مركز أ.د/ احمد المنشاوى
للنشر العلمى والتميز البحثى
مجلة كلية التربية
=======

مستوى معرفة معلمات الطفولة المبكرة بخصائص الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية ودرجة امتلاكهن للكفايات المهنية بمعايير التدخل المبكر وعلاقتها بعدد من المتغيرات

إعـــــــــــداد

د/مها بنت سعود البليهد

الأستاذ المساعد بقسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الجوف

mshalbalahed@ju.edu.sa

﴿المجلد الأربعون– العدد السابع– جزء ثانى– يوليو ٢٠٢٤م﴾

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

الملخص:

هدفت الدراسة لتحديد مستوى معرفة معلمات الطفولة المبكرة بخصائص الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، ودرجة امتلاكهن للكفايات المهنية بمعايير التدخل المبكر وعلاقتها بعدد من المتغيرات. اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وتمثلت عينة الدراسة في (٩٢) معلمةً من معلمات الطفولة المبكرة في منطقة الجوف. وقد استخدمت الدراسة الاستبانة أداةً بحثية. وتوصلت الدراسة إلى أن معلمات الطفولة المبكرة لديهن معرفة عالية بخصائص الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، كما أن معلمات الطفولة المبكرة يمتلكن كفايات مهنية متعلقة بمعايير التدخل المبكر (ECSE/ EL) لذوي الإعاقة الفكرية بدرجة مرتفعة، وأهمها حسب الأعلى امتلاكًا: العمل التشاركي، بناء الشراكة مع الأسر، تطبيق الممارسات الأكاديمية المناسبة، الممارسة الاحترافية، الإجراءات المتعلقة بالتقييم، تنمية مهارات تعلم الطفل المبكر. كما أوضحت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بعض أبعاد الكفايات المهنية بمعايير التدخل المبكر لدى معلمات الطفولة المبكرة، تعزى لاختلاف الخبرة التدريسية، والدورات التدريبية التخصصية في التربية الخاصة.

الكلمات المفتاحية: سمات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، التدخل المبكر، التعليم الشامل، كفايات مهنية.

The level of early childhood teachers' knowledge of the characteristics of children with intellectual disabilities and the degree to which they possess professional competencies the criteria for early intervention and their relationship to a number of variables

Dr. MAHA SAUD H ALBULAYHID
mshalbalahed@ju.edu.sa

Summary:

The study aimed to identify the level of knowledge of early childhood teachers about the characteristics of children with intellectual disabilities, the degree to which they possess professional competencies according to early intervention standards, and their relationship to a number of variables. The study relied on the descriptive analytical approach, and the study sample consisted of (92) early childhood teachers in the Al-Jawf region. The study used the questionnaire as a research tool. The study found that early childhood teachers have high knowledge of the characteristics of children with intellectual disabilities, and that early childhood teachers possess professional competencies related to early intervention standards (ECSE/EL) for people with intellectual disabilities to a high degree, the most important of which, in order of highest order: cooperation and work. Collective and building partnerships. With the family, employ appropriate academic practices, professional practice, and procedures related to assessment and development of the child's early learning skills. The study also showed that there are statistically significant differences in some dimensions of professional competencies in early intervention standards among early childhood teachers due to differences in teaching experiences and specialized training courses in special education.

Keywords: characteristics of children with intellectual disabilities, early intervention, comprehensive education, professional competencies.

المقدمة:

يُشار إلى مرحلة الطفولةُ بالمرحلةَ التي يتنامى فيها نمو الأطفال سريعًا، وتعتبر بيئات الطفولة المبكرة الانتقال الأول للطفل من المحيط الأسري للمحيط الاجتماعي الأوسع؛ وينبغي خلال تلك المرحلة تقديم برامج وأنشطة تدعم كافة الجوانب التنموية للطفل، كما يتطلب من معلمي المرحلة امتلاك المعرفة الكافية بالخصائص النمائية لجميع الأطفال، وتقديم البرامج الداعمة لمهارات الأطفال المتنوعة والمختلفة (Özen Altınkaynak & Yanıklar, 2014).

وباعتبار أن المراحل الأولية تُعدُّ مراحل نمو وتطور حاسمةً في تنمية كفاءة الفرد (Manuel & Adeleke, 2015)، فإن اختلاف الأطفال ذوي الإعاقة عن أقرانهم في بعض الخصائص كمًا ونوعًا؛ يتطلب وعيًا وإدراكًا أعمقَ من العاملين ؛ للتعرف عليهم من خلال خصائصهم، وتقديم الخدمات المناسبة (Skarstad, 2018). كما أن التعرف على ذوي الإعاقة الفكرية يتطلب تقديمَ عددٍ من التدخلات التربوية وفي البيئات الأقل تقيدًا، وبالحد الذي تسمح به قدراتهم وإمكانياتهم. وتستجيب برامج التدخل المبكر للاحتياجات التعليمية الفريدة لذوي الإعاقة في هذه المرحلة النمائية (Carroll & Sixsmith, 2016).

يأتي تصمم برامج التدخل المبكر لذوي الإعاقة لتعزيز الجوانب النمائية للمختلفين عن الخصائص العامة للأطفال، ويتم من خلالها الاستجابة للاحتياج المعرفي والمهاري لذوي الإعاقة الفكرية من خلال تحسين جوانب القصور والعجز المعرفي لديهم (Manuel & Adeleke, 2019). ويتطلب العمل في برامج التدخل المبكر لذوي الإعاقة كفايات مهنية محددة، وتستند الكفايات المهنية للأخصائيين والعاملين على عدد من المعايير، وأحدها معايير التدخل المبكر (EL/ECSE) المعتمدة من مجلس الأطفال الاستثنائيين Council for Exceptional Children [CEC]. وقد تمت الموافقة عليها كأول معايير مهنية في هذا المجال (Stayton & Kilgo & Horn & Kemp & Bruder , 2023).

وقد أولت المملكة العربية والسعودية ذوي الإعاقة أهميةً من خلال الأنظمة والسياسات التعليمية؛ فقد جاء الدليل التنظيمي للتربية الخاصة للعام الدراسي ١٤٣٦/ ١٤٣٧هـ موضحًا الآليات المنظمة لبرامج التدخل المبكر لذوي الإعاقة؛ وقد أشار الدليل إلى عدد من المرتكزات في ذلك، وتشمل: المفهوم، الفئات المستهدفة، وأماكن تقديم الخدمة بما فيها مدارس رياض الأطفال من سن (٣-٦) سنوات (وزارة التعليم، ١٤٣٧هـ). كما صدر دليل العمل في مرحلة رياض الأطفال ذوي الإعاقة، مبيناً الآليات المنظمة لذلك (وزارة التعليم، ٢٠٢١).

مشكلة الدراسة:

يُعد التعليم الشامل مساراً تعليمياً جديداً كفلته الأنظمة والقوانين (Hyatt& Filler، ٢٠١١). وتتطلب السياسات المنظمة للتعليم الشامل مواءمة قدرات ومهارات المعلم مع تنوع الاحتياجات في الفصول التعليمية. وينطوي هذا التغيير على اعداد معايير حديثة للمعلمين؛ بما يضمن جودة النظام التعليمي من خلال جودة المعلمين فيه كأحد الأبعاد الأساسية (Malm, 2009).

واعتباراً بزيادة مجالات التطور كمًا وكيفًا في فترة ما قبل المدرسة بشكل كبير، فإن التعرف على المؤشرات الأولية للإعاقة يمثل تحديًا كبيرًا للمعلمين في هذه الفترة (Cortiella & Horowitz, 2014). وقد أكد Doğan (2012) و Gore et al. (2014) أن معلمي مرحلة ما قبل المدرسة لا يتمتعون بالمستوى المعرفي الكافي لتمييز خصائص ذوي الإعاقة، والمختلفة عن الخصائص العامة للأطفال العاديين.

كما أن معرفة المعلمين بخصائص ذوي الإعاقة ليست كافية للتدريس بكفاءة عالية، وتستحدث دورياً كفاياتٍ مهنيةً خاصة (Stayton et al., 2023). كما أن الإعداد والتمكين المهني يعد متطلب إلزامي لذلك؛ ووفقاً Adeleke (2018) فإن المعلمين يفتقرون للإعداد والتدريب الجيد للعمل مع ذوي الإعاقة في مراحل الدراسة الأولية.

