

## فاعلية استراتيجيتي (إعطاء فرص الاختيار) و(دعم السلوك الإيجابي) في انتصار الطلاب ذوي الإعاقة العقلية لحقوقهم

عاطف عبدالله بحراوي <sup>ID</sup>

أستاذ، قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الملك فيصل - السعودية

abahravi@kfu.edu.sa

### ملخص

هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية استراتيجيتي «إعطاء فرص الاختيار» و«دعم السلوك الإيجابي» في انتصار الطلاب ذوي الإعاقة العقلية لحقوقهم من وجهة نظر معلمهم. واشتملت عينة الدراسة على (48) معلمًا يُدرسون في معاهد الطلاب ذوي الإعاقة العقلية في الأحساء، واستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي للقياسين القبلي والبعدي لمجموعة واحدة، وطبق مقياس إعطاء فرص الاختيار ومقياس انتصار الطلاب ذوي الإعاقة العقلية لحقوقهم في مرحلة الخطّ القاعدي الأول، وتدريب المعلم على استراتيجية إعطاء فرص الاختيار ودعم السلوك الإيجابي، ثم مرحلة الخطّ القاعدي التالية. وحُسبت متوسطات القياسات القبلي والبعدي لعينة الدراسة، واستُخدم اختبار Independent sample T Test واختبار تحليل التباين الأحادي ANOVA. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي في استراتيجية إعطاء فرص الاختيار لدى معلمي الطلاب ذوي الإعاقة العقلية، ووجود فروق دالة إحصائية لدى معلمي الطلاب ذوي الإعاقة العقلية في انتصار الطلاب ذوي الإعاقة العقلية لحقوقهم. وبلغت المتوسطات الحسابية مستوى الدلالة فيما يتعلق بمتغير خبرة المعلم، ومتغير حصول المعلم على التدريب في المجال، في حين تبين عدم وجود فروق دالة إحصائية بين القياسات البعدي في إعطاء فرص الاختيار وفقًا لمستوى شدة إعاقة الطلاب.

**الكلمات المفتاحية:** مُعلّم الإعاقة العقلية، استراتيجية إعطاء فرص الاختيار، دعم السلوك الإيجابي، التدريب قصير المدى، انتصار ذوي الإعاقة العقلية لحقوقهم

للاقتباس: بحراوي، عاطف عبد الله. (2025). فاعلية استراتيجيتي إعطاء فرص الاختيار ودعم السلوك الإيجابي في انتصار الطلاب ذوي الإعاقة العقلية لحقوقهم، مجلة العلوم التربوية، جامعة قطر، 25(1)، ص 57-88. <https://doi.org/10.29117/jes.2025.0210>

© 2025، بحراوي، الجهة المرخص لها: الجهة المرخص لها: مجلة العلوم التربوية، دار نشر جامعة قطر. نُشرت هذه المقالة البحثية وفقًا لشروط Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0). تسمح هذه الرخصة بالاستخدام غير التجاري، وينبغي نسبة العمل إلى صاحبه، مع بيان أي تعديلات عليه. كما تتيح حرية نسخ، وتوزيع، ونقل العمل بأي شكل من الأشكال، أو بأية وسيلة، ومزجه وتحويله والبناء عليه، طالما يُنسب العمل الأصلي إلى المؤلف. <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0>

## The Effect of Choice Making Opportunities and Supporting Positive Behavior Strategies in Self-Advocacy among Students with Intellectual Disabilities

Atef Abdallah Bahrawi 

Professor - Special Education Department - Faculty of Education King Faisal University–Saudi Arabia  
abahrawi@kfu.edu.sa

### Abstract

The study aimed at identifying the effect of choice making provision strategies in self-advocacy among students with intellectual disabilities from the point of view of their teachers. The sample of the study included (48) teachers who teach in government institution for students with intellectual disabilities in Al-Ahsa. The researcher used the quasi-experimental design for pre and post measurements for one group, and applied the two measurements for opportunities of choice and self-advocacy of students with intellectual disabilities in the first baseline stage. Then, the teachers were trained on the strategy of choice making opportunities provision and support for positive behavior. Finally, there was a follow-up baseline stage. The averages of the pre and post measurements of the study sample were calculated using the Independent sample T test and the one-way analysis of variance (ANOVA). The results of the study indicated that there were statistically significant differences between the pre and post measurements in the strategy of choice opportunities for teachers of students with intellectual disabilities, and there were statistically significant differences among teachers of students with intellectual disabilities in self-advocacy of their students with intellectual disabilities. The arithmetic mean reached the level of significance with regard to the teacher's experience variable and the teacher's access to training in the field, while it was found that there were no statistically significant differences between the dimensional measurements in the strategy of providing choice opportunities according to the level of severity of the students' disability.

**Keywords:** Strategy of choice making opportunities; Attaining self-advocacy; Short-term training; Positive behavior support; Intellectual education teacher

**Cite this article as:** Bahrawi, A.A. & Hammoud, W. (2025). The Effect of Choice Making Opportunities and Supporting Positive Behavior Strategies in Self-Advocacy among Students with Intellectual Disabilities. *Journal of Educational Sciences, Qatar University*, 25(1), pp. 57-88. <https://doi.org/10.29117/jes.2025.0210>

© 2025, Bahrawi, licensee, JES & QU Press. This article is published under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0), which permits non-commercial use of the material, appropriate credit, and indication if changes in the material were made. You can copy and redistribute the material in any medium or format as well as remix, transform, and build upon the material, provided the original work is properly cited. <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0>

## مقدمة

تبدأ الإعاقة العقلية قبل سن 22 سنة، وبذلك يجد ذوو الإعاقة العقلية صعوبة في التعبير عن مطالبهم ورغباتهم ومشاعرهم، وهذا كله نتاج التأخر النمائي في الجوانب الاجتماعية والأداء العملي لديهم (Schalock, Luckasson, & Tassé, 2021). ويستخدم المعلمون استراتيجيات التدخل الملائمة، ومنها دعم السلوك الإيجابي؛ للعمل على تشكيل السلوكيات وتوجيه الاهتمام نحو تعليم ذوي الإعاقة العقلية في صفوفهم وفق خصائصهم (Trump et al., 2018). ويعدها داودي ورفاقه (Dowdy et al., 2021) استراتيجية تأخذ المنحى التجريبي في تعزيز التعليم والتطور، ونهجا يقوم على افتراض أن السلوك يتأثر بالأحداث البيئية (Collins, & Landrum, 2022). ويقودنا هذا الفهم إلى تدخلات منظمة تركز على وحدات السلوك التي يمكن قياسها (Taylor, 2018)، وبانتظام تجمع البيانات لأغراض تقييم التقدم ومراقبته، وتوجيه حالات التوافق في التدخل. فاستخدام دعم السلوك الإيجابي، والتعزيز والتدريب عن طريق إعطاء الفرص للاختيار Choice Making Opportunities، والتصحيح الاستباقي Pre-Correction، ومراقبة الذات Self-Monitoring، والتدريس بالمحاولات المنفصلة Discrete Trail Teaching (DTT)، وتدريب الاستجابة الجوهرية Pivotal Response Treatment (PRT)، وتحقيق القياس المستمر، ومنهج التسلسل (Royer, Lane, Cantwell, & Messenger, 2017): كل ذلك يعتمد على تعزيز الاستجابة لزيادة احتمالات تكرار السلوك فيما بعد، وذلك بإضافة مثيرات إيجابية أو إزالة مثيرات سلبية (Royer et al., 2017). ولتغيير النظرة السلبية تجاه الأشخاص ذوي الإعاقة العقلية من تجاهل وعزل؛ بسبب نقص قدراتهم المعرفية، يجب النظر إليهم بوصفهم أفراداً يمتلكون جوانب قوة وجوانب ضعف واحتياجات ومتطلبات (Taylor, 2018).

## مشكلة الدراسة

يختلف الأشخاص ذوو الإعاقة العقلية في العديد من الأعراض والسمات السلوكية، كما تشير الجمعية الأمريكية للإعاقات العقلية والنمائية (AAIDD, 2021). ويعيش الطلاب ذوو الإعاقة العقلية في ظل تلك الخصائص، وتنعكس آثارها بصورة مباشرة عليهم، وتؤثر في تواصلهم وأنماط السلوك لديهم والتعبير عن حاجاتهم؛ مما يشكل إزعاجاً للمحيطين بهم، ويستدعي رعايتهم لهم (Dowdy et al., 2021)؛ إضافة إلى ظهور أنماط سلوكية غير مقبولة اجتماعياً، وصعوبات في الانتصار للحقوق الذاتية تعيق التبادل الاجتماعي الناجح (هوساوي والمالك، 2023). ومن أهم الآثار الإيجابية في حياة الشخص ذي الإعاقة الاعتراف به بوصفه شخصاً له حقوقه التي تمكنه من أخذ قراراته الشخصية بنفسه، ويشمل ذلك: حقه في التعلم، والعمل، والصحة، والاستقلال الاقتصادي، وحقه في حياة اجتماعية مستقلة (الموسى والحيدري والشريف، 2023). وتهتم المملكة العربية السعودية برعاية الأشخاص ذوي الإعاقة بما يضمن حصولهم على حقوقهم ويدعم الخدمات المقدمة لهم، من خلال توفير سبل الوقاية والرعاية والتأهيل؛ إذ عملت على اتخاذ سبل وقاية من خلال مجموعة من الإجراءات الطبية، والنفسية، والاجتماعية، والتربوية، والإعلامية، والنظامية، التي تهدف إلى منع الإصابة بالإعاقة أو الحد منها، واكتشافها في وقت مبكر، والتقليل من

الآثار المترتبة عليها (الموسى والحيدري والشريف، 2023). كما تتبنى مبادرات التوظيف، والتنقل، والمرافق، ومواقف السيارات، ودعم لغة الإشارة، والإسكان، والخدمات المتنقلة المخصصة للأشخاص ذوي الإعاقة. وتبذل المملكة العربية السعودية جهودًا واسعة في تأمين الأشخاص ذوي الإعاقة على نحو يضمن حصولهم على حقوقهم المتصلة بالإعاقة، من خلال إقرار مشروع نظام حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة (الموسى والحيدري والشريف، 2023).

وقد ارتبطت ممارسات تحسين الأهداف التربوية والأهداف الوظيفية وتحسين فرص الوصول، بتحسين اتخاذ القرارات الناجحة وجودة نمط الحياة لديهم (Yutaro, & Eiji, 2023)، ومع أن العديد من ذوي الإعاقة أحرزوا تقدمًا ملموسًا نتيجة التدخلات والبرامج النموذجية القائمة على الأدلة، فإنه لم يستفد جميع الطلاب من ذوي الإعاقة العقلية بالدرجة نفسها وفي المجالات الوظيفية ذاتها (Trump et al., 2018)، ومن المؤكد أن إعطاء الفرص للطلاب لاختيار طريقة ناجحة ضمن إطار تعليم المهارات الجديدة، وتمكينهم من تجزئة المهارات إلى مكونات صغيرة يساعد في تعليمهم على نحو فردي (Royer et al., 2017). ويسهم المعلمون في تقديم معلومات أكثر وضوحًا، ومنح فرص إضافية لتعليم الطلاب ذوي الإعاقة العقلية، وممارسة مهارات تُعزز تقرير مصيرهم وتنظيمهم الذاتي (Luckasson, Tassé, & Schalock, 2022). وتُجمع الدراسات على أن الممارسات الصفية القائمة على دعم السلوك الإيجابي تتضمن تقديم الدعم المناسب أو تعليقات المعلم، وإتاحة الفرص، واستجابة الطالب، والنتيجة (Eklund, & Tjörnstrand, 2022)، (DeMasi, & Berger, 2021). في هذه الدراسة البحثية، طبق الباحث «استراتيجية إعطاء الفرص للاختيار» لتطوير استراتيجيات تدريجية لدى المعلمين، قد تُسهم في تحسين مختلف المهارات لدى طلابهم، ورصد الباحث خطوات «استراتيجية إعطاء فرص الاختيار»، وكيفية أدائها في المواقف الصفية، إضافة إلى أثرها في سير العملية التعليمية التعلمية داخل الصف وخارجه، وصولًا إلى تحديد مشكلة الدراسة الحالية لإجابتها عن السؤال التالي:

ما فاعلية استراتيجيتي «إعطاء فرص الاختيار» و«دعم السلوك الإيجابي» في انتصار الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية لحقوقهم في معاهد التربية العقلية بالأحساء؟

وتتصل به أسئلة الدراسة التالية:

1. هل توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين القياسين القبلي والبعدي، في استراتيجيتي إعطاء فرص الاختيار ودعم السلوك الإيجابي لدى معلمي الطلاب ذوي الإعاقة العقلية؟
2. هل توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين القياسين القبلي والبعدي، لدى معلمي الطلاب ذوي الإعاقة العقلية في انتصار طلابهم لحقوقهم؟
3. هل توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) لدى معلمي الطلاب ذوي الإعاقة العقلية في انتصار الطلاب لحقوقهم، تُعزى إلى متغيرات: (خبرة المعلم - حصوله على التدريب - الصف الدراسي - مستوى شدة الإعاقة)؟

## هدفُ الدِّراسة

تهدف الدراسة إلى معرفة فاعلية برنامج مبني على استراتيجيتي: «إعطاء فرص الاختيار» و«دعم السلوك الإيجابي» في انتصار الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية لحقوقهم في معاهد التربية الفكرية بالأحساء.

1. تحديدُ استراتيجيتي «إعطاء فرص الاختيار» و«دعم السلوك الإيجابي» لدى معلمي الطلاب ذوي الإعاقة العقلية.
2. التحققُ من فاعلية استراتيجيتي «إعطاء فرص الاختيار» و«دعم السلوك الإيجابي» في تمكين طلبتهم ذوي الإعاقة العقلية من الانتصار لحقوقهم.
3. تحديدُ أثر التدريب قصير المدى في تطوير مهارات معلمي الطلاب ذوي الإعاقة العقلية.

