فعالية برنامج تدريبي في تنمية مهارات الاستقلال الذاتي لدى عينة من المراهقين المعاقين فكرياً

الملخص العربي:

تهدف الدراسة الحالية إلى فعالية برنامج تدريبي في تنمية مهارات الاستقلال الذاتي لدى عينة من المراهقين المعاقين فكرياً، وللتحقيق الهدف قام الباحث بإعداد برنامج تدريبي لتنمية مهارات الاستقلال الذاتي من خلال استخدام بعض الأساليب والفنيات المتعددة، وتكونت عينة الدراسة من (١٢) معاق فكرياً بالإعاقة الفكرية البسيطة والتي تتراوح نسبة الذكاء ما بين (٥٠-٧٠) درجة ذكاء على مقياس ستانفورد بينية للذكاء (الصورة الرابعة، والعمر الزمنى ما بين (١٣- ١٦) عام، والملتحقين بمدرسة (عمر بن عبد العزيز الثانوية) بجدة . حيث تم تقسيمهم إلى مجموعتين، المجموعة التجريبية وتكونت من (٦) من المراهقين المعاقين فكرياً وطبق على هذه المجموعة البرنامج التدريبي. (إعداد الباحث)، والمجموعة الضابطة: تتكون من (٦) من المراهقين المعاقين فكرياً تم تطبيق مقياس الاستقلال الذاتي عليهم وكانوا يدرسون في المدرسة بشكل طبيعي بدون أي برامج تدريبية خاصة بهم ، واستخدم الباحث الأدوات التالية في دراسته الحالية (مقياس ستانفورد بينية للذكاء (الصورة الرابعة) تقنين (لويس مليكة، ١٩٩٨)، ومقياس مهارات الاستقلال الذاتي . (إعداد الباحث)، والبرنامج التدريبي في تنمية مهارات الاستقلال الذاتي للمراهقين المعاقين فكرياً (إعداد الباحث)، وتوصلت نتائج الدراسة إلى عدم توجد فروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة على مقياس مهارات الاستقلال الذاتي وأبعاده في القياس القبلي، ووجود فروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية على مقياس مهارات الاستقلال الذاتي وأبعاده في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، ووجود فروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة على مقياس مهارات الاستقلال الذاتي وأبعاده في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية علي مقياس مهارات الاستقلال الذاتي وأبعاده في القياسين البعدي والتتبعي لصالح القياس التتبعي .

Abstract:

The current study aims to examine the effectiveness of a developing self – determination skills training program in a sample of intellectually disabled adolescents. To achieve this goal, the researcher designed a training program for developing self – determination skills through using multiple methods and techniques. The study sample consisted of 12 adolescents with mild intellectual disabilities recorded (50 – 70) on Stanford–Binet Intelligence Scale "Fourth Edition", aged - ١٣)

(١٦years from Omar Bin Abdulaziz secondary school in Jeddah . The sample was divided into two groups: (n= 6) in an experimental group conducted to the training program and (n = 6) in a control group conducted to the self – determination scale and studied normally at school without any special training programs. The researcher used the following tools: Stanford–Binet Intelligence Scale "Fourth Edition" regulated by " Lewis Malikah,1998" , the self determination scale by "the researcher", the developing self – determination skills training program for intellectually disabled adolescents by " the researcher" . The results indicated that there were no significant differences between the score averages of the experimental and control groups on the self – determination skills scale and its dimensions in the pre measurement. There were significant differences in the score averages of the experimental group on the self – determination skills scale in the pre and post measurement to the post measurement. There were significant differences between the score averages of the experimental and control groups on the self – determination skills scale and its dimensions in the post measurement to the experimental group. There were significant differences in the score averages of the experimental group on the self – determination skills scale and its dimensions on the post and follow – up measurement to the follow – up measurement.

مقدمة:

إن إعداد المعاق فكرياً لمواجهة متطلبات الحياة يتطلب اكتساب أكبر قدر ممكن الخبرات والمهارات التي تؤهله لها قدراته واستعداداته حتي يكون فرداً مسؤلاً إلى حد ما في المجتمع، ويخرج من حيز الاعتمادية الكلية إلى الاعتماد على الذات جزئياً أو كلياً، وهذا ما أكده (موسى، ٢٠٠٢) من أن هدف برامج التربية الخاصة تكمن في معاونة الطفل المعاق عقلياً حيث يصبح مواطناً صالحاً ومعتمدا على ذاته ومعتزاً بها، ومساعدته على التكييف والتوافق النفسي والاجتماعي وذلك بطبيعة الحال في حدود وما تسمح به قدراته وإمكانياته وفى ضوء خصائصه واحتياجاته الخاصة، ولذا فمن أهم المهارات التي يحتاج المعاق عقلياً إلى اكتسابها هي مهارات الاستقلال الذاتي، ومن هنا فقد لقى مفهوم الاستقلال الذاتي(Self – Determination (SD في السنوات الأخيرة اهتماماً واستخداماً واسعاً في مجال الإعاقة العقلية بهدف تأهيل المعاقين فكرياً ونجاح دمجهم مع العاديين، وقد اتفق كثير من الباحثين على أن تنمية مهارات الاستقلال الذاتي هو محور تركيز هام لأزمات الإعاقة وأشكال الدعم على مدار الحياة، وقد أثبتت دراسات وبحوث عديدة أن المعاقين فكرياً بصفة خاصة يفتقدون إلى الاستقلال الذاتي بصورة كبيرة مثل دراسة (Wehmeyer, M. L. ,1995) (Stancliffe, R. J.,et al , 2000) (Wehmeyer, M. L., & Schalock, R. L, 2001)، وقد ذكر (Wehmeyer, M. L., 1992) أن الاستقلال الذاتي يتطلب تعليم مهارات مثل

حل المشكلات، ووضع الأهداف والضبط الذاتي، والوعي بالذات، والدفاع عن الذات، وقد أشارت (فؤاد، ٢٠٠٥) إلى أهمية الاهتمام بإعداد البرامج التي تسعى إلى مساعدة الطفل المعاق من فئة القابلين للتعلم على تفهم نفسه وتقبل ذاته، وأن يدرك أنه مثله مثل أي إنسان آخر، وأن يشعر بأن الآخرين يتقبلونه كما هو، وأنه يجب عليه أن يتقبل هو أيضاً نفسه، ولذا فقد أشارت العديد من الدراسات مثل دراسة (Abery, B., 1995) ، ودراسة (Wehmeyer, M. L., & Bolding, N, 2001)، ودراسة Glago, K. D., 2005) إلى أنه إذا كان هدف البرامج المقدمة للمراهقين المعاقين فكرياُ هو تحقيق أهداف دمجهم، فإن تنمية مهارات الاستقلال الذاتي هي وسيلة لتحقيق ذلك؛ ومن هنا كان تنمية مهارات الاستقلال الذاتي للمعاقين فكرياً هي محور العديد من الدراسات والبرامج الحديثة .

مشكلة الدراسة:

مما سبق يتضح أن المعاقين فكرياً لديهم ضعف واضح في مهارات الاستقلال الذاتي فقد أشار (Wehmeyer, M. L. 1995) إلى أن قانون تعليم الأفراد ذوى الإعاقات يقضي بأن يتلقى التلاميذ المعاقين خدمات انتقال واسعة المجال وموجهة بالنتائج وقد تم تحديد مثل تلك الخدمات لتشمل خيارات ما بعد المدرسة والتي تضم التعليم ما بعد المرحلة الثانوية، والتوظيف التنافسي، والمدعم، والحياة فى المجتمع، والتدريب المهني الإضافي، ولضمان حدوث الانتقال الناجح من المراهقة إلى الرشد، فإن خطط الانتقال للمراهقين المعاقين ينبغي أن تتضمن غايات وأهداف مرتبطة بالاستقلال الذاتي، فعلى الرغم من الحاجة إلى مناقشة قضايا مرتبطة بالاستقلال الذاتي لدى الأطفال الصغار، إلا أن مرحلة المراهقة وفترة الانتقال هي أوقات تزداد فيها أهمية تلك القضية أهمية خاصة، ويجب أن تكون أهداف الاستقلال الذاتي مكوناً من معظم خطط الانتقال، كما هناك عدداً من الدراسات اهتمت بتنمية الاستقلال الذاتي ومهاراته لدي المعاقين فكرياً ومنها دراسة (Abery, B, 1995)، ودراسة (Agran, M., et al., 2002) ودراسة (Glago, K. D, 2005)، ودراسة (O'Reilly, M. F., et al., 2004) وجميعها أثبتت فاعليتها في تحسين الاستقلال الذاتي لدي المعاقين فكرياً وأنهم بالفعل قادرين علي ضبط حياتهم ولو بصورة نسبية، وأن تحسين هذه المهارات يكمن في التدريب على بعض الاستراتيجيات منها تعليم الأقران كما في دراسة Sazak, E.,2003)، وعملية الإدراك كما في دراسة (Dağseven-Emecen, D. ,2008) والتعليم المباشر كما جاء قي دراسة (Alptekin, S,2010) والتعلم عبر الدراما كما في دراسة (Akfırat, F. ,2004) واستراتيجيات إدارة الذات كما في دراسة (Balçık, B ,2010) والنظرية العلاجية الموسيقية كما في دراسة (adır, D. ,2008) والتعلم عبر السيناريو الحواري كما في دراسة (Eliçin, ,2011).

وعلى ذلك يمكن تحديد مشكلة الدراسة الحالية فى التساؤل التالي:

ما مدى فعالية البرنامج التدريبي المقترح في تنمية مهارات الاستقلال الذاتي لدى عينة من المراهقين المعاقين فكرياً ؟

وينبثق من هذا التساؤل بعض التساؤلات الفرعية التالية:-

١- هل توجد فروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية على مقياس مهارات الاستقلال الذاتي وأبعاده في القياسين القبلي والبعدي ؟
٢- هل توجد فروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة على مقياس مهارات الاستقلال الذاتي وأبعاده في القياس البعدي؟
٣- هل توجد فروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية علي مقياس مهارات الاستقلال الذاتي وأبعاده في القياسين البعدي والتتبعي ؟

ثانياً: أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى التحقق من مدى فعالية برنامج تدريبي في تنمية مهارات الاستقلال الذاتي لدى عينة من المراهقين المعاقين فكرياً، ومدى استمرارية تأثير البرنامج – إن وجد له تأثير إلى ما بعد فترة المتابعة

ثالثاً: أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة الحالية في:

- الاهتمام بتنمية مهارات الاستقلال الذاتي وهو ما دعا إليه سليجمان (Seligman, 2002) من ضرورة صياغة وتطوير واختبار فعالية برامج التدخل لبناء وتعظيم مكامن القوة والفضائل الإنسانية، وأهمية مطالبة الممارسين المهنيين بالاقتناع بأن أفضل ما يمكن القيام به داخل حجرة الإرشاد هو تعظيم مكامن القوة والتميز الإيجابي بدلاً من إصلاح جوانب الضعف أو القصور لديهم .
- إن تنمية مهارات الاستقلال الذاتي إنما هي خطوة على طريق تحقيق أهداف الدمج وضمان قدر من نجاحه بالنسبة لفئة المعاقين عقلياً.

رابعاً: مصطلحات الدراسة:

١- البرنامج التدريبي: Training Program

يعرف البرنامج التدريبي في الدراسة الحالية بأنه هو برنامج تدريبي مخطط ومنظم بهدف إلى تنمية بعض مهارات الاستقلال الذاتي لدى عينة من المراهقين المعاقين فكرياً المدمجين في المدارس العادية.

٢-مهارات الاستقلال الذاتي: Self – Determination Skills

يعرف الباحث مهارات الاستقلال الذاتي على أنها "مجموعة من المهارات الضرورية للمراهقين المعاقين فكرياً من أجل مساعدتهم على الارتقاء بجودة الحياة، والعيش المستقل، والدمج والانخراط بين فئات المجتمع .

وتعرف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس مهارات الاستقلال الذاتي .(إعداد الباحث).

٣-الإعاقة الفكرية: Intellectual Disability

عرفت منظمة الصحة العالمية (١٩٩٩) فى التصنيف الدولي العاشر للأمراض (ICD – 10) الإعاقة العقلية بأنها "حالة من توقف النمو العقلي أو عدم اكتماله يتميز بخلل فى المهارات يظهر أثناء فترة النمو ويؤثر فى المستوى العام للذكاء (القدرات المعرفية واللغوية والحركية والاجتماعية)، وقد تحدث الإعاقة العقلية مع أو بدون اضطراب نفسي أو جسمي آخر".

