المجلـــد (١)، العـــدد (٢)، ينـايـر ٢٠١٤، ص ص ١- ٤٤

البرامج المشتركة بين أقسام التربية الخاصة وأقســـام الخـــدمـــات ذات العـــلاقـــة: أنموذج للتكامل المهني لإعداد المختصين

إعـداد
أ.د/ عبدالله بن محمد الوابلي
أستاذ التربية الخاصة- كلية التربية
جـــامعـــة الملك سعـــود

البرامج المشتركة بين أقسام التربية الخاصة وأقسام الخدمات ذات العلاقة: أنموذج للتكامل المهني لإعداد المختصين

أعداد
أ.د/ عبدالله بن محمد الوابلي (*)

ملخـــص

تسعى هذه الدراسة إلى التأكيد على أهمية مفهوم التكامل المهني بين مجال التربية الخاصة والمجالات المهنية الأخرى ذات العلاقة وذلك من خلال طرح تصور مقترح لبرامج أكاديمية مشتركة بين أقسام التربية الخاصة والخدمات المساندة بالجامعات السعودية، لتخريج كوادر مهنية تعمل في إطار مبدأ التكامل المهني المشترك لمساندة العملية التعليمية في مجال تربية وتعليم الأطفال ذوي الإعاقات المختلفة. وسعياً لتحقيق هذا الهدف أجابت الدراسة على أربعة تساؤلات تدور جميعها حول مفهوم البرامج المشتركة، وواقع الخدمات المساندة في برامج ومدارس التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية، وكذلك واقع برامج إعداد العاملين في مجال الخدمات المساندة وعلاقته ببرامج التربية الخاصة بالجامعات السعودية، وأخيراً تقديم تصور علمي مقترح لتطوير برامج مشتركة لإعداد الأخصائيين في مجال التربية الخاصة والخدمات المساندة في هذه الجامعات، ضمن منظومة التكامل المهني المشترك. وقد ارتكز هذا التصور على صيغتين هما:

الصيغة العلمية للبرامج المشتركة

ومن خلال هذه الصيغة حلل الباحث العديد من الأدبيات والدراسات ذات العلاقة واستخلص منها المرتكزات التي عادة تؤلف الإطار العلمي والتنظيمي لأي برنامج أكاديمي مشترك يؤمن برؤية منظومة التكامل المهني لإعداد الكفاءات المهنية للعمل في مجال الخدمات المساندة للتربية الخاصة. وقد غطت هذه الصيغة مفهوم البرامج المشتركة، والتوجه الفلسفي لهذه البرامج والإطار المفاهيمي لها بالإضافة إلى الأهداف المشتركة بين هذه البرامج.

الصيغة العملية لتنفيذ البرامج المشتركة

ومن خلال هذه الصيغة واستناداً إلى الصيغة السابقة ركز الباحث على النماذج التطبيقية لمثل هذه البرامج، وكذلك المبادئ التي تقوم عليها عملية تنفيذ هذه البرامج، وكذلك الاستراتيجيات المحورية التي تقوم عليها عملية الإعداد في هذه البرامج المشتركة، وأخيراً ربط استراتيجيات العمل التعاوني المشترك ما بين نماذج الإعداد المهني ونماذج تقديم الخدمة.

خلفيـــة المشكلـــة

تعد تجربة جامعة الملك سعود في مجال إعداد معلمي التربية الخاصة من أوائل وأقدم

(*) أستاذ التربية الخاصة، قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.
البريد الالكتروني:wabli52@hotmail.com

التجارب المحلية والإقليمية في المنطقة العربية، التي مضى عليها أكثر من ربع قرن من الزمان تمكنت من خلاله هذه التجربة تحقيق عدد من الأهداف الطموحة قياساً لواقع الحال لدى مؤسسات التربية الخاصة، بوزارة التربية والتعليم، آنذاك التي تنقصها الخلفية العلمية لأساسيات التربية الخاصة ومع ذلك فإن أهداف القسم عملت على:

- إبراز مشكلة الإعاقة والمعوقين معاً كمشكلة اجتماعية وما لها من تأثيرات تنموية على الفرد والمجتمع.
- حلحلت بعض القيود الاجتماعية والمتجذرة في الاتجاهات السلبية لدى أفراد المجتمع وما ترتب عليها من حرمان للمعوقين وأسرهم لبلوغ أهدافهم وغاياتهم الشخصية والاجتماعية.
- خلق بيئة ثقافية واجتماعية واعية، وفي نفس الوقت داعمة لحقوق المعوقين المختلفة وبالتحديد في مجال الدمج بصوره المختلفة.
- تخريج أعداد ليست بالقليلة من المعلمين والمؤهلين المتخصصين في مجالات مختلفة من مجالات التربية الخاصة، وذلك لتغطية حاجة السوق المحلية في مجال الإعاقة الفكرية، وصعوبات التعلم، والإعاقات السمعية، والبصرية، وكذلك الإعاقات الشديدة بالإضافة إلى الموهبة والتفوق، وتبع ذلك أيضاً أعداداً من خريجي مجال الاضطرابات الانفعالية والسلوكية والتوحد.
- تحفيز سوق العمل في قطاعيه العام والخاص لاستيعاب أعداد الخريجين من المعلمين والمعلمات والتوسع في تقديم الخدمات المطلوبة لأكبر شريحة من التلاميذ غير العاديين، حيث وصلت الخدمات التعليمية لمعظم مناطق المملكة.

لقد حققت هذه الأهداف غاياتها في إطارها الزمني، ولكن لم تعد هذه الأهداف من أولويات القسم في الوقت الراهن، بل البحث جاري عن أولويات أخرى تناسب مطالب المرحلة القادمة، وتتفق مع التغيير السريع لمجريات التربية الخاصة والخدمات المساندة إذا أردنا فعلاً أن تكون لدينا كوادر بشرية قادرة على إحداث التغيير في سلوك المتعلم وفق المستجدات التربوية الحديثة. وهذا ما أكد عليه كل من سيمسون وزملائه (Simpson, Whelan & Zabe, 1993) عندما أشاروا إلى أن هناك ضرورة للتغيير في بنية وتركيبة البرامج المهنية لتطوير وإعداد العاملين للعمل مع الأطفال ذوي الإعاقات المختلفة، وهذا التغيير مطلب تفرضه أولويات

القرن الواحد والعشرين التي تتطلع إلى وجود برامج تدريبية تتصف مخرجاتها بالفاعلية والتأثير والقدرة على التغيير في سلوكيات المعلمين من أفراد هذه الفئة، ولكن هذا لن يحدث إلا بإقرارنا بضرورة التغيير وكذلك الالتزام بهذا التغيير.

وعلى هذا الأساس، فإن تجربة قسم التربية الخاصة بجامعة الملك سعود كانت محل مراجعة وتقويم باستمرار والدليل على ذلك أن خطط القسم الأكاديمية تغيرت أربع مرات خلال هذه الفترة، غير أنها لا زالت في منظور السياسات المحلية والعالمية يشوبها شيء من القصور في مواكبة التوجهات العلمية الحديثة لمجال التربية الخاصة والخدمات المساندة، وذلك لاقتصارها على أسلوب التوجه الأحادي unidisciplinary أو ما يسمى بالبرامج المنفصلة وهذا الأسلوب، كما يراه كريز وزملاؤه (Crais; Boone; Harrison & Freund, 2004) هو الذي يزود المتدرب بالمعارف والمهارات التخصصية لمجال التربية الخاصة دون النظر إلى المعارف والمهارات المهنية الأخرى ذات العلاقة بالمجال.

وبالتالي كان لهيمنة هذا التوجه الأحادي لإعداد معلم التربية الخاصة بجامعة الملك سعود خلال هذه الفترة الأثر البالغ على مخرجات القسم التي اتصفت بضعف في التوازن والتكامل المهني مما لم يعد بمقدورها، ولوحدها القيام بالأدوار المشتركة التي يفترض أن يقوم بها العاملون في هذا المجال (York; Giangreco;Vandercook, and Ma Cdonald, 1992)، وهذا بدوره أيضاً أضعف دور معلمي التربية الخاصة وقلة فاعليتهم في إنجاز متطلبات العملية التربوية والتعلمية الملائمة لاحتياجات أفراد هذه الفئة. إن تحقيق هذه المتطلبات بفعالية يتوقف على التنوع المهني المطلوب والأدوار التكاملية التي عادة تتم من خلال أسلوب العمل التعاوني المشترك، ولكن غياب الكوادر المهنية الأخرى الداعمة والمساندة لدور معلم التربية الخاصة يجعل من الصعوبة تحقيق هذه المتطلبات (Simpson, et al., 1993 & Mcletchie, 1993).

من هذا المنطلق، فإن طبيعة الخصائص والاحتياجات المتنوعة والمتباينة التي يظهرها التلاميذ المعوقون تفرض بصورة عملية واقعاً جديداً يتطلب تبني عمليات واستراتيجيات حديثة لا تكون من مسؤولويات معلم التربية الخاصة لوحده في مواجهة الاحتياجات التعليمية وغير

التعليمية لدى أفراد هذه الفئة (York, et al., 1992)، بل إن المسؤولية مشتركة من قبل مهنيين يمكنهم العمل على دعم دور المعلم في مواجهة الاحتياجات غير التعليمية مما سيكون له مردود إيجابي وعكسي على الاحتياجات التعليمية برمتها (Crais & et al., 2003, Crutchfield, 1997, Giangreco, 1995, Giangreco, York & Rainforth, 1989, and Smith & Grense, 2010).

هدف الدراسة وتساؤلاتها

استناداً إلى ما سبق، فإن هذه الدراسة تسعى إلى التأكيد على مفهوم التكامل المهني بين مجال التربية الخاصة والمجالات المهنية الأخرى ذات العلاقة وذلك عن طريق طرح تصور مقترح لبرامج تدريبية مشتركة بين أقسام التربية الخاصة والخدمات المساندة لتخريج كوادر مهنية تعمل على مبدأ التكامل المهني لمساندة العملية التعليمية في مجال تربية وتعليم الأطفال ذوي الإعاقات المختلفة Children with Disabilities. ولتحقيق هذا الهدف، ستحاول هذه الدراسة الإجابة على التساؤلات التالية:

١- ما المقصود بالبرامج المشتركة بين أقسام التربية الخاصة والخدمات المساندة والنتائج المتوقعة من إعداد كوادر مهنية تعمل على دعم العملية التعليمية في مجال التربية الخاصة؟

٢- ما واقع الخدمات المساندة في برامج ومدارس التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية؟

٣- ما واقع برامج إعداد العاملين وطبيعتها في مجال الخدمات المساندة بالجامعات السعودية؟

٤- ما هي الصيغة العلمية والتنفيذية المقترحة لتطوير برامج مشتركة لإعداد الأخصائيين في مجال التربية الخاصة والخدمات المساندة بالجامعات السعودية؟

وفيما يلي إجابة هذه الأسئلة:

مفهوم البرامج المشتركة والنتائج المتوقعة لإعداد المختصين في مجال التربية الخاصة والخدمات المساندة

تشهد مجالات التربية الخاصة المختلفة وما يرتبط بها من خدمات ذات علاقة Related Services تحولاً كبيراً في توجهاتها الفلسفية لتطوير العملية التعليمية مع توفير البيئة التعليمية المناسبة لتلاميذ التربية الخاصة وفقاً لمعطيات التجارب والبحوث العلمية الحديثة في هذا المجال.

وكان لهذه المستجدات التربوية الحديثة الفضل في بروز العديد من السياسات التعليمية الهامة، ويأتي في مقدمتها تلك الرغبة في التحول في طبيعة النظم التعليمية، لدى العديد من الدول المتقدمة، من النظم التعليمية المعزولة Exclusive Education Systems إلى النظم التعليمية الشاملة Inclusive Education Systems لقدرتها العلمية والعملية على مواجهة المشكلات والاحتياجات لدى أفراد هذه الفئة (Mdikana; Ntshangase & Mayekiso, 2007) ولكن هذا التحول اقترن أيضاً باستراتيجيات داعمة لتعزيز وإنجاح النظام التعليمي الشامل ليحتضن جميع المتعلمين من ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة ضمن فعاليات هذا التوجه. كما تعمل هذه الاستراتيجيات في صورها المختلفة على توفير الخدمات التعليمية وغير التعليمية ضمن منظومة متكاملة من العمليات المختلفة وفق أسلوب مهني متكامل يراعي طبيعة الاحتياجات المتنوعة والمتباينة لدى أفراد هذه الفئة (Pridham, 2010).

ولدعم استمرارية طرح التكامل المهني بعملياته المختلفة ضمن منظومة تقديم الخدمات التربوية لطلاب التربية الخاصة في البرامج المدرسية، فإنه يجب في المقابل أن يعاد النظر في البرامج التقليدية Traditional Programs لإعداد معلمي التربية الخاصة واختصاصي الخدمات المساندة في الجامعات من أجل تخريج أجيال من الكوادر المهنية القادرة على العمل والتفاعل مع هذا التوجه، وقادرة في نفس الوقت على تخريج أفراد من المتعلمين من ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة لديهم القدرة والكفاءة للعيش باستقلالية والمشاركة في مناشط الحياة المختلفة (Elledge, et al., 2010).

