مفهوم البرنامج التربوي الفردي لدى العاملين بالمراكز النفسية البيداغوجية

The concept of the individual educational program among employees of psychological pedagogical centers

الزهرة بجادي*[1]، نادية بوضياف[2]

[1] مخبر جودة البرامج في التربية الخاصة والتعليم المكيف بجامعة قاصدي مرباح بورقلة(الجزائر)، badjadi.zohra@univ-ouargla.dz

[2] مخبر جودة البرامج في التربية الخاصة والتعليم المكيف بجامعة قاصدي مرباح بورقلة(الجزائر)، boudiaf.nadia@univ-ouargla.dz

تاريخ الاستلام : 10-01-2024 ؛ تاريخ القبول : 03-06-2024

ملخص : هدفت الدراسة إلى الكشف عن مفهوم البرنامج التربوي الفردي لدى العاملين بالمراكز النفسية البيداغوجية. تمثلت عينة الدراسة في الفريق التربوي بالمركز النفسي البيداغوجي للأطفال ذوي الإعاقة الذهنية بمدينة جامعة، وعدده (30) بين مختص ومربي ومعلم. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي حيث تم إعداد استبيان لجمع البيانات تكون من (15) بندا. تبين من خلال النتائج أن الفريق التربوي ليس لديه مفهوم واضح للبرنامج التربوي الفردي بنسبة مرتفعة وأن معلوماته كانت بحسب ما يمليه واقع العمل التربوي مع الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية بالمركز النفسي البيداغوجي.

الكلمات المفتاحية : برنامج تربوي فردي؛ مركز نفسي بيداغوجي.

Abstract : The study aimed to reveal the concept of the individual educational program among employees of psychological and pedagogical centers. The study sample represented the educational team at the Psycho-Pedagogical Center for Children with Intellectual Disabilities in a Djamaa city, numbering (30) including a specialist, an educator, and a teacher. The study adopted the descriptive approach, where a questionnaire was prepared to collect data consisting of (15) items. The results showed that the educational team did not have a clear concept of the individual educational program at a high rate, and that its information was according to what was dictated by the reality of educational work with children with mental disabilities in the psychological pedagogical center**.**

Keywords : individual educational program; Psycho-pedagogical center

* مؤلف مرسل

1- مقدمة

عرفت التربية الخاصة تطورا سريعا منذ نهاية القرن الماضي ويعود ذلك إلى زيادة حركة البحث العلمي عن الطرق والتدخلات التي تمكن من تلبية احتياجات ذوي الإعاقة واستثمار قدراتهم، لما يتميزون به من فروق فردية واختلافات متنوعة ومتباينة في نوع الإعاقة ودرجتها. لذلك أكدت التربية الخاصة على مبدأ تفريد التعليم الذي يرتكز عليه البرنامج التربوي الفردي أو الخطة التربوية الفردية كمنهاج تربوي خاص يراعي الفروق الفردية بين الأطفال ذوي الإعاقة في البيئات التربوية والتعليمية.

وقد أشير لظهور البرامج الفردية في فترة السبعينات، وفي بدايات القرن الحادي والعشرين تم التركيز أكثر في مناهج التربية الخاصة على البرنامج التربوي الفردي IEP، وبتطور القوانين والتشريعات خاصة بظهور قانون تطوير تربية الأفراد الذين يعانون من الإعاقات IDEA عام 2004 (حنفي،48،2012، سعادة،2020، 44)، أصبح تطبيقه أمرا مألوفا في كثير من الدول الأجنبية والعربية، ونتيجة لذلك ارتفعت فاعلية الخدمة في شتى مجالات احتياجات الأطفال ذوي الإعاقة، لذلك أصبح إلزاميا على المؤسسات تقديم خدماتها لذوي الإعاقة من خلال تصميم برنامج فردي لكل طفل لمناسبة هذا الأسلوب في تلبية الاحتياجات التربوية لهؤلاء، فمن غير الممكن التعامل معهم كوحدة واحدة، فعدم التجانس حتى بين أفراد الفئة الواحدة فهم مختلفون في القدرات والميول وسرعة التعلم (الوابلي،3،2000). فالبرنامج التربوي الفردي لا غنى عنه في أي بيئة تعليمية وتدريبية تضم أفرادا من ذوي الاحتياجات الخاصة، وبالتالي فهو قاعدة وأساس مشترك عند جميع الجهات، سواء أكانت مدرسة للتربية الخاصة أم غيرها من المواقع التي يلتحق بها أفراد من ذوي الإعاقة (الخشرمي، 2003).

وتعرف يحيى(2006) البرنامج التربوي الفردي بأنه خطة تصمم بشكل خاص لطفل معين لكي تقابل حاجاته التربوية، بحيث تشمل كل الأهداف المتوقع تحقيقها وفق معايير معينة وفي فترة زمنية محددة. كما يعرف بمفهومه الإداري بأنه وثيقة مكتوبة لغرض التواصل والتنسيق الإداري بين أطراف العملية التعليمية (الطفل – فريق العمل – الأسرة) والأفراد والجهات المنصوص عليها في برنامج الطفل. أما بمفهومه التربوي فيعرف على أنه وصف مكتوب لجميع الخدمات التربوية والخدمات المساندة التي تقتضيها احتياجات كل طفل من ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة – مبني على نتائج التشخيص والقياس – ومعد من قبل فريق العمل في المؤسسة (الدهمشي،36،2007، البلاوي،448،2014). وللبرنامج التربوي الفردي أهمية كبيرة في التربية الخاصة باعتباره وثيقة قانونية رسمية، وأداة إدارية وتربوية (أبو نيان،2020).

