مؤشرات تقرير المصير في برامج التربية الخاصة في الأردن

إيمان خليف علي الزبون* وجميل محمود الصمادي

الجامعة الاردنية، عمان، الأردن

استُلم بتاريخ: ٢٠١٣/١٢/٢٣ عُدل بتاريخ: ٢٠١٣/٥/٢٣ قُبل بتاريخ: ٢٠١٣/٥/٣٠

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى مستوى التزام برامج التربية الخاصة في الأردن بالمؤشرات النوعية لتقرير المصير. تكوّنت عينة الدراسة من ٦٢ مركزًا ومؤسسة للتربية الخاصة، منها ٢٥ لذوي الإعاقة العقلية، و١٥ لذوي الإعاقة السمعية، و١٠ لذوي الإعاقة البصرية، و١٢ لذوي الإعاقة الحركية. ولجمع البيانات، طوِّر مقياس المؤشرات النوعية لتقرير المصير، ثمّ استخرجت دلالات صدق وثبات مقبولة لهذا المقياس، تلا ذلك تطبيق المقياس على برامج التربية الخاصة ثم أجري تحليل النتائج. وأشارت النتائج إلى أن مستوى انطباق المؤشرات النوعية لتقرير المصير على برامج التربية الخاصة في الأردن كدرجة كلية كان متوسطًا؛ إذ بلغ متوسط الدرجات الكلية ١.٨٢٦. وأن خمسة أبعاد كان الانطباق فيها متوسطًا، هي: العاملون، وبيئة المؤسسة والجو العام، والأسر، وخدمات الطلبة، والبيئة المادية. في حين أن ثلاثة أبعاد كان مستوى الانطباق فيها منخفضًا، هي: البرنامج التربوي الفردي، واستراتيجيات التدريس، والتقييم الذاتي. وقد أوصت الدراسة بعدد من التوصيات بناءً على نتائج الدراسة.

كلمات مفتاحية: تقرير المصير، الأشخاص ذوي الإعاقة، برامج التربية الخاصة، الأردن.

Quality Indicators of Self- Determination of Special Education Programs in Jordan

Eman K. AL-Zboon*, Jamil M. Smadi
Jordan University, Amman, Jordan

This study aimed to identify the level of commitment of special education programs in Jordan by means of qualitative indicators for self-determination. The sample consisted of 62 special education centers and institutions: 25 for intellectual disability, 15 for hearing disability, 10 for visual disability, and 12 for physical disability. To achieve the aim of the study, a self-determination scale of qualitative indicators was developed and an acceptable level of validity and reliability was derived before being applied to special education programs. The results revealed that special education programs that employ quality indicators of self-determination are at medium level. Also, at the medium level were the domains of staff, institution atmosphere, family, students' services, and physical environment. However, in the domains of individual educational programs, instructional strategies and self-evaluation, the level was low. The study proposed a set of recommendations based on the findings of the study.

Keywords: self-determination, individuals with special needs, special education programs, Jordan

*emanzboon@yahoo.com

تزايد الحديث في الآونة الأخيرة عن قضية واعدة، تحمل مستقبلاً مشرقاً للأشخاص ذوي الإعاقة، ألا وهي قضية تقرير المصير، التي تُعدّ من التوجهات الحديثة في مجال التربية الخاصة والخدمات الانتقالية وخدمات التأهيل للأشخاص ذوي الإعاقة. ومع بداية الألفية الجديدة ذُكرت تنبؤات كثيرة حول مستقبل الإعاقة؛ إذ حدد واجنر Wagnerفي خطبته الرئاسية في الجمعية الأمريكية للإعاقة العقلية عام (٢٠٠٠) ست رؤى لمستقبل خدمات الأشخاص ذوي الإعاقة، وكان تقرير المصير أول هذه الرؤى الست (Taylor, Richards & Brady, 2005).

ظهر مصطلح تقرير المصير Self-determination في نهاية القرن السابع عشر بتأثير أوروبي لتطوير الإرادة الحرة للفرد، ثم ظهرت خلال القرن العشرين مصطلحات أخرى، مثل: ضبط الذات Self-Control، وإدارة الذات Self-Management. أما في مجال التربية الخاصة، ظهر مصطلح تقرير المصير والمصطلحات المشابهة، مثل: الاستقلالية Autonomy، والتمكين Empowerment، والتوجيه المعتمد على المستهلك Consumer-Direction، منذ عام (١٩٧٥) كمصطلحات ومفاهيم مركزية في خدمات الإعاقة، بالاعتماد على افتراض أن كلَّ الأفراد البالغين- بما فيهم ذوو الإعاقة- يستطيعوا أن يتحكموا في حياتهم، وجب إعطاؤهم ذلك الحق، واستمر تطوّر الاهتمام بتقرير المصير كهدف مرجعي ومهمّ، أثّر في التشريعات الوطنية، والسياسات، والممارسات الميدانية، كما تم الإجماع على أهميته في تطوير نوعية الحياة للأشخاص ذوي الإعاقة، ووجه الانتباه مؤخّراً للتأثير الثقافي في تطور مهارات تقرير المصير للطلبة؛ وأصبح نقطة التركيز لمكتب التربية الخاصة وخدمات التأهيل Office of Special Education and Rehabilitative Services (OSERS)؛ حيث أطلق أنشطة لتطوير مبادرة تقرير المصير بهدف إشراك الأفراد في اتخاذ القرار، وصنع قادة المستقبل من ذوي الإعاقة، وموّل مكتب برامج التربية الخاصة (OSEP) The Office of Special Education Programs سلسلة من ستة وعشرين أنموذجًا لإدارة مشاريع، ركزت على تحديد مهارات تقرير المصير وتعليمها (Sprague & Hayes, 2000). وأعلنت الإدارة الأمريكية للإعاقات النمائية في عام (٢٠٠٨) عن تمويل مبادرة التدريب الوطني على تقرير المصير (SDNTI) لمسح واقع تطوير تقرير المصير (US Department of Health and Human Services, 2011).

وعرّف قانون الإعاقات النمائية عام (٢٠٠٠) نشاطات تقرير المصير بأنها النشاطات التي تقدم للأفراد ذوي الإعاقات النمائية، وذلك بتقديم المساعدة الملائمة لهم؛ لإعطائهم القدرة والفرصة على اتخاذ القرارات الشخصية، وإعطائهم فرصة الاختيار وضبط نوعية الخدمات وكميّتها وأشكال الدعم والمساعدات التي يتلقونها، والسيطرة على ضبط المصادر للحصول على الخدمات وأشكال الدعم والمساعدات الضرورية، والفرص للمشاركة في مجتمعهم، والدعم المادي للدفاع عن أنفسهم وعن غيرهم، ولتطوير مهارات القيادة عبر تدريب مهارات الدفاع عن الذات (Wehmeyer et al., 2007).

إضافة إلى ذلك، فإن هنالك اتجاهًا لتعريف تقرير المصير مرتبطًا بسلوكات محددة، مثل: حل المشكلات، واتخاذ القرار، وتأكيد الذات؛ بسبب تصوير الشخص المقرّر لمصيره من قِبل معظم الناس بأنه هو الشخص الناجح الذي يظهر مثل هذه السلوكات (Field & Hoffman, 2002)، أو مرتبطًا بتطبيق ممارسات التخطيط الموجّه ذاتيًّا، أو بحضور الفرد لقاءات الخطة التربوية الفردية، وقد يتسع المفهوم إلى مجال الحقوق المدنية؛ أي أن تقرير المصير أولاً وقبل كل شيء يعني الوصول إلى الحقوق الأساسية، مثل: حرية الحديث والتعبير، وغيرها من الحقوق الدستورية الأخرى. كما يشمل اختيار أماكن الإقامة، والتشغيل في العمل الذي يفضله الفرد، أو المشاركة في نشاطات التسلية، والنشاطات الدينية وغيرها Sprague (& Hayes, 2000).

كما وصف تقرير المصير بوصفه هدفًا وبناءً تربويًّا، وهذا يعني أن المربين سيعملون على تطوير تقرير المصير في المدارس لتحديد المهارات، والقدرات، والاتجاهات، والمعتقدات التي تقود إلى تقرير المصير، ولتصميم التدريس لتحقيق هذا النتاج (Wehmeyer et al., 2007).

فضلاً عن ذلك، يمكن تضمين تقرير المصير وتطبيقه في جميع مراحل عملية التأهيل وخدمات الانتقال للأفراد في المراحل اللاحقة من حياتهم، ففي الإرشاد التأهيلي يتم تطبيق تقرير المصير، وذلك باتخاذ الفرد للقرارات باستقلالية وتعزيز المسؤولية الشخصية، أما في التخطيط وإدارة الحالة، يتم تطبيق تقرير المصير، بمشاركة الشخص في تطوير خطة التأهيل الموجهة ذاتيًّا و/أو خطة الحياة المستقلة، وفي التطور المهني والوظيفي، يمكن تطبيق تقرير المصير، بمشاركة الفرد في تحديد الأهداف المهنية والقرارات المتعلقة بالعمل، وفي الخدمات الانتقالية يتم تطبيق تقرير المصير، بمشاركة الفرد في التقييم والتخطيط؛ للانتقال إلى حياة الرشد (Thoma et al., 2003; Wehmeyer, Field, Doren, Jones & Mason, 2004).

أما بالنسبة لتقرير المصير عند الأطفال الصغار، فإن المعلمين يواجهون محدودية في إمكانية تنمية تقرير المصير عند التعامل معهم، حتى مع وجود رغبة الوالدين في زيادة استقلالية أطفالهم، وبالرغم من اختلاف الدرجة التي يمكن أن يكون بها الأطفال الصغار ذوو

الإعاقة مقررين لمصائرهم، فإنّ المعرفة والمهارات والاتجاهات التي تقود إلى تقرير المصير تتطور عبر التعلم ضمن محتوى وموضوعات متعددة ومع مرور الوقت. وإذا ما أريد من الأطفال ذوي الإعاقة أن يصبحوا مراهقين مقررين لمصائرهم، فإن ذلك يحتاج إلى البدء بتعليم تقرير المصير في عمر مبكر. ويجب الاهتمام بالشراكة بين الأسرة والاختصاصين لتحقيق نتائج إيجابية للأطفال الصغار ذوي الإعاقة (Turnbull & Turnbull, 2001).

