



جامعة قاصدي مرباح ورقلة
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
ميدان العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النفس وعلوم التربية
مخبر جودة البرامج في التربية الخاصة والتعليم المكيف
الموضوع:



فاعلية برنامج تدريبي في إعداد وتطبيق البرنامج التربوي الفردي لمعلمي الأقسام المدمجة بالمدارس الابتدائية

أطروحة مقدمة لاستكمال متطلبات نيل شهادة دكتوراه الطور الثالث تخصص التربية الخاصة والتعليم المكيف

إشراف: أ.د. نادية بوضياف

إعداد الطالبة: الزهرة بجادي

لجنة المناقشة:

الرقم	الإسم واللقب	الرتبة العلمية	المؤسسة	الصفة
01	بوبكر دبابي	أستاذ التعليم العالي	جامعة ورقلة	رئيسا
02	نادية بوضياف	أستاذ التعليم العالي	جامعة ورقلة	مشرفا ومقررا
03	عقيل بن ساسي	أستاذ التعليم العالي	جامعة ورقلة	مناقشا
04	قدور نويبات	أستاذ التعليم العالي	جامعة ورقلة	مناقشا
05	مصباح الهلي	أستاذ التعليم العالي	جامعة الوادي	مناقشا
06	حمامة عمار	أستاذ محاضر أ	جامعة الوادي	مناقشا

السنة الجامعية 2025/2024

شكر وتقدير

"وعلمك ما لم تكن تعلم وكان فضل الله عليك عظيما" (النساء 113)

"من لا يشكر الناس لا يشكر الله" صدق رسول الله صلى الله عليه وسلم

أقدم شكري الجزيل إلى

الأستاذة المشرفة أ.د. نادية بوضياف على كل الدعم، التوجيه، والحرص لانجاز هذا العمل وعلى جهدها المضي كمشرفة ومديرة المخبر

الأستاذة المحكمين وأعضاء لجنة المناقشة على ملاحظاتهم القيمة وإثرائهم لهذا البحث

أساتذتي وزملائي بمخبر التربية الخاصة والتعليم المكيف

معلمات الأقسام المدعمة بمدينة تقرت خاصة المشاركات في البرنامج التدريبي

أخصائيي المركز النفسي البيداغوجي ومديرته السابقة السيدة قادري ومدير المدرسة الابتدائية بن طرية لمنور على كل التسهيلات

من قدموا لي دعما مميذا

أستاذي الفاضل أ.د. الشايب محمد الساسي، أ.د. فريدة طاجين، أ.د. محمد الطاهر طعيلي

من وضعوا بصماتهم الفنية والتقنية صديقتي المهندسة حنان طعيلي، أخواتي وردة، حميدة، بشرى وأبنائها

من لا أوفي شكرهما ملهمي وقودوتي ومعلمي أبي والغالية الحنون أمي بارك الله في عمرهما

كل معاني الشكر والعرفان لكل من قدم لي يد المساعدة من قريب أو بعيد

الملخص:

هدفت الدراسة إلى معرفة مدى فاعلية تدريب معلمات الأقسام المدمجة على إعداد البرنامج التربوي الفردي للتلاميذ ذوي الإعاقة في المرحلة الابتدائية. لتحقيق أهداف الدراسة تم اتباع المنهج التجريبي بتصميم المجموعة الواحدة. تمثلت عينة الدراسة في معلمات الأقسام المدمجة لذوي الإعاقة السمعية والعقلية بالمدارس الابتدائية بمدينة تقرت وعددهن 12 معلمة. ولجمع البيانات تم تصميم قائمة أداء للقياس القبلي والبعدي في إعداد الخطة التدريسية الفردية. توصلت النتائج إلى أنه توجد فروقا دالة إحصائيا بين متوسطي درجات معلمات الأقسام المدمجة في القياس القبلي والبعدي لإعداد البرنامج التربوي الفردي لصالح القياس البعدي، وأنه لا يوجد تأثير لتفاعل البرنامج التدريبي والتخصص العلمي وفئة الإعاقة في القياس البعدي لإعداد البرنامج التربوي الفردي.

الكلمات المفتاحية: برنامج تدريبي؛ برنامج تربوي فردي؛ معلم الدمج

Abstract:

The study aimed to determine the effectiveness of training integrated classroom teachers to prepare individualized educational programs (IEPs) for students with disabilities in primary school. To achieve the study objectives, the experimental approach was adopted using a single-group design. The study sample consisted of 12 teachers in integrated classrooms for students with hearing and mental disabilities in primary schools in the city of Touggourt. To collect data, a performance checklist was designed for pre- and post-tests on the preparation of the individualized teaching plan. The results showed that there were statistically significant differences between the average scores of integrated classroom teachers in the pre- and post-tests on the preparation of the individualized educational program (IEP), in favor of the post-test. Furthermore, there was no interaction between the training program, academic specialization, and disability category on the post-test on the preparation of the IEP.

Keywords: Training program; Individualized educational program; Integration teacher

فهرس المحتويات

الصفحة	المحتوى
أ	شكر وتقدير
ب	ملخص الدراسة
ب	ملخص الدراسة بالانجليزية
ت	فهرس المحتويات
ر	فهرس الجداول
01	مقدمة
الفصل الأول: تقديم موضوع الدراسة	
4	1- مشكلة الدراسة
11	2- تساؤلات الدراسة
11	3- الفرضيات
11	4- أهداف الدراسة
12	5- أهمية الدراسة
13	6- حدود الدراسة
13	7- التعريف الإجرائي
الفصل الثاني: البرامج التدريبية لمعلمي التربية الخاصة	
15	1- التدريب
16	2- معلم التربية الخاصة
20	3- الاتجاهات الحديثة في إعداد وتدريب المعلمين
24	4- تدريب المعلمين أثناء الخدمة
26	5- واقع تدريب معلمي التربية الخاصة
الفصل الثالث: البرنامج التربوي الفردي	
32	1- تعليم ذوي الإعاقة
35	2- البرنامج التربوي الفردي
48	3- بناء البرنامج التربوي الفردي
51	4- مستوى الأداء الحالي
55	5- الأهداف
51	6- الخطة التعليمية الفردية
63	7- التكييفات والخدمات المساندة

67	8- التقويم
الفصل الرابع: الإجراءات الميدانية للدراسة	
73	1- منهج الدراسة
73	2- الدراسة الاستطلاعية
74	3- عينة الدراسة
75	4- أدوات الدراسة
83	5- إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية
85	- الأساليب الإحصائية
الفصل الخامس: عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة	
87	1- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الأولى
90	2- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الثانية
92	مقترحات الدراسة
94	قائمة المراجع
104	قائمة الملاحق
104	الملحق 1: قائمة الأسانذة المحكمين لأدوات الدراسة
105	الملحق 2: نموذج من جلسات البرنامج التدريبي
108	الملحق 3: اختبار البرنامج التربوي الفردي
114	الملحق 4: قائمة الأداء
115	الملحق 5: نموذج الخطة التدريسية
117	الملحق 6: نتائج حساب الثبات (قائمة الأداء)
109	الملحق 7: اختبار "ت" الفروق في القياس القبلي والبعدي لإعداد الخطة التدريسية الفردية
110	الملحق 8: نتائج اختبار تحليل التباين الثنائي لتفاعل التخصص وفئة الإعاقة مع البرنامج التدريبي على القياس البعدي (إعداد الخطة التدريسية الفردية)

فهرس الجداول

الصفحة	العنوان	الرقم
74	خصائص أفراد العينة	1
80	نتائج أفراد العينة على اختبار البرنامج التربوي الفردي	2
87	الفروق بين متوسطي درجات المعلمات في القياس القبلي والبعدي في إعداد الخطة التدريسية الفردية	3
90	نتائج اختبار تحليل التباين الثنائي لتفاعل التخصص وفئة الإعاقة مع البرنامج التدريبي على القياس البعدي (إعداد الخطة التدريسية الفردية)	4

مقدمة:

عرف ميدان التربية الخاصة تطوراً واضحاً في البرامج التربوية والتعليمية، وأحدث ذلك تغييراً جوهرياً في دور المعلم، وأصبحت مهمة تعليم ذوي الحاجات الخاصة مسؤولية جديدة يتقاسمها المعلم مع فريق العمل التربوي، لتلبية الاحتياجات التعليمية لكل تلميذ مدمج بالمدرسة العادية. ويفترض أن يكون المعلم سواء معلم تربية خاصة أو معلم التعليم العام، معداً إعداداً جيداً، ويمتلك الكفايات اللازمة لممارسة عمله بفعالية. كما تعتبر عملية تدريب المعلمين في ظل التطور العلمي والمعرفي السريع قضية هامة جداً وتزداد أهمية التدريب إذا كان المعلم يتعامل مع أفراد مختلفين بشكل واضح في القدرات (القمش والمعايطة، 2014). وقد أصبح التدريب أثناء الخدمة يحظى باهتمام بالغ، ذلك لأنه يشكل وسيلة رئيسية لتطوير المهارات التدريسية للمعلمين ولإطلاعهم بالتجديدات والتطورات التربوية. فالتدريب أثناء الخدمة عنصراً لا غنى عنه في إعداد المعلمين للعمل مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، كما أنه ليس ضرورياً للمعلمين غير المتدربين أو الجدد فحسب، ولكنه حاجة ملحة وذات أولوية لكافة فئات المعلمين (الخطيب، 2004)، خاصة في ظل توجه عالمي نحو التعليم الشامل ومعلم المستقبل.

ومن أهم الأدوار الجديدة للمعلم قدرته على إعداد البرنامج التربوي الفردي، وتكييف المناهج الدراسية (صالح، 2012؛ محمود، 2018). وهو ما أكده قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة لتحسين التعليم والتعلم، من خلال جعل البرنامج التربوي الفردي أداة أساسية للتخطيط التربوي، وقد أثرت التشريعات والقوانين الحديثة المنظمة للتربية الخاصة في معظم دول العالم ومنها الدول العربية وبدأت بنص قوانين توجب تفريد الخدمات لكل تلميذ، أي تقديم الخدمات التربوية من خلال برامج تربوية فردية تعد بناءً على احتياجات كل تلميذ مؤهل لتلك الخدمات (أبو نيان، 2020).

ويعتبر البرنامج التربوي الفردي من أهم الكفايات التعليمية أو التدريسية للمعلم، فهو الإطار المنظم والموجه لتعليم أكثر ملاءمة لذوي الإعاقات، فلا يقام تعليم في التربية الخاصة دون البرنامج التربوي الفردي، كما تعتبر مشاركة المعلم في بنائه مهمة أساسية. لذلك تضاعفت مسؤولية المعلم في التدريس

الذي يتطلب منه التمكن من المهارات التي تساعده على التدريس الجيد الذي يعتمد في جوهره على البرنامج التربوي الفردي (الخطيب، 2021؛ القرشي، 2012).

ولذلك جاءت هذه الدراسة وهي تصميم برنامج لتدريب معلمات الأقسام المدمجة على إعداد البرنامج التربوي الفردي وقياس فاعليته. وقد تضمنت جانبين نظري وميداني.

يحتوي الجانب النظري ثلاثة فصول؛ تناول الفصل الأول تقديم الدراسة حيث تم التعرض فيه لموضوع الدراسة والدراسات السابقة التي تناولت الموضوع، كما تطرق للتساؤلات والفرضيات وأهداف الدراسة وأهميتها وحدودها والتعريف الإجرائي للمتغيرات.

أما الفصل الثاني فقد تناول مفهوم التدريب ومعلم التربية الخاصة، الاتجاهات الحديثة في إعداد وتدريب المعلمين، والتدريب أثناء الخدمة، وواقع تدريب معلمي التربية الخاصة في الوطن العربي وفي الجزائر.

وتطرق الفصل الثالث إلى مدخل حول تعليم ذوي الإعاقة، ثم إلى البرنامج التربوي الفردي؛ نشأته ومفهومه، وخصائصه، ووظيفته وأهميته، ومحتوياته وفريق العمل، كما تطرق إلى مراحل وخطوات بناء البرنامج التربوي الفردي والمهارات الأساسية لإعداده؛ وهي مستوى الأداء الحالي للتلميذ، وضع الأهداف والتكيفات، والتقويم وكتابة الخطة التعليمية الفردية.

وفي الفصل الرابع تم التطرق إلى الإجراءات الميدانية للدراسة بدءا بالدراسة الاستطلاعية، منهج الدراسة والعينة، وأدوات الدراسة، وإجراءاتها، والأساليب الإحصائية لتحليل البيانات.

وتتناول الفصل الخامس عرض وتحليل ومناقشة النتائج استنادا إلى الجانب النظري والدراسات السابقة. وختاما خلاصة الدراسة ومقترحاتها.

الجانب النظري

الفصل الأول: تقديم موضوع الدراسة

(1) مشكلة الدراسة

(2) أسئلة الدراسة

(3) فرضيات الدراسة

(4) أهداف الدراسة

(5) أهمية الدراسة

(6) حدود الدراسة

(7) التعريف الإجرائي لمتغيرات الدراسة

1) مشكلة الدراسة:

سعت الجزائر مؤخرا إلى دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة بمؤسسات التربية والتعليم الوطنية حسب القرار الوزاري المشترك الصادر في 2014، حيث تكفلت وزارة التضامن بمساعدة بعض الجمعيات بالتأطير البيداغوجي، عن طريق اختصاصي ومعلمي التعليم المتخصص ومستخدمي الدعم بمؤسسات التضامن، إلى جانب توظيف خريجي الجامعة من مختلف التخصصات لتدريس التلاميذ المدمجين في كل المراحل الدراسية حسب القرار الوزاري المشترك الصادر في 2018. وبطبيعة الحال لا يخلو واقع كالمدمج المدرسي من نقائص وتحديات خاصة في بداية تطبيقه. فنظام الدمج يحتاج إلى معلم جديد يختلف عن المعلم التقليدي، معلما قادرا على تكييف المناهج وتعديل أساليب التعلم وآلياته (محمود، 2018). وقد أشارت في ذلك بوعزة وبيوض (2017) في دراسة حول مشكلات ومعوقات دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المؤسسات التربوية بالجزائر، إلى أن من ضمن المعوقات نقص في إعداد وتدريب المعلمين وعدم مواءمة المناهج الدراسية وأساليب التدريس وتخطيط وتنفيذ البرامج الفردية. كما ذكر الروسان (2013) أن من أهم معوقات الدمج صعوبة توفر المدرس المؤهل في التربية الخاصة ومشكلة إعداد الخطط التربوية والتعليمية الفردية. كما أكدت العديد من الدراسات احتياج المعلمين بدرجة عالية لمهارات إعداد وتنفيذ البرنامج التربوي الفردي، سواء بالنسبة لمعلمي التربية الخاصة كدراسة عبد الجبار (2003)، والسبيعي (2014)، والقاضي (2018)، أو معلمي التعليم العام كدراسة مكاوي (2019). فعلى الرغم من قطع شوط تعليمي لا بأس به في مجال التربية الخاصة والاهتمام بتدريب المعلمين إلا أن هناك العديد من الأبحاث والدراسات أشارت إلى الاحتياج الكبير في مجال البرنامج التربوي الفردي بالنسبة لمعلمي ومشرفي التربية الخاصة.

ويعد البرنامج التربوي الفردي Individualized Education Program (IEP) أو الخطة التربوية الفردية أفضل الأساليب التربوية الحديثة التي تقوم عليها التربية الخاصة بفئاتها غير المتجانسة (الريس وحنفي، 2008). فالبرنامج التربوي الفردي لا غنى عنه في أي بيئة تعليمية وتدريبية تضم أفرادا من ذوي الاحتياجات الخاصة، سواء أكانت مدرسة للتربية الخاصة أم غيرها من المواقع التي يلتحق بها أفراد غير عاديين (الخشمي، 2003). لذلك أصبح إلزاميا على المؤسسات التعليمية تقديم خدماتها لذوي الاحتياجات الخاصة من خلال تصميم برنامج تربوي فردي لكل تلميذ، لمناسبة هذا الأسلوب في تلبية الاحتياجات التربوية لهؤلاء، فمن الصعوبة أن نتعامل معهم كوحدة واحدة، فهناك عدم تجانس في الاحتياجات حتى بين أفراد الفئة الواحدة فهم مختلفون في القدرات والمويل ولا يتعلمون بالسرعة نفسها

(الوالبى، 2000). ويُعد البرنامج التربوي الفردي من أكثر البرامج فاعلية مع التلاميذ ذوي الإعاقة، على اعتبار أن هناك فروقا فردية متباينة بينهم، وأن كل حالة منهم متفردة قائمة بذاتها؛ حيث تختلف في درجة الإعاقة، والقدرات والاستعدادات، والخبرات... فالتعليم الفردي يركز على التدريس الذي يراعي الحاجات الخاصة للمتعلم، لذلك ينبغي وضع خطة للتعليم الفردي تتناسب مع طبيعة وقدرات كل تلميذ (القرشي، 2012). فإذا كان المنهاج في التربية العامة تقرره المدرسة، فالمنهاج في التربية الخاصة تقرره الحاجات الفردية للمتعلم (الخطيب والحديدي، 2021).

ويهدف البرنامج التربوي الفردي إلى ضمان حق التلميذ ذي الإعاقة وأسرته في الحصول على الخدمات التربوية التعليمية والخدمات المساندة التي تلبى جميع احتياجاته، كما يحدد نوعية وكمية الخدمات المطلوبة، والإجراءات الضرورية لتقديمها لكل تلميذ على حده، ويحدد الأنشطة التدريبية والطرق التعليمية والوسائل التي سيتم استخدامها، وقياس مدى تقدمه في البرنامج، وتقديم تعليم مخطط ومنظم لتحقيق التدريس الجيد والفاعل. وكذلك تحسين عملية التواصل بين أعضاء الفريق متعدد التخصصات خاصة بين المعلم وأولياء الأمور (الدهمسي، 2007؛ الببلاوي، 2014). ويتضمن البرنامج التربوي الفردي عناصر رئيسية هي مستوى الأداء الحالي، أهداف طويلة المدى وأهداف قصيرة المدى الخدمات التربوية والخدمات المساندة، التكييفات والمواءمات، مدة تقديم البرنامج، والخدمات الانتقالية (بروفوست وبويل، 2015).

وفي ضوء تلك العناصر أشار هارون (2012) إلى أهمية دور المعلم في قدرته على إعداد الخطة التربوية الفردية لكل تلميذ، وذلك من خلال تحديد احتياجاته الخاصة بوضوح، وتحديد الأهداف، وتحليل المهمة التعليمية، وتصميم التعلم، وإعداد الدرس بشكل دقيق يناسب قدرات التلميذ. كما ترى يحيى (2006) أن الكفايات التربوية لمعلم التربية الخاصة، هي امتلاك المعرفة والمهارات اللازمة للتدريس ومنها كفاية إعداد الخطة التربوية الفردية، والخطة التعليمية الفردية والتي تضم المهارات الأساسية في تخطيط وإعداد الدروس؛ تحديد وصياغة الأهداف السلوكية، اختيار استراتيجيات وطرق التعلم والأنشطة والوسائل التعليمية المناسبة، وطرق وأدوات تقويم التعلم.

وقد أولى الباحثون اهتماما كبيرا بالبرنامج التربوي الفردي، فقد أصبح مجالا واسعا ومتفردا تطورت مراحل البحث فيه وتنوعت مواضيعه. ويمكن حصر البعض منها وتصنيفها في عدد من المجالات؛

منها دراسات الفاعلية كدراستي الجعفري (2012)، وبلال (2013)، حيث أكدت نتائجهما على فاعلية التدريس باستخدام الخطة التربوية الفردية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية. كما أكدت دراسة الجوالدة (2017) فاعلية برنامج يعزز مشاركة الوالدين في الخطة التربوية الفردية في تحسين التكيف النفسي لدى الطلبة الصم. ودراسة محمود (2016) حول فاعلية البرامج التربوية الفردية في تنمية بعض المهارات الأكاديمية والسلوكية لدى عينة من الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة.

أما فيما يخص الدراسات التقييمية للبرامج التربوية الفردية فقد تناولت دراسة الخشرمي (2003) تقييم بناء ومحتوى البرامج التربوية الفردية لذوي الاحتياجات الخاصة، والتي هدفت إلى التعرف على أوجه الشبه والاختلاف في إعداد وتنفيذ البرامج التربوية الفردية ومضامينها المتعارف عليها عالمياً. كما هدفت دراسة الحرز (2008) إلى التعرف على مدى تحقق أهداف البرنامج التربوي الفردي في معاهد وبرامج التربية الفكرية والكشف عن أهم الصعوبات التي تقف حائلاً دون تحقيق البرنامج لأهدافه. وهدفت دراسة السالم (2022) إلى تقييم مستوى البرامج التربوية الفردية المقدمة في معاهد وبرامج الصم وضعاف السمع، والتعرف على التحديات التي تواجه المعلمين والمعلمات لتنفيذ البرامج بكفاءة عالية، وأشارت نتائجها إلى وجود ضعف في بنية الخطط والبرامج وفق المعايير التي تم تحليل الخطط في ضوءها بالإضافة إلى وجود تحديات تواجه معلمي الصم وضعاف السمع في تنفيذ هذه البرامج .

واتجهت دراسات أخرى إلى مجال البحث في معرفة ومهارات المعلمين وتطبيق البرنامج التربوي الفردي. كدراسة (حميدي، 2013). التي هدفت إلى معرفة درجة تطبيق الخطة التربوية الفردية من قبل معلمي التربية الخاصة في برامج التوحد. ودراسة النجار والرشيدي (2015) التي أشارت في نتائجها إلى أن تقدير معلمي ذوي الإعاقة لكفاءة تخطيط وتنفيذ البرنامج التربوي الفردي كان متوسطاً، بينما كان مرتفعاً لمعوقات تخطيط وتنفيذ البرنامج التربوي الفردي. أما في دراسة المكاحلة (2017) التي هدفت إلى معرفة مدى التزام معلمي التربية الخاصة في غرف المصادر بمعايير الخطة التربوية الفردية، وإلى تحديد معاييرها العالمية، وأظهرت نتائجها بأن المعلمين لديهم درجة مرتفعة في الالتزام بمعايير الخطة التربوية في مجالي العناصر الرئيسية في الخطة التربوية وتطبيق وتنفيذ المعايير في الخطة التربوية، أما في مجال الاعتبارات الأساسية في الخطة التربوية فكان مدى الالتزام متوسطاً في كل من المدارس الحكومية والخاصة، وأظهرت النتائج أن جميع الفروق كانت لصالح معلمي المصادر في المدارس

الخاصة. كما توصلت دراسة (الشمري، 2019) إلى أن مستوى استخدام البرنامج التربوي الفردي في تعليم مواد الرياضيات والعلوم للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة كان بدرجة عالية في فصول الدمج الجزئي. وهدفت دراسة الظفيري وعباس (2015) إلى التعرف على دراسة الفروق في تطبيق العاملين لعناصر ومبادئ الخطة التربوية الفردية مع ذوي الاحتياجات الخاصة، وأظهرت نتائجها وجود فروق في متغيري الجنس والتدريب، وعدم وجود فروق في ستة متغيرات (التخصص، المهنة، طبيعة العمل، المؤهل الدراسي، الخبرة، نوع الإعاقة). دراسة Alshammari و Hornby (2019) حول مدى معرفة وتطبيق معلمي التربية الخاصة للخطة التربوية الفردية. أظهرت نتائج الدراسة أن هناك فروقات إحصائية في العديد من المتغيرات، منها جنس المعلم، والمنطقة التعليمية، وفي المادة العلمية التي يقدمها المعلم. كما هدفت دراسة القلاف والعنزي وسالم (2021) إلى التحقق من مستوى معرفة ووعي وتطبيق المعلمين والمعلمات العاملين في تعليم الأطفال ذوي التوحد في مدارس التربية الخاصة نحو مبدأ تفريد التعليم والخطة التربوية الفردية، ودلت نتائجها على أن المعلمين والمعلمات لديهم وعي مرتفع تجاه مبدأ تفريد التعليم، أما مستوى تطبيقهم لمبدأ تفريد التعليم فقد كان متوسطاً، بينما معرفتهم بأسس الخطة التربوية الفردية كانت ضعيفة ولا توجد خطة تربوية فردية معتمدة. كما كشفت دراسة (2016) Laura في نتائجها أن معلمي التربية الخاصة يمتلكون في الواقع مستوى أقل من الكفاءة في المعرفة والفهم للبرنامج التربوي الفردي.

وذهبت أبحاث أخرى إلى تناول متغيرات متنوعة في البرنامج التربوي الفردي. كدراسة المالكي (2020) التي هدفت إلى التعرف على واقع تضمين عناصر الخدمات الانتقالية في البرنامج التربوي الفردي وأهميتها للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات. كذلك دراسة الحنو والعصيمي (2018) والتي هدفت إلى معرفة واقع عمل فريق البرنامج التربوي الفردي لبرامج ذوي صعوبات التعلم في المدارس الابتدائية، وتطرقت عدة دراسات إلى دور الأولياء ومشاركتهم في البرامج التربوية الفردية كدراسة الجوالدة 2017 التي سبق ذكرها ودراسة النجار (2015) التي هدفت إلى معرفة مستوى كفاءة تخطيط وتنفيذ البرنامج التربوي الفردي في معاهد وبرامج التربية الخاصة للطلبة الموهوبين، وأشارت نتائجها إلى أن تقدير الآباء لكفاءة تخطيط وتنفيذ البرنامج التربوي الفردي وكذا معوقاته كان متوسطاً.

أيضا هدفت دراسة كل من الدوسري والحنو (2018)، والحري وأبا عود (2020) إلى معرفة مدى مشاركة أولياء الأمور في البرامج التربوية الفردية، وأهمية مشاركتهم في نجاحها، وتحديد معوقات مشاركتهم فيها. وهدفت دراسة الصعيدي (2020) إلى معرفة أساليب تواصل أولياء الأمور وعلاقتها بمستوى الطفل في البرنامج التربوي الفردي.

وفي مجال الصعوبات أو المعوقات والتحديات تناولت العديد من الدراسات، منها دراسة الشمراني والحويطي (2018) التي هدفت إلى التعرف على المعوقات التي تحول دون تحقيق أهداف البرنامج التربوي الفردي من وجهة نظر معلمي التربية الفكرية بالمدارس العادية ومعاهد التربية الفكرية. وأشارت النتائج إلى أن المعوقات جاءت بدرجة كبيرة في جميع المحاور باستثناء " المشكلات المتعلقة بالمعلم جاءت بدرجة متوسطة وجاء محور المشكلات المتعلقة بالمناهج الدراسية لطلاب التربية الفكرية في المرتبة الأولى. كما هدفت دراسة كل من القاضي (2019)، الزهراني والزهراني (2020) إلى الكشف عن أبرز التحديات المختلفة أو معوقات تطبيق البرنامج التربوي الفردي لذوي صعوبات التعلم. كما تطرقت إلى ذلك في هذا المجال الدراسات المذكورة آنفا كدراسة النجار والرشيدي (2015) الحرز (2008)، الحنو والعصيمي (2018)، السالم (2022) وغيرها.

تنوعت الدراسات السابقة من حيث الموضوع، والملاحظ كما عرض في مجال معرفة ومهارات المعلمين وتطبيق البرنامج التربوي الفردي، نجد أن الدراسات التي تناولت جانب المعرفة كان ملازما لجانب التطبيق للبرنامج التربوي الفردي؛ كدراسة الظفيري وعباس (2015)، Alshammari و Hornby (2019)، والقلاف والعنزي وسالم (2021). وركزت الدراسة الحالية على كفاية إعداد البرنامج التربوي الفردي بالنسبة للمعلم، كما تمثلت عينة الدراسة في المعلمات بمختلف التخصصات للأقسام الخاصة بذوي الإعاقة في المدارس العادية في المرحلة الابتدائية، وهو ما تختلف عنه في الدراسات السابقة التي شملت معلمي التربية الخاصة أو معلمي التعليم العام لأقسام عادية مدمج بها ذوي احتياجات خاصة. أما من حيث المنهج لوحظ أن أغلب الدراسات انتهجت المنهج الوصفي، أما الدراسة الحالية اتبعت المنهج التجريبي. كما لوحظ أيضا أن أغلبها من نوع البحث الكمي، وأن هناك تطورا منهجيا من حيث نوع البحث وأدواته في الدراسات الأخيرة حيث بدأت تتجه إلى اعتماد البحث النوعي أو المختلط كدراسة القلاف والعنزي وسالم (2021)، والسالم (2022). وبالرغم من تشابه

الدراسات أو اختلافها، وتباينها تبعاً للعينة ومجتمع الدراسة، وطريقة البحث وأدواته، ونتائجها، فإن أغلبها أشارت - سواء في نتائجها أو توصياتها - إلى الاهتمام بتأهيل المعلمين وتقديم برامج التدريب والتطوير المهني لتطوير أدائهم في عمليات البرنامج التربوي الفردي، وتحسين جودة البرامج التربوية الفردية. والتساؤل الذي يطرح نفسه؛ إذا كان المعلمين الذين سبق لهم الإعداد أو التأهيل بحاجة إلى المزيد من التدريب على مهارات إعداد البرنامج التربوي الفردي، فما بال غيرهم من المعلمين غير المتخصصين كالذين يدرسون بالأقسام المدمجة على مستوى مؤسساتنا التربوية، في ظل النقص الكبير في عدد معلمي التربية الخاصة العاملين، وعدد الأخصائيين والمشرفين المؤهلين. الأمر الذي جعل عملية التدريس جداً صعبة بالنسبة للمعلمات.

ويعود إحساس الباحثة بالمشكلة إلى انشغالات سابقة أثناء ممارسة عملها بأحد مؤسسات التربية الخاصة، حيث كانت تسعى إلى محاولة أن يبقى الأطفال ذوي الإعاقات البسيطة في مدارسهم مع توفير خدمة الدعم والمتابعة لهم على مستوى المراكز الخاصة، لكن في غالب الأحيان كان ذلك يقابل بالرفض من المدارس، ويفضلون توجيههم إلى المراكز أو المدارس المتخصصة. فكانت العملية عكس ما هي عليه الآن، حيث أصبح اتجاه الدمج من مراكز ومدارس ذوي الإعاقة إلى المدارس العامة. وكذلك من خلال ما لاحظته الباحثة في دراسة سابقة في مرحلة الماجستير حول واقع دمج التلاميذ ذوي الإعاقة البسيطة في أقسام خاصة بالمؤسسات التربوية العامة. بالإضافة إلى الملاحظات المتجمعة في الدراسة الحالية، من خلال زيارة عدد من الأقسام المدمجة ولقاءات مع المختصات المشرفات على سيرها، وحضور اجتماعات الفريق التربوي ... أين اتضح جلياً أن هناك الكثير من المشكلات؛ على رأسها غياب تطبيق البرنامج التربوي الفردي واعتماد البرنامج الدراسي العادي، وإجراء الامتحانات العادية كغيرهم من التلاميذ العاديين، ما يشير إلى غياب مفهوم تفريد التعليم أو التعليم الفردي الذي يميز التربية الخاصة عن التربية العامة. فقد لوحظ أن هناك معلمات تحاول إخضاع التلميذ للبرنامج المدرسي العادي، وهو ما يتعارض مع التعليم الفردي الذي يقوم على مبدأ أن الخصائص الفردية للأطفال هي من تحدد محتوى المنهاج المراد تعليمه وأساليب التدريس التي يجب إتباعها، بدلاً من توظيف منهاج محدد مسبقاً معهم (هالاهان وكوفمان وبايج، 2013). في حين هناك معلمات أخريات لا تتقيدن بالبرنامج العادي، لقناعتهم بعدم ملاءمته لقدرات معظم التلاميذ المدمجين، وتجتهدن في

محاولة التكيف - قدر الإمكان - خاصة في الأقسام التي تتنوع فيها الإعاقات، وعلى الأرجح يتم ذلك حسب خبرتهن ودون معرفة بالبرنامج التربوي الفردي، الذي يركز على مدى ملاءمة العمر، والنمو والمهارات الوظيفية (سعادة، 2020). فبعد أعوام من خبرتهن لا زال ما يعتبرنه تكييفاً بعيداً عن مفهوم التكيف بصفة عامة سواء بالنسبة للمنهاج، أو التدريس، أو التقييم ... إلى جانب غياب تخصص التربية الخاصة في فريق العمل، ومعظم المعلمات لديهن تخصصات علمية بعيدة عن التربية الخاصة. إضافة إلى نقص وضعف التدريب لكل الفريق أثناء الخدمة، حيث لم يتلق تدريباً كافياً ومتخصصاً حول كفايات البرامج الفردية والمهارات التدريسية للتلاميذ ذوي الإعاقات. وتلك المشكلات نتج عنها العديد من المشكلات الأخرى، لكن أكبر مشكلة تفرق المعلمات هي صعوبة تدريس المنهاج المدرسي العادي لهؤلاء التلاميذ، وهو ما أشار إليه الشمراني والحويطي (2018)، إلى جانب ضعف مهارات التدريس ونقص المتابعة والإشراف.

لذلك ركزت هذه الدراسة على تدريب المعلمات على إعداد الخطة التعليمية أو التدريسية الفردية، بعد أن كان هدفها تدريب الفريق التربوي (المعلمات والمختصات ...) على إعداد وتنفيذ البرنامج التربوي الفردي. ويرجع ذلك لأسباب طارئة أثرت على سير البحث؛ منها تأخر إجراء الدراسة الاستطلاعية بسبب الوباء الصحي كوفيد 19 وانعكاساته، ظهور مستجدات إدارية منعت مشاركة المختصات المشرفات في البرنامج التدريبي، كما اقتصر البحث على الإعداد فقط دون التنفيذ بسبب عدم تطبيق البرنامج التربوي الفردي في الأقسام المدمجة، فالإدارة التربوية ترى أنها ملزمة بالبرنامج الدراسي العادي وإجراء الامتحانات كالأقسام العادية... وما لوحظ هو تخطيط فيما يخص مفهوم البرنامج التعليمي والتكيفات... في الأقسام المدمجة، الذي قد يعود إلى عدم فهم وأيضاً عدم وضوح ما جاء في المناشير الوزارية، وقبل ذلك إلى غياب مفاهيم أساسية في التربية الخاصة لدى فريق العمل والمؤسسة التربوية. كما يحتمل اعتبار تطبيق هذا البرنامج استهلاكاً أكثر للوقت، ومهمة إدارية إضافية وبالتالي يشكل عبئاً آخر على المعلمين والإدارة (Aniva, 2018).

