المجلـد (١٩)، العـدد (٦٩)، الجـزء الثـانـي، مايو ٢٠٢٥، ص ص ١٠٧ - ١٤٨

التحديات التي تواجه المعلمات ببرامج التدخل المبكر للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية بمنطقة القصيم

إعداد

حصة حسين محمد الخميس
باحثة ماجستير، التربية خاصة
(إعاقة عقلية) كلية التربية- جامعة القصيم

د/ مروة السيد علي الهادي
أستاذ التربية الخاصة المساعد
كلية التربية -جامعة القصيم

التحديات التي تواجه المعلمات ببرامج التدخل المبكر للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية بمنطقة القصيم

حصة الخميس (*) & د/ مروة الهادي(**)

ملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على التحديات التي تواجه المعلمات ببرامج التدخل المبكر للأطفال ذوي الفكرية بمنطقة القصيم، ولتحقيق هذا الهدف طبقت الدراسة الحالية على عينة قوامها (٧٣) معلمة، وامتدت أعمارهن ما بين (٢٥_٥٠) عامًا بمتوسط عمر زمني (٣٠,٩٣١٥) وانحراف معياري (٦.٢٨٧٨٤)، وبعد تطبيق استبانة التحديات التي تواجه معلمات برامج التدخل من إعداد الباحثة، فقد أسفرت أهم النتائج عن ارتفاع مستوى التحديات التي تواجه المعلمات ببرامج التدخل المبكر، بحيث جاءت التحديات التدريسية في المرتبة الأولى، يليها التحديات الادارية ومعوقات التعامل مع أسر الأطفال ذوي الاعاقة الفكرية في المرتبة الثانية والثالثة على التوالي، وجاءت التحديات التدريبية المعرفية في المرتبة الرابعة والأخيرة، وجميعها جاءت بمستوى مرتفعًا. وأظهرت النتائج أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا في التحديات التي تواجه المعلمات ببرامج التدخل المبكر تعزى لكل من مستوى الخبرة والمؤهل العلمي. ولا توجد فروق دالة إحصائيًا تعزى للدورات التدريبية في الدرجة الكلية وجميع التحديات، فيما عدا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات المعلمات في بعد التحديات التدريبية والمعرفية لصالح المعلمات اللاتي اجتزن عدد أقل من ٥ دورات تدريبية في مجال التدخل المبكر. وأوصت الدراسة بضرورة إيجاد حلول للتحديات التي تواجهها المعلمات في برامج التدخل المبكر للأطفال ذوي الفكرية، كما أوصت بضرورة الاهتمام بتدريب المعلمات على برامج التدخل الحديثة للحد من المشكلات التي تواجهن أثناء عملية التدخل.

الكلمات المفتاحية: تحديات، برامج التدخل المبكر، الإعاقة الفكرية.

(*) باحثة ماجستير، التربية خاصة (إعاقة عقلية) كلية التربية– جامعة القصيم.

(**) أستاذ التربية الخاصة المساعد كلية التربية –جامعة القصيم.

Challenges Faced by Teachers in Early Intervention Programmes for Children with Intellectual Disabilities in the Qassim Region

Hessa AL Khamis & Dr. Marwa Al Hadi

Abstract

This study aimed to identify the challenges faced by teachers in early intervention programmes for children with intellectual disabilities in the Qassim region. A sample of 73 female teachers, aged between 25 and 50 years, participated, with an average age of 30.9315 years and a standard deviation of 6.28784. The researcher-designed questionnaire used in this study revealed a high overall level of challenges. Teaching challenges were reported as the most significant, followed by administrative challenges (second) and difficulties in interacting with families of children with intellectual disabilities (third). Cognitive training challenges were ranked fourth and were found to be equally challenging. Statistical analysis indicated no significant differences in the challenges faced by these teachers based on their level of experience or academic qualifications. However, concerning training courses, statistically significant differences were observed in the training and cognitive challenges, favouring teachers who had completed fewer than five courses in early intervention ($p < 0.05$). The study recommends addressing these challenges within early intervention programs for children with intellectual disabilities. Furthermore, it underscores the importance of equipping teachers with training in modern intervention approaches to effectively mitigate the complexities encountered during the intervention process.

Keywords: challenges, early intervention programmes, intellectual disabilities

مقدمة

يعد مجال التربية الخاصة أحد الميادين الهامة التي تحظى بأهمية بالغة في الدول المتقدمة والنامية على السواء، وقد واجهت تحديات كثيرة حتى نمت وتطورت بسرعة هائلة وأصبحت من الميادين العلمية والتربوية التي لا غنى عنها في جميع دول العالم النامية والمتقدمة، وذلك بسبب اهتمامها التربوي والتعليمي بالفئات الخاصة فهي تعني بتربية الأطفال غير العادين الذين يختلفون عن أقرانهم العادين إما في قدراتهم العقلية أو الحسية أو الاكاديمية أو الانفعالية.....، وذلك من خلال اجراء التعديلات الضرورية المناسبة لمتطلباتهم التعليمية وتوجيههم للبرامج التربوية المناسبة (عامر، ٢٠٢٢).

وقد أولت المملكة العربية السعودية اهتماماً خاصاً برعاية الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية والرقي بالخدمات المقدمة لهم وتسهيل كافة الإجراءات، للوصول بهم إلى أفضل مستوى ممكن من الاستقلالية، وجعلهم أعضاء نافعين بالمجتمع، من خلال إيجاد بيئة تعليمية مناسبة، وتقديم خدمات تربوية وتعليمية بوقت مبكر من الإعاقة وفي بيئات مهيئة وأقل تعقيدًا (الدليل الاجرائي للتربية الخاصة،١٤٣٧هـ).

وفي هذا الصدد، اهتمت المملكة العربية السعودية بتقديم فرص وخدمات تعليمية متساوية تناسب احتياجات الأطفال من ذوي الإعاقة وعائلاتهم، وقد أكدت رؤية المملكة العربية السعودية المستقبلية للتعليم ٢٠٣٠ على تعزيز نوعية الخدمات وزيادة البرامج المقدمة للطلاب من ذوي الإعاقة، حيث تحتوي هذه البرامج على كيفية التعامل مع الأطفال من ذوي الإعاقات المختلفة، وتشمل هذه البرامج أيضاً خدمة الأطفال في سن ما قبل المدرسة (دون سن السادسة) المسمى ببرنامج التدخل المبكر. كما ينص نظام رعاية المعاق في المملكة العربية السعودية على ما يلي: "تكفل الدولة حق المعاق في خدمات الوقاية والرعاية والتأهيل، وتشجع المؤسسات والأفراد على الإسهام في الأعمال الخيرية في مجال الإعاقة، وتقدم الخدمات لهذه الفئة عن طريق الجهات المختصة في مجال التعليم والصحة وغيرها" (الدليل الشامل للتدخل المبكر، ١٤٣٨).

لذلك، أصبح ينظر إلى ذوي الإعاقة الفكرية بأنهم يستحقون بذل المزيد من العناية والاهتمام في تربيتهم وتعليمهم، وذلك ليتكيفوا مع متطلبات الحياة وفق قدراتهم وإمكانيتهم، ونظراً

لزيادة نسبة شيوع الإعاقة الفكرية، فإنه لابد من برامج التدخل المبكر لأهميتها في توفير برامج من شأنها تخفيف شدة الإعاقة والحد من تطورها، وتخفيف الأعباء والجهود والتكاليف المادية المتوقعة في تقديم الخدمات التربوية المتخصصة لبرامج التربية الخاصة(البطانية،٢٠١٢).

وتعد برامج التدخل المبكر القاعدة الأساسية التي تبنى عليها برامج التربية الخاصة، حيث إنها ذات أهمية في تحسين نمو الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، وتسعى برامج التدخل المبكر إلى تنمية قدرات ومهارات الطفل ذوي الاحتياجات الخاصة في نفس المجالات التي ينمو فيها الطفل العادي وإشباع حاجته (الروسان،٢٠١٧). حيث أن توفير برامج التدخل المبكر قد يخفف من الإعاقة أو يمنعها وبالتالي يحد من تحول أعداد كبيرة إلى برامج التربية الخاصة مما يؤدي إلى تخفيف الجهد والتكلفة المادية المتوقعة على تقديم خدمات تربوية متخصصة، كما أن توفير برامج التدخل المكبر الغنية بالمثيرات في السنوات الأولى من حياة الطفل يساعد بشكل موكد في اكتساب مختلف المفاهيم والمهارات الضرورية، سواء كانت لغوية أو معرفية أو سلوكية أو اجتماعية أو اكاديمية وذلك حسب حالة كل طفل، كما للتدخل المبكر أثرًا بالغًا في تكيف الأسر والتخفيف من الأعباء المادية والمعنوية نتيجة وجود حالة الإعاقة لديه، إضافة إلى التأكيد على أهمية مشاركة الأسرة وإبراز دورها الأساسي في تقديم المعلومات الضرورية وإسهامها في تنفيذ تلك البرامج (الصمادي والناطور، ٢٠٠٣).

وتعتبر الأسرة ومدارس التربية الخاصة هما المؤسستين الرئيسيتين في عملية إعداد وتأهيل الأطفال من ذوي الإعاقة، ولما كانت الأسرة هي المؤسسة التربوية الأولى غير المتخصصة في هذه العملية الحيوية والهامة فإن مدارس التربية الخاصة هي المؤسسة التربوية الثانية والمتخصصة في هذه العملية، والتي يقع على عاتقها عبء هذه العملية في مجال التوعية والإرشاد لأسر هذه الفئات، من خلال وضع برامج للتدخل المبكر لاكتشاف الإعاقة لدى أطفالهم (خالد وآخرون،٢٠١٧).

ولا يقتصر دور هذه المؤسسات المتخصصة عند هذا الحد، بل يمتد ويتسع نطاقه حتى يمكنها خلق حساسية متزايدة ويقظة وإطلاع لدى كافة المتخصصين مهنياً في شؤون هذه الفئات الطبي والاجتماعي، حيث تقع المسؤولية بشكل خاص على هاتين المجموعتين (الأطباء – والباحثين الاجتماعين) الذين يتولون رعاية الطفل في سنواته المبكرة من الحياة (خالد وآخرون، ٢٠١٧).

وبالرغم من أهمية التدخل المبكر للأطفال ذوي الإعاقة، وأنه ذو جدوى اقتصادية عالية بحيث يقلل النفقات المخصصة للبرامج التربوية الخاصة اللاحقة (الخطيب والحديدي، ٢٠١٣)؛ إلا أن نتائج العديد من الدراسات التي كشفت عن وجود مجموعة من المعوقات والصعوبات التي تواجه المعلمات ببرامج التدخل المبكر، كدراسة (Mangoro, 2016) التي أوضحت المعوقات التي واجهت معلمي ذوي الإعاقة الفكرية في برامج التدخل المبكر ومنها: نقص خبرة المعلمين في تعليم الأطفال ذوو الإعاقة الفكرية، ونقص الوسائل التعليمة تؤثر سلباً على تعليمهم. ودراسة الحارثي(٢٠٢٠) التي ألقت الضوء على التحديات التي واجهت معلمات ذوو الإعاقة الفكرية في برامج التدخل المبكر التي اشتملت على نقص فريق العمل، والزيادة عدد الأطفال داخل الفصل، بالإضافة إلى التحديات الناشئة عن المواقف الوالدية المختلفة. ونتائج دراسة القضاة والهياجنة (٢٠٢٣) التي أكدت على مجموعة من التحديات التي تواجه المعلمات العاملات في مجال التدخل المبكر ومن بين هذه التحديات المعوقات الاسرية والمؤسسية والمعوقات المجتمعية.

ومن خلال ما سبق، يتضح أن هناك حاجة ملحة للتركيز على الكشف عن التحديات التي تواجه المعلمات، مما قد يسهم في تحسين برامج التدخل المبكر لدعم الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، والعمل على تحسين نوعية حياتهم في المستقبل.

مشكلة الدراسة:

تعتبر برامج التدخل المبكر القاعدة الأساسية التي تبنى عليها برامج التربية الخاصة، حيث إنها ذات أهمية في تحسين نمو الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، وذلك من خلال سعي تلك البرامج إلى تنمية قدرات ومهارات الطفل ذوي الإعاقة في نفس المجالات التي ينمو فيها الطفل العادي وإشباع حاجته (الروسان،٢٠١٧).

ولكن، من خلال عمل الباحثتين وارتباطهن المباشر مع المعلمات العاملات في مراكز التربية الفكرية، لاحظتا وجود عدد من المشاكل والتحديات التي تواجه المعلمات وتعيق سير العملية التأهيلية، لذلك سعت الباحثتان إلى معرفة تلك التحديات بدقة وتفصيل مما ينير الطريق لديهن، وبالتالي تسليط الضوء والأنظار للعاملين، والإداريين، ورؤساء المراكز، ووزارة التعليم على تلك التحديات للحد منها.

