ISSN: 2663-5798 || Arab Journal for Scientific Publishing

الإصدار الثامن – العدد الثامن والسبعون
تاريخ الإصدار: 2 – نيسان – 2025م
www.ajsp.net

"مستوى إدارة الذات لدى الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في ضوء بعض المتغيرات"

إعداد الباحثين:

منال عطية الزهراني

التربية الخاصة – إعاقة فكرية
كلية التربية – جامعة جدة

د. حسن أسامة معاجيني

الأستاذ المشارك بقسم التربية الخاصة بكلية التربية بجامعة جدة

https://doi.org/10.36571/ajsp7826

AJSP
المجلة العربية للنشر العلمي
ISSN: 2663-5798 || Arab Journal for Scientific Publishing
الإصدار الثامن – العدد الثامن والسبعون
تاريخ الإصدار: 2 – نيسان – 2025م
www.ajsp.net

الملخص:

لوجود علاقة متبادلة بين معرفة مستوى مهارات إدارة الذات لدى الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية والتعليم الناجح والمخطط له جاءت الدراسة الحالية الَّتي هدفت إلى التعرُّف على مستوى إدارة الذات لدى الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر معلميهم بمدينة جدة، ولتحقيق ذلك اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، والاستبانة –أداةً لجمع المعلومات– وجرى تطبيقها على عينةٍ من معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بلغ عددهم (277) معلمًا ومعلمة لجميع المراحل (الابتدائي– المتوسط– التأهيلي) بمدينة جدة. وأسفرت نتائج الدراسة عن امتلاك الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية لمهارات إدارة الذات بدرجة متوسطة من وجهة نظر معلميهم، وأشارت كذلك إلى أن أعلى مستويات إدارة الذات لديهم تمثلت في مهارة تعزيز الذات، يليها مهارة مراقبة الذات، ثم تقييم الذات وأخيرًا توجيه الذات. كما أوضحت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد الدراسة حول إدارة الذات لدى الطلبة باختلاف متغير الجنس، بينما أظهرت فروقًا ذات دلالة إحصائية في استجابات الأفراد تبعًا لمتغير المرحلة الدراسية لصالح المرحلة التأهيلية، بالإضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية أيضًا تبعًا لمتغير المؤسسة التعليمية لصالح الطلبة الذين مؤسساتهم التعليمية (مدرسة حكومية ملحق بها فصول دمج، مدرسة أهلية ملحق بها فصول دمج).

الكلمات المفتاحية: إدارة الذات – الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية – التربية الخاصة– معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.

مقدمة الدراسة:

حرصت المملكة العربية السعودية على الاهتمام بالطلبة ذوي الإعاقة؛ وسنّ القوانين والتشريعات التي من شأنها توفير جميع حقوقهم كالتعليم، والتأهيل، والرعاية، والاندماج الاجتماعي، والعديد من الخدمات، بالإضافة إلى ضرورة إتاحة كافة الفرص لهم للاستفادة من البرامج والخدمات التربوية والتعليمية، أسوةً بأقرانهم في التعليم العام (القريني،2018)، وفي الحديث عن الجانب التعليمي فقد تم إدخال العديد من التحديثات على المناهج والخطط الدراسية لطلبة التربية الخاصة بغرض الارتقاء بمستوى الخدمات التربوية، وتطوير بيئة التعلم، وتعزيز جودة التعليم، وتحسين نواتجه كإدراج مواد جديدة، والتركيز على الخطط التربوية الفردية، والممارسات التعليمية، والأنشطة التدريبية، وضمان شمولية التعليم، وتلبية احتياجاتهم، وتوفير فرص تعليمية تتناسب مع خصائصهم وقدراتهم (ميرغني وإبراهيم، 2020).

أما فيما يخص مجال الإعاقة الفكرية على وجه الخصوص فقد شهد في الآونة الأخيرة تغيراً جذرياً في ظل سياسة دمج الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في البيئة المدرسية والتعليم العام، بالإضافة إلى التخطيط لانتقالهم من بيئة المدرسة إلى بيئة العمل، وترتب على ذلك التوسع في فرص التعليم، وانخراط الطلبة في العمل المنتج، والمشاركة في الحياة المجتمعية، ومن الجدير بالذكر أن ذلك يتطلب ضرورة مساعدتهم على اكتساب مهارات مختلفة تمكنهم من تحقيق أعلى قدر ممكن من الاستقلالية، و التكيف في المجتمع، ومن تلك المهارات مهارات إدارة الذات التي من شأنها المساعدة في تحسين سلوكهم في مواقف مختلفة، وتحديد احتياجاتهم، ومن ثم تحقيق الأهداف التي يسعون إليها (البحيري،2014).

جاء ذلك انطلاقا من منظور أن عدداً من الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية يجدون صعوبة في التكيف مع المجتمع، وصعوبةً في تحسين سلوكهم وتحديد احتياجاتهم وتوجيه مشاعرهم، وأفكارهم، وامكانياتهم نحو الأهداف التي يريدون؛ وذلك لافتقارهم لمهارات الحياة والإدارة الذاتية المستقلة (الفنيخ، 2016). حيث يعد مفهوم إدارة الذات من المفاهيم العصرية التي لها دورا إيجابياً، وفعالًا، في نموهم الشخصي بشكلً

سليم لكونه يسهم في تحسين أدائهم الأكاديمي، والاجتماعي، والاستقلالي، وتحقيق أهدافهم الانتقالية المتنوعة. وبالتالي تحسين جودة حياتهم. وترتبط مهارات إدارة الذات ارتباطاً مباشراً بمهارات التفكير، ومهارات الاتصال، ومهارات إدارة الوقت، ومهارة إدارة المهام، كما أن لها تأثيراً مباشراً في تشكيل شخصية الطالب الدراسية، والاجتماعية، والعملية، والتخطيط لأهدافه وتحقيقها (أبو النصر، 2008). وتعقيبًا على تلك الأهمية، ولأن لمعلميهم دورًا هامًا وجوهريًا خاصةً حين تكون تصوراتهم إيجابية نحو أهمية تلك المهارات وضرورة اكسابها للطلبة، فإن الدراسة الحالية تسعى الى قياس مستوى إدارة الذات لدى الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية والملتحقون بمدارس الدمج، ومعاهد التربية الفكرية، ومراكز الرعاية النهارية، من وجهة نظر معلميهم حيث إن معرفة معلميهم بوجود تلك المهارات لديهم وإدراكهم لأهمية تعزيزها يؤثر على تناولهم لهذه المهارات، وتضمينهم لها في ممارساتهم التعليمية بشكل أوسع.

مشكلة الدراسة

يُعد الاهتمام بالطلبة ذوي الإعاقة مبدأً إنسانيًا وحضاريًا يؤكد حقوقهم، ويعمل على إتاحة الفُرص المناسبةِ لهم؛ حتى يتسنى لهم الاندماج في المجتمع بدرجةٍ كبيرة، كما أن تعليمهم لا يقف عند العمل على تنمية المهارات الأكاديمية، والمعرفية فحسب، بل يمتد إلى مساعدتهم على تحقيق التطور المناسب في المواقف الحياتية المختلفة من خلال إكسابهم المهارات المساعدة على ذلك وتعليمهم تعميمها، ونقلها من موقف إلى آخر، للوصول بهم إلى أعلى درجة ممكنة من الاستقلالية، والكفاءة الذاتية، والانتقال من طور الاكتساب والتعلم إلى طور الإنتاج والعمل. وتعد مهارات إدارة الذات واحدةً من أهم هذه المهارات، والتي تهدف إلى نقل الإشراف والتحكم أو توجيه سلوك الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية من المعلم أو الوالدين إلى الطالب نفسه (عادل، 2004). والتي ينعكس تأثيرها على عدة جوانب كتحسين الأداء الأكاديمي، وتعديل السلوك، كما أن لها بالغ الأثر في تحسين سلوكهم الاجتماعي والاندماج في المجتمع بشكل أفضل، ومن الجدير بالذكر ازدياد وعي الأسر نحو دمج أبنائهم ذوي الإعاقة في المجتمع حيث أوضحت نشرة إحصاءات الإعاقة في المملكة العربية السعودية لعام 2023م، أن 78٪ من أسر ذوي الإعاقة تسعى دائمًا لدمجهم في المجتمع، الأمر الذي من شأنه تأكيد تطوير مهارات إدارة الذات لديهم من قِبل معلميهم، من أجل مساعدة الأسر في التغلب على عقبات دمجهم، وتحسين جودة حياتهم.

وتأكيدًا على أهمية هذه المهارات، فقد جاءت العديد من الدراسات في هذا الشأن، كدراسة الصباغ (2018) التي أكدت وجود علاقة طردية موجبة بين مهارات إدارة الذات والمهارات الاستقلالية لدى الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية. ودراسة سليمان (2015) التي أوضحت أن التدريب باستخدام التكنولوجيا المساندة المعتمدة على إدارة الذات، قد أثبت فاعليته في تنمية الذاكرة لذوي الإعاقة الفكرية. وفي السياق ذاته، أثبتت دراسة حسن (2012) فاعلية برنامج تدريبي باستخدام إجراءات إدارة الذات في تعديل بعض السلوكيات غير التوافقية لدى الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية. وانطلاقًا من تلك الأهمية فإنه ينبغي أن يبدأ تعزيز هذه المهارات في مرحلة مبكرة نظرًا إلى أهمية الطفولة باعتبارها حجر الأساس في تكوين شخصية الطالب مستقبلًا، واستقلاله، وتوافقه النفسي، في جميع المراحل اللاحقة.

ومما لاشك فيه أن إكساب هذه المهارات للطلبة يتطلب تقييمها وقياسها أولًا، حيث أن معرفة مستواها لديهم بصورة دقيقة يؤثر على تضمين معلميهم لها في ممارساتهم التعليمية والاهتمام بها والعمل على تعزيزها، وعلى ذلك استعانت الدراسة الحالية بحلقة وصلٍ وثيقة، متمثلةً في معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية، لقياس مستوى هذه المهارات من وجهة نظرهم، وتأثير بعض العوامل الفردية والبيئية على امتلاكهم لها، ومن هنا فقد انبثقت تساؤلات الدراسة، المتمثلة في:

- ما مستوى إدارة الذات لدى الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر معلميهم؟
- هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في إدارة الذات لدى الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية تُعزى لمتغير الجنس (ذكر– أنثى)؟
- هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في إدارة الذات لدى الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية تُعزى لمتغير المرحلة الدراسية (ابتدائي– متوسط – تأهيلي)؟
- هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في إدارة الذات لدى الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية تُعزى لمتغير المؤسسة التعليمية (مدرسة حكومية ملحق بها فصول دمج – مدرسة أهلية ملحق بها فصول دمج – معهد تربية فكرية – مركز خاص (مراكز الرعاية النهارية)؟

أهداف الدراسة

- التعرف على مستوى إدارة الذات لدى الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر معلميهم.
- التعرف على تأثير متغير الجنس على مستوى إدارة الذات لدى الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.
- التعرف على تأثير متغير المرحلة الدراسية على مستوى إدارة الذات لدى الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.
- التعرف على تأثير متغير المؤسسة التعليمية على مستوى إدارة الذات لدى الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.