لذلك كان التركيز على تدريب المعلمات اللواتي أظهرن تحملاً واستعداداً للمشاركة في البرنامج التدريبي، وهو ما يؤكد احتياجهن الكبير في مجال الكفايات التدريسية لذوي الإعاقات وبالأخص مهارات إعداد البرامج الفردية. ولأن المعلمة هي الأقرب للتلميذ في التعلم، وهي المسؤولة بالدرجة الأولى على

تخطيط التدريس وتنفيذه، أظهرت المعلمات اهتماما جادا بهذا الموضوع، بحكم خبرتهن حيث اكتشفن مدى احتياجهن لهذا البرنامج. خاصة وأن معظمهن ذوات خبرة في عملهن لا تقل في المتوسط عن 10 أعوام في تعليم ذوي الإعاقة في الأقسام المدمجة لذوي الإعاقة الذهنية والسمعية. وتجدر الإشارة هنا إلى أن هذه الأقسام في الواقع لا تحوي فئة الإعاقة الذهنية والسمعية فقط ، بل قد نجد فيها إعاقات متنوعة وبدرجات متفاوتة؛ كالتوحد، الشلل الدماغي، اضطرابات سلوكية، صعوبات تعلم ... ما زاد في تعقد عملية التدريس بالنسبة للمعلمات، وما جعل الكثير منهن تشعر بالإحباط والعجز تصل لحد الاستنفاد أو الاحتراق النفسي، بسبب غياب الإعداد ونقص وضعف التدريب أثناء الخدمة (البتال، 2001).

ونظرا لضرورة تطبيق البرنامج التربوي الفردي في تعليم ذوي الإعاقة، وكخطوة أمام هذا الكم من المشكلات المشار إليها، ولندرة أو عدم وجود دراسات حول هذا الموضوع في الجزائر حسب علم الباحثة. جاءت هذه الدراسة لمعرفة مدى فاعلية تدريب معلمات الأقسام المدمجة على إعداد البرنامج التربوي الفردي للتلاميذ ذوي الإعاقة في المرحلة الابتدائية؟ أي مدى فاعلية البرنامج التدريبي في إكساب معلمات الأقسام المدمجة قدرة على إعداد الخطة التدريسية الفردية لتلاميذهن؟

(2) تساؤلات الدراسة:

- 1- هل توجد فروق بين متوسطي درجات معلمات الأقسام المدمجة في القياس القبلي والبعدي لإعداد البرنامج التربوي الفردي؟
- 2- هل يؤثر تفاعل البرنامج التدريبي والتخصص العلمي وفئة الإعاقة على القياس البعدي لإعداد البرنامج التربوي الفردي؟

(3) فرضيات الدراسة:

- 1- لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات معلمات الدمج في القياس القبلي والبعدي لإعداد البرنامج التربوي الفردي.
- 2- لا يؤثر تفاعل البرنامج التدريبي والتخصص العلمي وفئة الإعاقة تأثيرا دالا إحصائيا على القياس البعدي لإعداد البرنامج التربوي الفردي.

(4) أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

- الكشف عن مستوى معرفة معلمات الأقسام المدمجة بالبرنامج التربوي الفردي.
- بناء برنامج لتدريب معلمات الأقسام المدمجة على إعداد البرنامج التربوي الفردي للتلاميذ ذوي الإعاقة.
- الكشف عن فاعلية تدريب معلمات الأقسام المدمجة على إعداد البرنامج التربوي الفردي للتلاميذ ذوي الإعاقة.
- الكشف عن أثر تفاعل البرنامج التدريبي والتخصص العلمي وفئة الإعاقة على إعداد البرنامج التربوي لدى معلمات الأقسام المدمجة.
- معرفة مدى كفاءة معلمات الأقسام المدمجة في إعداد البرنامج التربوي الفردي (إعداد الخطة التدريسية الفردية) للتلاميذ ذوي الإعاقة.

(5) أهمية الدراسة:

- تعريف الإدارة التربوية والمشرفين والمعلمين بأهمية البرنامج التربوي الفردي، وأهمية التدريب المستمر للمعلم ورفع كفاءته في تخطيط التدريس لذوي الإعاقة في الأقسام المدمجة.
- تسهم الدراسة في تزويد الجهات التربوية القائمة على التكوين والتدريب أثناء الخدمة، وكذا فرق العمل التربوي بما فيهم المعلمين، ببرنامج تدريبي يعتبر خارطة في طريق تعليم ذوي الإعاقة.
- توجيه اهتمام مؤسسات البحث العلمي والتربوي إلى ضرورة إجراء دراسات ومشاريع لتطوير هذا الموضوع بشكل عملي يربط بين البحث والممارسة الميدانية.
- تحسين مستوى أداء معلمي الدمج في التدريس، ما يسهم في رفع درجة الرضا الوظيفي خاصة لهؤلاء المعلمين.
- رفع مستوى تعلم التلاميذ ذوي الإعاقات وتحسين قدراتهم ومهاراتهم المعرفية والسلوكية، وما يسهم في تحقيق تكيفهم بشكل عام.
- يمكن لهذه الدراسة أن تسهم في دعم العملية التربوية في الجزائر، وذلك بتأهيل فريق الدمج المدرسي في مجال البرنامج التربوي الفردي، وإثراء برامج تدريب المعلمين بصفة عامة.

6) حدود الدراسة:

- الحدود البشرية: تكونت عينة الدراسة من 12 معلمة من معلمات الأقسام المدمجة أو الخاصة بالتلاميذ ذوي الإعاقة السمعية والعقلية (تحت المسمى الوظيفي: معلم تعليم متخصص رئيسي).
- الحدود المكانية: أجريت الدراسة على مستوى المدارس الابتدائية بمدينة تڤرت.
- الحدود الزمنية: أجريت الدراسة خلال الموسم الدراسي 2023 - 2024.

7) التعريفات الإجرائية لمتغيرات الدراسة:

- البرنامج التدريبي: هو مجموعة المعلومات والأنشطة المصممة بهدف إكساب معلمات الأقسام المدمجة، القدرة على إعداد الخطة التعليمية الفردية للتلاميذ ذوي الإعاقة العقلية والسمعية بالمرحلة الابتدائية. شمل البرنامج 27 ساعة تدريبية توزعت على 18 جلسة تدريبية منها خمس جلسات عن بعد. كما احتوى البرنامج خمسة محاور هي: (1) ماهية ومحتوى البرنامج التربوي الفردي، (2) التقييم ومستوى الأداء الحالي، (3) الأهداف، (4) التقويم، (5) كتابة الخطة التدريسية الفردية. واستخدمت فيه مجموعة من الأساليب والأدوات والأنشطة التدريبية.
- إعداد البرنامج التربوي الفردي: ويقصد به في هذه الدراسة قدرة معلمات الأقسام المدمجة على تخطيط التدريس في إطار البرنامج التربوي الفردي لكل تلميذ من ذوي الإعاقة العقلية أو السمعية في المرحلة الابتدائية، أي إعداد الخطة التدريسية الفردية للتلميذ في كل مجال أو مادة تعليمية معينة، حيث تتضمن عناصر أساسية؛ مستوى الأداء الحالي، الهدف العام (طويل المدى) والأهداف قصيرة المدى (التدريسية أو السلوكية)، والأهداف الإجرائية، وخطة الدرس. ويقاس إعداد الخطة التدريسية الفردية بالدرجة التي تحصل عليها المعلمات على قائمة الأداء المعدة لهذه الدراسة.

الفصل الثاني: البرامج التدريبية لمعلمي التربية الخاصة

تمهيد

1- التدريب

2- معلم التربية الخاصة

3- الاتجاهات الحديثة في إعداد وتدريب المعلمين

4- تدريب المعلمين أثناء الخدمة

5- واقع تدريب معلمي التربية الخاصة

خلاصة

تمهيد:

تزايد الاهتمام بتدريب المعلمين لما له أهمية بالغة في نجاح العملية التعليمية، فقد أصبح التدريب ضرورة لا غنى عنها بالنسبة للمعلمين عموماً وللمعلمي ذوي الإعاقة بصفة خاصة في ظل تطور المفاهيم، وأدوار المعلم في مجال التربية الخاصة. لذلك يتناول هذا الفصل مفهوم التدريب والبرامج التدريبية ومعلم التربية الخاصة، كما يتطرق إلى الاتجاهات الحديثة في إعداد وتدريب المعلمين والتدريب أثناء الخدمة، وواقع تدريب معلمي التربية الخاصة في الوطن العربي وفي الجزائر.

1- التدريب:

يعد التدريب أثناء الخدمة أهم ركن من أركان التنمية المهنية؛ فهو الجزء المكمل لعملية الإعداد حيث يعمل على التطوير والتجديد في العملية التربوية. وتعد البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين من أهم آليات التنمية المهنية للمعلم. وتشير البرامج التدريبية إلى مجموعة الأنشطة التدريبية المنظمة والمنسقة والمخطط لها مسبقاً للمعلمين أثناء الخدمة من قبل مراكز التدريب، بهدف تحسين كفاءات المعلمين التدريسية والمهنية، ورفع مستوى أدائهم الحالي والمستقبلي، وذلك من خلال إكسابهم معارف، ومهارات واتجاهات، وقيم تقابل احتياجاتهم الحالية والمستقبلية واحتياجات المجتمع بأكمله (الترجمي، 2010).

ويرى العبد الجبار (2003) أن البرامج التدريبية يقصد بها الاحتياجات التدريبية المختلفة التي تقدم لمعلمي التربية الخاصة أثناء الخدمة على شكل برنامج واحد أو أكثر حسب الحاجة من دورات تدريبية وورش عمل متخصصة في مجالات إعداد وتطوير المعلم في برامج التربية الخاصة المختلفة.

ويقصد بالتدريب البرامج التي تُعد لمعلمي مدارس الدمج بحيث يحتوي كل برنامج منها على مجموعة من الأنشطة والمعارف بهدف إكسابهم المهارات العملية والسلوكيات التي ترفع من مستواهم التربوي والإداري والشخصي وإجراء تعديل في السلوك وإكساب اتجاهات جديدة للمعلمين مما يجعلهم أكثر فعالية وكفاءة في المدرسة في الحاضر والمستقبل بما يحقق أهداف التعليم (العوفي، 2020).

ويرى wrobel (1993) أن التدريب محاولة لتغيير سلوك الأفراد، بحيث يجعلهم يستخدمون طرقاً وأساليب مختلفة في أداء عملهم، ولا يقتصر على مجرد إلقاء معلومات مهما بلغت قيمتها وأهميتها، بل

يقترن بالممارسة الفعلية لأساليب الأداء الجديدة والعمل على تنمية المعارف والمعلومات والمهارات والقدرات وتنمية الاتجاهات. وفي ضوء ذلك يمكن تحليل المنظومة التدريبية على النحو التالي (جبر، 1998):

- **المدخلات:** وتتضمن الفكر التدريبي والأهداف والموارد المادية والبشرية والتخطيط والمستهدفون من التدريب.

- **العمليات:** وتتضمن تحديد الاحتياجات التدريبية، التنفيذ، المتابعة.

- **المخرجات:** وتتضمن تقويم التدريب ومعرفة مدى تحقق مستوى الأداء الذي يمكن قياسه وتحقيق أهداف المنظمة وأهداف المجتمع

ويقوم تدريب معلم التربية الخاصة على مبدئين رئيسيين هما:

1- التدريب نشاط أساسي ومهم لعمليات النمو المهني للمعلمين ومن ثم فهو نشاط مستمر حيث يعتبر حلقة حيوية ضمن منظومة التنمية المهنية للمعلم.

2- التدريب نظام متكامل، له صفة التكامل والترابط في مدخلاته وأنشطته ونتائجه (ورد في بخش، 2009).

2- معلم التربية الخاصة:

2-1- الكفايات التربوية لمعلم التربية الخاصة:

تشير يحيى (2006) أن الكفايات التربوية لمعلم التربية الخاصة هي امتلاك المعرفة والمهارات اللازمة للتدريس ومنها: كفايات القياس والتشخيص، إعداد الخطة التربوية الفردية، تنفيذ الخطة التعليمية الفردية، تحديد الأهداف السلوكية، استخدام طرق التدريس الخاصة، تقديم المهمات التعليمية بشكل فردي لكل تلميذ، التقييم المستمر للمهارات والقدرات والأهداف المختلفة للتلاميذ.

ومن الكفايات التدريسية لمعلم التربية الخاصة (نصار ونتو والشافي، 2015):

- صياغة أهداف الدرس بما يتلاءم مع مستوى خبرات التلميذ ذي الإعاقة.
- صياغة أهداف الدرس بصورة واضحة ومحددة، بحيث يمكن تحقيقها خلال زمن الحصة.
- تصميم مصادر تعلم فردية تلائم خصائص التلميذ.

- استخدام استراتيجيات التعليم الخاص بالحاسب الآلي.

- ربط أساليب التقويم بأهداف الدرس.

- اختيار الأسئلة بحيث تتناسب مع مستوى مهارات التلاميذ ذوي الإعاقة.

كما يشير Ghere (2003) إلى أن الباحثين توصلوا إلى تحديد ثلاثة معايير يجب أن يتمكن منها معلم التربية الخاصة، وهي (ورد في عرب، 2020):

أولاً: معايير معرفية: مثل أهداف التربية الخاصة، ومبادئها، وتعديل السلوك، والإرشاد النفسي

والمشكلات الانفعالية لذوي الاحتياجات الخاصة، والبرنامج التربوي الفردي، والخطة التربوية الفردية بالإضافة إلى التقنية والبيانات والمعلومات الخاصة لذوي الاحتياجات الخاصة.

ثانياً: معايير الأداء: وتشمل السمات الشخصية، والرغبة في العمل، والقدرات العقلية، وإدارة الأزمات في البيئة الصفية وسرعة البديهة، والكفاءة العالية في التعامل مع الطلاب وأولياء أمورهم والمجتمع بشكل عام

ثالثاً: معايير النتائج: وتتعلق بقدرة معلم التربية الخاصة في التعليم، أي المقصود بها الكفايات التدريسية مثل تعيين الدرس وأهدافه، وصياغتها، واختيار الاستراتيجيات التدريسية، وكذلك كفايات تنفيذ الدرس وما يشمله من تهيئة مناسبة، وتنويع الأساليب التعليمية، وتوظيف الأجهزة والوسائل التعليمية، وأخيراً كفايات التقويم؛ والتي تشمل أساليب التقويم المناسبة والفردية، مع الاهتمام بالتغذية الراجعة والتعزيز بأنواعه بعد أداء الطالب للمهمة.

2-2- إعداد معلمي التربية الخاصة:

إن الاهتمام بالمعلم وأدواره لم يعد اختياراً وإنما أصبح ضرورة يفرضها النظام الحالي مع دمج ذوي الاحتياجات الخاصة (سالم، 2010). ويعد إعداد المعلم الجيد من أهم العناصر في رفع كفاءة العملية التعليمية في التربية الخاصة، فهو أحد العوامل الرئيسية في توجيه التطوير التربوي. وهناك ثلاث نظم لإعداد معلم التربية الخاصة (نصار ونتو والشافى، 2015):

أولاً : إعداد معلم متخصص لفئة واحدة: في ضوء توجه التربية الخاصة الفئوية، يكون هناك معلم للمعاقين سمعياً، ومعلم المعاقين بصرياً، ومعلم للمضطربين انفعالياً. وهذا التوجه له مبرراته التي تبرز فيما يلي:

- أنه يمكن تحديد حاجات وخصائص وإمكانات المتعلمين في فئة واحدة على ضوءها يتم تحديد المناهج الدراسية والوسائل التعليمية والأنشطة والظروف التعليمية المناسبة لها.

- يمكن في ضوء التربية الفئوية إعداد المعلم الذي يتسم بدرجة عالية من التخصص، وبالتالي يمكن إكسابه المهارات والخبرات اللازمة للتفاعل مع ذوي الإعاقات في بيئة تعليمية جيدة.

ثانياً: إعداد معلم لكل فئات الإعاقة(شامل): في ضوء التربية الخاصة غير الفئوية، يتم إعداد معلم شامل لكل فئات الإعاقة، علماً بأن هذا التوجه أخذ في الانتشار والتعميم بشكل متزايد وقد يرجع هذا الأمر إلى أنه:

- أصبح هناك فناعة بأن وضع الأطفال في أقسام مسماة فئوياً هو ممارسة غير مقبولة.

- ليس هناك أساس منطقي من حيث الفعالية التعليمية لتنظيم تعليم الأطفال في مجموعات وفقاً لبعض المسميات الفئوية المستخدمة في وقتنا الحاضر .

ثالثاً: إعداد معلم بالتدرج من الشمول إلى التخصص: في ضوء هذا الاتجاه التوفيقى يمكن الجمع بين التربية الفئوية وغير الفئوية، حيث يقدم البعض الإعداد الشامل لمعلمي التربية الخاصة لمدة ثلاث سنوات جامعية ثم يكون العام الرابع للتخصص في فئة معينة من فئات الإعاقة على أن يتم استكمال وتعميق التخصص من خلال برامج التدريب أثناء الخدمة في الدراسات العليا للحصول على المزيد من التخصص والنمو المهني.

وفي ظل الاتجاهات العالمية الحديثة وتوجه الدمج، يتطلب ذلك إعداداً متخصصاً للمعلم، ووضع معايير لاختياره، بالإضافة إلى تخطيط البرامج التدريبية في ضوء واقع تعليم ذوي الحاجات الخاصة وعلى أساس الاحتياجات الفعلية للمعلم ليتمكن من أداء دوره كما يجب.

2-3- أهداف تدريب معلم التربية الخاصة:

أدت التحولات العالمية والتطورات الثقافية والتكنولوجية والعلمية إلى تحول كبير على مستوى الأنظمة التعليمية ومنها عملية التنمية المهنية للمعلم، وبدوره تحول الهدف من تدريب المعلمين أثناء الخدمة، من مجرد التدريب على بعض مهارات التدريس وتخطيط الدروس وإعداد المواد التدريسية والتقويم إلى، هدف أعمق وأشمل وهو إحداث التنمية المهنية الشاملة، حيث تم الالتفات إلى تمكين المعلم من معارف ومهارات متصلة بالجوانب المهارية والوجدانية والاجتماعية والأيدولوجية للمعلمين، إلى جانب الجوانب المعرفية (Department of Education, 2005). وتشير يحيى (2006) أن من أهداف تدريب المعلم أثناء الخدمة:

- رفع مستوى أداء المعلم في المادة والطريقة.
 - تحسين اتجاه المعلم نحو المهنة، وتطوير مهاراته التدريسية.
 - تنمية قدرة المعلم على الإبداع والتجديد.
 - تبصير المعلم بالأساليب الحديثة وتعزيز خبرته.
 - تشجيع المعلم على تقدير القيم الإنسانية والاجتماعية وفهم فلسفة المجتمع وأهدافه التربوية.
 - مضاعفة كفايته الإنتاجية.
 - إشاعة روح التعاون بين المعلمين وإحساسهم بأهمية العمل بروح الفريق.
 - كما يشير نصار ونتو والشافي (2015) إلى أن الهدف من التدريب بمفهومه الحديث، تحقيق أغراض أساسيه من أهمها:
 - رفع مستوى أداء الفرد عن طريق اكتساب المهارات المعرفية والميدانية المستحدثة في مجال عمله.
 - زيادة قدرة التفكير الناقد لدى الفرد بما يمكنه من التكيف مع عمله من ناحية ومواجهه مشكلاته والتغلب عليها من ناحية أخرى.
 - تنميه الاتجاهات السليمة للمعلم نحو تقديره لقيمة عمله وأهمية الآثار الاجتماعية المتصلة به والمترتبة عليه.
- 2- 4 - أدوار المعلم:**

على خلفية الاهتمام العالمي بالفئات الخاصة، ظهرت اتجاهات حديثة في كافة مجالات التربية الخاصة فرضت تحدياتها على إعداد المعلم وتدريبه حول العالم بصفة عامة، مما يتطلب إعادة النظر في برامج إعداد وتدريب معلمي التربية الخاصة. وعليه، فإن الأدوار الجديدة للمعلم، تتطلب أن تكون برامج تدريبه أثناء الخدمة برامج عصرية تتناسب ومتطلبات التطورات الحديثة في أهداف التعليم ومحتواه، وأصبح النمو المهني والتدريب المستمر أثناء الخدمة أمراً حتمياً لتجديد خبراته وزيادة فعاليته. ويمكن القول أن موضوع تنمية مهارات وكفاءات المعلم أثناء الخدمة خاصة في مجال التربية الخاصة أهم بكثير من إعداده قبل الخدمة (القمش والمعايطة، 2014؛ بخش، 2009).

وفي ضوء التوجهات الحديثة التي تتادي بالدمج الشامل لذوي الاحتياجات الخاصة، لا بد من إعادة التفكير بأدوار المعلم في التربية الخاصة وإعادة تشكيلها، فهناك حاجة ماسة إلى إعداد هؤلاء المعلمين للعمل مع معلمي المدارس العادية ضمن فريق متكامل، فبرامج الدمج تتطلب اعتماد منحى التعليم التعاوني، مثلما تتطلب أن يمتلك معلم التربية الخاصة الكفايات والمهارات الضرورية للتواصل الفعال مع المعلمين العاديين، ومختلف الموارد البشرية العاملة في المدرسة، وأن يتمتع بالقدرات التي تؤهله لتقديم الاستشارات وتنظيم البرامج التدريبية المتخصصة، وأن يمتلك معرفة كافية عن النظام التربوي العام لكي يعمل ضمنه بشكل فاعل وبناء، ويحقق الأهداف المرجوة (سالم، 2010).

وقد أصبح من أدوار معلم التعليم العادي في مدارس الدمج تعديل المناهج والمقررات الدراسية لكي تتناسب قدرات احتياجات التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة. وتتزايد يوماً بعد يوم الأعباء الملقاة على كاهل المعلم حتى أصبح مسؤولاً عن المعرفة ومنتجاً لها ومفكراً ومجدداً وباحثاً ومؤصلاً للفكر وللعلم، ولم يعد مجرد ناقل للمعرفة. فالتربية الحديثة تفرض على المعلم بعض التحديات، وعليه يجب أن يكون المعلم ملماً بكل هذه التحديات وعلى وعي كامل بكيفية التعامل معها ومطوراً لها ولذاته (محمود، 2018).

3- الاتجاهات الحديثة في إعداد وتدريب المعلمين (يحيى، 2006؛ الشمري، 2019):

أصبحت عملية إعداد معلمي الدمج في المدارس العادية أحد أهم الاتجاهات الحديثة في مجال الدمج فأعداد المعلمين بشكل جيد يساعدهم ويؤهلهم لتنفيذ برامج التربية الخاصة وخدماتها، بأساليب تتوافق مع

مبادئ التعليم الشامل، كما تتناسب مع احتياجات التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة وقدراتهم. إن الاتجاهات الحديثة في الدمج أثرت بشكل واضح في عملية إعداد المعلمين للتدريس في أقسام الدمج وهي تتضمن ثلاثة عناصر أساسية هي:

أولاً: الاتجاه نحو مزج التربية الخاصة بالتربية العادية، لينتج إطار جديد لنظام "التعليم الشامل"، الذي أكدت الدراسات على مرونة تنفيذ وفعالية هذا الاتجاه الذي يحتاج إلى:

1. التدريب على أدوار جديدة أكثر تنوعاً، ومختلفة لتدريس التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في الأقسام الخاصة (غرفة المصادر أو قسم مستقل) في المدارس العادية، كالتي تكون في مدارس التربية الخاصة، لذلك من الضروري تزويد المعلمين في المدارس العادية بالمهارات والقدرات المعرفية اللازمة للعمل في أوضاع تعليمية متنوعة تحقق مبدأ البيئة التربوية الأقل تقييداً.
2. الدمج إجراء يتطلب وجود مهارات وقدرات عامة تدخل في برامج إعداد المعلمين ليتمكنوا من تدريس ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس التعليم العادية. لذلك يجب أن تشمل هذه البرامج على القدرات والمهارات في المجالات: المنهج، وتعليم المهارات الأكاديمية الأساسية، وضبط السلوك الصفي والتواصل بين المهنيين، والعلاقات بين التلاميذ، والعلاقات بين المعلمين والآباء والتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، وعملية الكشف والإحالة للتلميذ إلى أقسام الدمج أو إلى أقسام التربية الخاصة وبرامج التعليم الفردي (مثل غرفة المصادر أو الصف المستقل) في المدارس العادية، والمعايير المهنية لمعلمي أقسام التربية الخاصة في المدارس العادية.
3. تلبية الاحتياجات الفردية للتلاميذ، من حيث تحديد الوسائل والطرائق التعليمية اللازمة والمناسبة لقدراتهم ومعرفتها.
4. العمل على تغيير الصور النمطية السلبية تجاه ذوي الاحتياجات الخاصة، من خلال تقديم خدمات تعليمية ذات معايير وممارسات مثبتة علمياً لتعليم شامل متوافق مع نظام التخطيط المنطقي للتعليم (معايير، وأهداف، ومناهج، ومخرجات تعلم).

ثانياً: الاتجاهات نحو التدريب المعتمد على الكفايات والأهداف الأدائية، حيث يعد توجهها حديثاً في الميدان التربوي، والسبب في هذا الاتجاه يكمن في عدم وجود علاقة قوية بين التدريب قبل الخدمة والعمل في الميدان داخل المدارس. هذا الاتجاه في التدريب المعتمد على الكفايات يتطلب إجراء التالي:

1- التركيز على جودة التدريب، كمياً ونوعياً، أثناء الإعداد في فترة الدراسة، من خلال تعلم مهارات التدريس وممارستها.

2- معرفة جميع المهارات والقدرات العامة لتدريس ذوي الاحتياجات الخاصة، حيث تكون دراسة كل المعلومات النظرية والخبرات التربوية والنشاطات العملية المرتبطة بعملتي التدريس والتعلم، لكي يتم اكتساب مهارات التدريس اللازمة.

ويعد هذا الأخير - تدريب المعلمين المبني على الكفايات - من أبرز التطورات التي طرأت على برامج إعداد وتدريب المعلمين في العقدين الماضيين. ويقوم على مفهوم أن المعلم حتى يتمكن من أداء مهامه في إطار دوره كمنظم للتعلم وميسر له، يجب أن يمتلك عدد من الكفايات التعليمية وإتقانها. والمعلم الكفء هو الذي يمتلك جميع المتطلبات اللازمة للقيام بوظيفته كمعلم. ويتمثل مفهوم الكفاية في أنها مجمل السلوك المتضمن للمعارف والمهارات والاتجاهات التي يوظفها المعلم من أجل تعديل سلوك الطلاب وتحقيق الأهداف المرجوة. ومن أهم مزايا البرنامج التدريبي القائم على الكفايات ما يلي:

3- وضوح الأهداف التي يسعى إليها إعداد أو تدريب المعلم نتيجة لتحديد أهدافها تحديداً سلوكياً.

4- اتخاذ مواصفات الأداء بعد تحديدها تحديداً دقيقاً كدليل على بلوغ المستويات المحددة كمعيار لإتقان الأداء.

5- تعدد نماذج التدريس المستخدمة والتي يمكن باستخدامها تنفيذ أنشطة التعلم.

6- توفير إمكانية المشاركة العامة عند وضع الأهداف والمعايير ووسائل التقويم والأنشطة البديلة.

7- تقييم خبرة التعلم يتم حسب شروط معايير الكفاية.

ثالثاً: الاتجاهات نحو التدريب غير التصنيفي، حيث يتم إعداد معلم لتدريس عدة فئات مختلفة في أقسام مدارس الدمج، والهدف من هذا التوجه الحد من المشكلات المترتبة على التسميات الفئوية المختلفة التي تطلق على ذوي الاحتياجات الخاصة، لتأثيرها السلبي على مفهوم الذات لدى التلاميذ ذوي الاحتياجات

الخاصة، كما أنها لا تفيد في معرفة احتياجاتهم، أو اتخاذ الإجراءات والتدخلات التعليمية المناسبة وبالتالي تؤدي إلى العزل الاجتماعي داخل المدرسة وخارجها. وهذا الاتجاه نحو التدريب غير التصنيفي يتطلب الآتي:

1- التوجه نحو إعداد معلمين قادرين على تدريس مجموعة من الخصائص السلوكية وليس فئات محددة.

2- وضع معايير رئيسية لاختيار الطلبة المعلمين، وذلك بهدف اختبار الخصائص الشخصية للمتقدمين للدراسة في برامج إعداد معلمي الدمج.

3- ترسيخ التوجهات الإيجابية لدى الطالب المعلم تجاه كل من مهنة التدريس في أقسام الدمج إضافة إلى تعزيز رغبتهم في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة، حتى لا يصيبهم الإنهاك والرغبة بالتوقف عن التدريس؛ لإحساسهم بالعجز عن إمكانية تحسين ظروف عملهم، أو تحقيق تحسن في مستوى التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة.

4- إتاحة الفرص الكافية لتدريب الطلبة المعلمين قبل الخدمة، من خلال العمل على التدريس في مختبرات الخبرات التدريسية، أو من خلال الزيارات الميدانية للمدارس.

5- رفع مستوى متطلبات المعرفة فيما يتعلق بالمعلومات الأساسية عن خصائص ومراحل النمو والتطور والاحتياجات لدى جميع التلاميذ، بمن فيهم ذوي الاحتياجات الخاصة، وذلك من خلال تقديم الفرص والخبرات التعليمية ضمن المناهج والمواد الأكاديمية التي تؤسس المعرفة والمهارات اللازمة لدى معلمي أقسام الدمج في المدارس العادية.

6- توفير كوادر تربوية محترفة ضمن برامج إعداد معلمي الدمج، تتمثل مهمتها في صناعة معلمين قادرين على تعليم جميع الطلبة، بمن فيهم ذوي الاحتياجات الخاصة، على أن يتم اختيارهم وفقا لمعايير ومؤهلات عالية الجودة، وأن يكونوا من ذوي الخبرات التربوية المناسبة والملائمة، وسبق أن حققت إنجازات محلية وعالمية على المستوى الشخصي والمهني، وتؤمن بالمشاركة في العمل الجماعي أكاديميا وعلميا في شقيه التعليمي والبحثي.

7- زيادة فترة التدريب قبل الخدمة لمعلمي أقسام الدمج خلال فترة التربية العملية، إذ تعتبر ضرورية؛ لأنها تضيف الكثير من الخبرات من خلال التطبيقات العملية للمعرفة وللمهارات في التدريس

التي تم تعلمها أثناء فترة الدراسة، وللاستفادة من خبرات المعلمين المتميزين خلال العمل معهم في الأنشطة التعليمية داخل الأقسام الدراسية في مدارس الدمج وخارجها.

8- معرفة التقييم والتقويم المستمر بهدف التحسين المستمر لبرامج التعليم الشامل في صفوف الدمج والتطوير من خلال تدريب معلمي أقسام الدمج، لمعرفة آخر المستجدات في عمليتي التدريس والتعلم.

4- تدريب المعلمين أثناء الخدمة:

تتضاعف أهمية التدريب إذا كان المعلم يتعامل مع أفراد مختلفين بشكل واضح في القدرات، أي معلم التربية الخاصة. كما ينظر إلى تدريب المعلم على أنه عملية ذات جانبين الأول يتمثل في الإعداد قبل الخدمة والثاني التدريب أثناء الخدمة، ويعتبر الثاني أهم بكثير من الأول (القمش والمعايطة، 2014). وقد أشار في ذلك الخطيب (2004) إلى أن التدريب أثناء الخدمة يحظى باهتمام بالغ، ذلك لأنه يشكل وسيلة رئيسية لتطوير المهارات التدريسية للمعلمين، وإطلاعهم بالتجديدات والتطورات التربوية. فالتدريب أثناء الخدمة عنصر لا غنى عنه في إعداد المعلمين للعمل مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، مما جعل التشريعات الخاصة بذوي الإعاقة في عدد من الدول، تلزم القائمين على إدارة البرامج بتطوير خطط شاملة لتدريب جميع العاملين في الميدان. فالتدريب أثناء الخدمة ليس ضرورياً للمعلمين غير المتدربين أو الجدد فحسب، ولكنه حاجة ملحة وذات أولوية لكافة فئات المعلمين. وينبغي النظر إلى التدريب أثناء الخدمة على أنه عملية مستمرة وهادفة ومنظمة تتم وفقاً لجملة من المبادئ التي تمخضت عنها البحوث العلمية ذات العلاقة. فبرامج التدريب أثناء الخدمة الفعالة تتصف بما يلي (الخطيب والحديدي، 1994):

- أنها تعمل على تلبية الحاجات الحقيقية قصيرة المدى وطويلة المدى للمعلمين وذلك على ضوء التقييم الموضوعي لتلك الحاجات.

- أنها نتاج المشاركة الفاعلة والتعاون الفعلي بين القائمين على تنظيمها والمعلمين المشاركين فيها.

- أنها توفر للمعلمين الحوافز المناسبة للمشاركة على نحو منظم ومتواصل.
- أنها تتضمن استخدام الطرائق العلمية لتقييم فاعلية الجهود التدريبية المبذولة.
- أنها تزود المعلمين بالنشاطات والخبرات ذات العلاقة المباشرة بعملية التعليم في غرف الدراسة.

