Almalky, Hussain. (2022). Promoting Self-Determination Skills to Support Successful Transition to Post-school Life for Students with Intellectual Disability. *Journal of Educational Science, 8 (*1), 449-484

Promoting Self-Determination Skills to Support Successful Transition to Post-school Life for Students with Intellectual Disability

Hussain A. Almalky, PhD

Associate Professor

Prince Sattam bin Abdulaziz University

E-mail: h.almalky@psau.edu.sa

Abstract:

The current study aimed to examine self-determination skills that teachers promote to their students, and the importance of these skills for students with intellectual disabilities. To achieve the purpose of the study, the researcher utilized the descriptive method and used the survey as a tool to collect information. The sample of the study consisted of 72 middle and high school teachers in Riyadh city.

The study revealed that teachers promote self-determination skills to their students with intellectual disabilities with a high mean of 3.58, and the findings of the study indicated that teachers are aware of the importance of self-determination skills with a very high mean of 4.5. The results of the study also illustrated that there were statistically significant differences between the participants regarding promoting self-determination skills based on the differences in school levels (i.e., middle vs. high school). There were no statistically significant differences involving the practice of promoting self-determination skills when other variables were taken into account (such as gender, teachers' academic degree, educational settings, and years of experience). The findings also showed that there were statistically significant differences between the teachers' responses regarding the importance of self-determination skills based on the differences in gender, teachers' academic degree, educational settings, and years of experience. There were no statistically significant differences based on the school levels.

Keywords: self-determination skills, successful transition to post-school, students with intellectual disability

المالكي، حسين. (٢٠٢٢). تعزيزُ مهارات تقرير المصير لدعم الانتقالِ الناجح لمرحلة ما بعد المدرسة للطلابِ ذوي الإعاقةِ الفكريَّةِ. *مجلة العلوم التربوية، ٨* (١)، ٤٥١ – ٤٨٤

تعزيزُ مهارات تقرير المصير لدعم الانتقالِ الناجح لمرحلة ما بعد المدرسة للطلابِ ذوي الإعاقةِ الفكريَّةِ

د. حسين بن علي المالكي[1]

المستخلص:

هدفتِ الدراسةُ الحالية إلى التعرّف على مدى تعزيز مهارات تقرير المصير للطلابِ ذوي الإعاقة الفكريَّة، ومستوى أهميتها لهم من وجهة نظر المعلّمين والمعلّمات في مدينة الرياض. ولتحقيق أهداف الدراسة؛ استخدم الباحث المنهجَ الوصفيَّ المسحيَّ معتمدًا على الاستبانة كأداةٍ لجمع البيانات، وقد بلغت عيّنة الدراسة حوالي ٧٢ معلّمًا ومعلّمة في المرحلتين المتوسّطة ومرحلة البرنامج التربوي التأهيلي (الثانوية).

لقد كشفَت نتائجُ الدراسة أنّ معلّمي ومعلّمات التربية الفكريّة يعززون مهارات تقرير المصير للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بدرجةٍ عاليةٍ وبمتوسط حسابي 3.58، وتوصَّلت أيضًا إلى أنّ المعلّمين والمعلّمات يدركون أهمية مهارات تقرير المصير بدرجة عالية جدًّا وبمتوسّط حسابي 4.5، كما بيّنتِ النتائجُ وجودَ فروقٍ ذات دلالة إحصائيّة بين متوسّطات استجابات عيّنة الدراسة حول مدى تعزيز مهارات تقرير المصير، والتي ترجع لاختلاف المرحلة الدراسية، إلا أنَّها لم تكشف عن وجود فروقٍ ذات دلالة إحصائيَّة في بقيَّة المتغيِّرات حول هذا المحور، مثل: (الجنس، المؤهل الدراسي، المكان التربوي، وعدد سنوات الخبرة)، لكنَّها كشفت عن وجود فروقٍ ذات دلالة إحصائيّة بين متوسّطات استجابات المعلّمين والمعلّمات حول محور أهمية مهارات تقرير المصير تبعًا لـ: اختلاف الجنس، المؤهل الدراسي، المكان التربوي، وعدد سنوات الخبرة، ولم تجد الدراسةُ فرقًا في هذا المحور في المرحلة الدراسية.

كلمات مفتاحية: تقريرِ المصير، الانتقالُ الناجحُ لمرحلة ما بعد المدرسة، الطلابُ ذوو الإعاقة الفكريَّة.

[1] أستاذ التربية الخاصة المشارك، جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز: h.almalky@psau.edu.sa

المُقدمة:

اكتسب تقرير المصير حديثًا أهميةً كبيرةً من حيث المفهوم في مجتمع ذوي الإعاقة، وأصبح عنصرًا بارزَ الأهميَّةِ في مجال التربية الخاصّة؛ إذ يعتبر تعزيزُ مهارات تقرير المصير للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية من أفضل الممارسات في عمليَّة الانتقال من الحياة المدرسيَّة إلى ما بعدها (Test et al., 2009)؛ إذ تعطي الطلاب ذوي الإعاقة الحقَّ في توجيه حياتهم الخاصَّة. ويبرزُ ذلك الدور المهم لمهارات تقرير المصير جليًّا في مرحلة تخطيط وتقديم الخدمات الانتقالية التي تستند إلى احتياجاتِ الطلاب ومراعاةِ اهتماماتهم وتفضيلاتهم. ولتحقيق هذا الهدف؛ يجبُ على الطلاب أن يكونوا على استعدادٍ تام للمُشاركة في التخطيط لمستقبلهم؛ إلا أنَّ تقريرَ المصير لا يتحقَّق لمجرد أنْ يملك الفرد بعضَ المعارف والمهارات المطلوبة؛ لذا فمن المهم أيضًا أن يوفرَ الأشخاص والمؤسسات الرئيسة في حياة الشخص سياقًا يساعد على تقرير المصيرِ وتقديم الفرص والدعم اللازم (Abery & Stancliffe, 1996).

وقد أثبتتِ الدراسات أنه يمكنُ تعزيز المهاراتِ المرتبطةَ بتقرير المصير للطلاب ذوي الإعاقة (Algozzine, Browder, Karvonen, Test, & Wood, 2001)؛ فقد لاحظ ميسون وآخرون (Mason et al., 2004) أنَّ المشاركة الفعَّالة في عملية تخطيط الانتقال تزيدُ من فرص الطلاب للمشاركة في أنشطة تقرير المصير، كما أشار تيست وآخرون (Test et al., 2004) إلى أنَّ مشاركة الطلاب في اجتماعات البرنامج التربوي الفردي تمنحهم الفرصة لاستخدام المهارات ذات الصلة بتقرير المصير، مثل: المطالبة بالحقوق الذاتية، الوعي الذاتي، الاستقلال الذاتي، اتخاذ القرارات، تحديد الأهداف.

مُشكلة الدراسة:

على الرغم من الاهتمام بالطلاب ذوي الإعاقة الفكرية من ناحية دمجهم في فصول ملحقة بالمدارس العادية، ومن ناحية عدد البرامج المستحدثة لهم، إلا أن ذلك الاهتمام قد يركز على الجانب الأكاديمي ويهمل مهارات مهمة مثل مهارات تقرير المصير. وقد أشارت دراسة ليكاردو وشميدت (Licardo & Schmidt, 2016) إلى عدم إدراك بعض المعلمين لأهمية هذه المهارات وعدم تعزيزها بصورة كافية مما ينعكس سلباً على قدرة الطلاب في مواجهة متطلبات الحياة وخاصة بعد إنهاء المراحل الدراسية وتوقف تلقي الدعم من المدرسة. كما أشارت العديد من

الدراسات إلى تأثير مهارات تقرير المصير الإيجابي على مساعدة الأشخاص ذوي الإعاقة في امتلاك المهارات التي تجعلهم قادرين على التخطيط للمستقبل، واتخاذ القرارات المناسبة، ووضع الأهداف والعمل على تحقيقها، وزيادة فرص نجاح الانتقال من المدرسة الثانوية لما بعدها بسهولة (Soresi et al., 2011; Wehmeyer, Agran, & Hughes, 2000; Chirkov et al., 2003). ونظرًا لما أشارت له بعض هذه الدراسات الأجنبية من وجود قصور لدى المعلمين في تعزيز مهارات تقرير المصير (Licardo & Schmidt, 2016)، ولأهميَّة هذه المهارات للطلاب، جاءت هذه الدراسة لتتعرف على مدى تعزيز المعلّمين والمعلّمات لمهارات تقرير المصير ومستوى إدراكهم لأهميتها لطلابهم من ذوي الإعاقة الفكرية في مدينة الرياض. وبعبارة أخرى، يمكن صياغة مُشكلة الدراسة في التساؤل التالي: هل يعزز المعلمون والمعلمات مهارات تقرير المصير للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية؛ وما مدى أهمية تعزيز هذه المهارات من وجهة نظرهم؟

أسئلةُ الدراسة:

١. ما مدى تعزيز مهارات تقرير المصير للطلاب ذوي الإعاقة الفكريَّة من وجهة نظر معلّمي ومعلّمات التربية الفكريَّة في المرحلتين المتوسّطة ومرحلة البرنامج التربوي التأهيلي (الثانوية)؟

٢. ما مستوى أهمية مهارات تقرير المصير للطلاب ذوي الإعاقة الفكريَّة من وجهة نظر معلّمي ومعلّمات التربية الفكرية في المرحلتين المتوسّطة ومرحلة البرنامج التربوي التأهيلي (الثانوية)؟

٣. هل يوجد فروقٌ ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسّطات استجابات المعلّمين والمعلّمات حول محور مدى تعزيز مهارات تقرير المصير، وكذلك محور أهمية مهارات تقرير المصير تبعًا لاختلاف الجنس والمؤهل الدراسي والمكان التربوي وسنوات الخبرة؟

أهداف الدراسة:

جاءت هذه الدراسة لكي تتعرَّف على ما يلي:

١. مدى تعزيز مهارات تقرير المصير للطلاب ذوي الإعاقة الفكريَّة من وجهة نظر معلّمي ومعلّمات التربية الفكريَّة في المرحلتين المتوسّطة ومرحلة البرنامج التربوي التأهيلي (الثانوية).

