المجلد (٧), العدد (٢٧), الجزء الأول, نوفمبر ٢٠١٨, ص ص ١٦٧ – ٢٠١

تقرير المصير لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية ومعوقات اكتسابه

إعداد

أ. د/ إبراهيم المعيقل
أستاذ التربية الخاصة
جامعة الملك سعود

أ/ عذاري ناشي العتيبي
محاضرة في جامعة الامير سطام - كلية التربية
قسم التربية الخاصة – مسار إعاقة فكرية

DOI: 10.12816/0053306

تقرير المصير لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية ومعوقات اكتسابه

إعداد
أ. د/ إبراهيم المعيقل(*) & أ/ عذاري ناشي العتيبي(**)

ملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على مستوى سلوك تقرير المصير لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية ومعيقات اكتسابه من وجهة نظر المعلمين وأولياء أمور التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، ولتحقيق أهداف الدراسة؛ طُبقت استبانة من إعداد الباحثة على (٢٥٢) من المعلمين وأولياء أمور ذوي الإعاقة الفكرية. وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى امتلاك التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية لسلوك تقرير المصير كان بدرجة متوسطة في معاهد وبرامج التربية الفكرية في مدينة الرياض، والتي تراوح مستواها ما بين (٤.٢١) و(٢.٤٠) من وجهة نظر المعلمين، وبين (٤.٠٤) و(٢.٦٧) من وجهة نظر أولياء الأمور. ولم تكشف الدراسة عن فروق ذات دلالة إحصائية في سلوك تقرير المصير وفق متغيري النوع للمعلم وولي الأمر، والمكان التربوي للمعلم.

ودلَّت النتائج على أن عدم وجود منهج خاص بسلوك تقرير المصير يعد من أكثر معوقات اكتساب سلوك تقرير المصير تأثيراً، وقد ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية في وجهة نظر المعلمين وأولياء الأمور في اعتبار عدم وجود منهج خاص بسلوك تقرير المصير من أكثر المعيقات ولصالح المعلمين، بينما لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في هذا المجال تبعاً لمتغير المكان التربوي للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.

الكلمات المفتاحية: التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، تقرير المصير.

(*) أستاذ التربية الخاصة - جامعة الملك سعود.
(**) محاضرة في جامعة الامير سطام - كلية التربية - قسم التربية الخاصة – مسار إعاقة فكرية.

مقـدمـــة:

لقد ازداد الاهتمام بالأفراد ذوي الإعاقة بالمملكة العربية السعودية في الآونة الأخيرة؛ وذلك تماشياً مع التشريعات الدولية والإقليمية، والتي أكدت على أهمية النظر إلى هذه الفئة ضمن معيار الإنسان العادي من حيث الحقوق والواجبات، بالإضافة إلى ضرورة إتاحة الفرص كافة لهم للاستفادة من البرامج والخدمات التربوية والتعليمية، أسوةً بأقرانهم العاديين (الخشرمي،٢٠٠٣).

ويعاني الأفراد من ذوي الإعاقة الفكرية من صعوبات عدة، حيث ذكر كيرك وأنسيوغالاغر وكولمان (Gallagher, Collemanand Anastaiow, Kirk, 2012) أن نتائج الدراسات مؤخراً توصلت إلى أن هناك عدداً من الطلاب يجدون صعوبة في التكيف مع المجتمع خلال مرحلة الرشد؛ وذلك لافتقارهم لمهارات الحياة والإدارة الذاتية المستقلة، بالإضافة إلى اعتمادهم على أُسرهم في اتخاذ قراراتهم اليومية (محمود، ٢٠١٣). ولتخطي هذه الصعوبات؛ شدد قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة (IDEA) على مشاركة التلاميذ في الخطة الانتقالية، بالإضافة إلى زيادة مشاركتهم في البرنامج التربوي الفردي؛ وذلك لما ينجم عن مشاركتهم من إكساب التلاميذ لمهارات وسلوكيات عدة، ولعل من أبرزها سلوك تقرير المصير (Eddy, 2010).

وعلى الرغم من تأكيد الدراسات على أهمية تعليم التلاميذ من ذوي الإعاقة الفكرية مهارات سلوك تقرير المصير؛ كدراسات شوقرن، ويمر، بالمير، ريفنبارك ولتيل (Wehmeyer, 2015، Shogren،Palmer, Rifenbark, Little)؛ إلا أن كونراد ويلكير وفولير وتيست ووود(2008، Konrad, Walker, Fowler, Test and Wood) أشاروا إلى أن غالبية المعلمين أصبحوا في السنوات الأخيرة يقومون بتعليم تلك المهارات بطريقة غير رسمية فقط؛ حيث إن قيام غالبية المعلمين باتخاذ جميع القرارات حول المهام التي يجب أن يقوم بها التلاميذ ذوو الإعاقة لن يطور لديهم القدرة على تنمية سلوك تقرير المصير، بل سيشكل لديهم صعوبة في استقلالية السلوك بالمستقبل.

وانطلاقاً من أهمية اكتساب سلوك تقرير المصير للتلاميذ من ذوي الإعاقة الفكرية؛ فإن الباحثة تسعى في الدراسة الحالية إلى التعرف على سلوك تقرير المصير ومعيقات اكتسابه من وجهة نظر المعلمين وأولياء الأمور.

مشكلة الدراسة:

لقد أصبحت الحاجة إلى تعليم التلاميذ من ذوي الإعاقة الفكرية مهارات سلوك تقرير المصير في المدارس ضرورة حتمية، وذلك يُعزى إلى ارتفاع نسب التلاميذ البالغين من ذوي الإعاقة الفكرية غير القادرين على اختيار أسلوب معيشتهم، وعجزهم عن إدارة حياتهم بشكل مستقل عن الأسرة بعد تخرجهم من المرحلة الثانوية (Wehmeyer, 2002).

وفي الوقت الذي تؤكد فيه الأبحاث أهمية تضافر الجهود بين المعلمين والوالدين، والدور الذي يلعبه كلاهما في تعزيز مهارات سلوك تقرير المصير لدى التلاميذ من ذوي الإعاقة الفكرية (Grigal ,Neubert, Moon and Graham,2003)،يشير دِني ودافيسو (Denney &Daviso, 2012) إلى أن هناك نقصاً في الفهم والتدريب لدى كلٍّ من المعلمين والوالدين أدى إلى قصور في تعليم سلوك تقرير المصير في المدرسة والمنزل؛ حيث إن الوالدين يريان أن هناك انخفاضاً ملحوظاً في مهارات هذا السلوك لدى أبنائهما؛ وذلك بسبب عدم إشراكهم في أنشطة تُعنى بهذا السلوك، وما يرتبط به من مهارات في المدرسة، بالإضافة إلى أن الوالدين نادراً ما ينهمكان مع أبنائهما في هذه الأنشطة داخل المنزل.

واستناداً لما سبق استعراضه من الأدبيات ذات الصلة بموضوع سلوك تقرير المصير لدى التلاميذ من ذوي الإعاقة الفكرية؛ يتضح أن هناك ندرة في الدراسات العربية التي بحثت حول الموضوع، ومن هنا ظهرت مشكلة الدراسة في البحث عن سلوك تقرير المصير للتلاميذ من ذوي الإعاقة الفكرية ومعيقات اكتسابه من وجهة نظر المعلمين وأولياء الأمور.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

١- التعرف على مستوى امتلاك التلاميذ من ذوي الإعاقة الفكرية لسلوك تقرير المصير من وجهة نظر المعلمين، وأولياء الأمور.

٢- التعرف على المعيقات التي تحول دون إكساب التلاميذ من ذوي الإعاقة الفكرية لسلوك تقرير المصير من وجهة نظر المعلمين وأولياء الأمور.

٣- التعرف على الفروق في مستوى امتلاك التلاميذ من ذوي الإعاقة الفكرية لسلوك تقرير المصير يمكن أن تُعزى إلى متغيرات الدراسة: وجهة نظر المعلمين ووجهة نظر أولياء الأمور، المكان التربوي (حكومية، أو أهلية، أو جمعية خيرية).

٤- التعرف على الفروق في طبيعة المعيقات التي تحول دون إكساب التلاميذ من ذوي الإعاقة الفكرية لسلوك تقرير المصير يمكن أن تُعزى إلى متغيرات الدراسة: وجهة نظر المعلمين ووجهة نظر أولياء الأمور، المكان التربوي (حكومية، أو أهلية، أو جمعية خيرية).

أهميـــة الـدراســة:

تكمن أهمية الدراسة في الآتي:

١- لهذه الدراسة أهمية تتمثل في إلقاء الضوء على المفاهيم ذات العلاقة بمفهوم سلوك تقرير المصير؛ وذلك لندرة الدراسات (على حد علم الباحثة) التي تتناول موضوع سلوك تقرير المصير لدى ذوي الإعاقة الفكرية.

٢- قد تفتح نتائج هذه الدراسة المجال أمام الباحثين وصناع القرار المهتمين بدراسة الموضوع من جوانب أخرى لم تُدرس من قبل، من حيث توفير مناهج واستراتيجيات خاصة بسلوك تقرير المصير.

٣- قد تحفز المعلمين، وأولياء الأمور على إكساب التلاميذ من ذوي الإعاقة الفكرية سلوك تقرير المصير، وذلك بالاعتماد على استراتيجيات تدريس سلوك تقرير المصير التي ستُوضح في الدراسة الحالية.

٤- توفير المعلومات اللازمة للمعلمين وأولياء الأمور حول سلوك تقرير المصير للتلاميذ من ذوي الإعاقة الفكرية على نحو يسهم في إكساب التلاميذ لمهارات سلوك تقرير المصير؛ وذلك لتحقيق استقلالية التلاميذ في المستقبل.

حـــدود الـدراســة:

أ) الحدود المكانية:

تم تطبيق هذه الدراسة في معاهد وبرامج الدمج لذوي الإعاقة الفكرية، بالإضافة إلى المدارس الأهلية والجمعيات الخيرية في مدينة الرياض.

ب) الحدود الزمنية:

طُبقت الدراسة في الفصل الدراسي الأول للعام 1436/ 1437هـ.

ج) الحدود البشرية:

طُبقت الدراسة على أولياء الأمور، والعاملين من معلمي ومعلمات التربية الخاصة في معاهد وبرامج الدمج لذوي الإعاقة الفكرية، بالإضافة إلى المدارس الأهلية والجمعيات الخيرية.

مصطلحات الدراسة:

أولاً: التلاميذ ذوو الإعاقة الفكرية (**Students with Intellectual Disability**):

أ) بحسب تعريف الجمعية الأمريكية للاضطرابات النمائية والإعاقة الفكرية لعام (٢٠١٠)؛

فإن التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية هم أفراد يوجد لديهم انخفاض ملحوظ في الأداء العقلي، والسلوك التكيفي الذي يغطي مجموعة واسعة من المهارات الاجتماعية اليومية والوظيفية، ويظهر ذلك قبل سن ١٨ عاماً (American Association On Intellectual And Developmental Disabilities , 2010).