## أهميةُ الدِّراسة

الأهميةُ النظريةُ:

تأتي أهمية الدراسة من توجُّه الميدان نحو التدريب قصير المدى، وحاجة المعلم إلى زيادة استقلالية الطلبة ذوي الإعاقة العقلية، والتدخل عن طريق طرح البدائل المتاحة لاتخاذ القرار وتعويدهم حُسْنَ الاختيار (Tounsi et al., 2022). ويتطلب التعامل مع الطلبة ذوي الإعاقة العقلية اتباع المعلم خطواتٍ مخططةً مسبقاً لتقديم برامج تُعزز تعلمهم وتواصلهم الناجح، وتخفف حدة السلوكيات غير المقبولة وأثرها في تعلمهم وسير حياتهم (Collins, & Landrum, 2022). وتلك مدعاةٌ للتعرف على استراتيجيات التدخل الملائمة، ومنها: دعم السلوك الإيجابي وأحد تطبيقاته، وإعطاء فرص للاختيار من بين عدة بدائلٍ ممكنة للعمل على زيادة فرص المشاركات الناجحة، بالإضافة إلى توجيه الاهتمام نحو تعليم الطلاب ذوي الإعاقة العقلية في صفوفهم وفق خصائصهم (Trump et al., 2018)، ويشير كولنيز ولاندرام (Collins, & Landrum, 2022) إلى أهمية تعزيز السلوكيات الإيجابية الصادرة عن الطلبة، ومن ثمَّ التحسن في الأداء. وقد استنتج فريق داودي (Dowdy et al., 2021) توافق استراتيجيات دعم السلوك الإيجابي مع مواقف تعليمهم، وعدّها جزءاً من أساليب التدريس والتدريب المستخدمة معهم. وتبدو ندرة الدراسات في المجتمع العربي التي تناولت برامج في «إعطاء فرص الاختيار» و«دعم السلوك الإيجابي» من جهة، وندرتهَا في تناول السلوكيات التي تدعم الطلاب ذوي الإعاقة العقلية في انتصارهم لحقوقهم من جهة أخرى.

الأهميةُ التطبيقيةُ:

تتضح الأهميةُ التطبيقيةُ في التواصل الميداني مع معاهد رعاية ذوي الإعاقة العقلية في منطقة الأحساء، ورصد إجراءات تدخل المعلمين، وإمكانية اعتماد استراتيجيات دعم السلوك الإيجابي، ونماذج تدخلات أخرى تتبعها، وتدريب المعلمين عليها لتحقيق فاعلية وتحسين في مهارات مختلفة صفية وحياتية لطلابهم. فإن تحليل السلوك التطبيقي وتقنياته مهمٌ في خفض سلوكيات غير تكيّفية وذات تأثير سلبي في التعلم. كما أن لدعم السلوك الإيجابي وإعطاء الفرص للاختيار أهميةٌ في تقوية سلوكيات تكيّفية مقبولة يُصدرها ذوو الإعاقة.

## محدّدات الدراسة

تحدد نتائج الدراسة الحالية بالتالي:

1. أفراد عينة الدراسة، وهم مجموعة عينة الدراسة من معلمي ذوي الإعاقة العقلية الذكور.
2. مكان إجراء الدراسة وزمانها: أُجريت في معاهد التربية العقلية الحكومية بالأحساء خلال الفصل الدراسي الثالث 2022/2023.
3. طبيعة الموضوع: التدريب قصير المدى لتطوير مهارات معلّمي الطلاب ذوي الإعاقة العقلية.

## مصطلحات الدراسة

إعطاء فرص الاختيار **Choice making opportunities**:

ممارسة تدريبية واعدة ضمن تصنيف Promising Practices بمعنى: أنها تتجه لتحقيق معايير الممارسات المستندة إلى الأدلة Evidence-Based Interventions، وفي تصنيف Emerging practices أنها لم ترقَ بعدُ إلى تحقيق معايير تلك الممارسات، وهي ممارسة منتظمة بخطوات تُعزز التعلم، وتشمل تقديم المعلم فرصة للطلاب للاختيار بين خيارين أو أكثر في المهام الأكاديمية أو نشاط مفضّل لديه (White, Oteto, & Brodhead, 2022). وإجراءيًا، تتضمن وجود خيارات للمفاضلة بينها، واختيار أحسنها في تحقيق المعلم لنتائج إيجابية في المواقف التعليمية والحياتية لذوي الإعاقة العقلية.

الانتصار للحقوق الذاتية **Self-advocacy**:

ارتبط مفهوم انتصار ذوي الإعاقة لحقوقهم في تقرير مصيرهم بجودة حياتهم في مختلف المراحل العمرية، ويتضمن حماية أنفسهم وممتلكاتهم، وعدم تعرضهم لأي ضغوط أو محاولات استغلال ودون أي تأثير أو تدخل خارجي غير مُبرّر (Cristea & Ghergut, 2021). وإجراءيًا، يتطلب معرفة الفرد لأوجه القوة والقصور؛ للتصرف بطريقة مناسبة واستقلالية، وتمثل بفقرات مقياس الانتصار لحقوق الطلاب ذوي الإعاقة العقلية من وجهة نظر معلمهم.

الدعم وتدخلات السلوك الإيجابي **Positive Behavior Interventions and Supports**:

إطاراً أو منهجية تُساعد المعلم على تبني التدخلات السلوكية المبنية على الأدلة وتنظيمها على نحو سلسلة مُتصلة مُتكاملة. وتهدف إلى تعزيز نتائج السلوك الاجتماعي والعاطفي للطلاب (Collins & Landrum, 2022). وإجراءيًا، هي نظام الدعم والتدخل السريع الذي يستخدمه المعلم بحيث يُحدّ من حدوث المشكلات السلوكية.

## الإطار النظري والدراسات السابقة

تهدف البرامج التدريبية للمعلمين بوجه عام إلى رفع كفاءتهم، بدرجة تُمكنهم من أداء واجبات العمل على أكمل وجه. وتتنوع برامج التطوير المهني التعليمي بين برامج قصيرة المدى وطويلة المدى، فالبرامج القصيرة المدى غالبًا تنفذ في إدارات التعليم والجامعات، وتكون مدتها يومًا واحدًا أو أكثر (براتر، 2023: 134). أما البرامج طويلة المدى، فتنفذ في الجامعات خلال سنة دراسية أو أكثر، وجوهرها تحسين عمل المعلمين والمعلمات وتطويره، وربط المعرفة بالخبرات الحديثة، ومواكبة كل جديد، وتعزيز التنمية المهنية المستدامة؛ مما يُطور قدراتهم ويزيد كفاياتهم التدريسية وإعداد القيادات التعليمية (براتر، 2023: 135). وقد ركزت وكالات التعليم جهودها في عمل برامج تدريبية في أثناء الخدمة للمعلمين والمعلمات تكون قصيرة المدة، وهذه البرامج القصيرة مفيدة في تجنب الملل وزخم المعلومات الذي يؤثر في المعلم سلبًا، والإفادة من أكبر قدر من المعلومات بأقل وقت وجهد (براتر، 2023: 158)، وعدم قطع المعلم عن منهجه الدراسي والتعليمي الذي يؤخر تقديم المنهج التعليمي للطلاب بسبب طول البرامج التدريبية، وهذا ما تدعمه دراسة لأكسين وتايسي وشالوك (Luckasson, Tassé, & Schalock, 2022). كذلك بينت دراسة ريوس وبرك (Rios & Burke, 2021) أهمية تدريب المعلمين في أثناء الخدمة بمشاركة الوالدين، ودراسة تايلور (Taylor, 2018) رأَتْ أن التدريب طوّر قدرة المعلم في بناء الأهداف التعليمية واختيار طرق التدريس.

وتؤكد داسيلفا ورفاقها (Da Silva et al., 2020) أولوية توجه اهتمام المربين نحو ممارسات تدعم استقلالية ذوي الإعاقة وتُعززها، وتُعطي أهمية لإجراءات دعم السلوك الإيجابي في تنمية المهارات الحياتية لذوي الإعاقة العقلية من جهة، والحد من السلوكيات السلبية من جهة أخرى (Eklund & Tjörnstrand, 2022). ويمثل دعم السلوك الإيجابي Positive Behavior Support إطار عمل يشتمل على نظام دعم متعدد المستويات، ويركز على منع حدوث المشكلات السلوكية والتدخل السريع عند حدوثها (براتر، 2023: 252). ورغم استطاعة الطلبة ذوي الإعاقة العقلية أن يصبحوا أكثر قدرة على التبادل الاجتماعي وإدارة الذات، فإنهم غالبًا لم يُمنحوا فرصًا حقيقية للاختيار والمشاركة، وحل المشكلات، واتخاذ القرار، مما أدى إلى عدم تطورها (Trump et al., 2018؛ Ogletree & Crawford, 2009). ومع أن العديد من الطلاب أحرزوا تقدمًا ملموسًا نتيجة التدخلات والبرامج النموذجية القائمة على الأدلة، فإنه لم يستفد جميع الطلاب ذوي الإعاقة، لا سيما الشديدة، بالدرجة نفسها وبالمجالات الوظيفية ذاتها (Da Silva et al., 2020). ومن المؤكد أن استخدام المعلم للتدريب المكثف ودعم السلوك الإيجابي الخاص بتعليم المهارات الجديدة للطلاب المعاقين، وتجزئة المهارات إلى مكُونات صغيرة لتعليمهم على نحو فردي، وتقديم فرص للمشاركة – كل ذلك يُطور مهاراتهم ويدعم استقلاليتهم (Szlanka et al., 2022). وقد استخدم كل من كريستيا وجيروت (Cristea & Ghergut, 2021) نموذجًا سلوكيًا مع الأشخاص ذوي الإعاقة العقلية، قائمًا على تعليم السلوكيات الجوهرية، ويؤدي إلى حدوث تأثيرات إيجابية في مهارات وسلوكيات أخرى غير مستهدفة، وقد وُظف من خلال النموذج استراتيجيَّة توفير فرص الاختيار والتي أدت إلى تحسين استجابة الطلبة للتعليمات والأسئلة، وجذب انتباههم، واتخاذهم القرار المناسب وتقرير المصير، كما عملت على تعزيز

الفوري الشرطي في المواقف الطبيعية، وتحسين المهام. وقد اتفقت دراسات كل من (Shogren et al., 2004؛ Jolivet, Ennis, & Swoszowski, 2017؛ White, Oteto, & Brodhead, 2022) على مجموعة من الخطوات، تمثل استراتيجية إعطاء فرص الاختيار للطلاب ذوي الإعاقة، هي:

1. تضمين منح الطالب فرصاً للاختيار بين خيارين أو أكثر، لتكون ممارسة في جميع المهام الأكاديمية والأنشطة الصفية واللاصفية اليومية.
2. تجهيز الأدوات اللازمة لتنفيذ الاستراتيجية، وتحديد الخيارات والأنشطة مسبقاً.
3. عرض الخيارات المتاحة على الطالب، ويُفضل أن تكون بصرية وألاً تتجاوز ثلاثة خيارات.
4. منح الوقت الزمني الكافي للطالب ليتخذ القرار ويختار المهمة أو النشاط المفضل لديه.
5. توفير الخيار الذي اختاره الطالب في الوقت المناسب مع تعزيزه وتشجيعه.
6. في حال عدم الاختيار، يجب تشجيع الطالب وحثه على الاختيار من البدائل المطروحة.
7. ضرورة متابعة المهمة التي اختارها الطالب، وقد تُتاح الفرصة لإكمال المهمة مع أحد الأقران أو المعلم.

ويؤكد رويس وبورك (Rios & Burke, 2021) وجود ثلاثة عوامل تؤثر في اتخاذ القرار لدى ذوي الإعاقة العقلية، هي: قدرته الفردية أو ما يستطيع القيام به، والفرص المتاحة له، والدعم والتكيف. ورغم القصور في الوظائف العقلية، فإن تقديم فرص للاختيار ضمن المناهج المدرسية وأنشطة الحياة اليومية، يدعم المشاركة الاجتماعية والعيش المستقل في بيئات المنزل والمدرسة والمجتمع (Watanabe & Sturmey, 2003). وانطبق ذلك على ذوي الإعاقة العقلية بدرجة شديدة؛ فقد بين أوغلييري وكارفورد (Ogletree & Crawford, 2009) أن زيادة تعرضهم ومنحهم فرصاً للاختيار من بديلين أو أكثر أدى إلى تحسين تواصلهم. وتُشير كلٌّ من فالن وكولير وكارتر (Fallon, Collier-Meek, & Kurtz, 2019) إلى أن رعاية ذوي الإعاقة في التعليم الشامل تشترط تقديم دعم السلوك الإيجابي (PBS) بصفته تطبيقاتٍ يحتاجون إليها في بيئات التعلم المختلفة، مع العلم أن لكل فرد خصوصية، مما يُبرز صعوبة في التعامل معهم؛ وذلك لاختلاف مستوياتهم وإمكاناتهم. واستخدم باندي وشارما (Pandey & Sharma, 2023) أسلوب تقديم بدائل اختيارات في أثناء تشخيص أطفال ذوي اضطراب نمائي. وأشارا إلى دقة أكبر في تشخيص الأعراض والمهارات والتواصل الاجتماعي. وربط بروك ويانغ (Brooks & Young, 2011) تقديم الفرص المناسبة للطلاب للاختيار بين عدة بدائل بأهمية دعم السلوك الإيجابي، وبيننا أنه منهج منظم وفعال لتطوير سلوك الطالب بوجه عام في بيئات المدرسة، ويُساعد المعلم على تقديم سلسلة من أشكال الدعم الفاعلة والإيجابية التي تُشبع حاجات كل الطلاب، من بينها: التحديات السلوكية وتحديات التعلم، وذلك من خلال تحقيق التناسب بين كثافة الممارسة التربوية والتدخل مع الحاجات الفريدة لكل طالب باستخدام وسائل غير عقابية.