٢. مستوى أهمية مهارات تقرير المصير للطلاب ذوي الإعاقة الفكريَّة من وجهة نظر معلّمي ومعلّمات التربية الفكرية في المرحلتين المتوسّطة ومرحلة البرنامج التربوي التأهيلي (الثانوية).

٣. الكشف عمَّا إذا كان هناك فروقٌ ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسّطات استجابات المعلّمين والمعلّمات حول محور مدى تعزيز مهارات تقرير المصير، وكذلك محور أهمية مهارات تقرير المصير تبعًا لـ: اختلاف الجنس، المؤهل الدراسي، المكان التربوي، سنوات الخبرة.

أهمية الدراسة:

أولاً: الأهميَّة النظريَّة:

تأمل هذه الدراسة أن تكون إضافة مهمة للمكتبة العربية، وللمعلمين والمعلمات على وجه الخصوص نظراً لأنها تبحث موضوع في غاية الأهمية للطلاب والذي لم يتم التطرق له بالدراسة –في حدود علم الباحث– مع معلمي ومعلمات التربية الفكرية. ومن المتوقع أن تساهم الدراسة في تزويد أصحاب القرار ومدراء المدارس والمعلمين والمعلمات بمعلومات مهمة حول مدى تعزيز مهارات تقرير المصير وأهميتها من وجهة نظر معلمي ومعلمات التربية الفكرية في مدينة الرياض.

ثانياً: الأهميَّة التطبيقيَّة:

تأمَل هذه الدراسة أن تساعدَ أصحاب القرار في وزارة التعليم وفي إدارة التربية الخاصة بتدريب المعلّمين والمعلّمات على تعزيز مهارات تقرير المصير لطلابهم، كما تأمل الدراسة الحالية أن تقوم برامج إعداد معلمي ومعلمات الإعاقة الفكرية في الجامعات السعودية بالتركيز على هذه المهارات بإضافة مقررات تدرب طلابها عليها وعلى استراتيجيات تعزيزها عند ذوي الإعاقة الفكرية.

حدود الدراسة:

الحدود المكانيّة:

اقتصر تطبيق الدراسة الحاليّة على معاهد التربية الفكريّة والبرامج الملحقة بمدارس التعليم العام في المرحلتين المتوسطة والثانويّة بمدينة الرياض.

الحدود الزمنية:

تم إجراء هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ١٤٣٩/١٤٤٠هـ.

الحدود الموضوعية:

ركزت الدراسة الحالية على تعزيز مهارات تقرير المصير التي تدعم الانتقال الناجح لمرحلة ما بعد المدرسة للطلاب ذوي الإعاقة الفكريّة.

مصطلحات الدراسة:

فيما يلي تعريف مصطلحات الدراسة:

تقرير المصير:

مزيجٌ من المهاراتِ والمعارفِ والمعتقداتِ التي تمكِّن الفرد من الانخراط في سلوك موجَّه نحو الهدف، ذاتي التنظيم، والسلوك المستقل. ففهْمُ مَواطن القوَّة والقيود إلى جانب الإيمان بالذات بأنها قادرة وفعَّالة أمران أساسيان لتقرير المصير، وعندما يتصرَّف الأفرادُ على أساس هذه المهارات والمواقف؛ فإنهم يتمتعون بقدرة أكبر على السيطرة على حياتهم والاضطلاع بدور البالغين الناجحين في مجتمعنا (Field, Martin, Miller, Ward, & Wehmeyer, 1998).

ويعرّفها الباحثُ إجرائيًّا على أنها قدرة الفرد على الاختيار واتخاذ القرارات حول حياته من دون تدخلات خارجيَّة مؤثّرة.

الانتقالُ الناجحُ لمرحلة ما بعد المدرسة:

يعرّفه الباحث بأنه قدرةُ الطالب على التكيُّفِ وتحقيقِ الحدّ الأدنى من النجاح في المجالات التي يمكن أن تتاح له بعد التخرُّج، مثل: التعليم ما بعد الثانوي، التدريب المهني، التوظيف، الحياة المستقلة، المشاركة المجتمعية.

الطلابُ ذوو الإعاقة الفكريَّة:

يتصفون بانخفاض ملحوظ في كل من الأداء العقلي الوظيفي والسلوك التكيفي، والتي تغطي المهارات المفاهيمية والاجتماعية والتطبيقية. وهذه الإعاقة تظهر قبل بلوغ الفرد الثامنة عشرة من عمره (AAIDD, 2007).

ويعرّفهم الباحث إجرائيًّا في هذه الدراسة بأنهم الطلاب الملتحِقون بمعاهدِ وبرامجِ التربيةِ الفكريَّة في المرحلتين المتوسّطة ومرحلة البرنامج التربوي التأهيلي (الثانوية)، والذين تتراوح درجات ذكائهم بين ٥٥-٧٠ درجة على مقياس وكسلر للذكاء.

الإطار النظري:

تؤثّر شدةُ الإعاقة ونوعُها على قدرة الفرد من ذوي الإعاقة الفكريّة على امتلاك مهارات تقرير المصير، وقد أشارت عدد من الدراسات إلى أنَّ إعاقات الطلاب وقدراتهم تؤثّر على فرصهم في اكتساب مهارات تقرير المصير (كارتر، أوينز، ترينر، صن، و سويدن Carter, Owens,) (Trainor, Sun, & Sweden, 2009؛ فقد كشفت دراسة كارتر، ترينر، أوينز، سويدن، وصن (Carter, Trainor, Owens, Sun, & Sweden, 2010). أنَّ الطلابَ ذوي المهارات الوظيفيَّة والاجتماعيَّة والتواصليَّة المتدنّية (مثل ذوي اضطراب طيف التوحُّد والإعاقات المتعدّدة الشديدة والإعاقة الفكريّة الشديدة) واجهوا صعوبات في اكتساب المهارات المتعلّقة بتقرير المصير، وكانت فرصُهم أقلّ في ممارسة تقرير المصير.

أهمية تقرير المصير:

يُعتبرُ تقريرُ المصير واحدًا من أهم المهارات الضروريَّة لإعداد الطلابِ ذوي الإعاقة لمواجهة الحياة، وتبرز أهمية مهارات تقرير المصير في الحاجة لأن يكونَ الطلابُ قادرين على التخطيط لمستقبلهم فيما يتعلَّق بمرحلة ما بعد الدراسة، وبالتالي فإنَّ مَن يمتلك مهارات تقرير مصيرٍ جيدة يستطيع المشاركة النشطة في عمليات التخطيط والانتقال، وقد أشار شوجرن، ويماير، بالمر، ريفنبارك، وليتل (Shogren, Wehmeyer, Palmer, Rifenbark, & Little, 2015) إلى أنَّ تعزيز تقرير المصير يؤدي إلى نوعية حياة أفضل، وإلى مخرجات أفضل للكبار (مثل: العيش المستقل، التعليم بعد الثانوي، العمل). ولما لهذه المهارات من أهمية بالغة؛ فإنه ينبغي أن يبدأ تعزيز مهارات تقريرَ المصير في مرحلة مبكرة من خلال الأسرة، ثم مع دخول الطالب المدرسةَ في المرحلة الابتدائيَّة، ويستمر تلقي هذه المهارات في المراحل اللاحقة.

وقد أظهرتِ الدراسات أنَّ الطلابَ ذوي الإعاقة الذين أنهوا المدرسة الثانوية بمهارات تقرير مصير جيدة كانوا أكثر احتمالية بمرتين من أقرانهم الذين لديهم مهارات تقرير مصير ضعيفة في الحصول على عمل خلال السنة الأولى بعد التخرُّج (Wehmeyer & Palmer, 2003)، كما ارتبط تعزيز تقرير المصير بزيادة المشاركة المجتمعيَّة (McGuire & McDonnell, 2008)، والنجاح في التعليم ما بعد الثانوي (Anctil, Ishikawa, & Scott, 2008)، وزيادة نوعيَّة الحياة (Lachapelle et al., 2005).

مكوِّنات تقرير المصير:

حدّد ويماير، أقران، وهيوز (Wehmeyer, Agran, & Hughes, 1998) مهارات تقرير المصير المهمة للطالب، وهي: اتخاذُ القرار، صنعُ القرار، حلُّ المشكلات، وضعُ الأهداف وتحقيقها، العيشُ المستقل، المطالبةُ بالحقوق الذاتية والقيادة، المراقبة الذاتية، التقييم والتعزيز، قدرة تحكم داخلية، الفعالية الذاتية الإيجابيَّة وتوقُّع النتائج، الوعي الذاتي وفهم الذات والتعليم الذاتي.

وقد ذكر ويماير وشوغرن (Wehmeyer & Shogren, 2013) أربعَ خصائص أساسية لسلوك الفرد الذي يمتلك مهارات تقرير المصير، كما يلي: ١) يتصرَّف الفرد بشكل مُستقل٢) السلوكيات منظَّمة ذاتيًّا ٣) يبدأ الفرد ويستجيب للأحداث بطريقة تعكس تمكُّنه النفسي ٤) يتصرَّف الفرد بطريقة مدركة لذاته. إذ تبيّن هذه الخصائص الوظيفيَّة ما إذا كان للفرد قدرةٌ لتكون تصرفاته ذاتيّة أو لا.

