المجلد (١٥)، العدد (٥٥)، الجزء الأول، يوليو ٢٠٢٣، ص ص ١٤٩ – ١٦٤

الاضطرابات الانفعالية والسلوكية في ضوء تشريعات الولايات المتحدة الأمريكية والمملكة العربية السعودية

إعداد

إسراء أحمد باواكد

باحثة دكتوراه – جامعة الملك سعود

الاضطرابات الانفعالية والسلوكية في ضوء تشريعات الولايات المتحدة الأمريكية والمملكة العربية السعودية

إسراء أحمد باواكد

ملخص

هدفت هذه الورقة إلى المقارنة بين تشريعات الولايات المتحدة الأمريكية والمملكة العربية السعودية ممثلًا في قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة في الولايات المتحدة والدليل التنظيمي للتربية الخاصة في المملكة العربية السعودية حول الاضطرابات السلوكية والانفعالية. للتركيز على أوجه التشابه والاختلاف بين النظامين، وذلك بهدف تقديم المقترحات التي تساهم في الارتقاء بأنظمة التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية. وقد تركزت أوجه المقارنة في تعريف الاضطرابات الانفعالية والسلوكية، التقييم والتشخيص، البرنامج التربوي الفردي والتدخلات. وقد توصلت الدراسة إلى تشابه النظامين في عدد من النقاط مثل: تعريف الاضطرابات الانفعالية والسلوكية وبعض بنود ومعايير التقييم والتشخيص، بينما كان الاختلاف في بعض من الجوانب مثل: مصطلح الاضطرابات الانفعالية والسلوكية وكذلك طبيعة البرنامج التربوي الفردي. وأخيرًا قدمت الدراسة بعضًا من التوصيات لتطوير الممارسات الميدانية وتوجهات الأبحاث مستقبلًا بما ينعكس إيجابًا على أنظمة وتشريعات المملكة العربية السعودية في مجال التربية الخاصة.

الكلمات المفتاحية: الاضطرابات السلوكية والانفعالية، البرنامج التربوي الفردي، القوانين، التشريعات، اللوائح، ذوي الإعاقة

Emotional and Behavioral Disorders in View of The Legislation of The United States of America and The Kingdom of Saudi Arabia

Abstract

The purpose of this paper was to compare emotional and behavioral disorders in the Individuals with Disabilities Education Act in the United States and the Regulations of Special Education Programs in the Kingdom of Saudi Arabia by focusing on the similarities and differences between the two systems with the intention of offering suggestions to aid in the development of Saudi Arabia's special education efforts. Emotional and behavioral disorders were defined, assessed and diagnosed, as were individual educational programs and interventions. The two systems share a number of similarities, including the items and criteria for evaluation and diagnosis, as well as the definitions of emotional and behavioral disorders. However, there were some differences, such as: the nature of the individual educational program as well as the term "EBD." Finally, the study offered suggestions for the future development of practices and research directions, which will have a positive impact on the kingdom of Saudi Arabia’s special education laws and regulations.

key words; emotional behavioral Disorder, IEP, Laws, Legislation, People with disabilities

المقدمة:

يواجه بعض الطلبة ذوي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية في الفصول الدراسية صعوبات في المجال السلوكي والأكاديمي، والتي تؤثر عليهم سلبًا بنسبة متوسطة إلى كبيرة مقارنة بغيرهم من ذوي الإعاقة، وتمثل تلك الصعوبات تحديات اجتماعية كما تؤثر على مخرجات التعليم بشكل عام. وفي ذلك تشير الأدبيات إلى وجود ما نسبته ١٢% تقريبًا من الطلبة الذين تتراوح أعمارهم بين ٣-٢١ عامًا ضمن فئة الاضطرابات الانفعالية والسلوكية؛ إلا أن أقل من ١% فقط منهم يتلقون خدمات تعليمية خاصة وفقًا لما نصت عليه التشريعات من توفير تعليم عام مجاني وملائم (Leggio & Terras, 2019; State et al., 2019).

وفقًا لقانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة الذي يُشار إليه في اللغة الإنجليزية Individuals with Disabilities Education Actوالذي يرمز له بـ (IDEA) (٢٠٠٤) يتطلب توفير التعليم العام والملائم أن تتوافق جميع الخدمات المقدمة للطلبة مع احتياجاتهم الفردية وذلك من خلال تصميم وتنفيذ برنامج تربوي فردي لكل طالب بناءً على نتائج التقييم من قِبل فريق متعدد التخصصات يشمل الوالدين. وتكمن أهمية البرنامج في تحسين قدرات الطلبة وتمكينهم من الانخراط في مناهج التعليم العام، وتحقيق نتائج إيجابية جيدة، كما أن هذا البرنامج يمثّل المكوّن الرئيس لخدمات التربية الخاصة وضمان حصول الطلبة على تعليم ملائم لاحتياجاتهم (İlik & **Sarı, 2017**).

