مجلة علوم
ذوى الاحتياجات الخاصة

الإسهام النسبي لكل من توجُّهات الهدف والتفكير التأملي في التنبؤ باتخاذ القرار لدى طلاب الجامعة ذوي الإعاقة البصرية

The relative contribution of goal orientations and reflective thinking in predicting decision making among University Students with Visual Impairment

د/ محمود ربيع إسماعيل الشهاوي
مدرس بقسم الإعاقة البصرية
بكلية علوم ذوي الاحتياجات الخاصة – جامعة بنى سويف

المستلخص :

هدف البحث الحالي إلى الكشف عن الإسهام النسبي لكل من توجُّهات الهدف والتفكير التأملي في التنبؤ باتخاذ القرار لدى طلاب الجامعة ذوي الإعاقة البصرية، ومعرفة التأثيرات المباشرة وغير المباشرة من خلال نموذج مقترح يفسر العلاقات بين توجُّهات الهدف والتفكير التأملي على اتخاذ القرار، وتكونت العينة من(١٢٢) طالبًا وطالبةً من ذوي الإعاقة البصرية من الملتحقين بكليات الآداب،والإعلام،والألسن،وعلوم ذوي الاحتياجات الخاصة،بجامعات بني سويف،وسوهاج،والقاهرة،وعين شمس، وتراوحت أعمارهم بين(١٩– ٢٣) عامًا، بمتوسط عمري(٢١.٣٧) وانحراف معياري(٢.٠١)، وتمثلت الأدوات في ثلاثة مقاييس هي توجهات الهدف، والتفكير التأملي، واتخاذ القرار، من إعداد/ الباحث، واعتمد البحث على المنهج الوصفي الارتباطي، وباستخدام معامل الارتباط، واختبار ت T-test، وتحليل الانحدار الخطي البسيط، وأسلوب تحليل المسار توصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا بين توجُّهات الهدف واتخاذ القرار عند مستوى دلالة (٠.٠١)، ووجود علاقة ارتباطية موجبة وذات دلالة إحصائية بين التفكير التأملي واتخاذ القرار عند مستوى دلالة (٠.٠١)، ولا توجد فروق دالة إحصائيًا وفقًا لمتغير الجنس الذكور والإناث في توجهات الهدف والتفكير التأملي، وأسهمت درجات توجُّهات الهدف والتفكير التأملي في التنبؤ بالدرجة الكلية لاتخاذ القرار لدى طلاب الجامعة ذوي الإعاقة البصرية، ووجود مطابقة جيدة بين النموذج المقترح لتفسير العلاقات بين متغيرات البحث.

الكلمات المفتاحية: توجُّهات الهدف، التفكير التأملي ، اتخاذ القرار، المعاقون بصريًا.

Abstract:

The aim of the current research is to reveal the relative contribution of each of the goal orientations and reflective thinking in predicting decision-making among university students with visual impairments. and to know the direct and indirect effects through a proposed model that explains the relationships between goal orientations and reflective thinking on decision-making. The sample consisted of (122) male and female students with visual impairment who were enrolled in the Faculties of Arts, Media, Al-Alsun, and Sciences of People with Special Needs. in universities of Beni Suef, Sohag, Cairo and Ain Shams, and their ages ranged between (19-23) years, with an average age of (21.37) and a standard deviation of (2.01). The tools were represented in three measures: goal orientations, reflective thinking, and decision-making, prepared by the researcher. The research relied on the descriptive correlative method., using correlation coefficient, T-test, and simple linear regression analysis, and path analysis method. The results concluded that there is a positive and statistically significant correlation between the goal orientations and decision-making at the level of significance (0.01), and the existence of a positive and statistically significant correlation between reflective thinking and decision-making at the level of significance (0.01), and There are no statistically significant differences according to the male and female gender variable in goal orientations and reflective thinking. the scores for goal-orientation and reflective thinking contributed to predicting the decision-making score of university students with visual impairment, and there is a good match between the proposed model to explain the relationships between the research variables.

Keywords: goal orientations -Reflective thinking - decision making - The visually impaired.

مقدمة:

يتعرض الطلاب ذوو الإعاقة البصرية إلى العديد من الضغوط والمشكلات في جوانب حياتهم النفسية والأكاديمية والاجتماعية نظرًا لطبيعة الإعاقة ومتطلبات الحياة(محمود،٢٠٢٠)، وذكرت بعض الدراسات مثل دراسة عطا الله (٢٠١٧)، ودراسة هيكل(٢٠١٩) أن المعاق بصريًا يفتقر إلى الثقة بالنفس، وتسود شخصيته مشاعر الخوف، ويعاني من صعوبات في ممارسة أنشطة الحياة اليومية، مما يؤدي إلى الشعور بعدم الأمان والارتباك في مواجهة المواقف الجديدة.

ويَمر الإنسان في حياته اليومية بالكثير من المواقف والأحداث الحياتية التي تتطلب منه اتخاذ قرار لمواجهتها، كما أن شعور الطالب بأنه قادرٌ على اتخاذ قراراته من خلال التعبير عن مواقفه وآرائه والتعامل مع الآخرين بإيجابية، يزيد من الثقة بالنفس، والتريث، والاستقلالية ، وعدم الاندفاع.

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

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

كما تعد عملية اتخاذ القرار مطلبًا ضروريًا في حياة الإنسان؛ فهو يواجه الكثير من المواقف الحياتية اليومية التي تتطلب قرارات مختلفة، تحتاج إلى تفكير وتحليل الموقف المُشكِل لاتخاذ قرار مناسب في ضوء الظروف المحيطة به، حيث ذكرت دراسة زيدلر وسادلر وأبلباوم وكالاهان (Zeidler,Sadler,Applebaum&Callahan,2009) أن اتخاذ القرار يحتاج إلى مهارات تفكير عليا تركز بشكل كبير على المعرفة العلمية التي يتم الحصول عليها من تفسير البيانات ومعالجة المعلومات، وذلك لإصدار حكم نهائي نحو أشياء معينة، وهذا يؤثر في الحياة المستقبلية للفرد، كما يتم اتخاذ القرارات في المواقف التي تتطلب ضرورة الاختيار الصحيح من عدة بدائل متاحة.

وفي نفس السياق ذكرت دراسة تيباندجان وشيفر وسوندارام وسيدلمير (Tipandjan, Schäfer, Sundaram&Sedlmeier,2012) أن اتخاذ القرار جزءٌ لا يتجزأ من حياتنا اليومية، فهو عملية منظمة تسير وفقًا لنمط محدد، تبدأ بالتفكير، وكلما كان الإنسان أكثر وعيًا وإدراكًا لجميع أبعاد الموقف أو المشكلة كلما تفوق وكان أكثر قدرةً على اتخاذ القرار السليم.

كما أشارت دراسة جوتيريز (Gutierez,2015) أن اتخاذ القرار الكفء يتطلب العديد من المهارات الأساسية التي تتطلب القدرة على معالجة المعلومات بطريقة متسقة داخليًا لتحديد مدى ملاءمة وجود وجهات نظر متنوعة تمنع الاستجابات الاندفاعية من أجل الوصول إلى اتخاذ قرارات مناسبة تعتمد على الأسلوب العلمي في اتخاذها عن طريق تحديد الأهداف المراد تحقيقها، وتوليد البدائل التي تؤدي إلى تحقيق الأهداف المقترحة،وتقييم ما إذا كانت هذه البدائل تلبي توقعات الفرد، وأخيرًا اختيار أفضل بديل ونتيجة تتسم بالكفاءة.

كما يُعد متغير التفكير التأملي من المتغيرات المهمة في تعزيز الإمكانيات الشخصية للفرد، ويتضمن استراتيجيات حل المشكلات، واتخاذ القرار، وفرض الفروض وتفسير النتائج، والوصول للحل الأمثل للمشكلة، حيث أوضحت دراسة بوتشارت وفورستر وجولد وبيجلو وكورب وسرينتي (Butchart , Forster, Gold, Bigelow, Korb,Oppy&Serrenti,2009) أن أحد

الأهداف الأساسية للتعليم يتمثل في تطوير مهارات التفكير التأملي واتخاذ القرار لدى الطلاب، وذلك لتزويدهم بالقدرة على تقييم كميات متزايدة من المعلومات في حياتهم اليومية، وهذا يقودهم إلى فهم أفضل وتبسيط التعقيد المتزايد لأفكارهم من تلقاء أنفسهم.

وأوضحت دراسة باسول وإيفين جينسل(Basol&EvinGencel,2013) أن التفكير التأملي من الأمور المهمة في عمليتي التعليم والتعلم، حيث يتيح الفرصة للطلاب لاستكشاف الخبرات الجديدة والتعمق فيها، ويؤدي إلى التوصل إلى الأدلة التي تساعد على إعطاء المواقف الجديدة معاني مختلفة .

وهذا ما أكدته دراسة عبد الوهاب (٢٠٠٥) حيث أشارت إلى أن التفكير التأملي يتطلب استخدام الطلاب للمعرفة السابقة في التعامل مع المواقف الجديدة ومواجهة المشكلات وتحليلها وإصدار القرارات المناسبة.

وذكرت دراسة أحمد (٢٠١٨) أهمية احتياج المعاق بصريًا إلى تعزيز مهارات التفكير التأملي، حيث يساعده ذلك على التأمل العقلي للأفكار والتفكير فيها وتدويرها في عقله، وتحديد التناقضات المعرفية واكتشافها، وتمكينه من ممارسة التفكير العلمي المنطقي وحل المشكلات المختلفة.

وأشارت دراسة أبو وردة(٢٠١٩) إلى أن اتخاذ القرار عملية معرفية تتطلب من الفرد مزيدًا من التفكير العميق والقدرة على المفاضلة بين عدة بدائل للوصول إلى أكثرها صحةً حسب اعتقاده وتفكيره.

كما يُعد متغير توجُّهات الهدف من المتغيرات المهمة لفهم دافعية الطلاب تجاه تحصيلهم الأكاديمي، حيث ذكرت دراسة كاديوغلو وأوزونترياكي كونداكي-(Kadioglu&Uzuntiryaki-Kondakci,2014) أن توجهات أهداف الإنجاز من أهم محددات الأداء الأكاديمي للمتعلمين في مختلف المراحل الدراسية.

وأظهرت دراسة فارساميس وأجإلبوتيس(Varsamis&Agaliotis,2011) أن توجهات الهدف تُعد محددًا رئيسيًا لتنفيذ الأفعال المهمة للأفراد ذوي الإعاقة وغير المعاقين، ويؤثر بشكل إيجابي على الإنجاز في جميع المجالات،وأن التوجه غير الصحيح نحو الهدف يُشكل أسبابًا رئيسية للعوائق وأوجه القصور في المشاركة في المهام والإنجازات التي غالبًا ما يقدمها الأفراد ذوو الإعاقة،وخاصة ذوي الإعاقة الجسدية، والإعاقات الذهنية والمتعددة.

وفحصت دراسة أنيولا وأديبي(Eniola&Adebiyi,2007) أهمية تحديد توجُّهات الهدف في حياة الأشخاص المعاقين بصريًا في نيجيريا لتحقيق النتيجة المرجوة في جميع مجالات الحياة بغض النظر عن طبيعة إنجازاتهم المحددة، فهو يمكنهم من تحديد هدف لأنفسهم، وتنظيم أفعالهم، ومساعدتهم في التخطيط لما يريدون القيام به، وهذا يؤدي إلى بناء ثقتهم بأنفسهم وتحسين قدرتهم وكفاءتهم في تحقيق الأهداف التي حددوها.

وذكرت دراسة إبراهيم وتانجلانج(Ibrahim&Tanglang,2015) أن أحد أدوار مؤسسات التعلم عن بعد والمفتوحة في جميع أنحاء العالم، ولا سيما في الجامعة الوطنية المفتوحة في نيجيريا، هو مساعدة المتعلمين على وضع أهداف واقعية، وقابلة للتحقيق بشكل فعال وتطوير مهارات اتخاذ القرار الفعالة التي من شأنها أن تعزز أدائهم الأكاديمي.

وأوضحت دراسة جوفر ونافاس وهولجادو تيلو(Jover,Navas&Holgado-Tello,2018) أنَّ توجُّهات الهدف من المتغيرات التحفيزية المهمة الواجب دراستها لدى الطلاب ذوي الإعاقة البصرية، ويجب على الطلاب الذين يعانون من إعاقة بصرية استخدام حواسهم الأخرى لفهم محيطهم، والتصرف بأقل قدر من التأخير مقارنة بالأشخاص المبصرين.

وانطلاقًا مما سبق سعى البحث الحالي إلى الكشف عن الإسهام النسبي لكل من توجُّهات الهدف والتفكير التأملي في التنبؤ باتخاذ القرار لدى طلاب الجامعة ذوي الإعاقة البصرية.

مشكلة البحث:

جاءت مشكلة البحث من خلال ما لاحظه الباحث أثناء تدريسه لبعض الطلاب من ذوي الإعاقة البصرية ترددهم عند اتخاذ القرارات المهمة لهم، نظرًا لافتقارهم إلى المعلومات الضرورية اللازمة لاتخاذ القرارت المهنية والأكاديمية المستقبلية، ويفتقرون إلى التفكير المنطقي السليم، حيث أشارت دراسة بركات(٢٠٠٥) إلى الاهتمام بدراسة التفكير التأملي وتدريب الطلاب على استراتيجيات هذا النمط من التفكير، وأوصت دراسة المحارمة والجوالدة Al-Maharmeh&Al-jawaldeh,2018) بإجراء مزيد من الدراسات على المكفوفين لتحديد طبيعة التفكير التأملي لديهم، ومدى تأثير البيئة التعليمية على التفكير لذوي الإعاقة البصرية، وأوضحت دراسة قرني (٢٠٠٩) أهمية التفاعل بين خرائط التفكير وبعض أساليب التعلم في تنمية كل من التحصيل والتفكير التأملي واتخاذ القرار لدى الطلاب، وذكرت دراسة فان (Phan,2009) أن استراتيجيات المعالجة العميقة وممارسة التفكير التأملي وتحقيق توجُّهات الأهداف من العوامل المسهمة في التنبؤ بالنجاح الأكاديمي للطلاب.

ويَمر الطالب الجامعي من ذوي الإعاقة البصرية بكثير من المواقف والأحداث الحياتية التي تتطلب منه اتخاذ القرارات المناسبة، فاتخاذ القرار عملية مستمرة مع الإنسان يمارسها في كل لحظة من لحظات حياته، والتفكير التأملي عملية ذهنية يستخدمها الإنسان عند تعرضه لمواقف يستخدم خلالها خبراته ومعارفه السابقة ليصل إلى نتائج تمكنه من التعامل مع الموقف بصورة صحيحة، وهو أمر ضروري للطالب الجامعي من ذوي الإعاقة البصرية، حيث تشكل البيئة الجامعية مناخًا خصبًا لتطوير شخصية الطلاب، والارتقاء بمستوى تفكيرهم، مما ينعكس على قدرتهم على اتخاذ القرارات السليمة، وإحساس الإنسان بكرامته وقيمته، مع أهمية تحديد الأهداف الواقعية التي تساعده في تحقيق أكبر قدر من التكيف الاجتماعي مع البيئة التي يعيش فيها.

كما اهتمت بعض الدراسات بدراسة العلاقة بين توجهات الهدف وأساليب التفكير، مثل دراسة وقاد(٢٠٠٨) ودراسة وحود (٢٠١٣) ودراسة أحمد (٢٠٢٠) ودراسة لويس

(Lewis,2018) حيث أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين توجُّهات الهدف القائمة على أداء إتقان المهام وإظهار الإمكانات، وأساليب التفكير والتعلم لدى المتفوقين عقليًا والعاديين من طلاب الثانوية العامة وطلاب الجامعة والدراسات العليا بالنجاح والتفوق الأكاديمي.

وفي السياق ذاته، وتدعيمًا لأهمية توجُّهات الهدف نحو الإنجاز في حياة الرياضيين من ذوي الإعاقات الجسدية، جاءت دراسة إيوانيس وصوفيا وإيفاجيلوس وباراسكيفي وإيليني وميلتياديس(Ioannis,Sophia, Evaggelos,Paraskevi,Eleni,&Miltiadids,2019) لتركز على أهمية تطوير عامل توجُّهات الهدف نحو الإنجاز بين الأشخاص ذوي الإعاقات الجسدية، حيث يظهرون ميلًا نحو توجيه المهام في إعدادات الإنجاز في الأنشطة البدنية، وتأثير التجارب الرياضية في وجود الفروق الفردية في توجُّهات الهدف، وهذا يرتبط بتقبل أكبر للإعاقة، وزيادة الرضا عن الحياة.

وعلى الرغم من وجود بعض الدراسات التي توضح وجود علاقات بين متغيرات البحث، إلا أنَّ عدم وجود دراسة عربية تجمع بين متغيرات البحث الثلاثة كانت وراء فكرة البحث الحالي، حيث سعى الباحث إلى الكشف عن الإسهام النسبي لكل من توجُّهات الهدف والتفكير التأملي في التنبؤ باتخاذ القرار لدى طلاب الجامعة ذوي الإعاقة البصرية، وتتحدد مشكلة البحث الحالي في محاولة الإجابة على الأسئلة الآتية:

- ما العلاقة بين توجُّهات الهدف واتخاذ القرار لدى طلاب الجامعة ذوي الإعاقة البصرية؟
- ما العلاقة بين التفكير التأملي واتخاذ القرار لدى طلاب الجامعة ذوي الإعاقة البصرية؟
- ما الفروق بين متوسطات درجات الطلبة على مقياسي توجُّهات الهدف والتفكير التأملي وفقًا لمتغير الجنس(الذكور والإناث) ؟
- ما مدى إسهام كل من توجُّهات الهدف والتفكير التأملي في التنبؤ باتخاذ القرار لدى طلاب الجامعة ذوي الإعاقة البصرية ؟
- إلى أي مدى توجد تأثيرات مباشرة وغير مباشرة لكل من توجُّهات الهدف والتفكير التأملي في اتخاذ القرار لدى طلاب الجامعة ذوي الإعاقة البصرية ؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

١- الكشف عن العلاقات بين توجُّهات الهدف والتفكير التأملي على اتخاذ القرار لدى طلاب الجامعة ذوي الإعاقة البصرية.

٢- معرفة الإسهام النسبي لكل من توجُّهات الهدف والتفكير التأملي في التنبؤ باتخاذ القرار لدى طلاب الجامعة ذوي الإعاقة البصرية.

٣- الكشف عن أفضل نموذج سببي يُوضح مسارات التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين توجُّهات الهدف والتفكير التأملي على اتخاذ القرار لدى طلاب الجامعة ذوي الإعاقة البصرية.

أهمية البحث: تتمثل أهمية البحث في:

أولًا: الأهمية النظرية:

١- التأصيل النظري لبعض المتغيرات الحديثة نسبيًا في مجال الدراسات النفسية والتي تتمثل في توجُّهات الهدف والتفكير التأملي واتخاذ القرار لدى طلاب الجامعة ذوي الإعاقة البصرية، لما لها من دور مهم في حياتهم.

٢- إبراز دور كل من توجُّهات الهدف والتفكير التأملي في التنبؤ باتخاذ القرار لدى طلاب الجامعة ذوي الإعاقة البصرية.

٣- معرفة أهمية تفاعل متغيرات البحث في علاقات مباشرة أو غير مباشرة فيما بينها للتأثير في اتخاذ القرار.