اكتساب الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية مهارات تقريرَ المصير:

يكتسب الطلاب ذوي الإعاقة الفكريَّة مهارات تقرير المصير بشكل أكثر فاعليَّة من خلال تجربة العالم الحقيقي، والتي تنطوي بطبيعتها على المخاطرة وارتكاب الأخطاء والتفكير في النتائج؛ إذ تساعد هذه التجارب الطالب على اختبار مَواطن القوَّة والقصور لديه وتحديد الأهداف المناسبة على المدى القصير والطويل. ولكن في كثير من الأحيان، تعمل العائلات والمعلمين وغيرهم من الأشخاص المقربين ـ وبنية حسنة ـ على حماية الطلاب ذوي الإعاقة من ارتكاب الأخطاء، ويجنّبونهم مُناقشة التفاصيل والعواقب المحتملة؛ مما يعيق تجربتهم لهذه المهارات. وبدلاً من ذلك، يركّزون على الإيجابيّة ويوجهون الطلاب بعيدًا عن العديد من التجارب لتجنُّب احتمالات الفشل؛ لذلك ينبغي منحهم الفرصة لكي يستطيعوا توجيه مُستقبلهم؛ فهُم يحتاجون إلى معرفة أنفسهم وفهْم كيف يمكن أن تؤثّر إعاقتهم على: التعلُّم الأكاديمي، العلاقات، العمل، المشاركة في مجتمعاتهم، وحاجتهم إلى الدعم؛ وبالتالي فإنهم مع هذه المعرفة يكونون في وضعٍ أفضلَ لوضع الخطَط واتخاذ القرارات والتعلُّم من التجربة.

ويمكنُ تعزيز مهارات تقرير المصير من خلال تدريسها عبر مناهج واستراتيجيات مخصَّصة

لذلك، وخاصة للطلاب في سن الانتقال، كما ويعتقد العديد من الباحثين أن مناهج تقرير المصير يمكن أن يكون لها تأثير كبير على الأفراد ذوي الإعاقة في مختلف جوانب حياتهم (Martin et al. 2003)؛ إذ يُعتبر تدريسُ المهارات المرتبطة بتقرير المصير وسيلةً لتطوير المناهج الدراسية للطلاب، وذلك من خلال تزويدهم باستراتيجيات لوضع الأهداف وحل المشكلات التي تواجههم من أجل تحقيق تلك الأهداف ومراقبة وتقييم التقدم (Konrad, Fowler, Walker, Test, & Wood, 2007)، وتحقيق الأهداف الأكاديمية والأهداف الانتقالية (Agran, Blanchard, & Wehmeyer, 2000) والوصول إلى منهاج التعليم العام (Lee, Wehmeyer, Palmer, Soukup, & Little, 2008).

وقد أكدتِ الدراسات أن الطلابَ ذوي الإعاقة يمكنهم تعلُّم واستخدام استراتيجيات، مثل: التعليم الذاتي والمراقبة الذاتية والتقييم الذاتي، والاستراتيجيات لتعلّم المحتوي الأكاديمي، مثل: مهارات القراءة أو الرياضيات أو لتحسين أداء في مجالات، مثل: التعليم المهني والمهارات المعيشية المستقلة (Wehmeyer, Palmer, Shogren, Williams-Diehm, & Soukup, 2013).

ومن الضروري إنشاء شراكات مع أولياء الأمور لضمان مشاركة فعَّالة لتطوير هذه المهارات لدى الطلاب من ذوي الإعاقة، فالتركيزُ على تقرير المصير لا يعني استبعادَ الآباء والأسرة من اتخاذ القرارات والتخطيط التربوي؛ ولذلك لا بدَّ أن يكون للعمل الذي تقوم به المدرسة لتعزيز مهارات تقرير المصير ما يوازيه من أنشطة في المنزل؛ وذلك لكي يكون تعزيز هذه المهارات أكثر فعالية.

الدراسات السابقة:

تناولتِ العديد من الدراسات موضوع تقرير المصير للطلاب ذوي الإعاقة بشكل عام والإعاقة الفكرية بشكل خاص؛ وقد أيَّدت الدراسات الرأيَ القائلَ بأن امتلاك الطالب لمهارات تقرير المصير في المرحلة الثانوية له علاقة بنتائج انتقال إيجابية، فمثلاً: أجرى ويماير وشوارتز (Wehmeyer and Schwartz, 1997) دراسةً تتبعيَّةً لمجموعة من الطلاب الذين تخرجوا من المدرسة الثانوية. وشملت الدراسة ٨٠ طالبًا وطالبة تتراوح أعمارهم بين ١٧ و٢٢ سنة من ذوي الإعاقة الفكرية أو صعوبات التعلم، وقد جُمعت بيانات تقرير المصير قبل تخرجهم من المدرسة الثانوية باستخدام مقياس تقرير المصير The Arc's Self-Determination Scale، وهو مقياس

لتقرير المصير من ٧٢ عبارة، ويتضمن: درجة كلية لتقرير المصير ودرجات فرعيَّة لبعض مكوِّنات تقرير المصير، كالاستقلالية والتنظيم الذاتي والتمكين النفسي والوعي الذاتي، وقد قيِّمت مخرجات الطلاب باستخدام المقياس الذي ملأه الوالدان. وبعد عام تقريبًا من التخرُّج، أظهرتِ النتائجُ أنَّ الطلاب الذين أشارت درجاتهم في المدرسة الثانويَّة إلى مستوى أعلى من تقرير المصير كانوا أكثر احتمالاً في الحصول على مخرجات إيجابيَّة للكبار، بما في ذلك زيادة فرص الحصول على عمل.

ودرس كلٌّ من ويماير، بالمر سوكوب، غارنر، ولورانس (Wehmeyer, Palmer, Soukup, Garner, & Lawrence, 2007) مساهمةَ تقرير المصير في المعارف والمهارات المتعلّقة بالتخطيط للانتقال لعينة مكوَّنة من ١٨٠ طالبًا وطالبة من ذوي الإعاقة. وباستخدام تحليل الانحدار المتعدّد؛ وجدتِ الدراسةُ أنَّ تقريرَ المصير كان مؤشرًا هامًا للمعرفة والمهارات المتعلّقة بتخطيط الانتقال، فضلاً عن عوامل تخطيط الانتقال المتعلّقة بالمعرفة والمهارات حول فريق البرنامجِ التربويِّ الفرديِّ والأهداف وصنع القرار. علاوة على ذلك، عندما جُزِّئ تقرير المصير إلى مكوِّناته التي أُدرِجت في التحليل؛ أصبح وجود هذه المكونات، وخاصة التنظيم الذاتي والوعي الذاتي، من المؤشرات التي تدل على امتلاك المعرفة والمهارات المتعلّقة بالتخطيط للانتقال.

أجرَت دبرلي (Dubberly, 2008) دراسة هدفت إلى معرفة واقع تقديم معلم التربية الخاصة مهارات تقرير المصير لذوي الإعاقة وأهميتها لهم، وقد تكونت العيّنة من ٤٠ معلمًا ومعلمة في المرحلة الثانوية في فلوريدا ، لكنَّ نتائج الدراسة قد أظهرت أنَّ هناك ضعفًا في تقديم مهارات تقرير المصير للتلاميذ من ذوي الإعاقة؛ على الرغم من أنَّ المعلّمين كانوا يرون أهمية تقديم مهارات تقرير المصير لطلابهم.

وقد أجرى لي (Lee, 2009) دراسة هدفت إلى معرفة التصوُّرات والقضايا المتعلّقة بالممارسات التعليمية التي تعزّز تقرير المصير، وأجرى مقابلات مع ١٧ معلّمًا ومعلّمة من معلمي ومعلمات التربية الخاصة، وعشرة من أولياء أمور الطلاب ذوي الإعاقة، وقد أظهرتِ النتائج استمرار الحاجة إلى تزويد المدرسين والآباء بالفرص للتعرُّف على مفهوم تقرير المصير وكيفية تعزيز تقرير المصير لدى الطلاب ذوي الإعاقة.

أما دراسة شوجرن وبراوسارد (Shogren, & Broussard, 2011)؛ فقد هدفت إلى معرفة

تصوُّرات الطلاب في مرحلة المراهقة من ذوي الإعاقة الفكرية عن مهارات تقرير المصير، وكانت عيّنة الدراسة مؤلَّفة من ١٧ طالبًا، أجريت مقابلاتهم لمعرفة رأيهم عن فوائد تقرير المصير؛ فكشفتِ النتائجُ أنَّ الطلاب من ذوي الإعاقة يعتقدون أنَّ مهارات تقرير المصير تجعلهم قادرين على الاختيار والسيطرة والتحكم في مجريات حياتهم؛ وبالتالي فهم قادرون على وضع الأهداف والعمل من أجل تحقيقها.

وفي نفس السياق، جاءت دراسة ويماير، وآخرون، (Wehmeyer et al., 2013)، والتي هدفت إلى معرفة تأثير تدخلات تعزيز تقرير المصير لطلاب المدارس الثانويَّة الذين يتلقون خدمات تربية خاصَّة من ذوي الإعاقة الفكريَّة وصعوبات التعلم؛ فقد وزَّعوا عيّنة الدراسة إلى مجموعتين: تجريبية وأخرى ضابطة بشكل عشوائي، وتلقَّى الطلاب في مجموعة التدخل (ن = ٢٣٥) تدريسًا باستخدام مجموعة متنوِّعة من الطرق التعليميَّة لتعزيز تقرير المصير، وأُشركوا في اجتماعات التخطيط التربوي على مدى ثلاث سنوات. في حين، لم يتلقَّ الطلاب في المجموعة الضابطة (ن = ١٣٢) مثل هذا التدخُّل، وقيسَ تقريرُ المصير لكل طالب باستخدام مقياسين معياريّين لتقرير المصير عبر ثلاث فترات قياس: (قبل التدخل، بعد سنتين من التدخل، بعد ثلاث سنوات من التدخل). كشفتِ النتائجُ أنَّ الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية الذين شاركوا في التدخلات الرامية إلى تعزيز تقرير المصير على مدى فترة ثلاث سنوات أظهروا تطورًا إيجابيًّا في نتائج تقرير المصير التي أحرزوها مقارنة بالطلاب الذين لم يتعرضوا للتدخلات لتعزيز تقرير المصير.

