المجلد (٢)، العدد (٨)، الجزء الأول، يوليو ٢٠١٥، ص ص ٢٤١ – ٣٣٠

فعالية برنامج تدريبي في تنمية بعض المهارات المهنية لدى ذوي الإعاقة الفكرية وأثره في خفض قلق المستقبل لدى آبائهم

إعداد

د/ شادي محمد السيد أبو السعود

أستاذ التربية الخاصة والصحة النفسية المساعد

كلية التربية – جامعة الطائف

فعالية برنامج تدريبي في تنمية بعض المهارات المهنية لدى ذوي الإعاقة الفكرية وأثره في خفض قلق المستقبل لدى آبائهم

إعداد
د/ شادي محمد السيد أبو السعود (*)

ملخـــص

هدفت الدراسة إلى التعرف على معدلات انتشار قلق الآباء تجاه مستقبل أبنائهم ذوي الإعاقة الفكرية، واختبار فعالية برنامج تدريبي في تنمية بعض المهارات المهنية لدى الأبناء ذوي الإعاقة الفكرية، ومعرفة أثره في خفض قلق الآباء تجاه مستقبل أبنائهم المعوقين فكرياً، وقد تكونت العينة الكلية للدراسة من (١٤٨) طالباً معوقاً فكرياً وآباءهم تم اختيارهم من الطلاب الملتحقين ببرامج الإعاقة الفكرية بمدارس مديرية التربية والتعليم بمحافظة الطائف بالمملكة العربية السعودية، وتكونت العينة الخاصة بالدراسة التجريبية من (٢٠) طالباً معوقاً فكرياً وآباءهم من الطلاب الملتحقين ببرنامج الإعاقة الفكرية بمدرسة حطين المتوسطة بمحافظة الطائف، وتراوحت الأعمار الزمنية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية من (١٤: ١٧) عاماً، ومستوى ذكائهم من (٥٥: ٦٩) وقد تم تقسيم أفراد العينة إلى مجموعتين متساويتين: مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة حيث تم تعريض الأبناء ذوي الإعاقة الفكرية أفراد المجموعة التجريبية للبرنامج التدريبي، واستخدمت الدراسة الأدوات الآتية: مقياس المهارات المهنية لدى ذوي الإعاقة الفكرية إعداد / الباحث، مقياس قلق المستقبل لدى آباء ذوي الإعاقة الفكرية إعداد / الباحث، مقياس ستانفورد بينيه العرب للذكاء (الطبعة الرابعة) إعداد: حنوره (٢٠٠١)، استمارة تقدير الوضع الاجتماعي الثقافي للأسرة في البيئة السعودية إعداد: منسي وأحمد، تقنين الشربيني وأبو السعود (٢٠١٣)، وقد أسفرت الدراسة عن مجموعة من النتائج من أهمها: ارتفاع معدلات انتشار قلق الآباء تجاه مستقبل أبنائهم ذوي الإعاقة الفكرية حيث بلغ معدل انتشار قلق المستقبل لدى الآباء (٧٩,٣٣٪)، وقد كان قلق الآباء تجاه المستقبل الاقتصادي للأبناء ذوي الإعاقة الفكرية أكثر معدلات القلق انتشاراً حيث بلغ (٨١,٩١٪)، في حين بلغ قلق الآباء تجاه المستقبل المهني للأبناء ذوي الإعاقة الفكرية (٧٧,٩٦٪)، وبلغ قلق الآباء تجاه المستقبل الاجتماعي للأبناء ذوي الإعاقة الفكرية (٧١,٣٣٪)، كما أسفرت الدراسة عن فعالية البرنامج التدريبي في تنمية المهارات المهنية لدى الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، وكان لذلك أثر إيجابي في خفض قلق الآباء تجاه مستقبل أبنائهم ذوي الإعاقة الفكرية، واستمرت هذه النتائج بعد ثلاثة أشهر من المتابعة.

الكلمـــات المفتاحيـــة: البرنامج التدريبي– المهارات المهنية– ذوو الإعاقة الفكرية– قلق المستقبل.

(*) أستاذ التربية الخاصة والصحة النفسية المساعد - كلية التربية – جامعة الطائف

المقـــدمـــة :

يتطلـع الآبـاء دائمـاً أن يصـبح أبنـاؤهم أفراداً ذوي شـأن فـي المجتمـع يسـتطيعون خدمـة مجتمعهم وتقلد مكانـة مرموقة بين أفراد المجتمـع، فالأبنـاء هم امتداد الآباء ومشروع المستقبل، وهم المرآة التي يرى فيها الآباء طموحاتهم، ولكن تتلاشـى هذه الأماني والطموحات عندما يتلقى الآباء الصدمة الأولى ويعلمون أن طفلهم معوق فكرياً.

وهنا تنتاب الآباء حالة من الحزن العميق، وتساورهم حالـة من القلق الشديد، وتستمر هذه الحالة من القلق وتزداد عندما يكبر الابن المعوق فكرياً حيث يبدأ الآباء في التفكير في مستقبل الابن المعوق فكريـاً وتستحوذ علـى عقولهم الكثير من التسـاؤلات: كيف سيسـتطيع هذا الابـن المعوق فكرياً مواجهة المجتمع والاندماج فيه عندما يصبح رجلاً؟ هل سيستطيع التزوج مستقبلاً وبناء أسرة ؟ مـا المهنـة التي يمكن أن يمتهنها ويمارسها وهو شخص ضـعيف ذو قدرات عقليـة محدودة !؟ ولا شك أن هذه التساؤلات التي تدور برأس الآباء تسبب لهم المزيد من القلق علـى مستقبل الابن المعوق فكرياً.

ويؤكد ذلك العديد من الباحثين، فيذهب Chou, Lee, Lin, Kroger, and Chang (2009) في دراستهم التي تضمنت المقارنة بين (٣١٥) أسرة من أسر ذوي الإعاقة الفكريـة أن آبـاء ذوي الإعاقـة الفكريـة لـديهم توقعـات سـلبية بخصـوص مسـتقبل أبنـائهم المعـوقين فكريـاً، ويشعرون بمزيد من القلق نحو مستقبل هؤلاء الأبناء.

ويؤكد Azeem, Dogar, Shah, Cheema, and Haider (2013)أن آباء ذوي الإعاقة الفكريـة يعانون من القلق والاكتئاب ولديهم شعور بخيبـة الأمل تجاه المستقبل المهنـي لابنهم المعوق فكريا.

ويذهب بوجارات (2007) Bogart أن آباء ذوي الإعاقة الفكرية لديهم توقعات سلبية بشأن مستقبل أبنائهم المعوقين فكرياً، ويشعرون بالقلق والخوف تجاه قدرات أبنائهم ذوي الإعاقة الفكرية على اتخاذ القرار في المستقبل والعيش باستقلالية.

كما أن مستويات القلق لدى أسر ذوي الإعاقة الفكرية تتعالى كلما فكروا في مستقبل أبنائهم المعوقين فكرياً وكيفية التخطيط له، وبالإضافة إلى ذلك ينظر أسر ذوي الإعاقة الفكرية

نظرة تشاؤمية إلى مستقبل أبنائهم المعوقين فكرياً حيث يعتقدون أن ابنهم المعوق فكرياً لن يستطيع الاعتماد على نفسه مستقبلاً ويحتاج إلى المساعدة والدعم مدى الحياة. (Hewitt, Lightfoot, Bogenschutz, McCormick, & Sedlezky ,2010 ; Taggart, Truesdale-Kennedy, Ryan, & McConkey,2012)

ويذهب Yoong and Koritsas (2012) أن آباء ذوي الإعاقة الفكرية لديهم العديد من المخاوف بشأن مستقبل أبنائهم المعوقين فكرياً وأن هذه المخاوف تؤثر على شعورهم بجودة الحياة.

مما سبق يتضح أن أسر الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية يشعرون بقلق بالغ على مستقبل الابن المعوق فكرياً، ولا شك أن تنمية مهارات مهنية مناسبة لدى الابن المعوق فكرياً من خلال تدريبه مهنياً يعده للالتحاق بسوق العمل مما يجعله قادراً على الاعتماد على نفسه اقتصادياً، وبالتالي قد يخفف ذلك من حدة الضغوط التي تشعر بها أسرته مما يسهم في التخفيف من قلق الآباء تجاه مستقبل أبنائهم ذوي الإعاقة الفكرية خاصة أن هناك الكثير من الباحثين الذين أكدوا أن قلق المستقبل لدى آباء ذوي الإعاقة الفكرية يرتبط بشكل كبير بالمستقبل المهني والوظيفي للابن المعوق فكرياً، ومدى قدرته على الاستقلال الاقتصادي والاندماج في المجتمع (Azeem et al., 2013; Bogart ,2007; Chou et al., 2009;Hewitt et al.,2010; Taggart et al.,2012; Yoong & Koritsas ,2012) .

مشكلة الدراسة :

تنبع مشكلة الدراسة الحالية مما لاحظه الباحث وانتهت إليه العديد من نتائج الدراسات السابقة (Heiman,2002; Hubert,2011; Peralta & Arellano,2010) من وجود قلق وخوف شديد من قبل الآباء على مستقبل الابن المعوق فكرياً حيث يرى الكثير من الآباء أن الابن المعوق فكرياً شخص عاجز لا يستطيع الاعتماد على نفسه في اكتساب سبل العيش بسبب قدراته الفكرية المحدودة فهو يحتاج دائماً إلى من يقدم له الرعاية، وفي حاجة مستمرة إلى من ينفق عليه، ويتذكر الباحث في ذلك قول أحد آباء الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية: ماذا سيحدث لابني عندما أموت؟ من سيرعاه؟ ومن سينفق عليه؟

ويتعاظم هذا الشعور بالقلق لدى الآباء بمحافظة الطائف في ظل عدم وجود أي برامج مهنية مخططة ومنظمة تقدم للمعوقين فكرياً داخل المدارس، فمن خلال زيارات الباحث المستمرة لمدارس الإعاقة الفكرية بمحافظة الطائف وتواصله مع الآباء والمعلمين والطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وإطلاعه على البرامج التعليمية التي تقدم في هذه المدارس لاحظ الباحث أن البرامج التعليمية التي تقدم داخل هذه المدارس تركز على تعليم ذوي الإعاقة الفكرية المواد الأكاديمية مثل: القراءة، والكتابة، والحساب، في حين لا توجد أي برامج مهنية منظمة ومخططة داخل هذه المدارس تقدم للمعوقين فكرياً .

ومن ثم تسعى الدراسة الحالية إلى تصميم برنامج تدريبي يهدف إلى تنمية بعض المهارات المهنية لدى ذوي الإعاقة الفكرية من الفئة البسيطة بمحافظة الطائف ومعرفة أثره في خفض قلق الآباء تجاه مستقبل أبنائهم ذوي الإعاقة الفكرية خاصة أن الدراسات السابقة أوضحت أن المهارات المهنية لدى ذوي الإعاقة الفكرية يمكن تنميتها بما يتوافق مع قدراتهم ودرجة إعاقتهم (Cavkaytar,2012; Goh & Bambara,2013; Mechling & Ortega,2007; Robinson & Smith,2010).

كما أوضحت نتائج الدراسات السابقة أن قلق المستقبل لدى آباء المعوقين فكرياً يتأثر بشكل كبير بالمستقبل المهني لأبنائهم المعوقين فكرياً ومدى قدراتهم على العمل والاعتماد على أنفسهم (Heiman,2002; Weeks, Nilsson, Bryanton, & Kozma,2009)

لذا تحاول الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١- ما معدلات انتشار قلق الآباء تجاه مستقبل أبنائهم ذوي الإعاقة الفكرية؟

٢- ما فعالية البرنامج التدريبي في تنمية بعض المهارات المهنية لدى ذوي الإعاقة الفكرية؟

٣- ما أثر البرنامج التدريبي في خفض قلق الآباء تجاه مستقبل أبنائهم ذوي الإعاقة الفكرية؟

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى التعرف على معدلات انتشار قلق الآباء تجاه مستقبل أبنائهم ذوي الإعاقة الفكرية، وتصميم برنامج تدريبي يهدف إلى تنمية بعض المهارات المهنية لدى ذوي الإعاقة الفكرية من الفئة البسيطة بمحافظة الطائف بالمملكة العربية السعودية من أجل استثمار قدراتهم المتبقية وتدريبهم على القيام ببعض الأعمال المهنية التي تتناسب مع قدراتهم وخصائصهم، كما تهدف الدراسة إلى معرفة أثر البرنامج التدريبي المقدم للأبناء ذوي الإعاقة الفكرية في خفض قلق المستقبل لدى آبائهم.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

١- تتضح أهمية الدراسة الحالية في الموضوع الذي تتصدى له وهو دراسة فعالية برنامج تدريبي في تنمية بعض المهارات المهنية لدى الأبناء ذوي الإعاقة الفكرية ومعرفة أثره في خفض قلق المستقبل لدى آبائهم خاصة أنه لا توجد أي دراسة عربية – في حدود علم الباحث– هدفت إلى التعرف على أثر تنمية المهارات المهنية لدى الأبناء ذوي الإعاقة الفكرية في خفض قلق الآباء تجاه مستقبلهم ،بالرغم من تأكيد العديد من الدراسات الأجنبية – كما تم التوضيح من قبل– أن غموض المستقبل المهني والوظيفي للابن المعوق فكرياً وعدم قدرته على العمل من الأسباب الرئيسة لشعور الآباء بالقلق تجاه مستقبل أبنائهم ذوي الإعاقة الفكرية.

٢- التعرف على معدلات انتشار قلق الآباء تجاه مستقبل أبنائهم ذوي الإعاقة الفكرية خاصة أنه لا توجد – في حدود علم الباحث– إحصائيات علمية دقيقة داخل المملكة العربية السعودية توضح معدلات انتشار قلق الآباء تجاه مستقبل أبنائهم ذوي الإعاقة الفكرية.

الأهميـــة التطبيقيـــة:

١- تصميم وتطبيق برنامج تدريبي يهدف إلى تنمية بعض المهارات المهنية لدى ذوي الإعاقة الفكرية من الفئة البسيطة بمحافظة الطائف من أجل استثمار قدراتهم المتبقية وتدريبهم على القيام ببعض الأعمال المهنية التي تتناسب مع هذه القدرات معتمدين على أنفسهم، مما يقلل من اعتمادهم على الآخرين فيتحولون من عالة على المجتمع إلى فئة منتجة تستطيع أن تعمل وتنتج وتكتسب العيش عن طريق ممارسة الأعمال التي تدربوا عليها، وبذلك يستطيع المعوق فكرياً أن يحقق لنفسه الاكتفاء الاقتصادي بقدر الإمكان، فتتحسن نظرته إلى ذاته وتتحسن أيضاً نظرة أفراد المجتمع إليه.

٢- تصميم مقياس للمهارات المهنية لدى ذوي الإعاقة الفكرية ،وكذلك تصميم مقياس لقلق المستقبل لدى آباء الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية داخل البيئة السعودية خاصة أنه لا يوجد أي مقياس – في حدود علم الباحث– مقنن على البيئة السعودية يقيس المهارات المهنية لدى ذوي الإعاقة الفكرية أو يقيس قلق المستقبل لدى آباء الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، ومن ثم قد يتم الاستفادة من المقاييس المعدة في هذه الدراسة في التطبيق في دراسات وبحوث أخرى.

٣- كما تكمن أهميتها فيما قد تسفر عنه من نتائج في مجال المهارات المهنية لدى ذوي الإعاقة الفكرية، وفي مجال قلق المستقبل لدى آباء ذوي الإعاقة الفكرية.

مصطلحـــات الـدراســة :

١- الإعـــاقـــة الفكـــريـــة Disability Intellectual:

تعـرف الجمعيـة الأمريكيـة للإعاقـات الفكريـة والنمائيـة (2010) American Association on Intellectual and Developmental Disabilities الإعاقة الفكرية بأنها: إعاقة تتميز بالقصور الواضح في كل من الأداء العقلي والسلوك التكيفي المعبر عنه: بالمهارات التكيفية العملية، والاجتماعية، والمفاهيمية، وتظهر قبل سن الثامنة عشرة من العمر.

وهناك خمس نقاط أساسية لتطبيق هذا التعريف، هي:

١- عند تناول القصور في الوظائف الحالية لدى الفرد يجب الأخذ بعين الاعتبار التأثيرات البيئية التي يعيش فيها أقرانه من نفس العمر والثقافة.

٢- يعتبر التقييم جيداً عندما يأخذ في الحسبان الفروق الثقافية، واللغوية، والاختلاف في العوامل التواصلية، والحسية، والحركية، والسلوكية.

٣- إن القصور عادة ما يصاحبه جوانب قوة لدى نفس الفرد.

٤- الهدف الرئيس من وصف القصور هو إيجاد خطة فردية لدعم احتياجاته.

٥- بالدعم المناسب للفرد على المدى البعيد فإن الحياة الوظيفية للشخص المصاب بالإعاقة الفكرية عادة ما تتحسن. (AAIDD, 2010, 1)

٢- قلـــق المستقبـــل Future Anxiety

يعرف الباحث قلق المستقبل لدى آباء ذوي الإعاقة الفكرية في الدراسة الحالية بأنه: حالة من ضعف الأمل والطمأنينة نحو مستقبل الأبناء ذوي الإعاقة الفكرية، وتوقع الشر واضطراب الفكر، والشعور بالتوتر والأسى، وعدم الارتياح، والميل إلى العزلة، والمعاناة من بعض الاضطرابات الفسيولوجية، تصيب آباء ذوي الإعاقة الفكرية بسبب نظراتهم التشاؤمية وأفكارهم السلبية تجاه مستقبل أبنائهم ذوي الإعاقة الفكرية.

٣- التـــدريـــب المهنـــي Training Vocational

يعرف التدريب المهني بأنه إعداد المتعلمين للوظائف التي تستند على الأنشطة اليدوية أو العملية المرتبطة بتجارة ما أو حرفة معينة. (Ali,2011, 388)، ويعرف أيضاً بأنه اكتساب المهارات التي يمكن نقلها مباشرة إلى مجال العمل (Young & Mattucci,2006, 127)

ويعرف الباحث التدريب المهني في الدراسة الحالية بأنه: عملية منظمة تهدف إلى إعداد وتجهيز المعوق فكرياً للالتحاق بالعمل من خلال إكسابه مهارات مهنية محددة تتناسب مع قدراته وميوله وإمكانياته ودرجة إعاقته.

٤- برنـــامج التـدريب المهنـــي **Vocational training program**

يعرف الباحث برنامج التدريب المهني في الدراسة الحالية بأنه: برنامج مخطط منظم في ضوء أسس علمية قائم على فنيات تحليل المهمة، والنمذجة بالفيديو، والتلقين، والتعزيز؛ لإكساب الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بعض المهارات المهنية التي تتناسب مع قدراتهم ودرجة إعاقتهم، مما يساهم في إعدادهم وتجهيزهم للالتحاق بسوق العمل، فيتحولون من فئة تشعر بالعجز إلى فئة قادرة العمل والإنتاج وخدمة المجتمع والاعتماد على نفسها اقتصادياً.

إطـــار نظـري ودراســات ســابقــة:

أولاً: التدريب المهني لذوي الإعاقة الفكرية:

يعتبر التدريب المهني الأداة الأساسية التي يمكن من خلالها إعداد ذوي الإعاقة الفكرية للالتحاق بسوق العمل وبدون التدريب والإعداد المهني الجيد لذوي الإعاقة الفكرية لن يستطيعوا الحصول على فرص عمل مناسبة.

ولذلك يعتبر موضوع التدريب المهني للأشخاص المعوقين أمراً بالغ الأهمية ليس فقط بالنسبة للأشخاص ذوي الإعاقة ولكن أيضاً بالنسبة للمجتمع حيث يؤدي التدريب المهني إلى مساعدة الأشخاص المعوقين على كسب لقمة العيش وتوفير دخل مناسب لهم مما يشعرهم بالقبول الاجتماعي. (Perdue ,2011, 2)، وبذلك يتحولون من عالة على المجتمع إلى أفراد منتجين.

والمعوق فكرياً إذا كان غير مناسب لأداء الوظيفة سيشعر بالإنهاك، ويحاول الانسحاب، ويكثر من الغياب عن العمل وتنخفض إنتاجيته (Cobigo; Lachapelle & Morin,2010, 245).

وتشير إحصائيات المنظمة الوطنية للمعوقين أن ٣٥٪ فقط من الأشخاص المعوقين يمكنهم الحصول على فرص عمل بدوام كامل أو جزئي في حين يستطيع أن يحصل ٧٨٪ من الأفراد العاديين على فرص عمل. (Perdue ,2011, 4)، ويؤكد هذا ضرورة التوسع في تدريب وتأهيل الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية حتى يستطيعوا الالتحاق بالعمل.

فالأفراد ذوو الإعاقة الفكرية يمكنهم الحصول بنجاح على العمل والتنافس عليه (Dixon & Reddacliff,2001, 193)، ولكن يشترط لتحقيق ذلك أن تؤهلهم قدراتهم للالتحاق بالعمل، وأن يتم تدريبهم تدريباً مهنياً جيداً حتى يستطيعوا النجاح في أعمالهم والحصول على فرص العمل، فبدون التدريب المهني الجيد الذي يقدم لفئة ذوي الإعاقة الفكرية لا يمكن أن يحققوا النجاح المنشود في مجال العمل، ولذلك يعتبر التدريب المهني الذي يقدم للمعوقين فكرياً من أهم العناصر اللازمة لتحقيق النجاح في مجال العمل.

ولذلك يعتبر التدريب المهني الجيد للأفراد ذوي الإعاقة الفكرية متطلباً في غاية الأهمية ،فهو يهيؤهم ويعدهم لسوق العمل مما ينمي داخلهم الشعور بالاستقلالية (Cihak; Fahrenkrog; Ayres, & Smith ,2008)، ويتيح لهم فرص تحقيق الاكتفاء الذاتي الاقتصادي (Katz; Rangel-Eudave; Allen-Leigh & Lazcano-Ponce,2008)، ويحسن من شعورهم بجودة الحياة (Wu, Qiu, Wong; Hernandez & Zhao, 2010)

ولا شك أن الخدمات الموجهة لذوي الإعاقة الفكرية يجب أن تهتم بالتدريب المهني وتوفير المدربين المتخصصين، وفي هذا الصدد يذهب (Li (1998, 216 أن الخدمات الوظيفية الناجحة لدى الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية يجب أن تحقق عدداً من الأهداف، وهي:

١- تنمية أداء العمل والكفاءة المجتمعية لدى العاملين ذوي الإعاقة الفكرية.

٢- التواصل مع أسر العاملين ذوي الإعاقة الفكرية.

٣- إيجاد صلة وثيقة بين برامج الدعم الوظيفي وإمكانيات العاملين ذوي الإعاقة الفكرية.

٤- مساعدة العاملين ذوي الإعاقة الفكرية في اتخاذ القرارات المهنية مما يحقق الأهداف الموضوعة ويحسن من جودة الحياة لديهم، والتوسع في الاستعانة بالمدربين المتخصصين حيث يعد ذلك عاملاً جوهرياً للارتقاء بالعاملين ذوي الإعاقة الفكرية.

ويحفل التراث البحثي بالعديد من التجارب الناجحة التي أثبتت أن المهارات المهنية لدى ذوي الإعاقة الفكرية يمكن تنميتها مما يساعدهم على اقتحام سوق العمل، ومن هذه التجارب الناجحة على سبيل المثال تجربة الصبي التوحدي المعوق فكرياً (سام) الذي نجح روبنسون وسميث Robinson and Smith (2010) في تدريبه على مهارات توزيع الصحف على المنازل وقد كان سام يبلغ من العمر (١٣) عاماً وقد اعتمد البرنامج التدريبي الذي قدم له على نظرية التعلم الاجتماعي، وقد تتطلب ذلك تدريبه على الخطوات الآتية: الخطوة الأولى تدريب (سام) على ترتيب منشورات الصحف ووضعها في كومة واحدة، الخطوة الثانية: تدريبه على عبور الطريق والوصول إلى المنازل المحددة بأمان ووضع كل منشور في صندوق البريد المخصص لذلك ،الخطوة الثالثة: تدريبه على استلام المال من أصحاب المنازل مقابل خدمة التوصيل مرة كل شهر وإعطائهم القسيمة الخاصة بالسداد، وقد وصف روبنسوت وسميث Robinson and Smith (2010) هذه التجربة بأنها تجربة مهنية ناجحة حيث استطاع سام أن يمتهن هذه المهنة ويتقاضى أجراً مناسباً مقابل قيامه بها، ومن هنا نجد أن سام قد تحولت حياته فأصبح شخصاً منتجاً يعتمد على نفسه اقتصادياً بعد أن كان عالة على المجتمع.

ويتضح من التجربة السابقة أن المعوق فكرياً من الممكن إعداده وتدريبه مهنياً وإكسابه العديد من المهارات المهنية المناسبة التي تتناسب مع قدراته ومع إمكانياته، ومن المهارات المهنية الأخرى التي يمكن إكسابها لفئة ذوي الإعاقة الفكرية بالإضافة إلى المهارة السابقة: مهارات الطهي وإعداد الطعام (Taber-Doughty et al.,2011)، مهارات سقي النبات، تسليم البريد، تغيير المناشف الورقية في الحمامات(Mechling & Ortega , 2007)، تنظيف النوافذ، جمع القمامة، كنس الغرف، إعداد السلطة (Cihak et al., 2008).

