المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل: العلوم الإنسانية والإدارية
Scientific Journal of King Faisal University: Humanities and Management Sciences

مدى توافر مهارات تقرير المصير لدى الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في المملكة العربية السعودية

The Degree of Self-Determination Skills Acquired by Students with Intellectual Disability in Saudi Arabia

محمد بن سعد الشعيل
قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الطائف، الطائف، المملكة العربية السعودية

Mohammed S. Alshuayl
Special Education Department, College of Education, Taif University, Taif, Saudi Arabia

LINK الرابط	RECEIVED الاستقبال	ACCEPTED القبول	PUBLISHED ONLINE النشر الإلكتروني	ASSIGNED TO AN ISSUE الإحالة لعدد
https://doi.org/10.37575/h/edu/250001	04/01/2025	20/02/2025	20/02/2025	01/03/2025

NO. OF WORDS عدد الكلمات	NO. OF PAGES عدد الصفحات	YEAR سنة العدد	VOLUME رقم المجلد	ISSUE رقم العدد
5719	6	2025	26	1

الملخص

تُعدُّ مهارات تقرير المصير من المهارات الأساسية لنجاح حياة الأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية. لذلك، صُنفت مهارات تقرير المصير من ضمن الممارسات المُثبتة فاعليَّتها في تقديم الخدمات الانتقالية للأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية، إلا أنه على الرغم من أهمية تدريب الأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية على مهارات تقرير المصير، يوجد قصور واضح في الأبحاث التي ركزت على تطبيق هذه المهارات عليهم في المملكة العربية السعودية. وبناءً على ذلك، كان الغرض من هذه الدراسة تسليط الضوء على واقع مدى تطبيق مهارات تقرير المصير للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر معلميهم. استخدمت الدراسة المنهج النوعي؛ إذ أجريت مقابلة -شبه منظمة- مع عشرة معلمين للطلاب ذوي الإعاقة ذاتها، وأظهرت النتائج أن مهارات تقرير المصير غير مفعّلة عند تقديم خدمات التربية الخاصة للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية. علاوة على ذلك، فإن هناك تدنيًا واضحًا في المعلومات والمهارات ذات العلاقة بمهارات تقرير المصير لدى المشاركين في هذه الدراسة. اختتمت الدراسة بتقديم تصور مقترح لتطوير مهارات تقرير المصير للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، وطرح مجموعة من التوصيات لمعلمي الإعاقة الفكرية وللجهات ذات العلاقة بالتربية الخاصة في المملكة العربية السعودية.

ABSTRACT

Self-determination is considered a critical value for a successful life in individuals with intellectual disability (ID), making it one of the best evidence-based practices of transition services for adult life. Although the importance of self-determination is being recognized in literature, it is noticeable that there is a shortage of research conducted in Saudi Arabia in relation to self-determination for individuals with ID. Hence, this study aimed to investigate the degree of self-determination acquired by students with ID from the perceptions of their special education teachers. I conducted interviews with ten special education teachers who only teach students with ID, and the findings show that self-determination is not implemented with students with ID, as the teachers do not perceive it as important for their students. In addition, teachers' responses indicated that they knew very generic information related to self-determination. This study ends with a proposed concept to develop self-determination skills within students with ID, as well as recommendations being provided.

KEYWORDS
الكلمات المفتاحية
Transition programs, transition services, special education, intellectual disability, proposed framework, intellectual disability teachers
البرامج الانتقالية، الخدمات الانتقالية، التربية الخاصة، الإعاقة الفكرية، تصور مقترح، معلمو الإعاقة الفكرية

CITATION
الإحالة
Alshuayl, M.S. (2025). Madaa tawafur maharat taqrir almasir ladaa altulaab dhawi al'iieaqat alfikriat fi almamlakat alearabiat alsaeudia 'The degree of self-determination skills acquired by students with intellectual disability in Saudi Arabia'. *Scientific Journal of King Faisal University: Humanities and Management Sciences*, **26**(1), 95–100. DOI: 10.37575/h/edu/250001 [in Arabic]
محمد بن سعد الشعيل. (2025). مدى توافر مهارات تقرير المصير لدى الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في المملكة العربية السعودية. *المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل: العلوم الإنسانية والإدارية*، **26**(1)، 95–100.

1. المقدمة

يُعدُّ تقرير المصير من أهم حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة -ومنهم الأشخاص ذوو الإعاقة الفكرية- التي أقرّتها الأمم المتحدة عام 2006 في المعاهدة الدولية لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، والتي صدَّقت عليها المملكة العربية السعودية عام 2011. وتجدر الإشارة إلى تزايد أهمية تقرير المصير للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، إذ صُنِّف تقرير المصير بأنه ممارسة مثبتة علميًّا في تقديم الخدمات الانتقالية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، كما تضمنها دليل الممارسات العلمية Innovation Configuration for Transition Planning and Services (Morningstar and Mazzotti, 2014). ويُعرَّف تقرير المصير بأنه استخدام كل الوسائل التي تساعد الأشخاص ذوي الإعاقة على ممارسة الحياة بما يتناسب مع قيمهم وتفضيلاتهم ونقاط القوة والضعف لديهم (Turnbull and Turnbull, 2001). وقد عُرِّف تقرير المصير أيضًا بأنه القدرة على التصرف طوعًا وبشكل مقصود لاتخاذ القرارات المناسبة التي تُسهم في تحسين جودة حياة الفرد (Alsuhaibani *et al.*, 2021).

وقد أثبتت الدراسات بأن هناك ارتباطًا إيجابيًّا بين المستويات العالية من مهارات تقرير المصير عند الطلاب ذوي الإعاقة من جهة، ومخرجاتهم التعليمية وتحقيق أهدافهم الوظيفية والعيش المستقل والنجاح في وصولهم والاستفادة من مناهج التعليم العام من جهة أخرى (Lee *et al.*, 2008; Shogren *et al.*, 2012). وتشمل مهارات تقرير المصير: القدرة على الاختيار واتخاذ القرار وحلّ المشكلات وتحديد الأهداف وتحقيقها، إضافةً إلى الوعي الذاتي والتنظيم الذاتي، وغيرها (Carter *et al.*, 2011). وخلاصة القول، فإن تقرير المصير للأشخاص ذوي الإعاقة يُركّز على قدرتهم على التحكم بالأشياء في حياتهم، وقد يكون تقرير المصير في أمرٍ معقد مثل (اتخاذ القرارات في الاستقلال المعيشي)، أو أمرٍ يسير كاختيار نوع الحلوى لتناولها؛ ولذلك يجب الأخذ في الحسبان بأن تقرير المصير مهم لكل الأشخاص ذوي الإعاقة مهما كانت حِدّة الإعاقة.