أهمية الدراسة

أ) الأهمية النظرية

تكمن الأهمية النظرية لهذه الدراسة في تسليط الضوء على مصطلح إدارة الذات والمفاهيم المتصلة به، وهذا من شأنه أن يُسهم في عملية الاهتمام بتنمية هذه المهارات لدى الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في جميع المراحل، سواء في المرحلة الابتدائية لما لها من تأثير بالغ في تنمية استقلالية الطالب وضبط سلوكه في الصف وخارجه، وتطور المظاهر النمائية في تلك المرحلة كافةً، وتنعكس تلك الأهمية أيضًا في المرحلة المتوسطة والتأهيلية، لمساعدتهم في تحقيق الأهداف الانتقالية والانتقال الناجح بعد المدرسة، ودعم استقلاليتهم، علاوةً على ذلك، يُؤمّل أن تُثري هذه الدراسة المكتبة العربية عامة، والمكتبة السعودية خاصة في ميدان التربية الخاصة، وأن تكون مرجعًا في تقديم أفكار ومشكلات تخدم هذا الخط البحثي؛ لتوسيع قاعدة المعرفة فيما يتعلق بدور المعلمين في تنمية مهارات إدارة الذات وتعزيزها لدى الطلبة ذوي الإعاقة عامةً والطلبة ذوي الإعاقة الفكرية خاصةً.

ب) الأهمية التطبيقية

بينما تتمثل الأهمية التطبيقية للدراسة الحالية في الوقوف بدقة على تقديم تغذية راجعة لمعلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بمستوى إدارة الذات لديهم في ضوء العديدِ من المتغيرات، الذي سيُسهِم في تقويم جوانب القصور في ممارساتهم التعليمية لتنمية تلك المهارات، نظرًا لكونهم يمثلون دورًا أساسيًّا في ذلك، كما ستساعدهم نتائج هذه الدراسة في إدراجها في المناهج التعليمية والخطط الفردية والانتقالية، وتصميم التدخلات المناسبة للمساعدة على إكسابهم لها وتعزيزها. ويمكن أن تتضمن الأهمية التطبيقية إفادة المختصين والباحثين من أداة الدراسة الحالية في مجالاتٍ مختلفة، ومع فئات أُخرى.

حدود الدراسة

- **الحدود الموضوعية:** اقتصرت الدراسة الحالية على التعرف على مستوى إدارة الذات لدى الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر معلميهم، وعلاقتها ببعض المتغيرات.
- **الحدود البشرية:** تمثلت في معلمي ومعلمات الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.
- **الحدود المكانية:** انحصرت في المدارس الحكومية الملحق بها فصول دمج، والمدارس الأهلية الملحق بها فصول دمج، ومعاهد التربية الفكرية، ومراكز الرعاية النهارية في مدينة جدة (للذكور والإناث)، كما طُبِّقت على المراحل الثلاث (الابتدائي، المتوسط، التأهيلي).
- **الحدود الزمنية:** طُبِّقت الدراسة خلال العام الدراسي: 1445-1444هـ.

مصطلحات الدراسة

أولًا: مهارات إدارة الذات Self – Management Skills

تُعرَّف مهارات إدارة الذات بأنها مجموعة من المهارات والآليات التي يستخدمها الفرد في مواقف متعددة لتحسين سلوكه، وتحديد احتياجاته، ومِن ثَمَّ تحقيق أهدافه التي يسعى إليها (أحمد، 2012).

وتُعرف – **إجرائيًّا** – في الدراسة الحالية بأنها قيام الطالب ذو الإعاقة الفكرية بتنفيذ بعض أنماط السلوك ذاتيًّا، والتي من شأنها مساعدته على توجيه سلوكه، وأفكاره، ومشاعره، وإمكانياته، وقدراته، وضبطها حتى في غياب الإشراف الظاهر عليه أو في أثناء وجوده بمفرده، ويتحقق ذلك من خلال امتلاكه للمهارات التالية: تعزيز الذات، وتوجيه الذات، وتقييم الذات، ومراقبة الذات.

ثانيًا: الإعاقة الفكرية Intellectual Disability

تبنَت الجمعية الأمريكية للإعاقة الفكرية والنمائية تعريفها الذي نصَ على أن الإعاقة الفكرية هي قصور واضح في كل من الأداء العقلي والسلوك التكيفي كمهارات الاتصال اللغوي، والحياة اليومية، والاجتماعية، والعناية بالذات، والتوجيه الذاتي، وتظهر هذه الإعاقة قبل سن 22 عامًا. ويُعد تعريف الجمعية الأمريكية للإعاقات الفكرية والنمائية (AAIDD, 2021) الأكثر دقةً واستخدامًا، وأكثرها شمولية.

الإطار النظري والدراسات السابقة

الإطار النظري

إدارة الذات Self-Management

مفهوم إدارة الذات

تعد إدارة الذات أحد الأبعاد المهمة والأساسية في مفهوم الذات، وتعود بداية استخدام مفهوم إدارة الذات إلى أوائل السبعينيات من القرن العشرين، إذ أشار ماكدوجال McDougall (1998) أن بداية المفهوم اعتمدت على مصطلح الضبط الذاتي للسلوك (Behavioral Self Control)، ثم تطور المصطلح إلى إدارة الذات السلوكية (Behavioral Self-management) في أواخر الثمانينيات، ومع منتصف التسعينيات استُخْدم مصطلح تحديد الذات (Self -Determination)، وضبط الذات (Self-control)،

وتنظيم الذات (Self–regulation) وغيرها من المصطلحات ذات الصلة، وعلى الرَّغم من تعدد المصطلحات في المصادر العلمية للإشارة إلى إدارة الذات، وبغض النظر عن هذا التطور في صياغة المصطلح، يبقى مصطلح إدارة الذات من المصطلحات واسعة الانتشار في مجال العلوم التربوية والنفسية.

وقد تعدَّدت تعريفات إدارة الذات، حيث عرَّفها كاندل Kandel (2018) بأنها مجموعة من المهارات التي تساعد الفرد على تقليل المشاكل السلوكية، والتعرف إلى نقاط الضعف والقوة، وتعزيز السلوك الإيجابي وإهمال السلوك السلبي. ويشير حنفي (2013) إلى أن إدارة الذات هي: "مجموعة من المهارات التي يستخدمها الفرد في مواقف متعددة لتحسين سلوكه، وتحديد احتياجاته، ومِن ثَمَّ تحقيق أهدافه التي يسعى إليها، وتتضمن عديدًا من المهارات مثل: إدارة الوقت، إدارة الانفعالات، إدارة العلاقات الاجتماعية، الثقة بالنفس والدافعية".

ويمكن القول أن إدارة الذات هي تغيير موجّه ومقصود وهادف يسعى لتحقيق التكيف البيئي (الداخلي والخارجي)، بما يضمن الانتقال إلى حالة أكثر تنظيمًا، وقدرة عالية على الاستقلالية، وحل المشكلات، وتتمثل في مجموعة من الإجراءات والمهارات التي تُسهم في تحقيقها كمراقبة الذات، وتعزيز الذات، وتقييم الذات، وتوجيه الذات، والتنظيم الذاتي، وإدارة الوقت، وإدارة الضغوطات والانفعالات، والدافعية الذاتية (Garrels& Arvidsson, 2023). غير أنَّ الدراسة الحالية تقتصر على مهارات إدارة الذات التالية: مراقبة الذات، وتقييم الذات، وتعزيز الذات، وتوجيه الذات؛ لكونها الأنسب لفئة الدراسة المستهدفة، ولكونها تمثل أهم الإجراءات المساعدة على الإدارة الذاتية. **وفيما يلي توضيح لهذه المهارات:**

- **مراقبة الذات Self–Monitorig:** وهي إحدى الفنيات السلوكية المعرفية التي تشير إلى مجموعة من الإجراءات التي تهدف إلى مساعدة الطالب على الوعي بسلوكه أو أخطائه، ومحاولة تصحيح هذه الأخطاء؛ وصولًا إلى التحكم الذاتي في السلوك الشخصي أو الأداء المهاري في المواقف والأماكن المختلفة (Kim, 2018).
- **تقييم الذات Self – Evaluation:** عُرف تقييم الذات بأنَّه: تقييم الفرد لأدائه الشخصي، وتحديد إذا ما كان هذا الأداء يقابل المعيار المرغوب فيه أم لا (Arundel et al Kanfer, 2002, 2003). وتأتي عملية تقييم الذات في مرحلة متقدمة من مراحل تدريب الفرد على إدارة الذات، إذ ينبغي أن يكون الفرد– قبل الوصول إلى هذه المرحلة– قد تم تدريبه على إجراءات مراقبة الذات وما تتضمنه من ملاحظة الذات والتسجيل الذاتي، فإذا تعلم الفرد هذه الإجراءات أصبح مؤهلًا لتقييم ذاته، وتساعد هذه المهارة على تحديد ما إذا كان الطالب ملتزمًا أو غير ملتزم بالسلوك المستهدف الذي يصل به إلى الأهداف التي تم وضعها (koegel, 2014, Low, 2016; Boettcher, 2014).
- **تعزيز الذات Self – Reinforcement:** يُعرف بأنه: "مكافأة الفرد لنفسه على السلوك المناسب، باعتبار ذلك جزءًا من العلاج السلوكي المعرفي " (جابر وكفافي، 1995: 53)؛ إذ يتمثل في قدرة الفرد على إمداد نفسه بالتعزيز على السلوك الذي يقابل معيار الأداء المحدد مسبقًا، فهو عملية يكون فيها الفرد على صلة بالمثير الذي يقدم بعد حدوث الاستجابة، والذي يترتب عليه زيادة احتمال حدوث الاستجابة في المستقبل، و جوهر عملية التعزيز هو إشباع الحاجة، أي إن وجود حاجة معينة لدى الفرد تجعله يتصرف تصرفًا معينًا يهدف إلى إشباعها، فإذا حدث السلوك وترتب على حدوثه تعزيز (إشباع للحاجة)، فإنَّ ذلك يعد من أهم العوامل المساعدة على تثبيت السلوك ودعمه (Hoff, 2000; Stephen M. Edelson, 2008).

- **توجيه الذات Self – Instruction:** يُعد توجيه الذات من المكونات الأساسية لإدارة الذات، ويتمثل هذا التوجيه في ضبط السلوك عن طريق توجيه الفرد لذاته وتقليل الاعتماد على توجيهات الآخرين في المواقف التي يتم تدريبه عليها أو على مواقف مشابهة لها (عبد العال، 2016). ولتوجيه الذات مسميات أخرى كمساعدة الذات، وحث الذات، وتلقين الذات الذي يعتبر سمة شخصية تشير إلى القدرة على تنظيم السلوك وتكييفه وفق متطلبات موقفٍ ما لتحقيق الأهداف (Eltantawy, 2023).

ويمكن القول أن من أهم عوامل إحداث التوافق النفسي المباشر، تحقيق مطالب النمو السويّ في جميع مراحله، وبكل مظاهره (جسميًّا، وعقليًّا، وانفعاليًّا، واجتماعيًّا)، وتعد إدارة الذات بكل مهاراتها من أهم مطالب النمو في مرحلة الطفولة، والمراهقة، والرشد، فهي من المهارات ذات الدور الإيجابي في تحقيق أقصى درجةٍ ممكنةٍ من التوافق النفسي، والاجتماعي، والانفعالي كما أن لها بالغ الأثر في تنظيم حياة الفرد بشكل سليم، والتفاعل مع مجتمعه المحيط بشكل أفضل، ويمكن اعتبارها عاملًا مهمًّا لتحقيق النجاح في مجالات الحياة كافةً (Higgins, 2020; Division of Developmental Disabilities, 2023). ومما لا شك فيه أن تبني تلك المهارات في العملية التعليمية ينعكس بصورةٍ إيجابية في تشكيل شخصية الطالب العلمية والعملية؛ لارتباطها ارتباطًا مباشرًا بمهارات التفكير، ومهارات الاتصال، ومهارات إدارة الوقت، ومهارات إدارة المهام (أبو غريب، 2006). ولعل من أهم انعكاسات تنمية تلك المهارات لدى الطلبة هي تحويل الطالب من متلقٍ للعملية التعليمية والتوجيه، إلى طالب متحكم في سلوكه، وقادر على تحديد أهدافه، ويمتلك ثقةً، واستقلالية، وإرادة، بالإضافة إلى تنمية قدرته على التفاعل مع المواقف المختلفة سواء في المدرسة أو خارجها (Low, 2014).

