Journal of Educational and Psychological Sciences (JEPS) • Vol 7, Issue 34 (2023) • P: 94 - 79
https: //journals.ajsrp.com/index.php/jeps
ISSN: 2522-3399 (Online) • ISSN: 2522-3399 (Print)

Difficulties in providing support services for female students with intellectual disabilities from the point of view of intellectual education teachers in Buraydah city

Mrs. Salma Abdulrahman Al Bin Hamad
College of Education | Qassim University | KSA

Received: 15/06/2023
Revised: 26/06/2023
Accepted: 09/07/2023
Published: 30/09/2023

* Corresponding author: s110.a@hotmail.com

Citation: Al Bin Hamad, S. A. (2023). Difficulties in providing support services for female students with intellectual disabilities from the point of view of intellectual education teachers in Buraydah city. *Journal of Educational and Psychological Sciences,* 7(34), 79 – 94. https://doi.org/10.26389/AJSRP.H150623

2023 © AISRP • Arab Institute of Sciences & Research Publishing (AISRP), Palestine, all rights reserved.

• Open Access

This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY-NC) license

Abstract: The purpose of this study was to identify the difficulties intellectual education teachers in Buraidah City confront in providing supportive services. The descriptive approach was used to meet the purpose of the study. The study population consisted of 134 individuals, and the sample size was 115. The researcher used a questionnaire designed to identify the difficulties that hinder providing supportive services. The results indicated a consensus among the participants regarding the difficulties that prevent the provision of supportive services for students with intellectual disabilities in inclusive programs in Buraidah City. The diagnostic tools-based difficulties ranked first, followed by those related to the school environment. School administration-based difficulties ranked third, and finally, those associated with the multidisciplinary team were found to be the least hindering factor. The results also revealed statistically significant variations at a significance level of 0.05 between the means of participants' responses regarding the total score of difficulties that hinder the provision of supportive services for students with intellectual disabilities in inclusive programs and their sub-dimensions (school administration, school environment, and the diagnostic tools) based on the variation in the academic qualification variable with higher rates for holders of bachelor's degrees.

Keywords. difficulties, intellectual education teachers, students with intellectual disabilities, supportive services.

صعوبات تقديم الخدمات المساندة لطالبات ذوات الإعاقة الفكرية من وجهة نظر معلمات التربية الفكرية في مدينة بريدة

أ. سلمى عبد الرحمن ال بن حمد
كلية التربية | جامعة القصيم | المملكة العربية السعودية

المستخلص: هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة الصعوبات التي تواجه معلمات التربية الفكرية عند تقديم الخدمات المساندة في مدينة بريدة، تم اتباع المنهج الوصفي المسحي، وتكون مجتمع الدراسة من (134) معلمة، وتكونت عينتها من(115)، واعتمدت الباحثة الاستبانة للكشف عن الصعوبات التي تمنع من تقديم الخدمات المساندة وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن هناك موافقة بين أفراد الدراسة على الصعوبات التواجه المعلمات عند تقديم الخدمات المساندة لطالبات ذوات الإعاقة الفكرية، حيث تأتي الصعوبات بأدوات التشخيص بالمرتبة الأولى، يليها الصعوبات بالبيئة المدرسية، وبالمرتبة الثالثة بين تلك الصعوبات تأتي صعوبات الإدارة المدرسية، وفي الأخير تأتي صعوبات بالفريق متعدد التخصصات كأقل الصعوبات التي تواجه معلمات التربية الفكرية عند تقديم الخدمات المساندة للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية في مدارس الدمج، كما توصلت نتائج الدراسة إلى أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول الدرجة الكلية للصعوبات التي تواجه المعلمات عند تقديم الخدمات المساندة للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية في برامج الدمج وأبعادها الفرعية المتمثلة في صعوبات الإدارة المدرسية، الصعوبات بالبيئة المدرسية، الصعوبات بأدوات التشخيص وذلك باختلاف متغير المؤهل العلمي، وذلك لصالح أفراد الدراسة ممن مؤهلهن العلمي بكالوريوس.

الكلمات المفتاحية: الصعوبات، معلمات التربية الفكرية، طالبات ذوات الإعاقة الفكرية، الخدمات المساندة.

مقدمة الدراسة.

يحتاج ذوي الإعاقة خدمات أكثر من خدمات التربية الخاصة. لكي يستفيدوا من الخدمات التعليمية لذا فمن الضروري تقديم خدمات إضافية مساندة يمكن أن تكون هناك حاجة لها، مما تقوم المؤسسات التعليمية باختلاف أهدافها ومراحلها في احتواء جميع تلاميذ ذوي الإعاقة، وتمكينهم من الحصول على أفضل الفرص التعليمية الممكنة، من أجل تنمية القدرات الفردية لديهم، والتي قد تميزهم عن الآخرين (التهامي، 2012).

وتعد الإعاقة الفكرية من أكثر فئات الإعاقة انتشاراً مما دفع الجهات المسؤولة في مختلف الدول إلى بذل الجهود لتسخير الخدمات التي تساعد في تدريبهم، وتعليمهم للتكيف مع مطالب الحياة، وشق طريقهم ضمن الحدود التي تسمح بها إمكاناتهم ويظهر ذلك حلياً فيما نصت علية القوانين الخاصة بذوي الإعاقة بالحصول على التعليم المجاني، وإعداد البرامج التربوية وبالإضافة إلى توفير الخدمات اللازمة (Sadioglu et al,2013).

وفي تعزيز هذا الاتجاه قامت الدول المتقدمة بإصدار التشريعات والقوانين التي تضمن توفير هذه الخدمات المساندة حيث ظهر مفهوم الخدمات المساندة عام 1975م بالقانون الأمريكي رقم 142/94 وهو قانون التربية للجميع الذي ألزم مقدمي خدمات التربية الخاصة على توفير الخدمات المساندة لضمان تلبية احتياجات المعاقين وأسرهم لأول مرة، ثم صدر قانون آخر عام 1990م رقم 476/101 بإضافة مزيد من الخدمات المساندة عندما يرى الفريق متعدد التخصصات للبرنامج التربوي ذلك.

مما أصبحت الخدمات المساندة ضرورة لا غنى عنها في إنجاح مبادرات الدمج التعليمي اليوم، وتعمل تلك الخدمات من تمكين المدارس من توفير الدعم الضروري لكل التلميذات وفقاً لاحتياجاتهن التعليمية الفردية، وذلك مع عدم الإخلال بمبدأ الدمج؛ وقد أشارت العديد من الدراسات الحديثة إلى أهمية توفير المتطلبات اللازمة لتقديم تلك الخدمات على نحو فعال وأثر ذلك على المهارات المختلفة لدى تلاميذ ذوي الإعاقة بشكل عام (المحمادي وحنفي، 2022).

وعلى الرغم من تأكيد القوانين والتشريعات على أهمية تقديم الخدمات المساندة إلا أن الباحثة تجد أن هناك ما يزال العديد من الصعوبات والتحديات التي تواجه معلمات التربية الفكرية عند تقدمهن للخدمات المساندة لطالبات ذوات الإعاقة الفكرية.وفي ظل القصور وتزايد أعداد الطالبات واحتياجاتهم يفرض التفكير ملياً على الكشف عن تلك الصعوبات التي تعترض الخدمات المساندة وإيجاد حلول واقعية تساعد على التوسع في تقديم الخدمات، ووضع الاحتياجات الأساسية والملائمة والبرامج العلاجية (عبد الكريم، 2017).

مشكلة الدراسة:

تواجه طالبات ذوات الإعاقة الفكرية في برامج الدمج العديد من الصعوبات حيث أن من الصعب تلبية الاحتياجات الخاصة لجميع طالبات ذوات الإعاقة الفكرية في المدرسة، إضافة إلى صعوبة في التكيف مع البيئة المدرسية و الصعوبات الكبيرة في الحصول على التعليم الذي يحتاجون إليه (الشرداقة و القضاة، 2016)، والمتابع للبرامج التربوية الخاصة المقدمة لتلاميذ الإعاقة الفكرية يجد أنها مدعومة من خلال ما يعرف بالخدمات المساندة التي تساهم في تحقيق احتياجاتهم في جميع المجالات، كما نص الدليل التنظيمي للتربية الخاصة في المملكة العربية السعودية على تقديم الخدمات المساندة في مدارس الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية التي تعمل على دعم وتعزيز العملية التربوية، ذلك من خلال تقديم خدمات إضافية مكملة ومساندة تسهم في تنمية ما لديهم من إمكانيات و قدرات.

وعلى الرغم مما يبُذل من جهود فإنه يُنظر إلى تلك الجهود المقدمة في مدارس الدمج بإنها لم تصل إلى مستوى الطموح المتوقع بسبب وجود نقص في الخدمات المساندة، كما بينت دراسة عبيد (2013) أن التلميذ قد لا يستفيد من البرامج التربوية المقدمة دون تقديم الخدمات المساندة اللازمة لجميع التلميذات، لذلك يبدو من المنطقي العمل على تكامل وتوافر الخدمات المساندة في إطار البرامج التربوية المقدمة.

