فاعلية برنامج تدريبي قائم على نظرية قراءة العقل في تنمية مهارات تقرير المصير لدى الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية

د. رمضان عاشور حسين سالم

قسم التربية الخاصة – كلية التربية

جامعة الباحة

فاعلية برنامج تدريبي قائم على نظرية قراءة العقل في تنمية مهارات تقرير المصير لدى الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية

د. رمضان عاشور حسين سالم

قسم التربية الخاصة – كلية التربية
جامعة الباحة

تاريخ تقديم البحث: ٢٨/ ٠٢/ ١٤٤٥هـ **تاريخ قبول البحث:** ٠٦/ ٠٦/ ١٤٤٥هـ

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي قائم على نظرية قراءة العقل في تنمية مهارات تقرير المصير لدى الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية بمنطقة الباحة، وقد تألفت عينة الدراسة من (١٠) طلاب من ذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية، تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (١٠- ١١) سنة، بمتوسط عمري (١٠,٥٠) سنة وانحراف معياري (٠,٥٢٧)، تم تقسيمهم إلى مجموعتين: إحداهما تجريبية، والأخرى ضابطة قوام كل منهما (٥) طلاب، وأُستخدم مقياس مهارات تقرير المصير، والبرنامج التدريبي القائم على نظرية قراءة العقل إعداد: الباحث، واعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي، وقد أسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس مهارات تقرير المصير لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس مهارات تقرير المصير لصالح القياس البعدي، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي لمقياس مهارات تقرير المصير، بالإضافة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس مهارات تقرير المصير.

الكلمات المفتاحية: نظرية العقل، مهارات تقرير المصير، الأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية.

The Effectiveness of a Training Program Based on Mind Reading Theory in Developing Self-Determination Skills among Intellectually Disabled Students

Dr. Ramadan Ashour Hussein Salem
Department Special Education – Faculty Education
Al-Baha university

Abstract:

The current study aimed to examine the effectiveness of a training program based on mind-reading theory in developing self-determination skills among students with intellectual disabilities in primary schools in the Al-Baha region. The study sample included (10) students aged 10 to 11 years, with an average age of (10.5) years and a standard deviation of (0.527). The students were divided into two groups: experimental and control groups, each comprising (5) students. The research utilized a measure of self-determination skills and a training program based on the theory of mind reading, which the researcher designed. The study followed a quasi-experimental design.

The results showed statistically significant differences between the average ranks of the scores of the experimental and control groups in the post-measurement of the self-determination skills scale in favor of the experimental group. In addition, there were statistically significant differences between the average ranks of the scores of the experimental group in the pre-and post-measurements of the scale of Self-determination skills in favor of the post-measurement.

However, the results showed no statistically significant differences between the average ranks of the control group's scores in the pre- and post-measurements of the self-determination skills scale. Furthermore, no statistically significant differences were observed between the average ranks of the scores of the experimental group in the post- and follow-up measurements of the scale self-determination skills.

key words: Theory of mind, Self-determination skills, Intellectually disabled individuals.

المقدمة:

تأخذ قضية رعاية وتأهيل ذوي الإعاقة طابعًا عالميًا؛ فهي ليست قضية محلية ترتبط بمجتمع معين أو ثقافة معينة، بل إن لها وجودًا في جميع المجتمعات على اختلاف مستوياتها، وقد تزايد أعداد ذوي الإعاقة حتى وصلت نسبتهم إلى حوالي (١٢%) من مجموع عدد سكان العالم (عبد القادر، ٢٠٢٣)، ومن أهم فئات ذوي الإعاقة على الإطلاق فئة الإعاقة الفكرية، تلك الفئة التي تتصف بوجود انخفاض في الأداء العقلي، والسلوك التكيفي، والتي تنشأ قبل سن (١٨) سنة (Patrick et al, 2021)، هذا وقد تبنّت الجمعية الأمريكية للإعاقات الفكرية والنمائية (AAIDD)تعريفًا لها في (٢٠١٠) نصه: "تمثل الإعاقة الفكرية حالة من القصور الواضح في كل من القدرة الوظيفية الفكرية وفي السلوك التكيفي، والذي يتضمن مهارات الحياة اليومية المفاهيمية، والاجتماعية، والعملية، والتي تظهر قبل عمر (١٨) سنة" (Schalock et al, 2010)، وقد أشارت التقديرات إلى انتشار الإعاقة الفكرية بنسبة تتراوح ما بين (١- ٣,٢%) من مجموع السكان (McConkey et al, 2019; McGuire et al, 2019; Russell, Nagaraj et al, 2022)، وهي نسبة كبيرة لا يستهان بها، ورعاية هذه الفئة لا تقف عند حد إلحاقهم بمركز، أو مؤسسة تعليمية فحسب؛ بل يجب أن تمتد إلى مساعدتهم على تحقيق الأداء التكيفي في المواقف الحياتية المختلفة، وامتلاك قدر مقبول من مهارات تقرير المصير التي تمكّنهم من الأداء الوظيفي المستقل (وادي، ٢٠٠٩).

ويرى Williams (2018, P.60) أن مهارات تقرير المصير هي "امتلاك ذوي الإعاقة حق تقرير المصير المرتبط بالعيش المستقل، ويشمل القدرة على الاختيار، واحترام كرامتهم، وتمكينهم من الاندماج في المجتمع"، وتمثل مهارات تقرير المصير بناء

نفسي يشير إلى الفعل المحدد للذات، والإرادة الحرة، والوعي الذاتي، والقدرة على اتخاذ القرار؛ أي أن الأفراد الذين يقررون مصيرهم ذاتيًا هم أنفسهم عوامل سببية في حياتهم الخاصة(Garrels & Arvidsson, 2019; Wehmeyer et al, 2017)، وفي مجال رعاية ذوي الإعاقة يعدُّ تقرير المصير بمثابة مدخل استراتيجي له دور فعّال في التحول من نهج العجز تجاه الإعاقات الفكرية والنمائية إلى النهج القائم على نقاط القوة (Wehmeyer, 2020)، وفي الواقع جاء أول ذكر لأهمية تقرير المصير في حياة ذوي الإعاقة الفكرية والنمائية في كتاب الفيلسوف السويدي Bengt Nirje عام (١٩٧٢) المعنوّن (The Right of Self-Determination)والذي دافع من خلاله عن حق ذوي الإعاقة الفكرية في عيش حياة طبيعية وتجربة تقرير المصير (Nirje, 1972)، ومع ذلك فقد مرت (٢٠) سنة أخرى قبل عودة التركيز على مهارات تقرير المصير لدى ذوي الإعاقة الفكرية، والذي ظهر جنبًا إلى جنب مع الاعتراف بأهمية بناء نوعية الحياة كمبدأ شامل للخدمات والدعم المقدم لهذه الفئة (Wehmeyer & Schalock, 2001).

ولقد أصبح تعزيز مهارات تقرير المصير لدى الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية من أفضل الممارسات في مجال التربية الخاصة (Shorgen & Shorgen, 2013; Chou et al, 2017)، فقد تم ربط المستويات المرتفعة من مهارات تقرير المصير بمجموعة واسعة من النتائج الإيجابية، بما في ذلك تحسين نوعية الحياة والرضا عنها (Wehmeyer & Palmer, 2003; Lachapelle et al, 2005)، وتحسين الرفاهية النفسية (McDougall et al, 2010)، وتحسين تحقيق الأهداف الأكاديمية (Ju et al, 2017; Lee et al, 2008; Shogren et al, 2012،)

وقد أشارت عديد من الدراسات إلى أن الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية لديهم مستويات منخفضة من مهارات تقرير المصير مقارنة بأقرانهم من غير ذوي

الإعاقة الفكرية (Wehmeyer & Shorgen, 2016; Garrels & Granlund, 2018) وقد يرجع ذلك جزئيًا إلى البيئات المقيدة التي يميل الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في كثير من الأحيان إلى العيش والتعلم والعمل فيها؛ حيث قد توفر هذه البيئات فرصًا أقل للتعبير عن التفضيلات وحل المشكلات واتخاذ القرارات، والتعلم من الخطأ، وكلها عناصر جوهرية لتطوير مهارات تقرير المصير (Hughes, Cosgriff, Agran and Washington, 2013; Wehmeyer and Shorgen, 2017).

وتعدُّ عملية تأهيل ورعاية الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية ضرورة لإشعارهم بالحياة، والتفاعل الإيجابي، وتنمية مهارات تقرير المصير لديهم، وقد كُرّست الجهود البحثية في سبيل تحقيق ذلك، وتعدُّ نظرية العقل Theory of Mind أو قراءة العقل Mind Reading أحد أهم المداخل السلوكية الحديثة التي تمكّن ذوي الإعاقة من فهم الحالات العقلية للآخرين، وأفكارهم وانفعالاتهم ومقاصدهم؛ مما يجعلهم أكثر قدرة على فهم الآخرين، وتفسير سلوكياتهم، ومن ثم تحسين المهارات الاجتماعية والسلوكيات التكيفية التي تعد من صميم مهارات تقرير المصير (Baron- Cohen, 1993; Bogdashina, 2005; Nijs & Maes, 2014). وفي هذا السياق أوضح Wellman and Liu (2004, P.221) أن نظرية العقل أو قراءة العقل "تتمثل في عزو الحالات العقلية للذات وللآخرين، وهذه القدرة على معرفة العقل ضرورية في جميع التفاعلات البشرية"، وأضاف Giovagnoli (2014)أن قراءة العقل تسهم في تعزيز الإدراك الاجتماعي، وبناء تمثيلات عقلية للعلاقات الاجتماعية؛ مما يؤدي إلى العيش بمرونة واستقلالية في البيئة الاجتماعية، وهذا ما دفع Sidera et al (2018) إلى اعتبار التدريب على مهارات قراءة العقل للطلاب ذوي القدرات الفكرية المنخفضة من الأمور الضرورية التي تمكّنهم من إدارة المواقف الاجتماعية بكفاءة، والتواصل مع الآخرين والتعاون معهم، وحل مشكلاتهم اليومية، وعرف Shvo et

al (2020, P.75) نظرية العقل بأنها "القدرة على إسناد الحالات العقلية مثل المعتقدات والأهداف إلى الذات والآخرين، وهي هامة وضرورية في كافة المجالات بدءًا من العلوم النفسية والاجتماعية وحتى الذكاء الاصطناعي".

وبناءً على ما سبق هدفت الدراسة الحالية إلى إعداد برنامج تدريبي قائم على نظرية قراءة العقل والكشف عن فاعليته في تنمية مهارات تقرير المصير لدى الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية.

مشكلة الدراسة:

نبع إحساس الباحث بمشكلة الدراسة من خلال احتكاكه المباشر بالطلاب ذوي الإعاقة الفكرية؛ حيث لاحظ أن لديهم قصورًا واضحًا في مهارات تقرير المصير، اتضحت معالمه في عدم قدرتهم على التعبير عن رغباتهم وطموحاتهم، واتخاذ القرارات البسيطة في حياتهم المدرسية والأسرية، وانسحابهم من مواجهة المشكلات اليومية مع زملائهم وأقرانهم، وعدم قدرتهم على الاعتماد على ذواتهم في الملبس، والمشرب، والمظهر الخارجي، والعناية الشخصية، وانخفاض مستويات المشاركة في الأنشطة الاجتماعية، وعدم قدرتهم على تكوين صداقات مع أقرانهم، بالإضافة إلى تزايد المخاوف والقلق لدى أسر هؤلاء الطلاب، نتيجة الشكوى المستمرة من عدم قدرتهم على الاعتماد على أنفسهم في تصريف شؤونهم الحياتية، والعيش باستقلالية، أو حتى تقليل الاعتماد عليهم؛ إذ يزداد بهم العمر تقدمًا.

ولما كان العيش المستقل من أهم الحقوق لذوي الإعاقة بوجه عام (United Nations, 2007)، إلا أن الخيارات المتاحة لذوي الإعاقة الفكرية مقيّدة بعوامل اجتماعية وثقافية واقتصادية، بالإضافة إلى ما يوجهونه من عوائق إضافية بما فيها الافتقار إلى الخيارات أو الدعم، والعجز، والاستبعاد، وانخفاض التوقعات

(Inclusion International, 2012)، وهذا ما أيدته نتائج عديد من الدراسات التي أشارت إلى أن الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية لديهم قصور واضح في مهارات تقرير المصير (Marks, 2008; Palmer et al, 2012; Rubio-Jimenez et al, 2021; Sagen & Ytterhus, 2014; Scott, Thoma et al, 2021).