وفي الحديث عن العملية التعليمية، تُعد مهارات إدارة الذات من أساليب التدخل المناسبة للحد من المشكلات السلوكية الصفية، وتعديل السلوك الصفي السلبي، حيث يمكن اعتبارها برنامجًا علاجيًّا يتدرب من خلاله الطالب على تطبيق الإجراءات التي تساعده على تعديل بعض أنماطه السلوكية كالسلوك العدواني، والغضب، وخفض التوتر (kryzak, 2014; Koegel, 2015) . وهي من أهم العوامل التي تلعب دورًا رئيسًا في تحسين مفهوم الذات الأكاديمية لديهم، وزيادة الثقة بالنفس، وأيضًا علاقة مهارات إدارة الذات الموجبة بمكونات السلوك الاجتماعي، واكتساب مهارات الحياة اليومية، والقيام بالمهام الصفية في المدرسة (AFIRM Team,2016: Aljadeff-Abergel, Schenk, Peterson, Frieder,& Acker,2015). كما أنها من الإجراءات التي يمكن استخدامها مع أنماط متعددة من الطلاب ومع أعمار مختلفة، وتُستخدم وسيلةً لزيادة الاستقلالية لديهم، وبرنامجًا تدخليًّا لتقليل اعتماد الطلاب على المعلمين، والتقليل من التوجيه المستمر (Briesch& Daniels, 2023).

وبناء على ما سبق يمكن القول إن إدارة الذات أحد الأساليب المفيدة في مساعدة الطلبة الى الوصول لمعدلات ومستويات أعلى في الأنشطة الوظيفية، والاجتماعية، والأكاديمية، والترفيهية، ومن خلال اكتساب تلك المهارات يصبح الطلاب أكثر اعتمادًا على أنفسهم، وأقل اعتمادًا على الآخرين أو احتياجًا إلى المتابعة المستمرة والتوجيه (Westwood, 2013). وتقوم مهارات إدارة الذات على تعليم السلوكيات العامة التي تتناسب مع عديد من البيئات على عكس النظام العادي في التعليم المبني على تعليم سلوكيات خاصة بكل بيئة. كما أنها أسلوب ناجح في تقليل أو إزالة الاستجابات النمطية لدى الطلاب، وقد أثبت هذا الإجراء نجاحًا ملحوظًا مع الطلبة (AFIRM Team,2016).

إدارة الذات والطلبة ذوي الإعاقة الفكرية

في إطار الحديث عن أهمية تلك المهارات للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في جميع المراحل ومنذ الطفولة، فإنها كما ذكرنا سابقًا؛ تعد مرحلة الطفولة حجر الأساس في تكوين شخصية الطالب، غير أنَّ المراحل اللاحقة بالمرحلة الابتدائية، تأتي مُحملةً بالصعوبات

والتحديات، وأكثر تعقيدًا وتحديًا من سابقتها، سواء على الطلبة أنفسهم أو على مَنْ يحيط بهم من مجتمع أسري أو مدرسي؛ لكونها مرحلة متزامنة مع التطورات والتغيرات البدنية، والمعرفية، والفكرية، والنفسية، والاجتماعية، والعاطفية، والأكاديمية (Kulakow, 2020؛ أبو نيان، 2021). علاوةً على ذلك تجدر الإشارة بنا إلى التحديات المتعلقة بتكوين شخصيتهم، وفهم ذواتهم، وإدراك نقاط القوة والضعف لديهم، وإدارة سلوكهم، ومشاعرهم، وانفعالاتهم بشكل مستقل (Jovanovic& Lerner, 2016).

ومن الجدير بالذكر أن صُنع بيئة غنية مليئة بالاتجاهات، والمعرفة، مشجعه على الاستقلالية يجعل من السهل على الطلاب اكتساب تلك المهارات (Eisenman, 2007). وذكر المالكي (2022) أن إكساب مثل تلك المهارات يكون أكثر فاعلية من خلال تجربة العالم الحقيقي، والتي تنطوي بطبيعتها على التجربة وارتكاب الأخطاء والتفكير في النتائج؛ إذ إن التجربة تعد من أهم العوامل المساعدة على اكتشاف الطالب لمواطن القوة والقصور لديه. وعلى ذلك فإن إعطاء المساحة الكافية للطلاب ليمارسوا فيها المهام والتجارب المختلفة باستقلالية، ومنحهم فرصة للمشاركة في الأنشطة المختلفة، يعد من عوامل دعم مهارات الإدارة الذاتية (Thoma, et al, 2008). غير أن مهارات إدارة الذات لا يمكن إكسابها للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية دون تدريس جيد التصميم ومخطط، يتم من خلاله تقديم فرص كافية للطلاب لكي يبنوا قدرتهم على امتلاك مزيد من التحكم في سلوكم وتعلمهم (Walsh& May institute, 2023).

الدراسات السابقة

أجرى كارتر وآخرون .Carter et al (2009) دراسة تناولت قياس مستوى إدارة الذات و الوعي بالذات تبعا لمتغيري الجنس والعمر، كأحد أبعاد المقياس المستخدم في الدراسة لدى (135) طالبًا من المراهقين ذوي الإعاقة الفكرية والذين تراوحت أعمارهم ما بين (14–22) سنة، من وجهة نظر أولياء أمورهم ومعلميهم ، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي ، وأوضحت النتائج انخفاض مستوى المهارات المذكورة أعلاه لدى الطلبة من وجهة نظر معلميهم و أولياء أمورهم، وعدم وجود أثر للجنس والعمر على هذه المهارات، كما أنه كلما زادت السلوكيات اللاتكيفية لدى الطلبة قل امتلاكهم لتلك المهارات.

وهدفت دراسة نادر Grosbois–Nader (2011) إلى المقارنة بين الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية والأطفال العاديين في مهارة التنظيم الذاتي، والتي اشتملت على سبع استراتيجيات ذاتية التنظيم وهي: تحديد الهدف ، والتخطيط ، والتوجيه الذاتي ، والتحفيز الذاتي ، وتنظيم السلوك ، والتقييم الذاتي ، والاهتمام الذاتي، واشتملت العينة على (29) طفل الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، و(30) طفل من الأطفال العاديين، توصلت الدراسة بعد تطبيق البرنامج التجريبي الى أن العمر الزمني للمجوعتين لم يكن له تأثير كبير على تنظيمهم الذاتي وفي المقابل أحدث العمر العقلي تأثيرا كبيرا في امتلاك وتوظيف تلك المهارات، وتبين انخفاض المهارات لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية مقارنة بالأطفال العاديين.

وتوصلت دراسة رووت Root (2012) والتي كان الهدف منها قياس أثر المراقبة الذاتية على السلوك أثناء تأدية المهام، مستخدمًا المنهج التجريبي على عينةٍ تمثلت في (3) من المراهقين من ذوي الإعاقة الفكرية وذوي اضطراب طيف التوحد، تراوحت أعمارهم ما بين (12–13) سنة، إلى أن المراهقين ذوي الإعاقة الفكرية واضطراب طيف التوحد لديهم عجز كبير في إدارة الذات بشكل عام وكمهارة المراقبة الذاتية بشكل خاص والذي يظهر بشكل أكبر أثناء أداء المهمة، وتبين أن الطلاب غير قادرين على التنظيم الذاتي والإدارة الذاتية لإنتاجهم الأكاديمي، او الانتباه للمهمة، علاوةً الى عدم قدرتهم على إدارة اندفاعهم أو الاستمرار في أداء المهام بدون تقطع.

وفي ذات السياق أجرى نادر Grosbois–Nader (2014) دراسة كان الهدف منها المقارنة في مستوى الإدراك الذاتي والإدارة الذاتية وما وراء المعرفة بين مجموعتين، المجموعة الأولى تمثلت في (28) طفل من ذوي الإعاقة الفكرية والذين تتراوح أعمارهم بين (7–10) سنوات، بينما تمثلت المجموعة الثانية في (32) مراهقًا من ذوي الإعاقة الفكرية، والذين تتراوح أعمارهم بين (11–16) سنة، وتبين انخفاض هذه المهارات لدى المجموعتين مقارنة بالعاديين بناء على درجات المقياس المستخدم لذلك، وعدم وجود فرق بين المجموعتين ، كما تبين عدم تأثير العمر الزمني على تلك المهارات.

وهدفت دراسة Memisevic (2015) الى قياس مستوى مهارات التنظيم الذاتي و إدارة الذات وتأثير متغيري العمر والجنس عليهما، لدى (42) طفلًا من ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة والذين تتراوح أعمارهم بين (7–15) سنة، تنوعت العينة ما بين (22) من الذكور، و (20) من الإناث، ولتحقيق الغرض من الدراسة تم استخدام مقياس أجاب عليه المعلمون و أولياء الأمور، وأشارت النتائج الى أن (23%) من العينة لديهم عجز في هذه المهارات، و أظهر الذكور امتلاكا لهذه المهارات أكثر من الإناث، ولوحظ تحسن هذه المهارات كلما تقدم العمر أي ان الأطفال ذو العمر الأكبر كان وجود المهارات لديهم أفضل من الأطفال الأصغر سنًا، ولكن بشكل عام لوحظ قصور هذه المهارات لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية.

كما أجرى حسن (2018) دراسة تناولت إدارة الذات كأحد الأبعاد المراد قياسها لدى العينة والتي تمثلت في (190) مراهقًا ومراهقة (95) مراهقًا ذوي إعاقة فكرية و(95) مراهقًا ذوي اضطراب طيف التوحد، من مدارس حكومية ومراكز خاصة، و استخدم فيها المنهج الوصفي المقارن ، وتوصلت النتائج الى امتلاك المراهقين ذوي الإعاقة الفكرية لمهارات إدارة الذات وتحقيق الذات بدرجة متوسطة وأعلى من المراهقين ذوي اضطراب طيف التوحد، كما أوضحت النتائج وجود فروق داله إحصائية في امتلاك تلك المهارات لصالح الذكور من ذوي الإعاقة الفكرية، كذلك أوضحت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين الفئات العمرية للعينة والتي كانت المراهقة المبكرة وشملت الفئة العمرية (10–14) سنة، والمراهقة المتأخرة وشملت الفئة العمرية(15–19) سنة لصالح الأكبر سنًا.

وتوصلت دراسة الصباغ (2019) والتي كان الهدف منها إيجاد العلاقة بين إدارة الذات والمهارات النفس حركية لدى الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية، و تمثلت عينتها في (50) طفل من الذكور والاناث من ذوي الإعاقة الفكرية القابلين للتعلم، والذين تتراوح أعمارهم بين (9–12) سنة، واستخدمت لإجرائها المنهج الوصفي الارتباطي، الى وجود انخفاض في مستوى مهارات إدارة الذات لديهم وبالتحديد في المهارات التالية: مراقبة الذات، تقييم الذات، تعزيز الذات، و أوضحت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بُعد مراقبة الذات لصالح الأطفال الذكور، بينما لا يوجد فروق بين متوسطي درجات الأطفال الذكور والاناث في بُعد تقييم الذات، ووجود فروق داله إحصائيا في بُعد تعزيز الذات لصالح الأطفال الذكور، كما وجدت أيضا فروق داله إحصائيا بين متوسطي درجات الأطفال في الدرجة الكلية لمقياس إدارة الذات لصالح الذكور.

