مُسْتَوى الحَاجَةِ إلى المُعَلِّمِ المُسَاعِدِ للْعَمَلِ فِيْ مَعَاهِدِ وَبَرَامِجِ التربية الْفِكْرِيَّة مِنْ وِجْهَةِ نَظَرِ المُعَلِّمِيْنَ

The need for teacher assistants in to work in intellectual education institutes and programs from the point of view of teachers

إعداد

دانيه علان الشهري

Daniyah Allan Blqasim Al-Shehri

قسم التربية الخاصَّة - كليَّة التربية - جامعة الطائف

د. هاني سعيد العمري

Dr. Hani Ali Saeed Al-Amri

أُستاذ التربية الخاصَّة المشارك – جامعة الطائف

Doi: 10.21608/jasht.2025.404920

استلام البحث: ٢٢ / ١١ /٢٠٢٤

قبول النشـر: ١٩ / ١٢ / ٢٠٢٤

الشهري، دانيه علان والعمري، هاني سعيد (٢٠٢٥). مُسْتَوى الحَاجَةِ إلى المُعَلِّمِ المُسَاعِدِ للْعَمَلِ فِيْ مَعَاهِدِ وَبَرَامِجِ التربية الْفِكْرِيَّة مِنْ وِجْهَةِ نَظَرِ المُعَلِّمِيْنَ. ***المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٩(٣٣)، ٦٧ – ١٠٨.

http://jasht.journals.ekb.eg

مُسْتَوىَ الحَاجَةِ إلى المُعَلِّمِ المُسَاعِدِ لِلْعَمَلِ فِيْ مَعَاهِدِ وَبَرَامِجِ التربية الْفِكْرِيَّة مِنْ وِجْهَةِ نَظَرِ المُعَلِّمِيْنَ

المستخلص:

هدفت هذه الدِّراسَة إلى التعرُّف على مُستوى الحاجة إلى المعلِّم المساعد للعمل في معاهد وبرامج التربية الفكريَّة، من وجهة نظر المعلِّمين بمدينة الطائف، وتكوَّنت العيِّنة من (١١٤) معلِّمًا ومعلِّمة، بواقع (٧٢ معلِّمة، و٤٢ معلِّمًا)؛ للكشف عن الفروق بينهم في تقدير مُستوى الحاجة إلى المعلِّم المساعد، للعمل في معاهد وبرامج التربية الفكريَّة، وفقًا لعددٍ من المتغيِّرات، وهي: الجنس، وسنوات الخبرة، والمرحلة الدراسيَّة للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكريَّة. ولتقصِّي هذه المشكلة البحثية؛ طوّرت الباحثة استبانة تكوَّنت من (٢٩) فقرة، تكشف عن مُستوى الحاجة إلى المعلِّم المساعد، من خلال (٥) أبعاد، وأسفرت نتائج الدِّراسَة وجود حاجة ماسَّة إلى المعلِّم المساعد في معاهد وبرامج التربية الفكريَّة، حيث جاءت الحاجة إليه، وفقًا لطبيعة الأدوار والمهامّ، مرتَّبة حسب الأهميَّة على النحو التالي: الحاجة إلى المعلِّم المساعد للقيام بالإشراف والمتابعة، الحاجة إلى المعلِّم المساعد للقيام بالأعمال الاعتياديَّة أو الروتينيَّة اليوميَّة، الحاجة إلى المعلِّم المساعد للقيام بالأعمال الأكاديميَّة، الحاجة إلى المعلِّم المساعد في التخطيط والتقييم للبرامج، الحاجة إلى المعلِّم المساعد في عمليَّات الاتصال والتواصل. كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة بين استجابات عيِّنة الدِّراسَة تُعزى لمتغيِّرات: الجنس، وسنوات الخبرة للمعلِّمين، ولمتغيِّر المرحلة الدراسيَّة للتلاميذ. وقد أوصت الدِّراسَة بضرورة التوجيه لدى الجهات ذات العلاقة بالتوظيف بالمملكة العربيَّة السعوديَّة، وبالتنسيق مع الجهات الأكاديميَّة بالجامعات السعوديَّة، لتعيين المعلِّم المساعد للعمل في معاهد وبرامج التربية الفكريَّة، جنبًا إلى جنب مع معلِّم التلاميذ ذوي الإعاقة الفكريَّة.

الكلمات المفتاحيَّة: المعلِّم المساعد، معاهد وبرامج التربية الفكريَّة، ذوي الإعاقة الفكريَّة.

Abstract

This study aimed to identify the level of need for an assistant teacher to work in intellectual education institutes and programs from the point of view of teachers in Taif. To reveal the differences between them in estimating the level of need for an assistant teacher to work in institutes and programs of intellectual education, according to a number of variables, namely: gender, years of experience, and the educational stage of students with intellectual disabilities. To investigate this research problem; The researcher developed a questionnaire consisting of

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

(29) items, revealing the level of need for an assistant teacher through (5) dimensions. As follows: the need for an assistant teacher to carry out supervision and follow-up, the need for an assistant teacher to carry out the usual or daily routine work, the need for an assistant teacher to carry out academic work, the need for an assistant teacher in planning and evaluation of programs, the need for an assistant teacher in communication and communication processes. The results also indicated that there were no statistically significant differences between the responses of the study sample due to the variables: gender, years of experience for teachers, and the variable of the educational stage of students. The study recommended the necessity of directing the authorities related to employment in the Kingdom of Saudi Arabia and in coordination with the academic authorities in Saudi universities to appoint the assistant teacher to work in the institutes and programs of intellectual education along with the teacher of students with intellectual disabilities.

Keywords: assistant teacher, institutes and programs of intellectual education, people with intellectual disability.

المقدَّمة:

شهِد التعليم تطورًا واسعًا؛ لكونه في قمة أولويَّات رؤية المملكة العربيَّة السعوديَّة (٢٠٣٠)، وذلك من خلال تخريج الكوادر البشريَّة القادرة على القيادة والمنافسة، في ظلِّ التطوُّر المتسارع، وقد رسمت الرؤية التوجُّهات والسياسات العامَّة للمملكة العربيَّة السعوديَّة والأهداف والالتزامات، لتكون نموذجًا رائدًا على المستويات كافَّة. (برنامج التحوُّل الوطني، ٢٠٣٠)

وفي ظلِّ التطوُّر التاريخي، والاهتمام العالمي الذي لقيه تعليم الأفراد ذوي الإعاقة؛ فقد كانت المملكة من الدول العربيَّة الرائدة في تقديم الخدمات التربويَّة والمساندة الخاصَّة بهم، حتى اعتُبرت التربية الخاصَّة جزءًا أساسيًّا من منظومة التعليم في المملكة العربيَّة السعوديَّة.

وقد حظي معلِّم التربية الفكريَّة باهتمام كبير من قِبل الدراسين والباحثين، وما يترتب عليه من تحسين المخرجات التعليميَّة، إلا أنَّ التحديات التي يواجهها معلِّم التربية الفكريَّة، والأدوار المنوطة به، تزداد يومًا بعد يوم، لا سيَّما في ظلِّ التطوُّر السريع معرفيًّا وتقنيًّا.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

ويواجه معلِّمي التربية الفكريَّة أدوارًا مهنيَّة تفوق التي تواجه معلِّمي الأطفال العاديين؛ حيث يعملون مع تلاميذ تقتضي إعاقاتهم استخدام أساليب وطرق تدريس مختلفة؛ ومثلهم مثل معلِّمي الأطفال العاديين، يقومون بإعداد خطط الدروس والتدريس، وتقويم أداء التلاميذ، إلا أنَّ لديهم التزامات إضافيَّة، مثل المساعدة في تقييم التلاميذ ذوي الإعاقة، والعمل مع المختصِّين في الخدمات ذات الصلة، وإعداد البرامج التربويَّة الفرديَّة، وتوجيه وإرشاد الآباء بخصوص حالة أبنائهم، ومع تزايد الأدوار المنوطة بهم، بالإضافةِ إلى مطالب اللوائح والقوانين والإدارات التعليميَّة. (مسافر، ٢٠١٦)

ومن هذا المنطلق؛ تأتي الحاجة إلى المعلِّم المساعد (Paraprofessional) في دعم العمليَّة التعلميَّة، والعمل بجانب معلِّم التربية الفكريَّة، كأحد مفاهيم القوى البشريَّة الضروريَّة، التي يعوِّل عليها المجال في العديد من المهامِّ التي تتطلَّب دورًا مسانِدًا وداعمًا. (القريني والوابلي، ٢٠٢١)

وفي عام (٢٠٠٤) عزَّز القانون الأمريكي المعدَّل (ndividuals with Disabilities Education, Act) أهميَّة وجود المعلِّم المساعد في برامج التربية الخاصَّة، حيث سمح هذا القانون للمعلِّم المساعد، ممَّن تمَّ تدريبه بشكل مناسب، بالمساعدة في توفير وتسهيل خدمات التربية الخاصَّة، والخدمات المساندة للتلاميذ ذوي الإعاقات المختلفة، كما تطوَّر دوره في السنوات الأخيرة ليشمل تقديم الدعم المباشر، والتدريس للتلاميذ ذوي الإعاقات المختلفة تحت إشراف المعلِّمين.

مشكلة الدِّراسَة:

إن كثرة الأدوار والتحديات التي يواجهها معلِّم التربية الفكريَّة، تؤدِّي بدورها إلى ضغوطات مهنيَّة، تصل إلى الاحتراق النفسي والوظيفي للمعلِّمين، وقد أشار Akbaba (2014) إلى أنَّ نتائج بعض الدِّراسَات تشير إلى أنَّ معدَّلات التسرُّب لدى معلِّمي التربية الفكريَّة وصلت إلى (20%) مقارنةً لدى معلِّمي التعليم العام، كما أنَّ معدَّلات الاحتراق النفسي لدى معلِّمي التربية الفكريَّة تختلف باختلاف فئة الإعاقة ودرجتها. وقد أقرَّ الدليل التنظيمي والإجرائي للتربية الخاصَّة التابع لوزارة التعليم (1437ه) بتعريف المعلِّم المساعد (Paraprofessional)، ودوره الوظيفي، وأهمِّ واجباته التي بدورها تساند معلِّم التربية الفكريَّة، خلال عمليَّة التعليم وقد تفادى هذه المشكلة.

وذكر كلٌّ من القريني والوابلي (٢٠٢١) أنَّه بالرغم من أنَّ هذا المفهوم قد أُكِّد عليه نظريًّا في الدليل التنظيمي والإجرائي للتربية الخاصَّة في المملكة العربيَّة السعوديَّة، إلا أنَّ هذه الموادِّ في الممارسة والتطبيق، ما زالت غير مفعَّلة، ولا يوجد حتى الآن لها أيّ إطار تنظيمي أو إداري لتنفيذها، أو تطبيقها على أرض الواقع، بالرغم من أهميَّة هذه الوظيفة، وما تؤدِّيه من أدوار محدَّدة، وربما تكون فعَّالة، كما وردت في الأدبيات الغربيَّة لمجال التربية الخاصَّة.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

وفي ضوء ما سبق؛ تأتي الحاجة لاستطلاع آراء المعلِّمين حول مُستوى الحاجة إلى المعلِّم المساعد، للعمل في معاهد وبرامج التربية الفكريَّة، من وجهة نظرهم.

أسئلة الدِّراسَة:

تتمثَّل مُشكلة الدِّراسَة الحاليَّة في الأسئلة التالية:

١. ما مُستوى الحاجة إلى المعلِّم المساعد، للعمل في معاهد وبرامج التربية الفكريَّة من وجهة نظر المعلِّمين؟

٢. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند ($\alpha \leq 0.05$)، في مُستوى الحاجة إلى المعلِّم المساعد، للعمل في معاهد وبرامج التربية الفكريَّة، من وجهة نظر المعلِّمين، تُعزى للمتغيّرات التالية: (الجنس، سنوات الخبرة، المرحلة الدراسيَّة للتلاميذ)؟

أهداف الدِّراسَة:

تهدف الدِّراسَة الحاليَّة إلى:

١. التعرُّف على مُستوى الحاجة إلى المعلِّم المساعد للعمل في معاهد وبرامج التربية الفكريَّة، من وجهة نظر المعلِّمين.

٢. التعرُّف على مُستوى الحاجة إلى المعلِّم المساعد، للعمل بجانب معلِّمي التربية الفكريَّة في دعم العلميَّة التعلميَّة، من وجهة نظرهم.

٣. الكشف عمَّا إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائيَّة، بين متوسِّط الاستجابات مُستوى الحاجة إلى المعلِّم المساعد، للعمل في معاهد وبرامج التربية الفكريَّة، من وجهة نظر المعلِّمين، تُعزى للمتغيّرات التالية: (الجنس، سنوات الخبرة، المرحلة الدراسيَّة للتلاميذ).

أهميَّة الدِّراسَة:

تتمثَّل أهميَّة هذه الدِّراسَة في تحقيق الجوانب النظريَّة والتطبيقيَّة الآتية:

أولًا: الأهميَّة النظريَّة:

١- تقديم إطار نظري يتناول الإعاقة الفكريَّة، والمعلِّم المساعد من جوانب متعدِّدة.

٢- أهميَّة الفئة التي يتناولها البحث، وأهميَّة الموضوع؛ لأنَّه يتناول مُستوى احتياج معاهد ومراكز التربية الفكريَّة للمعلِّم المساعد، من وجهة نظر معلِّمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكريَّة.

٣- قلَّة الدِّراسَات السابقة – في حدود اطلاع الباحثة – التي تناولت مُستوى احتياج معاهد ومراكز التربية الفكريَّة للمعلِّم المساعد.

ثانيًا: الأهميَّة التطبيقيَّة:

١. مساعدة المسؤولين وأصحاب القرار في وزارة التعليم، في معرفة مُستوى الحاجة إلى المعلِّم المساعد، للعمل في معاهد وبرامج التربية الفكريَّة.

٢. قد تفتح نتائج هذه الدِّراسَة وتوصياتها، الطريق أمام باحثين آخرين، لإجراء المزيد من الدِّراسَات حول المعلِّم المساعد من نواحٍ مختلفة.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

٣. إضافة علميَّة في أدبيات التربية الخاصَّة لمفهوم المعلِّم المساعد، الذي يعدُّ أبرز القضايا في الأدب الغربي لهذا المفهوم.

مصطلحات الدِّراسَة:

- **المعلِّم المساعد (paraprofessional):**

تُشير تلك المهنة إلى الشخص الذي يساعد من خلالها المعلِّمين والتلاميذ ذوي الإعاقة في الصفّ الدراسي، ويعاون أيضًا أخصائي الخدمات المساندة وتلاميذهم، في الأماكن المخصَّصة لهم، ولكن تحت إشراف المختصِّين والمعلِّمين. Douglas et (al, 2012)

تُعرِّفه الباحثة إجرائيًّا: أحد أعضاء الفريق التعليمي، يتولى عدة مهامَّ خاصَّة بالتلاميذ ذوي الإعاقة الفكريَّة، ومهام مساندة لمعلِّم التربية الفكريَّة، الذي يعمل تحت إشرافه المباشر.

- **الإعاقة الفكريَّة (Disability Intellectual):**

عرَّفت الجمعيَّة الامريكيَّة للإعاقات الفكريَّة والنمائيَّة (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities, 2021) على إنها:

الإعاقة الفكريَّة بأنَّها إعاقة تتفرد بتدنٍّ واضح في الأداء الفكري والسلوك التكيُّفي، الذي يشمل العديد من المهارات المفاهيميَّة، والاجتماعيَّة، والعلميَّة، وتنشأ هذه الإعاقة قبل سنّ (22) عامًا.

- **معاهد التربية الفكريَّة (Institutes of Intellectual Education):**

هي تلك المؤسَّسات المعتمدة من قِبل الوزارة لتقديم الخدمات والرعاية لذوي الإعاقة الفكريَّة، وتعمل على تنمية مهاراتهم من خلال الأنشطة والبرامج المختلفة (العجمي، 2018).

تُعرِّفها الباحثة إجرائيًّا: بأنَّها تلك المؤسَّسات التربويَّة المعتمدة التي تُشرف عليها وزارة التعليم بالمملكَّة العربيَّة السعوديَّة، وتقدم خدمات تعليميَّة وتدريبيَّة لذوي الإعاقة الفكريَّة، بمعزل عن المدارس العاديَّة.

- **برامج التربية الفكريَّة (Intellectual education programmes):**

هي مجموعة من الصفوف الملحقة بمدارس التعليم العام، والتي تقدِّم خدماتها الأكاديميَّة وغير الأكاديميَّة للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكريَّة. (الوابلي، 2003).

- **معلِّمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكريَّة (Teachers of Students with Intellectual Disabilities):**

هم معلِّمون متخصِّصون في التربية الخاصَّة، ويشتركون بصورة مباشرة في تدريس التلاميذ ذوي الإعاقة بشكل عامٍّ، والإعاقة الفكريَّة بشكل خاصٍّ. (الدليل التنظيمي للتربية الخاصَّة، 2016).

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

تُعرِّفهم الباحثة إجرائيًّا: جميع المعلِّمين والمعلِّمات العاملين في مدارس أو معاهد التربية الفكريَّة بالقطاعين الحكومي والخاص، الذين يقومون بتدريس وتأهيل ورعاية التلاميذ ذوي الإعاقة الفكريَّة.