ويهدف البرنامج التربوي الفردي إلى حماية وضمان حق الطفل ذي الإعاقة في الحصول على الخدمات التربوية والخدمات المساندة التي تلبي جميع احتياجاته، وضمان حق الأسرة في تلقي الرعاية لطفلها، كما يحدد نوعية وكمية الخدمات المطلوبة، والإجراءات الضرورية لتقديمها لكل طفل على حدة، ويحدد الأنشطة التدريبية والطرق التعليمية والوسائل المتنوعة التي سيتم استخدامها، ويعمل على تحقيق التواصل والتعاون المشترك بين الجهات المعنية لخدمة الطفل والأسرة لمناقشة القرارات المناسبة والمتعلقة باحتياجاته وتفعيلها وقياس مدى تقدمه في البرنامج، وكذلك تحسين عمليه التواصل بين أعضاء الفريق متعدد التخصصات خاصة بين المعلم وأولياء الأمور (الدهمشي،2007، البلاوي،2014).

ويتضمن البرنامج التربوي الفردي عناصر أساسية تتمثل في: أولا: مستوى الأداء الحالي؛ وهو القاعدة التي تنبثق عنها البرامج التربوية الفردية، حيث يتم تحديد الحاجات لدى الطفل بشكل موضوعي وشامل. فهو وصف يتضمن جوانب القوة وجوانب

الاحتياج أو الضعف في جميع الجوانب، الأكاديمية والحياتية والوظيفية والبدنية والاجتماعية والسلوكية. ولقياس مستوى الأداء الحالي يقوم فريق التشخيص والتقييم بجمع أكبر قدر من البيانات الوصفية والكمية للتعرف على الوضع الحالي للطفل، وتحديد الخط القاعدي للأداء(أبو نيان، 2020، الخطيب،2021). ثانيا: أهداف قابلة للقياس؛ فبعد تحديد المستوى الحالي يتم وضع مجموعة من الأهداف طويلة المدى، ويقصد بها ما يتوقع من الطفل أن يكتسبه مع نهاية العام وتتميز بأنها ذات صياغة عامة نسبيا. وتتفرع الأهداف طويلة المدى إلى أهداف قصيرة المدى وتتميز بأنها تصاغ بعبارات دقيقة وقابلة للقياس، فهي أكثر وضوحا وتحديدا من الأهداف طويلة المدى وقد تكون فصلية أو شهرية. كما تتجزأ الأهداف قصيرة المدى إلى أهداف سلوكية، والفرق الوحيد بينهما هو أن الهدف السلوكي يكون أكثر تفصيلا ودقة من الهدف قصير المدى(حنفي،2012؛ الخطيب،2021). ثالثا: الخدمات التربوية والخدمات المساندة؛ وتشمل البرنامج التعليمي واختيار الطرق والأساليب والوسائل والأنشطة التي تتفق مع خصائص الطفل وحاجاته وقدراته وميوله وسرعته في التعلم، وكذلك مناسبتها لطبيعة المشكلات التي يعاني منها، حتى تؤدي إلى تحقيق الأهداف الموضوعة له. وتعتبر الخدمات المساندة ضرورية كالخدمات الطبية، والخدمات النفسية، والعلاج الطبيعي والمهني، والسلوكي، والترفيه العلاجي، وغيرها من الخدمات حسب احتياج الطفل. مع تحديد القائمين بتقديمها، ومدتها، وأوقاتها، ومكان تقديمها (القرشي،58،2012، القمش المعايطة، 2014، 324). رابعا: قياس مستوى التقدم؛ فبعد الانتهاء من وضع الأهداف القابلة للقياس والاستراتيجيات تأتي عملية التقييم وجمع البيانات. وإذا لم يسجل تقدم أو تحسن من خلال المتابعة، يتم تعديل الأهداف والاستراتيجيات والتدخلات التي تم تنفيذها(القفاري، 2019). خامسا: مدة تقديم البرنامج؛ وهي فترة تنفيذه، بداية بموعد تقديم الخدمات والتاريخ المتوقع لنهاية البرنامج (الخطيب والحديدي، 2021). وأخيرا الخدمات الانتقالية؛ وهي خدمات تبدأ عند بلوغ الطفل عمر السادسة عشر أو أكبر حسب ما يقرره فريق البرنامج التربوي الفردي، تتضمن البرامج ونوعية الدعم الذي يحتاجه للانتقال من مرحلة إلى أخرى، سواء مواصلة التعليم أو التدريب المهني أو التوظيف أو العيش المستقل والمشاركة الاجتماعية (القمش والمعايطة، 2014؛ بروفوست وبويل، 2015).

ولبناء البرنامج التربوي الفردي هناك مراحل وخطوات متكاملة يمر بها، تبدأ بالإحالة وتنتهي بالتقييم وهي: الإحالة، القياس والتشخيص، الإعداد أو التطوير، التنفيذ، والتقييم أو المراجعة السنوية، يقوم بها فريق عمل متعاون من معلمين وإداريين وأولياء واختصاصيين (حنفي، 2012). وقد أوجب قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة IDEA (2004) العمل ضمن فريق متعدد التخصصات. و يتم اختيار أعضاء الفريق حسب الحاجة التي تقتضيها مصلحة الطفل.