ب) إجـــرائيـــا:

هم الأفراد الذين تم قبولهم في معاهد وبرامج التربية الفكرية، والجمعيات الخيرية بالإضافة إلى المدارس الأهلية، ممن تنطبق عليهم معايير التشخيص وشروط القبول.

ثانياً: تقرير المصير (**Self-determination**):

أ) يُعرف ميشيل (**Michael,2002**) تقرير المصير بأنه:

"مزيج من المهارات، والمعرفة، والمعتقدات التي تمكّن أي شخص من اختيار الهدف، والتنظيم الذاتي، والقيام بسلوك مستقل" (p.4).

ب) إجـــرائيـــا:

قيام التلاميذ من ذوي الإعاقة الفكرية بالاختيارات، واتخاذ القرارات المتعلقة بحياتهم الشخصية، والتي تحقق لهم جودة حياة مناسبة من دون أي تدخل، أو تأثير خارجي، سواءٌ من المعلمين أو الأهل.

الإطـــار النظـــري والـدراســات السابقــة:

تنوعت وتعددت تعاريف سلوك تقرير المصير؛ حيث ركّز بعض الباحثين على تعريف هذا السلوك من جانب شخصي، والبعض الأخر عرَّفه من جانب سياسي ووطني، حيث عرَّف مكتب التربية الخاصة وخدمات إعادة التأهيل الأمريكي (The office of special Education and Rehabilitative Services, 1988) سلوك تقرير المصير إجرائياً كنتيجة تعليمية، وذكر أن تقرير المصير هو: "القيام بالاختيار ليتحكم الفرد في حياته بأكبر قدر ممكن بناءً على معرفة الشخص وتقييمه لذاته، والسعي وراء حاجاته واهتماماته وقيمه" (Cho, 2009, p.18).

كما عرّف ماركس تقرير المصير "بأن يكون الفرد عاملاً مؤثراً في حياته وقادراً على جعل الأشياء تحدث" (Marks, 2008, p.56)، ويشير ديسي وريان (Deci & Ryan, 1985, p.6) إلى أن تقرير المصير هو "القدرة على الاختيار على أن تكون هذه الخيارات هي المحددة لسلوك الفرد". أما الخطيب والحديدي (٢٠٠٣،٢٣٩) فقد عرفا تقرير المصير "بقدرة الفرد على دراسة البدائل واختيار المناسب منها فيما يتعلق بالسكن والعمل ووقت الفراغ".

في السياق ذاته لقيَ تعزيز سلوك تقرير المصير لدى التلاميذ من ذوي الإعاقة اهتماماً مكثفاً في السياسة العامة والمجالات المهنية؛ وذلك لأهمية الدور الذي يلعبه هذا السلوك في تحسين نتائج التلاميذ، ويتضمن ذلك الأداء التعليمي وحالة التوظيف والمشاركة في أنشطة الحياة المختلفة، حيث أسهمت الأبحاث في تعزيز سلوك تقرير المصير كجزء من أفضل الممارسات التربوية للتلاميذ من ذوي الإعاقة في عمر الانتقال، ويتطلب هذا الانتقال قيام التلاميذ بأدوار أكثر نشاطاً في تخطيط حياتهم وفهم احتياجاتهم، بالإضافة إلى معرفة نواحي الضعف والقوة لديهم (Cho, 2009).

ومع تزايد الجهود المبذولة لتمكين الأفراد من ذوي الإعاقة من العيش، والالتحاق بالمدرسة، والعمل، وقضاء الوقت الترويحي في الأوضاع المجتمعية؛ فإن الحاجة تزداد للتأكيد على تطوير القدرة على تقرير المصير لدى هذه الفئة (الخطيب والحديدي، ٢٠٠٣).

وقد أشارت العديد من الدراسات إلى أهمية سلوك تقرير المصير لدى التلاميذ من ذوي الإعاقة، يمكن إيجازها على النحو الآتي:

١- ذكر رونالد وأخرون (Ronald,et al, 2005) إلى أن سلوك تقرير المصير يسهم في تعزيز قدرة التلميذ على تحديد أهدافه، واتخاذ قراراته الشخصية، وحل المشكلات التي تواجهه في المواقف المختلفة (من قاسم ،٢٠٠٩).

٢- يساعد سلوك تقرير المصير التلاميذ من ذوي الإعاقة على تنمية البناء التحفيزي الداخلي الذي يحتاجونه لتحقيق النجاح في المدرسة كأفراد بالغين؛ حيث إن هذا السلوك يزيد من اتجاهات التلميذ الإيجابية نحو المدرسة، ومن ثمَّ يقلل من السلوكيات العدوانية والخطيرة لديهم (Eisenman,2007).

٣- يسهم سلوك تقرير المصير في البعد الوظيفي أيضاً؛ حيث وُجِد أن الأفراد الذي لديهم مستويات عالية من هذا السلوك تكون لديهم نتائج أكثر إيجابية بعد المرحلة الثانوية، ويتضمن ذلك التوظيف في وظائف تسمح لهم بكسب أجور عالية، بالإضافة إلى الاحتفاظ بحسابات ادخار مقارنة بزملائهم الذين لديهم سلوك تقرير المصير أقل (Wehmeyer&Schwartz,1997).

٤- امتلاك التلاميذ من ذوي الإعاقة لمهارات سلوك تقرير المصير يمكّنهم من العيش بشكل مستقل عن أسرهم وإدارة شؤون حياتهم بأنفسهم (Wehmeyer, 2002).

٥- يرتبط سلوك تقرير المصير بنوعية الحياة؛ حيث وُجِد أن الأفراد الذين لديهم تقرير مصير أعلى يعيشون نوعية حياة أفضل من أقرانهم الأقل تقريراً للمصير (Wehmeyer&SchwartZ,1997).

٦- ويشير الباحثون (Krehbiel, 2012 & Wehmeyer,1998) إلى أن هناك العديد من المهارات لإكساب الأفراد سلوك تقرير المصير، منها:

١- الاختيار:

عرّف ويمر (Wehmeyer,1998) الاختيار بأنه عملية الاختيار بين البدائل المبنية على التفضيل الفردي، حيث أشار دول، ساندسم، ويمر وبالمر (Doll, Sandsm, Wehemyer and

Palmer,1996) إلى أن نمو القدرة على الاختيار يعد عملية مستمرة تتضمن مراحل متعددة في أوقات مختلفة على مدى الحياة، تبدأ هذه المهارة بظهور القدرة على إظهار التفضيل في مرحلة الطفولة وتمتد إلى مراحل مختلفة من العمر؛ حيث إن نضج القدرة على الاختيار يعتمد على الفرص والخبرات المقدمة إلى الطفل لكي يختار ويعرف عواقب هذه الاختيارات؛ لذا لابد من تنمية هذه المهارة منذ مرحلة مبكرة من العمر.

٢- حل المشكلات:

عرَّف خير الله (١٩٨١) المشكلة بأنها "حالة من التوتر تنشأ عند وجود صعوبات تعترض الوصول إلى الهدف المطلوب وعجز في الحصول على النتائج المتوقعة من الأنشطة" (منصور،٢٠٠٩).

وقد ذكر زيتون (١٩٩٥) أن تنمية مهارة حل المشكلات يتطلب تدريب التلاميذ على أسلوب حل نلك المشكلات، وذلك عن طريق تعريف التلميذ بالمشكلة التي ترتبط بما يتعلمونه في المواد الدراسية المختلفة، أو المشكلات التي تتصل بالحياة المدرسية والمنزلية وتعميمها في البيئات المتعددة.

٣- اتخاذ القرار:

يعرف شهاب (١٩٩٨) اتخاذ القرار "بالعملية التي يتم بمقتضاها اختيار أحسن البدائل المتاحة لحل مشكلة معينة، أو مواجهة موقف يتطلب ذلك، بعد دراسة النتائج المتوقعة من كل بديل وأثرها في تحقيق الأهداف المطلوبة، وذلك ضمن معطيات البيئة التنظيمية "(البلاوي، ٢٠١٢).

ويرى كريبل(Krehbiel,2012) أن مهارة اتخاذ القرار التي يكتسبها الفرد تتأثر بعوامل شخصية من أهداف وأولويات وضعها الفرد، بالإضافة إلى عوامل ترجع إلى البيئة من قيم وعادات المجتمع المحيط بالفرد.

٤- التنظيم الذاتي:

عرَّف حمدي (١٩٩٢) مهارة التنظيم الذاتي بأنه: قدرة الفرد على التحكم بسلوكه، من خلال إحداث تغيرات بالمثيرات والعوامل التي يرتبط بها، سواء داخلية أو خارجية (القمش، العضايلة، التركي، ٢٠٠٨).

ويتضمن التنظيم الذاتي عدداً من مهارات إدارة الذات المعقدة، والتي تحتوي على: مراقبة الذات، التعلم الذاتي، تقييم الذات، تعزيز الذات، بالإضافة إلى سلوكيات وضع وتحقيق الأهداف وملاحظة الذات؛ حيث إن نمو هذه المهارة يعتمد على التشجيع الموجود في البيئة المحيطة وخاصة في السنوات الأولى من العمر (Zhang, et al, 2015).

٥- المشاركة:

عرَّف ويليام وكيسي (William,Casey,2008) المشاركة: بأنها الوقت الذي يقضيه الأفراد في التفاعل مع بيئتهم بطريقة مناسبة والمتعلقة بالمرحلة العمرية؛ حيث إن الأثر الإيجابي لسلوكيات المشاركة على الأفراد يضمن تحسين التفكير والبرهان والتفاعل مع الأقران.

وقد أشار رونالد وآخرون (Ronald, et al,2005) إلى أهمية إكساب مهارة المشاركة للتلاميذ؛ حيث إن أدائهم الناجح في المدرسة يعتمد على شعورهم بالانتماء، وذلك عن طريق مشاركتهم في الأنشطة المختلفة داخل المدرسة (من قاسم,٢٠٠٩)، ويؤكد إيسنمان (Eisenman,2007) أن مشاركة التلاميذ في تلك الأنشطة يطور لديهم علاقات مع التربويين المهتمين بهم؛ مما يكسبهم سلوك تقرير المصير.

٦- الدفاع عن الحقوق:

يرى توما، بانوزو، فريتون وبارثولوميو (Thoma, Pannozzo, Fritton and Bartholomew, 2008) أهمية تنمية مهارة الدفاع عن الحقوق عند التلاميذ، وذلك عن طريق إعطائهم الفرصة لكي يبدوا أراءهم في أنشطة الصف المختلفة (الواجبات اليومية، قواعد الصف)، وهذا مايعزز لديهم مهارات التواصل الضرورية عند المشاركة في الدفاع عن حقوقهم.