الإطار النظري والدِّراسَات السَّابقة

المحور الأول: الإعاقة الفكريَّة:

يُعدُّ ميدان الإعاقة الفكريَّة من أبرز المجالات التي شغلت فكر المربين والمهتمين بها؛ فهي لا تعترف بالحدود الاجتماعيَّة؛ كونها إحدى الظواهر المألوفة التي لا يكاد يخلو منها مجتمع، مما أدى إلى تضافر العديد من الجهود؛ كونها تقع ضمن اهتمام فئات مهنيَّة مختلفة، من خلال محاولة المختصِّين في ميادين مختلفة، مثل: الطبِّ والاجتماع والتربية وذوي العلاقة؛ للتعرُّف على الإعاقة الفكريَّة، من حيث طبيعتها ومسبِّباتها؛ من أجل تحديد أفضل السُّبل لرعايتهم وتعليمهم، ومن زاوية أخرى انعكس ذلك الاهتمام بهؤلاء الأفراد، من خلال التوسُّع الكبير في الخدمات المقدَّمة لهم، على اختلاف أنواعها، كما أنَّ هذه الخدمات المقدَّمة يحكمها عدد من المعايير والضوابط، في تحديد أهليَّة الفرد؛ للاستفادة من تلك الخدمات على الوجه الأمثل. (متولي، 2015)

وقد تم تعريف ظاهرة الإعاقة الفكريَّة من عدَّة أوجه منها ما يتعلَّق بالطبِّ، ومنها ما يتعلَّق بالجانب السيكومتري والاجتماعي والتربوي، وكان أحدثها تعريف الجمعيَّة الأمريكيَّة للإعاقات الفكريَّة والنمائي (AAIDD, 2021)، الذي فسَّر الإعاقة الفكريَّة من خلال ثلاثة محكات رئيسة والتي تشتمل على كلٍّ من:

١. الأداء الوظيفي العقلي.
٢. السلوك التكيُّفي، الذي يؤثر في العديد من المهارات اليوميَّة الاجتماعيَّة والعمليَّة.
٣. العمر الذي يُشخص به الفرد وهو قبل سنّ (22) سنة.

وأشار كلٌّ من عبدات والسرطاوي (2019) أنَّه يمكن تشخيص ذوي الإعاقة الفكريَّة، من خلال عدة اختبارات ومقاييس، تتمثَّل في اختبارات الذكاء، مثل اختبار ستاندفورد بينيه واختبار وكسلر، كذلك اختبار السلوك التكيُّفي، مثل اختبار الجمعيَّة الأمريكيَّة للسلوك التكيُّفي والاختبارات التربويَّة، وبناءً على التشخيص ذكر (خير الله، 2014) أنَّه يتَّصف الأشخاص من ذوي الإعاقة الفكريَّة بمجموعة من الخصائص، التي قد تعيق استقلالهم الشخصي في الحياة، وتتفاوت هذه الخصائص من فرد لآخر؛ إذ إنَّها فئة غير متجانسة، لكلِّ فرد درجة من الخصائص تُميزه عن الآخر، إلا أنَّها تشترك بشكل عامٍّ في أوجه القصور المتصلة بالجانب المعرفي، والجانب الاجتماعي، والجانب اللغوي والصحي والاستقلالي.

كما حظي ذوو الإعاقة الفكريَّة باهتمام مُبكِّر في المملكة العربيَّة السعوديَّة، بدءًا بإنشاء أول معهد للتربية الفكريَّة 1391ه، كما تقدم المملكة العربيَّة السعوديَّة عدة

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

خدمات مجانيَّة، تشمل التعليم والصحة والتنقل وغيرها، وأيضًا برامج التوظيف والعمل لذوي الإعاقة. (Bin Battal, 2016)

المحور الثاني: المعلِّم المساعد:

الخلفيَّة التاريخيَّة للمعلِّم المساعد:

ظهرت مهنة المعلِّم المساعد لأول مرة في القرن السابع عشر، حين عيَّنت جامعة هارفارد معلِّمين مساعدين للطلبة المتأخرين دراسيًّا في مادة اللغة اللاتينيَّة، كما أُطلق على هذه العمليَّة عدة مسميات، منها التعليم التطويري، أو المساعدة الأكاديميَّة (عاشور، ٢٠٠٧) بالمقابل ظهرت الحاجة إلى المعلِّم المساعد في مجال التربية الخاصَّة، في الخمسينيات من أواخر النصف الأول من القرن العشرين؛ لوجود حاجة لهذا النوع من المهن، التي بدأت بدايتها الأولى مع تنوُّع الكثير من الخدمات المقدَّمة للأفراد من ذوي الإعاقة؛ بدءًا من الطفولة المبكرة حتى المرحلة الثانويَّة، ويعود ذلك إلى الحراك العالمي في إصلاح الخدمات المطلوبة والمقدَّمة لأفراد هذه الفئة، وترتب على ذلك ظهور العديد من القوانين والتشريعات، في الكثير من الدول التي تسعى إلى تفعيل أنواع مختلفة من الخدمات، التي قد يحتاجها الأشخاص ذوو الإعاقة، وكان الدور الوظيفي يتمركز في القيام بالأعمال الكتابيَّة، وبتنظيف الصفِّ الدراسي، أو العمل مع مجموعات صغيرة من الأطفال، للمساعدة الصفيَّة في القراءة والكتابة داخل الصفّ (Morgan, 2000) وفي بداية السبعينيات الميلاديَّة، ظهر العديد من الحركات الإصلاحيَّة في مجال التربية الخاصَّة، التي تدعو إلى إيجاد ما يضمن حقوق التلاميذ من ذوي الإعاقة في تلقي الخدمات المناسبة، ومواجهة احتياجاتهم الفريدة، من خلال توظيف المعلِّمين المساعدين. وأشار (Yell, 2006) إلى أنَّه في عام (١٩٧٥) ميلادي تم إقرار قانون التربية لجميع الأطفال ذوي الإعاقة " All of Education The EHA 1975, Act Children Handicapped"والذي تضمن التأكيد على أهميَّة توفير المعلِّم المساعد، للعمل مع هؤلاء التلاميذ. وفي منتصف الثمانينيات الميلاديَّة، بدأ ظهور المعلِّم المساعد في فصول التربية الخاصَّة؛ لمساندة المعلِّمين في أداء مهامهم بشكل واضح، ولكن تحت إشراف المعلِّم الأساسي.

ونتيجة لذلك؛ ذكر كلٌّ من الوابلي والقريني (٢٠٢١) أنَّ أهميَّة الحاجة إلى المعلِّم المساعد، برزت بشدة حين أصبح هناك توسُّع في تقديم خدمات التربية الخاصَّة، والخدمات المساندة الذي تجاوز توفيرها حالات الإعاقة التقليديَّة، ليغطي فئات جديدة تطلب وتحتاج نوعًا معينًا من التعليم والتدريب؛ كالإعاقات الشديدة والمتعدِّدة، والتوحُّد، واضطرابات الانتباه، وفرط الحركة، وغيرها، هذا التوسُّع شمل أيضًا نوعيَّة الخدمة المطلوبة، والتي لم تكن في يوم من الأيام موجودة أساسًا؛ كخدمات الطفولة المبكِّرة في مجال التربية الخاصَّة، والخدمات الانتقاليَّة، والخدمات المساندة، والتقنيَّة المساعدة، وبرامج تدريب الأسرة، علاوة على التعليم الشامل لجميع

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

فئات الإعاقة بدون استثناء، ضمن مدارس التعليم العامّ، وهذا التحوُّل والتوسُّع في خدمات التربية الخاصَّة، وما يرتبط بها من خدمات أخرى، وكذلك الارتقاء بجودتها؛ زاد من الحاجة إلى استقطاب المعلِّم المساعد، ليعمل جنبًا إلى جنب مع جميع العاملين من معلِّمي التعليم العام، ومعلِّمي التربية الخاصَّة، أو إخصائي الخدمات المساندة؛ بهدف تقديم الدعم غير المباشر، في توفير وتسهيل خدمات التربية الخاصَّة، والخدمات المساندة للأفراد ذوي الإعاقة، ولكن بإشراف مباشر من معلِّم التربية الخاصَّة، وإخصائي الخدمة المساندة.

وبناءً على ما سبق؛ يمكن القول إنَّ مهنة المعلِّم المساعد، مرَّت بالعديد من التغيُّرات خلال العقود السابقة، والتي سعت إلى إيجاد صيغة عمل محدَّدة ومعروفة، توضح الأدوار المناطة بهؤلاء المساعدين، لمساندة المعلِّمين في أدوارهم، وكذلك مع التلاميذ ذوي الإعاقة في مهامهم، بشكل مباشر أو غير مباشر.

ومن خلال عرض التطوُّر والخلفيَّة التاريخيَّة للمعلِّم المساعد، تعددت المسميات التي بدورها تُعبر عن الدلالة الوظيفيَّة لهذا المفهوم، منها مصطلح paraprofessional)) والذي يشير إلى تلك المهنة التي يساعد من خلالها المعلِّمين وأخصائي الخدمة المساندة والتلاميذ في الصف، ولكن تحت إشراف المختصين؛ ويشترك هذا المصطلح مع غيره من المصطلحات مساعد المعلِّم " assistance teacher" ، والمساعد الشخصي "auxiliary personal"، ومساعدي الصفّ "aides classroom"، ومساعدي التدريس "instructional aides"، وأخيرًا المعلِّم المعاون ."teacher's helper"(Douglas et al. 2012)

وترى الأدبيات أنَّ أفضل مصطلح يمكن استخدامه هو paraprofessional))؛ حيث إنَّ كلمة para تعني أنَّ شخصًا ما يعمل جنبًا إلى جنب مع المعلِّم المختص في التربية الخاصَّة، أو مقدَّم الخدمات المساندة، وهو المصطلح الذي تتبنَّاه الباحثة في الدِّراسَة. (الوابلي والقريني، ٢٠٢١)

مفهوم المعلِّم المساعد:

تُعرِّف جمعيَّة ولاية "ألبرتا" المعلِّم المساعد بأنَّه: أحد المختصِّين في البيئات المدرسيَّة، والذي يساعد المعلِّم الأساسي على القيام بمهامه التربويَّة في المدرسة، كما أنَّه يساعد على جعل الخبرات التعليميَّة المقدَّمة إلى الأطفال أكثر فاعليَّة. (The Alberta Teachers' Association, 2000)

كما يُعرِّف Friend et al. (2010) المعلِّم المساعد بأنه هو المعلِّم الذي يعمل في مجموعات صغيرة، وذلك تحت توجيه معلِّم التربية الخاصَّة، كما يمكن لهما أنَّ يعملا معًا لتقديم الدعم والمساندة لمجموعة صغيرة من الطلبة، والمعلِّم الرئيس هو الذي يجب أنَّ يقدم خطة الدرس، وتعديل المنهج، والمعلِّم المساعد يكون مسؤولًا عن مهام فرعيَّة أخرى، مثل الواجبات المنزليَّة. ويُضيف كلٌّ من الوابلي والقريني (2021) بأنَّ المعلِّم المساعد هو ذلك الشخص الذي يعمل تحت إشراف المعلِّمين

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

المؤهلين، أو مقدَّمي الخدمات المساندة؛ لتقديم الدعم والمساندة في العمليَّات التعليميَّة، والخدمات الأخرى التي تلبي الاحتياجات الفريدة للتلاميذ ذوي الإعاقات المختلفة، مما يعطي هؤلاء الأعضاء فرصة من الوقت المناسب لاستثماره في أداء المهام الأساسيَّة المنوطة بهم، كما أشارت مهاني (2010) إلى المعلِّم المساعد بأنَّه: المعلِّم الذي يصاحب المعلِّم الدائم في غرفة الصفّ، ويساعده في تحسين أداء الطلبة ضعاف التحصيل. وعرَّفه (المالكي والرشيد، 2018/2021) بأنَّه شخص يعمل تحت إشراف معلِّم مؤهَّل؛ لمساعدته في التدريس، أو دعم عمليَّة التعلُّم للتلاميذ بشكل فردي أو جماعي.

وفي سياق متَّصل تُعرِّفه الباحثة إجرائيًّا بأنَّه: أحد أعضاء الفريق التعليمي الذي يتوَّلى عدة مهامَّ خاصَّة بالتلاميذ ذوي الإعاقة الفكريَّة، ومهامَّ مساندة لمعلِّم التربية الفكريَّة الذي يعمل تحت إشرافه المباشر.

طبيعة عمل المعلِّم المساعد:

تختلف طبيعة عمل المعلِّم المساعد في التربية الخاصَّة، باختلاف نوع الإعاقة وشدَّتها، وكذلك المرحلة الدراسيَّة للتلاميذ ذوي الإعاقة.

إلا أنَّ هناك أدوارًا رئيسة للمعلِّم المساعد، فقد أشار Manasala and Dizon (2008) إلى أهم خمسة أدوار رئيسة للمعلِّم المساعد، وهي:

- العمل كفريق.
- إدارة المهارات الاجتماعيَّة.
- تعديل السلوك.
- دعم العمليَّة التعليميَّة.
- المساندة في تخطيط المناهج.

وتتلخَّص أدوار المعلِّم المساعد كما ذكرها كلٌّ من (Rubie-Davies et al. 2010) في: متابعة التلاميذ ضمن مجموعات، وتقديم الدعم والتعزيز، مع تعديل بعض السلوكيات لديهم، وتحفيز التلاميذ للانتقال من جزء إلى آخر في إكمال المهمة، كذلك ذكر المفاهيم التي ذكرها المعلِّم الأساسي مرة أخرى، مع تفاصيل وتوضيحات لتلك المفاهيم؛ من أجل إتمام التلاميذ مهامهم بشكل جيد، وتُلفت (Fench, 2001) إلى أنَّ أغلب المهام التي يتم إسنادها إلى المعلِّم المساعد، تتمثَّل في: المهام العامَّة، كالعناية الشخصيَّة بالتلاميذ، والإشراف عليهم أثناء الفسحة المدرسيَّة، وأثناء اللعب، وعمليَّة ذهاب وعودة التلاميذ بالحافلة. وأشارت أنَّ هناك مهام يتشارك فيها كلٌّ من المعلِّم المساعد والمعلِّم الرئيس، تتمثَّل في إعداد الدرس، والمواد التعليميَّة، وتنظيمها، وتسجيل الحضور والغياب للتلاميذ، وأخيرًا ملاحظة سُلوك التلاميذ داخل الصفّ وخارجه، وتسجيل السلوك في شكل بيانات.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

مُبرِّرات الحاجة إلى المعلِّم المساعد:

يواجه معلِّمو التربية الفكريَّة عدة تحديات، حيث يعملون مع تلاميذ تستوجب إعاقتهم استخدام أساليب وطرق تدريس مختلفة، كذلك يقوم المعلِّم بعمله المعتاد كمعلِّم التعليم العام، إضافة إلى ذلك دوره في اعداد الخطط التربويَّة الفرديَّة لكُلّ طالب، ومتابعة تقدم الطلبة، والتواصل مع الأسر لعمل الخطة الأسريَّة، وتوكل إليه مهامُّ إداريَّة إيضًا، كذلك من أجل تحسين متابعة التلاميذ ذوي الإعاقة الفكريَّة بصورة متكاملة، والوصول بهم إلى اقصى قدر، في ضوء خصائص وقدرات التلميذ، ويتحقق ذلك من خلال التعاون المهني والمشترك بين كلٍّ من معلِّمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكريَّة ومساعدي المعلِّمين، وذلك من خلال توزيع المهام الرئيسة للمعلِّم الأساسي، والأدوار الفرعيَّة للمعلِّم المساعد. وبناءً على ذلك أشارت (Machrus & Desmita, 2019) إلى أنَّ معلِّم التربية الخاصَّة غير قادر على تقديم المساعدة للتلاميذ ذوي الإعاقة، دون وجود معلِّم مساعد؛ وإلا فإنَّ هذا يتطلَّب قدرًا كبيرًا من الجهد العقلي والبدني.

كفايات المعلِّم المساعد:

يشير بطرس (2010) إلى أنَّ الكفايات هي درجة امتلاك المعلِّم المساند المعرفة العامَّة، والمهارات اللازمة لتدريس التلاميذ ذوي الإعاقة، ومدى امتلاكه لها، ويقسِّمها كالآتي:

- الكفايات الشخصيَّة: وهي مجموعة الخبرات والمهارات والقدرات الجسميَّة والانفعاليَّة والعقليَّة التي يمتلكها؛ من أجل التعامل مع ذوي الإعاقة.
- الكفايات التربويَّة: وهي مجموعة من الكفايات تخوّل المعلِّم المساعد بمعرفة وضع بعض الأهداف التعليميَّة، وكذلك قراءة الخطة التربويَّة والتعليمة بشكل جيد، بجانب المعلِّم الأساسي، وأخيرًا تعديل السلوك في الصفّ الدراسي.

وذكرت المطيري (٢٠١٩) أن كفايات المعلِّم المساعد في المملكة العربيَّة السعوديَّة تتمحور بناءً على التصوُّر المقترح للدِّراسَة في المجالين التاليين:

- الكفايات المهنيَّة: تتمثَّل في الحصول على المؤهلات المطلوبة، والدورات والبرامج اللازمة، مثل البرامج التربويَّة، وبرامج تعليم مرحلة الطفولة، والتربية الخاصَّة.
- الكفايات الشخصيَّة: وهي أن يكون المرشح للعمل معلِّمًا مساعدًا على درجة عالية من التعاون والاطلاع والجديَّة، والإحساس بالمسؤوليَّة، وتبادل المشورة مع المعلِّم الأساسي؛ لتحقيق الدعم للتلاميذ داخل الصف.

وفي هذا الصدد لفت (٢٠١٨) Nasir et al. إلى أنَّ العمل كمعلِّم مساعد مع التلاميذ ذوي الإعاقة الفكريَّة، وكذلك اضطراب طيف التوحُّد، وذوي الإعاقة الفكريَّة، يستوجب كفايات مهنيَّة وشخصيَّة وأخلاقيَّة؛ لكونها مهنة ذات جهد واضح،

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

فالمعلِّم المساعد يجب أنَّ يكون قادرًا على ضمان أنَّ يتكيُّف التلميذ أثناء الدرس، ويجب أنَّ يدرك كيفيَّة جعل التلاميذ بدرجة عالية من التكيُّف، وتقديم التوجيه في استكمال الأنشطة الصفيَّة عند الضرورة، ومعرفته بالأساليب الحديثة في تكييف وتبسيط المنهج، بما يتلاءم مع خصائص التلاميذ، ومن الطبيعي أنَّ تستغرق هذه المهمة الكثير من الوقت.

