تحديات تدريس المهارات الوظيفيَّة للطالبات ذوات الإعاقة الفِكريَّة من وجهة نظر المعلِّمات (دراسة نوعيَّة)

Challenges of Teaching Functional Skills to Female Students with Intellectual Disabilities from Teachers' Perspectives

إعداد

أ. سمر حسن عايد الحويطي

باحثة دكتوراه، قسم التربية الخاصَّة، كلية التربية، جامعة الملك سعود

إشراف

أ. د. نبيل شرف معتوق المالكي

أستاذ التربية الخاصَّة، قسم التربية الخاصَّة، كلية التربية، جامعة الملك سعود

تحديات تدريس المهارات الوظيفيَّة للطالبات ذوات الإعاقة الفِكريَّة من وجهة نظر المعلِّمات (دراسة نوعيَّة)

الملخص:

هدَفَت الدراسةُ إلى استكشاف التحدِّيات التي تواجه معلِّمات الطالبات ذوات الإعاقة الفكريَّة في تدريس المهارات الوظيفيَّة في معاهد وبرامج التربية الفكريَّة في المدارس الحكوميَّة بمدينة مكة المكرَّمة. اعتمدت الدراسة على المنهج النوعي باستخدام التصميم الظاهراتي، وتم جمع البيانات من خلال المقابَلات شبه المنظَّمة مع (8) معلِّمات ممن يَقُمْن بتدريس الطالبات ذوات الإعاقة الفكريَّة. تم تحليل البيانات باستخدام التحليل الموضوعي لاستخلاص التحدِّيات الرئيسيَّة التي تواجه المعلِّمات في تدريس المهارات الوظيفيَّة. أظهَرَت النتائجُ وجود خمسة تحديات رئيسيَّة تعيق تدريس المهارات الوظيفيَّة، وهي: ضعف المناهج الدراسيَّة، نقص الأدوات والموارد التعليميَّة، ضيق الوقت المُخَصَّص للتدريس، ضعف الشراكة بين المدرسة والمجتمع وغياب المعلمة المساعدة في داخل الفصول الدراسيَّة.

وأوصَتِ الدراسةُ بضرورة إعادة هيكلة المناهج الدراسيَّة لتشمل المهارات الوظيفيَّة شمولًا متكاملًا، وزيادة الدعم المادي والتدريبي للمعلِّمات، وتعزيز التعاون بين المدارس والجهات المجتمعيَّة، بالإضافة إلى توفير معلِّمات مساعدات في داخل الفصول لدعم العَمليَّة التعليميَّة.

الكلمات المفتاحيَّة: المهارات الوظيفيَّة، الإعاقة الفكريَّة، التحدِّيات التدريسيَّة.

Challenges of Teaching Functional Skills to Female Students with Intellectual Disabilities from Teachers' Perspectives

Abstract

This qualitative study aimed to explore the challenges faced by teachers of female students with intellectual disabilities in teaching functional skills in intellectual education institutes and programs within public schools in Makkah, Saudi Arabia. The study employed qualitative research design using a phenomenological approach. Data were collected through semi-structured interviews with eight teachers who teach female students with intellectual disabilities. The data were analyzed using thematic analysis to identify the key challenges encountered in teaching functional skills. The findings revealed five major challenges that hinder the effective teaching of functional skills: (1) weak curricula, (2) lack of teaching tools and resources, (3) insufficient time allocated for instruction, (4) weak partnership between schools and the community, and (5) the absence of assistant teachers in classrooms. Based on these findings, the study recommends restructuring curricula to comprehensively incorporate functional skills, increasing financial and training support for teachers, strengthening collaboration between schools and community institutions, and providing assistant teachers in classrooms to support the teaching process.

Keywords: Functional skills, intellectual disability, teaching challenges, special education, thematic analysis.

المقدِّمة:

شهِد تعليم المهارات الوظيفيَّة تطورًا كبيرًا على مدى العقود الماضية؛ ففي البداية كان التركيز في تعليم الطلبة ذوي الإعاقة ينصَبُّ –بشكلٍ أساسيٍّ– على تعزيز المهارات الأكاديميَّة التقليديَّة.

ومع ذلك، ظهرت حاجة مُلِحَّة لتعليم مهارات عمليَّة تُمكِّن هؤلاء الطلبة من التفاعل مع بيئتهم –بشكلٍ فعَّالٍ–، وقد سُلِّط الضوء على أهميَّة تعليم المهارات الوظيفيَّة لأول مرة في الدراسات التي أُجريت في أوائل التسعينيات؛ إذ دعا الباحثون إلى دمج المهارات الوظيفيَّة في المناهج الدراسيَّة، وقد شهد العقد الأول من القرن الواحد والعشرين تحولًا في هذا المجال؛ حيث بدأت المدارس في تطبيق إستراتيجيات تعليميَّة جديدة تعتمد على تلبية المهارات العَمليَّة والوظيفيَّة لكلِّ طالبٍ (Vandercook, 1991).

وتُعرف بأنَّها مجموعة من المهارات التي تمكن الأفراد من أداء الأنشطة اليوميَّة أداءً مستقلًّا وفعَّالًا (Putri et al., 2023). كما تُعرَّف المهارات الوظيفيَّة بأنَّها القدرات الأساسيَّة التي يحتاج إليها الأفراد للتنقل في الحياة اليوميَّة وتحقيق درجة من الاستقلاليَّة في بيئات مختلفة، مثل المنزل، والمجتمع، وأماكن العمل (Wehman & Taylor, 2023). وتشمل المهارات الوظيفيَّة مجموعةً واسعةً من المجالات التي تُسهِم في تعزيز استقلاليَّة الأفراد وقُدرتهم على التكيُّف مع الحياة اليوميَّة، ومن بين هذه المهارات: مهارات الرعاية الذاتيَّة التي تتعلَّق بالقدرة على العناية بالنفس، مثل الاستحمام وتنظيف الأسنان. كما تشمل المهارات الوظيفيَّة أيضًا المهارات المنزليَّة التي تتضمَّن الطهي، التنظيف، وغسل الملابس، وهي مهارات أساسيَّة للحفاظ على بيئة منزلية منظَّمة ومستقلة. إلى جانب ذلك، تأتي المهارات المجتمعيَّة التي تساعد الأفراد على التعامُل مع البيئة الخارجيَّة، مثل استخدام وسائل النقل العام والتسوق من المتاجر. أما المهارات المهنيَّة فتتمثل في القدرة على أداء المهام المهنيَّة، مثل العمل في المطاعم أو المكاتب، ممَّا يعزِّز فُرص الاندماج في سوق العمل. والمهارات الترفيهيَّة التي تتيح للأفراد ممارَسة الأنشطة الترفيهيَّة والرياضيَّة، مثل الألعاب الرياضيَّة أو قراءة الكتب، وهي ضروريَّة للترويح عن النفس وتحقيق التوازن في الحياة (Singh, 2016).

وتتمثَّل أهميَّة المهارات الوظيفيَّة للطبة من ذوي الإعاقة الفكريَّة في تمكينهم من العيش عيشًا مستقلًّا وتحقيق نوعيَّة حياة أفضل؛ إذ أشارت الدراسات إلى أن الطلاب الذين يتلقون

تعليمًا وظيفيًّا جيدًا يكونون أكثر قدرة على الانتقال إلى مرحلة البلوغ بنجاح وتحقيق مستويات عالية من الاستقلاليَّة في الحياة (Mazzotti et al., 2016)؛ على سبيل المثال: الطلاب الذين يتعلمون مهارات العمل والمهارات الحياتيَّة يجدون فُرصًا أكبر للحصول على وظائف والاندماج في سوق العمل (Barczak & Cannella, 2022).

ويؤكِّد الباحثون أن تدريس المهارات الوظيفيَّة ضروري للأفراد ذوي الإعاقة الفكريَّة، لأنَّه يؤثِّر تأثيرًا مباشِرًا في مستوى استقلاليتهم ونوعية حياتهم. من دون هذه المهارات، يصبح الأفراد أكثر اعتمادًا على مقدمي الرعاية وأقل قدرة على تحقيق الاستقلاليَّة في التعليم والعمل والحياة اليوميَّة (Putri et al., 2023).

كما أن اكتساب هذه المهارات للطلاب من ذوي الإعاقة الفكريَّة يعدُّ أمرًا بالغ الأهمية، في زيادة قدرتهم على التعامُل مع تحديات الحياة اليوميَّة، وبناء استقلاليتهم وثقتهم بأنفسهم، كما يساعد تطوير المهارات الوظيفيَّة على تحسين التفاعل وتكوين عَلاقات اجتماعيَّة ذات مغزى، وزيادة القدرة على اتخاذ القرارات الشخصيَّة، فكلَّما زادت استقلاليَّة الفرد، زادت خياراته الحياتيَّة؛ ممَّا يؤدِّي إلى تحسين جودة الحياة بشكلٍ عامٍ (Singh, 2016).

ويتطلَّب تدريس المهارات الوظيفيَّة مناهج وظيفيَّة تستهدف تعليم الطلاب المهارات التي يحتاجون إليها للنجاح في بيئات غير مدرسيَّة، مثل أماكن العمل والمجتمع والأُسرة؛ حيث يتم التركيز على التعلُّم القائم على الخبرات المباشرة والتدريب العملي (Wehman & Taylor, 2023)، ويعزز المنهج الوظيفي من استقلاليَّة الطلاب من خلال تعليمهم مهارات حياتيَّة عمليَّة، مثل العناية الشخصيَّة وإدارة شؤون المنزل والمشارَكة المجتمعيَّة مما يُمكِّن الطلاب من الاندماج بشكلٍ أفضلَ في المجتمع ويُحسِّن من جودة حياتهم (Wehman et al., 2019).

ومع الأهمية البالغة لتدريس المهارات الوظيفيَّة فإنَّ هناك كثيرًا من التحدِّيات التي تواجه المعلِّمين والمؤسَّسات التعليميَّة في هذا المجال. من بين هذه التحدِّيات نقص التدريب المتخصص للمعلِّمينَ، والتنوع الكبير في احتياجات الطلاب ذوي الإعاقة الفكريَّة. بالإضافة إلى ذلك، غالبًا ما يكون هناك نقص في الموارد والمناهج التعليميَّة المتخصِّصة التي تتناول تناولًا مباشِرًا احتياجات هؤلاء الطلاب في تطوير مهاراتهم الوظيفيَّة (Rimingado, 2022). والافتقار إلى الدعم المجتمعي والبيئي، فالتعليم الانتقالي الذي يهدف إلى تعزيز المهارات الوظيفيَّة يتطلب بيئة داعمة في خارج المدرسة أيضًا، كما تواجه الأُسر والمجتمعات المحليَّة

تحديات في توفير الفُرَص والمَرافِق اللازمة لدعم الطلاب ذوي الإعاقة في تطوير المهارات الوظيفيَّة، سواء كان ذلك في المنزل أو في بيئة العمل (Row & Test, 2013)، ويفتقر كثير من المناهج الدراسيَّة إلى دمج المهارات الوظيفيَّة دمجًا فعَّالًا، وهو ما يُقلِّل من فرص الطلاب لاكتساب المهارات التي يحتاجون إليها للحياة العَمليَّة والمجتمعيَّة، كما أن معظم الأنظمة التعليميَّة لا توفر تدريسًا كافيًا للمهارات الحياتيَّة، مثل الإدارة الماليَّة، والتنقل، والتفاعل الاجتماعي (Bouck & Joshi, 2012)؛ لذلك جاءت هذه الدراسة بهدف التحقُّق من أهم التحدِّيات التي تواجه تدريس المهارات الوظيفيَّة للطالبات من ذوات الإعاقة الفكريَّة من وجهة نظر المعلِّمات.

أسئلة الدراسة:

السؤال الرئيسي: ما التحدِّيات التي تواجه المعلِّمات في تدريس المهارات الوظيفيَّة للطالبات ذوات الإعاقة الفكريَّة؟

هدف الدراسة:

التعرُّف على التحدِّيات التي تواجه المعلِّمات في تدريس المهارات الوظيفيَّة للطالبات ذوات الإعاقة الفكريَّة من وجهة نظر معلِّمات ذوات الإعاقة الفكريَّة.

أهميَّة الدراسة :

الأهمية النظريَّة :

تمثَّلت الأهميَّة النظريَّة للدِّراسَة في تسليطها الضوء على موضوع التحدِّيات التي تواجه المعلِّمات في تدريس المهارات الوظيفيَّة للطالبات ذوات الإعاقة الفكريَّة. كذلك تأتي أهميَّة هذه الدراسة من خلال قِلَّة الدراسات التي تناولت موضوع التحدِّيات التي تواجه المعلِّمات في تدريس المهارات الوظيفيَّة للطالبات ذوات الإعاقة الفكريَّة. وتستمد أيضًا أهميتها من خلال استخدامها للمنهج النوعي بتطبيق أداة المقابَلة التي تكشف عن هذه التحدِّيات والحلول المقتَرَحة بشكل أعمق.

الأهمية التطبيقيَّة:

تأتي أهميَّة هذه الدراسة من الناحية التطبيقيَّة في توفير معلومات ميدانيَّة عن التحدِّيات التي تواجه معلِّمات الطالبات ذوات الإعاقة الفكريَّة في تدريس المهارات الوظيفيَّة من واقع خبراتهم وتجاربهم، وبالتالي يؤمل الاستفادة من نتائج هذه الدراسة في مساعَدة صُنَّاع القرار على

توفير الحلول التي تُسهِم في مواجَهة هذه التحدِّيات وحلها.

مصطلحات الدراسة:

التحدِّيات التدريسيَّة: تشير إلى الصعوبات التي يواجها المعلمون في تطبيق المناهج أو تنفيذ إستراتيجيات التدريس، والتي يمكن أن تؤثر سلبًا في فعالية التدريس (الدخيل، 2023).

ويُعرَّف هذا المصطلح إجرائيًّا في هذه الدراسة بأنَّه: الصعوبات التي تواجهها المعلِّمات في تدريس المهارات الوظيفيَّة للطالبات ذوات الإعاقة الفكريَّة مما يعوق تدريس هذه المهارات بشكلٍ فعَّالٍ.

المهارات الوظيفيَّة: وتعرَّف بأنَّها المهارات التي تهدف إلى تعزيز استقلاليَّة الأفراد في حياتهم اليوميَّة والاجتماعية والمهنيَّة والتي تمكِّن الأفراد من أن يصبحوا بالغين ناجحين ومستقلين (Singh, 2016).