4-1- الأسس الحديثة التي يقوم عليها تدريب المعلمين أثناء الخدمة (القمش والمعايطة، :2014)

تشير العديد من المراجع إلى ضرورة استناد البرامج التدريبية للمعلمين أثناء الخدمة على أسس معينة يمكن إيجازها كما يلي:

- 1- اعتماد إطار أو نموذج نظري للتدريب.
- 2- وضوح وتحديد أهداف برنامج التدريب.
- 3- اعتماد منهج التدريب متعدد الوسائط.
- 4- المرونة وتعدد الاختيارات في برنامج التدريب.
- 5- توجيه برنامج التدريب نحو الكفايات التعليمية.
- 6- تحقيق البرنامج التدريبي للتوافق بين الأفكار النظرية.
- 7- استمرارية عملية التدريب.
- 8- مساعدة المعلمين على تحقيق ذواتهم.
- 9- إفادة التدريب من نتائج البحوث والدراسات العلمية والتربوية التي يمكن أن تقدم الأسس لبرامج أكثر فعالية.

4 - 2 - محتوى وأساليب برامج التدريب:

لا يكفي أن يتضمن محتوى البرنامج التدريبي المعرفة التي يجب اكتسابها فحسب بل يتعدى إلى تضمين المهارات العملية. كما أن المحتوى يبنى على الحاجات التدريبية التي تختلف من مكان لآخر ومن مرحلة لأخرى، فليس هناك محتوى محدد للبرامج أو الدورات التدريبية. فقد أكد كل من Galton و moon (1984) على ضرورة أن ينصب محتوى برامج التدريب أثناء الخدمة على مواجهة المشاكل الفعلية الموجودة في الميدان، وأشار Katz (1989) إلى ضرورة احتواء البرنامج التدريبي على الحقائق

والمعلومات والمهارات والأفكار والأساليب والمناهج الأكاديمية والكفايات التي تهم المعلمين في عملهم التربوي (ورد في القمش والمعايطة، 2014).

وتختلف أنماط وأساليب التدريب أثناء الخدمة تبعا للهدف منها؛ فقد تكون تأهيلية، أي تأهيل المعلمين غير المؤهلين تربويا. أو تكون تجديدية أي تنشيط المعلمين القدامى بتجديد معلوماتهم ومهاراتهم سواء في مجالات التخصص الأكاديمي أو المهني (بخش، 2009).

4-3- الاحتياجات التدريبية:

يشير نصر الدين (1995) إلى أن تطوير الأداء المهني للمعلم أثناء الخدمة - خاصة في مجال التربية الخاصة - لابد أن يراعى فيه أولا تحديد الاحتياجات المهنية للمعلمين. ونظرا لكون عملية تحديد الاحتياجات المهنية ليس عملا سهلا كما يظن البعض، فهو عمل مسحي منظم يكون في العادة عبارة عن جهد تعاوني جماعي يقوم به العديد من المؤسسات أو الأفراد بغية معاينة وفحص الفجوة بين أهداف محددة ووضع قائم فعلا. ويمكن لجهة أو أكثر من الجهات التالية الإسهام في تحديد الاحتياجات المهنية:

- المتدرب لأنه الشخص الوحيد الذي يشعر بجوانب القصور لديه أكثر من غيره.
- الرئيس المباشر الذي يشرف على المتدرب المراد تحديد احتياجاته التدريبية.
- اختصاصي التدريب وهو الشخص المتفرغ لشئون التدريب الفنية، والذي تقع على عاتقه مسئوليات تحديد الاحتياجات التدريبية.
- الخبير المتخصص والمستشار وهو الشخص الذي ينتمي إلى هيئة تدريبية أو استشارية مستقلة متخصصة في التدريب واحتياجاته.
- الإدارة العليا (محلية أو مركزية) بحكم إشرافها على المتدرب، ووجود التقارير الدورية لديها عنه طول فترة عمله في موقعه التابع لها.
- مراكز التدريب المتخصصة وهي التي تعتبر بمثابة بيوت الخبرة المتخصصة، والتي تمتلك من الخبرات الطويلة والتقنيات والطرق المسحية ما يؤهلها للعب دور بارز ومؤثر في شئون التدريب (ورد في صبيحة، 2017).

5- واقع تدريب معلمي التربية الخاصة في الوطن العربي:

معظم الدول العربية حديثة جدا في مجال التربية الخاصة، والبعض منها فقط من يمكنها أن تقدم تقييما عن التنمية المهنية لمعلمي التربية الخاصة كالأردن، ومصر، والمملكة العربية السعودية. وقد أظهرت المراجعات الأولية لأدبيات تدريب معلمي التربية الخاصة في الوطن العربي ما يلي (بخش، 2009):

- افتقار برامج تدريب معلمي التربية الخاصة سواء التي ترتبها وزارات التعليم، أو المقدمة بالتعاون مع بعض الهيئات المحلية، إلى المدربين المتخصصين.
 - ضعف تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين، مما أضفى على البرامج التدريبية صفة الروتينية، كما أن هناك ضعفا في أساليب التقويم، وعدم اهتمامها باتجاهات متدربين نحو العمل.
 - تباين التخصصات الأكاديمية لمعلمي التربية الخاصة، والاعتماد على كوادر غير مؤهلة بشكل كاف يؤكد ضرورة إعادة تأهيلهم وتدريبهم أثناء الخدمة.
 - قصر التدريب على ورش العمل وبرامج تدريبية رسمية في غير مواقع العمل، دون الاهتمام بنمط التخصص تبعا لنمط الإعاقة، وخبرة المعلم، وخلفيته التربوية، وكذلك التدريب على التعليم المتنقل بما يتلاءم وظروف كل حالة.
 - تغير أدوار معلمي التربية الخاصة بعد ظهور العديد من الاتجاهات الدمجية، وضرورة التجديد في مجالات تدريبهم إلى ما وراء حجرة الدراسة التقليدية ليصبح دورهم استشاريا وداعما داخل حجرة الدراسة وكذلك التدريب على تصنيف الدارسين وفقا لقدراتهم واحتياجاتهم.
- واقع تكوين معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة في الجزائر:**
- أما الجزائر فهي تسعى على غرار الدول الأخرى، إلى تدريب أو ما يسمى تكوين معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة مؤخرا؛ فقد بدأت أولى خطواتها انطلاقا من صدور القرار الوزاري المشترك الصادر في 2014 الذي يحدد كفايات فتح أقسام خاصة للأطفال المعوقين ضمن مؤسسات التربية والتعليم العمومية التابعة لقطاع التربية الوطنية، أين تكفلت وزارة التضامن الوطني وبعض الجمعيات بالتأطير البيداغوجي لهاته الأقسام؛ عن طريق اختصاصيي ومعلمي التعليم المتخصص ومستخدمي الدعم بمؤسسات التضامن. في حين جاء المنشور الوزاري رقم 121 الصادر في 2014 الصادر عن مديرية

التكوين التابعة لوزارة التربية الوطنية نموذج موحد لطرائق العمل المنهجي في إعداد المخطط التكميلي لكل المعلمين في المستويات التعليمية والذي يستند على المعايير التالية:

-ضبط التقدير المالي لكل عملية التكوين

- ضبط الأساليب والوسائل البيداغوجية المعتمدة أثناء فترة التكوين.

-انتقاء المؤطرين والقائمين على التكوين

-انتقاء الجمهور المستهدف وتقدير مستوياتهم القبلية والبعديّة

-إعداد التقارير الميدانية حول الاحتياجات التكوينية للمعلمين قبل الشروع في تكوينهم

وتم توظيف خريجي الجامعة من مختلف التخصصات لتدريس التلاميذ المدمجين في كل المراحل الدراسية حسب القرار الوزاري الصادر في 2018، الذي يحدد قائمة المؤهلات والشهادات المطلوبة للتوظيف والترقية في شعبة التعليم المتخصص وإعادة التكييف المهني التابعة للإدارة المكلفة بالتضامن الوطني. كما تم وضع التدابير والترتيبات والإجراءات مثلما جاء في المنشور الوزاري المشترك رقم 01 الصادر في 2019؛ ومن بينها تكوين المؤطرين في مجال التكفل بذوي الاحتياجات الخاصة، الذي يشكل أحد المحاور الأساسية في تحسين نوعية الخدمة والولوج التدريجي في الاحترافية للتكفل بهؤلاء التلاميذ، ومن أجل رفع مستوى الأداء وتحسين المعارف العلمية، فيتعين الحرص على إشراك المؤطرين سواء كانوا إداريين (مديرو المؤسسات التعليمية) أو بيداغوجيين (الأساتذة والمفتشون) في الدورات التكوينية التي ينظمها كل من قطاع التربية الوطنية، التضامن الوطني والأسرة، والصحة والسكان.

ثم جاء المنشور الوزاري رقم 01 الصادر في 2019 والمتضمن الترتيبات المتعلقة بتدريس الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وتكوينهم؛ وعن محاور التكوين الموجه لفئة المعلمين عموماً حسب المخطط التكويني الوطني لعام 2017/2020 فقد جاء في المنشور الوزاري رقم 356/0.2.5.05 والمنشور رقم 884 المؤرخ في 30 ماي 2017 بمضاعفة عمليات وساعات التكوين المبرمج والمزمع انجازه على مستوى التراب الوطني أو الجهوي، فقد شمل هذا المخطط التكويني المحاور التالية:

- مادة تكوينية متخصصة بتطوير مهارات التحكم في تكنولوجيا إعلام الاتصال.
- مادة تكوينية للتكفل الجيد بذوي الاحتياجات الخاصة.
- مادة تكوينية حول كفاءات ريادة المشاريع.
- مواضيع التحكم في تلقين ومعالجة الوضعيات التعليمية.

كما تهتم المنظومة التربوية وتحرص على رفع مستوى التكوين ودعمه بستة أوجه هي: التكوين
البيداغوجي التحضيري - التكوين الإضافي ما قبل الترقية - التكوين قبل التعيين في رتبة الأستاذ -
التكوين المتخصص - التكوين أثناء الخدمة - التكوين عن بعد. وعليه عمدت الوزارة إلى تحسين
تأهيل المعلمين والأساتذة، ضمن مخطط ثلاثي السنوات ينقسم فيه المتكويين حسب التخصص، وحسب
المواضيع لفائدة جميع موظفي القطاع.

بالرغم من الجهود المذكورة آنفا، إلا أن الواقع يعكس وجود ضعفا كبيرا في تكوين هؤلاء المعلمين -
حسب ما تجمع من ملاحظات في إطار هذه الدراسة - والذي ينعكس بدوره على مخرجات العملية
التعليمية. وربما يرجع ذلك لعدة أسباب منها ما يلي:

- تعدد القطاعات الوزارية المشتركة خاصة بين قطاع التضامن الوطني وقطاع التربية ساعد في خوض
تجربة الدمج المدرسي بفتح أقسام خاصة، لكن بطريقة غير مدروسة؛ ظهرت في غياب التنسيق الجيد
فيما بينها، والتخبط في تسييرها من حيث التأطير والإشراف التربوي، وغياب التكفل الجاد بتكوين
المعلمين...

- المناشير الوزارية غير واضحة وصيغتها عامة فيما يخص البرامج التدريبية، التي يفترض تقديمها
لمعلمي الأقسام المدمجة المختلفين من حيث المؤهل العلمي، والتخصص، والخبرة ... فمنهم حديثي
التوظيف الذين لا يملكون أي معلومات أو خبرة في تدريس التلاميذ ذوي الإعاقات أو ذوي الاحتياجات
الخاصة عموما ولا مع التلاميذ العاديين. ومنهم - وهم قلة - من لديهم خبرة في التعامل مع ذوي
الإعاقة، وهم خريجي المعهد الوطني لتكوين المستخدمين بمؤسسات المعاقين (CNFPH) العاملين
بالمؤسسات المتخصصة، وقد يكون ليس لديهم الخبرة الكافية في تدريس المنهاج الدراسي العادي أو
التعامل مع فئات متنوعة كما في الأقسام المدمجة. ومنهم أيضا من لديهم بعض الخبرة في التعامل مع
ذوي الإعاقة - ومعظمهم وليس كلهم - من تخصصات علم النفس وعلوم التربية وعلم الاجتماع، الذين
وظفوا في المراكز المتخصصة في إطار التشغيل المهني المؤقت، والذين أدمجوا في مناصب مخصصة
لمعلمي الأقسام المدمجة بموجب القرار الوزاري (2018).

- عدم دراسة مؤسسات أو جهات التكوين والتدريب احتياجات هؤلاء المعلمين على اختلافهم لبناء برامج
فعالة، في ظل تنوعهم الذي يطرح تحديا كبيرا حول محتوى وكيفية تدريبهم، وفي ظل غياب مشرفين
ومتخصصين ذوي خبرة في التربية الخاصة والدمج التربوي. ويزداد ذلك التحدي مع تضاعف عدد

الأساتذة الذين تم توظيفهم في مرحلتي التعليم المتوسط والثانوي، دون إعداد مسبقاً أو تأهيلاً في التربية الخاصة.

- عدم الوعي بالاحتياجات التدريبية الحقيقية سواء بالنسبة للمعلمين أو المكونين. مما جعل التكوين الذي تلقونه المعلمين في بداية العمل... لا يفي بالغرض المطلوب. وهو ما عبروا عنه بإدراك حاجاتهم بعد عدة أعوام من العمل.

- عدم استثمار خبرة المعلمين والأساتذة سواء في المؤسسات التربوية العادية أو المؤسسات المتخصصة لذوي الإعاقة، في تكوين الأساتذة الجدد.

- بالإضافة إلى الاتجاهات السلبية نحو الدمج التي لا زالت على مستوى الإدارة التربوية.

خلاصة:

أثرت التطورات التي شهدتها مجال التربية الخاصة على مفهوم وأدوار معلمي التربية الخاصة، كما امتد أثرها أيضاً إلى معلمي التعليم العام. وانعكس ذلك بطبيعة الحال على برامج إعداد وتدريب المعلمين. ويعتبر التدريب من أكثر المواضيع اهتماماً على الساحة التربوية حالياً، لما له من أثر بالغ على نمو وتحسين الأداء، وتجديد المعارف، والارتقاء بمستوى المعلمين في جميع الأطوار بما يتماشى ومتطلبات العصر الحالي. الأمر الذي يتطلب إعادة النظر في تدريب كافة المعلمين بما فيهم معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة. كما يستوجب التدريب المستمر طوال مدة المسار المهني، وتطوير محتوى البرامج التعليمية واعتماد تكنولوجيا التعليم في بناء برامج التدريب، والاهتمام بالمعطيات الميدانية من خصائص ومعلومات عن المعلمين والتلاميذ لرصد الكفايات الواجب توافرها، ومنه بناء برامج تدريبية فعالة.

الفصل الثالث: البرنامج التربوي الفردي

تمهيد

- 1) تعليم ذوي الإعاقة
 - 2) البرنامج التربوي الفردي
 - 3) بناء البرنامج التربوي الفردي
 - 4) مستوى الأداء الحالي
 - 5) الأهداف
 - 6) الخطة التعليمية الفردية
 - 7) التكييفات والخدمات المساندة
 - 8) التقويم
- خلاصة

تمهيد:

يرتكز تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة في التربية الخاصة، على البرنامج التربوي الفردي، وهو من الكفايات التعليمية الضرورية التي تمكن المعلم من أداء دوره التعليمي بفعالية. لذلك يتطرق هذا الفصل إلى مدخل حول تعليم ذوي الإعاقة، ثم إلى البرنامج التربوي الفردي؛ نشأته ومفهومه، وخصائصه ووظيفته وأهميته، ومحتوياته وفريق العمل، كما تطرق إلى مراحل وخطوات بناء البرنامج التربوي الفردي والمهارات الأساسية لإعداده؛ وهي مستوى الأداء الحالي للتلميذ، وضع الأهداف والتكيفات، والتقييم والخطة التعليمية الفردية.

1- تعليم ذوي الإعاقة:

يعتبر تعلم ذوي الإعاقة عملية أكثر تعقيدا من عملية تعلم الأفراد العاديين، وذلك لتفاوت قدراتهم واحتياجاتهم التي تتطلب توفير خدمات مناسبة تسهل عملية التعلم لديهم. فتعليمهم يعتمد على معرفة القدرات والاحتياجات، وكذا معرفة أساليبهم في التعلم، ومعرفة كيفية تعليمهم بطريقة ملائمة. وهو ما تهتم به التربية الخاصة من دراسة الفروق الفردية وأثرها على التعلم، ووضع البرامج التعليمية بهدف تحقيق أقصى حد ممكن للنجاح على المستوى الفردي والأكاديمي لذوي الاحتياجات الخاصة، وتوفير فرص النمو والتعلم، والمشاركة الفعالة في جميع الأنشطة التعليمية والمجتمعية. ويشكل التعليم الفردي أحد الأسس الرئيسية التي تقوم عليها التربية الخاصة، حيث يتم تعليم كل تلميذ وفقا لمنهج مصمما خصيصا له يضم أهدافا ووسائل لتحقيقها على المستوى الفردي، وهذا لا يعني أن يكون التلميذ منفردا أثناء التعلم، فالعملية التعليمية التعلمية قد يتم تنفيذها فرديا أو ضمن مجموعات صغيرة أو غير ذلك ... ومن هنا يمكن توضيح الفرق بين المناهج في التعليم العام والمناهج في مجال التربية الخاصة؛ فالمناهج العامة يتم إعدادها سلفا لتناسب مرحلة عمرية ودراسية معينة، وليس فردا معينا، لكن المناهج في التربية الخاصة لا يتم إعدادها مسبقا، وإنما يتم إعداد المنهج بما يتناسب مع احتياجات كل متعلم، فالمنهج في التربية الخاصة يعتمد على خطوط عامة عريضة لما يسمى محتوى المنهج الذي يتم اشتقاقه من مناهج التعليم العام؛ لكي يتم إجراء تكيفها بما يتناسب مع طبيعة ذوي الإعاقة. فمناهج ذوي الإعاقة هي ما

يتميز خدمات وبرامج التربية الخاصة وما تتضمنه من تعديلات سواء في المناهج أو الوسائل أو طرائق التدريس (الخطيب والحديدي، 2005؛ يحيى، 2006؛ القرشي، 2012؛ الشمري، 2019).

ويركز التعليم الفردي على التدريس الذي يراعي الحاجات الخاصة للمتعلم. وعلى الرغم من أن أساليب التدريس في التربية الخاصة متنوعة إلا أنها عموماً تستند إلى ما يسمى بالمنحى التشخيصي العلاجي، ويتضمن هذا النموذج تشخيص المشكلة ووضع خطة لمعالجتها. ويشمل هذا المنحى اتباع الخطوات الأربع التالية: تقييم المتعلم - التخطيط للتدريس - تنفيذ الخطة التدريسية - تقييم فاعلية التدريس (الجوالدة والقمش، 2012، 91).

وتتنوع البرامج التعليمية والتدريبية الخاصة بفئات ذوي الإعاقة كما تتنوع طرق وإستراتيجيات التدريس الذي تقع مسؤوليته على عاتق معلم التربية الخاصة. ولا يقتصر تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة على المهارات الحياتية والمهارات الأكاديمية فقط ولكنه يشمل أيضاً تطوير المهارات النمائية والاجتماعية والانفعالية، وتعديل السلوك. وبالتالي تختلف الإستراتيجيات باختلاف نوع الإعاقة ودرجتها، وطبيعة الخبرة التعليمية، والعمر الزمني والعقلي للتلميذ، وطبيعة الإمكانيات المتاحة، والكفايات التي يمتلكها المعلمين، والفلسفة التربوية التي يتبناها المجتمع تجاه تلك الفئات. ولا بد أن تتميز هذه الطرق والإستراتيجيات التي يتبعها المعلم أثناء تدريسه لذوي الإعاقة بالفعالية. والتدريس الفعال هو التدريس الذي يحقق الأهداف التعليمية للتلاميذ ذوي الإعاقة ويعتمد على عناصر أساسية هي التخطيط للتدريس، تنظيم التدريس وإدارته، تنفيذ التدريس، وتقويم التعلم. (الخطيب والحديدي، 2005؛ القرشي، 2012). كما يشير Evertson (1976) و Brophy (2009) إلى أن التدريس الفعال يعتمد على مقدرة المعلم على تنفيذ أكبر قدر ممكن من المهارات التشخيصية، والتعليمية، والإدارية، والعلاجية والتكيفية للسلوك في حالات ومواقف محددة، لتلبية احتياجات محددة في الوقت المخصص للتدريس لذلك فإن التدريس الفعال يهتم بجوانب خبرة التعلم التي تساهم في فاعلية التدريس، ومن هنا نجد بأن المعلم الفعال هو المعلم الذي يحقق الأهداف التي تركز إما بشكل مباشر أو غير مباشر على تعلم الطلبة (ورد في الشمري، 2019). كما أنه يتمتع بمهارات ومعارف خاصة من أهمها ما يلي (القرشي، 2012):

- معرفة طبيعة التلاميذ ذوي الإعاقة ومراحل النمو الخاصة بهم.

- معرفة الموضوعات التي يقوم بتدريسها.
 - تبنى فلسفة تربوية معينة تجاه تدريس ذوي الإعاقة.
 - معرفة طبيعة حدوث عملية التعلم والمتغيرات التي من شأنها تيسر عملية التعلم.
- لذلك حرصت بعض الدول في هذا المجال على عدم السماح للمعلمين تدريس ذوي الإعاقة إلا عقب حصولهم على درجة الماجستير في التخصص الدقيق للإعاقة التي سيتولون تدريسها لمساعدة التلاميذ على النمو والاستفادة من قدراتهم إلى أقصى حد ممكن.

لذلك تؤكد القوانين الحديثة المنظمة لتربية وتعليم ذوي الإعاقة حالياً في الكثير من دول العالم على تطبيق تفريد التعليم، كما تؤكد على أن وضع البرامج التربوية الفردية مسؤولية رئيسية لمعلم التربية الخاصة بمساعدة فريق العمل، وموافقة أولياء الأمور والشركاء العاملين بالمدرسة. وعلى معلم التربية الخاصة أن يضع في اعتباره كل التكييفات التي يحتاج إليها كل تلميذ. وهذه التكييفات سوف تختلف وتتغير تبعاً لنوع إعاقة التلميذ وطبيعة المنهاج الذي يدرسه (الخطيب، 2004).

2- البرنامج التربوي الفردي:

2-1- نشأة البرنامج التربوي الفردي (الكيلاني والروسان، 2014؛ بروفوست وبويل، 2015):

ظهر البرنامج التربوي الفردي في ستينات وسبعينات القرن الماضي، نتيجة جهود أولياء أمور التلاميذ الذين لديهم إعاقات في المجتمع الأمريكي، أين شكل الآباء جماعات ضغط على الرأي العام لتغيير السياسات التربوية الخاصة بأبنائهم ذوي الإعاقات، انطلاقاً من أن تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة في أماكن معزولة لا يطور قدراتهم ومهاراتهم للعيش في المجتمع خارج أسوار البيت والمدرسة. ومن أشهر قوانين التربية الخاصة في الولايات المتحدة قانون تعليم جميع الأطفال المعاقين - 14/4 (The Education for All Handicapped Children Act) الذي صدر عام 1975، والذي يعتبر عموداً فقرياً لكل ما عقبه من إصدارات جديدة تهدف إلى تحسين وتطوير خدمات التربية الخاصة. كما يعتبر المنطلق الرسمي للبرامج التربوية الفردية في تلك البلاد. ويعتبر قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة 2004 " Individuals with Disabilities Education Act " (IDEA) إعادة إصدار لقانون 1997 (IDEA) الذي هو في الأصل إعادة إصدار لقانون IDEA 1990 المبني في الأساس على قانون 142/94 عام 1975م، وقد أبقى على جميع الحقوق الأساسية التي وردت في الإصدارات

السابقة، وأضيفت كلمة تحسين، إلى قانون 2004، ويقصد بها تحسين التربية والتعليم. وقد شمل تطوير هذا القانون جميع ما يتعلق بالتربية الخاصة مثل التعرف والتقييم والتشخيص والبرامج التربوية الفردية وتقديم الخدمات، وتقييم البرامج، وفريق البرامج التربوية الفردية والخطط الانتقالية.

2-2- مفهوم البرنامج التربوي الفردي:

وردت في الدراسات والبحوث العلمية والكتب المتخصصة تعاريف متعددة للبرنامج التربوي الفردي (Individualized Education Program) ويرمز إليه بالاختصار (IEP). ويعرف بمفهومه التربوي على أنه وصف لجميع الخدمات التربوية والمساندة التي تقتضيها احتياجات كل تلميذ من ذوي الإعاقة مبنيًا على نتائج القياس والتشخيص، يعده فريق العمل في المؤسسة التعليمية. كما يعرف بمفهومه الإداري على أنه وثيقة لغرض التواصل والتنسيق الإداري بين أطراف العملية التعليمية (التلميذ، فريق العمل الأسرة) والأفراد أو الجهات المنصوص عليها في برنامج التلميذ (الدهمشي، 2007؛ البيلوي، 2014).

وعرفه الخطيب والحديدي (2005) بأنه خطة مكتوبة تحدد الخدمات التي سيتم تقديمها للطالب ذي الحاجات الخاصة. وبذلك فالبرنامج التربوي الفردي يعمل بمثابة الأداة الرئيسية التي تضمن حصول كل طالب على خدمات التربية الخاصة والخدمات الداعمة اللازمة لتلبية حاجاته الفردية.

كما عرفته الحرز (2008) على أنه وثيقة مكتوبة تصف احتياجات كل تلميذ على حده، حيث يحتوي على الخدمات التربوية الخاصة مثل تعديلات وتغييرات على المنهج، أو في طرق التدريس، أو مساعدات تقدم للتلميذ، كذلك يحتوي على الخدمات المساندة التي تساعد التلاميذ على الاستفادة من الخدمات التربوية الخاصة مثل (الخدمات النفسية، الخدمات الاجتماعية، خدمة علاج اللغة والكلام خدمة العلاج الطبيعي، خدمة العلاج الوظيفي الخ ...

وعرفه المكاحلة (2017) على أنه المنهج الذي يصمم لتلبية احتياجات كل تلميذ بحيث يكون محتواه مجموعة من الخبرات والأنشطة والمفاهيم والمهارات والأساليب، وهذا المنهج يتصف بأنه مبني على مجموعة من المعايير بحيث يراعي الفروق الفردية والنمائية للطفل.

ويرى القرشي (2012) أن البرنامج التربوي الفردي عبارة عن خطة تعليمية مكتوبة تحدد طبيعة الخدمات التي سيتم تقديمها لكل تلميذ ذي إعاقة، وذلك لضمان حصوله على خدمات التربية الخاصة والخدمات الداعمة اللازمة لتلبية حاجاته الفردية، وبالتالي فهو عملية تنظيمية مدروسة الغاية منها

التخطيط التربوي المنظم الذي يراعى فردية التلميذ؛ حيث يتضمن ملخصاً عن مستويات الأداء الراهن والأهداف السنوية والأهداف قصيرة المدى والأهداف التدريسية، والخدمات التربوية والداعمة اللازمة لتحقيق الأهداف، ومحكات التقييم لكل هدف. وإذا كان التلميذ لديه مشكلات سلوكية، لا بد من وضع خطة للتدخل السلوكي تعتمد على التقييم السلوكي الوظيفي وتضمنها في الخطة التربوية الفردية. ويلخص (أبو نيان، 2020) مفهوم البرنامج التربوي الفردي في أنه وثيقة مكتوبة ورسمية مخصصة لكل تلميذ تبين البرنامج الذي تسير وفقاً له جميع الخدمات التي تتطلبها احتياجاته الخاصة. تستخدمه المدارس كدليل لتقديم الخدمات، كما يستخدمه الوالدين لمعرفة ما إذا كان التلميذ يتلقى الخدمات ويحقق الأهداف.

وتشير Batman (2019) إلى أن برنامج التعليم الفردي (IEP) يُشكل جوهر قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة (IDEA) وهو وثيقة مكتوبة تتضمن عناصر محددة لجميع الأطفال، بالإضافة إلى عنصرين إضافيين للبالغين عمر أربعة عشر عاماً فأكثر. كما تُعتبر المكونات الثلاثة الأولى جوهر خطة التعليم الفردي وهي: مستويات الأداء الأكاديمي والوظيفي الحالية للطفل، أهداف قابلة للقياس بيان بالخدمات التعليمية الخاصة والخدمات الأخرى اللازمة.

حسب التعاريف السابقة وغيرها مما ورد في الدراسات والأدب التربوي، لوحظ أكثر من مسمى لمصطلح البرنامج التربوي الفردي؛ برنامج التعليم الفردي، الخطة التربوية الفردية، وخطة التعليم الفردي. كما وردت أيضاً مصطلحات مثل "منهج"، "منهاج"، و"برنامج" بنفس المعنى.

2-3 خصائص البرنامج التربوي الفردي (Nugent, 2005):

1. خاص بالتلميذ: البرنامج التربوي الفردي هو مخطط تفصيلي خاص بالتلميذ وهو ما يميز التعليم الخاص، قد يتجاوز ما هو متاح عادة في المناهج الدراسية.
2. فردي: يتم تصميم برنامج تربوي فردي لكل تلميذ من ذوي الإعاقة على حدة، ولا يمكن أن يكون نفسه لمجموعة تلاميذ. ولا يشترط أن يكون متطابقاً مع أهداف المقررات الدراسية. بل يتصف بالفردية والتي تعتمد طبيعة التخطيط فيها على المعرفة المتعمقة بنقاط قوة الطفل واحتياجاته.
3. مدته عام واحد (كحد أقصى): يتم إعداد برنامج تربوي فردي لمدة عام دراسي واحد، لأن التمديد لأكثر من ذلك سيؤدي إلى تكهنات وغموض بالمرجات المتوقعة.

4. أهدافه محددة: يحدد البرنامج التربوي الفردي الأهداف التي سيحققها التلميذ في إطار زمني معين. وتجدر الإشارة إلى أن مصطلح "تربوي" يستخدم بمعناه الواسع وأن الأهداف يمكن أن تشمل الأهداف التربوية الأهداف الاجتماعية والسلوكية ومهارات المساعدة الذاتية بالإضافة إلى أهداف التعلم الأكاديمي والمعرفي.
5. يحدد الاستراتيجيات وطرق التدريس: يحدد برنامج التعليم الفردي أيضًا كيفية تدريس الأهداف والأساليب والموارد التي سيتم استخدامها لدعم التعلم.
6. يراجع بانتظام: يجب متابعة ومراجعة البرنامج التربوي الفردي لقياس ما إذا كان فعالاً أم لا. كما يتحمل معلم التربية الخاصة مسؤولية تنسيق المعلومات لضمان فعالية المراجعة.
7. مشاركته مع التلميذ: إن البرنامج التربوي الفردي الفعال حقًا هو الذي يفهمه التلميذ ويلتزم به وذلك حسب مستوى التلميذ، فيمكنه المشاركة في العملية من البداية أي من مرحلة التخطيط إلى المتابعة والمراجعة.
8. مشاركته مع الآباء: يلعب الآباء دورًا مهمًا في المساعدة على تطوير خطة هادفة وفي تنفيذ جوانب البرنامج المتفق عليها. فمشاركتهم والتزامهم أمر أساسي في هذه العملية.
9. وثيقة عملية: البرنامج التربوي الفردي وثيقة "عملية"، يمكن تعديلها في ضوء الخبرة، كما تستجيب للمستجدات. فهو دليلًا عملياً يجب على التلاميذ والمعلمين والآباء الاهتمام به بشكل مستمر.

2-4 - وظيفة وأهداف البرنامج التربوي الفردي (الخطيب، 2005؛ الدهمشي، 2007؛

بطرس، 2014؛ الببلاوي، 2014):

للبرنامج التربوي الفردي عدة وظائف وأهداف تتلخص فيما يلي:

- حماية وضمان حق الطفل ذي الإعاقة في الحصول على الخدمات التربوية والخدمات المساندة التي تلبي جميع احتياجاته.
- يضمن حق الأسرة في تلقي الخدمات لطفلها، كما يضمن اشتراك الأولياء في العملية التربوية كأعضاء فاعلين في الفريق متعدد الاختصاصات.

- يعمل البرنامج التربوي الفردي على أن كل طفل حالة فريدة لها خصائصها المميزة.
- يعمل على تحقيق التعاون المشترك بين الجهات المعنية لخدمة الطفل والأسرة لمناقشة القرارات المناسبة والمتعلقة باحتياجاته وتفعيلها. وتحسين عملية التواصل بين أعضاء الفريق متعدد التخصصات خاصة بين المعلم وأولياء الأمور.
- يساعد البرنامج التربوي الفردي المختصين على تقييم فاعليتهم الذاتية.
- يحدد نوعية وكمية الخدمات والإجراءات الضرورية لتقديمها لكل طفل على حدة. واختيار محتوى التدريس، والطرق التعليمية، كما يحدد الأنشطة التدريبية والوسائل التي سيتم استخدامها.
- يعمل البرنامج التربوي الفردي، والأهداف التعليمية بمثابة معايير لتقويم فاعلية طرق التدريس المستخدمة وقياس مدى تقدم الطفل.
- يشكل أداة إدارية وتنظيمية تضمن تقديم الخدمات التربوية الخاصة والخدمات المساندة التي يحتاج إليها التلميذ.
- أداة للمتابعة والمساءلة للتحقق من مدى ملاءمة الخدمات المقدمة لكل تلميذ.
- يشكل التزاماً كتابياً واضحاً بتقديم الخدمات التربوية الخاصة والخدمات المساعدة لكل تلميذ.

