امتلاك الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد لمهارات تقرير المصير من وجهة نظر المعلمين

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مستوى "امتلاك الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد لمهارات تقرير المصير من وجهة نظر المعلمين"، حيث اتبعت المنهج الوصفي المسحي، وقامت الباحثة بإعداد مقياس لتقرير المصير وتم تطبيقه على (١٠١) طالباً من الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد والذين تتراوح أعمارهم بين (١٠-٢٥) سنة من الذكور والإناث، إذ تم تعبئة المقياس من قبل المعلمين في المدارس والمراكز التي تُعنى باضطراب طيف التوحد المعتمدة من قِبل الملحقية الثقافية السعودية في الأردن.

وتم إيجاد المتوسطات الحسابية لمستوى امتلاك مهارات تقرير المصير للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد من وجهة نظر المعلمين، وجاءت النتائج بمستوى امتلاك منخفض، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى امتلاك الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد من وجهة نظر المعلمين تبعاً لمتغير الجنس والعمر.

الكلمات المفتاحية:

مهارات تقرير المصير، الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد.

Abstract:

This study aimed to find out "the possession of students with autism spectrum skills for self-determination from the point of view of teachers disorder", which followed a descriptive survey approach, and the researcher prepare a measure of self-determination has been collecting data from (101) of students with autism spectrum disorder and aged (10-25 years) of males and females. The survey has been filled by teachers in schools and centers that deal with autism spectrum disorder, approved by the Saudi Arabian Cultural Mission in Jordan.

It found the averages for the level of possession of self-determination for students with the skills of autism spectrum from the teachers consider disorder, and the results were all level of owning low, as the results showed the absence of statistically significant differences in the level of possession of students with autism spectrum from the teachers of view depending on the variable disorder Gender and age.

Key words:

Self-determination skills, Students with Autism Spectrum Disorder.

مقدمة:

زادت أهمية مفهوم تقرير المصير وبرامجه بعد محاولة إصلاح برامج التربية الخاصة ودخول مفهوم معايير الجودة في هذا الميدان، إذ ينظر دعاة الإصلاح إلى تقرير المصير على أنه إصلاح التربية الخاصة وبرامجها، وشرط أساسي لنجاح هذه البرامج وأيضاً شرط للانتقال الناجح لجميع المراحل الانتقالية في حياة الأفراد ذوي الإعاقة وليس لمرحلة الرشد فقط كما كان يعتقد سابقاً، ويغطي النجاح في هذه المراحل جميع الجوانب سواء الأكاديمية؛ والاجتماعية؛ والمهنية؛ والشخصية؛ وحتى الصحية البدنية عند البعض ذوي الإعاقة، ويمنح تدريس مهارات تقرير المصير الحق المسلوب للأفراد ذوي الإعاقة، وهو حق التحكم في حياتهم في جميع جوانبها بدلاً من إعطاء هذا الحق الأساسي لمقدمي الخدمة وأولياء أمور هؤلاء الأفراد.(Wehmeyer &Bolding ,2001)

ويؤكد العديد من الباحثين على أهمية تدريس تقرير المصير لجميع الأفراد ذوي الإعاقة إلا أن هذه الأهمية تزداد للطلبة المدموجين في برامج التعليم العام والموجودين في المدرسة العادية؛ أذ أكدت بعض الدراسات قدرة برامج تعليم تقرير المصير في زيادة وصول الطلبة ذوي الإعاقة للمنهاج العام والنجاح فيه، ورأت هذه الدراسات مهارات تقرير المصير بأنها أحد أساليب التعديل والتكييف الواجب توفيره لنجاح ووصول الطلبة ذوي الإعاقة للمنهاج العام (Shogren ,Wehmeyer, Palmer, Soukup& Little, 2007).

يحتاج الطلبة ذوو الإعاقة إلى إستراتيجيات تعليمية خاصة لمساعدتهم على مواجهة الصعوبات المعقدة والمتعددة التي تظهر لديهم في الجوانب: الأكاديمية، والاجتماعية، والشخصية وجميع الصعوبات التي تواجههم في المواقف الحياتية المختلفة؛ والمدرسة العادية، ومراكز التربية الخاصة لا توفر أساليب تدريس مناسبة للطلبة ذوي الإعاقة ومن ضمنهم ذوي اضطراب طيف التوحد. وفي الآونة الأخيرة، تم التركيز على امتلاك جميع الطلبة بما فيهم ذوي اضطراب طيف التوحد للمهارات الأساسية التي تساعدهم على تحسين نوعية الحياة لديهم، ويعتبر الباحثون أن برامج تعزيز تقرير المصير هي الأسلوب الأكثر فاعلية لامتلاك هذه المهارات الأساسية ولحل هذه المشكلات المتعددة الأوجه (Cecil,2005).

ويشير هلهان؛ وكوفمان (Hallahan & Kauffman,2006) إلى أن الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد الذين انتقلوا إلى مرحلة الرشد بنجاح هم – في الأغلب– أشخاص بذلوا جهودهم للعيش المستقل، والتكيف مع المواقف المختلفة التي تواجههم، وتلقوا التدريب الفّعال لفترة طويلة وبجودة عالية، والدعم من الأسرة والأصدقاء والمجتمع، إذ أصبحوا يتمتعون بالقدرة على المثابرة، ومعرفة الذات بصورة جيدة

وواقعية لنقاط القوة والضعف بجميع جوانبها الأكاديمية والشخصية والاجتماعية، والقدرة على استثمار جوانب القوة، وتقبل جوانب الضعف، ووضع الأهداف بناء على هذه المعرفة، والسعي لتحقيقها، إضافة إلى القدرة على الاختيار وعليه يحقق الأفراد ذوو اضطراب طيف التوحد السيطرة على المواقف المختلفة في الحياة ومن ثم الاستقلالية ونوعية حياة أفضل قدر المستطاع.

وتشير الملاحظاتُ الميدانيةُ من مراكز التربية الخاصة ومؤسساتها وبرامج المدارس العادية للطلبة المدموجين من ذوي الحاجات الخاصة في الأردن إلى أنَّ تقرير المصير لا يُعَدُّ جزءً مهماً من برامج تلك المراكز والمؤسسات؛ إذْ إنَّ تعليم مهارات تقرير المصير ينعكس – بشكلٍ إيجابي– على الفردِ ذوي الإعاقة فيما يتعلق بوعيه للتعرُّف على نقاط القوة والضعْف الموجودة لديه، وقدرته على حل المشكلات؛ والمبادرة؛ وإدراك المخاطر والعواقب؛ والقدرة على الاختيار وصنع القرار؛والوصول إلى الاستقلالية. وبما أنه أصبح توجهه كبير في دمج الطلبة ذوي اضطراب التوحد في المدارس العادية في الوطن العربي، ونتيجة للنتائج المخيبة للآمال لهذه الفئة في الانتقال الناجح وفي الوصول للمنهاج العام، فقد رأت الباحثة ضرورة معرفة مستوى امتلاك هؤلاء الطلبة للمهارات التي تؤهلهم للدمج والانتقال إلى حياة الرشد، من ضمن هذه المهارات مهارات تقرير المصير.

وتأتي هذه الدراسة للتعرف على مستوى امتلاك الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد لمهارات تقرير المصير من وجهة نظر المعلمين.

مشكلة الدراسة:

لأن مهارات تقرير المصير لا يكتسبها الأفراد ذوو الإعاقة ومن ضمنهم ذوي اضطراب طيف التوحد بدون تعليم مباشر؛ ولأنها أساس من أسس الانتقال الناجح للدمج ومرحلة الرشد؛ وحيث أن المعلمين على دراية شاملة ومباشرة بالمهارات التي يمتلكها طلبتهم فقد هدفت هذه الدراسة البحثية التعرف على مستوى امتلاك الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد لمهارات تقرير المصير من وجهة نظر المعلمين، وذلك من خلال سؤال الدراسة الرئيسي وهو:

ـ ما مستوى امتلاك الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد لمهارات تقرير المصير من وجهة نظر المعلمين؟ وينبثق عن هذا السؤال الأسئلة الفرعية الآتية:

١. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) في مستوى امتلاك الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد لمهارات تقرير المصير من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير عمر الطالب؟

٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) في مستوى امتلاك الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد لمهارات تقرير المصير من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير جنس الطالب؟

أهمية الدراسة:

بعد الإطلاع على الأدب التربوي المتعلق باضطراب طيف التوحد من خلال قواعد البيانات الإلكترونية في الجامعات الأردنية والمواقع العالمية للمجلات الإلكترونية، ومن خلال الإطلاع أيضاً على الدراسات والبحوث في الوطن العربي لاحظت الباحثة شح الدراسات التي تناولت موضوع تقرير المصير لذوي الإعاقة بشكل عام وعدم وجود – على حد علم الباحثة – أي دراسة عربية قامت بدراسة موضوع تقرير المصير للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد، وهنا تكمن أهمية الدراسة الحالية في محاولتها التعرف على مستوى امتلاك الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد لمهارات تقرير المصير من وجهة نظر المعلمين وذلك لأن هذه المعرفة، ستنعكس – بشكل إيجابي– على برامج التربوية والتأهيلية لهذه الفئة، وعملية دمجهم في المدارس العادية والمجتمع. وتتمثل أهمية هذه الدراسة في جانبيين هما:

أولاً: الجانب النظري:

١. تُعدّ هذه الدراسة العربية من الدراسات القليلة التي بحتث مهارات تقرير المصير للطلبة ذوي الإعاقة بشكل عام، وذوي إضطراب طيف التوحد بشكل خاص،إذ يجب أن تكون هذه المهارات جزءً من البرامج التربوية والتأهيلية لمراكز التربية الخاصة ومؤسساتها.

