المجلـــد (١٧)، العـــدد (٦٠)، الجـــزء الأول، مـــــارس ٢٠٢٤، ص ص ١٣١- ١٧٠

تحديات تطبيق معايير الجودة الصادرة عن مجلس الأطفال الاستثنائيين في البرامج التربوية الفردية لذوي الإعاقة الفكرية والحلول المقترحة "دراســـة نـــوعيـــة"

إعـــداد

نـور عبـدالمجيـد الغـامـدي

باحثة ماجستير في التربيـة الخاصة
قسم التربية الخاصة - كلية الدراسات العليا
التـربـوية- جـامعة الملك عبـدالعـزيـز

د/ علياء بنـت جمال حمـدي

أستاذ التربية الخاصة المشارك
قسم التربية الخاصة، كلية الدراسات العليا
التـربـوية- جـامعة الملك عبـدالعـزيـز

تحديات تطبيق معايير الجودة الصادرة عن مجلس الأطفال الاستثنائيين في البرامج التربوية الفردية لذوي الإعاقة الفكرية والحلول المقترحة: "دراسة نوعية"

نور الغامدي (*) & د/ علياء حمدي(**)

ملخص

هدفت الدراسة الي الكشف عن التحديات والأسباب المؤدية إلى عدم تطبيق بعض معايير الجودة الصادرة عن مجلس الأطفال الاستثنائيين **(CEC)** على البرامج التربوية الفردية لذوي الإعاقة الفكرية، والحلول الممكنة والمعايير الأكثر والاقل تطبيقا من وجهة نظر المعلمات والمديرات بمراكز الرعاية النهارية بمدينة جدة، وتكونت عينة الدراسة من (٥) مديرات، وخمس وعشرون ٢٥ معلمة من مراكز للرعاية النهارية بمدينة جدة، واستخدمت الباحثتان المقابلة، وتحليل الوثائق، وباستخدام المنهج النوعي، تم التوصل الي التحديات التالية: تحديات تتعلق بالقائمين على تنفيذ البرامج التربوية الفردية، والطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وأسرهم، وتحديات ادارية متعددة والتي تعيق من تطبيق معايير جودة مجلس الأطفال الاستثنائيين، أيضاً، تم اقتراح بعض الحلول في هذه الدراسة للحد من تحديات تطبيق البرنامج التربوي الفردي وفق معايير الأطفال الاستثنائيين كإعداد فريق متكامل من أعضاء فريق عمل التربية الخاصة وبالتحديد المعلم المساعد مع الحرص على ان يكونوا ذات كفاءة مهنية، توفير الية واضحة والتي يتم تحديد أدوار أعضاء فريق العمل والمعلم بشكل دقيق وواضح، ضرورة التطوير المهني المعلمين وأعضاء فريق العمل من خلال ورش عمل ودروات تدريبية فعالة وهادفة أثناء مزاولتهم العمل. ومن المعايير الأكثر تطبيقًا: توظيف نقاط القوة لدى الطلبة لتعزيز وتطوير المهارات النمائية والمحافظة عليها، ومن المعايير المطبقة بدرجة متوسطة: تنظيم المواد والوسائل التعليمية لتنفيذ الخطط التعليمية الفردية، ومن أهم التوصيات اعداد فريق من الكوادر المؤهلة في مجال إدارة الجودة والذي يعنى بمتابعة جودة البرامج التربوية الفردية.

لكلمات المفتاحية: معايير الجودة، مجلس الأطفال الاستثنائيين، البرامج التربوية الفردية، ذوي الإعاقة الفكرية

(*) باحثة بقسم التربية الخاصة- مسار صعوبات التعلم، كلية التربية، جامعة جدة.
(**) أستاذ التربية الخاصة المساعد، كلية التربية، جامعة جدة.

Challenges of applying the Quality Standards issued by the Council of Exceptional Children in individual educational programs for people with intellectual disability and suggested solutions: "Aqualitative study"□

Abstract

The study aimed to reveal the challenges and reasons leading to the non-application of some quality standards issued by the Council for Exceptional Children (CEC) on individual educational programs for people with intellectual disabilities, and the possible solutions and standards that are most and least applied from the point of view of teachers and directors in day care centers in the city of Jeddah. The study sample was composed of (5) female directors and twenty-five teachers from day care centers in the city of Jeddah, the researchers used interviews, document analysis, and using the qualitative approach, the following challenges were reached: Challenges related to those in charge of implementing individual educational programs, students with intellectual disabilities and their families, and challenges There are multiple administrative issues that hinder the application of the quality standards of the Council for Exceptional Children. Also, there are some solutions that were suggested

in this study to reduce the challenges of implementing the individual educational program in accordance with the standards for exceptional children, such as preparing an integrated team of members of the special education work team, specifically the assistant teacher, while ensuring that they must be professionally competent, provide a clear mechanism through which the roles of each of the work team members and the teacher are defined accurately and clearly, and the necessity of professional development for teachers and work team members through effective and purposeful workshops and training courses. Among the most applied standards is: utilizing students' strengths to enhance, develop and maintain developmental skills. Among the moderately applied standards are: organizing educational materials and methods to implement individual educational plans. Among the most important recommendations is preparing a team of qualified personal in the field of central quality management, which is concerned with monitoring the quality of individual educational programs in particular and day care centers in general.

Keywords: quality standards, Council for Exceptional Children, individual educational programs, people with intellectual disabilities.

مقدمة:

تهتم المنظمات العالمية اهتمامًا كبيرًا بفئات ذوي الإعاقة في كافة الأمور، حيث تحرص على سَنِّ القوانين والتشريعات التي توفر لهم جميع حقوقهم؛ كالتعليم، والتأهيل، والرعاية، والاندماج الاجتماعي، والعديد من الخدمات من خلال البرامج التربوية الفردية. وقد أوصت اليونيسكو بدعم دول الشرق الأوسط في تقييم جودة البرامج التربوية كأحد أهم الأولويات، كما أكدت على ذلك المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، من خلال الحث على لزوم بناء أنظمة مقننة ومنتظمة؛ بهدف تطوير أداء الطلاب من ذوي الإعاقة وتدعيمهم (الرميح، ٢٠١٥). وقد حرصت المملكة العربية السعودية على الاهتمام بالدراسات المتعلقة بذوي الإعاقة والتي تحوي العديد من المعايير؛ بغرض الارتقاء بمستوى الخدمات التربوية، والتطوير من بيئة التعلم، والارتقاء بمستوى جودة البرامج التربوية المقدمة لذوي الإعاقة (ميرغني وإبراهيم، ٢٠٢٠). وعند إلقاء الضوء على البرامج، والخدمات المقدمة للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بالمملكة العربية السعودية، يتضح لنا أهمية البرامج التربوية الفردية، من خلال التحسين المستمر المعمول به على الخدمات المقدمة في هذه البرامج، والتي يتمتع بها الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية، وذلك من خلال السعي لتلبية الحاجات الخاصة، والاستراتيجيات المتبعة في التعليم والمتصفة بالجودة العالية؛ بهدف إيصال الطلبة من هذه الفئة إلى المستوى المقبول في كافة المهارات، بداية بالمهارات الاستقلالية، والإدراكية، أو المهارات الاجتماعية المتعلقة بتقديرهم للذات (الغليلات والصمادي، ٢٠١٥). وبالرغم من أن التحسين الذي يُجرى على البرامج التربوية الفردية بالمملكة العربية السعودية، إلا أنها بحاجة الى التحسين الذي يترقبه الأخصائيون وأسر المستفيدين من ذوي الإعاقة الفكرية، حيث إن هذه البرامج مازالت تطبق بناءً على اجتهادات شخصية، كما أنها تفتقر للتدعيم، والمساندة، والبرتوكول الموحد؛ لكي تظهر بالشكل الملائم (القريني والرميخان، ٢٠١٩).

مشكلة الدراسة:

تعتبر البرامج التربوية الفردية من الركائز الأساسية في برامج التربية الخاصة، حيث إنها تنظم سير العملية التعليمية لذوي الإعاقة، كما أن هذه البرامج توجه معلم التربية الخاصة فيما يتعلق بإعداد الخطط التعليمية للطلاب ذوي الإعاقة، وأيضا تساعد المعلمين على تقديم تعليم منظم، ومخطط، وذو رؤية واضحة، وإجراءات تنفيذية محددة الأهداف (هوساوي والعريفي، ٢٠١٥). وأكدت

دراسة محمود والقحطاني (٢٠١٦) على ضرورة مشاركة الأسرة في البرامج التربوية الفردية، وتحديد دورهم الرئيسي والفعال في بناء هذه البرامج، إلى جانب أعضاء فريق العمل، وذلك لما أثبتته نتائج دراستهم بأن بناء البرامج التربوية، والخطط التعليمية في المملكة العربية السعودية، قد تكون محصورة حول آراء المعلمين بمشاركة فريق العمل دون الأخذ برأي الأسر، والذي يعد ضروريًا في بناء هذه البرامج. وعند النظر إلى واقع العمل على هذه البرامج في المملكة العربية السعودية، نجد أنها تعاني من عدم مشاركة الأسر، إلى جانب عدد من المشكلات الأخرى؛ كالدعم الهيكلي لهذه البرامج، ومشكلات في المحتوى، أو تطبيقها بمعايير الجودة (CEC) الصادرة عن مجلس الأطفال الاستثنائيين (الزارع والسحيمي، ٢٠٢١). وفي دراسة أجراها القريني والرميخان (٢٠١٩) أكدت على أن مستوى جودة عناصر البرامج التربوية الفردية التي تقدم للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية ضعيفة جدًا؛ مما يدل على وجود قصور في عملية إعداد البرنامج التربوي الفردي وتنفيذه، وذلك نظرًا لما تتطلبه هذه البرامج من تخطيط سليم للوصول إلى مستوى الجودة المأمول. كما قد كشفت دراسة النهدي (٢٠١٤) أن البرامج التربوية الفردية المقدمة لذوي الإعاقة الفكرية مازال يشوبها بعض القصور في آلية التنفيذ والممارسة بالشكل الصحيح. إن لإدارات مؤسسات التربية الخاصة دور مهم في تفعيل عمليات الأنظمة والقوانين في ميدان التربية الخاصة عبر ما قامت عليه المعايير والأسس العالمية الواردة في مجلس الأطفال الاستثنائيين (CEC)، حيث نجد بأنها تهدف للارتقاء بمستوى القوانين المشروعة في المجالات المختصة بذوي الإعاقة (بن صديق، ٢٠٠٥).

وفي ضوء ما تم ذكره أعلاه، تتضح لدينا مشكلة هذه الدراسة، وهي وحس بما وضحت الدراسات، قصور في مستوى جودة البرامج التربوية الفردية التي تقدم للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، مما يتسبب في تدني مستوى جودة المعايير لهذه البرامج، كما وأنه لا توجد –حسب علم الباحثتان– أي دراسات تتناول تحديات عدم التزام البرامج التربوية الفردية بتطبيق معايير الجودة في عدد من البنود التي تندرج تحت معيار التخطيط التربوي وهو المعيار السابع من هذه المعايير، والبحث في الحلول المقترحة حول ذلك، حيث إن أغلب الدراسات التي تم اجراءها سابقا قد ركزت على جانب إظهار مدى انطباق عدد من معايير الجودة دون البحث في المسببات والحلول المناسبة بالبرامج التربوية الفردية لذوي الإعاقة الفكرية في المملكة العربية السعودية.

أسئلة الدراسة:

من خلال المعطيات التي تم ذكرها لتحديد مشكلة الدراسة توصلنا للأسئلة التالية:

- **السؤال الاول:** ما التصورات حول التحديات التي تقف دون تطبيق معايير الجودة الصادرة عن مجلس الأطفال الاستثنائيين (CEC) على البرامج التربوية الفردية لذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر المعلمات والمديرات بمراكز الرعاية النهارية بمدينة جدة؟
- **السؤال الثاني:** ما الحلول المقترحة من قبل المعلمات والمديرات للتغلب على التحديات وزيادة تحقيق معايير الجودة الصادرة عن مجلس الأطفال الاستثنائيين (CEC) بالبرامج التربوية الفردية لذوي الإعاقة الفكرية بمراكز الرعاية النهارية بمدينة جدة؟
- **السؤال الثالث:** ما واقع تطبيق معايير الجودة الصادرة عن مجلس الأطفال الاستثنائيين (CEC) على البرامج التربوية الفردية لذوي الإعاقة الفكرية بمراكز الرعاية النهارية بمدينة جدة؟

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية:

- الكشف عن التحديات والأسباب المؤدية إلى عدم تطبيق بعض معايير الجودة الصادرة عن مجلس الأطفال الاستثنائيين (CEC) على البرامج التربوية الفردية لذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر المعلمات والمديرات بمراكز الرعاية النهارية بمدينة جدة.
- التعرف على الحلول الممكنة لزيادة تحقيق معايير الجودة الصادرة عن مجلس الأطفال الاستثنائيين (CEC) في البرامج التربوية الفردية لذوي الإعاقة الفكرية بمراكز الرعاية النهارية بمدينة جدة.
- الكشف عن المعايير الأكثر والاقل تطبيقا من معايير الجودة الصادرة عن مجلس الأطفال الاستثنائيين (CEC) على البرامج التربوية الفردية لذوي الإعاقة الفكرية بمراكز الرعاية النهارية بمدينة جدة.