كما سبق يتضح وجود ثلاثة أركان رئيسة لاتخاذ قرار ملائم: وجود خيارات ملائمة من بديلين أو أكثر، وحرية الاختيار، ووجود الهدف الذي يعمل على تحقيق الاستفادة لدى مُتخذ القرار. ومن ثمّ، فإنها في جوهرها عملية المُفاضلة بين عدة بدائل واختيار البديل الأنسب منها.

وقد نجحت إجراءات تجريبية استهدفتها دراسة واتانبي وستورمي (Watanabe & Sturmey, 2003) في زيادة مشاركة ثلاثة طلاب من ذوي الاضطرابات النمائية في جدول النشاط اليومي بصورة فعالة ومقبولة اجتماعياً؛ بسبب انتظام المعلم في تقديم فرص وبدائل للاختيار. وفي النطاق نفسه، تبين من دراسة شوجرن وآخرين (Shogren et al., 2004) فاعلية استخدام دعم السلوك الإيجابي لدى عينة من (30) طالباً من ذوي إعاقة عقلية، والفوائد المرجوة من فرص الاختيار في تحسين نوعية الحياة لديهم، وتعويدهم انتقاء الخيار الملائم في أثناء إكمال الواجبات. والدراسات العربية في هذا الصدد نادرة، في حدود علم الباحث، ومنها دراسة (حسن، 2016)، التي تحققت من فاعلية برنامج في تنمية القدرة على اتخاذ القرار لدى ذوي الإعاقة العقلية البسيطة، وتكونت عينة الدراسة من (10) أفراد أعمارهم (14-17) سنة. كشفت الدراسة عن وجود فروق لصالح المجموعة التجريبية، تُشير إلى فاعلية برنامج تنمية القدرة على اتخاذ القرار واختيار أفضل البدائل المتاحة لدى ذوي الإعاقة العقلية البسيطة. وفي دراسة أجراها (Jolivet, Ennis, & Swoszowski, 2017)، كان الهدف تقييم مدى اتخاذ قرارات صائبة للطلاب ذوي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية، بناءً على تنفيذ خطوات برنامج في فرص الاختيار، وتناولت الدراسة تقديم بدائل إيجابية مقترنة بالتعزيز. وأشارت نتائج التقييم إلى تحسن إيجابي في اتخاذ القرارات تعود إلى برنامج تقديم بدائل للاختيار. وفي تحليل ومراجعة للأدبيات قام به (Royer et al., 2017)، تضمن معايير مجلس الأطفال ذوي الإعاقة (CEC)، وبعد تحليل (26) دراسة في المجال، تبين أن استراتيجية إعطاء الطلبة المعاقين عقلياً فرصاً للاختيار قليلة الاستخدام، ويُقدّمها المعلم بطريقة غير منتظمة، باستثناء ثلاث دراسات انتهج المعلمون فيها خطوات منتظمة، ونجحوا في زيادة مشاركة طلبتهم وزيادة السلوك الأكاديمي الفاعل، وفي خفض السلوكيات غير المقبولة. واهتمت دراسة تايلور (Taylor, 2018) بتوظيف استراتيجية إعطاء فرص للاختيار للطلاب ذوي الإعاقة العقلية، وإدراجها بصفتها أهدافاً تعليمية ضمن الخطط الفردية وطرق التدريس والمناهج الدراسية. ومن أهم نتائج الدراسة أنها أكدت تمكين الطلاب ذوي الإعاقة العقلية من المحافظة على مُمتلكاتهم، والدفاع عن حقوقهم، واستخدام الألفاظ المناسبة في الردود، وتقديم فرص تعلم عادلة متساوية، وأكدت استخدامهم في الحياة الاجتماعية والاقتصادية وتعريفهم لهم بحقوقهم وواجباتهم.

واستخدمت دراسة (Stasolla et al., 2019) استراتيجية الاختيار من بدائل متعددة، من حيث هي أنشطة ترفيهية باستخدام أدوات التكنولوجيا المساندة لزيادة فرص اتخاذ القرار لدى (6) فتيات مصابات بمتلازمة ريت. واستخدمت الدراسة مقياساً اجتماعياً لقياس التكيف والدفاع عن الحقوق. وبيّنت النتائج أن عملية الاختيار من عدة بدائل ساعدت الفتيات في اتخاذ قراراتهن ومعرفة حقوقهن وزيادة تكيفهن وتواصلهن. وقيم داسيلفا وفريقه (Da Silva et al., 2020) مجموعة من التدخلات للمدارس والصفوف، التي تدعم الاستقلالية والاعتماد على الذات في حل المشكلات لدى الطلبة المعاقين، واستخدم تحليل البيانات وتفسيرها والمقابلة والملاحظة. وتبين من الدراسة

إتقانُ المعلمين والمرشدين لتقديم بدائل للطلبة للاختيار منها، وفاعلية لاستخدام التدخل السلوكي، مما أدى إلى استقلالية كثير من طلبتهم. وأجرى ريوس وبورك (Rios & Burke, 2021) دراسة هدفت إلى قياس فائدة تدريب أولياء الأمور في تمكين أبنائهم ذوي الإعاقة العقلية من الدفاع عن حقوقهم. وجاءت النتيجة متباينة في فاعلية البرامج في معرفة أولياء الأمور بحقوق أبنائهم، وأظهرت أن الهدف لديهم هو الحصول على الخدمات لأبنائهم، كما أشارت إلى ضعف الأبناء في حماية أنفسهم من الاستغلال والسخرية. وهدفت دراسة (Cristea & Gherguț, 2021) إلى التحليل والمراجعة للدراسات التي تناولت دعم حقوق ذوي الإعاقة العقلية والممارسات المستخدمة في تحقيقها. وأشارت نتائج التحليل إلى أن للمعلم دورًا كبيرًا في تطوير مهارات تتعلق بتقرير المصير، واتخاذ القرار المناسب، والوعي الذاتي لدى طلبتهم ذوي الإعاقة العقلية.

وفي المقابل، عاجلت دراسة تونسي ورفاقها (Tounsi et al., 2022) أشكال السلوك غير التكيفي لدى ذوي الإعاقة العقلية. وقدمت فرضيةً للتحكم بها، تقوم على اختيار بديل إيجابي والمشاركة فيه، وكانت النتيجة فاعلةً في التخلص من السلوك الاندفاعي وسلوك الانسحاب والسلوك التخريبي، وأكدت النتائج فاعلية استراتيجية إعطاء فرص الاختيار المقترنة بالتعزيز في دعم السلوك الإيجابي والحد من السلوك غير التكيفي. وهدفت دراسة (White, Oteto, & Brodhead, 2022) إلى اتباع المعلم خطوات منح فرص الاختيار للطلبة ذوي الاضطرابات النمائية واختيار الأنشطة المحببة في تعليمهم مهارات أكاديمية وحياتية، وقد لاحظت أن معظم الدراسات أقرنتها بسلسلة متعددة من الدعم والتدخل باستخدام دعم السلوك الإيجابي، وأسهمت النتائج في تحسين المهارات المعرفية والأكاديمية للطلاب ذوي الإعاقة العقلية، وطوّرت مهارات اجتماعية وحياتية للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد، إضافةً إلى مستوى من الترفيه وجودة الحياة للطلبة كافة. واهتم مقال لوكاسون ورفاقه (Luckasson, Tassé, & Schalock, 2022) بدراسة المسؤولية المهنية للمعلمين تجاه طلبتهم ذوي الإعاقة العقلية. وأشارت النتائج إلى أهمية التزام المعلم بالتدريب في أثناء الخدمة في مجالات الدعم الفردي لطلبته، وتطوير مهاراتهم في مختلف جوانب نموهم، وتمكينهم من المحافظة على حقوقهم. وأوصت الدراسة باتباع المعلم استراتيجيات متنوعة لدعم حقوق الطلاب ذوي الإعاقة العقلية. وأجرى جوبتا وماهوترا (Gupta & Malhotra, 2023) دراسة هدفت إلى رصد تدخلات معلمي الطلاب ذوي الإعاقة في أثناء التدريب الميداني، وأهم سبل دعم الصفوف الدراسية وإدارتها. أشارت نتيجة الدراسة إلى أن التوجهات الحديثة في تربية ذوي الإعاقة تتطلب من المعلمين دعم حقوق الطلاب ذوي الإعاقة العقلية، وتنويع «استراتيجيات منح فرص الاختيار» واستخدام «دعم السلوك الإيجابي».

## الطريقة والإجراءات

### منهج الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى قياس فاعلية برنامج مبني على استراتيجيات «إعطاء فرص الاختيار» و«دعم السلوك الإيجابي» في دعم حقوق الطلاب ذوي الإعاقة العقلية من وجهة نظر معلمهم. نُفذ المنهج شبه التجريبي من خلال

نهج اختبار القياسين القبلي والبعدي لمجموعة واحدة، مما يتناسب مع طبيعة الدراسة وأهدافها. جُمعت البيانات من خلال استجابات المعلمين للمقياسين خلال مرحلتَي القياس القبلي والقياس البعدي. تلقى المعلمون تدريباً على استراتيجيتي «إعطاء فرص الاختيار» و«دعم السلوك الإيجابي»، وطبقوهما خلال فترة استمرت لمدة (6) أسابيع في معاهد التربية الفكرية في الأحساء، وهي مدة كافية لإحداث التغيير؛ ثم قورنت البيانات قبل التدخل وبعده؛ لتقدير تأثيره في المتغير المعني.

#### مجتمع الدراسة

تكوّن من جميع معلمي الطلاب ذوي الإعاقة العقلية في منطقة الأحساء خلال الفصل الدراسي الثالث 2023/2022 ويبلغ عددهم (115) معلماً؛ ليطبّقوا أدوات: مقياس خطوات إعطاء فرص الاختيار، ومقياس الانتصار لحقوق الطلاب، وبرنامج تدريب المعلمين القائم على استراتيجيتي «إعطاء فرص الاختيار» و«دعم السلوك الإيجابي».

#### عينة الدراسة

تكوّنت من (48) معلماً يدرّسون ذوي الإعاقة العقلية بمعاهد التربية الفكرية في الأحساء خلال الفصل الدراسي الثالث 2023/2022. اختيرت عينة الدراسة بالطريقة القصدية من مجتمع الدراسة، ورُشّحوا للتدريب على البرنامج التدريبي بمحافظه الأحساء، وقد أبدى المعلمون رغبتهم في المشاركة بالدراسة، وهم مجموعة المعلمين الذين التزموا في برنامج الاستثمار الأمثل في جامعة الملك فيصل، وتقدّمه وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية من خلال الجامعات الحكومية.

جدول (1): توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغيرات البيانات الأولية

| المتغيرات                         | العدد           | النسبة المئوية |
|-----------------------------------|-----------------|----------------|
| خبرة المعلم                       | 9 سنوات فأقل    | 39.6           |
|                                   | 10 سنوات فأكثر  | 60.4           |
| حصول المعلم على التدريب في المجال | حصلتُ على تدريب | 64.6           |
|                                   | لم أدرّب        | 35.4           |
| المستوى الدراسي لطلابي            | ابتدائي         | 68.8           |
|                                   | متوسط           | 31.3           |
| مستوى شدة إعاقة الطلبة            | بسيطة           | 25.0           |
|                                   | متوسطة          | 47.9           |
|                                   | شديدة           | 27.1           |
| الإجمالي                          | 48              | %100           |

## وسائل جمع البيانات (أدوات الدراسة)

لكل طالب من ذوي الإعاقة العقلية ملفٌ يتضمن تشخيصه في معاهد التربية الفكرية، وفق مقاييس سيكومترية وتكيفية معتمدة. ولقد أعد الباحثُ مقياسَ استراتيجية إعطاء فرص الاختيار، ومقياس الانتصار لحقوق الطلاب، وبرنامجاً تدريبياً قائماً على استراتيجيتي «إعطاء فرص الاختيار» و«دعم السلوك الإيجابي».

## أولاً: مقياسُ خطوات إعطاء فرص الاختيار

اشتمل المقياس على (10) فقرات تمثل «استراتيجية إعطاء فرص الاختيار» من المعلمين لطلبتهم ذوي الإعاقة العقلية.

## صدقُ المقياس:

حسبَ الباحثُ صدقَ العبارات الخاصة باستراتيجية إعطاء فرص الاختيار، من خلال حساب معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية، ويشير جدول (2) إلى صدق العبارات الخاصة باستراتيجية إعطاء فرص الاختيار.