ثانيًا: الأهمية التطبيقية:

١- تصميم مجموعة من المقاييس المقننة لقياس متغيرات البحث والتي يمكن استخدامها في بحوث أخرى.

٢- الاستفادة من نتائج البحث في تبني المؤسسات التربوية والباحثين في مجال التربية الخاصة لبناء برامج تدخلية تهدف إلى تنمية التفكير التأملي وأثره في اتخاذ القرار لدى طلاب الجامعة ذوي الإعاقة البصرية.

مصطلحات البحث الإجرائية:

توجُّهات الهدف Goal Orientation :

مفهوم يعبر عن الأهداف التي تدفع الطلاب إلى الإنجاز في المهام التي يكلفون بأدائها ، ويتضمن أربعة أبعاد هي:

- أهداف إتقان/ إقدام: وتشير إلى رغبة الطالب في تطوير ذاته وكفاءته من خلال زيادة المعرفة والفهم واكتساب مهارات جديدة، وبذل الجهد والإصرار والتحدي لإنجاز الهدف.

-أهداف إتقان/ إحجام: وتشير إلى تركيز انتباه الطالب على تجنب الفشل أو الوقوع في الخطأ، أو عدم الوصول إلى التمكن، رغبة في تجنب عدم الكفاءة.

-أهداف أداء/ إقدام: وتشير إلى رغبة الطالب في إظهار قدرته الخاصة أمام الآخرين، للحصول على أحكام إيجابية نحو ذاته وكفاءته مقارنة بالآخرين.

-أهداف أداء / إحجام: وتشير إلى رغبة المتعلم في عدم الظهور بالعجز أمام الآخرين، وتجنب الأحكام السلبية حول قدرته وإمكاناته مقارنة بالآخرين.

ويتحدد إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس توجُّهات الهدف إعداد/ الباحث.

التفكير التأملي Reflective Thinking :

هو عملية عقلية هادفة يقوم بها الطالب عند مواجهته مشكلة ما، فيمارس مجموعة من المهارات العقلية المتمثلة في التأمل، والكشف عن المغالطات، والوصول إلى استنتاجات، وإعطاء

تفسيرات مقنعة، مع وضع حلول مقترحة للمشكلات التي تواجهه، ويتحدد إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس التفكير التأملي إعداد/ الباحث.

اتخاذ القرار Decision Making :

هو عملية عقلية يقوم بها الطالب عند مواجهته مشكلة ما للوصول إلى القرار السليم من خلال مجموعة من المهارات منها تحديد المشكلة،وجمع المعلومات والتحقق من صحتها،والبحث عن البدائل وتقييمها، واختيار الأنسب منها،واتخاذ القرار المناسب وتنفيذه، ويتحدد إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها الفرد على مقياس اتخاذ القرار إعداد/ الباحث.

المعاقون بصريًا:

هم طلاب الجامعة الذين فقدوا بصرهم بشكلي كلي أو جزئي يعوق تعلمهم بالطريقة العادية، ويؤثر سلبًا على أدائهم، ويتراوح عمرهم ما بين (١٩ –٢٣) عامًا، ولايستطعيون القراءة والكتابة إلا بطريقة برايل، أو البرامج الناطقة.

حدود البحث:

يتحدد البحث موضوعيًا بالكشف عن الإسهام النسبي لكل من توجُّهات الهدف والتفكير التأملي في التنبؤ باتخاذ القرار لدى طلاب الجامعة، وبشريًا حيث تكونت العينة من (١٢٢) طالبًا وطالبةً من ذوي الإعاقة البصرية بالجامعات المصرية، وزمانيًا حيث تم تطبيق الأدوات على عينة البحث إلكترونيًا من خلال استمارات(**Google Forms**) عبر شبكة الإنترنت في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ٢٠٢٢/٢٠٢١م، ومكانيًا حيث تم اختيار العينة من كليات الآداب والألسن والإعلام وعلوم ذوي الاحتياجات الخاصة بجامعات بني سويف، وسوهاج، والقاهرة، وعين شمس، وبالأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة البيانات.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولاً:توجُّهات الهدف Goal Orientation :

يُعد مفهوم توجُّهات الهدف أحد المفاهيم الرئيسية المستخدمة في دراسة دوافع الإنجاز التي يسعى الإنسان إلى تحقيقها، ويتعلم الأشخاص ذوو الإعاقة فهم وضعهم الحالي بشكل أفضل من خلال القبول والوعي، وهذا يؤدي إلى زيادة اهتمامهم بالتعلم وتحسينه من أجل التوجه نحو إتقان الهدف(Aghili&Ramrodi,2021).

كما تُعتبر توجُّهات الهدف من العناصر المهمة في عملية التعلم، فهي تدفع الطلاب للوصول إلى تحقيق أهدافهم، وتساعدهم في اختيار استراتيجيات العمل وحل المشكلات، حيث ذكرت دراسة سيجرز وفان بوتن وبراباندر(Seegers,VanPutten&Brabander,2002) أن توجُّهات الهدف تؤثر في الاستراتيجيات المتبعة في التعلم والعمل من أجل طموحات المتعلمين، ومعالجة المعلومات لتحقيق الأهداف، مما يحسن من استغلالهم للوقت والتخطيط الجيد لأهدافهم فيتولد لديهم شعور بالرضا عن الذات.

مفهوم توجُّهات الهدف:

عرفها غباري ونصار وضمرة(٢٠١٤) بأنها سعي الأفراد لتعزيز معارفهم ومهاراتهم وكفايتهم، وهو بناء نفسي ينطوي على اتجاهات وسلوكيات تتعلق بالإنجاز.

وذكر فالسيا وحمداني وبرادلي(Valcea,Hamdani,&Bradley,2019)أن توجُّهات الهدف هي الميول الأساسية التي تحكم كيفية استخدام الأفراد لمهاراتهم وقدراتهم والحفاظ عليها وتطويرها في مواقف الإنجاز.

وتعرفها حليم(٢٠١٩) بأنها ما يحققه الطالب من خلال سلوكه الإنجازي من إتقانه للمعارف والمهارات الجديدة أو الحصول على أحكام مقبولة من الآخرين أو تجنب الاحتمالات السلبية للتعلم أو تفادي العجز.

وفي ضوء ما سبق يمكن القول بأن توجُّهات الهدف مفهوم يعبر عن الأهداف التي تدفع الطلاب إلى الإنجاز في المهام التي يكلفون بأدائها، ويتحدد إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على المقياس المستخدم.

نظريات توجُّهات الهدف:

تعد نظريات توجُّهات الهدف من النظريات المهمة في مجال دافعية الإنجاز، حيث أشارت دراسة طومسون(Thompson,2006) إلى اعتبارها من النظريات المهمة في مجال الدافعية التي تفسر العمليات النفسية في استنباط أنماط معرفية وتحفيزية مختلفة لأنشطة تتطلب دافعية الإنجاز في سياقات التعلم المختلفة، حيث يميل الطلاب إلى تطوير كفاءاتهم من خلال اكتساب مهارات جديدة وإتقان مواقف جديدة، مع المثابرة على أداء المهام المختلفة.

وذكرت دراسة البنا(٢٠٠٧) أن هذه النظرية تركز على التوجه العام للأهداف التي يميل الطلاب للسعي إلى تحقيقها، ويشمل هذا التوجه أنواعًا محددة من الأهداف، كما يهدف إلى الإجابة عن سؤال لماذا يسعى الطلاب إلى تحقيق أهداف محددة إذا ما قورنوا بالآخرين؟ وكيف يمكن إنجاز مثل هذه الأهداف؟ وكيف يمكن أن يُقوموا أدائهم.

واكتسب مفهوم توجُّهات الهدف في التعلم أهمية كبيرة في البحث عن الدوافع الأكاديمية، التي تحدد دافعية الطالب، والأهداف المنشودة التي يسعى إلى إنجازها، ومعايير تقييم تنفيذها للوصول إلى مستوى معين من الأداء، ووفقًا للنموذج ثنائي الأبعاد الذي يقسم توجُّهات الهدف إلى نوعين هما أهداف التعلم التي تركز على الفهم والتعلم والإتقان، وأهداف الأداء التي تركز على الذات والأداء(Jover,Navas&Holgado-Tello,2018).

كما أشار كل من اليوت وماكجريجوروجبل(Elliot,McGregor,&Gable,1999) إلى النموذج الثلاثي الأبعاد لتوجهات الأهداف على النحو التالي:

– التوجه نحو إتقان الهدف: ويركز الفرد في هذا الاتجاه على تطوير كفاءته الذاتية،وتحسين المهارات في عملية التعلم، ويستخدم أساليب التنظيم الذاتي بمستوى مرتفع، وينظر إلى المشكلات التي تواجه في التعلم تحديًا يثير لديه الحافز والنشاط، ويكون التركيز على إتقان محتوى المهمة.

– التوجه نحو أداء الهدف: وفيها يكون تركيز الفرد على إظهار قدراته وكفاءته مقارنة مع الآخرين، لإظهار تفوقه عليهم، ويدرك كفاءته بشكل مرتفع، وينقسم التوجه نحو أداء الهدف إلى مكونيين هما:

أ– التوجه نحو أداء الهدف" إقدام: ويتضح من خلال اندماج الطالب في مهمة التعلم وإثبات كفاءته الذاتية، وتحقيق نسب نجاح مرتفعة مقارنة بزملائهم.

ب– التوجه نحو أداء الهدف" إحجام": ويتضح من خلال تجنب الظهور بصورة أقل من الآخرين، ويدرك كفاءته بشكل منخفض، ويتميز بتأجيل الواجبات المترتبة عليه.

ويتبنى الباحث النموذج الرباعي لتوجهات الهدف(إتقان/إقدام، إتقان/إحجام، أداء/إقدام، وأداء/إحجام)، حيث أشارت مجموعة من الدراسات إلى تطوير التصنيف الثلاثي لتوجُّهات الهدف إلى التصنيف الرباعي ، ومنها دراسة كل من اليوت وماكجريجور (Elliot&McGregor,2001) ودراسة فان بويكل ومارتن(Van Boekel&Martin,2014) ودراسة خليفة (Khalifa,2016) ودراسة حليم (٢٠١٩) ودراسة بارينو وفيز ونافاس وكاستيون (Barreno,Veas,Navas&Castejón,2020) ، ويقوم هذا التصنيف على إطار عمل هدف (إتقان – أداء) × ميول (إقدام – إحجام)، ويتضمن أربعة أنواع لتوجهات الهدف على النحو التالي:

– أهداف إتقان/ إقدام: وتشير إلى رغبة الطالب في تطوير ذاته وكفاءته من خلال زيادة المعرفة والفهم واكتساب مهارات جديدة، وبذل الجهد والإصرار والتحدي لإنجاز الهدف.

– أهداف إتقان/ إحجام: وتشير إلى تركيز انتباه الطالب على تجنب الفشل في التعلم أو الوقوع في الخطأ ، أو عدم الوصول إلى التمكن، رغبة في تجنب عدم الكفاءة.

– أهداف أداء/ إقدام: وتشير إلى رغبة الطالب في إظهار قدرته الخاصة أمام الآخرين، للحصول على أحكام إيجابية نحو ذاته وكفاءته مقارنة بالآخرين.

– أهداف أداء/ إحجام: وتشير إلى رغبة المتعلم في عدم الظهور بالعجز أمام الآخرين، وتجنب الأحكام السلبية حول قدرته وإمكاناته مقارنة بالآخرين.

ويتَّضح مما سبق أن توجُّهات الهدف نحو الإتقان يشكل عاملاً تحفيزيًا مهمًا لذوي الإعاقة البصرية، ويعتمد على التحسين والتطوير والكفاءة الذاتية للفرد، وتنمية كفاءتهم باكتساب مهارات ومعارف جديدة، وتعدد أنماط التفكير،وظهور بعض السلوكيات الإيجابية المتمثلة في التحسن الذاتي، وزيادة الجهد والمثابرة في مواجهة التحديات التي تقف أمامهم لإنجاز أهدافهم، وبذل المزيد من الجهد والتعاون والأنشطة التعليمية التي تعطي الأولوية للإدراك اللمسي والسمعي والاستقبالي، وأنهم قادرون على النجاح، وموضع تقدير واحترام من الآخرين.

وحول ما يخص دراسات توجُّهات الهدف لذوي الإعاقة البصرية، فقد هدفت دراسة دوروجي وسزابو وبوغنار(Dorogi,Szabo&Bognár,2008) إلى التعرف على توجُّهات الهدف والمناخ التحفيزي المدرك لدى الرياضيين من ذوي الإعاقات الجسدية والبصرية والرياضيين من ذوي الأجسام القوية، وتكونت العينة من (٥٩) رياضيًا يعانون من إعاقات جسدية وبصرية منهم(٤٦) طالبًا و(١٣) طالبة،و(٥٨) رياضيًا جامعيًا أصحاء منهم (٢٣) طالبًا و(٣٥) طالبة، واستخدمت الدراسة أربعة مقاييس هي توجيه المهام، وتوجيه الأنا، وتوجهات الأهداف نحو الإتقان، وتوجهات الأهداف نحو الأداء، وأسفرت النتائج أن الإناث يدركن مناخًا أكثر توجهًا نحو أهداف الأداء في

الرياضة من الذكور، وأن الرياضيين من ذوي الإعاقات الجسدية والبصرية لديهم توجهات تحفيزية مدركة نحو أهداف الإتقان مقارنة بالرياضيين الأصحاء.

وفي نفس السياق سعت دراسة فارساميس وأجاليبوتيس(Varsamis&Agaliotis,2011) إلى الكشف عن مفهوم الذات والتوجُّهات نحو الهدف والتنظيم الذاتي في التربية البدنية وألعاب القوى لدى طلاب التعليم الثانوي ذوي الإعاقات الجسدية والفكرية والمتعددة لتحديد تأثير الاختلاف في الدعم التعليمي المقدم لهذه الفئات، وتكونت العينة من (٧٥) فردًا، منهم (٢٥) فردًا لديهم إعاقات جسدية، و(٢٥) فردًا لديهم إعاقات عقلية، و(٢٥) فردًا لديهم إعاقات متعددة، وأسفرت النتائج أن الأفراد الذين لديهم إعاقات جسدية أظهروا مفهومًا ذاتيًا عاليًا للقدرات البدنية، وتحديدًا عاليًا للأهداف وتقييمًا ذاتيًا إيجابيًا مقارنة بطلاب الإعاقات العقلية والإعاقات المتعددة بشكل عام.

وتناولت دراسة جوفر ونافاس وهولجادو تيلو(Jover,Navas&Holgado-Tello,2018) تحديد درجة الاختلاف في توجُّهات الهدف المتمثلة في أهداف التعلم، وأهداف التعزيز الاجتماعي، وأهداف الأداء، وأهداف الإنجاز بالنسبة للطلاب المكفوفين وضعاف البصر، وتكونت العينة من(١٧١) طالبًا من التعليم الابتدائي إلى التعليم الجامعي منهم (١٠٩) كفيفًا كليًا، و(٦٢) يعانون من ضعف بصر جزئي، تتراوح أعمارهم بين(٨- ٢٧)عامًا، وأسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائيًا بين الطلاب المكفوفين وضعاف البصر في أهداف التعزيز الاجتماعي لصالح ضعاف البصر، وتم تحديد ثلاثة ملامح مختلفة لتوجهات الهدف والتي استخدمت لتصنيف الطلاب وفقًا للدرجات التي حصلوا عليها حيث أظهرت أهداف التعلم، وأهداف الأداء الأكاديمي، وأهداف التعزيز الاجتماعي أكبر قوة تمييزية، على الرغم من اختلاف قدراتها التمييزية وفقًا لحالة الطالب (كفيف أو ضعيف البصر) وأن أهداف الإنجاز ليس لها قوة تمييزية.

وهدفت دراسة أغيلي ورامرودي(Aghili&Ramrodi,2021) إلى معرفة فعالية العلاج بالقبول والالتزام على توجُّهات الهدف والشعور بالنقص لدى الأفراد ذوي الإعاقات الجسدية الحركية، من خلال المنهج شبه التجريبي،وتكونت العينة من(٣٠) طالبًا، تم تقسيمهم إلى مجموعتين(١٥) تجريبية و(١٥) ضابطة، وأشارت النتائج إلى فعالية التدريب القائم على العلاج بالقبول والالتزام على زيادة إتقان التوجه نحو الهدف وانخفاض الشعور بالنقص والدونية لدى الطلاب ذوي الإعاقات الجسدية الحركية.

ويتضح من خلال الدراسات السابقة أهمية تحديد توجُّهات الأهداف في تحقيق النجاح للطلاب من ذوي الإعاقة البصرية، بحيث يسيرون ويتحركون ويتصرفون وفق أهداف مرسومة مسبقًا يعملون من أجلها، فوجود هدف في حياتهم يساعدهم على تتبع الظروف والأوضاع المحيطة باستمرار، مما يجعلهم في حالة دائمة من اليقظة العقلية، وتمنحهم الدافعيّة والجَلَد والصبر على الاستمرار في تحقيق أهدافهم وإنجازاتهم، فكلما وصل المعاق بصريًا إلى الأهداف التي يطمح إليها زادت لديه الثقة بالنفس، وشعر بمواضع القوة في شخصيته، وأصبح أكثر إصرارًا وثباتًا على مواقفه وأهدافه القادمة، وتعامل معها بجدية أكثر.

ثانيًا:التفكير التأملي Reflective Thinking :

تعود جذور مصطلح التفكير التأملي تاريخيًا إلى جون ديوي عام ١٩٣٣م، في كتابه كيف نفكر حيث يعتبر أول من استخدم مصطلح التأمل ليشير إلى أحد العمليات الذهنية الواعية التي يقوم بها الفرد، والتي تتطلب تحليل الخطوات والقرارات والنتائج التي يتخذها في ضوء الأسس التي تدعمه والاستنتاجات الإضافية التي يتوصل إليها(Kalk,Luik,Taimalu&Täht,2014).

وذكر المرشد وصالح (٢٠١٥) أن التفكير التأملي أحد أنماط التفكير التي تعتمد على الموضوعية، ومبدأ السببية في مواجهة المشكلات التي تفسر الظواهر والأحداث، فهو تفكير

موجه يوجه العمليات العقلية إلى أهداف محددة، ويتطلب تحليل الموقف إلى عناصره المختلفة والبحث عن العلاقات الداخلية.

مفهوم التفكير التأملي:

عَرَّفه حسن(٢٠١٤) بأنه التفكير المتعمق في المواقف، والذي يكسب الطلاب القدرة على التنظيم الذاتي لتعلمهم،والاستفادة من المعلومات السابقة في استنتاج معارف جديدة وتحليل الموقف وإدراك العلاقات، ومراجعة البدائل والبحث عن الحلول الصحيحة.

وعَرَّفه بورنتويكول راكساساتايا نيثانومساك (Porntaweekul,Raksasataya&Nethanomsak,2016) بأنه نشاط عقلي مهم يستعيد فيه الإنسان خبرته وتجربته،ويفكر فيها،وينافشها ويقيمها، وهذا العمل مع الخبرة يؤدي إلى التعلم.