يُعرَّف هذا المصطلح إجرائيًّا في هذه الدراسة بأنَّه مجموعة المهارات التي يتم تدريسها للطالبات ذوات الإعاقة الفكريَّة بهدف تعزيز قدرتهن على الاستقلاليَّة والاندماج في الحياة اليوميَّة، وتشمل: مهارات العناية بالذات، مهارات الحياة اليوميَّة، التواصُل الاجتماعي، استخدام المواصلات، وإدارة الأموال، وغيرها من المهارات التي تُسهِم في تحسين جودة حياتهنَّ وتعزيز استقلاليتهن.

الإعاقة الفكريَّة: وتعرف بأنَّها قصور واضح في كل من الأداء الفكري والسلوك التكيُّفي الذي يُظهِر عجزًا في المهارات التكيُّفيَّة المفاهيميَّة والاجتماعية والعمليَّة، ويظهر هذا العجز قبل سن 22 سنة (AAIDD, 2021).

ويُعرَّف مصطلح الإعاقة الفكريَّة في هذه الدراسة إجرائيًّا بأنَّه القصور في الأداء الفكري والسلوك التكيُّفي لدى الطالبات ذوات الإعاقة الفكريَّة، والذي يؤثِّر في قدرتهن على اكتساب المهارات الوظيفيَّة اللازمة للاستقلالية في الحياة اليوميَّة. يتمثَّل هذا القصور في صعوبات في المهارات المفاهيميَّة والاجتماعية والعمليَّة، وهو ما ينعكس على قدرة الطالبة على التعلُّم والتكيُّف مع بيئتها المدرسيَّة والمجتمعيَّة.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعيَّة: اقتصرت الدراسة على التعرُّف على أهم التحدِّيات التي تواجه المعلِّمات في تدريس المهارات الوظيفيَّة للطالبات ذوات الإعاقة الفكريَّة من وجهة نظرهن.

الحدود البشريَّة: اقتصرت هذه الدراسة على معلِّمات الطالبات ذوات الإعاقة الفكريَّة.

الحدود المكانيَّة: معاهد التربية الفكريَّة وبرامجها في المدارس الحكوميَّة بمدينة مكة المكرَّمة.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

الإعاقة الفكريَّة (Intellectual disability):

تعرَّف الإعاقة الفكريَّة وَفقًا للجمعية الأمريكية للإعاقات الفكريَّة والنمائيَّة (AAIDD) في الإصدار الثاني عشر من دليل التشخيص والتصنيف لعام 2021، بأنَّها حالة تتميز بوجود قيود كبيرة في الأداء الفكري والسلوك التكيُّفي. هذه القيود تظهر خلال فترة النمو، والتي يتم تعريفها بوضوح قبل سن 22 عامًا (Schalock et al., 2021). يشمل السلوك التكيُّفي المهارات المفاهيميَّة والاجتماعية والعمليَّة التي يتم تعلمها وأداؤها في الحياة اليوميَّة. وَفقًا لـ DSM-٥ (2013)، يتم تشخيص الإعاقة الفكريَّة بناءً على ثلاثة معايير رئيسيَّة: قيود في الأداء الفكري، قيود في السلوك التكيُّفي، وظهور الأعراض في خلال فترة النمو، وفيما يأتي توضيح لهذه المعايير:

1- قيود في الأداء الفكري:

يشير الأداء الفكري إلى القدرات العقليَّة العامَّة، بما في ذلك التفكير، حل المشكلات، والتخطيط، والتفكير المنطقي. لتحديد هذه القيود يتم استخدام اختبارات الذكاء القياسيَّة، مثل Wechsler Adult Intelligence Scale (WAIS) أو Stanford-Binet Intelligence Scales. إذ أظهرت نتائج هذه الاختبارات درجات أقل بكثير من المتوسط (عادةً ما يكون معامل الذكاء أقل من 70-75)، يتم اعتبار الفرد يعاني من قصور في الأداء الفكري.

إن القيود الفكريَّة لا تتعلَّق فقط بالقدرة العقليَّة، ولكن أيضًا بالتفاعل مع البيئة وتكيف الفرد مع متطلَّبات الحياة اليوميَّة. لذا فإن تقييم الأداء الفكري يشمل النظر في مدى قدرة الشخص على التعلُّم وفهم المفاهيم الجديدة والتفكير التجريدي.

2- قيود في السلوك التكيُّفي:

السلوك التكيُّفي هو القدرة على التعامُل مع متطلَّبات الحياة اليوميَّة، مثل التواصُل، والرعاية الذاتيَّة، والتفاعل الاجتماعي، والتحكم في العواطف. يتم تقييم هذه المهارات باستخدام مقاييس متخصِّصة، مثل Vineland) Adaptive Behavior Scales)، التي تساعد في قياس مدى قدرة الشخص على التكيُّف مع المواقف اليوميَّة والمجتمع المحيط. وتتضمن مهارات السلوك التكيُّفي كما ذكرها شالوك (Schalock et al., 2021) ثلاثة مجالات رئيسيَّة:

- المهارات المفاهيميَّة (مثل المهارات اللغويَّة، الأكاديميَّة الأساسيَّة، كالمعرفة العدديَّة).
- المهارات الاجتماعيَّة (التفاعل مع الآخَرين والتعامل مع المشاعر).
- المهارات العَمليَّة (مثل المهارات الحياتيَّة، كالتنقل، والعناية الذاتيَّة).

من خلال هذه المقاييس، يتم تقييم مدى اعتماد الفرد على الآخَرين في هذه المجالات الحياتيَّة، وتحديد ما إذا كان هناك قصور في الأداء التكيُّفي.

3- ظهور الأعراض خلال فترة النمو:

لضمان تشخيص الإعاقة الفكريَّة يجب أن تظهر القيود في الأداء الفكري والسلوك التكيُّفي في خلال فترة النمو، والتي تشمل عادةً المرحلة الطفولية والمراهقة. إذا ظهرت هذه الأعراض في وقت لاحق (بعد سن22)، لا يتم تصنيف الحالة على أنَّها إعاقة فكريَّة، بل قد ترتبط بحالات أخرى، مثل الإصابات الدماغية، أو الأمراض النفسيَّة. يتيح هذا المعيار التمييز بين الإعاقة الفكريَّة والاضطرابات النفسيَّة الأخرى التي قد تظهر في وقت لاحق من الحياة.

خصائص الأفراد ذوي الإعاقة الفكريَّة:

يتمتع الأفراد ذوو الإعاقة الفكريَّة بمجموعة من الخصائص التي تؤثر في عدة مجالات من حياتهم، وتشمل:

أ. الخصائص المعرفيَّة (Cognitive Characteristics):

تُعَد الإعاقة الفكريَّة اضطرابًا في الوظائف الإدراكيَّة؛ حيث تؤثر في عمليات التفكير والتعلُّم والتذكر. ومن أبرز هذه الخصائص:

- ضَعْف الذاكرة العاملة:

يعاني الأفراد ذوو الإعاقة الفكريَّة من صعوبة في الاحتفاظ بالمعلومات ومعالجتها في الوقت الفعلي، وهو ما يؤثِّر في قدرتهم على حل المشكلات واتخاذ القرارات.

- صعوبة في حل المشكلات واتخاذ القرارات:

يواجه هؤلاء الأفراد صعوبة في تحليل المواقف وإيجاد الحلول المناسِبة؛ ممَّا يجعَلهم أكثر اعتمادًا على الآخَرين في المواقف الحياتيَّة المعقدة.

- بُطء في معالَجة المعلومات:

يستغرقون وقتًا أطول لفَهْم المعلومات الجديدة واستيعابها، خصوصًا إذا لم تُقدَّم تقديمًا واضحًا وميسرًا.

- **قصور في التفكير التجريدي:**

يجدون صعوبة في فَهْم المفاهيم المجرَّدة مثل الوقت، المال، والمفاهيم الرياضيَّة المعقدة؛ ممَّا يجعَل التعليم بحاجة إلى تكييف خاص يتضمن الوسائل الحِسِّيَّة والتجريبية.

ب. الخصائص اللغويَّة والتواصليَّة (Language and Communication Characteristics)

يُعَدُّ ضَعْف التواصُل أحد الجوانب الأساسيَّة للإعاقة الفكريَّة؛ حيث تتأثر مهارات التحدُّث، الفَهْم، والتفاعل الاجتماعي. وتشمل هذه الخصائص:

- الضَّعْف في اللُّغة الاستقباليَّة (Receptive Language):

يجدون صعوبة في فَهْم التعليمات الموجَّهة إليهم، خصوصًا عندما تكون معقَّدة أو طويلة. يحتاجون إلى استخدام صور، إشارات، أو تعليمات مبسطة لتسهيل الفَهْم.

- الضَّعْف في اللُّغة التعبيريَّة (Expressive Language):

يعانون من قِلَّة المفردات وصعوبة في تكوين جُمَل صحيحة؛ ممَّا يجعَل التواصُل مع الآخَرين محدودًا.

قد يُظهرون بدائل لُغويَّة غير لفظية، مثل الإيماءات أو الأصوات، للإشارة إلى احتياجاتهم.

- الصعوبة في استخدام اللُّغة الاجتماعيَّة (Pragmatic Language):

يجدون صعوبة في تفسير الإشارات الاجتماعيَّة مثل نبرة الصوت، تعابير الوجه، والسياقات الاجتماعيَّة المختلفة.

قد يتحدثون عن موضوعات غير مناسِبة للموقف، أو يعانون من عدم القدرة على بَدْء المحادثة أو إنهائها بشكل طبيعي.

ج. الخصائص الاجتماعيَّة والسلوكيَّة (Social and Behavioral Characteristics)

تؤثر الإعاقة الفكريَّة تأثيرًا كبيرًا في التفاعل الاجتماعي والسلوك التكيُّفي، ومن أبرز هذه الخصائص:

- **ضَعْف في المهارات الاجتماعيَّة:**

يجد الأفراد صعوبة في إقامة العَلاقات الاجتماعيَّة والحفاظ عليها.

قد يكون لديهم سلوكيات غير ملائمة اجتماعيًّا، مثل التحدُّث بصوت عالٍ في مواقف غير مناسِبة، أو عدم احترام المساحات الشخصيَّة للآخَرين.

- زيادة القابليَّة للتأثُّر بالآخرين:

نظرًا لضَعْف إدراكهم للسياقات الاجتماعيَّة، قد يكونون عرضة للاستغلال أو التأثير السلبي من الآخَرين.

- **السلوكيَّات المتكررة والنمطية:**

يُظهر بعض ذوي الإعاقة الفكريَّة حركات نمطيَّة متكررة، مثل هزِّ الجسم أو التلويح باليدين، خصوصًا عند الشعور بالتوتر أو الإحباط.

- التكيُّف مع التغييرات:

يواجهون صعوبة في التعامُل مع التغييرات المفاجئة في الروتين، وقد يُظهرون ردود فعل عاطفيَّة قويَّة عندما يطرأ تغيير غير متوقَّع في بيئتهم.

د. الخصائص الأكاديميَّة والتعلُّميَّة (Academic and Learning Characteristics)

نظرًا لتأثير الإعاقة الفكريَّة على التطوُّر المعرفي واللغوي، فإن الأداء الأكاديمي يكون متأثرًا أيضًا، ويتميز بـ:

- **بُطء التعلُّم مقارنة بالأقران:**

يحتاج الأفراد إلى وقت أطول لاكتساب المهارات الأساسيَّة، مثل القراءة، الكتابة، والحساب.

- **صعوبة في تعميم المهارات:**

قد يتمكنون من أداء مهمة في بيئة معينة، ولكن يواجهون صعوبة في تطبيقها في بيئة أخرى (مثل تعلم الحساب في الصف، ولكن يجدون صعوبة في استخدام المال في المتجر).

- **الحاجة إلى إستراتيجيات تدريس متخصِّصة:**

يحتاجون إلى طرق تدريس مرنة ومبتكرة، مثل استخدام التعليم القائم على اللعب، الوسائل البصريَّة، والتكرار.

المهارات الوظيفيَّة (Functional skills):

تعرف سينغ Singh (2016) المهارات الوظيفيَّة بأنَّها المهارات الأساسيَّة التي يحتاج إليها الأفراد للعيش عيشةً مستقلَّةً وناجحةً في المجتمع. وتشمل هذه المهارات: القدرة على التنقل، التعامُل مع المال، استخدام المواصلات العامَّة، مهارات الحياة اليوميَّة، والعمل.

كما عرَّفَها رو Row(2021) بأنها المهارات التي تمكِّن الأفراد من الانتقال بنجاح من المدرسة إلى الحياة البالغة، وتغطي مجموعة واسعة من المهارات، مثل المهارات الاجتماعيَّة، التنظيميَّة، الاستقلاليَّة، والمهارات الوظيفيَّة المرتبطة بالتوظيف. تشير المهارات الوظيفيَّة إلى

القدرات العَمليَّة التي يحتاج إليها الأفراد للقيام بأنشطتهم اليوميَّة قيامًا مستقلًّا وفعَّالًا.

وَفقًا لـ كورنين(1996) Cronin ، تُعرِّف المهارات الوظيفيَّة بأنَّها "المهارات التي تساعد الأفراد على أن يصبحوا بالغين ناجحين ومستقلين".

في حين أوضح فانديركوك(1991) Vandercook أن المهارة الوظيفيَّة الحقيقيَّة هي تلك التي يتمكن الفرد من استخدامها والحفاظ عليها في ظروف الحياة الطبيعيَّة. وتشمل هذه المهارات مجموعة متنوعة من المجالات، مثل التواصُل، الرعاية الذاتيَّة، المهارات الاجتماعيَّة، والتنقل.

ويُعَد تعليم المهارات الوظيفيَّة ضروريًّا لتمكين الطلبة ذوي الإعاقة من الانخراط –بشكلٍ فعَّالٍ– في المجتمع؛ فالأفراد ذوو الإعاقة يواجهون عقبات في تحقيق الاستقلال الشخصي والمهني نتيجة لعدم توافُر المهارات الأساسيَّة التي يحتاجون إليها لإدارة حياتهم اليوميَّة. ومن هنا تأتي أهميَّة تطوير برامج تعليميَّة تُعنى بتدريس هذه المهارات منذ مراحل التعليم المبكِّرة (Barczak & Cannella, 2022).

ويشير كثير من الدراسات الحديثة إلى أن تعليم المهارات الوظيفيَّة يؤدي دورًا أساسيًّا في تحسين نتائج ما بعد المدرسة للطلبة ذوي الإعاقة؛ على سبيل المثال: أظهرت دراسة مازوتي وآخرين(2016) Mazzotti et al., أن الطلبة الذين يتلقون تدريبًا شاملًا على المهارات الوظيفيَّة يحققون نتائج أفضل في التوظيف والحياة المستقلَّة بعد التخرج في المدرسة. وتؤكد هذه الدراسة أهميَّة تطوير برامج تعليميَّة تُعنى بتعزيز المهارات الوظيفيَّة للطلبة من خلال التعليم المتكامل والممارَسات العَمليَّة.