تشير الأبحاث إلى وجود علاقة بين المنحى البيئي لتقرير المصير والخصائص الشخصية وكفاءة تقرير المصير وظروف الحياة من جهة، والضبط الشخصي عند الأشخاص ذوي الإعاقة العقلية من جهة أخرى. بينما أشارت الدراسات التي قارنت بين تقرير المصير عند ذوي الإعاقة العقلية الذين يعيشون مع أسرهم، وبين أولئك الذين يعيشون في بيوت جماعية إلى أن تقرير المصير أعلى عند الأفراد الذين يعيشون مع أسرهم، بينما كان الرضا عن الحياة أعلى عند الذين يعيشون في بيوت جماعية (Strnadova, and Evans, 2012).

هذا وقد ظهرت الكثير من النظريات المفسّرة لتقرير المصير، تشترك بنظرتها إلى البناء المفاهيمي لتقرير المصير بعدّه مكوناً سيكولوجيًّا يقع ضمن البنية الأوسع والمنظمة لنظريات الفاعلية الإنسانية، التي يقصد بها قدرة الفرد على الاختيار وفرض خياراته بفعالية ذاتية (Wehmeyer et al., 2007)؛ فظهرت النظرية الوظيفية لتقرير المصير لويهمر ورفاقه. وقد حدّدت هذه النظرية مفهوم تقرير المصير - كنتاج تربوي- بأنه تصرّف الشخص كمحرك أساس لحياته واختياراته واتخاذه للقرارات المحققة لنوعية حياة أفضل بعيدًا عن أي تأثير أو تدخل خارجي (Gills, 2011).

أما النظرية البيئية الاجتماعية Social-Ecological theory لأبيري وستانكلف Abery and Stancliffe، فإنها تقول إن تقرير المصير يستند على تفاعل الفرد مع العوامل البيئية، التي تحدد بسلسلة من المتغيرات الاجتماعية الوسيطية، مثل: الكفاءة الاجتماعية، وشبكات الدعم الاجتماعي، والدمج الاجتماعي. ويتحدد تأثير هذه المتغيرات الوسيطية في تطور تقرير المصير ضمن السياق التفاعلي والاجتماعي البيئي بناءً على المتغيرات المتعلقة بالفرد، مثل: خصائصه الفردية، والمتغيرات المتعلقة بالبيئة مثل توافر فرص الاختيار (Wehmeyer et al., 2007).

كما ظهرت نظرية تنظيم الذات Self-Regulation Theory لميثاج Mithaug، والتي توضح كيفية تحسين تكّيف الأفراد لزيادة احتمالية وصولهم إلى ما يريدونه من بيئاتهم. ويصف التأثير المتبادل بين تكّيف الفرد وتغيرات البيئة، وبالرغم من أن هذه النظرية تنسجم مع النماذج المعرفية، والسلوكية، والسلوكية/المعرفية، فإنها تذهب إلى أبعد منها بوصفها لميكانيزمات حل المشكلات، وأداء الحل Solution-Doing، مما يقود إلى التكّيف وتحقيق الهدف الأقصى. كما تفترض هذه النظرية بأن تقرير المصير هو أحد أشكال تنظيم الذات؛ حيث يُعدُّ الفرد مؤثرًا وفعالاً على نحو كبير، وحرًّا لدرجة كبيرة من أي تأثير خارجي. ويكون الأشخاص المقرّرون لمصائرهم منظمين لخياراتهم وتصرفاتهم بنجاح أكثر من الذين لا يتصفون بتقرير المصير (Muller & Louw , 2004).

أما نظرية ديسي وريان (Deci & Ryan) لتقرير المصير Self-Determination Theory SDT ، والتي ظهرت عام (١٩٨٥) تُعدُّ منظورًا متعدد الأبعاد للدافعية، وهي تختلف عن النظريات التي تعتقد بالدافعية أحادية البعد، حيث تفترض هذه النظرية أنواعًا متعددة من الأسباب الدافعة للسلوك، التي يمكن ترتيبها على متصل بدائل تقرير المصير Self-Determination Continuum ؛ حيث تُعدُّ الدافعية الداخلية Intrensic Motivation أبعد نقطة من المتصل؛ إذ تعبر عن صورة الدافعية الأكثر تقريرًا للمصير، التي تتضمن القيام بالسلوكات بدافع الحصول على المتعة والرضا الذاتي. والنوع الثاني من الدافعية هو الدافعية الخارجية Extrinsic Motivation، التي تعبر عن المشاركة والانخراط في نشاط ما لأسباب خارج الفرد، وهنالك أنواع كثيرة للدافعية الخارجية، تتنوع في مستوى تقرير المصير، وتتراوح من مستوًى متدنٍ لتقرير المصير إلى مستوًى عالٍ من تقرير المصير، وأقل أنواع الدافعية الخارجية تقريرًا للمصير دافعُ التنظيم الخارجي Extrinsic Regulation. وتفترض نظرية ديسي وريان Deci & Ryan أن السلوكات المدفوعة خارجيًّا Extrinsically Motivated تتطور إلى سلوكات مدفوعة ذاتيًّا عبر عمليات تطورية من التذويت والتكامل Internalization and Integration؛ حيث تشمل تحويل الفرد للعمليات التنظيمية التي هي خارجية إلى عمليات تنظيمية داخلية (Muller & Louw, 2004).

وفيما يتعلق بتعليم تقرير المصير، فان تقرير المصير يُعدُّ كغيره من أشكال السلوك البشري من السلوكات المتعلمة؛ إذ تبدأ الأسر والأشخاص ذوو العلاقة بتعليم جوانب محددة لسلوك تقرير المصير. وتشمل أساليب تدريسه: النمذجة المقصودة وغير المقصودة، والتعلم في المواقف الطبيعية، سواء في مواقف بيئية مقننة أو غير مقننة، وكذلك التدريس المباشر (Rubin & Roessler, 1995; Lee, Palmer, Turnbull & Wehmeyer, 2006). وقد أشارت المقابلات التي أجراها سيرفر (2000) Sarver إلى أن الراشدين ذوي صعوبات التعلم في مؤسسات

التعليم ما بعد المرحلة الثانوية أشاروا إلى الدور الكبير للعلاقات في دعم تقريرهم لمصيرهم. وأشار راين وديسي (Ryan & Deci, 2000) إلى أن الإحساس بالانتماء يوفر أساساً آمناً، يستطيع معه الفرد أن يصبح مقرّراً لمصيره. ولنوع الجو السائد ضمن المواقف التربوية تأثير قوي في أنواع العلاقات. وكذا فإنّ المؤسسات التي تسودها ثقافة العلاقات الإيجابية، ونماذج التواصل تُعدُّ خطوة مهمة نحو تطوير تقرير المصير.

يختلف محتوى تدريس تقرير المصير باختلاف النموذج أو المنهاج المعتمد؛ فبعض النماذج تركز على الاختيار والتخطيط المهني، وبعضها تركز على دفاع الفرد عن ذاته أو مهاراته في إدارة لقاءات الخطة التربوية الفردية، في حين تركز بعضها الآخر على وُجهة نظر أوسع لتقرير المصير، تتمثل في: الوعي الذاتي، وقبول الذات، والمعارف والمهارات المتعلقة بالسلوك الهادف Rubin et al., (1995). ويجب التركيز هنا على ضرورة إجراء تقييم لمهارات الطلبة في تقرير المصير إذ يبنى عليه تدريس مهارات تقرير المصير. ومن أشهر المقاييس التي تم تطويرها لوضع استراتيجيات تطوير تقرير المصير وتقييمها عند الطلبة مقياس تقرير المصير للمؤسسة الأمريكية للبحث (AIR) والذي طورته المؤسسة الأمريكية للبحث American Institutes for Research (AIR) في عام (١٩٩٤). ويمكن أن يستخدم المعلمون والأسر والمرشدون والاختصاصيون الآخرون العاملون مع الأشخاص ذوي الإعاقة نتائج هذا المقياس لتقييم أداء الطالب وتطويره في تقرير المصير، وتحديد نقاط القوة ونقاط الضعف عندهم، ووضع أهداف تربوية محددة في الخطة التربوية الفردية أو الخطة الانتقالية الفردية، وتطوير الاستراتيجيات لبناء قدرات الطالب. وكذا تطوير تقرير المصير في إعداد هذا الطالب كي يكون شخصًا بالغًا أكثر استقلالية (AIR, 1994).

ويشتمل تدريس تقرير المصير على تدريس قبول الفرد وتقديره لذاته، ودفاع الفرد عن حقوقه في المدرسة والمجتمع، وكيفية وضع الفرد خططًا لنفسه، وكيفية مشاركة الفرد الفعالة في التخطيط للخدمات الانتقالية الخاصة به، وكيفية تعامل الفرد مع نتائج التخطيط والتعلم من الخبرة Rubin & Roessler, (1995)

يتضح مما سبق دور برامج التربية الخاصة في تطوير مهارات تقرير المصير من خلال تدريس مكوناته والعمل على تطويرها لدى الطلبة ذوي الإعاقة؛ وبناءً عليه يجب على برامج التربية الخاصة أن تعمل على تطوير تقرير المصير وتقييم خدماتها في مدى التزامها بتطوير تقرير المصير؛ إذ يوجد بعض الأبحاث التي أجريت لتطوير مؤشرات نوعية لتقييم مدى تطوير برامج التربية الخاصة لتقرير المصير عند الأشخاص ذوي الإعاقة. ويُوصى بأن يمارس فريق التقييم خطوات نموذج تقرير المصير نفسها عند استخدامهم للمؤشرات المتعلقة بتقييم تقدمهم الحالي نحو دعم تقرير المصير للطلبة، وهي: اعرف نفسك، وقيّم نفسك، وخطّط، وتصرّف وخضّ النتاجات، وتعلّم. ويُعدُّ العالمان فايلد وهوفمان Field & Hoffman من أبرز العلماء الذين تحدثوا عن تقرير المصير، وأجروا الكثير من الأبحاث على هذا الموضوع. ومن أكثر هذه الأبحاث شهرة البحث الذي استهدف تطوير مؤشرات نوعية لتقرير المصير للبيئات المدرسية، وفي ما يأتي هذه المؤشرات (Field & Hoffman, 2002):

- تشتمل المناهج، وبرامج دعم الأسرة، وبرامج التطور المهني للعاملين على: معارف تقرير المصير، ومهاراته، واتجاهاته.
- يشترك الطلبة، وأولياء الأمور، والعاملون في اتخاذ القرارات التربوية الفردية والتخطيط.
- يوفر للطلبة والأسر والعاملين فرصًا للاختيار.
- يشجع الطلبة، والأسر، والعاملين على التعامل مع المواقف الجديدة.
- تشجّع العلاقات الداعمة.
- يوفّر التعديلات وأشكال الدعم للحاجات الفردية.
- يوفّر للطلبة، والأسر، والكادر فرصًا للتعبير عن أنفسهم، وكذا لفهمهم.
- يمكن التنبؤ بنتائج السلوكات.
- يتم نمذجة تقرير المصير في البيئة المدرسية.