ومن هنا تكمن أهمية البرامج الأكاديمية المشتركة Joint Programs في الجامعات كأنموذج لهذا التكامل المهني، بل هي السبيل الأمثل في تزويد سوق العمل (كالمجتمع المدرسي) بالكفاءات المهنية المدربة على مبادئ واستراتيجيات التكامل المهني وهذا يدفعنا للوقوف على طبيعة مفهوم البرامج المشتركة.

تعد لفظة البرامج المشتركة (Joint Programs) من أكثر المصطلحات شيوعاً واستخداماً في قاموس العديد من الجامعات العالمية، لملاءمتها وقدرتها للتعامل مع حقول المعرفة التي ربما يكون التلازم والتكامل بينهما ضرورة لتخدم سوق العمل وأهدافه المتداخلة أو المشتركة. لذلك تعددت المصطلحات المرادفة لمصطلح البرامج المشتركة، ومعها تعددت البرامج

الأكاديمية بمسميات مختلفة كالبرامج الثنائية dual programs، والبرامج المتزامنة التي تعتمد على أسلوب النظام التكاملي Concurrent Programs، بالإضافة إلى برامج الدرجة العلمية المشتركة Joint degree programs. ومن ناحية أخرى وفي نفس السياق أورد كل من (Blanton & Pugach, 2007) مسميات أخرى كالبرامج الممزوجة blended أو التكاملية intgrated أو المدموجة Merged والبرامج الموحدة unified، والتي تستخدم في عمومها للتعبير عن أهمية وضرورة التكامل المهني لإعداد العاملين في مجال التربية الخاصة والخدمات المساندة أو لوصف تلك الجهود التي تعمل لتجسير الفجوة بين إعداد معلم التربية الخاصة والتربية العامة من خلال التحالف بين البرامج ضمن الأقسام في الكلية أو عبر الأقسام في الكليات الأخرى، وهذا يعني دمج جميع المعايير الموصى بها في برامج إعداد العاملين لمجالي التربية الخاصة والتربية العامة ضمن منهج دراسي ذي إطار مفاهيمي جديد (Stayton & McCollum, Cited in Blanton, 2007).

وبناء على ما سبق، فإن المعنى الحرفي في عمومه للفظة البرامج المشتركة يعني وجود أكثر من جهة تجمعها معاً أهداف مشتركة أو حاجة تعتمد على مبدأ التكامل لتحقيق غايات معينة ربما تخدم سوق العمل أو تخدم الفرد الراغب في هذه البرامج لتسويق نفسه إلى سوق العمل.

ولكن ينظر الباحث إلى مفهوم البرامج المشتركة ضمن إطار هذه الدراسة من منظور مختلف معتمداً في ذلك على التلازم القائم بين حقلي التربية الخاصة والخدمات المساندة الذي لم ينشأ من فراغ، بل جاء لضرورة وحاجة إليه في مواجهة المشكلات والاحتياجات المتنوعة التي يظهرها الأفراد ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة بأسلوب يعتمد على استراتيجيات العمل التعاوني الاستشاري المشتركة Collaborative Consultation.

وخلاصة القول، فإن مفهوم البرامج المشتركة لإعداد العاملين في مجالات التربية الخاصة ومجالات الخدمات المساندة يقصد به، في سياق هذه الدراسة، ذلك المنهج الأكاديمي الذي يتبنى في إطاره المفاهيمي جميع الأسس والمعايير المحورية المعنية بالإعداد والتطوير المهني

التي يحتاجها العاملون، في كلا الحقلين، من أجل العمل التعاوني والاستشاري المشترك في تقديم خدمات متكاملة تواجه مشكلات واحتياجات المتعلمين من فئات التربية الخاصة.

وفي ظل هذا المفهوم، فإن النتائج المتوقعة للبرامج الأكاديمية المشتركة المبنية في الأساس على أهمية وضرورة العمل التعاوني الاستشاري المشترك، تتمثل في الكفايات المحورية Core Competencies التالية:

- تمتع الخريج في أحد مجالات الخدمات المساندة بالخلفية العلمية والمهنية المشتركة بين التربية الخاصة وأحد مجالات الخدمات المساندة. وهذا التعليم البيني Interdisciplanary Education سوف ينوّع القدرة المعرفية والتدريبية لدى الخريج مع الاحتفاظ بمستوى عالٍ من التخصصية في مجاله المهني، وقدر يسير من المعرفة والمهارة في مجال التربية الخاصة. وهذا التنوع المعرفي يطور من خلال المنهج الدراسي المتكامل.
- وبهذا الشأن راجع كل من (Stoke; Kaufman & Lacy, 2003) عدداً من البحوث ذات الصلة بالمنهج الدراسي المتكامل Integrated Curriculum، حيث أظهرت نتائج المراجعة أن هذا النوع من المناهج يعد من أفضل الممارسات التعليمية؛ لأنه يشجع الدارس على دراسة الموضوع بطريقة كلية تجعل للموضوع مغزى ومعنى متكاملاً لدى الدارس، مما يدعم ويعزز فهمه وتعلمه للموضوع بعمق وشمولية.
- تمتع الخريج في أحد مجالات الخدمات المساندة بالكفايات المهنية المشتركة اللازمة التي تجعله قادراً بالتعاون مع معلم التربية الخاصة على تغيير سلوك المتعلم والارتقاء به إلى المستويات المقبولة اجتماعياً، وذلك من خلال إعداد وتطوير البرامج التربوية الفردية الفاعلة معتمداً على أسس التصاميم التعليمية كالتخطيط والتنفيذ والتقويم.
- اكتساب الخريج لثقافة العمل التعاوني والاستشاري المشترك. وهذه الثقافة سوف تعمل على بلورة شخصية الخريج في المجال المهني الذي يتخصص فيه، مما يجعله قادراً على إظهار العديد من الكفايات ذات الصلة بهذا المجال وتوظيفها مهنياً بالطريقة التي يتطلبها العمل المطلوب منه. وفي هذا السياق، أكد مجموعة من الباحثين. في مجال البرامج المشتركة لإعداد العاملين في مجالي التربية الخاصة والخدمات المساندة، على العديد من الكفايات

ذات الصلة بثقافة العمل التعاوني المشترك والتي في معظمها تبدو على النحو التالي:

- التواصل والحوار بفاعلية مع فريق العمل.
- العمل والتعاون وفق الأدوار المحددة مع شبكة واسعة من الأفراد ممن لهم علاقة مباشرة بالمشكلة.
- تبادل الأدوار مع الأشخاص الذين يلتقي معهم في بعض المهام المشتركة.
- تقبل القرارات الجماعية بثقة وطيبة خاطر والعمل على تنفيذها بصدق وأمانة.
- امتلاك أدوات البحث العلمي وتوظيفها من خلال إجراءات البحث العلمي المشترك (Rown, 1990, Giangreco, 2000, Shoffner, et al., 2001 & Pridham, 2010)

واقع الخدمات المساندة في مؤسسات التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية

هناك من ينظر إلى منظومة التربية الخاصة على أنها جزء من كل (Everes, 2010)، ولهذا فإن العمل المهني ومتطلباته المختلفة في هذا المجال لا يمكن أيضاً عزله بأي حال من الأحوال عن الخدمات ذات العلاقة Related Services وما تقدمه من خدمات تطويرية وتصحيحية ومساندة وجميعها تلعب دوراً داعماً للعملية التعليمية قد تكون نتائجها ملموسة وظاهرة على مخرجات البرامج التربوية الخاصة بفضل التكامل والتفاعل المهني بين العاملين في المجالين مما ينعكس بصورة إيجابية على فاعلية هذه البرامج وقدرتها على إحداث التغيير المتوقع في سلوك المتعلم.

وهكذا تتضح أهمية الخدمات المساندة Supportive Services كونها عملية مكملة وضرورية، وكذلك داعمة لجميع الفعاليات التعليمية التي تجري في مجالات التربية الخاصة المختلفة، وبالتالي أضحى مفهوم الخدمات المساندة ملازماً لمفهوم التربية الخاصة في جميع الأدبيات التشريعية والعلمية والممارسات الميدانية. ولهذا جاءت جميع التعاريف في صور الأدبيات المختلفة تؤكد على حقيقة وضرورة التكامل الوظيفي بين المجالين.

ولكي نقف على حقيقة واقع الخدمات المساندة المقدمة في مؤسسات التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية، فإنه ينبغي أن نحدد التعريف العلمي لمفهوم الخدمات ذات العلاقة الوارد ضمن قانون تربية الأفراد ذوي الإعاقات Individuals with Disabilities Act

(IDEA) والذي تستند عليه الدراسة الحالية في كشف واقع هذه الخدمة ومجالاتها المختلفة الممارسة بالسعودية، وعليه فالخدمات ذات العلاقة Related Services تعني "خدمات النقل والخدمات التطويرية والتصحيحية والخدمات المساندة الأخرى المطلوبة لمساعدة الطفل ذي الإعاقة للاستفادة من التربية الخاصة وتشمل خدمات علاج اللغة والكلام والخدمات السمعية والنفسية، وخدمات العلاج الطبيعي والوظيفي بما في ذلك الترويح العلاجي والكشف والتقييم المبكر عن الإعاقات لدى الأطفال، والخدمات الإرشادية وتشتمل على الإرشاد التأهيلي، وخدمات التوجه والحركة، والخدمات الطبية لغرض التقويم والتشخيص. كذلك يتضمن هذا المفهوم الخدمات الصحية المدرسية وخدمات الخدمة الاجتماعية وخدمات إرشاد الوالدين وتدريبهم" (Cited in Wright & Wright, 2004, p. 143).

وعلى الرغم من أهمية الخدمات المساندة والوعي بأهميتها والحاجة إليها من قبل العاملين والأهل والذي أكدته بعض نتائج الدراسات المحلية (الوابلي، ١٩٩٦، والقريني، ٢٠٠٧، وحنفي، ٢٠٠٧، والعتيبي والسرطاوي، ٢٠٠٨، والسرطاوي وقراقيش، ٢٠١٠)، إلا أن الدراسات العلمية للكشف عن واقع ممارسة هذه الخدمة في المؤسسات التعليمية المحلية قليلة جداً ولكنها تمثل خطوة أولى إيجابية نحو الاهتمام بهذا الموضوع.

على أية حال، لقد تقصت دراسة الوابلي (١٩٩٦) آراء العاملين بجميع معاهد التربية الفكرية بالسعودية في ذلك الوقت حول الخدمات المساندة المقدمة وأهميتها، وقد كشفت نتائج هذه الدراسة "أن مفهوم الخدمة المساندة قائم وممارس ضمن فعاليات هذه المؤسسات، لكن تظل عملية الممارسة المهنية لمجالات هذه الخدمة المختلفة يشوبها شيئاً من القصور، حيث وصلت درجات التحقق في معظم أهدافها ووظائفها المتعددة مستويات متوسطة أو فوق المتوسطة في بعض الأحيان، بينما جاءت المستويات في المجالات الأخرى كالعلاج الطبيعي والوظيفي بصورة ضعيفة ومتدنية جداً (ص، ٢٢٠). وفي دراسة أخرى، أجراها القريني (٢٠٠٧) بهدف معرفة توفر الخدمات المساندة وفاعليتها في دعم العملية التعليمية لتلاميذ التربية الفكرية في معاهد وبرامج التربية الفكرية بمدينة الرياض، فقد أوضحت نتائج الدراسة أن أربعاً من الخدمات المساندة مثل خدمات النقل، والخدمة النفسية المدرسية وخدمة الإرشاد المدرسي تراوح متوسط

توافرها بين (٢.٥٤) متوفر و (٢.١) متوفر إلى حد ما، في حين أربع أخرى من الخدمات المساندة كالخدمة الصحية المدرسية، وخدمة التنقل داخل المدرسة، وخدمة العلاج الطبيعي، والعلاج الوظيفي تراوح متوسط توفرها بين (١.٤٨) إلى (١.٣٨)، هذه المتوسطات تؤكد على عدم توفرها. ومعظم نتائج هذه الدراسة تدعم نتائج دراسة الوابلي، علماً أن الدراستين تعاملت مع معاهد التربية الفكرية التي أيضاً تقدم خدمات تعليمية وغير تعليمية كالخدمات المساندة إلى تلاميذ آخرين غير تلاميذ الإعاقة الفكرية وعلى رأسهم تلاميذ الإعاقات الشديدة والمتعددة علاوة على تلاميذ التوحد.