وتناول مهيدات (2021) في دراسته مهارات إدارة الذات والتي قام بقياسها ضمن مهارات تقرير المصير من وجهة نظر أولياء أمور المراهقين ذوي الإعاقة الفكرية، حيث أُستخدم فيها المنهج الوصفي، وبلغ عدد العينة (131) من أولياء أمور الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية والمراجعين للمراكز الحكومية، والخاصة، والتطوعية، و أظهرت النتائج امتلاك الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية لهذه المهارات بدرجة متوسطة، ووجود فروق داله إحصائيا في امتلاكهم للمهارات وفقا لدرجة الإعاقة لصالح المراهقين ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة، كما أوضحت النتائج وجود فروق داله إحصائيا في امتلاكهم للمهارات وفقا لنوع الجهة التعليمية لصالح المراكز الحكومية، بينما لا يوجد تأثير للعمر في امتلاكهم لتلك المهارات.

التعقيب على الدراسات السابقة

أوضحت نتائج الدراسات المذكورة أعلاه امتلاك الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية لمهارات إدارة الذات بمستويات متوسطة الى منخفضة مقارنة بأقرانهم العاديين، ومن خلال الاستعراض السابق للدراسات السابقة والتي تبين فيها تنوع المنهجيات، بالإضافة الى تنوع الفئات العمرية للعينة، لوحظ أن اغلب الدراسات التي تناولت قياس مستوى مهارة إدارة الذات قاست المهارة بشكل عام، ولم تتناول المهارات الفرعية لإدارة الذات بالتفصيل، أو تناولت إدارة الذات كبعد فرعي في المقياس المستخدم لغرض الدراسة، كدراسة كارتر وآخرون .Carter et al (2009)، ودراسة حسن (2018)، و مهيدات (2021)، بينما استخدمت دراسة Memisevic (2015) ، والصباغ (2019)، و Grosbois–Nader (2014) مقاييس خاصة لقياس إدارة الذات واتفقت جميع الدراسات على انخفاض تلك المهارات لدى الفئات العمرية المختلفة من الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.

كما وتناولت دراسة Memisevic (2015) ، و حسن (2018)، و الصباغ (2019)، تأثير الجنس على امتلاك مهارة إدارة الذات واتفقت الدراسات على الاختلاف في امتلاك تلك المهارات بين الذكور والاناث لصالح الذكور، وفي المقابل أظهرت نتائج دراسة كارتر وآخرون Carter et al (2009) أنه لا تأثير لمتغير الجنس على مستوى امتلاك المهارات. وفي الحديث عن متغير العمر ترى دراسة Grosbois–Nader (2011) ، ودراسة كارتر وآخرون .Carter et al (2009) أنه لا تأثير للعمر الزمني على مستوى امتلاك مهارات إدارة الذات لدى الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية، في حين أوضحت نتائج دراسة Memisevic (2015)، و دراسة حسن (2018) تأثير العمر الزمني على امتلاك المهارات.

واستخلاصًا مما سبق، فقد تمت الاستفادة من توصيات الدراسات السابقة في تحديد مجال الدراسة الحالية، ومشكلتها وصياغة أهدافها، إضافةً الي بلورة الإطار النظري، وتوظيف نتائجها في مناقشة وتفسير النتائج الحالية، وفي المقابل، تميزت عن الدراسات السابقة، بكونها تتناول قياس مهارات إدارة الذات بصورةٍ مفصلة من وجهة نظر معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية، وباستخدام مقياس تم إعداده من قِبل الباحثه بعد الاطلاع على العديد من المقاييس العربية والأجنبية ذات الصلة.

منهج وإجراءات الدراسة

منهج الدراسة

في ضوء طبيعة الدراسة الحالية، وأهدافها، وتساؤلاتها، فقد استُخدِم المنهج الوصفي ؛الذي يعد من المناهج الرئيسية التي تستخدم في الأبحاث الإنسانية والتربوية والاجتماعية؛ حيث يعتمد على دراسة الظاهرة بواقعية من خلال التعبير الكيفي أو الكمي، الذي يعطي وصفًا دقيقًا لظاهرة موضوع الدراسة (درويش، 2018)، كما يقوم هذا المنهج على جمع البيانات والمعلومات وتحليلها، وتفسير بعض جوانبها؛ بهدف الكشف عن مستوى إدارة الذات لدى الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر معلميهم، ومعرفة الفروق في هذا المستوى تبعًا لمتغيرات الدراسة. وتأسيسًا على ماسبق ترى الباحثة ملاءمة هذا المنهج للدراسة الحالية.

مجتمع الدراسة

تكوَّن مجتمع الدراسة الحالية من جميع معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في مدينة جدة، والذين يعملون في فصول الدمج الملحقة بالمدارس الحكومية، وفصول الدمج الملحقة بالمدارس الأهلية، ومعاهد التربية الفكرية، ومراكز الرعاية النهارية، والبالغ عددهم (990) معلمًا ومعلمة، وذلك استنادًا لإحصائيات إدارة التربية الخاصة في إدارة تعليم مدينة جدة، وكذلك إحصائيات قسم الرعاية النهارية التابع لوزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية في مدينة جدة. وتمثلت عينة الدراسة في (277) معلمًا ومعلمة من أصل مجتمع الدراسة، واختيرت العينة بالطريقة العشوائية البسيطة، وبلغ عدد الاستجابات (293) استجابةً. وتقوم هذه الدراسة على عدد من المتغيرات المتعلقة بالخصائص الشخصية والتعليمية للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية، وتشمل: (الجنس – المؤسسة التعليمية– المرحلة الدراسية)، والتي لها مؤشرات دلالية على نتائج الدراسة، إضافةً إلى أنها ستساعد على إرساء الدعائم التي تُبنى عليها التحليلات المختلفة المتعلقة بالدراسة، وتفصيل ذلك فيما يلي في الجدول (1):

جدول (1) خصائص عينة الدراسة تبعاً لمتغيرات الجنس، والمؤسسة التعليمية، والمرحلة الدراسية (ن =293)

المتغير	المستويات	التكرار	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	140	47.8
	أنثى	153	52.2
المؤسسة التعليمية	مدرسة حكومية ملحق بها فصول دمج	137	46.7
	مدرسة أهلية ملحق بها فصول دمج	37	12.6
	معهد التربية الفكرية	28	9.6
	مركز خاص (مراكز الرعاية النهارية)	91	31.1
المرحلة الدراسية	الابتدائي	114	38.9
	المتوسط	83	28.3
	التأهيلي	96	32.8
المجموع الكلي		293	100

أداة الدراسة

توافقًا مع طبيعة البيانات المراد جمعها، والمنهج المتبع، وأهداف الدراسة وتساؤلاتها، فقد تم بناء أداة الدراسة والتي تمثلت في (الاستبانة)، حيث تم اعداد استبانة لجمع البيانات؛ بهدف التعرف إلى مستوى إدارة الذات لدى الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر معلميهم، وتمثلت في أربع مهارات أساسية لإدارة الذات وهي: (مراقبة الذات– توجيه الذات– تعزيز الذات– تقييم الذات)، كما تهدف إلى التعرف إلى العلاقة بين تلك المهارات والمتغيرات المستقلة للدراسة: (الجنس– المؤسسة التعليمية– المرحلة). وتكونت في صورتها النهائية من ثلاثة أجزاء و (34) فقرةً موزعةً على أبعاد الأداة الأربعة. وفيما يلي عرض لكيفية بنائها، والإجراءات المتبعة للتحقق من صدقها، وثباتها:

- **القسم الأول:** يحتوي على مقدمة تعريفية بأهداف الدراسة، ونوع البيانات والمعلومات المراد جمعها من أفراد عينة الدراسة، مع تقديم الضمان بسرية المعلومات المقدمة، والتعهد باستخدامها لأغراض البحث العلمي فقط.
- **القسم الثاني:** يحتوي على البيانات الديموغرافية لأفراد عينة الدراسة والمتعلقة بالطلبة، والمتمثلة في: (الجنس – المؤسسة التعليمية– المرحلة الدراسية).
- **القسم الثالث:** ويتكون من (34) عبارةً، موزعة على محور أساسي واحد، مقسم إلى أربعة أبعاد، والجدول (2) يوضح عدد عبارات الاستبانة، وكيفية توزيعها على الأبعاد.

جدول رقم (2): أبعاد الاستبانة وعباراتها

المحور	البُعد	عدد العبارات	المجموع
إدارة الذات	البُعد الأول: مراقبة الذات	10	34
	البُعد الثاني: تقييم الذات	8	
	البُعد الثالث: تعزيز الذات	8	
	البُعد الرابع: توجيه الذات	8	
	الاستبانة		**34 عبارة**

صدق أداة الدراسة

وقد تم التأكد من صدق أداة الدراسة من خلال:

أولًا: الصدق الظاهري للأداة (صدق المحكّمين) Face Validity

للتعرف إلى مدى الصدق الظاهري للأداة، فقد عُرِضت بصورتها الأولية والتي تكونت من 40 فقرة على عدد من المحكمين المختصين في التربية الخاصة، وعلم النفس، والبالغ عددهم 13 مُحكِّمًا ، للتأكد من مدى وضوح فقرات الأداة، ومدى صحة صياغتها اللغوية، إضافة إلى مدى ارتباط فقراتها بالأبعاد التي تقيسها. وعلى ضوء توجيهاتهم ومقترحاتهم، أُجريت التعديلات اللازمة التي اتفق عليها غالبية المحكمين، ومِن ثَمَّ أُخرِجت الأداة بصورتها النهائية.

ثانيًا: صدق الاتساق الداخلي للأداة (الصدق البنائي)

للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة بعد التأكد من الصدق الظاهري لها، فقد اختيرت عينة استطلاعية مكونة من (25) معلمًا ومعلمة من خارج عينة الدراسة، وحُسِب معامل ارتباط بيرسون (Pearson's Correlation Coefficient)؛ للتعرف إلى درجة ارتباط كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور.

جدول رقم (3): معاملات ارتباط بيرسون لعبارات الاستبانة مع الدرجة الكلية للمحور

المحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور
البعد الأول: مراقبة الذات	1	0.730**	6	0.629**
	2	0.671**	7	0.585**
	3	0.644**	8	0.819**
	4	0.731**	9	0.590**
	5	0.539**	10	0.528**
البُعد الثاني: تقييم الذات	11	0.784**	15	0.732**
	12	0.660**	16	0.395*
	13	0.806**	17	0.714**
	14	0.817**	18	0.684**
البُعد الثالث: تعزيز الذات	19	0.507**	23	0.795**
	20	0.677**	24	0.671**
	21	0.751**	25	0.657**
	22	0.646**	26	0.628**
البُعد الرابع: توجيه الذات	27	0.731**	31	0.821**
	28	0.746**	32	0.796**
	29	0.684**	33	0.567**
	30	0.770**	34	0.673**

** دال عند مستوى الدلالة 0.01 فأقل

يتضح من الجدول السابق أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع محورها موجبة، ودالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (0.01) فأقل؛ مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي بين عبارات الاستبانة، ومناسبتها لقياس ما أُعدت لقياسه.