كما تَكْمُن أهميَّة تعليم المهارات الوظيفيَّة في أنَّها تعزز استقلاليَّة الأفراد ذوي الإعاقة وتمكنهم من المشاركة بصورة أكبر في المجتمع، وهذا ما أكَّدتْه دراسة قام بها بوك وجوشي (2012) Bouck & Joshi بأن تعليم هذه المهارات يساعد الطلبة على تطوير القدرات اللازمة للاندماج في المجتمع بعد التخرج من المدرسة، مثل المهارات الماليَّة، المهارات المهنيَّة، وإدارة مهارات العيش اليوميَّة. كما أشارت دراسات أخرى إلى أن تعليم المهارات الوظيفيَّة يسهم إسهامًا مباشِرًا في تحسين جودة الحياة والقدرة على التوظيف للطلبة ذوي الإعاقة (Mazzotti et al., 2016).

بالإضافة إلى ذلك، تشير دراسة سينغ(2016) Singh إلى أن تطوير المهارات الوظيفيَّة

يعزز من الفُرَص الوظيفيَّة للطلبة ذوي الإعاقة، فالطلبة الذين يتعلمون المهارات المهنيَّة ويكتسبون خبرات عمليَّة خلال فترة دراستهم يكونون أكثر قدرة على دخول سوق العمل بعد التخرج. لذلك يؤدي تعليم المهارات الوظيفيَّة دورًا مهمًّا في تمهيد الطريق نحو توظيف ناجح وتحقيق الاستقلاليَّة المهنيَّة. كما أكَّدت دراسةُ ستوري (2022) Storey أن تطوير المهارات الوظيفيَّة له تأثير إيجابي على تحسين الاندماج المجتمعي للطلبة ذوي الإعاقة. والقدرة على أداء المهام الحياتيَّة اليوميَّة، مثل إدارة المال، والتنقل، والتفاعل الاجتماعي الذي يُعد جزءًا أساسيًّا من التحضير للحياة المستقلَّة.

المنهج الوظيفي:

يُعرِّف ويهمان وكريجل (2019) Wehman & Kregel المنهج الوظيفي بأنَّه نهج تعليمي يُركز على تعليم المهارات العَمليَّة والحياتيَّة التي يحتاج إليها الفرد للعيش والعمل بشكلٍ مستقلٍّ في المجتمع. يشمل ذلك مهارات الحياة اليوميَّة، المهارات الاجتماعيَّة، والمهارات المهنيَّة. وعرفته دايموند Dymond (2017) بأنَّه منهج مصمم لتعليم الطلاب ذوي الإعاقات المعرفيَّة الشديدة مهارات الحياة الأساسيَّة التي تعزز الاستقلاليَّة والاندماج في المجتمع. تركز هذه المناهج على الأنشطة العَمليَّة في مجالات متنوعة، بما في ذلك العناية الشخصيَّة، الحياة المنزليَّة، الترفيه والاستجمام، والمشارَكة المجتمعيَّة. وعرفه طومسون وآخرون (Thompson et al., 2013) بأنَّه نهج تعليمي يهدف إلى تزويد الطلاب بالمهارات اللازمة لتحقيق الاستقلاليَّة في مرحلة البلوغ.

وتأتي أهميَّة المنهج الوظيفي –كما ذكرها كلٌّ من ويهمان وكريجلWehman & Kregel (2019)– من أن المنهج الوظيفي يؤدي دورًا محوريًّا في تعليم الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصَّة؛ حيث يُركز على تزويدهم بالمهارات الحياتيَّة الأساسيَّة التي تعزز استقلاليتهم وقدرتهم على الاندماج في المجتمع. وأوضحا أن هذا المنهج يعتمد على تعليم الأنشطة العَمليَّة في مجالات متعددة، مثل العناية الشخصيَّة، وإدارة الشؤون المنزليَّة والمشارَكة المجتمعيَّة، وهو ما يُمكِّن الطلاب من التعامُل بفعاليَّة مع التحدِّيات اليوميَّة، ويُسهم في تحسين جودة حياتهم، وتعزيز ثقتهم بأنفسهم. كما أشارا إلى أن تطبيق المنهج الوظيفي يُساعد الطلاب على تطوير المهارات اللازمة للحياة العَمليَّة والمجتمعيَّة، وهو ما يُسهِّل انتقالهم من البيئة المدرسيَّة إلى بيئات العمل والمجتمع، ويؤدِّي إلى تحقيق أقصى إمكاناتهم. وأكدا أن تصميم المناهج الوظيفيَّة

يُتيح فرصًا تعليميَّة تتناسب مع الاحتياجات الفرديَّة للطلاب، وهو ما يُسهِم في تحسين نتائجهم الأكاديميَّة والشخصيَّة، ويُعزز من فرص نجاحهم في الحياة اليوميَّة.

ويُعَد المنهج الوظيفي عنصرًا أساسيًّا في تعليم الطلاب ذوي الإعاقة؛ حيث يهدف إلى تزويدهم بالمهارات الضروريَّة لضمان انتقال ناجح إلى مرحلة البلوغ والاندماج الفعَّال في المجتمع. ويكتسب هذا المنهج أهميته من دوره في تعزيز استقلاليَّة الطلاب وتحسين جودة حياتهم، وذلك من خلال التركيز على مجموعة من الجوانب الأساسيَّة التي تُسهِم في تأهيلهم للحياة العَمليَّة والاجتماعية، ويُعَد تسهيل الانتقال إلى مرحلة البلوغ أحد أبرز أهداف المنهج الوظيفي، إذ يواجه الطلاب ذوو الإعاقة كثيرًا من التحدِّيات عند مغادرتهم البيئة المدرسيَّة والانتقال إلى الحياة العَمليَّة والمجتمعيَّة. ومن هذا المنطلق تؤكِّد الدراساتُ أهميَّة توفير تعليم يركز على المهارات الحياتيَّة والمهنيَّة؛ حيث يسهم هذا النهج في تقليل العقبات التي تعترض طريقهم ويزيد فرص اندماجهم الناجح في المجتمع (Thompson et al., 2013).

إلى جانب ذلك يركز المنهج الوظيفي على تنمية المهارات الأكاديميَّة الوظيفيَّة، التي تشمل مجموعة من المهارات الأساسيَّة اللازمة للحياة اليوميَّة، مثل المهارات الماليَّة، وإدارة الوقت، واستخدام وسائل النقل، فضلًا على التفاعل الاجتماعي. ووفقًا لما أوضحه بوك وجوشي(2012) Bouck & Joshi فإن إكساب الطلاب ذوي الإعاقة هذه المهارات يُسهِم في جعلهم أعضاء فاعلينَ ومنتِجينَ في المجتمع، وهو ما يعزِّز قدرتهم على تحقيق الاستقلاليَّة الشخصيَّة والمهنيَّة.

علاوةً على ذلك يشكل محو الأُمِّيَّة الوظيفيَّة جزءًا جوهريًّا من هذا المنهج؛ حيث يسهم في تمكين الطلاب من التواصُل الفعَّال، سواء من خلال القراءة أو الكتابة، الأمر الذي يفتح أمامهم أبواب الفُرَص التعليميَّة والمهنيَّة. وفي هذا السياق أكدت روبار وآخرون Ruppar et al., 2011 أن تحسين مهارات القراءة والكتابة لدى هؤلاء الطلاب يعزز استقلاليتهم، كما يزيد فرصهم في التوظيف والمشارَكة المجتمعيَّة، وهو ما ينعكس إيجابيًّا على قدرتهم على الاندماج في مختلف جوانب الحياة.

ولا يقتصر دور المنهج الوظيفي على ذلك فحسبُ، بل يمتد ليشمل أيضًا تنمية المهارات الاجتماعيَّة، والتي تُعد ضروريَّة لتفاعل الطلاب مع الآخَرين في بيئات العمل والمجتمع. فكما أشارت الأبحاث فإن ضَعْف المهارات الاجتماعيَّة قد يؤثِّر سلبًا في قدرة الأفراد على تحقيق

النجاح في حياتهم اليوميَّة. ومن هنا يتم اعتماد إستراتيجيات تعليميَّة متنوعة، مثل التدريس المباشر، والنمذجة السلوكيَّة، وتعزيز السلوكيَّات الإيجابيَّة، من أجل تمكين الطلاب من تطوير مهارات التفاعل الاجتماعي الفعَّال، وهو ما يسهِّل اندماجهم في مختلف البيئات الاجتماعيَّة (Thompson et al., 2013).

إضافةً إلى ذلك يسهم المنهج الوظيفي في تعزيز مهارات تقرير المصير والاستقلاليَّة؛ حيث يُشجِّع الطلابَ على اتخاذ القرارات، ووضع الأهداف، والتخطيط للمستقبل، وحل المشكلات بفعاليَّة. وقد أظهرت نتائج كارتر وآخرين (Carter et al., (2011 أن التركيز على هذه الجوانب ينعكس إيجابيًّا على فرص نجاح الطلاب في مرحلة ما بعد المدرسة، إذ يكتسبون الثقة والقدرة على إدارة شؤونهم الحياتيَّة إدارةً أكثر استقلاليَّة. وأخيرًا، يشجع المنهج الوظيفي على المشارَكة المجتمعيَّة من خلال توفير فُرَص تدريبيَّة ومهنيَّة تتيح للطلاب تطبيق المهارات التي تعلموها في بيئات حقيقيَّة.

ويؤكد كارناهان وآخرون (Carnahan et al., (2009 أن تعريض الطلاب لتجارب العمل والتفاعل مع المجتمع يتيح لهم فرصة اكتساب مهارات حياتيَّة قابلة للتطبيق في مواقف مختلفة؛ وهو ما يُمكِّنهم من مواجهة تحديات الحياة العَمليَّة بفاعليَّة أكبر.

ويتكوَّن المنهج الوظيفي من عدة مُكوِّنات أساسيَّة تهدف إلى تنمية مهارات الأفراد ذوي الإعاقة الفكريَّة وتعزيز استقلاليتهم؛ حيث يشمل مهارات الحياة اليوميَّة، المهارات المهنيَّة، المهارات الاجتماعيَّة، مهارات المشارَكة المجتمعيَّة، مهارات تقرير المصير، المهارات الأكاديميَّة الوظيفيَّة، ومهارات الأمن والسلامة. وفيما يأتي توضيح لهذه المكوِّنات كما ذكرها دايموند(Dymond et al., 2017).

1- مهارات الحياة اليوميَّة (Daily Living Skills):

تشمل هذه المهارات القدرة على إدارة الأنشطة اليوميَّة، مثل العناية الشخصيَّة، اللباس، الطهي، التنظيف، وإدارة الأموال، وهي مهارات تُعَد ذات أهميَّة لمساعدة الأفراد من ذوي الإعاقة الفكريَّة على العيش باستقلاليَّة.

2- المهارات المهنيَّة (Vocational Skills):

تتضمَّن تدريب الأفراد على المهارات المطلوبة في بيئة العمل، مثل الالتزام بالمواعيد، أداء المهام الوظيفيَّة، والتفاعل مع الزملاء، الذي يزيد فرص التوظيف للأفراد ذوي الإعاقة ويسهم

في دمجهم في سوق العمل.

3- المهارات الاجتماعيَّة (Social Skills):

تشمل مهارات التواصُل الفعَّال، فهم الإشارات الاجتماعيَّة، وبناء العَلاقات الإيجابيَّة، ويُعَد تدريب الأفراد على المهارات الاجتماعيَّة ذا أهميَّة في تحسين وبناء قدرتهم على التفاعل مع الآخَرين، وتعزيز اندماجهم الاجتماعي.

4- مهارات المشارَكة المجتمعيَّة (Community Participation Skills):

تهدف إلى تعليم الأفراد كيفيَّة التنقل في المجتمع واستخدام الخدمات العامَّة، مثل وسائل النقل، التسوق، واستخدام المَرافِق العامَّة. إن تعليم الأفراد اكتساب هذه المهارات يُعزز من قدرتهم على المشارَكة الفعَّالة في المجتمع.

5- مهارات تقرير المصير (Self-Determination Skills):

تتضمَّن القدرة على اتخاذ القرارات، تحديد الأهداف، والدفاع عن الحقوق الشخصيَّة. إن تدريب الأفراد من ذوي الإعاقة الفكريَّة على تطوير مهارات تقرير المصير يرتبط بزيادة النجاح في الحياة العَمليَّة وتحقيق الاستقلاليَّة.

6- المهارات الأكاديميَّة الوظيفيَّة (Functional Academic Skills):

تتعلَّق بتطبيق المهارات الأكاديميَّة في سياقات حياتيَّة حقيقيَّة، مثل استخدام الرياضيات لإدارة الميزانيَّة والقراءة لفَهْم التعليمات، ويسهم تعليم المهارات الأكاديميَّة الوظيفيَّة في مساعدة الأفراد على الاستفادة من المعرفة الأكاديميَّة في حياتهم اليوميَّة.

7- مهارات الأمن والسلامة (safety and security skills):

تهدف إلى تعليم الأفراد كيفيَّة الحفاظ على صحتهم وسلامتهم، بما في ذلك التعرُّف على المخاطر، واتخاذ الإجراءات الوقائيَّة، إن تعليم مهارات الأمن والسلامة للأفراد من ذوي الإعاقة الفكريَّة يُعزز قدرة الأفراد على العيش بصحة وأمان.

ويعتمد تطبيق هذا المنهج على مجموعة من المبادئ الأساسيَّة التي تضمن فاعليته، والتي يمكن تلخيصها في النقاط الآتية وَفقًا لما ذكره ويهمان وتايلور (2023) Wehman & Taylor

1. **التعليم الفردي (Individualized Instruction):**

يُركز المنهج الوظيفي على تصميم البرامج التعليميَّة بحيث تتناسب مع الاحتياجات الفرديَّة لكل

طالب، مع مراعاة قدراته الخاصَّة وأهدافه المستقبليَّة. ولهذا يتم دمج المهارات الوظيفيَّة ضمن خطط التعليم الفردي (IEPs) لضمان تقديم دعم مخصص يتماشى مع بيئة الطالب واحتياجاته الواقعيَّة. ويتضمَّن ذلك تحديد المهارات الضروريَّة التي يجب على الطالب اكتسابها في بيئته اليوميَّة، سواء في داخل المدرسة أو في المنزل أو في المجتمع؛ وهو ما يُسهِم في تحسين نوعيَّة حياته وتعزيز قدرته على التكيُّف مع متطلَّبات الحياة المختلفة.

