المجلد (١٤)، العدد (٤٩)، الجزء الثاني، يوليو ٢٠٢٢، ص ص ١ – ٣٢

واقع تقديم مهارات تقرير المصير للتلميذات ذوات الإعاقة الفكرية في مؤسساتهنّ التعليمية

إعداد

نوال بنت مصيبيح البقمي

باحثة بقسم التربية الخاصة

جامعة الملك سعود

anwal0067@gmail.com

واقع تقديم مهارات تقرير المصير للتلميذات ذوات الإعاقة الفكرية في مؤسساتهنّ التعليمية

إعداد

نوال بنت مصيبيح البقمي (*)

ملخص

هدفت الدراسةُ إلى معرفة واقع تقديم مهارات تقرير المصير للتلميذات ذوات الإعاقة الفكرية في مؤسساتِهنَّ التعليمية من وِجْهة نظر معلماتهنَّ، ومعرفة الاختلافات بين استجابات المعلمات حولها وفقاً للمتغيرات التالية: (المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة، عدد الدورات التدريبية ذات العلاقة بمهارات تقرير المصير، عدد الطالبات في الصف). تم اتباع المنهج الوصفي التحليلي، واستخدام الاستبانة أداةً لجمع البيانات من عَيِّنة الدراسة البالغ عددها (٤٥٠) معلمة في برامج ومعاهد التربية الفكرية بمدينة الرياض. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أنَّ واقع تقديم مهارات تقرير المصير للتلميذات ذوات الإعاقة الفكرية كان عالياً. وأظهرت النتائج أيضاً وجود فروق دالة إحصائياً تعود إلى اختلاف "المؤهل العلمي" لصالح المعلمات اللاتي يحملنَ مؤهل بكالوريوس عام مع دبلوم تربية خاصة. ووجود فروق دالة إحصائياً تعود إلى اختلاف "عدد سنوات الخبرة" لصالح اللاتي سنوات خبرتهن خمس سنوات فأقل. ووجود فروق دالة إحصائياً تعود إلى اختلاف "عدد الدورات التدريبية ذات العلاقة بمهارات تقرير المصير" لصالح اللاتي التحقن بتلك الدورات التدريبية. بينما لم تُظهِر النتائج فروقاً ذات دلالة إحصائية حول واقع تقديم مهارات تقرير المصير لتلميذات ذوات الإعاقة الفكرية تعزى لمتغير عدد التلميذات بالصف.

الكلمات المفتاحية: مهارات تقرير المصير، الإعاقة الفكرية، معلمات التربية الفكرية.

(*) باحثة بقسم التربية الخاصة - جامعة الملك سعود، الايميل: anwal0067@gmail.com

The reality of providing for self-determination skills for female students with intellectual disabilities in their educational institutions

By
Nawal Musaibeeh AlBaqami

Abstract

The study aimed to know the reality of providing self-determination skills to female students with intellectual disabilities in the educational institutions from the viewpoint of their teachers. Moreover, the study aimed to find out the differences between the teachers' responses in this regard according to the following variables: (academic qualification, number of years of experience, the number of training courses in the skills of self-determination, the number of students in the class). In order to achieve the objectives of the study, the descriptive and analytical approach was followed, and the questionnaire was used as a tool to collect data from the study sample of 450 teachers in the programs and institutes of intellectual education in Riyadh. The results of the study revealed that the reality of providing self-determination skills to students with intellectual disability was relatively high. Furthermore, the results revealed that there are statistically significant differences due to the different academic qualification in favor of the teachers who hold a general bachelor's degree along with a special education diploma. There are also statistically significant differences Revert due to a difference in the years of experience in favor those with five years of experience or less in addition to statistically significant differences due to the difference in the number of training courses related to self-determination skills in favor of those who enrolled in those training courses. The results did not show statistically significant differences with regard to the difference in the number of students in the class and the reality of presenting self-determination skills for students with intellectual disabilities, due to the variable of the number of students in the class.

Keywords: Self-determination skills, intellectual disability, intellectual education female teachers.

مقدمة:

لقد حدثت تغيراتٌ هامةٌ في مجال تربية التلاميذ ذوي الإعاقة في الدول المتقدمة، ومن أبرزها إتاحة الفرصة لهؤلاء التلاميذ للاندماج مع زملائهم العاديين في الفصول العادية، بما يسمح لهم تحسين مهاراتهم الأكاديمية، والتواصلية والاجتماعية. ولقد شهدَ العقد الحالي الكثير من الاهتمام، والذي تمثّل في تطوير البرامج التربوية الخاصة بالأفراد ذوي الإعاقة، وتحسين الممارسات التعليمية والتربوية الخاصة بهم؛ مما نتج عنه تحسُّن في تقديم خدمات التربية الخاصة والمساندة بشكل واضح والذي انعكس على جودة حياة هؤلاء الأفراد من خلال تدريبهم وتأهيلهم وإتاحة فرص الدعم والمساندة بأنواعها المختلفة لهم، ودمجهم مع أفراد المجتمع قَدْر الإمكان وفقاً لإمكاناتهم وقدراتهم، بالحدِّ الذي يسمح لهم ولأفراد المجتمع استثمار طاقاتهم والاستفادة منها في كافّة مجالات التنمية المجتمعية (إسماعيل،٢٠١٧). وفي مقابل ذلك يواجه الأفراد ذوو الإعاقة الفكرية الكثير من التحدّيات التي تتمثل في الزواج والنواحي الجنسية والتعرّض للإساءة والعزْل والتهْميش والصُعوبة في القدرة على اتخاذ القرار مقارنةً بالعاديين مما ظهرت المناداة بالمطالبة بحق هؤلاء الأفراد في حصولهم على الفُرَص المناسبة التي تمكّنهم من اتخاذ القرارات المناسبة في كافة مجالات الحياة المختلفة سواءً كانت ذات صلة بالتعليم أم التدريب أم بناء علاقات اجتماعية إيجابية وغيرها من المجالات الأخرى. كما شملت تلك المناداة أيضاً ضرورة تعليمهم مهارات اتخاذ القرار والاعتماد على الذّات والوصول بهم إلى أقصى حدٍّ ممكن تسمح به قدراتهم وبما يُسهم في تحسين جودة حياتهم، وتُعْرف هذه المهارات بمهارات تقرير المصير (القريني، ٢٠١٧). أما على الصعيد التشريعي والتنظيمي فقد أكّد قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة المطوّر الأمريكي (Individuals with Disabilities Education Improvement Act,2004 (IDEA)) على أهمية تقديم هذه المهارات للتلاميذ ذوي الإعاقة، ومن ذلك إتاحة الفرصة للتلميذ ذي الإعاقة للمشاركة في إعداد البرنامج التربوي الفردي والتخطيط لمستقبله. كما تؤكد الأدبيات ذات العلاقة على أهمية تقديم مهارات تقرير المصير للأفراد ذوي الإعاقة؛ حيث إن قدرة الفرد على تحديد أهدافه في الحياة هو جوهرُ تقريرِ المصير، مما يحسِّن من نتاجات الفرد في جميع جوانب

حياته. فعلى سبيل المثال: أشارت دراسة بورس (powers,2010) إلى أن اكتساب هذه المهارات يؤدي إلى تحسين النتائج التعليمية. وفي ذات السياق، كما أكّدت دراسة ماركس (Marks,2008) على أهمية تشجيع تقرير المصير لذوي الإعاقة الفكرية. كما تظهر أهمية تقديم مهارات تقرير المصير للتلميذات ذوات الإعاقة الفكرية، للدفاع عن حقوقهن والقدرة على التعامل مع المشكلات واتخاذ القرارات، والوصول إلى الاستقلالية، والقدرة على حلّ المشكلات، ومعرفة إمكانيّاتهن، وتحديد نقاط القوة والضعف لديهن، مما يحسِّن نوعية حياتهن ويطوِّر من استقلاليّتهنّ واعتمادهنّ على ذواتهنّ وتغيير نظرة المجتمع السلبية لهنّ، إلا أن المتتبع لواقع تقديم مهارات تقرير المصير للتلميذات ذوات الإعاقة الفكرية على المستوى المحلي، يجد أن تقديمها ما زال دون المستوى الذي يطمح له المختصون وأُسر تلك التلميذات وغيرهم من ذوي العلاقة، بما يدعم قدرتهن على العيش بشكل مستقل.

مشكلـة الـدراسـة:

تشير الدراسات إلى ضعف استقلالية الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية وعدم تحقيقهم للمخرجات التعليمية والمهنية اللازمة؛ وذلك بسبب بعض الممارسات الخاطئة في التعامل معهم كالحماية الزائدة واتخاذ القرار بالنيابة عنهم، حيث أكدت دراسة عبيد (٢٠٠٣) على أن الحماية الزائدة للأفراد ذوي الإعاقة الفكرية تُعيق النضج الشخصي والاجتماعي وتُميت روح الاستقلالية لديهم، مما ينتج عن ذلك ضعفٌ في مواجهه المشاكل، وعدم قدرة هؤلاء الأفراد على تحقيق غاياتهم. كما أكدت دراسة مصطفى(٢٠٠٧) على ضرورة تعظيم الاهتمام بمشاكل السلوك الاستقلالي لدى الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية ومساعدتهم على الاعتماد على ذاتهم وتنمية قدراتهم. علاوة على اطلاع الباحثة على واقع تقديم مهارات تقرير المصير للتلميذات ذوات الإعاقة الفكرية في الميدان وما لمسته من قلة تقديم تلك المهارات، وغموض استراتيجيات وطرق تعزيز تلك المهارات لدى التلميذات. كل ذلك يدّل على الحاجة الملِحّة التي تتطلب وجود مهارات تقرير المصير كجزء من البرنامج التربوي الفردي، نظراً للدّور الذي تلعبه هذه المهارات في تحقيق الاستقلالية للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية وتطوير سلوكيات الاعتماد على الذات، حيث تساعد مهارات تقرير المصير الطالبات ذوات الإعاقة

الفكرية في القدرة على اتخاذ القرارات، وحلّ المشكلات، وهذا يتفق مع ما أكدت عليه الأدبيات بأن لمهارات تقرير المصير أثراً إيجابياً في تحسين جودة الحياة، وتحسين نتائج الانتقال بين كافة المراحل العمرية (Field et al., 2003). وبالرغم من ضعف استقلالية الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية وأهمية مهارات تقرير المصير إلا أنه لا زال هناك ندرة في الأدبيات التي ناقشت مستوى تقديم مهارات تقرير المصير للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية –على حدِّ علم الباحثة– على المستوى العربي والمحلي، لذلك وُجدت الحاجة الماسة لإجراء هذه الدراسة للتعرّف على واقع تقديم مهارات تقرير المصير للتلميذات ذوات الإعاقة الفكرية في مؤسساتهن التعليمية.