يُعدّ نموذج تعليم تقرير المصير (SDLMS) —Self Determination Learning Model of Support نموذجاً موجهًا لأولياء الأمور كي يطبّقوه في البيت بهدف تطوير تقرير المصير عند أطفالهم، وتكون جهود تطوير تقرير المصير أكثر نجاحًا عند تعاون الأسر والمعلمين، علمًا بأن الأسر تستطيع استخدام هذا النموذج لتطوير تقرير المصير عند الأطفال الصغار. كما يوفر للمعلمين فرص التعاون مع أولياء الأمور، فضلاً على أنه مصمم لتمكين الأطفال من إدارة وضع الأهداف وتطبيقها، وكذا وضع الخطة الاجرائية. ويتكون هذا النموذج من ثلاث مراحل، كل منها تعرض الطفل لخطوات حل المشكلة، بدءاً بتحديدها، ثم وضع حلول ممكنة لها ومعيقات حلها وانتهاءً بتحديد العواقب لكل حل من الحلول. وهذه المراحل هي وضع الهدف، ثم تحديد الخطة الإجرائية، وأخيراً تعديل الخطة والأهداف (Lee & Wehmeyer, 2004).

دعمت الدراسات الحديثة أهمية تقرير المصير، وبينت ضرورة أن يكون مفهوماً مركزيًّا في برامج ما بعد المرحلة الثانوية لجميع الطلبة ذوي الإعاقة، وعبر مراحل حياتهم المختلفة، بدءًا بمرحلة ما قبل الروضة وانتهاءً بمرحلة الرشد (Field, Shaw & Sarver, 2003). وأظهرت الدراسات كذلك علاقة إيجابية بين تحصيل الطلبة وتقرير المصير، كما بينت أن الطلبة ذوي الإعاقة الذين أنهوا المدرسة وكانوا مقررين لمصائرهم حققوا نتاجات أكثر إيجابية عندما أصبحوا راشدين، مقارنة بأقرانهم الذين كانوا غير مقررين لمصائرهم؛ حيث ينعكس تطوير تقرير المصير إيجابًا على الطلبة في مجالات عديدة، بما فيها تطوير المشاركة في التخطيط التربوي ومهارات الدفاع عن الحقوق وتحسين القدرات في بدائل الدمج، وأخيرًا تحسين نوعية الحياة (Lee & Wehmeyer, 2004). كما يشير الأدب التربوي ذو العلاقة إلى أن تحديد الفرد أهدافه في الحياة- الذي يُعدّ جوهر تقرير المصير- يحسّن من نتاجات الرشد، ويتصف الأفراد الناجحون في حياتهم بأنهم يقيّمون حاجاتهم، ويختارون أهدافهم، ويضعون خطوات عملية لتحقيقها، ثم ينفذونها، ثم يراقبون أداءهم، وأخيراً يعدلون أهدافهم. وتشير نتائج العديد من نتائج الدراسات الارتباطية والاحتمالية إلى ارتباط إيجابي بين تقرير المصير والنتاجات الإيجابية، كما أظهرت دراسات تجريبية ارتباطات سببية بين تقرير المصير ونتاجات الرشد. وبالاستعانة بكل من النظرية ونتائج البحث، فإن الهدف النهائي لأساليب التدخل لتطوير تقرير المصير هو تحسين النتاجات التعليمية، والانتقال السلس إلى مرحلة الرشد، وتحقيق الصحة النفسية الجيدة (Powers, 2010).

إضافة إلى إشارة الدراسات العلمية إلى وجود علاقة قوية بين تقرير المصير والدافعية، التي قد تؤثر في قرارات الطالب بترك المدرسة. وكذلك تشمل متطلباتُ بدائل ما بعد الثانوية والتشغيلُ: اتخاذُ القرارات، والاختيارَ، ووضعَ الأهداف، وتقييمَ الذات، وكلها من مكوّنات تقرير المصير (Trainor, 2002). وحتى تتوافر للشخص ذي الإعاقة فرص ملائمة لتنمية تقرير المصير، فإنه يجب أن تقدم المدارس للطلبة فرصًا لتطوير المعارف والمهارات والاتجاهات التي ستساعدهم مستقبلاً في تطوير تقرير المصير، ولزيادة كفايات الطلبة في تقرير المصير، فإن على المدارس أن تعلم المعارف والمهارات والاتجاهات التي تزيد من تقرير المصير على نحو واضح ومباشر، وهذا يشمل التدريس المباشر لكفايات تقرير المصير ذات العلاقة، وتقديم نماذج سلوك تقرير المصير في المدرسة (Field & Hoffman, 2002).

يَعدُ الأدب الحديث تطوير تقرير المصير من أفضل ممارسات التربية الخاصة، وخاصة في ما يتعلق بالخدمات الانتقالية للطلبة من المدرسة الثانوية إلى حياة الرشد، وفي التأهيل المهني، وفي عملية التخطيط للخدمات المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة (Kaehne, 2009). ومن الاتجاهات الحديثة في التربية الخاصة إعداد معلم التربية الخاصة لتنمية استعداد الطلبة ذوي الإعاقة ليكونوا مسؤولين عن تحقيق نتاجاتهم التعلمية والحصول على عمل والاستمرار فيه، علمًا بأن تطبيق مهارات تقرير المصير وتقييمها للطلبة ذوي الإعاقة، قد أصبح جزءًا أساسًا من الخطة الفردية (Gills, 2011; Kaehne, 2009).

وبناء على ما سلف، ونتيجة لإدراك أهمية تقرير المصير في حياة الفرد، فقد نال تقرير المصير اهتماماً دولياً، وخصوصًا بعد إجماع الباحثين والممارسين على أهمية تطوير تقرير المصير، ومعاناة العديد من ذوي الإعاقة من نقص في المهارات المهمة التي قد تحسّن تقرير المصير (Carter, Pierson, Stang, 2008).

وهنالك دلائل كثيرة على اهتمام الباحثين والممارسين الحالي بتقرير المصير، ومن هذه الدلائل إشارة معايير معلمي التربية الخاصة – التي وضعها مجلس الأفراد ذوي الإعاقة – في أمريكا إلى أهمية تطوير المعلمين تقرير المصير عند الطلبة ذوي الإعاقة (Carter et al., 2008). إضافة إلى ظهور العديد من النظريات التي أسهمت في فهمنا لتقرير المصير على نحو أفضل (Wehmeyer et al., 2007; Ackerman, 2006). وما يدلل على أهمية تقرير المصير تدريسه من قبل معلمي التربية الخاصة في الغرب؛ فقد أظهرت نتائج دراسة مسحية أمريكية أجراها ويهمر وآخرون (Wehmeyer et al., 2000) لمعلمي التربية الخاصة في المرحلة الثانوية، إلى أن ثلثي هؤلاء المعلمين أكدوا وجود بعض الأهداف أو كلها تتعلق بتقرير المصير في خططهم التربوية الفردية والخطط الانتقالية، وذكروا أهمية تدريس مكوّنات تقرير المصير، من مثل: اتخاذ القرار، ووضع الأهداف، وإدارة الذات (Carter et al., 2008).

ومن الدلائل الأكثر أهمية على مكانة موضوع تقرير المصير، الكمُّ الهائل من الأبحاث العلمية التي أُجريت على تقرير المصير؛ حيث دعمت نتائج البحث العلمي في العقود الثلاثة الماضية حركة تقرير المصير للأفراد ذوي الإعاقة، ونمو تطوير التعريفات، والنماذج، والنظريات، والمناهج لتقرير المصير كنتيجة لتلك الأبحاث. ويتضح من مسح الأدب التربوي الحديث أن تقرير المصير لذوي الإعاقة نال اهتمامًا كبيرًا من الباحثين والممارسين في مجال خدمات الإعاقة (Ackerman, 2006, Trainor, 2007)

ولعل من أقوى دلائل أهمية تقرير المصير، والأكثر تأثيراً تركيز السياسات والقوانين في الغرب على أهمية تقرير المصير، وعلى التمويل لتطوير تقرير المصير كمكوّن للخدمات الانتقالية للأفراد ذوي الإعاقة، ممّا أدى إلى تطوير

مصادر وإعداد مواد عديدة لدعم التدريس؛ بهدف تحقيق تقرير المصير (Wehmeyer & Palmer, 2003).

بالرغم من الاهتمام الموجّه نحو أهمية تقرير المصير في تعليم الطلبة ذوي الإعاقة، فإنه ما زال هنالك نقص في المعلومات المتعلقة بالعوامل الفردية والبيئية التي تسهم في تقرير المصير وتتنبّأ به، وقد أشارت الدراسات إلى تأثر القدرة والفرص المتوافرة للفرد بالعوامل البيئية في تقرير المصير Shogren, Wehmeyer, Little, Garner (& Lawrence, 2007). وبالرغم من جميع الدلائل السابقة على أهمية تطوير تقرير المصير للأشخاص ذوي الإعاقة دوليًّا، وبالرغم من تزايد الاهتمام محليًّا في الآونة الأخيرة بالأشخاص ذوي الإعاقة، الذي توّج مؤخّرًا بإصدار قانون حقوق الأشخاص المعوّقين للعام (٢٠٠٧)، الذي كان أحد مرتكزاته الأساسية احترام حقوق الأشخاص المعوّقين وكرامتهم وحرية اختياراتهم، واحترام حياتهم الخاصة، والمشاركة في وضع الخطط والبرامج وصنع القرارات الخاصة بالأشخاص المعوّقين (قانون حقوق الأشخاص المعوّقين لسنة ٢٠٠٧)؛ حيث تعبّر هذه المرتكزات في جوهرها عن حق تقرير المصير، بالرغم من كل ذلك، فإن الممارسات الواقعية في خدمات التربية الخاصة والتأهيل لا تولي تقرير الأشخاص ذوي الإعاقة مصائرَهُمْ، واحترامَ اختياراتهم، وحياتهم الخاصة الاهتمامَ الكافي.