وعَرَّفه المحارمة والجوالدة(Al-Maharmeh&Al-jawaldeh,2018) بأنه العمليات الذهنية والتخطيطية وفقًا لتوجهات أهداف محددة وخطة لإجراءات الوعي الذاتي ومعرفة التأمل الذاتي، وتوليد الأفكار تعتمد على التحقق والتأمل بعمق في الأشياء، وتحليل النتائج لاتخاذ القرار الصحيح والتحقق من صحتها لحل المشكلة.

وفي ضوء ما سبق يمكن القول بأن التفكير التأملي هو عملية عقلية هادفة يقوم بها الطالب عند مواجهته مشكلة ما، فيمارس مجموعة من المهارات العقلية المتمثلة في التأمل، والكشف عن المغالطات، والوصول إلى استنتاجات، وإعطاء تفسيرات مقنعة، مع وضع حلول مقترحة للمشكلات التي تواجهه كي يصل إلى القرار المناسب للمهمة التي يؤديها.

مهارات التفكير التأملي:

تتعدد آراء الباحثين فيما يتعلق بمهارات التفكير التأملي،حيث حدد إبراهيم (٢٠٠٥) مجموعة من القدرات العقلية التي تعد بمثابة مهارات للتفكير التأملي وهي القدرة على تحديد المشكلة، وتحليل عناصر الموقف المُشكِل، واستدعاء القواعد والمعلومات والأفكار التي ترتبط بالمشكلة،

ووضع حلول واختبارها في ضوء المعايير المقبولة، والقدرة على تنظيم النتائج التي يمكن الوصول إليها لحل المشكلة.

كما أشار كل من ميرزاي وفانج وكاشي(Mirzaei,Phang&Kashefi,2014) إلى خمس مهارات يجب توافرها في التفكير التأملي هي: الملاحظة والتواصل والحكم واتخاذ القرار والعمل الجماعي.

وأشار الصمداني(٢٠١٦) إلى ست مهارات للتفكير التأملي هي: تحديد مشكلة معينة، وتحديد السبب الرئيس للمشكلة، وتحديد الإجراءات وكشف المغالطات، والتوصل إلى استنتاجات مناسبة، وتقديم تفسيرات منطقية، وتقديم حلول مقترحة.

كما أوضح العتوم والجراح وبشارة (٢٠١٩) أن هذا النوع من التفكير يعتمد على التحليل الموضوعي العميق، والاستبصار في مواجهة المشكلات التي تواجه الفرد، والتعامل بكفاءة مع مختلف المتغيرات المتسارعة في العصر الحالي.

وعلى هذا يرى الباحث أن التفكير التأملي عملية عقلية تعتمد على التحليل العميق للمشكلات التي تواجه الطالب، ويقوم بدراستها من كافة الجوانب فيمارس بعض المهارات العقلية المتمثلة في التأمل والملاحظة، والكشف عن المغالطات ليكون قادرًا على تحديد كافة الفجوات التي من الممكن أن تتواجد في المشكلة، والوصول إلى الاستنتاجات والعلاقات المنطقية، مع إعطاء تفسيرات مقنعة لكافة النتائج التي يتوصل إليها، ووضع الحلول المقترحة للمواقف والمشكلات التي تواجههم في حياتهم.

أهمية التفكير التأملي لذوي الإعاقة البصرية:

أوضح كل من الشريف(٢٠١٣) والعياصرة(٢٠١٥) وأحمد (٢٠١٨) أن التفكير التأملي يساعد الطلاب على تطوير استراتيجياتهم في استخدام معارف جديدة خاصة في المواقف الصفية التي يواجهونها في نشاطاتهم اليومية، كما يسهم في تطوير مهارات التفكير المنظم من خلال ربط

المعارف الجديدة بالمعارف السابقة، كما يساعد على تنمية الإحساس بالمسئولية، والتفكير بما هو مجرد وما هو محسوس، وفهم استراتيجيات التعلم والتفكير.

وأوردت دراسة المحارمة والجوالدة(Al-Maharmeh&Al-jawaldeh,2018) العديد من الإيجابيات في ممارسة التفكير التأملي لذوي الإعاقة البصرية في العملية التعليمية حيث يؤدي إلى أفكار ومفاهيم جديدة، وزيادة الوعي باحتياجات المتعلم وتحسين دافعيتهم نحو التعلم، وبناء شخصيتهم والاستثمار في قدراتهم من خلال ترسيخ مبدأ تنظيم التفكير بين المتعلمين، وإعدادهم لمواجهة صعوبات الحياة، وزيادة ثقتهم بأنفسهم في مواجهة كل ما يعترضهم من مواقف وأحداث،وتنمية قدرتهم على حل المشكلات واتخاذ القرارات المناسبة مع معطيات محددة،والتكيف مع مختلف المستجدات.

كما ذكرت دراسة الزهراني(٢٠٢٠) أن التفكير التأملي يمثل أهمية كبيرة لطلاب المرحلة الجامعية، فهو يقود إلى الاستقلال في التفكير والعمل، بالإضافة إلى أنه يزيد من طرق المعالجة الفعالة للمشكلات، وذلك نظرًا للتقدم العلمي الهائل، وكثرة المشكلات التي تحتاج إلى حل ومعالجة وفق الأسس العلمية.

وفي ذات السياق أشارت دراسة أمحديش والشريدة(٢٠٢٠) أن التفكير التأملي له علاقة بمرحلة النضج التي يبلغها الشخص من حيث خصائصه البدنية والعقلية والانفعالية والاجتماعية، بالإضافة إلى العوامل البيئية التي تدفع الشخص للتفكير التأملي، وتسهم في اكتساب الاتجاهات والمهارات المهنية الفعالة، وبالتالي فإن القرارات التي يتخذها الطالب سواء كانت آنية أم مستقبلية تمر بأربعة مراحل هي: التخطيط، وإعداد الإجراءات التنفيذية، والقيام بالتحليل والمقارنة، ومرحلة التطبيق،والتي تمثل العودة إلى الذات والتأمل للمفاهيم والمعلومات المقدمة إلى الشخص لتطبيقها في مواقف جديدة.

وحول ما يخص دراسات التفكير التأملي لذوي الإعاقة البصرية، فقد تناولت دراسة الحاتمية(٢٠١٦) التعرف على تحديد مستوى التفكير التأملي ومستوى مهارة حل المشكلات لدى

المراهقين من ذوي الإعاقة البصرية وأقرانهم من المبصرين بسلطنة عمان، وتكونت العينة من(٣٣) مراهقًا من ذوي الإعاقة البصرية، وتم تطبيق مقياس التفكير التأملي، ومقياس حل المشكلات على(١٥٥) مراهقًا من المبصرين بغرض المقارنة، وأسفرت النتائج عن مستويات مرتفعة من التفكير التأملي وأبعاد حل المشكلات لدى عينتي الدراسة من المراهقين، باستثناء بُعد التقييم، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المراهقين من ذوي الإعاقات البصرية والمراهقين في مستويات التفكير التأملي وحل المشكلات.

وفي نفس السياق اهتمت دراسة الوزيري (٢٠١٦) بفاعلية استراتيجية بناء المعنى في تدريس مادة علم النفس والاجتماع لتنمية بعض مهارات التفكير التأملي والتحصيل الدراسي لدى الطلاب المعاقين بصريًا في المرحلة الثانوية، وتكونت العينة من(١٥) طالبًا موزعة على مجموعتين تجريبية وعددها(٥) طلاب، وضابطة وعددها(١٠) طلاب، وتم استخدام المنهج شبه التجريبي، وأسفرت النتائج عن فاعلية استراتيجية بناء المعنى في تنمية بعض مهارات التفكير التأملي والتحصيل الدراسي لدى الطلاب المعاقين بصريًا في المرحلة الثانوية.

وهدفت دراسة المحارمة والجوالدة(Al-Maharmeh&Al-jawaldeh,2018) التعرف على مستوى التفكير التأملي وعلاقته ببعض المتغيرات الجنس(ذكور- إناث) ودرجة ضعف البصر(كلي- جزئي) لدى ذوي الإعاقة البصرية، وتكونت العينة من (١٢٠) طالبًا وطالبةً منهم(٦٠) ضعيفًا بصريًا جزئيًا، و(٦٠) كفيفًا، تم اختيارهم عشوائيًا من مدارس الإعاقة البصرية في الأردن، وأسفرت الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائيًا بين الجنسين في مستوى التفكير التأملي لصالح الإناث، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير التأملي حسب شدة الإعاقة.

وحاولت دراسة أحمد (٢٠١٨) التعرف على أثر استخدام استراتيجيات نظرية العبء المعرفي في تدريس علم النفس لتنمية مهارات التفكير التأملي والاحتفاظ بها وتقدير الذات لدى الطلاب ذوي الإعاقة البصرية بالمرحلة الثانوية، وتكونت العينة من (٢٦) طالبًا وطالبةً، وتمثلت الأدوات في دليل المعلم القائم على استراتيجيات نظرية العبء المعرفي واختبار لقياس التفكير

التأملي وتقدير الذات، وأظهرت النتائج فاعلية استخدام الاستراتيجيات القائمة على نظرية العبء المعرفي في تنمية كل من التفكير التأملي عند مستويات(التأمل والملاحظة، والكشف عن المغالطات، والاستنتاجات، وإعطاء التفسيرات، ووضع الحلول المقترحة)، وكذلك تنمية تقدير الذات لدى الطلاب ذوي الإعاقة البصرية بالمرحلة الثانوية، حيث وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي في نتائج اختبار التفكير التأملي ومقياس تقدير الذات.

ويتضح من خلال الدراسات السابقة أهمية التفكير التأملي في حياة الطلاب ذوي الإعاقة البصرية، فهو نشاط عقلي يزيد من دافعية الطلاب ويدعم توجهاتهم نحو تحقيق أهدافهم مع الكفاءة الذاتية لاكتساب المعرفة، ويزيد من ثقتهم بأنفسهم، ويساعدهم على ربط المعرفة الجديدة بالخبرات السابقة، وتطبيق الاستراتيجيات المكتسبة في المراحل السابقة على المهام الجديدة، من خلال العودة بالذاكرة إلى الوراء، وتأمل الخبرات، واختيار ما يلائم المهام الجديدة، مع الوعي الذاتي للمشكلات التي تواجههم في المواقف المختلفة، وترتيب الأفكار المتناقضة في الذهن والمقارنة بينهما، والتعمق في المفاهيم المجردة، ليكون أكثر قدرةً على توجيه حياته، ويصبح قادرًا على حل المشكلات واتخاذ القرارات السليمة وفق الطرق العلمية، ومسايرة التغيرات الحديثة في شتى مجالات الحياة.

ثالثًا: اتخاذ القرار Decision Making :

يعد اتخاذ القرار أحد القدرات الرئيسية التي يجب تعزيزها لدى الأفراد، فهو جزء أساسي في الحياة الشخصية والمهنية، ولا يمكن للإنسان أن يحل مشكلاته ويحقق التوافق بدونه، فهو عملية معرفية حيوية مطلوبة في كل مجالات الحياة(Colakkadioglu&Celik,2016) .

وعرفه القذافي(٢٠١٣) بأنه عملية عقلية يتم خلالها المفاضلة بين مجموعة بدائل مطروحة لحل مشكلة ما، واختيار أنسبها في ضوء النتائج المترتبة عليها، ومدى التقدم نحو تحقيق الأهداف المطلوبة بعد الرجوع إلى معلومات مستقاة من مصادر متعددة.

وعرفه كل من صبح والنرش والمغازي(٢٠١٥) بأنه قدرة الفرد على تحديد المشكلة التي تواجهه والوقوف على أسبابها، والعوامل المؤثرة فيها، والمفاضلة بين الحلول البديلة، واختيار أفضل البدائل المتاحة له في ضوء الإمكانات المتاحة ونظرته الشخصية، وتنفيذ هذا الحل ومتابعته والوقوف على تبعاته.

وعرفه الدوسري(٢٠٢٠) بأنه عملية نابعة من التفكير هدفها اختيار أفضل البدائل والحلول المتاحة في المواقف، وذلك ضمن خطوات معينة يتبعها الطالب الجامعي لاتخاذ القرار للحصول على الهدف المرجو.

ومن ثمَّ فإنَّ اتِّخاذ القرار هو عملية عقلية يقوم بها الطالب عند مواجهته مشكلة ما للوصول إلى القرار السليم من خلال مجموعة من المهارات منها تحديد المشكلة،وجمع المعلومات والتحقق من صحتها، والبحث عن البدائل وتقييمها، والاختيار الأنسب بين البدائل، واتخاذ القرار المناسب وتنفيذه.

مهارات اتخاذ القرار:

تمر عملية اتخاذ القرار بمجموعة من المهارات للوصول إلى القرار السليم الناجح، حيث ذكرت دراسة جبر(٢٠٢١) أن هذه العملية تتطلب استخدام الكثير من مهارات التفكير العليا، مثل التحليل والتقويم والاستقراء والاستنباط، ومن الأنسب تصنيفها ضمن عمليات التفكير المركبة مثلها مثل التفكير الناقد، والتفكير الابتكاري، وحل المشكلات.

وقد تعددت تصنيفات مهارات اتخاذ القرار، ومعظم الأدبيات ذكرتها في صورة مراحل ، والمرحلة عبارة عن مهارة، حيث ذكرت دراسة صبح والنرش والمغازي (٢٠١٥)، ودراسة سليم (٢٠١٦) إلى مجموعة من المهارات تتمثل في: تحديد المشكلة وتحليلها، وجمع المعلومات الكافية، ووضع البدائل، وتقييم البدائل، واختيار البديل المناسب، واتخاذ القرار النهائي، والمتابعة وقياس النتائج.

وفي محاولة لفهم وتقييم وتحسين عملية اتخاذ القرار، أشارت دراسة جوتيريز(Gutierez,2015) إلى المعتقدات المعرفية كإطار أساسي لعملية اتخاذ القرار التي تتفرع إلى أربعة أنماط مختلفة هي: النمط التوجيهي ويركز على الجانب الفني، والنمط التحليلي ويركز على التنبؤ بالأحداث باستخدام البيانات، والنمط المفاهيمي الذي يركز على إعطاء أهمية أكبر لتحليل المعلومات المطلوبة لتنفيذ القرار ولتحديد أهداف القرار، والنمط السلوكي من خلال التركيز على الأشخاص والأقران وكيف تكون القرارات مقبولة عالميًا.

وهدفت دراسة وركمان(Workman2015) إلى الكشف عن تأثير الوالدين على عملية الاختيار واتخاذ القرار لطلاب الجامعات في جامعة أيوا الشمالية بالولايات المتحدة الأمريكية،وتكونت العينة من(١٢) طالبًا من طلاب الجامعة، وتم إجراء مقابلات شبه منظمة مع العينة، وأظهرت النتائج وجود أثر للوالدين على عملية الاختيار واتخاذ القرار.

العوامل المؤثرة في اتخاذ القرار:

تتأثر عملية اتخاذ القرار بمجموعة من العوامل أهمها ما ذكرته دراسة حسن والريس (٢٠١٨)، ودراسة عابدين وعبد الواحد(٢٠١٩)،ودراسة جبر(٢٠٢١)والتي تتمثل في التوجهات والقيم والأحكام الشخصية للفرد، والعوامل النفسية تؤثر في اتخاذ القرار السليم، والميول والطموحات لها دور مهم في اتخاذ القرار، ومفهوم الذات، والميل إلى المخاطرة، والانفعال، والمعلومات المتاحة التي تختلف من يوم إلى آخر، والوقت المتاح لاتخاذ القرار، والبيئة المحيطة بِمُتَّخِذِ القرار، والخبرات السابقة.

وفي نفس السياق أشارت دراسة سلامة(٢٠١٦) إلى أن الأهمية القصوى لعملية اتخاذ القرار، فهي تساعد المتعلم على التفكير بعمق قبل القيام باختيارات مهمة في حياته، كاختيار التخصص والمهنة.... إلخ، كما تساعده على التريث والتأمل والتدبر،وتحمل المسئولية، والاستقلالية، وعدم الاندفاع عند دراسة جميع العوامل المؤثرة في القرار، وكذلك تمكنه من

الاستفادة من الخبرات الماضية، وعدم تكرر أخطائه السابقة، والتمهل قبل اتخاذ قررات جديدة، أو قررات مماثلة لقرارته السابقة.

ويتضح ممَّا سبق أن عملية اتخاذ القرار مهمة في حياة الإنسان، وتتأثر بمجموعة من العوامل كالسمات الشخصية لمتخذ القرار، والقيم الاجتماعية، والبيئة المحيطة بالفرد والتي تشكِّل وتؤثر في قراراته بشكل واضح، وكذلك إتاحة الفرصة للطالب من خلال التفكير التأملي للدراسة المتأنية للوصول للحل المناسب، بالإضافة إلى مفهوم الفرد عن ذاته وقدراته، والميل إلى المخاطرة ، والخبرات السابقة كلها عوامل في حد ذاتها تزيد من القدرة على التفكير، وتساعد على إنتاج حلول وبدائل متعددة للوصول إلى الأفضل، واتخاذ القرارات الصائبة.

وقد أُجريت بعض الدراسات حول متغير اتخاذ القرار لذوي الإعاقة البصرية مع متغيرات عديدة، فقد حاولت دراسة مورجامي(Murugami,2010) الكشف عن المفهوم الذاتي المهني وصنع القرار والكفاءة الذاتية لدى المتعلمين من ذوي الإعاقة البصرية في كينيا، ومعرفة دور التوجيه والإرشاد في إعداد المتعلمين لعالم العمل من المرحلة الابتدائية إلى الجامعة، وأسفرت النتائج عن وجود علاقة موجبة بين الجوانب الثلاثة، وأهمية الحاجة إلى التوجيه والإرشاد الوظيفي الشامل للمتعلمين ذوي الإعاقة البصرية.

وبالنسبة لمتغير التفكير التأملي وعلاقته باتخاذ القرار، فقد أوضحت دراسة ماكينيس باورز وتشيو وباورز (McInnis-Bowers,Chew&Bowers,2010) أثر التفكير التأملي في تنمية مهارات اتخاذ القرار ، وتوصلت دراسة طحان(٢٠٢٠) إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين التفكير التأملي وبين القدرة على اتخاذ القرار.

وفي ضوء ما سبق يرى الباحث أن اتخاذ القرار عملية عقلية معرفية حاسمة في كل مجال من مجالات الحياة البشرية، وهو اختيار أحسن البدائل المتاحة بعد دراسة النتائج المتوقعة لكل بديل، لتحقيق الأهداف المطلوبة وفقًا لطبيعة الموقف، واتخاذ القرار المناسب وتنفيذه، ومن المفيد أن يكتسب الشباب الجامعي من ذوي الإعاقة البصرية مهارات اتخاذ القرار الإيجابي في المراحل

الأولى من حياتهم، لما لها من تأثير على تصور المرء لكيانه وحياته بطرق مباشرة وغير مباشرة، وتؤثر على مسار الرضا عن الحياة، والعلاقات الاجتماعية للفرد.

وفي ضوء ما سبق عرضه من دراسات سابقة يستخلص الباحث بعض الملاحظات التالية:

– ندرة الدراسات في– حدود ما اطلع عليه الباحث – من دراسات تناولت الجمع بين متغيرات البحث الثلاثة تكشف عن الإسهام النسبي لكل من توجهات الهدف والتفكير التأملي في التنبؤ باتخاذ القرار لدى طلاب الجامعة ذوي الإعاقة البصرية.

