

تقديم بناء ومحفوظ البرامج التربوية
الفردية لذوي الاحتياجات الخاصة
في مراكز ومدارس التربية الخاصة
بمدينة الرياض

د. سحر أحمد الخضرمي
قسم التربية الخاصة
جامعة الملك سعود

تقييم بناء ومحفوظ البرامج التربوية الفردية لذوي الاحتياجات الخاصة في مراكز ومدارس التربية الخاصة بمدينة الرياض

د. سحر أحمد الخشري

قسم التربية الخاصة

جامعة الملك سعود

الملخص

تناولت هذه الدراسة تقييم البرامج التربوية الفردية لمراكز ومدارس التربية الخاصة؛ وذلك من خلال ما يأتي: (١) التعرف على إجراءات إعداد هذه البرامج؛ و(٢) التعرف على مضامين تلك البرامج الفردية، ومدى ملاءمة الإجراءات، والمضامين المعروفة، والمتداولة عالمياً مع الإجراءات والمضامين المطبقة في مراكز ومدارس التربية الخاصة في مدينة الرياض.

ولتحقيق أهداف الدراسة، أعدت الباحثة استماراً للمتخصصات العاملات في مراكز ومدارس التربية الخاصة؛ لتحديد الإجراءات المتبعه لديهن في إعداد البرامج ، كما أعدت الباحثة استماراً تفریغ بيانات خاصة بمضامين البرامج التربوية الفردية، انتلاقاً من المعايير والمواصفات العالمية للبرامج التربوية. وشملت عينة الدراسة (٨٢) متخصصه يعملن في مدارس التربية الخاصة، تم تحليل استجاباتهن كمياً. كما شملت الدراسة (٢٣) برنامجاً تربوياً فردياً حللت نوعياً لأغراضها.

وقد انتهت الدراسة إلى نتائج أشارت في جملها إلى عدد من المشكلات المتصلة بالبرنامج التربوي الفردي، تتمثل في عدم وجود فريق عمل متعدد التخصصات، وعدم توظيف نتائج التقييم في إعداد البرامج الفردية، كما أن معظم الأهداف قصيرة المدى مفقودة، وإن وجدت فهي غير ملائمة، وتشير نتائج الدراسة إلى عدم إشراك الأسرة في برنامج الطفل الفردي، وكذلك كشفت الدراسة عن عدم رضا المعلمات عن خبراتهن في إعداد البرامج التربوية الفردية، وحاجتهن إلى دورات تدريبية، وبرامج حاسوبية؛ لتذليل الصعوبات التي تواجههن في البرامج الفردية .

Evaluation of the Process and Content of the Individualized Education Programms (IEPs) for Children with Special Needs: in Special Education Schools and Centers in Riyadh, Saudi Arabia.

104

الطبعة 4 العدد 3 سبتمبر 2003

Dr. Sahar A. AL-Khashrami
Special Education Dept
King Saud University

Abstract

The aim of the study is to evaluate the IEPs in special education schools and centers in Riyadh city by identifying procedures of preparing the IEPs and its contents. In addition, it aims at determining the extent to which these procedures and contents are matching with those of the international standards.

To achieve these goals, two questionnaires were used to collect data, one aimed at exploring the preparation procedures of IEPs by special teachers, and the other was to analyze contents of IEPs by comparing them to the international standards

The results of the study revealed many difficulties facing the implementation of the IEPs in schools and centers, ranging from lack of details to inappropriate implementations.

تقويم بناء ومحفوظ البرامج التربوية الفردية لذوي الاحتياجات الخاصة في مراكز ومدارس التربية الخاصة بمدينة الرياض

د. سحر أحمد الخشري

قسم التربية الخاصة

جامعة الملك سعود

المقدمة ومشكلة البحث

أهمية الدراسة

تتميز التربية الخاصة في مضمونها من التربية العادية، بكونها لا تتعامل مع الأطفال المعوقين حسب قاعدة نائية موحدة تقود إلى مناهج وأساليب علاجية تصاغ بشكل مسبق، بل تنظر التربية الخاصة لأولئك الأطفال كأفراد يتميزون بقدرات، ويفتقرون إلى حاجات قد تشتت أو تقرب من حاجات الآخرين، ولا تتخذ احتمالات مسبقة لما ستكون عليه أوضاعهم. فاتخاذ القرار المناسب حول قدراتهم لا يتم إلا بعد إجراء القياس والتقويم الملائم، فهي أذن تؤمن ببراعة الفروق الفردية، وتؤكد أن تكون البداية من تلك الزاوية، ومن خلال ذلك المنظور؛ لكي يتم تطوير المناهج، والأساليب التعليمية، والتدرية الملائمة. ولقد راعت التربية الخاصة، حتى تقوم بدورها، أن يتم ذلك عبر فريق متعدد التخصصات، يعمل على تحديد جوانب عديدة تخص الطفل بعد الانتهاء من تشخيصه، ومن خلال ما يسمى بالبرنامج التربوي الفردي (IEP) Individualized Education Program، والذي يحدد احتياجات الطفل، وقدراته ومتطلباته الخاصة، كالخدمات المساندة، والمكان التربوي الملائم، والأدوات الضرورية، وأساليب التقييم المناسبة.

ويدعم البرنامج التربوي الفردي عادة، برامج تعليمية وتدرية، تعد لكل طفل على حدة. فالبرنامج التربوي الفردي لا غنى عنه في أي بيئة تعليمية وتدرية تضم أفراداً من ذوي الاحتياجات الخاصة، وبالتالي فهو قاعدة، وأساس مشترك عند جميع الجهات، سواء أكانت مدرسة للتربية الخاصة، أم غيرها من الواقع التي يتحقق بها أفراد غير عاديين. ومع هذا فقد نجد أن العديد من المدارس، والمؤسسات لا تلتزم بتطبيق تلك البرامج، بل إنها توظفها توظيفاً خاطئاً، وبأشكال مختلفة ومتباينة في مضامينها، يتخللها الكثير من العيوب

والأخطاء ، مما يقلل القائمين على برامج التربية الخاصة إلى حد كبير ، وهو ما بدا في دراسة هويفنر (Huefner, 2000) لتجهات معلمي التربية الخاصة . وقد تختلف البرامج التربوية الفردية من حيث الحجم باختلاف الحاجات الخاصة للأطفال الذين تشملهم التربية الخاصة ، فقد تطول ، أو تقصر ، لكنها تنطلق جميعاً من قاعدة موحدة ، تأخذ بالحسبان كافة الحالات النمائية التي يحتاجها الطفل . ويعود البرنامج التربوي الفردي في العديد من دول العالم ، من جهات مختصة في التربية الخاصة بالتنسيق مع منظمات حكومية ، إذ إن العديد من تلك الدول قد جعلت إعداد البرنامج الفردي أحد أهم أولويات أنظمة التربية الخاصة وقوانينها ، وذلك كي تحفظ حق الطفل ذي الاحتياجات الخاصة ، ولا تتركه عرضة للاجهادات الشخصية . ويشير بيرسون (Pearson, 2000) إلى أن درجة نجاح البرامج التربوية الفردية ترتبط إلى حد كبير بفهم مصممين تلك البرامج ، والأهداف التي تسعى إليها . وقد بلغ الاهتمام بهذا الجانب عند العديد من الأنظمة ، كالنظام الأمريكي ٩٤-١٤٢ ، بكافة أجزاءه المعدلة ، أن حدد نظامين ؛ لتفعيل تطبيق البرنامج الفردي ، يركز أحدهما على إعداد البرنامج للأفراد في عمر (٣-٢١) سنة ، والآخر يهتم بأولئك الأطفال المعرضين لخطر الإعاقة في عمر مبكر (من الولادة - سنتين) ، حيث أعدت برامج لهؤلاء الصغار سميت ببرنامج خدمات الأسرة الفردي Individualized Family Services Program (IFSP)؛ وذلك لتفعيل خدمات التربية الخاصة ، وتحسين فرص التقدم والتطور لدى كافة الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة (١) .