أهميـــة الـــدراســـــة

أ) الأهميـــة النظـريـــة:

تتمثل الأهمية النظرية لهذه الدراسة فيما يلي:

تشكل هذه الدراسة إضافة علمية في مجال التربية الخاصة بشكل عام، والإعاقة الفكرية بشكل خاص؛ لأنها – على حد علم الباحثتان – تعد الدراسة الأولى من نوعها التي تقوم بالبحث عن التحديات المسببة لتدني مستوى تطبيق البرامج التربوية الفردية لمعايير الجودة الصادرة عن مجلس الأطفال الاستثنائيين (CEC)، كما انه يتم البحث عن الحلول الممكنة لزيادة تحقيق معايير الجودة الصادرة عن مجلس الأطفال الاستثنائيين (CEC) في البرامج التربوية الفردية لذوي الإعاقة الفكرية بمراكز الرعاية النهارية بمدينة جدة. كما وسيتم تطبيق الدراسة بمنهجية نوعية، والتي تعد أحد المنهجيات التي تمتاز بندرة تطبيقها في مجال أبحاث التربية الخاصة داخل المجتمع السعودي.

ب) الأهمـــية التطبيقيـــة:

تتمثل الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة فيما يلي:

١- يمكن لمؤسسات التربية الخاصة الاستفادة من النتائج التي ستتوصل لها الدراسة من خلال الأخذ بالحلول المقترحة لزيادة تحقيق معايير الجودة الصادرة عن مجلس الأطفال الاستثنائيين (CEC) في البرامج التربوية الفردية لذوي الإعاقة الفكرية بمراكز الرعاية النهارية بمدينة جدة.

٢- إن نتائج هذا البحث قد تسهم في زيادة إشراك الأسر في بناء البرنامج التربوي الفردي، ومعرفة التفاصيل المتعلقة بالبرامج التي تخص أبنائهم، بما يتوافق مع معاير الجودة الصادرة عن مجلس الأطفال الاستثنائيين (CEC).

٣- يمكن للجان الرسمية للمراقبة والإشراف التابعة لوزارة العمل والتنمية الاجتماعية، والتي تشرف على مراكز الرعاية النهارية، الاستفادة من النتائج التي ستتوصل إليها الدراسة عن طريق الأخذ ببعض التوصيات والمقترحات التي يمكن أن تعمل على التطوير والتحسين من أداء هذه المراكز في اثناء بناء البرامج التربوية الفردية.

٤- قد تسهم نتائج هذه الدراسة في مواكبة تعليم ذوي الإعاقة الفكرية في بمراكز الرعاية النهارية بالمملكة العربية السعودية للمعايير العلمية في التربية الخاصة، مثل معايير الجودة للبرامج التربوية الفردية التابعة لمجلس الأطفال الاستثنائيين (CEC).

مصطلحات الدراسة:

١- معايير الجودة (Quality Standards):

التعريف اصطلاحا: "هي مجموعة من المبادئ والمنهجيات لتحقيق منافع مشتركة من زيادة الإنتاجية، وتخفيض التكاليف المادية، وتحسين المرافق العامة، وقوة التحمل، والرضا عن المنتجات والخدمات في وقت واحد، والتي تساعد في تطوير رغبات العملاء للاستخدام المستديم" (هوساوي والعريفي، ٢٠١٥، ص١٥).

التعريف إجرائيًا: بأنها محكات عالمية دقيقة تُعنى بتطبيق البرامج التربوية الفردية؛ وفقا لمعايير مجلس الأطفال الاستثنائيين (CEC) والتي تتكون من عشرة معايير لضمان جودة البرامج المقدمة لطلاب ذوي الإعاقة وهي: (تحديد الأسس، التنمية وخصائص المتعلمين، الفروق الفردية في التعلم، استراتيجيات التدريس، بيئات التعلم والتفاعلات الاجتماعية، اللغة، معيار التخطيط التعليمي، التقييم، الممارسات المهنية والأخلاقية، التعاون).

٢- مجلس الأطفال الاستثنائيين (The Council for Exceptional Children (CEC:

هي مؤسسة رسمية أنشئت عام ١٩٢٢م، وتهدف بشكل رئيسي إلى توفير أفضل الفرص التعليمية للأفراد الاستثنائيين (الزارع والسحيمي، ٢٠٢١). ويعرف إجرائيًا بأنه منظمة رسمية تحرص على تقديم العملية التعليمية بجودة عالية للاحتياجات التعليمية المختلفة من ذوي الإعاقة وفق معايير مهنية محددة للعاملين في المجال التعليمي بميدان التربية الخاصة.

٣- البرنامج التربوي الفردي (Individual Educational Program):

التعريف اصطلاحا: هي مجموعة من البيانات التي تقوم على مبدأ تفريد التعليم من خلال ما تتضمنه من قياس فردي لقدرات الطلاب من ذوي الإعاقة، لتحديد مستوى الأداء الفردي الحالي وفق تقارير شاملة، والتأكد من مدى أهليتهم لخدمات التربية الخاصة إلى جانب الخدمات المساندة الأخرى، وذلك يتم بالإجماع المتفق عليه من أعضاء فريق العمل المتعدد التخصصات، قبل أن يتم كتابتها وتضمينها في البرنامج التربوي الفردي الخاص بكل طالب على مدار العام (القريني والرميخان، ٢٠١٩).

التعريف إجرائيًا: في هذه الدراسة بأنها مناهج خاصة بذوي الإعاقة الفكرية تقدم بشكل منفرد لكل الطلاب والطالبات الملتحقين بمراكز الرعاية النهارية بمدينة جدة، حيث تتم الاستفادة من الخدمات المقدمة في هذه البرامج لكل طالب بما يتوافق مع احتياجاته ونوع وشدة اعاقته بحسب أسس ومعايير ذو تخطيط منظم وفق جدولة زمنية محددة.

حـــدود الـــدراســـــة:

- **الحد الموضوعي:** تقتصر هذه الدراسة في البحث عن التحديات في تطبيق معيار التخطيط التربوي وهو المعيار السابع من معايير الجودة الصادرة عن مجلس الأطفال الاستثنائيين (CEC) على البرامج التربوية الفردية لذوي الإعاقة الفكرية، ومعرفة الحلول المقترحة لزيادة تحقيق معايير الجودة الصادرة عن مجلس الأطفال الاستثنائيين (CEC) في البرامج التربوية الفردية لذوي الإعاقة الفكرية.
- **الحـد المكـاني:** عدد من مراكز الرعاية النهارية الخاصة التابعة لوزارة العمل والتنمية الاجتماعية بمدينة جدة في المملكة العربية السعودية.
- **الحد الزماني:** في الفصل الدراسي الثاني من عام ٢٠٢٢م وحتى الفصل الدراسي من عام ٢٠٢٣م.
- **الحد البشري:** عينة من معلمات ومديرات مراكز الرعاية النهارية التابعة لوزارة العمل والتنمية الاجتماعية بمدينة جدة في المملكة العربية السعودية.

الإطـار النظـري والـدراسـات السـابقـــة:

أولاً: الإطـــار النظـــري:

المبحث الأول: البرنامج التربوي الفردي لذوي الإعاقة الفكرية:

وتعد عملية التخطيط والتنفيذ للبرامج التربوية أمرًا يتطلب مجموعة من البدائل التربوية المتنوعة لتتناسب مع فئات ذوي الإعاقة الفكرية بحسب درجة إعاقتهم وشدتها ونوعها من جهة، ومدى تجهيز البديل التربوي الملائم لإعاقتهم من جهة أخرى. ويمكن تعريف البدائل التربوية بانها "المكان التربوي الذي يمكن أن يتعلم به الافراد ذوي الاحتياجات الخاصة ،ويتوقف اختيار هذا المكان على شدة الإعاقة ونوعها ووقت حدوثها"(يحيى،٢٠٠٦،ص١٧).

كما وقد ذكرت عبيد (٢٠١٣) ما مرت به برامج التربية الخاصة من تطورات بحيث تم ترتيبها تبعا (للأكثر تقييدا) وصولا الى (الأقل تقيدا)، ومراكز الإقامة الكاملة (الأكثر تقييدا)، ومراكز الرعاية النهارية الخاصة، والصفوف الملحقة بالمدارس العامة، والدمج الاكاديمي، والدمج الاجتماعي (الاقل تقييدا).

تقدم خدمات التربية الخاصة من خلال تطوير البرامج التربوية الفردية، والتي تعتبر الأساس التنظيمي لتقديم خدمات فريدة ومتميزة لذوي الإعاقة، حيث إن هذه البرامج تصمم بشكل فردي يتوافق مع كل فرد على حده، وذلك بصورة تكاملية وتعاونية يتم تنسيقها بحيث تكفل لجميع مقدمي خدمات التربية الخاصة والخدمات المساندة العمل بشكل متعاون ومترابط؛ بهدف تحقيق مخرجات تربوية ذات مستوى عالٍ من الجودة للطلاب من ذوي الإعاقة (القريني والرميخان، ٢٠١٩). وقد أشار القرشي (٢٠١٣) لأن البرامج التربوية الفردية تعد مسئولية رئيسية لمعلم التربية الخاصة، ولا يقل عن دوره أهمية أعضاء فريق العمل إلى جانب مشاركة وموافقة أولياء الأمور والاختصاصيين العاملين على بناء وتطبيق هذه البرامج (أحمد، ٢٠١٤).

وعلى الصعيد المحلي فتشير وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية (١٤٣٧) إلى مفهوم محدد للبرنامج التربوي الفردي في الدليل التنظيمي للتربية الخاصة بأنه: "وثيقة مكتوبة لغرض التواصل والتنسيق الإداري بين أطراف العملية التعليمية (الطالب، وفريق العمل المدرسي، والأسرة)، والأفراد والجهات المنصوص عليها في برنامج الطالب لجميع الخدمات التربوية، والخدمات المساندة التي تقتضيها احتياجات كل طالب ذي إعاقة، مبني على نتائج التشخيص والقياس، ومعد من قبل فريق العمل في المؤسسة التعليمية" (وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية، ١٤٣٧).

وفيما يتعلق بأهمية البرنامج التربوي الفردي لذوي الإعاقة الفكرية، يقوم برنامج التعليم الفردي على تحقيق وانصاف المتطلبات التعليمية لطلاب ذوي الإعاقة الفكرية دون تمييزهم عن غيرهم، وفي أحد أبرز هذه الأدوار للوثيقة يتضح أن البرنامج التربوي الفردي يتطلب تفعيل دور الأسرة فيما يتعلق بتطور الطالب، ومستوى تحصيله الدراسي، فعندما يشترك المعلمون والأسر في وضع الأهداف، سيتم الاتفاق فيما بينهم والإجماع على العديد من النقاط الرئيسية، والتي ستكون

المرجعية المشتركة فيما بينهم؛ لاتخاذ القرارات التي تصب في مصلحة الطالب، وتسهم في تحسين أدائه وتطور مستواه (الزارع والسحيمي، ٢٠٢١). وذكر القريني (٢٠١٩) يتطلب بناء البرنامج التربوي الفردي فريق متكامل من الأخصائيين الذين يمتلكون الخبرة الواسعة والمتعددة، وإن هذا الفريق يعمل على تأدية العديد من الأدوار عند تقديمهم للخدمات التربوية الخاصة والخدمات المساندة والانتقالية أيضا، وذلك يتم ضمن إطار ما هو متعارف عليه بالعمل الجماعي، وكما هو ملحوظ رؤية التعدد والتنوع في أعضاء فريق البرنامج التربوي الفردي.

المبحث الثاني: معايير الجودة:

تعد معايير الجودة من الموضوعات التي حظيت حديثًا باهتمام الباحثين على المستوى الدولي والمحلي في كافة المجالات والأصعدة، ولاسيما في مجالات التعليم العام، وفي مجال التربية الخاصة؛ لما تسهم في الوصول إلى أفضل المخرجات التي تتميز بالجودة والكفاءة العالية؛ بحيث يعتبر تحديا أمام الكثير من المجالات للوصول إلى أفضل معايير للجودة؛ بهدف تحقيق الصدارة، والوصول إلى القيادة العلمية (أبو عزيز وعسقول، ٢٠٠٩). وتنطلق الجودة بفرض عدة معايير مرتبطة بالتفاصيل المكونة للنظام التربوي، حيث تتمثل هذه المعايير بالفلسفة والأسلوب الذي يتبعه البرنامج، والمعايير الإدارية، والسياسات التعليمية، والتقييم. فالمعايير دائما ما تسعى إلى بلوغ مستوى الجودة في التعليم، فلا يمكن تحقيق الجودة وبلوغها دون اتباع معايير محددة ومنظمة، وبذلك تتضح أهمية البرنامج التربوي الفردي في ضوء معايير الجودة العالمية، حيث إن التطوير والإصلاح المعمول بهما يعد الضمان الحقيقي لتطبيق معايير الجودة الشاملة (المكانين والصمادي، ٢٠١٦). ويعرف مفهوم المعايير بأنه "مجموعة من البيانات والاشتراطات المكتوبة التي تقاس بشكل إيجابي، حيث تعرض كأساس مرجعي للتقدير والحكم الكمي، أو الكيفي من خلال القياس والمقارنة بهذه الاشتراطات ليتم إصدار الحكم بجودة" (أبو عزيز وعسقول، ٢٠٠٩).

