المجلد (١٢)، العدد (٤١)، الجزء الأول، مارس ٢٠٢١، ص ص ١ – ٤٦

مستوى تطبيق معايير مجلس الأطفال غير العاديين (CEC) في البرامج التربوية الفردية للطلبة ذوي الإعاقة العقلية من وجهة نظر معلميهم

إعداد

أ/ سعاد سلمان رباح السحيمي
ماجستير التربية الخاصة
جامعة جدة

أ.د/ نايف عابد إبراهيم الزارع
أستاذ التربية الخاصة
عميد كلية التربية- جامعة جدة

مستوى تطبيق معايير مجلس الأطفال غير العاديين (CEC) في البرامج التربوية الفردية للطلبة ذوي الإعاقة العقلية من وجهة نظر معلميهم

إعداد

أ/ سعاد سلمان رباح السحيمي(*) & أ.د/ نايف عابد إبراهيم الزارع(**)

ملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى تحديد مستوى تطبيق معايير مجلس الأطفال غير العاديين (CEC) في البرامج التربوية الفردية للطلبة ذوي الإعاقة العقلية من وجهة نظر معلميهم، ولتحقيق هدف الدراسة اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي المسحي، حيث تمثلت أداة الدراسة في استبانة صُممت بالاستناد إلى معايير مجلس الأطفال غير العاديين (CEC) للتخطيط التعليمي، كما اشتمل مجتمع الدراسة على جميع معلمي ومعلمات التربية الفكرية في معاهد وبرامج التربية الفكرية الحكومية للمرحلة الابتدائية بمحافظة جدة والبالغ عددهم (٢٠٧)، أما عينة الدراسة فتكونت من (١٣٧) معلماً ومعلمة، وخلصت الدراسة إلى عدد من النتائج كالآتي: أن مستوى تطبيق معايير مجلس الأطفال غير العاديين في البرامج التربوية الفردية للطلبة ذوي الإعاقة العقلية جاءت بمستوى عام بدرجة كبيرة، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في مستوى تطبيق معايير مجلس الأطفال غير العاديين (CEC) في البرامج التربوية الفردية للطلبة ذوي الإعاقة العقلية من وجه نظر معلميهم تُعزى لمتغير نوع البرنامج التربوي، والجنس، والخبرة، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في مستوى تطبيق معايير مجلس الأطفال غير العاديين (CEC) في البرامج التربوية الفردية للطلبة ذوي الإعاقة العقلية من وجه نظر معلميهم تُعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح الدبلوم العالي، وأوصت الدراسة بإقامة البرامج التدريبية المكثفة للمعلمين والمعلمات في مجال التخطيط للبرنامج التربوي الفردي في ضوء المعايير العالمية.

الكلمات المفتاحية: الإعاقة العقلية، البرنامج التربوي الفردي، معايير مجلس الأطفال غير العاديين (CEC).

(*) ماجستير التربية الخاصة – جامعة جدة.

(**) أستاذ التربية الخاصة – عميد كلية التربية – جامعة جدة.

The Level of Application of the Council of Exceptional Children (CEC) Standards in Individualized Educational Programs for Students with Intellectual Disabilities from the Point of View of Their Teachers

By

Suad Al-Suhaimi & Dr. Nayef Alzaraa

Abstract

The present study aimed at identifying the level of applying the Council for Exceptional Children (CEC) Standards in individual educational programs for students with intellectual disabilities as perceived by their teachers. To achieve the objective of the study, the researcher used the descriptive survey method. The study tool consisted of a questionnaire designed based on the standards of the Council for Exceptional Children (CEC) for Instructional Planning. The study population included all intellectual education teachers in governmental intellectual education institutes and programs for the primary stage in Jeddah governorate; i.e., 207 teachers, while the study sample consisted of 137 teachers. The study concluded with several findings. The level of applying the Council for Exceptional Children (CEC) standards for Instructional Planning in individual educational programs for students with intellectual disabilities was largely significant. However, the results showed no statistically significant differences at the level of significance ($\alpha \geq 0.05$) in the level of applying the Council for Exceptional Children (CEC) standards for Instructional Planning in individual educational programs for students with intellectual disabilities as perceived by their teachers that could be attributed to the variables of education program type, gender and experience. The findings also showed that there were statistically significant differences at the level of significance ($\alpha \geq 0.05$) in the level of applying the Council for Exceptional Children (CEC) standards for Instructional Planning in individual educational programs for students with intellectual disabilities as perceived by their teachers that could be attributed to the academic qualification variable for the higher diploma. The study recommended conducting intensive training programs for male and female teachers in the field of planning individual educational programs based on international standards.

Key words: intellectual disability, Individual Educational Program IEP, the Council of Exceptional Children (CEC) standards.

مقدمة:

يشهد ميدان التربية الخاصة اهتماماً كبيراً في تحسين الخدمات المقدمة للأفراد ذوي الإعاقة؛ ويتمثل هذا الاهتمام في تطوير البرامج، والخدمات، واستراتيجيات القياس والتشخيص والتعليم؛ في ضوء جملة من المعايير والمؤشرات الوطنية والعالمية التي تضبط عمليات التربية الخاصة؛ بهدف تقديم الخدمات والبرامج، وتحسين نوعية حياة الأفراد ذوي الإعاقة (الخطيب، ٢٠١٠). ومثال ذلك ما بادر إليه المجلس الأمريكي للأطفال غير العاديين Council for Exceptional Children (CEC) والذي يعد جهة تحظى بالثقة في تشكيل السياسات والممارسات التربوية؛ وذلك من خلال تبني جملة من معايير الممارسة المهنية المرتبطة بميدان التربية الخاصة، كما أنها تعد المنظمة التربوية المتخصصة الأبرز على مستوى العالم في مجال التربية الخاصة (هوساوي، ٢٠١٢).

وتتضح أهمية تحسين جودة البرامج والخدمات المقدمة للأفراد ذوي الإعاقة عند الحديث عن فئة الإعاقة العقلية؛ التي تزداد حاجتها إلى برامج ذات مواصفات لا تقل عن البرامج المقدمة لأقرانهم من غير ذوي الإعاقة؛ انطلاقاً من أهمية تلبية الاحتياجات التي تتطلب عناية خاصة، واستراتيجيات تعليمية وتربوية ذات مواصفات جودة عالية؛ لمساعدة هؤلاء الطلبة على تحقيق مستوى مقبولٍ من المهارات الاستقلالية، والدافعية، وتقدير الذات (الغليلات والصمادي، ٢٠١٥). حيث يُنظر إلى كل فرد من الأفراد ذوي الإعاقة العقليّة كونه حالة متفردة بذاتها؛ لها خصائصها وسماتها وقدراتها واحتياجاتها الخاصة التي تفرضها عوامل عديدة ومتشابكة، لذلك فإن تقديم خدمات التربية الخاصة لا بد أن يتم في إطار مخطط ومنظم بدقة؛ في سياق ما يعرف بالبرنامج التربوي الفردي Individualized Education Program (IEP) (النجار، ٢٠١٥).

إذ يأتي البرنامج التربوي الفردي في مقدمة الأساليب الناجحة في مواجهة واقع الاحتياجات الفردية للطلبة ذوي الإعاقة العقلية؛ مما يزيد من أهمية استخدامه، والعمل على تهيئة الظروف المناسبة لزيادة فاعليته. وتبدو أهمية تطبيق البرنامج التربوي الفردي أكثر؛ عندما ندرك أنّ الفرد هو محور اهتمام البرنامج التربوي الفردي وارتكازه؛ وذلك لاحتوائه على الخطوات والعمليات التي تضمن حق هذا الفرد في تلقي الخدمة التعليمية المناسبة وما يصاحبها من خدمات مساندة أخرى، وحقّه في

المكان التعليميّ الذي يرغبه هو وأسرته (الوابلي، ٢٠٠٣). كما يعتبر البرنامج التربوي الفردي الإطار الذي يحكم خدمات التربية الخاصة؛ نظراً لتقديمه وصفًا تفصيليًّا للبرامج والخدمات والتعديلات والدعم المطلوب، وبسبب أهمية البرنامج التربوي الفردي في عملية تعليم الطلبة ذوي الإعاقة العقلية؛ فقد نصّت التشريعات التربوية الخاصة في عدد من الدول على ضرورة إعداد برنامج تربوي فردي لكل فرد من ذوي الإعاقة (جرار وقراقيش، ٢٠١١؛ الخطيب، والحديدي، ٢٠١٤).

أما على صعيد العالم العربي فعلى سبيل المثال تم تحديد البرامج التربوية الفردية في التشريع السعودي المعروف بالقواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة بوزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية، وقد استرشد فريق العمل الذي أعد تلك القواعد بالقوانين والتشريعات والتنظيم المعمول بها في الولايات المتحدة الأمريكية في الفترة التي أُعدت فيها القواعد وهي ١٤١٨-١٤٢٢هـ، و بدأ العمل بها من العام الدراسي ١٤٢٢-١٤٢٣هـ، كما أُعيد تنقيحها وصياغتها؛ لتمثل حالياً ما يعرف بالدليل التنظيمي للتربية الخاصة (١٤٣٦هـ) حيث حُددت أهداف البرامج التربوية الفردية للطلبة ذوي الإعاقة، والاعتبارات الأساسية التي يمكن أن تؤخذ بعين الاعتبار من قبل أعضاء فريق البرنامج التربوي الفردي لتقديم تلك البرامج بجودة عالية (القريني، ٢٠١٩؛ أبو نيان، ٢٠١٤).

كما حرصت المملكة العربية السعودية على بذل المزيد من الجهود للارتقاء بمستوى جودة الخدمات المقدمة للأفراد ذوي الإعاقة؛ وذلك من خلال رؤية المملكة ٢٠٣٠ والتي تضمنت نصاً صريحاً يؤكّد على تمكين الأفراد ذوي الإعاقة؛ حيث تضمنت الرؤية ما يلي: "سنمكّن أبناءنا من ذوي الإعاقة من الحصول على فرص عمل مناسبة، وتعليم يضمن استقلاليتهم، واندماجهم بوصفهم عناصر فاعلة في المجتمع، كما نمدهم بكل التسهيلات والأدوات التي تساعد على تحقيق النجاح" (رؤية ٢٠٣٠، ص٣٧). ولكي تتحقق رؤية المملكة ٢٠٣٠ المتمثلة في توفير فرص تعليمية؛ تضمن استقلالية الطلبة ذوي الإعاقة – بما فيهم الطلبة ذوي الإعاقة العقلية – واندماجهم في المجتمع وتحقيق مخرجات تعليمية جيدة؛ فإنّ على إدارات مؤسسات التربية الخاصة أن تعمل على تطوير سياساتها بما يتناسب مع أهداف الرؤية الجديدة، وتطوير البرامج والخدمات المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة العقلية وفق الممارسات المتفق عليها عالمياً في ميدان التربية الخاصة، والاستمرار في تقييم المعلمين في كافة المراحل المهنية.

مشكلة الدراسة:

على الرغم من حاجة الطلبة ذوي الإعاقة العقلية للبرامج التربوية الفردية؛ التي تساعدهم على الاستفادة من خدمات التربية الخاصة لأقصى ما تسمح به قدراتهم؛ إلا أنّ الاهتمام بالبرامج التربوية الفردية ظلّ محدوداً بشكل واضح وملحوظ (هارون، ٢٠١٥). وبالنظر إلى واقع البرامج التربوية الفردية في المملكة العربية السعودية؛ نجد أنّها تعاني عدداً من المشكلات سواءً في المحتوى أو الشكل؛ ومنها: عدم وجود فريق متعدد التخصصات، وعدم توظيف نتائج التقويم في إعداد البرامج التربوية الفردية، وعدم وجود الأهداف قصيرة المدى أو عدم ملاءمتها، بالإضافة إلى عدم الاهتمام بمشاركة الأسرة في إعداد هذه البرامج (الخشرمي، ٢٠٠٣).

كما أكدت العديد من الدراسات مثل دراسة النهدي (٢٠١٤)، ودراسة القريني والرميخان (٢٠١٩) على أنّ البرامج التربوية الفردية المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة العقلية في المملكة العربية السعودية مازالت دون المستوى المأمول وتحتاج إلى مزيد من التحسين والتطوير، على الرغم من إصدار دليل تنظيمي وإجرائي يحدد محتوى ومتطلبات البرنامج التربوي الفردي منذ عام ١٤٢٢هـ، وإجراء المزيد من التعديلات التفصيلية عليه في عام ١٤٣٧هـ؛ فقد كشفت دراسة النهدي (٢٠١٤) أنّ البرامج التربوية الفردية المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة العقلية مازال يشوبها الغموض في آلية التنفيذ والممارسة بشكل صحيح، كما أكدّت دراسة القريني والرميخان (٢٠١٩) على أنّ مستوى جودة عناصر البرامج التربوية الفردية المقدمة للطالبات ذوات الإعاقة العقلية ضعيفة جداً؛ مما يدلّ على وجود خللٍ واضحٍ في عملية إعداد وتنفيذ البرنامج التربوي الفردي.

ومن الجدير بالذكر أنّ إدارات مؤسسات التربية الخاصة من شأنها أن تلعب دوراً هاماً في عملية تفعيل الأنظمة والتشريعات في مجال الإعاقة؛ من خلال ما نصّت عليه المعايير والأسس العالمية التي أوردها مجلس الأطفال غير العاديين (CEC)، وغيرها من الجهات ذات السلطة التي تسعى إلى النهوض بمستوى التشريع في ميدان التربية الخاصة، حيث من الضروري أن تمتلك إدارات مؤسسات التربية الخاصة والتأهيل المعرفة بالقوانين والتشريعات النافذة والمتعلقة بذوي الإعاقة، وآليات تطبيق هذه القوانين فعلياً في الميدان (صديق، ٢٠٠٥).

