المجلد (١٤)، العدد (٥٠)، الجزء الثاني، سبتمبر ٢٠٢٢، ص ص ٣٣ – ٧٩

مستوى تضمن معلمات التوحد لمهارات تقرير المصير في ممارساتهن التعليمية مع الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في المرحلة الابتدائية في مدينة جدة

إعداد

عهد سعد سعدين العميري
باحثة بقسم التربية الخاصة
كلية التربية، جامعة جدة

أ.د/ نايف عابد الزارع
أستاذ التربية الخاصة
كلية التربية، جامعة جدة

مستوى تضمن معلمات التوحد لمهارات تقرير المصير في ممارساتهن التعليمية مع الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في المرحلة الابتدائية في مدينة جدة

إعداد

عهد سعد سعدين العميري(*) & أ.د/ نايف عابد الزارع(**)

ملخـــــص

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن مستوى تضمين معلمات التوحد لمهارة تقرير المصير في ممارساتهن التعليمية مع الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في المرحلة الابتدائية في مدينة جدة، من وجهة نظرهن، وتكّونت العينة من (٤١) معلمة توحد ممن يعملن في مراكز التوحد ومدارس التعليم العام الابتدائية الحكومية المُلحق بها فصول دمج بمدينة جدة؛ للكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية في تقديرهن لمستوى تضمينهن لمهارة تقرير المصير في ممارساتهن التعليمية مع الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في المرحلة الابتدائية، وفقًا للمتغيرات الآتية: البيئة التعليمية، المؤهل العلمي، حصول المعلمات على دورات تدريبية في مهارة تقرير المصير، سنوات الخبرة، والصف الدراسي للطلبة. ولتقصي هذه المشكلة البحثية؛ صممت الباحثة استبانة تكّونت من (٢٨) عبارة تقيس مستوى تضمين مكونات مهارة تقرير المصير في الممارسات التعليمية، مُدرجة ضمن أربعة أبعاد رئيسية تُمثل الخصائص الأساسية المكونة لتقرير المصير، وهي: الحكم الذاتي، التنظيم الذاتي، التمكين النفسي، وتحقيق الذات. وأسفرت النتائج عن مستوى تضمين مرتفع لمهارة تقرير المصير بشكل عام، فجاءت الأبعاد الأكثر ارتفاعًا مُرتبة تنازليًا كما يلي: (التمكين النفسي، تحقيق الذات، الحكم الذاتي، والتنظيم الذاتي). كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغيرات الدراسة: البيئة التعليمية، المؤهل العلمي، حصول المعلمات على دورات تدريبية في مهارة تقرير المصير، سنوات الخبرة، والصف الدراسي للطلبة. بينما بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات معلمات التوحد نحو مستوى تضمينهن لمكونات مهارة تقرير المصير المُتمثلة في بُعد الحكم الذاتي تُعزى لمتغير البيئة التعليمية، لصالح فصول الدمج.

الكلمات الافتتاحية: تقرير المصير، الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد، المرحلة الابتدائية.

(*) باحثة بقسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة جدة، إيميل: 2000215@uj.edu.sa

(**) أستاذ التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة جدة، إيميل: alzarea3@gmail.com

Level of Autism Teachers' Integration of Self-Determination Skill in Their Educational Practices with Autism Spectrum Disorder Primary Students in The City of Jeddah□

Abstract

The current study aimed to reveal the perceived level of the self-determination skill integration by teachers of students with autism spectrum disorder (ASD) into their educational practices with their primary stage students in Jeddah. The study sample consisted of (41) teachers of ASD students working in autism centers and public primary schools with inclusive classrooms in Jeddah to reveal statistically significant differences in their perceived level of the self-determination skill integration into their educational practices with their primary stage ASD students, in light of the following variables: educational environment, educational qualification, teachers' access to training courses in the skill of self-determination, years of experience, and grade of students, To investigate this study problem, the researcher developed a questionnaire consisting of (28) phrases that measured the integration level of the components of the self-determination skill into educational practices within four main dimensions representing the essential characteristics of self-determination, namely: autonomy, self-regulation, psychological empowerment and self-realization. The results indicated a high level of integration of the self-determination skill in general; the higher dimensions in descending order were psychological empowerment, self-actualization, autonomy, and self-regulation. The results also indicated no significant differences due to the variables of the educational environment, the educational qualification, the teachers' access to training courses in the self-determination skill, the years of experience, or the students' grades. On the other hand, there were statistically significant differences in the responses of teachers of ASD students to the integration level of the self-determination skill component (autonomy) due to the variable of the educational environment in favour of the inclusive classrooms.

Keywords: Self-Determination, Students with Autism Spectrum Disorder, Primary Stage.

مقدمة:

شهد ميدان التربية الخاصة على الصعيدين العالمي والمحلي تطوراً في تعليم الطلبة ذوي الإعاقة، فتكاثفت العديد من الجهود وسُنت القوانين كقانون تحسين تعليم الأفراد ذوي الإعاقة Individuals with Disabilities Education Improvement Act (IDEIA) وقانون عدم ترك أي طفل وراء الركب No Child Left Behind Act (NCLBA)؛ من أجل مساعدتهم على تطوير قدراتهم ودعم استقلاليتهم في جميع مجالات الحياة المختلفة وتسهيل اندماجهم في مجتمعاتهم(Lee, Wehmeyer, Palmer, Soukup, & Little, 2008). وعلى إثر ذلك، برز مفهوم تقرير المصير في منتصف الثمانينيات باعتباره من أفضل الممارسات في تعليم الطلبة ذوي الإعاقة – خاصَة– في الخدمات المُقدمة في المرحلة الانتقالية والتعليم ما بعد الثانوي (Walker et al., 2011). وعليه، قامت وزارة التعليم الأمريكية بتمويل العديد من المشاريع التجريبية من خلال مكتبها الخاص ببرامج التربية الخاصة؛ لتطوير أساليب وإستراتيجيات تعزز من تقرير المصير لدى الطلبة ذوي الإعاقة (Wehmeyer,1996).

وعلى الصعيد المحلي، أولت المملكة العربية السعودية اهتمامًا متزايدًا بتطوير جودة تعليم ذوي الإعاقة، فجاءت رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ مُتضمنة مجموعة من البرامج التي تخدم ذوي الإعاقة، ومنها: برنامج التحول الوطني ٢٠٢٠ الذي نصَّ على ضمان التعليم الجيِّد وتعزيز فرص التعلم للجميع مدى الحياة ومنهم ذوو الإعاقة، واشتمل البرنامج على العديد من المبادرات كالمبادرة التعليمية التي تهدف إلى إعداد جيل من الطلبة مزود بالمهارات الأساسية التي تمكنه من مواجهة متطلبات الحياة والعيش باستقلالية ورفاهية، ومن هذه المهارات: (حل المشكلات، واتخاذ القرار، ومهارات القيادة والمسؤولية الفردية) (وزارة التعليم،٢٠٢٠). كما تضمنت القواعد التنظيمية لبرامج التربية الخاصة بوزارة التعليم في المملكة العربية السعودية مجموعة من الأسس، ومنها: توفير الفرص المناسبة والمساعدة في تنمية قدرات الفرد؛ ليتمكن من الاستقلال بذاته والمساهمة في نهضة مجتمعه (وزارة التعليم،٢٠٢٠). وعليه، تعدُّ مهارة تقرير المصير ذات أهمية بالغة لجميع الطلبة في التعليم العام والتربية الخاصة؛ لتحقيق استقلاليتهم.

وقد أكد على ذلك، بيان مجموعة من الدراسات العلاقة الارتباطية الإيجابية بين التدخلات التعليمية لتعزيز تقرير المصير لدى الطلبة ذوي الإعاقة والتحسُّن في أدائهم الأكاديمي (Ju &

(Landmark, 2017; Chao & Chou,2017a)، ووصولهم لمناهج التعليم العام، وتحقيق أهدافهم الانتقالية المتنوعة (Agran, Wehmeyer, Cavin, & Palmer, 2010; Shogren, Palmer, Wehmeyer, Williams-Diehm, & Little, 2012). ومن العرض السابق يتضح لنا أهمية تعزيز مهارة تقرير المصير لدى الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد.

وعلى الرغم من معرفة العائد التعليمي لتقرير المصير على الطلبة ذوي الإعاقة؛ إلا أنه يوجد قصور وتدنٍ في مستوى تقرير المصير لديهم لاسيما الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد؛ وهذا ما أوردته دراسة ويماير، اقران، وهيوز Wehmeyer, Agran, and Hughes (٢٠٠٠) بأن البالغين من ذوي الإعاقة العقلية والإعاقات النمائية أقل تقريراً لمصيرهم مقارنة بأقرانهم الآخرين، كما بينت دراسة غريب (٢٠١٤) أن مستوى تقرير المصير لدى الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد جاء بمستوى منخفض. وأثبتت دراسة تشاو، ويماير، بالمر، ولي (Chou, Wehmeyer, Palmer, & Lee 2017) أن مستوى تقرير المصير لدى الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد جاء بمستوى أقل من ذوي الإعاقة العقلية وذوي صعوبات التعلم. وتجدر الإشارة هنا إلى أن هذه النتائج يمكن عزوها إلى عدة عوامل، من ضمنها محدودية الفرص المتاحة لهم للتعلم وصقل القدرات الشخصية المتعلقة بتقرير المصير.

ونتيجة لذلك، أثبتت العديد من الأبحاث والمرجعيات العلمية أهمية التركيز على تطوير وتعزيز مستوى تقرير المصير لديهم على مدار مراحلهم العمرية ولاسيما في طفولتهم المبكرة. فجاءت دراسة بالمر وويماير Palmer and Wehmeyer (2003) لتؤكد فعالية التدريب على إكساب مهارة تقرير المصير لذوي الإعاقة في المراحل العمرية المبكِّرة؛ فأوضحت نتائج دراستهما أن الطلبة ذوي الإعاقة العقلية الذين تراوحت أعمارهم ما بين (٥-٩) سنوات أصبحوا أكثر قدرة على أداء مجموعة من مكونات مهارة تقرير المصير كتحديد الأهداف وحل المشكلات بعد ما تم تدريبهم عليها باستخدام نموذج التعلم الذاتي Self-Determination Learning Model of Instruction(SDLMI). وعليه، تتضح فاعلية التدخلات المعززة لتقرير المصير على زيادة مستوى تقرير المصير لدى ذوي الإعاقة في سنٍ مبكرة، وأهمية دور البيئة المدرسية في إتاحة الفرص ودعم الطلبة لتعلم تقرير المصير، والذي يدعم بدوره استقلاليتهم.

ومن هنا تعيّن اهتمام الدراسة الحالية بمعلمات التوحد؛ نظراً لدورهن الهام في إتاحة الفرُص المعززة لمهارة تقرير المصير لدى طلبتهم ودعم استقلاليتهم. فجاءت هذه الدراسة لتكشف عن مستوى تضمين معلّمات التوحد لمهارة تقرير المصير في ممارساتهن التعليمية مع الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في المرحلة الابتدائية في مدينة جدة.

مشكلة الدراسة

حظيَ اضطراب طيف التوحد باهتمام متزايد في الآونة الأخيرة من قِبل المهتمين باختلاف تخصصاتهم؛ إذ يعدّ ذوو اضطراب طيف التوحد من الفئات الأكثر انتشاراً حيث تقدر نسبة انتشار هذه الفئة بـ ١/٥٤ حالة وذلك حسب إحصائية مركز ضبط الأمراض والوقاية منها The Centers for Disease Control and Prevention (٢٠٢٠). ومن المُسلم به أن الإعاقة قد تفرض قيودًا سلبية تُسهم في قصور الحاجات النفسية والاجتماعية والأكاديمية لدى الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد وتحد من استقلاليتهم؛ مما يتطلَّب تقديم البرامج التعليمية التي تهدُف إلى تنمية جوانب القصور لديهم ودعم استقلاليتهم. فأثبتت العديد من الأدبيات السابقة كدراسة تشاو وتشو Chao and Chou (2017a)، ودراسة جو ولاندمارك Ju and Landmark (٢٠١٧)، ودراسة اقران وآخرون Agren et al. (٢٠١٠)، ودراسة شوقرن وآخرون Shogren et al. (٢٠١٢)، أهمية تعليم مهارة تقرير المصير لذوي الإعاقة؛ لكونها تُسهم في تحسين أدائهم الأكاديمي، ووصولهم لمناهج التعليم العام، وتحقيق أهدافهم الانتقالية المتنوعة. مما يؤدي بدوره إلى تحسين جودة حياتهم واستقلاليتهم (Wehmeyer, Shogren, Zager, &Smith, 2010).

ويجدر التنويه هنا إلى أنه إذا لم تتوافر المهارات الأساسية التي تؤدي إلى زيادة مستوى تقرير المصير خلال المرحلة الابتدائية للطلبة، قد يؤثر ذلك على استعدادهم لتحقيق استقلاليتهم في المستقبل (Cook, 2016). ومن هنا يتبين أهمية دور المعلم في ذلك؛ لكونه القادر على تهيئة البيئة الصفية لتكون داعمه، وتوجيه ممارساته التعليمية لتكون معززة لتقرير المصير (Chao & Chou, 2017a). ولذلك فإن تصورات المعلمين ومعرفتهم بمفهوم تقرير المصير وإدراكهم لأهمية تعزيزه لدى الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد، يؤثر على تضمينهم لهذه المهارة في ممارساتهم التعليمية مع طلبتهم وتعزيزهم لها. فقد كشف ويماير وآخرون Wehmeyer et al. (2000)، ودايني ودافايسو (Denney & Daviso, 2012) عن قصور في تعليم المعلمين لمهارة تقرير

المصير لذوي الإعاقة؛ ناتج عن عدم إلمامهم بها، إضافةً إلى تصورهم بأن مهارة تقرير المصير لا تُعد أولوية أساسية في تعليم الطلبة ذوي الإعاقة.

وعليه، يتحتم على المعلمين تعليم الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد بدءًا من الطفولة المبكِّرة مكونات مهارة تقرير المصير، وإتاحة الفرص المناسبة التي تسمح لهم بممارسة وصقل هذه المهارة والتعبير عن تفضيلاتهم واختياراتهم واحترام قراراتهم. فجاءت هذه الدراسة لتكشف عن مستوى تضمين معلمات التوحد لمهارة تقرير المصير في ممارستهن التعليمية مع الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في المرحلة الابتدائية في مدينة جدة؛ نظرًا لأهمية الدور الذي يُمثلنه في إتاحة الفرص المعززة لمهارة تقرير المصير لدى طلبتهم، ولفهم تأثير العوامل الفردية والبيئة على تعزيز تقرير المصير لدى الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد، ولمحدودية الدراسات العربية– والمحلية – المتعلقة بهذا المجال.