واستناداً على ما سبق، يمكن بلورة مشكلة الدراسة من خلال التساؤل الآتي:

ما واقع تقديم مهارات تقرير المصير للتلميذات ذوات الإعاقة الفكرية في مؤسساتهن التعليمية؟

أسئلة الدراسة:

١- ما واقع تقديم مهارات تقرير المصير للتلميذات ذوات الإعاقة الفكرية في مؤسساتهن التعليمية من وِجْهة نظر معلماتهن؟

٢- ما الفروق بين استجابات المعلمات حول مستوى تقديم مهارات تقرير المصير للتلميذات ذوات الإعاقة الفكرية تُعْزى للمتغيرات التالية: (المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة، عدد الدورات التدريبية ذات العلاقة بمهارات تقرير المصير)؟

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى التعرّف على ما يلي:

١- واقع تقديم مهارات تقرير المصير للتلميذات ذوات الإعاقة الفكرية في مؤسساتهن التعليمية من وِجْهة نظر معلماتهن.

٢- الفروق بين استجابات المعلمات حول مستوى تقديم مهارات تقرير المصير للتلميذات ذوات الإعاقة الفكرية، والتي تُعْزى للمتغيرات التالية: (المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة، عدد الدورات التدريبية ذات العلاقة بمهارات تقرير المصير).

أهميـــة الـــدراســـة:

أ) الأهميـــة النظـــريـــة:

تكمن أهمية هذه الدراسة فيما لمسته الباحثة من ندرة الأدبيات التي ناقشت واقع تقديم مهارات تقرير المصير في البرامج التربوية الفردية للتلميذات ذوات الإعاقة الفكرية على المستوى المحلّي والعربي. مما يُعدّ إثراءً علمياً في مجال البحث العلمي فيما يتعلق بواقع تقديم مهارات تقرير المصير.

ب) الأهميـة التطبيقيـة:

- قد تمكِّن هذه الدراسة صنّاع القرار والمختصين في تلك المؤسسات التعليمية من معرفة واقع تلك المهارات، فيحسّنون من واقع تقديمها لهن، والذي سوف ينعكس إيجاباً على اكتساب تلك التلميذات المعارفَ والمهارات التي تساعدهن في القدرة على التعامل مع المشكلات واتخاذ القرارات، والوصول إلى الاستقلالية، ومعرفة إمكانيّاتهن، مما يُحسِّن نوعية حياتهنّ ويطوّر من استقلاليتهنّ واعتمادهنّ على ذواتهنّ وتغيير نظرة المجتمع السلبية لهنّ.
- قد تمكن هذه الدراسة المختصين من تطوير برامج إعداد المعلمين وتضمين مهارات تقرير المصير ضمن برامج إعداد معلِّمي التربية الخاصة.

حـــدود الـــدراســـة:

- **الحدود الموضوعية:** ركزت الدراسة الحالية على التعرّف على واقع تقديم مهارات تقرير المصير للتلميذات ذوات الإعاقة الفكرية في مؤسساتهن التعليمية.
- **الحدود البشرية والمكانية:** اقتصرت هذه الدراسة على المعلمات اللاتي يعملن في معاهد وبرامج التربية الفكرية الملحقة بالمدارس العادية للمرحلة الابتدائية والمتوسطة والثانوية ورياض الأطفال بمدينة الرياض.
- **الحدود الزمانية:** تم تطبيق هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي١٤٤١هـ.

مصطلحات الدراسة:

مهارات تقرير المصير:

هي قدرة الفرد على الاختيار المناسب دون ضغوط خارجية، واتخاذ القرار، والقدرة على حل المشكلات وتحديد الأهداف والمراقبة الذاتية، ومن مهارات تقرير المصير التحكّم الذاتي، وتنظيم الذات، والقبول النفسي (إسماعيل،٢٠١٧).

تعريفها إجرائياً: هي مجموعة من المهارات والمعارف التي تمكِّن الشخص من تحديد جوانب القوة والضعف لديه، والقدرة على الاختيار المناسب وحلّ المشكلات.

التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية:

هنّ التلميذات اللاتي يُوجَد لديهن قصورٌ واضحٌ في القدرات الفكرية مصحوباً بضعفٍ في المهارات التكيّفية مثل: مهارات الحياة اليومية والاستقلالية والتواصل والمهارات الأكاديمية والتوجيه الذاتي، وهذا القصور يظهر قبل بلوغ الفرد سن ١٨ عاماً (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities, 2019).

وتُعرِّف الباحثةُ التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية إجرائياً بأنهن: جميع التلميذات اللاتي يتلقّين خدماتهن في معاهد وبرامج التربية الفكرية.

المؤسسات التعليمية:

تعريفها إجرائياً: هي تلك المعاهد الخاصة والبرامج الملحقة بمدارس التعليم العام– التي تقدّم خدماتها التعليمية والتأهيلية للتلميذات ذوات الإعاقة الفكرية، وتتبع وزارة التعليم ممثلة بالإدارة العامة للتربية الخاصة.

معلمات التربية الفكرية:

تعرف إجرائياً: هُنّ جميع المتخصصات اللاتي يحملنَ مؤهلاً علمياً في مجال التربية الخاصة، ويشتركنَ بصورة مباشرة في تدريس التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية.

الإطـــــار النظـــــري

المحور الأول: الإعـــاقـــة الفكـريـــة:

مفهـــوم الإعـــاقـــة الفكـــريـــــة:

تنوعت وتعددت التعريفات المختصة بالإعاقة الفكرية من تعريفات طبية وسيكو مترية واجتماعية وتربوية، فيرى علماء النفس أن درجة الذكاء هي المعيار الأساسي للحكم على وجود الإعاقة الفكرية أو عدمه، أما علماء الطب فيرون الأعراض الفسيولوجية محكاً أساسياً لتعريف حالة الإعاقة الفكرية، وكذلك علماء الاجتماع اعتبروا الصلاحية الاجتماعية معياراً أساسياً في التعريف، أما علماء التربية فقد رأوا أن الإعاقة الفكرية تنتج من عدم مناسبة البيئة التعليمية للاحتياجات التعليمية للفرد (الإمام والجوالدة،٢٠١٠). ونتيجة لهذا التباين في التعريفات والانتقادات التي وُجِّهت لها؛ توّلت الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي(سابقا) (American Association of Mental Retardation, AAMR) تبنّي التعريفات التي جمعت بين التعريف السيكو متري والتعريف الاجتماعي إلى أنْ أصدرت تعريفها الذي نصَّ على أنَّ الإعاقة العقلية تمثل قصوراً في عدد من جوانب أداء الفرد ويظهر دون سِن ١٨، وتتمثل في التدني الواضح في القدرة العقلية عن متوسط الذكاء، يصاحبها قصور في اثنين أو أكثر في مظاهر السلوك التكيفي مثل: مهارات الاتصال اللغوي، والحياة اليومية الاجتماعية، والعناية بالذات، والتوجه الذاتي، والصحة والسلامة، وأوقات الفراغ والعمل (الروسان، ٢٠٠٣). وقد غيّرت الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي (AAMR) اسمها عام (٢٠٠٧) ليصبح "الجمعية الأمريكية للإعاقات الفكرية والنمائية" (AAIDD)، ويذكر السرطاوي وعواد (٢٠١١) أنه بناءً على تغيرات التي طرأت على مُسمّى الجمعية الأمريكية فقد تم تغيير مصطلح التخلف العقلي (Mental Retardation) إلى مصطلح الإعاقة الفكرية (Intellectual Disability) ، والتعريف الحديث للإعاقة الفكرية يشير إلى أنها قصور واضح في كل من الأداء العقلي والسلوك التكيّفي، وتغطي العديد من المهارات الاجتماعية ومهارات الحياة اليومية، وتظهر هذه الإعاقة قبل سن (١٨) عاماً.

خصائص التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية:

تختلف خصائص واحتياجات التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية باختلاف درجة الإعاقة والمرحلة العمرية ونوعية الرعاية التي يلقاها الفرد ذو الإعاقة، وبالرغم من وجود الفروق الفردية بينهم إلا أنه يمكن تصنيف خصائصهم وفقاً لما يلي:

أولاً: الخصائص العقلية المعرفية:

ومن أهم الخصائص العقلية لهذه الفئة الميل نحو تبسيط المفاهيم، فهم لا يستطيعون استخدام المجردات ويستخدمون المحسوسات في تفكيرهم، ويتعرفون الأشياء على أساس الشكل أو الوظيفة. وكذلك ضعف القدرة على التذكر والانتباه حيث إنَّ قدرة الفرد المعاق فكرياً أقل أو أضعف من قدرة الأفراد العاديين على تركيز الانتباه (الإمام والجوالدة، ٢٠١٠).

ثانياً: الخصائص الجسمية:

يُظهر الأفراد ذوو الإعاقة الفكرية بعض الخصائص الجسمية التي تبين الاختلاف بينهم وبين التلاميذ العاديين، فذوو الإعاقة الفكرية أقل في النمو الجسمي والصحة واللياقة، وأقل في التناسق من الآخرين، كما أنَّ التوافق الحركي بوجه عام أكثر بُطئاً عن المعدل الطبيعي (القريوتي، ٢٠٠٥).

ثالثاً: الخصائص اللغوية:

تُعتبر الخصائص اللغوية والمشكلات المرتبطة بها مظهراً بارزاً لذوي الإعاقة الفكرية، حيث تؤثر سلباً على القدرة التواصلية وينتج عنها ضعف وتأخر لغوي وكلامي، مما يجعل الفرد ذا الإعاقة الفكرية يجد صعوبة في اكتساب المهارات اللغوية المتقدمة، ويعاني من مشكلات لغوية كتأخر النمو اللغوي التعبيري ومحدودية الذخيرة اللغوية والاستخدام الخاطئ للقواعد اللغوية (الحازمي،٢٠١٠).

