مجلة كلية التربية – جامعة بورسعيد العدد (٤١) – يناير ٢٠٢٣م
الترقيم الدولي للنسخة المطبوعة: ٥٣١٩ - ٢٠٩٠ الترقيم الدولي للنسخة الالكترونية: ٣٢٦٨-٢٦٨٢
الموقع الالكترونى : website : https://jftp.journals.ekb.eg

درجةُ امتلاكِ مهاراتِ تقريرِ المصيرِ وعلاقتها بالإنجازِ الأكاديمي للطُّلابِ ذوي صعوباتِ التَّعلُّمِ في المرحلةِ الثَّانويَّة

د. مبارك بن سعد الدوسري
أستاذ التربية الخاصة المشارك
جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز

سارة بنت سعد بن سعيدان
باحثة ماجستير جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز

تاريخ استلام البحث : ٥ / ١٠ /٢٠٢٢م
تاريخ قبول البحث : ٢٦ / ١٠ /٢٠٢٢م
البريد الالكتروني للباحث :mobarak.eldosary@edu.psu.edu.eg

DOI: JFTP-2212-1248

الملخص

هدفتِ الدِّراسةُ إلى التَّعرُّف على درجة امتلاك الطُّلاب ذوي صعوبات التَّعلُّم في المرحلة الثَّانويَّة لمهاراتِ تقرير المصير. وعلاقة امتلاكِهم لمهاراتِ تقرير المصير بالإنجاز الأكاديمي لطلاب المرحلةِ الثَّانويَّة من ذوي صعوبات التَّعلُّم، ولتحقيقِ أهدافِ الدِّراسة استخدمت الدراسة المنهجَ الوصفيَّ الارتباطيَّ، ومقياس أركس لمهارات تقرير المصير The Arc's Self-Determination Scale (ARC) كأداةٍ لجمع البيانات، وتكوّنت عينةُ الدِّراسة من ٧٧ طالبًا من ذوي صعوبات التَّعلُّم في المرحلة الثَّانويَّة بالمدارس الحكوميَّة بمدينة الرِّياض، وتوصَّلتِ الدِّراسةُ إلى إنَّ درجة امتلاكِ الطُّلاب ذوي صعوبات التَّعلُّم في المرحلةِ الثَّانويَّةِ لمهارات تقرير المصير بشكلٍ عام كانَ متوسِّطاً؛ حيث بلغ متوسِّط مجموع درجات الطُّلاب في مقياس مهارات تقرير المصير (٨٠.٧٣) ولم تجد الدِّراسةُ فروقٍ ذاتِ دلالةٍ إحصائيَّةٍ بين استجاباتِ الطُّلابِ حولَ مستوى مهارات تقرير المصير لدى الطُّلاب ذوي صعوبات التَّعلُّم وفقاً لمتغيّر المسار الدِّراسي (المقررات ، المسارات المشتركة) في أبعاد مهارات تقرير المصير، باستثناء بُعد تحقيق الذَّات الذي يظهرُ فيه أنَّ الطُّلاب في المسارات المشتركة أكثرُ امتلاكاً لمهارة تحقيق الذَّات من زملائهم في مسار المقرّرات. ولم تبيّن الدِّراسةُ أيضًا وجودَ فروقٍ ذاتِ دلالةٍ إحصائيَّةٍ بين استجابات الطُّلاب حول مستوى مهارات تقرير المصير لدى الطُّلاب ذوي صعوبات التَّعلُّم وفقاً لمتغيّر الصَّفِّ الدِّراسي (الأول الثَّانوي، الثَّاني الثَّانوي، الثَّالث الثَّانوي) في الأبعاد والدَّرجة الكليَّة على حدٍّ سواء.

الكلمات المفتاحية:

صعوبات التَّعلُّم، مهارات تقرير المصير، الإنجاز الأكاديمي، مقياس أركس لمهارات تقرير المصير.

Degree of self–determination skills and their relationship The possession to the academic achievement of students with learning disabilities at high school

ABSTRACT

This study aims at identifying the level of possession of self-determination skills of high schools' students with learning disabilities (LD) Also, it focuses on the relation between these skills and their academic achievement. The Researcher uses the descriptive correlative method to achieve the objectives of this study and uses the measure of The Arc's Self-Determination Scale (ARC's) as a tool to gather data. The sample includes 77 students with LD in public high schools in Riyadh. The results shows that the level of possession of self-determination skills of high schools' students with LD is medium in general. The average sum of the students' results at the measure of self-determination skills is (80.73). The study does not reveal statistically significant differences between the responses of the students about the level of self-determination skills of the students with LD depending on the variable of education path (curricula and common paths) in regard with the skills of self-determination except for the skill of self-fulfillment that shows that the students who share the same paths possess the skill of self-fulfillment more than their peers who share the curricula path. In addition ،it does not reveal statistically significant differences between the responses of the students about the level of self-determination skills of the students with LD depending on the variable of school grade (first grade ،second grade and third grade) of secondary education in both dimensions and the overall grade.

KEYWORDS: Learning disabilities ،self-determination skills ،academic achievement, Arc's Self-Determination Scale (ARC's)

المقدمة:

تعدُّ صعوباتُ التَّعلُّم من أحدث ميادين التَّربيـة الخاصّـة، وأسرعها تطورًا؛ بسبب اهتمـامِ الأهل والمهتمّين بمشكلةِ الطُّلاب الذي يظهرون مشكلاتٍ تعلُّميَّـةً لا يمكنُ تفسيرُها بوجود إعاقـةٍ فكريَّـةٍ أو حسيَّةٍ أو انفعاليَّةٍ.

لذلك كانت ومازالت صعوباتُ التَّعلُّم محورَ نقاشِ الكثيرِ من التَّربويين، ومحطَّ اهتمام المؤسَّسات التَّربوية المختلفة، وقد باتتْ صعوباتُ التَّعلُّم من القضايا المعاصرة التي يخصَّصُ لها الميزانياتُ والمواردُ البشريَّةُ والطَّاقات الفكريَّـة لدى الدُّول المتقدِّمـة؛ فالطُّلابُ ذوو صعوباتِ التَّعلُّم يظهرون عاديين فـي الكثير من المواقف الاجتماعيَّة غير المدرسيَّة، لكنَّهم يُظهرون قصورًا فـي النّواحي الأكاديميَّـة مقارنـةً بزملائهم في الصفِّ العادي (العدل، ٢٠١٥).

فالشَّخصُ النَّاجحُ هو الذي يعي جيدًا أهدافه ،ويُثابر من أجل تحقيقها، وهو الشَّخصُ القادرُ على اتخاذ القراراتِ، وفقًا لِما يُحقِّق له أهدافه الرَّئيسة، وتحديد الإطار الزمني اللازم لتحقيقِها، وتقدير قيمة النَّتائج التي ستعودُ عليه بالنَّفع من وراء تحقيق هذه الأهداف، وهو الذي يُناضل من أجل دفعِ الأفكارِ والتَّأثيراتِ المثبطة للهمّة بعيدًا عنه، وهو القادرُ على بناءِ علاقاتٍ اتحاديَّةٍ تعاونيَّةٍ مع الآخرين ممَّن لديهم الأهداف نفسها، وممّن لديهم الرغبة في تشجيع بعضِهم بعضًا في سبيل تحقيق هذه الأهداف؛ وهذا من شأنه دعم الاستقرار النَّفسي والأكاديمي والاجتماعي، وتحسين جودة الحياة.

وبناءً على ذلك ظهرَ مصطلحُ تقرير المصير (Self-Determination) ، وهو من المصطلحاتِ المهمّـة فـي مجـال تربيـةِ وتعليمِ وتدريبِ الأفراد ذوي الإعاقـة، وهـو ضمانُ الحريَّـة الشَّخصيَّة للأفراد، وحقّهـم فـي الاختيـار فـي مجـالات حيـاتهم المختلفـة المتعلّقـة بـالتَّعليم والتَّـدريب والعمـل، إضـافةً إلـى العلاقات الاجتماعيَّة وغيرها من المجالات، فمن الحقوق الأساسية للأفراد ذوي الإعاقة أنْ تتوافر لهم فرصُ الاختيار، واتخاذ القرارات في جميع المجالات، وتحسين نوعيّة حياتهم أسوةً بأقرانهم من الأفراد الأسوياء (Malian & Nevin,2002)

كما أوضحتِ الدِّراسة التي أجراها كلٌّ من جربر وآخرين (Gerber et al .,1992) أنَّ من أهمّ الأسباب الكامنة خلفَ نجاحِ الأفراد البالغين ذوي صعوبات التَّعلُّم، هو مقدرتهم على التَّحكُّم في حياتهم والبيئة المحيطة بهم، والسَّعي إلى طلب النَّجاح، ودراسة الأهداف باستخدام طرائقَ مناسبةٍ، والمثابرة والإصرار، والتَّكيُّف مع البيئة المحيطة، وبناء شبكةِ دعمٍ اجتماعيَّة.

وفي ضوء تلك المعطياتِ تعدُّ مهاراتُ تقرير المصير من أهمِّ المهارات التي يجبُ أنْ تكونَ موجودةً لدى الطُّلاب ذوي صعوبات التَّعلُّم، ونظراً لأهميَّة مهارات تقرير المصير التي يجبُ أنْ تكونَ موجودةً لدى الطُّلاب تأتي الدِّراسة الحاليَّة للتعرُّف على مستوى مهاراتِ تقريرِ المصيرِ، وعلاقتها بالإنجاز الأكاديمي لدى الطَّلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم في المرحلة الثَّانويَّة.

مشكلةُ الدِّراسة:

إنَّ صعوباتِ التَّعلُّم التي يعاني منها الطَّلبةُ في المرحلة الابتدائيَّة، لن تنتهي بنموّهم ودخولهم المرحلة المتوسِّطة، أو الثَّانويَّة، أو بانخراطهم في العمل، بل هي إعاقةٌ مزمنةٌ ستلازم أفرادها طوال حياتهم، وغالباً ما تشتدُّ أزمةُ هذه الفئة خلالَ مرحلةِ المراهقة، وهي المتزامنة مع المرحلتين المتوسِّطة والثَّانويَّة من التَّعليم؛ حيث يصعبُ على الطَّلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم خلالها التَّكيُّف والقيام بمتطلّباتها الأكاديميَّة والاجتماعيَّة على الوجه الصَّحيح، الأمر الذي يعدُّ أحدَ أهمِّ أسباب تسرُّبهم من المدرسة (هلاهان وآخرون، ٢٠٠٧). وقد أشارتِ الإحصائياتُ الصَّادرةُ من مكتب التَّربية بالولايات المتَّحدة الأمريكيَّة لعام ٢٠٠٦م إلى انخفاضِ أعداد الطَّلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم في المرحلة الثَّانويَّة، مقارنةً بأعدادهم خلال المرحلةِ الابتدائيَّة بنسبة ٥١ %، ويعودُ ذلك إلى افتقار هؤلاء الطَّلبة في المرحلة الثَّانويَّة للمهارات التي تساعدهم على اللحاقِ بزملائهم العاديين في الفصل العادي، وأنَّ التّحدّي الأكبر في تعليمهم هو طرقُ التَّعامل مع خصائصهم واستعداداتهم وفقًا للمرحلة العمريَّة، والوفاء بمعايير الأداء المدرسيَّة المطلوبة (ليرنر وجوهنز، ٢٠١٤)؛ لذلك حظيَ التَّدخُّل الأكاديمي ونوعية محتواه للطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم باهتمامٍ كبيرٍ خلال السَّنوات الماضية؛ لِما لهذه البرامج الأكاديميَّة من أثرٍ بالغٍ في خياراتهم بعدَ التَّخرُّج من المدرسةِ الثَّانويَّةِ.

فالطَّلبةُ ذوو صعوباتِ التَّعلُّم يتلقّون تعليمهم في الصُّفوف العاديَّة، وقد أوضحتِ العديدُ من الدِّراسات العلميَّة مقدارَ الأثر الإيجابي لتعلُّم هؤلاء الطَّلبة في المدرسةِ العاديَّةِ بالمرحلة الابتدائيَّة والمتوسِّطة في مستوى التَّعلُّم الأكاديمي والاجتماعي والتّوقُّعات، إلّا أنَّه من المؤسفِ أنَّ نتائجَ الدِّراساتِ في المرحلة الثَّانويَّة أقلُّ مقارنةً ممّا كان عليه في المراحل السَّابقة، خاصَّةً فيما يرتبط بتعلُّم مهارات تقرير المصير، تلك التي عادةً يخلو منها المنهجُ الذي يتلقّونه (Newman,2006). وبالنَّظر إلى جملةِ الخصائصِ التي يظهرها الشَّباب من ذوي صعوبات التَّعلُّم، ومقارنتها بمتطلّبات المرحلة الثَّانويَّة، فإنّه يبدو مقدار الصُّعوبات التي يعانيها هؤلاء الطَّلبة في هذه المرحلة.