2. **التعليم الوظيفي والعملي (Functional and Practical Instruction):**

يركز المنهج الوظيفي على تدريس المهارات ذات الصلة المباشرة بحياة الطالب اليوميَّة والمستقبليَّة، مع مراعاة أن تكون هذه المهارات قابلة للتطبيق في مواقف الحياة الحقيقيَّة. ويُعتمد في اختيار المهارات المستهدَفة على تحليل دقيق لاحتياجات الطالب في البيئات المختلفة، بحيث تشمل:

- المهارات الحياتيَّة اليوميَّة مثل العناية الشخصيَّة، تحضير الطعام، والتعامل مع الأجهزة المنزليَّة.
- المهارات المهنيَّة التي تساعد الطالب على تحقيق الاستقلال الاقتصادي، مثل مهارات العمل، إدارة الوقت، والتعامل مع الزملاء في بيئة العمل.
- المهارات الاجتماعيَّة والمجتمعيَّة مثل استخدام وسائل النقل العام، التسوق، والتفاعل مع الآخَرين في الأماكن العامَّة.

3. **التعليم التكيُّفي (Adaptive Instruction):**

يتميز المنهج الوظيفي بمرونته وقدرته على التكيُّف مع تقدُّم الطالب وتغير احتياجاته. ويشمل ذلك تعديل الأهداف والإستراتيجيات التعليميَّة بناءً على استجابات الطالب ومستوى تطوره. ويُعَد هذا المبدأ ضروريًّا لضمان أن يتلقَّى الطالب التدخُّلات التعليميَّة المناسبة التي تُسهِم في تحقيق استقلاليته وتعزيز مهاراته الحياتيَّة تعزيزًا مستمرًّا.

4. **المنهج الموجه بيئيًّا (Ecologically Oriented Instruction)**

يعتمد هذا المبدأ على تحديد المهارات التعليميَّة بناءً على البيئة التي سيعيش فيها الطالب بعد التخرج؛ حيث يتم تدريب الطلاب على مهارات تتناسب مع بيئاتهم الحياتيَّة المختلفة. ويشمل ذلك تعليمهم كيفيَّة التنقل في المجتمع، إدارة الأموال، والتفاعل الاجتماعي، بطرق تُسهِم في اندماجهم الفعَّال في المجتمع.

الدراسات السابقة:

شهدت الأبحاث التربويَّة اهتمامًا متزايدًا بموضوع تدريس المهارات الوظيفيَّة للأفراد ذوي الإعاقة الفكريَّة، نظرًا لأهمية هذه المهارات في تعزيز استقلاليتهم وقدرتهم على التكيُّف مع متطلَّبات الحياة اليوميَّة والمهنيَّة. وقد ركَّزَت الدراساتُ السابقة على موضوعات مختلفة في تناوُلها لهذا الموضوع، من بينها تقييم مستوى امتلاك الأفراد ذوي الإعاقة الفكريَّة لهذه المهارات، وتحليل العوامل المؤثِّرة في تنميتها، واستكشاف التحدِّيات التي تواجه المعلِّمين في تدريسها، بالإضافة إلى قياس مستوى أهميتها من وجهة نظر المعلِّمين. وفيما يأتي استعراض لأهم الدراسات التي تناولت هذه الموضوعات، مع عرضها وَفقًا للتسلسل الزمني من الأقدم إلى الأحدث:

ركزت دراسة أوما ديفي وسوكوماران Umadevi & Sukumaran (2012) على تقييم مستوى المهارات الوظيفيَّة لدى البالغين ذوي الإعاقة الفكريَّة، وتحليل هذه المهارات وَفقًا للجنس، ومستوى الإعاقة، ونوع المدرسة التي التحقوا بها، وعدد سنوات التعليم. واستَخدَمت الدراسةُ المنهجَ الوصفيَّ، وتم اختيار عينة من (100) شخص بالغ من ذوي الإعاقة الفكريَّة بطريقة العينة العشوائيَّة البسيطة من مدارس التربية الخاصَّة التي توفر التدريب المهني في منطقة كوتايام، ولاية كيرالا، الهند. تم جمع البيانات باستخدام مقياس معياري لتقييم المهارات الاجتماعيَّة الوظيفيَّة الذي طوره الباحثون. أظهَرَت النتائجُ أن (48%) من المُشارِكينَ لديهم مهارات اجتماعيَّة وظيفيَّة جيدة، بينما (34%) كانت مهاراتهم ضعيفة، و(14%) كانت ضعيفة جِدًّا.

فيما استهدفت دراسة روتيري(2015) Ruteere تحديات تدريس المهارات الحياتيَّة للمُتعلِّمين ذوي الإعاقات العقليَّة، أوضحت عدة مُعِيقَات تواجه المعلِّمين في تعليم هذه الفئة من الطلاب، أبرز هذه التحدِّيات هو نقص المواد التعليميَّة المناسبة، التي تعد ضروريَّة لتمكين الطلاب من التعلُّم الفعَّال. وأشارت الدراسة إلى أن المعلِّمين في الأغلب يفتقرون إلى التدريب المتخصص في التعامُل مع الطلاب ذوي الإعاقات العقليَّة، وهو ما يؤثِّر سلبًا في كفاءة التدريس. بالإضافة إلى ذلك، تعاني المدارس من نقص في التمويل، وهو ما يعوق توفير الموارد اللازمة لتدريس المهارات الحياتيَّة. كما أدت المواقف السلبيَّة مِنْ قِبَل بعض المعلِّمين والإداريين دورًا كبيرًا في عدم تحفيز الطلاب على التعلُّم. نتيجة لهذه التحدِّيات لم يتمكن الطلاب من

اكتساب المهارات الحياتيَّة الوظيفيَّة التي تؤهلهم للعيش المستقل. أوصت الدراسة بضرورة توفير تدريب متخصِّص للمعلِّمينَ وزيادة التمويل لتوفير المواد التعليميَّة الملائمة.

وهدفت دراسة غيلبر (2019) Gilbert إلى فَهْم كيفيَّة قيام مُعلِّمي التربية الخاصَّة بدمج تنمية المهارات الوظيفيَّة في داخل المناهج الدراسيَّة العامَّة، تم استخدام المنهج النوعي، وتحديدًا التصميم الظاهري، نظرًا لقدرته على استكشاف البيئات التعليميَّة الواقعيَّة وفهم تجارب المُشارِكينَ وتطبيق أداة المقابَلة شبه المنظَّمة، حيث استندت إلى أربعة أسئلة بحثيَّة رئيسيَّة: تحديد الإستراتيجيات التي يستخدمها مُعلِّمو التربية الخاصَّة لتكييف المناهج الدراسيَّة العامَّة وتعديلها لتشمل المهارات الوظيفيَّة، وتقييم النتائج المتوقَّعة والفعليَّة لهذه الإستراتيجيات، وفهم كيفيَّة قيام مُعلِّمي التربية الخاصَّة بتعديل المناهج، بالإضافة إلى استكشاف نقاط التحدِّيات التي تواجههم في أثناء عمليَّة التدريس. شملت عينة الدراسة أَحَدَ عشَرَ معلمًا في مجال التربية الخاصَّة يعملون في فصول دراسيَّة مغلقة، أو فصول مهارات الحياة في مدينة فينيكس بولاية أريزونا. أظهَرَت النتائجُ أن مُعلِّمي التربية الخاصَّة يواجهون صعوبات مستمرَّة في تحقيق التوازن بين تدريس المناهج الأكاديميَّة والمهارات الوظيفيَّة؛ وهو ما يعكس الحاجة إلى تطوير أساليب تدريسيَّة أكثر تكاملًا بين الجانبين.

ودراسةُ العودات وآخرون (2020) ,.Alodat et al التي هدَفَت إلى التعرُّف على أهميَّة المهارات الوظيفيَّة لدى الطلاب ذوي الإعاقة الفكريَّة من وجهة نظر مُعلِّمي التربية الخاصَّة، وذلك وَفقًا لمتغيِّرات الخبرة التدريسيَّة، والمؤهل الأكاديمي، والجنس. شارك في الدراسة مائة معلم ومعلمة (28 معلمًا و72 معلمة) يعملون في مراكز التربية الخاصَّة في الأردن. ولتحقيق أهداف الدراسة، قام الباحثون بتطوير استبيان المهارات الوظيفيَّة (FSQ) الذي يتضمن 95 بندًا موزَّعة على اثنتي عشرة فئة من المهارات الوظيفيَّة، وذلك لاستكشاف مدى أهميَّة هذه المهارات كما يراها المعلمون. وأظهَرَت النتائجُ أن هناك درجة عالية من الأهمية للمهارات الوظيفيَّة، سواء في الدرجة الكليَّة للاستبانة أو عبر جميع أبعاده. كما بيَّنت النتائجُ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة تُعزى إلى متغيري عدد سنوات الخبرة والجنس، في حين وُجدت فروق ذات دلالة إحصائيَّة تُعزى إلى متغيِّر المؤهِّل الأكاديمي، وذلك لصالح المعلِّمين الحاصلين على درجة الماجستير.

فيما تناولت دراسة بطاينة والشهيلي (2022) المهارات الوظيفيَّة من حيث معرفة درجة

امتلاك البالغين من ذوي الإعاقة الفكريَّة للمهارات الوظيفيَّة. فقد هدَفَت هذه الدراسةُ إلى معرفة درجة امتلاك الأفراد البالغين من ذوي الإعاقة الفكريَّة للمهارات الوظيفيَّة من وجهة نظر المعلِّمين، كما هدَفَت الدراسةُ إلى معرفة هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى الدلالة (α =0.05) في درجة امتلاك الطلبة ذوي الإعاقة العقليَّة البالغين للمهارات الوظيفيَّة بسبعة مجالات من وجهة نظر المعلِّمين تُعزى لمتغيِّرات (شدة الإعاقة، عمر الفرد، والجنس) استخدمت الدراسة المنهج الوصفي. ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير مقياس المهارات الوظيفيَّة للأفراد ذوي الإعاقة الفكريَّة البالغين الخاص بالمعلمين مِنْ قِبَل الباحث بالاعتماد على الأدب النظري السابق، تكوَّن القياس من سبعة مجالات، وهي: الإدارة الماليَّة، والصحة والسلامة، والمهارات الشخصيَّة/ الاجتماعيَّة، والتدبير المنزلي، وتقرير المصير، والمواصلات، والمظهر الشخصي، والنظافة، والعناية بالذات. تكوَّنت عينة الدراسة من (56) معلمًا لذوي الإعاقة الفكريَّة في محافظة العاصمة عمَّان للفصل الثاني من العام الدراسي (2018/2017)، تم اختيارهم بالطريقة القصديَّة من مجتمع المعلِّمين. أظهرت نتائج الدراسة أن درجة امتلاك الأفراد ذوي الإعاقة الفكريَّة البالغين للمهارات الوظيفيَّة ومجالاتها من وجهة نظر المعلِّمين قد جاءت جميعًا بدرجة منخفضة فيما عدا مجال المهارات الشخصيَّة/ الاجتماعيَّة، جاء بدرجة متوسطة من وجهة نظر المعلِّمين. كما أظهَرَت النتائجُ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة امتلاك الأفراد ذوي الإعاقة العقليَّة البالغين للمهارات الوظيفيَّة باختلاف متغيِّرات الجنس والعمر ودرجة (شدة) الإعاقة من وجهة نظر المعلِّمين.

فيما سلطت دراسة ريمينجاد(2022) Rimingado الضوء على التحدِّيات التي تواجه المعلِّمين في تدريس المهارات الحياتيَّة الوظيفيَّة للطلاب ذوي الإعاقة الفكريَّة، من خلال مراجَعة أدبيَّة مكثفة حول التحدِّيات التي تواجه المعلِّمين في تدريس المهارات الحياتيَّة الوظيفيَّة، مثل: نقص المواد التعليميَّة، ضعف التمويل، تحديات تتعلَّق بعدد الطلاب المرتفع مقارنة بعدد المعلِّمين؛ وهو ما يجعَل تقديم برامج فرديَّة لكل طالب أمرًا صعبًا، بالمعلمين غير المدربين جيدًا على التعامُل مع ذوي الإعاقة الفكريَّة؛ وهو ما يؤدِّي إلى استخدام إستراتيجيات غير مناسِبة في بعض الأحيان. أوصَتِ الدراسةُ بضرورة توفير الموارد الماليَّة الكافية، بالإضافة إلى تقديم تدريبات متخصِّصة للمعلِّمينَ في كيفيَّة تدريس المهارات الحياتيَّة –بشكلٍ فعَّالٍ–، كما تم التأكيد

على أهميَّة التعاون بين المعلِّمين والآباء والأخصائيين الاجتماعيين لتحسين مستوى التعليم.

كما استهدفت دراسة الدخيل (2023) التعرُّف على التحدِّيات والصعوبات التي تواجه مُعلِّمي التربية الخاصَّة عند تدريس المهارات الوظيفيَّة للتلاميذ ذوي الإعاقة العقليَّة البسيطة، وذلك باستخدام الممارَسات المبنيَّة على الأدلة والبراهين. شملت العينة 118 معلِّمًا ومعلِّمةً في محافظة المجمعة، واستَخدَمت الدراسةُ المنهجَ الوصفيَّ الارتباطي. توصلت النتائج إلى وجود مستوى مرتفع من التحدِّيات، وكانت أبرز التحدِّيات هي المتعلِّقة بالوسائل التعليميَّة وصياغة الأهداف وتقييم الطلاب ذوي الإعاقة. كما أظهَرَت النتائجُ أن هذه التحدِّيات لا تختلف اختلافًا كبيرًا بناءً على الجنس، المؤهِّل العلمي، التخصُّص، أو سنوات الخبرة.