رابعاً: الخصائص النفسية والانفعالية والاجتماعية:

تؤثر الإعاقة الفكرية على انفعالات الأفراد مما يجعلها تتصف بالحِدّة والاضطراب الانفعالي والتقلب، وعادة ما يتصفون بالانطواء وفرط حساسيتهم وعدم الثبات الانفعالي، وينظرون إلى أنفسهم على أنهم فاشلون وأقلّ من غيرهم وأنه لا قيمة لهم، فيتعمق لديهم الإحساس بالدُّونيّة

والنقص وضعف الثقة بالنفس، وبالتالي ينعكس سلباً على الخصائص الاجتماعية لديهم، فيظهرون مشكلات اجتماعية و سلوكية اكثر من اقرانهم العاديين، ولا يهتمون بتكوين علاقات اجتماعية أو البحث عن الأصدقاء أو حتى المحافظة على العلاقات الاجتماعية القائمة؛ علاوة على ذلك فانهم لا يفهمـون وجهـات نظـر الشـخص الاخـر وينظـرون للأخـرين بنظـرة اكثـر انانيـة وذاتيـة (الوابلي،٢٠٢٠). كما يعاني هؤلاء الأطفال من بعض المشكلات السلوكية مثل: العدوان والعناد والنشاط الزائد وغيرها (الحازمي،٢٠١٠).

المحور الثاني: مهـــارات تقـريـر المصـــير:

مفهـــوم مهـــارات تقـــرير المصـــير:

إنَّ مفهوم تقرير المصير من المفاهيم الحديثة في العلوم الإنسانية والذي يشكل محور تفاعل الفرد مع بيئته، ويُعد ديسي ووريان (Deci & Ryan, 1985) أول من قاما بتعريف تقرير المصير من خلال نظريتهما العامة لتقرير المصير حيث وصفاها بأنه: حاجة نفسية فطرية تتعلق ببناء الدوافع الذاتية والقدرة على الاختيار والحصول على تلك الخيارات دون ضغط خارجي. ويرى كلٌ من ويمير وآخرين (Wehmeyer et al., 2003) أن تقرير المصير عملية تمكِّن الفرد من أن يقرر الأشياء التي تحدث في حياته، وهي عملية مستمرة مدى الحياة. ووصفه جينيفر (Jennifer 2009,) بأنه نتيجة يمتلك فيها الأشخاص ذوو الإعاقة فرص التحكم في حياتهم، ويُقدم لهم أشكال الدعم التي تمكنهم من الاستفادة من هذه الفرص بطرق تحترم قيّمهم ومعتقداتهم وعاداتهم وقيم ومعتقدات وعادات أُسرهم وثقافتهم.

مكـونـــات مهـــارات تقـــريـــر المصـــير:

هناك مجموعة من المهارات التي تزيد من تقرير المصير بشكل واضح ومباشر وهي كالاتي:

١- **مهـارة الاختيـار المناسـب:** التـي عرّفهـا ويمير بأنهـا الاختيـار بـين البـدائل المبنيـة علـى التفضيل الفردي، حيث تعتبر مهارة الاختيار والتعبير عن التفضيلات ذات أهمية بالغة لبنـاء القـدرات الفرديـة لـدى التلاميـذ ذوي الإعاقـة وتحسـين عمليـة الـتعلم وتحقيـق النمـو الشخصي(Wehmeyer,2007).

٢- **مهارة حل المشكلات:** ويري بروكتور (Proctor,2010) حل المشكلة أنه هو التفكير الموجّه نحو مشكلة بعينها، مع القيام بنوعين من النشاط العقلي هما: الوصول إلى استجابات محدَّدة وصياغتها ثم اختيار الاستجابات الملائمة من بينها لحل المشكلة.

٣- **مهارة الوعي الذاتي:** ويُقصد بالوعي الذاتي قدرة الفرد على معرفة مشاعره ومعتقداته واتجاهاته واستخدام هذه المعرفة في اتخاذ القرارات وحل المشكلات ومراقبة الأفكار والدوافع والاتجاهات بوعي وإدراك. وقد حدد جولمان (Goleman,1998) لمكوّن الوعي الذاتي ثلاث مهارات فرعية هي: الوعي الانفعالي، والتقييم الذاتي للذات، الثقة بالنفس.

٤- **مهارة الأداء بشكل مستقل:** هي قدرة الفرد على أداء المهام المنوطة به بشكل مستقل، ويتضمن ذلك تعليم هؤلاء التلاميذ بدء المهام وإنهاءها في وقت محدد، والقدرة على متابعة الخطط الخاصة بهم.

٥- **مهارة المطالبة بالحقوق:** تتمثل في القدرة على الدفاع عن حقوقهم والمطالبة بها ضمن إطار الأنظمة والإجراءات القانونية، حيث يتم تعليمهم المهارات اللازم اتباعها للمطالبة بحقوقهم، وتحديد مصادر الدعم التي تسهم في تلبية احتياجاتهم (القريني،٢٠١٧).

٦- **مهارة اتخاذ القرار:** تُعرَّف هذه المهارة العقلية بأنَّها إحدى عمليَّات التفكير المركَّبة والهادفة إلى اختيار البديل الأفضل، أو الحلّ الأمثل والأكثر ملاءمة لتحقيق الهدف بما يتناسب مع خصائص الموقف، وتنوّع البدائل(القذافي،٢٠١٤).

٧- **مهارة تحديد الأهداف:** تتم مهارة تحديد الأهداف اعتماداً على عدة معايير هي أنها محدّدة ومعينة بدقة، يجب أن تكون الأهداف المحددة إيجابية، وضع هدف ملموس يمكن توقع نتائجه، وقابلة للتحقيق خلال فترة زمنية معينة، وتحديد موعد نهائي لتحقيق الهدف على الإسراع وعدم التسويف في إنجازه بشكل أفضل وأسرع (Sands & Doll, 2005).

٨- **مهارات الدعوة الذاتية والقيادة:** وتتضمن القدرةَ والثقة في الدفاع عن النفس، وكذلك معرفة ما يدافع عنه في تحقيق أهداف الفرد. كما تتطلب القدرةُ على القيادة من الطلاب أن يكونوا حازمين وقابلين للتفاوض والتواصل بفاعلية والاستفادة من مهارات التعامل مع الآخرين.

الـــدراســـــات الســـابقـــــة

أجرى **المالكي (٢٠٢٠)** دراسة هدفت الى التعرف على مدى تعزيز مهارات تقرير المصير للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، ومستوى أهميتها لهم من وجهه نظر المعلمين والمعلمات بمدينة الرياض، حيث كشفت نتائج الدراسة أن عينة الدراسة يعززون مهارات تقرير المصير للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بدرجة عالية، وتوصلت ايضاً ان المعلمين والمعلمات يدركون أهمية مهارات تقرير المصير بدرجة عالية جداً، كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية ترجع لاختلاف المرحلة الدراسية، الا انها لم تكشف عن وجود فروق في المتغيرات(الجنس، المؤهل الدراسي، المكان التربوي، عدد سنوات الخبرة).

كما أجرى **شرعة (٢٠١٨)** دراسةً هدفت إلى التعرف على مدى معرفة معلمي التربية الخاصة لمهارات تقرير المصير في تعليم الطلاب ذوي الإعاقة في مؤسسات التربية الخاصة في الأردن ومراكزها، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى معرفة معلمي التربية الخاصة لمهارات تقرير المصير كان متوسطاً ، وأظهرت أن هناك فروقاً في متغير الخبرة، كما أظهرت النتائج وجود فروق بين متغيرات المؤهل العلمي.

كما أجرى **الفالح (٢٠١٨)** دراسة سعتْ إلى تحديد تصورات معلمي التربية الخاصة عن أهمية ومدى تدريس مهارات تقرير المصير للطلاب ذوي الإعاقة السمعية، وخلصت النتائج إلى أن هؤلاء المعلمين والمعلمات لديهم تصورات إيجابية عن المهارات المرتبطة بتقرير المصير، ويدركون أهمية تعزيز مكونات تقرير المصير السبعة.

وقام **القريني (٢٠١٧)** بإجراء دراسة هدفت إلى التعرف على واقع تقديم مهارات تقرير المصير للتلاميذ ذوي الإعاقات المتعددة وأهميتها لهم من وِجهة نظر معلميهم. وأظهرت نتائج الدراسة أن واقع تقديم مهارات تقرير المصير لهؤلاء التلاميذ ما زال متوسطاً ، فيما لم تُظهِر نتائج هذه الدراسة وجودَ فروقٍ ذات دلالة إحصائية تبعاً للمتغيرات الآتية: (الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، والحصول على ورش عملية ودورات تدريبية، أو مقررات دراسية ذات علاقة بمهارات تقرير المصير، وعدد الطلاب في الصف الدراسي).

كما أجرى **تشاو وتشو (Chao & Chou, 2017)** مسحاً وطنياً يهدف إلى استكشاف كيفية تقديم تقرير المصير من قِبل معلمي المدارس الابتدائية والإعدادية، والتحقيق فيما إذا كان جنس المعلمين ووضعهم في الصف وخبراتهم في التدريس تؤثر على ممارساتهم في الفصل فيما يتعلق بتعزيز تقرير المصير، وأوضحت النتائج أن أكثر من نصف المعلمين الذين شملهم الاستطلاع قد أفادوا بأنهم يقدمون تقرير المصير للطلاب. وأظهرت المعلمات مستويات أعلى من التنفيذ فيما يتعلق بتعليم تقرير المصير، وأظهر المعلمون في فصول التعليم العام مستويات أعلى بكثير من التعليم التطبيقي لتقرير المصير، يليهم مدرسو غرفة المصادر ومعلمو الفصول القائمة بذاتها. وبالإضافة إلى ذلك، يستخدم المعلمون الذين هم أكثر خبرة في التدريس أنشطةً تعليمية أكثر تكرارا لتعزيز تقرير المصير.