وقد أكدت العديد من الدراسة على تلك الصعوبات والمعوقات التي تواجه برامج التدخل المبكر لذوي الإعاقة الفكرية، كدراسة المفيريج والغنيم (٢٠٢١) التي توصلت نتائجها إلى وجود معوقات لدى المعلمات والتي تمثلت في المشكلات الإدارية والمشكلات التعليمية، كما أكدت توصية الدراسة على ضرورة توفير أدوات القياس والتقييم الدقيقة للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في المراكز وزيادة المخصصات المالية للعاملين. وأوضحت نتائج دراسة Subby, M. & etal. (2022) أن المعلمين أقرّوا بأنهم ليسوا واثقين بدرجة النتائج في نماذج التقييم الخاصة بالأطفال ذوي الإعاقات الفكرية في المدارس الشاملة، وذلك بسبب التوجيه المهني غير الكافي، لذلك أوصي الباحثين بضرورة تزويد المعلمين بالمهارات والروح المعنوية في إدارة ممارسات التقييم الصحيحة للمتعلمين ذوي الإعاقات الفكرية.

ولكن من خلال حصر الباحثتين لعدد من الدراسات التي تناولت المعوقات والصعوبات في برامج التدخل المبكر – في حدود علمهما– وجدتا ندرة بالدراسات التي تناولت تلك التحديات التي تواجه المعلمات العاملات ببرامج التدخل المبكر وهذا ما أدى إلى اهتمام الباحثتين بالبحث في موضوع الدراسة الحالية.

أسئلة الدراسة:

وتتمثل أسئلة الدراسة الحالية في الأسئلة التالية:

- ما التحديات التي تواجه المعلمات ببرامج التدخل المبكر لذوي الإعاقة الفكرية؟
- هل توجد فروق في استجابات المعلمات حول التحديات التي تواجهن في برامج التدخل المبكر لذوي الإعاقة الفكرية والتي تعزى لمتغيرات (المؤهل العلمي، ومستوى الخبرة، والدورات التدريبية)؟

أهداف الدراسة:

تمثلت أهداف الدراسة الحالية في

١- التعرف على التحديات التي تواجه معلمات ببرامج التدخل المبكر لذوي الإعاقة الفكرية.

٢- التعرف على الفروق في استجابات المعلمات حول التحديات التي تواجهن في برامج التدخل المبكر لذوي الإعاقة الفكرية والتي تعزى لمتغيرات (المؤهل العلمي، ومستوى الخبرة، والدورات التدريبية).

أهمية الدراسة:

نبعت أهمية الدراسة الحالية من التالي:

أولاً: الأهمية النظرية:

تبرز الأهمية النظرية في أهمية الموضوع الذي تبحث فيه الدراسة الحالية، وإثراء المكتبات العربية بدارسة علمية أكاديمية تلقي الضوء على أهمية برامج التدخل المبكر للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في مراحل عمرية مبكرة، وماهيتها، وأنواعها، وكيفية توظيفها. كما توضح دور المعلمات في برامج التدخل المبكر، وتظهر صورة واضحة عن أبرز تحديات برامج التدخل المبكر التي تواجه المعلمات. وقد تساعد أولياء الأمور في معرفة أهمية برامج التدخل المبكر والتعاون المشترك مع المعلمات.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

تبرز الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة في الكشف عن التحديات التي تواجه المعلمات ببرامج التدخل المبكر لذوي الإعاقة الفكرية من خلال الاستعانة بأداة الدراسة الحالية التي تم إعدادها من قبل الباحثتان، مما قد يلفت أنظار القائمين على رعاية ذوي الإعاقة الفكرية بالسعي لإعداد الدورات واللقاءات للتغلب على تلك التحديات، وإيجاد حلول مناسبة لها، وتقديم التوصيات التي من شأنها تطوير مستوى برامج التدخل المبكر لتؤدي دورها في تطوير العملية التربوية والتعليمية. كما قد تكون الدراسة الحالية نواة للباحثين والمهتمين ببرامج التدخل المبكر في إجراء مزيدًا من البحوث في هذا المجال.

حدود الدراسة:

تمثلت حدود الدراسة الحالية في التالي:

- **أولاً: الحدود الموضوعية:** اقتصر الحد الموضوعي للدراسة الحالية على معرفة التحديات التي تواجه المعلمات ببرامج التدخل المبكر في مراكز التربية الفكرية بمنطقة القصيم.
- **ثانياً: الحدود الزمنية:** تم تطبيق الدراسة الحالية بالفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ١٤٤٥هـ.
- **ثالثاً: الحدود المكانية:** تم تطبيق الدراسة الحالية بمراكز التربية الفكرية بمنطقة القصيم.
- **رابعاً: الحدود البشرية:** تم تطبيق الدراسة الحالية على معلمات برامج التدخل المبكر بمراكز التربية الفكرية بمنطقة القصيم.

مصطلحات الدراسة:

١- التحديات challenges

يشير هاني (٢٠٢٢) أن التحديات يقصد بها: "كل ما يعيق عمل معلم التربية الخاصة في تعامله مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، ماديةً كانت أو معنوية" (ص٦٦٨).

تُعرف الباحثتان التحديات إجرائياً: الصعوبات والتحديات الإدارية والتعليمية والتدريبية التي تواجه المعلمات في التعامل مع الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية.

٢- التدخل المبكر Earl Intervention

العمل على التعرف مبكراً على التأخر والاضطرابات والإعاقات الموجودة عند الطفل ما أمكن، ومن ثم تقديم البرامج التربوية الفاعلة له والخدمات المناسبة لحالته للعمل على زيادة كفاءته وقدرته ومهاراته والتقليل ما أمكن من نتائج الاضطرابات والإعاقة، إضافةً للخدمات المقدمة لأسرته لزيادة كفاءتها وقدرتها ما أمكن. (قطناني، ٢٠١٢، ص١٠٦)

تُعرف الباحثتان التدخل المبكر إجرائياً بأنه: العمل على الحد من الأثار السلبية للإعاقة على الطفل وأسرته في الجوانب الاجتماعية، والأكاديمية، والسلوكية والنفسية.

٣- الإعاقة الفكرية Intellectual Disabilities

تعرف الجمعية الأمريكية الإعاقة الفكرية على أنها عدد من جوانب القصور في أداء الفرد التي تظهر دون سن الثامنة عشر، وتتمثل في التدني الواضح في القدرة العقلية عن متوسط الذكاء -٧٥- ويصاحبها قصور واضح في اثنين أو أكثر في مظاهر السلوك التكيفي مثل: "المهارات اليومية والاجتماعية، واللغوية، والأكاديمية، وغيرها. (الحبوب والرويلي ،٢٠١٨، ص٧)

٤- معلمات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية Female Teachers For Children With Intellectual Disabilities

"معلم متخصص في التربية الخاصة ويشترك بصورة مباشرة في تدريس ذوي الإعاقة" (الدليل التنظيمي للتربية الخاصة، ص٧).

الإطـــار النظـــــري:

مفهوم الإعاقة الفكرية:

يعد تحديد مفهوم محدد للإعاقة الفكرية من الأمور بالغة الصعوبة لأنهم يمتلكون سلوكية مختلفة، ومستويات تكيفية متباينة، فثمت مشكلات وصعوبات تتعلق بتشخيص الإعاقة الفكرية البسيطة خاصة في السنوات الأولى من عمر الطفل لذلك اختلفت وتعدد تعريفات الإعاقة الفكرية(الخفاف،٢٠١٠).

فقامت الجمعية الامريكية للإعاقة العقلية بتعريف الإعاقة الفكرية بأنها:" تمثل الإعاقة العقلية مستوى من الأداء الوظيفي العقلي والذي يقل عن متوسط الذكاء بانحرافين معياريين ويصاحب ذلك خلل واضح في السلوك التكيفي يظهر في مراحل العمر النمائية منذ الميلاد وحتى ١٨سنه" (وادي ٢٠٠٩، ص٣٥).

بينما عرفت منظمة الصحة العالمية (World Health Organization (WHO:

الإعاقة الفكرية بإنها:

حالة من توقف النمو العقلي أو عدم اكتماله، والتي تتسم بشكل خاص بقصور في المهارات التي تظهر اثناء مراحل النمو وتؤثر في المستوى العام للذكاء أي القدرات المعرفية، اللغوية، الحركية، والاجتماعية وغيرها، وقد تحدث الإعاقة مع أو بدون اضطراب نفسي أو جسمي أخر. (عبد المجيد، ٢٠١٢، ص٣٥٥)

وعرفت وزارة الصحة السعودية الإعاقة الفكرية بإنها:

حالة من توقف النمو الذهني أو عدم اكتماله، ويتميز بشكل خاص باختلال في المهارات، ويظهر أثناء دورة النمو، ويؤثر في المستوى العام للذكاء، أي القدرات المعرفية، واللغوية، والحركية، والاجتماعية، وقد يحدث التخلف مع أو بدون اضطراب نفسي أو جسمي أخر ومن أشهرها متلازمة داون. (ص٢)

تصنيف الإعاقة الفكرية:

لا يوجد تصنيف واحد للمعاقين فكرياً متفق عليه بين المتخصصين في مجال الإعاقة الفكرية، وذلك لأن الإعاقة ليست درجة واحدة، كما أن الأسباب المؤدية إليها مختلفة، والأشخاص

المهتمين بموضوع الإعاقة الفكرية من شرائح مختلفة (الكبيسي والحياني،٢٠١٤). ونظراً لتعدد وتنوع الافراد الذين تم تشخيصهم كمعاقين فكرياً كانت هناك حاجة لتنصيف الافراد الى مجموعات لهم سمات مشتركة، ولقد تعددت واختلفت المحكات التي على أساسها تم تصنيف الإعاقة الفكرية ومنها تصنيف(جلال،٢٠١٠):

أولاً: التصنيف الطبي

اعتبر الأطباء أن الإعاقة الفكرية قد تكون عرضاً أو نتيجة لمرض عضوي معين، ومن أهم التصنيفات الطبية هو تصنيف الجمعية الأمريكية للإعاقة الفكرية، تصنيف ترد جولد، تصنيف ستراس ومنها:

إعاقة فكرية مرتبطة بأمراض معدية مثل الحصبة الألمانية، الزهري، خاصة في حالة الإصابة في الشهور الأولى من الحمل، وإعاقة فكرية مرتبطة بأمراض التسمم مثل إصابة المخ الناتجة من تسمم الأم بالرصاص أو الكربون أو الزرنيخ وغيرها، وإعاقة فكرية ناتجة عن إصابة جسمية مثل الإصابة في الدماغ أثناء الولادة أو بعدها.

ثانيا: التصنيف التربوي

يستخدم التصنيف التربوي من الناحية التربوية للحكم على مدى الصلاحية التربوية للفرد ويتم تصنيف المعاقين فكرياً وفق هذا التصنيف الى ثلاث فئات ومنها: فئة القابلين للتعليم: وتتضمن هذه الفئة الأطفال القابلين لاكتساب المهارات الأكاديمية الأساسية مثل القراءة والكتابة والحساب وتتراوح درجة ذكائهم بين (٥٠-٧٠) درجة، وإما فئة القابلين للتدريب: وتتضمن هذه الفئة الأطفال الذين يعتقد أنهم غير قادرين على اكتساب المهارات الأكاديمية بالرغم من قدرتهم على اكتساب المهارات الاستقلالية بالإضافة إلى قابليتهم للتدريب واكتساب مهارات التأهيل المهني عند التدريب عليها وتتراوح نسبة ذكاء هذه الفئة بين (٢٥-٥٠) درجة، في حين فئة الاعتماديون: تتضمن هذه الفئة المعاقون فكرياً ممن تقل درجة ذكائهم عن (٢٥) درجة ممن لا يستطيعون أداء المهارات الأساسية للحياة اليومية لذلك فهم في حاجة دائماً للاعتماد علة غيرهم لتلبية المتطلبات الأساسية.

ثالثاً: التصنيف السلوكي

يعتبر التصنيف السلوكي أفضل من التصنيف الطبي، لأنه يحاول الحكم علة الفرد المعاق فكرياً من خلال قدراته الحالية وليس بناء على درجة الذكاء، فالتصنيف السلوكي يأخذ بعين الاعتبار الأداء الحالي للطفل وسلوكياته التوافقية في البيت والمجتمع من خلال مقياس مقنن يقيس النضج الاجتماعي، بالإضافة إلى درجة الذكاء ويتم تصنيفه طبقاً لسلوكه وينقسم التنصيف السلوكي إلى نوعين: تصنيف السلوك الرباعي، وتصنيف السلوك الثلاثي.