2-5 أهمية البرنامج التربوي الفردي (Nugent, 2005):

- 1- يعتبر البرنامج التربوي الفردي أفضل إطار لتفعيل نتائج التقييم الشامل؛ حيث يتضمن هذا الأخير معلومات حول نقاط القوة في التعلم، والصعوبات، والاقتراحات لدعم التلميذ في تعلمه. فيتم استخدام جميع المعلومات الواردة من المصادر المختلفة، للتخطيط بفعالية لتعليم الطفل.
- 2- مجال للتعاون وتبادل المعلومات: حيث يمكن جميع المعنيين بالتلميذ مشاركة المعلومات في اجتماعات تخطيط البرامج التربوية الفردية، مما يطور نهجاً تعاونياً ويشجع المشاركة والالتزام.
- 3- إشراك أولياء الأمور: قد يواجه العديد من الآباء والأمهات، بعض الصعوبات في التواصل مع المدارس والأخصائيين والمهنيين في مجال التعليم الخاص. البرنامج التربوي الفردي فرصة للتحدث عن قدرات ونقاط قوة التلميذ وآماله وخطته وما الذي سيتم القيام به لمساعدتهم، لتتوفر معلومات هائلة عند الوالدين ويمكن أن يستفاد منها في مرحلة إعداد البرنامج.

- 4- يضع توقعات واضحة: في بعض الأحيان تواجه المدرسة توقعات غير واقعية للآباء قد تسبب ضغط على المعلمين وفريق العمل. يسمح البرنامج التربوي الفردي لجميع الأطراف بمناقشة الأولويات والأهداف لتبديد المخاوف بشأن تقدم التلميذ.
- 5- يحدد الأولويات: في بعض الحالات قد تكون هناك عدة احتياجات؛ على سبيل المثال، قد يعاني التلميذ من مشاكل في النطق، وصعوبات في تكوين صداقات، ومهارات ضعيفة بمهارات الجمع والطرح، ضعف في قبضة اليد على قلم الرصاص، عادات الأكل غير الصحية، وعدم القدرة على التركيز لأكثر من عشر دقائق، والانتباه الإنتقائي ... وهنا يبدو من الصعب معرفة من أين نبدأ! لحجم الاحتياجات. من خلال اجتماعات البرامج التربوية الفردية، يمكن للمشاركين المناقشة والاتفاق على الأولويات. وهذا يمكن أن يساعد في تخفيف الضغط على المعلمين وأولياء الأمر عند معرفتهم بالأولويات وإحساسهم بالمسؤولية اتجاه الأهداف الرئيسية المهمة في ضوء خطة متفق عليها.
- 6- تحفيز التلميذ ورفع دافعيته: تلعب البرامج التربوية الفردية دورا محفزا للتلاميذ عندما يشاركون في تخطيط أهدافهم ويكونوا على دراية بالتوقعات المتعلقة بهم. فالتلاميذ الذين لا يحققون الانجازات المتوقعة منهم من خلال طرق التقييم التقليدية (الاختبارات أو الامتحانات العامة) كمعايير للنجاح تمنحهم البرامج التربوية الفردية أهدافاً محددة واقعية يمكن تحقيقها، وتشعرهم بمعنى التعلم.
- 7- يعتبر وثيقة رسمية: تسمح البرامج التربوية الفردية بتوثيق نجاح العديد من الأطفال ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة وإن كان تقدمهم بطيئاً، عندما تكون آليات قياس التطور المعتادة غير قادرة على إبراز تطورهم. وبالنسبة للمعلمين أيضاً، قد يشعرون بالإحباط والكفاح الطويل لتدريسهم مهارة معينة، دون رؤية نتيجة مؤكدة لإتقان هذه المهارة. تسمح البرامج التربوية الفردية لجميع الأطراف (أولياء الأمور، المعلمين، والتلاميذ) بالاطلاع على عملهم وتوثيق التقدم المحرز وتسجيل النجاحات.
- 8- يسهل عملية المراجعة: عند تسجيل مستوى مهارة الطفل بدقة في البرنامج التربوي الفردي، تسهل عملية تقييم مدى فعالية البرنامج التربوي الفردي في نهاية العام الدراسي، كما تعطي معلومات مهمة عن معدلات النمو في المهارات. كذلك تسمح بمراجعات أكثر شمولية، ليس فقط لما تعلمه التلميذ ولكن أيضاً لطرق التدريس التي أثبتت فعاليتها مع هذا التلميذ.

9- تحسين نتائج التلاميذ ذوي الإعاقة: يمكن للبرامج التربوية الفردية تحسين نتائج التلاميذ ذوي الإعاقة وذلك لأنها تحتوي على كثير من العمليات المخطط لها مسبقا والتي من شأنها ضمان وصول التلميذ إلى أفضل نتائج ممكنة.

2-6- محتوى البرنامج التربوي الفردي (CONNECTICUT STATE DEPARTMENT OF EDUCATION, 2019؛ IDEA, 2004؛ Herr & Bateman, 2019):

يحتوي البرنامج التربوي الفردي على العناصر التالية:

أولا: معلومات عن التلميذ:

المعلومات الديموغرافية عن الطالب وأولياء الأمور؛ كالاسم، العمر الزمني، القسم الدراسي، نوع الإعاقة، العنوان ...

ثانيا: التقييم والتشخيص: وفيه كل معلومات التشخيص الرسمي وغير الرسمي المستخدم في التعرف على مشكلة التلميذ، وتحديد احتياجاته.

ثالثا: المستوى الحالي:

وصف لمستوى الأداء الحالي للتلميذ الأكاديمي، ويتضمن ذلك جوانب القوة وجوانب الاحتياج أو الضعف لدى التلميذ، فيجب تضمين مهارات التلميذ في جميع الجوانب التي لديه فيها مشكلة، مع وصف مفصل لتأثير الإعاقة على تقدم التلميذ في منهاج التعليم العام. ويشمل ذلك المهارات الأكاديمية والحياتية والوظيفية البدنية والمهارات الاجتماعية والسلوكية، وأي جانب آخر يكمن أن يؤثر سلبيا على قدرة التلميذ على التعلم.

رابعا: الأهداف:

وهي الأهداف طويلة المدى، وكذلك الأهداف قصيرة المدى التي تتحقق من خلالها الأهداف طويلة المدى وتكون مرتبة من حيث الأولوية. يجب أن تحتوي الأهداف الحولية على نص يوضح ما يتوقع أن يتعلمه التلميذ خلال العام الذي وضع له البرنامج، ويشمل ذلك المهارات الأكاديمية، والوظيفية إذا لزم ذلك، كما يجب تحديثها كل عام على الأقل.

خامسا: الخدمات:

تدون الخدمات التي ستقدم للتلميذ على النحو التالي:

- أ. وصف لخدمات التربية الخاصة والخدمات الداعمة، التي ستقدم للتلميذ. ويشمل ذلك البرنامج التدريسي المعد خصيصاً له، وكذلك الخدمات ذات الصلة التي سيتلقاها لتحقيق أهدافه التربوية.
- ب. تحديد نسبة تقديم الخدمات خارج أقسام التعليم العام، أي كم من الوقت سيقضيه التلميذ بعيداً عن زملائه، لضمان حق التلميذ في أن يتعلم في أقل البيئات تقييداً لأقصى حد مناسب. وقد أكد قانون 2004 على وجوب تلقي التلميذ تعليمه مع التلاميذ الآخرين في قسم التعليم العام ما لم يتعذر ذلك ويجب أن يوضح مبرر عدم مشاركته في التعليم العام والإجراءات المتخذة لتحقيق ذلك.
- ج. مدة وأوقات وتواريخ الخدمات بما في ذلك بداية الخدمات والمدة المتوقعة لاستمراريتها، كأن تكون عاماً دراسياً أو أكثر أو أقل، حسب احتياج التلميذ، وتاريخ نهاية الخدمة المتوقع.
- د. أيام الأسبوع والأوقات التي سيتلقى فيها التلميذ الخدمات.
- هـ. توصيات بالطرق والأساليب والإجراءات والمواد التي يمكن أن تفيد التلميذ.

سادساً: مراقبة تقدم التلميذ:

أكد قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة (IDEA, 2004) على وجوب قياس ومراقبة تقدم التلميذ نحو الأهداف، وأن يحتوي البرنامج التربوي الفردي على شرح مفصل لكيفية قياس التقدم نحو الأهداف بنوعيتها، وتوضيح كيفية تقديم تلك المعلومات للوالدين لكي يعرف الوالدين الإجراءات المتخذة لتقييم تحسن أبنائهم.

سابعاً: التقييمات:

يجب أن يحتوي البرنامج التربوي الفردي أيضاً على تقرير يشمل جميع التسهيلات والتعديلات في طرق التقييم والتدريس والأنشطة المختلفة التي يتوقع من التلميذ المشاركة فيها.

ثامناً: الخطة الانتقالية:

يجب أن يحتوي البرنامج التربوي الفردي على خطة انتقالية بهدف إعداد التلميذ للحياة والاستقلالية وتبدأ كتابة هذه الخطة عند بلوغ التلميذ السادسة عشرة من عمره، وتحتوي الخطة الانتقالية على أهداف قابلة للقياس في برامج التلميذ المتوقعة بعد المرحلة الثانوية، مصحوبة بوصف للخدمات التي ستقدم له. وتركز هذه الخدمات على التدريس والخدمات الأخرى التي تساعد التلميذ على الانتقال من بيئة المدرسة

إلى الوظيفة أو برامج المهن الأخرى، أو أي برنامج يؤهله للاستقلالية. كما يجب أن تتضمن الأهداف إعداد التلميذ ليكون قادرا على التعريف باحتياجاته، وعلى المطالبة بحقوقه، والتي منها الالتحاق بالتعليم العالي.

تاسعا: تقييم البرنامج:

لابد من تقييم البرنامج بشكل مستمر لمعرفة تقدم التلميذ. ويأتي ذلك من خلال متابعة تحقيق الأهداف، فقد يتم التقييم عن طريق قوائم الملاحظة، أو اختبارات من إعداد المعلم أو نحو ذلك حسب طبيعة المشكلة.

عاشرا: أعضاء فريق البرنامج:

تدون المعلومات الأولية عن أعضاء فريق البرنامج التربوي الفردي كأسمائهم ووظائفهم وتوقيعاتهم ووصف دور كل من سيشترك في تنفيذ البرنامج.

وقد يختلف ترتيب محتوى البرامج التربوية الفردية، فالمهم هو احتواء البرنامج على المعلومات الهامة والأساسية، وليس على موقعها من بعضها البعض، أو موقعها في البرنامج فاختلف النماذج أمر وارد ومتركب لما يراه القائمون على إعداد نماذج البرامج طالما أن المعلومات مستوفاة (أبونيان، 2020).

الشكل 1: البرنامج التربوي الفردي (الخطيب والحديدي، 2021)

.....	- الاسم:	.....	- المدرسة:	.....
.....	- تاريخ الميلاد:	.....	- العنوان:	.....
.....	- الوضع الصحي:	.....	
.....	- البصر:	.....	
.....	- السمع:	.....	
.....	- الوضع الجسمي العام:	.....	
.....	- العقاقير الطبية:	.....	
.....	- لجنة البرنامج:	.....	
.....	الاسم:	.....	الوظيفة:	.....
.....	
.....	
.....	

نتائج التقييم:

الاختبار	تاريخ تطبيقه	الفاحص	النتائج والتوصيات
.....
.....
.....

مدة البرنامج التربوي الفردي: من إلى

المجال/ الموضوع:

الأهداف قصيرة المدى	الأهداف السنوية	مستوى الأداء الحالي
..... 1.1		مواطن القوة
..... 2.1	..... 1.	..... 1.
..... 1.2	..... 2.	..... 2.
..... 2.2	..... 3.	..... 3.
..... 3.2	..... 4.	..... 4.
..... 4.2	..... 5.	..... 5.
..... 1.3		مواطن الضعف
..... 2.3		..... 1.
..... 1.4		..... 2.
..... 2.4		..... 3.
..... 1.5		..... 4.

الخدمات التربوية الخاصة والخدمات المساندة

الخدمة	موعد البدء	موعد الانتهاء	المسؤول عن تقديم الخدمة
.....
.....
.....
.....

2-7- فريق العمل:

للتلاميذ ذوي الإعاقة احتياجات متنوعة، ولذلك يتطلب التدخل خبرة مجموعة من المتخصصين، فلا يمكن لمختص واحد الإجابة عن جميع الأسئلة أو تقديم حلول لجميع المشكلات. كما يضمن التعاون المهني للفريق متعدد التخصصات عمل يتميز بالشمولية وعدم التحيز قدر الإمكان. فعندما يعمل الفريق بشكل متوازي تتم عمليات التدخل بشكل متكامل بين المهنيين، مما يزيد فرصة تطور أداء التلميذ (بويل وبروفوست، 2015).

2-7-1- أعضاء الفريق وأدوارهم:

يتشكل فريق العمل من مجموعة أعضاء كالاتي (الجوزاين، رمسي، مارتين، 2020؛ ليرنر وبفرلي، 2014؛ IRIS Center, 2019؛ PACER Center, 2018):

- 1-الوالدين: يمكن للوالدين أو الأولياء توفير الكثير من المعلومات الهامة، حول نقاط القوة والاحتياج، والأولويات. وكذلك معلومات حول مدى ملاءمة الأهداف واستراتيجيات التدخل وشكل المساندة المنزلية.
- 2-معلم التعليم العام: يجب أن يكون هناك معلم تعليم عام واحد على الأقل إذا كان التلميذ يتلقى التعليم في القسم العادي، ويعتبر مختص في مناهج التعليم العام، ويكون مسؤولاً عن توفير التعليم الأكاديمي الأساسي.
- 3-معلم تعليم خاص: يجب أن يكون هناك معلم للتعليم الخاص، بصفته خبيراً في التدريس وتحديد مكان تلقي الخدمات وتعديلات المناهج المصممة خصيصاً لاحتياجات التلميذ، وكذلك جمع بيانات أداء التلميذ وتحليلها، ثم تعديل التدريس وفقاً لذلك.
- 4-مشرف تربوي: يجب أن يكون هذا الشخص مؤهلاً للإشراف على التدريس المصمم بشكل متفرد لتلبية احتياجات التلميذ، وعلى دراية بمنهج التعليم العام و الموارد المدرسية المتاحة.
- 5-الأخصائي النفسي: أو أخصائي ذو كفاءة في ترجمة نتائج الاختبارات. يتمثل دوره في تفسير نتائج التقييم وشرح الآثار التربوية لتلك النتائج. وقد يشغل هذا الدور أحد المتخصصين المذكورين أعلاه، حسب الاقتضاء.

6-أخصائي الخدمات المساندة: .يمكن تضمين أشخاص آخرين لديهم معرفة أو خبرة ذات صلة باحتياجات التلميذ، مثل: أخصائي العلاج الوظيفي، أخصائي العلاج الطبيعي، أخصائي النطق والكلام، أخصائي تعديل السلوك، أخصائي العلاج النفسي، والأخصائي الاجتماعي.

7-التلميذ: بناء على عمره ونضجه واهتماماته ورغبته في المشاركة (حسب قدراته).

أخصائي الخدمات المساندة يمكن الاستفادة منهم لدعم التلميذ بجميع الخدمات ذات الصلة باحتياجه ولضمان تطوره وهم كالأتي:

1- أخصائي تعديل السلوك: هو المتخصص في السلوك، المدرب تدريباً جيداً يستطيع مساعدة فريق البرنامج التربوي الفردي في التقييم والتدريب والتدخل المباشر في المدرسة وفي البيئات المجتمعية وفي المنزل لتعديل السلوك ودعم السلوك الايجابي. ويعتبر تعديل السلوك من أكثر الإستراتيجيات فاعلية في تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة.

2- مساعد المعلم: يمكن للمعلم المساعد أداء دور مهم في تنفيذ البرنامج وتسهيل التفاعل وخاصة عندما يتطلب التلميذ وقت أطول مما لا يمكن لمعلم التعليم العام أو الخاص تخصيصه للحالة الواحدة. ويمكنه أن يقدم ملاحظات قيمة حول نقاط القوة لدى التلميذ، ومجالات احتياجه واهتماماته، وغيرها من القضايا التي يمكن أن تساعد في بناء برنامج تعليمي قوي.

3- أخصائي العلاج الوظيفي: يساهم في دعم مشاركة التلميذ في الأعمال الروتينية، مثل التغلب على المشكلات الحسية، أو المشاركة في الأنشطة الاجتماعية، أو التنقل.

4- أخصائي العلاج الطبيعي: يساهم في تقييم وتوفير التدخل لرفع مهارات التلميذ فيما يخص القوة والقدرة على التحمل، والتوازن، ومهارات الحركة والانتقال، والتناسق الحركي البصري، والسلوك الحركي العام. يمكنه أيضا مساعدة التلاميذ ذوي الإعاقة على تعلم كيفية استخدام الملاعب أو استخدام السلالم في المدرسة، ترتيب القاعات الدراسية والبيئات المنزلية.

5- أخصائي النطق والكلام: يساعد على تطوير جميع مهارات التواصل اللفظي والاجتماعي وخاصة للأطفال الذين يواجهون مشاكل في النطق أو في مهارات الاتصال ويؤثر ذلك على أداء الأنشطة التربوية المهمة كالقراءة وغيرها.

6- أخصائي التغذية: يقوم بتطوير ومراقبة خطط التغذية المناسبة لتلبية الاحتياجات الغذائية للتلاميذ، وكذلك مشكلات التغذية الأخرى مثل العادات الغذائية وحساسية الغذاء.

7- الأخصائي الاجتماعي: يدعم التلاميذ ذوي الإعاقة الذين تتداخل قضاياهم الأكاديمية أو السلوكية أو الاجتماعية-العاطفية مع تعليمهم، حسب أعمارهم. قد يتلقى الأطفال والشباب ذوي الإعاقة خدمات مثل التدريب على المهارات الاجتماعية أو التخطيط للانتقال أو التدريب على حل النزاعات أو تقديم المشورة الفردية أو الاستشارات الأسرية أو التدريب على التوظيف.

وقد ينضم إلى فريق العمل أعضاء آخرون حسب احتياجات التلميذ، كالأطباء، اختصاصي التربية البدنية، السمعيات، والمتخصص في التقنية المساعدة ... أو استضافة ممثل من مكان العمل إذا كان التلميذ يتلقى التدريب المهني (Manitoba Education, 2010).

وينوه في ذلك Doorlag & Lewis (2010) إلى أن فاعلية الفريق تقتضي ألا يشترك فيه إلا من يكون وجوده ضروريًا. ويعلل الباحثين ذلك بأنه تصعب إدارة فرق العمل الكبيرة التي يتعدى عدد أعضائها خمسة أو سبعة أعضاء وتقل إنتاجيتها، وأن الحد الأدنى للفريق يجب أن يشمل الوالدين ومعلم التعليم العام ومعلم التربية الخاصة (ورد في أبونيان، 2020).

وهنا تجدر الإشارة أيضا إلى أن البرنامج التربوي الفردي يعد من قبل لجنة أو فريق عادة ما يستخدمان للإشارة إلى نفس الشيء، لكن هناك فرق بينهما وهو أن:

مصطلح فريق متعدد التخصصات وهو مجموعة من الأفراد من تخصصات متعددة يجتمعون لتحقيق هدف مشترك وهو تقييم التلميذ للالتحاق ببرنامج التربية الخاصة أو ما يسمى بتحديد الأهلية. وقد يشار إليه بفريق الدعم أو فريق دراسة الحالة، أو فريق القياس والتشخيص.

أما مصطلح فريق البرنامج التربوي الفردي هو مجموعة من المهنيين وأولياء الأمور الذين يتخذون قرارات بشأن البرنامج التربوي للتلميذ، يضم أعضاء محددین حسب نتائج التقييم الشامل. قد يتكون فريق البرنامج التربوي الفردي من نفس أفراد الفريق متعدد التخصصات وقد يختلف، وقد يتغير الأعضاء من موقف لآخر حسب مدى ارتباط كل منهم ببرنامج التلميذ (القفاري، 2019).

2-7-2- مشاركة الأسرة في البرنامج التربوي الفردي:

تعتبر شراكة الأسرة في تعليم أبنائها من العوامل الفعالة لضمان النجاح الأكاديمي. وعلى الرغم من أن الشراكة بين أولياء الأمور والمدرسة أمر لا بد منه لتعلم التلاميذ ذوي الإعاقة، إلا أنه غالباً ما تكون هناك عقبات تواجه المعنيين بالعملية التربوية، مما يترك الأسر وأعضاء فريق العمل في كثير من الأحيان لا يعرفون كيفية التواصل والتعاون الفعال لضمان تعلم جيد للتلاميذ ذوي الإعاقة. ومن المعوقات التي يمكن أن تحول دون تعاون الأولياء مع المدرسة، المشاكل اللوجستية كالقيود الزمنية والالتزامات الوظيفية والأسرية التي قد تحد من قدرة الأولياء على حضور الاجتماعات. وكذلك مشكلات التواصل وعادة ما ترتبط بمدى وعي الآباء بحقوقهم وواجباتهم. كما أنه قد يكون النظام المدرسي وخاصة نظام التعليم الخاص معقداً بالنسبة للوالدين. لذلك على الأخصائيين استخدام اللغة البسيطة الواضحة القريبة للفهم. أيضاً شعور الأولياء بالإرهاق نتيجة أعباء معينة قد يجعلهم لا يرغبون بالانضمام لأي نشاط مدرسي، فيعتبر زهاب الطفل للمدرسة مساحة للاستراحة لهؤلاء الآباء والأمهات. (حنفي، 2012).

كما يواجه الأخصائيين والمعلمين أيضاً تحديات في طريقة إشراك الأسر في خدمة التلاميذ ذوي الإعاقة؛ من أهمها أن المعلمين قد يفتقرون إلى التدريب في المهارات والتطبيقات التي تضمن هذه الشراكة، لاسيما عند محاولة إشراك الأسر في التعليم اليومي أو البرنامج التربوي الفردي. كذلك عدم توفر الوقت الكافي مما يعوق جهود المعلمين في بناء علاقات قوية مع الأسر (Lambie, 2008). إن التحديات عديدة، ويمكن التغلب عليها عن طريق تعاون قوي يبني على أساس الحوار والمشاركة في صنع القرار، وتفهم مخاوف الأسر واحتياجاتهم ومساعدتهم في فهم العمليات الإدارية وتعقيدها وإزالة الغموض عنها، ما يخفف من قلق الوالدين ويعزز ثقتهم في العمل مع الأخصائيين. كما أن التدريب الكافي للوالدين يمكن أن يصنع علاقة قوية لها طابع الاستمرارية والدعم الفعال بين المدرسة والأسرة (القفاري، 2019).

3- بناء البرنامج التربوي الفردي:

لبناء برنامج تربوي فردي هناك مراحل وخطوات وإجراءات يمر بها؛ تبدأ بمرحلة الاكتشاف والإحالة للتقييم، لتبدأ بعدها مباشرة عمليات: الإعداد، التنفيذ، والتقييم أو مراجعة البرنامج التربوي الفردي.

أ. الكشف والإحالة (هالاهان وآخرون، 2013):

الكشف هو عملية التعرف على التلاميذ الذين قد يحتاجون إلى خدمات تعليمية خاصة، وتعتمد هذه العملية على إجراء كشف عام للتلميذ (السمع والبصر، التعلم، النمو الحركي واللغوي والاجتماعي ...) وإذا أوضحت المعلومات والنتائج أن لدى التلميذ مشكلات أو صعوبات معينة؛ يتم اتخاذ قرار بشأن إمكانية تحويله لتلقي خدمات التربية الخاصة. وإذا لم تتضح - من خلال عملية الكشف - طبيعة المشكلات والصعوبات التي يعاني منها التلميذ، يتم إحالته إلى فريق التقييم والتشخيص أو إلى جهة مختصة (مركز، عيادة ...) ، لاتخاذ قرار بشأن أهليته لتلقي خدمات التربية الخاصة.

ب. التقييم:

يأتي التقييم أو التقييم الشامل، أو التقييم التشخيصي، أو التشخيص بعد الإحالة. والتقييم في التعليم الخاص هو عملية جمع معلومات مفصلة في كل المجالات عن التلميذ بعدة طرق ومن مصادر متنوعة، الغرض منه هو معرفة ما إذا كان التلميذ يعاني من إعاقة ومؤهل للحصول على خدمات التربية الخاصة. وتعتمد عملية جمع المعلومات على أدوات مختلفة؛ كالاختبارات والمقاييس وتتنوع إلى اختبارات معيارية المرجع ومحكية المرجع. كما تُعد الملاحظة أداة مهمة في جمع المعلومات خاصة مع الأطفال الصغار والتلاميذ متعددي الإعاقة. وتستخدم المقابلة أيضا في جمع المعلومات، خاصة عندما تكون أدوات التقييم الأخرى غير كافية، أو يصعب استخدامها، وتستخدم مع الأهل، والمعلمين، والمتعلم ذاته (بويل وبروفوست، 2015؛ ليرنر وبغرلي، 2014؛ هارجراف وبوتيت، 2013؛ عريفج وعبد السلام ومصلح، 2015)

وهناك اعتبارات في تقييم التلاميذ ذوي الإعاقة تتمثل فيما يلي (الخطيب، 2021، 2004، IDEA):

- استخدام الاختبارات وأدوات التقييم التي تتمتع بالصدق، كما يجب أن تطبق بشكل صحيح ومن قبل أشخاص مدربين.
- تقييم كافة مجالات الأداء بأبعادها ومجالاتها المختلفة (الصحية، والسمعية، والبصرية، والاجتماعية والانفعالية، والعقلية والأكاديمية، والتواصلية، والحركية) وعدم اقتصار التقييم على تحديد درجة الذكاء فقط.

- التأكد من أن الاختبارات وأدوات التقييم المستخدمة تعكس القابليات الحقيقية والتحصيل الفعلي لتحديد طبيعة ومدى ضعف التعلم، وليس فقط وجود ضعف حسي أو لغوي أو حركي.
 - عدم الاكتفاء باستخدام اختبار واحد مهما كان نوعه للحكم على وجود إعاقة أو لوضع البرنامج التربوي الفردي.
 - تقييم مستوى الأداء من قبل عدد من المتخصصين ذوي خبرة.
 - التنوع بأدوات ومواد التقييم وخاصة تلك المصممة لتقييم مجالات محددة من الاحتياجات التربوية (بما في ذلك التقييمات المبنية على المنهج، وملاحظات المعلم، ومقدمي الخدمات المساندة، والحالة البدنية، والخلفية الاجتماعية أو الثقافية، والمعلومات المقدمة من الوالدين، والسلوك التكيفي)، وليس فقط تلك التي تم تصميمها لتوفير حاصل ذكاء عام واحد.
 - الحرص على توثيق جميع هذه التقييمات والمعلومات والنظر فيها بعناية.
- وتجدر الإشارة إلى أنه قد تختلف بيانات التقييم المستخدمة في بناء برنامج التعليم الفردي في حالة ما إذا كان التقييم أولي أو مراجعة سنوية أو إعادة تقييم لمدة ثلاث سنوات (Department of Education, 2022).

ت. عمليات البرنامج التربوي الفردي (Dragow, Yell, Robinson, 2001; Rivera, Smith, 1997):

وهي ثلاث؛ عملية الإعداد وتسمى أيضا بعملية التخطيط أو التطوير، ثم عملية التنفيذ، ثم التقييم. وهناك من يعتبر التنفيذ والتقييم عملية واحدة لتداخلهما

1) إعداد البرنامج التربوي الفردي: ويتضمن ما يلي:

- وصف مستوى الأداء الحالي للتلميذ في جميع المجالات؛ التحصيل الدراسي، التكيف الاجتماعي، مهارات العناية بالذات، المهارات الحركية ...
- وضع الأهداف العامة (طويلة المدى) والأهداف قصيرة المدى.
- تحديد الخدمات التعليمية التي سيتم تقديمها للتلميذ، والأدوات والوسائل الداعمة للتعليم.

- تحديد الخدمات المساندة التي ستساعد التلميذ على الاستفادة من خدمات التربية الخاصة التي ستقدم له؛ كخدمات الإرشاد النفسي، علاج اضطرابات النطق والكلام ...
 - تحديد موعد التنفيذ أو تقديم الخدمة (البرنامج) والمدة التي تستغرقها.
 - تحديد محكات ومعايير التقييم للحكم على مدى تقدم التلميذ ومدى تحقق أهداف البرنامج.
 - معلومات توضح احتياجات خدمات الإحالة للفترة العمرية ما بين 14 و 16 عاما.
- (2) تنفيذ البرنامج:** وهو القيام بالإجراءات الفعلية لتحقيق أهداف البرنامج الفردي واستخدام الاستراتيجيات والطرق المناسبة. كما يتضمن التنفيذ قياس أداء التلميذ (التقويم) والمتابعة واجتماعات فريق الإعداد.
- (3) تقويم البرنامج:** ويتم خلال فترات يحددها الفريق، والمراجعة في نهاية العام لمعرفة مدى تحقق أهداف البرنامج الفردي وإجراء التعديلات اللازمة.

شكل 1: مخطط يوضح مراحل وخطوات بناء البرنامج التربوي الفردي (القرشي، 2012).



بعد الإشارة إلى مراحل بناء البرنامج التربوي الفردي باختصار، يمكن عرض عناصر أساسية في مرحلة الإعداد فيما يلي:

4- مستوى الأداء الحالي:

أول خطوة في عملية إعداد البرنامج التربوي الفردي، وصف الأداء الحالي للتمييز واحتياجاته (الاجتماعية والسلوكية، الأكاديمية...)، أي وصف كل من الأداء الأكاديمي ويعني مستوى التحصيل الدراسي أو أداء التلميذ في المواد الدراسية (كالقراءة، اللغة، الرياضيات والعلوم والتاريخ...)، ووصف الأداء الوظيفي الذي يشير إلى التواصل، والسلوك، والمهارات الاجتماعية/العاطفية، والوظائف التنفيذية والمهارات الحركية الدقيقة والعمامة، وغيرها من المجالات الوظيفية كأنشطة الحياة اليومية (مثل الأكل ارتداء الملابس، التنقل...) (CSDE, 2019).

ويجب أن تنص عبارات مستوى الأداء الحالي على المهارات الموجودة لدى التلميذ التي لا يحتاج فيها إلى مساعدة، والمهارات التي يحتاج فيها إلى مساعدة. مثال على ذلك:

- يجد التلميذ صعوبة في البقاء على المهمة بمفرده أكثر من ثلاث دقائق (غير موجودة).
- يستطيع التلميذ القيام بعملية الجمع بدون رفع. (موجودة).
- ويكتب وصف مستوى الأداء الحالي بعبارات عامة يتم تحويلها إلى معلومات محددة. مثال على ذلك:
- يستطيع التلميذ القراءة في مستوى الصف الثالث بطلاقة. (عامة)
- يستطيع التلميذ قراءة 100 كلمة في الدقيقة عندما يعطى قطعة في مستوى الصف الثالث وبأخطاء لا تزيد على ثلاثة. (محددة).
- يجد التلميذ صعوبة في العلاقات مع زملائه. (عامة).
- يميل التلميذ إلى العمل بمفرده عندما يعطى الخيار للعمل بمفرده أو مع مجموعة. (محددة).
- فكلما كانت العبارات محددة، تعطي معلومات واضحة لوضع الأهداف بأنواعها. وكذلك لوضع معيار مناسب للتقييم وقياس التقدم (أبونيان، 2020).

فالكتابة الجيدة لمستوى الأداء الحالي يجب أن تكون محددة وموضوعية وقابلة للقياس إلى جانب وجود رسم تخطيطي دقيق لمستوى الأداء الحالي للتمييز في كل من التحصيل الأكاديمي والأداء

الوظيفي، وذلك لتكون نقطة بداية لمعرفة مدى التقدم الذي يطرأ على المتعلم مستقبلاً (القرشي، 2012).

4-1- خصائص مستوى الأداء الحالي:

وتتمثل كما ذكر Trumbull & Strickland (1993) (كما ورد في أبونيان، 2020) فيما يلي:

1. أن يكون ذا صلة بالموضوع وذا علاقة مباشرة بالبرنامج التربوي الفردي.
2. يجب أن يكتب بشكل يبين جوانب القوة وجوانب الاحتياج في كل المجالات الأكاديمية وغير الأكاديمية. وأن تعكس العبارات ما اكتسبه التلميذ وما يحتاج إلى تعلمه بدقة. فكتابة مهارات التلميذ تساعد المعلم على استخدام تلك المهارات أو الصفات لمساعدته على التعلم. فمثلاً قد يحتاج التلميذ إلى مهارات معينة في الرياضيات ولكنه مثابر ويحب أن ينهي الأعمال والواجبات، فهذه المعلومة تعطي فكرة عن استراتيجيات التدريس التي يمكن أن تكون ناجحة مع ذلك التلميذ، فتغني عن وضع استراتيجيات أخرى لا حاجة لها. كذلك إعطاء معلومات عن المهارات التي قد تمكن منها التلميذ تساعد على تجنب تدريسه تلك المهارات مرة أخرى عند تنفيذ البرنامج. كما أن بيان جوانب الاحتياج لدى التلميذ هي الأساس الذي تبنى عليه الأهداف طويلة المدى وقصيرة المدى. فعندما لا تذكر جوانب الاحتياج فإن القائم على تنفيذ البرنامج لن يعرف الاحتياجات التي صممت الأهداف من أجلها. فمثلاً لو تضمنت الأهداف هدفاً ينص على تعديل سلوك تلميذ؛ مثلاً مقاطعة سير الدرس، فإن المعلم لن يرى أساساً لهذا الهدف ما لم تنص عبارات مستوى الأداء في جوانب الاحتياج على أن التلميذ يقاطع الآخرين. وعليه يجب أن تمثل مستويات الأداء توازناً بين جوانب القوة وجوانب الضعف أو الاحتياج.
3. أن يكون صحيحاً ودقيقاً في وصفه لتأثير الإعاقة السلبي على الأداء التربوي. بمعنى أن يصف مستوى الأداء أثر الإعاقة على أداء التلميذ في جميع الجوانب التربوية وغير التربوية. كما يجب الأخذ بعين الاعتبار بأن تسمية الإعاقة ودرجتها أو درجة الذكاء ... لا تدل على الأداء التربوي الفعلي للتلميذ، ولا تستخدم كمستوى للأداء. فالغرض الأساسي من العبارات التي تصف مستوى الأداء هو إعطاء معلومات ذات علاقة عملية بالاحتياجات التدريسية للتلميذ، ولذا يجب أن توضع

بناء على احتياجاته حرفياً. وهذا لا يتنافى مع أهمية معرفة نوع الإعاقة ودرجتها فهي معلومات ضرورية وهامة لوضع برنامج تربوي متخصص.