وأجرى **برغر (Berger,2016)** دراسة عن كيف يتعامل معلمو التربية الخاصة مع مهارات تقرير المصير لطلاب المرحلة الابتدائية ذوي الإعاقة الفكرية، مستخدمةً المنهج النوعي (المقابلة). ومن أبرز النتائج أن معلمي التربية الخاصة يقدمون مهارات تقرير المصير، ولكن فهمهم لتقرير المصير محدودٌ.

وسعت دراسة **ديفيز (Davis,2016)** إلى تحديد تصورات معلمي التربية الخاصة بالمرحلة الابتدائية في ولاية تينسي عن كيفية تعزيز تقرير المصير للطلاب ذوي الإعاقة، وكان من أبرز نتائج هذه الدراسة أن المعلمين لديهم خلفية معرفية ومعتادون على مصطلح تقرير المصير، حيث يولون أهمية عالية لتدريس مهارات تقرير المصير، إلا أنهم لا يقومون بتدريس جميع مكونات تقرير المصير لطلابهم بشكل مستمر، كما بينت الدراسة أن هناك علاقة متوسطة بين معرفتهم بمكونات تقرير المصير وبين مدى تدريسهم لتلك المكونات.

كما أجرت **الدوسري (Aldosiry,2016)** هدفت إلى معرفة مدى أهمية تدريس مهارات تقرير المصير للطلاب ذوي الإعاقات الشديدة، وما هي المعوقات التي ربما تمنعهم من تدريس هذه المهارات، ومدى تضمين معلمي التربية الخاصة لأهداف تخص تقرير المصير في خططهم التربوية الفردية، وكيف يُدرِّسون تقرير المصير لطلابهم، فوجدت الدراسةُ أن هناك فروقاً ذات دلالة بين تقديرات المعلمين لأهمية المكونات السبعة في تقرير المصير، حيث يعتقد غالبية

المعلمين المشاركين (٨٥%) أن تدريس تقرير المصير لطلابهم قد يكون مفيداً جداً في إعدادهم للسنوات المستقبلية من التعليم الثانوي وحياة البالغين. أما المعوقات التي تعوق تعزيز مهارات تقرير المصير فهي عدم وجود مناهج، أو مواد علمية، أو معلومات كافية.

وفي نفس السياق أجرى **هيل (Hill, 2014)** دراسة سعت إلى استكشاف تصورات المعلمين في مجال التربية الخاصة عن تعزيز تقرير المصير لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم المحددة في الصفوف من الثالث إلى التاسع، وقد بينت النتائج في هذه الدراسة أن معلمي صعوبات التعلم يؤكدون أن جميع الطلاب يمكنهم الاستفادة من الدعم والتشجيع من ناحية تقرير المصير؛ لتحسين فرصهم في التخرج والتوظيف. وإن المعلمين مدركين لأهمية مهارات تقرير المصير لدى التلاميذ ويعززون المهارات الضعيفة لديهم وهي مهارة الوعي بالذات ومهارة إدارة وتنظيم الذات ومهارات الدفاع عن الحقوق.

يتضح من الاطلاع على الدراسات السابقة أنها تتفق مع الدراسة الحالية من حيث تناول مهارات تقرير المصير، وتتفق الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة من حيث العينة الخاصة بذوي الإعاقة الفكرية، كذلك تتفق الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة من حيث الأداة، واعتمادها على الاستبانة في جمع البيانات، وقد تم الاستفادة من الدراسات السابقة في تحديد الإطار النظري، وتحديد أداة الدراسة، ومناقشة نتائج الدراسة الحالية من حيث بيان أوجه الشبه والاختلاف.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

أولاً: منهج الدراسة:

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، بهدف تحديد واقع تقديم مهارات تقرير المصير للتلميذات ذوات الإعاقة الفكرية في مؤسساتهن التعليمية.

ثانياً: مجتمع الدراسة وعينتها:

تمثلت عينة الدراسة في جميع أفراد مجتمعها، وهي جميع معلمات معاهد وبرامج التربية الفكرية بمدينة الرياض، في جميع المراحل الدراسية (رياض الأطفال- ابتدائي- متوسط- ثانوي) موزعة في وسط وشمال وجنوب وشرق وغرب مدينة الرياض، والبالغ عددهن (٥٧٠) معلمة وفقاً

لإحصائية وزارة التعليم (وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية، ٢٠١٩)، وقد استجاب منهن (٤٥٠) معلمة وذلك بنسبة ٧٩% من مجتمع الدراسة، والتي تمثل جميع معلمات معاهد وبرامج التربية الفكرية بمدينة الرياض في جميع المراحل الدراسية: رياض الأطفال– ابتدائي– متوسط– ثانوي).

ثالثاً: أداة الدراسة:

تتمثل أداة الدراسة في استبانة لاستقصاء آراء عينة الدراسة، حيث قامت الباحثة بعملية تطوير أداة الدراسة بناءً على مراجعة الأدبيات والدراسات ذات العلاقة بمهارات تقرير المصير، كدراسة كلٍ من: القريني (٢٠١٧)، الدوسري **Aldosiry (2016)**، ومالون **Malone (2007)**. وفي ضوء ذلك تكونت أداة الدراسة من قسمين: تضمن القسم الأول بيانات عامة عن عينة الدراسة، وهي ما يأتي: المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة في التدريس، عدد الدورات التدريبية ذات العلاقة بمهارات تقرير المصير، أما القسم الثاني تضمن فقرات واقع تقديم مهارات تقرير المصير للتلميذات ذوات الإعاقة الفكرية في مؤسساتهن التعليمية، من وِجْهة نظر معلماتهن. حيث اشتمل على(٣٢) فقرة موزعة على سبعة أبعاد تمثلت في الآتي: البُعد الأول: مهارة تحديد الاختيار، والبُعد الثاني: مهارة اتخاذ القرار، والبُعد الثالث: مهارة حل المشكلات، والبُعد الرابع: مهارة إدارة وتنظيم الذات، والبُعد الخامس: مهارة وضع الأهداف والعمل على تحقيقها، والبُعد السادس: مهارة الوعي بالذات، والبُعد السابع: مهارة المطالبة بالحقوق. حيث وضعت الفقرات ضمن مقياس ليكرت الخماسي: (دائما، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً)، تعطى الدرجات التالية على الترتيب(٥، ٤، ٣، ٢، ١).

رابعاً: صدق أداة الدراسة:

قامت الباحثة بعرض أداة الدراسة بصورتها الأولية على مجموعة من المحكمين لتحديد الصدق الظاهري، ومدى وضوح تلك العبارات وارتباطها بالبُعد الذي تنتمي إليه، وقد أخذت الباحثة بآراء المحكمين التي وردت حول الاستبانة؛ كم تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة؛ فقد تم تطبيقها على عينة استطلاعية تكونت من (٣٠) معلمة، ثم تم استخدام معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة بالبُعد الذي تنتمي إليه، ويوضح ذلك الجدول(١)

جدول (١) : صـدق الاتسـاق الـداخلـي لفقـرات الاستبـانـــة

البُعـــــد	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
مهارة تحديد الاختيار	١	**٠,٨١	٣	**٠,٧٢
	٢	**٠,٨٠	٤	**٠,٨٣
مهارة اتخاذ القرار	٥	**٠,٩٠	٧	**٠,٧٢
	٦	**٠,٨٥		
مهارة حل المشكلات	٨	**٠,٧٨	١٠	**٠,٩٤
	٩	**٠,٩٠	١١	**٠,٩٣
مهارة إدارة وتنظيم الذات	١٢	**٠,٨٩	١٥	**٠,٨٦
	١٣	**٠,٨٨	١٦	*٠,٤٠
	١٤	**٠,٨٥		
مهارة الوعي بالذات	١٧	**٠,٩٠	٢٠	**٠,٦٢
	١٨	**٠,٨٧	٢١	**٠,٧٩
	١٩	**٠,٨٠	٢٢	**٠,٨٥
مهـارة وضـع الأهـداف والعمـل علـى تحقيقها	٢٣	**٠,٧٩	٢٦	**٠,٧٣
	٢٤	**٠,٩٠	٢٧	**٠,٨٢
	٢٥	**٠,٦١	٢٨	**٠,٨٣
مهارة المطالبة بالحقوق	٢٩	**٠,٩٠٧٩	٣١	**٠,٨٤٤٨
	٣٠	**٠,٩٠٢٢	٣٢	**٠,٦٨٥٩

*** دالة عند مستوى ٠,٠٥** **** دالة عند مستوى ٠,٠١**

يتضح من الجدول أن درجات الصدق الداخلي لفقرات الاستبانة مقبولة، وتشير إلى أن أداة الدراسة (الاستبانة) صالحة لما وُضعت لقياسه.

خامسًا: ثبات أداة الدراسة (الاستبانة):

قامت الباحثة بحساب ثبات الاستبانة بطريقة معادلة كرونباخ ألفا، حيث بلغ معامل الثبات بلغ (٠,٩٧). وهذا يدل على أن الأداة تتمتع بمعامل ثبات مرتفع.

الأساليب المعالجة الإحصائية:

أُستخدمت الأساليب الإحصائية التالية: معامل ارتباط بيرسون، ومعادلة كرو نباخ ألفا، حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، اختبار تحليل التباين الأحادي، اختبار شيفيه (Scheffe) .

نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولاً: عرض نتائج السؤال الأول ومناقشتها:

ما واقع تقديم مهارات تقرير المصير للتلميذات ذوات الإعاقة الفكرية في مؤسساتهن التعليمية من وِجْهة نظر معلماتهن؟ للإجابة عن هذا السؤال، قامت الباحثة بتقسيم واقع تقديم مهارات تقرير المصير للتلميذات ذوات الإعاقة الفكرية على سبعة أبعاد؛ من أجل التعرف بشكل أكثر عمقاً على طبيعة الإجابة عن هذا السؤال، وذلك من خلال أبعاده السبعة وتحليلها، باستخراج التكرارات، والنسب المئوية، وحساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والترتيب للمتوسط الحسابي لعبارات استبانة واقع تقديم مهارات تقرير المصير للتلميذات ذوات الإعاقة الفكرية في مؤسساتهن التعليمية من وِجْهة نظر معلماتهن، كما يوضحه الجدول (٢).

