دور المعلم في تفعيل الخدمات المساندة لتنمية المهارات الأكاديمية لدى المعاقين فكريًا بمنطقة تبوك

إعداد
الباحث / سلمان عبيد الله العطوي

إشراف
أ.د / هنادي حسين آل هادي القحطاني

المستخلص

هدفت الدراسة إلى التعرف على دور المعلم في تفعيل الخدمات المساندة لتنمية المهارات الأكاديمية لدى المعاقين فكريًا في منطقة تبوك. ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي؛ حيث صمم الباحث استبانة تكونت من (30) فقرة موزعة على خمسة أبعاد رئيسة وهي: الخدمات الإرشادية، خدمة التكنولوجيا المساندة، الخدمات النفسية، خدمة علاج النطق والكلام، خدمة العلاج الوظيفي، وقد اختيرت العينة بطريقة قصدية وتكونت من (134) معلمًا ومعلمه للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية بمنطقة تبوك، وأظهرت نتائج الدراسة أن دور المعلم في تفعيل الخدمات المساندة لتنمية المهارات الأكاديمية لدى المعاقين فكريًا بمنطقة تبوك جاء بدرجة عالية جدًا وبمتوسط حسابي (4.43). كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات الذكور والإناث حول تفعيل الخدمات المساندة لصالح الإناث وعدم وجود فروق وفقًا لعدد سنوات الخبرة والمؤهل الأكاديمي، وأوصي الباحث بضرورة توفير الوسائل التعليمية والإرشادية المناسبة للمعلمين وإقامة دورات تدريبية لهم لتوعيتهم بكيفية تقديم الخدمات المساندة، وكذلك استثمار قدرات المعاقين فكريًا بما يؤهلهم للمشاركة في مجتمعهم وتكثيف البرامج التربوية الفردية.

الكلمات المفتاحية: الخدمات المساندة، المهارات الأكاديمية، المعاقين فكريًا

The role of teacher in activating supplementary services to develop academic skills for the students with intellectually disabled in Tabuk region

Prepared By
Salman Obaidullah Al-Atawi
Supervisor
Prof. Hanadi Al-Qahtani

Abstract

The current study aimed to identify the teacher's role in activating the supplementary services to developing the academic skills of the intellectually disabled who are able to learn in Tabuk region. To achieve the aim of the study, the descriptive approach was used. The researcher designed a questionnaire consisting of (30) items distributed on five main domains: counseling services, assistive technology service, psychological services, speech and speech therapy service, occupational therapy service. The sample was selected intentional and consisted of (134) male and female teachers of students with intellectual disabilities who are able to learn in Tabuk educational district. The results of the study showed that the role of teacher in activating the supplementary services to develop the academic skills of the intellectually disabled in the city of Tabuk was very high, with a mean of (4.43). It was also found that there were statistically significant differences between the answers of males and females. Regarding the activation of supplementary services for females and the absence of differences according to the number of years of experience and academic qualification. The researcher recommended the need to provide appropriate educational and guidance tools for teachers and to hold training courses for them to educate them on how to provide support services .

Keywords: supplementary services, academic skills, intellectually disabled.

مقدمة:

تولي الدول المتقدمة اهتمامًا كبيرًا بتعليم أبنائها لاسيما ذوي الإعاقة منهم، وقد شهد تعليم هؤلاء الأفراد تقدمًا ملحوظًا خلال العقود القليلة الماضية في العديد من الجوانب، ومن أهم جوانب التقدم هو التطور الحاصل في برامج تعليم وتدريب هؤلاء الأفراد، وتعليمهم في البيئات الدامجة، وبرامج إعداد المعلمين والاختصاصيين وغيرها (المطوع، 2015).

وعلى الصعيد المحلي، فقد أولت المملكة العربية السعودية خلال السنوات الماضية اهتمامًا كبيرًا وواضحًا في تطوير برامج وخدمات التربية الخاصة المقدمة للأفراد ذوي الإعاقة في العديد من الجوانب، وقد تجلى ذلك في التوجه إلى دمجهم في البيئات الدامجة، والبعد قدر الإمكان عن مؤسسات العزل، وتطوير البرامج والخدمات المقدمة لهم، ولعل الخدمات المساندة كانت واحدة من الخدمات التي حظيت باهتمام كبير، حيث أكد الدليل الإجرائي بالمملكة الصادر من وزارة التربية والتعليم عام 1422هـ على توفير الخدمات المساندة للأطفال ذوي الإعاقة وأفردت لها بابًا خاصًا يحدد أشكال الخدمات المساندة التي يجب توفيرها لكل فئة من فئات الإعاقة (الجبر، 2015).

إن الاهتمام بتعليم وتدريب الأفراد ذوي الإعاقة عمومًا والأفراد ذوي الإعاقة الفكرية لا يقتصر على إعداد البرامج والخطط التربوية، وإنما يتطلب الاهتمام بتقديم برامج الخدمات المساندة التي تلبي متطلبات تحقيق البرامج التربوية الخاصة بهم، إذ أن مثل هذا النوع من الخدمات تُعد من الخدمات التي تكون طبيعتها غير تربوية، وتُعد مكملًا للبرنامج التربوي الفردي وجزءًا لا يتجزأ منه، ولا يمكن فصلهما، إذا أن تقديم مثل هذا النوع من الخدمات يضمن تحقيق الأهداف التعليمية ووصول التلميذ إلى المنهاج وبيئات التعلم قدر الإمكان. وتعد الخدمات المساندة جزءًا لا يتجزأ من البرنامج التربوي الفردي، فإن تنفيذ هذا النوع من الخدمات يتطلب مجموعة من الأخصائيين الذين يعملون سويا لتحقيق هذا النوع من الخدمات وذلك ضمن فريق عمل، ويُعد معلم التربية الخاصة عمومًا ومعلمو الإعاقة الفكرية خصوصًا أحد أعضاء فريق الخدمات المساندة (البيلاوي، 2011).

ومن أعضاء فريق الخدمات المساندة معلم الإعاقة الفكرية لدوره الفعال الذي يلعب ليس في عملية التدريب والتعليم فحسب، وإنما في عملية متابعة تقديم الخدمات المساندة المقدمة للأفراد ذوي الإعاقة الفكرية والإشراف عليها، إذ أن هذا المعلم يؤدي مختلف الأدوار، وغالبًا ما يكون مسؤولًا عن تنظيم فريق العمل وإجراء اللقاءات ومتابعة الخدمات التي تقدم للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، كما أنهم يقومون بملاحظة التلميذ في فصول التعليم العام وإجراء المزيد من التقييم التعليمي، كما يقوم بدراسة الأشكال المختلفة لخدمات التربية الخاصة ووصف الخدمات المساندة لمعلمي التعليم العام بالتفصيل (الزبون، 2013).

ولما كان دور معلم الإعاقة الفكرية مهما في تنفيذ هذا النوع من الخدمات لضمان تحقيق متطلبات البرنامج التربوي الفردي ووصول التلميذ إلى بيئات التعلم وتنمية مهاراته الأكاديمية، فإنه من الأهمية التعرف على دور المعلم في تفعيل الخدمات المساندة لتنمية المهارات الأكاديمية لدى المعاقين فكريًا بمنطقة تبوك.