– أكدت نتائج الدراسات السابقة على وجود علاقة إيجابية بين بين التفكير التأملي وبين القدرة على اتخاذ القرار، وأن توجهات الهدف من المتغيرات التحفيزية الواجب دراستها لدى الطلاب ذوي الإعاقة البصرية، وأهمية إجراء المزيد من الدراسات على المكفوفين لتحديد طبيعة التفكير التأملي لديهم، وأن استراتيجيات المعالجة العميقة وممارسة التفكير التأملي وتحقيق توجهات الأهداف من العوامل المسهمة في التنبؤ بالنجاح الأكاديمي للطلاب.

– الاستفادة من الدراسات السابقة في تصميم الأدوات وصياغة فروض البحث، واختيار الأساليب الإحصائية المناسبة، وتفسير وتحليل النتائج.

فروض البحث:

فى ضوء مشكلة البحث وأهدافها ونتائج الدراسات السابقة تم صياغة فروض البحث على النحو التالي:

– توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائيًا بين توجهات الهدف واتخاذ القرار لدى طلاب الجامعة ذوي الإعاقة البصرية.

– توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائيًا بين التفكير التاملي واتخاذ القرار لدى طلاب الجامعة ذوي الإعاقة البصرية.

– لا توجد فروق بين متوسطي درجات مقياس توجهات الهدف لدى طلاب الجامعة ذوي الإعاقة البصرية وفقًا لمتغير الجنس(الذكور/ والإناث).

– لا توجد فروق بين متوسطي درجات مقياس التفكير التأملي لدى طلاب الجامعة ذوي الإعاقة البصرية وفقًا لمتغير الجنس(الذكور/ والإناث).

– تسهم توجهات الهدف لدى طلاب الجامعة ذوي الإعاقة البصرية في التنبؤ باتخاذ القرار.

– يسهم التفكير التأملي لدى طلاب الجامعة ذوي الإعاقة البصرية في التنبؤ باتخاذ القرار.

– توجد تأثيرات سببية مباشرة لأبعاد توجهات الهدف(إتقان/ إقدام – إتقان/ إحجام – أداء/ إقدام – أداء إحجام) على اتخاذ القرار.

– توجد تأثيرات سببية مباشرة لأبعاد التفكير التأملي (التأمل – الكشف عن المغالطات – الاستنتاج – إعطاء تفسيرات مقنعة – الحلول المقترحة على اتخاذ القرار.

– توجد تأثيرات سببية غير مباشرة لتوجهات الهدف والتفكير التأملي على اتخاذ القرار من خلال العمر الزمني.

– يحقق النموذج المقترح مؤشرات ملاءمة مرتفعة بمكوناته المختلفة في تفسيره للعلاقات بين توجهات الهدف والتفكير التأملي على اتخاذ القرار لدى ذوي الإعاقة البصرية.

إجراءات البحث:

منهج البحث: استخدم البحث الحالي المنهج الوصفي الارتباطي للكشف عن حجم ونوع العلاقات الارتباطية المتبادلة بين متغيرات البحث، ثم التنبؤ بالمتغير التابع من خلال المتغيرات المستقلة.

عينة البحث:

أ- عينة التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات البحث: تكونت هذه العينة من(٥٠) طالبًا وطالبة من ذوي الإعاقة البصرية، ممن تراوحت أعمارهم بين(١٩-٢٣) عامًا، وتم تطبيق الأدوات بصورة إلكترونية من خلال استمارات(Google Forms) عبر شبكة الإنترنت، وذلك للتحقق من صدق وثبات درجات المقاييس قبل التطبيق على المشاركين في البحث الأساسي.

ب- عينة البحث الأساسية: تكونت عينة البحث الأساسية من(١٢٢) طالبًا وطالبة من ذوي الإعاقة البصرية، من الملتحقين بكليات الآداب والإعلام والألسن وعلوم ذوي الاحتياجات الخاصة بجامعات بني سويف، وسوهاج، والقاهرة، وعين شمس، خلال الفصل الدراسي الأول للعام

الجامعي٢٠٢١/٢٠٢٢م، وتم التطبيق عليهم بصورة إلكترونية، ويوضح الجدول التالي توزيع العينة وفقًا لأماكن الوصول إليها.

جدول (١) توزيع عينة البحث وفقًا لأماكن الحصول عليها

الجامعة	الكلية	ذكور	إناث
بني سويف	علوم ذوي الاحتياجات الخاصة	-	٤
	آداب	٩	٦
	ألسن	٥	٣
	إعلام	-	٤
سوهاج	آداب	١١	٩
القاهرة	آداب	١٠	٦
عين شمس	آداب	١٩	١٦
	إعلام	٧	٣
	ألسن	٦	٤
إجمالي		٦٧	٥٥

خصائص العينة: تكونت العينة من (١٢٢) طالبًا وطالبة من ذوي الإعاقة البصرية، منهم (٦٧) ذكرًا، و(٥٥) أنثى، ومختلفي درجة الإعاقة(٥٣) كفيفًا كليًا،و(٦٩) جزئيًا من ضعاف البصر، ممن تراوحت أعمارهم الزمنية بين (١٩ –٢٣) عامًا، بمتوسط عمري(٢١.٣٧) وانحراف معياري (٢.٠١) ، ويوضح الجدول التالي خصائص عينة البحث وفقا لمتغيري النوع ودرجة الإعاقة.

جدول (٢) توزيع خصائص عينة البحث وفقًا لمتغيري النوع ودرجة الإعاقة

المتغير		العدد
النوع	ذكور	٦٧
	إناث	٥٥
درجة الإعاقة	كلية	٥٣
	جزئية	٦٩
المجموع		١٢٢

أدوات البحث:

قام الباحث بإعداد أدوات البحث والمتمثلة في مقياس توجُّهات الهدف، ومقياس التفكير التأملي، ومقياس اتخاذ القرار ،وتطبيقها على طلاب الجامعة من ذوي الإعاقة البصرية بصورة إلكترونية من خلال استمارات (Google Forms) وفيما يأتي توضيح لكيفية إعدادها.

١- مقياس توجُّهات الهدف: إعداد/ الباحث. ملحق(٢).

تم إعداد مقياس توجُّهات الهدف لطلاب الجامعة ذوي الإعاقة البصرية، حيث لا توجد مقاييس تقيس توجُّهات الهدف لذوي الإعاقة البصرية في البيئة العربية في ضوء الأدبيات المتوفرة للباحث، ويهدف المقياس إلى التعرف على توجُّهات الهدف لدى طلاب الجامعة ذوي الإعاقة البصرية.

خطوات بناءالمقياس:

اعْتُمد في بناء المقياس على الأطر النظرية والدراسات السابقة التي تناولت مجال توجُّهات الهدف،وكذلك الاستفادة من المقاييس العربية والأجنبية التي اهتمت بدراسة هذا المتغير مثل مقياس رشوان (٢٠٠٦)، ومقياس راضي (٢٠١٥)، ومقياس متولي (٢٠٢٠)، ومقياس اليوت وماكجريجور(Elliot and McGregor,2001)، ومقياس ديوبيارت ومارياني (Dupeyrat&Marine,2005)، ومقياس فان بويكل ومارتن(Boekel&Martin,2014) (Van ، ومقياس بارينو وفياس ونافاس وكاستيجون (Barreno,Veas, Navas&Castejón,2020) ، وفي ضوء ذلك تم صياغة عبارات المقياس.

وصف المقياس :

يتكون المقياس من(٢٨) عبارة في صورته النهائية موزعة على أبعاد المقياس الأربعة، وتتراوح الدرجة الكلية للمقياس من (٢٨- ٨٤) درجة، طبقًا لتدريج ثلاثي غالبًا(٣)، أحيانًا(٢)، نادرًا(١)، بالنسبة لكل عبارة من عبارات المقياس،البعد الأول(إتقان- اقدام)، ويتضمن العبارات من(١-٨)، والبعد الثاني(إتقان- إحجام)، ويتضمن العبارات من(٩-١٥)، والبعد الثالث(أداء- إقدام)، ويتضمن العبارات من(١٦-٢٢)،والبعد الرابع(أداء- إحجام)، ويتضمن العبارات من(٢٣-٢٨).

الخصائص السيكومترية لمقياس توجُّهات الهدف: قام الباحث بالتحقق من ذلك من خلال الطرق الآتية :

أ- آراء المحكمين والخبراء: تم توزيع المقياس على مجموعة من الأساتذة المتخصصين في مجال علم النفس التربوي، ملحق(١)، وذلك لإبداء الرأي حول صلاحية المقياس، ومدى ملاءمة العبارات للبُعد الذي تنتمي إليه، ودقة الصياغة اللغوية ومناسبتها لمستوى أفراد العينة، وقد تراوحت نسب الاتفاق بين المحكمين على عبارات المقياس ما بين (٨٠% -١٠٠%)؛ مما يشير إلى صدق محتوى المقياس.

ب- الاتساق الداخلي:

قام الباحث بالتحقق من الاتساق الداخلي من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson) بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٣)

معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد على مقياس توجهات الهدف (ن = ٥٠)

إتقان/ إقدام		إتقان/ إحجام		أداء/ إقدام		أداء/ إحجام	
المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
١	**٠.٤٨٩	٩	**٠.٦٠٤	١٦	**٠.٦١٦	٢٣	**٠.٦٢٢
٢	**٠.٥٤٤	١٠	**٠.٦٠٨	١٧	**٠.٥٤٦	٢٤	**٠.٧٣٤
٣	**٠.٣٨٦	١١	**٠.٥٠٣	١٨	**٠.٧٣٨	٢٥	**٠.٦٦٧
٤	**٠.٥٧٩	١٢	**٠.٥١٠	١٩	**٠.٦٨٣	٢٦	**٠.٦٠٦
٥	**٠.٦١٤	١٣	**٠.٤٨٨	٢٠	**٠.٥٥٠	٢٧	**٠.٦٥٢
٦	**٠.٦٤٤	١٤	**٠.٤٦١	٢١	**٠.٦٠٦	٢٨	**٠.٥٠١
٧	**٠.٧٢١	١٥	**٠.٤٨٥	٢٢	**٠.٥٣١		
٨	**٠.٦٤٥						

** دالة عند مستوى دلالة (٠.٠١)

يتضح من جدول (٣) أنَّ كل مفردات مقياس توجهات الهدف معاملات ارتباطها موجبة ودالة إحصائيًّا عند مستوى (٠.٠١)، أى أنَّها تتمتع بالاتساق الداخلي.

كما تم حساب معاملات الارتباط باستخدام مُعامل بيرسون (Pearson) بين أبعاد مقياس توجهات الهدف لذوي الإعاقة البصرية، وارتباط كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (٤)

معاملات الارتباط بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية لمقياس توجهات الهدف (ن = ٥٠)

البعد	إتقان/ إقدام	إتقان/ إحجام	أداء/ إقدام	أداء/ إحجام
معامل الارتباط	٠.٧٤٢**	٠.٧٨١**	٠.٨٠٦**	٠.٥٠٤**

**** دال عند مستوى دلالة (٠.٠١)**

يتضح من جدول (٤) أنَّ جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى دلالة (٠.٠١) مما يدل على تمتع المقياس بالاتساق الداخلي.

ج- صدق المحك: تم التحقق من صدق المقياس من خلال محك خارجي وهو مقياس توجهات أهداف الإنجاز، إعداد/رشوان(٢٠٠٦)،حيث طبق الباحث المقياس على عينة التحقق من الخصائص السيكومترية(ن=٥٠)، وذلك لإيجاد معامل الارتباط بين المقياسين، حيث بلغت (٠.٦٢)، وهي قيمة دالة عند مستوى (٠.٠١)، مما يدل على صدق المقياس المستخدم.

- **ثبات المقياس:** تم حساب ثبات أبعاد مقياس توجهات الهدف باستخدام معامل ألفا كرونباخ، والجدول التالي يوضح معاملات الثبات.

جدول (٥) معاملات الثبات لأبعاد مقياس توجُّهات الهدف والدرجة الكلية (ن = ٥٠)

البعد	إتقان/ إقدام	إتقان/ إحجام	أداء/ إقدام	أداء/ إحجام	الدرجة الكلية
معامل ألفا كرونباخ	٠.٧٣٩	٠.٦٨٣	٠.٧٤٦	٠.٧٥٠	٠.٧٢٠

يتضح من الجدول(٥) أن جميع قيم معاملات الثبات ألفا كرونباخ لأبعاد مقياس توجُّهات الهدف مرتفعة، مما يشير إلى ثبات المقياس.

٢- مقياس التفكير التأملي:إعداد/ الباحث. ملحق (٣).

تم إعداد مقياس التفكير التأملي للطلاب ذوي الإعاقة البصرية، حيث لا توجد مقاييس تقيس التفكير التأملي لذوي الإعاقة البصرية في البيئة العربية في ضوء الأدبيات المتوفرة للباحث، ويهدف هذا المقياس إلى قياس مهارات التفكير التأملي لدى طلاب الجامعة ذوي الإعاقة البصرية.

خطوات بناء المقياس:

اعْتُمد في بناء المقياس على الأطر النظرية والدراسات السابقة التي تناولت مجال التفكير التأملي، مثل: دراسة عبد الوهاب(٢٠٠٥)، والصمداني(٢٠١٦)، وأحمد(٢٠١٨)، والزهراني (٢٠٢٠)، وكذلك الاستفادة من المقاييس العربية والأجنبية التي اهتمت بدراسة هذا المتغير مثل: مقياس عابدين وعبد الواحد (٢٠١٩)، ومقياس باسول وإيفين جينسل(Basol&EvinGencel,2013)، وفان(Phan,2009) وبورنتويكول وراكساساتايا ونيثانومساك(Porntaweekul,Raksasataya&Nethanomsak,2016) وفي ضوء ذلك تم صياغة عبارات المقياس.

وصف المقياس:

يتكون المقياس من(٢٩) عبارة في صورته النهائية موزعة على أبعاد المقياس الخمسة، وتتراوح الدرجة الكلية للمقياس من(٢٩- ٨٧) درجة، طبقًا لتدريج ثلاثي غالبًا(٣)، أحيانًا(٢)، نادرًا(١)، بالنسبة لكل عبارة من عبارات المقياس،البعد الأول(التأمل)،ويتضمن العبارات من(١-٥)،والبعد الثاني(الكشف عن المغالطات)،ويتضمن العبارات من(٦-١٠)،والبعد الثالث(الوصول إلى استنتاجات)،ويتضمن العبارات من(١١-١٦)،والبعد الرابع(إعطاءتفسيرات مقنعة)،ويتضمن العبارات من(١٧-٢٢)،والبعد الخامس(حلول مقترحة)،ويتضمن العبارات من(٢٣- ٢٩).

الخصائص السيكومترية لمقياس التفكير التأملي: قام الباحث بالتحقق من ذلك من خلال الطرق الآتية :

أ- **آراء المحكمين والخبراء:** تم توزيع المقياس على مجموعة من الأساتذة المتخصصين في مجال علم النفس التربوي،ملحق (١) وذلك لإبداء الرأي حول صلاحية المقياس للتعرف على التفكير التأملي، ومدى مناسبة العبارات للبعد الذي تنتمي إليه، ودقة الصياغة اللغوية ومناسبتها لمستوى أفراد العينة، وقد تراوحت نسب الاتفاق بين المحكمين على عبارات المقياس ما بين (٨٠% -١٠٠%) وقد تم تعديل بعض العبارات في ضوء ما أشار به المحكمون؛ مما يشير إلى صدق المقياس.

ب- الاتساق الداخلي:

قام الباحث بالتحقق من الاتساق الداخلي من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson) بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (٦)

معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد على مقياس التفكير التأملي (ن = ٥٠)

التأمل		الكشف عن المغالطات		الوصول إلى استنتاجات		إعطاء تفسيرات مقنعة		الحلول المقترحة	
المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
١	٠.٤٤١**	٦	٠.٦٦٩**	١١	٠.٦٨٠**	١٧	٠.٧١٤**	٢٣	٠.٦٠٢**
٢	٠.٤١٠**	٧	٠.٧٦٤**	١٢	٠.٧٨٩**	١٨	٠.٦٩٣**	٢٤	٠.٥٥٦**
٣	٠.٤٨٧**	٧	٠.٦٤٦**	١٣	٠.٥٧٧**	١٩	٠.٧٨٤**	٢٥	٠.٦٢١**
٤	٠.٥٩٨**	٩	٠.٦٤٣**	١٤	٠.٧١٢**	٢٠	٠.٦١٣**	٢٦	٠.٧٨٨**
٥	٠.٧٠٠**	١٠	٠.٥٠٧**	١٥	٠.٧٢١**	٢١	٠.٥٣٢**	٢٧	٠.٦٨٤**
				١٦	٠.٧٧٢**	٢٢	٠.٨٢٥**	٢٨	٠.٦١٨**
								٢٩	٠.٦٢٧**

**** دالة عند مستوى دلالة ٠.٠١**

يتضح من جدول (٦) أنَّ كل مفردات مقياس التفكير التأملي معاملات ارتباطها موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١)، أى أنَّها تتمتع بالاتساق الداخلي.

كما تم حساب معاملات الارتباط باستخدام مُعامل بيرسون (Pearson) بين أبعاد التفكير التأملي لذوي الإعاقة البصرية، وارتباط كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (٧)

معاملات الارتباط بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية لمقياس التفكير التأملي (ن = ٥٠)

البعد	التأمل	الكشف عن المغالطات	الوصول إلى استنتاجات	إعطاء تفسيرات مقنعة	الحلول المقترحة
معامل الارتباط	٠.٦٨١**	٠.٩١٠**	٠.٨٧١**	٠.٨٩٤**	٠.٧٩٢**

**** دال عند مستوى دلالة (٠.٠١)**

يتضح من جدول (٧) أنَّ جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى دلالة (٠.٠١) مما يدل على تمتع المقياس بالاتساق الداخلي.

ج- **صدق المحك:** تم التحقق من صدق المقياس من خلال محك خارجي وهو مقياس التفكير التأملي إعداد/ عابدين وعبد الواحد(٢٠١٩)، حيث طبق الباحث المقياس على عينة التحقق من الخصائص السيكومترية(ن=٥٠)، وذلك لإيجاد معامل الارتباط بين المقياسين، حيث بلغت (٠.٦٤)، وهي قيمة دالة عند مستوى (٠.٠١)، مما يدل على صدق المقياس المستخدم.

- **ثبات المقياس:** تم حساب ثبات أبعاد مقياس التفكير التأملي باستخدام معامل ألفا كرونباخ، والجدول التالي يوضح معاملات الثبات.

جدول (٨) معاملات الثبات لأبعاد مقياس التفكير التأملي والدرجة الكلية (ن = ٥٠)

البعد	التأمل	الكشف عن المغالطات	الوصول إلى استنتاجات	إعطاء تفسيرات مقنعة	الحلول المقترحة	الدرجة الكلية
معامل ألفا كرونباخ	٠.٦٢٢	٠.٧٥٨	٠.٧٧٨	٠.٧٧٥	٠.٧٥٧	٠.٧٤٤

يتضح من الجدول (٨) أن جميع قيم معاملات الثبات ألفا كرونباخ لأبعاد مقياس التفكير التأملي مرتفعة، مما يشير إلى ثبات المقياس.

٣- مقياس اتخاذ القرار: إعداد/ الباحث. ملحق (٤).