وقد حدَّدَ العديدُ من الباحثين جملةً من العوامل التي تتفاعلُ مع الخصائصِ الفرديَّة لكلِّ تلميذٍ وتؤثِّر في مقدارِ النَّجاحِ في بيئة ومنهج المرحلة الثَّانويَّة، وهذه العواملُ تتضمّنُ عدداً من المهارات، منها مهارات تقرير المصير (القريني، ٢٠١٨). وقد أظهرتِ الإحصاءاتُ التي قدّمتها العديدُ من التّقارير لنتائج المراجعاتِ الأدبيَّة لموضوعِ تقريرِ المصيرِ في الولايات المتَّحدة الأمريكيَّة، أنَّ الطَّلبة ذوي الإعاقة يظهرون تحسُّنًا في مهاراتهم الأكاديميَّة والاجتماعيَّة عندما يُدرَّبون على مهاراتِ تقرير المصير (Wehmeyer,2007). فامتلاكُ الطّالب لمهارات تقرير المصير يعزّزُ الفردَ على وضعِ مهامِه، وتحديدِ أهدافِه، وترتيبها، واتّخاذ القرارات اللازمة، وإيجاد حلٍّ لبعض المعوقات التي قد تواجهه، وتمكين الفرد من تحمُّل المسؤولية إزاء قراراتِه، ومن ثمّ السّيطرة على حياتِه، وتقبُّل ذاته، واحترامها

(Johnson,2002) وعلى الرّغم من أهميَّة مهارات تقرير المصير لذوي صعوبات التَّعلُّم، إلّا أنَّ هناك ندرةً في الدِّراساتِ التي تناولتْ هذا الموضوع في المرحلة الثَّانويَّة، الأمر الذي جعلَ الباحثة تركّزُ عليها في الدِّراسة الحالية، وعليه تتلخَّصُ مشكلةُ الدِّراسة في الأسئلة التالية:

١- ما درجة امتلاك الطُّلاب ذوي صعوبات التَّعلُّم في المرحلة الثَّانويَّة لمهارات تقرير المصير(الاستقلاليَّة، التَّنظيم الذَّاتي، التَّمكين النَّفسي، تحقيق الذَّات)؟

٢- هل توجد علاقةٌ ارتباطيَّةٌ ذاتُ دلالةٍ إحصائيّةٍ بين درجة امتلاك مهارات تقرير المصير، والإنجاز الأكاديمي لدى الطُّلاب ذوي صعوبات التَّعلُّم في المرحلة الثَّانويَّة؟

أهدافُ الدِّراسة:

١- التَّعرُّفُ على درجة امتلاك الطُّلاب ذوي صعوبات التَّعلُّم في المرحلة الثَّانويَّة لمهارات تقرير المصير (الاستقلاليَّة، التَّنظيم الذَّاتي، التَّمكين النَّفسي، تحقيق الذَّات).

٢- الكشف عن وجود علاقةٍ ارتباطيّةٍ بين درجة امتلاك مهارات تقرير المصير، والإنجاز الأكاديمي لدى الطُّلاب ذوي صعوبات التَّعلُّم في المرحلة الثَّانويَّة.

أهميَّةُ الدِّراسة:

١- الأهميَّة النَّظريَّة:

أ- تعدُّ هذه الدِّراسة من الدِّراسات القليلة في العالم العربي التي تناولتْ مهاراتِ تقرير المصير للطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم في المرحلة الثَّانويَّة.

ب- تناولتِ الدِّراسةُ موضوعًا مهمًّا، وبالتالي ستضيفُ بُعداً معرفياً عن مهارات تقرير المصير ذات الأهميَّة الكبيرة لطلاب صعوبات التَّعلُّم .

ج- فتح الآفاق لمزيدٍ من الدِّراسات المتعلّقة بمهارات تقرير المصير للأفراد ذوي الإعاقة.

٢- الأهميَّة التَّطبيقيَّة:

أ- تشجّعُ الباحثين والتَّربويين على تطوير برامج تُسهمُ في تنمية مهارات تقرير المصير للطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم.

ب-تشجّعُ أصحاب القرار على إدراج مهارات تقرير المصير ضمن مناهج الطَّلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم.

مصطلحاتُ الدِّراسة:

تقريرُ المصير (Self-Determination):

يعرَّفُ تقرير المصير بأنّه: "مزيجٌ من المعتقداتِ والمعارفِ التي تمكّن أيَّ شخصٍ من تحديدِ الهدفِ، وتوجيهِ سلوكِه، وتنظيم ذاتِه، وفهمِ نقاطِ القوة والضُّعف لديه؛ ممّا يجعله قادرًا على السَّيطرة على حياته، والنَّجاح في مرحلة الرُّشد"(Field & Hoffiman)،160 .p .1994 .

ويعرَّفُ إجرائيًّا بأنّه: المهاراتُ المدرجةُ في مقياس مهارات تقرير المصير المستخدَم في الدِّراسة الحالية التي تشمل المهارات التالية: (الاستقلاليَّة، التَّنظيم الذَّاتي، التَّمكين النَّفسي، تحقيق الذَّات).

الإنجاز الأكاديمي:

يُستخدم للإشارة إلى درجةِ النَّجاحِ الذي يُحرزه الطَّالبُ في مجال دراسته، فهو يُمثِّل اكتسابَ المعارفِ والمهاراتِ، والقدرة على استخدامِها في مواقفَ حاليَّةٍ أو مستقبليَّةٍ (علام، ٢٠٠٦).

ويُعرَّفُ إجرائيًّا بأنّه: متوسِّطُ الدَّرجاتِ التي يحصلُ عليها الطَّلبة ذوو صعوبات التَّعلُّم في المدرسة في المقرّرات الأكاديميَّة.

الطَّالبُ ذو صعوباتِ التَّعلُّم:

هو الطَّالب الذي لديه اضطراباتٌ في واحدةٍ، أو أكثر من العمليّات النَّفسيَّة الأساسيَّة التي تتضمَّنُ فهمَ اللغةِ المكتوبةِ واستخدامها، أو اللغةِ المنطوقةِ التي تبدو في اضطراباتِ الاستماعِ والتَّفكيرِ والكلامِ والقراءةِ والكتابةِ والإملاءِ والتَّعبيرِ والخطِّ والرِّياضياتِ، والتي لا تعودُ إلى أسبابٍ تتعلَّقُ بالعوق الفكري أو السَّمعي أو البصري، أو غيرها من أنواع الإعاقات، أو ظروف التَّعلُّم، أو الرعاية الأسريَّة (الجبالي، ٢٠١٦).

ويعرفونه إجرائيًّا بأنَّه: الطّالب الملتحِق بغرف المصادر بالمدارس الحكومية في المرحلة الثَّانويَّة، وهو شخصٌ يعاني من صعوبات التَّعلُّم.

حدودُ الدِّراسة:

تتمثَّلُ حدودُ الدِّراسة فيما يلي :

- **الحدودُ الزمانيَّة: جُمعت البياناتُ المتعلّقةُ بالدِّراسة في الفصل الدِّراسي الثَّاني من العام الدِّراسي ١٤٤٣هـ/٢٠٢٢م.**
- **الحدودُ المكانيَّة: طُبِّقتِ الدِّراسةُ على مدارسِ التَّعليمِ العام للطُّلاب في المرحلة الثَّانويَّة الملحَق بها برامج غرف مصادر للطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم في مدينة الرِّياض.**
- **الحدودُ البشريَّة: جميعُ طلاب صعوبات التَّعلُّم الذُّكور في المرحلة الثَّانويَّة بمدينة الرِّياض.**
- **الحدودُ الموضوعيَّة: ركَّزت الدِّراسة الحاليَّة على قياس درجة امتلاك مهارات تقرير المصير المتمثِّلة في الأبعاد التالية: (الاستقلاليَّة، التَّنظيم الذَّاتي، التَّمكين النَّفسي، تحقيق الذَّات) للطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم، كما ركّزت الدِّراسة على مستوى العلاقة بين امتلاك مهارات تقرير المصير والإنجاز الأكاديمي لدى طلاب صعوبات التَّعلُّم في المرحلة الثَّانويَّة.**

الإطارُ النَّظري:

يتناول هذا الفصلُ الإطارَ النَّظريَّ من خلال محورين، هما: المحورُ الأولُ الذي يتضمّن صعوباتِ التَّعلُّم، مفهومها، وأسبابها، وتصنيفها، والمحورُ الثَّاني الذي يتناول مهاراتِ تقرير المصير، ومفهومها، وأهميّتها، وأنواعها.

المحور الأول: صعوبات التَّعلُّم

مفهوم صعوبات التَّعلُّم:

تعدَّدت تعريفاتُ صعوبات التَّعلُّم باختلافِ الباحثين وفكرهم وفلسفتهم، ومن أشهرِ هذه التَّعريفات تعريف كيرك الذي عرّفها بأنّها: صعوباتٌ ترجعُ إلى عجزٍ، أو تأخُّرٍ في واحدةٍ أو أكثر من عمليّات النُّطق، اللغة، القراءة، التّهجئة، الكتابة أو الحساب ناتجةً عن خللٍ محتملٍ في وظيفة الدِّماغ، أو اضطرابٍ انفعالي، أو سلوي، ولكنَّها ليست ناتجةً عن إعاقةٍ فكريَّةٍ، أو إعاقةٍ حسيَّةٍ، أو عواملَ ثقافيَّةٍ أو تعليميَّةٍ (الوقفي، ٢٠٠٣).

تصنيفُ وأنماطُ صعوبات التَّعلُّم:

يكاد يكونُ هناك اتفاقٌ بين المتخصِّصين بمجال صعوبات التَّعلُّم على أنَّ صعوبات التَّعلُّم تصنَّفُ تحت تصنيفين رئيسين، هما:

أولًا: صعوبات التَّعلُّم النّمائيَّة: هي الصُّعوبات المتعلِّقة بوظيفة الدِّماغ والعمليَّات النَّفسيَّة والمعرفيَّة المطلوبة للأداء الأكاديمي للطفل، والتي قد تحدثُ بسبب الاختلالات المتعلّقة بالجهاز العصبي المركزي، وهي تُشير إلى تلك الصُّعوبات المتعلِّقة بوظيفة الدِّماغ، وتتمثَّل في العمليَّات المعرفيَّة المتعلِّقة بالانتباه والإدراك والذَّاكرة والتَّفكير واللُّغة، والتي يعتمدُ عليها التَّحصيل الأكاديمي، وتشكِّلُ أهمَّ الأسس التي يقوم عليها النَّشاط العقلي المعرفي للفرد، ويمكن تقسيمُ هذه الصُّعوبات إلى نوعين فرعيين، هما: (الصُّعوبات الأساسيَّة: مثل الانتباه والإدراك والذَّاكرة، والصُّعوبات الثَّانويَّة: مثل التّفكير والتَّحدُّث، والفهم والتَّحدُّث)، وتؤثِّر صعوبات التَّعلُّم التَّنموية أيضًا على ثلاثة مجالاتٍ رئيسةٍ: (تنمية اللغة، والتّطور المعرفي، وتنمية المهارات البصريَّة الحركيَّة) (الوقفي، ٢٠٠٣) .

ثانيًا: صعوباتُ التَّعلُّم الأكاديميَّة: يقصد بها صعوبات الأداء المدرسي المعرفي الأكاديمي، والتي تتمثَّلُ في القراءة والكتابة والتَّهجئة والتَّعبير الكتابي والحساب، وترتبط هذه الصُّعوبات إلى حدٍّ كبيرٍ بصعوبات التَّعلُّم النّمائية، وذكر سميث (Smith،2004)، أمثلةً عليها، هي:

- تعلُّم القراءة يتطلَّبُ الكفاءةَ والقدرةَ على فهم واستخدام اللغة، ومهارة الإدراك السّمعي؛ للتعرف على أصوات حروف الكلمات (الإدراك الفونيمي)، والقدرة البصرية على التَّمييز، وتحديد الحروف والكلمات.

- **تعلُّم الكتابة يتطلَّبُ الكفاءة في العديد من المهارات الحركيَّة، مثل: الإدراك الحركي، والتَّآزر الحكري الدقيق لاستخدامات الأصابع، وتأزر حركة اليد والعين، وغيرها من المهارات.**
- **تعلُّم الحساب يتطلَّبُ كفاية مهارات التَّصور البصري المكاني والمفاهيم الكميَّة، والمعرفة بمدلولات الأعداد وقيمتها، وغيرها من المهارات الأخرى.**

العواملُ المساهمةُ في انخفاض التَّحصيل الأكاديمي للطُّلاب:

أشارَ الزيات (٢٠٠٧) إلى أنَّه يمكن تقسيم العوامل التي تُساهم في انخفاض التَّحصيل الأكاديمي لدى الطَّلبة إلى ما يلي:

١- العوامل الخارجيَّة: ترجع إلى العوامل البيئيَّة التي تسهمُ في انخفاض التَّحصيل، وتتضمَّنُ العوامل الثقافيَّة، والظروف الاجتماعيَّة والاقتصاديَّة، ونقص فرص التَّعليم، والتَّعلُّم غير الكافي.

٢- العوامل الداخليَّة: ترجع إلى ظروفٍ داخل الفرد، وتتضمَّنُ التَّخلُّفَ العقلي، والإعاقات الحسيَّة (الإعاقة السَّمعيَّة، أو الإعاقة البصريَّة) والاضطرابات الانفعاليَّة الشَّديدة، وصعوبات التَّعلُّم، وقد أُشير إلى العوامل الدَّاخليَّة في تعريف الحكوميَّة الاتحاديَّة الأمريكيَّة من خلال (الاضطرابات النَّفسية).

المحور الثَّاني : مهارات تقرير المصير

مفهومُ مهاراتِ تقرير المصير، وأهميتها:

وتعدَّدت وتنوّعت التَّعريفات التي تناولت مفهومَ مهارات تقرير المصير تبعًا للعلوم التي اهتمّت بهذا المفهوم، مثل: العلوم السياسيَّة، والعلوم الاجتماعيَّة، والعلوم الإنسانيَّة. ومنها تعريف ويهمر (Wehmeyer,1996) والذي عرف مهاراتِ تقرير المصير بأنَّها قيامُ الفرد بأفعالٍ إراديَّةٍ تساعده على أنْ يكون المحرّكَ الرَّئيسي في حياته، ومن ثمَّ تحسين نوعية حياته.