وفي دراسة أخرى أجراها حنفي (٢٠٠٧) للكشف عن واقع الخدمات المساندة المقدمة للتلاميذ ذوي الإعاقة السمعية وأسرهم ومدى الرضا عنها في معاهد وبرامج الإعاقات السمعية بمدينة الرياض بالسعودية، حيث أوضحت النتائج من منظور المعلمين والأسرة، أن أكثر الخدمات المساندة وفرة كالخدمات الصحية والنفسية والخدمة الاجتماعية والإرشادية، بالإضافة إلى الخدمات التأهيلية كالعلاج الطبيعي وعلاج اللغة والكلام، لكن يظل الغموض قائماً حول حقيقة وجودها في المؤسسات التعليمية وكيفية الحصول عليها، بعبارة أخرى، هل هذه الخدمات قائمة فعلاً في المعاهد والبرامج؟ أو أنها تقدم للأطفال عن طريق مؤسسات غير تعليمية كالمستشفيات، ومراكز الرعاية أو المراكز الطبية الخاصة. وفي دراسة لتقييم مستوى الخدمات العامة ومن بينها الخدمات المساندة المقدمة لأطفال التوحد في المؤسسات التعليمية الحكومية والخاصة، وجد السرطاوي وقراقيش (٢٠١٠) أن الخدمات المساندة في علاج اللغة والكلام تقدم بنسبة (٥١٪)، في حين جاءت بقية الخدمات الأخرى؛ كالخدمات التشخيصية والنفسية والإرشادية، وخدمات الخدمة الاجتماعية وإرشاد وتدريب الوالدين، بنسبة متدنية ومتفاوتة تراوحت بين (٤١٪) إلى (١٠٪). وبالتالي تعكس هذه الصورة الكمية تدنياً واضحاً في تقديم هذه الخدمات، ما عدا خدمات اللغة والكلام التي هي أيضاً مما هو متوقع (٥١٪) لأهميتها والحاجة إليها بالنسبة لأفراد هذه الفئة. ومع ذلك لازال شيئ من الغموض يكتنف طبيعة هذه الدراسة حول الكيفية التي تقدم من خلالها الخدمات المساندة للأطفال، هل هي موجودة في هذه المؤسسات التعليمية أو توفر للأطفال بطرق أخرى مختلفة؟

مجمل القول، أن ما تم استعراضه في هذا الجزء يوضح بأن طبيعة الخدمات المساندة المقدمة حالياً في مؤسسات التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية، وفي مجملها العام لا تزال بعيدة كل البعد عن الحد الأدنى المطلوب، وذلك لغياب الإطار العلمي والتنظيمي لهذه الخدمات. وبالتالي فإن ما ورد ضمن القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة بوزارة التربية والتعليم (٢٠٠٢)، وبالتحديد في الباب السادس، لا يعكس ذلك الإطار المناسب الذي يفترض فيه أن ينظّر وينظّم الخدمات المساندة حسب مفهومها الوارد في الأدبيات التشريعية والعلمية، كما رأينا سابقاً، ولكن ما هو موجود ضمن هذه القواعد هو عبارة عن إشارة مختصرة عن ثمان خدمات مساندة مع غياب لعدد لا بأس به من الخدمات المساندة التي لا تقل أهمية عن سابقتها. علماً أن هذه الإشارة الموجزة تتطلب تفسيراً يوضح من خلالها كيف، ومتى، ولمن تقدم هذه الخدمات وفق محكات ومعايير الكشف عن الإعاقة؟. بل الأهم من هذا كله إلى أي مدى يستفيد هؤلاء الأطفال مما هو متوفر من خدمات؟ وبأي أسلوب أو توجه تدار هذه الخدمات؟ بصيغة أخرى، هل تُقدم على أساس العمل التعاوني الاستشاري المشترك بين العاملين في التربية الخاصة والخدمات المساندة عبر فريق العمل المدرسي؟ أما أنها تقدم بالأسلوب الأحادي Unidisciplanary approach؟ لذلك كان لهذا التنظيم أثره السلبي الواضح على واقع الخدمات المساندة في معاهد وبرامج التربية الخاصة بالسعودية والذي كشفت عنه نتائج الدراسات السابقة، إلا أن هذا لا يمكن عزله بأي شكل من الأشكال عن عملية إعداد العاملين في مجال الخدمات المساندة في الجامعات السعودية.

واقع برامج إعداد العاملين وطبيعتها في مجال الخدمات المساندة بالجامعات السعودية

تاريخياً، توفرت خدمات التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية بصورة غير رسمية عبر جهود فردية، كذلك بصورة رسمية منذ أكثر من نصف قرن من الزمان وبالتحديد في عام ١٩٥٨ (Ministry of Education, 1972) وفي ظل غياب لدور الجامعات في ذلك الوقت في إعداد المعلمين المؤهلين في هذا المجال حتى عام ١٩٨٤ عندما بدأت جامعة الملك سعود بفكرة إنشاء أول برنامج أكاديمي على مستوى المملكة العربية السعودية والمنطقة العربية معاً

بهدف تخريج كوادر تعليمية للعمل مع فئات التربية الخاصة. واستمر هذا القسم في التطور والنمو من خلال تجارب تطويرية عديدة ساعدته للوصول بمعايير الإعداد المهني إلى المستوى الذي يتفق مع أهداف المرحلة المعنية بتوفير كوادر من المعلمين والمعلمات التي يحتاجها سوق العمل.

وفي المقابل نجد أن الخدمات المساندة supportive services المقدمة في معاهد وبرامج التربية الخاصة، بوزارة التربية والتعليم، لا يواكب تطورها وانتشارها تلك المستويات التي تسير عليها الخدمات التعليمية لمجال التربية الخاصة، بل لا زالت هذه الخدمات بعيدة جداً عن الدور المأمول والمتوقع أن تؤديه بصورة فاعلة، وقد يعود ذلك لأسباب كثيرة من بينها وأهمها ضعف التشريع والتنظيم لهذا المجال، علاوة على النقص الشديد والواضح في الكوادر العاملة في هذا المجال، وضعف إعدادهم وتدريبهم، وهذا القصور في هذه الخدمات هو ما أكدت عليه الدراسات المحلية السابقة (الوابلي، ١٩٩٦، وحنفي، ٢٠٠٧ والقريني ٢٠٠٧، والعتيبي والسرطاوي ٢٠٠٨، والسرطاوي وقراقيش ٢٠١٠). وفي إحدى التوصيات أوصى الوابلي (١٩٩٦) بضرورة الاهتمام ببرامج الخدمات المساندة على مستوى الأقسام الأكاديمية بالجامعات السعودية التي لها علاقة بإعداد الكوادر العاملة في هذا المجال للعمل مع معلمي التربية الخاصة وغيرهم لتقديم وتفعيل الخدمات التعليمية وغير التعليمية لأطفال وتلاميذ التربية الخاصة.

ومن مضمون هذه التوصية المطروحة منذ عام ١٩٩٦ يفرض السؤال التالي نفسه، هل الجامعات السعودية لديها برامج أكاديمية تعمل على إعداد وتخريج كوادر عاملة في مجال الخدمات المساندة للعمل في معاهد وبرامج التربية الخاصة التابعة للقطاعين العام والخاص؟

إن معطيات الإجابة على السؤال السابق تكمن في مسألتين: أولهما واقع البرامج الأكاديمية التي تؤهل الأخصائيين في مجال الخدمات المساندة بالجامعات السعودية، وثانيهما طبيعة البرامج الأكاديمية في هذا المجال ودورها في تأهيل كوادر متخصصة للعمل إلى جانب العاملين في مجال التربية الخاصة.

فبالنسبة للمسألة الأولى، حاول الباحث تقصي ومراجعة عدد من البرامج الأكاديمية ذات العلاقة بمجال الخدمات المساندة عبر المواقع الإلكترونية لعدد معين من الجامعات السعودية؛ وبالتحديد الجامعات القديمة وكذلك تلك الجامعات التي تحتضن برامج إعداد معلمي التربية الخاصة.

ويتضح من الجدول رقم (١) أن واقع البرامج الأكاديمية في مجال الخدمات المساندة بالجامعات السعودية يتركز معظمها في كليات العلوم الطبية التطبيقية، حيث تقدم خمسة برامج أكاديمية في مجال الخدمات المساندة مثل: الخدمات الصحية (التغذية)، والعلاج الطبيعي، وعلاج اللغة والكلام، والخدمات السمعية بالإضافة إلى العلاج الوظيفي، في حين تقدم الكليات الإنسانية ثلاثة برامج في هذا المجال وهي الخدمات النفسية، والخدمات الإرشادية، والخدمة الاجتماعية، بينما لا يوجد برامج قائمة لخدمات الترويح العلاجي في هذه الجامعات، كما يلاحظ أن جامعة الملك سعود وكذلك جامعة الملك خالد: يقدمان معظم برامج الخدمات المساندة، وإن كانت جامعة الملك خالد تنفرد بتقديم برنامج أكاديمي في خدمات العلاج الوظيفي بين الجامعات السعودية في هذه القائمة المعروضة.

أما بالنسبة للمسألة الثانية والمعنية بطبيعة البرامج الأكاديمية في مجال الخدمات المساندة ودورها في تأهيل كوادر عاملة للعمل في قطاع التعليم وبالتحديد في مجال التربية الخاصة، فقد وجد الباحث ومن خلال مراجعة الخطط الدراسية للبرامج الأكاديمية في مجال الخدمات المساندة بهذه الجامعات أن طبيعة هذه البرامج المقدمة تبدو أنها ذات توجه شمولي في إعداد الخريجين

جدول رقم (١). تخصصات الخدمات المساندة المتوفرة في الجامعات السعودية

الجامعات	الكليات الإنسانية				الكليات الطبية التطبيقية				
	الخدمات النفسية Psychological Services	الخدمات الإرشادية Counseling Services	الخدمات الترويحية العلاجية Therapeutic Recreation Services	خدمات الخدمة الاجتماعية Social Work Services	الخدمات الصحية Health Services	العلاج الطبيعي Physical Services	علاج اللغة والكلام Speech Therapy Services	العلاج الوظيفي Occupational Therapy	الخدمات السمعية Audiology Services
جامعة الملك سعود King Saud University	+	+	-	+	+	+	+	-	+
جامعة الملك عبدالعزيز King Abdulaziz University	⊗	⊗	-	+	+	+	-	-	-
جامعة الملك فيصل King Faisal University	-	-	-	+	+	-	-	-	-
جامعة الملك خالد King Khalid University	+	+	-	-	+	+	+	+	+
جامعة أم القرى Um Alqura University	+	+	-	+	+	+	-	-	-
جامعة القصيم Alqasim University	-	-	-	-	+	+	-	-	-
جامعة الطائف Taif University	⊗	⊗	-	+	-	+	-	-	-
جامعة طيبة Taibah Univerisity	+	+	-	⊗	-	-	-	-	-

الإشارة الموجبة (+) تعني بوجود البرنامج

الإشارة السالبة (-) تعني عدم وجود الرنامج

⊗ البرنامج موجود ولكن المعلومة غير متوفرة عبر الموقع

لسوق العمل بقطاعاته المختلفة كالصحة والتعليم ودور الرعاية الاجتماعية بالإضافة إلى القطاع الخاص بمؤسساته المختلفة، لذلك نجد أن الخريجين يتلقون الخبرات الميدانية والتدريبية في جميع مؤسسات القطاعات المختلفة.

ولتوضيح هذه الصورة بشكل أكثر تفصيلاً، يجد المتأمل والقارئ لوصف العديد من مقررات قسمي علم النفس، والخدمة الاجتماعية كبرامج للخدمات المساندة؛ كالعلاج السلوكي، والإرشاد النفسي في المجال المهني، وعلم نفس الفئات الخاصة، والخدمة الاجتماعية المدرسية ورعاية الفئات الخاصة، أنها ذات توجه نفسي إكلينيكي للعمل في العيادات النفسية، أو توجه اجتماعي إكلينيكي للعمل في دور الرعاية الاجتماعية، أو ذات توجه صحي إكلينيكي للعمل في العيادات الطبية أو المستشفيات. والوضع أيضاً لا يختلف عنه في البرامج الأكاديمية للخدمات المساندة في كليات العلوم الطبية التطبيقية (مواقع جامعة الملك سعود، والملك عبدالعزيز والملك خالد، ٢٠١٠).

وعلى هذا الأساس، يرى الباحث أن دور البرامج الأكاديمية في الإعداد المهني لمجالات الخدمة المساندة بالكليات الإنسانية وكذلك كليات العلوم الطبية التطبيقية لا يعطي اهتماماً واضحاً لقطاع التعليم، وبالتحديد مجالات التربية الخاصة المختلفة على الرغم من وجود بعض المقررات وهي قليلة جداً (على الأقل مقرر واحد) في بعض البرامج المعنية بالخدمات المساندة كما لا حظنا سابقاً، وعدد قليل أيضاً من المقررات المتبادلة بين قسم التربية الخاصة وقسم علم النفس بجامعة الملك سعود ولكن خلفية العمل التعاوني الاستشاري المشترك ضمن مضمون ومحتويات هذه المقررات غائبة تماماً. وهذا بدوره يعني غياب البرامج المشتركة وفقاً للمفهوم العلمي المطروح في هذه الدراسة بين التربية الخاصة والخدمات المساندة لدعم العمل المشترك المطلوب في برامج التربية الخاصة.

وهكذا، يحاول الباحث الحالي أن يوضح من خلال الجدول رقم (٢) مستوى الشراكة بين أقسام التربية الخاصة والأقسام المعنية بالخدمات المساندة في ثلاث جامعات سعودية، وجاء هذا الاختيار، كما لاحظنا من قبل، بسبب أنها تقدم معظم برامج الخدمات المساندة بين الجامعات السعودية.