نماذج التعليم التشاركي أو التعاوني:

ذكر Cook (2004) أنَّ استخدام التدريس التشاركي يُعتبر إحدى الطرق لتفعيل التعلُّم الفعال في صفوف ذوي الإعاقة، ويمكن لجميع التلاميذ في فصل التدريس التشاركي الوصول للدعم المطلوب، وصنف (Debettencourt & Howard, 2007) ستة نماذج للتعليم التشاركي، كالآتي:

- نموذج معلِّم واحد وملاحظ واحد: المعلِّم الأساسي يكون دوره التدريس؛ بينما يقوم المعلِّم الآخر بملاحظة تلميذ أو مجموعة من التلاميذ، أو الصفّ بأكمله.
- نموذج معلِّم أساسي ومعلِّم مساعد: وهو عبارة عن معلِّم واحد يقوم بالتدريس؛ بينما يتحرَّك المعلِّم الآخر داخل الصفِّ، مقدَّما المساعدة للطلبة كلما احتاجوا إليها، كذلك يساعد المعلِّم الأساسي.
- نموذج التعليم البديل: أحد المعلِّمين يقدِّم التعليم في مجموعات صغيرة؛ بينما يقوم الآخر بتقديم التعليم للصف كاملًا.
- نموذج التعليم الموازي: كلٌّ من المعلِّمين يقوم بالتخطيط للدرس؛ بينما يتقاسم كلاهما تعليم نصف الصفّ في الوقت نفسه.
- نموذج فريق التدريس: كلا المعلِّمين مسؤول عن التخطيط والتدريب لكل التلاميذ في الصف.
- نموذج المحطات التعليميَّة: كلا المعلِّمين يقوم بالتعليم؛ بينما يتنقل التلاميذ بين الصفوف والمحطات التعليميَّة الأخرى، وقد تكون إحدى هذه المحطات مخصَّصة للتعلم بالأقران، أو أداء الواجب، أو التعلُّم الذاتي.

وينظُر الوابلي (٢٠١٤) إلى مفهوم البرامج المشتركة ضمن إطار التربية الخاصَّة، من خلال التلازم القائم بين حقلي التربية الخاصَّة والخدمات المساندة، الذي لم ينشأ من فراغ، بل جاء لضرورة وحاجة إليه في مواجهة المشكلات والاحتياجات المتنوّعة التي يظهرها الأفراد ذوو الاحتياجات التربويَّة الخاصَّة، بأسلوب يعتمد على إستراتيجيات العمل التعاوني الاستشاري المشترك (Collaborative Consultation)؛ مما يعني وجود أكثر من جهة أو شخص، تجمعهم أهداف مشتركة، أو حاجة تعتمد على مبدأ التكامل لتحقيق غايات معيّنة.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

التحديات التي يواجهها المعلّم المساعد:

ذكرت الزدجالي (2016) أنَّ وجود المعلِّم المساعد بجانب المعلِّم الأساسي يقلِّل الأعباء على المعلِّم الأساسي في الفصول الدراسيَّة، حيث يقومان جنبًا إلى جنب بمتابعة التلاميذ ذوي الإعاقة، ويتعاونان في التخطيط والتنفيذ والتقييم من أجل مصلحة التلميذ؛ حتى يصل إلى المستوى المطلوب في أسرع وأقل وقت ممكن، وبالمقابل إذا لم يوجد التعاون المطلوب بين المعلِّم الأساسي والمعلِّم المساعد، فسينتج عنه مشكلات وتحديات تؤثر في العمليَّة التعليميَّة.

صنَّف (Orelove et al. 2004) التحديات التي بين المعلِّم والمعلِّم المساعد، تحت ثلاث نقاط أساسيَّة ضمن النموذج التعاوني:

١. الفلسفة المهنيَّة: وهي تتمثَّل باختلاف خلفيات المعلِّم الرئيس والمعلِّم المساعد، واختلاف تخصصاتهما الأساسيَّة؛ ولهذا وجب التعاون والمشاركة الفعَّالة، وتجنُّب تسليط الضوء على مجال محدَّد دون غيره؛ لجعل النموذج التعاوني أكثر فاعليَّة.
٢. الشخصيَّة والعلاقات المهنيَّة: يتطلَّب من المعلِّم والمعلِّم المساعد أنَّ يكون كلٌّ منهما متقبلًا لرأي الآخر، ومع تزايد الخبرات، ونماء الثقة تكون بينهما، تكون العلاقة المهنيَّة أكثر مرونة وفاعليَّة ومتعة، ومن المعيقات أيضًا غموض مهام كلّ من المعلِّم والمعلِّم المساعد، وقد يكون النموذج التعاوني حلًّا لهذا، من خلال أنَّ تكون المهام محددة وواضحة.
٣. المتطلبات: تتمثَّل في تحديد موقع الاجتماعات، وإجراء مجموعة من الاجتماعات المختلفة، وضمان التواصل والتناسق بين المعلِّم والمعلِّم المساعد بشكل مستقرٍّ ودائم؛ ولهذا من الممكن أنَّ تتدخل إدارة المدرسة لإقامة دورات تدريبيَّة، واتخاذ بعض الإجراءات لتوخِّي هذه التحديات، من خلال أنَّ تقوم بتسهيل التواصل الإلكتروني، عن طريق البريد الإلكتروني بين أعضاء المجموعة، وتدريب الأعضاء على النموذج التعاوني وتبنيه، وممارسة عمليَّة حلِّ المشكلات لمختلف التحديات المتعلقة بالمؤسَّسة.

ووضح Hamid and Irshadullah (2020) المشكلات التي يواجهها المعلِّم المساعد في فصول ذوي الإعاقة، ومنها:

أ) عدم وجود تنسيق بين المعلِّم المساعد والمعلِّمين النظاميين، في التعامل مع التلاميذ ذوي الإعاقة.

ب) تشتُّت تركيز التلميذ في حال تلقيه التعليم من قبل المعلِّم والمعلِّم المساعد بشكل مختلف عن الآخر، وصعوبة تأقلمه مع الوضع المختلف من كلا الطرفين، إذا لم يكن هناك توافق بين المعلِّم الرئيس والمعلِّم المساعد، في طريقة تقديم المعلومة، أو تحقيق الهدف التعليمي.

ج) نقص الخبرة والإعداد الجيد والكافي للمعلِّم المساعد، في كيفيَّة التعامل مع التلاميذ ذوي الإعاقات الفكريَّة والنمائيَّة واضطراب طيف التوحُّد.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

الدِّراسَات السَّابقة والتعقيب عليها:

من خلال الاطلاع على الأدبيات التربويَّة، وجدت الباحثة -حسب اطِّلاعها- ندرة الأبحاث التي تناولت موضوع المعلِّم المساعد، في مجال التربية الخاصَّة، في المملكَة العربيَّة السعوديَّة على وجه التحديد، واقتصارها على بعض الدِّراسَات، وقد عرضتها الباحثة في هذا الفصل، مراعية ترتيبها ترتيبًا زمنيًّا من الأقدم إلى الأحدث، والتعقيب عليها.

هدفت دراسة Parvey (2007) إلى استكشاف أدوار ومسؤوليات مساعدي المعلِّمين في الفصول الدراسيَّة، منذ صدور قانون (No Child Left Behind) عدم إهمال أي طفل، واعتمدت الباحثة على المنهج النوعي القائم على المقابلات الشخصيَّة، وأظهرت الدِّراسَة العديد من النتائج، أهمها: أنَّ مساعدي المعلِّم أصبحوا ضرورة عمليَّة ملحَّة في الفصول الدراسيَّة بالمدارس الابتدائيَّة، ويتطلَّب الوصف الوظيفي لمساعدي المعلِّم معايير أداء تنصُّ بوضوح على التوقعات العالية، في أنَّ يكونوا فعَّالين، وأن يفهموا أدوارهم في الفصول الدراسيَّة، كما بيَّنت الدِّراسَة ميل مساعدي المعلِّم- في ظل الهيكل المدرسي الداعم للتعاون بين المعلِّم ومساعد المعلِّم- إلى أنَّ يكونوا متقبلين للتعلم، وأن يشاركوا بمواهبهم في الفصول الدراسي.

وفي دراسة أخرى، قام بها دياب (٢٠٠٨) هدفت إلى التعرُّف على الأدوار المتوقعة من المعلِّمين المساندين في مدارس المرحلة الأساسيَّة بقطاع غزة، وتحديد درجة ممارستهم لهذه الأدوار، فتكوَّنت عيِّنة الدِّراسَة من (٤٠) معلِّمًا ومعلِّمة، وتمثَّلت نتائج هذه الدِّراسَة في تحديد الأدوار المتوقعة، ومن أبرزها المشاركة في تخطيط الأنشطة الأكاديميَّة، وكذلك الإشراف على الأنشطة اللاصفيَّة، ومتابعة حضور وانصراف التلاميذ، كما أن ممارسة المعلِّمين المساندين لهذه الأدوار جات بدرجة عالية.

وأجرى Vogt (2011) دراسة بعنوان: "تصوّرات المعلِّمين المبتدئين والمتمرسين فيما يتعلق بالمعلِّمين المساعدين للمشاركة في بناء الفصول الدراسيَّة التعاونيَّة"، وهدفت الدِّراسَة إلى التعرُّف على تصوّرات المعلِّمين حول دور المعلِّم المساعد، وكيفيَّة إعداده للعمل مع المعلِّمين في مدارس مانيتوبا، وتكوَّنت عيِّنة الدِّراسَة من (٨) معلِّمين، واستخدم الباحث المنهج النوعي القائم على المقابلات الفرديَّة، وقد توصَّلت النتائج إلى أهم أدوار المعلِّم المساعد، من وجهة نظر المعلِّمين، ومنها: وضع التلاميذ للمهام الدراسيَّة، والمساعدات في تدوين الملاحظات، وتقديم الدعم الإضافي، ومساعدة التلاميذ في التغلب على الصعوبات الأكاديميَّة، وبناء العلاقات مع التلاميذ.

وفي دراسة Symes and Neil (2011)التي كانت بشمال غرب إنجلترا، هدفت إلى نشر وتدريب وتوضيح علاقة المعلِّم الأساسي في التدريس، مع وجود الدعم من المعلِّم المساعد مع تلاميذ التوحُّد، في أربعة من المدارس العامَّة للثانويَّة،

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

حيث شارك في هذه الدِّراسَة (١٥) معلِّمًا مساعدًا، وتمت مقابلتهم على أساس المنهج النوعي، وأبدت النتائج أنَّ غالبيَّة المعلِّمين المساعدين عملوا مع أطفال من ذوي اضطراب طيف التوحُّد، مع تنوع الدروس، وكان دورهم الأساسي يأتي في المقام الأول بمساعدة التلاميذ على التركيز واتباع التعليمات، وهذا أدى إلى تقدم التلاميذ بشكل ملحوظ، وأبدت النتائج جانبًا سلبيًّا، تمثل في أنَّه لا يوجد تخطيط مشترك للدروس بين المعلِّم والمعلِّم المساعد، وهذا يثير القلق لديهم، ويرجع هذا إلى تفاوت نسبة الوعي بين المعلِّم والمعلِّم المساعد، فيما يختصُّ بتلاميذ التوحُّد.

وهدفت دراسة O'Connor and Keatink (2012) إلى توضيح دور مساعدي معلِّمي التلاميذ ذوي الإعاقة في الفصول الدراسيَّة الإيرلنديَّة، حيث شارك في الدِّراسَة (٢٨) من مديري المدارس، و(٩٠) معلِّمًا، و(٨٩) مساعدًا للمعلِّم في (٥٥) مدرسة ابتدائيَّة، واعتمدت على أدوات الاستبانات والمقابلات؛ وذلك لمعرفة القضايا الرئيسة المتعلِّقة بدور مساعدي المعلِّمين، ومواقفهم في المدارس، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة إيجابيَّة بين المعلِّم ومساعدي المعلِّمين، وأنَّ مساعدي المعلِّمين لهم الدور البارز في مساعدة ودعم التلاميذ ذوي الإعاقة، في الفصول الدراسيَّة في مدارس التعليم العام، وأشارت النتائج أيضًا إلى أنَّ هذه العمليَّة لا تخلو من التحديات، بحيث اقتصر دور مساعدي المعلِّمين على التركيز على واجبات التلاميذ، وحل الأنشطة دون التدخُّل في عمليَّة التخطيط مع المعلِّم.

قام Martin and Alborz (2014) بدراسة نوعيَّة في إنجلترا، هدفت إلى بيان كيفيَّة الدعم التعليمي والتطويري للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكريَّة الشديدة والإعاقات المتعدِّدة الشديدة، من وجهة نظر مساعدي المعلِّمين، فعملت هذه الدِّراسَة على أخذ آراء (١٧) من مساعدي المعلِّمين وآراء (٥) معلِّمين بشأن مدى دعم تلاميذ ذوي الإعاقة من قبل مساعدي المعلِّمين، فأظهرت النتائج أنَّ تأثير مساعدي المعلِّمين في التلاميذ، يعتمد على مؤهِّلاتهم وخبراتهم، ومدى تلقيهم التدريب المكثَّف؛ ولهذا تواجه هذه الفئة تحديات كبيرة، مع التأثير الناجم عن ذلك، في ضعف قدرة التلاميذ ذوي الإعاقة على التعلُّم، وعدم اكتساب مهارات جديدة، أو تطوير ما لديهم من مهارات.

وفي دراسة Ploessl and Rock (2014) في الولايات المتحدة الأمريكيَّة، التي هدفت إلى التدريب الإلكتروني لمساعدي المعلِّمين في التخطيط وطرق التدريس، وتأثيرات هذا التدريب في الفصول الدراسيَّة الشاملة، حيث شارك (٣) من المعلِّمين و(٣) من مساعدي المعلِّمين في هذه الدِّراسَة، واتبعت الدِّراسَة المنهج النوعي، وأشارت النتائج إلى أنَّها أزالت القيود عن المعلِّمين، في كيفيَّة مشاركة مساعدي المعلِّمين في التخطيط، وبيَّنت النتائج أيضًا زيادة استخدام ومشاركة مساعدي المعلِّمين في نماذج التدريس، والدعم السلوكي، وتبادل الأدوار مع المعلِّمين، مما يدعم كفاءة المهارات الاجتماعيَّة لدى مساعدي المعلِّم في التربية الخاصَّة، والذي بدوره له أثر بالغ الأهميَّة في تطوير مهارات التلاميذ ذوي الإعاقة.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

وأجرت أحمد (٢٠١٦) دراسة بعنوان: "التعرُّف إلى دور المعلِّم المساند في تنمية مهارات التواصل وتعديل السلوك لدى أطفال اضطراب التوحُّد المدمجين في مدارس عمان"، وتكوَّنت عيِّنة الدِّراسَة من (٥٠) معلِّمًا مساعدًا ومعلِّمًا من التعليم العامِّ، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وللتحقُّق من أهداف الدِّراسَة؛ قامت الباحثة بإعداد استبانتين، استبانة لمهارات التواصل، وأخرى لتعديل السلوك، وأظهرت النتائج أنَّ مُستوى دور المعلِّم المساعد في تنمية مهارات التواصل كان مرتفعًا، في حين كان المستوى متوسِّطًا في تعديل السلوك، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة في مهارات التواصل ككل، تُعزى إلى متغيِّر الجنس، لصالح الإناث؛ بينما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة في مُستوى تعديل السلوك ككل، تعزى لمتغيِّر الجنس.

وفي السياق ذاته أجرى دحلان (٢٠١٦) دراسة بعنوان: "تقدير كفايات المعلِّم المساند من وجهة نظر مديري المدارس والمشرفين التربويين في محافظة خان يونس"، وهدفت إلى التعرُّف على آراء مديري المدارس والمشرفين التربويين، حول درجة ما يمتلكه المعلِّم المساند من كفايات تعليميَّة أساسيَّة في محافظة خان يونس، وتكوَّنت عيِّنة الدِّراسَة من (٤٣) مدير مدرسة و(٢٩) مشرفًا تربويًّا، ولتحقيق أهداف الدِّراسَة اتبع الباحث المنهج الوصفي، وتم تصميم استبانة تكوَّنت من خمسة محاور، احتوت على (٥١) كفاية تعليميَّة، وأظهرت النتائج: امتلاك المعلِّم المساند لبعض الكفايات التعليميَّة، التي تتعلَّق بالمجالات التالية: التخطيط اليومي، وإثارة الدافعيَّة، والإدارة الصفيَّة، والمرونة، وتقبل التلاميذ؛ بينما يحتاج إلى تطوير نفسه في بعض الكفايات التي تتعلَّق بتنفيذ الدرس وتقويمه.