الجدير بالذكر أن قانون IDEA يُعد هو القانون الأبرز دوليًا في ميدان التربية الخاصة والذي تسعى مختلف الدول لمجاراته والعمل بمبادئه (Rothstin&Johnson,2013). أما على الصعيد المحلي فقد أصدرت وزارة التعليم الدليل التنظيمي والاجرائي لمعاهد وبرامج التربية الخاصة حيث يوفر هذا الدليل إطار تنظيمي لميدان التربية الخاصة، ويهدف إلى تمكين المعاهد والمدارس والإدارات من تنفيذ مسؤولياتها في إطار نظامي يحقق أهداف التربية الخاصة (المالكي، ٢٠١٧؛ وزارة التعليم،١٤٣٧هـ).

وعليه سنستعرض في هذه الورقة المقارنة بين الولايات المتحدة الأمريكية والمملكة العربية السعودية؛ من خلال الدليل التنظيمي للتربية الخاصة في المملكة العربية السعودية وما يقابله في

قانون IDEA، فيما يتعلق بالاضطرابات الانفعالية والسلوكية، التقييم والتشخيص، البرنامج التربوي الفردي، التدخلات. محاولين بذلك سد بعض الفجوات في نظام التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية بالاستشهاد بقانون IDEA نموذجًا، وذلك بهدف إيجاد أوجه التشابه والاختلاف بين النظامين ومن ثم تقديم المقترحات التي تخدم الميدان في المملكة العربية السعودية.

الاضطرابات الانفعالية والسلوكية

إن الاضطرابات الانفعالية والسلوكية أحد أهم قيود العملية التعليمية الفعالة، نظرًا لتنوعها واختلافها، وتنوّع النظريات المفسرة لها؛ مما يصعّب الوصول إلى تعريف متفق عليه بين جميع التربويين والعاملين في الميدان (المطيري، ٢٠١٧). يمكن تفسير الصعوبة في الوصول إلى تعريف محدد لعدة أسباب منها: توجهات المجتمع نحو السلوك المقبول وغير المقبول، تفاوت المصطلحات المستخدمة لصياغة تلك الاضطرابات تبعًا للهدف منها؛ على سبيل المثال قد تختلف مصطلحات التربويين عن الأطباء عن أولياء الأمور، وأخيرًا ارتباط تلك الاضطرابات ببعض فئات الإعاقة الأخرى (الحسين، ٢٠١٨).

بالرغم من التحديات التي منعت من الوصول إلى تعريف مُعتمد إلا أنه يمكن الاتفاق على عدد من السمات الرئيسة، وعليه يُعرّف الدليل التنظيمي (2016) الاضطرابات الانفعالية والسلوكية بأنها اضطرابات تحدث لدى الطالب وتظهر من خلال واحدة أو أكثر من الخصائص التالية بدرجة واضحة ولمدة من الزمن تؤثر سلبًا على العملية التعليمية، ومن هذه الخصائص: عدم القدرة على التعلم لا تعود لأسباب صحية أو عقلية أو حسية، عدم القدرة على بناء علاقات شخصية مرضية مع الآخرين وعدم القدرة على المحافظة على هذه العلاقات إن وجدت، أنماط سلوكية غير مناسبة في المواقف العادية، مزاج عام من الكآبة أو الحزن، الميل لإظهار أعراض مرضية جسمية، آلام أو مخاوف مرتبطة بمشكلات شخصية ومدرسية. (ص.١١).

على الجانب الآخر يتفق قانون IDEA مع الدليل التنظيمي في التعريف السابق، إلا أن من أبرز جوانب الاختلاف استخدام مصطلح الاضطرابات الانفعالية والسلوكية في الدليل التنظيمي على عكس قانون IDEA الذي يستخدم مصطلح الاضطرابات الانفعالية فقط. إلا أن هناك العديد

من الانتقادات التي وُجهت لهذا التعريف كونه يفتقر إلى التفسير الاجرائي لبعض البنود فيه، وبالتالي فهو قد يسمح بالتباين في تقديم الخدمات تبعًا لطبيعة تفسير تلك البنود، على سبيل المثال لا يوجد توضيح لطرق قياس أبعاد السلوك المتمثلة في (فترة زمنية طويلة، درجة ملحوظة، التأثير السلبي على الأداء الأكاديمي).