ويتضح مفهوم جودة التعليم في التربية الخاصة بأنها تماثل مخرجات العمليات التعليمية لمجموعة من الاشتراطات التي تم تحديدها في وقت سابق، بحيث تتوافق مع المعايير العالمية، ومعايير الجودة في مجال التربية الخاصة. وتستوجب الجودة في هذا المجال وجود رؤية ورسالة

تتميز بالوضوح، والتي تعنى بالبرامج التعليمية والتربوية الفردية، والوسائل التعليمية، إضافة إلى المبان، والمرافق، والأجهزة وغيرها، بحيث تستوفي جميع متطلبات ذوي الاحتياجات الخاصة بما يتوافق مع قدراتهم وخصائصهم، وما ينال رضاهم ورضى أولياء أمورهم وفقا للمعايير العالمية التي تم الاتفاق عليها (محمد،٢٠١١).

وقد أورد مجلس الأطفال الاستثنائيين Council for Exceptional Children (CEC) (2015, 26-30) عشرة معايير لضمان كفاية معلمي التربية الخاصة بمختلف تخصصاتهم والتي من شانها ضمان جودة البرامج المقدمة للأفراد الاستثنائيين؛ ويمكن توضيح تلك المعايير على النحو التالي: الأساسيات، نمو المتعلمين وخصائصهم، الفروق الفردية في التعلم ،الاستراتيجيات التعليمية، بيئات التعلم والتفاعلات الاجتماعي, المعيار السادس، اللغة، التخطيط التعليمي، التقييم، الممارسة المهنية والأخلاقية، التعاون.

ثانياً: الدراسات السابقة:

يوجد العديد من الدراسات التي تناولت جودة البرامج التربوية الفردية، منها، دراسة الزارع والسحيمي(٢٠٢١) والتي هدفت الي تحديد مستوى تطبيق معايير مجلس الأطفال الاستثنائيين (CEC) في البرامج التربوية الفردية للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠٧) معلم ومعلمة، وباستخدام المنهج الوصفي المسحي، اتضح أن مستوى تطبيق معايير الجودة جاءت بدرجة عالية بناء على ماورد من نتائج الدراسة حيث انه لم يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq ٠,٠٥$) في مستوى تطبيق معايير مجلس الأطفال غير العاديين (CEC) في البرامج التربوية الفردية للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية من وجه نظر معلميهم والتي تعود لمتغير نوع البرنامج التربوي، والجنس، والخبرة، كما دلت النتائج الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى تطبيق معايير مجلس الأطفال غير العاديين (CEC) في البرامج التربوية الفردية للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية من وجه نظر المعلمين العائدة لمتغير المؤهل العلمي لصالح الدبلوم العالي.

وحاولت دراسة ميرغني وإبراهيم (٢٠٢٠) تقييم فعالية البرامج التربوية المقدمة لذوي الإعاقة في ضوء معايير الجودة العالمية للتربية الخاصة بمحافظة وادي الدواسر، وذلك بالتركيز على

(١٠) برامج، وباستخدام المنهج الوصفي التحليلي (مقياس معد لتقييم البرامج التربوية الفردية) ،تم الكشف عن مستوى فاعلية بدرجة متوسطة للبرامج المقدمة لذوي الإعاقة حيث تراوحت ما بين (٢,٠٩)و(٢,٦٢). كما تبين أن بعد مشاركة الأسرة كان أفضل الأبعاد من حديث الدرجة: أما بعد الدمج والبرامج الانتقالية كان الأقل درجة، بوجود فروق عند مستوى (٠,٠٥) بين أبعاد مؤشرات التربية الخاصة، وقد حصل بعد التقييم علي درجة عالية.

وركزت دراسة القريني والرميخان (٢٠١٩) على التعرف على جودة عناصر البرامج التربوية الفردية المقدمة للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية بمعاهد التربية الفكرية والمدارس العامة، وقوام هذه البرامج (٤٢١) برنامجا، وباستخدام المنهج الوصفي التحليلي، تبين أن مستوى جودة بعض عناصر البرامج التربوية الفردية ضعيفة جدًا؛ كمستوى جودة الأداء الحالي، وعناصر خدمات التربية الخاصة في البرامج التربوية الفردية، والخدمات المساندة بها، وأيضا مستوى جودة عناصر الخدمات الانتقالية.

وهدفت دراسة السبيعي (٢٠١٨)الوصول الى تصور مقترح لتطبيق معايير الجودة الشاملة لبرامج التربية الخاصة المقدمة للأطفال ذوي الإعاقة في مرحلة الطفولة المبكرة. جمع السجلات والوثائق المتوافرة وتدقيقها، وباستخدام المنهج الوثائقي، تم التوصل إلى التصور المقترح من خلال أربع مجالات رئيسة (مجال إمكانية الوصول، والتصميم الشامل، ومجال الخدمات التربوية والوقائية المقدمة للطفل، ومجال المشاركة، ومجال الكوادر البشرية) تضمنتها أربعة عشر معيارا.

وتناولت دراسة Al-Najjar & El-Rashedy (٢٠١٦) تحديد مستوى كفاءة التنفيذ والتخطيط للبرنامج التربوي الفردي للطلاب ذوي الإعاقة من وجهة نظر (١٥٠) من أولياء الأمور، وباستخدام المنهج الوصفي التحليلي (استبانة)، تمثلت النتائج في أن التقدير العام لأولياء الأمور نحو كفاءة تخطيط وتنفيذ البرنامج التربوي الفردي كانت ضعيفة، حيث لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول كفاءة تخطيط وتنفيذ البرنامج التربوي الفردي فيما يتعلق بمتغيرات نوع الإعاقة، وتعليم الوالدين، ومستوى الدخل، كما انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية للتحديات في إعداد البرنامج التربوي الفردي المتعلقة بمتغيرات نوع الإعاقة، وتعليم الوالدين، ومستوى الدخل.

هدفت دراسة هوساوي والعريفي (٢٠١٥) تقويم البرنامج التربوي الفردي لذوي الإعاقة الفكرية في ضوء معايير مجلس الأطفال الاستثنائيين للتخطيط التربوي؛ عبر معرفة مدى الالتزام بهذه المعايير، لعدد (١٧) برنامجا، وباستخدام المنهج الوصفي التحليلي (استمارة تحليل البيانات)، تشير النتائج الى انه تم الالتزام بشكل صحيح في أربعة من المعايير في البرامج المطبقة لدى معاهد التربية الفكرية، كما أنه تم الالتزام بأربعة معايير أخرى، ولكن بطريقة غير صحيحة كما ان البرامج قد افتقرت إلى اثني عشر معيارًا.

وتناولت دراسة Rakap (٢٠١٥) فحص جودة أهداف البرنامج التربوي الفردي التي تم تطويرها للأطفال من ذوي الإعاقة في مرحلة قبل المدرسة، وعدد البرامج (١٠٠) برنامجا، تضمنت (٢٢٣٥) هدفاً، وباستخدام المنهج الوصفي، تم التوصل الى ان جودة أهداف البرامج التربوية الفردية للأطفال ذوي الإعاقة في سن ما قبل المدرسة جاءت ضعيفة بشكل عام، كما تمت الاشارة الى إن جودة الاهداف لم تختلف بناء على عمر الطفل وحالة الإعاقة ومجال النمو.

تناولت دراسة Abbas (٢٠١٤) الكشف عن قدرات المعلمين ومهاراتهم في تخطيط وتطوير البرنامج التربوي الفردي لطلاب ذوي الإعاقة بالاعتماد على معايير مجلس الأطفال الاستثنائيين CEC، وتكونت عينة الدراسة من (٨٣) معلما لذوي الاعاقة، وباستخدام المنهج الوصفي، تم التوصل الى ان المعلمين اظهروا قابلية لمعياري التطوير في البرامج التربوية الفردية وخصائص المتعلمين بدرجة عالية، كما جاءت بدرجة ضعيفة في معيار التعاون، وقد تمت الإشارة الى الاختلاف بتصنيف المعلمين في عدد من المتغيرات كمتغير الجنس والتخصص وسنوات الخبرة.

ومن أهم الدراسات التي تناولت جودة البرامج التربوية الفردية، LaSalle, et al (٢٠١٣) والتي حاولت البحث في جودة البرامج التربوية الفردية لذوي الاعاقة وتأثيرها على التحصيل الأكاديمي، والاندماج في الفصول الدراسية للتعليم العام، وتكونت عينة الدراسة (١٣٠)معلما لذوي الإعاقة، وباستخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتشير نتائج تحليل البرامج التي تم تطويرها واستخدامها الى ان اهداف البرنامج التربوي الفردي جاءت بجودة متغيرة عبر نطاق الصفوف. ولم تُظهر جودة برنامج التعليم الفردي أي اثر مهم بين الاندماج في صفوف التعليم العاموقايس للوصول إلى المناهج الدراسية وبين مدى صلة أهداف البرنامج التربوي الفردي باحتياجات الطلاب التعليمية.

من الدراسات السابقة المندرجة موضوعاتها ضمن بنود (معيار التخطيط) المعيار السابع من معايير CEC، دراسة Castro & Simeonsson (٢٠١٤) والتي هدفت الي تطوير وتحليل البرامج التربوية الفردية لأطفال التوحد بمرحلة ما قبل المدرسة، قوام هذه البرامج (٣٣) برنامجا، واتبعت الدراسة منهج تحليل المحتوى الاستنتاجي، واشارت النتائج الى ان غالبية المجالات التي تم تناولها في البرامج التربوية الفردية متعلقة بالأنشطة والمشاركة ؛ دون تضمين للعامل البيئي في الأهداف والذي يعد احد اهم العوامل المؤثرة على تطبيق الطفل للهدف. كما تمت الاشارة الى انه لم يتم التطرق لجميع الابعاد التي تختص بحياة الطفل حيث انه تضمن القليل منها فقط في أهداف البرامج التي تم تحليلها بما يعادل ٢،٨فقط من الأبعاد أساسية الثمانية الاساسية. كما انه لم يتم التطابق الا بدرجة ضعيفة بين بيانات التقييم واهداف البرامج المصممة، وأيضا لم يتم الاخذ بعين الاعتبار في العديد من جوانب الأداء والتي تعد ضرورية خلال عملية التقييم.

وهدفت دراسة(Rose et al 2012) الي معرفة مستوى البرامج التربوية الفردية لذوي الإعاقة المستخدمة في المدارس الابتدائية بهدف تطويرها من وجهة نظر مجموعة من منسوبي المدرسة والوالدين والطلاب المستفيدين من هذه البرامج، وذلك علي (١٠) مدارس (مدير، معلم، مساعد معلم، موظف خدمات صحية)، وباستخدام المنهج النوعي، أظهرت نتائج هذه الدراسة أن هناك تباينًا في مستويات البرامج التربوية الفردية، وأيضا هناك نقصًا واضحًا في بعض العناصر اللازم توافرها في البرامج التربوية الفردية ؛ كدقة بيانات التقييم المستخدمة لتحديد الاحتياجات الفردية، والقدرة على إشراك الوالدين والطلاب بفاعلية في بناء الخطط التربوية الفردية. كما تبين عدم التطبيق الفعلي لأدوار فريق العمل المتعدد التخصصات، ولوحظ تدني في مستوى جودة عناصر البرنامج التربوي الفردي.

ومن الدراسات التي تناولت تحديات تنفيذ البرامج التربوية الفردية، دراسة القاضي (٢٠١٩) والتي هدفت الي الكشف عن التحديات المختلفة التي تواجه معلمي ومعلمات صعوبات التعلم في بناء وتنفيذ البرنامج التربوية الفردي بفعالية، والوقوف على درجة اختلاف أهمية هذه التحديات، باختلاف المؤهل الدراسي، والخبرة، وتكونت عينة الدراسة من (٦٥٤) معلما ومعلمة، وباستخدام المنهج الوصفي التحليلي، تم الكشف عن العديد من التحديات كعدم وجود معلمة مساعدة داخل الفصل،

ونقص في الكفاءات التي يتوجب مشاركتها في البرنامج التربوي الفردي، واختلاف إعداد الخطة التربوية الفردية من طالبة لأخرى، وعدم وجود آلية واضحة لاجتماعات فريق العمل الخاص بإعداد البرنامج التربوي الفردي، وايضا اختلاف وجهات النظر بين المعلمات، والمشرفات التربويات، فيما يخص البرنامج التربوي الفردي في المدارس، بالإضافة إلى ذلك أشارت النتائج إلى أن هناك قصور بالإلمام بالدليل التنظيمي للتربية الخاصة المتعلق بالبرامج التربوية، مما يقلل من اجادة تنفيذها، وكذلك عدم وجود تعاون من قبل المعلمات، بالإضافة إلى عدم تقبل المعلمة آراء المشاركين.