مكوّناتُ مهارات تقرير المصير:

وقد بينت الدراسات السابقة إلى أن هناك أربعُ صفاتٍ يتميَّزُ بها الأشخاصُ الذين يتمتّعون بمستوىً عالٍ من مهارات تقرير المصير، وهي:

1. **الاستقلاليَّة: ومعنى ذلك أنَّ الشَّخص يميل إلى البيئة التي تحفِّزُ الدَّافع الدَّاخلي لديه، والتي تحملُ طابع التّحدي الذي يزوّده بالتّغذية الرّاجعة، وتتضمَّنُ أيضًا درجةً عاليةً من الخبرة في الاختبار في بدءِ السُّلوك وتنظيمه.(Ryan& Deci,2000)**
2. **التَّمكين النَّفسي: وهو شعورٌ ذاتيٌّ نابعٌ من داخل الشَّخص، ومستمرٌّ لا يتوقّف، حيث إنّه يمكن إدراكُه بنسبٍ ودرجاتٍ مختلفةٍ بين الأشخاص، وليس موجودًا أو غير موجود لديهم، وإنَّ رؤية الشَّخص لنفسه وإدراكه لأهميَّة عمله الذي يقوم به، تكوّن بداية التَّمكين النَّفسي التي تساعده على الكفاءة في تحقيق أهدافه وتوجهاته نحو الحياةِ بشكلٍ عامٍ، والحياة المهنيَّة على وجه الخصوص (Pitts, 2005).**

٣. التَّنظيم الذَّاتي: تكمنُ مهاراتُ التَّنظيم الذَّاتي لدى الأشخاص في عددٍ من السُّلوكيَّات والخصائص المرتبطة بالتَّكيُّف النَّاجح مع جميع مجالات الحياة ، والقدرة على التَّعبير الشَّفهي عن الاحتياجات والأفكار، والقدرة على التَّركيز، ونشر الحماس تلقائيًا، والفضول بشأنِ الأنشطةِ الجديدةِ، والقدرة على التَّقليل من الاندفاعيَّة، واتباع التَّعليمات، والقدرة على أخذ الدّور في الحوار، والحساسيَّة لمشاعر الآخرين (أبو جادو، ٢٠٠٢).

٤. تحقيق الذَّات: هو قمَّةُ هرمِ الحاجاتِ عند ماسلو؛ إذ تعبّر عن رغبة الشّخص في تحقيق قدراته وإمكاناته، وتتمثَّل في ميلِ الشَّخص إلى تطوير نفسه، واستغلال إمكاناتِه الكامنة، والسَّعي للوصول إلى كلِّ ما يمكنه الوصول إليه (العتوم وآخرون، ٢٠١١).

برامجُ تعليمِ مهاراتِ تقرير المصير لذوي الإعاقة:

في عام ١٩٩٥ تمَّ إيجادُ أول برنامج لتعليم وتعزيز مهارات تقرير المصير للطلبة ذوي الإعاقة، في الولايات المتّحدة الأمريكيَّة، ولكنّ الاهتمام الرسمي ببرامج تعليم تقرير المصير بدأ في عام ١٩٩٨ بعدَ مبادرة مكتب التَّربية الخاصّة، وخدمات إعادة التّأهيل (Wehmeyer & Schwartz,1998). ففي حين أنَّ الافتراض الشَّائع لبعض الباحثين هو أنَّ مهاراتِ تقرير المصير تنمو وتتطور من تلقاءِ نفسها لدى الأشخاص ذوي الإعاقة، فإنّه يعتقدُ البعض الآخر أنَّ الطُّلاب ذوي الإعاقة لا يمكنهم تعلُّم مهارات تقرير المصير، ولكن تظهرُ الأبحاثُ أنَّ الطُّلاب ذوي الإعاقة لديهم القدرةُ على تعلُّم مهاراتِ تقرير المصير تعلُّمًا مقصودًا لهذا الهدف؛ لمساعدة الطُّلاب ذوي الإعاقة على تحقيق أعلى وأكبر درجة من تقرير المصير، لذلك يسعى العديد من الباحثين إلى إيجاد استراتيجيَّاتٍ وبرامجَ لاكتساب وتعزيز مهارات تقرير المصير للطُّلاب ذوي الإعاقة (Wehmeyer & Mithang,2006) .

وبناءً على هذه التّوصيات والرُّؤى ظهرتْ بعضُ الممارسات لتعليم وتعزيز مهارات تقرير المصير للطلبة ذوي الإعاقة في المرحلة الثَّانويَّة، وفي عام ٢٠٠١ تمَّ الاعتراف من قبل قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة (IDEA) بأنَّ تقرير المصير من أفضل الممارسات في زيادة تعليم الطَّلبة ذوي الإعاقة المراهقين، وبناءً على هذا الاعتراف قامَ قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة (IDEA) بتكلفة المدارس بزيادةِ مشاركةِ الطَّلبة ذوي الإعاقة في التَّخطيط للمرحلة الانتقاليَّة، وتشتمل هذه المشاركة على: معالجة المعرفة، والمهارات، والمواقف التي تساعد الطَّلبة في السّيطرة على حياتهم وتحمُّل المسؤولية (Hughes et al.,2007). وأثبتتِ الكثيرُ من الدِّراسات أنَّ الطَّلبة ذوي الإعاقة الذين شاركوا في التَّخطيط، وتحديد الأهداف المدرسية كانوا أكثرَ دافعيَّةً في إنجاز هذه الأهداف (Lee&Wehmeyer,2004).

المدرسة الثَّانويَّة والأسرة ومهارات تقرير المصير لذوي صعوبات التَّعلُّم:

تؤدي المدارسُ والأسرُ دورًا مهمًّا في تحسين تقرير المصير للأشخاص ذزوي الاحتياجات الخاصة ومنهم ذوي صعوبات التعلم، فعلى سبيل المثال: توفّر الأسرُ فرصًا للشخص الذي يعاني من صعوبات التَّعلُّم من أجل اتخاذ القرارات في المراحل المبكّرة من حياته، والقدرة على أداء المهام البسيطة التي تعزّز من تقديره لذاته؛ فالأسرةُ أو المنزلُ المكانُ الأول الذي يتعلّم فيه الشّخصُ ذو الاحتياجات الخاصّة مهاراتِ حلِّ المشكلات، واتخاذ القرار من خلال التّوجيه والإشراف الذي يقدّمه مقدّمُ الرِّعاية، ومن خلال توفير الفرص للأشخاص بالإقرار بأنّه قادرٌ على اتخاذ القراراتِ في مجالاتٍ معينةٍ، وبالتالي تعزّز لديه مهارات تقرير المصير (Shogern et al.,2008) .

ويرى الأدبُ الحديثُ أنّ تنمية وتطوير مهارات تقرير المصير من أفضل ممارسات التَّربية الخاصّة، ومنها ما يتعلّق بمرحلة ما بعد المدرسة الثَّانويَّة، وفي التَّأهيل المهني، وإعدادهم، وفي عملية التَّخطيط للخدمات المقدّمة للطلبة ذوي الحاجات (kaehne,2009). فضلًا عن أهميَّة إعداد معلم التَّربية الخاصّة لتنمية استعدادهم حتى يكونوا مسؤولين عن تحقيق نتاجاتهم التَّعلميَّة، والحصول على العمل والاستمرار فيه، حيث إنَّ تطبيق مهارات تقرير المصير، وتقييمها للطلبة ذوي الحاجات الخاصّة أصبح جزءًا أساسيًّا من الخطّة الفرديَّة (Gills.2011).

العلاقةُ بينَ مهاراتِ تقرير المصير وبرامجِ التَّربية الخاصّة والتَّعليمِ العام:

مع ظهور قانون IDEA عام ١٩٩٩ تمَّ التَّأكيد على ضرورة تقديم خدماتٍ انتقاليَّةٍ للأفراد ذوي الإعاقة بناءً على رغباتهم وتفضيلاتهم، وبعد متابعة خريجي التَّربية الخاصة تعمَّقَ مفهوم تعليم وتعزيز تقرير المصير في برامج التَّربية الخاصّة؛ باعتباره ردّ فعلٍ للتغيرات التي طالبَ بها المسؤولون تجاه برامج التَّربية الخاصّة التي لم تحقِّق نتائجَ جيّدةً في تأهيل خريجيها لمرحلة الرُّشد والمرحلة الانتقاليَّة، ونتيجة للمساءلة عن جودة برامج الأفراد ذوي الإعاقة، ظهر تساؤلٌ جديدٌ هو: هل برامج تقرير المصير هي البديلُ لبرامج التَّربية الخاصّة، أم إصلاحٌ لها؟ وللردِّ على هذا التساؤل، اتّفق بعض الباحثين في هذا المجال على أنَّ تدريس مهارات حلّ المشكلات، ومفهوم الذَّات، وتنظيم الذَّات، هي مهاراتٌ مهمّةٌ جدًّا للنجاح الأكاديمي، والنَّجاح في الحياة للطلبة ذوي الإعاقة، ولا سيّما المدمجين في المدارس العاديَّة، كطلاب صعوبات التَّعلُّم (Stancliffe et al., 2000).

ويرى الدَّاعمون لحركة الإصلاح في برامج التَّربية الخاصّة أنَّ مهارات تقرير المصير تعملُ على تقليل التّباين والفجوة بين ما نعتقده وبين ما نريده، وهذه المهارات هي إصلاحٌ للوضع الحالي من أجل تحقيق الأهداف المرادة لبرامج التَّربية الخاصة.

وترى حركةُ الإصلاح لبرامج التَّربية الخاصّة أنَّ منهاج مهارات تقرير المصير هو منهاجٌ للحياة، فعند خروج الطَّالب ذي الإعاقة من المدرسة الثَّانويَّة، والانتقال إلى مرحلة الرُّشد هو بحاجة إلى اتخاذ

قراراتٍ مصيريَّةٍ في حياته، مثل: مكان العيش، والعمل، والتَّخطيط وفقًا لاحتياجاتِه؛ لضمان نوعية حياة أفضل، مثل: التَّخطيط لميزانيّة أسبوع أو شهر، والتَّخطيط لحياته، والمشاركة في الحياة الاجتماعيَّة، والزّواج والاستقلال، كما يحتاج أيضًا إلى تحديد أهدافٍ بنّاءةٍ حول التفضيلات والأولويات، ومتابعتها، والسَّعي لتحقيقها، وتقرير المصير هو البرنامج الوحيد الذي يضمنُ كلَّ هذه المهارات من تحديد أهداف، واتخاذ قرارات، والتَّخطيط، والتَّعليم الذَّاتي، وحلّ المشكلات، وإدارة الذَّات، ومراقبتها. فيتعلّم الفردُ من هذه المهارات كيفيَّة اتخاذ قرارات تعليميَّة أو معيشيَّة أو سكنيَّة أو انتقاليَّة ، وكيفيَّة التَّخطيط لخيارات السَّكن، أو حتى غرفٍ معينةٍ في المنزل، أو نوع الطَّعام أو الملابس التي يفضلها، أو كيفيَّة الحصول على التّأمين الصّحي أو الضَّمان الاجتماعي لحياةٍ سعيدةٍ وكريمةٍ (Hughes et al., 2007) .

الدِّراسات السَّابقة

أجرى فلور (Flower, 2007) دراسةً هدفتْ إلى فحص أثر نموذج تعليم مهارات تقرير المصير لويهمر وآخرين (SDLMI) في تعليم مهارات تقرير المصير، والتَّحصيل الأكاديمي للطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم، واضطرابات السُّلوك في المدرسة الابتدائيَّة في الولايات المتّحدة الأمريكيَّة. وقد تمَّ تعليم هؤلاء الطَّلبة ضمن هذا النَّموذج المهارات التالية: التَّعليم الذَّاتي، وتحديد الأهداف والسَّعي لتحقيقها، ومراقبة الذَّات، وحلّ المشكلات. وتكوّنتْ عينةُ الدِّراسة من ثمانية طلبة، أربعة طلبةٍ من ذوي صعوبات تعلُّم، يعانون من صعوبةٍ في القراءة، وأربعة طلبةٍ من ذوي اضطرابات السُّلوك، تظهر لديهم صعوبةٌ بالالتزام بالقوانين والقواعد الصفَّية في المرحلة الابتدائيَّة المدمجين في المدرسة العاديَّة. وتمَّ إجراءُ التَّدخُّل في غرفة المصادر. وأشارتِ النَّتائجُ إلى فاعليَّة نموذج التَّعليم الذَّاتي لويهمر وآخرين (SDLMI) في تعليم مهارات تقرير المصير، وهي: تحديد الأهداف، وحلّ المشكلات، وتنظيم الذَّات، واتخاذ القرارات، وتحسين احترام الذَّات، ودعم المهارات والأداء الأكاديمي في الوقت نفسه، بالإضافة إلى تحسين مهارة مراقبة الذَّات الذي كان ذا دلالةٍ واضحةٍ على الالتزام الصفّي للطلبة ذوي الاضطرابات السُّلوكيَّة.