وأوضح كل من Cudré-Mauroux et al (2020) أن تنمية مهارات تقرير المصير لدى الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية أمرٌ ضروريٌ؛ إذ إن هؤلاء الطلاب أقل قدرة على تقرير مصيرهم مقارنة بأقرانهم من غير ذوي الإعاقة الفكرية، بل حتى من ذوي الإعاقات الأخرى، كما أشارت نتائج عديد من الدراسات إلى ارتباط مهارات تقرير المصير بالعديد من المتغيرات النفسية والاجتماعية الإيجابية، مثل المشاركة الاجتماعية (Carter et al, 2009; Wehmeyer & Palmer, 2003)، والتعليم والتوافق الدراسي (Thoma & Getzel, 2005)، وجودة الحياة (Wehmeyer, 2020)، ومفهوم الذات الإيجابي (Zheng et al, 2014)، والنجاح الأكاديمي (Erickson et al, 2015)، والطموح والتخطيط للأهداف المستقبلية (Di Maggio et al, 2020)، والتمكين النفسي لدى الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية (Sprague & Hayes, 2000).

من جهة أخرى تعدُّ نظرية العقل أو قراءة العقل (TOM) من أفضل الممارسات التدخلية لتنمية المهارات الاجتماعية لدى الطلاب ذوي الإعاقة، وتعرف بأنها القدرة على فهم الحالات العقلية الخاصة بالفرد، والحالات العقلية للآخرين، من أجل التنبؤ بالسلوك الاجتماعي الذي يؤدي إلى الاستجابة بطرق تكيفية اجتماعيًا (Barisnikov et al, 2002; Denham et al, 2003; Deneault & Ricard, 2013; Jacobs & Nader-Grosbois, 2020).

وفيما يتعلق بتنمية المهارات الاجتماعية التوافقية ومهارات تقرير المصير لدى الطلاب ذوي الإعاقة بوجه عام ركزّت الدراسات التدخلية الحديثة على أهمية نظرية

قراءة العقل في هذا السياق (Fernandez-Sotos et al, 2019)، ومع ذلك فلم تنل فئة الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية الاهتمام الكافي، فلم يكن هناك سوى عدد قليل جدًا من الدراسات المرتبطة بالطلاب ذوي الإعاقة الفكرية (Stewart & Singh, 1995; Lachavanne & Barisnikov, 2013; Jacobs et al, 2016; Jacobs & Nader-Grosbois, 2020) وقد أشارت نتائج هذه الدراسات التجريبية إلى فاعلية التدخلات القائمة على قراءة العقل في تحسين قدرة الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية على فهم الحالات العقلية والانفعالية مثل المشاعر والرغبات، والحالات العقلية المعرفية للذات والآخرين، كما كان هؤلاء الطلاب أكثر تكيفًا اجتماعيًا.

ومن هذا المنطلق يمكن بلورة مشكلة الدراسة الحالية في السؤال الرئيس: ما درجة فاعلية برنامج تدريبي قائم على نظرية قراءة العقل في تنمية مهارات تقرير المصير لدى الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية؟، ويتفرع منه الأسئلة الفرعية التالية:

– ما درجة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس مهارات تقرير المصير؟

– ما درجة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس مهارات تقرير المصير؟

– ما درجة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي لمقياس مهارات تقرير المصير؟

– ما درجة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس مهارات تقرير المصير؟

أهداف الدراسة: تمثل الهدف الرئيس في الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي قائم على نظرية قراءة العقل في تنمية مهارات تقرير المصير لدى الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، من خلال تحقيق الأهداف الآتية:

-الكشف عن الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس مهارات تقرير المصير.

-الكشف عن الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس مهارات تقرير المصير.

-الكشف عن الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي لمقياس مهارات تقرير المصير.

-الكشف عن الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس مهارات تقرير المصير.

فروض الدراسة:

-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس مهارات تقرير المصير وأبعاده الفرعية لصالح المجموعة التجريبية.

-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس مهارات تقرير المصير وأبعاده الفرعية لصالح القياس القبلي.

-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي لمقياس مهارات تقرير المصير.

-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس مهارات تقرير المصير.

أهمية الدراسة:

أولًا: الأهمية النظرية: اتضحت أهمية الدراسة من أهمية الموضوع الذي تتناوله، وهو استخدام نظرية قراءة العقل في تنمية مهارات تقرير المصير لدى الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، وإثراء المكتبة العربية بمقياس لمهارات تقرير المصير للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية يناسب البيئة السعودية، وتتحقق فيه الخصائص السيكومترية للقياس، بالإضافة إلى توجيه نظر مقدمي الرعاية إلى مظاهر القصور في مهارات تقرير المصير لدى الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، هذا وقد تسهم نتائج الدراسة الحالية في زيادة رصيد المعلومات والحقائق عن الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية سواء في عملية تشخيصهم، أو تقديم الخدمات المناسبة.

ثانيًا: الأهمية التطبيقية: تمثلت في إعداد برنامج تدريبي قائم على نظرية قراءة العقل في تنمية مهارات تقرير المصير لدى الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية؛ مما يُسهم في مساعدة القائمين على رعاية وتأهيل ذوي الإعاقة الفكرية، وفتح المجال أمام الباحثين في التربية الخاصة في إعداد برامج تدريبية لتحسين مهارات تقرير المصير لديهم، والتأكيد على فاعلية بعض الفنيات التي يُمكن استخدامها من قبل معلمي الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وأسرهم؛ لتنمية مهارات تقرير المصير لديهم.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: وتحددت بالمتغيرات التي تناولتها الدراسة وهي: البرنامج التدريبي، نظرية قراءة العقل، مهارات تقرير المصير.

الحدود البشرية: تحددت بعينة من الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية بمنطقة الباحة.

الحدود الزمنية: طُبقت أدوات الدراسة الحالية خلال العام الدراسي ١٤٤٤هـ.

الحدود المكانية: طُبقت الأدوات على عينة من الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية المقيدين بمدارس التربية الفكرية التابعة لإدارة تعليم منطقة الباحة.

مصطلحات الدراسـة:

أولًا: فاعلية: Effectiveness

عرّف Wilson et al (2018, P.267) الفاعلية باعتبارها "قدرة الموارد والعناصر المستخدمة على تحقيق النتائج المرجوة بجودة عالية". ويُعرف الباحث الفاعلية في إطار الدراسة الحالية بأنها تشير إلى مقدار التغير الذي يحدثه البرنامج التدريبي الحالي والقائم على نظرية قراءة العقل في تنمية مهارات تقرير المصير لدى الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية.

ثانيًا: البرنامج التدريبي: Training Program

عرّف Nadler and Nadler (2012, P.205) البرنامج التدريبي بأنه "نشاط أو أداة منظمة تتضمن إجراء مجموعة من الجلسات التدريبية؛ لتعزيز الأداء والإنتاجية، وتطوير مهارات محددة للوصول إلى المستوى المطلوب بمساعدة المعلومات والتعليمات والتوجيه والممارسة، والبرامج التدريبية جزء لا يتجزأ من تنمية الموارد البشرية".

ويُعرفه الباحث بأنه مجموعة من الجلسات التدريبية المنظمة والمخطط لها في ضوء مهام وفنيات نظرية قراءة العقل، مثل التعرف على الانفعالات القائمة على الرغبة والاعتقاد، ومهام الاعتقاد الخاطئ، والأنشطة القصصية، والتي تهدف إلى تنمية مهارات تقرير المصير لدى الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية.

ثالثًا: قراءة العقل: Mind Reading

عرّف Wellman and Liu (2004, P.523) قراءة العقل بأنها "القدرة على عزو الحالات الفكرية إلى الذات، وإلى الآخرين، وهي قدرة مطلوبة في جميع التفاعلات البشرية، وضرورية لفهم سلوك الآخر وتفسيره والتنبؤ به". ويعرفها الباحث في إطار الدراسة الحالية بأنها قدرة الطالب ذي الإعاقة الفكرية على إدراك الحالات العقلية والانفعالية للآخرين، وتوظيف مجموعة من الفنيات والمهام المرتبطة بها، مثل التعرف على الانفعالات، ومهام الاعتقاد الخاطئ، والقصة الاجتماعية بهدف تنمية مهارات تقرير المصير لديه.

رابعًا: مهارات تقرير المصير: Self-Determination Skills

عرّف Chou et al, (2017, p.124) مهارات تقرير المصير لدى الطلاب ذوي الإعاقة بأنها تعبّر عن "مدى امتلاك الطلاب ذوي الإعاقة لقدر مقبول من المهارات الاجتماعية، والاستقلالية التي تمكّنهم من تحديد أهدافهم، واتخاذ القرارات الاجتماعية، وحل المشكلات الشخصية التي تواجههم في حياتهم اليومية".

ويُعرفها الباحث بأنها مجموعة من المهارات الضرورية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية من أجل ممارسة نوع من الضبط الذاتي في حياتهم، والتقليل قدر الإمكان من التدخل في شؤونهم الخاصة، وممارسة حقوقهم في الحياة الطبيعية. ويمكن تحديدها إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية على مقياس مهارات تقرير المصير المستخدم في الدراسة الحالية، والذي يتحدد بثلاث أبعاد رئيسة هي: الوعي الذاتي، ويشير إلى قدرة الطالب على معرفة حدود قدراته وإمكاناته، وفهمه البسيط لذاته، وإدراكه لمشاعره وانفعالاته، وقدرته على التعبير عنها، وحل المشكلات، ويشير إلى قدرة الطالب على التعامل الناجح مع مشكلات حياته

اليومية في الأسرة والمدرسة، والتزامه المقبول بالقواعد الاجتماعية، وامتلاكه لبعض المهارات الاجتماعية اللازمة، مثل التعاون مع زملائه، والتعاطف، وبناء صداقات وعلاقات اجتماعية والتمكين النفسي، ويشير إلى قدرة الطالب على الفعل في أمور حياته، والاعتماد على نفسه في إدارة وتصريف شؤونه الخاصة سواء في الأسرة أو المدرسة، وقدرته على الاختيار واتخاذ القرار، مما يسهم في زيادة الضبط والتحكم في حياته.

خامسًا: الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية: Students with Intellectual Disability

عرّفت منظمة الصحة العالمية World Health Organization (WHO, 2020) الإعاقة الفكرية باعتبارها "حالة من اضطراب النمو العقلي تنشأ خلال فترة النمو، وتتسم بأداء عقلي منخفض بدرجة كبيرة عن المتوسط، وسلوك تكيفي يقل تقريبًا بمقدار انحرافين معياريين، أو أكثر عن المتوسط، ويعتمد تشخيصها على اختبارات الأداء العقلي، والسلوك التكيفي، والتشخيص الإكلينيكي".

ويُعرف الباحث الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في إطار الدراسة الحالية بأنهم أولئك الطلاب الذين لديهم إعاقة عقلية بسيطة، إذ تتراوح معدلات ذكائهم ما بين (٥٥- ٧٠) درجة على مقياس ستانفورد- بينيه، وتتراوح أعمارهم الزمنية ما بين (١٠- ١١) سنة، ويتلقون تعليمهم بمدارس التربية الفكرية بمنطقة الباحة بالمملكة العربية السعودية.

الإطار النظري للدراسة:

المحور الأول: الإعاقة الفكرية:

عرّف وادي (٢٠٠٩، ص.٣٣) الإعاقة الفكرية على أنها "مستوى أداء وظيفي عقلي يقل عن المتوسط بدرجة ملحوظة، ويؤدي إلى تدني في مظاهر السلوك

التكيفي، وتظهر في مراحل العمر النمائية"، وعرّفها Wehmeyer (2013, P.18) باعتبارها "اضطراب في النمو العصبي يتصف بضعف الأداء العقلي والتكيفي، مما يؤثر سلبًا على سلوكيات الحياة اليومية". وعرّفها الروسان (٢٠١٨، ص.٢٠) بأنها "مستوى أداء وظيفي عقلي يقل عن متوسط الذكاء بدرجة دالة، ويصاحبه خلل في السلوك التكيفي، ويظهر خلال مراحل العمر النمائية". ووصف Lee et al (2019)الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بأنهم "لديهم عجز في النمو العصبي يتسم بوجود انخفاض في الأداء العقلي والسلوك التكيفي، وتظهر قبل سن (١٨) سنة، ويمكن أن تصاحبها مشكلات سلوكية أخرى كالقلق والاكتئاب". وأوضح كل من Patel et al (2020, P.23) أنها "انخفاض في الأداء العقلي والتكيفي يبدأ في الطفولة ويمتد للمراهقة"

خصائص ذوي الإعاقة الفكرية:

١- **الخصائص الفكرية المعرفية:** يعاني ذوي الإعاقة الفكرية من انخفاض القدرة الفكرية، وقصور في عملية معالجة المعلومات، واستخدام الذاكرة، وكذلك الانتباه والتفكير، ويظهر في صعوب تصنيف المعلومات؛ لذا يحتاجون إلى تكرار المعلومات بصفة مستمرة، فهم يعتمدون على الذاكرة قصيرة المدى (Kirk et al, 2022).