كما أشار رونالد وآخرون (Ronald, et al, 2005) نقلاً عن باشت (Pacht, 1996) إلى أن انخراط التلاميذ في المنظمات المهنية ييسر ويشجع لديهم التحدث عن أنفسهم؛ وبالتالي ينمي لديهم حركة الدفاع عن الذات، وهذا ما يحتاجه التلاميذ من ذوي الإعاقة الفكرية (من قاسم,٢٠٠٩).

من جهة أخرى يعتقد الكثير من الناس أن الفرد الذي لديه إعاقة فكرية لا يكون قادراً على تقرير مصيره؛ بسبب تأثير الإعاقة الفكرية على أدائه اليومي والتوقعات المنتظرة من الأفراد الذين لديهم إعاقة فكرية؛ حيث يرى معظم أفراد المجتمع أن القدرة العقلية تعد شرطاً مسبقاً لسلوك تقرير المصير، وأن الأفراد الذين يفتقدون لقدرات عقلية معينة سوف يسيؤون استخدام سلوك تقرير المصير أو يعبرون عنه بطريقة غير صحيحة، مثل طلب أشياء ربما تكون خطيرة، أو طلبها بطريقة غير عقلانية (Marks, 2008).

مع ذلك فإن هناك عدداً من الأطر النظرية لتقرير المصير التي تقدم أسباب للشك في أن حالة تقرير المصير تتأثر بالعوامل البيئية بدرجة مساوية أو أكبر من تأثرها بالصفات الشخصية بما في ذلك الذكاء؛ حيث أكدت العديد من الدراسات البحثية على دور البيئة في تعزيز أو إعاقة تقرير المصير لدى الفرد حيث بدأ المسار البحثي لدراسة دور الذكاء والبيئة في تعزيز أو إعاقة تقرير المصير عند الأشخاص الذين لديهم إعاقة فكرية بناءً على النظرية الوظيفية لتقرير المصير.

تتوقع هذه النظرية أن كلاً من الصفات البيئية والشخصية تسهم في تعزيز تقرير المصير؛ حيث قام ويمر وقمير (Wehmeyer, Gamer, 2003) بقياس تقرير المصير لدى الأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية قبل وبعد الانتقال من بيئة أكثر تقييداً إلى بيئة أقل تقييداً. أظهرت هذه الدراسة أن هناك تغيرات إيجابية ذات دلالة على مقاييس تقرير المصير، ووضع الأهداف والاختيار نتيجة انتقال الشخص من بيئة معيشة أو عمل أكثر تقييداً إلى بيئة أقل تقييداً. هذا يبين أن البيئة هي التي تحد من تقرير المصير وليس مستوى الإعاقة الفكرية.

ويؤكد ويمر على ما ذُكر سابقاً (Wehmeyer, 2002) بأنه وعلى الرغم من القصور الفكري لدى الأفراد من ذوي الإعاقة الفكرية؛ إلا أنهم يمكنهم تعلّم مهارات سلوك تقرير المصير؛ حيث إن تدني مستوى مهارات سلوك تقرير المصير لدى الأفراد من ذوي الإعاقة الفكرية لا يعود

إلى القدرات العقلية فحسب، بل إلى المجتمع المحيط بهم؛ إذ يمنح المجتمع الأفراد من ذوي الإعاقة الفكرية القليل من الفرص ولا يتم دعم جهودهم، وهذا يتنافى مع ما أوصى به الباحثون حول أهمية منحهم الفرص والمزيد من الوقت لإكساب التلاميذ سلوك تقرير المصير، حيث يؤكد الخطيب والحديدي (٢٠٠٣) أنه من المهم أن يتمتع جميع الأفراد من ذوي الإعاقة – سواءٌ المعاقين فكرياً أو غيرهم – بحرية الاختيار وتحديد المصير.

وقد ذكر إيسنمان (Eisenman,2007) أن انخفاض القدرة العقلية لدى الأفراد من ذوي الإعاقة الفكرية تجعلهم معرضين إلى الإخفاق في إكمال الدراسة، ويميلون أيضاً إلى المرور بمستويات أقل في سلوك تقرير المصير مقارنةً بأقرانهم العاديين؛ ومع ذلك فإن الشباب من ذوي الإعاقة الفكرية الذين تعرضوا لخبرات تعليمية لمهارات سلوك تقرير المصير أصبح لديهم مستويات عالية من سلوك تقرير المصير، ومن المحتمل أن يحصلوا على فرص وظيفية بعد المدرسة ويمروا بتجارب نجاح في حياتهم كأفراد بالغين.

في السياق ذاته يشير الجوزين ويزلديك (Algozzine, Ysseldyke ،2012) إلى أن السبب وراء تعرض التلاميذ من ذوي الإعاقة الفكرية إلى الإخفاق بعد التخرج، يرجع إلى افتقارهم لمهارات صنع القرار والتجارب غير الطبيعية التي تنتج عن التربية الخاصة، وهذا ما يدعو إلى الاهتمام بدعم مشاركتهم في البيئات الطبيعية في المجتمع وزيادة التركيز على تعليمهم مهارة الاختيار(من المعيقل,٢٠١٣).

ويذكر ماركس (Marks, 2008) أن مما يجعل المعلمين يرون بأن التلاميذ من ذوي الإعاقة الفكرية لا يملكون القدرة على تطبيق سلوك تقرير المصير، هو كون التلاميذ من ذوي الإعاقة الفكرية لا يعبرون عن رغبتهم بشكل صريح أو بطريقة مفهومة، في المقابل وعند النظر إلى التلاميذ العاديين نرى غالبيتهم غير قادرين على توجيه العديد من نواحي حياتهم، وأنه يوجد بعض الأشياء الهامة لدى الأفراد العاديين وبعضها ليست بتلك الأهمية، وهذا ما ينطبق على التلاميذ من ذوي الإعاقة الفكرية أيضاً.

ويشير ويمر (Wehmeyer,1998) إلى أن الأفراد من ذوي الإعاقة الفكرية قادرين على أن يقرروا مصيرهم، ويمكنهم تعلم التنظيم الذاتي وإدارة الذات والسلوكيات المختلفة، وأن يصبحوا أقل اعتماداً على الآخرين، وأن يعبروا عن تفضيلاتهم، واستخدام هذه التفضيلات في الاختيار، وهذا سيتطلب من التربويين دمجاً للجهود، والتي تتضمن:

١- إزالة المعيقات النظامية والفردية، والتي تمنع الأفراد من التحكم في حياتهم.

٢- استخدام تقنيات سلوكية وتكيفية؛ لتمكين الأفراد من اكتساب المهارات المطلوبة.

٣- تطبيق المعرفة عن طريق خلق دعم فردي لتوفير التعديلات الضرورية.

٤- تطبيق ممارسات تدعم الدمج المجتمعي والتوظيف، وقضاء وقت الفراغ بشكل له مغزى.

في السياق ذاته يحتاج التلاميذ من ذوي الإعاقة الفكرية إلى استراتيجيات تعليمية خاصة تساعدهم على مواجهة المشكلات المختلفة، ومن ثمَّ تحسن نوعية الحياة لديهم؛ حيث يتطلب إكسابهم سلوك تقرير المصير وعي المعلمين بكيفية معالجة المعرفة والمهارات والمواقف التي تؤدي إلى مزيد من الاستقلالية الذاتية والسيطرة على جوانب الحياة المختلفة.

حيث يؤكد ويمر (Wehmeyer,1998) أن سلوك تقرير المصير يعتمد على أجزاء متساوية من المهارة والفرصة مختلطة بالخبرة والدعم الكافي، أي أن المعلمين يجب أن يلعبوا دوراً حيوياً ليس فقط في تدريس مهارات تقرير المصير بشكل مباشر، بل بتوفير الفرص والدعم للتلاميذ ذوي الإعاقة لكي يستخدموا المهارات التي يمتلكونها على أرض الواقع.

وقد أشار تشو (Cho,2009) إلى أن خلق بيئة مدرسية غنية بالاتجاهات والمعرفة يجعل من السهل على التلاميذ اكتساب سلوك تقرير المصير؛ فقد أظهرت التدخلات العلاجية التجريبية أنها فعالة في زيادة المهارات المؤدية إلى هذا السلوك، والذي له دور كبير في تحسن أبعاد عدة، منها أداء التلاميذ الأكاديمي والمشاركة داخل غرفة الصف. ويرى إيسنمان (Eisenman,2007) أنه يمكن للمعلمين مساعدة التلاميذ من ذوي الإعاقة على تطبيق استراتيجيات سلوك تقرير المصير من خلال أهداف شخصية ذات معنى تشجع لديهم الكفاءة وبالتالي تقوية هذا السلوك؛ حيث تتراوح هذه الأهداف ما بين مهارات فردية مثل (تعلم الاختيار من بين خيارات قليلة) إلى

مهارات أكثر تعقيداً، مثل (استخدام استراتيجيات التواصل المقبولة)، حيث إنه ومن خلال تدخلات تقرير المصير يستطيع التلاميذ أن يتعلموا كيفية الربط بين أنشطة التعليم وبين أهدافهم الشخصية.

وتعد الخطة التربوية الفردية (IEP) إحدى الطرق التي يستطيع المعلمون استخدامها لتدريس مهارات سلوك تقرير المصير، وذلك من خلال تعزيز المشاركة الفعالة للتلاميذ من ذوي الإعاقة الفكرية في التخطيط التربوي وصنع القرار؛ حيث يمكنهم المشاركة في كل مرحلة من مراحل الخطة التربوية الفردية، ويضمن ذلك: التخطيط، كتابة مسودة أولية، الاجتماع، مراجعة هذه المسودة، بالإضافة إلى تطبيق هذه الخطة (Uphold, Wallker, and Test,2007)؛ إذ تُكسب مشاركة التلاميذ في هذه الخطة تعلم وممارسة مهارات عدة مثل تحديد الأهداف، وحل المشكلات، والتواصل الفعال، ومهارات الاستماع، وتأكيد الذات، والدعوة الذاتية، وصنع القرار (Wehmeyer,2002). وقد ذكر إيسنمان (Eisenman,2007) أنه يمكن للمدرسة أن تعزز سلوك تقرير المصير لدى التلاميذ من ذوي الإعاقة من خلال: توفير بيئة تشجع على الاستقلالية وتوجّه الشباب خاصة في فترات الانتقال الحساسة، مساعدة التلاميذ على تطبيق مهارات سلوك تقرير المصير من خلال أهداف شخصية محددة ذاتياً طويلة وقصيرة المدى ، بالإضافة إلى تعليم المهارات المرتبطة بسلوك تقرير المصير من خلال المنهج العام والمنهج الخاص أيضاً، والمتمثل في الخطة التربوية الفردية.

