

تصور مقترح لدمج مهارات المناصرة الذاتية في مقرر المهارات المهنية للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في مرحلة البرنامج التربوي التأهيلي

إعداد

أ/ وداد بنت عبد المعطي الحربي / **د/ شروق بنت طلال باعثمان**
ماجستير تربية خاصة / أستاذ مساعد بقسم التربية الخاصة
كلية التربية- جامعة الملك عبد العزيز / كلية التربية- جامعة الملك عبد العزيز

تصور مقترح لدمج مهارات المناصرة الذاتية في مقرر المهارات المهنية للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في مرحلة البرنامج التربوي التأهيلي

وداد بنت عبد المعطي الحربي^١، شروق بنت طلال باعثمان^٢.
^١ماجستير تربية خاصة كلية التربية- جامعة الملك عبد العزيز.
^٢أستاذ مساعد بقسم التربية الخاصة كلية التربية- جامعة الملك عبد العزيز

مستخلص البحث:

هدفت هذه الدراسة إلى بناء تصور مقترح لدمج مهارات المناصرة الذاتية بمقرر المهارات المهنية للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بمرحلة البرنامج التربوي التأهيلي بمدينة الرياض؛ وذلك من خلال معرفة مستوى تقديم هذه المهارات بالمقرر من وجهة نظر معلمي ومعلمات التربية الفكرية بمدينة الرياض، إضافةً إلى معرفة الفروق بين وجهات نظرهم تبعاً للمتغيرات التالية (الجنس، عدد سنوات الخبرة، المستويات الوظيفية، المؤهل التعليمي). وكذلك معرفة آراء معلمي ومعلمات التربية الفكرية حول كيفية دمج مهارات المناصرة الذاتية بمقرر المهارات المهنية. اتبعت الدراسة المنهج المختلط بتصميمه التتابعي التفسيري، واستخدمت أداة الاستبانة لجمع البيانات الكمية، وأداة المقابلة لجمع البيانات النوعية، وبلغ عدد المشاركون في المقابلة (٩)، بينما بلغ عدد المشاركون في الاستبانة (١٧٠) معلم ومعلمة تربية فكرية في مدينة الرياض. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى تقديم مهارات معرفة الذات للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية جاء بدرجة متوسطة على جميع أبعاد الاستبانة من وجهة نظر معلمي ومعلمات التربية الفكرية، ولم تكشف نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير الجنس، والمؤهل العلمي، والمستويات الوظيفية، بينما كشفت عن فروق في أداة المناصرة الذاتية حول بُعد معرفة الذات باختلاف متغير سنوات الخبرة، وقد أشارت نتائج المقابلات إلى أهمية التطبيق العملي، وإقامة ورش العمل المرتبطة بدروس المقرر في تقديم مهارات المناصرة الذاتية، إضافةً إلى مساهمة الرحلات الخارجية في تعزيز هذه المهارات، أما فيما يتعلق بالأساليب المناسبة لتقديم هذه المهارات فقد تبين أن الأسلوب القصصي، والمسرحي، والدراما، ولعب الأدوار، والحوار والمناقشة، والتكرار، والتعلم التعاوني من أهم الأساليب المستخدمة في تقديمها. كما يُسهم إعطاء الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بعض المهام المنزلية في زيادة مستوى مهاراتهم القيادية، ويوجد بعض العوامل المساهمة في تقديم مهارات المناصرة الذاتية والمتمثلة في (التقنية، دور الأسرة، الدورات التطويرية للمعلمين والمعلمات حول مهارات المناصرة الذاتية). ومن جانب آخر، أشارت النتائج -أيضاً إلى أن مهارات معرفة الحقوق، والتواصل، ومعرفة الذات هي من أهم مهارات المناصرة الذاتية لذوي الإعاقة الفكرية، وينبغي دمجها في جميع المراحل والمقررات الدراسية، ومن خلال الخطط التربوية الفردية ودروس مقرر المهارات المهنية. وقد أسفرت هذه النتائج عن عدد من التوصيات، منها: تقديم مقرر المهارات المهنية بطريقة عملية أكثر، وتفعيل الجانب العملي في جميع المقررات الدراسية لذوي الإعاقة الفكرية في مرحلة البرنامج التربوي التأهيلي.

الكلمات المفتاحية: مهارات المناصرة الذاتية، مقرر المهارات المهنية، ذوي الإعاقة الفكرية، مرحلة البرنامج التربوي التأهيلي.



A Proposed Framework for Integrating Self-Advocacy Skills into the Vocational Skills Curriculum for Students with Intellectual Disabilities in the Educational Rehabilitation Program

Wedad bint Abdulmuti Al-Harbi¹, Shurooq bint Talal Bauthman²

¹ Master's in Special Education, College of Education – King Abdulaziz University.

² Assistant Professor, Department of Special Education, College of Education – King Abdulaziz University.

ABSTRACT:

This study aimed to develop a Proposed Model for integrating self-advocacy skills into the vocational skills curriculum for students with intellectual disabilities in the Rehabilitation Educational Program Stage in Riyadh. This was achieved by identifying the level at which these skills are currently incorporated in the curriculum, from the perspective of intellectual education teachers in Riyadh. Additionally, the study explored differences in these perspectives based on the following variables: gender, years of experience, job levels, and educational qualifications. The study also investigated the opinions of intellectual education teachers regarding how to effectively integrate self-advocacy skills into the vocational skills curriculum.

The study adopted a mixed-methods approach using an explanatory sequential design. A questionnaire was used to collect quantitative data, while interviews were conducted to gather qualitative data. The number of interview participants was (9), while (170) male and female intellectual education teachers in Riyadh responded to the questionnaire.

The results revealed that the level of implementation of self-awareness skills for students with intellectual disabilities was moderate across all dimensions of the questionnaire, according to the teachers' perspectives. The findings showed no statistically significant differences based on gender, educational qualification, or job level. However, there were significant differences in the self-advocacy tool related to the dimension of self-awareness based on years of experience.

The interview results highlighted the importance of practical application, conducting workshops aligned with curriculum lessons, and the role of field trips in enhancing self-advocacy skills. Regarding effective teaching methods, the study found that storytelling, theater, drama, role-playing, dialogue and discussion, repetition, and cooperative learning were among the most effective strategies for teaching these skills.

Moreover, assigning home tasks to students with intellectual disabilities contributes to improving their leadership skills. The study also identified several contributing factors in promoting self-advocacy skills, including technology, family involvement, and professional development courses for teachers on self-advocacy skills.

Furthermore, the findings indicated that the most important self-advocacy skills for students with intellectual disabilities are: knowing one's rights, communication, and self-awareness. These should be integrated across all educational stages and curricula, particularly through individualized educational plans (IEPs) and the vocational skills curriculum.

The study concluded with several recommendations, including delivering the vocational skills curriculum in a more practical manner and activating the practical component across all subjects for students with intellectual disabilities in the preparatory educational program.

Keywords: Self-advocacy Skills, Vocational Skills Course, Students with intellectual disabilities, Rehabilitation Educational Program Stage.

مقدمة البحث:

تمثل المقررات الدراسية المقدمة لذوي الإعاقة الفكرية مصدراً لاهتمام الباحثين في مجال التربية الخاصة. وذلك لأنها تُعد من ضمن العناصر الرئيسية في العملية التعليمية والتي تسمح بتزويدهم بالمهارات الضرورية لهم والتي من أبرزها أداء المهام باستقلالية، والاعتماد على الذات، ومهارات حل المشكلات، بالإضافة إلى مهارات التفاعل الاجتماعي المثمر، ومهارات التواصل مع الآخرين للحصول على جودة حياة أفضل. ومما لا شك فيه أنَّ هناك ضرورة لتقديم جميع ما يتلاءم مع احتياجات الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية خلال المرحلة الثانوية والاهتمام بتطوير الأنشطة والأهداف ذات العلاقة بمجالات التدريب المهني، والعيش باستقلالية، ومناصرة الذات، بالإضافة إلى الاحتياجات الاجتماعية والمعيشية اليومية (الزيقات، ٢٠١٦).

لذلك نادى العديد من الباحثين بأهمية مهارات المناصرة الذاتية وضرورة تنميتها لدى الطلبة ذوي الإعاقة في مختلف المراحل الدراسية، وذلك لدعم تحقيق نجاحهم واستقلاليتهم، ولتعزيز قدراتهم في مواجهة التحديات التي تظهر في بعض المجتمعات التي تتباين فيها الآراء والاتجاهات حولهم، والتي يمثل بعضها تحيزات واتجاهات سلبية قد تعيق المشاركة الفعالة والكاملة داخل مؤسسات المجتمع المختلفة (ياسين، ٢٠١٧). ويعتبر مفهوم المناصرة الذاتية من المفاهيم الداعمة لذوي الإعاقة فهي تساعدهم في الدفاع عن ذاتهم بشكل صحيح وفعال ومعرفة حقوقهم وواجباتهم وعرضها بوضوح وثبات للآخرين مما قد يعزز ثقتهم بأنفسهم ويدعم احترامهم لذاتهم، ويزيد من قدرتهم على تقرير مصيرهم وإيجاد الحلول المناسبة للمشكلات التي قد تواجههم محققين نجاحات مستقبلية (عثمان، ٢٠٢٢).

وقد بدأت حملة المناصرة الذاتية في عام ١٩٦٨ م في دولة السويد من قبل مجموعة من الأشخاص من ذوي الإعاقات النمائية بهدف تغيير التحيزات الاجتماعية الحاصلة في تلك الفترة الزمنية، وقد تم تعزيز هذه الحملة عالمياً من خلال مؤتمر الشعب أولاً (People First)، وهو مؤتمر لذوي الإعاقة لمناقشة القضايا المتعلقة بهم (Kim et al, 2021). وقد أسهمت هذه الحملة في تقليل عزلة الأشخاص ذوي الإعاقة وتقديم الأدوات والخبرات اللازمة والتي تمكنهم من إحكام قبضتهم على حياتهم الخاصة (عبد الستار، ٢٠٢٣). حيث تهدف المناصرة الذاتية إلى أن يكون الطالب قادراً على التحدث عن نفسه بما يدعم استقلاليتته وقدرته على اتخاذ القرارات الخاصة به (Friedman, 2017)، إضافة إلى إكسابه القدرة على المطالبة بحقوقه بصفة فردية دون الحاجة للدعم، وبناء علاقات اجتماعية ناجحة مع الآخرين، كذلك تحديد احتياجاته ومتطلباته، والتحلي بالمسؤولية والمثابرة (Sian, Christine, 2017).

وفي ذات السياق، توصلت كثير من الدراسات إلى أهمية المناصرة الذاتية للأشخاص ذوي الإعاقة، كدراسة حلبي (٢٠١٧) التي أوصت بضرورة إعداد وتنفيذ برامج تهدف إلى تنمية مهارات المناصرة الذاتية للطلاب ذوي الإعاقة في جميع المراحل التعليمية والمناهج الدراسية لأن ذلك سيزيد من شعورهم بالرضا ودافعتهم التي تعتبر من بدايات تمكنهم من مهارات المناصرة الذاتية. وأكدت دراسة محمد (٢٠١٩) على أن زيادة مهارات المناصرة الذاتية عند الأفراد ذوي الإعاقة تساعد بدرجة كبيرة في تحسين التمكين النفسي لديهم وجودة الحياة، بالإضافة إلى زيادة الشعور بالراحة النفسية والاعتماد على النفس.

وعلى الرغم من حرص المجتمع الدولي بصفة عامة على الاهتمام بفئة ذوي الإعاقة الفكرية خاصة من حيث تغيير وجهات النظر السلبية تجاههم، وزيادة مستوى تمكينهم النفسي،

والاجتماعي، والمهني، لا تزال هذه الفئة تواجه كثير من التحديات المتعلقة بالإقصاء الاجتماعي ومحدودية المشاركة في التوظيف والعلاقات الاجتماعية والأنشطة الترفيهية (Fenn and Scior, 2019).

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

يشكل غياب مهارات المناصرة لدى الطلاب ذوي الإعاقة عائقاً أمام تحقيق أهدافهم واحتياجاتهم؛ إذ يعزز اكتساب هذه المهارات تحقيق النجاح في شتى مجالات الحياة (Robert and Parker, 2020). ولا بد من الإشارة إلى أن تعزيز مهارات المناصرة الذاتية لا يعتبر ذا أهمية كبيرة فقط لتعزيز الإنجاز الأكاديمي لذوي الإعاقة الفكرية، بل يُعد هاماً أيضاً من ناحية دعم خبراتهم الاجتماعية ومهاراتهم الحياتية التي تساهم في تطورهم بصفة عامة (Nunes, 2017).

ومن خلال الاطلاع على الأدب السابق، اتضح أن هناك ندرة في الدراسات العربية والمحلية التي سلطت الضوء على دمج مهارات المناصرة الذاتية في مناهج التربية الفكرية في المملكة العربية السعودية، حيث ركزت غالبية الدراسات العربية على أهمية مهارات المناصرة الذاتية واستكشاف العلاقة بينها وبين متغيرات أخرى، بالإضافة إلى تصميم برامج لتنميتها وتعزيزها لدى الفئات الأخرى من ذوي الإعاقة كالإعاقة السمعية، والبصرية، وصعوبات التعلم، والاضطرابات الانفعالية والسلوكية، ومن ضمن هذه الدراسات دراسة (عبدالستار، ٢٠٢٣؛ جلال، ٢٠٢٣؛ الشهاوي، ٢٠٢١).

وفيما يخص الدراسات الأجنبية، فقد اتضح من خلال البحث وجود قلة في الدراسات التي تناولت دمج مهارات المناصرة الذاتية لذوي الإعاقة الفكرية في المناهج المصممة لهم، فقد ركزت غالبيتها على التأثير النفسي والاجتماعي لاكتساب مهارات المناصرة الذاتية، ومعوقات اكتسابها لذوي الإعاقة الفكرية (Fenn and Scior, 2019; Petri et al, 2021; Tilley et al, 2020).

إضافةً إلى ما سبق نجد أنه في الميدان البحثي بعض الأبحاث التي أوصت بضرورة تسليط الضوء بشكل أكبر على تعليم هذه المهارات لذوي الإعاقة الفكرية، فقد أوصت دراسة الملعب والزريقات (2022) بضرورة تنمية مهارات المناصرة الذاتية لذوي الإعاقة الفكرية، وتصميم برامج تدريبية لتعزيز مستوى هذه المهارات لديهم. وفي هذا السياق أكدت دراسة طه (٢٠٢٢) على أهمية تضمين مهارات المناصرة الذاتية في الخطط التربوية الفردية لذوي الإعاقة الفكرية.

ولا يزال الاهتمام بتعليم الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية مهارات المناصرة الذاتية كمهارات أساسية مهمة من التوجهات الحديثة في عالمنا العربي وفي المملكة العربية السعودية بشكل خاص؛ حيث تبين بعد الاطلاع على دليل المعلم المرجعي لمناهج التربية الفكرية في مرحلة البرنامج التربوي التأهيلي والذي يهدف إلى تنظيم نشاط المعلم داخل إطار منظم ومنسجم، وتزويده بالأهداف العامة للمقررات الدراسية افتقاره لأهم مهارات المناصرة الذاتية وخاصة في مجالات معرفة الذات والحقوق، والقيادة. ولقد أختير مقرر المهارات المهنية نظراً لأنه المقرر الوحيد الذي يهتم بالمهارات الغير أكاديمية - خاصة بعد ما تم حذف مقرر التربية الاجتماعية من مرحلة البرنامج التربوي التأهيلي-، وللائمة محتواه مع مهارات المناصرة الذاتية، حيث يركز المقرر على دعم استقلالية الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية وتأهيلهم لمرحلة ما بعد المدرسة.

وبناءً على ما سبق؛ جاءت هذه الدراسة تهدف إلى بناء تصور مقترح لدمج مهارات المناصرة الذاتية في مقرر التربية المهنية للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في مرحلة البرنامج التربوي التأهيلي بمدينة الرياض؛ إذ تكمن مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

س١: ما التصور المقترح لدمج مهارات المناصرة الذاتية في مقرر المهارات المهنية للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في مرحلة البرنامج التربوي التأهيلي بمدينة الرياض؟
وينبثق منه الأسئلة التالية:

● ما مستوى تقديم مهارات المناصرة الذاتية بمقرر المهارات المهنية للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في مرحلة البرنامج التربوي التأهيلي من وجهة نظر معلمي ومعلمات التربية الفكرية بمدينة الرياض؟

● هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر معلمي ومعلمات التربية الفكرية بمدينة الرياض في مستوى تقديم مهارات المناصرة الذاتية بمقرر المهارات المهنية للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بمرحلة البرنامج التربوي التأهيلي تبعاً للمتغير: (الجنس ، عدد سنوات الخبرة ، المستويات الوظيفية، المؤهل العلمي)؟

س٢: كيف يمكن دمج مهارات المناصرة الذاتية في مقرر المهارات المهنية للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في مرحلة البرنامج التربوي التأهيلي من وجهة نظر معلمي ومعلمات التربية الفكرية بمدينة الرياض؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى:

١. بناء تصور مقترح لدمج مهارات المناصرة الذاتية بمقرر المهارات المهنية للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بمرحلة البرنامج التربوي التأهيلي في المملكة العربية السعودية.
٢. التعرف على مستوى تقديم مهارات المناصرة الذاتية بمقرر المهارات المهنية للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بمرحلة البرنامج التربوي التأهيلي من وجهة نظر معلمي ومعلمات التربية الفكرية بمدينة الرياض.
٣. التعرف على الفروق بين وجهات نظر معلمي ومعلمات التربية الفكرية بمدينة الرياض في مستوى تقديم مهارات المناصرة الذاتية بمقرر المهارات المهنية للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بمرحلة البرنامج التربوي التأهيلي تبعاً لمتغير: (الجنس، عدد سنوات الخبرة، المستويات الوظيفية، المؤهل التعليمي).
٤. التعرف على آراء معلمي ومعلمات التربية الفكرية بمدينة الرياض حول كيفية دمج مهارات المناصرة الذاتية بمقرر المهارات المهنية للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بمرحلة البرنامج التربوي التأهيلي في المملكة العربية السعودية.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

تكمن أهمية هذه الدراسة في كونها من الدراسات القليلة على المستوى العربي والأولى على المستوى المحلي- في حدود علم الباحثان- التي ستهتم بدمج مهارات المناصرة الذاتية بمقرر المهارات



المهنية للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بمرحلة البرنامج التربوي التأهيلي في المملكة العربية السعودية، حيث استهدفت غالبية الدراسات العربية المهتمة بموضوع المناصرة الذاتية فئات أخرى من ذوي الإعاقة.

كذلك تتمثل أهمية الدراسة الحالية في تسليط الضوء على أهمية اكتساب مهارات المناصرة الذاتية للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في المرحلة الثانوية، وإثراء الأدب النظري في عرض المجالات الرئيسية لمهارات المناصرة الذاتية وكيفية دمجها بمقرر المهارات المهنية لذوي الإعاقة الفكرية بمرحلة البرنامج التربوي التأهيلي، كما أنها قد تساهم في توضيح واقع تقديم مهارات المناصرة الذاتية للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في المملكة العربية السعودية وفهم وجهات نظر المعلمين في كيفية دمجها بمقرر المهارات المهنية بمرحلة البرنامج التربوي التأهيلي.

الأهمية التطبيقية:

قد تُساهم الدراسة الحالية في تطوير مناهج التربية الفكرية بالمرحلة الثانوية من خلال تقديم تصور مقترح لدمج مهارات المناصرة الذاتية بمقرر المهارات المهنية بمرحلة البرنامج التربوي التأهيلي، بالإضافة إلى تقديمها لأداة تساهم في الكشف عن واقع تقديم مهارات المناصرة الذاتية للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بمرحلة البرنامج التربوي التأهيلي.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: تقتصر الدراسة على معرفة مستوى تقديم مهارات المناصرة الذاتية في مقرر المهارات المهنية للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في مرحلة البرنامج التربوي التأهيلي، وآراء معلمي ومعلمات معاهد وبرامج التربية الفكرية التابعة لوزارة التعليم للاستفادة من خبراتهم لوضع تصور مقترح يسمح بدمجها في المقرر.

الحدود المكانية: سيتم تطبيق الدراسة بمعاهد وبرامج التربية الفكرية التابعة لوزارة التعليم بمدينة الرياض.

الحدود البشرية: ستشمل الدراسة جميع معلمي ومعلمات معاهد وبرامج التربية الفكرية التابعة لوزارة التعليم في مرحلة البرنامج التربوي التأهيلي بمدينة الرياض.

الحدود الزمانية: سيتم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الأول والثاني لعام 1446هـ.

