

المملكة العربية السعودية

وزارة التعليم العالي

جامعة الملك سعود

عمادة الدراسات العليا

قسم التربية الخاصة

مدى معرفة والتزام العاملين ببرامج ومعاهد التربية الفكرية بالقواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة

خطة بحث مقدمة لاستكمال مطالب الحصول على درجة الماجستير في قسم التربية الخاصة بكلية التربية
في جامعة الملك سعود

إعداد الطالب

محمد علي مفرح القحطاني

425121229

إشراف

أ.د / عبد العزيز محمد العبد الجبار

قسم التربية الخاصة

العام الجامعي

1428 هـ الموافق 2007 م

الفصل الأول

مدخل الدراسة

- مقدمة.
- مشكلة الدراسة.
- أسئلة الدراسة.
- أهداف الدراسة
- أهمية الدراسة
- حدود الدراسة.
- مصطلحات الدراسة.

الفصل الأول

مدخل الدراسة

المقدمة:

تعد التشريعات والقوانين والقواعد التنظيمية الخاصة لذوي الاحتياجات التربوية الخاصة من أهم المواضيع التي يجب أن تطرح سواء على الصعيد الدولي أو الصعيد العربي أو الصعيد المحلي، فعلى الصعيد الدولي عقدت المؤتمرات الدولية التي أصدرت توصيات خاصة بحقوق المعوقين ومسؤولية الدول والمجتمع الدولي حيالهم ومنها صدور الإعلان العالمي لحقوق الإنسان عن الجمعية العامة للأمم المتحدة سنة 1948م، وصدور إعلان الأمم المتحدة سنة 1975م الذي ينص على احترام حقوق المعوقين وحماية حقوقهم الأساسية أسوة بأقرانهم في المجتمع بغض النظر عن طبيعة أو شدة إعاقاتهم وصدور برنامج العمل العالمي للمعوقين سنة 1983م والذي يؤكد حق المعوقين في المساواة والمشاركة في أنظمة الحياة المختلفة أسوة بأفراد المجتمع، وكذلك صدور مؤتمر خاص بحقوق الطفل عام 1989م ينص على حق المعوقين في توفير حياة كريمة تعزز من قدراتهم وإمكاناتهم ومشاركاتهم في المجتمع، وكذلك الإعلان عن حقوق المتخلفين عقلياً الصادر في عام 1981م والذي ينادي بأن الطفل المتخلف عقلياً له حقوق وواجبات مثله مثل الأطفال العاديين (شيرة، 2000م)، وأما على الصعيد العربي فلقد شهد تطوراً ملحوظاً ومهماً في مجال القوانين والتشريعات التي تبرز في حماية حقوق ذوي الاحتياجات الخاصة، ومن هذه القوانين صدور قانون رعاية المعوقين رقم 12- لسنة 1993م في المملكة الأردنية الهاشمية وصدور قانون المعوقين رقم 39- لسنة 1975م في جمهورية مصر العربية. (مسعود، محمد، مراد، 2005م)، وأما على الصعيد المحلي فلقد اهتمت المملكة العربية السعودية بوضع التشريعات للمعوقين منذ النصف الثاني من القرن العشرين، ومن هذه التشريعات صدور القرار رقم

(715) بتاريخ 13 / 5 / 1394 والمتضمن إنشاء مراكز متخصصة لرعاية فئات المعوقين، وصدر أول لائحة لبرامج التأهيل المهني للمعوقين بالقرار رقم (1355) في 17 / 9 / 1394 هـ، وصدر القرار رقم 219 بتاريخ 27 / 11 / 1400 والمتضمن الموافقة على دراسة أوضاع المعوقين وتقديم أفضل السبل بتأمين الرعاية اللازمة لهم، وصدر القرار رقم 3195 / 27 بتاريخ 24 / 9 / 1416 هـ بالموافقة على إصدار اللائحة التنظيمية للأقسام الداخلية لمعاهد التربية الخاصة، وكذلك صدور القرار رقم 227 بتاريخ 13 / 9 / 1423 هـ بالموافقة على المشروع الوطني للتعامل مع التوحد واضطرابات النمو الشامل، وكذلك صدور المرسوم الملكي الكريم رقم (244) بتاريخ 15 / 9 / 1421 هـ بالموافقة على نظام رعاية المعوقين وإقراره للعمل به من قبل القطاعات المعنية في الدولة (جمعية المعاقين بالمنطقة الشرقية، 2001م)، وصدر القرار رقم أ / 66 بتاريخ 27 / 4 / 1423 هـ على إنشاء المجلس الأعلى لشؤون المعوقين، (الطريقي، 2004). وعلى ضوء ما سبق من جهود واهتمام بذوي الاحتياجات التربوية الخاصة فقد جاء القرار رقم 27/1674 بتاريخ 5 / 4 / 1422 هـ الذي يحمل الموافقة على تطبيق القواعد التنظيمية في معاهد وبرامج التربية الخاصة بوزارة التربية والتعليم والعمل بها مع بداية العام الدراسي (1422-1423 هـ) (وزارة المعارف، 1422 هـ). وتأتي أهمية القواعد التنظيمية في تنظيم العملية التعليمية والارتقاء بمستوى الخدمات المقدمة وتحديد مسؤوليات ومهام العاملين المؤكدة إليهم وتفعيل الفريق المتعدد التخصصات مما ينعكس بشكل إيجابي على تربية وتعليم التلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة، ولا يخفى على أحد من العاملين ما قدمته الأسرة الوطنية عندما أعدت دليلاً ونماذج للخطة التربوية الفردية وتم تطبيقها في الميدان لسنة دراسية كاملة ومن ثم طلب من العاملين في برامج ومعاهد التربية الخاصة تقديم اقتراحاتهم لتعديله من خلال ما يتضح بعد التطبيق، وقد ورد من العاملين اقتراحاتهم وتمت دراستها وتعديل الدليل والبرنامج على ضوء تلك المقترحات، واعتمدت الصيغة النهائية من قبل أعضاء الأسرة الوطنية وتم

إقرارها، الأمر الذي يستدعي الكشف عن مدى معرفة والتزام العاملين ببرامج ومعايير التربية الفكرية بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطوة التربوية الفردية وهو ما ستحاول القيام به الدراسة الحالية.

مشكلة الدراسة :

من خلال عمل الباحث الحالي في أحد برامج التربية الفكرية بالرياض وجد أن من بين الصعوبات التي قد تواجه العاملين في التربية الخاصة بشكل عام وفي التربية الفكرية بشكل خاص هو قلة معرفتهم والتزامهم بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطوة التربوية الفردية مما قد يؤثر على مرونة العمل وروح الفريق الواحد، وأن معرفة العاملين بالتشخيص ومروراً بالعلاج ثم التقييم يؤدي إلى سهولة العملية التعليمية وتقديم أفضل الخدمات للتلاميذ ذوي التخلف العقلي، كما أنه إذا حدث خلل ما في تطبيق - القواعد التنظيمية المتعلقة بالخطوة التربوية الفردية - فمن السهل الوقوف على مكان الخلل وكذلك فإن عدم معرفة والتزام العاملين في التربية الفكرية بتلك القواعد والتنظيمات المتعلقة بالخطوة التربوية الفردية والمهام المكلفين بها قد يؤدي إلى نتائج تربوية وتعليمية أقل كفاءة وذلك على العكس من المعرفة والالتزام بهذه القواعد الذي قد يؤدي إلى نتائج تربوية وتعليمية أكثر كفاءة ويضاف إلى ذلك عدم وجود ورش عمل ودورات تدريبية في مجال القواعد التنظيمية المتعلقة بالخطوة التربوية الفردية، وبناء على ماسبق فإن هذه الدراسة تسعى إلى التعرف على مدى معرفة والتزام العاملين في التربية الفكرية بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطوة التربوية الفردية ومعرفة أثر بعض المتغيرات وهي المؤهل العلمي، والعمر، والخبرة التدريسية، والوظيفة، ومكان العمل على معرفة والتزام العاملين بتلك القواعد التنظيمية المتعلقة بالخطوة التربوية الفردية ومعرفة العوامل التي قد تحول دون المعرفة والالتزام بهذه القواعد التنظيمية المتعلقة بالخطوة التربوية الفردية وقد تحددت مشكلة البحث في التساؤل العام التالي:

— "ما مدى معرفة والتزام العاملين ببرامج ومعاهد التربية الفكرية بالقواعد التنظيمية

المتعلقة بالخطة التربوية الفردية _ لمعاهد وبرامج التربية الخاصة في مدينة الرياض ؟.

أسئلة الدراسة:

تحاول الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

1- ما مدى معرفة العاملين ببرامج ومعاهد التربية الفكرية بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية

الفردية؟

2- ما مدى التزام العاملين ببرامج ومعاهد التربية الفكرية بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية

الفردية؟

3- هل يختلف مدى معرفة العاملين ببرامج ومعاهد التربية الفكرية بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة

التربوية الفردية باختلاف العمر، والمؤهل الدراسي، والخبرة التدريسية، والوظيفة، ومكان العمل؟

4- هل يختلف مدى التزام العاملين ببرامج ومعاهد التربية الفكرية بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة

التربوية الفردية باختلاف العمر، والمؤهل الدراسي، والخبرة التدريسية، والوظيفة، ومكان العمل؟

5- ما العوامل التي تحول دون معرفة والتزام العاملين ببرامج ومعاهد التربية الفكرية بالقواعد التنظيمية

المتعلقة بالخطة التربوية الفردية؟.

أهداف الدراسة:

تأسيساً على ما تقدم في إطار مشكلة الدراسة تسعى الدراسة الحالية إلى:

1- الكشف عن مدى معرفة العاملين ببرامج ومعاهد التربية الفكرية بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطـة التربوية الفردية.

2- الكشف عن مدى التزام العاملين ببرامج ومعاهد التربية الفكرية بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطـة التربوية الفردية.

3- التعرف على بعض المتغيرات المرتبطة بمدى معرفة العاملين ببرامج ومعاهد التربية الفكرية بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطـة التربوية الفردية وهي: العمر، والمؤهل الدراسي، والخبرة التدريسية، والوظيفة، ومكان العمل.

4- التعرف على بعض المتغيرات المرتبطة بمدى التزام العاملين ببرامج ومعاهد التربية الفكرية بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطـة التربوية الفردية وهي: العمر، والمؤهل الدراسي، والخبرة التدريسية، والوظيفة، ومكان العمل.

5- تحديد العوامل التي تحول دون معرفة والتزام العاملين ببرامج ومعاهد التربية الفكرية بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطـة التربوية الفردية.

أهمية الدراسة :

تعتبر القواعد التنظيمية المتعلقة بالخططة التربوية الفردية والمطبقة في معاهد وبرامج التربية الخاصة هي التشريع الفعلي للتربية الخاصة وفي ضوء ذلك يمكن تحديد أهمية الدراسة الحالية فيما يلي:

1- الأهمية النظرية:

نظراً لحدثة القواعد التنظيمية المتعلقة بالخططة التربوية الفردية ولندرة الدراسات والأبحاث في هذا المجال على حسب علم الباحث فإن الدراسة الحالية تعتبر أول دراسة تتناول مدى معرفة والتزام العاملين ببرامج ومعاهد التربية الفكرية بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخططة التربوية الفردية وبالتالي سيكون هناك معلومة نظرية تدور طبيعتها حول القواعد التنظيمية المتعلقة بالخططة التربوية الفردية.

2- الأهمية التطبيقية:

إن هذه الدراسة سوف تقدم معلومات عن مدى معرفة والتزام العاملين ببرامج ومعاهد التربية الفكرية بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخططة التربوية الفردية وأيضاً تقدم معلومات عن العوامل التي تحول دون معرفة والتزام العاملين ببرامج ومعاهد التربية الفكرية بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخططة التربوية الفردية والتي يمكن أخذها في الاعتبار عند إعداد البرامج الخاصة بتأهيل وإعداد هؤلاء العاملين وكذلك عند إقامة الدورات التدريبية وورش العمل.

حدود الدراسة :

تقتصر هذه الدراسة على:

1- الحدود المكانية:

برامج ومعاهد التربية الفكرية لجميع المراحل (الابتدائي، المتوسط، الثانوي) الحكومية للبنين التابعة لوزارة التربية والتعليم في مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية والبالغ عددها (41) معهداً وبرنامجاً وزعت على النحو

الآتي: معهدان و 39 برنامجاً.

2- الحدود الزمانية:

الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 1427-1428هـ.

3- الحدود الموضوعية:

سوف تقتصر هذه الدراسة على مدى معرفة والتزام العاملين ببرامج ومعاهد التربية الفكرية بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية ومن حيث متغيرات البحث في معرفة القواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية والمطبقة في برامج ومعاهد التربية الفكرية ومن حيث معرفة العوامل التي قد تحول دون معرفتهم والتزامهم بهذه القواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية.

مصطلحات الدراسة :

1- العاملون :

هم أولئك الأشخاص الذين يتعاملون مع الطلاب المتخلفين عقلياً من خلال المواقف التعليمية (المعلمون) والتشخيصية والإرشادية (الاختصاصي النفسي والاجتماعي والمرشد التربوي) والتأهيلية العلاجية

(اختصاصي معالج اللغة والكلام). (الوابلي، 1996م ص 205)

ويعرف الباحث العاملين إجرائياً بأنهم: القائمون على العمل مع التلاميذ ذوي التخلف العقلي من خلال المواقف التعليمية (المعلمون — المديرون — الإخصائيون — المرشدون) ببرامج ومعاهد التربية الفكرية بمدينة الرياض.

2- القواعد التنظيمية:

يعرف الباحث القواعد التنظيمية إجرائياً بأنها مجموعة من القواعد والأسس والإجراءات والضوابط والشروط المنظمة للعمل بها في معاهد وبرامج التربية الفكرية لخدمة الأطفال ذوي التخلف العقلي والصادرة من الأمانة العامة للتربية الخاصة بوزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية.

3- معاهد التربية الفكرية:

هي مدارس داخلية أو نهارية تخدم حالات التخلف العقلي المختلفة كالقابلين للتعلم وحالات التوحد التي لديها تخلف عقلي وحالات تعدد العوق التي لديها تخلف عقلي. (المجموعة الاستشارية التخصصية للتخلف العقلي، 2005م). ويعرف الباحث معاهد التربية الفكرية إجرائياً بأنها المدارس التي تقدم البرامج التعليمية والثقافية للتلاميذ ذوي التخلف العقلي.

4- برامج التربية الفكرية :

مجموعة من الصفوف الدراسية الملحقه بمدارس التعليم العام والتي تقدم خدماتها الأكاديمية وغير الأكاديمية للتلاميذ ذوي التخلف العقلي. (الوابلي، 2003م، ص 199).

ويعرف الباحث برامج التربية الفكرية إجرائياً بأنها فصول ملحقة بالتعليم العام يتم فيها تعليم التلاميذ ذوي التخلف العقلي من فئة القابلين للتعلم.

الفصل الثاني

الإطار النظري

أولاً: القواعد التنظيمية

ثانياً: التخلف العقلي

ثالثاً: الخطة التربوية الفردية

رابعاً: التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية

خامساً: القوانين والتشريعات المتعلقة بذوي الاحتياجات التربوية الخاصة

الإطار النظري

مقدمة:

يتناول هذا الفصل مناقشة الموضوعات المتعلقة بموضوع الدراسة في جانبها النظري ويشمل ذلك نبذة عن القواعد التنظيمية، ونبذة عن التخلف العقلي، ونبذة عن الخطة التربوية الفردية، ونبذة عن تاريخ التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية، ونبذة عن القوانين والتشريعات العالمية والعربية والمحلية المتعلقة بذوي الاحتياجات التربوية الخاصة.

أولاً: القواعد التنظيمية:

مقدمة:

يمكن أن أشير إلى أنجليزي المباشر في السياسة يكون بسبب

إن انطلاقة القواعد التنظيمية انبثقت من استراتيجية التربية الخاصة وذلك تحقيقاً لأهداف سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية والتي نصت على أن تعليم المتفوقين والمعوقين جزء لا يتجزأ من النظام التعليمي، وإدراكاً من الوزارة لحجم المشكلة بأن الطلاب في المدارس الابتدائية العادية بحاجة إلى خدمات التربية الخاصة وإيماناً منها بأن المردود الذي سينجم عند تقاسم تلك الخدمات للفئات المستهدفة لن يقتصر على تلك الفئات وحسب، بل سيحدث نقلة نوعية في العملية التربوية ويترك آثاراً إيجابية، وتجسيدا لقرار تغيير اسم الأمانة العامة للتعليم الخاص إلى الأمانة العامة للتربية الخاصة لقد تم وضع استراتيجية تربوية تهدف إلى توفير جميع خدمات التربية الخاصة لجميع الطلاب ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة، ولقد اشتملت هذه الاستراتيجية على عشرة

محاور وهي:

1- تفعيل دور المدارس العادية في مجال تربية وتعليم الأطفال غير العاديين.

- 2- توسيع نطاق دور معاهد التربية الخاصة.
 - 3- تنمية الكوادر البشرية بمعاهد وبرامج التربية الخاصة.
 - 4- تطوير المناهج والخطط الدراسية والكتب المدرسية بمعاهد وبرامج التربية الخاصة.
 - 5- تطوير التقنية الحديثة لخدمة الفئات الخاصة.
 - 6- تطوير الهيكل التنظيمي للأمانة العامة للتربية الخاصة.
 - 7- دراسة اللوائح القائمة وتطويرها وإعداد لوائح جديدة للبرامج المستقبلية للتربية الخاصة.
 - 8- تفعيل دور أقسام التربية الخاصة في الإدارات التعليمية.
 - 9- تفعيل دور البحث العلمي في مجال التربية الخاصة.
 - 10- التعاون والتنسيق مع الجهات ذات العلاقة داخل وخارج المملكة العربية السعودية.
- وعلى ضوء تلك المحاور وبالتحديد المحور السابع والذي يعمل على دراسة اللوائح القائمة وتطويرها وإعداد لوائح جديدة للبرامج المستقبلية بما يتناسب مع المتغيرات الجوهرية التي حدثت على خريطة التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية. (الحسين، سالم، 2000م، ص ص 5-6).
- قامت وزارة التربية والتعليم ممثلة في الأمانة العامة للتربية الخاصة بجهود في إعداد القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة، ومن ثم تم اتخاذ القرار رقم 1674 / 27 بتاريخ 1422/4/5 هـ والذي يحمل الموافقة على تطبيقها والعمل بها في معاهد وبرامج التربية الخاصة بداية العام الدراسي (1422-1423 هـ) .
- وتشتمل هذه القواعد التنظيمية على أحد عشر باباً موزعاً على النحو الآتي:
- الباب الأول: تعريف المصطلحات.
- الباب الثاني: أهداف التربية الخاصة.
- الباب الثالث: أسس وثوابت التربية الخاصة.

الباب الرابع: الفئات الخاصة: مفاهيمها وإجراءاتها ومستلزماتها.

الباب الخامس: البرامج الانتقالية والتأهيل.

الباب السادس: التنظيم الإداري والفني للمعاهد والبرامج.

الباب السابع : الارتباط الفني والإداري والمالي بالجهات ذات العلاقة.

الباب الثامن: القياس والتشخيص.

الباب التاسع: الخطة التربوية الفردية.

الباب العاشر: التقويم التربوي والمتابعة.

الباب الحادي عشر: أحكام عامة.(وزارة المعارف، 1422هـ، ص ص 2-3).

وتأتي أهمية القواعد التنظيمية في تنظيم العملية التعليمية والارتقاء بمستوى الخدمات المقدمة وتحديد مسؤوليات ومهام العاملين المؤكدة إليهم، وكذلك تساعد على إيجاد المرونة في العمل وتفعيل روح الفريق المتعدد التخصصات.

ثانياً: التخلف العقلي

مقدمة:

التخلف العقلي مشكلة اجتماعية نفسية أدركها الإنسان منذ أقدم العصور، ويعد ميدان التخلف العقلي من ميادين التربية الخاصة التي شهدت تطورات وتغيرات كثيرة نتيجة تغيرات الاتجاهات من السلبية إلى الإيجابية نحو أفراد هذه الفئة على مر العصور، فلقد كان المتخلف عقلياً في عصر الإغريقين شخصاً غير صالح للحياة ويجب التخلص منه، أما في عصر الرومان فقد كانوا يستخدمون المتخلفين عقلياً لأغراض التسلية واللهو، أما في عصر المسيحيين فكانت نظرهم للمتخلفين عقلياً فيها نوع من الإنسانية وتقبلهم في المجتمع،

ويعتبر عصر النهضة من أسوأ العصور بالنسبة للمتخلفين عقلياً لدرجة أطلق بعضهم على هذا العصر " عصر السلاسل والحديد ". (العزة، 2001م، ص 149).

وعندما جاء الإسلام نادى بعدم التفرقة بين البشر وطالب بإقامة المساواة بينهم، ويتميز المجتمع الإسلامي في تعامله مع غير العاديين، بطابع العدل والمساواة والإنسانية، وأن صفة الإنسانية في كيفية التعامل مع الآخرين هي السمات المميزة للحضارة العربية الإسلامية (فياض، 1983م، ص 141). وهذه المعاملة الإنسانية للمتخلفين عقلياً وغيرهم لم تأت عرضاً، إنما هي نابعة من تعاليم ديننا الحنيف التي دعت إلى العناية بالمرضى واليتامى والمساكين ونحوهم، ومما لا شك فيه أن المتخلفين عقلياً من هؤلاء المساكين. (النقيشان، 1410، ص 53).

وعلى ضوء ما سبق نجد أن المتخلفين عقلياً مروا بأربع مراحل أساسية وهي على النحو الآتي:

أولاً / مرحلة الإبادة: كانت المجتمعات الإنسانية في العصور القديمة تتخلص من الأطفال المعاقين الضعفاء ومن أبرز الأمثلة "جمهورية أفلاطون" التي نادى بضرورة إخراج المعوقين خارج حدود الدولة حتى ينقضوا وكذلك كانت تفعل إسبرطة والإمبراطورية الرومانية اللتان كانتا تتخلصان من المعوقين بشتى الطرق.

ثانياً / مرحلة الإهمال: في هذه المرحلة الردود السلبية للمعوقين عقلياً خفيفة إذ لم تعد المجتمعات تتخلص منهم بالقتل أو العزل حتى الموت بل يتركون يعيشون في المجتمع مهملين دون أي مساعدة إلى أن يموتوا.

ثالثاً / مرحلة الرعاية الأساسية: في هذه المرحلة تنادى برعاية الضعفاء، والمرضى، والمعوقين وغيرهم من الفئات الأقل حظاً في المجتمع واتسمت هذه المرحلة بالعناية بالمتخلفين عقلياً وتزويدهم بالغذاء والشراب وإيجاد دور الإيواء للمتخلفين عقلياً وذلك بفضل ظهور الديانات السماوية.

رابعاً: مرحلة التربية والتأهيل:

بدأت هذه المرحلة مع نهاية القرن الثامن عشر وبداية القرن التاسع عشر وتميزت هذه المرحلة ببدء المحاولات لتدريب المتخلفين عقلياً وتأهيلهم. وتشكل جهود الطبيب الفرنسي (Itard) البداية الحقيقية لهذه المرحلة ومن وراء هذه المرحلة كذلك (Segiun) الذي افتتح سنة 1854م أول مؤسسة داخلية للمتخلفين عقلياً وكذلك جهود (Maria montessori) حيث أنشأت في عام 1897م مدرسة للمتخلفين عقلياً. وبعد الحرب العالمية الثانية ازداد الاهتمام بالمعاقين بشكل عام نتيجة لجهود رعاية معاقبي الحرب والجنود المصابين، واستمر الاهتمام بالمعاقين وازداد الوعي بمشكلة الإعاقة من خلال الإعلان العالمي لحقوق المعوقين والذي تبنته الجمعية العامة للأمم المتحدة عام 1971م، (القريوتي، السرطاوي، الصمادي، 1995م، ص ص 67-68). وبالنظر إلى هذه المراحل نجد أنها تدرجت من الانغلاق إلى الانفتاح في تربيتهم وتأهيلهم والعناية بهم حيث بدأت بقتلهم وعزلهم من المجتمع بشكل كامل ثم وصلت إلى المرحلة الأخيرة وهي مرحلة تدريبهم وتأهيلهم في المجتمع بشكل عام.

مصطلح التخلف العقلي:

ظهرت العديد من المصطلحات التي تعبر عن مفهوم التخلف العقلي Mental retardation فقد استخدم الباحثون الإنجليز والأمريكان مصطلحات ومنها مصطلح بدون عقل، وصغير العقل، ونقصان العقل، وفي أواخر الخمسينات تخلوا عن هذه المصطلحات واستخدموا مصطلح التخلف العقلي (عبيد، 2000م، ص ص 20، 21)، وهناك مصطلحات حديثة ومنها القصور العقلي Mental Impairment ومصطلح الضعف العقلي Mental Deficiency ومصطلح الأداء العقلي دون العادي Mental Subnormal، كما ظهرت في اللغة العربية أيضاً بعض المصطلحات القديمة والتي تعبر عن مفهوم التخلف العقلي والتي قل استخدامها في الوقت الحاضر ومنه مصطلح الطفل الغبي أو الطفل البليد Dumb، Idiot، ويرجع هذا التعدد

في المصطلحات إلى الترجمة الحرفية للمصطلحات أو ترجمة المضمون فقط دون الاتفاق في تحديد المضمون، (الروسان، 2003 م، ص ص 15-16).