جدول (2): معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة في إعطاء فرص الاختيار والدرجة الكلية

| م | العبارة                                                                                                                 | معامل الارتباط | الدلالة | م | العبارة                                                                                    | معامل الارتباط | الدلالة |
|---|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------|---------|---|--------------------------------------------------------------------------------------------|----------------|---------|
| 1 | أدرك أهمية استراتيجية منح الطالب فرصاً للاختيار بين خيارين أو أكثر في جميع المهام الأكاديمية والأنشطة الصفية واللاصفية. | **0.786        | 0.001   | 6 | أعرض الخيارات بصرياً وسمعيّاً على الطالب، بحيث لا تتجاوز خيارين إلى ثلاثة؛ تحاشياً للتشتت. | **0.768        | 0.001   |
| 2 | أجهز الأدوات اللازمة لتنفيذ الاستراتيجية: ورقة، وقلم، وقوائم الملاحظة؛ لتوثيق السلوك المُشكل، ووسائل بصرية مساعدة أخرى. | **0.792        | 0.001   | 7 | أوفر مدة زمنية كافية للطالب لاتخاذ القرار واختيار المهمة أو النشاط المفضل لديه.            | **0.959        | 0.001   |
| 3 | أضمنُ ممارسة منح الفرصة للطالب للاختيار خلال روتين العملية التعليمية وجدول الطالب اليومي.                               | **0.781        | 0.001   | 8 | بعد أن يختار الطالب، أوفر له الخيار الذي اختاره في الوقت المناسب مع تعزيزه وتشجيعه.        | **0.769        | 0.001   |

| م | العبرة                                                                                               | معامل الارتباط | الدلالة | م  | العبرة                                                                                       | معامل الارتباط | الدلالة |
|---|------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------|---------|----|----------------------------------------------------------------------------------------------|----------------|---------|
| 4 | أستخدم قوائم ملاحظة، أستطيع من خلالها تمييز ظهور المشكلات خلال وقت المهام أو خلال التعلم في مجموعات. | **0.858        | 0.001   | 9  | في حال عدم الاختيار، أحفز الطالب للاختيار من البدائل المطروحة، وقد أسهل عليه طريقة الاختيار. | **0.556        | 0.004   |
| 5 | أحدد مسبقاً، بناءً على خصائص الطالب ومشكلته، الخيارات والأنشطة المناسبة التي سيختار منها.            | **0.874        | 0.001   | 10 | أتابع المهمة أو النشاط الذي اختاره الطالب، وقد أتيح الفرصة لإكمال المهمة مع أحد الأقران.     | **0.523        | 0.007   |

\*\* معاملات الارتباط دالة عند مستوى دلالة ( $\alpha \leq 0.05$ )

### النتائج:

لقياس ثبات أداة الدراسة، استخدم الباحث معادلة Cronbach's  $\alpha$  للتأكد من ثبات الأداة، وجدول (3) يوضح معامل ثبات الأداة.

جدول (3): معامل الثبات Cronbach's  $\alpha$  لقياس ثبات عبارات استراتيجية إعطاء فرص الاختيار

| المتغير                   | عدد العبارات | ثبات العبارات |
|---------------------------|--------------|---------------|
| عبارات خطوات فرص الاختيار | 10           | 0.936         |

يتضح من جدول (3) أن معامل الثبات لعبارات إعطاء فرص الاختيار باستخدام طريقة Cronbach's  $\alpha$  عالٍ؛ فقد بلغ (0.936)، وهذا يدل على أن استراتيجية إعطاء فرص الاختيار تتمتع بدرجة كبيرة من الثبات، وتقيس ما وُضعت من أجله.

### ثانياً: مقياس انتصار الطلاب ذوي الإعاقة العقلية لحقوقهم

اشتمل المقياس على (18) فقرة تمثل انتصار الطلاب ذوي الإعاقة العقلية لحقوقهم، قاسها المعلمون لتمكين طلبتهم ذوي الإعاقة العقلية.

### صدق المقياس:

حسب الباحث صدق مقياس انتصار الطلاب ذوي الإعاقة العقلية لحقوقهم من وجهة نظر معلمهم، بحساب معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للمقياس، ويشير جدول (4) إلى صدق المقياس.

جدول (4): معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من مقياس الانتصار للحقوق والدرجة الكلية (ن=25)

| م | العبارة                                                                 | معامل الارتباط | الدلالة | م  | العبارة                                           | معامل الارتباط | الدلالة |
|---|-------------------------------------------------------------------------|----------------|---------|----|---------------------------------------------------|----------------|---------|
| 1 | يُحافظ الطالب على ممتلكاته الشخصية من عبث الآخرين.                      | **0.604        | 0.001   | 10 | يمكنه أداء أدوار قيادية بين أقرانه.               | **0.712        | 0.001   |
| 2 | يُعبر الطالب عن حاجاته ورغبته بوضوح.                                    | **0.678        | 0.001   | 11 | يعرف نتائج قراراته التي يتخذها في المدرسة.        | **0.710        | 0.001   |
| 3 | يشكو للمُربي (المعلم، المرشد، المدير، ...) عند تعرضه للسخرية من أقرانه. | **0.678        | 0.001   | 12 | يُدرك أهمية المحافظة على أعضاء جسده.              | **0.721        | 0.001   |
| 4 | يستخدم مفردات لغوية تُسانده في الانتصار لذاته.                          | **0.885        | 0.001   | 13 | لديه وعيٌ بالجهات الداعمة المختصة بتقديم الخدمات. | **0.715        | 0.001   |
| 5 | يطلب الدعم الأكاديمي والاجتماعي من المعلم.                              | **0.658        | 0.001   | 14 | يمتلك مهارة تمييز ما يطلبه الآخرون منه.           | **0.642        | 0.001   |
| 6 | لديه معرفة بحقوقه في أماكن المجتمع المحيط.                              | **0.746        | 0.001   | 15 | يستخدم مهارات الاتصال مثل التفاوض وإقناع الآخرين. | **0.668        | 0.001   |
| 7 | يختار بنفسه نشاطاً لا منهجياً يمكن أن يؤديه.                            | 0.449          | 0.050   | 16 | يختار المشاركة في إحدى مجموعات العمل في الفصل.    | **0.625        | 0.001   |
| 8 | يمتلك مهارة طرح الأسئلة أو الرد عليها.                                  | **0.613        | 0.001   | 17 | يواجه الآخرين بحكمة عند محاولة استغلاله.          | **0.660        | 0.001   |
| 9 | يختار الأسهل بين مجموعة البدائل.                                        | **0.626        | 0.001   | 18 | يتراجع عن القرارات التي قد تترتب عليها أخطار.     | **0.621        | 0.001   |

\*\* معاملات الارتباط دالة عند مستوى دلالة ( $\alpha \leq 0.05$ )

## الثبات:

لقياس ثبات أداة الدراسة، استخدم الباحث معادلة Cronbach's  $\alpha$  للتأكد من ثبات الأداة، وجدول (5) يوضح معامل ثبات الأداة.

جدول (5): معامل الثبات Cronbach's  $\alpha$  لقياس ثبات عبارات مقياس انتصار الطلاب ذوي الإعاقة العقلية لحقوقهم (ن=25)

| المتغير             | عدد العبارات | ثبات العبارات |
|---------------------|--------------|---------------|
| مقياس انتصار الطلاب | 18           | 0.754         |

يتضح من جدول (5) أن معامل الثبات لمقياس انتصار الطلاب ذوي الإعاقة العقلية لحقوقهم باستخدام طريقة Cronbach's  $\alpha$  عالٍ؛ فقد بلغ (0.754)، وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة كبيرة من الثبات، ويقاس ما وُضع من أجله.

#### برنامج تدخل قائم على استراتيجيتي «إعطاء فرص الاختيار» / «دعم السلوك الإيجابي» (PBS)

قبل الشروع في تطبيق البرنامج في الدراسة الحالية لوحظ انطباق فقرات مقياس الانتصار للحقوق على الطلبة ذوي الإعاقة العقلية، وتمثلت جلسات البرنامج الحالي «إعطاء فرص الاختيار» و«دعم السلوك الإيجابي». واستخدامها على نحو مكثف، وتدخل يومي. وثبت أن الطلبة ذوي الإعاقة العقلية يحققون تحسناً وتقدماً في الأوضاع البيئية والصفية المنظمة، وإن أكثر التدخلات الإيجابية نجاحاً معهم تلك القائمة على التدخل من خلال البرامج السلوكية (White, Oteto, & Brodhead, 2022)، واستناداً إلى التحليل السلوكي لعادات وسلوك الطالب ذوي الإعاقة العقلية واستجابته للمثيرات من خلال التعزيز (Eklund & Tjörnstrand, 2022). يمكن للمعلم استخدام «استراتيجية إعطاء فرص الاختيار» للطلبة ذوي الإعاقة العقلية في جميع المهام الأكاديمية والأنشطة الصفية واللاصفية. ويتضمن البرنامج مجموعة أهداف تدريبية استندت إلى تطبيق «استراتيجية إعطاء فرص الاختيار» والتعزيز و«دعم السلوك الإيجابي» الفوري بعد صدور السلوك التكيفي، واستخدام التوجيه والزجر اللفظي لمنع حدوث السلوك غير التكيفي، واستخدام المثيرات اللفظية والجسدية المطلوب اتباعها، وتقديم التغذية الراجعة، بالاستناد إلى التعزيز الملائم أو تصحيح السلوك الصادر عن الطالب، وإتاحة الفرص للطلاب للاستجابة الصحيحة، وأداء محاولات بعد التوجيه نحو الاستجابة المطلوبة.

#### هدف البرنامج:

يهدف إلى تدريب المعلمين في معاهد التربية الفكرية على استراتيجيتي إعطاء فرص الاختيار ودعم السلوك الإيجابي؛ لتمكين طلبتهم من الانتصار لحقوقهم.

#### فنيات تحقيق هدف البرنامج:

قُدمت قائمة مكتوبة بتطبيقات استراتيجية إعطاء فرص الاختيار ومناقشتها مع المعلمين وتعريفهم بأهمية تنفيذها في البرنامج اليومي، واتخاذ وضع الوقوف أو الجلوس أمام الطالب وجهاً لوجه، وتنبهه لفظياً، والتأكد من توجيه انتباهه إلى المعلم، والتوجيه نحو مهمة بديلة ذات فائدة، واستخدام الحث والمساعدة بجميع صورها الجسدية واللفظية والإيمائية، وعرض البدائل أمام الطالب بصورة مرئية ومسموعة ليختار منها، ودعم السلوك الإيجابي الفوري بعد صدور سلوك تكيفي مقبول؛ مما تنتج عنه احتمالية زيادته في أثناء التدريب أو الاحتفاظ به وصدوره فيما بعد، إضافة إلى تعزيز أي رد فعل إيجابي يصدر عن الطالب بتقديم المعزز الملائم ذي الأثر الفاعل، والمحدد مسبقاً. ويضيف (Collins & Landrum, 2022): إن تحديد الهدف، وسهولة التعليمات ومناسبتها للطلاب،

وَحَثَّ الطالب على الاستجابة، وإثابته على حُسْن الاختيار، والنظر في نوعية المكافأة أو المعزز: كُلُّ ذلك من شروط تطوره. وبحسب تونسي ورفاقه (Tounsi et al., 2022)، فإن توفير الفرص للاختيار، وتكييف الأطر والبيئة تُساعد ذوي الإعاقة العقلية في اتخاذ القرار وممارسة مهارات حياتية يومية أكثر نجاحًا.

### جلسات البرنامج:

استمر تقديم البرنامج التدريبي فترة (6) أسابيع متوالية خلال الفصل الدراسي الثالث 2023/2022، بواقع (4-6) جلسات مفتوحة في الأسبوع حسب وقت المعلم.

### خطوات البرنامج:

- جری التعاون مع أفراد الدراسة ضمن مراحل، هي:
- الخطُّ القاعدي القبلي (A1) يوميًا ولمدة أسبوع في أثناء الدوام في المعهد، تركزت على تدريب المعلمين وتزويدهم باستراتيجية إعطاء فرص الاختيار، وتحديد المواقف والمفردات التي تُسهم في تعويد الطلاب الانتصار لحقوقهم، وتمَّ الاتفاقُ على توظيف استراتيجية إعطاء فرص الاختيار ودعم السلوك الإيجابي ضمن البرنامج التربوي الفردي.
- الإعدادُ المُسبق وتوفير الفرص للطلاب للاختيار من المهام الأكاديمية أو أداء مهارة ما، والتركيز على البدائل التي تُناسب المشكلة السلوكية أو طبيعة المهمة أو النشاط التعليمي أو العمر، وملاحظة أنه يُمكن للطلاب أداء المهمة مع شريك آخر زميله أو مع المعلم نفسه.
- اختيار وقت تقديم الفرصة للطلاب في روتين العملية التعليمية، ومعرفة الوقت الذي يواجه فيه الطالب صعوبة في أداء المهام. وقد يسأل المعلم الطالب من باب التخيير عن الأداة التي تُناسبه لاستخدامها، مثل: أتريد الكتابة بقلم الرصاص أم بالقلم الملون؟
- تقديم البديل بصريًا مقترنًا بصوت المعلم وتعليماته، ورصد السلوكيات الإيجابية والتكيفية وامتنال الطالب للتعليمات؛ لإقرانها بالمعززات المناسبة. وأهم ما اقترن بالعلاج هو تقديم المعززات المحددة مسبقًا بأنها الأكثر تأثيرًا.
- استغلال موافقة الطالب واتخاذ القرار بتنفيذ مهمة اختارها، وتنفيذ المهمة مباشرةً وفي الوقت المناسب. مع استمرار دعم سلوك الطالب الإيجابي، وتنويع المعززات، وتشمل معززات أولية، كالأطعمة والمشروبات، واجتماعيةً بجمل وعبارات محبة لكل حالة على حدة، ورمزيةً يؤمّل باستبدال معزز ختامي بها، وخروج من الغرفة إلى نشاط محبب، إضافة إلى إتاحة فرصة للانشغال باهتمام محدد لوقت غير طويل.
- متابعة الباحث ولقاؤه بالمعلمين والتحقق من استمرار تعرف الاستراتيجيتين بدقة وفق الخطة الزمنية المحددة مسبقًا، وإمكانية إضافة الأهداف إلى برامج الطلاب الفردية. إضافةً إلى التحقق من استجابة المعلمين على

مقياس انتصار الطلاب لحقوقهم، في مراحل الخطوط القاعدية للقبلي والبعدي، وكان ذلك بظروف متشابهة إلى أكبر حد ممكن.

- الخطُّ القاعدي البعدي (A2) يومياً ولمدة أسبوع في أثناء الدوام في المعهد، ويمثل قياس ما بعد التدخل تحديد كيفية إعطاء فرص الاختيار وانتصار الطلاب لحقوقهم (تمثلت بفقرات مقياس انتصار الطلاب لحقوقهم).