كما وصف ويمر (Wehmyer,2002) عدداً من الخطوات العملية، والتي تعد استراتيجية فعالة لإكساب التلاميذ سلوك تقرير المصير في مراحل عمرية مختلفة، وهي كالتالي:

١- وضع الأهداف:

تركز هذه الخطوة على تشجيع المعلمين للتلاميذ من ذوي الإعاقة الفكرية على وضع أهداف شخصية وتعليمية، هذه الأهداف ربما تتضمن قرارات تؤثر على الأنشطة اليومية ونتائج ما بعد المدرسة وغيرها، حيث يجب على المعلمين أن يساعدوا التلاميذ على وضع أهداف وربطها بالقرارات اليومية والاختيارات التي يقومون بها، بالإضافة إلى تشجيعهم على تقسيم الأهداف بعيدة الأجل إلى أهداف قصيرة الأجل حتى يمكن إدارتها.

٢- مراقبة الذات:

وتعني تعليم التلاميذ كيفية توجيه تعلّمهم، وذلك عن طريق جعلهم يقيّمون أعمالهم على معيار الاستراتيجيات مثل: تعليم الذات، مراقبة الذات، حيث تساعدهم على تعلم المحتوى الأكاديمي. هذه البرامج أيضاً يمكن أن تُطبق في التعليم المهني والفني وفي برامج خبرة العمل المجتمعي.

٣- وضع توقعات مرتفعة:

وذلك عن طريق تركيز المعلمين على نواحي القوة لدى التلاميذ والقدرات الفريدة، مع التأكيد على القدرات والجودة بشكل متكرر؛ حيث إنه من المهم أن يدرك التلاميذ ما الذي يستطيعون فعله وليس ما الذي لا يستطيعون فعله. ويمكن للمعلمين أن يعززوا القدرات الفريدة لدى التلاميذ عن طريق إشراكهم في أنشطة على مستوى المدرسة، مثل المسرحيات والأنشطة اللاصفية.

٤- حل المشكلات:

ينبغي أن يُعطى التلاميذ فرصة في الانهماك في أنشطة حل المشكلات، سواء فردية أو جماعية داخل غرفة الصف، بحيث يخلق جواً يُثمّن التنوع ويشجع الأنماط التعليمية المختلفة، بحيث يصبح كل تلميذ لديه مجموعة مهارات خاصة، ويكون دور المعلم تشجيع الأنشطة التي تكمّل نواحي القوة لدى التلميذ.

٥- خلق شراكة مع الوالدين والمجتمع:

لابد من خلق شراكات مع أولياء الأمور والمجتمع لضمان المشاركة الفعالة، التركيز على مهارات تقرير المصير ليست رخصة لاستبعاد الوالدين والأسرة من عملية صنع القرار والتخطيط التربوي؛ حيث إن هناك الكثير من الجهود مما يمكن القيام به في المدرسة لتشجيع سلوك تقرير المصير لدى التلميذ، وهذه الجهود لن تكون كافية ما لم تحدث الأنشطة الموازية في المنزل، كما أنه من المهم أن تعمل المدرسة على ضمان المشاركة الفعالة لأولياء الأمور والمجتمع والتلاميذ، في التخطيط التربوي وصنع القرار.

في السياق ذاته ذكر إيسنمان (Eisenman,2007) عدداً من الخطوات التي تدعم استقلالية التلاميذ في غرفة الصف، وهي كالتالي:

١- مساعدة التلاميذ على تحديد ما يعرفونه بالفعل وما يريدون أن يتعلمونه عن موضوع معين.

٢- توفير فرص آمنة لهم؛ لكي يناقشوا اهتماماتهم وأهدافهم الشخصية.

٣- السماح للتلاميذ باختيار موضوع الدراسة الذي يتناسب مع أهدافهم الشخصية.

٤- شرح كيف تساعد المعرفة والمهارات والخبرات في تحقيق الأهداف الشخصية.

٥- السماح للتلاميذ بالاختيار بين الأنشطة.

٦- تعليم التلاميذ كيف يحددوا أهدافهم لأداء مهام معينة.

٧- السماح للتلاميذ باختيار هدف الأداء الشخصي للمهمة.

٨- توضيح المصادر والأنشطة والأفراد الذين يستطيعون مساعدة التلاميذ للوصول إلى أهدافهم.

٩- جعل التلاميذ يسجلون نتائج أدائهم ويراقبون تقدمهم نحو الأهداف.

١٠- الاعتراف بجهود التلاميذ في الوصول إلى أهدافهم.

١١- الاحتفال بنجاحهم.

كما يؤكد توما وزملائه (Thoma, et al, 2008) أن إعطاء التلاميذ فرصة للمشاركة بشكل فعال في اتخاذ القرارات الخاصة بتعلمهم، والتعبير عن ما يفضلونه، والاختيار، والتنظيم الذاتي، ومشاركتهم في البرنامج التعليمي الخاص بهم، يعد من الطرق التي يستطيع المعلمين دعم سلوك تقرير المصير لدى التلاميذ واستقلاليتهم.

ويرى إليزابيث وزملاؤه (Elizabeth, et al, 2015) أنه وقبل أن يصبح الأطفال عوامل سببية في حياتهم؛ فإنهم يحتاجون إلى تنمية ثلاث مهارات تأسيسية لسلوك تقرير المصير، وهي: تنظيم الذات، والتعبير عن الاختيارات والقيام بها، والمشاركة مع الآخرين؛ حيث يستطيع المعلم والوالدان تنمية هذه المهارات، من خلال أربع خطوات هي:

١- تقييم الأعمال الروتينية في كلٍّ من المدرسة والمنزل:

في هذه الخطوة يحدد المعلم أو الوالدين ما هي الأعمال الروتينية التي ينبغي استهدافها للعمل على تطوير مشاركة التلميذ في مهارات التنظيم الذاتي؛ حيث تهدف هذه الخطوة إلى جعل المعلم والوالدين يبدؤون في التفكير باستهداف فرص للتلميذ للمشاركة مع الأقران وتنظيم سلوكه في روتين معين.

٢- اختيار الاستراتيجيات المستهدفة للتلميذ:

بناءً على السلوكيات المستهدفة لدى التلميذ والمحددة في الخطوة الأولى يقوم المعلم والوالدان باختيار أهداف محددة قصيرة الأجل، بالإضافة لتحديد استراتيجيات تعليمية معينة لتحقيق تلك الأهداف. مثال "عندما يريد الوالدان تحسين مهارة المشاركة لدى التلميذ؛ فإن الهدف قصير المدى هو أن ينفذ التلميذ مهام بسيطة بشكل مستقل عندما يُطلب منه ذلك، والاستراتيجية المختارة هي تلقين الكبار واستخدام ساعة التوقيت لتشير إلى قيام التلميذ بفعل مستقل مع تلقين أقل. في السياق ذاته وعند استهداف مهارات التنظيم الذاتي للتلميذ، واختيار الهدف وهو تعلم كيف يُهَدِئ نفسه عندما يكون غاضباً، وتتضمن الاستراتيجية أن يشير التلميذ للمعلم بطلب مساعدته عند الحاجة.

٣- تطبيق الاستراتيجية ورؤية كيفية العمل.

٤- مناقشة كيف نجحت الاستراتيجية وما هي الخطوة القادمة.

كما يشير ويمر (Wehmyer,1998) إلى أن المهارات الأربعة الأساسية لسلوك تقرير المصير(الاستقلالية، التنظيم الذاتي، التمكين النفسي، إدراك الذات) لا يمكن إكسابها بواسطة التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية دون تدريس جيد التصميم ومخطط، يتم من خلاله تقديم فرص كافية للتلاميذ لكي يبنوا قدرتهم عن طريق امتلاك مزيد من التحكم في تعلمهم؛ لذا تم تطوير نموذج بواسطة ويمر وبالمر (Wehmeyer&Palmer,1998) لمساعدة المعلمين الذين يدرِّسون التلاميذ؛ لتمكينهم من عمل شيء لتحسين نوعية الحياة لديهم.

يتم تطبيق هذا النموذج عبر ثلاث مراحل من عملية التعليم هي (وضع هدف، والقيام بفعل، وتعديل الهدف أو الخطة)، وكل مرحلة تتضمن سلسلة من الأسئلة للتلاميذ يتم طرحها لكي يجيبوا عنها مع مناقشة ودعم من المعلم. أسئلة التلميذ يتم كتابتها بحيث تُوجَّه الطالب إلى تسلسل لحل المشكلات في كل مرحلة تعلم. وتؤدي إجابات الأسئلة في مرحلةٍ ما إلى تسلسل لحل مشكلة معينة

في المرحلة التالية، ويتم بناء الأسئلة على دراسات حل المشكلات والتنظيم الذاتي التي تبين أن هناك تسلسلاً للأفكار والأفعال يجب اتباعه للحصول على نتائج تُرضي حاجات التلميذ واهتماماته.

تم تصميم النموذج لكي يتعامل مع تسلسل الأسئلة الخاصة بالتلاميذ، وهي اثنى عشر سؤالاً، ويساعد التلاميذ على تعلّم مجموعة كبيرة من المهارات والاتجاهات التي تؤدي إلى تحسين تقرير المصير. مثلاً؛ عند الإجابة عن السؤال الأول (ما الذي أريد أن أتعلمه؟) ينبغي للتلميذ استخدام الوعي الذاتي لتحديد نواحي القوة التي لديهم واهتماماتهم وقيمهِم وحاجاتهم. وينبغي لهم أيضاً تطبيق المعرفة الذاتية واتخاذ القرار ومهارات الاختيار لوضع أولويات للبدائل. وبذلك؛ فإن هذا النموذج يساعد المعلمين على تعليم التلاميذ مهارات شاملة واتجاهات ضرورية تمكنّهم من أن يصبحوا عوامل مسببة ويجعلوا الأشياء تحدث في حياتهم (Wehmeyer,et al,1998).

وتأسيساً إلى ما تم التطرق له؛ فإن الاحتياجات التربوية للتلاميذ من ذوي الإعاقات الفكرية أكثر منها لدى التلاميذ العاديين؛ مما يفرض على القائمين على العملية التربوية تتضافر جهودهم وإزالة جميع المعيقات التي تحول دون تقديم الخدمات الملائمة للتلاميذ.

الطـــريقـــة والإجـــراءات:

منهج الدراسة:

اتبع الباحثان المنهج الوصفي خلال جمع المعلومات عن مشكلة الدراسة، والذي يهتم بدراسة الظاهرة في الواقع ووصفها وصفاً دقيقاً، ويعبر عنها إما تعبيراً كيفياً بوصف الظاهرة وتوضيح خصائصها، أو تعبيراً كمياً يصف مقدارها وحجمها، ودرجات ارتباطها مع الظواهر الأخرى (عبيدات وعبد الحق وعدس، ٢٠٠٧).

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من معلمي ومعلمات التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في معاهد وبرامج التربية الفكرية، بالإضافة إلى معلمي المدارس الأهلية والجمعيات الخيرية في مدينة الرياض،

والبالغ عددهم (٧٧٥) معلماً ومعلمة، بالإضافة إلى أولياء التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية والبالغ عددهم(٤,٣٥٦) تلميذاً (إدارة التعليم بمدينة الرياض،١٤٣٥-١٤٣٦) .