أساليب تنمية المهارات المهنية لدى ذوي الإعاقة الفكرية

تتعدد الأساليب التي تستخدم لتنمية المهارات المهنية لدى ذوي الإعاقة الفكرية، وسيركز الباحث في هذه الجزئية على الفنيات التي استعان بها في الدراسة الحالية، وهي:

١- فنية النمذجة بالفيديو **Video Modeling**

لقد بدأ استخدام فنية النمذجة بالفيديو في أعمال أوكونور (١٩٦٩-١٩٧٢) حيث استطاع من خلال فنية النمذجة بالفيديو تنمية التفاعلات الاجتماعية لدى ستة أطفال معزولين اجتماعياً في سن ما قبل المدرسة. (Green et al.,2013)

وتعد النمذجة بالفيديو شكلاً من أشكال التعلم عن طريق الملاحظة والتقليد وترجع إلى نظرية باندورا في التعلم الاجتماعي حيث يقوم الملاحظ هنا بمشاهدة شخص ما من خلال الفيديو يقوم بأداء المهارة أو السلوك المطلوب ثم يطلب من الملاحظ تقليد تلك المهارة أو السلوك.

(Sigafoos, O'Reilly, & De la Cruz ,2007) وهي إجراء يقوم فيه المشارك بمشاهدة بيان عملي لأداء مهارة معينة من خلال الفيديو ثم يطلب منه أداء نفس هذه المهارة في وقت لاحق. (Goh & Bambara , 2013, 104)

ويذكر سيهاك وآخرون Cihak et al. (2010) أن النمذجة بالفيديو هي عرض لأداء النموذج للمهارة المستهدفة من خلال استخدام تقنية الفيديو.

ويتفق أفشجلو(2013) Avcioglu مع أدوم وآخرين Odom et al. (2003) ونيكبلس وكينان Nikopoulos and Keenan (2003) وتشارلوب ولي وفريمان Charlop, Le and Freeman(2000)، ودوريك Dowrick (1999) أن النمذجة بالفيديو فنية يتم من خلالها إكساب الملاحظين سلوكيات محددة من خلال مشاهدة نموذج تم تصويره بالفيديو، ويتم من خلالها أيضاً تغيير سلوكيات قائمة أو تقديم سلوكيات جديدة من خلال مشاهدة النموذج المصور بالفيديو .

مما سبق يتضح الآتي:

١- النمذجة بالفيديو يقدمها نموذج تم تصويره من خلال كاميرا الفيديو.

٢- النمذجة بالفيديو يتم من خلالها إكساب مهارات محددة أو إكساب سلوكيات جديدة أو تغيير سلوكيات قائمة من خلال مشاهدة النموذج المصور بالفيديو.

٣- يقوم الملاحظ في النمذجة بالفيديو بمشاهدة النموذج المقدم بتقنية الفيديو ثم يقوم بتقليده ومحاكاته.

وفي ضوء ذلك يعرف الباحث النمذجة بالفيديو بأنها: فنية تقدم من خلال تقنية الفيديو يتم من خلالها إكساب مهارات محددة أو إكساب سلوكيات جديدة أو تغيير سلوكيات قائمة لدى الملاحظ من خلال قيام الملاحظ بمشاهدة نموذج مقدم بالفيديو يقوم بأداء السلوك أو المهارة المستهدفة ثم يقوم الملاحظ بتقليد النموذج ومحاكاته.

وتتم النمذجة بالفيديو من خلال عدة خطوات: الخطوة الأولى أداء المهارة بواسطة النموذج وتصويره بكاميرا الفيديو وقد يكون هذا النموذج أحد الأفراد العاديين أو أحد الأفراد الراشدين، الخطوة الثانية تقديم النموذج المصور إلى الملاحظين، الخطوة الثالثة أن نطلب من الملاحظين تقليد النموذج الذي قاموا بمشاهدته (Le Grice & Blampied, 1994) .

ويتم تطبيق النمذجة بالفيديو في الغالب من خلال عرض النموذج المصور بالفيديو أثناء أدائه المهارة، وقد يكون ذلك مصحوباً بالتلقين أو إعطاء تعليمات أو تقديم مكافأة وذلك لتسهيل عملية التعلم. (Wilson,2013)

وأوضح Sansosti; Powell-Smith and Cowan (2010, 147) أنه يمكن الجمع بين النمذجة بالفيديو وتحليل المهمة وقسموا ذلك إلى ست خطوات أساسية على النحو الآتي:

١- تحديد المهارة المستهدفة.

٢- تحليل المهارة المستهدفة إلى خطوات أصغر يسهل تعلمها.

٣- كتابة السيناريو المطلوب تنفيذه.

٤- قيام النموذج بأداء السيناريو المطلوب.

٥- تصوير النموذج أثناء تنفيذه للمهارة.

٦- تطبيق النموذج المصور بالفيديو واختبار أثره.

وتتضح أهمية النمذجة بالفيديو من خلال تعدد مميزاتها، ومن أهم هذه المميزات أنها أسلوب سهل وبسيط يسهل استخدامه مع ذوي الإعاقات (Charlop, Le, & Freeman, 2000)، كما يمكن من خلالها إكساب ذوي الإعاقة الفكرية العديد من المهارات (Avcioglu,2013)، كما يمكن الاستعانة بالنمذجة المصورة بالفيديو حاضراً ومستقبلاً حيث

أنها مسجلة يسهل الاحتفاظ بها (Le Grice & Blampied, 1994)، ويمكن استخدامها في العديد من البيئات حيث يمكن استخدامها في المنزل أو المدرسة (Avcioglu,2013).

كما يمكن من خلالها إكساب الملاحظين العديد من المهارات الجديدة حيث يمكن من خلالها تنمية مهاراتهم الوظيفية (Forbes, 2013)، والمهنية، (Kellems,2010; Van Laarhoven, Winiarski, Blood & Chan,2012)، والاجتماعية (Avcioglu,2013; Kuehnel,2013; Perkins,2013)، والمهارات اللغوية Maione & Mirenda (2006,)، ومهارات رعاية الذات (Norman, Collins, & Schuster ,2001)، وتستخدم لتنمية التفاعلات الإيجابية بين الأقران (Green et al., 2013)، وللتدريب على مهارات التواصل (Shukla-Mehta, Miller & Callahan, 2010) وكذلك للتدريب على مهارات اللعب (Palechka & MacDonald ,2010)، وكذلك تستخدم لتعديل السلوك Gena, (Couloura & Kymissis, 2005)، وتنمية مهارات الحياة اليومية (Charlop-Christy, Le, & Freeman, 2000; Murzynski & Bourret ,2007)

ومن مميزات هذه الطريقة أيضاً أنها تصلح للاستخدام مع العديد من الفئات الموجودة داخل المجتمع حيث تصلح للاستخدام على سبيل المثال لا الحصر مع العاديين Forbes, (2013)، وذوي الإعاقة الفكرية (Avcioglu,2013)، والتوحديين (Wilson,2013)، وذوي الإعاقات النمائية (Perkins,2013).

ونظراً لأهمية النمذجة بالفيديو استخدمها العديد من الباحثين في تنمية المهارات المهنية لدى ذوي الإعاقة الفكرية، فقامت جو وبامبارا (2013) Goh and Bambara بدراسة موضوعها: النمذجة الذاتية بالفيديو تدخل المهارات الوظيفية مع الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية، هدفت الدراسة إلى اختبار فعالية النمذجة بالفيديو في تنمية بعض المهام الوظيفية لدى عينة من ذوي الإعاقة الفكرية، وقد تكونت عينة الدراسة من ثلاثة راشدين من ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة (رجل وامرأتان) تم تعريضهم لبرنامج تعليمي لتنمية بعض المهارات الوظيفية لديهم من خلال فنيتي النمذجة بالفيديو وتحليل المهمة حيث كان يتم تحليل المهارة المستهدفة إلى مجموعة من الخطوات المتسلسلة وتصويرها بكاميرا الفيديو ثم يتم إكسابها للأفراد ذوي الإعاقة

الفكرية، واشتملت المهارات الوظيفية على المهام الآتية: تلميع وتخزين الأحذية، ترتيب الغرف، تنظيم الكتب، بعض أعمال الحاسوب، وقد أسفرت الدراسة عن مجموعة من النتائج من أهمها: فعالية فنيتي النمذجة بالفيديو وتحليل المهمة في تنمية المهارات الوظيفية لدى ذوي الإعاقة الفكرية.

وأيضاً قامت تابر دوتي وآخرون Taber-Doughty et al. (2011) بدراسة موضوعها: النمذجة بالفيديو والتلقين مقارنة بين إستراتيجيتين لتعليم مهارات الطهي لدى الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية الخفيفة"، هدفت الدراسة إلى تدريب بعض الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية على مهارات الطهي وتنمية مهارات الاستقلالية لديهم من خلال استخدام النمذجة بالفيديو والتلقين، وقد تكونت عينة الدراسة من (٣) طلاب من ذوي الإعاقة الفكرية الخفيفة تراوحت أعمارهم من (١٢) إلى (١٣) عاماً، وأسفرت الدراسة عن مجموعة من النتائج من أهمها فعالية كل من الطريقتين التلقين والنمذجة بالفيديو في تنمية الاستقلالية لدى الطلاب الثلاثة، كما أن طريقة النمذجة كانت أكثر فعالية لدى طالبين في تعليم مهارات الطهي في حين كانت طريقة التلقين أكثر فعالية لدى الطالب الثالث.

مما سبق يتضح أهمية النمذجة بالفيديو في تنمية المهارات المهنية لدى ذوي الإعاقة الفكرية، ومن ثم يرى الباحث أن هذه الفنية تعتبر فنية مناسبة لتنمية المهارات المهنية لذوي الإعاقة الفكرية حيث أنه يمكن من خلال النمذجة بالفيديو مراعاة الفروق الفردية بين ذوي الإعاقة الفكرية وتكرار المهارة المراد إكسابها للمعوقين فكرياً عدة مرات بما يتلائم مع قدراتهم وخصائصهم، كما أنها تعتبر طريقة موفرة للجهد ففي النمذجة التقليدية قد يضطر النموذج إلى إعادة تقديم السلوك المستهدف عدة مرات حتى يتعلمه الملاحظ مما يشكل عبئاً على النموذج أما النمذجة المصورة بالفيديو تسمح بإعادة تشغيل الفيلم المصور عدة مرات بما يتلاءم مع قدرة المعوق فكرياً على التعلم، ومن ثم تعتبر النمذجة المصورة بالفيديو طريقة موفرة للجهد، وتعتبر طريقة جاذبة للانتباه حيث أنها تتضمن تقديم صوت وصورة وحركة ومن الممكن إدخال عليها بعض المؤثرات الصوتية والحركية من خلال معالجة الفيلم المصور بواسطة الحاسوب.

٢- فنية التلقين **prompting**

يعرف التلقين بأنه إجراء يتخذ من قبل المعلم أو المدرب لمساعدة المتعلم على تقديم استجابة مناسبة.(Anson, Todd, & Cassaretto, 2008)

وتتعدد أنواع التلقين فهناك التلقين اللفظي (Barker, Bailey & Lee,2007)، وهناك التلقين الجسدي(Liguori,2005) وهناك التلقين الإيمائي (Anson, Todd, & Cassaretto, 2008)، وهناك التلقين المقدم من خلال الفيديو Kelley, Test, & Cooke, (2013).

والتلقين اللفظي: هو ببساطة تعليمات لفظية كقول المعلم للطلاب افتحوا الكتاب، والتلقين الإيمائي فهو تلقين من خلال الإشارة أو النظر باتجاه معين مثل وضع الشخص لإصبعه على فمه إيماء بالسكوت، والتلقين الجسدي مثل لمس الآخرين جسدياً بهدف مساعدتهم على تأدية سلوك معين (الخطيب، ١٩٩٤، ١٦٣-١٦٤)، والتلقين بالفيديو هو نوع من التلقين يقدم عن طريق الاستعانة بتكنولوجيا الفيديو لإكساب المتعلمين مهارات معينة. Canella-(Malone et al.,2006)

ويعتبر التلقين من أكثر التدخلات السلوكية شيوعاً التي تستخدم في تعليم وتنمية مهارات ذوي الإعاقة الفكرية (Cannella-Malone, Brooks & Tullis, 2013; Dollar Fredrick, Alberto, & Luke,2012 ; Taber-Doughty et al.,2011; Waugh, , Fredrick, & Alberto,2009)

ويحمل التلقين العديد من المميزات من أهمها: أنه أسلوب سهل وبسيط يمكن استخدامه مع ذوي الإعاقة الفكرية، كما يمكن من خلاله تنمية المهارات المهنية لدى ذوي الإعاقة الفكرية، وأيضاً يساعد التلميذ في الاعتماد على نفسه في أداء المهارة التعليمية، ويعمل على تحقيق الأهداف أو السلوك المطلوب، كما يساعد التلميذ على التآزر البصري الحركي. (Huntington, 2012)

ونظراً لأهمية فنية التلقين في تنمية المهارات المهنية لدى ذوي الإعاقة الفكرية استخدمها العديد من الباحثين فقام نيومان Newman (2014) بدراسة موضوعها: استخدام التلقين بالفيديو

لتعليم طلاب المدارس الثانوية ذوي الإعاقة الفكرية مهارة مهنية، هدفت الدراسة إلى اختبار فعالية برنامج تدريبي قائم على فنية التلقين باستخدام الفيديو المحمول لتنمية مهارة التعبئة والتغليف لدى ذوي الإعاقة الفكرية، وقد تكونت عينة الدراسة من (٣) طلاب (ذكر، وأنثتان) من ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة الملتحقين بإحدى المدارس الثانوية بولاية جورجيا، وقد تراوحت أعمارهم من (١٦) إلى (١٩) عاماً، حيث تم تدريب الطلاب على مهارة التعبئة والتغليف باستخدام فنية التلقين بالفيديو باستخدام مسبار متعدد المهام، وقد استخدمت الدراسة أسلوب دراسة الحالة النوعي، وأسفرت الدراسة عن مجموعة من النتائج من أهمها: فعالية التلقين بالفيديو في تنمية مهارة التعبئة والتغليف لدى الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية.

وقام Mitchell, Schuster, Collins, and Gassaway (2000) بدراسة موضوعها:" تعليم المهارات المهنية من خلال نظام التلقين السمعي المتلاشي"، هدفت الدراسة إلى اختبار فعالية أسلوب التلقين السمعي في تنمية المهارات المهنية لدى الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، وقد تكونت عينة الدراسة من (٣) طلاب من ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة تراوحت أعمارهم من (١٤: ١٦) عاماً، وقد تعرض الطلاب إلى برنامج تدريبي هدف إلى تدريبهم على تنظيف حمامات المدرسة من خلال أسلوب التلقين السمعي الذي يتلاشى تدريجياً حيث يتم فيه تلقين الطالب بالمهام المطلوبة منه أثناء أدائه للمهمة ثم يقوم المعلم بإيقاف التلقين تدريجياً عندما يتأكد أن الطالب قد أتقن أداء المهمة المطلوبة وذلك حتى لا يعتمد الطالب على التلقين بصفة مستمرة، وقد أسفرت الدراسة عن مجموعة من النتائج من أهمها: فعالية أسلوب التلقين السمعي في تنمية المهارات المهنية لدى الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية.

مما سبق يتضح أهمية فنية التلقين في تنمية المهارات المهنية لدى ذوي الإعاقة الفكرية، ويرى الباحث أن هذه الفنية تعتبر مناسبة لتنمية المهارات المهنية لدى ذوي الإعاقة الفكرية لأنها تركز على مخاطبة الحواس، ومن المعلوم أن فئة المعوقين فكرياً يميلون إلى تعلم الأشياء المحسوسة التي تخاطب حواسهم بصورة مباشرة.

٣- أسلوب تحليل المهمة **Task analysis approach**

تحليل المهمة فنية تتضمن تجزئة المهمة (المهارة) إلى الأجزاء الصغيرة التي تتكون منها وصياغتها على شكل وحدات إجرائية من السهل تعلمها (عبيد، ٢٠٠٩، ١٠٧)، وتعود

الجذور التاريخية لتحليل المهمة إلى تايلور (١٩١١) الذي اهتم في كتاباته الكلاسيكية بمجال الإدارة العلمية، وقد حاول تايلور البحث عن أفضل طريقة يمكن من خلالها انجاز المهام المختلفة (Crystal & Ellington, 2004,1)، حيث ركز في كتاباته على الإجابة عن السؤال التالي: ما هي أفضل طريقة لأداء المهام الوظيفية؟ (Vicente, 1995, 534).

وقد نصح تايلور المديرين بضرورة إنشاء أنظمة صارمة يمكن من خلالها تنظيم العمل وتحسين سيره، وقد وجد تايلور أن طريقة تحليل المهمة يمكن من خلالها تحسين أداء العمال في أداء الأعمال الوظيفية المعقدة خاصة هؤلاء العمال غير المهرة الذين يعملون وكأنهم تروس في آلة، وقد كانت محاولة تايلور ناجحة في مجال تحسين الصناعات التحويلية، وقدمت إلهاماً للمحاولات المستقبلية من خلال الدمج بين العوامل البشرية وأساليب العمل (Crystal & Ellington, 2004, 1).

ويعد أسلوب تحليل المهمة عملية في غاية الأهمية في مجال تدريب الأفراد على أداء المهام التي يصعب عليهم تأديتها بالطرق التقليدية، حيث يمكن من خلاله تدريب الأفراد على أداء الأعمال المعقدة من خلال تقسيم المهمة الأساسية إلى خطوات سهلة(مهام فرعية) يمكن للفرد أن يتعلم كيفية انجازها.

(Bartlett ,2004, ; Crystal & Ellington,2004; Mills,2000; Pascual-Leone et al.,2009)

ونظراً لأهمية أسلوب تحليل المهمة في تنمية المهارات المهنية لدى ذوي الإعاقة الفكرية استخدمه كافكتر (Cavkaytar (2012 حيث قام بدراسة موضوعها: تعليم مهارات النادل للراشدين ذوي الإعاقة الفكرية، هدفت الدراسة إلى اختبار فعالية برنامج تعليمي مهني في تنمية مهارات مهنة النادل لدى ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة، وقد تكونت عينة الدراسة من (٣) راشدين من ذوي الإعاقة الفكرية الذين تراوحت نسبة ذكائهم من (٦٥: ٧٠) درجة، وأعمارهم الزمنية من (١٨–٢٢) سنة، وقد تم تدريب ذوي الإعاقة الفكرية على مهارات مهنة النادل من خلال فنية تحليل المهمة في إحدى المقاهي الحقيقية بمنطقة (Eskisehir) بتركيا، وقد أسفرت

الدراسة عن مجموعة من النتائج من أهمها: فعالية أسلوب تحليل المهمة في تعليم وتدريب ذوي الإعاقة الفكرية على أداء المهام المهنية الخاصة بمهنة النادل.

كما قام ميكلينج وأورتيجا Mechling and Ortega (2007) بالجمع بين فنيتي تحليل المهمة وتعليمات الفيديو في تنمية بعض المهارات المهنية لدى ذوي الإعاقة الفكرية ،و ذلك في دراسة موضوعها: تعليمات الفيديو بالاعتماد على الكمبيوتر لتعليم الراشدين الصغار ذوي الإعاقة الفكرية المتوسطة أداء المهام الوظيفية، وقد تكونت عينة الدراسة من (٣) طلاب من ذوي الإعاقة الفكرية المتوسطة (اثنان ذكور وأنثى واحدة)، تم تدريبهم على المهارات الوظيفية الآتية: سقي النبات، تسليم البريد، تغيير المناشف الورقية في الحمامات، واستخدم في ذلك برنامج تدريبي اعتمد على التعليمات المسجلة بالصوت والصورة من خلال كاميرا الفيديو بالإضافة إلى برنامج تم تصميمه من خلال الكمبيوتر بواسطة برنامج Moviemaker وبرنامج PowerPoint، واستخدم في الدراسة أسلوب تحليل المهمة حيث كانت كل مهمة تقسم إلى مجموعة من الخطوات المكونة لها، ويتم تدريب الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية على كل خطوة من هذه الخطوات، وقد أسفرت الدراسة عن العديد من النتائج من أهمها: فعالية البرنامج في تنمية المهارات الوظيفية لدى الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، واستمرت هذه النتائج خلال فترة المتابعة.

مما سبق يتضح أن أسلوب تحليل المهمة يعد أسلوباً مناسباً لتنمية المهارات المهنية لدى ذوي الإعاقة الفكرية وترجع أهمية أسلوب تحليل المهمة في مجال الإعاقة الفكرية إلى نجاح وفعالية هذا الأسلوب في تدريب ذوي الإعاقة الفكرية على المهارات والأعمال المهنية كما أوضحت الدراسات التي تم عرضها (Mechling & Ortega , 2007; 2012, Cavkaytar)، وبالإضافة إلى ذلك يمكن من خلال أسلوب تحليل المهمة ملاحظة مدى إتقان الفرد لكل خطوة من الخطوات المكونة للمهمة المستهدفة، ومحاولة إعادة الفرد إلى الجزء الذي لم يتقنه حتى يستطيع أن يتعلمه. (عبيد ،٢٠٠٩، ١٠٨)

ويرى الباحث بالإضافة إلى ما سبق أن فعالية أسلوب تحليل المهمة في تنمية المهارات المهنية لدى ذوي الإعاقة الفكرية ترجع إلى مناسبته لهذه الفئة حيث يتم فيه تبسيط المهارة

وتحليلها بما يتناسب مع قدراتهم وخصائصهم كما أن هذا الأسلوب يسهل على المدرب إكساب المهارة المهنية لذوي الإعاقة الفكرية حيث يتم فيه تقسيم المهارة إلى خطوات صغيرة يسهل تعلمها.

٤- التعزيز **Reinforcement**

يعرف التعزيز بأنه عملية تدعيم السلوك المناسب، أو زيادة احتمالات تكراره في المستقبل بإضافة مثيرات إيجابية أو إزالة مثيرات سلبية بعد حدوثه (الحازمي، ٢٠١٢، ٢٤٦)، وهو فنية تعمل على زيادة احتمال حدوث السلوك المرغوب فيه. (يحيى وعبيد، ٢٠٠٥، ١٩٢)، ويعرف على أنه الإجراء الذي يؤدي فيه حدوث السلوك إلى توابع إيجابية أو إلى إزالة توابع سلبية الشيء الذي يترتب عليه زيادة احتمال حدوث ذلك السلوك في المستقبل في المواقف المماثلة. (الخطيب، ١٩٩٤، ١٣٧).

ويعتبر التعزيز من أكثر الفنيات التي تستخدم في تنمية المهارات لدى الأفراد وإكسابهم السلوكيات المرغوبة (Karsten & Carr, 2009; Mirzamani, Ashoori & Sereshki,2011; Pipkin,Winters & Diller 2007; Vladescu & Kodak,2010)

كما أن التعزيز أثبت فعاليته مع ذوي الإعاقة الفكرية حيث نجح التعزيز في تنمية مهاراتهم الأكاديمية (Charlop,Miltenberger, & Miranda,2012)، وعلاج مشكلاتهم السلوكية (Chowdhury & Benson,2011; Phillips & Mudford,2011)

بالإضافة إلى نجاحه في تنمية مهاراتهم المهنية، فقد قام Cihak et al. (2008) باستخدام فنية التعزيز لتنمية المهارات المهنية لدى ذوي الإعاقة الفكرية، وذلك في دراسة موضوعها: استخدام نظام التلقين المحمول للتنقل باستقلالية بين الأعمال المهنية لدى الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، وقد تكونت عينة الدراسة من (٤) طلاب معوقين فكرياً من ذوي الإعاقة الفكرية المتوسطة والشديدة، تراوحت أعمارهم من (١٦: ١٧) عاماً ،ونسبة ذكائهم من (٣٦: ٥٠)، وقد تم تدريبهم على أداء بعض المهام المهنية البسيطة والتنقل من مهمة إلى أخرى عن طريق استخدام جهاز كمبيوتر صغير محمول، وقد كان يطلب منهم أداء المهمة المهنية ثم يتم

تعزيزهم إذا نجحوا فيها، ومن هذه المهام تنظيف النوافذ، جمع القمامة، كنس الغرف، إعداد الشاي، إعداد سلطة الكرنب، وقد أسفرت الدراسة عن مجموعة من النتائج من أهمها: فعالية استخدام أسلوبي التلقين والتعزيز في تدريب الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية على بعض الأعمال المهنية.

وكذلك استخدم Fetko ,Schuster ,Harley, and Collins (1999) فنية التعزيز بجانب فنية التلقين لتنمية بعض المهارات المهنية لدى ذوي الإعاقة الفكرية، وذلك في دراسة موضوعها: استخدام التلقين الفوري لتعليم الراشدين الصغار ذوي الإعاقة الفكرية عمل مهني متسلسل، وقد تكونت عينة الدراسة من (٤) أفراد من الراشدين الصغار ذوي الإعاقة الفكرية حيث تم تدريبهم على أداء بعض الأعمال المهنية المترابطة والمتسلسلة من البسيط إلى المركب، واستخدم معهم أسلوب التوجيه المباشر والتلقين الفوري حيث كان يتم تلقين ذوي الإعاقة الفكرية المهام المطلوبة منهم ويتم تعزيزهم عند قيامهم بأداء المهمة بنجاح، وأسفرت الدراسة عن مجموعة من النتائج من أهمها: فعالية البرنامج في تعليم ذوي الإعاقة الفكرية المهام المهنية المحددة.