أما دراسة شوجرن، ويماير، بالمر، وريفنبارك، وليتل Shogren, Wehmeyer, Palmer, (Rifenbark, and Little, 2015) فقد هدفت إلى معرفة فعالية التجربة لتعزيز مهارات تقرير المصير في المرحلة الثانويَّة وعلاقتها بالمخرجات بعد سنة إلى سنتين من التخرُّج، وشارك في الدراسة ٧٧٩ طالبًا من ذوي الإعاقة بشكل عشوائي من خلال مجموعتين؛ تجريبيَّة وأخرى ضابطة. وقد أشارتِ النتائج إلى أنَّ مستوى تقرير المصير عند التخرُّج من المدرسة الثانوية يتنبأ بنتائجَ إيجابيةٍ في فرص الحصول على العمل والاندماج في المجتمع بعد سنة واحدة من التخرُّج من المدرسة الثانوية، كما كشفتِ النتائج أيضًا أنَّ التعرُّضَ لتدخلات تقرير المصير في المدرسة الثانوية قد يؤدي إلى مزيد من الاستقرار في مخرجات الطلاب لوقتٍ أطول.

كما أجرى القريني (٢٠١٧) دراسة هدفت إلى معرفة واقع تقديم مهارات تقرير المصير للتلاميذ ذوي الإعاقات المتعددة وأهميتها لهم من وجهة نظر المعلّمين، وكانت عيّنة الدراسة مؤلَّفة

من ١٥٨ معلمًا ومعلمة في معاهد التربية الخاصة في مدينة الرياض، وقد كشفتِ النتائج أنَّ واقع تقديم مهارات تقرير المصير لهؤلاء الطلاب ما زال متوسّطًا، وكانت وجهة نظر المعلمين تعطي أهميَّة عالية لتقديم مهارات تقرير المصير للطلاب ذوي الإعاقات المتعددة، ولم تظهر النتائجُ فروقًا ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة تبعًا لاختلاف الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة، والحصول على تدريب أو مقرَّرات دراسيَّة عن مهارات تقرير المصير.

وقام حسن (٢٠١٨) بدراسة لتحديد الفروق في تقرير المصير وأبعاده (الاستقلال، تنظيم الذات، التمكين النفسي، تحقيق الذات)، وكانت عيّنة الدراسة مؤلَّفة من ١٩٠ طالبًا وطالبة من ذوي الإعاقة الفكريَّة وذوي اضطراب طيف التوحُّد في مرحلة المراهقة في المدارس الحكومية ومراكز التربية الخاصة في مصر، واستُخدم مقياس تقرير المصير آرك (Arc's Self-Determination Scale)؛ فأظهرتِ النتائجُ توافرَ تقرير المصير بمستوى متوسّط عند ذوي الإعاقة الفكريّة، وبمستوى منخفض عند ذوي اضطراب طيف التوحد، بالإضافة إلى وجود فروقٍ ذات دلالة إحصائية وفقًا لشدة الإعاقة لصالح ذوي الإعاقة الفكرة البسيطة.

وأخيراً أجرى المعيقل والعتيبي (٢٠١٨) دراسة هدفت إلى معرفة مهارات تقرير المصير لدى الطلاب ذوي الإعاقة الفكريَّة ومعيقات اكتسابها من وجهة نظر المعلّمين وأولياء الأمور، وطُبّقت الاستبانة لجمع المعلومات على عيّنة مكوَّنة من ٢٥٢ من المعلمين وأولياء الأمور، وقد أشارت النتائج إلى أنَّ مستوى امتلاك التلاميذ ذوي الإعاقة الفكريَّة سلوكَ تقرير المصير كان بدرجة متوسّطة، ولم تكشفِ النتائج عن فروقٍ ذات دلالة إحصائية في مهارات تقرير المصير وفق متغيّري النوع للمعلمِ ووليِّ الأمر والمكان التربوي للمعلم، وكشفتِ النتائج أيضًا أنَّ أهمَّ معوقات اكتساب مهارات تقرير المصير هو عدم وجود مَنهج خاص لتدريسها.

التعقيب على الدراسات السابقة:

يتَّضح من الدراسات السابقة التي تم تناولها أهميّة مهارات تقرير المصير للطلاب ذوي الإعاقة بشكل عام وذوي الإعاقة الفكريَّة بشكل خاص؛ فقد أوضحت بعض الدراسات نتائج إيجابيَّة في دعم الأفراد ذوي الإعاقة في مجالات مهمة، مثل: الاستقلالية وتنظيم الذات، ووضع الأهداف وتحقيقها، وتخطيط المستقبل، وقدرة الاختيار واتخاذ القرارات المناسبة، كما أوضحت بعض الدراسات أنَّ نوع الإعاقة وشدّتها تلعبان دورًا مهمًّا في امتلاك مهارات تقرير المصير.

وتختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة التي استُعرضت؛ لأنها تُعد من أوائل الدراسات التي تبحثُ تعزيزَ مهارات تقرير المصير التي تدعم النجاح في مرحلة الانتقال عند ذوي الإعاقة الفكرية في السعودية، كما أنها استخدمت استبيانًا من إعداد الباحث لجمع المعلومات. واختلفت عيّنة الدراسة أيضًا، والتي كانت من مدينة الرياض.

مَنهجيَّة وإجراءات الدراسة:

استخدمت هذه الدراسة المنهجَ الوصفيَّ المسحيَّ؛ وذلك للتعرّف على واقع تعزيز مهارات تقرير المصير لدعم انتقال الطالب بنجاح لما بعد المدرسة، ومدى إدراك معلّمي التربية الفكرية لأهمية هذه المهارات، ومدى وجود فروقٍ ذات دلالة إحصائيّة بين متوسّطات استجابات المعلّمين والمعلّمات حول محاور الدراسة تبعًا لاختلاف الجنس والمؤهل الدراسيّ المكان التربوي وسنوات الخبرة. ويعرَّف المنهجُ الوصفيُّ المسحيُّ بأنه نوعٌ من أنواع المنهج الوصفي، ويهتمُّ ببيان الحالة الحاضرة لظاهرة أو مُشكلة مجتمعيَّة معيّنة من خلال المسح الشامل لفئة معيّنة من المجتمع أو ناحية من النواحي الاجتماعيَّة أو الصحيَّة من أجل تبرير هذه الظاهرة أو وضع حلولٍ مستقبليَّة للمُشكلة محلّ الدراسة (العزاوي، ٢٠٠٨).

مجتمع الدراسة وعينتها:

يتكون مجتمع الدراسة الحالية من (١٧٨) معلّم ومعلّمة تربية فكرية في المرحلتين المتوسطة ومرحلة البرنامج التربوي التأهيلي (الثانوية) في مدينة الرياض (وزارة التعليم، ١٤٤٠هـ). ونظرًا لصغر مجتمع الدراسة نسبيًّا؛ فقد تم اختيار جميع مجتمع الدراسة للمشاركة في الاستبيان، سواء إلكترونيًّا أو ورقيًّا. وكانت العيّنة المشارِكة بعد استبعاد الاستبانات غير المكتملة (٧٢) معلمًا ومعلمة، وبنسبة مشاركة بلغت ٤٠٪.

الخصائص الديمغرافية للعينة:

جدول (١)

توزع العينة حسب خصائصهم الديمغرافية

التصنيف		العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	54	75.0
	أنثى	18	25.0

التصنيف		العدد	النسبة المئوية
المرحلة الدراسية	متوسط	50	69.4
	ثانوي	22	30.6
المؤهل العلمي	بكالوريوس تربية خاصة	40	55.6
	بكالوريوس مع دبلوم تربية خاصة	9	12.5
	ماجستير	18	25.0
	دكتوراه	5	6.9
المكان التربوي	معهد تربية فكرية	6	8.3
	برنامج ملحق بمدرسة	54	75.0
	مركز تربية خاصة	12	16.7
سنوات الخبرة	أقل من سنتين	22	30.6
	من سنتين إلى خمس سنوات	12	16.7
	من خمس سنوات إلى عشر سنوات	22	30.6
	عشر سنوات فأكثر	16	22.2

الجدول رقم (١) يوضح خصائص العينة الديمغرافية كما يلي:

- **الجنس:** يتضح أن ٧٥,٠٪ من عينة البحث كانوا ذكوراً مقابل ٢٥٪ كانوا إناثاً.
- **المرحلة الدراسية:** نجد من نفس الجدول أنّ ٦٩,٤٣٪ من عيّنة البحث هم معلّمون في المرحلة المتوسطة؛ بينما بلغت نسبة معلّمي المرحلة الثانويّة من العيّنة ٣٠,٦٪.
- **المؤهل العلمي:** بلغت نسبة من يحملون (بكالوريوس تربية خاصة) من العينة ٥٥,٦٪، و١٢,٥٪ (ماجستير)، و٢٥,٠٪ (بكالوريوس مع دبلوم تربية خاصة)، و٦,٩٪ (دكتوراه).
- **المكان التربوي:** بلغت نسبة معلّمي العيّنة من المُلتحِقين في (برنامج ملحق بمدرسة) ٧٥,٠٪، ومركز تربية خاصة ١٦,٧٪، و٨,٣٪ معهد تربية فكرية.
- **سنوات الخبرة:** بلغت نسبة ذوي الخبرة (أكثر من خمس سنوات إلى عشر سنوات)، وكذلك (أقل من سنتين) ٣٠,٦٪، و٢٢,٢٪ (أكثر من ١٠ سنوات)، و١٦,٧٪ (من سنتين إلى خمس سنوات).

أداة الدراسة:

بناءً على هدف الدراسة وبعد مراجعة الباحث لأدبيات موضوع الدراسة؛ أعدّ الباحث استبانة لاستخدامها للإجابة عن تساؤلات الدراسة الحالية. وقد تكونت أداة الدراسة ممّا يلي:

القسم الأول: ويتضمن معلومات عن المشاركين في العيّنة مثل: الجنس، المؤهل الدراسي، المكان التربوي (برنامج، معهد، مركز)، وسنوات الخبرة.

القسم الثاني: يتضمن محورين، يتعلق الأول بمهارات تقرير المصير التي يتم تعزيزها، ويتعلق المحور الثاني بأهمية تلك المهارات من وجهة نظر معلّمي ومعلّمات التربية الفكرية.

صدق الأداة:

أ - الصدق الظاهري:

عرضَ الباحث أداة الدراسة (الاستبانة) على ستة محكمين من أعضاء هيئة التدريس في قسم التربية الخاصة بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز. راجع الأعضاء الستة الاستبانة من ناحية وضوح العبارات وعلاقتها بموضوع الدراسة، ثمَّ عدَّلَ الباحث الملاحظات في ضوء اقتراحات المحكمين.