ويُرجع بعض الباحثين السبب في اعتماد قانون IDEA مصطلح الاضطرابات الانفعالية إلى القلق من ارتفاع نسب الطلبة المؤهلين لخدمات التربية الخاصة ضمن هذه الفئة وبالتالي ازدياد التكلفة على الحكومة الفيدرالية، إلا أن بعض المهنيين لا زالوا يميلون إلى استخدام مصطلح الاضطرابات الانفعالية والسلوكية. كما أن قانون IDEA ضم فئة الفصام واستبعد ذوي سوء التوافق الاجتماعي بينما الدليل التنظيمي لم يتطرق لهذا الجانب. وأخيرًا ركّز التعريف في كلا الجانبين على الجوانب الأكاديمية واستبعد المؤشرات الاجتماعية والسلوكية (Lambert et al., 2021; Mitchell et al., 2018; Garner et al., 2013).

استنادًا لما سبق، يمكن التوصية باعتماد تعريف أكثر دقة وشمولية بحيث يسهّل من عملية التعرف المبكر على الاضطرابات الانفعالية والسلوكية، ويمّكن المختصين من تحديد الطلبة المؤهلين ضمن هذه الفئة بشكل أكثر وضوحًا بما يغطي مختلف الجوانب الشخصية، الاجتماعية والأكاديمية، بالإضافة إلى توسيع بيئة الملاحظة لتشمل بيئات متنوعة بما يسمح بالتحقق من وجود الاضطراب من عدمه مع تحديد المدة الزمنية الملائمة للحكم على السلوك بشكل موضوعي.

القياس والتشخيص:

إن القياس والتشخيص عملية ناتجة عن التعرف المبدئي والملاحظة الأولية من قِبل الوالدين أو المعلمين لأي مظاهر سلوكية غير طبيعية، حيث يتم فيها إجراء التقييم الشامل لتحديد الاحتياجات والتدخلات المناسبة (الفخراني، ٢٠١٥). وتتصف هذه المرحلة بالتعقيد بسبب عدم تجانس الأفراد، كما تكتسب أهمية خاصة كونها المرحلة الأولى التي بموجبها يمكن أن يُصبح الفرد مؤهلًا للحصول على خدمات التربية الخاصة والخدمات المساندة، وتوجّه نتائج هذه المرحلة جميع المراحل اللاحقة لها في إطار استحقاق خدمات التربية الخاصة وبالتالي فهي عملية مستمرة تكاملية (العيد، ٢٠٢٠).

بناءً على ما سبق، يُعرّف القياس والتشخيص وفقًا للدليل التنظيمي بأنه "مجموعة إجراءات يتم من خلالها جمع المعلومات بأدوات رسمية وغير رسمية عن الطالب وتحليلها وتفسيرها للتعرف على طبيعة الاحتياج للخدمات والمكان التربوي المناسب". (الدليل التنظيمي، ١٤٣٧، ص١٢). وفقًا لذلك فإن التشخيص قائم على استخدام أكثر من مقياس، على أن تكون تلك المقاييس مقننة وملائمة لبيئة الطالب ومعتمدة من وزارة التعليم.

كما أشار الدليل التنظيمي إلى جمع المعلومات من عدة مصادر تشمل (الأسرة، المعلم، الطالب، أي مصادر أخرى متوفرة) وأن تتم عملية التشخيص من قِبل فريق متعدد التخصصات على درجة عالية من التأهيل بمن فيهم الوالدين. مع اشتراط الموافقة الخطية من ولي الأمر خلال ١٤ يوم من تاريخ الإشعار، كما يجب ملاحظة الطالب لمدة فصل كامل للتحقق من صحة التشخيص وإعادة التشخيص في مدة لا تقل عن ٦ أشهر ولا تزيد عن ١٨ شهر، وأخيرًا أهمية المحافظة على سرية المعلومات.

بالنظر لما جاء أعلاه نجد أن قانون IDEA يتفق مع الدليل التنظيمي في عدة جوانب منها: (أ) استخدام مقاييس متعددة، مقننة وملائمة لحالة الطالب، ويتم تطبيقها وتفسير نتائجها من قِبل فريق مؤهل ومتعدد التخصصات يشمل الوالدين؛ (ب) جمع البيانات من عدة مصادر بما فيهم الوالدين والمعلمين؛ (ج) إشعار ولي الأمر قبل اتخاذ أي إجراء مع الحصول على الموافقة الخطية و(د) بالإضافة إلى التأكيد على المحافظة على سرية البيانات.

من جهة أخرى يشترط قانون IDEA مهلة ٦٠ يوم للحصول على موافقة الوالدين قبل البدء بإجراءات القياس والتشخيص، علمًا أنه يمكن إجراء القياس والتشخيص بدون موافقة الوالدين في حال رفض الوالدين تقديم الموافقة، صعوبة الوصول لهما أو عدم أحقيتهم في اتخاذ قرارات تعليمية. بالإضافة إلى اشتراط ألا تكون أدوات القياس تمييزية على أساس العرق أو الثقافة، أما فيما يتعلق بإعادة التقييم فلم يُحدد إطار زمني لذلك، وأخيرًا يجب تقديم نسخ للوالدين بنتائج التقييم والخدمات المناسبة.