٢. تُضيف هذه الدراسة بعداً معرفياً عن تقرير المصير ومهاراته من خلال الأدب النظري الذي حاولت الباحثة فيه تغطية تطور مفهوم تقرير المصير؛ وتعريفاته؛ وأهميته تحديداً لهذه الفئة.

ثانياً: الجانب التطبيقي:

١. كما يُفيدّ توفير أداة لقياس مستوى مهارات تقرير المصير تتمتَّعُ بدلالات صدق وثبات كلاً من العاملين في مجال تعليم الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد وتأهيلهمَ، والباحثين الراغبين في التعرف إلى مستوى تلك المهارات في مجتمعات مختلفة، وهذا الأمر سيتحقق من خلال.

١. القدرة على التفريق بين ما يريده الطالب وما يحتاجُ إليه.

٢. تمكين الطالب من صياغة الأهداف، والسعي لتحقيقها وتقييمها قدر المستطاع.

٣. تمكين الطلبة ذاتياً من مراقبة الذات؛ وتقييمها؛ ومحاسبتها؛ وتعزيزها سعياً للوصول إلى الاستقلالية.

مصطلحات الدراسة:

التعريفات الإجرائية والنظرية لمصطلحات الدراسة الحالية هي:

- تقرير المصير(Self- Determination):هو القدرة على الاختيار، والحق في أن يمتلك الفرد تنفيذ هذه الخيارات دون وجود معيقات (Wehmeyer , et al., 2007)،أما تعريفهُ إجرائياً في هذه الدراسة، فهو الدرجة التي يحصل عليها الفرد على مقياس تقرير المصير الذي أعدته الباحثة لهذا الغرض.

- الطلبة ذوو اضطراب طيف التوحد(Students with autism spectrum disorder)

هم الطلبة الملتحقون بمراكز التربية الخاصة، الذين تمّ تشخيصهم من الجهات الرسمية على إنهم يعانون من اضطراب طيف التوحد، والذين تتراوح أعمارهم من(١٠-٢٥) سنة.

حدود الدراسة ومحدداتها:

تتحدَّد نتائجُ الدراسة الحالية بما يلي:

أولاً: الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة الحالية على عينة من الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في عمر من (١٠-٢٥) سنة.

ثانياً: الحدود الزمنية:أجريت هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠١٤/٢٠١٥.

ثالثاً: الحدود المكانية:أجريت الدراسة الحالية على مراكز ومدارس التربية الخاصة المعتمدة لدى الملحقية الثقافية السعودية في الأردن.

محددات الدراسة الحالية: أما محددات الدراسة فهي اعتماد الطلبة الملتحقين بمراكز التربية الخاصة على أنهم من ذوي اضطراب طيف التوحد، والاكتفاء بإجراءات الرسمية المعتمدة في تلك المراكز دون القيام بإجراءات التشخيص المعروفة.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

كانت انطلاقة تقرير المصير في ميدان التربية الخاصة في العام (١٩٨٨) عندما قام مكتب التربية الخاصة وخدمات التأهيل الأميركي (SOSERS) بمبادرة لإدخال تقرير المصير في ميدان التربية الخاصة، وتمثل الهدف من هذه المبادرة في السماح للأشخاص ذوي الإعاقة المشاركة الفعالة في المجتمع الذي يعيشون فيه سواء كانت هذه المشاركة اجتماعية أو اقتصادية.(Karvonen,et al., 2004)

وقد تلقت مبادرة مكتب التربية الخاصة وخدمات التأهيل الأميركي الدعم والتشجيع والترحيب من القياديين في مجال التربية الخاصة، وتلا هذه المبادرة في عام واحد(١٩٨٩)، انعقاد مؤتمر وطني اجتمع فيه أكثر من ستين شخصاً كان أكثر من نصفهم من ذوي الإعاقة وتوصلوا إلى تسع وعشرين توصية كلها تجمع على ضرورة تعزيز وتدريب تقرير المصير لذوي الإعاقة. وكان من أبرز هذه التوصيات، التوصية التي حملت الرقم عشرين، وركزت على تمويل سلسلة من البرامج النموذجية التي تجسد المواقف التعليمية لتعليم وممارسة تقرير المصير للطلبة ذوي الإعاقة داخل المنزل والمدرسة (Ward ,2005).

وانطلاقاً من الحرص على تشجيع توصيات المؤتمر والترحيب بها، أعلن بالعام نفسه في أيلول/ سبتمبر(١٩٨٩)عن طرح عطاء ومنح تنافسية للمدارس التي تعمل على إعداد برامج لتعزيز تقرير المصير، بشرط تحديد المهارات اللازمة لتعزيز هذا المفهوم وتطويره، ثم قام مكتب التربية الخاصة وخدمات التأهيل بمسح أرض الواقع"تجارب المدارس المشاركة في المنحة". من هنا، تعد الانطلاقة الحقيقية لتعزيز وتعليم تقرير المصير في ميدان التربية الخاصة (Wehmeyer, Kelcher& Richards,1996).

وجاء قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة (IDEA)العام (١٩٩٠) مؤكداً لتقرير المصير من خلال مطالبتهُ بأن تستند الخدمات الانتقالية المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة بناءً على مصالحهم وتفضيلاتهم الشخصية (Jonson& Sharpe, 2000) وفي العام (٢٠٠٠) حدّد واجنر Wagner في الجمعية الأميركية للإعاقة العقلية مجموعة من الرؤى المستقبلية للأشخاص ذوي الإعاقة، وكان تقرير المصير لذوي الإعاقة يقع في صدارة الرؤى المستقبلية (Taylor, Richard & Brady,2005).

وبناءً على هذه التوصيات والرؤى ظهرت بعض الممارسات لتعليم وتعزيز تقرير المصير للطلبة ذوي الإعاقة في المرحلة الثانوية وبالعام (٢٠٠١)تم الاعتراف من قبل قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة (IDEA) بأن تقرير المصير من أفضل الممارسات في زيادة تعليم الطلبة ذوي الإعاقة المراهقين، وبناءً على هذا الاعتراف قام

قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة (IDEA) بتكلفة المدارس بزيادة مشاركة الطلبة ذوي الإعاقة في التخطيط للمرحلة الانتقالية وتشتمل هذه المشاركة على: معالجة المعرفة، والمهارات، والمواقف التي تساعد الطلبة في السيطرة على حياتهم وتحمل المسؤولية (Hughes ,et al.,2007).

مفهوم تقرير المصير وأهميته:

تعريف ديس، وريان (Deci & Ryan, 1985) وهما أول من قاما بتعريف تقرير المصير على أنه: القدرة على الاختيار على أن تكون هذه الاختيارات المحددة لسلوك الفرد.أو هو القدرة على الاختيار والحصول على تلك الخيارات دون ضغط خارجي.

ووضع قانون الإعاقات النمائية تعريفاً لتقرير المصير يناسب احتياجات الأشخاص ذوي الإعاقات النمائية؛ إذ يُعرّف تقرير المصير بأنه: الفرصة التي يسمح بها المجتمع ومقدمو الرعاية للفرد ذوي الإعاقة النمائية باتخاذ القرار، والمشاركة الفعالة في مجتمعهُ، وتطوير قدراتهُ ومهاراتهُ ليصبح قادراً على تقرير مصيرهُ وضبط كمية ونوعية الدعم المقدم لهُ، وعدم تقديم المساعدة إلا عند الضرورة (Lachapall, et al.,2005).

أهمية تقرير المصير للطلبة ذوي الإعاقة:

تبرز أهمية تقرير المصير؛ نظراً لأهميتهُ لنجاح الفرد بدون إعاقة، وتزداد هذه الأهمية للأفراد ذوي الإعاقة؛ فتقرير المصير يعزز قدرة الفرد على تحديد أهدافه، وترتيبها حسب الأولوية، وحل المشكلات التي تقف في طريق تحقيق هدفهُ، واتخاذ القرارات، وتمكين الفرد من تحمل المسؤولية اتجاه قراراتهُ، ومن ثم السيطرة على حياتهُ، وتقبل ذاتهُ، واحترامها. (Johnson, 2002)

وتشير البعض إلى أن الأفراد المقررين لمصيرهم هم أشخاص أكثر نجاحاً واستعداداً في الحصول على نوعية حياة أفضل، وأكثر نجاحاً في الانتقال إلى مرحلة المراهقة أو الرشد، وأكثر حصولاً على عمل والاستمرار فيه (Wehmeyer & Palmer ,2000).

كما تشير بعض الدراسات إلى أن أجر المقررين لمصيرهم أفضل، وتزداد فرصتهم في الحصول على عمل تنافسي عن غيرهم من الأفراد ذوي الإعاقة الغير مقررين مصيرهم، وهم أكثر قدرة على العيش المستقل، وأكثر قدرة على تحقيق أهداف تربوية؛ واجتماعية؛ وشخصية، وأكثر قدرة أيضاً في بناء علاقات إيجابية مع الأهل والمحيط، والمحافظة على استمرار هذه العلاقات.

وأثبتت الكثير من الدراسات أن الطلبة ذوي الإعاقة الذين شاركوا في التخطيط وتحديد الأهداف المدرسية، كانوا أكثر دافعية في إنجاز هذه الأهداف (Lee & Wehmeyer, 2004).