وتمثل عادة خطوات إعداد البرنامج التربوي الفردي حسب ما أقرته العديد من القوانين والأنظمة العالمية ، بما فيها القوانين في إستراليا وبريطانيا والولايات المتحدة في نظامها الأمريكي المعروف في ميدان التربية الخاصة ورقمها ٩٤-١٤٢ ، ونظام التعليم للأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة IDEA . كما يلي :

- ١- اكتشاف وتحديد الأطفال الذين يحتاجون إلى خدمات تربية خاصة ، وخدمات مساندة ، من خلال الملاحظة لسلوك الطفل ، وأدائه ، ومواصفاته التي تجعله مختلفاً عن غيره من الأقران في العمر نفسه ، ويتم ذلك عادة من خلال الطبيب ، أو الأسرة ، أو المعلم الذي يعمل مع الطفل ، أو حتى أشخاص آخرين في محیط الطفل .
- ٢- تشخيص الطفل وتقويمه من خلال مختصين في العديد من المجالات ، كالأطباء ،

- والمحصين ذوي العلاقة لتحديد مشكلة الطفل.
- ٣- اجتماع فريق من المحصين مع الأسرة؛ لتقرير مدى وجود إعاقة على ضوء تفاصيل النتائج السابقة، ومدى حاجته إلى خدمات تربية خاصة.
- ٤- إذا وجد أن الطفل يحتاج إلى خدمات تربية خاصة، فقد يصبح من الضروري تطوير برنامج تربوي فردي خاص به خلال مدة زمنية محدودة (في بعض الأنظمة تحددت المدة بـ ٣٠ يوماً).
- ٥- جدولة موعد البرنامج التربوي الفردي من خلال المدرسة التي سيتم إلهاق الطفل بها، أو يكون ملحقاً بها أصلاً، وذلك بالعمل على :-
- أ. الاتصال بوالدي الطفل، والمشاركين في إعداد البرنامج.
 - ب. إعلام الأهل قبل الموعد بوقت كاف؛ لضمان مشاركتهم .
 - ج. تحديد المكان، والزمان الملائم لظروف الأسرة، والمدرسة .
 - د. تحديد الموعد، والمكان، وأسباب الاجتماع المحدد للأسرة .
 - هـ. إعلام الأهل بعدد الأشخاص الذين سيحضرون الاجتماع .
 - و. إخبار الأهل إذا رغبوا في إحضار شخص من المحصين معهم.
- ٦- عقد اجتماع الـ IEP وكتابة البرنامج التربوي الفردي.
- في هذا الاجتماع، والذي يحضره عادة فريق المحصين و ذوي العلاقة من مثل: الوالدين، والمعلم العادي، إن كان الطفل في فصل عادي، أو سيلتحق بفصل عادي، ومعلم التربية الخاصة - ومثل من وزارة التربية ذو خبرة بالأنظمة والمناهج، والأشخاص القادرون على ترجمة نتائج المقاييس، وأشخاص يرغب الأهل في حضورهم، والطفل عندما يكون ذلك مناسباً (OSERS, 2000). ويتم في هذا الاجتماع تحديد حاجات الطفل، وكتابة البرنامج التربوي الفردي، والخدمات التي سيلقها الطفل خلال العام الدراسي، وتزويد كل الأطراف المعنية بنسخة من البرنامج التربوي الفردي للالتزام بتنفيذها، مع تحديد الجزء الخاص لكل شخص للعمل به، وإجراء تحديث للمعلومات في المخطة على ضوء أداء الطفل. ويكون محتوى البرنامج التربوي الفردي عادة مما يلي:

- مستوى الأداء الحالي للطفل في المجالات المختلفة، ويتوصل إليه عادة من خلال تائج التقويم، والاختبارات الرسمية، وغير الرسمية، والملاحظة، والمقابلة، وغيرها من الإجراءات التي قد تكون مصدراً للمعلومات: كملف الطفل الطبي وغيره ، حيث يحدد هنا، مدى تأثير الإعاقة، أو مشكلة الطفل في إمكانية مشاركته التعليم في المناهج العامة، ومدى الحاجة إلى أدوات، وأجهزة، ووسائل مساعدة، وتحديد حاجة الطفل إلى الخدمات المساندة .
- الأهداف السنوية: وهي الأهداف التي يتوقع أن يتحققها الطفل خلال عام دراسي، وتفصل تلك الأهداف إلى أجزاء قصيرة، تمثل الأهداف قصيرة المدى، كالأهداف الأكاديمية والاجتماعية، والسلوكية، والحركية، واللغوية، وغيرها، ويفترض أن تكون الأهداف القصيرة إجرائية، أي: قابلة للقياس، ويمكن التأكد من تحقيقها لدى الطفل.
- خدمات التربية الخاصة، والخدمات المساندة : يجب أن يحدد البرنامج الفردي الخدمات الخاصة التي يجب أن تقدم للطفل، أو بالنيابة عن الطفل. كالخدمات والأجهزة المساندة التي يحتاجها - كما يجب أن تحدد التعديلات التي يحتاجها في المنهاج، أو التدريب، والدعم من الأشخاص العاملين مع الطفل في المدرسة، والتي تساهم في تحسين فرص تعليمه وقياس قدراته.
- إمكان المشاركة مع الأقران العاديين: يجب أن يوضح البرنامج إلى أي مدى (إذ كان ذلك ضرورياً) أن يتمكن الطفل من مشاركة الأقران العاديين في الفصل العادي، أو المدرسة العادية، كما يجب أن يوضح حاجته إلى اختبارات، أو أساليب تقويم معدلة : فإذا كان الطفل يشارك في المنهاج العادي فهل هناك تعديلات على أساليب التقويم المستخدمة؟
- التاريخ والأماكن: يجب أن تحدد متى ستبدأ الخدمات للطفل؟ وكيف ستقدم له؟ وأين ستقدم؟ وإلى متى ستقدم؟ .
- الحاجة إلى خدمات التحويل: إذا كان الطفل في مرحلة دراسية انتقالية إلى مراحل لاحقة، مثلا، في الابتدائية، وسينتقل إلى المتوسطة، أو الثانوية، أو التأهيل المحلي، فيجب أن يحدد البرنامج الفردي ما الخدمات التي يحتاجها الطفل والتي ستساعد لانتقاله إلى المرحلة اللاحقة ليdrb عليها مسبقاً .

- قياس التقدم لدى الطفل: البرنامج التربوي الفردي يجب أن يحدد كيف سيقاس تقدم الطفل؟ وكيف ستعلم الأسرة عن ذلك التقدم، كما أنه يجب أن يوضح مدى تقويم الطفل في أوقات أخرى إذا ما دعت الضرورة إلى ذلك.

7. البدء بتقديم الخدمات للطفل : إذ يجب أن تتأكد المدرسة من بدء تقديم الخدمات، كما أعد لها في الـ IEP للطفل.

8. إجراء قياس لتطوير أداء الطفل بشكل مستمر، وقد يكون ذلك من خلال البرامج العلاجية، والتعليمية، والتدربيّة الفردية IIP التي تعد جانباً تنفيذياً للبرنامج التربوي الفردي، وتمثل تقدّم الطالب في كل هدف من الأهداف قصيرة المدى، مع إعلام الأسرة بالتغييرات الحاصلة في أداء سلوك الطفل.

9. مراجعة البرنامج التربوي الفردي: يجب مراجعة الـ IEP لكل طفل من فريق البرنامج التربوي الفردي مرة على الأقل كل سنة، أو أكثر إذا ما طالبت الأسرة، أو المدرسة بذلك، وتعديل الخطة إن كان هناك ضرورة للتعديل.

10. إعادة تقويم الطفل: لابد من إعادة تقويم قدرات الطفل مرة كل ثلاث سنوات؛ وذلك للكشف عن استمرار حاجة الطفل إلى خدمات تربية خاصة، أو تجدد حاجات أخرى لدى الطفل
(OSERS, 2000; Johnstor, Proctor, & Corey, 1995; Uhio Department of Education, 2000; Sorenson, 1998; Tomey, 2001)

ويتضح من خلال العرض السابق خطوات إعداد البرنامج التربوي الفردي، ومضمون ذلك البرنامج ومحفوّاته، مدى الأهمية التي يجب أن توليه الجهات المعنية بذوي الاحتياجات الخاصة مثل تلك البرامج، حيث دعمت العديد من الدراسات أهمية تفعيل تلك البرامج، كدراسة أسبن ودنيو والبيراك (Espin, Deno, & Albayrak, 1998)، وكذلك دراسة الخشري (١٩٩٨)، والتي أيدت جميعها فعالية استخدام البرامج التربوية الفردية في تعليم، وتدريب ذوي الاحتياجات الخاصة في الواقع التعليمية المختلفة، كما أن لتلك البرامج تأثيراً كبيراً في تنظيم وضع الطفل ذي الاحتياجات الخاصة من حيث:

- تحديدتها، وتوضيحها لدور العاملين مع الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة، وتوزيع تلك الأدوار حسب ما تقتضي الحاجة.