عينة الدراسة:

شملت عينة الدراسة (٢٥٢) فرداً من أولياء الأمور والعاملين في معاهد وبرامج التربية الفكرية الحكومية والمدارس الأهلية والجمعيات الخيرية في مدينة لرياض للفصل الدراسي الثاني من عام (١٤٣٦/١٤٣٧هـ) للمراحل الدراسية الابتدائية والمتوسطة والثانوية.

أداة الدراسة:

استخدمت الباحثة استبانة تقرير المصير لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية-كأداة لجمع البيانات من العينة، وهي استبانة موحدة لعينة الدراسة من معلمين وأولياء الأمور مع اختلاف الصياغة، وتكونت الأداة من محورين هما:

المحـــور الأول:

ويتكون من (٢٤) عبارة، تشمل التعرف على مستوى امتلاك التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية لسلوك تقرير المصير.

المحـــور الثـــانـــي:

ويتكون من (١٧) عبارة، تشمل التعرف على المعيقات التي تحول دون إكساب التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية لمهارات سلوك تقرير المصير.

صـــدق الأداة:

أ) الصدق الظاهري لأداة الدراسة:

لحساب الصدق الظاهري؛ قامت الباحثة بعرض الصورة الأولية للاستبانة على ثلاثة عشر محكماً متخصصاً في التربية الخاصة وعلم النفس، وقاموا بالتعليق عليها وتعديل بعض العبارات وحذف عبارات أخرى، كما وضع بعض المحكمين ملاحظات، تم عرضها ومناقشتها مع باقي المحكمين، ومن ثمَّ تم أخذ الملاحظات التي تم الاتفاق عليها بنسبة كبيرة بعين الاعتبار من قِبل الباحثة، ليتم اعتماد الاستبانة في صورتها النهائية.

ب) الصدق الداخلي (الاتساق الداخلي) Internal consistently Validity:

لحساب صدق البناء الداخلي للاستبانة؛ تم تطبيقها على عينة استطلاعية مكونة من (١٥) معلماً من معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، و(١٥) من أولياء أمورهم، وبعد جمع البيانات قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه.

ثبـات أداة الـــدراســة:

لقياس مدى ثبات أداة الدراسة، استخدم الباحثان معادلة ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)، حيث كانت قيم معاملات ألفا كرونباخ مرتفعة؛ إذ وصلت إلى أكبر من(٠.٨٠)، وتعّد مثل هذه القيم مؤشرات جيدة على تمتع أبعاد الاستبانة بدرجة مرتفعة ومقبولة من الثبات.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

ما مستوى امتلاك التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية لمهارات سلوك تقرير المصير من وجهة نظر المعلمين وأولياء الأمور؟

تـم حسـاب التكـرارات، والنسـب المئويـة، والمتوسـطات الحسـابية، والانحرافـات المعياريـة، والترتيب للمتوسط الحسابي لاستجابات عينة الدراسة على عبارات هذا البعد.

وقد جاءت النتائج كما هي موضحة بالجدول (١) على النحو التالي:

العبـــــارة	المتـــوسـط	الانحراف المعياري	الترتيب الكلي	الدرجة
١- يختار التلميذ الانشطة الصفية المحببة إليه (مثل: القصص، الألعاب).	٣,٩٧	٠,٨٢	٢	مرتفعة
٢- يطلب التلميذ المساعدة في اداء الواجبات حينما لا يستطيع أداءها.	٣,٧٦	٠,٨٩	٥	مرتفعة
٣- يتخذ التلميذ القرار المتعلق بمكان تادية النشاط.	٣,٢٨	٠,٩٦	١٤	متوسطة
٤- يتخذ التلميذ قرارا بحل اي مشكلة يمكن ان تحدث له.	٢,٨٠	٠,٩٤	٢٣	متوسطة
٥- يقوم التلميذ بالمسؤوليات الموكلة إليه.	٣,٤٠	٠,٨٦	١١	متوسطة
٦- يرفض التلميذ القيام بعمل شيء لا يريده.	٣,٥٦	٠,٩١	٨	مرتفعة
٧- يعتني التلميذ بملابسه ونظافته الشخصية بدون توجيه من الآخرين.	٣,٠١	٠,٩٩	١٨	متوسطة
٨- يمارس التلميذ هواياته المختلفة داخل المدرسة.	٣,٥٣	٠,٩٦	٩	مرتفعة
٩- يختار التلميذ اصدقاءه في المواقف المختلفة.	٣,٦٠	٠,٩٤	٧	مرتفعة
١٠- يؤدي التلميذ واجباته بنفسه.	٢,٩١	٠,٩٦	١٩	متوسطة
١١- يشارك التلميذ في النشاط المدرسي المحبب له.	٣,٨١	٠,٩٤	٤	مرتفعة
١٢- يحافظ التلميذ على اغراضه وممتلكاته الشخصية.	٣,٣٦	٠,٩٥	١٢	متوسطة
١٣- يخطط التلميذ لانشطة عطلة نهاية الاسبوع التي يحبها.	٢,٩٠	١,١٨	٢٠	متوسطة
١٤- يختار التلميذ ما يشاء في مقصف المدرسة.	٤,٢١	٠,٧٩	١	مرتفعة
١٥- يتعامل التلميذ مع البائع باستقلالية.	٣,٦١	١,٠٧	٦	مرتفعة
١٦- يعبر التلميذ عن المهنة التي يرغب بها مستقبلا.	٣,٢٦	١,١٨	١٥	متوسطة
١٧- يضع التلميذ خططا يوميه لقضاء وقته.	٢,٩٠	١,١٤	٢٠	متوسطة

العبـــــارة	المتـــوســط	الانحراف المعياري	الترتيب الكلي	الدرجة
١٨- يتخذ التلميذ قرارات إيجابية في مواقف الخلافات مع اقرانه مثل "الاعتذار عند الخطأ".	٣,١٧	١,٠٦	١٦	متوسطة
١٩- يحاول التلميذ مرة اخرى حينما يفشل في موقفٍ ما.	٣,٣٤	١,٠٦	١٣	متوسطة
٢٠- يقرر التلميذ نوع الوجبة المحببة إليه لكي يتم إعدادها.	٣,٩٤	٠,٩٠	٣	مرتفعة
٢١- يفاوض التلميذ في المواقف المختلفة، مثل مفاوضة البائع.	٣,١٠	١,١٩	١٧	متوسطة
٢٢- يعد التلميذ بعض الأكل المحبب إليه بنفسه.	٢,٨٨	١,١٥	٢٢	متوسطة
٢٣- يقضي التلميذ وقت فراغه مع صديق يختاره بنفسه.	٣,٥٢	٠,٩٩	١٠	مرتفعة
٢٤- يشارك التلميذ معلم الصف في وضع اهداف البرنامج التربوي.	٢,٤٠	١,٢٥	٢٤	منخفضة
المـــؤشـــر العـــام	٣,٣٤	٠,٦٣		

جـــدول رقـــم (٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب والدرجة للمتوسطات الحسابية لعبارات البعد الأول من وجهة نظر أولياء الأمور

العبـــــارة	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب الكلي	الدرجة
١- يختار ابني الأنشطة الصفية المحببة إليه (مثل: القصص، والألعاب).	٣,٩٩	٠,٨٩	٢	مرتفعة
٢- يطلب ابني المساعدة في اداء الواجبات حينما لا يستطيع أداءها.	٣,٩٥	٠,٩٥	٣	مرتفعة
٣- يتخذ ابني القرار المتعلق بمكان تادية النشاط.	٣,٥٥	١,٠٠	٩	مرتفعة
٤- يتخذ ابني قراراً بحل أي مشكلة يمكن أن تحدث له.	٢,٩٥	٠,٩٩	٢٢	متوسطة
٥- يقوم ابني بالمسؤوليات الموكلة إليه.	٣,٥٣	١,٠٠	١٠	مرتفعة
٦- يرفض ابني القيام بعمل أي شيء لا يريده.	٣,٨٢	١,٠٣	٦	مرتفعة
٧- يعتني ابني بملابسه ونظافته الشخصية بدون توجيه من الآخرين.	٣,٣٨	١,١١	١٤	متوسطة
٨- يمارس ابني هواياته المختلفة داخل المدرسة.	٣,٥٩	٠,٨٩	٨	مرتفعة
٩- يختار التلميذ أصدقاءه في المواقف المختلفة.	٣,٣٤	١,٠٦	١٥	متوسطة
١٠- يؤدي ابني واجباته بنفسه.	٣,١٠	١,١٥	١٩	متوسطة
١١- يشارك ابني في النشاط المدرسي المحبب له.	٣,٨٢	٠,٨٩	٦	مرتفعة
١٢- يحافظ ابني على أغراضه وممتلكاته الشخصية.	٣,٨٧	١,١٠	٥	مرتفعة
١٣- يخطط ابني لأنشطة عطلة نهاية الأسبوع التي يحبها.	٣,١٨	١,١٦	١٧	متوسطة
١٤- يختار ابني ما يشاء في مقصف المدرسة.	٣,٩٥	٠,٩٧	٣	مرتفعة
١٥- يتعامل ابني مع البائع باستقلالية.	٣,١٣	١,١٠	١٨	متوسطة
١٦- يعبر ابني عن المهنة التي يرغب بها مستقبلاً.	٣,٥٠	١,٢٣	١١	مرتفعة
١٧- يضع ابني خططاً يومية لقضاء وقته.	٢,٧٧	١,١١	٢٣	متوسطة
١٨- يتخذ ابني قرارات إيجابية في مواقف الخلافات مع أقرانه مثل "الاعتذار عند الخطأ".	٣,٤٣	١,٢٠	١٣	متوسطة
١٩- يحاول ابني مرة أخرى حينما يفشل في موقف ما.	٣,٥٠	١,١٠	١١	مرتفعة
٢٠- يقرر ابني نوع الوجبة المحببة إليه لكي يتم إعدادها.	٤,٠٤	١,٠٤	١	مرتفعة
٢١- يفاوض ابني في المواقف المختلفة، مثل مفاوضة البائع.	٢,٦٧	١,١٨	٢٤	متوسطة
٢٢- يعد ابني بعض الأكل المحبب إليه بنفسه.	٣,٠١	١,٣٣	٢٠	متوسطة
٢٣- يقضي ابني وقت فراغه مع صديق يختاره بنفسه.	٣,٣٠	١,١١	١٦	متوسطة
٢٤- يشارك ابني معلم الصف في وضع اهداف البرنامج التربوي.	٢,٩٧	١,٢١	٢١	متوسطة
المـــؤشـــر العـــام	٣,٤٣	٠,٥٩		

ويُلاحظ من نتائج الجداول الى أن المعلمين أبدوا موافقة متوسطة على امتلاك التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية لمهارات سلوك تقرير المصير، وهذه نتيجة مقاربة لوجهة نظر أولياء الأمور.