وقام كلٌّ من القمش وآخرين (٢٠٠٨) بدراسةٍ هدفت التَّحقُّق من فاعليّة برنامج تعليمي لتحسين مهارات تنظيم الذَّات لدى الطَّلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم في المرحلة الابتدائيَّة. وكانت هذه الدِّراسة شبهَ تجريبيَّةٍ، وتكونت عينةُ الدِّراسة من (٤٠) طالبًا وطالبةً من ذوي صعوبات التَّعلُّم في الأردن، ممّن تظهر لديهم مشكلاتٌ صفيَّةٌ، وتمَّ توزيعُهم على مجموعتين: تجريبيَّة، وضابطة بشكلٍ عشوائي، وتمَّ بناءُ وتطبيق البرنامج التَّعليمي من قِبل الباحثين على مدى (١٨) جلسةً تدريبيَّةً، ولمدَّة تسعة أسابيع، وتمّ استخدام مقياس تنظيم الذَّات لجميع المعلومات في هذه الدِّراسة. وأشارتْ نتائجُ الدِّراسة إلى وجود فروقٍ ذاتِ دلالةٍ إحصائيَّةٍ على مهارات تنظيم الذَّات بين المجموعتين: التّجريبيّة والضَّابطة لصالح

المجموعة التجريبيَّة، كما تمَّ استخدام مقياس لمتابعة الأثر للبرنامج التَّعليمي بعد الانتهاء من جلسات التَّدريب، وكانت النَّتائجُ تشيرُ إلى فعاليَّة البرنامج حتى بعد الانتهاء من تنفيذه. وأخذ الباحثون ملاحظاتِ المعلِّمين عن مدى التّحسين في مستوى السُّلوك الصفّي للمجموعة التجريبيَّة، وكانت الملاحظات تُشير إلى انخفاض المشكلات الصفّية لدى المجموعة التجريبيَّة.

وقام سوجرين وآخرون (Sohogeren et al., 2014) بدراسةٍ هدفت إلى التَّعرُّف على تأثير استخدام نموذج التَّعلُّم الذَّاتي (SDLMI) لويهمر وآخرين على تصوّرات المعلّمين تجاه قدرات الطَّلبة ذوي الإعاقة الفكريَّة، وصعوبات التَّعلُّم على تقرير مصيرهم، ومدى قدرة هذا النّموذج على توفير الفرص لممارسة تقرير المصير. وتكوّنت عينة الدِّراسة من معلّمي الطَّلبة ذوي الإعاقة الفكريَّة وصعوبات التَّعلُّم في ولاية تكساس الأمريكيَّة الذين تلقّوا تدريبًا على استخدام نموذج التَّعلُّم الذَّاتي، وتمَّ ممارسة هذا النّموذج مع الطَّلبة ذوي الإعاقة الفكريَّة وصعوبات التَّعلُّم لمدّة سنةٍ دراسيَّةٍ كاملةٍ. وقد أشارت النَّتائج إلى أنَّ نموذج التَّعليم الذَّاتي لتقرير المصير لويهمر وآخرين نموذجٌ متعدّدُ الاستراتيجيّات والتدخّلات، وقد ساعد هذا النّموذج (SDLMI) المعلّمين في توفير تدريبٍ مناسبٍ لإكساب الطَّلبة ذوي الإعاقة مهارات تقرير المصير، كما أسهم هذا النّموذج في زيادة تصوّرات المعلّمين على قدرات الطَّلبة ذوي الإعاقة على تقرير مصيرهم، ووفّر الوقت لإتاحة الفرص للطلبة لممارسة مهارات تقرير المصير.

وقام كلٌّ من زينغ وآخرين (Zheng et al., 2014) بدراسةٍ هدفت إلى معرفة كيفيَّة تأثير مهارات تقرير المصير، ومفهوم الذَّات على التَّحصيل الأكاديمي للمراهقين ذوي صعوبات التَّعلُّم. وبلغت عينةُ الدِّراسة (٥٦٠) مراهقًا من ذوي صعوبات التّعلُّم بعد مراعاة عددٍ من المتغيّرات، مثل: الجنس، والدخل، والتّحضُّر على مستوى الولايات المتّحدة الأمريكيَّة، وتمَّ جمع البيانات بهذه الدِّراسة لمدَّة (١٠) سنواتٍ من التقويم المباشر من قبل وزارة التَّعليم الأمريكيَّة، ومكتب برنامج التَّربية الخاصّة. وأشارت النَّتائج إلى أنَّ هناك ارتباطاتٍ كبيرةً بين المتغيّرات: (مفهوم الذَّات، والإنجاز الأكاديمي)، مع مهارات تقرير المصير، وهو مؤشِّرٌ محتمَلٌ للإنجاز الأكاديمي للطُّلاب ذوي صعوبات التَّعلُّم.

وهدفتْ دراسة العبد الوهاب (Alabdulwahab, 2016) إلى استعراض تجارب الطُّلاب الجامعيين ذوي صعوبات التَّعلُّم؛ لاستكشاف التّحدّيات المتعلِّقة بدعم احتياجاتهم الفريدة في الجامعات في الولايات المتّحدة. وتمَّ استخدام أساليب جمع وتحليل البيانات التي شملت المقابلات ومراجعة الوثائق، وتكوّنت عينة الدِّراسة من (٣) طلاب جامعيين يعانون من صعوبات في التَّعلُّم، وطلاب اضطراب نقص الانتباه المفرط. وأشارت النَّتائج إلى أنّ الطُّلاب الجامعيين ذوي صعوبات التَّعلُّم يواجهون تحدّياتٍ خارجيَّةً وداخليَّةً للوصول إلى الدَّعم والإقامة، ترتبط العوامل الخارجية منها بالممارسات التَّنظيمية واللوائح التي تحكم كيفيَّة تلقّي الطُّلاب للدعم، وترتبط هذه العوامل بمسألةٍ تتعلَّقُ

بالتمييز بين الاختلافات اللغويَّة وصعوبات التَّعلُّم، والعوامل الدَّاخلية ترتبط بتجربة الطُّلاب ومعرفتهم وثقافتهم، وتؤثِّر هذه العوامل على قرارات الطُّلاب بالكشف عن إعاقتهم، والدِّفاع عن أنفسهم، وقد تبيَّن أنَّهم يعانون بشكلٍ كبيرٍ في النَّجاح الأكاديمي، وتحديد الصُّعوبة، واختلاف الخلفيَّة الثقافيَّة للطُّلاب، والتحدّيات المتعلّقة بالتَّعرُّف الذَّاتي، وضعف مهارات الدِّفاع عن النَّفس.

وهدفت دراسةُ كلٍّ من غريب والصمادي (٢٠١٦) إلى التَّعرُّف إلى فاعليَّة برنامج تدريبي قائم على الأساس النَّظري لنموذج التَّعليم الذَّاتي لويهمر وآخرين (SDLMI) في تحسين مهارات تقرير المصير والتَّحصيل الأكاديمي لدى الطَّلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم في الأردن. تكوّنت عينةُ الدِّراسة من (٤٠) طالبًا وطالبةً من ذوي صعوبات التَّعلُّم في الصفين الثَّالث والرَّابع، ممن تراوحت أعمارهم بين (٨) و(١٠) سنوات. ووُزِّعت العينة على مجموعتين: تجريبية، وضابطة، كما شملت الدِّراسة عينةٍ مكونةٍ من (٢٠) من أولياء أمور الطَّلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم ومعلِّميهم. وأظهرت النَّتائج وجودَ فروقٍ ذاتِ دلالةٍ إحصائيَّةٍ بين درجات أفراد العينة في المجموعتين التجريبيَّة والضَّابطة على مقياس مهارات تقرير المصير المعدّ من قِبل الباحثين، وعلى اختبارات التَّحصيل الأكاديمي في القياس البُعدي لصالح المجموعة التجريبيَّة للطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم، الأمر الذي يبيّنُ العلاقة الإيجابيَّة ما بين مهارات تقرير المصير والتَّحصيل الأكاديمي. كما أشارت النَّتائج إلى وجود أثرٍ ذي دلالةٍ إحصائيَّةٍ بين استجابات أولياء الأمور ومعلّمي الطَّلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم على مقياس تقرير المصير البعدي.

وأجرى الحمادي وربابعة (٢٠٢٠) دراسةً هدفت إلى قياس مدى امتلاك الطَّلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم في المرحلة المتوسِّطة لمهارات تقرير المصير. وتكوّنت عينةُ الدِّراسة من (٦١) طالبةً، منهن (٣١) طالبةً من ذوات صعوبات التّعلُّم، و(٣٠) طالبةً من العاديّات في المنطقة الشرقيَّة بالمملكة العربيَّة السُّعوديَّة. واستخدمت الدِّراسة المنهج الوصفي التَّحليلي. ولتحقيق أهداف الدِّراسة تمَّ تصميم أداة قياسٍ مكوّنة من (٣١) فقرةً موزّعةً على أربعةِ محاور، هي: (الاستقلاليَّة، وتنظيم الذَّات، والتَّمكين النَّفسي، ومعرفة الذَّات).

وأظهرت نتائج الدِّراسة أنَّه يوجد فروقٌ ذاتُ دلالةٍ إحصائيَّةٍ لصالح الطَّلبة العاديين في امتلاك مهارات تقرير المصير، حيث بيّنت الدِّراسة أنَّ امتلاك الطَّلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم لمهارات تقرير المصير جاءَ بدرجةٍ متوسِّطةٍ، بينما أظهرت النَّتائج أنَّ امتلاك الطَّلبة العاديين لمهارات تقرير المصير جاء بدرجةٍ عاليةٍ، وفي ضوء نتائج الدِّراسة أوصى الباحثان بأهميَّة تدريب وامتلاك مهارات تقرير المصير للتلاميذ ذوي صعوبات التَّعلُّم بمختلف الأعمار.

وهدفت دراسة الجبالي (٢٠٢٠) إلى التَّعرُّف على فاعليَّة برنامجٍ تدريبي مستندٍ إلى نظريَّات تقرير المصير في تنمية مهارات اتخاذ القرار لدى الطَّلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم. واستخدمتِ الدِّراسةُ المنهج شبه التّجريبي، وتكوّن مجتمع الدِّراسة من جميع طلبة صعوبات التَّعلُّم في محافظة عجلون

(كفرنجة)، وتكوّنت العينة من (٣٠) طالبًا وطالبةً مقسّمين إلى مجموعتين، (١٥) طالبًا وطالبةً كمجموعة تجريبية، و(١٥) طالبًا وطالبةً كمجموعة ضابطة، كما أعدَّ الباحث برنامجًا تدريبيًّا مستندًا إلى نظريات تقرير المصير لتنمية مهارات اتخاذ القرار، وأسفرت النَّتائج عن: درجة ضعيفة لمقياس تقرير المصير للمجموعتين التجريبية والضّابطة في المقياس القبلي، ودرجة متوسّطة للمجموعة التجريبية في الاختبار البعدي، كما أظهرت النَّتائج وجود فروقٍ ذاتِ دلالةٍ إحصائيَّةٍ بين أفراد عينة الدِّراسة المجوعتين (التجريبية والضّابطة)، لمقياس تقرير المصير البعدي لصالح المجموعة التجريبيّة. وقد أوصتِ الدِّراسةُ بعمل برنامج لتعزيز تقرير المصير، واتخاذ القرار في جميع المراحل التَّعليمية لدى طلبة صعوبات التَّعلُّم، وعقد دورات وورشات عملٍ إرشادية لأولياء الأمور لتبصيرهم بالخصائص النّمائيَّة والاجتماعيَّة والنَّفسيَّة لطلبة صعوبات التَّعلُّم وكيفيَّة التَّعامل معهم.

وأخيرًا هدفت دراسةُ الموسى (٢٠٢٠) إلى التَّعرُّف على درجة امتلاك طالبات المرحلة الثَّانويَّة ذوات صعوبات التَّعلُّم لمهارات الإرادة الذَّاتية. ولتحقيق أهداف الدِّراسة استخدمتِ الباحثةُ المنهجَ الوصفي المسحي، والاستبانة كأداة لجمع البيانات. وتكوّنت العينةُ من جميع أفراد مجتمع الدِّراسة، وهنّ طالبات صعوبات التَّعلُّم في المدارس الحكوميَّة للمرحلة الثَّانويَّة بمدينة الرِّياض الملحق بها برنامج صعوبات التَّعلُّم، والبالغ عددهن (٢٣٨) طالبةً، وتوصَّلت الدِّراسة إلى العديد من النَّتائج أهمّها ما يلي: إنَّ مستوى امتلاك طالبات المرحلة الثَّانويَّة ذوات صعوبات التَّعلُّم لمهارات الإرادة الذَّاتية جاء بدرجةٍ عاليةٍ، حيث تأتي الاستقلاليَّة بالمرتبة الأولى، يليها تنظيم ومراقبة الذَّات، وفي الأخير يأتي تحقيق الذَّات كأقل أبعاد الإرادة الذَّاتية لدى طالبات المرحلة الثَّانويَّة.كما بيّنت النَّتائج أنّه يوجد فروقٌ ذاتُ دلالةٍ إحصائيَّةٍ عند مستوى (٠،٠١) بين متوسّطات استجابات أفراد الدِّراسة حول درجة امتلاك طالبات المرحلة الثَّانويَّة ذوات صعوبات التَّعلُّم لمهارة الإرادة الذَّاتية باختلاف متغيّر التخصُّص، وذلك لصالح أفراد الدِّراسة ممّن تخصُّصهن علمي.