وقد صمّم الباحث البرنامج مراعيًا الدقة العالية في وضع مراحلها جميعها وتنفيذها، وفي هذا الصدد يؤكد (Ogletree & Crawford, 2009) أهمية التصميم الجيد للبرامج الموجهة لتدريب المعلمين الذين يرعون فئات ذوي الاضطرابات النمائية والإدراكية؛ نظرًا لما يتصفون به من خصائص، كانهخفاض الاستعدادات والقدرات العقلية، ونقص الطاقات المعرفية لديهم، الأمر الذي يجعل لتدريبهم خصوصية تستلزم البساطة والمرونة في تصميم البرامج المعدّة وتنفيذها.

### بيان استراتيجيّة إعطاء فرص الاختيار - انتصار الطلاب لحقوقهم

ويهدف إلى تعرف المعلم على استراتيجية إعطاء فرص الاختيار، وتحديد الظروف السابقة والمحيط لطلابه عند ظهور سلوك الدفاع عن ممتلكاته وحقوقه: (تاريخ حدوثه ووقته، والوقت المستغرق للظهور، ورصد عدد مرات تكراره، وما الذي يحدث قبل حدوث السلوك وفي أثناء أدائه، وأي أحوال أو ملاحظات ترتبط بظهور السلوك)، ويهدف التنفيذ إلى: 1- تحديد معرفة المعلم بالاستراتيجيات. 2- تحديد سلوك الانتصار للحقوق. 3- التنبؤ عند حدوثها. 4- كيفية تنفيذ إعطاء فرص الاختيار.

### إجراءات الدراسة

قام الباحث في الإعداد لهذه الدراسة بالخطوات التالية:

- بناء الإطار النظري للدراسة.
- إعداد أداتي الدراسة، وحساب صدق الأدوات وثباتها.
- تحديد عينة الدراسة الأساسية من المعلمين بمعاهد التربية الفكرية في الأحساء بالسعودية.
- تنسيق وقت مناسب للمعلمين بمعاهد التربية الفكرية.
- فترة الخط القاعدي (القبلي) وتفرغ بياناتها، وكانت أشبه بالسلاسل الزمنية؛ لكنها لكل فرد على حدة.
- تطبيق برنامج التدخل القائم على استراتيجية إعطاء فرص الاختيار ودعم السلوك الإيجابي.
- فترة الخط القاعدي (البعدي) وتفرغ بياناتها، وكانت أشبه بالسلاسل الزمنية؛ لكنها لكل فرد على حدة؛ بهدف معالجة البيانات وإجراء إحصائياً وبياناً.
- تفسير النتائج ومناقشتها واقتراح التوصيات.

## متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

المتغيرات المستقلة:

وتتمثل بتنفيذ استراتيجيتي إعطاء فرص الاختيار وتطبيقات دعم السلوك الإيجابي المستخدمة.

المتغيرات الوسيطة:

خبرة المعلم، وله مستويان فقط: (9 سنوات فأقل، و10 سنوات فأكثر).

حصول المعلم على التدريب، وله مستويان فقط: (نعم حصلت، ولم أحصل على التدريب).

الصف الدراسي الذي يُدرسه، وله مستويان فقط: (ابتدائي، ومتوسط).

مستوى شدة إعاقة الطلبة، وله ثلاثة مستويات: (بسيطة، ومتوسطة، وشديدة).

المتغيرات التابعة:

وتتمثل في انتصار الطلاب ذوي الإعاقة العقلية لحقوقهم.

## المعالجات الإحصائية

عُومِلَ أفراد الدراسة على أنهم مجموعة واحدة، وباستخدام القياسين القبلي والبعدي. ورُصدت وحُلَّت نتائج أفراد الدراسة لكل المشاركين من خلال:

- استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على مجالات مقياس إعطاء فرص الاختيار ومقياس انتصار الطلاب ذوي الإعاقة العقلية لحقوقهم.
- استخراج دلالة الفروق بين المتوسطات للقياسات على مجالات مقياس إعطاء فرص الاختيار ومقياس انتصار الطلاب ذوي الإعاقة العقلية لحقوقهم، باستخدام اختبار Independent sample T Test، واختبار تحليل التباين الأحادي ANOVA.

## عرض النتائج ومناقشتها

السؤال الأول: هل توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين القياسين القبلي والبعدي في استراتيجيتي «إعطاء فرص الاختيار» و«دعم السلوك الإيجابي» لدى معلمي الطلاب ذوي الإعاقة العقلية؟

جدول (6): دلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي في استراتيجيتي إعطاء فرص الاختيار ودعم السلوك الإيجابي لدى معلمي الطلاب ذوي الإعاقة العقلية (ن = 48)

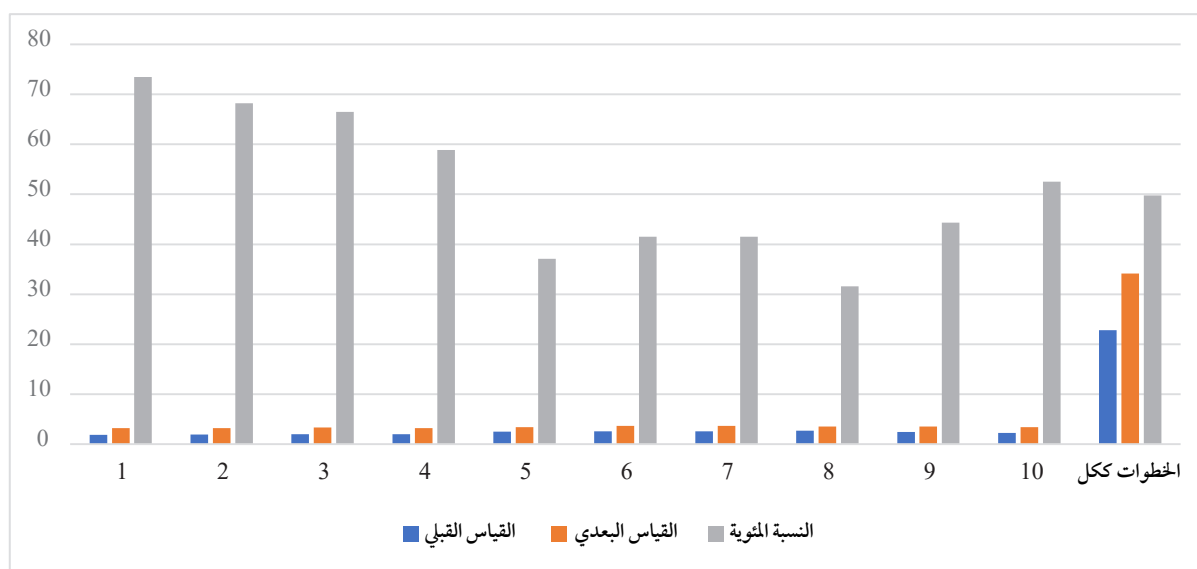
| رقم العبارة | القياس القبلي<br>المتوسط | الانحراف المعياري | القياس البعدي<br>المتوسط | الانحراف المعياري | متوسط الفروق | انحراف الفروق | قيمة (ت) | الدلالة | النسبة المئوية |
|-------------|--------------------------|-------------------|--------------------------|-------------------|--------------|---------------|----------|---------|----------------|
| 1           | 1.85                     | 0.799             | 3.21                     | 0.967             | -1.354       | 1.062         | **8.837  | 0.000   | 73.5%          |
| 2           | 1.92                     | 0.895             | 3.23                     | 0.857             | -1.313       | 0.971         | **9.365  | 0.000   | 68.2%          |
| 3           | 2.00                     | 0.799             | 3.33                     | 0.808             | -1.333       | 0.753         | **12.264 | 0.000   | 66.5%          |
| 4           | 2.02                     | 0.785             | 3.21                     | 0.849             | -1.188       | 0.842         | **9.772  | 0.000   | 58.9%          |
| 5           | 2.48                     | 0.899             | 3.40                     | 0.844             | -0.917       | 0.739         | **8.594  | 0.000   | 37.1%          |
| 6           | 2.58                     | 0.871             | 3.65                     | 0.635             | -1.063       | 0.810         | **9.091  | 0.000   | 41.5%          |
| 7           | 2.58                     | 0.919             | 3.65                     | 0.601             | -1.063       | 0.836         | **8.810  | 0.000   | 41.5%          |
| 8           | 2.69                     | 0.949             | 3.54                     | 0.771             | -0.854       | 0.850         | **6.960  | 0.000   | 31.6%          |
| 9           | 2.44                     | 0.873             | 3.52                     | 0.714             | 1.083        | 0.679         | **11.054 | 0.000   | 44.3%          |
| 10          | 2.23                     | 0.778             | 3.40                     | 0.792             | -1.167       | 0.781         | **10.350 | 0.000   | 52.5%          |
| المقياس ككل | 22.79                    | 6.425             | 34.13                    | 6.394             | -11.333      | 6.383         | **12.302 | 0.000   | 49.8%          |

\*\* قيمة ت دالة عند مستوى دلالة ( $\alpha \leq 0.05$ )

يتضح من جدول (6) وجود فروق دالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي في استراتيجيتي «إعطاء فرص الاختيار» و«دعم السلوك الإيجابي» لدى معلمي الطلاب ذوي الإعاقة العقلية عند مستوى دلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ).

وقد جاءت نتيجة الدراسة بقدر كافٍ من القناعة بأن المعلم يستفيد من التدريب قصير المدى في أثناء الدوام، ويتقبل فكرة التدريب والخبرة وهو في مكان عمله. ومن المعلوم أن وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية اهتمت بالتدريب قصير المدى؛ وذلك لتحقيق الأهداف المرجوة منه واستفادة المعلمين والمعلمات في أثناء الخدمة. وللمعلم دورٌ كبير في تطوير مهارات طلبتهم ذوي الإعاقة العقلية (Cristea & Gherguț, 2021). وذلك نتيجة تمكُّن المعلم من إجراءات تفيده بعد تقديم تدريب مكثف في تطوير مواقف تعلم حقيقية، واستغلال وقت التعلم (Dowdy et al., 2021). وكان تايلور (Taylor, 2018) قد وظَّف استراتيجية إعطاء فرص للاختيار من المعلمين للطلاب ذوي الإعاقة العقلية وإدراجها بصفحتها أهدافاً تعليميةً ضمن الخطط الفردية وطرق التدريس والمناهج الدراسية، أكدت فاعلية استخدامها في الحياة الأكاديمية والاجتماعية والاقتصادية. وبيَّنت دراسة (Da Silva et al., 2020) إتقان المعلمين والمرشدين لتقديم بدائل للطلبة للاختيار منها، مما أدى إلى استقلالية كثير من طلبتهم. وأسهم تدريب المعلمين في دراسة (White, Oteto, & Brodhead, 2022) لاتباعهم خطوات منح فرص الاختيار مع الطلبة ذوي

الاضطرابات النمائية واختيار الأنشطة المحببة في تعليمهم مهارات أكاديمية وحياتية. وعلى العكس من ذلك، فقد بينت دراسة (Royer et al., 2017) أن استراتيجية إعطاء الطلبة المعاقين عقلياً فرصاً للاختيار قليلة الاستخدام، ويُقدمها المعلم بطريقة غير منتظمة.



شكل (1): دلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي في استراتيجية إعطاء فرص الاختيار لدى معلمي الطلاب ذوي الإعاقة العقلية

السؤال الثاني: هل توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين القياسين القبلي والبعدي لدى معلمي الطلاب ذوي الإعاقة العقلية في انتصار طلابهم لحقوقهم؟

جدول (7): دلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي لدى معلمي الطلاب ذوي الإعاقة العقلية في انتصار الطلاب لحقوقهم (ن = 48)

| رقم العبارة | القياس القبلي<br>المتوسط | القياس القبلي<br>الانحراف المعياري | القياس البعدي<br>المتوسط | القياس البعدي<br>الانحراف المعياري | متوسط الفروق | انحراف الفروق | قيمة (ت) | الدلالة | النسبة المئوية |
|-------------|--------------------------|------------------------------------|--------------------------|------------------------------------|--------------|---------------|----------|---------|----------------|
| 1           | 2.38                     | 0.937                              | 3.31                     | 0.903                              | -0.938       | 0.861         | **7.547  | 0.001   | 39.1%          |
| 2           | 1.85                     | 0.772                              | 3.19                     | 0.842                              | -1.333       | 0.883         | **10.459 | 0.001   | 72.4%          |
| 3           | 1.71                     | 0.898                              | 3.06                     | 0.836                              | -1.354       | 0.838         | **11.200 | 0.001   | 78.9%          |
| 4           | 1.58                     | 0.739                              | 3.19                     | 0.891                              | -1.604       | 1.026         | **10.832 | 0.001   | 101.9%         |
| 5           | 1.79                     | 0.743                              | 3.15                     | 0.799                              | -1.354       | 0.699         | **13.418 | 0.001   | 76.0%          |

| رقم العبارة        | القياس القبلي |                   | القياس البعدي |                   | متوسط الفروق   | انحراف الفروق | قيمة (ت)        | الدلالة      | النسبة المئوية |
|--------------------|---------------|-------------------|---------------|-------------------|----------------|---------------|-----------------|--------------|----------------|
|                    | المتوسط       | الانحراف المعياري | المتوسط       | الانحراف المعياري |                |               |                 |              |                |
| 6                  | 1.48          | 0.618             | 3.10          | 0.805             | -1.625         | 0.937         | **12.017        | 0.001        | %109.5         |
| 7                  | 1.88          | 0.672             | 3.25          | 0.729             | -1.375         | 0.914         | **10.424        | 0.001        | %72.9          |
| 8                  | 1.35          | 0.526             | 3.04          | 0.849             | -1.688         | 0.993         | **11.778        | 0.001        | %125.2         |
| 9                  | 1.83          | 0.694             | 3.25          | 0.729             | -1.417         | 0.710         | **13.831        | 0.001        | %77.6          |
| 10                 | 1.56          | 0.580             | 3.25          | 0.838             | -1.688         | 0.949         | **12.322        | 0.001        | %108.3         |
| 11                 | 3.29          | 0.459             | 3.30          | 0.898             | 0.000          | 0.923         | 0.000           | 1.000        | %0.3           |
| 12                 | 1.48          | 0.545             | 2.60          | 1.047             | -1.125         | 1.178         | **6.615         | 0.001        | %75.7          |
| 13                 | 1.42          | 0.539             | 3.04          | 0.798             | -1.625         | 0.959         | **11.736        | 0.001        | %114.1         |
| 14                 | 1.79          | 0.617             | 3.15          | 0.850             | -1.354         | 0.887         | **10.577        | 0.001        | %76.0          |
| 15                 | 1.33          | 0.559             | 3.02          | 0.812             | -1.688         | 0.903         | **12.949        | 0.001        | %127.1         |
| 16                 | 1.54          | 0.713             | 3.21          | 0.771             | -1.667         | 0.883         | **13.073        | 0.001        | %108.4         |
| 17                 | 1.44          | 0.616             | 3.56          | 0.580             | -2.125         | 0.841         | **17.504        | 0.001        | %147.2         |
| 18                 | 1.77          | 0.973             | 3.63          | 0.640             | -1.854         | 1.031         | **12.457        | 0.001        | %105.1         |
| <b>المقياس ككل</b> |               |                   |               |                   |                |               |                 |              |                |
|                    | <b>31.48</b>  | <b>7.792</b>      | <b>57.29</b>  | <b>11.114</b>     | <b>-25.813</b> | <b>12.752</b> | <b>**14.024</b> | <b>0.001</b> | <b>%82.0</b>   |