تم إعداد مقياس اتخاذ القرار للطلاب ذوي الإعاقة البصرية، حيث لا توجد مقاييس تقيس اتخاذ القرار لذوي الإعاقة البصرية في البيئة العربية في ضوء الأدبيات المتوفرة للباحث،ويهدف هذا المقياس إلى قياس مهارات اتخاذ القرار لدى طلاب الجامعة ذوي الإعاقة البصرية .

خطوات إعداد المقياس: اعْتُمد في بناء المقياس على الأطر النظرية والدراسات التي تناولت مجال اتخاذ القرار ،مثل:دراسة أبو وردة(٢٠١٩)،وعبد السميع(٢٠١٩)،والدوسري(٢٠٢٠)،وجبر(٢٠٢١)،وكذلك المقاييس العربية والأجنبية التي هدفت إلى قياسه مثل: مقياس عبدون(٢٠٠٢)،ومقياس حمد وعبد الرزاق (٢٠١٥)، ومقياس طحان(٢٠٢٠)،ومقياس هاريس(Harris,(2009، ودراسة كولاكاديوغلو وسيليك (Colakkadioglu&Celik,2016، ودراسة إبراهيم وتانجلانج( ) Ibrahim&Tanglang,2015 ، وفي ضوء ذلك تم صياغة عبارات المقياس.

وصف المقياس:

يتكون المقياس من (٢١) عبارة في صورته النهائية لقياس مهارات اتخاذ القرار، وأمام كل عبارة ثلاثة خيارات(غالبًا-أحيانًا-نادرًا)،ويتم تقدير الإجابة على النحو الآتي:(غالبًا) ثلاث درجات، (أحيانًا) درجتان، (نادرًا) درجة واحدة، لكل إجابة على التوالي، كما أن جميع مفردات المقياس تصحح في الاتجاه الموجب، وتراوحت الدرجة الكلية للمقياس من (٢١-٦٣) درجة.

الخصائص السيكومترية لمقياس اتخاذ القرار:

أ- آراء المحكمين والخبراء: تم توزيع المقياس على مجموعة من الأساتذة المتخصصين في مجال علم النفس التربوي، ملحق (١)، وذلك لإبداء الرأي حول صلاحية المقياس للتعرف على القدرة على اتخاذ القرار، ومدى ملاءمة العبارات للمقياس، ودقة الصياغة اللغوية ومناسبتها لمستوى أفراد العينة، وقد تراوحت نسب الاتفاق بين المحكمين على عبارات المقياس ما بين (٨٠% -١٠٠%) وقد تم تعديل بعض العبارات في ضوء ما أشار به المحكمون؛ مما يشير إلى صدق المقياس.

ب- الاتساق الداخلي:

قام الباحث بالتحقق من الاتساق الداخلي من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson) بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (٩)

معاملات الارتباط بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية على مقياس اتخاذ القرار (ن = ٥٠)

المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
١	**٠.٦٧٤	٨	**٠.٦٧٨	١٥	**٠.٦٢٩
٢	**٠.٦٩٣	٩	**٠.٤٧٧	١٦	**٠.٥٨٤
٣	**٠.٣٨٣	١٠	**٠.٧٨١	١٧	**٠.٧٠٧
٤	**٠.٥٧٦	١١	**٠.٧١٣	١٨	**٠.٦٦٧
٥	**٠.٧٢٥	١٢	**٠.٧٤١	١٩	**٠.٥٧٦
٦	**٠.٦٣٣	١٣	**٠.٦١١	٢٠	**٠.٧٢٨
٧	**٠.٧٢٨	١٤	*٠.٢٨٨	٢١	**٠.٤٦٤

**** دالة عند مستوى دلالة ٠.٠١ * دالة عند مستوى دلالة ٠.٠٥**

يتضح من جدول (٩) أنَّ كل مفردات مقياس اتخاذ القرار معاملات ارتباطها موجبة ودالة إحصائيًّا عند مستويين (٠.٠١، ٠.٠٥)، أى أنَّها تتمتع بالاتساق الداخلي.

ج- صدق المحك: تم التحقق من صدق المقياس من خلال محك خارجي وهو مقياس اتخاذ القرار، إعداد/ حمد وعبد الرزاق (٢٠١٥)، ،حيث طبق الباحث المقياس على عينة التحقق من الخصائص السيكومترية(ن=٥٠)، وذلك لإيجاد معامل الارتباط بين المقياسين، حيث بلغت (٠.٦١)، وهي قيمة دالة عند مستوى (٠.٠١)، مما يدل على صدق المقياس المستخدم.

- **ثبات المقياس:** تم حساب معاملات ثبات مقياس اتخاذ القرار، باستخدام معامل ألفا كرونباخ، وطريقة التجزئة النصفية، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (١٠)

مُعاملات ثبات مقياس اتخاذ القرار بطريقة ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية

معامل ألفا كرونباخ	سبيرمان ـ براون	جتمان
٠.٧٥٣	٠.٩٦٠	٠.٧٦٦

يتضح من جدول (١٠) أنَّ معاملات ثبات المقياس بطريقة معامل ألفا كرونباخ بلغت(٠.٧٥٣) وهي قيمة عالية؛ وبطريقة التجزئة النصفية سبيرمان – براون بلغت(٠.٩٦٠) وهي متقاربة مع مثيلتها طريقة جتمان حيث بلغت(٠.٧٦٦)، مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات فى قياسه لاتخاذ القرار.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث:

تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ومعاملات الارتباط، واستخدام اختبار (ت) T-test ، وتحليل الانحدار الخطي البسيط ، وأسلوب تحليل المسار، واستخدم الباحث حزمة البرامج الإحصائية (SPSS.V23)، وبرنامج (AMOS,26) في تحليل نتائج البحث من خلال الحاسب الآلي.

نتائج البحث و تفسيرها:

نتائج الفرض الأول: والذي ينص على أنه" توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائيًا بين توجهات الهدف واتخاذ القرار لدى طلاب الجامعة ذوي الإعاقة البصرية".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب قيم معاملات ارتباط بيرسون (Pearson) للكشف عن العلاقة بين كل من توجهات الهدف واتخاذ القرار لدى ذوي الإعاقة البصرية، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (١١)

قيم معاملات الارتباط بين أبعاد توجهات الهدف واتخاذ القرار لذوي الإعاقة البصرية (ن = ١٢٢)

توجهات الهدف	اتخاذ القرار	
	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
إتقان/ إقدام	٠.٥٣٦	٠.٠١
إتقان/ إحجام	٠.٢٥٠	٠.٠٥
أداء/ إقدام	٠.٥٠٧	٠.٠١
أداء/ إحجام	٠.٢٨٣	٠.٠٥
الدرجة الكلية	٠.٥٤٩	٠.٠١

**** دالة عند مستوى دلالة (٠.٠١)**

يتضح من جدول (١١) وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا بين توجهات الهدف واتخاذ القرار لذوي الإعاقة البصرية عند مستوى دلالة (٠.٠١)، ومستوى دلالة(٠.٠٥) في الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للمقياس، مما يشير إلى قبول الفرض الأول للبحث.

وتتفق نتائج الفرض الأول مع نتائج بعض الدراسات والبحوث السابقة مثل دراسة (Eniola&Adebiyi,2007)، ودراسة (Tipandjan,Schäfer,Sundaram&Sedlmeier,2012) ، ودراسة (Gutierez,2015)، ودراسة(Ibrahim&Tanglang,2015) ، والتي أشارت إلى ارتباط توجُّهات الهدف باتخاذ القرار، وأهمية تحديد توجهات الأهداف في حياة الأشخاص ذوي الإعاقة البصرية مما يساعدهم على اتخاذ القرار والتخطيط السليم لما يريدون القيام به من مهام، فكلما كان الإنسان أكثر وعيًا وإدراكًا لتحديد توجهات الهدف المراد تحقيقها كان أكثر قدرة على اتخاذ القرار المناسب، مع أهمية التركيز في وضع أهداف واقعية قابلة للتحقيق بشكل فعال يؤثر إيجابًا على اتخاذ القرارات الفعالة التي تعزز من الأداء الأكاديمي.

ويمكن تفسير النتيجة السابقة في ضوء الخصائص المميزة لذوي الإعاقة البصرية الذين يتميزون بالإصرار والمثابرة وبذل الجهد والتحدي والاستمرار في أداء المهام الصعبة التي

يواجهونها أثناء تعلمهم، ومحاولة الحصول على تقديرات مرتفعة، والظهور بصورة أفضل أمام الآخرين مما ينعكس على أدائهم الأكاديمي.

وأشارت دراسة فارساميس وأجإلبوتيس(Varsamis&Agaliotis,2011) أن توجهات الهدف تُعد محددًا رئيسيًا لتنفيذ الأفعال المهمة للأفراد ذوي الإعاقة واتخاذ القرار بطريقة عقلانية، ويؤثر بشكل إيجابي على الإنجاز في جميع المجالات.

نتائج الفرض الثاني: والذي ينص على أنه" توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائيًا بين التفكير التاملي واتخاذ القرار لدى طلاب الجامعة ذوي الإعاقة البصرية".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب قيم معاملات ارتباط بيرسون (Pearson) للكشف عن العلاقة بين كل من التفكير التأملي واتخاذ القرار لدى ذوي الإعاقة البصرية، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (١٢)

قيم معاملات الارتباط بين التفكير التأملي واتخاذ القرار لدى ذوي الإعاقة البصرية (ن = ١٢٢)

التفكير التأملي	اتخاذ القرار	
	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
التأمل	٠.٦١٠**	٠.٠١
الكشف عن المغالطات	٠.٦٠٣**	٠.٠١
الوصول إلى الاستنتاجات	٠.٦٩١**	٠.٠١
إعطاء تفسيرات مقنعة	٠.٦٩٩**	٠.٠١
الحلول المقترحة	٠.٧٠٣**	٠.٠١
الدرجة الكلية	٠.٨١٧**	٠.٠١

**** دالة عند مستوى دلالة (٠.٠١)**

يتضح من جدول (١٢) وجود علاقة ارتباطية موجبة وذات دلالة إحصائية بين التفكير التأملي واتخاذ القرار لدى ذوي الإعاقة البصرية عند مستوى (٠.٠١)، في الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للمقياس، مما يشير إلى قبول الفرض الثاني للبحث.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات مثل دراسة (McInnis-Bowers,Chew&Bowers,2010) ودراسة طحان(٢٠٢٠)، والتي أشارت إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين التفكير التأملي وبين القدرة على اتخاذ القرار، وهذا ما أكدته دراسة عبد الوهاب (٢٠٠٥) ودراسة قرني(٢٠٠٩) والتي أشارت إلى أهمية التفاعل بين أساليب التعلم واستراتيجيات التفكير في تنمية كل من التحصيل والتفكير التأملي واتخاذ القرار لدى الطلاب، وهذا يجعل الطلاب يستخدمون المعرفة السابقة في التعامل مع المواقف الجديدة ومواجهة المشكلات وتحليلها وإصدار القرارات المناسبة.

كما ذكرت دراسة (Zeidler,Sadler,Applebaum&Callahan,2009) أن اتخاذ القرار يحتاج إلى مهارات تفكير عليا تركز بشكل كبير على المعرفة العلمية من خلال تفسير البيانات ومعالجة المعلومات، لإصدار حكم نهائي واتخاذ القرارات نحو أشياء معينة، وهذا يؤثر في الحياة المستقبلية للفرد.

ويمكن تفسير النتيجة السابقة في ضوء أهمية التفكير التأملي في تنمية مهارات اتخاذ القرار، فهو أحد العمليات الذهنية التي يمارسها الفرد من خلال الخبرات التي يمتلكها من أجل الوصول إلى نتائج منطقية وحلول لجميع المشكلات التي يمر بها، ويحتاج إلى اتخاذ القرار المناسب بشأنها ، وهذا ما أشارت إليه دراسة(Butchart,Forster,Gold,Bigelow,Korb,Oppy&Serrenti,2009)، ودراسة أمحديش والشريدة(٢٠٢٠) حيث أوضحت أن أحد الأهداف الأساسية للتعليم يتمثل في تطوير مهارات التفكير التأملي واتخاذ القرار لدى الطلاب، لتزويدهم بالقدرة على تقييم المعلومات المتزايدة في حياتهم اليومية، والقرارات التي يتخذها الطالب سواء كانت آنية أم مستقبلية تمر بأربعة مراحل هي: التخطيط، وإعداد الإجراءات التنفيذية، والقيام بالتحليل والمقارنة، ومرحلة التطبيق، والتي تمثل العودة إلى الذات والتأمل للمفاهيم والمعلومات المقدمة إلى الشخص لتطبيقها في مواقف جديدة.

نتائج الفرض الثالث: والذي ينص على أنَّه " لا توجد فروق بين متوسطي درجات مقياس توجهات الهدف لدى طلاب الجامعة ذوي الإعاقة البصرية وفقًا لمتغير الجنس(الذكور/ والإناث) ".

وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم استخدام اختبار (ت) T-test للمجموعتين، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (١٣)

الفروق فى درجة توجهات الهدف بين الذكور والإناث (ن = ١٢٢)

الأبعاد	الذكور ن = ٦٧		الإناث ن = ٥٥		قيمة ت	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
إتقان/ إقدام	٢٠.٢٨	٢.٧٥	١٩.٧٥	٢.٨٠	١.٠٦٥	غير دالة
إتقان/ إحجام	١٥.٧٥	٢.٦١	١٦.٠٧	٢.٢٣	٠.٧٤٦	غير دالة
أداء/ إقدام	١٧.١٥	٢.٧٢	١٦.٦٩	٣.٠١	٠.٨٧٣	غير دالة
أداء/ إحجام	١٤.٤٣	٢.٤٦	١٣.٤٢	٢.٥٧	٢.٢٢٥	٠.٠١
الدرجة الكلية	٦٧.٦١	٨.٢٥	٦٥.٩٣	٧.١١	١.٢١١	غير دالة

يتبين من جدول (١٣) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث من ذوي الاعاقة البصرية كدرجة كلية وكأبعاد فرعية، حيث كانت قيم (ت) غير دالة إحصائيًا باستثناء أداء/ إحجام فهو دال عند مستوى دلالة (٠.٠١) لصالح الذكور وبذلك يكون الفرض الثالث قد تحقق بشكل كبير.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات مثل دراسة(Eniola&Adebiyi,2007) ودراسة كل من (Neumeister,Fletcher&Burney,2015)، ودراسة على (٢٠١٨)، ودراسة عبدالغني وسعيد (٢٠١٨)، ودراسة عبد السميع ورشوان(٢٠٢٠) ، والتي أشارت إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في متوطات درجات توجهات الهدف، حيث إن المتعلم من كلا الجنسين يهتم في تعلمه بالتنمية الذاتية، وتحسين مهاراته باستخدام أفضل مستوى من

التنظيم الذاتي في التعلم، مع الاهتمام بإظهار قدراته، مع اختيار المهام الصعبة والمثابرة في أدائها، وحصوله على تقديرات مرتفعة لتجنب التقيمات السلبية من الآخرين.

ويمكن تفسير هذه النتيجة السابقة في ضوء أن الذكور والإناث من ذوي الإعاقة البصرية ينتميان لنفس المرحلة العمرية، ويتعرضون لنفس الخبرات التعليمية الجامعية التي لاتفرق بين الجنسين، وكذلك تشابه أساليب التنشئة الاجتماعية، وتقديم الدعم والمساندة من الأسر لأبنائها لإظهار قدراتهم وكفائتهم كمدعاة للفخر أمام الآخرين، وهذا يؤثر بشكل كبير في أدائهم للمهام الأكاديمية والحصول على مستوى أعلى من التقييم، وهذا يؤثر في تشكيل توجهات الأهداف لدى الطلاب، واختيار البدائل المتاحة لهم حسب قدراتهم واستعداداتهم لتحقيق أفضل الطرق للوصول إلى الطموحات المستقبلية المختلفة.

نتائج الفرض الرابع: ينص الفرض على أنَّه " لا توجد فروق بين متوسطي درجات مقياس التفكير التأملي لدى طلاب الجامعة ذوي الإعاقة البصرية وفقًا لمتغير الجنس(الذكور/ والإناث) ".
وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم استخدام اختبار (ت) T-test للمجموعتين، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (١٤)

الفروق فى درجة التفكير التأملي بين الذكور والإناث (ن = ١٢٢)

الأبعاد	الذكور ن = ٦٧		الإناث ن = ٥٥		قيمة ت	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
التأمل	١٢.٠٤	١.٩٩	١١.٩٦	١.٥٥	٠.٢٥٣	غير دالة
الكشف عن المغالطات	١٢.٤٢	١.٩٢	١١.٥٨	٢.٠٧	٢.٣١٣	٠.٠١
الوصول إلى الاستنتاجات	١٤.٩٦	٢.٠٨	١٤.٠٠	٢.٦٥	٢.٢٣٠	٠.٠١
إعطاء تفسيرات مقنعة	١٥.٢٧	٢.٥١	١٤.٥١	٢.٧٠	١.٥٩٦	غير دالة
الحلول المقترحة	١٧.٥١	٢.٦٢	١٦.٨٩	٢.٦٩	١.٢٧٥	غير دالة
الدرجة الكلية	٧٢.١٩	٩.١٣	٦٨.٩٥	٩.٤٦	١.٩١٧	غير دالة

يتبين من جدول (١٤) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث من ذوي الاعاقة البصرية كدرجة كلية وكأبعاد فرعية، حيث كانت قيم (ت) غير دالة إحصائياً باستثناء الكشف عن المغالطات والوصول إلى لاستنتاجات فهو دال عند مستوى دلالة (٠.٠١) لصالح الذكور وبذلك يكون الفرض الرابع قد تحقق بشكل كبير.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات مثل دراسة بركات(٢٠٠٥)،ودراسة عبود(٢٠١٨)،ودراسة نصار(٢٠٢٠)، والتي أشارت إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في متوسطات مستوى درجات التفكير التأملي، حيث إن قدرة المتعلم من كلا الجنسين في استعمال التفكير التأملي لمواجهة المشكلات التي تقابله في حياته اليومية، تعتمد على التعرف على جمع المعلومات وتفسيرها، وإدراك العلاقات القائمة بين العناصر في الموقف، مع الرجوع إلى الخبرات السابقة، وربطها بالموقف الحالي للوصول إلى الحل المناسب.

ويمكن تفسير هذه النتيجة السابقة في ضوء أن الذكور والإناث ينتميان لنفس المرحلة العمرية ،مع تشابه البيئة الجامعية، وتعرضهم لنفس الاستراتيجيات التدريسية التي لا تفرق بين الجنسين، وكذلك الثقافة السائدة في المجتمع، وتشابه المستويات والظروف لذوي الإعاقة البصرية، مما يؤدي إلى تقارب مستوى التفكير التأملي، وأن كلا الجنسين في هذه المرحلة لديهم من الوعي واليقظة والأهداف التي يسعون إلى تحقيقها، وقدرتهم على اتخاذ القرارات السليمة التي تؤثر على حياتهم المستقبلية، وممارسة أدوارهم في المجتمع بعد تخرجهم.

نتائج الفرض الخامس: والذي ينص على أنَّه " تسهم توجهات الهدف لدى طلاب الجامعة ذوي الإعاقة البصرية في التنبؤ باتخاذ القرار".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدم أسلوب تحليل الانحدار الخطي البسيط وطريقة الانحدار المستخدمة وهي طريقة Enter، وذلك بهدف تحديد مدى إسهام توجهات الهدف في التنبؤ بمستوى اتخاذ القرار، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي.