وقد زاد اهتمام الدراسات بالبرنامج التربوي الفردي على المستوى العربي، باعتباره موضوعا حديثا، وتنوعت مواضيع تناوله؛ فمنها من اتجهت إلى البحث في معرفة ومهارات المعلمين وتطبيق البرنامج التربوي الفردي. كدراسة (حميدي 2013)، التي هدفت إلى معرفة درجة تطبيق الخطة التربوية الفردية من قبل معلمي التربية الخاصة في برامج التوحد. ودراسة النجار والرشيدي (2015) التي أشارت في نتائجها إلى أن تقدير معلمي ذوي الإعاقة لكفاءة تخطيط وتنفيذ البرنامج التربوي الفردي كان متوسطا، بينما كان مرتفعا لمعوقات تخطيط وتنفيذ البرنامج التربوي الفردي. أما دراسة المكاحلة (2017) هدفت إلى معرفة مدى التزام معلمي التربية الخاصة في غرف المصادر بمعايير الخطة التربوية الفردية، وإلى تحديد معاييرها العالمية، وأظهرت نتائجها بان المعلمين لديهم درجة مرتفعة في الالتزام بمعايير الخطة التربوية في مجالي العناصر الرئيسية في الخطة التربوية تطبيق وتنفيذ المعايير في الخطة التربوية، أما في مجال الاعتبارات الأساسية في الخطة التربوية فكان مدى الالتزام متوسطا في

كل من المدارس الحكومية والخاصة، وأظهرت النتائج أن جميع الفروق كانت لصالح معلمي المصادر في المدارس الخاصة. وهدفت دراسة الظفيري وعباس(2015) إلى التعرف على دراسة الفروق في تطبيق العاملين لعناصر ومبادئ الخطة التربوية الفردية مع ذوي الاحتياجات الخاصة، وأظهرت نتائجها وجود فروق في متغيري الجنس والتدريب، وعدم وجود فروق في ستة متغيرات (التخصص، المهنة، طبيعة العمل، المؤهل الدراسي، الخبرة، نوع الإعاقة). ودراسة Alshammari وHornby (2019) حول مدى معرفة وتطبيق معلمي التربية الخاصة للخطة التربوية الفردية، أظهرت نتائجها أن هناك فروقات إحصائية في العديد من المتغيرات، منها جنسية المعلم، والمنطقة التعليمية، وفي المادة العلمية التي يقدمها المعلم. كما هدفت دراسة القلاف والعنزي وسالم (2021) إلى التحقق من مستوى معرفة ووعي وتطبيق المعلمين والمعلمات العاملين في تعليم الأطفال ذوي التوحد في مدارس التربية الخاصة نحو مبدأ تفريد التعليم والخطة التربوية الفردية، ودلت نتائجها على أن المعلمين والمعلمات لديهم وعي مرتفع تجاه مبدأ تفريد التعليم، أما مستوى تطبيقهم لمبدأ تفريد التعليم فقد كان متوسطا، بينما معرفتهم بأسس الخطة التربوية الفردية كانت ضعيفة، ولا توجد خطة تربوية فردية معتمدة. كما كشفت دراسة Laura (2016) في نتائجها أن معلمي التربية الخاصة يمتلكون في الواقع مستوى أقل من الكفاءة في المعرفة والفهم للبرنامج التربوي الفردي(IEP).

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

وفي مجال المعوقات والتحديات أو الصعوبات تناولت العديد من الدراسات، منها دراسة الشمراني والحويطي (2018) التي هدفت إلى التعرف على المعوقات التي تحول دون تحقيق أهداف البرنامج التربوي الفردي من وجهة نظر معلمي التربية الفكرية بالمدارس العادية ومعاهد التربية الفكرية. وأشارت النتائج إلى أن المعوقات جاءت بدرجة كبيرة في جميع المحاور باستثناء المشكلات المتعلقة بالمعلم جاءت بدرجة متوسطة وجاء محور المشكلات المتعلقة بالمناهج الدراسية لطلاب التربية الفكرية في المرتبة الأولى. كما هدفت دراسة كل من القاضي (2019)، الزهراني والزهراني (2020) إلى الكشف عن أبرز التحديات المختلفة أو معوقات تطبيق البرنامج التربوي الفردي لذوي صعوبات التعلم. كما تطرقت إلى ذلك في هذا المجال دراسات ذكرت آنفا كدراسة النجار والرشيدي 2015، الحرز2008، السالم 2022.

وتطرقت عدة دراسات إلى دور الأولياء ومشاركتهم في البرامج التربوية الفردية كدراسة الجوالدة (2017) التي أظهرت فاعلية برنامج يعزز مشاركة الوالدين في الخطة التربوية الفردية في تحسين التكيف النفسي لدى الطلبة الصم. ودراسة النجار (2015) التي هدفت إلى معرفة مستوى كفاءة تخطيط وتنفيذ البرنامج التربوي الفردي في معاهد وبرامج التربية الخاصة للطلبة الموهوبين، وأشارت نتائجها إلى أن تقدير الآباء لكفاءة تخطيط وتنفيذ البرنامج التربوي الفردي وكذا معوقاته كان متوسطاً. أيضا هدفت

دراسة كل من الدوسري والحنو (2018)، والحربي وأبا عود (2020) إلى معرفة مدى مشاركة أولياء الأمور في البرامج التربوية الفردية، وأهمية مشاركتهم في نجاحها، وتحديد معوقات مشاركتهم فيها. وهدفت دراسة الصعيدي (2020) إلى معرفة أساليب تواصل أولياء الأمور وعلاقتها بمستوى الطفل في البرنامج التربوي الفردي. أما دراسات الفاعلية، فمنها دراسة الجعفري (2012) التي أكدت نتائجها على فاعلية التدريس باستخدام الخطة التربوية الفردية في إكساب المفاهيم العلمية للتلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة. وهناك دراسات تناولت متغيرات أخرى، كدراسة المالكي (2020) التي هدفت إلى التعرف على واقع تضمين عناصر الخدمات الانتقالية في البرنامج التربوي الفردي وأهميتها للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية من وجهه نظر المعلمين والمعلمات.