ومن تلك المؤشرات جاءت دراسة (Bouck,2010) التي توضح الأهمية الكبرى لتقديم الخدمات المساندة في مدارس الدمج للتلاميذ الإعاقة الفكرية كما أشارت الدراسة إلى أهمية الخدمات المساندة في ظل التوجه العام في المجال التربوي لبرامج الدمج، وعلى الرغم من أهمية الخدمات المساندة إلا أنه ما يزال هناك العديد من الصعوبات قد تتمثل في عدم توفر أعداد كافية الإخصائيات المؤهلات لتقديم الخدمات المساندة في المدارس، وعدم التركيز على نوعية الخدمات التي تتناسب و تلاءم احتياجاتهم الفردية، وقلة الإمكانات المادية المتاحة التي تساهم في تقديم الخدمات المساندة لجميع الطالبات.

وهذا ما توصلت إليه أيضا نتائج دراسة (الشطي و المرسي، 2020) التي أشارت إلى أهمية الخدمات المساندة للإعاقة الفكرية في كونها تساعد في تنمية ما لديهم من إمكانيات، وضرورة توفيرها في المدارس إلا أن هناك الصعوبات قد تجعل تقديمها محدود، كما أوضحت دراسة(القحطاني والمالكي، 2017) أن بعض الخدمات المساندة غير متوافرة كالخدمات التقنية وخدمات النطق و الكلام

والخدمات الاسرية، و الخدمات الاجتماعية، وهذا ما ذكره أيضا(تريسي، 2019) أن الخدمات المقدمة لا تصل إلى المستوى المطلوب، ومما سبق يتضح أن هناك صعوبات تمنع تقديم الخدمات لطالبات.

كما أشار محمد (2015) بإن عدم توفر الخدمات المساندة الضرورية التي تحتاجها كل التلاميذ وتوفيرها تمثل أحد الصعوبات التي تواجه المعلمات في أداء عملهم. وهذا ما لاحظته الباحثة في مدارس التعليم العام بإن هناك صعوبات تواجهها المعلمات في تقديم الخدمات، فهذه الصعوبات قد تؤثر سلبا على العملية التعليمية وتحقيق الإهداف التعليمية لكل طالبة.

واستناد لما سبق سعت الدراسة الحالية للكشف عن الصعوبات التي تواجه المعلمات عند تقديم الخدمات المساندة لطالبات ذوات الإعاقة الفكرية.

أسئلة الدراسة:

1- ما الصعوبات التي تواجه معلمات التربية الفكرية عند تقديم الخدمات المساندة للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية بمدينة بريدة ؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين وجهات نظر المعلمات نحو الصعوبات التي تواجههم عند تقديم الخدمات المساندة للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية تعزى لاختلاف (المؤهل التعليمي، الخبرة، المرحلة التدريسية)؟

أهداف الدراسة:

1- التعرف على الصعوبات التي تواجه معلمات التربية الفكرية في تقديم الخدمات بمدينة بريدة.

2- التعرف على الفروق ذات دلالة إحصائية في وجهات نظر المعلمات نحو الصعوبات تعزى لاختلاف (المؤهل التعليمي، الخبرة، المرحلة التدريسية).

أهمية الدراسة

- **الأهمية النظرية:**

قلة الدراسات العربية التي ساهمت في الكشف عن الصعوبات التي تعترض تقديم الخدمات لطالبات ذوات الإعاقة الفكرية، حيث ستزود هذه الدراسة المكتبات المحلية والعربية فيما يتعلق في تقديم الخدمات المساندة لطالبات ذوات الإعاقة الفكرية ومعرفة الصعوبات التي تمنع من تقديم الخدمات المساندة.

- **الأهمية التطبيقية:**

سوف تُسهم نتائج الدراسة في معرفة الصعوبات التي تعترض من تقديم الخدمات المساندة لطالبات ذوات الإعاقة الفكرية في مدينة بريدة، كما ستساعد -بإذن الله- القائمين على برامج التربية الفكرية في التعرف على أبرز الصعوبات التي تحد من توفير الخدمات المساندة، ومن ثم تقديم التوصيات التي ستساهم في مواجهة الصعوبات وتقديم الخدمات المساندة.

حدود الدِّراسة:

- الحدود الموضوعية: الصعوبات التي تواجه معلمات التربية الفكرية عند تقديم الخدمات المساندة لطالبات ذوات الإعاقة الفكرية.
- الحدود البشرية: اشتملت هذه الدراسة على معلمات التربية الفكرية.
- الحدود المكانية: طبقت هذه الدراسة في مدارس الدمج بمدينة بريدة.
- الحدود الزمانية: تمثلت الدراسة في الفصل الدراسي الثالث من العام الدراسي 1444هـ.

المصطلحات الدراسة:

- **الصعوبات:** وتُعرف الباحثة الصعوبات بإنها جميع التحديات والمشكلات التي تواجه المعلمات وتمنع من تقديم الخدمات المساندة لطالبات ذوات الإعاقة الفكرية مما تحول تلك المشكلات من عدم الاستفادة الكاملة من الخدمات المساندة.
- **معلمات التربية الفكرية:** كل المعلمات اللواتي يعملن على تدريب وتدريس ذوي الإعاقة، حاصلات على درجة علمية في تخصص التربية الخاصة مسار الإعاقة الفكرية ويعملن مع الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية في بكافة المراحل بشكل اساسي (الزهراني، أبو الغيت، 2022).
- **الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية:** ويعرف الدليل التنظيمي للتربية الخاصة (1437) الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية بأنهم اللاتي لديهن انخفاض ملحوظ في مستوى الأداء العقلي العام في مرحلة النمو ويصحبه عجز واضح في مجالين أو أكثر من مجالات السلوك

والتكيف ومنها التواصل والعناية الذاتية والحياة المنزلية والمهارات الاجتماعية واستخدام المصادر المجتمعية، والتوجيه الذاتي، والمهارات الأكاديمية، والوظيفية.

- وتعرف الباحثة إجرائياً: هن الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية في مدارس الدمج بمدينة بريدة، واللاتي تم تشخيصهن من جهة رسمية معتمدة بالأمانة العامة للتربية الخاصة؛ بأن لديهن إعاقة فكرية ويقع حدود أدائهن في حدود الإعاقة الفكرية البسيطة.

- **مدارس الدمج**: هي مدارس التعليم العام والملحق بها فصول خاصة لتعليم الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية في بيئة تربوية تلبي حاجاتهن (الحربي، 2021).

- وتعرف الباحثة مدارس الدمج إجرائيا: ويقصد به هو تعليم طالبات ذوات الإعاقة الفكرية في مدارس التعليم العام وتقديم خدمات تربوية خاصة وتزويدهم بخدمات مساندة ملائمة.

- **الخدمات المساندة**: هي تلك الخدمات التى تساعد ذوي الإعاقة على تصحيح وتنمية ودعم استفادته من برامج التربية الخاصة التى تقدم له (آل فهاد، 2018).

- وتُعرف إجرائيا بأنها: مجموعة من الخدمات التى يتم تقديمها لطالبات ذوات الإعاقة الفكرية في مدارس الدمج لمساعدتهم في التغلب على القصور.

2-الإطار النظري والدراسات السابقة.

أولاً-الإطار النظري:

2-1-1-مفهوم الإعاقة الفكرية:

ويعرف عبد الرازق (2016) الإعاقة الفكرية بأنها حالة تنتاب عقل الإنسان فتصيبه بالتأخر، أو القصور، أو عدم الاكتمال، أو الضعف، أو الانخفاض، أو البطء في النمو، وأنها تظهر في سن مبكرة من الميلاد، ويستدل عليها من انخفاض معامل الذكاء عن المتوسط العام، مع وجود قصور في مظهرين اثنين أو أكثر من مهارات السلوك التكيفي" (ص 146). وكما يوضحها غريب (2016) بأنها: "حالة تشير إلى قصور في الأداء العقلي للفرد دون. المتوسط، يصاحبه قصور في المهارات التكيفية بمجالاتها المختلفة ويمكن إحداث تحسن في تلك الجوانب من خلال التركيز عليها في البرامج العلاجية والتنموية" (ص24).