بالرغم من متطلبات الدليل التنظيمي إلا أن بعض الأدبيات تشير إلى ضعف تطبيق ما ورد فيه، حيث يُعد محور القياس والتشخيص أحد أبرز محاور القصور في الميدان من خلال

الاعتماد على أدوات رسمية فقط وقد تكون غير مقننة كما أنها غير متناسبة مع ثقافة وبيئة الطلبة مثل: مقياس السلوك التكيفي واختبارات الذكاء، بالإضافة إلى ضعف دقة المقاييس المستخدمة في قياس ما وُضعت لأجله، قلة الالتزام بالأخلاقيات الخاصة بالقياس والتشخيص المنصوص عليها في الدليل التنظيمي، وغياب تفعيل دور الفريق متعدد التخصصات (أباحسين، ٢٠٢٠؛ الحربي، ٢٠١٦؛ المفيريج، ٢٠٢١).

بناءً على ما سبق، يمكن تطوير واقع القياس والتشخيص من خلال الاستفادة من التجارب الدولية والعمل بمقتضاها بما يتناسب مع الواقع المحلي، ومن ذلك العمل على سن أنظمة وقوانين للمساءلة الإدارية أسوة بما يتم العمل به في قانون IDEA، نظرًا لأن ضعف الرقابة أحد الأسباب التي أدت إلى القصور في الميدان ويتفق مع ذلك القريني (٢٠١٣) الذي طالب بتوفير الضمانات الإجرائية والتفسير الإضافي لمسؤوليات إدارة التربية الخاصة في المساءلة وتنفيذ اللوائح.

البرنامج التربوي الفردي:

إن برامج التربية الخاصة تهتم باحتياجات وقدرات كل فرد بشكل مستقل، وبالتالي فهي تراعي مبدأ الفروق الفردية في تحديد الاحتياجات، ويتم ذلك من خلال تصميم البرنامج التربوي الفردي الذي يُعتبر الركيزة الأولى في توفير تعليم ملائم للطلبة ذوي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية، وتكمن أهميته في توثيق الاحتياجات الفردية والخدمات المساندة، حيث ينبغي أن تكون محتويات البرنامج مخصصة لكل طالب بشكل منفصل (وزارة التعليم، ١٤٣٨هـ). وبالتالي فإن إخفاق البرنامج التربوي في تلبية احتياجات الطالب قد يعني فشل العملية التعليمية بأكملها (الدوسري والحنو، ٢٠١٨؛ الحنو والعصيمي، ٢٠١٨).

وفقًا للدليل التنظيمي (١٤٣٧) يُشار إلى البرنامج التربوي الفردي بأنه:

وثيقة أساسية ومُلزمة مكتوبة بين أطراف العملية التعليمية (الطالب، فريق العمل المدرسي، الأسرة) والأفراد والجهات المنصوص عليها في برنامج الطالب لجميع الخدمات التربوية والخدمات المساندة التي تقتضيها احتياجات كل طالب من ذوي الإعاقة، مبنية على نتائج التشخيص والقياس ومعدة من قبل فريق العمل في المؤسسة التعليمية (ص.٢٧).

ويتكون البرنامج من: (أ) المعلومات الأولية عن الطالب؛ (ب) مستوى الأداء الحالي ويشمل الأهداف الموضوعية والقابلة للقياس طويلة المدى، قصيرة المدى والأهداف التدريسية، (ج) بيان بطبيعة الخدمات ومواعيد تقديمها ومن سيقدمها؛ (د) إجراءات ومواعيد تقويم الأهداف؛ (هـ) تحديد فريق العمل وأدوارهم؛ (و) الخدمات الأكاديمية، الخدمات المهارية، الخدمات المساندة، التسهيلات والاستشارة.

من جهة أخرى، يعرَّف البرنامج وفقًا لقانون IDEA بأنه بيان مكتوب لكل طفل من ذوي الإعاقة يتم تطويره ومراجعته وتنقيحه وفقًا للوائح. ويتفق مع الدليل التنظيمي في مكوناته وإشراك الوالدين في تخطيط وتنفيذ وتقويم البرنامج بينما يختلفان في المصطلح المستخدم؛ فقانون IDEA استخدم مصطلح البرنامج التربوي الفردي بينما الدليل التنظيمي استخدم مصطلح الخطة التعليمية، ومما لا شك فيه أن البرنامج التربوي أعم وأشمل من الخطة التعليمية.