٢- **الخصائص اللغوية:** يتصف ذوي الإعاقة الفكرية بقدرات لغوية محدودة؛ ولديهم اضطرابات معرفية متنوعة، وصعوبة في تسمية الأشياء، وتسمية فصول السنة (Erika, 2001)، وتنخفض القدرة اللغوية لذوي الإعاقة الفكرية بسبب ضعف الإدراك لديهم؛ حيث إن اللغة والإدراك بينهم ترابط وتفاعل متبادل؛ وهو ما يؤدي إلى تكوين اللغة (Kirk et al, 2022).

٣- **الخصائص الاجتماعية:** يتصف ذوي الإعاقة الفكرية بقصور التكيف الاجتماعي مع الآخرين، والميل للانسحاب، وضعف العلاقات الاجتماعية، والعزلة والانطواء، وعدم الالتزام باللوائح والتعليمات داخل المدرسة، والسلوكيات غير المرغوب فيها (الالا وآخرون، ٢٠١٥؛ والهجرس، ٢٠١٦).

٤- **الخصائص السلوكية والانفعالية:** تتمثل في عدم الثبات الانفعالي واللامبالاة، وعدم الاكتراث بما يدور حولهم، وعدم التحكم في الانفعالات، وسهولة الانقياد، وسرعة الاستهواء، والانسحاب من المواقف الاجتماعية، وانخفاض تقديرات الذات، وضعف الثقة بالنفس (الالا وآخرون، ٢٠١٥).

المحور الثاني: نظرية قراءة العقل:

عرّفها كل من Quesque and Rossetti (2020, P.385) بأنها "القدرة على عزو الحالات العقلية مثل النوايا والمعتقدات والمشاعر إلى الذات والآخرين". وقد أوضح Sap et al (2022) أنها تعبّر عن "القدرة على التفكير بشأن الحالات العقلية المختلفة للآخرين، ومن ثم فهي أساسية في فهم التفاعلات الاجتماعية اليومية". فهي قدرة الفرد على فهم محتويات عقله وعقول الآخرين، من خلال فهم وتمثيل وصياغة والتفكير حول الحالات العقلية، فهي المسؤولة عن الإدراك الواعي واللاواعي للسلوك البشري، إضافة إلى الاستنتاج، والاستنباط والتفسير.

النظريات المفسرة لنظرية قراءة العقل:

أولًا: النظرية الترابطية: Connectionism Theory؛ تعدُّ إحدى نظريات التعلم المفسرة للسلوك الإنساني باعتباره (مثير- استجابة)، وأوضح أنصارها أن قدرة الطفل على قراءة عقول الآخرين والتنبؤ بسلوكياتهم تنبع من خلال التفاعل

الاجتماعي بينه وبين محيطه الاجتماعي، بالإضافة لاستعدادات وراثية وصلت لمرحلة من النمو تسمح بمثل هذه الروابط أن تحدث (Leslie et al, 2004).

ثانيًا: النظرية النمطية: Modularity Theory؛ وفقًا لأنصار هذه النظرية والتي تسمى أحيانًا بـ"النظرية الفطرية المعدّلة" تلعب الوراثة دورًا محوريًا في اكتساب الأطفال لنظرية قراءة العقل، والتي تعتبر وحدة معالجة عقلية محددة وراثيًا، تنشط في الثالثة من العمر، وتتطور من خلال آلية فطرية لتفسير الحالات العقلية للآخرين" (German & Hehman, 2006).

ثالثًا: نظرية التمثيلات العصبية المشتركة: Shared Neural Representation Theory؛ وقد افترض أنصارها أنه "يمكن الاستدلال على الحالات العقلية للآخرين من خلال عملية تخيل الفرد نفسه مكان الآخر، وممارسة أدواره وتخيل أفكاره ونواياه وسلوكياته المحتملة، أي تتمثل نظرية قراءة العقل في تساؤل رئيس هو ماذا كنت سأفعل لو كنت في موقف الآخر؟، كما تلعب الخبرة دورًا هامًا في تطور قراءة العقل" (Lillard & Kavanaugh, 2014, P.1535).

رابعًا: نظرية السياق الاجتماعي: Socially Mediated Theory؛ ويعتبر Vygotsky هو مؤسس هذه النظرية، وقد اتفق مع "جان بياجيه" في أن الإنسان يولد بمنعكسات فطرية بسيطة هي الوظائف الأولية أو البدائية Elementary، وهو يرى أن جذور العمليات العقلية العليا ومنها تفسير الحالات العقلية للآخرين والتنبؤ بسلوكهم تكمن في العمليات الاجتماعية، وأنه لا يمكن فهمها إلا من خلال الأدوات والإشارات التي تتوسطها والتي تساعد في تحسن الوظائف العقلية (الإمام والخوالدة، ٢٠١٠).

ووفقًا لنظرية قراءة العقل فإن السلوك الإنساني يدور حول الإدراك، والوعي، والإرادة وهي من صميم مهارات تقرير المصير التي يمكن تنميتها لدى ذوي الإعاقة الفكرية، ومن هنا يأتي دور العقل في تنمية تلك المهارات.

المحور الثالث: مهارات تقرير المصير:

وفقًا لقاموس راندوم هاوس Random House يشير مصطلح تقرير المصير إلى "قدرة الفرد على عدم التأثر بالآخرين فيما يتعلق بالأداء والسلوك والتفكير، وعدم الخضوع لسلطتهم، وعدم الاتّكال على دعمهم باستمرار" (Stein, 1973, P.79)وعرّف Wehmeyer (1995, P.23) مهارات تقرير المصير لدى ذوي الإعاقة بأنها "قدرة ذوي الإعاقة على ممارسة اختيارات وقرارات ذات معنى، وترتبط بجودة ظروف حياتهم سواء في الأسرة، أو المدرسة، أو العمل، أو المجتمع ككل". وفي نفس الإطار عرّفها Wehmeyer and Palmer (2003, P.132) بأنها "قدرة ذوي الإعاقة على التوجيه والضبط الذاتي دون تدخل مفرط وغير ضروري من الآخرين"، ووصفها Wehmeyer and Field (2007, P.3) باعتبارها "العامل السببي والرئيس في حياة الفرد والذي يجعل الخيارات والقرارات المتعلقة بنوعية حياته خالية من أي تدخل أو تأثير خارجي غير مبرر". وعرّف كل من Carter, Lane et al (2013, P.16) مهارات تقرير المصير لدى ذوي الإعاقات الفكرية والنمائية بأنها " مجموعة من المهارات التي تسهم في تأهيلهم تعليميًا ومهنيًا، مثل الوعي بالذات، وضبط الذات وحمايتها".

ومن خلال ما سبق نستخلص أن مهارات تقرير المصير لدى ذوي الإعاقة الفكرية تتمثل في المهارات التي تساعدهم على التصرف في شؤون حياتهم وفقًا لطبيعة اختياراتهم؛ مما يساعدهم على حل المشكلات، وتحديد أهدافهم والسعي

لتحقيقها، وترتبط تلك المهارات بالأسرة والمدرسة؛ حيث يمكن للمحيطين البدء بتعليم الطفل تلك المهارات منذ وقت مبكر.

خصائص مهارات تقرير المصير:

قام Wehmeyer and Bolding (2001, P.375) ببلورة مهارات تقرير المصير لدى الطلاب ذوي الإعاقات الفكرية والنمائية في أربعة خصائص أساسية هي:

١- **الاستقلالية السلوكية Behavioral Autonomy**؛ وتعني تصرف الفرد بناءً على تفضيلاته واهتماماته الخاصة، بحيث تكون خالية من التدخل الخارجي المفرط.

٢- **السلوك المنظم ذاتيًا Self-Regulated Behavior**؛ والذي يشير إلى قدرة الفرد على تنظيم الذات والإدارة والمراقبة المستقلة لسلوكه الخاص.

٣- **التمكين النفسي Psychological Empowerment**؛ والذي ينطوي على ثلاثة جوانب للضبط المدرك، وهي الضبط الذاتي، الكفاءة الشخصية، والدافعية.

٤- **تحقيق الذات Self-Actualization**؛ وتشير إلى تصرف الفرد بناءً على معرفته بذاته في ضوء إدراكه لمواطن القوة ونواحي القصور لديه.

ومن خلال ما سبق يتضح أنه يمكن تعليم ذوي الإعاقة الفكرية مهارات تقرير المصير مثل تعليمهم باقي المهارات؛ ويكون ذلك من خلال تعليمهم مكونات المهارة ومن ثم تطويرها لديهم، وتوفير الفرص لمساعدة الطفل على نقل أثر التعلم والتدريب، وتسهم تلك المهارات في تيسير انتقال الطفل من المدرسة إلى المجتمع والاندماج

والعيش باستقلالية بما تتضمنه من استقلالية في السلوك، وقدرة الطالب على تنظيم ذاته وكفاءته الشخصية، وتحقيق ذاته.

أبعاد مهارات تقرير المصير:

البُعد الأول: الوعي الذاتي: Self-Awareness

ويشير هذا البُعد إلى قدرة الطالب على معرفة حدود قدراته وإمكاناته، وفهمه البسيط لذاته، وإدراكه لمشاعره وانفعالاته، وقدرته على التعبير عنها.

البُعد الثاني: حل المشكلات: Problem- Solving

ويشير هذا البُعد إلى قدرة الطالب على التعامل الناجح مع مشكلات حياته اليومية في الأسرة والمدرسة، والتزامه المقبول بالقواعد الاجتماعية، وامتلاكه لبعض المهارات الاجتماعية اللازمة، مثل التعاون مع زملائه، والتعاطف، وبناء صداقات وعلاقات اجتماعية.

البُعد الثالث: التمكين النفسي: Psychological Empowerment

ويشير هذا البُعد إلى قدرة الطالب على الفعل في أمور حياته، والاعتماد على نفسه في إدارة وتصريف شؤونه الخاصة سواء في الأسرة أو المدرسة، وقدرته على الاختيار واتخاذ القرار، مما يسهم في زيادة الضبط والتحكم في حياته.

الدراسات السابقة:

يستعرض الباحث في هذا الجزء الدراسات السابقة المرتبطة بموضوع الدراسة على محورين هما دراسات تناولت مهارات تقرير المصير، ودراسات نظرية قراءة العقل لدى الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، والتزام الباحث بالتسلسل الزمني من القديم إلى الأحدث سواء كانت دراسات عربية أو إنجليزية، وهي كالآتي:

أولًا: دراسات تناولت مهارات تقرير المصير لدى الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية:

أجرى Carter et al (2013) دراسة أشارت نتائجها إلى أن الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية لديهم قصور وعجز دال في مهارات تقرير المصير وفقًا لتقييم آبائهم.

وأسفرت نتائج دراسة Zheng et al (2014) عن وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين مهارات تقرير المصير ومفهوم الذات والنجاح الأكاديمي لذوي الإعاقة الفكرية.

وتوصلت نتائج دراسة Chou et al (2017) إلى انخفاض مستوى مهارات تقرير المصير لدى الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية مقارنة بأقرانهم من ذوي صعوبات التعلم وطيف التوحد.

وفي إطار البرامج التدخلية أسفرت نتائج دراسة McPherson et al (2017) عن فاعلية برنامج تدخلي تعليمي صحي في تنمية مهارات تقرير المصير لدى الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية.

وبيّنت نتائج دراسة Wehmeyer (2020) أن ذوي الإعاقات الفكرية والنمائية لا يستطيعون تقرير مصيرهم مقارنة بأقرانهم من غير ذوي الإعاقة الفكرية، ويرتبط هذا القصور سلبًا بنوعية حياتهم. ولعل هذا ما أيدته أيضًا نتائج دراسة Shogren et al (2021).

وأوضحت نتائج دراسة Mumbardó-Adam et al (2023) أن الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية لديهم انخفاض دال إحصائيًا في مهارات تقرير المصير، ووجود فروق تُعزى للنوع الاجتماعي والعمر الزمني.

ثانيًا: دراسات تناولت نظرية قراءة العقل لدى الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية:

أجرى Thirion-Marissiaux and Nader-Grosbois (2008) دراسة أشارت نتائجها إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين مهارات قراءة العقل والإدراك الاجتماعي لدى الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية. وهذا ما أيدته نتائج دراسة Giaouri, Alevriadou and Tsakiridou (2010).

وتوصلت نتائج دراسة Baurain and Nader-Grosbois (2013) إلى ارتباط مهارات قراءة العقل بالقدرة على حل المشكلات الاجتماعية والتنظيم الانفعالي.

كما أشارت نتائج دراسة San José Cáceres et al (2014) إلى افتقار الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية إلى مهارات قراءة العقل، وأوصت بتنميتها لما لها من أثر إيجابي في تعزيز المهارات الاجتماعية والتواصلية لديهم.

وفي إطار الدراسات التدخلية توصلت دراسة Adibsereshki et al (2014) إلى فاعلية برنامج تدريبي قائم على نظرية قراءة العقل في تنمية السلوك التكيفي لدى الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية.