كما أجرت الزدجالي (٢٠١٦) دراسة هدفت إلى توضيح المشكلات التي يواجهها المعلِّم والمعلِّم المساعد في الأدوار التعليميَّة، ضمن صفوف الإعاقة الفكريَّة البسيطة والمتوسِّطة في عمان، وكان السبب في ذلك أنَّ وجود المعلِّم المساعد بجانب المعلِّم، يقلِّل من الضغوطات عليه في متابعة التلاميذ ذوي الإعاقة الفكريَّة في الصفوف الدراسيَّة، حيث تكوَّنت عيِّنة الدِّراسَة من (١٢٠) معلِّمة ومعلِّمة مساعدة، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي لتحقيق أهداف الدِّراسَة، حيث أظهرت النتائج أنَّ أكثر المشكلات شيوعًا التي يواجهها المعلِّم والمعلِّم المساعد، في صفوف التلميذات ذوات الإعاقة الفكريَّة، جاء بعد الشخصيَّة والانسجام بين المعلِّم والمعلِّم المساعد في المرتبة الأولى، وجاء بعد التنفيذ للتدريس في المرتبة الثانية، أما مشكلتا (التخطيط والكفاءة المهنيَّة) فجاء في المرتبة الأخيرة، حيث فسَّرت الباحثة أنَّ سبب تدني مُستوى مشكلتي (التخطيط، والكفاءة المهنيَّة) بين المشكلات، هو أن فئات المعلِّم والمعلِّم المساعد تخضع لدورات تدريبيَّة سنويًّا من قبل وزارة التربية والتعليم، فيما يتعلق برفع مُستوى الكفاءة المهنيَّة لهذه الفئة، وأوصت الباحثة بإجراء دراسة تقويميَّة مقارِنة للمعايير العالميَّة، لهذا النوع من النماذج التعليميَّة مع النموذج العماني.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

كما أشارت دراسة طقاطقة (٢٠١٨) إلى الكشف عن تصوّرات المعلِّمين المقيمين في محافظة بيت لحم، لدور المعلِّم المساند في تطوير العمليَّة التعليميَّة، وفق النظريات المعرفيَّة وعلاقتها ببعض المتغيّرات، وهي: النوع الاجتماعي، التخصص، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، وتكوَّنت عيّنة الدِّراسَة من (١١٦) معلِّمًا ومعلِّمة، منهم (١٧) معلِّمًا و(٩٩) معلِّمة، واتبعت الباحثة المنهج الوصفي لرصد تصوّرات المعلِّمين، حول أدوار المعلِّم المساند في تطوير العمليَّة التعليميَّة، وأعدَّت الباحثة استبانة تكوَّنت من (٤٤) فقرة، موزعة إلى أربعة مجالات، هي: التخطيط للتدريس، الأنشطة التعلميَّة ، الأساليب التعليميَّة، التقويم، كذلك أعدَّت الباحثة بطاقة مقابلة لعيّنة من المعلِّمين والمعلِّمات، عددهم (٦)؛ بهدف الوقوف على الأدوار التي يؤديها المعلِّم المساند في تطوير العمليَّة التعليميَّة، وكشفت النتائج عن أنَّ تصوّرات المعلِّمين المقيمين في محافظة بيت لحم لدور المعلِّم المساند، في تطوير العمليَّة التعليميَّة، وفق النظريَّة المعرفيَّة، كانت كبيرة في جميع مجالات الدِّراسَة، وكان ترتيبها: الأساليب التعليميَّة، الأنشطة التعلميَّة، التخطيط للتدريس التقويم. ولم تجد الدِّراسَة فروقًا في تصوّرات المعلِّمين والمعلِّمات، حول أدوار المعلِّم المساند، تعزى لمتغيّرات: النوع الاجتماعي، التخصص، المؤهل العلمي، مكان المدرسة نوع المدرسة. في حين بيَّنت نتائج الدِّراسَة وجود فروق في تصوّرات المعلِّمين والمعلِّمات، تعزى لمتغيّر الخبرة في التدريس، لصالح الخبرة (٥-١٠) سنوات، وأوصت الباحثة بضرورة العمل على تطوير أداء المعلِّم المساند، وفقًا لاحتياجاته التدريبيَّة، والاهتمام بآراء المعلِّمين المقيمين حول أدوار التعليم المساند، وتنفيذ مقترَحاتهم.

وفي المقابل هدفت دراسة المطيري (٢٠١٩) إلى الوقوف على واقع مهنة المعلِّم المساعد، في كلٍّ من الولايات المتحدة الأمريكيَّة والمملكة المتحدة؛ لتفعيلها بالمملكة العربيَّة السعوديَّة، وقد استخدمت الباحثة المنهج المقارن، وأسفر البحث عن مجموعة من النتائج، من أبرزها: أنَّ دول المقارنة تتَّفق في عدم اشتراط مؤهل عالٍ، للعمل كمعلِّم مساعد في مدارس التعليم العام، كما تتشابه في اشتراط الدورات التدريبيَّة وبعض البرامج لممارسة هذه المهنة، وكذلك في مهام وأدوار المعلِّم المساعد، وفي كثير من كفايات المعلِّم المساعد، إلا أنَّها اختلفتا في المسمى الوظيفي لمهنة المعلِّم المساعد، وفى بعض مهام وأدوار وكفايات المعلِّم المساعد، وتوصَّل البحث إلى وضع تصوُّر مقترح لمهنة المعلِّم المساعد، في التعليم العام في المملكة العربيَّة السعوديَّة، في ضوء خبرتيّ الولايات المتحدة الأمريكيَّة والمملكة المتحدة.

وهدفت دراسة السعدوني (٢٠٢٠) إلى التعرُّف على دور المعلِّمين المساعدين في مدارس المرحلة الأساسيَّة بقطاع غزة، والذين تم تعيين أعداد كبيرة منهم لمساعدة المعلِّمين المقيمين؛ من أجل رفع المستوى التحصيلي للطلبة، وكذلك تحديد درجة ممارستهم لهذا الدور، وتكوَّنت عيّنة الدِّراسَة من (٨٠) معلِّمًا ومعلِّمة، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي، كما أسفرت نتائج الدِّراسَة عن تحديد فعاليَّة دور المعلِّم

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

المساند في رفع تحصيل الطلبة الضعاف، وكذلك درجة ممارستها، وتمثل دور المعلِّم المساند في إثارة اهتمام التلاميذ بالدرس، ودفعهم إلى بذل الجهد، ورفع الروح المعنويَّة بينهم، وزيادة قيمة المادة التعليميَّة بالنسبة لهم، والتعرُّف إلى إمكانات التلاميذ، وقدرتهم، واستعداداتهم، وميولهم، والكشف عن مواطن القوة وتنميتها، ومواطن الضعف وعلاجها. وتوفير بيئة غير مهددة للطلبة، وبناء شخصيَّة المتعلِّم بناءً متوازيًا في المجال المعرفي والوجداني والمهاري، ومن توصيات البحث: ضرورة العمل على تطبيق برنامج التعليم المساند في كلِّ المدارس، وتوفير مستلزمات البرنامج كافَّة.

وأشارت دراسة Hamid and Irshadullah (2020) إلى دور معلِّم الظل في تقديم الدعم الأكاديمي والاجتماعي، للأطفال ذوي بطء التعلُّم في المدارس الدامجة، حيث تكوَّنت عيِّنة الدِّراسَة من (١٨٦) معلِّم ظلٍّ في باكستان، وكانت الدِّراسَة وصفيَّة بطبيعتها، وتوصَّلت نتائج الدِّراسَة إلى أنَّ دور معلِّم الظل مهمٌّ جدًّا في المدارس الشاملة، وللأطفال ذوي الإعاقة لتطوير الدعم الأكاديمي والاجتماعي عند الطفل، من خلال تقديم الدعم لتطوير مهارات القراءة، والكتابة، والتحدث، والتفاعل بين الأقران، وإدارة الوقت في الحصة التعليميَّة، وأوصى بضرورة وجود معلِّم ظل في كل مدرسة دمج، ويجب أنَّ تنظم المدارس ورشة عمل تدريبيَّة لتعزيز مهارات معلِّمي الظل.

وأجرى كلٌّ من الوابلي والقريني (٢٠٢١) دراسة هدفت إلى استطلاع آراء المعلِّمين والمعلِّمات، حول مدى الحاجة إلى المعلِّم المساعد، للعمل في معاهد وبرامج التربية الخاصَّة بالمملكة العربيَّة السعوديَّة، وشملت عيِّنة البحث (١٠٧٦) من بين (١٢٨٢٠) معلِّمًا ومعلِّمة للتربية الخاصَّة، يعملون في برامج التربية الخاصَّة، التي تقدم خدماتها للأفراد لذوي الإعاقة في مختلف مناطق المملكة، واتبعت الدِّراسَة المنهج الوصفي، كما أظهرت نتائج البحث وجود حاجة ماسة إلى المعلِّم المساعد، في تلك المؤسَّسات التعليميَّة؛ حيث جاءت الحاجة إليه وفقًا لطبيعة الأدوار والمهام، مرتَّبة حسب الأهميَّة على النحو التالي: المساندة في الأعمال الأكاديميَّة، المساعدة في الإشراف والمراقبة والمتابعة والمساعدة في التقييم والتخطيط للبرامج، والقيام بالأعمال الاعتياديَّة أو الروتينيَّة اليوميَّة، المساندة في عمليَّات الاتصال والتواصل. كما أسفرت نتائج البحث عن وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة، حول مُستوى الحاجة إلى المعلِّم المساعد، وفقًا لمتغيِّر الجنس بين أفراد العيِّنة، وذلك لصالح المعلِّمات. فيما لم تُظهر النتائج فروقًا ذات دلالة إحصائيَّة، حول مُستوى الحاجة إلى مساعد المعلِّم، تعود لاختلاف نوع إعاقة التلاميذ الذين يتعامل معهم أفراد العيِّنة، وأوصت الدِّراسَة بدعم برامج التربية الخاصَّة في مدارس التعليم العام، وكذلك معاهد ومؤسَّسات التربية الخاصَّة بالمعلِّمين المساعدين، وذلك من خلال الاستفادة من خريجي أقسام التربية الخاصَّة بالجامعات السعوديَّة، والعاطلين عن العمل، في إعادة تأهيلهم نظريًّا وتطبيقيًّا، على القيام بدور المعلِّم المساعد، للعمل في تلك المؤسَّسات.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

ومن زاوية أُخرى، أجرى Jackson et al. (2021) دراسة بعنوان: "تصوّرات المعلِّمين لعملهم مع مساعدي المعلِّمين: مراجعة منهجيَّة"، وهدفت الدِّراسَة إلى فحص تصوّرات المعلِّمين لعملهم مع مساعدي المعلِّمين، من خلال مراجعة (٢٦) دراسة نشرت منذ عام (٢٠٠٠) إلى عام (٢٠١٨)؛ وذلك لاكتساب نظرة ثاقبة لأفكار المعلِّمين ومعتقداتهم وانطباعاتهم عن عملهم مع المعلِّم المساعد، وتم تحديد عشرة تصوّرات للمعلِّمين، فيما يتعلق بالطريقة التي يعملون بها مع المعلِّم المساعد، وتصنيفها إلى أربعة موضوعات رئيسة، وهي: الأدوار والمسؤوليات، التخطيط وطرق التدريس، والقيادة، والعلاقات الشخصيَّة. أشارت النتائج إلى أنَّ المعلِّمين يرون أنَّ عملهم مع المعلِّم المساعد أكثر فاعليَّة، ويؤدي إلى نتائج إيجابيَّة عندما تكون أدوار ومسؤوليات المعلِّم المساعد محددة بوضوح، وقد أسفرت نتائج البحث عن أهميَّة التواصل الفعال بين المعلِّمين ومساعديهم، من خلال الاجتماعات والمناقشات، حول كل ما يخص المدرسة والتلاميذ وذويهم، واقتصر البحث في هذا المجال على أحجام عينات صغيرة، وغالبًا كانت أبحاث نوعيَّة؛ ولذا أوصى البحث بإجراء مسح على عينات ذات أحجام أكبر.

التعقيب على الدِّراسَات السَّابقة:

من خلال استعراض نتائج الدِّراسَات السابقة ذات العلاقة بمجال المعلِّم المساعد اتَّضح التالي:

١) ندرة الدِّراسَات التي تناولت موضوع المعلِّم المساعد في الأبحاث العربيَّة، وتحديدًا المملكة العربيَّة السعوديَّة، حيث لم تجد الباحثة في -حدود اطلاعها- إلا دراسة المطيري (٢٠١٩) التي تناولت الوقوف على واقع مهنة المعلِّم المساعد، في كل من الولايات المتحدة الأمريكيَّة والمملكة المتحدة، لتفعيلها بالمملكة العربيَّة السعوديَّة، ودراسة الوابلي والقريني (٢٠٢١) التي هدفت إلى استطلاع آراء المعلِّمين والمعلِّمات، حول مدى الحاجة إلى المعلِّم المساعد، للعمل في معاهد وبرامج التربية الخاصَّة بالمملكة العربيَّة.

٢) تبنَّت أغلب الدِّراسَات السابقة في مجال المعلِّم المساعد المنهج الوصفي، بالمقابل تبنت دراسة Parvey (٢٠٠٧)، ودراسة Vogt (2011)، ودراسة (٢٠١١) Symes and Neil، ودراسة Martin and Alborz (٢٠١٤) ، ودراسة Ploessl and Rock (2014) استخدام المنهج النوعي القائم على المقابلات، وجاءت دراسة المطيري (٢٠١٩) باستخدام المنهج المقارن، كما جاءت دراسة جاكسون وآخرين (٢٠٢١) بعمل مراجعة منهجيَّة.

٣) تُعدُّ دراسة الوابلي والقريني (٢٠٢١) الدِّراسَة الوحيدة التي اتفقت مع هدف الدِّراسَة الحاليَّة، وتختلف عنها في العيِّنة، إذ توجهت الدِّراسَة لمعلِّمي ومعلِّمات التربية الخاصَّة، وتبنت الدِّراسَة الحاليَّة معلِّمي ومعلِّمات التربية الفكريَّة في معاهد وبرامج التربية الفكريَّة.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

٤) هدفت أغلب الدِّراسَات السابقة إلى ذكر أهم أدوار ومسؤوليات المعلِّم المساعد، سواءً في فصول التعليم العام وفصول ذوي الإعاقة، عدا دراسة الزدجالي (٢٠١٦) أشارت أهم المشكلات التي يواجهها المعلِّم والمعلِّم المساعد، في الأدوار التعليميَّة، ضمن صفوف الإعاقة الفكريَّة البسيطة والمتوسِّطة، ودراسة المطيري (٢٠١٩) التي تناولت الوقوف على واقع مهنة المعلِّم المساعد في كلٍّ من الولايات المتحدة الأمريكيَّة والمملكة المتحدة؛ لتفعيلها بالمملكة العربيَّة السعوديَّة.

٥) اتفقت نتائج بعض الدِّراسَات، مثل دراسة Ploessl and Rock (2014)، ودراسة Martin and Alborz (٢٠١٤) ، ودراسة O'Connor and Keatink (2012) في أنَّ وجود كلٍّ من المعلِّم الأساسي والمعلِّم المساعد لا يخلو من الصعوبات، وذلك من خلال عدم المشاركة المهنيَّة بين المعلِّم الأساسي والمعلِّم المساعد، واقتصار المعلِّم المساعد على العمل مع التلاميذ ذوي الإعاقة؛ وذلك لأسباب تعود غالبيتها إلى عدم تأهيل المعلِّم المساعد للعمل مع ذوي الإعاقة، والكفاءة المهنيَّة.

منهجيَّة الدِّراسَة وإجراءاتها

أولًا: منهج الدِّراسَة:

فرضت الدِّراسَة الحاليَّة، في ضوء طبيعتها وأهدافها وتساؤلاتها، استخدام المنهج الوصفي؛ كونه يسعى إلى معرفة العوامل والأحداث المعاصرة والراهنة في الواقع، ويوفِّر بيانات في غاية الأهميَّة خاصَّة في الدِّراسات الإنسانيَّة والتربويَّة (الحمداني، ٢٠١٦).

ثانيًا: مجتمع الدِّراسَة:

تكوَّن مجتمع الدِّراسَة الحاليَّة من جميع معلِّمين ومعلِّمات التلاميذ ذوي الإعاقة الفكريَّة، في معاهد وبرامج التربية الفكريَّة التابعة لوزارة التعليم في مدينة الطائف، حيث يقدر عددهم بـــ (٤٠٠) معلِّمٍ ومعلِّمة، بواقع (٢٧٣) معلِّمًا و(١٢٧) معلِّمة، بحسب الإحصائيَّة الصادرة عن الإدارة العامَّة للتعليم في مدينة الطائف للعام الدراسي ٢٠٢٣ – ١٤٤٤هـ.

ثالثًا: عيِّنة الدِّراسَة:

بلَغ عدد أفراد عيِّنة الدِّراسَة المستجيبين على أداة الدِّراسَة (١١٤) معلِّمًا ومعلِّمة، من معلِّمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكريَّة، في معاهد وبرامج التربية الفكريَّة، التابعة لوزارة التعليم في مدينة الطائف. ويتصف أفراد عيِّنة الدِّراسَة بعدد من الخصائص، والتي تمثلت في: الجنس، عدد سنوات الخبرة، المرحلة الدراسيَّة، وفي ضوء هذه المتغيِّرات يمكن تحديد خصائص مفردات عيِّنة الدِّراسَة، على النحو التالي:

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

١. توزيع عيّنة الدِّراسَة حسب جنس المعلِّم:

جدول رقم (١) توزيع عيّنة الدِّراسَة حسب جنس المعلِّم

الجنس	العدد	النسبة المئويَّة %
ذكر	٤٢	٣٦.٨
أنثى	٧٢	٦٣.٢
الدرجة الكليَّة	**١١٤**	**%١٠٠**

تُشير النتائج الموضَّحة بالجدول رقم (١) إلى أنَّ عدد أفراد عيّنة الدِّراسَة من المعلِّمات (٧٢) معلِّمة، وبنسبة بلغت (63.2%) من عيّنة الدِّراسَة، في المقابل وجد أنَّ (٤٢) من عيّنة الدِّراسَة من المعلِّمين، وبنسبة بلغت (36.8%).

٢. توزيع عيّنة الدِّراسَة حسب سنوات الخبرة:

جدول رقم (٢) توزيع عيّنة الدِّراسَة حسب سنوات الخبرة

عدد سنوات الخبرة	العدد	النسبة المئويَّة %
١-٥ سنوات	٤٨	٤٢.١
٦- ١٠ سنوات	٢٨	٢٤.٦
أكثر من ١٠ سنوات	٣٨	٣٣.٣
الدرجة الكليَّة	**١١٤**	**١٠٠ %**

تشير النتائج الموضحة بالجدول رقم (٢) إلى أنَّ الغالبيَّة من أفراد عيّنة الدِّراسَة تراوحت خبرتهم ما بين (1- 5سنوات)، حيث بلغ عددهم (48) معلِّمًا ومعلِّمة، وبنسبة بلغت (42.1%) من أفراد عيّنة الدِّراسَة، وفي المقابل وجد أنَّ (38) معلِّمًا ومعلِّمة كانت خبرتهم (أكثر من 10 سنوات)، وبنسبة بلغت (33.3%) من أفراد عيّنة الدِّراسَة، وظهر أنَّ الذين تراوحت خبرتهم ما بين (6- 10 سنوات) بلغ عددهم (28) معلِّمًا ومعلِّمة، وجاءت نسبتهم (24.6%) من أفراد عيّنة الدِّراسَة.