ويحدد الباحث المراهقين المعاقين عقلياً القابلين للتعلم فى الدراسة الحالية بأنهم الأفراد المعاقين الذين تتراوح نسبة ذكائهم ما بين ٥٠ و ٧٠ على مقياس ستانفورد بينيه للذكاء وتتراوح أعمارهم ما بين ١٢-١٥ عاماً.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

١- مهارات الاستقلال الذاتي: Self – Determination Skills

أشار نيرنى (Neely-Barnes, S. L., 2005) إلى أن أساس الاستقلال الذاتي للأفراد المعاقين يقوم على عدد من المبادئ القائمة على المساواة Equality، والحقوق المدنية Civic rights وحقوق الإنسان Human Rights .

وقد أكد ستينتون (Stainton, T,, 2000) على أنه بمجرد التخلي عن الحق فى الاستقلال الذاتي، فإن ذلك يعنى إجهازنا على وتخلينا عن الذات نفسها أو الفرد ذاته.

وقد أشار هوفمان (Hoffman, A, ,2003) إلى أنه على الرغم من تنوع تعريفات الاستقلال الذاتي في الأدبيات تنوعاً كبيراً، إلا أنها قد اتسمت بأنها حق أساسي

من حقوق الإنسان (الاحترام، الكرامة، والاختيار)، ومشتق من مفهوم التحويل إلى الحياة الطبيعية لـ ولفينسبرجر Wolfensperger.

ولكن الاستقلال الذاتي لم يصبح حقاً من حقوق المعاقين عقلياً إلا بعد سنوات طويلة من الإهمال وعدم الاعتراف بالحقوق، فقد أورد ويمير (Wehmeyer, M. L.et al,, 2000) ثلاثة موجات من التطور مرت على المعاقين عقلياً من أجل وصولهم إلى الحق فى الاستقلال الذاتى، ففى مطلع القرن العشرين، كان ميدان الإعاقة العقلية نظاماً طبياً بصفة أساسية، يتقلد فيه المتخصصون فى الطب مقاليد الأمور، ولم يكن المتخصصون مهتمين بحقوق من أسموهم بالعملاء المتخلفين Clients retardates أو ناقصى العقول The Mentally deficient، وكان ينظر للمعاقين على أنهم نذر خطر ويرتبطون بالجريمة والفقر وتدهور الحضارة ولا يرتقون إلى أن يكونوا بشراً.

وقد أشار أيضاً (Neeley-Barnes, 2005) إلى أن (Nirje, 1972) كان أول من اعترف بالاستقلال الذاتي كحق للمعاقين، وحينما دعا إلى أن توضع اختيارات، وأمنيات، ورغبات وطموحات المعاقين فى الاعتبار، ولاحظ أن الاستقلال الذاتى يصبح صعب التحقيق فى مجتمع يقلل من قيمتهم، وأن المعاقين لهم الحق فى المشاركة كمواطنين.

ويرى كل من (Wehmeyer, M., & Schwartz, M., 1998) ضرورة التركيز علي تنمية مهارات الاستقلال الذاتي لدي الأفراد ذوي الإعاقة العقلية والإعاقات النمائية وذلك لأن:

١- ذوي الإعاقة العقلية يلحون في الحاجة إلي مزيد من الضبط والاختيار في حياتهم وذلك لتحسين جودة حياتهم.

٢- ذوي الإعاقة العقلية يخبرون قدر محدود من الاستقلال الذاتي وفرص ضئيلة للاختيار وصناعة القرار.

٣- هناك من الأدلة الواضحة والمتزايدة علي أن مهارات الاستقلال الذاتي تعد هامة للمراهقين والشباب ذوي الإعاقة وذلك لتحقيق نتائج تعليمية وتربوية أكثر نجاحاً في مرحلة الرشد .

وأضاف (Paraschiv, I., 2000) أهمية مهارات الاستقلال الذاتي وضرورتها من أجل الاندماج المجتمعي الناجح، وهناك جهود كبيرة تبذل بهدف تعليم وتعميم مهارات الاستقلال الذاتى حتى يتمكن المعاقون من استخدامها فى المجتمع عند الحاجة٠ وتعلم تلك المهارات واستخدامها يجعل من الممكن للمعاقين أن يندمجوا فى المجتمع بصورة أكثر سهولة، وأن يحصلوا على وظائف جيدة، وأن يعقدوا صداقات

ويحافظوا عليها، وأن يحيوا حياة مّرضية، وبصفة عامة أن يحققوا نتائجاً شخصية ذات معنى أكبر.

وقد أثار (Wood, W. M, et al. 2004) تساؤلاً هاماً وهو من أين نبدأ تعليم مهارات الاستقلال الذاتى، وأشار إلى أنه لتحديد أى مكون من مكونات الاستقلال الذاتى نبدأ به، فإننا بحاجة إلى مراعاة عمر التلميذ والبيئات الحالية والمستقبلية للتلميذ، وقد قام كل من (Doll, B.,et al., 1996) بإختبار الأعمار المثالية التى يبدأ الأطفال عندها فى إظهار بعض مهارات الاستقلال الذاتي:

أولاً: وجدوا أنه على الرغم من أن الأطفال الصغار (من ٢-٥ سنوات) يظهرون بعض مهارات الاختيار البسيطة، فلديهم معرفة محدودة بخياراتهم وقدرة محدودة على التأمل فى خيارات ماضية.

ثانياً: إن الأطفال فى الأعمار ما بين(٦، ٨) يبدأون فى تحديد وحل المشكلات البسيطة ويستطيعون تعميم الحلول على مشكلات مختلفة ومستقبلية، ومع ذلك؛ فلا يزال هؤلاء الأطفال يجدون مشكلة فى التعلم من العواقب المترتبة على اختيارات سابقة، ومن ثم يتطلبون توجيه الكبار لوضع الأهداف والعمل نحو تحقيق الأهداف.

ثالثاً: الأطفال فى العمر بين(٩، ١١) عاماً يبدأون فى وضع الأهداف واستخدام تلك الأهداف لتحديد تصرفاتهم ويستطيعون أن يقوموا بالتعديلات حينما لا تصلح التصرفات لتحقيق أهدافهم.

رابعاً: إن التلاميذ فوق سن ١٢ عاماً يمكنهم اتخاذ قرارات ويقوموا بتعميم مهارات حل المشكلات، ويضعوا أهدافاً طويلة المدى ويركزون عليها، ويقومون خططهم ويعدلونها لتحقيق الأهداف.

وكما هو الحال بالنسبة لمعظم المخرجات التعليمية، فإن الوصول إلى الاستقلال الذاتي هو عملية تتضمن عوامل متفاعلة داخلية وخارجية بالنسبة للفرد، فالمراهقون يصبحون راشدين مستقلين ذاتياً من خلال الفرص والخبرات المؤدية إلى النجاح؛ الخبرات البناءة مع الفشل، والفرص لاستكشاف المخاطر وخوضها والتعلم من العواقب؛ وأيضاً عن طريق مراقبة الراشدين وهم فى وضع التحكم وهم يضعون القرارات، ويتعلم الأطفال والمراهقون عن طريق المشاركة فى القرارات والقيام بالاختيارات والمرور بخبرة الضبط فى المنزل وفى المدرسة وفى كل مكان.) Wehmeyer, M. L, 1999)

مكونات ومهارات الاستقلال الذاتي:

هناك اتفاق عام بين الباحثين على أن الاستقلال الذاتي ليس مفهوماً أحادياً، ولكنه يتضمن مكونات فرعية وقد عمل الباحثون على تحديد هذه المكونات وكانت هدفاً للعمل فى كثير من البرامج والدراسات.

طبقاً لتعريف ويمير (Wehmeyer, M. L, 1995) للاستقلال الذاتي، هناك مكون اتجاهي ومكون مهاري للاستقلال الذاتي فالاتجاهات التي تسهم في الاستقلال الذاتي تضم إدراك الفرد الشخصية ومعتقداته عن نفسه وعن ضبطه للبيئة التي لها تأثير على الدرجة التى عندها يصبح الفرد قادراً على أن يصبح العامل السببي الرئيسي فى حياته، وتتضمن الإدراكات الشخصية للفرد عن نفسه:

أ-الوعى بالذات: وهو القدرة على التفكير من ناحية مفاهيم الذات التي تتكون من خلال الخبرة مع بيئة الفرد وتفسيرها وتتأثر بتقييم الأشخاص الآخرين المهمين، والتعزيزات وإعزاءات سلوك الفرد.

ب-تقدير الذات: الإحساس بالقيمة الشخصية والكفاءة بناءاً على تقييمات الذات معبراً عن اتجاه الاستحسان أو عدم الاستحسان ومشيراً إلى الحد الذي يعتقد الفرد فى نفسه/ نفسها أنه قادر، ومهم، وناجح، وذو قيمة.

جـ-الثقة بالنفس: ثقة الفرد فى نفسه وفي قدراته، والشعور بالتأكد أو إيمان الفرد بذاته وبقدراته بدون غرور.

أما القدرات التي تسهم فى الاستقلال الذاتي، فتتضمن المهارات والكفاءات التى تمكن الفرد لأن يصبح العامل السببي الرئيسي فى حياته، وهناك عدد من تلك المهارات، ولكن البعض منها يعد أساسياً ويبدو كمكونات لمعظم التدخلات المصممة لتنمية الاستقلال الذاتي، وتتضمن تلك المهارات: القدرة على القيام بالاختيارات والقرارات، والقدرة على تحديد البدائل، والتعرف على العواقب، ومهارات حل المشكلات، ومهارات الوصول إلى الأهداف، ومهارات تنظيم الذات .

وهذا ما اتفق عليه كل من Wehmeyer, M. L., Agran, M., & (Hughes, C, 1998) (Wehmeyer, M. L., & Schalock, R. L.,2001) من أن الخصائص اللازمة لتحديد سلوك الاستقلال الذاتي تنطلق من خلال تنمية واكتساب عناصر عديدة ومتداخلة، وأن مكونات الاستقلال الذاتي هي كالتالي: -

١-مهارات الاختيار Choice Making Skills.

٢-مهارات صناعة القرار Decision – Making Skills .

٣-مهارات حل المشكلات Problem – Solving Skills .

٤-مهارات تحديد الأهداف والوصول إليها Goal – Setting and Attainment Skills

٥-مهارات الاستقلال والمخاطرة والأمن Independence, Risk–Taking and Safety Skills

٦-مهارات التعزيز، والتقويم، وملاحظة الذات

Reinforcement, evaluation and Self – Observation Skills.

٧-مهارات التعليم الذاتي Self – instruction Skills.

٨-مهارات القيادة والدفاع عن الذات Self – Advocacy and Leadership Skills.

٩-مركز التحكم الداخلي Internal Locus of Control

١٠-العزو الإيجابي للفعالية وتوقع النتائج Positive Attribution of Efficacy and Outcome Expectancy.

١١-الوعي بالذات Self – Awareness .

وقام (Abery, B. ,1995) بتقويم برنامج متعدد المكونات لتحسين الاستقلال الذاتي لدي الشباب المعاقين، وقد تضمن منهج الاستقلال الذاتي عشرة موديولات كالتالي:

١- الوعي بالذاتSelf–Awareness.

٢- تقدير الذاتSelf–Esteem .

٣- إدراكات الضبط الشخصي Perceptions of Personal Control.

٤- القيم Values.

٥- وضع الأهداف Goal Setting.

٦- التواصل التوكيدي Assertive Communication.

٧- الاختيارChoice–Making .

٨- تحقيق وجهة نظرك Achieving your view.

٩- حل المشكلات Problem Solving.

١٠- الحماية الشخصية Personal Advocacy .

وقد عرف (Martin, J. E., & Marshall, L. H., 1995) الاستقلال الذاتي مـــن خلال مكوناته السبعة التالية:

١- الوعي بالذات Self-Awareness.
٢- حماية الذات Self-Advocacy.
٣- فاعلية الذات Self-Efficacy.
٤- الأداء المستقل Independent Performance.
٥- تقويم الذات Self-evaluation
٦- التوافق Adjustment . (IZZO & Lamb, M, 2008)

الدراسات السابقة:-

هدفت دراسة كارتر وآخرون (Carter, E. W., et al,2009) إلى بيان مهارات الاستقلال الذاتي وفرص فرص انخراط الطلاب المراهقين ذوي الإعاقات الذهنية في القيام بسلوكيات الاستقلال الذاتي، وطلب الباحثون من المعلمين و أولياء الأمور تقييم احتمالات وفرص الاستقلال الذاتي لدي عينة مكونة من ١٣٥ طالبا ممن يعانون من إعاقات ذهنية خطيرة، وقال المعلمون أن الطلاب لديهم معرفة محدودة جدا بسلوكيات الاستقلال الذاتي و القدرة علي تنفيذ تلك السلوكيات وانعدام الثقة لديهم في القيام بهذه السلوكيات، وتباين تقييم كل من المعلمون و أولياء الأمور حول إمكانية قيام الطلاب بسلوكيات الاستقلال الذاتي و لكنهم اتفقوا على أن فرص انخراط الطلاب في القيام بسلوكيات الاستقلال الذاتي متاحة سواء كان ذلك في البيت او المدرسة، وبرغم أن معدلات المهارات الاجتماعية والمشكلات السلوكية لدي الطلاب كانت من ضمن المؤشرات الهامة التي استند عليها المعلمون في تقييمهم لإمكانية تحقيق الاستقلال الذاتي لدي هؤلاء الطلاب إلا أن ذلك لم يؤثر سلبياً على فرص قيام الطلاب بسلوكيات الاستقلال الذاتي سواء كان ذلك في البيت او في المدرسة .