جدول رقم (٢). مستوى الشراكة بين أقسام التربية الخاصة وأقسام الخدمات المساندة

	الكليات الإنسانية				الكليات الطبية التطبيقية				
الجامعات	الخدمات النفسية Psychological Services	الخدمات الإرشادية Counseling Services	الخدمات الترويحية العلاجية Therapeutic Recreation Services	خدمات الخدمة الاجتماعية Social Work Services	الخدمات الصحية Health Services	العلاج الطبيعي Physical Services	علاج اللغة والكلام Speech Therapy Services	العلاج الوظيفي Occupational Therapy	الخدمات السمعية Audiology Services
جامعة الملك سعود قسم التربية الخاصة	①	①	-	⊙	⊙	⊙	⊙	-	⊙
جامعة الملك عبدالعزيز قسم التربية الخاصة	⊗	⊗	-	⊙	⊙	⊙	⊙	⊙	⊙
جامعة الملك خالد قسم التربية الخاصة	⊙	⊙	-	⊙	⊙	⊙	⊙	⊙	⊙

(-) أصلاً الخدمة غير قائمة
⊙ مستوى الشراكة غير موجود تماماً
② مستوى الشراكة موجود بمستوى جيد
⊗ المعلومة محجوبة في الموقع
① مستوى الشراكة موجود بمستوى ضعيف
③ موجود برامج مشتركة

وبالنظر إلى الجدول رقم (٢) يتضح لنا أن حلقة الصفر ⊙ هي الغالبة على مستوى الشراكة، وهذا يؤكد على الغياب التام لمثل هذه الشراكة، بينما نجد أن حلقة الواحد ① تظهر في مجال الخدمات النفسية والإرشادية بين قسمي التربية الخاصة وعلم النفس بجامعة الملك سعود، وهذه الحلقة تعبر عن مستوى ضعيف من الشراكة بسبب. كما رأينا سابقاً، وجود مقررات متبادلة بين القسمين ولكن لا تعني الشراكة المطلوبة. كذلك نلاحظ غياباً واضحاً لحلقات ② و ③. وهذا يشير إلى غياب تام لتلك الشراكة المشتركة. ومن هنا جاءت الحاجة إلى إيجاد برامج مشتركة بين التربية الخاصة والبرامج الأكاديمية لمجالات الخدمات المساندة لكي تؤدي الدور الذي تطلبه طبيعة التربية الخاصة وتوجهاتها الفلسفية المختلفة التي تؤمن بأهمية وضرورة العمل التعاوني الاستشاري المشترك.

تصور مقترح لتطوير برامج مشتركة لإعداد أخصائيين في مجال الخدمات المساندة للتربية الخاصة بالجامعات السعودية

لقد أكدت المؤشرات الأولية المنبثقة عن الإجابة على التساؤلات الثلاثة السابقة لهذه الدراسة على أهمية البرامج المشتركة لإعداد العاملين في مجال الخدمات المساندة للتربية الخاصة للعمل جنباً إلى جنب مع معلمي التربية الخاصة والتربية العادية، بل إن الحاجة إليها أصبحت من الأولويات التي ينبغي أن تقدم على غيرها، خصوصاً أن المؤشرات الأولية المستخلصة من الإجابة على السؤالين الثاني والثالث قد أظهرت الحاجة القصوى لمثل هذه البرامج، لوجود نقص حاد في وفرة العديد من الخدمات المساندة بأنواعها ومستوياتها المختلفة، وكذلك قصور في الأداء المهني لدى العاملين في مجال الخدمات المساندة المتوفرة بسبب طبيعة الإعداد المهني لهم بالجامعات والذي ينحى إلى العمومية في التدريب ليغطي أكبر عدد من القطاعات المختلفة كالقطاع الصحي، والاجتماعي والقطاع الخاص، في حين نجد قلة من خريجي كليات العلوم الطبية التطبيقية ترغب التوجه للعمل في قطاع التعليم، وهذا ربما يعود لأسباب كثيرة لسنا بصدد شرحها.

ومن هذا المنطلق، يطرح الباحث تصوراً مقترحاً لنموذج البرامج المشتركة في مجال إعداد وتدريب العاملين في مجال الخدمات المساندة للتربية الخاصة، ولهذا سيركز هذا التصور على مكونين أساسيين هما الصيغة العلمية والصيغة التنفيذية للبرامج المشتركة.

المكون الأول: الصيغة العلمية للبرامج المشتركة

تعتمد البرامج المشتركة لأي مجال من مجالات المعرفة في بنائها على صيغ وأطر علمية تعزز من مكانتها ودورها في تحقيق الأهداف التي من أجلها طورت، وبالتالي فإن الصيغة العلمية لهذه البرامج سوف تستند على العناصر التالية:

١- مفهوم البرامج المشتركة:

لقد سبق وأن حدد الباحث مفهوم البرامج المشتركة لإعداد العاملين في مجالات الخدمة المساندة للتربية الخاصة، والذي يقصد به ذلك المنهج الأكاديمي الذي يتبنى في إطاره المفاهيمي جميع الأسس والمعايير المحورية المعنية بالإعداد والتطوير المهني التي يحتاجها العاملون في كلا الحقلين من أجل العمل التعاوني والاستشاري المشترك في تقديم خدمات متكاملة تواجه مشكلات واحتياجات المتعلمين من فئات التربية الخاصة.

٢- التوجه الفلسفي للبرامج المشتركة:

تقدم التوجهات الفلسفية لأي حقل من حقول المعرفة الإطار الاستراتيجي الذي في ضوئه تبنى البرامج وتحدد أهدافها بالإضافة إلى النماذج العملية وما تشتمل عليه من خطوات تفصيلية تفضي جميعها إلى إيجاد مخرجات تعكس قوة وضعف الفعاليات وآليات العمل الممارسة. ولهذا فإن عملية إعداد العاملين في مجال الخدمات المساندة للتربية الخاصة للعمل معاً مع معلمي التربية الخاصة والعادية لتعليم وتدريب مختلف طلاب التربية الخاصة وعبر مراحل دراسية مختلفة تمثل في الحقيقة أكثر المسائل العلمية والعملية تعقيداً بسبب ما تتطلبه هذه العملية من عمق علمي ووضوح فلسفي مدعوماً في الوقت نفسه برؤية استراتيجية شاملة وواضحة ومتصفة بالمرونة والاستمرارية (Crais, et al., 2003; & Simpson, 2003).

لذلك فإن فلسفة البرامج المشتركة المقترحة ينبغي أن تعكس المفهوم العلمي لهذه البرامج الذي يأخذ باستراتيجية العمل التعاوني والاستشاري المشترك. هذه الاستراتيجية تمثل في حالة تطبيقها نقطة تحوّل في مجال الخدمات التعليمية وغير التعليمية للأطفال والتلاميذ ذوي الإعاقات المختلفة، وبذلك ستكون هذه الاستراتيجية مطلباً رئيساً في تقديم هذه الخدمات، وكذلك مطلباً أساسياً للإعداد المهني للعاملين في هذه المجالات.

ومن هذا المنطلق، فإن التوجه الفلسفي للبرامج المشتركة المقترحة في مجال الخدمات المساندة للتربية الخاصة سوف يتبنى هذه الاستراتيجية كنموذج يتم من خلاله الإعداد والتدريب المهني لجميع العاملين في هذا المجال، لما تتمتع به من خصائص واضحة وشاملة ومرنة وتساعد على التكامل المهني في حالة تطبيقها كأسلوب لتقديم الخدمات. وفي هذا السياق حددت جيان جركو (Gaingreco, 2000) خصائص استراتيجية العمل التعاوني الاستشاري المشترك وفقاً لما يلي:

- أنها تركز على إيجاد أهداف مشتركة بدلاً من الأهداف المستقلة لكل مجال تخصيص مستقل.
- تؤكد على الصلة الوثيقة والحتمية بين العملية التعليمية والخدمات المساندة بخلاف الأساليب التقليدية التي تركز فقط على الخدمة المساندة دون النظر إلى علاقتها بالعملية التعليمية.
- تعمل على إدخال جميع الأطراف المعنية بالطفل ليكونوا ضمن فريق العمل وبالتحديد أفراد أعضاء الأسرة وكذلك معلمي التربية الخاصة والعادية ممن ينظر إليهم في السابق على أنهم مستشارون، لذا يستبعدوا من أي قرار يتخذ بخصوص الخدمات المساندة.
- تؤكد على أهمية العلاقات البينية والمتداخلة بين مختلف التخصصات من أجل تجنب الفجوات والتداخل أو التعارض في الخدمات بسبب الأدوار المتداخلة لحقول الخدمات المساندة المختلفة.

٣- الإطار المفاهيمي للبرامج المشتركة:

يبدو من سياق التوجه الفلسفي والتعريف السابق للبرامج المشتركة، بين أقسام التربية الخاصة والأقسام المهنية الأخرى، التي ترتبط بمجال التربية الخاصة ارتباطاً عضوياً ووظيفياً، أن صورة الإطار المفاهيمي لهذه البرامج ستكون أكثر تعقيداً لأنها تتوزع بين كليات مختلفة تلعب أدواراً متداخلة ومتنوعة بحكم الرؤى والرسالات والأهداف المختلفة التي تمثل كل كلية على حدة.

ولكن هذه الصورة يمكن التغلب عليها من مداخل مختلفة إذا أردنا أن يكون لدينا برامج مشتركة في حقلي التربية الخاصة والخدمات المساندة، ولكن كيف؟

ينبغي أن تنطلق صورة الإطار المفاهيمي للبرامج المشتركة من المنطلقات premises التالية:

- أن رؤى ورسالات وأهداف الجامعات التي تنتمي إليها جميع الكليات والأقسام والتي بدورها ستسهم في بناء البرامج المشتركة تحمل بين طياتها مشتركات ستعمل على تعزيز وجود هذه البرامج واستمراريتها.
- أن البرامج المشتركة بين التربية الخاصة والخدمات المساندة تمثل حقولاً من المعرفة المتنوعة والمختلفة، ولكن جميعها ذات صلة بتطوير الإنسان في المجالات الفكرية والمعرفية والتربوية والبدنية والاجتماعية والتواصلية والنفسية بالإضافة إلى المجال الصحي، وتعمل هذه المعارف أيضاً على وقاية وحماية هذه المجالات لدى الإنسان، وبالتالي توجد بينها قواسم علمية مشتركة يمكن أن تلتقي في تعزيز البرامج المشتركة وتزيد من فاعليتها.
- أن طبيعة البرامج المشتركة في مجال الخدمات المساندة للتربية الخاصة تستمد كينونتها وقوتها وفاعليتها من طبيعة الاحتياجات المتنوعة والمختلفة التي يظهرها الأطفال ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة وخصوصاً المعوقون منهم، مما يدعم ويعزز الشراكة بين التربية الخاصة وبرامج الخدمات المساندة.
- أن ارتباط أهداف البرامج المشتركة لإعداد المهنيين في مجال الخدمات المساندة للتربية الخاصة بسوق العمل الموجهة إليه، وبالتحديد قطاع التعليم، لخدمة مطالبه واحتياجاته يعني وجود شراكة استراتيجية مجتمعية في البحث العلمي أو الاستشارة العلمية والفنية، علاوة على فرص الخبرات الميدانية من زيارات ومشاهدات وتدريب عملي (الشايع وآخرون، ٢٠٠٩). وهذه الشراكة بين البرامج المشتركة والمجتمع المحلي يعزز من دورها في تحقيق الأهداف المرسومة لها.

على أية حال، في ظل هذه المنطلقات السابقة يمكن صياغة الرؤية والرسالة والأهداف لهذه البرامج في صورة ينبغي لها أن تصف خريج هذه البرامج وفق المواصفات التي تلتقي فيها

التخصصات المعرفية الممثلة في هذه البرامج المشتركة. وبهذا الشأن أوضحت جيان جركو (Giangreco, 1990) أن تقديم الخدمات المساندة الفاعلة يتطلب إطاراً مفاهيمياً مشتركاً لعملية اتخاذ القرار بين المعلمين والعاملين في مجال الخدمات المساندة بالإضافة إلى أولياء الأمور. هذا الإطار المفاهيمي المشترك ينبغي أن يقوم على ثلاثة مرتكزات أساسية هي:

- وضوح أدوار العاملين في حالة الأدوار المشتركة في مجال الخدمات المساندة.
- وضوح المعايير المستخدمة في صنع القرارات حول الخدمات المساندة.
- مستوى الصلاحية المعطاة لاتخاذ القرارات في هذا المجال.

وهكذا، فإن التباين بين أعضاء فريق العمل فيما يخص هذه المرتكزات قد يعيق تطور الإطار المفاهيمي المشترك، بينما أوجه الشبه في هذه المرتكزات قد يوفر الأسس التي من خلالها ترتقي جهود العمل التعاوني المشترك الذي سوف يؤدي إلى تقديم الخدمة المساندة المناسبة والفاعلة.

وعلى هذا الأساس، فإن عملية التدريب والإعداد للعاملين في برامج الخدمات المساندة للتربية الخاصة، سواء على مستوى برامج ما قبل الخدمة preservice program أم على مستوى برامج الماجستير، ينبغي أن تستند على معايير علمية مشتركة معتمدة من جميعات وهيئات علمية في جميع التخصصات المشتركة في هذه البرامج. وبذلك يجب أن تكون هناك أيضاً مواصفات مشتركة لخريجي هذه البرامج آخذين في الحسبان تلك المواصفات المعتمدة من قبل الجمعيات والهيئات العلمية المعنية بالمجالين، تلتقي فيها جميع التخصصات للخدمات المساندة مع تخصص التربية الخاصة.