يُعدُّ تقرير المصير من أهم المخرجات التعليمية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية؛ إذ يُعد من أفضل الممارسات التعليمية في التربية الخاصة (Shogren, 2013)، وقد أظهرت نتائج مجموعة من الدراسات العلاقة الإيجابية بين تنمية تقرير المصير والنجاح في البرامج الانتقالية بعد التخرج من المرحلة الثانوية لدى الطلاب ذوي الإعاقة (Shogren *et al.*, 2015; Williams-Diehm, *et al.*, 2008). إضافة إلى ذلك، فإن تقرير المصير يعد مؤشرًا أساسيًّا لزيادة جودة الحياة للأشخاص ذوي الإعاقة (McDougall et al., 2010). ويوجد اتفاق بين الأبحاث على أن الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية لم يحققوا المستوى المنشود فيما يخص تقرير المصير؛ إذ إنهم أقل بكثير في ممارسة تقرير المصير مقارنةً بالطلاب من ذوي الإعاقات الأخرى أو أقرانهم العاديين (Garrels and Granlund, 2017; Shogren *et al.*, 2013). قد

Corresponding Author: Mohammed S. Alshuayl 00966503201040, m.alsheil@tu.edu.sa المؤلف المراسل: محمد بن سعد الشعيل

يكون هذا المستوى المتدني من تقرير المصير لدى الطلاب ذوي الإعاقة يعود لتقديم الخدمات التعليمية وخدمات التربية الخاصة لهم في أماكن تعليمية منعزلة عن أقرانهم العاديين (Shogren *et al.*, 2013; Hughes *et al.*, 2013)، هذا العزل في تقديم الخدمات يُقلل من فرص تعليم وتطبيق تقرير المصير لدى الطلاب من ذوي الإعاقة (Garrels and Arivdsson, 2019). وقد فسرت أبحاث أخرى أن هذا التدني الواضح في مهارات تقرير المصير لدى الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، يرجع لأسباب تمنع من تدريب مهارات تقرير المصير للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، منها: قصور في المهارات الشخصية والتحكم في المشاعر (Peterson, 2004)؛ قصور شديد في اتخاذ القرارات (Sands and Kozleski, 1994)، بعض الجوانب البيئية التي لها علاقة بالوصول الشامل للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية (Sarrazin, 2013).

وبصفة عامة، أكد Alruwaili (2016) أن الجهات ذات العلاقة بالأشخاص ذوي الإعاقة ما زالت متأخرة في تصميم وتطوير البرامج والخدمات المتعلقة بتقرير المصير للأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية، الأمر الذي قد يؤثر سلبيًّا على قدراتهم للعيش المستقل واتخاذ القرارات بعد الانتهاء من المرحلة الثانوية.

وقد اطلع الباحث على الدليل التنظيمي والإجرائي الأخير للتربية الخاصة في المملكة العربية لعام 2014 - 2015، ولم يجد أي فقرة تُركز على مهارات تقرير المصير للطلاب ذوي الإعاقة بصفة عامة، ومن ضمنهم الطلاب ذوو الإعاقة الفكرية. ومما لا شك فيه أن القصور الواضح في التركيز على مهارات تقرير المصير في أبحاث الإعاقة الفكرية في المملكة العربية السعودية، وكذلك عدم التطرق لهذه المهارات في الدليل التنظيمي والإجرائي للتربية الخاصة، قد يكون له الأثر السلبي على إدراك أهمية مهارات تقرير المصير من قِبل معلمي الإعاقة الفكرية. ونتيجةً لذلك، قد يواجه الطلاب ذوو الإعاقة الفكرية تحديات كبيرة في كثير من مناحي الحياة، مثل: (التعليم، التوظيف، الحياة المستقلة، وغيرها)، وذلك بسبب ضعف المهارات ذات العلاقة بتقرير المصير.

بالإضافة إلى أنه يوجد قصور واضح في الأبحاث التي تركز على الأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية – بشكل عام – في المملكة العربية السعودية؛ إذ أثبت Alqahtani *et al.* (2021) من خلال مراجعة ممنهجة لجميع دراسات التربية الخاصة – لكل فئاتها الإحدى عشرة– والتي نُشرت باللغتين العربية والإنجليزية بين عامي 1984 - 2016 في المملكة العربية السعودية؛ أن عدد الدراسات التي روجِعت 499 دراسة، منها 75 دراسة فقط تركز على فئة الأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية. وعلى الرغم من أهمية تقرير المصير للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في المجال التعليمي والوظيفي وفي الحياة بصفة عامة، فإن هناك نقصًا شديدًا في الأبحاث التي تناولت تقرير المصير للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في المملكة العربية السعودية؛ الأمر الذي قد ينعكس سلبيًّا على أداء معلمي التربية الخاصة في المدارس والمعاهد في تطوير تقرير المصير لدى طلاب الإعاقة الفكرية.

قام الباحث بتقصي الدراسات العلمية المتعلقة بتقرير المصير والمُطبقة على الأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية في المملكة العربية السعودية في قاعدتي البيانات البحثية "Google Scholar " و"المنظومة"، وقد أظهرت نتائج التقصي وجود نقص واضح في عدد الدراسات العلمية التي ركزت على مهارات تقرير المصير للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في المملكة العربية السعودية. من الدراسات التي ظهرت عبر محرك البحث والتي تناولت موضوع تقرير المصير للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في المملكة العربية السعودية Alrabiah (2021) و Alsuhaibani *et al.* (2021) و Almalky (2022) ، إضافةً إلى وجود عدد من أبحاث الماجستير والدكتوراه ذات العلاقة بتقرير المصير للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في المملكة العربية السعودية، ولكن الباحث استبعد الاطلاع على تفاصيلها.