مصطلحات الدراسة:

ذوي الإعاقة الفكرية (Intellectual Disability):

عرفت الجمعية الأمريكية للإعاقات الفكرية والنمائية الإعاقة الفكرية (The American Association on Intellectual and Developmental Disabilities) بأنها إعاقة تتصف بقيود كبيرة في الأداء الفكري الذي يشير إلى القدرة العقلية العامة وعجز في السلوك التكيفي المتمثل في العديد من المهارات الاجتماعية واليومية والعملية التي تظهر قبل سن (٢٢).

ويمكن تعريفهم إجرائياً: بأنهم الطلاب والطالبات الدارسين بالصف الثالث لمرحلة البرنامج التربوي التأهيلي، والذين تم تشخيصهم من قبل إدارة التربية الخاصة التابعة لوزارة التعليم بأن لديهم إعاقة فكرية بسيطة وتراوح درجة ذكائهم ما بين (50-70) درجة على الاختبارات المطبقة عليهم، ثم تم توزيعهم على معاهد وبرامج التربية الفكرية التابعة لوزارة التعليم، ومراكز التربية

الخاصة التابعة لوزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية بمدينة الرياض لتلقي خدمات التربية الخاصة والخدمات المساندة.

تصور مقترح (Proposed Model):

عرفه زين الدين (٢٠١٣) بأنه "تخطيط مستقبلي مبني على نتائج فعليته ميدانية من خلال أدوات منهجية كمية، أو كيفية لبناء إطار فكري تتبناه فئات الباحثين، أو التربويين" (ص.٦).

ويعرف إجرائياً: بأنه تخطيط مبدئي يتضمن مجموعة من مهارات المناصرة الذاتية (معرفة الذات، معرفة الحقوق، القيادة، مهارات التواصل الفعال) بهدف دمجها في مقرر المهارات المهنية لذوي الإعاقة الفكرية بمرحلة البرنامج التربوي التأهيلي في معاهد وبرامج التربية الفكرية في مدينة الرياض، من خلال وضع بعض الإجراءات والمقترحات لتطبيقها على أرض الواقع مع الطلاب والطالبات ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة.

المناصرة الذاتية (Self-advocacy):

عرف هاريس (2008) Harris مناصرة الذات بأنها مفهوم يستخدم في مجالات مختلفة لمساعدة الأشخاص على تطوير سلوكياتهم ومهاراتهم الأساسية ليكون لديهم القدرة على التحدث بأنفسهم عن أنفسهم وتحديد احتياجاتهم المختلفة والدفاع عنها. وهناك مجموعة من العناصر التي طورها تيسست (2005) Test والتي تتضمنها المناصرة الذاتية للأفراد ذوي الإعاقة وهي (معرفة الذات، معرفة الحقوق، الاتصال، القيادة).

وتعرف إجرائياً: بأنها قدرة الطلاب والطالبات ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة على ممارسة المهارات المندرجة تحت العناصر التالية: (معرفة الذات، معرفة الحقوق، القيادة، الاتصال) والتي تمكنهم من تحقيق أهداف ذات معنى بالنسبة لهم.

مقرر المهارات المهنية (Social Education Course):

عرفه العتيبي (2022) بأنه المقرر الذي يهتم بتقديم مجموعة من المعارف النظرية والتطبيقية، بهدف تزويد الطلبة بالمفاهيم والمهارات العملية المتعلقة بمختلف المجالات المهنية، كما يهدف إلى التأهيل الطلبة ليصبحوا مواطنين منتجين يمتلكون مجموعة من المهارات التي تمكنهم من التكيف مع متطلبات الحياة وتحدياتها بشكل فعال.

ويعرف إجرائياً: بأنه المقرر الذي يتضمن مجموعة من المهن المناسبة للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية، والمهارات المطلوبة لإتقان هذه المهن، إضافة إلى مجموعة من المهارات الاستقلالية التي تؤهل الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية لمرحلة ما بعد المدرسة.

مرحلة البرنامج التربوي التأهيلي (Stage of the Educational Rehabilitation)

(Program):

"هي تلك الفترة الممتدة لثلاث سنوات دراسية تبدأ من بلوغ التلميذ سن الخامسة عشر وإنهاء المرحلة المتوسطة. وتعتبر مرحلة انتقالية تحقق الحد الأدنى من الاستقلالية للتلميذ للالتحاق ببرامج متقدمة في التدريب المهني في هذه المدارس" (وزارة التعليم، ٢٠١٨).

وتعرف إجرائياً: بأنها الصفوف الثلاث الأخيرة من مرحلة البرنامج التربوي التأهيلي بمعاهد وبرامج التربية الفكرية التي تبدأ بالصف الأول تأهيلي وتنتهي بمرحلة البرنامج التربوي التأهيلي، والتي تعادل المرحلة الثانوية للطلبة من غير ذوي الإعاقة.

الإطار النظري والدراسات السابقة: الإطار النظري:

المحور الأول: الممارسة الذاتية

وُصفت الممارسة الذاتية المتعلقة بالأفراد ذوي الإعاقة لأول مرة في عام ١٩٧٧ م، ويُشير الاستخدام المبني لمفهوم الممارسة الذاتية إلى حصول ذوي الإعاقة على حقوقهم كاملة وتطوير مهاراتهم لتحقيق أهدافهم الشخصية (Adams, 2015). وبرز مصطلح الممارسة الذاتية بشكل أكبر مع الاهتمام بحقوق ذوي الإعاقة بصفة عامة؛ وذلك لمساعدتهم على تحقيق الوعي الكامل بنقاط قوتهم وضعفهم وإدراكهم لجميع حقوقهم والتعبير عنها من خلال التواصل الناجح مع الآخرين (عثمان، ٢٠٢٢).

ويُستخدم مفهوم الممارسة الذاتية في مجالات مختلفة بهدف مساعدة الأفراد ذوي الإعاقة في تطوير سلوكياتهم ومهاراتهم الأساسية حتى تكون لديهم قدرة كاملة على التحدث بأنفسهم عن أنفسهم وأوضاع حياتهم والدفاع عن احتياجاتهم المختلفة (فرغلي، ٢٠١٧). وعرف كلاً من ياسين، وشاهين، وخاطر (٢٠١٩) الممارسة الذاتية بأنها سلوكيات تمكن الأفراد ذوي الإعاقة من الوصول إلى مستوى متقدم من الاستقلالية والمشاركة الكاملة في الحياة الاجتماعية، إذ تُعتبر مهارة يستطيع الفرد بعد اكتسابها التعبير عن حاجاته وإيصال وجهة نظره (Wattas, 2017).

مهارات الممارسة الذاتية:

اتفقت العديد من الدراسات على وجود أربع مهارات أساسية للممارسة الذاتية وهي معرفة الذات، ومعرفة الحقوق، ومهارات التواصل، والقيادة، وتتطلب معرفة الذات قدرة الفرد على تفهم نفسه وقيمه واحتياجاته، بمعنى أن يكون على دراية كاملة بالدعم الذي يحتاجه والموارد المتاحة، وأهدافه التي يسعى إلى تحقيقها وتتطلب أيضاً معرفة الذات القدرة على إيصال القيم والاحتياجات بطريقة مفهومة وواضحة، ووصف الأعراض الصعبة المتعلقة بالإعاقة والتي تعتبر بمثابة تحدٍ وتحديد الاستراتيجيات المناسبة لمواجهة مثل هذه التحديات (Price, 2018)؛ Test et (Hengen, 2018؛ Kinney & Eakman: al, 2005). أما معرفة الحقوق فتتضمن فهم حقوق الفرد المتعلقة بإعاقته وكيفية الوصول لها، كما تتضمن معرفة الفرد لأسباب إعداد الخطة التربوية الفردية وكيفية تطبيقها، وأوقات التطبيق، ومعرفة الخطوات التي يجب اتخاذها لإجراء تغييرات على الخطة والمشاركة في الاجتماعات المتعلقة بها، بالإضافة إلى حرية الفرد في تطوير الأهداف السنوية الموضوعية. وفيما يتعلق بمهارات التواصل فيقصد بها قدرة الفرد ذو الإعاقة على التحدث بشأن خصائص إعاقته عندما يتطلب ذلك، وطلب التسهيلات والدعم في الظروف المناسبة، وحل المشكلات من خلال التفاوض مع الآخرين، وكذلك المشاركة بالقدر المسموح في تطوير الخطة الخاصة به. وتشمل مهارات القيادة إظهار الفهم الواضح لخصائص الإعاقة ليس للطلاب فقط، ولكن للمجموعة بأكملها، والتعبير عن احتياجات المجموعة بشكل مناسب عند التواصل مع الأقران، والتفاوض بشأن التغييرات التي تلي احتياجات المجموعة، بالإضافة إلى تولي أدوار

متنوعة داخل المجموعات بناءً على ما هو أفضل لاحتياجات المجموعة، وأخيراً دعم واتباع قيادة الآخرين عندما يكون ذلك مناسباً (Adams, 2015).

المحور الثاني: مهارات تقرير المصير

يعتبر مفهوم تقرير المصير من المفاهيم الحديثة في العلوم الإنسانية والذي يرمز إلى تفاعل الفرد مع البيئة المحيطة، وقد وُلد مفهوم تقرير المصير تنويعاً لجهود الأفراد، ومجموعات التأييد والتشريعات في الولايات المتحدة الأمريكية، كعامل مهم للحصول على نتائج انتقال ذات جودة عالية للطلبة ذوي الإعاقة (Thoma et al, 2002). ويُعد ديسي ووريان (Deci and Ryan, 1985) أول من وضع تعريف تقرير المصير، وذلك من خلال نظريتهما العامة لهذا المفهوم، حيث وصفاه بأنه حاجة نفسية وفطرية مُتعلقة بالدوافع الذاتية والقدرة على الاختيار والحصول على الاختيارات دون ضغط خارجي. ويرى كلاً من ويمير وآخرون (Wehmeyer et al, 2003) أن عملية تقرير المصير تمكن الفرد من القدرة على اتخاذ القرار فيما يخص حياته، وهي عملية مستمرة مدى الحياة. كما أوضح ويمير أن الأفراد ذوي مستوى جيد من مهارات تقرير المصير تبرز لديهم أربع خصائص سلوكية، وهي العمل باستقلالية، والتنظيم الذاتي، والتصرف تجاه الأحداث بطريقة ناجحة، وبأسلوب يغلب عليه الإدراك الذاتي (Wehmeyer, 1996). ومن ثم فإن تعريف تقرير المصير يركز على أن يكون لدى الفرد مجموعة من المعارف والمهارات والاعتقادات التي تمكنه من المشاركة بسلوك مستقل ومنظم ذاتياً، وهذا يتضمن فهم الفرد لاهتماماته، وقدراته، ونقاط ضعفه وقوته، مع الثقة الكاملة بذاته (الغنيبي، ٢٠٢٢).

المحور الثالث: الإعاقة الفكرية:

تم تعريف الإعاقة الفكرية وتغيير مصطلحها عدة مرات عبر التاريخ، حيث استبدل مصطلح التخلف العقلي (Mental Retardation) الذي كان مستخدماً في معظم البلدان حتى أواخر القرن العشرين بمصطلح الإعاقة الفكرية (الرشيدي، ٢٠٢٣). وقد تضمن آخر دليل صدر من الجمعية الأمريكية للإعاقات الفكرية والنمائية (AAIDD) The American Association on Intellectual and Developmental Disabilities في عام (٢٠٢١) ثلاثة معايير أساسية لتشخيص الإعاقة الفكرية وهي قصور الوظائف الفكرية كالتفكير، وحل المشكلات، وتعلم المهارات الأكاديمية، بالإضافة إلى قصور ملحوظ في السلوك التكيفي كالمشاركة الاجتماعية، والعيش المستقل، وأخيراً العمر المبكر للظهور، ولم تتغير هذه المعايير على مدار الستين عاماً الماضية باستثناء معيار العمر، حيث أصبحت تظهر ملامح القصور قبل عمر ٢٢ سنة (Schalock, 2021).

وفيما يتعلق بتصنيف الإعاقة الفكرية، فقد أصبح يعتمد على مستوى الحاجة إلى أنظمة الدعم الأربعة (AAIDD, 2024)، وهي كما ذكرها الزبيقات والقرعان (2017):

- **الدعم المتقطع:** ويعتمد تقديم هذا النوع من الدعم على حاجة الفرد لتقديمه عند تعرضه للأزمات أو عند فقدان له لوظيفته خلال مراحل حياته.
- **الدعم المحدود:** ويتم تقديم هذا النوع من الدعم في فترات محدودة، ولكن بشكل مكثف.
- **الدعم المكثف:** ويقدم هذا الدعم في بيئات متنوعة كالمنزل، والعمل، والمدرسة بشكل يومي وقد يستمر لفترات طويلة.

- الدعم الدائم: ويقدم هذا النوع من الدعم مدى الحياة وفي مختلف البيئات.

أهمية المناصرة الذاتية لذوي الإعاقة الفكرية:

واجه الأفراد ذوي الإعاقة على مر التاريخ التمييز في التعليم، والرعاية الصحية، وتم حرمانهم من بعض حقوق الإنسان، والحقوق المدنية الأساسية في الولايات المتحدة، ونتيجة لذلك قد يكون من المهم للأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية إتقان مهارات المناصرة الذاتية لمواجهة بعض أنواع التمييز الموجودة في بعض المجتمعات (Cook, 2020). ويشمل مفهوم المناصرة الذاتية للأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية تحديد ما هو الأفضل للفرد، وأن يكون لهم رأي واضح في القضايا المهمة بالنسبة لهم، كما أنه يشمل تطوير قدراتهم الفردية والجماعية، وقد وُصفت المناصرة الذاتية بأنها فرصة لهم لتطوير مهاراتهم، والتعبير عن رأيهم والتحدث بحرية عن أنفسهم واتخاذ القرارات وتحمل مسؤوليتها (الملعب والزريقات، ٢٠٢٢). وتبرز أهمية المناصرة الذاتية لذوي الإعاقة الفكرية في أنها تدعم تقديم فرص لتعلم مهارات ذات أهمية كبيرة لهم، ولأنها تخلق أدوار اجتماعية إيجابية، وقد لوحظ أن من يمتلك مهارات المناصرة الذاتية يكون قادراً على تكوين صداقات جديدة وتطوير المزيد من الثقة في المواقف الاجتماعية (Mallander et al, 2018). ومن ناحية اجتماعية، فقد شهد مجموعة من ذوي الإعاقة الفكرية المشاركين في مجموعات المناصرة الذاتية تغييراً في تصوراتهم لذاتهم كأشخاص أكثر ثقة وتفاعلاً من الناحية الاجتماعية (Mineur et al, 2017).

المحور الرابع: مرحلة البرنامج التربوي التأهيلي:

إن إحداث التلاؤم والتكيف بين ذوي الإعاقة الفكرية والبيئة يمكن أن يتم داخل المؤسسات التعليمية وخارجها، حيث إن مشكلة الإعاقة تستدعي تطوير جميع الفرص الممكنة كي يستطيع الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية أن يتعلموا وفق قدراتهم وإمكاناتهم، ويصعب تحقيق ذلك إلا عند تلقيهم التعليم والتدريب المناسب لحاجاتهم الأساسية (Saloviita, 2018).

وتعد مرحلة البرنامج التربوي التأهيلي هي مرحلة مكملية للمرحلة المتوسطة وتشمل مجموعة معارف ومهارات جديدة تتناسب مع خصائص المرحلة النمائية للطلاب لتؤهلهم للعيش باستقلالية كاملة، ولهذه المرحلة متطلبات نوعية مميزة، ولها أيضاً بعض السمات والخصائص التي تظهر على الطلاب تتعلق بالقدرات الاجتماعية، والجسمية، والعقلية، والانفعالية (وزارة التعليم، 2018). ويعتبر البرنامج التربوي التأهيلي بمثابة بارقة أمل لفئة ذوي الإعاقة الفكرية التي تحتاج للدعم لتنطلق وتكون مؤثرة في وطنها ومجتمعها، وقد يسهم البرنامج في تغيير النظرة القاصرة نحو ذوي الإعاقة الفكرية، كما يعتبر البرنامج متوافقاً مع سياسة المملكة العربية السعودية في تقديم الخدمات التعليمية والتربوية لجميع الطلاب والطالبات ومنهم ذوي الإعاقة، ويُعد البرنامج متماشياً مع رغبة وزارة التعليم لإتاحة الفرصة لذوي الإعاقة الفكرية لتلقي برامج تعليمية وتأهيلية وفقاً لإمكاناتهم وقدراتهم لتساعدهم على الاندماج في المجتمع والشعور بالاستقلالية (آل سليمان، ٢٠١٥).

المحور الخامس : أهمية مقرر المهارات المهنية لتنمية المهارات الاستقلالية لذوي الإعاقة الفكرية:

تعتبر المرحلة التعليمية الأخيرة لذوي الإعاقة الفكرية مرحلة انتقالية تتطلب منهم تكوين واتقان مهارات جديدة ؛ لهذا يجب أن تحتوي هذه المرحلة على مجموعة من المهارات المهنية التي تمكنه من استغلال إمكانياته ومحاولة التغلب على القصور ليستطيع أن يجد مسار مهنية تلائم مع قدراته (Montgomery,2020). وقد أكدت العودات وآخرون (ALodat et al,2020) على أهمية المهارات الاستقلالية للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية ليكونوا قادرين على الاعتماد على ذاتهم دون الحاجة لمساعدة الآخرين وليسهل دمجهم مع الآخرين. وتشمل المهارات الاستقلالية مجموعة من المهارات الفرعية مثل تناول الطعام، وإعداد الوجبات، واستخدام آلات البيع، ومهارات التنقل والتعامل بالنقود، وتعكس هذه المهارات استقلالية الفرد ومسؤولياته في المنزل والمجتمع وامتلاكها يسهم مستقبلاً في تحسين جودة الحياة والرضا عنها (sandjojo et al,2019).

الدراسات السابقة:

هدفت دراسة فاليري وآخرون (Valerie et al(2018 إلى معرفة أثر استخدام استراتيجية (MEI) على معرفة مهارات المناصرة الذاتية والوعي الذاتي لطلاب المرحلة الثانوية ذوي الإعاقة بالولايات المتحدة الأمريكية، وتم توظيف المنهج التجريبي من خلال تطبيق منهج مصمم للطلاب في المرحلة الثانوية من ذوي الإعاقة يحتوي على مجموعة دروس لتعليم مهارات المناصرة الذاتية والوعي الذاتي ، وتم جمع البيانات باستخدام مقياس (MEI). وتألفت عينة الدراسة من ٧ طلاب من ذوي الإعاقة الفكرية، وذوي صعوبات التعلم تراوحت أعمارهم بين ١٥ الى ١٧ عام. وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود زيادة في مستوى الوعي الذاتي لدى الطلاب وخاصة في فهم نقاط القوة والضعف، كما تمكن بعض الطلاب من تعميم المعرفة والمهارات المتعلقة بالمناصرة الذاتية في المواقف الطبيعية.

وسعت الدراسة التجريبية التي أجراها بالينت وآخرون (Balint et al(2020 إلى معرفة أثر استخدام استراتيجية مُعتمدة على الحاسوب لتطوير مهارات المناصرة الذاتية للطلاب ذوي الإعاقة بالولايات المتحدة الأمريكية، وتمثلت أداة الدراسة في التقرير الذاتي للمناصرة الذاتية، وبلغ عدد الطلبة المشاركين في الدراسة (١٥) من ذوي الإعاقة الفكرية، وصعوبات التعلم. وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود زيادة في مشاركة الطلاب في اجتماع البرنامج التربوي الخاص بهم، حيث قدم الطلاب معلومات مهمة حول نقاط القوة لديهم. بالإضافة إلى اكتساب الطلاب مجموعة من المهارات الاجتماعية الضرورية للتواصل الفعال في الاجتماعات مع معلمي التربية الخاصة.

وكشفت دراسة نواكوسكا وبيسولا (Nowakowska and Pisula(2021 عن آراء الأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة المكتسبين لمهارات المناصرة الذاتية حول عملهم كمدرسين اجتماعيين ومهتمين بنشر الوعي عن الإعاقة في بولندا، واستندت الدراسة إلى المنهج النوعي. ولجمع البيانات، تم إجراء ست مقابلات شبه منظمة مع ستة من ذوي الإعاقة الفكرية العاملين في إحدى مشاريع منظمة غير حكومية داعمة للأشخاص المهددين بالإقصاء الاجتماعي، تراوحت أعمارهم بين (٢٤) إلى (٣٥) عام. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن العمل كمدرّب اجتماعي يعزز من الوضع الاجتماعي لذوي الإعاقة الفكرية، وأن اكتساب مهارات المناصرة الذاتية يسهم في بناء علاقات اجتماعية إيجابية، بالإضافة إلى تطوير المهارات المفيدة في العمل والحياة اليومية.