أسئلـــة الـدراســـة:

وبالاطلاع على المعطيات السابقة، تتحدد مشكلة هذه الدراسة في السؤال الرئيسي الآتي: ما مستوى تطبيق معايير مجلس الأطفال غير العاديين (CEC) للتخطيط التعليمي في البرامج التربوية الفردية للطلبة ذوي الإعاقة العقلية من وجهة نظر معلميهم؟ وتتفرع من السؤال الرئيسي الأسئلة التالية:

١- هل هنالك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في مستوى تطبيق معايير مجلس الأطفال غير العاديين (CEC) للتخطيط التعليمي في البرامج التربوية الفردية للطلبة ذوي الإعاقة العقلية من وجه نظر معلميهم تُعزى لمتغير نوع البرنامج (معهد التربية الفكرية، برنامج دمج)؟

٢- هل هنالك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في مستوى تطبيق معايير مجلس الأطفال غير العاديين (CEC) للتخطيط التعليمي في البرامج التربوية الفردية للطلبة ذوي الإعاقة العقلية من وجهة نظر معلميهم تُعزى لمتغير جنس المعلم (ذكر، أنثى)؟

٣- هل هنالك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في مستوى تطبيق معايير مجلس الأطفال غير العاديين (CEC) للتخطيط التعليمي في البرامج التربوية الفردية للطلبة ذوي الإعاقة العقلية من وجهة نظر معلميهم تُعزى لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس، دبلوم عالي، ماجستير)؟

٤- هل هنالك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في مستوى تطبيق معايير مجلس الأطفال غير العاديين (CEC) للتخطيط التعليمي في البرامج التربوية الفردية للطلبة ذوي الإعاقة العقلية من وجهة نظر معلميهم تُعزى لمتغير عدد سنوات خبرة المعلم (١-٤، ٥-٩، ١٠سنوات فأكثر)؟

أهـــداف الـدراســـة

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية:

١- تحديد مستوى تطبيق معايير مجلس الأطفال غير العاديين (CEC) للتخطيط التعليمي في البرامج التربوية الفردية للطلبة ذوي الإعاقة العقلية من وجهة نظر معلميهم.

٢- دراسة أثر كلٍّ من: نوع البرنامج، والجنس، ونوع المؤهل، وعدد سنوات الخبرة؛ في مستوى تطبيق معايير مجلس الأطفال غير العاديين (CEC) للتخطيط التعليمي في البرامج التربوية الفردية من وجهة نظر معلميهم.

٣- التعرف على وضع الممارسات المتعلقة بالبرامج التربوية الفردية للطلبة ذوي الإعاقة العقلية بمحافظة جدة.

أهمية الدراسة:

أ) الأهمية النظرية

تكمن الأهمية النظرية لهذه الدراسة من خلال ما يلي: تكمن – كما يراها الباحثان – في معرفة مستوى جودة البرامج التربوية الفردية للطلبة ذوي الإعاقة العقلية بمحافظة جدة؛ في ضوء معايير مجلس الأطفال غير العاديين (CEC) للتخطيط التعليمي، ومعرفة مستوى تطبيق معلمي ومعلمات الطلبة ذوي الإعاقة العقلية بمحافظة جدة لمعايير مجلس الأطفال غير العاديين (CEC).

ب) الأهمية التطبيقية:

وتكمن الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة من خلال ما يلي:

- تحديد جوانب القوة التي تتعلق بتطبيق البرامج التربوية الفردية الموجهة للطلبة ذوي الإعاقة العقلية لتعزيزها، والتعرف على جوانب الاحتياج لمعالجتها؛ بهدف الوصول إلى جودة البرامج التربوية الفردية.
- نشر مفهوم معايير الجودة في البرامج التربوية الفردية لدى معلمي ومعلمات معاهد وبرامج التربية الفكرية والمناداة بضرورة توفير المتطلبات اللازمة لتطبيقها؛ وذلك تماشياً مع رؤية المملكة٢٠٣٠؛ والتي تهدف إلى تعزيز نوعية الخدمات والبرامج المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة.
- تزويد معلمي ومعلمات الطلبة ذوي الإعاقة العقلية بخطوات وأسس إعداد البرنامج التربوي الفردي؛ وفقاً لما تنصّ عليه معايير مجلس الأطفال غير العاديين (CEC) وذلك من خلال برامج التدريب أثناء الخدمة.
- توفير أداة تقييم للبرنامج التربوي الفردي، في ضوء معايير مجلس الأطفال غير العاديين (CEC) للتخطيط التعليمي.

حـــدود الـــدراســـــة:

- **الحد الموضوعي:** اقتصرت هذه الدراسة على تحديد مستوى تطبيق جميع المؤشرات التابعة للمعيار السابع من معايير مجلس الأطفال غير العاديين (CEC) وهو معيار التخطيط التعليمي، في البرامج التربوية الفردية للطلبة ذوي الإعاقة العقلية من وجهة نظر معلميهم.
- **الحد المكاني:** تم تطبيق أداة الدراسة على معاهد وبرامج التربية الفكرية للمرحلة الابتدائية الحكومية في محافظة جدة.
- **الحد الزمني:** أُجريت هذه الدراسة في محافظة جدة في المملكة العربية السعودية، خلال الفصل الأول من العام الجامعي ٢٠٢٠-٢٠٢١م.
- **الحد البشري:** اقتصرت هذه الدراسة على جميع معلمي ومعلمات معاهد وبرامج التربية الفكرية للمرحلة الابتدائية الحكومية بمحافظة جدة.

مصطلحـــات الـــدراســـــة:

١- معاهد وبرامج التربية الفكرية (Institutes and Programs of Intellectual Education)

هي البدائل التعليمية التي يتواجد بها الطلبة ذوي الإعاقة العقلية على اختلاف فئاتهم وقدراتهم؛ والتابعة لوزارة التعليم (الزارع، ٢٠١٥).

وتعرف إجرائياً في هذه الدراسة بأنّها: المعاهد والبرامج المعنية بتقديم خدمات التربية الخاصة للطلبة ذوي الإعاقة العقلية؛ التابعة لوزارة التعليم للمرحلة الابتدائية في محافظة جدة.

٢- الإعـــاقـــــة العقليـــــة (Intellectual Disability)

هي إعاقة تتصف بتدنٍ ملحوظٍ في عددٍ من جوانب أداء الفرد العقلي، والسلوك التكيفي؛ والتي تغطي العديد من المهارات الاجتماعية والعملية اليومية، وتنشأ هذه الإعاقة قبل سن الثامنة عشرة (AAIDD,2020).

وأمّا في هذه الدراسة فتعّرف إجرائياً بأنّها: فئة الطلبة الملتحقين بمعاهد التربية الفكرية الحكومية وبرامجها للبنين والبنات بالمرحلة الابتدائية في محافظة جدة بالمملكة العربية السعودية؛ والذين تم تصنيفهم على أنّ لديهم إعاقةً عقليةً بناءً على مقاييس تم تطويرها وفقاً للبيئة السعودية.

٣- معلمو الطلبة ذوي الإعاقة العقلية (Educators for children with mental disabilities)

"هو معلم متخصص في التربية الخاصة ويشترك بصورة مباشرة في تدريس الطلبة ذوي الإعاقة" (الدليل التنظيمي للتربية الخاصة، ١٤٣٦-١٤٣٧هـ).

ويُعرّفون إجرائياً في هذه الدراسة بأنّهم: جميع المعلمين والمعلمات الذين يعملون في معاهد التربية الفكرية الحكومية وبرامجها للمرحلة الابتدائية بمحافظة جدة.

٤- البرنامج التربوي الفردي (Individual Educational Program)

هو مجموعة من المهام التي تتضمن قياساً فردياً لقدرات الطلبة ذوي الإعاقة؛ لتحديد مدى أهليّتهم لخدمات التربية الخاصة، ويتم تحديد الخدمات المساندة التي يحتاجونها عن طريق فريق متعدد الاختصاصات بعد تحديد نقاط القوة والاحتياج التي يجب تطويرها عند الطلبة، ويتم كتابتها وتضمينها في برنامج تربوي فردي لكل طالبٍ على مدار العام (الخشرمي،٢٠١٣).

وأمّا في هذه الدراسة فيعرّف إجرائياً بأنّه: منهجٌ خاصٌ يلبي الاحتياجات الخاصة وفق أهدافٍ ومعايير معينة، وفترةٍ زمنية محددة؛ لكل فردٍ من أفراد الطلبة ذوي الإعاقة العقلية الملتحقين بمدارس التربية الفكرية للبنين والبنات ومعاهدها في محافظة جدة.

٥- مجلس الأطفال غير العاديين (Council for Exceptional Children)

ويعرّف مجلس الأطفال غير العاديين (CEC) في هذه الدارسة بأنّه: منظمة رسمية أنشئت عام ١٩٢٢م، وتهتم بتحسين نوعية التعليم المقدّم للأفراد ذوي الاحتياجات التعليمية غير العادية؛ من خلال التطوير المهني للعاملين، ولذوي الأفراد ذوي الاحتياجات التعليمية، وتقوم بإصدار عددٍ من المعايير المهنية للعاملين في هذا الميدان ذات العلاقة بتعليم الأفراد ذوي الاحتياجات التعليمية غير العادية www.cec.sped.org.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولاً: الإعاقة العقلية (Intellectual Disability)

مرّ مفهوم الإعاقة العقليّة بتطورات كبيرة خلال أربعينيّات وخمسينيّات القرن السابق؛ حيث كان يُنظر إليها على أنّها مشكلة طبيّة بالدرجة الأولى، ثم بدأ الاهتمام بها على أنّها مشكلة

اجتماعية، ثمّ تطور الاهتمام بها من الناحية التربوية، وبالتالي فقد تعددت التعريفات حول مفهومها، وتنوّعت ما بين التعريفات الطبيّة والاجتماعية والتربوية (بدر، ٢٠١٠).

ولعل من أبرز هذه التعريفات وأكثرها قبولاً تعريف الجمعية الأمريكية للإعاقات الفكرية والنمائية (The American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD, 2020)) حيث عرّفت الإعاقة العقليّة بأنّها: "تدنٍ واضح في الأداء العقلي، والسلوك التكيفي، المعبر عنه في العديد من المهارات المفاهيمية والاجتماعية والعملية، وتنشأ هذه الإعاقة قبل سن الثامنة عشر"؛ حيث تتمثل المهارات المفاهيمية في اللغة، ومفاهيم المال، والوقت، والأرقام، والتوجيه الذاتي، وتتمثل المهارات الاجتماعية في مهارات التعامل مع الآخرين، والمسئولية الاجتماعية، واحترام الذات، والحذر، وحل المشكلات الاجتماعية، والقدرة على اتباع القواعد، بينما تتمثل المهارات العملية في أنشطة الحياة اليومية، والمهارات المهنية، والرعاية الصحية، والسفر والسلامة.

أ) تصنيف الإعاقة العقليّة:

قدمت الجمعية الأمريكية للإعاقة العقليّة والنمائية (AAIDD) في عام (١٩٩٢) نظام تصنيف لحالات الإعاقة العقليّة حسب مستوى الدعم كما ورد في الدليل العاشر للجمعية (Luckasson et al., 2002):

١- الدعم المتقطع (Intermittent Support):

يعكس هذا المستوى خدمات مكثفة أو بسيطة تقدم للفرد ذي الإعاقة العقلية عندما يحتاج إليها؛ وبالتالي فإنه لا يأخذ صفة الديمومة والاستمرارية، ومعنى ذلك أنّ الفرد في هذا المستوى بحاجة لدعم بسيط.

٢-الدعم المحدود (Limited Support):

يعكس هذا المستوى دعماً مكثّفاً يتصف بالثبات مع مرور الوقت، ويعتبر محدود الوقت ولكنّه ليس ذا طبيعة متقطعة كسابقه، ويتطلب هذا المستوى عملاً من قبل فريق أقل من حيث العدد، وكلفة أقل مقارنة بالمستوى المكثّف أو الدائم.

٣- الدعم المكثف (Extensive Support):

يتصف هذا المستوى من الدعم بتدخل اعتيادي وربما يكون بشكل يومي وفي أكثر من موقف تطبيقي كالمدرسة أو العمل أو البيت، ولا يرتبط بوقت محدّد؛ بل هو دعم طويل الأمد.

٤- الدعم الشامل (Pervasive Support):

يتصف هذا المستوى بالثبات والتركيز بدرجة عالية، ويطبق عبر بيئات متعددة، وهو بطبيعته يسعى إلى الحفاظ على حياة الفرد، كما يحتاج –بلا شك– إلى عمل فريقٍ أكثر من المستويات السابقة.

ومن الجدير بالذكر أنّ مصطلح نظام الدعم (Support System) هو مصطلح ذو دلالات واسعة؛ فهو مجموعة واسعة من المصادر والاستراتيجيات والأنشطة الداعمة ذات الصلة في جميع الأبعاد الوظيفية، مثل: المساعدة المنزلية، والاستقلالية، والصحة والسلامة المهنية، والدفاع عن النفس، والدفاع عن الذات، وتقدم هذه الأنشطة بناءً على حاجات وقدرات الفرد، والأماكن التي يرجّح أن يشارك فيها خلال أبعاد الحياة المختلفة؛ حيث يؤدي إلى وصول الفرد إلى أعلى درجات الاستقلالية، وإلى التكيف في حياته اليومية، وقد يقدم الدعم من قبل الأسر، أو الأقارب، أو الأصدقاء، أو الأخصائيين، أو من قبل أي شخص آخر أو مؤسسة أخرى (الروسان، ٢٠١٨).

وتتضح أهمية الدعم المقدّم للطلبة ذوي الإعاقة العقليّة؛ وذلك من خلال تركيز الدعم على احتياجات الفرد وتنمية مهاراته عوضاً عن التركيز على أوجه النقص لديه، ومن هذا المنطلق فقد أوصت الجمعية الأمريكية للإعاقة العقليّة والنمائية في عام (١٩٩٢) بترك النسق التصنيفي القائم على مستويات درجة الإعاقة العقليّة على أساس نسب الذكاء، والاعتماد بدلاً من ذلك على مستويات الدعم التي يحتاجها الفرد كي يصل أدائه الوظيفي إلى حد مقبول يتسم بالكفاءة بقدر المستطاع (Taylor et al., 2005).

ب) خصائص الطلبة ذوي الإعاقة العقليّة:

يُشكّل الطلبة ذوو الإعاقة العقليّة فئاتًا غير متجانسة في كافة المظاهر والخصائص؛ حيث يشتركون في عددٍ من السمات والخصائص العامة، ولكنها تختلف في درجتها من فردٍ لآخر تبعاً لدرجة الإعاقة ونوعية الرعاية المقدمة (عبيد،٢٠١٣). وترى القحطاني (٢٠١١) أنّ القدرة المعرفية

المحدودة هي الخاصية السلبية الأكثر وضوحاً لدى الطلبة ذوي الإعاقة العقليّة؛ حيث تسبب قصوراً في الأداء الأكاديمي وضعفًا في القدرة على معالجة المعلومات. أما من الناحية اللغوية فقد أشار الحازمي (٢٠١٤) أن الأفراد ذوي الإعاقة العقلية يواجهون مشاكل لغوية تتضح من خلال التطور البطيء وعدم نضج اللغة، وغالباً يكون كلامهم غير واضحٍ ومضطرباً من حيث الطلاقة أو النطق أو الصوت، ويلاحظ الأشخاص القائمون على تعليم الطلبة ذوي الإعاقة العقليّة أنّهم يعانون من صعوباتٍ في اكتساب المهارات الكلامية المتقدمة؛ مثل: تأخر النمو اللغوي والتعبير عن الأشياء، وقلة الخزينة اللغوية المحددة.