يتضح من الدراستين السابقتين (Cihak et al. , 2008; Fetko et al., 1999) أن فنية التعزيز تعتبر فنية ناجحة في تنمية المهارات المهنية لدى ذوي الإعاقة الفكرية، ويرى الباحث أن ناجحها يرجع إلى فعاليتها في تشجيع ذوي الإعاقة الفكرية على أداء المهام المهنية التي تطلب منهم بفعالية، ويؤكد زهران (٢٠٠٢، ١٠٤)، وعيسوي(١٩٩٧، ٦٤) ذلك حيث يذهبان أن التعزيز يسهم في استثارة دافعية الأفراد نحو تعلم المهارات والسلوكيات المرغوبة.

ثانياً: قلق المستقبل لدى آباء ذوي الإعاقة الفكرية

١- مفهوم قلق المستقبل لدى آباء ذوي الإعاقة الفكرية:

إن قلق المستقبل قديم قدم الإنسان نفسه فقد عبر عنه الإنسان القديم بمعنى الخوف مما هو قادم أو الخوف مما يحمله الغد، ويوضح لنا التاريخ أن الإنسان على مر العصور استعان في كثير من الأحيان بالمنجمين والعرافين ليقرؤوا له طالعه ويحدثونه عن مستقبله معبراً بذلك عن قلقه مما تحمله الأيام القادمة.

وبالرغم من ذلك مصطلح قلق المستقبل الذي نعرفه اليوم يعتبر مصطلحاً حديثاً نسبياً فقد ظهر هذا المصطلح في كتابات مولين (1990) Molin، وزاليسكي(1994) Zaleski، وبهذا يتضح أن مولين Molin سبق زاليسكي Zaleski في تناوله لمصطلح قلق المستقبل، وفي هذا الصدد تذهب شند والأنور (٢٠١٢، ٢١٧) أن زاليسكي Zaleski لم يكن أول من استخدم مصطلح قلق المستقبل فقد سبقه إلى ذلك مولين (1990) Molin، ولكن زاليسكي أجرى عدة دراسات تضمنت اهتماماته بتحديد مفهوم قلق المستقبل، والمستقبل الشخصي ومنظور الأمل والقلق والتوجيه الذاتي نحو المستقبل.

وسيتناول الباحث في هذه الجزئية بعض التعريفات التي تناولت قلق المستقبل بهدف الوصول إلى تعريف لقلق المستقبل لدى آباء ذوي الإعاقة الفكرية.

يتفق Luxon , Fletcher and Leeson (2009, 36) مع زاليسكي Zaleski (1996, 165) أن قلق المستقبل حالة من التوجس والشك والخوف والقلق تصيب الفرد عند التفكير في الأحداث غير المواتية التي قد تحدث في المستقبل البعيد.

ويعرف الوليدي (٢٠١٣،٢٥٠) قلق المستقبل بأنه شعور الفرد بالانزعاج والتوتر والضيق نتيجة التوقعات السلبية المتعلقة بمستقبله الدراسي وصحته العامة، وبالمشكلات التي قد تعترض حياته المستقبلية، ويذكر الغامدي (٢٠١٢، ١٣٢) أن قلق المستقبل ما هو إلا نوع من أنواع القلق العام وهو يختلف عن القلق العام في أنه عبارة عن حالة أو شعور ينتاب الفرد بسبب نظرته التشاؤمية نحو المستقبل التي تبنيها الأفكار اللاعقلانية المرتبطة بالمستقبل وربما يرتبط ذلك بضعف الفرد وعدم تمكنه من السيطرة على أدوات حاضره ومستقبله.

ويرى معشي (٢٠١٢،٢٨٤) بأنه حالة من عدم السواء يتعرض لها الأفراد بدرجة متفاوتة مصحوبة بخوف وتوتر وارتباك وعدم ارتياح نحو موضوعات حالية أو مستقبلية تؤثر على الحالة المزاجية للفرد في حال استمراريتها تؤدي إلى اضطرابات سلوكية أكثر عمقاً وخطورة، ويعرفه أبو الهدى (٢٠١٢، ١٥١) بأنه حالة من التخوف والتشاؤم من الآتي والاستعداد الشخصي للتوقعات السلبية تجاه الأحداث المستقبلية وهو محصلة القلق الأسري، القلق

الدراسي، القلق المهني، قلق المشاركة الاجتماعية، والدرجة العليا للتشاؤم والدرجة المنخفضة للتفاؤل.

ويتفق سليمان(٢٠١١،٦٦١) مع العشري (٢٠٠٤ ،١٤٨) أن قلق المستقبل حالة انفعالية غير سارة نتيجة خبرات سابقة أو أحداث جارية أو أفكار خاطئة عن المستقبل ساهمت في تكوين توقعات سلبية بالنسبة للمستقبل يصاحبها الشعور بالانزعاج والتوتر والضيق عند الاستغراق في التفكير فيها، والشعور بضعف القدرة على تحقيق الآمال والطموحات، وفقدان القدرة على التركيز وعدم الأمان والتشاؤم واليأس من المستقبل مما يعوق تقدم الفرد وتطوره كذلك تتأثر علاقات الفرد التفاعلية بين الأشخاص سواء كان في محيط الأسرة أو العمل أو المجتمع.

ويتفق سيد (٢٠٠٨،١٠٤) مع صبري (٢٠٠٢،٦١) أن قلق المستقبل حالة من التوتر وعدم الاطمئنان والخوف من التغيرات غير المرغوبة في المستقبل والتشاؤم من المستقبل والخوف من المشكلات الاجتماعية المستقبلية وعدم الثقة في المستقبل، وتعرف شقير (٢٠٠٥، ٥) قلق المستقبل بأنه " خلل او اضطراب نفسى المنشأ ينجم عن خبرات ماضية غير سارة، مع تشويه وتحريف إدراكى معرفى للواقع وللذات من خلال استحضار للذكريات والخبرات الماضية غير السارة، مع تضخيم للسلبيات ودحض للايجابيات الخاصة بالذات والواقع، تجعل صاحبها فى حالة من التوتر وعدم الأمن، مما قد يدفعه لتدمير الذات والعجز الواضح وتعميم الفشل وتوقع الكوارث، وتؤدى به الى حالة من التشاؤم من المستقبل، وقلق التفكير فى المستقبل، والخوف من المشكلات الاجتماعية والاقتصادية المستقبلية المتوقعة، والأفكار الوسواسية وقلق الموت واليأس.

مما سبق يتضح تعدد وتنوع التعريفات التي تناولت قلق المستقبل وبالرغم من هذا التنوع وهذا التعدد يمكن الخروج بعدد من النقاط الهامة، وهي:

١- قلق المستقبل شعور ينتاب الفرد بسبب نظرته التشاؤمية وتوقعاته السلبية نحو المستقبل مما يؤدي إلى انشغال الفكر وترقب الشر.

٢- قلق المستقبل حالة من الشعور بضعف الأمل والطمأنينة نحو المستقبل.

٣- قلق المستقبل يؤثر على الحالة المزاجية للفرد ويتضمن الشعور بعدم الارتياح والانزعاج والتوتر والضيق والاضطرابات المتعلقة بحوادث المستقبل.

٤- قلق المستقبل يصاحبه بعض الاضطرابات الفسيولوجية مثل فقدان القدرة على التركيز .

ومن هذا المنطلق يعرف الباحث قلق المستقبل لدى آباء ذوي الإعاقة الفكرية بأنه: حالة من ضعف الأمل والطمأنينة نحو مستقبل الأبناء ذوي الإعاقة الفكرية، وتوقع الشر واضطراب الفكر، والشعور بالتوتر والأسى، وعدم الارتياح والميل إلى العزلة، والمعاناة من بعض الاضطرابات الفسيولوجية، تصيب آباء ذوي الإعاقة الفكرية بسبب نظراتهم التشاؤمية وأفكارهم السلبية تجاه مستقبل أبنائهم ذوي الإعاقة الفكرية.

٢- الشعور بقلق المستقبل لدى آباء ذوي الإعاقة الفكرية

يشعر الكثير من آباء ذوي الإعاقة الفكرية بالتوتر والخوف عند التفكير في مستقبل أبنائهم المعوقين فكرياً فيعتقد بعضهم أن الابن المعوق فكرياً لن يجد مستقبلاً الرعاية اللازمة التي يحتاجها خاصة في حالة وفاتهم، ويرى البعض الآخر أن الابن المعوق فكرياً سوف يتعرض مستقبلاً للضرر والأذى بسبب قدراته الفكرية المحدودة وعدم إمكانيته الدفاع عن نفسه أو تحمل مسئولية ذاته، كما يرى البعض أن الابن المعوق فكرياً لم يستطع مستقبلاً الالتحاق بأي وظيفة أو عمل بسبب رفض المجتمع له وضعف قدراته الفكرية، ونظراً لذلك حاول العديد من الباحثين التعرف على مشاعر الآباء تجاه مستقبل أبنائهم المعوقين فكرياً بصورة أكثر عمقاً فقام هوبيرت Hubert (2011) بدراسة موضوعها :" قلبي أين هو دائماً؟" وجهات نظر أمهات الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية الشديدة، هدفت الدراسة إلى التعرف على مشاعر ومعتقدات الأمهات تجاه أبنائهن ذوي الإعاقة الفكرية، وقد تكونت عينة الدراسة من (٢٠) أسرة من أسر الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية الشديدة الذين تتراوح أعمارهن من (١٥: ٢٢) عاماً، ويعيشون في المنزل مع أمهاتهم في إحدى المقاطعات جنوب انجلترا، وقد استمرت الدراسة لمدة عامين استخدم فيها الباحث أسلوب المقابلة والملاحظة الشخصية مع الأمهات، وأسفرت الدراسة عن

مجموعة من النتائج من أهمها: أن الأمهات يشعرن بمخاوف متعددة تجاه مستقبل الابن المعوق فكرياً، وتأمل الكثيرات منهن أن تستمر حياتهن فترة طويلة حتى يوفرن الرعاية والحماية اللازمة لأطفالهن، ومن أهم المخاوف التى يشعرن بها أن يتعرض الابن للضرر والأذى في حالة وفاتهن.

وقام بيرالتا وأريلانو Peralta and Arellano (2010) بدراسة موضوعها: " الأسرة والإعاقة، هدفت الدراسة إلى وصف تجارب بعض أسر الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية، وتسليط الضوء على جودة الحياة لديهم وحق تقرير المصير، وقد تكونت عينة الدراسة من (٤) أسر من آباء وأمهات الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية، وأسفرت الدراسة عن مجموعة من النتائج من أهمها: تعتبر المخاوف الخاصة بمستقبل الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية من أهم التحديات التي تواجه وتقلق هذه الأسر، كما قدمت الدراسة بعض الاقتراحات بشأن مساعدة هذه الأسر في تطوير مهارات تقرير المصير، وتحسين جودة الحياة لديهم.

كما قام ويكس وآخرون(2009).Weeks et al بدراسة موضوعها مخاوف الحاضر والمستقبل لدى الآباء كبار السن على أبنائهم وبناتهم ذوي الإعاقة الفكرية، هدفت الدراسة إلى التعرف على أهم المخاوف الحالية والمستقبلية لدى آباء ذوي الإعاقة الفكرية، وقد تكونت عينة الدراسة من (١٣٢) أسرة من آباء وأمهات الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية حيث بلغ متوسط عمر الأمهات (٦٢) عاماً، ومتوسط عمر الآباء (٦٣) عاماً، وقد أجري مع الآباء مقابلات شخصية للتعرف على مخاوفهم، وقد أسفرت الدراسة عن مجموعة من النتائج من أهمها: إن الآباء يشعرون بقلق شديد تجاه مستقبل أولادهم ذوي الإعاقة الفكرية، ومن أهم النقاط التي تثير قلق الآباء: القلق حول مستقبل الرعاية المقدمة للأبناء، القلق حول المستقبل المهني والوظيفي للأبناء،، القلق إزاء تمويل الخدمات المقدمة للأبناء، القلق حول تقديم المساعدة لأبنائهم كي يصبحوا أعضاء منتجين وفعالين في المجتمع.

وقام الشربيني (٢٠٠٦) بدراسة موضوعها: بعض المتغيرات المرتبطة بالخوف من المستقبل والفعالية العامة للذات والاحتياجات لدى أمهات الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية، وقد

تكونت عينة الدراسة من (١٨٥) أماً من أمهات الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية تراوحت أعمارهن بين (٢٠) إلى أقل من (٦٧) سنة، وتراوحت أعمار أبنائهن ما بين (٦) إلى أقل من (١٧) سنة، وقد أسفرت الدراسة عن مجموعة من النتائج من أهمها: ارتفاع مستوي الخوف من المستقبل لدي أمهات الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية، وخاصة الأمهات اللائي يتراوح أعمارهن ما بين ٥١ سنة إلي أقل من ٦٧ سنة، والأمهات اللائي لديهن أطفال تتراوح أعمارهم ما بين (١٤) سنة إلي اقل من (١٨) سنة . فالأمهات في هذا السن المتقدم، ومع قرب انتهاء طفلها من المدرسة، يزداد خوفها من المستقبل علي طفلها المعوق فكرياً.

وقام هيمان (2002) Heiman بدراسة موضوعها: آباء الأفراد المعوقين: المرونة، والتعامل، والتوقعات المستقبلية، هدفت الدراسة إلى التعرف على توقعات الآباء ومخاوفهم بالنسبة لمستقبل أبنائهم المعوقين، وكذلك التعرف على كيفية التعامل معهم، وقد تكونت عينة الدراسة من (٣٢) فرداً من آباء الأفراد المعوقين بمعدل (٥٠٪) من آباء ذوي الإعاقة الفكرية، و(٢٨٪) من آباء الأفراد ذوي الإعاقات الجسمية، (٢٢٪) من آباء الأفراد ذوي صعوبات التعلم، وقد تراوحت أعمار الآباء من (٣١: ٥٧) عاماً، وأعمار الأفراد المعوقين من (٧: ١٦) عاماً، وقد استخدمت الدراسة المقابلة للتعرف على مشاعر الآباء وتوقعاتهم ومخاوفهم، وقد أسفرت الدراسة عن مجموعة من النتائج من أهمها: إن الآباء يشعرون بالقلق والمخاوف بشأن مستقبل أبنائهم المعوقين، وقد تباينت هذه المخاوف، وبالرغم من ذلك من أكثر المخاوف التي كانت تقلق الآباء بشأن مستقبل أطفالهم المعوقين هي: القلق حول إدراج الطفل في المجتمع، والقلق حول تعليم الطفل ومستقبله المهني واستقلاله الاقتصادي، وقدرته في الاعتماد على ذاته في بناء أسرة.

مما سبق يتضح أن آباء الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية يشعرون بالقلق تجاه مستقبل أبنائهم المعوقين فكرياً مما يؤكد حاجة هؤلاء الآباء إلى إشعارهم بالطمأنينة والأمن اتجاه مستقبل هؤلاء الأبناء المعوقين فكرياً، ويمكن أن يتحقق ذلك من خلال التوسع في الخدمات التي تقدم إلى الأبناء المعوقين فكرياً مثل الخدمات الاجتماعية، والتربوية، والتدريبية، والمهنية.

٣- الاتجاهات المفسرة لقلق المستقبل لدى آباء المعوقين فكرياً

يعتبر الاتجاهان المعرفي والإنساني من أكثر الاتجاهات التي اهتمت في تفسيراتها بقلق المستقبل، وبالرغم من اهتمام الاتجاهات الأخرى بتفسير القلق العام إلا أن قلق المستقبل لم يحظ باهتمام هذه الاتجاهات، وقد يرجع ذلك إلى حداثة مفهوم قلق المستقبل مقارنة بالمفاهيم الأخرى الخاصة بالقلق، وفي هذا الصدد تؤكد شند والأنور (٢٠١٢، ٢١٥) أن النظريات النفسية اتفقت في الاهتمام بدراسة القلق إلا أنها لم تتفق بشأن القلق من المستقبل، ومن التوجهات التي أبدت اهتماماً بقلق المستقبل الاتجاه الإنساني والاتجاه المعرفي، ومن ثم سيتناول الباحث في هذه الجزئية تفسير قلق المستقبل من وجهة النظر المعرفية والإنسانية في محاولة منه لتفسير قلق المستقبل لدى آباء ذوي الإعاقة الفكرية.

الاتجـــاه المعـــرفـــي:

إن القلق من المستقبل الذي يعاني منه معظم الأفراد في المجتمعات المعاصرة نتيجة تغيير في أنماط تفكيرهم وأن السبب المباشر للمعاناة من الخوف الزائد على المستقبل هو تخيل الأسوأ دائماً أو استحضار العواقب الوخيمة بصفة مستمرة، والاستمرار في التفكير في مسلسل الكوارث الخيالية الذي يعيق التفكير بصورة إيجابية نحو الحاضر والمستقبل على حد سواء. (الغامدي، ٢٠١٢، ١٣٣).

وهذا ما يؤكده Zaleski (1996, 165-166) حيث قام بتفسير قلق المستقبل تفسيراً معرفياً فذهب أن قلق المستقبل ينتج عن التفكير في الأحداث غير المواتية التي قد تحدث في المستقبل البعيد، وأوضح أن مكونات قلق المستقبل معرفية أكثر منها انفعالية وهي ترتبط بالشعور بالتهديد والنظر إلى المستقبل نظرة قاتمة.

فالمكون المعرفي هو المكون الأساسي الذي يكمن وراءه الشعور بقلق المستقبل، وهو استجابة توؤمية لبيئة الفرد تتحدد بإدراك التهديد في موقف معين أو محدد حيث يضفي الفرد معنى على الموقف من خلال مخططاته ومعتقداته حول موضع التهديد وتقدير مدى وخطورة التهديد. (شند والأنور ،٢٠١٢، ٢٢٥)

وقد افترض بيك أن السمات الأساسية لاضطراب القلق هي معرفية في جوهرها، فالنموذج المعرفي الذي افترضه بيك حول العمليات المعرفية الخاصة بنشوء سمات القلق تنقسم إلى ثلاث خطوات: التقييم الأولي حيث يقيم فيه الفرد الخطر المهدد، التقييم الثانوي يقيم فيها الفرد المصادر الممكنة للتعامل مع التهديد المحتمل، إعادة التقييم: وهي المرحلة الثالثة، وبالتالي فإن تفكيرنا يؤثر في استجاباتنا تجاه مواقف التهديد.(بيك، ٥٢،٢٠٠٠)

مما سبق يتضح أن قلق المستقبل من وجهة النظر المعرفية ينشأ نتيجة الأفكار والمعتقدات والمعارف الخاطئة التي تدور حول المستقبل البعيد حيث تشكل تلك المعارف والأفكار الخاطئة لدى الفرد مصدر تهديد له مما يؤدي إلى زيادة مستوى القلق لديه.

ومن ثم فإن قلق المستقبل لدى أسر ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة النظر المعرفية ينشأ نتيجة الأفكار والمعارف والمعتقدات الخاطئة التي يحملها الآباء تجاه مستقبل الابن المعوق فكرياً حيث ينظر الكثير من آباء ذوي الإعاقة الفكرية إلى مستقبل أبنائهم ذوي الإعاقة الفكرية نظرة قاتمة فيرون أن مستقبل الابن المعوق فكرياً مستقبل يكتنفه الغموض ويعتقدون أن الابن المعوق فكرياً قد يتعرض مستقبلاً إلى المزيد من الأخطار بسبب ضعف قدراته الفكرية وعدم قدرته على رعاية نفسه مما يؤدي إلى زيادة مستوى القلق لديهم تجاه مستقبل أبنائهم ذوي الإعاقة الفكرية.

الاتجاه الإنساني:

يرى أصحاب الاتجاه الإنساني أن الهدف الرئيس للإنسان هو تحقيق ذاته وتفرده، وعند وجود أي عائق تجاه هذا الهدف فإن الفرد يشعر بالقلق وتشير هذه المدرسة إلى أن عوامل القلق ومثيراته ترتبط بحاضر الفرد ومستقبله وبحثه عن مغزى للحياة، ويكون عرضة للقلق إذا لم يتحقق هذا الهدف.(كفافي، ١٩٩٠، ٣٥٠).

لذا عكف أصحاب هذا التيار على دراسة مشكلات وموضوعات ذات معنى بالنسبة لوجود الإنسان ورسالته كالإرادة وحرية الاختيار والمبادأة والمسئولية، والقيم وتحقيق الذات، ويرون أن القلق يحدث من أحداث راهنة أو متوقعة مستقبلاً بحيث تمثل هذه الأحداث تهديداً

لوجود الإنسان وإنسانيته.(القريطي، ١٣٣،١٩٩٨)

فالقلق من وجهة نظر المدرسة الإنسانية ليس مجرد خبرة انفعالية يمر بها الإنسان تحت ظروف خاصة أو استجابة يكتسبها أثناء عملية التعلم إنما هو جوهر طبيعة النفس الإنسانية، فالإنسان الكائن الحي الوحيد الذي يستشعر القلق كخبرة يومية مستمرة تبدأ ببداية حياته ولا تنتهي إلا مع آخر أنفاسه الحية، فمصدر القلق هنا ليس الماضي أو المستقبل، وإنما مصدر الحياة برمتها في ماضيها وحاضرها ومستقبلها. (سعيد، ١٩٩٦، ٩٥-٩٦).

مما سبق يتضح أن المدرسة الإنسانية ترى أن الهدف الرئيس للإنسان هو تحقيق ذاته وتفرده، وعند وجود أي عائق تجاه هذا الهدف فإن الفرد يشعر بالقلق ومن ثم وفقاً لنظرة الاتجاه الإنساني فإن قلق المستقبل ينشأ لدى آباء ذوي الإعاقة الفكرية لشعورهم أن الإعاقة الفكرية الموجودة لدى أبنائهم تشكل عائقاً كبيراً نحو تحقيق أبنائهم لذواتهم على المستوى الشخصي والاجتماعي، فأي أب يأمل أن يكون ابنه شخصاً قادراً على تحقيق ذاته داخل المجتمع، شخصاً ناجحاً له مكانة مرموقة ووضع جيد في المجتمع، ولكن الإعاقة الفكرية من وجهة نظر الآباء تشكل عائقاً أمام أبنائهم يمنعهم من تحقيق ذواتهم واقتحام دروب الحياة، ومن ثم يؤدي ذلك إلى شعور الآباء بعجز أبنائهم وضعف قدراتهم على تحقيق ذواتهم وقصورهم في صنع مستقبلهم مما يؤدي إلى ارتفاع مستوى القلق لديهم نحو مستقبل أبنائهم ذوي الإعاقة الفكرية.

ويرى الباحث أن قلق المستقبل لدى آباء ذوي الإعاقة الفكرية لا يمكن رده إلى عامل واحد فقط لأنه يرجع إلى مجموعة من العوامل التكاملية التي تضافرت فيما بينها وأدت إلى نشأة قلق المستقبل لدى آباء ذوي الإعاقة الفكرية لذا سيتناول الباحث في الجزئية التالية بعض الأسباب الخاصة التي أدت إلى نشوء قلق المستقبل لدى آباء ذوي الإعاقة الفكرية.

٤- أسباب قلق المستقبل لدى آباء ذوي الإعاقة الفكرية:

إن وجود طفل معوق فكرياً في الأسرة قد يسبب لها الكثير من الاضطرابات الانفعالية والاجتماعية ويعتبر قلق المستقبل من هذه الاضطرابات، ومن خلال مراجعة الباحث للعديد من الدراسات التي تناولت قلق المستقبل لدى آباء ذوي الإعاقة الفكرية، ومن هذه الدراسات على

سبيل المثال لا الحصر (Heiman,2002; Hubert,2011; Peralta & Arellano 2010),يصنف الباحث الأسباب التي تؤدي إلى حدوث قلق المستقبل لدى آباء ذوي الإعاقة الفكرية إلى النقاط الآتية:

أ) الضغوط النفسية والحياتية الناتجة عن الإعاقة الفكرية للابن:

إن الضغوط النفسية والحياتية التي يتعرض لها الإنسان في الحاضر تؤثر على مستقبله وتسبب له المزيد من القلق، ويتفق على ذلك ين وآخرون (2011) .Yen et al، وتشين وهونج (2010) .Chen and Hong وسبينهوفن وآخرون (2010) .Spinhoven et al، وكوسمينازولوج وآخرون (2011) .Cosmina-Zolog et al حيث يذهبون أن مواقف الحياة السلبية والضاغطة التي نتعرض لها في حياتنا من أهم مسببات القلق.

ولا شك أن وجود طفل معوق فكرياً في العائلة يشكل ضغطاً هائلاً على الأسرة مما يؤدي إلى حدوث حالة ملحوظة من القلق لدى آباء ذوي الإعاقة الفكرية.