ومن أوجه الاختلاف أيضًا أن قانون IDEA يشترط تفعيل الخطة الانتقالية قبل سنة من بلوغ الطالب ١٦ سنة بينما الدليل التنظيمي لم يحدد عمرًا لذلك. ويحتوي IDEA على تفصيلات إضافية مثل: تقديم وصف بتعديلات البرنامج وشرح لمدى عدم مشاركة الطالب مع الطلبة، مع وصف لأي تكييفات فردية ملائمة للطالب لقياس الإنجاز الأكاديمي في التقييم على مستوى الولاية، وبيان بحقوق الطالب قبل بلوغ سن الرشد.

ختامًا، يفتقر الميدان إلى تفعيل الممارسات الصحيحة للبرنامج التربوي بما يتناسب مع ما جاء في اللوائح واحتياجات كل فرد (أبو نيان، ٢٠١٤)، ومن تلك الممارسات تخطيط وتنفيذ البرنامج التربوي بشكل جيد، مشاركة الوالدين، تفعيل دور الفريق متعدد التخصصات (الحنو والعصيمي، ٢٠١٨؛ النجار والرشيدي، ٢٠١٥). كما أشارت السبيعي (٢٠٢٠) إلى ارتفاع الحاجة إلى التطوير المهني في مجال إعداد البرامج التربوية الفردية. وقد يؤدي وجود الأنظمة التفصيلية مع برامج التطوير المهني إلى مزيد من التطوير وضبط جودة الممارسات الميدانية.

التدخلات:

تهدف برامج التربية الخاصة إلى تلبية الاحتياجات المتنوعة للطلبة ذوي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية في جميع المجالات، من خلال تقديم خدمات مساندة تعمل بالتوازي مع الخدمات التعليمية، بناءً على ذلك دعمت التشريعات حق الطلبة ذوي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية في الحصول على الخدمات المساندة كجزء من البرنامج التربوي الفردي، مثل: تعديل السلوك، برامج النطق واللغة، العلاج الوظيفي وغيرها من الخدمات التي تسهّل مشاركتهم في الأنشطة المنهجية واللامنهجية وتساعد في إنجاز البرامج التعليمية. (Tracy-Bronson et al,. 2019).

يُقصد بالتدخلات في الدليل التنظيمي "جميع البرامج المهمة للنمو التربوي للطلبة ذوي الإعاقة، وتشمل الخدمات الاجتماعية، الخدمات النفسية بما فيها تعديل السلوك، التقنية المساندة، الخدمات الطبية وجلسات علاج أمراض النطق والكلام" (الدليل التنظيمي، ١٤٣٧، ص٧). بينما في قانون IDEA تشمل كلًا من: النقل، الخدمات الطبية والتنموية، العلاج الوظيفي والطبيعي، الاستشارات، الخدمات النفسية والاجتماعية، التقنية المساندة، علاج أمراض النطق والكلام، الترجمة وإرشاد الوالدين وتدريبهم، ويشترط أن تكون الخدمات وفقًا لأبحاث علمية محكمة علمًا أنها مدرجة تحت مصطلح الخدمات المساندة في كلا النظامين.

بالرغم من الإشارة لتلك التدخلات في الدليل التنظيمي إلا أن الدليل لا زال يفتقد للمزيد من التوضيح حول طبيعة تلك الخدمات وآلية تنفيذها، مما أدى إلى قلة أو غياب تطبيقها ميدانيًا وهذا يجعلها أقل من المطلوب وفي مراتب متأخرة مقارنة مع الولايات المتحدة الأمريكية (أبو نيان، ٢٠١٤؛ رفاعي، ٢٠٢٠). بينما تتنوّع الخدمات في قانون IDEA كونها تشمل الوالدين أيضًا، وتلك الخدمات تعمل بشكل تكاملي مع جميع جوانب التربية الخاصة مما يساهم في تحقيق الأهداف وتعزيز مشاركة الطالب في الأنشطة المنهجية واللامنهجية مع أقرانه من غير ذوي الإعاقة (Yell et al., 2020).

ونستنتج مما سبق أهمية الحرص على رفع مستوى تنفيذ الخدمات المساندة في ميدان تعليم ذوي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية بما يتماشى مع المعايير العالمية، حيث إن برامج وخدمات التربية الخاصة يصعب نجاحها بدون التفعيل المناسب للخدمات المساندة نظرًا لدورها الفعال في

تحسين القدرات الأكاديمية، الاجتماعية والسلوكية وذلك أحد أبرز أهداف التربية الخاصة (سعيدان، ٢٠١٨). ويؤكد ذلك كلًا من جرار وقطناني (٢٠١٧) حيث أشارت نتائج دراستهم إلى أن تعليم الأفراد ذوي الإعاقة بجودة عالية كان أحد نتائج تقديم عدد من الخدمات المساندة بفاعلية مرتفعة.