إلا أن مصطلح التخلف العقلي هو الأكثر شيوعاً في الكتب العربية، ويرى الباحث من خلال هذه المصطلحات أن التخلف العقلي ليس مرضاً ولكنه حالة.

تعريفات التخلف العقلي:

تعددت تعريفات التخلف العقلي بتعدد التخصصات العلمية ذات العلاقة حيث ظهرت التعريفات الطبية، والتعريفات السيكومترية، والتعريفات الاجتماعية، والتربوية وغيرها.

أ. التعريف الطبي:

تعتبر التعريفات الطبية من أقدم التعريفات التي حاولت تقديم مفهوم يصف حالة التخلف العقلي بوضوح، وكان العاملون في المجال الطبي مثل الأطباء يركزون على الأسباب المؤدية إلى التخلف العقلي. ففي عام 1900م ركز إيرلاند على المراكز العصبية والأسباب المؤدية إلى تعطيلها سواء كان ذلك قبل الولادة أو أثناء أو بعد الولادة. ومن المعروف طبيياً أن هناك مراكز للإحساس تتوزع على القشرة الدماغية وأن إصابة أي مركز من هذه المراكز قد يؤدي إلى تعطيل وظيفته مثل إصابة مركز الإحساس والحركة أو مركز السمع، وهذه الإصابة بالطبع تؤدي إلى تعطيل الجهاز العصبي المركزي؛ إذ إن الجهاز العصبي المركزي يدير كل العمليات النفسية والعقلية والحركية والحسية (عبيد، 2000م، ص 21).

ومن أبرز التعاريف الطبية للتخلف العقلي تعريف (ماكميلان Macmillan 1971) ويرى فيه أن التخلف العقلي عبارة عن حالة من النقص العقلي ناتجة عن سوء التغذية أو عن مرض ناشئ عن الإصابة في مركز الجهاز العصبي، وتكون هذه الإصابة قبل الولادة أو مرحلة الطفولة (البطوطي 2004 م، ص 26).

التعريفات السيكمومترية:

ظهرت التعريفات السيكمومترية للتخلف العقلي نتيجة للانتقادات التي وجهت للتعريف الطبية، حيث يمكن للطبيب وصف الحالة ومظاهرها وأسبابها، دون الحاجة إلى أن يعطي وصفاً وبشكل كمي للقدرة العقلية. ونتيجة للتطور الواضح في عملية القياس النفسي على يد بينية في عام 1905م وظهور مقاييس للذكاء مثل مقياس ستانفورد بينية ومقياس وكسلر للذكاء وغيرها من مقاييس القدرة العقلية فقد اعتمدت هذه التعريفات على نسبة الذكاء كمحك أساسي في تعريف الإعاقة العقلية. حيث اعتبرت هذه التعريفات الأفراد الذين تقل نسبة ذكائهم عن (75) متخلفين عقلياً، و يظهر ذلك منحى التوزيع الطبيعي للقدرة العقلية، (عبيد، 2000م، ص 18 - 19).

ويعتبر تعريف (والين wallin، 1949) من أبرز التعاريف التي ظهرت في هذا الميدان والذي يعرف المتخلف عقلياً بأنه هو الذي يخفق عند استخدام الاختبارات النفسية المقننة معه في الحصول على نسبة ذكاء أو عمر عقلي عند مستوى معين (الشناوي، 1997 م، ص 39).

التعريفات الاجتماعية:

ظهرت التعريفات الاجتماعية للتخلف العقلي نتيجة الانتقادات المتعددة لمقاييس القدرة العقلية وخاصة ستانفورد بينية، ومقياس وكسلر، في قدرتها على قياس القدرة العقلية للفرد، فقد وجهت انتقادات محتوية تلك المقاييس وصدقها وتأثرها بعوامل عرقية وثقافية وعقلية واجتماعية، الأمر الذي أدى إلى ظهور المقاييس الاجتماعية والتي تقيس مدى تفاعل الفرد مع مجتمعه واستجابته للمتطلبات الاجتماعية. وتركز التعريفات الاجتماعية على مدى نجاح أو فشل الفرد في الاستجابة للمتطلبات الاجتماعية المتوقعة منه مقارنة بأقرانه من نفس المجموعة العمرية، وعلى ضوء ذلك يعتبر الفرد متخلفاً عقلياً إذا فشل في القيام بالمتطلبات الاجتماعية المتوقعة منه. وقد ركز كثيرون على مدى الاستجابة للمتطلبات كمتغير أساسي في تعريف التخلف

العقلي حيث يقول (تريد جولد Tridgold) إن الصلاحية الاجتماعية قد تكون مؤشراً أو معياراً يمكن الاعتماد عليه للتعرف على حالات التخلف العقلي؛ إذ عرف التخلف العقلي بأنه حالة من عدم اكتمال النمو العقلي بدرجة تجعل الفرد عاجزاً عن مواءمة نفسه مع بيئة الأفراد العاديين بصورة تجعله دائماً في حاجة إلى رعاية وحماية خارجية (البطوطى، 2004م، ص 27).

ونجد أن المتطلبات الاجتماعية تختلف تبعاً لمتغير العمر أو المرحلة العمرية للفرد ويمكن الحكم عليها من خلالها كمعايير صادقة على أداء الفرد ومدى قدرته على تحقيقها تبعاً لعمره الزمني، وإذا فشل في تحقيق مثل هذه المتطلبات في العمر المتوقع تحقيقها فيه، فإن هذا الطفل يعاني من مشكلة في تكيفه الاجتماعي (عبيد، 2000 م، ص 26).

التعريفات التربوية:

ركزت التعريفات التربوية على معايير القدرة على التعلم حيث ترى أن الطفل الذي لديه تخلف عقلي بسيط هو الطفل الذي يستطيع الاتصال بأقرانه بواسطة الكلام والكتابة، ولكن يظهر تأخراً في سنتين أو ثلاث من دراسته، دون أن يعود هذا التأخر إلى الكفاءة الذاتية له. وكذلك أشار البعض منهم إلى أن التخلف العقلي البسيط عبارة عن تأخر أو بطء في التطور العقلي للطفل بحيث يتعلم الأشياء ببطء أكثر من الأطفال الذين هم في مثل سنة، (المطرودي، 1997 م، ص 63).

ولقد استخدم (إنجرام، ingram, 1953) مصطلح (بطيء التعلم) Slow learning للتعبير عن الطفل الذي لا يستطيع أن يكون تحصيله في نفس مستوى أقرانه في الدراسة أي أن مستوى أدائه أقل من مستوى أداء أقرانه في الصف الذي يجب أن يكون فيه. وهؤلاء الأطفال نسبتهم حوالي من 18 - 20 % من أطفال المدارس وهم الذين تقع نسبة ذكائهم بين (50 - 89) على الاختبارات الفردية المقننة للذكاء. (الشناوي، 1997م، ص 39).

ويعتبر تعريف (إنجرام، Ingram, 1953) من أبرز التعاريف حيث عرف الطفل المتخلف عقلياً بأنه "الفرد الذي تقع نسبة ذكائه بين (50-75) على اختبارات الذكاء الفردية المقننة، وتمثل هذه الفئة أقل من 2% من تلاميذ المدارس، من حيث الذكاء والقدرات العقلية " (الأشموني، 2000م، ص 29).

تعريف الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي:

لقد نوقش مفهوم التخلف العقلي من وجهات نظر علمية مختلفة، إلا أن أكثر تعاريف التخلف العقلي قبولاً وشمولاً هي تعاريف الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي، والتي مرت بمراحل من التعديل والتنقيح، ولقد ظهرت تعاريف الجمعية الأمريكية نتيجة للانتقادات التي وجهت للتعريفات السيكومترية والتي تعتمد على معايير القدرة العقلية في تعريف التخلف العقلي ونتيجة للانتقادات التي وجهت للتعريفات الاجتماعية التي اعتمدت على معايير الصلاحية الاجتماعية في تعريف التخلف العقلي. ونتيجة لذلك فقد تبنت الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي (AAMR)، تعريف هير (Heber 1961) والذي روجع عام (1963م) ويشير التخلف العقلي إلى أنه مستوى الأداء الوظيفي العقلي الذي يقل عن متوسط الذكاء ويكون مصحوباً بخلل في السلوك التكيفي، و الذي يظهر في مراحل العمر النمائية من الميلاد وحتى سن 16 سنة، وقد تمت مراجعة تعريف هير من قبل جروسمان في عام 1973م - 1983م وظهر تعريف جديد للتخلف العقلي على أنه مستوى من الأداء الوظيفي العقلي والذي يقل عن متوسط الذكاء بانحرافين معياريين ويكون مصحوباً بخلل واضح في السلوك التكيفي، ويظهر في مراحل العمر النمائية منذ الميلاد وحتى سن 18 سنة. (عبيد، 2000م، ص 28).

وعلى ضوء ما سبق نجد أن الفروق واضحة بين تعريف هير في عام 1961م ، وتعريف جروسمان 1973م

- 1983م ويمكن تلخيص أهم الفروق في النقاط الرئيسية التالية:

- 1- كانت الدرجة (نسبة الذكاء) التي تمثل الحد الفاصل بين الأفراد العاديين والأفراد غير العاديين أي المعاقين حسب تعريف هير (85) أو (84) درجة على مقياس وكسلر أو مقاييس ستانفورد بينيه في حين أصبحت الدرجة التي تمثل الحد الفاصل بين الأفراد العاديين، والمعاقين حسب تعريف جروسمان (70) أو (69) درجة على نفس المقاييس.
 - 2- تعتبر نسبة الأفراد المتخلفين عقلياً في المجتمع حسب تعريف هير (15.86) في حين تعتبر نسبة الأفراد المتخلفين عقلياً في المجتمع حسب تعريف جروسمان (2.17).
 - 3- كان سقف العمر النمائي حسب تعريف هير هو سن (16) في حين أصبح السقف النمائي حسب تعريف جروسمان هوسن (18) سنة (الروسان، 2003م، ص ص 23 _ 24).
- واستمر تعريف جروسمان 1973م مقبولاً في أوساط التربية الخاصة، حيث تبنت الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي هذا التعريف من عام 1973م وحتى عام 1992م حيث صدر تعريف حديث عن الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي، والذي ينص على أن التخلف العقلي هو حالة تشير إلى جوانب قصور ملموسة في الأداء الوظيفي الحالي للفرد، وتتصف الحالة بأداء عقلي دون المتوسط بشكل واضح ويكون متلاًزماً مع جوانب قصور ذات صلة في مجالين أو أكثر من مجالات المهارات التكيفية التالية: التواصل، والعناية الذاتية، والصحة، والسلامة، والحياة المنزلية، والمهارات الاجتماعية، واستخدام المصادر المجتمعية، والتوجيه الذاتي، والمهارات الأكاديمية، ووقت الفراغ، ومهارات العمل، ويظهر التخلف العقلي قبل سن الثامنة عشرة (بدوى، 2003م، ص 14)، وأجرى تعديل لتعريف الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي (AAMR) عام 2002م، حيث عرف التخلف العقلي بأنه قصور جوهري وواضح في كل من الأداء الوظيفي والسلوك التكيفي، كما يعبر عنها في المهارات التكيفية المفاهيمية والاجتماعية والعملية، ويظهر هذا القصور قبل سن الثامنة عشرة (الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي، AAMR، 2002 م).

إلا أن التعريف المعتمد لدى العاملين في التخلف العقلي هو تعريف الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي (2002م).

وعلى ضوء ما سبق هناك أمور لابد من مراعاتها عند تعريف التخلف العقلي ومنها:

- 1- تزامن الظهور: القصور العقلي يظهر في نفس الوقت مع القصور في مهارات التكيف.
- 2- علاقة القصور: القصور في مهارات التكيف عائد إلى القصور العقلي أكثر منه إلى ظروف أخرى مثل القصور الحسي.
- 3- مهارات التكيف: إن الوظائف العقلية لا تكفي لتشخيص التخلف العقلي فلا بد من وجود قصور في مهارات التكيف.
- 4- تأثير هذا القصور على الجوانب الوظيفية يجب أن يكون شاملاً بدرجة كافية بحيث يقع في مهارتين على الأقل من المهارات التكيفية.
- 5- ظهور التخلف العقلي قبل سن الثامنة عشرة. (السرطاوي، أيوب، 2000 م، ص ص 104-105).

ثالثاً: الخطة التربوية الفردية:

مقدمة:

تقوم الخدمات التربوية للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة على عدد كبير من الأسس من أبرزها مراعاة الفروق الفردية بينهم، وتلبية تلك الاحتياجات و تتطلب مراعاة الفروق الفردية إجراء تشخيص وتقييم شامل للجوانب النمائية والأكاديمية لدى هؤلاء التلاميذ من قبل فريق من المهنيين متعددي التخصصات والتي تترجم المحصلة النهائية لهذه الجهود التكاملية في إطار برنامج تربوي فردي لكل تلميذ على حدة، يتم تنفيذه من

خلال خطط تعليمية فردية، وأن العملية التعليمية للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة أصبحت متغيرة ومتطورة باستمرار والذي نتج عنها تحسن ملحوظ ومقبول في مستوى الأداء السلوكي والمهارات المكتسبة لدى الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. فلم تعد أساليب التربية الخاصة محصورة في تلك الأساليب التقليدية الممارسة في التعليم العام بل أصبحت تركز على الاحتياجات الفردية للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، ويأتي هذا التركيز من منطلق عدم التجانس بين أفراد الفئة الواحدة، وعلى ضوء ذلك فقد تم استخدام أفضل وأنسب الأساليب العلمية لهؤلاء الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وهو أسلوب الخطة التربوية الفردية Individualized Education Plan (الوابلي، 2000 م، ص 2).

وتعتبر الخطة التربوية الفردية حجر الزاوية والموجه العام للخدمات التربوية المقدمة للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بشكل عام والأطفال ذوي التخلف العقلي بشكل خاص. وأن مناهج الأطفال المتخلفين عقلياً وأساليب تعليمهم من الموضوعات الهامة في مجال التربية الخاصة. إن التربية الخاصة لا تتعامل مع الأطفال وفق قاعدة عامة وموحدة في النمو كالأطفال العاديين، ولكنها تنظر إليهم كحالات فردية، وأن عملية قياس و تقييم قدراتهم أمر ضروري منذ البداية لتحديد مستوى سلوكهم الحالي وبالتالي تطوير المناهج والأساليب التعليمية المناسبة لهم (الشناوي، 1997م، ص 432).

ولكي تقوم التربية الخاصة بدورها الفعال، يجب أن يتم هذا العمل من خلال الفريق المتعدد التخصصات وذلك في إطار ما نسميه الخطة التربوية الفردية والذي يحدد احتياجات الطفل المتخلف عقلياً وقدراته ومستوى سلوكه الحالي والأهداف التربوية التي نسعى لتحقيقها وتحديد كمية الخدمات التربوية المناسبة والخدمات المساندة التي يحتاجها.

فالخطة التربوية الفردية تمثل قاعدة وأساساً مشتركاً عند جميع الجهات سواء كانت مدرسة أو مؤسسة خاصة تعنى بتربية الأطفال ذوي التخلف العقلي، ومن المعروف أن الخطط التربوية الفردية تختلف من حيث

الحجم أو المحتوى وذلك لاختلاف الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، ولكنها تنطلق من قاعدة موحدة، ومبادئ، وخطوات إعداد أساسية يجب أن تلتزم بها إذا أردنا منها أن تحقق أهدافها (عبد الله، 2003 م، ص 10)،

الخلفية التاريخية عن الخطة التربوية الفردية:

إن الخطة التربوية الفردية تعد من أبرز المعالم في تطور التربية الخاصة بشكل عام والتربية الفكرية بشكل خاص، حيث إنها تعتبر القاعدة التي تنبثق منها جميع الأنشطة التدريسية والتعليمية للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، حيث تعد فترة السبعينات (1970م) هي فترة ظهور الخطة التربوية الفردية، وذلك في إطار الدعوة إلى تأييد الحقوق المدنية للأفراد، حيث كان المجتمع في حاجة إلى فرص تدعيمية للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. (حنفي، المحسن، 2004 م، ص 30).

وفي هذه الفترة شهدت المحاكم الأمريكية عددا من القضايا مثل الدعوى القضائية التي أقامتتها رابطة الأطفال المتخلفين عقلياً في ولاية بنسلفانيا على أساس أن أطفالهم المتخلفين عقلياً حرّموا من التعليم العام. وبعد ذلك صدر قرار المحكمة حيث ينص على مبدئين عامين هما:

1- أن يتعلم الأطفال ذوو الاحتياجات الخاصة في وضع تعليمي أقرب إلى تعليم الأطفال العاديين.

2- أن يشارك الوالدان في كل ما يتعلق بالقرارات والإجراءات المتعلقة بآبنهم المعاق.

وعلى ضوء ما سبق صدر قانون عام 94-142 يسمى (قانون التعليم لكل الأطفال المعاقين (The Education of all Handicapped children ACE) وقد ألزم هذا القانون المؤسسات التعليمية بإعداد الخطط التربوية الفردية لكل طفل من الأطفال ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة، وأن تكون من خلال وثيقة مكتوبة تحدد فيها الأهداف طويلة المدى وقصيرة المدى وجميع الخدمات التربوية المناسبة وجميع الخدمات المساندة التي يحتاجها الطفل.

وقد وفر هذا القانون تدابير أساسية صارت فيما بعد موجّهات لكل من يحاول إعداد خطة تربوية فردية ومنها:

- 1- تدابير سلامة الإجراءات.
- 2- تدابير التقييم.
- 3- تدابير برنامج تربوي فردي (هارون، 2004 م، ص ص 26-28).

ويرى الباحث أن بروز هذا المفهوم سوف يساعد الأطفال ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة على الاندماج مع الأطفال العاديين في التعليم العام.

مفهوم الخطة التربوية الفردية:

إن فكرة الخطة التربوية الفردية ماهي إلا استمرار للأفكار والاتجاهات التي عملت على بلورة وصياغة التربية الخاصة من جديد، ويرى كل من (Mondell، Fiscus 1983) أن مسألة دمج الأطفال المعوقين في منظومة التعليم العام وما يترتب عليها من مشاكل مصاحبة لهي السبب الرئيسي وراء بروز هذا المفهوم، وخصوصاً عندما فشلت هذه النظم في توفير الخدمات التعليمية المناسبة لعدد من الطلاب المعوقين الموجودين في المدارس العادية، حيث استدعى هذا الأمر التدخل لمواجهة هذه المشكلة، وذلك من خلال إصدار العديد من القوانين والتشريعات التي ألزمت بموجبها مدارس التعليم العام بإعداد خطة تربوية فردية لكل تلميذ من التلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة يحتاج إلى خدمات التربية الخاصة والخدمات المساندة.(الوابلي، 2000 م، ص ص 6-7).

ويرى الباحث الحالي أن فكرة الخطة التربوية الفردية اقترنت بالتحويلات والاتجاهات الحديثة في رعاية الأطفال المتخلفين عقلياً المستجدة على ساحة التربية الخاصة، ولتعميق الفكرة سوف يعرض الباحث المفهوم الإداري والتربوي على النحو التالي:

أ. المفهوم الإداري:

هي وثيقة مكتوبة لغرض التواصل والتنسيق الإداري بين أطراف العملية التعليمية (التلميذ - فريق العمل المدرسي - الأسرة) من جهة والأفراد والجهات المنصوص عليها في برنامج التلميذ من جهة أخرى. ويتضمن المفهوم الإداري للخطة التربوية الفردية النقاط التالية:

1- مشاركة أعضاء الفريق الإداري متعدد التخصصات بالإضافة إلى التلميذ في وضع البرنامج وتطويره وصياغة أهدافه ومحتوياته.

2- الإشراف والتنسيق على برنامج التلميذ من قبل الفريق المتعدد التخصصات.

3- النظر إلى البرنامج على أنه خطة مؤقتة يمكن إعادة تقييمه عندما تدعو الحاجة إلى ذلك. (حنفي،

المحسن، 2004 م، ص ص 33_34)

ب- المفهوم التربوي:

"إنها وصف مكتوب لجميع الخدمات التربوية والخدمات المساندة التي تقتضيها احتياجات كل تلميذ من ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة مبني على نتائج التشخيص والقياس ومعد من قبل فريق العمل في المؤسسة التعليمية (وزارة المعارف، 1422هـ، ص 19).

تعريف الخطة التربوية الفردية:

تؤكد أدبيات التربية الخاصة أن هناك العديد من التعريفات في المجال التربوي للخطة التربوية الفردية ومنها تعريف القانون العام رقم 142/94 الصادر عن الحكومة الأمريكية حيث يعرف الخطة التربوية الفردية على أنها. "ذلك الوصف المكتوب لكل طفل معوق، والذي يتم إعداده في أي مقابلة، من قبل ممثلي المؤسسة التعليمية المحلية أو الوحدة التعليمية المباشرة ومن ينبغي أن يكونوا مؤهلين للإشراف على تقديم البرنامج

التعليمي المصمم بهدف مواجهة الاحتياجات الفريدة والخاصة بالأطفال المعوقين، كما يشارك أيضاً في هذا الإعداد المعلم، والوالدان، أو ولي أمر الطفل، وكذلك حضور الطفل لجنة المقابلة إذا كان ذلك ممكناً، وعليه فإن ذلك الوصف يشتمل على:

- 1- تحديد الأداء الحالي للطفل.
- 2- تحديد الأهداف السنوية بما في ذلك الأهداف التعليمية قصيرة المدى.
- 3- تحديد الخدمات التعليمية والمساندة اللازمة للطفل.
- 4- تعيين الخيارات أو البدائل التعليمية العادية التي يمكن للطفل أن يشارك من خلالها.
- 5- تحديد بداية تقديم الخدمة (البرنامج) والمدة المتوقعة استغراقها لالانتهاء منها.
- 6- تحدد المعايير الموضوعية المناسبة للأداء مع تحديد إجراءات التقويم والمواعيد السنوية التي يتم من خلالها الحكم على مدى تحقيق الطفل للأهداف المحددة له ، (الوالبلي، 2000م، ص 8)، ولقد عرف (عبد الله، 2003م) الخطة التربوية الفردية للأطفال المتخلفين عقلياً على أنها " وثيقة مكتوبة تعد لكل طفل من الأطفال المعاقين عقلياً بشكل فردي بحيث تلبي حاجاته والخدمات التربوية المساندة التي يحتاجها مما يساهم في تعليمه، ويشترك فيها فريق متكامل من ذوي الاختصاص والعلاقة، وتشمل هذه الخطة الأهداف التربوية المتوقعة تحقيقها وفق معايير معينة وفترة زمنية محددة، وفي بعض الحالات توضع لعدد معين من الأطفال لتقابل احتياجاتهم التربوية خلال سنة دراسية " (ص 12).

ويعرف سميث Smith (2001) البرنامج التربوي الفردي بأنه أداة محددة تم تصميمها لمساعدة الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة لتلقي خدمات التربية الخاصة بصورة تناسب احتياجاتهم وتم تطبيقها أوائل عام 1975 م . (ص 65).

وعرفت سحر الخشرمي، (2001 م) البرنامج التربوي الفردي بأنه وثيقة مكتوبة تعد لكل طفل من ذوي الاحتياجات الخاصة بشكل فردي وتمثل حاجات ذلك الطفل والخدمات التربوية المساندة التي يحتاجها، وكل ما يمكن أن يسهم في تعليمه وتدريبه ويشارك في إعداد هذا البرنامج فريق متكامل من الأشخاص ذوي العلاقة. (ص 191).

ويعرف هارون (2004م) البرنامج التربوي الفردي على أنه "وثيقة مكتوبة تعبر عن واقع احتياجات التلميذ الفريدة والخاصة، وكيف تحدد تلك الاحتياجات ؟ وما الذي يميز برنامج التلميذ ؟ وكيف سينفذ البرنامج الخاص ؟ وبعبارة أخرى يعتبر بمثابة منهج فردي لكل تلميذ معاق والذي يصمم بشكل خاص له لكي يقابل احتياجاته التربوية وفق معايير معينة وفي فترة زمنية محددة (ص 33).

ولقد عرف تورجرسون، منر، هنج (Miner & hangs & Torgerson 2004) الخطة التربوية الفردية على أنها خطة تم كتابتها في أحد اللقاءات متعددة النظم مع الوالدين والطلاب، وينبغي أن تقوم لقاءات IEP بمساعدة الطلاب للدفاع عن أنفسهم بطريقة فاعلة في المرحلة الثانوية والمرحلة ما بعد الثانوية ويختلف شكل تكوين الأداة الجمعية من منطقة لأخرى ومن لقاء إلى آخر. (ص 9).

ويعرف (حنفي، 2005 م) البرنامج التربوي الفردي على أنه " وثيقة عملية رسمية محددة وموضوعة بشكل فردي لكل طالب على حدة وفقاً لحاجاته ومتطلباته الفردية التي تتطلبها طبيعته وإعاقته وصولاً إلى مستوى من المهارات اللازمة لتحقيق الأهداف المرجوة وبشكل ملائم وفعال لتوظيف قدراته (ص 7)،

ويعرف هيجدرون (Hagedorn , 2004) الخطة التربوية الفردية بأنها وثيقة تخطيطية تواجه الخيارات الخاصة بالإقامة وتعليم الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، وذلك من خلال تحديد احتياجات الطالب وكتابة نقاط القوة والضعف (ص ص 44 – 45).