منهجيةُ الدِّراسة وإجراءاتُها

منهجُ الدِّراسة:

تمَّ استخدام المنهج الوصفي الارتباطي؛ وذلك لملائمته لهدف الدِّراسة المتمثِّل في الكشف عن مستوى مهارات تقرير المصير، وعلاقتها بالإنجاز الأكاديمي للطُّلاب ذوي صعوبات التَّعلُّم في المرحلة الثَّانويَّة. ويعدُّ المنهج الارتباطي أحد أنواع المنهج الوصفي، وأسلوبًا من أساليب تطبيقه.

أفراد مجتمع وعينة الدِّراسة:

تكوّن مجتمعُ الدِّراسة من جميع طلاب صعوبات التَّعلُّم في المدارس الحكومية للمرحلة الثَّانويَّة بمدينة الرِّياض، والبالغ عددهم (١١٠) طالباً من ذوي صعوبات التّعلُّم، موزَّعين في (١١) مدرسةً (الإدارة العامة للتربية الخاصة ،١٤٤٣). ونظراً لمحدودية مجتمع الدِّراسة فقد تمَّ تطبيق أداة الدراسة

على جميع أفراد مجتمع الدِّراسة. وبعد التّواصل مع (١١) مدرسةً ثانويَّةً حكوميَّةً أُدرجَ فيها برنامجُ صعوبات التَّعلُّم، استجاب (٧٧) طالبًا فقط من (٧) مدارس.

خصائصُ الدِّراسة:

لتحديد خصائص عينة الدِّراسة تمَّ استخراج التِّكرارات والنِّسب المئويَّة لتوزيع أفراد العينة وفقاً للبيانات الدِّيموغرافيَّة (الصف الدِّراسي، المسار الدِّراسي)، والمبيّنة في جدول رقم (١).

جدول (١): خصائص أفراد عينة الدِّراسة

المتغيّر	الوصف	التِّكرار	النِّسبة المئويَّة
الصف الدِّراسي	أول ثانوي	٣٥	%٤٥.٥
	ثاني ثانوي	٢٥	%٣٢.٥
	ثالث ثانوي	١٧	%٢٢.١
المسار الدِّراسي	مقررات	٤٣	%٥٥.٨
	مسارات مشتركة	٣٤	%٤٤.٢
الإجمالي		٧٧	%١٠٠

يوضِّحُ الجدول (١) خصائصَ أفراد مجتمع الدراسة؛ حيث بلغ عددُ الطُّلاب لمتغيّر الدِّراسة الصّف الدراسي الأول الثانوي ٣٥ طالبًا، بنسبة ٤٥.٥% ، أمَّا في الصّف الثاني الثانوي فقد بلغ عددُ الطلاب ٢٥ طالبًا بنسبة ٣٢.٥% ، وأخيرًا بلغ عددُ طلاب الصّف الثالث الثانوي ١٧ طالبًا، بنسبة ٢٢.١% ، ليصبح مجموعُ الطُّلاب ٧٧ طالبًا.

أمّا بالنِّسبة لمتغيّر الدِّراسة المسار الدِّراسي فقد بلغ عددُ الطُّلاب في مسار المقررات ٤٣ طالبًا، بنسبة ٥٥.٨ % ، وبلغ عددُ الطُّلاب في المسارات المشتركة ٣٤ طالبًا، بنسبة ٤٤.٢%.

الإنجاز الأكاديمي:

جدول (٢): الإحصاءات الوصفيَّة لمتغيّر الإنجاز الأكاديمي

عدد الطُّلاب	المتوسِّط	الوسيط	الانحراف المعياري	أقل معدل إنجاز	أعلى معدل إنجاز
٧٧	٨٥.٥٠	٨٧.٠٠	١٠.٢٩	٥١.٨٠	١٠٠.٠٠

يلاحظُ من الجدول (٢) أنَّ متوسِّط الإنجاز الأكاديمي للطُّلاب كان (٨٥.٥٠%)، والوسيط (٨٧%) وبالنَّظر لمتوسِّط درجات العينة ووسيطها نجد تقاربًا كبيرًا بين المقياسين، وانحرافاً معيارياً بلغ (١٠.٢٩)، ويدلُّ ذلك بشكلٍ مباشرٍ على انخفاض التَّشتُّت في البيانات، وقدرة المتوسِّط والوسيط على

وصفها. ومن جهة أخرى يبيّن الجدول أنَّ أعلى معدَّل إنجازٍ حاز عليه الطَّلبة كان (١٠٠%)، وأقلّ معدل إنجاز للطُّلاب كان (٥١.٨٠).

أداة الدِّراسة :

استخدمت الدراسة النِّسخة العربيَّة لمقياس أركس لمهارات تقريرا لمصير The Arc's Self-Determination Scale . وقد تمَّ إعداد هذا المقياس من قِبل مايكل ويهمير (Michael Wehmeyer)، والباحث الرَّئيسي كاثي كلينر، ماجستير التَّربية كلينر في منظمة ذا آرك الولايات المتّحدة الأمريكيَّة (The Arc of the United States) بتمويلٍ من وزارة التَّعليم الأمريكيَّة. وتمَّ تخصيصه لذوي الإعاقة المراهقين من عمر (١٤-٢٢) سنة لفئة صعوبات التَّعلُّم وذوي الإعاقة الفكريَّة. وفي الدِّراسة الحالية تمّ تبنّي النِّسخة العربيَّة من المقياس؛ إذ قامت السّحيباني (٢٠١٨) بترجمة النسخة الأصلية التي كانت باللغة الإنجليزيَّة، وتطبيقه على البيئة السُّعوديَّة، مع تعديلٍ طفيفٍ في الأسئلة المستخدمة في القسم الأول (الاستقلاليَّة)، بإذنٍ من المؤلّفين، من القائمة المرجعيَّة لأداة الحكم الذَّاتي، كما تمَّ تعديل بعض الأسئلة المستخدَمة في القسم الرَّابع (تحقيق الذَّات) بإذنٍ من المؤلِّف، من النّموذج القصير لقائمة التّوجيه الشَّخصي.

ويهدفُ المقياس إلى تزويد الطَّلبة والمعلّمين بأداةٍ تساعدهم على تحديد نقاط القوة، ومجالات الدَّعم والحاجات التَّعليمية في مجال الحريَّة الذَّاتيَّة واتخاذ القرارات المصيريَّة، بالإضافة لتمكين الطُّلاب من أنْ يصبحوا أكثر تحديدًا لأنفسهم من خلال تمكينهم من تقييم معتقداتهم حول أنفسهم وتقريرهم لمصيرهم، والعمل بشكلٍ تعاوني مع المعلّمين وغيرهم لتحديد مجالات القوة الفرديّة، والقيود المتعلّقة بالذَّات، وتحديد الأهداف والغايات، والتقييم الذَّاتي للتقدم في تقرير المصير بمرور الوقت.

وقد تمَّ اختيار هذا المقياس في الدِّراسة الحاليَّة، وذلك لاستهدافه نفس فئة الدِّراسة الحاليَّة، وهي فئة المراهقين من صعوبات التَّعلُّم، بالإضافة إلى استخدامه كأداةٍ للبحث في العديد من الدِّراسات كدراسة (Alsuhaibani ,2018) ودراسة (البحيري، ٢٠١٩)، بعد أن قاموا بالتحقُّق من صدقه وثباته، الأمر الذي يزيد من مصداقيته والثّقة فيه. وتتكوّن أداة الدِّراسة من الآتي:

١) البيانات الأولية المتمثِّلة بالاسم، والصفّ، والمسار الدِّراسي، والإنجاز الأكاديمي للطالب.

٢) بنية المقياس:

تكوّن المقياس في صورته النِّهائية من (٧٢) عبارةً، توزّعت على أربعة أبعادٍ رئيسةٍ، هي: الاستقلاليَّة، والتَّنظيم الذَّاتي، والتَّمكين النَّفسي، وتحقيق الذَّات، ويبيّن الجدول (٣) عددَ العبارات التابعة لكلِّ بُعدٍ من أبعاد المقياس في صورته النِّهائية.

جدول (٣): يوضِّح توزيع العبارات على أبعاد المقياس في صورته النهائية

البُعد	عدد العبارات
الاستقلاليَّة	٣٢ عبارة
التَّنظيم الذَّاتي	٩ عبارات
التَّمكين النَّفسي	١٦ عبارة
تحقيق الذَّات	١٥ عبارة
الإجمالي	٧٢ عبارة

يتضمّن مقياس (ARC) لتقرير المصير النِّسخة العربيَّة الأبعاد التالية:

١- بُعد الاستقلاليَّة: ويتضمَّن (٣٢) عبارةً مقسَّمةً على محورين (التفاعل من البيئة، والرعاية الشّخصية، والمهام المتعلّقة بالأسرة)، وتمَّ تسجيل كلِّ عنصرٍ داخل قسم الاستقلاليَّة على مقياسٍ من صفر إلى ثلاثة، ويشمل هذا البعد المهارات الفرديَّة، واتخاذ القرارات المتعلّقة بالتفضيل، والمعتقدات للفرد.

٢- بُعد التَّنظيم الذَّاتي: ويحتوي على محورين رئيسين، هما: مهارة حلّ المشكلات وتحديد الأهداف ويندرج تحتهما (٩) عباراتٍ؛ حيث يتمُّ في محور حلِّ المشكلات عرض بداية قصّة ونهايتها، وعلى المستجيب للمقياس أنْ يكتبَ ما حدث بالمنتصف. أمّا محور تحديد الأهداف فيتعلق بالخطط المستقبليَّة المتمثِّلة في المعيشة والعمل ووسائل النَّقل، وتمَّ تسجيل كلِّ عنصرٍ داخل بُعد التَّنظيم الذَّاتي على مقياسٍ من صفر إلى ثلاثِ نقاطٍ.

٣- بُعد التَّمكين النَّفسي : ويتضمّن ثلاثة محاور تضم ١٦ فقرةً اختياريَّةً في الكفاءة الفرديَّة، وتوقع المخرجات ومركز التحكُّم، وتمَّ تسجيل هذا القسم على أساس مقياسٍ من صفر إلى واحد.

٤- بُعد تحيق الذَّات: ويتكون من ١٥ فقرةً تحت ثلاثةِ محاور، هي: الوعي الذَّاتي، وتقبل الذَّات، والثقة بالنَّفس، وتمَّ تصنيف هذا القسم على أساس مقياسٍ من صفر إلى واحد.

وهنا توضِّحُ الباحثةُ أدناه في الجدول (٤) فترات مقياس تدريج مقياس ARC ، وفقًا لِما وردَ من إرشاداتٍ إجرائيَّةٍ لتسجيل الدَّرجات، وهي كالتالي:

فترات مقياس تدريج المقياس:

الجدول (٤): توزيع البدائل وفق المقياس المستخدم في المقياس

المقياس اللفظي		مستوى امتلاك مهارات تقرير المصير			الدَّرجة القصوى
		منخفض	متوسِّط	عالٍ	
المقياس الكمي	بعد الاستقلاليَّة	من صفر إلى ٣٢ درجة	من ٣٣ إلى ٦٤ درجة	من ٦٥ إلى ٩٦ درجة	٩٦
	بعد التَّنظيم الذَّاتي	من صفر إلى٤ درجات	من ٥ إلى ٨ درجات	من ٩ إلى ١٢ درجات	١٢
	بعد التَّمكين النَّفسي	من صفر إلى ٥ درجات	من ٦ إلى ١٠ درجات	من ١١ إلى ١٦ درجة	١٦
	بعد تحقيق الذَّات	من صفر إلى ٥ درجات	من ٦ إلى ١٠ درجات	من ١١ إلى ١٥ درجة	١٥
	الدَّرجة الكليَّة للمقياس	من صفر إلى٤٦ درجة	من٤٧ إلى ٩٢ درجة	من ٩٣إلى ١٣٩ درجة	١٣٩

يتبيّن من الجدول (4) فترات لمستويات امتلاك الطُّلاب ذوي صعوبات التَّعلُّم في المرحلة الثَّانويَّة لمهارات تقرير المصير، ومن هذه الفترات يمكن تحديد فئة الامتلاك من قيم مجموع الدّرجات، فعلى سبيل المثال: عندما تقع قيمة مجموع درجات الطُّلاب في بُعد الاستقلاليَّة بين (٣٣) و (٦٤) درجة فإنَّ مستوى امتلاك مهارات تقرير المصير سيكون (متوسِّطاً).

الخصائص السِّيكو مترية للمقياس

صدق أداة الدِّراسة:

تمَّ عرضُ النِّسخة العربيَّة من المقياس على ستّةٍ من أعضاء هيئة تدريس من جامعة الأمير سطَّام بن عبدالعزيز في تخصُّص التَّربية الخاصّة، وقد طُلب من هيئة التَّحكيم تحكيمُ المقياس بناءً على مدى ملاءمة المقياس لأفراد مجتمع الدِّراسة، وملاءمة المقياس للهدف الذي وُضع من أجله، ومدى مناسبة فقرات المقياس، ومدى ارتباط كلِّ فقرةٍ بالبُعد الذي وُضعت فيه، ومدى مناسبة الصِّياغة اللغويَّة، وكذلك وجود أيِّ ملاحظاتٍ إضافيَّةٍ أو تعديلات تراها هيئةُ المحكّمين مناسبةً، وتمَّ اتفاقُ جميع المحكّمين على ملاءمة المقياس لأفراد عينة الدِّراسة، وللهدف الذي وُضع من أجله، ومناسبة فقرات المقياس. ولم توجد أيُّ تعديلاتٍ جوهريَّةٍ أو ظاهريَّةٍ في المقياس.