ب -الاتساق الداخلي:

تم حساب صدق الاتساق الداخلي من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون بين فقرات كل محور والدرجة الكليّة لذلك المحور، وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول رقم (٢) تشير إلى وجود اتساق داخلي بين الفقرات، وكذلك الصدق البنائي من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون بين كل محور والدرجة الكلية للمقياس.

الجدول (٢)

معامل ارتباط بيرسون بين فقرات كل محور والدرجة الكلية لذلك المحور

الفقرة	تعزيز مهارات تقرير المصير	أهمية مهارات تقرير المصير
	معامل ارتباط بيرسون	معامل ارتباط بيرسون
1	.807**	.913**
2	.867**	.793**
3	.621**	.592**

الفقرة	تعزيز مهارات تقرير المصير	أهمية مهارات تقرير المصير
	معامل ارتباط بيرسون	معامل ارتباط بيرسون
4	.821**	.771**
5	.772**	.324**
6	.854**	.716**
7	.924**	.708**
8	.876**	.855**
9	.837**	.709**

** معامل الارتباط ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠١

وكانت نتائج معامل ارتباط بيرسون للاستبانة ككل كما يلي في جدول رقم (٣):

الجدول (٣)

نتائج معامل الارتباط بيرسون للاستبانة

	مقياس الوجود	مقياس الأهمية
المحور	معامل الارتباط	معامل الارتباط
مهارات تقرير المصير	.839**	.870**

الثبات:

وللتحقق من ثبات الأداة؛ قام الباحث بحساب معامل الاتساق الداخلي باستخدام (معادلة كرونباخ ألفا)؛ لإيجاد ثبات الأداة، وتبيّن أنّ الاستبانة تتمتع بثباتٍ عالٍ لتحقيق أهداف الدراسة، ويتضح ذلك من خلال الجدول (٤).

جدول (٤)

ثبات أداة الدراسة باستخدام معادلة كرونباخ ألفا

المجال	درجة الوجود	درجة الأهمية	عدد الفقرات
مهارات تقرير المصير	.944	.894	٩

ويمكن الرجوع للجدول رقم (٥) لمعرفة المعيار الإحصائي لمستوى تعزيز مهارات تقرير المصير وأهميتها.

الجدول (٥)

المعيار الإحصائي

مستوى تعزيز مهارات تقرير المصير	عالي جداً	عالي	متوسط	متدني	متدني جداً
درجة الأهمية	عالي جداً	عالي	متوسط	متدني	متدني جداً
المتوسط الحسابي	٤,٢١-٥	٣,٤١-٤,٢٠	٢,٦١-٣,٤٠	١,٨١- ٢,٦٠	أقل من ١,٨٠

الأساليب الإحصائية:

تم تفريغ البيانات باستخدام برنامج (SPSS 25)، وإيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لعبارات محور تعزيز مهارات تقرير المصير؛ وذلك للإجابة على السؤال الأول، وتم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لكل عبارة من عبارات محور أهمية مهارات تقرير المصير؛ وذلك للإجابة على السؤال الثاني. أما للإجابة على السؤال الثالث؛ فقد استُخدم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ودرجات الحرية، بالإضافة لاختبار (مان وتني) اللامعلّمي بالنسبة لمتغيّر الجنس والمرحلة الدراسيّة، واستُخدم اختبار تحليل التباين اللامعلمي الأحادي كروسكال واليس لمتغيّرات المؤهل العلميّ، المكان التربوي، وسنوات الخبرة.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

السؤال الأول: ما مدى تعزيز مهارات تقرير المصير للطلاب ذوي الإعاقة الفكريَّة من وجهة نظر معلّمي ومعلّمات التربية الفكريَّة في المرحلتين المتوسّطة ومرحلة البرنامج التربوي التأهيلي (الثانوية)؟

للإجابة عن هذا السؤال؛ تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لكل عبارة من عبارات محور تعزيز مهارات تقرير المصير.

جدول (٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لواقع تعزيز مهارات تقرير المصير للطلاب ذوي الاعاقة الفكرية

م	تعزيز مهارات تقرير المصير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
١	تحديد الأهداف الشخصية للطالب (في المستقبل، مثل الوظيفة، السيارة، الزواج، الخ)	3.42	1.351	7
٢	مساعدة الطالب في وضع خطط لتحقيق الأهداف الشخصية	3.42	1.330	8
٣	تمكين الطالب من اختيار البدائل المناسبة بناء على اهتماماته	3.61	1.284	4
٤	تمكين الطالب من اتخاذ القرارات المناسبة لمستقبلة (مثال، تحديد نوعية العمل بعد التخرج)	3.39	1.327	9
٥	تدريب الطالب للمطالبة بحقوقه (مثال، المطالبة بالتعديلات في المكان بما يتناسب مع اعاقته)	3.61	1.284	5
٦	تدريس الطالب استراتيجيات لحل المشكلات التي تعيق تقدمه	3.61	1.369	6
٧	تدريب الطالب على التنظيم الذاتي وإدارة الذات	3.78	1.281	1
٨	التخطيط ليصل الطالب إلى الوعي بذاته واحتياجاته	3.78	1.386	2
٩	التدريب ليصل الطالب إلى مرحلة فهم بنتائج أفعاله وتصرفاته	3.69	1.440	3
	كلي	3.58	1.196	

يتضح من خلال الجدول رقم (٦) أنَّ المعلِّمين والمعلِّمات يعزّزون مهارات تقرير المصير بمستوى تعزيز عالٍ، ومتوسط حسابي لهذا المحور بلغ (٣,٥٨)، وتراوحت قيم المتوسّطات الحسابيَّة لإجابات عيّنة الدراسة عن المحور الأول (واقعُ تعزيز مهارات تقرير المصير للطلاب ذوي الإعاقة الفكريّة) بين (3.78 -3.39) وبمستوى تعزيز يتراوح بين المتوسط والعالي، وجاءت في المرتبة الأولى العبارة السابعة "تدريبُ الطالب على التنظيم الذاتي وإدارة الذات" بمتوسط حسابي (٣,٧٨) وبمستوى موافقة عالٍ؛ وكذلك تكرَّرت في نفس المرتبة الأولى العبارة الثامنة "التخطيط ليصلَ الطالب إلى

الوعي بذاته واحتياجاته" بمتوسط حسابي (٣,٧٨) وبمستوى موافقة عالٍ؛ ولعلَّ ذلك يُعزى إلى أنّ مهارة تنظيم الذات ومهارة الوعي بذاته تسهّل على المعلِّم تدريس الطالب وفق احتياجاته، وكذلك تساعد في تنظيم الأنشطة اليوميَّة للطالب في المدرسة؛ مما يفسر تعزيز المعلِّمين لهاتين المهارتين بشكل عالٍ، وهذا يتفق مع دراسات كشفَت أنَّ المعلمين يعزّزون مهارتَي التنظيم الذاتي والوعي الذاتي بدرجة عالية، كدراسة ويماير وشوارتز (Wehmeyer and Schwartz, 1997) ودراسة حسن (٢٠١٨) ودراسة القريني (٢٠١٧). في حين، حلّت العبارة الرابعة "تمكينه من اتخاذ القرارات المناسبة لمستقبله، مثل: تحديد نوعية العمل بعد التخرُّج" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٣,٣٩) وبمستوى تعزيز متوسّط؛ كما حلَّت العبارتين الأولى والثانية في المرتبة قبل الأخيرة، وهي على التوالي: "تحديد الأهداف الشخصيَّة للطالب في المستقبل، مثل: الوظيفة، السيارة، الزواج... إلخ" و "مساعدة الطالب في وضْع خطط لتحقيق الأهدافِ الشخصيَّة"، وبمتوسط حسابي ٣,٤٢. ويفسّر الباحثُ ذلك بأنَّ العبارات الثلاث الأخيرة في الترتيب لها علاقة بالتخطيط للانتقال لمرحلة ما بعد المدرسة، والذي عادة لا يطبَّق في كثير من المدارس المتوسطة والثانوية. على أية حال، وإن جاءت هذه العبارات الثلاث في المراتب الأخيرة؛ إلا أنَّ مستوى التعزيز لهذه المهارات بين المتوسط والعالي، وهذا يتفق مع نتائج دراسات وجدَت أنَّ المعلِّمين يعزّزون مهارات تقرير المصير الخاصة بوضْع الأهدافِ الشخصيَّة للطالب، والتخطيط لتحقيق تلك الأهداف، واتخاذ القرارات المناسبة له (Wehmeyer et al., 2007).

السؤال الثاني: ما مستوى أهمية مهارات تقرير المصير للطلاب ذوي الإعاقة الفكريَّة من وجهة نظر معلّمي ومعلّمات التربية الفكرية في المرحلتين المتوسّطة ومرحلة البرنامج التربوي التأهيلي (الثانوية)؟

للإجابة عن هذا السؤال؛ تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لكل عبارة من عبارات محور أهمية مهارات تقرير المصير.