خلاصة القول، تتضح الفجوات المختلفة في برامج التربية الخاصة مما يتطلب المزيد من الاهتمام بتقديم برامج وخدمات متكاملة ونوعية، وفي ذلك يؤكد كلًا من Al Qahtani et al. (2021) على أنه لضمان تحقيق برامج التربية الخاصة لأقصى أهدافها، تظهر الحاجة إلى التطوير الشامل للأنظمة والتشريعات المحلية ومنها أنظمة المساءلة والرقابة الإدارية، عن طريق الاستفادة من التشريعات العالمية لتطوير الميدان وتقديم خدمة أفضل للطلبة ذوي الإعاقة. ومن الأهمية بمكان الحرص على تطوير العاملين مهنيًا من خلال برامج التدريب ما قبل الخدمة والتطوير المهني من أجل الارتقاء بجودة الخدمات المقدمة وبالتالي ينعكس ذلك إيجابًا على العملية التعليمية بأكملها (السلمان وآخرون، ٢٠١٨).

التـوصيـات:

وفقًا لما تم استعراضه آنفًا، وحرصًا على تطوير الممارسات الميدانية والتوجهات البحثية مستقبلا، فإننا نورد فيما يلي بعضًا من التوصيات:

١- تطوير الصياغة التشريعية وبنود الأنظمة المحلية لدعم عملية إصلاح السياسات والتشريعات المحلية.

٢- تطوير الأدلة الخاصة بالبرنامج التربوي الفردي لذوي الاضطرابات السلوكية بما يتناسب مع الاتجاهات الحديثة لتقديم خدمات التربية الخاصة.

٣- تضمين التدريب على التخطيط الجيد للبرنامج التربوي الفردي للعاملين في الميدان ضمن برامج التدريب المهني قبل وأثناء الخدمة.

٤- التوسع في تقديم الخدمات المساندة لذوي الاضطرابات السلوكية وتفعيل دور الفريق متعدد التخصصات في تنفيذها.

المراجع

أباحسين، وداد. (٢٠٢١). تصور مقترح لرفع جودة عمليات التقييم والتشخيص في برامج صعوبات التعلم. *المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج*، ٢ (٨٥). ٩٩٥- ١٠٣٤.

أبو نيان، إبراهيم. (٢٠١٤). دور القانون في ضمان جودة خدمات التربية الخاصة والخدمات المساندة: أمريكا نموذجا، وبعض الأمثلة العالمية. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل ١ (٤). ١-٣٥.*

جرار، عبدالرحمن. وقطناني، هيام (٢٠١٧). تقييم فاعلية الخدمات التربوية والمساندة المقدمة للطلبة ذوي الإعاقات العقلية الشديدة والمتعددة في ضوء المعايير العالمية في دولة الكويت. *رسالة الخليج العربي، ١٤٤* (٣٨)، ١٥ – ٢٩.

الحربي، ماجد. (٢٠١٦). المشكلات الإدارية والتعليمية في برامج الدمج بمدارس القصيم من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة. *مجلة كلية التربية، ٢٧* (١٠٦). ٣٨٦- ٤٢٩.

الحسين، عبدالكريم. (٢٠١٨). اتجاهات طلاب كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية نحو التلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية، مجلة العلوم التربوية، *١٧* . ٥٢٣-٥٨٩.

الحنو، إبراهيم. والعصيمي، بندر. (٢٠١٨). 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*، ٦(٢٣)، ٣٩-٧١.

الدوسري، نايف والحنو، إبراهيم. (٢٠١٨). واقع مشاركة أولياء الأمور في البرنامج التربوي الفردي للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية بمنطقة الرياض. *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة*، ٢ (٥). ١٣٧ – ١٧٦.

الرشيدي، خالد، والنجار، حسين. (٢٠١٥). كفاءة تخطيط وتنفيذ البرنامج التربوي الفردي للتلاميذ ذوي الإعاقة من وجهة نظر المعلمين في جدة. مجلة التربية الخاصة، ع١١، ٢٦٠ – ٢٨٤.

الرفاعي، مالك. (٢٠٢٠). تقييم برنامج فرط الحركة وتشتت الانتباه في المملكة العربية السعودية في ضوء المعايير الدولية. *مجلة كلية التربية*، ٣١ (١٢٣). ١- ٣٨.

السبيعي، نهلة. (٢٠٢٠). الاحتياجات التدريبية اللازمة لمشرفات ومعلمات التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، (٣٣).

سعيدان، عبدالرحمن. (٢٠١٨). واقع إدارة الخدمات الطلابية المساندة المقدمة لطلاب التربية الخاصة بمدارس التعليم العام في ضوء المعايير العالمية. *مجلة كلية التربية ٣٤* (٧). ١٥٩-١٩٥.