وحاولت دراسة Alkahtani & Mahmoud (٢٠١٦) الكشف عن تحديات تنفيذ البرامج التربوية الفردية للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، والحلول المقترحة لها في المدارس المدمجة من وجهة نظر أعضاء فريق البرنامج التربوي الفردي، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠) عضوا، وباستخدام المنهج النوعي (المقابلة)، تم الكشف عن أن أعضاء فريق IEP غير واثقين من أداء مهامهم المنصوص عليها في القواعد التنظيمية بالشكل المطلوب.

وبعد استعراض الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة، يمكن الإشارة الى ما يميز هذه الدراسة عما سبقها من الدراسات ،حيث تتميز هذه الدراسة، بأنها تعد من ضمن الدراسات العربية القليلة والحديثة التي بحثت في معايير الجودة الصادرة عن مجلس الأطفال الاستثنائيين (CEC)، علاوة على ذلك فإنها تعد الدراسة الأولى من نوعها – بحسب علم الباحثتان – التي تسعى للكشف عن التحديات المسببة لتدني مستوى البرامج التربوية الفردية وعدم تطبيقها وفقا لمعايير الجودة الصادرة عن مجلس الأطفال الاستثنائيين (CEC)، كما أنه سيتم توظيف المنهج النوعي باستخدام أداة المقابلة، والذي لم يسبق لدراسة عربية اعتمادها سابقا في الكشف عن التحديات المسببة لتدني مستوى البرامج التربوية الفردية بحيث لا تنطبق بنود المعيار السابع من معايير الجودة الصادرة عن مجلس الأطفال الاستثنائيين (CEC) على البرامج التربوية الفردية لذوي الإعاقة الفكرية بمراكز الرعاية النهارية بالمملكة العربية السعودية. مما قد يعطي تصورًا واضحًا، ودقيقًا لتلك الأسباب؛ وذلك سيسهم في وضع بعض الحلول المقترحة التي يمكن الاستفادة منها في تطبيق البرامج التربوية الفردية بما يتوافق مع معايير الجودة العالمية في المملكة العربية السعودية.

منهجيـــة الـــدراســـــة:

توظف الدراسة الحالية في بناءها المنهج النوعي (qualitative approach)، والذي يعتبر منهجا وصفيا تفسيريا يهتم بالكشف وتفسير ووصف الظواهر الاجتماعية من خلال تجزئة المعاني المرتبطة بحياة الناس وفهم الظواهر ووصف تصوراتهم والسعي لتحقيق فهم أعمق لها ضمن بيئة طبيعية (Leavy,2014).

تصميـــم الـــدراســـــة:

استخدمت الدراسة التصميم الأساسي التفسيري Basic interpretive Research،والذي تصفه ميريام وتزديل(٢٠١٦) بأن التصميم التفسيري في الدراسات النوعية هو الأكثر شبها لتصاميم الفلسفة البنائية ؛فهو الذي يهدف الى التعمق لفهم الظواهر الإنسانية وهو احد اهم التصاميم المستخدمة في الدراسات التربوية والاجتماعية، حيث يركز هذا التصميم على خبرات وتجارب المشاركين (Merriam and Tisdall,2016). وللتصميم التفسيري عدد من الممارسات والتي تشمل المقابلات والملاحظات الميدانية والحوارات وغير ذلك مما يسهم في إيجاد معنى او تفسير وفهم الظواهر(Stake,2010)

عينـــة الـــدراســـــة:

طبقت الدراسة الحالية على عينة من مديرات ومعلمات الطلاب من ذوي الإعاقة الفكرية بمراكز الرعاية النهارية التابعة لوزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية بمدينة جدة تم اختيارهم بطريقة قصدية عمدية لتحقيق اهداف الدراسة، وقد كان عدد المشاركات اجماليا في هذه الدراسة (٣٠) مشاركة من مديرات ومعلمات الطلاب من ذوي الإعاقة الفكرية بمراكز الرعاية النهارية بمدينة جدة، وقد جرى تقسيمهن بحسب ما تتطلبه الدراسة في المقابلات الجماعية والمقابلات الفردية على النحو التالي: فقد تم اختيار خمسة (٥) مديرات، وخمس وعشرون ٢٥ معلمة، والموزعون على ٥ مراكز للرعاية النهارية حيث تمت المشاركة من قبل الخمس مديرات في ٥ مقابلات فردية، و٢٥ من المعلمات في المقابلات الجماعية والمتمثلة في خمس (٥) مقابلات جماعية، وقد اسهمن بتوفير إجابات الأسئلة لعشر (١٠) مقابلات في هذه الدراسة.

وقد حرصت الباحثتان على اختيار (مديرات ومعلمات) مراكز الرعاية النهارية لذوي الاعاقة الفكرية كعينة لهذه الدراسة مما يحقق الهدف من الدراسة في فهم الصورة العامة للمشكلة والحصول على البيانات المطلوبة حول ممارسات المديرات والمعلمات وتصوراتهن المتعلقة بموضوع الدراسة، مع الحرص على توافر عدد من الاعتبارات للعينة حيث تم اختيار جميع المشاركات بخبرة لا تقل عن عام، كما وسبق لجميعهن الممارسة الفعلية للعمل المباشر مع طلاب ذوي الإعاقة الفكرية وتصميمهن الفعلي للبرامج التربوية الفردية والوقوف على تجارب وممارسات تعليمية ومواقف تربوية وتدريبة طوال عام دراسي بحيث تتحقق هذه الاعتبارات ويتم التوصل على نظرة صحيحة ودقيقة من خلال تجاربهن وابداء وجهات نظرهن مما يسهم في تفسيرها وتحليلها لاحقا والوصول لاستنتاجات حول المشكلة.

أدوات الدراسة:

قامت الباحثتان في هذه الدراسة باستخدام نوعين من الأدوات التي تتناسب مع أهداف الدراسة وهما: تحليل الوثائق والمقابلة (الفردية والجماعية)، وتساعد هاتين الاداتين على تحقيق مفهوم التثليث Triangulation)، والذي يعد أحد معايير تحقيق المصداقية والموثوقية في الدراسات النوعية، كما ان استخدام هاتين الاداتين تعد مصدر قوة للدراسة لما قد توفره أداة تحليل الوثائق من دعم واكمال لاي نقص او نسيان قد يعتري أداة المقابلة وبذلك يتحقق سد أي ثغرة ويتم معالجة أي نقص.

١- المقابلة:

تم استخدام المقابلة شبه المنظمة (Semi-structured interviews) كأداة لجمع بيانات هذه الدراسة؛ لقدرتها على تحقيق أهداف الدراسة. كما تعد المقابلة شبه المنظمة الأداة الأنسب والأكثر مرونة للتوصل إلى أدق تفسير عن وجهة نظر العينة المشاركة في هذه الدراسة. وتم استخدام المقابلة الفردية، والمقابلة الجماعية (المجموعات البؤرية)، حيث إن المديرات ستجرى معهن المقابلة بالطريقة الفردية، والمعلمات ستجرى معهن المقابلات بالطريقة الجماعية؛ نظرًا لمحدودية الوقت وسرعة الإنجاز ولملائمة تلك الأدوات لطبيعة النقاش عن الخطط التربوية الفردية مما اسهم في تجميع اكبر قدر من المعلومات وبما يخدم اهداف الدراسة.

مرت المقابلة خلال تصميمها بعدد من الإجراءات والتي يمكن وصفها كما يلي: التعمق في الادبيات السابقة وكتابة الاطار النظري بشكل كامل قب البدء في تصميم الأداة، اعداد دليل للمقابلة، تنفيذ دراسة استطلاعية، المراجعة والتعديل، تم تعديل وقت المقابلة بعد اجراء المقابلة الاستطلاعية(من ٤٠ الى ٥٠ دقيقة)،وهو الوقت الفعلي الذي رصد اثناء التطبيق التجريبي، مراجعة الدليل للمرة الأخيرة قبل رفعه للجهات المعنية لاعتماده والبدء بتطبيقه. وبعد الحصول على الموافقات الرسمية تم تطبيق المقابلات الفردية والمقدرة بخمس (٥) مقابلات مع مديرات المراكز والجماعية والمقدرة بخمس (٥) مقابلات مع معلمات المراكز ال٢٥، وتم تطبيقها حضوريا، حيث تم تنسيق موعد مع إدارة كل مركز تم اختياره وأجريت المقابلات بشكل مباشر مع المشاركات، باستثناء احد المقابلات الفردية مع احد المديرات والتي تعذر اجراءها بشكل مباشر رغبة منها بإجرائها عبر البرامج الافتراضية وقد جريت على برنامج زوم.

٢- تحليل الوثائق:

قد أشار العبدالكريم (٢٠٢٠) الى ان طريقة تحليل الوثائق من الطرق المعتمدة في البحث النوعي لما توفره من معلومات تثري الدراسة العلمية خلال مرحلة جمع البيانات وتحليلها حيث يتم استيفاء أي معلومات لم ترد بصورة واضحة من خلال الوثائق.

تم تحليل عدة وثائق تم الحصول عليها من قبل المشاركات من المعلمات ومديرات المراكز وتنوعت هذه الوثائق بين: (البرنامج التربوي الفردي عدد ٥ ،المقاييس والخطط المطبقة من قبل الخدمات المساندة، ملفات تصميم الوسائل التعليمية، ملف أوراق عمل المستخدم مع الطلبة، الدرس النموذجي، مراجعة الأنشطة المعروضة عبر وسائل التواصل الاجتماعي، زيارة استطلاعية لتأكد من معايير تجهيز الوسائل والبيئة التعليمية بما تتضمنه من مرافق عامه وترفيهيه وانشطة ووحدات الخدمات المساندة). وقد قدمت هذه الوثائق بيانات مختلفة لإظهار مدى توافر معاير الجودة فيها. كما وقد طلب من المشاركات من المعلمات تقديم أي وثائق ممكنه للاطلاع عليها فيما يتعلق بما شاركن به من اقوال وشواهد للمعيقات لتنفيذ البرنامج التربوي وفقا لمعايير CEC، وقد تم جمع هذه والوثائق بصورة متكاملة ومن ثم تم تحليلها بصورة مبدأيه كما وتم إعادة تحليلها بعد الانتهاء من

جمع وتحليل المقابلات حيث تعد هذه الوثائق عاملا رئيسيا مساندا يستند عليه لتسهيل فهم إجابات المشاركات خلال عمل المقابلات، وهذا ما استوجب البدء بتحليل المقابلات أولا وصياغة التصور العام لتحديات البرامج التربوية الفردية وفقا لمعايير CEC وبذلك يتم التعرف بشكل اكثر دقة فيما تم توافقه وتعارضه مع نتائج المقابلات واستنتاج اكثر واقل المعايير تطبيقا من خلال هذه الأداة.

نتائج الدراسة:

نتائج السؤال الأول: ما التصورات حول التحديات التي تقف دون تطبيق معايير الجودة الصادرة عن مجلس الأطفال الاستثنائيين (CEC) على البرامج التربوية الفردية لذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر المعلمات والمديرات بمراكز الرعاية النهارية بمدينة جدة؟

أظهر تحليل النتائج للسؤال الحالي العديد من التحديات بتطبيق معايير الجودة الصادرة عن مجلس الأطفال الاستثنائيين (CEC) على البرامج التربوية الفردية لذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر المعلمات والمديرات بمراكز الرعاية النهارية بمدينة جدة وتم التوصل الي التحديات التالية:

الموضوع الأول: التحديات المتعلقة بالقائمين على تنفيذ البرامج التربوية الفردية والتي تحد من تطبيق معايير جودة مجلس الأطفال الاستثنائيين:

أولًا: التحديات المتعلقة بمعلمات ذوي الاعاقة الفكرية:

يكمن التحدي الاول بوجود قصور حول الكفاية في اعداد بعض معلمات الإعاقة الفكرية اكاديميا وكفاءتهن في تصميم واعداد البرامج التربوية الفردية وتطبيق وتنفيذ أهداف البرامج التربوية الفردية على الطلاب من ذوي الإعاقة الفكرية بما يتوافق مع معايير الأطفال الاستثنائيين، كما وقد اتضح قلة الدورات التدريبية وورش العمل التي تهتم بتطوير معلمات ذوي الاعاقة الفكرية بمراكز الرعاية النهارية. وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة الشمراني (٢٠١٨) التي أشارت إلى أن من أهم مشكلات البرنامج التربوي الفردي قلة الدورات التدريبية للمعلمات، والبعد عن استخدام تقنية الحاسب الآلي سواء في إعداد أو تنفيذ البرامج التربوية. وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة Boavidaet all (2010) التي أشارت نتائجها إلى أن المعلمين ما زالوا بحاجة إلى تطوير أدائهم فيما يتعلق بالبرامج التربوية الفردية؛ حتى يتم تطبيقها وتنفيذها بجودة عالية.

كما يظهر تحدي اخر والذي يظهر وجود قصور في مهارات التواصل لدى بعض معلمات ذوي الإعاقة الفكرية التي تمكنهن من التعامل والتواصل الفعال مع طلاب ذوي الاعاقة الفكرية وقد يرجع ذلك الى عدم تأهيل المعلمات للعمل الميداني بالشكل الكافي وهذا ما قد اتفقت عليه مع نتيجة دراسة الديحاني (٢٠١٥) التي أشارت إلى قصور في أداء معلمي ذوي الاعاقة الفكرية في ضوء المعايير الدولية.