وفي هذا السياق، حاول الباحث استخلاص أهم هذه المواصفات المشتركة لخريجي البرامج المشتركة المقترحة بين التربية الخاصة والخدمات المساندة معتمداً على معايير محورية core standerds معتمدة من قبل بعض الهيئات العلمية والمهنية ذات الصلة بهذه البرامج (مثل CEC, APA, ASHA, AOTA) والتي أيضاً أكد عليها العديد من الباحثين (Rowan; Thorp & McCollum, 1990, Swinth; Chandler; Hanft; Jackson, and

Shepherd,2003; Stokes, 2003; Blanton, et al., 2007 and Pridham, 2010) و(الشايع وآخرون، ٢٠٠٩).

وبناء على هذا الاستخلاص، فإن طبيعة مواصفات خريجي البرامج المشتركة ينبغي أن تشتمل على مايلي:

- امتلاك الأسس المعرفية والمهارات المهنية لتخصصه الدقيق في إحدى مجالات الخدمات المساندة (كعلاج اللغة والكلام والعلاج الطبيعي والوظيفي، والخدمات النفسية والاجتماعية والصحية وغيرها) وتخصص التربية الخاصة بما في ذلك الأسس النظرية، والمفاهيم الأساسية، وخصائص المتعلمين، والاستراتيجيات العملية والنماذج التطبيقية وأساليب وأدوات التقييم بأنواعها المختلفة بالإضافة إلى أساليب وأدوات البحث العلمي في المجالين.
- القدرة على دمج المعارف التي يمتلكونها في تخصصهم الدقيق والتربية الخاصة، وما لديهم من مهارات مهنية واستخدامها عبر الاحتياجات المتنوعة والمختلفة في مستوياتها لدى الأطفال والتلاميذ عند التصميم والإعداد والتنفيذ أو تقديم الخدمة المساندة المطلوبة مما يؤدي إلى مخرجات ملموسة وظاهرة للعيان تنعكس على أداء الأطفال ودور الأسرة والمدرسة.
- القدرة على إظهار المعارف والمهارات المهنية ذات الصلة بالعمل التعاوني والاستشاري المشترك وتوظيفها للتواصل مع الأطراف المعنية مباشرة بالخدمة المساندة stakeholders كالطفل والمعلم والأسرة والمختصين الآخرين ذي العلاقة.
- القدرة على توظيف ما لديهم من معارف ومهارات مهنية في مجال تخصصهم الدقيق والتربية الخاصة من أجل تقديم المساعدة المطلوبة والمناسبة للأطفال/ والتلاميذ ليكونوا ناجحين في المجال التعليمي بدعم وفاعلية برنامج الخدمة المساندة المقدم لهم.
- القدرة على إظهار الفهم والوعي بأخلاقيات المهنة والالتزام بها.
- القدرة على إظهار الفهم والوعي بالنظم والتشريعات المعنية بمجال التربية الخاصة والخدمات المساندة والتعامل معها من خلال الممارسات المهنية في مجال العملية التعليمية وغير التعليمية.

- امتلاك الأساليب والمهارات المهنية في جميع البيانات من مصادرها المختلفة كأساس للتشاور والتعاون مع الأطراف المعنية بالأمر من أجل اتخاذ القرار المناسب للخدمة المساندة التي يقدمها للطفل.
- القدرة على استخدام التقنية بوسائطها المختلفة ودمجها في ممارساته المهنية المتصلة بمجال تخصصه الدقيق.
- القدرة على إظهار القهم والوعي بالتنوع القائم بين الأطفال في قدراتهم وإمكانياتهم الاقتصادية وخلفياتهم الاجتماعية والثقافية لتحديد أساليب التقييم المناسبة لهذا التنوع وكذلك تحديد استراتيجيات التعلم الملائمة عند إعداد وتنفيذ وتقويم برنامج الخدمة المساندة.

٤- أهداف البرامج المشتركة:

في ظل المنظومة العلمية السابقة، يرى الباحث أن هناك مجموعة من الأهداف المشتركة التي يمكن أن تلعب دوراً محدداً وواضحاً في تخريج الكوادر المهنية التي يجب أن تتصف بمواصفات خريجي هذه البرامج وما يتوقع منهم، علاوة على أنه يمكن الجمع بين أهداف الكليات الممثلة في هذه البرامج. ولكن وبالتحديد فإن البرامج المشتركة المقترحة تسعى إلى تحقيق أهداف معينة أكدت عليها العديد من الدراسات بصورة غير مباشرة، لأن هذه الدراسات موجهة لدراسة البرامج المشتركة بين التربية الخاصة والتعليم العام أو بين بعض برامج الخدمات المساندة والتربية الخاصة، ولذلك استخلص الباحث الأهداف المشتركة التي يمكن في إطارها تتحرك البرامج المشتركة لإيجاد كوادر متخصصة في مجال الخدمات المساندة للتربية الخاصة وفق الرؤية والرسالة والاستراتيجية المشتركة (Rowan, et al., 1990; Giangreco, 2000; TASH, 2003; Blanton, et al., 2007; Elledge, et al., 2010; and Pridham, 2010) مستفيداً من بعض البرامج المشتركة بين التربية الخاصة ومعارف أخرى في بعض الجامعات الأمريكية مثل (University of California, University of Vermont, and Seton Hall University).

وخلاصة الأهداف المشتركة تتمثل فيما يلي:

- إعداد وتأهيل الكفاءات المهنية الفاعلة والقادرة على تصميم برامج الخدمات المساندة للتربية الخاصة وتنفيذها وتقويمها وفق العمل التعاوني الاستشاري المشترك.
- تنمية الميول والنزعة الإيجابية لدى خريجيها للمساهمة الفاعلة في العمل والرغبة في النمو المهني والتعلم المستمر.
- بناء الرؤية المشتركة وتنميتها لدى خريجيها كأعضاء في فريق العمل لديهم روح المشاركة أو ثقافة العمل المشترك ضمن إطار ثقافي مشترك مشتملاً على مجموعة من الأمور المألوفة والمشتركة لدى فريق العمل كالاعتقادات والقيم والمسلمات المتعلقة بمنظومة التعليم وطبيعة الأطفال والأسر والمهنيين ومستوى معين من الاتفاق الذي من خلاله يستمر الحوار فيما بينهم.
- إكساب الخريجين القدرة على إيجاد المخارج والحلول لكثير من المشكلات التي تواجههم أثناء العمل المشترك، مثل العمليات التي ينفرد بها كل مجال من مجالات المعرفة بشكل مستقل، ولكن إيجاد عمليات مشتركة تلتقي فيها جميع التخصصات المختلفة مما يساعد في تجنب الفجوات والتعارض أو التناقض وهذا سيدعم عملية اتخاذ القرار حول الخدمة المساندة وعلاقتها بالعملية التعليمية.
- تنمية وغرس حب مبدأ العمل التعاوني والاستشاري المشترك وآليات العمل به لدى الخريجين، وكذلك الإيمان بأن جميع الأطراف المعنية بالطفل والخدمة المساندة، وعلى وجه الخصوص أولياء الأمور ومعلمي التربية العادية، أو معلمي الصفوف، هم أعضاء ضمن فريق العمل وينبغي لهم المساهمة في أي قرار يتخذ له علاقة بالعملية التعليمية ذات الصلة بنوع الخدمة المساندة المطلوبة.
- تنمية مهارات البحث العلمي لدى الخريجين لاستخدامها في واقع الممارسات المهنية وما تعترضهم من مشكلات في مجال تصميم برامج الخدمات المساندة وتنفيذها مما يساعدهم على التواصل مع الباحثين في المجال نفسه، وما يترتب عليه من تراكم في الأبحاث والدراسات الميدانية والعلمية التي تعمل على تطوير المجالات وعملياتها المختلفة في الخدمات المساندة للتربية الخاصة.

المكون الثاني: الصيغة العملية لتنفيذ البرامج المشتركة

بداية، تعتمد الصيغة العملية في تنفيذ وتطبيق فكرة البرامج المشتركة على الجانب العلمي لهذا التصور وما يحتوي عليه من صيغ ومفاهيم وأسس وأهداف، علاوة على الاستراتيجيات العلمية. لذلك تمثل استراتيجية العمل التعاوني والاستشاري المشترك، كتوجه فلسفي، محوراً لهذه الصيغة العملية، بل منطلقاً عملياً لتحقيق مضمون هذه الصيغة.

ولأهمية هذه الاستراتيجية، فقد شهدت العقود الثلاثة الأخيرة من القرن العشرين العديد من المحاولات لتطوير مفهوم العمل التعاوني والاستشاري المشترك (Paavola, et al., 1996) على مستوى الأعداد والتدريب المهني في مجال الخدمات المساندة بالجامعات، أو على مستوى تقديم الخدمة المساندة للأطفال وذلك من خلال طرح مجموعة من النماذج كآليات عمل بهدف تحديد وتوضيح الأدوار والممارسات للعاملين ضمن فريق العمل الواحد في هذا المجال.

وهناك ثلاثة نماذج جاءت في مقدمة مختلف النماذج المطروحة لشهرتها. وأول هذه النماذج هو نموذج التخصصات المتعددة Multi-disciplinary الذي يشير إلى أن العديد من التخصصات المختلفة تعمل مع المتعلم ولكن من منظور أو توجه التخصص لوحده، وبمعزل عن التخصصات الأخرى. ومن مضمون هذا الطرح، يبدو أن النموذج غير قادر على تلبية الاحتياجات الأكثر تعقيداً لدى المتعلم. ويأتي النموذج الثاني المسمى بيني التخصصات Interdisciplinary كنموذج مطور أكثر من الأول من حيث مستوى التفاعل بين العاملين تجاه المتعلم، وبالتالي فإن المهنيين من كل تخصص يكون بينهم تواصل مع بعض حول العديد من المسائل المتعلقة بالمتعلم؛ مثل نتائج التقييم عمليات التدخل، ولكن يظل منظور التخصص هو المهيمن في جميع الفعاليات، وبذلك تقل فاعلية العمل التعاوني المشترك بين أعضاء الفريق (Giangreco, et al., 1989).

بينما يطرح النموذج الأخير نموذج التخصصات المدموجة Transdisciplinary طرحاً مختلفاً عن النماذج السابقة، حيث يرى القائمون على هذا النموذج أن حدود الأدوار بين التخصصات قد تذوب، وعليه يمكن لأحد المتخصصين في مجال من مجالات الخدمة المساندة أن يؤدي دور المختص في تخصص آخر، لذلك لا يوجد حدود في الأدوار عبر التخصصات،

وحسب ما يراه المؤيدون لهذا الطرح أن مستوى الشراكة والفاعلية قد ترتقي لدى فريق العمل (Giangreco, et al., 1989 & Pridham, 2010).

من جانب آخر وعلى مستوى الإعداد المهني المشترك بالجامعات، أورد كل من (Blanton & Pugach, 2007) عدداً من النماذج التي يمكن استخدامها على مستوى البرامج المشتركة في إعداد المعلمين في مجال التربية الخاصة والتربية العامة، وهذه النماذج تمثل ثلاثة مستويات من البرامج:

- البرامج المنفصلة Discrete programs ويقصد بها تلك البرامج التي لا ترتبط بأي شكل من أشكال العلاقة أو التعاون المشترك بين أعضاء هيئة التدريس لإعداد معلمي التربية الخاصة والتربية العامة، وعلى هذا الأساس نجد أن البرامج الجامعية أو ما قبل الخدمة تعد هؤلاء المعلمين بشكل مستقل ومنفصل، ويمنح الطلاب شهادات تخصصية في كل مجال على حدة.
- البرامج التكاملية Integrated programs ويعرّف هذا النوع، على أنها البرامج التي من خلالها يشارك أعضاء هيئة التدريس في التربية الخاصة والتعليم العام في جهود مقصودة ومنسقة على مستوى البرنامج لإنجاز مستوى ذي معنى من الترابط بين المناهج الدراسية. لذلك يعمل أعضاء هيئة التدريس في المجالين معاً لإعداد تصميم محتوى المقررات المتعددة والخبرات الميدانية بحيث تكون المعارف والمهارات والاتجاهات ضمن أو عبر المجالين معتمدة على بعضها البعض. ومع أن كل مجال يحتفظ بهويته، إلا أنه في النهاية سيكون هناك مربون في التعليم العام والتربية الخاصة للعمل معاً في جميع صفوف التعليم الشامل ومع العاديين وغير العاديين.
- البرامج المدموجة Merged programs ويقصد بها أن إعداد معلمي التربية الخاصة والتعليم العام يتم من خلال منهج دراسي واحد، مع وجود مقررات دراسية وخبرات ميدانية مدموجة كلية، حيث صممت لتلامس جميع احتياجات الأطفال بما فيهم الأطفال ذوي الإعاقات. وعلى هذا الأساس سيتعاون أعضاء هيئة التدريس في المجالين معاً وبشكل

مكثف حول المحتوى وتدريسه، وبالتالي يمنح الخريجون شهادة واحدة في كلا المجالين لتعليم جميع الأطفال ضمن منظومة التعليم الشامل وصفوفه المختلفة.