فضلاً عما سلف، أشارت العديد من الدراسات الأجنبية وجود معيقات، تتعلق ببرامج التربية الخاصة، تحول دون تطوير الأفراد ذوي الإعاقة لتقرير المصير، فمثلاً أظهرت دراسة تيست وآخرين Test et al. (2004) ثلاث مشكلات رئيسة عند تدريس تقرير المصير، وهي: عدم تدريب المعلمين، والمعرفة المحدودة بالمنهاج، وعدم إعطاء أولوية لتدريس مهارات تقرير المصير، كما أشارت الدراسات إلى أن من التحديات التي تواجه تطوير تقرير المصير قلة الاهتمام بالأهداف المتعلقة بتدريس تقرير المصير في الصفوف، والتدريب في عمر متأخر على تقرير المصير؛ حيث لا يتلقى الطلبة التدريب إلا في المرحلة الثانوية، كما أن مشاركة الطلبة في البرنامج الفردي أقل من المتوقع (Martin, Van Dycke, Greene, Gardner, & Lovett, 2006). وجد جونسون ورفاقه Johnson, Stodden, (Emanuel, Luecking, & Mack, 2002) أن الطلبة ذوي الإعاقة يواجهون مشكلات في المدرسة الثانوية تعيقهم من تطوير تقرير المصير، وترتبط هذه المشكلات بالمنهاج العام، ومتطلبات التخرج، وتلقي تهيئة للتعليم في مرحلة ما بعد الثانوية، والتشغيل، والحياة المستقلة، ودعم مشاركة الطلبة والأسرة، وعدم إعداد المديرين للتعامل مع الطلبة ذوي الإعاقة وأسرهم في مواجهة هذه المعيقات، وعليه، جاءت الدراسة الحالية لسبر غور قضية مهمّة، ألا وهي مؤشرات تقرير المصير لفئة من فئات المجتمع؛ التي هي في أشدّ الحاجة إلى تطوير مهارات تقرير المصير؛ بهدف تحسين وضعها ومكانتها في المجتمع، وكذلك تحسين نوعيّة حياتها.

بعد الاطلاع على أدب الموضوع، واستقرائه، ومسح الدراسات السابقة حول تقرير المصير للأشخاص ذوي الإعاقة، تبين بأن الدراسة الحالية قد تكون من الدراسات العربية القليلة التي تناولت تقرير المصير، أو مؤشرات تقرير المصير لبرامج التربية الخاصة بشكل مستقل، وفي ما يأتي الدراسات الأجنبية التي تناولت تقرير المصير للأفراد ذوي الإعاقة على نحو عام.

أجرى دينـي Denney (2007) دراسة هدفت إلى قياس تأثير برنامج المهنة والدفاع عن الذات في مستوى تقرير المصير عند الطلبة ذوي صعوبات التعلم والإعاقة العقلية، وفي تحقيق أهداف الانتقال، واستخدم الباحث أداة لقياس تحقق أهداف الانتقال، ومقياسًا آخر لقياس تقرير المصير، وقد تكوّنت العينة من ١٠ طلبة ذوي صعوبات تعلم وإعاقة عقلية، وطُبّق على الأهالي والمعلمين مقياس تحقق الأهداف، بينما طُبّق مقياس تقرير المصير على الوالدين والمعلمين والطلبة.

وأظهرت النتائج أن معظم الطلبة حققوا أهداف الانتقال، كما أظهرت وجود أثر ذي دلالة للبرنامج في قدرة تقرير المصير، ولكن ليس للفرص المتوافرة لتقرير المصير، فضلاً عن أن الفرص المتوافرة في المدرسة لتدريس تقرير المصير للطلبة ذوي الإعاقات كانت أكثر من الفرص المتوافرة في المنزل.

وأجرى جينين وآخرين Geenen et al. (2007) دراسة هدفت إلى معرفة أثر برنامج My Life المطبق في مركز Foster Care في تطور تقرير المصير عند الشباب ذوي الإعاقة في المركز، وبلغ عدد العينة التي تم اختيارها بطريقة عشوائية ٦٠ فردًا ذا إعاقة من متلقي خدمات التربية الخاصة، وزعوا إلى مجموعة ضابطة، ومجموعة تجريبية تلقت ٥٠ ساعة تدريب في تطبيق مهارات تقرير المصير؛ لتحقيق أهداف الانتقال الموجّهة ذاتيًّا، وتم تطبيق اختبار قبلي واختبار بعدي واختبار متابعة بعد سنة.

وقد أشارت النتائج إلى وجود فروق في تقرير المصير ونوعية الحياة لصالح المجموعة التجريبية، وأظهر المشاركون في الدراسة أنهم وجدوا فرصًا للتشغيل، كما ذكر ٣١% منهم بأنهم عملوا بعد سنة من المعالجة التجريبية، مقابل ١٦% من المجموعة الضابطة، وأشارت نتائج مرحلة المتابعة إلى إنهاء ٧٢,٤% من المجموعة التجريبية المدرسة الثانوية، مقابل ٥٠% من المجموعة الضابطة، واستنتجت الدراسة ارتباط تقرير المصير بنتاجات أفضل في مرحلة ما بعد الانتقال للمشاركين في مركز Foster Care.

كما أجرى فيرديجو وآخرون Verdugo, Martin-Ingelmo, Urríes & Vicent (2011) دراسة هدفت إلى تعرّف أثر أحد برامج التشغيل في تطوير نوعية الحياة وتقرير المصير للعاملين في إسبانيا، وعلاقة التشغيل المدعوم بنوعية الحياة وتقرير مصير، وتحديد تأثير خصائص الفرد، مثل: الجنس، والعمر، ونوع الإعاقة في نوعية الحياة لدى العاملين في العمل المدعوم، وتأثير العوامل البيئية، مثل: نوع التدريب، والإقامة، وخبرات العمل، والعمل قبل الالتحاق بالبرنامج، وخصائص الشركة (نوع وقطاع النشاط)، وعدد أيام العمل. أما تصميم الدراسة، فقد كانت دراسة وصفية مسحية، تكوّنت عينتها من ١١١١ عاملاً خلال ٣ سنوات بين عامي ٢٠٠٥ و ٢٠٠٧. وأمّا أداة الدراسة، فقد استُخدمت ثلاثة مقاييس: نموذج المعلومات الشخصية، ومقياس نوعية الحياة، ومقياس تقرير المصير.

وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة في المتغيّرات الشخصية، وهي: العمر؛ إذ كان تقرير المصير أعلى في الأعمار من ١٦-٤٥، ونوع الإعاقة؛ إذ كانت درجة تقرير المصير أقل لذوي الإعاقة العقلية مقارنة بالإعاقات الأخرى. وكانت درجة تقرير المصير أعلى للذين لا يعانون من مشكلاتٍ سلوكية. كما ارتبط تقرير المصير بظروف العمل والمؤسسة، وهنالك فروق دالة بالنسبة لمستوى التعليم؛ إذ كلما زاد المستوى التعليمي زاد تقرير المصير.أمّا درجة تقرير المصير فكانت أعلى للذين عملوا سابقًا، وقد حصل العاملون في البرنامج على درجة عالية في نوعية الحياة في كل المجالات الفرعية للمقياس، فضلاً عن وجود فروق في العوامل البيئية المتمثلة في التعليم الحكومي، والتدريب الوظيفي، وخبرات العمل السابقة، وطبيعة العمل السابق (مركز توظيف، ونشاطات التدريب)، وبالنسبة لقطاع الشركة، فقد كان العاملون في قطاع المال أفضل من العاملين في قطاع الخدمات والقطاع الصناعي، وأمّا بالنسبة لطبيعة أيام العمل فقد كان العمل بدوام كامل أفضل لتقرير المصير، وأمّا بالنسبة لعدد ساعات العمل فقد كان تقرير المصير أفضل للعاملين من ٢١-٢٤ ساعة أسبوعيًّا مقارنة بالعاملين أكثر من ٣٦ ساعة أسبوعيًّا.

كذلك أجرى يوهارا وتيواتيبولا Uehara & Tua-Tupuola (2011) دراسة هدفت إلى تعرّف خدمات التشغيل والتدريب المقدمة إلى ذوي الإعاقة وإلى أيّ مدًى تدعم استقلالية الفرد وتقرير مصيره، وهي دراسة استكشافية طبقت مقياسًا يقيس ممارسات العاملين في المؤسسة والأفراد ذوي الإعاقة المستفيدين منها، كما تم تنفيذ مقابلات مع الأفراد ذوي الإعاقة، وكانت العينة غرضية لمقدمي الخدمة، سواء أمديرين كانوا أم اختصاصيين، بلغ عددهم ١٧، كما أجريت مقابلات مع ثلاثة من المستفيدين.

وأشارت النتائج إلى أن الفرد ذا الإعاقة نادرًا ما يكمل الطلب بنفسه، ولا يملك العاملون في المؤسسة فهمًا صحيحًا لتقرير المصير، كما كان مفهوم تقرير المصير بالنسبة إلى المستفيدين هو الاستقلالية، وعمل متطلبات حياتهم بأنفسهم، وذكروا اشتراكهم في النشاطات، مثل: الانتقال، والالتحاق بالكلية، أمّا بالنسبة إلى مكان إقامة المستفيدين، فقد كان اثنان منهم يقيمان في البيت مع أسرهم، وواحد منهم يقيم في المؤسسة، ويذهب إلى منزل أسرته في نهاية الأسبوع. وقد أشار الذين يقيمون في المنزل إلى دعم أسرهم للأعمال الاستقلالية عندهم.