كما يعاني الطلبة ذوو الإعاقة العقليّة نقصاً واضحاً في الجوانب الاجتماعية من حيث القدرة على التعامل مع الآخرين وتكوين علاقات اجتماعية مع أقرانهم من غير ذوي الإعاقة، والالتزام باللوائح والتعليمات داخل المدرسة (بدر، ٢٠١٠). ويعتمد إدراك الأفراد ذوي الإعاقة العقليّة للمهارات الانفعالية بشكل أساسي على الأسرة والمدرسة؛ حيث بإمكانهم تخطي ما يواجهون من صعوبات باستخدام التدريب المستمر والتعليم المبسط لما يجب القيام به (إسماعيل، ٢٠١٩). وفيما يتعلق بالخصائص التعليمية فتتأثر بالعديد من العوامل، مثل: نوع الإعاقة وحدتها بحيث تؤثر شدة الإعاقة على نوع البرنامج التعليمي، كما أنّ نوع الدعم المتوفر للفرد من ذوي الإعاقة العقليّة من الأسرة والمدرسة والمجتمع تؤثر بشكل كبير على مخرجات الأفراد من ذوي الإعاقة العقلية. ولا يقل أهمية تأثير كلٍ من عمر الفرد والمنهج التعليمي والأجهزة التكيفية في الخصائص التعليمية (Richards et al., 2015).

ثانياً: البرنامج التربوي الفردي (Individualized Education Program)

يستند مجال التربية الخاصّة إلى فلسفة أساسية قائمة على مبدأ الفردية (Individualism)؛ والتي تعني ضرورة مراعاة الفروق الفردية الخاصّة بكل فردٍ ذي إعاقة في ضوء طبيعة قدراته واحتياجاته التي جعلته مؤهلاً لتلقي خدمات التربية الخاصة والخدمات المساندة. ويعني هذا المبدأ تقديم خدمات التربية الخاصة عبر تطوير ما يعرف باسم "البرامج التربوية الفردية" (Individualized Education Programs- IEPs) التي تعد حجر الزاوية الأساسي لتقديم خدمات ذات نوعية مميزة للأفراد ذوي الإعاقة. حيث تُصمّم تلك البرامج بصورة فردية تتوافق مع

كل فرد على حدة، وبصورة تكفل لجميع مقدمي خدمات التربية الخاصة والمساندة العمل بصورة متّسقة وتعاونية تهدف إلى تحقيق مخرجات تربوية فعّالة للطلبة (U. S. Department of Education, 2016).

وحول ظهور البرامج التربوية الفردية أشار القرشي (٢٠١٣) أنها ظهرت كردّ فعلٍ على إصدار قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة (IDEA,2004) والذي نص على ضرورة توفير برنامج تربوي فردي يتضمن الخدمات المساندة ووسائل التكييف والتعديلات المقدمة لكل فرد بشكل خاص، كما أكّد القانون على أنّ البرنامج التربوي الفردي مسئولية أساسية لمعلم التربية الخاصة بمساعدة فريق العمل، مع موافقة أولياء الأمور والاختصاصيين من العاملين بالمدرسة على هذا البرنامج؛ حيث يتطلّب من معلم التربية الخاصة التمكن من المهارات التي تساعده على التخطيط الجيد للتدريس؛ لأنّ التدريس الجيد لا يتحقق إلّا في ضوء التخطيط الجيد، والتخطيط للتدريس في التربية الخاصّة يعتمد في الأساس على البرنامج التربوي الفردي الذي يعدّ فعّالاً مع الطلبة ذوي الإعاقة العقليّة باعتبار أنّ هناك فروقاً فرديةً متباينة بينهم، ويستند التعليم الفردي على افتراض أنّ الطلبة يتعلمون بطرقٍ وسرعاتٍ مختلفة؛ لذا ينبغي وضع برنامج للتعليم الفردي تتناسب مع طبيعة وقدرات كل فردٍ من ذوي الإعاقة العقليّة.

ومنذ ذلك الوقت أصبحت التربية الخاصّة تقوم على ركائز ثلاثٍ في تقديم الخدمات للطلبة ذوي الإعاقة بما فيهم ذوو الإعاقة العقليّة، وهي: الفردية في التدخل، وتكثيف الخدمة، وتخصّصها. (Shepherd, Fowler, McCormick, Wilson & Morgan, 2016) ولعلّ تفريد تعليم كل طالبٍ ذي إعاقة عقليّة واستخدام الطرق والأساليب والاستراتيجيات التي تلائم احتياجاته وخصائصه من أهم الخصائص التي تتميز بها التربية الخاصة (Cavendish & Connor, 2017).

كما تعددت التعريفات التي تناولت مفهوم البرنامج التربوي الفردي من خلال أدبيات التربية الخاصة، ويمكن الإشارة هنا قبل التطرق لمفهوم البرنامج التربوي الفردي إلى المصطلحات التي استخدمت لوصف البرنامج التربوي الفردي؛ حيث يشير حميدي (٢٠١٣) إلى مصطلح الخطّة التربوية الفردية ومصطلح المنهاج التربوي الفردي كمصطلحات مرادفة ومعادلة للبرنامج التربوي الفردي. ومن ناحية أخرى يرى الوابلي (٢٠٠٠) أنّه على الرغم من ارتباط المسميات وتداخلها؛

سواء مسمى "خطة" "Plan"، أو مسمى "برنامج" "Program"، إلّا أنّ هناك فرقاً جوهريّاً بينهما يتمثل في أنّ مسمى "برنامج" يعد أكثر شمولية؛ لتضمّنه ما سوف يُقدّم للطلبة من خدمات متنوعة سواء كانت خدمات التربية الخاصة، أو المساندة، أو الانتقالية. بينما ينحصر مسمى "خطة" في الخطوط العامة التي سيتم في ضوئها بناء البرنامج وإعداده؛ وفي ضوء ذلك استخدمت الدراسة الحالية مصطلح البرنامج التربوي الفردي.

وفيما يتعلق بمفهوم البرنامج التربوي الفردي فقد تعددت وحُدّدت بصيغ مختلفة إلّا أنّها تحمل نفس الركائز الأساسية للبرنامج التربوي الفردي؛ حيث يشير تعريف قانون تربية الأفراد ذوي الإعاقة (IDEA،2004) للبرنامج التربوي الفردي بأنّه: وثيقة إلزامية لابد من كتابتها لكل طالبٍ منخرطٍ في قطاع التربية الخاصة، تصف حالته وتنظم الخدمات اللازمة لتلبية حاجاته؛ على أن تتم مراجعتها وإعادة النظر فيها بشكل سنوي من خلال مجموعة من الأعضاء المشاركين في البرنامج التربوي الفردي (هالاهان وآخرون، ٢٠٠٧/٢٠١٣).

ويشير مجلس الأطفال غير العاديين (CEC, 2020) إلى مفهوم البرنامج التربوي الفردي كونه وثيقة تعاونية تم تطويرها من قبل فريق متعدد التخصصات (والذي قد يشمل معلمي التربية الخاصة، ومعلمي التعليم العام، والإداريين، ومقدمي الخدمات ذات الصلة، وأسرة الطالب، وغيرهم)، حيث تتم مراجعة البرنامج التربوي الفردي من قبل جميع الأطراف عدة مرات على مدار العام، مع إجراء التغييرات حسب الاقتضاء لضمان تحقيق الطالب لأهدافه التعليمية.

أمّا على صعيد وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية فقد حدّد الدليل التنظيمي للتربية الخاصة (١٤٣٦هـ) مفهوم البرنامج التربوي الفردي بأنّه: "وثيقة مكتوبة لغرض التواصل والتنسيق الإداري بين أطراف العملية التعليمية (الطالب، وفريق العمل المدرسي، والأسرة) والأفراد والجهات المنصوص عليها في برنامج الطالب لجميع الخدمات التربوية والخدمات المساندة التي تقتضيها احتياجات كل طالب ذي إعاقة، مبني على نتائج التشخيص والقياس، ومعدّ من قبل فريق العمل في المؤسسة التعليمية" (وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية، ١٤٣٦هـ).

ويشير جيب وديشز (٢٠٠٧/٢٠١٢) إلى أهمية البرنامج التربوي الفردي باعتباره وثيقةً قانونيةً لها دوران أساسيّان: أولاً: المكون الفردي لتخطيط التربية الخاصة؛ الذي يحدّد المقصود

بالملاءمة في مفهوم "التعليم العام المجاني الملائم لكل طالب" ويصف برنامج التعليم الفردي برنامج التربية الخاصة للطالب لمدة عام واحد؛ وهو يتضمن أهداف التحسين، والطرق التي يمكن بها أن تساعد المدرسة الطالب على تحقيق هذه الأهداف، وينصبّ التأكيد على تقدم الطالب في المنهج العام والمشاركة في الأنشطة غير الصفية بشكل ملائم، ولا يجب عزل الطلبة ذوي الإعاقة العقليّة عن أقرانهم، بل يجب أن يشاركوا في المدرسة كغيرهم من الطلبة؛ وعلى هذا يمكن اعتبار البرنامج التربوي الفردي خارطة طريقٍ لتعليم الطلبة ذوي الإعاقة العقليّة. ثانياً: يعد البرنامج التربوي الفردي أداة اتصال بين أولياء الأمور والمعلمين فيما يتعلق بنمو وتحصيل الطالب التعليمي، فعندما يعرف الآباء والمعلمون الأهداف الموضوعة لتحسّن الطالب؛ تكون لديهم نقاط مرجعية مشتركة للمناقشة واتخاذ القرارات.

ويتمثل الهدف الأساسي للبرنامج التربوي الفردي في التأكّد من حصول الأفراد ذوي الإعاقة بما فيهم الأفراد ذوو الإعاقة العقليّة على تعليم ملائم يلبي حاجاتهم على أساس النمو، بدلاً من التوقعات المحددة سلفاً، بالتركيز على نقاط القوة وتحسينها، من قبل فريق متكامل يشمل الأخصائيين والطلبة والأسر (أحمد،٢٠١٤).

أ) أعضاء فريق البرنامج التربوي الفردي :

يتم تصميم البرنامج التربوي الفردي من خلال فريقٍ من المختصين لديهم خبرات متنوعة تدعم قدرات الطالب وطبيعة الأثر الذي تتركه الإعاقة، وتعمل على تحسين جوانب الضعف الناتجة عنها، ويعرف هذا الفريق باسم فريق البرنامج التربوي الفردي (IEP Team).وتُناط بهذا الفريق مسؤولية كتابة البرنامج التربوي الفردي وتطويره، ومراجعته دورياً، وإعادة تقييمه بعد انتهاء المدة الزمنية المقررة لتنفيذه. ويؤدي هذا الفريق أداوره المتنوعة في تقديم خدمات التربية الخاصة والمساندة والانتقالية في إطار ما يعرف بالعمل الجماعي "collaboration" لدعم تقديم تلك البرامج بجميع مراحلها (القريني، ٢٠١٩).

ويتنوّع الأعضاء الذين يشكلون فريق البرنامج التربوي الفردي تبعاً للحالات المستهدفة؛ والذي يختلف من حالة إلى أخُرى، وذلك يعتمد على طبيعة وحدة المشكلة، وكمية المعلومات اللازمة لتقرير أهليّة الطالب لخدمات التربية الخاصة وكتابة برنامجه التربوي الفردي (O'Connor,

Wright, Wright & 2015). كما ينوّه كلاً من لويس ودورلاج (Lewis & Doorlag, 2011) إلى أنّ الحد الأدنى للفريق يجب أن يشمل الوالدين ومعلم التعليم العام ومعلم التربية الخاصة.

ب) مراحل تقديم البرنامج التربوي الفردي:

يمر البرنامج التربوي الفردي بعدة مراحل لها إجراءات وخطوات محددة، يشترط الالتزام بها لتقديم برنامج تربوي فردي صحيح قانونياً وذو فاعلية تعليمية مناسبة. وتتمثل مراحل تقديم البرنامج التربوي الفردي من خلال المراحل التالية: إعداد البرنامج التربوي الفردي، بناء البرنامج التربوي الفردي، تنفيذ البرنامج التربوي الفردي، تقويم البرنامج التربوي الفردي. وفيما يلي عرض لهذه المراحل وفقاً لما أشار إليه كلٌّ من دراسجو ويل وروبنسون (Drasgow, Yell & Robinson,2001):

ج) إعداد البرنامج التربوي الفردي :

تعد هذه المرحلة من المراحل الرئيسية التي يمكن من خلالها فهم جوانب القوة والضعف وتحديدها لدى الطالب، وتحديد طبيعة الاحتياجات التربوية والشخصية والاجتماعية التي ينبغي التركيز عليها في البرنامج التربوي الفردي، وترتبط هذه العملية بعملية التقييم والتشخيص بشكل أكبر. وهناك جملة من الإجراءات التي ينبغي أن تؤخذ بعين الاعتبار في هذه المرحلة ومن أبرزها:

١- تحديد الطلبة ذوي الإعاقة الذين هم بحاجة إلى تلقي خدمات التربية الخاصة.

٢- تقييم الطلبة الذين حُدّدوا وأحيلوا؛ وذلك عبر عملية تقييم دقيقة لكل الجوانب المرتبطة بالإعاقة، وبصورة تسهم في تحديد احتياجات الطالب، ومعرفة طبيعة أدائه الوظيفي الحالي، ومقدار تأثير كلٍّ من العوامل العقلية والجسدية والنمائية والسلوكية في قدرة الطالب على التعلم، والاستفادة من محتوى المنهج العادي، وأولويات التدريس ومحتواه وأهدافه.

٣- تحديد مدى أهلية الطالب لتلقي خدمات التربية الخاصة والمساندة كنتيجة لوجود الإعاقة.

٤- تحديد مستوى الأداء الحالي للفرد؛ لتحديد احتياجاته في الجوانب التالية: التحصيل الأكاديمي، وخصائص التعلم، والنمو الاجتماعي، والنمو الجسدي، والاحتياجات الذاتية.

د) بناء البرنامج التربوي الفردي:

يُبدأ في هذه المرحلة بكتابة البرنامج التربوي الفردي، وتطويره بطريقة تتوافق مع الاحتياجات المتنوعة للطالب في ضوء ما حدّد في مرحلة إعداد البرنامج التربوي الفردي، وفي فترة زمنية لا تزيد عن ٣٠ يوماً من تاريخ الانتهاء من تلك المرحلة؛ حيث يقوم فريق البرنامج التربوي الفردي بكتابة البرنامج التربوي الفردي للطالب آخذين بالحسبان الإجراءات التالية:

١- تحديد موعدٍ لعقد اجتماع يُعرف باسم اجتماع البرنامج التربوي الفردي، وذلك بعد إبلاغ الوالدين بفترة كافية لمنحهم فرصة الحضور، وتحديد مكان الاجتماع وزمانه، وإبلاغ الوالدين بحرية دعوة من يرونه مناسباً ولديه معرفة كافية بالطالب.