كما هدفت دراسة (قنديل، ٢٠٠٩) إلى فاعلية برنامج إرشادي فى تنمية مهارات الاستقلال الذاتي لتحسين جودة الحياة لدى عينة من المراهقين المعاقين عقلياً القابلين للتعلم، وقد اتخذت الباحثة تصميم المجموعة الواحدة وقياس قبلي وبعدي، استخدمت الباحثة في الدراسة الحالية الأدوات التالية (مقياس مهارات الاستقلال الذاتي للمراهقين المعاقين عقلياً القابلين للتعلم (إعداد الباحثة)، ومقياس جودة الحياة للمراهقين المعاقين عقلياً القابلين للتعلم (إعداد الباحثة)، البرنامج الإرشادي (إعداد الباحثة)، وتكونت العينة من "٨" من تلاميذ مدرسة التربية الفكرية ببنها من المراهقين المعاقين عقلياً القابلين للتعلم، ممن تراوحت أعمارهم بين ١٢-١٥ عاماً ونسبة ذكائهم ما بين ٥٠-٧٠ على مقياس ستانفورد – بينيه للذكاء، وهم يمثلون مجموعة الدراسة، حيث اعتمدت الباحثة على التصميم التجريبي ذي المجموعة الواحدة والقياس القبلي

والبعدي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى ١- يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي لمجموعة الدراسة، على مقياس مهارات الاستقلال الذاتي (الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية)، فى اتجاه القياس البعدي، وهو ما يشير إلى تحقق الفرض الأول من فروض الدراسة، كما يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي لمجموعة الدراسة، على مقياس جودة الحياة (الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية)، فى اتجاه القياس البعدي وهو ما يشير إلى تحقق الفرض الثاني من فروض الدراسة، ولا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسين البعدي والتتبعي لمجموعة الدراسة، على مقياس مهارات الاستقلال الذاتي، وهو ما يبشر إلى تحقق الفرض الثالث من فروض الدراسة، ولا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسين البعدي والتتبعي لمجموعة الدراسة، على مقياس جودة الحياة وهو ما يشير إلى تحقق الفرض الأول.

كما هدفت دراسة شورجن وبروسارد (Shogren, K. A., et al ,2013) إلى استكشاف تصورات الطلاب ذوي الإعاقات الذهنية لمفهوم الاستقلال الذاتي، وقام الباحثان في هذه الدراسة بعقد مقابلات مع (١٧) من الطلاب ذوي الإعاقات الفكرية وذلك لتوسيع مدراكاتهم بمهارات الاستقلال الذاتي و تأثيرها في حياتهم . وتم تصنيف المعلومات الواردة من هذه المقابلات في ثلاث فئات و هي: معني الاستقلال الذاتي و التعلم عن الاستقلال الذاتي و الآمال و الأحلام المستقبلية. و وصف المشاركون الاستقلال الذاتي علي انه القدرة علي الاختيار وضبط الذات بالإضافة إلى السعي نحو تحقيق الأهداف و المشاركة الفعالة في ذلك. و ناقش المشاركون أهمية دعم التعبير عن الاستقلال الذاتي و تحديد الخصائص البيئية التي تعزز و توطد الاستقلال الذاتي . و بصفة عامة أكدت تصوراتهم لمفهوم الاستقلال الذاتي علي أهمية تعزيز مهارات تطور الشخصية والاتجاهات المرتبطة بالاستقلال الذاتي و تغيير بعض النظم المجتمعية في سبيل تعزيز فرص الاستقلال الذاتي لدي الطلاب. وقامت الدراسة بمناقشة النتائج و تقديم التوصيات اللازمة للأبحاث المستقبلية.

وهدفت دراسة هوجرس وآخرون (Hughes, C.,et al.2013) إلى بيان الاستقلال الذاتي للطالب (استقصاء أولي لدور مشاركة ذوي الإعاقة في المعايشة الكاملة – إدماجهم في فصول الطلاب الأسوياء)، وأوضحت الدراسة أن قليل ما نعرفه حول أهمية مشاركة الطلاب ذوي الإعاقة مع أقرانهم من الأسوياء و تأثير ذلك علي استقلال الذات لدي هؤلاء الطلاب، و في هذه الدراسة قام الباحثون بفحص العلاقة بين مشاركة الطلاب ذوي الإعاقة مع أقرانهم الأسوياء في المدرسة و الأنشطة المجتمعية من ناحية وتطبيق استراتيجيات و مهارات الاستقلال الذاتي من ناحية أخرى. و تكونت عينة هذا البحث من ٤٧ طالبا من ذوي الإعاقات الذهنية الخطيرة ممن هم بالمدارس

الثانوية مع أقرانهم من الأسوياء من مدرسة ثانوية أخرى ممن لم يقوموا بتأدية الخدمة المجتمعية اشتركوا سويا في تقديم بعض الخدمات للأحياء شديدة الفقر و أشارت النتائج إلى أن مشاركة الطلاب ذوي الإعاقات الذهنية الخطيرة مع أقرانهم من الأسوياء في داخل الفصول وأيضا في القيام بالأنشطة المجتمعية كان له تأثير فعال علي ارتفاع معدلات مهارات الاستقلال الذاتي لدي الطلاب ذوي الإعاقة و استطاع الطلاب المشاركون القيام بستة من مهارات الاستقلال الذاتي التسعة المستهدف القيام بها و قام الباحثون بمناقشة النتائج و التوصيات.

وهدفت دراسة شوجين وآخرون (Shogren, K. A., et al, 2013) إلى بيان العلاقة بين الاستقلال الذاتي ونتائج ما بعد الدراسة لدي الطلاب ذوي الإعاقات الذهنية، وقدمت هذه الدراسة نتائج التحليل التتبعي لعينة تكونت من ٧٧٩ طالبا من ذوي الإعاقة الذهنية تم تقسيمهم في مجموعتين ضابطة و عشوائية و كان الهدف من ذلك هو اختبار مدي فاعلية تدخلات الاستقلال الذاتي لدي طلاب المدارس الثانوية و فحص العلاقة بين حالة الاستقلال الذاتي لدي الطلاب ذوي الإعاقات الذهنية في المرحلة الثانوية و النتائج المرجوة من هؤلاء الطلاب بعد انتهاء المرحلة الثاوية بعامين، وأشارت النتائج الي ان حالة الاستقلال الذاتي أثناء وجود الطلاب بالمدرسة الثانوية حققت نتائج اكثر ايجابية فيما يتعلق بإنجاز بعض المهام و الأنشطة المجتمعية وأن برامج التدخل الخاصة بالاستقلال الذاتي في المرحلة الثانوية جعلته اكثر ثباتاً واستقرارا لدي الطالب بمرور الوقت، وقام البحث بمناقشة العلاقة المعقدة بين تدخلات الاستقلال الذاتي ونتائجها علي الطلاب فيما بعد.

كما هدفت دراسة سوينج وآخرون(Seong, Y., et al ,2014) إلى تأثيرات البرنامج التعليمي الفردي الموجه نحو الذات (الذاتي) علي الاستقلال الذاتي و الانتقال الي مرحلة المراهقة لدي ذوي الإعاقة، وأكدت الدراسة أنه في عام١٩٩٠ صدرت بعض المواد الإضافية علي القانون الأمريكي الخاص بتعليم ذوي الإعاقة و التي احتوت علي مطالبات بمشاركة الطالب نفسه في التخطيط الانتقالي و التركيز علي دعم جميع السبل اللازمة لتعزيز هذه المشاركة و ذلك لتأكيد الاستقلال الذاتي لدي الطلاب ذوي الإعاقة من اجل تحقيق نتائج ايجابية في المرحلة الانتقالية لديهم، وهذه الدراسة استخدمت تصميم التجربة العشوائية للمجموعة الضابطة لدراسة اثر استخدام برنامجا واحدا علي نطاق واسع لتحفيز الطلاب علي المشاركة و تأثير البرنامج التعليمي الفردي الموجه نحو الذات (الذاتي) علي الاستقلال الذاتي و الانتقال إلى مرحلة المراهقة لدي الطلاب ذوي الإعاقة و طبقت الدراسة تصميم القياسات المتكررة (MANCOVA) لقياس الفوارق بين مجموعة التدخل و المجموعة الضابطة وأشارت النتائج الى مدي فاعلية استخدام البرنامج علي تحسين مستويات الاستقلال الذاتي لدي الطلاب ذوي الإعاقة و زيادة معرفتهم بمتطلبات تلك المرحلة العمرية الانتقالية.

التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال العرض السابق للدراسات السابقة يتضح الأتي:

١-أن فرص انخراط الطلاب في القيام بسلوكيات الاستقلال الذاتي متاحة سواء كان ذلك في البيت أو المدرسة .

(Carter, E. W., et al,2009)

٢- أهمية دعم التعبير عن الاستقلال الذاتي و تحديد الخصائص البيئية التي تعزز وتوطد الاستقلال الذاتي، وأهمية تعزيز مهارات تطور الشخصية والاتجاهات المرتبطة بالاستقلال الذاتي و تغيير بعض النظم المجتمعية في سبيل تعزيز فرص الاستقلال الذاتي لدي الطلاب المعاقين فكرياً . (Shogren, K. A., et al ,2013)

٣-القيام بالأنشطة المجتمعية له تأثير فعال علي ارتفاع معدلات مهارات الاستقلال الذاتي لدي الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية . (Hughes, C.,et al.2013)

٤-أن تنمية مهارات الاستقلال الذاتي تساعد على إنجاز بعض المهام و الأنشطة المجتمعية وأن برامج التدخل الخاصة بالاستقلال الذاتي في المرحلة الثانوية للمعاقين فكرياً تجعله اكثر ثباتاً واستقرارا .

(Shogren, K. A., et al, 2013)

٤- مدي فاعلية استخدام البرنامج علي تحسين مستويات الاستقلال الذاتي لدي الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وزيادة معرفتهم بمتطلبات تلك المرحلة العمرية الانتقالية.

(Seong, Y., et al ,2014)، (قنديل، ٢٠٠٩)

فروض الدراسة:

من خلال الإطار النظري والدراسات والبحوث السابقة، يمكن صياغة فروض الدراسة كالتالي:

١- توجد فروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية على مقياس مهارات الاستقلال الذاتي وأبعاده في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي؟
٢- توجد فروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة على مقياس مهارات الاستقلال الذاتي وأبعاده في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية ؟
٣- توجد فروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية علي مقياس مهارات الاستقلال الذاتي وأبعاده في القياسين البعدي والتتبعي لصالح القياس التتبعي ؟

إجراءات الدراسة الميدانية:

أ- حدود الدراسة:

تحددت الدراسة الحالية بالمحددات التالية:

(١) عينة الدراسة:-

أجريت الدراسة الحالية على عدد (١٢) معاق فكرياً بالإعاقة الفكرية البسيطة والتي تتراوح نسبة الذكاء ما بين (٥٠-٧٠) درجة ذكاء على مقياس ستانفورد بينية للذكاء (الصورة الرابعة، والعمر الزمني ما بين (13- ١٦) عام، والملتحقين بالفصول الملحقة بمدرسة (عمر بن عبد العزيز الثانوية) بجدة . حيث تم تقسيمهم إلى مجموعتين:

- المجموعة التجريبية: تتكون من (٦) من المراهقين المعاقين فكرياً وطبق على هذه المجموعة البرنامج التدريبي. (إعداد الباحث).
- المجموعة الضابطة: تتكون من (٦) من المراهقين المعاقين فكرياً تم تطبيق مقياس الاستقلال الذاتي عليهم وكانوا يدرسون في المدرسة بشكل طبيعي بدون أي برامج تدريبية خاصة بهم .