والمواقف المحدثة للضغوط النفسية في حياة أسرة الابن المعوق هي تلك التغيرات الناجمة عن الإعاقة مما يؤثر على نظام الأسرة ووظائفها. (الخطيب، ٢٠٠١، ١٩٠)، ويثير لديهم ردود فعل عقلية وانفعالية أو عضوية غير مرغوبة تعرضهم للتوتر والضيق والقلق والحزن والأسى. (البلاوي، ٢٠٠٦، ٨١)، ومن ثم تتشكل العلاقة بين قلق المستقبل والضغوط النفسية من الحساسية الانتقائية في إدراك الأحداث وتفسيرها، وخاصة في ظروف مجتمعية تستثير القلق تجاه المستقبل مما يجعل من الأحداث مصدر ضغط على الفرد. (شند والأنور، ٢٠١٢، ٢٢٦)، ويذكر زهران في ذلك (١٩٩٧، ٤٨٦) أن القلق يرجع إلى مجموعة من الأسباب منها: مواقف الحياة الضاغطة، ومشكلات الطفولة والمراهقة والشيخوخة، وعدم التطابق بين الذات الواقعية والذات المثالية وعدم تحقيق الذات.

وتؤكد العناني (٢٠٠٠،١٢٠) أن أسباب قلق المستقبل هو ضغوط الحياة العصرية وطموح الإنسان المستمر نحو تحقيق ذاته وإيجاد معنى لوجوده، ومما يزيد من الضغوط النفسية

للآباء قلق الآباء الزائد على مصير طفلهم المعوق وذلك لعدم قدرته على تحمل المسئولية أو الاعتماد على الذات بعد وفاتهم. (حنفي، ٢٠٠٧، ٥٣)

ب) الأسباب الاقتصادية

تلعب الظروف الاجتماعية والاقتصادية للأسرة عموماً دوراً هاماً في تصور الأفراد لمستقبلهم وقلقهم من هذا المستقبل. (مؤيد، ٢٠١٠، ٣٤٦)، ويخاف الناس عادة من المجهول، والوالدان اللذان يعلمان بإعاقة طفلهما يعتريهما خوف من المستقبل أن تسوء حالته، أو تتغير أوضاع الأسرة بما لا يساعد على الوفاء بحاجاته عندما يكبر، أو نبذ المجتمع له، أو ما يصيب إخوة الطفل من أضرار ناجمة عن وجود الطفل المتخلف فكرياً. (الشربيني، ٢٠١٣، ٤٤؛ الشناوي، ١٩٩٧،٥٣٧).

ولا شك أن ضعف قدرة الابن المعوق فكرياً على تحقيق رغبات الآباء، ونظرة الآباء إلى المستقبل الاقتصادي للابن المعوق فكرياً نظرة تشاؤمية تزيد من معدل القلق لدى الآباء.

فهناك الكثير من أسر الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية ينظرون إلى مستقبل الابن المعوق فكرياً نظرة تشاؤمية فيرون أن الابن المعوق فكرياً لن يستطيع الاعتماد على نفسه اقتصادياً فهو بحاجة دائماً إلى من يتحمل أعباءه الاقتصادية وينفق عليه مما يؤدي إلى شعور الأسرة بقلق بالغ على مستقبل الابن المعوق فكرياً، فالخوف الغامض الذي يعتري الآباء بخصوص عدم قدرة المعوق فكرياً على الاعتماد على نفسه اقتصادياً مستقبلاً تستثير المزيد من قلق الآباء نحو مستقبل هذا الابن.

ويذهب العشري في ذلك (٢٠٠٤،١٤٢) أن أسباب قلق المستقبل ترجع إلى الخوف الغامض نحو ما يحمله الغد الأكثر بعداً من صعوبات، التنبؤ السلبي للأحداث المتوقعة، الشعور بالضيق والتوتر عند الاستغراق في التفكير في المستقبل، ضعف القدرة على تحقيق الأهداف والطموحات.

ويزداد هذا الشعور بالقلق على مستقبل الابن المعوق فكرياً كلما زادت شدة إعاقة الطفل الفكرية وزاد عجزه عن رعاية نفسه اقتصادياً.

ج) الأسباب الخاصة بالمستقبل المهني للابن المعوق فكرياً.

يتفق كل من السيد (٢٠١٢)، والمحاميد والسفاسفه (٢٠٠٧) أن المستقبل المهني من ضمن العوامل الأساسية التي تستثير قلق المستقبل لدى الأفراد فحينما يتوقع الفرد شيئاً سيئاً بشأن المستقبل المهني تزداد حدة القلق لديه.

وفي هذا الصدد تشير شقير (٢٠٠٥، ٤) أن قلق المستقبل ينشأ نتيجة الأفكار غير العقلانية التي تجعل الفرد يؤول الواقع من حوله وكذلك المواقف والأحداث والتفاعلات بشكل خاطئ مما يدفعه إلى حالة من الخوف والقلق، ولعل قرار الفرد المرتبط بتحديد مستقبله المهني يعتبر من أهم وأكثر القرارات خطورة الأمر الذي يجعل الفرد في صراع حاد أثناء اختياره لمهنة المستقبل. (الصرايرة والحجايا، ٢٠٠٨، ٦١٦)

فهناك أسباب كثيرة تتولد كل يوم تستدعي بدورها زيادة حدة القلق فتناقص فرص العمل وانتشار الوساطة والمحسوبية وعدم العدالة كلها تزيد من حدة القلق. (السيد، ٢٠١٢، ١٢٥)، وعجز الفرد في الحاضر يعطي صورة مؤثرة لصعوبة المستقبل مع وجود بعض الظواهر الاجتماعية المتباينة التي تحدث مثل تلك التي تتعلق بأمن الفرد ومستقبله المهني. (دياب، ٢٠٠١، ٤٣٧– ٤٣٨)

وقلق المستقبل المهني يعتبر جزءاً من القلق العام ونوع من أنواع القلق مرتبط بتوقع الفرد للأحداث المستقبلية المرتبطة بالمهنة، ويشير إلى الشعور بعدم الارتياح والتفكير السلبي تجاه المستقبل والنظرة التشاؤمية للحياة والخوف من المستقبل المهني. (السيد، ٢٠١٢، ١٢٧)

ولا شك أن هناك الكثير من الآباء الذين يحملون أفكاراً غير عقلانية تجاه المستقبل المهني للابن المعوق فكرياً فيعتقدون أن الابن المعوق فكرياً لن ينجح في ممارسة أي مهنة أو حرفة بسبب قدراته الفكرية المحدودة، فالمستقبل المهني للابن المعوق فكرياً من وجهة نظر العديد من آباء ذوي الإعاقة الفكرية مستقبل يحيطه الغموض، والتشاؤم مما يسبب لهم حالة من القلق البالغ على المستقبل المهني والوظيفي للابن المعوق فكرياً، ويزداد هذا الشعور بالقلق لدى

الآباء على المستقبل المهني للابن المعوق فكرياً كلما كان الابن المعوق فكرياً غير مؤهل أو غير معد إعداداً جيداً لممارسة مهنة معينة مما يؤدي إلى تناقص فرص حصوله على عمل.

د) الانشغال بالمستقبل الاجتماعي للابن المعوق فكرياً

يفكر الكثير من آباء وأمهات الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية في المستقبل الاجتماعي للابن المعوق فكرياً، وتدور بداخلهم العديد من التساؤلات، هل سيتعرض الابن المعوق فكرياً للأذى والاستغلال من قبل أفراد المجتمع بسبب قدراته الفكرية المحدودة؟ من سيحمي الابن المعوق فكرياً من شر أفراد المجتمع في حالة وفاتهم؟ من سيرعى الابن المعوق فكرياً اجتماعياً من بعدهم؟ هل سيستطيع الابن المعوق فكرياً مستقبلاً الزواج وبناء أسرة ؟ ولا شك أن هذه الأفكار التي تساور الآباء والأمهات تسبب لهم حالة من القلق غير العادي على المستقبل الاجتماعي للطفل المعوق فكرياً.

ويذهب معشي(٢٠١٢، ٢٨٩) أن للعوامل الاجتماعية دوراً هاماً في ظهور القلق ومنها المشاكل والخلافات الأسرية، وفي هذا الصدد يتفق هوبيرت Hubert (2011) مع ويكس وآخرين(2009) .Weeks et al، ومع هيمان Heiman (2002) أن العوامل الاجتماعية تعتبر من ضمن العوامل الأساسية التي تسبب قلق الآباء نحو مستقبل أبنائهم ذوي الإعاقة الفكرية حيث يشعر آباء ذوي الإعاقة الفكرية بالقلق على المستقبل الاجتماعي للابن المعوق فكرياً، ومن ضمن النقاط التي تثير قلق الآباء نحو مستقبل الابن المعوق فكرياً قدرته على الاندماج داخل المجتمع، والاستقلال الاجتماعي وتكوين أسرة.

٥- أعراض قلق المستقبل لدى آباء ذوي الإعاقة الفكرية:

تتجلى مظاهر الاضطراب العقلي للشخص القلق فيما يلي: أفكار متكررة عن الخطر حيث أن مريض القلق هو دائماً في قبضة أفكار لفظية وصورية تدور حول وقائع مؤذية، نقص القدرة على مجادلة الأفكار المخيفة، تعميم المؤثر الضار. (مؤيد، ٢٠١٠، ٣٣٢)، ويصاحب القلق جوانب معرفية يتمثل بعضها في اضطراب الفكر وعدم القدرة على التركيز واختلال الإنية. (عيد ،٢٠٠٢، ٢٩٢)

ويذكر معشي (٢٠١٢، ٢٨٧) أن أعرض قلق المستقبل تنقسم إلى: أعراض جسمية

تشمل التغيرات التي تحدث للجسم مثل برودة الأطراف، سرعة نبضات القلب، ارتفاع ضغط الدم، جفاف الحلق والشفتين، الأعراض النفسية والاجتماعية: مثل مشاعر الاكتئاب، التردد في اتخاذ القرارات، نقد الذات العزلة والانطواء عن الناس، سرعة اتخاذ القرارات، صعوبة التكيف مع الآخرين.

وتلخص الفقي (٢٠١٣، ٢٥) أعراض قلق المستقبل في الآتي: أعراض فسيولوجية: وهي عبارة عن برودة الأطراف، تصبب العرق، اضطرابات معدية، سرعة في دقات القلب، صداع، فقدان الشهية، غثيان، اضطرابات في التنفس والنوم، اتساع حدقة العين، وأعراض نفسية مثل الخوف الشديد، عدم القدرة على الانتباه أو التركيز توقع المصائب، الإحساس الدائم بالهزيمة والاكتئاب، عدم الثقة في النفس، العجز، فقدان الطمأنينة والأمن والاستقرار، الهروب من المواجهة، الخوف من الإصابة بالأمراض.

وتوضح شقير، وعماشة، والقرشي (٢٠١٢، ١١٠) أن من أهم خصائص الشخص الذي يعاني من قلق المستقبل الأعراض الآتية: التشاؤم، الشك، الانفعالية الزائدة، عدم الشعور بالأمن النفسي، الخوف من التغيرات المتوقع حدوثها في المستقبل، الاضطرابات السلوكية، السلبية، عدم الشعور بالأمن، التردد في اتخاذ القرار، انفعال وثورة لأتفه الأسباب، عدم الثقة في الآخرين عدم القدرة على مواجهة المستقبل، البكاء الشديد، التوقعات السلبية لكل ما يحمله المستقبل.

مما سبق يمكن تقسيم أعراض قلق المستقبل لدى آباء ذوي الإعاقة الفكرية إلى الجوانب الآتية:

١- **أعراض معرفية:** وتتمثل في اضطراب الفكر وعدم القدرة على التركيز، وتوقع الأذى والضرر في المستقبل للابن المعوق فكرياً.

٢- **أعراض انفعالية:** وتتمثل في الشعور بالتوتر والضيق والحزن والألم والأسى وسيطرة نزعة التشاؤم نحو مستقبل الابن المعوق فكرياً.

٣- **أعراض اجتماعية:** وتشمل العزلة والانطواء عن الناس وعدم الثقة في الآخرين، وصعوبة التكيف.

٤- **أعراض فسيولوجية:** وهي أعراض جسمية تصيب آباء ذوي الإعاقة الفكرية عند التفكير في مستقبل الابن المعوق فكرياً، ومنها الشعور بالصداع، والإجهاد، وحدوث اضطرابات في المعدة.....

مما سبق في ضوء ما تم عرضه من إطار نظري ودراسات سابقة يتضح أن المهارات المهنية لدى ذوي الإعاقة الفكرية يمكن تنميتها من خلال برامج التدخل المختلفة، كما يتضح ارتفاع مستويات القلق لدى الآباء تجاه مستقبل أبنائهم المعوقين فكرياً، ويتضح أيضاً أن قلق المستقبل لدى الآباء يتأثر بشكل كبير بالمستقبل المهني والوظيفي لأبنائهم المعوقين فكرياً، ومن ثم صاغ الباحث فروض الدراسة على النحو التالي:

فروض الدراسة:

١- ترتفع معدلات قلق الآباء تجاه مستقبل أبنائهم ذوي الإعاقة الفكرية.

٢- توجد فروق دالة إحصائياً بين رتب درجات الأبناء ذوي الإعاقة الفكرية أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس المهارات المهنية في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

٣- توجد فروق دالة إحصائياً بين رتب درجات الأبناء ذوي الإعاقة الفكرية أفراد المجموعة التجريبية على مقياس المهارات المهنية في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي.

٤- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين رتب درجات الأبناء ذوي الإعاقة الفكرية أفراد المجموعة التجريبية على مقياس المهارات المهنية في القياسين البعدي والتتبعي.

٥- توجد فروق دالة إحصائياً بين رتب درجات آباء أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس قلق المستقبل في القياس البعدي لصالح آباء أفراد المجموعة التجريبية.

٦- توجد فروق دالة إحصائياً بين رتب درجات آباء أفراد المجموعة التجريبية على مقياس قلق المستقبل في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي.

٧- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين رتب درجات آباء أفراد المجموعة التجريبية على مقياس قلق المستقبل في القياسين البعدي والتتبعي.

إجراءات الدراسة:

تتحدد الدراسة الحالية بالحدود التالية:

أولاً: المنهج المستخدم:

هو المنهج شبه التجريبي الذي يختبر فعالية برنامج تدريبي (متغير مستقل) في تنمية بعض المهارات المهنية (متغير تابع ١) لدى عينة من الأبناء ذوي الإعاقة الفكرية، ومعرفة أثره في خفض قلق المستقبل لدى آبائهم(متغير تابع ٢).

ثانياً: عينة الدراسة:

أ) العينة الكلية للدراسة:

تكونت العينة الكلية للدراسة من (١٤٨) طالباً من ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة وآباءهم تم اختيارهم من الطلاب الملتحقين ببرامج الإعاقة الفكرية بمدارس مديرية التربية والتعليم بمحافظة الطائف بالمملكة العربية السعودية، وكانت هذه المدارس هي: مجمع الأمير محمد، معهد التربية الفكرية، مدرسة حطين المتوسطة، مدرسة هوازن الثانوية، مدرسة بن باز، مدرسة العلاء الحضرمي، وقد استعان الباحث بهذه العينة لحساب معدلات انتشار قلق المستقبل لدى آباء ذوي الإعاقة الفكرية، واستخلاص العينة الخاصة بالدراسة التجريبية.

ب) العينة الخاصة بالدراسة التجريبية:

تكونت العينة الخاصة بالدراسة التجريبية من (٢٠) طالباً معوقاً فكرياً وآباءهم من الطلاب الملتحقين ببرنامج الإعاقة الفكرية بمدرسة حطين المتوسطة بمحافظة الطائف، وقد تم تقسيمهم إلى مجموعتين متساويتين: مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة، وقد راعى الباحث الشروط الآتية عند اختياره لأفراد العينة.

شروط اختيار العينة:

١- أن يكون مستوى المهارات المهنية لدى أفراد العينة متدنياً.

٢- ارتفاع مستوى قلق المستقبل لدى آباء أفراد العينة.

٣- ألا يكون قد تعرض أفراد العينة وآباؤهم لأي برامج تدخل.

جـ) مجـانسـة أفـراد العينـة:

استخدم الباحث اختبار مان وتني Man Whitney لمجانسة أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على النحو التالي:

١- العمـر الـزمنـي:

تراوحت الأعمار الزمنية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية من (١٤: ١٧) عاماً، وبلغت قيمة (Z) بين متوسطات رتب أعمار أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة من الأبناء ذوي الإعاقة الفكرية (٠.٨٠) وهي غير دالة مما يدل على تجانسهم في هذا المتغير، كما تراوحت الأعمار الزمنية لآباء الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية من (٤٥: ٦٠) عاماً، وبلغت قيمة (Z) بين متوسطات رتب أعمار آباء أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة (٠.٣٩) وهي غير دالة مما يدل على تجانسهم في هذا المتغير.

٢- مستـوى الـذكـاء:

تم استخدام مقياس ستانفورد بينيه العرب للذكاء (الطبعة الرابعة) إعداد/ حنوره (٢٠٠١) للمجانسة في هذا المتغير، وقد تراوح مستوى ذكاء الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة من (٥٥: ٦٩)، وبلغت قيمة (Z) بين رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة (٠,٤٥) وهي غير دالة مما يدل على تجانسهم في هذا المتغير.

٣- المستوى الاجتماعي الثقافي الاقتصادي للأسرة:

تم مجانسة أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في هذا المتغير باستخدام استمارة تقدير الوضع الاجتماعي الثقافي للأسرة في البيئة السعودية إعداد/ منسي وأحمد، تقنين الشربيني وأبو السعود (٢٠١٣)، وبلغت قيمة (Z) بين رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس المستوى الاجتماعي الثقافي الاقتصادي المستخدم في الدراسة الحالية (٠.٧٥) وهي غير دالة مما يدل على تجانسهم في هذا المتغير.

٤- مستوى المهارات المهنية:

تم مجانسة أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة من الأبناء ذوي الإعاقة الفكرية في هذا المتغير قبل التطبيق باستخدام مقياس المهارات المهنية لدى ذوي الإعاقة الفكرية إعداد / الباحث حتى يمكن رد أي تغيرات في الفروق بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة بعد التطبيق إلى المتغير المستقل (البرنامج التدريبي)، والجدول الآتي يوضح قيمة (Z) ومستوى الدلالة لأفراد المجموعتين: التجريبية، والضابطة على مقياس المهارات المهنية قبل التطبيق.

جدول رقم (١)

قيمة (**z**) ومستوى الدلالة لأفراد المجموعتين: التجريبية، والضابطة على مقياس المهارات المهنية قبل التطبيق

الأبعـــــاد	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة **z**	مستوى الدلالة
١-خـــــدمات المستندات	التجريبية	١٠	٩.٥٠	٩٥.٠٠	٠.٨٩٠	غير دال
	الضابطة	١٠	١١.٥٠	١١٥.٠٠		
٢-خـــــدمات السيارات	التجريبية	١٠	١٠.٦٥	١٠٦.٥٠	٠.١١٥	غير دال
	الضابطة	١٠	١٠.٣٥	١٠٣.٥٠		
٣-خـــــدمات المطاعم	التجريبية	١٠	١٠.٤٥	١٠٤.٥٠	٠.٠٣٨	غير دال
	الضابطة	١٠	١٠.٥٥	١٠٥.٥٠		
الدرجة الكلية	التجريبية	١٠	١١.٠٠	١١٠.٠٠	٠٣٨٥	غير دال
	الضابطة	١٠	١٠.٠٠	١٠٠.٠٠		

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس المهارات المهنية بأبعاده الثلاث في القياس القبلي مما يدل على تجانسهم في مستوى المهارات المهنية قبل التطبيق.

٥-مستوى قلق المستقبل: تم مجانسة آباء الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في مستوى قلق المستقبل قبل التطبيق باستخدام مقياس قلق المستقبل

لدى آباء ذوي الإعاقة الفكرية إعداد / الباحث حتى يمكن رد أي تغيرات في الفروق بعد التطبيق بين آباء أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في مستوى قلق المستقبل إلى المتغير المستقل (البرنامج التدريبي)، والجدول الآتي يوضح قيمة (Z) ومستوى الدلالة لآباء أفراد المجموعتين: التجريبية، والضابطة على مقياس قلق المستقبل قبل التطبيق.

جدول رقم (٢)
يوضح قيمة (**z**) ومستوى الدلالة لآباء أفراد المجموعتين التجريبية، والضابطة على مقياس قلق المستقبل قبل التطبيق، حيث (ن= ٢٠)

الأبعاد	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة **z**	مستوى الدلالة
القلق تجاه المستقبل الاجتماعي	التجريبية	١٠	١٠.٨٥	١٠٨.٥٠	٠.٢٦٦	غير دال
	الضابطة	١٠	١٠.١٥	١٠١.٥٠		
القلق تجاه المستقبل الاقتصادي	التجريبية	١٠	١٠.٤٠	١٠٤.٠٠	٠.٠٧٦	غير دال
	الضابطة	١٠	١٠.٦٠	١٠٦.٠٠		
القلق تجاه المستقبل المهني	التجريبية	١٠	١٠.٤٠	١٠٤.٠٠	٠.٠٧٦	غير دال
	الضابطة	١٠	١٠.٦٠	١٠٦.٠٠		
الدرجة الكلية	**التجريبية**	١٠	١٠.٤٠	١٠٤.٠٠	٠.٠٧٦	**غير دال**
	الضابطة	١٠	١٠.٦٠	١٠٦.٠٠		

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين رتب درجات آباء أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس قلق المستقبل بأبعاده الثلاث في القياس القبلي مما يدل على تجانس الآباء في مستوى قلق المستقبل قبل التطبيق.

ثالثاً الأساليب الإحصائية المستخدمة:

اعتمد الأسلوب الإحصائي المستخدم في البحث على طبيعة الدراسة، والمتغيرات التي تمت في ضوئها، وحجم العينة، وطبيعة المقاييس المستخدمة فيها، فقد استخدم الباحث من خلال البرنامج الإحصائي Spss الإحصاء اللابارامترى المتمثل في اختباري مان وتنى، وولكوكسن للعينات الصغيرة المستقلة، وغير المستقلة.

رابعاً أدوات الـدراســة:

أولاً: الأدوات التي تم الاستعانة بها في الدراسة الحالية.

١- مقياس ستانفورد بينيه العرب للذكاء (الطبعة الرابعة)، تعريب وتقنين/ حنوره (٢٠٠١):

يعتبر مقياس ستانفورد بينيه (ط٤) من أكثر مقاييس الذكاء استخداماً مع فئة ذوي الإعاقة الفكرية، وهو امتداد لمقياس ستانفورد بينيه (ط٣) الذى أعده لويس تيرمان ومودميريل، وقد تم حساب ثبات المقياس من خلال معادلة كيودرريتشاردسون (٢٠) ودرجات الخطأ المعيارى، حيث ظهر إن معاملات الثبات تراوحت ما بين (٠.٧٢- ٠.٩٦) لجميع المجموعات العمرية وبالنسبة لجميع المجالات، أما بالنسبة لوسيط الثبات (عبر الفئات العمرية من سن (٢) حتى سن (١٨ – ٢٣) فقد تراوح ما بين (٠.٧٣ – ٠.٩٢)، كذلك قام المؤلفون بحساب الثبات من خلال إعادة إجراء الاختبار، وجاءت معظم معاملات الثبات فوق (٠.٧٠)، وقد أجريت مقارنات لمعاملات الثبات على اختبارات المقياس في صورته الكاملة (١٥ اختباراً) والصورة المختصرة (اختباران . ٤ اختبارات . ٦ اختبارات)، وقد اتضح أن الدرجات مالت جميعها إلى الارتفاع حيث تراوحت معاملات الثبات ما بين (٠.٨٧ – ٠.٩٩).

كما تم حساب صدق المقياس بإيجاد معامل الارتباط بين درجات المقياس واختباراته الفرعية، كان أبرزها حساب معامل ارتباط بين درجات المقياس الجديد ومقياس ستانفورد بينيه الطبعة الثالثة (١٩٧٢) الصورة (ل م)، حيث تم الكشف عن معاملات صدق (ارتباط) باختبارات الطبعة الرابعة لمقياس بينيه التى تراوحت ما بين (٠.٥٦ –٠.٨١)، كذلك ظهر وجود معاملات ارتباط مرتفعة بين أبعاد مقياس وكسلر لذكاء الأفراد تراوحت ما بين (٠.٦٣– ٠.٨٣) للمقاييس اللفظية والعملية والكلية مقارنة بالمجالات الأربعة والدرجة المركبة (SAS) فى الطبعة الرابعة لمقياس بينيه.

وقد قام خليفة، ومطر، والشربيني، وفاروق (٢٠٠٩) بتقنين النسخة العربية من مقياس ستانفورد بينيه العرب للذكاء– التي أعدها حنورة – داخل البيئة السعودية على عينة من ذوي الإعاقة الفكرية حيث تم التحقق من ثبات المقياس باستخدام طريقة إعادة الاختبار على عينة قوامها (٣٠) طفلاً من الأطفال المتخلفين فكرياً (القابلين للتعلم) بمدرسة التربية الفكرية بمدينة

الطائف بفاصل زمنى قدره (٣) أسابيع، وبلغ معامل الارتباط بين درجات التطبيقين (٠.٧٩) عند مستوى دلالة (٠.٠١)، مما يدل على ثبات عال للمقياس، كما تم التحقق من صدق المقياس باستخدام طريقة صدق المحك الخارجي وقد توافر للمقياس قدر عال من الصدق عند مستوى دلالة (٠.٠١).