أجرى Alrabiah (2021) دراسة مقارنة بين مستوى تقرير المصير لدى طلاب المرحلة الثانوية من ذوي الإعاقة الفكرية وطلاب التعليم العام من المرحلة نفسها، وكان المشاركون في الدراسة الوصفية أولياء الأمور وعددهم 133 مشاركًا. وأظهرت نتائج هذه الدراسة أن استجابات أولياء أمور الطلاب من ذوي الإعاقة الفكرية تدل على تدني مستوى تقرير المصير لدى أبنائهم، مع وجود نقص شديد في إتاحة الفرص لأبنائهم لتعلّم وممارسة تقرير المصير، مقارنةً بأقرانهم العاديين. وقد أجرى Almalky (2022) دراسة مسحية باستخدام الاستبانة لمعرفة مدى تعزيز مهارات تقرير المصير لطلاب مرحلتي المتوسط والثانوي من ذوي الإعاقة الفكرية في مدينة الرياض، وشارك في هذه الدراسة 72 مُعلمًا ومعلمة في التربية الخاصة. وكان من أبرز نتائج هذه الدراسة أن المشاركين والمشاركات في الدراسة أظهروا بدرجة عالية جدًا إدراكهم أهمية تقرير المصير، مع تعزيزهم العالي لمهارات تقرير المصير لدى طلابهم من ذوي الإعاقة الفكرية. أما فيما يتعلق بأدوات قياس مهارات تقرير المصير، فقد قامت دراسة Alsuhaibani *et al.* (2021) بترجمة وتعديل مقياس The Arc's Self-Determination Scale، وتكييفه على البيئة السعودية. بعد ذلك، طُبق المقياس على 364 طالبة من ذوي الإعاقة الفكرية وصعوبات التعلم وإعاقات متعددة، تتراوح أعمارهم بين 14 – 22 عامًا، وأكدت نتائج هذه الدراسة أن المقياس -بعد تعديله وتكييفه- صالح للتطبيق على الثقافة السائدة في المملكة العربية السعودية. وأوصت الدراسة بأن تُراجَع نسخة المقياس المعدلة وتُطبَّق على شريحة أكبر من الطلاب ذوي الإعاقة.

2. أهداف البحث وسؤاله

هدفَ هذا البحث إلى إطلاع القارئ على الآتي:

- أهمية تعلم مهارات تقرير المصير للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية.
- الوضع الراهن للأبحاث العلمية التي ركزت على مهارات تقرير المصير للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في المملكة العربية السعودية.
- مدى تركيز الأدلة التنظيمية والإجرائية للتربية الخاصة على مهارات تقرير المصير.
- تسليط الضوء على النموذج التعليمي لتعلم مهارات تقرير المصير وآلية تطبيقه.
- عرض ومناقشة وجهة نظر معلمي الإعاقة الفكرية تجاه تطويرهم لمهارات تقرير المصير لدى طلابهم.
- ذكر حدود البحث متبعةً بالتوصيات والخاتمة.

لذلك، سعت هذه الدراسة إلى معرفة مدى توافر مهارات تقرير المصير لدى الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في المملكة العربية السعودية، وسؤال البحث هو:

- ما مدى توفر مهارات تقرير المصير لدى الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية؟

3. المنهجية البحثية

استخدم الباحث المنهج النوعي لجمع البيانات من المشاركين؛ إذ اختار الباحث المشاركين في هذه الدراسة من خلال إدارة تعليم منطقة مكة المكرمة، وبعد حصوله على الموافقة لإجراء هذه الدراسة من قِبل لجنة أخلاقيات البحث العلمي بجامعة الطائف، تواصل مع قسم التدريب في إدارة تعليم منطقة مكة المكرمة للحصول على الموافقة، ثم بعد ذلك بدأ الباحث بالتواصل مع مدارس الدمج ومعاهد التربية الفكرية للحصول على المشاركين في الدراسة. تم اختيار المشاركين في هذه الدراسة من معاهد التربية الفكرية ومدارس الدمج في أكثر من مدينة تابعة لإدارة تعليم منطقة مكة المكرمة؛ وذلك عن طريق أحد مشرفيّ الإعاقة الفكرية، حيث كان لديه قائمة بمعلمي التربية الخاصة الذين لديهم الرغبة في المشاركة في طلبات الدراسات والأبحاث التطويرية في المجال، وكانت معايير المشاركة تتضمن ما يلي: (1) معلم تربية خاصة، (2) المؤهل العلمي لا يقل عن بكالوريوس في التربية الخاصة، تخصص إعاقة فكرية، (3) يقدم خدماته التعليمية للطلاب من ذوي الإعاقة الفكرية، (4) يعمل في معاهد التربية الفكرية أو في فصول الدمج الملحقة بمدارس التعليم العام، (5) أمضى في تدريس الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية ما لا يقل عن سنيتن. عدد المعلمين المشاركين في هذه الدراسة عشرة؛ ستة منهم يعملون في مدارس الدمج، وأربعة منهم في معاهد التربية الفكرية. تراوحت سنوات الخبرة للمعلمين المشاركين في هذه الدراسة بين 8 سنوات إلى 19 سنة. خمسة معلمين يُدرّسون المرحلة الابتدائية، ثلاثة معلمين في المرحلة الثانوية، ومعلم واحد في المرحلة المتوسطة. الجدول رقم

(1) أدناه يوضح تفاصيل المشركين في هذه الدراسة، علمًا بأن الأسماء المستخدمة للمشاركين غير حقيقية حفاظًا على الخصوصية.

الجدول (1): أسماء المشاركين في الدراسة

المعلم	سنوات الخبرة	المؤهل التعليمي	مرحلة التدريس	مكان العمل
فهد	19	بكالوريوس في التربية الخاصة/ إعاقة فكرية	متوسط/ إعاقة فكرية	فصل ملحق بمدرسة تعليم عام
سعد	13	بكالوريوس في التربية الخاصة/ إعاقة فكرية	ابتدائي/ إعاقة فكرية	معهد تربية فكرية
رائد	8	بكالوريوس في التربية الخاصة/ إعاقة فكرية	ابتدائي/ إعاقة فكرية	معهد تربية فكرية
طارق	8	ماجستير في التربية الخاصة/ إعاقة فكرية	ابتدائي/ إعاقة فكرية	معهد تربية فكرية
وائل	10	بكالوريوس في التربية الخاصة/ إعاقة فكرية	ثانوي/ إعاقة فكرية	فصل ملحق بمدرسة تعليم عام
سالم	11	بكالوريوس في التربية الخاصة/ إعاقة فكرية	ثانوي/ إعاقة فكرية	فصل ملحق بمدرسة تعليم عام
عادل	13	بكالوريوس في التربية الخاصة/ إعاقة فكرية	ثانوي/ إعاقة فكرية	فصل ملحق بمدرسة تعليم عام
عبدالله	10	بكالوريوس في التربية الخاصة/ إعاقة فكرية	ابتدائي/ إعاقة فكرية	فصل ملحق بمدرسة تعليم عام
عبدالرحمن	11	ماجستير في التربية الخاصة/ إعاقة فكرية	ابتدائي/ إعاقة فكرية	فصل ملحق بمدرسة تعليم عام
سعيد	11	بكالوريوس في التربية الخاصة/ إعاقة فكرية	متوسط / إعاقة فكرية	معهد تربية فكرية