تجانس عينتي الدراسة:

لإجراء تجانس عينة الدراسة قام الباحث باستخدام اختبار مان – ويتني Mann–Whiteny وقيمة (Z) للتجانس بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) في كل من العمر الزمني للطفل،درجة الذكاء، مهارات الاستقلال الذاتي، وذلك كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (١)

اختبار مان – ويتني Mann–Whiteny وقيمة (Z) للتجانس بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) في كل من العمر الزمني للطفل،درجة الذكاء، مهارات الاستقلال الذاتي

المجموعة / المتغير	المجموعة التجريبية (ن=٦)		المجموعة الضابطة (ن=٦)		قيمة			الدلالة
	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	W	Z	
العمر الزمني الطفل	٥,٨٣	٣٥,٠	٧,١٧	٤٣,٠	١٤,٠	٣٥,٠	٠,٦٤١	٠,٥٢٢
درجة الذكاء	٦,٨٣	٤١,٠	٦,١٧	٣٧,٠	١٦,٠	٣٧,٠	٠,٣٢٦	٠,٧٤٤
درجة الاستقلال الذاتي	٧,٣٣	٤٤,٠	٥,٦٧	٣٤,٠	١٣,٠	٣٤,٠	٠,٨٢١	٠,٤١٢

وبالنظر في الجدول السابق يتضح أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية قبل تطبيق البرنامج بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) في كل من العمر الزمني للطفل، درجة الذكاء، مهارات الاستقلال الذاتي، مما يدل على التجانس بين المجموعتين في المتغيرات المشار إليها (فرض التجانس)، ومما يدل أيضا على أن أي فروق تظهر

بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) في تحسين الاستقلال الذاتي، يمكن إرجاعها إلى البرنامج التدريبي الذي قدم للمجموعة التجريبية.

(٢) الحدود المكانية:

تم تطبيق برنامج التدريب على إدارة الذات في تنمية مهارات الاستقلال الذاتي للمراهقين المعاقين عقلياً على مجموعة من المراهقين المعاقين فكرياً المقيدين بمدرسة (عمر بن عبد العزيز الثانوية) بجدة بالمملكة العربية السعودية .

(٣) الحدود الزمانية:

تم تطبيق الجلسات في خلال (١٤) أسبوعاً في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠١٤/٢٠١٥ م، وذلك بواقع جلستين في الأسبوع، وبعد مرور شهرين من توقف البرنامج التدريبي تم إجراء قياس تتبعي حتى يتعرف علي تأثير البرنامج واستمراريته علي العينة التجريبية .

(٤) منهج الدراسة:

حيث أن الدراسة الحالية قائمة على إجراء برنامج لتدريب عينة من المراهقين المعاقين فكرياً على تنمية مهارات الاستقلال الذاتي، فقد استخدم الباحث المنهج التجريبي حيث قام بتقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين (تجريبية وضابطة) متجانسين فى العمر الزمني ونسبة الذكاء ودرجة الاستقلال الذاتي قبل تطبيق البرنامج . حيث يشارك أطفال المجموعة التجريبية، دون أطفال المجموعة الضابطة فى جلسات البرنامج التدريبي.

(٥) الأساليب الإحصائية:

قام الباحث بتحليل البيانات باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS)، وذلك لإجراء الأساليب الإحصائية المناسبة لمنهج وعينة الدراسة والتي تمثلت في:-

- الأساليب الإحصائية اللابارامترية
- الأساليب الإحصائية البارامترية
- قيمة "ت" T test
- المتوسط والانحراف المعياري

(٦) أدوات الدراسة:

١- مقياس ستانفورد بينية للذكاء (الصورة الرابعة) تقنين لويس مليكة، ١٩٩٨

٢- مقياس مهارات الاستقلال الذاتي لدي المراهقين المعاقين عقلياً . (إعداد الباحث)

٣- برنامج تدريبي في تنمية مهارات الاستقلال الذاتي لدى عينة من المراهقين المعاقين فكرياً المدمجين في المدارس العادية.

وفيما يلي بيان مفصل لأدوات الدراسة:

١- مقياس ستانفورد بينية للذكاء (الصورة الرابعة) تقنين (لويس مليكة، ١٩٩٨)

يحتل مقياس ستانفورد – بينته للذكاء موقعاً بارزاً فى حركة القياس السيكولوجي وذلك إلى الحد الذي أصبح معه المقياس محك صدق للمقاييس الأخرى للقدرة المعرفية العامة وأداة رئيسية فى الممارسة الكلينيكية، وفيما يلي وصف مختصر للمقياس.

أ-وصف الصورة الرابعة للمقياس:

حدد "ثورنديك وهاجن وساتلر" أربعة مجالات لقياس القدرة المعرفية، هي الاستدلال اللفظي، الاستدلال الكمي، الاستدلال المجرد، البصري والذاكرة قصيرة المدى ولكنهم قرروا أيضا ضرورة الحصول على درجة مركبة أو كلية تمثل العامل العام أو القدرة الاستدلالية العامة وتتكون القدرة المعرفية من ثلاث مستويات هي:

المستوى الأول: عامل الاستدلال العام فى (المستوى الأعلى).

المستوى الثاني: يتكون من ثلاثة عوامل عرضية هي: القدرات المتبلرة، القدرات السائلة التحليلية، الذاكرة قصيرة المدى.

المستوى الثالث: يتكون من ثلاثة مجالات أكثر تخصصاً هي: الاستدلال اللفظي، الاستدلال الكمي، الاستدلال المجرد / البصري.

ويندرج تحت هذه المجالات ١٥ اختباراً على النحو التالي:

١-الاستدلال اللفظي: يتضمن اختبارات: المفردات، الفهم، السخافات، العلاقات اللفظية.

٢-الاستدلال المجرد / البصري: ويتضمن اختبارات: تحليل النمط، النسخ، المصفوفات ثني وقطع الورق.

٣-الاستدلال الكمي: ويتضمن اختبارات: الكمي، سلاسل الأعداد، بناء المعادلة.

٤-الذاكرة قصيرة المدى: وتتضمن اختبارات: تذكر نمط الخرز، تذكر الجمل، إعادة الأرقام، تذكر الأشياء. (لويس مليكة، ١٩٩٨ – أ ١٠، ١١)

ولذا فقد تم اختيار مقياس " ستانفورد – بينيه " للذكاء (الصورة الرابعة) حيث أنه يعد من أفضل المقاييس المستخدمة فى تحديد نسبة الذكاء فى جميع المستويات العمرية، وأنه هو المقرر قانوناً استخدامه لتحديد ما إذا كان الطفل يلتحق بمدرسة التربية الفكرية أم لا. ويعتمد عليه فى العيادات والمراكز النفسية المتخصصة.

٢-مقياس مهارات الاستقلال الذاتي للمراهقين المعاقين عقلياً (إعداد الباحث)

لإعداد هذا المقياس في صورته الأولية قام الباحث مراجعة الإطار النظري والدراسات السابقة بالاستقلال الذاتي والإفادة منها فى بناء المقياس وتحديد أبعاده وتحديد التعريفات الإجرائية، والإطلاع على أهم المقاييس والاختبارات الخاصة بالاستقلال الذاتي والتى تضمنت أبعاداً أو عبارات تسهم فى بناء المقاييس ومن أهمها

ومقياس آرك للاستقلال الذاتي.

(Wehmeyer, M. L., Kelchner, K., & Richards, S.1995)

ومقياس المهارات الاجتماعية للمعاقين عقلياً إعداد (شاش، ٢٠٠٢).

ومقياس الاستقلال الذاتي للمعاقين عقلياً إعداد (قنديل، ٢٠٠٩) .

ومقياس الاستقلال الذاتي للمعاقين عقلياً من إعداد فيردوج وآخرون

Verdugo, M. A., Vicente, E., Fern□ndez-Pulido, R., G□mez-Vela, M., Wehmeyer, M. L., & Guillén, V. M. (2015).

ثم قام الباحث بإجراء دراسة استطلاعية فى شكل سؤال مفتوح، للإفادة منها فى تحديد مهارات الاستقلال الذاتي وذلك على عدد من المعلمين وأولياء الأمور والأخصائيين النفسيين ببعض الفصول الملحقة للمعاقين عقلياً بجدة.

وفى ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة، والإطلاع على تلك المقاييس السابقة، ونتائج الدراسة الاستطلاعية، قام الباحث بتحديد أبعاد وصياغة مواقف المقياس في صورته الأولية حيث تم تحديد الأبعاد التالية للمقياس .

البعد الأول: الاستقلال ويتكون من (عشرة مواقف)

البعد الثاني: التنظيم الذاتي ويتكون من (عشرة مواقف)

البعد الثالث: التمكين ويتكون من (عشرة مواقف)

البعد الرابع: الإدراك الذاتي ويتكون من (عشرة مواقف)

ثم قام الباحث بحساب صدق وثبات المقياس بعدة طرق لكل من الصدق والثبات كالتالي:

(١)حساب صدق المقياس:

١-صدق المحكمين:

قام الباحث بعرض المقياس على مجموعة من السادة أعضاء هيئة التدريس في مجال التربية الخاصة، وذلك للحكم على المقياس من حيث تحديد مدى انتماء كل موقف إلى البعد الذي ينتمي إليه والى المقياس ككل طبقاً للتعريف الإجرائي لكل بعد، وتحديد مدى وضوح صياغة العبارات الدالة على استجابة الطالب للموقف، واقتراح التعديلات اللازمة، ويعرض الباحث لنتائج التحكيم فى الجدول التالي:

جدول (٢)

نسب اتفاق المحكمين على أبعاد ومواقف مقياس الاستقلال الذاتي للمعاقين فكرياً

البعد الأول		البعد الثاني		البعد الثالث		البعد الرابع	
الموقف	نسبة الاتفاق	الموقف	نسبة الاتفاق	الموقف	نسبة الاتفاق	الموقف	نسبة الاتفاق
١	%٩٠	١	%٨٥	١	%٧٥	١	%٩٠
٢	%٨٥	٢	%٨٠	٢	%٨٥	٢	%٧٥
٣	%٩٠	٣	%٩٠	٣	%٩٠	٣	%٩٠
٤	%٩٠	٤	%٩٠	٤	%٨٥	٤	%٨٥
٥	%٨٥	٥	%٩٠	٥	%٩٠	٥	%٩٠

٦	%٧٥	٦	%٨٥	٦	%٧٥	٦	%٧٠
٧	%٨٥	٧	%٩٠	٧	%٩٠	٧	%٩٠
٨	%٩٠	٨	%٧٥	٨	%٧٥	٨	%٨٠
٩	%٩٠	٩	%٨٥	٩	%٩٠	٩	%٨٥
١٠	%٩٠	١٠	%٩٠	١٠	%٨٥	١٠	%٦٠

ومن خلال الجدول السابق تم استبعاد المواقف التي لم تصل نسبة اتفاق المحكمين عليها إلى (80%) فأقل، كما قام الباحث بإجراء التعديلات اللازمة فى صياغة بعض فقرات الاستجابة للموقف، بناءاً على آراء السادة المحكمين باستبدال بعض الكلمات بكلمات أخرى مناسبة للموقف وتوضح الموقف بصورة أكبر لأفراد الدراسة. ثم قام الباحث بإجراء تقنيين للمقياس وذلك من خلال القيام بالإجراءات التالية:-

(ب) حساب ثبات المقياس:

قام الباحث بحساب ثبات المقياس باستخدام طريقة ألفا كرونباخ وذلك من خلال حساب معامل α لمقياس مهارات الاستقلال الذاتي، وذلك باستخدام معادلة كرونباخ وكانت قيمة معامل α هي ٠,٨١ وهي ما تدل على أن المقياس يتمتع بدرجة كبيرة من الثبات.