مشكلة الدراسة:

لقد أكدت أدبيات التربية الخاصة على أهمية تنفيذ وتقديم برامج الخدمات المساندة للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، لما لها من دور في مساعدة هؤلاء التلاميذ على تجاوز العقبات التي تواجههم في تحقيق متطلبات الوصول إلى المنهاج الدراسي، واكتساب المهارات الأكاديمية، كما أكدت الأدبيات على تفعيل دور معلم الإعاقة الفكرية في تنفيذ ومتابعة هذا النوع من الخدمات، وأكدت على أن يتولى المعلم مجموعة من الأدوار والمسؤوليات لتحقيقها (Bouck, 2010).

لقد بين عدد من الدراسات كدراسة آل فهاد، (2018)، ودراسة اللالا (2017) أن ثمة قصور في واقع الخدمات المساندة المقدمة للأفراد ذوي الإعاقة عموماً، والأفراد ذوي الإعاقة الفكرية على وجه الخصوص؛ إذ بينت هذه الدراسات أن هذا النوع من الخدمات غير مفعل بشكل كامل، وأن هناك نقص في العديد منها، كما أن هناك ضعف في التنسيق والتكامل بين الجهات المقدمة للخدمات المساندة، وعدم تعاون الأسر، وعدم معرفتها بأهمية الخدمات المساندة، وعدم وجود فريق متعدد التخصصات، والذي يساعد بدوره في توفير الخدمات المساندة، ويساعد بدوره أيضًا معلم التربية الخاصة ومعلم الإعاقة الفكرية تحديداً في تفعيل هذا النوع من الخدمات، إذ أن عدم توفير هذه الخدمات وتفعيلها من قبل المعلم، قد يؤثر سلبيًا على تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، وتحديدا في تنمية المهارات الأكاديمية.

وعمليًا، ومن خلال خبرة الباحث وعمله في الميدان التربوي عموما وميدان التربية الخاصة خصوصًا لاحظ أن هناك قصور في تفعيل الخدمات المساندة في معاهد وبرامج الإعاقة في منطقة تبوك في المملكة العربية السعودية، وأن هناك ضعف في أدوار معلمي الإعاقة الفكرية في تنفيذ هذه الخدمات؛ من أجل تنمية وتحسين المهارات الأكاديمية لطلابهم، ومن هنا جاءت الدراسة الحالية لتحاول البحث في تحديد أدوار معلمي الإعاقة الفكرية في تفعيل هذا النوع من الخدمات مع طلابهم في معاهد التربية الفكرية وبرامج التربية الخاصة في المدارس العامة؛ وبناء عليه تتحدد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيسي الآتي:

ما دور المعلم في تفعيل الخدمات المساندة لتنمية المهارات الأكاديمية لدى المعاقين فكريًا بمنطقة تبوك؟

وتتفرع منه بعض الأسئلة الفرعية:

1. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى **الدلالة($\alpha \leq 0.05$)** بين المعلمين في تفعيل الخدمات المساندة لتنمية المهارات الأكاديمية للمعاقين فكريًا تعزى لمتغير الجنس؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) بين المعلمين في تفعيل الخدمات المساندة لتنمية المهارات الأكاديمية للمعاقين فكريًا تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المعلمين في تفعيل خدمات الخدمات المساندة لتنمية المهارات الأكاديمية للمعاقين فكريًا تعزى لمتغير المؤهل الأكاديمي؟

أهداف الدراسة:

1- الكشف عن دور المعلم في تفعيل الخدمات المساندة لتنمية المهارات الأكاديمية لدى المعاقين فكريًا في منطقة تبوك.
2- التعرف على أثر متغير جنس المعلم في تفعيل الخدمات المساندة لتنمية المهارات الأكاديمية للمعاقين فكريًا.
3- التعرف على أثر متغير سنوات خبرة المعلم في تفعيل الخدمات المساندة لتنمية المهارات الأكاديمية للمعاقين فكريًا.
4- التعرف على أثر متغير المؤهل الأكاديمي للمعلم في تفعيل الخدمات المساندة لتنمية المهارات الأكاديمية للمعاقين فكريًا.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية

1- تركز الدراسة على واحد من الموضوعات العلمية الهامة، وهو الخدمات المساندة لدى الأفراد المعاقين فكريًا، ودراسة دور المعلم فيها من أجل تنمية المهارات الأكاديمية لهؤلاء الأفراد.
2- تزود معلومات نظرية ومنهجية مهمة ودقيقة كونها بنيت على أسس البحث العلمي، والتي تسد الفجوة في الدراسات العربية والمتعلقة بمجال الخدمات المساندة ودور المعلم فيها من أجل تنمية المهارات الأكاديمية للمعاقين فكريًا.
3- تزود المكتبة العربية والأدبيات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة.

الأهمية التطبيقية

- تزود الدراسة أداة على شكل مقياس من أجل تحديد دور المعلم في تفعيل الخدمات المساندة مع التلاميذ المعاقين فكريًا، والتي تنمي المهارات الأكاديمية لهؤلاء التلاميذ.

- تقدم نتائج يستفيد منها أصحاب القرار والباحثين من أجل تحسين دور المعلم في تفعيل الخدمات المساندة من أجل مساعدة التلاميذ المعاقين فكريًا في تنمية المهارات الأكاديمية.
- تساعد الباحثين في إجراء دراسات مستقبلية مشابهة، وكذلك دراسات تحسن من دور المعلم في تفعيل هذا النوع من الخدمات.

مصطلحات الدراسة:

معلم الإعاقة الفكرية: Intellectually disability Teacher

هو عضو من أعضاء فريق العمل مع التلاميذ المعاقين فكريًا، والذي يتكون من معلم الإعاقة الفكرية والمعلم المساعد ومقدم الخدمات المساندة (عبد العزيز، 2012: 109).

ويعرفه الباحث إجرائيًا هو معلم الذي يقدم خدمات تربوية وتعليمة وعلاجية للطلبة المعاقين فكريًا الملتحقين في مراكز ومعاهد الإعاقة الفكرية الحكومية المتواجدة في منطقة تبوك بالمملكة العربية السعودية.

الخدمات المساندة Supplementary Services

عّرف قانون تربية الأفراد ذوي الإعاقات في الولايات المتحدة الأمريكية The Individuals with Disabilities Education Act (IDEA,2022) الخدمات المساندة بأنها: تلك المساندات المطلوبة من أجل مساعدة الطفل المعاق للاستفادة من التربية الخاصة، إذ تهدف الخدمات المساندة لتلبية الاحتياجات الفردية للتلاميذ ذوي الإعاقة، وذلك لكي يتسنى لهم الاستفادة من برنامجهم التعليمي.

ويعرفها الباحث إجرائيًا بأنها الخدمات التي تقيسها أداة الدراسة والتي تتمثل في الخدمات الإرشادية وخدمات التكنولوجيا المساندة والخدمات النفسية وخدمة علاج النطق والكلام وخدمات العلاج الوظيفي.