وأسفرت نتائج دراسة Smogorzewska et al (2018) عن انخفاض مهارات قراءة العقل لدى الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية مقارنة بأقرانهم من غير ذوي الإعاقة الفكرية، وارتباطها بالمهارات الاجتماعية والقدرات اللغوية. وهذا ما اتفقت معه نتائج دراسة Smogorzewska and Osterhaus (2021) التي أشارت إلى انخفاض مهارات قراءة العقل لدى الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية مقارنة بأقرانهم من غير ذوي الإعاقة الفكرية وذوي الإعاقة السمعية.

وأكدّت دراسة Bamicha and Drigas (2022) على فاعلية التدخلات القائمة على نظرية قراءة العقل في تعزيز المهارات الاجتماعية والانفعالية للطلاب ذوي الإعاقة.

تعليق على الدراسات السابقة:

اتضح من العرض السابق للدراسات السابقة أن ذوي الإعاقة الفكرية لديهم قصور واضح في مهارات تقرير المصير، مقارنة بأقرانهم من غير ذوي الإعاقة الفكرية وحتى ذوي الإعاقات الأخرى، كما ارتبط هذا القصور ببعض النواحي السلبية، مثل تدني مستوى جودة الحياة، والمفهوم السلبي للذات، كما اتضح فاعلية برامج التدخل القائمة على نظرية قراءة العقل في تنمية المهارات الاجتماعية والسلوكيات التوافقية لدى الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية. ولقد كانت العينات من ذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية وذلك اتساقًا مع أهداف وعينة الدراسة الحالية، كما تم تناول عينات من ثقافات أجنبية متنوعة، كذلك تنوعت المناهج التي اعتمدت عليها ما بين الوصفية والمقارنة وشبه التجريبية، واختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في تناولها لعينة من ذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية، كذلك في اعتمادها برنامجها على نظرية قراءة العقل في تنمية مهارات تقرير المصير.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

أولًا: منهج الدراسة والتصميم التجريبي:

استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي؛ حيث يعتمد على الملاحظة الدقيقة لظاهرة ما، ويتسم بقدرته على التحكم في مختلف العوامل المؤثرة في الظاهرة المراد دراستها (خطاب، ٢٠٠٧)، والذي يهدف إلى بحث أثر متغير تجريبي أو أكثر (المتغير المستقل)، واعتمد الباحث على التصميم التجريبي ذي المجموعتين المتكافئتين

(المجموعة الضابطة- المجموعة التجريبية)، وهذا المنهج يتطلب التعامل مع متغيرين أساسيين أحدهما مستقل والآخر تابع، حيث يعد البرنامج التدريبي القائم على نظرية قراءة العقل بمثابة المتغير المستقل، بينما يعتبر مهارات تقرير المصير بمثابة المتغير التابع، كما تم تطبيق مقياس مهارات تقرير المصير قبل تطبيق البرنامج للحصول على القياس القبلي، ثم تطبيق البرنامج، ثم تطبيق المقياس مهارات تقرير المصير للحصول على درجات القياس البعدي، كما تم تطبيق مقياس مهارات تقرير المصير بعد مرور فترة زمنية قدرها شهرٌ واحدٌ من القياس البعدي للحصول على درجات القياس التتبعي.

ثانيًا مجتمع الدراسة:

يقصد بمجتمع الدراسة "جميع مفردات أو وحدات الظاهرة تحت البحث، ويعرف بأنه كل الأفراد الذين يحملون بيانات الظاهرة تحت الدراسة، فهو مجموعة وحدات البحث التي يراد منها الحصول على البيانات" (عبدالمؤمن، ٢٠٠٨، ص.١٨٤)؛ وقد تكون مجتمع الدراسة الحالية من جميع الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية بمنطقة الباحة والبالغ عددهم (٧٥) تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (٩-١١) سنة من ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة القابلين للتعلم.

ثالثًا: عينة الدراسة: انقسمت عينة الدراسة الحالية إلى:

١- عينة الصدق والثبات لأدوات الدراسة: وتكونت من (٣٠) طالبًا من الطلاب الذكور ذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية، بإدارة تعليم منطقة الباحة.

٢- العينة الأساسية: وتكونت من (١٠) طلاب من ذوي الإعاقة الفكرية بإدارة تعليم منطقة الباحة، تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (١٠-١١) سنة، بمتوسط عمري (١٠,٥٠) سنة وانحراف معياري (٠,٥٢٧)، وقد قُسمت العينة إلى

مجموعتين تجريبية (ن= ٥طلاب) وضابطة (ن= ٥طلاب) والجدول (١) يوضح المؤشرات الإحصائية للعينة الأساسية:

جدول (١) المؤشرات الإحصائية للعينة الأساسية

المجموعات	ن	متوسط العمر الزمني	الانحراف المعياري للعمر الزمني
المجموعة الضابطة	٥	١٠,٦٠	٠,٥٤
المجموعة التجريبية	٥	١٠,٤٠	٠,٥٤
العينة الأساسية	١٠	١٠,٥٠	٠,٥٢

وتم إجراء التجانس والتكافؤ بين المجموعتين على متغيري العمري الزمني ومهارات تقرير المصير، وفيما يلي النتائج التي تم التوصل إليها:

أولًا: العمر الزمني: تم استخدام اختبار مان–وتني لعينتي مستقلتين Mann-Whitney للتحقق من دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في العمر الزمني، وتراوحت أعمار أفراد العينة بين (١٠–١١) سنة بمتوسط مقداره (١٠,٥٠) سنة، وانحراف معياري مقداره (٠,٥٢٧)، وجدول (٢) يوضح نتائج التكافؤ بين المجموعتين في العمر الزمني:

جدول (٢) دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في العمر الزمني.

المتغير	المجموعة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "Z"	الدلالة
العمر الزمني	تجريبية قبلي	٦,٠٠	٣٠٢٥,٠٠	٠,٦٠٠-	(٠,٥٤) غير دالة إحصائيًا
	ضابطة قبلي	٥,٠٠	٣٦,٠٠		

يتضح من جدول (٢) أن قيمة Z بلغت (٠,٦٠٠-) وهي قيمة غير دالة إحصائيًا، مما يشير إلى تكافؤ المجموعتين في العمر الزمني.

ثانيًا: مهارات تقرير المصير: تم استخدام اختبار "مان–ويتني" للعينات المستقلة كالتالي:

جدول (٣) التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي لمقياس مهارات تقرير المصير

المقياس وأبعاده الفرعية	المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان ويتني (U)	قيمة (Z)	تفسير الدلالة
البعد الأول (الوعي الذاتي)	تجريبية قبلي	٥	٦,٣٠	٣١,٥٠	٨,٥٠	-٠,٨٤	(٠,٣٩) غير دالة إحصائيًا
	ضابطة قبلي	٥	٤,٧٠	٢٣,٥٠			
البعد الثاني (حل المشكلات)	تجريبية قبلي	٥	٦,٨٠	٣٤,٠٠	٦,٠٠	-١,٣٧	(٠,١٧) غير دالة إحصائيًا
	ضابطة قبلي	٥	٤,٢٠	٢١,٠٠			
البعد الثالث (التمكين النفسي)	تجريبية قبلي	٥	٦,٣٠	٣١,٥٠	٨,٥٠	-٠,٨٣	(٠,٤٠) غير دالة إحصائيًا
	ضابطة قبلي	٥	٤,٧٠	٢٣,٥٠			
مقياس مهارات تقرير المصير ككل	تجريبية قبلي	٥	٦,٤٠	٣٢,٠٠	٨,٠٠	-٠,٩٤	(٠,٣٥) غير دالة إحصائيًا
	ضابطة قبلي	٥	٤,٦٠	٢٣,٠٠			

ويتضح من جدول (٣) أن قيم " Z"بلغت (-٠,٨٤، -١,٣٧، -٠,٨٣، -٠,٩٤)، وهي قيم غير دالة إحصائيًا، وهذا يشير إلى عدم وجود فروق دالة احصائيًا بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي لمقياس مهارات تقرير المصير وأبعاده الفرعية (الوعي الذاتي، حل المشكلات، التمكين النفسي)؛ مما يدل على تحقق التكافؤ بين درجات المجموعتين التجريبية، والضابطة في القياس القبلي للمقياس.

أدوات الدراسة:

أولًا: مقياس مهارات تقرير المصير لدى الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية (إعداد: الباحث)

الهدف: هدف المقياس إلى قياس مستوى مهارات تقرير المصير (الوعي الذاتي- حل المشكلات- التمكين النفسي) لدى الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر أمهاتهم.

مصادر إعداد المقياس: اعتمد الباحث في إعداده للمقياس الحالي على المصادر الآتية:

١- الإطار النظري في مجال مهارات تقرير المصير لدى ذوي الإعاقة الفكرية وكذلك الدراسات والبحوث ذات الصلة (Carter, et al., 2013; Chou, et al., 2017; Di Maggio, et al., 2020; Garrels & Arvidsson, 2019; Rubio-Jimenez & Kershner, 2021; Scott, et al., 2021; Shogren, et al., 2021; Wehmeyer, 2020; Wehmeyer & Shogren, 2016).

٢- الرجوع إلى بعض المقاييس والاختبارات السابقة في مجال مهارات تقرير المصير أو أبعادها، مثل مقياس The Arc's Self-Determination إعداد (Wehmeyer, 1995)، ومقياس AIR Self-Determination Assessments من إعداد Wolman, et al., (1994)، ومقياس Minnesota Self-Determination إعداد (Stancliffe, et al. 2000)، ومقياس الضبط الذاتي للأطفال إعداد (Agran & Wehmeyer, 2006)ومقياس السلوك الاستقلالي إعداد Bruininks et al, 1996).

وصف المقياس وطريقة تصحيحه: تألف المقياس من (٤٥) مفردة موزّعة على ثلاثة أبعاد رئيسة كالتالي:

البُعد الأول: الوعي الذاتي: ويشتمل على المفردات أرقام (١: ١٥).

البُعد الثاني: حل المشكلات: ويشتمل على المفردات أرقام (١٦: ٣٠).

البُعد الثالث: التمكين النفسي: ويشتمل على المفردات أرقام (٣١: ٤٥).

وفي تعليمات المقياس يُطلب من الأم أن تختار إجابة واحدة من خمس بدائل على مقياس متدرج (دائمًا- غالبًا- أحيانًا- نادرًا- أبدًا)، والدرجات هي (٥-٤- ٣- ٢- ١) على التوالي، وعليه تصبح الدرجة القصوى للمقياس (٤٥×٥= ٢٢٥) وتمثل أعلى درجة، وتدل على ارتفاع مستوى مهارات تقرير المصير لدى الطالب، والدرجة الدُنيا (٤٥×١= ٤) وتمثل أدنى درجة للمقياس، وتشير إلى انخفاض مستوى مهارات تقرير المصير لديه.

التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس:

أولًا: صدق المقياس:

الصدق الظاهري: تم عرض المقياس في صورته الأولية على (١٠) من أساتذة التربية الخاصة، وقد وضع الباحث محك (٩٠% فأعلى) كمحك لقبول نسبة الاتفاق على كل مفردة، وقد قام الباحث بإجراء التعديلات التي طلبها المحكمين.

صدق المقارنة الطرفية: تم حسابه على عينة قوامها (٣٠) طالبًا من الطلاب الذكور ذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية، وذلك باستخدام اختبار مان ويتني Mann-Whitney اللابارامتري للتحقق من دلالة الفروق بين عينتين مستقلتين؛ وذلك للتحقق من دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات (٩) طلاب مرتفعي الأداء و(٩) طلاب منخفضي الأداء على مقياس مهارات تقرير المصير، بتقسيم (٢٧%) للأدائين المرتفع والمنخفض، وكانت النتائج كالتالي:

جدول (٤) نتائج صدق المقارنة الطرفية لمقياس مهارات تقرير المصير لدى الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية

المقياس وأبعاده الفرعية	المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان ويتني (U)	قيمة (Z)	تفسير الدلالة
البعد الأول (الوعي الذاتي)	أعلى الأداء	٩	١٤,٠٠	١٢٦,٠٠	٠,٠٠	-٣,٥٩	دالة إحصائيًا عند ٠,٠٠١
	أدنى الأداء	٩	٥,٠٠	٤٥,٠٠			
البعد الأول (حل المشكلات)	أعلى الأداء	٩	١٤,٠٠	١٢٦,٠٠	٠,٠٠	-٣,٥٨	دالة إحصائيًا عند ٠,٠٠١
	أدنى الأداء	٩	٥,٠٠	٤٥,٠٠			
البعد الأول (التمكين النفسي)	أعلى الأداء	٩	١٤,٠٠	١٢٦,٠٠	٠,٠٠	-٣,٥٨	دالة إحصائيًا عند ٠,٠٠١
	أدنى الأداء	٩	٥,٠٠	٤٥,٠٠			
مقياس مهارات تقرير المصير ككل	أعلى الأداء	٩	١٤,٠٠	١٢٦,٠٠	٠,٠٠	-٣,٥٧	دالة إحصائيًا عند ٠,٠٠١
	أدنى الأداء	٩	٥,٠٠	٤٥,٠٠			

يتضح من خلال جدول (٤) أن قيم (Z) المحسوبة قد بلغت (-٣,٥٩، -٣,٥٨، -٣,٥٨، -٣,٥٧)، وهي قيم دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٠١)، الأمر الذي يشير لوجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات الطلاب منخفضي ومرتفعي الأداء في الدرجة الكلية لمقياس مهارات تقرير المصير، وأبعاده الفرعية في اتجاه الطلاب مرتفعي الأداء؛ ما يدل على القدرة التمييزية العالية.