4. أن يكون مبني على معلومات حديثة وسارية المفعول (يتضمن نتائج أحدث تقييم أو إعادة التقييم). تعتبر المعلومات الجديدة ضرورية لوضع البرامج التدريسية، فيجب ألا يعتمد في إعداد البرنامج الفردي على معلومات في برنامج سابق، لأنها لن تعطي معلومات صالحة في الوقت الراهن للتدريس، فربما يتغير بعض السلوك أو يختفي في الفترة التي بين إحالة التلميذ وإعداد البرنامج. فيجب أن تعد البرامج بناء على المعلومات التي جمعت من التشخيص بين الإحالة وإعداد تلك البرامج، وخاصة تلك التي تتعلق بأداء التلميذ وتقدمه على المنهج المدرسي الحالي. فالمعلومات المتعلقة بالنمو ومستوى التحصيل واكتساب مهارات معينة تتغير مع الوقت. ولذا يجب تجديدها.

5. أن يكتب بلغة واضحة وموجزة وسهلة الفهم. أي أن تكتب العبارات بلغة تمكن من مشاهدة السلوك وقياسه، مماثلة لتلك التي تستخدم في الأهداف التدريسية، فهذا يساعد فريق البرنامج على الفهم المتقارب لكل عبارة أداء. فمثلاً، إذا كانت العبارة المستخدمة هي أن التلميذ يعرف الجمع فإن هناك تفسيرات مختلفة لهذه العبارة، ولكن إذا كانت العبارة هي أن التلميذ يستطيع أن يجمع عددين من منزلتين مع جمع ما باليد إلى منزلة العشرات فإن المهارة تكون واضحة ومحددة.

وقد توجد صعوبة في تحديد المستوى الحالي للأداء في المواد الاجتماعية. لأن الصعوبة فيها قد تكون مرتبطة بمهارات في المواد الأخرى المرتبطة بها مثل القراءة، وهنا يجب تحديد مهارات التلميذ في القراءة إذا كانت المؤشرات تدل على أنها هي السبب في انخفاض مستوى التلميذ في المادة الاجتماعية.

6. أن يكون خط أساس للمعلومات المستخدمة في كتابة الأهداف العامة والأهداف قصيرة المدى (الخطيب، 2021).

4-2- الهدف من تحديد المستوى الحالي:

يتحدد من خلاله ما يلي حسب Bateman (2019)، وأبو نيان (2020):

- ملامح البرنامج التربوي الفردي.

- طبيعة أية إعاقات مصاحبة للإعاقة الأساسية التي يعانيها المتعلم، وتحديد مدى تأثيرها في مستوى تقدمه في البرنامج التربوي الفردي.
 - أولويات التدريس.
 - اختيار المعززات المناسبة للتلميذ.
 - مستويات الأداء المتوقعة بناء على قدرات التلميذ.
 - الحكم على درجة الجودة التي يستطيع التلميذ تحقيقها في أدائه للمهمة.
 - الحصول على أكبر قدر من المعلومات عن أداء التلميذ وأسلوبه في الأداء.
 - إعطاء مجال للعمل على تغيير بيئة التعلم والسلوك ومفهوم الذات لدى المتعلم.
- بعد معرفة مستوى الأداء الحالي للتلميذ، والذي تتحدد فيه جوانب القوة والاحتياج تأتي مناقشة الفريق وتدوين جميع تلك الاحتياجات. ومنه يوضع خط قاعدي يمكن من وضع الأهداف العامة (طويلة المدى) والأهداف الفرعية (قصيرة المدى)، كما يمكن من خلاله مقارنة تقدم التلميذ نحو تحقيق الهدف.

5- الأهداف:

يتضمن البرنامج التربوي الفردي (IEP) أهدافاً سنوية قابلة للقياس، وأهدافاً قصيرة المدى تصف نتائج التعلم المتوقعة للتلميذ، خلال عاما دراسيا واحدا بناءً على مستويات أدائه الحالية. وتتمثل أهمية وضع الأهداف فيما يلي (CSDE, 2022):

- رسم الطريق لعملية التدخل أو التدريس، فالأهداف هي التي تقود التدريس.
- معرفة مدى تحقيق النتائج المتوقعة من البرنامج، أي أنها تبين ما إذا كان التلميذ يتقدم بالفعل في برنامج التربية الخاصة المخطط له.
- معرفة مدى ملاءمة الخدمات المقدمة لاحتياجات التلميذ التربوية، ومدى ملاءمة المكان الذي خصص لتقديم الخدمة كبديل تربوي مكاني.
- الأهداف بنوعيتها تمكن المعلمين وأولياء الأمور من توجيه التدخل ومتابعة تقدم التلميذ.

5-1- الأهداف العامة (The State Education Department, 2010):

إن وضع الأهداف العامة (طويلة المدى) المبنية على مستوى الأداء الحالي للتلميذ، يشكل المنهاج الأساسي الذي سيقدم من خلاله التدريس المتخصص. وعليه يجب أن تعكس تلك الأهداف التخطيط

الدقيق للبرنامج، كما يجب أن توضع وفقا لمعايير؛ أهمها أن ترتبط مباشرة بمستويات الأداء الحالي وأن تكون منطلقا لوضع خطة التدريس المفصلة، وأن تحدد الاتجاه للعمل مع التلميذ.

5-2 - كتابة الأهداف طويلة المدى (أبونيان، 2020):

تمثل الأهداف طويلة المدى أو الحولية التحصيل المتوقع - مثلا في الجانب الأكاديمي - بعد عام دراسي من بداية تنفيذ البرنامج التربوي الفردي، على أن تكون تلك التوقعات معقولة. وتعتبر الأهداف الحولية أمرا تقديريا يتحرى مدى تحصيل التلميذ من خلال التسلسل في خطوات التدريس التي تم وصفها في البرنامج. وهناك معايير تساعد في وضع الأهداف العامة منها:

1- **التحصيل السابق:** إذا كان التلميذ قد تلقى تعليمه عن طريق برنامج تربوي سابق فإن ذلك سيعطي معلومات هامة عن أسلوب الخدمة، وطرق التدريس، ومستويات التحصيل، وسرعة التحصيل وسلوك التلميذ. كما أن تحليل سير التلميذ السابق في الدراسة، سيبين المهارات التي تقدم فيها أكثر من غيرها وتلك التي تأخر فيها، وربط ذلك بالمتغيرات التي قد يكون لها دور في ذلك مثل بيئة التعلم، أو أوضاع الأسرة، أو الأمراض، أو فترات التأقلم، وخاصة لدى الأطفال الذين يتم نقلهم من مدرسة إلى أخرى أو من وضع إلى آخر داخل المدرسة.

2- **الأداء الحالي للتلميذ:** تمثل المستويات الحالية للأداء جوانب القوة وجوانب الاحتياج عند التلميذ وتعتبر أساسا يقوم عليه البرنامج. ولذا تأتي أهمية الدقة في تحديد واستنباط مستويات الأداء الحالي حتى تكون صائبة لأن الأهداف الحولية ستبنى عليها. فإذا كانت مستويات الأداء الحالي غير صحيحة فإن الأهداف الحولية هي الأخرى لن تكون حقيقية، وبالتالي فإن البرنامج ككل لن يتصف بالواقعية، ولن يؤدي الغرض منه.

3- **ميول ورغبات التلميذ:** إن للتلاميذ أهدافا ورغبات وميولا بغض النظر عن كون التلميذ يواجه إعاقة أم لا. ويظهر من البحوث العلمية أن ميول التلاميذ ورغباتهم لا تؤخذ عادة في الاعتبار عند إعداد البرامج التربوية الفردية. كما أن البحوث تبين أنه إذا أخذت رغبات التلميذ بعين الاعتبار وصمم التدريس ليتناسب معها فإن أداء التلميذ يتحسن بشكل ملحوظ. وعليه فإن من الأمور المهمة لوضع الأهداف هو تحديد المنهج الذي يرى التلميذ أنه يستحق صرف الوقت والجهد فيه.

4- **واقعية الأهداف:** يجب أن تكون الأهداف عملية وواقعية بالنسبة لاحتياجات التلميذ نفسه. كثير من التلاميذ يتأخرون عن زملائهم في التحصيل الدراسي، وربما طوال فترة الدراسة. لذلك يجب الاهتمام باحتياجات التلميذ الأخرى التي ستساعده في الحياة العملية بعد الدراسة وواقع المجتمع، فمن غير المناسب قضاء العام الدراسي بكامله في محاولة تدريس التلميذ العلوم الأكاديمية، وهو بحاجة إلى معرفة أساليب التواصل الاجتماعي، والتأقلم مع البيئة الاجتماعية، وإنشاء علاقات مع الآخرين.

5- **الأولويات:** بعد تحديد أهم الأهداف حسب احتياجات التلميذ يجب أن توضع الأهداف على شكل أولويات لكل جانب من جوانب الاحتياج، سواء الأكاديمية أو غير الأكاديمية. فهذا سيساعد في معرفة كمية التدريس اللازمة للعام الواحد، وكذلك في تحديد نوعيتها. والمعروف أن الأهداف تتدرج من السهل إلى الصعب، وأنه لا يمكن في كثير من الأحيان محاولة تحقيق عدد كثير من الأهداف في آن واحد. وهنا يأتي الأهم قبل الأقل أهمية. ويجدر بالذكر أن بعض التلاميذ قد يحتاج إلى خدمات متنوعة؛ نفسية، تربوية، اجتماعية، صحية... وهذا يحتم ضرورة العمل الجماعي وتعاون الاختصاصيين في تحديد الأولويات. حتى لا تكون نتيجة لرأي فرد واحد ولا تحقق الغاية منها.

6- **الوقت الذي سيعطى لتحقيق الأهداف:** وله أثر كبير في اختيار ووضع الأهداف. ففي الغالب أن الوقت الأطول للتدريس يؤدي إلى تقدم أكثر نحو تحقيق الهدف. وهنا؛ إما أن يفصل الوقت بناء على الأهداف، أو أن تفصل الأهداف بناء على الوقت الذي يحدد لتدريس التلميذ، وفي كلا الحالتين يجب تقدير الوقت التدريسي الممكن ثم تحديد الأهداف التي يجب أن تحقق في ذلك الوقت.

ومن الأهمية بمكان الوعي بأنه قد لا تتحقق جميع الأهداف المرجوة في عام واحد، وأن هناك من المهارات ما سيحتاج إلى تدخل على مدى أعوام متوالية، ولذا يجب النظر إلى البرنامج ككل على أنه عملية مستمرة، بمعنى أن الأهداف الحولية أو طويلة المدى كأنها أهداف قصيرة المدى تؤدي بعد أعوام من الخدمة إلى هدف أبعد كان البرنامج - ضمنا - يصبو إليه.

5-3 - الأهداف قصيرة المدى:

الأهداف التعليمية قصيرة المدى هي المعارف والمهارات الوسيطة التي يجب تعلمها حتى يصل التلميذ إلى الهدف السنوي. فالأهداف قصيرة المدى هي الأهداف الفرعية للأهداف طويلة المدى، أي هي خطوات وسيطة - قابلة للقياس - بين مستويات الأداء الحالية والأهداف العامة، وتستخدم كمرجع

لقياس التقدم المُحرز نحو تحقيق تلك الأهداف. ومن خصائصها الأساسية أنها (State Education Department, 2010):

- خطوات وسيطة تصف كيفية قياس التقدم المُحرز نحو تحقيق الأهداف السنوية.
 - يمكن تحقيقها خلال عام، مع تحديد تواريخ الأهداف ضمن فترة زمنية أقصر.
 - تحدد السلوك الذي سيتم أدائه، ومعايير الإنجاز، وإجراءات التقييم، وجدول قياس التقدم.
 - عادةً ما يتم ترتيبها بشكل تسلسلي، أو تدريجي، حسب النمو، أو الوقت، أو مستوى الكفاءة.
- ومن الوظائف التي تحققها الأهداف الواضحة التي تتم صياغتها على هيئة نتائج سلوكية قابلة للقياس المباشر أنها (الخطيب، 2012):

- تساعد في اختيار طرائق التدريب والتعليم المناسبة.
- تساعد في تحديد معايير الحكم على التغيير الذي يطرأ على أداء التلميذ.
- تسهم في تطوير مهارات الفرد في تنظيم وتوجيه الذات.
- توفر أساساً جيداً لتقييم فاعلية أساليب التعليم المستخدمة.

وقد تكون الأهداف قصيرة المدى فصلية أو شهرية، تصاغ بعبارات دقيقة وقابلة للقياس، فهي أكثر وضوحاً وتحديداً من الأهداف العامة، كما تجزأ بدورها إلى أهداف سلوكية. والفرق بين الهدف قصير المدى والهدف السلوكي هو أن الهدف السلوكي أكثر تفصيلاً ودقة، فهو يتضمن تحديد ما سيتعلمه التلميذ خلال أسبوع أو يوم أو حصة واحدة (SED, 2010). وحسب (Strickland & Turnbull 1993) تتشابه الأهداف قصيرة المدى في البرنامج التربوي الفردي والأهداف القصيرة في خطة التدريس، والفرق بينهما يكمن في التفاصيل التي تتميز بها الأهداف التدريسية، حيث أنها تصف المخرجات اليومية أو الأسبوعية أو الشهرية في حين أن الأهداف قصيرة المدى في البرنامج التربوي الفردي قد تكون ربع سنوية أو نصف سنوية حسب مدة الخدمات. وتتضمن الأهداف التدريسية (السلوكية) التسلسل التدريسي لغرض تحقيق الهدف طويل المدى. فهي تتميز بتخصيص مهارات معينة وبتسلسل تدريس تلك المهارات. ويجري ذلك بأسلوب كالتشكيل والتسلسل، أو تحليل المهام الذي يتم من خلاله تحليل المهارات المطلوبة وتقسيمها إلى مكوناتها لتكون قابلة للتدريس (كما ورد في أبونيان، 2020).

6- الخطة التعليمية الفردية:

تتفرع الأهداف العامة في البرنامج التربوي الفردي إلى أهداف قصيرة المدى، ومنها تطور الخطة التعليمية الفردية أو الخطة التدريسية فردية Individualized Instructional Plan لكل هدف قصير المدى وتعرف اختصاراً بالرمز (IIP)، كما تسمى أيضاً بالخطة التنفيذية الفردية Individualized Implementation Plan. وهي ترجمة الأهداف قصيرة المدى إلى أهداف سلوكية أدائية، وتجزأ هذه الأهداف باستخدام أسلوب تحليل المهمة. وهي عملية ضرورية لتطوير خطط تعليمية متسلسلة تنفذ يومياً أو أسبوعياً. ويمكن تجزئة معظم المهمات التعليمية إلى خطوات فرعية أو جزئية متسلسلة. ويساعد تحليل المهمات التعليمية المعلمين على تنفيذ التعليم بطريقة متسلسلة منطقياً. إضافة إلى الأهداف السلوكية، تتضمن الخطة التعليمية الفردية تحديد طرق التعليم وأدواته والأنشطة والوسائل التعليمية التي سيتم استخدامها لتحقيق الأهداف (بطرس، 2014).

نموذج يوضح الشكل العام للخطة التعليمية الفردية (الخطيب، الحديدي، 2021):

اسم الطالب:	المجال/الموضوع:		
مستوى الأداء الحالي:			
الهدف السنوي رقم () :			
الأهداف قصيرة المدى	الأدوات والأساليب	معايير التقييم	تاريخ تحقيق الهدف
.....
.....
.....

فالخطة التعليمية الفردية هي تخطيط التدريس الذي يرسم كيف سيتم التعليم وذلك من خلال تحديد ما يلي (القرشي، 2012):

- مستوى الأداء الحالي للتلميذ.

- الأهداف التدريسية.

- المهارات المراد اكتسابها بالتسلسل.
 - الطرق والإستراتيجيات المناسبة.
 - الأدوات والمواد والوسائل التعليمية.
 - زمن التعلم والسرعة المناسبة لحدوث التعلم.
 - معايير النجاح التي تتناسب مع طبيعة التلاميذ ذوي الإعاقة.
 - طرق وأدوات تقويم أداء التلاميذ.
- ويتضمن تخطيط أو إعداد الدرس خمسة عناصر رئيسية هي كالآتي:

- 1-الهدف التعليمي: تبدأ خطة الدرس بصياغة الهدف (ما يتوقع أن يتعلمه التلميذ) بدقة ووضوح.
 - 2-وصف المحتوى: وقد يتمثل المحتوى في المفاهيم التي سيتم تعلمها، أو الأساليب التي سيتم استخدامها، أو الحقائق التي ينبغي تذكرها...
 - 3-الأدوات التعليمية: حرصاً على تنفيذ الدرس بشكل جيد، يجب على المعلم تحديد الأدوات والمواد التي سيستخدمها مسبقاً.
 - 4-الإجراءات: تتمثل في مجموعة الأنشطة والتوجيهات والأسئلة المرتبطة بكل نشاط.
 - 5-التقييم: الطرق التي سيستخدمها المعلم لتقييم التعلم اختبارات، أجوبة شفوية الخ...
- ولا توجد طريقة واحدة فقط لكتابة خطة الدرس، فهناك عدة نماذج لكنها تتشابه في العناصر السابقة.

6-1- مكونات الأهداف السلوكية:

ويقصد بمصطلح السلوك جميع أنواع النشاط التي تصدر عن التلميذ سواء كان هذا النشاط ظاهراً أو غير ظاهر بما في ذلك من استجابات عقلية معرفية، ووجدانية، وجسمية حركية. أي أداء التلميذ استجابة تعلمها قابلة للقياس أو الملاحظة المباشرة (أبو علام، 2014). وللأهداف السلوكية عناصر يجب أن تحتوي عليها تتلخص فيما يلي (أبونيان، 2020) :

1. **تعيين المهارة أو المعلومة:** التي ستدرس للتلميذ من حيث الكم والنوع. ووصفها وصفاً دقيقاً.
2. **التلميذ:** تأكيداً على تفريد التدريس وتوجيه اهتمام المعلم إلى ذلك التلميذ.

3. تحديد السلوك: تعيين السلوك المتوقع أو المطلوب من التلميذ. ويجب أن يكتب بطريقة تصف الفعل الذي سيُشاهد. أي يجب أن يصف الفعل السلوك القابل للملاحظة والقياس. فالهدف المكتوب جيدا يصف السلوك أو الأداء على نحو يسمح بقياسه بشكل مباشر ودقيق. ويعني ذلك استخدام أفعال سلوكية (مثل: يقول، يجلس، يشير بيده، يرسم، يكتب، يعد) عند وصف الهدف وتجنب استخدام الأفعال غير السلوكية (مثل: يفكر، يستوعب، يحب، يحترم، يعرف، يكتسب، يتذكر).

4. الظرف: يقصد بالظرف في الهدف السلوكي الحالة أو الوضع الذي سيظهر تحته السلوك، أو الظرف الذي يتم تحته أداء المهمة، أو المكان والزمان المناسبين لحدوث السلوك، أو طريقة تقديم المعلومات اللازمة لتأدية السلوك. ويتمثل في: المواد المستخدمة، التعليمات، المكان والوقت المناسبين لحدوث السلوك، ومكونات المهمة المطلوبة من التلميذ. مثال ذلك: دون مساعدة، مستعينا بالحاسب أثناء حصة القراءة، عندما يطلب منه المعلم ذلك، في ساحة المدرسة، مستخدما قلما وورقة، قبل مغادرة القسم.

مثال: عند إعطاء التلميذ ورقة مكتوب عليها 20 مسألة جمع ذات منزلة واحدة التي لا يصل مجموعها العشرة وتتطلب الجمع الأفقي مثل $2+6 =$ ومرفق بها تعليمات بالمطلوب مثل: أوجد حاصل جمع كل مسألة مما يلي. فسيقوم التلميذ بالجمع بنسبة حل صحيح تساوي 90% من مجموع المسائل. فالظرف أو الوضع الذي يظهر فيه السلوك هو أنه أعطي ورقة مكتوبة عليها المسائل، بدلا من أن تكون على السبورة أو شاشة الحاسب.

5. المعيار: وهو المحك الذي يستخدم لتحديد مستوى الأداء المقبول (الخطيب، 2021). ويجب وضع معيار مقبول ومحدد لتحقيق السلوك المطلوب أو الهدف، يدل المعلم وغيره من المعنيين على مدى تحقيقه، فهو الحد الذي إذا وصله السلوك يعتبر ذلك السلوك محققا. وتحديد المعيار يغني عن مجرد الرأي الذي قد لا يصيب. فلو كان المعيار عاما مثل: " أن يقرأ التلميذ في مستوى السنة الثالثة " فلا يمكن أن يتفق على تحقيقه ثلاثة ملاحظين، لعدم وجود معيار يمكن قياسه لتحقيق الهدف. فبالنظر إلى المثال السابق يتضح أن هناك معيارا واضحا وهو 90% من مجموع المسائل. كما يمكن أن يقال 18 من عشرين مسألة (أبونيان، 2020).

المعايير هي المحكات التي تستخدم لتحديد مستوى الأداء المقبول، وقد تتضمن تحديد المدة الزمنية التي ينبغي أن يحدث فيها السلوك (سرعة الأداء) أو تحديد مستوى دقة الأداء (النسبة المئوية)، أو نوعية الأداء، أو عدد المرات التي يجب أن يظهر فيها السلوك (التكرار). مثال ذلك: تأدية السلوك ثلاث مرات، نسبة إجابات صحيحة لا تقل عن 90%، الكتابة بخط مقروء، تأدية السلوك لمدة ثلاث دقائق (SED, 2010).

6-2- معيار الأداء ومرحلة التدريس والتعلم (أبونيان، 2020): يعتمد التدريس على التوافق بين مراحل التدريس ومراحل التعلم، فالمعروف أن التلميذ يمر بمراحل تعلم متدرجة، تبدأ بمرحلة الاكتساب ثم المرونة /الطلاقة إلى أن يصل إلى التعميم. ولكل مرحلة خصائصها التي يجب أن يكتب لها هدف، وأن يراعيها المعلم في التدريس، بدءًا من مرحلة التمهيد فالنمذجة وهكذا... يعتمد التدريس على التوافق بين مراحل التدريس ومراحل التعلم. وعليه يختلف المعيار المناسب لقياس تحقق الهدف لمهارة معينة حسب نوع المهارة ومرحلة اكتسابها، ومرحلة التدريس المتوافقة معها كأن يحدد المعيار مدى صحة الأداء أو مدى تكراره أو سرعته وصحته في آن واحد. يجب تحديد الهدف من التدريس مثل صحة الأداء أو سرعته وعليه يتحدد المعيار.

المعيار الذي لا يحتوي على المدة الزمنية للاستجابة يمثل مدى اكتساب التلميذ للمهارة، لكنه لا يمثل المرونة في الأداء، وعند نقله إلى مرحلة المرونة يتم تحديد الزمن الذي يستطيع أن يقوم فيه بالمهمة. والمرونة في الأداء قد تكون ضرورية جدا، فإذا كان التلميذ مثلا بطيئاً في الأداء ربما يفوته الدرس التالي لحصته وهو مازال يقوم بحل بعض مسائل الرياضيات. مما قد يسبب له مشكلة أخرى إلى جانب مشكلته الأساسية. كما أنه من الضروري نقل التلميذ إلى مرحلة الصيانة (المحافظة على ما تعلمه) ثم التعميم، وأن ينعكس ذلك في كتابة معايير تحقيق الأهداف، كأن يقوم التلميذ بالمهمة بالشكل الصحيح لمدة أربعة أيام متتالية (صيانة)، ثم أن يقوم بها في أماكن أخرى (تعميم). ويمكن أن تشمل المعايير ما يلي:

- الزمن: مثل: سيحل أحمد جميع الواجبات بنهاية الأسبوع. أو: يبقى على المهمة لمدة 10 دقائق .

- النسبة المئوية: مثل أن يحل أحمد 80 من أصل مائة مسألة بالشكل الصحيح، أو: أن يحل 80% من المسائل بالشكل الصحيح.
- التناسب: يستخدم التناسب كمعيار للكميات الصغيرة، مثل: أن يحل التلميذ أربع مسائل من أصل خمس أو ثمان من عشر حلاً صحيحاً، وكذلك في حالة أن العدد لا يناسب النسبة المئوية مثل: 13 كلمة من 15.
- الحد الأدنى للسلوك المطلوب: قد يكون المطلوب هو أن يتكرر السلوك المستهدف عدداً معيناً من المرات في زمن محدد، فربما يكون الهدف هو أن يبدأ التلميذ الحديث مع زميله على الأقل ثلاث مرات في اليوم.
- الطريقة المحددة للسلوك: يمكن أن يكون الهدف من السلوك الطريقة التي يتم بها لا كمية الصواب. فعمل الهدف هو أن يكتب التلميذ الكلمة بتسلسل حروفها الطبيعي، أو بوضوح كل حرف وهذا المعيار صالح للهدف الذي يصبو إلى النوعية في السلوك.
- الجمع بين المعايير: يمكن الجمع بين معيارين أو أكثر إذا تطلب السلوك ذلك، فربما أن يكون الهدف الحل في مدة زمنية معينة، وهنا يجب وضع معيار الحل الصحيح والمدة المطلوبة لذلك ويمكن إدخال عدد المحاولات أيضاً. مثال أن يقرأ التلميذ 60 كلمة في الدقيقة.
- بناء على ما سبق، ينبغي أن تشمل الأهداف السلوكية - إضافة إلى تعيين التلميذ ومادة التعلم - على ثلاثة عناصر أساسية هي (الخطيب، 2012):
 - أ. الأداء بطريقة تسمح بقياسه بشكل مباشر ودقيق.
 - ب. الظرف الذي سيحدث فيه الأداء.
 - ج. المعيار الذي سيعتمد للحكم على مدى ملاءمة الأداء.
 وتتلخص معادلة الهدف السلوكي في الشكل التالي:

أن + الفعل (قابل للقياس) + المادة التعليمية + الظرف أو الشرط الذي يتم في ضوءه الأداء + مستوى الأداء المقبول (المعيار).

7- التكيفات والخدمات المساندة:

7-1- التكيفات:

يرى Price وآخرون (2001) أن التكيف يشمل استخدام استراتيجيات تدريس معدلة، أو ممارسات إدارية أكثر مرونة، أو متطلبات أكاديمية معدلة، أو أي نشاط تعويضي يركز على استخدام جوانب القوة والقدرات السليمة أو يسعى نحو تحقيق أهداف تربوية بديلة (ورد في الخطيب والحديدي، 2005).

ويرى النحاس وعبد النبي (2018)، وأبونيان (2020)، و (2018) PACER Center أن التكيفات هي تغييرات يمكن عملها في بيئة التعلم، المنهج، التدريس، تقييم الأداء... وتكون مبنية على جوانب القوة والاحتياج لدى التلميذ وهي على شكلين؛ التسهيلات أو المواءمات، والتعديلات:

أ. **التسهيلات:** هي إجراءات تتخذ دون إحداث أي تغييرات على محتوى المنهج، أو محتوى التدريس والمادة العلمية، أو تقييم أداء التلميذ. يتم القيام بالتسهيلات عندما يتوقع أن يتعلم التلميذ نفس المنهج العادي، ولكن يتم تدريسه بطريقة مختلفة. أي هي تغيير في الطريقة التي تقدم بها المادة العلمية مثل استخدام الخرائط المعرفية أو الصور أو أن يعطى التلميذ وقتاً إضافياً في الاختبار.

ب. **التعديلات:** هي إجراء تغيير على ما يتوقع أن يتعلمه التلميذ وتقييم أدائه. ويمكن أن يكون في التدريس أو محتوى المادة العلمية أو معايير الأداء، ويكون مبنياً على احتياجاته وقدراته. يتم استخدام التعديلات عندما يتوقع أن يتعلم التلميذ جزءاً أقل من المنهج أو جزءاً مختلفاً من المنهج، بحيث يتطلب ذلك تعديل المهام، الاختبارات، وأوراق العمل...

ويمكن للمعلمين القيام بتكيفات مختلفة. كما يقوم أعضاء الفريق بدراسة وتبادل الملاحظات حول هذه التكيفات ومدى فعاليتها. وأهم ما تشمله التكيفات؛ تكيف المنهج وذلك بوضع أهداف تعليمية مرنة من خلال الحفاظ على الأهداف الأساسية الخاصة بجميع التلاميذ، وفي الوقت ذاته يتم وضع أهداف فردية تبعاً للفروق الفردية بين التلاميذ. تكيف طرق أو استراتيجيات التدريس، الأنشطة التعليمية، وأساليب التقويم.

ومن أمثلة التكييفات الخاصة بذوي الإعاقة العقلية في طرق التدريس؛ تقديم دلالات تلقينية للتلاميذ وتزويدهم بتغذية راجعة متكررة، التركيز على اكتساب المهارات التي سيستخدمها التلميذ بصورة متكررة تقديم المعلومات على هيئة وحدات صغيرة ومتسلسلة وإتاحة الفرص أمامهم للمراجعة والممارسة استخدام المواد والأدوات الملموسة والبعد عن الخبرات التجريدية، توزيع التدريب، التركيز على تحقيق الأهداف الوظيفية. كما يمكن أن تكون التكييفات الخاصة بذوي الإعاقة السمعية؛ مثل استخدام نظم وأجهزة تضخيم الصوت، تنفيذ برامج التدريب السمعي والكلامي وعيوب الكلام، استخدام المواد والوسائل التعليمية التي تخاطب الذاكرة البصرية، اختيار مكان مناسب للتلميذ ضعيف السمع للاستفادة من بقايا السمع لكي يتمكن من قراءة الكلام، توفير المعلومات الرئيسة للتلاميذ باستخدام طريقة التواصل الكلي.

(الخطيب والحديدي، 2005؛ القرشي، 2012)

2-7 - الخدمات المساندة:

حسب قانون IDEA (2004) الخدمات المساندة هي خدمات النقل، والخدمات النمائية والتصحيحية وغيرها من الخدمات المساندة (بما في ذلك الخدمات السمعية، واللغة وخدمات الترجمة الشفوية والخدمات النفسية، والعلاج الطبيعي، والمهني، والترفيه العلاجي، وخدمات العمل الاجتماعي، وخدمات التمريض المدرسي، والخدمات الاستشارية، بما في ذلك استشارات إعادة التأهيل، وخدمات التوجه والتنقل ...) .

وتم ذكر الخدمات المساندة كعنصر رئيسي في البرنامج التعليمي الفردي في نص القانون، على أن يشتمل بيان بالتعليم الخاص والخدمات المساندة ذات الصلة والوسائل والخدمات التكميلية، بناء على البحوث العلمية المحكمة والتطبيقات المستندة على البراهين يحرص الفريق على تحديد الخدمات المساندة بناء على معلومات التقييم، وكتابتها؛ تاريخ بدأ الخدمة، وعدد المرات التي سيتم توفيرها، والمدة الزمنية، والحد الأقصى لحجم المجموعة إذا ما تم تقديم الخدمات بشكل جماعي، ومكان تقديم الخدمات... ولا يمكن إجراء تغييرات في مقدار الخدمات المدرجة في البرنامج دون عقد اجتماع مع الفريق، لكن من الممكن التعديل في جدولة الخدمات دون عقد اجتماع (CSDE, 2019).

العناصر التي يجب مراعاتها عند تحديد الخدمات المساندة هي

:(2018;

1. الأهلية: يكون التلاميذ مؤهلين للحصول على الخدمات المساندة عندما يتضح ما يلي:

- احتياجات التلميذ أكبر من التي يمكن معالجتها في بيئته التعليمية الأولية.

- الخدمات المساندة ضرورية للاستفادة من التعليم الأساسي.

- عند إلغاء أو غياب هذه الخدمات المساندة يتأثر سلبا الأداء التعليمي أي يمنع حدوث التعلم.

2. عدد ومدة الجلسات: ويرتبط باحتياجات التلميذ، فقد تكون هذه الجلسات يومية أو أسبوعية أو على فترات متقطعة، حيث يحدد زمن الجلسات بالدقائق. كما يراعى ألا تؤخر التلميذ عن البرنامج الدراسي قدر الإمكان.

3. طريقة تقديم الخدمة (فردي، جماعي): يحدد فريق البرنامج التعليمي الفردي ما إذا كانت الخدمات المساندة ستقدم بشكل فردي أو في مجموعات. ويوصى بتقديم الخدمة بشكل جماعي عندما يكون بناء العلاقات مع الأقران هو واحد من أهداف البرنامج التعليمي الفردي للتلميذ، وكذلك وجود اهتمامات وقيم ومهارات مشتركة. كما يجب توضيح الحد الأقصى لحجم المجموعة الموصى به. أما تقديم الخدمات بشكل فردي قد يكون ضروريا خاصة مع الحالات التي تحتاج إلى تقنيات متخصصة لا يمكن توفيرها في المجموعة، أو أن المهارات تتطلب خصوصية، أو وجود حاجة لعلاج مكثف لتعلم مهارات جديدة. أو بشكل عام في حالة وجود مشكلات معقدة لا يمكن معالجتها في إطار العمل في مجموعة.