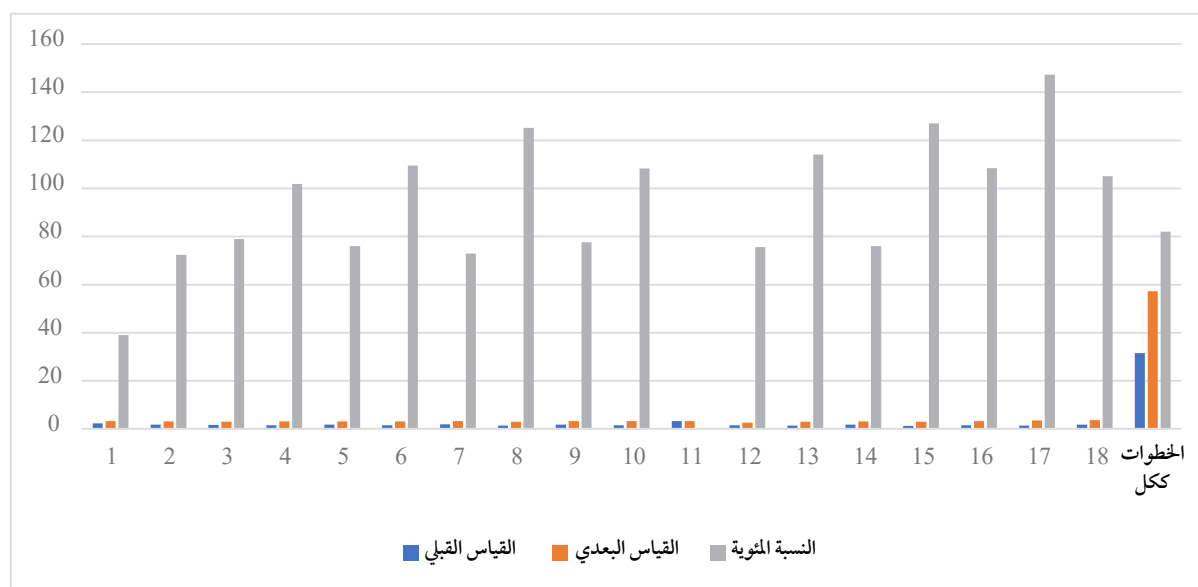
\*\* قيمة ت دالة عند مستوى دلالة ( $\alpha \leq 0.05$ )

يتضح من جدول (7) وجود فروق دالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي، لدى معلمي الطلاب ذوي الإعاقة العقلية في انتصار الطلاب ذوي الإعاقة العقلية لحقوقهم عند مستوى دلالة ( $\alpha \leq 0.05$ )، وغير دالة عند عبارة رقم (11) (يعرف نتائج قرارته التي يتخذها في المدرسة).

إن تدريب معلمي الطلاب ذوي الإعاقة العقلية على مهارات مختلفة تناسب قدرات طلابهم، يجعلهم قادرين على الاعتماد على أنفسهم وأكثر فاعلية في قضاء حاجاتهم؛ إذ يذكر (هوساوي والمالكي، 2023) أنه نظراً لأهمية تعليم الطلاب ذوي الإعاقة العقلية في المدارس مع مراعاة خصائصهم وقدراتهم، ظهرت برامج تهدف إلى تنمية قدراتهم ومهاراتهم إلى أقصى حد ممكن، وتبين الدراسة الحالية نتيجة اهتمام المعلم بتوجيه طلابه إلى استخدام المفردات الملائمة في الدفاع عن حقوقهم واعتمادهم على ذواتهم؛ فإذا قُدم تدريب كافٍ للطلاب ذوي الإعاقة العقلية، يُمكن أن يُصبحوا أقدر على تقريرهم لمصائرهم (حسن، 2018).

وقد اتفقت نتيجة الدراسة مع نتائج عدة دراسات أخرى؛ فقد استخدمت دراسة (Stasolla et al., 2019) استراتيجية الاختيار من بدائل متعددة بوصفها أنشطة ترفيهية للطلّابات لزيادة فرص اتخاذ القرار، ونجحت في زيادة تكيّفهن ودفاعهن عن حقوقهن. وأسهمت دراسة (Tounsi et al., 2022) باستخدام استراتيجية إعطاء فرص

الاختيار المقترنة بالتعزيز في دعم السلوك الإيجابي والحد من السلوك غير التكيفي. وساعدت دراسة (Gupta & Malhotra, 2023) المعلمين في دعم حقوق الطلاب ذوي الإعاقة العقلية. واختلفت نتيجة دراسة (Rios & Burke, 2021)؛ فجاءت بنتيجة أشارت إلى ضعف ذوي الإعاقة العقلية في حماية أنفسهم من الاستغلال والسخرية، بعد تلقيهم التدريب من معلمهم.



شكل (2): دلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي لدى معلمي الطلاب ذوي الإعاقة العقلية في انتصار الطلاب لحقوقهم

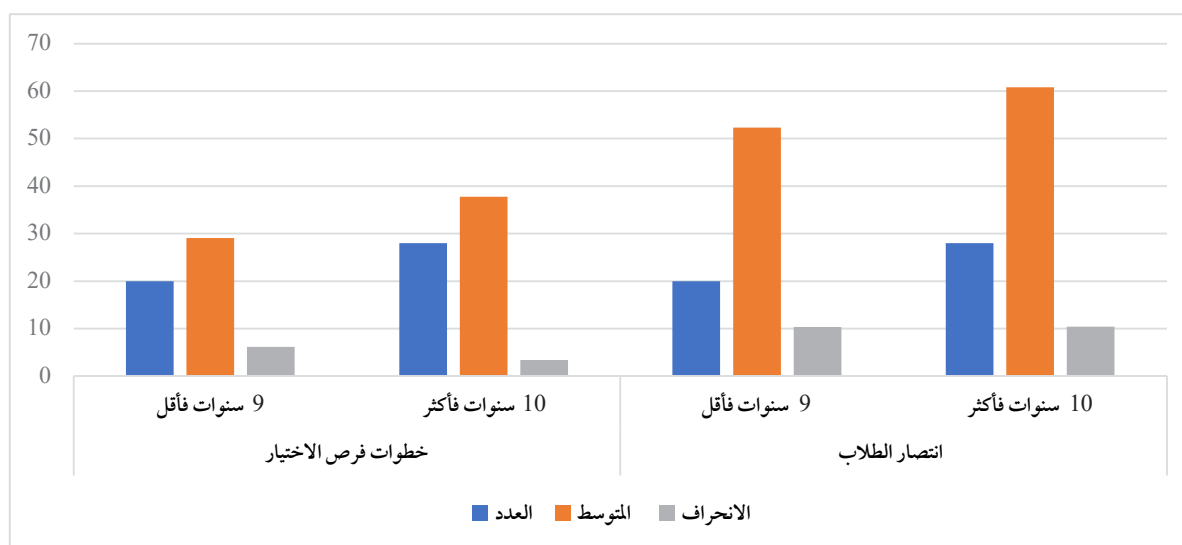
السؤال الثالث: هل توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) لدى معلمي الطلاب ذوي الإعاقة العقلية في انتصار الطلاب لحقوقهم، تُعزى إلى متغيرات (خبرة المعلم - حصوله على التدريب - الصف الدراسي - مستوى شدة الإعاقة)؟

جدول (8): دلالة الفروق بين المتوسطات للقياسات البعدية لخطوات فرص الاختيار وانتصار الطلاب ذوي الإعاقة العقلية لحقوقهم وفقاً لمتغير خبرة المعلم (ن = 48)

| الدلالة | قيمة (ت) | متوسط الفروق | الانحراف | المتوسط | العدد | خبرة المعلم    |
|---------|----------|--------------|----------|---------|-------|----------------|
| 0.001   | *6.255   | 8.700-       | 6.194    | 29.05   | 20    | 9 سنوات فأقل   |
|         |          |              | 3.384    | 37.75   | 28    | 10 سنوات فأكثر |
| 0.008   | *2.784   | 8.471-       | 10.338   | 52.35   | 20    | 9 سنوات فأقل   |
|         |          |              | 10.432   | 60.82   | 28    | 10 سنوات فأكثر |

\* قيمة ت دالة عند مستوى دلالة ( $\alpha \leq 0.05$ )

يبين جدول (8) اختلافاً بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في سنوات الخبرة (9 سنوات فأقل، 10 سنوات فأكثر) في خطوات إعطاء فرص الاختيار وانتصار الطلاب ذوي الإعاقة العقلية لحقوقهم. فقد بلغ المتوسط الحسابي في استراتيجية إعطاء فرص الاختيار (9 سنوات فأقل) (29.05)، و(10 سنوات فأكثر) (60.82). كما بلغت قيمة «ت» المحسوبة (6.255)، وهي قيم دالة عند مستوى دلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ). وبلغ المتوسط الحسابي في انتصار الطلاب ذوي الإعاقة العقلية لحقوقهم (9 سنوات فأقل) (52.35)، و(10 سنوات فأكثر) (37.75). كما بلغت قيمة «ت» المحسوبة (2.784)، وهي قيم دالة عند مستوى دلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ).



شكل (3): دلالة الفروق بين المتوسطات للقياسات البعدية لخطوات إعطاء فرص الاختيار وانتصار الطلاب ذوي الإعاقة العقلية لحقوقهم وفقاً لمتغير خبرة المعلم

جدول (9): دلالة الفروق بين المتوسطات للقياسات البعدية لاستراتيجية إعطاء فرص الاختيار وانتصار الطلاب ذوي الإعاقة العقلية لحقوقهم وفقاً لمتغير حصول المعلم على التدريب (ن = 48)

| الدلالة | قيمة «ت» | متوسط الفروق | الانحراف | المتوسط | العدد | حصول المعلم على التدريب في المجال | خطوات فرص الاختيار    |
|---------|----------|--------------|----------|---------|-------|-----------------------------------|-----------------------|
| 0.001   | *4.250   | 7.025        | 4.063    | 36.61   | 31    | حصلتُ على تدريب.                  | خطوات فرص الاختيار    |
|         |          |              | 7.434    | 29.59   | 17    | لم أدرّب عليها.                   | خطوات فرص الاختيار    |
| 0.033   | *2.202   | 7.101        | 11.013   | 59.81   | 31    | حصلتُ على تدريب.                  | انتصار الطلاب لحقوقهم |
|         |          |              | 10.042   | 52.71   | 17    | لم أدرّب عليها.                   | انتصار الطلاب لحقوقهم |

\* قيمة «ت» دالة عند مستوى دلالة ( $\alpha \leq 0.05$ )

يبين جدول (9) اختلافاً بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في حصول المعلم على التدريب (حصلت على تدريب، لم أدرّب عليها) في منح فرص الاختيار وانتصار الطلاب ذوي الإعاقة العقلية لحقوقهم؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي في استراتيجية إعطاء فرص الاختيار (حصلت على تدريب) (36.61)، و(لم أدرّب عليها) (29.59). كما بلغت قيمة «ت» المحسوبة (4.250)، وهي قيم دالة عند مستوى دلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ). وبلغ المتوسط الحسابي في انتصار الطلاب ذوي الإعاقة (حصلت على تدريب) (59.81)، و(لم أدرّب عليها) (52.71). كما بلغت قيمة «ت» المحسوبة (2.202)، وهي قيم دالة عند مستوى دلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ).

يلتزم المعلمون بالتدريب في أثناء الخدمة في برامج التدريب المتاحة من خلال إدارات التعليم، سواء مباشرة أو عن بُعد. وتنتهج مؤخرًا طريقة تدريب قصيرة المدى في أثناء وجود المعلم في مكان عمله. وبناءً على احتياجات الطلاب ذوي الإعاقة العقلية لتطوير مهاراتهم، ينتظم معلمو معاهد التربية الفكرية بهذا الشكل من التدريب، بصرف النظر عن سنوات خبرتهم أو مستوى شدة إعاقة طلابهم أو أعمارهم. وتأتي نتيجة الدراسة، بشأن دلالة التدريب على تطبيقات خطوات إعطاء فرص الاختيار وانتصار الطلاب ذوي الإعاقة العقلية لحقوقهم، ضمن هذا السياق؛ إذ تتضح أهمية التدريب في مكان العمل وأثرها في سير عمل المعلم. وكانت دراسة (Gupta & Malhotra, 2023) قد رصدت تدخلات معلمي الطلاب ذوي الإعاقة في أثناء التدريب الميداني، وأهم سبل دعم الفصول الدراسية وإدارتها. وأشارت نتيجة الدراسة إلى أن التوجهات الحديثة في تربية ذوي الإعاقة تتطلب من المعلمين التدريب في مجالات دعم حقوق الطلاب ذوي الإعاقة العقلية، إضافة إلى تنويع استراتيجيات منح فرص الاختيار واستخدام دعم السلوك الإيجابي.