الوقاية والتدخل المبكر من الإعاقة الفكرية:

تكمن أهمية لتدخل المبكر من الإعاقة في تجنب الكثير من الاثار النفسية والاجتماعية والصحية والاقتصادية التي قد تحدث للفرد وذويه، ومن هنا جاء اهتمام كافة الجهات والقطاعات ذات العلاقة ببرامج الوقاية وبرامج التدخل المبكر ويوجد هناك ثلاث مستويات للوقاية من الإعاقة:

- **المستوى الأول:** اتخاذ الإجراءات والتدابير الوقائية التي تحول دون حدوث الأسباب المؤدية إلى الإعاقة.
- **المستوى الثاني:** اتخاذ الإجراءات والتدابير الوقائية التي تحول دون تطور الإصابة من خلال الإجراءات الوقائية.
- **المستوى الثالث:** اتخاذ الإجراءات والتدابير الوقائية التي تعمل على التخفيف من الاثار النفسية والاجتماعية للإعاقة عند حدوثها(الروسان،٢٠١٧).

معلمو ذوو الإعاقة الفكرية:

يعتبر المعلم حجز الزاوية في هرم تعليم الافراد ذوي الإعاقة الفكرية، فدور معلم أو معلمة التربية الخاصة يختلف عن دور المعلم أو المعلمة الأطفال العاديين، على معلم أو معلمة التربية الخاصة أن يتعامل مع فئة التلاميذ على أساس فهم تام لخصائصهم النفسية وسلوكياتهم، واحتياجاتهم وميولهم واهتماماتهم، كما علية أن يسعى الى تقديم ما يناسبهم من خلال الأساليب والطرائق والأنشطة التي تتماشى معهم وتتناسب مع مستوياتهم وظروفهم المختلفة (يحيى وحماد، ٢٠٠١).

الكفايات المهنية اللازمة لمعلمي الافراد من ذوي الإعاقة الفكرية:

١- **الأسس والقواعد:** ومنها المعرفة بتعريف الإعاقة الفكرية ومعرفة الأسس التاريخية والدراسات الكلاسيكية الهامة في مجال الإعاقة الفكرية.

٢- **تطوير المتعلمين وخصائصهم المميزة:** وتتمثل في معرفة أسباب الإعاقة الفكرية، ومعرفة الخصائص المميزة النفسية والاجتماعية والعاطفية والحركية لذوي الإعاقة الفكرية، ومعرفة أسباب الإعاقة الفكرية

٣- **الفروقات الفردية في التعليم:** ربط الدعم بحاجات الأفراد المعاقين فكرياً، وكذلك معرفة أثر وجود إعاقات مصاحبة للإعاقة الفكرية على سلوك الفرد.

٤- **الاستراتيجيات التعليمية:** القدرة على استخدام الاستراتيجيات التعليمية بما يتناسب مع خصائص الافراد ذوي الإعاقة الفكرية، القدرة على استخدام الاستراتيجيات التي تسهل من تطور المهارات وتعميمها في بيئات التعليم، القدرة على استخدام الإجراءات التي تزيد من الوعي وضبط الذات لدى الافراد المعاقين فكرياً، القدرة على استخدام المواد التي تتناسب مع خصائص الافراد المعاقين فكريا.

٥- **بيئات التعليم والتفاعلات الاجتماعية:** لابد من معرفة متطلبات بيئة تعليم الأفراد المعاقين فكرياً، ومعرفة استراتيجيات إدارة الصف للأفراد المعاقين فكرياً، كذلك القدرة على تحديد الدعم اللازم للدمج وعلى تصميم بيئات تعليم تشجع على المشاركة الفاعلة في الأنشطة الفردية والجماعية.

٦- **اللغة:** القدرة على تخطيط التعليم القائم على استخدام أنظمة التواصل البديل والمساعد، والمعرفة بالاستراتيجيات المستخدمة في دعم وتطوير مهارات التواصل لدى الأفراد المعاقين فكرياً.

٧- **التخطيط التعليمي:** من خلال المعرفة بالنظريات التي تشكل أساساً لتطوير المناهج والممارسات التعليمية، وكذلك القدرة على تحديد المجالات ذات الأهمية في المناهج العامة وتكييفها للأفراد ذوي الإعاقة.

٨- **التقييم:** وهي المعرفة بالمصطلحات المستخدمة في تقييم المعاقين فكرياً، وكذلك معرفة معايير استخدام أدوات التقييم (الشهراني وآخرون،٢٠١٣).

التدخل المبكر:

يعطي التدخل المبكر الطفل في فترة النمو فرصة كبيرة للوقاية من تطور مشكلات الإعاقة الفكرية لأن معدل نمو المخ لاسيما في الأشهر الأولى تكون سريعة، والطفل في السنوات الأولى من حياته يكون أكثر استعداد وتقبلاً لتعلم سلوكيات حركية ومعرفية أولية والتي تكون أساس هام يتم الاعتماد علية لتكوين مهارات معرفية وحركية ووظيفية رئيسية حيث أن الأطفال التي لم تقدم لهم برامج تدخل مبكر تتدهور حالتهم وتضاعف فرص حرمانهم من تلقي البرامج، وحتماً عند تزويد الطفل بمهارات سلوكية وحركية ومعرفية مبكرة سيساهم بالتأكيد من إسراع وتيرة التحسن للطفل في المجال الحركي والمعرفي، فعندما يكون التدخل مبكراً فإن الأثر النفسي على الأسرة والطفل عظيم ويقلل من المشكلات النفسية التي قد تواجههم (اسلام عبد الرحمن، ٢٠١٨).

مفهوم التدخل المبكر:

يعرف التدخل المبكر بأنه " عبارة عن تقديم خدمات متنوعة للأطفال طبية واجتماعية ونفسية وتربوية للأطفال دون سن السادسة من العمر والذي يعانون من إعاقة أو تأخر نمائي أو الذين لديهم قابلية للتأخر أو الإعاقة"(الخطيب وحديدي، ٢٠١٣، ص٢٤).

كما عرف الجزاري (٢٠١١) التدخل المبكر بإنه" إجراءات منظمة تهدف الى تشجيع أقصى نمو ممكن للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة دون سن السادسة، وتدعيم الكفاية الوظيفية لأسرهم"(ص٢٠).

بينما عرف دليل التدخل البكر بإن التدخل المبكر" نظام متكامل من الإجراءات المنظمة للخدمات التربوية والعلاجية والوقائية تسعى إلى تشجيع أقصى نمو للأطفال أقل من ٦سنوات، ممن لديهم احتياجات خاصة نمائية وتربوية والمعرضون لخطر الإعاقة المبكرة لأسباب متعددة، وتدعيم الكفاية الوظيفية لأسهرهم"(ص٨).

العمليات والنشاطات الأساسية في برامج التدخل المبكر:

يذكر جابر وبهاء الدين (٢٠١٠) أن أهم العمليات والأنشطة في برامج التدخل المبكر تتمحور حول أربع عمليات أساسية، وهي:

- **عملية تعديل المفاهيم:** حيث أن عملية التدخل المبكر تتميز بأنها يجب أن تتعامل مع وجهة نظر المحيطين للطفل لمشكلته ومساعدته على التعامل معها بشكل مناسب.

- **عملية تعويضية:** إن التدخل المبكر عبارة عن عملية تحاول تعويض النقص الذي يعاني منه الطفل في القدرات الصحية والعقلية، والسيطرة على الآثار السلبية والإقلال منها قدر الإمكان نتيجة لإتباع السياسات العلاجية التي يراها المتخصص مناسبة.
- **عملية تختلف في الشكل والمضمون من حالة إلى أخرى:** حيث تختلف البرامج المقدمة في هذه المرحلة طبقاً لطبيعة إعاقة الطفل ودرجتها ومدى المساعدة التي يحتاج إليها الطفل للتغلب على هذه الإعاقة.
- **عملية إعادة تعليم الوالدين:** هذه المرحلة توضح ضرورة مساعدة ولي الأمر أو المسؤول عن الطفل في تطبيق السياسات العلاجية التي يرسمها المتخصص للتعامل مع الإعاقة والسيطرة عليها، وإرشاد ولي الأمر وتدريبه على التعامل مع إعاقة الطفل بالشكل المناسب.
- الكفايات والشروط التي يجيب أن تتوافر لدى العاملين في التدخل المبكر:

يؤكد الزهراني (٢٠٢٢) على ضرورة تحلي على كل أخصائي يعمل في مراكز التدخل المبكر أو مجال التربية الخاصة بمجموعة من الكفايات، ويتضح أبرزها في:

- معرفة مراحل النمو الطبيعي في الطفولة المبكرة سواء من النواحي العقلية أو اللغوية (الاستقبالية التعبيرية) أو الحركية (المهارات الكبرى والدقيقة) أو الانفعالية والاجتماعية أو الشخصية.
- القدرة على توظيف الأساليب غير الرسمية في تشخيص مشكلات النمو وتفسير نتائجها.
- القدرة على إرشاد الأسر وتدريبهم.
- القدرة على تقويم حاجات الأطفال وأسرهم باستخدام الأساليب غير الرسمية مثل الملاحظة، المقابلة، وقوائم التقدير.
- القدرة على ملاحظة وتسجيل سلوك الطفل.

خطوات إحالة الطفل ذوي الإعاقة الفكرية إلى مراكز التدخل المبكر:

ذكر الزيات (٢٠١٥) أن عملية إحالة الأطفال لبرامج التدخل المبكر تتمحور حول عدة جوانب هي، مرحلة تحديد المشكلة، يليها مرحلة التقويم ثم مرحلة التشخيص والتحديد واتخاذ القرار، وتنتهي بمرحلة التدخل.

التحديات التي تواجه المعلمين والمختصين في تطبيق برامج التدخل المبكر:

بالرغم من التطور السريع والاهتمام المتزايد بالمعاقين فكرياً وتقديم برامج التدخل لهم، إلا أن هناك بعض العوائق التي تقف أمام العاملين في هذا الميدان، ولعل أبرز هذه المعيقات:

- عدم توفر مراكز تدخل مبكر متخصصة وتردد المراكز عن التعامل مع الأطفال دون السادسة.
- عدم توفر برامج الكشف المبكر عن الإعاقة.
- عدم توفر كادر متخصص قادر على تطوير المناهج وتوظيف الأساليب الملائمة للأطفال المعاقين.
- نزعة أولياء الأمور للانتظار او توقع حلول او علاجات سحرية لمشكلات أبنائهم (الخطيب، الحديدي،٢٠١٣).

ومن خلال المعلومات التي قدمتها الباحثتان، فإن توفر برامج التدخل المبكر قد يخفف من الإعاقة أو يحد من الاثار السلبية المترتبة على الإعاقة أو قد يمنعها وبالتالي تحد من تحول اعداد كبيرة لبرامج التدخل المبكر، مما يؤدي إلى تقليل التكاليف والاعباء المادية والجهود المبذولة في تقديم خدمات وبرامج التربية الخاصة.

الدراسات السابقة:

أجري عدد من الدراسات التي تناولت فئة ذوي الإعاقة الفكرية في برامج التدخل المبكر ومن بينها دراسات ركزت على التحديات التي تواجه المعلمين قي برامج التربية الخاصة، بينما ركزت دراسات أخرى على تقييم برامج التدخل المبكر، في المقابل تندرت الدراسات التي تناولت تحديات برامج التدخل المبكر من وجهة نظر المعلمات العاملات في برامج التدخل المبكر، وفيما يلي عرض للدراسات ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية:

هدفت دراسة **(Bush, 2010)** إلى التعرف على التحديات والضغوط التي تواجه معلمي التربية الخاصة في ولاية واشنطن، واعتمد الباحث على المنهج الوصفي النوعي، من خلال استخدام المقابلة كأداة للدراسة وتكونت عينة الدراسة من (١٥) معلماً ومعلمة تم اختيارهم من (١٣) مدرسة، وأشارت النتائج أن التعب والارهاق من التحديات الأساسية التي تواجه معلمي التربية

الخاصة، وأن معدل ترك المعلمين لمهنة تدريس ذوي الاحتياجات الخاصة لا تتجاوز ست سنوات ونص وذلك بسبب ضغوط العمل والتوتر العالي الذي يمرون فيه أثناء فترة تدريسهم.

وتناولت دراسة **(Mangoro, 2016)** التحديات التي تواجه المعلمين في تدريس التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة في مرحلة الطفولة المبكرة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، من خلال استخدام الاستبانة والمقابلة كأداة لجمع للبيانات، وتطبيقهما على عينة مكونة من (٢٩) معلمًا لذوي الإعاقة العقلية البسيطة. وتوصلت أهم النتائج إلى نقص خبرة المعلمين في تعليم الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية هي السبب الأول في الصعوبات التي تواجههم، تليها زيادة أعداد التلاميذ داخل الفصل، وكذلك نقص الوسائل التعليمة تؤثر سلباً على تعليم الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة. كما تبين أن أولياء أمور الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية لم يقدموا الدعم اللازم لتعليم أطفالهم. وأوصى الباحث بضرورة اهتمام وزارة التعليم بتدريب المعلمين أثناء الخدمة، وكذلك توفير ميزانية كافية لتوفير الوسائل والمواد التي تساعد في تعليم الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، وتقديم الدعم الكافي لهم.

