Guàrdia-Olmos, J., Giné, C., Shogren, K. A., & Vicente Sánchez, E. (٢٠١٨). Psychometric properties of the Spanish version of the Self-Determination Inventory Student Self-Report: A structural equation modeling approach. American journal on intellectual and developmental disabilities, ١٢٣(٦), ٥٤٥-٥٥٧.

Ortiz, L. D. (٢٠٠٩). A study of self-determination and social skills in adolescents with and without learning disabilities[.Unpublished Master Thesis, Calgary, Alberta.]

Pierson, M. R., Carter, E. W., Lane, K. L., & Glaeser, B. C. (٢٠٠٨). Factors influencing the self-determination of transition-age youth with highincidence disabilities. Career Development for Exceptional Individuals, ٣١(٢), ١١٥-١٢٥.

Ramus, F., Rosen, S., Dakin, S. C., Day, B. L., Castellote, J. M., White, S., & Frith, U. (٢٠٠٣). Theories of developmental dyslexia: insights from a multiple case study of dyslexic adults. Brain, ١٢٦(٤), ٨٤١-٨٦٥.

Reeve, J. (٢٠٠٢). Self-determination theory applied to educational settings. I: Deci, E.L. & R.M. Ryan (Eds.). Handbook of Self-Determination Theory. Rochester, NY: The University of Rochester Press .

Robert, J., Debeurme, G., & Joly, J. (٢٠١٦). Le développement d'habiletés d'autodétermination: une piste prometteuse pour un meilleur soutien des étudiants ayant un trouble d'apprentissage ou un trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité au postsecondaire? Éducation et francophonie, ٤٤(١), ٢٤-٤٥.

Rogers, M., & Tannock, R. (٢٠١٣). Are classrooms meeting the basic psychological needs of children with ADHD symptoms? A self-determination theory perspective. Journal of attention disorders, ٢٠١X, Vol XX(X) ١ –٧ .DOI: ١٠,١١٧٧/١٠٨٧٠٥٤٧١٣٥٠٨٩٢٦

Ryan, R., & Deci, E. (٢٠٠٠). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. American Psychologist, ٥٥(١), ٦٨–٧٨ .

Salt, E., & Jahoda, A. (٢٠٢٠). Comparing everyday autonomy and adult identity in young people with and without intellectual disabilities. Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities .https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/١٠,١١١١/jar.١٢٧٥١

Shogren, K. A., Bovaird, J. A., Palmer, S. B., & Wehmeyer, M. L. (٢٠١٠). Examining the development of locus of control orientations in students with intellectual disability, learning disabilities, and no disabilities: A latent growth curve analysis. Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, ٣٥, ٨٠-٩٢.

Shogren, K. A., Lopez, S. J., Wehmeyer, M. L., Little, T. D., & Pressgrove, C. L. (٢٠٠٦). The role of positive psychology constructs in predicting life satisfaction in adolescents with and without cognitive disabilities: An exploratory study. The Journal of Positive Psychology, ١(١), ٣٧–٥٢ .

Shogren, K. A., Wehmeyer, M. L., Palmer, S. B., Soukup, J. H., Little, T. D., Garner, N., & Lawrence, M. (٢٠٠٧). Examining individual and ecological predictors of the self-determination of students with disabilities. Exceptional Children, ٧٣(٤), ٤٨٨-٥١٠.

Shogren, K.A., Wehmeyer, M.L., Little, T.D., Forber-Pratt, A.J., Palmer, S.B. & Seo, H. (٢٠١٧). Preliminary validity and reliability of scores on the Self-Determination Inventory: Student Report Version. Career Development and Transition for Exceptional Individuals, ٤٠(٢), ٩٢-١٠٣.

Shogren, K.A., Wehmeyer, M.L., Palmer, S.B. & Paek, Y. (٢٠١٣). Exploring personal and school environment characteristics that predict self-determination. Exceptionality, ٢١(٣), ١٤٧–١٥٧ .

Tabun, K. (٢٠١٩). ADHD College Students' Self-Perceptions of the Factors of Self-Determination Theory on Their College Performance.]Unpublished Doctoral dissertation, Widener University.]

The Ministry of Education in the Arab Republic of Egypt. (٢٠١٥). Law No. (٤٢) dated ٠٢/٠١/٢٠١٥ regarding the admission of pupils with minor disabilities into public education schools. The Ministry of Education in the Arab Republic of Egypt.

Trainor, A. A. (٢٠٠٥). Self-determination perceptions and behaviors of diverse students with LD during the transition planning process. Journal of Learning Disabilities, ٣٨(٣), ٢٣٣–٢٤٩ .

Walker, H. M., Calkins, C., Wehmeyer, M. L., Walker, L., Bacon, A., Palmer, S. B., ... & Abery, B. H. (٢٠١١). A social-ecological approach to promote self-determination. Exceptionality, ١٩(١), ٦-١٨.