تنوعت الدراسات السابقة من حيث المتغيرات والعينة ومجتمع الدراسة، وطريقة البحث وأدواته. والملاحظ أن الدراسات في مجال معرفة ومهارات معلمي التربية الخاصة كدراسة Alshammari وHornby (2019)، القلاف والعنزي وسالم (2021)، Laura (2016) تناولت متغيرات كالمعرفة والوعي والفهم إلى جانب تطبيق البرنامج التربوي الفردي. وتختلف عنها الدراسة الحالية التي ركزت على الجانب المفاهيمي للبرنامج التربوي الفردي، كما تمثلت عينة الدراسة الحالية في العاملين (الفريق التربوي) بمركز خاص بالأطفال ذوي الإعاقة العقلية. أما من حيث المنهج لوحظ أن أغلب الدراسات انتهجت المنهج الوصفي وكذلك الدراسة الحالية وهو ما يتناسب والهدف منها. كما أن أغلب الأبحاث كانت كمية، لكن لوحظ أن هناك تطورا منهجيا من حيث نوع البحث وأدواته في الدراسات الأخيرة حيث اتجهت إلى اعتماد البحث النوعي أو المختلط كدراسة القلاف والعنزي وسالم (2021)، والسالم (2022).

1.1- مشكلة الدراسة:

أصبح من دون شك أن البرنامج التربوي الفردي أفضل الأساليب التربوية الحديثة، حيث أثبتت الدراسات فاعليته في تعليم وتدريب ذوي الإعاقة في كل المجالات الأكاديمية والوظيفية. وبالرغم من ذلك ومن تطبيقه منذ حوالي عشرون عاما في العديد من الدول، لا يزال البحث فيه متجددا عن مدى معرفته وتطبيقه سواء لدى العاملين أو غيرهم من ذوي العلاقة على مستوى مدارس ومراكز ذوي الإعاقة. وتحاول الجزائر بدورها مسايرة مستجدات التربية الخاصة من خلال استحداث قوانين وبرامج لخدمة الأطفال على مستوى مؤسساتها، كالمراكز النفسية البيداغوجية للأطفال ذوي الإعاقة الذهنية، حيث تعمل على تقديم خدمات متعددة من خلال تطبيق برامج تربوية تعليمية مكيفة حسب حاجاتهم، بهدف النمو والتوافق والاستقلالية بشكل عام. ويسهر على سير وتطبيق هذه البرامج فريق تربوي مكون من أخصائيين ومعلمين ومربيين يعملون بالتنسيق لإنجاح عملية التكفل وفق سلسلة عمليات؛ كالتقييم، إعداد البرامج، التعليم والتدريب المتابعة والتقويم. ومراعاة للفروق الفردية، تصمم برامج تربوية لكل فوج يضم مجموعة من الأطفال حسب نوع ودرجة الإعاقة والخصائص والاحتياجات المتقاربة، إلى جانب إشراف ومتابعة المختصين. لكن ما يلاحظ على أرض الواقع لا زالت الأساليب تقليدية إلى حد كبير، قد تعود لأسباب معرفية أو تنظيمية أو غيرها. ونظرا لأهمية البرنامج التربوي الفردي في تعليم ذوي الإعاقة، سعت هذه الدراسة إلى الكشف عما إذا كان الفريق التربوي بالمراكز النفسية البيداغوجية لديه معارف ومعلومات تشكل مفهوما واضحا عن البرنامج التربوي الفردي انطلاقا من السؤال الآتي:

هل الفريق التربوي بالمراكز النفسية البيداغوجية لديه معرفة بمصطلحات ومفاهيم أساسية في البرنامج التربوي الفردي؟

2.1- أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى:

الكشف عن مفهوم البرنامج التربوي الفردي لدى الفريق التربوي (المختصين والمعلمين) بالمراكز النفسية البيداغوجية للأطفال ذوي الإعاقة الذهنية.

3.1- أهمية الدراسة:

- التعرف على مفهوم البرنامج التربوي الفردي لدى المختصين والمعلمين في المركز النفسي البيداغوجي.

- توفير معلومات ميدانية عن مفهوم البرنامج التربوي الفردي لدى المختصين والمعلمين بالمراكز النفسية البيداغوجية.

- لفت انتباه المشرفين والعاملين بمؤسسات التربية الخاصة إلى أهمية البرنامج التربوي الفردي في تعليم ذوي الإعاقة.

- توجيه اهتمام الباحثين والقائمين على التدريب والتكوين في مؤسسات البحث والنشاط الاجتماعي إلى ضرورة تنمية كفايات المعلمين والمختصين والمشرفين في البرنامج التربوي الفردي.