المهارات الأكاديمية Academic Skills

هي مجموعة المهارات التعليمية الأساسية المتعلقة بالمواد الدراسية الأولية، وتشمل القراءة والكتابة والعمليات الحسابية؛ حيث تتضمن مهارات القراءة قراءة وكتابة الكلمات وقراءة وكتابة الجمل البسيطة والتفرقة بين الظواهر القرائية قراءة وكتابة والفهم القرائي والتعبير الكتابي، وتتضمن مهارات الحساب قراءة وكتابة الأرقام والأعداد والتسلسل والترتيب والتصنيف والعلاقات والعمليات الحسابية البسيطة. (الشخص وآخرون، 2017: 567)

ويعرفها الباحث إجرائيًا بأنها: تلك المهارات التي ينبغي إكسابها للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية والمتمثلة في القراءة والكتابة والحساب

المعاقين فكريًا Persons with Intellectual Disability
تعرف (الجمعية الأمريكية للإعاقات الفكرية والتطورية AAIDD,2021) الإعاقة الفكرية بأنها: حالة تشير إلى جوانب قصور ملحوظ في الأداء الوظيفي والسلوك التكيفي والذي يشمل العديد من المهارات الاجتماعية اليومية والعملية.وهذه الإعاقة تظهر في الأصل قبل بلوغ الفرد سن 22 سنة.
ويعرفهم الباحث إجرائيًا بأنهم: مجموعة التلاميذ الذين يتلقون خدمات التربية الخاصة في مراكز ومعاهد
الإعاقة الفكرية المتواجدة في منطقة تبوك بالمملكة العربية السعودية.

محددات الدراسة:
المحددات المكانية: تم تطبيق الدراسة في بمنطقة تبوك بالمملكة العربية السعودية
المحددات الزمنية: تم تطبيق الدراسة في العام الدراسي 1444/1443هـ
المحددات البشرية: اقتصرت المحددات البشرية في هذه الدراسة على معلمين ومعلمات التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.

أدبيات الدراسة

أولًا: معلم الإعاقة الفكرية

توافر المعلم الكفء في مجال الإعاقة -بصفة عامة - ومجال الإعاقة الفكرية- بصفة خاصة – أمر ضروري؛ إنه يتعامل مع طلاب ذوي خصائص وحاجات نفسية وقدرات بدنية وعقلية خاصة، حيث إنه مطالب بفهم تام لخصائص التلاميذ النفسية وسلوكهم وحاجاتهم وميولهم واهتماماتهم والتي تختلف عن العاديين وبينهما فروق فردية شاسعة، كما أنه مطالب بتقديم ما يناسبهم بالأساليب والطرق التي تتمشي مع مستوياتهم المتباينة، أي أنه يحتاج إلى كفاءة خاصة وقدرات عالية ومهارات متنوعة لأنه يواجه بتحديات عديدة؛ لذلك يجب أن يولي إعداد هذا المعلم اهتمامًا خاصًا وأن يخطط له البرامج التي تكفل له القدر اللازم من الإعداد العلمي والمهني لقيامه بعمله بكفاءة وفاعلية.(جاد المولي، 2014: 362).

مفهوم معلم التربية الخاصة:
يعرف (الدليل التنظيمي للتربية الخاصة، 1437: 7) معلم التربية الخاصة بأنه معلم متخصص في التربية الخاصة ويشترك بصورة مباشرة في تدريس التلاميذ ذوي الإعاقة.
مهام معلم التربية الخاصة (إدارة التربية الخاصة، 2021)
- الكشف عن ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة وتحديد أماكن تواجدهم ليسهل توفير خدمات التربية الخاصة لهم.

- الكشف عن مواهب واستعدادات وقدرات كل طفل واستثمار كل ما يمكن استثماره منها.
- تحديد الاحتياجات التربوية والتأهيلية لكل طفل.
- استخدام الوسائل والمعينات المناسبة التي تمكن ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة بمختلف فئاتهم من تنمية قدراتهم وإمكاناتهم بما يتلاءم مع استعداداتهم.
- تنمية وتدريب الحواس المتبقية لدى ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة للاستفادة منها في اكتساب الخبرات المتنوعة والمعارف المختلفة.
- توفير الاستقرار والرعاية الصحية والنفسية والاجتماعية التي تساعد ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة على التكيف في المجتمع الذي يعيشون فيه تكيفا يشعرهم بما لهم من حقوق وما عليهم من واجبات تجاه هذا المجتمع.
- تعديل الاتجاهات التربوية الخاطئة لأسر هؤلاء الأطفال عن طريق توجيه وتوعية الأسرة وإيجاد مناخ ملائم للتعاون الدائم بين المنزل والمدرسة مما يؤدي إلى تكيف اجتماعي ينسجم مع قواعد السلوك الاجتماعية والمواقف المختلفة على أساس من الإيجابية والثقة بالنفس.
- إعداد الخطط الفردية التي تتلاءم مع إمكانات وقدرات كل طفل.
- الاستفادة من البحث العلمي في تطوير البرامج والوسائل والأساليب المستخدمة في مجال التربية الخاصة.
- نشر الوعي بين أبناء المجتمع بالعوق، وأنواعه، ومجالاته، ومسبباته، وطرق التغلب عليه أو الحد من آثاره السلبية.
- تهيئة المدارس لتلبية الاحتياجات الأساسية للأطفال ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة بما يتطلبه ذلك من إجراء التعديلات البيئية

ثانيًا: الخدمات المساندة

مفهوم الخدمات المساندة:

الخدمات المساندة: هي تلك الخدمات الضرورية التي من خلالها يتم مساعدة الطفل المعاق على تخطي العوائق الناجمة عن العجز والتي لا تمكنه من الاستفادة بأكبر قدر مما يقدم له من تربية خاصة تعكس احتياجاتها الفردية (هارون، 2009: 145).

الخدمات المساندة هي التي تقدم للتلاميذ ذوي الإعاقة بهدف مساعدتهم على الاستفادة من خدمات التربية الخاصة المقدمة لهم (Downing ،2004)

وقد عرفتها القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة بوزارة المعارف (1422هـ) بأنها " تلك البرامج التي تكون طبيعتها الأساسية غير تربوية، ولكنها ضرورية للنمو التربوي للتلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة"

كما أشار ماتسون (Mattson ،2001) إلى أنها تلك الخدمات التي صممت لتعمل على تلبية الحاجات الفردية للأفراد الذين لديهم إعاقة وتهيئتهم للتوظيف والمعيشة المستقلة،

والتي يمكن أن تشمل خدمات التقنيات المساعدة والخدمات السمعية والإرشادية وغيرها من الخدمات المساندة الأخرى.

الخدمات المساندة تعني تلك العملية الشاملة المتسقة لتوظيف الأنشطة اللاصفية والخدمات الطبية والنفسية والتربوية والمهنية المساعدة المقدمة للطالب المعاق في تحقيق أقصي درجة ممكنة من الفاعلية الوظيفية بهدف تنميته في شتي جوانب النمو المختلفة لتمكينه من التوافق مع متطلبات بيئته الطبيعية للاعتماد على نفسه وجعله عضوا منتجًا في المجتمع. (البلاوي، 2011:22).

هي التي تقدم لذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الملتحقين بها أو المراكز والمعاهد ويجب أن يكون الفريق الذي يقدم خدمات المساندة مؤهلين علميًا ومدربين بشكل جيد. (يحيي، 2012: 46).