كما أجرى **(Almsbhieen, 2016)** دراسة تهدف إلى التعرف على أهمية خدمات التدخل المبكر ومدى توافرها من وجهة نظر العاملين في مراكز الإعاقة الفكرية في مدينة عمان بالأردن، واستخدمت الدراسة أداة الاستبانة موزعة على العاملين في المراكز التابعة لوزارة التنمية الاجتماعية التي تقدم خدماتها للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بتطوير الأداة متمثلة باستبيان يتكون من مجالين "أهمية التدخل المبكر ومستوى توافره "وبعد التأكد من ثبات الأداة ودقتها تم تطبيقها على عينة الدراسة، وبلغ مجموعة العينة (٤٤) طفل منهم (٣١) إناث و(١٣) ذكور، وأسفرت أهم النتائج عن الأهمية العالية لبرامج التدخل المبكر وتوافرها في مستوى جيد في مراكز الإعاقة الفكرية في مدينة عمان.

وسعت **الشهري (٢٠١٨)** إلى التعرف على معوقات الحصول على خدمات التدخل المبكر للأطفال ذوي الإعاقة من وجهة نظر أولياء أمورهم، واستخدمت الدراسة أداة الاستبانة المكونة من المعوقات المؤسسية والمعوقات المجتمعية والمعوقات الاسرية، وتم تطبيقها على عينة عددها

(١٣٠) من أولياء الأمور. وأوضحت أهم النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في المعوقات الأسرية ترجع إلى المستوى التعليمي أو الدخل، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المعوقات الأسرية والمعوقات المؤسسية والمعوقات المجتمعية ترجع لنوع الإعاقة، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين فئات أعمار الأطفال عند الالتحاق بمراكز التدخل المبكر والمعوقات المجتمعية، بينما وجودت فروق ذات دلالة إحصائية بين فئات الأطفال عند الالتحاق بمراكز التدخل المبكر وبين المعوقات الاسرية والمعوقات المؤسسية

وأجرى (Faiz, et al, 2020) دراسة هدفت إلى التعرف على التحديات التي يواجهها المعلمون أثناء تدريس الطلاب المعاقين فكرياً، وذوي طيف التوحد، وصعوبات التعلم، ونقص الانتباه، وفرط الحركة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتم توزيع الاستبانة على عينة الدراسة البالغ عددهم (٢٥٨) معلماً ومعلمة الذين يعملون ببرامج التربية الخاصة في منطقة لاهور. وأوضحت أهم النتائج أن المعلمين يواجهون العديد من المشاكل أثناء تدريس الطلاب ذوي الإعاقة، وفرط نشاط الطلاب وسوء السلوك، وعدم قدرة المعلم على سيطرة الطلاب بالأنشطة الجماعية، بالإضافة إلى أن هناك اختلاف في تصورات المعلمين حول التحديات التي يوجهونها أثناء التدريس تعزى لمتغير العمر والمنطقة والتخصص. وتوصي الدراسة بتدريب المعلمين قبل البدء بتقديم الخدمة للأطفال ذوي الإعاقة.

وهدفت دراسة **القضاة (٢٠٢١)** إلى تقييم برامج التدخل المبكر المقدمة للأطفال ذوي الإعاقة العقلية في السعودية من وجهة نظر أسر الأطفال المستفيدين، واستخدمت الدراسة أداة الاستبانة التي طبقت على عينة البحث البالغ عددها (١٤٨) أسرة ممن التحق أطفالهم ذوي الإعاقة العقلية ببرامج التدخل المبكر في السعودية. وأوضحت أهم النتائج أن تقييم برامج التدخل المبكر المقدمة للأطفال ذوي الإعاقة العقلية من وجه نظر الأسر كان أعلى في مجال المدربات منه في جانب الأهداف.

وسعت دراسة **(Allam, & Martin, 2021)** إلى التعرف على القضايا والتحديات التي يواجهها معلمين التربية الخاصة في دولة الفلبين، ولتحقق من هدف الدراسة تم استخدم المنهج

الوصفي التحليلي، وتمثلت عينة الدراسة من (١٥) معلمًا من معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم. وأسفرت أهم النتائج عن مجموعة من التحديات التي تواجه معلمي الأطفال ذوي صعوبات التعلم عند تعليمهم تمثلت في: ضعف الاستراتيجيات المستخدمة عند تعليم الأطفال ذوي صعوبات التعلم، قلة الحوافز المادية والمعنوية المقدمة للمعلمين، وضعف جاهزية المدرسة والمرافق التي تتناسب مع احتياجات الأطفال ذو الاحتياجات الخاصة. وأن معظم معلمي الأطفال ذوي صعوبات التعلم لم يتلقوا التدريب المناسب لكيفية التعامل مع الأطفال ذوي الإعاقة من قبل المعاهد التي ينتسبون لها.

كما سعت دراسة **(Hashir, 2021)** لمعرفة التحديات التي يواجهها المعلمين أثناء تدريس ذوي صعوبات التعلم في الهند، واستخدم الباحث المنهج الوصفي النوعي وذلك من خلال اجراء المقابلة مع (١٠) من المعلمين. وتوصلت أهم النتائج إلى وجود تحديات تواجه معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ومنها: المواد التعليمية، وضيق الوقت، وعدم وجود معلمين مدربين على تعليم الأطفال ذوي الإعاقة، وتوقعات الإباء العالية، والمناهج الدراسية وهيكلتها.

وأجرى **(Mohammed, 2022)** دراسة هدفت إلى التعرف على معوقات استخدام الأساليب التربوية في تعليم الأطفال ذوي الإعاقات الفكرية من وجهة نظر معلمات التربية الخاصة. ولتحقيق هذا الهدف استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، من خلال تطبيق استبانة من إعدادها على (٥٠) معلمة من معلمات التربية الخاصة في بعض مدن ولاية الخرطوم، وتم اختيار عينة من (٣٠) معلمة بشكل هادف. وأظهرت أهم النتائج وجود معوقات تعيق استخدام تقنيات التربية الخاصة في تعليم الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمات التربية الخاصة في حجم معوقات استخدام تقنيات التربية الخاصة في تعليم الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية تعزى لعدد سنوات الخبرة لصالح، وتعزي للدورات التدريبية لصالح، ومن أهم التوصيات العمل على توفير تقنيات تعليمية خاصة لبرامج ومراكز التربية الفكرية

وهدفت دراسة **هاني (٢٠٢٢)** للكشف عن المعوقات التي تواجه معلمي ومعلمات التربية الخاصة في ضوء بعض المتغيرات من وجهة نظرهم والتعرف على دلالة الفرق التي تواجه معلمي التربية الخاصة ومعلماتها بحسب متغير الجنس، والتحصيل الدراسي. واستخدمت الدراسة أداة

الاستبانة موزعة على عينة مكونة من (١٣٩) معلماً ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة القصدية في مدارس الابتدائية التابعة لمديرية تربية كربلاء. وأوضحت أهم النتائج وجود معوقات دالة احصائياً تواجه معلمي التربية الخاصة ومعلماتها، بحيث جاءت فقرة ضعف اهتمام الأسر بالتلاميذ بنتائج تحصيل أبنائهم الدراسي بالمرتبة الأولى، تليها الضغوط النفسية التي يتعرض لها معلم التربية الخاصة، ويليها غياب التواصل الفعال بين الأسرة والمدرسة.

كما سعت دراسة **الحارثي والقحطاني (٢٠٢٠)** إلى التعرف على الممارسات الفعالة لتلبية احتياجات الأطفال ذوو الإعاقة الفكرية في مرحلة الطفولة المبكرة من قبل معلمات الأطفال ذوو الإعاقة الفكرية، والتعرف على التحديات التي تواجههم في خدمات التدخل المبكر، وكيفية تحسين الممارسات والتدخلات التعليمية للمساعدة في تلبية احتياجات ذوي الإعاقة الفكرية في مرحلة الطفولة المبكرة. ولتحقيق أهداف الدراسة فقد استخدمت الباحثتان المنهج النوعي التفسيري من خلال إعداد قائمة أسئلة أولية للمقابلات الفردية شبة المنظمة للحصول على البيانات الازمة للإجابة على أسئلة الدراسة، وحول ما استخدمته معلمات التربية الخاصة من ممارسات واعتبرنها فعالة، وما واجههن من تحديات عند تقديم خدمات التدخل المبكر للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، والمقترحات التي يمكنها أن تحسن من الممارسات المستخدمة لتلبية احتياجات الأطفال. وتم مقابلة (١٠) من معلمات التربية الخاصة اللاتي يعملن في برامج التدخل المبكر. وكانت أبرز نتائج الدراسة تحديد الممارسات الفعالة بالمهام الوظيفية داخل الفصول والمهام الوظيفية خارج الفصول، واستراتيجيات التدريس التشاركي، والشراكة الأسرية، وتعليم الأقران؛ في حين كانت أبرز التحديات متمثلة في نقص فريق العمل، والبيئة التعليمة، وعدد الأطفال داخل الفصول، والتحديات الناشئة عن المواقف الوالدية المختلفة. وتتطلب المقترحات المستقبلية معالجة بعض القضايا خاصة التطوير المهني، والوعي المعرفي، والمرونة، والقضايا التنظيمية.

هدفت **دراسة القضاة والهياجنة (٢٠٢٣)** إلى التعرف على تحديات تقديم خدمات التدخل المبكر للأطفال ذوي الإعاقة من وجهة نظر معلماتهم، ولتحقيق الهدف أستخدم الباحثان المنهج الوصفي، من خلال تطبيق أداة الاستبانة والمكونة من تحديات التدخل المبكر المتعلقة بالأسرة،

وتحديات تقديم خدمات التدخل المبكر للأطفال ذوو الإعاقة، وتحديات التدخل المبكر المتعلقة بالمجتمع، وتمثلت عينة الدراسة من (٦٢) معلمة من معلمات الأطفال ذوي الإعاقة في برامج التدخل المبكر في مدينة مكة المكرمة. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن تحديات تقديم خدمات التدخل المبكر للأطفال ذوي الإعاقة جاءت بدرجة متوسطة. وكذلك جاءت كل من التحديات المتعلقة بالأسرة والتحديات المتعلقة بالمؤسسات، والتحديات المتعلقة بالمجتمع، بدرجة متوسطة. كما أوصى الباحثات بضرورة عقد ورشات عمل للتعرف على تحديات تقديم خدمات التدخل المبكر للأطفال ذوي الإعاقة، ومحاولة إيجاد حلول لهذه التحديات.

تعقيب على الدراسات السابقة:

يتضح من خلال العرض السابق للدراسات السابقة العربية منها والأجنبية – ما يلي:

١- أن معظم هذه الدراسات ركزت على التحديات التي تواجه المعلمين في برامج التربية الخاصة. مما أنار الطريق امام الدراسة الحالية للتعرف على التحديات التي تواجه معلمي ذوي الإعاقة الفكرية، وبالتحديد فئة برامج التدخل المبكر.

٢- ساهمت الدراسات السابقة في صياغة مشاكلة الدراسة وتحديد أهدافها.

٣- أسهمت الدراسات السابقة في أثراء الإطار النظري للدراسة الحالية، وبلورة أهميتما، كما أسهمت في تحديد محاور الاستبانة، وصياغة فقراتها، ومناقشة وتفسير النتائج.

٤- تناولت الدراسات السابقة بعض المتغيرات الديموغرافية-كالتخصص، والنوع، والتدريب، والمؤهل العلمي، مما وجه الدراسة الحالية إلى التحقق من تأثير تلك المتغيرات على وجهات نظر المعلمات العاملات في برامج التدخل المبكر.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

اعتمدت الباحثتان في الدراسة على المنهج الوصفي الذي يعتمد على جمع البيانات عن الظاهرة المراد دارستها، وتنظيمها وتحليلها كمياً ونوعياً واستخراج الاستنتاجات التي تساعد على فهم ظاهرة الدراسة وتطويرها.

مجتمع الدراسة:

تمثل مجتمع الدراسة الحالية في معلمات برامج التدخل المبكر بمراكز التربية الفكرية في منطقة القصيم وعددهن (٧٣) معلمة، وفقًا للإحصائية الرسمية الصادرة عن الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية للفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (١٤٤٥هـ).

وقد قسمت عينة الدراسة إلى ما يلي:

- **عينة تقنين أدوات الدراسة:** تكونت عينة التقنين من (١٤) معلمة من معلمات برامج التدخل المبكر في مراكز التربية الفكرية بمنطقة القصيم، وطبقت عليهم أدوات الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٤٥هـ. بهدف التحقق من الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة.
- **العينة الأساسية:** وتمثلت عينة الدراسة الأساسية في معلمات برامج التدخل المبكر بمنطقة القصيم وعددهم (٥٩) معلمة، وطبقت عليهم الاستبانة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٤٥هـ. بهدف الإجابة على أسئلة الدراسة الحالية.