4.1- التعريف الإجرائي:

مفهوم البرنامج التربوي الفردي هو ما يمتلكه الفريق التربوي من مختصين ومعلمين بالمراكز النفسية البيداغوجية من معلومات ومعارف حول المنهاج الذي يصمم لكل طفل ذي إعاقة، والذي يبين الخدمات التي ستقدم له وفقا لحاجاته ومتطلباته الخاصة، يعده فريق متعدد التخصصات بناءا على نتائج القياس والتشخيص، ويشمل كل الأهداف المتوقع تحقيقها وفقا لمعايير معينة في فترة زمنية محددة، ويتضمن عناصر أساسية هي مستوى الأداء الحالي، الخدمات التربوية والمساندة، الأهداف طويلة وقصيرة المدى والتقويم. ويقاس مفهوم العاملين للبرنامج التربوي الفردي بالأداة المصممة لهذه الدراسة.

5.1- حدود الدراسة:

- **الحدود البشرية:** اقتصرت الدراسة على الفريق التربوي بالمركز النفسي البيداغوجي للأطفال ذوي الإعاقة الذهنية المكون حسب السلك الوظيفي من مختص (نفساني، تربوي، ارطفوني)، مربي، معلم مدرب، مساعد الحياة اليومية، أستاذ تعليم متخصص.

- **الحدود المكانية:** أجريت الدراسة على مستوى المركز النفسي البيداغوجي للأطفال ذوي الإعاقة الذهنية بمدينة جامعة.

- **الحدود الزمنية:** أجريت الدراسة في الفصل الأول من الموسم الدراسي 2023 - 2024.

2 - الطريقة والأدوات :

1.2- منهج الدراسة: تم الاعتماد على المنهج الوصفي المناسب للإجابة على تساؤل الدراسة.

2.2- مجتمع وعينة الدراسة: تمثلت عينة الدراسة في الفريق التربوي بالمركز النفسي البيداغوجي للأطفال ذوي الإعاقة الذهنية بمدينة جامعة وعدده (30) فردا وهي عينة الحصر الشامل.

2. 3- أداة الدراسة:

لتحقيق غرض الدراسة وبعد الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة، تم إعداد استبيان شمل في صورته الأولية على (17) بندا، صيغت على شكل عبارات موجبة وأخرى سالبة، وثلاث بدائل للإجابة حيث طرح السؤال فيما إذا كان مضمون العبارات يمثل مصطلحات ومفاهيم في البرنامج التربوي الفردي.

صدق الاستبيان:

تم الاعتماد على الصدق الظاهري، حيث عرض الاستبيان في صورته الأولى على مجموعة من الأساتذة في علوم التربية والتربية الخاصة، وعلى ضوء ملاحظاتهم تم حذف عبارتين وتعديل صياغة بعض العبارات، ليصبح عدد البنود (15)، تمثلت البنود الموجبة في الأرقام: (9،12،13،14،15) والبنود السالبة في: (1،2،3،4،5،6،7،8،10،11). كما تم التحقق من صدق الأداة بطريقة المقارنة الطرفية (الصدق التمييزي)، وذلك بترتيب الأفراد تنازليا حسب الدرجة الكلية، وتم اختيار 27% من كل فئة من الفئتين العليا والدنيا. حيث تمثل النسبة أربعة أفراد والمقارنة بين متوسط درجات الأفراد في المجموعة العليا ومتوسط درجات الأفراد في المجموعة الدنيا باستخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين.

الجدول 1: يبين الفروق في متوسط درجات أفراد المجموعتين الدنيا والعليا

البيانات الإحصائية / المتغيرات	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
العليا	4	33.25	1.25	5.099	0.05
الدنيا	4	26.75	2.21		

نلاحظ من خلال الجدول (1) أن قيمة "ت" 5.099 وهي دالة عند 0.05، و درجة الحرية 6 وبالتالي فان بنود الاستبيان تميز بين الفئة العليا والدنيا مما يؤكد أن الأداة تتمتع بدرجة عالية من الصدق.

ثبات الاستبيان:

تم التأكد من ثبات الاستبيان باستخدام طريقة إعادة الاختبار، وحساب معامل الثبات (Intraclass Correlation) حيث كانت قيمته (0.95) ما يشير إلى درجة اتفاق كبيرة بين التطبيقين الأول والثاني وبالتالي الأداة على درجة عالية من الثبات.

وبذلك أصبحت أداة الدراسة جاهزة للتطبيق بعد التأكد من دلالات صدقها وثباتها.

3- النتائج ومناقشتها:

ينص على التساؤل على: هل الفريق التربوي بالمراكز النفسية البيداغوجية لديه معرفة بمصطلحات ومفاهيم أساسية في البرنامج التربوي الفردي؟ وللإجابة على السؤال تم حساب تكرار الإجابات في كل بند واستخراج النسب المئوية.