وبناءً على خبرة الباحثة الأكاديمية - بحدود عملها- فإن خطط وبرامج تخصص الطفولة المبكرة ورياض الأطفال لا تُضمن مقررات تؤهل الطالبات للعمل مستقبلًا مع حالات ذوي الإعاقة في الفصول العادية بدرجة كافية. وتتلخص المشكلة في الإجابة على الأسئلة التالية:

١. ما مستوى معرفة معلمات الطفولة المبكرة بخصائص الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية؟
٢. ما درجة امتلاك معلمات الطفولة المبكرة للكفايات المهنية المتعلقة بمعايير (EL/ECSE) لذوي الإعاقة الفكرية؟
٣. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى الدلالة $\alpha \leq 0.05$) في استجابات معلمات الطفولة المبكرة وامتلاكهن للكفايات المهنية لمعايير (EL/ECSE) وفقًا للمتغيرات الآتية: المؤهل التعليمي، الخبرة التدريسية، الدورات التدريبية التخصصية في التربية الخاصة؟

أهداف الدراسة:

١. مستوى معرفة معلمات الطفولة المبكرة بخصائص الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية.
٢. درجة امتلاك معلمات الطفولة المبكرة للكفايات المهنية المتعلقة بمعايير (EL/ECSE) لذوي الإعاقة الفكرية.
٣. الفروق في استجابات معلمات الطفولة المبكرة وامتلاكهن للكفايات المهنية لمعايير (EL/ECSE) وفقًا للمتغيرات الآتية: المؤهل التعليمي، الخبرة التدريسية، الدورات التدريبية التخصصية في التربية الخاصة.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

سيتم استعراض مبحثين أساسيين، وفقًا للآتي:

الكفايات المهنية:

إن فرص نجاح الأطفال ذوي الإعاقة تتم من خلال مواقف المعلمين وكفاءاتهم المهنية. حيث يتطلب تعليمهم في المراحل الأولية تنفيذ آليات لتعويض القدرات الفكرية المتباينة. كما يتعين على الأخصائيين العاملين في المراحل الأولية أن يأخذوا في الاعتبار بناء خطط استراتيجية جماعية وفردية يمكنهم من خلالها تنمية قدرات ذوي الإعاقة الفكرية الأكاديمية والشخصية بالحد الذي تسمح به طاقاتهم وإمكانياتهم (Kovács, 2020).

يقدم الممارسون التربويون سلسلةً من التجارب الميدانية المخططة والمتسلسلة نمائيًا للفئات العمرية في مرحلة (من الولادة إلى سن ٣ سنوات، ومن ٣ سنوات إلى ٥ سنوات، ومن ٥ إلى ٨ سنوات). وينبغي أن تقدر كفاءة العاملين في برامج الدراسة الأولية من خلال أنظمة تقييم الممارسات، وأبرزها معايير مجلس الأطفال الاستثنائيين، والتي تم إقرارها في عام ٢٠٢٠م (Stayton et al., 2023).

حدد مجلس الأطفال الاستثنائيين معاييرَ التدخل المبكر/ التعليم الخاص في مرحلة الطفولة المبكرة (EL/ECSE)، والتي تحدد كفاءة الممارسين المهنيين مع ذوي الإعاقة ببرامج التدخل المبكر، وتشمل بحسب CEC (2020): تنمية مهارات تعلم الطفل المبكر، الشراكة الأسرية، العمل التشاركي، إجراءات التقييم، تطويع الأطر التعليمية/ التدريبية، استخدام التفاعلات والتدخلات المناسبة لوصول جميع الأطفال، ممارسات احترافية وأخلاقية.

وقد أوضحت دراسات حديثة الكفايات المهنية اللازمة للعاملين في برامج التدخل المبكر، فدراسة Meadow (2020) أوضحت أبرزها: القدرة على تنمية تعلم الطفل المبكر؛ وتعني إلمام الأخصائي بالنظريات المفسرة للتعلم المبكر، واكتساب المهارات التطبيقية لحث استعداد الطفل للنمو المبكر. بينما أوضحت دراسة Toe et al. (2020) أن عملية التقييم تعتبر أبرز الكفايات التي ينبغي تدريب أخصائي التدخل المبكر عليها. وقد أوضحت دراسة السالم (٢٠١٦) أن توظيف الأسس التعليمية والتدريبية يعد من أهم الكفايات. وتأتي دراسة Paynter and Keen (2015) لتشدد على أهمية الممارسة الاحترافية والأخلاقية لأخصائي التدخل المبكر. كما أبرزت دراسة Friend et al. (2010) أهمية ممارسات العمل التشاركي. ودراسة Bowen (2016) أبرزت أهمية امتلاك أخصائي التدخل المبكر القدرةَ على اختيار الممارسات المناسبة، والتي تحد من نشوء المشكلة أو تضخمها، واستخدام الأساليب العلاجية للاستجابة للمشاكل الواقعة.

كما أجرى السالم (٢٠٢٣) دراسة هدفت إلى معرفة الكفايات المهنية لدى أخصائيين التدخل المبكر العاملين مع الصم وضعاف السمع. أظهرت نتيجة الدراسة عدم وجود فروق تعود لاختلاف التخصص والمركز، بينما أظهرت الدراسة وجود فروق تعود للتفاوت بالدورات التدريبية المتخصصة.

ودراسة المالكي (٢٠٢١) هدفت إلى لتحديد مستوى معرفة الممارسات المبنية على الأدلة للأطفال ذوي الإعاقة لدى معلمات الطفولة المبكرة، باعتبارها أحد الكفايات الرئيسة لممارسة مهنية وأخلاقية لأخصائي التدخل المبكر. وقد تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تطبيق الممارسات المستندة على الأدلة تعود لمتغير الدورات التدريبية، ولصالح (٤-٧) دورات.

خصائص الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية:

يظهر الأطفال ذوو الإعاقة الفكرية تنوعًا كبيرًا في الأداء الفكري، وبحسب La nyine (2012)، فإن أبرز خصائص الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية هي: تدني الوظائف الفكرية، وكذلك القصور في الجانب السلوكي. كما تنعكس تلك الخصائص على الجانب التعليمي والاجتماعي.

تتنامى القدرات الفكرية بدرجات متقاربة للأداء الفكري العام، ولدى الأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية تدنٍ في مستوياتها نتيجة لانخفاض الأداء الفكري العام، ويزيد ذلك مع زيادة شدة الإعاقة الفكرية (Beirne-Smith et al., 2006). وباعتبار أن الذاكرة إحدى القدرات العقلية التي تتأثر بالأداء الفكري المنخفض؛ يواجه الأشخاص ذوو الإعاقة الفكرية تحديًا في تطوير القدرة على التذكر بشكل مقصود، وفي توظيف الذاكرة على المواقف الحديثة. ويتطلب ذلك

تعليمهم الاستراتيجيات المناسبة للقدرة على التذكر (Fletcher et al., 2003; Hunt & Marshall, 2002). كما تنخفض قدرة ذوي الإعاقة الفكرية على التعميم (Beirne-Smith et al., 2006). وحيث تتطلب بعض المهام استمرار التركيز، والسيطرة على المشتتات الخارجية؛ يواجه الأشخاص ذوو الإعاقة الفكرية صعوبةً في ذلك، كما يظهرون القابلية العالية للتشتت (Saunders, 2001). ويرتبط ذلك بتدني الانتباه لدى الطالب (Hunt & Marshall, 2002).

يرتبط البطء الواضح في التعلم لدى الأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية بالتأخر في معدل النمو الفكري (Wehman, 1997; Vakil et al., 1997; Werts et al., 1996). ويتطلبُ ذلك الحث التعليمي الموجة وغير الموجة؛ حيث يوصف الأشخاص ذوو الإعاقة الفكرية بأنهم يفتقرون إلى الحافز، أو أنهم موجهون خارجيًا لإحداث السلوك؛ وقد يعود ذلك إلى تجارب الفشل السابقة. ومن المرجح أن تؤدي الخبرة السلبية في النجاح إلى الاعتماد على مصادر خارجية كدوافع لأداء المهام (Beirne-Smith et al., 2002). وعند التخطيط لبرامج تعليمية مناسبة لإمكاتياتهم؛ يحقق الأشخاص ذوو الإعاقة الفكرية مكتسباتٍ تعليميةً لا تتساوى كمًا ونوعًا مع العادين، ولكنها تتناسب مع قدراتهم وإمكانياتهم (Vakil et al., 1997; Wehman, 1997).

تتدنى المهارات التكيفية للأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية مقارنةً مع أقرانهم العاديين؛ ويعود ذلك لعدد من العوامل، وأبرزها: تدني القدرة على تمييز الإشارات الاجتماعية، والميل إلى السلوك المخالف اجتماعيًا (Hardman et al., 2008). وفيما يتعلق بالأداء التكيفي، فيظهر في العجز في تطوير مهارات الاتصال، وتدني الكفاءة اللازمة لتحقيق الاكتفاء الذاتي الاجتماعي (على سبيل المثال: الأكل، والملابس، والتنظيف الذاتي). ووفقًا لنظرية معالجة المعلومات، فإن اختلاف القدرة في التعلم لدى الأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية يفسر اختلاف عمليات ما وراء المعرفة. ويؤثر نقص هذه المهارات أو تدنيها بشكل ملحوظ على مهارات التنظيم الذاتي (Erez & Peled, 2001; Hunt & Marshall, 2002).