أسئلـــة الـــدراســـة:

ما مستوى تضمين معلمات التوحد لمهارة تقرير المصير في ممارساتهن التعليمية مع الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في المرحلة الابتدائية في مدينة جدة؟

ويتفرع عن هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

١- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($a\leq$٠,٠٥) في مستوى تضمين معلمات التوحد لمهارة تقرير المصير في ممارساتهن التعليمية مع الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في المرحلة الابتدائية تبعاً لمتغير البيئة التعليمية (مركز توحد، فصول دمج ملحقة بمدارس التعليم العام) في مدينة جدة؟

٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($a\leq$٠,٠٥) في مستوى تضمين معلمات التوحد لمهارة تقرير المصير في ممارساتهن التعليمية مع الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في المرحلة الابتدائية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي (دبلوم تربية خاصة، بكالوريوس تربية خاصة، دراسات عليا) في مدينة جدة؟

٣- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($a\leq$٠,٠٥) في مستوى تضمين معلمات التوحد لمهارة تقرير المصير في ممارساتهن التعليمية مع الطلبة ذوي اضطراب

طيف التوحد في المرحلة الابتدائية تبعاً لمتغير الخبرة (٤-٦ سنوات، ٧ سنوات فأكثر) في مدينة جدة؟

٤- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (a≤٠,٠٥) في مستوى تضمين معلمات التوحد لمهارة تقرير المصير في ممارساتهن التعليمية مع الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في المرحلة الابتدائية تبعاً لمتغير حصول المعلمات على دورات تدريبية في مهارة تقرير المصير (حصلن على دورات، لم يحصلن على دورات) في مدينة جدة؟

٥- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (a≤٠,٠٥) في مستوى تضمين معلمات التوحد لمهارة تقرير المصير في ممارساتهن التعليمية مع الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في المرحلة الابتدائية تبعاً لمتغير الصف الدراسي للطلبة (صفوف أولية، صفوف عليا) في مدينة جدة؟

أهداف الدراسة:

١- التعرف على مستوى تضمين معلمات التوحد لمهارة تقرير المصير في ممارساتهن التعليمية مع الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في المرحلة الابتدائية في مدينة جدة.

٢- التعرف على الفروق في مستوى تضمين معلمات التوحد لمهارة تقرير المصير في ممارساتهن التعليمية مع الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في المرحلة الابتدائية، التي تعود لاختلاف البيئة التعليمية (مركز توحد، فصول دمج ملحقة بمدارس التعليم العام).

٣- التعرف على الفروق في مستوى تضمين معلمات التوحد لمهارة تقرير المصير في ممارساتهن التعليمية مع الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في المرحلة الابتدائية، التي تعود لاختلاف المؤهل العلمي للمعلمات (دبلوم تربية خاصة، بكالوريوس تربية خاصة، دراسات عليا).

٤- التعرف على الفروق في مستوى تضمين معلمات التوحد لمهارة تقرير المصير في ممارساتهن التعليمية مع الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في المرحلة الابتدائية، التي تعود لاختلاف حصول المعلمات على دورات تدريبية في مهارة تقرير المصير (حصلن على دورات، لم يحصلن على دورات).

٥- التعرف على الفروق في مستوى تضمين معلمات التوحد لمهارة تقرير المصير في ممارساتهن التعليمية مع الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في المرحلة الابتدائية، التي تعود لاختلاف عدد سنوات الخبرة للمعلمات (٤-٦ سنوات، ٧ سنوات فأكثر).

٦- التعرف على مستوى تضمين معلمات التوحد لمهارة تقرير المصير في ممارساتهن التعليمية مع الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في المرحلة الابتدائية، التي تعود لاختلاف متغير الصف الدراسي للطلبة (صفوف أولية، صفوف عليا).

أهميـــة الـــدراســـة

تكمن الأهمية النظرية للدراسة في تناولها لمهارة تقرير المصير التي تُعد من المهارات ذات الأهمية البالغة لذوي اضطراب طيف التوحد التي أوصت على تعزيزها العديد من المرجعيات العلمية؛ لكونها تساعدهم على الاستقلال بذواتهم والاندماج بمجتمعاتهم. حيث يتماشى موضوع الدراسة مع رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ في تحقيق هدفها المُتمثّل في دعم استقلالية الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد. كما قد تنعكس أهمية الدراسة الحالية من خلال المرحلة العمرية التي تستهدفها (المرحلة الابتدائية)؛ لما لها من تأثير على تطور كافة المظاهر النمائية للطلبة. وعلى حسب اطلاع الباحثان فقد كان هنالك دراسات محدودة تناولت مستوى مهارة تقرير المصير لدى ذوي اضطراب طيف التوحد، دون تناولها لدور المعلمين في تعزيز هذه المهارة لديهم، ويؤمل أن تُثري هذه الدراسة المكتبة العربية بشكل عام والمكتبة السعودية بشكل خاص في ميدان التربية الخاصة، وأن تكون مرجعًا في تقديم أفكار ومشكلات تخدم هذا الخط البحثي؛ لتوسيع قاعدة المعرفة فيما يتعلق بدور المعلمين في تعزيز مهارة تقرير المصير لدى ذوي اضطراب طيف التوحد.

وتأتي الأهمية التطبيقية في مساهمة هذه الدراسة في تقديم تغذية راجعة لإدارة التعليم في مدينة جدة بمستوى تضمين معلمات التوحد لمهارة تقرير المصير في ممارساتهن التعليمية مع الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في المرحلة الابتدائية؛ لتقويم جوانب القصور في ممارستهن التعليمية المعززة لمهارة تقرير المصير لدى طلبتهن عن طريق الدورات التدريبية. وإسهامها في مساعدة القائمين على تطوير البرامج التعليمية للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد، لانتقاء أفضل الطرق والإستراتيجيات التدريسية المعززة لمهارة تقرير المصير لدى ذوي اضطراب طيف التوحد. وتطبيق الدراسات التجريبية والنوعية المبنية على نتائج الدراسة الحالية. بالإضافة إلى أنها قد تفتح

مجالًا للباحثين في البيئة السعودية؛ للاستفادة العلمية من أداة الدراسة بتطبيقها على مراحل دراسية أخرى وبيئات مختلفة.

حدود الدراسة

أ) الحدود الموضوعية:

اقتصرت الدراسة الحالية على التعرف على مستوى تضمين معلمات التوحد لمهارة تقرير المصير في ممارساتهن التعليمية مع الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في المرحلة الابتدائية في مدينة جدة.

ب) الحدود الزمانية:

جُمعت بيانات الدراسة الحالية في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (١٤٤٣هـ).

ج) الحدود المكانية:

صفوف الدمج للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد الملحقة بمدارس التعليم العام ا لحكومية، ومراكز التوحد الحكومية للإناث في مدينة جدة.

د) الحدود البشرية:

طُبقت الدراسة على معلمات الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد المُلتحقين بمراكز التوحد وصفوف الدمج الملحقة بمدارس التعليم العام الحكومية في المرحلة الابتدائية في مدينة جدة.

مصطلحات الدراسة

تقرير المصير Self-Determination

اختلف مصطلح تقرير المصير باختلاف النظريات المفسرة له، فعرّفه ويماير Wehmeyer(1996) بأنه تلك الأفعال الإرادية التي تُمكن الفرد من العمل كعامل سببي أساسي في حياته وقدرته على اتخاذ الخيارات والقرارات المُتعلقة بنوعية حياته باستقلالية دون تأثير وتدخل خارجي غير مُبرر. ويُعرف تقرير المصير –إجرائيًا– في هذه الدراسة بأنه الدرجة التي تحققها معلمات الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد على الاستبانة التي تقيس مستوى تضمينهن لمهارة تقرير المصير في ممارساتهن التعليمية مع طلبتهن.

الطلبة ذوو اضطراب طيف التوحد Students with Autism Spectrum Disorder

حسب ما ورد في الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس للاضطرابات النفسي في إصداره الخامس (DSM-5,2013) فإن اضطراب طيف التوحد اضطراب نمائي يتمثل في عرضين رئيسين: (أ) قصور في التواصل والتفاعل الاجتماعي، (ب) محدودية وتكرار للسلوكيات والاهتمامات والأنشطة، يظهر على الفرد خلال سنوات الطفولة المبكِّرة ويؤثر على أدائه للمهارات اليومية. ويُعرف الباحثان الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد-إجرائيًا-بأنهم الأفراد الذين تم تشخيصهم باضطراب طيف التوحد من قبل الجهات الرسمية والملتحقون بالمرحلة الابتدائية بمراكز التوحد أو مدارس الدمج الحكومية.

الممـارسـات التعليميـة:

تتمثل في السلوكيات والأفعال والطرق التي يستخدمها المعلم داخل الصف لتقديم المادة العلمية بغرض إحداث التعلم لدى الطلبة (الصغير والنصار، ٢٠٠٢). ويُعرفها الباحثان -إجرائيًا- بأنها مجموعة من التصرفات أو الانشطة يقوم به المعلم داخل الصف أو خارجه بغرض تطوير وتنمية مهارة تقرير المصير لدى طلبته.

الإطـار النظـري والـدراسـات السـابقـة

اضطـراب طيـف التـوحـد:

يُعد اضطراب طيف التوحد من الاضطرابات النمائية المعقَّدة والغامضة. والذي كُثفت الجهود الميدانية والعديد من الأبحاث والدراسات العلمية حوله في محاولة لفهم طبيعته وخصائصه وماهية أسبابه. فصيغت الكثير من المفاهيم لاضطراب طيف التوحد، ابتدًاء من ظهوره لأول مرة كاضطراب طفولة عام 1943 على يد العالم ليو كانر Leo Kanner عندما أجرى دراسته النوعية على 11 طفلًا اتضح فيها انعزالهم، وقصورهم في الاهتمام المشترك الاجتماعي، وظهور سلوكيات نمطية لديهم، وعُرف آنذاك بمسمَّى التوحد Autism (Sneed, 2022). إلى أن أُصدر الدليل الإحصائي والتشخيصي للاضطرابات النفسية بتحديثاته المتوالية والمستمرة مُنذ الإصدار الثالث DSM-II وحتى الإصدار الخامس DSM-V؛ مُقدمًا معايير دقيقة لتُمكننا من تقديم أجود وأفضل الخدمات التشخيصية والتأهيلية والتعليمية لهذه الفئة.

مفهوم اضطراب طيف التوحد Autism Spectrum Disorder (ASD)

بحسب ما ورد في الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس للاضطرابات النفسية في إصداره الخامس (DSM-5, 2013) فإن اضطراب طيف التوحد اضطراب نمائي يتمثل في عرضين رئيسين: (أ) قصور في التواصل والتفاعل الاجتماعي، (ب) محدودية وتكرار للسلوكيات والاهتمامات والأنشطة، يظهر على الفرد خلال سنوات الطفولة المبكرة ويؤثر على أدائه للمهارات اليومية.

تقرير المصير

مفهوم تقرير المصير

أُستخدم مصطلح تقرير المصير على مر العصور للدلالة على حق الأمم في الحكم الذاتي، ومن ثم تم تخصيصه من قبل المدافعين عن الأفراد من ذوي الإعاقة للإشارة إلى حقهم في التحكم بحياتهم، حيث تم تقديمه عام 1972 لأول مرة في أدبيات ذوي الإعاقة من قِبل Nirje نيرجي في إحدى فصول كتابه مبدأ التطبيع في الخدمات البشرية وعنَونه باسم "الحق في تقرير المصير"، حيث ناقش فيه أهمية تقديم الاحترام للأفراد من ذوي الإعاقة ومراعاة خياراتهم ورغباتهم قدر الإمكان في الإجراءات التي تؤثر على حياتهم (Shogren, Wehmeyer, & Burke, 2017).

وفي التسعينيات، نتيجة للحركات الاجتماعية ذات الصلة بذوي الإعاقة كالدعوة الذاتية للمطالبة بحقوقهم، واستقلاليتهم، والمبادرات الممولة من قِبل وزارة التربية الأمريكية. تم النظر لتقرير المصير كتوجه هام في تعليم وتقديم الخدمات للأفراد من ذوي الإعاقة (Wehmeyer & Schalock, 2001). تحديدًا في عام 1988 عندما أطلق مكتب التعليم الخاص وخدمات إعادة التأهيل The Office of Special Education and Rehabilitative Services (OSERS) مبادرة تقرير المصير التي سعت إلى التركيز على الأنشطة التي تُساعد الأفراد من ذوي الإعاقة على التحكم في خياراتهم وقرارتهم. فعرّف فريق عمل OSERS تقرير المصير بأنه المواقف والقدرات التي تُساعد الفرد ذا الإعاقة في التحكم بحياته –إلى أقصى حدٍّ ممكن– من خلال تحديد أهدافه والسعي لتحقيقها بناءً على رغباته ومعرفته وتقديره لذاته (Ward, 1996).

كما جاء قانون تعليم الأفراد من ذوي الإعاقة Individuals with Disabilities Education Act (IDEA) عام ١٩٩٠ مؤكدًا على أن تقرير المصير هو الهدف النهائي للتعليم

وشرط أساسي للانتقال الناجح (Whemeyer, 1999). واستنادًا على ذلك، اقترح ويماير Whemeyer بأنه حتى يصبح تقرير المصير هدفًا ونتيجة تعليمية للأفراد من ذوي الإعاقة: أ-لابد أن يوضح تعريفه خصائص سلوك الفرد. ب-يتمكن الفرد من تحقيقه من خلال فرص التعلم والتدريب المقدمة له عبر مراحل العمر المختلفة. فعرَفه بأنه تلك الأفعال الإرادية التي تُمكن الفرد من العمل كعامل سببي أساسي في حياته وقدراته على اتخاذ الخيارات والقرارات المُتعلقة بنوعية حياته باستقلالية دون تأثير وتدخل خارجي غير مُبرر (Wehmeyer, 1996). وعليه، يتبين لنا النقطة المشتركة التي نصَّت عليها كافة التعريفات السابقة لتقرير المصير وهي: مقدرة الفرد ذي الإعاقة على الاختيار استنادًا على رغباته ومعرفته بذاته، دون تدخُّل خارجي غير مبرر.