ويعرف (الحمدان، القريوتي، السرطاوي، 1993م) الخطة التربوية الفردية على أنها وصف مكتوب لخدمات التربية الخاصة اللازمة للمعوق يطور عن طريق لجنة خاصة تسمى لجنة الخطة التربوية الفردية، ويتضمن تفصيلاً لمستوى الأداء الحالي للفرد المعوق والمكان التربوي المناسب له، كما يتضمن الأهداف التربوية المناسبة والخدمات الخاصة اللازمة ويحدد برنامجها الزمني خلال العام الدراسي. (ص 170). وهناك من عرف الخطة التربوية الفردية بأنها:

1- الخطة التي توضع من قبل لجنة مكونة من معلمين مختصين، وتصمم لطفل معين لكي تقابل حاجاته التربوية وتقرر بالتفصيل الأنشطة والخدمات التي تصمم بدقة لتلبية هذه الحاجات.

2- الخطة التي تصمم بشكل خاص لطفل معين لكي تقابل حاجته التربوية وتشمل كل الأهداف المتوقع تحقيقها وفق معايير معينة وفي فترة زمنية محددة.

3- وثيقة مكتوبة لكل طالب من ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة تصف الأهداف التربوية والخدمات الخاصة التي يجب أن توفر للطالب، وهي المحصلة النهائية لكل الإجراءات التي اتخذت لضمان حق الطالب في التعليم الملائم. (حنفي، المحسن، 2004 م، ص ص 34-35).

ويعرف (الأشول، 1978 م) خطة البرنامج الفردي على أنها خطة مصممة لإمداد الطفل المعوق ببرنامج فردي تبنى على أساس قياس تشخيصي شامل لحاجات الطفل المعاق في مجالات النمو الجسمي، والانفعالي، و المعرفي. (ص ص 482-483).

وفي ضوء ما سبق يمكن استخلاص أن الخطة التربوية الفردية للتلاميذ ذوي التخلف العقلي ليست مجرد أوراق أو نماذج يتم تعبئتها من الفريق المتعدد التخصصات بل هي وثيقة رسمية موضوعة بشكل فردي لكل تلميذ على حدة وفقاً لحاجاته ومتطلباته الفردية التي تتطلبها طبيعة إعاقته وصولاً إلى أعلى مستوى من المهارات اللازمة لتحقيق الأهداف المرجوة وبشكل ملائم وفعال لتوظيف قدراته بما يتناسب مع إعاقته.

أهمية الخطة التربوية الفردية:

تتبنو الخطة التربوية الفردية مكاناً هاماً في ميدان التربية الخاصة بشكل عام وفي ميدان التخلف العقلي بشكل خاص، إذ تعتبر القاعدة التي تنبثق منها جميع الأنشطة التدريبية والإجراءات التعليمية، وبسبب أهمية الدور الذي تلعبه في عملية تدريب الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم نصت التشريعات التربوية الخاصة في عدد من الدول على ضرورة إعداد خطة تربوية فردية لكل طفل تقدم له خدمات تربوية خاصة، ويأتي أسلوب الخطة التربوية الفردية في مقدمة الأساليب الناجحة والقادرة على مواجهة واقع الاحتياجات الشخصية للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مما زاد أهمية استخدامها والعمل على تهيئة الظروف المناسبة لزيادة فاعليتها، كما تبدو أهمية تطبيق الخطة التربوية الفردية عندما ندرك أن الطفل هو محور اهتمام وارتكاز البرنامج التعليمي الفردي، كما أن هذا البرنامج هو بمثابة مصدر لحماية حقوق هذا الطفل المستهدف في هذا البرنامج وذلك لاحتوائه على خدمات التربية الخاصة والخدمات المساندة والمكان التعليمي الملائم له. (الوابلي، 2000 م، ص 11).

وقد أكد (ديان برادلي، مارغريت سيزر، ديان سوتللك، 2000 م) أن وثيقة البرنامج التربوي الفردي للطفل تعتبر مهمة ولها فائدة في المجالات التالية:

- 1- عندما يشارك الطفل في إعداد وتطبيق الأهداف الخاصة ببرنامج.
- 2- مساهمة أقران الطلاب الذين لديهم إعاقات شديدة بتقديم معلومات عن كيفية دمج زملائهم في الفصل.
- 3- مشاركة معلمي التعليم العام في تحديد محتويات البرنامج التربوي الفردي.
- 4- مشاركة أسر الطلاب في إعداد البرنامج التربوي الفردي للطلاب وتطبيقه. (ص 56).

وقد لاحظ (فورنس، 1979م) أن البرنامج التربوي الفردي غير مسار التربية الخاصة وذلك على النحو التالي:

- 1- أن البرنامج التربوي الفردي يعمل بمثابة وثيقة مكتوبة تؤدي بطبيعتها إلى حشد الجهود التي يبذلها أعضاء الفريق المتعدد التخصصات لتربية الطفل المعوق وتدريبه.
- 2- يقدم البرنامج الفردي الضمانات الكافية لاشتراك أولياء الأمور في العملية التعليمية ليس بوصفهم مصدراً مفيداً للمعلومات عن الطفل وحسب بل بوصفهم أعضاء فاعلين في الفريق المتعدد التخصصات.
- 3- توضح الخطة التربوية الفردية مسؤوليات كل اختصاصي فيما يتعلق بتنفيذ الخدمات التربوية الخاصة.
- 4- يرغم البرنامج التربوي الفردي كل الاختصاصيين على اختيار الأساليب الفعالة والملائمة للطفل المعاق.
- 5- أن البرنامج التربوي الفردي يقوم أساساً على افتراض مفاده أن البرنامج يجب أن يقدم للطفل وليس للفئة التي ينتمي إليها.
- 6- يعمل البرنامج التربوي الفردي بمثابة محك للمساءلة عن مدى ملائمة وفاعلية الخدمات المقدمة للطفل المعوق. (عبيد، 2000م، ص ص 103 - 104).

ومن جهة أخرى يؤكد (الوابلي، 2000 م) أن للأسس التي يطرحها (Turnbull، 1986)

أهمية خاصة، لما تحملها من اعتبارات منطقية وراء استخدام الخطة التربوية الفردية، وأهمها ما يلي:

- 1- تعكس الخطة التربوية الفردية أفضل توجه فكري لمعلمي التربية الخاصة.
- 2- وجود الخطة التربوية الفردية هو بمثابة إقرار واعتراف بخصوصية الطفل الفريدة التي على ضوءها ينبغي مواجهة احتياجاته الخاصة.

- 3- تعتبر الخطة التربوية الفردية مظلة وقائية ليس للطفل فقط، بل أيضاً لأسرته.
 - 4- تعتبر الخطة التربوية الفردية طريقة لقياس وتقييم أداء الطفل وكذلك وصف البرنامج المناسب.
 - 5- تحول الخطة التربوية الفردية للعاملين فرصة مساعدة الطفل على تنمية قدراته بشكل جيد.
 - 6- أن الخطة التربوية الفردية تعمل على تمكين المدرسة وكذلك الأهل من مراقبة تقدم الطفل وقياس نموه وتحديد مواطن الضعف بالإضافة إلى التركيز على علاج المشكلات.
 - 7- تعتبر الخطة التربوية الفردية أسلوباً لمناقشة القرارات ووضعها بين هيئة التدريس وأفراد الأسرة.
 - 8- المطالبة بمشاركة الآباء في الخطة التربوية الفردية لأنها تعزز وتقوي البرنامج التعليمي للطفل.
 - 9- تعتبر الخطة التربوية الفردية أداة فعالة وقوية لما تركز عليه من مسؤولية؛ لأنها تضع المدرسة أمام مسؤولياتها تجاه الطفل من حيث القيام بجميع العمليات الكفيلة بتقديم الخدمة المطلوبة وفق معايير القياس المحددة، وأهداف التدريب واستراتيجياته المتنوعة والتقييم المستمر (ص ص 12-13).
- ومن جهة أخرى يؤكد (حنفي، المحسن، 2004م) أن هناك عوامل أخرى منطقية وراء استخدام الخطة التربوية الفردية ومنها:

- 1- وسيلة للتواصل بين أعضاء الفريق المتعدد التخصصات.
- 2- وسيلة لتحديد الخدمات المساندة التي يحتاج إليها المعاق مثل: الخدمات النفسية، والاجتماعية، الصحية، والإرشادية، والعلاج الطبيعي والعلاج الوظيفي... إلخ.
- 3- تحديد مدى فاعلية الجهات ذات العلاقة في تقديم الخدمة الملائمة للأطفال ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة.
- 4- أداة لتقييم مدى تحقيق الأهداف المراد تحقيقها للمعاق.

5- أداة لتقييم أولي لمستوى أداء كل طالب على حدة في ضوء احتياجاته. (ص ص 36-37). ويرى

(هارون، 2004م) أنه يمكن التعرف على أهمية البرنامج التربوي الفردي من خلال تدقيق النظر في

محتوى البرنامج المتمثل في الآتي:

- 1- يعتبر البرنامج التربوي الفردي تقريراً شاملاً عن كل طفل ذي احتياج خاص.
- 2- يوضع البرنامج التربوي الفردي بواسطة متخصصين تربويين تتناسب طبيعة تخصصهم مع نوع إعاقة الطفل واحتياجاته.
- 3- يتضمن البرنامج التربوي الفردي تحديد قدرات الطفل الحالية ومستوى أدائه التحصيلي.
- 4- يتضمن البرنامج التربوي الفردي الأهداف بعيدة المدى الأهداف وقصيرة المدى.
- 5- يتضمن البرنامج التربوي الفردي جدولاً زمنياً بداية ونهاية الخطة.
- 6- يشتمل البرنامج التربوي الفردي على الخطة التي سيعمل بها لتنفيذ الأهداف وتحديد المشاركين في تنفيذها وتحديد الفترة الزمنية المتوقعة لتحقيقها.
- 7- يحدد البرنامج التربوي الفردي إجراءات التقييم والمعايير التي على أساسها الحكم على مدى التقدم في تحقيق الأهداف.
- 8- يتضمن البرنامج تقريراً سنوياً يتحدد فيه ما تم إحرازه من تقدم في هذا البرنامج. (ص ص 41-42).

أهداف الخطة التربوية الفردية:

تعد الخطة التربوية الفردية بمثابة إقرار واعتراف بخصوصية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بشكل

عام والأطفال المتخلفين عقلياً بشكل خاص فالخطة تسعى إلى تحقيق الأهداف التالية:

1- ضمان حق التلميذ في الخدمات التربوية والخدمات المساندة التي تلبي جميع احتياجات التلميذ الخاصة من خلال اتباع الإجراءات العلمية المنصوص عليها في الخطة.

2- ضمان حق الأسرة في تلقي الرعاية المناسبة لطفلها.

3- تحديد نوعية وكمية الخدمة التربوية والمساندة المطلوبة لاحتياجات كل طالب على حدة.

4- تحديد الإجراءات الضرورية لتقديم الخدمات التربوية والخدمات المساندة لكل تلميذ على حدة.

5- تحقيق التواصل بين الجهات المعنية لخدمة التلميذ والأسرة لمناقشة وضع القرارات المناسبة والمتعلقة باحتياجات التلميذ.

6- قياس مدى تقدم التلميذ في الخطة. (وزارة المعارف، 1422هـ، ص 79).

وذكر (حنفي، المحسن، 2004 م)، أن من أهداف الخطة التربوية الفردية التنبؤ بمدى تقدم المعاق في

البرنامج التربوي الفردي وتفعيل التواصل بين الجهات ذات العلاقة بالمعاق. (ص 39).

ولقد أكد (هارون 2004) أن (Polloway 1985) أورد ثلاثة أهداف أساسية للبرنامج التربوي

الفردى على النحو التالي:

1- يساعد البرنامج التربوي الفردي في تقديم تعليم مخطط ومنظم.

2- يعمل البرنامج التربوي الفردي كقاعدة للتقييم، وحيث تساعد الأهداف التعليمية المعدة سلفاً للطفل

في تحديد فاعلية المعلم ومدى تمكنه.

3- يؤدي البرنامج التربوي الفردي إلى تحسين عملية التواصل بين أعضاء الفريق المتعدد التخصصات

وخاصة بين المعلمين والآباء. (ص، 41)

وبذلك يتضح أن الخطة التربوية الفردية أداة صممت لضمان تطابق خدمات التربية الخاصة مع حاجات

الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة الفردية.

عناصر الخطة التربوية الفردية:

تحتوي الخطة التربوية الفردية على مجموعة من العناصر وهي:

- 1- وصف مستوى الأداء الحالي للتلميذ (نقاط القوة ومواطن الاحتياج).
- 2- تحديد الأهداف بعيدة المدى والأهداف قصيرة المدى على أن تصاغ صياغة سلوكية قابلة للقياس وتحديد الخدمات التربوية والخدمات المساندة.
- 3- تحديد بداية ونهاية الخدمات المطلوب تقديمها للتلميذ.
- 4- تحديد البدائل التربوية الملائمة وأساليب تقديم الخدمة للتلميذ.
- 5- تحديد المعايير الموضوعية لقياس الأداء وتحديد إجراءات تقديم الخطة ومواعيدها الدورية (يومية - أسبوعية - شهرية - سنوية)
- 6- تحديد المشاركين في فعاليات الخطة التربوية الفردية إعداداً وتنفيذاً وتقوياً ومتابعة.
- 7- تحديد المستلزمات التعليمية وغير التعليمية (أدوات - مواد - وسائل .. إلخ). (وزارة المعارف، 1422 هـ، ص ص 80 - 81).

ولقد أكد (عبدالله، 2003م) على مجموعة عناصر للخطة التربوية الفردية وهي:

- 1- مستوى الأداء والسلوك الحالي للطفل استناداً إلى نتائج التقويم والقياس والاختبارات الرسمية وغير الرسمية.
- 2- تحديد الأهداف السنوية ومن ثم تجزئة الأهداف إلى أهداف قصيرة المدى وهذه الأهداف يجب وضعها وتعريفها بشكل إجرائي قابل للقياس يمكن تحقيقها وملاحظتها لدى الطفل.
- 3- حاجة الطفل المتخلف عقلياً لاختبارات وأساليب تقييم معدلة.

4- تحديد الخدمات التربوية المناسبة والخدمات المساندة وكل ما يحتاج إليه الطفل من أجهزة مساعدة أو تعديل في المنهج أو بعض محتوياته.

5- إشراك الطفل المتخلف عقلياً مع الأفراد العاديين في المدرسة العامة.

6- تحديد التاريخ والأماكن، وفيها يتم تحديد متى ستبدأ الخدمات للطفل وكيف ؟ وأين ستقدم له ؟

7- الحاجة إلى خدمات التحويل.

8- قياس وتقييم التقدم لدى الطفل (ص 11).

الاعتبارات الأساسية للخطة التربوية الفردية:

تحتوي الخطة التربوية الفردية على مجموعة من الاعتبارات أو المرتكزات الأساسية وهي على النحو الآتي:

1- يجب إعداد خطة تربوية فردية لكل تلميذ من تلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة أياً كان نوع ومكان وزمان الخدمة المطلوبة.

2- يجب تسخير جميع الإمكانيات المادية والبشرية والمكانية والوسائل والأساليب اللازمة لإنجاح الخطة التربوية الفردية.

3- أن يتم إعداد الخطة التربوية الفردية بناء على نتائج التشخيص والقياس.

4- تعتمد عمليات الخطة الفردية على الوصف الدقيق المكتوب للبرنامج التعليمي.

5- تعتمد الخطة التربوية الفردية على عمل الفريق المتعدد التخصصات.

6- يجب مشاركة الأسرة في إعداد وتنفيذ وتقييم ومتابعة الخطة التربوية الفردية في جميع مراحلها.

7- يجب أن يقتصر عمل الخطة التربوية الفردية بفترة زمنية محددة لبداية ونهاية الخدمة المطلوبة.

8- أن تخضع الخطة التربوية الفردية للتقويم المستمر. (وزارة المعارف، 1422هـ، ص 80).

متطلبات إعداد وتنفيذ وتقييم الخطة التربوية الفردية:

أ- إعداد الخطة:

عند إعداد الخطة التربوية الفردية للأطفال ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة يتم ذلك عن طريق:

1- تشكيل فريق الخطة التربوية الفردية برئاسة مدير المؤسسة التربوية أو من ينيبه وعضوية كل من معلم التربية الخاصة ومعلم الفصل العادي وولي أمر التلميذ أو من ينيبه أو أي اختصاصي يمكن أن يستفاد منه في إعداد الخطة.

2- يتم إعداد وكتابة الخطة التربوية الفردية لكل تلميذ من قبل لجنة الخطة التربوية الفردية بناء على توصيات فريق التشخيص والقياس.

3- تعد الخطة التربوية الفردية خلال فترة لا تتجاوز أسبوعين من نهاية إجراءات التشخيص. (وزارة المعارف، 1422 هـ، ص 81).

وقد أكد (عبد الله، 2003 م) أن هناك مجموعة من الخطوات يجب أخذها في الاعتبار عند إعداد الخطة التربوية الفردية وذلك على حسب ما أقرته الأنظمة العالمية ونظام التعليم الأمريكي للأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة (IDEA) بما يلي:

1- اكتشاف وتحديد الأطفال الذين يحتاجون إلى خدمات التربية الخاصة من خلال ملاحظة وتقييم سلوك الطفل الحالي ومعرفة خصائصه التي تجعله مختلفاً عن غيره في مثل سنه.

2- تشخيص الطفل وتحديد مستوى الإعاقة ودرجتها.

3- اجتماع فريق المختصين مع الأسرة والمعلمين لتقرير الاحتياجات الخاصة للطفل وخدمات التربية الخاصة التي يحتاج إليها، وذلك من خلال تطوير خطة تربوية فردية خلال فترة زمنية محددة (شهر

حسب النظام الأمريكي). (ص 10).

وذكر (حنفي، المحسن، 2004م) مجموعة من الخطوات عند إعداد الخطة التربوية الفردية على النحو الآتي:

- 1- التحويل.
- 2- التقييم المبدئي.
- 3- موافقة ولي الأمر.
- 4- التقييم.
- 5- الاجتماع بولي الأمر.
- 6- اجتماع وضع الخطة التربوية الفردية.
- 7- تنفيذ البرنامج التربوي الفردي.
- 8- مراجعة البرنامج التربوي الفردي. (ص ص 61-70)

ولقد ذكر كل من (المسلط، وآخرون، 1425هـ) أن هناك خطوات عند إعداد البرنامج التربوي الفردي ومنها:

الخطوة الأولى: التقييم : في حالة موافقة ولي الأمر يتم تشكيل فريق لتقييم الأداء الحالي للتلميذ بناءً على طبيعة المشكلة لديه، وتتركز مهمة هذا الفريق في إجراء التقييم من خلال تطبيق الاختبارات المقننة، وكذلك جمع المعلومات الأخرى عن التلميذ.

الخطوة الثانية: كتابة ملخص التقييم : عند إتمام التقييم وتحليل البيانات يعد ملخص التقييم ويوقع من جميع الأشخاص الذين اشتركوا في إعدادده، ويتضح من الملخص إذا ما كان التلميذ تنطبق عليه ضوابط وشروط الحصول على خدمات التربية الخاصة أم لا.

الخطوة الثالثة : الاجتماع بولي أمر التلميذ: بعد إعداد ملخص التقييم يتم الاتصال بولي أمر التلميذ لتحديد موعد الاجتماع ومكانه بحيث يتناسب مع ولي أمر التلميذ.

الخطوة الرابعة : اجتماع وضع التخطيط للبرنامج: في هذا الاجتماع يتم دعوة ولي أمر التلميذ للمشاركة في وضع خطة لتقديم الخدمات المناسبة للتلميذ، ويتم في هذا الاجتماع طرح العديد من الأهداف التربوية ومناقشتها كخطوة أولى نحو كتابة البرنامج التربوي الفردي النهائي له.

الخطوة الخامسة : مراجعة التخطيط للبرنامج من قبل ولي أمر التلميذ: يقوم ولي أمر التلميذ بمراجعة خطة البرنامج والأهداف الأولية التي يشتمل عليها، فإذا وافق عليها استمر في المشاركة مع أعضاء فريق البرنامج في إعدادها وتطويرها، أما إذا لم يوافق فتقوم المدرسة أو إدارة التربية والتعليم بالتحدث مع ولي الأمر ومعرفة وجهة نظره والتعديلات التي يرغب في إجرائها على الخطة أو يشكل فريق متخصص محايد يقوم باتخاذ الإجراءات المناسبة.

الخطوة السادسة : موافقة ولي أمر التلميذ على البرنامج التربوي الفردي في صورته النهائية أو رفضه: بناء على موافقة ولي أمر التلميذ يتم توقيعه على النماذج الخاصة بذلك، وفي حالة عدم الموافقة فإنه يطلب إعادة مراجعته للبرنامج.

الخطوة السابعة : تنفيذ البرنامج التربوي الفردي: - يبدأ المعلمون والمختصون بتنفيذ البرنامج التربوي الفردي مع التقييم المستمر، وفي حالة عدم اقتناع الأسرة بمستوى أداء ابنهم فيمكنهم طلب اجتماع لمراجعة البرنامج.

الخطوة الثامنة : تحديد موعد مراجعة البرنامج التربوي الفردي: في أواخر العام الدراسي يحدد موعد للاجتماع لمراجعة برنامج التلميذ ويتم اشعار ولي الأمر بموعد ومكان هذا الاجتماع ويطلب منه الحضور.

الخطوة التاسعة : مراجعة البرنامج التربوي الفردي: في هذه الخطوة يتم إجراء مراجعة تقييمية شاملة للبرنامج التربوي الفردي للتلميذ. (ص ص 8 – 11).

ب- تنفيذ الخطة التربوية الفردية: يتم تنفيذ الخطة التربوية الفردية على النحو الآتي:

- 1- يتم البدء في تنفيذ الخطة التربوية الفردية خلال فترة لا تتجاوز أسبوعاً من إعدادها.
 - 2- يتم تنفيذ الخطة التربوية الفردية من قبل كل من له علاقة بتقديم الخدمة المنصوص عليها في الخطة
 - 3- يجب التنسيق بين الأعضاء القائمين بتنفيذ الخطة التربوية الفردية.
- ج- تقويم الخطة التربوية الفردية:** يتم تقويم الخطة التربوية الفردية لتحديد مدى فاعليتها في تحقيق احتياجات التلميذ المنصوص عليها في الأهداف مرة واحدة - على الأقل - كل عام دراسي، ويتم تقويم تقدم أداء التلميذ نحو تحقيق الأهداف قصيرة المدى بشكل مستمر (وزارة المعارف، 1422هـ، ص 81) واستناداً إلى ما سبق فإن التعليم الفعال والناجح يتطلب عمل خطة تربوية فردية لكل تلميذ؛ لأن الخطة التربوية الفردية تمثل إطاراً مرجعياً عاماً للبرنامج التعليمي للتلميذ وأيضاً تعتبر الخطة التربوية الفردية هي الحكم الذي يتم الرجوع إليه لحل أي مشاكل أو نزاعات بين أولياء الأمور والعاملين، وأيضاً تعتبر الخطة التربوية الفردية بمثابة أداة تشجع على التواصل بين العاملين من جهة وأسرة التلميذ من جهة أخرى.

رابعاً: التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية:

مقدمة:

يعتبر ميدان التربية الخاصة ميداناً حديثاً نسبياً قياساً بغيره من ميادين التربية وعلم النفس، فقد ظهرت بداياته العلمية المنظمة في النصف الثاني من القرن العشرين (الروسان، 1998م، ص 17). وأخذ الميدان التربوي يشهد بالرواد الأوروبيين الذين زرعوا جذوره في بدايات القرن التاسع عشر الميلادي وأكدوا قدرة

الأطفال المعاقين على التعلم وقابليتهم للتدريب خلافاً لما كان سائداً لعهود طويلة. (الخطيب، الحديدي، 1994 م، ص 26).

ومع انتشار ظاهرة الإعاقة في كافة المجتمعات المتقدمة والنامية على حد سواء، كان الاهتمام بالتربية الخاصة والفئات المنطوية تحت مظلتها من تنظيم برامجها، وتحديد الكوادر والمؤهلات اللازمة للعمل مع كل فئة، فصدرت التشريعات والقوانين الداعمة والمنظمة لهذا التوجه، وظهرت أدوات التشخيص الخاصة بكل فئة، وتعددت الدراسات والأبحاث والندوات والمؤتمرات المرتبطة بهذا الميدان وكنتيجة للتطور الذي شهده ميدان التربية الخاصة في الوقت الحاضر مقارنة بأوضاعها في منتصف القرن العشرين، ظهرت قضية الكوادر العاملة في مجال التربية الخاصة ذات العلاقة بكيفية إعداد تلك الكوادر اللازمة والمؤهلة، وكذلك نقص تلك الكوادر، وكيفية العمل على مواجهة هذا النقص (الروسان، 1998م، ص ص 169 – 170).

وبما أن العاملين عناصر مهمة في العملية التربوية، فإن الأمر يتطلب بذل الكثير من الجهود المنظمة لإعدادهم، وتصميم برامج تدريبية تلبي احتياجات العاملين في مجال التربية الخاصة وتطوير القوائم منها والاهتمام بعملية تدريب العاملين قبل الخدمة وأثناءها، بما يكسبهم الكفايات التعليمية اللازمة التي تؤهلهم لتقديم ما يلزم لذوي الاحتياجات الخاصة من خدمات تربوية فعالة.