٢-استمارة تقدير الوضع الاجتماعي الثقافي الاقتصادي في البيئة السعودية، إعداد / منسي وأحمد، تقنين الشربيني وأبو السعود (٢٠١٣):

يتضمن هذا المقياس مقياسين هما: مقياس الوضع الاجتماعي للأسرة ويقاس من خلال المؤشرات التي تتضمن: وظيفة الوالد والوالدة والإخوة والأخوات، ومستوى تعليم الوالد والوالدة والأخوة والأخوات، عدد الأخوة والأخوات، والحالة الاجتماعية والسكنية، ويقاس المستوى الثقافي من خلال التعرف على الأبعاد التالية: عدد الصحف والمجلات اليومية التي تشتريها الأسرة، عدد الكتب الثقافية التي توجد بالمنزل، وعدد السيارات التي تمتلكها الأسرة واستخداماتها، الأشياء الترفيهية بالمنزل واستخداماتها، طرق قضاء وقت الفراغ، قضاء العطلات خارج المنزل وداخل الوطن وخارجه. وقد تم تقنين المقياس على عينة بلغ قوامها ٨٠٠ فرد من المدارس المتوسطة للبنين والبنات تم اختيارهم من مكة المكرمة والمدينة المنورة، وتم حساب صدق المقياس عن طريق صدق المحكمين، والارتباط بمحك خارجي وبلغ معامل الارتباط بينهما ٠.٧٨، وتم حساب ثبات المقياس عن طريق إعادة ثباته وبلغ معامل الارتباط بين المرتين ٠.٨٧ (منسي، وغوني، ودمياطي، ١٩٩٠).

وقد قام الشربيني وأبو السعود (٢٠١٣) بإعادة تقنين هذا المقياس داخل البيئة السعودية على عينة من أسر الأطفال العاديين والمتخلفين فكرياً والتوحديين وذوي صعوبات التعلم بلغ عددهم (٢١٠) أسرة سعودية، وتم حساب صدق الاستمارة عن طريق صدق المحكمين، فقد تم عرضها على (١٠) من أعضاء هيئة التدريس السعوديين من أقسام التربية الخاصة وعلم النفس والعلوم التربوية بجامعة الطائف، وتم تعديل بعض العبارات، وإضافة بعض العبارات، واستبعاد العبارات التي كانت نسبة اتفاق جميع المحكمين عليها أقل من ٩٠٪، وتم حساب ثبات

الاستمارة بطريقة إعادة تطبيقها فبلغ ٠.٧١، كما قام الباحثان بحساب مستوى الدخل وفقاً (لمصلحة الإحصاءات العامة بوزارة التخطيط ،٢٠٠٢)، بعد عرضها على نفس المحكمين العشر والذين أضافوا بعد التعديلات على مستويات الدخل لتكون مناسبة للظروف المعيشية في الوقت الراهن. (الشربيني وأبو السعود، ٢٠١٣، ٥١)

ثانياً: الأدوات التي تم إعدادها في الدراسة الحالية.

أ) مقياس قلق المستقبل لدى آباء ذوي الإعاقة الفكرية . إعداد / الباحث.

بعد أن اطلع الباحث على العديد من المقاييس التي تناولت قلق المستقبل لم يجد الباحث أي مقياس يقيس قلق المستقبل لدى آباء ذوي الإعاقة الفكرية داخل البيئة السعودية، وقد تركزت معظم المقاييس التي اطلع عليها الباحث على طلاب الجامعة (شند، ٢٠٠٢) أو طلاب المدارس الثانوية (سليمان، ٢٠١١)، أو المتأخرات عن الزواج (النعيمي والجباري، ٢٠١٠) أو أبناء العاملين في الخارج (حمزة، ٢٠٠٥)، ومن ثم كان من الضروري أن يقوم الباحث بإعداد مقياس لقلق المستقبل لدى آباء ذوي الإعاقة الفكرية داخل البيئة السعودية.

أولاً: وصـــف المقيـــاس:

يقيس هذا المقياس قلق الآباء تجاه مستقبل أبنائهم ذوي الإعاقة الفكرية، ويتكون المقياس في صورته النهائية من (٥٤) عبارة موزعة على ثلاثة أبعاد هي: " القلق تجاه المستقبل الاجتماعي، القلق تجاه المستقبل الاقتصادي، القلق تجاه المستقبل المهني، وقد اشتمل كل بعد من هذه الأبعاد على (١٨) عبارة، ويقوم الأب أو الأم بالإجابة على عبارات المقياس، ويشتمل المقياس على ثلاث استجابات أساسية هي: تنطبق، أحياناً، لا تنطبق.

ثانياً :بناء المقياس:

تم بناء المقياس في الدراسة الحالية وفقاً للخطوات الآتية:

١- الإطلاع على الأطر النظرية والدراسات السابقة التي تناولت قلق المستقبل لدى آباء وأسر الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية.

٢- الإطلاع على العديد من المقاييس التي تناولت قلق المستقبل، ومنها على سبيل المثال لا الحصر: مقياس قلق المستقبل لزاليسكي (Zaleski.1996)، ومقياس قلق المستقبل

لسليمان (٢٠١١)، ومقياس قلق المستقبل للنعيمي والجباري(٢٠١٠)، ومقياس قلق المستقبل للجميلي (٢٠٠٩)، ومقياس قلق المستقبل لشقير (٢٠٠٥)، ومقياس قلق المستقبل لحمزة (٢٠٠٥)، ومقياس قلق المستقبل للعشري (٢٠٠٤)، ومقياس قلق المستقبل لشند (٢٠٠٢).

٣- تم مقابلة العديد من آباء ذوي الإعاقة الفكرية لأخذ بعض العبارات من أفواههم التي تعبر عن قلق المستقبل تجاه أبنائهم ذوي الإعاقة الفكرية.

٤- تم تحديد أبعاد المقياس وعباراته بناءً على الخطوات السابقة ثم تم عرض المقياس على مجموعة أخرى من آباء ذوي الإعاقة الفكرية للتعرف على مدى مناسبة عبارات المقياس لقياس قلق المستقبل لدى الآباء تجاه أبنائهم ذوي الإعاقة الفكرية، وبناءً على ذلك تم تجهيز المقياس للعرض على السادة المحكمين.

ثالثاً الخصائص السيكومترية للمقياس:

أولاً: صدق المقياس:

١- **صدق المحكمين:** تم عرض المقياس على (١٠) محكمين من السادة الأساتذة والأساتذة المشاركين بأقسام التربية الخاصة وعلم النفس بجامعة الطائف بالمملكة العربية السعودية، وذلك لإبداء آرائهم والحكم على مدى مناسبة العبارات لقياس قلق المستقبل لدى آباء ذوي الإعاقة الفكرية داخل المجتمع السعودي، وقد أسفر رأي السادة المحكمين عن صلاحية المقياس مع تعديل بعض العبارات حتى تكون أكثر ملائمة.

٢- **صدق المحك:** قام الباحث بحساب صدق المحك عن طريق إيجاد معامل الارتباط بين درجات آباء ذوي الإعاقة الفكرية على هذا المقياس، ودرجاتهم على مقياس الطائف للقلق الذي أعده الدليم (١٩٩٢) داخل البيئة السعودية وكانت ن =(٦٠)، وقد بلغت قيمة معامل الارتباط بين المقياسين (٠.٧٢)، وهي قيمة دالة عند مستوى (٠.٠١)، ويعتبر مقياس الطائف للقلق أداة موضوعية تستخدم في تشخيص حالات القلق النفسي لدى المترددين على العيادات النفسية، وكذلك يستخدم في البحوث النفسية وقد تم تقنين مقياس الطائف للقلق على (٤٥٠٠) فرداً من الجنسين من أعمار ومستويات تعليمية مختلفة

داخل البيئة السعودية وأسفرت النتائج عن تمتع المقياس بدرجة مناسبة من الصدق والثبات.

٣- **صدق الاتساق الداخلي: (طريقة معاملات الارتباط):** تعتبر هذه الطريقة من أدق الطرق المعروفة لحساب الصدق وأطولها أيضاً، ويعتمد الصدق التجريبي والصدق العاملي اعتماداً كلياً على هذه الطريقة، وهي تؤدي إلى معرفة معامل الصدق بطريقة صحيحة (السيد، ٤٠٤،٢٠١١).

وقد تم حساب صدق الاتساق الداخلي باستخدام معامل ارتباط بيرسون عن طريق استخراج معامل ارتباط درجة كل عبارة بدرجة البعد الذي تنتمي إليه، ثم استخراج معامل ارتباط درجة كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس.

جدول رقم (٣)

يوضح معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه حيث ن= ٦٠

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠.٦٧	١٢	٠.٧٥	٢٣	٠.٦٣	٣٤	٠.٧٥	٤٥	٠.٦٩
٢	٠.٦٤	١٣	٠.٧٢	٢٤	٠.٦٣	٣٥	٠.٦٤	٤٦	٠.٦٥
٣	٠.٦٦	١٤	٠.٧٣	٢٥	٠.٧٨	٣٦	٠.٦٥	٤٧	٠.٧٢
٤	٠.٨٢	١٥	٠.٦٤	٢٦	٠.٦٧	٣٧	٠.٦٥	٤٨	٠.٦٨
٥	٠.٦٤	١٦	٠.٦٧	٢٧	٠.٦٧	٣٨	٠.٦٨	٤٩	٠.٧٢
٦	٠.٦٤	١٧	٠.٦٥	٢٨	٠.٦٥	٣٩	٠.٦٨	٥٠	٠.٧٤
٧	٠.٦٨	١٨	٠.٦٨	٢٩	٠.٧٤	٤٠	٠.٧٣	٥١	٠.٦٨
٨	٠.٧٣	١٩	٠.٦٥	٣٠	٠.٧٤	٤١	٠.٧٢	٥٢	٠.٧٣
٩	٠.٦٢	٢٠	٠.٦٨	٣١	٠.٦٩	٤٢	٠.٧٠	٥٣	٠.٧٥
١٠	٠.٧٦	٢١	٠.٧٢	٣٢	٠.٦٥	٤٣	٠.٧٤	٥٤	٠.٦٨
١١	٠.٧٢	٢٢	٠.٧٣	٣٣	٠.٦٨	٤٤	٠.٧٣		

جدول رقم (٤)

يوضح معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس حيث ن= ٦٠

البُعـــد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
القلق تجاه المستقبل الاجتماعي	٠.٧٤	٠.٠١

القلق تجاه المستقبل الاقتصادي	٠.٧٨	٠.٠١
القلق تجاه المستقبل المهني	٠.٦٨	٠.٠١

يتضح من الجدولين السابقين (٣)، (٤) أن مقياس قلق المستقبل لدى آباء ذوي الإعاقة الفكرية يتمتع بدرجة عالية من الصدق حيث كانت جميع العبارات دالة عند مستوى (٠.٠١).

ثانياً: ثبات المقياس:

وقد تم حساب ثبات المقياس على عينة قدرها(٦٠) فرداً من آباء ذوي الإعاقة الفكرية عن طريق:

١- معامل ألفا كرونباخ:

لقد تم استخدام معامل ألفا كرونباخ لحساب معامل الثبات لجميع عبارات المقياس، وقد بلغ معامل الثبات (٠.٨٢) لبعد القلق تجاه المستقبل الاجتماعي، و(٠.٨٤) لبعد القلق تجاه المستقبل الاقتصادي، و(٠.٨٠) لبعد القلق تجاه المستقبل المهني، (٠.٨٢) للمقياس ككل.

٢- طريقة إعادة الاختبار:

لقد تم إجراء طريقة إعادة الاختبار بفاصل زمني مقداره أسبوعان، وتم استخراج معاملات الارتباط باستخدام معاملات ارتباط بيرسون، وقد بلغ معامل الثبات (٠.٨٢) لبعد القلق تجاه المستقبل الاجتماعي، و(٠.٨٣) لبعد القلق تجاه المستقبل الاقتصادي، و(٠.٧٩) لبعد القلق تجاه المستقبل المهني، و(٠.٨١) للمقياس ككل.

ب) مقياس المهارات المهنية لدى الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية . إعداد / الباحث.

بعد أن تتبع الباحث الدراسات التي تناولت المهارات المهنية لدى ذوي الإعاقة الفكرية لم يعثر الباحث على أي مقياس مقنن داخل البيئة السعودية يقيس المهارات المهنية لدى ذوي الإعاقة الفكرية، ولذلك كان من الضروري إعداد مقياس يقيس المهارات المهنية لدى ذوي الإعاقة الفكرية تحقيقاً لأهداف الدراسة الحالية.

أولاً: وصف المقياس:

يتكون هذا المقياس من (٥٧) مفردة تقيس بعض المهارات المهنية لدى ذوي الإعاقة الفكرية، وقد تم توزيع هذه المهارات على ثلاثة أبعاد أساسية على النحو التالي:

١- البعد الأول ويشمل الخدمات الخاصة بالمستندات، ويشمل هذا البعد المهارات الآتية: مهارة تصور المستندات، مهارة تغليف المستندات بالكعب اللولبي، مهارة تغليف المستندات بالشريط اللاصق.

٢- البعد الثاني ويشمل خدمات السيارات ويشمل هذا البعد المهارات الآتية: مهارة غسيل السيارات، مهارة تغيير كفر السيارة (كاوتش السيارة) .

٣- البعد الثالث ويشمل خدمات المطاعم ويشمل هذا البعد المهارات الآتية: مهارة غسيل الصحون، مهارة تقديم المأكولات والمشروبات، مهارة إعداد المشروبات الساخنة، مثل الشاي، والقهوة، والنسكافيه، مهارة تنظيف الطاولات .

ويشتمل المقياس على ثلاث استجابات أساسية هي: يؤدي المهارة باستقلالية، يؤدي المهارة بمساعدة، لا يؤدي المهارة، ويتم تطبيق المقياس بصورة فردية حيث يقوم مقيم الاستجابات بتسجيل استجابات المفحوصين بعد أن يطلب من كل مفحوص أداء المهارة المطلوبة أمامه، وقد يكون مقيم الاستجابات معلم الفصل، أو الباحث أو أي شخص آخر مثل الأخصائي النفسي أو الاجتماعي.

ثانياً: بنـــاء المقيـــاس:

تم بناء المقياس في الدراسة الحالية وفقاً للخطوات الآتية:

١- الإطلاع على الأطر النظرية والدراسات السابقة والمقاييس التي تناولت المهارات المهنية لدى الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية ومنها على سبيل المثال لا الحصر. (Cavkaytar 2012; Cihak et al..2008; Goh and Bambara.2013; Mechling and Ortega.2007; Robinson and Smith.2010; Taber-Doughty et al..2011)

٢- تم مقابلة العديد من آباء ذوي الإعاقة الفكرية ومعلميهم وبعض المسئولين للتعرف منهم على المهن التي يحتاجها سوق العمل داخل المجتمع السعودي بحيث تكون هذه المهن مناسبة لفئة ذوي الإعاقة الفكرية، وفي ضوء ذلك تم تحديد العديد من المهن.

٣- تم عقد بعض اللقاءات مع ذوي الإعاقة الفكرية عينة الدراسة للتعرف على ميولهم واتجاهاتهم واستعداداتهم لأداء المهن التي تم تحديدها ،وقد أبدى ذوو الإعاقة الفكرية استعدادهم لأداء بعض المهن كما أبدوا عدم رغبتهم في القيام ببعض المهن الأخرى.

٤- بناءً على الخطوات السابقة تم تحديد المهن التي يقيسها المقياس كما تم تحديد أبعاد المقياس، وصياغة العبارات.

٥- تم مقابلة العديد من معلمي الإعاقة الفكرية وبعض المتخصصين في المجال المهني لأخذ آرائهم في عبارات المقياس .

٦- تم عرض المقياس على السادة المحكمين، وإجراء خطوات صدق وثبات المقياس.

ثالثاً الخصائص السيكومترية للمقياس:

أولاً: صدق المقياس:

١- **صدق المحكمين:** تم عرض المقياس على (١٠) محكمين من السادة الأساتذة والأساتذة المشاركين بأقسام التربية الخاصة وعلم النفس بجامعة الطائف بالمملكة العربية السعودية، وذلك لإبداء آرائهم والحكم على مدى مناسبة العبارات لقياس المهارات المهنية لدى الأفراد المعوقين فكرياً داخل المجتمع السعودي، وقد أسفر رأي السادة المحكمين عن صلاحية المقياس مع تعديل بعض العبارات حتى تكون أكثر ملائمة.

٢- **صدق الاتساق الداخلي:** تم حساب صدق الاتساق الداخلي باستخدام معامل ارتباط بيرسون عن طريق استخراج معامل ارتباط درجة كل عبارة بدرجة البعد الذي تنتمي إليه، ثم استخراج معامل ارتباط درجة كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس، والجدولان التاليان يوضحان ذلك.

جدول رقم (٥)

يوضح معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه حيث ن= ٦٠

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط

١	٠.٧٤	١٣	٠.٧٥	٢٥	٠.٦٨	٣٧	٠.٦٢	٤٩	٠.٦٤
٢	٠.٧٣	١٤	٠.٦٥	٢٦	٠.٦٤	٣٨	٠.٧٨	٥٠	٠.٦٩
٣	٠.٨١	١٥	٠.٨٢	٢٧	٠.٨١	٣٩	٠.٧٥	٥١	٠.٧٦
٤	٠.٧٤	١٦	٠.٧٥	٢٨	٠.٧٢	٤٠	٠.٧٦	٥٢	٠.٧٥
٥	٠.٧٢	١٧	٠.٦٨	٢٩	٠.٦٥	٤١	٠.٧٤	٥٣	٠.٦٨
٦	٠.٦٩	١٨	٠.٦٨	٣٠	٠.٦٩	٤٢	٠.٦٥	٥٤	٠.٦٨
٧	٠.٧٥	١٩	٠.٦٥	٣١	٠.٦٩	٤٣	٠.٧٢	٥٥	٠.٧٥
٨	٠.٧٥	٢٠	٠.٧٦	٣٢	٠.٧٢	٤٤	٠.٧٦	٥٦	٠.٦٥
٩	٠.٦٨	٢١	٠.٦٨	٣٣	٠.٦٥	٤٥	٠.٦٨	٥٧	٠.٦٨
١٠	٠.٦٨	٢٢	٠.٦٥	٣٤	٠.٦٨	٤٦	٠.٦٥		
١١	٠.٦٨	٢٣	٠.٦٨	٣٥	٠.٦٤	٤٧	٠.٦٨		
١٢	٠.٦٨	٢٤	٠.٦٩	٣٦	٠.٦٨	٤٨	٠.٦٩		

جدول رقم (٦)

يوضح معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس حيث ن= ٦٠

البُعـــــد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
البُعد الأول خدمات المستندات	٠.٧٨	٠.٠١
البُعد الثاني خدمات السيارات	٠.٧٢	٠.٠١
البُعد الثالث خدمات المطاعم	٠.٧٥	٠.٠١

يتضح من الجدولين السابقين أن مقياس المهارات المهنية لدى ذوي الإعاقة الفكرية يتمتع بدرجة عالية من الصدق حيث كانت جميع العبارات دالة عند مستوى (٠.٠١).

ثانياً ثبات المقياس:

وقد تم حساب ثبات المقياس على عينة قدرها (٦٠) فرداً من ذوي الإعاقة الفكرية عن طريق:

١- **معامل ألفا كرونباخ:** لقد تم استخدام معامل ألفا كرونباخ لحساب معامل الثبات لجميع عبارات المقياس، وقد بلغ معامل الثبات (٠.٨٤) للبعد الأول(خدمات المستندات)، و (٠.٧٩) للبعد الثاني(خدمات السيارات)، و(٠.٨٣) للبعد الثالث خدمات المطاعم، (٠.٨٢) للمقياس ككل.

٢- **طريقة إعادة الاختبار:** لقد تم إجراء طريقة إعادة الاختبار بفاصل زمني مقداره أسبوعان، وتم استخراج معاملات الارتباط باستخدام معاملات ارتباط بيرسون، وقد بلغ معامل الثبات (٠.٨٥) للبعد الأول (خدمات المستندات)، و(٠.٨٢) للبعد الثاني(خدمات السيارات)، و(٠.٨٦) للبعد الثالث خدمات المطاعم، و (٠.٨٤) للمقياس ككل.

البرنامج التدريبي، إعداد الباحث.

أولاً: الفئة التي صمم البرنامج من أجلها:

تم تصميم البرنامج الحالي للتطبيق على مجموعة من الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية القابلين للتعلم الذين تراوحت أعمارهم الزمنية من (١٤:١٧) عاماً، وتراوحت نسبة ذكائهم من (٥٥:٦٩).

ثانياً: الهدف العام للبرنامج التدريبي:

يهدف البرنامج التدريبي الحالي إلى تنمية بعض المهارات المهنية لدى الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية القابلين للتعلم.

ويسعى البرنامج إلى تحقيق ذلك من خلال تحقيق الأهداف الآتية:

١- تنمية المهارات الخاصة بخدمات المستندات وتتضمن:

- تنمية مهارة تصور المستندات .
- تنمية مهارة تغليف المستندات بالكعب اللولبي.
- تنمية مهارة تغليف المستندات بالشريط اللاصق.

٢- تنمية المهارات الخاصة بخدمات السيارات، وتتضمن

- تنمية مهارة غسيل السيارات.
- تنمية مهارة تغيير كفر (كاوتش) السيارة.

٣- تنمية المهارات الخاصة بخدمات المطاعم وتتضمن:

- تنمية مهارة تقديم المأكولات والمشروبات.
- تنمية مهارة إعداد المشروبات الساخنة.
- تنمية مهارة تنظيف الطاولات.
- تنمية مهارة غسيل الصحون.

ثالثاً: محتـــوى الـــبرنـــامـــج:

اشـتمل البرنـامج الحـالي علـى (٣٥) جلسـة، والجـدول الآتـي يوضـح توزيـع جلسـات البرنامج.

جدول رقم (٧)
تـــوزيـــع جلســـات الـــبرنـــامـــج

المهـــارة	رقم الجلسة	مـــوضـــوع الجلســـة
تصوير المستندات	١	تمهيد وتعارف.
	٢	خطوات تصوير المستندات.
	٣	عرض نموذج مصور بالفيديو لتصوير المستندات.
	٤	تطبيق عملي لمهارة تصوير المستندات.
تغليف المستندات بالكعب اللولبي	٥	خطوات التغليف بالكعب اللولبي.
	٦	عرض نموذج مصور بالفيديو لتغليف المستندات بالكعب اللولبي.
	٧	تطبيق عملي لمهارة تغليف المستندات بالكعب اللولبي.
تغليف المستندات بالشريط اللاصق	٨	خطوات التغليف بالشريط اللاصق.
	٩	عرض نموذج مصور بالفيديو لتغليف المستندات بالشريط اللاصق.
	١٠	تطبيق عملي لمهارة تغليف المستندات بالشريط اللاصق
غسيل السيارات	١١	خطوات غسيل السيارات.
	١٢	عرض نموذج مصور بالفيديو لغسيل السيارات.
	١٣	تطبيق عملي لمهارة غسيل السيارات.
تغيير كفر السيارة	١٤	خطوات تغيير كفر (كاوتش) السيارة.
	١٥	عرض نموذج مصور بالفيديو لتغيير كفر السيارة.

المهارة	رقم الجلسة	موضوع الجلسة
(كاوتش السيارة)	١٦	تطبيق عملي لمهارة تغيير كفر السيارة.
تقديم المأكولات والمشروبات	١٧	خطوات تقديم المأكولات والمشروبات.
	١٨	عرض نموذج مصور بالفيديو لتقديم المأكولات والمشروبات.
	١٩	تطبيق عملي لمهارة تقديم المأكولات والمشروبات.
إعداد الشاي	٢٠	خطوات إعداد الشاي.
	٢١	عرض نموذج مصور بالفيديو لمهارة إعداد الشاي.
	٢٢	تطبيق عملي لمهارة إعداد الشاي.
إعداد النسكافيه	٢٣	خطوات إعداد النسكافيه.
	٢٤	عرض نموذج مصور بالفيديو لمهارة إعداد النسكافيه.
	٢٥	تطبيق عملي لمهارة إعداد النسكافيه.
إعداد القهوة	٢٦	خطوات إعداد القهوة.
	٢٧	عرض نموذج مصور بالفيديو لمهارة إعداد القهوة.
	٢٨	تطبيق عملي لمهارة إعداد القهوة.
تنظيف الطاولات	٢٩	خطوات تنظيف الطاولات.
	٣٠	عرض نموذج مصور بالفيديو لمهارة تنظيف الطاولات.
	٣١	تطبيق عملي لمهارة تنظيف الطاولات.
غسيل الصحون	٣٢	خطوات غسيل الصحون.
	٣٣	عرض نموذج مصور بالفيديو لغسيل الصحون.
	٣٤	تطبيق عملي لمهارة غسيل الصحون.
	٣٥	حفلة.

رابعاً: الأسس التي يقوم عليها البرنامج:

يقوم البرنامج التدريبي الحالي على مجموعة من الأسس التي يمكن إجمالها فيما يلي:

أ) الأسس العامة:

١- المهارات المهنية يمكن تنميتها وإكسابها للمعوقين فكرياً القابلين للتعلم.