هي الخدمات الخاصة بالتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية المقدمة من قبل معلميهم من تقييم وتشخيص، لتحديد طبيعة الإعاقة الفكرية لديهم، وإعداد الخطة التربوية الفردية، وتقديم المساعدات لهم، ونشر التوعية بكيفية التعامل معهم وبمتطلباتهم واحتياجاتهم، والعمل على تنمية المهارات الأساسية لهم (القحطاني، 2017: 7).

ثالثًا: الخدمات النفسية

ذكر (الزارع، ٢٠١٤) أن الهدف العام من التأهيل النفسي هو مساعدة الفرد على أن يفهم نفسه من جهة، وأن يفهم العالم المحيط به من جهة ثانية؛ حتى يكون قادرًا على مواجهة الضغوط النفسية التي يتعرض لها في حالة العجز أو الإعاقة التي تؤثر على إمكانياته وتجعله يعيش في حالة من القلق والتوتر والخوف من المستقبل، كما قد تؤثر في نظرته للحياة وثقته بالآخرين.

يعتبر التأهيل النفسي لذوي الإعاقة من الحقوق الأساسية لهم، ويتمثل في تدريب الفرد ذو الإعاقة وتأهيله إلى أعلى مستوى ممكن من الناحية النفسية والاجتماعية، وذلك عن طريق استخدام العلاج النفسي والجلسات الإرشادية النفسية التي تهدف إلى تقليل المشكلة ومحاولة الوصول إلى حل يشارك فيه الفرد ذو الإعاقة بأقصى قدر ممكن، وذلك في إطار الإرشاد النفسي الذي يهدف إلى حل المشكلات الأقل حدة (عبد الكريم، 2017).

رابعًا: خدمات علاج النطق والكلام

تعرف وزارة التعليم في الدليل التنظيمي للتربية الخاصة في المملكة العربية السعودية (1437هـ) اضطرابات الكلام بأنها: عبارة عن اضطرابات تصيب جهاز الكلام لدى البشر، مما يؤدي إلى وجود صعوبة، أو عدم القدرة على إنتاج اللغة أو الكلام بطريقة صحيحة، وواضحة، ومقبولة لدى الآخرين، ويعاني الفرد من صعوبة واضطراب في الكلام عندما يكون كلامه ونطقه منحرفًا عن كلام الآخرين بشكل ملفت للانتباه، ويكون لديه عائقًا عن التواصل مع من حوله، مما يسبب له ضغطًا، ويشكل صعوبة لدى المستمع كي يفهم ما يقال.

إن اضطرابات النطق واللغة تكون شائعة في مرحلة الطفولة أكثر من مراحل النمو الأخرى، ثم تتحسن هذه الاضطرابات في مرحلتي الطفولة المتوسطة والمتأخرة، ويرجع هذا التحسن إلى الأساس الاجتماعي والنفسي كالتقليد والمحاكاة، وتؤثر درجة اضطرابات النطق واللغة في تعابير الوجه بشكل معتدل أو حاد جدا بشكل لا إرادي، وتصل إلى التشنجات في الحالات الحادة جدا، كذلك تؤثر على العلاقات الاجتماعية وعلى التواصل مع الآخرين، وإن هذه التأثيرات تؤثر على مستوى الفرد الدراسي، وتؤدي به إلى بعض المشكلات الانفعالية وبعض المشكلات النفسية كالارتباك والإحباط وتدني مفهوم الذات؛ كردة فعل بسبب اضطرابات النطق واللغة (متولي، ٢٠١٥).

خامسًا: خدمة العلاج الوظيفي

العلاج الوظيفي هو الذي يسعي إلى مساعدة الطفل على إتقان المهارات الوظيفية الدقيقة التي يحتاجها؛ ليعيش بأكثر قدر ممكن من الاستقلالية، مثل الحركات الدقيقة اللازمة للكتابة والتأهيل المهني، وتنمية التآزر الحركي البصري، وتنمية مهارات الحياة اليومية (الجلامدة، ٢٠١٦).

إن الهدف الرئيس للعلاج الوظيفي هو تطوير استقلالية الفرد على أداء الواجبات والأعمال باستقلالية والحد من اعتماده على الغير، وتحسين قدراته الشخصية والاجتماعية والمهنية ودمجه في مجتمعه والتغلب على جوانب القصور أو العجز الناتج عن الإصابة. وهي مهنة تعمل في مجالات الوقاية، والتأهيل، وإعادة التأهيل، والتدريب، والدمج المدرسي، والمهني. بالإضافة إلى أنه يسعي إلى تزويد الفرد بالمهارات المتعلقة بالعمل. ويهدف العلاج الوظيفي إلى تحسين نمو تطور الشخص، وزيادة استعداداته للاستقلالية، ومنع العجز الناتج عن الإعاقة، كما يركز على الكيفية التي يقضي بها الأفراد أوقاتهم كي ينجزوا الأدوار المنوطة بهم في الحياة ضمن بيئات متعددة (البلاوي، 2011).

الإجراءات المنهجية للدراسة

نوع الدراسة:

تنتمي الدراسة الحالية إلى نوع الدراسات الوصفية.

منهج الدراسة:

انطلاقًا من مجال هذه الدراسة وطبيعة التساؤلات والأهداف التي تسعى الدراسة لتحقيقها، يعتمد الباحث في دراسته على المنهج الوصفي.

مجتمع الدراسة:

يعرف مجتمع الدراسة بأنه "جميع أفراد المجتمع الذي يسعي الباحث إلى إجراء الدراسة عليه، بمعني أن كل فرد أو وحدة أو عنصر يقع ضمن ذلك المجتمع يعد ضمنًا من مكونات ذلك المجتمع" (عبيدات وآخرون، 2011م)، ويتكون مجتمع الدراسة الحالية من معلمين ومعلمات التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية بمنطقة تبوك والذي يبلغ عددهم (134) معلمًا ومعلمة وفقًا لإحصائية إدارة التعليم بمنطقة تبوك.

خصائص أفراد الدراسة:

تم تحديد عدد من المتغيرات الرئيسية لوصف أفراد الدراسة، وتشمل: (النوع – المؤهل الدراسي - عدد سنوات الخبرة)، والتي لها مؤشرات دلالية على نتائج الدراسة، بالإضافة إلى أنها تعكس الخلفية العلمية لأفراد الدراسة، وتساعد على إرساء الدعائم التي تُبنى عليها التحليلات المختلفة المتعلقة بالدراسة، وتفصيل ذلك فيما يلي:

**** النوع:**

جدول (1) يوضح توزيع أفراد الدراسة حسب متغير النوع

النوع	التكرار	النسبة
ذكر	48	%35.8
أنثي	86	%64.2
المجموع	**134**	**100**

يبين الجدول أعلاه توزيع أفراد الدراسة حسب متغير النوع، حيث (64.2%) من أفراد الدراسة من الإناث وهم الفئة الأكبر، وأن (35.8%) من أفراد عينة الدراسة من الذكور.