ويعدّ أهم مبرر لتعليم وتعزيز تقرير المصير هو أن يصبح الأفراد ذوو الإعاقة أكثر سيطرة على حياتهم بدلاً من وجود أشخاص آخرين يتخذون القرارات ويحددون الأهداف نيابة عنهم ومن ثم احترام الذات وتقديرها (Ward & Kohler,1996).

كما تعتبر برامج تقرير المصير معيار لجودة برامج التربيـــة الخاصـــة، وأداة للمسائلة عنها؛ وذلك لأن تقرير المصير للطلبة ذوي الإعاقة هو منهاج للحياة لانتقـــال الطلبة من حياة المدرسة إلى حياة الرشد، كما يعتبر جسر للوصول للطلبة ذوي الإعاقة للمنهاج العام؛ إذ أشارت العديد من البحوث أن الطلبة المقرين لمصيرهم هم أكثر وصولاً لأهداف التعلم العام ،وأكثر انضباط في الصف الدراسي من غير مقررين مصيرهم.

كما أشارت بعض الدراسات العلمية إلى أهمية تقرير المصير وبرامجه في الجانب السلوكي إذ يعمل على تعديل السلوك الغير مرغوب فيه، وأيضاً هي برامج لتحسين التكيف لدى الأفراد ذوي الإعاقة، إذ أن نتائج هذه الدراسات أعطت درجات تكيف للأفراد ذوي الإعاقة المقررين لمصيرهم أعلى من غير المقررين لمصيرهم ونتائج أقل لمشكلات سوء التكيف مثل: العزلة الاجتماعية، والعدوانية، والمزاج المتقلب (Nota, Ferrari, Soriesi & Wehmeyer, 2007).

وترى حركة الإصلاح لبرامج التربية الخاصة للخريجين أن منهاج تقرير المصير هو منهاج للحياة، فبعد خروج الطالب ذي الإعاقة من المدرسة الثانوية والانتقال إلى مرحلة الرشد هو بحاجة إلى اتخاذ قرارات مصيرية في حياته مثل: مكان السكن، والعمل، وكما هو بحاجة إلى تطبيق التخطيط على أرض الواقع لضمان نوعية حياة أفضل مثل: التخطيط لميزانية الأسبوع أو الشهر، والتخطيط لتنظيم حياته، والانخراط في الحياة الاجتماعية والزواج والاستقلالية. وهو أيضا بحاجة إلى تحديد أهداف بناءً على تفضيلاته، وأولوياته، والسعي لتحقيقها، وتقرير المصير هو البرنامج الوحيد الذي يضمن كل هذه المهارات من تحديد أهداف، واتخاذ قرارات، والتخطيط، والتعليم الذاتي، وحل المشكلات، وإدارة الذات، ومراقبتها.

فيتعلم الفرد من هذه المهارات كيف يتخذ قراراً تعليمياً، أو حياتياً، أو سكنياً، أو انتقالياً، وكيف يخطط لاختيار سكن، أو حتى غرفة محددة في المنزل، أو نوع طعام، أو اللباس الذي يفضله، أوكيف يحصل على تأمين صحي أو ضمان اجتماعي، وبالتالي رفاهية وحياة كريمة وأفضل (Hughes, et al.,2007).

معيقات تعزيز وتعليم تقرير المصير:

إن سلوك تقرير المصير سلوك يولد فطرياً لدى الإنسان مهما كانت درجة ونوع إعاقته؛ إلا أنه يكون بسيطة وعفوي وبحاجة إلى تعليم وإكساب؛ ليتطور ويظهر وبحاجة أيضاً إلى فرصة ليمارس على أرض الواقع.

ورغم أهمية تقديم برامج لتعليم وتعزيز تقرير المصير إلا أن الباحثين وجدوا عزوفاً لدى البعض عن تقديم هذه البرامج أو الأهداف؛ وذلك لأسباب أو معيقات عدّة منها إذا كان يتلقى الطالب تعليماً في مدرسة عامة؛ ومدى كفاءة غرفة المصادر لتوفير فرص للممارسة؛ ومدى امتلاك المعلم لاستراتيجيات تعليم مهارات تقرير المصير، والكفاءة الذاتية والمعرفية لديه؛ وتوفير البرامج والمقاييس لتقرير المصير؛ ومدى توفر الموارد العامة التي تدعم تطبيق هذه البرامج؛ وملائمة الصف الدراسي العام لتعليم هذه المهارات، ونوع الإعاقة وشدتها؛ وارتباطهما بتدني التوقعات والنظرة النمطية والحماية الزائدة والحكم المسبق بعدم قدرة هؤلاء الطلبة ذوي الإعاقة على تقرير مصيرهم من قبل الأهل والمعلمين ومقدمي الخدمة؛ ومدى توافر فرص للممارسة في المنزل أو المدرسة أو المجتمع؛ والتدريب في عمر متأخر (المرحلة الثانوية) وهذا غير كافٍ.

(Carter, Lane, pierson & Glaeser, 2006 ; Shogren. et al., 2006)

كما يرى نوتا وآخرين، أن أهم العوامل التي تعيق تعليم مهارات تقرير المصير العوامل خارجية، مثل: الفرص الاجتماعية؛ والبيئة المادية؛ وتقديرات المعلمين وغيرها.إذ يجمع – أغلب الباحثين– على أن توافر الفرص للممارسة تعد أكبر المعيقات لتعزيز وتعليم مهارات تقرير المصير (Nota& farrari ,Soresi & Wehmeyer , 2007).

لتعزيز اكتساب مهارات تقرير المصير لا بد أن يقوم معلمي الطلبة ذوي الإعاقة ومن ضمنهم ذوي اضطراب طيف التوحد بعدة أمور هي: معرفة معززات الطالب، وإعطاء الطالب فرصة ليقرر هو ويحدد أولوياته، فإذا ترك الطالب يحدد أولوياته، فأنت تعطي قيمة للنشاط الذي يمارسه وتزرع فيه القرار الشخصي، كما على المعلم جعل الأمثلة التي يستخدمها أمثلة واضحة، وذات معنى وحقيقة من العالم الواقعي، وضمن اهتمام الطلبة، وجعل الطالب هو السبب في عمله وحياته ما أمكن، وذلك يكون عندما تتيح له الفرصة في اتخاذ الخيارات والقرارات دون تدخل منك، وإعطاء الطالب إذا كان غير قادر على اتخاذ القرار، الفرصة، واسمح له باتخاذ الخيار ضمن خيارين غير معقدين لجعله دائماً السبب في عمله، وجعل الخيارات سهلة، وتقديم الإرشاد في كيفية اتخاذ الخيار المناسب، وتعلّيم صنع الخيارات في المدرسة، وفي كل جزء من اليوم الدراسي؛ لأن من شأن ذلك المساعدة على التعميم وزيادة سيطرة الطالب على حياته، مثل: اختيار نوع التعزيز، أو اختيار نوع النشاط الذي يريد القيام به، أو

اختيار أين يريد الجلوس في الصف، أو أن يختار كل طالب زميلاً يريد مشاركته في الدرس أو اللعب، وفتح باب الحوار والمناقشة مع الطلبة للتعبير عن مشاعرهم، والسماح لهم بالمشاركة في تحديد الأهداف، واختيار الهدف الذي يريدون البدء فيه من بين هدفين، لا يؤثر إذا ما سبق أحدهما الأخر، وتعليم الرصد الذاتي نحو الهدف، وتقييم التقدم، والتعزيز الذاتي، وأن ينوعّ في استراتيجية تعلم مهارات تقرير المصير، والعلم بأن تعلم مهارات تقرير المصير هي عملية مستمرة مدى الحياة، وتنمو مع العمر، والعلم بأن مهارات تقرير المصير هي مهارات والمهارة تعلم وتكتسب (Wehmeyer &Palmer , 2000; Wehmeyer, etal., 2007).

تعريف اضطراب طيف التوحد:

عرف القانون الأمريكي لتعليم الأفراد ذوي الإعاقة (Individuals with Disabilities Act, IDEA) التوحد: بأنه اضطراب تطوري يؤثر بشكل ملحوظ على التواصل اللفظي وغير اللفظي، كما يؤثر على تفاعل الفرد الاجتماعي، وتظهر أعراض هذا الاضطراب بشكل ملحوظ قبل سن الثالثة من عمر الفرد، وبالتالي تؤثر بشكل سلبي على أداء هذا الطفل الأكاديمي والتربوي. كما يرتبط هذا الاضطراب أيضا بخصائص أخرى مثل: انشغال الطفل بالنشاطات المتكررة، والسلوك النمطي، ومقاومة التغير والإصرار على الروتين اليومي، بالإضافة إلى استجابات غير طبيعية للخبرات الحسية (Hallahan, Kauffman & Pullen, 2009).

خصائص اضطراب طيف التوحد:

تعد فئة اضطراب التوحد من الفئات الغير متجانسة في خصائصها وصفاتها، فالبعض أفراد هذه الفئة قد تظهر لديهم مهارات لغوية، بينما البعض الآخر قد لا تتطور لديهم هذه المهارات نهائياً، وقد يميل البعض منهم إلى أنماط من التفاعل الاجتماعي، بينما يعيش البعض الآخر في عزلة تامة عن مجتمعه، ومع ذلك توجد بعض الخصائص العامة التي يشترك بها جميع أفراد هذه الفئة ولكن بدرجات متفاوتة بين البسيطة والشديدة، وأهم هذه الخصائص والمظاهر السلوكية ما يلي:

- الخصائص الاجتماعية (Social Characteristics): تعد الخصائص الاجتماعية من أبرز السمات والدلالات على وجود اضطراب طيف التوحد، إذ تظهر لدى هؤلاء الأفراد مجموعة من المشكلات الاجتماعية منها:عدم القدرة على التواصل البصري مع الآخرين، وصعوبة في فهم مشاعر الآخرين، والانسحاب الاجتماعي، وعدم القدرة على تكوين علاقات وصدقات والاحتفاظ بها، ومشكلات في اللعب (الصمادي وآخرون، ٢٠٠٧).