٢ – التدريب المهني يسهم في دمج ذوي الإعاقة الفكرية القابلين للتعلم في المجتمع حيث يعدهم ويؤهلهم للالتحاق بسوق العمل.

٣ – ذوو الإعاقة الفكرية القابلون للتعلم في أمس الحاجة إلى الالتحاق بسوق العمل كي يتحولوا من عالة على المجتمع إلى فئة منتجة قادرة على الكسب والاعتماد على النفس.

٤ – التركيز على تنمية المهارات المهنية التي يحتاجها سوق العمل.

ب) الأســس النفسيـــة:

١– مراعاة الفروق الفردية بين ذوي الإعاقة الفكرية القابلين للتعلم.

٢– مراعاة خصائص ذوي الإعاقة الفكرية القابلين للتعلم وحاجاتهم.

٣– التأكيد على ضرورة تنمية الثقة في النفس لدى ذوي الإعاقة الفكرية القابلين للتعلم.

٤– تنمية مفهوم موجب للذات لدى ذوي الإعاقة الفكرية القابلين للتعلم.

ج) الأســس التربـوية:

١–مناسبة محتوى البرنامج لقدرات ذوي الإعاقة الفكرية القابلين للتعلم وميولهم المهنية.

٢– تنويع محتوى البرنامج لتفادي تسرب الملل والسأم لدى ذوي الإعاقة الفكرية القابلين للتعلم.

٣– استخدام الوسائل التعليمية الجاذبة للانتباه لدى ذوي الإعاقة الفكرية القابلين للتعلم.

٤– إشراك المعلمين والأخصائيين الذين يحظون بقبول ومحبة ذوي الإعاقة الفكرية القابلين للتعلم في تنفيذ البرنامج.

د) الأســس الاجتمــاعيــة:

١– الاهتمام بدفع ذوي الإعاقة الفكرية القابلين للتعلم إلى الانخراط داخل المجتمع والتفاعل مع الآخرين.

٢– مراعاة المعايير والقيم الاجتماعية السائدة في المجتمع.

٣– الاعتماد على الخامات، والأدوات المتوفرة في البيئة الاجتماعية.

٤– تنمية المهارات المهنية التي تخدم المجتمع لدى ذوي الإعاقة الفكرية القابلين للتعلم، والتي يحتاجها سوق العمل.

هـ) الأســاس النظــري :

إن الأساس النظري لهذه الدراسة مستمد من النظرية السلوكية التي ترى أن معظم سلوك الإنسان متعلم (السوي وغير السوي)، وإذا كانت العلاقة بين المثير والاستجابة سليمة كان السلوك سوياً، أما إذا كانت العلاقة بينهما مضطربة كان السلوك غير سوي، والمهارات المهنية وفقاً لهذه النظرية سلوك سوي يمكن إكسابه وتعليمه للأفراد ذوي الإعاقة الفكرية.

وهذا ما يؤكده العديد من الباحثين فيتفق جو وبامبارا Goh and Bambara (2013) مع سيهاك وآخرين Cihak et al. (2008) أن المهارات المهنية سلوك يمكن إكسابه وتعليمه للأفراد ذوي الإعاقة الفكرية.

خامساً الأساليب والفنيات المستخدمة في البرنامج:

١- النمذجة بالفيديو **Video Modeling**

يرجع الباحث استخدامه لهذه الفنية في الدراسة الحالية نظراً لفعاليتها في تنمية المهارات المهنية لدى ذوي الإعاقة الفكرية(Goh and Bambara .2013)، كما أنها تعتبر فنية مناسبة لفئة ذوي الإعاقة الفكرية حيث يميل ذوو الإعاقة الفكرية إلى التعلم عن طريق الملاحظة والتقليد والمحاكاة، وبالإضافة إلى ذلك تعتبر طريقة جاذبة للانتباه لفئة ذوي الإعاقة الفكرية حيث أنها تتضمن تقديم صوت وصورة وحركة ومن الممكن إدخال عليها بعض المؤثرات الصوتية والحركية من خلال معالجة الفيلم المصور بواسطة الحاسوب.

وقد اتبع الباحث الخطوات الآتية في استخدام فنية النمذجة بالفيديو:

١- قام الباحث بتحديد المهارات المهنية المستهدفة المراد إكسابها لدى الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية.

٢- قام الباحث بتحليل المهارات المستهدفة إلى خطوات صغيرة يسهل تعلمها من خلال فنية تحليل المهمة حتى تتلائم مع قدرات وخصائص الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية.

٣- قام الباحث بكتابة خطوات أداء المهارة بصورة مرتبة ومتدرجة من السهل إلى الصعب.

٤- قامت النماذج المدربة التي استعان بها الباحث بأداء المهارات المستهدفة وتم تصويرهم بكاميرا الفيديو أثناء أدائهم تلك المهارات.

٥- تم معالجة الأفلام المصورة من خلال جهاز الحاسوب باستخدام برنامج صانع الأفلام حيث تم إضافة بعض المؤثرات الصوتية والحركية على الأفلام المصورة حتى تكون جاذبة للانتباه.

٦- قام الباحث بعرض الأفلام المصورة على الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية من أفراد المجموعة التجريبية حيث كان يعقب بعد مشاهدة كل فيلم مناقشة تدور بين الباحث والطلاب ذوي الإعاقة الفكرية.

٧- طلب الباحث من كل طالب من الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية من أفراد المجموعة التجريبية تقليد ومحاكاة النموذج الذي قام بمشاهدته.

٨- قام الباحث بتقديم التغذية الراجعة للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية من أفراد المجموعة التجريبية وذلك لتصحيح الأخطاء التي وقعوا فيها أثناء عملية التقليد.

٩- طلب الباحث من كل طالب من الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية من أفراد المجموعة التجريبية إعادة أداء المهارة المستهدفة عدة مرات حتى تأكد الباحث أن الطلاب قاموا بإتقان المهارة المستهدفة، وكان الباحث يقوم أثناء ذلك بتقديم التعزيز للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية من أفراد المجموعة التجريبية عند قيامهم بأداء المهارة المستهدفة بصورة سليمة لتشجيعهم .

٢- أسلوب تحليل المهمة **Task analysis approach**

يرجع الباحث استخدامه لهذه الفنية في الدراسة الحالية نظراً لأنها تعتبر فنية مناسبة لفئة ذوي الإعاقة الفكرية لإكسابهم المهارات المهنية حيث يتم فيها تبسيط المهارة وتحليلها بما يتناسب مع قدرات وخصائص ذوي الإعاقة الفكرية، وبالإضافة إلى ذلك يسهل هذا الأسلوب على المدرب إكساب المهارة المهنية لذوي الإعاقة الفكرية حيث يتم فيه تقسيم المهارة إلى خطوات صغيرة يسهل تعلمها، كما أن هذه الفنية أثبتت فعاليتها في تنمية المهارات المهنية لدى ذوي الإعاقة الفكرية (Cavkaytar . 2012).

وقد اتبع الباحث الخطوات التالية عند تطبيق فنية تحليل المهمة:

١- تحديد المهارة المستهدفة.

٢- تحديد الهدف التعليمي المراد إكسابه للمعوقين فكرياً.

٣- تحليل الهدف إلى مجموعة من الوحدات الصغيرة التي يسهل إكسابها لذوي الإعاقة الفكرية.

٤- ترتيب الوحدات الصغيرة ترتيباً منطقياً بدءاً من الاستجابة الأولى وانتهاء بالاستجابة الأخيرة.

٥- إكساب المعوق فكرياً الاستجابة الأولى، وبعد أن يتقنها يتم تدريبه على الاستجابة الثانية، وينتقل بعدها إلى الاستجابة الثالثة، وهكذا إلى أن يتعلم كل الاستجابات وبشكل منطقي سليم بشرط ألا يتم الانتقال إلى الاستجابة التالية دون اكتساب المتعلم الاستجابة السابقة.

وقد جمع الباحث خلال تطبيقه لفنية تحليل المهمة بين طريقة المراقبة والممارسة لتحليل المهارات المهنية حيث كان في بعض الأحيان يستعين ببعض المتخصصين لأداء المهام المهنية المستهدفة ويقوم بمراقبتهم أثناء تأدية المهارة وتسجيل كل خطوة من خطوات أداء المهارة بدقة، وفي أحيان أخرى كان الباحث يقوم بنفسه بممارسة المهارة وتسجيل كل خطوة مكونة لها حتى يسهل فيما بعد إكسابها لذوي الإعاقة الفكرية.

٣- التلقين Prompting

يرجع الباحث استخدامه لفنية التلقين في الدراسة الحالية نظراً لأنها من الفنيات التي أثبتت فعاليتها في تنمية المهارات المهنية لدى ذوي الإعاقة الفكرية (Cihak et al.. 2008; Fetko et al.. 1999)، وبالإضافة إلى ذلك فهي أسلوب سهل وبسيط يمكن استخدامه مع ذوي الإعاقة الفكرية لتنمية مهاراتهم المهنية، كما أنها تسهم بشكل كبير في تحقيق أهداف البرنامج الحالي، وقد استخدم الباحث في البرنامج الحالي كلاً من التلقين اللفظي والتلقين الجسدي: استخدم التلقين اللفظي من خلال تقديم بعض التعليمات اللفظية للمتدربين لمساعدتهم على أداء المهارات المهنية المستهدفة بطريقة سليمة مثل تقديم بعض التعليمات اللفظية

للمتـدربين ذوي الإعاقـة الفكريـة لمسـاعدتهم فـي أداء مهـارة تصـوير المسـتندات أو تغليـف المستندات بنجاح، كما استخدم الباحث التلقين الجسدي من خلال مسك يد المتدربين في بعض الأحيان لمساعدتهم على أداء المهارة المهنية المستهدفة بنجاح مثل مسك يد المتدرب المعوق فكرياً لمساعدته في تغيير كفر السيارة.

٤- التعـــزيـــز **Reinforcement**

استخدم الباحث التعزيز في الدراسة الحالية نظراً لأهمية التعزيز في استثارة دافعية الفرد إلى التعلم ودفعه إلى تكرار السلوكيات التي تعلمها في المستقبل، فالتعزيز في الدراسة الحالية يعمـل علـى: اسـتثارة دافعيـة الأفـراد ذوي الإعاقـة الفكريـة القـابلين للـتعلم نحـو تعلـم المهـارات المهنية، وحثهم على إظهار أفضل ما لديهم ؛ للحصول على المعززات التي يقدمها الباحث لهم مما يدفعهم إلى أداء المهارات المهنية التي تطلب منهم بجد وفعالية، وبالإضافة إلى ذلك يعتبر التعزيز من أهم الفنيات التي استخدمت في تنمية المهارات المهنية لدى الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية فقد استخدمه على سبيل المثال روبنسون وسميثRobinson and Smith (2010) لتنمية بعض المهارات المهنية لدى مراهق توحدي معوق فكرياً.

نتـــائـــج الـــدراســـة

أولاً نتائج الفرض الأول:

ينص هذا الفرض على الآتي: " **ترتفع معدلات قلق الآباء تجاه مستقبل أبنائهم ذوي الإعاقـة الفكريـة**"، وللتحقق من نتائج الفرض استخدم الباحث حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية والنسب المئوية.

جدول رقم(٨)
يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية والنسب المئوية
لقلق الآباء تجاه مستقبل أبنائهم ذوي الإعاقة الفكرية، حيث ن= ١٤٨

الأبعاد	المتوسطات	الانحرافات المعيارية	النسب المئوية
قلق المستقبل الاجتماعي	٣٨.٥٢	١٠.٣٤	٧١.٣٣٪
قلق المستقبل الاقتصادي	٤٤.٢٧	٥.٦١	٨١.٩١٪

قلق المستقبل المهني	٤٢.١٠	٥.١٨	٧٧.٩٦٪
الدرجة الكلية	١٢٨.٤٧	١٢.٣٢	٧٩.٣٠٪

يتضح من الجدول السابق ارتفاع معدلات انتشار قلق الآباء تجاه مستقبل أبنائهم ذوي الإعاقة الفكرية حيث بلغ معدل انتشار قلق الآباء تجاه المستقبل الاجتماعي للأبناء المعوقين فكرياً (٧١.٣٣٪)، وبلغ معدل انتشار قلق الآباء تجاه المستقبل الاقتصادي للأبناء ذوي الإعاقة الفكرية (٨١.٩١٪)، وبلغ معدل انتشار قلق الآباء تجاه المستقبل المهني للأبناء ذوي الإعاقة الفكرية(٧٧.٩٦٪)، وبلغ معدل انتشار قلق الآباء تجاه مستقبل أبنائهم ذوي الإعاقة الفكرية على الدرجة الكلية للاختبار (٧٩.٣٠٪)، وهذا يدل على تحقق الفرض الأول.

ثانياً نتائج الفرض الثاني:

ينص هذا الفرض على أنه: "**توجد فروق دالة إحصائياً بين رتب درجات الأبناء ذوي الإعاقة الفكرية أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس المهارات المهنية في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية**"، وللتحقق من نتائج الفرض استخدم الباحث اختبار مان وتني Mann Whitney اللابارامتري.

جدول رقم (٩)

يوضح قيمة (**Z**) ومستوى الدلالة الإحصائية بين رتب درجات الأبناء ذوي الإعاقة الفكرية أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس المهارات المهنية في القياس البعدي

م	الأبعـــــاد	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة **Z**	مستوى الدلالة الإحصائية
١	خدمات المستندات	التجريبية	١٠	١٥.٥٠	١٥٥.٠٠	٣.٨٤	٠.٠١
		الضابطة	١٠	٥.٥٠	٥٥.٠٠		
٢	خدمات السيارات	التجريبية	١٠	١٥.٥٠	١٥٥.٠٠	٣.٧٩	٠.٠١
		الضابطة	١٠	٥.٥٠	٥٥.٠٠		
٣	خدمات المطاعم	التجريبية	١٠	١٥.٥٠	١٥٥.٠٠	٣.٧٩	٠.٠١
		الضابطة	١٠	٥.٥٠	٥٥.٠٠		

٤	الدرجة الكلية	التجريبية الضابطة	١٠ ١٠	١٥.٥٠ ٥.٥٠	١٥٥.٠٠ ٥٥.٠٠	٣.٧٨	٠.٠١

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) بين رتب درجات الأبناء ذوي الإعاقة الفكرية أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس المهارات المهنية في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية،، وهذا يدل على تحقق الفرض الثاني، ويدل على فعالية البرنامج التدريبي في تنمية المهارات المهنية لدى أفراد المجموعة التجريبية من الأبناء ذوي الإعاقة الفكرية.

ثالثاً نتائج الفرض الثالث:

ينص هذا الفرض على أنه "**توجد فروق دالة إحصائياً بين رتب درجات الأبناء ذوي الإعاقة الفكرية أفراد المجموعة التجريبية على مقياس المهارات المهنية في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي**"، وللتأكد من النتائج السابقة استخدم الباحث اختبار ويلكوكسون Wilcoxon اللابارامترى، وفيما يلي ما توصل إليه الباحث من نتائج في هذا الصدد.

جدول رقم (١٠)

يوضح قيمة (**z**) ومستوى الدلالة الإحصائية بين رتب درجات الأبناء ذوي الإعاقة الفكرية أفراد المجموعة التجريبية على مقياس المهارات المهنية في القياسين القبلي والبعدي

الأبعاد	القياس قبلي/ بعدي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة **z**	مستوى الدلالة الإحصائية
خدمات المستندات	الرتب السالبة الرتب الموجبة التساوي إجمالي	صفر ١٠ صفر ١٠	صفر ٥.٥٠	صفر ٥٥.٠٠	٢.٨١	٠.٠١
خدمات السيارات	الرتب السالبة الرتب الموجبة التساوي إجمالي	صفر ١٠ صفر ١٠	صفر ٥.٥٠	صفر ٥٥.٠٠	٢.٨١	٠.٠١
خدمات	الرتب السالبة	صفر	صفر	صفر	٢.٨٠	٠.٠١

المطاعم	الرتب الموجبة التساوي إجمالي	١٠ صفر ١٠	٥.٥٠	٥٥.٠٠		
الدرجة الكلية	الرتب السالبة الرتب الموجبة التساوي إجمالي	صفر ١٠ صفر ١٠	صفر ٥.٥٠	صفر ٥٥.٠٠	٢.٨١	٠.٠١

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) بين رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس المهارات المهنية في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي مما يدل على تحقق الفرض الثالث ويدل على فعالية البرنامج التدريبي في تنمية المهارات المهنية لدى أفراد المجموعة التجريبية من الأبناء ذوي الإعاقة الفكرية.

رابعاً: نتائج الفرض الرابع:

ينص هذا الفرض على أنه: "**لا توجد فروق دالة إحصائياً بين رتب درجات الأبناء ذوي الإعاقة الفكرية أفراد المجموعة التجريبية على مقياس المهارات المهنية في القياسين البعدي والتتبعي**"، وللتأكد من النتائج السابقة استخدم الباحث اختبار ويلكوكسون Wilcoxon اللابارامترى، وفيما يلي ما توصل إليه الباحث من نتائج في هذا الصدد.

جدول رقم (١١)

يوضح قيمة (**Z**) ومستوى الدلالة الإحصائية بين رتب درجات الأبناء ذوي الإعاقة الفكرية أفراد المجموعة التجريبية على مقياس المهارات المهنية في القياسين البعدي والتتبعي

الأبعاد	القياس قبلي/ بعدي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة **Z**	مستوى الدلالة الإحصائية
خدمات المستندات	الرتب السالبة الرتب الموجبة التساوي إجمالي	٤ ٥ ١ ١٠	٥.١٢ ٤.٩٠	٢٠.٥٠ ٢٤.٥٠	٠.٢٥٠	غير دالة
خدمات السيارات	الرتب السالبة الرتب الموجبة التساوي	٤ ٥ ١	٤.٥٠ ٥.٤٠	١٨.٠٠ ٢٧.٠٠	٠.٥٤٣	غير دالة

	إجمالي	١٠				
خدمات المطاعم	الرتب السالبة الرتب الموجبة التساوي إجمالي	٥ ٥ صفر ١٠	٥.٢٠ ٥.٨٠	٢٦.٠٠ ٢٩.٠٠	٠.١٥٦	غير دالة
الدرجة الكلية	الرتب السالبة الرتب الموجبة التساوي إجمالي	٤ ٥ ١ ١٠	١٩.٠٠ ٢٦.٠٠	٠.٤٢٠	٠.٤٢٠	غير دالة

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين رتب درجات الأبناء ذوي الإعاقة الفكرية أفراد المجموعة التجريبية على مقياس المهارات المهنية في القياسين البعدي والتتبعي مما يدل على تحقق الفرض الرابع ويدل على فعالية البرنامج واستمراريته في تنمية المهارات المهنية لدى أفراد المجموعة التجريبية من الأبناء ذوي الإعاقة الفكرية.

خامساً نتائج الفرض الخامس:

ينص هذا الفرض على أنه: "**توجد فروق دالة إحصائياً بين رتب درجات آباء أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس قلق المستقبل في القياس البعدي لصالح آباء أفراد المجموعة التجريبية**"، وللتحقق من نتائج الفرض استخدم الباحث اختبار مان وتني Mann Whitney اللابارامتري.

جدول رقم (١٢)

يوضح قيمة (**z**) ومستوى الدلالة الإحصائية بين رتب درجات آباء أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس قلق المستقبل في القياس البعدي

م	الأبعاد	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة **z**	مستوى الدلالة الإحصائية
١	البعد الأول القلق تجاه المستقبل الاجتماعي	التجريبية الضابطة	١٠ ١٠	٥.٥٠ ١٥،٥٠	٥٥.٠٠ ١٥٥.٠٠	٣.٧٨	٠.٠١
٢	البعد الثاني القلق تجاه	التجريبية	١٠	٥.٥٠	٥٥.٠٠	٣.٧٩	٠.٠١

	المستقبل الاقتصادي	الضابطة	١٠	١٥،٥٠	١٥٥.٠٠		
٣	البعد الثالث القلق تجاه المستقبل المهني	التجريبية الضابطة	١٠ ١٠	٥.٥٠ ١٥.٥٠	٥٥.٠٠ ١٥٥.٠٠	٣.٧٩	٠.٠١
٤	الدرجة الكلية	التجريبية الضابطة	١٠ ١٠	٥.٥٠ ١٥.٥٠	٥٥.٠٠ ١٥٥.٠٠	٣.٧٩	٠.٠١

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) بين رتب درجات آباء أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس قلق المستقبل في القياس البعدي لصالح آباء أفراد المجموعة التجريبية،، وهذا يدل على انخفاض مستوى قلق المستقبل لدى آباء أفراد المجموعة التجريبية ويدل على تحقق الفرض الخامس.

سادساً نتائج الفرض السادس:

ينص هذا الفرض على أنه " **توجد فروق دالة إحصائياً بين رتب درجات آباء أفراد المجموعة التجريبية على مقياس قلق المستقبل في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي**"، وللتأكد من النتائج السابقة استخدم الباحث اختبار ويلكوكسون Wilcoxon، وفيما يلي ما توصل إليه الباحث من نتائج في هذا الصدد.

جدول رقم (١٣)

يوضح قيمة (**z**) ومستوى الدلالة الإحصائية بين رتب درجات آباء أفراد المجموعة التجريبية على مقياس قلق المستقبل في القياسين القبلي والبعدي

الأبعاد	القياس قبلي/ بعدي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة **z**	مستوى الدلالة الإحصائية
البعد الأول القلق تجاه المستقبل الاجتماعي	الرتب السالبة الرتب الموجبة التساوي إجمالي	١٠ صفر صفر ١٠	٥.٥٠ صفر صفر	٥٥.٠٠ صفر	٢.٨٠	٠.٠١
البعد الثاني القلق تجاه المستقبل	الرتب السالبة الرتب الموجبة التساوي	١٠ صفر صفر	٥.٥٠ صفر صفر	٥٥.٠٠ صفر	٢.٨١	٠.٠١

الاقتصادي	إجمالي	١٠	١٠			
البعد الثالث القلق تجاه المستقبل المهني	الرتب السالبة الرتب الموجبة التساوي إجمالي	١٠ صفر صفر ١٠	٥.٥٠ صفر صفر ١٠	٥٥.٠٠ صفر	٢.٨٢	٠.٠١
الدرجة الكلية	الرتب السالبة الرتب الموجبة التساوي إجمالي	١٠ صفر صفر ١٠	٥.٥٠ صفر صفر ١٠	٥٥.٠٠ صفر	٢.٨٠	٠.٠١

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) بين رتب درجات آباء أفراد المجموعة التجريبية على مقياس قلق المستقبل في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي مما يدل على انخفاض قلق المستقبل لدى آباء أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي ويدل على تحقق الفرض السادس.

سابعاً: نتائج الفرض السابع:

ينص هذا الفرض على أنه: "**لا توجد فروق دالة إحصائياً بين رتب درجات آباء أفراد المجموعة التجريبية على مقياس قلق المستقبل في القياسين البعدي والتتبعي**"، وللتحقق من نتائج الفرض استخدم الباحث اختبار ويلكوكسون Wilcoxon اللابارامترى، وفيما يلي ما توصل إليه الباحث من نتائج في هذا الصدد.

جدول رقم (١٤)

يوضح قيمة (**z**) ومستوى الدلالة الإحصائية بين رتب درجات آباء أفراد المجموعة التجريبية على مقياس قلق المستقبل في القياسين البعدي والتتبعي

الأبعاد	القياس قبلي/ بعدي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	مستوى الدلالة الإحصائية
البعد الأول القلق تجاه المستقبل الاجتماعي	الرتب السالبة الرتب الموجبة التساوي إجمالي	٣ ٥ ٢ ١٠	٥.٥٠ ٣.٩٠	١٦.٥٠ ١٩.٥٠	٠.٢١١	غير دالة
البعد الثاني القلق تجاه	الرتب السالبة الرتب الموجبة	٦ ٤	٥.٠٨ ٦.١٢	٣٠.٥٠ ٢٤.٥٠	٠.٣٠٨	غير دالة

المستقبل الاقتصادي	التساوي إجمالي	صفر ١٠				
البعد الثالث القلق تجاه المستقبل المهني	الرتب السالبة الرتب الموجبة التساوي إجمالي	٤ ٥ ١ ١٠	٥.٢٥ ٤.٨٠	٢١.٠٠ ٢٤.٠٠	٠.١٨٣	غير دالة
الدرجة الكلية	الرتب السالبة الرتب الموجبة التساوي إجمالي	٣ ٥ ٢ ١٠	٥.٥٠ ٣.٩٠	١٦.٥٠ ١٩.٥٠	٠.٢١١	غير دالة

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين رتب درجات آباء أفراد المجموعة التجريبية على مقياس قلق المستقبل في القياسين البعدي والتتبعي مما يدل على تحقق الفرض السابع ويدل على استمرار انخفاض قلق المستقبل لدى آباء أفراد المجموعة التجريبية.