Wehmeyer, M. (٢٠٠٤). Beyond self-determination: Causal agency theory. Journal of Developmental and Physical Disabilities, ١٦(٤), ٣٣٧–٣٥٩ .

Wehmeyer, M. L. (١٩٩٦). A self-report measure of self-determination for adolescents with cognitive disabilities. Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities, ٣١, ٢٨٢ – ٢٩٣.

Wehmeyer, M. L. (٢٠٠٥). Self-determination and individuals with severe disabilities: Reexamining meanings and misinterpretations. Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, ٣٠(٣), ١١٣–١٢٠ .

Wehmeyer, M. L. (٢٠٠٦). Issues in self-determination and transition planning. DDD Express, ١٧(٣), ١, ٨ .

Wehmeyer, M.L. (٢٠١٥). Framing the future: Self-determination. Remedial and Special Education, ٣٦(١), ٢٠-٢٣ .

Wehmeyer, M. L., & Garner, N. W. (٢٠٠٣). The impact of personal characteristics of people with intellectual and developmental disability on self-determination and autonomous functioning. Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, ١٦(٤), ٢٥٥-٢٦٥ .

Wehmeyer, M. L., & Kelchner, K. (١٩٩٥). The Arc's self-determination scale. Silver Springs, MD: The Arc of the United States .

Wehmeyer, M. L., Kelchner, K., & Richards, S. (١٩٩٦). Essential characteristics of selfdetermined behavior of individuals with mental retardation. American Journal on Mental Retardation, ١٠٠(٦), ٦٣٢-٦٤٢ .

Wehmeyer, M. L., Abery, B., Mithaug, D., & Stancliffe, R. (٢٠٠٣). Theory in self determination: Foundations for educational practice. Springfield, IL: Charles Thomas Publisher.

Wehmeyer, M., Agran, M., Hughes, C., Martin, J., Mithaug, D., & Palmer, S. (٢٠٠٧). Promoting self-determination in students with developmental disabilities. New York: The Guilford Press.

Williams-Diehm, K., Wehmeyer, M. L., Palmer, S. B., Soukup, J., & Garner, N. (٢٠٠٨). Self-determination and student involvement in transition planning: A multivariate analysis. Journal on Developmental Disabilities, ١٤, ٢٧-٣٩.

Wong, P. K. S., & Wong, D. F. K. (٢٠٠٨). Enhancing staff attitudes, knowledge and skills in supporting the self-determination of adults with intellectual disability in residential settings in Hong Kong: A pretest-posttest comparison group design. Journal of Intellectual Disability Research, ٥٢(٣), ٢٣٠–٢٤٣ .

World Health Organization. (٢٠١٨). International classification of diseases, ١١th revision (ICD-١١). ICD-١١ is here. Geneva: World Health Organization

تم بحمد الله

الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

Abstract (٧)

The aim of the study was to compare the Self-determination Level in three groups of Students with neurodevelopmental disorders (intellectual disability, Dyslexia disorder, attention deficit/hyperactivity disorder) on the one hand, and between them and their typically developing peers on the other hand. The researchers applied the self-determination scale (by researchers) on a sample consisted of (١٨٥) male and female students with neurodevelopmental disorders and their peers with typically developing ages (١٣-١٨) years from four government schools in Alexandria Governorate (Egypt). The results indicated that there were a statistically significant decrease in the Self-determination level among students with neurodevelopmental disorders (intellectual disability, Dyslexia disorder, attention deficit/ hyperactivity disorder) compared to students with typically developing, and statistically significant differences in the Self-determination level among students with neurodevelopmental disorders and their typically developing peers in favor of students with typically developing. The results of the paper also indicated that there were statistically significant differences in the Self-determination level between students with neurodevelopmental disorders and students with typically developing according to the gender variable in favor of male students. Finally, the results indicated that there were statistically significant differences in the Self-determination level between students with neurodevelopmental disorders and students with typically developing according to the age variable in favor of students aged (١٦-١٨). Recommendations, Suggestions for future research and implications were also discussed.

Key words: Self-determination, Neurodevelopmental Disorders (intellectual disability, Dyslexia disorder, attention deficit/hyperactivity disorder), typically developing.

Self-determination in Students with Neurodevelopmental Disorders and their typically developing peers: Comparative Study

Researcher Preparation

Dr. Reda Ebrahim Mohamed Elashram

Assistant Professor of Special Education
Faculty of Education
Imam Muhammad bin Saud Islamic University

Dr. Hanaa Ibrahim Ahmed Shahawi

Assistant Professor of Special Education
Faculty of Education
Qassim University

الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

Journal of Islamic University

for Educational and Social Sciences

Refereed Periodic Scientific Journal