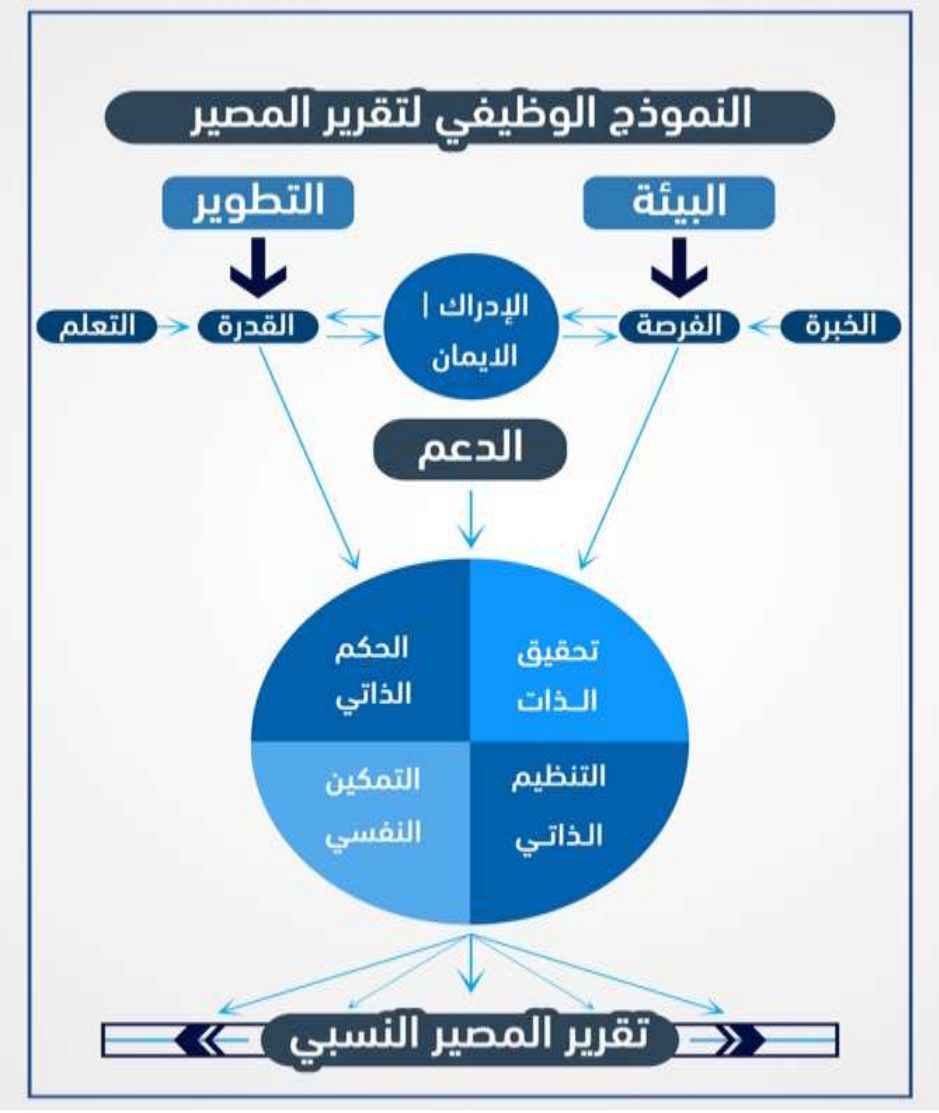
النظريات المفسرة لتقرير المصير

باعتبار تقرير المصير بناء معقَّدًا ومتعدد الأوجه (Walker et al., 2011)، شاعت العديد من الأُطر النظرية مُحاوِلة تفسيره وتوضيح أهميته وكيفية تعزيزه لدى ذوي الإعاقة، ومن أبرز النظريات المُفسرة لتقرير المصير في أدبيات التربية الخاصة النظرية الوظيفية لتقرير المصير. قدم ويماير Wehmeyer النظرية الوظيفية لتقرير المصير؛ لتوضيح مفهوم تقرير المصير والبنية النظرية التي يتم من خلالها تطويره. وسمّيت بذلك الاسم؛ لأنه لا يمكن تعريف تقرير المصير من خلال قائمة من السلوكيات المحددة. إذ أنه لابد من الأخذ في الاعتبار الوظيفة التي يخدم فيها السلوك الفرد (Wehmeyer, & Mithaug, 2006). وعليه، عُرف تقرير المصير بأنه تلك الأفعال الإرادية التي تُمكن الفرد من العمل كعامل سببي أساسي في حياته وقدراته على اتخاذ الخيارات والقرارات المُتعلقة بنوعية حياته باستقلالية دون تأثير وتدخل خارجي غير مُبرر (Wehmeyer, 1996).

وأشار فيها إلى أن تقرير المصير يتكون من أربع خصائص أساسية، وهي: (١) الحكم الذاتي، ويعكس تصرف الفرد باستقلالية. (٢) التنظيم الذاتي، ويُمثل أفعال الفرد المُنظمة ذاتيًا. (٣) التمكين النفسي، وتُمثل استجابة الفرد للأحداث بطريقة مُمكنه نفسيًا. و (٤) تحقيق بالذات، ويعكس تصرف الفرد استنادًا على معرفته بذاته. وتظهر هذه الخصائص الأساسية لتقرير المصير لدى الفرد من خلال تطوير عدة عناصر مكونة لها تتمثل في: مهارة اتخاذ الاختيار، ومهارة اتخاذ القرار، ومهارة حل المشكلات، ومهارة تحديد الأهداف وتحقيقها، ومهارة الدعوة الذاتية، ومهارة

الإدارة الذاتية، ومهارة التقييم الذاتي، ومهارة المراقبة الذاتية، ومهارة الجدولة الذاتية، ومهارة الوعي بالذات، ومهارة الدفاع عن النفس (Wehmeyer & Schalock, 2001).

كما أفترض ويماير (Wehmeyer, 2003) أن تقرير المصير نسبي؛ نظراً لأن العوامل الفردية والبيئية قد تؤثر على درجة وجود أيٍّ من الخصائص الأساسية لتقرير المصير لدى الفرد والتي بدورها تؤثر على تطويره، وهي: أ–القدرة الفردية، ب–إدراك الفرد لذاته، ج–الفرصة. ج–الدعم والتسهيلات في البيئة (انظر الشكل ٢–٢). ونتيجة لتلك العوامل، قد يختلف مستوى تقرير المصير النسبي الذي يعبر عنه الفرد بمرور الوقت وعبر البيئات المختلفة. وعليه، ينبغي تركيز الجهود التعليمية لاستهداف تعزيز العناصر المكونة لتقرير المصير.



أهميـــة تقـــريـــر المصـــير

أثبتت الأدبيات المتعلقة بتقرير المصير أهمية تعزيزه لدى الأفراد ذوي الإعاقة ومنهم ذوو اضطراب طيف التوحد ودوره في تطوير جوانب عدة في حياتهم عبر مراحل الحياة المختلفة؛ نظرًا للقصور الناتج عن الإعاقة والذي بدوره يؤثر على جوانب حياتهم. بل أصبح من أفضل الممارسات المُستخدمة مع الطلبة ذوي الإعاقات العقلية والنمائية في المرحلة الثانوية والخدمات الانتقالية (Wehmeyer, Agran, Hughes, Martin, Mithaug, & Palmer., 2007; Wehmeyer et al., 2003)؛ إذ يُحسِّن تعزيزه لديهم من نوعية حياتهم ويسهم في العديد من النتائج القيّمة، وهذا ما سنستعرضه في هذا الجزء:

أولاً: تقرير المصير وتأثيره على جودة الحياة والرضا عنها:

اقترح شالوك (Schalock, 1996) أن جودة الحياة تتكون من عدد من الأبعاد الأساسية يتم تعزيزها من خلال تمكين الأفراد من المشاركة في القرارات التي تؤثر على حياتهم وأحد هذه الأبعاد تقرير المصير؛ إذ تؤدي زيادته إلى تحسين جودة الحياة. وفي ذات السياق اقترح ويماير وزملاؤه إطارًا نظريًا يؤثر فيه تقرير المصير على جودة حياة الفرد. واستنادًا على العلاقة الارتباطية الإيجابية بين هذين المفهومين، أشارت العديد من الأدبيات إلى أن تقرير المصير يلعب دورًا هامًا في ارتفاع جودة حياة ذوي الإعاقة ومنهم ذوو اضطراب طيف التوحد.

فجاءت دراسة ويماير وسشوارتز (Wehmeyer & Schwartz, 1998) لتوضح علاقة تقرير المصير في المساهمة في جودة حياة ذوي الإعاقة. والتي أُجريت تجريبيًا على 50 فردًا من ذوي الإعاقة العقلية في ولاية تكساس. فأوضحت النتائج ارتباطًا كبيرًا بين تقرير المصير وجودة الحياة، فتبيّن أن الأفراد الأكثر قدرة على تقرير المصير يتمتعون بجودة حياة أعلى من غيرهم.

ثانيًا: تقرير المصير وتأثيره على الأداء الأكاديمي:

وثقت الأبحاث ارتباطًا إيجابيًا بين تقرير المصير والأداء الأكاديمي للطلبة من ذوي الإعاقة، لا سيما أثناء التعليم ما بعد الثانوي (Ju & Landmark, 2017). حيث ساعد تقرير المصير الطلبة من ذوي الإعاقة على تحقيق أهداف أكاديمية وانتقالية متنوعة (Shogren et al., 2012). بالإضافة إلى أنه ساعدهم على الوصول إلى مناهج التعليم العام (Agran et al., 2010; Shogren et al., 2012).

ثالثًا: تقرير المصير وتأثيره على الانتقال والتوظيف:

أكدت العديد من الدراسات أهمية تقرير المصير كمتطلب يُمكن الطلبة ذوي الإعاقة من الانتقال الناجح. ففي الدراسة التي أجراها ويماير وسشوارتز (Wehmeyer & Schwartz, 1998) وجدا أن الشباب من ذوي الإعاقة العقلية الذين حصلوا على مستوى عالٍ من تقرير المصير يمتلكون نتائج إيجابية أكثر من أقرانهم الذين حصلوا على مستوى منخفض من تقرير المصير بعد عام واحد من المدرسة الثانوية. وشملت هذه النتائج العيش خارج منزل الأسرة، وامتلاك حساب مصرفي، والعمل بأجر مادي أفضل. وقد أكد على ذلك نتائج دراسة ويماير وبالمر (Wehmeyer and Palmer, 2003) التتبعية، إذ كشفت بأن تلك النتائج الإيجابية استمرت ثلاث سنوات بعد التخرج. بالإضافة إلى ذلك، وجدت أن الشباب من ذوي الإعاقة العقلية الذين حصلوا على مستوى عالٍ من تقرير المصير كانوا أكثر عرضة للحصول على فرص وظيفية خلال هذه الثلاث السنوات بعد التخرج.

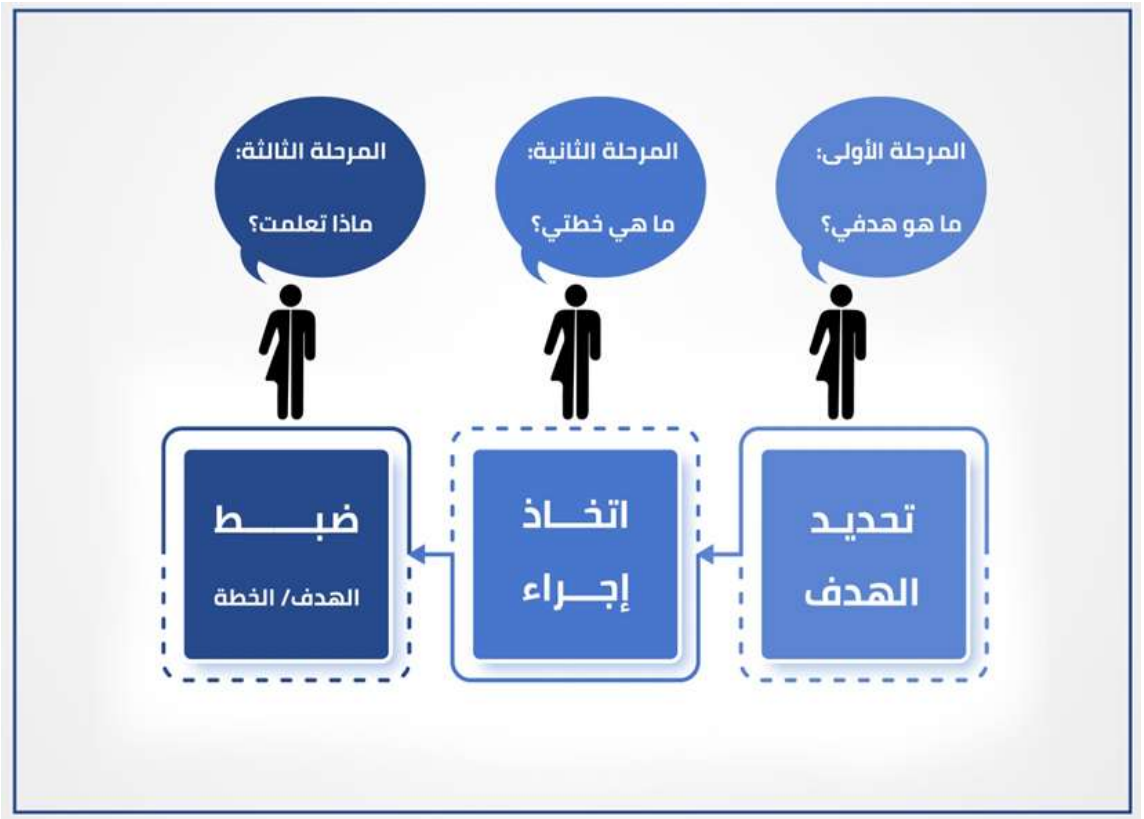
تعزيز تقرير المصير لدى ذوي الإعاقة

في عام 1990، عندما بدأ توجه العاملين والمهتمين بمجال التربية الخاصة بتقرير المصير للأفراد من ذوي الإعاقة، لم يكن هناك تقريبًا أي من الأبحاث أو الممارسات التي تُجيب على سؤال "ما هو تقرير المصير؟" أو تتناول أهميته للطلبة من ذوي الإعاقة أو تقدم التوجيه لتعليمه وتعزيزه لديهم. واستنادًا على مبادرة تقرير المصير الممولة من قبل وزارة التربية الأمريكية والتي قُدّمت عن طريق مكتبها للتعليم الخاص وخدمات إعادة التأهيل، زاد الوعي بأهمية تقرير المصير للطلبة من ذوي الإعاقة (Wehmeyer, 1999).