- ضمانها حق الطفل في خدمات ملائمة و شاملة.
- ضمانها لإعداد برامج سنوية متتجدة للطفل على ضوء احتياجاته.
- ضمانها لإجراء تقويم مستمر لأداء الطفل، و اختيار الخدمات الملائمة على ضوء ذلك التقويم.
- ضمانها مشاركة الآخرين من المتخصصين، والعاملين، في المدرسة وأسرة الطفل، مع معلم التربية الخاصة.
- ضمانها التزام القائمين على تلك البرامج ببنود وجوانب محددة نظاماً، تساعد في تنظيم العمل وت تقديم أفضل الخدمات للطفل (الخطيب والحديدي، ١٩٩٦)

وتأتي أهمية هذه الدراسة نظراً لانتفاء وجود أنظمة خاصة ذات علاقة بالبرامج التربوي الفردي في المملكة العربية السعودية، تنظم وتحدد للمؤسسات القائمة على التربية الخاصة الخطوات الضرورية لإعداد البرامج الفردية، والمحفوظ الملائم لتلك البرامج، لذا فمن المتوقع أن تتبادر البرامج الفردية من جهة لأخرى من حيث الشكل والمضمون. وقد يجد العديد من العاملين في ميدان التربية الخاصة في إعداد البرامج التربوية الفردية، وما يتطلبه ذلك الإجراء من تقويم لقدرات الأطفال (يعتمد في كثير من الأحيان على المقاييس الرسمية)، عبئاً كبيراً عليهم، وهو ما أكدته دراسات راووس وأجبينو (Rouse & Agbeny, 1998) على العاملين مع ذوي الاحتياجات الخاصة، على الرغم من أهمية ذلك التقويم في تحديد المستوى الحقيقي لقدرات الأطفال، ومن ثم في تحديد أكثر واقعية للأهداف السنوية، والأهداف قصيرة المدى. وقد نجد أن بعضهم إن لم يكن عدداً كبيراً منهم قد لجأ إلى إجراءات غير رسمية تعتمد في معظم الأحيان على الملاحظة فقط، أو المقابلة، أو الاجتهادات الشخصية لتقويم الطفل، ومن ثم تحديد حاجاته، وهو ما يعد إجراءً غير دقيق تماماً للحكم على قدرات الأطفال. معزز عن الاختبارات، ومن ثم برنامجاً تربوياً غير دقيق أيضاً.

وبناء على ذلك قد تتناقص الخدمات الضرورية التي يفترض أن تشملها تلك الخطط، وتعد لها تلك الجهات مما يعيق تقديم الأطفال، أو يعطل فرص تقديمهم.

وعلى الرغم من انتشار التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية إلا أن دراسة واحدة لم تجر حتى الآن؛ لتقييم مدى فعالية البرامج التربوية الفردية المستخدمة، ومدى شمولها

وقدرتها على تحقيق أفضل الخدمات للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. وحيث إن فئة الأطفال المعوقين تعد من أكثر الفئات حاجة للخدمات المتخصصة المتباعدة، والتي تغطي مجالات نمائية عديدة يحتاجها الطفل كالمهارات المعرفية، واللغوية، والحركية، والاجتماعية، والاستقلالية، والسلوكية، وغيرها، والتي يفترض أن تراعيها البرامج التربوية الفردية، وتعمل على تحسينها، فقد جاءت أهمية هذه الدراسة للتعرف على مدى التزام مؤسسات التربية الخاصة، بخطوات إعداد البرامج التربوية الفردية، ومحتويات تلك البرامج مع ما هو متعارف عليه عالمياً؛ لضمان ملاءمتها لفئة الإعاقة التي أعدت من أجلها.

أهداف وأسئلة الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى تحقيق هدفين رئيسيين، هما:

- ١- التعرف على خطوات إعداد البرامج التربوية الفردية في مؤسسات التربية الخاصة ومدارسها التي تسهم في تعليم الأطفال المعوقين وتدريبهم ومدى انسجامها مع الخطوات المتعارف عليها عالمياً.
- ٢- التعرف على مضامين البرامج التربوية الفردية المعدة للأطفال المعوقين في مدارس التربية الخاصة ومؤسساتها ومدى ملاءمتها ومتى ملائمتها مع المضامين المتعارف عليها عالمياً.

تساؤلات الدراسة

تطرح هذه الدراسة سؤالين تحديداً هما :

- ١- ما وجه الشبه والاختلاف في خطوات إعداد البرامج التربوية الفردية الخاصة بالأطفال المعوقين في مدارس ومؤسسات التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية وبين الخطوات المعدة في المعايير العالمية؟
- ٢- ما وجه الشبه والاختلاف في مضامين البرامج التربوية الفردية الخاصة بالأطفال المعوقين في مدارس ومؤسسات التربية الخاصة وبين تلك المضامين المحددة في المعايير العالمية.

مصطلحات الدراسة

- البرنامج التربوي الفردي (**Individualized Education Program**) : وثيقة ومنهاج مكتوب يعد لكل طفل من ذوي الاحتياجات الخاصة بشكل فردي، ويمثل حاجات ذلك

ال طفل المتمثلة في خطة التربية، والخدمات التربوية المساعدة التي يحتاجها، وكل ما يمكن أن يساهم في تعليمه وتدریبه. ويشارك في إعداد ذلك البرنامج فريق متكون من الأشخاص ذوي العلاقة.

- البرنامج التعليمي التأهيلي الفردي (IIP) : هو خطة تعد لكل طفل من ذوي الاحتياجات الخاصة على حدة، بحيث تشمل هدفاً واحداً من الأهداف قصيرة المدى المحددة في البرنامج التربوي، وتعد هذه الخطة جانباً تفاصيلياً للبرنامج التربوي الفردي.

- المعايير العالمية للبرنامج التربوي الفردي: هي تلك المعايير التي نصت عليها أنظمة الدول المتقدمة، كإسرايلا، وبريطانيا، وأمريكا حول خطوات ومضامين البرامج التربوية الفردية لذوي الاحتياجات الخاصة، والتي حددت في مقدمة الدراسة.

- الأطفال ذوو الاحتياجات الخاصة: هم الأطفال الذين ينحرفون في واحدة، أو أكثر من خصائصهم النمائية عما يعد عادياً، مما يتطلب تقديم خدمات تربوية، وتأهيلية، وعلاجية خاصة بهم، وخدمات مساندة، كالأطفال المعوقين، والموهوبين. وقد ركزت هذه الدراسة على مراكز المعوقين فقط؛ لتتنوع وتشعب برامجهم التربوية، وحاجة الأطفال المعاقين المتزايدة إليها.

أهمية الدراسة

على الرغم من انتشار التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية إلا أن دراسة واحدة لم تجر حتى الآن؛ لتقييم مدى فعالية البرامج التربوية الفردية المستخدمة، ومدى شمولها وقدرتها على تحقيق أفضل الخدمات للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. وحيث إن فئة الأطفال المعوقين تعد من أكثر الفئات حاجة إلى الخدمات المتخصصة المتباينة، والتي تغطي مجالات نمائية عديدة يحتاجها الطفل، كالمهارات المعرفية، واللغوية، والحركية، والاجتماعية، والاستقلالية، والسلوكية، وغيرها، والتي يفترض أن تراعيها البرامج التربوية الفردية، وتعمل على تحسينها، فقد جاءت أهمية هذه الدراسة للتعرف على مدى التزام مؤسسات التربية الخاصة، بخطوات إعداد البرامج التربوية الفردية، ومحفوظات تلك البرامج مع ما هو متعارف عليه عالمياً؛ لضمان ملاءمتها لفئة الإعاقة التي أعدت من أجلها.

مجتمع الدراسة

شمل مجتمع الدراسة جميع مراكز التربية الخاصة الحكومية الأهلية، والجمعيات الخيرية التي تضم أطفالاً من ذوي الاحتياجات المتعددة في مدينة الرياض. وقد بلغ العدد الإجمالي للمراكز التي استجابت ١٦ مؤسسة، ومركزًا (٧ حكومي، ٥ خاص، ٤ جمعيات خيرية).

عينة الدراسة :

شملت عينة الدراسة ١٠٠ معلمة في مراكز تربية خاصة لفئة الأطفال المعوقين عقلياً، واضطراب التوحد، والإعاقات المتعددة؛ استجابت منها ٨٢ معلمة. كما شملت عينة الدراسة (٢٣) برنامجاً تربوياً فردياً خاصاً بالمراكم التي شملتها عينة الدراسة.

ويشير الجدول رقم (١) إلى أن أفراد عينة الدراسة قد تشكل من ثلاثة قطاعات رئيسية تقدم خدمات تربوية، وتأهيلية لذوي الاحتياجات الخاصة، هي المؤسسات الحكومية والتي شملت ٤٧٪ من أفراد العينة، والمؤسسات الأهلية، ٢٢٪، والجمعيات الخيرية ٣١٪، حيث بلغ المجموع الكلي لعدد أفراد العينة ٨١ معلمة ومتخصصة. كما يدو من الجدول نفسه على المستوى التعليمي أن معظم أفراد العينة (٩٤٪) هن من الجامعيات. وكذلك غالبية المشاركات في الدراسة هن من السعوديات بنسبة ٩٠٪. أما بخصوص سنوات الخبرة لأفراد العينة، فيلاحظ أن نصف العينة تقريباً هن من ذوات الخبرة القليلة (أي خمس سنوات فأقل). أما من حيث طبيعة وظائف المشاركات في هذه الدراسة فنلاحظ أن معظم المشاركات قد كن من معلمات التربية الخاصة.