أما دراسة ستراندوفا وإيفانز (Strnadova & Evans 2012) فقد هدفت إلى تعرّف إدراك النساء ذوات الإعاقة العقلية، وصعوبات التعلم، لنوعيّة الحياة، وتعرف مستوى تقريرهن لمصيرهن، ومعيقاته، وكذلك تعرّف الفروق في إدراك نوعيّة الحياة بين النساء ذوات الإعاقة العقلية وصعوبات التعلم في أستراليا وبراغواي. وكان عدد المشاركات في الدراسة (٢٨) امرأة من استراليا و(٢٧) من برغواي، أمّا الطريقة المستخدمة فكانت المقابلة شبه المقننة، التي اشتملت على (٥٦) سؤالاً، وحُلّلت البيانات وصنفت باستخدام منحى النظرية المجذرة.

وأشارت النتائج إلى نقص ضبط المشاركات وسيطرتهن على حياتهن، وكان أهم أسباب ذلك ظروفَ الإعاقة. كما كانت إحدى الاستراتيجيات التي يستخدمنها في السيطرة على حياتهن هي مساعدة أشخاص مقربين منهن، مثل: الأسر، والأقارب، والأصدقاء، والاختصاصيين. وتشابهت نوعية الحياة بين المشاركات ذوات الإعاقة العقلية وصعوبات التعلم في كل من أستراليا وبراغواي.

بعد الاطلاع على الدراسات السابقة، نَلحظ عدم وجود دراسات عربية تطرّقت إلى تقرير المصير عمومًا وإلى المؤشرات النوعية لتقرير المصير في برامج التربية الخاصة خصوصًا. أما الدراسات الأجنبية، فقد ركزت على أهمية تقرير المصير للأشخاص ذوي الإعاقة، وتنوّعت هذه الدراسات في طريقة دراستها هذا الموضوع: فدرس بعضها إدراكات الإناث المراهقات لتقرير المصير، أو قياس أثر برنامج في مستوى تقرير المصير عند الطلبة، أو إيجاد علاقة تقرير المصير بمتغيّرات متعددة، من مثل: نوعية الحياة، نوع الاعاقة، والمستوى التعليمي، والعمر، وعوامل تتعلق بالتشغيل، وغيرها.

أما الدراسة الحالية، فهي تلتقي مع بعض الدراسات السابقة، من حيث إنها درست تقرير المصير، وتتفق مع بعضها الآخر من حيث دراستُها جزئيًا دور البيئة التعليمية في تطوير تقرير المصير، بينما تختلف عنها بشمولها برامج التربية الخاصة لأربع فئات من فئات

الإعاقة: العقلية، والبصرية، والسمعية، والحركية، لدراسة مدى انطباق المؤشرات النوعية لتقرير المصير على هذه البرامج في الأردن.. وما يميّز هذه الدراسة أنها الدراسة الأولى عربيًّا ومحليًّا التي درست هذه القضية، التي أصبحت قضية محورية في خدمات التربية الخاصة، والتأهيل للأشخاص ذوي الإعاقة. كما تتميز هذه الدراسة بدراستها فئة من فئات المجتمع، ألا وهي الأفراد ذوو الإعاقة، الذين هم في أشد الحاجة إلى تطوير مهارات تقرير المصير؛ لتحسين وضعهم ومكانتهم في المجتمع وتحسين نوعية حياتهم، والحصول على حقوقهم، ثمّ دفاعهم عنها.

مشكلة الدراسة وهدفها وأسئلتها

بالرغم من تقديم الأدب التربوي الحديث أدلّة علميّة على التأثير الإيجابي لتقرير المصير في تحسين نوعية الحياة، وتحسين نتائج الانتقال إلى مرحلة الرشد، فإنه هنالك قلة في الدراسات العربية أو المحلية التي درست تقرير المصير عند الأشخاص ذوي الإعاقة عمومًا، ومدى تطوير واهتمام برامج التربية الخاصة بتقرير المصير خصوصًا، كما لا توجد أية معلومات تتعلق بممارسات تطوير تقرير المصير في برامج التربية الخاصة في الأردن.

وتقود معاناة الأفراد ذوي الإعاقة من نقصٍ واضح في الفرص والخدمات المقدمة إليهم؛ نتيجة معاناتهم من التحيّز والتهميش، إلى تقليل فرصهم في تقرير مصيرهم واتخاذهم القرارات الشخصيةُ والاختيار؛ لذا يجب التركيز على هذه الفئة من المجتمع؛ وذلك لأن تقرير المصير سيمكّن الأفراد ذوي الإعاقة من أن يصبحوا أكثر فعالية وقدرة كأفراد في المجتمع، ممّا سيحسّن نوعيّة حياتهم من خلال تطوير سلوكات الاستقلالية والاعتماد على الذات، ومن ثمَّ تغيّر الاتجاهات المجتمعية السلبية المتمثلة في النظرة النمطية السائدة للأفراد ذوي الإعاقة بأنهم أقل قيمة وفعالية.

وبناء على ما سلف، وانسجامًا مع التوجّهات المحلية الحالية المتمثلة في الاهتمام بالأفراد ذوي الإعاقة، التي توّجت بإصدار قانون الأشخاص المعوّقين، الذي اشتمل على الكثير من البنود التي توجب احترام حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، وكرامتهم، وحرية اختياراتهم، واحترام حياتهم الخاصة، وحقهم في المشاركة في وضع الخطط والبرامج وصنع القرارات الخاصة بهم، تأتي هذه الدراسة لتعرّف مستوى مؤشرات تقرير المصير لبرامج التربية الخاصة، وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة البحثية الآتية:

١. ما مستوى انطباق المؤشرات النوعية لتقرير المصير على برامج التربية الخاصة في الأردن؟
٢. هل هنالك فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ في مستوى انطباق المؤشرات النوعية لتقرير المصير في برامج التربية الخاصة في الأردن تعزى لنوع الإعاقة (سمعية، بصرية، حركية، عقلية)؟

أهمية الدراسة

تتّضح أهمية الدراسة الحالية في جانبين: الأول نظري والثاني تطبيقي، أما بالنسبة للأهمية النظرية، فإنه يتوقع أن تسهم هذه الدراسة في تعرّف مدى التزام برامج التربية الخاصة واهتمامها بتطوير تقرير المصير عند الافراد ذوي الإعاقة، كما يتوقع أن يتم بناء أداة قياس موضوعية، وتمتاز بخصائص سيكومترية ومصداقية عالية لاستخدامها في تعرّف المؤشرات النوعية لتقرير المصير لبرامج التربية الخاصة، كما توفر هذه الدراسة للمهتمين معلوماتٍ نظريةً عن مفهوم تقرير المصير والنظريات المفسرة له، والمهارات التي يشملها، وطرائق تنميتها، والبيئات التي تحقق المؤشرات النوعية لتنميتها. أما بالنسبة للأهمية التطبيقية، فستصبح لهذا المقياس قيمة وأهمية تربوية خاصة، إذ سيكون أداة قياس تضع بين يدي المسؤولين عن الأشخاص ذوي الإعاقة حقائق صادقة ترمي إلى وضع الخطط الملائمة للعمل على تطوير مهارات تقرير المصير، بإتباع الممارسات التي تتفق والمؤشرات النوعية لتحقيق مهارات تقرير المصير، كما توفر الدراسة معلومات دقيقة للدارسين والباحثين والمطلعين؛ وذلك بهدف تحسين الخدمات التربوية والتأهيلية للأشخاص ذوي الإعاقة في الأردن، كما تفتح الدراسة الباب للدراسات اللاحقة المتعلقة بتقرير المصير.

حدود الدراسة ومحدداتها

تتحدّد هذه الدراسة بعينتها؛ حيث إنها اقتصرت على برامج التربية الخاصة، كما تتحدّد هذه الدراسة بمكان إجرائها؛ حيث أجريت في مراكز التربية الخاصة في الأردن، وبزمانها إذ اقتصرت على العام (٢٠١٢)، وتتمثل محدّدات الدراسة في الأداة المستخدمة فيها وبخصائصها السيكومترية، وفي الدقة في جمع البيانات.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة

الدراسة الحالية هي دراسة وصفية مسحية هدفت إلى تعرّف مستوى التزام برامج التربية الخاصة في الأردن بالمؤشرات النوعية لتقرير المصير.

مجتمع الدراسة، وعينتها

يتألف مجتمع الدراسة الحالية من جميع مراكز التربية الخاصة ومؤسساتها في الأردن، التي تقدم خدمات تربوية للأفراد ذوي الإعاقة، وعددها ١١٠ مركز ومؤسسة (المجلس الأعلى لشؤون الأشخاص المعوقين، ٢٠١٢).

أما العينة، فقد تم تطبيق الدراسة على جميع المؤسسات التي تُعنى بكل من الاعاقات: السمعية (ن=١٥)، والبصرية (ن=١٠)، والحركية (ن=١٢)، نتيجة لقلة عددها، وبطريقة قصدية، بينما تم استخدام العينة العشوائية البسيطة لاختيار مراكز الاعاقة العقلية نظرًا لكثرة عددها، وبذا تم اختيار ٢٥ مركزًا للإعاقة العقلية بنسبة ٣٠% تقريبًا من جميع مراكز الإعاقة العقلية، وهكذا تألفت العينة من ٦٢ مركزاً ومؤسّسة من مراكز التربية الخاصة ومؤسساتها.