كما أثبتت الأبحاث عبر فئات ذوي الإعاقة الحاجة إلى التدخل لتعزيز تقرير المصير؛ إذ بينت أن الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد يمتلكون أقل مستوى في مجالات تقرير المصير الأربعة (الحكم الذاتي، والتمكين النفسي، وتحقيق الذات، والتنظيم الذاتي) مقارنة بأقرانهم ذوي الإعاقة العقلية، وصعوبات التعلم (Chou et al., 2017). وعلى إثر ذلك، ظهرت العديد من البرامج والنماذج والمناهج الداعمة والمعززة لتقرير المصير. ومنها:

نمـــوذج التعلـــم الـــذاتـــي:

يعد نموذج التعلم الذاتي نموذجًا تعليميًا تعاونيًا قائمًا على الأدلة مصممًا ليُمكِّن المعلمون طلبتهم من تعلم كيفية حل المشكلات وتحديد الأهداف وتحقيقها والمهارات المرتبطة بتقرير المصير، من خلال تقديمهم تعليمات واضحة حول كيفية اتخاذ الخيارات وتحديد الأهداف والتخطيط وتضمين الفرص لممارسة تلك المهارات. يتكون من ثلاث مراحل تعليمية أساسية، وهي: 1-تحديد الهدف. 2-اتخاذ إجراء. 3-ضبط الهدف/ الخطة. تتكون كل مرحلة تعليمية من مشكلة واحدة يتم حلها من خلال تقديم الدعم التعليمي من قِبل المعلم لطلبته من ذوي الإعاقة للإجابة على أربعة تساؤلات يضعونها، تعمل على توجيههم لحل السؤال الشامل لكل مرحلة (المرحلة الأولى: ما هو هدفي؟، المرحلة الثانية: ما هي خطتي؟، المرحلة الثالثة: ماذا تعلمت؟) (انظر الشكل ٢-٣). وهنا لابد من بيان ارتباط كل سؤال طالب بمجموعة من أهداف المعلم، التي تعمل على تزويده بخطة لكيفية تنظيم التعليمات وتقديم الدعم المناسب لتمكين طلبته من الإجابة على تساؤلاتهم في كل مرحلة من البرنامج (Hagiwara, Shogren, Lane, Raley, & Smith, 2020).



معيقات تعزيز المعلمين لمهارة تقرير المصير

وثقت الأبحاث أنه إذا تم توفير التعليم المناسب، يُمكن للطلبة من ذوي الإعاقة اكتساب المعرفة والمهارات المتعلقة بتقرير المصير، وأن يصبحوا أكثر قدرة على تقرير المصير. كما تم ربط مستوى تقرير المصير بتحقيق نتائج أكاديمية أكثر إيجابية، ووصول أكبر إلى مناهج التعليم العام ونتائج انتقالية ناجحة، بما في ذلك فرص عمل أفضل ونتائج معيشية مستقلة، وجودة حياة أكثر إيجابية ورضا عن الحياة كما تم ذكرها آنفًا.

وعلى الرغم من معرفة العائد التعليمي لتعليم مهارة تقرير المصير على الطلبة من ذوي الإعاقة إلا انه لايزال لديهم فرص محدودة لتعزيزها وإتاحة الفرص لممارستها وندرة تضمينها في برامجهم؛ ويعود ذلك إلى عدة معيقات أثبتتها المرجعيات العلمية من وجهة نظر معلميهم، وهي: (أ) عدم إلمامهم بالمناهج والإستراتيجيات التعليمية المعززة لتقرير المصير، (ب) عدم حصولهم على تدريب كافٍ لتدريس هذه المهارة، (ج) اعتقادهم بأن الطلبة ذوي الإعاقة لن يستفيدوا من التدريب على هذه المهارة، د) شعورهم بأن الطلبة ذوي الإعاقة بحاجة لتعلم مهارات أخرى أكثر أهمية من تقرير المصير، (و) ضيق الوقت لتعليم تقرير المصير (Wehmeyer et al., 2000).

وهذا ما أكدته دراسة ثوما، ناثانسون، وباكير (Thoma, Nathanson, & Baker, 2002) عندما فحصت مدى معرفة معلمي التربية الخاصة بتقرير المصير، وكفاية تدريبهم، وما هي الإستراتيجيات التدريسية التي طبقوها ومدى فاعليتها من وجهة نظرهم. فأفاد ٢٥% عدم معرفتهم بمصطلح تقرير المصير، كما أفاد غالبيتهم بأن تدريبهم لتعزيز مهارة تقرير المصير لطلبتهم كان غير كافٍ، بالإضافة إلى عدم ثقتهم بفعالية الأساليب التي استخدموها لتعزيز تقرير المصير في فصولهم الدراسية.

وفي ذات السياق، هدفت دراسة تشاو، ويماير، وكنقستو (Cho, Wehmeyer, & Kingsto, 2011) إلى تحديد العوائق التي يشعر معلمو الطلبة من ذوي الإعاقة بأنها تمنعهم من تعزيز تقرير المصير. فأوضحت النتائج بأن العوائق أمام تدريسهم لمهارة تقرير المصير تمثلت في حاجة الطلبة المُلحة لتعلم مهارات أخرى أكثر أهمية من تقرير المصير، وضيق الوقت لتعليم مهارة تقرير المصير، وتصورهم بأن الطلبة في هذه المرحلة صغار جدًا لتعلم واكتساب هذه المهارة.

الـــدراســـــات الســـابقـــــة

المحور الأول: الدراسات التي تناولت مستوى تقرير المصير لدى ذوي اضطراب طيف التوحد.

أجرى كارتر، لين، كوني، وير، موس، و ماتشاليشك Carter, Lane, Cooney, Weir, Moss, and Machalicek (2013) دراسة للتعرف على أهمية مكونات مهارة تقرير المصير لذوي اضطراب طيف التوحد وذوي الإعاقة العقلية ومستوى أدائهم لها من وجهة نظر أولياء أمورهم. انتهجت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة أداة لجمع البيانات من عينة الدراسة البالغ عددهم (627) من أولياء أمور الطلبة ذوي الإعاقة العقلية وذوي اضطراب طيف التوحد الذين تتراوح أعمارهم ما بين (5-18) سنة في ولاية ويسكونسن في الولايات المتحدة الأمريكية. وأشارت النتائج إلى أن أولياء أمور الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد وذوي الإعاقة العقلية أكدوا على أهمية تعلم واكتساب مهارة تقرير المصير لأبنائهم في سنهم الحالي. كما أفادوا بأن مستوى أدائهم لمكونات مهارة تقرير المصير منخفض.

وفي سياق مُشابه، قدّمت غريب (2015) دراسة هدفت إلى التعرف على مستوى مهارة تقرير المصير لدى الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد من وجهة نظر معلميهم. انتهجت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة أداة لجمع البيانات من عينة الدراسة البالغ عددهم (101) من الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد الذين تتراوح أعمارهم ما بين (12-25) سنة في الأردن. فأشارت نتائجها إلى انخفاض مستوى مهارة تقرير المصير لدى الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد.

بينما أجرى حسن (2018) دراسة للتعرُّف على الفروق في مستوى تقرير المصير بين المراهقين ذوي الإعاقة العقلية وذوي اضطراب طيف التوحد. انتهجت الدراسة المنهج الوصفي المقارن، والاستبانة أداة لجمع البيانات من عينة الدراسة البالغ عددهم (190) مراهقًا ومراهقة من ذوي الإعاقة العقلية وذوي اضطراب طيف التوحد في مصر. وأشارت نتائجها إلى توافر تقرير المصير بمستوى متوسط لدى ذوي الإعاقة العقلية وبمستوى منخفض لدى ذوي اضطراب طيف التوحد.

وفي سياق آخر، أجرى تشيك – زامورا، موريرـ باتجير، مالو، وكولمان Cheak-Zamora, Maurer-Batjer, Malow, and Coleman (2020) دراسة للتعرُّف على مستوى تقرير المصير لدى البالغين ذوي اضطراب طيف التوحد، ومستوى الفرص المُقدمة لهم في المنزل لتعزيز هذه المهارة. انتهجت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة أداة لجمع البيانات من

عينة الدراسة البالغ عددهم (479) من أولياء أمور ذوي اضطراب طيف التوحد الذين تتراوح أعمارهم ما بين (16-25) سنة في الولايات المتحدة الأمريكية. وأشارت نتائجها إلى أن مستوى مهارة تقرير المصير لدى ذوي اضطراب طيف التوحد أقل بكثير من مستوى الفرص المقدمة لهم في المنزل لتعزيزها لديهم، حيث تبين بأن 80 % من ذوي اضطراب طيف التوحد حصلوا على فرص معززة لتقرير المصير في المنزل، بينما أظهر 51% منهم القدرة على تقرير المصير.

المحور الثاني: الدراسات التي تناولت أهمية تقرير المصير ومستوى تدريس المعلمين لمهارة تقرير المصير للطلبة ذوي الإعاقة:

أجريا تشاو وتشو Chao and Chou (2017b) دراسة للتعرف على كيفية ومدى تدريس معلمي الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الابتدائية والإعدادية لمهارة تقرير المصير وعلاقته ببعض المتغيرات (جنس المعلمين، الخبرة، البيئة التعليمية). انتهجت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة أداة لجمع البيانات من عينة الدراسة البالغ عددهم (1039) معلمًا من معلمي التعليم العام، ومعلمي التربية الخاصة في تايوان. وأشارت النتائج إلى أن أكثر من نصف المعلمين أفادوا بتدريس وتعزيز مهارة تقرير المصير لطلبتهم، فكانت المهارات الأعلى تدريسًا مرتبطة ببُعد التمكين النفسي، في حين كانت المهارات الأقل تدريسًا متواجدة في بُعد التنظيم الذاتي. كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع متغيرات الدراسة آنفة الذكر على مستوى تدريس المعلمين لمهارة تقرير المصير لصالح المعلمات وصفوف الدمج، والمعلمين ذوي الخبرة التدريسية الأعلى.

بينما أجرى تشو Cho (2009) دراسة للتعرُّف عن تصورات معلمي التعليم الخاص والعام للمرحلة الابتدائية عن مهارة تقرير المصير ومدى تدريسهم لها للطلبة من ذوي الإعاقة وأقرانهم بالتعليم العام. انتهجت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة أداة لجمع البيانات من عينة الدراسة البالغ عددهم (407) من معلمي التعليم العام، ومعلمي التربية الخاصة في المدارس الابتدائية في الولايات المتحدة. وأشارت النتائج إلى اتفاق معلمي التربية الخاصة والتعليم العام على أهمية تعليم مكونات مهارة تقرير المصير لطلبتهم، إلا أنه تبين بأن الوقت الذي يقضونه في تدريسها منخفض مقابل أهميتها. كما أشارت النتائج إلى أن مهارة حل المشكلات، والاختيار، والإدارة الذاتية جاءت كأعلى مكونات مهارة تقرير المصير تدريسًا، بينما جاءت مهارة تحديد الأهداف وتحقيقها، والوعي الذاتي، والدفاع عن النفس كأقل مكونات مهارة تقرير المصير تدريسًا.

كما أجرى القريني (2017) دراسة للتعرُّف على مدى أهمية مهارة تقرير المصير للطلبة ذوي الإعاقات المتعددة وواقع تقديمها لهم من وجهة نظر مُعلميهم وعلاقته ببعض المُتغيرات (جنس المعلمين، الخبرة، المؤهل العلمي، عدد الطلبة في الصف الدراسي، حصول المعلمين على دورات تدريبية في مهارة تقرير المصير). انتهجت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة أداة لجمع البيانات من عينة الدراسة البالغ عددهم (224) من مُعلمي الطلبة ذوي الإعاقات المتعددة في المعاهد الخاصة بمدينة الرياض. وأشارت النتائج إلى أن معلمي الطلبة ذوي الإعاقات المتعددة متفقون على أهمية مهارة تقرير المصير لِطلبتهم وأهمية تضمينها في برامجهم التربوية الفردية، ومع ذلك أوضحت النتائج بأن واقع تقديم هذه المهارة للطلبة ذوي الإعاقات المتعددة متوسط نسبيًا؛ إذ جاء بمتوسط حسابي (3,31). كما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على جميع مُتغيرات الدراسة.

وأجرى ويماير وآخرون .Wehmeyer et al (2000) دراسة للتعرُّف على آراء المعلمين حول أهمية مهارة تقرير المصير للطلبة ذوي الإعاقة وتقييم مستوى تدريسهم لها. انتهجت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة أداةً لجمع البيانات من عينة الدراسة البالغ عددهم (1219) من معلمي الطلبة ذوي الإعاقة بمختلف فئاتهم الذين تتراوح أعمارهم ما بين (14-21) عامًا في الولايات المتحدة. وأشارت النتائج إلى أهمية تدريس مكونات مهارة تقرير المصير، فجاءت مهارة اتخاذ الخيار وصنع القرار وحل المشكلات كأكثر المهارات أهمية للطلبة ذوي الإعاقة. كما أوضحت النتائج بأن 22% فقط من المعلمين وضعوا أهدافًا تتعلق بتقرير المصير في خطط طلابهم الفردية أو خططهم الانتقالية. وفي المقابل تبين أن 31% من المعلمين لم يضعوا اهدافاً تتعلق بتقرير المصير في خطط طلابهم الفردية أو خططهم الانتقالية.

التعليـــق على الـــدراســـات الســـابقـــة

بعد استعراض الدراسات السابقة حسب كل محور؛ يمكن استعراض النتائج ومقارنتها بالدراسة الحالية، وتحديد ما تأمل الدراسة الحالية بالإسهام في تغطيته.

أولاً: الدراسات السابقة التي تناولت مستوى تقرير المصير لدى ذوي اضطراب طيف التوحد:

التقيت جميع الدراسات في هذا المحور في نقطة مشتركة، وهي الإجماع على أهمية مهارة تقرير المصير لذوي الإعاقة. كما هدفت جميع الدراسات في هذا المحور إلى التعرُّف على مستوى

مهارة تقرير المصير لدى ذوي اضطراب طيف التوحد من أوجه نظر مختلفة، إذ تمثلت عينة الدراسات في أولياء أمور ذوي اضطراب طيف التوحد (Carter et al., 2013; Cheak-Zamora et al., 2020)، وفي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد (حسن، 2018)، وفي معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد (غريب، 2015) واتفقت جميع أوجه النظر على انخفاض مستوى مهارة تقرير المصير لدى ذوي اضطراب طيف التوحد. وتُمثل نتيجة هذه الدراسات السبب الأول لهدف الدراسة الحالية.

كما اتفقت الدراسات السابقة في هذا المحور مع الدراسة الحالية في اتباعها للمنهج الوصفي المسحي والاستبانة أداةً لجمع البيانات، واختلفت مع دراسة (حسن، 2018) التي اتبعت المنهج الوصفي المقارن. كما اختلفت عينة الدراسة الحالية مع جميع عينة الدراسات في هذا المحور، باستثناء اتفاقها مع عينة دراسة (غريب، 2015) والتي تمثلت في معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد باختلاف المرحلة العمرية للطلبة.