وقد شارك كل معلم في مقابلة شبه منظمة، واستمرت المقابلات بين 45 – 80 دقيقة. دُعي المعلمون للمشاركة في المقابلة عن طريق الاتصال الهاتفي حسب الوقت المناسب لهم. وعند إجراء المقابلات، طُلِب من المشاركين الحديث عند مواقفهم واتجاهاتهم وتجاربهم مع تعليم تقرير المصير مع طلابهم من ذوي الإعاقة الفكرية. وتكونت أسئلة المقابلات من أربعة أجزاء: (1) الجزء الأول يُركز على المعارف والمعلومات السابقة لدى المعلمين بما يتعلق بمهارات تقرير المصير، (2) الجزء الثاني يركز على مدى إشراك طلاب الإعاقة الفكرية في البرنامج التربوي الفردي، (3) الجزء الثالث يركز على مراعاة تفضيلات واهتمامات الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، (4) الجزء الرابع يركز على إمكانية تطبيق نموذج أو برنامج تعليمي لتطوير مهارات الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية ذات العلاقة بتقرير المصير والحياة المستقلة. بعد الانتهاء من كل مقابلة، دوّن الباحث إجابات المشارك بالكامل، ثم بعد ذلك أرسل الإجابات لكل مشارك للاطلاع على المعلومات والتعديل عليها إذا لزم الأمر، ومن ثم الموافقة على النسخة النهائية للإجابات لاعتمادها في التحليل. ثمانية مشاركين اطلعوا على إجاباتهم وأجروا عليها التعديلات المناسبة واعتماد النسخة النهائية للتحليل، في حين لم يتجاوب مشارك واحد مع طلب التدقيق وفحص الإجابات الخاصة به، واعتُمدت نسخة الإجابات الأولية بعد المقابلة.

تم تحليل إجابات المشاركين العشرة بعد المرور بأربع مراحل: (1) قراءة جميع إجابات المشاركين، مع تظليل المفاهيم الرئيسة والتعليقات المثيرة للاهتمام، وهذه المراجعة تشمل المفردات والجمل والنص كاملاً للفقرات، (2) تنظيم النصوص والفقرات والمفردات والعبارات -على شكل أكواد- وذلك من خلال إيجاد الروابط المشتركة بينها، ووضعهم في قوالب مشتركة، (3) مراجعة القوالب والتأكد من أن كل قالب يحتوي على أكواد متشابهة من حيث الموضوع، وإجراء التعديلات حسب الحاجة، (4) وضع القوالب والأكواد في جدول لكي يسهل عرض القوالب والأكواد ومراجعتها بالكامل. يلي ذلك، عُرض 40%من تحليل إجابات المشاركين -هذه النسبة تُمثل تحليلاً لأربع إجابات من المشاركين العشرة- على متخصص في الأبحاث النوعية، وذلك لغرض تجنّب التحيّز في التحليل من قِبل الباحث، والتأكد من صحة التحليل وانتماء الأكواد للقوالب قبل البدء في كتابة النتائج. وكانت نسبة تطابق التحليل بين الباحث الرئيس لهذه الدراسة والبحاث الخارجي 95%.

4. النتائج

بصفة عامة، كانت إجابات المعلمين تدل على عدم دراية كافية بمفهوم تقرير المصير؛ فكان وصفهم مقيدًا إما في "قدرة الطالب على أن يحدد مصيره" كما ذكره عدد من المعلمين (3 من 10)، وإما في أن يصف المفهوم بأنه: "القدرة على الاختيار" كما ذكره بقية المشاركين (7 من 10). أما فيما يتعلق بالمهارات المتعددة لتقرير المصير، مثل: (اتخاذ القرار، تحديد الأهداف، حل المشكلات، الوعي الذاتي، وغيرها) فلم تُذكر من جانب المعلمين.

أيضًا، كان واضحًا التفاوت بين إجابات المعلمين فيما يخصّ أهمية تعليم مهارات تقرير المصير لطلابهم من ذوي الإعاقة الفكرية؛ إذ كان هناك إجماع من كل معلمي معاهد التربية الفكرية (4 من 4) على تدني مستوى أهمية تقرير المصير لدى الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية المتوسطة والشديدة؛ فقد أكد جميعهم صعوبة تعليم طلابهم من ذوي الإعاقة الفكرية مهارات تقرير المصير. وقد ذكر المعلم سعيد أنه لا يوجد تطبيق لمهارات تقرير المصير في معهد التربية الفكرية الذي يعمل به. وأكمل قائلًا: "طلابي لا يستطيعون معرفة نقاط القوة والضعف لديهم، وبسبب شدة إعاقتهم من الصعب تعليمهم وتدريبهم على مهارات تقرير المصير".

وذكر المعلم سعد أن طلابه في معهد التربية الفكرية لا يستطيعون المشاركة في الخطة التربوية الفردية؛ إذ إنهم "لا يختارون الأنشطة التي تناسبهم، وفي بعض الحالات نسأل الطالب عن نوع الأكل الذي يرغب فيه". وهناك اتفاق كامل بين معلمي معاهد التربية الفكرية على أن تعليم مهارات تقرير المصير قد تُطبق في مدارس الدمج مع الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة.

أما معلمو الإعاقة الفكرية في الفصول الملحقة بالمدارس العامة فكانت لهم إجابات مختلفة. عدد من المعلمين (2 من 6) ذكروا أنه لا يوجد مشاركة لطلابهم من ذوي الإعاقة في الخطة التربوية الفردية، ولكن يتاح لهؤلاء الطلاب التعبير عن اهتماماتهم. فمثلًا، ذكر المعلم فهد "أن يسأل طلابه إذا كانوا يفضلون البيع في المقصف أو غيره من الاهتمامات التي يرغب الطلاب ممارستها داخل المدرسة." وأيضًا المعلم عادل ذكر أن "مشاركة الطالب مباشرة غير موجودة، ولكن نعمل على معرفة اهتماماته لكي نبني الأهداف بطريقة مناسبة." أما المتبقي من معلمي الفصول الخاصة الملحقة بالمدارس العامة (4 من 6) فكانت إجابتهم بأنه لا يوجد تطبيق لتقرير المصير مع طلابهم لعدة أسباب، منها ما ذكرها المعلم عبد الرحمن؛ إذ قال: "مهارات تقرير المصير تحتاج إلى وقت طويل للتدريب، ولا أستطيع عمل ذلك بسبب كثرة أعداد الطلاب من ذوي الإعاقة الفكرية في الصف الدراسي". وذكر المعلم عادل سببًا آخرَ، إذ قال: "تدريب طلاب ذوي الإعاقة الفكرية على مهارات تقرير المصير يحتاج لمعلم مساعد يكون متخصصًا في تقديم مثل هذه المهارات".