أداة الدراسة

لجمع البيانات، طوّر الباحثان مقياس المؤشرات النوعية لتقرير المصير في برامج التربية الخاصة، الذي يهدف إلى تعرُّف مدى انطباق المؤشرات النوعية لتقرير المصير في برامج التربية الخاصة، وهو مقياس يتكوّن في صورته النهائية من ثمانية أبعاد رئيسة، لكلّ منها مؤشرات يتم فحص مدى انطباقها على برامج التربية الخاصة ومؤسساتها، من خلال طرائق تَحَقُّق لكل مؤشر من تلك المؤشرات التي عددها ٦٠. وهذه الأبعاد هي: البرنامج التربوي الفردي (الفقرات: ١-٨)، واستراتيجيات التدريس (الفقرات: ٩- ١٣)، وخدمات الطلبة والنشاطات (الفقرات: ١٤-٢٤)، والأسر (الفقرات: ٢٥-٣٢)، والعاملون (الفقرات: ٣٣-٤٠)، والبيئة المادية (الفقرات: ٤١-٤٨)، وبيئة المؤسسة والجو العام (الفقرات: ٤٩-٥٦)، والتقييم الذاتي (الفقرات: ٥٧-٦٠). وقد صُمّم المقياس ليعطي ثلاث درجات إذا تحقق المؤشر، ودرجتين إذا تحقق المؤشر نسبياً، ودرجة واحدة إذا لم يتحقق؛ بحيث تكون الدرجة القصوى للمقياس ١٨٠، والدرجة الدنيا ٦٠. وتم استخدام طريقة المقابلة الفردية مع مدير مؤسسة التربية الخاصة، بحيث تقرأ عليه بعض الفقرات التي تتطلب إجابته عليها ويتم التأكد من تحقق المؤشرات باستخدام طرائق التحقق لوجود كل منها والمثبتة في الأداة، مقابل كل مؤشر؛ فعلى سبيل المثال يسأل مدير المؤسسة عن فقرة "يشترك الطلبة في اختيار أهداف البرنامج التربوي الفردي"، والتي تقع ضمن بعد البرنامج التربوي الفردي، ويتم التحقق من تطبيق ذلك بطريقة التحقق المحددة في الاداة وهي "الاطلاع على الخطط التربوية الفردية ومحاضر الاجتماعات، ومقابلة عينة من الطلبة". كما يتم استخدام الملاحظات الميدانية للتأكد من تحقق بعض المؤشرات الأخرى؛ فعلى سبيل يتم التحقق من فقرة "توجد غرف أو أماكن خاصة للطلبة لممارسة نشاطاتهم واهتماماتهم"، والتي هي ضمن بعد البيئة المادية، باستخدام طريقة التحقق الآتية "الملاحظات الميدانية بزيارة الموقع". وتوضع درجة انطباق المؤشر على المؤسسة على التدّرج المكوّن من ثلاثة تدرجات، **هي: تحقق المؤشر، وتحقق المؤشر نسبيًّا، ولم يتحقق المؤشر، علما بأنّ عملية بناء هذا المقياس وتطويره قد مرّت بعدد من المراحل، هي:**

١. مراجعة الأدب التربوي حول أبعاد المؤشرات النوعية لتقرير المصير في برامج التربية الخاصة، وحصر هذه الأبعاد وتعريفها إجرائيا. (Field & Hoffman, 2002; O'Brien, Revell, & West, 2003).
٢. مراجعة عدد من الدراسات والمقاييس التي تناولت المؤشرات النوعية لتقرير المصير في برامج التربية الخاصة، وتحديد المؤشرات التي وردت في الأدب ذي العلاقة.
(Field & Hoffman, 2002; O'Brien, Revell, & West, 2003; Field, Sarver & Shaw; 2003; Field, & Hoffman, 1994; Kipp & Amorose, 2005)
٣. وضع مؤشرات لكل بعد من الأبعاد الرئيسة، بحيث تمّت صياغة ٦٠ مؤشرًا.
٤. وضع طرائق للتحقق من كل مؤشر من المؤشرات، ووضع مستويات الإجابة كما يأتي: تحقق المؤشر، إذا انطبق المؤشر على المؤسسة، وتحقق المؤشر نسبيًّا، إذا انطبق المؤشر على المؤسسة على نحوٍ جزئي، ولم يتحق المؤشر، إذا لم ينطبق المؤشر نهائيًا.
٥. عَرض الأبعاد ومؤشراتها في صورتها الأولية على ١٢ محكمًا؛ للحكم على مناسبة المؤشرات ومدى توافقها مع الأبعاد التي وضعت لها، ومراجعة صياغة المؤشرات، ومدى مقروئيتها، علمًا بأنه قد تم الأخذ بملحوظاتهم.
٦. صياغة المؤشرات مع الأبعاد وطرائق التحقق بعد الأخذ بملحوظاتهم.
٧. تجريب المقياس على ٥ من مراكز التربية الخاصة ومؤسساتها من خارج العينة؛ للتحقق من مدى وضوح فقراته وتعليمات تطبيقه، ثم تعديل بعض الفقرات بإعادة صياغتها، وإضافة بعض طرق التحقق من المؤشرات، وبذا، فقد تمّ اعتماد المقياس بصورته النهائية.

صدق المقياس وثباته

للتحقق من صدق مقياس المؤشرات النوعية لتقرير المصير في برامج التربية الخاصة تم استخدام طريقة صدق المحتوى؛ بحيث عُرض المقياس على ١٢ من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية من المتخصّصين في

التربية الخاصة، ومديرة مركز تربية خاصة، واثنين من أولياء أمور طلبة ذوي إعاقة، ورئيسيّ قسمي الإعاقات الحسية والإرشاد النفسي للطلبة ذوي الإعاقة في وزارة التربية والتعليم، وطلب إليهم إبداء ملحوظاتهم على مؤشرات المقياس وأبعاده، علمًا بأنه تم الأخذ بملاحظاتهم من حيث توضيح بعض المؤشرات، وإعادة صياغتها، وإضافة طرق أخرى للتحقق من المؤشرات. وقد أبقي على جميع فقرات المقياس بصورته الأولية نظرًا لاتفاق المحكمين عليها، مع إعادة صياغة بعض الفقرات، إضافة بعض طرائق التحقق من المؤشرات، كما أن طريقة بناء المقياس وإجراءاته والمصادر التي تم اشتقاق الفقرات منها تُعدُّ دليلاً آخر على صدق المقياس.

وللتحقق من ثبات المقياس، تمّ استخدام طريقتين، هما: الثبات بإعادة الاختبار إذ طبّق المقياس على ١٠ مؤسسات تربية خاصة من خارج العينة، وبعد عشرة أيام تمّت إعادة تطبيق الاختبار نفسه على المؤسسات العشر نفسها، ثمّ استُخرج معامل الاستقرار، وكان ٠,٩٧. كما تم حساب الثبات بطريقة الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا لجميع أفراد العينة، فكان ٠,٩٣. وجدول ١ يوضح معاملات الثبات لأبعاد المقياس ودرجته الكلية.

جدول ١
معاملات الثبات لمقياس المؤشرات النوعية لتقرير المصير في برامج التربية الخاصة بطريقتي: الإعادة والاتساق الداخلي

الرقم	أبعاد المقياس	معامل الاستقرار	كرونباخ ألفا
١	البرنامج التربوي الفردي	٠,٩١	٠,٧٣
٢	استراتيجيات التدريس	٠,٩٤	٠,٧١
٣	خدمات الطلبة والنشاطات	٠,٩٦	٠,٨٠
٤	الأسر	٠,٩٧	٠,٨١
٥	العاملون	٠,٩٧	٠,٨٥
٦	البيئة المادية	٠,٩٨	٠,٧٤
٧	بيئة المؤسسة والجو العام	٠,٩٦	٠,٨٢
٨	التقييم الذاتي	٠,٩٥	٠,٨٠
٩	الدرجة الكلية	٠,٩٧	٠,٩٣

وجدول ١ يوضح أن الثبات لأبعاد المقياس ودرجته الكلية ملائم لأغراض الدراسة.

إجراءات الدراسة

لتحقيق هدف الدراسة الحالية والإجابة عن تساؤلها، تم اتخاذ الإجراءات الآتية:

- أعدّ الباحثان مقياس الدراسة لجمع البيانات من عينة الدراسة.
- حصل الباحثان على إحصائية ببرامج التربية الخاصة في الأردن، من خلال الرجوع إلى إحصائيات المجلس الأعلى لشؤون الأشخاص ذوي الإعاقة؛ وذلك لتحديد حجم مجتمع الدراسة وعينته.
- تم أخذ الموافقة من الجهات الرسمية المشرفة على برامج التربية الخاصة في الأردن، وهما وزارتا التربية والتعليم والتنمية الاجتماعية، وذلك بناء على كتاب رسمي من الجامعة الأردنية.
- تم اختيار ثلاثة من الأشخاص حاملي شهادة الماجستير في التربية الخاصة، وتدريبهم على المقياس وآلية تطبيقه؛ للمساعدة في تطبيقه.
- تم تطبيق مقياس الدراسة على عينة الدراسة بطريقة المقابلة الفردية مع مديري مؤسسات التربية الخاصة، بالإضافة إلى الملحوظات الميدانية.

المعالجة الإحصائية

للإجابة عن سؤالي الدراسة تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحديد المستوى، اعتمادًا على المتوسط الحسابي. ولفحص دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الأحادي ANOVA لبيان أثر متغير نوع الإعاقة في مستوى انطباق المؤشرات النوعية لتقرير المصير، فضلاً عمّا سلف، فقد تمّ استخدام كلٍّ من معامل ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ – ألفا، ومعامل الاستقرار لتعرّف ثبات المقياس.

النتائج

هدفت الدراسة الحالية إلى تَعرّف مستوى التزام برامج التربية الخاصة في الأردن بالمؤشرات النوعية لتقرير المصير، وفيما يأتي تقديم للنتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة.

الإجابة عن السؤال الأول، وهو: ما مستوى انطباق المؤشرات النوعية لتقرير المصير في برامج التربية الخاصة في الأردن؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس المؤشرات النوعية لتقرير المصير في برامج التربية الخاصة للدرجة الكلية ولكل بعد من أبعاد المقياس، وتم ترتيبها تنازليًّا استنادًا إلى المتوسط الحسابي للدرجات، ولتحديد درجة انطباق المؤشرات النوعية لتقرير المصير في برامج التربية الخاصة في الأردن، فقد تم الاعتماد على المعايير الآتية:

١. المتوسطات من ١ - أقل من ١,٦٧ تشير إلى مستوى انطباق منخفض.
٢. المتوسطات من ١,٦٧ إلى أقل من ٢,٣٤ تشير إلى مستوى انطباق متوسط.
٣. المتوسطات من ٢,٣٤ -٣ تشير إلى مستوى انطباق مرتفع.

وجدول ٢ يبين نتائج مستوى انطباق المؤشرات النوعية لتقرير المصير على برامج التربية الخاصة في الأردن مرتبة تنازليًا حسب المتوسط الحسابي.