جـــــدول (١)

توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية في ضوء المؤهل العلمي

المؤهل الدراسي	العدد	النسبة
بكالوريوس تربية خاصة	٤١	٦٩,٥٪
بكالوريوس تربوي + دبلوم تربية خاصة	٩	١٥,٣٪
دراسات عليا	٩	١٥,٣٪
الاجمالي	٥٩	١٠٠٪

يتضح من الجدول السابق أن النسبة الأكبر من أفراد عينة الدراسة الأساسية كانوا من المعلمات ذوي مؤهل بكالوريوس تربية خاصة بنسبة بلغت ٦٩.٥٪، مقارنة بالنسبة المتساوية للمعلمات ذوي مؤهل الدراسات العليا بنسبة بلغت ١٥.٣٪، وكذلك نسبة المعلمات ذوي مؤهل بكالوريوس تربية ١٥.٣٪.

جـــــــدول (٢)

توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية في ضوء مستوى الخبرة

مستوى الخبرة	التكرار	النسبة
منخفض الخبرة (أقل من ٥ سنوات)	٣٨	٦٤,٤٪
مرتفع الخبرة (٥سنوات فأكثر)	٢١	٣٥,٦٪
الإجمالي	٥٩	١٠٠٪

يتضح من الجدول السابق أن النسبة الأعلى من أفراد عينة الدراسة الحالية كانوا من ذوي مستوى الخبرة الأقل من ٥ سنوات بنسبة بلغت ٦٤.٤٪، بينما بلغت نسبة أفراد عينة الدراسة من المعلمات ذوي مستوى الخبرة من ٥ سنوات فأكثر (٣٥.٦٪).

جـــــــدول (٣)

توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية في ضوء عدد الدورات التدريبية في التدخل المبكر

عـدد الـدورات التـدريبيـة	العـدد	النسبـــة
أقل من ٥ دورات تدريبية	٣٠	٥٠,٨٥٪
٥ دورات تدريبية فأكثر	٢٩	٤٩,١٥٪
الإجمالي	٥٩	١٠٠٪

يتضح من الجدول السابق أن النسبة الأعلى من أفراد عينة الدراسة الأساسية كانوا من المعلمات اللاتي حصلن على أقل من (٥) دورات تدريبية في مجال التدخل المبكر بنسبة بلغت ٥٠.٨٥٪، بينما حصلت المعلمات اللاتي اجتزن عدد (٥) دورات تدريبية فأكثر في مجال التدخل المبكر (٤٩.١٥٪).

أدوات الـــدراســـة:

سعت الدراسة الحالية لإعداد استبانة عن المعوقات بهدف جمع البيانات اللازمة للإجابة عن أسئلة الدراسة وتحقيق الأهداف التي تسعى إليها. حيث تم الاطلاع على الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة الحالية، والأدوات التي تم استخدامها، ثم بناء الاستبانة الحالية، وفيما يلي وصف للاستبانة وخصائصها الإحصائية وكيفية الاستجابة عليهما.

استبانة التحديات التي تواجه المعلمات ببرامج التدخل المبكر للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية (إعداد الباحثتين)

الخصائص السيكومترية لاستبانة التحديات التي تواجه المعلمات ببرامج التدخل المبكر للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية: تم تطبيق استبانة التحديات التي تواجه المعلمات ببرامج التدخل المبكر، على عينة قوامها (١٤) معلمة من معلمات برامج التدخل المبكر في مراكز التربية الفكرية بمنطقة القصيم، لحساب صدق وثبات الاستبانة والاتساق الداخلي لها. وبعد تقدير درجات عينة التقنين ورصدها ثم إدخالها لبرنامج (SPSS) الإحصائي، تم حساب الثبات والصدق والاتساق الداخلي كما يلي:

١- الاتساق الداخلي لاستبانة التحديات التي تواجه المعلمات ببرامج التدخل المبكر للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية:

تم حسابه عن طريق إيجاد معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الفرعي الذي تنتمي إليه المفردة، ويوضح الجدول (٤) ذلك:

جـــــدول (٤)

معاملات الارتباط بين مفردات استبانة المعوقات التي تواجه معلمات برامج التدخل المبكر والأبعاد المنتمية لها (ن = ١٤)

التحديات الإدارية		التحديات التدريبية والمعرفية		التحديات التدريسية		تحديات التعامل مع أسر الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية	
رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
١	٠,٥٤١*	١٣	٠,٨٦٢**	٢٣	٠,٥٧٨**	٣٣	٠,٨٤٢**
٢	٠,٨٣١**	١٤	٠,٨٨٤**	٢٤	٠,٧٥٣**	٣٤	٠,٤٥٧
٣	٠,٧٦١**	١٥	٠,٧٧٤**	٢٥	٠,٨٢٠**	٣٥	٠,٧٠٣**
٤	٠,٥١٥	١٦	٠,٨١٤**	٢٦	٠,٧٥٤**	٣٦	٠,٨١٩**
٥	٠,٨٤٤**	١٧	٠,٨٩٤**	٢٧	٠,٧٨٧**	٣٧	٠,٩٠٦**
٦	٠,٨٣٧**	١٨	٠,٩٠٣**	٢٨	٠,٧٦٣**	٣٨	٠,٨٥١**
٧	٠,٨٩٦**	١٩	٠,٨٥٧**	٢٩	٠,٧٦٨**	٣٩	٠,٨٧١**
٨	٠,١٦١	٢٠	٠,٩٢٢**	٣٠	٠,٨٥٢**	٤٠	٠,٨٥١**
٩	٠,٤٥٧	٢١	٠,٧١٨**	٣١	٠,٨١١**	٤١	٠,٦٢٧**
١٠	٠,٨٠٤**	٢٢	٠,٨٥٧**	٣٢	٠,٦٣٣**	٤٢	٠,٨٢٣**
١١	٠,٥٠٢						
١٢	٠,٩٠٢**						

(*) دالة عند مستوى (٠,٠٥)(**) دالة عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول(٤) أن معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه المفردة دالة إحصائيًا عند مستوي (٠.٠١)، ومستوي(٠.٠٥)، ماعدا المفردات أرقام (١١،٩،٨،٤)، فقد كانوا غير دالين احصائياً بالبعد الأول (التحديات الإدارية)، والمفردة رقم (٣٤) بالبعد الرابع (تحديات التعامل مع أسر الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية)، فقد كانت غير دالة احصائياً؛ مما يستدعي حذفهم، بما يدل على الاتساق الداخلي لاستبانة التحديات التي تواجه معلمات برامج التدخل المبكر، وأنه متماسك داخلياً بشكل دال احصائياً، وجميع أبعاده الفرعية أن جميع معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للبعد الفرعي والدرجة الكلية للاستبانة داله إحصائيًا عند مستوي دلالة (٠.٠١)، مما يدل على الاتساق الداخلي لجميع أبعاد استبانة التحديات التي تواجه المعلمات ببرامج التدخل المبكر، ومن ثم فالأبعاد تتسق مع الاستبانة ككل حيث تمتد معاملات الارتباط بين: (٧٩١.٠ – ٩٤٥.٠)، وكان أعلاها ارتباطا بالدرجة الكلية للتحديات البعد الثالث (التحديات التدريسية) بقيمة معامل ارتباط (٠.٩٤٥**)، بينما كان أقلها ارتباطاً بالدرجة الكلية للاستبانة بعد (تحديات التعامل مع أسر الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية) بقيمة معامل ارتباط (٠.٧٩١**).

٢- حساب الثبات لاستبانة التحديات التي تواجه المعلمات ببرامج التدخل المبكر للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية:

تم حساب معامل الثبات لاستبانة التحديات التي تواجه معلمات برامج التدخل المبكر وأبعاده الفرعية باستخدام معامل ألفا لـ "كرو نباخ" Cronbach's Alpha لمفردات كل بعد فرعي على حدة وذلك (في حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه المفردة) والجدول (٥) يوضح ذلك:

جـــدول (٥)

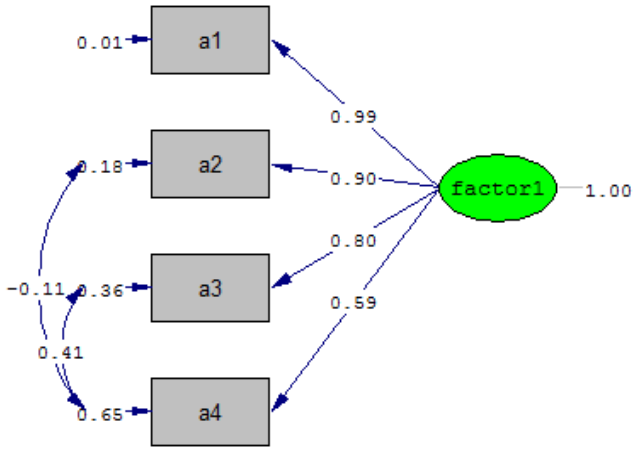
معاملات ثبات ألفا كرونباخ لاستبانة التحديات التي تواجه معلمات برامج التدخل المبكر بمراكز التربية الفكرية وأبعادها الفرعية

التحديات الإدارية		التحديات التدريبية والمعرفية		التحديات التدريسية		تحديات التعامل مع أسر الأطفال ذوو الاعاقة الفكرية	
رقم المفردة	معامل ألفا	رقم المفردة	معامل ألفا	رقم المفردة	معامل ألفا	رقم المفردة	معامل ألفا
١	٠,٩٣٨	١٣	٠,٩٥١	٢٣	٠,٩١٢	٣٣	٠,٩٢٤
٢	٠,٩١٨	١٤	٠,٩٥٠	٢٤	٠,٩٠٤	٣٥	٠,٩٣١
٣	٠,٩٢٤	١٥	٠,٩٥٥	٢٥	٠,٨٩٧	٣٦	٠,٩٢٠
٥	٠,٩٢٢	١٦	٠,٩٥٣	٢٦	٠,٩٠٤	٣٧	٠,٩١٣
٦	٠,٩١٥	١٧	٠,٩٤٩	٢٧	٠,٩٠٠	٣٨	٠,٩٢٠
٧	٠,٩٠٦	١٨	٠,٩٤٩	٢٨	٠,٩٠٢	٣٩	٠,٩١٩
١٠	٠,٩١٨	١٩	٠,٩٥١	٢٩	٠,٩٠٣	٤٠	٠,٩٢٠
١٢	٠,٩٠٨	٢٠	٠,٩٤٨	٣٠	٠,٨٩٥	٤١	٠,٩٣٥
		٢١	٠,٩٥٦				
		٢٢	٠,٩٥١				
معامل ثبات الفا للبعد	٠,٩٢٩		٠,٩٥٦		٠,٩١٢		٠,٩٣١

يتضح من جدول (٥) أن معامل ألفا للاستبانة في حالة حذف درجة كل مفردة أقل من أو يساوي معامل ألفا للبعد الفرعي الذي تنتمي إليه المفردة ماعدا المفردة رقم (١) بالبعد الأول (التحديات الإدارية), والمفردة رقم (٤١) بالبعد الرابع (التحديات المرتبطة بالتعامل مع أسر الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية)،, حيث أن تدخل هذه المفردات يؤدي إلى خفض معامل الثبات الكلي للبعد الفرعي الذي تنتمي إليه المفردة، مما ستدعى حذفهما، وبينما تم الإبقاء على باقي مفردات الاستبانة، مما يدل على ثبات استبانة التحديات التي تواجه معلمات برامج التدخل المبكر، وقد بلغ الثبات الكلى للاستبانة (٠.٩٧٠)، أن معاملات ثبات الأبعاد الفرعية لاستبانة المعوقات التي تواجه معلمات برامج التدخل المبكر بمنطقة القصيم والثبات الكلي له بالطريقتين مرتفعة، مما يدل على ثبات جميع الأبعاد الفرعية لاستبانة التحديات، وكذلك الاستبانة ككل.