وقد عبَّر المعلم سالم بأن طلابه في المرحلة الابتدائية لا يستطيعون التعبير عن رغباتهم، لذلك يرى بأن طلابه "قد يستطيعون إبداء رغباتهم في المرحلتين المتوسطة والثانوية". وأكمل قائلًا: "تقرير المصير للطالب يحتاج إلى وقت من التدريب، ابتداءً من إعطاء حرية الاختيار في التعزيز (حلاوة أو عصير)، وانتقالاً إلى تحديد واختيار الأنشطة المناسبة للطالب بناء على اهتماماته". أما المعلم طارق فقد أكد أنه "لا يوجد تفعيل لمهارة تقرير المصير لطلابه؛ فالطلاب لا يشاركون في إعطاء اختياراتهم". وأكمل قائلاً: "يحتاج المعلم وولي الأمر إلى دورات في فهم وتطبيق مهارات تقرير المصير، لأن هذا الجانب لدينا ضعيف جدًا".

إضافة إلى ذلك، كان هناك إجماع تام من كل المشاركين بأن أولياء أمور الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية لا يشاركون في العملية التعليمية والخطط التربوية الفردية الخاصة بأبنائهم. كما ذكر المعلم عبد الله: "ولي الأمر لا يشارك في تقييم جوانب القوة والاحتياج لابنه من ذوي الإعاقة الفكرية، وكل الذي يقوم به ولي الأمر هو توقيع اطلاعه على الخطة التربوية الفردية من دون إبداء ملاحظات عليها". وذكر المعلم عادل أنه "يتم إرسال الخطة التربوية الفردية لولي الأمر، ويطلب منه المشاركة، ولكن في الغالب لا يكون هناك أي مدخلات في الخطة، ويتم اعتماد رأي المعلم". وأضاف قائلًا: "أحيانًا لا يتم متابعة الطالب في المنزل؛ ما يؤدي إلى نسيان أو إضعاف المهارات التي تعلمها في المدرسة".

5. المناقشة

كان الغرض من هذه الدراسة فهم واقع تطبيق مهارات تقرير المصير لدى الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في المملكة العربية السعودية، ولاكتشاف هذا الغرض جمع الباحث في هذه الدراسة البيانات المتعلقة بتطبيق تقرير المصير من وجهة نظر معلمي الإعاقة الفكرية في الفصول الخاصة الملحقة بالمدارس العامة ومعاهد التربية الفكرية، وقد شارك في هذه

الدراسة عشرة معلمين، إذ إن وجهة نظرهم ستسهم في إضافة علمية في الأبحاث المتخصصة بتعليم وتطوير مهارات الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في المملكة العربية السعودية، ويلاحظ من خلال قراءة نتائج هذه الدراسة أن مستوى تقرير المصير لدى الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في أدنى مستوياته؛ إذ أقر جميع المشاركين في هذه الدراسة بأن المهارات الأساسية لتقرير المصير غير مفعّلة مع طلابهم مثل القدرة على: (اتخاذ القرار، تحديد الأهداف، تحديد الاختيار المناسب، الوعي الذاتي، وغيرها). قد يُعزى تدني مستويات تقرير المصير لدى الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية إلى القصور المعرفي لدى معلميهم حول مفهوم تقرير المصير وأهمية تطبيقه؛ فلم يذكر أي من المشاركين تعريفًا صحيحًا أو وصفًا شاملًا لمفهوم تقرير المصير، وقد كانت محاولاتهم لوصف المفهوم جميعها مشتقة من السؤال المطروح عليهم من الباحث، مما لا يدع مجالًا للشك من القصور الواضح في فهم أهمية تقرير المصير لدى الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية. ولذلك ينبغي التنويه إلى أن عددًا من المشاركين في هذه الدراسة أشاروا إلى أن مفهوم تقرير المصير لم يُدرَّس أو يُعرَض عليهم في مراحل تعليمهم الجامعية. ونتيجة لذلك، يرى المشاركون في هذه الدراسة بأنهم لم يتلقوا التعليم والتدريب والتطوير المهني الكافي لفهم وتطبيق تقرير المصير بالشكل الصحيح مع طلابهم من ذوي الإعاقة الفكرية.

واستنادًا إلى ما سبق من عرض لنتائج هذه الدراسة، يجدر بنا التأكيد بأن نتائج هذه الدراسة تتفق من نتائج دراسات سابقة من حيث التوصية بالعمل المنظم والتركيز على تطوير مهارات تقرير المصير لدى الطلاب من ذوي الإعاقة الفكرية (Frielink *et al.* 2018; Jones *et al.* 2018; Oswald *et al.*, 2018)؛ إذ أشارت الدراسات السابقة إلى وجود عقبات تمنع من تطوير مهارات تقرير المصير لدى الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، منها: عدم إتاحة الفرص الكافية لحرية الاختيار وإظهار التفضيلات (Wehmeyer and Abery, 2013)؛ قصور واضح في خيارات السكن المتاحة لهم (Helller *et al.*, 2002)؛ قصور في العلاقات الشخصية أو عدم استمرارها (Jacniki, 2009)؛ وزيادة في المشكلات السلوكية (Perry and Felece, 2005). وقد أكد عدد من الدراسات أن مهارتَي التمكين الشخصي والمناصرة الذاتية تُعدّان من أقل مهارات تقرير المصير التي لم تُطوَّر عند الطلاب من ذوي الإعاقة الفكرية (Alvarez-Aguado *et al.*, 2021). علمًا بأن مهارة المناصرة الذاتية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية تُعدُّ من أهم أسباب زيادة قدرة هؤلاء الطلاب على الاختيار والتحكم بشؤونهم (Jones *et al.*, 2018).