التعقيب على الدراسات السابقة:

تناولت الدراسات السابقة موضوع المهارات الوظيفيَّة لذوي الإعاقة الفكريَّة من زوايا متعددة؛ حيث ركَّزَ بعضُها على التحدِّيات التي تواجه المعلِّمين في أثناء تدريس هذه المهارات، بينما اهتمت دراسات أخرى بقياس مستوى امتلاك الأفراد ذوي الإعاقة الفكريَّة للمهارات الوظيفيَّة، بالإضافة إلى بعض الدراسات التي ركَّزَت على أهميَّة هذه المهارات من وجهة نظر المعلِّمين. فقد ركزت دراسة ريمينجاد (2022) ودراسة روتيري (2015) على التحدِّيات التي تواجه المعلِّمين في تدريس المهارات الحياتيَّة الوظيفيَّة لذوي الإعاقة الفكريَّة، وسلَّطَتا الضوء على المشكلات المرتبطة بنقص الموارد، وضَعْف التدريب، وكثرة أعداد الطلاب مقارنة بعدد المعلِّمين؛ وهو ما يجعَل تقديم برامج فرديَّة صعبًا. في حين استهدفت دراسة الدخيل (2023) تحليل الصعوبات التي تواجه مُعلِّمي التربية الخاصَّة عند تدريس المهارات الوظيفيَّة باستخدام الممارَسات المبنيَّة على الأدلة؛ حيث سعت إلى تحديد أبرز التحدِّيات المرتبطة بالوسائل التعليميَّة، وصياغة الأهداف، وتقييم الطلاب ذوي الإعاقة. كما ركزت دراسة أوما ديفي وسوكوماران (2012) ودراسة بطاينة والشهيلي (2022) على تقييم مستوى المهارات الوظيفيَّة لدى الأفراد ذوي الإعاقة الفكريَّة؛ حيث قامت الأولى بتحليل المهارات الاجتماعيَّة الوظيفيَّة لدى البالغين، بينما ركزت الثانية على قياس مدى امتلاك الأفراد لهذه المهارات من وجهة نظر المعلِّمين. أما دراسة العودات وآخرين (2020) فقد هدَفَت إلى استكشاف أهميَّة المهارات الوظيفيَّة من وجهة نظر مُعلِّمي التربية الخاصَّة؛ حيث حاولت تحديد مدى إدراك المعلِّمين لأهمية هذه المهارات في تعزيز استقلاليَّة الطلاب، وهدفت دراسة غيلبر (2019) إلى فَهْم

كيفيَّة قيام مُعلِّمي التربية الخاصَّة بدمج تنمية المهارات الوظيفيَّة في داخل المناهج الدراسيَّة العامَّة.

وتنوعت المنهجيَّات البحثيَّة التي اعتمدتها الدراسات السابقة؛ حيث استخدمت بعض الدراسات المنهج الوصفي، بينما اعتمدت أخرى على تحليل الأدبيات. فقد اعتمدت دراسة الدخيل (2023) على المنهج الوصفي الارتباطي لتحليل التحدِّيات التي تواجه المعلِّمين في تدريس المهارات الوظيفيَّة باستخدام الممارَسات المبنيَّة على الأدلة، كما استخدمت دراسة بطاينة والشهيلي (2022) ودراسة العودات وآخرين (2020) المنهج الوصفي التحليلي. كما استخدمت دراسة أوما ديفي وسوكوماران (2012) المنهج الوصفي المسحي. أما دراسة ريمينجاد (2022) و دراسة روتيري (2015) فقد اعتمدتا على تحليل الأدبيات والمراجعة النظريَّة، فيما اعتمدت دراسة غيلبر (2019) على المنهج النوعي.

واختلفت الأدوات البحثيَّة المستخدَمة في الدراسات السابقة وَفقًا للمنهجية المتَّبَعة؛ حيث استخدمت بعض الدراسات الاستبيانات، بينما اعتمدت أخرى على المقاييس المعياريَّة، فيما اعتمدت بعض الدراسات على تحليل الأدبيات دون جمع بيانات ميدانيَّة. فقد اعتمدت دراسة الدخيل (2023) ودراسة العودات وآخرين (2020) على الاستبانة لقياس التحدِّيات التي تواجه مُعلِّمي التربية الخاصَّة، وتقييم أهميَّة المهارات الوظيفيَّة، في حين طورت دراسة بطاينة والشهيلي (2022) ودراسة أوما ديفي وسوكوماران (2012) مقياسًا خاصًّا لتقييم درجة امتلاك الأفراد للمهارات الوظيفيَّة من وجهة نظر المعلِّمين، ولتقييم المهارات الاجتماعيَّة الوظيفيَّة لدى البالغين ذوي الإعاقة الفكريَّة. أما دراسة ريمينجاد (2022) ودراسة روتيري (2015) فقد اعتمدتا على مراجعة الأدبيات السابقة وتحليل الدراسات السابقة دون جمع بيانات مباشرة من المَيْدان، فيما اعتمدت دراسة غيلبر (2019) على أداة المقابَلة شبه المنظَّمة.

كما تنوعت الدراسات السابقة في تناوُلها للعينة، كدراسة الدخيل (2023) ودراسة بطاينة والشهيلي (2022) ودراسة العودات وآخرين (2020) ودراسة غيلبر (2019) التي كانت عينتها مُعلِّمي التربية الخاصَّة. فيما اختلفت مع الدراسات السابقة كدراسة أوما ديفي وسوكوماران (2012) ودراسة روتيري (2015) التي كانت عينتها الطلبة من ذوي الإعاقة الفكريَّة. بينما لم تعتمد دراسة ريمينجاد (2022) على عينة ميدانيَّة؛ حيث استندت إلى مراجعة الأدبيات.

خصائص المشاركات في الدراسة:

توضيح خصائص عينة الدراسة وَفقًا للمؤهِّل العلمي والمرحلة التدريسيَّة في الجدول رقم (1) كالآتي:

جدول ١

خصائص المشاركات في الدراسة

المشاركات	المؤهِّل العلمي	المرحلة التدريسيَّة
(1) معلمة تربية فكريَّة	بكالوريوس	متوسطة
(2) معلمة تربية فكريَّة	بكالوريوس	متوسطة
(3) معلمة تربية فكريَّة	دراسات عُليا	ثانوي
(4) معلمة تربية فكريَّة	دراسات عُليا	متوسطة
(5) معلمة تربية فكريَّة	بكالوريوس	متوسطة
(6) معلمة تربية فكريَّة	بكالوريوس	ثانوي
(7) معلمة تربية فكريَّة	دراسات عُليا	ثانوي
(8) معلمة تربية فكريَّة	دراسات عُليا	متوسطة

منهجيَّة الدراسة وإجراءاتها

مجتمع الدراسة:

تمثل مجتمع الدراسة من جميع المعلِّمات ممن يقومون بتدريس الطالبات من ذوات الإعاقة الفكريَّة (المرحلة المتوسطة والثانويَّة) بالمعاهد والمدارس الحكوميَّة الملحَق بها برامج للتربية الخاصَّة بمدينة مكة المكرَّمة والبالغ عددهن (128) معلمة حسب إحصائيات وزارة التعليم لعام (1445/1444هـ).

عينة الدراسة:

تم اختيار المشاركات في الدراسة بأسلوب العينة القصديَّة وبلَغ عددُ المشاركات في الدراسة (8) من معلِّمات الطالبات ذوات الإعاقة الفكريَّة في المعاهد والمدارس الحكوميَّة الملحَق بها برامج للتربية الخاصَّة بمدينة مكة المكرَّمة.

وقد تم اختيار المشاركات وَفقًا للمعايير الآتية:

- المعلِّمات ممن يقمن بتدريس الطالبات ذوات الإعاقة الفكريَّة في المعاهد والمدارس الحكوميَّة

الملحق بها برامج للتربية الخاصَّة.

- تنوع المراحل التعليميَّة: شملت العينة معلِّمات من المرحلتين المتوسطة والثانويَّة.
- تنوع المؤهلات الأكاديميَّة: اشتملت العينة على معلِّمات حاصلات على بكالوريوس، ودراسات عُليا.

منهجيَّة الدراسة:

في الدراسة الحاليَّة تم استخدام المنهج النوعي، وتحديدًا التصميم الظاهراتي، ويعرف المنهج النوعي بأنَّه منهج بحثي يستخدم لدراسة وفهم الظواهر الاجتماعيَّة والإنسانيَّة من خلال جَمْع البيانات غير الكَمِّيَّة وتحليلها، مثل المقابَلات، والملحوظات، والوثائق النَّصِّيَّة. بهدف تقديم فهم عميق وشامل للتجارب الإنسانيَّة والمعاني التي يضيفها الأفراد على حياتهم وسلوكياتهم. يتميز البحث النوعي بالمرونة والتركيز على السياقات الطبيعيَّة التي تحدث فيها الظواهر، وهو ما يسمح للباحث بفحص الأفكار والمعتقَدات والعَلاقات الاجتماعيَّة بطريقة تفصيليَّة، ويعرف التصميم الظاهراتي المستخدم في هذه الدراسة بأنَّه منهج نوعي يستخدم في البحوث لاستكشاف وفهم تجارب الأفراد الشخصيَّة وكيفية إدراكهم وفهمهم للظواهر من حولهم. يتمحور هذا التصميم حول دراسة "الظواهر" كما تظهر في وعي الأفراد، ويسعى إلى الكشف عن المعاني العميقة التي يضفيها الأفراد على تجاربهم الذاتيَّة (العبد الكريم، 2012).

أدوات الدراسة:

المقابَلة (Interview):

تم تطبيق بروتوكول مقابلة شبه منظم احتوى على نبذة عن الدراسة وأهدافها ووقت المقابلة وترميز المشاركات، كما احتوى على أسئلة المقابَلة، وهي كالآتي:

المحور الأول /المعلومات الديموغرافيَّة

المؤهِّل العلمي:

- بكالوريوس
- دبلوم عالٍ
- دراسات عُليا

المرحلة التدريسية:

- متوسط

○ ثانوي

المحور الثاني/ تحديات تدريس المهارات الوظيفيَّة للطالبات من ذوات الإعاقة الفكريَّة

1. هل تجدين أن المناهج توفر محتوًى كافيًا لتدريس المهارات الوظيفيَّة؟ تحدثي عن ذلك.
2. هل تواجهين تحديات في توفير المواد التعليميَّة المناسبة لتدريس المهارات الوظيفيَّة للطلبة من ذوي الإعاقة الفكريَّة؟ تحدثي عن ذلك.
3. كيف يؤثِّر نقص الأدوات والموارد في كفاءة تدريس المهارات الوظيفيَّة للطلاب ذوي الإعاقة الفكريَّة؟
4. هل هناك تدريب عملي للطالبات ذوات الإعاقة الفكريَّة على المهارات الوظيفيَّة؟ تحدثي عن ذلك.
5. هل يتم تخصيص وقت كافٍ للتدريب العملي على المهارات الوظيفيَّة ضمن الجدول الدراسي؟ تحدثي عن ذلك.
6. هل هناك فُرَص كافية للطلاب لتطبيق المهارات الوظيفيَّة في خارج البيئة الصفيَّة؟ تحدثي عن ذلك.

إجراءات المقابَلات (Interview procedures):

قبل بَدْء المقابَلات، حصل الباحثان على موافَقة خطِّية من المشاركات بقَبول المشاركة في الدراسة مع التوضيح لهنَّ بأن المعلومات التي يتم تقديمها سوف تكون سرية، وهي لأغراض البحث العلمي فقط، قام الباحثان بإجراء المقابَلات مع المشاركات باستخدام الهاتف المحمول (iPhone) واستخدام دليل المقابَلة الذي تم إعداده سابقًا لطرح الأسئلة المرتبطة بموضوع الدراسة. شجع الباحثان المشاركات على التحدُّث بحرية وبدون قيود، وذلك لضمان الحصول على استجابات عميقة وشاملة حول تجاربهن الشخصيَّة. في أثناء المقابَلات استخدم الباحثان أسئلة متابعة عندما كان هناك حاجة إلى توضيح أو الحصول على مزيد من التفاصيل حول نقاط معينة، وهو ما ساعَد في استكشاف الجوانب الخفيَّة أو غير المعلنة من تجربة المشاركات. تراوح وقت كل مقابلة بين 20 دقيقة إلى 30 دقيقة، اعتمادًا على تدفُّق الحديث وعمق الإجابات، وكذلك على تفاعل كل مشاركة مع الأسئلة المطروحة.

كما تم تسجيل ردود المشاركات باستخدام تطبيق التسجيلات الصوتيَّة (Voice Memos) من

خلال هاتف محمول (iPhone) آخر باستخدام تطبيق التسجيلات الصوتيَّة (Voice Memos). حيث سُمح للباحثين بالتركيز على التفاعل مع المشاركات بدلًا من الانشغال بتدوين الملحوظات. كما أن التسجيل أتاح الفرصة لمراجعة البيانات لاحقًا مراجعةً دقيقةً عند تحليل النتائج، وضمان عدم فقْدَان أي تفاصيل مهمة قد تكون ذات صلة بالدراسة، بعد الانتهاء من جميع المقابَلات، قامت الباحثان بتفريغ التسجيلات الصوتيَّة إلى نصوص مكتوبة باستخدام برنامج معالجة النصوص "Microsoft Word". تم إجراء هذه العَمليَّة بدِقَّة فائقة؛ حيث تم نسخ كل كلمة وجملة كما وردت في المقابَلات. كان الهدف من ذلك هو ضمان الحصول على نسخة مكتوبة كاملة تعكس الحوار بشكل صحيح، وهو ما يسهِّل عمليَّة التحليل لاحقًا.

تحليل البيانات:

استخدم الباحثان لتحليل البيانات طريقة تحليل الموضوعات (Thematic Analysis) وهو إحدى الطُّرق الأساسيَّة التي تُستخدم في تحليل بيانات البحوث النوعيَّة، ويتضمَّن التحليل الموضوعي تفكيك البيانات إلى رموز ثم تجميعها في موضوعات أوسع تمثل الأنماط السائدة في البيانات. هذه الموضوعات توفر إطارًا لفَهْم الظاهرة المدروسة، وتساعد الباحث على تقديم تفسيرات عميقة ومدعومة بالأدلة حول تجارب المُشارِكينَ وآرائهم. يُعَد التحليل الموضوعي مفيدًا لفحص المعاني المشتركة بين المُشارِكينَ، ويتيح للباحث تنظيم البيانات بطريقة تمكِّن من تفسير النتائج بوضوح (Nowell et al., 2017).

1. **التعرُّف على البيانات (Familiarization with the Data):**

في المرحلة الأولى، قام الباحثان بقراءة البيانات المتاحة من المقابَلات الميدانيَّة عدة مرات، وذلك لاكتساب فهم شامل للمحتوى المطروح، والتعرُّف على الأفكار المتكررة، وتحديد النقاط الأساسيَّة التي عبرت المعلِّمات المُشارِكات عنها في الدراسة. ساعدت هذه الخطوة في استخلاص الاتجاهات الأوليَّة التي يمكن تطويرها لاحقًا إلى موضوعات رئيسيَّة.

2. **الترميز الأولي (Generating Initial Codes):**

بعد التآلف مع البيانات، تم تقسيمها إلى وحدات نصية أصغر، ثم ترميز هذه الوحدات. كانت الرموز عبارة عن عبارات أو كلمات قصيرة تصف الجوانب الرئيسة في البيانات، ممَّا ساعَدني على تنظيم المعلومات وتحليلها بشكلٍ فعَّالٍ.