المقياس في صورته النهائية:

بعد عمل التقنين اللازم لمقياس مهارات الاستقلال الذاتي لدى المراهقين المعاقين فكرياً يتضح المقياس في صورته النهائية والتي تتكون من أربعة أبعاد تتمثل في:-

البعد الأول: مهارات الاستقلال ويتكون من (٩) مواقف حيث يتضمن الموقف الأول (إذا طلب مني المعلم واجبات منزلية)على عدد (٢) فقرة، بها (١) فقرة ايجابية تمثل سلوك الاستقلال، و(١) فقرة سلبية تمثل الاعتماد على الآخرين، ويتضمن الموقف الثاني (عند الذهاب للمدرسة صباحاً)عدد (٤) فقرات، بها (٣) فقرات ايجابية تمثل سلوك الاستقلال، و(١) فقرة سلبية تمثل الاعتماد على الآخرين، ويتضمن الموقف الثالث (عند جلوسي في المنزل مع أخوتي) عدد (٣) فقرات، بها (٢) فقرة ايجابية تمثل سلوك الاستقلال، و(١) فقرة سلبية تمثل الاعتماد على الآخرين، ويتضمن الموقف الرابع (أثناء تواجدى بالمدرسة مع أصدقائي)عدد (٥) فقرات، بها (٤) فقرات ايجابية تمثل سلوك الاستقلال، و(١) فقرة سلبية تمثل الاعتماد على الآخرين، ويتضمن الموقف

الخامس (إذا تعرضت لموقف ما أصابني وألمني) عدد (٢) فقرات، بها (١) فقرات ايجابية تمثل سلوك الاستقلال، و(١) فقرة سلبية تمثل الاعتماد على الآخرين، ويتضمن الموقف السادس (عندما اريد شراء شيء ما) عدد (٢) فقرات، بها (١) فقرات ايجابية تمثل سلوك الاستقلال، و(١) فقرة سلبية تمثل الاعتماد على الآخرين، ويتضمن الموقف السابع (في عطلة نهاية الأسبوع) عدد (٢) فقرات، بها (١) فقرات ايجابية تمثل سلوك الاستقلال، و(١) فقرة سلبية تمثل الاعتماد على الآخرين، ويتضمن الموقف الثامن (في حصص النشاط بالمدرسة) عدد (٢) فقرات، بها (١) فقرات ايجابية تمثل سلوك الاستقلال، و(١) فقرة سلبية تمثل الاعتماد على الآخرين، ويتضمن الموقف التاسع (أثناء الجلوس مع أصدقائي) عدد (٢) فقرات، بها (١) فقرات ايجابية تمثل سلوك الاستقلال، و(١) فقرة سلبية تمثل الاعتماد على الآخرين .

البعد الثاني: مهارات التنظيم الذاتي ويتكون من عدد (٩) مواقف حيث يتضمن الموقف الأول (عند قيامي بأداء مهمة) عدد (٢) فقرة، بها (١) فقرة ايجابية تمثل سلوك تنظيم الذات، و(١) فقرة سلبية تمثل الاعتماد على الآخرين في تنظيم ذاته، يتضمن الموقف الثاني(اذا طلب مني المعلم عمل شيء) عدد (٢) فقرة، بها (١) فقرة ايجابية تمثل سلوك تنظيم الذات، و(١) فقرة سلبية تمثل الاعتماد على الآخرين في تنظيم ذاته، ويتضمن الموقف الثالث(إذا خيرت بين أمرين للقيام بأحدهما) عدد (٢) فقرة، بها (١) فقرة ايجابية تمثل سلوك تنظيم الذات، و(١) فقرة سلبية تمثل الاعتماد على الآخرين في تنظيم ذاته، يتضمن الموقف الرابع (عند قيامي بعمل أي شيء) عدد (٢) فقرة، بها (١) فقرة ايجابية تمثل سلوك تنظيم الذات، و(١) فقرة سلبية تمثل الاعتماد على الآخرين في تنظيم ذاته، يتضمن الموقف الخامس(إذا طلب مني عمل شيء ما فإني) عدد (٢) فقرة، بها (١) فقرة ايجابية تمثل سلوك تنظيم الذات، و(١) فقرة سلبية تمثل الاعتماد على الآخرين في تنظيم ذاته، ويتضمن الموقف السادس (في نهاية الفصل الدراسي)عدد (٢) فقرة، بها (١) فقرة ايجابية تمثل سلوك تنظيم الذات، و(١) فقرة سلبية تمثل الاعتماد على الآخرين في تنظيم ذاته، يتضمن الموقف السابع (عند ذهابي لمكان ما لم اعرفه من قبل) عدد (٢) فقرة، بها (١) فقرة ايجابية تمثل سلوك تنظيم الذات، و(١) فقرة سلبية تمثل الاعتماد على الآخرين في تنظيم ذاته، ويتضمن الموقف الثامن (بعد قيامي بالعمل)عدد (٢) فقرة، بها (١) فقرة ايجابية تمثل سلوك تنظيم الذات، و(١) فقرة سلبية تمثل الاعتماد على الآخرين في تنظيم ذاته، ويتضمن الموقف التاسع (عندما أريد ان احصل علي تقديرات جيدة)عدد (٢) فقرة، بها (١) فقرة

ايجابية تمثل سلوك تنظيم الذات، و(١) فقرة سلبية تمثل الاعتماد على الآخرين في تنظيم ذاته .

البعد الثالث: مهارات التمكين ويتكون من عدد (٧) مواقف، حيث يتضمن الموقف الأول (عندما تطرأ لدى فكرة مختلفة عن أصدقائي) على عدد (٢) فقرة، بها (١) فقرة ايجابية تدل على تمكينه من نفسه في استقلاله الذاتي، و(١) فقرة سلبية تدل على عدم تمكينه من نفسه واعتماده على الآخرين، ويتضمن الموقف الثاني (إذا أذاني الآخرين) على عدد (٢) فقرة، بها (١) فقرة ايجابية تدل على تمكينه من نفسه في استقلاله الذاتي، و(١) فقرة سلبية تدل على عدم تمكينه من نفسه واعتماده على الآخرين، ويتضمن الموقف الثالث (إذا أردت القيام بعمل ما)على عدد (٢) فقرة، بها (١) فقرة ايجابية تدل على تمكينه من نفسة في استقلاله الذاتي، و(١) فقرة سلبية تدل على عدم تمكينه من نفسه واعتماده على الآخرين، ويتضمن الموقف الرابع (اذا طلب منى أصدقائي عمل)على عدد (٢) فقرة، بها (١) فقرة ايجابية تدل على تمكينه من نفسه في استقلاله الذاتي، و(١) فقرة سلبية تدل على عدم تمكينه من نفسه واعتماده على الآخرين، ويتضمن الموقف الخامس (إذا أردت عمل ما) على عدد (٢) فقرة، بها (١) فقرة ايجابية تدل على تمكينه من نفسه في استقلاله الذاتي، و(١) فقرة سلبية تدل على عدم تمكينه من نفسه واعتماده على الآخرين، ويتضمن الموقف السادس (إذا فشلت في عمل)على عدد (٢) فقرة، بها (١) فقرة ايجابية تدل على تمكينه من نفسه في استقلاله الذاتي، و(١) فقرة سلبية تدل على عدم تمكينه من نفسه واعتماده على الآخرين، ويتضمن الموقف السابع (إذا خيرت بين عملين)على عدد (٢) فقرة، بها (١) فقرة ايجابية تدل على تمكينه من نفسه في استقلاله الذاتي، و(١) فقرة سلبية تدل على عدم تمكينه من نفسه واعتماده على الآخرين .

البعد الرابع: مهارات الإدراك الذاتي ويتكون من عدد (٦) مواقف، حيث يتضمن الموقف الأول(أثناء تواجدي في المدرسة)على عدد (٢) فقرة، بها (١) فقرة ايجابية تدل على ارتفاع مهارة الإدراك الذاتي، و(١) فقرة سلبية تدل على عدم الإدراك الذاتي للقدرات في القيام بمهارات الاستقلال الذاتي، ويتضمن الموقف الثاني (عندما أكون مع أصحابي) على عدد (٢) فقرة، بها (١) فقرة ايجابية تدل على ارتفاع مهارة الإدراك الذاتي، و(١) فقرة سلبية تدل على عدم الإدراك الذاتي للقدرات في القيام بمهارات الاستقلال الذاتي، ويتضمن الموقف الثالث (أثناء قيامي بأداء مهمة داخل الفصل)على عدد (٢) فقرة، بها (١) فقرة ايجابية تدل على ارتفاع مهارة الإدراك الذاتي، و(١) فقرة سلبية تدل على عدم الإدراك الذاتي للقدرات في القيام بمهارات الاستقلال الذاتي، ويتضمن الموقف

الرابع (إذا طلب من المعلم القيام بشيء) على عدد (٢) فقرة، بها (١) فقرة ايجابية تدل على ارتفاع مهارة الإدراك الذاتي، و(١) فقرة سلبية تدل على عدم الإدراك الذاتي للقدرات في القيام بمهارات الاستقلال الذاتي، ويتضمن الموقف الخامس (أثناء تواجدي مع أسرتي) على عدد (٢) فقرة، بهـا (١) فقـرة ايجابية تدل على ارتفاع مهارة الإدراك الذاتي، و(١) فقرة سلبية تدل على عدم الإدراك الذاتي للقدرات في القيام بمهارات الاستقلال الذاتي، ويتضمن الموقف السادس (إذا تعرضت لمشكلة ما فأنني) على عدد (٢) فقرة، بها (١) فقـرة ايجابية تدل على ارتفاع مهارة الإدراك الذاتي، و(١) فقرة سلبية تدل على عدم الإدراك الذاتي للقدرات في القيام بمهارات الاستقلال الذاتي .

وبهذا يشتمل المقياس في أبعادة الأربعة على عدد (٦٧) فقرة، بها عدد (٣٦) فقرة ايجابية، ويحصل المفحوص على درجة واحدة في حال استجابته على كل فقـرة منها، وعدد (٣١) فقرة سلبية، ويحصل المفحوص على صفر في حال استجابته على الفقرة السلبية . وتتراوح درجات المقياس من(صفر –٣٦) كلما زادت الدرجة دل ذلك على زيادة الاستقلال الذاتي للمفحوص، وكلما انخفضت الدرجة دل ذلك على انخفـاض الدرجة للمفحوص .

٣- برنامج تدريبي في تنمية مهارات الاستقلال الذاتي لدى عينة من المراهقين المعاقين فكرياً المدمجين في المدارس العادية

أهداف البرنامج:

يسعي البرنامج الحالي إلى التدريب على إدارة الذات في تنمية بعض مهارات الاستقلال الذاتي لدى عينة من المراهقين المعاقين عقليا، ويمكن تقسيم اهداف البرنامج إلى أهداف عامة وأهداف إجرائية كما يلي:-

الأهداف العامة:

يهدف البرنامج الحالي إلى تنمية مهارات الاستقلال الذاتي لدى عينة من المراهقين المعاقين فكرياً المدمجين في المدارس العادية .

الأهداف الإجرائية:-

تنمية مهارات الاستقلال الذاتي من خلال:-

- التدريب على إعداد واجبات المدرسة المنزلية بنفسه .
- التدريب على الاعتناء بملابسة واختيارها .
- التدريب على الاهتمام بنظافته وزينته الشخصية .

- التدريب على أختار الملابس و الأغراض التي يستخدمها يومياً .
- التدريب على القيام ببعض الأعمال المنزلية بمفردة .
- التدريب على الحفاظ على الأغراض المدرسية الشخصية .
- التدريب على القيام ببعض الأنشطة المدرسية و أنشطة وقت الفراغ التي تناسب اهتماماته .
- التدريب على كيفية تزيين حجرته الخاصة.
- التدريب على كيفية أداء الأنشطة التي تناسب اهتماماته في وقت الفراغ .
- التدريب على كيفية التصرف في المواقف التي تصيبه وتألمه .
- التدريب على التعامل مع البائع فى عملية الشراء من السوبر ماركت عندما يريد شراء شيء .
- التدريب على التخطيط للأنشطة التي يحب القيام بها في عطلة نهاية الأسبوع مع أخوته .
- التدريب على طلب مشاركة زملائه في حصص النشاط بالمدرسة .
- التدريب على تقييم نفسه عن أدائه لمهارة معينة .
- التدريب على اختياره للمهارة التي يستطيع أدائها .
- التدريب على التفكير بمدى اتقانه في أداء المهمة .
- التدريب على الاجتهاد والاتقان في أداء المهمة .
- التدريب على كيفية عرض فكرة على أصدقائه .
- التدريب عن التعبير عن مشاعر الغضب لزملائه إذا قاموا بإيذاء مشاعره .
- التدريب على القدرة باتخاذ القرارات بنفسه .
- التدريب على الاعتراض وعدم الاستجابة لأصحابه إذا طلبوا منه عمل شيء لا يريد القيام به .
- التدريب على تعريف الآخرين باستطاعته في أداء مهارة معينة واتقانها جيدا .
- التدريب على عدم الاستسلام للفشل في أداء المهارة والمحاولة مرات متعددة .
- التدريب على اختيار المهارة التي تناسب قدراته .
- التدريب على المحاولة في أداء المهام وعدم الخوف من الفشل .
- التدريب على تبادل الآخرين مشاعر الحب والصداقة .
- التدريب على زيادة ثقته بنفسه في أداء مهام معينة .
- التدريب على تقبل قيود المدرسة وتعليماتها والالتزام بها .
- التدريب على تبادل الأسرة مشاعر الحب .
- التدريب على التعايش مع القيود المفروضة علية داخل الأسرة .