**** المؤهل الأكاديمي:**

جدول (2) يوضح توزيع أفراد الدراسة حسب متغير المؤهل الأكاديمي

المؤهل الأكاديمي	التكرار	النسبة
بكالوريوس	107	%79.9
ماجستير	23	%17.2
دكتوراة	4	%3.0
المجموع	**134**	**100**

يبين الجدول أعلاه توزيع أفراد الدراسة حسب متغير المؤهل الأكاديمي، حيث (79.9%) من أفراد الدراسة مؤهلهم الأكاديمي بكالوريوس وهم الفئة الأكبر في الدراسة، في حين أن (17.2%) من أفراد الدراسة مؤهلهم الأكاديمي ماجستير، بينما (3.0%) من أفراد الدراسة مؤهلهم الأكاديمي دكتوراة.

**** سنوات الخبرة:**

جدول (3) يوضح توزيع أفراد الدراسة حسب متغير سنوات الخبرة

سنوات الخبرة	التكرار	النسبة
أقل من سنتين	21	%15.7
من 2 إلى 5 سنوات	24	%17.9
أكثر من 5 سنوات	89	%66.4
المجموع	**134**	**100**

يبين الجدول أعلاه توزيع أفراد الدراسة حسب متغير سنوات الخبرة، حيث (66.4%) من أفراد الدراسة سنوات خبرتهم أكثر من 5 سنوات وهم الفئة الأكبر في الدراسة، في حين أن (17.9%) من أفراد الدراسة سنوات خبرتهم من 2 إلى 5 سنوات، بينما (15.7%) من أفراد الدراسة سنوات خبرتهم أقل من سنتين.

أداة الدراسة:

بناء على طبيعة البيانات، وعلى المنهج المتبع في الدراسة، وجد الباحث أن الأداة الأكثر ملاءمة لتحقيق أهداف هذه الدراسة هي (الاستبانة)، وسوف يعتمد الباحث التساؤلات المتعلقة بتساؤلات الدراسة، وذلك من خلال قيام الباحث بتصميم الاستبانة الأولية وتوزيعها على عينة الدراسة لمعرفة البيانات التي تسعى هذه الأداة لتحصيلها، من خلال استبانة الكرتونية يتم توزيعها عن طريق الرابط الإلكتروني ليتمكن معلمين ومعلمات التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية بمنطقة تبوك من الإجابة عليها بشكل سريع.

صدق أداة الدراسة:

عرف (العساف، 2003) صدق الأداة بأنها: "التأكد من أنها سوف تقيس ما أُعدت لقياسه فقط"، ولقد قام الباحث بالتأكد من صدق الاستبانة من خلال ما يأتي:

أ- الصدق الظاهري لأداة الدراسة (صدق المحكمين):

بعد أن انتهي الباحث من إعداد استبانة دور المعلم في تفعيل الخدمات المساندة لتنمية المهارات الأكاديمية لدى المعاقين فكريًا بمنطقة تبوك، في صورتها الأولية قام بتوزيعها على مجموعة المتخصصين في موضوع الدارسة، مرفق قائمة المحكمين بملاحق الدراسة.

وقد أبدي المحكمون تجاوبًا كبيرًا مع الباحث، بتقديم التوجيهات والآراء التي كان لها أثر واضح على الصورة النهائية للأداة، إذ قام الباحث في ضوء مداخلات المحكمين بالتعديلات اللازمة التي كانت محل عنايته واهتمامه.

وبناء على ملاحظات المحكمين وآرائهم تم اختيار 5 محاور، وقد اتفق معظم المحكمين على أن هذه المحاور تقيس دور المعلم في تفعيل الخدمات المساندة لتنمية المهارات الأكاديمية لدى المعاقين فكريًا بمنطقة تبوك، وجاءت كما يلي:

المحور الأول: الخدمات الإرشادية، ويحتوي على (6) عبارات.
المحور الثاني: خدمة التكنولوجيا المساندة، ويحتوي على (6) عبارات.
المحور الثالث: الخدمات النفسية، ويحتوي على (6) عبارات.
المحور الرابع: خدمة علاج النطق والكلام، ويحتوي على (6) عبارات.
المحور الخامس: خدمة العلاج الوظيفي، ويحتوي على (6) عبارات.

بعد الإجراءات والخطوات التي قام بها الباحث يكون قد توصل إلى الصدق الظاهري لعبارات الاستبانة، وصدق محتواها، وقدرتها على قياس ما وضعت لقياسه، وعلى مدى انتماء العبارات للمحاور التي صُنفت فيها بعد التعديل والحذف والإضافة التي خضعت لها الأداة، استجابةً لآراء المحكمين، وأصبحت الاستبانة جاهزة، وصالحة للتطبيق على العينة، مرفق الاستبانة في صورتها النهائية بملاحق الدراسة.

ثبات أداة الدراسة:

لقياس ثبات أداة الدراسة (الاستبانة) تم استخدام معامل ألفا كرو نباخ، ويوضح الجدول التالي معامل الثبات لمحاور أداة الدراسة.

جدول (4) معامل ألفا كرو نباخ لقياس ثبات أداة الدراسة

محاور الاستبانة	عدد العبارات	ثبات المحور
المحور الأول: الخدمات الإرشادية	**6**	**0.780**
المحور الثاني: خدمة التكنولوجيا المساندة	**6**	**0.830**
المحور الثالث: الخدمات النفسية	**6**	**0.835**
المحور الرابع: خدمة علاج النطق والكلام	**6**	**0.708**
المحور الخامس: خدمة العلاج الوظيفي	**6**	**0.860**
الثبات العام	**30**	**0.916**

يوضح الجدول (4) أن أداة الدراسة تتمتع بثبات مقبول إحصائيًا، حيث جاء الثبات العام للدراسة (0.916) بينما تراوحت معاملات ثبات أداة الدراسة بين (0.708، 0.860)، وهي معاملات ثبات مرتفعة يمكن الوثوق بها في تطبيق أداة الدراسة.

إجراءات تطبيق الدراسة:

لقد تم إرسال الاستبانة إلى معلمين ومعلمات التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية بمنطقة تبوك وتم ذلك خلال العام الدراسي 1444ه، حيث قام الباحث بتحويل الاستبانة إلى إلكترونية وذلك لجمع أكبر قدر ممكن من أفراد الدراسة حيث قام الباحث بتوزيع الاستبانة وبعد فحصها حصل الباحث على (134) استبانة صالحة للتحليل الإحصائي، وبعد ذلك تم إدخال البيانات، ومعالجتها إحصائيًا بالحاسب الآلي عن طريق برنامج (SPSS) ومن ثم قام الباحث بتحليل البيانات واستخراج النتائج.