جدول ٢
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد مقياس المؤشرات النوعية لتقرير المصير في برامج التربية الخاصة

الرقم	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الانطباق
١	العاملون	٢,٠٤	٠,٣٤	متوسط
٢	بيئة المؤسسة والجو العام	٢,٠١	٠,٢٨	متوسط
٣	الأسر	١,٩٧	٠,٤١	متوسط
٤	خدمات الطلبة والنشاطات	١,٨٨	٠,٢٦	متوسط
٥	البيئة المادية	١,٨٤	٠,٣٦	متوسط
٦	البرنامج التربوي الفردي	١,٥٩	٠,١٩	منخفض
٧	استراتيجيات التدريس	١,٥٣	٠,٤٠	منخفض
٨	التقييم الذاتي	١,٣٥	٠,٢٦	منخفض
	المجموع	١,٨٢	٠,٢٠	متوسط

يتضح من جدول ٢ أن مستوى انطباق المؤشرات النوعية لتقرير المصير على برامج التربية الخاصة في الأردن كدرجة كلية كان متوسطًا؛ إذ بلغ متوسط الدرجات الكلية ١,٨٢٦. وأن خمسة أبعاد كان الانطباق فيها متوسطًا، هي: العاملون، وبيئة المؤسسة والجو العام، والأسر، وخدمات الطلبة، والبيئة المادية، في حين أن ثلاثة أبعاد كان مستوى الانطباق فيها منخفضًا، هي: البرنامج التربوي الفردي، واستراتيجيات التدريس، والتقييم الذاتي.

الإجابة عن السؤال الأول، وهو: هل هنالك فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ٠.٠٥ في مستوى انطباق المؤشرات النوعية لتقرير المصير في برامج التربية الخاصة في الأردن تعزى لنوع الإعاقة (سمعية، بصرية، حركية، عقلية)؟ وللإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس المؤشرات النوعية لتقرير المصير في الدرجة الكلية، وجدول ٣ يوضح ذلك.

جدول ٣
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجة الكلية لمقياس المؤشرات النوعية لتقرير المصير لبرامج التربية الخاصة بحسب نوع الإعاقة

نوع الإعاقة	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
إعاقة سمعية	١٥	١١٤	٩
إعاقة بصرية	١٠	١١٥	٩
إعاقة حركية	١٢	١٠٧	١١
إعاقة عقلية	٢٥	١٠٥	١٣
المجموع الكلي	٦٢	١٠٩	١٢

يُلحظ من جدول ٣ وجود فروق ظاهرية في متوسطات الدرجات الكلية لمدى انطباق المؤشرات النوعية لتقرير المصير لبرامج التربية الخاصة، وحصلت الإعاقة البصرية على أعلى المتوسطات (م= ١١٥)، تلتها الإعاقة السمعية (م= ١١٤)، ثم الإعاقة الحركية (م= ١٠٧)، ثم الإعاقة العقلية (م= ١٠٥). ولفحص دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية، تم استخدام تحليل التباين الأحادي ANOVA لبيان أثر متغير نوع الإعاقة في مستوى المؤشرات النوعية لتقرير المصير لبرامج التربية الخاصة، وجدول ٤ يبين ذلك.

جدول ٤
نتائج تحليل التباين الأحادي لبيان أثر نوع الإعاقة في مستوى المؤشرات النوعية لتقرير المصير لبرامج التربية الخاصة

مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
بين المجموعات	١٣٥٦	٣	٤٥٢	٣	٠,٠٢
داخل المجموعات (الخطأ)	٧٩٦٠	٥٨	١٣٧	-	-
الكلي	٩٣١٧	٦١	-	-	-

يبين جدول ٤ وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المؤشرات النوعية لتقرير المصير لبرامج التربية الخاصة تعزى لنوع الإعاقة، إذ بلغت قيمة ف ٣، وهي دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥.

مناقشة النتائج

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: يتضح من نتائج الدراسة أن مستوى انطباق المؤشرات النوعية لتقرير المصير على برامج التربية الخاصة في الأردن كدرجة كلية كان متوسطًا؛ إذ بلغ متوسط الدرجات الكلية ١,٨٢٦. وأن خمسة أبعاد كان الانطباق فيها متوسطاً، هي: العاملون، وبيئة المؤسسة والجو العام،

والأسر، وخدمات الطلبة، والبيئة المادية، ويمكن تفسير ذلك المستوى المتوسط من انطباق المؤشرات النوعية لتقرير المصير على مؤسسات التربية الخاصة بالاهتمام المحلي حاليًّا، الذي تمثل في إصدار قانون الأشخاص المعوقين، الذي اشتمل على مرتكزات احترام حقوق الأشخاص المعوقين وكرامتهم وحرية اختياراتهم، واحترام حياتهم الخاصة، والمشاركة في وضع الخطط والبرامج وصنع القرارات الخاصة بالأشخاص المعوقين، إضافة إلى تأسيس المجلس الأعلى لشؤون الأشخاص ذوي الإعاقة، والألومبياد الخاص والنوادي والجمعيات المختلفة، ومراكز التربية الخاصة والتدريب والتأهيل المهني المختلفة ومؤسساتها، وإصدار كودة البناء، إضافة إلى التوجه العام بدمج الأشخاص ذوي الإعاقة، وإشراكهم في المؤتمرات والندوات، والاهتمام بأسرهم، علمًا بأن ما سلف كلّه يدعم توفير مراكز التربية الخاصة ومؤسساتها فرصًا للأفراد ذوي الإعاقة لتطوير مهارات تقرير المصير، وهذا يدعم ما ذكره شوجرين، وجروسنو، وويهمر (Shogren et al., 2007; Crosnoe, 2004; Wehmeyer et al., 2003) من تأثر تطور تقرير المصير بالعوامل البيئية وتوافر الفرص والخدمات.

كما أشارت نتائج الدراسة الحالية إلى أن ثلاثة أبعاد كان مستوى الانطباق فيها منخفضًا، هي: البرنامج التربوي الفردي، واستراتيجيات التدريس، والتقييم الذاتي، وهذا يتنافى مع ما أكده كايهن Kaehne, (2009) بأن تطبيق مهارات تقرير المصير وتقييمها للطلبة ذوي الإعاقة، قد أصبح جزءًا أساسًا من الخطة الفردية، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة تيست وآخرين (Test et al. 2004)، التي أشارت إلى معاناة برامج التربية الخاصة من عدم إعطاء أولوية لتدريس مهارات تقرير المصير، وعدم تدريب العاملين على ذلك، ومعرفتهم المحدودة بالمنهاج، كما يتفق ودراسة مارتن وآخرين (Martin et al. (2006، التي أشارت إلى قلة اهتمام برامج التربية الخاصة بالأهداف المتعلقة بتدريس تقرير المصير، ومشاركة الطلبة في البرنامج الفردي، ودراسة جونسون وآخرين (Johnson et al. 2002) التي أشارت إلى وجود مشكلات في المنهاج، ودعم مشاركة الطلبة والأسر، وإعداد العاملين لتدريس تقرير المصير، وكذلك تنسجم مع ما توصلت إليه دراسة أجران Agran (1999) من حيث عدم وجود أهداف في الخطة التربوية الفردية تتعلق بتقرير المصير، وتتفق أيضًا ودراسة ويليمز وأوليري Williams & O' leary (2004) في أن الطلبة لا يشتركوا بفعالية في عملية التخطيط، كما لا يتوافر لهم فرص لممارسة مهارات تقرير المصير، وكذلك تنسجم ودراسة ماسون Mason et al. (2002) التي أشارت إلى عدم إعداد الطلبة للمشاركة بفعالية في التخطيط، ودراسة يوهارا Uehara (2011) التي توصلت إلى أن العاملين في برامج التربية الخاصة لا يملكون فهمًا صحيحًا لتقرير المصير، مما يؤثر في توافر المؤشرات النوعية لتقرير المصير، إلا أن هذه النتيجة تختلف مع دراسة ويهمر وأجاران (Wehmyer, Agran & Hughes (2000، التي أشارت إلى أن ثلثي معلمي عينة الدراسة قالوا بوجود أهداف لتقرير المصير في الخطط الفردية.

يمكن تفسير انخفاض مستوى انطباق المؤشرات النوعية لتقرير المصير في بعدي: البرنامج التربوي الفردي، واستراتيجيات التدريس؛ بالاتجاهات السلبية نحو مقدرة الطلبة ذوي الإعاقة على المشاركة وتقرير المصير في البرنامج التربوي الفردي وفي استراتيجيات التدريس، وفي ما يتعلق بانخفاض انطباق المؤشرات النوعية لتقرير المصير في بُعد التقييم الذاتي، فإنه يمكن تفسير ذلك بأن كلاً من مفهوم تقرير المصير والتقييم الذاتي مفهومان جديدان نسبيًّا على مؤسسات التربية الخاصة في الأردن، ومن ثُمَّ فإنه من المنطق أن يكون انطباق المؤشرات النوعية منخفضًا في هذا البعد من أبعاد المؤشرات النوعية لتقرير المصير في برامج التربية الخاصة.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: تشير نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى انطباق المؤشرات النوعية لتقرير المصير في برامج التربية الخاصة في الأردن تعزى لنوع الإعاقة، وحصلت الإعاقة البصرية على أعلى المتوسطات، تلتها الإعاقة السمعية، ثم الإعاقة الحركية، ثم الإعاقة العقلية، ويمكن تفسير ذلك بالاتجاهات الايجابية من قبل العاملين مع فئتي الإعاقة السمعية والبصرية نحو قدرتهم على اتخاذ القرار والاختيار وتقرير المصير، وجاءت فئة الإعاقة الحركية بالمرتبة الثالثة وقد يعود السبب إلى أن معظم برامج الإعاقة الحركية تشمل طلبة ذوي اعاقة حركية شديدة أو شلل دماغي، مما يؤدي الى تدني التوقعات نحوهم، أما الإعاقة العقلية فقد جاءت بالمرتبة الأخيرة، ويدعم هذه النتيجة ما أشارت إليه الدراسات من حيث إن العامل الأهم في التأثير في تقرير المصير هو مستوى القدرات العقلية (Strnadova, and Evans, 2012; Stancliffe et al. ,2000; Wehmeyer ,1996; Wehmeyer & Garner, (2003؛ وكون النساء ذوات الإعاقة: السمعية، والبصرية، والحركية لا يعانين تدنّيًا في القدرات العقلية عمومًا فإن ذلك ينسجم مع هذه النتيجة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة نوتا (Nota et al., 2007)، التي أشارت إلى امتلاك النساء ذوات الإعاقة العقلية مستوًى متوسطًا من تقرير المصير، ويتفق هذا مع ما ذكره أبيري وستانسلف (Abery & Stancliffe, 2003) من أن النساء ذوات الإعاقة العقلية يواجهن معيقات أكثر لتطوير تقرير المصير، كما تتفق هذه

النتيجة مع ما توصلت له دراسة ويهمر وبالمر (Wehmyer & Palmer, 2003)؛ حيث أشارت إلى معاناة النساء ذوات الإعاقة العقلية نقصًا في مهارات تقرير المصير، كما تتفق هذه النتيجة مع ما ذكره ترينر (Trainer, 2007)، من حيث حاجة النساء ذوات الإعاقة العقلية إلى تطوير مكوّنات تقرير المصير الأساسية، وتنسجم كذلك مع ما توصلت له دراسة فيردجو (Verdugo et al., 2011) التي أشارت إلى أن تقرير المصير أقل لذوي الإعاقة العقلية مقارنة بالإعاقات الأخرى، ودراسة كارتر (Carter et al., 2009)، التي أشارت إلى تدني تقرير المصير للنساء ذوات الإعاقة العقلية، ودراسة نوتا (Nota et al.,2002) التي أوضحت فروقًا دالة إحصائيًا في تقرير المصير تعود لمستوى القدرة العقلية، ودراسة ستراندوفا (Strandova, 2012) التي أشارت إلى نقص سيطرة النساء ذوات الإعاقة العقلية على حياتهنّ بسبب الإعاقة العقلية.