الفنيات المستخدمة في البرنامج:-

استخدم الباحث في البرنامج فنيات الاستقلال الذاتي والتي تتمثل في(التعزيز والتشكيل، ولعب الدور، والمناقشة والحوار، والنمذجة (نمذجة الذات بالفيديو – Video – Self Modeling) والعصف الذهني)

الأسس التربوية التي يقوم عليها البرنامج:-

- مراعاة الفروق بين الطلاب .
- مراعاة تدرج الأنشطة المقدمة للطلاب .
- تزويد الطالب بالتغذية الراجعة المجسمة والمحسوسة .
- مراعاة ملائمة الأنشطة المقدمة في البرنامج لاعمار الطلاب .
- التدريب الموزع بحيث تكون فترات التدريب قصيرة وموزعة حتى لا يشعر بالملل.

المدة الزمنية للبرنامج:-

استغرق البرنامج (١٤) أسبوعاً، وبلغت جلساته (٤١) جلسة، بواقع (٣) جلسات للتعارف والتهيئة للبرنامج، وعدد (١٣) جلسة للتدريب على المهارة الأولى الاستقلال، وعدد (٤) جلسات للتدريب على المهارة الثانية التنظيم الذاتي، وعدد (٧) جلسات للتدريب على المهارة الثانية التمكين، وعدد (٦) جلسات للتدريب على المهارة الرابعة الإدراك الذاتي، وعدد (٣) جلسات للمرحلة الثالثة الختام والمراجعة والتطبيق البعدي والتتبعي .

خطة الجلسات التنفيذية للبرنامج:-

يقدم الباحث بإيجاز خطة جلسات فعالية برنامج تدريبي في تنمية مهارات الاستقلال الذاتي لدى عينة من المراهقين المعاقين فكرياً المدمجين في المدارس العادية متضمنة محاور الجلسات، وعناوين هذه الجلسات والفنيات والأساليب الإرشادية المستخدمة فى البرنامج، وهو ما يتضح من الجدول التالي:

جدول (٣)

ملخص الجلسات التنفيذية للبرنامج التدريبي

المراحل	محور الجلسة	رقم الجلسة	عنـــــوان الجلســـة
المرحلة الأولي التمهيد والتهيئة للبرنامج	التعارف والتهيئة للبرنامج	١	التعارف على الطلاب عينة البحث ووجود جـو مـن الألفة بين الباحث والعينة
		٢	التعريف بأهداف البرنامج
		٣	استكمال أهداف الجلسة السابقة
المرحلة الثانية التدريبية	المهارة الأولى الاستقلال	١	التدريب على إعداد واجبات المدرسة المنزلية بنفسه
		٢	التدريب على الاعتناء بملابسة واختيارها
		٣	التدريب على الاهتمام بنظافته وزينته الشخصية .
		٤	التدريب على أختار الملابس و الأغراض التي يستخدمها يومياً
		٥	التدريب على القيام ببعض الأعمال المنزلية بمفردة
		٦	التدريب على الحفاظ على الأغراض المدرسية الشخصية .
		٧	التدريب على القيام ببعض الأنشطة المدرسية و أنشطة وقت الفراغ التي تناسب اهتماماته
		٨	التدريب على كيفية تزيين حجرته الخاصة.
		٩	التدريب على كيفية أداء الأنشطة التي تناسب اهتماماته في وقت الفراغ
		١٠	التدريب على كيفية التصرف في المواقف التي تصيبه وتألمه
		١١	التدريب على التعامل مع البائع فى عملية الشراء من السوبر ماركت عندما يريد شراء شيء ما
		١٢	التدريب على التخطيط للأنشطة التي يحب القيام بها في عطلة نهاية الأسبوع مع أخوته

المراحل	محور الجلسة	رقم الجلسة	عنـــــوان الجلســـة
		١٣	التدريب على طلب مشاركة زملائه في حصص النشاط بالمدرسة
	المهارة الثانية التنظيم الذاتي	١	التدريب على تقييم نفسه عن أدائه لمهارة معينة
		٢	التدريب على اختياره للمهارة التي يستطيع أدائها
		٣	التدريب على التفكير بمدى اتقانه في أداء المهمة
		٤	التدريب على الاجتهاد والاتقان في أداء المهمة
	المهارة الثالثة التمكين	١	التدريب على كيفية عرض فكرة على أصدقائه
		٢	التدريب عن التعبير عن مشاعر الغضب لزملائه إذا قاموا بإيذاء مشاعره
		٣	التدريب على القدرة باتخاذ القرارات بنفسه
		٤	التدريب على الاعتراض وعدم الاستجابة لأصحابه إذا طلبوا منه عمل شيء لا يريد القيام به
		٥	التدريب على تعريف الآخرين باستطاعته في أداء مهارة معينة واتقانها جيدا
		٦	التدريب على عدم الاستسلام للفشل في أداء المهارة والمحاولة مرات متعددة
		٧	التدريب على اختيار المهارة التي تناسب قدراته
	المهارة الرابعة الإدراك الذاتي	١	التدريب على المحاولة في أداء المهام وعدم الخوف من الفشل
		٢	التدريب على تبادل الآخرين مشاعر الحب والصداقة
		٣	ثقته بنفسه في أداء مهام معينة
		٤	التدريب على تقبل قيود المدرسة وتعليماتها والالتزام

المراحل	محور الجلسة	رقم الجلسة	عنـــــوان الجلســـة
			بها
		٥	التدريب على تبادل الأسرة مشاعر الحب
		٦	التدريب على التعايش مع القيود المفروضة علية داخل الأسرة
المرحلة الثالثة المراجعة والختام والتطبيق البعدي والتتبعي	الختام	١	مراجعة الجلسات وإجراء التطبيق البعدي
		٢	استكمال الجلسة السابقة
		٣	إجراء التطبيق التتبعي بعد مرور شهرين

نتائج الدراسة الميدانية:

٢-اختبار صحة الفرض الأول:

ينص الفرض الثاني على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية على مقياس مهارات الاستقلال الذاتي وأبعاده في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي "

ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon وقيمة (Z) كأحد الأساليب اللابارامترية للتعرف على دلالة الفرق بين متوسطات الرتب لدرجات المجموعة التجريبية في مهارات الاستقلال الذاتي للقياسين القبلي والبعدي، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي.

جدول رقم (٤)

قيم (Z) ودلالتها للفرق بين متوسطات الرتب لدرجات المجموعة التجريبية على مقياس مهارات الاستقلال الذاتي وأبعاده للقياسين القبلي والبعدي(ن=٦)

مقياس مهارات الاستقلال الذاتي وأبعاده	التجريبية قبلي وبعدي علي مقياس مهارات الاستقلال الذاتي وأبعاده	قيمة Z	مستوى الدلالة

	الإشارة قبلي- بعدي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب		
البعد الأول (الاستقلال)	سالبة	٠	٣,٥٠	٢١,٠	٢,٢١٤	٠,٠٢٧
	موجبة	٦				
	صفر	٠				
البعد الثاني (التنظيم الذاتي)	سالبة	٠	٣,٥٠	٢١,٠	٢,٢٧١	٠,٠٢٣
	موجبة	٦				
	صفر	٠				
البعد الثالث (التمكين)	سالبة	٠	٣,٥٠	٢١,٠	٢,٢٦٤	٠,٠٢٤
	موجبة	٦				
	صفر	٠				
البعد الرابع (الإدراك الذ١اتي)	سالبة	٠	٣,٥٠	٢١,٠	٢,٢٣٢	٠,٠٢٦
	موجبة	٦				
	صفر	٠				
الدرجة الكلية	سالبة	٠	٣,٥٠	٢١,٠	٢,٢١٤	٠,٠٢٧
	موجبة	٦				
	صفر	٠				

بالنظر في الجدول السابق يتضح أن هناك فرق دال إحصائياً بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي وذلك في الأبعاد التي يشملها مقياس مهارات الاستقلال الذاتي وأبعاده وفي الدرجة الكلية، مما يؤكد الفرض الأول من فروض الدراسة

٣-اختبار صحة الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة على مقياس مهارات الاستقلال الذاتي وأبعاده بعد تطبيق البرنامج الإرشادي لصالح المجموعة التجريبية " .

ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار مان- ويتني (U) Whiteny –Mann وقيمة (Z) كأحد الأساليب اللابارامترية للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات الرتب لدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي. وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي.

جدول رقم (٥)

قيم (U,W,Z) ودلالتها للفرق بين متوسطات الرتب لدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة في ردود الفعل السلبية للقياس البعدي

المجموعتان التجريبية والضابطة في القياس البعدي مقياس مهارات الاستقلال الذاتي وأبعاده							
المقياس	المجموعة التجريبية ن= ٦		المجموعة الضابطة ن=٦		U	W	Z	مستوى الدلالة
	متوسط الترتب	مجموع الترتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب				
البعد الأول (الاستقلال)	٩,٥٠	٥٧,٠	٣,٥٠	٢١,٠	٠,٠٠	٢١,٠	٢,٩١٨	٠,٠٠٤
البعد الثاني (التنظيم الذاتي)	٩,٥٠	٥٧,٠	٣,٥٠	٢١,٠	٠,٠٠	٢١,٠	٢,٩٦٦	٠,٠٠٣
البعد الثالث (التمكين)	٩,٥٠	٥٧,٠	٣,٥٠	٢١,٠	٠,٠٠	٢١,٠	٢,٩٦٦	٠,٠٠٣
البعد الرابع (الإدراك الذ١اتي)	٩,٥٠	٥٧,٠	٣,٥٠	٢١,٠	٠,٠٠	٢١,٠	٣,١٠٨	٠,٠٠٢
الدرجة الكلية	٩,٥٠	٥٧,٠	٣,٥٠	٢١,٠	٠,٠٠	٢١,٠	٢,٨٩٢	٠,٠٠٤

بالنظر في الجدول السابق يتضح أن هناك فرق دال إحصائيا بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، وذلك في الأبعاد التي يشملها مقياس مهارات الاستقلال الذاتي وأبعاده وفي الدرجة الكلية للمقياس، مما يؤكد الفرض الثاني من فروض الدراسة .

٤-اختبار صحة الفرض الثالث

ينص الفرض الثالث على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية علي مقياس ردود الفعل السلبية وأبعاده في القياسين البعدي والتتبعي؟

ولاختبار صحة الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon وقيمة (Z) كأحد الأساليب اللابارامترية للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات الرتب لدرجات المجموعة التجريبية في مهارات الاستقلال الذاتي وأبعاده للقياسين البعدي والتتبعي. وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي.

جدول رقم (٦)

قيم (Z) ودلالتها للفرق بين متوسطات الرتب لدرجات المجموعة التجريبية في مقياس مهارات الاستقلال الذاتي وأبعاده للقياسين البعدي والتتبعي ن= ٦

مقياس مهارات الاستقلال الذاتي وأبعاده	التجريبية بعدي وتتبعي علي مقياس مهارات الاستقلال الذاتي وأبعاده			قيمة Z	مستوى الدلالة
	الإشارة قبلي- بعدي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	
البعد الأول (الاستقلال)	سالبة	٠	٢,٠	٦,٠	١,٧٣٢	٠,٠٨٣
	موجبة	٣				
	صفر	٣				
البعد الثاني (التنظيم الذاتي)	سالبة	٠	١,٠	١,٠	١,٠	٠,٣١٧
	موجبة	١				
	صفر	٥				
البعد الثالث (التمكين)	سالبة	٠	٠,٠	٠,٠	٠,٠	١,٠
	موجبة	٠				
	صفر	٦				
البعد الرابع (الإدراك الذ١اتي)	سالبة	٠	٠,٠	٠,٠	٠,٠	١,٠
	موجبة	٠				
	صفر	٦				
الدرجة الكلية	سالبة	٠	٢,٠	٦,٠	١,٦٣٣	٠,١٠٢
	موجبة	٣				
	صفر	٣				

بالنظر في الجدول السابق يتضح أن هناك فرق دال إحصائيا بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لصالح القياس التتبعي، وذلك في الأبعاد التي يشملها مقياس مهارات الاستقلال الذاتي وأبعاده وفي الدرجة الكلية للمقياس، مما يدل علي استمرارية فعالية البرنامج، ومما يؤكد الفرض الثالث من فروض الدراسة .

ثالثاً: مناقشة نتائج الدراسة:

أشارت نتائج المعالجة الإحصائية للبيانات إلى تأثير البرنامج التدريبي المستخدم فى تنمية مهارات الاستقلال الذاتي لدى أفراد مجموعة الدراسة من المراهقين المعاقين فكرياً، وقد اتضحت فاعلية البرنامج التدريبي من خلال وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي فى مهارات الاستقلال الذاتي للمجموعة التجريبية، بعد تطبيق البرنامج التدريبي، لصالح القياس البعدي (نتيجة الفرض الثاني)؛ كما أكدت النتائج استمرار فاعلية البرنامج وبقاء أثر المهارات المتعلمة لدى مجموعة الدراسة، إلى ما بعد فترة المتابعة، حيث كشفت النتائج عن عدم وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات القياسين البعدي وما بعد المتابعة لمجموعة الدراسة، فى مهارات الاستقلال الذاتي (نتيجة الفرض الرابع).