جدول (٢) : التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، وترتيبها تنازلياً، لإجابات عينة الدراسة حول واقع تقديم مهارة تقرير المصير للتلميذات ذوات الإعاقة الفكرية

الأبعاد	م	العبـــــارة		دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
البعد الأول	٣	أُنَمِّي قدرةَ التلميذة في التعبير عن رغباتها واهتماماتها.	ت	٢٨٨	٩٠	٤٤	١٧	١١	٤,٣٩	٠,٩٨	١
			٪	٦٤,٠	٢٠,٠	٩,٨	٣,٨	٢,٤			
	١	أُتيحُ الفرصَ للتلميذة في اختيار الأنشطة المحبّبة لها.	ت	٢١٩	١٠٣	٩٣	٢٤	١١	٤,١٠	١,٠٦	٢
			٪	٤٨,٧	٢٢,٩	٢٠,٧	٥,٣	٢,٤			
	٢	أُعَلِّمُ التلميذةَ كيفية اختيار زميلتها التي تفضّل أن تشاركها نشاطاً معيّناً.	ت	٢٢١	٩١	٩٠	٣٠	١٨	٤,٠٤	١,١٥	٣
			٪	٤٩,١	٢٠,٢	٢٠,٠	٦,٧	٤,٠			
	٤	أُشْرِكُ التلميذةَ في اختيار أهداف البرنامج التربوي الفردي الخاص بها.	ت	١٩٧	٥٨	٧٠	٧٠	٥٥	٣,٦٠	١,٤٧	٤
			٪	٤٣,٨	١٢,٩	١٥,٦	١٥,٦	١٢,٢			
	المتوسط* العام للبعد								٤,٠٣	٠,٩٢	–

الأبعاد	م	العبـــــــارة		دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
البعد الثاني	٧	أدرّب التلميذة على اتخاذ قرارات إيجابية، كالاعتذار في مواقف الخلاف مع زميلاتها.	ت	٣١٤	٧٢	٣٠	٢٤	١٠	٤,٤٦	٠,٩٩	١
			٪	٦٩,٨	١٦,٠	٦,٧	٥,٣	٢,٢			
	٥	أعطي التلميذة فرصة لاختيار بديلٍ من بين البدائل المتاحة لها.	ت	٢٣٣	٩١	٧٢	٤٥	٩	٤,١٠	١,١٢	٢
			٪	٥١,٨	٢٠,٢	١٦,٠	١٠,٠	٢,٠			
	٦	أتيح الفرصة للتلميذة في اتخاذ القرارات بنفسها بلا تدخّل خارجي.	ت	١٩٤	١٠٨	٩٥	٣٩	١٤	٣,٩٥	١,١٣	٣
			٪	٤٣,١	٢٤,٠	٢١,١	٨,٧	٣,١			
المتوسط* العام للبعد									٤,١٧	٠,٨٦	
البعد الثالث	١١	أساعد التلميذة على تطوير قدرتها في تطبيق الحلول المختارة، ومن ثم تقويمها.	ت	٢٣١	٩١	٧٩	٣٦	١٣	٤,٠٩	١,١٢	١
			٪	٥١,٣	٢٠,٢	١٧,٦	٨,٠	٢,٩			
	٩	أساعد التلميذة في اقتراح الحلول المناسبة لحل مشكلةٍ ما، باستخدام العصف الذهني والتفكير	ت	٢٢٧	٩٨	٦٧	٤٣	١٥	٤,٠٦	١,١٦	٢
			٪	٥٠,٤	٢١,٨	١٤,٩	٩,٦	٣,٣			
	٨	أعطي التلميذة فرصة لتحديد أسباب المشكلات التي تواجهها.	ت	٢٢١	٩٠	٨٦	٣٧	١٦	٤,٠٣	١,١٥	٣
			٪	٤٩,١	٢٠,٠	١٩,١	٨,٢	٣,٦			
	١٠	أناقش مع التلميذة الحلول المقترحة لحل مشكلةٍ ما، واختيار أفضلها.	ت	٢٠٤	٩٩	٨٣	٤٩	١٥	٣,٩٥	١,١٧	٤
			٪	٤٥,٣	٢٢,٠	١٨,٤	١٠,٩	٣,٣			
المتوسط* العام للبعد									٤,٠٣	١,٠٠	
البعد الرابع	١٦	أعزز التلميذة على إنجاز المهام الموكلة إليها في الوقت المحدد.	ت	٢٧٩	٩٦	٣٩	٢٢	١٤	٤,٣٤	١,٠٣	١
			٪	٦٢,٠	٢١,٣	٨,٧	٤,٩	٣,١			
	١٣	أشجع التلميذة على تطوير قدرتها في مراقبة سلوكها وتقييمه	ت	٢٤٣	٩١	٦٧	٣٥	١٤	٤,١٤	١,١٢	٢
			٪	٥٤,٠	٢٠,٢	١٤,٩	٧,٨	٣,١			
	١٥	أدرّب التلميذة على التعليم الموجّه ذاتيا، من خلال مراقبة الذات، وتعزيزها.	ت	٢١٢	٩٦	٧٧	٤٤	٢١	٣,٩٦	١,٢١	٣
			٪	٤٧,١	٢١,٣	١٧,١	٩,٨	٤,٧			
	١٢	أدرب التلميذة على استخدام استراتيجيات إدارة الذات.	ت	١٨٧	٩٥	٩٥	٥٥	١٨	٣,٨٤	١,٢١	٤
			٪	٤١,٦	٢١,١	٢١,١	١٢,٢	٤,٠			
	١٤	أساعد التلميذة على وضع جدولٍ لترتيب المهمات التي تسعى إلى تحقيقها.	ت	١٧٨	٩٣	٩٣	٥٨	٢٨	٣,٧٤	١,٢٧	٥
			٪	٣٩,٦	٢٠,٧	٢٠,٧	١٢,٩	٦,٢			
المتوسط* العام للبعد									٤,٠١	٠,٩٣	
البعد الخامس	٢٠	أعزز ثقة التلميذة بقدراتها، والفخر بإنجازاتها.	ت	٣١١	٧٣	٣٢	٢٤	١٠	٤,٤٥	٠,٩٩	١
			٪	٦٩,١	١٦,٢	٧,١	٥,٣	٢,٢			
	٢٢	أشجع التلميذة على التكيف مع الظروف والمواقف المختلفة.	ت	٢٥٩	١٠٤	٥٧	٢١	٩	٤,٣٠	٠,٩٩	٢
			٪	٥٧,٦	٢٣,١	١٢,٧	٤,٧	٢,٠			
	١٨	أوفر الفرص للتلميذة لتنمية نقاط قوتها، من خلال ممارسة الأنشطة المختلفة.	ت	٢٦١	١٠٣	٥٠	٢٣	١٣	٤,٢٨	١,٠٤	٣
			٪	٥٨,٠	٢٢,٩	١١,١	٥,١	٢,٩			
	١٩	أنمي قدرة التلميذة على تقبّل وجهات نظر الأخريات، وتقبل النقد.	ت	٢١٧	١٠٤	٧٤	٣٧	١٨	٤,٠٣	١,١٦	٤
			٪	٤٨,٢	٢٣,١	١٦,٤	٨,٢	٤,٠			
	١٧	أناقش مع التلميذة جوانب القوة والاحتياج لديها.	ت	٢٠١	٩٠	٩٢	٣٧	٣٠	٣,٨٨	١,٢٥	٥
			٪	٤٤,٧	٢٠,٠	٢٠,٤	٨,٢	٦,٧			
	٢١	أناقش مع التلميذة إعاقتها، وما قد يحد منها، وكيفية مواجهتها.	ت	١٦٩	٦٩	٨٣	٦٣	٦٦	٣,٤٧	١,٤٧	٦
			٪	٣٧,٦	١٥,٣	١٨,٤	١٤,٠	١٤,٧			
المتوسط* العام للبعد									٤,٠٧	٠,٩١	

الأبعاد	م	العبارة		دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
البُعد السادس	٢٦	أَحُثُّ التلميذةَ على سرعة تحقيق الأهداف في الوقت المحدد لها.	ت	٢٥٠	١٠٤	٥٣	٣٣	١٠	٤,٢٢	١,٠٦	١
			٪	٥٥,٦	٢٣,١	١١,٨	٧,٣	٢,٢			
	٢٥	أُوَضِّحُ للتلميذة أنَّه من الممكن طلب المساعدة من الآخرين عند الحاجة؛ لتحقيقِ هدفٍ ما.	ت	٢٤٢	٩٨	٦٢	٣٠	١٨	٤,١٥	١,١٣	٢
			٪	٥٣,٨	٢١,٨	١٣,٨	٦,٧	٤,٠			
	٢٨	أُسَاعِدُ التلميذةَ على تقييم تقدمها في تحقيق الأهداف التي تسعى إلى تحقيقها.	ت	٢١٥	٩٦	٦٨	٣٨	٣٣	٣,٩٤	١,٢٨	٣
			٪	٤٧,٨	٢١,٣	١٥,١	٨,٤	٧,٣			
	٢٤	أُرْشِدُ التلميذةَ إلى ترتيب الخطط التي تُسهم في تحقيق تلك الأهداف.	ت	٢٠٦	٨١	٧٣	٥٠	٤٠	٣,٨١	١,٣٥	٤
			٪	٤٥,٨	١٨,٠	١٦,٢	١١,١	٨,٩			
	٢٣	أُشْرِكُ التلميذةَ في وضعِ الأهدافِ التعليمية التي تسعى إلى تحقيقها.	ت	١٦٧	٨٦	٧٩	٧٣	٤٥	٣,٥٧	١,٣٨	٥
			٪	٣٧,١	١٩,١	١٧,٦	١٦,٢	١٠,٠			
	٢٧	أُشَجِّعُ التلميذةَ على حضور لقاءات الخطة التربوية الفردية، والمشاركة الفعَّالة فيها.	ت	١٧٨	٧١	٥٦	٦٤	٨١	٣,٤٥	١,٥٥	٦
			٪	٣٩,٦	١٥,٨	١٢,٤	١٤,٢	١٨,٠			
	المتوسط* العام للبعد								٣,٨٦	١,٠٢	
البُعد السابع	٣٢	أُعَرِّفُ الأُسَر بمصادر الدعم المجتمعية، والمنظمات التي تُعنى بشؤون الأفراد ذوي الإعاقة	ت	٢٢٦	٩٢	٧١	٣٧	٢٤	٤,٠٢	١,٢١	١
			٪	٥٠,٢	٢٠,٤	١٥,٨	٨,٢	٥,٣			
	٣٠	أُعَرِّفُ التلميذة بالإجراءات والطرق اللازم إتباعها، للمطالبة بحقوقها وواجباتها.	ت	٢١٠	٦٥	٧٩	٥٥	٤١	٣,٧٧	١,٣٨	٢
			٪	٤٦,٧	١٤,٤	١٧,٦	١٢,٢	٩,١			
	٢٩	أُعَلِمُ التلميذة بحقوقها وواجباتها ضمن الأنظمة والإجراءات القانونية.	ت	١٩٦	٧٣	٨٢	٥٨	٤١	٣,٧٢	١,٣٧	٣
			٪	٤٣,٦	١٦,٢	١٨,٢	١٢,٩	٩,١			
	٣١	أُدَرِّبُ التلميذةَ على التحدث والمطالبة بالتكليفات والتعديلات المستحقة، في المنهج، أو في البيئة التعليمية.	ت	١٥٤	٦٧	٩٣	٦٩	٦٧	٣,٣٨	١,٤٦	٤
			٪	٣٤,٢	١٤,٩	٢٠,٧	١٥,٣	١٤,٩			
	المتوسط* العام للبعد								٣,٧٢	١,٠٨	–