الجدول 2: يوضح النسب المئوية لإجابات أفراد العينة

رقم البند	البند	النسب المئوية للإجابات		
		نعم	لا أدري	لا
1	البرنامج التربوي الفردي يصمم خصيصا لكل طفل أو طفلين متشابهين في القدرات والخصائص.	% 95	% 00	% 05
2	للبرنامج التربوي الفردي مرحلتين أساسيتين هما التنفيذ والتقويم.	%80	%15	%05
3	الفريق متعدد التخصصات هو المسؤول الأول على تنفيذ البرنامج التربوي الفردي.	%85	%00	%15
4	تقتصر الخدمات التربوية على الأنشطة التعليمية المناسبة لكل طفل على حدة.	%55	%05	%40
5	الخدمات المساندة (الداعمة) هي ما يقدمه المعلم من دعم معرفي للطفل في حصص إضافية.	%65	%10	%25
6	يقصد بالخدمات الانتقالية نقل الطفل من فوج إلى فوج أخر أعلى مستوى.	%60	%10	%15
7	مستوى الأداء الحالي للطفل هو نتائج عملية الملاحظة.	%55	%05	%40
8	مستوى الأداء الحالي يقتصر على توضيح جوانب الاحتياج لدى الطفل في كل المجالات.	%70	%15	%15
9	يتضمن البرنامج التربوي الفردي أهدافا طويلة وقصيرة المدى قابلة للقياس.	%85	%15	%00
10	يشترط في صياغة الهدف السلوكي توفر عنصرين أساسيين هما: الأداء والمعيار.	%25	%70	%05
11	يتم تعديل الأهداف والاستراتيجيات بعد التقييم الفصلي لنتائج الطفل.	%100	%00	%00
12	يساهم الأولياء في تقييم البرنامج التربوي الفردي.	% 8	%00	%20
13	يشارك الأولياء في مناقشة القرارات المتعلقة بالطفل في اجتماعات الفريق التربوي.	%30	%10	%60
14	للبرنامج التربوي الفردي مدة زمنية محددة بتاريخ البدء وتاريخ متوقع للإنهاء.	%60	%30	%10
15	يتم تقييم ومراجعة البرنامج التربوي الفردي كل فترة تمتد من عام إلى ثلاثة أعوام.	%05	%95	%00

من خلال الجدول (2) نلاحظ في البند 1، 2، 3، أن نسبة الإجابة (نعم) تراوحت بين 80% و100% ما يدل على أن معظم أفراد العينة ليست لديهم معرفة بأن ميزة الفردية من خصائص البرنامج التربوي الفردي ولا يمكن أن يشترك فيه اثنان. كما ليست لديهم معلومات عن مراحل بناء البرنامج التربوي الفردي، وكذلك دور الفريق متعدد التخصصات.

ونلاحظ في البند 4 أن نسبة الإجابة (نعم) كانت 55% وهي تمثل نسبة الذين يرون أن الخدمات التربوية تقتصر على الأنشطة التعليمية المناسبة لكل طفل على حدة. بينما 40% أجابوا عكس ذلك، ويمكن إرجاع تقارب النسبتين ربما إلى تنوع أفراد الفريق التربوي (اختلاف التخصص، المؤهل العلمي، الخبرة)، وما له من دور في التعرف على المصطلحات التربوية. أما البند 5 نلاحظ أن نسبة الإجابة (نعم) كانت 65% أي الذين يرون أن " الخدمات المساندة (الداعمة) هي ما يقدمه المعلم من دعم معرفي للطفل في حصص إضافية". ونفس الشيء تقريبا بالنسبة للبند 6 حيث بلغت نسبة الإجابة (نعم) 60% أي " يقصد بالخدمات الانتقالية نقل الطفل من فوج إلى فوج أخر أعلى مستوى". ما يشير في الحالتين إلى أن أكثر من نصف عدد الفريق التربوي ليس لديه مفهوم الخدمات المساندة، ولا الخدمات الانتقالية.

وبالنسبة للبند 7 نلاحظ أن نسبة الإجابة تناصفت تقريبا بين الإجابة (نعم) و(لا) فتمثلت في 55% و40% على التوالي، أي حوالي نصف أفراد العينة يرون أن "مستوى الأداء الحالي هو نتائج عملية الملاحظة"، وأقل من نصف العدد كانت إجابته (لا). أما في البند 8 كانت نسبة الإجابة (نعم) 70% على أن "مستوى الأداء الحالي يقتصر على توضيح جوانب الاحتياج لدى الطفل في كل المجالات". و15% فقط لا يرون ذلك. فمستوى الأداء الحالي هو نتائج عملية التقييم الشامل باستخدام طرق وعدة أدوات للقياس ولا يعتمد على الملاحظة فقط، كما يوضح جوانب القوة لدى الطفل مثلما يوضح جوانب الاحتياج. وبالتالي يمكن القول أن الفريق التربوي ليس لديه مفهوم لمصطلح مستوى الأداء الحالي بنسبة مرتفعة.

ونلاحظ في البند 9 أن نسبة الإجابة (نعم) 85%، ما يشير إلى أن أغلب أفراد العينة يعرفون أن "البرنامج التربوي الفردي يتضمن أهدافا طويلة وقصيرة المدى قابلة للقياس". بينما في البند 10 نلاحظ 70% من أفراد العينة لا يدرون أنه "يشترط في صياغة الهدف السلوكي توفر عنصرين أساسيين هما: الأداء والمعيار"، في حين25% أجابوا (نعم). ويمكن أن نفسر ذلك بأن مصطلح الأهداف طويلة وقصيرة المدى متعارف عليه في العمل التربوي بالمركز، لكن مصطلح القياس كإجراء محدد له شروط، غير واضح بالنسبة لمعظم أعضاء الفريق التربوي، وهو ما تؤكده نتيجة البند 10.