وتتفق نتائج هذا الفرض مع نتائج دراسة (Abery, B. 1995)، ودراسة (Wehmeyer, M. L., & Bolding, N , 2001)، ودراسة (O'Reilly, M. F., et al ,2004)، ودراسة (Glago, K. D., 2005)، والتى استهدفت تنمية مهارات الاستقلال الذاتي، أو إحدى المهارات فقط، وذلك باستخدام برامج متنوعة فى الفنيات والاستراتيجيات والأنشطة المستخدمة ، كما اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة (Quigley, M. K.2007) في برنامجها الذي أعدته للمعاقين عقليا القابلين للتعلم و كانت مدة البرنامج (٧) أسابيع في كل أسبوع كانت تعلم التلاميذ المعوقين مهارة معينة، مهارة الوعي الذاتي، اكتساب الثقة بالنفس، انجاز السلوك المسئول اجتماعيا، إبقاء المهارات الشخصية، الاستقلال، اتخاذ القرار، الاتصال مع الآخرين، وكان هدف البرنامج هو التعليم الوظيفي والتركيز والتدريب علي مهارات محدودة تعود بالنفع علي الطلاب في مرحلة البلوغ، ويعزي الباحث ما توصلت إليه نتائج الدراسة الحالية من فاعلية تنمية مهارات الاستقلال الذاتي للمعاقين فكرياً استخدام الباحث التدريب على أربعة مهارات رئيسية وهي (الاستقلال، التنظيم الذاتي، التمكين، الإدراك الذاتي) وتعد هذه المهارات من المهارات الأساسية التي تساعد على تنمية الاستقلال الذاتي للمعاقين فكرياً، والتى تم تحديدها على أنها هامة بالنسبة للمراهقين المعاقين فكرياً فى الدراسة الحالية، وذلك بناءاً على الإطار النظري والدراسات السابقة، ويرى الباحث أن اختيار مجموعة المهارات السابقة وترتيبها يعد فى حد ذاته عاملاً مسهماً فى نجاح البرنامج، فلم تكن المهارات منعزلة عن بعضها البعض فى أسلوب العمل، بل متداخلة بحيث يفيد اكتساب أحدها فى تيسير اكتساب المهارة التالية لها وهكذا، ومن أهم العوامل المسهمة فى نجاح البرنامج أيضاً هو ارتباط مواقف التدريب على المهارات بحياة المراهقين المعاقين فكرياً، وقد ارتبطت مواقف التدريب بجوانب واقعية هامة من حياتهم، كما أن هناك عامل آخر من العوامل المسهمة في نجاح البرنامج وهو التنوع فى الفنيات المستخدمة والتي تمثلت فى التعزيز والتشكيل، ولعب الدور، والمناقشة والحوار، والنمذجة (نمذجة الذات بالفيديو Video – Self – Modeling) والعصف الذهني،

حيث تعد فنية لعب الدور من الفنيات الفعالة التى أتاحت قدراً كبيراً من التنفيس الانفعالي والتعبير عن عدد كبير من الانفعالات والمشاعر المختلفة خلال تمثيل أدوار اجتماعية متنوعة، وتعد فنيتي النمذجة ولعب الدور من أكثر الفنيات تطبيقاً وإفادة مع ذوي الإعاقة الفكرية من واقع تطبيق جلسات البرنامج، وقد كانت أكثر الفنيات التي لاقت قبولاً وأثارت دافعية أفراد مجموعة الدراسة هي نمذجة الذات بالفيديو والتي تجمعت حولها كثير من السلوكيات الإيجابية المتمثلة فى التعاون وحب الاستطلاع، ووجد الباحث فيها الفرصة لتعليم أفراد الدراسة نقد الذات، حيث كان القائم بالنموذج حين يشاهد نفسه يستطيع أن يتعرف على جوانب القصور بنفسه بمساعدة الباحث وباقي أفراد المجموعة، ومن ثم يمكنه التعديل من الأخطاء، بحيث يكون النموذج أبقى أثراً فى ذهن المشارك، ومن العوامل المسهمة أيضاً فى نجاح البرنامج هو عدم التزام الباحث بعدد الجلسات المقررة لكل مهارة في تصميم البرنامج؛ بل تم تكرار عدد من الجلسات حسبما تطلبت المهارات، ويعد عنصر التكرار والممارسة من العناصر الهامة والمؤثرة لدى فئة المعاقين فكرياً، ومما أسهم فى تحقيق نتائج إيجابية وتنمية مهارات الاستقلال الذاتي هو استخدام أنشطة الترويح (أنشطة رياضية – أنشطة فنية – ورحلات) والتى كان لها أثر كبير فى ممارسة المهارات المستهدفة فى إطار واقعي ممتع، وهو ما يتفق مع ما أشار إليه كل من (إبراهيم وفرحات، ١٩٩٨) (كامل، ١٩٩٨) من أن أنشطة الترويح تساعد على تنشيط وتدريب المعاق ذهنياً على كثير من العادات الاجتماعية الحسنة وتوجهه إلى كيفية حل المشكلات بطريقة تتناسب وقدراته، مما يكسبه القدرة على التعبير عن الذات والثقة بالنفس والتوجيه والوعي بالذات، بالإضافة إلى العديد من الفوائد النفسية، كتدريب المعاق على تقبل الهزيمة، وإطاعة الأوامر، وتوفير الفرص للشعور بالإنجاز ونمو اللغة وإصلاح عيوب النطق مما يساعد على سرعة تكيفه مع زملائه ومجتمعه، وهو أيضاً يتفق مع ما أشار إليه (Modell, S. J., & Valdez, L. A, 2002) من أن الترويح يمكن أن ينمي الاستقلال الذاتي من خلال ارتباطه المباشر بالحرية المدركة وطبيعته الممتعة بالنسبة للتلاميذ. ومن المنظور الاجتماعي، إن الاشتراك فى أنشطة الترويح يمكن أن يزيد من المتعة وجودة الحياة، إضافة إلى أن أنشطة الترويح يمكن أن تمكن الأفراد المعاقين من القيام بالاختيارات، ومن ثم تؤدي إلى إحساس متزايد بالاستقلال الذاتي، وكل العوامل السابقة ساعدت على فاعلية البرنامج التدريبي واستمرار أثر الخبرات المتعلمة إلى ما بعد المتابعة، وتعد نمذجة الذات بالفيديو من أهم الفنيات التى أسهمت فى استمرار تأثير البرامج إلى ما بعد فترة المتابعة، حيث أشار (Wert, B. Y., & Neisworth, J. T., 2003) إلى أن نمذجة الذات بالفيديو هي تدخل واعد ليس فقط لتعليم مهارات جديدة ولكن لتحسين استخدام المهارات الموجودة حالياً لدى الأطفال ذوي الإعاقة النمائية، إضافة إلى أن البحوث قد أيدت فكرة أن المهارات التي يتم تعلمها من خلال

نمذجة الفيديو ونمذجة الذات بالفيديو يتم تعميمها عبر بيئات وظروف مختلفة، كما أن المكاسب الإيجابية المتحققة من خلال تدخل نمذجة الفيديو تستمر لشهور بعد ختام التدخل .

رابعاً: توصيات وبحوث مقترحة:

فى ضوء ما أسفرت عنه الدراسة من نتائج، يمكن الخروج ببعض التوصيات، واقتراح بعض البحوث الآتية:-

١- إن تنمية مهارات الاستقلال الذاتي تساعد على عملية انتقال الطفل من المرحلة الأكاديمية إلى مرحلة التأهيل المهني.
٢- أن التنظيم الذاتي والتمكين والإدراك الذاتي من أهم المهارات التي يجب تدريب ذوي الإعاقة الفكرية.
٣- يقترح الباحث إجراء دراسة عن استخدام التكنولوجيا المساندة في تنمية مهارات الاستقلال الذاتي لذوي الإعاقة الفكرية .
٤- يقترح الباحث إجراء دراسة عن التدريب على ادارة الذات في تنمية مهارات الاستقلال الذاتي للمعاقين فكرياً .

المراجـــــــــــــــــــــع

أولاً: المراجع العربية:

إبراهيم، حلمي فرحات، ليل (١٩٩٨): سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، الإسكندرية، مركز الإسكندرية للكتاب.

شاش، سهير (٢٠٠٢): التربية الخاصة للمعاين عقلياً بين العزل والدمج٠ القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

عبد الحميد، محمد (١٩٩٩): تعليم الأنشطة والمهارات لدى الأطفال المعاقين عقلياً، دار الفكر العربي، القاهرة .

فؤاد، فيوليت (٢٠٠٥): مدخل إلى التربية الخاصة، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

قنديل، إيمان (٢٠٠٩): فاعلية برنامج إرشادي في تنمية مهارات الاستقلال الذاتي لتحسين جودة الحياة لدى عينة من المراهقين المعاقين عقلياً القابلين للتعلم، رسالة دكتوراه (غير منشورة) كلية التربية، جامعة بنها .

كامل، سهير (٢٠٠٢): سيكولوجية الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة، مركز الإسكندرية للكتاب، ط٢.

مليكة، لويس (١٩٩٨): الإعاقة العقلية والاضطرابات الارتقائية. القاهرة: مطبعة فيكتور كيرلس.

منظمة الصحة العالمية (١٩٩٩): المراجعة العاشرة للتصنيف الدولي للأمراض ICD-10، تصنيف الاضطرابات النفسية والسلوكية: الأوصاف الكلينيكية والدلائل الإرشادية التشخيصية (ترجمة) وحدة الطب النفسي، جامعة عين شمس.

موسى، رشاد (٢٠٠٢):علم نفس الإعاقة، ط١، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Abery ،B. (1995 .(Evaluating a Multicomponent Program for Enhancing the Self-Determination of Youth with Disabilities .Intervention in school and Clinic, 30(3), 170-79.

Agran, M., Sinclair, T., Alper, S., Cavin, M., Wehmeyer, M., & Hughes, C. (2005). Using self-monitoring to increase following-direction skills of students with moderate to severe disabilities in general education. Education and Training in Developmental Disabilities, 3-13.

AKFIRAT, F. Ö. (2004). Yaratıcı dramanın işitme engellilerin sosyal becerilerinin gelişimine etkisi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 5(01).

Alptekin, S. (2010). *Akranların sosyal becerilere model olduğu doğrudan öğretimin zihinsel engelli öğrencinin sosyal becerileri kazanması, sürdürmesi, genellemesi ve sosyal kabulüne etkisi.*

Balçık, B. (2010). Otizmli bireylere sosyal beceri öğretiminde sosyal öykülerin etkisinin incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Çadır, D. (2008). Zihinsel engelli öğrenciler için müzik terapi yöntemine göre hazırlanan sosyal beceri öğretim programının etkililiğinin incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Carter, E. W., Owens, L., Trainor, A. A., Sun, Y., & Swedeen, B. (2009). Self-determination skills and opportunities

of adolescents with severe intellectual and developmental disabilities. American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities, 114(3), 179-192.

Dağseven-Emecen, D. (2008). Zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilere sosyal becerilerin kazandırılmasında doğrudan öğretim ve bilişsel süreç yaklaşımları ile yapılan öğretimin etkililiklerinin ve verimliliklerinin karşılaştırılması. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.

Doll, B., Sands, D. J., Wehmeyer, M. L., & Palmer, S. (1996). Promoting the development and acquisition of self-determined behavior. Self-determination across the life span: Independence and choice for people with disabilities, 63-88.

Eliçin, Ö. (2011). Otizmi olan çocuklara duyguları ayırt etme becerisi kazandırmada replik silikleştirme ile yapılan öğretimin etkililiği. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Glago, K. D. (2005). The effect of problem solving self-determination instruction on elementary students with learning disabilities and emotional disabilities.

Hoffman, A. (2003). Teaching decision making to students with learning disabilities by promoting self-determination. ERIC Digest# ED481859). Retrieved on March, 12(2009), 2004-2.

Hughes, C., Cosgriff, J. C., Agran, M., & Washington, B. H. (2013). Student self-determination: A preliminary investigation of the role of participation in inclusive settings. Education and Training in Autism and Developmental Disabilities, 3-17.

Izzo, M., & Lamb, M. (2002). Self-determination and career development: Skills for successful transitions to postsecondary education and employment. A white paper for the Post-School Outcomes Network of the National Center on Secondary Education and Transition (NCSET) at the University of Hawaii at Manoa. Available on-line at: http://www. ncset. hawaii. edu/Publications.

Izzo, M., & Lamb, M. (2002). Self-determination and career development: Skills for successful transitions to postsecondary education and employment. A white

paper for the Post-School Outcomes Network of the National Center on Secondary Education and Transition (NCSET) at the University of Hawaii at Manoa. Available on-line at: http://www. ncset. hawaii. edu/Publications.