الجدول رقم (١)
توزيع العينة حسب عدد من المتغيرات

المتغير	المجموع	قيمة المتغير	النكرار	النسبة
نوع الجهة	مؤسسات حكومية	٣٨	٤٧٪	
	مؤسسات أهلية	١٨	٢٢٪	
	جمعيات خيرية	٢٥	٣١٪	
	المجموع	*٨١	١٠٠٪	
المستوى التعليمي	ثانوية فأقل	٣	٤٪	
	جامعي	٧٦	٩٤٪	
	ماجستير	٢	٢٪	
	المجموع	*٨١	١٠٠٪	
الجنسية	سعوديات	٧٤	٩٠٪	
	غير سعوديات	٨	١٠٪	
	المجموع	٨٢	١٠٠٪	
سنوات الخبرة	خمس سنوات فأقل	٤٦	٥٨٪	
	من ست إلى عشر سنوات	٢٥	٣٢٪	
	أكثر من عشر سنوات	٨	١٠٪	
	المجموع	*٧٩	١٠٠٪	
طبيعة الوظيفة	معلمة/مساعدة معلمة	٥٧	٦٩٪	
	متخصصة اجتماعية	١٢	١٥٪	
	مشرفه تربوية	٧	٩٪	
	متخصصة نفسية	٣	٤٪	
	متخصصة نطق	٢	٢٪	
	متخصصة علاج طبيعي	١	١٪	
	المجموع	٨٢	١٠٠٪	

* إجمالي عدد المعلمات والمتخصصات اللواتي استجبن لمتغيرات الدراسة، ٨٢، في بعض المتغيرات ينقص المجموع عن هذا العدد نتيجة عدم استجابة كل أفراد العينة.

خطوات إجراء الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى تقويم البرامج التربوية الفردية في مراكز ومدارس التربية الخاصة في مدينة الرياض، من حيث الإجراءات المستخدمة لإعداد البرامج، ومضمون أو محتوى تلك البرامج، ولتحقيق ذلك فقد قامت الباحثة بما يلي:

١. إعداد استماراة جمع معلومات تمثل الإجراءات الأساسية المطبقة في المؤسسات، والمراكز لإعداد البرامج التربوية الفردية، بحيث تجيز عنها المتخصصات العاملات في مدارس ومراكز التربية الخاصة. وقد شملت الاستماراة أسئلة مفتوحة، وأسئلة محددة تجيز عنها المعلمات والمتخصصات. وقد عرضت الاستماراة على عشرة محكمين، خمسة منهم من أساتذة التربية الخاصة بجامعة الملك سعود، والخمسة الآخرون من المشرفين على مراكز التربية الخاصة؛ وذلك للتأكد من مناسبة فقرات الاستماراة لأهداف الدراسة. وقد عدلت الاستماراة في ضوء الاقتراحات المقدمة من المحكمين.
٢. إعداد استماراة تفريغ لبيانات البرامج التربوية الفردية، بحيث شملت نقاطاً أساسية يفترض ورودها في محتوى البرنامج، حسب المعايير المستخدمة عالمياً للبرامج التربوية الفردية.
٣. تم توزيع ١٠٠ استماراة لإجراءات إعداد البرنامج على المتخصصات العاملات في مراكز التربية الخاصة بمدينة الرياض بطريقة عشوائية، استجابت منها (٨٢) متخصصة من ٦٦ مركزاً، أو مدرسة.
٤. دعوة مراكز ومدارس التربية الخاصة في مدينة الرياض؛ لتزويد الباحثة بثلاثة إلى خمسة برامج تربوية فردية لكل مؤسسة، استجابت ٨ جهات بمجموع ٢٣ برنامجاً تربوياً فردياً.
٥. تحليل كمي لاستمارات المتخصصات للإجابة عن سؤال الدراسة الأول المتعلق بإجراءات تطبيق الخطة باستخدام أسلوب التوزيع التكراري النسبي.
٦. تحليل نوعي للبرامج التربوية الفردية للمؤسسات المشاركة في الدراسة على ضوء الاستماراة المعدة لذلك، والمبنية على النقاط الأساسية المتعارف عليها في مواصفات البرامج التربوية الفردية عالمياً.
٧. كتابة نتائج الدراسة

نتائج الدراسة

116

هدفت الدراسة الحالية إلى تقويم البرامج التربوية الفردية المستخدمة في مراكم، ومدارس التربية الخاصة التي تخدم فئات الأطفال المعوقين من خلال الإجابة عن سؤالين يمثلان أهداف هذه الدراسة، وسيتم تفصيل الإجابة عن كل سؤال من هذه الأسئلة على النحو التالي:

أولاً: ما وجه الشبه والاختلاف في خطوات إعداد البرامج التربوية الفردية الخاصة بالأطفال المعوقين في مدارس، ومؤسسات التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية، وبين الخطوات المعدة في المعايير العالمية؟.

وللإجابة عن هذا السؤال فقد حللت استجابات المتخصصات عن استماراة البحث، والتي تمثل كافة الإجراءات الأساسية التي يجب أن يمر بها البرنامج التربوي الفردي حسب ما هو متعارف عليه عالمياً. وعن مدى تطبيق مؤسسات التربية الخاصة للبرامج التربوية الفردية، والتي تستند التربية الخاصة إليها، ولا يمكن بأية حال من الأحوال الاستغناء عنها، فقد أشار الجدول رقم (٢) إلى أن ٨٣٪ من أفراد العينة أشرن إلى تطبيقهن للبرنامج التربوي الفردي في مؤسساتهم، في حين أشارت ١٧٪ من المشاركات إلى عدم تطبيقهن للبرنامج.

الجدول رقم (٢)

نسبة تطبيق البرامج التربوية الفردية في مؤسسات التربية الخاصة

نسبة	النكرار	تطبيق البرامج
٪٨٣	٦٧	يتم تطبيقها
٪١٧	١٤	لا يتم تطبيقها
٪١٠٠	*٨١	المجموع

* إجمالي عدد المعلمات والمتخصصات اللواتي استجبن لتعديلات الدراسة، في بعض التعديلات ينقص المجموع عن هذا العدد نتيجة عدم استجابة كل أفراد العينة.

يتضح من الجدول رقم (٣) أن معظم أفراد فريق البرنامج التربوي الفردي، والذي يفترض أن يتشكل من كافة الأفراد العاملين مع الطفل من ذوي التخصصات المختلفة، خاصة وأن عينة الدراسة تركزت على مراكز ذوي الإعاقات الشديدة والمتحدة، وتبدو

مشاركاتهم محدودة إن لم تكن معروفة في مراكز التربية الخاصة، كما يتضح أن دور معلمة التربية الخاصة هو الأكثر فاعلية في إعداد البرامج التربوية الفردية، بليلها المتخصصة النفسية فمتخصصة العلاج الطبيعي.

الجدول رقم (٣)

نسبة مشاركة أعضاء الفريق متعدد التخصصات في إعداد البرامج الفردية

أعضاء الفريق	تشارك	لاتشارك	المجموع
معلمة التربية الخاصة	٪ ٧٨	٪ ٢٢	٪ ١٠٠
متخصصة نفسية	٪ ٣٤	٪ ٦٦	٪ ١٠٠
متخصصة علاج طبيعي	٪ ٤٣	٪ ٧٧	٪ ١٠٠
مشرفه تربوية	٪ ١٦	٪ ٨٤	٪ ١٠٠
متخصصة علاج وظيفي	٪ ١٥	٪ ٨٥	٪ ١٠٠
معلمة تربية عاديه	٪ ١١	٪ ٨٩	٪ ١٠٠
متخصصة اجتماعية	٪ ١٠	٪ ٩٠	٪ ١٠٠
طبيب	٪ ٥	٪ ٩٥	٪ ١٠٠
والدان	٪ ٥	٪ ٩٥	٪ ١٠٠

أما الجدول رقم (٤) فيختص بمصادر المعلومات التي يلجأ إليها أفراد فريق البرنامج التربوي الفردي للتعرف على مستوى الأداء الحالي للطفل، ومن ثم إعداد منهاجه الخاص، ويبدو من الجدول أن أكثر المصادر استخداماً لدى أفراد العينة قد كانت الملاحظة، والملفات، وتليها من حيث الاستخدام المقابلة، والاختبارات الرسمية، وغير الرسمية.

الجدول رقم (٤)

نسبة توظيف مصادر المعلومات المختلفة في تطوير البرنامج التربوي الفردي

مصدر المعلومات	استخدام	عدم استخدام	المجموع
الملحوظة	% .٨٨	% .٢٢	% .١٠٠
الملفات	% .٧٧	% .٣٣	% .١٠٠
المقابلة	% .٧٢	% .٢٨	% .١٠٠
الاختبارات الرسمية	% .٧٢	% .٢٨	% .١٠٠
الاختبارات غير الرسمية	% .٤٦	% .٥٤	% .١٠٠
مصادر أخرى	% .١٢	% .٨٨	% .١٠٠

ويحصل الجدول رقم (٥) بمعنى الاستفادة من نتائج التقويم المختلفة لقدرات الطفل، وإمكاناته في إعداد الخطط التربوية الفردية، والتي تعد جزءاً مهماً من البرنامج الفردي. ويوضح هذا الجدول أن معظم أفراد العينة (٩٠٪) يبدون أن نتائج التقويم مفيدة جداً، أو مفيدة في توفير معلومات عن قدرات الطفل.