٣- حساب الصدق لاستبانة التحديات التي تواجه المعلمات ببرامج التدخل المبكر للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية:

تم حساب صدق استبانة التحديات التي تواجه معلمات برامج التدخل المبكر (التحليل العاملي التوكيدي): من خلال حساب الصدق العاملي عن طريق استخدام التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis باستخدام البرنامج الإحصائي "ليزرل ٨.٨"(LISREL 8.8)، وذلك للتأكد من صدق البناء الكامن (أو التحتي) للاستبانة، عن طريق اختبار نموذج العامل الكامن العام حيث تم افترض أن جميع العوامل المشاهدة لاستبانة التحديات التي تواجه معلمات برامج التدخل المبكر بمراكز التربية الفكرية تنتظم حول عامل كامن واحد كما هو موضح بالشكل (١) التالي:



Chi-Square=0.00, df=0, P-value=1.00000, RMSEA=0.000

شكـــــل (١)

تشبعات الأبعاد الفرعية لاستبانة التحديات التي تواجه معلمات برامج التدخل المبكر لذوي الإعاقة الفكرية بالعامل الكامن الواحد

وقد حظي نموذج العامل الكامن الواحد لاستبانة التحديات التي تواجه معلمات برامج التدخل المبكر على قيم جيدة لجميع مؤشرات حسن المطابقة، بينما يوضح الجدول (٦) التالي: نتائج التحليل العاملي التوكيدي لاستبانة التحديات التي تواجه معلمات برامج التدخل المبكر لذوي الإعاقة الفكرية، وتشبعات الأبعاد بالعامل الكامن العام وقيمة (ت) والخطأ المعياري:

جـــــدول (٦)

ملخص نتائج التحليل العاملي التوكيدي لاستبانة التحديات التي تواجه معلمات برامج للتدخل المبكر لذوي الإعاقة الفكرية

العامل الكامن	العوامل المشاهدة	التشبع بالعامل الكامن الواحد	الخطأ المعياري لتقدير التشبع	قيم "ت" ودلالتها الإحصائية
التحديات التي تواجه معلمات برامج التدخل المبكر	التحديات الإدارية	٠,٩٩٥	٠,٢٠٤	٤,٨٨٨**
	التحديات التدريبية والمعرفية	٠,٩٠٥	٠,٢١٨	٤,١٤٨**
	التحديات التدريسية	٠,٧٩٨	٠,٢٣٣	٣,٤٣٢**
	تحديات التعامل مع أسر الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية	٠,٥٩٢	٠,٢٥٤	٢,٣٢٨*

(*)دال عند مستوي (٠.٠٥) (**) دال عند مستوى (٠.٠١)

يتضح من الجدول (٦): أن معاملات أن نموذج العامل الكامن الواحد قد حظي على قيم جيدة لمؤشرات حسن المطابقة، وأن معاملات الصدق الأربعة (التشعبات بالعامل الكامن الواحد) دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) ومستوى (٠.٠٥)؛ مما يدل على صدق جميع أبعاد الاستبانة الأربعة المشاهدة للتحديات التي تواجه معلمات برامج التدخل المبكر.

ومن الإجراءات السابقة: تم التأكد من صدق وثبات استبانة التحديات التي تواجه معلمات برامج التدخل المبكر لذوي الإعاقة الفكرية بمنطقة القصيم والاتساق الداخلي له، وصلاحيته لقياس التحديات، حيث يتكون الاستبانة في صورته النهائية من (٣٥) مفردة (٨)، موزعة على الأبعاد الفرعية الأربعة من أصل (٤٢) مفردة بالصورة الأولية للاستبانة، وبذلك تكون أعلي درجة يمكن أن تحصل عليها المعلمة في الاستبانة بصورته النهائية (١٧٥) درجة، بينما أقل درجة يمكن أن تحصل عليها المعلمة بالاستبانة (٣٥) درجة.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

للتحقق من الخصائص السيكو مترية للاستبانة المستخدمة في الدراسة الحالية تم استخدام:

١- معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation في التأكد من الاتساق الداخلي لعبارات الاستبانة وأبعادها الفرعية.

٢- التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis للتحقق من الصدق.

٣- معامل ثبات ألفا لكرو نباخ Cronbach's Alpha والتجزئة النصفية لجتمان في التأكد من ثبات درجات الاستبانة وأبعادها الفرعية.

٤- المتوسطات Mean والانحرافات المعيارية Std. Deviation والمتوسط الوزني والتكرارات والنسب المئوية وذلك للكشف عن مستوى وأبرز التحديات التي تواجه معلمات برامج التدخل المبكر لذوي الإعاقة الفكرية.

٥- اختبار كروسكال- واليس *Kruskal- Wallis Test* في الكشف عن الفروق بين عدة عينات مستقلة، وذلك للكشف عن الفروق في التحديات التي تواجه معلمات برامج التدخل المبكر بمراكز التربية الفكرية وفقا للمؤهل العلمي (بكالوريوس تربية خاصة- بكالوريوس تربوي + دبلوم تربية خاصة- دراسات عليا).

٦- اختبار "ت" للمجموعات المستقلة *Independent Samples T-Test* في الكشف عن الفروق في التحديات التي تواجه معلمات برامج التدخل المبكر لمستوى الخبرة (أقل من ٥ سنوات، ٥ سنوات فأكثر). وكذلك وفقًا لعدد الدورات التدريبية التي اجتازتها معلمة برامج التدخل المبكر (أقل من ٥ دورات تدريبية/ ٥ دورات تدريبية فأكثر).

نتائج الدراسة ومناقشتها:

تناولت الباحثتان في هذا الفصل النتائج التي توصلت إليها الدراسة وفقًا لأسئلة الدراسة الحالية، حيث يشمل نتائج أسئلة الدراسة من خلال مجموعة من الأساليب الإحصائية التي استعانت بها الباحثتين لمعالجة البيانات، وتوضيحها من خلال الجداول في ضوء الإطار النظري وأدبيات الدراسات السابقة، ثم يختتم هذا الفصل بتقديم بعض التوصيات والمقترحات من خلال ما توصلت إليه الباحثتين.

اولاً: نتائج إجابة السؤال الأول ومناقشتها

ينص السؤال الأول على: ما التحديات التي تواجه المعلمات ببرامج التدخل المبكر لذوي الإعاقة الفكرية؟".

أ) نتائج إجابة السؤال الأول:

للإجابة على السؤال الأول تم تحديد درجة القطع (المحك) على استبانة التحديات ببرامج التدخل المبكر، وتم حساب التكرارات والنسب المئوية لكل عبارة على حدة وحساب المتوسط الحسابي لكل عبارة وكذلك حساب الوزن النسبي من خلال ناتج قسمة المتوسط الحسابي للعبارة على الدرجة العظمى لها، كما تم حساب مدى انطباق التحدي ببرامج التدخل المبكر من وجهة نظر المعلمات ويتم تحديد مستواه في ضوئها.

وقد حسبت معيار الحكم (درجة القطع) على قيم المتوسطات الحسابية وفق المعادلة.

الجـــــدول (٧)

درجة القطع على استبانة التحديات التي تواجه معلمات برامج التدخل المبكر لذوي الإعاقة الفكرية

درجة القطع	التقدير في الأداة	المستوى
من ١ – أقل من ١،٨	لا اتفق اطلاقا	منخفض جداً
من ١،٨– أقل من ٢.٦	لا أتفق	منخفض
من ٢،٦–أقل من ٣.٤	محايد	متوسط
من ٣،٤–أقل من ٤.٢	أتفق	مرتفع
من ٤.٢ أقل من ٥	أتفق تماماً	مرتفع جداً

وقد تم حساب المتوسط الحسابي والمستوى والترتيب لكل من التحديات الأربعة وجاءت النتائج على النحو التالي كما تتضح في الجداول التالية:

جـــدول (٨)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوي وترتيب الأبعاد الفرعية للتحديات التي تواجه معلمات برامج التدخل المبكر لذوي الإعاقة الفكرية في منطقة القصيم والدرجة الكلية (ن= ٥٩)

م	الأبعاد الفرعية	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الوزن النسبي	المستوى	الترتيب
١	التحديات الإدارية	٢٦,٣٣٩	٥,٩٢٧٦	٣,٧٦١	٪٧٥,٢٥٤	مرتفع	٢
٢	التحديات التدريبية والمعرفية	٣٤,٧٢٨٨	٧,٣٣١٦	٣,٤٧٣	٪٦٩,٤٥٧	مرتفع	٤
٣	التحديات التدريسية	٣٩,٩٤٩٢	٦,٥٥٣	٣,٩٩٤٩	٪٧٩,٨٩٨	مرتفع	١
٤	تحديات التعامل مع أسر الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية	٢٩,٩٦٦١	٦,٠٧١٣	٣,٧٤٥	٪٧٤,٩١٥	مرتفع	٣
	الدرجة الكلية	١٣٠,٩٨٣	٢٢,٦٠٤	٣,٧٣	٪٧٤,٨٤	مرتفع	

يتضح من الجدول (٨) أن المتوسط الحسابي العام لاستبانة التحديات التي تواجه معلمات برامج التدخل المبكر بلغ (١٣٠.٩٨٣) بمتوسط وزني (٣.٧٣) وانحراف معياري قدره (٢٢.٦٠٤٨) ويمثل مستوي مرتفعاً حسب الاستبانة المُعتمد عليها (إعداد الباحثتين) في هذه الدراسة الحالية.

ب) مناقشة نتائج إجابة السؤال الأول:

ترجع الباحثتان أيضًا ارتفاع مستوى التحديات إلى الطبيعة الخاصة لذوي الإعاقة الفكرية التي تحتاج إلى التعامل معهم بمهارة ومنهجية حيث إن ذوي الإعاقة الفكرية في الفصل الواحد تتراوح إعاقتهم ما بين بسيطة ومتوسطة وشديدة، وقد تختلف درجة الإعاقة الواحدة حيث إن طفلين لهم نفس درجة الإعاقة يحتاجون إلى برامج مختلفة فبتالي المعلمات يواجههن صعوبة في إعداد برنامج تدخل فردي خاص لكل طفل على حده، وهذا من الصعوبة على المعلمات القيام ببرنامج تدخل مبكر خاص لكل طفل على حده. وتفسر الباحثتان هذه النتيجة أيضاً إلى طبيعة برنامج التدخل المبكر بأنه لا يعتمد على المعلمة فقط ولكن يعتمد على التعاون والتكافل بين الأفراد المحيطين بالبرنامج من إدارة، وأسرة، والمشرف الموجه، وفريق الخدمات المساندة، مما يصعب على المعلمة توحيد القرارات الخاصة للطفل في برنامج التدخل المبكر.

وتختلف هذه النتيجة مع دراسة القضاة والهياجنة (٢٠١٣) التي أشارت الى أن تحديات تقديم خدمات التدخل المبكر للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية جاءت بدرجة متوسطة. وكذلك تختلف مع نتائج دراسة (Almsbhieen, 2016) التي أسفرت نتائجه عن توافر خدمات برامج التدخل المبكر بمستوى جيد في مراكز الإعاقة الفكرية بمدنية عمان.

ثانياً: نتائج إجابة السؤال الثاني ومناقشتها

ينص السؤال الثاني على: "هل توجد فروق في استجابات المعلمات حول التحديات التي تواجههن في برامج التدخل المبكر لذوي الإعاقة الفكرية والتي تعزى لمتغيري (المؤهل العلمي، ومستوى الخبرة، والدورات التدريبية)؟"

أ) نتائج إجابة السؤال الثاني:

١- الفروق التي تعزى للمؤهل العلمي:

تم استخدام اختبار (كروسكال واليس)(Kruskal Walis test) لدى الثلاث مجموعات (بكالوريوس تربية خاصة، بكالوريوس تربوي +دبلوم تربية خاصة، دراسات عليا)، وذلك لحساب الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات المجموعات في الأبعاد الفرعية لاستبانة معوقات برامج التدخل المبكر والدرجة الكلية للاستبانة وقد استخدمت الباحثة هذا الاسلوب الاحصائي بديلا عن استخدام اختبار تحليل التبيان ذو الاتجاه الواحد (one way ANOVA) على الرغم من اعتدالية توزيع الدرجات لجميع الأبعاد الفرعية لاستبانة التحديات التي تواجهها معلمات برامج التدخل المبكر لذوي الإعاقة الفكرية إلا أن الفرق بين مجموعات المقارنة كبير جدًا، حيث أشار (حسن، ٢٠١٦) إذا كانت تباينات المجموعات مختلفة اختلافًا دالًا احصائياً فإن ذلك يؤثر على النتائج، لأن هذا يؤدى إلى احتمال الوقوع في الخطأ من النوع الأول، وهذا يزيد من رفض الفرض الصفري حينما يكون من الواجب قبوله، والجدولان (٩)(١٠) التاليان يوضحان ذلك تفصيلاً:

الأبعاد الفرعية لاستبانة المعوقات	بكالوريوس تربية خاصة(ن=٤١)		دراسات عليا (ن=٩)		بكالوريوس التربية (ن=٩)	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التحديات الإدارية	٢٦,٣٩٠٢	٥,٦٦٩٥٦	٢٦,١١١١	٦,٣٣٣٣٣	٢٤,٣٣٣٣	٧,٠٧١٠٧
التحديات التدريبية والمعرفية	٣٤,٨٠٤٩	٦,٨٩٦٤٥	٣٥,٣٣٣٣	٧,٠١٧٨٣	٣٣,٧٧٧٨	١٠,٠٥٩٥٤
التحديات التدريسية	٤٠,٩٢٦٨	٥,٠١١٩٤	٣٩,٥٥٥٦	٦,٥٠٢١٤	٣٥,٨٨٨٩	١٠,٩٤٨١١
تحديات التعامل مع أسر الأطفال ذو الإعاقة الفكرية	٣٠,٢١٩٥	٥,٤٧٠٤٣	٢٩,٨٨٨٩	٥,٣٢٥٥٢	٢٨,٨٨٨٩	٩,٣٦٠٠٨
الدرجة الكلية للاستبانة	١٣٢,٣٤	١٩,٣٩	١٣,٠,٨٩	٢١,٦٤	١٢٢,٨٩	٣٥,٦٩

يتضح من الجدول (٩) تقارب المتوسطات الحسابية لكل من الفئات الثلاثة من المؤهلات الدراسية للمعلمات (بكالوريوس تربية خاصة- بكالوريوس تربوي مع دبلوم تربية خاصة- دراسات عليا) في استبانة التحديات التي تواجه معلمات برامج التدخل المبكر وكذلك الدرجة الكلية، كما يوضح الجدول التالي (١٠) نتائج اختبار كروسكال واليس.