وهكذا وفي ظل الصيغة العلمية وتمحورها حول استراتيجية العمل التعاوني المشترك، وما يمثلها من نماذج متنوعة، يقدم الباحث الصيغة التنفيذية لهذه البرامج وفقاً للعناصر والخطوات التالية:

أولاً: المبادئ والمرتكزات التي يعتمد عليها في تنفيذ فكرة البرامج المشتركة

هناك الكثير من المبادئ والمبادئ والمرتكزات التي يمكن الاعتماد عليها في توجيه عمليات تنفيذ فكرة البرامج المشتركة، وتشتمل على ما يلي:

- أن تقوم الشراكة عملياً بين تخصصين من التخصصات المطلوبة ويكون تخصص التربية الخاصة الطرف الأساسي في هذه الشراكة حتى يمكننا إيجاد برامج الخدمات المساندة للتربية الخاصة: مثل وجود شراكة بين التربية الخاصة وعلم النفس، أو التربية الخاصة والخدمة الاجتماعية، أو التربية الخاصة والتأهيل الطبي، أو التربية الخاصة والطفولة المبكرة.
- تعتبر فكرة البرامج المشتركة في مجال الخدمات المساندة موجهة فقط لقطاع التعليم، ومن هنا تأتي أهمية الشراكة المجتمعية، وأن يكون قطاع التعليم الشريك الأساسي والمساهم في هذه البرامج.
- أن مفهوم الشراكة بين أقسام التربية الخاصة وأقسام الخدمات المساندة بالجامعات السعودية من المفاهيم الواسعة ليشمل ويغطي جميع الفعاليات والعمليات المكونة لهذه العلاقة الارتباطية التي تمثلها مجموعة من العناصر الداعمة لطبيعة هذه الشراكة واستمراريتها؛ كالمحتوى الدراسي والاستراتيجيات التدريسية والتقويم، ومن ثم الخبرات الميدانية المبكرة والمتأخرة.
- أن العمل التعاوني والاستشاري المشترك عنصر حيوي ومحرك لجميع الفعاليات التي تتم عادة على مستوى الشراكة بين أقسام التربية والخدمات المساندة بالجامعات السعودية.
- تتوقف الشراكة ومستواها بين أقسام التربية الخاصة والخدمات المساندة على خصائص

وطبيعة البرامج الأكاديمية، وما يناسبها من نماذج العمل التعاوني المشترك في الإعداد المهني (كالبرامج المنفصلة) والبرامج التكاملية والبرامج المدموجة.

- أن يعتمد البرنامج المشترك في تزويد الطلاب بالمعارف والمهارات والاتجاهات على ثلاثة مستويات:
  - أن يزوّد طلاب البرنامج المشترك بالمداخل الأساسية في التربية الخاصة كالأسس الفلسفية في التربية الخاصة وخصائص فئات التربية الخاصة، والمفاهيم الأساسية، وأساليب التقييم والبدائل التربوية واستراتيجيات التعلم، والبرامج التربوية الفردية.
  - أن ينفرد كل تخصص بتقديم المعارف والمهارات التخصصية الدقيقة لطلابه.
  - أن يتلقى طلاب البرنامج المشترك العديد من المقررات المشتركة في العمل التعاوني والاستشاري المشترك.
  - أن تكون الخبرات الميدانية المبكرة مشتركة بين التخصصين لممارسة تطبيق نماذج العمل التعاوني المشترك على مستوى تقديم الخدمات المساندة.
- يمكن تقديم هذه البرامج من خلال ثلاث درجات علمية:
  - برامج ما قبل الخدمة/ الدرجة الجامعية.
  - برامج الدبلوم العالي.
  - برامج الدراسات العليا.
- أن يقوم أعضاء هيئة التدريس في تخصصات البرامج المشتركة بالتعاون معاً في تدريس مقررات مشتركة لتعزيز ودعم مبدأ العمل التعاوني والاستشاري المشترك حسب نموذج الإعداد المهني المختار للبرنامج.
- أن تعمل إدارات الأقسام الأكاديمية الممثلة في هذه البرامج المشتركة بوضع الترتيبات الإدارية المشتركة (مثل قيام لجنة دائمة تنسق بين التخصصين) وما يترتب عليها من جوانب دعم فنية وترتيبات إدارية ومالية تدعم نجاح هذه البرامج واستمرارها.

ثانياً: نماذج العمل التعاوني المشترك والبرامج الأكاديمية المشتركة

لقد استعرضنا العديد من نماذج العمل التعاوني المشترك سواء على مستوى تقديم الخدمة المساندة، أم على مستوى الإعداد المهني في هذا المجال، لذلك سيعتمد الباحث في تطوير فكرة

البرامج المشتركة على النماذج الواردة في أدبيات هذه الدراسة، وما يرتبط بها من خصائص لكل نموذج.

وحتى يكون لدينا تصور أكثر تفصيلاً ووضوحاً حول هذه المسألة، سيعمد الباحث إلى تقسيم فكرة البرامج المشتركة إلى مسارين عامين حسب تبعية التخصص للكلية، وهما: التخصصات التابعة للكليات الإنسانية والتخصصات التابعة لكليات العلوم الطبية التطبيقية.

١- التخصصات التابعة للكليات الإنسانية:

أ) البرامج المشتركة على مستوى كليات التربية بالجامعات السعودية:

إن إمكانية إقامة البرامج المشتركة من عدمه بين أقسام التربية الخاصة وأقسام كليات التربية المؤهلة لتقديم خدمات مساندة لمجال التربية الخاصة يتوقف على فحص ثلاثة جوانب أساسية هي:

١/أ طبيعة البرامج الأكاديمية: تعتبر أقسام التربية الخاصة والطفولة المبكرة وأقسام علم النفس العام أو التربوي من الوحدات الأكاديمية الأساسية ضمن هذه الكليات والمؤهلة أن يكون بينهما شراكة للحاجة، وتلعب هذه الأقسام أدواراً مختلفة مع أنها تسعى لتحقيق هدف واحد وهو إعداد تربويين ومهنيين للعمل معاً في قطاع التعليم. فأقسام علم النفس وما يتبعها من مسارات في القياس النفسي والإرشاد النفسي تمثل معاً مجمل الخدمات النفسية psychological services التي تركتز عليها المدخلات والمخرجات الأساسية التي تحدث قبل وبعد تحديد أهلية الطفل لخدمات التربية الخاصة، كذلك النتائج النهائية لهذه الخدمات التي يستفاد منها كمؤشرات أولية نحو معرفة طبيعة الاحتياجات غير التعليمية في معظم الخدمات الأخرى ذات العلاقة.

٢/أ القواسم المشتركة المؤدية للشراكة: يبدو أن هناك العديد من القواسم المشتركة التي يمكن أن تساعد في إقامة هذه البرامج بين أقسام التربية الخاصة وعلم النفس والطفولة المبكرة وفقاً للاعتبارات التالية:

- تشترك جميع هذه الأقسام في أهداف عامة مشتركة.

- يشترك جميع طلاب هذه الأقسام في متطلبات عامة واحدة تسمى بمتطلبات الكلية.
- تشترك بعض الأقسام فيما بينها في بعض المقررات المتبادلة حسب حاجة القسم.
- تقع هذه الأقسام في مبنى واحد وتخضع جميعها لإدارة واحدة.

٣/أ نموذج العمل التعاوني المشترك: إن تحديد أو اختيار نموذج العمل التعاوني المشترك الملائم في تحريك جميع الفعاليات المتصلة بالحراك الذي يتم عادة في إطار الشراكة بين أقسام التربية الخاصة وتلك الأقسام المؤهلة لبرامج الخدمات المساندة ليس بالأمر الهين والسهل. والسبب في ذلك، كما أشارت العديد من الدراسات (Rowan, et al., 1990; Giangreco, 1995; Ladlow, 1998; Blanton, et al., 2007 and Pridham, 2010)، يعود إلى أن هناك خصائص لكل نموذج تراعي طبيعة وخصائص البرامج المشتركة التي أيضاً بدورها ينبغي لها أن تتواءم مع طبيعة وخصائص الإعاقة ودرجتها. وعليه يمكن القول إن الخدمات النفسية وما توفره من خدمات في القياس النفسي (القياس والتشخيص) والإرشاد النفسي والإرشاد الطلابي جميعها تعتبر من الخدمات المساندة الأساسية لجميع فئات الإعاقة بدرجاتها المختلفة، لذلك نجد أن الخدمات التعليمية التي تقدم من قبل المتخصصين في مجال التربية الخاصة هي دائماً وباستمرار في حاجة إلى هذا النوع من الخدمات المساندة التي يجب أن تكون وثيقة الصلة بالبرامج التعليمية التي تتنوع بتنوع الفئات الخاصة. عليه يعتقد الباحث أن البرامج المشتركة بين أقسام علم النفس والتربية الخاصة يمكن أن تقوم وتطور وفقاً لنموذج البرامج المدموجة Merged Programs Model وعلى مستوى درجة البكالوريوس وذلك للأسباب التالية:

- القواسم المشتركة والقائمة بينهما والمشار إليها سابقاً.
- التعامل مع جميع الإعاقات وخصوصاً الأعلى حدوثاً high incidence disabilities.
- الخلفية العلمية التي يحملها أعضاء هيئة التدريس بالقسمين يوجد بها مشتركات في مجال الإعاقة.

ب) البرامج المشتركة على مستوى كليات الآداب والتربية الرياضية بالجامعات السعودية

تعتبر كليات التربية الرياضية في طور النشئ في بعض الجامعات السعودية، ولذلك لازال برنامج العلاج الترويحي Therapeutic recreation كمسار مستقل في التربية الرياضية غير

موجود بهذه الكليات القائمة (انظر الجدولين رقم (١) و (٢))، وإن وجد فهو على مستوى مقررات محدودة. في حين تنتشر برامج الخدمات الاجتماعية المدرسية في معظم كليات الآداب بالجامعات السعودية، ويعتبر هذا البرنامج من البرامج المساندة لمجال التربية الخاصة، وهذا ما سوف تكشف عنه الجوانب الثلاثة التالية:

١/ب طبيعة البرنامج الأكاديمي: يأتي برنامج الخدمة الاجتماعية كشعبة مستقلة في بعض الجامعات أو يأتي تحت مظلة قسم علم الاجتماع. هذا البرنامج يخرّج كوادر مهنية للعمل في مجال الخدمة الاجتماعية بالعديد من القطاعات الصحية أو الاجتماعية أو المدرسية، علماً أن بعض البرامج تقدم مقرراً واحداً في الخدمة الاجتماعية المدرسية.

٢/ب القواسم المشتركة: تكمن الحاجة إلى خدمات الخدمة الاجتماعية في مجال التربية الخاصة على أنها من الخدمات المساندة التي تساعد الأطفال ذوي الإعاقات المختلفة للاستفادة من الخدمات التعليمية وخصوصاً تلك الحالات التي تعاني من اضطرابات انفعالية واجتماعية شديدة تستوجب تدخل الأخصائي الاجتماعي والمساعدة لتمكينهم من الانسجام في المدرسة ومع العملية التعليمية (Tabb, 1987). إذاً القاسم المشترك هنا بين التربية الخاصة والخدمة الاجتماعية الحاجة الضرورية للعمل مع الأسرة على مستوى المنزل ومع الطفل على مستوى المنزل والمدرسة. وهذا الحاجة الضرورية عامل مهم لهذه الشراكة ولكنها لا تصل إلى مستوى الشراكة المطلوبة بين التربية الخاصة والخدمات النفسية بحكم المشتركات العديدة بينهما، وأهمها تواجد هذه الأقسام تحت مظلة مبنى واحد وإدارة واحدة، علاوة على التداخل المعرفي بينهما.

٣/ب نموذج العمل التعاوني المشترك: يعتقد الباحث أن البرامج المشتركة بين أقسام التربية الخاصة وأقسام الخدمة الاجتماعية بالجامعات السعودية يمكن أن تقوم وتطور وفقاً لنموذج البرنامج التكاملي Integrated program أو البرامج المتزامنة Concurrent programs التي تعتمد بدورها على أسلوب النظام التكاملي ويمكن أن يقدم البرنامج على مستويين، درجة البكالوريوس أو الماجستير، وجاء هذا الاختيار لعدد من الأسباب من أهمها، أن طبيعة برامج الخدمة الاجتماعية تناسب عادة حالات الإعاقة ذات الأدنى

حدوثاً وانتشاراً Low incidence disabilities، علاوة إلى غياب عوامل الدعم اللوجستية التي عادة تتوفر لدعم البرامج المدموجة، كما هو الحال مع أقسام كليات التربية والمشتركات القائمة بينها.

٢- التخصصات التابعة لكليات العلوم الطبية التطبيقية بالجامعات السعودية

تمثل برامج الخدمات الصحية (التغذية) والعلاج الطبيعي والوظيفي وكذلك علاج الكلام وعلل السمع أبرز وأهم الوحدات الأكاديمية التي يمكن أن تقدم خدمات مساندة لمجالات التربية الخاصة المختلفة. ولعل الجوانب الثلاثة التالية تحدد العلاقة بين المجالين:

أ) **طبيعة البرامج الأكاديمية:** تواجه طبيعة هذه البرامج المشكلات والاحتياجات التي تظهر لدى العديد من حالات الإعاقة سواء الحالات ذات الانتشار أم الحدوث العالي high incidence disabilities، كاضطرابات اللغة والكلام (خدمات علاج الكلام) أو الحالات ذات الانتشار المنخفض low incidence disabilities كالإعاقة السمعية (الخدمات السمعية) أو الإعاقات الشديدة الحادة التي عادة يصاحبها تشوهات جسدية (خدمات العلاج الطبيعي والوظيفي وعلاج الكلام). وعلى الرغم من أهمية هذه البرامج وما تقدمه من خدمات، إلا أنه يلاحظ أن هذه البرامج الأكاديمية لا تتوفر في معظمها إلا في جامعتين (انظر الجدول رقم (١)). وتنحصر هذه البرامج في برامج الخدمات الصحية وعلاج الكلام وعلل السمع والعلاج الطبيعي، في حين يوجد العلاج الوظيفي بجامعة واحدة فقط وهو من البرامج المستحدثة ولازالت في بدايتها الأولى.