الجدول رقم (٥)

مدى الاستفادة من نتائج التقويم في إعداد الخطط التربوية الفردية

مدى الاستفادة من نتائج التقويم	النكرار	النسبة
مفيدة جداً	٥٦	% .٦٨
مفيدة	١٨	% .٢٢
غير مفيدة	٢	% .٣
لا أعلم / غير محدد *	٦	% .٧
المجموع	٨٢	% .١٠٠

ن. الاستجابة لهذه النقطة تعكس غياب المشاركة الفعلية، وبالتالي تعذر الحكم بالفائدة، أو عدمها

ويتصل الجدول رقم (٦) بتوقيت إعداد البرامج التربوية الفردية، والتي يفترض في حالة الإعاقات التي يتم تشخيصها مسبقاً قبل التحاق الطفل بالمؤسسة (كما هو الحال في عينة الدراسة) أن يكون الإعداد لها قبل تحديد المكان التربوي المناسب. وبين الجدول أن ٩٠٪ من أفراد العينة أشاروا إلى أن البرامج التربوية الفردية تُعد في مؤسساتهم بعد اتخاذ القرار بشكل رسمي حول المكان التربوي المناسب، و ١٠٪ فقط تُعد قبل اتخاذ القرار حول المكان التربوي المناسب.

الجدول رقم (٦)

نسبة تطبيق البرنامج التربوي الفردي قبل/بعد اتخاذ القرار لتحديد المكان التربوي المناسب

النسبة	النكرار	التوقيت
٪ ١٠	٧	تطبيق البرنامج قبل اتخاذ القرار حول المكان التربوي المناسب
٪ ٩٠	٦٣	تطبيق البرنامج بعد اتخاذ القرار حول المكان التربوي المناسب.
٪ ١٠٠	*٧٠	المجموع

*إجمالي عدد المعلمات والمتخصصات اللواتي استجبن لمتغيرات الدراسة، ٨٢، في بعض المتغيرات ينقص المجموع عن هذا العدد نتيجة عدم استجابة كل أفراد العينة.

ويختص الجدول رقم (٧) بأوقات مراجعة البرنامج التربوي الفردي، والذي يفترض أن تراجع كلما دعت الضرورة، أو على الأقل مرة سنوياً. ويوضح الجدول أن معظم أفراد العينة يراجعون البرنامج التربوي شهرياً ٤١٪، أو فصلياً ٤٧٪، وأن ١٢٪ من أفراد العينة يراجعونه مرة كل سنة.

الجدول رقم (٧)

نسبة مراجعة البرنامج التربوي الفردي حسب المدة الزمنية

النسبة	النكرار	أوقات المراجعة
٪ ٤١	٢٨	شهرياً
٪ ٤٧	٣١	فصلياً
٪ ١٢	٨	سنوياً
٪ ١٠٠	*٦٧	المجموع

*إجمالي عدد المعلمات والمتخصصات اللواتي استجبن لمتغيرات الدراسة، ٨٢، في بعض المتغيرات ينقص المجموع عن هذا العدد نتيجة عدم استجابة كل أفراد العينة.

ويتصل الجدول رقم (٨) بتحديث المعلومات في البرنامج التربوي الفردي على ضوء التغيرات الحاصلة في أداء الطفل. وقد أشارت نسبة ٦٥٪ من أفراد العينة إلى أنهن يداومن على تحديث المعلومات في البرنامج التربوي؛ في حين أشارت نسبة ٢٣٪ من أفراد العينة أنهن يداومن على تجديد المعلومات بشكل قليل، أو نادر ، كما أن بعضهن (١٢٪) لا يعلمون إذا كان التحديث في المعلومات يتم أولاً.

الجدول رقم (٨)

نسبة تحديث المعلومات في البرنامج التربوي الفردي

النسبة	النكرار	التحديث
٪ ٦٥	٥٣	دائماً
٪ ٢٢	١٨	أحياناً
٪ ١	١	نادرًا
٪ ١٢	١٠	لا أعلم / غير محدد *
٪ ١٠٠	٨٢	المجموع

* الاستجابة هنا تعكس غياب المشاركة الفعلية في تنفيذ وتحديث معلومات البرنامج على المستوى الشخصي، أو ضمن الفريق متعدد التخصصات.

أما فائدة البرنامج التربوي الفردي في تعليم وتأهيل المعوقين بالنسبة لأفراد العينة، فيوضحها الجدول رقم (٩) الذي يشير إلى أن ٨٨٪ من أفراد العينة يعدهنها مفيدة جداً أو مفيدة، بينما البقية (١٢٪) لا يعلمون مدى فائدتها.

الجدول رقم (٩)

مدى فائدة البرنامج التربوي الفردي

النسبة	النكرار	الاستفادة من البرنامج
٪ ٦٢	٥١	مفيدة جداً
٪ ٢٦	٢١	مفيدة
٪ ١٢	١٠	لا أعلم / غير محدد *
٪ ١٠٠	٨٢	المجموع

* الاستجابة هنا تعكس غياب المشاركة الفعلية في تنفيذ وتقدير بنود البرنامج، وبالتالي تعذر الحكم على الفائدة من عدمها

وقد جرت العادة أن تتدمر العاملات في ميدان التربية الخاصة من تطبيق البرامج التربوية الفردية، ولكن أفراد العينة الحالية في الجدول رقم (١٠) أظهern تأييداً عالياً ٩١٪ لتطبيق البرنامج التربوي الفردي، بينما ٤٪ فقط أشرن إلى أنهن لا يؤيدن البرنامج التربوي الفردي و٥٪ ليس لهن رأي محدد حول ذلك.

الجدول رقم (١٠)
نسبة تأييد تطبيق البرنامج التربوي الفردي

نسبة	التكرار	تطبيق البرنامج
٪ ٩١	٧٥	أفضل تطبيقه
٪ ٤	٣	لا أفضل تطبيقه
٪ ٥	٤	لا أعلم / غير محدد *
٪ ١٠٠	٨٢	المجموع

* الاستجابة لهذه النقطة تعكس عدم المشاركة الفعلية في وضع وتنفيذ البرنامج، وبالتالي عدم المقدرة على الحكم على أهمية تطبيقه.

وتبدو أهمية البرنامج التربوي الفردي من خلال تأكيده أهمية التعاون بين أعضاء الفريق متعدد التخصصات؛ لتسهيل مهام الجميع، وتحسين مستوى الخدمات. إلا أن الجدول رقم (١١) يشير إلى أن ذلك التعاون ليس بالمستوى المطلوب، حيث إن ٤١٪ من أفراد العينة أشرن إلى وجود تعاون دائم بين أعضاء الفريق، بينما وأشارت بقية العينة إلى أن التعاون بين فريق العمل كان محدوداً، أو نادراً.

الجدول رقم (١١)
نسبة التعاون بين الفريق متعدد التخصصات في المؤسسة لتطبيق البرنامج التربوي الفردي

نسبة	النكرار	التعاون بين الفريق
٪ ٤١	٣٤	تعاون دائم
٪ ٢٦	٢١	تعاون متوسط
٪ ٥	٤	تعاون محدود
٪ ١٥	١٢	لا يوجد تعاون

* الاستجابة لهذه النقطة تعكس عدم المشاركة الفعلية في تطبيق البرنامج التربوي الفردي، أو العمل ضمن الفريق، مما لا يمكن معه الحكم على مدى وجود، أو عدم وجود تعاون

وين الجدول رقم (١٢) مدى التعاون بين المختصين، وأولياء أمور الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في تنفيذ بنود البرنامج التربوي الفردي. وقد أشارت النتائج في الجدول إلى محدودية ذلك التعاون، وعدمه، أو ندرته في كثير من الأحيان، حيث أكدت ٣١٪ فقط من أفراد العينة وجود تعاون دائم.

الجدول رقم (١٢)

نسبة التعاون بين المعلمين، والأسرة في تنفيذ بنود البرنامج التربوي الفردي

النسبة	النكرار	التعاون مع الأسرة
٪ ٣١	٢٥	تعاون دائم
٪ ٣٨	٣١	تعاون متوسط
٪ ٧	٦	تعاون محدود
٪ ٦	٥	لا يوجد تعاون
٪ ١٨	١٥	لا أعلم / غير محدد *
٪ ١٠٠	٨٢	المجموع

* الاستجابة لهذه النقطة تعكس عدم المشاركة الفعلية في تطبيق البرنامج التربوي الفردي، أو العمل ضمن الفريق، مما لا يمكن معه الحكم على مدى وجود، أو عدم وجود تعاون.

ويعكس الجدول رقم (١٣) حاجة المختصات العاملات مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في مراكز التربية الخاصة إلى دورات تدريبية لتطوير قدراتهن في إعداد البرامج التربوية الفردية؛ إذ يبدو من خلال الجدول أن ٩٩٪ من أفراد العينة يحتاجن إلى تلك الدورات، ويعتقدن بأهميتها.

الجدول رقم (١٣)

مدى الحاجة لدورات تدريبية في تطوير البرنامج التربوي الفردي

النسبة	النكرار	الحاجة إلى الدورات
٪ ٧٩	٦٥	مهم جداً
٪ ٢٠	١٦	مهم
٪ ١	١	لا أعلم *
٪ ١٠٠	٨٢	المجموع

* الاستجابة لهذه النقطة تعكس عدم المشاركة في تطبيق البرنامج الفردي، وبالتالي عدم إمكانية الحكم على مدى الحاجة إلى تطوير القدرات في هذا الجانب.