ثانيًا: الاتساق الداخلي للمقياس:

أ- حساب قيم معاملات الارتباط بين المفردات ودرجة البعد، والدرجة الكلية للمقياس:

تم التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس على (٣٠) طالبًا من ذوي الإعاقة الفكرية، من خلال حساب معاملات ارتباط بيرسون بين المفردات ودرجة البُعد الذي تنتمي إليه والدرجة الكلية للمقياس، وما إذا كان يقيس سمة واحدة أم سمات متعددة، ويوضح جدول (٥) حساب قيم معاملات الارتباط بين المفردات ودرجة البعد والدرجة الكلية للمقياس:

جدول (٥) قيم معاملات ارتباط بيرسون بين المفردات والأبعاد الفرعية ومقياس مهارات تقرير المصير ككل

البعد الفرعي	المفردة	معامل الارتباط بالعامل	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس	المفردة	معامل الارتباط بالعامل	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس
العامل الأول (الوعي الذاتي)	١	٠,٧١**	٠,٧١**	٩	٠,٧٩**	٠,٨٠**
	٢	٠,٤١*	٠,٤٢*	١٠	٠,٧٣**	٠,٧٠**
	٣	٠,٨١**	٠,٨١**	١١	٠,٦٣**	٠,٦١**
	٤	٠,٦٦**	٠,٦٤**	١٢	٠,٥٥**	٠,٥٩**
	٥	٠,٧٨**	٠,٧١**	١٣	٠,٤٥*	٠,٤٩**
	٦	٠,٨٤**	٠,٨٥**	١٤	٠,٦١**	٠,٥٢**
	٧	٠,٧٣**	٠,٧٧**	١٥	٠,٨٧**	٠,٨٤**
	٨	٠,٧٧**	٠,٧١**			
العامل الثاني (حل المشكلات)	١٦	٠,٧٠**	٠,٥٧**	٢٤	٠,٥١**	٠,٤٧**
	١٧	٠,٩١**	٠,٨٦**	٢٥	٠,٧٢**	٠,٦٩**
	١٨	٠,٨٥**	٠,٧٧**	٢٦	٠,٥٠**	٠,٤٧**
	١٩	٠,٨٦**	٠,٧٩**	٢٧	٠,٨٢**	٠,٨٠**
	٢٠	٠,٨٩**	٠,٧٨**	٢٨	٠,٨٤**	٠,٧٨**
	٢١	٠,٨٤**	٠,٧٧**	٢٩	٠,٦٠**	٠,٥٧**
	٢٢	٠,٤٢*	٠,٣٦*	٣٠	٠,٧٥**	٠,٦٨**
	٢٣	٠,٨٣**	٠,٧٤**			
العامل الثالث (التمكين النفسي)	٣١	٠,٦٢**	٠,٦٢**	٣٩	٠,٧٩**	٠,٨١**
	٣٢	٠,٧٨**	٠,٦٥**	٤٠	٠,٨٥**	٠,٨١**
	٣٣	٠,٨٨**	٠,٨٧**	٤١	٠,٨٥**	٠,٧٨**
	٣٤	٠,٩٤**	٠,٩٠**	٤٢	٠,٦٢**	٠,٦١**

	٣٥	٠,٨٧**	٠,٨١**	٤٣	٠,٨٦**	٠,٨٠**
	٣٦	٠,٨٧**	٠,٧٩**	٤٤	٠,٩١**	٠,٩٣**
	٣٧	٠,٧٨**	٠,٧٢**	٤٥	٠,٤٦**	٠,٤١*
	٣٨	٠,٧٠**	٠,٦٤**			

(*). دال عند مستوى ٠,٠٥ (**). دال عند مستوى ٠,٠١

ويتضح من جدول (٥) أن جميع قيم معاملات ارتباط بيرسون بين المفردات وكل من العوامل الفرعية والدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائيًا عند مستوبي دلالة (٠,٠٥، ٠,٠١)، مما يؤكد على الاتساق الداخلي لمفردات المقياس وتجانسها وصلاحية المقياس للاستخدام في الدراسة الحالية، وبهذا يظل عدد مفردات المقياس (٤٥) مفردة بعد إجراء الاتساق الداخلي عليه.

ب-حساب قيم معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للمقياس:

تم حساب قيم معاملات ارتباط بيرسون بين درجات الأبعاد الفرعية، والدرجة الكلية للمقياس على عينة قوامها (٣٠) طالبًا من الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، وجدول (٦) يوضح معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد الفرعية وبعضها، والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (٦) قيم معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس مهارات تقرير المصير.

المقياس وعوامله الفرعية	الوعي الذاتي	حل المشكلات	التمكين النفسي	مقياس مهارات تقرير المصير ككل
الوعي الذاتي	١	٠,٨٤**	٠,٩٣**	٠,٩٧**
حل المشكلات	٠,٨٤**	١	٠,٧٦**	٠,٩١**
التمكين النفسي	٠,٩٣**	٠,٧٦**	١	٠,٩٥**
المقياس ككل	٠,٩٧**	٠,٩١**	٠,٩٥**	١

(*). دال عند مستوى ٠,٠٥ (**). دال عند مستوى ٠,٠١

يتضح من جدول (٦) وجود قيم معاملات ارتباط موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين الأبعاد الفرعية للمقياس وبعضها البعض، وبينها وبين الدرجة الكلية للمقياس، وهي معاملات ارتباط جيدة، وتدل على تجانس المقياس واتساقه من حيث الأبعاد الفرعية.

ثالثًا: ثبات المقياس:

يعد الثبات من أهم الشروط السيكومترية للمقياس التي تعبر عن الدقة في قياس ما يدعى قياسه (خطاب، ٢٠٠٤)، وتم تقدير معاملات ثبات المقياس بالطرق الآتية: التجزئة النصفية (باستخدام معادلتي جوتمان، وتصحيح الطول لسبيرمان براون) وقيم معامل ألفا–كرونباخ على عينة قوامها (٣٠) طالبًا من ذوي الإعاقة الفكرية، وجاءت النتائج كالتالي:

جدول (٧) قيم معاملات ثبات مقياس مهارات تقرير المصير (معامل ألفا–كرونباخ).

المقياس وعوامله الفرعية	عدد المفردات	معامل ألفا–كرونباخ
العامل الأول (الوعي الذاتي)	١٥	٠,٩٢
العامل الثاني (حل المشكلات)	١٥	٠,٩٤
العامل الثالث (التمكين النفسي)	١٥	٠,٩٥
مقياس مهارات تقرير المصير ككل	٤٥	٠,٩٧

ويتضح من خلال جدول (٧) أن قيم معاملات ثبات ألفا كرونباخ مرتفعة وأكبر من (٠,٦٠)؛ مما يدل على تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات والاستقرار.

جدول (٨) قيم معاملات ثبات مقياس مهارات تقرير المصير وعوامله الفرعية (طريقة التجزئة النصفية).

المقياس وعوامله الفرعية	عدد المفردات	معامل التجزئة "سبيرمان–براون"		معامل جوتمان
		قبل التصحيح	بعد التصحيح	
العامل الأول (الوعي الذاتي)	١٥	٠,٩٤	٠,٩٧	٠,٩٦

المقياس وعوامله الفرعية	عدد المفردات	معامل التجزئة "سبيرمان-براون"		معامل جوتمان
		قبل التصحيح	بعد التصحيح	
العامل الثاني (حل المشكلات)	١٥	٠,٩٢	٠,٩٦	٠,٩٢
العامل الثالث (التمكين النفسي)	١٥	٠,٩١	٠,٩٥	٠,٩٤
مقياس مهارات تقرير المصير ككل	٤٥	٠,٩٤	٠,٩٧	٠,٩٦

ويتضح من خلال الجدول السابق أن قيم معاملات ثبات التجزئة النصفية باستخدام معادلتي سبيرمان-براون وجوتمان مقبولة وأكبر من (٠,٦٠)؛ مما يدل على تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات والاستقرار.

ثانيًا: برنامج تدريبي قائم على نظرية قراءة العقل إعداد الباحث:

الهدف العام: تحدد الهدف العام للبرنامج في تنمية مهارات تقرير المصير لدى الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية

إعداد وبناء البرنامج:

١- الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة التي تناولت البرامج التدخلية القائمة على نظرية قراءة العقل، وكذلك التي هدفت إلى تنمية مهارات تقرير المصير لدى ذوي الإعاقة (Adibsereshki et al, 2014; Bamicha & Drigas, 2022; McPherson et al, 2017).

٢- الاعتماد على فنيات متنوعة لنظرية قراءة العقل، مثل التعرف على الانفعالات من خلال الاعتقاد، والرغبة، ومهام الاعتقاد الخاطئ، والأنشطة القصصية، إضافة إلى استراتيجيات وفنيات تعديل السلوك، مثل الحوار والمناقشة، والنمذجة، ولعب الدور، والتغذية الراجعة، والواجب المنزلي.

٣- تم التنويع في وسائل وأساليب التقويم المستخدمة في البرنامج، والتي اتصفت بالاستمرارية؛ فلم تقتصر على التقويم الختامي فقط، بل أُستخدمت أساليب تقويم بنائية وتكوينية أثناء سير الجلسات التدريبية.

٤- عُرض البرنامج بعد إعداده على مجموعة من الأساتذة المتخصصين في التربية الخاصة؛ لأخذ آرائهم حول مدي تسلسل وترابط خطوات البرنامج وجلساته، ومدي مناسبة محتواه لهدف الدراسة، وكذلك مدي مناسبة الفنيات والاستراتيجيات المستخدمة، وقد أجرى الباحث ما طُلب منه من تعديلات سواء بالحذف، أو الإضافة، أو إعادة الصياغة.

الخطة الزمنية للبرنامج: تم تطبيق البرنامج في (٢٥) جلسة تدريبية، بواقع (٣) جلسات أسبوعيًا، وتراوحت مدة تطبيق كل جلسة ما بين (٣٠- ٤٥) دقيقة وفق أهداف كل جلسة ومحتوياتها، ولمدة شهرين خلال العام الدراسي ١٤٤٤هـ.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

استخدم الباحث المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واختبار مان ويتني Mann-Whitney اللابارامتري، واختبار ويلكوكسون اللابارامتيري Wilcoxon Test ، وحجم الأثر لكوهين (Cohen's d)، التجزئة النصفية (معادلتي سبيرمان- براون، جوتمان)، ومعامل ألفا- كرونباخ، ومعامل الارتباط الخطي لبيرسون.

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

١- نتائج التحقق من صحة الفرض الأول ومناقشتها:

نص الفرض الأول على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس مهارات تقرير المصير وأبعاده الفرعية لصالح المجموعة التجريبية"؛ وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "مان-ويتني" للعينات المستقلة، وذلك للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس تقرير المصير، كالآتي:

جدول (٩) نتائج اختبار "مان–ويتني" للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس مهارات تقرير المصير.