السلمان، أماني.، مجرشي، جميلة والبليهد، مها. (٢٠١٨). التطوير المهني لمعلمي التربية الخاصة لمواكبة برامج التعليم الشامل مراجعة أدب. *مجلة التربية الخاصة ١٧* (٢٣). ٨٠-١١٣.

العيد، عبدالرحمن. (٢٠٢٠). تطوير نموذج شامل لعملية التقييم والتشخيص في معاهد وبرامج التربية الفكرية بالمملكة العربية السعودية. *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة ٤* (١٣). ١٩٩-٢٣٢.

الفخراني، خالد. (٢٠١٥). أسس تشخيص الاضطرابات السلوكية.

المالكي، نبيل. (٢٠١٧). معوقات تطبيق الدليل التنظيمي والإجرائي لمعاهد وبرامج التربية الخاصة كما يدركها العاملون فيها. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل ٥* (١٧). ٤٩-٨١.

المطيري، ماجد. (٢٠١٧). الاضطرابات السلوكية والانفعالية الأكثر انتشاراً من وجهة نظر معلمي ومرشدي المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض. *مجلة بحوث التربية النوعية، ٢٠١٧* (٤٦). ١-٣٠.

المفيريج، نوره. (٢٠٢١). المشكلات الإدارية والتعليمية التي تواجه المعلمات في مراكز الرعاية النهارية بمدينة الرياض. *مجلة كلية التربية، ٧*(١). ٣٣٦ – ٣٧١.

مليح، يونس والعسولي، عبدالصمد. (٢٠٢٠). المنهج الوصفي التحليلي في مجال البحث العلمي. مجلة المنارة للدراسات القانونية والإدارية، ع٢٩، ٣٦ – ٦٤.

وزارة التعليم. (٢٠١٦). *الدليل التنظيمي للتربية الخاصة*.
https://edu.moe.gov.sa/Taif/Pages/default.aspx

وزارة التعليم. (2016). *دليل البرنامج التربوي الفردي*.

. /دليل-البرنامج-التربوي-الفردي-التعليم/https://speciaedl.com/home/2018/11/29

Abāḥsyn, Widād. (2021). A Suggested Proposal to Raise the Quality of Assessment and Diagnosis Processes in Learning Disabilities Programs (In Arabic). al-Majallah al-Tarbawīyah li-Kullīyat al-Tarbiyah bi-Sūhāj, 2 (85). 995-1034.

Abū Niyān, Ibrāhīm. (2014). Dawr al-qānūn fī ḍamān Jawdah khidmāt al-Tarbiyah al-khāṣṣah wa-al-Khidmāt al-Musānidah : Amrīkā namūdhajan, wa-baʿḍ al-amthilah al-ʿĀlamīyah (In Arabic). Majallat al-Tarbiyah al-khāṣṣah wa-al-taʾhīl 1 (4). 1-35.

Al-Dawsarī, Nāyif w ālḥnw, Ibrāhīm. (2018). The Reality of The Participation of Parents in The Individual Educational Program for Students with Intellectual Disabilities in Riyadh (In Arabic). al-Majallah al-ʿArabīyah li-ʿUlūm al-iʿāqah wa-al-mawhibah, 2 (5). 137 – 176.

Al-Fakhrānī, Khālid. (2015). Usus tashkhīṣ al-iḍṭirābāt al-sulūkīyah.

Al-Ḥarbī, Mājid. (2016). Administrative and Educational Problems in The Integration Programs in Qassim Schools from The Point of View of Special Education Teachers (In Arabic). Majallat Kullīyat al-Tarbiyah, 27 (106). 386-429.

Alḥnw, Ibrāhīm. wālʿṣymy, Bandar. (2018 The Reality of the Work of the IEP Team for Programs with Learning Disabilities in Primary Schools from the Perspective of Teachers and Teachers with Learning Disabilities in Riyadh (In Arabic). Majallat al-Tarbiyah al-khāṣṣah wa-al-taʾhīl, 6 (23), 39-71.

al-Rashīdī, Khālid., wālnjār, Ḥusayn. (2015). Efficient Planning and Implementation of The Individual Educational Program for Pupils with Disabilities from The Perspective of Teachers in Jeddah (In Arabic). Majallat al-Tarbiyah al-khāṣṣah, ʻ11, 260-284.

al-Ḥusayn, ʻAbd-al-Karīm. (2018). Attitudes of Social Science College Students At Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University Toward Students With Emotional And Behavioral Disorders (In Arabic). Majallat al-ʻUlūm al-Tarbawīyah, 17. 523-589.

al-ʻĪd, ʻAbd-al-Raḥmān. (2020). Developing A Comprehensive Model for the Evaluation and Diagnosis Process in the Intellectual Education Institutes and Programs in the Kingdom of Saudi Arabia (In Arabic). al-Majallah al-ʻArabīyah li-ʻUlūm al-iʻāqah wa-al-mawhibah 4 (13). 199-232.

al-Mālikī, Nabīl. (2017). Obstacles of Implementing the Organizational and Procedural Guide for Special Education Institutes and Programs as Perceived by its Workers (In Arabic). Majallat al-Tarbiyah al-khāṣṣah wa-al-taʾhīl 5 (17). 49-81.