ثانيًا: الدراسات السابقة التي تناولت أهمية تقرير المصير ومستوى تدريس المعلمين لمهارة تقرير المصير للطلبة ذوي الإعاقة.

أكدت جميع الدراسات آنفة الذكر أهمية تدريس مهارة تقرير المصير للطلبة ذوي الإعاقة ومنهم ذوو اضطراب طيف التوحد من وجهة نظر معلميهم باختلاف المراحل العمرية لطلبتهم، إذ أُجريت دراسة تشاو وتشو Chao and Chou (2017b) على المرحلة الابتدائية والإعدادية، ودراسة تشو Cho (2009) على المرحلة الابتدائية، بينما أُجريت دراسة القريني على كافة المراحل الدراسية في المعاهد الخاصة، وتضمنت دراسة ويماير وآخرين Wehmyer et al. (2000) المراحل الدراسية من الإعدادية والثانوية. ويتضح اتفاق الدراسة الحالية بشكل أو بآخر مع جميع الدراسات السابقة في المرحلة الدراسية لعينة الدراسة، باستثناء عينة دراسة (Wehmyer et al., 2000).

كما تختلف مع جميع الدراسات السابقة في عينة الدراسة، إذ تمثلت عينة دراسة دراسة تشاو وتشو Chao and Chou (2017b)، ودراسة تشو Cho (2009) في معلمي التربية الخاصة والتعليم العام، وتمثلت عينة دراسة القريني (2017) ودراسة ويماير وآخرين Wehmyer et al. (2000) في معلمي التربية الخاصة لجميع الطلبة ذوي الإعاقة بمختلف فئاتهم، بينما تفردت الدراسة الحالية في اختيارها معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد عينةً لها. واتفقت

الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة في المنهجية والأداة؛ حيث استخدمت المنهج المسحي الوصفي، والاستبانة أداةً لها.

كما تتفق الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة في هدف الدراسة وهو الكشف عن مستوى تدريس المعلمين لمهارة تقرير المصير للطلبة ذوي الإعاقة وبشكل خاص تتفق مع دراسة القريني (2017) ودراسة تشاو وتشو Chao and Chou (2017b) في استقصائها عن تأثير بعض المتغيرات المستقلة التي تفترض النظرية الوظيفية تأثيرها على مستوى الفُرص المعززة لتقرير المصير لدى ذوي الإعاقة، كمتغير البيئة التعليمية والمُتغيرات ذات العلاقة بالمعلم. إذ أوضحت دراسة تشاو وتشو Chao and Chou (2017b) تأثير كلٍّ من جنس المعلمين، والخبرة، والبيئة التعليمية على مستوى تدريس المعلمين لمهارة تقرير المصير لطلبتهم، وفي المقابل جاءت نتائج دراسة القريني (2017) بعدم وجود فروق في مستوى تدريس المعلمين لمهارة تقرير المصير لطلبتهم تعود لمتغيرات الدراسة المُتمثلة في جنس المعلمين، والخبرة، والمؤهل العلمي، وعدد الطلبة في الصف الدراسي، وحصول المعلمين على دورات تدريبية في مهارة تقرير المصير. وعليه، نُلاحظ تفاوت تأثير المتغيرات البيئية على مستوى تدريس المعلمين لمهارة تقرير المصير لطلبتهم في البيئات المختلفة.

ومما سبق ذكره، لاحظَا الباحثان ندرة الدراسات الحديثة خاصَة العربية–حسب حدود اطلاعهما–التي تناولت مستوى تدريس المعلمين لمهارة تقرير المصير للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد بشكل خاص وعلاقته ببعض المتغيرات المستقلة التي يُفترض تأثيرها بمستوى الفُرص المعززة لتقرير المصير لديهم، كمتغير البيئة التعليمية والمُتغيرات ذات العلاقة بالمعلم بالدراسة والبحث؛ مما يُشير إلى مدى خصوبة هذا الخط البحثي. وعليه تفردت الدراسة الحالية عن جميع الدراسات السابقة في تطبيقها على عينة معلمات التوحد في مراكز التوحد الحكومية، وفصول الدمج الملحقة بمدارس التعليم العام الابتدائية الحكومية في مدينة جدة.

منهجيـــة الـدراســـة وإجـراءاتهـــا

فرضت الدراسة الحالية في ضوء طبيعتها وأهدافها وتساؤلاتها استخدام المنهج الوصفي المسحي؛ الذي يعدّ من المناهج الرئيسة التي تُستخدم في الأبحاث الإنسانية والتربوية والاجتماعية،

ويعتمد على دراسة الظاهرة بواقعية من خلال التعبير الكيفي أو الكمي، الذي يُعطي وصفًا دقيقًا للظاهرة موضوع الدراسة (أبو عواد وآخرون، ٢٠٠٧). حيث يقوم هذا المنهج على جمع البيانات والمعلومات، وتحليلها، وتفسير بعض جوانبها.

مجتمع الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة الحالية من جميع معلمات الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في المرحلة الابتدائية ممن يعملن في مراكز التوحد، وفي فصول الدمج الملحقة بمدارس التعليم العام في القطاع الحكومي بمدينة جدة، والبالغ عددهن يبلُغ (٤١) معلمة، حسب إحصائيات الإدارة العامة للتعليم بمحافظة جدة، وذلك خلال فترة إجراء الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٤٣هـ/ ٢٠٢١م.

عينة الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة الحالية أُستُخدمت العينة غير الاحتمالية (القصدية)؛ لوجود عينة محددة لدى الباحثة مكونة من (٤١) معلمة من معلمات الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في المرحلة الابتدائية في مدينة جدة وهي عبارة عن المجتمع كاملًا، ويوضح الجدول (١) توزيع أفراد عينة الدراسة وفق المتغيرات موضع الدراسة.

جدول (١) توزيع أفراد عينة الدراسة وفق المتغيرات موضع الدراسة

البيئة التعليمية	التكرارات	النسبة %
فصول دمج ملحقة بمدارس التعليم العام	11	%26.8
مركز توحد	30	%73.2
المجموع	**41**	**100%**
المؤهل العلمي	**التكرارات**	**النسبة %**
دبلوم تربية خاصة	4	9.8
بكالوريوس تربية خاصة	34	82.9
دراسات عليا	3	7.3
المجموع	**41**	**100%**

سنـــــوات الخـــبرة	التكرارات	النسبة %
٤ – ٦ سنوات	12	%29.3
7 سنوات فأكثر	29	%70.7
المجموع	**41**	**100%**
الحصول على دورات تدريبية في مهارة تقرير المصير	**التكرارات**	**النسبة %**
حصلت على دورات في مهارة تقرير المصير	2	4.9
لم تحصل على دورات في مهارة تقرير المصير	39	95.1
المجموع	**41**	**100%**
الصف الدراسي للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في المرحلة الابتدائية	**التكرارات**	**النسبة %**
صفوف أولية	31	75.6
صفوف عليا	10	24.4
المجموع	**41**	**100%**

أداة الـــــدراســـــــة

استخدمَا الباحثان الاستبانة كأداة لجمع البيانات؛ كونها تتمتع بدلالات صدق وثبات عالية، ولمُلائمتها لطبيعة البيانات المُراد جمعها، والمنهج المُتبع، وأهداف الدراسة وتساؤلاتها. تم تصميم استبانة مكونة من (٢٨) عبارة موزعة على محور أساسي واحد مقسم إلى أربعة أبعاد رئيسية، يوضح الجدول (٢) عدد عبارات الاستبانة وكيفية توزيعها على الابعاد.

جدول (٢) الاستبـــانـــة وعبـــاراتهـــا

المحور الرئيسي	أبعـــاد الاستبـــانـــة	عدد العبارات	مجموع عبارات الاستبانة
مستوى تضمين معلمات التوحد لمهارة تقرير المصير في ممارساتهن التعليمية مع الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في المرحلة الابتدائية في مدينة جدة	البُعد الأول: الحكم الذاتي	٧	٢٨ عبارة
	البُعد الثاني: التنظيم الذاتي	٨	
	البُعد الثالث: التمكين النفسي	٦	
	البُعد الرابع: تحقيق الذات	٧	

صدق وثبات أداة الدراسة

قامَا الباحثان بالتأكد من صدق أداة الدراسة من خلال: (أ)**الصدق الظاهري للأداة Face Validity (صدق المحكِّمين)**. حيث تم عرضها على (٥) من المحكمين المختصين في مجال التربية الخاصة. (ب) **صدق الاتساق الداخلي للأداة**. تم تطبيقها على مجتمع الدراسة. ووفقًا للبيانات المجموعة تم حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson's Correlation Coefficient)؛ وذلك بهدف التعرف على درجة ارتباط كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه العبارة. كما يوضحه الجدول (٣). **(ج) الصدق البنائي**. وقد تم حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson's Correlation Coefficient)؛ وذلك بهدف التعرف على درجة ارتباط كل بُعد ن أبعاد الاستبانة بالدرجة الإجمالية للاستبانة، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول (٤).

جدول (٣) صدق الاتساق الداخلي للأداة

الأبعاد	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور
البُعد الأول: الحكم الذاتي	١	٠,٦٦٤**	٥	٠,٧١٤**
	٢	٠,٧٩٣**	٦	٠,٨٥٧**
	٣	٠,٨٩٦**	٧	٠,٧٩٥**
	٤	٠,٦٨٩**	–	–
البُعد الثاني: التنظيم الذاتي	١	٠,٦٤٢**	٥	٠,٦٦٢**
	٢	٠,٧٠٧**	٦	٠,٧٢٨**
	٣	٠,٧٨٣**	٧	٠,٦٦٢**
	٤	٠,٨٤٥**	٨	٠,٨٥٧**
البُعد الثالث: التمكين النفسي	١	٠,٨٥٧**	٤	٠,٧٢١**
	٢	٠,٧١٩**	٥	٠,٦٤٢**
	٣	٠,٦٧٥**	٦	٠,٦٩٢**
البُعد الرابع: تحقيق الذات	١	٠,٧١٩**	٥	٠,٨٦٢**
	٢	٠,٦٨٠**	٦	٠,٧٩٧**
	٣	٠,٧٥٠**	٧	٠,٨٩٦**
	٤	٠,٦٦٤**	–	٠,٦٩٢**

جدول (٤) الصـــــدق البنـــائـــي

المحـــــــور	معامل الارتباط بالدرجة الإجمالية
البُعد الأول: الحكم الذاتي	٠,٩٢١**
البُعد الثاني: التنظيم الذاتي	٠,٨٩٦**
البُعد الثالث: التمكين النفسي	٠,٨٨٧**
البُعد الرابع: تحقيق الذات	٠,٩٣١**

ثبـات أداة الـــدراســـة

للتحقق من ثبات الأداة المُستخدمة في الدراسة الحالية تم استخدام معاملين من معاملات ثبات الأداة وهما: (أ) معامل ألفا كرونباخ Cronbach'a Alpha. يوضح الجدول رقم (٥) قيم معاملات ثبات ألفا كرونباخ لكل بُعد من أبعاد الاستبانة. (ب) معامل التجزئة النصفية Split-Half. حيث تم تجزئة فقرات الاستبانة إلى جزأين (الفقرات ذات الأرقام الفردية، والفقرات ذات الأرقام الزوجية)، ثم تم حساب معامل الارتباط بين درجات الفقرات الفردية، ودرجات الفقرات الزوجية وتم توضيحها في الجدول رقم (٦).

جـــدول (٥) معـــامل ألفـــا كـــرونبـــاخ

محاور الاستبانة	محاور الاستبانة	عدد العبارات	ثبات المحور
مستوى تضمين معلمات التوحد لمهارة تقرير المصير في ممارساتهن التعليمية مع الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في المرحلة الابتدائية في مدينة جدة.	البُعد الأول: الحكم الذاتي	٧	٠,٩٤٢
	البُعد الثاني: التنظيم الذاتي	٨	٠,٨٦٣
	البُعد الثالث: التمكين النفسي	٦	٠,٨٩٨
	البُعد الرابع: تحقيق الذات	٧	٠,٩٢٦
الثبـــات العـــام		**٢٨**	**٠,٩١٢**

جدول (٦) معـــامـــل التجـــزئـــة النصفيـــة

محاور الاستبانة	عدد العبارات	معامل الثبات
البُعد الأول: الحكم الذاتي	٧	٠,٨٧٣
البُعد الثاني: التنظيم الذاتي	٨	٠,٨٩٢
البُعد الثالث: التمكين النفسي	٦	٠,٩٠٣
البُعد الرابع: تحقيق الذات	٧	٠,٨٥٧
الثبات العام	**٢٨**	**٠,٨٨١**

أساليب المعالجة الإحصائية

تم استخدام عدد من الأساليب الإحصائية، وذلك عن طريق استخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Sciences والذي يرمز له اختصارًا بالرمز (SPSS)، ومن ثم استخدمت المقاييس الإحصائية الآتية: (١) التكرارات، والنسب المئوية، (٢) المتوسط الحسابي الموزون (Weighted Mean)، (٣) المتوسط الحسابي (Mean)، (٤) الانحراف المعياري (Standard Deviation)، (٥) معامل ارتباط بيرسون (Pearson's Correlation Coefficient)، (٦) معامل ألفا كرونباخ (Cronbach'a Alpha)، (٧) معامل التجزئة النصفية (Split-Half)، (٨) اختبار مانويتني (Mann-Whitney U Test، (٩) اختبار كروسكال والاس (Kruskal Wallis Test).