جدول (١٥)

نتائج تحليل الانحدار لتوجهات الهدف في التنبؤ باتخاذ القرار

المتغير التابع	المتغيرات المستقلة		
اتخاذ القرار	B الحد الثابت غير المعياري	الدرجة الكلية	إتقان/ إقدام
قيمة المعامل	١٢.٧٩٠	٠.٣٤٩	٠.٨٣٩
قيمة اختبار (T)	٢.٤٤٤	٣.١٣٧	٢.٦٩١
مستوى الدلالة (T)	٠.٠١	٠.٠١	٠.٠١
قيمة اختبار (F)		٥١.٧٤١	٣٠.٨٣٨
مستوى الدلالة (F)		٠.٠١	٠.٠١
(R) الارتباط		٠.٥٤٩	٠.٥٨٤
(R2) التحديد		٠.٣٠١	٠.٣٤١
التحديد المصحح (R2)		٠.٢٩٥	٠.٣٣٠

يتضح من جدول (١٥) أن قيم (F) بلغت (٥١.٧٤١، ٣٠.٨٣٨) وهي قيم دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١)، مما يؤكد على تأثير توجهات الهدف على اتخاذ القرار، كما يتضح أن قيم (ت) في المتغير المستقل دالة عند مستوى (٠.٠١) حيث يوجد تأثير معنوي في نموذج الانحدار حسب اختبار (t)، وأن قيم معامل الارتباط الثلاثة وهي معامل الارتباط البسيط R قد بلغ (٠.٥٤٩، ٠.٥٨٤)، بينما بلغ معامل التحديد R2 (٠.٣٠١، ٠.٣٤١)، في حين كان معامل التحديد المصحح –R2 (٠.٢٩٥، ٠.٣٣٠)، مما يعني بأن المتغير المستقل استطاع أن يفسر (٠.٢٩٥، ٣٣٠) من التغيرات الحاصلة في (اتخاذ القرار) المطلوبة وهو ارتباط موجب، أي كلما قلت توجهات الهدف قل اتخاذ القرار، وكلما زادت توجهات الهدف زاد اتخاذ القرار، كما يتضح أن معادلة خط انحدار (اتخاذ القرار) على (الدرجة الكلية لتوجهات الهدف + إتقان/ إقدام) هي: اتخاذ القرار = ١٢.٧٩٠ + الدرجة الكلية لتوجهات الهدف (٠.٣٤٩) + إتقان/ إقدام (٠.٨٣٩).

وتوضح المعادلة التنبؤية السابقة الإسهام الإيجابي لتوجهات الهدف في التنبؤ باتخاذ القرار، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات السابقة مثل دراسة الحربي(٢٠١٣)،ودراسة (Yang,Huang,Feng&Yang,2020)، ودراسة (Aarkrog&Wahlgren,2021) والتي أشارت إلى ارتباط توجهات الهدف ارتباطًا إيجابيًا بعملية اتخاذ القرار، وأن تبني توجهات الأهداف بشكل إيجابي يُسهم في زيادة مثابرة المتعلمين لتحقيق النجاح الأكاديمي، والاستمتاع بعملية التعلم ليكونوا أكثر كفاءة في التعلم وحل المشكلات، ويؤدي بالأفراد إلى التدفق في أداء المهام على نحو أفضل.

كما أن التوجه نحو الهدف هو أحد الجوانب الحيوية والأساسية لعملية اتخاذ القرار، وفقًا لنظرية توجهات الأهداف، فالطالب الذي لديه هدف توجه إتقان/ إقدام يركز على إتمام المهمة بنجاح ويسعى إلى إنجازها، ويتحرر من مشاعر العجز أو الضعف، ويتخذ قراره بطريقة عقلانية عند وضوح توجهات الأهداف الواقعية.

ويمكن تفسير النتيجة السابقة في ضوء ما أشارت إليه دراسة(Jover,Navas&Holgado-Tello,2018) من أن توجهات الهدف من المتغيرات التحفيزية المهمة لدى الطلاب ذوي الإعاقة البصرية، وتأسيسًا على ما سبق يتضح أهمية الدور الذي تقوم به توجهات الأهداف في التنبؤ باتخاذ القرار حيث يعتبر تحديد توجهات الأهداف هو بداية انطلاق اتخاذ القرار الصائب لتحقيق النجاح، وهو عامل مهم في عمليات اتخاذ القرار، وهذا يحتاج إلى قوة لتحفيز عملية تحويل الطموحات والأهداف إلى حقائق ملموسة، وكلما كانت الأهداف أكثر دقة ووضوحًا، كانت عملية اتخاذ القرار أكثر عقلانيةً وتنظيمًا ووعيًا، يسعى جميع الطلاب الذين لديهم أهداف قريبة وواضحة إلى النصيحة ويتخذ جميعهم تقريبًا قرارات عقلانية، مبنية على التخطيط والتركيز والاستيعاب.

نتائج الفرض السادس: والذي ينص على أنَّه" يسهم التفكير التأملي لدى طلاب الجامعة ذوي الإعاقة البصرية في التنبؤ باتخاذ القرار".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدم أسلوب تحليل الانحدار الخطي البسيط وطريقة الانحدار المستخدمة وهي طريقة Enter، وذلك بهدف تحديد مدى إسهام التفكير التأملي في التنبؤ بمستوى اتخاذ القرار، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي.

جدول (١٦)

نتائج تحليل الانحدار بمستوى التفكير التأملي في التنبؤ باتخاذ القرار

المتغير التابع	المتغيرات المستقلة		
اتخاذ القرار	B الحد الثابت غير المعياري	الدرجة الكلية	الكشف عن المغالطات
قيمة المعامل	٣.٠٨٣	٠.٨٦٤	-٠.٩٣٥
قيمة اختبار (T)	٠.٩٨١	١١.٠٠٨	٢.٥٦٥
مستوى الدلالة (T)	غير دالة	٠.٠١	٠.٠١
قيمة اختبار (F)		٢٤٠.٢٩٣	١٢٩.٠٢٥
مستوى الدلالة (F)		٠.٠١	٠.٠١
(R) الارتباط		٠.٨١٧	٠.٨٢٧
(R2) التحديد		٠.٦٦٧	٠.٦٨٤
التحديد المصحح (R2)		٠.٦٦٤	٠.٦٧٩

يتضح من جدول (١٦) أن قيم (F) بلغت (٢٤٠.٢٩٣، ١٢٩.٠٢٥) وهي قيم دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١)، مما يؤكد على تأثير التفكير التأملي على اتخاذ القرار، كما يتضح أن قيم (ت) في المتغير المستقل دالة عند مستوى(٠.٠١)، حيث يوجد تأثير معنوي في نموذج الانحدار حسب اختبار (t)، وأن قيم معامل الارتباط الثلاثة وهي معامل الارتباط البسيط R قد بلغ (٠.٨١٧، ٠.٨٢٧)، بينما بلغ معامل التحديد R2 (٠.٦٦٧، ٠.٦٨٤) في حين كان معامل التحديد المصحح -R2 (٠.٦٦٤، ٠.٦٧٩)، مما يعني بأن المتغير المستقل استطاع أن يفسر (٠.٦٦٤، ٦٧٩) من التغيرات الحاصلة في (اتخاذ القرار) المطلوبة، وهو ارتباط موجب أي كلما قل التفكير التأملي قل اتخاذ القرار، وكلما زاد التفكير التأملي زاد اتخاذ القرار ،كما يتضح أن معادلة خط انحدار (اتخاذ القرار) على (الدرجة الكلية للتفكير التأملي + الكشف عن المغالطات) هي: اتخاذ القرار = ٣.٠٨٣ + الدرجة الكلية للتفكير التأملي (٠.٨٦٤) + الكشف عن المغالطات (-٠.٩٣٥).

وتظهر المعادلة التنبؤية السابقة الإسهام الإيجابي للتفكير التأملي في التنبؤ باتخاذ القرار، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات السابقة مثل دراسة (Basol&EvinGencel,,2013)، ودراسة كل من (Mirzaei,Phang&Kashefi,2014)، ودراسة معارج(٢٠١٥)، ودراسة أحمد (٢٠١٨)، ودراسة أبو وردة (٢٠١٩) والتي أشارت إلى ارتباط التفكير التأملي ارتباطًا إيجابيًا بعملية اتخاذ القرار، وأن التفكير التأملي من الأمور المهمة في عمليتي التعليم والتعلم، حيث يساعد الطلاب على استكشاف الخبرات الجديدة والتعمق فيها، من خلال مهارات الملاحظة، والتواصل، واتخاذ القرار، وأن احتياج المعاق بصريًا إلى تعزيز مهارات التفكير التأملي يساعده على التأمل العقلي للأفكار والتفكير فيها، وتدويرها في عقله، وتحديد التناقضات المعرفية واكتشافها، وتمكينه من ممارسة التفكير العلمي المنطقي وحل المشكلات المختلفة، وأن اتخاذ القرار عملية معرفية تتطلب من الفرد مزيدًا من التفكير العميق، والقدرة على المفاضلة بين عدة بدائل للوصول إلى أفضلها.

ويمكن تفسير النتيجة السابقة في ضوء ما أشارت إليه دراسة الزهراني(٢٠٢٠)، ودراسة جبر(٢٠٢١) من أن التفكير التأملي يمثل أهمية كبيرة لطلاب المرحلة الجامعية، فهو يقود إلى الاستقلال في التفكير والعمل، بالإضافة إلى أنه يزيد من طرق المعالجة الفعالة للمشكلات وفق الأسس العلمية، التي تتطلب استخدام الكثير من مهارات التفكير العليا، وكلما زادت مهارات التفكير التأملي لدى الطالب كان أكثر قدرة على اتخاذ القرارات الصائبة.

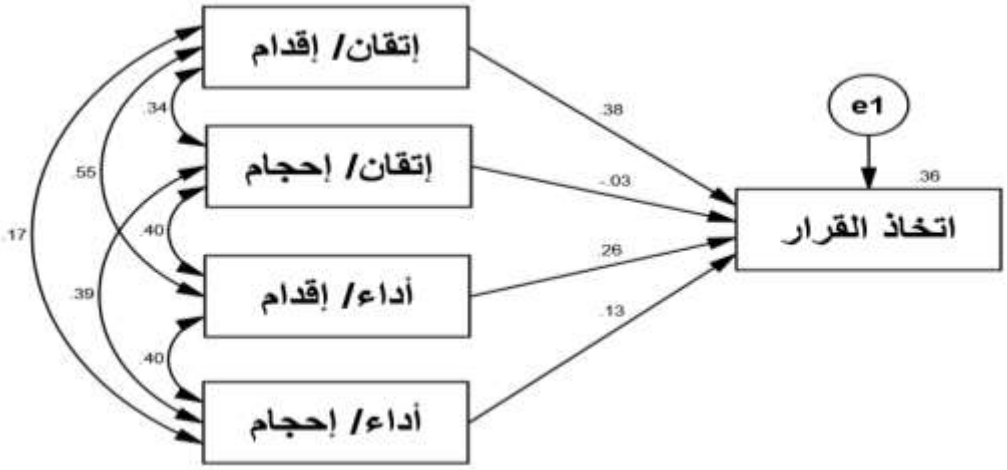
ويتضح مما سبق أهمية التفكير التأملي في اتخاذ القرار لدى الطلاب ذوي الإعاقة البصرية، وهذا ما أوضحته نتائج الدراسات مثل دراسة (Porntaweekul,Raksasataya&Nethanomsak,2016)، ودراسة (Al-Maharmeh&Al-jawaldeh,2018)،حيث أوضحت أهمية استخدام التفكير التأملي وامتلاك الطلاب لمهارات التأمل والتريث من أجل الوصول إلى تعزيز وتحسين مهاراتهم على اتخاذ القرارات المختلفة، وأن العمليات الذهنية والتخطيطية وفقًا لتوجهات أهداف واقعية محددة، ومعرفة إجراءات التأمل الذاتي، وتوليد الأفكار ،وتحليل النتائج لاتخاذ

القـرار الصـحيح حـول المواقـف التـي يقابلهـا الطالـب فـي حياتـه، وهـذا العمـل مـع الخبـرة يؤدي إلى التعلم.

وأوضح خوالدة(٢٠١٢) أن الفرد الذي يمتلك مهارات التفكير التأملي يكون مستقلاً في تفكيره، ومراقبًا له، وقادرًا على اتخاذ قرارات مناسبة في حياته.

نتائج الفرض السابع: والذي ينص على أنَّه "" يوجد تأثيرات سببية مباشرة لأبعاد توجهات الهدف (إتقان/ إقدام – إتقان/ إحجام – أداء/ إقدام – أداء إحجام) على اتخاذ القرار".

وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام (تحليل المسار) لمعرفة مدي تأثير أبعاد توجهات الهدف على اتخاذ القرار والشكل التالي يوضح ذلك.



شكل (١)

نتائج تحليل معامل المسار لأبعاد توجهات الهدف (إتقان/ إقدام – إتقان/ إحجام – أداء/ إقدام – أداء إحجام) على المتغير التابع (اتخاذ القرار)

بملاحظة المسار التخطيطى يتضح من مؤشرات حسن المطابقة Statistics Fit of Goodness أن النموذج مشبع، وأن النموذج يطابق البيانات مطابقة تامة حيث كانت قيمة (كا^{٢}= صفر) ودرجة حرية = (صفر) ومؤشر رمسي RMSEA = (٠.٣٤٦) وهذا يدل على أن النموذج يتمتع بمؤشرات مطابقة جيدة وجدول التالي يوضح معاملات المسار المعيارية وقيمة (z) للأبعاد الأربعة.

جدول (١٧)

معاملات المسار المعيارية وقيم (z) لأبعاد توجهات الهدف على المتغير التابع (اتخاذ القرار)

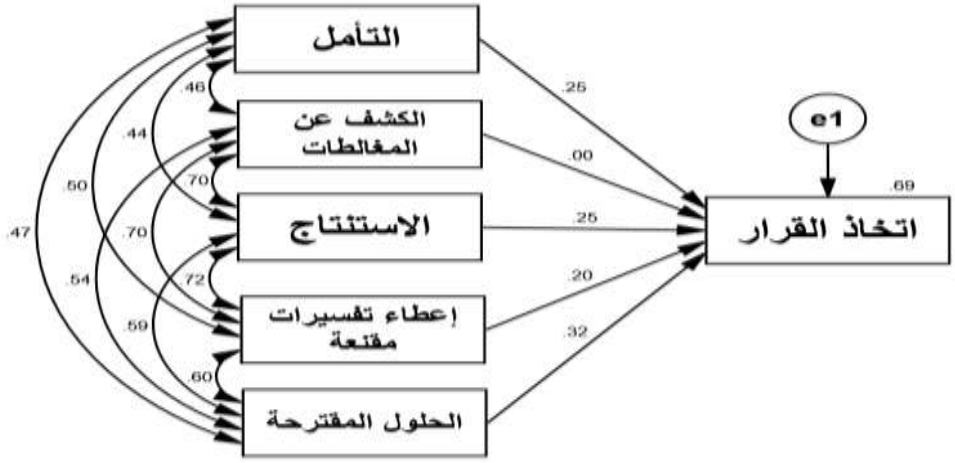
المستقبل		التابع	التأثير غير المعياري	التأثير المعياري	الخطأ المعياري	قيمة (Z)	مستوى الدلالة
إتقان/ إقدام	<---	اتخاذ القرار	١.١٠	٠.٣٨	٠.٢٥٦	٤.٣٠٦	***
إتقان/ إحجام	<---	اتخاذ القرار	-٠.١١	-٠.٠٣	٠.٢٧٥	-٠.٣٩٣	٠.٦٩٤
أداء/ إقدام	<---	اتخاذ القرار	٠.٧٣	٠.٢٦	٠.٢٦٧	٢.٧٢١	٠.٠٠٧
أداء إحجام	<---	اتخاذ القرار	٠.٣٩	٠.١٣	٠.٢٦١	١.٥١٤	٠.١٣٠

يتضح من جدول (١٧) تأثير المتغيرات المستقلة (أبعاد توجهات الهدف) على اتخاذ القرار إيجابية وهذا نتيجة منطقية وان كان التأثير على اتخاذ القرار غير دال احصائيا غير بعد إتقان/ إحجام فإن تأثيره على اتخاذ القرار دال احصائيًا وتأثيره مرتفع.

وتتفق نتيجة هذا الفرض مع نتائج بعض الدراسات والبحوث السابقة مثل دراسة (Tipandjan,Schäfer,Sundaram&Sedlmeier,2012) ، ودراسة (Gutierez,2015)، ودراسة(Ibrahim&Tanglang,2015) ، والتي أشارت إلى ارتباط توجُّهات الهدف باتخاذ القرار، ويمكن تفسير ذلك بأن المعاق بصريًاعندما يتخذ قرارًا فإنه يركز توجهات أهدافه لمحاولة تجنب الفشل، أو الظهور بالعجز أمام الآخرين، لكي يظهر أمامهم بصورة طيبة أثناء تأدية المهام المطلوبة منه.

نتائج الفرض الثامن: والذي ينص على أنَّه " يوجد تأثيرات سببية مباشرة لأبعاد التفكير التأملي (التأمل – الكشف عن المغالطات – الوصول إلى لاستنتاجات – إعطاء تفسيرات مقنعة – الحلول المقترحة) على اتخاذ القرار".

وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام (تحليل المسار) لمعرفة مدي تأثير أبعاد التفكير التأملي على اتخاذ القرار والشكل التالي يوضح ذلك



شكل (٢)

نتائج تحليل معامل المسار لأبعاد التفكير التأملي (التأمل – الكشف عن المغالطات – الوصول إلى لاستنتاجات – إعطاء تفسيرات مقنعة – الحلول المقترحة) على المتغير التابع (اتخاذ القرار).

بملاحظة المسار التخطيطى يتضح من مؤشرات حسن المطابقة Statistics Fit of Goodness أن النموذج مشبع، وأن النموذج يطابق البيانات مطابقة تامة حيث كانت قيمة (كا^{٢}= صفر) ودرجة حرية = (صفر) ومؤشر رمسي RMSEA = (٠.٤٨٥) وهذا يدل على أن النموذج يتمتع بمؤشرات مطابقة جيدة وجدول التالي يوضح معاملات المسار المعيارية وقيمة (z) للأبعاد الخمسة.