أسباب الإعاقة الفكرية:

هناك عدة مسببات للإعاقة الفكرية، منها ما يؤثر على نمو المخ قبل الولادة، أو أثناء الولادة، أو في فترة الطفولة المبكرة، وقد تم اكتشاف المئات من المسببات، ولكن يبقى السبب غير معروف عند ثلث الأشخاص المصابين، ولكن يمكن تصنيف الأسباب وتقسيمها بشكل عام إلى المجموعات الآتية:

1- أسباب قبل الولادة

ويمكن تقسيم المسببات للإعاقة الفكرية قبل الولادة إلى الآتي:

أ- العوامل الجينية

وهي تحدث بسبب خلل في الجينات الموروثة من الوالدين، أو عند التقاء جيناتهما، أو بسبب اضطرابات أخرى تحدث للجينات خلال مرحلة الحمل بسبب الالتهابات، أو كثرة التعرض للأشعة وعوامل أخرى، وهناك أكثر من 500 مرض جيني مرتبط بالإعاقة الفكرية.

ب- العوامل غير الجينية

مثل تعاطي المشروبات الكحولية، أو المخدرات من قبل الأم الحامل، وقد بينت الدراسات الأخيرة مسئولية التدخين عن زيادة مخاطر الإصابة بالإعاقة الفكرية، ومرض الأم أثناء الحمل الحصبة الألمانية.

2- أسباب أثناء الولادة:

ويمكن تقسيم المسببات للإعاقة الفكرية أثناء الولادة إلى الآتي

أ- نقص الأكسجين.

ب- الصدمات الجسدية.

ج- الالتهابات التي تصيب الطفل.

د- الولادة العسرة وما يصاحبها من صدمات

هـ- عدم اكتمال مدة الحمل.

و- انخفاض وزن الطفل عند الولادة.

فهذه الأسباب قد ترتبط بمشكلات لاحقة تؤثر في نمو الطفل، وتعد هذه الأسباب الأكثر شيوعاً من غيرهما.

3- أسباب ما بعد الولادة

ويمكن تقسيم المسببات للإعاقة الفكرية ما بعد الولادة إلى الآتي: سوء التغذية، فأطفال العائلات الفقيرة قد يتعرضون للإعاقة الفكرية بسبب سوء التغذية.

أ- الحوادث والصدمات وأي حوادث أخرى كتعرض رأس الطفل إلى ضربة قوية.

ب- الأمراض والالتهابات، حيث إن أمراض الطفولة مثل السعال الديكي، وجدري الماء والحصبة، والتهاب السحايا وغيرها يمكن أن تلحق ضررًا كبيرًا بالمخ.

ج- العقاقير والأدوية، فالمواد الكيميائية المستخدمة في هذه الأدوية يمكن أن تلحق ضررًا كبيرًا بالجهاز العصبي للطفل.

4- الحرمان الثقافي:

أطفال العائلات الفقيرة قد يتعرضون للإعاقة الفكرية بسبب سوء التغذية، التي تعرضهم للأمراض بسهولة، أو بسبب نقص العناية الصحية الأساسية، أو بسبب المخاطر البيئية، كما أن الأطفال الذين يعيشون في المناطق المحرومة يحرمون من الخبرات المعيشية والثقافية اليومية التي يمر بها نظراؤهم في المناطق الأخرى، حيث تظهر بعض البحوث أن تلك الظروف يمكن أن تتسبب في أضرار دائمة، ويمكن عدها ضمن مسببات الإعاقة الفكرية.

5- عوامل أخرى:

- سوء التغذية عند الأم.
- زواج الأقارب.
- الحمل بعد سن الأربعين.
- الملوثات البيئية. (طاهر، 2017).

2-1-2-تصنيف الإعاقة الفكرية:

تتنوع التصنيفات للإعاقة الفكرية تنوعاً كبيراً؛ نظراً للاختلاف الكبير في المستويات الخاصة بالمعاقين فكريا، ومنها مستوى القدرات الفكرية والقدرات النفسية والقدرات الاجتماعية، كما تختلف طبقاً للتصنيف الذي صنفت على أساسه، ومن هذه التصنيفات الآتي:

1- التصنيف الطبي

ويقوم على إحدى المحكات الآتية:

أ- التصنيف حسب مصدر الإعاقة:

- ضعف فكري أولي.
- ضعف فكري يرجع إلى حدوث أخطاء في الجينات.
- ضعف فكري يرجع إلى عوامل بيئية أثناء الحمل أو أثناء الولادة نفسها.

ومن هذه التصنيفات تمييز بين الإعاقة الفكرية الناشئة عن عوامل داخلية، وتكون ناتجة عن انتقال صفات نفسية عضوية خاطئة أو غير تامة النمو، والإعاقة الفكرية الناشئة عن عوامل خارجية، وتكون ناتجة عن التغيرات المرضية التي تحدث للفرد مثل الإصابة التي تحدث تلفاً في المخ.

ب- التصنيف حسب درجة الإصابة

- عوق فكري مطلق (Absolute).
- عوق فكري نسبي (Relative).
- عوق فكري ظاهر(Appearance).

2- تصنيف الجمعية الأمريكية للعوق الفكري

أ- الإعاقة الفكرية البسيطة:

وتشير إلى الأفراد الذين يتعلمون ببطء في المدارس، ويستطيعون إنجاز المهارات الأكاديمية حتى المستوى السادس تقريباً، وقدراتهم المهنية والاجتماعية تسمح لهم بالعمل والحياة باستقلالية بقدر بسيط من المساندة والمتابعة.

ب- الإعاقة الفكرية المتوسطة:

وتشير إلى الأفراد الذين ينخفض مستوى مهاراتهم الأكاديمية إلى الصف الثاني على الأكثر، وهم قابلون للتدريب على المهارات الحياتية والتكيف الاجتماعي، ويحتاجون الإشراف كامل في أعمالهم

ج- الإعاقة الفكرية الشديدة:

وتشير إلى الأفراد الذين لديهم قدرات تواصلية محدودة، ويفهمون المعلومة الأساسية فقط فيما يتعلق بالحروف الأبجدية، وهم لديهم درجات من العجز البدني مثل صعوبة الحركة أو اضطرابات النطق والكلام، وتعتمد البرامج التربوية لديهم على إكسابهم المهارات الحياتية والتواصل، ويحتاجون إلى الإشراف والمتابعة الكاملة في أعمالهم.

د- الإعاقة الفكرية الحادة:

وتشير إلى الأفراد الذين يتسمون بدرجة ملحوظة من العجز، وفي حاجة مستمرة للتدريب والمساندة والمتابعة، والرعاية المركزية في حالة وجود نسب عجز متفاوتة مثل صعوبة الرؤية أو السمع أو الحركة، ومن ثم يلزمهم مجموعة من المؤهلين لرعايتهم.

3- التصنيف حسب توقيت الإصابة:

أ- عوق فكري يحدث في مرحلة ما قبل الولادة:

وهي الحالات التي تحدث فيها الإعاقة لأسباب فسيولوجية ومرضية واضطرابات كيميائية تنتقل إلى الجنين من الوالدين أو أحدهما مثل العامل الريزيسي (RHS)، وعدم ضبط السكر في الدم، والضغط المرتفع الذي يمكن أن يؤثر على نمو الجهاز العصبي المركزي الجنين، وتعاطي الأم الكحوليات والعقاقير أثناء الحمل، أو إصابة الأم بالأمراض الفيروسية المعدية كالحصبة، أو تعرض الجنين للاختناق.

ب- عوق فكري يحدث أثناء الولادة:

وهي الحالات التي يتعرض فيها الجنين للإصابة أثناء الولادة كالاختناق، أو إصابة الدماغ من جراء استخدام أجهزة الجنين من رحم الأم، والمعروفة باسم الولادة الديناميكية.

ج- عوق فكري يحدث بعد الولادة:

وهي الحالات التي تحدث الإصابة فيها خلال الفترة النمائية، كتعرض الفرد لبعض الأمراض كالالتهابات السحايا، وإصابات المخ نتيجة التسمم بأملاح الرصاص، أو أول أكسيد الكربون، أو الإصابات المباشرة للدماغ والناجمة عن الحوادث.

4- التصنيف حسب أسباب الإعاقة:

أ- إعاقة فكرية ناشئة عن أمراض معدية (Inflection Disease) مثل: الحصبة الألمانية، الزهري، وعلى وجه الخصوص إذا كانت الإصابة في الشهور الأولى من الحمل.

ب- إعاقة ناشئة عن التسمم (Intoxin Disease) مثل: إصابة المخ الناتجة عن تسمم الأم بالرصاص أو الزرنيخ أو أول أكسيد الكربون.

ج- إعاقة ناشئة عن أمراض ناتجة عن إصابات بدنية (Physical Trauma) مثل: إصابة الدماغ أثناء الولادة أو بعدها لأي سبب من الأسباب.

د- إعاقة فكرية ناشئة عن أمراض اضطراب التمثيل الغذائي (Metabolism Disease): مثل حالات الفينيل كيتونيوريا (Phenylketonuria) وغيرها.

هـ- إعاقة فكرية ناشئة عن خلل الكروموسومات مثل متلازمة داون

و- إعاقة فكرية ناشئة عن أمراض تنجم من أورام مثل الدرن

ز- إعاقة فكرية ناشئة عن اضطرابات فكرية مثل التوحد

ح- إعاقة فكرية ناشئة عن أسباب غير عضوية مثل: العوامل الأسرية والثقافية كالحرمان الثقافي أو البيني..