مفهوم التربية الخاصة:

عرف الموسى (1999م، ص 41) التربية الخاصة بأنها " مجموعة البرامج، والخطط، والاستراتيجيات المصممة خصيصاً لتلبية الاحتياجات الخاصة بالأطفال غير العاديين، وتشتمل على طرائق تدريس، وأدوات، وتجهيزات، ومعدات خاصة بالإضافة إلى خدمات مساندة.

كما عرف الشخص والدماطي (1994م، ص 412) التربية الخاصة بأنها "مصطلح شامل يستخدم للتعبير عن البرامج والخدمات المقدمة للأطفال الذين ينحرفون عن أقرانهم العاديين (سواء في الجانب الجسمي أو

العقلي أو الأنفعالي) بدرجة تجعلهم بحاجة إلى خبرات أو ساليب أو مواد تعليمية خاصة، تساعد على تحقيق أفضل عائد تربوي ممكن سواء في الفصول العادية أو الفصول الخاصة إذا كانت مشكلاتهم أكثر حدة .

كما عرف القريوتي، السرطاوي، الصمادي (2001م، ص 25) التربية الخاصة بأنها " نمط من الخدمات والبرامج التربوية تتضمن تعديلات خاصة سواء المناهج أو الوسائل أو طرق التعليم استجابة للحاجات الخاصة لمجموعة الطلاب الذين لا يستطيعون مسايرة متطلبات برامج التربية العادية وعليه فأن خدمات التربية الخاصة تقدم لجميع فئات الطلاب الذين يواجهون صعوبات تؤثر سلباً على قدرتهم على التعلم، كما أنها تتضمن الطلاب ذوي القدرات و المواهب المتميزة " .

وكما عرف الروسان (1998، ص 15) التربية الخاصة على أنها " ذلك العلم الذي يهتم بفئات الأطفال غير العاديين وذلك من حيث قياسها وتشخيصها وإعداد البرامج التربوية وأساليب التدريس المناسب لها "، وتبين مما سبق من تعريفات، أن التربية الخاصة تتضمن بعض مظاهر العملية التعليمية ممثلة في مجموعة البرامج التربوية المتخصصة، والمستخدم مع الأفراد غير العاديين الذين ينحرفون عن المعدل الطبيعي المتعارف عليه لدى أقرانهم العاديين انحرافاً ملحوظاً، بهدف مساعدتهم على تحقيق ذواتهم، وتنمية قدراتهم إلى أقصى حد ممكن، ومساعدتهم في التكيف والمشاركة بفاعلية في بناء وتنمية مجتمعهم.

كما يتضح من خلال التعريفات السابقة حول مصطلح التربية الخاصة أن الفئات التي تنطوي تحت مظلة التربية الخاصة تتمثل في الآتي:

- فئة الأطفال ذوي صعوبات التعلم.
- فئة الأطفال ذوي الاضطرابات اللغوية.
- فئة الأطفال ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية.
- فئة الأطفال ذوي الإعاقة العقلية، والسمعية، والبصرية، والحركية.

- فئة الأطفال ذوي التوحد.
- فئة الأطفال متعددي العوق.
- فئة الأطفال الموهوبين.

التعليم الخاص بالمملكة العربية السعودية:

لقد بدأ التعليم الخاص بالمملكة العربية السعودية من خلال الجهود الفردية مع استهلاله العقد السابع من القرن الرابع عشر الهجري، حيث تحمس بعض أبناء هذا الوطن من المكفوفين للتعلم بطريقة برايل فأتقنوها ثم بذلوا جهدهم المشكور لنشرها وقاموا بإقناع بعض الجهات التعليمية بتبنيها وتسييرها للمكفوفين وكانت الاستجابة مع حلول عام 1377هـ.

حيث وافقت المعاهد العلمية والكليات على فتح فصول مسائية ملحقه بكلية اللغة العربية بالرياض، والتحق بالفصول مكفوفون ومبصرون للدراسة بما حتى فتحت وزارة المعارف (مدرسة جبرة) في الفترة المسائية لتعليم المكفوفين وتدريبهم على طريقة برايل وذلك في عام 1378هـ. (الموسى، 1999م، ص ص 32 - 33).

ويعقب السنبيل (1419هـ) بقوله "واستمرت الجهود الفردية في ميدان التعليم الخاص حتى عام 1380هـ حينما أنشأت وزارة المعارف أول مدرسة حكومية لتأهيل المكفوفين بالرياض أطلقت عليها اسم (معهد النور بالرياض) واستوعب المعهد آنذاك أربعين طالباً كفيفاً، ويعتبر إنشاء معهد النور بالرياض نقطة تحول رئيسة في مسيرة التعليم الخاص في المملكة؛ إذ تبع ذلك نمو واهتمام وتطور سريع شمل قطاعات المعوقين " (ص ص 394 - 395).

وفي عام 1382هـ (1962م) تم تأسيس إدارة التعليم الخاص بوزارة المعارف بغرض التوسع في تقديم الخدمات التعليمية والمهنية والاجتماعية لثلاث فئات هم: المكفوفون والصمم والمتخلفون عقلياً. (الموسى، 1999م، ص 34).

وقد تلا ذلك إنشاء المزيد من المعاهد للبنين والبنات في كل من (الرياض، ومكة، وعنيزة، والنفوف، والمدينة المنورة، وبريدة، وجدة) في الفترة ما بين 1382 إلى 1391 هـ. وفي عام 1392 هـ تم تطوير إدارة التعليم الخاص لتصبح المديرية العامة لبرامج التعليم الخاص تابعة لوكيل وزارة المعارف المساعد لشؤون التعليم العام وانبثق من تلك المديرية ثلاث إدارات هي: إدارة تعليم المكفوفين وإدارة تعليم الصم وإدارة التربية الفكرية (وزارة المعارف، 1416 هـ، ص 5).

وفي عام 1404 هـ (1984م) أطلق على المديرية اسم (الأمانة العامة للتعليم الخاص) وقد ضمت إضافة للإدارات الثلاث سالفه الذكر إدارة خاصة للتخطيط وأخرى للمطابع، وفي عام 1405 هـ (1985م) صدر قرار وزاري لتكون الأمانة العامة للتعليم الخاص تابعة لوكيل الوزارة مباشرة، وفي عام 1413 هـ صدر قرار مجلس الوزراء رقم 131 في 1413/10/13 هـ بنقل اختصاصات معاهد التعليم الخاص للبنات إلى الرئاسة العامة لتعليم البنات، ثم صدر قرار مجلس الوزراء رقم 177 في 1416/11/20 هـ بضم المكتب الإقليمي للجنة الشرق الأوسط لشؤون المكفوفين إلى وزارة المعارف وتوحيد نشاطه مع أوجه نشاط الأمانة العامة للتعليم الخاص وفي عام 1417 هـ صدرت موافقة معالي وزير المعارف على تعديل اسم الأمانة العامة للتعليم الخاص إلى الأمانة العامة للتربية الخاصة (الموسى، 1999م، ص 35-36-37). وعلى أثر ذلك قامت الأمانة العامة للتربية الخاصة بوضع الخطط والبرامج اللازمة ليس لخدمة المكفوفين والصم والمتخلفين عقلياً فحسب بل تواصلت الجهود حتى ظهرت كوارد تربوية تشمل برعايتها واهتماماتها فئات أخرى مثل:

1- ضعف السمع.

2- ضعف البصر.

3- فئة صعوبات التعلم.

4- فئة متعددي العوق.

- 5- المضطربين سوياً وانفعالياً.
- 6- التوحدين.
- 7- المضطربين تواصلياً.
- 8- المعوقين جسمياً وحركياً.
- 9- الموهوبين والمتفوقين. وقد تطلب ذلك من إدارات الأمانة التوسع من ثلاث إدارات إلى تسع إدارات عام 1419هـ ثم إلى اثنتي عشرة إدارة فنية وإدارية عام 1425هـ وهي:
 - 1- إدارة العوق البصري.
 - 2- إدارة العوق السمعي.
 - 3- إدارة التربية الفكرية.
 - 4- إدارة صعوبات التعلم.
 - 5- إدارة الدراسات والتطوير.
 - 6- إدارة الإسكان الداخلي.
 - 7- برنامج الكشف عن الموهوبين ورعايتهم.
 - 8- إدارة العلاقات العامة والتوعية التربوية.
 - 9- إدارة الشؤون الإدارية.
 - 10- الإدارة التنفيذية.
 - 11- إدارة الحاسب وتقنيات التعليم.
 - 12- إدارة التوحد.

بالإضافة إلى ذلك هناك ثلاث إدارات تحت الإنشاء وهي: إدارة العوق الجسمي والحركي، وإدارة الاضطرابات السلوكية والانفعالية، وإدارة الاضطرابات التواصلية (وزارة التربية والتعليم، 1425هـ).

كما تسعى وزارة التربية والتعليم ممثلة في الأمانة العامة للتربية الخاصة خلال السنوات الأخيرة بعمل استراتيجية يقوم أساسها على الاستفادة من الأساليب التربوية المطبقة في المدارس العادية رغبة منها في النهوض بمستوى الخدمات المقدمة للفئات الخاصة بالمملكة كمّاً ونوعاً (الدمج) ونظراً لما لهذا الأسلوب من فاعلية تربوية واجتماعية ونفسية واقتصادية فقد تمكنت وزارة التربية والتعليم من إحداث نقلة كمية ونوعية في التربية الخاصة حيث ارتفع عدد معاهد وبرامج التربية الخاصة من 66 معهداً وبرنامجاً في العام الدراسي 1415/1416هـ منها (48 معهداً وبرنامجاً للبنين و 18 معهداً وبرنامجاً للبنات) إلى 1875 معهداً وبرنامجاً في العام الدراسي 1425/1426هـ منها (1571 معهداً وبرنامجاً للبنين و 304 معهداً وبرنامجاً للبنات) كما ارتفع عدد الطلاب من 5201 طالب و 1600 طالبة في العام الدراسي 1415/1416هـ إلى 35039 طالباً و 8340 طالبة في العام الدراسي 1425/1426هـ (إحصائيات الأمانة العامة للتربية الخاصة 1425/1426هـ). ويوضح الجدول رقم (1) توزيع معاهد وبرامج التربية الخاصة بوزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية حسب الفئات المستفيدة للعام الدراسي 1425/1426هـ.

الجدول رقم (1)

توزيع معاهد وبرامج التربية الخاصة بوزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية حسب الفئات المستفيدة للعام الدراسي 1425-1426/2005-2006م

الفئات المستفيدة	عدد المعاهد والبرامج والمراكز	عدد الطلاب
------------------	-------------------------------	------------

1- العوق السمعي:	ذكور	إناث	مجموع	ذكور	إناث	مجموع
أ) الصم	184	30	214	3066	2071	5137
ب) ضعف السمع	71	13	84	1216	189	1405
المجموع	255	43	298	4282	2260	6542
2- العوق البصري						
أ) المكفوفون	120	14	134	957	439	1396
ب) ضعف البصر	1	1	2	2000	70	2070
المجموع	121	15	136	2957	509	3466
3- العوق العقلي	465	52	517	8953	2228	11163
4- ذوو صعوبات التعليم	592	169	761	7020	2045	9065
5- الموهوبون	59	21	80	9546	1278	10824
6- التوحيديون	32	3	35	311	19	330
7- متعددو العوق	46	1	47	346	1	347
8- المعوقون جسمياً وحركياً	1	-	1	1642	0	1642
المجموع الكلي	1571	304	1875	35039	8340	43379

ويلاحظ الباحث الحالي الجهود المبذولة من قبل القائمين على التعليم في المملكة العربية السعودية من رعاية لذوي الاحتياجات التربوية الخاصة وتقديم أفضل الخدمات والإمكانات والتسهيلات وذلك من أجل رفع مستوى التربية الخاصة في المملكة، لضمان حصول ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة على حقهم في التعليم أسوة بغيرهم من الأسوياء.

أهداف التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية:

تهدف التربية الخاصة إلى تربية وتعليم وتأهيل الأطفال ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة بفئاتهم المختلفة، وكما تهدف إلى تدريبهم على اكتساب المهارات المناسبة حسب إمكانياتهم وقدراتهم وفق خطط مدروسة وبرامج خاصة بغرض الوصول إلى أفضل مستوى وإعدادهم للحياة العامة والاندماج في المجتمع، ويمكن تحقيق هذه الأهداف من خلال ما يلي:

- 1- الكشف عن ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة وتحديد أماكن وجودهم ليسهل توفير خدمات التربية الخاصة لهم.
- 2- الكشف عن مواهب واستعدادات وقدرات كل طفل واستثمار كل ما يمكن استثماره منها.
- 3- تحديد الاحتياجات التربوية والتأهيلية لكل طفل.
- 4- استخدام الوسائل والمعينات المناسبة التي تمكن ذوي الاحتياجات الخاصة بمختلف فئاتهم من تنمية قدراتهم وإمكانياتهم بما يتلاءم مع استعداداتهم.
- 5- تنمية وتدريب الحواس المتبقية لدى ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة للاستفادة منها في اكتساب الخبرات المتنوعة والمعارف المختلفة.
- 6- توفير الاستقرار والرعاية الصحية والنفسية والاجتماعية التي تساعد ذوي الاحتياجات التربوية على التكيف في المجتمع الذي يعيشون فيه تكييفاً يشعرهم بما لهم من حقوق وما عليهم من واجبات تجاه المجتمع.
- 7- تعديل الاتجاهات التربوية الخاطئة لأسر هؤلاء الأطفال عن طريق توجيه وتوعية الأسرة وإيجاد مناخ ملائم للتعاون الدائم بين المنزل والمدرسة مما يؤدي إلى تكيف اجتماعي ينسجم مع قواعد السلوك الاجتماعية والمواقف المختلفة على أساس من الإيجابية والثقة بالنفس.
- 8- إعداد الخطط الفردية التي تتلاءم مع إمكانيات وقدرات كل طفل.

- 9- الاستفادة من البحث العلمي في تطوير البرامج والوسائل والأساليب المستخدمة في مجال التربية الخاصة.
- 10- نشر الوعي بين أبناء المجتمع بالعوق، وأنواعه، ومجالاته، ومسبباته، وطرق التغلب عليه أو الحد من آثاره السلبية.
- 11- تهيئة المدارس لتلبية الاحتياجات الأساسية للأطفال ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة بما يتطلبه ذلك من إجراء التعديلات البيئية الضرورية. (وزارة المعارف، 1422هـ، ص ص 12-13).

كما ذكر الروسان (1998م) أن التربية الخاصة تهدف إلى:

- 1- قياس وتشخيص كل فئة من فئات التربية الخاصة باستخدام أدوات القياس المناسبة.
- 2- إعداد الخطط التعليمية لكل فئة من فئات التربية الخاصة.
- 3- إعداد أساليب التدريس لكل فئة من فئات التربية الخاصة.
- 4- إعداد الوسائل التعليمية والتكنولوجية الخاصة بكل فئة من فئات التربية الخاصة وخاصة استخدام الحاسوب في التعليم.
- 5- إعداد برامج الوقاية من الإعاقة وذلك لتقليل نسبة حدوثها، إن أمكن (ص 15).

أسس ومبادئ التربية الخاصة:

يشير القريوتي وآخرون (2001م، ص ص 26-29) إلى عدد من الأسس والمبادئ التي تقوم عليها التربية الخاصة وهي:

1- الأساس الديني والأخلاقي:

إن الدين الإسلامي الحنيف يحض على المساواة في الحقوق والتكافل الاجتماعي ورعاية المجتمع لأبنائه الضعفاء وذلك من خلال الدساتير والمواثيق العالمية سواء ما يتعلق منها بحقوق الإنسان أو حقوق المعوقين لأنها تعتبر من المؤشرات الحضارية لأي مجتمع من المجتمعات.

2- الأساس القانوني:

إن الحصول على فرص التعليم المناسبة حق يكفله القانون، وعلى ضوء صدور القوانين والتشريعات العالمية فإن هناك علامات واضحة تكفل حقوق جميع أفراد المجتمع وتلبية احتياجاتهم الأساسية بغض النظر عن فئة ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة أو أي فئة من فئات المجتمع. بل إن بعض الدول العالمية والعربية أصدرت قوانين وتشريعات ولوائح خاصة بذوي الاحتياجات التربوية الخاصة وذلك لضمان حقوقهم.

3- الأساس الاقتصادي:

لما كانت من أهم أهداف التربية إعداد الفرد للحياة وتزويده بأهم المهارات اللازمة ليكون عضواً نافعاً في المجتمع فإن إهمال تربية وتعليم الذين يواجهون صعوبات مختلفة سيحرم المجتمع من جزء غير يسير من طاقة أبنائه. كما أن تقديم الفرص التعليمية المناسبة للموهوبين يعتبر الاستثمار الأمثل للموارد البشرية، وذا جدوى اقتصادية كبيرة، ويضيف (الزهيري، 1998 م، ص 28) أن بعض الدراسات الأمريكية أكدت أن العائد من التربية الخاصة يصل إلى 35 مرة مما أنفق على هؤلاء الأطفال خلال عشر سنوات من حياتهم الإنتاجية.

أسس وثوابت التربية الخاصة:

أكدت سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية على عدداً من الأسس والثوابت المرتبطة بمجال التربية الخاصة، كما استدعى التطور والتوسع السريعان في نطاق الاتجاهات التربوية المعاصرة لرعاية ذوي الاحتياجات

الخاصة، أن يضاف إلى تلك الأسس والثوابت عدد آخر من الأسس والثوابت التي تبلورة حديثاً، لتشكيل مجتمعة المنطلقات الأساسية التي تنطلق منها التربية الخاصة وهي:

1- طلب العلم فرض على كل فرد بحكم الإسلام، ونشره وتيسيره في المراحل المختلفة واجب على الدولة بقدر وسعها وإمكاناتها (المادة 10).

2- التفاعل الواعي مع التطورات الحضارية العالمية في ميادين العلوم والثقافة والآداب، بتتبعها والمشاركة فيها، وتوجيهها بما يعود على المجتمع والإنسانية بالخير والتقدم (المادة 16).

3- احترام الحقوق العامة التي كفلها الإسلام وشرع حمايتها حفاظاً على الأمن، وتحقيقاً لاستقرار المجتمع المسلم في: الدين، والنفس، والنسل، والعرض، والعلم، والمال (المادة 20).

4- التكافل الاجتماعي بين أفراد المجتمع: تعاوناً، ومحبة وإخاء، وإيثارة للمصلحة العامة على المصلحة الخاصة (المادة 21).

5- تأكيد كرامة الفرد وتوفير الفرص المناسبة لتنمية قدراته حتى يستطيع المساهمة في نهضة الأمة (المادة 36).

6- مسايرة خصائص مراحل النمو النفسي للناشئين في كل مرحلة، ومساعدة الفرد على النمو السوي: روحياً، وعقلياً، وعاطفياً، واجتماعياً، والتأكيد على الناحية الروحية الإسلامية بحيث تكون هي الموجه الأول للسلوك الخاص والعام للفرد والمجتمع (المادة 53).

7- التعرف على الفروق الفردية بين الطلاب توطئة لحسن توجيههم، ومساعدتهم على النمو وفق قدراتهم واستعداداتهم وميولهم (المادة 54).

8- العناية بالمتخلفين دراسياً، والعمل على إزالة ما يمكن إزالته من أسباب هذا التخلف، ووضع برامج خاصة دائمة ومؤقتة وفق حاجاتهم (المادة 55).

9- التربية الخاصة والعناية بالطلاب المعوقين جسمياً أو عقلياً، عملاً بهدي الإسلام الذي يجعل التعليم حقاً مشاعاً بين جميع أبناء الأمة (المادة 56).

10- الاهتمام باكتشاف الموهوبين ورعايتهم، وإتاحة الإمكانيات والفرص المختلفة لنمو مواهبهم في إطار البرامج العامة، وبوضع برامج خاصة (المادة 57).

11- تعنى الدولة وفق إمكانياتها بتعليم المعوقين ذهنياً أو جسمياً وتوضع مناهج خاصة ثقافية وتدريبية متنوعة تتفق مع حالاتهم (المادة 188).

12- يهدف هذا النوع من التعليم إلى رعاية المعوقين وتزويدهم بالثقافة الإسلامية والثقافة العامة اللازمة لهم، وتدريبهم على المهارات اللائقة بالوسائل المناسبة في تعليمهم للوصول بهم إلى أفضل مستوى يوافق قدراتهم (المادة 189).

13- يعنى في مناهج تعليم المكفوفين بالعلوم الدينية وعلوم اللغة العربية (المادة 190).

14- تضع الجهات المختصة خطة مدروسة للنهوض بكل فرع من فروع هذا التعليم تحقق أهدافه كما تضع لائحة تنظم سيره (المادة 191).

15- ترعى الدولة النابغين رعاية خاصة لتنمية مواهبهم وتوجيهها وإتاحة الفرصة أمامهم في مجال نبوغهم (المادة 192).

16- تضع الجهات المختصة وسائل اكتشافهم وبرامج الدراسة الخاصة بهم والمزايا التقديرية المشجعة لهم (المادة 193).

17- تهئ للنابغين وسائل البحث العلمي للاستفادة من قدراتهم، مع تعهدهم بالتوجيه الإسلامي (المادة 194).

18- إن المدرسة العادية هي البيئة الطبيعية من الناحية التربوية والاجتماعية والنفسية للتلاميذ ذوي

الاحتياجات التربوية الخاصة، علماً بأنه يمكن تقديم خدمات التربية الخاصة وفقاً لنوع ودرجة العوق

والاحتياجات الفردية للتلميذ عبر أحد الأنماط التالية:

أ. الفصل العادي مع خدمات المعلم المستشار.

ب. الفصل العادي مع خدمات المعلم المتجول.

ج. الفصل العادي مع خدمات غرفة المصادر.

د. الفصل الخاص.

هـ. المدرسة النهارية.

و. المدرسة الداخلية.

ز. مراكز الإقامة الدائمة.

مع ملاحظة ألا يزيد الوقت الذي يقضيه التلميذ في غرفة المصادر على 50% من وقت اليوم المدرسي، أما

بالنسبة للفصل الخاص فينبغي إتاحة الفرصة للتلاميذ بالاندماج مع أقرانهم العاديين في الأنشطة الصفية

واللاصفية قدر الإمكان.

19- يتم تحديد برامج وخدمات التربية الخاصة عن طريق فريق عمل متعدد التخصصات حسب احتياجات

كل فئة.

20- إذا كان التعليم ضرورياً للطفل العادي، فإنه أكثر ضرورة للطفل غير العادي.

21- في الوقت الذي وفرت فيه الدولة فرص التعليم لكل طفل عادي بلغ سن الدراسة - أينما كان موقعه

على أرض مملكتنا مترامية الأطراف - فإنها قد آلت على نفسها ألا يبقى طفل غير عادي إلا وتوفر له

خدمات التربية الخاصة التي تكفل له استثمار فرصة التعليم المتاحة.

22- لقد أثبتت التجارب والبحوث أن المعوقين - مهما اختلفت أحوالهم - لديهم قدرات وحوافز للتعليم

والاندماج في الحياة العامة، وهذا يدعونا إلى الاهتمام بما يقدرون عليه وعدم التركيز على ما لا يقدرون عليه.

23- إن الاتجاهات السلبية نحو الطفل المعوق، تشكل تحدياً أكبر من الذي يشكله العوق نفسه.

24- إن مرونة وتقبل معلم الفصل العادي للتلميذ غير العادي، يعد أهم العوامل التي تسهم في إنجاح مسيرته

التعليمية مع أقرانه العاديين.

25- إن مديري المدارس بوسعهم أن يلعبوا دوراً رئيساً في جعل الأطفال من ذوي الفئات الخاصة أكثر

استجابة وتجاوبا مع المدرسة من خلال إدارة مدرسية أكثر مرونة، وأكثر قدرة على تنويع خيارات

التعلم، ومساندة التلاميذ الذين يعانون صعوبة أو مشكلة.

26- ينبغي أن يكون المبنى المدرسي المصمم للتلاميذ العاديين خالياً من جميع العقبات التي تحول دون

استفادة التلاميذ المعوقين من مرافقه.

27- على الإدارات التعليمية أن تتحقق من أن المدارس تتيح التعليم الشامل للأطفال غير العاديين، مثلما

تتيحه للأطفال العاديين، وأن تعمل على تعديل أو إلغاء أية شروط أو ضوابط تحول دون قبول الأطفال غير

العاديين في البرامج العادية، ضماناً لفاعلية النظام التعليمي.

28- تعد التربية الخاصة أسلوباً فاعلاً في معالجة كثير من المشكلات التي عانى منها تلاميذ التعليم العام مثل

الرسوب والتسرب والتدني في التحصيل الأكاديمي وكثير من المشاكل النفسية والاجتماعية. (وزارة المعارف،

1422هـ، ص ص 14-16).

وذكر البراهيم (1424هـ) " ورغم جودة هذه الأسس ومناسبة ما تحتويه لما يتطلع إليه المستفيدون من

برامج التربية الخاصة، والقائمون عليها، إلا أن تحقيقها يحتاج للكثير من الجهد والوقت والإمكانات المادية

والبشرية المؤهلة، وكذلك التعاون البناء بين الجميع، لتصبح هذه الأسس واقعاً فعلياً وحقيقة ملموسة (ص 18).