كما يتضح أن عبارة "يختار التلميذ ما يشاء من مقصف المدرسة" جاءت في المرتبة الأولى من وجهة نظر المعلمين، بينما احتلت هذه العبارة المرتبة الرابعة من وجهة نظر أولياء الأمور. وترى الباحثة هذه النتيجة منطقية؛ كون المعلم أكثر قدرة على الحكم على هذا السلوك؛ وذلك لأن المدارس تخصص وقتاً لتناول وجبة الفطور ومنح التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية الفرصة لاختيار الأطعمة المحببة لهم باستقلالية. وهذا يتفق مع ما توصلت له نتائج دراسة أجران وسنو وسوانير (Agran,Snow,Swaner,1999) بأن ٨٤٪ يعلمون التلاميذ مهارة الإختيار، والتعبير عما يفضلونه عن طريق إعطائهم فرصاً للاختيار داخل الفناء المدرسي.

وفيما يتعلق بالعبارات التي تذيلت القائمة؛ فقد أتت عبارة "يشارك ابني معلم الصف في وضع أهداف البرنامج التربوي الفردي" في المرتبة الرابعة والعشرين والأخيرة من وجهة نظر المعلمين، بينما احتلت هذه العبارة المرتبة الحادية والعشرين من وجهة نظر أولياء الأمور، ولعل ما جاء في دراسة الخشرمي (٢٠٠٣) يجعل من تفسير هذه النتيجة في الدراسة الحالية تفسيراً منطقياً؛ حيث توصلت الدراسة إلى أن هناك عدداً من المشكلات الجوهرية المتصلة بالبرنامج التربوي الفردي في مدارس ومراكز مدينة الرياض، ولعل من أبرزها أن معلم التربية الخاصة هو محور إعداد البرنامج التربوي الفردي وهو المسؤول الوحيد عن هذه الخطة في ظل غياب تام للطفل والأسرة والفريق متعدد التخصصات في إعداد البرنامج التربوي الفردي. وهذا يتفق مع ما ورد في الأبحاث الأجنبية (Uphold,Wallker,Test,2007) من أن ٨٪ فقط من المعلمين والإداريين والمختصين في الخدمات المساندة راضين عن مستوى مشاركة التلاميذ في اجتماعات برامج التعليم الفردية، مع أن التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية يستطيعون أن يلعبوا دوراً نشطاً في كل مرحلة من مراحل عملية وضع خطة التعليم الفردية؛ إلا أن الفجوة تستمر بين ما تقول الأبحاث وبين التطبيق اليومي عن تعليم تقرير المصير.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

ما المعيقات التي تحول دون إكساب التلاميذ من ذوي الإعاقة الفكرية لسلوك تقرير المصير من وجهة نظر المعلمين وأولياء الأمور؟

تم استخدام التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والترتيب للمتوسط الحسابي للتعرف على آراء عينة الدراسة نحو هذا البعد. وقد جاءت النتائج كما هي موضحة في الجدول رقم (٣) على النحو التالي:

العبـــــارة	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب الكلي	الدرجة
١. لديَّ الإلمام الكافي بمهارات سلوك تقرير المصير.	٣,٢٦	١,٠٢	١٢	متوسطة
٢. لديَّ المعرفه باستراتيجيات وطرق تدريس مهارات سلوك تقرير المصير.	٣,٢٣	١,٠٢	١٣	متوسطة
٣. تدني مستوى قدرات التلاميذ يحد من تعلمهم لمهارات سلوك تقرير المصير والاستفادة منها.	٣,٦١	١,٠٩	٥	مرتفعة
٤. من الصعب تدريس المهارات الاكاديمية ومهارات سلوك تقرير المصير معاً.	٣,١٦	١,٠٦	١٤	متوسطة
٥. قلة الوقت الكافي لتدريس مهارات سلوك تقرير المصير.	٣,٤٠	١,١٣	٩	متوسطة
٦. ضرورة التركيز على المهارات الاكاديمية اولا، وإغفال مهارات تقرير المصير.	٢,٦٨	١,٢٥	١٦	متوسطة
٦. أرى عدم أهمية امتلاك التلاميذ لمهارات سلوك تقرير المصير.	٢,٣١	١,٠٥	١٧	منخفضة
٧. لا يتوفر الدعم المادي الكافي من إدارة المدرسه لتعليم التلاميذ دوي الإعاقة الفكرية مهارات تقرير المصير.	٣,٣٦	١,٢٠	١٠	متوسطة
٨. عدم تعاون الاخصائيين الاخر ينفي المدرسه مع معلمي التلاميذ دوي الإعاقة الفكرية فيما يتعلق في تعليم هؤلاء التلاميذ مهارات تقرير المصير.	٣,١١	١,١٩	١٥	متوسطة
٩. المواقف اليومية غير كافية لتدريب التلميذ على اتخاذ القرار.	٣,٤٩	١,٠٩	٨	متوسطة
١٠. لا يتوفر الدعم الإداري الكافي من إدارة المدرسه لتعليم التلاميذ مهارات تقرير المصير.	٣,٣٥	١,٠٩	١١	متوسطة
١١. يفرض الوالدان قيودا كثيرة (حماية زائدة) على ابنهم تمنعه من اتخاذ القرار بنفسه.	٣,٨١	١,١٢	٣	مرتفعة
١٢. محدوديه الاوقات المخصصه لمشاركه التلميذ في الهوايات والانشطه.	٣,٦٠	١,٠٧	٦	مرتفعة
١٣. خوف الوالدين على ابنهم يفرض إبعاده عن المواقف اليومية التي تكسبه مهارات تقرير المصير.	٣,٦٧	١,٠٢	٤	مرتفعة
١٣. الخوف من المسؤوليه تمنع المعلمين من إعطاء ابني حريه تقرير المصير.	٣,٥٨	١,١٤	٧	مرتفعة
١٤. عدم وجود منهج خاص بتعليم سلوك تقرير المصير.	٤,١٤	١,٠٢	١	مرتفعة
١٥. عدم متابعه الوالدين للمهارات التي تعلمها التلميذ في المدرسه وتعميمها في المنزل.	٣,٨٨	١,٠٥	٢	مرتفعة
المـــؤشـــر العـــــــام	٣,٣٩	٠,٥٥		

جـــدول رقـــم (٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب والدرجة للمتوسط الحساب لعبارات المحور الثاني من وجهة نظر أولياء الأمور

العبـــــــــارة	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب الكلي	الدرجة
١- لديَّ الإلمام الكافي في مهارات سلوك تقرير المصير.	٣,٣١	٠,٩٥	٧	متوسطة
٢- لديَّ المعرفه باستراتيجيات وطرق تدريس مهارات سلوك تقرير المصير.	٣,١٠	١,٠٢	١٢	متوسطة
٣- تدني مستوى قدرات ابني يحد من تعلمه لمهارات سلوك تقرير المصير والاستفادة منها.	٣,٢٩	١,١٠	٨	متوسطة
٤- من الصعب تدريس المهارات الاكاديميه ومهارات سلوك تقرير المصير معاً.	٣,٠٧	١,١٠	١٣	متوسطة
٥- قلة الوقت الكافي لتدريس مهارات سلوك تقرير المصير.	٣,٤٠	١,٠٣	٦	متوسطة
٦- ضرورة التركيز على المهارات الاكاديميه اولا، وإغفال المهارات تقرير المصير.	٢,٨٦	١,٢٠	١٦	متوسطة
٧- ارى عدم اهميه امتلاك ابني لمهارات سلوك تقرير المصير.	٢,٥٥	١,١٣	١٧	متوسطة
٨- لا يتوفر الدعم المادي الكافي من إدارة المدرسه لتعليم التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية مهارات تقرير المصير.	٣,٢٣	١,٠٦	١٠	متوسطة
٩- عدم تعاون الاخصائيين الاخرين في المدرسه مع معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية فيما يتعلق بتعليم التلاميذ مهارات تقرير المصير.	٣,٠٥	١,١٨	١٤	متوسطة
١٠- المواقف اليوميه غير كافيه لتدريب ابني على اتخاذ القرار.	٣,٥٢	١,٠٦	٢	مرتفعة

العبـــــــــارة	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب الكلي	الدرجة
١١- لا يتوفر الدعم الإداري الكافي من إدارة المدرسة لتعليم التلاميذ مهارات تقرير المصير.	٣,١٤	١,١١	١١	متوسطة
١٢- يفرض الوالدان قيودا كثيرة على ابنهم تمنعه من اتخاذ القرار بنفسه.	٣,٢٥	١,١٧	٩	متوسطة
١٣- محدودية الأوقات المخصصة لمشاركة ابني في الهوايات والأنشطة.	٣,٤٧	٠,٩٩	٤	مرتفعة
١٤- خوف الوالدين على ابنهم يفرض إبعاده عن المواقف اليومية التي تكسبه تقرير المصير.	٣,٥٠	١,١٦	٣	مرتفعة
١٥- الخوف من المسؤولية تمنع المعلمين إعطاء ابني حريه تقرير المصير	٣,٤٢	١,١٦	٥	متوسطة
١٦- عدم وجود منهج خاص بتعليم سلوك تقرير المصير.	٣,٦٨	١,١٧	١	مرتفعة
١٧- عدم متابعة الوالدين للمهارات التي تعلمها التلميذ في المدرسة وتعميمها في المنزل	٣,٠٣	١,١٣	١٥	متوسطة
المـــؤشـــر العـــــام	٣,٢٣	٠,٥٨		

يتضح من نتائج السؤال الثاني أن أكثر المعيقات التي تحول دون إكساب التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية لسلوك تقرير المصير تكمن في عبارة "عدم وجود منهج خاص بتعليم سلوك تقرير المصير "من وجهة نظر المعلمين وأولياء الأمور، وقد تكون النتيجة متوقعة ومنطقية في ظل تركيز المناهج في معاهد وبرنامج التربية الفكرية على المهارات الأكاديمية ومهارات الحياة اليومية بشكل أكبر، وعدم وجود منهج أو دليل يختص بتعزيز مهارات سلوك تقرير المصير، بالإضافة إلى عدم تعزيز مهارات تقرير المصير في جميع المناهج الدراسية؛ حيث تتفق هذه النتيجة مع ما ورد في دراسة توما وبيكر وتامورا وناثانسون (Thoma,Nathanson,Baker,Tamura,2002)، التي توصلت إلى أن غالبية المعلمين الذين استطلعوا آراءهم كانوا يعلّمون تقرير المصير بشكل غير رسمي فقط؛ بسبب عدم وجود مناهج دراسية معتمدة من قِبل الإدارة المدرسية.