المقياس وأبعاده الفرعية	المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان ويتني (U)	قيمة (Z)	حجم الأثر (r)
البعد الأول (الوعي الذاتي)	تجريبية بعدي	٥	٨,٠٠	٤٠,٠٠	٠,٠٠	-٢,٦٢**	(٠,٨٣١) قوي
	ضابطة بعدي	٥	٣,٠٠	١٥,٠٠			
البعد الثاني (حل المشكلات)	تجريبية بعدي	٥	٨,٠٠	٤٠,٠٠	٠,٠٠	-٢,٦٢**	(٠,٨٣١) قوي
	ضابطة بعدي	٥	٣,٠٠	١٥,٠٠			
البعد الثالث (التمكين النفسي)	تجريبية بعدي	٥	٨,٠٠	٤٠,٠٠	٠,٠٠	-٢,٦٢**	(٠,٨٣١) قوي
	ضابطة بعدي	٥	٣,٠٠	١٥,٠٠			
مقياس مهارات تقرير المصير ككل	تجريبية بعدي	٥	٨,٠٠	٤٠,٠٠	٠,٠٠	-٢,٦١**	(٠,٨٢٨) قوي
	ضابطة بعدي	٥	٣,٠٠	١٥,٠٠			

(*). ترمز إلى مستوى دلالة ٠,٠٥ (**). ترمز إلى مستوى دلالة ٠,٠١

ويتضح من جدول (٩) تحقق الفرض الأول وصحته؛ حيث بلغت قيم "Z"المحسوبة (-٢,٦٢، -٢,٦٢، -٢,٦٢، -٢,٦٢) على مستوى الدرجة الكلية لمقياس مهارات تقرير المصير وأبعاده الفرعية، وهي قيم دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)؛ وهذا يشير إلى وجود فروق دالة إحصائيًا عند (٠,٠١) بين متوسطي رتب درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لمقياس مهارات تقرير المصير وأبعاده الفرعية (الوعي الذاتي، حل المشكلات، التمكين النفسي) لصالح المجموعة التجريبية، كما يلاحَظ من الجدول السابق أن قيم حجم الأثر (r) بلغت (٠,٨٣١، ٠,٨٣١، ٠,٨٣١، ٠,٨٢٨)، وهي قيم كبيرة، وهذا يدل على أن

البرنامج له فاعلية كبيرة في تنمية مهارات تقرير المصير لدى الطلاب المشاركين بالمجموعة التجريبية.

وقد اتضح ذلك من خلال التطور الحادث في أداء طلاب المجموعة التجريبية بعد تدريبهم على مجموعة متنوعة من مهام نظرية قراءة العقل، مثل التعرف على الانفعالات من خلال الصور والرسومات، وكذلك التعرف على الانفعال من خلال الموقف، والاعتقاد، والرغبة، ومهام الاعتقاد الخاطئ، بالإضافة إلى فنيات تعديل السلوك، مثل المناقشات الجماعية، والتعزيز المعنوي والمادي، والأنشطة الترفيهية والقصصية والواجبات المنزلية التي تم تكليف طلاب المجموعة التجريبية بأدائها عقب كل جلسة، بالإضافة إلى تقديم التغذية الراجعة حول أداء الطلاب على الواجبات المنزلية، كما يفسر الباحث أيضًا ذلك نتيجة عدم تعرّض طلاب المجموعة الضابطة لجلسات البرنامج، في حين تعرضت المجموعة التجريبية لجلسات البرنامج التدريبي.

هذا وقد أشارت أدبيات التربية الخاصة إلى أن الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية لديهم عجز واضح في مهارات تقرير المصير (Marks, 2008; Palmer et al, 2012; Sagen & Ytterhus, 2014; Rubio-Jimenez & Kershner, 2021; Scott et al, 2021)، كما أوضحت عديد من الدراسات أن التدريب على نظرية قراءة العقل يعد من أفضل الممارسات التدخلية لتحسين السلوكيات التوافقية والاجتماعية لذوي الإعاقة الفكرية (Barisnikov et al, 2002; Denham et al, 2003; Deneault & Ricard, 2013; Jacobs & Nader-Grosbois, 2020)

وقد اتفقت نتيجة الفرض الحالي مع نتائج عديد من الدراسات الأجنبية السابقة (Adibesersshki et al, 2014; Sidera et al, 2018; Bamicha & Drigas, 2022)، والتي أشارت في مجملها إلى فاعلية التدريب على فنيات ومهام

نظرية قراءة العقل في تحسين المهارات الاجتماعية والاستقلالية والسلوك التكيفي لدى الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية.

٢- نتائج التحقق من صحة الفرض الثاني ومناقشتها:

نص هذا الفرض على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس مهارات تقرير المصير وأبعاده الفرعية لصالح القياس البعدي"؛ وللتحقق من صحة الفرض تم استخدام اختبار "ويلكوكسون" للعينات المرتبطة، وجدول (١٠) يوضح نتائج الاختبار:

جدول (١٠) نتائج اختبار "ويلكوكسون" للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس مهارات تقرير المصير

المقياس وأبعاده الفرعية	اتجاه الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "Z"	حجم الأثر (r)
البعد الأول (الوعي الذاتي)	السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	-٢,٠٣*	(٠,٦٤) قوي
	الموجبة	٥	٣,٠٠	١٥,٠٠		
	المتساوية	٠				
البعد الثاني (حل المشكلات)	السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	-٢,٠٢*	(٠,٦٤) قوي
	الموجبة	٥	٣,٠٠	١٥,٠٠		
	المتساوية	٠				
البعد الثالث (التمكين النفسي)	السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	-٢,٠٣*	(٠,٦٤) قوي
	الموجبة	٥	٣,٠٠	١٥,٠٠		
	المتساوية	٠				
مقياس مهارات تقرير المصير ككل	السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	-٢,٠٢*	(٠,٦٤) قوي
	الموجبة	٥	٣,٠٠	١٥,٠٠		
	المتساوية	٠				

(*). ترمز إلى مستوى دلالة ٠,٠٥ (**). ترمز إلى مستوى دلالة ٠,٠١

ويتضح من جدول (١٠) تحقق الفرض الثاني وصحته، حيث بلغت قيم "Z" المحسوبة (-٢,٠٣، -٢,٠٢، -٢,٠٣، -٢,٠٢) على مستوى الدرجة الكلية لمقياس مهارات تقرير المصير وأبعاده الفرعية، وهي قيم دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٥)؛ وهذا يشير إلى وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للدرجة الكلية لمقياس مهارات تقرير المصير وأبعاده الفرعية (الوعي الذاتي، حل المشكلات، التمكين النفسي) وذلك في اتجاه القياس القبلي، كما يلاحَظ من الجدول السابق أن قيم حجم الأثر (r)بلغت (٠,٦٤، ٠,٦٤، ٠,٦٤، ٠,٦٤)، وهي قيم كبيرة؛ مما يدل على أن البرنامج له فاعلية كبيرة في تنمية مهارات تقرير المصير لدى المجموعة التجريبية.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى جلسات البرنامج وما تضمنته من فنيات ومهام لنظرية قراءة العقل ساهمت في تنمية مهارات تقرير المصير لدى طلاب المجموعة التجريبية؛ ففي الجلسات التمهيدية للبرنامج تم تعريف الطلاب بضرورة الالتزام بقواعد وتعليمات البرنامج، وأهمها التقدير والاحترام المتبادل، وتجنب مقاطعة حديث الآخر، والالتزام بالمواعيد، وأهمية المشاركة والتفاعل الاجتماعي، كما تم تدريب الطلاب على بعض مهام قراءة الحالات الانفعالية للآخر من خلال بعض الصور كما في الجلسة الثالثة، والرسومات كما في الجلسة الرابعة. كذلك تم تدريبهم على مهارات الوعي الذاتي وهو ما اتضح في الجلسة الخامسة التي جاءت بعنوان: "اعرف نفسك"، والجلستين الثانية والعشرون والثالثة والعشرون بعنوان "اكتشف ذاتك"؛ حيث تم تدريبهم على تحديد ميولهم وتفضيلاتهم الخاصة وكذا طموحاتهم، وتعريفهم ببعض الوظائف والمهن، وتم تدريبهم أيضًا على إدراك مصادر الخطر في البيئة ومحاولة

تجنبها وذلك خلال الجلستين السابعة والثامنة، بالإضافة إلى تدريبهم على بعض الألعاب التخيلية، والتعرف على الانفعالات القائمة على الموقف والتي من خلالها تم تدريبهم على مواجهة بعض المشكلات اليومية التي يقابلونها في المدرسة والأسرة، بالإضافة إلى التحكم في انفعالاتهم، وكذلك الحفاظ على أدواتهم الخاصة. وفي سبيل تعزيز مهارات التمكين النفسي جاءت الجلستان الحادية عشرة والثانية عشرة لتدريبهم على كيفية المشاركة في بعض الأعمال المنزلية البسيطة، وضرورة الاهتمام بالنظافة الشخصية، والاعتماد على النفس في الأنشطة الحياتية اليومية، كارتداء الملابس، والالتزام بقواعد وآداب تناول الطعام.

هذا وقد أوضحت الدراسات السابقة إلى أهمية تنمية مهارات تقرير المصير وارتباطها بالعديد من المتغيرات الإيجابية لدى الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية مثل التمكين النفسي (Sprague & Hayes, 2000)، التعليم والتوافق الدراسي (Thoma & Getzel, 2005)، المشاركة الاجتماعية (Wehmeyer & Palmer, 2003; Carter et al, 2009)، ومفهوم الذات الإيجابي (Zheng et al, 2014)، والنجاح الأكاديمي (Erickson et al, 2015)، وجودة الحياة (Wehmeyer, 2020)، والطموح والتخطيط للأهداف المستقبلية (Di Maggio et al, 2020).

كما جاءت نتيجة الفرض الأول داعمة ومؤيدة لنتيجة الفرض الحالي؛ مما يدلل على فاعلية البرنامج التدريبي الحالي في تنمية مهارات تقرير المصير لدى الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية.

٣- نتائج التحقق من صحة الفرض الثالث ومناقشتها:

نص هذا الفرض على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي لمقياس مهارات تقرير

المصير"؛ وللتحقق تم استخدام اختبار "ويلكوكسون" للعينات المرتبطة، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (١١) نتائج اختبار "ويلكوكسون" للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي لمقياس مهارات تقرير المصير.

المقياس وأبعاده الفرعية	اتجاه الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "Z"	الدلالة الإحصائية
البعد الأول (الوعي الذاتي)	السالبة	٢	١,٥٠	٣,٠٠	-١,٣٤	(٠,١٨) غير دالة إحصائيًا
	الموجبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠		
	المتساوية	٣				
البعد الثاني (حل المشكلات)	السالبة	١	١,٠٠	١,٠٠	-١,٠٠	(٠,٣١) غير دالة إحصائيًا
	الموجبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠		
	المتساوية	٤				
البعد الثالث (التمكين النفسي)	السالبة	١	١,٠٠	١,٠٠	-١,٠٠	(٠,٣١) غير دالة إحصائيًا
	الموجبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠		
	المتساوية	٤				
مقياس مهارات تقرير المصير ككل	السالبة	٢	١,٥٠	٣,٠٠	-١,٣٤	(٠,١٨) غير دالة إحصائيًا
	الموجبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠		
	المتساوية	٣				

ويتضح من جدول (١١) تحقق الفرض الثالث وصحته، حيث بلغت قيم "Z" المحسوبة (-١,٣٤، -١,٣٤، -١,٠٠، -١,٠٠) على مستوى الدرجة الكلية لمقياس مهارات تقرير المصير وأبعاده الفرعية، وهي قيم غير دالة إحصائيًا؛ وهذا يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي لمقياس مهارات تقرير المصير وأبعاده الفرعية (الوعي الذاتي، حل المشكلات، التمكين النفسي).

وتبدو نتيجة الفرض الحالي واقعية ومنطقية، نتيجة لعدم تعرض المجموعة الضابطة لجلسات البرنامج التدريبي، في حين تعرضت المجموعة التجريبية لفنيات تدريبية متعددة في ضوء مهام نظرية قراءة العقل ساهمت في تنمية مهارات تقرير المصير لدى المجموعة التجريبية، كما أن نتائج الفرضين الأول والثاني دعمّت نتيجة هذا الفرض، ومؤكدة على فاعلية البرنامج التدريبي.

وقد اتفقت نتيجة الفرض الحالي مع نتائج عديد من الدراسات السابقة، والتي أكدّت على أن الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية لديهم عجز واضح في مهارات تقرير المصير (Marks, 2008; Palmer et al, 2012; Sagen & Ytterhus, 2014; Rubio-Jimenez & Kershner, 2021; Scott et al, 2021)، كما أوضحت العديد من الدراسات أن التدريب على نظرية قراءة العقل يعد من أفضل الممارسات التدخلية لتحسين السلوكيات التوافقية والاجتماعية لذوي الإعاقة الفكرية (Barisnikov et al, 2002; Denham et al, 2003; Deneault & Ricard, 2013; Jacobs & Nader-Grosbois, 2020).

٤- نتائج التحقق من صحة الفرض الرابع ومناقشتها:

نص هذا الفرض على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس مهارات تقرير المصير"؛ وللتحقق من صحة الفرض تم استخدام اختبار "ويلكوكسون" للعينات المرتبطة كالتالي:

جدول (١٢) نتائج اختبار "ويلكوكسون" للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس مهارات تقرير المصير.