يرتبط النمو اللغوي بالنمو العقلي، ويؤثر تدني الأداء الفكري لذوي الإعاقة الفكرية على القدرة اللغوية. ويظهر الأشخاص ذوو الإعاقة الفكرية في أبسط الحالات تأخرًا في الكلام وفهم اللغة، وصعوباتٍ في الصياغة اللغوية، وتزيد شدة مشاكل النطق واللغة مع زيادة شدة الإعاقة الفكرية. وترتبط مشاكل اللغة بشكل عام بالتأخر في نمو اللغة (Beirne-Smith et al., 2006; Moore-Brown & Montgomery, 2006). وقد يظهر على الأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية تأخرٌ في الجوانب العملية للغة، ومنها: أخذ الأدوار، واختيار موضوعات مقبولة للمحادثة، معرفة التوقيت المناسب للحديث، والتوقيت المناسب للاستماع، ومهارات سياقية

مماثلة (Yoder et al., 1996). وتحد هذه الخصائص من ممارسة اللغة بشكلها الهادف؛ حيث أكد Kaiser (2000) أن الهدف الأسمى للغة هو زيادة التواصل الوظيفي بين الأشخاص. كما يؤثر تدني الأداء الفكري على النمو الجسدي الطبيعي، وتوجد علاقة بين شدة الإعاقات الفكرية ومدى الفروق الجسدية للفرد. كما أن غالبية الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية الشديدة لديهم إعاقاتٌ جسدية وصحية متزامنة (Horvat, 2000).

وقد أشارت مجموعة من الدراسات لخصائص ذوي الإعاقة الفكرية، فقد أوضح Abha and Shukla (2016) أن ذوي الإعاقة الفكرية لديهم معدل ذكاء أقل من (٧٠)، كما أنهم يظهرون عجزًا أو قصورًا في التفاعلات الحياتية. وأكاديمياً، فإن الأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية يتعلمون ببطء، ويجدون صعوبةً في إدراك المفاهيم المجردة. كما أكد اللقماني وطلافحة (٢٠٢٣) جانبًا من الخصائص اللغوية؛ موضحَين أن اضطرابات النطق واللغة تشيع بين ذوي الإعاقة الفكرية بدرجة مرتفعة من وجهة نظر المعلمين. وباعتبار أن خصائص ذوي الإعاقة الفكرية تتأثر ببعضها، كما تعد اللغة وسيطًا للتفاعل الاجتماعي؛ أوضح إبراهيم (٢٠٢٣) أن اللغة ترتبط بالتواصل الاجتماعي لذوي الإعاقة الفكرية، وتُؤثر وتتأثر فيه على حد سواء. بينما في الجانب السلوكي فقد أشارت دراسة Tasse et al. (2019) إلى أن الضعف في الجانب التكيفي يظهر بشكل أوضح من تدني القدرات الفكرية، وقد تم الجمع بين الجانب الفكري والسلوكي كمعايير متزامنة حديثًا في تشخيص الإعاقة الفكرية.

وفي دراسة للراجحي (٢٠٢٣) تم السعي إلى التعرف على الأدوار الخاصة للمعلمات للكشف المبكر عن سمات اضطراب التوحد. وقد خلصت الدراسة إلى نتيجة مفادها أن معلمات الطفولة المبكرة يقدمن أدوارًا كبيرة للكشف المبكر عن التوحد، كما تبين عدد من الفروق في ذلك تعود لاختلاف المؤهل العلمي والتخصص وعدد الدورات التدريبية التي حصلن عليها.

وفي سياق الاحتياجات التدريبية للمعلمات في ضوء متطلبات تطبيق برامج دمج الأطفال ذوي الإعاقات البسيطة مع العاديين، أجرت إسماعيل (٢٠٢١) دراسة بينت نتائجها أن معلمات رياض الأطفال أظهرن احتياجات تدريبية عالية في جوانب دمج الأطفال ذوي الإعاقات البسيطة مع العاديين.

كما سعت الفوزان (٢٠١٩) إلى التعرف على دور برامج رياض الأطفال في تقديم التدخل المبكر للأطفال ذوي مؤشرات الصعوبات الأكاديمية. وقد تبين وجود فروق تعود لتفاوت الخبرات التعليمية، بينما لا توجد فروق تعود لاختلاف لمؤهل التعليمي والممارسات السابقة مع حالات أطفال ذوي صعوبات تعلم.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة: اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي.

مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة الحالية من جميع معلمات الطفولة المبكرة في منطقة الجوف، والبالغ عددهن (١٩٤) معلمة.

عينة الدراسة: تمثلت عينة الدراسة في (٩٢) معلمة من معلمات الطفولة المبكرة في منطقة الجوف.

أداة الدراسة: اعتمدت الدراسة على الاستبانة، وقد صممت الأداة بالرجوع للأدب النظري والدراسات ذات العلاقة بمجال الدراسة.

تقنين أداة الدراسة:

أولاً/ صدق أداة الدراسة:

أ. الصدق الظاهري (External Validity) للأداة:

للتعرف على مدى صدق أداة الدراسة؛ تم عرض الدراسة على مجموعة من الأكاديميين ذوي الخبرة والاختصاص. وبناء على ذلك تم تعديل الاستبانة في ضوء الملاحظات المشتركة.

ب. صدق الاتساق الداخلي (Internal consistently Validity):

تم تطبيق الأداة ميدانيًا على عينة استكشافية، وقد تم استخدام المعاملات الاحصائية؛ لمعرفة الصدق الداخلي للاستبانة، كما توضح ذلك الجداول التالية:

جدول (١) معاملات ارتباط بيرسون لعبارات خصائص الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية

رقم العبارة	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨
معامل الارتباط	**٠.٤١٨	**٠.٤٨٠	**٠.٥٦٧	**٠.٦٤٤	**٠.٤٦٣	**٠.٦٢٣	**٠.٧٥٣	**٠.٦٩١
رقم العبارة	٩	١٠	١١	١٢	١٣	١٤	١٥	١٦
معامل الارتباط	**٠.٦٩٧	**٠.٦٨٣	**٠.٦٤٦	**٠.٧٢٨	**٠.٦٤١	**٠.٦٥٤	**٠.٦٦٠	**٠.٧١٢

**** دال عند مستوى الدلالة (٠.٠١) فأقل**

جدول (٢) معاملات ارتباط بيرسون لعبارات مجال الكفايات المهنية بمعايير التدخل المبكر

رقم العبارة	١	٢	٣	٤	٥	٦
معامل الارتباط	٠.٦٨٥**	٠.٦٢٤**	٠.٦٦٣**	٠.٦٩٠**	٠.٧٨٧**	٠.٨٧٩**
رقم العبارة	٧	٨	٩	١٠	١١	١٢
معامل الارتباط	٠.٨٣٠**	٠.٦٥٤**	٠.٦٤٧**	٠.٧٥٦**	٠.٧٥٥**	٠.٧٧٩**
رقم العبارة	١٣	١٤	١٥	١٦	١٧	١٨
معامل الارتباط	٠.٨٤٠**	٠.٨٣١**	٠.٨١٩**	٠.٧٧٨**	٠.٧٦٨**	٠.٨٥١**

**** دال عند مستوى الدلالة (٠.٠١) فأقل**

وفقاً للبيانات الموضحة أعلاه؛ فإن قيم معاملات ارتباط كل عبارة من العبارات موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠.٠١) فأقل مع الدرجة الكلية؛ مما يدل على صدق اتساقها وصلاحيتها للتطبيق.

ثبات أداة الدراسة:

لقياس مدى ثبات أداة الدراسة؛ تم احتساب معامل ألفا كرونباخ؛ للتأكد من ثبات أداة الدراسة، والجدول (٣) يوضح معاملات ثبات أداة الدراسة:

جدول (٣) معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة

مجالات الاستبانة	عدد العبارات	ثبات المحور
مجال خصائص الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية	١٦	٠.٨٩٤
مجال الكفايات المهنية بمعايير التدخل المبكر	١٨	٠.٩٥٦
الثبات العام	٣٤	٠.٩٤٠

وفقاً للبيانات الموضحة أعلاه؛ يتضح أن معامل الثبات مرتفع، حيث بلغ (٠.٩٤).

نتائج الدراسة:

سيتم استعراض نتائج الدراسة وفقًا لأسئلتها، حسب الآتي:

السؤال الأول: ما مستوى معرفة معلمات الطفولة المبكرة بخصائص الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية؟

للتعرف على مستوى معرفة معلمات الطفولة المبكرة بـخصائص الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية؛ تم احتساب معاملات إحصائية، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومؤشر الأهمية لخصائص الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية

م	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مؤشر الأهمية	الترتيب	المستوى
١	الإدراك العام	1.91	0.217	95.65	١	أوافق
٢	التعلم والتذكر	1.77	0.271	88.59	٥	أوافق
٣	مهارات التكيف	1.83	0.318	91.3	٤	أوافق
٤	التنظيم الذاتي والدوافع	1.85	0.294	92.39	٣	أوافق
٥	اللغة والتخاطب	1.91	0.239	95.29	٢	أوافق
٦	الإنجاز الأكاديمي	1.73	0.402	86.41	٦	أوافق
٧	الخصائص الجسمية	1.63	0.485	81.52	٧	أوافق
	مستوى معرفة معلمات الطفولة المبكرة بخصائص الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية	1.80	0.248	90		أوافق

يتضح من البيانات الموضحة أعلاه؛ أن معلمات الطفولة المبكرة لديهن معرفة بخصائص الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية وذلك بمتوسط (١.٨٠ من ٢)، وبنسبة معرفة بلغت (٩٠٪).