وقد أظهرت نتائج هذه الدراسة أن 20% من المشاركين وفروا فرصًا قليلة جدًّا تساعد على تطبيق مفهوم تقرير المصير، هذه الفرص أخذت أبسط أشكال تقرير المصير، وهي أن المعلم يأخذ رأي الطالب في اختيار اهتماماته، كما ذكر المعلم فهد أنه "يسأل طلابه إذا كانوا يفضلون البيع في المقصف"، ومن الملاحظ أن معلمي معاهد التربية الفكرية المشاركين في هذه الدراسة يتفقون بالكامل على عدم جدوى تطبيق مهارات تقرير المصير مع طلابهم من ذوي الإعاقة الفكرية المتوسطة والشديدة. علمًا بأن هذه النظرة القاصرة والتوقعات المتدنية حول عدم مقدرة الطلاب من ذوي الإعاقة الفكرية المتوسطة والشديدة على تطبيق مهارات تقرير المصير سبب رئيس في القصور بتقديم الخدمات المناسبة لهم، الأمر الذي يؤدي إلى عدم الاستفادة الكاملة من قدراتهم ومواطن القوة لديهم. وقد أثبتت الدراسات أن التوقعات العالية لمعلمي التربية الخاصة حول قدرات طلابهم وصياغة الأهداف التعليمية بناء على هذه التوقعات تؤدي دورًا مهمًّا في الحصول على أفضل المخرجات (Ruble *at al.*, 2011; Shilts *et al.*, 2004).

وكما هو ملاحظ من نتائج هذه الدراسة، فإن أولياء الأمور لا يشاركون في العملية التعليمية الخاصة بأبنائهم، وهذا مؤشر خطير على ضعف العلاقة والتعاون بين المدرسة والأسرة. وقد أثبتت الدراسات أن أولياء أمور الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية يؤدون دورًا مهمًّا وجوهريًّا في تطوير مهارات أبنائهم، كذلك في زيادة الثقة بالنفس، بحيث يتقبلون إعاقتهم ويتحدثون عنها ويعرفون مكامن القوة والاحتياج لديهم (Erwin *et al.*, 2009)، وكذلك يعدُّ ولي أمر الطالب ذوي الإعاقة الفكرية الداعم الرئيس بالمطالبة بحقوق ابنه/ابنته من ذوي الإعاقة الفكرية سواء كانت هذه الحقوق تعليمية أو صحية أو اجتماعية أو وظيفية أو غيرها.

6. النموذج التعليمي لتطوير مهارات تقرير المصير للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية

في البدء، لا يفوتنا أن ننبه على أهمية التأسيس المعرفي والمهاري المتعلق بمهارات تقرير المصير من قِبل المعلمين، وذلك من خلال الاستفادة من وسائل التطوير الوظيفي، مثل: (ورش العمل، الدورات، المحاضرات، اللقاءات العلمية، وغيرها)، وسيتم الحديث عن التطوير الوظيفي لمعلمي التربية الفكرية بشكل أوسع لاحقًا في قسم التوصيات، فعلى المستوى الإجرائي، تقدم هذه الدراسة تصورًا مقترحًا لتطوير مهارات تقرير المصير للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية من الجيد أخذه في الحسبان خلال العملية التعليمية، ويعدُّ هذا النموذج أحد أهم الممارسات الحالية المستخدمة في تطوير مهارات تقرير المصير للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية.

عند تطبيق النموذج المقترح لتطوير مهارات تقرير المصير للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في المملكة العربية السعودية، من المهم الأخذ بعين الاعتبار نتائج هذه الدراسة وخصوصًا جوانب القصور المتعلقة بتطوير مهارات تقرير المصير للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية. يقترح الباحث تطبيق مختصر النموذج التعليمي لتعليم مهارات تقرير المصير The Self-Determined Learning Model of Instruction (SDLMI) مع الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، هذا النموذج قائم بشكل رئيس على إشراك الطالب من ذوي الإعاقة الفكرية في العملية التعليمية واختيار أهدافه وتطوير مهاراته. هناك دليل تطبيقي لنموذج SDLMI صادر عن مجموعة من الباحثين (Shogren *et al.*, 2019) ويحتوي هذا النموذج على ثلاث مراحل، هي: صياغة الهدف، التنفيذ، تعديل الهدف أو الخطة. ويتضمن النموذج 12 سؤالاً موزعة على أربعة أسئلة لكل مرحلة.

6.1. المرحلة الأولى (صياغة الهدف):

على معلم التربية الفكرية في هذه المرحلة أن يساعد الطالب على الإجابة عن هذا السؤال الرئيس: "ما هدفي؟". ومن خلال هذا السؤال، لا بد على الطالب أن يوضح ماذا يريد تعلمه، وما الأشياء التي يعرفها حاليًا، وماذا يحتاج لتعلم الأشياء التي لا يعرفها، وما الأشياء التي يمكنه فعلها لتحقيق الهدف. في هذه المرحلة، لا بد أن يأخذ المعلم في الحسبان عرض الخيارات المتعددة للطالب من ذوي الإعاقة الفكرية من حيث تحديد الهدف المراد تحقيقه، وما المعارف المراد تعلمها. إضافةً إلى أنه من المهم أن يراعي المعلم أشكال الدعم لتحقيق الأهداف التالية: قيام الطالب بمعرفة نقاط القوة والاحتياج لديه، تحديد التفضيلات والاهتمامات والقيم، ترتيب الأولويات في الاحتياجات، جمع المعلومات المتعلقة بالتحديات البيئية التي قد تمنع من تحقيق الهدف، إتاحة الفرصة للطالب لتحديد وصياغة الهدف المراد تحقيقه والطرق المناسبة لتحقيق ذلك الهدف.

6.2. المرحلة الثانية (التنفيذ):

في هذه المرحلة يساعد المعلم الطالب من ذوي الإعاقة الفكرية على تطوير مهارة حل المشكلة، وذلك من خلال الإجابة عن سؤال (ما خطتي لتحقيق الهدف المحدد في المرحلة الأولى؟). من خلال الإجابة عن هذا التساؤل، يحدد الطالب ما يمكنه فعله لتحقيق الهدف وما لا يمكنه فعله، وما التحديات التي قد تمنعه من اتخاذ القرار، وما يمكنه فعله لتجاوز هذه التحديات، ومتى سيتخذ القرار. في هذه المرحلة من المهم على المعلم مراعاة الدعم المناسب لتحقيق الأهداف التالية: تحديد الاستراتيجيات التعليمية المناسبة، إعداد الجدول المناسب لتنفيذ خطة تحقيق الهدف، البدء في تنفيذ الخطة مع مراقبة الأداء خلال تنفيذ الخطة.