تحليل نتائج الدراسة ومناقشتها

أولا: النتائج المتعلقة بتساؤلات الدراسة:

نتائج السؤال الرئيس للدراسة: ما هو دور المعلم في تفعيل الخدمات المساندة لتنمية المهارات الأكاديمية لدى المعاقين فكريًا بمنطقة تبوك؟

للتعرف على دور المعلم في تفعيل الخدمات المساندة لتنمية المهارات الأكاديمية لدى المعاقين فكريًا بمنطقة تبوك، تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب، لاستجابات أفراد الدراسة على دور المعلم في تفعيل الخدمات المساندة لتنمية المهارات الأكاديمية لدى المعاقين فكريًا بمنطقة تبوك، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لدور المعلم في تفعيل الخدمات المساندة لتنمية المهارات الأكاديمية لدى المعاقين فكريًا بمنطقة تبوك

م	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
1	المحور الأول: الخدمات الإرشادية	4.48	.48	2
2	المحور الثاني: خدمة التكنولوجيا المساندة	4.31	.56	5
3	المحور الثالث: الخدمات النفسية	4.49	.46	1
4	المحور الرابع: خدمة علاج النطق والكلام	4.45	.45	3
5	المحور الخامس: خدمة العلاج الوظيفي	4.42	.54	4
دور المعلم في تفعيل الخدمات المساندة لتنمية المهارات الأكاديمية لدى المعاقين فكريًا بمنطقة تبوك		4.43	.38	

يتضح من خلال النتائج الموضحة أعلاه أن دور المعلم في تفعيل الخدمات المساندة لتنمية المهارات الأكاديمية لدى المعاقين فكريًا بمنطقة تبوك جاء بدرجة عالية جدًا وبمتوسط حسابي (4.43)، حيث جاء محور الخدمات النفسية في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.49) بدرجة عالية جدًا، ثم جاء محور الخدمات الإرشادية في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (4.48) بدرجة عالية جدًا، بينما جاء محور خدمة علاج النطق والكلام في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (4.45) بدرجة عالية جدًا، ثم جاء محور خدمة العلاج الوظيفي في

المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (4.42) بدرجة عالية جدًا، وأخيرًا جاء محور خدمة التكنولوجيا المساندة في المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي (4.31) بدرجة عالية جدًا، ويري الباحث أن ترتيب المحاور يعتبر منطقيًا من حيث الأهمية.

وقد اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة (جرار، 2014) حيث توصلت الدراسة فاعلية الخدمات التربوية والخدمات المساندة حيث حصلت جميع أبعاد المقياس على مستوى فاعلية مرتفع.

فيما اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة (اللالا، 2015) حيث أظهرت نتائج الدراسة وجود اختلاف في تقييم المعلمات والأخصائيات لمستوى الخدمات التربوية ومستوى الخدمات المساندة المقدمة للأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة، كما اختلفت نتيجة الدراسة الحالية أيضًا مع دراسة (عبد الكريم، 2017) حيث أظهرت نتائج الدراسة أن أراء أفراد عينة البحث بتقدير متوسط نحو الخدمات المساندة المقدمة للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في مدارسهم الحكومية.

واختلفت الدراسة مع دراسة (ربابعة والزعبي، 2022) والتي توصلت إلى أن مستوى الخدمات المساندة المقدمة للطلبة من ذوي الإعاقة في مراكز التربية الخاصة من وجهة نظر المعلمين وأولياء الأمور كانت متوسطة.

وأيضًا مع دراسة (Mohammad & Arafa،2015) والتي توصلت إلى أن مستوى الخدمات المساندة المقدمة للطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة كان متوسطًا.

ويري الباحث أن حصول الخدمات الإرشادية على تصنيف متقدم – الثاني- يتفق مع ما توصلت إليه دراسة (الداهري، 2015) بأن خدمات التوجيه والإرشاد مهمة للغاية وانها تهدف إلى مساعدة الآباء على أن ينظروا إلى طفلهم وحده ولا يقارنوه بغيره من الأطفال العاديين، وأن يتقبلوا إعاقته على اعتبار أنها حادثة شاء بها الله، وعلى ذلك يجب مساعدة الآباء على أن يروا ظروف ابنهم بوضوح وأن يتخذوا القرارات الضرورية في ضوء الحقيقة، وبهذه الطريقة يمكن مساعدة الطفل غير العادي على أن ينمو إلى أقصي درجة تسمح بها قدراته واستعداداته الخاصة، حتي يستطيع أن يعيش سعيدًا وكفرد قادر على الإنتاج والتفاعل مع الآخرين.

المحور الأول: الخدمات الإرشادية

تبين أن أفراد الدراسة موافقون على محور الخدمات الإرشادية بمتوسط حسابي (4.48) بدرجة عالية جدًا، حيث تراوحت متوسطات موافقتهم على الاتجاهات ما بين (4.63 إلى 4.30) وهي متوسطات تقع في الفئة من الخامسة من فئات المقياس الخماسي والتي تشير إلى (عالية جدًا) على أداة الدراسة، وقد تم ترتيب الاتجاهات حسب متوسطات الموافقة على النحو التالي:

- يتوفر الزمن الكافي للحصة لعرض وإيصال المعلومة والمهارة المطلوبة لطلبة ذوي صعوبات التعلم.
- أزود أسر التلاميذ المعاقين فكريًا بالمعلومات لتدريب أبنائهم.

- أساعد أسر التلاميذ المعاقين فكريًا في التكيف مع إعاقة ابنهم الفكرية.
- أقدم التوجُّهات المناسبة المتعلقة ببعض أهداف البرنامج التربوي لأسر التلاميذ المعاقين فكريا لتدريب أبنائهم.
- أقوم بتقديم النصيحة والمشورة لمعلم التعليم العام عن آليات التعامل والتدريس لتلاميذ المعاقين فكريًا.
- أساعد في وضع حلول لبعض المشكلات الأكاديمية لأسر التلاميذ المعاقين فكريًا مع أبنائهم.
- أشارك في لقاءات دورية مع أسر التلاميذ المعاقين فكريًا.

المحور الثاني: خدمة التكنولوجيا المساندة

تبين أن أفراد الدراسة موافقون على محور خدمة التكنولوجيا المساندة بمتوسط حسابي (4.31) بدرجة عالية جدًا، حيث تراوحت متوسطات موافقتهم على الاتجاهات ما بين (4.50 إلى 3.89) وهي متوسطات تقع في الفئة من الخامسة من فئات المقياس الخماسي والتي تشير إلى (عالية جدًا) على أداة الدراسة، ما عدا عبارة واحدة يقع متوسطها في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي والتي تشير إلى (عالية)، وقد تم ترتيب الاتجاهات حسب متوسطات الموافقة على النحو التالي:

- أراعي في اختيار الوسائط التكنولوجية نوع وطبيعة ودرجة الإعاقة لدى التلاميذ المعاقين فكريا.
- أقوم بتقديم بعض الأنشطة الصفية عن طريق الوسائط التكنولوجية الحديثة.
- أتمكن الاستحواذ على انتباه وتركيز التلاميذ أثناء استخدام الوسائط التكنولوجية.
- أزيد من تنمية مهارات التلاميذ من خلال استخدام الوسائط التكنولوجية.
- أستطيع تقييم استفادة التلاميذ من الوسائط التكنولوجية.
- من السهل توفير الوسائط والتقنيات الحديثة في التدريس.

المحور الثالث: الخدمات النفسية

تبين أن أفراد الدراسة موافقون على محور الخدمات النفسية بمتوسط حسابي (4.49) بدرجة عالية جدًا، حيث تراوحت متوسطات موافقتهم على الاتجاهات ما بين (4.57 إلى 4.41) وهي متوسطات تقع في الفئة من الخامسة من فئات المقياس الخماسي والتي تشير إلى (عالية جدًا) على أداة الدراسة، وقد تم ترتيب الاتجاهات حسب متوسطات الموافقة على النحو التالي:

- أساعد التلاميذ في تنمية الثقة بالنفس لديهم.
- أساعد التلاميذ في كيفية إيجاد حلول لما يواجهون من مشكلات.
- أساعد التلاميذ في تخفيف التوتر لديهم.
- تبصير التلاميذ بإمكانياتهم ونقاط القوة لديهم وتنميتها.
- أشارك في تنفيذ خطة تعديل السلوك أثناء التدريس في الصف.
- اضبط الصف أثناء عملية التدريس.