كما نلاحظ في البند 11 أن نسبة الإجابة (نعم) كانت 100% أي أن كل أفراد العينة يرون أن "تعديل الأهداف والاستراتيجيات يتم بعد التقييم الفصلي لنتائج الطفل". وترجع هذه النتيجة إلى ما اعتاد الفريق التربوي عمله فهو قد يقوم بهذا في إطار المتابعة وتدخلات المختصين وعمل المربي أو المعلم. لكن في الغالب يتم التعديل في الأهداف أو الاستراتيجيات بعد مناقشة نتائج الأطفال في نهاية الفصل أو الثلاثي حسب أهداف برنامج الفوج وأين وصل الطفل بالنسبة لتلك الأهداف، وهو ما يشبه النظام المدرسي العادي. بالتالي فالتعديل لا يتم وفقا للقياس المستمر ومدى تحقق الهدف الخاص بالطفل. وهو ما يدل على أن أغلب عناصر الفريق التربوي ليس لديهم معرفة واضحة بالقياس والتقويم، وبأن تعديل الأهداف والاستراتيجيات يتم كلما دعت الحاجة لذلك في البرنامج التربوي الفردي.

ونلاحظ في البند 12 أن نسبة 80% من أفراد العينة يرون أن "الأولياء يسهمون في تقييم البرنامج التربوي الفردي"، و20% لا يرون ذلك. أما في البند 13 فإن نسبة 30% من أفراد العينة يرون أن "الأولياء يشاركون في مناقشة القرارات المتعلقة بالطفل في اجتماعات البرنامج التربوي الفردي"، بينما 60% كانت إجابتهم عكس ذلك. ويمكن أن نفسر نتيجة البندين حسب واقع العمل بالمركز، وهو أنه عادة ما يستدعى الأولياء لحضور الاجتماعات التقييمية الفصلية كل ثلاثي بهدف اطلاعهم على نتائج أبنائهم أو بهدف الإرشاد الوالدي، لذلك اعتبر حضور الأولياء الاجتماعات في فترة التقييم مساهمة في التقييم بغض النظر عن مفهومهم للتقييم. وربما لنفس السبب ما جعل نسبة 20%، يرون أن التقييم ليس من مهام الولي. وتؤكد ذلك نتيجة البند 13 حيث ترى الأغلبية أن الأولياء لا يشاركون في مناقشة القرارات المتعلقة بالطفل. وهو ما يشير إلى غياب مفهوم مشاركة الأولياء في اجتماعات البرنامج التربوي الفردي كأعضاء فاعلين، وأن للأولياء دورا هاما في كل عمليات البرنامج التربوي الفردي من الإعداد إلى التقييم.

كما نلاحظ في البند 14 أن 60% من الفريق التربوي كانت إجابتهم (نعم) على أن "للبرنامج التربوي الفردي مدة زمنية محددة بتاريخ البدء وتاريخ متوقع للإنهاء" في حين 30% لا يدرون ذلك. وفي البند 15 نلاحظ أن 95% لا دراية لهم عن فترة تقييم ومراجعة البرنامج التربوي الفردي. وتؤكد هذه النتيجة ما قبلها في البند 14، حيث ما يفسر إجابة 60% من الأفراد لاعتقادهم أن القصد مدة البرنامج التربوي للفوج وليس الفردي.

4-الخلاصة:

اتضح من خلال نتائج الدراسة أن الفريق التربوي ليس لديه معرفة بنسبة مرتفعة بالمصطلحات والمفاهيم الآتية:

البرنامج التربوي الفردي خاص بطفل واحد ولا يمكن أن يشترك فيه اثنان.

مراحل بناء البرنامج التربوي الفردي، ودور الفريق متعدد التخصصات.

الخدمات التربوية، والمساندة، والخدمات الانتقالية.

مستوى الأداء الحالي، والأهداف طويلة وقصيرة المدى، والقياس والتقويم.

دور الأولياء كأعضاء فاعلين في البرنامج التربوي الفردي وأهمية مشاركتهم من الإعداد إلى التقييم.

البرنامج التربوي الفردي له مدة زمنية محددة وفترة تقييم ومراجعة.

كما تجدر الإشارة إلى أن بعض المفاهيم وإن كان يبدو أنها موجودة لدى الفريق التربوي، لكن في إطار التكفل والممارسة الاعتيادية في المراكز النفسية البيداغوجية، وليست في إطار معرفي إجرائي للبرنامج التربوي الفردي. ويمكن أن نفسر ذلك لعدة أسباب؛ منها غياب الإطار التنظيمي والنصوص القانونية الواضحة الخاصة بتطبيق البرامج التربوية الفردية. غياب متخصص التربية الخاصة الذي من مهامه إعداد الخطط أو البرامج الفردية التي تتلاءم مع قدرات واحتياجات كل طفل والإشراف على تنفيذها ومتابعتها. إلى جانب ضعف التنمية المهنية للعاملين لتجديد معارفهم ومهاراتهم ومسايرة تطور برامج التربية الخاصة.

إذن من خلال النتائج تبين أن الفريق التربوي ليس لديه مفهوم واضح للبرنامج التربوي الفردي بنسبة مرتفعة وأن معلوماته كانت بحسب ما يمليه واقع العمل التربوي مع الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية بالمركز النفسي البيداغوجي. لذلك تقترح الدراسة مجموعة من التوصيات توجز فيما يلي:

- تعميم إجراء البحث في مراكز ومؤسسات أخرى لذوي الإعاقة لرصد معارف العاملين حول البرامج التربوية الفردية.
- دراسة متطلبات ومدى استعداد المؤسسات وأجهزتها الإدارية والتربوية لتطبيق البرنامج التربوي الفردي.
- تطوير وتفعيل إطار قانوني وتنظيمي بشأن البرنامج التربوي الفردي.
- تدريب وتكوين العاملين بالمؤسسات على المعارف والمهارات اللازمة للبرنامج التربوي الفردي.
- تطبيق البرنامج التربوي الفردي على مستوى مراكز التربية الخاصة.
- نشر الوعي بين الأولياء والمؤسسات ذات العلاقة بأهمية البرامج التربوية الفردية.
- **المراجع :**

أبو نيان، إبراهيم بن سعد.(2020). *البرامج التربوية الفردية*. دار الناشر الدولي. الرياض.