التوصيات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، يوصي الباحثان بما يأتي:

١. ضرورة قيام المسؤولين عن الخدمات المتعلقة بالأشخاص ذوي الإعاقة تبني المؤشرات النوعية لتقرير المصير، في برامج التربية الخاصة والتأهيل المهني.
٢. العمل على تكييف برامج إعداد معلمي التربية الخاصة لتشمل مساقات تتضمن مبادئ وأساليب تنمية تقرير المصير، والنماذج الدولية المتوافرة.
٣. توفير البرامج التدريبية في أثناء الخدمة لمعلمي التربية الخاصة تتعلق بتطوير تقرير المصير للأشخاص ذوي الإعاقة.
٤. تفعيل قانون الأشخاص المعوقين والبنود التي تفرض حق الاختيار واتخاذ القرار والاشتراك في الخطط للأشخاص ذوي الإعاقة، وجعل تطبيق هذه القوانين إلزاميًّا، مع توفير كل المتطلبات اللازمة لتطبيقها.
٥. دراسة اتجاهات المعلمين والمديرين نحو تطوير تقرير المصير عند الأشخاص ذوي الإعاقة.
٦. إجراء دراسة لتقييم البرامج الجامعية في التربية الخاصة من حيث اهتمامهما بتدريس مهارات تقرير المصير عند طلبة التربية الخاصة وأساليب تطوير تقرير المصير عند الأشخاص ذوي الإعاقة.
٧. إجراء دراسة تتبعية طوليّة لتعرّف مستوى مهارات تقرير المصير للطلبة ذوي الإعاقة في المدرسة، وأثر ذلك في مخرجات مرحلة الرشد ونوعية الحياة.

المراجع

References

قانون حقوق الأشخاص المعوقين (٢٠٠٧). **الجريدة الرسمية المملكة الأردنية الهاشمية، قانون رقم (٣١)** لسنة (٢٠٠٧).

المجلس الأعلى لشؤون الأشخاص ذوي الإعاقة (٢٠١٠). **دليل المؤسسات التي تعنى بالأشخاص ذويالإعاقة في المملكة الأردنية الهاشمية**.

Abery, H., & Stancliffe, J. (2003). An ecological theory of self-determination: theoretical foundation. In Wehmeyer M. L., Abery B. H., Mithauf D. E. &Stancliffe R. J. (Eds.), *Theory in self-determination: Foundation for educational practice*, (pp. 25-42). Springfield, IL: Charles C. Thomas.

Ackerman, B. (2006). *learning self-determination: lessons from the literature for work with children and youth with emotional and behavioral disabilities*. Faculuty publications and presentation. Paper 6.

Agran, M., Snow, K., & Swaner, J. (1999). Teacher perceptions of self-determination: Benefits, characteristics, strategies. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 34(3), 293-301.

AIR Self-Determination Scale and User Guide (1994). *American Institutes for Research, Columbia University*

Carter, E., Lane, K., Pierson, M., & Stang, K. (2008). Promoting self-determination for transition-age youth: Views of high school general and special educators. *Exceptional Children*, 75(4), 55-70.

Crosnoe, R. (2004). Social capital and the interplay of families and schools. *Journal of Marriage and Family*, 66(3), 267-280.

Field, S., & Hoffman A,. (2002). Preparing youth to exercise self-determination Quality indicators of school environments that promote the acquisition of knowledge, skills, and beliefs related to self-determination. *Journal of Disability Policy Studies*, 13(2), 113-118.

Field, S., & Hoffman, A. (1994). Development of a model for self-determination. *Career Development for Exceptional Individuals*, 17(3), 159-169.

Field, S., Sarver, M., & Shaw, R (2003). Self-determination: a key to success in postsecondary education for students with

learning disabilities. *Remedial and Special Education*, 24 (6), 339-349.

Geenen, S., Powers, L., Hogansen, M., & Pittman, J. (2007). Youth with disabilities in foster care: Developing self-determination within a context of struggle and disempowerment. *Exceptionality*, 15(1), 17-30.

Gills, L., & Tonya, L. (2011). *Kujichagalia! self-determination in young africanamerican women with disabilities during the transition process* (Unpublished Doctoral Dissertation). University of South Africa.

Johnson, R., Stodden, A., Emanuel, J., Luecking, R., & Mack, M. (2002). Current challenges facing secondary education and transition services: What research tells us. *Exceptional Children*, 68(4), 519-531.

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

Kipp, L., & Amorose A. (2005). Perceived motivational climate and self-determination motivation in female high school. *Athlete Journal of Sport Behavior*, 31 (2), 108-130.

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

Lee, S., Palmer, S., Turnbull, A., & Wehmeyer, M. (2006). A model for parent – teacher collaboration to promote self-determination in young children with disability. *Teaching Exceptional Children*. 38 (3). 225-237.

Martin, E., Van Dycke, L., Greene, A., Gardner, E., & Lovett, L. (2006). Increasing student participation in IEP meetings: Establishing the self-directed IEP as an evidenced-based practice. *Exceptional Children*, 72(3), 299-316.

Mason, Y., McGahee-Kovac, M., Johnson, L., & Stillerman, S. (2002). Implementing student-led IEPs: Student participation and student and teacher reactions. Career Development for Exceptional Individuals, 25(2), 171–191.

Mithaug, E. (1993). Self-*regulation theory: how optimal adjustment maximizes gain.* Westport: CT. Praeger Publishers.

Muller, F., & Louw, J. (2004). Learning Environment, motivation and interest: Perspectives on self-determination theory. *South Africa journal of Psychology*, 34(2),169-190.

O'Brien, D., Revell, G., & West, M. (2003). The impact of the current employment policy environment on self-determination of individuals with disabilities. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 19(2), 105-118.

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

Rayn, M., & Deci, L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.

Rubin, S. & Roessler, R. (1995). *Foundation of the vocational rehabilitation process*. Texas: Pored, Shoal Creek Boulevard Austin.

Sarver, D. (2000). *A study of relationship between personal and environmental factors bearing on self-determination and academic success of university students with learning disabilities* (Unpublished Doctoral Dissertation). University of Florida, Gainesville.

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

Sprague, J., & Hayes J. (2000). Self-determination and empowerment: A feminist standpoint analysis of talk about disability. *American Journal of Community Psychology*, 28 (5), 109-122.

Strnadova, I., & Evans, D. (2012). Subjective quality of life of women with intellectual disabilities: the role of perceived control over their own life in self-determined behavior. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 25 (3), 71–79.

Taylor, R., Richards, S., & Brady, M. (2005). *Mental retardation: historical perspectives, current practices and future directions*. Boston: Allyn & Bacon.

Test, W., Mason, C., Hughes, C., Konrad, M., Neale, M., & Wood, M. (2004). Student involvement in individualized education program meetings. *Exceptional Children*, 70(4), 391-412.

Thoma, C., & Sax, C. (2003). Self-determination: What do rehabilitation counseling students know and where do they learn it?. *Journal of vocational Rehabilitation*, 19 (2), 89-94.

Trainor A. (2007). Perceptions of adolescent girls with LD regarding self-determination and postsecondary transition planning. *Learning Disabilities Quarterly Journal*. 30(2). 31-45.

Trainor, A. (2002). Self-determination for students with learning disabilities: Is it a universal

value? *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 15 (3), 711-725.

Turnbull, P., & Turnbull, R. (2001). *Families, professionals, and exceptionality: Collaborating for empowerment*(4th Ed.). Upper Saddle River. NJ: Merrill / Prentice Hail.

Uehara, L., & Tua-Tupuola, A. (2011). Navigating the cultural landscape towards self-determination: Results of an exploratory study in American Samoa. *Review of Disability Studies*, 9(2), 5-21.

US Department of Health and Human Services, Administration on Developmental Disabilities A National Gateway to Self-Determination (2011). *A Series of Papers on Scaling-Up Efforts to Promote Self-Determination. Paper 2: Personal SD and Moderating Variables that Impact Efforts to Promote SD.*

Verdugo, R., Martín-Ingelmo, B., Jordán de Urríes, C., & Sánchez M. C. (2011). Impact on quality of life and self-determination of a national program for increasing supported employment in Europe. *Journal of Vocational Rehabilitation*. 31(2), 55-64.

Wehmeyer L., Palmer B., Soukup H., Garner W., & Lawrence M (2007). Self-determination and student transition planning knowledge and skills: Predicting involvement. *Exceptionality*,15(1), 31–44

Wehmeyer, L., & Palmer, B. (2003). Adult outcomes for students with cognitive disabilities three years after high school: The impact of self-determination. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 38(3),131-144.

Wehmeyer, L., Agran, M., & Hughes, C. (2000). A national survey of teachers' promotion of self-determination and student-directed learning. *Journal of Special Education*, 34(3), 58-68.

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

Wehmeyer, M., Field, S., Doren, B., Jones, B., & Mason, C. (2004). Self-determination and student involvement in standards-based reform. *Exceptional Children***,** 70, 413-425

Williams, M., & O'Leary, E. (2004). What we've learned and where we go from here. Career Development for Exceptional Individuals, 24(4), 51-71.