استراتيجيات برامج التربية الخاصة:

إن التطوير الشامل لخدمات التربية الخاصة المنوط بها سواء من الناحية الكمية أو الكيفية يتطلب جهداً منظماً وتخطيطاً يشارك فيه جميع الأطراف المعنية خاصة وزارة التربية والتعليم، وأولياء الأمور، والجمعيات الأهلية، والهيئات التربوية الأخرى كالجامعات والمنظمات والعاملين في هذا الميدان، وهناك عدد من العوامل التي تسهم في نجاح برامج التربية الخاصة وهي:

- 1- شمولية الخدمات: أي أن تقدم الخدمات لجميع الأفراد ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة من خلال المراكز والمؤسسات التعليمية والتدريبية والتأهيلية والمجتمع المحلي.
- 2- الخلو من المعوقات سواء كانت هذه العوائق طبيعية أو معمارية أو اتجاهات سلبية.
- 3- اللامركزية: هو عدم اختصار التربية الخاصة وبرامجها على الأقسام والإدارات المركزية وإنما يجب أن تكون مرنة من خلال إعطاء الصلاحيات لاتخاذ القرارات وتنفيذ البرامج في مختلف المناطق.
- 4- الإدماج: وهو بمعناه الشامل مجموعة من الإجراءات والممارسات التي تزيد من فرص المشاركة في الحياة الثقافية والاجتماعية والإدماج التعليمي يعد جزءاً من عملية الإدماج الشاملة وهي الإجراءات المتخذة لتوفير خدمات التربية الخاصة من خلال المؤسسات التربوية العادية.
- 5- التنسيق: يقوم على ضرورة إشراك الوالدين في مختلف البرامج المقدمة لذوي الاحتياجات التربوية الخاصة
- 6- المهنية: تتطلب برامج التربية الخاصة توفير معلمين على درجة عالية من التأهيل والأعداد.
- 7- الواقعية: تسعى استراتيجية التربية الخاصة إلى تطوير برامج تأخذ في عين الاعتبار المستوى الاجتماعي والثقافي والنفسي والاقتصادي والسياسي (الظاهر، 2005م، ص 134).

ويضيف القريوتي وآخرون (1995م) لما سبق عامل المسؤولية وهي أن تربية ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة سواء كانوا متفوقين أم معاقين هي مسؤولية وزارة التربية والتعليم بشكل أساسي، وأن الحصول على فرص التعلم المناسبة حق كفلته سائر الدساتير والقوانين (ص 48) .

العوامل التي ساهمت في سرعة تطور التربية الخاصة وانتشار برامجها في المملكة العربية السعودية:

لقد عدد الموسى (2005م) تلك العوامل والتي يمكن تلخيصها فيما يلي:

1- لقد حبا الله - سبحانه وتعالى المملكة بخصائص كثيرة ونعم جمّة تنفرد بها على سائر بلاد الأرض ومنها نعمة التمسك بتعاليم الدين الإسلامي والعمل بأحكام شريعته السمحة ونعمة القيادة الحكيمة ونعمة الأمن والاستقرار وغيرها من النعم.

2- الاهتمام والرعاية والعناية والدعم غير المحدود لذوي الاحتياجات التربوية الخاصة مما جعلهم يتغلبون على المشكلات التي قد تواجههم في الحياة ويصبحون أعضاء فاعلين في المجتمع.

3- اهتمت المملكة بتنمية الكوادر البشرية وخصوصاً العاملين مع الأطفال ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة حيث تم أعدادهم في أعرق الجامعات العالمية وأرقاها، كما اهتمت المملكة بتوفير الحوافز المادية والمعنوية للعاملين في ميدان التربية الخاصة.

4- تفعيل دور الأمانة العامة للتربية الخاصة بالوزارة، عن طريق استحداث إدارات جديدة.

5- تبنت وزارة التربية والتعليم ممثلة في الأمانة العامة للتربية الخاصة استراتيجية تربوية تقوم في أساسها على الاستفادة من الأساليب التربوية الحديثة حيث نصت على تفعيل دور المدارس العادية في مجال تربية وتعليم الأطفال غير العاديين وهي ما يعنى العمل بدمج هؤلاء الأطفال في المدارس العادية.

6- أسهم قطاع التعليم العالي بجامعاته وكلياته المنتشرة في جميع أنحاء المملكة بجانب كبير في سرعة تطور التربية الخاصة وانتشار برامجها، إلى جانب إعداد وتدريب الكوادر البشرية التي يمكنها التعامل مع الأطفال ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة.

7- بدأ البحث العلمي - من خلال الوحدات الأكاديمية، ومراكز البحوث و الدوريات المتخصصة داخل الجامعات وخارجها - يأخذ وضعه الطبيعي من خلال معرفة حجم العوق ومدى انتشاره في المملكة وأسباب حدوثه وطرق الوقاية منه ومعرفة الاستراتيجيات التي من شأنها أن تعمل في زيادة فاعلية التربية الخاصة في المملكة.

8- اهتمت المملكة برعاية وتنظيم العديد من المؤتمرات، والندوات والتي يتم من خلالها تسليط الضوء على القضايا التربوية، والتأهيلية في مجالات العوق المختلفة.

9- قامت المملكة بإنشاء مراكز الحاسبات الآلية والمختبرات العلمية المزودة بأحدث التقنيات للأطفال ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة.

10- بدأ القطاع الخاص يسهم بدور متنام في مجالات رعاية الفئات الخاصة من خلال إنشاء الجمعيات والمؤسسات الخيرية والمدارس التي تعمل على النهوض بمستوى الخدمات المقدمة لتلك الفئات.

11- حققت مجالس أولياء الأمور في مدارسنا بالمملكة نجاحاً طيباً من خلال المشاركة الأسرية في العملية التربوية.

12- أسهمت الأسرة الوطنية للتربية الخاصة بالوزارة والمجموعات الاستشارية بالأمانة في الارتقاء بخدمات التربية الخاصة (ص ص 85-100).

خامساً: القوانين والتشريعات المتعلقة بذوي الاحتياجات التربوية الخاصة

مفهوم القوانين والتشريعات:

قنن في اللغة: وضع القوانين. والقانون: مقياس كل شيء وطريقته. أما في الاصطلاح فهو "إطار له محتوى داخلي مدون وثابت يعبر عن توجه عادل وشرعي لممارسة ما، وإنه في ذاته أمر أو مرسوم لغرض هذه الممارسة " (الشافعي، هيبه، 2006م، ص 321)، وكما عرف (الشخص، الدماطي 1994م، ص، 270) القانون على أنه " مجموعة من الأنشطة التي يقوم بها فرد أو مجموعة من الأفراد للرفع من شأن التغيرات المرغوبة لمصلحة فرد أو جماعة ما، ومن خلال تلك الأنشطة يتم إقناع واحدة أو أكثر من القنوات الحكومية التأسيسية - التشريعية والإدارية والقضائية - بالتصرف السليم بناء على تلك التغيرات المرغوبة "، وكما عرف (الروسان، 1998، ص 90) القانون بأنه " الإدارة الفعالة التي تعمل على تنظيم علاقات الأفراد بعضها ببعض بما عليهم من واجبات وما لديهم من حقوق " .

أما التشريع لغة فهو المصدر، أما اصطلاحاً فهو سن القواعد القانونية في صورة مكتوبة بمعرفة سلطة عامة في الدولة مختصة بوضعه (جمعية المرأة العمانية، 1972م) ويقصد بالتشريع هو الإطار العام الذي تستند إليه السياسات والبرامج الوطنية (زيد، 2000 م، ص 79) ويقصد بالتشريع أنه القوة الثانية الرئيسة بعد التقاضي في التطور والتوسع المثير لخدمات التربية الخاصة (جاك سي استيورت، 1996م، ص 17)، وتعتبر الإعاقة إحدى القضايا الاجتماعية المهمة في المجتمعات المعاصرة، نظراً لأبعادها التربوية والاقتصادية والنفسية على المعاق وأسرتهم والمجتمع ككل (الطريقي، 2004م، ص 26) وتعتبر قضية الإعاقة واحدة من القضايا الإنسانية المهمة التي تشغل حيزاً كبيراً من المجتمعات كافة.

وتعود أهميتها إلى أن نسبة الإعاقة تتراوح ما بين (8-10%) من عدد السكان (زيد، 2000م، ص 79) ومن هذا المنطلق فإن قضية ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة ليست قضية عطف وإحسان وإنما هي قضية حقوق نصت عليها الديانات السماوية وأقرتها المنظمات الدولية، (يوسف، 2000م، ص 88).

إن ظهور القوانين والتشريعات الخاصة بالأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة جاءت نتيجة للمشكلات التربوية والصحية والاجتماعية التي عانى منها المعاقون وذووهم وللجهود الإنسانية التي قام بها علماء النفس والتربية والاجتماع والقانون والدين وللجهود الرسمية التي مارستها الحكومات والهيئات الدولية في مجال القوانين والتشريعات التي تكفل حقوقهم التربوية والصحية والاجتماعية أسوة بغيرهم من الأسوياء (الروسان، 1998م، ص 86). وهناك اتجاهات حول أهمية إصدار القوانين والتشريعات الخاصة بالمعوقين ومنها: الاتجاه الأول (المؤيدون للقوانين والتشريعات) : بحجة أن النصوص الواردة في القوانين المختلفة في الدولة لا تشكل ضماناً كافية لهم، وأن وجود قانون سوف يساهم باعتراف المجتمع بقضية الإعاقة ورفع مستوى الوعي المجتمعي بهم وسوف يساعد على رفع معنويات المعاقين وإشعارهم بذاتيتهم واهتمام المجتمع بهم. الاتجاه الثاني (المعارضون للقوانين والتشريعات) : بحجة أنها تتنافى مع المطالبة بدمجهم في المجتمع ويعزز مفاهيم العزلة الاجتماعية ويتعامل معهم كفئة متميزة على نحو مختلف من فئات المجتمع الأخرى وكأن ذلك إقرار غير مباشر باستثنائهم من شمولية القانون العام. (السرطاوي، 1993م ص ص 63_64).

وبالنظر إلى هذه الاتجاهات السائدة حول أهمية إصدار القوانين والتشريعات الخاصة بذوي الاحتياجات التربوية الخاصة نجد أن الكثير من الدول بادرت إلى إصدار القوانين والتشريعات الخاصة بالمعوقين؛ لذا سوف نلقي نظرة على بعض القوانين والتشريعات الخاصة بذوي الاحتياجات التربوية الخاصة على المستوى الدولي ثم المستوى العربي ثم المستوى المحلي.

القوانين والتشريعات الدولية المتعلقة بذوي الاحتياجات التربوية الخاصة

مقدمة:

لقد أظهرت بعض التجارب الدولية في مجال القوانين والتشريعات الخاصة بالأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وخاصة في تلك الدول التي تبنت اتجاهات إيجابية نحو الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، في حين أن كثيراً من دول العالم لم تصدر أية قوانين أو تشريعات خاصة مما يعكس مواقف سلبية، وأن بعض الدول أعدت مسودات تشريع خاصة لذوي الاحتياجات الخاصة، وسوف يتم عرض التجارب لبعض الدول التي أصدرت تشريعات وقوانين خاصة لذوي الاحتياجات الخاصة ومنها الولايات المتحدة الأمريكية وبريطانيا. (ا لروسان، 1998 م، ص 91).

التجارب الدولية في مجال القوانين والتشريعات الخاصة بذوي الاحتياجات التربوية الخاصة:

1_ تجربة الولايات المتحدة الأمريكية:

تعتبر الولايات المتحدة الأمريكية أول الدول التي أصدرت قوانين وتشريعات خاصة لذوي الاحتياجات الخاصة، حيث ظهر أول قانون خاص لذوي الاحتياجات الخاصة عام 1975 م وسمي القانون العام 142/94 والمعروف باسم قانون التربية لكل الأطفال المعوقين وتأتي القوانين والتشريعات الفيدرالية هي الأساس في إيجاد البرامج الخاصة في المدارس الحكومية ولقد بدأت في تقديم البرامج التعليمية والخدمات الخاصة للطلاب المؤهلين لتلك الخدمات على الرغم من وجود تاريخ طويل نسبياً، للتشريع الخاص بتوفير الخدمات للأشخاص المعاقين، وأن مثل هذه التشريعات، قبل عام 1950 م، كانت موجهة أساساً نحو توفير خدمات التأهيل أو مؤسسات الرعاية، حيث إن هناك قوانين صادرة لخدمة ذوي الاحتياجات الخاصة من عام 1958 م إلى عام 1978 م ويوضح الجدول رقم (2) التطورات الرئيسية من عام 1958 إلى 1978 م.

السنة	القانون
1958	القانون العام 85- 926 لحماية التعليم القومي PL. 85- 926 National Defence Education Act. ويهتم بتوفير الموارد المالية لتدريس المحترفين، لكي يقوموا بتدريب مدرسي

	الأطفال المعاقين عقلياً.	
1961	القانون العام 87-276 Special Education Act. ويهتم بتوفير الموارد المالية لتدريس المحترفين لكي يقوموا بتدريب مدرسي الأطفال الصم. المتعلق بالتربية الخاصة	
1963	القانون العام 88-164 Mental Retardation Facility and Community Education Act ويتضمن القرار الخاص بإنشاء مصحة للإعاقة العقلية وإنشاء مركز للمجتمع.	
1966	القانون العام 89-750، وتضمن قراراً بتعديلات خلاصة بالتعليم الابتدائي والثانوي PL. 89-750 Amendments to The Elementary and Secondary Education Act. وإنشاء مكتب للتربية الخاصة بالمعاقين.	
1969	القانون العام 91-320، وتضمن قراراً يتعلق بنواحي القصور التعليمية. تعريف أنواع القصور التعليمية وتوفير الموارد المالية لبرامج الولاية للأطفال الذي يعانون من أنواع القصور التعليمية.	
1973	القانون العام 93-112، قسم 504، وتضمن قراراً بإعادة التأهيل PL. 93-112 Rehabilitation Act. (الذي تم تبنيه عام 1977) وصرح بأن الأفراد المعاقين لا يمكن إعادتهم من أي برنامج أو نشاط تموله الحكومة الفيدرالية لمجرد الإعاقة فقط.	
1974	القانون العام 93-380، وتضمن قراراً خاصاً بتعديلات التعليم Education Amendments وتمديد التشريع السابق، ولأول مرة يتم توفير المال للولايات والمقاطعات المحلية لبرامج الطلاب الموهوبين. بالإضافة إلى حماية حقوق الأطفال المعاقين والآباء، فيما يختص بالقرارات المتعلقة بوضعهم في المؤسسات الخاصة.	
1975	القانون العام 94-103، وتضمن قراراً خاصاً بتوفير المساعدة لأنواع القصور في النمو، وبياناً بالحقوق المتعلقة واشتمل على قرار خاص بحقوق المواطنين المعاقين عقلياً Developmental Disabilities Assistance And Bill of Rights Act وذكر المجالات التي يجب أن توفر فيها الخدمات الخاصة للأشخاص المعاقين والذي يعانون قصوراً في النمو.	
1975	القانون العام 94-142، ويتضمن إقرار التعليم لكل الأطفال المعاقين Education for All Handicapped Act وتوفير التعليم العام الملائم والمجاني بغض النظر عن مدى خطورة الإعاقة، وحماية الحقوق للأطفال المعاقين والآباء في عملية اتخاذ القرار التربوي، ويتطلب ذلك تطوير برنامج تعليمي خاص لكل طفل معاق (IEP) وإن توافر الخدمات التربوية للأطفال المعاقين في البيئة الأقل تقييداً.	

1978	القانون العام 95-561، وتضمن قراراً بتعليم الأطفال الموهوبين والعباقرة Cifted and Talented Children's Education Act وتوفير الحوافز المالية للولايات والهيئات التربوية المحلية لتقوم بالتعرف على الطلاب الموهوبين والعباقرة، وتعليمهم، وتوفير التدريب أثناء العمل، وإجراء البحوث.
------	---

(جاك سي استيورت، 1996م، ص ص، 17، 19)

وسوف يقوم الباحث بعرض أهم القوانين الأمريكية وهي القانون العام رقم 94/142 وكذلك القانون

الحكومي رقم 99/457 والقانون الحكومي رقم 101/476.

1_ القانون الحكومي رقم 94/142 Public Law 94/142

يعتبر هذا القانون أول قانون خاص بالمعاقين ويسمى هذا القانون " قانون التعليم لجميع المعوقين الصادر في

عام 1975م".

والذي يحمل في طياته متطلبات معينة تساعد الولايات المختلفة على تقديم التعليم لجميع الطلاب المعوقين.

ومن أهم المتطلبات الأساسية لهذا القانون:

- 1- الإجراءات الخاصة بتحويل الطلاب الذين يشتبه بأن لديهم إعاقة.
- 2- فريق متعدد التخصصات لتحديد مدى أهلية الطفل المعوق للخدمات.
- 3- فريق لإعداد وتطوير خطة تعليمية فردية.
- 4- البرنامج التعليمي الخاص، والمكان التعليمي المناسب لاحتياجات الطفل.
- 5- الإجراءات الخاصة بإطلاع أولياء الأمور ومشاركتهم.
- 6- تحديد الوقت الذي ستستغرقه عمليات التأهيل للخدمات والتحويل.
- 7- إعادة التقييم بشكل دوري.

8- إجراءات لحل ما يطرأ من الاختلافات. (ديان برادلي، وآخرون، 2000م، ص 49).

مبررات ظهور القانون العام رقم 142/94.

لقد ظهر هذا القانون نتيجة عدد من المبررات ومنها:

- 1- تزايد عدد الأطفال المعاقين في الولايات المتحدة الأمريكية.
- 2- صعوبة تلبية احتياجات الأطفال ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة.
- 3- صعوبة توفير التعليم المناسب لنصف عدد الأطفال المعاقين في الولايات المتحدة.
- 4- صعوبة تقديم خدمات تربوية لأكثر من مليون طفل معاق في المدارس العادية.
- 5- عدم مشاركة الكثير من الطلبة المعاقين في المدارس العادية بسبب إعاقاتهم التي تحول دون مشاركتهم بشكل فعال.

6- صعوبة توفير الخدمات والتسهيلات المناسبة للأطفال المعاقين في المدارس العادية.

7- صعوبة تحمل المؤسسات التربوية بسبب المشكلات المادية لتلك المؤسسات.

أبعاد القانون العام رقم 142/94، يتضمن هذا القانون عددا من الأبعاد وهي:

- 1- توفير الفرص التعليمية المجانية للأطفال المعوقين.
- 2- ضمان حقوق الآباء في تقييم أبنائهم المعاقين والاطلاع على تلك التقارير.
- 3- تحديد وتعريف الخدمات التربوية لكل الأطفال.
- 4- تحديد الخدمات المساندة.
- 5- تقديم الخدمات التشخيصية المناسبة الفردية لكل طفل على حدة.
- 6- إعداد الخطط التربوية الفردية لكل طفل.
- 7- تحديد البيئة التعليمية المناسبة لكل طفل.

أهداف القانون العام رقم 142/94، يتضمن هذا القانون عددا من الأهداف ومنها:

- 1- ضمان وتوفير برامج التربية الخاصة للمعوقين.
 - 2- ضمان اتخاذ القرارات العادلة والمناسبة عند اتخاذ القرار لتقديم الخدمات والبرامج التربوية للأطفال والشباب المعوقين.
 - 3- ضمان إدارة برامج التربية الخاصة.
 - 4- دعم برامج التربية الخاصة.
- ويتضمن القانون عددا من الحقوق ومنها الحقوق التربوية، وحقوق الأطفال في التربية المناسبة، وحقوق الأطفال وذويهم في المطالبة بحقوقهم، وحقوق الأطفال المعوقين في التقييم المناسب غير المتحيز والحقوق المدنية للمعاقين (الروسان، 1998م، ص ص 94-98).
- فالقانون العام 142/94 كان مهماً لعدة أسباب:
- أولاً: لأنه وسع الحقوق التعليمية التي ينص عليها القانون العام (93-380) وزاد من ضبط سيطرة الحكومة الفيدرالية على التعليم الخاص.
- ثانياً: تعهدت الحكومة الفيدرالية باستثمار جوهري في التربية الخاصة.
- ثالثاً: رسخت فكرة حق التعليم من بين القضايا الأخرى في التربية الخاصة.
- رابعاً: يعتبر القانون العام 142-94 قانوناً دائماً لا ينتهي مفعوله في تاريخ معين ويعد من القوانين الحكومية الفيدرالية النادرة. (جاك سي استيورت، 1996م، ص ص 20-21).

2_ القانون الحكومي 457/99 99/457 Public Law

يؤكد هذا القانون أهمية التدخل المبكر، حيث يقدم هذا القانون الخدمات للأطفال المعوقين من الولادة حتى عمر 5 سنوات إضافة للأطفال من عمر 5-12 سنة كما تأتي خطة الخدمات الأسرية الفردية في هذا

القانون والتي تنص على طبيعة مشاركة الأسرة ومشاركة عدد من المؤسسات المجتمعية من أجل تنسيق الخدمات للأطفال صغار السن من المعوقين. (ديان برادلي، وآخرون، 2000 م، ص 49).

3_ القانون الحكومي 101/476 476 / Public Law

ويعتبر من أحدث القوانين التي أعادت صياغة القانون الحكومي السابق 142/94 والذي تم فيه تعديل اسم القانون ليصبح " قانون التربية للأفراد المعوقين "

((individual with Disabilities Education Act (IDEA))

حيث أضيف في هذا القانون فئة "التوحد" autism والإصابة المخية أو الدماغية brain وطالب بتقديم الخدمة لهما، ويؤكد هذا القانون مبدأ البيئة الأقل عزلاً وتقييداً للطفل (ديان برادلي، وآخرون، 2000 م، ص ص 49-51).

2 _ تجربة بريطانيا:

تعتبر بريطانيا من الدول التي اهتمت بإصدار القوانين والتشريعات الخاصة بذوي الاحتياجات التربوية الخاصة، ولقد جاء هذا الاهتمام بعد صدور القانون رقم 142/94 في الولايات المتحدة الأمريكية. حيث أظهرت الحكومة البريطانية اهتماماً واضحاً بالأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وبالذات في السبعينات من هذا القرن حيث نشرت تقريراً في بريطانيا عام 1978م سمي (تقرير وارنوك) يتضمن هذا التقرير الحقوق والتشريعات الخاصة بالأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، ويشمل هذا التقرير أبعاد التربية الخاصة، وتصنيف فئات التربية الخاصة، ومفهوم التعليم المدرسي، والدمج الأكاديمي، والمدارس الخاصة، والتعليم المستمر، ومراكز المصادر، والتربية المبكرة، والقياس والتشخيص، وتدريب المعلمين. (الروسان، 1998م، ص 101).