بروفوست، ماري وبويل، جوزيف.(2015).*استراتيجيات تدريس الطلبة ذوي الإعاقات في صفوف الدمج* منحى طريقة الحالة.(عماد محمد علي، مراد أحمد البستنجي، مترجم). دار الفكر. الأردن.

الجعفري، الهام حسين عقيل.(2012). *فاعلية التدريس باستخدام الخطة التربوية الفردية في إكساب المفاهيم العلمية للتلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة بمدينة مكة المكرمة*. المجلة التربوية، 26(103)، 313 – 348.

الجوالدة، فؤاد عيد.(2017). *فاعلية برنامج يعزز مشاركة الوالدين في الخطة التربوية الفردية في تحسين التكيف النفسي لدى الطلبة الصم*. مجلة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، 14(2)، 238 – 267.

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

الحرز، مريم عمران موسى.(2008). *مدى تحقق أهداف البرنامج التربوي الفردي والصعوبات التي تعترضها في معاهد وبرامج التربية الفكرية بمدينة الرياض*. رسالة ماجستير، جامعة الملك سعود.

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

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

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

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

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

الدهمشي، محمد عامر.(2007). *دليل الطلبة و العاملين في التربية الخاصة*. دار الفكر. الأردن.

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

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

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

سعادة، جودت أحمد.(2020). *دراسة تحليلية لتطور برامج التربية الخاصة وتطويرها*.بحوث عربية في مجالات التربية النوعية، (9)، 23–61.

الشمراني، مزهود سعيد أحمد والحويطي، عواد بن حماد.(2018). *معوقات تحقيق أهداف البرنامج التربوي الفردي من وجهة نظر معلمي التربية الفكرية بمدينة تبوك*. المجلة العلمية لكلية التربية، جامعة أسيوط، 34(6)، 304–336.

الصعيدي، ملاك سالمين.(2020). *أساليب تواصل أولياء أمور ذوي صعوبات التعلم وعلاقتها بمستوى الطفل في البرنامج التربوي الفردي*. مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات. 10(3)، 297 – 320.

الظفيري، نواف و عباس، زينب.(2014). *دراسة الفروق في تطبيق الخطة التربوية الفردية في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية لدى العاملين مع ذوي الاحتياجات الخاصة بدولة الكويت*. مجلة كلية التربية،(164)، 105–123.

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

القرشي، أمير إبراهيم.(2013).*التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة بين التصميم والتنفيذ*. عالم الكتب. القاهرة.

القفاري، محمد شهانة.(2019). *بناء البرنامج التربوي الفردي لذوي الإعاقة*. حقيبة تدريبية، وزارة التعليم، المملكة العربية السعودية.

القلاف، جاسم والسهو، حامد جاسم والعنزي، نوف سالم.(2021). *مستوى معرفة ووعي و تطبيق المعلمين والمعلمات لمبدأ تفريد التعليم لأطفال التوحد بمدارس التربية الخاصة بالكويت*. مجلة التربية (191)، 01 – 38.

القمش، مصطفى نوري المعايطة، خليل عبد الرحمن.(2014).*سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة:*مقدمة في التربية الخاصة (ط.6). دار المسيرة. الأردن.

المالكي، حسين علي.(2020).*عناصر الخدمات الانتقالية في البرنامج التربوي الفردي للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية*.المجلة السعودية للتربية الخاصة، (13)، 115–140.

المكاحلة، أحمد عبد الحميد عوفان.(2017). *مدى التزام معلمي التربية الخاصة بمعايير الخطة التربوية الفردية في غرف المصادر*. مجلة كلية التربية، عين شمس، ع41، ج2. 97–130.

النجار، حسين عبد المجيد.(2015). *مستوى ادراكات آباء الطلبة الموهوبين لكفايات تخطيط وتنفيذ البرنامج التربوي الفردي في جدة*. مجلة المعهد الدولي للدراسة و البحث جسر، 2(1)، 19–32.

النجار، حسين عبد المجيد مفلح، والرشيدي، خالد بن محمد.(2015). *كفاءة تخطيط وتنفيذ البرنامج التربوي الفردي للتلاميذ ذوي الإعاقة من وجهة نظر المعلمين في جدة*. مجلة التربية الخاصة، 27(2793)، 1– 29.

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

يحيى، خولة أحمد.(2006).*البرامج التربوية للأفراد ذوي الحاجات الخاصة*. دار المسيرة للنشر والتوزيع. الأردن.

المراجع الأجنبية:

*Individuals with Disabilities Educational Act (IDEA). U.S.*2004. retrieved on 07/06/2023, from https://sites.ed.gov/idea/regs/b/a/300.34/a

Laura B.(2016*). Special Education Teachers' Working Knowledge of the IDEA*. Doctoral dissertation. Holland University of South Carolina. https://scholarcommons.sc.edu/etd/3937

Z. Al-Shammari, G. Hornby.(2020).*Special Education Teachers' Knowledge and Experience of IEPs in the Education of Students with Special Educational Needs.* International Journal of Disability, Development and Education,67: 2 , 167-181. %https://www.tandfonline.com/action/showCitFormats?doi=10.108022F1034912X.2019.1620182