Martin, J. E., & Marshall, L. H. (1995). A Comprehensive self-determination transition program. Intervention in School & Clinic, 30(3), 147-157.

Modell, S. J., & Valdez, L. A. (2002). Beyond Bowling Transition Planning for Students with Disabilities. Teaching Exceptional Children, 34(6), 46-52.

Neely-Barnes, S. L. (2005). Consumer choice in developmental disability services: assessing the impact on quality of life indicators (Doctoral dissertation).

O'Reilly, M. F., Lancioni, G. E., Sigafoos, J., Green, V. A., Ma, C. H., & O'Donoghue, D. (2004). A further comparison of external control and problem□solving interventions to teach social skills to adults with intellectual disabilities. Behavioral Interventions, 19(3), 173-186.

Paraschiv, I. (2000). Development of a High School Curriculum That Promotes Self-Determination and Independence Skills. Paper Presented at the annual meeting of the American Association on Mental Retardation, Washington, DC.

Quigley, M. K. (2007). The Effects of Life Skills Instruction on the Personal-Social Skills Scores of Rural High School Students with Mental Retardation (Doctoral dissertation, Liberty University).

Sazak, E. (2003). Zihin engelli birey için hazırlanan akran aracılı sosyal beceri öğretim programının etkiliğinin incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu

Seligman, M. E. (2002). Positive psychology, positive prevention, and positive therapy. Handbook of positive psychology, 2, 3-12.

Seong, Y., Wehmeyer, M. L., Palmer, S. B., & Little, T. D. (2014). Effects of the self-directed individualized education program on self-determination and transition of

adolescents with disabilities. Career Development and Transition for Exceptional Individuals, 2165143414544359.

Shogren, K. A., Wehmeyer, M. L., Palmer, S. B., Rifenbark, G. G., & Little, T. D. (2013). Relationships between self-determination and postschool outcomes for youth with disabilities. The Journal of Special Education, 0022466913489733.

Stainton, T. (2000). What is Self-determination. In First International Conference on Self-Determination and Individualised Funding (Seattle, WA).

Stancliffe, R. J., Abery, B. H., & Smith, J. (2000). Personal control and the ecology of community living settings: Beyond living-unit size and type. American Journal on Mental Retardation, 105(6), 431-454.

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

Wehmeyer, M. L. (1995). A Career Education Approach: Self-Determination for Youth with Mild Cognitive Disabilities. Intervention in school and clinic, 30(3), 157-63.

Wehmeyer, M. L. (1995). The Arc's Self-Determination Scale: Procedural Guidelines. Washington, DC , Office of special Education and Rehabilitative Services (ED).

Wehmeyer, M. L. (1999). A Functional Model of Self-Determination Describing Development and Implementing Instruction. Focus on autism and other Developmental disabilities, 14(1), 53-61.

Wehmeyer, M. L., & Bolding, N. (2001). Enhanced self□determination of adults with intellectual disability as an outcome of moving to community□based work or living environments. Journal of Intellectual Disability Research, 45(5), 371-383.

Wehmeyer, M. L., & Schalock, R. L. (2001). Self-determination and quality of life: Implications for special education services and supports. Focus on exceptional Children, 33(8), 1.

Wehmeyer, M. L., Agran, M., & Hughes, C. (1998). Teaching self-determination to students with disabilities: Basic skills for successful transition. Paul H. Brookes

Publishing Co., PO Box 10624, Baltimore, MD 21285-0624.

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

Wehmeyer, M. L., Kelchner, K., & Richards, S. (1996). Essential characteristics of self-determined behavior of individuals with mental retardation and developmental disabilities. American Journal On Mental Retardation, 100, 632-642.

Wehmeyer, M., & Schwartz, M. (1997). Self-determination and positive adult outcomes: A follow-up study of youth with mental retardation or learning disabilities. Exceptional Children, 63(2), 245-255.

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

Wert, B. Y., & Neisworth, J. T. (2003). Effects of video self-modeling on spontaneous requesting in children with autism. Journal of Positive Behavior Interventions, 5(1), 30-34.

Williams, T. M. (1998). Life after High School: Transitional Issues for Learning Disabled Students. (Research paper submitted at Chicago state university).

Wood, W. M., Karvonen, M., Test, D. W., Browder, D., & Algozzine, B. (2004). Promoting student self-determination skills in IEP planning. Teaching Exceptional Children, 36(3), 8-16.

Verdugo, M. A., Vicente, E., Fernández-Pulido, R., Gómez-Vela, M., Wehmeyer, M. L., & Guillén, V. M. (2015). A psychometric evaluation of the ARC-INICO Self-Determination Scale for adolescents with intellectual disabilities. International Journal of Clinical and Health Psychology, 15(2), 149-159.

مقياس الاستقلال الذاتي للمراهقين المعاقين فكرياً

(الصورة النهائية)

بيانات عامة:

الاسم: ..... السن: .....

المدرسة: ..... الجنس: .....

تعليمات تطبيق المقياس:

يتضمن هذا المقياس مجموعة من المواقف التي يمكن أن يتعرض لها المراهق المعاق فكريا وكل موقف يتضمن عدداً من الفقرات التي تدل على استجابة الطالب له.

ويتم تطبيق المقياس بصورة فردية بطريقة المقابلة الشخصية حيث يقوم القائم بتطبيق المقياس بقراءة الموقف للمشارك ويتبعه بعرض الاستجابات له ويقوم بما يلي:

- **وضع علامة () أمام الاستجابة التي يختارها المشارك في الخانة المقابلة (تنطبق – لا تنطبق)**

- إعادة صياغة الموقف بطريقة أخرى على المشارك إذا واجه المشارك صعوبة في الفهم.
- مراعاة عدم الإيحاء للمشارك بأي صورة من الصور تؤدي به إلى اختيار استجابة بعينها، فليس هناك استجابة صحيحة وأخرى خاطئة، ولكن الاستجابة المطلوبة هي التي تعبر بصدق عن اختيار الطالب لها .
- عدم التقيد بترتيب إلقاء الاستجابات والتنوع للتقليل من التحيز فى الاستجابة.

الباحث

البعد	الموقف		الفقرة	الاستجابة للموقف	تنطبق	لا تنطبق
الاستقلال	الأول	إذا طلب مني المعلم واجبات منزلية	١	أعد وجباتي بنفسي		
			٢	أطلب من أمي المساعدة		
	الثاني	عند الذهاب للمدرسة صباحاً	١	أعتني بملابسي واختارها بنفسي.		
			٢	أهتم بنظافتي وزينتي الشخصية .		
			٣	البس ما تحضره لي الأم		
			٤	أختار ملابسي وأغراضي التي استخدمها كل يوم.		
	الثالث	عند جلوسي في المنزل مع أخوتي	١	أقوم بأعمال المنزل مثل إخوتي		
			٢	لا أشارك إخوتي في أعمال المنزل		
			٣	أختار تسريحة شعري بنفسي		
	الرابع	أثناء تواجدي	١	أحافظ علي أغراضي الخاصة.		

البعد	الموقف		الفقرة	الاستجابة للموقف	تنطبق	لا تنطبق
	الخامس	بالمدرسة مع أصدقائي	٢	اترك أغراضي مع أحد أصحابي		
			٣	أقوم بالأنشطة المدرسية وأنشطة وقت الفراغ التي تناسب اهتماماتي		
			٤	أزين حجرتي الخاصة.		
			٥	أؤدي الأنشطة التي تناسب اهتماماتي في وقت فراغي		
		إذا تعرضت لموقف ما أصابني وألمني	١	اعرف ما أفعل كي احل الأمر.		
			٢	ابكي ولا احكي لأحد		
	السادس	عندما أريد شراء شيء ما	١	أتعامل مع البائع وأطلب منه		
			٢	اطلب من أمي وهي تشتري لي		
	السابع	في عطلة نهاية الأسبوع	١	أخطط للأنشطة التي أحب القيام بها في عطلة نهاية الأسبوع مع أخوتي.		
			٢	اترك إخوتي يخططون لي		
	الثامن	في حصص النشاط بالمدرسة	١	اطلب وأشارك في الأنشطة المدرسية.		
			٢	انتظر المعلم يشاركني		
	التاسع	أثناء الجلوس مع أصدقائي	١	أعد خططا مستقبلية		
			٢	لا أشاركهم واستمع منهم		
	الأول	عند قيامي بأداء مهمة	١	أقيم ما قمت به لأنني أعتقد أن ذلك سوف يساعدني في المرات التالية.		
			٢	اترك المهمة وابحث عن مهمة أخرى		
	الثاني	إذا طلب مني المعلم عمل شيء	١	أفكر ما إن كان باستطاعتي أن أؤديه بشكل أفضل.		
			٢	أقوم بأداء العمل على أي حال خوفا من المعلم		

البعد	الموقف		الفقرة	الاستجابة للموقف	تنطبق	لا تنطبق
التنظيم الذاتي.	الثالث	إذا خيرت بين أمرين للقيام بأحدهما	١	أعرف ما هو الأمر المهم بالنسبة لي.		
			٢	اختار أي واحد منهما		
	الرابع	عند قيامي بعمل أي شيء	١	أفكر في العمل الجيد المناسب لي.		
			٢	لا القي اهتماما بالعمل		
	الخامس	إذا طلب مني عمل شيء ما فإني	١	أفكر بما قد يحدث.		
			٢	افعل الشيء بدون تفكير		
	السادس	في نهاية الفصل الدراسي	١	أقارن تقديراتي بما كنت أتوقعه لنفسي.		
			٢	لا اهتم بتقديراتي		
	السابع	عند ذهابي لمكان ما لم اعرفه من قبل	١	اسأل عن الاتجاهات أو أستخدم الخريطة قبل الذهاب إلي مكان لا اعرفه.		
			٢	أفضل عدم الذهاب لمكان لا اعرفه		
	الثامن	بعد قيامي بالعمل	١	أفكر بمدي اتقاني له.		
			٢	أقوم به بدون تفكير		
	التاسع	عندما أريد أن احصل علي تقديرات جيدة	١	أعمل بجد لتحقيق ذلك.		
			٢	اسأل صديقي عن القيام به		
	الأول	عندما تطرأ لدى فكرة مختلفة عن أصدقائي	١	أخبرهم بها		
			٢	احتفظ بها لنفسي		
	الثاني	إذا أذاني الآخرين	١	أخبر الآخرين إن قاموا بإيذاء مشاعري.		
			٢	أفضل الابتعاد عنهم		

البعد	الموقف		الفقرة	الاستجابة للموقف	تنطبق	لا تنطبق
التمكين.	إذا أردت القيام بعمل ما	الثالث	١	أتخذ قراراتي بنفسي.		
			٢	اسأل أصدقائي		
	إذا طلب منى أصدقائي عمل	الرابع	١	أقول "لا" لأصدقائي إن طلبوا مني شيء لا أريد القيام به.		
			٢	افعله خوفا من تركهم لي		
	إذا أردت عمل ما	الخامس	١	أخبر الناس أنني أستطع القيام بشيء هم يعتقدون أنني لا أستطيع أن أفعله.		
			٢	اعمل الشيء أولا واترك لهم الحكم		
	إذا فشلت في عمل	السادس	١	أصر علي المحاولة حتى وإن فشلت في مرات سابقة.		
			٢	لا اعمله مرة أخرى		
	إذا خيرت بين عملين	السابع	١	يمكنني أن أحسن الاختيار.		
			٢	افعل الشيء الذي تعودت علية		
الإدراك الذاتي.	أثناء تواجدي في المدرسة	الأول	١	أخشي القيام بأشياء بشكل خاطئ.		
			٢	اعمل المهارة ولا اخشي الفشل		
	عندما أكون مع أصحابي	الثاني	١	أعتقد أنني محبوبا لأنني أحب.		
			٢	لا اعرف هل يحبني أصحابي أم لا		
	أثناء قيامي بأداء مهمة داخل الفصل	الثالث	١	أعرف ما أعمله جيدا.		
			٢	اعمل كما أصحابي يعملون		
	إذا طلب من المعلم القيام بشيء	الرابع	١	أتقبل القيود المفروضة علي.		
			٢	ارفض القيام بها		
	أثناء تواجدي مع أسرتي	الخامس	١	أشعر بأنني شخص ذو أهمية عند أسرتي.		
			٢	لا اشعر بحبهم لي		

البعد	الموقف		الفقرة	الاستجابة للموقف	تنطبق	لا تنطبق
	السادس	إذا تعرضت لمشكلة ما فأنني	١	أعرف كيف أتعايش مع القيود المفروضة على.		
			٢	أرجع لأمي لحل مشاكلي		