ونلاحظ من خلال العرض السابق لبعض القوانين والتشريعات الخاصة بالمعاقين أن هناك اهتماماً كبيراً بهذه القوانين والتشريعات وبالذات على الصعيد الدولي فلقد عقدت المؤتمرات الدولية والتي أصدرت توصيات

خاصة بحقوق المعوقين ومسؤولية الدولة والمجتمع الدولي حيالهم فمنها صدور الإعلان العالمي لحقوق الإنسان سنة 1948م ثم صدور الإعلان الخاص بحقوق المتخلفين عقلياً عام 1971م ثم صدور الإعلان الخاص بالأمم المتحدة سنة 1975م والذي قرر وجوب احترام الكرامة الإنسانية للمعوقين وحماية حقوقهم أسوة بغيرهم من الأسوياء وسوف نعرضها بإيجاز:

1_ الإعلان العالمي لحقوق الإنسان: يشير هذا الإعلان إلى حماية حقوق الإنسان وإلى ضرورة تأمين رفاهيتهم في مختلف الميادين، وسوف يقوم الباحث بعرض وبشكل مختصر التسلسل الزمني للأحداث الهامة في القانون الدولي لحقوق الإنسان المتعلق بالأشخاص المعوقين:

1948	الجمعية العامة للأمم المتحدة أقرت الإعلان العالمي لحقوق الإنسان الذي ينص على أن جميع البشر يولدون أحراراً ومتساوين في الكرامة. وأن لكل إنسان الحق في جميع الحقوق والحريات المنصوص عليها في الإعلان دون أي تمييز مهما كان نوعه.
1971	20 كانون الأول (ديسمبر) أقرت الجمعية العامة للأمم المتحدة الإعلان المتعلق بحقوق الأشخاص المعاقين عقلياً.
1975	9 كانون الثاني (يناير) أقرت الجمعية العامة للأمم المتحدة الإعلان المتعلق بالأشخاص المعوقين.
1981	أعلنت الجمعية العامة للأمم المتحدة عام 1981م عاماً دولياً للأشخاص المعوقين.
1982	3 كانون الأول (ديسمبر) تقرر الجمعية العامة للأمم المتحدة برنامج العمل العالمي المتعلق بالأشخاص المعوقين في القرار رقم 52/37

1983	أقرت منظمة العمل الدولية اتفاقية المنظمة رقم 159 حول إعادة التأهيل المهني والتشغيل (للأشخاص المعوقين).
1983- 1992	عقد الأمم المتحدة للأشخاص المعوقين.
1984	24 أيار (مايو) قرّر المجلس الاقتصادي والاجتماعي تعيين مقرر خاص للقيام بدراسة شاملة حول العلاقة بين حقوق الإنسان ووضع الأشخاص المعوقين.
1987	انعقاد اجتماع عالمي للخبراء لمراجعة تنفيذ برنامج العمل العالمي المتعلق بالأشخاص المعوقين في منتصف عقد الأمم المتحدة للأشخاص المعوقين وقد أوصى الاجتماع بأن تقوم الجمعية العامة للأمم المتحدة بعقد مؤتمر خاص لصياغة اتفاقية دولية حول حقوق الأشخاص المعوقين. وقد أعدت إيطاليا مسودة ملخص للاتفاقية قدمته للجمعية العامة.
1987	تشرين الأول (أكتوبر) ناقشت الدورة الثانية والأربعون للجمعية العامة الرغبة في عقد معاهدة دولية، ولكن لم يتم التوصل إلى اتفاق رسمي للسير قدماً في ذلك الطريق.
1991	أقرت الجمعية العامة للأمم المتحدة مبادئ من أجل حماية الأشخاص المصابين بأمراض عقلية ومن أجل تحسين مستوى الرعاية الصحية العقلية.
1993	آذار (مارس) قدّم لياندور ديسبوي مقرر الأمم المتحدة الخاص للجنة الفرعية لمنع التمييز وحماية الأقليات، تقريره الذي عنوانه "حقوق الإنسان والأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة".
1993	كانون الأول (ديسمبر) أقرت الجمعية العامة للأمم المتحدة. القواعد الموحدة للأمم المتحدة حول تكافؤ الفرص للأشخاص المعوقين.
1994	تعيين مقرر الأمم المتحدة الخاص بالأشخاص المعوقين.
1998	8-12 كانون الأول (ديسمبر) الأمم المتحدة تعقد حلقة دراسية وندوة إقليمية بينية حول المعايير والمقاييس الدولية ذات الصلة بالإعاقة وذلك بالتعاون مع كلية بولت هول للقانون " Boalt

	School of Law " . جامعة كاليفورنيا في بيركلي . والمعهد العالمي للإعاقة في كلية بولت هول للقانون بجامعة كاليفورنيا في بيركلي .
1999	أيلول (سبتمبر) طالبت الجمعية العمومية " لمنظمة التأهيل الدولي " الدول الأعضاء في الأمم المتحدة بدعم صياغة معاهدة حول حقوق الأشخاص المعوقين .
1999	13-17 كانون الأول (ديسمبر): طالبت الندوة والحلقة الدراسية الإقليمية البينية حول المعايير والمقاييس ذات الصلة بالإعاقة في هونغ كونغ، التي انعقدت برعاية مشتركة من الأمم المتحدة ومركز القانون المقارن والقانون العام التابع لجامعة هونغ كونغ ولجنة الفرص المتكافئة في هونغ كونغ . بمعاهدة دولية لحقوق الإنسان من أجل الأشخاص المعوقين .
2000	شباط (فبراير) التقرير النهائي المقدم إلى لجنة التنمية الاجتماعية — تقرير المقرر الخاص .
2000	12 آذار (مارس) مؤتمر القمة العالمية للمنظمات غير الحكومية التي انعقدت في بكين طالبت بمعاهدة دولية لحقوق الأشخاص المعوقين .
2000	نيسان (إبريل) جلسة لجنة الأمم المتحدة لحقوق الإنسان المقرر الخاص ناقش المعاهدة .
2000	آب (أغسطس) المؤتمر العالمي التاسع عشر لمنظمة التأهيل الدولي يطالب بمعاهدة دولية حول حقوق الأشخاص المعوقين وذلك في القرار رقم 96/48 .
2001	أيلول (سبتمبر) أوصى المؤتمر العالمي لمكافحة العنصرية والتمييز العنصري وكره الأجانب والتعصب المتعلق بذلك بأن تنظر الجمعية العامة للأمم المتحدة في صياغة معاهدة دولية حول حقوق الأشخاص المعوقين .
2001	19 كانون الأول (ديسمبر) وافقت الجمعية العامة للأمم المتحدة على القرار رقم 168/56 الذي يطالب بتشكيل لجنة خاصة للنظر في الاقتراحات المقدمة من أجل معاهدة دولية لحقوق الإنسان تتعلق بالأشخاص المعوقين .
2002	8 نيسان (إبريل) المجلس الوطني الأمريكي للإعاقة استضاف " قمة حقوق الإنسان والإعاقة " جمع فيها بين أعضاء كل من جماعات حقوق الإنسان وجماعات حقوق الأشخاص المعوقين .

2002	11-14 حزيران (يونيو) بالتعاون مع الأمم المتحدة، حكومة المكسيك استضافت اجتماع خبراء المناطق والأقاليم لمناقشة المعاهدة.
2002	12 حزيران (يونيو) استضاف المجلس الوطني الأمريكي للإعاقة والمجلس الدولي الأمريكي للإعاقة " نداء من أجل اعتراف عالمي بحقوق الإنسان الخاصة بالأشخاص المعوقين: منبر أمريكي للمنظمات الشعبية للأشخاص المعوقين حول دور هؤلاء في تطوير اتفاقية دولية تتعلق بحقوق الأشخاص المعوقين.
2002	29 تموز (يوليو) إلى 9 آب (أغسطس) الاجتماع الأول للجنة الخاصة التي شكلت بموجب قرار الجمعية العامة رقم 56/168 انعقدت في الأمم المتحدة نيويورك.
2002	15-18 تشرين الأول (أكتوبر) المجلس العالمي السادس للمنظمة الدولية للأشخاص المعوقين Disabled peoples 'International DPI انعقدت في اليابان واضعاً بذلك نهاية لعقد الأشخاص المعوقين في آسيا والمحيط الهادي. وجرى طرح قرار يهدف إلى دعم الاتفاق من أجل أن يقوم المجلس العالمي المذكور بالنظر فيه. ويدعم إعلان " سابورو " بقوة تطوير اتفاقية دولية لحقوق الإنسان تتعلق بالأشخاص المعوقين.
2002	19-22 تشرين الثاني (نوفمبر): عقدت ورشة عمل تدريبية في بكين وتشنغدو حول الحماية القانونية للأشخاص المعوقين.
2003	آذار (مارس) مؤتمر إقليمي يعقد في البحرين حول الاتفاقية بالتعاون مع منظمة التأهيل الدولي وشبكة الناجين من الألغام.
2004	بداية مقترحة للعقد العربي للأشخاص المعوقين.

(شبكة الناجين من الألغام، 2005 م، ص ص 15، 18)

2_ الإعلان الخاص بحقوق المتخلفين عقلياً: يشير هذا الإعلان إلى ضرورة حماية حقوق المتخلفين عقلياً،

وإلى ضرورة تأمين رفاهيتهم وإعادة تأهيلهم، وإلى ضرورة إنماء قدراتهم في مختلف الميادين وضرورة اندماجهم إلى

أقصى حد ممكن، وهذا الإعلان اعتمد بموجب قرار الجمعية العامة للأمم المتحدة 2856 (د-26) بتاريخ

20/كانون الأول (ديسمبر) 1971 وقد وضع هذا الإعلان عددا من الأمور التي تضمن للمتخلفين عقلياً

حقوقهم ومنها:

- 1- أن المتخلف عقلياً له نفس ما لسائر البشر من حقوق.
- 2- للمتخلف عقلياً حقوق في الحصول على الرعاية والعلاج الطبيين المناسبين وعلى قدر من التعليم والتدريب والتأهيل والتوجيه ويمكنه من إتمام قدراته وطاقاته إلى أقصى حد ممكن.
- 3- للمتخلف عقلياً حق التمتع بالأمن الاقتصادي وبمستوى معيشة لائق.
- 4- أن يشارك الطفل المتخلف عقلياً في جميع أنشطة الحياة المجتمعية سواء مع أسرته أو مع أسرة بديلة.
- 5- للمتخلف عقلياً حق في أن يكون له وصي مؤهل عند لزوم ذلك لحماية شخصه ومصالحه.
- 6- للمتخلف عقلياً حق في حمايته من الاستغلال والتجاوز ومن المعاملة الخاصة بالكرامة، وله حق أن يقاضي حسب الأصول القانونية مع المراعاة التامة لدرجة مسؤوليته العقلية.
- 7- إذا أصبح أشخاص من المتخلفين عقلياً غير قادرين بسبب خطورة إعاقاتهم على ممارسة جميع حقوقهم ممارسة فعالة فيجب أن يتضمن الإجراء المتبع ضمانات قانونية مناسبة لحمايتهم (مكتبة حقوق الإنسان، 1993م، ص 1).

3_ الإعلان الخاص بحقوق المعوقين: يشير هذا الإعلان إلى حماية حقوق المعوقين، وإلى ضرورة إعادة تأهيلهم، وإلى ضرورة العمل قدر المستطاع إلى اندماجهم في الحياة العادية، حيث إن هذا الإعلان اعتمد بموجب قرار الجمعية العامة للأمم المتحدة 3447 (د - 30) بتاريخ 9/ ديسمبر 1975م. وفي هذا الإعلان تم ذكر بعض النقاط الهامة ومنها:

- 1- كلمة (معاق) تعني شخصاً عاجزاً كلياً أو جزئياً عن ضمان حياة شخصية أو اجتماعية أو طبيعية نتيجة نقص خلقي وغير خلقي في قدراته الجسمية أو الفكرية.

- 2- للمعاق حق مكتسب في الحصول على الاحترام.
- 3- سوف يتمتع المعوقون بجميع الحقوق التي يتضمنها هذا البيان دون أي استثناء ولا تميز.
- 4- للمعاقين الحقوق المدنية والسياسية نفسها التي للأشخاص الآخرين.
- 5- يحق للمعاقين الاستفادة من الوسائل التي تؤهلهم للاكتفاء الذاتي.
- 6- للمعاقين الحق من الاستفادة من الخدمات الطبية والمشورة في صدد التوظيف وغير ذلك من الخدمات التي تؤهل المعوقين لتنمية قدراتهم ومواهبهم وتسرع عملية اندماجهم في المجتمع.
- 7- للمعاقين الحق في الضمان الاجتماعي والاقتصادي والانضمام إلى نقابات العمال ولهم الحق في الاحتفاظ بعمل مفيد ومنتج ومريح.
- 8- للمعاقين الحق في أن يعيشوا مع عائلاتهم أو مع والديهم بالتبني، وأن يشاركوا في جميع الأنشطة الاجتماعية والإبداعية.
- 9- لن يتعرض أي معاق لأي تمييز في المعاملة فيما يخص السكن إلا إذا استدعت حالته ذلك، أما إذا كان بقاء المعوق في مؤسسة خاصة أمراً لا مفر منه فسوف تتوافر في المؤسسة شروط تؤمن له حياة هي أقرب ما تكون للحياة العادية.
- 10- ستؤمن للمعاقين حماية من كل أشكال الاستغلال والتمييز والظلم وانتهاك الكرامة.
- 11- سيكون في وسع المعاقين الاستفادة من الخدمات القانونية متى ما كانت هذه الخدمات ضرورية لحمايتهم، أما إذا رفعت ضدهم دعوى قضائية فسوف تتخذ حالتهم الجدية والفعالية في الاعتبار.
- 12- سوف يؤخذ بمشورة المؤسسات المعنية بالمعوقين للأفادة منها فيما يخص حقوقهم.
- 13- سيتم أعلام المعاقين وعائلاتهم عبر جميع الوسائل بكل الحقوق التي وردت في البيان. (نادي دبي للمعاقين، 2000م، ص ص 191-192).

الجهود الدولية في ميدان المعوقين:

للتعرف على هذه الجهود فلا بد أن نسلط الضوء على هذه الجهود والهيكل التنظيمية العاملة في هذا

الميدان.

الهيئات العاملة في مجال المعوقين:

هيئات إقليمية ومنها:

- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.
- المعهد الإفريقي بزمبابوي.
- المكتب الإقليمي للجنة الشرق الأوسط للمكفوفين بالرياض.

هيئات دولية ومن أهمها:

- الجمعية الدولية لرعاية المعوقين.

- المجلس الدولي لرعاية المكفوفين.
- الجمعية الدولية للأجهزة التعويضية.
- المؤسسة السويدية للوالم الفنية للمعوقين.
- الاتحاد الدولي لرعاية المتخلفين عقلياً.

هيئات ذات صلة برعاية المعوقين:

- منظمة العمل الدولية.
- منظمة الصحة العالمية.
- الاتحاد الدولي لرعاية الطفولة (مركز البحوث والاستشارات الاجتماعية والتنمية 1992م ، ص ص 10 - 11).

حيث تقوم منظمة الأمم المتحدة بتنسيق الجهود بين هذه الهيئات والمنظمات ونشر الوعي

حول مشكلة المعوقين، وقد أسفرت هذه الجهود عن صدور عدة قوانين تتعلق بالمعوقين:

- الإعلان العالمي لحقوق الإنسان الصادر عن هيئة الأمم المتحدة (1945م).
- توصيات منظمة العمل الدولية المتعلقة بالتأهيل المهني للمعوقين (1955م).
- الإعلان العالمي لحقوق الطفل الصادر عن هيئة الأمم المتحدة (1969).
- الإعلان العالمي لحقوق المتخلفين عقلياً الصادر عن هيئة الأمم المتحدة (1971م).
- الإعلان العالمي لحقوق المكفوفين الصادر عن هيئة الأمم المتحدة (1972م).
- الإعلان العالمي لحقوق المعوقين الصادر عن هيئة الأمم المتحدة (1975م).
- برنامج منظمة الصحة العالمية في مجال الوقاية من الإعاقة والتأهيل (1976م).

■ برنامج العمل العالمي المتعلق بالمعوقين الصادر عن الجمعية العامة لهيئة الأمم المتحدة

(1983 م). (الحمدان، وآخرون، 1993م، ص ص 163-164).

ومراجعة عدد من القوانين والتشريعات الخاصة بذوي الاحتياجات التربوية الخاصة والتوجهات

العامة التي أقرتها العديد من المنظمات الدولية ومنظمات الأمم المتحدة المتخصصة يمكن القول

إن أبرز الملامح الرسمية للقوانين والتشريعات المعاصرة المتعلقة بالمعوقين تشتمل على الآتي:

1- خصوصيتها: أي أن هذه القوانين تقتصر على المعوقين وما يتعلق بهم كأفراد من المجتمع دون سواهم.

2- إقرارها بحقوق المعوقين ومساواتهم ببقية أفراد المجتمع وتأكيد مسؤولية الدولة في تحقيق حماية تلك الحقوق والعواقب المترتبة على فشل المؤسسات الحكومية المختلفة في الوفاء بالتزامها بتلك القوانين.

3- تحديدها المعياري: ويقصد بها تحديدها العلمي الدقيق والقابل للقياس لمن تشملهم وكيفية تشخيصهم ونوعية الخدمات وكيفية الحصول عليها والجهات المسؤولة عن كل خدمة، كما تشتمل على معايير واضحة للحكم على درجة كفاية تلك الخدمات والأسس التي يجب الاحتكام إليها بخصوص ذلك.

4- شموليتها: ويقصد بها كفاية القانون من حيث تناوله لمختلف القضايا المتعلقة بالمعوقين بدءاً من الوقاية من الإعاقة والتعليم والتأهيل المهني والاجتماعي والتشغيل وغير ذلك من الخدمات، ويقصد بها أيضاً عدم اكتفاء القوانين بإرساء قواعد عامة بل اشتغالها على التفاصيل الدقيقة سواء من الناحية الفنية أو القانونية، ولا نجد غرابة في أن بعض هذه القوانين ولوائحها التفسيرية يصل إلى

مئات الصفحات. (السرطاوي، 1993م ص ص 64-65).

القوانين والتشريعات العربية المتعلقة بذوي الاحتياجات التربوية الخاصة:

مقدمة:

لقد عمت العالم بأسره حركة دولية عارمة، ارتفعت فيها أصوات الأشخاص المعوقين وغيرهم المناذية بضرورة تطوير حقوق الإنسان المعاق. فعلى المستوى الدولي قامت بعض الدول بإصدار قوانين للمعاقين لحماية حقوقهم (الرشيدى، 2003 م، ص 18).

أما على مستوى الدول العربية فلقد شهدت تطوراً ملحوظاً ومهماً في مجال القوانين والتشريعات التي تبرز حقوق الأفراد المعوقين واحتياجاتهم والأدوار التي يجب أن تقوم بها الحكومات لتلبية هذه الاحتياجات وتأمين الحقوق. (مسعود، وآخرون، 2005 م، ص 437).

وقد بدأ اهتمام الدول العربية بالقوانين والتشريعات الخاصة بذوي الاحتياجات التربوية الخاصة منذ بداية الثمانينات وعلى أثر توصيات العام الدولي للمعوقين (1981) وعلى أثر ذلك عقدت الندوات والمؤتمرات التي أوصت بضرورة كتابة تشريعات وقوانين خاصة للمعوقين (الروسان، 1998 م، ص 104).

ومما يدل على ذلك التوصيات الصادرة عن مؤتمر الكويت الإقليمي للمعاقين عام 1981 م ونذكر منها:

1- حث الدول العربية على تضمين خطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية أهدافاً وبرامج خاصة بالمعوقين.

2- وضع وتعديل التشريعات الخاصة بالمعوقين بحيث تستمد أسسها من مبادئ الشريعة الإسلامية.

3- إتاحة المزيد من فرص العمل للمعوقين مع تحديد نسبة معينة لهم في مختلف قطاعات الإنتاج والخدمات تمكيناً لهم من الاندماج التام في الحياة الاجتماعية.

4- مناشدة وسائل الإعلام وأجهزة الثقافة المختلفة ببذل مزيد من الجهد لتوعية الجمهور والأسرة بمشكلات الإعاقة ومسبباتها وأعراضها وطرق الوقاية والعلاج.

5- توفير التسهيلات المعمارية والتنظيمية التي تمكن المعوقين من الحركة الميسرة وارتياح المرافق العامة.

6- إنشاء مراكز إقليمية لإعداد الكوادر الفنية المتخصصة على مختلف المستويات للعمل في مجال المعوقين.

7- تضمين برامج الدراسة وأنشطتها القدر اللازم من المعلومات حول مشكلات الإعاقة بالدول العربية.

8- تشجيع الجامعات ومراكز البحوث على إجراء البحوث والدراسات التي تكشف عن أسباب الإعاقة ومظاهرها ووسائل علاجها.

9- عقد مؤتمر كل سنتين في إحدى الدول العربية لدراسة قضايا المعوقين وتعميم الجهود المبذولة في هذا الشأن. (مؤتمر الكويت الإقليمي للمعاقين، 1981م، ص 100).

وتعتبر الكويت من أوائل الدول العربية التي بادرت بتقنين حقوق المعوقين (عرفة، 1998م، ص 42).

بالإضافة لما سبق فهناك أيضاً قوانين وتشريعات أقرها الصعيد العربي ومنها:

1- ميثاق العمل الاجتماعي للدول العربية الصادر عن مجلس وزراء العمل والشؤون الاجتماعية العرب (1974م).

2- استراتيجية التربية العربية الصادرة عن اجتماع وزراء التربية العرب (1976 م)

3- استراتيجية العمل الاجتماعي في الوطن العربي الصادرة عن مجلس وزراء العمل والشؤون الاجتماعية العرب (1979 م).

4- ميثاق العمل العربي للعمل مع المعوقين الصادر عن المؤتمر الإقليمي لشؤون المعوقين (1981 م) (السرطاوي، 1993م، ص 164).

وأن هذه المواثيق تعتمد على مجموعة من الأسس والمبادئ ومن أهمها:

1- الإنسان هو صانع التقدم وأن الإنسان المعوق قادر على المشاركة فيه.

2- المعوقون طاقة إنسانية ينبغي الحرص عليها، لذا ينبغي أخذها في الاعتبار في التخطيط والإعداد للموارد الإنسانية في المجتمع.

3- المعوقون مهما تنوعت صور إعاقاتهم فليدهم القبول والقدرات والخوافز للتعلم والنمو والاندماج في الحياة العادية.

4- العناية بالمعوقين وتأهيلهم وإدماجهم الاجتماعي يمثل استثماراً بشرياً له مردوده الاقتصادي والاجتماعي.

5- مواجهة مشكلة الإعاقة مسؤولية تقع على عاتق الدولة والمجتمع والأسرة وتتوقف فعالية العمل ونجاحه على مدى التكامل في الأدوار والمسؤوليات.

6- الإقرار لجميع المعوقين بحقوقهم في الرعاية والتعليم والتأهيل والتشغيل دون تمييز. (يوسف، 2000م، ص ص 97-98).

تجارب الدول العربية في مجال القوانين والتشريعات الخاصة بذوي الاحتياجات التربوية الخاصة :

1- تجربة جمهورية مصر العربية: تعتبر جمهورية مصر العربية من الدول السبّاقة في إصدار القوانين

والتشريعات الخاصة بالمعوقين، وتعود بدايات الاهتمام بإصدار تلك التشريعات إلى عام 1950 حيث صدر

القانون رقم 116 لعام 1950م والخاص بالضمان الاجتماعي وفي عام 1959 صدر قانون العمل رقم 91

وفي عام 1975م صدر القانون رقم 39 بشأن تأهيل المعوقين وفي عام 1982م صدر القانون رقم 49.

حيث تضمن القانون في صورته الجديدة عددا من التعديلات على قانون رقم 39/ 1975م (الروسان،

1998 م، ص ص 112 - 113).

2_ تجربة المملكة الأردنية الهاشمية: بدأ الاهتمام بإصدار القوانين والتشريعات الخاصة بالمعوقين في الأردن في بداية الثمانينات وعلى أثر العام الدولي للمعوقين (1981 م) أوصت اللجنة التشريعية التابعة للجنة الوطنية الأردنية بضرورة إصدار القوانين والتشريعات الخاصة بالمعاقين. (الروسان، 1998، ص 105).

ولقد قامت المملكة الأردنية بإصدار قانون يسمى (قانون رعاية المعوقين) رقم 12 بتاريخ 1993م وتتضمن (12) مادة تنص على حقوق المعوقين في الربح والعمل والتعليم والصحة والبيئة والتأهيل والمشاركة، إلا أن المأمول من هذا القانون احتياجه إلى إصدار تشريعات تطبيقية وتنفيذية في ضوء ما تم تكليف مجلس الوزراء بإصدار البرامج التنفيذية ومخططات العمل. (يوسف، 2000م، ص 98).

3_ تجربة دولة الكويت: تعتبر الكويت من أوائل الدول العربية التي بادرت بتقنين حقوق المعوقين (عرفة، 1998 م، ص 42) وعلى الرغم من وجود قانون خاص برعاية المعوقين تحت (رقم 49 لسنة 1996م) إلا أن المشرع الكويتي عاملهم معاملة خاصة واعتبر الشخص المعوق كالشخص غير المعوق، ومن القوانين المشهورة في دولة الكويت قانون رقم 4 لسنة 1974م والخاص بإدارة شؤون القصر والقانون رقم 5 لسنة 1959م الخاص بالتسجيل العقاري وقانون رقم ه لسنة 1968م والخاص بالمساعدات العامة. ومن أهم الإنجازات التي قامت بها دولة الكويت خلال احتفالاتها بالسنة الدولية للمعوقين 81/80 ومنها:

- 1- تم إعداد دراسة تقويمية للخدمات المقدمة لفئات المعوقين والوقوف على المسببات الرئيسية للإعاقة وذلك بهدف تطوير الخدمات والتوسع بها والعمل على الوقاية من الإعاقة.
- 2- البت في إعداد مشروع قانون حول وضع المعوقين وحقوقهم بدولة الكويت.
- 3- القيام ببعض الاحتفالات في مختلف المجالات الثقافية والفنية ونشر مجموعة من المكتبات والملصقات الإعلامية في الصحة العامة، وإعداد برامج إذاعية وتلفزيونية.
- 4- أقام المجلس الوطني للثقافة والفنون معرضاً للكتاب خاصاً بالمعوقين.

5- أقام المجلس الوطني للثقافة والفنون معرضاً يقتصر على أعمال المعوقين على اختلاف أعمارهم من فنون تشكيلية وحرف يدوية.

6- أقام المجلس الوطني بإجراء مسابقات في المجالات الثقافية الأخرى مثل كتابة قصة قصيرة ومسرحيات قصيرة تتناول قضايا المعوقين وخصص لها جوائز مالية.

7- أعد المركز الإقليمي للحراك الدولي بالكويت برنامج تبادل الزيارات بين دولة الكويت والدول الأخرى وإجراء المسابقات الرياضية والتي يشترك بها المعوقون. (بو حميد، 1983 م، ص ص 183-199).

الوثيقة العربية لوضع اتفاقية دولية شاملة ومتكاملة لحماية وتعزيز حقوق الأشخاص المعوقين: لقد عقدت هذه الوثيقة بتاريخ 8_9/مارس، 2003م، في مملكة البحرين، حيث إن المشاركين في الحلقة الحوارية حول حقوق الأشخاص المعوقين في الوطن العربي من الدول العربية يؤكدون على مبادئ الإعلان العالمي لحقوق الإنسان والمبادئ الواردة في القواعد الموحدة بشأن تحقيق تكافؤ الفرص للأشخاص المعوقين الصادرة عن الأمم المتحدة في عام 1993م، وكما يؤكدون على توصيات مؤتمر القمة العالمية للمنظمات غير الحكومية الذي انعقد في بكين الداعي إلى وضع معاهدة دولية لحقوق الأشخاص المعوقين، وأن المجتمعين يدركون بأن نسبة 10% تقريباً من سكان العالم العربي والمقدرة 257 مليون شخص يعانون الإعاقة والمشاكل المصاحبة لها ويرون أنه يجب:

أولاً: وضع اتفاقية دولية شاملة ومتكاملة لحماية وتعزيز حقوق الأشخاص المعوقين وكرامتهم.
ثانياً: مشاركة الحكومات ومنظمات المجتمع المدني العربية في اجتماعات اللجنة المخصصة لوضع اتفاقية دولية شاملة ومتكاملة لحماية وتعزيز الأشخاص المعوقين وكرامتهم والتي ستعقد في نيويورك في الفترة ما بين 16-27 / يونيو من عام 2003م.