٢- تنفيذ الاجتماع رسمياً وذلك بحضور أعضاء الفريق بما فيهم الوالدان والطالب – إن أمكن ذلك – للتشاور والتحاور حول احتياجات الطالب.

٣- كتابة البرنامج التربوي الفردي؛ وذلك من خلال صياغة أهدافه في ضوء نتائج عملية التقييم ومستوى الأداء الحالي للفرد والذي حُدد في المرحلة الأولى، كما يتشاور الفريق حول جملة من المعلومات التي تتضمن نقاط القوة والضعف لدى الفرد، واهتماماته ورغباته، وأفكار الوالدين وتصوراتهما حول ماهية المخرجات المتوقعة، ونتائج الاختبارات والتقييمات التي أُجريت سابقاً.

٤- صياغة الأهداف العامة، والتي تمثّل خارطة الطريق التي يجب أن تسير عليها عملية تنفيذ البرنامج التربوي الفردي، كما أنّها تحدد المخرجات المتوقعة على كافة الأصعدة الأكاديمية، والشخصية، والمهنية، والاستقلالية.

٥- تحديد طبيعة الخدمات المراد تقديمها للطالب، كالخدمات المساندة، وخدمات العلاج الطبيعي، والعلاج الوظيفي، وعلاج اللغة والكلام، وتحديد نوعية التكييفات والتعديلات والمواءمات، ومستويات الدعم المراد تقديمها للطالب، لتلبية حاجاته الخاصة، وتسهيل عملية التعلم والوصول للمنهج العام.

٦- تحديد البديل أو المكان التربوي المناسب؛ حيث يقوم فريق البرنامج التربوي الفردي بتحديد المكان التربوي المناسب الذي سوف تُقدّم فيه خدمات التربية الخاصّة آخذين

بعين الاعتبار تحديد البديل الأقل تقييداً " Least Restrictive Environment (LRE)" والذي يسمح للطالب ذي الإعاقة التعلّم في المدرسة العادية جنباً إلى جنب مع أقرانه العاديين، والعمل –قدر المستطاع– على تجنب عزله، وتكون الحالة الوحيدة التي يوضع الطالب في البديل الأكثر تقييداً هي عند استحالة تحقيق التقدم والنجاح للطالب في المدرسة العادية على الرغم من تقديم كافة الخدمات والمساعدة والتكييف.

كما أورد مجلس الأطفال غير العاديين (CEC, 2015) المعايير المهنية لمعلمي التربية الخاصة والتي تشتمل على عددٍ من المهارات المتعلقة في بناء البرنامج التربوي الفردي، وتتمثل في تحديد التسلسل للمناهج الخاصة والعامة، وتخطيط وإدارة بيئة التعلّم، وتحديد مصادر الدعم المطلوبة في الأماكن التعليمية الملائمة، وتصميم البيئات التعليمية التي تشجع المشاركة الفعّالة في الأنشطة الفردية والجماعية، وتصميم الخطط التدريسية، وتصميم وتنظيم المواد المناسبة لتنفيذ خطط الدروس اليومية.

هـ) تنفيذ البرنامج التربوي الفردي:

تأتي هذه المرحلة كنتيجة لما تمّ في مرحلة إعداد البرنامج التربوي الفردي، وذلك من خلال تنفيذ المخطّط والمحدّد في البرنامج التربوي الفردي للطالب بعد الانتهاء من كتابة البرنامج التربوي الفردي، ومتابعة مدى تقدم الطالب وتحقيقه للأهداف المحددة في برنامجه، وذلك من خلال اتباع الإجراءات التالية:

١- تسليم كل عضو من أعضاء فريق هذا البرنامج المعنيين بتقديم الخدمات بما فيهم والديّ الطالب نسخاً موحدة من البرنامج التربوي الفردي، تُحدّد فيها طبيعة المهام المناطة بكل عضو لتنفيذ محتويات هذا البرنامج.

٢- البدء بتنفيذ البرنامج التربوي الفردي في المكان أو البديل التربوي الذي حُدّد.

وتشمل المعايير المهنية لمعلمي التربية الخاصة التي حدّدها مجلس الأطفال غير العاديين (CEC،2015) عدداً من المهارات الخاصة بتنفيذ البرنامج التربوي الفردي، وتتمثل هذه المهارات في:

تعليم الأفراد التقييم الذاتي والاستراتيجيات الإدراكية الأخرى اللازمة لتلبية احتياجاتهم، استخدام الاستراتيجيات والمواد التعليمية بما يتناسب مع خصائص الأفراد الذين لديهم إعاقة عقليّة واستخدام الأساليب الخاصة بتدريس المهارات الأساسية، تعديل سرعة تقديم التعليمات وتوفير النماذج التنظيمية، استغلال الوقت التعليمي بفاعلية، والعمل وفق حدود مهارات الفرد، وتقديم المساعدة عند الحاجة.

و) تقويم البرنامج التربوي الفردي ومراجعته:

تعدّ مرحلة تقويم البرامج التربوية الفردية هي المحصّلة النهائية لمراحل تقديم هذه البرامج للطلبة ذوي الإعاقة العقليّة، حيث يمكن من خلالها تحديد مدى تقدم الطالب وتحقيقه للأهداف المحدّدة في برنامجه، ويتم مراجعة البرنامج التربوي الفردي مرة واحدة في السنة أو مرتين، خاصةً إذا طلب الوالدان أو المدرسة مراجعةً إضافية، وإذا وُجد أنّ هناك ضرورة للتعديل يتم إجراء التعديلات والتغييرات اللازمة على البرنامج، ويناقش فريق البرنامج التربوي الفردي خلال هذا الاجتماع جميع الأمور المتعلقة بالطالب؛ كتقدّمه أو تراجعه عن تحقيق الأهداف المرجوة، ويجب الأخذ بعين الاعتبار رأي ولي أمر الطالب واكتمال حضور الفريق، كما يمكن لهذا الفريق الاعتماد على مؤشّرات معينة يمكن من خلالها تحديد مدى جودة البرامج التربوية الفردية المقدّمة للطالب (القريني، ٢٠١٩).

وبشكل عام فإنّ البرنامج التربوي الفردي يُعدّ جوهر العمل الحقيقي مع الطلبة ذوي الإعاقة العقليّة؛ فهو الوثيقة التي تضمن حقوقهم وتحدّد كافة الخدمات التي تتناسب مع احتياجاتهم، وهو الركيزة الأساسية التي تصب بها كل الجهود القائمة لخدمتهم، ولكي يحقق البرنامج التربوي الفردي أهدافه؛ فيجب أن تُقارب الفجوة بين سياسات البرنامج التربوي الفردي وبين الممارسات التطبيقية على أرض الواقع. فإذا كان البرنامج التربوي الفردي يمثل التقاطع النظري والعملي للسياسات، والمدارس، وعائلات الطلبة ذوي الإعاقة العقليّة؛ فهو بالتأكيد (يعدّ) الأساس للتعليم الخاص الفعّال والخدمات ذات الصلة ونتائج الطلبة الإيجابية، ويظل عنصراً رئيسياً من متطلبات التربية الخاصة، فيجب أن يكون هناك تركيزٌ مستمرٌ على فهمٍ أفضل لكيفية تطوير البرامج التربوية الفردية، وتنفيذها للطلبة في جميع فئات التربية الخاصة والمراحل الدراسية (Blackwell & Rossetti, 2014).

التربية الخاصّة في ضوء المعايير العالمية:

يشير مفهوم المعيار حسب المعهد الأمريكي للمعايير (American National Standards Institute) بأنّه: بيان المستوى المتوقّع الذي وضعته الهيئة المسؤولة بشأن هدفٍ معيّنٍ يراد الوصول إليه، ويحقق القدر المطلوب من الجودة أو التميز (ANSI, 2011). كما تعرّف الإدارة العامة للقياس والتقويم (2012) المعايير المهنية في العملية التربوية بأنّها: عبارة أو جملة تربوية محدّدة تصف المتطلبات المعرفية أو المهارات التي يفترض أن يمتلكها الفرد أو يؤديها أو تؤديها جهة معينة، وتستخدم قاعدة أو أساساً للمقارنة في المقاييس، أو للحكم على القيمة أو النوعية أو الكمية.

فالمعايير تعني عقداً اجتماعياً يضم عدة أطراف، وذلك بين المعلمين والسلطات التربوية من جهة وبين الأباء والطلبة من جهة أخرى، فهي بمثابة عقد اجتماعي في المجتمع بصفة عامة يتناول متطلبات التعليم وتأكيد التوقعات المتفق عليها اجتماعياً، وتمثل المقياس لضمان الجودة الشاملة واعتمادها، ومؤشراً لإثبات كفاءتها وفاعليتها، كما يرتبط مصطلح المعايير بعدة مصطلحات من أهمها المؤشرات وهي: مجموعة من العبارات التي تنبثق عن المعيار، وتمثّل مكوناته وعناصره وتصاغ بطريقة أكثر إجرائية لتحديد اتجاهات الأداء ومجال العمل (حسين، 2015).

وفي ظل التغيرات العالمية وحركة العولمة والنشاط الاجتماعي والاقتصادي والسياسي والبيئي والتكنولوجي؛ كان لزاماً على الأنظمة التربوية في العالم أن تسارع بتغيير أسلوب وطريقة التعليم الحالي، وضبط جودة برامجه وخدماته، وتحديث البرامج التعليمية؛ لتكون قادرةً على مواجهة التأثيرات السلبية لتيارات التغيير العالمية، وبذلك ظهرت أنظمة الجودة العالمية؛ لتثبت فاعليتها في تحسين وتطوير المؤسسات التعليمية؛ ومنها المؤسسات التعليمية التي تُعنى بتقديم خدمات التربية الخاصة للأفراد ذوي الإعاقة؛ التي طبقتها داخل البلدان التي نشأت فيها والدول التي قامت بتطبيقها (الخطيب، الزعبي، وبني عبد الرحمن، 2012؛ أبو درويش، 2017).

مجلس الأطفال غير العاديين (Council of Exceptional Children (CEC))

يُعتبر مجلس الأطفال غير العاديين بالولايات المتحدة هو المرجعية العلمية الأولى في ميدان التربية الخاصة، وهو منظمة ريادية للتعليم المقدّم للأفراد ذوي الإعاقة عالمياً، ويعمل على تشجيع التميز المهني لتحقيق الاحتياجات التربوية للأفراد ذوي الإعاقة عالمياً، ويهدف إلى دعم

المهنيين والأسر وكل العاملين مع الأفراد ذوي الإعاقة، ودعم الاحتياجات الثقافية والاختلافات اللغوية للأفراد، والأبحاث المتقدمة والأداءات المبنية على الشواهد، والسياسات الحكومية المناسبة، كما يقدّم مجموعة المعايير المناسبة لتقديم التنمية المهنية المستدامة، ومساعدة المهنيين في تحقيق أوضاعهم والحصول على المصادر الضرورية كأفضل الأداءات المهنية في التربية الخاصة، ومن ثمّ فإنّ المعايير التي وضعها هذا المجلس هي المعمول بها من قبل لجان التقييم الداخلية، ولجان الاعتماد الأكاديمية (الحمد، 2010).

وقد صادق المجلس الوطني لاعتماد برامج إعداد المعلمين National council for Accreditation of Teacher Education (NCATE) على المعايير التي وضعها مجلس الأطفال غير العاديين(CEC) الخاصة بالأداء بالنسبة للإعداد والترخيص لمعلمي التربية الخاصة، والتي تكونت من عشرة معايير (ديبتنكورت، هوورد 2009/2007). كما أصبحت المواد الدراسية في الجامعات الأمريكية مراعية لتلك المعايير والأسس، حيث أصبح مألوفاً أن تستهل خطط المواد الدراسية بتلك الأهداف المشتقة من معايير الممارسة المهنية التي يتبناها المجلس الأمريكي للأطفال غير العاديين بالتعاون مع المجلس الأمريكي الوطني لاعتماد تدريب المعلمين (NCATE) (الخطيب، 2010).

حيث أصدر المجلس دليلاً يتضمن عشرة معايير لضمان جودة برامج الطلبة ذوي الإعاقة كما يلي (CEC، 2015):

١- تحديد الأسس (Foundations).
٢- التنمية وخصائص المتعلمين (Development and Characteristics of Learners).
٣- الفروق الفردية في التعلم (Individual Learning Differences).
٤- إستراتيجيات التدريس (Instructional Strategies).
٥- بيئات التعلم والتفاعلات الاجتماعية (Learning Environments/Social Interactions).
٦- اللغة (Language).

٧- معيار التخطيط التعليمي (Instructional Planning).

٨- التقييم (Assessment).

٩- الممارسات المهنية والأخلاقية (Professional and Ethical Practice).

١٠- التعاون (Collaboration).

وقد تناولت الدراسة الحالية المعيار السابع من معايير مجلس الأطفال غير العاديين وهو معيار التخطيط التعليمي للكشف عن مستوى تطبيقه في البرامج التربوية الفردية للطلبة ذوي الإعاقة العقليّة من وجهة نظر معلميهم.

الدراسات السابقة:

هدفت دراسة القريني والرميخان (2019) إلى التعرّف على جودة عناصر البرامج التربوية الفردية المقدّمة للتلميذات ذوات الإعاقة الفكرية بمعاهد وبرامج التربية الفكرية الملحقة بالمدارس العادية في المراحل الابتدائية والمتوسطة والثانوية في مدينة الرياض، حيث استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، كما استخدم الباحثان استمارةً لتحليل بيانات البرامج التربوية الفردية، حيث بلغ عدد البرامج التربوية الفردية التي تم تحليل محتواها (٤٢١) برنامجاً، وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى جودة عناصر البرامج التربوية الفردية ضعيفة جداً؛ مما يشير إلى أنّ تقديم تلك البرامج لم يصل إلى ما تقوم عليه الممارسات العالمية في هذا الجانب، وإلى ما يطمح إليه المختصون، وأسر التلميذات. كما أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعود إلى اختلاف المكان التربوي لصالح برامج التربية الفكرية الملحقة بالمدارس العادية، وأبرزت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى جودة عناصر البرامج التربوية الفردية المقدمة للتلميذات ذوات الإعاقة الفكرية، تعود إلى اختلاف المرحلة الدراسية لصالح المرحلة الابتدائية.

بينما أجرى إير ولليك (2019) Er & llik دراسة بهدف تقييم آراء الآباء والمعلمين فيما يتعلق بمشاركة أولياء الأمور في الخطة التربوية الفردية في تركيا، وتم استخدام المنهج النوعي كما تم جمع المعلومات من خلال المقابلة مع (٢٢) من معلمي التربية الخاصة، و(٢٥) من أولياء الأمور، وقد أوضحت نتائج الدراسة أنّ معظم الآباء لا يعرفون شيئا عن الخطة التربوية الفردية ولا

تتم دعوتهم من قبل المدرسة، أمّا فيما يتعلق بآراء المعلمين فقد لوحظ أنّهم يفتقرون إلى المعرفة فيما يخص كيفية إشراك الآباء في الخطة التربوية الفردية.