جدول رقم (4): معاملات ارتباط بيرسون للمحاور مع الدرجة الكلية للاستبانة

المحور	معامل الارتباط بالاستبانة
البُعد الأول: مراقبة الذات	0.905**

البُعد الثاني: تقييم الذات	**0.923
البُعد الثالث: تعزيز الذات	**0.791
البُعد الرابع: توجيه الذات	**0.837

**** دال عند مستوى الدلالة 0.01 فأقل**

يتضح من الجدول (4) أن قيم معامل ارتباط كل محور مع الاستبانة موجبة، ودالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (0.01) فأقل؛ مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي بين المحاور، ومناسبتها لقياس ما أُعدت لقياسه.

ثبات الأداة

جرى التأكد من ثبات أداة الدراسة من خلال استخدام معامل الثبات ألفاكرونباخ (معادلة ألفا كرونباخ) (Cronbach'sAlpha (α))، ومعادلة التجزئة النصفية (Split–half)، ويوضح الجدول رقم (5) قيم معاملات الثبات ألفاكرونباخ لكل محور من محاور الاستبانة.

جدول رقم (5): معامل ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية (Split–half) لقياس ثبات أداة الدراسة

الاستبانة	البُعد	عدد العبارات	ألفاكرونباخ	التجزئة النصفية
إدارة الذات	البُعد الأول: مراقبة الذات	10	0.845	0.740
	البُعد الثاني: تقييم الذات	8	0.852	0.819
	البُعد الثالث: تعزيز الذات	8	0.815	0.784
	البُعد الرابع: توجيه الذات	8	0.870	0.802
الثبات العام		**34**	**0.943**	**0.841**

يتضح من الجدول رقم (5) أن معامل الثبات العام عالٍ؛ حيث بلغ (0.943) وفق معادلة كرونباخ ألفا، بينما بلغ في التجزئة النصفية (0.841)، وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة ثبات مرتفعة ويمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة.

الأساليب الإحصائية

لتحقيق أهداف الدراسة، وتحليل البيانات التي تم جمعها، فقد استُخدِمت عديد من الأساليب الإحصائية المناسبة، وذلك عبر استخدام الحِزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Sciences والتي يرمز لها اختصارًا بالرمز (SPSS).

وحُسِبت المقاييس الإحصائية التالية:

- **التكرارات، والنسب المئوية:** للتعرف إلى خصائص أفراد الدراسة، وتحديد استجاباتهم تجاه عبارات المحاور الرئيسة التي تتضمنها أداة الدراسة.
- **المتوسط الحسابي الموزون (المرجح) Weighted Mean:** وذلك للتعرف إلى متوسط استجابات أفراد الدراسة على كل عبارة من عبارات المحاور، كما أنه يفيد في ترتيب العبارات حسب أعلى متوسط حسابي موزون.

- **المتوسط الحسابي Mean:** وذلك لمعرفة مدى ارتفاع، أو انخفاض استجابات أفراد الدراسة عن المحاور الرئيسة، مع العلم بأنه يفيد في ترتيب المحاور حسب أعلى متوسط حسابي.
- **الانحراف المعياري Standard Deviation:** للتعرُّف على مدى انحراف استجابات أفراد الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، ولكل محور من المحاور الرئيسة عن متوسطها الحسابي. ويلاحظ أن الانحراف المعياري يوضح التشتت في استجابات أفراد الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، إلى جانب المحاور الرئيسة، فكلما اقتربت قيمته من الصفر، تركَّزت الاستجابات، وانخفض تشتتها.
- **معامل ارتباط بيرسون Person Correlation:** للتحقق من صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة.
- **معامل كرونباخ ألفا Cronbach's Alpha:** للتحقق من ثبات أداة الدراسة.
- **معادلة التجزئة النصفية:** للتحقق من ثبات أداة الدراسة.
- **اختبار كولموجوروف سميرنوف:** للتحقق من اعتدالية توزيع البيانات.
- **اختبار "ت" لعينتين مستقلتين Independent Sample t-test:** للتحقق من الفروق بين استجابات عينة الدراسة باختلاف متغيراتها التي تنقسم إلى فئتين.
- **اختبار تحليل التباين الأحادي One way Anova:** للتحقق من الفروق بين استجابات عينة الدراسة باختلاف متغيراتها التي تنقسم إلى أكثر من فئتين.
- **اختبار شيفيه:** وذلك للتحقق من اتجاه الفروق بين استجابات عينة الدراسة التي بينها اختبار تحليل التباين الأحادي.

نتائج أسئلة الدراسة ومناقشتها

نتيجة السؤال الأول

"ما مستوى إدارة الذات لدى الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر معلميهم؟".

للإجابة عن السؤال الأول، وللكشف عن مستوى إدارة الذات لدى الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية وفقًا لإستجابات معلميهم، فقد حُسِبَت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على أبعاد الاستبانة والمتمثلة في: (مراقبة الذات، تقييم الذات، تعزيز الذات، توجيه الذات)، إضافة إلى ذلك حُسِبَت التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات عينة الدراسة على الفقرات الخاصة بكل بُعد من أبعاد الاستبانة، ويوضح الجدول (6) النتائج العامة لهذا المحور.

جدول رقم (6): استجابات أفراد الدراسة على المتطلبات

م	البُعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة/ الحكم
1	البُعد الأول: مراقبة الذات	3.04	0.767	2	متوسط
2	البعد الثاني: تقييم الذات	2.93	0.812	3	متوسط
3	البعد الثالث: تعزيز الذات	3.12	0.822	1	متوسط

4	**البعد الرابع: توجيه الذات**	2.83	0.795	4	متوسط
	مستوى إدارة الذات لدى الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية	2.98	0.746	–	متوسط

يتضح من خلال النتائج الموضحة أعلاه أن هناك دورًا متوسطًا لمستوى إدارة الذات لدى الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية، وبمتوسط حسابي بلغ (2.98 من 5.00)، كما يتضح أن أعلى مستويات إدارة الذات لدى الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية قد تمثلت في البُعد الثالث: تعزيز الذات بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي بلغ (3.12 من 5.00)، يليه البُعد الأول: مراقبة الذات بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي بلغ (3.04 من 5.00)، يليه البُعد الثاني: تقييم الذات بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي بلغ (2.93 من 5.00)، وأخيرًا جاء البُعد الرابع: توجيه الذات بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي بلغ (2.83 من 5.00).

وقد تُعزى هذه النتيجة الى عدة عوامل أسهمت في امتلاك الطلبة لهذه المهارات بدرجة متوسطة، ومن أهمها وجود نوع من الوعي لدى معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية ساعد على تنمية تلك المهارات لديهم، حيث يُسهم تنوع الأنشطة المقدمة لهم من قبل معلميهم والتي تستدعي منهم ممارسة مهارات إدارة الذات (تعزيز الذات، وتوجيه الذات، وتقييم الذات، ومراقبة الذات) المساعدة في اكتسابها، وهذا ما نتجت عنه دراسة المالكي (2022) والتي كشفت عن تعزيز معلمي التربية الفكرية ومعلماتها لمهارات إدارة الذات ضمن مهارات تقرير المصير بدرجةٍ عالية، وتوصلت الدراسة أيضًا إلى أن المعلمين والمعلمات يدركون بدرجة مرتفعة أهمية تلك المهارات.

ومن الجدير بالذكر تسليط الضوء على التطور الحاصل في مناهج التربية الفكرية والخطط الفردية التي قد تكون سببًا أيضًا في امتلاك الطلبة لتلك المهارات حيث لم تعد كالسابق؛ والتي كان جُل اهتمامها وتركيزها على المهارات الأكاديمية بينما اتجهت المناهج الحديثة إلى الاهتمام بالمهارات الاجتماعية، ومهارات الحياة اليومية، والمهارات الداعمة للانتقال الناجح كمهارات إدارة الذات، كما تضمنت القواعد التنظيمية لمعاهد التربية الخاصة وبرامجها بوزارة التعليم عددًا من الأسس، ومنها: وضع برامج خاصة دائمة ومؤقتة وفق حاجات الطلاب ذوي الإعاقة (وزارة التعليم، 2022)، وهذا بدوره يساعد في رفع مستوى جودة عناصر البرامج التربوية الفردية المقدمة للطلبة، وتصميمها بشكل فردي يتوافق مع كل طالب على حدة وفقًا إلى قدراته واحتياجاته، وذلك بصورة تكاملية تعاونية، يتم تنسيقها بحيث تكفل لجميع مقدمي الخدمات للطلبة العمل بشكل متعاون ومترابط؛ بهدف تحقيق مستوى عالٍ من الجودة للطلاب ذوي الإعاقة.

ومما لا شك فيه أن تلك المهارات ترتبط بالتفاعل الاجتماعي، إذ إنَّ المستويات العالية من إدارة الذات ترتبط إيجابيًا بالقدرات والمهارات الاجتماعية، والفرص المتاحة للمشاركة في الأنشطة الاجتماعية (Gustafsson et al., 2021)، حيث يساعد التفاعل الاجتماعي في نمو المهارات المختلفة التي من شأنها أن تعزز المهارات الاستقلالية والحياتية عامةً ومهارات إدارة الذات لديهم خاصةً. كما ذكر ويللمر (2005) أن القوى الأكثر أهمية في استثارة السلوك الإنساني ونمو الشخصية، تتمثل في التفاعلات الاجتماعية المتبادلة، وبذلك ندرك أهمية الجوانب الاجتماعية في تطور المهارات المتعلقة بالشخصية. وباستقراء الباحثة لبعض الدراسات المتعلقة بقياس المهارات الاجتماعية لدى الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية، وُجِدَ أن نتائج العديد من الدراسات الحديثة قد أسفرت عن تحسن مستوى المهارات الاجتماعية وارتفاعها لديهم، كدراسة (صميلي، 2022)، التي أوضحت امتلاك الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بمستوى متوسط من المهارات الاجتماعية إلى مرتفع، وهذا قد يفسر المستوى المتوسط لإدارة الذات لديهم، ولعل من المناسب أيضًا إلقاء الضوء على دور الأسرة، وزيادة وعيهم بأهمية استقلالية أبنائهم ذوي الإعاقة، وأهمية إدماجهم في المجتمع، وهذا ما تم التطرق له سابقًا في عرض مشكلة الدراسة من خلال نشرة إحصاءات الإعاقة لعام 2023 المنشورة من قِبل الهيئة العامة للإحصاء في المملكة العربية السعودية، والتي أوضحت

أن 78٪ من أسر ذوي الإعاقة تسعى دائمًا لإدماجهم في المجتمع، وهذا من شأنه المساعدة على نمو مهارات إدارة الذات لديهم، واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة مهيدات (2021)، بينما اختلفت مع نتائج دراسة كارتر وآخرون (2009)، ودراسة Memisevic (2015)، ودراسة الصباغ (2019) والتي أظهرت نتائجها انخفاض مهارات إدارة الذات لدى الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية، وفقدانهم لها.

أما فيما يتعلق بالمحاور التابعة لمهارة إدارة الذات لدى الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية والتي تمثلت في عدد من المهارات فقد جاء مستوى امتلاكهم لها من وجهة نظر معلميهم تنازليًا وفقًا للترتيب الآتي: البعد الثالث: تعزيز الذات، يليه البعد الأول: مراقبة الذات، ثم البعد الثاني: تقييم الذات، وأخيرًا جاء البعد الرابع: توجيه الذات.