ط- إعاقة فكرية ناشئة من أمراض غير معروفة السبب تحدث قبل الولادة.

5- التصنيف حسب الأنماط الإكلينيكية

- متلازمة داون (Dawn's Syndrome).
- استسقاء الدماغ (Hydrocephaly)
- صغر حجم الجمجمة (Microcephaly).
- حالات التصلب الحدبي (Tuberous Sclerosis).
- حالات الشلل السحائي (Cerebral Palsy)
- حالات الفينيل كينونيوريا (Phenylketonuria).

6- التصنيف النفسي الاجتماعي

نظراً للانتقادات التي وجهت إلى بعض التصنيفات ومنها معامل الذكاء كأساس لتصنيف الإعاقة الفكرية فقد أضاف بعض العلماء بعض الخصائص الاجتماعية والسلوكية الأخرى إلى معامل الذكاء

7- التصنيف التربوي

يقسم التربويون العاملون في مجال الصحة النفسية للمعاقين فكرياً إلى ثلاث مستويات طبقاً للموقف التربوي وقدرتهم على التعلم وذلك على النحو الآتي:

أ- القابلون للتعلم: (Educable)

وهم من لديهم القدرة على الاستفادة من البرامج التعليمية العادية ولكن بصورة بطيئة فيحتاجون إلى برامج خاصة موجهة لإحداث تغير في لوك الاجتماعي؛ ليصبح مقبولاً في تفاعلاتهم مع الآخرين، وأيضا في تحسين العمليات المعرفية والمهنية لديهم، وتستطيع تلك الفئة الاعتماد على نفسها في مرحلة عمليات البيع والشراء والعمل اليدوي مع مبادئ بسيطة من الناحية الأكاديمية، أي المهارات الأولية للتعلم وتتراوح نسب ذكائهم ما بين (50-70).

ب- القابلون للتدريب (Trainable)

تتميز هذه الفئة بأن تحصيلها الأكاديمي منخفض جداً، ولا يستطيع أفرادها العمل إلا في ورشة محمية، وهم غير قادرين على العناية بأنفسهم بدون مساعدة الآخرين لهم، وتتراوح معاملات نكائهم بين (25-50).

ج- الاعتماديون (Custodial)

ويتمثلوا في تلك الفئة من الأفراد التي نقل نسبة ذكائهم عن (25) وهم يمثلون (5%) تقريباً، وتحتاج هذه الفئة إلى رعاية إيوائية مستمرة طوال حياتهم، ويمكن إرجاع أسباب الإعاقة الفكرية إلى أسباب وراثية داخلية المنشأ أو بيئية خارجية المنشأ قبل أو أثناء أو بعد الولادة، وتتضمن هذه الفئة المعاقين فكريا ممن لا يستطيعون أداء المهارات الأساسية للحياة اليومية، لذلك فهم في حاجة دائماً للاعتماد على غيرهم للوفاء بمتطلباتهم الأساسية.

وبعد التصنيف التربوي تصنيفاً جيداً، وإن لم يقصر الأخذ به بالحدود التي وضعها التصنيف على أنها حدود فاصلة غير قابلة للحركة، فالطفل القابل للتدريب مثلاً المواد الأكاديمية فقد يكون قادراً على اكتس الكلمات المهمة. بالرغم أنها كلمات فقط إلا أنها قد تفيده في حياته الشخصية سية (مثل: كلمة رجال أو سيدات)؛ للتمكن اختيار دورة المياه الصحيحة له لاس امها، أو بعض مهارات الحساب أو حتى الأرقام رقم هاتف المنزل، وبذلك لا يجب أن يحرم الأخذ بالتصنيف التربوي الحدود التي وضعها التصنيف التربوي الحدود التي وضعها التصنيف فاصلة للتقييم الأطفال (متولي، 2015).

ثانياً- الدراسات السابقة:

سيتم استعراض الدراسات السابقة المتعلقة بالخدمات المساندة لذوي الإعاقة ومدى توافرها لهم، وترتيبها من الأقدم إلى الأحدث، على النحو التالي:

- **جاءت دراسة بحراوي (2006)** لتقييم الخدمات المساندة المقدمة للأفراد ذوي التخلف العقلي في الأردن، وشملت عينة الدراسة اختصاصي الخدمات المساندة وإداري المراكز ومعلمي ومعلمات التربية الخاصة في المراكز والمشرفين، واستخدم الباحث استبيانات للخدمات المساندة، وأداة تقييم ذاتي لعمل معلم التربية الخاصة. كشفت نتائج الدراسة عن تقديم الخدمات المساندة بدرجة متوسطة في مراكز التربية الخاصة في الأردن، وأن خدمات المساندة في محور التربية الرياضية هي الأكثر إدراكاً عند أولياء الأمور، ثم محور خدمات علم النفس والإرشاد النفسي، ثم محور الخدمات الاجتماعية، ثم خدمات علاج النطق واللغة ثم خدمات الانتقال فخدمات العلاج الطبيعي والخدمات الصحية وخدمات العلاج الوظيفي وأن أكثر أفراد التخلف العقلي استفادة من الخدمات المساندة هم الأفراد ذوو التخلف العقلي البسيط والمتوسط.
- **بينما أشار نيوبيرت والقمر(2006) Neubert and Moon** هدفت لمعرفة التحديات اللغوية والأكاديمية والاجتماعية التي تواجه الطلاب من ذوي الإعاقة الذهنية، وأسرهم، والمعلمين الذين يقدمون الخدمات في المدارس العامة، وتوصلت الدراسة إلى الحاجة للحصول الطلاب ذوي الإعاقة الذهنية على الدعم الكافي للمشاركة في الفرص التعليمية وضرورة تحقيق التمويل طويل الأجل لخدمات ما بعد المدرسة، وتحديد مواقع التوظيف للطلاب، والحاجة إلى تقديم نماذج تقدم مخططا لتكرار الخدمات المماثلة.
- **حيث تناول حنفي (2007)** دراسة الكشف عن واقع الخدمات المساندة للتلميذ المعوق سمعياً وأسرته من حيث الحاجة إليها، ومدى توافرها بالإضافة إلى مستوى الرضا عنها في ضوء بعض المتغيرات من وجهة نظر المعلمين والآباء تكونت عينة الدراسة من (٣١٠) معلم وولي أمر طبق عليهما قائمة الخدمات المساندة (إعداد الباحث)، واستخدم المنهج الوصفي توصلت الدراسة إلى أن

الخدمات الصحية الطبية والخدمات التأهيلية من أكثر الخدمات المساندة احتياجاً للتلميذ المعوق سمعياً، وأن الخدمات التأهيلية التواصلية والخدمات المجتمعية من أكثر الخدمات المساندة احتياجاً لأسرة التلميذ المعوق سمعياً، وأن مستوى الرضا بالخدمات المساندة يشيع بدرجة متوسطة بين المعلمين والآباء.