ثالثاً: تشجيع الحكومات العربية على إشراك الأشخاص المعوقين والخبراء في المنظمات غير الحكومية العاملة في مجال الإعاقة في هذه الاجتماعات.

رابعاً: أهمية الأخذ في الحسبان المواضيع التالية في الاتفاقية المقترحة:

1- وضع تشريعات وسياسات خاصة تستهدف ضمان حقوق الأشخاص المعوقين وتكافؤ الفرص والعمل على تفعيل التشريعات الحالية وتطبيقها من أجل تقديم أفضل الخدمات للأشخاص المعوقين.

2- القضاء على جميع أشكال التمييز ضد الأشخاص المعوقين بالاعتماد على مبدأ المساواة وتعزيز اعتماد الأشخاص المعوقين على ذواتهم واستقلاليتهم ومشاركتهم الكاملة في جميع مجالات الحياة.

3- تشجيع الدول الأعضاء على إشراك الأشخاص المعوقين عند وضع الاستراتيجيات الوطنية والإجراءات النظامية.

4- تشجيع الدول الأعضاء على المساهمة في إيجاد بيئة خالية من العوائق لدمج الأشخاص المعوقين بصورة طبيعية في المجتمع، وذلك من أجل حرية التنقل واستخدام وسائل الاتصال المختلفة للحصول على المعلومات الحديثة النظامية.

5- تعترف الدول بحق الأشخاص المعوقين في الحصول على تعليم مناسب وملائم لقدراتهم من أجل تحسين فرص نمائهم واستقلالهم ومشاركتهم وذلك عن طريق توفير بيئة ملائمة وشاملة تحتوي على المعينات والكوادر والوسائل التأهيلية المختلفة.

6- تشجيع الدول المشاركة على أهمية تقديم الخدمات الطبية والعلاجية والتأهيلية والرعاية الصحية وخدمات إعادة التأهيل الصحي للأشخاص المعوقين دون التزام (مادي أو معنوي) من قبل الأشخاص المعوقين وأسرهم.

- 7- حق الأشخاص المعوقين الحصول على الوسائل المعينة الحديثة المتطورة المساندة.
- 8- الاعتراف بحق الأشخاص المعوقين في اختيار بيئة عملهم مناسبة لقدراتهم وإمكانياتهم بحرية في ظروف لائقة مع إيجاد التدريب المعني الملائم وبرامج التشغيل.
- 9- العمل على إيجاد سبل مخصصة لتفاعل الأشخاص المعوقين في ثقافة المجتمع في شتى المجالات الرياضية والترويحية والدينية والاجتماعية والفنية.
- 10- الاهتمام بعملية التوعية والإرشاد الأسري والاجتماعي بهدف تغيير المفهوم السلبي السائد حول الإعاقة بما يضمن تحقيق التأهيل المجتمعي وتوظيف وسائل الإعلام بكافة أشكالها لتحقيق ذلك.
- 11- شمول برامج مكافحة الفقر للأشخاص المعوقين وأسرهم وبخاصة في البلدان الأقل يسراً نظراً لأن الأشخاص المعوقين يشكلون جزءاً من شريحة أفقر الفقراء في العالم، والعمل على توصيل الخدمات الضرورية ودعوة الدول الغنية من أجل تقديم الدعم للأشخاص المعوقين في الدول الفقيرة.
- 12- إعداد وتنفيذ أبحاث متخصصة في مختلف المجالات ذات الصلة وإنشاء قواعد معلومات للاستفادة منها عند التخطيط لبرامج الأشخاص المعوقين. (ارثراويللي، 2003، ص 47)

القوانين والتشريعات المتعلقة بذوي الاحتياجات التربوية الخاصة في المملكة العربية السعودية

مقدمة:

تعتبر المملكة العربية السعودية من الدول التي اهتمت بالقوانين والتشريعات الخاصة بالمعوقين وذلك لحماية حقوقهم كما نصت المادة (26) من النظام الأساسي للحكم في المملكة العربية السعودية الصادر بالمرسوم الملكي رقم (أ / 90) بتاريخ 27 / 5 / 1412هـ على التزام الدولة بحماية حقوق الإنسان وفق الشريعة الإسلامية، كما نصت المادة (27) حق الضمان الاجتماعي ورعاية المعوقين بقولها (تكفل الدولة حق المواطن وأسرته في حالة الطوارئ، والمرض، والعجز، والشيخوخة، وتدعم نظام الضمان الاجتماعي، وتشجع

المؤسسات والأفراد على المشاركة في الأعمال الخيرية)، وكما أقرت المادة (8) من النظام الأساسي للحكم مبدأ المساواة بين جميع المواطنين فنصت على أن (يقوم الحكم في المملكة العربية السعودية على أساس العدل والشورى والمساواة وفق الشريعة الإسلامية " (الطريقي، 2004م، ص 27).

وهذا يبين لنا مبدأ إتاحة الفرصة للمعاقين مثل غيرهم من أفراد المجتمع، ويبين لنا أيضاً أنه ليس هناك تمييز بين المعوقين والأسوياء في كافة مجالات الحياة الاجتماعية والاقتصادية والقانونية، لأنها دولة تطبق أحكام الشريعة الإسلامية وتجعل من القرآن الكريم دستوراً لها، فهي لم تنتظر العام الدولي أو العقد الدولي للمعوقين وإنما بدأت منذ أكثر من ثلاثين عاماً في تقديم الخدمات لذوي الاحتياجات التربوية الخاصة ومنذ تأسيسها على يد الملك عبد العزيز آل سعود رحمه الله بدأت برعاية المعوقين والمحتاجين، وأنشأت إدارات خاصة بذلك في عدد من المصالح الحكومية واهتمت بشكل خاص بتربية وتعليم المعوقين (الأمانة العامة للتعليم الخاص، 1412، ص ص - س).

تجربة المملكة العربية السعودية في مجال القوانين والتشريعات الخاصة بذوي الاحتياجات التربوية الخاصة:

يرجع اهتمام المملكة العربية السعودية بالمعوقين إلى منتصف هذا القرن تقريباً حيث افتتحت وزارة التربية والتعليم عدداً من المدارس الخاصة بالمعوقين ضمن مديرية التعليم الخاص (الروسان، 1998م، ص 114) وقد صدر أول قانون مقترح في عام 1987م حيث سمي القانون (بقانون المعوقين) وقد استند القانون على عدد من الأسس الاجتماعية والتربوية والتي من أهمها: مساواة المعاق في الحقوق والواجبات بغيره من أبناء المجتمع وفق ما تسمح به قدراته وإمكاناته ومراعاته للإعلانات والقوانين العالمية التي صدرت في مجال تشريعات وحقوق المعوقين وقد تضمن القانون عدداً من المواد وزعت على أبواب كما يلي:

1- الباب الأول: أحكام عامة ويتضمن (3) من المواد ذات العلاقة بتعريف المصطلحات الخاصة بفئات الإعاقة والوقاية والتأهيل وبرامج التربية الخاصة والخطط التربوية الفردية والخدمات المساندة والسلوك التكيفي وولي أمر المعاق.

2- الباب الثاني: الحقوق العامة: وتتضمن (7) مواد في مجال الحقوق العامة مثل حقوق المعاق في الحياة الحرة الكريمة وحقه في الحماية والتربية و العمل وحقه في أن يعيش حياة كريمة ومعززة مثله مثل الأفراد العاديين... إلخ).

3- الباب الثالث: الوقاية وتوعية المجتمع: ويتضمن (11) مادة , واشتملت على برامج الوقاية وتوعية المجتمع وخاصة الاستشارات الوراثية والفحوص الطبية وضرورة صرف الدواء بموجب وصفات طبية معتمدة، وتحديد مسؤولية وزارة الإعلام بالبرامج التوعوية بأسباب الإعاقة وضرورة تحديد مواصفات الأبنية العامة ومنح كل معاق ومرافقه تخفيضاً على تذاكر السفر وذلك من خلال تعريف الناس بهم من خلال المعاشية والاحتكاك.

4- الباب الرابع: التربية والتعليم: ويتضمن (37) مادة تتعلق بحقوق المعوقين التربوية و التعليمية ومنها التعليم المجاني من عمر 4-20 سنة، والتشخيص المناسب، وتتضمن (13) مادة، والصفوف الدراسية وتتضمن (3) مواد، والمناهج والخطط التربوية وتتضمن (8) مواد، والتغيرات الإدارية وتتضمن (3) مواد، والعاملون وتتضمن (3) مواد.

5- الباب الخامس: يتضمن (36) مادة تتعلق بالتأهيل بمفهومه الواسع والخدمات التي تلي احتياجات المعاقين في المجالات الطبية والاجتماعية والنفسية والتدريب المهني والتشغيل.

6- الباب السادس: ويتضمن (9) مواد تتعلق بتشكيل المجلس الوطني لشؤون المعاقين لضمان تنفيذ هذا القانون ومتابعة شؤون المعاقين على المستوى الوطني ومن أجل تسهيل التنسيق بين جهود المؤسسات

الحكومية الخاصة المعنية بخدمات المعاقين ورعايتهم. (الحمدان، القريوتي السرطاوي، 1994م، ص

ص 335 - 357).

التطور التاريخي لأنظمة ولوائح رعاية المعوقين وتأهيلهم في المملكة العربية السعودية:

بدأ اهتمام المملكة بالمعوقين مع بداية التخطيط لبرامج التنمية الاجتماعية والاقتصادية في بلادنا، واستطاعت الجهات المعنية في المملكة - بحمد الله، أن تحقق للمعوقين كافة الخدمات وبرامج الحماية اللازمة لهم ؛ حيث تولت وزارة التربية والتعليم الجوانب التعليمية فأنشأت معاهد التعليم الخاص لتمكينهم من مواصلة تعليمهم بما يتناسب مع ظروف عجزهم، وتولت وزارة الصحة التأهيل الطبي لهم، في حين تولت وزارة الشؤون الاجتماعية ممثلة بوكالة الوزارة للشؤون الاجتماعية بتقديم خدمات التأهيل والرعاية الصحية والاجتماعية والنفسية اللازمة للمعوقين على اختلاف فئاتهم، وتوفير الفرص المناسبة لتأهيل القادرين منهم على المهن والحرف التي تتناسب مع إمكاناتهم وقدراتهم، وبما يتيح لهم أداء مهماتهم في مجالات العمل الملائمة والاعتماد على أنفسهم في كسب رزقهم، بالإضافة إلى صرف الإعانات العينية والنقدية للمعوقين، ولكي تتوافر الخدمات الإنسانية للمعوقين بكفاية عالية فقد أخذت وزارة الشؤون الاجتماعية على عاتقها رعاية المعوقين وتأهيلهم، وكانت أول خطوة تمت في هذا المجال عام (1390هـ) حينما أنشأت الوكالة وحدة صغيرة للتأهيل المهني للمعوقين بمركز الخدمة الاجتماعية بالرياض إلى أن جاء عام 1394هـ عندما تم افتتاح أول مركز متخصص لتأهيل المعوقين بمدينة الرياض.

وقد صدرت قرارات عدة من مجلس الوزراء الموقر بشأن رعاية المعوقين وتأهيلهم منها:

أولاً: القرار رقم (715) بتاريخ 13/5/1394هـ المتضمن ما يلي:

1- إنشاء مراكز متخصصة لرعاية فئات المعوقين من المواطنين والمواطنات تتبع وكالة الوزارة للشؤون

الاجتماعية.

2- اتخاذ إجراءات عاجلة لحل مشكلة المعوقين إلى أن يتم إنشاء المراكز المتخصصة المذكورة سابقاً على

النحو التالي:

أ) المعوقون صحياً وجسدياً الذين يحتاجون إلى علاج طبي أو رعاية صحية طويلة سواء صاحبت إعاقاتهم هذه إعاقة عقلية أم لا، تختص بابتعاثهم وزارة الصحة.

ب) المعوقون عقلياً القابلون للتدريب تختص بابتعاثهم وزارة المعارف.

ج) المعوقون عقلياً غير القابلين للتدريب، وكذلك متعددو الإعاقة تختص بهم وزارة العمل والشؤون الاجتماعية، لأنهم بحاجة إلى الإيواء والتأهيل والرعاية الاجتماعية، على أن يتم مساعدة أسرهم مادياً إلى أن يتم إنشاء المراكز المتخصصة لإيوائهم.

3- إنشاء مراكز لرعاية الأمومة والطفولة تتبع وزارة الصحة. (وزارة الشؤون الاجتماعية، 2005م، ص 15).

ثانياً: صدور أول لائحة لبرامج التأهيل المهني للمعوقين بالقرار رقم (1355) في 1394/9/17هـ ونصت على أن تنشأ بوزارة العمل والشؤون الاجتماعية:

1- إدارة للتأهيل المهني.

2- لجنة تنسيق خدمات المعوقين بوزارة العمل والشؤون الاجتماعية ويتم تشكيلها من مندوبين عن وزارة العمل والشؤون الاجتماعية ووزارة المعارف ووزارة الصحة ويجوز بقرار من وزير العمل والشؤون الاجتماعية ضم بعض الأعضاء عند الحاجة من ذوي التخصص والخبرة في مجال خدمات المعوقين.

(وزارة الشؤون الاجتماعية، 2005م ص 13).

ثالثاً: صدور اللائحة الثانية المعدلة بالقرار رقم (1219) بتاريخ 1396/7/9هـ

حيث نصت المادة الأولى منها على أن تقوم الإدارة العامة للتأهيل بوضع السياسة العامة لبرامج تأهيل المعوقين من الذكور والإناث التي تتضمن برامج لتأهيل من يصلح منهم مهنيًا. (وزارة الشؤون الاجتماعية، 2005م ص13).

رابعاً: صدور قرار مجلس الوزراء الموقر رقم (34) بتاريخ 1400/3/10هـ المتضمن الموافقة على اللائحة الأساسية لبرامج تأهيل المعوقين، حيث نصت اللائحة على أن تقوم الإدارة العامة للتأهيل بوزارة العمل والشؤون الاجتماعية بوضع السياسة العامة لبرامج المعوقين والتي تتضمن برامج لتأهيل من يصلح منهم مهنيًا وبرامج أخرى للذين يثبت عدم صلاحيتهم للتأهيل المهني وذلك برعايتهم صحياً ونفسياً وتأهيل من يصلح منهم اجتماعياً، وتضمنت اللائحة الإشارة إلى إيجاد برنامج للتأهيل المهني للمعوقين، كما اشتملت هذه اللائحة على منح إعانات لأسر المعوقين لمساعدتها على رعايتهم. (وزارة الشؤون الاجتماعية، 2005م ص14).

خامساً: صدور قرار مجلس الوزراء الموقر رقم (219) بتاريخ 1400/11/27هـ، بالموافقة على قيام الإدارة العامة للتأهيل بوكالة الوزارة للشؤون الاجتماعية بدراسة طلبات صرف إعانات المشروعات الفردية أو الجماعية للمعوقين المؤهلين بمراكز التأهيل المهني لمن يرغب في إقامة مشروع وتنطبق عليه شروط الإعانة (وزارة الشؤون الاجتماعية، 2005م ص14).

سادساً: صدور القرار رقم 3195/27 بتاريخ 1416/9/24هـ، بالموافقة على إصدار اللائحة التنظيمية للأقسام الداخلية بمعاهد التربية الخاصة المتضمنة (72) مادة. (وزارة المعارف، 1416هـ، ص ص 1-19).

سابعاً: صدور قرار مجلس الوزراء رقم 85 بتاريخ 1418/5/7هـ، القاضي بالموافقة على توصية اللجنة الوزارية الخاصة بدراسة أوضاع المعوقين وبحث أفضل السبل لتأمين الرعاية اللازمة لهم، ومن بين هذه التوصيات ما يلي:

- تنشيط عمل وفاعلية لجنة تنسيق خدمات المعوقين المشار إليها سابقاً. المشكلة بموجب نظام تأهيل المعوقين بالمملكة العربية السعودية مع ضم عضو من قسم التربية الخاصة بكلية التربية من جامعة الملك سعود وعضو من الرئاسة العامة لتعليم البنات. ثم تلا ذلك انضمام عضو من القطاع الخاص.
- دعم إعانات أسر المعوقين.
- إعداد خطة إعلامية وطنية للتعريف بالإعاقة والوقاية منها. (وزارة الشؤون الاجتماعية، 2005م ص 14).

ثامناً: صدور القرار الوزاري رقم 776 / 2/5 بتاريخ 1420/10/30هـ الموافقة على إصدار القواعد التنظيمية لمدارس التعليم العام.

تاسعاً: صدور القرار رقم 224 بتاريخ 1421/9/15هـ والذي يحمل الموافقة على مشروع نظام رعاية المعوقين وتشتمل على الآتي:

المادة الأولى:

تدل على الكلمات والعبارات الآتية وتعريفها مثل المعوق والإعاقة والوقاية والرعاية والتأهيل والمجلس الأعلى.

المادة الثانية:

تكفل الدولة حق المعوق في خدمات الوقاية والرعاية والتأهيل عن طريق الجهات المختصة في المجالات

الآتية:

- 1- المجالات الصحية.
- 2- المجالات التعليمية والتربوية.
- 3- المجالات التدريبية والتأهيلية.
- 4- مجالات العمل.
- 5- المجالات الاجتماعية.
- 6- المجالات الثقافية والرياضية.
- 7- المجالات الإعلامية.
- 8- مجالات الخدمات التكميلية.

المادة الثالثة:

يحدد المجلس الأعلى بالتنسيق مع الجهات المختصة الشروط والمواصفات الهندسية والمعمارية الخاصة باحتياجات المعوقين في أماكن التأهيل والتدريب والتعليم والرعاية والعلاج وفي الأماكن العامة وغيرها.

المادة الرابعة:

يقوم المجلس الأعلى بالتنسيق مع الجهات التعليمية وغيرها لإعداد الكفايات البشرية الوطنية المتخصصة في مجال الإعاقة وتدريبها داخلياً وخارجياً لاكتساب الخبرات في هذا المجال مع الدول الأخرى.

المادة الخامسة:

تمنح الدولة المعوقين قروضاً ميسرة لأعمال مهنية أو تجارية تتناسب مع قدراتهم.

المادة السادسة:

تعفى من الرسوم الجمركية الأدوات والأجهزة الخاصة بالمعوقين.

المادة السابعة:

ينشأ صندوق لرعاية المعوقين تؤول إليه التبرعات والهبات والوصايا.

المادة الثامنة:

ينشأ مجلس أعلى لشؤون المعوقين يرتبط برئيس مجلس الوزراء ويؤلف على النحو التالي:

- رئيس يصدر باختياره أمر ملكي، وعضوية كل من:

- وزير العمل والشؤون الاجتماعية.
- وزير الصحة.
- وزير التربية والتعليم.
- وزير المالية والاقتصاد الوطني.
- الرئيس العام لتعليم البنات.
- وزير التعليم العالي.
- وزير الشؤون البلدية والقروية.
- أمين عام المجلس.
- اثنين من المعوقين.
- اثنين من رجال الأعمال المهتمين بشؤون المعوقين.
- اثنين من المختصين بشؤون الإعاقة.

المادة التاسعة:

يختص المجلس الأعلى برسم السياسة العامة في مجال الإعاقة وتنظيم شؤون المعوقين.

المادة العاشرة:

يرفع المجلس الأعلى تقريراً سنوياً إلى رئيس مجلس الوزراء عن أعماله وعن وضع المعوقين والخدمات التي تقدم لهم وما يواجه ذلك من صعوبات ودعم الخدمات المقدمة للمعوقين.

المادة الحادية عشرة:

يعقد المجلس الأعلى جلسيتين على الأقل في السنة وكذلك ينعقد بحضور أغلبية أعضائه ويتخذ القرار بأغلبية أصوات الحاضرين وفي حالة التساوي يرجح الجانب الذي فيه رئيس الجلسة.

المادة الثانية عشرة:

يكون المجلس الأعلى أمانة عامة ويعين الأمين العام والموظفين اللازمين وفقاً لأنظمة الخدمة المدنية.

المادة الثالثة عشرة:

للمجلس الأعلى أن يؤلف لجنة تحضيرية من بين أعضائه ويحدد اختصاصاتها وسير العمل بها.

المادة الرابعة عشرة:

يكون للمجلس الأعلى ميزانية تطبق عليها أحكام الميزانية العامة للدولة.

المادة الخامسة عشرة:

تعدل جميع الأنظمة واللوائح والتعليمات النافذة المتعلقة بالمعوقين وقت صدور هذا النظام بما يتفق معه خلال مدة لا تتجاوز ثلاث سنوات من تاريخ نشره.

المادة السادسة عشرة:

ينشر هذا النظام في الجريدة الرسمية ويعمل به بعد مئة وثمانين يوماً من تاريخ نشره. (مركز الأمير سلمان لأبحاث

الإعاقة، 2005م، ص ص 5-11)

عاشراً:

صدور القرار رقم 1674 / 27 بتاريخ 1422 - 1423هـ ويحمل الموافقة على تطبيق القواعد التنظيمية

لمعاهد وبرامج التربية الخاصة وتتضمن أحد عشر باباً وهي:

- الباب الأول: تعريف المصطلحات.
- الباب الثاني: أهداف التربية الخاصة.
- الباب الثالث: أسس وثوابت التربية الخاصة.
- الباب الرابع: الفئات الخاصة: مفاهيمها وإجراءاتها ومستلزماتها.
- الباب الخامس: البرامج الانتقالية والتأهيل.
- الباب السادس: التنظيم الإداري والفني للمعاهد والبرامج.
- الباب السابع: الارتباط الفني والإداري والمالي بالجهات ذات العلاقة.
- الباب الثامن: القياس والتشخيص.
- الباب التاسع: الخطة التربوية الفردية.
- الباب العاشر: التقويم التربوي والمتابعة.
- الباب الحادي عشر: أحكام عامة (وزارة المعارف، 1422هـ، ص ص 1-3) .

الحادي عشر :

صدر المرسوم الملكي الكريم رقم أ / 66 بتاريخ 27 / 4 / 1423هـ بتعيين الملك عبد الله بن عبد العزيز رئيساً للمجلس الأعلى لشؤون المعوقين في المملكة العربية السعودية (الطريقي، 2004م، ص 186).

الثاني عشر:

وفي 13/9/1423هـ صدر قرار مجلس الوزراء رقم 227 القاضي بالموافقة على المشروع الوطني للتعامل مع التوحد واضطرابات النمو الشامل.

وبصفة عامة فإن وزارة الشؤون الاجتماعية تحرص باستمرار على النهوض بأوضاع المعوقين إلى الأفضل وتسعى إلى توفير الكوادر الوطنية المؤهلة لتحقيق كل ما يساعد المعوقين في التغلب على ظروف الإعاقة والاندماج في المجتمع. (وزارة الشؤون الاجتماعية، 2005م، ص 15).

الدراسات السابقة

تمهيد:

يتضمن هذا الفصل عرض ومناقشة الدراسات السابقة ذات العلاقة بالدراسة الحالية، ويهدف

الباحث من خلال هذا العرض والمناقشة إلى ما يلي:

أولاً: إن الاطلاع على الدراسات السابقة في الموضوعات ذات الصلة المباشرة وغير المباشرة بموضوع البحث الحالي قد أتاح للباحث فرصة التفكير والمقارنة والاختيار، كما أنه ساعد على اختيار الموضوعات الجديدة.

ثانياً: إن الاطلاع على الدراسات السابقة مكن الباحث من معرفة أهداف ومناهج وأساليب البحث وكيفية طرح الموضوعات ومعالجتها في المجتمعات العلمية المختلفة، كما أن نتائج الدراسة تزيد من حجم الحقائق حول موضوع الدراسة وتظهر أوجه الاتفاق والاختلاف بين تلك الدراسات والدراسة الحالية، كما يمكن الاستفادة من الدراسات السابقة في إعداد مشكلة الدراسة والاستفادة منها في إعداد الإطار النظري للدراسة الحالية وبذلك ترتبط الموضوعات النظرية بالواقع الفعلي المبني على الدراسة والتحليل. ونظراً لكون الدراسات التي تناولت الخطة التربوية الفردية نادرة فقد عمد الباحث إلى تقسيم الدراسات في هذا الفصل إلى قسمين ليسهل عرضها ومناقشتها:

أولاً: دراسات عن الاتجاهات نحو الخطة التربوية الفردية

ثانياً: دراسات متعلقة بصعوبات تنفيذ الخطة التربوية الفردية

ثالثاً: دراسات حول قوانين وتشريعات التربية الخاصة

وفيما يلي عرض لكل من الدراسات العربية والأجنبية حسب التصنيف السابق وتاريخ كل منها:

أولاً: دراسات عن التربية الخاصة:

ففي دراسة الراجحي، عمار (1982م) التي هدفت إلى التعرف على وضع التربية الخاصة في البلاد العربية وإلى تقويم احتياجات المعوقين المتنوعة على ضوء الإعاقات وانعكاساتها التي يتعرضون إليها، كما هدفت إلى توصيف المؤسسات والأجهزة ومختلف الخدمات الصحية والتربوية والتأهيلية والتشريعية لاندماجهم الاجتماعي والاقتصادي، واستخدمت هذه الدراسة المنهج الوصفي المسحي، كما اعتمدت هذه الدراسة على الاستبانة كأداة للدراسة وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1- أظهرت الإحصاءات الواردة في الدراسة أن نسبة عالية من الأشخاص المصابين بإعاقة أو بأخرى لم يتعرف عليهم في الأفطار العربية.