تواجه المعلمات تحديا في تكليفهن بالجزء الأكبر من عمل وتطبيق اهداف خطة البرنامج التربوي الفردي حيث يتم تكليفهن بالأدوار والمهام ومطالبتهن بتطبيق اهداف في كافة المجالات والتي يفترض تطبيقها من أعضاء فريق اخرين وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة الظفيري (٢٠٢٣) التي أشارت إلى أن هناك الكثير من التحديات التي تعترض تنفيذ البرنامج التربوي الفردي، ومن أهم تلك التحديات تولي المعلم الجزء الأكبر في تنفيذ البرنامج التربوي الفردي. كما اتفقت هذه النتيجة مع دراسة القاضي (٢٠١٩) التي أشارت نتيجتها إلى عدم وجود معلمة مساعدة داخل الفصل، ونقص في الكفاءات التي يتوجب مشاركتها في البرنامج التربوي الفردي.

ان مشكلة الشعور بالإحباط وعدم الإنجاز بعض الأحيان قد تؤدي الى زيادة الضغوط النفسية والمهنية لدى المعلمات مما قد يسهم بالوصول إلى الاحتراق النفسي. وتأكيدًا على دور المعلمات في تنفيذ البرامج التربوية الفردية لذوي الاعاقة الفكرية، فقد أوصت دراسة الرشيدى (٢٠١٥) بضرورة الاستماع لآراء المعلمين من قبل التربويين عند بناء البرنامج التربوي الفردي لأن ملاحظات المعلمين قائمة على التجربة الميدانية. كما أشارت دراسة Abbas (2014) إلى أهمية الكشف عن قدرات المعلمين ومهاراتهم في تخطيط وتطوير البرنامج التربوي الفردي للطلاب ذوي الإعاقة؛ لما لهم من دور فعال في تنفيذ البرنامج التربوي الفردي لطلاب ذوي الإعاقة بالاعتماد على معايير مجلس الأطفال الاستثنائيين CEC.

وفي ضوء ما سبق ترى الباحثتان ضرورة الالتزام بمعايير مهنية محددة في اختيار معلمي ذوي الاعاقة الفكرية. وهذا ما أوصت به دراسة النجار (٢٠١٦). وفي هذا السياق وضع شقير (٢٠٢١) تصورًا مقترحًا لإعداد معلم الإعاقة الفكرية في ضوء معايير الجودة والاعتماد العالمية.

وتكون هذا المقترح من عشرة معايير يتم في ضوءها وفي ضوء ما سبق ترى الباحثتان ضرورة الالتزام بمعايير مهنية محددة في اختيار معلمي ذوي الاعاقة الفكرية، حتى يتم اختيار ذوات الكفاءة والمهارة والمهنية العالية. وهذا ما أوصت به دراسة النجار (٢٠١٦). وفي هذا السياق وضع شقير (٢٠٢١) تصورًا مقترحًا لإعداد معلم الإعاقة الفكرية في ضوء معايير الجودة والاعتماد العالمية.

كما ترى الباحثتان أن سبب هذه التحديات لدى المعلمات قد يرجع إلى عدم توافر بعض الكفايات لدى المعلمات حول أسس الإعاقة الفكرية، إضافة إلى قصور إلمام البعض منهم بالحقوق والتشريعات التي تحكم تأهيلهم، وتصنيفاتهم. ويمكن أن يرجع ذلك أيضاً إلى عدم معرفة البعض بالأنظمة الأسرية ودورها في تنمية الطفل ودعمه. كما يمكن أن يرجع ذلك أيضا إلى عدم امتلاك بعض المعلمات لبعض الكفايات المتعلقة بالتعرف على الفروق الفردية واستراتيجياتها التي تحقق أهداف التدريس لهذه الفئة والسلوكيات التي يمكن أن يحققها الطالب ذو الإعاقة الفكرية. وقد أيد ذلك الرأي دراسة الفقيه (٢٠١٧) التي هدفت إلى تقويم كفايات معلمي التربية الخاصة في ضوء معايير مجلس الأطفال غير العاديين. حيث أشارت الدراسة إلى ضعف في الكفايات المتعلقة بمعايير المجلس العشرة.

ثانيًا: التحديات المتعلقة بأعضاء فريق العمل:

عند تسليط الضوء على التحديات التي تواجه أعضاء فريق العمل ظهر التحدي الذي يظهر قلة توافر كافة أعضاء فريق العمل وابرزهم المعلمات المساعدات لمعلمة التربية الخاصة، والذي يعد دورهم ضروريا في فصول مراكز الرعاية النهارية وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة القاضي (٢٠١٩) التي أشارت نتيجتها إلى عدم وجود معلمة مساعدة داخل الفصل، ونقص في الكفاءات التي يتوجب مشاركتها في البرنامج التربوي الفردي. كما اتفقت هذه النتيجة مع دراسة الشمراني (٢٠١٨) التي أشارت إلى أن من أهم مشكلات البرنامج التربوي الفردي عدم تفعيل فكرة فريق عمل متعدد التخصصات، وعدم وجود مساعدة معلمة. في حين أوصت دراسة الرشيدى (٢٠١٥) بضرورة الحرص على توفير فريق متعدد التخصصات مع توفير التدريب الكافي لهم.

يعد القصور في إمكانيات عدد من المعلمات وأعضاء فريق العمل ببعض المراكز المتمثلين في تقديم الخدمات المساندة من العلاج الطبيعي والوظيفي، وخدمات تعديل السلوك،

والذي قد يعود الى تدني ثقافة التدريب الميداني مع ذوي الاعاقة لخريجي بعض الأقسام مثل علم النفس، علم الاجتماع، العلاج الطبيعي، العلاج الوظيفي، مما يتسبب لاحقا في عزوف أخصائيين هذه الخدمات ورفض العمل مع فئات ذوي الإعاقة.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة Bandu & Jelas (2012) التي أشارت إلى أن المعلمين بحاجة إلى مزيد من التدريب والإرشاد حول كيفية تطوير وتطبيق البرنامج التربوي الفردي بشكل جيد وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الشمراني (٢٠١٨) التي أشارت إلى أن من أهم مشكلات البرنامج التربوي الفردي قلة توفر الكفاءات البشرية لتقديم الخدمات المساندة.

تكمن احد اهم النتائج عن التحديات في هذه الدراسة في مشكلة قصور في التعاون بين أعضاء فريق العمل وبين المعلم واختلاف وجهات النظر فيما بينهم مما قد يؤثر سلبا على عمل البرنامج التربوي الفردي وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة القاضي (٢٠١٩) التي أشارت نتيجتها إلى وعدم وجود آلية واضحة لاجتماعات فريق العمل الخاص بإعداد البرنامج التربوي الفردي. كما اتفقت هذه النتيجة مع دراسة الظفيري (٢٠٢٣) التي أشارت إلى أن هناك الكثير من التحديات التي تعترض تنفيذ البرنامج التربوي الفردي، ومن أهم تلك التحديات انخفاض تفعيل دور الفريق متعدد التخصصات في المدرسة. وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة القاضي (٢٠١٩) التي أشارت نتيجتها إلى اختلاف وجهات النظر بين المعلمات، والمشرفات التربويات، فيما يخص البرنامج التربوي الفردي في المدارس.

كما اتفقت هذه النتيجة مع دراسة القاضي (٢٠١٩) التي أشارت نتيجتها إلى عدم وجود تعاون من قبل المعلمات، بالإضافة إلى عدم تقبل المعلمة آراء المشاركين.

ومن جانب اخر نجد ان مشكلة عدم وضوح ادوار أعضاء فريق العمل بشكل دقيق ومحدد من التحديات الأكثر إعاقة لتطبيق المعايير لما قد تسببه من خلط بين مهام أدوار أعضاء الفريق. وقد اتفق ذلك مع ما أشار إليه حنفي (٢٠٠٥)، حيث أكد على أن من أهم التحديات التي تواجه تنفيذ البرامج التربوية الفردية يتمثل في إيجاد الوقت المناسب للمتخصصين للمقابلة وتنظيم جدول اللقاءات، وعدم كفاءة الفريق وتحقيق الألفة بينه وبين المكان الذي يعمل فيه.

وقد لاحظت الباحثتان فيما يخص هذا السياق عن وجدود تحديات فعلية تتعلق بتطبيق البرنامج التربوي الفردي والمرتبطة بفريق العمل حيث تعطى مؤشرًا لعدم وجود تعاون بين فريق العمل متعدد التخصصات، وأن هناك تداخل في شئون البعض، الأمر الذي قد يلقى بأعباء البرنامج التربوي الفردي على كاهل معلم ذوي الاعاقة الفكرية في ظل غياب دور باقي الأعضاء. وهذا يتفق مع ما ذكره حنفي (٢٠٠٥) الذي أشار إلى أن فريق العمل مع الطفل من ذوي الاعاقة هو فريق متعدد التخصصات يتم تشكيله لغرض محدد، وهو تقديم أفضل الخدمات لذوي الإعاقة الفكرية، ولكن هذه العملية لها عقباتها وتحدياتها، التي تتعلق بعمل ومهام أعضاء الفريق. مع إغفال الدور الإداري لتفعيل هذا التعاون لإنجاح البرنامج التربوي الفردي

الموضوع الثاني: التحديات المتعلقة بطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وأسرهم والتي تعيق تطبيق معايير جودة مجلس الأطفال الاستثنائيين

أولًا: التحديات المتعلقة بالطلاب ذوي الإعاقة الفكرية:

اتضحت مجموعة من التحديات المتعلقة بالطلاب ذوي الإعاقة الفكرية كمشكلة تدني دافعية التعلم وضعف الانتباه والتركيز وفقد الطالب للمهارات المكتسبة التي سبق ان تعلمها واتقنها في برنامجه الفردي كما ان الوضع الصحي للطالب يعد احد العوامل التي تؤثر على إنجاح البرنامج التربوي الفردي حيث ان العديد من طلاب ذوي الإعاقة الفكرية يعانون من امراض مزمنة تعيق تقدمهم في اهداف برنامجهم الفردي.

وبشكل عام اتفقت دراسة محمد (٢٠١١) مع هذه النتائج المتعلقة بذوي الإعاقة الفكرية، حيث أشارت إلى انخفاض مستوى ذوي الإعاقة الفكرية في مستوى الدافعية والانتباه وحب الاستطلاع والثقة بالنفس والمثابرة. كما اتفقت هذه النتيجة مع دراسة الظفيري (٢٠٢٣) التي أشارت إلى أن هناك الكثير من التحديات التي تعترض تنفيذ البرنامج التربوي الفردي، ومن أهم تلك التحديات التقلبات المزاجية المصاحبة للتلميذ من حصة لأخرى. وقد أشار كل من (كوافحة وعبد العزيز، ٢٠١٢؛ عبيد، ٢٠١٣؛ أبو النور، عبد الفتاح، وعبد الفتاح، ٢٠١٤) إلى عدد من المشكلات المتعلقة بذوي الاعاقة الفكرية، والتي قد تمنع استفادتهم من البرنامج التربوي الفردي، أو تعيق تنفيذه. ومن هذه المشكلات قصور الانتباه والإدراك، بطء معدل نموهم الفكري، قصور الذاكرة، قصور التعميم وانتقال أثر التعليم أو التدريب.

وفي هذا السياق ترى الباحثتان انه يمكن عزو انخفاض مستوى الدافعية لدى الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية إلى عدم قدرتهم على حل المشكلات التي تواجههم، والفشل في أداء المهام التي توكل لهم، فهم لا يستطيعون أن يحددوا الأبعاد المرتبطة بالمهمة المستهدفة والمشكلة المعروضة عليهم بسبب عدم الانتباه للمهمة، ولتجنب الفشل يعتمدون على إرشادات وتوجيهات الآخرين، ويعانون من انخفاض السلوك الاستكشافي والدافع إلى الاستطلاع، ويجدون صعوبة في التعبير عن أفكارهم وعن أنفسهم، والتواصل والحوار مع الآخرين، وعدم الرغبة في الاستكشاف، وهذا يؤثر بالسلب علي العديد من جوانب النمو المتعلقة بالتعلم والفهم.

ثانيًا: التحديات المتعلقة بأسر طلاب ذوي الاعاقة الفكرية:

يواجه العديد من الاسر عددا من التحديات فيما وصفته المعلمات خلال اجابتهن المندرجة تحت هذا السياق والتي يمكن وصفها بشكل عام في تدني وعي معظم الاسر بأهمية البرنامج التربوي الفردي والتي قد تعود لعدة معيقات كضعف المستوى المادي والاجتماعي الثقافي لدى البعض، وقلة البرامج التوعوية التي تسعى الى تثقيف اسر ذوي الإعاقة بحقوقهم وواجباتهم وطرق تدريبهم من خلال دورات وورش عمل، كما ويظهر ضعف معرفة الاسرة بدورها كما ورد في الدليل التنظيمي للتربية الخاصة، وتشير النتائج الى ان هناك قصور في مهارات التعاون بين الأسرة والعاملين على اعداد وتطبيق البرنامج التربوي الفردي، كما يظهر قصور ايضا في التزام بعض الاسر بمتابعة تدريب ابناءهم في العديد من الاهداف والمهارات والتي قد ترتبط بشكل مباشر بمشكلة الافتقار لضوابط تلزم الاسرة بالمشاركة في حضور اجتماع البرنامج التربوي الفردي وتطبيق وتدريب أهدافه على الطالب ومتابعة مدى تقدمه.