المحور الرابع: خدمة علاج اضطرابات النطق والكلام

تبين أن أفراد الدراسة موافقون على محور خدمة علاج اضطرابات النطق والكلام بمتوسط حسابي (4.45) بدرجة عالية جدًا، حيث تراوحت متوسطات موافقتهم على الاتجاهات ما بين (4.66 إلى 4.21) وهي متوسطات تقع في الفئة من الخامسة من فئات المقياس الخماسي والتي تشير إلى (عالية جدًا) على أداة الدراسة، وقد تم ترتيب الاتجاهات حسب متوسطات الموافقة على النحو التالي:

- لا أسمح للأقران بالسخرية من نطق التلاميذ المعاقين فكريًا.
- لا أنتقد أخطاء الكلام لدى التلاميذ وأقوم بتوضيح النطق الصحيح من خلال تكرار ما قاله.
- استمع جيدا وبانتباه عندما يتحدث التلاميذ.
- أتجنب جذب انتباه التلاميذ العاديين إلى أخطاء الكلام لتلاميذ المعاقين فكريًا.
- أقوم بتصحيح بعض المشكلات في النطق والكلام ضمن البرنامج التربوي الفردي.
- أعد نماذج تدريبية للكلام والتواصل اللفظي الجيد أمام التلاميذ.

المحور الخامس: خدمة العلاج الوظيفي

تبين أن أفراد الدراسة موافقون على محور خدمة العلاج الوظيفي بمتوسط حسابي (4.42) بدرجة عالية جدًا، حيث تراوحت متوسطات موافقتهم على الاتجاهات ما بين (4.57 إلى 4.33) وهي متوسطات تقع في الفئة من الخامسة من فئات المقياس الخماسي والتي تشير إلى (عالية جدًا) على أداة الدراسة، وقد تم ترتيب الاتجاهات حسب متوسطات الموافقة على النحو التالي:

- لا أدرب التلاميذ المعاقين فكريا على استخدام حواسهم المختلفة.
- أستخدم أدوات وفنيات مختلفة لمساعدة التلاميذ على الكتابة بشكل سليم.
- أشارك في تدريب التلاميذ على المهارات الحركية الدقيقة.
- أشارك في تدريب التلاميذ على مهارات التآزر البصري الحركي.
- أتعاون مع أخصائي العلاج الوظيفي في تنفيذ بعض الأهداف المشتركة في البرنامج الفردي لتلاميذ.
- أشارك في تدريب التلاميذ على استخدام الأجهزة المساعدة على التنقل والحركة.

نتائج التساؤل الفرعي الأول: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المعلمين في تفعيل الخدمات المساندة لتنمية المهارات الأكاديمية للمعاقين فكريًا تعزي لمتغير الجنس؟

للتحقق من هذه الفرضية قمنا بإجراء اختبار (ت) للعينات المستقلة Independent Samples t-test وبعد التأكد من فرضيات الاختبار وشروطه كانت النتائج كالتالي:

جدول (6) نتائج تحليل ت المستقل بين متوسط إجابات المعلمين عن تفعيل الخدمات المساندة لتنمية المهارات الأكاديمية للمعاقين فكريًا تبعًا لمتغير الجنس

	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة الاختبار (t)	القيمة الاحتمالية (sig)	الدلالة الإحصائية
تفعيل الخدمات المساندة لتنمية المهارات الأكاديمية للمعاقين فكريًا	ذكر	48	4.31	0.41	2.861-	0.005	دال إحصائيًا
	أنثي	86	4.50	0.34			

تبين من الجدول (6) أن القيمة الاحتمالية (sig) لتفعيل الخدمات المساندة لتنمية المهارات الأكاديمية للمعاقين فكريًا تساوي (0.005) وهي أقل من مستوى الدلالة (0.05)، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات الذكور والإناث حول تفعيل الخدمات المساندة لتنمية المهارات الأكاديمية للمعاقين فكريًا لصالح الإناث الأعلى في المتوسطات. ويري الباحث أن النتيجة ربما تفسر طبيعة تكوين وعاطفية المرأة التي خلقت بها ودورها الأساسي في تربية الأبناء ومتابعة تعليمهم، حيث ينعكس أيضًا على دورها كمعلمة وخصوصًا لأطفال معاقين فكريًا.

اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة (عبد الكريم، 2017) حيث توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيا في تقدير أفراد عينة البحث في مستوى الخدمات المساندة المقدمة للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية تعزي لنوع المستجيب.

نتائج التساؤل الفرعي الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المعلمين في تفعيل الخدمات المساندة لتنمية المهارات الأكاديمية للمعاقين فكريًا تعزي لمتغير عدد سنوات الخبرة؟

للتحقق من هذه الفرضية قمنا بإجراء اختبار تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA وبعد التأكد من فرضيات الاختبار وشروطه كانت النتائج كالتالي:

جدول (7) نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) بين متوسط إجابات المعلمين عن تفعيل الخدمات المساندة لتنمية المهارات الأكاديمية للمعاقين فكريًا تبعًا لمتغير عدد سنوات الخبرة

	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة الاختبار (f)	القيمة الاحتمالية (sig)	الدلالة الإحصائية
تفعيل الخدمات المساندة لتنمية المهارات الأكاديمية للمعاقين فكريًا	بين المجموعات	0.021	2	0.010	0.072	0.930	غير دال إحصائيًا
	داخل المجموعات	18.957	131	0.145			
	المجموع	18.978	133				

تبين من الجدول (7) أن القيمة الاحتمالية (sig) لتفعيل الخدمات المساندة لتنمية المهارات الأكاديمية للمعاقين فكريًا تساوي (0.930) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط إجابات المعلمين عن تفعيل الخدمات المساندة لتنمية المهارات الأكاديمية للمعاقين فكريًا تعود إلى عدد سنوات الخبرة. ويري الباحث أن تفعيل المعلمين للخدمات المساندة لتنمية المهارات الأكاديمية للمعاقين فكريًا لا تتأثر باختلاف عدد سنوات الخبرة للمعلم.

اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة (اللالا، 2015) حيث توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمستوى الخدمات التربوية المقدمة تعزي لمتغير الخبرة.