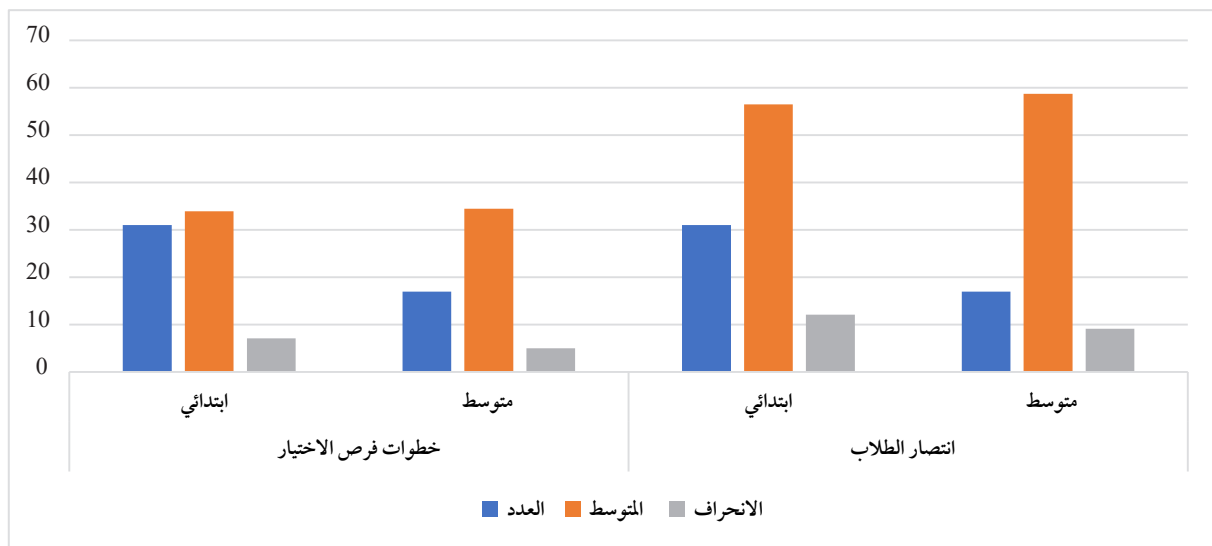
جدول (10): دلالة الفروق بين المتوسطات للقياسات البعدية لاستراتيجية إعطاء فرص الاختيار

وانتصار الطلاب ذوي الإعاقة العقلية لحقوقهم وفقاً لمتغير المستوى الدراسي (ن = 48)

| الدالة | قيمة «ت» | متوسط الفروق | الانحراف | المتوسط | العدد | المستوى الدراسي لطلابي |                       |
|--------|----------|--------------|----------|---------|-------|------------------------|-----------------------|
| 0.785  | 0.275    | 0.535        | 7.113    | 33.94   | 31    | ابتدائي                | خطوات فرص الاختيار    |
|        |          |              | 5.001    | 34.47   | 17    | متوسط                  |                       |
| 0.520  | 0.649    | 2.190        | 12.124   | 56.52   | 31    | ابتدائي                | انتصار الطلاب لحقوقهم |
|        |          |              | 9.164    | 58.71   | 17    | متوسط                  |                       |

\* قيمة «ت» دالة عند مستوى دلالة ( $\alpha \leq 0.05$ )

يبين جدول (10) اختلافاً بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في المستوى الدراسي (ابتدائي، متوسط) في إعطاء فرص الاختيار وانتصار الطلاب ذوي الإعاقة العقلية لحقوقهم. فقد بلغ المتوسط الحسابي في إعطاء فرص الاختيار (ابتدائي) (33.94)، و(متوسط) (34.47). كما بلغت قيمة «ت» المحسوبة (0.275)، وهي قيم دالة عند مستوى دلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ). وبلغ المتوسط الحسابي في انتصار الطلاب ذوي الإعاقة العقلية لحقوقهم (ابتدائي) (56.52)، و(متوسط) (58.71)، كما بلغت قيمة «ت» المحسوبة (0.649)، وهي قيم دالة عند مستوى دلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ).

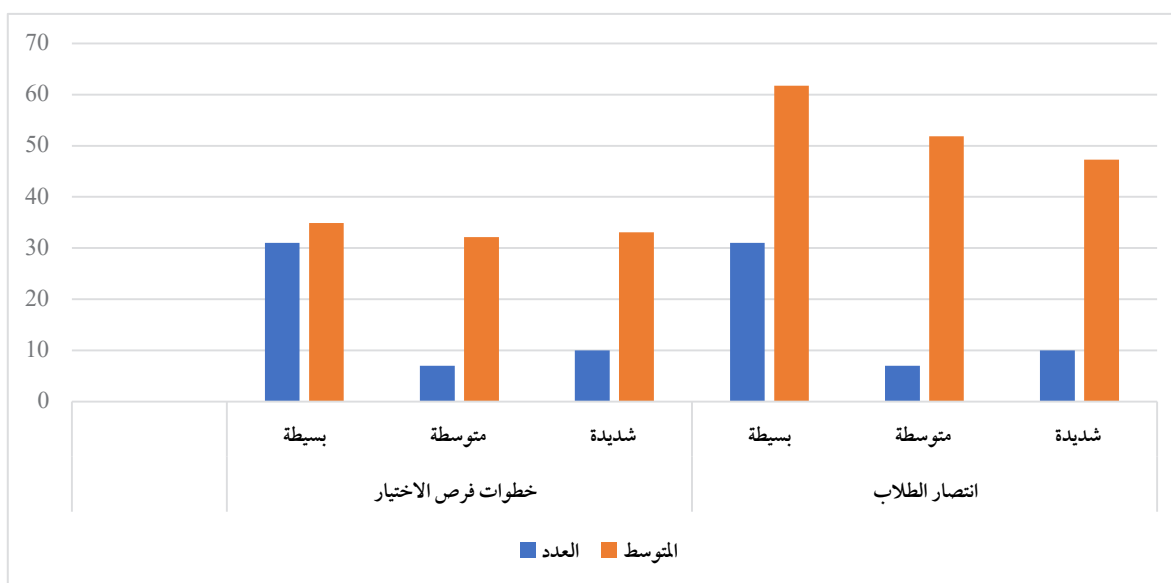


شكل (4): دلالة الفروق بين المتوسطات للقياسات البعدية لاستراتيجية إعطاء فرص الاختيار وانتصار الطلاب ذوي الإعاقة العقلية لحقوقهم وفقاً لمتغير المستوى الدراسي

جدول (11): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستراتيجية إعطاء فرص الاختيار وانتصار الطلاب ذوي الإعاقة العقلية لحقوقهم حسب مستوى شدة الإعاقة (ن = 48)

| الانحراف المعياري | المتوسط | العدد | مستوى شدة الإعاقة | المتغيرات             |
|-------------------|---------|-------|-------------------|-----------------------|
| 5.974             | 34.90   | 31    | بسيطة             | خطوات فرص الاختيار    |
| 9.651             | 32.14   | 7     | متوسطة            |                       |
| 5.109             | 33.10   | 10    | شديدة             |                       |
| 6.394             | 34.13   | 48    | الإجمالي          |                       |
| 9.916             | 61.74   | 31    | بسيطة             | انتصار الطلاب لحقوقهم |
| 9.281             | 51.86   | 7     | متوسطة            |                       |
| 7.602             | 47.30   | 10    | شديدة             |                       |
| 11.114            | 57.29   | 48    | الإجمالي          |                       |

يبين جدول (11) تبايناً ظاهرياً بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في إعطاء فرص الاختيار وانتصار الطلاب ذوي الإعاقة العقلية لحقوقهم، حسب مستوى شدة الإعاقة (بسيطة – متوسطة – شديدة)؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي في منح إعطاء فرص الاختيار حسب مستوى شدة الإعاقة (البسيطة) (34.90)، و(المتوسطة) (32.14)، (الشديدة) (33.10). وبلغ المتوسط الحسابي في انتصار الطلاب ذوي الإعاقة العقلية لحقوقهم حسب مستوى شدة الإعاقة (البسيطة) (61.74)، و(المتوسطة) (51.86)، و(الشديدة) (47.30). وبيان دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية، استخدم تحليل التباين الأحادي للأداة ككل. وجدول (12) يوضح ذلك.



شكل (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستراتيجية إعطاء فرص الاختيار وانتصار الطلاب ذوي الإعاقة العقلية لحقوقهم حسب مستوى شدة الإعاقة

جدول (12): تحليل التباين الأحادي ANOVA لاستراتيجية إعطاء فرص الاختيار وانتصار الطلاب ذوي الإعاقة العقلية لحقوقهم حسب مستوى شدة الإعاقة (البسيطة، المتوسطة، الشديدة) (ن = 48)

| المتغيرات      | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | ف      | الدلالة |
|----------------|----------------|--------------|----------------|--------|---------|
| بين المجموعات  | 56.783         | 2            | 28.392         |        |         |
| داخل المجموعات | 1864.467       | 45           | 41.433         | 0.685  | 0.509   |
| المجموع        | 1921.250       | 47           |                |        |         |
| بين المجموعات  | 1819.024       | 2            | 909.512        |        |         |
| داخل المجموعات | 3986.893       | 45           | 88.598         | 10.266 | 0.001   |
| المجموع        | 5805.917       | 47           |                |        |         |

\* قيمة «ف» دالة عند مستوى دلالة ( $\alpha \leq 0.05$ )

يبين جدول (12) عدم وجود فروق دالة إحصائية بين القياسات البعدية في إعطاء فرص الاختيار وفقاً لمستوى شدة الإعاقة عند مستوى دلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ). كما يتضح وجود فروق دالة إحصائية بين القياسات البعدية في انتصار الطلاب ذوي الإعاقة العقلية لحقوقهم حسب مستوى شدة الإعاقة عند مستوى دلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ). ويوضح جدول (13) أقل فرق معنوي للقياسات البعدية.

وقد استخدم المعلمون استراتيجية إعطاء فرص الاختيار لتمكين طلابهم من الدفاع عن حقوقهم وأدواتهم، بصرف النظر عن طبيعة الصفوف التي يُدرّسونها ومستوى شدة إعاقة الطلبة فيها. ولوحظ من خلال الدراسات أنها تناولت منح الفرص للطلبة، بصرف النظر عن أعمارهم أو صفوفهم أو مستوى شدة إعاقتهم، فهذه دراسة (Shogren et al., 2004) تقيس فاعلية استخدام دعم السلوك الإيجابي لدى عينة من ذوي الإعاقة العقلية، وتمنحهم فرص الاختيار في تحسين نوعية الحياة لديهم. أما دراسة (حسن، 2016)، فتقيس فاعلية برنامج في تنمية القدرة على اتخاذ القرار لدى ذوي الإعاقة العقلية البسيطة. وقد قدّم تايلور (Taylor, 2018) استراتيجية إعطاء فرص للاختيار للطلاب ذوي الإعاقة العقلية للمحافظة على ممتلكاتهم والدفاع عن حقوقهم، وتقديم فرص تعلّم عادلة متساوية للطلاب. كما أكد تحليل (Cristea & Gherguț, 2021) تناول الدراسات دعم حقوق ذوي الإعاقة العقلية، وأن للمعلم دوراً كبيراً في تطوير مهارات تقرير المصير واتخاذ القرار المناسب والوعي الذاتي لدى طلبتهم من ذوي الإعاقة العقلية.

جدول (13): اختبار أقل فرق معنوي (L. S. D) بين متوسطات القياسات البعدية لاستراتيجية إعطاء فرص الاختيار وانتصار الطلاب ذوي الإعاقة العقلية لحقوقهم وفقاً لمستوى شدة الإعاقة (البسيطة، المتوسطة، الشديدة) (ن = 48)

| المتغيرات             | مستوى شدة إعاقة الطلبة | مستوى شدة إعاقة الطلبة | المتوسطات | متوسط الفروق | الخطأ المعياري | Sig.  |
|-----------------------|------------------------|------------------------|-----------|--------------|----------------|-------|
| خطوات فرص الاختيار    | بسيطة                  | متوسطة                 | 32.14     | 2.760        | 2.694          | 0.311 |
|                       | بسيطة                  | شديدة                  | 33.10     | 1.803        | 2.341          | 0.445 |
|                       | متوسطة                 | بسيطة                  | 34.90     | -2.760       | 2.694          | 0.311 |
|                       | متوسطة                 | شديدة                  | 33.10     | -0.957       | 3.172          | 0.764 |
|                       | شديدة                  | بسيطة                  | 34.90     | -1.803       | 2.341          | 0.445 |
|                       | شديدة                  | متوسطة                 | 32.14     | -0.957       | 3.172          | 0.764 |
| انتصار الطلاب لحقوقهم | بسيطة                  | متوسطة                 | 51.86     | *9.885       | 3.939          | 0.016 |
|                       | بسيطة                  | شديدة                  | 47.30     | *14.442      | 3.423          | 0.001 |
|                       | متوسطة                 | بسيطة                  | 61.74     | -9.885       | 3.939          | 0.016 |
|                       | متوسطة                 | شديدة                  | 47.30     | -4.557       | 4.639          | 0.331 |
|                       | شديدة                  | بسيطة                  | 61.74     | -14.442      | 3.423          | 0.001 |
|                       | شديدة                  | متوسطة                 | 51.86     | -4.557       | 4.639          | 0.331 |

يُتَّضح من الجدول (13) عدم وجود فروق في استراتيجيات إعطاء فرص الاختيار وفقاً لمستوى شدة الإعاقة؛ فلا توجد فروق في مستويات الإعاقة الثلاث: (البسيطة – المتوسطة – الشديدة)، ووجود فروق دالة إحصائية في انتصار الطلاب ذوي الإعاقة العقلية لحقوقهم وفقاً لمستوى شدة الإعاقة؛ إذ توجد اختلافات بين مستويات الإعاقة الثلاث: (البسيطة – المتوسطة – الشديدة)؛ فقد أظهرت النتائج وجود الفروق في انتصار الطلاب ذوي الإعاقة العقلية لحقوقهم وفقاً لمستوى شدة الإعاقة لصالح مستوى الإعاقة العقلية البسيطة، التي أظهرت تفوقاً عن باقي مستويات شدة الإعاقات الأخرى.