ب) **القواسم المشتركة:** إن القواسم المشتركة بين أقسام التربية الخاصة وأقسام العلوم الطبية التطبيقية تنحصر في أنها تمثل تخصصات متنوعة، ولكنها ذات صلة بتطوير الإنسان وتقويمه في حالة وجود خلل وذلك في العديد من المجالات المختلفة كالجوانب البدنية والحركية والصحية والحسية والتواصلية. وهذا القاسم المشترك يمثل محوراً أساسياً ومهماً جداً في دعم الاحتياجات التعليمية وغير التعليمية لدى الأطفال ذي الإعاقات المختلفة.

ج) **نموذج العمل التعاوني المشترك:** يعتقد الباحث أن النموذج الملائم لهذه الشراكة بين أقسام التربية الخاصة وأقسام كليات العلوم الطبية التطبيقية المتمثلة في أقسام التأهيل الصحي يتمثل في نموذج البرامج التكاملية integrated programs وعلى مستوى الدبلوم العالي

أو الماجستير وذلك للاعتبارات التالية:

- تمركز معظم برامج وخدمات التأهيل الصحي في جامعتين من بين ثمان جامعات التي مُسحت إلكترونياً، مما يعني أن الكوادر البشرية في هذه المجالات ستظل أعدادها ضعيفة لفترة من الزمن، وعلى هذا الأساس فإن برامج الدبلوم والماجستير ربما تسرع وتزيد من هذه الأعداد للحاجة القصوى.
- شبه غياب تام لهذه الخدمات على مستوى قطاع التعليم وبالتحديد مجالات وبرامج التربية الخاصة.
- فاعلية البرامج التعليمية في مجال التربية الخاصة يتوقف على توفر هذه الخدمات الموجهة إلى قطاع التعليم، وخصوصاً مع حالات الإعاقات الشديدة والحادة.
- غياب عوامل الدعم اللوجستية التي عادة تتوفر لنماذج البرامج المدموجة مثل أقسام كليات التربية وما بينها من مشتركات عامة.

ثالثاً: الاستراتيجيات المحورية لتطوير وإعداد البرامج المشتركة بالجامعات السعودية

لقد اقترحت بلانتون وزميلتها (Blanton, et al., 2007, pp41-45) عدداً من الاستراتيجيات المحورية لتطوير البرامج المشتركة في إعداد المعلمين بين التربية الخاصة والتعليم العام لتخريج معلمين لديهم شهادة ورخصة واحدة للعمل معاً في منظومة التعليم الشامل. وقد حاول الباحث أن يستفيد من مضامين هذه الاستراتيجيات المحورية في إعداد وتقويم البرامج المشتركة بين أقسام التربية الخاصة وأقسام كليات التربية والآداب، والتربية الرياضية والعلوم الطبية التطبيقية المعنية مباشرة بالخدمات المساندة للتربية الخاصة.

وهذه الاستراتيجيات المحورية تتكون من خمسة أنواع رئيسة، واستراتيجيات فرعية والتي ينبغي أن تؤخذ في الحسبان عند إعداد وتطوير البرامج المشتركة بالتعليم الجامعي. تشتمل هذه الاستراتيجيات بتفرعاتها على ما يلي:

١- الاستراتيجيات المحورية للعمل التعاوني المشترك لدى أعضاء هيئة التدريس. هناك العديد من المضامين التي يجب توظيفها كاستراتيجيات محورية للعمل التعاوني المشترك لدى أعضاء هيئة التدريس في التخصصات المشتركة، لعل من أبرزها وأهمها، تحديد القيم

المشتركة عبر البرامج الأكاديمية، التركيز على مجموعة المقررات ضمن كل تخصص التي يحتمل منها أن تحقق درجة عالية من العمل التعاوني المشترك، إيجاد قيادة دائمة ومناسبة للعمل التعاوني المشترك بين أعضاء هيئة التدريس، تحديد وإشراك العديد من قيادات أعضاء هيئة التدريس التي تنظر إلى تطوير برامج الإعداد المهني للبرامج المشتركة من منظور على أنه من المجالات التي يجب أن تحظى بالاهتمام العلمي والبحثي وليس فقط بتزويد الدارسين بالكفايات والمسؤوليات المهنية، إيجاد بنى للبرامج المشتركة تؤكد على التفاعل المستمر والدائم بين أعضاء هيئة التدريس.

٢- الاستراتيجيات المحورية لترابط المنهج منطقياً. تعمل هذه الاستراتيجيات على إيجاد تواصل مستمر بين أعضاء هيئة التدريس في التخصصات ذات العلاقة بالبرنامج المشترك لإيجاد المنهج المترابط الذي يحقق الأهداف المشتركة للبرنامج، وينعكس على الأداء المعرفي والمهاري للدارس في مجال العمل التعاوني المشترك. ومن أهم هذه الاستراتيجيات الفرعية، توفير الفرص الدائمة لأعضاء هيئة التدريس للتحدث عن خبراتهم وتجاربهم الخاصة في مجالاتهم التخصصية المختلفة وعلاقتها بالبرنامج المشترك ككل، بناء الوعي والفهم بأن التدريب والتعليم في مجال العمل التعاوني المشترك ضمن محتوى البرامج المشتركة ليست مسألة تخص التربية الخاصة فقط، بل يجب التأكيد على أنها مسألة مشتركة بين جميع المتخصصين في هذه البرامج، توفير الدعم المالي لدعم التطور المهني لدى أعضاء هيئة التدريس وذلك بربط محتوى المنهج عبر العديد من المقررات، وبواسطة التدريس المشترك، إيجاد مهام صفية مشتركة مما يستدعي العمل التعاوني المشترك بين أعضاء هيئة التدريس.

٣- الاستراتيجيات المحورية للعمق المعرفي، تسعى هذه الاستراتيجية إلى قياس العمق المعرفي المشترك بين التخصصات الممثلة في البرنامج المشترك، ولعل من أبرزها، تحديد القيمة العلمية التي أضافها البرنامج المشترك لخريجي البرامج المشتركة في مجال الخدمات المساندة من خلال معرفة ما لديهم من عمق معرفي في المجالات التخصصية المشتركة وذلك وفقاً لعدد من المعايير المحلية المطورة من قبل الهيئات والجمعيات المهنية التي تتبع

لها التخصصات، قيام أعضاء هيئة التدريس بتقييم البرنامج المشترك من خلال معرفة مدى تزويد البرنامج بالعمق المعرفي المناسب، تحديد مستويات المعارف والمهارات والاتجاهات في مجال التربية الخاصة ومدى اكتسابها من قبل خريجي البرنامج المشترك في مجال الخدمات المساندة.

٤- الاستراتيجيات المحورية لربط الأداء بحقيبة التقييم. تعمل هذه الاستراتيجيات على زيادة الوعي لدى أعضاء هيئة التدريس فيما يتعلق بربط الأداء بحزمة من أدوات التقييم المختلفة وأهميتها في العمل التعاوني المشترك في الميدان. من أبرز هذه الاستراتيجيات الفرعية، تحليل الأداء المرتبط بأساليب التقييم كدليل على قدرة مرشحي البرنامج على اكتساب المعارف والمهارات والاتجاهات المرتبطة بالعمل مع الأطفال ذوي الإعاقات، إيجاد مساحة وفرصة للمراجعة المشتركة لحقائب التقييم عبر التخصصات المشتركة في البرنامج من قبل أعضاء هيئة التدريس؛ لأن هذه تحمل قيمة علمية ومهنية وهذا سيكون له مردود إيجابي فيما يتعلق بتطوير وتحسين البرنامج، وكذلك في تطوير الأداء المهني لدى أعضاء هيئة التدريس.

٥- الاستراتيجيات المحورية في البنى الإدارية والتنفيذية، تتعامل هذه الاستراتيجية مع القيادات من أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام وعمداء الكليات المعنيين مباشرة بالبرامج المشتركة في مجال الخدمات المساندة للتربية الخاصة، وهذه القيادات تعمل معاً لإيجاد الظروف المناسبة للارتقاء بمستوى البرامج المشتركة وفاعليتها. ومن أهم استراتيجياتها الفرعية، اختيار قيادات من أعضاء هيئة التدريس للدخول في مناقشات مع زملائهم الآخرين حول العمل التعاوني المشترك في مجال إعداد المهنيين لمجال الخدمات المساندة للتربية الخاصة، أو انخراط رؤساء الأقسام المعنيين بالبرامج المشتركة، وكذلك العمداء في مناقشات حول البنية الإدارية والتنفيذية التي تدعم العمل التعاوني المشترك في هذه البرامج.

رابعاً: ربط استراتيجيات العمل التعاوني المشترك بين نماذج الإعداد المهني ونماذج تقديم الخدمة

إن فكرة البرامج المشتركة بين أقسام التربية الخاصة والخدمات المساندة بالجامعات السعودية، عند الأخذ بها وتطبيقها، يفترض أن تعمل على إيجاد شيئ من التوازن في مخرجات البرامج فيما يتعلق بمفهوم العمل التعاوني المشترك وذلك من خلال توجيه عملية التدريب والإعداد المهني لهؤلاء المرشحين عبر نماذج برامج العمل التعاوني المشترك (البرامج التكاملية أو البرامج المدموجة) وربطها بنماذج تقديم الخدمة أو نماذج فريق العمل (فريق عمل بيني التخصصات أو فريق عمل التخصصات المدموجة).

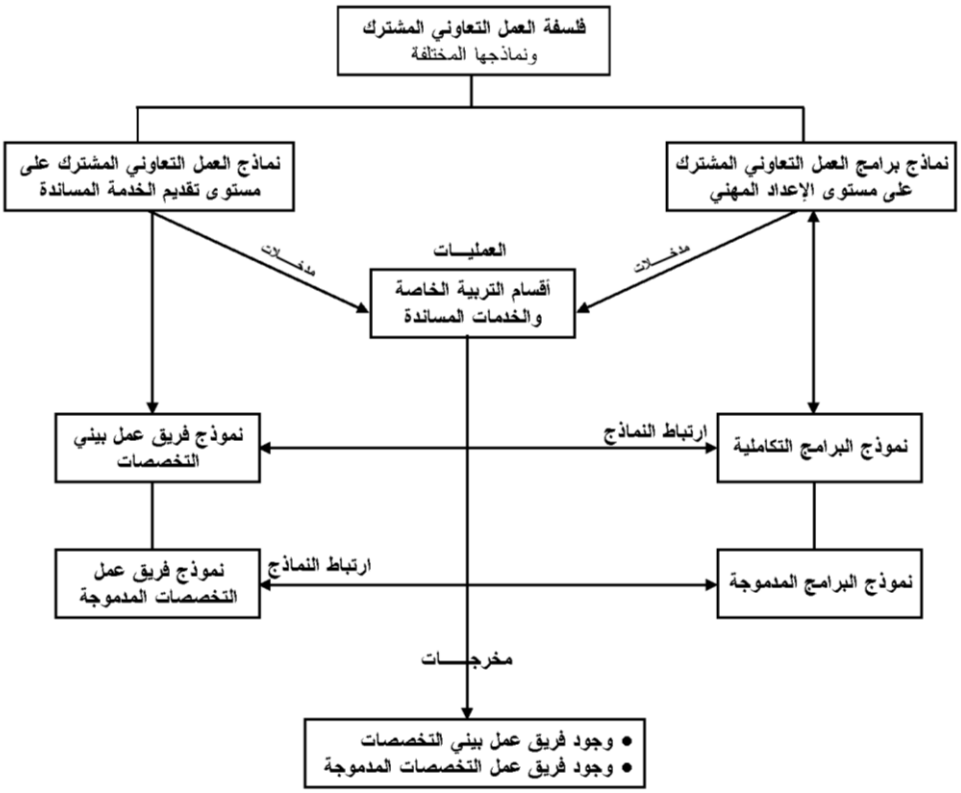
هذا التوازن في تطبيق هذه الاستراتيجية يجب أيضاً أن لا ينفصل عن حقيقة قائمة تؤكد على أن هناك تلازماً وظيفياً قائماً بين مجالي التربية الخاصة والخدمات المساندة. ولطالما أن هذه الحقيقة قائمة، فمن الأجدر والأولى أيضاً أن يسري هذا التماسك والتلازم على نماذج العمل التعاوني المشترك أثناء الإعداد المهني على جميع أنواع البرامج ومستويات الدرجة العلمية المختلفة، أو على مستوى تقديم الخدمات بعد التخرج.