الصّدق البنائي للمقياس:

تمَّ حسابُ معاملات ارتباط بيرسون لفحص ارتباط عبارات المقياس بالأبعاد التي تنتمي إليها، للتأكُّد من الصِّدق البنائي للمقياس، ويوضِّحُ الجدول (٥) نتائجَ معاملات ارتباط العبارات بالأبعاد التابعة لها.

جدول (٥): معاملات ارتباط العبارات بأبعاد المقياس

العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
١	**٠.٨٢١	١٩	**٠.٨٤٧	٣٧	**٠.٨١٧	٥٥	**٠.٦٧١
٢	**٠.٨٤٦	٢٠	**٠.٧٣٢	٣٨	**٠.٨٤٧	٥٦	**٠.٧٩٢
٣	**٠.٧٨٥	٢١	**٠.٨١٣	٣٩	**٠.٧٥٨	٥٧	**٠.٧٣٣
٤	**٠.٨٢٤	٢٢	**٠.٨٧٦	٤٠	**٠.٦٧٨	٥٨	**٠.٧٦١

العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
٥	**٠.٨٦٤	٢٣	**٠.٨٨٣	٤١	**٠.٨١٨	٥٩	**٠.٧٣٢
٦	**٠.٨١٠	٢٤	**٠.٨٥٦	٤٢	**٠.٧٣٩	٦٠	**٠.٨٠٩
٧	**٠.٨٢١	٢٥	**٠.٨٧٦	٤٣	**٠.٨٥٩	٦١	**٠.٧٨٩
٨	**٠.٧٤٦	٢٦	**٠.٨٣٠	٤٤	**٠.٨٨٣	٦٢	**٠.٦٢٦
٩	**٠.٦٩٢	٢٧	**٠.٧٩٨	٤٥	**٠.٨٤٦	٦٣	**٠.٧٧٣
١٠	**٠.٨٤٠	٢٨	**٠.٧٨٣	٤٦	**٠.٨٣٦	٦٤	**٠.٧٠٦
١١	**٠.٨٠٥	٢٩	**٠.٧٩٦	٤٧	**٠.٨٧٦	٦٥	**٠.٧٦٢
١٢	**٠.٨٩١	٣٠	**٠.٨٧٦	٤٨	**٠.٨٠٣	٦٦	**٠.٦٣٧
١٣	**٠.٧٦٩	٣١	**٠.٨٤٥	٤٩	**٠.٨٦١	٦٧	**٠.٦٠٦
١٤	**٠.٧٦٨	٣٢	**٠.٧٥٤	٥٠	**٠.٨٨٥	٦٨	**٠.٧٩٠
١٥	**٠.٧٧٠	٣٣	**٠.٦٩٦	٥١	**٠.٨٦٧	٦٩	**٠.٧١٥
١٦	**٠.٨٤٧	٣٤	**٠.٧١٢	٥٢	**٠.٨٤٣	٧٠	**٠.٦٧٨
١٧	**٠.٨٣٥	٣٥	**٠.٨٣٢	٥٣	**٠.٧٩٢	٧١	**٠.٧٨٢
١٨	**٠.٧٨٧	٣٦	**٠.٧٧١	٥٤	**٠.٨٥٤	٧٢	**٠.٦٦٤

** ارتباط دال عند مستوى الدّلالة (٠.٠١).

يتبيَّنُ الجدول (٥) أنَّ معاملات ارتباط العبارات بالأبعاد التابعة لها، ارتباطاتٌ دالّـةٌ عند مستوى دلالة (٠.٠١)، ممّا يدلُّ على صدقٍ بنائي عالٍ لأبعاد المقياس، فالعباراتُ المرتبطة بالمتوسِّط الكلّي لاستجابات البُعد، تعدُّ عباراتٍ صادقةً تقيس ما وُضعت لأجله. وللتأكّد من ارتباط الأبعاد بالمتوسِّط العام للمقياس، تمَّ حساب معاملات ارتباط متوسِّطات استجابات العينة على الأبعاد، بالمتوسِّط العام للمقياس، ويبيّن الجدول (٦) معاملات ارتباط الأبعاد بالمقياس ككل.

جدول (٦): معاملات ارتباط أبعاد المقياس بالمتوسِّط العام لها

م	البُعد	معامل الارتباط بالمقياس
١	الاستقلاليَّة	**٠.٦٩٥
٢	التَّنظيم الذّاتي	**٠.٧٣٣
٣	التَّمكين النّفسي	**٠.٧٢٨
٤	تحقيق الذّات	**٠.٧١٩

** دال عند مستوى الدّلالة (٠.٠١).

يتبيّن من الجدول (٦) أنَّ معاملات ارتباط الأبعاد بالمتوسِّط العام للمقياس، دالّةٌ إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) أو أقلّ منه، وتعدُّ معاملات الارتباط العالية دليلًا على الصِّدق البنائي العالي لمحتوى المقياس، ويستنتج من ذلك أنَّ أبعاد المقياس تقيسُ ما يقيسه المقياس بشكلٍ كلّي.

ثبات المقياس:

بعدَ تطبيق المقياس على عينةِ الدِّراسة الحاليَّة تمَّ إدخال البيانات بشكلٍ مبدئي بهدف التَّحقُّق من الخصائص السّايكومترية لأداة البحث، وتمَّ استخراج معامل ثبات الأداة ألفا كرونباخ لأبعاد المقياس كلّ على حدة، ومن ثمّ تمَّ حسابُ الثبات الكلّي للمقياس، ويبيّن الجدول (٧) معاملات ثبات أبعاد المقياس، وثباته الكلّي.

جدول (٧): معامل الثبات ألفا كرونباخ لأبعاد المقياس والثبات الكلي

م	البُعد	معامل ألفا كرونباخ
١	الاستقلاليَّة	٠.٩١
٢	التَّنظيم الذَّاتي	٠.٨٩
٣	التَّمكين النَّفسي	٠.٨٩
٤	تحقيق الذَّات	٠.٨٥
	الثبات الكلي للمقياس	٠،٩٢

وبالنَّظر إلى معاملات الثبات ألفا كرونباخ في الجدول (٧)، يتّضح أنَّ المقياس يتمتَّعُ بمعاملات ثبات جيدة، تقع في الفترة من (٠،٨٥-٠،٩٢) كما صنَّفها (Taber,2016)، ممّا يجعله صالحاً لتحقيق أهداف الدِّراسة. وبشكلٍ عامٍ يبيّن الجدول أنَّ ثبات المقياس الكلّي (٠.٩٢)، ويعني ذلك إمكانيّة الحصول على نتائج متطابقة بنسبة (٩٢%) بين هذا التطبيق وإعادة التطبيق مرّة أخرى لهذه المقياس، ويعني ذلك بشكلٍ ضمني أنَّ العبارات واضحةٌ وصريحةٌ، وتحمل أفكارًا دقيقةً لا يختلف رأي المستجيب فيها مع اختلاف الزمن.

إجراءاتُ جمع البيانات:

أولًا: الحصول على الموافقة الرسميَّة من جامعة الأمير سطَّام، وعمادة الدِّراسات العليا لتطبيق أداة الدِّراسة.

ثانيًا: الحصول على الموافقة الرسميَّة من إدارة تعليم الرياض.

ثالثًا: حصر المدارس المطبّق فيها برامج صعوبات التَّعلُّم لطلاب المرحلة الثَّانويَّة عن طريق إدارة التَّربية الخاصّة بنين بالرِّياض.

رابعًا: تطبيق المقياس على طلاب صعوبات التَّعلُّم في لمرحلة الثَّانويَّة، البالغ عددهم (٧٧) طالبًا في (٧) مدارس.

خامسًا: جمعُ البيانات، ومن ثمّ تحليها ومناقشتها.

نتائجُ الدِّراسةِ ومناقشتُها

إجابة السُّؤال الأول:

نصَّ السُّؤالُ الأولُ للدراسة على: ما درجة امتلاك الطُّلاب ذوي صعوبات التَّعلُّم في المرحلة الثَّانويَّة لمهارات تقرير المصير(الاستقلاليَّة، التَّنظيم الذَّاتي، التَّمكين النَّفسي، تحقيق الذَّات) ؟

وللإجابة عن السُّؤال الأول للدراسة تمَّ استخدام المتوسّط الحسابي، والوسيط، والانحراف المعياري للمقياس ككلّ، ولأبعاده الفرعية المكوّنة له. ويبيّن الجدول (٨.) المتوسّطات والوسائط والانحرافات المعياريَّة لمستوى امتلاك مهارات تقرير المصير لدى الطُّلاب عينة الدِّراسة.

جدول (٨): المتوسِّطات والوسائط والانحرافات المعيارية لمستوى امتلاك مهارات تقرير المصير لدى الطُّلاب عينة الدِّراسة

رقم البُعد	البُعد	المتوسِّط الحسابي	الوسيط	الانحراف المعياري	مستوى امتلاك المهارات	الترتيب
١	الاستقلاليَّة	٥٣.٥٣	٥٥.٠٠	١٥.٧٤	متوسِّط	١
٢	التَّنظيم الذَّاتي	٥.٥٨	٧.٠٠	٣.٠١	متوسِّط	٤
٣	التَّمكين النَّفسي	١١.٩٤	١٣.٠٠	٣.٤٥	عالٍ	٢
٤	تحقيق الذَّات	٩.٦٨	١٠.٠٠	١.٨٦	متوسِّط	٣
المجموع العام لمستوى امتلاك المهارات		٨٠.٧٣	٨٣.٠٠	٢٠.٢٤	متوسِّط	

يوضِّحُ الجدول (٨) أنَّ مستوى امتلاك الطُّلاب ذوي صعوبات التَّعلُّم في المرحلة الثَّانويَّة لمهارات تقرير المصير بشكلٍ عامٍ كان متوسِّطاً، حيث بلغ متوسِّط مجموع درجات الطُّلاب في مقياس مهارات تقرير المصير (٨٠.٧٣) درجة من أصل (١٣٦) درجةً، وتقع هذه الدَّرجة في فترة مستوى الامتلاك المتوسِّط. ويتبيّن من الجدول (٨) أنَّ بُعد "التَّمكين النَّفسي" كان أكثر المهارات مستوى امتلاك لدى الطُّلاب ذوي صعوبات التَّعلُّم في المرحلة الثَّانويَّة، كما يتّضح أنَّ أبعاد مهارات تقرير المصير (التَّنظيم الذَّاتي، والاستقلاليَّة، وتحقيق ذات) كانت ذات مستوى امتلاك متوسِّط لدى أفراد العينة. كما يتبيّن من الجدول (٨) ترتيب الأبعاد من الأعلى والأسفل باستخدام والمتوسِّطات والانحرافات المعياريَّة، ومكان وموقع هذه المتوسِّطات في فئات تبعًا لجدول تفسير المتوسِّطات.

جدول (٩): المتوسِّطات والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة في أبعاد تقرير المصير

البُعد	أقل درجة	أعلى درجة	المتوسِّط	الانحراف المعياري
الاستقلاليَّة	٢٣.٠٠	٩١.٠٠	٥٣.٥٣	١٥.٧٤
التَّنظيم الذَّاتي	٠.٠٠	٩.٠٠	٥.٥٨	٣.٠١
التَّمكين النَّفسي	٤.٠٠	١٦.٠٠	١١.٩٤	٣.٤٥
تحقيق الذَّات	٥.٠٠	١٤.٠٠	٩.٦٨	١.٨٦
الإجمالي	٣٤.٠٠	١٢٤.٠٠	٨٠.٧٣	٢٠.٢٤

جدول (١٠) المتوسِّطات لأعلى الفقرات وأدناها في أبعاد مهارات تقرير المصير لدى الطُّلاب عينة الدِّراسة

البُعد	الترتيب	رقم الفقرة	نص الفقرة	المتوسِّط
الاستقلاليَّة	أقل درجة	٢١	أشارك في مجموعات الشباب مثل (الكشافة والأعمال التطوعية)	٠.٩٢
	أعلى درجة	٦	أحافظ على نظافتي الشخصية جيداً.	٢.٥٣
التَّنظيم الذَّاتي	أقل درجة	٣٩	أين تريد أن تعيش بعد الزواج أو الحصول على وظيفة بعيداً عن والديك؟	٠.١٩
	أعلى درجة	٣٧	أنت منضم لأحد نوادي المدرسة. أعلن مستشار النادي أن أعضاء النادي سوف يحتاجون إلى انتخاب أعضاء جدد في الاجتماع المقبل. وأنت تريد أن تكون رئيساً للنادي	٠.٧٧
التَّمكين النَّفسي	أقل درجة	٤٥	أوضح للآخرين عندما يقومون بجرح مشاعري، أو أخشى أنْ أوضح للآخرين عندما يجرحون مشاعري	٠.٥١
	أعلى درجة	٤٦	أستطيع اتخاذ القرارات الخاصة أو الآخرون يقومون باتخاذ القرارات نيابةً عني	٠.٨٨
تحقيق الذَّات	أقل درجة	٦٨	أنا أحب نفسي.	٠.٠٨
	أعلى درجة	٧٢	أنا أثق بقدراتي.	٠.٩٥