4. مكان الخدمة: يختلف مكان تقديم الخدمات المساندة، ما إذا كانت الخدمة ستقدم في حجرة الدراسة أو في مكان منفصل أو في كليهما معا. يتعاون فريق البرنامج التعليمي الفردي على اختيار مكان الخدمات اعتبارا للبيئة الأنسب لاكتساب المهارات. ويمكن أن يتغير مكان تقديم الخدمة بمرور الوقت وبمدى استجابة التلميذ للبرنامج الفردي.

5. استمرار الخدمات أو تعديلها أو إنهاؤها: تتغير القرارات الخاصة باستمرارية الخدمات المساندة وتكرارها ومدتها ونوعها وموقعها كلما تغيرت احتياجات التلميذ ذي الإعاقة، ورأى فريق البرنامج التعليمي الفردي أن التغيير مطلوباً. فيتم اتخاذ قرار الاستمرارية بنفس تكرار ومدة وموقع الخدمة

عندما يلاحظ الفريق استجابة مرضية للخدمة. أما تغيير قرار تقديم الخدمة ينتج عن عدة حالات منها استجابة لتغيرات في صحة التلميذ والأداء العام له. وقد يتم إنهاء الخدمات المساندة كجزء من الخطة الانتقالية.

ويكون إنهاء الخدمات المساندة مناسباً في الحالات التالية:

- عندما يتمكن التلميذ من دمج مهاراته المكتسبة في البيئة اليومية والمشاركة بنجاح في برنامجه الأساسي بدون الحاجة لهذه الخدمات.
- عندما يصل التلميذ ذي الإعاقة إلى مرحلة الثبات ويتوقع أن يظهر تطوراً طفيفاً جداً فقط أو لا يظهر تطوراً على الإطلاق مع مرور الوقت.
- عندما يتمكن من التقدم في برنامجه الأساسي بدون الحاجة إلى الخدمات المساندة.
- عندما يصل التلميذ ذي الإعاقة لأقصى حد ممكن من مهاراته وقدراته ونوع إعاقته.

8- التقييم:

التقييم عملية منظمة لجمع، وتحليل، وتفسير المعلومات باستخدام أدوات مختلفة وذلك لتحديد الدرجة التي يحقق بها التلاميذ الأهداف التربوية. يمكن القول أن التقييم عملية إصدار حكم تمت دراسته بعناية بالنسبة لكفاية أو فاعلية الخبرة كما تم قياسها في ضوء الأهداف الموضوعية. والغرض من إصدار الحكم قد يكون تطوير الشيء أو تحسينه، ولذلك عادة ما يكون التقييم عبارة عن عملية تشخيص وعلاج ووقاية، وتتضح عملية التشخيص في تحديد مواطن القوة والضعف في الشيء المراد تقييمه ومحاولة التعرف على الأسباب، ويتضح العلاج في محاولة تنفيذ الحلول المناسبة للتغلب على نواحي الضعف والاستفادة من نواحي القوة، وتتمثل الوقاية في العمل على تدارك الأخطاء. وغالباً ما يكون التقييم مستمراً، فنحن نقوم بعملية التقييم للتطوير أو التعديل أو العلاج، وبعدها نقوم بعملية تقييم أخرى لنرى مدى نجاح البرنامج الذي وضع، وهكذا. (أبوعلام، 2014؛ الكيلاني والروسان، 2014).

فالتقييم عملية تبلغ أقصى حد لها من الفاعلية عندما تبني على مبادئ إجرائية صحيحة، والتي تعتبر معايير توجه عملية التقييم وتبين مدى فاعلية الإجراءات المستخدمة، والمبادئ التالية عبارة عن إطار عام يمكن أن ينظر لعملية التقييم من خلالها كما يشير أبو علام (2014):

1- وصف دقيق لما سيتم تقويمه، أي تحديد ما يقوم، فلا يمكن أن نعد أو نختار أسلوب التقويم إلا بعد أن يحدد الغرض منه، وكل ذلك طبعاً بعد تحديد الأهداف التربوية .

2- اختيار أنسب وسيلة للتقويم، ويجب أن تكون قدرتها على تحقيق الغرض منها هي المعيار الأول في اختيارها.

3- استخدام أساليب متنوعة حتى يكون التقويم شاملاً لكل مظاهر سلوك التلميذ ولكل الأهداف التربوية.

4- يتطلب الاستخدام السليم لوسائل التقويم معرفة دقيقة بنواحي قصورها، ونواحي قوتها.

5- التقويم وسيلة لغاية، وليس غاية في حد ذاته. كثيراً ما نجد المعلمين يهتمون بالاختبار، فيصبح محور التدريس هو إعداد التلاميذ للاختبارات. وهنا تكون عملية التقويم هدفاً في حد ذاتها، ولا يمكن الاستفادة من نتائجها. فيجب أن ينظر على أنه عملية للحصول على معلومات يمكن على أساسها إصدار قرارات تربوية، ليس مجرد مجموعة وسائل للحصول على معلومات عن التلميذ.

والغرض من التقويم هنا هو معرفة فاعلية البرامج التربوية الفردية، والتحقق مما إذا كان التلميذ قد حقق تقدماً نحو الأهداف الخاصة به في المنهاج المقرر له. فالتقويم عملية منهجية لجمع المعلومات باستخدام طرق وأدوات متنوعة (النمر، 2008) للوصول إلى قرارات للتحسين أو التعديل. وهو يتمحور فيما يلي:

أ- تقويم أداء التلميذ أثناء تنفيذ الخطة الفردية (Manitoba Education, 2010؛ أبونيان، 2020):

يتم جمع البيانات من خلال قياس تقدم التلميذ ومدى تحقيقه للهدف الذي وضع، وتحديد فعالية الاستراتيجيات المستخدمة. إذا لم يتحقق الهدف يتم التعديل على الأهداف والاستراتيجيات والتدخلات التي تم تنفيذها. وتشمل أدوات التقييم ما يلي: أعمال التلميذ، قوائم أداء التلميذ ونماذج التقييم التي يتم أخذها من المعلمين، التقييمات الوظيفية عن طريق الملاحظة المباشرة للتلميذ، تقييم التلميذ الذاتي ... ولجمع البيانات هناك ثلاثة أنواع رئيسية من المعايير المستخدمة لقياس الأهداف:

- المعدل (التكرار: يجب على التلميذ تكرار المهمة أو السلوك لإظهار التمكن. مثال: سيكمل طارق 4 مهام من أصل 5 بشكل صحيح .

- الوقت: يجب على التلميذ إكمال المهمة خلال فترة زمنية محددة. مثال: آدم سوف يجيب بشكل صحيح على 15 مسألة في جمع الأرقام من خانة واحده في غضون 5 دقائق.

- النسبة المئوية: يتم قياس مستوى أداء التلميذ بالنسبة إلى 100 % . مثال: أن تقرأ سارة الأرقام من 1 إلى 10 بنسبة 90 % بالمائة.

ويجب التفكير في أهداف كل تلميذ - وكل طفل على حدة - قبل تحديد ما إذا كان المعدل أو الوقت أو النسبة المئوية هو أفضل طريقة لقياس إتقانها. بمجرد أن يقرر المعلم كيفية قياس الأهداف، يمكنه تتبعها باستخدام ورقة جمع معلومات الخطة الفردية، وهي نموذج قابل للتخصيص يمكن استخدامه أسبوعيًا لتسجيل التقدم لأي نوع من أهداف الخطة الفردية. ورقة بيانات تمنح مساحة لكتابة كل هدف والإشارة إلى طريقة القياس المستخدمة، وتتبع تقدم التلميذ كل يوم من أيام الأسبوع. بعد ذلك يتم تسجيل التقدم الإجمالي الأسبوعي للتلميذ ومقارنته بمعايير التمكن.

ب- **التقويم السنوي للبرنامج التربوي الفردي (Manitoba Education, 2010):** والغرض منه هو معرفة مدى ملاءمة وفعالية للبرنامج التربوي الفردي. مشاركة المعلومات حول تقدم التلميذ. وتحديد الاستراتيجيات الفعالة.

ولمراجعة البرنامج التربوي الفردي هناك مكونات رئيسية تشمل ما يلي:

- إشراك الوالدين.
- فحص التقييمات ومناقشتها مع أعضاء الفريق.
- النظر في اهتمامات ومخاوف فريق العمل.
- مراجعة الأهداف والغايات والاستراتيجيات والخدمات.
- تحديد الفترة التربوية القادمة.
- الإحالات للتقييمات والخدمات الجديدة.
- تسجيل التاريخ القادم لمراجعته الخطة التربوية.

- تعديل البرنامج التربوي الفردي: ويجب على الفريق عمل تعديلات على البرنامج الفردي في أي وقت يقرره؛ لمعالجة عدم تحقق التقدم المتوقع للتلميذ، وعند طلب الوالدين أو المعلم.

تتم مراجعة وتتقح برنامج التعليم الفردي بانتظام، و يجب أن يكون تخطيط البرنامج مرن بما يكفي لاستيعاب التغييرات في احتياجات التلميذ وظروفه. أثناء تنفيذ الخطة اليومية يتواصل أعضاء الفريق بانتظام، ويجمعون البيانات بشكل مستمر. ويتيح التقييم المستمر للمعلمين ليس فقط تحديد مستوى أداء التلميذ (تقييم التعلم)، ولكن أيضًا ما إذا كانت استراتيجيات التدريس المختلفة والممارسات فعالة في تعزيز التعلم. قد يقرر الفريق مراجعة أهداف الأداء، والاستراتيجيات، و/أو الموارد إذا لم تكن الخطة الحالية فعالة. وعلى الفريق أن يسأل:

- هل تُنفذ الاستراتيجيات كما هو مخطط لها؟

- إذا لم يكن الأمر كذلك، فهل هناك صعوبات يمكن معالجتها؟

- هل هناك استراتيجيات وموارد بديلة أكثر فعالية؟ وهل تُمكن استراتيجيات التقييم من إظهار أهداف الأداء؟

- هل ينبغي تقسيم أهداف الأداء إلى مكونات أو خطوات أصغر؟

- يجتمع أعضاء الفريق بنفس الطريقة التي تم بها اجتماع التخطيط الأولي. بعد تبادل المعلومات حول الاستراتيجيات التي استخدمت ونتائج التقييم، ينبغي أن يركز النقاش على الأسئلة التالية:

- هل لا يزال برنامج التعليم الفردي (IEP) يعكس بدقة احتياجات التلميذ التعليمية؟

- ما مدى فعالية الاستراتيجيات والموارد المختارة في دعم تعلم التلميذ؟

- ما مدى التقدم الذي أحرزه التلميذ نحو تحقيق النتائج وأهداف الأداء الخاصة به؟

- هل هناك أي معلومات جديدة تشير إلى ضرورة إجراء تغييرات في برنامج التلميذ؟

- إذا حقق التلميذ الأهداف، فقد يقرر فريق العمل الاستمرار في الخطة. أما إذا كان التلميذ يتعلم بمعدل أسرع من المتوقع، فقد يضع الفريق أهداف إضافية خاصة به. وإذا لم يُحرز التلميذ تقدمًا

مُرضياً بعد مراجعة استراتيجيات وموارد التدريس والتعلم، فقد ينظر الفريق في تغيير الأهداف. كما سينظر فريق الدعم فيما إذا كانت الأولويات الأخرى بحاجة إلى تركيز أكبر.

يساعد التقييم السنوي على ضمان استمرارية تعلم التلميذ، ويُرسى الأساس الذي سيبنى عليه تطوير البرنامج التعليمي للعام التالي. كما أن عملية التخطيط الفعّالة الخاصة بالتلميذ هي عملية ديناميكية ومتواصلة، ينبغي أن تسهل استمرارية البرنامج التعليمي دون انقطاع مع انتقال التلميذ من مستوى دراسي إلى آخر أو من مدرسة إلى أخرى. كما تعمل عملية التخطيط على تقليل الحاجة إلى تطوير خطط التعليم الفردية (IEPS) من الصفر كل عام؛ بل ينبغي لعملية التدريس المستمرة والتقييم والمراجعة والتفقيح، أن تضمن وجود خطة فعّالة باستمرار لتسهيل وضع برامج تعليمية مناسبة.

- **التقرير النهائي البرنامج التربوي الفردي:** وهو ملخص نتائج التقييم للبرنامج الفردي نهاية العام الدراسي.

خلاصة:

من خلال ما جاء في هذا الفصل يمكن القول أن البرنامج التربوي الفردي هو ما يميز تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة. فهو ينطوي على مجموعة من المفاهيم والمهارات التي يتوجب على معلمي ذوي الإعاقة الإلمام بها والتمكن منها، وبخاصة مهارات إعداد الخطة التعليمية الفردية أو تخطيط التدريس وما يتطلبه من كفاءات؛ في وصف مستوى الأداء الحالي، صياغة الأهداف السلوكية بشكل صحيح وفقاً لعناصر الهدف السلوكي ومراعاة تسلسل المهارات، وربط أسلوب التقويم بالهدف أو تكيفه بما يناسب التلميذ... وهو ما ركزت عليه هذه الدراسة في تدريب معلمات ذوي الإعاقة لتفريد عملية التدريس، وذلك من أجل أداء فعال يحقق أهداف التدريس.

الفصل الرابع: الإجراءات الميدانية للدراسة

تمهيد

1- منهج الدراسة

2- الدراسة الاستطلاعية

3- عينة الدراسة

4- أدوات الدراسة

5- إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية

6- الأساليب الإحصائية

خلاصة الفصل

تمهيد:

يعرض هذا الفصل الجزء الأول من الجانب الميداني للدراسة، حيث يتطرق إلى المنهج المتبع والدراسة الاستطلاعية، العينة، والأدوات المستخدمة في جمع البيانات وخصائصها السيكمترية، كما يعرض إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية، والأساليب الإحصائية المستخدمة لتحليل البيانات.

1- منهج الدراسة:

تبعاً لطبيعة الدراسة تم اعتماد المنهج التجريبي، والذي من أهدافه قياس التغير أو تحديد أثر العوامل المستقلة في العوامل التابعة تجريبياً (الروسان، 2014). حيث تم إجراء القياس القبلي للمتغير التابع للمجموعة التجريبية، ثم القياس البعدي بعد تعرضها للمتغير المستقل، ومن ثم حساب الفرق بين القياس القبلي والبعدي وإيجاد دلالاته. كما تم اختيار تصميم المجموعة الواحدة لصغر حجم مجتمع البحث وتعذر إيجاد مجموعتين متكافئتين.

2- الدراسة الاستطلاعية:

تجمعت المعلومات والملاحظات أثناء العام الدراسي 2023، من خلال عدة زيارات تمثلت في اللقاءات مع المختصين والمشرفين على الأقسام المدمجة على مستوى المركز النفسي البيداغوجي للأطفال ذوي الإعاقة الذهنية بتقريت، وحضور بعض الاجتماعات التقييمية الفصلية لهاته الأقسام، وكذا اجتماعات الفريق التربوي مع الأولياء. وكذلك من خلال زيارة بعض الأقسام البيداغوجية لذوي الإعاقة السمعية والعقلية بالمدارس الابتدائية في كل من مدينة ورقلة، تقريت، والوادي، حيث كانت محاور تجميع الملاحظات حول: البرنامج الدراسي، تخطيط الدروس، التقويم، ملفات التلاميذ، السجلات، التقارير التقييمية، مستوى تحصيل التلاميذ، التحديات المواجهة في عملية التدريس... ما أتاح للباحثة التعرف بعمق على بيئة البحث والاستعداد للتعامل مع المستجدات والتغييرات التي يمكن أن تطرأ بحكم السير التنظيمي وإدارة العمل المبتدئة على مستوى المؤسسات في هذا المجال. فكان الهدف من الدراسة الاستطلاعية ما يلي:

- التعرف أكثر على خصائص مجتمع البحث.

- الاطلاع على واقع التدريس في الأقسام المدمجة واحتياجات المعلمات.
- تطبيق اختبار لقياس مدى معرفة المعلمات بالبرنامج التربوي الفردي.
- ضبط البرنامج التدريبي من حيث المحتوى، الحجم الساعي، والفترة الزمنية لتطبيقه.
- التأكد من الخصائص السيكومترية لقائمة أداء المعلمات في إعداد الخطة التدريسية الفردية.
- تحديد أفراد عينة الدراسة الأساسية.

3- عينة الدراسة:

تمثل مجتمع الدراسة في معلمات الأقسام المدمجة بالمؤسسات التربوية بمدينة تقرت وعددهن 50 معلمة في كل المراحل الدراسية، منهن 30 معلمة في المرحلة الابتدائية. وتكونت عينة الدراسة من 12 معلمة من معلمات الأقسام المدمجة تم اختيارها بطريقة عشوائية من اللواتي رغبين المشاركة في البرنامج التدريبي من مستوى التحضيري إلى العام الخامس بالطور الابتدائي، وجاء عددهن متناصفا بين معلمات أقسام التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية والسمعية، كما تميز أفراد العينة بتشابه وتقارب من حيث الجنس، العمر، المؤهل العلمي (ليسانس)، والخبرة في تعليم ذوي الإعاقة (8 إلى 10 أعوام) والتكوين بداية الخدمة، والمرحلة الدراسية. وتختلفن في التخصص العلمي. ويعود ذلك التجانس إلى أسباب متعلقة بتوظيفهن في مناصبهن. كما تجدر الإشارة إلى أن صغر حجم العينة يرجع إلى صغر مجتمع البحث.

جدول 1: خصائص أفراد العينة

العدد	التخصص		
	مجالات أخرى	علم النفس وعلوم التربية	
06	03	03	معلمات أقسام ذوي الإعاقة السمعية
06	03	03	معلمات أقسام ذوي الإعاقة العقلية
12	06	06	المجموع

4-أدوات الدراسة:

لتحقيق الغرض من الدراسة تم تصميم الأدوات الآتية: اختبار البرنامج التربوي الفردي، قائمة أداء المعلمات في إعداد الخطة التدريسية الفردية، والبرنامج التدريبي.

4-1- الاختبار:

وهو أداة منظمة لقياس عينة من السلوك، تحتوي على مجموعة من الأسئلة أو الفقرات توجه نحو قياس مفهوم أو مجال معين علام (2014). وقد تم تصميم اختبار البرنامج التربوي الفردي بهدف قياس مستوى معرفة المعلمات بالبرنامج التربوي الفردي قبل تطبيق البرنامج التدريبي.

مصادر بناء الاختبار: استفادت الدراسة في بناء الاختبار مما يلي:

القرشي(2012)، حنفي (2012)، دليل المتقدم لاختبار الرخصة المهنية لمعلمي التربية الخاصة(2020)، أبو نيان(2020)، Nugent(2005)، IDEA(2004).

4-1.1- بنود الاختبار:

تكون الاختبار من (57) فقرة توزعت بين نوعين من الأسئلة؛ الأولى أسئلة الصواب والخطأ وتكون فيها الإجابة ب (نعم) أو (لا). والنوع الثاني هو الإجابة من متعدد، أي أعطيت أربع خيارات للإجابة على السؤال، ثلاث أجوبة خاطئة وإجابة واحدة صحيحة، وعلى المبحوث اختيار إجابة واحدة فقط. وتدرج الأسئلة تحت أربعة محاور هي:

1- ماهية ومحتوى البرنامج التربوي الفردي: ويحوي 19 سؤالاً (من 01 إلى 19).

2-التقييم ومستوى الأداء الحالي: ويحوي 15 سؤالاً (من 20 إلى 35).

3-الأهداف: 11 سؤال (من 36 إلى 47).

4-التقويم: 10 أسئلة (من 48 إلى 57).

4-2.1- طريقة تصحيح الاختبار: يتم تصحيح الاختبار بإعطاء درجة واحدة لكل إجابة صحيحة، والدرجة صفر لكل إجابة خاطئة. وعليه تتراوح درجة كل فرد من أفراد العينة بين الصفر و57 درجة.

الصورة الأولى للاختبار: بعد إعداد الصورة الأولى للاختبار تم عرضها على مجموعة من الأساتذة المحكمين في التربية الخاصة وعلوم التربية، وتم الأخذ بملاحظاتهم حول تعليمية الاختبار وتعديل صياغة تسعة بنود (2 - 6 - 17 - 32 - 42 - 44 - 46 - 55 - 56).

4-3.1- تجريب الاختبار:

تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية تكونت من 20 معلمة للأقسام المدمجة، تم لقاءهن على مستوى المركز النفسي البيداغوجي. وقد استغرقت مدة الإجابة على أسئلة الاختبار ما بين 15 و30 دقيقة، وبذلك أصبح زمن إجراء الاختبار 20 دقيقة.

4-4.1- صدق الاختبار:

صدق المحتوى: بعد عرض الأداة على مجموعة من الأساتذة المتخصصين في علوم التربية والتربية الخاصة وممارسين ذوي خبرة في التعليم، تم حساب معامل اتفاق المحكمين باستخدام معادلة "لاوش" (Lawshe)، وتراوحت درجة قبول أو اتفاق المحكمين على كل بند ما بين 0.93 و1 وهي قيم مرتفعة تشير إلى درجة عالية من صدق الاختبار. حيث يعد البند صادقا حسب "لاوش" إذا تجاوزت نسبة الاتفاق 60%.

$$\frac{\left(\frac{N}{2} - n \right)}{\frac{N}{2}} = CVR$$

معادلة لاوش (Lawshe):

حيث تمثل CVR: معامل اتفاق المحكمين.

n: عدد المحكمين المتفقين.

N: العدد الكلي للمحكمين.

4-5.1- ثبات الاختبار:

تم التحقق من ثبات الاختبار باستخدام معامل ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha، حيث بلغت قيمته 0.65. وهي قيمة تشير إلى أن الأداة على درجة مقبولة من الثبات. بناءً على النتائج المتحصل عليها فإن الاختبار يمتاز بالصدق والثبات ويمكن اعتماده لجمع البيانات.

4-2- قائمة أداء المعلمات في إعداد الخطة التدريسية الفردية:

وهي قائمة تحتوي على كلمات أو عبارات أو جمل، تصف خاصية معينة أو أداء معين، وتسمى بقائمة التدقيق أو المراجعة (الشجيري، الزهيري، 2022). وحسب مخائيل (2015) قائمة الأداء هي أداة تقييم تتألف من عدد من البنود أو الفقرات الخاضعة لتسلسل أو تنظيم معين، موجهة لتقييم الأداء بأشكاله المختلفة، فهي توفر فرصاً واسعة لتتبع جزئيات العمل أو الأداء وتفصيلاته الدقيقة وفق التسلسل أو التنظيم الذي تفرضه طبيعة هذا العمل أو الأداء.

4-2-1 مصادر بناء القائمة:

وقد تم الاستناد في بناء قائمة الأداء على عدة مصادر منها: الفتلاوي (2003)، قطب (2012) الببلاوي (2014) القرشي (2012)، الخطيب والحديدي (2021)، حنفي (2012)، الشمري (2019) Batman (2019).

للتأكد من تحقيق أهداف الدراسة، تم تصميم قائمة لقياس أداء المعلمات في إعداد الخطة التدريسية الفردية بهدف ما يلي:

1. القياس القبلي لأداء المعلمات في إعداد الخطة التدريسية الفردية.
 2. القياس البعدي لأداء المعلمات في إعداد الخطة التدريسية الفردية بعد تطبيق البرنامج التدريبي.
- وقد تضمنت قائمة الأداء 31 معياراً للتقييم تدرج تحت العناصر الآتية:
- 1- المستوى الحالي،
 - 2- الهدف العام للمادة الدراسية،
 - 3- الهدف قصيرة المدى (السلوكي)
 - 4- الهدف الإجرائي،
 - 5- استراتيجية التدريس،
 - 6- طريقة التدريس،
 - 7- الوسائل التعليمية والأدوات،
 - 8- النشاط التعليمي،
 - 9- التعزيز،
 - 10- التقييم.

4-2-3- تعليمية الأداة: تقدم للمعلمات معلومات من تقارير تقييمية لتلميذين أحدهما ذي إعاقة سمعية والآخر ذي إعاقة عقلية، والمطلوب من المعلمة أن تقوم بإعداد خطة تدريسية فردية لأحدهما - وفق النموذج المعطى- في ثلاث مواد دراسية؛ قراءة، كتابة، رياضيات. أي كتابة 3 خطط تدريسية لتلميذ واحد.

ملاحظة: التقريرين أعدتهما الباحثة من ملفات التلاميذ على مستوى مصلحة الأقسام المدمجة لأغراض البحث.

4-2-4- طريقة تصحيح الأداة:

- تعطى الدرجة (1) لكل بند موجود، أي المعيار محقق.
- تعطى الدرجة (0) لكل بند غير موجود، أي المعيار غير محقق.
- إذا كان مجموع درجات البند في الخطط الثلاث 2 أو 3 يعتبر المعيار محقق وتعطى الدرجة 1.
- إذا كان مجموع درجات البند في الخطط الثلاث 0 أو 1 يعتبر المعيار غير محقق وتعطى الدرجة 0.
- وبالتالي تكون أقل درجة على المقياس (0)، وأعلى درجة (31). وتقدر الدرجة بالنسبة المئوية.

4-2-5- تحكيم الأداة: عرضت قائمة الأداء على مجموعة من الأساتذة المحكمين في علوم التربية والتربية الخاصة وممارسين، وكانت نسبة الموافقة 100% على المحتوى. ما يشير إلى أن الأداة تتمتع بالصدق الظاهري.

4-2-6- ثبات الأداة:

تم تطبيق الأداة على عينة استطلاعية تكونت من 20 معلمة من معلمات الأقسام المدمجة. وتم التأكد من ثبات المقياس بإيجاد معامل الثبات بطريقة إعادة التطبيق، حيث تم ذلك بعد أسبوعين من التطبيق الأول، وكانت قيمة معامل الاتفاق (Intraclass Correlation) هي (0.966) وهو ارتباط قوي ودال، وبالتالي يمكن القول أن المقياس على درجة عالية من الثبات.

زمن الأداة: استغرق إعداد المعلمات للخطة التدريسية الفردية في المتوسط 45 دقيقة.

4-3- البرنامج التدريبي:

وهو عبارة عن مجموعة من الأنشطة تم تنفيذها في لقاءات تدريبية مع عينة مكونة من (12) معلمة للأقسام المدمجة الخاصة بالتلاميذ ذوي الإعاقة السمعية والعقلية في المرحلة الابتدائية.

4-3-1 الهدف من البرنامج التدريبي:

يهدف البرنامج التدريبي إلى إكساب معلمات الدمج القدرة على إعداد البرنامج التربوي الفردي لتلاميذ الأقسام المدمجة بذوي الإعاقة السمعية والعقلية في المرحلة الابتدائية.

4-3-2 مبررات البرنامج التدريبي:

هناك عدة مبررات دعت إلى التفكير في القيام بهذا البرنامج من أهمها ما يلي:

- ضعف مفهوم التعليم الفردي في الوسط التربوي وقلة الوعي بخدمات التربية الخاصة.
- غياب تطبيق البرنامج التربوي الفردي في تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة في الأقسام المدمجة على مستوى مؤسسات التربية والتعليم.
- غياب البرامج التدريبية في هذا الموضوع على مستوى برامج تكوين معلمي الأقسام المدمجة حيث نجد أن معظمهم ذوي تخصصات بعيدة عن التربية الخاصة.
- النقص الكبير في عدد معلمي التربية الخاصة وغياب المختصين والمشرفين ذوي الاختصاص والخبرة التربوية في الدمج المدرسي، ما ينتج عنه - سواء عن وعي أو عن غير وعي - احتياج كبير للكفايات المهنية بشكل عام والتعليمية بشكل خاص والتدريب المستمر، وقد أشارت الكثير من الدراسات إلى الاحتياج بدرجة كبيرة في كفايات البرنامج التربوي الفردي، فهناك احتياج إلى التدريب المستمر والفعال.
- تخبط معلمي الأقسام المدمجة في عملية تدريس التلاميذ ذوي الإعاقة، وكثيرا ما ينتابهم شعور بالإرهاق والإحباط والعجز في عدم تحقيق نتائج دراسية مرضيهم أو ترضي المدرسة والأولياء ...

- تتوع فئات الإعاقة في الأقسام المدمجة ودرجاتها، بالإضافة إلى توسع فتح هاته الأقسام وما يصحبه من عدة مشكلات، يوجب إعادة النظر في طريقة تقديم الخدمات التربوية الخاصة المقدمة لهم، والابتعاد عن الدمج التقليدي والعشوائي والمكلف ماديا، تربويا، اجتماعيا، إداريا... فالتدريب الجيد على البرامج التربوية الفردية قد يقلل بل يمنع الكثير من المشكلات ومضاعفاتها. ومن خلال الدراسة الاستطلاعية تبين أن الحاجة لهذا البرنامج كبيرة جدا لدى معلمات الأقسام المدمجة، وتؤكد ذلك نتائج تطبيق الاختبار كما هي موضحة في الجدول الآتي:

جدول 2: نتائج أفراد العينة على اختبار البرنامج التربوي الفردي

الترتيب	نسبة درجة الإجابة	المحور	الرقم
1	39.27 %	ماهية ومحتوى البرنامج التربوي الفردي	1
2	29.14 %	التقييم ومستوى الأداء الحالي	2
4	13.76 %	الأهداف	3
3	17.81 %	التقويم	4

نلاحظ من خلال الجدول (2) أن درجة معرفة المعلمات بالبرنامج التربوي الفردي ضعيفة في كل المحاور، حيث جاء ترتيب محوري التقويم والأهداف في الأخير، ما يدل على ضعف هاتين المهارتين بالرغم من كون المعلمات لديهن خبرة تدريسية، لكن بعيدا عن مفهوم تفريد التعليم. وهو ما يدعو للقيام بمثل هذا البرنامج. ولأن التمكن من إعداد الخطة التدريسية الفردية يتطلب معرفة بالبرنامج الفردي. كان تركيز التدريب على الأداء أو إعداد الخطة التدريسية الفردية كمهمة أساسية بالنسبة للمعلمة في إعداد البرنامج التربوي الفردي، بالإضافة إلى الكفايات المعرفية التي يجب توفرها لدى المعلمات حوله. وبناءا عليه تم تأسيس المعلومات والمعارف والمهارات اللازمة في البرنامج التدريبي.

4-3-3- مصادر بناء البرنامج التدريبي:

استنادا للأدب التربوي والدراسات السابقة في البرنامج التربوي الفردي، استفادت الدراسة في بناء البرنامج التدريبي من مؤلفات وبرامج تدريبية أهمها: حنفي(2012)، القرشي(2012)، يحيى(2006) هارون(2012)، السويدان والبهلال(2008)، الفلاحات والسعيدة والبدور (2019)، دليل البرنامج

التربوي الفردي (وزارة التعليم السعودية)، الففاري(2019)، أبو نيان(2020)، Nugent(2005)، Batman(2019)، Connecticut IEP Manuel(2022).

4-3-4 - محتوى البرنامج التدريبي:

تكون البرنامج التدريبي من (18) جلسة تدريبية لتحقيق الأهداف المتعلقة بإعداد البرنامج التربوي الفردي، تناولت مجموعة من المعلومات والأنشطة حول البرنامج التربوي الفردي وكيفية إعداده. وفيما يلي الموضوعات التي تناولها البرنامج التدريبي والتي تتدرج تحت خمسة محاور هي:

1. ماهية ومحتوى البرنامج التربوي الفردي:

- مفهوم البرنامج التربوي الفردي.
- خصائص البرنامج التربوي الفردي.
- وظيفة وأهداف البرنامج التربوي الفردي.
- أهمية البرنامج التربوي الفردي.
- محتوى البرنامج التربوي الفردي وعناصره الأساسية.
- فريق العمل وأعضائه وأدوارهم.

2. التقييم ومستوى الأداء الحالي:

- مراحل وخطوات بناء البرنامج التربوي الفردي.
- التقييم وعناصره ومصادره واعتباراته.
- عمليات البرنامج التربوي الفردي.
- تعريف مستوى الأداء الحالي وأهميته.
- تحديد جوانب القوة وجوانب والاحتياج.
- كتابة مستوى الأداء الحالي للتلميذ.

3. الأهداف:

- أهمية كتابة الأهداف بدقة.
- الأهداف العامة (طويلة المدى)

- الأهداف قصيرة المدى والأهداف السلوكية.
- مكونات الهدف السلوكي.
- كتابة الأهداف السلوكية بدقة.
- التكييفات والخدمات الداعمة (المساندة).

4.التقويم ومراجعة البرنامج التربوي الفردي:

- التقويم السنوي للتلميذ.
- مراجعة البرنامج التربوي الفردي.

5.الخطة التدريسية:

- نموذج الخطة التدريسية الفردية.
- إعداد الخطة التدريسية الفردية.

4-3-5- مدة تطبيق البرنامج التدريبي:

تم تطبيق البرنامج التدريبي في (27) ساعة تدريبية، تراوح زمن الجلسات ما بين 60 إلى 150 دقيقة مدة ستة أسابيع، امتدت من 06 فيفري 2024 إلى 19 مارس 2024. شمل البرنامج (13) جلسة تدريبية حضورا بالقاعة، وأسبوع تدريب عن بعد تمت فيه (5) جلسات عن بعد مدة 60 دقيقة لكل جلسة.

4-3-6- مكان تطبيق البرنامج التدريبي:

تم إجراء التدريب في اليوم الأول والأخير من البرنامج على مستوى المركز النفسي البيداغوجي للأطفال ذوي الإعاقة الذهنية بتقرت، أما بقية الأيام التدريبية كانت على مستوى المدرسة الابتدائية بن طرية لمنور أين يتواجد بها 3 أقسام مدمجة؛ قسمين لذوي الإعاقة السمعية وواحد للإعاقة العقلية، ما ساعد على التدريب في بيئة مناسبة وملائمة لأنشطة ومواد التدريب. بالإضافة إلى الجلسات عن بعد في مجموعة خاصة.