جـــــدول (١٠)

نتائج اختبار كروسكال واليس للفروق بين المجموعات الثلاث للمؤهل العلمي في استبانة التحديات التي تواجهها معلمات برامج التدخل المبكر لذوي الإعاقة الفكرية والدرجة الكلية له (ن=٥٩)

	بكالوريوس تربية خاصة(ن=٤١)	دراسات عليا (ن=٩)	بكالوريوس التربية (ن=٩)			
	متوسط الرتب	متوسط الرتب	متوسط الرتب	كاتربيع	درجة الحرية	مستوى الدلالة
التحديات الإدارية	٣١,١٥	٢٩,١١	٢٥,٦٧	٠,٧٨٦	٢	٠,٦٧٥
التحديات التدريبية والمعرفية	٣٠,١٦	٢٩,٦١	٢٩,٦٧	٠,٠١٢	٢	٠,٩٩٤
التحديات التدريسية	٣١,٦٣	٢٧,١٧	٢٥,٣٩	١,٢٧٠	٢	٠,٥٣٠
تحديات التعامل مع أسر الأطفال ذو الإعاقة الفكرية	٣٠,٧٤	٢٧,٠٠	٢٩,٦١	٠,٣٥٨	٢	٠,٨٣٦
الدرجة الكلية للاستبانة	٣١,٣٤	٢٤,٤٤	٢٩,٤٤	١,٢٠٣	٢	٠,٥٤٨

يتضح من الجدول (١٠) أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات رتب درجات المعلمات في التحديات التي تواجههن في برامج التدخل المبكر لذوي الإعاقة الفكرية وفقا للمؤهل العلمي لهن (بكالوريوس تربية خاصة، بكالوريوس تربية، دراسات عليا).

٢-الفروق التي تعزى لمستوى الخبرة:

استخدام اختبار(ت) (T-test) لدى عينتين مستقلتين، وذلك لحساب الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات المعلمات منخفضي ومرتفعي الخبرة في الأبعاد الفرعية لاستبانة التحديات التي تواجههن ببرامج التدخل المبكر لذوي الإعاقة الفكرية بمنطقة القصيم والدرجة الكلية للاستبانة، والجدول (١١) يوضح ذلك تفصيلاً:

جـــــدول (١١)

نتائج اختبار(ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات كل من المعلمات منخفضي مستوى الخبرة ومرتفعي المستوى في التحديات التي تواجههن ببرامج التدخل المبكر والدرجة الكلية له (ن=٥٩)

المتغـــــــير	منخفضي الخبرة(ن=٣٨)		مرتفعي الخبرة (ن=٢١)		النسبة الفائية	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة	الحد الادنى لمستوى الثقة	الحد الاعلى لمستوى الثقة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري						
التحـــــديات الإدارية	٢٤,٩٢١١	٦,٤٥٣٠٨	٢٨,٠٤٧٦	٤,٢٧١٧٢	٣,٦٣٥	١,٩٨٩ـ	٥٧	٠,٠٥٢	٦,٢٧٤٩ـ	٠,٠٢١٧٧
التحـــــديات التدريبية والمعرفية	٣٤,١٣١٦	٧,٥٨٤٣٨	٣٥,٨٠٩٥	٦,٨٩٦٥١	٠,٤٨٦	٠,٨٤٠ـ	٥٧	٠,٤٠٥	٥,٦٨٠١٤ـ	٢,٣٥٤٢
التحـــــديات التدريسية	٣٩,٧٣٦٨	٧,٠٣١٥٣	٤٠,٣٣٣٣	٥,٧٣٠٠٤	٠,١٥٦	٠,٣٣٢ـ	٥٧	٠,٧٤١	٤,١٩٢٣ـ	٢,٩٩٩
تحديات التعامل مع أســر الأطفــال ذو الإعاقة الفكرية	٢٨,٨٩٤٧	٦,١٨١٠١	٣١,٩٠٤٨	٥,٤٨٥٤٨	٠,٠٨٧	١,٨٦٢ـ	٥٧	٠,٠٦٨	٦,٢٤٧ـ	٠,٢٢٧٦
الدرجــة الكليــة للاستبانة	١٢٧,٦٨	٢٣,٩٧	١٣٦,١	١٩,٢٥	٠,٤٢٧	١,٣٧٩ـ	٥٧	٠,١٧٤	٢٠,٦٢٤ـ	٣,٨٠٢٥

يتضح من الجدول (١١) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات كل من المعلمات ذوات مستوى الخبرة المنخفضة (أقل من ٥ سنوات) والمعلمات ذوات مستوى الخبرة المرتفعة (أكثر من ٥ سنوات) في استبانة التحديات التي تواجههن في برامج التدخل المبكر لذوي الإعاقة الفكرية وأبعاده الفرعية (التحديات الإدارية- التحديات التدريبية والمعرفية – التحديات التدريسية- تحديات التعامل مع أسر الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية) والدرجة الكلية له.

٣- الفروق التي تعزى للدورات التدريبية:

تم استخدام اختبار(ت) (T-test) لدى عينتين مستقلتين، وذلك لحساب الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات المعلمات وفقًا لعدد الدورات التدريبية اللاتي اجتازتهن المعلمات في مجال التدخل المبكر لذوي الإعاقة الفكرية في الأبعاد الفرعية لاستبانة التحديات التي تواجههن

ببرامج التدخل المبكر لذوي الإعاقة الفكرية بمنطقة القصيم والدرجة الكلية للاستبانة، والجدول (١٢) يوضح ذلك تفصيلاً:

جـــــــــدول (١٢)

نتائج اختبار(ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المعلمات وفقًا لعدد الدورات التدريبية التي اجتازتهن في مجال التدخل المبكر لذوي الإعاقة الفكرية في التحديات التي تواجههن ببرامج التدخل المبكر والدرجة الكلية له (ن=٥٩)

المتغير	أقل من ٥ سنوات تدريبية (ن=٣٠)		أكثر من ٥ دورات تدريبية (ن=٢٩)		النسبة الفائية	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة	الحد الأدنى لمستوى الثقة	الحد الأعلى لمستوى الثقة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري						
التحديات الإدارية	٢٦,٦٠٠٠	٥,٠٨٢٧٦	٢٥,٤٤٨٣	٦,٧٣٢٥٨	٠,٩٨٩	٠,٧٤٣	٥٧	٠,٤٦٠ غير دالة	١,٩٥١٣-	٤,٢٥٤٨
التحديات التدريبية والمعرفية	٣٦,٦٠٠٠	٥,٦٣٦٠٩	٣٢,٧٩٣١	٨,٤١٥٠٣	٢,٤٦٦	٢,٠٤٨	٥٧	٠.٠٤دالة عند مستوى (٠.٠٥)	٠,٠٨٤٧٩	٧,٥٢٩
التحديات التدريسية	٤٠,٦٦٦٧	٥,٤٠٣٢٨	٣٩,٢٠٦٩	٧,٥٨٩٣٧	٠,٢٠٥	٠,٨٥٣	٥٧	٠.٣٩٧ غير دالة	١,٩٦٥٦-	٤,٨٨٥١
تحديات التعامل مع أسر الأطفال ذو الإعاقة الفكرية	٣٠,٢٠٠٠	٤,٩٥٧٧٥	٢٩,٧٢٤١	٧,١٢٥٨٩	٢,٠١٦	٠,٢٩٩	٥٧	٠.٧٦٦ غير دالة	٢,٧١٥٣-	٣,٦٦٧
الدرجة الكلية للاستبانة	١٣٤,٠٧	١٧,٤٧٤	١٢٧,١٧	٢٦,٧٧	١,٦٤٧	١,١٧٥	٥٧	٠.٢٤٥ غير دالة	٤,٨٥٥٠-	١٨,٦٤

يتضح من الجدول (١٢): أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات كل من المعلمات اللاتي اجتزن عدد (أقل من ٥ دورات تدريبية في مجال التدخل المبكر) والاخريات اللاتي اجتزن عدد (أكثر من ٥ دورات تدريبية في مجال التدخل المبكر) في استبانة التحديات التي تواجههن في برامج التدخل المبكر لذوي الإعاقة الفكرية وأبعاده الفرعية (التحديات الإدارية– التحديات التدريسية– تحديات التعامل مع أسر الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية) والدرجة الكلية له، بينما توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطي درجات كل من المعلمات اللاتي اجتزن عدد (أقل من ٥ دورات تدريبية في مجال التدخل المبكر)

والاخريات اللاتي اجتزن عدد (أكثر من ٥ دورات تدريبية في مجال التدخل المبكر) في بعد التحديات التدريبية والمعرفية التي تواجههن في برامج التدخل المبكر لذوي الإعاقة الفكرية لصالح المعلمات اللاتي اجتزن عدد دورات تدريبية أقل من ٥ دورات تدريبية.

ب) مناقشة نتائج إجابة السؤال الثاني:

١- مناقشة نتائج الفروق التي تعزى للمؤهل العلمي:

أظهرت نتائج جدول (٩) (١٠) أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات رتب درجات المعلمات في المعوقات التي تواجههن في برامج التدخل المبكر في مراكز التربية الفكرية وفقًا للمؤهل العلمي لهن (بكالوريوس تربية خاصة، بكالوريوس تربوي مع دبلوم تربية خاصة، دراسات عليا). وترجع الباحثتان هذه النتيجة إلى حصول جميع المعلمات المشاركات في الدراسة الحالية على تخصص التربية الخاصة، لذلك فهن على وعي تام بطبيعة ذوي الإعاقة الفكرية وصعوبة التعامل معهم حيث تحتاج هذه الفئة لمهارة في التعامل وتنمية السلوكيات وتعديلها، بالإضافة لوعي المعلمات بطبيعة التحديات التي قد تعيق برامج التدخل المبكر لذوي الإعاقة الفكرية، وخصوصاً أن مجال التدخل المبكر يعتبر من المجالات الحديثة في طبيعتها وتحتاج دائمًا إلى الاطلاع المستمر على المستجدات في هذا المجال.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة وفائي وخليل (٢٠١٣) التي توصلت الى انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير معلمي التربية الخاصة حول المشكلات التي تواجههم تعزى لمتغير المؤهل العلمي. وتتفق هذه النتيجة أيضًا مع نتائج دراسة أحمد وصالح (٢٠١٨) التي توصلت الى عدم وجود فروق داله إحصائياً في المشكلات التي تواجه معلمي التربية الخاصة والمتعلقة بالإدارة المدرسية واسر الأطفال والجانب التدريسي تعزى للمؤهل العلمي للمعلمين.

٢- مناقشة نتائج الفروق التي تعزى لمستوى الخبرة:

أوضحت نتائج جدول (١١). نه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات كل من المعلمات ذوات مستوى الخبرة المنخفضة (أقل من ٥ سنوات) والمعلمات ذوات مستوى

الخبرة المرتفعة (أكثر من ٥ سنوات) في استبانة التحديات التي تواجههن في برامج التدخل المبكر لذوي الإعاقة الفكرية وأبعاده الفرعية (التحديات الإدارية- التحديات التدريبية والمعرفية – التحديات التدريسية- تحديات التعامل مع أسر الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية) والدرجة الكلية له، وترجع الباحثتان هذه النتيجة لحداثة برامج التدخل المبكر في مجال الإعاقة الفكرية فأكثر المعلمات خبرة بعينة الدراسة الحالة تعتبر ذات خبرة حديثة بهذا المجال المتعلق بالتدخل المبكر. لذلك فجميع المعلمات على تنوع مستوى خبراتهن يمرن بنفس المعوقات التي تواجههن في برامج التدخل المبكر لذوي الإعاقة الفكرية.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة أحمد وصالح (٢٠١٨) التي توصلت أنه لا توجد فروق داله إحصائياً في المشكلات التي تواجه معلمي التربية الخاصة والمتعلقة بالإدارة المدرسية واسر الأطفال والجانب التدريسي تعزى لسنوات الخبرة. بينما تختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة وفائي وخليل (٢٠١٣) حيث وجدت فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير عدد سنوات الخدمة في المشكلات التي تواجه معلمي التربية الخاصة في المجال الإداري لصالح الأكثر سنوات خدمة، واختلفت ايضا مع نتيجة دراسة (Mangoro, 2016) التي توصلت الى أن نقص سنوات الخبرة هو السبب الأول في الصعوبات التي تواجه المعلمين في تدريس الإعاقة الفكرية. كما اختلفت أيضًا مع دراسة (Mohammed, 2022) التي اسفرت نتائجها عن وجود فروق ذات دلالة احصائية بين معلمات التربية الخاصة في حجم معوقات تعليم الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية تعزي لسنوات الخبرة.