جدول (٥) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ومؤشر الأهمية والترتيب لمستوى معرفة معلمات الطفولة المبكرة بخصائص الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مؤشر الأهمية	الترتيب	المستوى
١	ينخفض الأداء العقلي وظيفياً للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية مقارنةً بالعاديين.	1.91	.283	95.65	2	أوافق
٢	يظهر الأطفال ذوو الإعاقة الفكرية تأخرًا في التعلم ارتباطًا بتأخر التطور الفكري.	1.91	.283	95.65	2	أوافق
٣	تتدنى قدرة الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية على التعميم.	1.74	.442	86.96	9	أوافق
٤	يفتقد الأطفال ذوو الإعاقة الفكرية القدرة على التمركز الفكري بالمهمة التعليمية مقارنةً بالعاديين.	1.78	.415	89.13	7	أوافق
٥	يظهر على الأطفال ذوو الاعاقة الفكرية التشتت عن المهمة الأكاديمية.	1.80	.399	90.22	6	أوافق
٦	يتدنى لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية القدرة على التمييز.	1.76	.429	88.04	8	أوافق
٧	يظهر الأطفال ذوو الإعاقة الفكرية سلوكياتٍ أقلَّ من التوقعات الاجتماعية لعمرهم الزمني.	1.89	.313	94.57	3	أوافق
٨	تشيع المشكلات السلوكية لدى الأطفال ذوي الاعاقة الفكرية.	1.76	.429	88.04	8	أوافق
٩	يحتاج الأطفال ذوو الإعاقة الفكرية محفزات خارجية للضبط الذاتي.	1.87	.339	93.48	4	أوافق
١٠	يفتقر الأطفال ذوو الإعاقة الفكرية إلى مهارة التنظيم الذاتي مقارنةً بالعاديين.	1.83	.381	91.3	5	أوافق
١١	يمتلك الأطفال ذوو الإعاقة الفكرية محصولًا لغويًا أقلَّ من العاديين.	1.87	.339	93.48	4	أوافق
١٢	يظهر الأطفال ذوو الإعاقة الفكرية مشاكل في النطق والكلام.	1.91	.283	95.65	2	أوافق
١٣	تتدنى القدرة الاستقبالية والتعبيرية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية.	1.93	.248	96.74	1	أوافق
١٤	يتدنى التحصيل الأكاديمي لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية.	1.80	.399	90.22	6	أوافق
١٥	يظهر الأطفال ذوو الإعاقة الفكرية صعوبةً في جميع المواد الدراسية.	1.65	.479	82.61	10	أوافق
١٦	إظهار الأطفال ذوي الاعاقة الفكرية ضعفًا في المهارات التي تتطلب حركة.	1.63	.485	81.52	11	أوافق

وفقاً للبيانات الموضحة أعلاه؛ يتضح أن النسب المئوية لمستوى معرفة معلمات الطفولة المبكرة بـخصائص الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية تراوحت بين (٨١.٥٢٪ - ٩٦.٧٤٪)، وجاءت جميع العبارات في فئة (أوافق)، ما يعني وجود تجانس في مستوى معرفة مفردات عينة الدراسة بخصائص الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية.

وبينت النتائج أن الخصائص ذات المعرفة العالية من معلمات الطفولة المبكرة بها،هي: جاءت في المرتبة الأولى "تدني القدرة الاستقبالية والتعبيرية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية". وفي المرتبة اللاحقة "انخفاض الأداء العقلي وظيفياً للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية مقارنةً بالعاديين، وتأخرهم في التعلم ارتباطًا بتأخر التطور الفكري، وظهور مشاكل في النطق والكلام". وجاءت في المرتبة الثالثة "إظهار ذوي الإعاقة الفكرية سلوكيات أقل من التوقعات الاجتماعية لعمرهم الزمني". وفي المرتبة الرابعة "معرفة المعلمات احتياج الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية لمحفزات خارجية للضبط الذاتي، وامتلاكهم لمحصول لغوي أقل من العاديين". وفي المرتبة الخامسة "افتقار الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية إلى مهارة التنظيم الذاتي مقارنةً بالعاديين". واحتلت المرتبة السادسة " يظهر على الأطفال ذوو الإعاقة الفكرية التشتت عن المهمة"، وتدني التحصيل الأكاديمي لديهم". وفي المرتبة السابعة "افتقاد الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية القدرة على التمركز الفكري بالمهمة التعليمية مقارنةً بالعاديين". ويليها في المرتبة الثامنة "تدني القدرة لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية على التمييز، وشيوع المشكلات السلوكية لديهم". واحتلت المرتبة التاسعة "تدني قدرة الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية على التعميم". وفي المرتبة العاشرة "إظهار الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية صعوبةً في جميع المواد الدراسية". ويليها "إظهار الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية ضعفًا في المهارات التي تتطلب حركة".

وتُأول نتيجة الدراسة بأن برامج الإعداد قبل الخدمة تعد المعلمات إعدادًا جيدًا للقيام بالأدوار والمسؤوليات تجاه الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية. ويأتي ذلك متوافقاً مع ما أوضحته الراجحي (٢٠٢٣) أن معلمات الطفولة المبكرة يقدمن أدوارًا كبيرة للكشف المبكر عن ذوي التوحد. وعلى الرغم مما أبلغت عنه دراسة إسماعيل (٢٠٢١) بالافتقار التدريبي العالي لدى

معلمات المراحل الدراسية الأولية بعد تطبيق برامج دمج الأطفال ذوي الإعاقات البسيطة مع العاديين؛ فإنه وفقًا لنتائج الدراسة الحالية أظهرت معلمات الطفولة المبكرة إدراكًا معرفيًا عاليًا لمعظم خصائص الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية.

وتتناقض نتيجة الدراسة مع ما أشار إليه Doğan (2012) و Gore et al. (2014) بأن معلمي مرحلة ما قبل المدرسة لا يتمتعون بالمستوى المعرفي الكافي لتمييز خصائص ذوي الإعاقة، والمختلفة عن الخصائص العامة للأطفال العاديين. ويمكن تفسير ذلك بأنه مع تنامي التوجه إلى التعليم الشامل، فقد تطوير الخطط التعليمية في برامج الطفولة المبكرة ورياض الأطفال في الجامعات السعودية للتضمن ممارسات شاملة لتجويد ممارسات المرشحات للعمل مع الطلاب في مرحلة الطفولة المبكرة، وذلك مع جميع الأطفال على اختلاف قدراتهم واحتياجاتهم.

السؤال الثاني: ما درجة امتلاك معلمات الطفولة المبكرة للكفايات المهنية المتعلقة بمعايير (ECSE/ EL) لذوي الإعاقة الفكرية؟

وللتعرف على درجة امتلاك معلمات الطفولة المبكرة للكفايات المهنية المتعلقة بمعايير (ECSE/ EL) لذوي الإعاقة الفكرية؛ تم احتساب عدد من المعاملات الإحصائية، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومؤشر الأهمية للكفايات المهنية بمعايير التدخل المبكر

م	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مؤشر الأهمية	الترتيب	درجة الامتلاك
١	تنمية مهارات تعليم الأطفال المبكر.	2.62	0.837	52.46	٦	متوسطة
٢	بناء الشراكة مع الأسر.	3.16	1.031	63.19	٢	مرتفعة
٣	العمل التشاركي	3.44	1.027	68.84	١	مرتفعة
٤	عمليات التقييم.	2.89	0.956	57.83	٥	متوسطة
٥	تطبيق الممارسات الأكاديمية المناسبة.	3.15	0.997	63.04	٣	مرتفعة
٦	الممارسة الاحترافية والأخلاقية.	3.15	1.029	63.04	٤	مرتفعة
		3.07	0.819	61.40		مرتفعة

وفقاً للبيانات الموضحة أعلاه؛ يتضح أن امتلاك معلمات الطفولة المبكرة للكفايات المهنية المتعلقة بمعايير (ECSE/ EL) لذوي الإعاقة الفكرية بدرجة مرتفعة، وذلك بمتوسط (٣.٠٧ من ٥)، وبنسبة امتلاك بلغت (٦١.٤٠٪). وأن معلمات الطفولة المبكرة أكثر امتلاكًا للكفايات المتعلقة بالعمل التشاركي حيث احتلت المرتبة الأولى بمتوسط بلغ (٣.٤٤ من ٥) وبنسبة امتلاك قدرها (٦٨.٨٤٪)، تليها الكفايات المتعلقة ببناء الشراكة مع الأسر بالمرتبة الثانية بمتوسط قدره (٣.١٦ من ٥) بنسبة امتلاك بلغت (٦٣.١٩٪)، ثم الكفايات المتعلقة بتطبيق الممارسات الأكاديمية المناسبة بالمرتبة الثالثة بمتوسط (٣.١٥ من ٥) وبنسبة امتلاك (٦٣.٠٤٪)، وفي المرتبة الرابعة جاءت الكفايات المتعلقة بالممارسة الاحترافية والأخلاقية بمتوسط (٣.١٥ من ٥) وبنسبة امتلاك (٦٣.٠٤٪)، في حين احتلت الكفايات المتعلقة بعمليات التقييم المرتبة الخامسة بمتوسط قدره (٢.٨٩ من ٥) وبنسبة امتلاك متوسطة (٥٧.٨٣٪)، وفي المرتبة السادسة والأخيرة جاءت الكفايات المتعلقة بتنمية مهارات تعلم الطفل المبكر بمتوسط (٢.٦٢ من ٥) وبنسبة امتلاك متوسطة (٥٢.٤٦٪).