يتضح من الجدول رقم (٢) وجهات نظر أفراد عينة الدراسة من معلمات التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية حول واقع تقديم مهارة تحديد الاختيار حيث بلغ المتوسط الحسابي العام للبُعد الأول (٤,٠٣)، وهذا يشير إلى أن درجة التقديم لهذه المهارة عالٍ؛ مما يدل على أن معظم أفراد عينة الدراسة من معلمات التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية يقدِّمن مهارة تحديد الاختيار بدرجة عالية،

حيث احتل الترتيب الأول العبارة: "أُنَمِّي قدرةَ التلميذة في التعبير عن رغباتها واهتماماتها"، بمتوسط حسابي (٤,٣٩). بينما جاءت في المرتبة الرابعة والاخيرة العبارة، "أُشْرِكُ التلميذةَ في اختيار أهداف البرنامج التربوي الفردي الخاص بها"، بمتوسط حسابي (٣,٦٠). وقد حصلت العبارات السابقة في البُعد الأول مهارة تحديد الاختيار على درجة عالية من التقديم، وهذا يشير إلى أن المعلمات يقدّمن مهارة تحديد الاختيار. ويتضح من الجدول أن المتوسط الحسابي العام للبُعد الثاني(٤,١٧)، وهذا يشير إلى أن درجة التقديم لهذه المهارة عالٍ؛ مما يدل على أن معظم أفراد عينة الدراسة من معلمات التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية يقدّمن مهارة اتخاذ القرار بدرجة عالية؛ حيث احتل الترتيب الأول العبارة: "أُدَرِّبُ التلميذةَ على اتخاذ قرارات إيجابية، كالاعتذار في مواقف الخلاف مع زميلاتها"، بمتوسط حسابي (٤,٤٦)، فيما احتلت المرتبة الأخيرة العبارة: "أُتِيْحُ الفرصةَ للتلميذة في اتخاذ القرارات بنفسها بلا تدخّلٍ خارجي"، بمتوسط حسابي (٣,٩٥)؛ وقد تعود الدرجة العالية من التقديم لتلك المهارة إلى وعي المعلمات بأهمية مهارة اتخاذ القرار وحِرصِهن على تنميتها لدى تلميذاتهن، لِما لها من دور في تحسين مستوى الشعور بالاستقلالية وصنع قراراتهن بأنفسهن. ودراسة المالكي(٢٠٢٠) التي اكدت على ان معلمين ومعلمات الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية يعززون مهارة اتخاذ القرار لدى تلاميذهم بمستوى عالٍ جداً. كذلك يتضح من الجدول أن المتوسط الحسابي العام للبُعد الثالث بلغ (٤,٠٣)، مما يدل على أن معظم أفراد عينة الدراسة من معلمات التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية يقدِّمن مهارة حل المشكلات بدرجة عالية؛ حيث حاز على الترتيب الأول العبارة: "أُسَاعِدُ التلميذة على تطوير قدرتها في تطبيق الحلول المختارة، ومن ثم تقويمها"، بمتوسط حسابي (٤,٠٩)، بينما جاءت العبارة: "أُناقشُ مع التلميذة الحلول المقترحة لحلِّ مشكلةٍ ما، واختيار أفضلها"، في المرتبة الاخيرة بمتوسط حسابي (٣,٩٥)، وقد حققت هذه العبارات درجةً عاليةً من التقديم من قبل معلمات التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية. ومالون Malone(2007)، أن مهارة حل المشكلات من المهارات التي يتم التركيز عليها عند تدريس مهارات تقرير المصير، وذلك تحقيقاً لتنمية الثقة بالذات لدى الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية، والتقليل من تجارب الإخفاق المتكررة التي تطوِّر لديهم الخوف من الفشل، الذي يدفعهم إلى تجنب تأدية المهمات المختلفة باستقلالية. كذلك يتضح من الجدول أن المتوسط الحسابي العام للبُعد الرابع بلغ (٤,٠١) ، مما

يدل على أن معظم أفراد عينة الدراسة من معلمات التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية يقدمن مهارة إدارة وتنظيم الذات بدرجة عالية؛ حيث احتل الترتيب الأول العبارة: "أُعَزِّزُ التلميذةَ على إنجازِ المهامِ المُوكلةِ إليها في الوقت المُحَدد"، بمتوسط حسابي (٤,٣٤)، وجاءت في المرتبة الخامسة والاخيرة العبارة: "أُسَاعدُ التلميذةَ على وضعِ جدولٍ لترتيبِ المهمات التي تسعى إلى تحقيقها" بمتوسط حسابي (٣,٧٤)، ويمكن عزو ذلك إلى وجود نوع من الوعي لدى معلمات التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية بأهمية مهارة إدارة وتنظيم الذات، وضرورة تقديمها بشكل أو بآخر لتلميذاتهن لتحسين مستوى تقرير المصير لديهن، والنهوض بهن إلى الاستقلالية والكفاءة الذاتية، التي تؤدي بدورها إلى زيادة الدافعية لصنع قراراتهن بأنفسهن. وهذا ينسجم مع ما ذكره المالكي(٢٠٢٠)، وتشاو وتشو (Chao & Chou,2017) في أن مهارة إدارة وتنظيم الذات في المقام الأول من بين بقية المهارات، حيث يتم تدريسها بشكل متكرر للأفراد ذوي الإعاقة الفكرية. كذلك يتضح من الجدول أن المتوسط الحسابي العام للبُعد الخامس بلغ (٤,٠٧)، مما يدل على أن معظم أفراد عينة الدراسة من معلمات التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية يقدّمن مهارة الوعي بالذات بدرجة عالية؛ حيث احتل الترتيب الأول العبارة: "أُعَزِّزُ ثقةَ التلميذةِ بقدراتها، والفخر بإنجازاتها"، بمتوسط حسابي (٤,٤٥)، بينما جاءت العبارة: "أُنَاقِشُ مع التلميذة إعاقتها، وما قد يحد منها، وكيفية مواجهتها"، في المرتبة الاخيرة بمتوسط حسابي (٣,٤٧)، وتنسجم تلك النتيجة مع دراسة المالكي(٢٠٢٠) في ان معلمي ومعلمات التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية يعززون مهارة الوعي بالذات لدى تلاميذهم بدرجة عالية جداً. كذلك يتضح من الجدول أن المتوسط الحسابي العام للبُعد السادس بلغ(٣,٨٦)؛ مما يدل على أن معظم أفراد عينة الدراسة من معلمات التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية يقدمن مهارة وضع الأهداف والعمل على تحقيقها بدرجة عالية جداً؛ حيث احتل الترتيب الأول العبارة: "أَحُثُّ التلميذةَ على سرعة تحقيق الأهداف في الوقت المحدد لها"، بمتوسط حسابي (٤,٢٢)، وأخيراً جاءت في المرتبة السادسة العبارة: "أُشَجِّعُ التلميذةَ على حضور لقاءات الخطة التربوية الفردية، والمشاركة الفعَّالة فيها"، بمتوسط حسابي (٣,٤٥)، ويعني ذلك وعي وحرص عينة الدراسة على تطوير قدرات تلميذاتهن وإكسابهن مهارات تقرير المصير من خلال مهارة وضع الأهداف والعمل على تحقيقها، وذلك بمساعدتهن على تحقيق الأهداف الخاصة بهن وسرعة إنجازها، ودعوتهن

للمشاركة في وضع أهداف الخطة التربوية الفردية. وهذا يتفق مع ما أظهرته نتائج دراسة المالكي(٢٠٢٠)، ودراسة تشاو وتشو Chao & Chou(2017). كما يتبين من الجدول أن المتوسط الحسابي العام للبُعد السابع بلغ (٣,٧٢)؛ مما يدل على أن معظم أفراد عينة الدراسة من معلمات التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية يقدمن مهارة المطالبة بالحقوق بدرجة عالية؛ حيث احتل الترتيب الأول العبارة: "أُعَرِّفُ الأُسَر بمصادر الدعم المجتمعية، والمنظمات التي تُعنى بشؤون الأفراد ذوي الإعاقة"، بمتوسط حسابي (٤,٠٢)، وجاءت في المرتبة الأخيرة العبارة: "أُدَرِّبُ التلميذةَ على التحدث والمطالبة بالتكليفات والتعديلات المستحقة في المنهج، أو في البيئة التعليمية"، بمتوسط حسابي (٣,٣٨). ويمكن عزو ذلك الدرجة العالية من التقديم إلى وعي عينة الدراسة بأهمية مهارة الدفاع عن الحقوق، وذلك نتيجة لتلقيهن دورات وندوات تحث على تعزيز مهارة الدفاع عن الحقوق، فكنَّ أكثر حرصاً على تدريب تلميذاتهن على معرفة حقوقهن والمطالبة بها. وتنسجم تلك النتيجة مع نتيجة دراسة هيل (Hill,2014) في أن عينة الدراسة يحرصون على تعزيز مهارة الدفاع عن الحقوق لدى تلاميذهم.