جدول (١٨)

معاملات المسار المعيارية وقيم (z) لأبعاد التفكير التأملي على المتغير التابع (اتخاذ القرار)

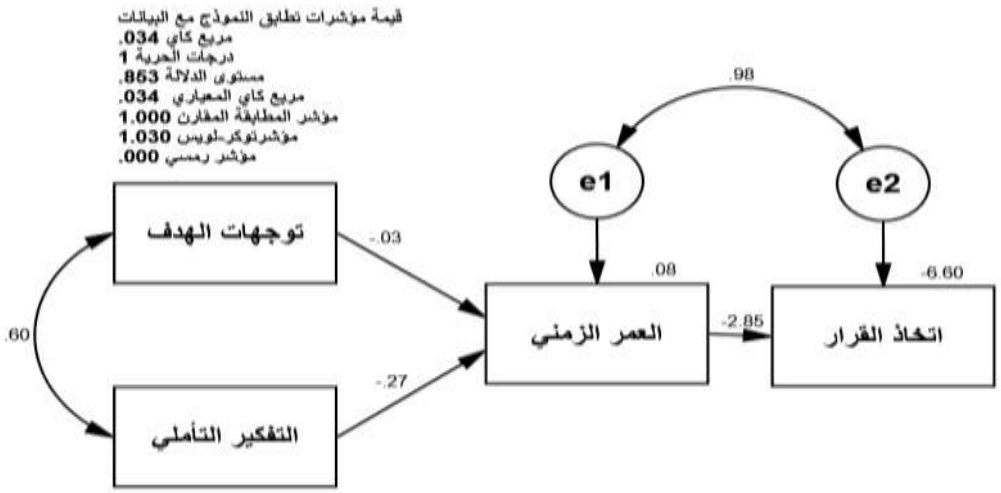
المستقل		التابع	التأثير غير المعياري	التأثير المعياري	الخطأ المعياري	قيمة (Z)	مستوى الدلالة
التأمل	<---	اتخاذ القرار	١.١٢	٠.٢٥	٠.٢٧٢	٤.١١٨	***
الكشف عن المغالطات	<---	اتخاذ القرار	٠.٠١	٠.٠٠	٠.٣٠٩	٠.٠٤٥	٠.٩٦٤
الوصول الى الاستنتاجات	<---	اتخاذ القرار	٠.٨٢	٠.٢٥	٠.٢٧٤	٣.٠٠٨	٠.٠٠٣
إعطاء تفسيرات مقنعة	<---	اتخاذ القرار	٠.٦٢	٠.٢٠	٠.٢٥٦	٢.٤٣٤	٠.٠١٥
الحلول المقترحة	<---	اتخاذ القرار	٠.٩٥	٠.٣٢	٠.٢٠٥	٤.٦٤١	***

يتضح من جدول (١٨) تأثير المتغيرات المستقلة (أبعاد التفكير التأملي) على اتخاذ القرار إيجابية، وهذا نتيجة منطقية، وان كان التأثير على اتخاذ القرار غير دال احصائيا غير بعد الكشف عن المغالطات فإن تأثيره على اتخاذ القرار دال إحصائيًا وتأثيره مرتفع.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات مثل دراسة (McInnis-Bowers,Chew&Bowers,2010) ودراسة طحان(٢٠٢٠)، ودراسة عبد الوهاب (٢٠٠٥) ودراسة قرني(٢٠٠٩) ، ودراسة المطيري(٢٠١٩)، والتي أشارت إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين التفكير التأملي وبين القدرة على اتخاذ القرار، ويمكن تفسير النتيجة السابقة في ضوء أهمية التفكير التأملي في على اتخاذ القرار، والوصول إلى نتائج منطقية وحلول لجميع المشكلات التي يمر بها الإنسان، مع التفكير المتأني والتريث والتدبر قبل اتخاذ أي قرار.

نتائج الفرض التاسع: والذي ينص على أنَّه "توجد تأثيرات سببية غير مباشرة لتوجهات الهدف والتفكير التأملي على اتخاذ القرار من خلال العمر الزمني".

وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام (تحليل المسار) لمعرفة مدي تأثير توجهات الهدف والتفكير التأملي على اتخاذ القرار من خلال العمر الزمني وشكل التالي يوضح ذلك.



شكل (٣)

يوضح نتائج تحليل معامل المسار للتاثير كل من توجهات الهدف والتفكير التأملي على اتخاذ القرار من خلال العمر الزمني

بملاحظة المسار التخطيطى يتضح من مؤشرات حسن المطابقة Statistics Fit of Goodness أن النموذج مشبع، وأن النموذج يطابق البيانات مطابقة تامة حيث كانت قيمة (كا^{٢}= ٠.٠٣٤) ودرجة حرية = (١) ومؤشر رمسي RMSEA = (٠.٠٠٠) ومؤشر المطابقة المقارن = (١.٠٠٠) ومؤشر توكر–لويس = (١.٠٣٠) هذا يدل على أن النموذج يتمتع بمؤشرات مطابقة جيدة وجدول التالي يوضح معاملات المسار المعيارية وقيمة (z) لتأثير كل من توجهات الهدف والتفكير التأملي على اتخاذ القرار من خلال العمر الزمني.

جدول (١٩)

معاملات المسار المعيارية وقيم (z) لتأثير كل من توجهات الهدف والتفكير التأملي على اتخاذ القرار من خلال العمر الزمني

المؤثر		المتأثر	التأثير المعياري	التأثير غير المعياري	الخطأ المعياري	قيمة (z)	مستوى الدلالة
توجهات الهدف	<---	العمر الزمني	-٠.٠٣	-٠.٠١	٠.٠٠٦	١.٣٠٨	٠.١٩١
التفكير التأملي	<---	العمر الزمني	-٠.٢٧	-٠.٠٦	٠.٠١٨	٣.٢٥٤	٠.٠٠١
العمر الزمني	<---	اتخاذ القرار	-٠.٢٨٥	-١١.٣٤	٣.٤٦٩	٣.٢٧٠	٠.٠٠١

يتضح من جدول (١٩) تأثير المتغيرات المستقلة (توجهات الهدف) علي العمر الزمني حيث بلغ التأثير (-٠.٠٣) وهو تأثير ضعيف جدا، ويؤثر التفكير التأملي في العمر الزمني حيث بلغ (-٠.٢٧) وهو تأثير سلبي، وهذا يعني أن توجهات الهدف والتفكير التأملي تنخفض مع الأعمار الصغيرة، كما يوضح الجدول نفسه تأثير العمر الزمني علي اتخاذ القرار تأثير سلبي مرتفع حيث بلغ (-٠.٢٨٥) وهذا يعني أن اتخاذ القرار يكون مرتفعًا لدى كبار السن وينخفض كلما قل العمر الزمني.

نتائج الفرض العاشر:والذي ينص على أنَّه"يحقق النموذج المقترح مؤشرات ملاءمة مرتفعة بمكوناته المختلفة في تفسيره للعلاقات بين توجهات الهدف والتفكير التأملي على اتخاذ القرار لدى الطلاب ذوي الإعاقة البصرية".

وللتحقق من هذا الفرض استخدم الباحث نموذج المعادلة البنائية، وتم ورسم النموذج النظري الافتراضي للعلاقات السببية بين توجهات الهدف والتفكير التأملي واتخاذ القرار لدى الطلاب ذوي الإعاقة البصرية، باستخدام برنامج (AMOS, 26)؛ تم حساب مؤشرات المطابقة الملائمة (درجات الحرية، مربع كاي، مربع كاي النسبي، مؤشر حسن المطابقة، مؤشر حسن المطابقة المصحح بدرجات الحرية، مؤشر الافتقار إلي حسن المطابقة، مؤشر المطابقة المعياري، مؤشر المطابقة غير المعياري توكر-لويس، مؤشر المطابقة المقارن، مؤشر المطابقة النسبي، الجذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقتراب للنموذج المقترح ويوضح الجدول التالي نتائج مؤشرات المطابقة الملائمة للنموذج المقترح

جدول (٢٠)

مؤشرات حسن المطابقة لنموذج المقترح

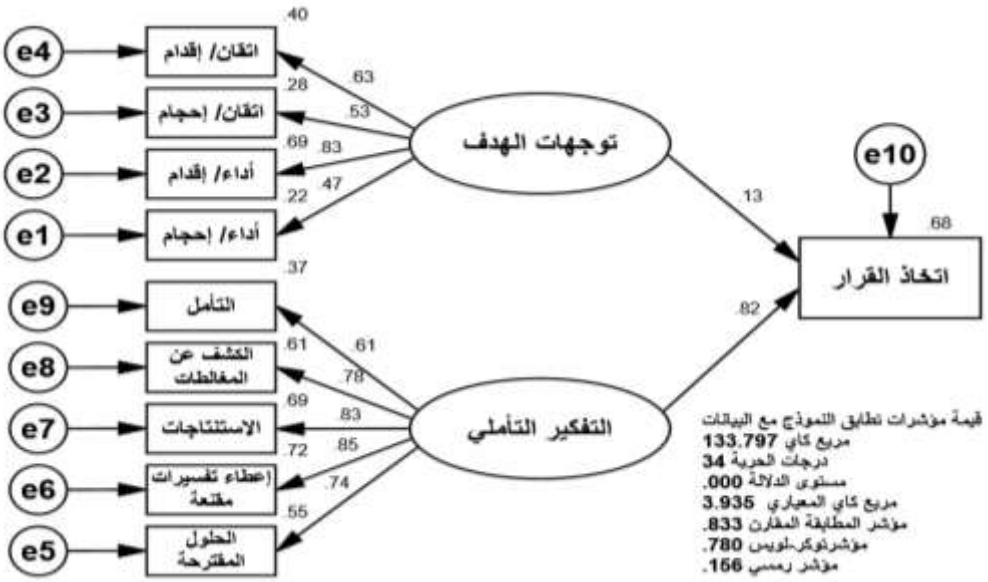
مؤشرات حسن المطابقة	قيمة المؤشر	المدي المثالي للمؤشر	تحقق المؤشر
درجات الحرية (DF)	٣٤	أكبر من ١.٥	تحقق
مربع كاي (χ^2)	١٣٣.٧٩٧	دالة إحصائيا	غير متحقق
مربع كاي النسبي χ^2 / df	٣.٩٣٥	لا يتعدى (٥.٠٠)	متحقق
مؤشر حسن المطابقة Goodness of Fit Index (GFI)	٠.٨٤٤	صفر إلي ١	تحقق
مؤشر حسن المطابقة المصحح بدرجات الحرية Index Adjusted Goodness of Fit (AGFI)	٠.٧٤٧	صفر إلي ١	تحقق
مؤشر الافتقار إلي حسن المطابقة Parsimony Goodness of Fit Index (PGFI)	٠.٥٢٢	صفر إلي ١	تحقق
مؤشر المطابقة المعياري Normed Fit Index (NFI)	٠.٧٩٢	صفر إلي ١	تحقق
مؤشر المطابقة غير المعياري توكر–لويس Non– Normed Fit Index (TLI)	٠.٧٨٠	صفر إلي ١	تحقق
مؤشر الافتقار إلى المطابقة المعياري Parsimony Normed Fit Index (PNFI)	٠.٥٩٩	صفر إلي ١	تحقق
مؤشر المطابقة المقارن Comparative Fit Index (CFI)	٠.٨٣٣	صفر إلي ١	تحقق
مؤشر المطابقة النسبي Relative Fit Index (RFI)	٠.٧٢٥	صفر إلي ١	تحقق

مؤشرات حسن المطابقة	قيمة المؤشر	المدي المثالي للمؤشر	تحقق المؤشر
الجذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقتراب Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)	٠.١٥٦	صفر إلي ٠.١	تحقق

يتضح من الجدول (٢٠) ما يلي:

- **مؤشرات المطابقة** GFI، AGFI، NFI، NNFI، PNFI، CFI، IFI، RFI والتي تقيس إلى أي مدي تكون مطابقة النموذج أفضل بالمقارنة بالنموذج الرئيسي، وهذه المؤشرات اقُترح أنها تقع بين (صفر، ١) حيث تشير القيم القريبة من الواحد الصحيح لهذه المقاييس إلى مطابقة جيدة أما القيم القريبة من الصفر فتشير إلى مطابقة سيئة.
- **بالنسبة للمؤشر (RMSEA)** تشير القيم القريبة من الصفر إلى مطابقة جيدة أما القيم الأكبر من (٠.١) فتشير مطابقة سيئة أو أخطاء في الاقتراب من مجتمع العينة.
- **مؤشر مربع كاي**، وهو مساوي (١٣٣.٧٩٧) ودرجات الحرية = ٣٤، لا يمكننا الاعتماد على مؤشر مربع كاي لأنه يعدّ مؤشر مربع كاي حساساً بالنسبة لعدد أفراد العينة، فمن الصعب الحصول على مستوى دلالة > ٠.٠٥
- **أما النسبة بين قيمة مربع كاي النسبي** $\chi 2$ / df فهي (٣.٩٣٥)، متحقق وهذا يرجع الي تأثر النموذج بحجم العينة، وهذه المؤشرات في مجملها تدل على مؤشرات جيدة مما يدل على قبول النموذج، حيث أن النموذج يتمتع بمؤشرات مطابقة جيدة.

ويوضح شكل التالي نموذج تحليل المسارات المستخرج لمتغيرات البحث.



شكل (٤)

النموذج النهائي المفترض على التقديرات المعيارية للمتغيرات المؤثرة في اتخاذ القرار لدى الطلاب ذوي الإعاقة البصرية.

ويمكن تفسير ذلك بأن طلاب الجامعة ذوي الإعاقة البصرية الذين يستطيعون تحديد توجهات أهدافهم بطريقة جيدة وواقعية، قادرون على اتخاذ قرارات مؤثرة وإيجابية في حلول المشكلات والصعوبات التي تواجههم، وذلك من خلال امتلاكهم مهارات التفكير التأملي وقدرتهم على التأمل والتريث، والوصول إلى الاستنتاجات، وإعطاء تفسيرات مقنعة، والحلول المقترحة ليكون قادرا على إعطاء معاني منطقية لكافة النتائج التي يتوصل إليها، ولكافة العلاقات التي تربطها، ووضع الخطوات التي سيسير عليها من أجل حل المشكلات.

توصيات البحث: فى ضوء ما توصل إليه البحث من نتائج يمكن تقديم التوصيات الآتية:

١. الاهتمام بإعداد البرامج التدريبية لطلاب الجامعة من ذوي الإعاقة البصرية التي تهدف إلى تنمية امتلاك مهارات التفكير التأملي كأحد المتغيرات الإيجابية المسهمة في اتخاذ القرارات الصائبة.

٢. عقد برامج ودورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس للتدريب على استراتيجيات التعلم القائمة على التفكير التأملي وتنمية مهاراته لدى الطلاب، وإعداد الأدلة والأنشطة الإثرائية لذلك.

٣. توجيه نظر القائمين على برامج رعاية الشباب والمؤسسات المسئولة عن تقديم الخدمات لذوي الإعاقة البصرية بتهيئة البيئة المناسبة لتعليمهم ومساعدتهم على تحديد توجهات الأهداف لهم مبكرًا بما يتوافق وميولهم الذاتية في المستقبل.

٣.تشجيع طلاب الجامعة من ذوي الإعاقة البصرية على المشاركة في المواقف والتفاعلات الاجتماعية البناءة، وبرامج تطوير الذات، لتعزيز مهارات التفكير التأملي، والقدرة على اتخاذ القرار لما لها من أثر إيجابي في حياتهم التعليمية والعملية.

٤.تشجيع أعضاء هيئة التدريس بالجامعة على تقديم أنشطة تعليمية إثرائية لذوي الإعاقة البصرية لتنمية مهارات التفكير التأملي واتخاذ القرارات، والتركيز على توجهات أهداف الإتقان وإدراجها ضمن المهام الأكاديمية.

٥. تفعيل دور الجامعة في خدمة المجتمع من خلال عقد الندوات واللقاءات التي تستهدف توعية الوالدين بأساليب التحفيز الممكنة باستخدام أساليب تربوية إرشادية لتنمية توجهات الهدف ومهارات التفكير التأملي لدى أبنائهم من ذوي الإعاقة البصرية، ومساعدتهم في اتخاذ القرارت وحل المشكلات التي تواجههم.

بحوث مقترحة:

يقترح الباحث بعض البحوث التي تحتاج إلى مزيد من الدراسة والتعمق فيها وهي:

– برنامج إرشادي انتقائي لتحسين التفكير التأملي وأثره في اتخاذ القرار لدى طلاب الجامعة ذوي الإعاقة البصرية.

– فعالية برنامج تدريبي قائم على نظرية تريز لتحسين التفكير التأملي لدى طلاب الجامعة ذوي الإعاقة البصرية.

– برنامج إرشادي لتنمية توجهات الأهداف وأثره في اتخاذ القرار لدى طلاب الجامعة ذوي الإعاقة البصرية.

– توجهات الهدف وعلاقته بالتفكير التأملي لدى طلاب الجامعة ذوي الإعاقة البصرية (دراسة سيكومترية – كلينيكية).

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- إبراهيم، مجدي عزيز .(٢٠٠٥). *التفكير من منظور تربوي*. القاهرة، عالم الكتب.
- أبو وردة، تهاني عبد الله.(٢٠١٩). الهوية النفسية وعلاقتها بمهارات اتخاذ القرار لدى طالبات المرحلة الجامعية. *مجلة الطريق للتربية والعلوم الاجتماعية*، ٦، (٨)، ١٧٦ – ١٩٧
- أحمد، شعبان عبد العظيم.(٢٠١٨). استخدام استراتيجيات نظرية العبء المعرفي في تدريس علم النفس لتنمية مهارات التفكير التأملي والاحتفاظ بها وتقدير الذات لدى الطلاب ذوى الاعاقة البصرية بالمرحلة الثانوية. *مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط*، ٣٤، (٥) ، ٤٠ – ١٠٧ .
- أحمد، فارس أبو الفتوح.(٢٠٢٠) .أساليب التفكير وأساليب التعلم وعلاقتهما بتوجهات أهداف الإنجاز لدى المتفوقين عقليًا والعاديين من طلاب الثانوية العامة.*رسالة ماجستير،كلية التربية، جامعة سوهاج.*
- البنا، عادل السعيد.(٢٠٠٧). محددات توجهات الهدف (تمكن ، إقدام ، إحجام) لدى الطالب المعلم في ضوء الوعي بما وراء المعرفة والفعالية الذاتية والمعتقدات المعرفية. *مجلة كلية التربية،جامعة الإسكندرية*،١٧ ،(٢)، ٢٢ – ١١٦.
- -- أمحديش، صالحة أحمد، الشريدة، محمد خليفة.(٢٠٢٠). أثر برنامج تدريبي قائم على التفكير التأملي في تنمية الحكمة لدى طالبات جامعة الملك خالد بمدينة أبها. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، ٢٨،(٣)، ٤٢٧ – ٤٤٩.
- بركات، زياد أمين.(٢٠٠٥). العلاقة بين التفكير التأملي والتحصيل لدى عينة من الطلاب الجامعيين وطلاب الثانوية العامة في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين*، ٦،(٤)، ٩٧ – ١٢٦ .

- جبر، رضا عبدالرازق.(٢٠٢١). فاعلية برنامج قائم على عادات العقل في تنمية مهارات اتخاذ القرار والدافعية العقلية لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية. *المجلة التربوية، كلية التربية ،جامعة سوهاج*، ١،(٨٦)، ٢٤٥ – ٣٢٥.

- الحاتمية ، أسماء سعود.(٢٠١٦). التفكير التأملي لدى المراهقين من ذوي الإعاقة البصرية وعلاقته بمهارة حل المشكلات بسلطنة عمان.*الملتقى السابع عشر للجمعية الخليجية للإعاقة " الاستقرار النفسي والاجتماعي لذوي الإعاقة"* خلال الفترة من ٢٨-٣٠ مارس . مدينة الكويت.

- الحربي، مروان علي.(٢٠١٣). نمذجة التأثيرات السببية لتوجهات أهداف الإنجاز ومهارات ما وراء المعرفة واستراتيجيات التعلم على التحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الجامعية.*المجلة التربوية، الكويت* ،٢٧، (١٠٨)،٣٤٥ – ٣٨٣.