وحيث سألت المختصات عن رأيهن في إمكانية الاستفادة من برامج حاسوبية معدة مسبقاً للبرنامج التربوي الفردي تساهمن في تطوير وإعداد برامج فردية للطلبة في مراكز التربية الخاصة، أشرن كما جاء في الجدول رقم (١٤) إلى أهمية تلك البرامج، حيث إن ٩٢٪ من أفراد العينة قد أيدن ذلك.

الجدول رقم (١٤)
مدى أهمية إعداد برامج حاسوبية لتطوير البرنامج التربوي الفردي

النسبة	النكرار	أهمية البرامج الحاسوبية للبرنامج
٪٦٥	٥٣	مهم جداً
٪٢٧	٤٤	مهم
٪٢	٤	غير مهم
٪٦	٥	لا أعلم / غير محدد *
٪١٠٠	٨٢	المجموع

* الاستجابة لهذه القطة تعكس عدم المشاركة في تطبيق البرنامج الفردي، وبالتالي عدم إمكانية الحكم على أهمية البرنامج الحاسوبية في هذا الجانب.

ثانياً: ما واجه الشبه والاختلاف في مضامين البرامج التربوية الفردية الخاصة بالأطفال المعوقين في مدارس، ومؤسسات التربية الخاصة، وبين تلك المضامين المحددة في المعايير العالمية؟

وللإجابة عن هذا السؤال فقد تم تحليل ٢٣ برنامجاً تربوياً فردياً، تمثل ٨ جهات من جهات الدراسة التي استجابت لطلب الباحثة في الحصول على نماذج من البرامج التربوية الفردية، حيث أعدت استماراً مثل مضمون البرنامج التربوي الفردي المتعارف عليه عالمياً، ومن ثم تفريغ بيانات برامج عينة الدراسة على ضوء ما ينطبق من بيانات في برامجهم التربوية مع المضامين المعروفة.

ويتبين من الجدول رقم (١٥) أن محتويات البرامج التربوية لا تتفق في معظم المراكز التي اشتراك بالدراسة في مضمونها ومعلوماتها. حيث تلتقي في بعض النقاط، وتختلف في أخرى. وعلى الرغم من تشابه حالات الإعاقات التي تخدمها من حيث احتياجاتهم المتعددة إلى خدمات خاصة، والتي تتطلب خدمات شاملة. كما أن العديد من المراكز في عينة الدراسة لا تطبق البرنامج التربوي الفردي، مما نتج عنه اعتذارهم عن عدم إمكانية

تزويد الباحثة ببرامج فردية؛ لذا ستعرض نتائج تحليل النماذج الخاصة بالبرامج التربوية للمؤسسات التي استجابت حسب كل بند من بنود الاستثمار الخاصة بضمون البرنامج التربوي الفردي، والمعارف عليها عالمياً.

الجدول رقم (١٥)

تغريغ استثمارات البرامج التربوية الفردية في عدد من المراكز حسب مضمون البرنامج التربوي الفردي

المجموع	لا توجد بيانات في البرنامج	توجد بيانات ناقصة، أو غير ملائمة	توجد بيانات صحيحة	محتويات البرنامج	الأبعاد
٢٣	١٠	٦	٧	معلومات عن إعاقة الطفل	معلومات عامة
٢٣	-	٤	١٩	تحديد الصف والمستوى الدراسي للطفل	
٢٣	٣	٣	١٧	تحديد مستوى الأداء الحالي	الأداء والأهداف
٢٣	٣	-	٢٠	تحديد الأهداف طويلة المدى	
٢٣	٤	١٢	٧	تحديد الأهداف قصيرة المدى	
٢٣	١٣	٣	٧	تحديد إجراءات تنفيذ الأهداف	
٢٣	٤	٣	١٦	تحديد إجراءات تقييم الأهداف	
٢٣	١٠	-	١٣	تحديد المدة الزمنية الملائمة لتطبيق الأهداف	
٢٣	١٧	٣	٣	تحديد المكان التربوي الملائم	التعديلات
٢٣	٢٣	-	-	تحديد مدة البقاء في المكان المناسب	
٢٣	٢٠	٣	-	تحديد التعديلات الضرورية	
٢٣	٣	١	١٩	تحديد الأشخاص المشاركين في إعداد البرنامج الفردي	فريق البرنامج الفردي
٢٣	١١	٦	٦	توقيعات الأشخاص المشاركين في إعداد البرنامج الفردي	

مناقشة النتائج

125

المجلد 4 العدد 3 سبتمبر 2003

سعت الدراسة الحالية إلى إجراء تقويم للبرامج التربوية الفردية في مراكز التربية الخاصة، ومدارسها بمدينة الرياض؛ وذلك لتحديد نقاط الضعف والقوة في تلك البرامج، ومن ثم الخروج بوصيات مفيدة وفعالة لتلك الجهات والقائمين عليها، حتى يتسعى لهم تقديم خدمات ملائمة، وذات مردود إيجابي على الأطفال الملتحقين بتلك المؤسسات.

وقد ركزت الدراسة على بعض مهامين في البرامج التربوية الفردية، هما: الإجراءات الإعدادية لتلك البرامج، ومضامين ومحتويات تلك البرامج، ومن خلال نتائج الدراسة يتضح ما يلي:

أولاً: فيما يتصل بإجراءات إعداد البرامج التربوية الفردية

يبدو أن بعض المؤسسات تعاني من مشكلة جوهرية في تنظيماتها وإعداداتها الأولية حيث تفتقد بعض الجهات البرامج التربوية الفردية، والتي تعدّ جوهر التعليم الخاص، والقاعدة التي ينطلق منها، أما المؤسسات التي تطبق البرنامج التربوي الفردي، والتي تمثل نسبة كبيرة في هذه الدراسة، فيبدو أنهم يواجهون مشكلات عديدة تتصل بإجراءات إعداد البرامج؛ لعدم وجود فريق التخصصين، أو اشتراكم؛ حيث أكدت هذه الدراسة أن معظم الجهات التربوية الخاصة تركز على أن يكون معلم التربية الخاصة هو محور إعداد البرنامج الفردي، إن لم يكن هو الوحيد المسئول عنه، مما يعني ضعفاً واضحاً في دور فريق التخصصين في مراكز التربية الخاصة.

وتوجه هذه الدراسة النظر إلى أن معظم العاملات مع الأطفال المعوقين في مراكز التربية الخاصة يركزن على استخدام الأساليب التقويمية المختلفة لتحديد مستوى الأداء الحالي للأطفال، وهو ما يفترض أن يتم في هذا الجانب ، إلا أنهن يركزن بالدرجة الأولى على الأساليب التي تخلو من الموضوعية، كأسلوب الملاحظة، والمقابلة . كما أن العديد من المختصات أيضاً يلجأن إلى ملف الطفل الطبيعي والتشخيصي؛ لتعرف البيانات التشخيصية السابقة، والمعلومات الأولية عن الطفل، مما يدل على الإفاده من مراجعة تلك البيانات، وهو ما أيدته المختصات حيث إن نسبة عالية من أفراد العينة (٩٠٪) أشرن إلى إفادتهم من البيانات التشخيصية الأولية، وبيانات التقويم التي تعد في المؤسسة.

وقد توصلت الدراسة الحالية إلى نقطة مهمة قد تكون مشكلة حقيقة لدى معظم

المؤسسات، تتصل بتوقيت البدء في البرنامج التربوي الفردي؛ إذ يفترض أن يعد البرنامج قبل اتخاذ القرار حول المكان التربوي الملائم، خاصة مع مؤسسات التربية الخاصة التي تضم عادة، أطفالاً يتم تشخيصهم قبل التحويل للمدرسة مما يعني حاجتهم الأكيدة إلى برامج تربوية فردية. إلا أن واقع المؤسسات في مجتمع الدراسة يؤكد عكس ذلك، حيث إن ٩٠٪ من تلك المؤسسات تلجأ إلى إعداد البرنامج بعد مدة زمنية من إلحاقي الطفل بالفصل، أو المكان التربوي، و تختلف المسألة من مؤسسة لأخرى، ولا تحكمها أية ضوابط، أو معايير رسمية. وهو ما يتربّ عليه تأخير إفادة الطفل من برامج مناسبة لقدراته.

أما فيما يخص مواعيد مراجعة تلك البرامج الفردية فيبدو أن المؤسسات في مجتمع الدراسة لا تواجه مشكلة بهذا الخصوص، حيث تراجع البرامج في أغلب الأحيان تكراراً، وعلى الأقل مرة سنوياً. كما أن معظم تلك الجهات تعمل على تحديث معلومات البرنامج التربوي الفردي، وتجديدها على ضوء التغيرات التي تحدث في أداء الطفل دائماً؛ وذلك للحفاظ على تلك المعلومات، وتحفيض الأعباء التي قد تراكم إذا أجلت. وإن كانت نسبة قليلة لا تهتم بذلك، فقد يعني ذلك حاجة بعض المؤسسات إلى فهم أفضل لإجراءات التعامل مع البرنامج التربوي الفردي.