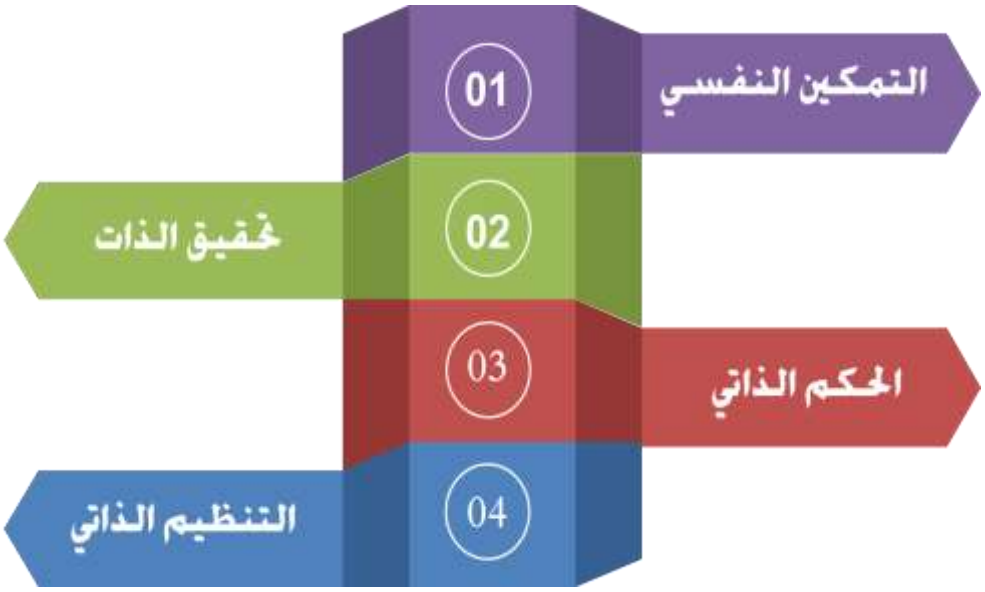
نتائج الدراسة ومناقشتها

يتناول هذا الجزء عرضًا تفصيليًا للنتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، وذلك من خلال الإجابة عن أسئلة الدراسة، وفق المعالجات الإحصائية المناسبة. وللإجابة عن التساؤل الرئيس "**ما مستوى تضمين معلمات التوحد لمهارة تقرير المصير في ممارساتهن التعليمية مع الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في المرحلة الابتدائية في مدينة جدة؟**" تم حساب المتوسط الحسابي لهذه الأبعاد، وصولًا إلى تحديد مستوى تضمين معلمات التوحد لمهارة تقرير المصير في ممارساتهن التعليمية مع الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في المرحلة الابتدائية في مدينة جدة، والجدول (٧) يوضح النتائج العامة لهذا المحور.

جدول (٧) استجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى تضمين معلمات التوحد لمهارة تقرير المصير في ممارساتهن التعليمية مع الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في المرحلة الابتدائية في مدينة جدة

م.	أبعاد الاستبانة	المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري	الترتيب
		قيمة المتوسط	درجة الموافقة		
1	الحكم الذاتي	3.8537	كبيرة	.67119	٣
2	التنظيم الذاتي	3.59146	كبيرة	.892252	٤
٣	التمكين النفسي	4.2439	كبيرة جدًا	.66781	١
٤	تحقيق الذات	4.1812	كبيرة	.69622	٢
الدرجة الكلية		3.9443	**كبيرة**	.59129	–

يتضح من خلال النتائج أن مستوى تضمين معلمات التوحد لمهارة تقرير المصير في ممارساتهن التعليمية مع الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في المرحلة الابتدائية في مدينة جدة بلغ المتوسط الحسابي له (٣,٩٤٤٣)، أي بدرجة كبيرة وفقًا للمعيار الذي اعتمدته الدراسة حسب مقياس ليكرت الخماسي، وتبين من النتائج أن بُعد (التمكين النفسي) جاء في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤,٢٤٣٩)، وبدرجة كبيرة جدًا، يليه بُعد (تحقيق الذات) بمتوسط حسابي (٤,١٨١٢)، وهي بدرجة كبيرة، وفي المرتبة الثالثة جاء بُعد (الحكم الذاتي) بمتوسط حسابي (٣,٨٥٣٧)، وهي أيضًا بدرجة كبيرة، وفي المرتبة الرابعة الأخيرة جاء بُعد (التنظيم الذاتي) بمتوسط حسابي (٣,٥٩١٤٦)، وهي أيضًا بدرجة كبيرة، والشكل (٣) يمثل هذه النتجة.



شكل (٣) : مستوى تضمين معلمات التوحد لمهارة تقرير المصير في ممارساتهن التعليمية مع الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في المرحلة الابتدائية في مدينة جدة مرتبة تنازليًا من الأعلى إلى الأقل

وفيما يلي النتائج التفصيلية المرتبطة بكل بُعد من أبعاد الدراسة:

البُعد الأول: الحكـــم الـــذاتـــي

جدول (٨) استجـــابـــات أفـــراد عينـــة الـــدراســة حـــول الحكـــم الـــذاتـــي

	الفقـــــرات	المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري	الرتبة
		قيمة المتوسط	درجة الموافقة		
1	أُتيح للطالب/ة فرصة الاختيار بين خيارين أو أكثر إذا سمح الأمر بناءً على تفضيلها.	4.32	كبيرة جدًا	0.722	1
2	أستجيب لرغبة الطالب/ـة في تغيير أو إلغاء نشاط معين وفق مبررات واضحة.	3.88	كبيرة	1.005	5
3	أُشجع الطالب/ـة على تحديد الأنشطة التي ترغب القيام بها على مدار اليوم الدراسي	4.15	كبيرة	0.853	2
٤	أُناقش الطالب/ـة في سلبيات وإيجابيات بدائل الخيار الذي تريد اختياره.	3.61	كبيرة	1.202	6
٥	أُنمي قدرة الطالب/ـة على تفسير سبب اختيارها لبديل دون غيره (كأن تختار تعزيز معين ترغب به وتوضح سبب اختيارها له).	4	كبيرة	1.049	3
٦	أُلزم الطالب/ـة بتحمل عواقب القرار الذي اتخذته.	3.12	متوسطة	1.269	7
٧	أسمح للطالب/ـة باختيار مكان جلوسها داخل الفصل بمفردها	3.9	كبيرة	1.068	4
	المتوسط العام	**3.8537**	**كبيرة**	**0.67119**	–

* **ملاحظـة:** رُمزت فقرات محور الحكم الذاتي على النحو التالي: (دائمًا = ٥، وغالبًا = ٤، وأحيانًا = ٣، ونادرًا = ٢، وأبدًا = ١).

يتضح في الجدول (٨) أن أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة كبيرة على فقرات الحكم الذاتي بمتوسط (٣,٨٥٣٧)، وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي (من ٣,٤١ إلى ٤,٢٠)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار **غالبًا** على أداة الدراسة.

البُعد الثاني: التنظيـــم الـــذاتـــي

جدول (٩) استجـــابـــات أفـــراد عينـــة الـــدراســـة حـــــول التنظيـــم الـــذاتـــي

	الفقـــــرات	المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري	الرتبة
		قيمة المتوسط	درجة الموافقة		
1	أُوجّـه الطالب/ـة لفظيـاً أو جسـدياً علـى تحديـد المشكلة التي تواجهها (كأن تصنعي موقف يمثل مشكلة للطالبة وتسأليها ما المشكلة؟)	3.98	كبيرة	1.129	٣
2	أُنـاقش الطالب/ـة فـي المشـكلة التـي تواجههـا لاقتراح حلول متعددة لها.	3.98	كبيرة	0.961	٢
3	أُحفـز الطالب/ـة علـى اختيـار الحـل الأنسـب للمشكلة التي تواجهها	4.07	كبيرة	1.081	1
٤	أُنمي قدرة الطالب/ة على تقييم فاعلية الحل الذي تم اختياره لحل المشكلة.	3.8	كبيرة	1.123	4
٥	أُتـيح الفرصـة للطالب/ـة للمشـاركة فـي وضـع أهداف خطتها التربوية الفردية.	2.76	متوسطة	1.356	8
٦	أُشرك الطالب/ـة في وضـع خطـة تساعدها علـى تحقيق هدفها التعليمي.	3.02	متوسطة	1.475	7
٧	أُوضـح للطالب/ـة مـا هـو المعيـار الـذي سـيحدد تحقيقها للهدف (كحضـور الجلسة التدريبية ثلاث مرات من أصل خمس)	3.34	متوسطة	1.477	6
٨	أدعـم الطالب/ـة لتتعـرف علـى المـوارد المسـاعدة لها في البيئة الدراسية على تحقيق هدفها.	3.78	كبيرة	1.151	5
	المتوسط العام	**3.59146**	**كبيرة**	**0.89225**	–

* **ملاحظـة:** رُمـزت فقـرات محـور الحكـم الـذاتي علـى النحـو التـالي: (دائمًـا = ٥، وغالبًـا = ٤، وأحيانًا = ٣، ونادرًا = ٢، وأبدًا = ١).

يتضـح فـي الجدول (٩) أن درجة تقدير عينـة الدراسة للتنظيم الذاتي بلـغ المتوسط الحسابي لها (٣,٥٩١٤٦)، وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي (من ٣,٤١ إلى ٤,٢٠)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار **غالبًا** على أداة الدراسة.

البُعد الثالث: التمكين النفسي

جدول (١٠) استجابات أفراد عينة الدراسة حول التمكين النفسي

	الفقرات	المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري	الرتبة
		قيمة المتوسط	درجة الموافقة		
1	أطلب من الطالب/ـة تحديد السلوك الذي تقوم بتأديته بشكل جيد.	3.93	كبيرة	1.104	5
2	أُساعد الطالب/ـة على تقييم مستوى التقدم الذي أحرزته للوصول إلى هدفها (كاستخدام قائمة مهام من خلالها تقارن تقدمها نحو هدفها بالنتائج المرجوة)	3.8	كبيرة	1.1	6
3	أُشجع الطالب/ـة على طلب الخدمة والمساعدة التي تحتاجها.	4.63	كبيرة جدًا	0.662	2
٤	أُدرب الطالب/ـة على وضع جدول يُنظم المهام التي ستقوم بها.	4.34	كبيرة جدًا	0.911	3
٥	أُدرب الطالب/ة على القيام بالمهمة الموكلة إليها في الوقت المحدد.	4.66	كبيرة جدًا	0.575	1
٦	أُعزز قدرة الطالب/ة على تقييم اختياراتها استنادًا على خبرات التعلم السابقة.	4.1	كبيرة	1.2	4
	المتوسط العام	**4.2439**	**كبيرة جدًا**	**0.66781**	–

* **ملاحظة:** رُمزت فقرات محور الحكم الذاتي على النحو التالي: (دائمًا = ٥، وغالبًا = ٤، وأحيانًا = ٣، ونادرًا = ٢، وأبدًا = ١).

يتضح في الجدول (١٠) أن درجة تقدير عينة الدراسة للتمكين النفسي بلغ المتوسط الحسابي لها (٤,٢٤٣٩)، وهو متوسط يقع في الفئة الخامسة من فئات المقياس الخماسي (من ٤,٢١ إلى ٥,٠٠)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار **دائمًا** على أداة الدراسة.

البُعد الرابع، تحقيـــق الـــــذات

جدول (١١) استجابات أفراد عينة الدراسة حول تحقيق الذات

	الفقرات	المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري	الرتبة
		قيمة المتوسط	درجة الموافقة		
1	أدعم الطالب/ة لتحدد نقاط القوة لديها	4.15	كبيرة	1.014	4
2	أدعم الطالب/ة لتحدد نقاط الضعف لديها	3.76	كبيرة	1.179	6
3	أُوضح للطالب/ـة حقوقها وواجباتها وفق النظام المدرسي.	3.9	كبيرة	1.319	5
٤	أُشجع الطالب/ـة على التعبير عن رأيها في النشاط التعليمي الذي قامت به	4.49	كبيرة جدًا	0.675	3
٥	أدعم الطالب/ة لتعبر عن رغباتها واهتماماتها	4.68	كبيرة جدًا	0.471	2
٦	أُوضح للطالب/ة الإجراء المُتبع للمطالبة بحقوقها وواجباتها وفق النظام المدرسي.	3.59	كبيرة	1.396	7
٧	أُعزز الصورة الإيجابية للذات لدى الطالب/ـة اثناء حديثي معها.	4.71	كبيرة جدًا	0.602	1
	المتوسط العام	**4.1812**	**كبيرة**	**0.69622**	–

* **ملاحظـة:** رُمزت فقرات محور الحكم الذاتي على النحو التالي: (دائمًا = ٥، وغالبًا = ٤، وأحيانًا = ٣، ونادرًا = ٢، وأبدًا = ١).

يتضح في الجدول (١١) أن درجة تقدير عينة الدراسة لبُعد تحقيق الذات بلغ المتوسط الحسابي لها (٤,١٨١٢)، وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي (من ٣,٤١ إلى ٤,٢٠)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار **غالبًا** على أداة الدراسة.

وبمكن تفسير هذه النتائج إلى أن معلمات التوحد يقُمن بتضمين مهارة تقرير المصير في ممارستهن التعليمية مع طلبتهن بمستوى مرتفع –بحسب ما يرون–. وعليه، قد تعكس هذه النتيجة تحيز المعلمات في حكمهن على مستوى تضمينهن لجميع مكونات مهارة تقرير المصير في ممارستهن التعليمية مع طلبتهم بمستوى مرتفع؛ لكون هذه النتائج مبنية على آرائهن الشخصية في تقدير ذواتهن. فقد أظهرت ويماير وآخرين Wehmyer et al. (2000) أن ٦٠% من معلمي

الطلبة ذوي الإعاقة افادوا بأهمية تدريس وإكساب الطلبة مهارة تقرير المصير، وفي المقابل ٣١% منهم لم يُضمّنوا أهداف متعلقة بتقرير المصير في خطط طلبتهم الفردية. ونستنتج من ذلك، بأن تصورات المعلمين عن تقرير المصير قد لا تُترجم إلى أنشطة تعليمية تعزز من تقرير المصير لدى طلبتهم.

ومن زاوية أخرى، يمكن أن نفسر هذه النتيجة بأنها منطقية ومتوقعة في ضوء اهتمام الإدارات العُليا، باختيار معلمات كفؤات للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد، واشتراطها على توافر عدة معايير مهنية فيهن؛ لرفع جودة ادائهن وتحسين قدراتهن ومهاراتهن، سعيًا لضمان جودة التعليم المقدم للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد وتحسين تعليمهم، وفقًا لرؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ بإعداد جيل من الطلبة مزود بالمهارات الأساسية التي تُمكنه من مواجهة الحياة والعيش باستقلالية ورفاهية. إذ ذُكر في احدى المعايير المهنية لمعلمي التوحد، أهمية التزامهم باستخدام الخُطط التي من شأنها تنمية المهارات الاستقلالية وتقرير المصير لدى طلبتهم (هيئة تقويم التعليم والتدريب، 2020). وتتفق هذه النتيجة مع دراسة تشاو وتشو Chao and Chou (2017b) بتعزيز ما يُقارب نصف المعلمين ٤٦% لمهارة تقرير المصير بمستوى مرتفع لدى طلبتهم من ذوي الإعاقة.