وبما أن جزءًا من قدرة الطلبة على اكتساب مهارات إدارة الذات عامةً ونموها لديهم، ينطوي على ملاحظتهم لها بشكلٍ مباشر ومستمر مِمن حولهم، كما تم ذكره سابقًا في الإطار النظري، فقد يعود امتلاكهم لمهارة تعزيز الذات بمستوى أعلى من المهارات الأخرى إلى التعزيز المستمر الذي يتلقاه الطلبة في المواقف المختلفة من معلميهم سواء كانت معززات رمزية، أو مادية، أو نشاطية، أو معنوية، وربط الأنشطة الصفية وإنجاز المهام بالتعزيز، أي تركيز البيئة التعليمية عامةً على تعزيز السلوكيات المدعومة، وهو الأمر الذي جعلهم يكتسبون هذه المهارة بشكل أفضل من غيرها، ولا يقتصر ذلك على معلميهم بل الأسرة أيضًا، حيث أشار النصبان والعجمي (2018) إلى أن أسلوب التعزيز هو أكثر أساليب تعديل السلوك استخدامًا من قِبل أمهات الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية، وهذا من شأنه تنمية مهارة تعزيز الذات لديهم. علاوةً على ذلك، فإن مهارة تعزيز الذات غالبًا تُدعم من خلال بيئات تعليمية منظمة وردود فعل إيجابية، الأمر الذي يجعلها أقل تعقيدًا في الناحية المعرفية من المهارات الأخرى، وتتطلب جهودًا مباشرة فقط مما يسهل على الطلاب امتلاكها بمستوى أعلى من غيرها من المهارات التي تتطلب قدرات معرفية وتنفيذية معقدة (Hagiware et al., 2023)، الأمر الذي قد يكون أحد العوامل المساهمة في امتلاكهم لمهارة تعزيز الذات بشكل أفضل من غيرها.

بينما قد يعود انخفاض مهارة توجيه الذات لديهم مقارنة ببقية المهارات الى أن مهارة توجيه الذات غالبًا تتطلب مهارات معرفية وإدراكية مرتفعة كالتخطيط، واتخاذ القرارات، وتوجيه السلوك، وتنظيم الأهداف، وهي تحديات شائعة عند الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بسبب انخفاض المهارات الإدراكية لديهم (Parente et al., 2024).

النتائج الخاصة بالسؤال الثاني

"إلى أي مدى تختلف استجابات معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية حول مستوى إدارة الذات لدى الطلبة تبعًا إلى متغير الجنس (ذكر – أنثى)؟".

جدول رقم (7): نتائج كولموجوروف سميرنوف لمتغير الجنس

الجنس		Smirnova–Kolmogorov		
		الإحصاء	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
البعد الأول: مراقبة الذات	ذكر	0.092	140	**0.006
	أنثى	0.070	153	0.062
	ذكر	0.088	140	**0.010

الجنس		Smirnova-Kolmogorov		
		الإحصاء	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
البعد الثاني: تقييم الذات	أنثى	0.064	153	0.200
البعد الثالث: تعزيز الذات	ذكر	0.110	140	**0.000
	أنثى	0.080	153	*0.018
البعد الرابع: توجيه الذات	ذكر	0.073	140	0.066
	أنثى	0.069	153	0.070
إدارة الذات	ذكر	0.065	140	0.200
	أنثى	0.057	153	0.200

** دالة عند مستوى 0.01 فأقل. * دالة عند مستوى 0.05 فأقل

هناك عدم دلالة عند 0.05 على وجود توزيع غير طبيعي لبيانات الجنس في عدد من المحاور، وعليه نختار الاختبارات المعلمية.

ومن أجل التعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد الدراسة تبعًا إلى اختلاف متغير الجنس، أُسْتخدِمَ اختبار "ت": Independent Sample T-test"، لتوضيح دلالة الفروق بين استجابات أفراد الدراسة. وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (8) نتائج اختبار "ت": Independent Sample T-test " للفروق بين استجابات أفراد الدراسة طبقًا إلى اختلاف متغير الجنس

المحور	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	الدلالة	التعليق
البعد الأول: مراقبة الذات	ذكر	140	3.05	0.730	0.302	0.763	غير دالة
	أنثى	153	3.02	0.801			
البعد الثاني: تقييم الذات	ذكر	140	2.96	0.774	0.705	0.481	غير دالة
	أنثى	153	2.89	0.847			
البعد الثالث: تعزيز الذات	ذكر	140	3.11	0.803	-	0.800	غير دالة
	أنثى	153	3.13	0.841	0.254		
البعد الرابع: توجيه الذات	ذكر	140	2.88	0.763	0.918	0.359	غير دالة
	أنثى	153	2.79	0.823			
	ذكر	140	3.00	0.716	0.436	0.663	

ISSN: 2663-5798 || Arab Journal for Scientific Publishing

إدارة الذات	أنثى	153	2.96	0.775			غير دالة

يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول (8) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) فأقل في استجابات أفراد الدراسة حول (البُعد الأول: مراقبة الذات، البُعد الثاني: تقييم الذات، البُعد الثالث: تعزيز الذات، البعد الرابع: توجيه الذات، إدارة الذات) باختلاف متغير الجنس وقد يعود ذلك إلى أن المناهج والخدمات تقدم بصورة متشابهة للطلبة والطالبات على حدٍ سواء، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كارتر وآخرين (2009)، بينما تختلف النتيجة أعلاه مع دراسة بوقرامز (2005)، ودراسة Memisevic (2015)، ودراسة الصباغ (2019) فقد أشارت كلها إلى وجود فروق بين مستوى تلك المهارات باختلاف متغير الجنس لصالح الذكور.

النتائج الخاصة بالسؤال الثالث:

"إلى أي مدى تختلف استجابات معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية حول مستوى إدارة الذات لدى الطلبة تبعًا إلى متغير المرحلة الدراسية (ابتدائي، متوسط، تأهيلي)؟".

جدول رقم (9) نتائج كولموجوروف سميرنوف لمتغير المرحلة الدراسية

المرحلة الدراسية		Smirnova–Kolmogorov		
		الإحصاء	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
البعد الأول: مراقبة الذات	ابتدائي	0.056	114	0.200
	متوسط	0.082	83	0.200
	تأهيلي	0.058	96	0.200
البعد الثاني: تقييم الذات	ابتدائي	0.084	114	*0.047
	متوسط	0.099	83	*0.042
	تأهيلي	0.091	96	*0.046
البعد الثالث: تعزيز الذات	ابتدائي	0.127	114	**0.000
	متوسط	0.113	83	*0.011
	تأهيلي	0.066	96	0.200
البعد الرابع: توجيه الذات	ابتدائي	0.076	114	0.098
	متوسط	0.085	83	0.200
	تأهيلي	0.071	96	0.200
إدارة الذات	ابتدائي	0.067	114	0.200
	متوسط	0.098	83	*0.045
	تأهيلي	0.045	96	0.200

** دالة عند مستوى 0.01 فأقل. * دالة عند مستوى 0.05 فأقل

هناك عدم دلالة عند 0.05 على وجود توزيع غير طبيعي لبيانات المرحلة الدراسية في عدد من المحاور، وعليه نختار الاختبارات المعلمية.

ومن أجل التعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد الدراسة تبعًا إلى اختلاف متغير المرحلة الدراسية، فقد أُستخدِمَ "تحليل التباين الأحادي" (One Way ANOVA)؛ لتوضيح دلالة الفروق في استجابات أفراد الدراسة تبعًا إلى اختلاف متغير المرحلة الدراسية، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (10): نتائج "تحليل التباين الأحادي" (One Way ANOVA) للفروق في استجابات أفراد الدراسة طبقًا إلى اختلاف متغير المرحلة الدراسية

المحور	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	التعليق
البعد الأول: مراقبة الذات	بين المجموعات	4.912	2	2.456	4.271	*0.015	دالة
	داخل المجموعات	166.761	290	0.575			
	المجموع	171.674	292	–			
البعد الثاني: تقييم الذات	بين المجموعات	5.634	2	2.817	4.371	*0.013	دالة
	داخل المجموعات	186.882	290	0.644			
	المجموع	192.516	292	–			
البعد الثالث: تعزيز الذات	بين المجموعات	3.453	2	1.727	2.584	0.077	غير دالة
	داخل المجموعات	193.755	290	0.668			
	المجموع	197.208	292	–			
البعد الرابع: توجيه الذات	بين المجموعات	8.309	2	4.154	6.840	**0.001	دالة
	داخل المجموعات	176.126	290	0.607			
	المجموع	184.435	292	–			
إدارة الذات	بين المجموعات	5.380	2	2.690	4.962	**0.008	دالة
	داخل المجموعات	157.231	290	0.542			
	المجموع	162.611	292	–			

** دالة عند مستوى 0.01 فأقل. * دالة عند مستوى 0.05 فأقل

يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول (10) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) فأقل في استجابات أفراد الدراسة حول (البعد الثالث: تعزيز الذات) باختلاف متغير المرحلة الدراسية.

كما يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول (10) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) فأقل في استجابات أفراد الدراسة حول (البعد الأول: مراقبة الذات، والبعد الثاني: تقييم الذات) باختلاف متغير المرحلة الدراسية. ويتضح وجود

فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,01) فأقل في استجابات أفراد الدراسة حول (البعد الرابع: توجيه الذات، إدارة الذات) باختلاف متغير المرحلة الدراسية.

ولتحديد صالح الفروق بين فئات المرحلة الدراسية، فقد اُسْتخدِمَ اختبار "شيفيه"، والذي جاءت نتائجه كالتالي:

جدول رقم (11): يوضح نتائج اختبار "شيفيه" للتحقق من الفروق بين فئات المرحلة الدراسية

المحور	المرحلة الدراسية	العدد	المتوسط الحسابي	ابتدائي	متوسط	تأهيلي
البعد الأول: مراقبة الذات	ابتدائي	114	2.90	–		
	متوسط	83	3.02		–	
	تأهيلي	96	3.21	*		–
البعد الثاني: تقييم الذات	ابتدائي	114	2.77	–		
	متوسط	83	2.94		–	
	تأهيلي	96	3.10	*		–
البعد الرابع: توجيه الذات	ابتدائي	114	2.65	–		
	متوسط	83	2.85		–	
	تأهيلي	96	3.04	**		–
إدارة الذات	ابتدائي	114	2.84	–		
	متوسط	83	2.98		–	
	تأهيلي	96	3.16	**		–

*** دالة عند مستوى 0.05 فأقل.** **** دالة عند مستوى 0.01 فأقل**

يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول (11) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) فأقل بين أفراد الدراسة ممن مرحلتهم الدراسية "ابتدائي"، وأفراد الدراسة ممن مرحلتهم الدراسية "تأهيلي" حول (البعد الأول: مراقبة الذات، والبعد الثاني: تقييم الذات) لصالح أفراد الدراسة ممن مرحلتهم الدراسية "تأهيلي".