6.3. المرحلة الثالثة (تعديل الهدف أو الخطة):

تعتمد هذه المرحلة على سؤال رئيس وهو: (ما الذي تعلمته؟). فبعد عملية تحديد الهدف وتنفيذه، يفكر الطالب من ذوي الإعاقة الفكرية فيما تعلمه، وما نسبة تحقيق الهدف المحدد، وما الأشياء التي لم يحققها مع معرفة أسباب عدم تحقيقها، وكيف تم تجاوز التحديات. في هذه المرحلة، على المعلم مراعاة أساليب الدعم المناسبة للطلاب من ذوي الإعاقة الفكرية لتحقيق الأهداف التالية: تقييم الأداء المتعلق بتحقيق الهدف، واتخاذ القرار باستمرارية أو تعديل الهدف.

7. حدود البحث

تُعدُّ هذه الدراسة من الدراسات العلمية القليلة التي ركزت على وصف حالة تطبيق مهارات تقرير المصير للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في المملكة العربية السعودية. على الرغم من الإسهام العلمي لهذه الدراسة في النطاق البحثي في مجال تقرير المصير للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، فإن هناك بعض الحدود التي يجب أخذها في الحسبان: أولاً، اقتصرت عينة هذه الدراسة على معلمي التربية في الفصول المحلقة في التعليم العام ومراكز التربية الفكرية، ولم تشمل غيرهم ممن له علاقة بالطلاب ذوي الإعاقة مثل أولياء الأمور ومشرفي التربية الخاصة وقائدي المدارس ومراكز التربية الفكرية وغيرهم. ثانيًا، ركزت هذه الدراسة فقط على معلمي التربية الخاصة، ولم تشمل معلمات التربية الخاصة. ثالثًا، الحدود الجغرافية للعينة المشاركة في هذه الدراسة مقيدة بإحدى محافظات منطقة مكة المكرمة.

8. التوصيات

يواجه طلاب الإعاقة الفكرية تحديات كبيرة فيما يتعلق بمهارات تقرير المصير في المملكة العربية السعودية، لذا من المهم تضامن الجهود لإزالة هذه التحديات التي تمنع من تطوير مهارات تقرير المصير لدى الطلاب من ذوي الإعاقة الفكرية. أولًا، هناك حاجة ماسة لزيادة الأبحاث العلمية في مجال تقرير المصير للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية مع مراعاة زيادة عدد العينة المشاركة في هذه الدراسات، وشمولها للطلاب والطالبات من ذوي الإعاقة الفكرية، وتكون العينة موزعة جغرافيًّا، والتأكد من تنوع أدوار ووظائف المشاركين في هذه الدراسات مثل معلمين، اختصاصيين، أولياء أمور وغيرهم. ثانيًا، أن تقوم الجهات ذات العلاقة بالتربية الخاصة بتقديم دليل إجرائي خاص بمهارات تقرير المصير. ثالثًا، على الجهات ذات العلاقة بالتربية الخاصة تقديم التدريب المناسب واللازم على كيفية تطبيق مهارات تقرير المصير للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية. رابعًا، على الجامعات التي تقدم برامج إعداد معلمي التربية الخاصة أن تُضمن مهارات تقرير المصير كمفهوم أساسي في مناهجها المقدمة لطلاب قسم التربية الخاصة.

9. الخاتمة

كان الغرض من هذه الدراسة هو معرفة مستوى أهمية تطوير مهارات تقرير المصير للطلاب من ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر معلميهم، إذ بدأ الباحث باستعراض نتائج الدراسات التي أثبتت الأثر الإيجابي والمخرجات الناجحة لتعليم مهارات تقرير المصير للطلاب من ذوي الإعاقة الفكرية، ثم أوضح الباحث القصور الشديد في الأبحاث المركزة على تطبيق مهارات تقرير المصير للطلاب من ذوي الإعاقة الفكرية في المملكة العربية السعودية، وختامًا، استعرض الباحث بشكل مختصر نموذجًا تطبيقيًّا لتطوير مهارات تقرير المصير للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، وهو النموذج التعليمي لتعليم تقرير المصير SDLMI، الصادر عن مجموعة من الباحثين (Shogren *et al.*, 2019). يعد النموذج التعليمي لتعليم تقرير المصير SDLMI من الممارسات المثبتة فاعليتها من خلال الأبحاث لتعزيز وتمكين طلاب ذوي الإعاقة –ومنهم الطلاب ذوو الإعاقة الفكرية- من مهارات تقرير المصير. تطبيق هذا النموذج التعليمي يحتاج إلى تعاون كبير بين المعلم والطالب ذوي الإعاقة الفكرية للتخطيط للهدف وتنفيذه ومتابعة التطور لتحقيق الهدف.

نبذة عن المؤلف

محمد بن سعد الشعيل

قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الطائف، الطائف، المملكة العربية السعودية،
00966503201040، m.alsheil@tu.edu.sa

الشعيل، سعودي، أستاذ التربية الخاصة المساعد بجامعة الطائف، حاصل على الدكتوراه من جامعة نورث كارولينا (UNCG). عضو في عدد من اللجان؛ من أهمها لجنة تطوير الدليل التنظيمي والإجرائي للتربية الخاصة ولجنة تطوير معايير تقويم برامج التربية الخاصة. قاد وحكّم عدد من المشاريع البحثية الحكومية المتعلقة بالأشخاص ذوي الإعاقة. اهتماماته البحثية في الخدمات الانتقالية للطلاب ذوي الإعاقات الفكرية والنمائية، والتعليم الشامل، وتقرير المصير، وجودة الحياة، لديه عدد من الأوراق البحثية المنشورة في مجال التربية الخاصة بمجلات إقليمية ودولية.

رقم أوركيد (ORCID): 0009-0002-4824-1957.

المراجع

Almalky, H. (2022). Promoting self-determination skills to support successful transition to poet-school life for students with intellectual disability. *Journal of Educational Science,* **8**(1), 449–84.

Alqahtani, R.F., Alshuayl, M. and Ryndak, D.L. (2021). Special Education in Saudi Arabia: A Descriptive Analysis of 32 Years of Research. *Journal of International Special Needs Education*, **24**(2), 76–85.