وبالعودة الى الدراسات السابقة ذات الصلة بهذا السياق نجد اتفاق دراسة Er & llik (2019) مع هذه النتائج، حيث خلصت نتائجها إلى أن معظم أولياء الأمور لا يملكون أي معلومات عن الخطط التربوية الفردية. كما وقد اتفقت دراسة Carter& Wilson (2011) مع هذه النتيجة، حيث هدفت هذه الدراسة إلى تقييم تصورات المعلمين، ومساعديهم، والمدراء حول مشاركة أولياء الأمور في بناء البرنامج التربوي الفردي، وأسفرت النتائج عن أن ٨٦% من المستطلعين أشاروا إلى

أن مشاركات أولياء الأمور تتأثر بالخلفية الأكاديمية لديهم. وتتفق ايضا هذه النتائج مع دراسة الصيعري وآخرون (٢٠٢٠) والتي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين تواصل أولياء الأمور ومعلمات التربية الخاصة ومستوى الطفل في البرنامج التربوي الفردي، واشارت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين أساليب تواصل أولياء الأمور ومعلمات التربية الخاصة ومستوى الطفل في البرنامج التربوي الفردي وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة Bandu & Jelas (2012) التي أشارت إلى أن أولياء الأمور لا يشاركون بشكل كامل في البرنامج التربوي الفردي، وأن ذلك قد يعود إلى نقص المعرفة، وعدم القدرة على اتخاذ القرار المتعلق بالبرنامج الفردي. وقد اتفقت دراسة Er & llik (2019) مع هذه النتيجة، حيث خلصت نتائجها إلى أنه لا يتم دعوة الأسر من قبل المدرسة للمشاركة في الخطط التربوية الفردية وتنفيذها ومتابعتها.

وبشكل عام اتفقت النتائج السابقة مع دراسة الظاهري والزهراني (٢٠٢٢) حيث أشارت دراستهما إلى وجود تحديات كبيرة تتعلق بمشاركة أسر الطلبة ذوي صعوبات التعلم في البرنامج التربوي الفردي من وجهة نظر معلميهم. كما اتفقت دراسة Carter& Wilson (2011) مع هذه النتيجة، حيث هدفت هذه الدراسة إلى تقييم تصورات المعلمين، ومساعديهم، والمدراء حول مشاركة أولياء الأمور في بناء البرنامج التربوي الفردي، وأسفرت النتائج عن أن ٧٩% من المستطلعين رأوا أن المشاركات الأبوية النشطة والفعالة تشجع وتسهم في اكتشاف الخيارات الأفضل التي تصب في مصلحة الطالب ذو الإعاقة الفكرية. في حين اتفقت مع دراسة الشمراني (٢٠١٨) التي أشارت إلى أن من أهم مشكلات البرنامج التربوي الفردي عدم مشاركة الأسرة في وضع البرامج التربوية الفردية لذوي الإعاقة الفكرية.

الموضوع الثالث: التحديات الإدارية المتعددة والتي تعيق تطبيق معايير جودة مجلس الأطفال الاستثنائيين:

أولًا: التحديات المتعلقة بعدم الالتزام بمتطلبات الإدارة التنظيمية العامة للتربية الخاصة التابعة لوزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية:

اشارت النتائج الى وجود قصور في معرفة المراكز بوجود سياسة واضحة وموحدة ذات معايير جودة في تطبيق البرامج التربوية الفردية على جميع مراكز الرعاية النهارية. كما ان عددا من

المراكز لا تلتزم ببعض الاشتراطات المتوافقة مع معايير الجودة للمباني بحيث تتوافق مع الخدمات المقدمة ووسائل الصحة والسلامة. وقد اتفقت هذه النتيجة مع ما جاءت به دراسة الحنو والعصيمي (٢٠١٨)، حيث أشارت إلى عدد من تحديات تنفيذ البرامج التربوية الفردية لذوي الإعاقة الفكرية عدم تفعيل ما جاءت به القواعد التنظيمية المستندة إلى قوانين التربية الخاصة العالمية. كما اتفقت هذه النتيجة مع دراسة القاضي (٢٠١٩) التي أشارت نتيجتها إلى وجود قصور لدى فرق العمل بالإلمام بالدليل التنظيمي للتربية الخاصة المتعلق بالبرامج التربوية، مما يقلل من جودة تنفيذها.

ثانيًا: التحديات المتعلقة بالية إدارات مراكز الرعاية النهارية:

تم رصدت العديد من التحديات المتعلقة بالية إدارة مراكز الرعاية النهارية ككثرة الأعباء الإدارية المطلوب تنفيذها من قبل ادارة المركز وافتقار عدد من الموظفين للمرونة في تقبل القرارات الإدارية، وظهور القصور في كفايات بعض المدراء العلمية في الالمام بمجال الجودة في تعليم طلاب ذوي الإعاقة، وقصور في أداء بعض المشرفات وتكليف عدد من المشرفات غير المتخصصات او اللاتي يحملن درجة الدبلوم فقط للأشراف على المعلمات ممن يحملن شهادات البكالوريوس والماجستير في مسارات التربية الخاصة المختلفة. كما قد ظهر قصور في تطوير البرامج التربوية الفردية من خلال اتباع الدراسات الحديثة وتقييم جودة مخرجات البرامج التي تعتمدها مراكز الرعاية النهارية، ويعد قصور إعداد وتدريب معلمات ذوي الإعاقة الفكرية بالمراكز من خلال ورش العمل المتجددة والمتنوعة التي تتبناها الجهات المسؤولة وتفرضها على مراكز الرعاية النهارية.

اتفقت هذه النتائج مع دراسة وصوص والرواد (٢٠١٦) التي تشير الى مستوى ضغوط العمل المرتفعة تؤثر سلبًا على مستوى أداء الوظائف الإدارية لدى مديري المدارس. كما اتفقت مع دراسة بني حمود والزعبي (٢٠٢٠) مع هذه النتيجة، حيث أشارت الدراسة إلى أن ضغوط العمل الداخلية والخارجية تؤثر سلبًا اتخاذ القرار لدى مديري المدارس. وقد اتفقت دراسة السعودي وآخرون (٢٠٢١) مع هذه السياق حين أشارت إلى وجود ضعف في كفايات مديري مدارس التربية الخاصة، يتمثل في جوانب القيادة المدرسية واتخاذ القرار التعليمي والتخطيط المدرسي والعمليات الإدارية والمالية، وإدارة المبنى المدرسي، وإدارة علاقة المدرسة بالمجتمع المحلي.

وتفسر الباحثتان هذه التحديات في ضوء أن البرامج التدريبية المقدمة للعاملين في هذه المراكز، قد تواجه بعض أوجه القصور في العملية التدريبية، سواء فيما يتعلق بالبرامج التدريبية، أو المدربين، أو الحقائب التدريبية، أو البيئة التدريبية، أو المركز، أو الجهة المسؤولة عن التدريب.

ثالثًا: التحديات المتعلقة بآلية الإحالة والتشخيص:

يعد عدم وضوح الاليات المطلوبة لإحالة الطلبة من ذوي الاعاقة الفكرية للاماكن الصحيحة والمناسبة لهم بحسب قدراتهم لبعض المراكز من التحديات التي تعيق تطبيق معايير مجلس الأطفال الاستثنائيين كما يتم في بعض الأحيان قبول عدد من حالات ذوي الإعاقة الشديدة من الفئا الشديدة الغير قابلين للتعلم والذي يفترض احالتهم لدى مراكز التأهيل الشامل وكل ما سبق يعد من التحديات المتعلقة بالية الإحالة والتشخيص وعند العودة لنتائج دراسات سابقة ذات صلة. نجد اتفاق كالذي ظهر في دراسة الشمراني (٢٠١٨) التي أشارت إلى أن التحديات المتعلقة بالإحالة والتشخيص تعد من أهم مشكلات البرنامج التربوي الفردي لذوي الإعاقة الفكرية.

رابعًا: التحديات المتعلقة بإدارة البرامج التربوية داخل المراكز:

في هذا السياق تظهر التحديات المتعلقة بإدارة البرامج التربوية داخل مراكز الرعاية النهارية كتدني المستوى المعرفي لدى بعض العاملين بالمراكز فيما يرتبط بإعداد البرنامج التربوي الفردي لذوي الاعاقة الفكرية، وعدم وضوح المقاييس والاختبارات الموحدة بالمراكز، وعدم وجود الية عمل واضحة في اعداد البرامج التربوية الفردية بشكل موحد، كما ان البرامج التربوية الفردية تحتوي على اهداف تتضمن مفاهيم ومصطلحات مجردة قد لا تكون واضحة المعنى للبعض كما يظهر عدم تناسب بعض البرامج المصممة لمستويات الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية كما انه ظهر قصور الاهتمام بالبرامج التربوية التعليمية الفردية الخاصة بالمؤهلين لبرامج الدمج والتعليم، كما تفتقر البرامج التربوية الفردية في بعض مراكز الرعاية النهارية للأنشطة الترفيهية والتعليمية التي تكسر الروتين اليومي وتخلق التنوع التعليمي في اليوم الطالب في مراكز الرعاية النهارية. وقد ظهر أيضا عدم توافق المخطط الزمني مع خطة تطبيق البرنامج التربوي الفردي للطالب ذوي الاعاقة الفكرية.

وقد اتفقت نتائج دراسة حنفي (٢٠٠٥) مع هذه النتيجة، حيث أكد على أن من أهم التحديات التي تواجه تطبيق وتنفيذ البرنامج التربوي الفردي، عدم فهم مصطلحات وفنيات التربية الخاصة، وحدوث إحباطات متعلقة بنقص معلومات الآباء وفهمهم فيما يتلقونه من تقارير ومعلومات. وتؤكد دراسة النجار والراشدي (٢٠١٦) هذه النتيجة على عدم وضوح بعض المصطلحات والمفاهيم في البرامج التربوية الفردية. وفيما يخص الخطط والانتقالية وبرامج الدمج اشارت دراسة القريني والرميخان (٢٠١٩) الى ان خدمات التربية الخاصة والخدمات المساندة والخدمات الانتقالية والبيئة الأقل تقيدا قد جاءت هذه البنود بدرجة متوسطة من مستوى تقييم الباحثين في مستوى تقييم جودة عناصر البرنامج التربوي الفردي. كما وأشارت دراسة ميرغني وإبراهيم (٢٠٢٠)الى ان بعد الدمج والبرامج الانتقالية جاء بدرجة ضعيفة والتي تعد الأقل من ضمن الابعاد التي تم البحث فيها. وتشير دراسة القريني والرميخان (٢٠١٩) الى ان برامج التأهيل المهني في معاهد وبرامج ذوي الإعاقة كانت بدرجة ضعيفة، كما ان هنالك قصور في الوعي والادراك الخاص بالبرامج والخدمات الانتقالية والتي تكون بناء على اجتهادات من قبل بعض المعلمات دون الرجوع فيها الى تطبيق تفعيل واتباع البنود الارشادية في الدليل التنظيمي للتربية الخاصة وقد تمت الإشارة أيضا الى ان المعيار المتعلق بمدة الجلسات وعددها ومكان تقديمها حقق درجة ضعيفة. وتتفق مع ذلك دراسة ميرغني وإبراهيم (٢٠٢٠) حيث تمت الإشارة الى ان برامج الدمج والخطط الانتقالية حققت درجة متدنية جدا. توافقت دراسة القريني والرميخان مع دراسة السبيعي والتي اشارت الى قصور عالي في المام المعلمين والعاملين على البرنامج التربوي الفردي بالدليل التنظيمي. وتختلف دراسة كوهين(٢٠١٩) عما اشارت له نتائج الدراسة الحالية والدراسات الاخرى في تطبيق معيار الخطط الانتقالية حيث اشارت دراسته الى انه يتم تطبيق الخطط الانتقالية في البرامج التربوية الفردية التابعة ل ١٧ مدرسة من اصل ٣٠ مدرسة من المدارس التي طبق عليها دراسته ويمكن تفسير تحقيق هذا الانطباق ضمن معايير عالية بأن المدارس المطبقة لمعيار الخطط الانتقالية تعود الى مستوى طبقي مرتفع اجتماعيا وماديا وثقافيا لتلك المدارس والملتحقين بها الطلاب ذوي الإعاقة واسرهم.

اشارت دراسة ركاب(٢٠١٥) الى انخفاض جودة تطوير الارشادات والمعايير المستخدمة من قبل المهنيين خلال تصميم وتنفيذ البرنامج التربوي الفردي. وفي دراسة Boavidaet all (2010) فقد تمت الإشارة الى افتقار اهداف البرامج التربوية الفردية للتوظيف وعدم قابليتها للقياس حيث انها لا تتناول المهارات بشكل عملي يطبق في الحياة الاجتماعية بل انها تؤدى بشكل روتيني ،وقد نوه أيضا حول ان البرامج تركز على مجالات محددة وبشكل معتاد دون مجالات أخرى.