وتحققت دراسة طه (2022) من فاعلية برنامج إرشادي في تنمية بعض مهارات المناصرة الذاتية، وخفض مستوى التعرض للتنمر واستمرار فعالية البرنامج بعد مرور فترة زمنية. واستخدم المنهج التجريبي على عينة مكونة من (١٥) طفل من ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة تراوحت أعمارهم بين (٩) إلى (١٢) عام بمصر، وأعدت الباحثتان مقياس مناصرة الذات، ومقياس التعرف على ضحايا التنمر. وأظهرت نتائج الدراسة وجود أثر فعال للبرنامج الإرشادي في تنمية بعض مهارات المناصرة الذاتية واستمرارية الأثر حتى بعد فترة المتابعة، وانخفاض درجات الأطفال على مقياس التعرف على ضحايا التنمر بعد مرور فترة زمنية من تطبيق البرنامج الإرشادي.

وسعت دراسة الملعي والزريقات (2022) نحو تقييم مستوى مهارات المناصرة الذاتية واستقصاء فعالية برنامج تدريبي في تنميتها بالكويت. وقد استندت الدراسة في استخلاص نتائجها على المنهج المختلط، حيث شملت عينة الدراسة (١٨٥) مشاركاً من الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة (للمنهج المسحي الوصفي) تراوحت أعمارهم بين (١٤) إلى (١٨) عاماً، وتم إشراك (٣٠) طالباً من الذين حصلوا على تدني في مقياس المناصرة الذاتية في البرنامج التدريبي (للمنهج التجريبي)، وقام الباحثان بإعداد مقياس مهارات المناصرة الذاتية والبرنامج التدريبي وتم التحقق من دلالات الصدق والثبات للمقياس والبرنامج التدريبي، وأشارت نتائج الدراسة إلى فاعلية البرنامج التدريبي، وأن المتوسط الكلي لدرجة تقديرات المناصرة الذاتية للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية جاء بدرجة متوسطة، أيضاً جاءت المجالات الفرعية جميعها بدرجة متوسطة.

وأجرى سميث (2022) Smith دراسة تجريبية هدفت إلى معرفة آثار استخدام نمذجة الفيديو في تعليم ذوي الإعاقة الفكرية والنمائية مهارات المناصرة الذاتية في أماكن العمل بالولايات المتحدة الأمريكية، وحقوق الإقامة الممنوحة لهم في هذه الأماكن. واستخدم الباحث تصميم خط الأساس المتعدد. وتألفت عينة الدراسة من (٨) أشخاص من ذوي الإعاقات الفكرية والنمائية تراوحت أعمارهم بين (٢١) إلى (٢٨) عام. وتمثلت أدوات الدراسة في عرضيين تقديميين من برنامج PowerPoint، وأوراق عمل، وتوصلت نتائج الدراسة أن استراتيجية نمذجة الفيديو تعتبر وسيلة فعالة في تعليم مهارات المناصرة الذاتية في أماكن العمل، واستطاع ثلاثة من المشاركين في الدراسة تعميم هذه المهارات في بيئات عملهم.

وقام باروس وآخرون (2024) Barros et al بدراسة تجريبية هدفت إلى استكشاف أثر برنامج تدريبي قائم على مهارات الطبخ لتحسين المهارات الاجتماعية والاستقلالية ومهارات التواصل لذوي الإعاقة الفكرية في الفلبين، وتم تطبيق الاختبار القبلي والبُعدي على عينة الدراسة المكونة من ٨ أشخاص من ذوي الإعاقة الفكرية تراوحت أعمارهم بين ١٤ إلى ٢٥ عام. وكشفت نتائج الدراسة أن المتعلمون اكتسبوا المهارات الاستقلالية والثقة بأنفسهم وبقدرةاتهم وزاد احترامهم لذاتهم، وبالتالي تبذدت المفاهيم الخاطئة حول الإعاقة الفكرية، وتم تعزيز التكامل الاجتماعي وبناء العلاقات من خلال أنشطة الطهي، كما تم تعزيز مهارات العمل للاستعداد لتوظيفهم في المستقبل.

التعقيب على الدراسات السابقة:

بعد البحث والاطلاع على الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية سواء العربية منها أو الأجنبية، لوحظ ندرة الدراسات التي تناولت مهارات المناصرة الذاتية لذوي الإعاقة الفكرية، وهذا ما تتميز به الدراسة الحالية عما سبقها من الدراسات، لذلك تضمن هذا المحور عدداً محدوداً من الدراسات، خمسة منها أجنبية واثنين عربية، وقد اتفقت الدراسة الحالية مع

الدراسات السابقة من حيث تسليطها الضوء على فئة ذوي الإعاقة الفكرية. وقد تم تطبيق دراسة طه (2022) في مصر، ودراسة الملعي والزريقات (2022) في الكويت، وأما الدراسات الأجنبية فقد طُبّق أغلبها في الولايات المتحدة الأمريكية باستثناء دراسة باروس وآخرون (Barros et al, 2024) التي طُبِّقت في الفلبين، ودراسة نواكوسكا وبيسولا (Nowakowska and Pisula, 2021) المُطبقة في بولندا. وقد ركزت غالبية الدراسات تحت هذا المحور على تطبيق برامج تدريبية وإرشادية واستخدام استراتيجيات محددة لتطوير مهارات المناصرة الذاتية لذوي الإعاقة الفكرية، وبالتالي فقد كان معظمها دراسات تجريبية باستثناء دراستي الملعي والزريقات (2023)، ونواكوسكا وبيسولا (Nowakowska and Pisula, 2021) اللتان اعتمدتا المنهج المختلط والمنهج النوعي. وامتازت الدراسة الحالية باستخدامها للمنهج المختلط كنهج يميزها عن غالبية الدراسات. وقد خلصت جميع الدراسات السابقة إلى نتائج إيجابية، كزيادة في مستوى المشاركة في البرامج التعليمية الفردية (Balint et al, 2020) ومهارة الوعي الذاتي وفهم نقاط القوة والضعف (Valerie et al, 2018). وقد تطورت مهارات المناصرة الذاتية لذوي الإعاقة الفكرية بعد فترة التدريب على برنامج إرشادي صممه طه (2022)، كما اكتسب المتعلمون من ذوي الإعاقة الفكرية المهارات الاستقلالية والاجتماعية وتطورت لديهم مهارات العمل (Barros et al, 2024)، بالإضافة إلى فاعلية نمذجة الفيديو في تعليمهم مهارات المناصرة الذاتية في بيئات العمل (Smith, 2022). كذلك كان للبرنامج التدريبي أثر إيجابي في تنمية مهارات المناصرة الذاتية لذوي الإعاقة الفكرية (الملعي والزريقات، ٢٠٢٣)، كما أن العمل كمدرّب اجتماعي ساهم في تعزيز هذه المهارات لديهم وزاد من قدرتهم في تكوين علاقات اجتماعية ناجحة (Nowakowska and Pisula, 2021).

منهج الدراسة:

أُستخدِم في هذه الدراسة المنهج المختلط وهو المنهج الذي يتم فيه جمع وتحليل ومزج البيانات الكمية والنوعية في دراسة واحدة (أبو علام، 2021). وقد أُختير هذا المنهج تحديداً، لملاءمته لهدف الدراسة وسؤالها الرئيس المتمثل في معرفة مستوى تقديم مهارات المناصرة الذاتية في مقرر المهارات المهنية لذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر معلمي ومعلمات التربية الفكرية في مدينة الرياض في مرحلة البرنامج التربوي، ثم تقديم معلومات عميقة وتفصيلية عن كيفية دمج مهارات المناصرة الذاتية بمقرر المهارات المهنية من وجهة نظرهم.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة الحالية من جميع معلمي ومعلمات التربية الفكرية في مرحلة البرنامج التربوي التأهيلي بمدينة الرياض، والذين بلغ عددهم (300) معلم ومعلمة حسب إحصائية وزارة التعليم (وزارة التعليم 2023).

أولاً: الدراسة الكمية:

عينة الدراسة الكمية:

تم توزيع الاستبانة على جميع أفراد المجتمع، وذلك لتلقي أكبر عدد ممكن من الاستجابات. وقد تم توزيعها عبر رابط إلكتروني من خلال إرساله إلى مديري ومديرات المدارس من قبل إدارة التعليم بمنطقة الرياض، وقد بلغ عدد الردود على الاستبانة (210) رداً، وبعد التحليل الإحصائي تم حذف بعض الاستجابات غير الصالحة للتحليل الإحصائي فبلغ عدد العينة النهائية (170) رداً من معلمي ومعلمات التربية الفكرية في مرحلة البرنامج التربوي التأهيلي.

ثانياً: الدراسة النوعية:

عينة الدراسة النوعية:

وأما فيما يتعلق بعينة الدراسة في جزئها النوعي المتمثل في المقابلات شبة المنظمة، فقد تم اختيار المشاركين والمشاركات بناء على إبداء الموافقة بالمشاركة من خلال إدراج رقم المعلم أو المعلمة في الاستبانة في حال رغبتهم بإجراء المقابلة.

وراعت الدراسة في اختيار المشاركين وفقاً لأداة المقابلة: (وجود خبرة كافية في الميدان، وأيضاً التنوع في المشاركين، وقد ظهر هذا التنوع في الجنس ما بين (ذكور وإناث)، إضافةً إلى التنوع في عدد سنوات الخبرة من خمس سنوات وأكثر)، وكان عددهم (٩) معلم ومعلمة تربية فكرية في معاهد وبرامج التربية الفكرية بمدينة الرياض.

أداتا الدراسة:

الأداة الكمية (الاستبانة):

قامت الباحثتان بإعداد الاستبانة لجمع البيانات المتعلقة بموضوع الدراسة، والتي يجري تعبئتها من قبل المستجيبين، وتعد الاستبانة وسيلة مهمة لجمع البيانات وذلك لأنها تسمح للباحث بجمع قدر كبير من البيانات في وقت قصير نسبياً، إضافةً إلى تمتعها بدلالات صدق وثبات، وتعرف الاستبانة بأنها مجموعة من الأسئلة المتنوعة والمرتبطة ببعضها البعض يجيب عليها المشاركون في البحث لتحقيق أهداف البحث في ضوء موضوع ومشكلة الدراسة (علام، ٢٠٢٢).

معايير تحقق المصدقية والاعتمادية:

أ- الصدق الظاهري للأداة (صدق المحكمين):

للتعرف على الصدق الظاهري للاستبانة، والتأكد من أنها تقيس ما وُضعت لقياسه، تم عرضها بصورتها الأولية والتي تكونت من (30) فقرة على عدد من المحكمين المختصين في التربية الخاصة حيث بلغ عدد المحكمين (12) محكماً وطُلب منهم تقييم جودة الاستبانة، من حيث قدراتها على قياس ما أعدت لقياسه، والحكم على مدى ملاءمتها لأهداف الدراسة من خلال وضوح العبارات، وارتباطها بمحاورها، وأهميتها، بالإضافة إلى التأكد من سلامته اللغوية، و إبداء رأيهم في حال وجود أي تعديل، أو حذف، أو إضافة عبارات للاستبانة.

صدق الاتساق الداخلي للأداة:

للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة، تم اختيار عينة استطلاعية مكونة من (30) معلم ومعلمة للتربية الفكرية في مرحلة البرنامج التربوي التأهيلي، ووفقاً للبيانات تم حساب قيمة معامل ارتباط بيرسون (Pearson's Correlation Coefficient) وذلك بهدف التعرف على درجة ارتباط كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للاستبانة.

جدول (4-1)

قيم معاملات ارتباط بيرسون لعبارات الاستبانة مع الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه،
مع توضيح مستوى الدلالة الإحصائية

(تصور مقترح لدمج مهارات المناصرة الذاتية في مقرر المهارات المهنية للطلبة ذوي الإعاقة
الفكرية في مرحلة البرنامج التربوي التأهيلي)

المحور الأول (معرفة الذات)	المحور الثاني (معرفة الحقوق)	المحور الثالث (التواصل)	المحور الرابع (القيادة)
معامل الارتباط الدلالة الإحصائية	معامل الارتباط الدلالة الإحصائية	معامل الارتباط الدلالة الإحصائية	معامل الارتباط الدلالة الإحصائية
السؤال بيرسون	السؤال بيرسون	السؤال بيرسون	السؤال بيرسون
1 .889 دال	8 .782 دال	15 .884 دال	22 .825 دال
2 .909 دال	9 .901 دال	16 .911 دال	23 .923 دال
3 .897 دال	10 .875 دال	17 .882 دال	24 .919 دال
4 .900 دال	11 .920 دال	18 .909 دال	25 .913 دال
5 .897 دال	12 .897 دال	19 .937 دال	26 .915 دال
6 .916 دال	13 .917 دال	20 .860 دال	27 .922 دال
7 .922 دال	14 .855 دال	21 .869 دال	28 .930 دال

ملاحظة: مخرجات البرنامج الإحصائي SPSS إصدار 26.

الجدول يعرض صدق الاتساق الداخلي للمحاور الأربعة باستخدام معامل ارتباط بيرسون لكل عبارة، ويقيس مدى ترابط كل عبارة مع المحور ككل. هذا التحليل يساعد على التأكد من أن العبارات ضمن كل محور متسقة داخليًا وتساهم في قياس نفس المفهوم.

الصدق البنائي للأداة:

وقد تم التأكد من الصدق البنائي للأداة من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson's Correlation Coefficient)، وذلك بهدف التعرف على درجة ارتباط كل بعد من أبعاد الاستبانة بالدرجة الكلية لها، وكانت النتائج يوضحها الجدول الآتي:

جدول (5-1)

معاملات ارتباط بيرسون لمحاور الاستبانة مع الدرجة الكلية

السؤال	معامل ارتباط بيرسون	الدلالة الإحصائية	السؤال	معامل ارتباط بيرسون	الدلالة الإحصائية
1	.884 دال	15	15	.765 دال	1
2	.866 دال	16	16	.829 دال	2
3	.885 دال	17	17	.826 دال	3
4	.868 دال	18	18	.839 دال	4

السؤال	معامل ارتباط بيرسون	الدلالة الإحصائية	السؤال	معامل ارتباط بيرسون	الدلالة الإحصائية
5	.830	دال	19	.834	دال
6	.838	دال	20	.859	دال
7	.884	دال	21	.792	دال
8	.837	دال	22	.819	دال
9	.863	دال	23	.856	دال
10	.873	دال	24	.817	دال
11	.867	دال	25	.835	دال
12	.850	دال	26	.902	دال
13	.850	دال	27	.831	دال
14	.855	دال	28	.859	دال

يوضح الجدول تحليل الصدق البنائي لمجموعة من العبارات باستخدام معامل ارتباط بيرسون، حيث يقيس مدى ارتباط كل عبارة بالمفهوم العام الذي يفترض أن يقيسه. تظهر النتائج أن جميع القيم دالة إحصائياً، مما يشير إلى اتساق قوي وارتباط وثيق بين العبارات والمفهوم المستهدف، وبذلك صدقاً بنائياً عالياً للأداة.

ثبات أداة الدراسة:

طريقة ألفا كرونباخ

تم التأكد من ثبات أداة الدراسة من خلال استخدام معامل الثبات ألفا كرونباخ (معادلة ألفا كرونباخ) (Cronbach's Alpha (a))، ويوضح الجدول رقم (6-1) قيم معامل ثبات ألفا كرونباخ لكل محور من محاور الاستبانة.

جدول رقم (6-1)

معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة

المحور	عدد الاسئلة	معامل ألفا	عدد العينة
معرفة الذات	7	0,985	30
معرفة الحقوق	7	0,957	30
التواصل	8	0,938	30
القيادة	6	0,964	30
الإجمالي	28	0,973	30

يوضح هذا الجدول ملخصاً عن ثبات أربعة محاور مختلفة للاستبيان باستخدام معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)، الذي يقيس مدى اتساق العبارات في كل محور، حيث تشير القيم القريبة من (1) إلى ثبات مرتفع. وتتضمن الاستبانة عبارة، ومعامل ألفا الكلي هو (0,973) مما يدل على أن الأداة تتمتع بثبات مرتفع للغاية وموثوقية كبيرة في قياس المحاور المختلفة.

إجراءات تحليل البيانات الكمية لأداة (الاستبانة):

- تم استخدام عدد من الأساليب الإحصائية، لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي تم تجميعها من أعداد الاستبانة، وذلك عن طريق استخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Sciences والذي يرمز له اختصاراً بالرمز (SPSS). ومن ثم استخدمت المقاييس الإحصائية الآتية:

- التكرارات، والنسب المئوية؛ وذلك للتعرف على خصائص أفراد عينة الدراسة.

- المتوسط الحسابي الموزون Weighted Mean؛ للتعرف على متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة على كل عبارة من عبارات المحاور، ثم ترتيب العبارات حسب أعلى متوسط حسابي موزون.

- المتوسط الحسابي Mean لمعرفة مدى ارتفاع، أو انخفاض استجابات أفراد عينة الدراسة عن المحاور الرئيسية.

- الانحراف المعياري Standard Deviation؛ للتعرف على مدى انحراف استجابات أفراد عينة الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، ولكل محور من المحاور الرئيسية عن متوسطها الحسابي.

- معامل ارتباط بيرسون Pearson's Correlation Coefficient لحساب صدق الاتساق الداخلي للاستبانة.

- معامل ألفا كرونباخ (معادلة ألفا كرونباخ) (Cronbach's Alpha (a)) لحساب ثبات الاستبانة.

- اختبار مان ويتني Mann-Whitney U test: للتحقق من وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تقديم مهارات المناصرة الذاتية للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في مقرر المهارات المهنية تُعزى إلى اختلاف متغير الجنس.

- اختبار كروسكال واليس Kruskal Wallis للتحقق من وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تقديم مهارات المناصرة الذاتية للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في مقرر المهارات المهنية تُعزى لاختلاف متغير المؤهل العلمي، والمستويات الوظيفية، وعدد سنوات الخبرة.

الأداة النوعية (المقابلة):

تم استخدام أداة المقابلة لجمع البيانات المتعلقة بموضوع الدراسة وذلك لملاءمتها لهدف الدراسة، وتساؤلاتها ومنهجيتها، ومجتمعها، وقد عرفت بأنها: حوار بين الباحث والشخص المشارك في الدراسة؛ بغرض الحصول على المعلومات التي يحتاجها الباحث في ضوء أهداف بحثه (المحمودي، 2019). إضافةً إلى أن المقابلة تعد وسيلة ذات أهمية كبرى لجمع البيانات؛ وذلك لأنه عن طريقها يتمكن الباحث من الوصول إلى حقائق لا يمكن الوصول إليها بالأدوات الأخرى (العبد الكريم، 2020). وفي هذه الدراسة وُظفت المقابلات شبه المنظمة لجمع البيانات.

معايير تحقق المصدقية والاعتمادية:

- أولاً: المصدقية (Credibility): وهي ما يقابل مفهوم الصدق الداخلي، والذي يهدف إلى التحقق من أن الدراسة تقيس وتختبر ما وضعت لأجله (Shenton, 2004)،

ويعرف ليشمان (2023) Lichtman مصطلح المصادقية أو تقدير الحقيقة بأنه تقييم نتائج الدراسة من خلال وجهات نظر المشاركين، والتأكد من الطريقة التي صور بها الباحث وجهات نظرهم، وأظهرها للجمهور في صورة نهائية، ولتحقيق ذلك تم تسجيل المقابلات عبر برنامج الزوم، وأخذ الملاحظات أثناء إجراء المقابلة بواسطة جهاز التسجيل record، ثم تفرغ المقابلات حرفياً وإرسال مسودة من المقابلة للمشاركين لسؤالهم عن دقتها أو وجود أي ملاحظات على ما عرض فيها.

- التثليث أو التعددية (Triangulation): ويُعتبر من مظاهر تحقيق المصادقية من خلال تطبيق أكثر من طريقة بحثية للدراسة بظاهرة واحدة، أو الجمع بين العديد من المشاركين، أو استخدام أكثر من نظرية لتفسير النتائج، وبالتالي هو الجمع بين المصادر المتعددة؛ للتحقق من الفهم الناتج من البيانات بصورة دقيقة (الزهراني، 2020). وقد قام الباحثان بتحقيقه من خلال التالي:

- تعدد المنهجية: من خلال استخدام المنهج الكمي والنوعي.
- تعدد البيانات: وذلك من خلال تنوع أساليب جمع البيانات، أي باستخدام أكثر من أداة (الاستبانة، والمقابلات شبه المنظمة).
- تعدد المصادر: وذلك بجمعها من عدة مشاركين مختلفين في الجنس (معلمي ومعلمات التربية الفكرية في مرحلة البرنامج التربوي التأهيلي).