4-3-7- المواد والوسائل التعليمية المستخدمة في تنفيذ البرنامج التدريبي:

استخدمت أدوات وأجهزة ووسائل تعليمية؛ شاشة عرض، جهاز حاسوب، سبورة وأقلام ملونة، أوراق بيضاء، وسائل تعليمية (لوحة الأشكال الهندسية، الحروف، الأرقام، العباب)، ملصقات ورقية، أوراق عمل نموذج الخطة التدريسية الفردية (إعداد الباحثة).

4-3.8 - أساليب تقويم التدريب في البرنامج التدريبي:

استخدم التقويم البنائي وذلك في تقويم أداء المعلمات عن طريق أوراق العمل، الأنشطة الفردية والجماعية، المشاركة والتفاعل في القاعة. كما استخدم التقويم الختامي وذلك بواسطة مقياس الدراسة؛ قائمة الأداء المصممة لغرض الدراسة.

4-3.9 - تحكيم البرنامج التدريبي:

تم عرض البرنامج التدريبي في صورته الأولية على مجموعة من الأساتذة في علوم التربية والتربية الخاصة وممارسين ذوي خبرة في تعليم ذوي الإعاقة، بغرض معرفة مدى جاهزية البرنامج للتطبيق، من حيث وضوح الأهداف الموضوعات، عدد الجلسات وزمن كل جلسة، وكذا ملاءمة الإجراءات والأنشطة للأهداف... وقد أخذت بعين الاعتبار ملاحظاتهم ومقترحاتهم فيما يخص إجراءات الجلسة الأولى وزمن بعض الجلسات. وبشكل عام فقد كانت نسبة اتفاق المحكمين التسعة على عناصر البرنامج التدريبي مرتفعة حيث تجاوزت 90% وبذلك تم إعداد الصورة النهائية له.

5- إجراءات تطبيق الدراسة:

تم تطبيق الدراسة وفق خطوات بدأت مباشرة بعد موافقة مديرية النشاط الاجتماعي بتفرت على تسهيل تطبيق الدراسة والتي وجهت بدورها المهمة إلى المركز النفسي البيداغوجي للأطفال ذوي الإعاقة الذهنية، أين تتواجد مصلحة الدمج ومتابعة سير الأقسام المدمجة الخاصة بالتلاميذ ذوي الإعاقة السمعية والعقلية بمؤسسات التربية والتعليم.

- تم إجراء الدراسة الاستطلاعية خلال الثلاثي الثاني والثالث من العام الدراسي 2023، وأثناءها تم التحقق من صدق وثبات أدوات الدراسة؛ حيث نظمت الباحثة لقاء مع المعلمات بدعوة من مصلحة الدمج، أين حضرت عينة قوامها 20 معلمة من معلمات الأقسام المدمجة، لأجل تطبيق أدوات الدراسة؛ اختبار البرنامج التربوي الفردي وقائمة الأداء لإعداد الخطة التدريسية الفردية. وذلك حرصاً على إجراء

القياس في ظروف ملائمة واسترجاع النتائج في عين المكان. كما تم ضبط البرنامج التدريبي من حيث المحتوى والحجم الساعي وعدد الجلسات.

- ولتحديد العينة أجرت الباحثة مقابلة جماعية مع المختصات المشرفات في المصلحة للتعريف بالبرنامج التدريبي وأهميته وأهدافه، وتم الاتفاق معهن على تنظيم لقاء بمعلمات الأقسام المدمجة للمرحلة الابتدائية، في إطار اجتماعات الفريق التربوي بالمركز لإجراءات الدراسة الأساسية، كما تم الاتفاق معهن على كيفية التعاون في الحصص التدريبية كتزويد المعلمات بمعلومات التلاميذ- من الملفات أو التقارير التقييمية - التي تطلبها أثناء إعداد الخطط التدريسية مدة التدريب أثناء العمل اليومي. وبعد عرض المشاركة في البرنامج التدريبي على المعلمات، تحددت عينة الدراسة الأساسية وعددها 12 معلمة لذوي الإعاقة السمعية والعقلية اللواتي رغبن في المشاركة من بين 30 معلمة بالأقسام المدمجة بالمرحلة الابتدائية.

- تم تطبيق القياس القبلي لأداء المعلمات في إعداد الخطة التدريسية الفردية. وبعد مناقشة المقترحات بما يناسب المعلمات والإدارة المدرسية، تم الاتفاق على توزيع الأيام التدريبية بين يومين؛ يوم بعد نهاية الحصة الدراسية للتلاميذ، ويوم من العطلة الأسبوعية.

- تم تطبيق البرنامج التدريبي في (27) ساعة تدريبية، تراوح زمن الجلسات ما بين 60 إلى 150 دقيقة مدة ستة أسابيع، امتدت من 2024/02/06 إلى 2024/03/19، بمعدل يومين تدريبيين من كل أسبوع. تمثلت المرحلة الأولى من البرنامج في (13) جلسة تدريبية اشتملت على أنشطة لتأسيس مفاهيم ومعلومات ومهارات حول البرنامج التربوي الفردي وإعداده. أما المرحلة الثانية تمثلت في (5) جلسات عن بعد مدة 60 دقيقة يوميا لمناقشة الخطط التدريسية المرسله من طرف المعلمات، والتي قامت بإعدادها ضمن التخطيط اليومي للدروس أثناء ممارسة عملهن، وذلك مدة أسبوع كتدريب مكثف.

- تم قياس أثر البرنامج التدريبي وذلك بإجراء القياس البعدي باستخدام قائمة الأداء في إعداد الخطة التدريسية الفردية في آخر جلسة للبرنامج التدريبي.

6- الأساليب الإحصائية:

لاختبار فرضيتي الدراسة إحصائياً، تم استخدام اختبار "ت" وتحليل التباين الثنائي (Two_ way _ ANOVA) وبرنامج التحليل الإحصائي spss.

خلاصة الفصل:

تم التطرق في هذا الفصل إلى الإجراءات الميدانية للدراسة، بدءاً بالدراسة الاستطلاعية بهدف تحديد العينة والتحقق من جاهزية أدوات الدراسة بخصائصها السيكومترية. كما تم عرض الدراسة الأساسية والمنهج المتبع، وخصائص العينة والأساليب الإحصائية المناسبة لاختبار فروض الدراسة.

الفصل الخامس: عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة

تمهيد

1- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الأولى

2- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الثانية

خلاصة

تمهيد:

سعت الدراسة الحالية إلى التعرف على مدى فاعلية تدريب معلمات الأقسام المدمجة على إعداد البرنامج التربوي الفردي، ولذلك تم جمع البيانات باستخدام قائمة الأداء في إعداد الخطة التدريسية الفردية في القياس القبلي والبعدي، كما تم تفرغ البيانات وتحليلها إحصائياً للإجابة عن تساؤلات الدراسة. وفي هذا الفصل يتم عرض نتائج اختبار الفرضيات وتحليلها ومناقشتها.

2. عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الأولى:

والتي تنص على أنه: " لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات معلمات الدمج في القياس القبلي والبعدي لإعداد البرنامج التربوي الفردي ".
للتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار "ت" لعينتين مرتبطتين لدراسة الفروق بين متوسطي درجات عينة الدراسة في القياس القبلي والبعدي. وقبل ذلك تم التحقق من شرط اعتدالية البيانات أو التوزيع الطبيعي للبيانات باستخدام اختبار شابيرويلك Shapiro-Wilk حيث بلغت قيمة الاختبار 0.886 بمستوى دلالة 0.104 وهي أكبر من 0.05 مما يدل على تحقق شرط التوزيع الطبيعي للبيانات. ويمكن عرض نتائج الفرضية الأولى من خلال الجدول كالاتي:

جدول 3: الفروق بين متوسطي درجات المعلمات في القياس القبلي والبعدي في إعداد الخطة التدريسية الفردية

القياس	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	"ت"	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
القبلي	12	7.5000	3.14787	-22,933	0.00	0.01
البعدي	12	29.0833	1.92865			

نلاحظ من خلال الجدول (3) أن قيمة "ت" (-22,933) وهي دالة عند 0.01 ودرجة الحرية 11 وبالتالي توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد العينة في القياس القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي في إعداد الخطة التدريسية الفردية. وعليه نرفض الفرض الصفري الذي ينص

على أنه: " لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات معلمات الأقسام المدمجة في القياس القبلي والبعدي في إعداد البرنامج التربوي الفردي ". ونقبل الفرضية البديلة التي تنص على: " توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات معلمات الأقسام المدمجة في القياس القبلي والبعدي في إعداد البرنامج التربوي الفردي لصالح القياس البعدي".

وذلك يعني أن للبرنامج التدريبي أثر في إكساب معلمات الأقسام المدمجة قدرة على إعداد البرنامج التربوي الفردي.

ولمعرفة حجم الأثر للبرنامج التدريبي، تم استخدام اختبار كوهين لحساب حجم تأثير المتغير المستقل على المتغير التابع - لعينتين مرتبطتين - ويساوي فرق متوسطي المجموعتين على الانحراف المعياري. فكانت قيمة (D) حسب معادلة اختبار كوهين 0.79 وحسب مستويات حجم الأثر لكوهين (D):

قيمة D:	0.2	0.5	0.8 فأكثر
حجم التأثير:	صغير	متوسط	كبير

نلاحظ أن قيمة (D) تقارب 0.8 أي مستوى حجم التأثير كبير وبالتالي للبرنامج التدريبي أثر كبير في إكساب معلمات الأقسام المدمجة قدرة على إعداد البرنامج التربوي الفردي.

وعليه يمكننا القول أن هذه النتيجة تعبر عن فاعلية البرنامج التدريبي في إعداد البرنامج التربوي الفردي؛ وتحديدًا تخطيط التدريس وفقا للبرنامج التربوي الفردي أو إعداد الخطة التدريسية الفردية بالنسبة لمعلمات الأقسام المدمجة. حيث يعتبر التدريس مسئولية معلم التربية الخاصة، التي تتطلب منه التمكن من المهارات التي تساعده على التخطيط الجيد للتدريس الذي يعتمد على البرنامج التربوي الفردي باعتبار هذا الأخير كما تذكر Rotter (2014) أنه أكثر البرامج فاعلية في تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة والذي يستند على مبدأ أن التلاميذ يتعلمون بطرق مختلفة، وبسرعات متفاوتة. ولذلك يستوجب وضع خطة للتعليم الفردي تتناسب مع طبيعة وقدرات كل تلميذ. كما تشير كرم الدين (2008) إلى أن أهم الكفايات والمهارات اللازم توافرها في معلم التربية الخاصة وفق IDEA (2004)، التمكن من تخطيط

المناهج بدءاً من تحديد الأهداف واختيار الأنشطة والأساليب، وتقييم أداء الأطفال، والقدرة على تقدير الاحتياجات التعليمية الفردية لكل تلميذ والقيام بإعداد البرنامج التربوي الفردي.

وقد تم تصميم هذا البرنامج التدريبي انطلاقاً من: أولاً: الفراغ أو انعدام تأهيل وتدريب معلمات الأقسام المدمجة في هذا الموضوع، واللواتي عبرن عنها بالحاجة إلى معرفة طرق تكييف البرنامج الدراسي للتمكن من تدريس تلاميذهن، وأنهن بحاجة إلى مساعدة متخصصين في التربية الخاصة. فالاحتياج كان واضحاً جداً (حسنين، 2006). وثانياً: بناءً على أن البرنامج التربوي الفردي بما يحتويه من كفايات فرعية وأساسية، التي يجب أن يمتلكها المعلمين بصفة عامة ومعلمي الأقسام المدمجة بصفة خاصة أثناء الخدمة (يحيى، 2006؛ هارون، 2012). وقد حدد Ysseldyk و Algozzine (1990) مجموعة من الكفايات المهنية التي يجب أن تتوفر لدى معلم التربية الخاصة بشكل عام، منها تخطيط البرامج التربوية الفردية، مراعاة نقاط القوة والضعف لدى التلاميذ، تحديد الأهداف التعليمية بطريقة إجرائية قابلة للقياس، تحديد المعايير وظروف الأداء للأهداف التعليمية، القدرة على تنويع الأهداف بما يتناسب مع قدرات وحاجات التلاميذ من ذوي الإعاقة. وهو ما ركز عليه البرنامج التدريبي، إضافة إلى محتوى من المعارف والمهارات الأساسية، كما تنوعت فيه أساليب التدريب وأنشطته، مما ساعد على تحقيق الأهداف. فقد أصبح من البديهي توظيف أو استخدام البرنامج التربوي الفردي في تعليم ذوي الإعاقة، كما هو من الضروري التدريب المستمر للمعلمين على مهاراته أثناء الخدمة، وقد تطورت الدراسات لتتجه بمستوى الكفاءة في المعرفة وتطبيق البرنامج التربوي الفردي لدى المعلمين، وأساليب تقييم البرامج التربوية الفردية ... (Alshammari و Hornby، 2019؛ القلاف والعنزي وسالم، 2021؛ Laura، 2016؛ Senay، 2017) وذلك لما يتطلبه البرنامج التربوي الفردي من مهارات متعددة ومتنوعة تستلزم التدريب المستمر والمتواصل. وقد ركزت الدراسة الحالية على الجانب الأدائي للمعلمات في تخطيط التدريس وخطواته؛ بدءاً من تحديد مستوى الأداء الحالي إلى معايير التقييم وأدواته، وهي عملية تصميم لما سيتم تنفيذه وتقييمه، كما هي الخطوة الأولى التي توجه مسار عملية التدريس وأي خلل فيها سيظهر في العمليات التي تليها أو في عملية التدريس ككل. وتدعم نتائج هذه الدراسة دراسات أخرى فيما يتعلق بتخطيط التدريس، التي تناولت تنمية أو تحسين مهارات التدريس لدى معلمي التربية

الخاصة كدراسة الحلو(2018)، بن موسى(2019)، وصغير(2021)، حيث كان التدريب فعالا في تحسين مهارة تخطيط التدريس لدى معلمي ذوي الإعاقة السمعية.

3. عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الثانية:

والتي تنص على أنه: "لا يؤثر تفاعل البرنامج التدريبي والتخصص وفئة الإعاقة تأثيرا دالا إحصائيا على القياس البعدي لإعداد البرنامج التربوي الفردي". ويمكن عرض نتائج الفرضية الثانية من خلال الجدول الآتي:

جدول 4 : نتائج اختبار تحليل التباين الثنائي لتفاعل التخصص وفئة الإعاقة مع البرنامج التدريبي على القياس البعدي (إعداد الخطة التدريسية الفردية)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
التخصص العلمي	0.083	1	0.083	0.018	0.898
فئة الإعاقة	0.750	1	0.750	0.158	0.701
التفاعل	0.083	1	0.083	0.018	0.898
الخطأ	38.000	8	4.750		
المجموع	9169.000	12			

نلاحظ من خلال الجدول (4) أن قيمة ف هي 0.018 بمستوى دلالة 0.898 وهو أكبر من 0.05 وهي قيمة غير دالة وبالتالي لا يؤثر تفاعل التخصص وفئة الإعاقة على إعداد الخطة التدريسية الفردية.

وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية التي تنص على أنه: " لا يؤثر تفاعل البرنامج التدريبي والتخصص وفئة الإعاقة تأثيرا دالا إحصائيا على القياس البعدي لإعداد البرنامج التربوي الفردي ".

ويمكن أن نرجع سبب هذه النتيجة إلى أن التخصص العلمي المختلف للمعلمات، وتدريسهن لتلاميذ ذوي إعاقات مختلفة لم يعد له تأثير، لأسباب ترجح إلى أن المعلمات لديهن خبرة قرابة عشرة أعوام تدريس بهذه الأقسام، كما لديهن خبرة سابقة في العمل مع ذوي الإعاقة بالمراكز المتخصصة للإعاقة العقلية والسمعية. كما استفدن من الفريق التربوي المختص بالمركز البيداغوجي للأطفال ذوي الإعاقة في بداية العمل بالأقسام الخاصة، حيث كانت اللقاءات والزيارات بصورة مكثفة - في إطار الإشراف

والمتابعة - كما أن توظيفهن في فترة واحدة أو متقاربة زاد من التعاون وتبادل المعلومات والخبرات فيما بينهن، ما جعل عامل التخصص يكاد يختفي أمام الخبرة. بالإضافة إلى اجتهاد وحماسة المعلمات في تطوير معارفهن ومهاراتهن في تدريس ذوي الإعاقة، وشعورهن بالتحدي في إثبات إمكانية تعليم هؤلاء التلاميذ في الوسط المدرسي. ومن ضمن الأسباب أيضا يمكن أن يكون لأثر التعاون والعمل بروح الفريق دورا كبيرا، وهو ما أشارت إليه دراسة الحنو والعصيمي (2018)، فقد فكانت اللقاءات أو الاجتماعات التربوية أسبوعيا، أين تناقش فيها محاولات التكييفات والتعديلات في البرنامج، والبحث عن حلول للصعوبات التي يتلقينها في التدريس، كما تطرح فيها كل ما تواجهه المعلمات من تحديات؛ منها كيفية التواصل مع الأولياء والإدارة المدرسية ... كل ذلك ساهم في زيادة الاهتمام أكثر لمعرفة جوانب كثيرة في تعليم ذوي الإعاقة، والفروق الفردية، وخصائصهم في التعلم، والاستراتيجيات التعليمية وهو ما يؤكد أن المعارف والمعلومات لا تستقى فقط من التخصص الأكاديمي، فقد تتفوق عليه عوامل أخرى، كالخبرة الميدانية والتعلم الذاتي للمعلم وتعاون فريق العمل. وتتوافق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه دراسة الظفيري وعباس (2015)، حول فاعلية الخبرة والتدريب أثناء الخدمة في تزويد المعلمات وكل العاملين بالمهارات أو الكفايات الضرورية للرفع من مستوى التعليم.

أما بالنسبة لفئة الإعاقة التي تدرسها المعلمات، فهي عامل غير مؤثر على نتائج الدراسة، وقد يعود ذلك إلى تنوع خبرة عدد منهن في تدريس الفئتين لعدة أسباب ربما كانت غير مقصودة أو كانت لضرورة ما؛ كنقص عدد المعلمات، تعويض بعضهن البعض في حالة الغياب أو العطل... بالإضافة إلى احتكاكهن المستمر ببعض وتواجهن في الاجتماعات واللقاءات خاصة في الأعوام الأولى - قبل زيادة عدد الأقسام في المراحل الدراسية الأخرى - ما جعلهن يستقن ويتبادلن الخبرات بشكل مستمر. والمثير في الأمر أن هذا التنوع فيه من الايجابية أمرين؛ أولا تنوع الخبرة للمعلمات في التعامل مع ذوي إعاقات مختلفة يثري مهارتهن ويرفع من فاعليتهن في التدريس، وهو ما دعت إليه أحد الاتجاهات الحديثة في التدريب غير التصنيفي(سعيد، 2008؛ الخطيب والحديدي، 2009). وثانيا يساعده على مرونة حركة المعلمات بين الأقسام وتيسير العمل، كما قد يستفيد أيضا تلاميذ هاته الأقسام من اختلافات وميزات المعلمات كأسلوبهن في التدريس، لاختلاف التلاميذ أيضا في نمط التعلم ... ما يؤدي ذلك إلى كسر الملل، والتحفيز الذي يعود بالإيجاب على نتائج التعلم.

خلاصة الدراسة:

هدفت الدراسة إلى معرفة مدى فاعلية تدريب معلمات الدمج على إعداد البرنامج التربوي الفردي. وكانت النتائج التي توصلت إليها كما يلي:

- توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات معلمات الدمج في القياس القبلي والبعدي في إعداد البرنامج التربوي الفردي لصالح القياس البعدي "
- لا يؤثر تفاعل البرنامج التدريبي والتخصص العلمي وفئة الإعاقة تأثيرا دالا إحصائيا على القياس البعدي لإعداد البرنامج التربوي الفردي.

إذن من خلال النتائج فقد أسهم البرنامج التدريبي في إكساب معلمات التلاميذ ذوي الإعاقة بالأقسام المدمجة القدرة على إعداد البرنامج التعليمي الفردي؛ وتجسد ذلك في قدرة المعلمات على إعداد الخطة التدريسية الفردية. كما توصلت الدراسة إلى عدم تفاعل البرنامج التدريبي، والتخصص العلمي، وفئة الإعاقة، على إعداد البرنامج التعليمي الفردي. ومنه يمكن القول أن البرنامج التدريبي كان فعالا.

مقترحات الدراسة: توصي الدراسة بما يلي:

- رفع الوعي في الوسط التربوي، بأهمية البرنامج التربوي الفردي في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة، والاهتمام بتطوير معارف ومهارات المعلمين، وكل فريق العمل التربوي في المدارس العامة والمراكز والمدارس المتخصصة.
- تأهيل معلمي الأقسام المدمجة بمختلف تخصصاتهم قبل الخدمة، لامتلاك كفايات البرنامج التربوي الفردي، وتدريبهم المستمر أثناء الخدمة.
- هناك تلاميذ في الأقسام المدمجة من يتوجب دمجهم في القسم العادي، خاصة ذوي الزرع القوقعي والإعاقات البسيطة، والبرنامج التربوي الفردي يسهل ذلك إذا ما كان المعلم يمتلك المهارات اللازمة وتوفرت المتابعة والإشراف المتخصص.
- تطبيق البرنامج التربوي الفردي يوفر المادة والوقت والجهد سواء بالنسبة للمدرسة أو الأسرة؛ حيث يتمكن التلميذ من الدراسة في قسم عادي، وفي أقرب مدرسة لمنزله، أو في حيه السكني أي في

بيئة ملائمة أكثر للتعلم. وذلك إذا ما تم توفير معلم متخصص (تربية خاصة) في كل مدرسة بدل فتح قسم خاص في كل مقاطعة أو لكل مجموعة أحياء سكنية.

- اعتماد أدوات الدراسة في برامج تدريب معلمي الأقسام المدمجة، وتعميم تدريب معلمي الأقسام العادية على إعداد البرامج التربوية الفردية، تماشياً مع التطورات الحديثة في مجال التربية الخاصة. وذلك سيسهم بشكل كبير في وضع حلول ناجعة لمشكلات تعانيها الإدارة المسؤولة عن سير الأقسام المدمجة والمؤسسات التربوية حالياً.

- تعاون المؤسسات العلمية البحثية والتربوية للعمل المتكامل والمشارك، وذلك بالبحث والتطوير وإيجاد الحلول للمشكلات التربوية، وتطبيق نتائج الدراسات كالبرامج التدريبية ومنها موضوع الدراسة ...

- توظيف معلمي التربية الخاصة على مستوى كل المدارس أو الأطوار الدراسية وذوي الخبرة في إعداد البرامج التربوية في مجال التربية الخاصة والتربية عامة.

- الاهتمام بوضع نصوص قانونية وقواعد تنظيمية واضحة للتربية الخاصة بصفة عامة، وما يتعلق بالبرنامج التربوي الفردي بصفة خاصة.

قائمة المراجع:

- أبو علام، رجاء محمود (2014). *تقويم التعلم*. الأردن: دار المسيرة.
- أحمد، حسن حمدي (2019). *المهارات الواجب توافرها لمعلمات الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في ضوء احتياجاتهن التدريبية لتصميم و تنفيذ البرنامج التربوي الفردي*. مجلة كلية التربية. (1)35. 128 - 182.
- البيلاوي، إيهاب عبد العزيز (2014). *غرفة المصادر دليل معلمي التربية الخاصة*. الرياض: دار الزهراء.
- البتال، زيد محمد (2001). *الاحتراق النفسي لدى معلمي ومعلمات التربية الخاصة*. أكاديمية التربية الخاصة. المملكة العربية السعودية.
- بخش، أميرة طه (2009). *واقع برامج تدريب معلمي التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية و تطويرها في ضوء مدركاتهم عن احتياجاتهم التدريبية*. المجلة التربوية. (9)23. 125-178.
- بطرس، حافظ بطرس (2014). *طرق تدريس الطلبة المضطربين سلوكيا وانفعاليا*. ط2. الأردن: دار المسيرة.
- بن موسى، يمينة (2019). *برنامج إرشادي مقترح لتحسين الكفايات التدريسية لمعلمي التربية الخاصة*. أطروحة دكتوراه. جامعة قاصدي مرباح ورقلة: الجزائر.
- بوعزة، ربة وبيوض، زبيدة (2017). *مشكلات ومعوقات دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المؤسسات التربوية بالجزائر*. الملتقى الدولي الأول حول: ذوي الاحتياجات الخاصة في الجزائر بين الواقع والمأمول. جامعة الوادي بالجزائر.
- بويل، جوزيف وبروفوست، ماري (2015). *استراتيجيات تدريس الطلبة ذوي الإعاقات في صفوف الدمج منحي طريقة الحالة*. ترجمة: عماد محمد علي، مراد أحمد البستجي. الأردن: دار الفكر.
- الجوالدة، فؤاد عيد (2017). *فاعلية برنامج يعزز مشاركة الوالدين في الخطة التربوية الفردية في تحسين التكيف النفسي لدى الطلبة الصم*. مجلة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية. (2)14. 238 - 267.

الجوزاين، روبرت ورمسي، روبرتا ومارتين، هينلي (2020). خصائص واستراتيجيات تدريس التلاميذ ذوي الإعاقات البسيطة. ترجمة: زيدان أحمد السرطاوي، بندر بن ناصر العتيبي. ط2. المملكة العربية السعودية: الناشر الدولي.

الحربي، بندر بن علي وأبا عود، عبد الرحمن بن عبد الله (2020). مستوى مشاركة أولياء أمور التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في إعداد الخطة التربوية الفردية بمنطقة القصيم. المجلة الدولية للأبحاث التربوية. 44(2). 237-264.

الحرز، مريم عمران موسى (2008). مدى تحقق أهداف البرنامج التربوي الفردي والصعوبات التي تعترضها في معاهد و برامج التربية الفكرية بمدينة الرياض. رسالة ماجستير. جامعة الملك سعود: المملكة العربية السعودية.

حسين، محمد حسين (2006). تخطيط برنامج تدريب. الأردن: دار المجدلاوي.

الحو، سماح فتحي علي (2018). فعالية برنامج مقترح لتنمية الكفايات المهنية لمعلمي المرحلة الأساسية في مدارس الإعاقة السمعية بقطاع غزة في ضوء احتياجاتهم. رسالة ماجستير. الجامعة الإسلامية غزة: فلسطين.

حميدي، مؤيد عبد الهادي (2013). درجة تطبيق الخطة التربوية الفردية في برامج التوحد من وجهة نظر معلمي التوحد في مدينة جدة. المجلة الدولية التربوية المتخصصة. 2(12). 1117-1135.

حنفي، علي عبد رب النبي (2012). الخطة التربوية الفردية في مجال العوق السمعي. الرياض: دار الزهراء.

الحنو، إبراهيم عبد الله والعصيمي، بندر محمد (2018). واقع عمل فريق البرنامج التربوي الفردي لبرامج ذوي صعوبات التعلم في المدارس الابتدائية من وجهة نظر معلمي ومعلمات ذوي صعوبات التعلم بمدينة الرياض. مجلة التربية الخاصة والتأهيل. 6(23). 39 - 71.

الخشرمي، سحر (2003). تقويم بناء ومحتوى البرامج التربوية الفردية لذوي الاحتياجات الخاصة في مراكز ومدارس التربية الخاصة بمدينة الرياض. مجلة العلوم التربوية والنفسية. 4(3)، 103 - 132.

الخطيب، جمال محمد. (2021). أساسيات التربية الخاصة. الأردن: دار الشروق.

الخطيب، جمال محمد والحديدي، منى صبحي. (2005). استراتيجيات تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة. الأردن: دار الفكر.

الخطيب، جمال محمد والحديدي، منى صبحي (2021). *تعليم الطلبة ذوي الإعاقة: دليل المعلم*. الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

وزارة التربية والتعليم(1438هـ). *دليل البرنامج التربوي الفردي*. المملكة العربية السعودية. https://drive.uqu.edu.sa/_/hzqadi/files/pdf.

الدهمسي، محمد عامر (2007). *دليل الطلبة والعاملين في التربية الخاصة*. الأردن: دار الفكر.

الدوسري، نايف مسرع والحنو، إبراهيم عبد الله (2018). *واقع مشاركة أولياء الأمور في البرنامج التربوي الفردي للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية بمنطقة الرياض*. *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة*. (5). 176 - 137.

الروسان، فاروق (2013). *قضايا ومشكلات في التربية الخاصة*. ط 3. الأردن: دار الفكر.

الروسان، فاروق (2014). *تصميم البحث في التربية الخاصة*. الأردن: دار الفكر.

الريس، طارق وحنفي، علي (2008). *آراء معلمي التربية الخاصة حول إعداد البرنامج التربوي الفردي ومعوقات تطبيقه في بعض معاهد وبرامج التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية*. *مجلة مركز الإرشاد النفسي*. جامعة عين شمس. 22. 243 - 181.

الزهراني، أميرة والزهراني، سلطان (2020). *معوقات تطبيق الخطة التربوية الفردية لذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلميههم بمحافظة جدة*. *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة*. 4(10). 70-35.

زيد الشمري (2019). *استخدام البرنامج التربوي الفردي في تعليم مواد الرياضيات والعلوم للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في فصول الدمج الجزئي في دولة الكويت*. *مجلة كلية التربية*. 43(2). 370 - 131.

سالم، سري محمد رشدي (2010). *إعداد معلم التربية الخاصة في ضوء معايير الجودة*. المؤتمر العلمي العاشر لكلية التربية. جامعة الفيوم. 190 - 161. <https://www.academia.edu>

السالم، ماجد بن عبد الرحمن عبد العزيز(2022). *تقييم البرامج التربوية الفردية وتحليل مستوى التحديات التي تواجه المعلمين في معاهد وبرامج الصم وضعاف السمع*. *مجلة كلية التربية*. جامعة عين شمس. (46)، 440-407.

- السبيعي، نهلة بنت إبراهيم عبد العزيز (2014). الاحتياجات التدريبية اللازمة لمشرفات ومعلمات التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*. (33). 170 - 226.
- سعادة، جودت أحمد (2020). دراسة تحليلية لتطور برامج التربية الخاصة وتطويره. *بحوث عربية في مجالات التربية النوعية*. (9). 23-61.
- السعيد، حميد بن مسلم، المطري وعلي بن سعيد (2021). فعالية التدريب الإلكتروني في تطوير مهارات التعليم عن بعد لدى المعلمين ومهارات التعلم الرقمي لدى طلبة مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي لسلطنة عمان. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*. (4)22. 39 - 74.
1316644/Record/com.mandumah.search//:http
- سليمان، خالد رمضان (2011). الكفايات اللازمة لمعلمي المعوقين عقليا في ظل نظام الدمج ودور كليات التربية في إعدادها. *مجلة كلية التربية بنها*. (85). 268 - 323.
- السويدان، أحمد عبد الله والبهال، عبد الرحمن (2008). *الخطة التربوية الفردية لمعاهد وبرامج التربية الفكرية*. المملكة العربية السعودية: مكتبة الملك فهد الوطنية.
- الشجيري، ياسر خلف والزهيري، حيدر عبد الكريم (2022). *اتجاهات حديثة في القياس والتقويم النفسي والتربوي*. الأردن: دار الإعصار.
- الشمrani، مزهود سعيد أحمد، الحويطي، عواد بن حماد (2018). معوقات تحقيق أهداف البرنامج التربوي الفردي من وجهة نظر معلمي التربية الفكرية بمدينة تبوك. *المجلة العلمية لكلية التربية*. (6)34. 304-336.
- صبيحة، محمد دسوقي عبد العاطي (2017). تطوير برامج تدريب معلمي التربية الخاصة في ضوء احتياجاتهم المهنية. *مجلة التربية في القرن 21 للدراسات التربوية والنفسية*. مجلد 1. (2). 1- 26.
https://jsep.journals.ekb.eg/article_84228_a782ed72a47a8f3bed611acdca748e9e.pdf
- الصعيد، ملاك سالمين (2020). أساليب تواصل أولياء أمور ذوي صعوبات التعلم وعلاقتها بمستوى الطفل في البرنامج التربوي الفردي. *مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات*. (3)10. 297 - 320.
- صغير، زينب (2021). *فاعلية برنامج تدريبي لتحسين بعض مهارات التدريس لدى معلمي الأطفال المعاقين سمعيا*. أطروحة دكتوراه. جامعة قاصدي مرباح ورقلة: الجزائر.
- الظفيري، نواف وعباس، زينب (2014). دراسة الفروق في تطبيق الخطة التربوية الفردية في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية لدى العاملين مع ذوي الاحتياجات الخاصة بدولة

العبد الجبار، عبد العزيز بن محمد (2003). البرامج التدريبية اللازمة لمعلمي التربية الخاصة. رسالة التربية وعلم النفس. (61). 139 - 180.

عرب، خالد عبد الرحمن (2020). الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة من وجهة نظرهم في مدينه تبوك في ضوء بعض المتغيرات. مجلة العلوم التربوية. (1). 283 - 301.

عريفج، سامي سلطي وعبد السلام، حمادة ومصالح، خالد حسين (2015). القياس والتشخيص في التربية الخاصة. الأردن: دار المسيرة.

غانم، تقيدة وحسونة، أيمن (2016). نموذج مقترح في تدريب معلمي العلوم والرياضيات عن بعد في ضوء التقنيات التكنولوجية المعاصرة. مجلة التعليم عن بعد والتعليم المفتوح. (6)4. 43 - 73.

الفلاحات، فائزة والسعيدة، أمجد والبدور، مرام خلف (2019). التنمية المهنية المستدامة للمعلمين الجدد دليل المدرب. وزارة التربية والتعليم. الأردن.

القاضي، نفلاء بنت علي (2019). التحديات التي تواجه تطبيق البرامج التربوية الفردية لذوات صعوبات التعلم. المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة. (7). 145 - 170.