٣. توزيع عيّنة الدِّراسَة حسب المرحلة الدراسيَّة:

جدول رقم (٣) توزيع عيّنة الدِّراسَة حسب المرحلة الدراسيَّة

المرحلة الدراسيَّة	العدد	النسبة المئويَّة%
المرحلة الابتدائيَّة	٧٢	٦٣.٢
المرحلة المتوسِّطة	٢٦	٢٢.٨
المرحلة الثانويَّة	١٦	١٤.٠
الدرجة الكليَّة	**١١٤**	**١٠٠ %**

تُشير النتائج الموضحة بالجدول رقم (٣) إلى أنَّ أفراد عيّنة الدِّراسَة، من معلِّمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكريَّة في المرحلة الابتدائيَّة، بلغ عددهم (٧٢)، وبنسبة (63.2%)، وفي المقابل وجد أنَّ (٢٦) من معلِّمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكريَّة في المرحلة المتوسِّطة، وكانت نسبتهم (22.8%)، وبلغ عدد معلِّمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكريَّة في المرحلة الثانويَّة (١٦)، وبنسبة بلغت (14%).

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

رابعًا: أداة الدِّراسَة:

استخدمت البَاحِثَةُ الاستبانة أداة لدراستها.

بناء أداة الدِّراسَة (الاستبانة):

تم اعداد الاستبانة في صورتها الأوليَّة، بعد الاطلاع على ما يلي:

أولًا: الاطلاع على المراجع العلميَّة، فيما يتعلق بكيفيَّة بناء الاستبانة وتصميمها، وبما يجب مراعاته من أسس علميَّة في ذلك.

ثانيًا: الاطلاع على الكتب والدِّراسَات العلميَّة السابقة المرتبطة بموضوع الدِّراسَة ومتغيِّراتها، تم الاستناد إلى دراسة (الوابلي والقريني، 2021) ذات الصلة بموضوع الدِّراسَة؛ ومن هنا تم تحديد خمسة محاور للاستبانة، وهي: (الحاجة إلى المعلِّم المساعد في الأعمال الاعتياديَّة أو الروتينيَّة اليوميَّة، الحاجة إلى المعلِّم المساعد في الإشراف والمراقبة والمتابعة، الحاجة إلى المعلِّم المساعد في عمليَّات الاتصال والتواصل، الحاجة إلى المعلِّم المساعد في الأعمال الأكاديميَّة والحاجة إلى المعلِّم المساعد في التقييم والتخطيط للبرامج)، ثم التعديل على فقراتها؛ لتناسب الفئة المستهدفة وخصائصهم، وللتحقُّق من مناسبة الاستبانة لبيئة الدِّراسَة وأهدافها؛ تم التحقُّق من الخصائص السيكومتريَّة للاستبانة، كما يلي:

١. صدق الاستبانة:

أ) الصدق الظاهري:

للتأكُّد من صدق الاستبانة الظاهري في صورتها الأوليَّة، كما في الملحق رقم (٥)، حيث بلغ عدد فقراتها (٣٠) موزعة على خمسة أبعاد، تم عرضها على نخبة من المحكّمين المتخصّصين في التربية الخاصَّة، وقد طلب منهم إبداء الرأي حول الفقرات، من حيث الانتماء للمحاور، ومدى وضوحها، ودقة الصياغة اللغويَّة، ومدى ملاءمة الاستبانة لتحقيق أهداف الدِّراسَة. وتمَّت الاستفادة من ملاحظات المحكمين، بأخذ الملاحظات التي تم الاتفاق عليها بنسبة تقارب (80%)، سواء أكان بالحذف أو الإضافة أو التعديل. حيث تظهر الاستبانة في صورتها النهائيَّة، وبالتالي أصبح عدد فقرات الاستبانة (٢٩) فقرة. وقد تكوَّنت الصورة النهائيَّة من أداة الدِّراسَة من (٢٩) فقرة، موزعة على خمسة محاور، كما في الجدول رقم (٤):

جدول رقم (٤) محاور الاستبانة وعدد فقراتها بصورتها النهائيَّة

الرقم	اسم البعد	عدد الفقرات
البعد الأول	الحاجة إلى المعلِّم المساعد في الأعمال الاعتياديَّة أو الروتينيَّة اليوميَّة	٦
البعد الثاني	الحاجة إلى المعلِّم المساعد في الإشراف والمراقبة والمتابعة	٦
البعد الثالث	الحاجة إلى المعلِّم المساعد في عمليَّات الاتصال والتواصل	٥
البعد الرابع	الحاجة إلى المعلِّم المساعد في الأعمال الأكاديميَّة	٥
البعد الخامس	الحاجة إلى المعلِّم المساعد في التقييم والتخطيط للبرامج	٧

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

ب) صدق البناء الداخلي:

تم حساب معاملات الارتباط بيرسون (Pearson)، بين أداء أفراد العيّنة على كل فقرة من فقرات استبانة تحديد مُستوى الحاجة إلى المعلِّم المساعد، للعمل في معاهد وبرامج التربية الفكريَّة مع الدرجة الكليَّة، وكذلك مع المحور الذي تنتمي إليه، من خلال تطبيق الأداة على أفراد العيّنة الاستطلاعيَّة، والبالغ عددهم (٣٠) معلِّمًا ومعلِّمة. والجدول (٥) يبينُ معاملاتِ ارتباط كلِّ فقرة مع الدرجة الكليَّة والمحور الذي تنتمي إليه.

جدول (٥) معاملات الارتباط بين الفقرة والدرجة الكليَّة والمحور التي تنتمي إليه

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع البعد	معامل الارتباط مع الدرجة الكليَّة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع البعد	معامل الارتباط مع الدرجة الكليَّة
١	**٠.٨١	**٠.٦٣	١٦	**٠.٨٤	**٠.٧٨
٢	**٠.٧٥	**٠.٤٨	١٧	**٠.٨٣	**٠.٧٠
٣	**٠.٨١	**٠.٦٤	١٨	**٠.٨٧	**٠.٧٥
٤	**٠.٥٨	**٠.٥١	١٩	**٠.٨٥	**٠.٧٢
٥	**٠.٨٠	**٠.٦٨	٢٠	**٠.٨٣	**٠.٧٦
٦	**٠.٦٨	**٠.٦٩	٢١	**٠.٨٧	**٠.٧٩
٧	**٠.٧٠	**٠.٥٩	٢٢	**٠.٨٢	**٠.٧٦
٨	**٠.٨١	**٠.٦٨	٢٣	**٠.٧٣	**٠.٦٣
٩	**٠.٨٣	**٠.٧٠	٢٤	**٠.٨٧	**٠.٧٢
١٠	**٠.٧٤	**٠.٦٧	٢٥	**٠.٩٢	**٠.٧٥
١١	**٠.٦٩	**٠.٥٠	٢٦	**٠.٧٧	**٠.٦٩
١٢	**٠.٦٩	**٠,٥٥	٢٧	**٠.٨٠	**٠.٧١
١٣	**٠.٨٥	**٠.٧٥	٢٨	**٠.٩٠	**٠.٧٤
١٤	**٠.٨٨	**٠.٧٥	٢٩	**٠.٧٤	**٠.٦١
١٥	**٠.٩٢	**٠.٧٦			

****دال عند مُستوى الدلالة ($\alpha \geq$ ٠.٠١).**

يظهر من جدول (٥) وجود ارتباطٍ دال إحصائيًّا بين الفقرات مع المحور الذي تنتمي إليه، وكذلك مع الدرجةِ الكليَّة للاستبانة، إذ تراوحت معاملاتِ الارتباط للفقراتِ مع المحور الذي تنتمي إليه ما بين (0.59 -0.92)، وهي قيمٌ مناسبة لأغراضِ الدِّراسَة الحاليَّة، كما تراوحت معاملاتِ الارتباط للفقراتِ مع الدرجة الكليَّة ما بين (0.41 -0.79)، وهي قيمٌ مناسبة لأغراضِ الدِّراسَة الحاليَّة، وتجدر الإشارة إلى أنَّ جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالَّة إحصائيًّا؛ ولذلك لم يتم حذف أيٍّ من هذه الفقرات.

كما تم حساب معامل الارتباط بيرسون (Pearson)، بين كل محور والدرجة الكليَّة، ومعاملات الارتباط بين المحاور مع بعضها البعض، والجدول (٦) يبين النتائج التالية:

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

جدول (٦) معاملات ارتباط محاور الاستبانة بالدرجة الكليَّة والمحاور ببعضها

المحور	الأعمال الاعتياديَّة أو الروتينيَّة اليوميَّة	الإشراف والمراقبة والمتابعة	عمليَّات الاتصال والتواصل	الأعمال الأكاديميَّة	التقييم والتخطيط للبرامج
الأعمال الاعتياديَّة أو الروتينيَّة اليوميَّة	١				
الإشراف والمراقبة والمتابعة	**٠.٦٩	١			
عمليَّات الاتصال والتواصل	**٠.٦٤	**٠.٧٠	١		
الأعمال الأكاديميَّة	**٠.٦٤	**٠.٦٥	**٠.٦٦	١	
التقييم والتخطيط للبرامج	**٠.٥٣	**٠.٥٥	**٠.٦٣	**٠.٨١	١
الدرجة الكليَّة	**٠.٨١	**٠.٨٣	**٠.٨٧	**٠.٨٩	**٠.٨٤

****دالَّة إحصائيًّا عند مُستوى الدلالة ($\alpha \geq$ ٠.٠١).**

يبين الجدول رقم (٦) أنَّ جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مرتفعة ودالَّة إحصائيًا؛ مما يشير إلى درجة مناسبة من صدق البناء. ويظهر من جدول رقم (٦) أنَّ قيم معاملات الارتباط بين درجة كل محور من محاور الاستبانة بالدرجة الكليَّة، دالَّة إحصائيًّا عند مُستوى دلالة ($\alpha \geq 0.01$)، إذ تراوحت معاملاتِ الارتباط بين (0.81-0.89)، وتراوحت معاملات الارتباط بين الأبعاد مع بعضها البعض بين (0.53 - 0.81)، وجميعها قيم موجبة؛ مما يعني وجود درجة عالية من الاتساق الداخلي، وارتباط محاور الاستبانة بالدرجة الكليَّة، وارتباطها مع بعضها البعض، وهي قيمٌ مناسبةٌ لأغراضِ الدِّراسَة الحاليَّة.

٢. ثبات الاستبانة:

تم استخدام معادلة ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)؛ لحساب قيم الثبات على عيّنة الدِّراسَة الاستطلاعيَّة، وعددها (٣٠) معلِّمًا ومعلِّمة، والجدول (٧) يبين النتائج

جدول (٧) قيم معاملات ألفا كرونباخ للاستبانة

المحور	عدد الفقرات	الثبات بطريقة الاتساق الداخلي
الأعمال الاعتياديَّة أو الروتينيَّة اليوميَّة	٦	٠,٨٦
الإشراف والمراقبة والمتابعة	٦	٠,٨٥
عمليَّات الاتصال والتواصل	٥	٠.٩٣
الأعمال الأكاديميَّة	٥	٠,٨٨
التقييم والتخطيط للبرامج	٧	٠.٩٣
الثبات العام للاستبانة		**٠.٩٦**

يتَّضح من خلال استعراض النتائج بجدول (٧) أنَّ قيم مُعاملات ثبات الاستبانة مرتفعة؛ حيث بلغ مُعامل الثبات العام للاستبيان (0.96) بطريقة ألفا كرونباخ،

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

وتراوحت قيم الثبات لأبعاد الاستبانة ما بين (0.85-0.93) بطريقة ألفا كرونباخ، وجميعها مُعاملات ثبات مرتفعة؛ مما يدلُّ على أنَّ المقياس يتمتَّع بدرجة عالية من الثبات؛ وبالتالي يمكن الاعتماد عليه في التطبيق الميداني للدراسة.

٣. طريقة تصحيح وتفسير أداة الدِّراسَة:

الدرجة (١) للاستجابة التي تدل على (غير موافق بشدة)، والدرجة (٢) للاستجابة التي تدل على (غير موافق)، والدرجة (٣) للاستجابة التي تدل على (محايد) والدرجة (٤) للاستجابة التي تدل على (موافق)، والدرجة (٥) للاستجابة التي تدل على (موافق بشدة)؛ وبذلك تكون الدرجة العليا التي يمكن أنَّ تحصل عليها المستجيب على الاستبانة (١٤٥) درجة، والدرجة الدنيا (٢٩). وتم حساب المدى (5-1=4)، ثم تم قسمة الناتج على عدد خلايا الاستبانة للحصول على طول الخليَّة الصحيح، أي (4÷3)، ويساوي (1.33)، بعد ذلك تمَّت إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في الاستبانة، وهي تساوي (١)، وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخليَّة، وهكذا تم اعتماد ميزان تقديري، كما هو موضَّح أدناه في جدول رقم (٨):

جدول رقم (٨) معيار الحكم على الاستبانة

المستوى	المتوسِّط المرجح
منخفض	١ -٢.٣٣
متوسِّط	٢.٣٤ -٣.٦٧
مرتفع	٣.٦٨ - ٥.٠٠

عرض نتائج الدِّراسَة ومناقشتها

النتائج المتعلِّقة بالسؤال الأول ومناقشتها وتفسيرها:

ما مُستوى الحاجة إلى المعلِّم المساعد للعمل في معاهد وبرامج التربية الفكريَّة، من وجهة نظر المعلِّمين؟

وللإجابة عن هذا السؤال؛ تم حساب المتوسِّطات الحسابيَّة، والانحرافات المعياريَّة، لاستجابات أفراد عيِّنة الدِّراسَة على أبعاد الاستبانة، كما في الجدول رقم (٩)

جدول رقم (٩) المتوسِّطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة لاستجابات أفراد عيِّنة الدِّراسَة على أبعاد الاستبانة

الرقم	اسم البعد	الرتبة	المتوسِّط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
١	القيام بالأعمال الاعتياديَّة أو الروتينيَّة اليوميَّة	٢	٤.٤٦	٠.٦٥٣	مرتفع
٢	القيام بالإشراف والمراقبة والمتابعة	١	٤.٥٦	٠.٥٩٤	مرتفع
٣	القيام بعمليَّات الاتصال والتواصل	٥	٤.٣٣	٠.٨٥٢	مرتفع
٤	القيام بالأعمال الأكاديميَّة	٣	٤.٤٥	٠.٧٧٣	مرتفع
٥	القيام بالتقييم والتخطيط للبرامج	٤	٤.٣٨	٠.٧٧٨	مرتفع
	الدرجة الكليَّة		**٤.٤٣**	**٠.٦٢١**	**مرتفع**

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

من خلال استعراض النتائج الموضحة بالجدول (٩)؛ يتبيَّن أنَّ الدرجة الكليَّة لمُستوى الحاجة إلى المعلِّم المساعد، للعمل في معاهد وبرامج التربية الفكريَّة، قد بلغت (4.43) درجة، وجاءت بمُستوى مرتفع، وظهر أيضًا أنَّ البعد الثاني (الإشراف والمراقبة والمتابعة) قد جاء بالمرتبة الأولى، بمتوسِّط حسابي بلغ (4.56) درجة، وبمُستوى مرتفع، في حين جاء في المرتبة الثانية بعد) الأعمال الاعتياديَّة أو الروتينيَّة اليوميَّة (بمتوسِّط حسابي بلغ (٤.٤٦) درجة، وبمُستوى مرتفع، وفي المرتبة الثالثة جاء بعد (الأعمال الأكاديميَّة)، بمتوسِّط حسابي بلغ (4.45) درجة، وفي المرتبة قبل الأخيرة جاء بعد (التقييم والتخطيط للبرامج)، بمتوسِّط حسابي بلغ (4.38) درجة، وبمُستوى مرتفع. وفي المرتبة الأخيرة جاء البعد (عمليَّات الاتصال والتواصل)، بمتوسِّط حسابي بلغ (4.33) درجة، وبمُستوى مرتفع.

وظهر من خلال النتائج أنَّ مُستوى الحاجة إلى المعلِّم المساعد، للعمل في معاهد وبرامج التربية الفكريَّة، كان بدرجة مرتفعة، وتتَّفق نتائج هذه الدِّراسَة مع الوابلي والقريني (2021)، التي أشارت نتائجها إلى أنَّ مُستوى الحاجة إلى المعلِّم المساعد، للعمل جنبًا إلى جنب مع معلِّم التربية الخاصَّة في دعم العمليَّة التعليميَّة، كان بمُستوى موافقة مرتفعة جدًا. وتتفق نتائج هذه الدِّراسَة مع دراسة بارڤي (Parvey, 2007)، التي أظهرت نتائجها أنَّ وجود المعلِّم المساعد ضرورة عمليَّة ملحة، في الفصول الدراسيَّة بالمدارس الابتدائيَّة، بالرغم من اختلاف الظروف بين واقع التربية الخاصَّة في المملكة العربيَّة السعوديَّة، الذي لايزال مفهوم المعلِّم المساعد غير ممارس في مؤسَّساتها التعليميَّة، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أهميَّة وضرورة الأدوار التي يقوم بها المعلِّم المساعد، والتي يعمل من خلالها على مساعدة المعلم ومساندته في المهام الرئيسة التي يقوم بها معلِّمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكريَّة، ومن زاوية أخرى، يمكن تفسير هذه النتيجة بأنَّ معلِّمين ومعلِّمات التلاميذ ذوي الإعاقة الفكريَّة، قد يبذلون جهودًا كبيرة تفوق قدراتهم، بسبب الأعباء الوظيفيَّة المتزايدة عليهم، جرَّاء زيادة أعداد التلاميذ في صفوف التربية الفكريَّة، مما قد يؤدِّي إلى التسرَّب الوظيفي؛ ولذلك استشعر معلِّمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكريَّة أهميَّة وجود المعلِّم المساعد؛ لمساعدتهم في المهام الموكلة لهم.