ثانياً: الانتقالية (Transferability): وهو مصطلح يقابله تعميم النتائج في الأبحاث الكمية، أو ما يسمى بالصدق الخارجي External Validity، ويعرف بأنه مدى إمكانية تعميم نتائج الدراسة على المجتمع العام؛ لتحقيق الاستفادة القصوى من تلك النتائج، واستخدامها في السياقات والمواقف المشابهة (Bloor and Wood, 2006). ولتحقيق ذلك اتبعت الباحثان عدة خطوات وهي:

- تم اختيار المشاركين بناء على الردود في الاستبانة، التي قد تم توزيعها مسبقاً على عدد متنوع من المدارس تقع في مناطق مختلفة ومتباعدة داخل مدينة الرياض.
- يُمثل المشاركون مجموعتين مختلفتين في الجنس من (معلمي ومعلمات التربية الفكرية في مرحلة البرنامج التربوي التأهيلي).
- يمثل المشاركون معلمي ومعلمات ذو مستويات وظيفية مختلفة (معلم ممارس، معلم متقدم، معلم خبير).

ثالثاً: الاعتمادية (Reliability): وتقابل مبدأ الثبات في الأبحاث الكمية، فيعرفها بلور وود (2006) Bloor & Wood بأنها مدى تكرار نتائج الدراسة عند تطبيقها مرة أخرى في ذات السياق والظروف. ولتحقيق مبدأ الاعتمادية يتطلب من الباحث توضيح منهج البحث وطريقة تنفيذه، والتصميم المستخدم، وتفاصيل العينة وطرق اختيارها، وتوثيق المقابلات، والمذكرات الذاتية، ومراجعة التأملات Reflection (Shenton, 2004)، لذلك حاول الباحثان أن تتصف بالدقة والوصف التفصيلي في جميع الإجراءات المتبعة في تصميم منهجية البحث، وجمع البيانات وتحليلها، واختيار العينة.

رابعاً: التأكيديّة (Confirmability):

ويقابل مصطلح التأكيديّة مصطلح الموضوعية Objectivity في الأبحاث الكمية، وهي اتخاذ الباحث خطوات محددة وواضحة؛ لضمان مطابقة النتائج لآراء وأفكار المشاركين بدلاً عن آراء وأفكار الباحث الذاتية والتي لا تستند إلى بيانات المشاركين (Pandey&Patnaik, 2014). ولتجنب انعكاس تحيزات الباحثان فقد تم إرفاق الاقتباسات الحرفية للمشاركين أثناء عرض النتائج، ومحاولة ربطها بنتائج الأدبيات السابقة.

إجراءات تحليل البيانات النوعية لأداة المقابلة:

تختلف مراحل تحليل البيانات في التصاميم النوعية تبعاً لاختلاف الأطر التفسيرية والفلسفية بما يتناسب مع تنوع الأهداف البحثية، ولكن بشكل عام تنطوي عملية تحليل البيانات على تنظيم البيانات، وترميزها، وتحليلها ثم عرضها (كيرسول&بوث، 2018/2019).

وقد قامت الباحثتان بالتحليل بشكل يدوي باستخدام برنامج مايكروسوفت وورد Microsoft word، بالاعتماد على طريقة التحليل الموضوعي Thematic Analysis في تحليل البيانات النوعية لتنظيم وتحديد وتحليل الموضوعات، وذكر بروان وكلارك (2006) Braun & Clark ست مراحل أساسية لهذه الطريقة يمكن عرضها كالآتي:

- التعرف أو التألف والانغماس في البيانات: وذلك بعد التفريغ الكتابي للمقابلات، والقراءة المتكررة للبيانات، والاستماع مرات عدة للتسجيلات، مما أدى إلى التألف مع المعلومات والتشبع منها وتدوين أهم الملاحظات.
- إنشاء الترميز الأولي: وذلك بعد القراءة المتتالية للمقابلات سطرٍ بسطر يتم استخراج الترميزات للبيانات بمراحلها الثلاث (الترميز المفتوح، والترميز المحوري، والترميز الانتقائي).
- البحث عن السمات المشتركة: وذلك بعد ترميز جميع البيانات وتجميعها مبدئياً يتم البدء في تحليل الرموز، ودمجها، لإيجاد القواسم المشتركة بينها لتكوين الموضوعات الأساسية.
- مراجعة الموضوعات المحددة: ويتم في هذه المرحلة مراجعة الموضوعات وصقلها، والتحقق من انتماء البيانات الموضوعات التي صُمّنت تحتها.
- تحديد وتسمية الموضوعات: وذلك من خلال وضع مسميات دالة على العبارات التي تندرج تحتها.
- كتابة التقرير: وهي المرحلة الأخيرة والتي يتم فيها عرض النتائج وتحليلها وتفسيرها، وربطها بالدراسات السابقة، ودعمها من خلال الاقتباسات الحرفية من المشاركين.

نتائج الدراسة وتفسيرها:

نتائج السؤال الفرعي الأول: ما مستوى تقديم مهارات المناصرة الذاتية بمقرر المهارات المهنية للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بمرحلة البرنامج التربوي التأهيلي من وجهة نظر معلمي ومعلمات التربية الفكرية بمدينة الرياض؟

لتحديد مستوى تقديم مهارات المناصرة الذاتية بمقرر المهارات المهنية للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بمرحلة البرنامج التربوي التأهيلي من وجهة نظر معلمي ومعلمات التربية الفكرية بمدينة الرياض، تم حساب المتوسط الحسابي لهذه المحاور، والجدول (1.4) يوضح النتائج:

جدول (1.4) استجابات أفراد عينة الدراسة من معلمي ومعلمات التربية الفكرية حول مستوى تقديم مهارات المناصرة الذاتية بمقرر المهارات المهنية للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بمرحلة البرنامج التربوي التأهيلي بمدينة الرياض.

المحور	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
المحور الثالث	2,21	0,76	متوسطة	١
المحور الثاني	2,14	0,78	متوسطة	٢
المحور الرابع	2,14	0,76	متوسطة	٢
المحور الأول	2,11	0,8	متوسطة	٣
تقديم مهارات المناصرة الذاتية بمقرر المهارات المهنية للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بمرحلة البرنامج التربوي التأهيلي من وجهة نظر معلمي ومعلمات التربية الفكرية بمدينة الرياض				

يوضح الجدول أن جميع المحاور حصلت على درجة موافقة "متوسطة"، مع تفاوت طفيف في المتوسطات. جاء المحور الثالث في المرتبة الأولى بمتوسط (2,21) مما يشير إلى أنه الأكثر موافقة ضمن نطاق الدراسة، يليه المحوران الثاني والرابع بنفس المتوسط (2,14) في المرتبة الأخيرة، جاء المحور الأول بمتوسط (2,11) توضح هذه النتائج توافقاً متوسطاً عبر المحاور مع اختلاف بسيط في ترتيبها.

وتعزو الباحثان ذلك إلى تركيز المقرر على تقديم الدروس التي تتضمن أنواع المهن المختلفة والمهارات المهنية أكثر من تركيزه على تقديم مهارات المناصرة الذاتية والمهارات الاستقلالية الأخرى كمهارات تقرير المصير وغيرها، كما يمكن تفسير وربط هذا المستوى المتوسط في تقديم مهارات المناصرة الذاتية في المقرر إلى طبيعة دروس المقرر وأهدافه العامة، حيث أنها تفرض على المعلمين والمعلمات تفعيل الجانب العملي أكثر سواءً من خلال الرحلات الميدانية لبيئات العمل، أو من خلال إقامة ورش العمل، كذلك من خلال تمثيل المهن المتضمنة داخل المقرر بشكل مصغر في الفصل الدراسي.

ومن وجهة نظر شخصية، يمكن تفسير هذا المستوى بأن المستجيبين لم يكن لديهم وعي ومعرفة كافية حول مهارات المناصرة الذاتية، فكانت الاستجابات غير دقيقة، كما أن مصطلح تقرير المصير وما يتضمنه من مهارات وكيفية توظيفها وتطبيقها مع الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية قد يعتبر حديث نسبياً الأمر الذي قد يفسر هذه النتيجة.

جاءت هذه النتيجة مشابهة لنتيجة دراسة الملعب والزريقات (2022) حيث كانت درجة تقييم مستوى مهارات المناصرة الذاتية للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية متوسطة، ومثابه أيضاً لدراسة الملعب (2023) التي أظهرت أن ما تتضمنه المناهج الدراسية من استراتيجيات تدريس وأساليب التقويم توفر للمعلمين الحد الأدنى الذي يساعدهم على تعليم مهارات تقرير المصير للإعاقة الفكرية، وإدراك معلمي التربية الخاصة لأهمية هذه المهارات

(أ) الفروق باختلاف متغير الجنس:

للتحقق من وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة على مستوى تقديم مهارات المناصرة الذاتية للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في مقرر المهارات المهنية تبعاً لمتغير الجنس في مرحلة البرنامج التربوي التأهيلي بمدينة الرياض، تم إجراء اختبار مان ويتني (Mann-Whitney U test) وهو اختبار مناسب لتحليل الفروق بين مجموعتين مستقلتين حينما تكون البيانات غير متوزعة طبيعياً، وهو بديل لاختبار t-test عند عدم تحقق افتراضاته.

جدول (6.4) نتائج تحليل "مان ويتني" للفروق في استجابات مفردات عينة الدراسة طبقاً لاختلاف متغير الجنس.

البُعد	قيمة مان-ويتني	Z قيمة	مستوى الدلالة	الدلالة
معرفة الذات	2934.500	-1.041	0.298	غير دال
معرفة الحقوق	2963.000	-0.944	0.345	غير دال
التواصل	3225.000	-0.076	0.939	غير دال
القيادة	3031.000	-0.723	0.470	غير دال
الإجمالي	3102.500	-0.479	0.632	غير دال

يتضح من خلال استعراض النتائج في جدول (6.4) مايلي:

أظهرت نتائج اختبار مان-ويتني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة على مستوى تقديم مهارات المناصرة الذاتية للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في مقرر المهارات المهنية تبعاً لمتغير الجنس، مما يشير إلى أن متغير الجنس لم يكن له تأثير على مستوى تقديم مهارات المناصرة الذاتية في مقرر المهارات المهنية في أبعاد الاستبانة، وهي: معرفة الذات (قيمة $U = 2934.500$ ، $Sig = 0.298$)، ومعرفة الحقوق ($U = 2963.000$ ، $Sig = 0.345$)، والتواصل ($U = 3225.000$ ، $Sig = 0.939$)، والقيادة ($U = 3031.000$ ، $Sig = 0.470$)، بالإضافة إلى الدرجة الكلية ($U = 3102.500$ ، $Sig = 0.632$). وبما أن جميع القيم الاحتمالية كانت أكبر من مستوى الدلالة (0,05) فإن هذه النتائج تشير إلى أن استجابات الذكور والإناث متقاربة في جميع أبعاد الأداة، مما يعكس اتساقاً عاماً في الإدراك أو التفاعل مع مضامين المنهج بغض النظر عن الجنس.

وقد يعود ذلك إلى عدم اختلاف المقررات الدراسية المقدمة للطلبات والطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، بالإضافة إلى تشابه الخصائص لدى الذكور والإناث من ذوي الإعاقة الفكرية؛ مما جعل كلاً من المعلمين والمعلمات يستخدمون نفس الاستراتيجيات في التدريس وتقديم موضوعات المقرر. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة الملعب (2023) من عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مدى توافر مهارات تقرير المصير في المناهج الدراسية لذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر معلمهم ترجع إلى اختلاف متغير الجنس.

اختبار كروسكال وإليز (Kruskal-Wallis Test):

تم اختيار اختبار كروسكال وإليز Kruskal-Wallis Test لتحليل البيانات في هذه الدراسة بناءً على طبيعة المتغيرات وحجم العينة حيث إن المتغيرات التابعة في هذه الدراسة تُقاس على مقياس ترتيبي، مثل بيانات الدراسة، وهو مناسب لتحليل الفروق بين المجموعات. ويتضمن التحليل مقارنة بين أكثر من مجموعتين مثل المؤهل العلمي، والمستويات الوظيفية، وهو بديل لاختبار ANOVA عند عدم تحقق افتراضاته.

وهو مناسب لدراسة الفروق بين المجموعات غير المتجانسة أو عند عدم اتباع البيانات للتوزيع الطبيعي. وبما أن هذه الدراسة تهدف إلى مقارنة متوسط الرتب بين المجموعات، فأن استخدام هذا الاختبار يعزز موثوقية النتائج ويضمن توافق التحليل مع طبيعة البيانات.

ب) الفروق باختلاف متغير المؤهل العلمي:

يعرض الجدول (7,4) نتائج اختبار كروسكال وإليز Kruskal-Wallis Test لدراسة الفروق بين المؤهلات العلمية (دبلوم عالي، بكالوريوس، ماجستير، ودكتوراه) في عدة متغيرات تابعة وهي: معرفة الذات، ومعرفة الحقوق، والتواصل، والقيادة، والإجمالي.

جدول (7,4) نتائج تحليل "كروسكال وإليز" للفروق في استجابات مفردات عينة الدراسة طبقاً لاختلاف متغير المؤهل العلمي.

المتغير المستقل	المتغير التابع	المجموعة	متوسط الرتب	إحصائية كروسكال وإليز (H)	درجة الحرية (df)	القيمة الاحتمالية (Sig.)	الدلالة
المؤهل العلمي	معرفة الذات	دبلوم عالي	68.59	2.363	3	0.501	غير دال
		بكالوريوس	87.82				
		ماجستير	85.07				
		دكتوراه	90.83				
		دبلوم عالي	62.97				
المؤهل العلمي	معرفة الحقوق	بكالوريوس	88.8	4.308	3	0.23	غير دال
		ماجستير	83.86				
		دكتوراه	94.33				
		دبلوم عالي	62.03				
		بكالوريوس	89.34				
المؤهل العلمي	التواصل	ماجستير	82.48	4.833	3	0.184	غير دال
		دكتوراه	90.33				
		دبلوم عالي	62.71				
		بكالوريوس	89.96				
		ماجستير	79.36				
المؤهل العلمي	القيادة	دكتوراه	90.67	5.251	3	0.154	غير دال
		دبلوم عالي	64.24				
		بكالوريوس	89.06				
		ماجستير	82.13				
		دكتوراه	92.67				
المؤهل العلمي	الإجمالي	دبلوم عالي	64.24	4.024	3	0.259	غير دال
		بكالوريوس	89.06				
		ماجستير	82.13				
		دكتوراه	92.67				
		دبلوم عالي	64.24				

بلغ متوسط الرتب لحملة الدبلوم العالي (63,24) ولحملة البكالوريوس (89,06) ولحملة الماجستير (82,13) ولحملة الدكتوراه (92,67) قيمة إحصائية كروسكال واليز Kruskal-Wallis Test كانت $H(3) = 4.024$ ، $p = .259$ ، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة على مستوى تقديم مهارات المناصرة الذاتية للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في مقرر المهارات المهنية تبعاً المؤهل العلمي.

وقد يُعزى ذلك إلى تنوع مصادر المعرفة في الوقت الحالي وتوافرها بسهولة؛ مما يسهم في زيادة الوعي والمعرفة بالمهارات ذات الأهمية لذوي الإعاقة الفكرية. يضاف إلى ذلك أنه من الشائع أن يتم تبادل الخبرات التربوية بين المعلمين والمعلمات بهدف تطوير العملية التعليمية وتحسينها، وهي قد تكون أحد المصادر المعرفية الأساسية.

ويتفق هذا مع ما أشار إليه معلمي ومعلمات التربية الفكرية في نتائج المقابلات، من رجوعهم إلى المعلومات المتاحة عبر شبكة الإنترنت، ومواقع التواصل الاجتماعي، وحضورهم لدورات ذات صلة بعملية تعليم وتدريب ذوي الإعاقة الفكرية، والخبرات والمعارف التي يتبادلونها فيما بينهم، بالرغم من أن مصطلح مهارات المناصرة الذاتية غير متعارف عليه.

وتختلف هذه النتائج مع ما توصل إليه الباقي (2022) حيث أشار إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تقديم مهارات تقرير المصير للتلميذات ذوات الإعاقة الفكرية في مؤسساتهن التعليمية تعزى إلى اختلاف المؤهل العلمي لصالح المعلمات اللاتي يحملن بكالوريوس عام مع دبلوم عالي في التربية الخاصة، بينما اتفقت مع نتائج دراسة الملعب (2023) حيث اتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مدى توافر مهارات تقرير المصير في المناهج الدراسية لذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر معلمهم ترجع إلى المؤهل العلمي.

ج) الفروق باختلاف متغير عدد سنوات الخبرة:

يعرض الجدول نتائج اختبار كروسكال واليس لدراسة الفروق بين عدد سنوات الخبرة في عدة متغيرات تابعة وهي: معرفة الذات، معرفة الحقوق، والتواصل، والقيادة، والإجمالي.

جدول (8,4) نتائج تحليل "كروسكال واليز" للفروق في استجابات مفردات عينة الدراسة طبقاً لاختلاف متغير المؤهل العلمي.

المتغير المستقل	المتغير التابع	المجموعة	متوسط الرتب	إحصائية كروسكال واليس (H)	درجة الحرية (df)	القيمة الاحتمالية (Sig.)	الدلالة
معرفة الذات		٥-١ سنوات	70.78	6.88	2	0.032	دال
		١٠-٦ سنوات	93.32				
		١١ سنة وأكثر	91.33				
معرفة الحقوق		٥-١ سنوات	73.66	4.729	2	0.094	غير دال
		١٠-٦ سنوات	94.36				
		١١ سنة وأكثر	88.92				
التواصل		٥-١ سنوات	73.11	5.493	2	0.064	غير دال
		١٠-٦ سنوات	85.79				
		١١ سنة وأكثر	93.51				
عدد سنوات الخبرة		٥-١ سنوات	72.87	5.945	2	0.051	غير دال

القيادة	١٠-٦ سنوات	85.1				
	١١ سنة وأكثر	94.01				
الإجمالي	٥-١ سنوات	73.44	4.713	2	0.095	غير دال
	١٠-٦ سنوات	87.95				
	١١ سنة وأكثر	92.23				

- بالنسبة لمتغير معرفة الذات، بلغ متوسط الرتب (70.78) لصالح المعلمين والمعلمات الذين يمتلكون من الخبرة (1-5) سنوات، ولذوي الخبرة (6-10) سنوات (93.32)، ولذوي الخبرة (11) سنة وأكثر فقد بلغ متوسط الرتب (91.33). قيمة إحصائية كروسكال وإليز Kruskal-Wallis Test كانت (6.88)، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة على مستوى تقديم مهارات المناصرة الذاتية للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية لصالح المعلمين والمعلمات الذين يمتلكون من الخبرة (11) سنة وأكثر.

وتفسر الباحثان هذه النتيجة إلى امتلاك المعلمين والمعلمات ذوي سنوات الخبرة الأكثر لأساليب تدريسية متنوعة لتقديم مثل هذه المهارات، إضافة إلى تمكنهم أكثر من مقرر المهارات المهنية ومعرفة كيفية ادخال مهارات المناصرة الذاتية بطرق غير مباشرة وتقديمها للطلبة، كما أنه قد تكون الدورات التطويرية التي حضرها أو نفذها المعلمون والمعلمات ذوي سنوات الخبرة الأكثر ساهمت في تأهيلهم أكثر لمعرفة الاحتياجات التعليمية للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية من مهارات ومعارف وكيفية تغطيتها.

وهذا يتفق مع ما أشار إليه المعلمون والمعلمات أثناء إجراء المقابلات، حيث اتضح لجوئهم إلى تطبيق العديد من الاستراتيجيات والفنيات التدريسية والتي تستهدف مهارات المناصرة الذاتية بطريقة غير مباشرة، مثل إعطائهم مهام داخل المدرسة والفصل الدراسي، وتطبيق استراتيجية التعلم التعاوني لتقوية المهارات القيادية والاجتماعية وحس المسؤولية.

وفي سياق الدراسات المخالفة لنتيجة الدراسة الحالية وجدت دراسة البقي (2022) اختلاف مستوى تقديم مهارات تقرير المصير للطلبات ذوات الإعاقة الفكرية في مؤسساتهم التعليمية من وجهة نظر معلماتهم وفقاً لعدد سنوات الخبرة، لصالح المعلمات اللاتي كانت سنوات خبرتهن خمس سنوات فأقل.

- وبالنسبة للمتغير الإجمالي، بلغ متوسط الرتب (73.44) لصالح المعلمين والمعلمات الذين يمتلكون من الخبرة (1-5) سنوات، ولذوي الخبرة (6-10) سنوات (87.95)، ولذوي الخبرة (11) سنة وأكثر فقد بلغ متوسط الرتب (92.23). قيمة إحصائية كروسكال وإليز Kruskal-Wallis Test كانت (4.71) مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة على مستوى تقديم مهارات المناصرة الذاتية للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في مقرر المهارات المهنية تبعاً عدد سنوات الخبرة.