وعلى الرغم من عدم التزام العديد من المؤسسات ببنود أساسية في إعداد البرنامج التربوي الفردي إلا أن نسبة كبيرة منها تعتقد بأهمية البرنامج، وفائدة في تعليم الأطفال الموقعين وتربيتهم وتأهيلهم، على الرغم من التذمر والشكوى الدائمة من أعباء البرنامج. وقد أكد ذلك تأييد معظم المعلمات لرغبتهم في استمرار تطبيق البرنامج مع الأطفال الموقعين، وقد تكون أسباب العديد من المشكلات التي تواجه المختصات في مراكز التربية الخاصة هو عدم التعاون والاشتراك بينهن في إعداد البرنامج وتنفيذها، مما يشعرهن بالعزلة، ويقلل من التغذية الراجعة لديهن حول أدائهم، أو أداء الطفل. وهو ما أكدته هذه الدراسة؛ إذ إن النسبة الكبيرة من المختصات أشارن إلى عدم وجود تعاون بينهن، وإن وُجد فهو غالباً ما يكون محدوداً وغير فعال، وهذا ما يتفق مع النتيجة الأولى التي توصلت إليها الدراسة، والتي أشارت إلى أن معظم أعباء البرنامج التربوي الفردي هي مسئولية معلمة التربية الخاصة مما يعني عدم تفعيل دور الفريق ومن ثم عدم التعاون بين المختصات لتحقيق أهداف البرنامج. وينطبق الوضع السابق مع المختصات على التعاون القائم بينهن، وبين أسر الأطفال، إذ يتضح من هذه الدراسة أن ذلك التعاون لم يجد فرصته أيضاً مع الوالدين وهو

ما يشير إلى فقدان عنصر آخر من عناصر أعضاء الفريق، ومن ثم العديد من التغرات والتساؤلات لدى الأسرة، ولدى اختصاصات وجهود مهدرة في تلك المؤسسات بلا دعم من الأطراف ذات العلاقة.

ويبدو أن معظم اختصاصات واللاتي تتشكل غالبيتها من خريجات التربية الخاصة، كما أشار توزيع العينة، ما زلن بحاجة إلى دورات تدريبية في مجال تطوير البرنامج التربوي الفردي وهو ما قد يدل على إحساسهن بعدم الرضا التام عن خبراتهن في هذا الجانب. كما أن معظمهم قد أكدّن حاجتهم إلى برامج حاسوبية تسهل إعداد البرامج التربوية الفردية، أسوة بتلك البرامج الحاسوبية العالمية التي توظف في كثير من المراكز الأجنبية، وتسهل دور العاملين في تلك البرامج، وقد يكون ذلك مؤشراً على شعورهن بأن البرامج الفردية تتطلب الوقت، والجهد والممكن اختصارهما من خلال تلك البرامج الحاسوبية .

ثانياً: فيما يتعلق بمضمون البرامج التربوية الفردية

أما عن مضمون البرامج التربوية الفردية فيتضح ما يلي:

أولاًً: معلومات عن الطفل

١. وجدت هذه الدراسة أن المعلومات العامة التي تخص الطفل في البرنامج التربوي الفردي، كالبيانات التشخيصية، ومعلومات فريق التشخيص التي قررت حالته. لم تكن مكتملة إلا في سبع استثمارات (خطط تربوية)، وكانت مفقودة في (١٠) استثمارات، وغير ملائمة، أو ناقصة في (٦) استثمارات أيضاً، مما يدل على عدم الإفادحة من تلك البيانات الأساسية الأولية.

٢. أما المستوى الدراسي فيبدو من نتائج الجدول أن هنالك اهتماماً أكبر بهذا الجانب؛ حيث إن ١٩ استمارة كانت تشير إليها، و٤ استثمارات أوردتها ناقصة. ويتبين من تلك المعلومات العامة عن الطفل أن الإفادحة من بيانات التقويم لم تكن كاملة، كما أنها ناقصة، وغير مكتملة في كثير من الاستثمارات، وفقدانها أيضاً في استثمارات أخرى. وهو ما يتنافى مع ردود اختصاصات مسبقاً حول مدى الإفادحة من نتائج التقويم، حيث تؤكد تلك الاستجابات أن ما يدرك أهميته قد لا يعني بالضرورة إمكانية تطبيقه أو الإفادحة منه .

ثانياً: تقويم مستوى الأداء الحالي والأهداف التربوية

١. أما مستوى الأداء الحالي والذي يعد من النقاط الجوهرية للبرنامج التربوي الفردي فيبدو أن ١٧ استماراة قد شملته، مما يدل على اهتمام غالبية المراكز بذلك الجانب المهم، ويوضح الجدول أن ثلث استمارات لم تهتم بتبعية البيانات الخاصة بمستوى الأداء الحالي على الرغم من ورودها في الاستمارات التي أرسلتها، كما أن ثلث استمارات أيضاً أهملت هذا الجانب، ولم تشمله على الإطلاق. وعموماً تبرز النتائج اهتماماً ملائماً بذلك الجانب لدى معظم المؤسسات، حيث تشير النتائج إلى وعي المؤسسات بأهمية المستوى الحالي لأداء الطفل في بناء برنامجه المستقبلي.

٢. أما الأهداف السنوية، وهي جانب أساسي أيضاً في البرنامج التربوي الفردي يشتق من مستوى الأداء الحالي للطفل، والذي يمثل ما يحتاجه الطفل في كافة المجالات على مدار العام الدراسي، فيتضح من النتائج أن معظم المراكز في عينة الدراسة قد اهتمت بهذا الجانب حيث يوجد ٢٠ استماراة متضمنة لذلك البعض، وثلاث استمارات لم تصفه في بياناتها.

٣. أما الأهداف قصيرة المدى والتي لا تقل أهمية عن سابقتها حيث تشقق من الأهداف بعيدة المدى، وتشكل أهدافاً يومية تدرس على مدار العام خلال الحصص الدراسية المختلفة، فلم تكن مكتملة إلا في (٧) استمارات، ووردت الأهداف قصيرة المدى في (١٢) استماراة، لكنها إما ناقصة أو غير ملائمة لشروط الأهداف القصيرة، من حيث المضمون، أو الإجراء. كما أن (٤) استمارات لم تشر إلى الأهداف القصيرة في البرنامج التربوي الفردي.

وكما يبدو من هذه النتائج أن هنالك ضعفاً واضحاً في هذا الجانب الحيوي من البرنامج، إما لنقص تلك الأهداف، أو عدم ملاءمتها من حيث المضمون، فقد تخلو من العبارات الإجرائية، أو ينقصها المعيار، أو الظرف الذي ستقدم من خلاله. كما أن عدداً من البرامج لم تشمل تلك الأهداف على الإطلاق ما يعني جهوداً غير محددة، ومن ثم أدواراً غير منسقة لمن سيقوم بتطبيق البرنامج، وهو ما بدا واضحاً من خلال عدم توضيح معظم الجهات إجراءات تطبيق البرنامج، أي من سينفذ؟ وكيف؟ وأين سيكون التنفيذ؟. وقد يكون عامل الجهد والخبرة يلعبان دوراً في ذلك، حيث يتطلب القيام بتحديد الأهداف قصيرة المدى جهداً وخبرة، وبناء عليه فقد تكون الرغبة في اختصار الوقت أحد الأسباب،

أو قد يكون نقص المعلومة، والخبرة اللذين يدلان بشكل، أو آخر، على حاجة المعلمات المختصات إلى دورات تدريبية أثناء الخدمة.

٤. وفيما يتصل بإجراءات تنفيذ الأهداف، أي من سينفذ الأهداف؟ وأين وكيف سينفذ؟ وهي نقاط تساهم في توضيح الأدوار لفريق العمل، فلم تكن محط اهتمام معظم الجهات حيث إن (٧) استثمارات فقط أوردها صحيحاً، وثلاث استثمارات ذكرت ناقصاً، و(١٣) استثماراً لم تهتم به على الإطلاق. وهو ما قد يترك هذا الجانب للابتعادات الشخصية، و لاخلو من الأخطاء أو الافتراضات غير الصحيحة.