3. **البحث عن الموضوعات (Searching for Themes):**

تم تجميع الرموز المشابهة أو المرتبطة معًا لتشكيل موضوعات أوسع. الهدف هنا كان تحديد المفاهيم الرئيسيَّة التي تتكرر في البيانات، بحيث تعبِّر هذه الموضوعات عن الأنماط البارزة التي يمكنها تفسير الظاهرة المدروسة؛ على سبيل المثال: تم تجميع الرموز، مثل: "نحتاج أدوات تدريبيَّة"، "نحتاج مواد تدريبيَّة" تحت موضوع نقص الأدوات والموارد، ومثل: "المناهج لا تشمل المهارات الحياتيَّة"، "غياب محتوى تدريبي موجه"، تحت موضوع ضعف المناهج الدراسيَّة.

4. **مراجعة الموضوعات (Reviewing Themes):**

في هذه الخطوة قامت الباحثة بمراجعة الموضوعات التي حددتها للتأكد من أنَّها تتماشى مع البيانات تماشيًا دقيقًا. في بعض الحالات قمت بتعديل الموضوعات أو دمجها؛ لضمان أن تكون تعبيراتها متَّسِقة ومترابطة مع البيانات الأصليَّة.

5. **تحديد الموضوعات وتسميتها (Defining and Naming Themes):**

بعد المراجعة، تم إعطاء كل موضوع تسمية واضحة تعكس جوهره، وظهرت الموضوعات الآتية: ضعف المناهج الدراسيَّة، نقص الأدوات والموارد التعليميَّة، ضيق الوقت المُخَصَّص لتدريس المهارات الوظيفيَّة، وضعف الشراكة بين المدرسة والمؤسَّسات المجتمعيَّة، غياب المعلمة المساعدة في داخل الفصول الدراسيَّة.

6. **كتابة التقرير (Producing the Report):**

في المرحلة الأخيرة تم تحليل النتائج وكتابة التقرير النهائي الذي استعرض الموضوعات المستخلَصة من البيانات، مدعومة باقتباسات من المشاركات لزيادة موثوقية التفسير. تم الحرص على تقديم تفسير شامل لكل موضوع وربطه بالسياق البحثي، مع اقتراح الحلول العَمليَّة بناءً على نتائج الدراسة.

إجراءات الموثوقيَّة:

لتحقيق الموثوقيَّة بعد تفريغ النصوص قامت الباحثة بإرسال النسخ المكتوبة للمشاركات للتحقُّق من دقتها. هذه العَمليَّة، التي تُعرف باسم "التحقُّق من الأعضاء" (Member Checking)، كانت ضروريَّة لضمان أن النصوص تعكس بشكل صحيح ما ذكرته المشاركات في خلال المقابَلات. ساعدت هذه الخطوة في تعزيز موثوقية البيانات؛ حيث أُتيحت الفرصة

للمشاركات لتصحيح أي أخطاء أو سوء فَهْم، ولتقديم مزيد من التوضيحات إذا لزم الأمر. ولتعزيز الاعتماديَّة في الدراسة وُثِّقت جميع مراحل البحث توثيقًا دقيقًا وشاملًا فيما يُعرف بالتوثيق الشامل (Audit Trail)، وهو ما يتيح للباحثين الآخَرين تتبع الخطوات المتَّبَعة وإعادة إجراء الدراسة إذا لزم الأمر. كما تم الاعتماد على إعادة التحليل (Stepwise Replication)، إذ تم تقسيم عمليَّة تحليل البيانات إلى مراحل، ورُوجعت مراجعةً متسلسلةً؛ لضمان الاتساق. وتم الاحتفاظ بسجل واضح لجميع البيانات، بما في ذلك ملحوظات الباحثين وملحوظات المشاركات حول النتائج. لزيادة الانتقاليَّة وإمكانية تعميم النتائج على سياقات مشابهة، تم تقديم وصف كثيف (Thick Description) للسياق الذي جرت فيه الدراسة، ولخصائص المشاركات والإجراءات التي تم اتباعها، مما يُمكِّن القارئ من تقييم مدى قابلية تطبيق هذه النتائج في بيئات أخرى مشابهة.

نتائج الدراسة ومناقَشتها:

أظهر التحليل الموضوعي للبينات –التي تجيب عن سؤال الدراسة الرئيسي: ما التحدِّيات التي تواجه المعلِّمات في تدريس المهارات الوظيفيَّة للطالبات ذوات الإعاقة الفكريَّة من وجهة نظرهن؟– خمسة موضوعات رئيسيَّة، وهي: المناهج الدراسيَّة، نقص الأدوات والموارد، ضيق الوقت، ضعف الشراكة بين المدرسة والمؤسَّسات المجتمعيَّة في دعم تدريب ذوي الإعاقة، غياب المعلمة المساعدة في داخل الفصول الدراسيَّة.

ضعف المناهج الدراسيَّة:

أظهر التحليل الموضوعي للمقابلات كثيرًا من التحدِّيات التي تتعلَّق بالمناهج الدراسيَّة. قالت المشاركة (ن1): مناهجنا تركز على المهارات الأكاديميَّة والاجتماعية، فيه ضعف في التدريب على المهارات الوظيفيَّة. "كما ذكرت المشاركة (ن2): "إحنا ندرِّس طلابنا المهارات الحياتيَّة التي نقدر عليها، بس المشكلة أن المناهج نفسها ما فيها هالمهارات، فالمعلمة لازم تشتغل بنفسها وتجيب طرق من عندها"، فيما أضافت (ن3): "يعني ما فيه كتاب أو منهج واضح يقولك هذا الطالب لازم يتعلم كذا وكذا من المهارات الوظيفيَّة، كل معلمة تمشي على اجتهادها أو خبرتها"، وأضافت (ن4): "المناهج التي عندنا ما تناسب احتياجات الطلاب ذوي الإعاقة؛ لأنَّها أكاديميَّة بحتة، المفروض يكون فيه تركيز أكثر على المهارات الحياتيَّة التي يحتاجون إليها بعد المدرسة"، وذكرت (ن5): "إحنا كمعلمات ما عندنا دليل واضح من المناهج

عن كيف ندرس المهارات الوظيفيَّة، يعني كل شيء نعتمد فيه على اجتهادنا الشخصي أو على تجارب زميلاتنا"، فيما ذكرت (م6): "المناهج تتكلم عن المهارات الحياتيَّة بشكل نظري، بس ما تعطي طرقًا واضحة لكيفية تدريب الطلاب عليها في الواقع"، وأضافت (ن7): "ما فيه تكامل بين المناهج وبين احتياجات الطلاب الفعليَّة، يعني الطالب يتخرج وهو ما عنده مهارات تساعده يعتمد على نفسه، لأنَّه ما تدرب عليها في المدرسة".

تكشف لنا النتائج السابقة مشكلة جوهريَّة في تصميم المناهج الدراسيَّة المقدمة للطالبات ذوات الإعاقة الفكريَّة؛ إذ تركز هذه المناهج تركيزًا أساسيًّا على الجوانب الأكاديميَّة والاجتماعية، بينما تعاني من ضعف واضح في تضمين المهارات الوظيفيَّة الأساسيَّة التي تحتاج إليها الطالبات ليتمكنَّ من الاعتماد على أنفسهن في الحياة اليوميَّة. وقد أكدت المعلِّمات المُشارِكات أن غياب منهج واضح ومحدَّد للمهارات الوظيفيَّة يضع مسؤوليَّة إضافيَّة على عاتقهن؛ حيث يضطررن إلى ابتكار طرق تدريس بديلة تعتمد على اجتهاداتهن الشخصيَّة أو تبادل الخبرات بين الزميلات؛ وهو ما يؤدِّي إلى تباين كبير في جودة التدريس بين المدارس والمعلِّمات.

كما أشار عدد من المعلِّمات إلى أن المناهج الحاليَّة تتناول المهارات الحياتيَّة تناولًا نظريًّا فقط، دون تقديم إستراتيجيات عمليَّة واضحة لتدريب الطالبات؛ ممَّا يجعَل تعلم هذه المهارات غير فعَّال وغير مرتبط بالسياقات الواقعيَّة التي ستواجهها الطالبات بعد التخرج، بالإضافة إلى ذلك، فإن عدم تكامل المناهج مع احتياجات الطالبات الفعليَّة يؤدِّي إلى تخرجهن دون امتلاك المهارات الأساسيَّة التي تعزز استقلاليتهن، مما يعوق اندماجهن في المجتمع وسوق العمل.

بناءً على ذلك من الضروري إعادة النظر في تصميم المناهج، بحيث تدمج المهارات الوظيفيَّة بطرق أكثر تطبيقيَّة وتكون ملائمة لاحتياجات الطالبات، مع توفير أدلة إرشاديَّة واضحة للمعلِّمات تساعدهن على تنفيذ هذه المناهج بفاعليَّة. كما أن تعزيز التكامل بين الجوانب الأكاديميَّة والمهارات الحياتيَّة يُعَد أمرًا أساسيًّا لضمان تحقيق أهداف التعليم الوظيفي وتمكين الطالبات ذوات الإعاقة الفكريَّة من اكتساب المهارات التي يحتجن إليها للعيش باستقلاليَّة.

وقد أكدت على هذه النتيجة دراسة أوما ديفي وسوكوماران (2012) Umadevi & Sukumaran التي أشارت إلى الحاجة الْمُلِحَّة لإعادة النظر في أساليب تعليم المهارات الاجتماعيَّة الوظيفيَّة للأشخاص ذوي الإعاقة الفكريَّة، بما يشمل مراجعة المناهج التعليميَّة، وتقديم

فرص تدريبيَّة أفضل في داخل البيئة التعليميَّة وفي خارجها. كما أكدت على أهميَّة توفير برامج تأهيليَّة مُستَدَامة لتحسين المهارات الاجتماعيَّة؛ وهو ما يُساعِد في تعزيز استقلاليَّة الأفراد واندماجهم الاجتماعي والمهني. وأن المناهج تركِّز تركيزًا مفرطًا على التعليم الأكاديمي دون توفير مهارات حياتيَّة ضروريَّة، مثل العناية الشخصيَّة أو إدارة الأموال، وهو ما يؤثِّر في قدرة الطلاب على تحقيق الاستقلاليَّة (Ayres et al., 2011)، ويؤدي إلى افتقار المناهج المصمَّمة خصوصًا لتعليم المهارات الوظيفيَّة؛ وهو ما يجعَل من الصعب تطبيق برامج فعَّالة لتطوير هذه المهارات. (Wehman, P., & Taylor, 2023) وقد ذكرت دراسة دايموند وآخرين (Dymond et al., 2015) أن المعلِّمين والممارسين يواجهون صعوبة في تحقيق توازُن بين تدريس المناهج الأكاديميَّة المطلوبة بموجب التشريعات، مثل قانون (No Child Left Behind – NCLB) وتوفير تعليم يركز على المهارات الحياتيَّة الضروريَّة لاستقلالية الطلاب من ذوي الإعاقة بعد التخرج، كما أظهَرَت النتائجُ أن هناك ميلًا قويًّا نحو إعطاء الأولويَّة للمواد الأكاديميَّة، وهو ما قد يحد من فُرص الطلاب في اكتساب المهارات الحياتيَّة والوظيفيَّة.

كما ذكرت دراسة غيلبرت Gilbert (2019) أن كثيرًا من المعلِّمين لا يحصلون على مناهج واضحة ومتاحة لتدريس المهارات الوظيفيَّة، بدلًا من ذلك يعتمدون على موارد يشترونها بأنفسهم أو يعدُّونها بشكلٍ فرديٍّ لسدِّ الفجوة في المناهج المتاحة.

نقص الأدوات والموارد:

كما أظهر التحليل الموضوعي للمقابلات تحديات تتمثَّل في نقص الأدوات والمواد، فقد قالت المشاركة (ن1): "ما عندنا وسائل مساعدة، كل شيء نعتمد فيه على اجتهادنا الشخصي، وهالشيء متعب مرة"، وقالت (ن2): "ما فيه وسائل كافية تساعدنا في تطبيق الممارَسات المبنيَّة على الأدلة، مثلًا لما نبغى نستخدم النمذجة بالفيديو، ما يكون عندنا الأجهزة أو البرامج المناسِبة"، كما قالت (ن3): "نحتاج أدوات تدريبيَّة زي البطاقات والصُّوَر، بس نضطر نطبعها على حسابنا الخاص لأنَّه ما تتوفر لنا بالمدرسة"، فيما قالت (ن4): "بعض المهارات تحتاج إلى أدوات معينة زي النقود التعليميَّة أو أدوات المطبخ عشان نعلم الطلاب الاستقلاليَّة، بس للأسف ما عندنا هالأشياء بشكلٍ كافٍ"، وأضافت (ن5): "نحاول نسوي محاكاة داخل الفصل لبعض البيئات، مثل السوبر ماركت، أو البنك، بس نفتقد الوسائل التي تخلي التدريب يكون واقعيًّا أكثر"، فيما أضافت (ن6): "لما ندرس طلابنا مهارات العناية بالذات، نحتاج مواد تدريبيَّة مناسبة، مثل فرش الأسنان والصابون والمناديل،

لكن دائمًا يكون عندنا نقص فيها"، وأكدت (ن7): "حتى أبسط الأدوات مثل بطاقات الكلمات الوظيفيَّة، التي يمكن أن تساعد الطلاب في التعرُّف على أماكن مثل الصيدلية أو السوق، نضطر إلى أن نصنعها بأنفسنا؛ لأنَّها لا تتوافر من الإدارة"، وأضافت (ن8): "التعليم الحِسِّي ضروري لطلابنا، بس ما عندنا الأدوات الكافية، مثلًا بعض الطلاب يحتاجون إلى مجسمات ووسائل ملموسة، بس المدرسة ما توفرها لنا".

تكشف لنا ردود المشاركات أن نقص الأدوات والمواد التعليميَّة يُعَد تحديًا جوهريًّا يؤثِّر في جودة تدريس المهارات الوظيفيَّة للطالبات ذوات الإعاقة الفكريَّة؛ حيث تعتمد هذه المهارات – بشكلٍ أساسيٍّ– على التدريب العملي والمواد والأدوات الحِسِّيَّة؛ لذلك فإن غياب الوسائل والأدوات المناسِبة يُعَد عائقًا أمام تدريسها. وقد أظهرت نتائج المقابَلات أن المعلِّمات يواجهن صعوبة في توفير الأدوات اللازمة، مما يدفعهن إلى الاعتماد على وسائل بديلة قد لا تكون بنفس الكفاءة، أو حتى تحمل نفقات إضافيَّة من مواردهن الشخصيَّة.