- **سعت دراسة موسى (2008)** إلى التعرف على فاعلية مراكز التربية الخاصة في تأهيل ذوي الإعاقة الذهنية تأهيلاً نفسياً واجتماعياً ومهنياً، وذلك على ضوء الأهداف الخاصة للرعاية التربوية والتعليمية المتمثلة في تحقيق الكفاءة الشخصية والاجتماعية والمهنية اتبعت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، واستخدمت استبانة من إعدادها تكونت عينة البحث من العاملين في مراكز التربية الخاصة وبلغ عددهم (33)، وتوصل البحث إلى أن مراكز التربية الخاصة بمحلية الخرطوم تعمل على تأهيل المعاقين ذهنيا تأهيلاً مهنياً بدرجة منخفضة وتأهيلاً نفسياً بدرجة متوسطة، وتأهيلاً اجتماعياً بدرجة متوسطة، يتم تصنيف المعاقين ذهنياً تصنيفاً تكاملياً حسب درجة وطبيعة الإعاقة.
- **بينما أشارت مارشك وآخرون (2010) ,.Marshak, et al** إلى استكشاف المعوقات التي تواجه الخدمات المساندة لطلاب جامعة إنديانا بنسلفانيا، حيث يشمل القانون توفير فرص متساوية وإقامة معقولة للطلاب ذوي الإعاقة ذلك، فإن هناك العديد من الطلاب لا يستفيدون بشكل كامل من خدمات الإقامة في الجامعة كنوع من الخدمات المساندة، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي والمقابلات، وقد تكونت عينة الدراسة من (16) طالباً جامعياً من ذوي الإعاقة في جامعة إنديانا، وتوصلت الدراسة لعدة نتائج من أهمها عدم كفاية المعرفة اللازمة لخدمات الإقامة المساندة، وقلة جودة الخدمات المقدمة.
- **هدفت دراسة تشادويك وآخرون (2013) ,.Chadwick, et al** إلى معرفة إيرلندا والجهات الرئيسة التي تقدم الدعم للأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية وشملت أفراداً وأسرهم، والباحثين وأشقاء من ذوي الإعاقة الذهنية. وقد تم تحليل البيانات باستخدام تحليل موضوعي، وتوصلت الدراسة للنتائج التالية رعاية أحد أفراد الأسرة من ذوي الإعاقة الذهنية وجدت لتكون عملية ديناميكية وقابلة للتكيف، وتوافر المعلومات والمواقف تجاه الإعاقة والدعم الحكومي، اقترح إستراتيجيات لكيفية دعم أفضل لمقدمي الرعاية الأسرية في إيرلندا، شملت تقدم الخدمات والدعم والاستحقاقات والمعلومات دون الحاجة إلى محاربة بالنسبة لهم.
- **كما هدفت دراسة النجار (2014)** إلى تقييم الخدمات المساندة المقدمة للأطفال. ذوي الصعوبات التعليمية من وجهة نظر معلمي غرف المصادر في المدارس الحكومية الأردنية، تكونت عينة الدراسة من (150) معلماً ومعلمة من أصل (500) بنسبة (35%)، ولجمع بيانات الدراسة فقد تم تطوير استبانة تقيس مستوى الخدمات المساندة المقدمة للأطفال ذوي الصعوبات التعليمية بالمدارس الأساسية الحكومية في الأردن، وأظهرت النتائج أن مستوى تقدير معلمي غرف مصادر التعلم للخدمات المساندة المقدمة للأطفال من ذوي الصعوبات التعليمية منخفضاً، حصل مجال الخدمات الصحية على أعلى مستوى تقدير من وجهة نظر معلمي غرف مصادر في الأردن حيث كان مستوى التقديرات متوسط، مجال الخدمات العلاج الوظيفي على أدنى مستوى تقدير من وجهة نظر معلمي غرف مصادر في الأردن، حيث كان مستوى التقديرات منخفضاً، وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مجال خدمات النطق واللغة تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح العاملين ذوي المؤهل العلمي دراسات.
- فيما جاءت **دراسة وليامز وآخرون (2017),.Williams, et al** إلى معرفة نماذج الدعم للطلاب ذوي الإعاقة، وذلك باستخدام المنهج الاستقصائي، على عينة مكونة من (137) من مقدمي الخدمات الداعمة على الإنترنت وممن يتلقوا تمويل إضافي من مجلس تمويل التعليم العالي لإنجلترا (HEFCE) في تطوير مناهج تعليمية شاملة لدعم الطلاب المعوقين؛ وكذلك استخدمت الدراسة نظام دراسة الحالة على (13) شخصا قاموا بجمع آراء وتعليقات مفصلة من (٥٩) فردًا في أدوار مختلفة بما في ذلك ممثلو الموظفين والطلاب على حد سواء، وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها: أن هناك تقدم قد أحرزه مقدمو الخدمات المساندة نحو نموذج اجتماع شامل للدعم، كما أن من أهم المعوقات التي تعيق الخدمات المساندة هو انتقال نموذج الإعاقة السائد تدريجيا من نموذج طبي مشكلة تخص الفرد المعوق إلى نموذج اجتماعي حيث يكون المجتمع هو الذي يعوق الافراد

التعقيب على الدراسات السابقة:

من حيث الهدف هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة الصعوبات التي تواجه معلمات طالبات ذوات الإعاقة الفكرية، إذ تتفق الدراسة الحالية مع كل من Neubert and Moon(2006)، Marshak et al (2010).، في الكشف عن الصعوبات التي تواجه ذوي الإعاقة عند تقديم الخدمات التعليمية والداعمة لهم، وتختلف الدراسة الحالية عن كل من بحراوي (2006)، حنفي (2007)، موسى (2008)، النجار (2014)، Chadwick et al. (2013) التي هدفت إلى معرفة مستوى تقييم وفاعلية الخدمات الداعمة المقدمة لذوي الإعاقة، كما تتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في الكشف عن الصعوبات متغيرها ديمغرافية كمتغير المؤهل التعليمي و الخبرة.

من حيث العينة اتفقت الدراسات السابقة في كل من بحراوي (2006)، موسى (2008)، النجار (2014) على عينة معلمين ومعلمات لذوي الإعاقة، فيما اختلفت دراسة Chadwick et al.(2013) حيث شملت العينة ذوي الإعاقة وأسرهم، ودراسة حنفي (2007) حيث شملت على أسر ومعلمين ذوي الإعاقة، فيما تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة حيث تكونت عينتها من معلمات ذوات الإعاقة الفكرية فقط.

من حيث المنهج اتفقت جميع الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في استخدام المنهج الوصفي، باستثناء دراسة Williams et al.(2017) حيث اعتمدت المنهج الاستقرائي.

من حيث أداة الدراسة اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في تصميم استبانة لجمع البيانات، فيما اختلفت دراسة Marshak et al (2010). حيث استخدمت بجانب الاستبانة مقابلة.

نتائج الدراسة توصلت نتائج الدراسات السابقة إلى مجموعة من النتائج المتعلقة التي تشير إلى ضعف في مستوى تقديم الخدمات كدراسة النجار (2014) وبحراوي (2006) حيث اشارت إلى ان الخدمات تقدم بمستوى متوسط، ودراسة موسى (2008) اشارت إلى وجود انخفاض في تقديم الخدمات، واختلفت نتائج دراسة Marshak et al. (2010)، Neubert and Moon(2006)التي توصلت إلى ان التلاميذ ذوي الإعاقة بحاجة الى دعم مالي للمشاركة في فرص تعليمية وعدم توفر خدمات كافية وعدم وجود تواصل مستمر في دعم تلك الخدمات لذوي الإعاقة.

3-منهج الدراسة وإجراءاتها.

منهج الدراسة:

تم الاعتماد في هذه الدراسة على المنهج الوصفي المسحي؛ لكونه الأنسب في الدراسة.

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من معلمات التربية الفكرية في مدارس الدمج بمدينة بريدة والبالغ عددهن (124) ومعلمة وفقًا لإحصائية إدارة التربية الخاصة بوزارة التعليم، وقد قامت الباحثة بتوزيع أداة الدراسة على جميع المعلمات استجاب منهن (115) معلمة، وهو ما يمثل (92.7%) من إجمالي مجتمع الدراسة.

عينة الدراسة:

اعتمدت الباحثة أسلوب الحصر الشامل، حيث توزعت أداة الدراسة على كافة معلمات الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية في مدينة بريدة.

وصف أفراد الدراسة:

يتصف أفراد الدراسة بعدد من الخصائص تتمثل في: المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة، المرحلة التدريسية، يوضحها الجدول رقم (1)، وذلك على النحو التالي:

جدول رقم (1) توزيع أفراد الدراسة وفقاً لخصائصهن الوظيفية

متغيرات الدراسة	الفئات	التكرارات	النسبة المئوية
المؤهل العلمي	بكالوريوس	34	29.6
	دبلوم عالي	63	54.8
	دراسات عليا	18	14.6
سنوات الخبرة	أقل من6 سنوات	16	13.9
	6- أقل من 13 سنه	53	46.1
	13 سنه فأكثر	46	40.0
المرحلة التدريسية	المرحلة الابتدائية	62	53.9
	المرحلة المتوسطة	27	23.5
	المرحلة الثانوية	26	22.6
الإجمالي		115	100.0

أداة الدراسة:

بناء على طبيعة البيانات، وجدت الباحثة أن الأداة الأكثر ملاءمة لتحقيق أهداف هذه الدراسة هي الاستبانة، ولقد تكونت الاستبانة في صورتها النهائية من جزأين: **الجزء الأول**: وهو يتناول البيانات الأولية الخاصة بأفراد عينة الدراسة مثل: المؤهل التعليمي، عدد سنوات الخبرة، المرحلة التعليمية، أما **الجزء الثاني**: وهو يتكون من (28) تتناول الصعوبات التي تواجه المعلمات عند تقديم الخدمات المساندة وهي مقسمة على أربعة محاور.

جدول رقم (2) تحديد فئات المقياس المتدرج الخماسي

غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة
1.80-1	2.60 –1.81	3.40 – 2.61	4.20 – 3.41	5.0 – 4.21

صدق أداة الدراسة:

قامت الباحثة بالتحقق من صدق أداة الدراسة على النحو التالي:

أ- **صدق المحكمين:** بعد الانتهاء من بناء أداة الدراسة؛ تم عرضها على عدد من المحكمين وذلك للاسترشاد بآرائهم، وقد طُلب من المحكمين مشكورين إبداء الرأي حول مدى وضوح العبارات ومدى وملاءمتها لما وضعت لأجله.

ب- **صدق الاتساق الداخلي:** بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة قامت الباحثة بتطبيقها ميدانياً، كما تم حساب معامل الارتباط بيرسون لمعرفة الصدق الداخلي للاستبانة.