ويتّضح من الجدول (١٠) في بُعد الاستقلاليَّة أنَّه حصلت الفقرة: أشارك في مجموعات الشّباب، مثل: (الكشافة والأعمال التطوعيَّة) على أدنى أو أقلّ ترتيب بمتوسِّط (٠.٩٢)، بينما حصلت الفقرةُ: أحافظ على نظافتي الشَّخصية على أعلى ترتيب بمتوسِّط (٢.٥٣)، ويتّضح في بُعد التَّنظيم الذَّاتي أنّه حصلت فقرة: أين تريد أنْ تعيش بعد الزواج أو الحصول على وظيفة بعيدًا عن والديك؟ على أدنى ترتيب بمتوسِّط (٠.١٩) بعكس فقرة أنت منضم لأحد نوادي المدرسة. وأعلن مستشار النادي أنَّ أعضاء النادي سوف يحتاجون إلى انتخاب أعضاء جدد في الاجتماع المقبل. وأنت تريد أنْ تكون رئيساً للنادي فقد حصلت على أعلى ترتيب بمتوسِّط (٠.٧٧)، ويتبين أيضًا من الجدول (١٣) أنَّ فقرة: أوضّح للآخرين عندما يقومون بجرح مشاعري حصلت على أدنى ترتيب بمتوسِّط (٠.٥١) في بُعد التَّمكين النَّفسي، بينما الفقرة التي حصلت على أعلى ترتيب بمتوسِّط (٠.٨٨) هي فقرة: أستطيع اتخاذ القرارات الخاصة. وفي بُعد تحقيق الذَّات، حصلت فقرة: أنا أثق بقدراتي على أعلى ترتيب بمتوسِّط (٠.٩٥)، وحصلت فقرة: أنا أحبُّ نفسي على أدنى ترتيب بمتوسِّط (٠.٠٨)

وبناءً على ما تمَّ عرضُه مسبقًا من نتائجَ يتّضحُ أنَّ درجة امتلاك الطُّلاب ذوي صعوبات التَّعلُّم لمهارات تقرير المصير للأبعاد الأربعة المذكورة سابقًا، ذات مستوى متوسِّط، ويرجع ذلك إلى أنَّ تقديم مهارات تقرير المصير لطلاب صعوبات التَّعلُّم في المدارس والمناهج الدِّراسية يعتبر متوسِّطًا نسبيًّا، ويبيّن ذلك أنَّ تقديم مهارات تقرير المصير المتمثِّلة في: (الاستقلاليَّة، وتنظيم الذَّات، والتَّمكين النَّفسي، وتحقيق الذَّات) لهؤلاء الطُّلاب لازال يشوبُه شيءٌ من القصور، ويعود ذلك إلى أنّ كفايات المعلّمين حول مهارات تقرير المصير تعتبر بسيطة جدًّا إلى متوسطة، كما أكّدته نتيجة دراسة الشرعة (٢٠١٨)، التي أوضحت أنَّ مستوى معرفة معلّمي التَّربية الخاصة لمهارات تقرير المصير كان متوسِّطًا على كلِّ مهارةٍ بشكلٍ فردي، وعلى المتوسِّط الكلّي لمهارات تقرير المصير.

وقد يعود ذلك إلى أن معرفة المعلمين لمهارات تقرير المصير وممارستها في الدرجة الكلية أقل من المستوى المطلوب من الناحية النظرية، وهذا لا يتفق مع الخط العام في مجال مهارات تقرير المصير للطلاب ذوي صعوبات التعلم الذي جسده الأدب السابق المتمثل في المراجع الأدبية ،والدراسات الحديثة المتعلقة بمهارات تقرير المصير ،والذي مفاده بضرورة توفير جميع المعلومات والبرامج المتعلقة بهذه المهارات التي من شأنها ترفع كفاءتهم بتحقيق تقرير مصيرهم ؛ وربما يعود ذلك لعدة عوامل أهمها عدم المعرفة والوعي الكامل لدى بعض المعلمين أو أغلبهم حول مهارات تقرير المصير وهذا بطبيعة الحال يعود إلى عدم تلقيهم لمقرّرات دراسيَّة في أثناء إعدادهم في التَّعليم الجامعي، وضعف الدَّورات التدريبيَّة، وورش العمل ذات علاقة بمهارات تقرير المصير في أثناء التحاقهم بالعمل، وبالإضافة إلى عدم إدراج هذه المهارات ضمن المناهج الدِّراسية، وتؤكّد ذلك دراسة المعيقل (٢٠١٩) من خلال عدم وجود منهجٍ خاصٍّ بسلوك تقرير المصير، يعدُّ من أكثر معوقات اكتساب سلوك تقرير

المصير تأثيرًا، حيث يلزم إضافتها وإدراجها ضمن المقرّرات الدِّراسية؛ لضمان انتقالٍ ناجحٍ لطلاب صعوبات التَّعلُّم مستقبلًا، لذلك من الضرورة على القائمين على برامج تدريب معلمي التربية الخاصة بالجامعات السعودية على إدراج المقررات ذات العلاقة بمهارات تقرير المصير وتقديمها للطلاب ذوي الإعاقة ضمن البرامج التربوية لهم ، ويحتاج الطلاب ذوي صعوبات التعلم الى تدريس المهارات بشكل مباشر لكي يصبحوا أشخاصا مقررين لمصيرهم (wehmeyer & Sands,1996) وعليه فإن هناك العديد من الأسباب التي تجعل المعلمين يكرسون الوقت والموارد التعليمية لتعزيز تقرير المصير : أولا إمكانية الحصول على مواقف وقدرات تتعلق بتقرير المصير والتي تسهم في زيادة مشاركة الطلاب في التخطيط التربوي وصنع القرار ، ثانيا : تأكيد البالغين من ذوي صعوبات التعلم بإستمرار على أهمية هذه النتيجة لتحسين نوعية الحياة ، ثالثا : الطلاب الذي يتركون المدرسة شبابا بالغين مقررين لمصيرهم يحققون نتائج أكثر إيجابية (Schwartz & Wehmeyer ,1997)

وقد يُعزى السَّببُ أيضًا الى امتلاك طلاب صعوبات التعلم لمهارات تقرير المصير بدرجة متوسطة إلى الوالدين والمعلّمين، فضلًا عن عدم إعطاء بعض الأبناء والطُّلاب المساحةَ والحرية الكافية لاتخاذ أغلب القرارات المتعلّقة بهم، والاعتماد التام على الوالدين والمعلّمين، فأهمُّ ما يجبُ عمله لتقوية هذه المهارات هو إعطاء الطُّلاب فرصةً ليقوموا بعمل الاختيار المناسب، سواء في المنزل أم في المدرسة، فإعطاء الطالب الفرصة لتعبير عن خياراته يزيد من إنتاجيّته أكاديميًّا واجتماعيًّا، ويؤثّر بشكلٍ عامٍ على شخصيته.

وتتّفقُ نتائج الدِّراسة الحاليَّة مع دراسة الحمادي وربابعة (٢٠٢٠) التي أوضحت في مجمل نتائجها أنَّ امتلاك الطَّلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم المرحلة المتوسِّطة لمهارات تقرير المصير جاء بدرجةٍ متوسِّطةٍ.

وتختلف هذه الدِّراسة مع نتائج دراسة الموسى (٢٠٢٠) التي توصَّلت إلى أنَّ درجة مستوى امتلاك طالبات المرحلة الثَّانويَّة ذوات صعوبات التَّعلُّم لمهارات الإرادة الذَّاتية جاء بدرجةٍ عاليةٍ، حيث جاء بُعد الاستقلاليَّة بالمرتبة الأولى، يليها تنظيم ومراقبة الذَّات، وفي الأخير يأتي بُعد تحقيق الذَّات كأقل أبعاد الإرادة الذَّاتية لدى طالبات المرحلة الثَّانويَّة.

وتختلفُ نتائجُ هذه الدِّراسة مع دراسة الزبون (٢٠١٢) التي توصَّلت إلى أنَّ مستوى امتلاك الطالبات ذوات الإعاقة (البصريَّة، والسمعيَّة، والحركيَّة) لمهارات تقرير المصير مرتفعٌ في الدَّرجة الكليَّة.

ويُعرّف ويهمر (Wehmeyer,1996) مهارات تقرير المصير بأنّها: قيام الفرد بأفعالٍ إراديَّةٍ تساعده على أنْ يكون المحرِّكَ الرَّئيس في حياته، ومن ثمّ تحسين نوعيَّة حياته. وعليه يمكن القول: إنَّ الدِّراسات الحديثة دعمت أهميَّة تقرير المصير، وبيّنت ضرورة أنْ يكون مفهوماً مركزيًّا لجميع الطَّلبة ذوي الإعاقة، وعبر مراحل حياتهم المختلفة، بدءًا بمرحلة ما قبل الروضة وانتهاءً بمرحلة

الرُّشد (Field, Shaw & Sarver,2003). كما بيّنت الدِّراسات أنَّ الطَّلبة ذوي الإعاقة الذين كانوا مقرّرين لمصائرهم حقَّقوا نتاجاتٍ أكثر إيجابيَّةً عندما أصبحوا راشدين، حيث ينعكسُ تطوير مهارات تقرير المصير إيجابًا على الطَّلبة في مجالاتٍ عديدةٍ، بما فيها تطويرُ المشاركة في التَّخطيط التَّربوي، ومهارات الدِّفاع عن الحقوق، وتحسين

القدرات في بدائل الدمج ،وأخيرا تحسين نوعية الحياة(Lee & Wehmeyer ,2004).

وتشير أيضا الدراسات الارتباطية الاحتمالية الى ارتباط إيجابي بين مهارات تقرير المصير والنتائج الإيجابية وتحسين النتاجات التعليمية فتحديد الفرد لأهدافه في الحياة يحسِّنُ من نتاجات الانتقال إلى مرحلة الرُّشد، وتحقيق الصحة النفسية الجيدة (Powers,2010) .

إجابة السُّؤال الثَّاني:

للإجابة عن السُّؤال الثَّاني الذي نصَّ على: "هل توجدُ علاقةٌ ذاتُ دلالـةٍ إحصائيَّةٍ عند مستوى الدّلالة (٠.٠٥) أو أقلّ منه، بين درجة امتلاك مهارات تقرير المصير والإنجاز الأكاديمي لدى الطُّلاب ذوي صعوبات التَّعلُّم في المرحلة الثَّانويَّة؟ " تمَّ استخدام اختبار معامل ارتباط بيرسون، لإيجاد معامل الارتباط، واتجاه العلاقة، ودلالة العلاقة بين درجات الطُّلاب في مقياس مهارات تقرير المصير بأبعاده، والإنجاز الأكاديمي لهم، ويبيّن الجدول (١١) معاملات ارتباط بيرسون بين أبعاد مقياس مهارات تقرير المصير والإنجاز الأكاديمي لعينة الدِّراسة.

جدول (11) معاملات ارتباط بيرسون بين أبعاد مقياس مهارات تقرير المصير والإنجاز الأكاديمي لعينة الدِّراسة

البُعد	معامل الارتباط
الاستقلاليَّة	**٠.٣٣٥
التَّنظيم الذّاتي	**٠.٩٧٢
التَّمكين النّفسي	**٠.٥٩١
تحقيق الذّات	**٠.٦٢٨
الدَّرجة الكليَّة للمقياس	**٠.٥٣٤

** ارتباط دال عند مستوى الدّلالة (٠.٠١) أو أقل منه.

يبيّنُ الجدول (١) أنَّ جميع أبعاد مهارات تقرير المصير، وكذلك الدَّرجة الكليَّة لمقياس أركس لمهارات تقرير المصير مرتبطةٌ بمعاملات ارتباط دالّة إحصائياً عند مستوى الدّلالة (٠.٠١)، ممّا يُشيرُ إلى قوة العلاقة بين مهارات تقرير المصير، والإنجاز الأكاديمي للطالب. كما يظهر أنَّ جميع إشارات معاملات الارتباط بين مهارات تقرير المصير، والإنجاز الأكاديمي موجبة، أي أنَّ طبيعة العلاقة طرديةٌ، فكلّما زاد امتلاك الطالب ذي صعوبات التَّعلُّم لمهارات تقرير المصير، زاد الإنجاز الأكاديمي لديه. ويُعزى السبب لهذه العلاقة إلى أنَّ الطُّلاب الذي يمتلكون مهارات تقرير المصير هم أكثرُ قدرةً على تحديد أكاديميّة واقعيّة، وذلك لأنّهم أكثر فهمًا لإعاقتهم واحتياجاتهم، ومن ضمنها الاحتياجاتُ الأكاديميَّةُ، وأكثر قدرةً على

المشاركة الفعليَّة في تحديد الهدف الأكاديمي، وبالتالي القدرة على إنجاز ذلك الهدف الذي تمَّ تحديدُه ذاتيًّا، فالطَّالبُ عند امتلاكه لمهارات تقرير المصير أو أحدها، كالتَّنظيم الذَّاتي يصبح لديه القدرة على تنظيم وقت الدِّراسة والتَّخطيط لها، واكتشاف حلول للمعوقات التي تحول دون تعلُّمه.

وتتّفقُ نتائج هذه الدِّراسة مع دراسة (Flower،2007) التي من أهمّ نتائجها فاعليّة نموذج التَّعليم الذَّاتي لويهمر وآخرين (SDLMI) في تعليم مهارات تقرير المصير، وهي: تحديد الأهداف، وحلّ المشكلات، وتنظيم الذَّات، واتخاذ القرارات، وتحسين احترام الذَّات، ودعم المهارات، وتحسين الأداء الأكاديمي في وقتٍ واحدٍ.

وتتّفقُ أيضًا مع دراسة غريب والصّمادي (٢٠١٦) التي توصَّلت إلى العلاقة الإيجابيَّة ما بين مهارات تقرير المصير والتَّحصيل الأكاديمي.