وفيما يلي عرض لنتائج السؤال الأول لكل محور من محاور أداة الدِّراسَة:

- **نتائج المحور الأول:** القيام بالأعمال الاعتياديَّة أو الروتينيَّة اليوميَّة، ويظهر الجدول رقم (١٠) نتائج فقرات هذا المحور.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

جدول رقم (١٠) المتوسّطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة لاستجابات أفراد عيّنة الدِّراسَة على محور القيام بالأعمال الاعتياديَّة أو الروتينيَّة اليوميَّة

الرقم	الفقرة	الرتبة	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
١	أحتاج إلى المعلِّم المساعد ليساعدني على أرشفة البرامج التربويَّة الفرديَّة وخططها التعليميَّة المعدّة لكل متعلِّم على حدة ضمن البرامج	٣	٤.٥٠	٠.٨٨٤	مرتفع
٢	أحتاج إلى المعلِّم المساعد ليساعدني على تسجيل الحضور والغياب للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكريَّة	٦	٤.١١	١.١٥٧	مرتفع
٣	أحتاج إلى المعلِّم المساعد ليساعدني على نسخ بعض المواد التعليميَّة وتصويرها	٤	٤.٤٨	٠.٨٥٤	مرتفع
٤	أحتاج إلى المعلِّم المساعد ليساعدني على تنظيم الرحلات الميدانية للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكريَّة، وفق البرامج المعدّة مسبقا لكل تلميذ	١	٤.٧٠	٠.٥٦٣	مرتفع
٥	أحتاج إلى المعلِّم المساعد ليساعدني على حفظ الأوراق والمواد التعليميَّة وتخزينها في الأماكن المخصَّصة لها	٢	٤.٥١	٠.٨٣٣	مرتفع
٦	أحتاج إلى المعلِّم المساعد ليساعدني على إعداد المواد التعليميَّة التي أحتاج إليها في التدريس، وتوضيح المهام التعليميَّة لكل تلميذ	٥	٤.٤٤	٠.٩٦٠	مرتفع
	الدرجة الكليَّة		**٤.٤٦**	**٠.٦٥٣**	**مرتفع**

يتَّضح من الجدول (١٠) أنَّ متوسّطات فقرات محور "القيام بالأعمال الاعتياديَّة أو الروتينيَّة اليوميَّة"، تراوحت بين (4.11 -4.70) درجة، وبمُستوى تقدير مرتفع، كما جاءت بدرجة كليَّة للمحور بمتوسّط حسابي (4.46) درجة، وبمُستوى مرتفع.

كما بيَّنت النتائج في الجدول (١٠) أنَّ أعلى درجة كانت للفقرة الرابعة (أحتاج إلى المعلِّم المساعد ليساعدني على تنظيم الرحلات الميدانية للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكريَّة، وفق البرامج المعدّة مسبقًا لكل تلميذ)، جاءت بمتوسّط حسابي مقداره (4.70)، وبمُستوى مرتفع، وكذلك ظهر أنَّ الفقرة الخامسة (أحتاج إلى المعلِّم المساعد ليساعدني على حفظ الأوراق والمواد التعليميَّة، وتخزينها في الأماكن المخصَّصة لها)، جاءت بالمرتبة الثانية، بمتوسّط حسابي مقداره (4.51)، وبمُستوى مرتفع، أما في المرتبة الأخيرة فجاءت الفقرة الثانية (أحتاج إلى المعلِّم المساعد ليساعدني على تسجيل الحضور والغياب للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكريَّة)، بمتوسّط حسابي بلغ (4.11)، وبمُستوى مرتفع.

واتفقت نتائج هذا المحور مع دراسة قام بها دياب (2008)، التي أشارت نتائجها إلى أنَّ أبرز الأدوار المتوقعة من المعلِّم المساعد، الإشراف على الأنشطة اللاصفيَّة، ومتابعة حضور وانصراف التلاميذ، حيث كانت ممارسة المعلِّم المساعد لهذه الأدوار بدرجة عالية. ولم تتَّفق نتائج هذا المحور المتعلق بترتيبه مع دراسة

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

الوابلي والقريني (2021)، التي جاء بالمرتبة الرابعة، مقارنة بهذه الدِّراسَة، والذي جاء بالمرتبة الثانية، وتعزو الباحثة هذه النتيجة لاستشعار معلِّمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكريَّة، أهميَّة مساعدة المعلِّم المساعد لهم في الأعمال الروتينيَّة، مثل تنظيم الرحلات الميدانية للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكريَّة، والمساعدة في حفظ الأوراق والمواد التعليميَّة، وتخزينها في الأماكن المخصَّصة لها، وأرشفة البرامج التربويَّة الفرديَّة وخططها التعليميَّة، لكل تلميذ.

— **نتائج المحور الثاني:** الحاجة إلى المعلِّم المساعد للمساندة في الإشراف والمراقبة والمتابعة، ويظهر الجدول رقم (١١) نتائج فقرات هذا المحور.

جدول رقم (١١) المتوسِّطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة لاستجابات أفراد عيِّنة الدِّراسَة على محور القيام بالإشراف والمراقبة والمتابعة

الرقم	الفقرة	الرتبة	المتوسِّط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
١	أحتاج إلى المعلِّم المساعد للإشراف على التلاميذ ذوي الإعاقة الفكريَّة في أثناء الأنشطة غير الصفيَّة والفسحة المدرسيَّة	١	٤.٧٤	٠.٦٤٩	مرتفع
٢	أحتاج إلى المعلِّم المساعد ليساعدني على متابعة التلاميذ ذوي الإعاقة الفكريَّة في الجوانب الصحيَّة والشخصيَّة	٢	٤.٦٦	٠.٧٥٠	مرتفع
٣	أحتاج إلى المعلِّم المساعد ليساعدني على ملاحظة السلوكيات غير المناسبة التي يصدرها التلاميذ ذوو الإعاقة الفكريَّة وتدوينها.	٤	٤.٥٧	٠.٧٩٧	مرتفع
٤	أحتاج إلى المعلِّم المساعد ليساعدني على الإشراف على الاختبارات التي يؤديها التلاميذ ذوو الإعاقة الفكريَّة.	٦	٤.٢٨	١.٠٤٣	مرتفع
٥	أحتاج إلى المعلِّم المساعد لمساعدة التلاميذ ذوي الإعاقة الفكريَّة على أداء بعض المهارات الاستقلاليَّة، كارتدائهم الملابس	٥	٤.٥٥	٠.٨١٠	مرتفع
٦	أحتاج إلى المعلِّم المساعد ليساعدني على حلّ المشكلات السلوكيَّة الطارئة التي تستوجب تدخلًا سريعًا	٣	٤.٥٩	٠.٧٦٠	مرتفع
	الدرجة الكليَّة		**٤.٥٧**	**٠.٥٩٤**	**مرتفع**

يتَّضح من الجدول (١١) أنَّ متوسِّطات فقرات محور "القيام بالإشراف والمراقبة والمتابعة" تراوحت بين (4.28 -4.74) درجة، وبمُستوى تقدير مرتفع، كما جاءت بدرجة كليَّة للمحور بمتوسِّط حسابي (4.57) درجة، وبمُستوى مرتفع.

كما بيَّنت النتائج في الجدول (4-3) أن أعلى درجة كانت للفقرة الأولى (أحتاج إلى المعلِّم المساعد للإشراف على التلاميذ ذوي الإعاقة الفكريَّة، في أثناء الأنشطة غير الصفيَّة والفسحة المدرسيَّة) جاءت بمتوسِّط حسابي مقداره (4.74)، وبمُستوى مرتفع، وكذلك ظهر أنَّ الفقرة الثانية (أحتاج إلى المعلِّم المساعد ليساعدني على متابعة التلاميذ ذوي الإعاقة الفكريَّة، في الجوانب الصحيَّة والشخصيَّة) جاءت

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

بالمرتبة الثانية، بمتوسّط حسابي مقداره (4.66)، وبمُستوى مرتفع، وفي المرتبة الأخيرة جاءت الفقرة الرابعة (أحتاج إلى المعلِّم المساعد ليساعدني على الإشراف على الاختبارات التي يؤديها التلاميذ ذوو الإعاقة الفكريَّة)، بمتوسّط حسابي بلغ (4.28)، وبمُستوى مرتفع.

ولم تتَّفق نتائج هذا المحور فيما يتعلق بنتائج ترتيبه، مع دراسة الوابلي والقريني (2021)، التي جاء فيها ترتيب محور الإشراف والمتابعة في المرتبة الأولى، مقارنة بهذه الدِّراسَة والذي جاء بالمرتبة الثانية، وتعزو الباحثة هذه النتيجة أنَّ هناك إجماعًا وموافقة وبمُستوى مرتفع بين المعلِّمين والمعلِّمات، تجاه الحاجة إلى دور المعلِّم المساعد، والمطلوب في مساندتهم لأداء مهامهم الأساسيَّة، في الإشراف على التلاميذ ذوي الإعاقة الفكريَّة، في أثناء الأنشطة غير الصفيَّة، وكذلك متابعتهم في الجوانب الصحيَّة والشخصيَّة، ومراقبة المشكلات وحلها، وهذا ما أثبتته المتوسّطات العامَّة المرتفعة، والتي تشير إلى أنَّ معلِّمي التربية الفكريَّة، ينظرون إلى هذه الأدوار التي سيقوم بها المعلِّم المساعد، على أنَّها مهمة وضروريَّة، ومساندة لتلك الأدوار الأساسيَّة التي يقوم بها هؤلاء المعلِّمون؛ ولذلك أكَّدوا الحاجة الملحة لأدوار المعلِّم المساعد في فصول التربية الفكريَّة.

— **نتائج المحور الثالث:** الحاجة إلى المعلِّم المساعد للقيام بعمليَّات الاتصال والتواصل، ويُظهر الجدول رقم (١٢) نتائج فقرات هذا المحور

جدول رقم (١٢) المتوسّطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة لاستجابات أفراد عيّنة الدِّراسَة على محور عمليَّات الاتصال والتواصل

الرقم	الفقرة	الرتبة	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
١	أحتاج إلى المعلِّم المساعد لتنسيق الاجتماعات والمقابلات مع أفراد فريق العمل	٤	٤.٣٢	٠.٩٨٢	مرتفع
٢	أحتاج إلى المعلِّم المساعد ليساعدني على التواصل مع هيئة التدريس من معلِّمين وأخصائيين، في المدارس والمراكز السابقة للتلاميذ ذوي الإعاقة	٢	٤.٣٤	١.٠١٠	مرتفع
٣	أحتاج المعلِّم المساعد لإعداد وتهيئة الاجتماعات مع الأطراف المعنيَّة بالبرامج التربويَّة الفرديَّة.	٣	٤.٣٣	٠.٩٦٣	مرتفع
٤	أحتاج إلى المعلِّم المساعد ليساعدني على التنسيق مع الأسرة، لمناقشة الخطط الأسريَّة وتنفيذها وتقويمها، وما يترتب عليها من تغييرات طارئة	٥	٤.٢٥	١.٠٥٤	مرتفع
٥	أحتاج إلى المعلِّم المساعد في انتظام عمليَّة التواصل مع أعضاء فريق العمل، وأسر ذوي الإعاقة الفكريَّة	١	٤.٤٣	٠.٩١٢	مرتفع
	الدرجة الكليَّة		**٤.٣٣**	**٠.٨٥٢**	**مرتفع**

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

يتَّضح من الجدول (١٢) أنَّ متوسِّطات فقرات البعد "عمليَّات الاتصال والتواصل"، تراوحت بين (4.25 -4.43) درجة، وبمُستوى تقدير مرتفع، كما جاءت بدرجة كليَّة للبعد، بمتوسِّط حسابي (4.33) درجة، وبمُستوى مرتفع.

كما بيَّنت النتائج في الجدول (4-4) بأن أعلى درجة كانت للفقرة الخامسة (أحتاج إلى المعلِّم المساعد في انتظام عمليَّة التواصل مع أعضاء فريق العمل وأُسر ذوي الإعاقة الفكريَّة)، جاءت بمتوسِّط حسابي مقداره (4.43)، وبمُستوى مرتفع، وكذلك ظهر أنَّ الفقرة الثانية (أحتاج إلى المعلِّم المساعد ليساعدني على التواصل مع هيئة التدريس من معلِّمين وأخصائيين، في المدارس والمراكز السابقة للتلاميذ ذوي الإعاقة) جاءت بالمرتبة الثانية، بمتوسِّط حسابي مقداره (4.34)، وبمُستوى مرتفع، وفي المرتبة الأخيرة جاءت الفقرة الرابعة (أحتاج إلى المعلِّم المساعد ليساعدني على التنسيق مع الأسرة، لمناقشة الخطط الأسريَّة، وتنفيذها وتقويمها، وما يترتب عليها من تغييرات طارئة)، بمتوسِّط حسابي بلغ (4.25)، وبمُستوى مرتفع.

وتتَّفق نتائج هذا المحور مع نتائج دراسة أحمد (2016)، التي كشفت نتائجها أنَّ مُستوى دور المعلِّم المساعد في تنمية مهارات التواصل كان مرتفعًا، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أنَّ هناك إجماعًا وموافقة وبمُستوى مرتفع، بين المعلِّمين والمعلِّمات تجاه الحاجة إلى دور المعلِّم المساعد، والمطلوب في مساندتهم لأداء مهامهم الأساسيَّة، في التواصل مع أسر التلاميذ ذوي الإعاقة الفكريَّة، وكذلك في التواصل مع المعلِّمين وأعضاء فريق العمل من التخصصات المساندة، والتي تقدم خدماتها لهذا التلميذ، وإعداد الاجتماعات معهم، فيما يتعلق بتنفيذ البرنامج التربوي الفردي، وهذا ما أثبتته المتوسِّطات العامَّة المرتفعة؛ ولذلك استشعر معلِّمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكريَّة الحاجة الملحة إلى أدوار المعلِّم المساعد في فصول التربية الفكريَّة.

— **نتائج المحور الرابع:** الحاجة إلى المعلِّم المساعد للمساندة بالأعمال الأكاديميَّة، ويُظهر الجدول رقم (١٣) نتائج فقرات هذا المحور.

جدول رقم (١٣) المتوسِّطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة لاستجابات أفراد عيِّنة الدِّراسَة على محور الأعمال الأكاديميَّة

الرقم	الفقرة	الرتبة	المتوسِّط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
١	أحتاج إلى المعلِّم المساعد ليساعدني على العمل مع التلاميذ ذوي الإعاقة الفكريَّة في مجموعات صغيرة، وتقويم الواجبات المنزليَّة	٤	٤.٣٧	٠.٩٧٢	مرتفع
٢	أحتاج إلى المعلِّم المساعد ليساعدني على تطبيق بعض الإستراتيجيات التعليميَّة والتدريسيَّة مع التلاميذ ذوي الإعاقة الفكريَّة	٣	٤.٤٩	٠.٨٢٢	مرتفع

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

٣	أحتاج إلى المعلِّم المساعد ليساعد التلاميذ ذوي الإعاقة الفكريَّة على إكمال الأنشطة الصفيَّة والمهام الأكاديميَّة المنوطة بهم.	٢	٤.٥٠	٠.٨٨٤	مرتفع
٤	أحتاج إلى المعلِّم المساعد ليساعدني على متابعة الخطط الدراسيَّة التي تم وضعها	٥	٤.٣٥	١.٠٣٨	مرتفع
٥	أحتاج إلى المعلِّم المساعد ليساعد التلاميذ ذوي الإعاقة الفكريَّة في أثناء عملهم، على نحو منفرد على أداء بعض المهام التعليميَّة	١	٤.٥٣	٠.٨٣٢	مرتفع
الدرجة الكليَّة			**٤.٤٥**	**٠.٧٧٣**	**مرتفع**

يتَّضح من الجدول (١٣) أنَّ متوسِّطات فقرات البعد "الأعمال الأكاديميَّة"، تراوحت بين (4.35 -4.53) درجة، وبمُستوى تقدير مرتفع، كما جاءت بدرجة كليَّة للبعد، بمتوسِّط حسابي (4.33) درجة، وبمُستوى مرتفع.

كما بيَّنت النتائج في الجدول (4-5) أن أعلى درجة كانت للفقرة الخامسة (أحتاج إلى المعلِّم المساعد ليساعد التلاميذ ذوي الإعاقة الفكريَّة، في أثناء عملهم على نحو منفرد على أداء بعض المهام التعليميَّة) جاءت بمتوسِّط حسابي مقداره (4.53)، وبمُستوى مرتفع، وكذلك ظهر أنَّ الفقرة الثالثة (أحتاج إلى المعلِّم المساعد ليساعد التلاميذ ذوي الإعاقة الفكريَّة على إكمال الأنشطة الصفيَّة والمهام الأكاديميَّة المنوطة بهم) جاءت بالمرتبة الثانية، بمتوسِّط حسابي مقداره (4.50)، وبمُستوى مرتفع، وفي المرتبة الأخيرة جاءت الفقرة الرابعة (أحتاج إلى المعلِّم المساعد ليساعدني على متابعة الخطط الدراسيَّة التي تم وضعها)، بمتوسِّط حسابي بلغ (4.35)، وبمُستوى مرتفع.