جدول (٧)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لدرجة أهمية مهارات تقرير المصير للطلاب ذوي الاعاقة الفكرية

م	أهمية مهارات تقرير المصير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
١	تحديد الأهداف الشخصية للطالب (في المستقبل، مثل الوظيفة، السيارة، الزواج، الخ)	4.39	0.832	7
٢	مساعدة الطالب في وضع خطط لتحقيق الأهداف الشخصية	4.33	0.856	8
٣	تمكين الطالب من اختيار البدائل المناسبة بناء على اهتماماته	4.31	0.914	9
٤	تمكين الطالب من اتخاذ القرارات المناسبة لمستقبلة (مثال، تحديد نوعية العمل بعد التخرج)	4.53	0.691	2
٥	تدريب الطالب للمطالبة بحقوقه (مثال، المطالبة بالتعديلات في المكان بما يتناسب مع اعاقته)	4.44	0.803	3
٦	تدريس الطالب استراتيجيات لحل المشكلات التي تعيق تقدمه	4.44	0.870	4
٧	تدريب الطالب على التنظيم الذاتي وإدارة الذات	4.56	0.690	1
٨	التخطيط ليصل الطالب إلى الوعي بذاته واحتياجاته	4.44	0.729	5
٩	التدريب ليصل الطالب إلى مرحلة فهم بنتائج أفعاله وتصرفاته	4.42	0.835	6
	كلي	4.50	0.650	

يتضح من خلال الجدول رقم (٧) أنَّ المعلّمين والمعلّمات يرون أنَّ مهارات تقرير المصير مهمّة بمستوى أهميّة عالٍ جدًّا، وبمتوسط حسابي لهذا المحور بلغ (4.5)، كما أنَّ قيم المتوسّطات الحسابيّة لإجابات العيّنة عن المحور الثاني (أهميّة مهارات تقرير المصير للطلاب ذوي الإعاقة الفكريّة) تراوحت بين (٤,٥٦-٤,٣١) وبمستوى أهمية عالٍ جدًّا، وجاء في المرتبة الأولى المهارة السابعة "تدريب الطالب على التنظيم الذاتي وإدارة الذات) بمتوسط حسابي (٤,٥٦) وبمستوى أهمية

عالٍ جدًّا؛ ولعلّ ذلك يُعزى إلى إدراك معلّمي ومعلّمات التربية الفكريّة بأهميَّة أنْ يُزوّدَ الطالب بمهارة التنظيم الذاتي وإدارة الذات؛ مما يساعد الطالب في المرحلة الدراسيَّة وما بعدها وفي الحياة اليومية بشكل عام. وتتّفق هذه النتيجة مع دراسة ويماير وشوارتز Wehmeyer and Schwartz, (1997) ودراسة حسن (٢٠١٨)، التي كشفت عن اعتقاد المعلّمين بأنَّ مهارة التنظيم وإدارة الذات كانت من أهم مهارات تقرير المصير لطلابهم. وجاء في الترتيب الثاني " تمكين الطالب من اتخاذ القرارات المناسبة لمستقبله، مثل: تحديد نوعية العمل بعد التخرج"، بمتوسط حسابي (٤,٥٣) وبمستوى أهمية عالٍ جدًّا، وهذا يدل على أنَّ المعلّمين يدركون أهميَّة هذه المهارة في حياة الطالب ليقرّرَ مصيره في كل شؤون حياته بعيدًا عن تدخُّلات الآخرين، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة تيست وآخرون (Test et al., 2004) التي وجدت أهميَّة عالية لمهارة اتخاذ القرار من وجهة نظر المعلّمين والمعلّمات. في حين، حلَّتِ المهارةُ الثالثة "تمكين الطالب من اختيار البدائل المناسبة بناء على اهتماماته" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٤,٣١) وبمستوى أهمية عالٍ جدًا؛ ولكن وإن حلَّت هذه المهارة في المرتبة الأخيرة إلا أنَّ المتوسط الحسابي يُعتبر عاليًا جدًا، وهذا يدلّ على أنّ المعلّمين يشعرون بأهميّة كبيرة جداً لتعزيز هذه المهارة للطالب من ذوي الإعاقة الفكرية. وجاءت عبارة "مساعدةُ الطالب في وضْع خُطط لتحقيق الأهداف الشخصية" في الترتيب قبل الأخير، بمتوسّط حسابي (٤,٣٣) وبمستوى أهمية عالٍ جدًّا؛ ولكن وإن كانت هذه المهارة في الترتيب قبل الأخير، إلا أنَّ المعلّمين والمعلّمات ينظرون إلى هذه المهارة بمستوى أهمية عالٍ جدًّا؛ إذ تساعد هذه المهارة الطالب في التخطيط لأهدافه؛ مما يدفع الطالب للعمل على تحقيق تلك الأهداف التي وضعها، وبالتالي زيادة فرص النجاح في الجانب (الشخصي، الأكاديمي، الاجتماعي، والمهني)، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة ويماير، وآخرون، (Wehmeyer et al., 2013)، حيث اتفقت هذه الدراسات على أهمية أن يكون الطالب قادراً على التخطيط لأهدافه المستقبلية.

السؤال الثالث: هل يوجد فروقٌ ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسّطات استجابات المعلّمين والمعلّمات حول محور مدى تعزيز مهارات تقرير المصير، وكذلك محور أهمية مهارات تقرير المصير تبعًا لاختلاف الجنس والمؤهل الدراسي والمكان التربوي وسنوات الخبرة؟

وللإجابة على هذا السؤال تم استخدام بعض الأساليب الإحصائية كما يلي:

الجدول رقم (٨)

نتائج اختبار مان ويتني للعينات المستقلة لمعرفة دلالة الفرق بين متوسطات تصورات المعلمين بسبب متغير الجنس

المجال	الجنس	العدد	متوسط الرتب	مان ويتني	Z	Sig
تعزيز مهارات تقرير المصير	ذكر	54	34.20	362.00	-1.664	0.096
	أنثى	18	43.39			
أهمية مهارات تقرير المصير	ذكر	54	31.50	216.00	-4.017	0.000
	أنثى	18	51.50			

- عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين تصوّرات كل من الذكور والإناث حول تعزيز مهارات تقرير المصير؛ إذ إنّ مستوى الدلالة أكبر من ٠,٠٥.
- وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين تصوّرات كل من الذكور والإناث حول أهميّة ومهارات تقرير المصير؛ إذ إنّ مستوى الدلالة أقل من ٠,٠٥.

الجدول (٩)

نتائج اختبار مان ويتني للعينات المستقلة لمعرفة دلالة الفرق بين متوسطات تصورات المعلمين بسبب متغير المرحلة الدراسية

المجال	مستوى التحصيل	العدد	متوسط الرتب	مان ويتني	Z	Sig
تعزيز مهارات تقرير المصير	متوسط	50	30.58	254.0	-3.734	0.000
	ثانوي	22	49.95			
أهمية مهارات تقرير المصير	متوسط	50	35.78	514.0	-0.503	0.615
	ثانوي	22	38.14			

من الجدول (٩)، يتضح:

- وجود فرق ذي دلالة إحصائيّة بين تصوّرات كل من معلّمي المرحلة المتوسطة والثانويّة حول تعزيز مهارات تقرير المصير؛ إذ إنّ مستوى الدلالة أقل من ٠,٠٥.
- عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائيّة بين تصوّرات كل من معلّمي المرحلة المتوسطة والثانويّة

حول أهميّة مهارات تقرير المصير؛ إذ إنّ مستوى الدلالة أكبر من ٠,٠٥.

الجدول (١٠)

نتائج اختبار كروسكال واليس للعينات المستقلة لمعرفة دلالة الفرق بين متوسطات تصورات المعلمين بسبب متغير المؤهل العلمي

المجال	المؤهل العلمي	العدد	متوسط الرتب	كروسكال واليس	درجات الحرية	Sig
تعزيز مهارات تقرير المصير	بكالوريوس تربية خاصة	40	40.25	6.935	3	0.074
	بكالوريوس مع دبلوم تربية خاصة	9	42.83			
	ماجستير	18	26.61			
	دكتوراه	5	30.70			
أهمية مهارات تقرير المصير	بكالوريوس تربية خاصة	40	41.68	7.683	3	0.053
	بكالوريوس مع دبلوم تربية خاصة	9	29.83			
	ماجستير	18	31.50			
	دكتوراه	5	25.10			

من الجدول (١٠) الذي يبيّن نتائج اختبار كروسكال واليس، نجد:

- عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائيّة بين تصوّرات المعلّمين باختلاف مؤهلهم العلمي حول درجة تعزيز مهارات تقرير المصير؛ إذ إنّ مستوى الدلالة أكبر من ٠,٠٥.
- عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائيّة بين تصوّرات المعلّمين باختلاف مؤهلهم العلمي حول درجة أهميّة مهارات تقرير المصير؛ إذ إنّ مستوى الدلالة أكبر من ٠,٠٥.

المكان التربوي:

الجدول (١١)

نتائج اختبار كروسكال واليس للعينات المستقلة لمعرفة دلالة الفرق بين متوسطات تصورات المعلمين بسبب متغير المكان التربوي

المجال	المكان التربوي	العدد	متوسط الرتب	كروسكال واليس	درجات الحرية	Sig
تعزيز مهارات تقرير المصير	معهد تربية فكرية	6	36.17	0.316	2	0.854
	برنامج ملحق بمدرسة	54	35.87			
	مركز تربية خاصة	12	39.50			
أهمية مهارات تقرير المصير	معهد تربية فكرية	6	18.50	9.239	2	0.010
	برنامج ملحق بمدرسة	54	39.94			
	مركز تربية خاصة	12	30.00			

من الجدول (١١) الذي يبيّن نتائج اختبار كروسكال واليس، نجد:

- عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائيّة بين تصوّرات المعلّمين باختلاف المكان التربوي حول درجة تعزيز مهارات تقرير المصير؛ إذ إنّ مستوى الدلالة أكبر من ٠,٠٥.
- وجود فرق ذي دلالة إحصائيّة بين تصوّرات المعلّمين باختلاف المكان التربوي حول درجة أهمية مهارات تقرير المصير؛ إذ إنّ مستوى الدلالة أقل من ٠,٠٥.

ولمعرفة مصدر الفرق تم إجراء المقارنات البعدية وباستخدام اختبار مان وتني وكانت النتائج كما في الجدول (١٢):

جدول رقم (١٢)

نتائج اختبار مان ويتني للفروق بين متوسطات درجات عينة الدراسة على محور أهمية مهارات تقرير المصير حسب متغير المكان التربوي

المكان التربوي	العدد	متوسط الرتب	مان ويتني	Z	مستوى الدلالة
معهد تربية فكرية	6	13.5	60.00	-2.932	0.003
برنامج ملحق بمدرسة	54	32.39			
معهد تربية فكرية	6	8.5	30.00	-0.604	-0.546
مركز تربية خاصة	١٢	١٠,٠			
برنامج ملحق بمدرسة	54	35.06	240.00	-1.644	0.001
مركز تربية خاصة	12	26.50			

نجد من الجدول (١٢) أن مصدر الفرق الحاصل في اختبار كروسكال واليس سببه الفرق بين المكان التربوي "معهد تربية فكرية" و"برنامج ملحق بمدرسة".