تتوافق نتيجة الدراسة مع ما أشار إليه Stayton et al. (2023) بأن معرفة المعلمين بخصائص ذوي الإعاقة ليست كافية للعمل معهم بكفاءة عالية، حيث يتطلب ذلك كفايات مهنية خاصة (Stayton et al., 2023). وقد أظهرت معلمات الطفولة المبكرة، بحسب نتيجة الدراسة، كفايات مهنية عالية متعلقة بمعايير التدخل المبكر.

وتأتي نتيجة الدراسة التي أوضحت أن العمل التشاركي أكثر الكفايات المهنية التي تمتلكها معلمات الطفولة المبكرة مؤيدةً لنتيجة دراسة Friend et al. (2010) التي شددت على أهمية العمل التشاركي للعاملين في المراحل الأولية. وتؤكد أولوية تطبيق الممارسات الأكاديمية المناسبة دراسةُ السالم (٢٠١٦)، وقد أحتلت المرتبة الثالثة بترتيب امتلاك معلمات الطفولة المبكرة للكفايات. وتبرز أهمية الممارسة الاحترافية والأخلاقية دراسة Paynter and Keen (2015) التي أوضحت أهميتها لأخصائي التدخل المبكر، وقد أحتلت المرتبة الرابعة من حيث امتلاك معلمات الطفولة المبكرة لها. وتبرز دراسة Toe et al. (2020) أهمية التقييم، وقت احتلت المرتبة الخامسة ترتيباً. وعلى الرغم من أهمية مهارات تعلم الطفل المبكر بحسب دراسة Meadow (2020) التي أحتلت فيها درجة امتلاك عالية، فإنها رصدت في الأقل امتلاكاً في الكفايات موضع الدراسة.

وفيما يلي نتائج توضيحية لدرجة امتلاك معلمات الطفولة المبكرة للكفايات المهنية المتعلقة بمعايير (ECSE/ EL) لذوي الإعاقة الفكرية:

يظهر الجدول (٧) درجة امتلاك معلمات الطفولة المبكرة للكفايات المهنية المتعلقة بمعايير (ECSE/ EL) لذوي الإعاقة الفكرية، وذلك كالآتي:

جدول (٧) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ومؤشر الأهمية والترتيب لدرجة امتلاك معلمات الطفولة المبكرة للكفايات المهنية المتعلقة بمعايير التدخل المبكر (ECSE/ EL) لذوي الإعاقة الفكرية

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مؤشر الأهمية	الترتيب	درجة لامتلاك
١	لدي إلمامٌ بالجوانب النمائية الخاصة بالأطفال ذوي الإعاقة الفكرية.	2.50	0.883	50	١٦	توسطة
٢	لدي المهارة باستخدام أدوات التحليل العلمية لمعرفة الفروق الفردية بين الأطفال.	2.96	0.960	59.13	١٤	توسطة
٣	ألمُّ بأبرز المستجدات العلمية لمهارات تعلم الطفل المبكر لذوي الإعاقة الفكرية.	2.41	1.039	48.26	١٧	توسطة
٤	أُشرك الأسرَ لاتخاذ قراراتٍ خاصة بالأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في حال تدريسهم.	3.20	0.997	63.91	٤	مرتفعة
٥	أعد خطةً تدخلٍ لكل طفل ذي إعاقة فكرية مبنيةً على الشراكة الأسرية في حال تدريسهم.	3.11	1.190	62.17	٩	مرتفعة
٦	أقدم دعمًا شاملًا للأسر في الجوانب التطورية الخاصة بالأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في حال تدريسهم.	3.17	1.154	63.48	٦	مرتفعة
٧	أقدم الخدمات التربوية لذوي الإعاقة الفكرية بالتشارك مع فريق متعدد التخصصات في حال تدريسهم.	3.11	1.296	62.17	١٠	مرتفعة
٨	ينبغي الاستعانة بالخبراء والمختصين بذوي الإعاقة الفكرية عند تقديم خدمات تربوية لا أمتلك خلفيةً علمية كافية لتقديمها.	3.74	1.212	74.78	١	مرتفعة
٩	أعمد للإجراءات النظامية عند العجز بتقديم الخدمة التربوية لذوي الإعاقة الفكرية.	3.48	1.104	69.57	٢	مرتفعة
١٠	أمتلك المهارات الكافية للتعرف على حالات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية.	2.98	1.016	59.57	١٣	توسطة
١١	أمتلك مهارات تشخيص جوانب القوة والضعف للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية.	2.85	1.005	56.96	١٥	توسطة
١٢	أتمكن من تطبيق الأدوات الرسمية للتقييم التربوي للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية.	2.85	1.005	56.96	١٥	توسطة
١٣	أقدم المحتويات التعليمية التي تتناسب مع جميع الأطفال بالاعتبار بخصائص الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في حال دمجهم تعليميًا.	3.13	1.102	62.61	٨	مرتفعة
١٤	أستخدم التدخلات التربوية لذوي الإعاقة الفكرية المبنية على الأدلة والبراهين في حال تدريسهم.	3.20	1.061	63.91	٥	مرتفعة
١٥	أجري قياسات للتحقق من فاعلية البرامج المنفذة في حال تدريس الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية.	3.13	1.081	62.61	٧	مرتفعة
١٦	أطور المعلومات والمهارات في مجال تعليم وتأهيل الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية.	3.04	1.047	60.87	١٢	مرتفعة
١٧	أطلع على أحدث الأبحاث والممارسات التطبيقية في مجال تدريس الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية.	3.09	1.106	61.74	١١	مرتفعة
١٨	أشارك التدخلات الناجحة في تدريس الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية ضمن مجتمعات المعرفة في حال تدريسهم.	3.33	1.130	66.52	٣	مرتفعة

وفقاً للبيانات الموضحة أعلاه؛ يتضح أن النسب المئوية لدرجة امتلاك معلمات الطفولة المبكرة للكفايات المهنية المتعلقة بمعايير (ECSE/ EL) لذوي الإعاقة الفكرية تراوحت بين (٤٨.٢٦٪ - ٧٤.٧٨٪)، وجاءت اثنتا عشرة عبارة في فئة الموافقة بدرجة (مرتفعة)، وست عبارات في فئة الموافقة بدرجة (متوسطة)، ما يعني وجود تفاوت في درجة امتلاك الكفايات المتعلقة بمعايير (ECSE/ EL) لذوي الإعاقة الفكرية.

وبحسب ما أوضحته النتائج؛ فإن الكفايات التي رصدت امتلاك المعلمات لها بدرجة مرتفعة جاءت مرتبة تنازليًا من الأعلى للأقل، حسب الآتي: ينبغي الاستعانة بالخبراء والمختصين بذوي الإعاقة الفكرية عند تقديم خدمات تربوية لا أمتلك خلفية علمية كافية لتقديمها، أعمد للإجراءات النظامية عند العجز بتقديم الخدمة التربوية لذوي الإعاقة الفكرية، أُشارك التدخلات الناجحة في تدريس الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية ضمن مجتمعات المعرفة في حال تدريسهم، أُشرك الأسر لاتخاذ قرارات خاصة بالأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في حال تدريسهم، أستخدم التدخلات التربوية لذوي الإعاقة الفكرية المبنية على الأدلة والبراهين في حال تدريسهم، أقدم دعمًا شاملًا للأسر في الجوانب التطورية الخاصة بالأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في حال تدريسهم، أجري قياسات لدراسة فاعلية البرامج المنفذة في حال تدريس الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، أقدم المحتويات التعليمية التي تتناسب مع جميع الأطفال بالاعتبار بخصائص الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في حال دمجهم تعليميًا، أعد خطة تدخل لكل طفل ذي إعاقة فكرية مبنيةً على الشراكة الأسرية في حال تدريسهم، أُقدم الخدمات التربوية لذوي الإعاقة الفكرية بالتشارك مع فريق متعدد التخصصات في حال تدريسهم، أطلع على أحدث الأبحاث والممارسات التطبيقية في مجال تدريس الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، أطور المعلومات والمهارات في مجال تعليم وتأهيل الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية.