وفي المقابل في آخر قائمة عبارات المحور الثاني جاءت العبارة "أرى عدم أهمية امتلاك ابني لمهارات سلوك تقرير المصير" في المرتبة الأخيرة؛ حيث كان هناك اتفاق في وجهة النظر من المعلمين وأولياء الأمور. وتفسر الباحثة حصول هذه العبارة على المرتبة الأخيرة؛ لاعتقاد المعلمين وأولياء الأمور بأن هناك معوقات أكثر منها أهمية من الأَولَى معالجتها والحدّ منها، كما قد تُعزى هذه النتيجة إلى كون هؤلاء المعلمين وأولياء الأمور لديهم وعي كبير حول أهمية سلوك تقرير المصير والفوائد المترتبة على امتلاكهم لهذا السلوك؛ حيث تتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتائج دراسات عدة، منها دراسة كارتير وآخرون (Carter, et al, 2013)، ودراسة تشو ويمير وكينجستون

(Cho, Wehmeyer, Kingston, 2013) والتي تؤكد على أن نسبة كبيرة المعلمين وأولياء الأمر يرون أهمية إكساب هذا السلوك للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.

النتائج المتعلقة بـ**السؤال الثالث:**

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى امتلاك التلاميذ من ذوي الإعاقة الفكرية لسلوك تقرير المصير يمكن أن تُعزى إلى متغيرات الدراسة: (وجهة نظر المعلمين وأولياء الأمور)، والمكان التربوي (حكومية أو أهلية أو جمعية خيرية)؟

أ)المتغير من وجهة نظر المعلمين وأولياء الأمور:

للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً إلى اختلاف وجهة نظر المعلمين وأولياء الأمور؛ استخدمت الباحثة اختبار "ت" لعينتين مستقلتين والمعروف باسم Independent Sample t-test، ويبيّن الجدول رقم (٥) نتائج التحليل:

البعـــد	المكان التربوي	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	الدلالة
المحور الأول: مستوى امتلاك التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية لمهارات سلوك تقرير المصير	معلم	١٠٦	٣,٣٤	٠,٦٣	٢٥٠	١,١٥	٠,٢٥
	ولي امر	١٤٦	٣,٤٢	٠,٥٩			

ب) متغير المكان التربوي:

تحليـــل التبـــايـــن الأحـــــادي						
		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
المحور الأول: مستوى امتلاك التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية لمهارات سلوك تقرير المصير	بين المجموعات	٠,٢٠٩	٢	٠,١٠٤	٠,٢٦	٠,٧٧
	داخل المجموعات	٤١	١٠٣	٠,٣٩٩		

أظهرت نتائج السؤال الثالث عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول مستوى امتلاك التلاميذ من ذوي الإعاقة الفكرية لسلوك تقرير المصير يمكن أن تُعزى إلى متغير الدراسة (وجهة نظر المعلمين وأولياء الأمور)؛ مما يعني أن أولياء الأمور والمعلمين يرون امتلاك سلوك تقرير المصير لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية بنفس المستوى.

ويمكن أن يُعزى عدم وجود فروق إلى اتفاق المعلمين وأولياء الأمور على أن مهارات سلوك تقرير المصير مهمة جداً وضرورية للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، وأنهم بحاجة إلى

امتلاكها، وقد يكون لضعف إعداد المعلم دوراً مؤثراً في استخدامهم الطرق التقليدية في التعليم، وهذا ما جعل مستوى امتلاك التلاميذ لهذا السلوك ضعيف إلى متوسط؛ حيث إنه وكما هو معروف فإن المعلمين يلعبون دوراً مهماً في مساعدة التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية على أن يكونوا أفراداً لديهم سلوك تقرير مصير، بالإضافة إلى عدم تعاون أولياء الأمور مع المعلم في تعزيز وتعميم ما تعلّمه التلميذ في المنزل كما يراه المعلمون، حيث ذكر توما وآخرون (Thoma,2008) أنه وعلى الرغم من أن المعلمين يعرفون الكثير عن أهمية تقرير المصير؛ إلا أنهم يفشلون في تطبيق هذه الممارسات في الفصل.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول طبيعة المعيقات التي تحول دون إكساب التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية لسلوك تقرير المصير يمكن أن تُعزى إلى متغيرات الدراسة: العينة (من المعلمين والوالدين)، والمكان التربوي (حكومية أو أهلية أو جمعية خيرية)؟

قامت الباحثة بإجراء اختبار (T. test) لعينتين مستقلتين مع متغير العينية (المعلمين وأولياء الأمور)، بينما قامت باستخدام اختبار التباين أحادي الاتجاه (One way ANOVA) للوقوف على الفروق التي ترجع لاختلاف المكان التربوي، كما هو موضح فيما يلي:

أ) من وجهة نظر المعلمين وأولياء الأمور:

البعد	المكان التربوي	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	الدلالة
المحور الثاني: المعيقات التي تحول دون إكساب التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية لسلوك تقرير المصير	معلم	١٠٦	٣,٤٠	٠,٥٥	٢٥٠	٢,٢٣	٠,٠٢٧
	أحد الوالدين	١٤٦	٣,٢٣	٠,٥٨			

ب) متغير المكان التربوي:

تحليل التباين الأحادي						
		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
البعد الثاني: المعيقات التي تحول دون إكساب التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية لسلوك تقرير المصير.	بين المجموعات	٠,٨٠	٢	٠,٤٠	١,٣١	٠,٢٨
	داخل المجموعات	٣١	١٠٣	٠,٣٠		

أظهرت نتائج السؤال الرابع وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول طبيعة المعيقات التي تحول دون إكساب التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية لسلوك تقرير المصير من وجهة نظر المعلمين وأولياء الأمور ولصالح المعلمين؛ أي أن المعلمين يرون أن هناك معيقات تحول دون إكساب التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية لهذا السلوك بدرجة أكبر من أولياء الأمور، وقد تُعزو الباحثة هذه النتيجة إلى محدودية الصلاحيات الممنوحة للمعلمين من قِبل وزارة التعليم، خاصةً في ظل عدم وجود مناهج مدعمة لهذه السلوك وغياب دور التلميذ في البرنامج التربوي الفردي، وعدم وجود خطط انتقالية تعزز هذه السلوك، ومن ثمَّ وجود معيقات يرونها تعيق تعزيز سلوك تقرير المصير في فصولهم الدراسية، أي أن مجرد معرفة المعلم ما ينبغي فعله ليس كافياً للقيام بتغييرات في الممارسات داخل الفصول الدراسية، وهذا ما هو ظاهر في ترتيب العبارات؛ حيث إن غالبية المعيقات التي يراها المعلمون تتمحور حول أسباب متعلقة بأولياء الأمور من جهة، وأسباب أخرى متعلقة بالمناهج، بما يعنى أن هناك ضغطاً يقع على عاتقهم من قِبل الأهالي والإدارة المدرسية من جهة أخرى، ومن ثمَّ عدم القدرة على أداء دورهم في تعزيز سلوك تقرير المصير لدى تلاميذهم.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتائج دراسة مون وآخرين (Moon, et al،2003)، والتي ذكرت أن المعلمين أوردوا المعيقات التي تحول دون إكساب التلاميذ هذا السلوك بنسبة أكبر من أولياء الأمور. كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول البعد الثاني: "المعيقات التي تحول دون إكساب التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية لسلوك تقرير المصير تُعزى لاختلاف متغير المكان التربوي (حكومية، أهلية، جمعية خيرية)"، مما يعني أن المعوقات التي تحول دون إكساب التلاميذ لهذا السلوك متقاربة في مستواها، وقد تُعزى هذه النتيجة إلى كون مدارس ومعاهد التربية الخاصة من مدارس أهلية وحكومية تشرف عليها وزارة التعليم، ومن ثمَّ وجود ظروف بيئية متماثلة؛ من مناهج، وأساليب تعليمية، ووجود دورات تدريبية للمعلمين من عدمه.

توصيات الدراسة:

١- يجب على إدارة المعاهد وبرامج التربية الفكرية رفع مستوى سلوك تقرير المصير لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية من خلال توفير بيئة مدرسية مشجعة على الاستقلالية والتوجيه من قِبل الكبار خاصة في فترات الانتقال الحساسة.

٢- تهيئة برامج تدريبية لرفع مستوى المعارف والمهارات المتعلقة بسلوك تقرير المصير وسبل تعزيزه لدى معلمي التربية الخاصة أثناء الخدمة.

٣- يجب أن تشمل برامج ما قبل الخدمة في كلية التربية على دورات تدريبية متمركزة حول التعريف بسلوك تقرير المصير وأهميته واستراتيجيات تدريسه.

٤- ينبغي تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في معاهد وبرامج التربية الفكرية المهارات المرتبطة بسلوك تقرير المصير من خلال المنهج العام ووضع مناهج خاصة متعلقة به.

٥- ينبغي تأسيس شراكة بين المدرسة وأولياء الأمور والمجتمع لتعزيز سلوك تقرير المصير من خلال تخطيط التعليم واتخاذ القرار.

٦- يجب على الباحثين مواكبة الأبحاث في الدول المتقدمة، وذلك بإجراء المزيد من الدراسات والبحوث المتعلقة بسلوك تقرير المصير، ومن ثمَّ تفعيل نتائجها على أرض الواقع.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية:

إدارة التربية والتعليم (١٤٣٥-١٤٣٦).إحصائية معاهد وبرامج التربية الفكرية التابعة لوزارة التربية والتعليم، الرياض: شعبة نظم المعلومات والدعم الفني.

الأمانة العامة للتربية الخاصة (١٤٢٢).القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة التابعة لوزارة التربية والتعليم.

البلاوي، إيهاب(٢٠١٢).الإدارة والإشراف والتنظيم في التربية الخاصة. الرياض: دار الزهراء للنشر والتوزيع.

تايلور، رونالد ريتشارد، ستيفن برايدي، مايكل (٢٠٠٩).الإعاقة العقلية الماضي-الحاضر-المستقبل (مصطفى قاسم مترجم). عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

الجوزين، بوب يزلديك، جيم (٢٠١٣).تدريس التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية (إبراهيم المعيقل مترجم). الرياض: دار الناشر الدولي للنشر والتوزيع.

الحبوب، خالد الرويلي، أمينه (٢٠١١).منهج التدريبات السلوكية والمعرفية للطلبة القابلين للتدريب من ذوي الإعاقة العقلية. عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

الخشرمي، سحر أحمد (٢٠٠٣). تقويم بناء ومحتوى البرامج التربوية الفردية لذوي الاحتياجات الخاصة.

الخطيب، جمال (٢٠١٠). مقدمة في الإعاقة العقلية. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

الخشرمي، سحر أحمد (٢٠٠٣).تطور التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية برامج التوحد نموذجاً. ورقة عمل مقدمة في الأسبوع الثقافي السعودي، الأردن: عمان.

الخطيب، جمال الحديدي، منى (٢٠٠٣). قضايا معاصرة في التربية الخاصة. الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.

الرشيد، ناصر (٢٠١٣). مهارات السلوك التكيفي للأطفال ذوي الإعاقة العقلية .الرياض: دار الزهراء للنشر والتوزيع.