كما أجرى القريني والقحطاني (2017) دراسة هدفت إلى معرفة مستوى استخدام الخطط الانتقالية في البرامج التربوية الفردية للتلميذات ذوات الإعاقة الفكرية في معاهد التربية الفكرية وبرامجها الملحقة في المدارس العادية في المرحلة الثانوية، من منظور المعلمات والإداريات في معاهد وبرامج التربية الفكرية في المملكة العربية السعودية، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، باستخدام الاستبانة، حيث بلغ عدد عينة الدراسة (٢٠٤) معلمة وإدارية، وقد أسفرت النتائج أنّ استخدام الخطط الانتقالية في البرامج التربوية الفردية كان متوسطاً نسبياً، كما أسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعود إلى اختلاف مدى حصول أفراد العينة على التدريب ذي العلاقة بالخطط الانتقالية لصالح الحاصلات على تدريب، كما لم تسفر النتائج عن وجود أي فروق ذات دلالة إحصائية حول استخدام الخطط الانتقالية في البرامج التربوية الفردية للتلميذات ذوات الإعاقة الفكرية تبعاً للمتغيرات الآتية: طبيعة العمل، عدد سنوات الخبرة، المؤهل العلمي.

كما هدفت دراسة عطيات (2017) إلى قياس مدى الالتزام بتطبيق القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة في محافظة المجمعة، حيث اتبع الباحث المنهج الوصفي والمنهج النوعي لتحقيق أهداف الدراسة، وقد استخدم الباحث أداتين تمثلت الأداة الأولى باستبانة أعدّها الباحث، وتمثلت الأداة الثانية بمجموعات النقاش المركزة. وقد تكونت عينة الدراسة من (٦٧) فرداً من العاملين في معاهد وبرامج التربية الخاصة في محافظة المجمعة، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود مستوى مرتفع من الالتزام لدى أفراد عينة الدراسة على أبعاد الأداة مجتمعة، في حين تباينت متوسطات الأداء على الأبعاد المختلفة، وكذلك فقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لأثر متغير الجنس لصالح الإناث، وكذلك أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على أبعاد أداة الدراسة تعزي لمتغيرات (العمر، الوظيفة، المؤهل العلمي، المكان التعليمي) في حين أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق في بعد المعرفة بالقواعد التنظيمية لصالح الخبرة لأكثر من ١٠ سنوات.

وفي دراسة أجرتها السعدي (2016) هدفت إلى التعرف على مدى الممارسة الفعلية للبرنامج التربوي الفردي في ضوء معايير القانون الفيدرالي الأمريكي لتحسين تعليم الأفراد ذوي الإعاقة (IDEA,2004) من وجهة نظر معلمات ومشرفات صعوبات التعلم في سلطنة عمان، حيث المنهج الوصفي المسحي، وتكوّنت أداة الدراسة من استبانة موزعة على خمسة محاور، وهي: مرحلة الإحالة: أنشطة ما قبل الإحالة والإحالة والتخطيط المبدئي، ومراحل التقييم (أ) التقييم متعدد التخصصات ومراحل التقييم (ب) اجتماع الفريق وكتابة البرنامج التربوي الفردي، ومراحل التدريس (ج)، مراجعة وإعادة تقييم وتقدّم الطفل. كما تكونت عينة الدراسة من ٤٨ مشرفة صعوبات تعلم، و٢٦٥معلمة صعوبات تعلم. وقد أظهرت نتائج الدراسة أنّ مدى الممارسة للبرنامج التربوي الفردي في ضوء معايير IDEA بالنسبة لوجهة نظر المشرفات ووجهة نظر المعلمات جاءتا مرتفعتين، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مدى الممارسة الفعلية للبرنامج التربوي الفردي في واقع السلطنة تعزى للمتغيرات (التخصص، المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة) سواء لعينة المشرفات أو لعينة المعلمات.

أما دراسة هوساوي والعريفي (2015) فقد هدفت إلى تقويم البرامج التربوية الفردية لذوي الإعاقة الفكرية في ضوء معايير مجلس الأطفال غير العاديين للتخطيط التربوي؛ من خلال التعرف على مدى التزامها بها، والتعرف على الاختلافات بين معايير معاهد وبرامج التربية الفكرية ومعايير مجلس الأطفال غير العاديين للتخطيط التربوي. واستخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، كما استخدم الباحثان استمارة لتحليل بيانات البرامج التربوية الفردية، وشملت عينة الدراسة (١٧) برنامجاً تربوياً فردياً معدّاً في معاهد وبرامج التربية الفكرية في مدينة الرياض، خلصت الدراسة إلى التزام البرامج التربوية الفردية المعدّة في معاهد وبرامج التربية الفكرية بأربعة معايير من معايير مجلس الأطفال غير العاديين للتخطيط التربوي بشكل صحيح، والتزامها أيضاً بأربعة معايير أخرى ولكن بشكل خاطئ، بالإضافة إلى افتقارها إلى إثني عشر معياراً، وأنّ بيانات المعايير بشكل عام غير صحيحة.

كما هدفت دراسة السريع (2014) إلى تقييم البرامج والخدمات المقدّمة للأطفال ذوي الإعاقة العقليّة واضطراب التوحد في ضوء معايير الجودة الأردنية، حيث استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، وتماشت أدوات الدراسة مع معايير الاعتماد الخاص لمؤسسات وبرامج الإعاقة العقلية، ومعايير الاعتماد الخاص لمؤسسات وبرامج اضطراب التوحد، واشتملت عينة الدراسة على

(١٦٠) مؤسسة ومركزاً. وأشارت نتائج الدراسة فيما يتعلق بالإعاقة العقليّة أنّ هناك بعداً واحداً كان ذا مستوى فاعلية مرتفع وهو: "بعد البرامج والخدمات" في حين أنّ هناك ثلاثة أبعاد كانت ذات مستوى فاعلية متوسطة، وهي على التوالي: بعد البيئة التعليمية، وبعد التقييم، وبعد الإدارة والعاملين. كما أظهرت النتائج فيما يتعلق باضطراب التوحد أنّ هناك بعداً واحداً كان ذا مستوى فاعلية مرتفع، وهو: بُعد الخدمات والبرامج في حين كان هناك ثلاثة أبعاد ذات مستوى فاعلية متوسطة، وهي على التوالي: بعد التقييم، وبعد البيئة التعليمية، وبعد الإدارة والعاملين، ومستوى فاعلية متدني للأبعاد: مشاركة دعم الأسرة، والدمج والخدمات الانتقالية، والتقييم الذاتي.

بينما هدفت دراسة هاوكينز Hawkins (2012) إلى تقييم امتثال البرامج التربوية الفردية المقدّمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم، لمعايير ولاية واشنطن في آلية كتابة تلك البرامج، وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي في مادة القراءة، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت أداة الدراسة من استمارة معايير البرامج التربوية الفردية في ولاية واشنطن، واشتملت عينة الدراسة على (٧٨) برنامجاً تربوياً فردياً مقدّماً للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة، وبيّنت نتائج الدراسة أنّ (٢٣) برنامجاً –فقط– قد امتثل لمعايير الولاية، وأشارت النتائج إلى نقص معلومات مستوى الأداء الحالي للتحصيل الأكاديمي والوظيفي، ووصف احتياجات الطلبة بعبارات غير واضحة وتفتقر إلى الدقة والتحديد، وأنّ الأهداف السنوية القابلة للقياس غالباً ما تتم كتابتها بشكل صحيح ويتناسب مع معايير الولاية، وبالنسبة للبيئة الأقل تقييداً فتبيّن أنّه لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين التحصيل الأكاديمي للطلبة والبيئة الأقل تقييداً في تقييم نتائج القراءة، وخدمات التربية الخاصة والخدمات المساندة لم تتوفر بشكلٍ كافٍ، وتحتاج إلى المزيد من القوانين للالتزام بتقديمها.

وفي دراسة أجراها الزارع (٢٠١٠) هدفت إلى بناء مؤشرات لضبط الجودة في البرامج التربوية للأطفال التوحديين، وتحديد درجة انطباقها على مراكز الأطفال التوحديين في المملكة العربية السعودية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، كما تمّ بناء مقياس مؤشرات ضبط الجودة في البرامج التربوية للأطفال التوحديين، و تكونت عينة الدراسة من (٢٠) مركزاً تقدم خدماتها للأطفال التوحديين الذكور من مراكز الأطفال التوحديين الحكومية، وأشارت النتائج إلى أنّ هناك مؤشرات لعنصرين من عناصر ضبط الجودة انطبقت بدرجة عالية، هي: مؤشرات عنصر البرنامج التربوي

الفردي والخطة التعليمية الفردية، ومؤشرات عنصر تحليل السلوك التطبيقي في تعديل السلوك، في حين أنّ هناك مؤشرات لأربعة عناصر انطبقت بدرجة متوسطة، هي: مؤشرات عنصر طرق التدريس والتدريب، ومؤشرات عنصر المنهاج المرجعي، ومؤشرات عنصر التهيئة للدمج، ومؤشرات عنصر التقييم والتشخيص، أمّا باقي مؤشرات العناصر المتبقية وعددها خمسة فقد انطبقت بدرجة متدنية، وهي: مؤشرات عنصر البيئة التعليمية المادية، ومؤشرات عنصر تقييم البرنامج المقدّم والمركز لكل منهما، ومؤشرات عنصر الخدمات المساندة، ومؤشرات عنصر الكوادر العاملة، وكانت الأقل انطباقاً هي مؤشرات عنصر مشاركة ودعم وتمكين الأسر.

التعليق على الدراسات السابقة:

تناولت معظم الدراسات السابقة البرنامج التربوي الفردي مع مختلف فئات الإعاقة، كما وُظف المنهج الوصفي التحليلي باستخدام الاستمارة في معظم الدراسات، باستثناء دراسة عطيات (2017)؛ حيث وظّفت المنهج الوصفي باستخدام الاستبانة والمنهج النوعي باستخدام جلسات النقاش المركزة، أمّا دراسة إير ولليك Er & llik (2019) فقد استخدمت المنهج النوعي باستخدام المقابلة، بينما وظّفت دراسة السعدي (2016) ودراسة السريع (2014) المنهج الوصفي المسحي باستخدام الاستبانة، كما اختلفت النتائج التي خلصت إليها الدراسات السابقة إلا أنها أشارت في معظمها إلى قصور في البرامج التربوية الفردية من جوانب متعددة.

وقد اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في كون الدراسة الحالية تعتبر من الدراسات الحديثة التي استخدمت المعايير الجديدة المحدّثة لمجلس الأطفال غير العاديين (CEC)، والتي تم تطبيقها على معاهد وبرامج التربية الفكرية للمرحلة الابتدائية بمحافظة جدة. كما وظّفت الدراسة الحالية المنهج الوصفي المسحي باستخدام الاستبانة للكشف عن مستوى تطبيق معايير مجلس الأطفال غير العاديين في البرامج التربوية الفردية للطلبة ذوي الإعاقة العقليّة من وجهة نظر معلميهم، وهم القائمون بتنفيذ البرامج التربوية الفردية، ممّا يُعطي تصوراً واضحاً لمستوى تطبيق المعايير. كما طُبقت الدراسة الحالية على معلمي الإعاقة العقليّة العاملين في معاهد وبرامج التربية الفكرية من الجنسين؛ لضمان تحديد مستوى تطبيق معايير مجلس الأطفال غير العاديين في البرامج التربوية الفردية للطلبة ذوي الإعاقة العقليّة بدقّة.

إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة المدخل الكمي المتمثل في جمع البيانات الكمية لتفسير الظواهر وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي الذي عرّفه العسّاف (٢٠١٢) بأنه المنهج الذي يتم بواسطته استجواب جميع أفراد مجتمع الدراسة أو عينة كبيرة منه، وذلك بهدف وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات التربية الفكرية العاملين في معاهد وبرامج التربية الفكرية للمرحلة الابتدائية الحكومية في محافظة جدة، والبالغ عددهم (٢٠٧) معلم ومعلمة، منهم (١١٦) معلم يعملون في معهدين للتربية الفكرية و(١٧) برنامج تربية فكرية، و(٩١) معلمة يعملن في معهدين للتربية الفكرية و(٦) برامج تربية فكرية.

عينة الدراسة:

تم حساب عينة الدراسة من خلال استخدام جداول مورغن (Morgan,1970). واستخراج الحد الأدنى لتعميم النتائج على مجتمع الدراسة والذي بلغ (١٣٥) معلم ومعلمة. كما تم سحب العينة من خلال أسلوب المعاينة القصدية، حيث تم توزيع الاستبانة على عينة الدراسة، والحصول على (١٣٧) استبانة تكونت من (٨٢) من المعلمين و(٥٥) من المعلمات.

أداة الدراسة:

قام الباحثان بإعداد أداة الدراسة استناداً إلى المعيار السابع من معايير مجلس الأطفال غير العاديين (CEC,2015)، وهو معيار التخطيط التعليمي، حيث تم ترجمة جميع المؤشرات التي يتضمنها معيار التخطيط التعليمي من النسخة المحدثة للدليل الصادر عن مجلس الأطفال غير العاديين، وإعادة صياغتها وتدقيقها لغوياً.

صدق الأداة:

تم عرض الأداة على محكمين بلغ عددهم (١٢) محكم من ذوي الخبرة والكفاءة الأكاديمية والمختصين في مجال التربية الخاصة، وذلك للحكم على مدى وضوح العبارة، ومدى صحة

صياغتها اللغوية، وتقديم أي تعديلات أو اقتراحات مناسبة لتحقيق هدف الدراسة الحالية. كما تم التحقق من صدق الأداة بحساب صدق الاتساق الداخلي من خلال استخدام معاملات ارتباط بيرسون (Pearson's Correlation Coefficient) لاستجابات أفراد العينة الاستطلاعية من خارج عينة الدراسة وعددها (٣٠) معلم ومعلمة؛ لفحص ارتباط عبارات الاستبانة بالمتوسط العام للاستبانة، للتأكد من الصدق الداخلي للاستبانة والجدول رقم (٢) يوضح ذلك.