٥. أما إجراءات التقويم والتي تشكل بعداً آخر مهمأً في البرنامج التربوي الفردي، حيث تساهم في تحديد إجراءات الحكم على الطالب (نجاحه وفشلها في أداء المهارات، والأهداف المحددة). فيبدو من النتائج أن ٦ استثماراً قد اهتمت بها اهتماماً واضحاً، بينما أشارت إليها (٣) استثمارات بالنقص، و(٤) استثمارات لا تشير إليها على الإطلاق. ويبدو أن معظم البرامج التربوية المحللة أشارت بشكل، أو آخر، إلى كيفية التقويم مما يعني عدم وجود مشكلة في تحديد أساليب التقويم التي ستتفقد مع الطفل. وإن كانت هنالك مشكلة لدى عدد كبير من المؤسسات فيما يتصل بتحديد المدة الزمنية لتحقيق الأهداف، (ما لا يساعد المختصات كثيراً على ترتيب أهداف الطفل، والوقت المتوقع للانتهاء منها). ولضبط عملية تنفيذ الأهداف، وعدم الإطالة أو التقصير فيها، يحدد فريق البرنامج الوقت أو المدة الزمنية المقترنة؛ لتحقيق الأهداف في البرنامج التربوي؛ لتسهيل وتوضيح ما هو متوقع من العاملين مع الطفل، ومن إمكانات الطفل نفسه، وفي هذا الخصوص يتضح أن (١٣) استثماراً قد حددت المدة الزمنية في خططها بشكل مناسب و (١٠) استثمارات لم تحدد ذلك. مما يشير إلى عدم اهتمام كافة الجهات بعامل الوقت والمتابعة للأهداف التربوية مما يتبع الفرصة للإسراع، أو التعطيل في تحقيق الأهداف.

ثالثاً: المكان التربوي الملائم والتعديلات المطلوبة

١. أما المكان التربوي الذي سيلتحق به الطفل هل هو فصل خاص أو عادي أو غرفة مصادر أو غيره؟ فيبدو أن معظم الجهات، (١٧) استثماراً، لم تحدد؛ لأنها لا

تشترك مع برامج الدمج باستثناء (١٣) استماراة حددته تحديداً كاماً، و(٣) استمارات أخرى حددته بشكل غير ملائم. ويتبين من هذه النتائج عدم اهتمام العديد من المؤسسات بذلك، إذ إن معظمها تقوم بتحويل الطفل إلى المكان التربوي قبل إعداد البرنامج مع عدم تحديد وقت لذلك، وهو ما لا يتفق مع المعايير العالمية للبرامج التربوية الفردية. ويدل على فهم خاطيء لتوقيت إعداد البرنامج التربوي الفردي، وعدم توحيد معايير خاصة بذلك في مؤسسات التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية.

٢. أما عن تحديد الوقت الذي سيقضيه الطفل في المكان التربوي الملائم، فيبدو أن جميع الجهات لا تهتم كثيراً بذلك (٢٣) استماراة ولا تضع في الحسبان احتمال احتياج الطالب إلى تغيير فصله، أو مدرسته، لأي أسباب مستقبلية، وهو ما قد يكون مرتبطاً بعدم وجود علاقة قوية بين مؤسسات التعليم الخاص، والمدارس العادلة؛ أسوة بكثير من الدول التي تطبق نظام الجماعات المنسحبة، أو نظام الربط.

٣. وكذلك الحال بخصوص التعديلات التي يفترض أن تشملها محتويات البرنامج؛ لتحديد ما يحتاجه الطفل من مساندة، ودعم، على مستوى الوسائل، والأدوات، أو المنهج، وطرق التعليم، والتقويم والبيئة الصحفية. أو حتى وسائل خاصة، مساعدة للطفل، فيبدو أن معظم مؤسسات التربية الخاصة لا تهتم بذلك في برامجها التربوية حيث أوردتها (٣) استمارات فقط مع كثير من النقص وعدم الانسجام، و (٢٠) استماراة لم تشر إليها على الإطلاق. مما قد لا يحدد مدى توافر التعديلات أو حتى الاهتمام بتوفيرها. وقد يعزى ذلك إلى عدم معرفة تلك المراكز بأهمية ذلك الجانب، أو تركه للجهود الشخصية، التي لا يجعل العمل منظماً وعرضة للتقصير.

رابعاً: فريق إعداد البرنامج التربوي الفردي

١. أما ما يتصل بالفريق متعدد التخصصات، والذي يعد البرنامج التربوي الفردي، ويفترض أن يمثل كافة الأشخاص ذوي العلاقة بالطفل في المدرسة، وخارج المدرسة، كأسرته مثلاً، لتقديم دعم ومساندة متنوعة، حسب حاجات الطفل المختلفة، فكما يبدو أن معظم الجهات تورد أسماء الأشخاص المشاركون في إعداد البرنامج (١٩) استماراة، وإن كانت بعض المؤسسات لا تهتم بذلك، حيث أشارت النتائج إلى أن استمارة واحدة في الدراسة قد أوردت أسماء محدودة لشخصين

تقريباً فأقل، و(٣) استمرارات لم تهتم على الإطلاق بوضع أسماء المشاركين، مما قد يعطي دلالات إلى أن تلك البرامج قد لا تكون من إعداد فريق متكملاً.

٢. والجانب الأخير في هذه الدراسة، والمختص بتقييم المشاركون في إعداد البرنامج التربوي الفردي، ومن سيعملون على تفيذه، والتي تؤكد حضورهم الفعلي للمجتمع، ومن ثم التزامهم بما يخصهم من أدوار. تشير البيانات في هذا الجانب إلى أن (٦) استمرارات فقط من الاستمرارات المشاركة في الدراسة اهتمت بذلك، وأن (١١) استماراة لاتشير إليه على الإطلاق، و(٦) استمرارات أيضاً أوردت بيانات تخص ذلك ، ولكن إما أنها شاغرة لم توقع، وإما أنها مبعثرة في موقع مختلفة وغير منتظمة مما يوحي بأن التوقيع قد تم فردياً في أوقات غير الجلسة المعدة لفريق العمل، وهو ما يتنافي مع هدف اجتماع الفريق للمناقشة وتبادل الآراء، ومن ثم الانفاق والتوقيع. كما قد يعني احتمال أن الأسماء الموقعة على تلك البرامج لم تكن تحضر فعلياً، وهو ما يعني نقصاً واضحاً في هذا الجانب. إذ إن عدم الحضور قد يؤدي إلى عدم الالتزام بالمشاركة و التنفيذ وهو ما يضعف فرص تحقيق الكامل للأهداف.

توصيات الدراسة

بناءً على نتائج هذه الدراسة فالباحثة تقترح مايلي:

(١) ضرورة وضع البرنامج التربوي الفردي بما يشمله من إجراءات ومضامين ضمن بنود أنظمة التعليم الخاص في المملكة العربية السعودية مع حث جميع الجهات ذات العلاقة على الاهتمام بهذا الجانب.

(٢) ضرورة تقديم نماذج رسمية ملائمة للبرنامج التربوي الفردي للعاملين في ميدان التربية الخاصة معدة من خلال فريق من المتخصصين في الأقسام المتخصصة في الجامعات.

(٣) ضرورة إعداد دورات تدريبية للمتخصصين والمعلمين وذوي العلاقة الذين يعملون مع أطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة فيما يتعلق بالبرامج التربوية الفردية.

(٤) ضرورة إعداد برامج حاسوبية للبرنامج التربوي الفردي؛ لتسهيل دور العاملين مع ذوي الاحتياجات الخاصة، وتقليل الضغوط والأعباء عن الأقسام المتخصصة في الكليات والجامعات.

المراجع

الخطيب ، جمال ، والحديدي ، منى .(١٩٩٦). مناهج وأساليب التدريس في التربية الخاصة . عمان، الأردن: الجامعة الأردنية.

الخشمي، سحر .(١٩٨٨). فاعلية الخطة التربوية الفردية في تدريس المهارات اللغوية للطلبة الموقين عقلياً، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية ، الأردن ، عمان.

Byoung I.L. .(2001). **A comparative study of the individualized education plan (IEP) and the Individualized Family Service Plan (IFSP)**. Reterved from the World Wide Web: <http://ksedld.taegu.ac.kr/Journal/jour15-1/15-1-7.htm>.

Espin, C. A., Deno, S., & Albayrak K. D. (1998). Individualized education programs in resource and inclusive settings: How individualized are they? The **Journal of Special Education**, **32** (2), 164-174.

Huefner, D. S. (2000). The risks and opportunities of the IEP requirements under IDEA 97, **The Journal of Special Education** , **33** (4), 195-204.

Johnston, S. D. , Proctor , W. A., & Corey, S. E. (1995). A new partener in the IEP Process: The laptop computer. Teaching exceptional children. **Journal of the Exceptional Children** , **28** (1), 46-49.

OSERS .(2000). **A guide to the individualized education program**,office of special education and rehabilitation services. Reterived from the World Wide Web: www.ed.gov/offices/OSERS/OSEP/IEP-Guide.

Ohio Department of Education .(2000). **Guidelines for conducting alternate assessment implementation.** Reterived from the World Wide Web: www.ode.state.oh.us/SE/guidelines.htm.

Pearson , S .(2000). The relationship between school culture and IEPs . **British Journal of Special Education** , **27** (3),

Rouse, M., & Agbenu ,R. (1998). Assessment and special educational needs: Teachers, dilemmas .**British Journal of special Eductation** , **25** (2),

Sorenson F. (1998). **Individualized education program fact sheet.** Reterived from the World Wide Web: www.cde.ca.gov/spbranch/sed/iep.htm.

Tomey, H. A. .(2001). **IEP Individualized education program, the process, Virginia Department of Education.** Reterived from the World Wide Web: www.Idonline.Org/ld-in depth/iep-process.htm.