الريدي، هويدة علي ، ولاء (٢٠١١).التخلف العقلي .الرياض: دار زهراء للنشر والتوزيع.

الظاهر، قحطان (٢٠١١). الإعاقة الذهنية وبطء التعلم. عمان: دار وائل لنشر والتوزيع.

عايش، زيتون (١٩٩٥). أساليب التدريس الجامعي. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

عبيد، ماجدة (٢٠٠٧). الإعاقة العقلية. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

عبيد، ماجدة (٢٠٠٩). مدخل إلى التربية الخاصة. عمان: دار صفاء لنشر والتوزيع.

عبيدات، ذوقان وعبد الحق، كايد، وعدس، عبدالرحمن (٢٠٠٧).البحث العلمي مفهومه أدواته وأساليبه. عمان: دار الفكر.

العتيبي، بندر (٢٠٠٣). الإجراءات التعليمية المستخدمة في تدريس ذوي الإعاقات المتوسطة والشديدة. الرياض: مركز بحوث كلية التربية، جامعة الملك سعود.

في مراكز ومدارس التربية الخاصة بمدينة الرياض. مجلة العلوم التربوية والنفسية، البحرين، ٣، ١٠٣-١٣٢.

القريوتي، يوسف السرطاوي، عبدالعزيز الصمادي، جميل(٢٠١٣). المدخل إلى التربية الخاصة. دبي: دار القلم لنشر والتوزيع.

القمش، مصطفى العضايلة، عدنان التركي، جهاد (٢٠٠٨). فاعلية برنامج تعليمي في تحسين مهارات تنظيم الذات لدى تلاميذ صعوبات التعلم من المرحلة الابتدائية في لواء عين. الباشا في الأردن. مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية). مجلد (٢٢).

كيرك، صاموبل وجالفير، جيمس وكولمان، ماري وانستاو، نايك (٢٠١٣).تعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. (ترجمة: أماني محمود)، الأردن، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

منصور، السيد كامل(٢٠٠٨). التخلف العقلي التصنيف–الأسباب–التشخيص–الخصائص. الإسكندرية: خوارزم العلمية للنشر والتوزيع.

منصور، السيد كامل(٢٠٠٩). تربية وتعليم المتخلفين عقلياً دليل المعلمين والوالدين. الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

American Association On Intellectual & Developmental Disabilities (AAIDD) Retrieved October 24, 2014 http://www.aaidd.org

Agran, M., Snow, K., & Swaner, J.(1999).Teacher perceptions of self-determination: Benefits, characteristics, strategies. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 34,293-301.

American Association On Intellectual & Developmental Disabilities (AAIDD) Retrieved March 24،2015 http://www.aaidd.org.

Arellano, A, & Peralta, F.(2013). Self-determination of young children with intellectual disability: understanding parents' perspectives. *British Journal of Special Education*, *40* (4), 175-181.

Black,Jennifer.(2009).*Teacher and student perceptions of self determination*. Retrieved February 10، 2016 http: //www.digitalsc-holarship.unlv.edu //thesesdissertations.

Carter, E., Lane, K., Cooney, M., Weir, K., Moss, C., & Machalicek, W.(2013). Self- determination among transition-age youth with autism or intellectual disability: Parent perspectives. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, *38* (3),129-138.

Carter, E., Lane, K., Pierson, M., & Stang, K. (2008) Promoting self-determination for transition-age youth: views of high school general and special educators. *Exceptional Children*, *75*(1), 55-70.

Carter, E., Lane, K., Cooney, M., Weir, K., Moss, C., & 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.

Cho, H.(2009). Self-determination and elementary education: Elementary school teachers' knowledge of and use of interventions to promote the self-determination of students. *University of Kansas*, 175, 337-404.

Cho, H., Wehmeyer, M., & Kingston, N. (2013). Factors that predict elementary educators' perceptions and practice in teaching self-determination. *Psychology in the Schools*, *50* (8), 770-780.

Chou,Y., Palmer,S.,Wehmeyer,M.,Skorupski,W. (2016). Comparison of self- determination of students withdisabilities:multivariate and discrimina-nt function analyses. *Journal of Intellectual Disability Research, doi: 10.1111/jir.12297.*

Deci, E., & Ryan, R. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.

Denney, S., & Daviso, A. (2012). Self-determination: A critical component of education. *American Secondary Education,40* (2),43-51.

Doll, B., Sandsm, D., Wehmeryer, M., & Palmer, S. (1996).Promoting the development and acquisition of self-determination behavior. In D.J. Sands & M. L. wehmeyer (Eds),*Self-determination across the life span:independence and choice for people with disabilities*(pp.65-90.Baltimore:Paul H.Brooks.

Eddy, S. (2010.). A survey study of college students with disabilities and their involvement in the IEP/transition planning process. The University of North Carolina at Charlotte.

Eisenman, L. (2007). Self-determination interventions: building a foundation for school completion. *Remedial and Special Education*, 28 (1) 2-8.

Elizabeth, E., Susan, M. ,Susan, P., Jean,S., Mary,B., Shana, H., Veara, R., Yuzhu, Z. & Nancy, P. (2015). Fostering the foundations of self-Determination in Early Childhood:A Process for Enhancing Child Outcomes Across Home and School. *Journal of Early Childhood Education*. 6 Jun 2015.

Field, S, & Hoffman, A.(2002). Lessons learned from implementing the steps to self-determination curriculum. *Remedial and Special Education*, 23 (2) ,90-98.

Fielder,C. &Donneker, J. (2007). Self-advocacy instruction Bridging the research to practice gap.*Fuces on exceptional children*,*39*(8),1-20.

Grigal, M., Neubert, D., Moon, M., & Graham, S.(2003). Self-Determination for students with disabilities: Views of parents and teachers. *Exceptional Children,70*(1), 97-112.

Hardre,P ,Reeve,J.(2003).A motivational model of rural students intentions to persist in versus drop out of high school. *Journal of Educational Psychologym*,92,347-356.

Jennifer,B.(2009).Teacher and student perceptions of self-determination. http://digitalscholarship.unlv.edu/thesesdissertations/1133.

Kleinert, J. O'., Harrison, E. M., Fisher, T. L., Kleinert, H. L.(2010). I can" and "i did"— self-advocacy for young students with developmental disabilities. *Teaching Exceptional Children*, *43* (2), 16-26.

Konrad, M., Walker, A., Fowler, C., Test, D., & Wood, W. (2008). A model for aligning self-determination and general curriculum standards. *Teaching Exceptional Children,40*(3),53-64.

Krehbiel, M. (2012).Option A or option B the steps of decision making process, the Board of Regents of the University of Nebraska-lincoln Extension educational programmes abide with the non-discrimination policies of the university of Nebraska.

Kunsch, C. A.(2011). Effects of student self-monitoring of behaviors selected from IEP goals. *ProQuest LLC*, Ph.D. Dissertation, Lehigh University.

Lane, K., Carter, E., & Sisco, L.(2012). Paraprofessional involvement in self- determination instruction for students with high-incidence disabilities. *Exceptional Children,78*(2), 237-251.

Marks, S. (2008). Self-determination for students with intellectual disabilities and why i want educators to know what it means. *Phi Delta Kappan*,90 (1),55-58.

Martin,J., Hubr,M. &Maxson, L. (1993).Transion policy:Infusing self-Determination and self –advocacy into tranition programs. *Career Development for Exceptional individuals* 16,53-61.

Michael, W.(2002). Self-determination and the education of students with disabilities. *The ERIC Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education.sep*

Muller, F., & Louw, J. (2004). Learning environment, motivation and interest: Perspectives on self-determination theory.*South African Journal of Psychology*, 34, 169-190.

Ohtake, Y, & Wehmeyer, M.(2004). *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities, 1 (3-4) ,169-178.*

Seo, H.(2014). Promoting the self-determination of elementary and secondary students with disabilities: Perspectives of general and special educators in Korea. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*,*49*(2),277-289.

Shogren, K., & Broussard, R.(2011). Exploring the Perceptions of Self-Determination of Individuals with Intellectual Disability.*ntellectual and Developmental Disabilities*, 49 (2), 86-102.

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

Shogren, K., Wehmeyer, M., Palmer, S., Soukup, J., Little, T., & Garner, Nancy, L., (2007). Examining individual and ecological predictors of the self-determination of students with disabilities. *Exceptional Children*,73 (4),488-509.

Stang, K., Carter, E., Lane, K., & Pierson, M. (2009). Perspectives of general and special educators on fostering self-determination in elementary and middle schools. *Journal of Special Education,43* (2), 94-106.

Thoma, C., Pannozzo, G., Fritton, S., & Bartholomew, C. (2008). Qualitative study of preservice teachers' understanding of self-determination for students with significant disabilities. *Career Development for Exceptional Individuals*, 31(2),94-105.

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

Uphold, N., Walker, A., Test, D. (2007).Resources for involving students in their IEP Process. *Teaching Exceptional Children Plus*, *3* (4) Article 1 Mar.

Ward,M.J.(2006).Self-Determination and special: lessons learned and challenges to address Tash connection 32 (issue 5/6)

Wehemeyer, M., & Gamer, N. (2003). The impact of personal characteristics of people with intellectual and developmental disability on self- determination and autonomous functioning. *Journal of Applied Reseach in intellectual disabilities*,16,255-265

Wehemeyer,M., &Schwartz,M.(1997).Self-determination and positive adult outcomes: Afullow up study of youth with mental retardation or learning disabilities. *Exceptional children*,63,245-256.

Wehmeyer, M. L.(1998).Self-Determination and individuals with significant disabilities: Examining meanings and misinterpretations. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 23 (1) 5-16.

Wehmeyer, M., 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

Wehmeyer,M. (1992).Self-determination and the education of students with mental retardation. *Education and Training in Mental Retardation*, 27,302-314.

Wehmeyer,M. (2002). Self-Determination and the Education of Students with Disabilities. Retrieved March 24, 2015:http://eric. hoagiesgifted.org.

William, R., & Casey, A. (2008). *Engagement of every child in the preschool classroom*. Baltimore: Paul H. Brookes.

Zhang, D., Wehmeyer, M., & Chen, J. (2005). Parent and teacher engagment in fostering the self-determination of student with disabilities. *Remedial and special Education*.26(1),55

Zhang, D.(2005). Parent practices in facilitating self-determination skills: The influences of culture, socioeconomic status, and children's special education status. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities (RPSD)*, 30(3),154-162.

Zhang, D., Katsiyannis, A, Singleton, S., Williams-Diehm, K., Childes, K. (2006). Self- determination: How students learn to live. *Principal Leadership*,6(9), 28-34.

Zhang, D., Landmark, L., Grenwelge, C., & Montoya, L. (2010). Culturally diverse parents' perspectives on self-determination. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 45(2),175-186.

Zheng, Y., Maude, S., Brotherson, M., Summers, J., Palmer, S., & Erwin, E. (2015). Foundations for self-determination perceived and promoted by families of young children with disabilities in China. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities,50* (1) 109-122.