جدول (٢) : معاملات ارتباط العبارات بالمتوسط العام للاستبانة

العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
١	**٠,٤٦٧	١٤	**٠,٧٠٣	٢٧	**٠,٧٦٥
٢	**٠,٦٥٣	١٥	**٠,٧٤٤	٢٨	**٠,٧٠٠
٣	**٠,٦٩٤	١٦	**٠,٨٣٠	٢٩	**٠,٦٩٤
٤	**٠,٦٣٤	١٧	**٠,٧٩٠	٣٠	**٠,٧٠٣
٥	**٠,٦٧١	١٨	**٠,٨٣٢	٣١	**٠,٧٥١
٦	**٠,٥٤٤	١٩	**٠,٧٠٩	٣٢	**٠,٧٦٩
٧	**٠,٦٧٢	٢٠	**٠,٧١٢	٣٣	**٠,٧٠١
٨	**٠,٧١١	٢١	**٠,٥٤٣	٣٤	**٠,٦٠٣
٩	**٠,٦٥٠	٢٢	**٠,٧٠٨	٣٥	**٠,٧٠١
١٠	**٠,٧٣٨	٢٣	**٠,٧٥٨	٣٦	**٠,٧٣٥
١١	**٠,٧١٠	٢٤	**٠,٧٨٢	٣٧	**٠,٧٣٠
١٢	**٠,٧١٠	٢٥	**٠,٧٧٢	٣٨	**٠,٦٨٠
١٣	**٠,٧٣١	٢٦	**٠,٧٤٩	٣٩	**٠,٧٣٨

** دال عند مستوى الدلالة (٠,٠١).

ثبـــات الأداة:

بعد تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية بلغت (٣٠) معلم ومعلمة، تم حساب معامل الثبات ألفاكرونباخ (معادلة ألفا كرونباخ) ((α) Cronbach's Alpha) لإيجاد الثبات الكلي للاستبانة، حيث بلغت قيمة المعامل (٠,٩٧)، ويتضح بأن الاستبانة تتمتع بعامل ثبات ممتاز يقع في الفترة من (٠,٩٠-١) كما صنفها (Taber,2016). مما يجعلها صالحة لتحقيق أهداف الدراسة.

أساليب تحليل البيانات:

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد مستوى تطبيق معايير مجلس الأطفال غير العادين في البرامج التربوية الفردية للطلبة ذوي الإعاقة العقلية من وجهة نظر معلميهم، وهي دراسة وصفية مسحية تتضمن عدة متغيرات كالآتي:

- نوع البرنامج التربوي (معهد تربية فكرية، برنامج تربية فكرية)
- الجنس (ذكر، أنثى)
- المؤهل التعليمي (بكالوريوس، دبلوم عالي، ماجستير)
- عدد سنوات الخبرة (من ١-٤ سنوات، ٥-٩ سنوات، ١٠سنوات فأكثر).

وللإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام المتوسطات والانحرافات المعيارية لترتيب عبارات الاستبانة للإجابة على السؤال الأول، وتم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة، لفحص الفروق بين استجابات المعلمين والمعلمات أفراد العينة للإجابة على السؤال الثاني والثالث، وتم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي، لفحص الفروق بين استجابات المعلمين والمعلمات أفراد العينة للإجابة على السؤال الرابع والخامس.

نتائج الدراسة

إجابة السؤال الأول للدراسة

والذي نص على: "ما مستوى تطبيق معايير مجلس الأطفال غير العاديين (CEC) للتخطيط التعليمي في البرامج التربوية للطلبة ذوي الإعاقة العقلية من وجهة نظر معلميهم؟"، وللإجابة عن السؤال الأول للدراسة تم استخدام المتوسطات والانحرافات المعيارية لترتيب عبارات الاستبانة، والمتمثلة في مستوى تطبيق معايير مجلس الأطفال غير العاديين (CEC) للتخطيط التعليمي في البرامج التربوية للطلبة ذوي الإعاقة العقلية من وجهة نظر معلميهم، كما هو موضح في الجدول رقم (٤).

جدول (٤) : المتوسطات الحسابية لاستجابات العينة مرتبة تنازليا لكل عبارة من عبارات الاستبانة

رقم العبارة	العبـــــــارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى التطبيق	الترتيب
٢٩	تنظيم المواد والوسائل التعليمية لتنفيذ الخطط التعليمية الفردية.	٤,١٤	٠,٨٦	كبير	١
٢٨	إعداد خطة تعليمية قصيرة المدى للدروس التي يتم تدريسها.	٤,١٢	٠,٩٦	كبير	٢
١٢	تنظيم البيئة الصفية لتقديم التعليم المناسب.	٤,٠٧	٠,٨٨	كبير	٣
٦	تدريب الطلبة على المهارات اللغوية والمهارات الأكاديمية (القراءة والكتابة).	٤,٠٦	٠,٨٦	كبير	٤
٢٤	بناء الأهداف بشكل متسلسل وفردي لكل طالب/ة.	٤,٠٥	٠,٩١	كبير	٥
٨	استخدام الاستراتيجيات المناسبة (سلوكية أو معرفية أو غيرها) لدعم السلوك الإيجابي.	٣,٩٦	٠,٩١	كبير	٦
١٣	توظيف نقاط القوة لدى الطلبة لتعزيز وتطوير المهارات النمائية والمحافظة عليها.	٣,٩٦	٠,٩٤	كبير	٧
١٥	التخطيط لتعليم الطلبة المهارات الاستقلالية والسلوك التكيفي.	٣,٩٢	٠,٩٦	كبير	٨
١٨	التخطيط للتعليم بناءً على خصائص الطلبة واهتماماتهم والتقييم المستمر.	٣,٩١	٠,٩٣	كبير	٩
٢٥	تصميم المحتوى التعليمي بشكل يتناسب مع خصائص الطلبة النمائية المتنوعة والثقافية.	٣,٩١	٠,٩٥	كبير	١٠
٣٩	تعديل استراتيجيات التدريس والتدريب وفقاً لبيانات التقييم المستمر.	٣,٩١	٠,٩٨	كبير	١١
٧	استخدام الاستراتيجيات التعليمية مع الطلبة في سياق تعليمي طبيعي ومنظم.	٣,٨٩	٠,٨٥	كبير	١٢
٢٣	استخدام أسلوب تحليل المهمة في تحليل الأهداف القصيرة للطلبة.	٣,٨٥	١,٠٤	كبير	١٣
١٤	التخطيط لتعليم الطلبة مهارات الحياة والمهارات الوظيفية.	٣,٨٢	٠,٩٥	كبير	١٤
٢٦	تحديد الاستراتيجيات التعليمية بشكل يتناسب مع خصائص الطالب/ة النمائية المتنوعة والثقافية.	٣,٨٢	١,٠٠	كبير	١٥
٢٧	توظيف التقنية التعليمية في تنفيذ البرنامج التربوي الفردي.	٣,٨١	١,٠٣	كبير	١٦
١٦	تحديد الخدمات المساندة بما يتناسب مع القدرات والعمر الزمني والعقلي للطلبة.	٣,٧٧	٠,٩٦	كبير	١٧
٣٠	الالتزام بوقت محدد للتعليم وفقاً لما هو مخطط له.	٣,٧٧	٠,٩٤	كبير	١٨
١٧	استخدام استراتيجيات تعليمية لتعزيز المشاركة الاجتماعية لدى الطلبة في البيئات المختلفة.	٣,٧٤	٠,٩٤	كبير	١٩
٣٢	استخدام الاستراتيجيات المناسبة لتسهيل عملية الدمج في البيئات المختلفة.	٣,٧٤	٠,٩٤	كبير	٢٠

رقم العبارة	العبـــــــارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى التطبيق	الترتيب
٤	استخدام استراتيجيات التواصل المساعدة والبديلة مع الطلبة.	٣,٦٥	١,٠٣	كبير	٢١
٢	وضوح الأدوار والمهام المطلوبة من المعلم/ة.	٣,٦٢	١,٠٤	كبير	٢٢
٣١	إعداد الطلبة لعرض سلوك تعزيز الذات عند التعامل مع المواقف والفعاليات المجتمعية.	٣,٦٢	٠,٩٥	كبير	٢٣
٣٥	استخدام استراتيجيات مناسبة لتسهيل الاحتفاظ بالسلوك وتعميمه في بيئات ومواقف أخرى.	٣,٦١	٠,٩٣	كبير	٢٤
١٩	تصميم البرامج التربوية الفردية بشكل شامل من قبل فريق متعدد التخصصات.	٣,٥٧	١,١٧	كبير	٢٥
٥	توفير الدعم بناءً على احتياجات الطلبة المتغيرة/المتعددة.	٣,٥٣	١,١٠	كبير	٢٦
٣٦	استخدام إجراءات لرفع مستوى الوعي بالذات والاعتماد عليها لدى الطلبة.	٣,٥٢	٠,٩٦	كبير	٢٧
٣	تصميم الممارسات التعليمية المبنية على الشواهد (الأدلة العلمية) وفقاً لاحتياجات الطلبة.	٣,٤٧	٠,٩٣	كبير	٢٨
٢٠	مشاركة الأسرة في تحديد الأهداف وتقييم درجة التقدم في التعلم.	٣,٤٥	١,٢١	كبير	٢٩
٣٨	استخدام استراتيجيات ومصادر التواصل لمساعدة الطالب/ة الذي تختلف لهجته أو لغته عن اللغة السائدة للمواد الدراسية.	٣,٤٢	١,١٠	كبير	٣٠
٣٧	استخدام استراتيجيات الانتقال (الخدمات الانتقالية) من مرحلة لأخرى أو من نشاط لآخر.	٣,٣٢	٠,٩٩	متوسط	٣١
٢٢	استخدام التحليل الوظيفي للسلوك لتصميم خطط التدخل السلوكي.	٣,٣١	١,٠٢	متوسط	٣٢
٣٤	تعليم الطلبة كيفية استخدام استراتيجية حل المشكلات.	٣,١٤	١,٠٠	متوسط	٣٣
١١	استخدام التخطيط للخدمات الانتقالية والجهات التي تركز على الاحتياجات مدى الحياة.	٣,١٠	١,٠٣	متوسط	٣٤
٣٣	تعليم الطلبة كيفية استخدام استراتيجية التقييم الذاتي.	٣,٠٩	١,٠٧	متوسط	٣٥
١٠	التخطيط للخدمات الانتقالية للربط بمصادر الدعم.	٣,٠٨	٠,٩٩	متوسط	٣٦
٩	إشراك الطلبة في عملية التخطيط للانتقال.	٣,٠٣	١,١٢	متوسط	٣٧
٢١	مشاركة الطالب/ة في تحديد الأهداف وتقييم درجة التقدم في التعلم.	٢,٩٤	١,٣٤	متوسط	٣٨
١	وجود منهاج مرجعي متخصص لتلبية الاحتياجات الفردية للطلبة.	٢,٩١	١,١٣	متوسط	٣٩
مستوى التطبيق العام للمعايير		**٣,٦٣**	**٠,٧٠**	**كبير**	

ويبين الجدول رقم (٤) بأن العبارات انقسمت على مستويين فقط، مستوى التطبيق (كبير) ومستوى التطبيق (متوسط)، بينما لا يوجد معايير مستوى تطبيقها (لا تنطبق، أو قليل، او كبير جداً). كما يتضح من الجدول رقم (٣) بأن مؤشر (تنظيم المواد والوسائل التعليمية لتنفيذ الخطط التعليمية الفردية) حصل على أعلى مستوى تطبيق، أي الترتيب الأول وفق استجابات المعلمين والمعلمات، حيث بلغ متوسط استجاباتهم على العبارة (٤,١٤)، والذي يقع ضمن مستوى التطبيق (كبير)، ومن جهة أخرى حصل المعيار (وجود منهاج مرجعي متخصص لتلبية الاحتياجات الفردية للطلبة) على الترتيب التاسع والثلاثون من بين المعايير حسب استجابات أفراد العينة، حيث بلغ متوسط مستوى تطبيق المعيار (٢,٩١)، والذي يقع ضمن مستوى التطبيق (متوسط). كما يتضح من الجدول بأن مستوى تطبيق معايير مجلس الأطفال غير العاديين (CEC) للتخطيط التعليمي في البرامج التربوية الفردية للطلبة ذوي الإعاقة العقلية من وجهة نظر معلميهم حصل على مستوى تطبيق عام (كبير)، وبمتوسط عام بلغ (٣,٦٣).

ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى وجود مرجعية واضحة للمعلمين والمعلمات تتمثل في الدليل الإجرائي والتنظيمي للتربية الخاصة، والذي ينص على الإجراءات والتعليمات خلال إعداد البرنامج التربوي الفردي، إضافةً إلى الدليل الإرشادي الشامل لمعاهد ومراكز التربية الخاصة الصادر من قبل وزارة التعليم ١٤٤١-١٤٤٢هـ، حيث اشتمل على المهام المنوطة بالمعلمين والمعلمات وربط تقييمهم بتنفيذ بعض المؤشرات منها: (بناء برنامج تربوي فردي لكل طالب بناء على مستوى الأداء الحالي له، التواصل الفعّال مع أولياء الأمور وإمدادهم بالإرشادات اللازمة لمتابعة الطلبة ذوي الإعاقة، توافق محتوى الأنشطة والواجبات والتقويم مع الفروق الفردية لكل طالب ذي إعاقة).

كذلك فإن لإتاحة الفرص المستمرة للتطوير المهني التعليمي للمعلمين والمعلمات وفق أفضل الممارسات العالمية، من خلال تنفيذ مشروع برامج التطوير المهني التعليمي الصيفي لعام ١٤٤١هـ/٢٠٢٠م. من قبل وزارة التعليم وبشراكة مجتمعية تطوعية مع مجموعة من الجامعات السعودية وشركة تطوير للخدمات التعليمية وشركة تطوير لتقنيات التعليم، دور كبير في تطوير مهارات المعلمين والمعلمات ورفع مستوى أدائهم المهني. كما قد يؤثر تقديم التعليم خلال نظام

التعليم الالكتروني "مدرستي" في درجة تطبيق بعض المعايير مثل: توظيف التقنية التعليمية في تنفيذ البرنامج التربوي الفردي، ومشاركة الأسرة في تحديد الأهداف وتقييم درجة التقدم في التعليم.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة عطيات (٢٠١٧) التي أشارت نتائجها إلى وجود مستوى مرتفع من الالتزام بتطبيق القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة، بينما تختلف هذه النتيجة مع دراسة هوساوي والعريفي (٢٠١٥) والتي أشارت إلى أن مستوى تطبيق معايير مجلس الأطفال غير العاديين للتخطيط التربوي في البرامج التربوية الفردية بشكل عام غير صحيح، ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى عدم احتواء القواعد التنظيمية للتربية الخاصة في السابق على بعض المؤشرات التي حصلت على بيانات غير صحيحة، بينما وردت في الدليل التنظيمي لمعاهد وبرامج التربية الخاصة ومنها: تحديد المواد المقدمة للطلبة في محتويات الخطة التعليمية الفردية، تصميم محتوى يتناسب مع خصائص الطلبة النمائية والثقافية. إضافة إلى الدليل الإرشادي الشامل للتربية الخاصة، والذي أضاف إلى الواجبات الواردة في الدليل التنظيمي والإجرائي مهام أخرى واجبة على معلمي ومعلمات الإعاقة العقلية من أهمها: تفعيل البرامج التربوية الفردية من خلال المنهج وتحقيق أهدافها، تكييف وتعديل مناهج التعليم العام بما يتناسب مع احتياجات الطلبة ذوي الإعاقة العقلية،

كما تختلف مع دراسة القريني والرميخان (٢٠١٩) التي أشارت إلى أن مستوى جودة عناصر البرامج التربوية الفردية ضعيفة جداً، وقد يُعزى هذا الاختلاف إلى البرامج التدريبية التي تلقّاها المعلمين والمعلمات مما كان له أثر إيجابي في تطوير مهاراتهم، كما يمكن عزو هذه النتيجة إلى الجهود المبذولة من قبل الإشراف في إدارة تعليم محافظة جدة في متابعة إعداد وتنفيذ البرامج التربوية الفردية. كذلك فقد أشار الباحثان من خلال تطبيقهما لأداة الدراسة –حسب إفادة الباحثان– أن البرامج التربوية الفردية يتم المطالبة بتطبيقها في المرحلة الابتدائية فقط بينما في المرحلة المتوسطة والثانوية لا توجد آلية محددة في التخطيط للبرامج التربوية الفردية، وتعتمد بعض المدارس على مهارات الحد الأدنى من مناهج التعليم العام الابتدائية للتخطيط لتعليم التلميذات ذوات الإعاقة العقلية، مما أدى إلى تدني مستوى جودة عناصر البرامج التربوية الفردية بشكل عام.