جدول (3) معاملات ارتباط بيرسون لعبارات محاور (الصعوبات التي تواجه معلمات التربية الفكرية عند تقديم الخدمات المساندة) بالدرجة الكلية لكل محور

صعوبات بالإدارة المدرسية		صعوبات بالفريق متعدد التخصصات		صعوبات بالبيئة المدرسية		صعوبات بأدوات التشخيص	
العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
1	**0.531	1	**0.663	1	**0.539	1	**0.798
2	**0.598	2	**0.656	2	**0.557	2	**0.645
3	**0.739	3	**0.718	3	**0.706	3	**0.590
4	**0.743	4	**0.675	4	**0.650	4	**0.706
5	**0.677	5	**0.700	5	**0.634	5	**0.769
6	**0.614	6	**0.666	6	**0.706	6	**0.571
7	**0.526	7	**0.665	7	**0.679	7	**0.522
**0.856		**0.844		**0.850		**0.867	

**** دال عند مستوى (0.01)**

يتضح من خلال الجداول رقم (3) أن جميع معاملات ارتباط العبارات مع الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه والأبعاد مع الدرجة الكلية للأداة جاءت دالة عند مستوى (0.01)، حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط للمحاور بين (0.844، 0.867)؛ وهذا يعطي دلالة على ارتفاع معاملات الاتساق الداخلي.

ثبات أداة الدراسة:

قامت الباحثة بقياس ثبات الدراسة باستخدام معامل الفا كرونباخ، وذلك على النحو التالي:

جدول رقم (4) معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة

م	المحور	عدد العبارات	معامل الثبات
1	صعوبات بإدارة المدرسة	7	0.814
2	صعوبات بالفريق متعدد التخصصات	7	0.899
3	صعوبات بالبيئة المدرسية	7	0.794
4	صعوبات بأدوات التشخيص	7	0.815
	الثبات الكلي	28	0.905

يوضح الجدول رقم (4) أن استبانة الدراسة تتمتع بثبات مقبول إحصائياً، حيث بلغت قيمة معامل الثبات الكلية (ألفا) (0.905) وهي درجة ثبات عالية، كما تراوحت معاملات ثبات أداة الدراسة بين (0.794، 0.899)، وهي معاملات ثبات مرتفعة يمكن الوثوق بها في تطبيق

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي تم تجميعها، فقد تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Sciences والتي يرمز لها اختصاراً بالرمز (SPSS)، وأبرز تلك الأساليب: التكرارات والنسب المئوية، معامل ارتباط بيرسون(Pearson correlation)، معامل ألفاكرونباخ (Cronbach's Alpha)، المتوسط الحسابي " Mean" والانحراف المعياري "Standard Deviation"، تم استخدام اختبار كروسكال واليس (Kruskall-Wallis) للتعرف على الفروق باختلاف (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)، تم استخدام تحليل التباين الأحادي (one way anova) للتعرف على الفروق باختلاف متغير المرحلة التعليمية، تم استخدام اختبار شيفيه (Scheffe) للتعرف على اتجاهات الفروق حول صعوبات التي تواجه معلمات التربية الفكرية تقديم متغير المرحلة التدريسية.

4-نتائج الدراسة ومناقشتها.

- **نتيجة الإجابة عن السؤال الأول: ما الصعوبات التي تواجه معلمات التربية الفكرية عند تقديم الخدمات المساندة للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية بمدينة بريدة؟**

جدول (5) الصعوبات التي تواجه معلمات التربية الفكرية عند تقديم الخدمات المساندة

م	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
4	صعوبات تتعلق بأدوات التشخيص	3.80	0.67	1
3	صعوبات تتعلق بالبيئة المدرسية	3.80	0.72	2
1	صعوبات تتعلق بإدارة المدرسة	3.78	0.65	3
2	صعوبات تتعلق بالفريق متعدد التخصصات	3.63	0.80	4
	المتوسط الحسابي العام للمحور	3.75	0.61	-

بلغ المتوسط الحسابي العام للدرجة الكلية للمحاور (3.75) بانحراف معياري (0.61)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بين أفراد الدراسة الصعوبات التي تواجه معلمات التربية الفكرية عند تقديم الخدمات المساندة، حيث تأتي صعوبات بأدوات التشخيص بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.80) وبانحراف معياري (0.67)، يليها صعوبات البيئة المدرسية بمتوسط حسابي (3.80) وبانحراف معياري (0.72)، وبالمرتبة الثالثة بين صعوبات بإدارة المدرسة بمتوسط حسابي (3.78) وبانحراف معياري (0.65)، وفي الأخير تأتي الصعوبات بالفريق متعدد التخصصات كأقل صعوبات تواجه معلمات التربية الفكرية عند تقديم الخدمات المساندة للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية في بمدينة بريدة بمتوسط حسابي (3.63) وبانحراف معياري (0.80)، حيث اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة بحراوي (2006) التي أشارت إلى وجود في تشخيص ذوي الإعاقة الفكرية مما يحد من تقديم الخدمات المساندة لهم، كما اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة Neubert and Moon(2006) التي توصلت في نقص الخدمات الداعمة للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية نتيجة عدم توافر دعم مادي. كما اتفقت نتائج الدراسة مع نتائج دراسة موسى (2008) حيث أوضحت ان غالبية الخدمات المساندة لا تقدم لذوي الإعاقة الفكرية لنقص الموارد والإمكانيات والاخصائيين، فيما اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة Chadwick et al.(2013) نتائج دراسة Williams et al.(2017) التي توصلت إلى وجود دعم كافي ومخصص للخدمات المساندة لذوي الإعاقة حيث يتم توفير الدعم المادي و الكوادر المتخصصة لتقديم كل خدمة.

- **نتيجة الإجابة عن السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين وجهات نظر المعلمات نحو الصعوبات التي تواجههم تقديم الخدمات المساندة للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية في برامج الدمج بمدينة بريدة (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، المرحلة التدريسية)؟**

1- فحص أثر المؤهل التعليمي

ولمعرفة إذا ما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول صعوبات التي تواجه معلمات التربية الفكرية عند تقديم الخدمات المساندة بمدارس الدمج باختلاف متغير المؤهل العلمي، تم استخدام اختبار كروسكال والاس

(Kruskall Wallis) بديلاً عن اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) وذلك لعدم التكافؤ بين فئات المؤهل العلمي وذلك كما يتضح من خلال الجدول رقم (6):

جدول رقم (6) نتائج اختبار كروسكال والاس (Kruskal Wallis) للفروق حول الصعوبات التي تواجه معلمات التربية الفكرية عند تقديم الخدمات المساندة باختلاف المؤهل العلمي

الأبعاد	المؤهل العلمي	العدد	متوسط الرتب	قيمة كروسكال واليس (H)	مستوى الدلالة
صعوبات بإدارة المدرسة	بكالوريوس	34	68.03	6.610	0.037
	دبلوم	63	50.86		
	دراسات عليا	18	64.06		
صعوبات بالفريق متعدد التخصصات	بكالوريوس	34	61.16	2.353	0.308
	دبلوم	63	53.94		
	دراسات عليا	18	66.22		
صعوبات بالبيئة المدرسية	بكالوريوس	34	72.51	10.813	0.004
	دبلوم	63	49.40		
	دراسات عليا	18	60.69		
صعوبات بأدوات التشخيص	بكالوريوس	34	66.83	6.019	0.049
	دبلوم	63	51.10		
	دراسات عليا	18	66.10		
الدرجة الكلية للصعوبات	بكالوريوس	34	67.78	7.453	0.024
	دبلوم	63	50.30		
	دراسات عليا	18	66.47		

يتضح من خلال الجدول رقم (6) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول الدرجة الكلية الصعوبات التي تواجه معلمات التربية الفكرية عند تقديم الخدمات أبعادها الفرعية المتمثلة في (صعوبات بإدارة المدرسة –صعوبات بالبيئة المدرسية – صعوبات بأدوات التشخيص) باختلاف المؤهل العلمي، وذلك لصالح أفراد الدراسة ممن مؤهلهن العلمي بكالوريوس بمتوسط رتب (68.03) للصعوبات بإدارة المدرسة، وبمتوسط رتب (72.51) صعوبات بالبيئة المدرسية، وبمتوسط رتب (66.83) لصعوبات بأدوات التشخيص، وبمتوسط رتب (67.78) للدرجة الكلية للصعوبات، وتُشير النتيجة السابقة إلى أن المعلمات ممن مؤهلهن العلمي بكالوريوس يوافقن بدرجة أكبر على الصعوبات.وتفسر الباحثة ذلك بأنه ربما يعود إلى حصول المعلمات على درجة متخصصة في التربية الفكرية و الاطلاع على كل ما يستحدث في المجال من خلال الأبحاث و الدراسات قبل وأثناء الخدمة و معرفتهن عن أهمية دور الخدمات المساندة، وكذلك العديد الخبرات في التعامل مع الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج دراسة موسى (2008)ونتائج دراسة النجار (2014)، وتختلف نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة Williams et al.(2017)