ويؤكّد . (Agran et al.,2012) أنَّ مهارات تقرير المصير تضمنُ النَّجاح للطُّلاب ذوي الإعاقة في المدرسة والمجتمع، وتضمن وصولَ الطَّلبة المدموجين للمنهاج العام، والحصول على نتائجَ وظيفيَّةٍ أكثر في القراءة والكتابة والرِّياضيات وغيرها، وتمتدُّ هذه النّتيجة على جميع نواحي حياة الفرد الأكاديميَّة، والاجتماعيَّة، والمهنيَّة والشَّخصيَّة.

وتُشيرُ نتائج العديد من الدِّراسات الارتباطيَّة والاحتماليَّة إلى ارتباطٍ إيجابي بين تقرير المصير والنِّتاجات الإيجابيَّة، كما أظهرت دراساتٌ تجريبيَّةٌ ارتباطاتٍ سببيَّةً بين تقرير المصير ونتاجات الرُّشد. وبالاستعانة بكلٍّ من النَّظريَّة ونتائج البحث، فإنَّ الهدف النّهائي لأساليب التَّدخُّل لتطوير تقرير المصير هو تحسين النِّتاجات التَّعليمية، والانتقال السّلس إلى مرحلة الرُّشد، وتحقيق الصّحة النَّفسية الجيدة . (Powers ,2010)

- **أهمُّ التَّوصيات** :

١) تشجيع الباحثين في التوسُّع في دراسة مفهوم مهارات تقرير المصير، وعمل البرامج المناسبة لتنميته لِما له من أثرٍ فعَّال على رفع مستوى الطُّلاب في المرحلة الثَّانويَّة التي تعدُّ حجرَ الزَّاوية للمرحلة الجامعيَّة اللاحقة.

٢) تدريب المعلّمين على تنمية مفهوم الذَّات الأكاديميَّة والإيجابيَّة لدى الطُّلاب، من خلال تحسين دافعية الطُّلاب، وتنمية مهاراتهم التَّعليميَّة، وتنمية مهارات تقرير المصير لديهم.

٣) مراعاة مبدأ المرونة والتنوع في معدَّل التَّحصيل والإنجاز الأكاديمي وفقاً لمعدَّل صعوبة التَّعلُّم لدى الطلاب .

٤) لابدَّ من توجيه البحوث والبرامج إلى تنمية مفهوم الذَّات والإنجاز الأكاديمي من خلال غرفة المصادر Resource room التي يمكن أنْ تؤدي دوراً مهمّاً في تنمية هذا المفهوم، من خلال الوسائل التَّعليمية المتقدّمة.

تكثيفُ الدّورات وورش العمل لأعضاء هيئة التّدريس؛ لزياد الحصيلة المعرفية حول مهارات تقرير المصير، ومن ثمّ التّدريب على تعليم مهارات تقرير المصير للطلاب.

- **البحوث المقترحة:**

١) أثرُ برنامج لتنمية مهارات تقرير المصير لدى الطُّلاب ذوى صعوبات التَّعلُّم.

٢) فعاليّةُ برنامج لتنمية الإنجاز الأكاديمي لدى الطُّلاب ذوي صعوبات التَّعلُّم.

٣) أثرُ استراتيجيَّات تدريسيَّة حديثة على تنمية مهارات تقرير المصير لدى طلاب المرحلة الثَّانويَّة

المراجع

المراجع العربيَّة:

أبو جادو، صالح. (٢٠٠٢). *سيكولوجية التنشئة الاجتماعية*. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

الإدارة العامة للتربية الخاصة. (٢٠٢١). *إحصائيات طلاب صعوبات التعلُّم بمدينة الرياض في المدارس الحكومية*.

البحيري، عبد الرقيب أحمد إبراهيم، سالم، داليا أحمد حامد عبيد الله، وعبد التواب، مصطفى عبدالمحسن. (٢٠١٩). أثر برنامج إرشادي انتقائي في تنمية مهارات المصير لدي عينة من المراهقين ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم. *دراسات في الإرشاد النفسي والتربوي*، ٤، ٢٧-٦١.

الجبالي، أحمد. (٢٠٢٠). فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى نظريات تقرير المصير في تنمية مهارات اتخاذ القرار لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ٤(٩)، ٦٢-٧٩.

الجبالي، حمزة. (٢٠١٦). *مدخل إلى فهم صعوبات التعلم*. دار عالم الثقافة للنشر والتوزيع.

الحمادي، سارة أحمد، ورابعة، أحمد عبدالله.(٢٠٢٠). قياس مدى امتلاك مهارات تقرير المصير للطلبة ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية. *مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات*، ٩(٤)، ١٤٤ - ١٧٤.

الزبون، إيمان. (٢٠١٢). *مهارات تقرير المصير والتخطيط الموجه ذاتياً للنساء ذوات الإعاقة في الأردن* (أطروحة دكتوراه غير منشورة). الجامعة الأردنيَّة.

الزيات، فتحي. (٢٠٠٧). *صعوبات التعلُّم الاستراتيجيات التدريسية والمداخل العلاجية*. دار النشر للجامعات.

الشرعة، فيصل. (٢٠١٨). معرفة معلّمي التربية الخاصة لمهارات تقرير المصير في تعليم الطلبة ذوي الإعاقة في مؤسسات التربية الخاصة في الأردن ومراكزها. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ١٩(٢)، ١٤٤-١٦٦.

العتوم، عدنان، علاونة، شفيق، الجراح، عبد الناصر، وأبو غزال، معاونة. (٢٠١١). *علم النفس التربوي والتطبيق*. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

العدل، عادل. (٢٠١٥). *قضايا معاصرة في علم النفس وصعوبات التعلُّم*. دار الكتاب الحديث.

علام، صلاح. (٢٠٠٦). *الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية*. دار الفكر العربي للنشر والتوزيع.

غريب، ريم، والصمادي، جميل. (٢٠١٦). فاعلية برنامج تدريبي في تحسين مهارات تقرير المصير والتحصيل الأكاديمي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلُّم. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث*، ٣٠ (٣), ٥٦٢-٦٠٦.

القريني، تركي. (٢٠١٨). *البرامج والخدمات الانتقالية للتلاميذ ذوي الإعاقة في ضوء الممارسات العالمية*. دار الزهراء.

القمش، مصطفى، العضايلة، عدنان، والتركي، جهاد. (٢٠٠٨). فاعلية برنامج تعليمي في تحسين مهارات تنظيم الذَّات لدي تلاميذ صعوبات التعلُّم من المرحلة الابتدائية في لواء عين الباشا في الأردن. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث*، ٢٢ (١)، ١٦٧-١٩٨.

ليرنر، جائيت، وجوهنز، بيفرلي. (٢٠١٤). *صعوبات التعلُّم والإعاقات البسيطة ذات العلاقة-خصائص واستراتيجيات تدريس وتوجهات حديثة*. (سهى الحسن، مترجم). دار الفكر.

المعيقل، إبراهيم، والعتيبي، عذاري. (٢٠٢٠). تقرير المصير لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية ومعوقات اكتسابه. *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة*، ٤ (١٠)،٢٧١-٣٠٠.

الموسى، منيرة. (٢٠٢٠). درجة امتلاك طالبات المرحلة الثانوية ذوات صعوبات التعلُّم لمهارات الإرادة الذاتية. *مجلة كلية التربية*، ٣٦ (٤)، ٤١٢-٤٣٣.

هلاهان، دانيال، جيمس، كوفمان، لويد، جون، ويس، مارجريت، مارتنيز، إليزابيث. (٢٠٠٧). *صعوبات التعلُّم – مفهومها، طبيعتها، التعليم العلاجي*. (محمد عادل، مترجم). دار الفكر.

الوقفي، راضي. (٢٠٠٣). *صعوبات التعلُّم: النظري والتطبيقي*. كليّة الأميرة ثروت.

المراجع الأجنبيةً:

Alabdulwahab R. (2016). Postsecondary Education for International، Undergraduate Students with Learning Disabilities in the United States.

Alsuhaibani، A. (2018). Arabic Version of the Arc's Self-Determination Scale for Female Adolescents with Intellectual Disabilities، Learning Disabilities، and Multiple Disabilities in Saudi Arabia: Validation Study Assessment of the Self-Determination of Spanish with Intellectual Disabilities and other Educational Need. *Education & Training in Autism & Developmental Disabilities*، *47*(1)، 48-57.

Field، S. & Hoffman، A. (1994).Development of a model for self determination. *Career Development for Exceptional Individuals*،*17*(2)،159 −169.

Field، S.، Sarver، M.، & Shaw، R (2003). Selfdetermination: a key to success in postsecondary education for students with learning disabilities. *Remedial and Special Education*، 24 (6)، 339-349.

Fowler. H. (2007). The effects of the Self – Determined Learning Model of instruction on the A cadmic Goal attainment of Elementary Students with emotional or behavioral disorders. Proguest Information and Learning Company. *Catherine Hogewood Fowler*،1346*(48)*،106-1346.

Gerber، P. J.، Ginsberg، R.، & Reiff، H. B. (1992). Identifying alterable patterns in employment success for highly successful adults with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities، 25*(8)، 475-487.

Gills، La Tonya L. (2011). Kujichangalia! *Self-Determination In young African American Women With Disabilities During The Transition Process*. Ph.D thesis university of South Africa.

Hughes، W.، Wood. M.، Konrad. M.، & Test. W.، (2007). Get a Life: Students Being Self-Determined. *Teaching Exception at children.38*(5)،57-63.

Johnson، D.R. (2002). Challenges facing secondary education and transition services for youth with disabilities in the United States .*Teaching Exceptional Children، 34* (3)، 86-87.

Kaehne، A. (2009). Choice for young people with learning disabilities in post-education transition. Mental health review journal. 14 (2)، 115-128.

Lee، S.، Wehmeyer، M.L. (2004). A review of the Korean literature related to self - determination: Future directions and practices، promoting the self - determination of students with disabilities. *Korean Journal of special Education،38* (4) 369-390.

Malian، I.، & Nevin، A. (2002). A review of self-determination literature: Implications for practitioners. *Remedial and Special Education،23*(2)، 68−74.

Newman، L. (2006). Facts from NLTS2: General education participation and academic performance of students with learning disabilities. *Menlo Park، CA: SRI International.* www.nlts2.org/fact_sheets/nlts2_fact_sheet_2006_07.pdf

Pitts، D.(2005). Leadership، Empowerment and Public Organizations. *Review of Public Personnel Administration، 25* (5)، 5-28.

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

Rayn، R.M& Deci، E.L(2000)، Self-Determination Theory the Facilitation of Intrinsic Motivation، Social Development، and Weii-Being. *A American psychologis، 55*(1)، 68-78.

Sands،D.J.& Wehmeyer،.M.L. (Eds.).1996. Self- determination across the life span: independence and choice for people with disabilities. Baltimore: Paul H Brookes ،pp 8-9 . Reprinted with permission.

Shogren، K. A.، Wehmeyer، M. L.، Palmer، S. B.، Soukup، J. H.، Little، T. D.، Garner، N.، & Lawrence، M. (2008). Understanding the construct of self-determination: examining the relationship between the Arc's Self-Determination Scale and the American Institutes for Research Self-Determination Scale. *Assessment for Effective Intervention، 33*(2)، 94-107.

Smith ، D. D.(2004). *Introduction to special education: Teaching in an age of opportunity* (5) Boston: Pearson Education، Inc.

Sohogeren، Karrie A.، Plotner، Anthony. J. Plamer، Susan، Wehmeyer، Michael، Paek، Youngshil. (2014). Impact of the Self – Determined Learning Model of Instruction on Teacher Perceptions of Student Capacity and Opportunity for Self- Determination. *Journal Education and Trainsing in Autism an Developmental Disabilities،49*(3)، 440-448.

Stancliffe، R. J.، Abery، B. H.، Springborg، H.، & Elkin، S. (2000). Substitute decision-making and personal control: Implications for self- determination. *Mental retardation ،38*(5)، 407-421.

Taber، Keith S. (2016). The Use of Cronbach's Alpha When Developing and Reporting Research Instruments in Science Education. *Research in Science Education، 48*(6)، 1273-1296.

Wehmeyer M. & Schwartz M. (1998). The relationship between self-determination and quality of life for adults with mental retardation.

***Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities 33*، 3-12.**

Wehmeyer، M. L. (2007). *Promoting self-determination in students with developmental disabilities*: Guilford Press.

Wehmeyer، M. L.، & Schwartz، M. (1997). Self-Determination and Positive Adult Outcomes: A Follow-up Study of Youth with Mental Retardation or Learning Disabilities. *Exceptional Children،63*، 245-255.3.

Wehmeyer، M. L.، Kelchner، K.، & Richars، S. (1996). Essential Characteristics of Self-Determined Behavior of Adults with Mental Retardation and developmental disabilities.*American Journal on Mental Retardation،100*، 632-642.

Wehmeyer، M.، Agran، M.، Hughes، C.، Martin، J.، Mithaug، D.، & Palmer، S. (2007). *Promoting self-determination in students with developmental disabilities*. New York: The Guilford Press. *30*،147-156.

Wehmeyer، M.، Mithaug، D. (2006). *Self-determination، causal agency، and mental retardation. In H.N. Switzky (Ed)، International review of research in mental retardation: Mental retardation، personality، and motivational systems، 31، 31-72*. Amsterdam: Academic Press، Elsevier.

Zheng، C.، Gaumer Erickson، A.، Kingston، N. M.، & Noonan، P. M. (2014). The relationship among self-determination، self-concept، and academic achievement for students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities، 47*(5)، 462-474.