- (ج) الفروق باختلاف متغير المستويات الوظيفية:

يعرض الجدول نتائج اختبار كروسكال وإليز Kruskal-Wallis Test لدراسة الفروق بين المستويات الوظيفية ("معلم ممارس"، "معلم متقدم"، و"معلم خبير") في عدة متغيرات تابعة وهي: معرفة الذات، ومعرفة الحقوق، والتواصل، والقيادة، والإجمالي.

جدول (9,4) نتائج تحليل "كروسكال وإلير" للفروق في استجابات مضدرات عينة الدراسة طبقاً لاختلاف متغير المستويات الوظيفية.

المتغير المستقل	المتغير التابع	المجموعة	متوسط الرتب	إحصائية كروسكال واليس (H)	درجة الحرية (df)	القيمة الاحتمالية (Sig.)	الدلالة
معرفة الذات	معلم ممارس	87.77	3.565	2	0.168	غير دال	
	معلم متقدم	81.78					
	معلم خبير	50.42					
معرفة الحقوق	معلم ممارس	87.42	5.069	2	0.079	غير دال	
	معلم متقدم	85.5					
	معلم خبير	41.58					
التواصل	معلم ممارس	87.56	1.616	2	0.446	غير دال	
	معلم متقدم	79.35					
	معلم خبير	66.17					
المستويات الوظيفية	معلم ممارس	87.19	2.368	2	0.306	غير دال	
	معلم متقدم	83.37					
	معلم خبير	56.42					
الإجمالي	معلم ممارس	88.08	4.126	2	0.127	غير دال	
	معلم متقدم	80.76					
	معلم خبير	48					

- بلغ متوسط الرتب للمعلمين الممارسين (88,08) وللمعلمين المتقدمين (80,76) وللمعلمين خبراء (48). قيمة إحصائية كروسكال وإلير $Kruskal-Wallis Test$ كانت $H(2) = 4.126$ ، $p = .127$ ، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة على مستوى تقديم مهارات المناصرة الذاتية للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في مقرر المهارات المهنية تبعاً لمتغير المستويات الوظيفية.

وقد يُفسر ذلك أيضاً بما سبق ذكره، من توافر كافة مصادر المعرفة وسهولة الاطلاع على المواضيع والتوجهات الإيجابية والحديثة في ميدان التربية الخاصة من خلال تطبيقات التواصل الاجتماعي، أو من خلال الدورات التطويرية وورش العمل التي تُقام في المدارس بهدف تنمية وتطوير المعلمين والمعلمات مهنيّاً، بالإضافة إلى أن اتسام جيل الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية الحالي بالعديد من الخصائص المتفردة: مثل حب الاستقلالية، وكثرة إجراء المقارنات مع أقرانهم من غير ذوي الإعاقة والتأثر بهم، والذي قد يكون بسبب استخدامهم لتطبيقات التواصل الاجتماعي، زاد من احتمالية لجوء معلمي ومعلمات التربية الفكرية إلى التطور والتعرف على المهارات الاستقلالية بشكل عام والأكثر أهمية لفئة ذوي الإعاقة الفكرية لدعم استقلاليتهم أكثر وإكسابهم مهارات ومعارف تواكب هذه التغيرات الحاصلة. وهذا يتوافق مع ما تم ذكره في المقالات، حيث اتضح محاولات المعلمين في تطوير ممارساتهم التربوية بما يتناسب مع خصائص هذا الجيل والتوجهات الحديثة التي تسلط الضوء أكثر على دعم استقلالية ذوي الإعاقة الفكرية وإكسابهم مهارات تحسن من جودة حياتهم وتفيدهم فيما بعد المرحلة الثانوية.

ويتفق هذا مع ما ذكر في دراسة البقعي (2022)، حيث أشارت إلى تطور تقديم مهارات تقرير المصير للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية من قبل المعلمات اللاتي التحقن بالدورات التدريبية، ودراسة الجهني والحارثي (2023) التي أكدت على الدور الإيجابي للترخيص المهنية وشروطها في تحسين الأداء المهني لمعلمي ومعلمات التربية الفكرية.

نتائج السؤال الفرعي الثالث: كيف يمكن دمج مهارات المناصرة الذاتية في مقرر المهارات المهنية للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بمرحلة البرنامج التربوي التأهيلي من وجهة نظر معلمي ومعلمات التربية الفكرية بمدينة الرياض؟

وللإجابة على هذا السؤال جمعت الباحثتان البيانات عن طريق أداة المقابلة من معلمي ومعلمات التربية الفكرية في مرحلة البرنامج التربوي التأهيلي بمعاهد وبرامج التربية الفكرية بمدينة الرياض، وكانت مصدراً غنياً ساعدت في الخروج بنتائج واقعية.

المشاركون في الدراسة:

ويوضح الجدول رقم (10,4) أدناه ترميز المشاركين في أداة المقابلة.

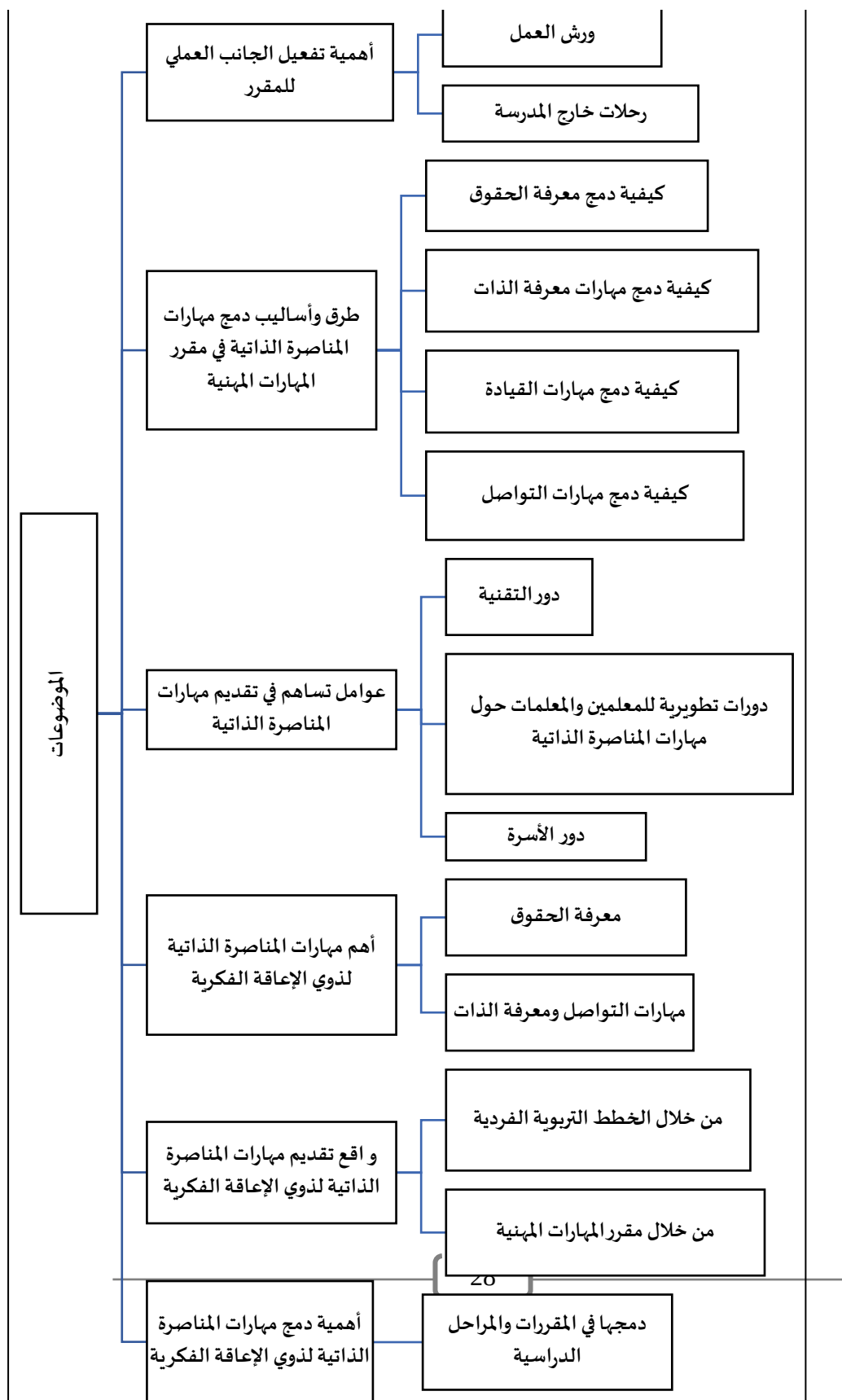
جدول (10,4) ترميز المشاركين:

م	الرمز	الجنس
١	م ١	أنثى
٢	م ٢	أنثى
٣	م ٢	أنثى
٤	م ٢	ذكر
٥	م ٢	أنثى
٦	م ٢	ذكر
٧	م ١	ذكر
٨	م ١	أنثى
٩	م ١	أنثى

م: مشارك/ة.

١: معهد تربية فكرية.

٢: برنامج تربية فكرية.



وكما يتضح في الشكل رقم (1.3)، نتج عن ترميز كل مقابلة على حدة، وتصنيفها إلى موضوعات مشتركة، ست موضوعات أساسية، تمثل آراء معلمي ومعلمات التربية الفكرية حول كيفية دمج مهارات المناصرة الذاتية في مقرر المهارات المهنية، وهي بذلك تمثل الإجابة المختصرة لسؤال الدراسة النوعي، وتتلخص كالتالي:

- واقع تقديم مهارات المناصرة الذاتية لذوي الإعاقة الفكرية: وتضمن (من خلال الخطط التربوية الفردية، من خلال مقرر المهارات المهنية).
- أهمية دمج مهارات المناصرة الذاتية: وتنطوي على (دمجها في المقررات والمراحل الدراسية).
- أهم مهارات المناصرة الذاتية لذوي الإعاقة الفكرية: وتتضمن (معرفة الحقوق، مهارات التواصل ومعرفة الذات).
- طرق وأساليب دمج مهارات المناصرة الذاتية: ويتفرع منها (كيفية دمج مهارات معرفة الذات، كيفية دمج مهارات معرفة الحقوق، كيفية دمج مهارات التواصل، كيفية دمج مهارات القيادة).
- عوامل تساهم في تقديم مهارات المناصرة الذاتية: وتشمل (دور التقنية، دور الأسر، دورات تطويرية للمعلمين والمعلمات حول مهارات المناصرة الذاتية).
- أهمية تفعيل الجانب العملي للمقرر: وتضمن (ورش العمل، رحلات خارج المدرسة).

وسيتم عرض تقرير لأبرز النتائج مدعمة بأبرز الاقتباسات الحرفية:

الموضوع الأول: أهمية تفعيل الجانب العملي للمقرر

كشفت البيانات اتفاق غالبية المشاركين في الدراسة على ضرورة التطبيق العملي لدروس مقرر المهارات المهنية لتقديم مهارات المناصرة الذاتية للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية وإتاحة الفرصة لممارستها من خلال الأنشطة العملية مثل ورش العمل المرتبطة بالمهن الموجودة داخل المقرر، وتنفيذ رحلات خارجية لبيئات عمل بعض المهن المقرر دراستها، وأثر ذلك على معرفتهم لذواتهم وتفضيلاتهم، واهتماماتهم.

إذ أشارت إلى ذلك (م٢) إلى ذلك بقولها "ومن وجهة نظري أشوف أنه إذا اتم تفعيل الجانب التطبيقي العملي للمقرر سيساعد على اكتسابهم هذه المهارات، لأنه إذا أتحنا الفرصة للطلبة لممارسة المهنة الموجودة في درس من دروس المقرر ستكون قادرة على تحديد اهتماماتها وتفضيلاتها ونقاط قوتها وضعفها، يعني راح تزيد عندها مهارات كثيرة من ضمنها معرفة الذات"

فُسِّم الموضوع الأول والمتعلق بأهمية تفعيل الجانب العملي للمقرر إلى موضوعين فرعيين، وفيما يلي تفصيل لذلك:

• ورش العمل:

كشفت نتائج الدراسة اتفاق معظم المشاركين حول أهمية إقامة ورش عمل مرتبطة بدروس مقرر المهارات المهنية وفعاليتها في تعليم الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية مهارات معرفة الذات،

ومهارات التواصل، حيث إنه من خلالها يسهل على المعلمين والمعلمات تقديم مثل هذه المهارات، وإتاحة الحرية للطلبة لهم بالتعبير والتحدث عن آرائهم وأنفسهم.

إذ أشارت (م ٣) بقولها: "وفي كثير من الأحيان أقوم أنا والمعلمات بتصميم ورش العمل حسب الدروس في المقرر، على سبيل المثال يتم تهيئة بيئة مماثلة تماما لبيئة العمل الحقيقية المتضمنة في الدرس، أي أننا نحكي بيئة العمل الموجودة في الواقع ونقوم بممارستها بشكل مصغر داخل الورشة، وبعد ما يقومون الطلبة بتجربة جميع المهن بهذه الطريقة نقوم بمناقشتهم بخصوص المهن التي قد تمت تجربتها، كسؤالهم عن المهنة المفضلة؟ وأي منهم كانت مناسبة لهم أكثر، وماهي الصعوبات التي قد واجهتهم، بالتالي نتحدث الطالبة أو الطالب بحرية مما يساعدنا نحن المعلمين على إكسابهم مهارات معرفة الذات"

• الرحلات الخارجية:

أكدت الغالبية العظمى من المشاركين على مساهمة الأنشطة اللامنهجية كالرحلات خارج المدرسة في إكساب الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية مهارات المناصرة الذاتية، وعلى وجود بعض العوائق التي تحد من تنظيم وتنفيذ هذه الرحلات الخارجية، مثل عدم توافر المواصلات المناسبة لنقل الطلبة، وقلة التعاون بين المدرسة والمؤسسات الأخرى المسؤولة عن توظيف ذوي الإعاقة.

وفي هذا الصدد ذكر (م ٤) قائلاً: "يعني لا تتاح لنا فرصة الخروج في رحلات بسيطة لبعض أماكن المهن المنصوص عليها داخل المقرر، ولو كان هذا الجانب مفعّل سيساعدنا بشكل كبير في إكسابهم هذه المهارات، يعني لاحظنا لما نطالب بهذه الرحلات نلقى صعوبة في التنسيق مع أماكن العمل اللي نحتاج نطلع لها".

وقد يعود ذلك إلى الفجوة الواقعة بين برامج ومعاهد التربية الفكرية التابعة لوزارة التعليم وبين الجهات المختصة، لاسيما أماكن العمل المناسبة لذوي الإعاقة الفكرية، وذلك لتنظيم بعض الزيارات الميدانية للتعرف على المهنة المتضمنة داخل المقرر على أرض الواقع، ومعرفة ما يستلزمها من مهارات وأدوات، مما سيزيد قدرة الطلبة على تحديد ميولهم وتفضيلاتهم، وأهدافهم، والتعرف أكثر على نقاط قوتهم وضعفهم. من جانب آخر، قد يسهل التعاون مع هذه الجهات لتنظيم برنامج تدريبي مهني على مدى فصل دراسي في مرحلة البرنامج التربوي التأهيلي لذوي الإعاقة الفكرية للممارسة العملية للمهن، مما يعزز من مهارات المناصرة الذاتية بشتى مجالاتها الفرعية.

توافقت هذه التوجهات الإيجابية نحو أهمية الأنشطة العملية في تعزيز مهارات المناصرة الذاتية مع عدة دراسات مثل: دراسة باروس وآخرون (Barros et al (2024) والتي أكدت نتائجها على الأثر الإيجابي للأنشطة التدريبية العملية والقائمة على مهارات الطبخ في تحسين المهارات الاجتماعية والاستقلالية و مهارات التواصل لذوي الإعاقة الفكرية، وقد زادت هذه الأنشطة من مستوى ثقتهم بذاتهم واحترامهم لها، وتتشابه أيضاً مع ما ظهر في دراسة نواكوسكا وبيسولا (Nowakowska and Pisula (2021) التي أشار فيها الأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية أن العمل كمدرّب اجتماعي زاد من مستوى مهارات المناصرة الذاتية لديهم، وعزز من وضعهم الاجتماعي وعلاقاتهم الاجتماعية الإيجابية، بالإضافة إلى بعض المهارات الاستقلالية الأخرى المفيدة في الحياة اليومية، كذلك دراسة الملعب والزريقات (2022)، والتي أوضحت فاعلية البرنامج التدريبي الذي احتوى على مجموعة من الأنشطة العملية في تنمية مهارات المناصرة الذاتية لذوي الإعاقة الفكرية.

الموضوع الثاني: طرق وأساليب دمج مهارات المناصرة الذاتية في مقرر المهارات المهنية

فُسِّم الموضوع الثاني والمتعلق بطرق وأساليب دمج مهارات المناصرة الذاتية إلى أربعة مواضيع فرعية، وفيما يلي تفصيل لذلك:

• كيفية دمج مهارات معرفة الذات:

أسفرت نتائج المقابلات عن ضرورة التنوع في طرق وأساليب دمج مهارات معرفة الذات في مقرر المهارات المهنية، حيث اتفق أغلب المشاركون في الدراسة على ملائمة استخدام الأسلوب القصصي والمسرحي، والدراما، ولعب الأدوار، والحوار والمناقشة؛ نظراً لفعاليتها في تدريس الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية واكسابهم هذه المهارات لتقديم هذه المهارات وفعاليتها أيضاً في إيصالها لهم.

إذ تذكر (م) أنه "يجب أن يكون المقرر معزز بالكثير من الصور والأنشطة والقصص التي تستهدف هذه المهارات. وارى أن الأسلوب القصصي والدراما والأسلوب المسرحي والنمذجة من أفضل الأساليب لتقديم هذه مهارات معرفة الذات لذوي الإعاقة الفكرية، بل وتعتبر مهارات المناصرة الذاتية من المهارات التي تتطلب مثل هذه الاستراتيجيات المتنوعة".

• كيفية دمج مهارات معرفة الحقوق:

كشفت نتائج الدراسة اتفاق معظم المشاركين على أهمية دمج مهارات معرفة الحقوق في مقرر المهارات المهنية وجعل الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية ملمين بها بشكل كافٍ، وبمناسبة الأسلوب القصصي لهذا النوع من المعرفة، وأيضاً أسلوب الدراما، والحوار والمناقشة، بالإضافة إلى بعض الأنشطة اللاصفية كالإذاعة المدرسية. كما اتفق غالبية المشاركون على الأثر الإيجابي لدمج أبرز الحقوق الخاصة بذوي الإعاقة الفكرية مع قوانين الصف، وإعادتها باستمرار على الطلبة، حيث أن وضعها مع قوانين الصف يضمن التكرار الدائم لها، مما يؤدي إلى الإلمام الكافي بها، واستيعابها بشكل أفضل.

إذ أشارت (م) على أهمية الأسلوب القصصي أيضاً في دمج الأهداف الخاصة بمعرفة الحقوق في مقرر المهارات المهنية، حيث قالت "واقترح ادخال معرفة الحقوق للمقرر من خلال مجموعة من القصص المصاغة بلغة بسيطة مناسبة لذوي الإعاقة الفكرية"

• كيفية دمج مهارات التواصل:

أعرب معلمي ومعلمات التربية الفكرية من خلال المقابلات أنه لدمج مهارات التواصل داخل مقرر المهارات المهنية ينبغي وجود مجموعة أنشطة وأسئلة داخل المقرر يتطلب تنفيذها تقسيم الطلبة إلى مجموعات وتطبيق استراتيجيات التعلم التعاوني، كما أنه لتنمية مهارة حل المشكلات والتفاوض الناجح، يرى المعلمون والمعلمات أنه من المناسب وجود قصص في المقرر تحتوي على مشكلات غير محلولة، أو الغاز، مما قد يثير تساؤلات الطلبة وينمي قدرتهم على اقتراح الحلول والتفكير بمرونة.

إذ أكدت ذلك (م) بقولها "مهارات التواصل وممكن نوصّلها لهم من خلال التعلم التعاوني وتعليم الأقران، خاصة الذين لديهم مشكلات الخجل والانطواء، لأنه حين تم تطبيقها هذه الأساليب زاد تفاعل الطلبة مع بعضهم البعض وزادت مشاركتهم للأفكار، لذلك أشوف من الأفضل أن يكون في إشارات بداية كل درس في مقرر المهارات المهنية تطلب من المعلم أن يقوم

بتقسيم طلبة الفصل في مجموعات وتطبيق بعض الأنشطة المتعلقة بالدروس من خلال المجموعات

• كيفية دمج مهارات القيادة:

يؤثر إعطاء الطلبة مجموعة من المهام المنزلية، والمهام الأخرى المتنوعة سواء كانت داخل الصف أو المحيط المدرسي بشكل إيجابي على اكتسابهم مهارات القيادة.