وقد أكدت هذه النتيجة ما أشارت إليه الدراسات إلى أن أحد أبرز العوائق التي تواجه تدريس المهارات الوظيفيَّة هو نقص الموارد الماليَّة والماديَّة، وهو ما يؤدِّي إلى ضعف توافر المواد التعليميَّة اللازمة. ويؤدِّي هذا النقص إلى صعوبة تصميم مناهج فعَّالة تتناسب مع احتياجات الطلاب ذوي الإعاقة الفكريَّة (Ruteere, 2013)، وعدم قدرة المدارس على شراء الأدوات والمعدات التعليميَّة المناسِبة لتعليم المهارات اليوميَّة، وقلة الوسائل التكنولوجيَّة الداعمة، مثل الأجهزة الذكيَّة وأدوات الاتصال المعززة والبديلة، وهو ما يعوق تطوير التواصُل لدى الطلاب ذوي الإعاقات الشديدة (Wehman & Taylor, 2023) ويؤدي إلى الافتقار إلى الأدوات والموارد، حيث يعاني المعلِّمون من نقص الأدوات المناسبة لتدريس المهارات الوظيفيَّة، مثل مواد التدريب على المهارات الحياتيَّة والتطبيقات العَمليَّة، هذا النقص يجعل من الصعب تزويد الطلاب بتجارب تعلُّم واقعيَّة وملائمة (Gilbert, 2019).

ضيق الوقت المُخَصَّص لتدريس المهارات الوظيفيَّة:

أظهرت نتائج التحليل الموضوعي للمقابلات تحديًا آخر يواجه تدريس المهارات الوظيفيَّة الذي يتعلَّق بعدم توافُر الوقت الكافي لتدريس هذه المهارات وهذا ما ذكرته (ن1): "ما فيه وقت كافٍ خلال اليوم الدراسي لتعليمهم كل المهارات التي يحتاجون إليها للحياة اليوميَّة"، وأضافت (ن2): "إحنا نحاول نعلمهم المهارات، لكن المناهج محشورة بحصص كثيرة، وما يعطونا الوقت

الكافي نركز على المهارات الوظيفيَّة"، وأكدت (ن3): "بعض المهارات مثل التدريب على الشراء أو العناية بالذات تحتاج إلى وقت طويل عشان تتعلمه الطالبة، لكن إحنا مجبورون نمشي بسرعة بسبب ضغط الجدول الدراسي"، فيما قالت (ن4): "إحنا نحاول نستخدم النمذجة والتكرار، لكن لما بيكون الوقت قليل، نضطر نختصر أو نسرِّع العَمليَّة، وهذا يؤثِّر في تعلُّم الطالبات"، وأضافت (ن5): "ضيق الوقت يخلي بعض المعلِّمات يركزن على الأشياء الأكاديميَّة أكثر، لأن المهارات الحياتيَّة تحتاج إلى وقت طويل وتكرار مستمر"، وقالت (ن6): "أنا عندي أكثر من 10 طالبات في الفصل، وما عندي وقت كافٍ أدرب كل واحدة على المهارات التي تحتاجها بشكلٍ فرديّ"، وأكدت (ن7): "لو كان عندنا وقت أطول، كنا قدرنا نكرر التدريب أكثر، لأن الطلاب ذوي الإعاقة يحتاجون إلى تكرار مستمر عشان يثبت عندهم التعلُّم"، فيما قالت (ن8): "مع ضيق الوقت، نحاول ندمج تعليم المهارات الوظيفيَّة مع بقية الدروس، بس هذا مو دايمًا يكون فعَّال؛ لأن بعض الطلاب يحتاجون إلى تدريب مستقل".

يؤكد ما سبق أن ضيق الوقت المُخَصَّص لتدريس المهارات الوظيفيَّة من التحدِّيات البارزة التي تواجه المعلِّمات؛ حيث أظهَرَت النتائجُ أن الجدول الدراسي المزدحم بالمقررات الأكاديميَّة يحد من قدرة المعلِّمات على تقديم تدريب مكثَّف ومستمر على المهارات الحياتيَّة الضروريَّة للطالبات ذوات الإعاقة الفكريَّة. وقد أشارت المعلِّمات إلى أن المهارات الوظيفيَّة تتطلَّب وقتًا أطول للتكرار والتدريب العملي، إلا أن ضغط الحصص الدراسيَّة يجعل من الصعب تحقيق ذلك؛ وهو ما يؤدِّي إلى اختصار بعض المهارات أو تقديمها بسرعة دون التأكُّد من إتقان الطالبات لها. كما أن وجود عدد كبير من الطالبات في الفصل يجعل من الصعب تخصيص وقت كافٍ لكل طالبة بشكلٍ فرديّ، وهو ما يعوق تلبية احتياجاتهن التعليميَّة المتفاوتة. ومع محاولات المعلِّمات دمج المهارات الوظيفيَّة ضمن الدروس الأكاديميَّة، فإن هذا الحل لا يكون دائمًا فعَّالًا؛ حيث تتطلَّب بعض المهارات تدريبًا مستقِلًّا وتكرارًا عمليًّا مستمرًّا لضمان اكتساب الطالبات لها اكتسابًا صحيحًا؛ لذا فإن معالجة هذا التحدِّي تتطلَّب إعادة تنظيم الجدول الدراسي، بحيث يتم تخصيص وقت كافٍ لتدريس المهارات الوظيفيَّة، إلى جانب تقليل عدد الطالبات في الفصول الدراسيَّة أو توفير دعم إضافي من معلِّمات مساعدات؛ وهو ما يُسهِم في تحسين جودة التدريب وتعزيز استقلاليَّة الطالبات في حياتهنَّ اليوميَّة.

وقد أكَّدت هذه النتيجةَ دراسةُ ويهمان وتايلور Wehman & Taylor (2023) التي

أشارت إلى أن المعلِّمين يواجهون قيودًا زمنيَّة بسبب متطلَّبات تدريس المناهج الأكاديميَّة المعياريَّة التي تفرضها السياسات التعليميَّة، مثل قانون تحسين تعليم الأفراد ذوي الإعاقات (IDEA, 2004) وقانون Every) Student Succeeds Act) وهو ما يترك حيزًا زمنيًّا محدودًا لتدريس المهارات الوظيفيَّة نظرًا لأن المعلِّمين مطالبون بتغطية محتوى أكاديمي موسع وإعداد الطلاب للاختبارات الموحدة، فإن تدريس المهارات الحياتيَّة والوظيفيَّة في الأغلب يصبح أمرًا ثانويًّا بدلًا من كونه جزءًا أساسيًّا من الجدول الدراسي اليومي. ودراسة غيلبرت Gilbert (2019) التي أشارت إلى أن المعلمين يقضون وقتًا طويلًا في تدريس المناهج الأكاديميَّة وَفقًا لمتطلَّبات التعليم العام، وهو ما يترك وقتًا محدودًا جِدًّا لتعليم المهارات الوظيفيَّة اللازمة للطلاب ذوي الإعاقات. كما أظهرت نتائج دراسة دايموند وآخرين (Dymond et al., 2015) أن المعلمين في الأغلب يجدون أنفسهم مضطرين لتقديم المهارات الوظيفيَّة تقديمًا مختَصَرًا أو غير كافٍ بسبب الضغط الأكاديمي وضيق الوقت.

ضَعْف الشراكة بين المدرسة والمؤسَّسات المجتمعيَّة في دعم تدريب ذوي الإعاقة:

كذلك من التحدِّيات التي أظهرتها نتائج المقابَلات التحدِّيات المتعلِّقة بضعف الشراكة بين المدرسة والمؤسَّسات المجتمعيَّة في دعم تدريب ذوي الإعاقة، وهذا ما ذكرته المشاركة (ن1): "الصراحة ما نقدر نطلعهم من المدرسة، نحاول نسوي محاكاة داخل الفصل، بس يظل الوضع مختلفًا عن التطبيق في الواقع"، وقالت (ن2): "إحنا ودنا نطلعهم للسوق أو البنك عشان يتعلمون فعليًّا، لكن ما فيه موافقات أو دعم لهذا الشيء"، وأضافت (ن3): "داخل الفصل الطالبات يحفظن الخطوات، بس لما يواجهن موقفًا حقيقيًّا بره المدرسة يضيِّعن، وما يعرفن يطبقن المهارة"، فيما قالت (ن4): "المهارات التي نعلمهم إيَّاها ما تثبت عندهم بشكل قوي، لأنهم ما يطبقونها خارج الفصل في بيئات طبيعيَّة"، وأكَّدت (ن5): "حتى لما نحاول نكيف الفصل ليكون مثل السوق أو المطبخ، الأدوات ناقصة، وما تعطي نفس التجربة الحقيقيَّة"، وأضافت (ن6): "نحاول نحط لهم متجرًا صغيرًا في الفصل، بس يبقى فرق كبير لما يروحون لمتجر حقيقي ويتعاملون مع ناس ما يعرفونهم"، وذكرت (ن7): "ما فيه شراكات مع مؤسَّسات تساعدنا في تدريب الطالبات على المهارات الحياتيَّة، لو كان فيه دعم كان الوضع مختلفًا"، وأكَّدت ذلك (ن8): "بعض المؤسَّسات المجتمعيَّة ترفض استقبال الطالبات للتدريب، وهذا يحد من فرصهن في تعلُّم مهارات حقيقيَّة".

توضح أقوال المُشارِكات أن ضعف الشراكة بين المدرسة والمؤسَّسات المجتمعيَّة يُعَد أحد التحدِّيات الرئيسيَّة التي تعيق تدريب الطالبات ذوات الإعاقة الفكريَّة على المهارات الوظيفيَّة في بيئات طبيعيَّة. فقد أكدت المعلِّمات المُشارِكات أن اقتصار التدريب على البيئة الصفيَّة يقلل من فرص الطالبات في اكتساب مهارات حياتيَّة قابلة للتطبيق؛ حيث إن المحاكاة في داخل الفصل لا تعوض عن التعلُّم المباشر في المجتمع. كما أشرن إلى أن عدم توافُر الموافَقات الرسميَّة والدعم المؤسَّسي يحد من إمكانية إخراج الطالبات إلى أماكن تدريبيَّة حقيقيَّة، مثل الأسواق أو البنوك؛ وهو ما يجعَل تطبيق المهارات الوظيفيَّة في خارج المدرسة تحديًا كبيرًا. بالإضافة إلى ذلك فإن نقص الأدوات في داخل الفصل، حتى عند محاولة تهيئته ليحاكي البيئات الحقيقيَّة، يجعل التجربة التعليميَّة أقل واقعيَّة. كما أن غياب التعاون مع المؤسَّسات المجتمعيَّة يزيد من تعقيد المشكلة؛ حيث ترفض بعض الجهات استقبال الطالبات ذوات الإعاقة، مما يحد من فرصهن في تطبيق المهارات المكتسَبة في سياقات حقيقيَّة. وبالتالي فإن تعزيز التعاون بين المدارس والمؤسَّسات المجتمعيَّة يُعد ضرورة مُلِحَّة لتهيئة بيئة تدريبيَّة أكثر شمولًا ودعمًا لاستقلالية الطالبات في المستقبل.

وقد أكَّدت النتيجة السابقة ما ذكرته دراسة ويهمان وتايلور Wehman & Taylor (2023) من أن هناك نقصًا في تقبُّل وتوظيف الأفراد ذوي الإعاقة الفكريَّة، وهو ما يحد من الفُرَص المتاحة لهم لتطوير مهاراتهم الحياتيَّة بشكل عملي، وأن هناك نقصًا في الشراكات بين المدارس وأماكن العمل؛ ممَّا يجعَل من الصعب توفير برامج تدريبيَّة للطلاب في داخل المجتمع، ويشير إلى حاجة الطلاب من ذوي الإعاقة إلى فرص واقعيَّة لتطبيق المهارات الوظيفيَّة في بيئات حقيقيَّة، مثل المشاركة في الأنشطة المجتمعيَّة أو التدرب في أماكن العمل. ودراسة دايموند وآخرين (Dymond et al., 2015) التي أظهرت أن هناك دعمًا قويًّا لتدريس المناهج في الفصول الدراسيَّة التقليديَّة، ولكن الفُرَص التعليميَّة في البيئات غير التقليديَّة مثل المجتمع، المنزل، وأماكن العمل لم تحظَ بنفس المستوى من الاهتمام. ودراسة غيلبرت Gilbert (2019) التي أشارت إلى أن المدارس نادرًا ما تعقد شراكات مُستَدَامة مع المؤسَّسات المجتمعيَّة؛ وهو ما يؤدِّي إلى قِلَّة فُرص التدريب العملي للطلاب ذوي الإعاقة قبل تخرجهم، رغم وجود تشريعات تحث على إدراج التعليم الوظيفي ضمن خطط التعليم الفردي، فإن هناك نقصًا في التعاون بين المدارس وأرباب العمل، مما يحد من فرص الطلاب لاكتساب الخبرة المهنيَّة في بيئات حقيقيَّة.

غياب المعلمة المساعِدة في الفصول الدراسيَّة:

أشارت المعلِّمات المُشارِكات في الدراسة إلى أن غياب المعلمة المساعدة داخل الفصل يشكل تحديًا كبيرًا في تدريس المهارات الوظيفيَّة للطالبات ذوات الإعاقة الفكريَّة؛ حيث أكدت المعلِّمات أنَّ هذا النقص يؤثِّر في جودة التدريس ويزيد من الأعباء عليهن، فقد قالت إحدى المعلِّمات (ن1): "مرات يكون عندي خمس أو ست طالبات، وكل واحدة تحتاج إلى متابعة لحالها، بس لما أكون لوحدي صعب ألحق على الكل بنفس الوقت"، كما أضافت معلمة أخرى (ن2): "أحيانًا وأنا مشغولة مع طالبة واحدة، الباقيات يبدؤا يسوون إزعاجًا أو يضيع وقتهم، وما أقدر أتابعهم كلهم بنفس التركيز، فالمعلمة المساعدة ضروريَّة عشان الفصل يكون تحت السيطرة"، وأكدت إحدى المعلِّمات (ن3) على أن تنفيذ الأنشطة الفرديَّة يكون أصعب بدون وجود مساعدة، قائلة: "لو فيه معلمة مساعدة، كان ممكن تجلس مع طالبة في الركن الفردي وتتابع شغلها، وأنا أتابع مع بقية البنات، بس الحين لازم أتنقل بين كل طالبة وطالبة، وهذا يأخذ وقتًا كثيرًا، وما يكون فيه تركيز كامل لكل واحدة"، في حين قالت معلمة أخرى (ن4): "الصعوبة مو بس في التدريس، حتى في التنظيم، أنا أكون مشغولة مع طالبة وأركز معاها، بس الباقي يكون عندهم تصرفات مشتتة، ومرات تصير سلوكيات مزعجة، فلو فيه معلمة ثانية ممكن تساعدني في إدارة الفصل بدل ما كل شيء يكون عليَّ"، وعلَّقت معلمة أخرى (ن5) على ضرورة دعم وزارة التعليم لهذا الأمر، قائلة: "المفروض الوزارة توفر لنا معلِّمات مساعدات، لأن العدد والاحتياج كبير، ما نقدر نكون لحالنا في الفصل ونتابع كل طالبة بنفس الكفاءة"، كما قالت معلمة أخرى (ن6): "بعض الطُّرق الحديثة في التدريس، زي المحاكاة أو الجلسات الفرديَّة، تحتاج إلى وجود أكثر من معلمة عشان نقدر نطبقها بالشكل الصح، بس الحين لازم أختصر في بعض الأشياء عشان ما أقدر أتابع كل شيء لوحدي"، وأوضحت إحدى المعلِّمات (ن7) أن الضغط الناتج عن غياب المعلمة المساعدة يؤثِّر في جودة التدريس، بقولها: "أنا أكون مشغولة بين تدريس المهارات الأساسيَّة وبين متابعة الفصل، وأحيانًا أحس إنه الشغل مو بالجودة التي أبغاها، لأني أضطر أقسم وقتي بين أشياء كثيرة بنفس الوقت"، وختمت معلمة أخرى (ن8) حديثها قائلة: "البنات ذوات الإعاقة الفكريَّة يحتجن إلى متابعة دائمة، وكل واحدة لها احتياجات مختلفة، فعدم وجود معلمة مساعدة يخلي الشغل متعبًا جِدًّا، وأحيانًا تحسِّين إن

بعض الطالبات ما يحصلن على الوقت الكافي عشان يطبقن الدرس".