2- فحص أثر سنوات الخبرة

ولمعرفة إذا ما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول صعوبات التي تواجه المعلمات عند تقديم الخدمات اختلاف سنوات الخبرة، تم استخدام اختبار كروسكال والاس (Kruskall Wallis) بديلاً عن اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) وذلك لعدم التكافؤ بين فئات متغير سنوات الخبرة وذلك كما يتضح من خلال الجدول رقم (7):

جدول رقم (7) نتائج اختبار كروسكال والاس (Kruskal Wallis) للفروق حول صعوبات التي تواجه معلمات التربية الفكرية عند تقديم الخدمات المساندة باختلاف سنوات الخبرة

الأبعاد	سنوات الخبرة	العدد	متوسط الرتب	قيمة كروسكال واليس (H)	مستوى الدلالة
صعوبات بإدارة المدرسة	أقل من 6 سنوات	16	67.69	1.678	0.432
	6- أقل من 13 سنه	53	55.46		

الأبعاد	سنوات الخبرة	العدد	متوسط الرتب	قيمة كروسكال واليس (H)	مستوى الدلالة
	13 سنه فأكثر	46	57.55		
صعوبات بالفريق متعدد التخصصات	أقل من 6 سنوات	16	52.56	0.501	0.778
	6- أقل من 13 سنه	53	59.02		
	13 سنه فأكثر	46	58.72		
صعوبات بالبيئة المدرسية	أقل من 6 سنوات	16	70.34	2.608	0.271
	6- أقل من 13 سنه	53	56.68		
	13 سنه فأكثر	46	55.23		
الصعوبات بأدوات التشخيص	أقل من 6 سنوات	16	74.34	4.524	0.104
	6- أقل من 13 سنه	53	55.79		
	13 سنه فأكثر	46	54.86		
الدرجة الكلية للصعوبات	أقل من 6 سنوات	16	65.53	0.953	0.621
	6- أقل من 13 سنه	53	56.98		
	13 سنه فأكثر	46	56.55		

أظهرت النتائج بالجدول رقم (7) أنه لا توجد هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول الدرجة الكلية للصعوبات التي تواجه معلمات التربية الفكرية من تقديم الخدمات بأبعادها الفرعية المتمثلة في (صعوبات بإدارة المدرسة – صعوبات بالفريق متعدد التخصصات -صعوبات بالبيئة المدرسية – صعوبات بأدوات التشخيص) وتُشير النتيجة السابقة إلى تقارب استجابات أفراد الدراسة على اختلاف سنوات خبرتهن حول الصعوبات التي تواجه معلمات التربية الفكرية عند تقديم الخدمات المساندة.وتفسر الباحثة ذلك بأنه من الممكن أن الخبرات و المعارف كافية لدى معلمات التربية الفكرية حيث أشارت النتائج الموضحة أعلاه أن غالبية المعلمات تتراوح خبراتهم أكثر من 6 سنوات، كما يوجد لديهن العديد، وكذلك الممارسات المستمرة في التعامل مع الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية، كما أن الصعوبات التي تعترض وتحد من تقديم الخدمات المساندة لا تعتمد على سنوات الخبرة التي يمتلكونها و إنما على الواقع الذي يعملون به.

3- فحص أثر المرحلة التدريسية:

ولمعرفة إذا ما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول صعوبات التي تواجه معلمات التربية الفكرية عند تقديم الخدمات باختلاف المرحلة التدريسية، تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way Anova)، وذلك كما يتضح من خلال الجدول رقم (8):

جدول رقم (8) نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) للفروق حول الصعوبات التي تواجه معلمات التربية الفكرية تقديم الخدمات المساندة باختلاف المرحلة التعليمية

الأبعاد	المجموعات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
صعوبات بإدارة المدرسة	بين المجموعات	6.851	2	3.425	9.229	0.000
	داخل المجموعات	41.567	112	0.371		
	المجموع	48.418	114			
صعوبات بالفريق متعدد التخصصات	بين المجموعات	13.052	2	6.526	12.273	0.000
	داخل المجموعات	59.552	112	0.532		
	المجموع	72.604	114			
صعوبات بالبيئة المدرسية	بين المجموعات	3.577	2	1.788	3.598	0.031
	داخل المجموعات	55.667	112	0.497		
	المجموع	59.243	114			
صعوبات بأدوات التشخيص	بين المجموعات	3.361	2	1.680	3.886	0.023

الأبعاد	المجموعات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
	داخل المجموعات	48.427	112	0.432		
	المجموع	51.788	114			
الدرجة الكلية للصعوبات	بين المجموعات	6.071	2	3.036	9.499	0.000
	داخل المجموعات	35.794	112	0.320		
	المجموع	41.865	114			

بينت بالجدول رقم (8) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول الدرجة الكلية للصعوبات التي تواجه معلمات التربية الفكرية تقديم الخدمات في أبعادها الفرعية المتمثلة في (صعوبات بإدارة المدرسة – صعوبات بالفريق متعدد التخصصات -صعوبات بالبيئة المدرسية – صعوبات بأدوات التشخيص) باختلاف متغير المرحلة التدريسية؛ ولمعرفة اتجاه الفروق ولصالح أي فئة من فئات متغير المرحلة التعليمية؛ تم استخدام اختبار شيفيه (Scheffe)، وذلك كما يلي:

جدول رقم (9) اختبار شيفيه (Scheffe) للفروق حول الصعوبات التي تواجه المعلمات عند تقديم الخدمات المساندة باختلاف المرحلة التدريسية

المحاور	المرحلة التعليمية	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المرحلة الابتدائية	المرحلة المتوسطة	المرحلة الثانوية
صعوبات بإدارة المدرسة	المرحلة الابتدائية	62	3.83	0.59	-		**0.47
	المرحلة المتوسطة	27	4.06	0.38		-	**0.70
	المرحلة الثانوية	26	3.36	0.82	**0.47-	**0.70-	-
صعوبات بالفريق متعدد التخصصات	المرحلة الابتدائية	62	3.74	0.67	-		**0.71
	المرحلة المتوسطة	27	3.96	0.45		-	**0.93
	المرحلة الثانوية	26	3.03	1.04	**0.71-	**0.93-	-
صعوبات البيئة المدرسية	المرحلة الابتدائية	62	3.82	0.65	-		
	المرحلة المتوسطة	27	4.03	0.46		-	**0.52
	المرحلة الثانوية	26	3.52	1.00		**0.52-	-
صعوبات بأدوات والتشخيص	المرحلة الابتدائية	62	3.79	0.62	-		
	المرحلة المتوسطة	27	4.05	0.38		-	**0.50
	المرحلة الثانوية	26	3.55	0.92		**0.50-	-
الدرجة الكلية للصعوبات	المرحلة الابتدائية	62	3.80	0.51	-		**0.43
	المرحلة المتوسطة	27	4.03	0.28		-	**0.66
	المرحلة الثانوية	26	3.36	0.84	**0.43-	**0.66-	-

**** دال عند مستوى (0.01)**

يتضح من خلال الجدول رقم (8)، والذي يُبين نتائج المقارنات البعدية لمتوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول الدرجة الكلية لصعوبات التي تواجه معلمات عند تقديم الخدمات المساندة للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية وأبعادها الفرعية المتمثلة في (صعوبات بإدارة المدرسة - صعوبات المتعلقة بالفريق متعدد التخصصات -صعوبات بالبيئة المدرسية – صعوبات بأدوات بالتشخيص) باختلاف المرحلة التدريسية لصالح معلمات المرحلة المتوسطة، وتفسر الباحثة ذلك إلى مستوى امتلاك المعلمات مهارات لها علاقة في مهارات الطالبات وقدراتهن و احتياجاهن للخدمات المساندة في برامج الدمج للتربية الفكرية مما أدى ذلك إلى وجود فروق في متغير المرحلة التدريسية. ويمكن أن يعود السبب إلى عدم تشابه الظروف التعليمية في المرحلة المتوسطة وحاجة الطالبات لتقديم الخدمات

المساندة بشكل أكبر.ولا تتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج الدراسات السابقة حيث أن الدراسات السابقة لم تتطرق إلى متغير المرحلة التدريسية.

خلاصة لأبرز نتائج الدراسة:

1- أن هناك موافقة بين أفراد الدراسة على الصعوبات التي تواجه معلمات التربية الفكرية عند تقديم الخدمات المساندة حيث تأتي صعوبات بأدوات التشخيص بالمرتبة الأولى، يليها صعوبات في البيئة المدرسية، وبالمرتبة الثالثة بين تلك الصعوبات تأتي صعوبات بإدارة المدرسية، وفي الأخير تأتي صعوبات بالفريق متعدد التخصصات كأقل الصعوبات التي تواجه المعلمات في مدينة بريدة.

2- أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول الدرجة الكلية للصعوبات التي تواجه معلمات التربية الفكرية عند تقديم الخدمات المساندة للطالبات الإعاقة الفكرية وأبعادها الفرعية المتمثلة في (صعوبات بإدارة المدرسة – صعوبات البيئة المدرسية – صعوبات المتعلقة بأدوات التشخيص) باختلاف المؤهل العلمي، وذلك لصالح أفراد الدراسة ممن مؤهلهن العلمي بكالوريوس.

3- لا توجد هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول صعوبات بالفريق متعدد التخصصات.

4- لا توجد هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول الدرجة الكلية للصعوبات التي تواجه معلمات التربية الفكرية عند تقديم الخدمات المساندة وأبعادها الفرعية المتمثلة في (صعوبات بإدارة المدرسة – صعوبات بالفريق متعدد التخصصات -صعوبات بالبيئة المدرسية – صعوبات بأدوات التشخيص) باختلاف سنوات الخبرة.

5- أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول الدرجة الكلية الصعوبات التي تواجه معلمات التربية الفكرية عند تقديم الخدمات المساندة وأبعادها الفرعية المتمثلة في (صعوبات بإدارة المدرسة – صعوبات بالفريق متعدد التخصصات -صعوبات بالبيئة المدرسية – صعوبات بأدوات التشخيص) باختلاف المرحلة التدريسية لصالح المعلمات ممن يعملن بالمرحلة بالمتوسطة.

توصيات الدراسة ومقترحاتها.

1- زيادة الموارد المالية المخصصة للخدمات المساندة في مدارس الدمج.

2- العمل على زيادة مشاركة أولياء الأمور في عملية تحديد الأهلية الخدمات المساندة.

3- كما تقترح الباحثة إجراء دراسات مستقبلية، وذلك على النحو التالي:

1. إجراء دراسة تتناول صعوبات التي تواجه معلمات التربية الفكرية عند تقديم الخدمات المساندة لطالبات ذوات الإعاقة الفكرية في مدارس الدمج بالتطبيق على مناطق أخرى.
2. إجراء دراسة تتناول تصور مقترح لتطوير الخدمات التربوية لذوي الإعاقة في مدارس ومعاهد الدمج.
3. إجراء دراسة تتناول طبيعة التسهيلات المقدمة لطالبات ذوات الإعاقة الفكرية ذوي الإعاقة الفكرية بمنطقة الجوف.

قائمة المراجع.

أولاً- المراجع بالعربية:

- آل فهاد، سعد بن حسن. (2018). واقع الخدمات المساندة المتعددة المقدمة لذوي الإعاقات (فكري-بصري) في معهد النور للمكفوفين بالرياض وجهة نظر المعلمين. مجلة البحث العلمي في التربية، 19(14)، 237-280.
- بحراوي، عاطف. (2006). تقييم الخدمات المساندة المقدمة للأفراد ذوي التخلف العقلي في الأردن. رسالة دكتوراة غير منشورة. الجامعة الأردنية.
- التريسي، فهد إبراهيم عبد الحميد. (2019). واقع الخدمات الاجتماعية المقدمة للأطفال الإعاقة الفكرية من وجهة نظر معلمين التربية الخاصة في الكويت. المجلة الاكاديمية للدراسات الانسانية، 2(13)، 40-68.
- التهامي، حسين أحمد عبد الرحمن. (2012). الخدمات المساندة ومدى توافرها للطلاب المعاقين بالمعاهد العليا الخاصة: دراسة تقويمية مجلة التربية، 148(1)، 446-509.
- الحربي، رجاء عبدا لله. (2021). دور برامج الإرشاد المهني في تأهيل طالبات الإعاقة الفكرية بمدارس الدمج من وجهة نظر المرشدات والمعلمات في منطقة مكة. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 5، 26-125.

- حنفي، علي عبد النبي محمد. (2007). واقع الخدمات المساندة للتلاميذ المعوقين سمعيا واسرهم والرضا عنها في ضوء بعض المتغيرات من وجهة نظر المعلمين والإباء. المؤتمر العلمي الأول بقسم الصحة النفسية، كلية التربية بجامعة بنها.
- الزهراني، هدى بنت خالد، وأبو الغيث، خالد بن محمد. (2022). تجربة معلمات التربية الفكرية في التعامل مع المشكلات السلوكية الجنسية لدى الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية. المجلة السعودية للتربية الخاصة، 23، 187-2150.
- الشرداقة، ماهر تيسير، القضاة، ضرار محمد. (2016). فاعلية الخدمات المساندة المقدمة للأطفال ذوي متلازمة داون في الأردن. مجلة الفتح، 12(68)، 197-226.
- الشطي، طارق حمد، والمرسي، محمد رشدي أحمد. (2020). تقييم واقع الخدمات التعليمية والمساندة لذوي الإعاقة بدولة الكويت. المجلة التربوية، 34 (136)، 11-63.
- طاهر، إيمان. (2017). الاعاقة أنواعها وطرق التغلب عليها. وكالة الصحافة العربية لنشر.
- عبد الرزاق، محمد مصطفى. (2016). فاعلية برنامجين تدريبين باستخدام كل من الأجهزة اللوحية والحاسوب في تنمية مهارات الاستعداد للقراءة لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، 72 (5)، 141-187.
- عبد الكريم، محمد المهدي عمر محمد. (2017). واقع الخدمات المساندة المقدمة لتلاميذ المدارس الحكومية ذوي الإعاقة الذهنية بمدينة الخرطوم كما يدركها أولياء أمورهم في ضوء الاتجاهات الحديثة. المجلة التربوية، 50، 17-58.
- عبيد، ماجدة السيد. (2013). الخدمات المساندة في التربية الخاصة، ط1، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- غريب، سامي. (2016). فاعلية برنامج قائم على طريقة منشوري لتحسين مهارات السلوك التكيفي لدى عينة الأطفال المعاقين القابلين للتعلم. رسالةماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس.
- القحطاني، غادة بنت علي بن سعد، والمالكي، نبيل بن شرف. (2017). فاعلية الخدمات المساندة للتلميذات ذوات الاعاقات الفكرية المؤسسات التعليمية بمدينة الرياض من وجهة نظر المعلمات. مجلة البحث العلمي في التربية، 18(1)، 1-20.
- المحمادي، ماجد مقبل، وحنفي، علي عبد النبي محمد. (2022). مدى جودة الخدمات المساندة المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس التعليم العام من وجهة نزر معلميهم. المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة، 24، 207-240.
- محمد، حسن حمدي أحمد. (2015). مدى توافر استخدام خدمات مساندة قائمة على العلاج الطبيعي مدارس التربية الفكرية والمؤسسات ذات صلة بمحافظة قنا. مجلة العلوم التربوية، 22، 173-250.
- موسى، رباب جمال. (2008). فاعلية مراكز التربية الخاصة في تأهيل ذوي الإعاقة الذهنية من وجهة نظر العاملين بها بمحلية الخرطوم. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.
- النجار، حسين عبد المجيد. (2014). تقييم الخدمات المساندة المقدمة للأطفال ذوي الصعوبات التعليمية في المدارس الحكومية الأردنية. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، 3(2)، 183-215.
- وزارة التعليم. (1436). الدليل التنظيمي للتربية الخاصة، الرياض، المملكة العربية السعودية.

ثانياً- المراجع بالإنجليزية:

- Bouck, E. C. (2010). Reports of life skills training for students with intellectual disabilities in and out of school. Journal of Intellectual Disability Research, 54(12), 1093-1103.
- Chadwick, D. D., Mannan, H., Garcia Iriarte, E., McConkey, R., O'Brien, P., Finlay, F.,. . . & Harrington, G. (2013). Family voices: life for family carers of people with intellectual disabilities in Ireland. Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 26(2), 119-132.
- Marshak, L., Van Wieren, T., Ferrell, D. R., Swiss, L., & Dugan, C. (2010). Exploring barriers to college student use of disability services and accommodations. Journal of Postsecondary Education and disability, 22(3), 151-165.
- Neubert, D. A., & Moon, M. S. (2006). Postsecondary settings and transition services for students with intellectual disabilities: Models and research. *Focus on exceptional children*, *39*(4).
- Sadioglu, O., Bilgin, A., Batu, S., & Oksal, A. (2013). Problems, expectations, and suggestions of elementary teachers regarding inclusion. Educational Sciences: Theory and Practice, 13(3), 1760-1765.
- Williams, M., Pollard, E., Langley, J., Houghton, A. M., & Zozimo, J. (2017). Models of support for students with disabilities. Institute for Employment Studies, [online] Available at: https: //www. employment- studies. co. uk/resource/models-support-students-disabilities.