Alrabiah A.H. (2021). Self-determination in male children with intellectual disabilities: Perceptions of parents from Saudi Arabia. *Research in Developmental Disabilities*, **115**(5), 104011. DOI.org/10.1016/j.ridd.2021.104011

Alruwaili, H.R. (2016). Obstacles of special education services for students with intellectual disabilities in Saudi Arabia: Future directions. *American Research Journal of Humanities and Social Sciences,* **2**(n/a), 1–5.

Alsuhaibani, A.S., Evmenova, A.S., Graff, H.J. and Duke, J.M. (2021). Arabic version of the arc's self-determination scale for Saudi female adolescents with intellectual disabilities, learning disabilities, and multiple disabilities. *Journal of International Special Needs Education*, **24**(1), 36–46.

Álvarez-Aguado, I., Vega Córdova, V., Spencer González, H., González Carrasco, F., Jarpa Azagra, M. and Exss Cid, K. (2021). Levels of self-determination in the ageing population with intellectual disabilities. *British Journal of Learning Disabilities,* **50**(5), 1–10. DOI.org/10.1111/ bld.12419

Carter, E.W., Sisco, L.G. and Lane, K.L. (2011). Paraprofessional perspectives on promoting self-determination among elementary and secondary students with severe disabilities. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, **36**(1-2), 1–10.

Erwin, E.J., Brotherson, M.J., Palmer, S.B., Cook, C.C., Weigel, C.J. and Summers, J.A. (2009). How to promote self-determination for young children with disabilities: evidenced-based strategies for early childhood practitioners and families. *Young Exceptional Children,* **12**(2), 27–37. Doi.org/10.1177/1096250608329611

Frielink, N., Schuengel, C. and Embregts, P. (2018). Autonomy support, need satisfaction, and motivation for support among adults with intellectual disability: Testing a self-determination theory model. *American Journal on Mental Retardation,* **123**(1), 33–49. DOI. org/10.1352/1944-7558-123.1.33

Garrels, V. and Arvidsson, P. (2019). Promoting self-determination for students with intellectual disability: A vygotskian perspective. *Learning, Culture and Social Interaction,* **22**(n/a), n/a DOI.org/10.1016/j.lcsi.2018.05.006

Garrels, V. and 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), 466–80. DOI.org/10.1080/08856257.2017.1342420

Heller, T., Alison, M. and Hsieh, K. (2002). Eight-year follow-up of the impact of environmental characteristics on well-being of adults with developmental disabilities. *Mental Retardation,* **40**(5), 366–78.

Hughes, C., Cosgriff, J.C., Agran, M. and 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,* **48**(1), 3–17

Janicki, M. (2009). The aging dilemma: is increasing longevity among people with intellectual disabilities creating a new population challenge in the Asia-pacific region?. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities,* **6**(2), 73–6.

Wehmeyer, M.L. and Abery, B.H. (2013). Self-determination and choice. *Intellectual and Developmental Disabilities*, **51**(5), 399–411. DOI.org/10.1352/1934-9556-51.5.399

Jones, J., Shogren, K., Grandfield, E., Vierling, K., Gallus, K. and Shaw, L. (2018). Examining predictors of self-determination in adults with intellectual and developmental disabilities. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, **30**(6) 1–14. DOI.org/10.1007/s10882-018-9607-z

Lee, S.-H., Wehmeyer, M.L., Palmer, S.B., Soukup, J.H. and Little, T.D. (2008). Self-determination and access to the general education curriculum. *The Journal of Special Education,* **42**(2), 91–107. DOI.org/10.1177/0022466907312354

McDougall, J., Evans, J. and 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), 252–60.

Morningstar, M.E. and Mazzotti, V. (2014). *Teacher Preparation to Deliver Evidence-Based Transition Planning and Services to Youth with Disabilities (Document No. IC-1)*. Available at: https://ceedar.education.ufl.edu/wp-content/uploads/2014/08/transition-planning.pdf (accessed on 20/12/2024).

Oswald, T., Winder, B., Ruder, S., Xing, G., Stahmer, A. and Solomon, M. (2018). A pilot randomized controlled trial of the access program: A group intervention to improve social, adaptive functioning, stress coping, and self-determination outcomes in young adults with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders,* **48**(5), 1742–60. DOI.org/10.1007/s1080 3-017-3421-9

Perry, J. and Felce, D. (2005). Factors associated with outcome in community group homes. *American Journal on Mental Retardation,* **110**(2), 121– 135.

Ruble, L.A., Usher, E.L. and McGrew, J.H. (2011). Preliminary investigation of the sources of self- efficacy among teachers of students with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities,* **26**(2)*,* 67–74.

Sands, D.J. and Kozleski, E.B. (1994). Quality of life differences between adults with and without disabilities. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities,* **29**(2), 90–101.

Shilts, M.K., Horowitz, M. and Townsend, M.S. (2004). An innovative approach to goal setting for adolescents: Guided goal setting. *Journal of Nutrition Education and Behavior,* **36**(3)*,* 155–6.

Shogren, K.A. (2013). *Self-Determination and Student Involvement in Transition Planning*. Baltimore, USA: Paul H. Brookes.

Shogren, K.A., Palmer, S.B., Wehmeyer, M. L., Williams-Diehm, K. and 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), 320–30. DOI.org/10.1177/0741932511410072

Shogren, K.A., Raley, S.K., Burke, K.M. and Wehmeyer, M.L. (2019). *The Self-Determination Learning Model of Instruction Teacher's Guide.* Available at: https://selfdetermination.ku.edu/wp-content/uploads/2019/05/Teachers-Guide-2019-Updated-Logos.pdf (accessed on 01/01/2025).

Shogren, K.A., Wehmeyer, M.L., Palmer, S.B. and Paek, Y. (2013). Exploring personal and school environment characteristics that predict self-determination. *Exceptionality,* **21**(3), 147–57 DOI.org/10.1080/09362835.2013.802231

Shogren, K.A., Wehmeyer, M.L., Palmer, S.B., Rifenbark, G.G. and Little, T.D. (2015). Relationships between self-determination and postschool outcomes for youth with disabilities. *Journal of Special Education*, **48**(4), 256–67. DOI.org/10.1177/0022466913489733

Turnbull, A.P. and Turnbull, R. (2001). Self-determination for individuals with significant cognitive disabilities and their families. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps,* **26**(1)*,* 56–62.

Williams-Diehm, K., Wehmeyer, M.L., Palmer, S.B., Soukup, J.H. and Garner, N.W. (2008). Self-determination and student involvement in transition planning: A multivariate analysis. *Journal on Developmental Disabilities,* **14**(1), 27–39.