القرار الوزاري المشترك المؤرخ في 11 شوال 1439 هـ الموافق لـ 25 جويلية 2018، يحدد قائمة المؤهلات والشهادات المطلوبة للتوظيف والترقية في شعبة التعليم المتخصص وإعادة التكيف المهني التابعة للإدارة المكلفة بالتضامن الوطني.

القرار الوزاري المشترك المؤرخ في 13 مارس 2014، يحدد كفايات فتح أقسام خاصة للأطفال المعوقين بمؤسسات التربية والتعليم العمومية التابعة لوزارة التربية الوطنية.

القرار الوزاري المشترك تحت رقم 01 والمؤرخ في 3 سبتمبر 2019 يتضمن تذكيرا بالتدابير والترتيبات المتعلقة بتمدرس الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وتكوينهم.

القرشي، أمير إبراهيم (2012). التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة بين التصميم والتنفيذ. القاهرة: عالم الكتب.

- قطب، نيرمين بنت عبد الرحمن بكر (2012). برنامج إرشاد الكتروني في تطوير تصميم الخطة التربوية الفردية من قبل أمهات أطفال التوحد في مرحلة التدخل المبكر وأثر ذلك على أداء الطفل. أطروحة دكتوراه. جامعة أم القرى: المملكة العربية السعودية.
- القفاري، محمد شهانة (2019). بناء البرنامج التربوي الفردي لذوي الإعاقة. حقيبة تدريبية. وزارة التعليم. المملكة العربية السعودية.
- القلاف، جاسم والسهو، حامد جاسم والعنزي، نوف سالم (2021). مستوى معرفة ووعي وتطبيق المعلمين والمعلمات لمبدأ تفريد التعليم لأطفال التوحد بمدارس التربية الخاصة بالكويت. مجلة التربية (191). 01 - 38.
- القمش، مصطفى نوري والمعايطة، خليل عبد الرحمن (2014). سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة: مقدمة في التربية الخاصة. ط.6. الأردن: دار المسيرة.
- كرم الدين، ليلي (2008). الاتجاهات الحديثة في إعداد وتأهيل معلمي الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. مجلة تنمية الموارد البشرية. (4). 36 - 60.
- الكيلاني، عبد الله زيد والروسان، فاروق فارح (2014). التقييم في التربية الخاصة. ط.4. الأردن: دار المسيرة.
- ليرنر، جانيت وبغرلي، جون (2014). صعوبات التعلم والإعاقات البسيطة ذات العلاقة. ترجمة: سهى محمد هاشم الحسن. الأردن: دار الفكر.
- المالكي، حسين علي (2020). عناصر الخدمات الانتقالية في البرنامج التربوي الفردي للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية. المجلة السعودية للتربية الخاصة. (13). 115-140.
- محمود، سيدة سلامة محمد (2018). أدوار مقترحة للمعلم بالمدارس الابتدائية في ضوء متطلبات الدمج. مجلة العلوم التربوية. (2). 63-161.
- محمود، مروة كمال أحمد (2016). فاعلية البرامج التربوية الفردية في تنمية بعض المهارات الأكاديمية والسلوكية لدى عينة من الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة. أطروحة دكتوراه. جامعة عين شمس: مصر.
- مخائيل، امطانيوس نايف (2015). القياس والتقييم النفسي والتربوي للأسوياء وذوي الحاجات الخاصة. الأردن: دار الإعصار العلمي.

- المطوع، عبد الله سعود (2015). مدى إسهام البرنامج التربوي الفردي في تنمية القيم التربوية النفسية والاجتماعية لذوي الاحتياجات الخاصة في برامج الدمج لذوي الإعاقة العقلية. مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية. 3(6)، 8-42.
- المكاحلة، أحمد عبد الحميد عوفان (2017). مدى التزام معلمي التربية الخاصة بمعايير الخطة التربوية الفردية في غرف المصادر. مجلة كلية التربية. 2(41). 97-130.
- المكاوي، إسماعيل خالد علي (2019). الاحتياجات التدريبية لمعلمي المدارس الابتدائية في مصر. المجلة التربوية. 68(6). 297-392.
- النجار، حسين عبد المجيد مفلح والرشيدي، خالد بن محمد (2015). كفاءة تخطيط وتنفيذ البرنامج التربوي الفردي للتلاميذ ذوي الإعاقة من وجهة نظر المعلمين في جدة. مجلة التربية الخاصة. 27(2793). 1-29.
- النجار، حسين عبد المجيد (2015). مستوى ادراكات آباء الطلبة الموهوبين لكفايات تخطيط وتنفيذ البرنامج التربوي الفردي في جدة. مجلة المعهد الدولي للدراسة والبحث جسر. 2(1). 19-32.
- النحاس، نجلاء وعبد النبي، هشام أحمد (2018). تكييف المنهج لطلاب التربية الخاصة. كلية التربية. جامعة الإسكندرية: مصر.
- نصار، سامي محمد ونتو، هوزان محمد أحمد وعبد الشافي، دينا حسن (2015). إعداد معلم التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية. مجلة العلوم التربوية. 3(3). 634 - 604 .
- النمر، عصام (2008). القياس والتقويم في التربية الخاصة. الأردن: دار اليازوري.
- هارجروف، ليندا وبوتيت، جيمس (2013). التقييم في التربية الخاصة. ترجمة: عبد العزيز السرطاوي، مصطفى السرطاوي، زيدان أحمد. الأردن: دار المسيرة.
- هارون، عبد الله صالح (2012). تصور مقترح للكفايات التعليمية اللازمة لإعداد معلم التربية الخاصة في مجال إعداد وتنفيذ البرنامج التربوي الفردي. مجلة كلية التربية. 4(64). 16.
- هارون، عبد الله صالح. (2012). آفاق مستقبلية لدمج ذوي الإعاقة البسيطة في الفصل العادي. مجلة كلية التربية. 4(6). 681-695.
- هالاها، دانيال وكوفمان، جيمس وبايج، بولن (2013). الطلبة ذوي الحاجات الخاصة مقدمة في التربية الخاصة. ترجمة: فتحي جروان، حاتم الخمرة، لينا بن صديق، سهى طبال، موسى العمارة، قيس مقداد، شادن عليوات، صفاء العلي، غاب الحيارى، عمر فواز، نايف الزارع، ومحمد الجابري. الأردن: دار الفكر.

هوارد، لوري وديبتكورت، لوري (2009). *المعلم الفعال في التربية الخاصة*. ترجمة: محمد حسن يونس. الأردن: دار الفكر.

هيئة تقويم التعليم والتدريب (2020). *دليل المتقدم لاختبار الرخصة المهنية لمعلمي التربية الخاصة*.
https://www.lisanarb.com/2023/03/pdf_980.html

الوابلي، عبد الله محمد (2000). متطلبات استخدام الخطة التربوية الفردية ومدى أهميتها من وجهة نظر العاملين في مجال تعليم الطلاب المتخلفين عقليا بالمملكة العربية السعودية. *رسالة التربية وعلم النفس*. (12). 1-47.

سعيد، كمال (2008). *التقييم والتشخيص لذوي الاحتياجات الخاصة*. مصر: دار الوفاء.

المراجع الأجنبية:

Alkahtani, M. Kheirallah, S. (2016). Background of Individual Education Plans (IEPs) Policy in Some Countries. *Journal of Education and Practice*. 7(24), 15-26.

Al-Shammari, Z. Hornby, G. (2020). Special Education Teachers' Knowledge and Experience of IEPs in the Education of Students with Special Educational Needs. *International Journal of Disability, Development and Education*. 2 (67), 167-181.

<https://www.tandfonline.com/action/showCitFormats?doi=10.108022F1034912X.2019.1620182>

Aniva, K.(2018). Individual Education Program (IEP)Paperwork : A Narrative Review. *International Journal of Engineering & Technology*. 7 (2.29), 682-687. www.sciencepubco.com/index.php/IJET

Manitoba Education (2010). *Student-specific planning-A Handbook for Developing and Implementing Individual Education Plans (IEPs)*. CANADA.

[https://www.tandfonline.com/action/showCitFormats?doi=10.108022F1034912X.2019.1620182%](https://www.tandfonline.com/action/showCitFormats?doi=10.108022F1034912X.2019.1620182%20)

Bateman, B. Herr, C. (2019). *Writing Measurable IEP Goals and Objectives. 3d*. Attainment Company. U S A.

[https://newteacherlibraryandtools.square.site/uploads/b/e4443390-f724-11ec-9291-](https://newteacherlibraryandtools.square.site/uploads/b/e4443390-f724-11ec-9291-b5b724deb1dc/Writing%20Measurable%20IEP%20Goals%20and%20Objectives%20(Barbara%20D.%20Bateman,%20Cynth.pdf)

[b5b724deb1dc/Writing%20Measurable%20IEP%20Goals%20and%20Objectives%20\(Barbara%20D.%20Bateman,%20Cynth.pdf](https://newteacherlibraryandtools.square.site/uploads/b/e4443390-f724-11ec-9291-b5b724deb1dc/Writing%20Measurable%20IEP%20Goals%20and%20Objectives%20(Barbara%20D.%20Bateman,%20Cynth.pdf)

Connecticut State Department of Education (2019). *IEP Manual and forms*. Bureau of Special Education.

<https://portal.ct.gov/sde/special-education/connecticut-iep-manual/printable-version>

- Connecticut State Department of Education (2022). *IEP Manual and forms*. Bureau of Special Education. <https://portal.ct.gov/-/media/sde/special-education/new-iep/ct-iep-manual-2022.pdf>.
- Cooke, N. deBettencourt, L. (2001). Using Distance Education Technology to Train Teachers: A Case Study. *Teacher Education and Special Education*. 24(3), 220-228. <https://doi.org/10.1177/088840640102400306>
- Department of Education (2006). *IEP Manual and Forms. Division of Teaching and Learning Programs and Services*, Bureau of Special Education.
- Drasgow, E. Yell, M. Robinson, T. (2001). Developing legally correct and educationally appropriate IEPs. *Remedial and Special Education*. 22(6), 359-373.
- Lambie, R. (2008). *Family Systems within Educational and Community Contexts: Understanding children who are at risk or have special needs*. 3ed. Love Publishing Co.
- Laura, B.(2016). *Special Education Teachers' Working Knowledge of the IDEA*. Doctoral dissertation. Holland University of South Carolina. <https://scholarcommons.sc.edu/etd/3937>
- Nugent, M. (2005). *A rough guide to individual educational planning (IEPs)*.S.I. : European Agency for Development in Special Needs Education. NEPS.
- National Center for Learning Disabilities (2008).*Understanding the Standards-based Individualized Education Program (IEP)*.
- Office of Special Education Programs (OSEP)(2017). *Guidelines: Individualized Education Program Planning Process*. United States Department of Education.
- PACER Center(2018). *A Guide to the Individualized education Program (IEP) for Minnesota Parents'*. Minnesota Department of Education.
- Rivera, D. Smith, D. (1997). *Teaching students with learning and behavior problems*. Allyn and Bacon.
- Rotter. K. (2014). IEP Use by General and Special Education Teachers. *SAGE Open*. 1-8 . DOI: 10.1177/2158244014530410
- Senay, I. (2017) .The Training Program for individualized Education Programs (IEPs) Its Effect on How Inclusive Education Teachers Perceive their Competencies in Devising IEPs. *Educational Sciences Theory & Practice*.
- The IRIS Center (2019). *The Multidisciplinary Team*. <https://iris.peabody.vanderbilt.edu/module/asd1/cresource/q2/p04/>

The State Education Department (2010). *Guide to Quality Individualized Education Program (IEP) Development and Implementation*. The University of the State of New York.

U.S. Department of Education.(2005).*Teacher Professional Development, A primer for parents and community Members*.
<http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED484815>

United States Department of Education (2007). *Individualized Education Program*. <https://sites.ed.gov/idea/regs/b/d/300.320>

Ysseldyk, J. Algoziine, B. Christenson, S. & Shriner, J. (1990). *Introduction to special education*. Boston: Houghton Mifflin.

الملحق رقم (01): قائمة الأساتذة المحكمين لأدوات الدراسة

المؤسسة	الدرجة العلمية	التخصص	الإسم واللقب
جامعة قاصدي مرباح ورقلة	أستاذ محاضر . أ .	علم النفس المدرسي	نبيلة بن الزين
جامعة الشهيد حمه لخضر . الوادي	أستاذ محاضر . أ .	علم النفس التربوي	ابتسام بنين
جامعة الشهيد حمه لخضر . الوادي	أستاذ محاضر . أ .	علم النفس المدرسي	عبد الحميد عطاء الله
جامعة الشهيد حمه لخضر . الوادي	أستاذ التعليم العالي	علم النفس المدرسي	عبد الناصر غربي
جامعة أبو القاسم سعد الله - الجزائر 2	أستاذ محاضر - ب	علوم التربية (تربية خاصة)	عبد الكريم يحيوي
جامعة عبد الرحمن ميرة بجاية	أستاذ محاضر - أ -	علوم التربية (تربية خاصة)	منير بشاطة
جامعة عبد الرحمن ميرة بجاية	أستاذ محاضر - ب	علوم التربية (تربية خاصة)	فريد بن قسمية
أستاذ مؤقت بجامعة الشهيد حمه لخضر . الوادي	دكتوراه	تربية خاصة	عفراء مباركي
مؤسسة تعليمية خاصة	دكتوراه	تربية خاصة	مسعودة حمادو
مدرسة فضل السعيد الابتدائية	معلم ابتدائي / خبرة 30 عام		محمد الأزهر عباضلي
المركز النفسي البيداغوجي بتقرت	نفساني تربوي د(2) / خبرة 22 عام		قدور بوخشبة

الملحق رقم (02): نموذج من جلسات البرنامج التدريبي

الجلسة	الموضوع	الهدف	أدوات وسائل التدريب	التقنيات المستخدمة	الإجراءات/ الأنشطة	الزمن
01	- تعارف. - تقديم قواعد العمل. - التعريف بالبرنامج التدريبي.	1- أن تتعرف الباحثة بالمعلمات. 2- أن تتذكر المعلمات قواعد العمل أثناء التدريب وتلتزم بها. 3- أن تتعرف المعلمات على البرنامج التدريبي.	- جهاز حاسوب - شاشة عرض - شرائح باوربوينت - سبورة - أقلام ملونة - أوراق لاصقة ملونة - أوراق عمل - أوراق بيضاء	- الإلقاء - الحوار والمناقشة	1- ترحب الباحثة بالمعلمات المشاركات في البرنامج التدريبي وتتبادل التعارف معهن. 2- تقترح الباحثة قواعد لسير العمل لمناقشتها مع المتدربات ومن ثم الاتفاق عليها. 3- تقدم الباحثة تعريفا بالبرنامج التدريبي وهدفه ومدته والنتائج المتوقعة منه. - تفصح الباحثة المجال للأسئلة والاستفسارات للإجابة عنها.	60 د
02	- مدخل (مفاهيم ومصطلحات) مفهوم البرنامج التربوي الفردي	أن تتعرف المعلمات على: 1- مفاهيم ومصطلحات أساسية في التربية الخاصة. 2- تعريف البرنامج التربوي الفردي.		- الإلقاء - الحوار والمناقشة - المجموعات الصغيرة - العصف الذهني	1- تطرح الباحثة سؤال افتتاحي: كيف يتم تدريس التلاميذ ذوي الإعاقة؟ وهل يحققون أهداف المنهاج الدراسي؟ - ثم تطرح سؤال: ما هو منهاج التربية الخاصة؟ وما الفرق بينه وبين منهاج التربية العامة؟. تستمع الباحثة إلى إجابة ممثلي المجموعات، ثم تقوم بعرض المفاهيم والمصطلحات الأساسية في التربية الخاصة. كما تتطرق باختصار إلى مناهج ذوي الإعاقة وخصائصهم التعليمية.	90 د

	2- تطرح الباحثة سؤال: ما هو البرنامج التربوي الفردي؟ تتلقى بعض الإجابات الفردية ثم تقوم بعرض مفهوم البرنامج التربوي الفردي.				
150د	<p>1- تقوم المعلمات بإعداد خطط تدريسية فردية للتدريب أكثر على كتابة المستوى الحالي والأهداف وتخطيط الدرس.</p> <p>- تقدم الباحثة للمعلمات معلومات من تقارير تقييمية لتلميذين أحدهما ذي إعاقة سمعية (ضعف سمعي) والآخر ذي إعاقة عقلية. المطلوب من المعلمات في مجموعات من ثلاث أن تقوم بإعداد خطة تدريسية فردية لأحدهما (ورقة عمل) في ثلاث مواد دراسية؛ قراءة، كتابة، رياضيات. أي كتابة 3 خطط تدريسية لتلميذ واحد.</p> <p>- تقوم كل مجموعة بعرض خطتها وتقدم المتدربات والباحثة ملاحظاتهم والتغذية الراجعة.</p> <p>2- توضح الباحثة إجراءات التدريب الميداني وأهميته. وذلك مدة أسبوع (5 أيام). حيث تقوم كل معلمة بإعداد ثلاث خطط تدريسية فردية لثلاثة من تلاميذها على الأقل في مادة دراسية واحدة يومياً (قراءة، كتابة، رياضيات) ضمن تخطيط الدروس</p>	<p>- جهاز حاسوب</p> <p>- شاشة عرض</p> <p>- شرائح باوربوينت</p> <p>- سبورة</p> <p>- أقلام ملونة</p> <p>- أوراق لاصقة ملونة</p> <p>- أوراق عمل</p> <p>- أوراق بيضاء</p> <p>- جهاز اتصال تفاعلي</p> <p>- انترنت</p>	<p>1- أن تتدرب المعلمة على إعداد الخطة التدريسية الفردية.</p> <p>2- أن تقوم المعلمات بإعداد خطط تدريسية فردية لتلاميذهن (تطبيق ميداني).</p>	<p>12</p> <p>تدريبات على إعداد الخطة التدريسية الفردية</p>	

<p>اليومي - في كل يوم مادة مع تغيير التلاميذ- وفق نموذج الخطة التدريسية (نسخة الكترونية) وإرسالها للباحثة يوميا مدة أسبوع (5 أيام) في المجموعة الالكترونية الخاصة بذلك، وتتم مناقشة الخطط التدريسية في نهاية كل يوم وتقديم التغذية الراجعة.</p> <p>- تتفق الباحثة مع المعلمات على التواصل الالكتروني في فترة التدريب الميداني عبر مجموعة خاصة وزمن وتوقيت الجلسات. كما يمكنهن التواصل مع المختصات للحصول على بيانات التلاميذ أو المزيد من المعلومات من ملفاتهم.</p> <p>- تسجل المتدربات على قائمة بياناتهن على مواقع التواصل لإنشاء المجموعة الخاصة.</p> <p>- مراجعة شاملة لمحتوى البرنامج التدريبي.</p> <p>- تلخص المعلمات في مجموعات ما جاء في البرنامج التدريبي.</p> <p>- الاتفاق على تاريخ الجلسة الأخيرة بعد أسبوع واختتام الجلسة.</p>				
---	--	--	--	--

الملحق (03): اختبار البرنامج التربوي الفردي

اختبار

أستاذتي الكريمة

السلام عليكم تحية طيبة وبعد

في إطار إجراء دراسة علمية حول البرنامج التربوي الفردي للتلاميذ ذوي الإعاقة بالأقسام الخاصة. نضع بين أيديكم هذا الاختبار للتفضل بالإجابة عليه من خلال نوعين من الإجابات، أولاً: الاختيار من متعدد (حيث هناك عبارة واحدة صحيحة من بين 4 خيارات)، ثانياً: الإجابة بصح أو خطأ على الأسئلة المرفقة. نحيطكم علماً أن إجاباتكم تحضى بالسرية ولا تستغل إلا لغرض البحث العلمي. شكراً جزيلاً على حسن تعاونكم مع فائق تقديري واحترامي.

بيانات أولية للمعلمة:

- التخصص:

- فئة الإعاقة للقسم الحالي:

العبارات

أجب (نعم) أو (لا) بوضع العلامة (x) في ما يلي:

- 1- يمكن تصميم برنامجاً فردياً واحداً لطفلين متشابهين في القدرات والخصائص. نعم () لا ()
- 2- من وظائف البرنامج التربوي الفردي أنه أداة إدارية وتنظيمية. نعم () لا ()
- 3- تنفيذ البرنامج التربوي الفردي يعني القيام بكل من إجراءات التدريس، التقويم، واجتماعات الفريق التربوي. نعم () لا ()
- 4- يرتكز بناء البرنامج التربوي الفردي على عمليتين أساسيتين هما التنفيذ والتقييم. نعم () لا ()
- 5- التكييفات في التدريس نوعين هما المواءمات والتعديلات. نعم () لا ()
- 6- يعتبر الأولياء أعضاء أساسيين في فريق البرنامج التربوي الفردي. نعم () لا ()
- 7- يشارك الأولياء والتلميذ في إعداد البرنامج التربوي الفردي. نعم () لا ()
- 8- يمكن الاكتفاء باستخدام اختبار واحد للحكم على وجود إعاقة ووضع البرنامج التربوي الفردي.

نعم () لا ()

9- مستوى الأداء الحالي هو ملخص نتائج التقييم في المجال الأكاديمي والوظيفي قبل بدء البرنامج التعليمي. نعم () لا ()

10- عند تحديد المستوى الحالي للتلميذ ليس من الضروري قياس المهارات السلوكية والاجتماعية. نعم () لا ()

11- يقتصر مستوى الأداء الحالي على توضيح جوانب الاحتياج (نقاط الضعف) لدى الطفل في كل المجالات. نعم () لا ()

12- يجب أن تنص عبارات مستوى الأداء الحالي على المهارات الموجودة فقط لدى التلميذ. نعم () لا ()

13- يتم وصف مستوى الأداء الحالي بعبارات موجزة. نعم () لا ()

14- يمكن إجراء تعديلات في البرنامج التربوي الفردي في أي وقت، إذا لم يتحقق التقدم المتوقع. نعم () لا ()

15- يشارك الأولياء في اجتماعات تقييم ومراجعة البرنامج التربوي الفردي. نعم () لا ()

16- توضع الأهداف التربوية العامة بناء على المعلومات الأولية للتلميذ. نعم () لا ()

17- تشمل الأهداف الأكاديمية (التعليمية) الأهداف الاجتماعية والسلوكية. نعم () لا ()

18- من مواصفات الأهداف السلوكية أنها غير قابلة للقياس. نعم () لا ()

19- تنفرع الأهداف التدريسية إلى أهداف قصيرة المدى. نعم () لا ()

20- الهدف الإجرائي هو ما يتعلمه التلميذ خلال أسبوع. نعم () لا ()

21- من المعايير المساعدة في وضع الأهداف التحصيل المتوقع للتلميذ. نعم () لا ()

يتضمن البرنامج التربوي الفردي ما يلي:

22- نتائج القياس والتشخيص. نعم () لا ()

23- أهداف تعليمية كما هي في المنهاج الدراسي العادي. نعم () لا ()

24- أهداف تشمل المهارات الوظيفية. نعم () لا ()

25- تاريخ بدء وإنهاء الخدمات التعليمية والداعمة. نعم () لا ()

26- الطرق والمواد والوسائل التعليمية وغير التعليمية اللازمة. نعم () لا ()

27- معلومات خاصة بأعضاء فريق البرنامج التربوي الفردي. نعم () لا ()

الغرض من التقييم (التشخيص) هو:

28 - معرفة ما إذا كان التلميذ يعاني من إعاقة. نعم () لا ()
29 - التلميذ مؤهل للحصول على خدمات التعليم الخاص. نعم () لا ()
30 - تحديد مستوى الأداء الحالي في كل المجالات. نعم () لا ()
من خصائص مستوى الأداء الحالي:
31- يبين نوع الإعاقة ودرجتها. نعم () لا ()
32- يعتبر خطأ قاعديا لكتابة الأهداف. نعم () لا ()
33- مبني على معلومات حديثة. نعم () لا ()
الهدف الرئيسي من تحديد مستوى الأداء الحالي هو وضع:
34- الأهداف العامة. نعم () لا ()
35- الأنشطة التعليمية. نعم () لا ()
36- خط قاعدي لكتابة الأهداف. نعم () لا ()
الغرض من التقويم هو:
37- جمع البيانات من خلال قياس تقدم التلميذ. نعم () لا ()
38- تحديد فعالية الاستراتيجيات المستخدمة. نعم () لا ()
39- تعديل الأهداف والاستراتيجيات التي تم تنفيذها. نعم () لا ()
يستخدم المعلم في التقويم:
40 - نماذج التقويم الخاصة بالمعلم. نعم () لا ()
41 - قوائم أداء التلميذ. نعم () لا ()
اختر إجابة واحدة من الخيارات بوضع العلامة × على الدائرة في ما يلي:
42- البرنامج التربوي الفردي يعني:
○ (أ)- خطة تعليمية تصمم لكل طفل ذي إعاقة من عمر 6 إلى 18 عاما.
○ (ب)- المنهاج التعليمي الخاص بكل تلميذ ذي إعاقة.
○ (ج)- تعليم كل تلميذ ذي إعاقة على حده.
○ (د)- برنامج علاجي يصمم لبعض التلاميذ ذوي الإعاقة.
43- يقوم بإعداد البرنامج التربوي الفردي:
○ (أ)- معلم القسم.
○ (ب)- المختص النفسي التربوي.

○ (ج) - مشرف التربية الخاصة.

○ (د) - الفريق التربوي.

44- يصمم برنامج تربوي فردي للتلميذ مرة واحدة فقط في بداية:

○ (أ) - أول التحاق بالمدرسة.

○ (ب) - كل عام دراسي.

○ (ج) - كل طور دراسي.

○ (د) - كل مرحلة دراسية.

45- الخدمات الداعمة (المساندة) هي:

○ (أ) - حصص دعم إضافية يقدمها المعلم للتلميذ.

○ (ب) - استخدام معلم القسم تقنيات وأجهزة مساعدة على التعلم.

○ (ج) - علاج أطفوني أو نفسي أو حركي ...

○ (د) - دروس الدعم خارج المدرسة.

46- يقصد بالخدمات الانتقالية:

○ (أ) - تحويل التلميذ من مركز أو مدرسة إلى مدرسة أخرى.

○ (ب) - انتقال التلميذ من قسم إلى قسم آخر.

○ (ج) - خدمات الإحالة عندما يبلغ التلميذ ما بين 14 - 16 عام.

○ (د) - انتقال التلميذ من طور إلى الطور الموالي.

47- التعديل في التكييفات هو إجراءات يعني / مثل:

○ (أ) - تدريس المنهج بطريقه مختلفة.

○ (ب) - عرض فلم لشرح نص القراءة.

○ (ج) - التوضيح باستخدام الخرائط والصور.

○ (د) - حذف جزء من محتوى المنهج.

48- تقرير التقييم (التشخيص) يعده:

○ (أ) - معلم التربية الخاصة.

○ (ب) - المختص النفسي التربوي.

○ (ج) - فريق متعدد التخصصات.

○ (د) - طبيب الأطفال للأمراض النفسية والعقلية.

49- الأهداف طويلة المدى مدتها:

- (أ) - سداسية (6 أشهر)
- (ب) - عاما دراسيا.
- (ج) - ثلاثة أعوام.
- (د) - أكثر من ثلاثة أعوام.

50- الأهداف قصيرة المدى يمكن أن تكون:

- (أ) - يومية
- (ب) - أسبوعية
- (ج) - نصف شهرية.
- (د) - فصلية (3 أشهر)

51- يشترط في صياغة الهدف السلوكي توفر:

- (أ) - الفعل (قابل للقياس) - المعيار - مستوى الأداء المقبول.
- (ب) - الأداء (الفعل) - الظرف - المعيار.
- (ج) - الأداء - الظرف - الشرط الذي يتم في ضوءه الأداء.
- (د) - الظرف - مستوى الأداء المقبول - المعيار.

52- يمثل سلوك قابل للقياس الفعل:

- (أ) - يدرك.
- (ب) - يعرف.
- (ج) - يقول.
- (د) - يفهم.

53- يقصد بالظرف في كتابة الهدف:

- (أ) - أدوات ومواد مساعدة.
- (ب) - التكرار.
- (ج) - مستوى الدقة (%).
- (د) - سرعة الأداء

54- يقصد بالمعيار في قياس الهدف:

- (أ) - المكان والزمان.

- (ب) - التعليمات أو طريقة تقديم المعلومة للتلميذ.
- (ج) - نوعية الأداء.
- (د) - المواد المستخدمة.

55- تعدل الأهداف والاستراتيجيات من خلال تقييم أداء التلميذ:

- (أ) - كل حصة دراسية.
- (ب) - كل أسبوع.
- (ج) - نهاية الفصل الدراسي.
- (د) - نهاية العام الدراسي.

56- يتم التقويم بناء على:

- (أ) - قياس تقدم التلميذ نحو الأهداف.
- (ب) - إجراء امتحان مكيف خاص بكل تلميذ على حده.
- (ج) - إجراء امتحان مكيف جماعي موحد.
- (د) - إجراء امتحان عادي كالأقسام العادية.

57- يقوم فريق العمل بتقييم ومراجعة البرنامج التربوي الفردي في:

- (أ) - فترات يحددها الفريق .
- (ب) - نهاية كل فصل دراسي.
- (ج) - نهاية العام الدراسي.
- (د) - بداية العام الدراسة.

الملحق (04): قائمة أداء المعلمة

عناصر الخطة التدريسية	معيار التقييم	موجود	غير موجود
مستوى الأداء الحالي	1- جوانب القوة		
	2- جوانب الاحتياج (الضعف)		
	3- وصف محدد (واضح وموجز للمهارة)		
الهدف العام (المادة/ المجال)	4- مبني على مستوى الأداء الحالي		
	5- محدد وواضح		
	6- واقعي (معقول)		
	7- قابل للتحقق بنهاية العام الدراسي		
	8- متفرع من الهدف العام		
	9- ترتيبه سليم		
	10- الفعل قابل للقياس		
الهدف قصير المدى / السلوكي	11- مزمّن (فصلي/ شهري)		
	12- ظرف الأداء (الشرط)		
	13- الظرف ملائم لتحقيق الهدف		
	14- معيار الأداء		
	15- المعيار يوضح مستوى الأداء المقبول		
	16- المعيار المستخدم ملائم لتحقيق الهدف		
	17- متفرع من الهدف السلوكي		
الهدف الإجرائي	18- ترتيبه سليم		
	19- يوضح ما يمكن أن يتحقق في أسبوع / يوم / حصة		
	20- الظرف		
	21- الظرف ملائم		

		22- المعيار	
		23- المعيار محدد وملائم	
		24- ملائمة	استراتيجية التدريس
		25- ملائمة	طريقة التدريس
		26- متناسبة مع الهدف والنشاط	الوسائل التعليمية والأدوات
		27- يوافق الهدف	النشاط التعليمي
		28- الزمن مناسب	
		29- الأسلوب ملائم	التعزيز
		30- الطريقة ملائمة	التقويم
		31- الأداة ملائمة	

الملحق رقم (05): نموذج الخطة التدريسية الفردية

- اسم التلميذ:
- نوع الإعاقة:
- القسم:
- المادة الدراسية / المجال:
- تاريخ البدء: ... / ... / 2024
- تاريخ الإنهاء: ... / ... / 2024

المستوى الحالي:

▪ جوانب القوة:

▪ جوانب الاحتياج (الضعف):

▪ الهدف العام (طويل المدى):

الأهداف قصيرة المدى (فصلية):

.....1

.....

.....2

.....

الأهداف السلوكية (الشهرية) للهدف قصير المدى رقم (1):

.....1

.....

.....2

.....

.....3

.....

الأهداف الإجرائية (أسبوع / يوم / حصة) للهدف السلوكي رقم (1):

.....1

.....

.....2

.....

.....3

.....

.....4

.....

.....5

.....

▪ خطة الدرس:

- الهدف الإجرائي رقم (1):
 - استراتيجية التدريس:
 - طريقة التدريس:
 - الوسائل التعليمية والأدوات:
 - النشاط التعليمي:
 - زمن النشاط:
 - إجراءات تقديم النشاط:
 - التعزيز:
- التقويم:

المحلق (6): نتائج حساب الثبات (قائمة الأداء)

Intraclass Correlation Coefficient							
	Intraclass Correlation	95% Confidence Interval		F Test with True Value 0			
		Lower Bound	Upper Bound	Value	df1	df2	Sig
Single Measures	,966^a	,877	,988	80,655	19	19	,000
Average Measures	,983 ^c	,934	,994	80,655	19	19	,000

Two-way mixed effects model where people effects are random and measures effects are fixed.

a. The estimator is the same, whether the interaction effect is present or not.

b. Type A intraclass correlation coefficients using an absolute agreement definition.

c. This estimate is computed assuming the interaction effect is absent, because it is not estimable otherwise.

الملحق (7): نتائج اختبار "ت" الفروق في القياس القبلي والبعدي لإعداد الخطة التدريسية الفردية

Paired Samples Test										
		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)	
		Mean	Std. Deviation	Mean Error	Std. Error	95% Confidence Interval of the Difference				
						Lower				Upper
Pair 1	after - befor	-21,58333	3,26018	,9411	3	-23,65475	-19,51191	-22,933	,000	

جدول (8) : نتائج اختبار تحليل التباين الثنائي لتفاعل التخصص وفئة الإعاقة مع البرنامج التدريبي على القياس البعدي (إعداد الخطة التدريسية الفردية)

Tests of Between-Subjects Effects						
Dependent Variable: progm						
Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared
Corrected Model	,917 ^a	3	,306	,064	,977	,024
Intercept	9130,083	1	9130,083	1922,123	,000	,996
spt	,083	1	,083	,018	,898	,002
gr	,750	1	,750	,158	,701	,019
spt * gr	,083	1	,083	,018	,898	,002
Error	38,000	8	4,750			
Total	9169,000	12				
Corrected Total	38,917	11				

a. R Squared = ,024 (Adjusted R Squared = -,343)