وفي دراسة Bandu & Jelas (2012) أظهرت ان النتائج تستهلك وقتا وجهدا كبيرا فيما يتطلبه البرنامج من تعبئة وكتابة بيانات واوراق، الى جانب متطلبات الطالب والمدة الزمنية الغير متناسبة مع كل ذلك.

نتائج السؤال الثاني: ما الحلول المقترحة من قبل المعلمات والمديرات للتغلب على التحديات وزيادة تحقيق معايير الجودة الصادرة عن مجلس الأطفال الاستثنائيين (CEC) بالبرامج التربوية الفردية لذوي الإعاقة الفكرية بمراكز الرعاية النهارية بمدينة جدة؟

يمكن إجمال بعض الحلول التي تم التوصل اليها في هذه الدراسة للحد من تحديات تطبيق البرنامج التربوي الفردي وفق معايير الأطفال الاستثنائيين كإعداد فريق متكامل من أعضاء فريق عمل التربية الخاصة وبالتحديد المعلم المساعد مع الحرص على ان يكونوا ذات كفاءة مهنية. ، توفير الية واضحة والتي يتم تحديد أدوار أعضاء فريق العمل والمعلم بشكل دقيق وواضح ،ضرورة التطوير المهني المعلمين وأعضاء فريق العمل من خلال ورش عمل ودروات تدريبية فعالة وهادفة أثناء مزاولتهم العمل الذي يخدم تدريب وتعليم طلاب ذوي الاعاقة الفكرية واطلاعهم على كل ما هو جديد في مجال التربية الخاصة، ووضع حد ادنى للأجور ومنح المعلمات حوافز مادية ومعنوية تتناسب مع الجهد المبذول من قبل إدارات المراكز والحد من تبني دعم مشاريع مراكز الرعاية النهارية اذا لم تتوافق مواصفاتها مع معايير الجودة، والزام إدارات مراكز الرعاية النهارية بضرورة عمل اجتماعات فريق العمل التي يتم فيها مناقشة تقييم أداء الطالب ووضع البرنامج التربوي المناسب له بناء على اتفاق الأعضاء والتأكد من توافق الخدمات المقدمة للطالب مع قدراته واحتياجه، وضع ضوابط وقوانين واضحة للأسر والتي تلزم الاسرة على المشاركة في حضور اجتماع البرنامج التربوي الفردي وتطبيق وتدريب أهداف الطالب ومتابعة مدى، مراجعة الأدوات

المستخدمة في التقييم والتشخيص وإيجاد الأدوات العلمية الحديثة التي تطبق بنزاهة وتتمتع بالصدق والثبات ويمكن اعتماد موثوقيتها، ضرورة تقويم البرامج التربوية الفردية وإعادة النظر في الطرق المتبعة لأعداد هذه البرامج والاساليب التعليمية المتبعة في تطبيقها مع الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية ضرورة تصميم وتنفيذ البرامج التي تحتوي على الخطط الانتقالية بحيث تساعد طلاب ذوي الاعاقة الفكرية بالدرجة البسيطة من الانتقال لبرامج الدمج بالتعليم العام، وطالبات ذوي الإعاقة الفكرية المؤهلين مهنيا للانتقال لمرحلة الاعداد والتدريب المهني، ضرورة تعاقد مراكز الرعاية النهارية مع مختصين كمستشارين من حملة الشهادات العليا في مجال التربية الخاصة لمتابعة التطوير في البرامج التربوية الفردية ومتابعة تطور أداء المعلمين وأعضاء فريق العمل.

اتفقت هذه الحلول مع ما أشارت إليه دراسة الزارع والسحيمي (٢٠٢١) إلى ضرورة بناء البرنامج التربوي الفردي عبر فريق متكامل من الأخصائيين الذين يمتلكون الخبرة الواسعة والمتعددة، حيث يؤثر ذلك في تطوير مهارات الطالب وقدراته كما أوصت دراسة الحنو والعصيمي (٢٠١٨) بضرورة توفر الخبرات التي تساعد المعلمات على التواجد مع أعضاء فريق البرنامج التربوي الفردي، والاهتمام بالدورات التدريبية التي تساعد على تطوير أداء المعلمة وتنفيذ البرنامج التربوي الفردي، وأوصت دراسة النجار (٢٠١٦) بضرورة الالتزام بمعايير مهنية محددة في اختيار معلمي ذوي الاعاقة الفكرية، حتى يتم اختيار ذوات الكفاءة والمهارة والمهنية العالية. كما وقد أوصت دراسة القريني (٢٠١٩) بضرورة العمل على تقديم برامج تدريبية للمشرفين تعمل على توعيتهم بمعايير مجلس الأطفال غير العاديين الأمريكي.

وأوصت دراسة الزارع بضرورة التقيد بالمعايير العالمية الخاصة بمجلس الأطفال غير العاديين، وتفعيل القوانين الخاصة لآلية عمل المراكز الحكومية والخاصة في مجال عملية التشخيص. ويتفق هذا الحل المقترح مع ما أشارت إليه دراسة الظفيري (٢٠٢٣) التي أشارت إلى أن هناك الكثير من التحديات التي تعترض تنفيذ البرنامج التربوي الفردي، ومن أهم تلك التحديات انخفاض تفعيل دور الفريق متعدد التخصصات في المدرسة، ومعرفة وتحديد هذه الأدوار على فريق العمل.

وفي هذا السياق وتأكيدًا على هذه النتيجة، أشار المالكي (٢٠٢٠) إلى أهمية إشراك ذوي الإعاقة واسرهم في تخطيط البرامج التربوية، وتفعيل دورهم بشكل أكبر سواء في التخطيط أو التنفيذ للبرامج

التربوية الفردية. كما أشار ميرغني وإبراهيم (٢٠٢٠) على أهمية مشاركة الوالدين في تخطيط وتنفيذ البرامج التربوية الفردية. وأوصت دراسة الصيعري واخرون (٢٠٢٠) بضرورة عقد ورش توعوية عن أهمية التواصل بين أولياء الأمور ومعلمي التربية الخاصة والعمل على تسهيل وتعزيز التواصل بينهما. وفي هذا السياق وتأكيدًا على هذه النتيجة، أشار المالكي (٢٠٢٠) إلى أهمية تضمين عناصر الخدمات الانتقالية للطلاب ذوي الاعاقة الفكرية في برامجهم التربوية الفردية وخططهم العلاجية والتأهيلية.

نتائج السؤال الثالث: ما واقع تطبيق معايير الجودة الصادرة عن مجلس الأطفال الاستثنائيين (CEC) على البرامج التربوية الفردية لذوي الإعاقة الفكرية بمراكز الرعاية النهارية بمدينة جدة؟

للإجابة على السؤال الحالي استخدمت الباحثتان أداة تحليل الوثائق من خلال طلب برنامج تربوي متكامل من كل مركز من مراكز الرعاية النهارية التي تم زيارتها، وقد تم مراجعتها بشكل دقيق والتقصي عن مدى توفر المعايير CEC خلال تطبيق البرامج التربوي الفردي لذوي الإعاقة الفكرية بمراكز الرعاية النهارية بمدينة جدة.

وبالنظر الدقيق الى معايير CEC ومقارنتها بالوثائق ونتائج المقابلات تم التقصي عن اكثر واقل المعايير تطبيقا في مراكز الرعاية النهارية بمحافظة جدة، فيمكن عرض اكثر المعايير المطبقة في مراكز الرعاية النهارية:

أولًا: المعايير الأكثر تطبيقًا:

- توظيف نقاط القوة لدى الطلبة لتعزيز وتطوير المهارات النمائية والمحافظة عليها.
- التخطيط لتعليم الطلبة المهارات الاستقلالية والسلوك التكيفي.
- التخطيط للتعليم بناء على خصائص الطلبة واهتماماتهم والتقييم المستمر.
- التخطيط لتعليم الطلبة المهارات الحياتية والمهارات الوظيفية.
- تحديد الخدمات المساندة بما يتناسب مع القدرات والعمر الزمني والعقلي للطلبة.
- تصميم البرامج التربوية الفردية بشكل شامل من قبل فريق متعدد التخصصات (باستثناء المعلم المساعد).
- توفير الدعم بناء على احتياجات الطلبة المتعددة والمتغيرة.

كما خلصت دراسة السحيمي والزارع (٢٠٢١) إلى أن مستوى تطبيق معايير مجلس الأطفال غير العاديين في البرامج التربوية الفردية للطلبة ذوي الاعاقة الفكرية جاءت بمستوى عام بدرجة كبيرة.

وقد اختلفت هذه النتيجة مع دراسة القريني والمريخان(٢٠١٩) التي هدفت للتعرف على جودة عناصر البرامج التربوية الفردية المقدمة للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية بمعاهد التربية الفكرية والمدارس العامة.

ثانيًا: المعايير المطبقة بدرجة متوسطة:

- تنظيم المواد والوسائل التعليمية لتنفيذ الخطط التعليمية الفردية.
- تنظيم البيئة الصفية لتقديم التعليم المناسب.
- تدريب الطلبة على المهارات اللغوية والمهارات الاكاديمية (القراءة والكتابة).
- استخدام استراتيجيات تعليمية مع الطلبة في سياق تعليمي طبيعي ومنظم.
- الالتزام بوقت محدد للتعليم وفقا لما هو مخطط له.
- استخدام استراتيجيات تعليمية لتعزيز المشاركة الاجتماعية لدى الطلبة في البيئات المختلفة.
- استخدام استراتيجيات التواصل المساعدة والبديلة مع الطلبة.
- اعداد الطلبة لعرض سلوك تعزيز الذات عند التعامل مع المواقف والفعاليات المجتمعية.
- استخدام استراتيجيات مناسبة لتسهيل الاحتفاظ بالسلوك وتعميمه في بيئات ومواقف أخرى.
- استخدام إجراءات لرفع مستوى الوعي بالذات والاعتماد عليها لدى الطلبة.
- تعليم الطلبة كيفية استخدام استراتيجية حل المشكلات.

ومما سبق تم رصد توافر عدد من المعايير والتي تعد متوسطة التطبيق في مراكز الرعاية النهارية حيث انها لا تطبق بشكل صحيح او انها لا تطبق بشكل كامل، أي ما طبق جزء منها، ومنها معيار الاستراتيجيات، مثل:

- استخدام الاستراتيجيات المتنوعة المناسبة السلوكية او المعرفية او غيرها ومعيار تحديد الاستراتيجيات التعليمية بشكل يتناسب مع خصائص الطالب النمائية المتنوعة
- استخدام استراتيجيات تعليمية مع الطلبة في سياق تعليمي طبيعي ومنظم.

- استخدام استراتيجيات تعليمية لتعزيز المشاركة الاجتماعية لدى الطلبة في البيئات المختلفة
- استخدام استراتيجيات التواصل المساعدة والبديلة مع الطلبة
- استخدام استراتيجيات مناسبة لتسهيل الاحتفاظ بالسلوك وتعميمه في بيئات ومواقف أخرى وتعليم الطلبة كيفية استخدام استراتيجية حل المشكلات

اشارت دراسة القريني والرميخان(٢٠١٩) الى ان خدمات التربية الخاصة والخدمات المساندة والخدمات الانتقالية والبيئة الأقل تقيدا قد جاءت هذه البنود بدرجة متوسطة من مستوى تقييم الباحثين في مستوى تقييم جودة عناصر البرنامج التربوي الفردي.. كما وأشارت دراسة ميرغني وإبراهيم (٢٠٢٠) الى ان بعد الدمج والبرامج الانتقالية جاء بدرجة ضعيفة والتي تعد الأقل من ضمن الابعاد التي تم البحث فيها.

ونجد أن المعايير الخاصة بالاستراتيجيات من أكثر المعاير التي تطبق بشكل متوسط، ويمكن تفسير ذلك بأنه اجتهاد من المعلمات في تصميم وتطبيق بعض الاستراتيجيات ولكن حسب قدرات وخبرة المعلمات والتي تظهر بقدر متوسط في هذه المعايير نظرا لمؤثرات أخرى تحد من التطوير فيما يخص هذه المعايير.

ثالثًا: المعايير المطبقة بدرجة ضعيفة:

- استخدام أسلوب تحليل المهمة في تحليل الأهداف القصيرة للطلبة.
- وضوح الأدوار والمهام المطلوبة من المعلمة.
- تصميم الممارسات التعليمية المبنية على الشواهد و(الأدلة العلمية) وفقًا لاحتياجات الطلبة.
- مشاركة الأسرة في تحديد الأهداف وتقييم درجة التقدم في التعلم.
- استخدام استراتيجيات ومصادر التواصل لمساعدة الطلبة الذي تختلف لهجته او لغته عن اللغة السائدة.
- استخدام استراتيجيات الانتقال من مرحلة إلى أخرى أو من نشاط إلى نشاط آخر.
- استخدام التخطيط للخدمات الانتقالية والجهات التي تركز على الاحتياجات مدى الحياة.
- تعليم الطلبة كيفية استخدام التقييم الذاتي.