وفيما يتعلق بمناقشة نتائج كل بُعد من أبعاد الدراسة الحالية، فهي مرتبة تنازليًا كالتالي: (التمكين النفسي، تحقيق الذات، الحكم الذاتي، التنظيم الذاتي). جاء بُعد التمكين النفسي في المرتبة الأولى وبدرجة موافقة كبيرة جدًا، وفي المقابل جاء بُعد التنظيم الذاتي في المرتبة الرابعة والأخيرة، إذ تُمثل عباراته أقل مكونات مهارة تقرير المصير تضمينًا في ممارسات معلمات التوحد التعليمية مع طلبتهن. وجاء بُعدي تحقيق الذات، والحكم الذاتي في المرتبتين الثانية والثالثة على التوالي. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة تشاو وتشو Chao and Chou (2017b) بأن أكثر المهارات التي يتم تدريسها وتعزيزها لدى الطلبة من ذوي الإعاقة كانت تقع ضمن بُعد التمكين النفسي، وعلى النقيض من ذلك كانت أقل المهارات التي يتم تدريسها مُدرجة ضمن بُعد التنظيم الذاتي.

ويعزو الباحثان حصول عبارات بُعد التمكين النفسي على مستوى مرتفع، كأكثر مكونات تقرير المصير تضمينًا واهتمامًا من قِبل معلمات التوحد في المرحلة الابتدائية إلى تنظيم البيئة الصفية في مراكز التوحد، إذ يتضمن تنظيمها تقسيم الفصل وتنظيم المساحات، وضع الجداول

البصرية لكل طالب متضمنه أنشطة يومه الدراسي منظمه ومتسلسله، تدريب الطالب على التوجه لجدوله ومن ثم التوجه إلى منطقة التعلم بإشراف معلمه، واستخدام المؤقت مع الطلبة في الأنشطة التعليمية؛ لتسهيل فهم بدأ المهمة. جميع هذه الممارسات التعليمية تعزز من مهارتي الجدولة والتقييم الذاتي، التي يركز عليها بُعد التمكين النفسي والتي على إثرها تعزز تقرير المصير لدى الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد.

يليه بُعدي تحقيق الذات، والحكم الذاتي في المرتبتين الثانية والثالثة على التوالي وبدرجة موافقة كبيرة. ويمكن تفسير حصول بُعد تحقيق الذات الذي يركز على مهارتي الوعي والدعوة الذاتية، وبُعد الحكم الذاتي الذي يركز على مهارتي اتخاذ الخيار وصنع القرار، على هذه المستويات المُتقاربة؛ إلى أن معلمات الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد غالبًا ما يقُمن بوضع أهداف الطلبة وتدريسهم وتعزيز مهارة اتخاذ الخيار لديهم بناًء على نقاط القوة والضعف لديهم إضافًة إلى اهتماماتهم. وهذا ما يوضح حصول عبارة " أُعزز الصورة الإيجابية للذات لدى الطالب/ة اثناء حديثي معها" على المرتبة الأولى في بُعد تحقيق الذات وبمستوى تضمين مرتفع جدًا، تليها عبارة " أدعم الطالب/ة لتعبر عن رغباتها واهتماماتها " وهي بمستوى تضمين مرتفع جدًا. وحصول عبارة " أُتيح للطالب/ة فرصة الاختيار بين خيارين أو أكثر إذا سمح الأمر بناءً على تفضيلها " على المرتبة الأولى في بُعد الحكم الذاتي وبمستوى تضمين مرتفع جدًا، تليها عبارة " أُشجع الطالب/ة على تحديد الأنشطة التي ترغب القيام بها على مدار اليوم الدراسي " وهي بمستوى تضمين مرتفع. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة ثوما وآخران Thoma et al. (٢٠٠٢)، إذ أشارت إلى أن مهارتي اتخاذ الخيار وصنع القرار من أكثر مكونات مهارة تقرير المصير تدريسًا من قِبل مُعلمي المرحلة الابتدائية والثانوية.

أما بُعد التنظيم الذاتي الذي حصلت عباراته على مستوى مرتفع من قِبل عينة الدراسة فقد احتل المرتبة الرابعة والأخيرة، كأقل مكونات مهارة تقرير المصير تضمينًا في الممارسات التعليمية لمعلمات التوحد، حيث يركز هذا البُعد بشكل أساسي على مهارتي حل المشكلات، وتحديد الأهداف وتحقيقها. وقد تعكس هذه النتيجة تصورات معلمات التوحد إلى هذه المهارات بأنها أقل أهمية من غيرها. ومن زاوية أخرى، قد تفسر هذه النتيجة بأن البرنامج التربوي الفردي غالبًا ما

يستند إعداده إلى معلم التربية الخاصة وأولياء الامور في ظل غياب واضح لدور الطالب ذوي الإعاقة؛ مما يقلل من الفرص المعززة لقدرة الطلبة على التخطيط المنظم وحل المشكلات وتحقيق أهدافهم. فعلى الرغم من حث المرجعيات العلمية على إشراك الطالب في تحديد أهداف خطته التربوية الفردية إلا أنه لا يزال هناك فجوة واضحة بينها وبين الممارسة الفعلية في الميدان.

وللإجابة عن التساؤل الأول للدراسة الذي ينص على: " **هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (a≤٠,٠٥) في مستوى تضمين معلمات التوحد لمهارة تقرير المصير في ممارساتهن التعليمية مع الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في المرحلة الابتدائية تبعاً لمتغير البيئة التعليمية (مركز توحد، فصول دمج ملحقة بمدارس التعليم العام) في مدينة جدة؟**" تم استخدام الاختبار اللامعلمي مانويتني Test Mann-Whitney U لعينتين مستقلتين لتوضيح دلالة الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة؛ لكون توزيع البيانات غير اعتدالي بالنسبة للدرجة الكلية وللأبعاد الفرعية، وجاءت النتائج كما في الجدول التالي:

جدول (12) نتائج اختبار مانويتني Test Mann-Whitney U

لعينتين مستقلتين للفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة طبقًا لاختلاف متغير البيئة التعليمية

	البيئة التعليمية	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	الدلالة	التعليق
البُعد الأول: الحكم الذاتي	فصول دمج	11	28.05	308.50	87.5	-2.287	.021	دالة
	مركز توحد	30	18.42	552.50				
البُعد الثاني: التنظيم الذاتي	فصول دمج	11	17.00	187.00	121	-1.298	.204	غير دالة
	مركز توحد	30	22.47	674.00				
البُعد الثالث: التمكين النفسي	فصول دمج	41			134.5	-0.903	.375	غير دالة
	مركز توحد	11	18.23	200.50				
البُعد الرابع: تحقيق الذات	فصول دمج	30	22.02	660.50	145	-0.591	.571	غير دالة
	مركز توحد	11	19.18	211.00				
الدرجة الإجمالية	فصول دمج	30	21.67	650.00	146	-0.559	.591	غير دالة
	مركز توحد	11	19.27	212.00				

يُشير الجدول (١٢) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) حول مستوى تضمين معلمات التوحد لمهارة تقرير المصير في ممارساتهن التعليمية مع الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في المرحلة الابتدائية (كدرجة إجمالية، وكأبعاد فرعية: التنظيم الذاتي، التمكين النفسي، تحقيق الذات) تُعزى لمتغير البيئة التعليمية (مركز توحد، فصول دمج ملحقة بمدارس التعليم العام) في مدينة جدة. بينما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في مستوى تضمين معلمات التوحد لمكونات مهارة تقرير المصير المُتمثلة في بُعد (الحكم الذاتي)، تُعزى لمتغير البيئة التعليمية (مركز توحد، فصول دمج ملحقة بمدارس التعليم العام) في مدينة جدة لصالح فصول الدمج حيث تبين متوسط الرتب لهم أعلى من متوسط مركز التوحد. ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن المعلمات في البيئات الأقل تقييدًا يميلون إلى إتاحة الفرص لطلبتهم بالتصرف بناءً على تفضيلاتهم أكثر من المعلمات في البيئات المُقيدة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة تشاو وتشو Chao and Chou (2017b)، إذ أظهر معلمي التعليم العام مستوى اعلى في تضمين مهارة تقرير المصير في ممارستهم مع الطلبة ذوي الإعاقة من معلمي الصفوف المستقلة. ونستنتج من ذلك، وجود علاقة ارتباطية بين المستوى الذي يتم فيه تدريس مهارة تقرير المصير ومدى تطبيق البيئة التعليمية لمبدأ البيئة الأقل تقييدًا.

وللإجابة عن التساؤل الثاني للدراسة الذي ينص على: " **هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥≥) في مستوى تضمين معلمات التوحد لمهارة تقرير المصير في ممارساتهن التعليمية مع الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في المرحلة الابتدائية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي (دبلوم تربية خاصة، بكالوريوس تربية خاصة، دراسات عليا) في مدينة جدة؟**" تم استخدام الاختبار اللامعلمي كروسكال والاس (Kruskal Wallis Test) لتوضيح دلالة الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة؛ لكون توزيع البيانات غير اعتدالي بالنسبة للدرجة الكلية وللأبعاد الفرعية، وجاءت النتائج كما في الجدول الآتي:

جدول (١٣) نتائج اختبار "Kruskal Wallis Test"

للفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة طبقًا لاختلاف متغير المؤهل العلمي

	المؤهل العلمي	العدد	متوسط الرتب	قيمة مربع كاي	الدلالة	التعليق
البُعد الأول: الحكم الذاتي	دبلوم تربية خاصة	4	14.38	1.635	0.441	غير دالة
	بكالوريوس تربية خاصة	34	21.41			
	دراسات عليا	3	25.17			
البُعد الثاني: التنظيم الذاتي	دبلوم تربية خاصة	4	23.75	0.978	0.613	غير دالة
	بكالوريوس تربية خاصة	34	21.21			
	دراسات عليا	3	15.00			
البُعد الثالث: التمكين النفسي	دبلوم تربية خاصة	4	24.13	0.961	0.618	غير دالة
	بكالوريوس تربية خاصة	34	20.19			
	دراسات عليا	3	26.00			
البُعد الرابع: تحقيق الذات	دبلوم تربية خاصة	4	25.50	1.498	0.473	غير دالة
	بكالوريوس تربية خاصة	34	19.97			
	دراسات عليا	3	26.67			
الدرجة الإجمالية	دبلوم تربية خاصة	4	23.13	0.165	0.921	غير دالة
	بكالوريوس تربية خاصة	34	20.68			
	دراسات عليا	3	21.83			

يُشير الجدول رقم (١٣) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) حول مستوى تضمين معلمات التوحد لمهارة تقرير المصير في ممارساتهن التعليمية مع الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في المرحلة الابتدائية كدرجة إجمالية، وكأبعاد فرعية تُعزى لمتغير المؤهل العلمي. وقد تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى تقارب المؤهل العلمي لغالبية عينة الدراسة، حيث كان العدد الأكبر للمعلمات الحاصلات على درجة البكالوريوس اللاتي بلغ عددهن (٣٤) من أصل (٤١) معلمة، اذ فرض بدوره نوعًا ما من التقارب في وجهات النظر، والحكم والتوقعات حول مستوى تضمينهن لمهارات تقرير المصير في ممارستهن التعليمية مع الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في المرحلة الابتدائية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة القريني (٢٠١٧)، التي أوضحت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تضمين مهارة تقرير المصير للطلبة ذوي الاعاقات المتعددة من وجهة نظر معلميهم، تُعزى لمتغير المؤهل العلمي.

وللإجابة عن التساؤل الثالث للدراسة الذي ينص على: " **هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (≤٠,٠٥) في مستوى تضمين معلمات التوحد لمهارة تقرير المصير في ممارساتهن التعليمية مع الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في المرحلة الابتدائية تبعاً لمتغير الخبرة (٤-٦سنوات، ٧ سنوات فأكثر) في مدينة جدة؟**" تم استخدام الاختبار اللامعلمي مانويتني Test Mann-Whitney U لعينتين مستقلتين لتوضيح دلالة الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة؛ لكون توزيع البيانات غير اعتدالي بالنسبة للدرجة الكلية وللأبعاد الفرعية، وجاءت النتائج كما في الجدول الآتي:

جدول (١٤) نتائج اختبار مانويتني Test Mann-Whitney U

لعينتين مستقلتين للفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة طبقًا لاختلاف متغير الخبرة

	البيئة التعليمية	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	الدلالة	التعليق
البُعد الأول: الحكم الذاتي	٤-٦ سنوات	12	22.00	264.00	162	-0.345	.745	غير دالة
	٧ سنوات فأكثر	29	20.59	597.00				
البُعد الثاني: التنظيم الذاتي	٤-٦ سنوات	12	21.46	257.50	168.5	-0.158	.877	غير دالة
	٧ سنوات فأكثر	29	20.81	603.50				
البُعد الثالث: التمكين النفسي	٤-٦ سنوات	12	20.04	240.50	162.5	-0.331	.745	غير دالة
	٧ سنوات فأكثر	29	21.40	620.50				
البُعد الرابع: تحقيق الذات	٤-٦ سنوات	12	19.33	232.00	154	-0.575	.581	غير دالة
	٧ سنوات فأكثر	29	21.69	629.00				
الدرجة الإجمالية	٤-٦ سنوات	12	20.83	250.00	172	-0.057	.966	غير دالة
	٧ سنوات فأكثر	29	21.07	611.00				

يُشير الجدول رقم (١٤) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) حول مستوى تضمين معلمات التوحد لمهارة تقرير المصير في ممارساتهن التعليمية مع الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في المرحلة الابتدائية كدرجة إجمالية، وكأبعاد فرعية تُعزى لمتغير سنوات الخبرة. ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن عدد العينة قليل نسبيًا، لكون المجتمع قليل اساسًا، والاستجابات التي جاءت من العينة تركزت سنوات تدريسهن في الفئة من ٧ سنوات فأكثر، بنسبة أكثر من النصف؛ مما حال دون وجود فروق دالة إحصائيًا. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة القريني (٢٠١٧)، التي أوضحت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تضمين

مهارة تقرير المصير للطلبة ذوي الاعاقات المتعددة من وجهة نظر معلميهم، تُعزى لمتغير الخبرة. مع دراسة تشاو وتشو Chao and Chou (2017b) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تدريس معلمي الطلبة ذوي الإعاقة لمهارة تقرير المصير تُعزى لمتغير الخبرة، لصالح المعلمين ذوو الخبرة التدريسية الأعلى، الذين جاءوا في فئة ١٥ سنة وأكثر.