حيث أوضحت ذلك (م ٢) بقولها "وأفضل أسلوب لدمج هذه المهارات هو من خلال المهام المنزلية من وجهة نظري، يعني أنا دائماً أتعمد أني أوكل الطلبة في بعض المهام المنزلية بدون ما أتواصل مع الأهالي لأن هدي يكون زيادة حس المسؤولية عند الطالبة واعتمادها على نفسها".

وتؤكد على هذه الطريقة (م ٣) بقولها "أتوقع من خلال إعطائهم مسؤوليات تناسب قدراتهم داخل الصف والمحيط المدرسي، يعني ممكن تكون بداية كل درس توجد مجموعة من المهام المتعلقة بالمهنة التي سوف يتعلمونها وعلى المعلم أن يقوم بتوزيعها على الطلبة لدعم حس المسؤولية لديهم وإكسابهم بعض من مهارات القيادة".

الموضوع الثالث: عوامل تسهم في تقديم مهارات المناصرة الذاتية.

فُسِّم الموضوع الثالث والمتعلق بالعوامل التي تساهم في تقديم مهارات المناصرة الذاتية إلى ثلاثة مواضيع فرعية، وفيما يلي تفصيل لذلك:

• دور التقنية:

اتضح من خلال نتائج المقابلات الدور الإيجابي الذي تلعبه التقنية في تطوير المهارات الاستقلالية للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية، وبالتحديد في تعزيز مهارات التواصل، حيث اجمع اغلب المشاركين على فعالية استخدام تطبيقات التواصل الاجتماعي والألعاب الالكترونية في هذا الجانب.

فقد ذكرت (م ٨) بقولها "والتقنية لها دور جداً في تقوية مهارات التواصل، مثل برنامج السناپ والتيك توك، يعني أنا اشوف أنه التقنية لابد تكون معنا في العملية التعليمية كاملة".

وقد يُعزى ذلك إلى ما توفره هذه التطبيقات والألعاب التي أصبحت جزءاً لا يتجزأ من حياة المجتمعات العصرية من سهولة وسرعة في عملية التواصل مع الآخرين، وميل الأفراد ذوي الإعاقة في هذه المرحلة العمرية (مرحلة البرنامج التربوي التأهيلي) إلى الاهتمام بالتواصل الاجتماعي وتكوين الصداقات، ومشاركة الصور والفيديوهات مع أقرانهم من نفس الفئة العمرية، إضافة إلى ما تتميز به هذه التطبيقات من خصائص تناسب القدرات اللغوية لذوي الإعاقة الفكرية، مثل التواصل من خلال الرسائل الصوتية والنصية، واستخدام الملصقات التعبيرية.

تؤيد النتيجة الحالية مع ما خلصت له دراسة راسل وبيزل (2020) Russel and Pearl من تحسناً في معرفة الطلاب ذوي صعوبات التعلم بمهارات المناصرة الذاتية بعد فترة تدريبهم باستخدام نموذج إفتراضي يتضمن مجموعة من الفيديوهات، وتتفق أيضاً مع دراسة بالينت وآخرون (2020) Balint et al التي أثبتت فاعلية استخدام استراتيجية معتمدة على الحاسوب لتطوير هذه المهارات لدى الطلاب ذوي الإعاقة

• دور الأسر:

اتفق غالبية المشاركين في الدراسة على أن دور الأسرة يشكل عاملاً مهماً في اكتساب ذوي الإعاقة الفكرية مهارات المناصرة الذاتية، كما أن بعض ممارسات الوالدين مثل الحماية الزائدة قد تعيق اكتسابهم لها، وخاصة فيما يتعلق بمعرفة الذات، والحقوق.

حيث ذكرت (م٥) ذلك بقولها "يعني بعض الطلبة لدي لديهم مستوى جيد من معرفة الذات بسبب حرص الأهل على تعزيزها لديهم"

وايدت ذلك (م٨)، حيث قالت "أحب أوضح أنه الأسر لهم دور كبير في معرفة الحقوق لدى الطلبة، يعني في مجموعة كبيرة من الطالبات لدي يعرفون حقوقهم كاملة بسبب توعية أهاليهم لهم".

. وترى الباحثتان أن شيوع مثل هذه الممارسات قد يعود لطبيعة إحساس الأم أو الأب بالخوف والحرص الزائد تجاه أبنائهم وبناتهم، وأيضاً لما يترتب على عامل الإعاقة الفكرية من تأثير على اكتساب المهارات الاستقلالية مثل اتخاذ القرار، إدراك المخاطر من وجهة نظر أولياء أمورهم.

وفي سياق ذلك، فقد اختلفت هذه النتيجة مع ما أكده بعض الطلبة ذوي صعوبات التعلم، واضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، وذوي الإعاقة السمعية في دراسة ييغر وآخرون Yeager et al (2022) عن الأثر الإيجابي للدعم الاجتماعي المقدم لهم في اكتساب مهارات المناصرة الذاتية، بينما تنسجم نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج دراسة بكير وآخرون (Bekir et al (2022 التي اشارت إلى أن الحماية المفرطة والإهمال قد يحدون من اكتساب ذوي الإعاقة الفكرية مهارات تقرير المصير

• دورات تطويرية للمعلمين والمعلمات حول مهارات المناصرة الذاتية:

اتضح من خلال المقابلات عدم شيوع مفهوم (مهارات المناصرة الذاتية) لدى معلمي ومعلمات التربية الفكرية وحاجتهم لدورات أو ورش عمل لتطوير معرفتهم بهذه المهارات.

حيث أوضحت (م٣) ذلك بقولها "بالنسبة لمهارات المناصرة الذاتية غالباً نحن معلمات التربية الفكرية لا توجد لدينا معلومات كافية عنها، يعني أشوف من الأفضل أن يتم عمل بعض الدورات لمعلمي التربية الفكرية عن مهارات المناصرة الذاتية وتقرير المصير".

وقد يُعزى ذلك إلى ما يتسم به هذا المفهوم من حداثة؛ بالتالي يصاحبه قلة في الانتشار والمعرفة، وبشكلٍ أدق، فقد أكد معلمي ومعلمات التربية الفكرية خلال المقابلات حاجتهم لدورات أو ورش عمل لتطوير معرفتهم بمهارات المناصرة الذاتية وتقرير المصير، إذ أوضحوا عدم المامهم الكافي بجميع المهارات المندرجة تحت هذه المهارات، وأن بعض المعلومات البسيطة الموجودة لديهم حولها هي من اجتهادهم الشخصي وبحتم واطلاعه على المستحدثات في مجال الإعاقة الفكرية. وقد توافق ذلك مع ما أظهره أولياء الأمور في دراسة أريالانو وبيرالتا (Arellano&Peralta (2013، وزانج وزملاؤه (Zhang et al (2010 حيث أشاروا إلى محدودية فهمهم لتقرير المصير.

الموضوع الرابع: اهم مهارات المناصرة الذاتية لذوي الإعاقة الفكرية

فُسِّمَ الموضوع الرابع والمتعلق بأهم مهارات المناصرة الذاتية لذوي الإعاقة الفكرية إلى موضوعين فرعيين، وفيما يلي تفصيل لذلك:

• معرفة الحقوق.

أشار المعلمون والمعلمات إلى حاجة الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية لمعرفة كافة حقوقهم، موضحين أن السبب خلف ذلك هو تدني مستوى معرفة الحقوق لدى الطلبة، وارتباط هذه المعرفة وتأثيرها المباشر على جودة حياتهم. وتمثل معرفة الحقوق أهمية لذوي الإعاقة الفكرية وأولياء أمورهم؛ لذلك أكد المشاركون في المقابلة ضرورة وضع أبرز الحقوق الخاصة بهم ضمن قوانين الصف التي تقال يومياً، والتطرق لها من خلال الإذاعة المدرسية الصباحية، وقد يفسر ذلك إلى أن وضع هذه الحقوق ضمن قوانين الصف يضمن التكرار الدائم لها؛ حيث يعتبر التكرار من الأساليب التربوية المهمة لتعزيز تعلم ذوي الإعاقة الفكرية، بالإضافة إلى الآثار الإيجابية المترتبة على معرفة هذه الحقوق مثل تعميمها وممارستها، والمطالبة بها في البيئات المختلفة.

حيث ذكرت (م ٢) ذلك من خلال قولها "من وجهة نظري أشوف أنه أهم مهارتين لهم هي مهارة التواصل ومعرفة الحقوق، لأنني لاحظت تدني في معرفة الحقوق لدى الكثير منهم"

• مهارات التواصل ومعرفة الذات:

أظهرت نتائج الدراسة الحالية أهمية مهارات التواصل لذوي الإعاقة الفكرية واعتبارها أساساً لاكتساب بقية المهارات، وقد سلطت (م ٢) الضوء عليها وأشارت بقولها "من وجهة نظري أشوف أنه أهم مهارتين لهم هي مهارة التواصل ومعرفة الحقوق، لأنني لاحظت تدني في معرفة الحقوق لدى الكثير منهم ولأن مهارة التواصل تعتبر أساساً لكثير من المهارات الباقية وبدونها سيصعب عليهم اكتساب غالبية المهارات"

ونظراً للصعوبات اللغوية المرتبطة بخصائص ذوي الإعاقة الفكرية؛ فقط لاحظ معلمو ومعلمات التربية الفكرية حاجة الطلبة لتقوية مهارات التواصل، حيث أكدت ذلك (م ٣) قائلة "أهم مهارات لهم هي مهارات التواصل لأن من وجهة نظري هي الأساس لجميع المهارات يعني لو لم يتقنوها سيصعب عليهم معرفة ذاتهم توصيل آرائهم واحتياجاتهم والمطالبة بحقوقهم والقيام ببعض الأدوار القيادية، لذلك أجد أنه من المهم التركيز عليها كمهارة أساسية ودمجها في المقرر في جميع الدروس، ولأنني لاحظت كثير من ذوي الإعاقة الفكرية لديه متدني في مستوى اللغة المستقبلية والتعبيرية"

وبالإضافة إلى الأساليب التي تم ذكرها سابقاً، تعتبر استراتيجية التعلم التعاوني والألعاب الجماعية من أهم الأساليب المناسبة لدمج مهارات التواصل وحل المشكلات، وقد يعزى ذلك إلى أن هذه الأساليب تتطلب تشكيل مجموعات صغيرة من الطلبة يشتركون فيما بينهم ويتعاونون لإنجاز مهمة ما، بالتالي يكون هناك كثير من الحوارات والمناقشات، أي أن التواصل اللفظي وغير اللفظي هو أساس هذه الأساليب

وفي سياق الدراسات المؤيدة لفاعلية جميع الأساليب والطرق التي ذكرها معلمو ومعلمات التربية الفكرية لدمج مهارات المناصرة الذاتية، وجدت دراسة المكاوي (2021) فاعلية البرنامج الإرشادي السلوكي في تنمية مهارات المناصرة الذاتية لذوي الإعاقة البصرية والذي استند على

مجموعة من الفنيات المذكورة سابقاً وهي: الحوار والمناقشة، لعب الأدوار، سرد القصص، والواجب المنزلي، والنمذجة، كما أظهرت دراسة عثمان (2022) التي أظهرت نتائجها وجود تحسن في مهارات المناصرة الذاتية للطلبة الصم بعد تطبيق البرنامج القائم على نظرية المرونة المعرفية المستند على نفس الفنيات السابقة في تطبيق جلساته

الموضوع الخامس أهمية دمج مهارات المناصرة الذاتية لذوي الإعاقة الفكرية:

• دمجها في المراحل والمقررات الدراسية:

أعرب معلمي ومعلمات التربية الفكرية من خلال المقابلات عن ضرورة دمج مهارات المناصرة الذاتية في المقررات الدراسية لجميع المراحل التعليمية (الابتدائية، والمتوسطة، والثانوية)، مفسرين ذلك بأن الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بحاجة ماسة لمثل هذه المهارات، وحتى يتم تكرارها عليهم باستمرار من خلال جميع المقررات، ولتسهيل اكتسابها.

حيث أشارت (م ١) الى ذلك بقولها "وأفضل شخصياً تكون مهارات التواصل مدمجة في جميع المقررات والمراحل التعليمية لذوي الإعاقة الفكرية، حتى يكون جميع معلمي ومعلمات التربية الخاصة ملزمين بتقديم هذه المهارات وملزمين بالممارسات التي من شأنها أن تعززها، ولحاجة ذوي الإعاقة الفكرية لهذا النوع من المهارات".

الموضوع السادس و اقع تقديم مهارات المناصرة الذاتية لذوي الإعاقة الفكرية:

فُسِّم الموضوع السادس والمتعلق بواقع تقديم مهارات المناصرة الذاتية لذوي الإعاقة الفكرية إلى موضوعين فرعيين، وفيما يلي تفصيل لذلك:

• من خلال الخطط التربوية الفردية:

يحاول معلمي ومعلمات التربية الفكرية ادخال مهارات المناصرة الذاتية وبعض المهارات والاهداف الأخرى ضمن الأهداف العامة المراد تحقيقها لذوي الإعاقة الفكرية، ونظراً لعدم تطرق مقرر المهارات المهنية لهذه المهارات لجأ غالبيتهم إلى وضعها في البرامج التربوية الفردية الخاصة بالطلبة، حيث اشارت الى ذلك (م ٣) بقولها "لذلك أنا شخصياً لا أعتمد عليه بشكل كامل واتجه أكثر إلى التركيز على الخطة التربوية الفردية لكل طالبة وتضمينها بالأهداف اللازمة والتي تناسب قدراتها ونسبة ذكائها وغير موجودة في مقرر المهارات المهنية بشكل كامل، يعني مثلاً دائماً أنا شخصياً اضيف مهارات معرفة الذات ضمن الأهداف الوجدانية في الخطة التربوية الفردية"

• من خلال مقرر المهارات المهنية:

وأخيراً، اتفق معظم المشاركين في الدراسة على أن مقرر المهارات المهنية لا يتضمن مهارات المناصرة الذاتية وبعض المهارات الاستقلالية الأخرى المهمة، وعلى ضرورة تطوير مقررات التربية الفكرية لتكون أكثر ملائمة لحاجات وقدرات ذوي الإعاقة الفكرية، كذلك أعرب بعض المشاركين عن بذلهم للكثير من الجهود لتكييفها حتى تحقق الأهداف المنشودة.

حيث أوضحت (م ٢) ذلك بقولها "في الأساس مهارات معرفة الذات يتطرق لها مقرر المهارات المهنية بشكل ضعيف، وغالباً تعتمد على اجتهاد المعلم في حال أراد أن يعزز هذه المهارات لدى الطلبة".

وقد تعزو الباحثتان ذلك إلى أهمية تقوية الجانب الاستقلالي بمختلف أشكاله للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في هذه المرحلة الدراسية (مرحلة البرنامج التربوي التأهيلي) باعتبارها مرحلة انتقالية وآخر المراحل التعليمية، وبعدها يتوجه الطلبة غالباً إلى أماكن العمل التي تتطلب الكثير من المهارات الشخصية والتي من ضمنها مهارات المناصرة الذاتية.

اتفقت هذه النتيجة مع ما جاء في دراسة الملعي (2023) والتي خلصت إلى أن ما تتضمنه المناهج الدراسية لذوي الإعاقة الفكرية من محتوى وأساليب تدريس وتقييم توفر أدنى حد للمعلمين والمعلمات لمساعدتهم على تعليم المهارات الاستقلالية وبالتحديد مهارات تقرير المصير واتخاذ القرار

إجابة السؤال الرئيسي الذي يُنص على: "ما التصور المقترح لدمج مهارات المناصرة الذاتية في مقرر المهارات المهنية للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في مرحلة البرنامج التربوي التأهيلي؟"

قامت الباحثتان ببناء التصور المقترح لدمج مهارات المناصرة الذاتية في مقرر المهارات المهنية للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في مرحلة البرنامج التربوي التأهيلي من خلال توضيح الفلسفة، والأسس والمنطلقات، والأهداف، والمحتوى، والأساليب التدريسية، وأخيراً أساليب التقويم، وفيما يلي عرض تفصيلي لكلٍ منها:

- فلسفة التصور المقترح لدمج مهارات المناصرة الذاتية في مقرر المهارات المهنية :

تأتي فلسفة التصور المقترح لدمج مهارات المناصرة الذاتية من اعتبار أن مرحلة البرنامج التربوي التأهيلي تتضمن الكثير من المعارف والمهارات التي تؤهل الطلبة للحياة باستقلالية، وهي مرحلة انتقالية فاصلة في حياتهم لها متطلباتها النوعية والمميزة، كما أن شخصيات الطلبة في هذه المرحلة تأخذ طريقها إلى النمو والتكامل، ويصبحوا قادرين على تكوين العلاقات واتخاذ بعض القرارات، إضافة إلى ذلك تتكون لديهم التوجهات المهنية، ويقوى لديهم الإحساس بالرقابة الذاتية، والقدرة على تحمل المسؤولية وإدارة شؤونهم الحياتية بطريقة سليمة (وزارة التعليم، 2018)، مما يتطلب وجود مهارات استقلالية كمهارات المناصرة الذاتية تُسهم في تحقيق الأهداف العامة من هذه المرحلة الدراسية.

- أسس التصور المقترح ومنطلقاته:

استند التصور المقترح في بنائه إلى مجموعة من الأسس تتمثل في التشريعات واللوائح، ونتائج الدراسة الحالية، ونتائج الدراسات السابقة، ومراجعة الأدب النظري، وفيما يلي توضيح لكلٍ منها:

أ – التشريعات والأنظمة:

أكدت الجمعية الأمريكية للإعاقات الفكرية والنمائية American Association on Intellectual and Developmental Disabilities على حق الأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية في ممارسة مهارات المناصرة الذاتية والحصول على الدعم اللازم لذلك، إضافةً إلى حقهم في الدفاع عن حقوقهم وتمثيل أنفسهم للأخيرين من خلال التواصل الفعال، كما أكدت على دعم

استقلاليتهم وإعطائهم دور فعال في صنع القرار في جميع مجالات حياتهم اليومية. وبإلقاء الضوء على جهود المملكة العربية السعودية في دعم استقلالية الأفراد ذوي الإعاقة؛ فقد أولت المملكة العربية السعودية اهتماماً كبيراً وملحوظاً بحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة عامةً، وذوي الإعاقة الفكرية خاصةً، كما هو في نظام رعاية المعوقين (٢٠٠٠) وفي المادة الثانية، التي تنص على أن تتكفل الدولة بحق الأشخاص ذوي الإعاقة في خدمات الوقاية والرعاية والتأهيل، (هيئة الخبراء بمجلس الوزراء، ٢٠٠٠).

ب. نتائج الدراسة الحالية:

بعد تطبيق أدوات الدراسة تم التوصل إلى نتائج مهمة، وهي:

- اتفاق وجهات نظر عينة الدراسة (معلمي ومعلمات التربية الفكرية في مرحلة البرنامج التربوي التأهيلي) حول أداء الاستبانة التي تقيس مستوى تقديم مهارات المناصرة الذاتية للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في مرحلة البرنامج التربوي التأهيلي في مدينة الرياض في جميع أبعادها على أن مستوى تقديم هذه المهارات للطلبة كان متوسطاً، مع الحاجة لتعزيز المهارات الاستقلالية، والوعي الذاتي، ومعرفة الحقوق، ومهارات التفاوض والعمل الجماعي.
- اتفاق وجهات نظر عينة الدراسة (معلمي ومعلمات التربية الفكرية في مرحلة البرنامج التربوي التأهيلي) عند تطبيق المقابلات شبه المنظمة لمعرفة كيفية دمج مهارات المناصرة الذاتية في مقرر المهارات المهنية للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية على ضرورة التطبيق العملي لدروس مقرر المهارات المهنية وإقامة ورش عمل مرتبطة بها وأهمية ذلك في إكساب الطلبة مهارات المناصرة الذاتية، إضافة إلى أنشطة الرحلات خارج المدرسة، والإذاعة المدرسية، وضرورة التنوع في طرق وأساليب دمج هذه المهارات واستخدام الأسلوب القصصي، والمسرحي، والدراما، ولعب الأدوار، والحوار والمناقشة، واستخدام مقاطع الفيديو.

ج - نتائج الدراسات السابقة:

يتضح من خلال مراجعة نتائج الدراسات السابقة الأسباب التي كانت خلف تضمين مهارات المناصرة الذاتية في مقرر المهارات المهنية، وأساليب وطرق تطبيقها للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية، وبناء تصور مقترح لها، ومن أهم هذه النتائج:

- نتائج بعض الدراسات السابقة كدراسات (Russel and Mechael and Zidan, 2018؛ Pearl 2020؛ المكاوي 2021؛ حسن وآخرون 2022؛ Freedman et al 2024) إذ أشاروا إلى أهمية مهارات المناصرة الذاتية، وضرورة تعزيزها لمختلف فئات ذوي الإعاقة.