- الخصائص التواصلية (Communication Characteristics): تظهر المشكلات التواصلية ضمن ثلاث صور رئيسية وهي: عدم قدرة الطفل على تطور الكلام بشكل كلي، أو تطور الطفل الكلام ولكن بشكل غير طبيعي، أو تطور الطفل الكلام بشكل طبيعي ولكن مع حدوث مشكلات في الاستخدام الصحيح للغة أو مشكلات تتعلق بنبرة الصوت. (الصمادي وآخرون، ٢٠٠٧)
- الخصائص المعرفية (Cognitive Characteristics): يظهر الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد قدرات معرفية متباينة، إذ يظهر عند النسبة الأكبر منهم قدرات عقلية متدنية قد تصل إلى حدود الإعاقة العقلية ، بينما تتمتع نسبة قليلة منهم بقدرات ذكائية مرتفعة في جوانب محددة (الشامي،٢٠٠٤) .
- الخصائص في مجال النشاطات والاهتمامات (Activities and Interests characteristics): يميز هذا الجانب الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد عن غيرهم من الأطفال الآخرين، وأهم مايميزهم ضمن هذا الجانب هو: السلوك النمطي، والسلوك الروتيني، والتعلق بأشياء محددة (Hallahan & Kauffman, 2006).
- الخصائص الحسية (Sensory characteristics): يظهر الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد أشكالاً غير متجانسة في استجابتهم الحسية، فقد يظهر لدى البعض الحساسية الزائدة للمثيرات اللمسية، أوالسمعية، أوالبصرية، بينما يظهر البعض الآخر عدم الشعور بأي من هذه المثيرات (Hallahan & Kouffman, 2006) .

الدراسات السابقة:

بعد الإطلاع على الأدب ومسح الدراسات السابقة تبين - على حد علم الباحثة- ندرة وشح الدراسة العربية التي تناولت موضوع مهارات تقرير المصير لذوي الإعاقة بشكل عام وذوي اضطراب طيف التوحد بشكل خاص.

وفيما يلي الدراسات العربية التي تناولت موضوع تقرير المصير لذوي الإعاقة والدراسات الأجنبية.

أجرت الزبون (٢٠١٢) دراسة هدفت التعرف على مستوى مهارات تقرير المصير للنساء ذوات الإعاقة ضمن مجموعة مختلفة من الإعاقات هي: الإعاقة العقلية؛ والإعاقة الحركية؛ والإعاقة السمعية؛ والإعاقة البصرية، كما هدفت إلى التعرف على مستوى التزام برامج التربية الخاصة في الأردن بالمؤشرات النوعية لتقرير المصير والتخطيط الموجه ذاتياً، وتكونت العينة من ١٤١ امرأةً من النساء ذوات الإعاقة وكان توزيع العينة كالآتي: الإعاقة العقلية وعددهن ٥٠ ، وذوات الإعاقة البصرية وعددهن ٣٠ ، وذوات الإعاقة السمعية، وعددهن ٣٦ ، وذوات الإعاقة الحركية وعددهن ٢٥.

وتكونت العينة النهائية للدراسة من ٦٢ مركزاً ومؤسسة للتربية الخاصة، وأشارت النتائج إلى أن مستوى امتلاك النساء ذوات الإعاقة (البصرية؛ والسمعية؛ والحركية) لمهارات تقرير المصير مرتفع في الدرجة الكلية، وكذلك ضمن أبعاد الاستقلالية؛ وتنظيم الذات؛ ومعرفة الذات؛ والتحكم الذاتي. ولكن مستوى التمكين النفسي كان متوسطاً،كما أشارت النتائج إلى أن مستوى امتلاك النساء ذوات الإعاقة العقلية لمهارات تقرير المصير كدرجة كلية وفي ثلاثة أبعاد (معرفة الذات؛ والتحكم الذاتي؛ والتمكين النفسي) كان متوسطاً. أما تنظيم الذات؛ فكان منخفضاً،كما أشارت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقرير المصير تعزى لنوع الإعاقة.

وقامت غريب (٢٠١٤) بدراسة هدفت التعرف على فاعلية برنامج تدريبي في تحسين مهارات تقرير المصير والتحصيل الأكاديمي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وهي دراسة شبة تجريبية، حيث قامت الباحثة بإعداد مقياس لتقرير المصير وتطبيقه على ٤٠ طالباً من طلبة ذوي صعوبات التعلم للصفين الثالث والرابع الأساسيين والذين تتراوح أعمارهم بين ٨-١٠ سنوات من الذكور والإناث في المدارس الحكومية في الأردن، وتم توزيع أفراد الدراسة إلى مجموعتين: المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، وتكونت عينة الدراسة أيضا من ٢٠ من أولياء الأمور ومعلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم للمجموعة التجريبية، كما أعدت الباحثة برنامجاً تدريبياً بناء على نموذج التعلم الذاتي لتقرير المصير، وتم تحليل البيانات وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد عينة الدراسة للمجموعتين على مقياس تقرير المصير البعدي لصالح المجموعة التجريبية من طلبة ذوي صعوبات التعلم، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود أثر ذو دلالة إحصائية بين درجات أفراد عينة الدراسة للمجموعتين على اختبارات التحصيل الأكاديمي البعدي لصالح المجموعة التجريبية، كما أشارت النتائج أيضا إلى وجود أثر ذو دلالة إحصائية بين استجابات أولياء الأمور ومعلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم لمقياس تقرير المصير البعدي.

قام ويهمر؛ وأغران؛ وهيكس (Wehmeyer, Agran & Hughes, 2000) بدراسة على عدد من طلبة الثانوية من ذوي الإعاقات الشديدة حول معتقداتهم عن الحواجز والعوائق التي تحولً بينهم وبين تعلم سلوك تقرير المصير لأكثر من أثنى عشر ولاية. وتكونت العينة من ١٢٠٠ طالب من ذوي الإعاقات الشديدة. وكانت نتائج الدراسة كما يلي: عدم استفادة ٤٢% من ذوي الإعاقات الشديدة من برامج تقرير المصير؛ لأن الجهود والأساليب والمواد المستخدمة في هذه البرامج غير فاعلة، وأشار ٤١% منهم إلى عدم كفاية المهارات والمعارف التي تقدم لهم لتعليم تقرير المصير وتوفير الفرص للممارسة، وكانت نتيجة ٣٢% تشير إلى عدم وجود كوادر مؤهلة للعمل

معهم، وذكر١٧% منهم عدم معرفة المعلم للمواد والموارد والمناهج الدراسية، وطرق تقييم الاستراتيجيات التي تم استخدامها.

وأجرى لانكستر؛ وشماركر؛ وديشلر (Lancester, Schumaker & Deshler,2002) دراسة هدفت إلى تعليم الدفاع عن الذات للطلبة ذوي صعوبات التعلم واضطراب السلوك، والذين تتراوح أعمارهم بين (١٦-١٧) سنة، باعتباره أحد مكونات تقرير المصير، وذلك باستخدام وسائل متعددة التدخلات،مثل: استخدام الوسائط المتنوعة؛ والتعليم المباشر باعتباره أسلوب لتعليم مهارة الدفاع عن الذات في كانساس. وتكونت العينة من ٢٢ اثنين وعشرين طالباً من المدرسة الثانوية. وقد تم التدخل من جانب المعلمين والباحثين، وقد تم تقسيم العينة إلى ثلاث مجموعات: مجموعة ضابطة؛ ومجموعة تجريبية بتعليم مباشر؛ ومجموعة تجريبية تتلقى التعليم بالوسائط المتعددة. وأظهر الطلبة تطوراً ملحوظاً في قدرتهم على الدفاع عن أنفسهم، وتطورت قدراتهم على اتخاذ القرارات سواء باستخدام أسلوب التعليم المباشر أو الوسائط المتعددة.

وفي دراسة لكل من أجران، ولاتشارد، وويهمر، وهيوز.(Agran,Blanchard, Wehmeyer &Hughes, 2002)هدفت إلى التحقق من آثار استخدام إستراتيجية حل المشكلات والتنظيم الذاتي في الفصول الدراسية العامة للطلبة المدموجين، لعينة تكونت من أربعة طلبة في المرحلة الإعدادية وهم طالب واحد يعاني من توحد، وطالبة من ذوي صعوبات التعلم، طالبتان من ذوي الإعاقات المتعددة، وكان أفراد عينة الدراسة من الصفين السابع والثامن، وكان جميع أفراد عينة الدراسة قادرين على الكلام، وكان الهدف من تعلمهم مهارة حل المشكلات هي زيادة مشاركتهم في الأنشطة الصفية ولقاءات الخطة التربوية الفردية وزيادة التحصيل، والمشاركة في حصة العلوم، وآخر في حصة اللغة الانجليزية إذا قام الطلبة بتحديد هدف أكاديمي خاص بهم يرغبون في زيادة التحسن فيه ورفع الأداء، وتم استخدام مقياس (GAS) بلوغ الهدف من أجل قياس مدى التحسن في تحقيق الأهداف التي وضعها الطلبة لنفسهم وللحكم على فعالية البرنامج، وتم استخدام نموذج التعلم الذاتي لويهمر وآخرين (SDLMI) كأسلوب للتدخل؛ وامتد التدريب لمدة أسبوعين في الصف الدراسي العام، كما طلب من المعلمين تقديم تصوراتهم حول تقدم أداء الطلبة والتغيرات التي طرأت بعد التدخل باستخدام نموذج ويهمر وآخرين للتعلم الذاتي لإكسابهم مهارة حل المشكلات، وكانت النتائج تشير أن التأثير داخل المجموعة الصغيرة أفضل من التدريب الفردي واحد لواحد، كما أشارت النتائج إلى وجود نتائج أكثر ايجابية لصالح الطلبة ذوي صعوبات التعلم من الإعاقات الأخرى، كما أشارت النتائج أيضاً إلى أن الطلبة المصابين بالتوحد قادرين على تحقيق أهدافهم التي وضعوها باستخدام إستراتيجية حل المشكلة، كما كان نسبة مشاركتهم في الأنشطة الصفية قبل التدريب ٢٠% وخلال التدريب زادت هذه

النسبة لتصل إلى ١٠٠% وأشارت ملاحظات المعلمين إلى محافظة الطلبة على مستواهم في مرحلة المتابعة والرضا عن البرنامج التدريبي المقدم لهم.