نستنتج ممَّا سبَق أن غياب المعلمة المساعدة يُعد أحد التحدِّيات الرئيسة التي تواجه المعلِّمات في تدريس المهارات الوظيفيَّة للطالبات ذوات الإعاقة الفكريَّة؛ إذ يؤثِّر هذا النقص تأثيرًا مباشِرًا في جودة التدريس ويزيد من الأعباء على المعلِّمات، وهو ما ينعكس سلبًا على قدرة الطالبات على اكتساب المهارات المطلوبة بفعاليَّة. فقد أكَّدت المشاركات في الدراسة أنَّ متابعة كل طالبة متابعةً فرديَّةً يصبح أمرًا صعبًا في ظل العدد الكبير من الطالبات داخل الفصل، وهو ما يؤدِّي إلى تشتُّت الانتباه وصعوبة ضبط الصف وإدارة السلوكيَّات غير المرغوب فيها. كما أوضحن أن تنفيذ الأنشطة الفرديَّة والتفاعليَّة، مثل الجلسات الفرديَّة والمحاكاة، يصبح أكثر تعقيدًا بسبب عدم توافُر دعم إضافي، وهو ما يضطر المعلِّمات إلى اختصار بعض الأنشطة أو التنازل عن تطبيق بعض إستراتيجيات التدريس الفعَّالة. بالإضافة إلى ذلك أشارت المعلِّمات إلى أن غياب المعلمة المساعدة يؤدِّي إلى توزيع الجُهْد على مهام متعددة في وقت واحد، وهو ما قد يؤثِّر في جودة التعليم؛ حيث تشعر بعض المعلِّمات بأنهنَّ غير قادرات على تقديم الدعم الكافي لكل طالبة كما ينبغي. كما لفتت بعض المشاركات إلى ضرورة توفير دعم مؤسسي من وزارة التعليم لضمان وجود معلِّمات مساعدات في الفصول الدراسيَّة، خصوصًا أن الاحتياج كبير ويؤثِّر تأثيرًا مباشِرًا في كفاءة العَمليَّة التعليميَّة.

بشكلٍ عامٍّ، يتَّضِح أن توفير معلمة مساعدة داخل الفصل ليس مجرد عنصر إضافي، بل هو ضرورة لضمان تحقيق بيئة تعليميَّة فعَّالة تُمكِّن الطالبات ذوات الإعاقة الفكريَّة من اكتساب المهارات الوظيفيَّة المطلوبة بفعاليَّة واستقلاليَّة.

- وهذا ما ذكرته دراسة ويبستر ودي بور Webster & de Boer (2021) أن المعلِّمين المساعدين أصبحوا جزءًا أساسيًّا من النظام التعليمي؛ حيث وصفهم الباحثون بأنهم "المادة اللاصقة التي تحافظ على تماسُك المدارس بطرق غير مرئية أحيانًا، كما أكَّدَت الدراسةُ أن وجود المعلِّمين المساعدين في داخل الفصل يسهم في تحسين بيئة التعلُّم، خصوصًا عندما يكون هناك تدريب كافٍ لهم، وتخطيط مشترك مع المعلِّمين الأساسيين، ودراسة راسميتاديلا وغولدستين Rasmitadila, & Goldstein (2017) التي أكَّدت أن المعلِّمين المساعدين يؤدون دورًا حاسمًا في دعم المعلِّمين الأساسيين؛ حيث يساعدون في تنظيم الفصول، متابعة الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصَّة، وضمان تنفيذ إستراتيجيات

التدريس –بشكلٍ فعَّالٍ–، هذا يسمح للمعلِّم الأساسي بالتركيز بشكل أكبر على تقديم الدروس والتفاعل مع جميع الطلاب. وأوضحت دراسة سيمز وهمفري (2011) Symes & Humphrey أن المعلِّمين المساعدين يسهمون في تحسين مهارات الطلاب من ذوي الإعاقة التنظيميَّة والاجتماعية، بالإضافة إلى مساعدتهم في البقاء على المسار التعليمي والتفاعل بشكلٍ أفضلَ مع زملائهم.

التوصيات:

1- تعديل الجداول الدراسيَّة بحيث يتم تخصيص وقت كافٍ لتعليم الطالبات وتدريبهن على المهارات الوظيفيَّة بدلًا من التركيز المُفرِط على المناهج الأكاديميَّة.

2- ضرورة إعادة هيكلة المناهج الدراسيَّة بحيث تتضمَّن مهارات وظيفيَّة واضحة ومُحدَّدة تتناسب مع احتياجات الطالبات ذوات الإعاقة الفكريَّة.

3- توفير المواد التعليميَّة والأدوات والوسائل التوضيحيَّة التي تساعد على تطبيق المهارات الوظيفيَّة بطريقة عمليَّة.

4- عقد شراكات بين المدارس والمؤسَّسات المجتمعيَّة مثل الجمعيات الخيريَّة، الشركات، والمتاجر المحليَّة لتوفير فُرَص تدريب عملي للطالبات في بيئات حقيقيَّة.

5- تنفيذ برامج تدريبيَّة بالتعاون مع القطاع الخاص لتمكين الطالبات من ممارسة المهارات الوظيفيَّة في أماكن العمل، مثل تجربة العمل في المتاجر والمطاعم والمؤسَّسات الخدميَّة.

6- تعيين معلِّمات مساعدات في الفصول الدراسيَّة لدعم المعلِّمات الأساسيات في تقديم التدريس الفردي والمساندة في داخل الصف.

المراجع

المراجع العربيَّة:

الدخيل، علي. (٢٠٢٣). التحدِّيات التدريسيَّة التي تواجه مُعلِّمي التلاميذ ذوي الإعاقة العقليَّة البسيطة عند استخدام الممارَسات المبنيَّة على الأدلة والبراهين في العَمليَّة التدريسيَّة. *مجلة العلوم التربويَّة والنفسيَّة*، ١٦ (٢)، ٥٠٦- ٥٢٤.

العبد الكريم، راشد. (٢٠١٢). *البحث النوعي في التربية*. الرياض: إدارة النشر العلمي والمطابع، جامعة الملك سعود.

عسيري، شذا؛ أبو الغيث، خالد. (٢٠٢٣). المشكلات التدريسيَّة التي تواجه معلِّمات التلاميذ ذوي الإعاقة الفكريَّة في برامج التربية الخاصَّة والحلول المقتَرَحة من وجهة نظرهم: دراسة نوعيَّة، *مجلة التربية الخاصَّة*، ١٢ (3)، ١٤٥-١٦٧.

المراجع الأجنبيَّة:

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

Ayres, K. M., Douglas, K. H., Lowrey, A. K., & Sievers, C. (2011). I can identify Saturn but I can't brush my teeth: What happens when the curricular focus for students with severe disabilities shifts. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, *46*(1), 11–21.

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). American Psychiatric Publishing.

Alodat, A., Muhaidat, M., Algolaylat, A., & Alzboun, A. (2020). *Functional skills among students with intellectual disabilities as perceived by special education teachers in Jordan: A preliminary study*. Çukurova University Faculty of Education Journal, 49(2), 1236-1254. https://doi.org/10.14812/cufej.584249

Barczak, M. A., & Cannella-Malone, H. I. (2022). Self-management of vocational skills for people with significant intellectual disabilities: A systematic review. *Journal of Intellectual Disabilities*, *26*(2), 470-490.
https://doi.org/10.1177/1744629520987768

Bouck, E. C., & Joshi, G. (2012). Functional curriculum and students with mild intellectual disability: Exploring postschool outcomes through the NLTS2. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 139-153.

Carnahan, C. R., Hume, K., Clarke, L., & Borders, C. (2009). Using structured work systems to promote independence and engagement for students with autism spectrum disorders. *Teaching Exceptional Children, 41*(4) 6-14.

Carter, E.W., Lane, K.L., Crnobori, M., Bruhn, A.L., & Oakes, W.P. (2011). Self-determination interventions for students with and at risk for emotional and behavioral disorders: Mapping the knowledge base. *Behavioral Disorders, 36*(2), 100-116.

Cronin, M. E. (1996). Life skills curricula for students with learning disabilities: A review of the literature. *Journal of Learning Disabilities, 29*(1), 53-68.

deRecat, E. H. (2019). *Life skills for life-long learners: Teaching functional skills to elementary students with special needs* (Master's thesis). Dominican University of California.https://doi.org/10.33015/dominican.edu/2019.EDU.03

Dymond, S. (2017). *Functional curriculum for students with significant cognitive disabilities*. In M. Agran, F. Brown, C. Hughes, C. A. Quirk, & D. Ryndak (Eds.), Equity and full participation for individuals with severe disabilities: A vision for the future (pp. 419-438). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315517698-52

Dymond, S. K., Rosenstein, A., Renzaglia, A., Zanton, J. J., Slagor, M. T., & Kim, R. (2015). The high school curriculum: Perceptions of special education and secondary education preservice teachers. *Action in Teacher Education, 37*(3), 284–298. https://doi.org/10.1080/01626620.2015.1048006

Gilbert, C. E. (2019). *General versus functional curriculum in special education, self-contained classrooms: A qualitative phenomenological research* (Doctoral dissertation, Northcentral University). ProQuest Dissertations Publishing.

Mazzotti V. L., Rowe D. A., Sinclair J., Poppen M., Woods W. E., Shearer M. L. (2016). Predictors of post-school success: A systematic review of NLTS2 secondary analyses. *Career*

Development and Transition for Exceptional Individuals, 39(4), 196–215. Q https://doi.org/10.1177/2165143415588047q

Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E., & Moules, N. J. (2017). Thematic analysis: Striving to meet the trustworthiness criteria. *International journal of qualitative methods, 16*(1), 1609406917733847.

Putri, Z. I. R., Azizah, N., & Pujaningsih, P. (2023). *Teaching functional skills for individuals with autism spectrum disorder (ASD): A systematic review*. *Journal Konseling dan Pendidikan, 11*(2), 113-126. https://doi.org/10.29210/191000

Rasmitadila, & Goldstein, B. L. (2017). *The Role of Special Assistant Teacher to Help Special Needs Student through Instructional Interactions in an Inclusive Classroom*. *International Journal of Special Education, 32*(3), 485-506.

Rimingado, S. I. (2022). Instructional strategies and challenges for training daily life skills for students with intellectual disabilities: Teachers' guide. *Journal of Language and Linguistics in Society, 2*(3), 30–36. https://doi.org/10.55529/jlls.23.30.36

Rimingado, S. I. (2022). *Instructional strategies and challenges for training daily life skills for students with intellectual disabilities: Teachers' guide. Journal of Language and Linguistics in Society*, 2(3), 30-36. https://doi.org/10.55529/jlls.23.30.36

Rowe, D. A., & Test, D. W. (2013). Effects of simulation to teach students with disabilities basic finance skills. *Remedial and Special Education, 34*(4), 237-248.
DOI:10.1177/0741932512448218.

Ruppar, A. L., Dymond, S. K., & Gaffney, J. S. (2011). Teachers' perspectives on literacy instruction for students with severe disabilities who use augmentative and alternative communication. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities, 36*(3-4), 100-111.

Ruteere, R. K., Mutia, J. M., Mwoma, T., & Runo, M. (2015). Challenges experienced in teaching daily living skills to learners with mental retardation. *Journal of Education and Practice*, *6*(18), 159-163. http://www.iiste.org

Schalock, R. L., Luckasson, R., & Tassé, M. J. (2021). Defining, diagnosing, classifying, and planning supports for people with intellectual disability: an emerging consensus. *Siglo Cero Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, *52*(3), 29-36. https://doi.org/10.14201/scero20215232936

Singh, N. N. (Ed.). (2016). Handbook of evidence-based practices in intellectual and developmental disabilities. Springer.

Storey, K. (2022). *Systematic instruction of functional skills for students and adults with disabilities* (3rd ed.). Charles C. Thomas Publisher, Inc.

Symes, W., & Humphrey, N. (2011). School factors that facilitate or hinder the ability of teaching assistants to effectively support pupils with autism spectrum disorders (ASDs). *Journal of Research in Special Educational Needs*, *11*(3), 153-161.

Thompson, P., Thomas, L. J. D., Gunter, S. J., & Bailey, J. (2013). *The role of functional skills instruction*. *LC Journal of Special Education*, *8*(1), Article 2. Retrieved from https://digitalshowcase.lynchburg.edu/lc-journal-of-special-education/vol8/iss1/2

Umadevi, V. M., & Sukumaran, P. S. (2012). Functional Social Skills of Adults with Intellectual Disability. *Disability, CBR & Inclusive Development*, *23*(2), 72-79.

DOI: 10.5463/DCID.v23i2.76.

Vandercook, T. L. (1991). Leisure instruction outcomes: Criterion performance, positive interactions, and acceptance by typical high school peers. *Journal of Special Education, 25*, 320-339.

Webster, R., & de Boer, A. (2021). Teaching assistants: their role in the inclusion, education, and achievement of pupils with special educational needs. European Journal of Special Needs Education, 36(2), 163-167.

https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1901369

Wehman, P., & Kregel, J. (2019). *Functional curriculum for elementary and secondary students with special needs* (4th ed.). PRO-ED, Inc.

Wehman, P., & Taylor, J. P. (2023). *Functional Curriculum Design: Principles and Challenges*. KAI Education Research.