- حسن، إبراهيم محمد، الريس، إيمان محمد.(٢٠١٨).فاعلية استراتيجية سكامبر في تنمية المعرفة البيداغوجية ومهارات اتخاذ القرار لدى طلاب كلية التربية شعبة الرياضيات. *مجلة تربويات الرياضيات*، ٢١،(٣)، ١٥٧ – ٢٠٤ .

- حسن، سناء محمد.(٢٠١٤). أثر استخدام الأسئلة السابرة التوضيحية والتبريرية في تدريس مقرر اللغة العربية على تنمية التحصيل الدراسي والتفكير التأملي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي. *المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج*، ٣٥،(١) ، ٤٩ –٨٨

- حليم، شيري مسعد.(٢٠١٩). العلاقة بين الطفو الأكاديمي وتوجهات أهداف الانجاز لدى طلبة الصف الأول الثانوي بمحافظة الشرقية.*مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*،١١٢، ٢٩٥-٣٣٨.

- حمد، ليث كريم،عبد الرزاق، هيثم قاسم.(٢٠١٥). بناء مقياس اتخاذ القرار لدى طلاب المرحلة الإعدادية. *مجلة الفتح، كلية التربية الأساسية، جامعة ديالي، بغداد*، ١١،(٦١)، ٢٣ – ٤٤ .

- خوالدة، أكرم صالح.(٢٠١٢). *التقويم اللغوي في الكتابة والتفكير التأملي*. عمان، دار الحامد.
- الدوسري، فاطمة علي.(٢٠٢٠). عادات العقل وعلاقتها بالقدرة على اتخاذ القرار لدى طالبات كلية التربية بجامعة الأميرة نورة. *مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية،جامعة تعز، فرع التربة*، ٤، (٩)، ٤٥ – ٧١ .
- راضي،عبود جواد.(٢٠١٥). بناء وتطبيق مقياس توجهات أهداف النجاز لدى طلبة الدراسة الإعدادية وفق نموذج برتنتش الرباعي.*مجلةلارك للفلسفة واللسانيات والعلوم الاجتماعية*،١،(١٧)،١٢٣– ١٦٧.
- الزهراني، مرضي غرم الله.(٢٠٢٠). مستوى التفكير التأملي لدى طلاب كلية اللغة العربية بجامعة أم القرى في ضوء بعض المتغيرات. *المجلة الدولية للأبحاث التربوية، جامعة الإمارات العربية المتحدة* ، ٤٤،(١)، ٤٥ – ٧٠ .
- رشوان، ربيع عبده.(٢٠٠٦). *التعلم المنظم ذاتيًا وتوجهات أهداف الإنجاز نماذج ودراسات معاصرة*، القاهرة، عالم الكتب.
- سلامة، أحمد عطية.(٢٠١٦). وحدة رقمية مقترحة فى التربية الأمانية لتنمية المعرفة العلمية والقدرة على اتخاذ القرار لدى الطلاب المعلمين بالشعب العلمية بكلية التربية. *مجلة كلية التربية، جامعة طنطا*، ١،(٦١)، ١٤٦ – ٢٠٢ .
- سليم، شيماء عبد السلام.(٢٠١٦). فاعلية استخدام استراتيجية سوم SWOM في تنمية عادات العقل ومهارات اتخاذ القرار في العلوم لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. *المجلة المصرية للتربية العلمية*، ٤،(١٩)، ١٣٥ – ١٧٢ .
- الشريف، خالد حسن.(٢٠١٣). *التعلم التأملي مفاهيمه وتطبيقاته*. الإسكندرية، دار الجامعة الجديدة.

- صبح، محمد حسن، النرش، هشام إبراهيم، المغازي، إبراهيم محمد.(٢٠١٥). أساليب التفكير وعلاقتها بالقدرة على اتخاذ القرار لدى معلمي المرحلة الابتدائية. *مجلة كلية التربية، جامعة بور سعيد*، ١، (١٨)، ٨٤٤ – ٨٧١ .

- الصمداني،هاشم أحمد.(٢٠١٦).فاعلية نموذج لتدريس اللغة الإنجليزية قائم علي استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية التحصيل ومهارات التفكير التأملي لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة القراءة والمعرفة، كلية التربية ،جامعة عين شمس*، (١٢٧) ، ١٧٢ – ٢٢٣ .

طحان، صفاء مراد.(٢٠٢٠). التفكير التأملي وعلاقته بالقدرة على اتخاذ القرار لدى المرشدين التربويين العاملين في مدارس تربية ضواحي القدس. *رسالة ماجستير كلية الدراسات العليا، جامعة الخليل.*

- العتوم ،عدنان يوسف، الجراح، عبد الناصر ذيب،بشارة ،موفق.(٢٠١٩). *تنمية مهارات التفكير؛ نماذج نظرية وتطبيقات عملية*. عمَان، الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

- العياصرة، وليد توفيق.(٢٠١٥). *استراتيجيات تعليم التفكير ومهاراته*. عمَان، الأردن:دار أسامة للنشر والتوزيع .

- عابدين، حسن سعد، عبد الواحد، إبراهيم سيد أحمد.(٢٠١٩). نمذجة العلاقات السببية بين توجهات الهدف وما وراء المعرفة والتفكير التأملي واتخاذ القرار لدى طلاب كلية التربية. *مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط*، ٣٥ ، (٤)، ١ – ٥١ .

- عبد الرازق، محمد مصطفى، الطنطاوي، محمود محمد.(٢٠٢١).فعالية برنامج تدريبي في تنمية مهارات تقرير المصير وتحسين جودة الحياة لدى عينة من طلاب الجامعة المكفوفين.*المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج*، ٨٥، ٨٧٩– ٥٩٠ .

- عبد السميع، هبة السيد.(٢٠١٩). فعالية برنامج مقترح في الدراسات الاجتماعية قائم على النظرية البنائية في تنمية بعض مهارات التفكير التأملي والقدرة على اتخاذ القرار لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *رسالة دكتوراه ، كلية التربية ، جامعة المنصورة.*

- عبد السميع،محمد عبد الهادي، رشوان، ربيع عبده.(٢٠٢٠).الانفعالات المرتبطة بالتحصيل وعلاقتها بتوجهات أهداف الإنجاز في إطار النموذج السداسي والتفكير الاستراتيجي لدى الطلاب المعلمين.*مجلة كلية التربية،جامعة أسيوط*، ٣٦،(١٢)،٧٥- ١٧٨.

- عبد الوهاب، فاطمة محمد.(٢٠٠٥).فعالية استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل الفيزياء وتنمية التفكير التأملي والاتجاه نحو استخدامها لدى طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري. *المجلة المصرية للتربية العلمية*، ٨، (٤)، ١٥٩ – ٢١٢ .

- عبدالغني، إسلام أنور، سعيد، نسرين محمد.(٢٠١٨). النمذجة السببية لتوجهات أهداف الإنجاز "النموذج السداسي٢X٣ والاندماج المعرفي والتحصيل الأكاديمي في ضوء متغيري النوع والتخصص. *مجلة كلية التربية،جامعة أسيوط*، ٣٤،(٣)، ١- ٨٣.

- عبدون، سيف الدين يوسف.(٢٠٠٢). *مقياس اتخاذ القرار*. كراسة التعليمات، القاهرة: دار الفكر العربي.

- عبود، محمد عباس.(٢٠١٨). القدرة على التصور المكاني وعلاقته بالتفكير التأملي لدى طلبة كلية بلاد الرافدين بالجامعة الأهلية– العراق. *مجلة العلوم التربوية*، ١٩،(٤)، ٤٨- ٦١.

- عطا الله، مصطفى خليل.(٢٠١٧).الأفكار اللاعقلانية وأعراض الشخصية التجنبية كمنبئ بالحساسية الانفعالية لدى المراهقين المكفوفين:دراسة سيكومترية إكلينيكية.*مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس،٨٣، ٤٥٩- ٤٩٠.*

- علي،فاطمة محي الدين.(٢٠١٨). الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالتوجهات الهدفية لدى طلبة المرحلة الثانوية في فلسطين ، *رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.*

- غباري، ثائر أحمد، نصار، يحيي حياتي، ضمرة، جلال كايد.(٢٠١٤). علاقة التوجهات الهدفية بسلوك البحث عن التغذية الراجعة لدى عينة من طلبة الجامعة الهاشمية فى الأردن. *مجلة الدراسات التربوية والنفسية، جامعة السلطان قابوس*، ٨ (٣)، ٥٣٩ – ٥٥٢ .

- القذافي، خلف عبد الوهاب.(٢٠١٣). فاعلية برنامج إثرائي قائم علي مفهوم الذات في منهج علم النفس لتنمية مهارات اتخاذ القرار لطلاب المرحلة الثانوية.*رسالة دكتوراه، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.*

- قرني، زبيدة محمد.(٢٠٠٩). التفاعل بين خرائط التفكير وبعض أساليب التعلم وأثره في تنمية كل من التحصيل والتفكير التأملي واتخاذ القرار لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي في مادة العلوم. *مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس،جامعة عين شمس*، (١٤٩)، ١٨٢– ٢٣٦ .

- المرشد، يوسف عقلا، صالح، صالح محمد.(٢٠١٥). مستويات التفكير التاملي لدى طلاب جامعة الجوف دراسة نمائية. *مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط*، ٣١، (٢) ، ١٠٨ – ١٥٣.

- المطيري، خالد علي.(٢٠١٩). الفاعلية الذاتية وأساليب التفكير كمنبئات بمهارات اتخاذ القرار لدى طلاب جامعة القصيم. *المجلة العلمية لكلية التربية، جامعة أسيوط*، ٣٥، (٧)، ج٩٢، ٢– ١٤٤.

- متولى، فكرى لطيف.(٢٠٢٠). المعتقدات المعرفية وتوجهات الهدف وعلاقتها بالتدفق النفسي لدى الطلاب المتفوقين دراسيا ومقارنتهم بالعاديين بالمرحلة الثانوية. *المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج* ، ٧٨، ١٩١ – ٢٤٥.

- محمود، جيهان عثمان.(٢٠٢٠). الشفقة بالذات والتدين كمنبئيين بالاتزان الانفعالي لدى طلاب الجامعة ذوي الإعاقة البصرية.*مجلة البحث العلمي في التربية،جامعة عين شمس*، ٢١،(٢)،١٥٦-١٩٩.

- معارج، رحيم هملي.(٢٠١٥). اتخاذ القرار وعلاقته بالشخصية الناضجة لدى طلبة الجامعة.*مجلة كلية التربية الأساسية،جامعة بغداد*، ٢١،(٨٩)، ٥٨٥- ٦٢٠.

- النجار، حسني زكريا.(٢٠١٨). الإسهام النسبي لأساليب اتخاذ القرار والمرونة المعرفية وفعالية الذات الاجتماعية في التنبؤ بالحكمة لدى طلبة الجامعة. *مجلة كلية التربية، جامعة بنها*،٢٩،(١١٣)، ٥٣٧- ٦٠١.

- نصار،عصام جمعة.(٢٠٢٠). الفروق فى اليقظة العقلية والتفكير التأملى لدى مرتفعي ومنخفضي القابلية للاستهواء في ضوء التخصص والنوع بين طلاب كلية التربية بالسادات. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية*،١٤،(٣)، ٧٠٩- ٧٨٢.

- هيكل، دينا محمد.(٢٠١٩). فاعلية برنامج إرشادي في تنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى عينة من المراهقين المكفوفين. *مجلة كلية التربية، جامعة بنها*، ٣٠، (١١٩)، ٢٦٣- ٢٩٦.

- الوزيري. ريحاب السيد.(٢٠١٦). فاعلية استراتيجية بناء المعنى في تدريس مادة علم النفس والاجتماع لتنمية بعض مهارات التفكير التأملي والتحصيل الدراسي لدى الطلاب المعاقين بصريًا في المرحلة الثانوية. *رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة المنصورة.*

- وحود ، رولا يحيى.(٢٠١٣). توجهات الهدف وعلاقته بمهارات التفكير لدى طلبة الدراسات العليا بجامعة دمشق. *رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة دمشق.*

- وقاد، إلهام إبراهيم.(٢٠٠٨). أساليب التفكير وعلاقتها بأساليب التعلم وتوجهات الهدف لدى طالبات الجامعة بمدينة مكة المكرمة. *رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية.*

ثانيا : المراجع الأجنبية:

- Aarkrog, V., & Wahlgren, B. (2021). Goal Orientation and Decision-Making in Education. *Vocations and Learning, 1-16.*

- Aghili, M., & Ramrodi, S. (2021). Effects of Acceptance and Commitment Therapy on Goal Orientation and Feeling of Inferiority in Individuals with Physical-Motor Disabilities. *Iranian Journal of Health Psychology; Vol, 3(2), 79 -88.*

- Al-Maharmeh, L., & Al-jawaldeh, F. (2018). Level of Reflective Thinking and its Relationship with Some Variables among the Visually Impaired. *International Education & Research Journal.4 (8), 1-6.*

- Barreno, S., Veas, A., Navas, L., & Castejón, J. (2020). Psychometric properties of the Spanish version of the goal orientation scales in Ecuadorian undergraduate students. *Frontiers in Psychology, 11, 1-12.*

- Basol, G., & Evin Gencel, I. (2013). Reflective Thinking Scale: A Validity and Reliability Study. Educational sciences: Theory and practice, 13(2), 941-946.

- Butchart, S., Forster, D., Gold, I., Bigelow, J., Korb, K., Oppy, G., & Serrenti, A. (2009). Improving critical thinking using web based argument mapping exercises with automated feedback *.Australasian Journal of Educational Technology, 25(2).268-291.*

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

- Dorogi, L., Szabo, A., & Bognár, J. (2008).Goal orientation and perceived motivational climate in Hungarian athletes with physical and visual disabilities and in able-bodied athletes, *Kinesiology, 40(2), 162-169.*

- Dupeyrat, C., & Mariné, C. (2005). Implicit Theories of Intelligence, Goal Orientation, Cognitive Engagement, and Achievement: A Test of Dweck's Model with Returning to School Adults. *Contemporary Educational Psychology, 30, 43-59.*

- Elliot , A., & McGregor , H. (2001). A 2 X 2 achievement goal framework, *Journal of Personality and Social Psychology, 80(3), 501-519.*

- Elliot, A. McGregor, H., & Gable, S. (1999). Achievement goals, study strategies, and exam performance: A mediational analysis. *Journal of Educational Psychology, 91(3), 549–563.*

- Eniola, M., & Adebiyi, K. (2007). Emotional intelligence and goal setting—an investigation into interventions to increase motivation to work among visually impaired students in Nigeria. *British Journal of Visual Impairment, 25(3), 249-253.*

- Gutierez, S. B. (2015).Integrating Socio-Scientific Issues to Enhance the Bioethical Decision-Making Skills of High School Students. *International Education Studies, 8(1), 142-151.*

- Harris, B. (2009).Paraprofessional proximity and decision making during interactions of students with visual impairments. *The University of Arizona.*

- Ibrahim, A. & Tanglang, N. (2015).Proposed Training Module on Goal Setting and Decision-Making Skills for Distant Learners. *Journal of Education and Training Studies, 3(6), 185-190.*

- Ioannis, P., Sophia, B., Evaggelos, B., Paraskevi, M., Eleni, F., & Miltiadis, P. (2019). Achievement goal orientations profile in people with physical disability, *Physical Activity Review. 7, 9-17.*

- Jover, I., Navas, L., & Holgado-Tello, F. (2018). Academic goals in blind and partially sighted students: a differential analysis and goal profiles. *Revista de estudios e investigación en psicología y education,5(1),1-8.*

- Kadioglu, C., & Uzuntiryaki-Kondakci, E. (2014). Relationship between learning strategies and goal orientations: A multilevel analysis. Eurasian *Journal of Educational Research, 56, 1-22.*

- Kalk, K., Luik, P., Taimalu, M., & Täht, K. (2014). Validity and reliability of two instruments to measure reflection: A confirmatory study. TRAMES: *A Journal of the Humanities & Social Sciences, 18(2), 121- 134.*

- Khalifa, M. (2016).Investigating Achievement Goals for Egyptian Nursing Categories. *International Journal of Humanities and Social Science, 6(1), 121-128.*

- Lewis, S. (2018).Goal orientations of general chemistry students via the achievement goal framework .*Chemistry education research and practice, 19(1), 199-212.*

- McInnis-Bowers, C., Chew, E., & Bowers, M. (2010).Using reflective thinking to enhance decision skills, cultural sensitivity, and teamwork. Marketing *Education Review, 20 (1), 17 - 20.*

- Mirzaei, F., Phang, F. A., & Kashefi, H. (2014). Measuring teachers reflective thinking skills. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 141, 640-647.*

- Murugami, M. (2010).Vocational self-concept and decision-making self-efficacy of learners with visual impairment in Kenya *(Doctoral dissertation, University of South Africa).*

- Neumeister, K., Fletcher, K., & Burney, V. (2015). Perfectionism and achievement motivation in high-ability students: An examination of the 2× 2 model of perfectionism. *Journal for the Education of the Gifted, 38(3), 215-232.*

- Phan, H. (2009).Exploring students' reflective thinking practice, deep processing strategies, effort, and achievement goal orientations. *Educational Psychology, 29(3), 297-313.*

- Porntaweekul, S., Raksasataya, S., & Nethanomsak, T. (2016).Developing reflective thinking instructional model for enhancing students desirable learning outcomes. *Educational Research and Reviews, 11(6), 238-251.*

- Seegers, G., VanPutten, C., & de Brabander, C. (2002). Goal orientation, perceived task outcome and task demands in mathematics tasks: Effects on students' attitude in actual task settings. *British Journal of Educational Psychology, 72(3), 365-384.*

- Thompson, S. (2006). The relationship of self-efficacy, internal external locus of control, achievement goal orientation, and academic performance. *ProQuest Dissertations Publishing.*

- Tipandjan, A., Schäfer, T., Sundaram, S., & Sedlmeier, P. (2012). What are the important decisions in the lives of German and Indian university students? The structure of real-life decision-making processes. *Integrative Psychological and Behavioral Science, 46(2), 205-234.*

- Valcea, S., Hamdani, M., & Bradley, B. (2019). Weakest link goal orientations and team expertise: Implications for team performance. *Small Group Research, 50(3), 315-347.*

- VanBoekel, M., & Martin, J. (2014). Examining the Relation between Academic Rumination and Achievement Goal Orientation. *Individual Differences Research, 12(4-A), 153-169.*

- Varsamis, P., & Agaliotis, I. (2011). Profiles of self-concept, goal orientation, and self-regulation in students with physical, intellectual, and multiple disabilities: Implications for instructional support. *Research in developmental disabilities, 32 (5), 1548-1555.*

- Workman, J. (2015).Parental influence on exploratory students' college choice, major, and career decision making. *College Student Journal, 49(1), 23-30.*

- Yang, F., Huang, J., Feng, X., & Yang, M. (2020). Decision-making in a dynamic task: effects of goal orientation on stocks and flows performance. *Chinese Management Studies, 14. 3, 695-713.*

- Zeidler, D., Sadler, T., Applebaum, S., & Callahan, B. (2009).Advancing reflective judgment through socioscientific issues. Journal of Research in Science Teaching: *The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching, 46(1), 74-101.*