جدول (٣) : المتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً

لواقع تقديم مهارات تقرير المصير للتلميذات ذوات الإعاقة الفكرية

الأبعـــــــاد	المتوسط* الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
مهارة تحديد الاختيار	٤,٠٣	٠,٩٢	٣
مهارة اتخاذ القرار	٤,١٧	٠,٨٦	١
مهارة حل المشكلات	٤,٠٣	١,٠٠	٣
مهارة إدارة وتنظيم الذات	٤,٠١	٠,٩٣	٥
مهارة الوعي بالذات	٤,٠٧	٠,٩١	٢
مهارة وضع الأهداف والعمل على تحقيقها	٣,٨٦	١,٠٢	٦
مهارة المطالبة بالحقوق	٣,٧٢	١,٠٨	٧
الدرجة الكلية لواقع تقديم مهارات تقرير المصير للتلميذات ذوات الإعاقة الفكرية	٣,٩٨	٠,٨٥	

وبنظرة تأملية إلى الجدول(٣) يتبين أن واقع تقديم مهارات تقرير المصير للتلميذات ذوات الإعاقة الفكرية في مؤسساتهن التعليمية يعتبر عاليا من وجهة نظر معلمات التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية، وترجع الباحثة ذلك إلى أن نسبةً من هؤلاء المعلمات يقدِّمن مهارات تقرير المصير ضمن الخطط والبرامج التربوية الفردية الخاصة بتلميذاتهن؛ نتيجة لتلقيهن برامج تدريبية ذات علاقة بمهارات تقرير المصير في إدارات التدريب التربوي بالمناطق التعليمية التي يعملن بها، حيث إن ما نسبته ٥٠,٢% من أفراد عينة الدراسة الحالية قد خضعن لدورات تدريبية ذات علاقة بمهارات تقرير المصير كما بينه جدول رقم (٣)، هذا العامل أثّر بلا شكّ بدرجة كبيرة في تقديم المعلمات لتلك المهارات. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة المالكي(٢٠٢٠)، ودراسة برغر Berger (2016)، وتختلف عن بعض الأدبيات التي ناقشت واقع تقديم مهارات تقرير المصير، كدراسة كلٍ من: شرعة (٢٠١٨)، ديفيز Davis(2016)، حيث أظهرت تلك الدراسات أنه على الرغم من إدراك معلمي التربية الخاصة لأهمية تقديم مهارات تقرير المصير للأفراد ذوي الإعاقة بشكل عام، وذوي الإعاقة الفكرية بشكل خاص.

ثانياً: عرض نتائج السؤال الثاني ومناقشتها:

ما الفروق بين استجابات المعلمات حول مستوى تقديم مهارات تقرير المصير للتلميذات ذوات الإعاقة الفكرية تُعْزى للمتغيرات الآتية: (المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، وعدد الدورات التدريبية ذات العلاقة بمهارات تقرير المصير)؟ وللإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي؛ للتعرف على الفروق في استجابات أفراد العينة حول مستوى تقديم مهارات تقرير المصير للتلميذات ذوات الإعاقة الفكرية، تبعاً لاختلاف متغيرات الدراسة: (المؤهل العلمي – عدد سنوات الخبرة – عدد الدورات التدريبية ذات العلاقة بمهارات تقرير المصير). والجداول التالية تبين النتائج التي تم التوصل إليها لكل متغير على حِدة:

أ) متغير "المؤهل العلمي":

جدول (٤): اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة باختلاف المؤهل العلمي.

البُعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	التعليق
الدرجة الكلية لواقع تقديم مهارات تقرير المصير.	بين المجموعات	٣٢,٦٥	٤	٨,١٦	١٢,٣٩	٠,٠٠٠	دالة عند مستوى ٠,٠١
	داخل المجموعات	٢٩٣,١٨	٤٤٥	٠,٦٦			

يتضح من الجدول (٤) أن قيم (ف) دالة عند مستوى (٠,٠١) في جميع أبعاد الاستبانة وفي الدرجة الكلية، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول واقع تقديم مهارات تقرير المصير للتلميذات ذوات الإعاقة الفكرية تعود إلى اختلاف المؤهل العلمي لأفراد العينة. وتم استخدام اختبار شيفيه (Sheffe) للكشف عن مصدر تلك الفروق، والجدول رقم (٥) الآتي يوضح ذلك:

جدول (٥)

اختبار شيفيه (Sheffe) ؛ لتوضيح مصدر الفروق في استجابات عينة الدراسة حول واقع تقديم مهارات تقرير المصير للتلميذات ذوات الإعاقة الفكرية باختلاف المؤهل العلمي.

البُعد	المؤهل العلمي	المتوسط الحسابي	بكالوريوس عام مع دبلوم تربية خاصة	بكالوريوس تربية خاصة	ماجستير تربية خاصة	دكتوراه تربية خاصة	أخرى	الفرق لصالح
الدرجة الكلية لواقع تقديم مهارات تقرير المصير.	بكالوريوس عام مع دبلوم تربية خاصة	٤,٤٧		*	*		*	بكالوريوس عام مع دبلوم تربية خاصة
	بكالوريوس تربية خاصة	٣,٧٨						
	ماجستير تربية خاصة	٣,٩١						
	دكتوراه تربية خاصة	٤,١٠						
	أخرى	٣,٩٩						

* تعني وجود فروق دالة عند مستوى ٠,٠٥

يتضح من الجدول(٥) أن الفروق ذات الدلالة الإحصائية في الأبعاد والدرجة الكلية لواقع تقديم مهارات تقرير المصير للتلميذات ذوات الإعاقة الفكرية، تعزى للمؤهل العلمي، كانت لصالح المعلمات ذوي مؤهل: (بكالوريوس عام مع دبلوم تربية خاصة). ويدل على أنهن أكثر ممارسة في تقديم مهارات تقرير المصير للتلميذات ذوات الإعاقة الفكرية، من مجموعة أفراد عينة الدراسة ممن مؤهلهن (بكالوريوس تربية خاصة، وماجستير تربية خاصة، ومؤهل آخر). وتتفق هذه النتيجة مع ما بيّنه شرعه (٢٠١٨) حيث أشار إلى أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة، تبعاً لمتغير المؤهل العلمي. بينما تختلف تلك النتيجة عن دراسة المالكي(٢٠٢٠) حيث بينت أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية حول مدى تعزيز مهارات تقرير المصير تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

ب) متغير "عدد سنوات الخبرة":

جدول (٦) : اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة باختلاف متغير عدد سنوات الخبرة

البُعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	التعليق
الدرجة الكلية لواقع تقديم مهارات تقرير المصير.	بين المجموعات	٢٨,٢٤	٣	٩,٤١	١٤,١١	٠,٠٠	دالة عند مستوى ٠,٠١
	داخل المجموعات	٢٩٧,٥٩	٤٤٦	٠,٦٧			

يتضح من الجدول رقم (٦) أن قيم (ف) دالة عند مستوى (٠,٠١) في أبعاد الاستبيان وفي الدرجة الكلية لواقع تقديم مهارات تقرير المصير للتلميذات ذوات الإعاقة الفكرية، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة، تعود إلى اختلاف متغير عدد سنوات الخبرة لأفراد العينة. وتم استخدام اختبار شيفيه (Sheffe) للكشف عن مصدر تلك الفروق، والجدول (٧) الآتي يوضح ذلك:

جدول (٧) : اختبار شيفيه (Sheffe) ؛ لتوضيح مصدر الفروق في استجابات عينة الدراسة حول واقع تقديم مهارات تقرير المصير للتلميذات ذوات الإعاقة الفكرية، باختلاف متغير عدد سنوات الخبرة.

البُعد	عدد سنوات الخبرة	المتوسط الحسابي	خمس سنوات فأقل	من ٦-١٠ سنوات	من ١١-١٥ سنة	١٦ سنة فأكثر	الفرق لصالح
الدرجة الكلية لواقع تقديم مهارات تقرير المصير.	خمس سنوات فأقل	٤,٢٦		*	*	*	خمس سنوات فأقل
	من ٦-١٠ سنوات	٣,٦٤					
	من ١١-١٥ سنة	٣,٩٣					
	١٦ سنة فأكثر	٣,٨٨					

يتضح من الجدول(٧) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع أبعاد الاستبيان والدرجة الكلية لواقع تقديم مهارات تقرير المصير للتلميذات ذوات الإعاقة الفكرية، تعزى لاختلاف متغير عدد سنوات الخبرة، وكانت هذه الفروق لصالح مجموعة أفراد عينة الدراسة ممن سنوات خبرتهن (خمس سنوات فأقل). وتُرجع الباحثة ذلك إلى أن المعلمات ذوات الخبرة (خمس سنوات فأقل) تلقّين

بعض المعارف والخبرات التي تناولت مفهوم مهارات تقرير المصير وأهميتها في دعم الاستقلالية والاعتماد على الذات للتلميذات ذوات الإعاقة الفكرية في مقررات المرحلة الجامعية في السنوات الأخيرة، مما جعلهن يكسبن معرفة جيدة وخبرة حديثة عن مهارات تقرير المصير، وبالتالي قدّمن تلك المهارات بدرجة مختلفة عن زميلاتهن الأكثر خبرة واللاتي لم يتعرضن لمثل تلك المعارف والخبرات الحديثة. وتختلف هذه النتيجة عن دراسة تشاو وتشو (Chao & Chou,2017) التي أشارت إلى أن المعلمين ذوي الخبرة التدريسية الأكثر يقدّمون تلك المهارات بشكل أكبر. كما تختلف تلك النتيجة مع دراسة المالكي(٢٠٢٠) حيث بينت انه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية حول مدى تعزيز مهارات تقرير المصير تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة.