- نتائج بعض الدراسات السابقة كدراسات (Balint et al 2020؛ Valerie et al 2018؛ Nowakowska and Pisula 2021؛ Smith 2022؛ Barros et al 2024) إذ أشاروا إلى زيادة مستوى الوعي الذاتي ومعرفة نقاط القوة والضعف لدى الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بعد استخدام بعض الاستراتيجيات لتطوير مهارات المناصرة الذاتية، كما عززت هذه المهارات بناء العلاقات الاجتماعية الإيجابية وتطور مجموعة من المهارات المفيدة في العمل والحياة اليومية.

د – مراجعة الأدب النظري:

يتضح من خلال مراجعة بعض المصادر- كالأدبيات النظرية - كثير من النتائج التي ساعدت في بناء محتوى التصور المقترح، ومن أنواع هذه المصادر:

- بعض البرامج التي أثبتت فاعليتها في تنمية مهارات المناصرة الذاتية وتقرير المصير، مثل (المكاوي ٢٠٢١؛ العطوي؛ ٢٠٢٤؛ الغامدي وحنفى ٢٠٢٢؛ سالم ٢٠١٩ عثمان ٢٠٢٢؛ الملعي والزريقات ٢٠٢٢؛ طه ٢٠٢٢؛ Freedman et ؛Russel and Pearl 2020 ؛al2024 ؛Barros et al2024 ؛Smith2022 ؛Balint et al2020 ؛Valerie et al2018 ؛Garrels and Palmer2020).

- بعض المقاييس والاستبانات التي تناولت بعض مهارات المناصرة الذاتية وتقرير المصير، مثل (حسن وآخرون ٢٠٢٢؛ البقي ٢٠٢٢؛ الملعي ٢٠٢٣؛ عبد الستار ٢٠٢٣؛ 2021؛ Nowakowska and Pisul ؛Bekir et al2022؛ Izaskun et al 2022؛ Mechael and ؛Zidan 2018).

- الهدف العام من التصور المقترح:

- يهدف هذا التصور المقترح إلى دمج مهارات المناصرة الذاتية في مقرر المهارات المهنية للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في مرحلة البرنامج التربوي التأهيلي في مدارس وبرامج التربية الفكرية في مدينة الرياض، وذلك من خلال مجموعة من الأساليب التدريسية، والأنشطة التعليمية؛ ويتم ذلك من خلال تحقيق الأهداف الفرعية الخاصة بكل مهارة من مهارات المناصرة الذاتية وصولاً إلى تحقيق الهدف الرئيسي العام.

- محتوى التصور المقترح:

- يتكون التصور المقترح من مجموعة أنشطة وأساليب تدريسية، وبعض الفنيات والاستراتيجيات المدمجة داخل دروس مقرر المهارات المهنية، لدمج المهارات الفرعية للمناصرة الذاتية، وهي: معرفة الذات، ومعرفة الحقوق، ومهارات التواصل، ومهارات القيادة. وباعتبار أن مهارات المناصرة الذاتية هي مهارات مجردة؛ فقد رجع جميع معلمي ومعلمات التربية الفكرية أثناء عمل المقابلات أن يكون دمج هذه المهارات في المقرر على شكل أنشطة وتدريبات عملية، وموضوعات فرعية صغيرة داخل دروس المقرر الدراسي، وعدم تخصيص وحدات منفصلة تتناول هذه المهارات بشكل منفصل عن بقية الوحدات، وبالرجوع إلى الدراسات السابقة التي اهتمت بتنمية مهارات المناصرة الذاتية لذوي الإعاقة الفكرية وبقية فئات ذوي الإعاقة، وجدت الباحثان أن غالبية هذه الدراسات اعتمدت على الأساليب التدريسية المعتمدة على التعلم النشط، والأنشطة التعليمية العملية، والأنشطة اللاصفية في تعليم مختلف فئات ذوي الإعاقة بما فهم ذوي الإعاقة الفكرية في تدريبهم على مهارات المناصرة الذاتية، وقد أثبتت هذه الأساليب والاستراتيجيات، والأنشطة فاعليتها في إكسابهم هذه المهارات.

- الجدول التالي يوضح كل مهارة من مهارات المناصرة الذاتية، وأهدافها الفرعية، والأساليب والأنشطة المناسبة لتقديمها.

جدول (11,4) مهارات المناصرة الذاتية وأهداف كل مهارة والأساليب التدريسية والأنشطة المناسبة.

المهارة الرئيسية	المهارة الفرعية	الأهداف الفرعية	الأساليب التدريسية والأنشطة التعليمية.
مهارة المناصرة الذاتية	معرفة الذات	الوعي بنقاط القوة والضعف ومعرفة الاحتياجات، والقدرة على اتخاذ القرارات المتعلقة بهم.	الأسلوب القصصي، والأسلوب المسرحي، ولعب الأدوار، والحوار والمناقشة، التعزيز.
	معرفة الحقوق	معرفة الطلبة بحقوقهم (الشخصية، التعليمية، والمدنية، والاجتماعية) ومسؤولياتهم تجاه مجتمعهم.	الأسلوب القصصي، والدراما، والحوار والمناقشة، والأنشطة غير الصفية كالإذاعة المدرسية، والقوانين اليومية، التعزيز، والامثلة التفاعلية.
	التواصل	القدرة على التفاعل مع الآخرين بشكل ناجح، والتعبير عن الأفكار والاحتياجات من خلال المناقشة المتبادلة	استراتيجية التعلم التعاوني، الأسلوب القصصي، الألغاز، الألعاب الجماعية.
	القيادة	القدرة على العمل في المجموعة والقيام بأدوار تنظيمية وقيادية داخلها، والدفاع عن حقوق الآخرين.	المهام والواجبات المنزلية، والأسلوب القصصي والنمذجة، التقليد والمحاكاة، التعزيز، تبادل الأدوار، والتعلم التعاوني.

العوامل المساهمة في تعزيز تقديم مهارات المناصرة الذاتية للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية من خلال مقرر المهارات المهنية في مرحلة البرنامج التربوي التأهيلي:

- تنظيم وتنفيذ ورش عمل مرتبطة بدروس مقرر المهارات المهنية للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية:

ويقصد بورش العمل البرامج التعليمية قصيرة المدة التي تتضمن مجموعة محددة من المشاركين بقيادة شخص أو أكثر ممن لديهم الخبرة العملية في هذا المجال، ويتم خلق التفاعل بينهم لاكتساب بعض المهارات العملية أو تعلم مفاهيم في أي جانب، ولا يحتاج المشاركون في ورشة

العمل إلى معرفة سابقة أو خبرة، وهناك ثلاثة مراحل لإعداد الورشة وهي: التخطيط، والإعداد، والتنفيذ (عمران، ٢٠٢٢). وتناسب طريقة تصميم ورش العمل موضوعات مقرر المهارات المهنية؛ وذلك لأنه يتضمن مجموعة من الدروس التي تتناول مهن مناسبة لذوي الإعاقة الفكرية مثل مهنة التصوير، وتغليف الهدايا، والاعمال الخزفية، وغيرها من المهن المتنوعة (دليل المعلم الشامل لبرامج تعدد العوق، ٢٠٢١)، وقد أكد معلمو ومعلمات التربية الفكرية خلال عمل المقابلات مناسبة هذه الطريقة؛ حيث أشاروا إلى أهمية إقامة ورش عمل مرتبطة بهذه الدروس؛ ليسهل تقديم مهارات مناصرة الذات.

• تنظيم رحلات خارج المدرسة للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية:

يُقصد بالرحلة أنها استراتيجية تعلم قائمة على نشاط مخطط ومنظم تقوم به المدرسة ويتم خارج جدرانها بهدف إكساب الطلبة مهارات أو معارف، لدعم المقرر الدراسي (حنا، ٢٠٢٢). وتعد الرحلات من أهم المصادر في التدريس لأنها تزود الطلبة بخبرات واقعية مباشرة، ومن خلالها يمكن تنمية مجموعة من القدرات واكتساب الكثير من العادات المجردة، مثل الثقة بالنفس، النظام، والتعاون، وتحمل المسؤولية، مما يؤدي إلى تعلم أفضل، وهي إحدى الاستراتيجيات المستخدمة في جميع المراحل التعليمية حتى المرحلة الجامعية، ولها أهمية كبيرة في عملية التعليم (عبد المنعم، ٢٠٢١). ونظراً لما يحتويه مقرر المهارات المهنية من مهن مختلفة؛ فقد أكد معلمو ومعلمات التربية الفكرية أثناء إجراء المقابلات على ملائمة تنفيذ الرحلات لمحتوى مقرر المهارات المهنية، ولدمج مهارات المناصرة الذاتية، حيث يتم من خلال هذه الرحلات زيارة مختلف بيئات العمل وإتاحة الفرصة أكثر للطلبة لعيش التجربة بصورة حية.

• أهمية التقنية في تطوير مهارات التواصل للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية:

تعتبر التقنية من أبرز الأمور التي تساهم في تطوير وتنمية الأفراد ذوي الإعاقة، وتحديدًا في تطوير مهارات التواصل والتكيف لديهم بما يواكب التطور الحاصل في مجال التربية الخاصة والتعليم، ويؤمن الاستفادة القصوى مما تتيحه هذه التقنيات الحديثة من إيجابيات؛ لذلك كان لزاماً التوجه إلى استخدام بعض الوسائل التقنية الحديثة في تطوير مهارات وقدرات ذوي الإعاقة ودعم عملية تعليمهم، وذلك بتدريب المعلمين وتأهيلهم لتوجيه الطلبة ذوي الإعاقة للطرق الصحيحة لاستخدام هذه الوسائل (التوردي، ٢٠٢٠). وقد أجمع معلمو ومعلمات التربية الفكرية أثناء إجراء المقابلات على فاعلية استخدام تطبيقات التواصل الاجتماعي (مثل السناب شات، والواتس اب، والتك توك) والألعاب الإلكترونية في تعزيز مهارة التواصل لذوي الإعاقة الفكرية، وبناء علاقات اجتماعية إيجابية.

• دور الأسرة في تعزيز مهارات المناصرة الذاتية لذوي الإعاقة الفكرية:

يعد دور الأسرة محورياً في تعزيز المهارات والمعارف التي تقدم للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في المدرسة، حيث تلعب الأسرة دوراً كبيراً في تعزيز هذه المهارات؛ وذلك من خلال الأنشطة اليومية التي تمكنهم من ممارسة تلك المهارات والقيم (محمد، ٢٠١٨). وقد أكد معلمو ومعلمات التربية الفكرية خلال إجراء المقابلات على أن دور الأسرة يشكل عاملاً مهماً في إكساب الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية مهارات المناصرة الذاتية، بشكل أكثر تفصيلاً قد تعيق بعض ممارسات الوالدين اكتساب مهارات المناصرة الذاتية، مثل اتباع أسلوب الحماية الزائدة.

• دورات تطويرية لمعلمي ومعلمات برامج التربية الفكرية:

يعد المعلم من أهم عناصر العملية التعليمية، بل هو الركن الأساسي في النظام التعليمي، وتختلف أدواره تبعاً لاختلاف الغايات والأهداف التربوية في ظل التحديات المعاصرة (الغثير، ٢٠٢٠). وتعتبر عملية تطوير وتأهيل معلمي ومعلمات برامج التربية الفكرية من أهم الأسس التي تساعد على نجاح العملية التعليمية للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية (أبو راضي والبلوي، ٢٠٢٥)، وقد ذكر المعلمون والمعلمات أثناء جمع المعلومات حاجتهم الماسة لوجود دورات تطويرية، أو ورش عمل تخص موضوع المناصرة الذاتية، ومهارات تقرير المصير، والمهارات الاستقلالية الأخرى المناسبة للطلبة في مرحلة البرنامج التربوي التأهيلي.

• دور تقديم الأنشطة اللاصفية في تعزيز مهارات المناصرة الذاتية للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية:

يسهم النشاط اللاصفي في صنع شخصية الطلبة، وتعزيز قدراتهم ومهاراتهم المختلفة، إضافةً إلى صقل شخصياتهم (العتيبي والعباس، ٢٠١٩)، وتنبثق أهمية النشاط اللاصفي من قيمته التربوية، حيث تتضح هذه القيمة من خلال ما يحققه من أهداف مرتبطة بالعملية التربوية؛ حيث أن لها تأثيراً مباشراً في العديد من السمات الشخصية لدى الطلبة؛ وذلك نظراً لاستجابة تلك الأنشطة للعديد من رغباتهم، وميولهم، وحاجاتهم، وتأثيرها في اتجاهاتهم (عباد، ٢٠١٩). وعرف الروبي (٢٠١٨) الأنشطة اللاصفية بأنها مجموعة من الأنشطة التي يمارسها الطلبة خارج الفصول الدراسية، والتي تعمل على تنمية مواهبهم وتطوير قدراتهم، وفقاً لرغباتهم وميولهم وتتم تحت إشراف المعلمين، وتعمل على ربط المنهج الدراسي بالحياة الواقعية وتتعدد مجالاتها لتشمل الأنشطة الثقافية، والاجتماعية، والدينية. وقد أوضح معلمو ومعلمات التربية الفكرية أثناء إجراء المقابلات أهمية هذه الأنشطة اللاصفية في تقديم مهارات المناصرة الذاتية، مثل تعزيز مهارات التواصل ومعرفة الذات من خلال تنفيذ ورش عمل مع الطلبة من غير ذوي الإعاقة.

الأساليب التدريسية:

تتنوع الأساليب التدريسية الفعالة المستخدمة مع الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية، وفي هذا التصور المقترح تم اقتراح الأساليب التي أثبتت فاعليتها في بعض الدراسات السابقة في تعليم بعض مهارات العناصر الذاتية لذوي الإعاقة الفكرية، كدراسة كلٍّ من (Valerie et al 2018؛ 2020؛ Nowakowska and Pisula 2021؛ Balint et al ٢٠٢٢؛ طه ٢٠٢٢؛ الملعببي والزريقات ٢٠٢٢؛ Smith 2022). إضافةً إلى الأساليب التي أكد معلمو ومعلمات التربية الفكرية على أهميتها وفعاليتها للطلبة في مرحلة البرنامج التربوي التأهيلي.

• الأسلوب القصصي:

هو أسلوب تدريسي مبني على عرض المعلومات وشرح المحتوى بأسلوب قصصي ممتع وشيق، يتم من خلاله إحداث تفاعل بين المعلم والطلبة عبر إدراج الطلبة كشخصيات وأبطال في القصة، وتوظيف تعابير الوجه، والإيماءات الجسدية، ونبرة الصوت، ويتضمن هذا الأسلوب التمهيد، والمحتوى، والتغذية الراجعة، والتقييم (حراشة، 2022).

• **التدريس المباشر:**

هو أحد أساليب تعديل السلوك الذي يقوم فيه المعلم بخطوات محددة وواضحة، للطلاب مستعيناً بالإجراءات الأخرى، كالتعزيز، والتغذية الراجعة، والتقييم المتكرر، والملاحظة (عطيات والصمادي، ٢٠١٧).

• **الحوار والمناقشة:**

وهو حوار ثنائي متبادل بين المعلم والطلبة، للوصول إلى المعلومات والمفاهيم الرئيسة لموضوع المناقشة، أو اكتشاف حقائق جديدة (أمبو سعيدي والحوسينة، 2016).

• **التعلم التعاوني:**

هي طريقة تربوية تعتمد على إنشاء مجموعة صغيرة غير متجانسة من الطلبة للعمل معا لفترة معينة، من أجل تحقيق أهداف التعلم المشترك والتي يتم تحقيقها من خلال التزام جميع أعضاء المجموعة بمهام محددة (Johnson, 2014).

• **الأسلوب المسرحي:**

هو حوار محدد لشخصيات معينة ممثلة في المسرح، بحيث تجسد صورة مصغرة عن الواقع وعن الفكرة الرئيسية المراد إيصالها (القيم وعبد، ٢٠١٨).

• **تبادل الأدوار:**

هي استراتيجية تفترض أن للمتعلم دوراً محدداً يجب عليه تأديته، حيث يعبر فيه عن نفسه أو عن أشخاص آخرين في موقف محدد ويتم تطبيق هذه الاستراتيجية في بيئة آمنة، وظروف يسودها التعاون بين المتعلمين (سحتوت وجعفر، 2014).

• **التقليد والمحاكاة:**

ويقصد به أن الملاحظ يعيد أداء الفعل الذي يقوم به النموذج، حيث يصدر الملاحظ السلوك الذي يكون مشابهاً لسلوك النموذج، ويكون هدفه في التقليد هو موافقة سلوك الهدف (Meltzoff & Williamson, 2018).

• **المهام المنزلية:**

عرف أبا عود (٢٠٢٠) الواجبات المنزلية بأنها مجموعة من المهام والأنشطة غير الأكاديمية التي ينجزها الطلبة في منازلهم بطلب من المعلم؛ لتحقيق الأهداف التربوية للمهام التعليمية.

• **الأسئلة التفاعلية:**

هي مجموعة من الأسئلة القصيرة التي يتم دمجها في الفيديوهات التفاعلية، حيث تظهر على فواصل معينة في الفيديو، وتتطلب من الطلبة الإجابة عنها، ويعقبها تغذية راجعة فورية؛ لتنشيط استجاباتهم في المواقف التعليمية (شاهيناز، ٢٠٢٤).

أساليب التقويم:

والتقويم هنا يهدف إلى قياس مدى نجاح أو فشل الأنشطة والاستراتيجيات التدريسية في تحقيق الأهداف المرجوة، إذ يجب أن يكون هناك متابعة مستمرة وعملية تقويمية سواء مقصودة، أو غير مقصودة من جانب المعلمين القائمين على تنفيذ هذه الأنشطة والاستراتيجيات، ويجب استخدام مجموعة من أدوات التقويم المتنوعة، حيث تتضمن: الاختبارات الموضوعية، الملاحظة، المشروعات الصغيرة، المناقشات الصفية، الواجبات المنزلية، ملفات الإنجاز، اختبارات الأداء، المقابلات.

وفي هذا التصور المقترح لدمج مهارات المناصرة الذاتية في مقرر المهارات المهنية، ستتم عملية تقويم الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية من خلال ثلاث مراحل، لكل مرحلة منها أدوات خاصة لها، كما أوضحها (الجلامدة، ٢٠١٦):

أ- التقويم القبلي: وهو الذي يتم إجراؤه قبل تطبيق التصور المقترح لدمج مهارات المناصرة الذاتية، وإضافة جميع التعديلات الضرورية بناء على نتائج القياس القبلي لأهداف التصور المقترح.

ب - التقويم التكويني: وهو الذي يُجرى أثناء تطبيق التصور المقترح لدمج مهارات المناصرة الذاتية، أي: بعد الانتهاء من التدريب على كل مجموعة من الأهداف، ذات العلاقة بمهارة معينة من مهارات المناصرة الذاتية، بهدف معرفة فاعلية الأساليب والأنشطة التعليمية المستخدمة لأولئك الطلبة، وتحديد الجوانب التي تتطلب إجراء التعديلات اللازمة عليها، مثل الاختبارات غير الرسمية كالواجب المنزلي، والاختبارات القصيرة، واستخدام أسلوب الملاحظة والتواصل بين المعلم والوالدين من خلال، التقارير اليومية، والتقويم المعتمد على المنهج.

ج - التقويم البعدي: وهو الذي يجري بعد الانتهاء من تطبيق التصور المقترح، من خلال مقارنة نتائج القياس الختامي بنتائج القياس القبلي؛ بهدف معرفة مدى فاعلية التصور المقترح لدمج مهارات المناصرة الذاتية في مقرر المهارات المهنية.

ومن المهم الإشارة إلى أنه تم التنوع في أساليب التقويم المستخدمة في التصور المقترح لدمج مهارات المناصرة الذاتية في مقرر المهارات المهنية، مع مراعاة التقويم الجيد السابق ذكرها.

التوصيات والمقترحات:

- إصدار دليل يحتوي على الأهداف العامة لكل مقرر من مقررات التربية الفكرية في مرحلة البرنامج التربوي التأهيلي، والأهداف الخاصة بالفصول الدراسية، ووحدات المقرر.
- دمج مهارات المناصرة الذاتية في جميع مقررات التربية الفكرية وجميع المراحل الدراسية، على شكل أنشطة عملية ونظرية وبأساليب مختلفة، مع الأخذ بالاعتبار خصائص المرحلة العمرية في كل مرحلة دراسية.
- إجراء دراسة مماثلة لهذه الدراسة تستهدف وضع دليل لمعلمي ومعلمات التربية الفكرية للتدريب على مهارات المناصرة الذاتية للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.
- إجراء دراسة مماثلة على عينات أكبر من معلمي ومعلمات التربية الفكرية تشمل جميع مناطق المملكة، ومقارنة مستوى تقديم مهارات المناصرة الذاتية في مرحلة البرنامج التربوي التأهيلي عبر المناطق المختلفة.