واتفقت نتائج هذا المحور مع دراسة(Hamid and Irshadullah (2020، التي أكدت على دور المعلِّم المساعد في تقديم الدعم الأكاديمي والاجتماعي للتلاميذ في المدارس الدامجة، ولم تتَّفق نتائج هذا المحور مع دراسة الوابلي والقريني (٢٠٢١) في الجزء المتعلق بترتيب هذا البعد، حيث جاء بعد المساندة في الأعمال الأكاديميَّة في المرتبة الأولى، بخلاف نتائج الدِّراسَة الحاليَّة والذي جاء بالمرتبة الثالثة.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أنَّ هناك إجماعًا وموافقة وبمُستوى مرتفع بين المعلِّمين والمعلِّمات، تجاه الحاجة إلى دور المعلِّم المساعد والمطلوب في مساندتهم لأداء مهامهم الأساسيَّة، في الأعمال الأكاديميَّة، والمساعدة في تنفيذ الأنشطة الصفيَّة، والمهام الأكاديميَّة، وتطبيق الإستراتيجيات التعليميَّة، التي تناسب كل تلميذ من التلاميذ المتواجدين في فصول التربية الفكريَّة والتدريسيَّة، وهذا ما أثبتته المتوسِّطات العامَّة المرتفعة، كذلك بسبب فلسفة التعليم الشامل، فإن المهام والأدوار للمعلِّمين المساعدين، قد تغيَّرت من ذلك الدور التقليدي المتمثل بعضه في أعمال إداريَّة، أو كتابيَّة، إلى توفير الدعم التدريسي والأكاديمي للتلاميذ.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

— **نتائج المحور الخامس:** الحاجة إلى المعلِّم المساعد في التخطيط والتقييم للبرامج، ويُظهر الجدول رقم (١٤) نتائج فقرات هذا المحور

جدول رقم (١٤) المتوسِّطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة لاستجابات أفراد عيِّنة الدِّراسَة على محور التخطيط والتقييم للبرامج

الرقم	الفقرة	الرتبة	المتوسِّط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
١	أحتاج إلى المعلِّم المساعد ليساعدني على إدارة برامج تعديل السلوك للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكريَّة	١	٤.٥٢	٠.٨١١	مرتفع
٢	أحتاج إلى المعلِّم المساعد ليساعدني على إعداد البرامج التربويَّة الفرديَّة للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكريَّة وتنفيذها	٧	٤.٢٤	١.٠٦٠	مرتفع
٣	أحتاج إلى المعلِّم المساعد ليساعدني على تقويم البرامج التربويَّة الفرديَّة وخططها التعليميَّة، والتعديلات الضروريَّة والطارئة عليها	٦	٤.٢٨	١.٠٥١	مرتفع
٤	أحتاج إلى المعلِّم المساعد ليساعدني على جمع بيانات التقييم المستمر وفق التعليمات المحددة له	٤	٤.٤١	٠.٩٢٩	مرتفع
٥	أحتاج إلى المعلِّم المساعد ليساعدني على التعاون وتبادل المعلومات مع المعلِّمين وأعضاء أفراد الأسرة	٣	٤.٤٢	٠.٨٧٠	مرتفع
٦	أحتاج إلى المعلِّم المساعد ليساعدني على إعداد الخطط الأسريَّة الفرديَّة وتنفيذها	٥	٤.٣٤	٠.٩٨٥	مرتفع
٧	أحتاج إلى المعلِّم المساعد ليساعدني على جمع المعلومات؛ بغرض التعرُّف إلى مدى تقدم التلاميذ	٢	٤.٤٧	٠.٨٨٤	مرتفع
	الدرجة الكليَّة		**٤.٣٨**	**٠.٧٧٨**	**مرتفع**

يتَّضح من الجدول (١٤) أنَّ متوسِّطات فقرات محور "الحاجة إلى المعلِّم المساعد في التخطيط والتقييم للبرامج"، تراوحت بين (4.24 -4.52) درجة، وبمُستوى تقدير مرتفع، كما جاءت بدرجة كليَّة للمحور، بمتوسِّط حسابي (4.38) درجة، وبمُستوى مرتفع.

كما بيَّنت النتائج في الجدول (١٤) أن أعلى درجة كانت للفقرة الأولى (أحتاج إلى المعلِّم المساعد ليساعدني على إدارة برامج تعديل السلوك للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكريَّة)، جاءت بمتوسِّط حسابي مقداره (4.52)، وبمُستوى مرتفع، وكذلك ظهر أنَّ الفقرة السابعة (أحتاج إلى المعلِّم المساعد ليساعدني على جمع المعلومات؛ بغرض التعرُّف إلى مدى تقدم التلاميذ) جاءت بالمرتبة الثانية، بمتوسِّط حسابي مقداره (4.47)، وبمُستوى مرتفع، وفي المرتبة الأخيرة جاءت الفقرة الثانية (أحتاج إلى

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

المعلِّم المساعد ليساعدني على إعداد البرامج التربويَّة الفرديَّة للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكريَّة وتنفيذها)، بمتوسِّط حسابي بلغ (4.24)، وبمُستوى مرتفع.

واتفقت نتائج هذا المحور مع دراسة دحلان (2016)، التي أظهرت نتائجها امتلاك المعلِّم المساعد لبعض الكفايات التعليميَّة التي تتعلَّق بالتخطيط اليومي، ولم تتَّفق نتائج هذا المحور مع نتائج دراسة (Symes & Neil, 2011)، التي أكدت نتائجها أنَّه لا يوجد تخطيط مشترك بين المعلِّم والمعلِّم المساعد للدروس، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أنَّ هناك إجماعًا وموافقة وبمُستوى مرتفع بين المعلِّمين والمعلِّمات تجاه الحاجة إلى دور المعلِّم المساعد، والمطلوب في مساندتهم لأداء مهامهم الأساسيَّة، في التخطيط والتقييم للبرامج، والمساعدة في إدارة برامج تعديل السلوك للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكريَّة، وجمع المعلومات بغرض التعرُّف إلى مدى تقدُّم التلاميذ، وجمع بيانات التقييم المستمر، وإعداد الخطط الأسريَّة الفرديَّة، هذا ما أثبتته المتوسِّطات العامَّة المرتفعة؛ ولذلك استشعر معلِّمو التلاميذ ذوي الإعاقة الفكريَّة الحاجة الملحة لأدوار المعلِّم المساعد، في فصول التربية الفكريَّة، فيما يتعلق التخطيط والتقييم للبرامج.

النتائج المتعلِّقة بالسؤال الثاني ومناقشتها وتفسيرها:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) في مُستوى الحاجة إلى المعلِّم المساعد، للعمل في معاهد وبرامج التربية الفكريَّة، من وجهة نظر المعلِّمين، تعزى لمتغيِّر الجنس؟

ولتحديد فيما إذا كانت هذه الفروق بين المتوسِّطات الحسابيَّة ذات دلالة إحصائيَّة، عند مُستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)؛ تم استخدام اختبار (T-Test) لعينتين مستقلتين (Independent Sample T-Test)، والجدول (4-7) يبين النتائج.

جدول (١٥) المتوسِّطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة وقيم اختبار T-Test لمحاور الاستبانة تبعًا لمتغيِّر الجنس

المحور	ذكور (ن=٤٢)		إناث (ن=٧٢)		قيمة ت	درجات الحريَّة	مُستوى الدلالة	
	المتوسِّط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسِّط الحسابي	الانحراف المعياري				
القيام بالأعمال الاعتياديَّة أو الروتينيَّة اليوميَّة	٤.٤٤	٠.٧٤٧٩٢	٤.٤٧	٠.٥٩٦٠٢	-٠.٢٤٩	١١٢	٠.٨٠٠	غير دالة
القيام بالإشراف والمراقبة والمتابعة	٤.٥٤	٠.٦٦١٣٧	٤.٥٨	٠.٥٥٥٢٤	-٠.٣٧٧	١١٢	٠.٧٠٠	غير دالة
القيام بعمليَّات الاتصال والتواصل	٤.٣٩	٠.٨٠٣٠٣	٤.٣٠	٠.٨٨٤٢٩	٠.٥٧٣	١١٢	٠.٥٦٠	غير دالة
القيام بالأعمال الأكاديميَّة	٤.٤٩	٠.٧٦٤٠٧	٤.٤٣	٠.٧٨٣١٤	٠.٤١٦	١١٢	٠.٦٧٠	غير دالة
القيام بالتقييم والتخطيط للبرامج	٤.٣٥	٠.٨٠١٤٧	٤.٤٠	٠.٧٦٩٦٢	-٠.٣٢٣	١١٢	٠.٧٤٠	غير دالة
الدرجة الكليَّة	**٤.٤٤**	**٠.٦٤٧٥٣**	**٤.٤٣**	**٠.٦٠٩٧٦**	**٠.٠٥٥٠**	**١١٢**	**٠.٩٥٠**	**غير دالة**

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

أظهرت النتائج الواردة في الجدول أعلاه عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة، عند ($\alpha \leq 0.05$) للدرجة الكليَّة في مُستوى الحاجة إلى المعلِّم المساعد، للعمل في معاهد وبرامج التربية الفكريَّة، من وجهة نظر المعلِّمين، تعزى لمتغيّر الجنس، فقد بلغت قيمة ت (0.550)، ومُستوى الدلالة (.950)، وهي قيمة غير دالَّة إحصائيًّا عند مُستوى ($\alpha \leq 0.05$). وظهر كذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة، عند مُستوى ($\alpha \leq 0.05$)، تبعًا لمتغيّر الجنس على محاور أداة الدِّراسَة كافَّة، فقد بلغت قيمة ت لجميع المحاور على التوالي (-0.249، - 0.377-0.573، 0.416، -0.323، 0.550، ومُستوى الدلالة (0.800، 0.700، 0.560، 0.670، 0.740، 0.950)، وهي قيم غير دالَّة إحصائيًّا عند مُستوى ($\alpha \leq 0.05$).

ولم تتَّفق نتائج الدِّراسَة الحاليَّة مع دراسة الوابلي والقريني (2021)، التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة، حول مُستوى الحاجة إلى المعلِّم المساعد، وفقًا لمتغيّر الجنس بين أفراد العيّنة، وذلك لصالح المعلِّمات. وكذلك لم تتَّفق نتائج الدِّراسَة الحاليَّة مع دراسة أحمد (2016)، التي أشارت النتائج فيها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة، في مهارات التواصل ككل، تعزى إلى متغيّر الجنس، لصالح الإناث، ولكنها اتفقت معها في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة، في مُستوى تعديل السلوك، تعزى لمتغيّر الجنس، وتعزو الباحثة هذه النتيجة لأهميَّة الأدوار والمهام التي سيؤديها المعلِّم المساعد، في القيام بالأعمال الاعتياديَّة، أو الروتينيَّة اليوميَّة، والمهام الإشرافيَّة، والتواصل مع الأسر، والقيام بالتقييم المستمر للخطط التربويَّة الفرديَّة، والقيام بالمهام الأكاديميَّة، فهي مهمة لكلا الجنسين من المعلِّمين؛ لأنَّها تسهم في تحسين جودة الخدمات التي ستقدم للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكريَّة، والتركيز بشكل أفضل على تزويدهم بالمهارات المختلفة، ومتابعة تقدمهم بشكل مستمر، سواءً في الصوف الخاصَّة، أو في الصفوف العامَّة مستقبلًا وفق التعليم الشامل.

النتائج المتعلِّقة بالسؤال الثالث ومناقشتها وتفسيرها:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) في مُستوى الحاجة إلى المعلِّم المساعد للعمل في معاهد وبرامج التربية الفكريَّة، من وجهة نظر المعلِّمين، تعزى لمتغيّر سنوات الخبرة؟

ولفحص دلالة الفروق بين المتوسِّطات، تبعًا لمتغيّر الخبرة العمليَّة للمعلِّمين؛ تم حساب المتوسِّطات الحسابيَّة، والانحرافات المعياريَّة، والجدول(١٦) يبين ذلك:

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

جدول (١٦) المتوسِّطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة على أداة الدِّراسَة، تبعًا لمتغيِّر سنوات الخبرة

البعد	الخبرة العمليَّة	العدد	المتوسِّط الحسابي	الانحراف المعياري
القيام بالأعمال الاعتياديَّة أو الروتينيَّة اليوميَّة	١ - ٥	٤٨	٤.٣٥	٠.٧٣٣٥٦
	٦-١٠	٢٨	٤.٥٥	٠.٤٨٦٨٩
	أكثر من ١٠	٣٨	٤.٥٢	٠.٦٤٦٦٩
القيام بالإشراف والمراقبة والمتابعة	١ - ٥	٤٨	٤.٥٦	٠.٦٠٦٩٢
	٦-١٠	٢٨	٤.٦٠	٠.٤٨٠٥١
	أكثر من ١٠	٣٨	٤.٥٤	٠.٦٦٢٩٢
القيام بعمليَّات الاتصال والتواصل	١ - ٥	٤٨	٤.١٧	٠.٩٣٩٨٩
	٦-١٠	٢٨	٤.٣٦	٠.٧٠١٤٣
	أكثر من ١٠	٣٨	٤.٥٢	٠.٨١٨٠٩
القيام بالأعمال الأكاديميَّة	١ - ٥	٤٨	٤.٤٥	٠.٧١٧٨٤
	٦-١٠	٢٨	٤.٤٧	٠.٦٢٥٩٠
	أكثر من ١٠	٣٨	٤.٤٣	٠.٩٤٠٩٩
القيام بالتقييم والتخطيط للبرامج	١ - ٥	٤٨	٤.٣٤	٠.٧٦٤٤٤
	٦-١٠	٢٨	٤.٢٩	٠.٧٧٢٢٣
	أكثر من ١٠	٣٨	٤.٥٠	٠.٨٠٦٥٨
الدرجة الكليَّة	١ - ٥	٤٨	٤.٣٧	٠.٦٣١٢٠
	٦-١٠	٢٨	٤.٤٥	٠.٤٦٦٤١
	أكثر من ١٠	٣٨	٤.٥٠	٠.٧٠٩٦٨

يلاحظ من الجدول (١٦) وجود فروق ظاهريَّة بين المتوسِّطات الحسابيَّة، تبعًا لمتغيِّر سنوات الخبرة للمعلِّمين، ولتحديد فيما إذا كانت هذه الفروق بين المتوسِّطات الحسابيَّة ذات دلالة إحصائيَّة عند مُستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$)؛ تم تطبيق تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، وجاءت نتائج تحليل التباين على النحو الذي يوضِّحه الجدول (4-9).

جدول (١٦) نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق بين المتوسِّطات الحسابيَّة المعياريَّة، تبعًا لمتغيِّر سنوات الخبرة

المحور	مصدر الفروق	مجموع المربعات	درجة الحريَّة	متوسِّط المربعات	قيمة F	مُستوى الدلالة
القيام بالأعمال الاعتياديَّة أو الروتينيَّة اليوميَّة	بين المجموعات	١.٠١٨	٢	٠.٥٠٩	١.١٩٨	٠.٣٠
	داخل المجموعات	٤٧.١٦٦	١١١	٠.٤٢٥		
	الكلي	٤٨.١٨٣	١١٣			
القيام بالإشراف والمراقبة والمتابعة	بين المجموعات	٠.٠٦٦	٢	٠.٠٣٣	٠.٠٩٣	٠٠.٩١
	داخل المجموعات	٣٩.٨٠٧	١١١	٠.٣٥٩		
	الكلي	٣٩.٨٧٣	١١٣			
القيام بعمليَّات الاتصال والتواصل	بين المجموعات	٢.٦٣٣	٢	٠.٠١٣	١.٨٣٧	٠.١٦
	داخل المجموعات	٧٩.٥٦٧	١١١	٠.٦٠٩		

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

المحور	مصدر الفروق	مجموع المربعات	درجة الحريَّة	متوسِّط المربعات	قيمة F	مُستوى الدلالة
	الكلي	٨٢.٢٠٠	١١٣			
القيام بالأعمال الأكاديميَّة	بين المجموعات	٠.٠٢٦	٢	٠.٤٦٥	٠.٠٢٢	٠.٩٧
	داخل المجموعات	٦٧.٥٥٨	١١١	٠.٣٤١		
	الكلي	٦٧.٥٨٥	١١٣			
القيام بالتقييم والتخطيط للبرامج	بين المجموعات	٠.٨١٦	٢	٠.٤٠٨	٠.٦٦٩	٠.٥١
	داخل المجموعات	٦٧.٦٣٨	١١١	٠.٦٠٩		
	الكلي	٦٨.٤٥٤	١١٣			
الدرجة الكليَّة	بين المجموعات	٠.٣٥٧	٢	٠.١٧٨	٠.٤٥٨	٠.٦٣
	داخل المجموعات	٤٣.٢٣٤	١١١	٠.٣٨٩		
	الكلي	٤٣.٥٩١	١١٣			

أظهرت نتائج تحليل التباين الأحادي المبينة في الجدول (١٦)، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند ($\alpha \leq 0.05$)، على الدرجة الكليَّة في مُستوى الحاجة إلى المعلِّم المساعد، للعمل في معاهد وبرامج التربية الفكريَّة، تُعزى لمتغيِّر سنوات الخبرة للمعلِّمين، حيث بلغت قيمة F (0.458)، ومُستوى الدلالة (0.63)، وهذه القيمة غير دالَّة إحصائيًّا عند مُستوى ($\alpha \leq 0.05$)، كما تبيَّن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة بين المتوسِّطات الحسابيَّة، على كلِّ المحاور الفرعيَّة لأداة الدِّراسَة، حيث بلغت قيم F (1.198، 0.093، 1.837،0.022، 0.669) على التوالي، ومُستوى الدلالة (0.30، 0.16، 0.97، 0.51، 0.63) على التوالي، وهذه القيم ليست ذات دلالة إحصائيَّة عند مُستوى دلالة إحصائيَّة ($\alpha \leq 0.05$)؛ مما يعني عدم وجود فروق دالَّة إحصائيًّا على محاور الاستبانة كافَّة، تعزى لمتغيِّر سنوات الخبرة للمعلِّمين.