المقياس وأبعاده الفرعية	اتجاه الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "Z"	الدلالة الإحصائية
البعد الأول	السالبة	١	١,٥٠	١,٥٠		(٠,١٠)

(الوعي الذاتي)	الموجبة	٤	٣,٣٨	١٣,٥٠	– ١,٦٢	غير دالة إحصائيًا
	المتساوية	٠				
البعد الثاني (حل المشكلات)	السالبة	٢	٢,٠٠	٤,٠٠	– ٠,٩٤	(٠,٣٤) غير دالة إحصائيًا
	الموجبة	٣	٣,٦٧	١١,٠٠		
	المتساوية	٠				
البعد الثالث (التمكين النفسي)	السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	– ١,٨٩	(٠,٠٥) غير دالة إحصائيًا
	الموجبة	٤	٢,٥٠	١٠,٠٠		
	المتساوية	١				
مقياس مهارات تقرير المصير ككل	السالبة	١	١,٠٠	١,٠٠	– ١,٧٥	(٠,٠٨) غير دالة إحصائيًا
	الموجبة	٤	٣,٥٠	١٤,٠٠		
	المتساوية	٠				

ويتضح من جدول (١٢) تحقق الفرض الرابع وصحته، حيث بلغت قيم "Z" المحسوبة (–١,٧٥، –١,٦٢، –٠,٩٤، –١,٨٩) على مستوى الدرجة الكلية لمقياس مهارات تقرير المصير وأبعاده الفرعية، وهي قيم غير دالة إحصائيًا؛ وهذا يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس مهارات تقرير المصير وأبعاده الفرعية (الوعي الذاتي، حل المشكلات، التمكين النفسي)، مما يدل على ثبات أثر البرنامج التدريبي بعد مرور شهر من تطبيقه.

وتدل نتيجة الفرض الحالي على ثبات أثر البرنامج التدريبي واستمراريته، وهذا ما أكده القياس التتبعي بعد مرور شهر من تطبيق جلسات البرنامج، وكان وراء نجاح البرنامج تنوع وتعدد أنشطته وفنياته؛ فقد تم تدريب طلاب المجموعة التجريبية على مهام وفنيات متعددة لنظرية قراءة العقل، مثل التعرف على الانفعالات من خلال الصور والرسومات، والتعرف على الانفعالات القائمة على الموقف والاعتقاد والرغبة، ومهام الاعتقاد الخاطئ من خلال نشاط المحتوى غير

المتوقع كما في الجلسات الخامسة عشرة، السادسة عشرة، والسابعة عشرة. بالإضافة إلى القصة الاجتماعية كما في الجلسة الثامنة عشرة، واللعب التخيلي كما في الجلستين التاسعة عشرة والعشرين، والتعاطف والمشاركة الوجدانية كما في الجلسة الحادية والعشرين، والتدريب على الوعي الذاتي من خلال الأنشطة الترفيهية كما في الجلستين الثانية والعشرين والثالثة والعشرين.

وتعزو هذه النتيجة أيضًا إلى فنيات واستراتيجيات تعديل السلوك التي تم استخدامها خلال الجلسات من حوار، ومناقشات جماعية، وتغذية راجعة، وواجبات منزلية، وتعزيز، وأنشطة قصصية، أدت في نهاية المطاف إلى استمرار أثر فاعلية البرنامج بعد مرور شهر من تطبيقه، وهذا ما تم التأكد منه في الجلسة الخامسة والعشرين "المتابعة" من خلال التطبيق التتبعي لمقياس مهارات تقرير المصير، والحوار والنقاشات المفتوحة بين الباحث والطلاب حول البرنامج، وجلساته، والمشكلات التي واجهتهم، وتقديم الحلول والمقترحات.

خاتمة الدراسة:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي قائم على نظرية قراءة العقل في تنمية مهارات تقرير المصير لدى الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية بمنطقة الباحة، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج شبة التجريبي، ثم قام بإعداد أدوات الدراسة وهي مقياس مهارات تقرير المصير، والبرنامج التدريبي القائم على نظرية قراءة العقل إعداد: الباحث، ثم حساب الخصائص السيكومترية لها على عينة من الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، ثم تم تحديد عينة الدراسة الأساسية، وحساب التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة، ثم تطبيق أدوات الدراسة، ثم استخدم الأساليب الإحصائية المناسبة لمعالجة البيانات واختبار صحة الفروض، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس مهارات تقرير المصير لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس مهارات تقرير المصير لصالح القياس البعدي، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي لمقياس مهارات تقرير المصير، بالإضافة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس مهارات تقرير المصير.

التوصيات والبحوث المقترحة:

١- إعداد برامج تدريبية في ضوء مهام نظرية قراءة العقل والتحقق من فاعليتها في تنمية المهارات الاجتماعية لدى الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية.

٢- دراسة العلاقة بين مهارات تقرير المصير وبعض المتغيرات الأخرى، مثل (التعاطف، التوافق الدراسي، حماية الذات، الطموح، المهارات التواصلية) لدى الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية.

٣- بحث فاعلية برنامج تدريبي قائم على نظرية قراءة العقل في تنمية مهارات تقرير المصير لدى عينات أخرى من ذوي الإعاقة، مثل التوحد، وصعوبات التعلم.

٤- فاعلية برنامج تدريبي قائم على مهام قراءة العقل في تنمية اليقظة الفكرية لدى الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية.

قائمة المراجع:

أولاً: قائمة المراجع العربية:

الإمام، محمد صالح؛ والخوالدة، فؤاد عيد (٢٠١٠). الإعاقة العقلية ومهارات الحياة في ضوء نظرية العقل. الأردن، عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

خطاب، علي ماهر (٢٠٠٤). الإحصاء الوصفي. (ط٢)، مصر، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

الروسان، فاروق (٢٠١٨). مقدمة في الإعاقة العقلية. (ط٧)، الأردن، عمان: دار الفكر ناشرون.

عبد القادر، عبد الرازق مختار محمود (٢٠٢٣). استراتيجيات التدريس لذوي الإعاقة: مفاهيم- إجراءات- تطبيقات. مصر، الجيزة: وكالة الصحافة العربية ناشرون.

عبد المؤمن، علي معمر (٢٠٠٨). مناهج البحث في العلوم الاجتماعية "الأساسيات والتقنيات والأساليب. ليبيا: جامعة ٧ أكتوبر، الإدارة العامة للمكتبات، إدارة المطبوعات والنشر.

وادي، أحمد (٢٠٠٩). الإعاقة العقلية: أسباب- تشخيص- تأهيل. الأردن، عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.

الهجرس، أمل معوض (٢٠١٦). تربية الأطفال المعاقين فكريًا (ط٢). الرياض: دار الزهراء للنشر.

الالا، زياد كامل؛ والزبيري، شريفة عبدالله؛ والالا، صائب كامل؛ والجلامدة، فوزية عبدالله؛ وحسونة، مأمون محمد؛ والشرمان، وائل محمد (٢٠١٥). أساسيات التربية الخاصة. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

خطاب، علي ماهر خطاب (٢٠٠٧). القياس والتقويم في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية. (ط٦)، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

ثانياً: المصادر والمراجع الأجنبية والعربية المترجمة للإنجليزية:

Abd Al-Moumen, A. (2008). Research Methods in the Social Sciences “Fundamentals, Techniques and Methods. (in Arabic), Libya: October 7 University, General Administration of Libraries, Department of Press and Publishing.

Abd Al-Qader, A. (2023). Teaching Strategies for People with Disabilities: Concepts - Procedures - Applications. (in Arabic), Egypt, Giza: Arab Press Agency Publishers.

Al-Hajras, A. (2016). Raising Intellectually Disabled Children (2nd ed.) (in Arabic), Riyadh: Al-Zahraa Publishing House.

Al-Imam, M. & Al-Jawaldah, F. (2010). Mental Disability and Life Skills in Light of Theory of Mind. (in Arabic), Jordan, Amman: Dar Al-Thaqafa for Publishing and Distribution.

Al-Lala, Z. ; Al-Zubairi, S.; Al-Lala, S. ; Al-Jalamida, F. ; Hassouna, M. & Al-Sharaman, W. (2015). Basics of Special Education. (in Arabic), Jordan: Dar Al Masirah for Publishing and Distribution.

Al-Rousan, F. (2018). Introduction to Mental Disability. (in Arabic), (7th edition), Jordan, Amman: Dar Al-Fikr Publishers.

Adibsereshki, N., Rafi, M. A., Karmilo, M., & Aval, M. H. (2014). The Effectiveness of Theory of Mind Training on the Adaptive Behavior of Students with Intellectual disability. Journal of Special Education and Rehabilitation, 15(1-2), 91-107.

Agran, M., & Wehmeyer, M. L. (2006). Child Self-regulation. In Clinician's Handbook of Child Behavioral Assessment (pp. 181-199). Academic Press.

Bamicha, V., & Drigas, A. (2022). ToM & ASD: The Interconnection of Theory of Mind with the Social-emotional, Cognitive Development of Children with Autism Spectrum Disorder. The Use of ICTs as an Alternative Form of Intervention in ASD. Technium Social Sciences Journal, 33, 42-72.

Barisnikov, K., van der Linden, M., & Detraux, J. J. (2002). Cognition Sociale, Troubles du Comportement Social et Emotionnel chez les personnes présentant une déficience mentale.

Baron-Cohen, S. (1993). From Attention-goal Psychology to Belief-desire Psychology: The Development of a Theory of Mind

and its Dysfunction. Understanding Other Minds: Perspectives from Autism, 59-82.

Baurain, C., & Nader-Grosbois, N. (2013). Theory of Mind, Socio-emotional Problem-solving, Socio-emotional Regulation in Children with Intellectual Disability and in Typically Developing Children. Journal of Autism and Developmental Disorders, 43, 1080-1097.

Bogdashina, O. (2005). Theory of Mind and the Triad of Perspectives on Autism and Asperger Syndrome: A View from the Bridge. Jessica Kingsley Publishers.

Bruininks, R. H., Woodcock, R. W., Weatherman, R. F., & Hill, B. K. (1996). Scales of independent Behavior-revised. SIB-R. Itasca: Riverside Publishing.

Carter, E. W., Lane, K. L., Cooney, M., Weir, K., Moss, C. K., & Machalicek, W. (2013). Parent Assessments of Self-determination Importance and Performance for Students with autism or intellectual disability. American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities, 118(1), 16-31.

Carter, E. W., Owens, L., Trainor, A. A., Sun, Y., & Swedeen, B. (2009). Self-determination Skills and Opportunities of Adolescents with Severe Intellectual and Developmental Disabilities. American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities, 114(3), 179-192.

Chou, Y. C., Wehmeyer, M. L., Palmer, S. B., & Lee, J. (2017). Comparisons of Self-determination among Students with Autism, Intellectual Disability, and Learning Disabilities: A Multivariate Analysis. Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 32(2), 124-132.

Cudré-Mauroux, A., Piérart, G., & Vaucher, C. (2020). Partnership with Social Care Professionals as a Context for Promoting Self-determination among People with Intellectual Disabilities. Research in Developmental Disabilities, 99, 103602.

Deneault, J., & Ricard, M. (2013). Are Emotion and Mind Understanding Differently Linked to Young Children's Social Adjustment? Relationships between Behavioral Consequences of Emotions, False Belief, and SCBE. The Journal of Genetic Psychology, 174(1), 88-116.

Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach–Major, S., & Queenan, P. (2003). Preschool Emotional Competence: Pathway to Social Competence? Child Development, 74(1), 238-256.

Di Maggio, I., Shogren, K. A., Wehmeyer, M. L., & Nota, L. (2020). Self-determination and Future Goals in a Sample of Adults with Intellectual Disability. Journal of Intellectual Disability Research, 64(1), 27-37.

Erika, H. (2001). Language Development. Wadsworth, A Division of Thomson Learning. Inc.

Erickson, A. S. G., Noonan, P. M., Zheng, C., & Brussow, J. A. (2015). The Relationship between Self-determination and Academic Achievement for Adolescents with Intellectual Disabilities. Research in Developmental Disabilities, 36, 45-54.

Fernandez-Sotos, P., Torio, I., Fernandez-Caballero, A., Navarro, E., Gonzalez, P., Dompablo, M., & Rodriguez-Jimenez, R. (2019). Social Cognition Remediation Interventions: A Systematic Mapping Review. PloS One, 14(6), e0218720.

Garrels, V., & Arvidsson, P. (2019). Promoting Self-determination for Students with Intellectual Disability: A Vygotskian Perspective. Learning, Culture and Social Interaction, 22, 100241.

Garrels, V., & Granlund, M. (2018). Measuring Self-determination in Norwegian Students: Adaptation and validation of the AIR Self-Determination Scale. European Journal of Special Needs Education, 33(4), 466-480.

German, T. P., & Hehman, J. A. (2006). Representational and Executive Selection Resources in 'Theory of Mind': Evidence from Compromised Belief-desire Reasoning in Old Age. Cognition, 101(1), 129-152.

Giaouri, S., Alevriadou, A., & Tsakiridou, E. (2010). Theory of Mind Abilities in Children with Down Syndrome and Non-specific Intellectual Disabilities: An Empirical Study with Some Educational Implications. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 2(2), 3883-3887.

Giovagnoli, A. R. (2014). The Importance of Theory of Mind in Epilepsy. Epilepsy & Behavior, 39, 145-153.