Almfyryj, Nūrah. (2021). Educational and Administrative Problems Facing Female Teachers in Day Care Centers in Riyadh City and Ways to Confront Them (In Arabic). Majallat Kullīyat al-Tarbiyah, 7 (1). 336-371.

al-Muṭayrī, Mājid. (2017). The Most Prevalent Behavioral and Emotional Disorders from The Point of View of Primary Stage Teachers and Counselors in Riyadh City (In Arabic). Majallat Buḥūth al-Tarbiyah al-nawʻīyah, 2017 (46). 1-30.

Alqahtani, R. F., Alshuayl, M., & Ryndak, D. L. (2021). Special Education in Saudi Arabia: A Descriptive Analysis of 32 Years of Research. *Journal of International Special Needs Education*, *24*(2), 76–85.

Alquraini, T. (2013). Legislative rules for students with disabilities in the United State and Saudi Arabia: A comparative study. *International interdisciplinary Journal of Education*, *2* (6), 601-614.

al-Rifāʻī, Mālik. (2020). Evaluation of Attention Deficit Hyperactive Disorder "ADHD" Program in Saudi Arabia in the light of International Standards (In Arabic). Majallat Kullīyat al-Tarbiyah, 31 (123). 1-38.

al-Salmān, Amānī. mjrshy Jamīlah wālblyhd, Mahā. (2018). Professional Development of Special Education Teachers to Keep up with Inclusive Education Program (In Arabic). Majallat al-Tarbiyah al-khāṣṣah 7 (23). 80-113.

al-Subayʻī, Nahlah. (2020). Training Needs Special Education Supervisors and Teachers in KSA (In Arabic). Majallat al-ʻUlūm al-Insānīyah wa-al-Ijtimāʻīyah, (33).

Garner, P., Kauffman, J., & Elliot, J. (Eds.). (2013). *The Sage handbook of emotional and behavioral difficulties*. Sage.

İlik, Ş. Ş., & Sarı, H. (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*, *17*(5), 1547–1572.

Jarrār, ʻAbd-al-Raḥmān. wqṭnāny, Hyām. (2017). Evaluation of The Effectiveness of Educational and Supportive Services Provided to Students with Server and Multiple Mental Disabilities According to The International Standards in Kuwait (In Arabic). Risālat al-Khalīj al-ʻArabī, 144 (38), 15 – 29.

Lambert, M. C., Katsiyannis, A., Epstein, M. H., Cullinan, D., & Sointu, E. (2021). Profiles of emotional disturbance across the five characteristics of the federal definition. *Behavioral Disorders*, 47(4), 223-235.

Leggio, J. C., & Terras, K. L. (2019). An Investigation of the Qualities, Knowledge, and Skills of Effective Teachers for Students with Emotional/Behavioral Disorders: The Teacher Perspective. *Journal of Special Education Apprenticeship, 8*(1), n1.

Malīḥ, Yūnus w al'swly, 'Abd al-Ṣamad. (2020). al-manhaj al-waṣfī al-taḥlīlī fī majāl al-Baḥth al-'Ilmī (In Arabic). Majallat al-Manārah lil-Dirāsāt al-qānūnīyah wa-al-idārīyah, '29, 36 – 64.

Mitchell, B. S., Kern, L., & Conroy, M. A. (2019). Supporting students with emotional or behavioral disorders: State of the Field. *Behavioral Disorders, 44*(2), 70- 84.

Rothstein, L & Johnson, S, (2013). *Special Education Law* (5th ed.). SAGE Publications Ltd.

Sa'īdān, 'Abd-al-Ra'mān. (2018). The Fact of Administration of Supporting Students' Services Provided to Special Education Students in Public Education Schools in Light of International Standards (In Arabic). Majallat Kullīyat al-Tarbiyah 34 (7). 159-195.

State, T. M., Simonsen, B., Hirn, R. G., & Wills, H. (2019). Bridging the research-to-practice gap through effective professional development for teachers working with students with emotional and behavioral disorders. *Behavioral Disorders*, *44*(2), 107-116.

Tracy-Bronson, C. P., Causton, J. N., & MacLeod, K. M. (2019). Everybody has the right to be here: Perspectives of related service therapists. International Journal of Whole Schooling, 15(1), 132 – 174.

Yell, M. L., Collins, J., Kumpiene, G., & Bateman, D. (2020). The individualized education program: Procedural and substantive requirements. *TEACHING Exceptional Children, 52*(5), 304-318.