كما أظهرت النتائج أن درجة تطبيق معايير مجلس الأطفال غير العاديين في البرامج التربوية الفردية للطلبة ذوي الإعاقة العقلية من وجهة نظر معلميهم كانت تتراوح بين الدرجتين كبيرة

ومتوسطة، حيث حصل مؤشر (تنظيم المواد والوسائل التعليمية لتنفيذ الخطط التعليمية الفردية) على أعلى مستوى تطبيق بدرجة كبيرة، وهي بذلك تختلف مع دراسة هوساوي والعريفي (٢٠١٥) التي أشارت إلى حصول هذا المؤشر على بيانات تطبيق غير صحيحة، كما حصل مؤشر (إعداد خطة تعليمية قصيرة المدى للدروس التي يتم تدريسها)على مستوى تطبيق بدرجة كبيرة، وهي بذلك تتفق مع دراسة الزارع (٢٠١٠) التي أشارت إلى انطباق مؤشرات الجودة بدرجة مرتفعة في عنصر الخطة التعليمية الفردية، كما حصل مؤشر (مشاركة الأسرة في تحديد الأهداف وتقييم درجة التقدم في التعلم) على مستوى تطبيق بدرجة كبيرة وتختلف هذه النتيجة مع دراسة إير ولليك (٢٠١٩) Er & llik التي أشارت نتائجها إلى ضعف إشراك الأسرة في البرنامج التربوي الفردي. كما حصل مؤشر (وجود منهاج مرجعي متخصص لتلبية الاحتياجات الفردية للطلبة) على مستوى تطبيق بدرجة متوسطة وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الزارع (٢٠١٠) التي أشارت إلى انطباق مؤشرات الجودة بدرجة متوسطة في عنصر المنهاج المرجعي، كما حصل مؤشر (استخدام استراتيجيات الانتقال من مرحلة لأخرى أو من نشاط لآخر) على مستوى تطبيق بدرجة متوسطة حيث تتفق هذه النتيجة مع دراسة القريني والقحطاني (٢٠١٧) التي أسفرت نتائجها عن مستوى استخدام الخطط الانتقالية في البرامج التربوية الفردي في معاهد وبرامج التربية الفكرية كان متوسطاً نسبياً.

إجـــابـة الســـؤال الثـــانـي:

الذي نص على: "هل هنالك فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) أو أقل منه، في مستوى تطبيق معايير مجلس الأطفال غير العاديين (CEC) للتخطيط التعليمي في البرامج التربوية الفردية للطلبة ذوي الإعاقة العقلية من وجه نظر معلميهم، تُعزى لمتغير نوع البرنامج (معاهد التربية الفكرية، برامج الدمج)؟"، تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة، لفحص الفروق بين استجابات المعلمين والمعلمات أفراد العينة وفقاً لمتغير نوع البرنامج (معاهد التربية الفكرية، برامج الدمج)، بهدف إيجاد دلالة الفرق بين متوسطي استجابات المعلمين والمعلمات، ويبين الجدول رقم (٥) نتائج اختبار (ت) لإيجاد دلالة الفروق بين استجابات المعلمين والمعلمات في مستوى تطبيق المعايير وفق متغير نوع البرنامج التربوي.

جدول (٥)

نتائج اختبار (ت) لإيجاد دلالة الفروق بين استجابات المعلمين والمعلمات

في مستوى تطبيق معايير مجلس الأطفال غير العاديين وفق متغير نوع البرنامج (ن= ١٣٧)

المجموعة	عدد العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
المعاهد الفكرية	٥٥	٣,٦٧	٠,٦٧	٠,٥٥٢	١٣٥	٠,٥٨٢
برامج الدمج	٨٢	٣,٦٠	٠,٧٢			

يتضح من الجدول (٥) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) أو أقل منه بين استجابات المعلمين والمعلمات في مستوى تطبيق معايير مجلس الأطفال غير العاديين (CEC) للتخطيط التعليمي في البرامج التربوية الفردية للطلبة ذوي الإعاقة العقلية، في ضوء متغير نوع البرنامج. ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى استناد المعلمين والمعلمات في معاهد وبرامج التربية الفكرية إلى الدليل الإجرائي والتنظيمي للتربية الخاصة والذي هدف إلى توحيد إجراءات العمل بين معاهد وبرامج التربية الخاصة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة عطيات (٢٠١٧) التي أسفرت نتائجها عن عدم وجود فروق في مدى الالتزام بتطبيق القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة تُعزى لنوع البرنامج التربوي معهد أو برنامج. بينما تختلف هذه النتيجة مع دراسة القريني والرميخان (٢٠١٩) التي أشارت إلى وجود فروق في مستوى جودة عناصر البرامج التربوية الفردية تبعاً لنوع البرنامج التربوي الفردي لصالح برامج التربية الفكرية.

إجابة السؤال الثالث:

الذي نص على: "هل هنالك فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) أو أقل منه، في مستوى تطبيق معايير مجلس الأطفال غير العاديين (CEC) للتخطيط التعليمي في البرامج التربوية الفردية للطلبة ذوي الإعاقة العقلية من وجه نظر معلميهم، تُعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى)؟"، تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة، لفحص الفروق بين استجابات المعلمين والمعلمات أفراد العينة وفقاً لمتغير الجنس (ذكر، أنثى)، بهدف إيجاد دلالة الفرق بين متوسطي استجابات المعلمين والمعلمات، ويبين الجدول (٤-٢) نتائج اختبار (ت) لإيجاد دلالة الفروق بين استجابات المعلمين والمعلمات في مستوى تطبيق المعايير وفق متغير الجنس.

جدول (٦)

نتائج اختبار (ت) لإيجاد دلالة الفروق بين استجابات المعلمين والمعلمات

في مستوى تطبيق معايير مجلس الأطفال غير العاديين وفق متغير الجنس (ن= ١٣٧)

المجموعة	عدد العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
ذكور	٨٢	٣,٥٤	٠,٧٣	١,٨٨٦	١٣٥	٠,٠٦١
إناث	٥٥	٣,٧٧	٠,٦٣			

يتضح من الجدول (٦) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) أو أقل منه بين استجابات المعلمين والمعلمات في مستوى تطبيق معايير مجلس الأطفال غير العاديين (CEC) للتخطيط التعليمي في البرامج التربوية الفردية للطلبة ذوي الإعاقة العقلية، في ضوء متغير الجنس. ويمكن أن يُعزى عدم وجود فروق وفق متغير جنس المعلم ذكر أو أنثى إلى أن كلاً من المعلمين والمعلمات يتبعون نفس الإجراءات والمهام الواردة في الدليل التنظيمي والإجرائي للتربية الخاصة، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة عطيات (٢٠١٧) التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مدى الالتزام بتطبيق القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة تُعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث.

إجابة السؤال الرابع

الذي نص على: "هل هنالك فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) أو أقل منه، في مستوى تطبيق معايير مجلس الأطفال غير العاديين (CEC) للتخطيط التعليمي في البرامج التربوية الفردية للطلبة ذوي الإعاقة العقلية من وجه نظر معلميهم، تُعزى لمتغير المؤهل العلمي (دبلوم عالي، بكالوريوس، ماجستير)؟"، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي، لفحص الفروق بين استجابات المعلمين والمعلمات أفراد العينة وفقاً لمتغير المؤهل العلمي (دبلوم عالي، بكالوريوس، ماجستير)، بهدف إيجاد دلالة الفرق بين متوسطي استجابات المعلمين والمعلمات، ويبين الجدول (٧) نتائج تحليل التباين الأحادي لإيجاد دلالة الفروق بين استجابات المعلمين والمعلمات في مستوى تطبيق المعايير وفق متغير المؤهل العلمي.

جدول (٧)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لإيجاد دلالة الفروق بين استجابات المعلمين والمعلمات في مستوى تطبيق معايير مجلس الأطفال غير العاديين وفق متغير المؤهل العلمي (ن= ١٣٧)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٤,٣٤٧	٢	٢,١٧٤	٤,٦٧٤	*٠,٠١١
داخل المجموعات	٦٢,٣١٣	١٣٤	٠,٤٦٥		
المجموع	٦٦,٦٦١	١٣٦	–		

* دال عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) أو أقل منه.

يتضح من الجدول (٧) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) أو أقل منه بين استجابات المعلمين والمعلمات في مستوى تطبيق معايير مجلس الأطفال غير العاديين (CEC) للتخطيط التعليمي في البرامج التربوية الفردية للطلبة ذوي الإعاقة العقلية، في ضوء متغير المؤهل العلمي، ولتحديد اتجاه الفرق تم استخدام اختبار المقارنات البعدية المرافق لاختبار تحليل التباين (شيفيه)، ويبين الجدول (٨) نتائج اختبار شيفيه لتحديد الفروق البعدية بين استجابات المعلمين والمعلمات وفق متغير المؤهل العلمي.

جدول (٨)

اختبار شيفيه للمقارنة البعدية بين استجابات المعلمين والمعلمات في مستوى تطبيق المعايير وفق متغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	العدد	المتوسط	دبلوم عالي	بكالوريوس	ماجستير
دبلوم عالي	٢١	٤,٠٥	–	*٠,٠١	٠,١٥
بكالوريوس	١٠٧	٣,٥٦	*٠,٠١	–	٠,٩٨
ماجستير	٩	٣,٥٢	٠,١٥	٠,٩٨	–

*** دال عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) أو أقل منه.**

يتضح من الجدول (٨) بأن الفرق الوحيد بين حاملي درجة الدبلوم العالي، ودرجة البكالوريوس، ويتضح اتجاه الفرق نحو المتوسط الأعلى (حاملي الدبلوم العالي)، فيرون بأن مستوى التطبيق للمعايير أعلى من غيرهم من أفراد العينة المتبقية. وقد تُعزى هذه النتيجة إلى وعي معلمي

ومعلمات الإعاقة العقلية الحاصلين على دبلوم عالي في التربية الخاصة بحاجتهم إلى تطوير مهاراتهم و زيادة اطلاعهم على الممارسات الفعّالة في إعداد وتنفيذ البرنامج التربوي الفردي، كما قد تعتمد هذه النتيجة على التقرير الذاتي للمعلم أو المعلمة ووجهة نظره الخاصة حول ما يمتلك من مهارات، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة السعدي (٢٠١٦) ودراسة عطيات (٢٠١٧) حيث اشارت نتائجهما إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مدى أهمية البرنامج التربوي الفردي وفي مدى الممارسة الفعلية له تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

إجابة السؤال الخامس:

الذي نص على: "هل هنالك فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) أو أقل منه، في مستوى تطبيق معايير مجلس الأطفال غير العاديين (CEC) للتخطيط التعليمي في البرامج التربوية الفردية للطلبة ذوي الإعاقة العقلية من وجه نظر معلميهم، تُعزى لمتغير سنوات الخبرة (من سنة إلى (٤) سنوات، من (٥) سنوات إلى (٩) سنوات، من (١٠) سنوات فأكثر)؟"، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي، لفحص الفروق بين استجابات المعلمين والمعلمات أفراد العينة وفقاً لمتغير سنوات الخبرة (من سنة إلى (٤) سنوات، من (٥) سنوات إلى (٩) سنوات، من (١٠) سنوات فأكثر)، بهدف إيجاد دلالة الفرق بين متوسطي استجابات المعلمين والمعلمات، ويبين الجدول (٤-٦) نتائج تحليل التباين الأحادي لإيجاد دلالة الفروق بين استجابات المعلمين والمعلمات في مستوى تطبيق المعايير وفق متغير المؤهل العلمي.

جدول (٩)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لإيجاد دلالة الفروق بين استجابات المعلمين والمعلمات في مستوى تطبيق معايير مجلس الأطفال غير العاديين وفق متغير سنوات الخبرة (ن= ١٣٧)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٢,٥٢٨	٢	١,٢٦٤	٢,٦٤٢	٠,٠٧٥
داخل المجموعات	٦٤,١٣٢	١٣٤	٠,٤٧٩		
المجموع	٦٦,٦٦١	١٣٦	-		

* دال عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) أو أقل منه.

يتضح من الجدول (٩) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) أو أقل منه بين استجابات المعلمين والمعلمات في مستوى تطبيق معايير مجلس الأطفال غير العاديين (CEC) للتخطيط التعليمي في البرامج التربوية الفردية للطلبة ذوي الإعاقة العقلية من وجهة نظر معلميهم. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الخبرة التدريسية ليس لها دور في مستوى تطبيق معايير مجلس الأطفال غير العاديين في البرامج التربوية الفردية للطلبة ذوي الإعاقة العقلية من وجهة نظر معلميهم، نظراً لتشابه بيئات العمل إلى حد كبير، إضافة لإتاحة الفرص للتطوير المهني من خلال البرامج التدريبية للمعلمين والمعلمات من كافة الخبرات التدريسية، مما أدى إلى أن مستوى التطبيق بشكل عام كبير لكل الخبرات التدريسية، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة السعدي (٢٠١٨) حيث أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق تعزى للخبرة التدريسية.

التـــوصيـــــات:

في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحثان بما يلي:

١- إقامة البرامج التدريبية وورش العمل المكثفة للمعلمين والمعلمات في مجال إعداد وتنفيذ وتقويم البرنامج التربوي الفردي في ضوء المعايير العالمية.

٢- تكثيف الجهود من قبل الإشراف التربوي لمتابعة تطبيق المعلمين والمعلمات للقواعد المتعلقة بإعداد وتنفيذ وتقويم البرنامج التربوي الفردي الواردة في الدليل التنظيمي للتربية الخاصة.