Hughes, C., Cosgriff, J. C., Agran, M., & Washington, B. H. (2013). Student self-determination: A Preliminary Investigation of the Role of Participation in Inclusive Settings. Education and Training in Autism and Developmental Disabilities, 3-17.

Inclusion International. (2012). Inclusive Communities Stronger Communities: Global Report on Article 19: The Right to Live and be Included in the Community.

Jacobs, E., & Nader-Grosbois, N. (2020). Theory of Mind or Social Information Processing Training: Which Is the Better Way to Foster Social Adjustment? Psychology, 11(09), 1420.

Jacobs, É., Léonard, C., Nader-Grosbois, N., Houssa, M., & Mazzone, S. (2016). Entrainer la cognition sociale auprès d'enfants présentant une déficience intellectuelle. Revue francophone de la déficience intellectuelle, 27, 127-140.

Ju, S., Zeng, W., & Landmark, L. J. (2017). Self-determination and Academic Success of Students with Disabilities in Postsecondary Education: A Review. Journal of Disability Policy Studies, 28(3), 180-189.

Khattab, A. (2004). Descriptive Statistics. (in Arabic), (2nd edition), Egypt, Cairo: Anglo-Egyptian Library.

Khattab, A. (2007). Measurement and Assessment in Psychological, Educational, and Social Sciences. (6th edition), (in Arabic), Cairo: Anglo-Egyptian Library.

Kirk, S., Gallagher, J. J., & Coleman, M. R. (2022). Educating Exceptional Children. Cengage Learning.

Lachapelle, Y., Wehmeyer, M. L., Haelewyck, M. C., Courbois, Y., Keith, K. D., Schalock, R., & Walsh, P. N. (2005). The Relationship between Quality of Life and Self-determination: An International Study. Journal of intellectual disability research, 49(10), 740-744.

Lachavanne, A., & Barisnikov, K. (2013). Rééducation des compétences socio-émotionnelles pour des adultes présentant une déficience intellectuelle. European review of applied psychology, 63(6), 345-352.

Lee, K., Cascella, M., & Marwaha, R. (2019). Intellectual disability.

Lee, S. H., Wehmeyer, M. L., Palmer, S. B., Soukup, J. H., & Little, T. D. (2008). Self-determination and Access to the General

Education Curriculum. The Journal of Special Education, 42 (2), 91-107.

Leslie, A. M., Friedman, O., & German, T. P. (2004). Core Mechanisms in 'Theory of Mind'. Trends in cognitive sciences , 8(12), 528-533.

Lillard, A. S., & Kavanaugh, R. D. (2014). The Contribution of Symbolic Skills to the Development of an Explicit Theory of Mind. Child Development, 85(4), 1535-1551.

Marks, S. U. (2008). Self-determination for Students with Intellectual Disabilities and Why I Want Educators to Know What it Means. Phi Delta Kappan, 90(1), 55-58.

McConkey, R., Craig, S., & Kelly, C. (2019). The Prevalence of Intellectual Disability: A Comparison of National Census and Register Records. Research in Developmental Disabilities, 89 , 69-75.

McDougall, J., Evans, J., & Baldwin, P. (2010). The Importance of Self-determination to Perceived Quality of Life for Youth and Young Adults with Chronic Conditions and Disabilities. Remedial and Special Education, 31(4), 252-260.

McGuire, D. O., Tian, L. H., Yeargin-Allsopp, M., Dowling, N. F., & Christensen, D. L. (2019). Prevalence of Cerebral Palsy, Intellectual Disability, Hearing Loss, and Blindness, National Health Interview Survey, 2009-2016. Disabil Health J. 2019; 12 (3): 443-51. doi: 10.1016/j. dhjo. 2019.01. 005.». J. DHJO, 5.

McPherson, L., Ware, R. S., Carrington, S., & Lennox, N. (2017). Enhancing Self-determination in Health: Results of an RCT of the Ask Project, a School-based Intervention for Adolescents with Intellectual Disability. Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 30(2), 360-370.

Mumbardó-Adam, C., Andrés-Gárriz, C., Sánchez-Pedroche, A., & Balboni, G. (2023). Differences in Self and Proxy Assessments of Self-determination in Young People with Intellectual Disability: The Role of Personal and Contextual Variables. Behavioral Sciences , 13(2), 156.

Nadler, Z., & Nadler, L. (2012). Designing Training Programs. Routledge.

Nijs, S., & Maes, B. (2014). Social Peer Interactions in Persons with Profound Intellectual and Multiple Disabilities: A Literature

Review. Education and Training in Autism and Developmental Disabilities, 153-165.

Nirje, B. (1972). The Right to Self-determination. Normalization: The Principle of Normalization, 176-200.

Palmer, S. B., Wehmeyer, M. L., Shogren, K. A., Williams-Diehm, K. L., & Soukup, J. H. (2012). An Evaluation of the Beyond High School Model on the Self-determination of Students with Intellectual Disability. Career Development and Transition for Exceptional Individuals, 35(2), 76-84.

Patel, D. R., Cabral, M. D., Ho, A., & Merrick, J. (2020). A Clinical Primer on Intellectual Disability. Translational pediatrics, 9(Suppl 1), S23.

Patrick, M. E., Shaw, K. A., Dietz, P. M., Baio, J., Yeargin-Allsopp, M., Bilder, D. A. & Maenner, M. J. (2021). Prevalence of Intellectual Disability among Eight-year-old children from Selected Communities in the United States, 2014. Disability and Health Journal, 14(2), 101023.

Quesque, F., & Rossetti, Y. (2020). What Do Theory-of-mind Tasks Actually Measure? Theory and Practice. Perspectives on Psychological Science, 15(2), 384-396.

Rubio-Jimenez, A. L., & Kershner, R. (2021). Transition to Independent Living: Signs of Self-Determination in the Discussions of Mexican Students with Intellectual Disability. British Journal of Learning Disabilities, 49(3), 352-364.

Russell, P. S. S., Nagaraj, S., Vengadavaradan, A., Russell, S., Mammen, P. M., Shankar, S. R., & Rebekah, G. (2022). Prevalence of Intellectual Disability in India: A Meta-analysis. World Journal of Clinical Pediatrics, 11(2), 206.

Sagen, L. M., & Ytterhus, B. (2014). Self-determination of Pupils with Intellectual Disabilities in Norwegian Secondary School. European Journal of Special Needs Education, 29(3), 344-357.

San José Cáceres, A., Keren, N., Booth, R., & Happé, F. (2014). Assessing Theory of Mind Nonverbally in Those with Intellectual Disability and ASD: The Penny Hiding Game. Autism Research, 7(5), 608-616.

Sap, M., LeBras, R., Fried, D., & Choi, Y. (2022). Neural Theory-of-mind? On the Limits of Social Intelligence in Large Lms. arXiv preprint arXiv:2210.13312.

Schalock, R. L., Borthwick-Duffy, S. A., Bradley, V. J., Buntinx, W. H., Coulter, D. L., Craig, E. M., & Yeager, M. H. (2010). Intellectual Disability: Definition, Classification, and Systems of Supports. American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. 444 North Capitol Street NW Suite 846, Washington, DC 20001.

Scott, L. A., Thoma, C. A., Gokita, T., Bruno, L., Ruiz, A. B., Brendli, K., & Vitullo, V. (2021). I'm Trying to Make Myself Happy: Black Students with Intellectual and Developmental Disabilities and Families on Promoting Self-determination during the Transition. Inclusion, 9(3), 170-188.

Shogren, K. A., & Shogren, K. A. (2013). Self-determination and Transition Planning. Paul H. Brookes Publishing Company, Incorporated.

Shogren, K. A., Palmer, S. B., Wehmeyer, M. L., Williams-Diehm, K., & Little, T. D. (2012). Effect of Intervention with the Self-Determined Learning Model of Instruction on Access and Goal Attainment. Remedial and Special Education, 33(5), 320-330.

Shogren, K. A., Rifenbark, G. G., & Hagiwara, M. (2021). Self-determination Assessment in Adults with and without Intellectual Disability. Intellectual and Developmental Disabilities, 59(1), 55-69.

Shvo, M., Klassen, T. Q., & McIlraith, S. A. (2020). Towards the Role of Theory of Mind in Explanation. In Explainable, Transparent Autonomous Agents and Multi-Agent Systems: Second International Workshop, EXTRAAMAS 2020, Auckland, New Zealand, May 9–13, 2020, Revised Selected Papers 2 (pp. 75-93). Springer International Publishing.

Sidera, F., Perpiñà, G., Serrano, J., & Rostan, C. (2018). Why is Theory of Mind Important for Referential Communication? Current Psychology, 37, 82-97.

Smogorzewska, J., & Osterhaus, C. (2021). Advanced Theory of Mind in Children with Mild Intellectual Disability and Deaf or Hard of Hearing Children: A Two-year Longitudinal Study in Middle Childhood. British Journal of Developmental Psychology, 39(4), 603-624.

Smogorzewska, J., Szumski, G., & Grygiel, P. (2018). Same or Different? Theory of Mind among Children with and without disabilities. PloS one, 13(10), e0202553.

Sprague, J., & Hayes, J. (2000). Self-determination and Empowerment: A Feminist Standpoint Analysis of Talk about Disability. American journal of community psychology, 28(5), 671-695.

Stancliffe, R. J., Abery, B. H., Springborg, H., & Elkin, S. (2000). Substitute Decision-making and Personal Control: Implications for Self-determination. Mental retardation, 38(5), 407-421.

Stein, J. M. (1973). The Random House Dictionary of the English Language: Unabridged Edition. Random House.

Stewart, C. A., & Singh, N. N. (1995). Enhancing the Recognition and Production of Facial Expressions of Emotion by Children with Mental Retardation. Research in Developmental Disabilities, 16(5), 365-382.

Thirion-Marissiaux, A. F., & Nader-Grosbois, N. (2008). Theory of Mind "Emotion," Developmental Characteristics and Social Understanding in Children and Adolescents with Intellectual Disabilities. Research in developmental disabilities, 29(5), 414-430.

Thoma, C. A., & Getzel, E. E. (2005). " Self-determination is What It's All About": What Post-secondary Students with Disabilities Tell Us are Important Considerations for Success. Education and Training in Developmental Disabilities, 234-242.

United Nations. (2007). Convention on the Rights of Persons with Disabilities. European journal of health law, 14(3), 281-298.

Wadi, A. (2009). Mental Disability: Causes - Diagnosis - Rehabilitation. (in Arabic), Jordan, Amman: Dar Osama for Publishing and Distribution.

Wehmeyer, M. L. (1995). The Arc's Self-Determination Scale: Procedural Guidelines.

Wehmeyer, M. L. (2013). The Story of Intellectual Disability. Paul H. Brookes.

Wehmeyer, M. L. (2020). The Importance of Self-Determination to the Quality of Life of People with Intellectual Disability: A Perspective. International Journal of Environmental Research and Public Health, 17(19), 7121.

Wehmeyer, M. L., & Bolding, N. (2001). Enhanced Self-determination of Adults with Intellectual Disability as an Outcome of Moving to Community-based Work or Living Environments. Journal of intellectual disability research, 45(5), 371-383.

Wehmeyer, M. L., & Field, S. L. (2007). Self-determination: Instructional and Assessment Strategies. Corwin Press.

Wehmeyer, M. L., & Palmer, S. 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, 131-144.

Wehmeyer, M. L., & Schalock, R. L. (2001). Self-determination and Quality of Life: Implications for Special Education Services and Supports.

Wehmeyer, M. L., & Shogren, K. A. (2016). Self-determination and Choice. Handbook of Evidence-Based Practices in Intellectual and Developmental Disabilities, 561-584.

Wehmeyer, M. L., Shogren, K. A., Little, T. D., & Lopez, S. J. (Eds.). (2017). Development of Self-Determination through the Life-course. Springer.

Wellman, H. M., & Liu, D. (2004). Scaling of Theory-of-mind Tasks. Child Development, 75(2), 523-541.

Williams, A. (2018). Autonomously Autistic: Exposing the Locus of Autistic Pathology. Canadian Journal of Disability Studies, 7(2), 60-82.

Wilson, M., Wnuk, K., Silvander, J., & Gorschek, T. (2018). A Literature Review on the Effectiveness and Efficiency of Business Modeling. E-Informatica Software Engineering Journal, 12(1).

Wolman, J., Campeau, P., Dubois, P., Mithaug, D., & Stolarski, V. (1994). AIR Self-determination Scale and User Guide. Palo Alto, CA: American Institute for Research, 26, 1-47.

World Health Organisation. Disorders of Intellectual Development. Available online; https://icd.who.int/browse11/l Accessed January 21, 2020.

Zheng, C., Gaumer Erickson, A., Kingston, N. M., & Noonan, P. M. (2014). The Relationship among Self-determination, Self-concept, and Academic Achievement for Students with Learning Disabilities. Journal of learning disabilities, 47(5), 462-474.