٤- مناقشة نتائج الفروق التي تعزى للدورات التدريبية:

أظهرت نتائج جدول(١٢) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات كل من المعلمات اللاتي اجتزن عدد (أقل من ٥ دورات تدريبية في مجال التدخل المبكر) والاخريات اللاتي اجتزن عدد (أكثر من ٥ دورات تدريبية في مجال التدخل المبكر) في استبانة التحديات التي تواجههن في برامج التدخل المبكر لذوي الإعاقة الفكرية وأبعاده الفرعية والدرجة الكلية له، بينما توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطي درجات كل من

المعلمات اللاتي اجتزن عدد (أقل من ٥ دورات تدريبية في مجال التدخل المبكر) والاخريات اللاتي اجتزن عدد (أكثر من ٥ دورات تدريبية في مجال التدخل). وتفسر الباحثتان عدم وجود فروق في اراء المعلمين تبعاً للدورات التدريبية حيث أن المعلمات في برامج التدخل المبكر يتبعن لنفس الوزارة بمنطقة القصيم، لذلك فهن يخضعن لنفس الأنظمة واللوائح والجوانب الإدارية من حيث عدد الدورات الواجب الالتحاق بها في المراكز والمتعلقة بالتدخل المبكر حيث أن مجال التدخل المبكر من المجالات الحديثة في المجتمع. فبتالي جميعهن تقريباً حصلن على نفس الدورات، ولديهن وعي بالتحديات التي تواجهن في برامج التدخل المبكر مع ذوي الإعاقة الفكرية.

وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Mohammed, 2022) التي أسفرت عن وجود فروق ذات دلالة احصائية بين معلمات التربية الخاصة في حجم المعوقات تعليم الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية تعزي لصالح (الدورات التدريبة، وسنوات الخبرة).

توصيات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية، توصي الباحثتان ببعض التوصيات كالتالي:

- دراسة الحلول المقترحة للعقبات التي تواجهها معلمات برامج التدخل المبكر للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية.
- عقد دورات وبرامج خاصة لمعلمات برامج التدخل المبكر لزيادة التأهيل المهني للمعلمات.
- الاهتمام بتحسين المهارات التدريسية الخاصة بمعلمات برامج التدخل المبكر، من خلال توفير وسائل تكنولوجية حديثة تساعدهن على الاطلاع بأحدث البرامج والمهارات المتعلقة بالتعامل مع ذوي الإعاقة الفكرية الخاصة ببرامج التدخل المبكر.
- الاهتمام بشكاوى المعلمات والعمل على حلها وتذليل ما يواجهن من مشكلات لتيسير ممارسة أعمالهن في جو تسوده المودة والراحة.
- وضع صندوق للشكاوى والمقترحات بمراكز التربية الفكرية، بحيث تعتبر في غاية الأهمية لكونها مؤشر لمدى رضا العاملين بالمراكز، والتي تحمل في طياتها عدد من المقترحات من شأنها النهوض والارتقاء بالمراكز.

- العمل على توفير وسيلة اتصال مباشرة بين المعلمات والأمهات وإدارة المراكز، مما يحسن التواصل الفعال بين الجانبين، والعمل على عقد لقاءات شهرية بين المعلمات وأسر ذوي الإعاقة الفكرية للاطلاع على ما توصل إليه أبنائهم ببرامج التدخل المبكر.
- البحوث والدراسات المقترحة
- التحديات التي تواجه معلمات برامج التدخل المبكر بمراكز التربية الفكرية في ضوء بعض المتغيرات.
- التحديات التي تواجه معلمات برامج التدخل المبكر لذوي الإعاقة: دراسة مقارنة.
- واقع المهارات التدريسية لمعلمات برامج التدخل المبكر لذوي الإعاقة الفكرية.
- فعالية برنامج تدريبي لتحسين المهارات التدريسية لمعلمات برامج التدخل المبكر لذوي الإعاقة الفكرية.
- فاعلية برنامج إرشادي لتوعية أسر ذوي الإعاقة الفكرية ببرامج التدخل المبكر.

□

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية

أحمد، أحمد جابر وجلال، بهاء الدين. (٢٠١٠). *دليل مدرس التربية الخاصة لتخطيط البرامج وطرق التدريس للأفراد المعاقين ذهنيًا*. دار المنهل.

البطانية، محمد، سعد. (٢٠١٢). *فاعلية برنامج تدريبي للتدخل المبكر في علاج اضطرابات النطق للأطفال ذوي الإعاقة العقلية*.

https://yarab.yabesh.ir/yarab/handle/yad/367190

البطانية، محمد سعد. (٢٠١٢). *فاعلية برنامج تدريبي للتدخل المبكر في علاج اضطرابات النطق للأطفال ذوي الإعاقة العقلية*.

https://yarab.yabesh.ir/yarab/handle/yad/367190

الحبوب، خالد عايد والرويلي، أمينة حمد. (٢٠١٨). *منهج التدريبات السلوكية والمعرفية للطلبة القابلين للتدريب من ذوي الإعاقة العقلية*. دار اليازوري للنشر والتوزيع.

الخفاف، إيمان عباس. (٢٠١٠). *الملف التدريبي الشامل للطفل غير العادي*. دار المناهج للنشر والتوزيع.

الكبيسي، عبد الواحد والحياني، صبري بردان. (٢٠١٤). *مدخل الى التربية الخاصة*. دار المنهل.

الخطيب، جمال والحديدي، منى. (٢٠١٣). *التدخل المبكر: التربية الخاصة في الطفولة المبكرة*. دار الفكر.

المفيريج، نورة سلطان. (٢٠٢١). المشكلات الإدارية والتعليمية التي تواجه المعلمات في مراكز الرعاية النهاية بمدينة الرياض. *المجلة العلمية، ٣٧* (١)، ٣١٧-٣٣٥.

http://www.aun.edu.eg/faculty_education/arabic

الحارثي، خلود بنت محمد سعد والقحطاني، فارس بن حسين. (٢٠٢٠). ممارسات معلمات التربية الخاصة الفعالة في برامج التدخل المبكر للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية (التحديات والحلول). *المجلة السعودية للتربية الخاصة*، (١٥)، ١٤١-١٨٤.

https://search.mandumah.com/Record/1095891

الروسان، فاروق. (٢٠١٧). *مقدمة في الإعاقة العقلية*. دار الفكر.

الزيات، فتحي. (٢٠١٥). *صعوبات التعلم التوجيهات الحديثة في التشخيص والعلاج*. مكتبة الأنجلو المصرية.

الزهراني، سلطان السعيد. (٢٠٢٢). *إستراتيجيات التدخل المبكر*. دار اليازوري للنشر والتوزيع.

السويداني، أحمد والبهلال، بدر عبد الرحمن. (١٤٢٨). *الخطة التربوية الفردية لمعاهد وبرامج التربية الفكرية*. مكتبة الملك فهد الوطنية.

الشهراني، محمد والدوايدة، أحمد وحيمور، عبد الهادي. (٢٠١٨). *دليل التدريب الميداني في التربية الخاصة*. دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

الصمادي، جميل والناطور، ميادة. (٢٠٠٣). *مقدمة في تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة*. دار الفكر.

القضاة، ضرار محمد والهياجنة، أمل محمد. (٢٠٢٣). تحديات تقديم خدمات التدخل المبكر للأطفال ذوي الإعاقة من وجهة نظر معلماتهم. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، ١٢ (٥٢)، ١٤٩-١٨٢.

10.21608/SERO.2023.285952

القضاة، ضرار ومحمد، محمود. (٢٠٢١). تقييم برامج التدخل المبكر المقدمة للأطفال المعاقين عقليًا في السعودية من وجهة نظر أسر الأطفال المستفيدين. *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية*، ١٣ (٢)، ١٢٨-١٤٢.

https://search.mandumah.com/Record/1186538

حسن، عزت عبد الحميد محمد. (٢٠١٦). *الإحصاء النفسي والتربوي: تطبيقات باستخدام برنامج SPSS 18*. دار الفكر العربي. https://search.mandumah.com/Record/683641

صابر، خالد عواد وحمدي، محمد وجلال، بهاء الدين. (٢٠١٧). *دليل اخصائي الاجتماعي للتعامل مع المعاقين ذهنيًا*. دار المنهل للنشر والتوزيع.

عبد المجيد، عبد الفتاح. (٢٠١٢). *التربية الخاصة وبرامجها العلاجية*. مكتبة الانجلو المصرية.

عامر، طارق عبد الرؤوف. (٢٠٢٢). *الإعاقة العقلية*. مؤسسة طيبه للنشر والتوزيع.

قطناني، محمد حسين وعثمان، ميسون محمد والبناء، آلاء سليم. (٢٠١٢). *التربية الخاصة: رؤية حديثة في الإعاقات وتعديل السلوك*. دار المنهل للنشر والتوزيع.

محمد، إسلام عبد الرحمن. (٢٠١٨). *ذوي الإعاقة الحركية*. مكتبة الأنجلو المصرية.

هاني، عماد عبود. (٢٠٢٢). المعوقات التي تواجه معلمي التربية الخاصة ومعلماتها في ضوء بعض المتغيرات من وجهة نظرهم. *مجلة الباحث*، ٤١(٢)، ٦٦٥-٦٨٥.

وادي، أحمد. (٢٠٠٩). *الإعاقة العقلية: أسباب وتشخيص وتأهيل*. دار أسامه للنشر والتوزيع.

وزارة التعليم. (٢٠١٥). *الدليل التنظيمي للتربية الخاصة*. العام الدراسي٢٠١٤-٢٠١٥. https://moe.gov.sa

وزارة التعليم. (٢٠١٦). *دليل التدخل المبكر التعليم الشامل في المملكة العربية السعودية*. مكتبة الملك فهد الوطنية للنشر والتوزيع. الرياض.

يحيى، خولة وحامد، رنا نجيب. (٢٠٠١) مصادر الاحتراق النفسي لدى معلمي الطلبة المعوقين عقلياً في اليمن. مجلة البحوث التربوية جامعة قطر، ع٢٠، ٩٧-١٢٤.

المراجع الأجنبية:

Allam, F. C., & Martin, M. M. (2021). Issues and challenges in special education: A qualitative analysis from teacher's perspective. *Southeast Asia Early Childhood Journal, 10*(1), 37-49. https://doi.org/10.37134/saecj.vol10.1.4.2021

Almsbhieen, Munerah. (2016). Early Intervention Services, Importance and Availability Extent from Workers Point of View, Who Serves in the Intellectual Disability Centers in Ma'an. Jordan, *Canadian Centre for Science and Education, V 9* n10, 216-230. https://doi.org/10.5539/ies.v9n10p216

Bush, Larry. (2010). *Special education teacher and work stress; exploring the competing interests model.* A dissertation submitted in partial

fulfillment of the requirements for degree of Doctor of Education, Washington State University, Washington. https://doi.org/10.7273/00000609

Hashir, Ahammed A V. (2021). Challenges Faced by Teachers of Learners with Learning Disability. *International Journal of Indian Psychology, 9*(2), 294- 312. 10.25215/0902.033

Mangoro, J. E. (2016). *The challenges faced by teachers in teaching learners with mild mental handicap at early childhood education level in Gweru Urban Schools*

Mohammed, Bakhita. (2022). Obstacles to Using Educational Techniques with Intellectually Disabled Students in Khartoum State, as discovered by Special Education Female Teachers. *Journal of Northern Europe Academy for Studies & Research (Denmark), v3* n17, 116-132.

Faiz, Zikra, Arif, Amna, Zia, Shamasul. (2019). Challenges Faced By Teachers During Teaching Students With Developmental Disability At Primary School Level In Lahore. *Journal Of Inclusive Education Vol. 3*, Issue 1, 2019, 19-32.

Subbey, M., Muhammed, N., & Gyapong, M. (2022). Challenges Kindergarten Teachers Face in Administering Assessment Tools to Children With Intellectual Disabilities In The Kumasi Metropolis. *African Journal of Education and Practice, V 8*, 56-75.