٣- التأكيد على أهمية العمل الجماعي لإعداد البرنامج التربوي الفردي وتوضيح المهام والأدوار بين أعضاء فريق البرنامج التربوي الفردي.

٤- إعداد برامج تدريبية للمعلمين والمعلمات لإكسابهم مهارات استخدام التقنيات التعليمية وتفعيلها في البرنامج التربوي الفردي.

٥- العمل على زيادة إشراك الطلبة ذوي الإعاقة العقلية وأسرهم وتوضيح دورهم الرئيسي في إنجاح البرنامج التربوي الفردي وتحقيق أهدافه.

٦- التأكيد على أهمية التخطيط للخدمات الانتقالية وتفعيل استخدامها في البرامج التربوية الفردية.

٧- الالتزام بالتخطيط للبرنامج التربوي الفردي وفق معايير محددة وواضحة للمعلمين، ويمكن الاستفادة من النموذج المقترح للتخطيط التعليمي للبرنامج التربوي الفردي حسب معايير مجلس الأطفال غير العاديين (CEC).

المـــــراجـــــع

أبو نيان، إبراهيم. (٢٠١٤). دور القانون في ضمان جودة خدمات التربية الخاصة والخدمات المساندة: أمريكا نموذجاً، وبعض الأمثلة العالمية. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، ١ (٤). ١-٣٥. https://doi.org/10.12816/0013334

أبو درويش، نبيل مطلق. (٢٠١٧). *ضمان المنتج في ظل المعايير الدولية*. مركز البحث وتطوير الموارد البشرية.

أحمد، عبير. (٢٠١٤). *البرامج التربوية لذوي الإعاقة العقلية*. مكتبة الرشد.

الإدارة العامة للقياس والتقويم. (١٤٢٤هـ). *معايير المعلم*. وزارة التربية والتعليم، المملكة العربية السعودية. مركز التطوير التربوي.

إسماعيل، مريم. (٢٠١٩). *الإدراك الحسي للأطفال ذوي اضطراب التوحد جوانب من الاختلافات والاحتياجات*. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

بدر، إسماعيل. (٢٠١٠). *مقدمة في التربية الخاصة*. دار الزهراء.

جرار، جلال، وقراقيش، صفاء (٢٠١١). *الخطة الأسرية والتربوية الفردية دليل الطلبة والعاملين في التربية الخاصة والخدمات المساند*. دار الناشر الدولي.

جيب، س وديشز، ت. (٢٠١٢). دليل الكتابة النوعية للبرنامج التربوي دليل إرشادي. (ترجمة حسن قاسم). دار الفكر. (العمل الأصلي نشر في ٢٠٠٧).

الحازمي، عدنان. (٢٠١٤). *التدريس لذوي الإعاقة الفكرية*. دار المسيرة.

حسين، عاصم. (٢٠١٥). *معوقات حصول المدارس والاعتماد: التشخيص والعلاج*. دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع.

الحمد، خالد. (2010، أبريل). *إعداد معلم التربية الخاصة حسب معايير مجلس الأطفال غير العاديين (CEC) ومدى تطبيقها في برامج إعداد معلمي التربية الخاصة في الخليج العربي (جامعة الملك سعود كنموذج) [عرض ورقة]*. مؤتمر إعداد معلم التربية الخاصة للإعاقات البسيطة والمتوسطة كلية التربية- جامعة الكويت.

حميدي، مؤيد. (٢٠١٣). درجة تطبيق الخطة التربوية الفردية في برامج التوحد من وجهة نظر معلمي التوحد في مدينة جدة. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*،٢ (١٢)، ١١٣٥- ١١١٧.

الخشرمي، سحر (٢٠٠٣). تقويم بناء ومحتوى البرامج التربوية الفردية لذوي الاحتياجات الخاصة في مراكز ومدارس التربية الخاصة بمدينة الرياض. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٤* (٣)، ١٠٢-١٣٢.

الخشرمي، سحر. (٢٠١٣). *الدليل العملي للبرنامج التربوي الفردي*. العبيكان للطباعة والنشر.

جيب، س وديشز، ت. (٢٠١٢). *دليل الكتابة النوعية للبرنامج التربوي دليل إرشادي*. (ترجمة حسن قاسم). دار الفكر. (العمل الأصلي نشر في ٢٠٠٧).

الخطيب، جمال، والحديدي، منى. (٢٠١٤). *مناهج وأساليب التدريس في التربية الخاصة* (ط.٤). دار الفكر.

الخطيب، عاكف. (٢٠١٠). *أنموذج مقترح لتطوير البرامج والخدمات المقدمة للأطفال ذوي الإعاقة العقلية واضطراب التوحد في مؤسسات ومراكز التربية الخاصة في الأردن في ضوء المعايير العالمية*[رسالة دكتوراه غير منشورة].جامعة عمان العربية.

الخطيب، عاكف عبد الله، والزغبي، سهيل محمود، وبني عبد الرحمن، مجدولين. (٢٠١٢). تقييم البرامج والخدمات التربوية في مؤسسات ومراكز الإعاقة الفكرية وفقاً للمعايير العالمية. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة،١* (٣)، ٥١-٧٠.
https://doi.org/10.36752/1764-001-003-003

ديبتنكورت، ل وهوورراد، ل. (٢٠٠٩). *المعلم الفعال في التربية الخاصة*. (ترجمة يونس حسن). دار الفكر للنشر والتوزيع. (العمل الأصلي نشر في ٢٠٠٧).

الروسان، فاروق. (٢٠١٨). *مقدمة في الإعاقة العقلية* (ط.٧). دار الفكر.

الزارع، نايف (٢٠١٥). *تأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة*. دار الفكر

الزارع، نايف. (٢٠١٠). مؤشرات ضبط الجودة في البرامج التربوية للأطفال التوحديين ودرجة انطباقها على مراكز الأطفال التوحديين في المملكة العربية السعودية. *مجلة كلية التربية بالزقازيق*، ٢٥ (٦٨). ٢٤٧-٢٩٠. https://www.zu.edu.eg

السريع، إحسان (٢٠١٤). تقييم البرامج والخدمات المقدمة للأطفال ذوي الإعاقة الذهنية واضطراب التوحد، في ضوء معايير الجودة الأردنية. *مجلة المنارة*،٢٠ (٢ب). ٩-٣٣.

السعدي، أمل. (٢٠١٦). *أهمية البرنامج التربوي الفردي وممارسته الفعلية في سلطنة عمان في ضوء معايير القانون الفيدرالي الأمريكي لذوي الاحتياجات الخاصة من وجهة نظر مشرفات ومعلمات صعوبات التعلم*. [رسالة ماجستير منشورة]. جامعة السلطان قابوس.

صديق، لينا. (٢٠٠٥، نوفمبر ٢٩-٣٠). *دور إدارة التربية الخاصة في تفعيل القوانين والتشريعات في المملكة العربية السعودية* [عرض ورقة]. ندوة التربية الخاصة مواكبة التحديث والتحديات المستقبلية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.

عبيد، ماجدة. (٢٠١٣). *تعليم الأطفال المتخلفين عقلياً* (ط.٢). دار صفاء للنشر والتوزيع.

العساف، صالح. (٢٠١٢). *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية* (ط.٢). دار الزهراء للنشر والتوزيع.

عطيات، عمر (٢٠١٧). مدى الالتزام بتطبيق القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة وأثره على مستوى الخدمات المقدمة للأفراد ذوي الإعاقة في محافظة المجمعة. *مجلة كلية التربية*.٣٣ (٩). ٥٥ -١٠٠. http://aun.edu.eg

الغليلات، أحمد، والصمادي، جميل. (٢٠١٥). تطوير معايير لضمان جودة التعليم الدامج وفحص درجة انطباقها على البرامج المقدمة في الأردن. *مجلة دراسات العلوم التربوية*، ٤٢(٣).٩٦٣- ٩٨٢. ju.edu.jo

القحطاني، بشاير، القريني، تركي هـ. (٢٠١٧). استخدام الخطط الانتقالية في البرامج التربوية الفردية للتلميذات ذوات الإعاقة الفكرية في المملكة العربية السعودية. *مجلة العلوم التربوية*، ٢٩ (٣). ٤٠٩-٤٣٣.

القحطاني، هنادي. (٢٠١١). أدب الطفل ذو الإعاقة العقلية في ضوء نظرية البعد الخامس: دراسة نظرية. *مجلة كلية التربية*، ٣٥ (٤). ٤٢٥-٤٦٨.

القرشي، أمير. (٢٠١٣). *التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة بين التصميم والتنفيذ*. عالم الكتب.

القريني، تركي. (٢٠١٩). *البرامج التربوية الفردية للتلاميذ ذوي الإعاقة*. دار جامعة الملك سعود للنشر.

القريني، تركي، الرميخان، شروق. (٢٠١٩). مستوى جودة عناصر البرامج التربوية الفردية المقدمة للتلميذات ذوات الإعاقة الفكرية. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة، ٨* (٣)، ١٤-٣٣.

النجار، حسين (٢٠١٥). مستوى إدراكات آباء الطلبة الموهوبين لكفايات تخطيط وتنفيذ البرنامج التربوي الفردي في جدة. *مجلة لمعهد الدولي للأبحاث والدراسات،١* (٢)، ١٩-٣٠.

هارون، صالح عبد الله (٢٠١٥). *البرنامج التربوي الفردي في مجال التربية الخاصة* (ط٥). دار الزهراء للنشر والتوزيع.

هالاهان، د، وكوفمان، ج، وبولين، ب. (٢٠١٣). *الطلبة ذوي الحاجات الخاصة: مقدمة في التربية الخاصة*. (ترجمة فتحي جروان وآخرون). دار الفكر للنشر والتوزيع. (العمل الأصلي نشر في ٢٠١٢).

هوساوي، علي. (٢٠١٢). *ما يجب أن يعرفه كل معلمي التربية الخاصة: الأخلاقيات والمعايير والمبادئ التوجيهية*. دار نشر جامعة الملك سعود.

هوساوي، علي، العريفي، شهد ناصر. (٢٠١٥). جودة البرامج التربوية الفردية لذوي الإعاقة الفكرية في معاهد وبرامج التربية الفكرية بحسب معايير مجلس الأطفال غير العاديين (CEC). *المجلة التربوية الدولية المتخصصة، ٤* (١٢). ٦٤-٧٩.

الوابلي، عبد الله. (٢٠٠٠). متطلبات استخدام الخطة التربوية الفردية ومدى أهميتها من وجهة نظر العاملين في مجال تعليم الطلاب المتخلفين عقلياً بالمملكة العربية السعودية. *مجلة رسالة التربية وعلم النفس*، (١٢). ١-٤٧.

الوابلي، عبد الله. (٢٠٠٣). مدى أهمية تطبيق إجراءات التعرف على التلاميذ ذوي التخلف العقلي واحتياجاتهم التربوية والفردية من قبل برامج التربية الفكرية بالمملكة العربية السعودية. *المجلة التربوية،١٧* (٦٨)، ٢٩١-٢٣٨. وثيقة رؤية المملكة ٢٠٣٠. (تاريخ صدور الرؤية ٢٠١٦).

وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية. (١٤٣٦). *الدليل التنظيمي والإجرائي لمعاهد وبرامج التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية*. مشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز لتطوير التعليم العام.

Alnahdi, G. H. (2014). Special education programs for students with intellectual disability in Saudi Arabia: Issues and recommendations. *Journal of the International Association of Special Education*, *15* (1), 83-91

American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (2020). *Definition of Intellectual Disability*. https://www.aaidd.org

American National Standards Institute (ANSI) (2011). Special Education 2) Marzino, Robert& Kendall, john (1996), Guide to designing standards, based districts, Association for supervisor and curriculum development, u.s.a, pp2-3.

American Psychiatric Association (APA). (2013), *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, Fifth Edition, DSM-5. Washington, DC, USA, England.

Blackwell, W., & Rossetti, Z. (2014). The Development of individualized education programs: Where Have we been and where should we go now? SAGE Open, *4*(2),1-15.

Cavendish, W. & Connor, D. (2017). Toward Authentic IEPs and Transition Plans: Students, Parent and Teacher Perspectives. Learning Disability Quarterly, 1-12. sagepub.com/ journals Permissions nav.

CEC (2015) Aouality Teacher in Every Classroom: Training for Teacher.

Council of Exceptional Children. (2015), *What Every Special Educator MustCouncil of Exceptional Children*. (2020), Individualized Education Programs (IEPs). https://exceptionalchildren.org

Drasgow E., Yell M. L., Robinson T. R. (2001). Developing legally correct and educationally appropriate IEPs. *Remedial and Special Education, 22*, 359-373.

Hawkins, D., (2012). *Evaluating the Relationship between Individualized Education Program Compliance for Middle School Students with Specific Learning Disabilities and Academic Achievement Based upon State Reading Summative Assessment Scores*. [Doctoral dissertation]. ERIC. (1651830888; ED545681).

İlik, Ş. Ş., & Er, R. K. (2019). Evaluating Parent Participation in Individualized Education Programs by Opinions of Parents and Teachers. *Journal of Education and Training Studies*, *7*(2), 76-83.*Know: Ethics, Standards and Guidelines for Special Educators*, (7th Ed).

Krejcie, R. & Morgan, D. (1970). Determining sample sizes for research activities. *Educational and Psychological Measurement 30*. 607-610.

Lewis, R.B., & Doorlag, H. D. (2011). *Teaching Special Students in General Education Classrooms* (8th Ed.). Pearson.

Luckasson, R., Borthwick-Duffy, S. Buntinx, W. Coulter, D. et al., (2002). Mental retardation: Definition, classification, and systems of supports (10th). Washington, DC: American Association on Mental Retardation.

Richards, S. B., Brady, M. P., & Taylor, R. L. (2015). *Cognitive and intellectual disabilities: Historical perspectives, current practices, and future directions*. Routledge.

Shepherd, K.G., Fowler, S., McCormick, J., Wilson, C.L. & Morgan, D. (2016). The Search for Role Clarity: Challenges and Implications for Special Education Teacher Preparation. *Teacher Education and Special Education*, 39(2), 83-97.

Taber, Keith S. (2016). The Use of Cronbach's Alpha When Developing and Reporting Research Instruments in Science Education. *Research in Science Education*, 48(6), 1273-1296.

Taylor, L. R., Richards, B. S., & Brady, P. M. (2005). *Mental Retardation, Historical Perspectives, Current Practices, And Future Directions*.

U.S. Department of Education (2016). *A Guide to the Individualized Education Program*. http://www2.ed.gov/parents/needs/speced/iepguide/index.html

Wright, P. W. D., Wright, P. D. & O'Connor, S. W. (2015). *All About IEPs: Answer for Frequently Asked Questions About IEPs*. (3rd ed). Harbor House Law Press.