سنوات الخبرة:

جدول (١٣)

نتائج اختبار كروسكال واليس للعينات المستقلة لمعرفة دلالة الفرق بين متوسطات تصورات المعلمين بسبب متغير سنوات الخبرة

المجال	سنوات الخبرة	العدد	متوسط الرتب	كروسكال واليس	درجات الحرية	Sig
تعزيز مهارات تقرير المصير	أقل من سنتين	22	31.77	1.913	3	0.591
	من سنتين إلى خمس سنوات	12	37.33			
	من خمس سنوات إلى عشر سنوات	22	37.95			
	عشر سنوات فأكثر	16	40.38			

المجال	سنوات الخبرة	العدد	متوسط الرتب	كروسكال واليس	درجات الحرية	Sig
أهمية مهارات تقرير المصير	أقل من سنتين	22	42.50	5.259	3	0.154
	من سنتين إلى خمس سنوات	12	38.00			
	من خمس سنوات إلى عشر سنوات	22	35.14			
	عشر سنوات فأكثر	16	29.00			

من الجدول (١٣) الذي يبين نتائج اختبار كروسكال واليس، يتضح:

- عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائيّة بين تصوّرات المعلّمين باختلاف سنوات الخبرة حول درجة تعزيز مهارات تقرير المصير؛ إذ إنّ مستوى الدلالة أكبر من ٠,٠٥.
- وجود فرق ذي دلالة إحصائيّة بين تصوّرات المعلّمين باختلاف سنوات الخبرة حول درجة أهمية مهارات تقرير المصير؛ إذ إنّ مستوى الدلالة أقل من ٠,٠٥.

ومن خلال نتائج السؤال الثالث يتضح وجودَ فروقٍ ذات دلالة إحصائيّة بين متوسّطات استجابات عيّنة الدراسة حول مدى تعزيز مهارات تقرير المصير، والتي ترجع لاختلاف المرحلة الدراسية، وقد تكون نتيجة طبيعية لتركيز المعلمين والمعلمات في المرحلة الثانوية لإعداد طلابهم لما بعد التخرج من المدرسة. حيث يكون التركيز على مهارات تقرير المصير في هذه المرحلة أكثر من المرحلة المتوسطة. كما يتضح عدم وجود فروقٍ ذات دلالة إحصائيَّة في بقيَّة المتغيِّرات حول هذا المحور، مثل: (الجنس، المؤهل الدراسي، المكان التربوي، وعدد سنوات الخبرة)، والذي يشير إلى أن المعلمين والمعلمات يعززون مهارات تقرير المصير لطلابهم بدرجة عالية، والذي قد يرجع إلى إدراك المعلمين لاحتياج الطلاب لهذه المهارات خاصة بعد تغيير مسمى المرحلة الثانوية إلى البرنامج التربوي التأهيلي والذي يوجه جهود المعلمين -بغض النظر عن جنسهم أو مؤهلهم أو مكان الخدمة أو سنوات الخبرة- نحو تزويد الطلاب بالمهارات التي ستساعدهم في حياتهم المستقبلية بعد التخرج.

كذلك تبيّن نتائج السؤال الثالث وجود فروقٍ ذات دلالة إحصائيّة بين متوسّطات استجابات المعلّمين والمعلّمات حول محور أهمية مهارات تقرير المصير تبعًا لـ: اختلاف الجنس، المؤهل

الدراسي، المكان التربوي، وعدد سنوات الخبرة، والذي يفسره الباحث إلى أن اختلاف متوسطات الاستجابات قد يكون بسبب اختلاف الفرص بين الطلاب والطالبات في ممارسة مهارات تقرير المصير، فعلى سبيل المثال عند اختيار البدائل المناسبة المتعلقة بالعمل تكون هذه البدائل أكثر للطلاب، ومن هنا تتشكل الاختلافات بين المعلمين والمعلمات في اهتمامهم بمهارات تقرير المصير. كما يؤثر المؤهل التربوي العالي إيجاباً في اعتقاد المعلم والمعلمة بأهمية مهارات تقرير المصير. وكذلك عدد سنوات الخبرة فكلما أمضى المعلم سنوات أكثر في تقديم الخدمة لهذه الفئة كان لديه معرفة أكثر بالمهارات المهمة التي تساعد الطالب على النجاح بعد التخرج مثل مهارات تقرير المصير. وبالنسبة للمكان التربوي فقد يكون دمج الطلاب في المدراس العادية يشعر المعلمين والمعلمات بأهمية كبيرة لتعزيز مهارات تقرير المصير والتي قد تحسن دمج الطالب من ذوي الإعاقة الفكرية في المدرسة وتزيد مشاركته مع أقرانه العاديين في أنشطة المدرسة بفاعلية. ولم تجد الدراسةُ فرقًا في هذا المحور في المرحلة الدراسية حيث كانت استجابات المعلمين والمعلمات عالية جدا والذي يعني إدراكهم بأهمية هذه المهارات لطلابهم بغض النظر عن المرحلة الدراسية.

التوصيات:

كشفت نتائج الدراسة الحاليّة عن مستوى عالٍ لتعزيز مهارات تقرير المصير من معلّمي ومعلّمات التربية الفكريّة في المرحلتين المتوسطة والثانويّة لطلابهم من ذوي الإعاقة الفكريَّة، وكان ذلك نتيجة إدراكهم بمستوى عالٍ جدًّا لأهميّة مهارات تقرير المصير لطلّابهم. وبناءً على تلك النتائج؛ يقدّم الباحث عددًا من التوصيات التي يمكن أن تُسهم في تعزيز مهارات تقرير المصير للطلاب من ذوي الإعاقة الفكرية، والتي يمكن أن تنعكس على نجاح انتقالهم إلى حياة الراشدين بعد التخرج بمخرجات إيجابيَّة، بما فيها من: مُشاركة مجتمعية فعَّالة، الحصول على وظائف مناسبة، الحياة المستقلة، الاندماج في المجتمع. وجاءت التوصيات كما يلي:

- يعتبر اكتساب مهارات تقرير المصير من أهم المؤشرات على نجاح الطالب سواء في المراحل الدراسية أو بعد التخرُّج من الثانوية؛ ولذلك ينبغي على معلّمي ومعلّمات التربية الفكريّة التركيز على مثل هذه المهارات في برامجهم التعليميَّة.
- ينبغي التركيزُ على تعزيز مهارات تقرير المصير من مرحلة مبكرة، ابتداء من الأسرة ومن ثم المراحل الدراسيَّة وخاصَّة المبكرة؛ فقد بيَّنت الدراسات أنَّ التدخُّل لتعزيز مهارات تقرير

المصير من مراحل مبكرة ولفترات طويلة من حياة الطالب يؤدّي إلى مزيدٍ من الاستقرار في مخرجات الطلاب بعد التخرُّج ولوقت أطول.

- ينبغي كذلك الاستفادةُ من الممارسات العالميَّة المبنيَّة على الأدلّة في تعزيز مهارات تقرير المصير للطلابِ ذوي الإعاقة الفكريَّة، مثل: إشراكهم في التخطيط لبرامجهم التربويَّة الفرديَّة والتخطيط للخدمات الانتقالية وغيرها من الاستراتيجيات الفاعلة.
- هناك حاجة لمزيد من الدراسات المشابهة على مستوى المملكة؛ للتعرّف على واقع تعزيز مهارات تقرير المصير في مختلف المدن في المملكة، وكذلك من وجهات نظر مختلفة كالطلاب وأسرهم؛ وأيضًا مع إعاقات مختلفة.

المراجع:

المراجع العربية:

حسن، أيمن سالم. (٢٠١٨). تقرير المصير لدى المراهقين ذوي الإعاقة الفكرية وذوي اضطراب طيف التوحد: تحليل متعدد المتغيرات .*العلوم التربوية: جامعة القاهرة - كلية الدراسات العليا للتربية، مج٢٦ ، ع٣* ، ١-٤٩.

العزاوي، رحيم يونس (٢٠٠٨). *مقدمة في منهج البحث العلمي* (الطبعة الأولى). عمان، الأردن: دار دجلة.

القريني، تركي عبدالله. (٢٠١٧). واقع تقديم مهارات تقرير المصير للتلاميذ ذوي الإعاقات المتعددة وأهميتها لهم من وجهة نظر معلميهم . *مجلة العلوم التربوية والنفسية: جامعة البحرين - مركز النشر العلمي، مج١٨ ، ع٢*، ١٩٣-٢١٩.

المعيقل، إبراهيم عبدالعزيز، و العتيبي، عذاري ناشي. (٢٠١٨). تقرير المصير لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية ومعوقات اكتسابه. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل: مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل، مج٧ ، ع٢٧* ، ١٦٦-٢٠١.

وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية (١٤٤٠). إدارة التقنيات والمعلومات: قسم الإحصاء والبيانات. مسترجع بتاريخ 15 ديسمبر، ٢٠١٩، من shorturl.at/wGMV2

المراجع الأجنبية:

Abery, B. H., Stancliffe, R. J., Smith, J., McGrew, K., & Eggebeen, A. (1995). Minnesota Opportunities and Exercise of Self-Determination Scale-Adult Edition. Minneapolis, MN, University of Minnesota, Institute on Community Integration, *Research and Training Center on Community Living*.

Agran, M. Blanchard, C., & Wehmeyer, M. (2000). Promoting transition goals and self-determination through student self-directed learning: The self-determined learning model of instruction. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities, 35*, 351-364

Algozzine, B., Browder, D., Karvonen, M., Test, D. W., & Wood, W. M. (2001). Effects of interventions to promote self-determination for individuals with disabilities. *Review of Educational Research, 71,* 219-277.

American Association on Intellectual & Developmental Disabilities (AAIDD) Retrieved December 16, 2019 http://www.aaidd.org

Anctil, T. M., Ishikawa, M. E., & Scott, A. T. (2008). Academic identity development through self-determination successful college students with learning disabilities. *Career Development for Exceptional Individuals, 31*, 164–174.