وايضًا وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,01) فأقل بين أفراد الدراسة ممن مرحلتهم الدراسية "ابتدائي"، وأفراد الدراسة ممن مرحلتهم الدراسية "تأهيلي" حول (البعد الرابع: توجيه الذات، إدارة الذات) لصالح أفراد الدراسة ممن مرحلتهم الدراسية "تأهيلي، وقد يعود تفسير هذه النتيجة إلى أن الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في المراحل المتقدمة، أي المرحلة المتوسطة والمرحلة التأهيلية، قد أتيحت لهم فرصة التجربة والممارسة والمرور بالخبرات المختلفة والواقعية بشكل أكبر من الطلبة في المرحلة الابتدائية، وهذا ما ذكره فريد وآخرون (2020) في أن أحد أهم العوامل المؤثرة على مهارات إدارة الذات هي الخبرات والتجارب السابقة. ومما لا شك فيه أيضًا أن الخدمات والبرامج المقدمة للطلبة في المرحلة التأهيلية والمتعلقة بالتأهيل المهني والمساعِدة لهم على الانتقال الناجح لها دور كبير في اكتسابهم لمهارات الإدارة الذاتية. ". وتختلف هذه النتيجة مع ما أشارت إليه دراسة كارتر وآخرين (2009)، ودراسة مهيدات (2021)،

ونادر (2011)، ونادر (2014)، في أنه لا يوجد تأثير للعمر الزمني على امتلاك الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية لهذه المهارات، بينما اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة Memisevic (2015)،

النتائج الخاصة بالسؤال الرابع

"إلى أي مدى تختلف استجابات معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية حول مستوى إدارة الذات لدى الطلبة تبعًا إلى متغير المؤسسة التعليمية (مدرسة حكومية ملحق بها فصول دمج – مدرسة أهلية ملحق بها فصول دمج – معهد تربية فكرية – مركز خاص (مراكز الرعاية النهارية)؟"

جدول رقم (12): نتائج كولموجوروف سميرنوف لمتغير المؤسسة التعليمية

المؤسسة التعليمية		Smirnova–Kolmogorov		
		الإحصاء	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
البعد الأول: مراقبة الذات	مدرسة حكومية ملحق بها فصول دمج	0.052	137	0.200
	مدرسة أهلية ملحق بها فصول دمج	0.090	37	0.200
	معهد التربية الفكرية	0.101	28	0.200
	مركز خاص (مراكز الرعاية النهارية)	0.104	91	*0.016
البعد الثاني: تقييم الذات	مدرسة حكومية ملحق بها فصول دمج	0.060	137	0.200
	مدرسة أهلية ملحق بها فصول دمج	0.091	37	0.200
	معهد التربية الفكرية	0.126	28	0.200
	مركز خاص (مراكز الرعاية النهارية)	0.086	91	0.094
البعد الثالث: تعزيز الذات	مدرسة حكومية ملحق بها فصول دمج	0.074	137	0.065
	مدرسة أهلية ملحق بها فصول دمج	0.102	37	0.200
	معهد التربية الفكرية	0.118	28	0.200
	مركز خاص (مراكز الرعاية النهارية)	0.089	91	0.075
البعد الرابع: توجيه الذات	مدرسة حكومية ملحق بها فصول دمج	0.068	137	0.200
	مدرسة أهلية ملحق بها فصول دمج	0.102	37	0.200
	معهد التربية الفكرية	0.131	28	0.200
	مركز خاص (مراكز الرعاية النهارية)	0.098	91	*0.032
إدارة الذات	مدرسة حكومية ملحق بها فصول دمج	0.049	137	0.200
	مدرسة أهلية ملحق بها فصول دمج	0.063	37	0.200
	معهد التربية الفكرية	0.105	28	0.200
	مركز خاص (مراكز الرعاية النهارية)	0.057	91	0.200

*** دالة عند مستوى 0.05 فأقل**

هناك عدم دلالة عند 0.05 على وجود توزيع غير طبيعي لبيانات المؤسسة التعليمية في الكثير من المحاور، وعليه نختار الاختبارات المعلمية.

من أجل التعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد الدراسة تبعًا إلى اختلاف متغير المؤسسة التعليمية أُستخدِمَ "تحليل التباين الأحادي" (One Way ANOVA)؛ لتوضيح دلالة الفروق في استجابات أفراد الدراسة تبعًا إلى اختلاف متغير المؤسسة التعليمية، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (13): نتائج "تحليل التباين الأحادي " (One Way ANOVA) للفروق في استجابات أفراد الدراسة طبقًا إلى اختلاف متغير المؤسسة التعليمية

المحور	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	التعليق
البعد الأول: مراقبة الذات	بين المجموعات	8.403	3	2.801	4.958	**0.002	دالة
	داخل المجموعات	163.270	289	0.565			
	المجموع	171.674	292	–			
البعد الثاني: تقييم الذات	بين المجموعات	8.440	3	2.813	4.417	**0.005	دالة
	داخل المجموعات	184.076	289	0.637			
	المجموع	192.516	292	–			
البعد الثالث: تعزيز الذات	بين المجموعات	8.564	3	2.855	4.373	**0.005	دالة
	داخل المجموعات	188.645	289	0.653			
	المجموع	197.208	292	–			
البعد الرابع: توجيه الذات	بين المجموعات	4.215	3	1.405	2.253	0.082	غير دالة
	داخل المجموعات	180.220	289	0.624			
	المجموع	184.435	292	–			
إدارة الذات	بين المجموعات	7.050	3	2.350	4.366	**0.005	دالة
	داخل المجموعات	155.561	289	0.538			
	المجموع	162.611	292	–			

**** دالة عند مستوى 0.01 فأقل**

يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول (13) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) فأقل في استجابات أفراد الدراسة حول (البعد الرابع: توجيه الذات) باختلاف متغير المؤسسة التعليمية.

كما يتضح من خلاله وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,01) فأقل في استجابات أفراد الدراسة حول (البعد الأول: مراقبة الذات، والبعد الثاني: تقييم الذات، والبعد الثالث: تعزيز الذات) باختلاف متغير المؤسسة التعليمية.

ولتحديد صالح الفروق بين فئات المؤسسة التعليمية أُستخدِمَ اختبار "شيفيه"، والذي جاءت نتائجه كالتالي:

جدول رقم (14): يوضح نتائج اختبار "شيفيه" للتحقق من الفروق بين فئات المؤسسة التعليمية

المحور	المؤسسة التعليمية	العدد	المتوسط الحسابي	مدرسة حكومية ملحق بها فصول دمج	مدرسة أهلية ملحق بها فصول دمج	معهد التربية الفكرية	مركز خاص (مراكز الرعاية النهارية)
البعد الأول: مراقبة الذات	مدرسة حكومية ملحق بها فصول دمج	137	3.16	–			
	مدرسة أهلية ملحق بها فصول دمج	37	3.23		–		
	معهد التربية الفكرية	28	2.75	*	*	–	
	مركز خاص (مراكز الرعاية النهارية)	91	2.86	*	*		–
البعد الثاني: تقييم الذات	مدرسة حكومية ملحق بها فصول دمج	137	3.04	–			
	مدرسة أهلية ملحق بها فصول دمج	37	3.16		–		
	معهد التربية الفكرية	28	2.67	*	*	–	
	مركز خاص (مراكز الرعاية النهارية)	91	2.75	*	*		–
البعد الثالث: تعزيز الذات	مدرسة حكومية ملحق بها فصول دمج	137	3.21	–			
	مدرسة أهلية ملحق بها فصول دمج	37	3.38		–		
	معهد التربية الفكرية	28	2.81	*	*	–	
	مركز خاص (مراكز الرعاية النهارية)	91	2.97	*	*		–

ISSN: 2663-5798 || Arab Journal for Scientific Publishing

إدارة الذات	مدرسة حكومية ملحق بها فصول دمج	137	3.07	–			
	مدرسة أهلية ملحق بها فصول دمج	37	3.21		–		
	معهد التربية الفكرية	28	2.70	*	*	–	
	مركز خاص (مراكز الرعاية النهارية)	91	2.84	*	*		–

*** دالة عند مستوى 0.05 فأقل**

يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول (14) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) فأقل، بين أفراد الدراسة ممن مؤسساتهم التعليمية (مدارس حكومية ملحق بها فصول دمج، ومدرسة أهلية ملحق بها فصول دمج)، وأفراد الدراسة الذين مؤسساتهم التعليمية (معهد التربية الفكرية، مركز خاص (مراكز الرعاية النهارية)) حول: (البعد الأول: مراقبة الذات، والبعد الثاني: تقييم الذات، والبعد الثالث: تعزيز الذات) لصالح أفراد الدراسة ممن مؤسساتهم التعليمية (مدارس حكومية ملحق بها فصول دمج، ومدرسة أهلية ملحق بها فصول دمج). وقد تُعزى هذه النتيجة إلى أن الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية الذين يدمجون في فصول ملحقة بمدارس التعليم العام، غالبًا ما تكون درجة إعاقتهم بسيطة، وبالتالي تكون قدراتهم العقلية، والمعرفية، والاجتماعية أعلى من الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية ممن يتلقون التعليم في معاهد التربية الفكرية ومراكز الرعاية النهارية، ويترتب على هذا امتلاكهم للمهارات الاستقلالية والإدارة الذاتية بشكل أكبر.

التوصيات

كشفت نتائج الدراسة الحالية عن امتلاك الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية لمهارات إدارة الذات بمستوى متوسط، وفي ضوء النتائج التي تم التوصل إليها، تقدِّم الدراسة عددًا من التوصيات التي يُمكن أن تُسهِم في رفع مستوى إدارة الذات لدى الطلبة، والتي تنعكس بدورها على جودة حياتهم، بما فيها من: الاستقلالية وعدم الحاجة إلى التوجيه المستمر، والاندماج في المجتمع بشكل أفضل.

تأسيسًا لما تم التطرق له سابقًا، من تطور في المناهج، أو في ممارسات معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية، فإنه يجدر بنا التنويه إلى أن تقديم تلك المهارات للطلبة ما زال يشوبه شيء من القصور، وعليهِ يجب التركيز على تقييم المناهج والمقررات الدراسية المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية وتطويرهما، وتضمينهما لعديد من مهارات إدارة الذات، حيث يعد اكتساب مثل تلك المهارات من أهم مؤشرات نجاح الطلبة سواء في المراحل الدراسية، أو بعد الانتقال؛ ينبغي أيضًا على مُعلميهم تضمين هذه المهارات في برامجهم التعليمية، وممارساتهم التدريسية، ويمكنهم الإفادة من أداة الدراسة الحالية في قياس مستوى إدارة الذات لدى طلبتهم، ومعرفة جوانب القوة والاحتياج لديهم في تلك المهارات، ووضع الأهداف المناسبة لتنميتها. ونظرًا إلى دور الأسرة المحوري في نمو تلك المهارات، فمن الواجب توعيتهم بذلك الدور، وتوعيتهم أيضًا بأهمية تنميتها في مرحلة مبكرة؛ حيث إن التدخل لتعزيز مهارات إدارة الذات لدى الطلبة في مراحل مبكرة ولفترات طويلة من حياتهم، يؤدي إلى مزيد من الاستقرار والاستقلالية.

ومن الجدير بالذكر أن صُنع كثير من الخبرات المعيشية والمواقف التعليمية والاجتماعية مهم للغاية؛ لما لها من دور فعّال في نمو إدارة الذات لدى الطلبة، فالخبرات المباشرة والتي يتاح للطلبة فيها تلقي التعليمات وتقديم الاستجابة التي يرغب بها مع الدعم والتغذية الراجعة، تكون أكثر عُرضةً للبقاء من تلك المهارات التي تتسم بالتعليم المباشر والتدخل التصحيحي في أثناء تقديم الاستجابة، علاوةً على ذلك فإن مساهمة هذه الأنشطة، ونقل أثر التعلم على المواقف الحيّة، يجعل من استمرارية المهارة المتعلمة هدفًا له، كما ينبغي كذلك الإفادة من الممارسات العالمية المبنية على الأدلة في تعزيز مهارات إدارة الذات لدى الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية كالنمذجة، والرسوم المتحركة، وتحليل المهمة، واللعب المنظم، وغيرها من الممارسات التي من شأنها مساعدة الطلبة على اكتساب مهارات إدارة الذات.

المراجع:

أبو النصر، مدحت محمد. (2008). إدارة الذات: المفهوم والأهمية والمحاور. القاهرة: دار الفجر للنشر والتوزيع.

أبو غريب، عايدة. (2006). أثر تنفيذ المناهج الدراسية على تنمية بعض مهارات تنظيم الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية. دراسة ميدانية. المركز القومي لبحوث التربية والتنمية: القاهرة.