بعبارة أخرى، ترتكز فكرة التوازن في فلسفة العمل التعاوني المشترك على استراتيجية ربط نموذج البرنامج المقترح للإعداد المهني في البرامج المشتركة بنموذج فريق العمل الذي سيعمل بموجبه الخريج عند تقديم الخدمات المساندة في مجال التربية الخاصة. لتوضيح هذه الفكرة، علينا طرح السؤال التالي: ما طبيعة نموذج فريق العمل الذي يمثل أحد مخرجات برامج الخدمات المساندة المنفصلة؟ إن الإجابة على هذا السؤال مرتبطة بتلك الأدبيات التي أوردها كل من بردهام (Pridham, 2010) وبلانتون وزميلتها (Blanton, et al., 2007) والتي من خلالها يستخلص الباحث الإجابة الآتية:

إن البرامج المنفصلة أو أحادية التخصص عادة تقدم لنا مخرجات من فرق العمل التي تؤمن وتعمل في حدود التوجهات الأحادية لهذا التخصص، لذلك نجد نموذج فريق العمل متعدد التخصصات هو النموذج البارز لهذه البرامج والذي يلعب من خلال فريق العمل أدواراً معينة لا تعكس في الحقيقة فلسفة العمل التعاوني المشترك.

وبناء على ذلك، يرى الباحث أن البرامج المشتركة التي تعتمد في إعدادها المهني على نموذج البرامج التكاملية أو المدموجة يجب أن تأخذ في حسبانها طبيعة استراتيجيات إعداد فريق العمل المعتمدة والملائمة لهذه البرامج والتي تتجسد في نماذج معينة مثل نموذج فريق عمل بيني التخصصات أو نموذج فريق عمل التخصصات المدموجة.

ولتوضيح ذلك بمثال، انظر الشكل رقم (١) ، وحسب رؤية الباحث السابقة فإن برامج كليات التربية المشتركة والمقترحة بين أقسام التربية الخاصة وعلم النفس أو الطفولة المبكرة بالجامعات السعودية سوف تتبنى نموذج البرامج المدموجة Merged Programs والتي بدورها أيضاً يجب أن يكون التركيز أثناء التدريب والإعداد المهني للدارسين لديها على نموذج فريق العمل المناسب لهذا البرنامج. وهذا العمل سيقود في النهاية إلى إيجاد فريق عمل يؤمن بفلسفة العمل التعاوني المشترك المعد مهنياً على نماذج التخصصات المدموجة والتي تمثل ضرورة وحاجة إليها في المملكة العربية السعودية للأسباب التالية:



الشكل رقم (١)

- تعتبر الخدمات المساندة، كمثال، من قياس نفسي وإرشاد نفسي أو طلابي مع أخصائي القياس والتقويم في التربية الخاصة، من الخدمات الأولية والأساسية لجميع مجالات التربية الخاصة المختلفة والتي يمكن من خلالها لجميع المختصين كفريق أن يقوموا بنفس الأدوار، في حالة غياب أحد الأخصائيين المذكورين أعلاه، للوصول إلى نفس النتيجة.
- أن الحاجة إلى أخصائي الخدمة المساندة في جميع مجالات الخدمات المساندة للتربية الخاصة ستظل قائمة لعقود طويلة، ولكن في حالة ارتباط الإعداد المهني بهذا النموذج وما يترتب عليه من مخرجات قد يسهم في تعدد وتنوع الأدوار مما يؤدي إلى تقليص الفجوة في أعداد الأخصائيين، وكذلك في نوعية الخدمة المساندة المطلوبة.
- تعتبر الخدمات المساندة للتربية الخاصة في العموم وبالتحديد الخدمات النفسية شبه معدومة في المدن الصغيرة أو الأرياف مما يستوجب وجود فريق عمل متعدد التخصصات يقدم الخدمة المساندة حسب تعدد وتنوع الأدوار التي تذوب في هذا النوع من النماذج.

خلاصة القول، إن ما يجري من عمليات واستراتيجيات في البرامج المدموجة وما يتبعها من نماذج لفرق العمل ينبغي أيضاً أن يسري على البرامج التكاملية وما يتبعها من نماذج لفرق العمل. وبالتالي نكون قد ضمنا شيئاً من استراتيجيات العمل التعاوني المشترك عند تقديم الخدمة المساندة في مجالات التربية الخاصة، وهذا بدوره سينعكس على فاعلية عملية التعليم والممارسة في برامج ومدارس التربية الخاصة الذي يمتد تأثيرها أيضاً على البرنامج وعلى أداء المتعلم.

الخـــاتمـــة

تعتبر فكرة البرامج المشتركة في مجال الخدمات المساندة للتربية الخاصة فكرة طموحة وجريئة ومتقدمة في بلد لا زال فيه مجال التربية الخاصة في بداياته المبكرة جداً. لذلك سيواجه تنفيذ هذه الفكرة العديد من الصعاب والعقبات متمثلة في القناعات لدى المتخصصين في هذه المجالات والإمكانيات العلمية والمادية، ولكن كفكرة يمكن تنفيذها متى ما هُيئت لها أسباب النجاح الداعمة لتنفيذها واستمرارها. وبالتالي ينبغي أن لا نركن إلى هذه الصعاب والعقبات، بل يجب المحاولة التي ستقودنا إلى التجربة التي بدورها سوف تنمي لدينا الخبرة العلمية والعملية في

هذا المجال.

المـــراجـــع

المـــراجـــع العـــربيـــة

١- حنفي، عبدرب النبي (٢٠٠٧). واقع الخدمات المساندة للتلاميذ المعوقين سمعياً وأسرهم والرضا عنها في ضوء بعض المتغيرات من وجهة نظر المعلمين الآباء، المؤتمر العلمي الدولي لقسم الصحة النفسية، جامعة بنها، في الفترة من ١٥-٢٠٠٧/٧/١٧.

٢- السرطاوي، زيدان وقراقيش، صفاء (٢٠١٠). الخدمات المقدمة لأطفال التوحد وأسرهم في ضوء حاجاتهم والرضا عنها، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس.

٣- الشايع وآخرون (٢٠٠٩). الإطار المفاهيمي لكلية التربية، جامعة الملك سعود، كلية التربية.

٤- العتيبي، بندر والسرطاوي، زيدان (٢٠١١). الخدمات المساندة التي يحتاجها الأطفال متعددو العوق وأسرهم ومدى توافرها من وجهة نظر أولياء الأمور والمعلمين. مجلة جامعة الملك سعود (العلوم التربوية والدراسات الإسلامية، ١، ٢٤.

٥- القريني، تركي (١٤٢٨). مدى توافر الخدمات وفاعليتها في دعم العملية التعليمية لتلاميذ التربية الفكرية (رسالة ماجستير غير منشورة) قسم التربية الخاصة بجامعة الملك سعود.

٦- الوابلي، عبدالله (١٩٩٦). واقع الخدمات المساندة ومدى أهميتها من وجهة نظر العاملين في معاهد التربية الفكرية، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد العشرون (ج٢) ١٩١-٢٣٢.

المـــراجـــع الأجنبيـــة

7- Blanton, L. P. & Pugach, M. C. (2007). Collaborative Programs in General and Special Teacher Education: An action Guide for Higher Education and State Policymakers. U.S. Office of Special Education Program.

8- Crais, E. R., Boone, H. A., Harrison, M., Freund, P. and Dowing, K. (2004). Interdisciplinary Personnal Preparation. Infants and Young children, 17, 1.

9- Crutchfield, M. (1997). Who's Teaching our Children with

Disabilities? New Digest, 27 August.

10- Elledge, D. Hasselbeck, E., Hobek, S. & Combs, S. (2010). Perspective on Preparing Graduate Students to Provide Educationally Relevant Services in School. Perspectives School-Based Issues, 11, 40-49.

11- Evers, T. (2010). Guidance for Special Education and Related Services Personnel Assisting Students within General Education Settings. Wisconsin Department Public Instruction.

12- Giangreco, M. F., York, J. and Rainforth, B. (1989). Providing Related Services to Learners with Severe Handicaps in Educational Setting. Pediatric Physical Therap, Copyright by Williams and Wikins.

13- Giangreco, M. F., (1990). Making Related Service Decisions for Students with Severe Disabilities: Roles, Criteria, and Authority. Association for Persons with Severe Handicaps, 15, 1, 22-31.

14- Giangreco, M. F. (1995). Related Services Decision-Making: A Foundational Component of Effective Education for Students with Disabilities. In E. McEwen (Ed.) Occupational and Physical Therapy in Educational Environments, pp. 47-67.

15- Giangreco, M. F. (2000). Related Services Research for Students with Low-Incidence Disabilities: Implications for Speech-Language Pathologists in Inclusive Classrooms. Language, Speech and Hearing Services in Schools, 31, 230-239.

16- Ludlow, B. L. (1998). Preparing Special Education Personnel for Rural Schools: Current Practices and Future Directions. Journal of Research in Rual Education, 14, 2, 57-75.

17- Mcletchie, B. B. (1993). Personnel Preparation. Proceeding of the National Symposium on Children and Youth Who are Deaf-Blind.

18- Mdikana, A., Ntshangase, S., and Mayekiso, T. (2007). Pre-Service Educator's Attitudes Towards Inclusive Education. International Journal of Special Education, 22, 1, 125-131.

19- Ministry of Education (1972). Report on Special Education of Handicapped Persons. Saudi Arabia.

20- National Association of School Psychologists (2010). Model for

Comprehensive and Integrated School Psychological Services. The Charles worth Group, Wakefield.

21- Paavola, J., Carry, K. Cobb, C. and Liiback, R. (1996). Interdisciplinary School Practice: Implication of the Service Integration Movement for Psychologists. Professional Psychology: Research and Practice, 27, 1, 34-40.

22- Pridham, S. H. (2010). A Systematic Review of Collaborative Models for Health and Education Professionals Working in School Setting and Implications for Training. Education for Health, 23, 1.

23- Rowan, L., thorp, E. and McCollum, J. (1990). An Interdisciplinary Practicum to foster Infant-Family and Teaming Competencies in Speech-Language Pathologists. Infant Young Children, 3, 1, 56-66.

24- Shoffner, M. and Briggs, M. (2001). An Interactive Approach for Developing Interprofessional Collaboration: Preparing School Counselors, 30, 3, 193-202.

25- Simpson, R., Whelan, R. and Zabel, R. (1993). Special Education Personnel Preparation in the 21st Century: Issues and Strategies. Remedical and Special Education, 14, 2,7-22.

26- Smith, A. and Gense, D. J. (2010). Special Education, Related Services, and Supports for Children Who are Deaf-Blind. AER Journal: Research and Practice in Visual Impairment and blindness, 3, 3, 115-122.

27- Stockers, S., Kaufman, T. and Lacey, A. (2003). Preparing Teachers of the 21st Century: Creating Technological Literacy in a Teacher Education Program. Reading Online, 6, 5.

28- Swinth, Y., Chandler, B., Hanft, B. Jackson, L. and Shepherd (2003). Personnel Issues in School-Based Occupational Therapy: Supply and Demand, Preparation, Certification and Licensure. (COPPSE Document No. 1B-1). Gainesvill, Fl: University of Florida, Center on Personnel Studies in Special Education.

29- Tabb, S. M. (1987). Social Work Services in School. In M. Esterson & L. Bluth (Eds.), Related Services for Handicapped Children. Pp. 113-120. College-Hill Publication, Boston, Mass.

30- York, J., Giangreco, M. F. Vandercook, T., and Macdonald, C.

(1992). Integrating Support Personnel in the Inclusive Classroom. In S. Stainback & W. Stainback (Eds.), Curriculum Consideration in Inclusive Classrooms: Facilitating Learning for all Students. Boltimore: Paul H. Brookes Publishing.

31- Wrights P. & Wright. P. (2004). Wrights Law, Special Education Law. Harber House Law Press. Hartfield, Virginia.

المـواقـع الإلكترونية

32- www.uqu.edu.sa/ جامعة أم القرى

33- www.kku.edu.sa/ جامعة الملك خالد

34- www.ksu.edu.sa/ جامعة الملك سعود

35- www.tu.edu.sa/ جامعة الطائف

36- www.taibahu.edu.sa/ جامعة طيبة

37- www.kau.edu.sa/ جامعة الملك عبدالعزيز

38- www.kfu.edu.sa/ جامعة الملك فيصل

39- www.qu.edu.sa/ جامعة القصيم

40- American Occupational Therapy. Association. www.aota.org

41- American Physical Therapy Association. www.apta.org

42- American Psychological Association. www.apa.org

43- American Speech-Language-Hearing Association. www.asha.org

44- Council for Exceptional Children. www.cec.sped.org

Joint Programs between Special Education Departments & other related services department: Integrated Model for preparing Professional

Abdullah M. Alwabli
Professor, Special Education, College of Education, King Saud University, Riyadh

Abstract. The current study aims to ensure the importance of integrated model for preparing professionals to work within both fields of special education & related services through presenting proposed model for joint programs between special education departments and related services departments at saudi's universities in order to graduate qualified personnel to perform their tasks in accordance with the concept of collaborative consultation. The paper is organized into four sections:

a) The general concept of joint programs,
b) the reality of related services at the schools & programs of special education in Saudi Arabia,
c) the nature of personnel preparation in related services at Saudi's universities, and,
d) the concept of proposed model of joint programs at Saudi's universities for preparing qualified personnel to deliver effective related service and special education to al all exceptional children.