Carter, E., Owens, L., Trainor, A., Sun, Y., & Swedeen, B. (2009). Self-determination skills and opportunities of adolescents with severe intellectual and developmental disabilities. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, *114* (3), 179-192.

Carter, E., Trainor, A. A., Owens, L., Sun, Y., & Swedeen, B. (2010). Self-Determination prospects of youth with high incidence disabilities: Divergent perspectives and related factors. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 18*, 67-81.

Chirkov, V., Ryan, R., Kim, Y. & Kaplan, U. (2003). Differentiating autonomy from individualism and independence: A self-determination perspective on internalization of cultural orientations, gender and wellbeing. *Journal of personality and social psychology, 84*, 97 – 110.

Dubberly, R. (2008). *Perception of special education for teaching self-determination to students with significant disabilities.* Unpublished dissertation, Nova Southeastern University.

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

Konrad, M., Fowler, C. H., Walker, A. R., Test, D. W., Wood, W. M. (2007). Effects of self-determination interventions on the academic skills of students with learning disabilities. Learning Disabilities Quarterly, 30, 89–113.

Lachapelle, Y., Wehmeyer, M., Haelewyck, M., Courbois, Y., Keith, K., Schalock, R. et al. (2005). The relationship between quality of life and self-determination: An international study. *Journal of Intellectual Disability Research, 49* (10), 740-744.

Lee, S., Wehmeyer, M. L., Palmer, S. B., Soukup, J. H., & Little, T. D. (2008).

Self- determination and access to the general education curriculum. *The Journal of Special Education, 42*(2), 91-107.

Licardo, M., & Schmidt, M. (2016). Why is self-determination important for students with and without disabilities in vocational education? *New Educational Review*, *46*(4), 200–210.

Martin, J. E., Mithaug, D. E., Husch, J. V., Frazier, E. S., Marshall, L. Huber (2003). Optimal opportunities and adjustments during job searches by adults with severe disabilities. In Mithaug, D. E., Mithaug, D., Agran, M., Martin, J. E., Wehmeyer, M., Self-determined learning theory: Predictions, prescriptions, and practice (pp.188–205). Mahwah, NJ: Erlbaum Publishers.

Mason, C., Field, S., & Sawilowsky, S. (2004). Implementation of self-determination activities and student participation in IEPs. *Exceptional Children, 70,* 441-451.

McGuire, J., & McDonnell, J. (2008). Relationships between recreation and levels of self-determination for adolescents and young adults with disabilities. *Career Development for Exceptional Individuals, 31* (3), 154-163.

Shogren, K. A., Wehmeyer, M. L., Palmer, S. B., Rifenbark, G. G., & Little, T. D. (2015). Relationships between self-determination and postschool outcomes for youth with disabilities. *The Journal of Special Education, 48*(4), 256-267.

Shogren, K., & Broussard, R. (2011). Exploring the perceptions of self-determination of individuals with intellectual disability. *Intellectual and Developmental Disabilities, 49,* 86-102.

Soresi, S. L., Nota, L. & Wehmeyer, M. L. (2011). Community involvement in promoting inclusion, participation and self-determination. *International Journal of Inclusive Edu-cation, 15* (1), 15 – 28.

Test, D., Fowler, C., Richter, S., White, J., Mazzotti, V., Walker, A., ... Kortering, L. (2009). Evidence-based practices in secondary transition. *Career Development for Exceptional Individuals, 32*, 115–128.

Test, D., Mason, C., Hughes, C., Konrad, M., Neale, M., & Wood, W. M. (2004). Student Involvement in Individualized Education Program Meetings. *Exceptional Children, 70*(4), 391–412.

Wehmeyer, M. L., Agran, M., & Hughes, C. (1998). *Teaching self-determination to students with disabilities: Basic skills for successful transition.* Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.

Wehmeyer, M.L., Agran M. & Hughes C. (2000). A national survey of self-determination and student-directed learning. *Journal of Special Education, 34* (2), 58 – 68.

Wehmeyer, M., & Schwartz, M. (1997). Self-determination and positive adult outcomes: A follow-up study of youth with mental retardation or learning disabilities. *Exceptional Children, 63*, 245-255.3.

Wehmeyer, M. L., & Shogren, K. A. (2013). Self-determination: Getting students involved in leadership. In P. Wehman (Ed.), Life beyond the classroom: Transition strategies for young people with disabilities (Fifth ed., pp. 41-68). Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing.

Wehmeyer, M. L., Palmer, S. B., Shogren, K., Williams-Diehm, K., & Soukup, J. H. (2013). Establishing a causal relationship between intervention to promote self-determination and enhanced student self-determination. *The Journal of Special Education, 46*(4), 195-210.

Wehmeyer, M. L., Palmer, S., Soukup, J. H., Garner, N., & Lawrence, M. (2007). Self- determination and student transition-planning knowledge and skills: *Predicting involvement. Exceptionality, 15*, 31-44.

Wehmeyer, M.L., & Palmer, S. (2003). Adult outcomes for students with cognitive disabilities three years after high school: The impact of self-determination. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities, 38* (2), 131-144.

المراجع العربية المترجمة:

Al-Azzawi, Raheem Younis. (2008). Introduction to scientific research methodology (first edition). Amman, Jordan: Dar Degla.

Al-Moaqil, Ibrahim Abdulaziz, and Al-Otaibi, Azhari Nashi. (2018). Self-determination for students with intellectual disabilities and barriers to its acquisition. *Journal of Special Education and Rehabilitation: Foundation for Special Education and Rehabilitation, 7* (27), 166 -201.

Al-Quraini, Turki Abdullah. (2017). The providing of self-determination skills to students with multiple disabilities and their importance from the

perspective of their teachers. *Journal of Educational and Psychological Sciences: University of Bahrain, Scientific Publishing Center, 18* (2), 193-219.

Hassan, Ayman Salem. (2018). Self-determination for adolescents with intellectual disabilities and with autism spectrum disorder: a multivariate analysis. *Educational Sciences: Cairo University - College of Graduate Studies for Education, 26* (3), 1-49.

Ministry of Education in the Kingdom of Saudi Arabia (2019). Information and Technology Department: Statistics and Data Division. Retrieved December 15, 2019, from shorturl.at/wGMV2

عزيزي المعلم/ المعلمة، ، ، **سلمه(ا) الله**

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد ...

يقوم الباحث بإجراء دراسة علمية عن مهارات تقرير المصير وأهميتها للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية. والتي تستهدف المعلمين والمعلمات في المرحلة المتوسطة والثانوية فقط.

وتعرف مهارات تقرير المصير بأنها مزيجٌ من المهاراتِ والمعارفِ والمعتقداتِ التي تمكِّن الفرد من الانخراط في سلوك موجَّه نحو الهدف، ذاتي التنظيم، والسلوك المستقل. ففهْمُ مَواطن القوَّة والقيود إلى جانب الإيمان بالذات بأنها قادرة وفعَّالة أمران أساسيان لتقرير المصير، وعندما يتصرَّف الأفرادُ على أساس هذه المهارات والمواقف؛ فإنهم يتمتعون بقدرة أكبر على السيطرة على حياتهم والاضطلاع بدور البالغين الناجحين في مجتمعنا

ويشتمل هذ الاستبيان محوران:

المحور الأول: مستوى تعزيزك لمهارات تقرير المصير.

المحور الثاني: مدى أهمية مهارات تقرير المصير للطالب من وجهة نظرك.

علما بأن جميع البيانات التي سيتم الحصول عليها ستعامل بسرية تامة وستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط، ويستغرق إكمال هذا الاستبيان خمس دقائق تقريباً.

ولكم خالص الشكر لتجاوبكم ومشاركتكم في تعبئة هذه الاستبانة.

الباحث

أولاً: معلومات المعلم/المعلمة:

أرجو وضع علامة (√) أمام الاختيار المناسب:

١. الجنس: معلم ☐ معلمة ☐

٢. المرحلة الدراسية: متوسط ☐، ثانوي ☐

٣.المؤهل العلمي: بكالوريوس مع دبلوم تربية خاصة ☐، بكالوريوس تربية خاصة ☐، ماجستير ☐، دكتوراه ☐

٤. نظام المؤسسة التعليمية: معهد تربية فكرية ☐ برنامج ملحق بمدرسة ☐ مركز تربية خاصة ☐

٥. سنوات الخبرة سنة فأقل ☐ من سنة الى خمس سنوات ☐ من خمس الى عشر سنوات ☐ عشر سنوات فأكثر ☐

ثانياً: مهارات تقرير المصير:

يرجى وضع إشارة (√) أمام العبارة التي تعكس وجهة نظرك:

		البعد الأول: تعزيز مهارات تقرير المصير					البعد الثاني: مدى أهمية مهارات تقرير المصير للطالب				
م	مهارات تقرير المصير	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
١	تحديد الأهداف الشخصية للطالب (في المستقبل، مثل الوظيفة، السيارة، الزواج، الخ)										
٢	مساعدة الطالب في وضع خطط لتحقيق الأهداف الشخصية										
٣	تمكين الطالب من اختيار البدائل المناسبة بناء على اهتماماته										

		البعد الأول: تعزيز مهارات تقرير المصير					البعد الثاني: مدى أهمية مهارات تقرير المصير للطالب				
٤	تمكين الطالب من اتخاذ القرارات المناسبة لمستقبلة (مثال، تحديد نوعية العمل بعد التخرج)										
٥	تدريب الطالب للمطالبة بحقوقه (مثال، المطالبة بالتعديلات في المكان بما يتناسب مع اعاقته)										
٦	تدريس الطالب استراتيجيات لحل المشكلات التي تعيق تقدمه										
٧	تدريب الطالب على التنظيم الذاتي وإدارة الذات										
٨	التخطيط ليصل الطالب إلى الوعي بذاته واحتياجاته										
٩	التدريب ليصل الطالب إلى مرحلة فهم بنتائج أفعاله وتصرفاته										

شاكر لكم المشاركة في تعبئة الاستبيان..