مناقشة وتفسير النتائج

يتضح من نتائج الفرض الأول جدول رقم (٨) ارتفاع معدلات قلق الآباء تجاه مستقبل أبنائهم ذوي الإعاقة الفكرية فقد بلغ معدل انتشار قلق المستقبل لدى الآباء على الدرجة الكلية للمقياس (٧٩.٣٣٪)، وقد كان قلق الآباء تجاه المستقبل الاقتصادي للأبناء ذوي الإعاقة الفكرية أكثر مستويات القلق انتشاراً حيث بلغ (٨١.٩١٪)، في حين بلغ قلق الآباء تجاه المستقبل المهني للأبناء ذوي الإعاقة الفكرية (٧٧.٩٦٪)، وبلغ قلق الآباء تجاه المستقبل الاجتماعي للأبناء ذوي الإعاقة الفكرية (٧١.٣٣٪)، ويتفق ذلك مع نتائج العديد من الدراسات التي أوضحت ارتفاع مستويات القلق لدى الآباء تجاه مستقبل أبنائهم ذوي الإعاقة الفكرية. (Azeem et al.. 2013; Chou et al.. 2009; Taggart et al..2012; Yoong & Koritsas .2012)

ويفسر الباحث ارتفاع مستوى قلق الآباء تجاه المستقبل الاقتصادي لأبنائهم ذوي الإعاقة الفكرية بسبب النظرة التشاؤمية التي يكونها الآباء نحو قدرة أبنائهم ذوي الإعاقة الفكرية

على الاستقلال الاقتصادي والكسب المادي مستقبلاً، ويتفق ذلك مع ما توصل إليه هوبيرت Hubert (2011) أن الخوف والقلق يتعالى لدى أمهات ذوي الإعاقة الفكرية بسبب شعورهم أن الابن لن يستطيع رعاية نفسه اقتصادياً في المستقبل.

ولا شك أن حياة الفرد ومعيشته وبقاءه يعتمد بشكل أساسي على المال، فالمال يعتبر وسيلة هامة للوفاء بالاحتياجات الأساسية للفرد وبدون المال لن يستطيع الإنسان أن يفي باحتياجاته المعيشية، فالمال ليس وسيلة أساسية فقط للزواج وشراء السكن بل وسيلة أساسية لبقاء الإنسان وشعوره بالأمن والآمان، ومعيشة الفرد وحياته الاجتماعية يلعب المال فيها دوراً أساسياً، والفرد عندما يبحث عن فرصة عمل أو مهنة يمتهنها يكون هدفه الأساسي من العمل هو الحصول على المال حتى يستطيع الوفاء باحتياجاته الحياتية والمعيشية.

والخوف الذي يعتري الآباء بخصوص عدم قدرة المعوق فكرياً على الاعتماد على نفسه اقتصادياً مستقبلاً يستثير المزيد من قلق الآباء نحو مستقبل هذا الابن خاصة أن هناك الكثير من الآباء الذين يرون أن المتطلبات الخاصة بالابن المعوق فكرياً أكثر بكثير من المتطلبات التي يحتاجها الشخص العادي، وفي ذلك تذهب يحيى(٢٠١٠، ٣٥). أن وجود طفل معوق في الأسرة يضيف إلى أعبائها الأخرى أعباء مالية أو اقتصادية وغالباً ما تكون هذه الأعباء دائمة أي تستمر طيلة فترة حياة الفرد، فهو بحاجة إلى متطلبات أكثر بكثير من غيره من الأفراد العاديين في الأسرة.

ويفسر الباحث ارتفاع مستوى قلق الآباء نحو المستقبل المهني للابن المعوق فكرياً بسبب الاعتقاد الخاطئ الذي يكونه الآباء تجاه المستقبل المهني للابن المعوق فكرياً حيث يعتقد الكثير من الآباء أن الابن المعوق فكرياً لن ينجح في ممارسة أي مهنة أو حرفة بسبب قدراته الفكرية المحدودة، فالمستقبل المهني للابن المعوق فكرياً من وجهة نظر العديد من آباء ذوي الإعاقة الفكرية مستقبل مظلم يحيطه التشاؤم، ويتفق ذلك مع ما توصل إليه هيمان Heiman (2002) وويكس وآخرون Weeks et al.(2009) أن من أسباب قلق المستقبل لدى آباء ذوي الإعاقة الفكرية القلق نحو المستقبل المهني للابن المعوق فكرياً حيث ينظر آباء ذوي الإعاقة

الفكرية نظرة تشاؤمية إلى المستقبل المهني للابن المعوق فكرياً مما يسهم في ارتفاع مستوى القلق لديهم نحو مستقبل أبنائهم ذوي الإعاقة الفكرية.

ويفسر الباحث ارتفاع القلق نحو المستقبل الاجتماعي للابن المعوق فكرياً بسبب التصورات الخاطئة والأفكار السلبية التي يكونها الآباء بخصوص الحياة الأسرية والاجتماعية لأبنائهم ذوي الإعاقة الفكرية حيث يعتقد الكثير من الآباء أن أبناءهم ذوي الإعاقة الفكرية لن يستطيعوا الزواج مستقبلاً أو تكوين أسرة بسبب قدراتهم الفكرية المحدودة، ويتفق ذلك مع ما توصل إليه هيمان (2002) Heiman أنه من ضمن المخاوف التي كانت تقلق الآباء بشأن مستقبل أطفالهم المعوقين هي القلق حول المستقبل الاجتماعي للابن المعوق فكرياً حيث يعتقد آباء ذوي الإعاقة الفكرية أن الابن المعوق فكرياً قد لا يستطيع مستقبلاً الزواج وتكوين أسرة.

وبالإضافة إلى ذلك يعتقد الكثير من آباء ذوي الإعاقة الفكرية أن الابن المعوق فكرياً قد يتعرض إلى الاستغلال مستقبلاً من قبل أفراد المجتمع لاعتقادهم أنه لن يستطيع رعاية نفسه اجتماعياً أو توفير الحماية اللازمة لنفسه بسبب قدراته المحدودة، ويتفق ذلك مع ما توصل إليه هويبرت (2011) Hubert أن أمهات ذوي الإعاقة الفكرية يعتقدن أن الابن المعوق فكرياً لن يستطيع حماية نفسه مستقبلاً من قبل أفراد المجتمع مما قد يعرضه للمزيد من الأضرار، كما أكد ويكس وآخرون(2009).Weeks et al في نتائج دراستهم أنه من ضمن العوامل التي تثير قلق الآباء نحو مستقبل أبنائهم ذوي الإعاقة الفكرية القلق حول الرعاية الاجتماعية للأبناء ذوي الإعاقة الفكرية.

ويتضح من نتائج الفروض الثاني والثالث والرابع للدراسة جداول أرقام (٩،١٠، ١١) أن البرنامج التدريبي الحالي نجح في تنمية المهارات المهنية المستهدفة لدى أفراد المجموعة التجريبية من الأبناء ذوي الإعاقة الفكرية واستمرت هذه النتائج أثناء فترة المتابعة.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج العديد من الدراسات التي أثبتت فعالية أساليب التدخل في تنمية المهارات المهنية لدى فئة ذوي الإعاقة الفكرية.

2012; Cihak et al..2008; Goh and Bambara.2013; Mechling . (Cavkaytar and Ortega.2007; Robinson and Smith.2010; Taber-Doughty et al..2011)

ويفسر الباحث هذه النتائج بطبيعة البرنامج التدريبي الذي تعرض له أفراد المجموعة التجريبية ولم يتعرض له أفراد المجموعة الضابطة، ولعل نجاح البرنامج يأتي نتيجة أنه قائم على مجموعة من الأسس العلمية التي تم فيها مراعاة الفروق الفردية بين أفراد المجموعة التجريبية، وكذلك مراعاة خصائصهم وحاجاتهم.

كما روعي في البرنامج أن يكون محتواه مناسباً لقدرات ذوي الإعاقة الفكرية وميولهم المهنية، وتم فيه تنويع محتواه لتفادي تسرب الملل والسأم لدى ذوي الإعاقة الفكرية بالإضافة إلى استخدام الوسائل التعليمية الجاذبة للانتباه لدى ذوي الإعاقة الفكرية القابلين للتعلم مثل النماذج المصورة بالفيديو التي تم عرضها على أفراد المجموعة التجريبية باستخدام جهاز البروجكتور.

كما ساهمت الفنيات التي تم استخدامها في البرنامج الحالي بشكل كبير في نجاح البرنامج في تنمية المهارات المهنية لدى أفراد المجموعة التجريبية حيث استخدم الباحث فنيات النمذجة بالفيديو، وتحليل المهمة، والتلقين، والتعزيز.

فكان لفنية النمذجة بالفيديو دور ملحوظ في تنمية المهارات المهنية لدى فئة ذوي الإعاقة الفكرية حيث تم إكساب ذوي الإعاقة الفكرية العديد من المهارات المهنية في الدراسة الحالية عن طريق ملاحظتهم للنماذج المصورة ودفعهم إلى تقليدها ومحاكاتها، وقد روعي في النماذج التي تم تقديمها بالفيديو لأفراد المجموعة التجريبية أن تكون جاذبة للانتباه حيث أنها تضمنت صوت وصورة وحركة وتم إدخال عليها بعض المؤثرات الصوتية والحركية من خلال معالجة الفيلم المصور بواسطة الحاسوب مما ساهم في دفع الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية أفراد المجموعة التجريبية إلى التركيز في مشاهدة هذه النماذج ومن ثم تقليدها ومحاكاتها.

ويتفق ذلك مع ما توصل إليه Goh and Taber-Doughty et al. (2011) Bambara (2013); أن فنية النمذجة بالفيديو تعتبر من الفنيات الناجحة في تنمية المهارات

المهنية لدى فئة ذوي الإعاقة الفكرية نظراً لأنها فنية سهلة وبسيطة تتناسب مع قدراتهم كما أنها تعتبر من أكثر الفنيات جذباً للانتباه لدى فئة ذوي الإعاقة الفكرية.

ويذهب تشارلوب وفريمان (2000) Charlop and Freeman في هذا الصدد أنها أسلوب سهل وبسيط يسهل استخدامه مع ذوي الإعاقة الفكرية.

وكان لفنية تحليل المهمة دور ملحوظ في إكساب ذوي الإعاقة الفكرية أفراد المجموعة التجريبية المهارات المهنية حيث ساهمت هذه الفنية في تبسيط المهارات المهنية المراد إكسابها لأفراد المجموعة التجريبية من الأبناء ذوي الإعاقة الفكرية بما يتناسب مع قدراتهم وخصائصهم حيث كان يتم تجزئة المهارة المهنية المستهدفة إلى مجموعة من الوحدات الصغيرة التي تتناسب مع خصائص وسمات الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية ولا يتم الانتقال إلى الوحدة التالية دون التأكد من أن الطالب المعوق فكرياً قد أتقن الوحدة الحالية مما ساهم بشكل كبير في إكساب المهارات المهنية للأفراد ذوي الإعاقة الفكرية أفراد المجموعة التجريبية بطريقة بسيطة وسهلة، ويتفق ذلك مع ما توصلت إليه كافكتر (2012) Cavkaytar، وميكلينج وأرتيجا Mechling and Ortega (2007) إلى نجاح وفعالية أسلوب تحليل المهمة في تدريب ذوي الإعاقة الفكرية على المهارات والأعمال المهنية والوظيفية التي تطلب منهم.

وبالإضافة إلى ذلك كان لفنية التعزيز دور ملموس في إكساب المهارات المهنية للأفراد ذوي الإعاقة الفكرية أفراد المجموعة التجريبية حيث كان يتم تقديم المعززات للأفراد ذوي الإعاقة الفكرية بعد قيامهم بأداء المهام المهنية بنجاح مما شكل عاملاً أساسياً في استثارة دافعية الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية نحو انجاز المهام المهنية التي تطلب منهم، كما عمل ذلك على إثارة روح التنافس الشريف بينهم فحاول كل منهم أداء المهارات المهنية بإتقان وإظهار أفضل ما لديه للحصول على المعززات التي يقدمها الباحث لهم، ويتفق ذلك مع ما توصل إليه روبنسون وسميث (2010) Robinson and Smith أن فنية التعزيز تعتبر فنية ذات أهمية كبيرة في تنمية المهارات المهنية لدى ذوي الإعاقة الفكرية.

وكانت لفنية التلقين دور ملحوظ في إكساب الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية المهارات المهنية المستهدفة حيث استخدم الباحث فنية التلقين في جلسات البرنامج لمساعدة الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية على أداء المهارات المهنية التي تطلب منهم بجدية وإتقان، فكان الباحث يقدم التلقين اللفظي للأفراد ذوي الإعاقة الفكرية لمساعدتهم على أداء المهام التي تطلب منهم مثل قيامه بتلقينهم خطوات تنظيف الطاولات أو تقديم المشروبات والمأكولات للزبائن، كما استخدم الباحث التلقين الجسدي عن طريق إمساك يد المعوق فكرياً لمساعدته على أداء المهارة المهنية المطلوبة منه خاصة تلك المهارات التي كانت تتطلب المساعدة البدنية، ومن ثم ساهمت فنية التلقين في تنمية المهارات المهنية لدى ذوي الإعاقة الفكرية، ويتفق ذلك مع ما توصل إليه سيهاك وآخرون Cihak et al.(2008) أن فنية التلقين تعتبر من ضمن الاستراتجيات الهامة التي تستخدم في إكساب ذوي الإعاقة الفكرية المهارات المهنية والحياتية مما يساعدهم على أدائها بنجاح.

ويتضح من خلال نتائج الفروض الخامس والسادس والسابع للدراسة جداول أرقام (١٢،١٣،١٤) انخفاض قلق المستقبل لدى آباء ذوي الإعاقة الفكرية أفراد المجموعة التجريبية على مقياس قلق المستقبل المستخدم في الدراسة الحالية بأبعاده الثلاثة حيث انخفض قلق الآباء تجاه المستقبل المهني والاقتصادي والاجتماعي لأبنائهم ذوي الإعاقة الفكرية، واستمرت هذه النتائج أثناء فترة المتابعة.

ويفسر الباحث انخفاض قلق الآباء تجاه المستقبل المهني لأبنائهم ذوي الإعاقة الفكرية بطبيعة البرنامج الذي تعرض له الأبناء ذوو الإعاقة الفكرية حيث تم إطلاع الآباء على مستوى التقدم الذي أحرزه الأبناء ذوو الإعاقة الفكرية بعد تعريضهم للبرنامج والذي ساهم بدوره في تصحيح النظرة الخاطئة والسلبية التي وجدت لدى الآباء من قبل نحو مستقبل أبنائهم ذوي الإعاقة الفكرية، فقد اعتقد الآباء قبل تعريض أبنائهم ذوي الإعاقة الفكرية للبرنامج أن أبناءهم ذوي الإعاقة الفكرية أشخاص ذوو قدرات محدودة لا يمكن تدريبهم أو إكسابهم أي مهارات مهنية مما يجعلهم غير قادرين على الالتحاق بأي وظيفة ومن ثم يهدد ذلك مستقبلهم

الاقتصادي والاجتماعي والمهني، ولكن تم تصحيح هذه النظرة الخاطئة لدى الآباء من خلال نجاح أبنائهم ذوي الإعاقة الفكرية في إتقان المهارات المهنية المستهدفة في الدراسة الحالية.

فقد أدى البرنامج التدريبي الذي تعرض له أفراد المجموعة التجريبية في الدراسة الحالية إلى تدريب الأبناء ذوي الإعاقة الفكرية على العديد من المهن التي يتطلبها سوق العمل ومنها خدمات المستندات والسيارات والمطاعم حيث أننا نجد أن هذه المهن يحتاج المجتمع السعودي إليها في حين يرفض أغلب الأفراد العاديون في المجتمع السعودي الالتحاق بها مما يجعل أصحاب هذه الأعمال يعتمدون في هذه المهن على العاملة الوافدة من الدول الأخرى، ومن ثم فإن إتقان ذوي الإعاقة الفكرية في المجتمع السعودي لمثل هذه المهن يتيح لهم فرصة جيدة للالتحاق بوظيفة ثابتة يتطلبها المجتمع.

ويفسر الباحث انخفاض قلق الآباء تجاه المستقبل الاقتصادي لأبنائهم ذوي الإعاقة الفكرية بطبيعة البرنامج الحالي الذي تعرض له أفراد المجموعة التجريبية حيث عمل البرنامج الحالي على إعداد ذوي الإعاقة الفكرية للالتحاق بسوق العمل من خلال تدريبهم مهنياً مما يساعدهم مستقبلاً في الحصول على فرصة عمل ودخل مادي ثابت، فبدون التدريب المهني الجيد لا يمكن إلحاق ذوي الإعاقة الفكرية بسوق العمل، ويؤكد ذلك كبيجو وآخرون Cobigo et al. (2010. 245) حيث يذهبون أن المعوق فكرياً لا يمكن إلحاقه بسوق العمل بدون التدريب المهني الجيد وأصحاب الأعمال عندما يختارون المعوق فكرياً للعمل لديهم يختارون أفضل الأفراد تدريباً، ومن ثم فإن التدريب الجيد يساعد ذوي الإعاقة الفكرية على الالتحاق بسوق العمل والحصول على دخل ثابت، ولا شك أن ذلك يساهم في خفض مستوى قلق الآباء نحو المستقبل الاقتصادي لأبنائهم ذوي الإعاقة الفكرية.

ويفسر الباحث انخفاض قلق الآباء تجاه المستقبل الاجتماعي لأبنائهم ذوي الإعاقة الفكرية بطبيعة البرنامج الحالي الذي تعرض له أفراد المجموعة التجريبية من الأبناء ذوي الإعاقة الفكرية حيث يعتمد المستقبل الاجتماعي للفرد بشكل كبير على قدرته الاقتصادية والوظيفية فبدون القدرة الاقتصادية والوظيفية للشخص لن يستطيع أن يتزوج ويكون أسرة وينفق

عليها، ولا شك أن التدريب المهني الجيد يساعد الابن المعوق فكرياً كما تم التوضيح من قبل على الالتحاق بسوق العمل والحصول على دخل ثابت مما يساعده على الاندماج في المجتمع فيصبح عضواً نافعاً في المجتمع قادراً على العمل والإنتاج وخدمة مجتمعه مما يؤدي إلى تغيير نظرة أفراد المجتمع إليه فينظرون إليه نظرة إيجابية بدلاً من النظرة السلبية التي وجدت لديهم عنه من قبل، وهذا ما يؤكده بريدو(2011) Perdue حيث يؤكد أن التدريب المهني الجيد يسهل للمعوق الحصول على مهنة مناسبة مما يساعده على الانخراط داخل المجتمع فيشعر بالقبول الاجتماعي وتشعر أسرته بالرضا.

وبالإضافة إلى ذلك أتاح البرنامج التدريبي الحالي للمعوقين فكرياً فرص التفاعل الاجتماعي مما ساهم في بث الطمأنينة في نفوس الآباء أن أبناءهم ذوي الإعاقة الفكرية يمكنهم التفاعل اجتماعياً بدلاً من النظرة السلبية التي وجدت لديهم من قبل،ومن ثم فإن البرنامج التدريبي الحالي الذي تعرض له الأفراد ذوو الإعاقة الفكرية أفراد المجموعة التجريبية عمل على خفض قلق آبائهم نحو المستقبل الاجتماعي لأبنائهم ذوي الإعاقة الفكرية كما عبرت عنه النتائج السابقة.

توصيات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة وما سبقها من عرض نظري يمكن الخروج بعدد من التوصيات على النحو الآتي:

١- التوسع في إعداد البرامج المهنية لفئة ذوي الإعاقة الفكرية التي تتناسب مع قدراتهم وميولهم المهنية واتجاهاتهم .

٢- تنمية القيم المهنية المناسبة لدى فئة ذوي الإعاقة الفكرية داخل المدارس في مرحلة مبكرة من العمر مثل حب العمل، والاعتماد على النفس، واحترام الوقت، والتعاون مع الآخرين، والالتزام بتعليمات المؤسسة.

٣- إعداد الكوادر البشرية المؤهلة والمدربة التي يمكن من خلالها تنمية المهارات المهنية لدى فئة ذوي الإعاقة الفكرية مثل الأخصائيين المهنيين المتخصصين في مجال الإعاقة الفكرية.

٤- التركيز في المناهج الدراسية المقدمة لفئة ذوي الإعاقة الفكرية على الجانب المهني بحيث يتم التركيز في تلك المناهج على المهن التي يتطلبها سوق العمل ويستطيع ذوو الإعاقة الفكرية القيام بها.

٥- التأكيد على ضرورة تعديل الأفكار الخاطئة والسلبية الموجودة لدى الآباء تجاه مستقبل أبنائهم ذوي الإعاقة الفكرية حيث أن هذه الأفكار تسبب لهم المزيد من القلق نحو مستقبل أبنائهم ذوي الإعاقة الفكرية.

٦- التوسع في إعداد البرامج الإرشادية لآباء ذوي الإعاقة الفكرية لتعريفهم بخصائص أبنائهم ذوي الإعاقة الفكرية وقدراتهم وكيفية التعامل معهم، وتوفير البرامج العلاجية المناسبة لآباء ذوي الإعاقة الفكرية التي يمكن من خلالها مساعدتهم في التخلص من الاضطرابات النفسية المصاحبة لولادة طفل معوق فكرياً مثل القلق والاكتئاب.

٧- التنسيق بين مؤسسات الرعاية، وأجهزة الإعلام فيما يختص بتثقيف أولياء أمور الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية، ويمكن أن يتم ذلك من خلال عقد الندوات وإصدار الكتيبات بحيث يمكن للآباء التعرف على حاجات أبنائهم، ومطالبهم، وكيفية رعايتهم.

٨- تجهيز مدارس ذوي الإعاقة الفكرية والمؤسسات المهتمة برعايتهم بالورش التعليمية والمصانع الصغيرة التي يمكن من خلالها تجهيزهم وتدريبهم وإعدادهم لسوق العمل، وتوفير المواد الخام اللازمة لذلك.

٩- تطبيق البرنامج التدريبي الحالي بالمراكز المتخصصة التي تهتم بتنمية المهارات المهنية لدى ذوي الإعاقة الفكرية.

المراجع

أبو الهدى ،إبراهيم محمود (٢٠١٢). قلق المستقبل وعلاقته بمعنى الحياة لدى عينة من الطلاب المصريين المقيمين بالخارج وأقرانهم البحرينين. *مجلة الإرشاد النفسي جامعة عين شمس*، ٣٣، ١٤١-١٨٠.

البلاوي ،إيهاب (٢٠٠٦). *توعية المجتمع بالإعاقة*. الرياض: دار الزهراء.

بيك، أ. (٢٠٠٠). *العلاج المعرفي والاضطرابات الانفعالية*. (ترجمة عادل مصطفى) . القاهرة: دار الآفاق العربية.

الجميلي ،علي علي خضر (٢٠٠٩).أثر التدريب على حل المشكلات في خفض قلق المستقبل لدى طلاب كلية التربية. *مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية*، ٨ (٤)، ٣٧-٦٥.

الحازمي ،عدنان ناصر .(٢٠١٢) . *الإعاقة الفكرية دليل المعلمين وأولياء الأمور*.(ط٢). عمان: دار الفكر.

حمزة ،جمال مختار (٢٠٠٥) . قلق المستقبل لدى أبناء العاملين بالخارج. *العلوم التربوية*، ١، ٩١-١١٠.

حنفي ،علي عبد النبي (٢٠٠٧).*العمل مع أسر ذوي الاحتياجات الخاصة دليل المعلمين والوالدين*. دسوق: العلم والإيمان للنشر والتوزيع.

حنوره ،مصرى عبدالحميد (٢٠٠١). *مقياس بينيه العرب للذكاء* . (ط٤) . القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

الخطيب ،جمال (١٩٩٤). *تعديل السلوك الإنساني*. (ط٣). عمان: دار حنين للنشر والتوزيع.

الخطيب ،جمال (٢٠٠١). *أولياء أمور الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية استراتيجيات العمل معهم وتدريبهم ودعمهم*. الرياض: أكاديمية التربية الخاصة.

خليفة ،وليد السيد ؛ ومطر ،عبد الفتاح ؛ والشربيني، السيد ؛ وفاروق ،أسامة. (٢٠٠٩). فاعلية برنامج تدريبي باستخدام الحاسوب لتحسين العمليات الرياضية لدى الأطفال المتخلفين فكرياً القابلين للتعلم، *مجلة كلية التربية بكفر الشيخ*، ٣، ٢٤١-٢٨٨ .

الدليم ،فهد عبد الله (١٩٩٢). *سلسلة مقاييس مستشفى الطائف(مقياس القلق)* . الطائف: مطابع الشهري.

دياب ،عاشور محمد (٢٠٠١). فاعلية الإرشاد النفسي الديني في تخفيف قلق المستقبل لدى عينة من طلاب الجامعة. *مجلة البحث في التربية وعلم النفس، ١٥* (١)، ٤٣٦-٤٦٦.

زهران ،حامد عبد السلام (١٩٩٧). *الصحة النفسية والعلاج النفسي* . (ط٣) . القاهرة: عالم الكتب.

زهران ،حامد عبد السلام (٢٠٠٢). *التوجيه والإرشاد النفسي*. (ط٣). القاهرة: عالم الكتب.

سعيد ،إيمان فوزي (.١٩٩٦). *الصحة النفسية* . القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

سليمان ،حاتم عبد العزيز (٢٠١١). دراسة معنى الحياة وعلاقته بقلق المستقبل لدى عينة من طلاب الثانوي العام. *مجلة البحث العلمي في التربية*، ١٢، ٦٥٧-٧٠٣.