ويعزو الباحث ذلك إلى أن الطلاب ذوي الإعاقة البسيطة قابلون للتعليم والتدرب من وجهة نظر معلمهم، ويجد المعلم سهولة في التعامل معهم مقارنةً بأقرانهم ذوي الإعاقة الشديدة. وهذه النتيجة تتفق مع نتيجة دراسة جوبتا وماهوترا (Gupta & Malhotra, 2023)، وقد بينت أن التوجهات الحديثة في تربية ذوي الإعاقة تتطلب من المعلمين دعم حقوق الطلاب ذوي الإعاقة العقلية، لا سيما مستوى شدة الإعاقة البسيطة.

### الاستنتاجات

في ضوء هدف الدراسة نستنتج:

- تعرّف المعلمين على استراتيجيات إعطاء فرص الاختيار وكيفية تقديمها لطلبتهم من ذوي الإعاقة العقلية.
- فاعلية استراتيجيات إعطاء فرص الاختيار ودعم السلوك الإيجابي في تطوير مهارات الطلاب ذوي الإعاقة العقلية، وتمكينهم من الدفاع عن حقوقهم.
- فاعلية استراتيجيات إعطاء فرص الاختيار ودعم السلوك الإيجابي في الحدّ من المشكلات التي تواجه الطلاب ذوي الإعاقة العقلية.

### التوصيات:

في ضوء النتائج، توصي الدراسة بما يلي:

- تنفيذ برامج قائمة على أتباع المعلمين والمعلمات لاستراتيجيات إعطاء فرص الاختيار مع طلبتهم ذوي الإعاقة العقلية.
- تدريب قصير المدى تحتاج إليه الكوادر العاملة مع الطلاب ذوي الإعاقة العقلية، لا يُعرقل سير العمل، وله أثر في تعديل سلوك الطلاب.
- إجراء دراسات تهدف إلى تدريب أولياء أمور الطلاب ذوي الإعاقة العقلية، للتكامل مع ما تقدمه معاهد رعاية الطلبة ذوي الإعاقة العقلية، لاستخدام استراتيجيات خطوات إعطاء فرص الاختيار ودعم السلوك الإيجابي.
- تطبيق البرنامج التدريبي مع معلمات الطالبات ذوات الإعاقة العقلية؛ لأن الدراسة الحالية ضبّطت متغيّر الجنس للطلاب فقط.

## المراجع

### أولاً: العربية

- براتر، ماري. (2023). *تدريس الطلاب ذوي الإعاقات كثيرة الانتشار: استراتيجيات للفصول المتنوعة*. ترجمة: ريم العبد الوهاب وسامر الحساني. ط1، دار الناشر الدولي، الرياض، السعودية.
- حسن، أيمن سالم. (2016). *فعالية برنامج تدريبي في تنمية القدرة على اتخاذ القرار لدى ذوي الإعاقة الفكرية*. مجلة التربية الخاصة، جامعة الزقازيق، (17)، 434-388. <http://search.mandumah.com/Record/796106>.
- حسن، أيمن سالم. (2018). *تقرير المصير لدى المراهقين ذوي الإعاقة الفكرية وذوي اضطراب طيف التوحد*. العلوم التربوية، جامعة القاهرة، 26(3) 1-49. <http://search.mandumah.com/Record/980659>.
- الموسى، ناصر والحيدري، هشام والشريف، هاشم. (2023). *قوانين وقضايا معاصرة. ضمن الموسوعة الشاملة في الإعاقة: الإعاقات كثيرة الانتشار*. تحرير: عبد الله بن محمد الجغيان وعلا محيي أبو السكر. ط1، مركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة.
- هوساوي، علي، والمالكي، نبيل. (2023). *الإعاقة الفكرية. ضمن الموسوعة الشاملة في الإعاقة: الإعاقات كثيرة الانتشار*. تحرير: عبد الله بن محمد الجغيان وعلا محيي الدين أبو السكر. ط1، مركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة.

### ثانياً: الأجنبية

#### References:

- Al-Mousa, Nasser, Al-Haidari, Hisham, and Al-Sharif, Hashem (2023). *qawanin waqadaya mueasiratin. dimn almawsueat alshaamilat fi al'ieaqati, al'ieaqat kathirat alaintishar* (in Arabic). tahriru: 'a. da. eabdallah bin muhamad aljughayman w da. eala 'abu alsakri, markaz almalik salman li'abhath al'ieaqa.
- Brooks, C. & Young, S. (2011). Are choice-making opportunities needed in the classroom? Using self-determination theory to consider student motivation and learner empowerment. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 33(1) 48-59. <https://www.isetl.org/ijtlhe/>
- Centers for Disease Control and Prevention [CDC]. (2014). *CDC estimates 1 in 68 children has been identified with autism spectrum disorder*. Retrieved July 1, 2017, from <http://www.cdc.gov/media/releases/2014/p0327-autism-spectrum-disorder.html>
- Collins, L. & Landrum, T. (2022). Using behavioral interventions to build relationships with students with challenging behavior. *Teaching Exceptional Children*, 55(3), 188-197. DOI. 10.1177/00400599221085727
- Cristea, M. & Gherguț, A. (2021). The effect of evidence-based practices to enhance self-determination in students with intellectual disabilities: A systematic literature review. *Psychology Series*, (30), 129-152.
- Da Silva, P., Voltz, C., De Moura, E., & Zucchetti, D. (2020). Contributions of NGOs for experiences in autonomy in socially vulnerable children and adolescents. *Iniciação Científica CESUMAR*, 22(2), 225-235. DOI: 10.17765/1518-1243
- DeMasi, A. & Berger, S. (2021). Making the process of strategy choice visible: Inhibition and motor demands impact preschoolers' real-time problem solving. *Developmental Science*, Wiley, 24(e13106) 1-13. DOI: 10.1111/desc.13106

- Dowdy, A., Peltier, C., Tincani, M., Schneider, W. J., Hantula, D. A., & Travers, J. C. (2021) Meta-analyses and effect sizes in applied behavior analysis: A review and discussion. *Journal of Applied Behavior Analysis* 54(4), 1317-1340. DOI: 10.1002/jaba.862
- Eklund, M. & Tjörnstrand, C. (2022). Resident and staff perceptions of an activity-and recovery-based intervention in supported housing for people with severe mental illness – A longitudinal pilot study. *BMC Psychiatry*, 22(404), 1–9. <https://doi.org/10.1186/s12888-022-04050-7>
- Elle, K. & Ian, S. (2022). Assessing the development of relational framing in young children. *Psychological Record*, 72(2), 221-246. DOI:10.1007/s40732-021-00457-y
- Fallon, L., Collier-Meek, M., & Kurtz, K. (2019) Feasible coaching supports to promote teachers classroom management in high-need setting: An experimental single case design study. *School Psychology Review*, 48(1), 3-17. DOI: 10.17105/SPR-2017-5310
- Gupta, A. & Malhotra, D. (2023). AI-based techniques for the detection of neuro-developmental disorders: A Survey. *International Conference on Information Systems and Computer Networks*, International Conference on 1-5 Mar, 2023. DOI: 10.1109/ISCON57294.2023.10112000
- Hasanu, 'A. (2016). Faeaalat barnamaj tadribiun fi tanmiat alqudrat ealaa attkhadh alqarar ladaa dhawi al'iieaqat alfikriati (in Arabic). *majalat altarbiat alkhasat jamieat alzaqaziq*, (17) 388-434. <http://search.mandumah.com/Record/796106>
- Hasanu, 'A. (2018). Taqrir almasir ladaa almurahiqin dhawi al'iieaqat alfikriat wadhawi adtirab tayf altawahudu (in Arabic). *aleulum altarbawiat jamieat alqahirati*, 26(3) 1-49. <http://search.mandumah.com/Record/980659>
- Husawy, ealay, walmaliki, nabil (2023). *Al'iieaqat alfikriatu. dimn almawsueat alshaamilat fi al'iieaqati, al'iieaqat kathirat alaintishar* (in Arabic), tahriru: 'a. da. eabdallah bin muhamad aljughayman w da. eala 'abu alsakri, markaz almalik salman li'abhath al'iieaqa.
- Jolivet, K., Ennis, R., & Swoszowski, N. (2017). Educator “What-Ifs”: The feasibility of choice making in the classroom. *Beyond Behavior*, 26(2), 74–80. DOI 10.1177/1074295617713
- Luckasson, R., Tassé, M. J., & Schalock, R. L. (2022). Professional responsibility in the field of intellectual and developmental disabilities: Its definition, application, and impacts. *Intellectual and developmental disabilities*, 60(3), 183–198. DOI: 10.1352/1934-9556-60.3.183
- Ogletree, B. & Crawford, K. (2009). Contemplating the communicative value of objects: Establishing iconic and indexical object experiences with individuals with severe intellectual disabilities. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 24(4), 248–251. DOI: 10.1177/1088357609346732
- Pandey, S. & Sharma, S. (2023). ML Algorithms that have been utilised to classify neuro-developmental disorders: A review. *International Conference on Information Systems and Computer Networks*, International Conference on 1-5 Mar, 2023. DOI: 10.1109/ISCON57294.2023.10112157
- Prater, M. A. *Tadris altulaab dhawi al'iieaqat kathirat alaintishar astiratijiaat lilfusul almutanawieati* (in Arabic). Translate rim aleabdawalwahaab, samir alhasaani (2023) dar alnaashir alduwali, Riyadh.
- Rios, K. & Burke, M. (2021). The effectiveness of special education training programs for parents of children with disabilities: A systematic literature review. *Exceptionality*, 29(3), 215–231. DOI: 10.1080/09362835.2020.1850455
- Royer, D., Lane, K., Cantwell, E., & Messenger, M. (2017). A Systematic review of the evidence base for instructional choice in k–12 settings. *Behavioral Disorders*, 42(3), 89-107. DOI: 10.1177/0198742916688655

- Schalock, R., Luckasson, R., & Tassé, M. (2021). *Intellectual disability: Definition, diagnosis, classification, and systems of supports*. aaid, 12th Edition. <https://www.aaid.org/intellectual-disability/definition>
- Shogren, K., Faggella-Luby, M., Bae, S., & Wehmeyer, M. (2004). The effect of choice-making as an intervention for problem behavior. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 6(4), 228–237.
- Stasolla, F., Caffò, A., Perilli, V., & Albano, V. (2019). Experimental examination and social validation of a microswitch intervention to improve choice-making and activity engagement for six girls with Rett Syndrome. *DEVELOPMENTAL NEUROREHABILITATION*, 22(8), 527–541. <https://doi.org/10.1080/17518423.2019.1624655>
- Szlamka, Z., Tekola, B., Hoekstra, R., & Hanlon, C. (2022). The role of advocacy and empowerment in shaping service development for families raising children with developmental disabilities. *An international journal of public participation in health care and health policy*, Wiley, 25(4), 1882–1891. DOI: 10.1111/hex.13539
- Taylor, A. (2018). The logic of deferral: Educational aims and intellectual disability. *Studies in Philosophy and Education*, 37, 265–285. <https://doi.org/10.1007/s11217-017-9595-y>
- Tounsi, O., Masmoudi, L., Trabelsi, K., Koubaa, A., Clark, C., Anouda, Ch., & Bahloul, M. (2022). Effects of class-wide choice making on the behaviour of students with mild intellectual disability. *International Journal of Disability, Development & Education*, 69(1), 33–46. DOI: 10.1080/1034912X.2021.1998889
- Trump, C. E., Pennington, R. C., Travers, J. C., Ringdahl, J. E., Whiteside, E., & Ayres, K. M. (2018). Applied behavior analysis in special education. *Teaching Exceptional Children*, 50(6), 381–393. <http://doi:10.1177/jvr-0040059918775020>
- Watanabe, M. & Sturmey, B. (2003). The effect of choice-making opportunities during activity schedules on task engagement of adults with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33(5), 535–538.
- White, A., Oteto, N., & Brodhead, M. (2022). Providing choice-making opportunities to students with autism during instruction. *Teaching Exceptional Children*, XX(X) 1–8. DOI: 10.1177/00400599211068386
- Yutaro, H. & Eiji, O. (2023). Characteristics of students who require elementary school counselors' support owing to developmental disorders. *Heliyon*, 9(3), 183–198. DOI: 10.1016/j.heliyon.2023.e13791

#### تصريحات ختامية:

- يصرح المؤلف/ المؤلفون بالحصول على موافقة الأشخاص المتطوعين للمشاركة في الدراسة وعلى الموافقات المؤسسية اللازمة.
- تتوفر البيانات الناتجة و/ أو المحللة المتصلة بهذه الدراسة من المؤلف المراسل عند الطلب.

#### Final declarations:

- The authors declare that they got the required voluntary human participants consent to participate in the study as well as the necessary institutional approvals.
- The datasets generated and/or analyzed during the current study are available from the corresponding author upon reasonable request.