المراجع

- آل سليمان، منيرة.(٢٠١٥، مارس٢٢). برنامج تربوي وتأهيلي يعد طالبات التربية الفكرية لسوق العمل، صحيفة الجزيرة.
- أبو علام، رجاء.(2021). *مناهج البحث الكمي والنوعي والمختلط*. دار المسيرة للطباعة والنشر.
- البقي، نوال مصيبيح. (٢٠٢٢). واقع تقديم مهارات تقرير المصير للتلميذات ذوات الإعاقة الفكرية في مؤسساتهن التعليمية. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، ٤٩ (١٤)، ٣٢-١٠.
- الحارثي، ناشي، الجبني، عطية.(٢٠٢٣). دور الرخصة المهنية في تحسين الأداء المهني لمعلمي ومعلمات التربية الفكرية من وجهة نظرهم. *مجلة العلوم التربوية*، ٦ (١)، ٤٢-١٠.
- حلي، جمعة فاروق.(٢٠١٧). دراسة مناصرة الذات وعلاقتها بتقرير المصير لعينة من ذوي الإعاقة السمعية والبصرية. *مجلة البحث العلمي في التربية*، ١٨ (٩)، ٤٧٥-١٨٠، ٤٩٦-١٨٠.
- حنفي، مها كمال.(٢٠٢٣). أثر استخدام استراتيجيات الذكاء الحركي في تدريس الدراسات الاجتماعية والبيئية على تنمية المفاهيم الجغرافية والمهارات الحركية الدقيقة لدى تلاميذ الصف السادس ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم. *مجلة كلية التربية*، ٣٩ (١)، ١٠٨-٥٩.
- دسوقي، حنان فوزي.(٢٠٢٠). فعالية الإرشاد بأسلوب الحديث الذاتي الإيجابي في تحسين مناصرة الذات لدى المراهقين المعاقين حركياً. *مجلة كلية علوم ذوي الاحتياجات الخاصة*، ٢ (٤)، ١٠١٣-١٠٥١.
- الرشيد، دارين محمد.(٢٠٢٣) استخدام فنيات تحليل السلوك التطبيقي من قبل معلمي ومعلمات ذوي الإعاقة الفكرية في مرحلة الصفوف الأولية، *مجلة كلية التربية*، ٣٩ (٥)، ٣٥-٧٩.
- الزريقات، إبراهيم عبدالله، القرعان، محمود احمد.(٢٠١٧). *قضايا معاصرة وتوجهات حديثة في التربية الخاصة*. دار الفكر.
- الزريقات، إبراهيم.(٢٠١٦). *التأهيل المهني وخدمات الانتقال للأشخاص ذوي الإعاقة*. دار الفكر.
- الزريقات، إبراهيم.(٢٠٢٢) مستوى مهارات المناصرة الذاتية واستقصاء برنامج تدريبي في تنميتها لدى عينة من الأشخاص ذوي الإعاقة العقلية البسيطة بدولة الكويت. *مجلة كلية التربية*، ٣٨ (٣)، ٣٣٤-٣٧٠.
- الزهراني، محمد.(2020). معايير تقييم جودة البحوث النوعية في العلوم الإنسانية. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*، 8 (3)، 622-605.
- زين الدين، محمد.(٢٠١٣). *أساليب بناء التصور المقترح في الرسائل العلمية* [عرض تقديمي]. عرض كلية التربية . جامعة أم القرى.
- سيبوك، إسماعيل، نجاحي، نجلاء.(2018). أهمية المنهج الوصفي للبحث في العلوم الإنسانية. *مقاليد*، 6 (8)، 54-48.

- الشهاوي، محمود. (٢٠٢١). فاعلية برنامج إرشادي سلوكي في تنمية بعض مهارات مناصرة الذات لدى عينة من التلاميذ ضحايا التنمر ذوي الإعاقة البصرية. *مجلة البحث في التربية وعلم النفس*، ٣٦، (٢).
- عبد الستار، أسماء أنور. (٢٠٢٣). مناصرة الذات وعلاقتها بالصمود النفسي لدى المراهقين ذوي الإعاقة البصرية بالمنيا. *مجلة البحث في التربية وعلم النفس*، ٣٨، (١)، ٤٣١-٤٧٤.
- العبد الكريم، راشد. (2020). *البحث النوعي في التربية* (ط.3). مكتبة الرشد ناشرون.
- عبلاء، محمد الربيعان. (٢٠٢٢). تقييم مقرر الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية في ضوء أبعاد التربية المتوازنة. *مجلة كلية التربية. جامعة طنطا*، ٨٨، (٥)، ٥٧٩-٥٤٠.
- عبيدات، ذوقان وعبد الحق، كايد وعدس، عبد الرحمن (٢٠١٤). *البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه*. (ط.٦). دار الفكر.
- العتيبي، عبد العزيز. (2022). تطوير منهج التربية المهنية بالتعليم الثانوي: نظام المقررات في ضوء متطلبات رؤية المملكة 2030. *المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية*، 5، (2) 177-239.
- العتيبي، عبد العزيز. (2022). تطوير منهج المهارات المهنية بالتعليم الثانوي: نظام المقررات في ضوء متطلبات رؤية المملكة 2030. *المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية*، 5، (2) 177-239.
- عثمان، أشرف. (٢٠٢٢). فعالية برنامج قائم على نظرية المرونة المعرفية لتنمية مهارات مناصرة الذات واتخاذ القرار للتلاميذ الصم بالمرحلة الإعدادية. *مجلة البحث في التربية وعلم النفس*، ٣، (٣٧).
- الغنيحي، إبراهيم عبد الفتاح إبراهيم. (٢٠٢٢). مهارات تقرير المصير وعلاقتها بالاتجاه نحو التخطيط الانتقال لدى الطلاب ذوي الإعاقة السمعية. *مجلة كلية التربية*، ٣٢، (٣).
- فرغلي، جمعة فاروق حلمي. (٢٠١٧). مناصرة الذات وعلاقتها بتقرير المصير لعينة من المعاقين سمعياً وبصرياً. *مجلة البحث العلمي في التربية*، ١٨، (٩)، ٤٧٥-٤٩٦.
- القذافي، خلف عبد الوهاب محمد. (٢٠٣١). فاعلية برنامج إثرائي قائم على مفهوم الذات في منهج علم النفس لتنمية مهارات اتخاذ القرار لطلاب المرحلة الثانوية [أطروحة دكتوراه، جامعة القاهرة]. قاعدة معلومات دار المنظومة.
- القريني، تركي عبد الله سليمان. (٢٠١٧). واقع تقديم مهارات تقرير المصير للتلاميذ ذوي الإعاقات المتعددة وأهميتها لهم من وجهة نظر معلمهم. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ١٨، (٢)، ١٩٣-٢١٩.
- قطاوي، محمد إبراهيم. (٢٠٠٧). *طرق تدريس الدراسات الاجتماعية*، عمان. دار الفكر.
- كيرسول، جون، وبوث، شيري. (2019). *تصميم البحث النوعي دراسة معمقة في خمسة أساليب*. دار الفكر.

محمد، سماح صالح(٢٠١٩).فعالية برنامج تدريبي سلوكي معرفي لتنمية نصره الذات في تحسين التمكين النفسي لدى مساعدي المعلم من ذوي الإعاقة السمعية. مجلة كلية التربية، ١ (١٠٤).١٣١-٢٠٣.

المحمودي، محمد سرحان.(2019). مناهج البحث العلمي (ط.3). دار الكتب.

الملحم، لطيفة.(٢٠٢٠).المناصرة الذاتية في الكتابة واهميتها في التخطيط الانتقالي للطلبة من ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، ١٠ (٣٨).١٧٨-١٥٩.

هيثم، ناجي عبد الحكيم.(٢٠٢٣). الاتجاه نحو الإذاعة المدرسية وعلاقته بمناصرة الذات والشعور بالانتماء لدى الطالب ذوي الإعاقة السمعية وذوي الإعاقة البصرية. مجلة كلية التربية، ٢٠ (١١٦).٧١٨-٨٠٣.

وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية.(١٤٤٣).إحصائية التربية الفكرية – ذكور إناث – حكومي. الرياض: مركز إحصاءات التعليم.

وزارة التعليم.(٢٠١٨).الدليل المرجعي لمناهج التربية الفكرية.

وزارة التعليم.(٢٠٢٠). دليل المعلم الشامل لبرامج تعدد العوق.

ياسين، حمدي، شاهين، هيام، خاطر، عمرو.(٢٠١٩). نصره الذات محدد رئيسي لتقرير المصير لدى طلاب الثانوية العامة. مجلة البحث العلمي في التربية، ٢٠ (٣).٣٠-١.

- Adams, C. D. (2015). *Development of the self-advocacy measure for youth: Initial validation study with caregivers of elementary students with Attention-Deficit/Hyperactivity disorder*. University of South Florida. <https://www.proquest.com/openview/b807e5f19fa70a8a1e6a04eae78c50b8/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750>
- Anderson, S., & Bigby, C. (2017). Self-advocacy as a means to positive identities for people with intellectual disability: 'We just help them, be them really'. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 30(1), 109-120. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/jar.12223>
- Lichtman, M. (2023). *Qualitative research in education: A user's guide*. Routledge.
- Bloor, M., & Wood, F. (2006). *Keywords in qualitative methods: A vocabulary of research concepts*.
- Pandey, S. C., & Patnaik, S. (2014). "Establishing reliability and validity in qualitative inquiry: A critical examination". *Jharkhand journal of development and management studies*, 12(1): 5743-5753.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.
- Shenton, A. K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for Information*, 22(2), 63-75.

- Balint-Langel, K., Woods-Groves, S., Rodgers, D. B., Rila, A., & Riden, B. S. (2020). Using a Computer-Based Strategy to Teach Self-Advocacy Skills to Middle School Students With Disabilities. *Journal of Special Education Technology*, 35(4), 249-261. <https://doi.org/10.1177/0162643419864847>
- Centerrino, S. (2016). Evaluating self-advocacy in high school students with learning disabilities through case study analysis. Doctoral Dissertation, College of Professional Studies, Northeastern University. <https://repository.library.northeastern.edu/files/neu:cj82nd24x/fu1ltext.pdf>
- Lindsay, S., Cagliostro, E., Leck, J., Shen, W., & Stinson, J. (2019). Disability disclosure and workplace accommodations among youth with disabilities. *Disability and rehabilitation*, 41(16), 1914-1924. <https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/93836/1/Disability%20disclosure%20and%20TSspace.pdf>
- Pfeifer, M. A., Reiter, E. M., Hendrickson, M., & Stanton, J. D. (2020). Speaking up: A model of self-advocacy for STEM undergraduates with ADHD and/or specific learning disabilities. *International Journal of STEM Education*, 7, 1-21. <https://link.springer.com/article/10.1186/s40594-020-00233-4>
- Cook, A. (2020). Using an inclusive therapeutic theatre production to teach self-advocacy skills in young people with disabilities. *The Arts in Psychotherapy*, 71, 101715. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0197455620300885>
- Harris, K. R. (2008). Development and empirical analysis of a self-advocacy readiness scale with a university sample. <https://digitalscholarship.unlv.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=3841&context=rtds>
- Holzberg, D. G., Test, D. W., & Rusher, D. E. (2019). Self-advocacy instruction to teach high school seniors with mild disabilities to access accommodations in college. *Remedial and Special Education*, 40(3), 166-176. https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/0741932517752059?casa_token=ObNWE9WrpP4AAAAA%3AWQEY64YqFh3S1P4jVVAOEuSpTmlTAy39RLIAKbwAZGRcpggXzWLfwCBpZsq1OYmnjdnrCdLYJUS
- Jones, J. C. (2010). The nations children teaching self-advocacy: An exploration of three female foster youth's perceptions regarding their preparation to act as self-advocates. University of Redlands. <https://www.proquest.com/openview/1e06d6bd67c26aba9fb307310cae2bd2/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750>
- Mallander, O., Mineur, T., Henderson, D., & Tideman, M. (2018). Self-advocacy for people with intellectual disability in Sweden—organizational similarities and differences. *Disability Studies Quarterly (DSQ)*, 38(1). <https://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1188946&dswid=645>

- Álvarez-Aguado, I., Vega Córdova, V., Spencer González, H., González Carrasco, F., Jarpa Azagra, M., & Exss Cid, K. (2022). Levels of self-determination in the ageing population with intellectual disabilities. *British Journal of Learning Disabilities*, 50(4), 494-503.
- Mineur, T., Tideman, M., & Mallander, O. (2017). Self-advocacy in Sweden—an analysis of impact on daily life and identity of self-advocates with intellectual disability. *Cogent Social Sciences*, 3(1), 1-16. <https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/23311886.2017.1304513?needAccess=true>
- Petri, G., Beadle-Brown, J., & Bradshaw, J. (2021). 'Even a Self-Advocate Needs to Buy Milk'—Economic Barriers to Self-Advocacy in the Autism and Intellectual Disability Movement. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 23(1), 180-191. <https://kar.kent.ac.uk/89061/>
- Robert, A. J., & Parker III, F. R. (2020). Effect of a Self-Advocacy Intervention on the GPA of Students with Disabilities. *Journal of Research in Education*, 29(2), 118-137. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1274024>
- Robinson, C. (2017). Translating human rights principles into classroom practices: inequities in educating about human rights. *The curriculum journal*, 28(1), 123-136. https://bera-journals.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1080/09585176.2016.1195758?casa_token=Y_cduu6RtOgAAAAA:h_XpzgijSLpFh_qO3eWB3H9lneslGP3fBeo9oM1mEEf2omPY0WE1g9-OUJpAoSF1ZWtRcK2ICblMrq3SY
- Saloviita, T. (2020). Attitudes of teachers towards inclusive education in Finland. *Scandinavian journal of educational research*, 64(2), 270-282. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00313831.2018.1541819>
- Schalock, R. L., Luckasson, R., & Tassé, M. J. (2021). An overview of intellectual disability: Definition, diagnosis, classification, and systems of supports. *American journal on intellectual and developmental disabilities*, 126(6), 439-442. https://www.researchgate.net/profile/Marc-Tasse/publication/355661119_An_Overview_of_Intellectual_Disability_Definition_Diagnosis_Classification_and_Systems_of_Supports_12th_ed/links/6213b7024be28e145ca7ab99/An-Overview-of-Intellectual-Disability-Definition-Diagnosis-Classification-and-Systems-of-Supports-12th-ed.pdf
- Strnadová, I., Johnson, K., & Walmsley, J. (2018). "... but if you're afraid of things, how are you meant to belong?" What belonging means to people with intellectual disabilities?. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 31(6), 1091-1102. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/jar.12469>
- Advocacy readiness scale with a university sample. [Doctoral dissertation, University of Nevada]. ProQuest. <https://digitalscholarship.unlv.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=3841&context=rtds>



- Alodat, A., Muhaidat, M., Algolaylat, A., & Alzboun, A. (2020). Functional skills among students with intellectual disabilities as perceived by special education teachers in Jordan: A preliminary study. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 49(2), 1236-1254.
- Álvarez-Aguado, I., Vega Córdova, V., Spencer Gonzalez, H., González Carrasco, F., Jarpa Azagra, M., & Exss Cid, K. (2022). Levels of self-determination in the ageing population with intellectual disabilities. *British Journal of Learning Disabilities*, 50(4), 494-503.
https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/bld.12419?casa_token=zgKaOeRnNq4AAAAA:vLNoNQWCxJOPD3FmhP6VMTQChzo9tkuwJZYI3L5tj3doOFmtjhHQv3BMW6A78-kfrdGlsrjBukVNt8Y
- Álvarez-Aguado, I., Vega Córdova, V., Spencer González, H., González Carrasco, F., Jarpa Azagra, M., & Exss Cid, K. (2022). Levels of self-determination in the ageing population with intellectual disabilities. *British Journal of Learning Disabilities*, 50(4), 494-503.
- American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. (2021). Definition Intellectual Disabilities. Retrieved July 5, 2021, from <https://www.aidd.org/intellectual-disability/definition>
- Anderson, S., & Bigby, C. (2017). Self-advocacy as a means to positive identities for people with intellectual disability: 'We just help them, be them really'. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 30(1), 109-120.
[https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1111/jar.12223?casa_token=Nm4KsKI3oycAAAAA:lty9MpORke2Qiz](https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1111/jar.12223?casa_token=Nm4KsKI3oycAAAAA:lty9MpORke2QizrsIPtNnJkoSzPIMHLiL5z8kO7Duf-BRO8yz2c5PqgnV1rRqBWaUUCUoU_JulS-mI)

[Yc56druaQLyKU70-g30zT5S-
DU7W_elIIN3iBPajIKYnP3VkaMkDMx1mGKcLp](https://www.proquest.com/openview/5272f92355fc3e3e832b5ab/b131b677a/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750)

- Briggs, D. A. (2014). Perspectives of a peer-mentoring program on self-esteem, self-advocacy, and leadership skills [Doctoral dissertation, Walden University]. ProQuest. <https://www.proquest.com/openview/5272f92355fc3e3e832b5ab/b131b677a/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750>
- Deci, E. L., Ryan, R. M., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). Conceptualizations of intrinsic motivation and self-determination. *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*, 11-40.
- family-engagement practices, attitudes, and knowledge: A meta-analysis. *Journal of Educational & Psychological Consultation*, 29(2), 128–157. <https://doi.org/10.1080/10474412.2018.1460725>
- Fenn, K., & Scior, K. (2019). The psychological and social impact of self-advocacy group membership on people with intellectual disabilities: A literature review. *Journal of*

- Kinney, A. R., & Eakman, A. M. (2017). Measuring Self-Advocacy Skills among Student Veterans with Disabilities: Implications for Success in Postsecondary Education. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 30(4), 343-358. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1172799>
- Mazzotti, V. L., Rowe, D. A., Wall, J. C., & Bradley, K. E. (2018). Increasing self-advocacy for secondary students with disabilities: Evaluating effects of ME!. *Inclusion*, 6(3), 194-207. <https://meridian.allenpress.com/inclusion/article-abstract/6/3/194/314/Increasing-Self-Advocacy-for-Secondary-Students>
- Meral, B. F., Wehmeyer, M. L., Palmer, S. B., Ruh, A. B., & Yilmaz, E. (2022). Parental habitus in promoting self-determination of children with/without intellectual and developmental disabilities in Türkiye. *Research in Developmental Disabilities*, 131, 104347. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0891422222001779>
- Michael, R., & Zidan, H. M. (2018). Differences in self-advocacy among hard of hearing and typical hearing students. *Research in developmental disabilities*, 72, 118-127.

- Robert, A. J., & Parker III, F. R. (2020). Effect of a Self-Advocacy Intervention on the GPA of Students with Disabilities. *Journal of Research in Education*, 29(2), 118-137.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1274024.pdf>
- Russell, M. L., & Pearl, D. (2020). Virtual Self-Advocacy Training Development for Freshmen Students with a Documented Learning Difference (Practice Brief). *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 33(2), 201-206.
- Sandjojo, J., Gebhardt, W. A., Zedlitz, A. M., Hoekman, J., den Haan, J. A., & Evers, A. W. (2019). Promoting independence of people with intellectual disabilities: A focus group study perspectives from people with intellectual disabilities, legal representatives, and support staff. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 16(1), 37-52
- Sands, D. J., & Doll, B. (2000). Teaching goal setting and decision making to students with developmental disabilities. *Amer Assn on Intellectual&Devel.*
- school students with significant disabilities in the individualized education
- Smith, T. E., & Sheridan, S. M. (2019). The effects of teacher training on teachers'
- Tarabek, K. (2021). The Correlation Between Student Self-Advocacy and Postsecondary Success.
<https://digitalcommons.coastal.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1407&context=honors-theses>
- Test, D. W., Fowler, C. H., Wood, W. M., Brewer, D. M., & Eddy, S. (2005). A conceptual framework of self-

- 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. (2007). Promoting self-determination in students with developmental disabilities. Guilford Press.
- 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.
- Yeager, K. H., Gandara, G. A., & Martinez, C. (2022). " It's Bigger than Me:" Influence of Social Support on the Development of Self-Advocacy for College Students with Disabilities. Journal of Postsecondary Education and Disability, 35(2), 145-159. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1364194>
- 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.
- Zhang, D., Roberts, E., Landmark, L., & Ju, S. (2019). Effect of self-advocacy training on students with disabilities: Adult outcomes and advocacy involvement after participation. Journal of Vocational Rehabilitation, 50(2), 207-218. <https://doi.org/10.1080/09687599.2020.1804325>
- Zuber, W. J., & Webber, C. (2019). Self-advocacy and self-determination of autistic students: A review of the literature. Advances in