السيد ،جيهان علي (٢٠١٢). الكفاءة النفسية وعلاقتها بقلق المستقبل المهني والقيم لدى طلاب الجامعة المصريين والسعوديين.*مجلة الإرشاد النفسي جامعة عين شمس*، ٣١، ١١٠-١٨٨.

سيد ،خالد سعد (٢٠٠٨) فاعلية برنامج إرشادي قائم على الإرشاد بالمعنى في خفض قلق المستقبل لدى المراهقين المكفوفين. *دراسات تربوية واجتماعية جامعة حلوان، ١٤* (٤)، ٩٧- ١٣٦.

السيد ،فؤاد البهي (٢٠١١). *علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري*. (ط٣). القاهرة: دار الفكر العربي.

الشربيني ،السيد كامل. (٢٠٠٦، ديسمبر). *بعض المتغيرات المرتبطة بالخوف من المستقبل والفعالية العامة للذات والاحتياجات لدى أمهات الأفراد المتخلفين فكرياً* . قدم إلى المؤتمر السنوي الثالث عشر لمركز الإرشاد النفسي " الإرشاد النفسي من أجل التنمية المستدامة للفرد والمجتمع" . القاهرة: جامعة عين شمس، ٢٠٩-٢٥٩.

الشربيني ،السيد كامل (٢٠١٣).*العمل مع أسر ذوي الاحتياجات الخاصة*.الطائف: إدارة النشر العلمي بجامعة الطائف.

الشربيني ،السيد كامل ،وأبو السعود، شادي محمد (٢٠١٣). فعالية برنامج معرفي سلوكي في خفض اضطراب القلق المعمم لدى الأطفال العاديين وأثره في تحسين مفهوم الذات الأكاديمي. *مجلة الإرشاد النفسي جامعة عين شمس*، ٣٥، ١-٩٤.

شقير ،زينب محمود (٢٠٠٥) . *مقياس قلق المستقبل*. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

شقير ،زينب محمود ؛ عماشة ،سناء حسن ؛ القرشي ،خديجة ضيف الله (٢٠١٢). جودة الحياة كمنبيء لقلق المستقبل لدى طالبات قسم التربية الخاصة وطالبات الدبلوم التربوي بجامعة الطائف. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، ٣٢، ٩٣-١٣٢.

الشناوي ،محمد محروس (١٩٩٧). *التخلف العقلي الأسباب والتشخيص والبرامج*. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

شند ،سميرة (٢٠٠٢). دراسة لقلق المستقبل وقلق الموت لدى طلاب الجامعة من متغيري الجنس والتخصص. *مجلة كلية التربية جامعة عين شمس*، ٨(٣)، ١١٢-١٨١.

شند ،سميرة، والأنور ،محمد إبراهيم (٢٠١٢). قلق المستقبل وعلاقته بالضغوط النفسية لدى شرائح من العاملين بمهن مختلفة. *دراسات تربوية ونفسية*،٧٦، ٢٠٣-٣٠٠.

صبري ،ايمان محمد (٢٠٠٢). بعض المعتقدات الخرافية لدى المراهقين وعلاقتها بقلق المستقبل والدافعية للانجاز. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ١٢ (٢٨)، ٥٣- ٩٩.

الصرايرة ،راجي ،والحجايا ،نايل (٢٠٠٨). القلق على المستقبل المهني وعلاقته بالرضا عن الدراسة والمستوى الدراسي والمعدل التراكمي والنوع لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة الطفيلة التقنية. *مجلة كلية التربية جامعة عين شمس*، ٣٢، ٦١٣-٦٤٦.

عبيد ،ماجدة السيد (٢٠٠٩) .*تعليم الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية*.عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

العشري، محمود محي الدين (٢٠٠٤، ديسمبر). *قلق المستقبل وعلاقته ببعض المتغيرات الثقافية* . قدم إلى المؤتمر الحادي عشر لمركز الإرشاد النفسي" الشباب من أجل مستقبل أفضل" . القاهرة: جامعة عين شمس، ١٣٩-١٧٨.

العناني ،حنان عبد الحميد (٢٠٠٠). *الصحة النفسية* . عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.

عيد ،محمد إبراهيم (٢٠٠٢). *الهوية والقلق والإبداع*. القاهرة: دار القاهرة.

عيسوي ،عبد الرحمن (١٩٩٧).*العلاج السلوكي*. بيروت :دار الراتب الجامعية.

الغامدي ،صالح يحيي (٢٠١٢). اختبار القدرات وعلاقته بقلق المستقبل في ضوء بعض المتغيرات لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية. *مجلة كلية التربية ببنها* ، ٩٠، ١٢٠-١٥٢.

الفقي ،آمال إبراهيم.(٢٠١٣). التنظيم الذاتي وعلاقته بمستوى الطموح وقلق المستقبل لدى طلاب الثانوية العامة. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، ٣٨، ١٣-٥٦.

القريطي ،عبد المطلب (١٩٩٨). *الصحة النفسية* . القاهرة: دار الفكر العربي.

كفافي ،علاء الدين (١٩٩٠). *الصحة النفسية* . (ط٣). القاهرة: دار هجر للطباعة والنشر.

المحاميد ،شاكر عقيل ،والسفاسفه ،محمد إبراهيم (٢٠٠٧). قلق المستقبل المهني لدى طلبة الجامعة الأردنية وعلاقته ببعض المتغيرات. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*. ٨ (٣)، ١٢٧-١٤٢.

معشي ،محمد علي مساوي .(٢٠١٢). قلق المستقبل لدى الطالب المعلم وعلاقته ببعض المتغيرات. *دراسات تربوية ونفسية مجلة كلية التربية بالزقازيق*، ٧٥، ٢٧٩- ٣٠٦.

منسي ،محمود عبد الحليم ؛ وغوني ،منصور أحمد ؛ ودمياطي ،فوزية إبراهيم (١٩٩٠). أسباب غياب التلاميذ والتلميذات عن المدارس في ضوء آراء تلاميذ وتلميذات المرحلة المتوسطة. *مجلة العلوم التربوية جامعة الملك عبد العزيز*، ٣، ٣٠١-٣٦٢.

مؤيد، هبة (٢٠١٠). قلق المستقبل عند الشباب وعلاقته ببعض المتغيرات. *مجلة البحوث التربوية والنفسية*، ٢٦، ٣٢١-٣٧٧.

النعيمي ،هادي صالح، والجباري ،جنار عبد القادر.(٢٠١٠). قلق المستقبل لدى المدرسات المتأخرات عن الزواج في مركز محافظة كركوك. *مجلة التربية والعلم، ١٧* (٣)، ٢٧١- ٢٩٦.

الوليدي ،علي محمد (٢٠١٣). فاعلية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي في خفض مستوى قلق المستقبل لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية بمنطقة عسير. *مجلة كلية التربية ببنها* ، ٩٣، ٢٤٥-٢٨٤.

يحيى، خولة أحمد (٢٠١٠). *إرشاد أسر ذوي الحاجات الخاصة* .(ط٣) . عمان: دار الفكر.

يحيى، خولة أحمد، وعبيد ،ماجدة السيد (٢٠٠٥). *الإعاقة الفكرية*. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

Ali. R. M. (2011). Enhancing quality of vocational training outcome to satisfy the labor market demands in Kuwait by using quality function deployment method. *Journal of Industrial Engineering and Management*. *4*(2). 387-402.

American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (2010). *Intellectual disability: Definition. Classification. and Systems of support* (11th ed.). Washington. DC: AAIDD Press.

Anson. H. M.; Todd. J. T.; & Cassaretto. K. J.(2008). Replacing overt verbal and gestural prompts with unobtrusive covert tactile prompting for students with autism. *Behavior Research Methods* .*40*(4).1106-1110.

Avcioglu. H.(2013). Effectiveness of video modelling in training students with intellectual disabilities to greet people when they meet. *Educational Sciences Theory and Practice*.*13*(1) .466-477.

Azeem. M.W.; Dogar. I. A.; Shah.S .; Cheema. M. A. & Haider. I. I. (2013). Anxiety and depression among parents of children with intellectual disability in Pakistan. *Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry*. *22* (4). 290-295.

Barker. M. R.; Bailey. J. S. & Lee. N. (2007). The impact of verbal prompts on child safety-belt use in shopping carts. *Journal of Applied Behavior Analysis*. *37* (4) .527-530.

Bartlett. J.C. (2004). *Connecting bioinformatics tics analysis to scientific practice an integrated information behaviour and task analysis approach*. Ph.D. Thesis. Faculty of Information Studies .University of Toronto.

Bogart. M. S.(2007).*Parental attitudes toward the decision-making abilities of their young adult children with intellectual disabilities*. Ed.D. Thesis. University of Bridgeport.

Canella-Malone. H. ; Sigafoos. J. ; O'Reilly. M. ; De la Cruz. B. ; Edrisinha. C. & Lancioni. G. (2006) ***Comparing video prompting to video modeling for teaching daily living skills to six adults with developmental disabilities.*** *Education and Training in Developmental Disabilities. 41* .4. 344-356.

Cannella-Malone. H. I.; Brooks. D. G.. & Tullis. C. A.(2013). Using self-directed video prompting to teach students with intellectual disabilities. *Journal of Behavioral Education*. *22*(3) .169-189.

Cavkaytar .A. (2012). Teaching cafe´ waiter skills to adults with intellectual disability a real setting study . *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*. *47(*4). 426–437.

Charlop. M. H.; Miltenberger. C. A. & Miranda. B.(2012).Teaching children with intellectual challenges to learn prepositions using a treatment package of computer-based photographs. time delay prompting. video self-modeling. and positive reinforcement. *Evidence Based Communication Assessment and Intervention*. *6*(3) . 113-119.

Charlop-Christy. M. H. ; Le. L. ; & Freeman. K. A. (2000). A comparison of video modeling with in vivo modeling for teaching with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. *30* (6). 537-552.

Chen. C.Y. & Hong. R.Y. (2010).Intolerance of uncertainty moderates the relation between negative life events and anxiety. *Personality and Individual Differences .49* (1).49-53.

Chou. Y.; Lee. Y.; Lin. L.; Kroger. T. & Chang. A .(2009). Older and younger family caregivers of adults with intellectual disability factors associated with future plans. *Intellectual and Developmental Disabilities.47*(4) .282-294 .

Chowdhury. M. & Benson. B. A.(2011). Use of differential reinforcement to reduce behavior problems in adults with intellectual disabilities a methodological review. *Research in Developmental Disabilities A Multidisciplinary Journal. 32*(2). 383-394.

Cihak. D. F.; Kessler. K. & Alberto. P.A. (2008)..Use of a handheld prompting system to transition independently through vocational tasks for students with moderate and severe intellectual disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities. 43* (1) .102-110.

Cihak. D.. Fahrenkrog. C.. Ayres. K. M.. & Smith. C. (2010).The use of video modeling via a video iPod and a system of least prompts to improve transitional behaviors for students with autism spectrum disorders in the general education classroom. *Journal of Positive Behavior Interventions.* 12. 103–143.

Cobigo. V. ; Lachapelle. Y. ; & Morin. D. (2010). Choice-Making in vocational activities planning: Recommendations from job coaches. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities. 7* (4) .245-249 .

Cosmina-Zolog. T.; Jané-Ballabriga. M.C.; Bonillo-Martin. A.; Canals-Sans. J.; Hernández-Martinez. C.; Romero-Acosta. K.; & Domenech-Llaberia. E. (2011). Age. gender and negative life events in anxiety and depression self-reports at preadolescence and early adolescence. Anxiety and Stress. *17* (2/3). 113-124.

Crystal. A & Ellington. B (2004. August). *Task analysis and human-computer interaction: approaches. techniques. and levels of analysis*. Tenth Americas Conference on Information Systems. Association for Information Systems: New York . 1-9.

Dixon. R. M. & Reddacliff. C.A. (2001). Family contribution to the vocational lives of vocationally competent young adults with intellectual disabilities. *International Journal of Disability. Development and Education. 48* (2). 193-206.

Dollar. C. A.; Fredrick. L. D.; Alberto. P.A.; & Luke. J.K. (2012). Using simultaneous prompting to teach independent living and leisure skills to adults with severe intellectual disabilities. *Research in developmental disabilities .33*(1) . 189-195.

Dowrick. P. W. (1999). A review of self-modeling and related interventions. *Applied Preventative Psychology*. *8* (6) . 23-39.

Fetko. K. S.. Schuster. J. W. .Harley. D. A.. & Collins. . C.(1999) Using simultaneous prompting to teach a chained vocational task to young adults with severe intellectual disabilities. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities. 34* (3) .318-329 .

Forbes. T.(2013).*The effects of video modeling on new staff training of discrete trial instruction* .M.S. Thesis. Northeastern University.

Gena. A.. Couloura. S.. & Kymissis. E. (2005). Modifying the affective behavior or preschoolers with autism using in-vivo or video modeling and reinforcement contingencies. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 35. 545-556.

Goh .A.E. & Bambara. L.M. (2013). Video self-modeling a job skills intervention with individuals with intellectual disability in employment settings. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities. 48*(1) . 103–119.

Green. V.A; Drysdale. H.; Boelema. T.; Smart. E.; Vander M.. L.; Achmadi. D.. & Lancioni. G. (2013). Use of video modeling to increase positive peer interactions of four preschool children with social skills difficulties. *Education and Treatment of Children*. *36*(2) . 59-85.

Heiman. T.(2002). Parents of children with disabilities resilience. coping. and future expectations. *Journal of Developmental and Physical Disabilities. 14* (2). 159-171.

Hewitt. A.; Lightfoot. E.; Bogenschutz. M.; McCormick. K.; Sedlezky. L. & Doljanac. R.(2010).Parental caregivers' desires for lifetime assistance planning for future supports for their children with intellectual and developmental disabilities. *Journal of Family Social Work.13(*5) .420-434.

Hubert. J. (2011). My heart is always where he is perspectives of mothers of young people with severe intellectual disabilities and challenging behaviour living at home. *British Journal of Learning Disabilities. 39* (3). 216-224.

Huntington. A. A. (2012). *Examining the effectiveness of an iPod touch with video prompts to teach community based vocational tasks to students with intellectual disabilities and autism.* Ed.D. Thesis. Illinois State University.

Karsten. A. M & Carr. J. E. (2009). The effects of differential reinforcement of unprompted responding on the skill acquisition of children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*.*42*.2 .327-334.

Katz. G. ; Rangel-Eudave. G.; Allen-Leigh. B.; & Lazcano-Ponce. E.(2008). A best practice in education and support services for independent living of intellectually disabled youth and adults in Mexico. *Salud pública de México*. *50(* 2) . 194- 204.

Kellems. R.O.(2010). *Using video modeling delivered through ipods to teach vocational tasks to young adults with autism spectrum disorders* .Ph.D. Thesis .University of Kansas.

Kelley. K. R.; Test. D. W.; & Cooke. N. L. (2013). Effects of picture prompts delivered by a video ipod on pedestrian navigation. *Exceptional Children*.*79*(4) .459-474.

Kuehnel. C. A.(2013).*Online delivery of a social skills intervention with video modeling for adolescents with autism spectrum disorder*. Ph.D. Thesis. Michigan State University.

Le Grice. B.. & Blampied. N. M. (1994). Training pupils with intellectual disability to operate educational technology using video prompting. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*. *29* .4. 321–330.

Li. E. P.(1998).Vocational aspirations of sheltered workshop workers with intellectual disability in Hong Kong. *Journal of Intellectual Disability Research. 42* (3) . 208-217.

Liguori . G. A. (2005). *The effect of physical activity prompts on motivation. behavior and recognition*. Ph.D. Thesis. North Dakota State University.

Luxon. K.. Fletcher. R.B.. & Leeson. H. (***2009***). ***Predictors*** of ***future anxiety*** about ***male pattern baldness*** in ***New Zeal*** and ***males***. *New Zeal and Journal of Psychology* . *38*(3). 35-41.

Maione. L.. & Mirenda. P. (2006). Effects of video modeling and video feedback on peer-directed social language skills of a child with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions. 8* (2). 106–118.

Mechling. L.C. & Ortega-Hurndon. F. (2007). Computer-based video instruction to teach young adults with moderate intellectual disabilities to perform multiple step job tasks in a generalized setting. *Education and Training in Developmental Disabilities*. *42* (1). 24-37.

Mills. S. (2000). The importance of task analysis in usability context analysis - design for fitness for purpose. *Behaviour and Information Technology*. *19*(1). 57-68.

Mirzamani. S.; Ashoori. M. & Sereshki. N. (2011). The effect of social and token economy reinforcements on academic achievement of 9th grade boy students with intellectual disabilities in a science course. *Iranian Journal of Psychiatry*.*6*(1) .25-30 .

Mitchell. R. J.. Schuster. J. W.. Collins. B. C.. & Gassaway. J. J. (2000). Teaching vocational skills with a faded auditory prompting system. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*. *35*(4).415–427.

Molin. R. (1990). Future anxiety clinical issues of children in the latter phases of foster care. *Child and Adolescent Social Work Journal*. *7* (6) . 501-512.

Murzynski. N. T. & Bourret. J. C. (2007). Combining video modeling and least-to-most prompting for establishing response chains. *Behavioral Interventions*. *22*. 147-152.

Newman. J.H. (2014) *Using video prompting to teach high school students with moderate intellectual disabilities a vocational skill with a portable video delivery system employing a qualitative case study*. Thesis. Ph.D. Liberty University.

Nikopoulos. C. K.. & Keenan. M. (2003). Promoting social initiation in children with autism using video modeling. *Behavioral Interventions*. 18. 87-108.

Norman. J. M.. Collins. B. C.. & Schuster. J. W. (2001). Using an instructional package including video technology to teach self help skills to elementary students with mental disabilities. *Journal of Special Education Technology*. *16* (3) . 5–18.

Odom. S. L.; Brown. W. H. ; Frey. T. ; Karasu. N. ; Smith-Canter. L. L. & Strain. P. S. (2003). Evidence-based practices for young children with autism contributions for single-subject design research. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*. *3*. 166-175.

Palechka. G.. & MacDonald. R. (2010). A comparison of the acquisition of play skills using instructor-created video models and commercially available videos. *Education and Treatment of Children. 33*(3). 457-474.

Pascual-Leone. A.. Greenberg. L. S.. & Pascual-Leone. J. (2009). Developments in task analysis new methods to study change. *Psychotherapy Research.* 19. 527-542.

Peralta. F. & Arellano. A.(2010). Family and disability a theoretical perspective on the family-centered approach for promoting self-determination .*Electronic Journal of Research in Educational Psychology*. *8*(3) . 1339-1362.

Perdue. J. M.(2011). *Outcomes of persons with disabilities who receive vocational training at Tennessee Rehabilitation Center*. Ed.D. Thesis. Tennessee State University.

Perkins. S.(2013). *Teaching appropriate social skills to adults with developmental disabilities using video modeling.* M.S. Thesis. Southern Illinois University.

Phillips. K. J. & Mudford. O. C.(2011). Effects of noncontingent reinforcement and choice of activity on aggressive behavior maintained by attention. *Behavioral Interventions*.*26*(2) .147-160.

Pipkin. C.; Winters. S. M.; & Diller. J. W.(2007).Effects of instruction. goals. and reinforcement on academic behavior assessing skill versus reinforcement deficits. *Journal of Early and Intensive Behavior Intervention*.*4*(4).648-657.

Robinson. K.A. & Smith. V.(2010).A specific vocational training program for an adolescent with autism. *Developmental Disabilities Bulletin*. *38*. 93-109.

Sansosti. F. J.. Powell-Smith. K. A.. & Cowan. R. J. (2010) *High-functioning autism/asperger syndrome in schools assessment and intervention*. New York ***:Guilford*** Press.

Shukla-Mehta. S.. Miller. T.. & Callahan. K. J. (2010).Evaluating the effectiveness of video instruction on social and communication skills training for children with autism spectrum disorders a review of the literature. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*. *25.* 23–36.

Sigafoos. J.. O'Reilly. M.. & De la Cruz. B. (2007). *How to use video modeling and video prompting*. Austin. TX: Pro-Ed.

Spinhoven.P.; Elzinga.B.M.; Hovens.J.G.; Roelofs.K.; Zitman.F.G.; Van Oppen. P.. & Penninx.B.W. . (2010). Research report the specificity of childhood adversities and negative life events across the life span to anxiety and depressive disorders. *Journal of Affective Disorders .126*(1).103-112.

Taber-Doughty. T.; Bouck. E. C.; Tom. K.; Jasper. A.D.; Flanagan. S.M.; & Bassette. L.(2011). Video modeling and prompting a comparison of two strategies for teaching cooking skills to students with mild intellectual disabilities. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities .46*(4) . 499-513.

Taggart. L. ; Truesdale-Kennedy. M.; Ryan. A. & McConkey. R.(2012). Examining the support needs of ageing family carers in developing future plans for a relative with an intellectual disability. *Journal of intellectual disabilities .16*(3) .217-234.

Van Laarhoven. T.; Winiarski. L.; Blood. E. & Chan. J. M.(2012). Maintaining vocational skills of individuals with autism and developmental disabilities through video modeling. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities.47*(4).447-461.

Vicente. K. J. (1995). Task analysis. Cognitive task analysis. Cognitive work analysis: What's the difference? Proceedings of the Human Factors and Ergonomics Society. 39.534-537.

Vladescu. J. C . & Kodak. T. (2010). A review of recent studies on differential reinforcement during skill acquisition in early intervention. *Journal of Applied Behavior Analysis.43*(2).351-355.

Waugh. R. E.; Fredrick. L. D.; & Alberto. P. A.(2009). Using simultaneous prompting to teach sounds and blending skills to students with moderate intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities. 30*(6). 1435-1447.

Weeks. L. E.; Nilsson. T. ; Bryanton. O. ; & Kozma. A.(2009).Current and future: Concerns of older parents of sons and daughters with intellectual disabilities. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities. 6* (3) . 180-188.

Wilson. K. P.(2013).Incorporating video modeling into a school-based intervention for students with autism spectrum disorders. *Language. Speech and Hearing Services in Schools .44*(1) .105-117.

Wu. L.; Qiu. Z.; Wong. D.; Hernandez. L.W. & Zhao. Q. (2010). The research on the status. rehabilitation. education. vocational development. social integration and support services related to intellectual disability in China. *Research in Developmental Disabilities. 31*(6) .1216-1222.

Yen.C.; Yang.P.; Ko.C. Yen.J. Hsu.F. & Wu. Y. (2011).The relationships between quality of life and anxiety symptoms and the moderating effects of socio-demographic characteristics in Taiwanese adolescents. *Quality of Life Research . 20* (7). 1071-1078.

Young. D.S. & Mattucci. R. F. (2006). Enhancing the vocational skills of incarcerated women through a plumbing maintenance program. *Journal of Correctional Education*. *57*(2).126-140.

Yoong. A. & Koritsas. S. (2012).The impact of caring for adults with intellectual disability on the quality of life of parents. *Journal of Intellectual Disability Research.56*(6) .609- 619.

Zaleski. Z. (1994). Personal future in hope and anxiety perspective. In Z. Zaleski (Ed.) *Psychology of future orientation* (pp. 173-194). Lublin. Poland: Towarzystwo Naukowe KUL.

Zaleski. Z. (1996). Future anxiety concept. measurement. and preliminary research. *Personality and Individual Differences. 21*(2) . 165-174.

The effectiveness of a training program in development some vocational skills for intellectually disabled and it's impact in reducing future anxiety among their parents

Dr. Shady Mohammed Abo Al Soad(*)

The study aimed at investigating prevalence rates of future anxiety among parents of Intellectually disabled individuals. Examine the effectiveness of a training program in development some vocational skills for Intellectually disabled sons and it's impact in reducing future anxiety among their parents.

The total sample of the study consisted of 148 educable Intellectually disabled students and their parents from schools of Taif governorate -Saudi Arabia Kingdom. The sample of experimental study consisted of 20 students and their parents from Hittin middle school in Taif governorate . Age of Intellectually disabled students was 14 – 17 years. IQ 55-69 . They were divided into two equal groups. The Intellectually disabled members of the experimental group were exposed to the training program.

The study included the following Instruments: Vocational skills scale for Intellectually disabled prepared by investigator. Future anxiety scale for parents of Intellectually disabled individuals prepared by investigator. The vocational training program prepared by investigator. Stanford-Binet intelligence scale. Fourth edition. prepared by Hanora .

(*) Assistant professor of special education and mental health – Faculty of Education – Taif University

.and The socio-cultural situation scale for family in Saudi environment . prepared by Mansy and Ahmed .

The results of the study demonstrated that: High rates of parents anxiety toward the future of their Intellectually disabled sons (79.33%). The parents anxiety toward the economic future of their Intellectually disabled sons was the most prevalent (81.91%) The parents anxiety toward the vocational future of their Intellectually disabled sons was(77.96%). The parents anxiety toward the social future of their Intellectually disabled sons was (71.33%). Improvement the vocational skills of Intellectually disabled sons. Reduction parents anxiety toward the future of their Intellectually disabled sons. and the continuation of these results during the follow-up period (three months after the end of the program).

Key Words: Training Program - Vocational Skills- Intellectually Disabled- Future Anxiety.