ولم تتَّفق نتائج الدِّراسَة الحاليَّة مع دراسة طقاطقة (2018)، التي بيَّنت نتائجها وجود فروق في تصوّرات المعلِّمين والمعلِّمات لدور المعلِّم المساند في تطوير العمليَّة التعليميَّة، تعزى لمتغيِّر الخبرة في التدريس، وكانت النتيجة لصالح ذوي الخبرة (5-10) سنوات، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أهميَّة دور المعلِّم المساعد في مساعدة المعلِّمين في مهامهم الوظيفيَّة المتزايدة، التي لا تفرق بين المعلِّمين بحسب خبراتهم التعليميَّة، والتي تساعد التلاميذ ذوي الإعاقة الفكريَّة، على أنَّ يمتلكوا هذه المهارات المختلفة. كما تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أنَّ طبيعة العمليَّة التعليميَّة للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكريَّة، تتم بشكل فردي؛ ولذلك فهم بحاجة للمساعدة في تنفيذ هذه المهامّ، بغضِّ النظر عن خبراتهم التعليميَّة.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

النتائج المتعلّقة بالسؤال الرابع ومناقشتها وتفسيرها:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) في مُستوى الحاجة إلى المعلِّم المساعد، للعمل في معاهد وبرامج التربية الفكريَّة، من وجهة نظر المعلِّمين، تعزى لمتغيّر المرحلة الدراسيَّة؟

وللإجابة عن هذا السؤال؛ تم إجراء اختبار التوزيع الطبيعي (Tests of Normality)؛ بسبب التفاوت الكبير في عدد العيّنة لكل فئة، وتم اعتماد نتائج اختبار شابيرو- واليك (Shapiro-Wilk) ؛ حيث إنَّ الاختبارات المعلميَّة تشترط أنَّ يكون توزيع البيانات طبيعيًّا لاستخدامها في التحليل، وأشارت النتائج إلى عدم اعتداليَّة النتائج؛ ولذلك تم استخدام الاختبار اللامعلِّمي كروسكال واليس (Kruskal-Wallis Test) لفحص دلالة الفروق، وجاءت النتائج كما يوضّحها الجدول رقم (١٧):

جدول رقم (١٧) متوسّط الرتب وقيم مربع كاي تبعًا لمتغيّر المرحلة الدراسيَّة

البعد	المرحلة	العدد	متوسّط الرتب	درجات الحريَّة	مربع كاي	الدلالة
القيام بالأعمال الاعتياديَّة أو الروتينيَّة اليوميَّة	الابتدائيَّة	٧٢	٥٨.٦٩	٢	٠.٦٥٤	٠.٧٢٠
	المتوسّطة	٢٦	٥٣.٠٤			
	الثانويَّة	١٦	٥٩.٣٨			
القيام بالإشراف والمراقبة والمتابعة	الابتدائيَّة	٧٢	٦١.٤٠	٢	٣.٠١١	٠.٢٢٠
	المتوسّطة	٢٦	٥٠.٢١			
	الثانويَّة	١٦	٥١.٧٨			
القيام بعمليَّات الاتصال والتواصل	الابتدائيَّة	٧٢	٥٧.١٧	٢	٠.٢٦٠	٠.٨٧٠
	المتوسّطة	٢٦	٥٩.٩٤			
	الثانويَّة	١٦	٥٥.٠٣			
القيام بالأعمال الأكاديميَّة	الابتدائيَّة	٧٢	٥٦.٢٤	٢	٠.٣٢٧	٠.٨٤٠
	المتوسّطة	٢٦	٥٩.٤٤			
	الثانويَّة	١٦	٦٠.٠٠			
القيام بالتقييم والتخطيط للبرامج	الابتدائيَّة	٧٢	٥٧.٤٦	٢	٠.٠٠٦	٠.٩٩٠
	المتوسّطة	٢٦	٥٧.٢٩			
	الثانويَّة	١٦	٥٨.٠٣			
الدرجة الكليَّة	الابتدائيَّة	٧٢	٥٧.٨٥	٢	٠.٠٤٩٠	٠.٩٧٠
	المتوسّطة	٢٦	٥٦.٢٥			
	الثانويَّة	١٦	٥٧.٩٤			

يتّضح من الجدول رقم (١٧) أنَّ النتائج على الدرجة الكليَّة لمُستوى الحاجة إلى المعلِّم المساعد، للعمل في معاهد وبرامج التربية الفكريَّة، من وجهة نظر

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

المعلِّمين، أنَّ قيمة مربع كاي بلغت (0490.)، ودرجة حريَّة تساوي (2)، وهي غير دالَّة عند مُستوى ($\alpha \geq 0.05$)؛ مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مُستوى ($\alpha \geq 0.05$)، على الدرجة الكليَّة لمُستوى الحاجة إلى المعلِّم المساعد، للعمل في معاهد وبرامج التربية الفكريَّة، تعزى لمتغيِّر المرحلة الدراسيَّة، كما يتَّضح من الجدول كذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة، تُعزى لمتغيِّر المرحلة الدراسيَّة، حيث بلغت قيمة مربع كاي للمحاور على التوالي (0.654، 3.011، 0.260، 0.327، 0.006)، ودرجة حريَّة تساوي (2)، وهي غير دالَّة عند مُستوى ($\alpha \geq 0.05$).

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أنَّ المهامَّ المكلَّف بها معلِّمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكريَّة، تمثِّل عبئًا على المعلِّمين في تلبية احتياجاتهم الواسعة؛ ولذلك كان من الضروري تأكيد المعلِّمين أهميَّة وجود المعلِّم المساند؛ لمساعدتهم في تنفيذ هذه المهامِّ، بغضِّ النظر عن المرحلة الدراسيَّة التي يعمل بها المعلِّم؛ فكل مرحلة دراسيَّة لها أهداف تربويَّة، وبرامج ينبغي تنفيذها؛ لزيادة فاعليَّة التعليم والتدريب للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكريَّة. كما تلفت هذه الدِّراسَة الانتباه إلى دور المعلِّم المساعد، والحاجة الماسَّة إليه، وهو ما أكده عدد من الأنظمة التعليميَّة، التي تدور في مجملها حول أهميَّته، ومدى الحاجة إليه، مثل (الدليل التنظيمي للتربية الخاصَّة بالسعوديَّة، 1436ه)، وكذلك قانون التربية لجميع الأطفال ذوي الإعاقة (The Education of All Handicapped Children Act, 1975)، وقانون لن يترك أي طفل دون تعليم (No child left behind act, 2001)، وأخيرًا القانون التربوي المطور للأفراد ذوي الإعاقة (Individuals With Disabilities Education Improvement Act , 2004).

توصيات الدِّراسَة:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدِّراسَة الحاليَّة؛ فإن الباحثة توصي بالآتي:

١. ضرورة التوجيه لدى الجهات ذات العلاقة بالتوظيف بالمملكة العربيَّة السعوديَّة، وبالتنسيق مع الجهات الأكاديميَّة بالجامعات السعوديَّة؛ لتعيين المعلِّم المساعد للعمل في معاهد وبرامج التربية الفكريَّة، جنبًا إلى جنب مع معلِّم التلاميذ ذوي الإعاقة الفكريَّة وذلك من خلال فتح برامج بدرجة دبلوم (معلم مساعد) بالجامعات السعوديَّة.
٢. ضرورة تلقي المعلِّم المساعد في معاهد وبرامج التربية الفكريَّة الدورات التدريبيَّة التأهيليَّة أثناء الخدمة.
٣. توجيه الدعم المادي المناسب من قبل إدارات التعليم؛ لتوفير المعلِّمين المساعدين في معاهد وبرامج التربية الفكريَّة.
٤. ضرورة توجيه الجامعات لإعداد برامج أكاديميَّة للمعلِّمين المساعدين في ميدان التربية الخاصَّة.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

قائمة المصادر والمراجع

أولًا: المراجع العربيَّة:

أحمد، ديانا عمر سعيد. (٢٠١٦). *دور المعلِّم المساند في تنمية مهارات التواصل وتعديل السلوك لدى أطفال اضطراب طيف التوحُّد المدمجين في مدارس عمَّان* [رسالة ماجستير، جامعة عمَّان للدراسات العليا]. قاعدة معلومات دار المنظومة.

بطرس، بطرس حافظ. (٢٠١٠). تكييف المناهج للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصَّة. دار المسيرة.

الحمداني، موفق. (٢٠٠٦). *مناهج البحث العلمي: أساسيات البحث العلمي*. مؤسَّسة الوراق للنشر والتوزيع.

خير الله، سحر عبد الفتاح. (٢٠١٤). *الإعاقة الفكريَّة*. دار النشر الدولي للنشر والتوزيع.

دحلان، عمر علي. (٢٠١٦). تقدير كفايات المعلِّم المساند من وجهة نظر مديري المدارس والمشرفين التربويين في محافظة خان يونس. *مجلة الجامعة الإسلاميَّة للدراسات التربويَّة والنفسيَّة*، ٢٠ (٢)، ٤٨٩ – ٥١٩.

دياب، سهيل. (٢٠٠٨). *الأدوار المنوطة بالمعلِّم المساند في مدارس التعليم الأساسي*[عرض بحث]. مؤتمر المعلِّم المساند، بحث مقدَّم لليوم الدراسي الذي أقيم بالجامعة الإسلاميَّة "المعلِّم المساند واقع وتحديات"، غزة.

رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠. (٢٠٢٠). *وثيقة برنامج التحوُّل الوطني*. https://www.vision2030.gov.sa

الزدجالي، أسماء محمد علي. (٢٠١٦). *المشكلات التي يواجهها المعلِّم والمعلِّم المساعد في الأدوار التعليميَّة ضمن صفوف الإعاقة الفكريَّة البسيطة والمتوسِّطة في سلطنة عمَّان* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة عمَّان للدراسات العلي].

السعدوني، دعاء محمد علي. (٢٠٢٠). دور المعلِّم المساند في رفع مُستوى تحصيل طلبة المرحلة الأساسيَّة الضعاف في مدارس وكالة الغوث الدوليَّة وسبل تفعليه. *المجلة الدوليَّة للعلوم التربويَّة والنفسيَّة*، (٥٩)، ٧٦-١١٧.

طقاطقة، سماح نظير. (٢٠٢٠). تصوّرات المعلِّمين المقيمين في محافظة بين لحم لدور المعلِّم المساند في تطوير العمليَّة التعليميَّة وفق النظريات المعرفيَّة. *المجلة التربويَّة الدوليَّة، ٩* (٣)، ١٣٦-١٤٦.

عاشور، ختام عبد الرحمن. (٢٠٠٧). فاعليَّة برنامج التعليم المساند في تحسين تحصيل الطلبة من وجهة نظر معلِّمي التعليم المساند ومعلِّماته في وكالة الغوث [رسالة ماجستير، جامعة النجاح الوطنيَّة فلسطين]. مبتعث للدراسات والاستشارات الأكاديمية.

عبيدات، روحي، والسرطاوي، عبد العزيز. (2019). إضاءات على التقييم النفسي التربوي في التربية الخاصَّة. دار اليازوري العلميَّة للنشر والتوزيع

العجمي، ناصر بن سعد، والمطيري، أميرة بنت صابر. (٢٠١٨). واقع معايير الجودة في معاهد وبرامج التربية الفكريَّة. مجلة التربية الخاصَّة والتأهيل، ٦(٢٣)، ١٣٩ - ١٩٠.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

متولي، فكري لطيف. (٢٠١٥). الإعاقة العقليَّة: المدخل -النظريات المفسرة- طرق الرعاية. مكتبة الرشد.

مسافر، علي عبد الله. (٢٠١٦). *الضغوط المهنيَّة لمعلِّمي التربية في ضوء بعض المتغيِّرات: دراسة عبر ثقافيَّة. مجلة التربية الخاصَّة والتأهيل*، ٣ (١٠)، ٤١-٨٠.

المطيري، جواهر رحيم ثويني. (٢٠١٩). المعلِّم المساعد في مدارس التعليم العام في كلٍّ من الولايات المتحدة الأمريكيَّة والمملكة المتحدة وإمكانيَّة الإفادة منه في المملكة العربيَّة السعوديَّة. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربويَّة والنفسيَّة*، (١٣)، ١٢-٣١.

مهاني، رندة نمر توفيق. (٢٠١٠). دور المعلِّم المساند في تحسين العمليَّة التعليميَّة من وجهة نظر المعلِّمين الدائمين في مدارس وكالة الغوث الدوليَّة. [رسالة ماجستير، الجامعة الإسلاميَّة].مبتعث للدراسات والاستشارات الأكاديمية.

الوابلي، عبد الله محمد. (٢٠٠٣). مدى أهميَّة تطبيق إجراءات التعرُّف على التلاميذ ذوي الإعاقة الفكريَّة واحتياجاتهم التربويَّة الفرديَّة من قبل برامج التربية الفكريَّة بالمملكة العربيَّة السعوديَّة. *المجلة التربويَّة*،١٧ (٦٨)، ١٩١ – ٢٣٨.

الوابلي، عبد الله. (٢٠١٤). البرامج المشتركة بين أقسام التربية الخاصَّة وأقسام الخدمات ذات العلاقة: أنموذج للتكامل المهني لإعداد المختصين. *مجلة التربية الخاصَّة والتأهيل - مؤسَّسة التربية الخاصَّة والتأهيل*، ١ (٢)، ٤٤-١.

الوابلي، عبد الله، والقريني، تركي. (٢٠٢١). مُستوى الحاجة إلى المعلِّم المساعد للعمل في معاهد وبرامج التربية الخاصَّة من منظور المعلِّمين بالمملكة العربيَّة السعوديَّة .*مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانيَّة والاجتماعيَّة*، ١٨ (٢)، ٢٩٩-٣٤١.

وزارة التعليم بالمملكة العربيَّة السعوديَّة. (٢٠١٦). *الدليل التنظيمي للتر بيَّة الخاصَّة بالمملكة العربيَّة السعوديَّة*. مشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز لتطوير التعليم العامّ.

ويرماوث، جانس، تكلف، إبيجيل، بيمز، جوليك، ودافيديتيس، ستيفاني. (٢٠٢١). *فهم الاحتياجات التعليميَّة الخاصة والإعاقة في السنوات المبكرة* (نبيل المالكي، وعهود الرشيد، مترجم). دار جامعة الملك سعود. (العمل الأصلي نشر٢٠١٨).

ثانيًا: المراجع الأجنبيَّة:

Akbaba, S. (2014). A Comparison of the Burnout Levels of Teachers with Different Occupational Satisfaction Sources. *Educational Sciences: Theory and Practice, 14*(4), 1253-1261.

American Association on Intellectual and Developmental Disabilities [AAIDD]. (2020). *Definition of Intellectual Disability*. Retrieved month Nov 4, 2022. https: //2u.pw/eJsBG.

Bin Battal, Z. (2016). Special education in Saudi Arabia. *International Journal of Technology and Inclusive Education*, 5(2), 880-886.

Cook, L. (2004). *Co-teaching: principles, practices and pragmatics*. California State University.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

Debettencourt, L., & Howard, L. (2007). *Effective Special Education Teacher: A Practical Guide for Success*. Pearson Education.

Douglas, S. N., Light, J. C., & McNaughton, D. B. (2012). Teaching paraeducators to support the communication of young children with complex communication needs. *Topics in Early Childhood Special Education, 33*(2), 91-101.

Fench, N. K. (2001). Supervising paraprofessionals: A survey of teacher practices. *The Journal of Special Education, 35*(1), 41-53.

Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D., & Shamberger, C. (2010). Co-Complexity of Collaboration in Special Education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, *20*(1), 9–27.

Hamid, A., & Irshadullah, H. (2020). Role of Shadow Teacher in the provision of Academic and Social Support for Children with Special Needs at Inclusive Schools. *Journal of Inclusive Education,4*(1), 129-144.

he Alberta Teachers' Association. (2000). *Teachers and Teachers' Assistants: Roles and Responsibilities*. 1-32. https://teachers.ab.ca/

Jackson, C., Sharma, U., Odier-Guedj, D., & Deppeler, J. (2021). Teachers' Perceptions of Their Work with Teacher Assistants: A Systematic Literature Review. *Australian Journal of Teacher Education, 46*(11), 68-88.

Machrus, M., & Desmita, N. (2019). Strong Motivation be My Success in Teaching: How A Teacher Handling Hyperactive Student in Inclusive School with Eliminate the Shadow Teacher: *International Journal of Humanities, Arts and Social Sciences, 5* (1), 1-8.

Manasala, M., & Dizon, A. (2008). Shadow Teaching Scheme for Children with Autism and Attention Deficit-Hyperactivity Disorder in Regular Schools: *Education Quarterly, 66(1), 34-49.*

Martin, T., & Alborz, Al. (2014). Supporting the education of pupils with profound intellectual and multiple disabilities: the views of teaching assistants regarding their own learning and development needs. *British Journal of Special Education,* 41 (3), 327.

ISSN: 2537-0480 **eISSN: 2537-0499**

Morgan, R. (2000). Colleagues in the classroom: A video-assisted program for teaching supervision skills. Utah State University.

Nasir, A., Winarni, I., & Lestari, R. (2018). THE Experience of shadow teacher in helping children with special needs in telogo patut elementary school: I Gresik. Jurnal Ilmu Keperawatan, 6(1),1-9.

O'Connor, U., & Keatink, S. (2012). The shifting role of the special needs assistant in Ireland: a time for change?. *European Journal of Special Needs Education*, 27(4), 533-544.

Orelove, F., Sobey, D., & Silberman, R. (2004). *Educting children With Multiple: isabilities: A Collaborative Approach* (4ed). Brookes Publishing.

Parvey, M. C. (2007). *Teacher Assistants in Classrooms and Schools: Roles, Collaboration, And Responsibilities* [Unpublished Doctoral Dissertation]. Fordham University.

Ploessl, D. M., & Rock, M. L. (2014). eCoaching: The Effects on Co-Teachers' Planning and Instruction. Teacher Education and Special Education, 37(3), 191–215.

Rubie-Davies C., Blatchford, P., Webster, R., Koutsoubou, M., & Bassett, P. (2010). Enhancing Learning A compration of teacher San teaching assistant interactions with pupils.*School Effective and school improvement, 21*(4), 429-449.

Symes, W., & Neil, H. (2011). The deployment, training and teacher relationships of teaching assistants supporting pupils with autistic spectrum disorders (ASD) in mainstream secondary schools. *British Journal of Special Education,* 38(2), 2011.

Vogt, R. (2011). *Co-Constructing Collaborative Classrooms: Novice and Veteran Teachers Perceptions of Working with Educational Assistants* [Master's thesis, University of Manitoba[. ResearchGate.

Yell, M. L. (2006). *The law and special education* (2nd ed.). Pearson.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499