نتائج التساؤل الفرعي الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المعلمين في تفعيل خدمات المساندة لتنمية المهارات الأكاديمية للمعاقين فكريًا تعزي لمتغير المؤهل الأكاديمي؟

للتحقق من هذه الفرضية قمنا بإجراء اختبار تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA وبعد التأكد من فرضيات الاختبار وشروطه كانت النتائج كالتالي:

جدول (8) نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) بين متوسط إجابات المعلمين عن تفعيل الخدمات المساندة لتنمية المهارات الأكاديمية للمعاقين فكريًا تبعًا لمتغير المؤهل الأكاديمي

	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة الاختبار (f)	القيمة الاحتمالية	الدلالة الإحصائية
تفعيل الخدمات المساندة لتنمية المهارات الأكاديمية للمعاقين فكريًا	بين المجموعات	0.110	2	0.055	0.381	0.684	غير دال إحصائيًا
	داخل المجموعات	18.868	131	0.144			
	المجموع	18.978	133				

تبين من الجدول (8) أن القيمة الاحتمالية (sig) لتفعيل الخدمات المساندة لتنمية المهارات الأكاديمية للمعاقين فكريًا تساوي (0.684) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط إجابات المعلمين عن تفعيل الخدمات المساندة لتنمية المهارات الأكاديمية للمعاقين فكريًا تعود إلى المؤهل الأكاديمي. ويري الباحث أن تفعيل المعلمين للخدمات المساندة لتنمية المهارات الأكاديمية للمعاقين فكريًا لا تتأثر باختلاف المؤهل الأكاديمي للمعلم.

اختلف نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة (عبد الكريم، 2017) حيث توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيا في تقدير أفراد عينة البحث في مستوى الخدمات المساندة المقدمة للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية تعزي للمؤهل الأكاديمي للمستجيب.

ثانيًا: توصيات الدراسة:

في ضوء نتائج هذه الدراسة، يوصي الباحث بما يلي:

- ضرورة توفير الوسائل التعليمية والإرشادية المناسبة للمعلمين لتعزيز قدرتهم على تنمية المهارات الأكاديمية للتلاميذ المعاقين فكريًا.
- ضرورة إقامة دورات تدريبية وورش عمل لمعلمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية لتوعيتهم بكيفية تقديم الخدمات المساندة للطالب.
- استثمار قدرات المعاقين عقليًا بما يؤهلهم للمشاركة في مجتمعهم وفقًا لقدراتهم.
- تكثيف البرامج التربوية الفردية.

ثالثًا: مقترحات الدراسة:

- تنمية مهارات الإدراك الصوتي والبصري في تحسين مهارات القراءة لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة.
- المعوقات التي تواجه المعلمين في تفعيل الخدمات المساندة لتنمية المهارات الأكاديمية للتلاميذ المعاقين فكريًا.
- فعالية برنامج تدريبي لتنمية اتجاهات المعلمين نحو دمج التلاميذ ذوي الإعاقات بمدارس التعليم العام.

المراجع:

أولا: المراجع العربية

هارون، صالح. (٢٠٠٩). *البرنامج التربوي الفردي في مجال التربية الخاصة (دليل المعلمين)*. دار الزهراء للنشر والتوزيع.

عبيدات، ذوقان وعبد الرحمن، عدس وكايد، عبد الحق. (2011). البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه. دار الفكر للنشر والتوزيع.

الزبون، إيمان خليف.(2013). *التوجهات الحديثة في التربية الخاصة، قضايا ومشكلات*. دار الفكر ناشرون وموزعون.

العساف، صالح محمد.(2003). *المدخل للبحث في العلوم السلوكية*. العبيكان للطباعة والنشر.

إدارة التربية الخاصة. (2021). *مهام معلم التربية الخاصة*. آخر زيارة 2021/12/18.

آل فهاد، سعد بن حسن.(2018). واقع الخدمات المساندة المتعددة المقدمة لذوي الإعاقات (فكري - بصري) في معهد النور للمكفوفين بالرياض من وجهة نظر المعلمين. *مجلة البحث العلمي، 19*. 238.

الأمانة العامة للتربية الخاصة.(1422).*القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة التابعة لوزارة المعارف*. مطابع الأمانة العامة للتربية الخاصة.

الباز، مروة محمد.(2017). *طرق تدريس ذوي الاحتياجات الخاصة*. قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية جامعة بورسعيد.

البلاوي، إيهاب.(2011). *الخدمات المساندة لذوي الاحتياجات الخاصة*. دار الزهراء.

جاد المولي، أحمد محمد.(2014). الوسائط المتعددة في البرامج التربوية المقدمة للأفراد ذوي الإعاقة العقلية المتوسطة. *مجلة كلية التربية جامعة عين شمس، 49*، ص 14-48.

الجبر، إيمان عبد العزيز.(2015). واقع الخدمات المقدمة لفئة الصم المكفوفين من وجهة نظر الأمهات بالمملكة العربية السعودية، *المجلة الدولية التربوية المتخصصة، 8*، (مج 4).

الجلامدة، فوزية عبد الله.(2016). فاعلية برنامج تدريبي في التدخل المبكر لعلاج اضطرابات النطق لدي الأطفال ذوي الإعاقة العقلية في المملكة العربية السعودية. *مجلة الإرشاد النفسي، 47*، 263 – 316. *جامعة عين شمس.*

الزارع، نايف عابد.(2014). *تأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة*. (ط. ٦). دار الفكر.

الشخص، عبد العزيز والكيلاني، السيد وأحمد، مروة كمال (2017). مقياس المهارات الأكاديمية لدي الأطفال ذوي الإعاقة البسيطة. *مجلة الإرشاد النفسي، 49*، يناير 2017، جامعة عين شمس.

عبد العزيز، عمر فواز.(2012). مستوي معرفة معلمي الأطفال المعاقين عقليًا بمبادئ وأساليب تعديل السلوك وعلاقتها ببعض المتغيرات، *مجلة بحوث التربية النوعية*، *72*، 104-125.

عبد الكريم، محمد المهدي عمر. (2017). واقع الخدمات المساندة المقدمة لتلاميذ المدارس الحكومية ذوي الإعاقة الذهنية بمنطقة الخرطوم كما يدركها أولياء أمورهم في ضوء الاتجاهات الحديثة، 50، 17-58.

القحطاني، غادة بنت على.(2017). فاعلية الخدمات المساندة المقدمة للتلميذات ذوات الإعاقات الفكرية في المؤسسات التعليمية بمنطقة الرياض من وجهة نظر المعلمات. *مجلة البحث العلمي في التربية، 8.*

اللالا، زياد كامل. (2017). المعايير المهنية اللازمة لمعلمي ذوي الإعاقة العقلية في منطقة القصيم من وجهة نظرهم في ضوء عدد من المتغيرات. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة العدد 6*. 17-28.

متولي، فكري لطيف. (2015). *اضطرابات النطق وعيوب الكلام*. مكتبة الرشد.

المطوع، عبدالله بن سعود بن سليمان. (٢٠١٥). *مدى التربوي الفردي القيم التربوية النفسية الاجتماعية لذوي الاحتياجات الخاصة في برامج الدمج لذوي الإعاقة العقلية*. مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع

وزارة التعليم. (1437هـ). *الدليل التنظيمي للتربية الخاصة*. وزارة التعليم، المملكة العربية السعودية.

ثانيًا: المراجع الأجنبية

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

Bouck, E. C. (2010). Reports of life skills training for students with intellectual disabilities in and out of school. *Journal of Intellectual Disability Research, 54*(12). 1093-1103.

Downing, J., (2004). Related Services for Students with Disabilities. *Intervention in School and Clinic39* (4). 139-245.

Mattson, B. (2001). Related Services.2nd Edition. Nichcy News Digest *National Information Center for Children and youth with Disabilities, 6* (2). 180- 215.

The Individuals with Disabilities Education Act (IDEA). (2022). https://sites.ed.gov/idea/