ووفقاً للنتائج فإن الكفايات لدى معلمات الطفولة المبكرة بدرجة متوسطة، هي: أمتلك المهارات الكافية للتعرف على حالات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، لدي المهارة باستخدام أدوات التحليل العلمية لمعرفة الفروق الفردية بين الأطفال، أمتلك مهارات تشخيص جوانب القوة والضعف للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، أتمكن من تطبيق الأدوات الرسمية للتقييم التربوي للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، لدي إلمام بالجوانب النمائية الخاصة بالأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، ألم بأبرز المستجدات التعليمية لمهارات تعلم الطفل المبكر لذوي الإعاقة الفكرية.

وتُفسر نتيجة الدراسة حسب ما أوضحه Özen Altınkaynak et al. (2014) بأن معايير عمل معلمي الطفولة المبكرة تتطلب امتلاك المعرفة الكافية بالخصائص النمائية لجميع الأطفال. وهذا ما أظهرته نتيجة الدراسة بامتلاك معلمات الطفولة المبكرة للمعايير الأساسية للعمل مع ذوي الإعاقة.

ووفقاً لما أشار إليه Skarstad (2018) بأن اختلاف الأطفال ذوي الإعاقة عن أقرانهم في بعض الخصائص المعرفية والحركية والاجتماعية والانفعالية كمًا ونوعًا؛ يتطلب وعيًا وإدراكًا أعمقَ من العاملين في المؤسسات التربوية؛ للتعرف عليهم من خلال خصائصهم، وتقديم الخدمات التعليمية والتأهيلية المناسبة. يفسر ترابط نتيجة السؤال الأول التي أوضحت مستوى معرفي مرتفع لدى معلمات الطفولة المبكرة بخصائص الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية؛ أدى إلى امتلاكهن للكفايات المهنية المتعلقة بمعايير (ECSE/ EL) لذوي الإعاقة الفكرية.

السؤال الثالث: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى الدلالة 0.05 ≥ α) في استجابات معلمات الطفولة المبكرة وامتلاكهن للكفايات المهنية لمعايير (ECSE/ EL) وفقًا للمتغيرات الآتية: المؤهل التعليمي، الخبرة التدريسية، الدورات التدريبية التخصصية في التربية الخاصة؟

أولاً: الفروق باختلاف متغير المؤهل التعليمي

للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات مفردات عينة الدراسة طبقًا لاختلاف متغير المؤهل التعليمي؛ استخدمت الباحثة معاملات إحصائية لتوضيح ذلك كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول (٨) نتائج "تحليل التباين الأحادي" (One Way ANOVA) للفروق في إجابات مفردات عينة الدراسة طبقًا لاختلاف المؤهل التعليمي

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
تنمية مهارات تعلم الطفل المبكر.	بين المجموعات	1.604	2	0.802	1.147	0.322
	داخل المجموعات	62.222	89	0.699		
	المجموع	63.826	91			
بناء الشراكة مع الأسر	بين المجموعات	4.856	2	2.428	2.351	0.101
	داخل المجموعات	91.917	89	1.033		
	المجموع	96.773	91			
العمل التشاركي	بين المجموعات	3.303	2	1.652	1.585	0.211
	داخل المجموعات	92.721	89	1.042		
	المجموع	96.024	91			
التقييم	بين المجموعات	0.458	2	0.229	0.246	0.782
	داخل المجموعات	82.678	89	0.929		
	المجموع	83.135	91			
تطبيق الممارسات الأكاديمية المناسبة	بين المجموعات	1.015	2	0.507	0.504	0.606
	داخل المجموعات	89.522	89	1.006		
	المجموع	90.536	91			
الممارسة الاحترافية والأخلاقية	بين المجموعات	2.715	2	1.358	1.291	0.280
	داخل المجموعات	93.599	89	1.052		
	المجموع	96.314	91			
درجة امتلاك الكفايات المهنية بمعايير التدخل المبكر	بين المجموعات	1.277	2	0.638	0.951	0.390
	داخل المجموعات	59.778	89	0.672		
	المجموع	61.055	91			

وفقاً للبيانات الموضحة أعلاه؛ يتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (٠.٠٥) فأقل في استجابات معلمات الطفولة المبكرة وامتلاكهن للكفايات المهنية لمعايير (ECSE/ EL) وفقًا لمتغير المؤهل التعليمي.

أوضحت النتيجة السابقة أن معلمات الطفولة المبكرة يمتلكن كفايات مهنية عالية للتدخل المبكر لذوي الإعاقة الفكرية على اختلاف المؤهلات التعليمية، وتختلف بذلك عمّا أشار إليه Adeleke (2018) بأن المعلمين يفتقرون للإعداد والتدريب الجيد للعمل مع ذوي الإعاقة في مراحل الطفولة المبكرة.

واعتبارًا بعدم وجود فروق في الكفايات المهنية للتدخل المبكر تعود لاختلاف المؤهل التعليمي؛ فإن نتيجة الدراسة تثبت أن الإعداد الأولي والتطوير المهني اللاحق يتساوى في تأثيره على الكفايات المهنية، وتختلف بذلك عمّا أفاد به Alsalem (2023) بأن المؤهل التعليمي يؤثر في كفايات العاملين في مرحلة الطفولة المبكرة. كما تختلف عمّا أوضحته دراسة Alsalem (2023) و Adeleke (2018) بأن المؤهل الأكاديمي يؤثر في كفايات العاملين في المراحل الدراسية الأولية.

ثانيًا: الفروق باختلاف متغير الخبرة التدريسية

للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات مفردات عينة الدراسة طبقًا لاختلاف متغير الخبرة التدريسية؛ استخدمت الباحثة "تحليل التباين الأحادي" (One Way ANOVA)؛ لتوضيح دلالة الفروق في إجابات مفردات عينة الدراسة طبقًا لاختلاف متغير الخبرة التدريسية، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول (٩) نتائج "تحليل التباين الأحادي" (One Way ANOVA) للفروق في إجابات مفردات عينة الدراسة طبقًا لاختلاف الخبرة التدريسية

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
تنمية مهارات تعلم الطفل المبكر	بين المجموعات	4.301	2	2.150	3.215	*0.045
	داخل المجموعات	59.525	89	0.669		
	المجموع	63.826	91			
بناء الشراكة مع الأسر	بين المجموعات	8.157	2	4.079	4.096	*0.020
	داخل المجموعات	88.616	89	0.996		
	المجموع	96.773	91			
العمل التشاركي	بين المجموعات	7.899	2	3.949	3.989	*0.022
	داخل المجموعات	88.125	89	0.990		
	المجموع	96.024	91			
عمليات التقييم	بين المجموعات	1.246	2	0.623	0.677	0.511
	داخل المجموعات	81.889	89	0.920		
	المجموع	83.135	91			
تطبيق الممارسات الأكاديمية المناسبة	بين المجموعات	5.020	2	2.510	2.612	0.079
	داخل المجموعات	85.516	89	0.961		
	المجموع	90.536	91			
الممارسة الاحترافية والأخلاقية	بين المجموعات	3.896	2	1.948	1.876	0.159
	داخل المجموعات	92.418	89	1.038		
	المجموع	96.314	91			
درجة امتلاك الكفايات المهنية بمعايير التدخل المبكر	بين المجموعات	3.949	2	1.974	3.077	0.051
	داخل المجموعات	57.106	89	0.642		
	المجموع	61.055	91			

وفقاً للبيانات الموضحة أعلاه؛ يتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (٠.٠٥) فأقل في استجابات معلمات الطفولة المبكرة حول بُعد (التقييم، تطبيق الممارسات الأكاديمية المناسبة، الممارسة الاحترافية والأخلاقية)، وكذلك الدرجة الكلية لامتلاك الكفايات المهنية بمعايير التدخل المبكر وفقًا لمتغير الخبرة التدريسية. كما يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (٠.٠٥) فأقل في استجابات معلمات الطفولة المبكرة حول بُعد (تنمية مهارات تعلم الطفل المبكر، بناء الشراكة مع الأسر، العمل التشاركي)، وفقًا لمتغير الخبرة التدريسية. ولتحديد صالح الفروق بين كل فئتين من فئات الخبرة التدريسية نحو الاتجاه حول هذه الأبعاد (تنمية مهارات تعلم الطفل المبكر، بناء الشراكة مع الأسر، العمل التشاركي)؛ استخدمت الباحثة معاملات إحصائية للتحقق من ذلك، بحسب الجدول الآتي:

جدول (١٠) نتائج اختبار "LSD" للفروق بين فئات الخبرة التدريسية

البعد	الخبرة التدريسية	ن	المتوسط	أقل من ٥ سنوات	من ٥ سنوات - أقل من ١٠ سنوات	أكثر من ١٠ سنوات
تنمية مهارات تعلم الطفل المبكر	أقل من ٥ سنوات	48	2.72	-		*
	من ٥ سنوات - أقل من ١٠ سنوات	26	2.74		-	*
	أكثر من ١٠ سنوات	18	2.19			-
بناء الشراكة مع الأسر	أقل من ٥ سنوات	48	3.43	-		**
	من ٥ سنوات - أقل من ١٠ سنوات	26	2.97		-	
	أكثر من ١٠ سنوات	18	2.70			-
العمل التشاركي	أقل من ٥ سنوات	48	3.72	-		*
	من ٥ سنوات - أقل من ١٠ سنوات	26	3.15		-	*
	أكثر من ١٠ سنوات	18	3.11			-

**** فروق دالة عند مستوى الدلالة الإحصائية (٠.٠١) فأقل**

*** فروق دالة عند مستوى الدلالة الإحصائية (٠.٠٥) فأقل**

وفقاً للبيانات الموضحة أعلاه؛ يتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (٠.٠٥) فأقل بين إجابات مفردات عينة الدراسة اللاتي خبرتهن التدريسية أقل من ٥ سنوات، ومفردات عينة الدراسة اللاتي خبرتهن التدريسية أكثر من ١٠ سنوات حول (تنمية مهارات تعلم الطفل المبكر، العمل التشاركي)، لصالح مفردات عينة الدراسة اللاتي خبرتهن التدريسية أقل من ٥ سنوات. كما يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (٠.٠٥) فأقل بين إجابات مفردات عينة الدراسة اللاتي خبرتهن التدريسية من ٥ سنوات - أقل من ١٠ سنوات، ومفردات عينة الدراسة اللاتي خبرتهن التدريسية أكثر من ١٠ سنوات حول (تنمية مهارات تعلم الطفل المبكر، العمل التشاركي)، لصالح مفردات عينة الدراسة اللاتي خبرتهن التدريسية من ٥ سنوات - أقل من ١٠ سنوات. ويتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (٠.٠١) فأقل بين إجابات مفردات عينة الدراسة اللاتي خبرتهن التدريسية أقل من ٥ سنوات، ومفردات عينة الدراسة اللاتي خبرتهن التدريسية أكثر من ١٠ سنوات حول (بناء الشراكة مع الأسر)، لصالح مفردات عينة الدراسة اللاتي خبرتهن التدريسية أقل من ٥ سنوات.

أوضحت نتيجة الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (٠.٠٥) فأقل في استجابات معلمات الطفولة المبكرة في الدرجة الكلية لامتلاك الكفايات المهنية بمعايير التدخل المبكر وفقًا لمتغير الخبرة التدريسية. وهو ما يؤكد أن برامج اعداد معلمات الطفولة المبكرة متكاملة في معارفها ومهاراتها التدريسية، ومتنامية مع أدوار معلمات الطفولة المبكرة في ضل التسارع والتغير في الأدوار والمسؤوليات حسب المعايير المحلية والعالمية.

توضح نتيجة الدراسة اختلاف بعض الكفايات لدى معلمات الطفولة المبكرة باختلاف الخبرة التدريسية، ويمكن تفسير ذلك بأن مستويات الكفايات المهنية لدى العاملين في المراحل الدراسية الأولية تتأثر بعدد من العوامل، وأحدها خبرة المعلمين في العمل مع حالات ذوي الإعاقة، وتتمثل باكتساب خبرات كافية للتعامل مع الحالات المشابهة في الخصائص والقدرات (Armağan Yıldız, 2004; Howard et al., 2011; Özçivit Asfuroğlu & Fidan, 2016; Tunçeli & Zembat, 2017).

ثالثًا: الفروق باختلاف متغير الدورات التدريبية التخصصية في التربية الخاصة

للتعرف على وجود فروق ذات دلالة إحصائية طبقًا لاختلاف متغير الدورات التدريبية التخصصية في التربية الخاصة؛ استخدمت الباحثة معاملات إحصائية لاحتساب ذلك، كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول (١١) نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للفروق في إجابات مفردات عينة الدراسة طبقًا لاختلاف الدورات التدريبية التخصصية في التربية الخاصة

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
تنمية مهارات تعلم الطفل المبكر	بين المجموعات	7.255	2	3.627	5.707	*0.005
	داخل المجموعات	56.571	89	.636		
	المجموع	63.826	91			
بناء الشراكة مع الأسر	بين المجموعات	1.987	2	.994	.933	0.397
	داخل المجموعات	94.786	89	1.065		
	المجموع	96.773	91			
العمل التشاركي	بين المجموعات	2.651	2	1.326	1.263	0.288
	داخل المجموعات	93.373	89	1.049		
	المجموع	96.024	91			
عمليات التقييم	بين المجموعات	11.159	2	5.580	6.899	*0.002
	داخل المجموعات	71.976	89	.809		
	المجموع	83.135	91			
تطبيق الممارسات الأكاديمية المناسبة	بين المجموعات	2.965	2	1.482	1.507	0.227
	داخل المجموعات	87.571	89	.984		
	المجموع	90.536	91			
الممارسة الاحترافية والأخلاقية	بين المجموعات	.417	2	.209	.194	0.824
	داخل المجموعات	95.897	89	1.077		
	المجموع	96.314	91			
درجة امتلاك الكفايات المهنية بمعايير التدخل المبكر	بين المجموعات	3.035	2	1.518	2.328	0.103
	داخل المجموعات	58.019	89	.652		
	المجموع	61.055	91			

وفقاً للبيانات الموضحة أعلاه؛ يتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (٠.٠٥) فأقل في استجابات معلمات الطفولة المبكرة وامتلاكهن للكفايات المهنية لمعايير (ECSE/ EL) وفقًا لمتغير الدورات التدريبية التخصصية في التربية الخاصة، فيما عدا بُعدَي (تنمية مهارات تعلم الطفل المبكر، عمليات التقييم) فتوجد بهما فروق دالة عند مستوى الدلالة الإحصائية (٠.٠١) فأقل. ولتحديد صالح الفروق بين كل فئتين من فئات الدورات التدريبية نحو الاتجاه حول هذين البعدين؛ استخدمت الباحثة اختبار "LSD"، وهذه النتائج يوضحها الجدول الآتي:

جدول (١٢) نتائج اختبار "LSD" للفروق بين فئات الدورات التدريبية التخصصية في التربية الخاصة

البعد	الدورات التدريبية التخصصية في التربية الخاصة	ن	المتوسط	لا يوجد	١-٥ دورات تدريبية	٦ دورات تدريبية فأكثر
تنمية مهارات تعلم الطفل المبكر	لا يوجد	56	2.44	-		
	١-٥ دورات تدريبية	28	3.05	**	-	
	٦ دورات تدريبية فأكثر	8	2.42			-
عمليات التقييم	لا يوجد	56	2.62	-		
	١-٥ دورات تدريبية	28	3.38	**	-	
	٦ دورات تدريبية فأكثر	8	3.08			-

**** فروق دالة عند مستوى الدلالة الإحصائية (٠.٠١) فأقل**

وفقاً للبيانات الموضحة أعلاه؛ يتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (٠.٠٥) فأقل بين إجابات مفردات عينة الدراسة اللاتي دوراتهن التدريبية التخصصية في التربية الخاصة ١-٥ دورات تدريبية، ومفردات عينة الدراسة اللاتي لم يحصلن على دورات تدريبية تخصصية في التربية الخاصة حول (تنمية مهارات تعلم الطفل المبكر، عمليات التقييم)، لصالح مفردات عينة الدراسة اللاتي دوراتهن التدريبية التخصصية في التربية

الخاصة ١-٥ دورات تدريبية. وتتفق نتيجة الدراسة بذلك مع دارسة السالم (٢٠٢٣) ودراسة المالكي (٢٠٢١) بوجود فروق في بعض الكفايات المهنية لمعايير (ECSE/ EL) وفقًا لمتغير الدورات التدريبية.

تعد الدورات التدريبية بحسب نتيجة الدراسة أحد أهم المتغيرات التي تحرز نتيجة متغايرة بين المعلمين في الكفايات المهنية. وفي ضل المستجدات في السياسات والأنظمة وتطبيقاتها الملزمة ميدانياً؛ تظهر الحاجة الملحة لبرامج التطوير المهني التي تنظم للمعلمين برامج تدريبية تضمن تطوير معارفهم ومهاراتهم لمواكبة المستجدات في الأدوار والمسؤوليات التعليمية.

تتفق نتيجة الدراسة مع دراسة Alsalem (2023) ودراسة Adeleke (2018) بأن الدورات التدريبية تؤثر في كفايات العاملين في مراحل الدراسة الأولية. وتتفق أيضًا مع دراسة السالم (٢٠٢٣) التي خلصت التي أحرزت فروقاً تعزى لاختلاف الدورات التدريبية المتخصصة في تطبيق الممارسات الأكاديمية المناسبة. كما تتفق مع دراسة المالكي (٢٠٢١) التي رصدت فروقاً في مستوى تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة وهي أحد المجالات التي يتم تعزيزها في الدورات التدريبية.