أبو نيان، إبراهيم سعد فواز. (2021). صعوبات التعلم من التاريخ إلى الخدمات. الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.

أحمد، أحمد حسنين. (٢٠١٢). فاعلية برنامج تدريبي باستخدام إجراءات إدارة الذات لتعديل بعض السلوكيات غير التوافقية لدى عينة من الأطفال المعاقين عقليًا القابلين للتعلم. مجلة الإرشاد النفسي. ٥(٥)، ١١٢-١٤٥.

البحيري، عبد الرقيب أحمد. (2014). نموذج لدمج الأطفال المتخلفين عقليًّا ذوي الاضطرابات السلوكية. مؤتمر الإرشاد النفسي، كلية التربية جامعة عين شمس.

جابر عبد الحميد، كفافي، وعلاء الدين. (1995). معجم علم النفس والطب النفسي. ج (7). القاهرة: دار النهضة العربية.

حسن، أحمد حسنين أحمد. (2012). فاعلية برنامج تدريبي باستخدام إجراءات إدارة الذات لتعديل بعض السلوكيات غير التوافقية لدى عينة من الأطفال المعاقين عقليًّا؛ القابلين للتعلم. مجلة الإرشاد النفسي، ع33، 291-356.

حسن، أيمن سالم عبد الله. (2018). تقرير المصير لدى المراهقين ذوي الإعاقة الفكرية وذوي اضطراب طيف التوحد: تحليل متعدد المتغيرات. مجلة العلوم التربوية، مج26، ع3، 1-49.

سليمان، خالد رمضان عبد الفتاح. (2015). التدريب باستخدام التكنولوجيا المساندة المعتمدة على إدارة الذات في تنمية الذاكرة لذوي الإعاقة الفكرية. مجلة الطفولة والتربية، مج7، ع24، 241 – 324. http://search.mandumah.com/Record/864049

الصباغ، أماني عبد الكريم عبد العال محمد. (2019). المهارات النفس حركية وعلاقتها بإدارة الذات لدى الأطفال المعاقين عقليًّا القابلين للتعلم. دراسات تربوية واجتماعية، مج25، ع11، 267-300.

الصباغ، أماني عبد الكريم عبد العال. (2018). إدارة الذات وعلاقتها بمهارات الوعي الأماني لدى الأطفال المعاقين عقليًا القابلين للتعلم. دراسات تربوية واجتماعية، مج24، ع2، 1599-1624.

صميلي، حنان علي طاهر. (2022). تقرير المصير وعلاقته بالمهارات الاجتماعية لدى الطلبة ذوي الإعاقة العقلية. مجلة شباب الباحثين، ع14، ج3.

عادل، عبد الله محمد. (2004). الإعاقات الحسية. (ط.1). الرشاد للطباعة والنشر.

عبد العال، أسماء. (2016). الخصائص السيكومترية لمقياس مهارات إدارة الذات. مجلة كلية التربية في العلوم النفسية، 1(40)، 386 – 341.

الفنيخ، لمياء سليمان. (2016). فاعلية برنامج قائم على إدارة الذات في تحسين مستوى التحصيل الدراسي لدى الطالبات المتفوقات عقليًا منخفضات التحصيل. كلية التربية، جامعة الأزهر.

القريني، تركي. (2018). البرامج والخدمات الانتقالية للتلاميذ ذوي الإعاقة في ضوء الممارسات العالمية. الرياض: دار الزهراء.

المالكي، حسين بن علي. (2022). تعزيز مهارات تقرير المصير لدعم الانتقال الناجح لمرحلة ما بعد المدرسة للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية. مجلة العلوم التربوية، مج8، ع1، 449-484.

محمود، هويدة حنفي. (2013). الصلابة النفسية وإدارة الذات وعلاقتهما بالصحة النفسية. مجلة الدراسات العربية في علم النفس، 11(3)، 541- 618.

مهيدات، محمد؛ خطاطبة، مرام. (2021). درجة امتلاك الأفراد ذوي الإعاقة العقلية البالغين لمهارات تقرير المصير من وجهة نظر الوالدين. العلوم التربوية، 48(4)، 380-397.

ميرغني، سمر يوسف أحمد، وإبراهيم، هنادي عيسى مهنا. (٢٠٢٠). تقييم البرامج التربوية المقدمة لذوي الإعاقة بمحافظة وادي الدواسر في ضوء المعايير العالمية للتربية الخاصة. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٤(٢٨)، ١١٧-١٣٧.

النصبان، منير؛ والعجمي، ناصر. (2018). أساليب تعديل سلوك الأطفال من ذوي الإعاقة الفكرية ودرجة ممارستها من قبل أمهاتهم في مدينة الرياض. المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة، (4)، 1-46.

الهيئة العامة للإحصاء. (2024، مايو 19). نشرة إحصاءات الإعاقة لعام 2023م. استرجع في 11 يونيو، 2024، من https://www.stats.gov.sa/ar/7155

قائمة المراجع الإنجليزية:

AFIRM Team. (2016). Self-management. Chapel Hill, NC: National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorder, FPG Child Development Center, University of North Carolina.

Aljadeff-Abergel, E., Schenk, Y., Walmsley, C., Peterson, S. M., Frieder, J. E.,& Acker, N. (2015). The effectiveness of self-management interventions for children with autism - A literature review. Research in Autism Spectrum Disorders, 18, 34-50. doi: 10.1016/j.rasd.2015.07.001

American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD). (2021). Definition of Intellectual Disability. https://www.aaidd.org

Boettcher, M. A. (2014). Teaching social conversation skills to children with autism through self-management: An analysis of treatment gains and meaningful outcomes. University of California, Santa Barbara, ProQuest Dissertations Publishing.

Briesch, A. M.,& Daniels, B. (2023). Investigating effects of self-monitoring in academic behaviors. Journal of Behavioral Interventions, 39(2), 123–134. https://doi.org/10.1002/jbi.22

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.

Division of Developmental Disabilities. (2023). Services and support for autistic individuals. Retrieved from https://www.dhs.state.nj.us/ddd

Eisenman, L. (2007). Self-determination interventions: building a foundation for school completion. Remedial and Special Education, 28 (1) 2-8.

Eltantawy, M. (2023). Self-Determination Skills of Persons with Intellectual disabilities in Arabic Countries: A Mini-Review. Global Journal of Intellectual and Developmental Disabilities, 11(4), 1–3. https://doi.org/DOI: 10.19080/GJIDD.2023.11.555816

Garrels, V., Arvidsson, P. (2023). Promoting Self- Determination for Students with Intellectual Disability: A Vygotskian Perspective. https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/62945/main+d ocument.pdf?sequence=1

Hagiwara, M., Shogren, K. A.,& Wehmeyer, M. L. (2023). Developing the self-determination of students with disabilities: Perspectives and practices. Journal of Developmental Disabilities, 45(3), 215–228. https://doi.org/10.1111/jdd.21598

Higgins, E. (2020). Supporting autistic adults through life transitions. Autism Spectrum News. Retrieved from https://autismspectrumnews.org

Hoff, K. (2000). Reducing Disruptive Behavior in General Education Classrooms: The Use of Self- Management Strategies. School Psychology Review, 29 (3): pp290- 303.

Kendall ،E. et al. (2018). Supporting Self-Management on Disability and rehabilitation, Griffith Institute of Health and Medical Research. Griffith University: Meadowbrook ،pp. 202

Koegel, L. K., Park, M.N., Koegel, R. L. (2014). Using Self-Management to Improve the Reciprocal Social Conversation of Children with Autism Spectrum. Disorder Journal of Autism and Developmental Disorders, 44. (5): 1055-63.

Koegel, L. K., Park, M.N., Koegel, R. L. (2014). Using Self-Management to Improve the Reciprocal Social Conversation of Children with Autism Spectrum. Disorder Journal of Autism and Developmental Disorders, 44. (5): 1055-63.

Kryzak, L. (2015). Sibling self-management: Programming for generalization to improve interactions between typical siblings and children with autism spectrum disorders. City University of New York, ProQuest Dissertations Publishing.

Kulakow, S. (2020). Academic self-concept and achievement motivation among adolescent students in different learning environments: Does competence- support matter? Learning and Motivation, 70, 101632. https://doi.org/10.1016/j.lmot.2020.101632

Lerner, R. M.,& Jovanovic, J. (2016). Cognitive and moral development, academic achievement in adolescence. London: Routledge.

Low, A. (2014). Utilizing the iPad to teach students with autism self-management. California State University, Fullerton, ProQuest Dissertations Publishing.

McDougall, D. (1998). "Research on self-management techniques used by students with disabilities in general education settings: A descriptive review." Remedial and Special Education 19(9), 310-320.

Memisevic, H. (2015). Self-regulation in children with intellectual disability. The Journal of Special Education and Rehabilitation**,** 16(3/4), 71.

Nader-Grosbois, N. (2014). Self-perception, self-regulation and metacognition in adolescents with intellectual disability. Research in developmental disabilities, 35(6), 1334-1348.

Nader-Grosbois, N.,& Lefèvre, N. (2011). Self-regulation and performance in problem-solving using physical materials or computers in children with intellectual disability. Research in developmental disabilities, 32(5), 1492-1505.

Parente, A., Myers, A. M.,& Aleong, S. (2024). Self-determination research: Current and future directions. Behavioral Sciences, 14(7), Article 613. https://doi.org/10.3390/bs14070613

Root, J. (2012). Tactile self-monitoring of attention to decrease off-task behavior of adolescents with intellectual disabilities and autism. **Ph.D.,** East Carolina University.

Stephen M. Edelson. (2008). Self-Management. http://www.autism.org/selfmanage.html.

Thoma, C., Pannozzo, G., Fritton, S.,& Bartholomew, C. (2008). Qualitative study of preservice teachers' understanding of self- determination for students with significant disabilities. Career Development for Exceptional Individuals, 31(2),94-105.

Walsh, M. A.,& May Institute. (2023). Self-management skills for individuals with intellectual disabilities. Retrieved from https://www.mayinstitute.o

Westwood, P. (2003). Commonsense methods for children with special educational needs: Strategies for the regular classroom (4 thed.). New York: Taylor and Francis group .

ISSN: 2663-5798 || Arab Journal for Scientific Publishing

الإصدار الثامن – العدد الثامن والسبعون
تاريخ الإصدار: 2 – نيسان – 2025م
www.ajsp.net

"Self-Management Among Students with Intellectual Disabilities: Teachers' Perspective"

Researcher:

Manal Attyah Alzahrani

ABSTRACT:

Given the reciprocal relationship between self-management skills and the success of well-structured educational planning for students with intellectual disabilities, the present study aimed to assess the level of self-management skills among these students from the perspective of their teachers in Jeddah. To achieve this objective, the study employed a descriptive research methodology and utilized a questionnaire as the primary data collection instrument. The questionnaire was administered to a sample of 277 teachers of students with intellectual disabilities across different educational stages (elementary, intermediate, and preparatory) in Jeddah.

The findings revealed that, from their teachers' perspectives, students with intellectual disabilities demonstrate a moderate level of self-management skills. Among these skills, self-reinforcement was reported as the most developed, followed by self-monitoring, self-evaluation, and, lastly, self-direction. Additionally, the results indicated no statistically significant differences in teachers' responses regarding students' self-management skills based on gender. However, statistically significant differences were observed based on educational stage, favoring students in the preparatory stage. Furthermore, significant differences were also identified based on the type of educational institution, with higher self-management skill levels reported among students enrolled in schools with integrated classrooms in both public and private institutions.

Keywords: Self-Management, Students with Intellectual Disabilities, Special Education, Teachers of Students with Intellectual Disabilities.