وهناك دراسة قام بها كل من ويهمر؛ وآخرين(Wehmeyer, et al.,2003) بهدف دراسة آثار استراتيجية التنظيم الذاتي على التحصيل الأكاديمي للطلبة ذوي الإعاقة في الصفوف العامة، وكانت هذه الدراسة دراسة مسحية لجميع الطلبة ذوي الإعاقة المدمجين في الصفوف العادية، وأشار الباحثون إلى أن استراتيجية التنظيم الذاتي هي استراتيجية تمكن المتعلم من تعلم كيف يصبح أكثر نجاحاً من خلال (تعلم كيف يتعلم) ومن ثم زيادة قدرة الطالب ذوي الإعاقة على النجاح في السياق المنهج الدراسي العام. وأشارت النتائج إلى أن جميع الطلبة ذوو الإعاقة بما فيهم ذوي الإعاقات الإدراكية (الإعاقة العقلية، وصعوبات التعلّم، والتوحد) يستطيعون تعلم مهارات تقرير المصير بما فيها مهارة تنظيم الذات داخل الصف الدراسي العادي، وجد الباحثون أربعة طلبة من ذوي الإعاقات الإدراكية الشديدة يستخدمون مهارة الرصد الذاتي ضمن المهارات الأكاديمية، والمهارات الاجتماعية. وقد أظهر نجاحاً ملحوظاً في هذه المجالات بعد استخدام مهارة الرصد الذاتي التي تعدّ جزءاً من مهارة تنظيم الذات، كما تشير الدراسة إلى قلة المعلومات المتوافرة عن استخدام مهارة التنظيم الذاتي داخل الفصول الدراسية العامة.

وفي دراسة مسحية لشو (Cho ,2009) هدفت استطلاع آراء المعلمين لأهمية تقرير المصير للمرحلة الابتدائية ومدى تطبيق هذا المهارات ضمن هذه المرحلة العمرية من قبل المعلمين ومعرفة العوائق التي تمنع التدريب على مهارات تقرير المصير لطلبة ذوي الإعاقة في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين. حيث تكونت العينة من أربعمائة و أربعة معلما من معلمين المرحلة الابتدائية ل خمسين ولاية ، تم اختيارهم بطريقة عشوائية عبر البريد الإلكتروني والاتصالات الهاتفية، بعد أخذ موافقة مديرية التعليم الابتدائي. وقد أشارت النتائج إلى امتناع معلمي المرحلة الابتدائية عن تعليم مهارات تقرير المصير للطلبة الصفوف الدنيا؛ وذلك لأنهم لا يعرفون كيف يعلمون مهارات تقرير المصير؛ ولا كيفية تنفيذ برامج تقرير المصير، واعتبروا أن عامل الوقت من أهم العوامل المعيقة لتعليم مهارات تقرير المصير رغم إجماع جميع المعلمين على أهمية تعليم هذه المهارات في عمر مبكر.

وفي دراسة مسحية لويهمر وشوجرين وبلمر وديه (Wehmeyer, Shogren, Palmer, &Dieh, ,2012) تهدف إلى التعرف على أهمية التعليم الطلبة ذوي الإعاقة لمهارات تقرير المصير في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين، وتكونت عينة الدراسة من ٢٢٣ من مدارس الابتدائية ل٢٣ ولاية وتضم هذه المدارس طلبة من رياض الأطفال وحتى الصف السادس الابتدائي لفئات إعاقة مختلفة هي:

صعوبات التعلم؛ واضطرابات السلوك والتوحد؛ واضطرابات النطق واللغة؛ والإعاقة العقلية؛ والإعاقات المتعددة، وكان الأسلوب المستخدم في هذه الدراسة لجمع البيانات هو البريد الإلكتروني والاتصال الهاتفي إذا لزم الأمر فبعد أخذ قائمة أسماء المعلمين وبريدهم الالكتروني من وزارة التربية حيث تم اختيار ٦٠٠٠ معلم بطريقة عشوائية واستخدم الباحثون مقياس من تصميمهم على طريقة لكرث لمعرفة أهمية امتلاك الطلبة ذوي الإعاقة لمهارات تقرير المصير المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين،وأشارت النتائج إلى أجماع ٢٨% من عينة الدراسة على ضرورة تقديم برامج تقرير المصير في سن مبكر وفي المدرسة الابتدائية وأن التأخير في تقديم هذه البرامج يرجع إلى معيقات خارجية ولم تذكر الدراسة هذه المعيقات.

كما قام سوجرين وآخرين(Sohogeren, et al.,2014) بدراسة هدفت التعرف تأثير استخدام نموذج التعلم الذاتي (SDLMI) لويهمر وآخرين على تصورات المعلمين اتجاه قدرات الطلبة ذوي الإعاقة العقلية وصعوبات التعلم على تقرير مصيرهم ومدى قدرة هذا النموذج على توفير الفرص لممارسة تقرير المصير، حيث تكونت العينة من معلمي الطلبة ذوي الإعاقة العقلية وصعوبات التعلم لولاية تكساس الذين تلقو تدريب على استخدام نموذج التعلم الذاتي، وتم ممارسة هذا النموذج مع الطلبة ذوي الإعاقة العقلية وصعوبات التعلم لمدة سنة دراسية كاملة.

وقد أشارت النتائج إلى أن نموذج التعليم الذاتي لتقرير المصير لويهمر وآخرون (SDLMI) نموذج متعدد الإستراتيجيات، والتدخلات؛ إذا ساعد هذا النموذج المعلمين في توفير تدريب مناسب لإكساب الطلبة ذوي الإعاقة مهارات تقرير المصير، كما ساهم هذا النموذج في زيادة تصورات المعلمين على قدرات الطلبة ذوي الإعاقة على تقرير مصيرهم ووفر هذا النموذج الوقت لإتاحة الفرص للطلبة لممارسة مهارات تقرير المصير.

ملخص الدراسات السابقة، وموقع الدراسة الحالية منها:

ساعدت الدراسات السابقة التي تمكنت الباحثة من الإطلاع عليها، والمتعلقة بموضوع الدراسة الحالية من تكوين صورة شاملة حول موضوع الدراسة، وأهمية هذا الموضوع، وندرة الدراسات العربية التي تناولته، كما مكنت الدراسات السابقة الباحثة من معرفة مكونات تقرير المصير، استراتيجيات تعليم مهارات تقرير المصير، ونماذجه، ومكوناته وأساليب التقييم للكشف عن مدى امتلاك الطلبة ذوي الإعاقة لهذه المهارات، وذلك من خلال الإطلاع على طرق والمناهج البحثية لهذه الدراسات، ونتائجها مما ساعد الباحثة أيضاً في تحديد الموضوع وصياغة، وتحديد المشكلة الدراسية، والتساؤلات الدراسية الحالية، التي سعت الباحثة للإجابة عنها من خلال استعراض الدراسات السابقة.

اذ تطرقت جميع الدراسات السابقة إلى أهمية تعزيز وتعليم تقرير المصير للأشخاص ذوي الإعاقة مثل دراسة (Wehmeyer, et al.,2012) ،كما تنوعت الدراسات في طريقة دراستها للموضوع، فدرست قياس أثر برنامج أو مهارة محددة من مهارات تقرير المصير في تحسين مستوى المصير عند الطلبة ذوي الإعاقة مثل دراسة، (غريب، ٢٠١٤؛ Agran,Blanchard,Wehmeyer &Hughes, 2002;Wehmeyer, et al.,2003).

أو في توضيح الحواجز التي تحول بين الطلبة ذوي الإعاقة، وبين تعليمهم مهارات تقرير المصير مثل دراسة (Wehmeyer, Agran & Hughes, 2000;Cho 2009)، أو دور استراتيجيات تقرير المصير في إكساب المهارات الأكاديمية مثل دراسة (Wehmeyer, et al., 2003).

الطريقة والإجراءات:

أفراد الدراسة:

تكونت أفراد عينة الدراسة الحالية من (١٠١)من طلبة ذوي اضطراب طيف التوحد من الذكور و الإناث،وتتراوح أعمارهم من(١٢- ٢٥) سنة، من الذكور والإناث، والملتحقين بمدارس ومراكز التربية الخاصة المعتمدة لدى الملحقية الثقافية السعودية في الأردن. وقد تم اختيار أفراد عينة الدراسة بطريقة قصدية.

كما أعتمد خمسة مدارس ومراكز لأخذ العينة منها هي: الأكاديمية الأردنية للتوحد، والمدرسة النموذجية للتربية الخاصة، والمدرسة العربية للتربية الخاصة، والمركز العربي للتربية الخاصة، والمركز الاستشاري للتوحد.