وللإجابة عن التساؤل الرابع للدراسة الذي ينص على: " **هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (≤٠,٠٥) في مستوى تضمين معلمات التوحد لمهارة تقرير المصير في ممارساتهن التعليمية مع الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في المرحلة الابتدائية تبعاً لمتغير حصول المعلمات على دورات تدريبية في مهارة تقرير المصير (حصلن على دورات، لم يحصلن على دورات) في مدينة جدة؟**" استخدمت الباحثة الاختبار اللامعلمي مانويتني Test Mann-Whitney U لعينتين مستقلتين لتوضيح دلالة الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة؛ لكون توزيع البيانات غير اعتدالي بالنسبة للدرجة الكلية وللأبعاد الفرعية، وجاءت النتائج كما في الجدول الآتي:

جدول (١٥) نتائج اختبار مانويتني Test Mann-Whitney U لعينتين مستقلتين للفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة طبقًا لاختلاف متغير حصول المعلمات على دورات تدريبية في مهارة تقرير المصير

	البيئة التعليمية	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	الدلالة	التعليق
البُعد الأول: الحكم الذاتي	حصلن على دورات	2	29.00	58.00	23	-0.971	.380	غير دالة
	لم يحصلن على دورات	39	20.59	803.00				
البُعد الثاني: التنظيم الذاتي	حصلن على دورات	2	27.75	55.50	25.5	-0.819	.444	غير دالة
	لم يحصلن على دورات	39	20.65	805.50				
البُعد الثالث: التمكين النفسي	حصلن على دورات	2	31.00	62.00	19	-1.218	.268	غير دالة
	لم يحصلن على دورات	39	20.49	799.00				
البُعد الرابع: تحقيق الذات	حصلن على دورات	2	36.50	73.00	8	-1.883	.061	غير دالة
	لم يحصلن على دورات	39	20.21	788.00				
الدرجة الإجمالية	حصلن على دورات	2	31.00	62.00	19	-1.211	.268	غير دالة
	لم يحصلن على دورات	39	20.49	799.00				

يُشير الجدول رقم (١٥) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) حول مستوى تضمين معلمات التوحد لمهارة تقرير المصير في ممارساتهن التعليمية مع الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في المرحلة الابتدائية كدرجة إجمالية، وكأبعاد فرعية تُعزى لمتغير حصول المعلمات على دورات تدريبية في مهارة تقرير المصير. وقد يعزو الباحثان هذه النتيجة إلى قلة عدد المعلمات اللاتي حصلن على دورات تدريبية في مهارة تقرير المصير، إذ بلغ عددهن معلمتين من أصل (٤١) معلمة، والذي فرض بدوره تقارب الخلفية المعرفية لهن في الحكم على مستوى تضمينهن لمهارة تقرير المصير في ممارستهن التعليمية مع الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في المرحلة الابتدائية. ومن زاوية أخرى، قد تدل هذه النتيجة إلى أن جميع أفراد عينة الدراسة حاصلون على درجة مُتخصصة في التربية الخاصة، سواًء في مرحلة البكالوريوس أو الدراسات العُليا او الدبلوم العالي؛ مما يجعل تقييّمهن لمستوى تضمينهن لمهارة تقرير المصير في ممارستهن التعليمية مع الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد لا يرتبط بعدد الدورات التدريبية في مهارة تقرير المصير. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت له دراسة القريني (٢٠١٧)، عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى تضمين مهارة تقرير المصير للطلبة ذوي الاعاقات المتعددة من وجهة نظر معلميهم، تُعزى لمتغير عدد الدورات التدريبية التي حصل عليها المعلمين في مهارة تقرير المصير.

وللإجابة عن التساؤل الخامس للدراسة الذي ينص على: "**هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (≤٠,٠٥) في مستوى تضمين معلمات التوحد لمهارة تقرير المصير في ممارساتهن التعليمية مع الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في المرحلة الابتدائية تبعاً لمتغير الصف الدراسي للطلبة (صفوف أولية، صفوف عليا) في مدينة جدة؟**"

تم استخدام الاختبار اللامعلمي مانويتني Test Mann-Whitney U لعينتين مستقلتين لتوضيح دلالة الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة؛ لكون توزيع البيانات غير اعتدالي بالنسبة للدرجة الكلية وللأبعاد الفرعية، وجاءت النتائج كما في الجدول الآتي:

جدول (١٦) نتائج اختبار مانويتني Test Mann-Whitney U
لعينتين مستقلتين للفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة طبقًا لاختلاف متغير الصف الدراسي للطلبة

	البيئة التعليمية	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	الدلالة	التعليق
البُعد الأول: الحكم الذاتي	صفوف أولية	31	19.40	601.50	105.5	-1.507	.135	غير دالة
	صفوف عليا	10	25.95	259.50				
البُعد الثاني: التنظيم الذاتي	صفوف أولية	31	22.95	711.50	94.5	-1.841	.066	غير دالة
	صفوف عليا	10	14.95	149.50				
البُعد الثالث: التمكين النفسي	صفوف أولية	31	22.82	707.50	98.5	-1.725	.086	غير دالة
	صفوف عليا	10	15.35	153.50				
البُعد الرابع: تحقيق الذات	صفوف أولية	31	22.06	684.00	122	-1.005	.329	غير دالة
	صفوف عليا	10	17.70	177.00				
الدرجة الإجمالية	صفوف أولية	31	22.42	695.00	111	-1.337	.190	غير دالة
	صفوف عليا	10	16.60	166.00				

يُشير الجدول رقم (١٦) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) حول مستوى تضمين معلمات التوحد لمهارة تقرير المصير في ممارساتهن التعليمية مع الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في المرحلة الابتدائية كدرجة إجمالية، وكأبعاد فرعية تُعزى لمتغير الصف الدراسي للطلبة. وقد تُعزى هذه النتيجة إلى تساوي الفُرص والدعم المُقدم من قِبل المعلمات للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد بتضمين مهارة تقرير المصير في ممارساتهن التعليمية معهم –بغض النظر– عن صفهم الدراسية؛ مما أدى بدوره إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا تُعزى لمُتغير الصف الدراسي للطلبة. ولا تتفق هذه النتيجة مع نتيجة إي دراسة سابقة؛ حيث إن الدراسات السابقة لم تتطرق إلى مُتغير الصف الدراسي للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في المرحلة الابتدائية.

توصيات الدراسة

وفقًا للنتائج التي تم التوصل لها، لعل من أبرز التوصيات الهامة بعد إنجاز هذه الدراسة هي: (أ) إشراك الإدارات التعليمية والمعلمين للطالب ذوي اضطراب طيف التوحد في تحديد أهداف خطته التربوية الفردية. (ب) توفير موارد تعليمية للمعلمين قبل الخدمة واثنائها توضح لهم مفهوم تقرير المصير والبرامج والاساليب التعليمية التي من شأنها أن تعززه لدى الطلبة ذوي الاعاقة. (ج) تقديم دورات تدريبية تُمكن المعلمين من استخدام وتطبيق النماذج المبنية على الأُطر النظرية لتقرير المصير مع الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد، كنموذج التعليم الذاتي.

المـــراجـــــع

المـــراجـــع العـــربيـــة

أبـو عـواد، فريـال، عبـاس، محمـد، العبسـي، محمـد، ونوفـل، محمـد (٢٠٠٧). *مـدخل إلـى منـاهج البحث فـي التربية وعلم النفس*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيـع.

حسن، أيمن. (٢٠١٨). تقرير المصير لدى المراهقين ذوي الإعاقة الفكرية وذوي اضطراب طيف التوحد: تحليل متعدد المتغيرات. *مجلة العلوم التربوية*، ٢٦ *(٣)*، ٤٩-١.

الصغير، علي بن محمد، النصار، صالح بن عبد العزيز. (٢٠٠٢) ممارسات المعلمين التدريسية فـي ضـوء نظريـات الـتعلم. *مجلـة القـراءة والمعرفـة، ع ١٨، ٤*. مسـترجع مـن رابـط https://2u.pw/ZLNAe

غريـب، ريـم. (٢٠١٥). امـتلاك الطلبـة ذوي اضـطراب طيـف التوحـد لمهـارات تقريـر المصـير مـن وجهة نظر المعلمين. *مجلة كلية التربية، ١ (١٦٤)*، ٢٦٢-٢٣٠.

القرينـي، تركـي. (٢٠١٧). واقـع تقـديم مهـارات تقريـر المصـير للتلاميـذ ذوي الإعاقـات المتعـددة وأهميتها لهم من وجهة نظر معلميهم. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، ١٨(٢)*، ٢١٩-١٩٣.

هيئة تقويم التعليم والتدريب. (٢٠٢٠). *معايير المعلمين*. مسترجع من https://2u.pw/lAppE

وزارة التعليم. (٢٠٢٠). *تطوير التعليم وفق رؤية ٢٠٣٠*. مسترجع من https://www.moe.gov.sa/ar/pages/vision2030.aspx/https

وزارة التعليم. (٢٠٢٠). *ذوو الإعاقة*. مسترجع من https://www.moe.gov.sa/ar/education/generaleducation/Pages/PeopleWithSpecialNeeds.aspx

وزارة التعليم. (د.ت.). *الدليل التنظيمي للتربية الخاصة*. مسترجع من https://2u.pw/HCaos

المراجع الأجنبية

Agran, M., Wehmeyer, M., Cavin, M., & Palmer, S. (2010). Promoting active engagement in the general education classroom and access to the general education curriculum for students with cognitive disabilities. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 163-174.

American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5), from https://www.autismspeaks.org/autism-diagnosis-criteria-dsm-5

Carter, E. W., Lane, K. L., Cooney, M., Weir, K., Moss, C. K., & Machalicek, W. (2013). Parent assessments of self-determination importance and performance for students with autism or intellectual disability. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, *118*(1), 16-31.

Centers for Disease Control and Prevention. (2020). *Morbidity and Mortality Weekly Report (MMWR)*. Retrieved from https://www.cdc.gov/mmwr/volumes/69/ss/ss6904a1.htm

Chao, P. C., & Chou, Y. C. (2017a). Correlation and Predictive Relationship between Self-Determination Instruction and Academic Performance of Students with Disabilities. *Universal Journal of Educational Research, 5*(5), 799-805.

Chao, P. C., & Chou, Y. C. (2017b). Elementary and Junior High School Teachers' Promotion of Self-Determination in Taiwan. *International Education Studies, 10*(9), 141-151.

Cheak-Zamora, N. C., Maurer-Batjer, A., Malow, B. A., & Coleman, A. (2020). Self-determination in young adults with autism spectrum disorder. Autism, 24(3), 605-616.

Cho, H. J. (2009). *Self-determination and elementary education*: *Elementary schoolteachers' knowledge of and use of interventions to promote the self-determination of students* (Doctoral dissertation, University of Kansas).

Cho, H. J., Wehmeyer, M., & Kingston, N. (2011). Elementary teachers' knowledge and use of interventions and barriers to promoting student self-determination. The Journal of Special Education, 45(3), 149-156.

Chou, Y., Wehmeyer, M. L., Palmer, S. B., & Lee, J. (2017). Comparisons of self-determination among students with autism, intellectual disability, and learning disabilities: A multivariate analysis.Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 32(2), 124-132.

Cook, T. C. (2016). Examining the Effects of the Self-Determined Learning Model of Instruction on Students with and without Extensive Support Needs (Doctoral dissertation, University of Kansas).

Denney, S. C., & Daviso, A. W. (2012). Self-determination: A critical component of education. American Secondary Education, 43-51.

Hagiwara, M., Shogren, K. A., Lane, K. L., Raley, S. K., & Smith, S. A. (2020). Development of the Self-Determined Learning Model of Instruction Coaching Model: Implications for Research and Practice. *Grantee Submission*, *55*(1), 17-27.

Ju, S., Zeng, W., & Landmark, L. J. (2017). Self-determination and academic success of students with disabilities in postsecondary education: A review. *Journal of Disability Policy Studies*, *28*(3), 180-189.

Lee, S. H., 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.

Palmer, S. B., & Wehmeyer, M. L. (2003). Promoting self-determination in early elementary school: Teaching self-regulated problem-solving and goal-setting skills. Remedial and Special Education, 24(2), 115-126.

Schalock, R. L. (1996). Reconsidering the conceptualization and measurement of quality of life. *Conceptualization and measurement*.

Shogren, K. A., Palmer, S. B., Wehmeyer, M. L., Williams-Diehm, K., & Little, T. D. (2012). Effect of intervention with the Self-Determined Learning Model of Instruction on access and goal attainment. *Remedial and Special Education*, *33*(5), 320-330

Shogren, K. A., Wehmeyer, M. L., & Burke, K. M. (2017). Self-determination. In Handbook of positive psychology in intellectual and developmental disabilities (pp. 49-64). Springer, Cham.

Sneed, L. (2022). Treatment Efficacy of Parent-Led ABA for Children With Autism and Their Parents (Doctoral dissertation, Walden University).

Thoma, C. A., Nathanson, R., Baker, S. R., & Tamura, R. (2002). Self-determination: What do special educators know and where do they learn it?. Remedial and special education, 23(4), 242-247.

Walker, H. M., Calkins, C., Wehmeyer, M. L., Walker, L., Bacon, A., Palmer, S. B., ... & Abery, B. H. (2011). A social-ecological approach to promote self-determination. Exceptionality, 19(1), 6-18.

Ward, M. J. (1996). Coming of age in the age of self-determination. *Self-determination across the life span*, 3-16.

Wehmeyer, M. L. (1996). Self-determination as an educational outcome. Self-determination across the life span: Independence and choice for people with disabilities, 17-36.

Wehmeyer, M. L. (1999). A functional model of self-determination: Describing development and implementing instruction. Focus on autism and other developmental disabilities, 14(1), 53-61.

Wehmeyer, M. L. (2003). A functional theory of self-determination: Model overview. In M. L. Weymeyer, B. Abery, D. E. Mithaug & R. Standcliffe (Eds.), Theory of Self-determination: Foundations for educational practice (pp. 174-181). Springfield IL: Charles C. Thomas Publishing.

Wehmeyer, M. L., & Mithaug, D. E. (2006). Self- determination, causal agency, and mental retardation. International review of research in mental retardation, 31, 31-71.

Wehmeyer, M. L., & Palmer, S. B. (2003). Adult outcomes for students with cognitive disabilities three-years after high school: The impact of self-determination. Education and training in developmental disabilities, 131-144.

Wehmeyer, M. L., & Schalock, R. L. (2001). Self-determination and quality of life: Implications for special education services and supports.

Wehmeyer, M. L., Abery, B. H., Mithaug, D. E., & Stancliffe, R. J. (2003). Theory in self-determination: Foundations for educational practice. Charles C Thomas Publisher.

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

Wehmeyer, M. L., Agran, M., Hughes, C., Martin, J., Mithaug, D. E., & Palmer, S. (2007). Promoting self-determination in students with intellectual and de- velopmental disabilities. New York: Guilford Press.

Wehmeyer, M. L., Shogren, K. A., Zager, D., Smith, T. E., & Simpson, R. (2010). based principles and practices for educating students with autism: Self-determination and social interactions. Education and Training in Autism and Developmental Disabilities, 475-486.

Wehmeyer, M., & Schwartz, M. (1998). The relationship between self-determination and quality of life for adults with mental retardation. *Education and training in mental retardation and developmental disabilities*, 3-12.