ج متغير "عدد الدورات التدريبية ذات العلاقة بمهارات تقرير المصير":

جدول(٨) : اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة باختلاف متغير عدد الدورات التدريبية

البُعـــد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	التعليق
الدرجة الكلية لواقع تقديم مهارات تقرير المصير	بين المجموعات	٧٦,٣٩	٤	١٩,١٠	٣٤,٠٧	٠,٠٠٠	دالة عند مستوى ٠,٠١
	داخل المجموعات	٢٤٩,٤٤	٤٤٥	٠,٥٦			

يتضح من الجدول (٨) أن قيم (ف) دالة عند مستوى (٠,٠١) في أبعاد الاستبيان وفي الدرجة الكلية لواقع تقديم مهارات تقرير المصير للتلميذات ذوات الإعاقة الفكرية، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة تعود إلى اختلاف متغير عدد الدورات التدريبية ذات العلاقة بمهارات تقرير المصير، ولمعرفة هذه الفروق تم إجراء الاختبار البعدي شيفيه (Sheffe) للمقارنات البعدية؛ للتحقُّق من اتجاه الفروق، والجدول(٩) يوضح ذلك:

جدول(٩) : اختبار شيفيه (Sheffe) ؛ لتوضيح مصدر الفروق في استجابات عينة الدراسة حول واقع تقديم مهارات تقرير المصير للتلميذات ذوات الإعاقة الفكرية، باختلاف عدد الدورات التدريبية

البعد	عدد الدورات التدريبية	المتوسط الحسابي	لا يوجد	دورة	دورتين	ثلاث دورات	أكثر من ثلاث دورات	الفرق لصالح
الدرجة الكلية لواقع تقديم مهارات تقرير المصير	لا يوجد	٣,٥٨						
	دورة	٤,٤٩	*					دورة
	دورتين	٤,١٦	*					دورتين
	ثلاث دورات	٤,٠٦	*					ثلاث دورات
	أكثر من ثلاث دورات	٤,٣٨	*					أكثر من ثلاث دورات

* تعني وجود فروق دالة عند مستوى ٠,٠٥

يتضح من الجدول (٩) وجود فروق دالة عند مستوى (٠,٠٥) في جميع أبعاد الاستبيان وحول الدرجة الكلية لواقع تقديم مهارات تقرير المصير للتلميذات ذوات الإعاقة الفكرية، وذلك لصالح أفراد العينة اللاتي يوجد لديهن (دورة واحدة، دورتان، ثلاث دورات، أكثر من ثلاث دورات)، أي أن مجموعة أفراد عينة الدراسة اللاتي التحقن بدورات تدريبية ذات علاقة بمهارات تقرير المصير يقدِّمن تلك المهارات للتلميذات ذوات الإعاقة الفكرية بشكل أكبر من المعلمات اللاتي لم يسبق لهن الحصول على دورات تدريبية ذات علاقة بمهارات تقرير المصير. ويمكن تفسير ذلك بأن هؤلاء المعلمات مارسن تقديم مهارات تقرير المصير ضمن البرامج التربوية الفردية عندما تلقين التدريب المناسب في إداراتهن التربوية، وديفيز Davis (2016)، التي أشارت إلى أن المعلمين الذين تلقوا دورات تدريبية ذات علاقة قدموا مهارات تقرير المصير، عكس الذين لم يحصلوا.

توصيات الدراسة:

- أظهرت المعلمات في هذه الدراسة ممارسةً عاليةً لتقديم مهارات تقرير المصير للتلميذات ذوات الإعاقة الفكرية، لذلك يجب إعداد دليل إجرائي للمعلمات والتلميذات حول مهارات تقرير المصير ويشمل: (التعريف– الأهداف– الأبعاد– النماذج والاستراتيجيات التي تُعزز مهارات تقرير المصير).

- إدراج برامج تنمية مهارات تقرير المصير ضمن البرامج التدريبية والتأهيلية والتعليمية لذوي الإعاقة الفكرية.
- إقرار مناهج دراسية تحت مُسمّى مهارات تقرير المصير في مختلف المراحل الدراسية من قِبل وزارة التعليم، واعتمادها في الجدول المدرسي.

مقترحات لدراسات مستقبلية:

بناءً على نتائج الدراسة تقترح الباحثة ما يأتي:

- إجراء دراسة تتبعيه طولية لمعرفة أثر مهارات تقرير المصير على مُخرجات مرحلة ما بعد التعليم الثانوي.
- إجراء دراسة لتحديد طبيعة الاستراتيجيات التدريسية التي يتم استخدامها في تعزيز تقديم مهارات تقرير المصير للأفراد ذوي الإعاقة.
- تقديم تصور مقترح وفق الممارسات العلمية الحالية لتقديم مهارات تقرير المصير لتلميذات ذوات الإعاقة الفكرية في مؤسساتهن التعليمية.

المراجع

المراجع العربية:

إسماعيل، هالة (٢٠١٧). مهارات تقرير المصير وعلاقتها بجودة الحياة لدى المراهقين ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة. *مجلة التربية الخاصة*، مركز المعلومات التربوية والنفسية والبيئية بكلية التربية جامعة الزقازيق، مصر، (١٨)، ١-٤٥.

الإمام، محمد؛ والجوالدة، فؤاد (٢٠١٠). *الإعاقة العقلية ومهارات الحياة في ضوء نظرية العقل*. دار الثقافة.

الحازمي، عدنان (٢٠١٠). *التدريس لذوي الإعاقة الفكرية*. دار المسيرة.

الروسان، فاروق (٢٠٠٣). *مقدمة في الإعاقة العقلية*. دار الفكر.

السرطاوي، زيدان؛ وعواد، أحمد (٢٠١١). *مقدمة في التربية الخاصة: سيكولوجية ذوي الإعاقة والموهبة*. الناشر الدولي للنشر والتوزيع.

عبيد، ماجدة (٢٠٠٣). فاعلية برنامج إرشادي أسري قائم على تطبيق استراتيجيات تعديل السلوك في تدريب المعوقين إعاقة عقلية متوسطة على بعض المهارات الاستقلالية (أطروحة دكتوراه منشورة). جامعة عمّان العربية.

علي، جمال؛ وطاحون، حسن؛ وعبد الغني، ياسمين (٢٠١١). الخصائص السيكومترية لمقياس التقرير المصيري لتلاميذ مرحلة التعليم الأساسي في البيئة المصرية. *مجلة كلية التربية*، جامعة عين شمس، ٣٠ (٢)، ٨٩٩- ٩٤٧.

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

القريني، تركي (٢٠١٧). واقع تقديم مهارات تقرير المصير للتلاميذ ذوي الإعاقات المتعددة وأهميتها لهم من وجهة نظر معلميهم. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، البحرين، ١٨(٢)، ١٩٣-٢١٩.

القريـوتي، عبـد المطلـب (٢٠٠٥). *سـيكولوجية ذوي الاحتياجـات الخاصـة وتـربيتهم*. دار الفكـر العربي.

المالكي، حسين (قيد النشر). تعزيز مهارات تقرير المصير لدعم الانتقال الناجح لمرحلة ما بعد المدرسة للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية. *مجلة العلوم التربوية*. جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز

مصطفى، عادل (٢٠٠٧). النموذج التنظيمي البيئي في خدمة الجماعة وتنمية السلوك الاستقلالي للأطفـال المعـاقين ذهنيـا القـابلين للـتعلم. *مجلـة دراسـات فـي الخدمـة الاجتماعيـة والعلـوم الإنسانية*، مصر، ٣(٢٢)، ١٤٠٨ -١٤٤٢.

الوابلي، عبد الله (٢٠٢٠). *الإعاقة الفكرية الأسس التاريخية والنظرية والمفاهيم العلمية ومضامينها التطبيقية*. مطابع دار جامعة الملك سعود للنشر.

وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية (٢٠١٨). *الدليل الإحصائي للتربية الخاصة للعام ١٤٣٨-١٤٣٩هـ*. الإدارة العامة للتربية الخاصة بوزارة التعليم.

المـــراجـــع الأجنبيـــة:

Aldosiry, N. (2016). *Special Education Teachers' Perceptions for Teaching Self-Determination to Students with Severe Disabilities*. (Unpublished Doctor of Philosophy Degree in Special Education), The University of Toledo, Ohio, United States.

American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD). (2010). *Intellectual Disability: Definition, Classification, and Systems of Supports*. Washington, DC.

Berger, B. (2016). *How teachers address self-determination skills for elementary students with intellectual disabilities*: A case study (Order No. 10099632). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (1783142489).

Chao, Pen-Chiang & Chou, Yu-Chi. (2017). Elementary and Junior High School Teachers' Promotion of Self-Determination in Taiwan. International Education Studies. 10. (141). 1.5539/ies. v10n9p141.

Davis, S., Quarto, C., Black, T., & Vanosdall, R. (2016). *Tennessee's elementary special educators' perceptions of self-determination in students with significant cognitive disabilities: Implications for promoting self-determination* (ProQuest Dissertations Publishing).

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985*). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*.

Field, S., Sarver, M., & Shaw, R (2003). Self-determination: A key to success in postsecondary education for students with learning disabilities. *Remedial and special Education,*24(6),339-349.

Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. New York. Bantam.

Jennifer, B. (2009). *Teacher and student perceptions of self-determination.*

Malone, B. (2007). *Secondary level special education teachers' perspectives and self-reported practices related to the self-determination skills of high school students with disabilities* (PhD dissertation). Illinois state university.

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

Powers J. (2010). *Understanding the development of self-determination in youth with disabilities in foster care*. Ph. D Thesis, Portland state university.

Proctor, T. (2010). *Creative problem solving for meaning developing skills for decision making* (3rd Eds.). New York, Rutiedge publisher.

Ryan, R. & Deci, E. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 68- 78.

Sands, D., & Doll, B. (2005). Teaching goal setting and decision making to students with developmental disabilities. In M. L. Wehmeyer & M. Agran (Eds.), *Mental retardation and intellectual disabilities* (pp. 273-296). Boston: Pearson.

U.S Department of Education. (n.d). *Individuals with disabilities education improvement Act*) IDEIA (2004.

Wehmeyer, M., Abery, B., Mithaug, D., &Stancliffe, R. (2003). *Theory in selfdetermination: Foundations for educational practice*. Springfield, IL: Charles C. Thomas Publisher.

Wehmeyer, M., Agran, M., Hughes, C., Martin, J., Mithaug, D., & Palmer, S. (2007). *Promoting self-determination in students with developmental disabilities.*