ويوضح الجدول رقم (1) توزيع أفراد الدراسة الحالية حسب متغير الجنس:

الجدول رقم (1) توزيع أفراد الدراسة حسب متغير الجنس

اسم المركز أو المدرسة	عدد الطلبة الذكور	عدد الطلبة الإناث
الأكاديمية الأردنية للتوحد	٢٣	٧
المدرسة النموذجية للتربية الخاصة	٢٥	٥
المدرسة العربية للتربية الخاصة	١١	٣
المركز العربي للتربية الخاصة	١٠	٢
المركز الاستشاري للتوحد	١٢	٣
المجموع	٨١	٢٠
١٠١		

كما يوضح الجدول رقم (٢) توزيع أفراد الدراسة الحالية حسب متغير العمر:

الجدول رقم (٢)
توزيع أفراد الدراسة حسب متغير العمر

العمر	عدد الطلبة الذكور	عدد الطلبة الإناث
١٠-١٣	٢٠	٩
١٤-١٧	٤٧	٨
١٨فما فوق	١٤	٣
المجموع	٨١	٢٠
	١٠١	

أداة الدراسة:

أعدت الباحثة للدراسة الحالية مقياساً لمهارات تقرير المصير لطلبة ذو اضطراب طيف التوحد من وجهة نظر المعلمين، وفيما يلي شرح وتعريف بهذا المقياس؛ وطريقة بنائه :

تعريف بالمقياس: هي أداة تهدف إلى قياس مستوى امتلاك الطلبة ذوي اضطراب التوحد لمهارات تقرير المصير من وجهة نظر المعلمين.

طريقة بناء مقياس الدراسة: تم بناء أداة قياس مستوى امتلاك مهارات تقرير المصير، وذلك من خلال قيام الباحثة بعدد من الإجراءات هي:

- الإطلاع على الأدب النظري السابق في الموضوع مثل: (Wehmeyer, et al.,2007; Field, Sharon & Hoffman, 2002; Eisenman & Taseeione, 2002)
- الإطلاع على الدراسات فيما يتعلق بتقرير المصير مثل: (غريب، ٢٠١٤ ؛ الزبون، ٢٠١٢؛ Palmer, et al., 2002; Wehmeyer, et al., 2012)
- الإطلاع على أدوات ومقاييس تقرير المصير منها مقياس مثل:

(Self-Determination scale and user Guide,1994; Self-Determination Observation Checklist, 1995)

- وضع فقرات للمقياس.
- عرض المقياس على عشر محكمين من حاملين درجة الدكتوراه في الجامعات الأردنية، وذوي الإختصاص في مراكز ومدارس التربية الخاصة لذوي اضطراب التوحد، وإجراء التعديلات التي أوصى بها المحكمين على المقياس.
- وتكون المقياس بصورته الأولية من ٢٤ فقرة.

- بعد التعديل تكونت أداة الدراسة بصورتها النهائية من(٢٣) فقرة.
- استخراج دلالات صدق وثبات للمقياس.

طريقة تصحيح المقياس:

- إعداد سُلم بدائل الإجابة للمقياس على طريقة "ليكرت"، الذي يتكون من خمس بدائل هي:(دائماً؛ وغالباً؛ وأحياناً؛ ونادراً؛ وأبداً).
- كما تم تدريج مستوى الإجابة عن كل فقرة للمقياس وفق مقياس "ليكرت" الخماسي، وحددت بخمس مستويات هي على النحو الآتي: دائماً ويعطى (٤) درجات؛ ومستوى غالباً ويعطى (٣) درجات؛ ومستوى أحياناً ويعطى (٢) درجة؛ ومستوى نادراً ويعطى (١) درجة؛ ومستوى أبداً ويعطى (٠) درجة للفقرات الإيجابية وعكس التدريج في حالة الفقرات السلبية. واستخدم مقياس الحكم على النتائج الذي تم تقسيمه إلى (مرتفع؛ ومتوسط؛ ومنخفض) وفقاً للمعايير الآتية:

طول الفئة = (٤-٠)/٣ = ١,٣٣

- المستوى المنخفض من ٠ أقل من ١,٣٤
- المستوى المتوسط من ١,٣٤- ٢,٦٦
- المستوى المرتفع من٢,٦٧ – ٤

صدق المقياس: تم إيجاد صدق المقياس من خلال نوعين من الصدق هما: صدق المحتوى؛ وصدق البناء. وفيما يلي توضيح لذلك:

صدق المحتوى: تم عرض المقياس بصورته الأولية على عشرة محكمين من الحاصلين على درجة الدكتوراه في التربية الخاصة؛ وعلم النفس التربوي؛ والقياس والتقويم. والعاملين في مدارس ومراكز التربية الخاصة مع فئة اضطراب طيف التوحد. وقد طلب من هيئة التحكيم تحكيم المقياس بناءً على مدى ملاءمة المقياس لأفراد عينة الدراسة، ملاءمة المقياس للهدف الذي وضع من أجله، ومدى مناسبة فقرات المقياس، ومدى ارتباط كل فقرة بالبعد الذي وضعت فيه، ومدى مناسبة الصياغة اللغوية، وكذلك وجود أي ملاحظات إضافية أو تعديلات تراها هيئة المحكمين أنها مناسبة. وتم اتفاق (٩٠%) من المحكمين على ملاءمة المقياس لأفراد عينة الدراسة، وللهدف الذي وضع من أجله، ومناسبة فقرات المقياس. وكانت نسبة الاتفاق للمحكمين هي (٩٠%)، ولم توجد أي تعديلات جوهرية أو ظاهرة في المقياس سواء فقرة واحده، اذ كان رأي (٨٠%) من المحكمين حذف فقرة رقم (٢٤) وهي:"يسأل سؤالاً"؛ نظراً لعدم مناسبتها

لهذه الفئة وغموض الفقرة، وتم الأخذ بملاحظة المحكمين؛ إذ حذفت الباحثة الفقرة رقم (٢٤). وبذلك يستقر المقياس على (٢٣) فقرة بصورته النهائية.

صدق البناء: أعتمد صدق البناء باعتباره أجراءً ثانياً للحكم على صدق مقياس مهارات تقرير المصير المستخدم في الدراسة الحالية.

ويوضح الجدول رقم (٣) معاملات ارتباط فقرات المقياس بالبعد المنتمية له في مقياس تقرير المصير لطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد من وجه نظر المعلمين.

جدول (٣)

معاملات ارتباط فقرات المقياس بالبعد المنتمية له في مقياس تقرير المصير لطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد من وجهة نظر المعلمين

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
١	٠,٤٠٨*	١٤	٠,٤٨٤*
٢	٠,٧٤٥**	١٥	٠,٣٨٢
٣	٠,٧٤٥**	١٦	٠,٢٤٢*
٤	٠,٥٠٥*	١٧	٠,٣٦٢
٥	٠,٤٤٠*	١٨	٠,٦٩١**
٦	٠,٤٨٦*	١٩	٠,٤٦٢*
٧	٠,٧٣٣**	٢٠	٠,٦١٧**
٨	٠,٧٤٠**	٢١	٠,٣٨٨
٩	٠,٦٤٢**	٢٢	٠,٧١٤**
١٠	٠,٥٨٣**	٢٣	٠,٢٤٧
١١	٠,٧٧٤**		
١٢	٠,٣٢٠		
١٣	٠,٥٨٢**		

دال عند α =٠,٠١

***دال عند α =٠,٠٥**

يتضح من الجدول (٣) أن معاملات الارتباط تراوحت بين (٠,٢٤٢ – ٠,٧٧٤) وأن أكثر معاملات الارتباط بين كل فقرة والبعد المنتمية إليه كانت موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١– ٠,٠٥) وجاءت بعض الفقرات غير دالة إحصائيا، واعتبر معامل الارتباط مناسبا لأغراض الدراسة الحالية.

ثبات المقياس: وللتحقق من ثبات مقياس تقرير المصير لطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد من وجهة نظر المعلمين، قامت الباحثة بإعادة تطبيق المقياس على (٢٠) من الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد من خارج عينة الدراسة ويتمتعون بنفس خصائص عينة الدراسة عن طريق معلميهم، بعد أسبوعين من التطبيق القبلي للمقياس. ويوضح الجدول رقم (٤) معاملات ثبات المقياس بطريقة الإعادة، والاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرباخ ألفا .

الجدول (٤)

معاملات ثبات الإعادة، والاتساق الداخلي كرونباخ ألفا لمقياس تقرير المصيرلطلبة ذوي اضطراب طيف التوحدمن وجهة نظر المعلمين

	كرونباخ ألفا	الإعادة
مقياس مهارات تقرير المصير	٠,٨٧٥	٠,٩٠٨**

***دال إحصائيا عندα= ٠,٠١**

يبين الجدول (٤) معامل الثبات بطريقة الإعادة، (٠,٩٠٨) للدرجة الكلية للمقياس، ومعاملات الثبات بطريقة الاتساق الداخلي بمعادلة كرونباخ (٠,٨٧٥) للدرجة الكلية للمقياس، وهي قيم مناسبة لغايات الدراسة الحالية.