- التخطيط للخدمات الانتقالية للربط بمصادر الدعم.
- إشراك الطلبة في عملية التخطيط للانتقال
- مشاركة الطلبة في تحديد الأهداف وتقييم درجة التقدم في التعلم.
- وجود منهاج مرجعي متخصص لتلبية الاحتياجات الفردية للطلبة.

وقد اتفقت عدد من هذه النتائج مع دراسة هوساوي والعريفي (٢٠١٥)، حيث خلصت الدراسة إلى التزام البرامج التربوية الفردية المعدة في معاهد وبرامج التربية الفكرية بأربعة معايير من معايير مجلس الأطفال غير العاديين للتخطيط التربوي بشكل صحيح، والتزامها أيضاً بأربعة معايير أخرى، ولكن بشكل خاطئ، بالإضافة إلى افتقارها إلى اثني عشر معيارًا. وقد اتفقت أيضا هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة Al-Najjar & El-Rashedy (2016).

وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة القريني والرميخان (٢٠١٩) حيث تبين من الدراسة أن مستوى جودة بعض عناصر البرامج التربوية الفردية ضعيفة جدًا.

وقد اختلفت هذه النتيجة مع دراسة ميرغني وإبراهيم (٢٠٢٠)، حيث اتضح من نتائج الدراسة أن بعد مشاركة الأسرة وبعد التقييم كانا أفضل الأبعاد من حيث الدرجة.

يمكن عزو الضعف في تطبيق بعض معايير مجلس الأطفال الاستثنائيين إلى عدم توافر مرجعية معايير محددة ودقيقة للمعلمين والمعلمات داخل مراكز الرعاية النهارية، مثل الأدلة الإجرائية والتنظيمية للتربية الخاصة، والتي تنص على الإجراءات والتعليمات خلال إعداد البرنامج التربوي الفردي.

وبشكل عام فإن التنوع الذي أتضح في العرض السابق من حيث المعايير الأكثر تطبيقًا إلى الأقل تطبيقًا، قد اتفق مع العديد من الدراسات السابقة التي أكدت هذا التنوع في درجة التطبيق، حيث أظهرت دراسة Rose et al (2012) أن هناك تباينًا في مستويات البرامج التربوية الفردية، وأن هناك نقصًا واضحًا في بعض العناصر اللازم توافرها في البرامج التربوية الفردية؛ كدقة بيانات التقييم المستخدمة لتحديد الاحتياجات الفردية، والقدرة على إشراك الوالدين والطلاب بفاعلية في بناء الخطط التربوية الفردية. كما تبين عدم التطبيق الفعلي لأدوار فريق العمل المتعدد التخصصات، ولوحظ تدني في مستوى جودة عناصر البرنامج التربوي الفردي.

التوصيات:

في ضوء ما تم التوصل اليه من قبل الباحثان خلال اجراء الدراسة الحالية في البحث عن التحديات المتعلقة بالقائمين على تنفيذ البرامج التربوية الفردية والتي تعيق تطبيق معايير جودة مجلس الأطفال الاستثنائيين، توصي الباحثتان بما يلي:

١- اعداد فريق من الكوادر المؤهلة في مجال إدارة الجودة المركزية في وزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية والذي يعنى بمتابعة جودة البرامج التربوية الفردية بشكل خاص ومراكز الرعاية النهارية بشكل عام.

٢- تفعيل بنود معايير الجودة على جميع مراكز الرعاية النهارية المطبقة للبرامج التربوية الفردية.

٣- زيادة فرص الدعم لإنشاء مراكز تتوافق مع معايير البيئة التعليمية والمجهزة بأحدث التقنيات المناسبة للأفراد ذوي الإعاقة

٤- الحد من تبني دعم مشاريع مراكز الرعاية النهارية اذا لم تتوافق مواصفاتها بمعايير الجودة.

٥- توفير الجهات المختصة للوائح ثابتة توضح الالية التي تحدد أدوار أعضاء فريق العمل والمعلم بشكل دقيق وواضح.

٦- سن القوانين التي تكفل دعم الاسرة للمشاركة في البرنامج التربوي الفردي والتي تلزم الاسرة على تطبيق وتدريب الطالب ومتابعة مدى تقدمه في برنامج التربوي الفردي.

٧- تكامل أعضاء فريق العمل في مراكز الرعاية ولاسيما المعلم المساعد، والذي يعد أحد أكثر الأعضاء فعالية في إنجاح البرنامج التربوي الفردي.

٨- الاهتمام بجانب التقييم والتشخيص وإيجاد الأدوات العلمية الحديثة التي تطبق بنزاهة وتتمتع بالصدق والثبات والموثوقية.

٩- ضرورة تصميم وتنفيذ البرامج بحيث تحتوي على الخطط الانتقالية في ضوء المعايير العالمية (CEC).

المـــراجـــــع

أولاً: المـراجـع العـربيـــة:

أبوعزيز، شادي، عسقول، محمد. (٢٠٠٩). معايير الجودة في تصميم وإنتاج الوسائل والتكنلوجيا في التعليم بمراكز الانتاج بغزة [رسالة ماجستير]. الجامعة الإسلامية (غزة).

أحمد، عبير طوسون. (٢٠١٤). البرامج التربوية لذوي الإعاقة العقلية دليل عملي للطلاب والعاملين بمجال التربية الخاصة. مكتبة الرشد ناشرون.

بني حمود، ردينا محمد كايد، والزعبي، دلال محمد ذياب. (٢٠٢٠). أثر ضغوط العمل الداخلية والخارجية على اتخاذ القرار لدى مديري المدارس الحكومية في لواء الكورة (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة البلقاء التطبيقية.

حنفي، علي عبد رب النبي محمد. (٢٠٠٥). معوقات تطبيق البرنامج التربوي الفردي مع المعوقين سمعياً في معاهد الأمل للصم وبرامج الدمج في المدرسة العادية. مجلة الإرشاد النفسي، ع ١٩، ٢٤٥ – ٣٠٤.

الحنو، إبراهيم بن عبد الله، والعصيمى، بندر محمد. (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)، ٣٨ – ٧١.

الديحانى، منال حميدى. (٢٠١٥). الكفايات التدريسية لمعلمي التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية في ضوء المعايير الدولية بدولة الكويت. مجلة الطفولة والتربية، ٧(٢٢)، ٥٨٧ – ٦٥٢.

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

الرميح، ندى صالح. (٢٠١٥، ٣١ مارس– ٢ إبريل). معايير جودة البرامج التعليمية للأشخاص ذوي الإعاقة نظرة عالمية وإقليمية. الملتقى الخامس عشر للجمعية الخليجية للإعاقة "جودة الخدمات المقدمة للأشخاص ذوي الإعاقة". قطر– الدوحة: الجمعية الخليجية للإعاقة.

الزارع، نايف، والسحيمي، سعاد. (٢٠٢١). مستوى تطبيق معايير مجلس الأطفال غير العاديين "CEC" في البرامج التربوية الفردية للطلبة ذوي الإعاقة العقلية من وجهة نظر معلميهم. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل، ١٢(٤١)، ١-٤٦.

السحيمي، سعاد سلمان رباح، والزارع، نايف بن عابد بن إبراهيم. (٢٠٢١). مستوى تطبيق معايير مجلس الأطفال غير العاديين "CEC" في البرامج التربوية الفردية للطلبة ذوي الإعاقة العقلية من وجهة نظر معلميهم. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، ١٢(٤١)، ١ – ٤٦.

الشمراني، مزهود سعيد أحمد. (٢٠١٨). معوقات تحقيق أهداف البرنامج التربوي الفردي من وجهة نظر معلمي التربية الفكرية بمدينة تبوك. مجلة كلية التربية، ٣٤(٦)، ٣٠٣ – ٣٣٦.

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

العبد الكريم، راشد (٢٠٢٠). البحث النوعي في التربيةالخاصة(ط٣).مكتبة الرشد ناشرون.

عبيد، ماجدة. (٢٠١٣). الإعاقة العقلية (ط٣). دار صفاء للنشر والتوزيع.

الفقيه، مصطفى محمد منديل. (٢٠١٧). تقويم كفايات معلمي ذوي صعوبات التعلم في ضوء معايير مجلس الأطفال غير العاديين (CEC) من وجهة نظر المشرفين التربويين بالمملكة العربية السعودية. مجلة كلية التربية، ٦٦(٢)، ٦١٩ – ٦٥٦.

القاضي، نفلاء. (٢٠١٩). التحديات التي تواجه البرامج التربوية الفردية لذوات صعوبات التعلم. المجلة السعودية للتربية الخاصة، ١١، ٦٩-١٠١.

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

القريني، تركي، الرميخان، شروق. (٢٠١٩). مستوى جودة عناصر البرامج التربوية الفردية المقدمة للتلميذات ذوات الإعاقة الفكرية. المجلة التربوية الدولية المتخصصة، ٨(٣)، ١٤-١٣.

المالكي، حسين علي. (٢٠٢٠). عناصر الخدمات الانتقالية في البرنامج التربوي الفردي للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية. المجلة السعودية للتربية الخاصة، ع١٣، ١١٥ – ١٤٠.

محمد، عبد الصبور منصور. (٢٠١١). الجودة الشاملة في برامج وخدمات التربية الخاصة كما تُقدم من وجهة نظر المعلمين وكما تُدرك من وجهة نظر الآباء. مجلة العلوم التربوية،٢٣(٣)، ٧٠٣-٧٣٧.

ميرغني، سمر يوسف أحمد، إبراهيم، هنادي عيسى مهنا. (٢٠٢٠). تقييم البرامج التربوية المقدمة لذوي الإعاقة بمحافظة وادي الدواسر في ضوء المعايير العالمية للتربية الخاصة. مجلة العلوم التربوية والنفسية، المركز القومي للبحوث غزة، ٤(٢٨)، ١١٧-١٣٧.

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

وزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية. (٢٠٢٠).الاشخاص ذوي الإعاقة. مسترجع من : https://hrsd.gov.sa/ar/services/620

يحيى، خولة. (٢٠٠٦). البرامج التربوية للأفراد ذوي الحاجات الخاصة. دار العلوم للطاعة والنشر.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Abbas ، Z. (2014). Examining special education teachers' knowledge and skills regarding the IEP document and process in the State of Kuwait: An exploratory investigation. Washington State University.

Alkahtani, M. A., & Mahmoud, M. E. (2016). An Analysis of Individual Education Programmes (IEPs) in Saudi Arabia Using Bronfenbrenner's Ecological Model: Barriers and Solutions. Journal of Special Education and Rehabilitation, 3(12), 1-75.

Al-Najjar, H. A., & El-Rashedy, K. M. (2016). Efficiency of planning and implementation of individualized educational program for students with disabilities from the point of view of parents in Jeddah. Life Science Journal, 13(2), 7-16.

American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD). (2022 March 21). Definition of Intellectual Disability. Retrieved from https://www.aaidd.org/intellectual-disability/definition

Boavida, T., Aguiar, C., McWilliam, R. A., & Pimentel, J. S. (2010). Quality of individualized education program goals of preschoolers with disabilities. Infants & Young Children, 23(3), 233-243.

Castro, S., Pinto, A., & Simeonsson, R. J. (2014). Content analysis of Portuguese individualized education programmes for young children with autism using the ICF-CY framework. European Early Childhood Education Research Journal, 22(1), 91-104.

Council for Exceptional Children. (2015). What Every Special Educator Must Know: Professional Ethics and Standards (7th ed.). Arlington, VA: CEC

Kuhn, J., Szidon, K., Kraemer, B., Steinbrenner, J. R., Tomaszewski, B., Hume, K., & DaWalt, L. (2022). Implementation of a multi-family autism transition program in the high school setting. Autism, 26(3), 615-627.

Kurth, J. A., McQueston, J. A., Ruppar, A. L., Toews, S. G., Johnston, R., & McCabe, K. M. (2019). A description of parent input in IEP development through analysis IEP documents. Intellectual and developmental disabilities, 57(6), 485-498.

La Salle, T. P., Roach, A. T., & McGrath, D. (2013). The Relationship of IEP Quality to Curricular Access and Academic Achievement for Students with Disabilities. International journal of special education, 28(1), 135-144.

Leavy, P. (2014). Introduction. In P. Leavy (Ed.), The Oxford Handbook of Qualitative Research (pp. 1-13). Oxford University Press.

Ilik, S. S., & Er, R. K. (2019). Evaluating Parent Participation in Individualized Education Programs by Opinions of Parents and Teachers. Journal of Education and Training Studies, 7(2), 76-83.

Merriam, S., & Tisdell, E. (2016). Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation (4th Editio). Jossey-Bass.

Rakap, S. (2015). Quality of individualised education programme goals and objectives for preschool children with disabilities. European Journal of Special Needs Education, 30(2), 173-186.

Rose, R. & Shevlin, M. & Winter, E., O'Raw, P., & Zhao, Y. (2012). Individual Education Plans in the Republic of Ireland: an emerging system. British Journal of Special Education, 39(3), 110-116.