المراجع:

محمد، إبراهيم. (٢٠٢٣). اللغة التعبيرية وعلاقتها بالتواصل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة. *مجلة كلية التربية في العلوم النفسية*، *٤٧* (٢)، ٤٠٣-٤٤٤.

فاطمة، إسماعيل. (٢٠٢١). الاحتياجات التدريبية لمعلمات رياض الأطفال في ضوء متطلبات دمج الأطفال ذوي الإعاقات البسيطة مع العاديين. *مجلة الطفولة والتربية*، *٤٥* (١)، ٢٨٥-٣٥٤.

ندى، الراجحي. (٢٠٢٣). دور معلمات الطفولة المبكرة في الكشف المبكر عن سمات اضطرابات التوحد. *مجلة الفتح*، *٢٧* (١)، ٢٢٧- ٢٥٠.

ماجد، السالم. (٢٠٢٣). مستوى الكفايات المهنية الخاصة بمعايير التدخل المبكر لدى الأخصائيين العاملين مع الأطفال الصم وضعاف السمع. *مجلة الدراسات التربوية والنفسية، جامعة السلطان قابوس*، *١٧* (١)، ١٦-٣٦.

ريم، الفوزان. (٢٠١٩). دور رياض الأطفال في التدخل المبكر للأطفال ذوي مؤشرات الصعوبات التعليمية من وجهة نظر معلماتهن بالأحساء. *مجلة كلية التربية، أسيوط*، *٣٥* (١٠)، ٩٧-١٢١.

عبدالمجيد، اللقماني؛ وعبدالحميد، طلافحة. (٢٠٢٣). مظاهر اضطرابات النطق واللغة لدى الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر معلميهم في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة القراءة والمعرفة*، ٢٥٦ ، ١٣٣-١٧٦.

نبيل، المالكي. (٢٠٢١). مستوى معرفة معلمات مرحلة الطفولة المبكرة بالممارسات المبنية على الأدلة للأطفال ذوي الإعاقة وتطبيقهم لها. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، *١٣* (٢)، ٤٠- ٦٥.

وزارة التعليم. (١٤٣٧هـ). *الدليل التنظيمي في التربية الخاصة*. الرياض، المملكة العربية السعودية.

وزارة التعليم. (٢٠٢١). *دليل العمل في مرحلة رياض الأطفال ذوي الإعاقة*. الرياض، المملكة العربية السعودية.

Abha, S., & Shukla, P. C. (2016). Intellectual Disability: Definition, classification, causes and characteristics. *Journal of Educational and Social Development*, *7*(1), 9-20.

Adeleke, O. P. (2018). A study of challenges facing education of persons with intellectual disability in Cross River State, Nigeria. *The Exceptional Child*, *20*(1), 134-146.

Adeleke, O., & Manuel, M. (2019). Improving the Quality of Life of Children with Intellectual Disability through Effective Early Childhood Education. *Lagos Education Review*, *18*(1), 275-290.

Alsalem, M. (2023). The Level of Professional Competencies Related to Early Intervention Standards among Specialists Working with Deaf and Hard of Hearing Children. *Journal of Educational and Psychological Studies*, *17*(1).

Carroll, C., & Sixsmith, J. (2016). A trajectory of relationship development for early intervention practice for children with developmental disabilities. *International Journal of Therapy and Rehabilitation*, *23*(3), 131-140.

Cortiella, C., & Horowitz, S. H. (2014). *The state of learning disabilities: facts, trends and emerging issues* (3rd ed.). National Center for Learning Disabilities. https://bit.ly/3XLyp7A

Council for Exceptional Children [CEC] (2020). *Initial practice-based standards for early intervention specialists/early childhood special educators.*

https://exceptionalchildren.org/standards/initial-practice-based-standards-early-interventionists-early-childhood-special-educators

Doğan, H. (2012). Özel öğrenme güçlüğü riski taşıyan 5-6 yaş çocukları için uygulanan erken müdahale eğitim programının etkisinin incelenmesi [*Investigation of the effect of the early intervention education program applied for 5-6 year old children at risk of special learning difficulties*] (Publication No. 319492) [Doctoral dissertation, Marmara University]. Yüksek Öğretim Kulu Başkanlığı Tez Merkezi [Higher Education Council Thesis Center]. http://bit.ly/3HmD494

Erez, G., & Peled, I. (2001). Cognition and metacognition: Evidence of higher thinking in problem solving of adolescents with mental retardation. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities, 36*, 83-93.

Fletcher, K. L., Huffman, L. F., & Bray, N. W. (2003). Effects of verbal and physical prompts on external strategy use in children with and without mild mental retardation. *American Journal on Mental Retardation*, *108*, 245-256.

Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D., & Shamberger, C. (2010). Co-teaching: An illustration of the complexity of collaboration in special education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, *20*(1), 9-27.

Gore, N., Hastings, R. P., & Brady, S. (2014). Early intervention for children with learning disabilities: Making use of what we know. *Tizard Learning Disability Review*, *19*(4), 181-189. https://doi.org/10.1108/TLDR-08-2013-0037

Hardman, M. L., Drew, C. J., & Egan, M. W. (2008). *Human Exceptionality: School, Community and Family*. Houghton Mifflin Company.

Horvat, M. (2000). Physical activity of children with and without mental retardation in inclusive recess settings. *Education and Training in Mental Retardation*, *35*(2), 160-167

Hunt, N., & Marshall, K. (2002). *Exceptional children and youth: An introduction to special education*. Houghton Mifflin.

Hyatt, K. J., & Filler, J. (2011). LRE re-examined: Misinterpretations and unintended consequences. International journal of inclusive education, 15(9), 1031-1045.

https://doi.org/10.1080/13603116.2010.484509

Kaiser, A. P. (2000). Teaching functional communication skills. In M. E. Snell & F. Brown (Eds.), *Instruction of persons with severe disabilities* (5th ed., p. 453-492). Columbus , OH: Merrill.

Kovács, K. (2020). Inclusion of Intellectually Disabled Children in Early Childhood Education in Hungary in the Light of the Law. *International Dialogues on Education*, 7(2), 70-79. ISSN 2198-5944

Manuel, M. N. & Adeleke, O. P. (2015). Teachers‟ Attitude and Curriculum for Inclusive Education Early Childhood Education Classrooms in Lagos State. Special needs education. *Journal of the Department of Special Education, University of Calabar*, *1*(1), 1-13.

Malm, B. (2009). Towards a new professionalism: enhancing personal and professional development in teacher education. Journal of education for teaching, 35(1), 77-91.

Meadow, K. P. (2020). *Deafness and child development*. University of California Press.

Moore-Brown, B. J., & Montgomery, J. K. (2006). *Making a difference for America's children: Speech-language pathologists in public schools.* Thinking Publications.

Paynter, J., & Keen, D. (2015). Knowledge and use of intervention practices by community-based early intervention service providers. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *45*(6), 1614-1623. https://doi.org/10.1007/s10803-014-2316-2

Saunders, M. D. (2001). Who's getting the message. *Teaching Exceptional Children, 33*, 70-74.

Schalock, R. L., Luckasson, R., & Tassé، M. J. (2021). *Intellectual disability: Definition، diagnosis، classification, and systems of supports* (12th Edition). American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.

Skarstad, K. (2018). Human rights through the lens of disability. *Netherlands Quarterly of Human Rights*, *36*(1), 24-42.

Stayton, V., Kilgo, J., Horn, E., Kemp, P., & Bruder, B. (2023). Standards for Early Intervention/Early Childhood Special Education: The Development, Uses, and Vision for the Future. *Topics in Early Childhood Special Education.*

Tasse, M. J., Balboni, G., Navas, P., Lucksson, R., Nygren, M. A. Belacchi, C. Bonichini, S. Reed, G. M., & Kogan, C. S. (2019). Developing behavioral indicators for intellectual functioning and adaptive behavior for ICD-11 disorders of intellectual development. *Journal of Intellectual Disability Research*, *33*. https://doi.org/10.1111/jir.12582

Toe, D., Mood, D., Most, T., Walker, E., & Tucci, S. (2020). The assessment of pragmatic skills in young deaf and hard of hearing children. *Pediatrics*, *146*(s3), S284-S291. https://doi.org/10.1542/peds.2020-0242H

Vakil, E., Shelef-Reshef, E., & Levy,-Shiff, R. (1997). Procedural and declarative memory processes: Individuals with and without mental retardation. *American Journal on Mental Retardation*, *102*, 147-160.

Wehman, P. (1997). *Exceptional individuals in school, community, and work*. PRO-ED.

Werts, M. G., Wolery, M., Gast, D. L., & Holcombe, A. (1996). Sneak in some extra learning by using instructive feedback. *Teaching Exceptional Children, 28*(3), 70-71.

Yoder, D. I., Retish, E., & Wade, R. (1996). Service learning: Meeting student and community needs. *Teaching exceptional children, 28*(4), 14-18.