إجراءات الدراسة الحالية:

- **الاطلاع والتعمق بالأدب النظري لموضوع تقريرالمصير، والاطلاع على الدراسات السابقة في هذا الموضوع، والاطلاع على مقاييس تقريرالمصير.**
- **اختيارمجتمع وعينة الدراسة بناءً على توفر عينة الدراسة في المدارس والمراكز المشاركة بالدراسة الحالية، وتعاون إدارة المدارس وموافقتها على تطبيق الدراسة الحالية، وكذلك تعاون المعلمين واستعدادهم للمشاركة بالدراسة.**
- **الحصول على خطاب رسمي من الملحقية الثقافية السعودية لتسهيل مهمة الباحثة.**
- **تطبيق الباحثة مقياس مهارات تقرير المصير خلال الفترة من ٢٠١٥/٣/١ وحتى ٢٠١٥/٣/١٦.**
- **إعادة تطبيق مقياس تقرير المصير على (٢٠) طالباً من ذوي اضطراب طيف التوحد بعد التطبيق القبلي بأسبوعين خلال الفترة ١٧-٢٠١٥/٣/١٩.**
- **التحليل الإحصائي للنتائج الدراسة ومناقشتها.**

تصميم الدراسة: تصميم الدراسة هو التصميم الوصفي المسحي.

المعالجة الإحصائية: استخدمت الباحثة في دراسته المعالجات الإحصائية التالية:

- معامل الارتباط بيرسون للتحقق من ثبات المقياس، وصدق البناء بارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية.
- تحليل التباين الثنائي للإجابة عن أسئلة الدراسة.
- معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا للتحقق من ثبات المقياس.

نتائج الدراسة الحالية ومناقشتها:

للإجابة على السؤال الرئيسي للدراسة الحالية: ما مستوى امتلاك الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد لمهارات تقرير المصير من وجهة نظر المعلمين ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ومستوى امتلاك الطلبة لمهارات تقرير المصير. والجدول رقم (٥) يبين هذه القيم.

الجدول (٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية و مستوى امتلاك لمهارات تقرير المصر لمعلمين الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب المتوسط

الترتيب	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الامتلاك
١	٥	يقيّم أداءه	1.26	1.440	منخفضة
٢	٢	يستطيع تناول طعامه لوحده	1.23	1.348	منخفضة
٣	١٠	يتخذ قرارات مهمة في الوقت المناسب	1.08	1.309	منخفضة
٤	٢٣	يعبر عن رأيه باستقلالية	.98	1.341	منخفضة
٥	١٣	يقوم بتنفيذ الأنشطة حسب الأولويات	.96	1.148	منخفضة
٦	٩	يكافئ نفسه عند تحقيق النجاح في تنفيذ المهمة	.93	1.174	منخفضة

الترتيب	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الامتلاك
		ما			
٧	٢٢	يستطيع اللعب لوحده بنجاح	.93	1.358	منخفضة
٨	٢٠	ينجز المهام الموكولة له	.86	1.304	منخفضة
٩	١	يعرف كافة أجزاء جسمه	.80	1.189	منخفضة
١٠	١٤	يعرف كيف يتصرف اذا واجهته مشكلة ما	.80	1.140	منخفضة
١١	٢١	يختار اللعب التي يفضل القيام بها	.76	1.193	منخفضة
١٢	١١	يستطيع الاختيار من بين البدائل الموجودة لديه	.73	1.165	منخفضة
١٣	٤	يعرف لمن يلجأ عند حاجته	.68	1.104	منخفضة
١٤	١٩	يقدّر نتائج عمله	.67	1.096	منخفضة
١٥	١٨	مهارات تواصله غير فعالة	.66	1.080	منخفضة
١٦	١٦	متعند في رأيه	.60	.950	منخفضة
١٧	٨	يصرّ حتى يحقق النجاح في تنفيذ المهمة	.59	1.055	منخفضة
١٨	١٧	يتقبل النقد من الآخرين	.59	1.051	منخفضة
١٩	٣	يستطيع أعداد وجبة طعام لنفسه	.54	1.025	منخفضة
٢٠	٦	يتوقع النتائج الإيجابية	.52	1.059	منخفضة

الترتيب	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الامتلاك
		عند تنفيذه لمهارة ما			
٢١	١٥	يناقش إذا احتاج الأمر للنقاش	.52	.986	منخفضة
٢٢	١٢	يعدل من سلوكه لتحقيق هدفه	.51	1.006	منخفضة
٢٣	٧	يتوقع النتائج السلبية عند تنفيذه لمهارة ما	.44	.899	منخفضة

يلاحظ من الجدول (٥) أن المتوسطات الحسابية لمستوى امتلاك مهارات تقرير المصير للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد من وجهة نظر المعلمين تتراوح بين (٠,٤٤ ، ١,٢٦). وجميعها جاءت بمستوى امتلاك منخفض، حيث جاءت الفقرة (يقيم أداءه) بأعلى متوسط حسابي (١,٢٦). وبمستوى امتلاك منخفضة، وجاءت الفقرة (يتوقع النتائج السلبية عند تنفيذه لمهارة ما) بأقل متوسط حسابي (٠,٤٤) و بمستوى امتلاك منخفض .

وتراوحت باقي المتوسطات الحسابية بين (٠,٥١ ، ١,٢٣) وبمستوى امتلاك منخفض، وهذا يدل على أن مستوى امتلاك الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد لمهارات تقرير المصير من وجهة نظر المعلمين جاءت منخفضة وبالتالي نستطيع القول بأنهم لا يمتلكون هذه المهارات.

وتبرر الباحثة هذه النتيجة من خلال الأدب النظري الذي يشير إلى حاجة هؤلاء الطلبة إلى برامج موجهة ومقصودة لتعليم هذه المهارات، وبدون هذه البرامج لا يستطيع الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد اكتساب مهارات تقرير المصير، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة (غريب، ٢٠١٤) والتي أشارت نتائجها إلى وجود فروق في مستويات امتلاك مهارات تقرير المصير قبل تطبيق برنامج تدريبي وبعده.

كما تعزو الباحثة أداء الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد على فقرة "يتوقع النتائج السلبية عند تنفيذه لمهارة ما" بسبب النُقص بمهارة معرفة الذات أو الوعي الذاتي وهي المهارة الأولى والأساسية التي يبدأ بها التدريب وتُبنى عليها مهارات تقرير المصير الأخرى ومن الطبيعي إذ كان الضعف في هذه المهارة وهي الأساسية سوف تكون هذه النتائج ممتدة للمهارات الأخرى، وهذا يرجع إلى عدم الاهتمام بتعليم هذه المهارة من قبل المعلمين.

كما تتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة (Cho, 2009) المسحية والتي أشارت نتائجها إلى امتناع معلمي الطلبة ذوي الحاجات الخاصة عن تعليم مهارات تقرير المصير لأنهم لا يعرفون كيف يعلمون ويدربون على هذه المهارات وبالتالي نقص هذه المهارات عند الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.

وللإجابة عن أسئلة الدراسة الفرعية تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية في مستوى امتلاك الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد لمهارات تقرير المصير من وجهة نظر المعلمين تبعا لمتغيرات العمر والجنس، والجدول رقم (٦) يبين هذه المتوسطات.

الجدول(٦):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية مستوى امتلاك الطلبة ذوي اضطرابات طيف التوحد لمهارات تقرير المصير من وجهة نظر المعلمين تبعا لمتغيرات العمر والجنس

الجنس	العمر	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ذكر	من١٠ إلى ١٣	20	26.80	21.329
	من ١٤ إلى ١٧	47	18.09	24.197
	١٨ فما فوق	14	6.64	5.032
	الكلي	81	18.26	22.151
أنثى	من١٠ إلى ١٣	9	11.44	11.381
	من ١٤ إلى ١٧	8	14.25	22.544
	١٨ فما فوق	3	28.33	14.742
	الكلي	20	15.10	17.290
الكلي	من١٠ إلى ١٣	29	22.03	19.949
	من ١٤ إلى ١٧	55	17.53	23.801
	١٨ فما فوق	17	10.47	10.972
	الكلي	101	17.63	21.235

يبين الجدول (٦) وجود فروق ظاهرية في المتوسطات مستوى امتلاك الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد لمهارات تقرير المصير من وجهة نظر المعلمين تبعا

لمتغيرات العمر والجنس، ولمعرفة لمن تعود هذه الفروق تم إجراء تحليل التباين الثنائي (2 way ANCOVA) والجدول (٧) يبين هذا التحليل.

الجدول(٧)

نتائج تحليل التباين الثنائي في مستوى امتلاك الطلبة ذوي اضطرابات طيف التوحد لمهارات تقرير المصير من وجهة نظر المعلمين تبعا لمتغيرات العمر والجنس

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس	297.533	1	297.533	.666	.417
العمر	1571.979	2	785.989	1.758	.178
الخطأ	43361.377	97	447.025		
الكلي	45093.446	100			

يبين الجدول (٧) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى امتلاك الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد لمهارات تقرير المصير من وجهة نظر المعلمين تبعاً لمتغيرات الجنس أي انه لا يوجد فروق بين الذكور والإناث من طلبة اضطراب طيف التوحد في امتلاك مهارات تقرير المصير.

ويبين الجدول (٧)عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى امتلاك الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد لمهارات تقرير المصير من وجهة نظر المعلمين تبعاً لمتغيرات العمر أي أنه لا يوجد فروق بين أعمار الطلبة من طلبة اضطراب طيف التوحد في امتلاك مهارات تقرير المصير.

تفسير الباحثة نتائج الدراسة الحالية وهي تدني مهارات تقرير المصير بين كلا من الجنسين والأعمار المختلفة إلى شح الفرصة المتوفرة لهؤلاء الطلبة على حد سواء للذكور والإناث، وهذه الفرص هي فرص التدريب وتوفير البرامج الداعمة لمهارات تقرير المصير، وطبيعة البرامج التدريبية والتأهلية المقدمة لهؤلاء الطلبة، فمن خلال الملاحظة الميدانية يتضح عدم الاهتمام بتعليم هذه الفئة مهارات تقرير المصير، بإضافة إلى شح فرص الممارسة لهذه المهارات على الأرض الواقع.

كما تعزو الباحثة نتائج الدراسة الحالية إلى سياسة المتبعة في بعض المدارس والمراكز والتي تعمل على نقيض ما يسمى تقرير المصير، إذ تتضح السيطرة الكاملة للمعلم ومقدم الخدمة على اتخاذ القرارات الخاصة بهؤلاء الطلبة، وهذا ما تمّ ملاحظته

من خلال الزيارات الميدانية إذ تتبني بعض هذه المراكز استراتيجية مناقضة تماماً لمفهوم تقرير المصير تعرف فيما بينهم استراتيجية المعلم الشدو أو الظل والتي تحتم على المعلم أن يكون كظل الطالب ذوي اضطراب طيف التوحد طول الوقت وتلبية جميع حوائجه دون إعطائه الفرصة لممارسة ماذا يريد بهدف توفير الحماية، وهذه النتيجة تتفق مع الأدب النظري والذي يشير إلى معيقات تعليم مهارات تقرير المصير للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة ومن ضمنهم ذوي اضطراب التوحد، نتيجة للحماية الزائدة وندرة الفرص للممارسة (Nota& farrari ,Soresi & Wehmeyer , 2007).

بالإضافة إلى نظرة المعلمين لعدم قدرة هؤلاء الطلبة على تقرير مصيرهم وهذه النظرة نمطية لا مبرر علمي لها، وهذا ما يبرر الضعف بمهارة اتخاذ القرار وصنعه، وهي مهارات لا يكتسبها الفرد دون توفر الفرص المناسبة للممارسة على أرض الواقع والترحيب بهذه القرارات، ونتائج الدراسة الحالية تتفق مع دراسة؛ وأغران؛ وهيكس (Wehmeyer, Agran & Hughes, 2000) والتي تشير نتائجها إلى المعيقات من تعليم مهارات تقرير المصير هي عدم توفر البرامج والكوادر المؤهلة لذلك، واتباع استراتيجيات غير مناسبة لتعزيز وتعليم مهارات تقرير المصير، فهم بحاجة إلى فرص وبرامج لتعلم مهارات تقرير المصير وهذا ما تؤكد عليه دراسة ويهمر؛ وآخرين (Wehmeyer, et al.,2003)في نتائجها على قدرة هؤلاء الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد على تعلم مهارات تقرير المصير؛ أذ ما توفرت لهم الفرصة والبرامج المناسبة لذلك.

توصيات الدراسة:

١- توصي الدراسة الحالية على القيام بمزيد من الأبحاث على برامج تدريب وتعزيز مهارات تقرير المصير للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد.
٢- رفع الكفاءة المعرفية والمهنية لدى معلمي التربية الخاصة بصفة عامة ومعلمي اضطراب طيف التوحد بصفة خاصة، بمهارات تقرير المصير وأهميتها وبرامجها.
٣- إدراج برامج مهارات تقرير المصير ضمن البرامج التربوية والتأهيلية للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد.

المراجع

المراجع العربية:

الزُّبون، إيمان (٢٠١٢). **مهارات تقرير المصير والتخطيط الموجه ذاتياً للنساء ذوات الإعاقة في الأردن**، إطروحة دكتوراة غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

الشامي، وفاء.(٢٠٠٤). **سمات التوحد تطورها وكيفية التعامل معهاــ** سلسة التوحد– الكتاب الثاني، مركز جدة للتوحد والجمعية الفيصلية الخيرية النسوية.

الصمادي، جميل، الخطيب، جمال، الروسان، فاروق، الحديدي، منى، يحي، خولة، الناطور، ميادة، الزريقات، إبراهيم، العمايرة، موسى، والسرور، ناديا.(٢٠٠٧). **مقدمة في تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة**، دار الفكر، عمان، الأردن.

غريب، ريم.(٢٠١٤). **فاعلية برنامج تدريبي في تحسين مهارات تقرير المصير والتحصيل الأكاديمي للطلبة ذوي صعوبات التعلم**، إطروحة دكتوراة غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

References:

Agran, M. Blanchard, C. Wehmeyer, M & Hughes, C. (2002) Increasing the Problem- Solving Skills of Students with Developmental Disabilities Participating in General Education. **Remedial and Special Education,** Volume 23, Number 5, P. 279-288

Agran, M., Cavin, M., Wehmyer, M., & Palmer, S. (2006). Participation of students with moderate to severe disabilities in the general Curriculum: The effects of the self-determined learning model of instruction. Research & practice for **persons with severe Disabilities, 31, 236-241.**

Carter, E. W., Lane, K. L., Pierson, M., & Glaeser, B. (2006). Self-determination skills of tuansition – age youth with emotional disturbances and learning disabilities. **Exceptional Children**, 72, 333-346.

Cecil D, Mercer. (2005). **Teaching Students of Learning problems.**, published at Printice Hall. West Windsor, NJ08550

Cho, H., (2009). **Self-Determination and Elementary Education: Elementary School teachers' Knowledge of and Use of Interventions to Promote to self – Determination of students**. Of the University of Kansas.By proquest LLC.D. VMI: 3372404.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985).**Intrinsic motivation and self-determination in human behavior.**New York, 22 (1), 123 – 100.

Field & Hoffman (**Self-Determination Assessment Battery User's Guide)** 2013/05/08 https://www.ghaea.orj/index php?...fele

Field, S. & Hoffman, A. (1994).Development of a model for self-determination.**Career Development for Exceptional Individuals,** Vol. 17 (2), pp. 159 – 169.

Hallahan, D. Kauffman ,J.Pullen,P.(2009**). Exceptional Learners: Introduction to special education, boston**, New York: Allyn & Bacon

Hallahan, D.P. & Kauffman, J.M. (2006).**Exceptional Learners: Introduction to special education (10th ed).** Boston, Pearso Education, Inc

Hoffiman, field&Sawilowsky(**Self-Determination Observation Checklist**). 2004 www.Sckec.com/000lobservation-checkist 2004

Hughes, W., Wood.M., Konrad.M., & Test. W., (2007). Get a Life: Students Being Self-Determined. **Teaching Exception at children**. Vol. 38, No, 5, pp. 57-63.

Johnson, D. R., & Sharpe, M. N. (2000). Result of a national survey on the implementation of transition service requirements of IDEA. **Journal of Special Education Leadership,** 13 (2), 15-26.

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

Karvonen, M., Test, D. W., Wood, W. M., Browder, D., & Algozzine, B., (2004).Putting self- determination into practice.**Exceptional Children**. 71, 23-41.

Lachapall.Y., Wehmeyer. M, Haelewyck. M., Courbois. Y, Keth. K, Schalock. R, Verduge. M & Walsh.P. (2005). The relationship between quality of life and self-dtermination: an international Study. **Journal of Intellectual Disability Research**. Bol. 49 PART 10, pp. 740-744.

Lancaster, Paula E; Schumaker, Jean B; Deshler, Donald D. (2002).**The development and validation of an interactive hypermedia program for teaching a self-advocacy strategy to students with disabilities.**Disabilities. Learning Disability Quarterly., 25 (3), 277 – 302.

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.

Nota.L., Ferrari, L., Soresi, S. & Wehmeyer, M., (2007).Self-determination Social abilities and the quality of life of people with intellectual disability.**Journal of Vocational Rehabilitation,** 19 (2), 105-118.

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

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**, v49n3 p440-448, Sep 2014.

Taylor R., Richards S. & Brady M. (2005), **Mental Retardation: Historical Perspectives, Current Practices and Future Directions**. Boston: Allyn & Bacon.

Ward, M. J., & Kohler, P. (1996**). Promoting self-determination for individuals with disabilities: Content and process**. In L.E. Powers, G. H.S. Singer, & J. Sowers (Eds.), Making our way: Building self competence among children and youth with disabilities (pp. 275-290). Baltimore: Paul H. Brookes.

Ward, M.J., (2005). An Historical perspective of Self-Detrmination in Special Education: Accomplishments and Challenges. **Journal Research & practice for persons with severe Disabilities**, Vol. 30, No. 3, 108-112.

Wehmeyer, M. L., & Palmer, S.B. (2000).Promoting the acquisition and development of self – determination in young children with disabilit**ies.Early Education and Development, 11 (4), 465-81.**

Wehmeyer, M. L., Agran,.M., & Hughes, C. (2000). A national Survey of teacher promotion of Self-determinatoin and student – directed learning**. Journal of special Education, 23, 58 – 78.**

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, NY: The Guilford Press.

Wehmeyer, M.L., & Bolding.N., (2001). "Enhanced Self-Determination of Adults With Intellectual Disability as Qutcome of moving to community – Based work of Living Environments".**Journal of Intellectual Disability Research.**5 (45): 371-383 (374).

Wehmeyer, M.L., Shogren, K.A., Palmer, S.B., Williams – Dieh, K. L. (2012). The Impact of the Self-Determined Learning Model of Instruction on Student Self-Determination **Journal Exceptional Children.**Vol. 78. No2, pp. 135-153. © 2012 Council for Exceptional Children.

Wehmeyer, M.L., Yeager, D., Bolding, N., Agran, M., & Hughes, C. (2003).The effects of self-regulation strategies on goal attainment for students with developmental disabilities in general education classrooms.**Journal of Developmental and Physical Disabilities.**15, 79-91