2- كشفت التقارير التي قدمتها الدول أن التقدم الذي تم تحقيقه في مجال العلاج وإعادة تكيف المعاقين محدود جداً في بعض البلاد العربية وربما يكون غير متوفر تماماً في البلاد الأخرى.

3- كشفت الدراسة أن هناك قرابة (12 مليوناً) من المعوقين في البلاد العربية يحتاج وضعهم إلى حلول ضرورية مثل وجود الإحصائيين المؤهلين والمدربين في مجالات متعددة لمجابهة المشكلات المعقدة التي تطرحها الإعاقة في الميادين الصحية والتربوية والاجتماعية والاقتصادية.

4- كشفت الدراسة أن هناك طِفلاً بين كل عشرة أطفال يشكو من إعاقة، بهذا يكون في الدول العربية من الأطفال والشبان المعاقين في سن الدراسة يتحتم على التربية توفير حقهم الطبيعي في التعليم والتأهيل وإعدادهم للمساهمة في التنمية الاقتصادية والاجتماعية في الوطن العربي.

وفي دراسة السيامي (1983م) التي هدفت إلى دراسة واقع تربية وتأهيل المعاقين في المملكة وما تقدمه وزارة المعارف، ووزارة العمل والشؤون الاجتماعية، ووزارة الصحة وما يجب أن يكون عليه هذا الواقع مقارنة بالوضع السليم لرعاية المعاقين في العالم، وقد شملت العينة وزارة المعارف، ووزارة العمل والشؤون الاجتماعية ، ووزارة الصحة، واستخدمت تلك الدراسة المنهج الوصفي المسحي ولم تستخدم أي أداة للقياس بل رجعت إلى

التقارير الصادرة من الجهات المختصة لتربية وتأهيل المعاقين في المملكة وإلى الوثائق والسجلات المتعلقة بموضوع الإعاقة في الدول الأخرى وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1- أن رعاية الصم والبكم تستأثر اهتمام الدولة نتيجة ارتفاع نسبة هذه الإعاقة ثم يليها المكفوفون ثم المتخلفون عقلياً.

2- الإعاقة السمعية أعلى نسبة في المجتمع السعودي.

3- ضعف التواصل بين أسر المعاقين ومعاهدهم.

4- التخطيط لوضع دورات تدريبية للعاملين مع المعاقين في جميع المجالات.

وفي دراسة وزارة العمل والشؤون الاجتماعية (1983م) التي هدفت إلى تقييم معاهد ومراكز المعاقين في المملكة وتحديد طبيعة المعاقين من جميع النواحي التربوية والنفسية والاجتماعية والطبية، وشملت الدراسة جميع المعاقين الموجودين بمؤسسات التأهيل المهني والاجتماعي والطبي ومعاهد التربية الخاصة في جميع مناطق المملكة العربية السعودية واستخدمت هذه الدراسة المنهج الوصفي المسحي، كما استخدمت الاستبانة أداة للدراسة وذلك بالرجوع إلى الوثائق والسجلات المتعلقة بالموضوع، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها:

1- عدم مناسبة المباني المدرسية؛ لأن أغلبية مباني مؤسسات المعوقين مستأجرة.

2- عدم توفر الإخصائيين المدربين تدريباً كافياً للعمل في هذا المجال وخاصة الوطنيين.

3- قصور الوعي لدى المعلمين برسالتهم التربوية في هذا الميدان.

4- عدم توفر بعض التخصصات بين العاملين.

5- بعد المعهد عن محل إقامة الطالب وصعوبة الاتصال بأولياء أمور الطلبة.

وفي دراسة صندوق الملكة علياء للعمل الاجتماعي التطوعي الأردني (1984م) التي هدفت إلى التعرف على العاملين في مجال المعاقين من حيث تخصصاتهم وخبراتهم ومؤهلاتهم وطبيعة عمل كل منهم، كما هدفت إلى

التعرف على طبيعة المشكلات التي تواجه العاملين مع المعوقين وكيفية العمل على حلها، وقد تكونت عينة الدراسة من جميع العاملين في مؤسسات المعاقين في الأردن واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة أداة للدراسة، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- 1- عدم وجود تعاون بين هذه المؤسسات وأسر الطلاب المعاقين.
 - 2- قلة المتخصصين والوسائل التعليمية والأجهزة المناسبة.
 - 3- عدم توفر البرامج والمناهج المناسبة لهذه الفئات.
- وفي دراسة الشخص (1986م) التي هدفت إلى التعرف على اتجاهات بعض العاملين في مجال التعليم نحو المعوقين حيث اشتملت عينة الدراسة على 144 من مديري ومديرات ووكلاء ومعلمين وإحصائيين اجتماعيين وإحصائيين نفسانيين. وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها:

- 1- أظهرت الدراسة أن اتجاهات العاملين في مجال التعليم نحو المعوقين كانت بشكل عام إيجابية.
- 2- أظهرت الدراسة أن اتجاهات العاملين الأكثر إيجابية كانت نحو فئة المكفوفين وكانت أقل إيجابية نحو الأطفال المختلفين عقلياً.

وفي دراسة الحمدان، السرطاوي (1986م) التي هدفت الى معرفة الخدمات المقدمة للمعاقين كماً وكيفاً في المملكة العربية السعودية، ومدى ملاءمتها لاحتياجاتهم واقتراح سبل تحسينها، وقد قامت الدراسة بمسح إحصائي لمؤسسات المعاقين، وأعداد طلابها وما يقدم لهم من خدمات وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- 1- أن العدد الإجمالي للمعاقين الذين يحتاجون إلى الرعاية الصحية والاجتماعية في المملكة هو أحد عشر ألف معاق في عام 1404 / 1405هـ.

- 2- وجود قصور في المناهج التعليمية وفي أساليب التشخيص المتبعة لهؤلاء المعاقين.

3- كما اقترحت الدراسة عدة أمور لتحسين مستوى الخدمات في مؤسسات رعاية المعاقين في المملكة العربية السعودية لعل من أهمها:

أ) أن تقوم الأجهزة الإدارية المسؤولة عن مؤسسات رعاية المعوقين بدراسات مسحية شاملة لمعرفة حقيقة أعداد المعوقين، وحجم مشكلات الإعاقة وأنواعها في المملكة العربية السعودية.

ب) إيجاد هيئة إشرافية مهمتها التنسيق بين جهود مؤسسات ومراكز المعوقين وتحاشي الازدواجية والتدخل بينها.

ج) العمل على جعل أساليب التشخيص وأدواته ملائمة للبيئة المحلية.

وفي دراسة السرطاوي وآخرون (1988م) التي هدفت إلى التعرف على آراء المعلمين والمديرين في المدارس الابتدائية ومعاهد التربية الخاصة في مدينة الرياض نحو نمط الخدمة التربوية المفضلة للمعوقين ونحو دمجهم وعلاقة ذلك بمتغيرات الدراسة المتمثلة في فئة الإعاقة، والجنس، والمستوى التعليمي وسنوات الخبرة وطبيعة العمل. واشتملت عينة الدراسة على 2582 معلماً ومديراً وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها:

1- أظهرت الدراسة أنه من المناسب عند تقديم الخدمات التربوية للمعوقين بشكل عام تكون من خلال المراكز النهارية والمراكز الداخلية.

2- أظهرت الدراسة أن أكثر الأنماط التربوية مناسبة للأطفال المتخلفين عقلياً يتمثل في المؤسسات الداخلية والمراكز النهارية، أما الأطفال المعوقون سمعياً وبصرياً وجسدياً فإن أكثر الأنماط التربوية مناسبة هي المراكز النهارية.

3- أظهرت الدراسة أن حوالي ثلث أفراد العينة رأوا من المناسب تقديم الخدمات التربوية التي تدخل ضمن مفهوم الدمج والمتمثلة في الصف الخاص ضمن المدارس العادية غرفة المصادر والدمج التام في الصف العادي للأطفال المعوقين.

4- أظهرت الدراسة أن من المناسب تقديم الخدمات التربوية للمعوقين سمعياً وجسدياً وحركياً ضمن بيئات أقل عزلاً مقارنة بالأطفال المتخلفين عقلياً.

وفي دراسة صوفي (1989م) التي هدفت إلى إعطاء نبذة تاريخية عن أوضاع المعوقين في المملكة العربية السعودية ووصف الخدمات والبرامج والتشريعات الحالية في هذا المجال، والجهات المهمة بتلك الخدمات، كما حاولت إبراز حجم مشكلة المعوقين وأسبابها وإبراز الجوانب الإيجابية والسلبية في الخدمات والبرامج المتوفرة للمعاقين. واستخدم الباحث الاستبانة كأداة للدراسة التي وزعت على مجتمع الدراسة وهم جميع المؤسسات والوزارات التي لها علاقة بالمعوقين بفئاتهم الثلاث واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها:

- 1- وجود قصور في البرامج والخدمات المقدمة للمعاقين.
 - 2- وجود نقص في عدد الإخصائيين العاملين في مؤسسات المعوقين بالإضافة إلى خبراتهم المتواضعة في هذا المجال.
 - 3- ندرة البحوث والدراسات المسحية اللازمة لحصر حالات الإعاقة وتحديد وتصنيف فئاتهم.
 - 4- إحداث برامج وخدمات تأهيلية جديدة، وتطويرها بحيث تتلاءم مع احتياجات المعاقين.
- وفي دراسة الخريجي (1989م) التي هدفت إلى تتبع تطور التعليم الخاص في المملكة العربية السعودية خلال الفترة من 1958 - 1987 للميلاد وكذلك معرفة أثر النواحي الدينية والاجتماعية وتطور الأوضاع المعيشية ومعرفة نظرة المجتمع السعودي للمعاقين ووصف نظام التعليم الخاص في المملكة وما تقدمه المملكة من خدمات للمعاقين. واعتمدت الباحثة على القرارات والنشرات الرسمية الصادرة عن الجهات المسؤولة عن تعليم المعاقين وكذلك الكتب والبحوث السابقة عن الإعاقة والمعوقين، وإضافة إلى إجرائها عدداً من المقابلات مع المسؤولين والعاملين في مجال الإعاقة بالمملكة.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1- على الرغم من تعدد وكثرة مؤسسات المعاقين في المملكة إلا أن نوعية البرامج المقدمة لم يواكبها تطور ملحوظ من حيث مناهجها الدراسية، ومبانيها، ونسبة عدد المعلمين إلى الطلاب واستمرار النقص في عدد المعلمين.

2- انعدام التنسيق بين الجهات المسؤولة عن تعليم المعوقين في المملكة.

3- ليس للمعاقين قوانين أو تشريعات خاصة بهم.

4- تتركز مؤسسات المعوقين في المدن الكبرى.

5- لم يشمل تعليم المعاقين جميع فئات المعوقين فهناك فئات لم تقدم لها الخدمات.

6- التعليم الخاص مستقل بذاته ومنفصل تماماً عن التعليم العام في المملكة.

7- لم يحقق التعليم الخاص بصفة عامة أهدافه المرسومة، باستثناء تعليم المكفوفين الذي استطاع تأهيل المكفوفين بطريقة جيدة.

وفي دراسة الإدريسي (1992م) التي هدفت إلى تتبع تطور التعليم الخاص في المملكة العربية السعودية من عام (1380 إلى 1405 هـ) ومعرفة واقعه الحالي وأهم المشكلات التي قد تفترض دون تحقيق أهدافه التي وضعت من أجلها. وقد استخدمت الباحثة المنهج التاريخي والمنهج الوصفي وكانت أداة الدراسة عبارة عن التقارير والمؤتمرات العالمية ومن خلال اللوائح والنشرات التنظيمية والاستفادة من المصادر والتوصيات والمراجع. واقتصرت التعليم الخاص في الدراسة على مؤسسات معاهد التربية الفكرية ومعهد الأمل ومعاهد النور التابعة لوزارة المعارف.

ولقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1- أن أكثر الفئات المستفيدة من برامج وخدمات التعليم الخاص هي فئة المعوقين بصرياً وسمعيّاً وعقليّاً.

2- أن أهم مشكلات التعليم الخاص ندرة الكوادر المؤهلة للعمل مع المعوقين وكذلك عدم توفر المباني الملائمة.

وفي دراسة مركز البحوث والاستشارات الاجتماعية و التنموية (1992م) التي هدفت إلى رعاية المعوقين والمعوقات وتحديد مشاركتهم في الأعمال التي تناسب مع إعاقاتهم وسنهم في القطاعين العام والخاص في المملكة العربية السعودية. وقد شملت العينة (38) مسؤولاً موزعين على القطاعات المسؤولة عن رعاية المعوقين في المجالات الاجتماعية والتربوية والتعليمية والطبية بالإضافة إلى بعض المسؤولين بجهات أخرى ذات صلة غير مباشرة بالمعاقين وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها:

1 _ أن أهم المشكلات التي تواجه قضايا تقديم الخدمات والبرامج اللازمة للمعوقين هي القصور في البيانات الإحصائية الخاصة بحجم مشكلة المعوقين وأنواع إعاقاتهم والمعلومات المتصلة بهم.

2_ إن البرامج والخدمات القائمة لا تستوعب جميع المعاقين.

3- أن هناك مشكلات في عملية التنسيق بين الجهات المسؤولة عن المعوقين.

4- لا يوجد بالمملكة تشريع موحد وشامل لرعاية المعاقين.

5- تعاني الأقسام الأكاديمية بجامعة المملكة من نقص في بعض الكوادر المتخصصة في حقل المجالات الجديدة لرعاية المعوقين كاتجاه الخدمات النفسية لغير العاديين والتربية الخاصة والتأهيل الطبي وهندسة الأجهزة التعويضية.

6 _ أن الجامعات تركز في تقديم خدماتها للمعاقين من خلال الوحدات الإدارية المخصصة لذلك مع فئة واحدة من المعوقين هي فئة المكفوفين، كما أن بعضها يقتصر أحياناً إلى التنظيم الإداري الجيد الذي يكفل لها الفعالية.

وفي دراسة الطريقي (1996م) أجرى المركز المشترك لبحوث الأطراف الاصطناعية والأجهزة التعويضية وبرامج تأهيل المعوقين (1996م) مشروعاً وطنياً لأبحاث الإعاقة والتأهيل وإعادة التأهيل داخل المجتمع في المملكة العربية السعودية في الفترة ما بين 1412-1417هـ).

هدف المشروع إلى وضع الأطر الثابتة لقضية الإعاقة من واقعها بعيداً عن الأرقام والإحصائيات التي ليس لها أساس من الصحة. وشملت عينة الدراسة وزارة العمل والشؤون الاجتماعية، ووزارة الصحة، ووزارة المعارف، ووزارة الداخلية، والرئاسة العامة لتعليم البنات، والمراكز والجمعيات الأهلية الخيرية التي تقدم الخدمات للمعوقين وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها:

- 1- أن نسبة الإعاقة في السعودية تساوي 3.73 %.
- 2- أوضحت الدراسة أن نسبة 40% من الشباب هم بحاجة إلى خدمات ورعاية اجتماعية وصحية بالإضافة إلى رعاية المعاقين مما يزيد بعداً تنموياً واضحاً.
- 3- كشفت الدراسة أن نسبة المعاقات الإناث أقل من المعاقين الذكور بنسبة 57.3 % ذكور ونسبة 42.3 % إناث.

وفي دراسة العبد الجبار، مسعود (2002م) التي هدفت إلى استقصاء آراء المديرين والمعلمين العاديين ومعلمي التربية الخاصة نحو دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية، والتعرف على أثر متغيرات الوظيفة، والدرجة العلمية وفئة الإعاقة، ونوع البرنامج على آراء المديرين والمعلمين. وبلغت عينة الدراسة 447 مديراً ومعلماً ممن يعملون في المدارس العادية الملحقه بها برامج للدمج في منطقة الرياض

التعليمية، وقد استخدم الباحثان في الدراسة المنهج الوصفي، وقد توصلت الدراسة إلى أن هناك فروقاً دالة إحصائياً في الآراء حول برامج الدمج في المدارس العادية ترجع لمتغير الوظيفة، والدرجة العلمية، وفئة الإعاقة، ونوع برنامج الدمج.

وفي دراسة العلوي (2003م) التي هدفت إلى الكشف عن الاحتياجات الخدمية الحالية المتمثلة في إيصال الخدمات، وتطوير العاملين في مملكة البحرين والتعرف على بعض المعوقات التي تحد من تحقيق تلك الاحتياجات. وتكونت العينة من (60) فرداً من العاملين في وزارة التربية والتعليم، ووزارة العمل والشؤون الاجتماعية. وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها أهمها:

- 1- أن العاملين مع الأطفال ذوي التخلف العقلي أكدوا على وجود مجموعة من الاحتياجات في مجال توصيل الخدمات وتطوير العاملين، ولعل أهم تلك الاحتياجات يتمثل في الاحتياجات الأساسية للأطفال ذوي التخلف العقلي التي يبدو أنها لم تتحقق بوضوح حتى الآن.
- 2- أظهرت الدراسة أن العاملين في البحرين لديهم الاهتمام بالالتحاق بالتدريب والتطوير.
- 3- أظهرت الدراسة أن ما نسبته 93% من العاملين لا يزالون في حاجة ماسة للمهارات الخاصة التي تساعد في التعامل مع فئة التخلف العقلي.
- 4- أن هناك حاجة لوضع برامج تدريبية للعاملين في مجال التخلف العقلي ولاسيما المعلمين والاختصاصيين الاجتماعيين والإداريين في محيط المدارس التي تطبق نظام الدمج.
- 5- أظهرت الدراسة أن ما نسبته 83-100 % من العوامل المؤثرة على مجال ذوي التخلف العقلي تعود إلى:

(أ) قلة الدعم الحكومي وندرة التجهيزات (100%)

(ب) قلة التبرعات (83 %)

(ج) قلة الكوادر البشرية (98 %).

(د) قلة الدراسات والبحوث (95 %).

(هـ) قلة المدربين (100%).

وفي دراسة الدوسري (2006) التي هدفت إلى تحديد درجة وضوح أهداف التربية الخاصة ومدى إمكانية تحقيق هذه الأهداف، ومعرفة الفروق ذات الدلالة الإحصائية في مدى إمكانية تحقيق هذه الأهداف باختلاف متغيرات الدراسة (الوظيفة، التخصص، العمر، الخبرة في مجال التربية الخاصة)، وتحديد العوامل التي تحول دون إمكانية تحقيق أهداف التربية الخاصة والمقترحات التي تساعد في إمكانية تحقيقها من وجهة نظر معلمي ومشرفي معاهد وبرامج التربية الخاصة في مدينة الرياض، وشملت العينة (545 معلماً ومشرفاً للتربية الخاصة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها:

1- أن جميع أهداف التربية الخاصة واضحة بدرجة كبيرة وأن الهدف الأكثر وضوحاً هو تعليم الأطفال ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة بفئاتهم المختلفة، في حين جاء هدف وضع خطط مدروسة وبرامج خاصة لتربية وتعليم وتأهيل الأطفال ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة أقل الأهداف وضوحاً.

2- أن أهداف التربية الخاصة ممكنة التحقيق بدرجة كبيرة إجمالاً.

3- أن أهم العوامل التي تحول دون إمكانية تحقيق أهداف التربية الخاصة هو ندرة توفر الوسائل التعليمية في معاهد وبرامج التربية الخاصة، وقلة توفر الاختبارات و المقاييس المقننة على البيئة السعودية ومحدودية برامج وخدمات التدخل المبكر، وعدم تزويد المعاهد والبرامج بورش محمية ومختبرات ومعامل، وقلة توفير الخدمات المساندة لتلاميذ التربية الخاصة، وأن جميع المقترحات المذكورة في الاستبانة ساعدت في إمكانية تحقيق الأهداف بدرجة كبيرة جداً، ومن أهم هذه المقترحات: توفير الوسائل التعليمية وتوفير الوسائل

والأجهزة المعنية والأدوات لتلاميذ التربية الخاصة وتطوير الكتب والمقررات الدراسية المطبقة في معاهد وبرامج التربية الخاصة، والاهتمام بتطوير برامج الكشف والتدخل المبكر والعمل على إيجاد اختبارات ومقاييس مقننة على البيئة السعودية للأطفال ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة.

تعقيب على الدراسات السابقة

يلاحظ من خلال عرض الدراسات السابقة تناولها لمجال التربية الخاصة حيث جاءت بعضها كدراسات تتبعية وتاريخية كدراسات (الخريجي، 1989م)، التي تناولت تطور التعليم الخاص في المملكة العربية السعودية خلال الفترة من (1958م - 1987م) ودراسة (الإدريسي، 1992م) والتي تناولت تطور التعليم الخاص في المملكة العربية السعودية خلال ربع قرن من الزمان من (1380 1405هـ) ودراسة (الطريقي، 1996م) والتي وضعت مشروعاً وطنياً لأبحاث الأعاقة والتأهيل وإعادة التأهيل داخل

المجتمع السعودي في الفترة ما بين 1412-1417هـ في حين تناول جزء ثان من الدراسات وضع ورعاية المعوقين مثل دراسة (الراجحي، عمار، 1982)، التي تناولت وضع المعوقين في البلاد العربية ودراسة (مركز البحوث والاستشارات الاجتماعية و التنمية، 1992م) التي تناولت رعاية المعوقين ومشاركتهم في القطاعين العام والخاص بالمملكة العربية السعودية، ودراسة (السيامي، 1982م) التي تناولت التخطيط لتربية وتأهيل المعاقين في المملكة العربية السعودية، في حين تناول جزء ثالث الخدمات التي تقدم للمعوقين مثل دراسة (الحمدان، السرطاوي 1986م) التي تناولت خدمات المعوقين في المملكة العربية السعودية وسبل تطويرها، ودراسة (وزارة العمل والشؤون الاجتماعية، 1983م) والتي تناولت معاهد ومراكز رعاية المعوقين في المملكة العربية السعودية وأوضاع المستفيدين من خدماتها. ودراسة (صوفي، 1989م) التي تناولت أوضاع المعوقين في المملكة العربية السعودية وبرامج الخدمات المتوفرة. في حين تناول جزء رابع من الدراسات اتجاهات العاملين في التربية الخاصة نحو المعوقين مثل دراسة (الشخص، 1986م) التي تناولت اتجاهات بعض العاملين في مجال التعليم نحو المعوقين، ودراسة (السرطاوي، 1988م)، والتي تناولت الكوادر الفنية العاملة مع المعاقين في الأردن، ودراسة (العبد الجبار، مسعود، 2002م) التي تناولت استقصاء آراء المديرين والمعلمين العاديين ومعلمي التربية الخاصة نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية، ودراسة العلوي (2003) التي تناولت معرفة الاحتياجات الحالية لتطوير مجال التخلف العقلي كما يدركها العاملون في البحرين. في حين تناول جزء خامس من الدراسات كدراسات تقييمية مثل دراسة (الدوسري، 2006م) التي تناولت تقييم أهداف التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية. ويلاحظ من خلال عرض الدراسات السابقة عدم تناول أي دراسة تتعلق بمدى معرفة والتزام العاملين بالقواعد التنظيمية في المملكة العربية السعودية، كما يلاحظ أن أغلب هذه الدراسات استخدمت المنهج الوصفي والاستبانة أداة لجمع البيانات. كما أن أغلب

الدراسات السابقة تقصت وجهات نظر العاملين وبالأخص المعلمين والمديرين، كما أن هناك دراسة تقصت وجهات نظر المشرفين مثل دراسة (الدوسري، 2006)، كما أشارت بعض الدراسات السابقة إلى ضرورة إيجاد القوانين والتشريعات لحماية المعوقين مثل دراسة (مركز البحوث والاستشارات الاجتماعية و التنمية، 1993م) ودراسة (الخريجي 1989م).

جوانب الاتفاق بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية

- اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة (الراجحي، عمار، 1982م) و(السيامي، 1983م) و (وزارة العمل والشؤون الاجتماعية، 1983م) (وصوفي، 1989م) وصندوق الملكة علياء، 1984م) و(الدوسري، 2006م) و (العلوي، 2003م)، و(العبد الجبار، ومسعود، 2002م) و(السرطاوي، وآخرون 1988م) و(الشخص، 1986م) و(الإدريسي، 1992م) في استخدام المنهج الوصفي، وكذلك استخدام الاستبانة أداة للدراسة، واتفقت الدراسة الحالية مع دراسة (العلوي، 2003م) و (صندوق الملكة علياء، 1984م) و (الشخص 1986م) في تقصي وجهات نظر العاملين، واتفقت الدراسة الحالية مع دراسة (العبد الجبار، مسعود، 2002م)

(والسرطاوي وآخرون، 1988م) و (الدوسري، 2006م) في تقصي وجهات نظر المعلمين والمديرين.

جوانب الاختلاف بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية:

- أن جميع الدراسات السابقة لم تتناول القواعد التنظيمية المطبقة في معاهد وبرامج التربية الخاصة من حيث المعرفة والالتزام بها والعوامل التي تحول دون معرفتها والالتزام بها والمقترحات التي قد تساعد في إمكانية معرفتها والالتزام بها.
- أن الدراسة الحالية تقصت وجهة نظر العاملين في التربية الفكرية فقط وهو ما لم تتناوله جميع الدراسات.
- اختلفت الدراسة الحالية عن تلك الدراسات في كونها تقصت وجهة نظر العاملين نحو التلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة على مستوى المملكة، أما الدراسة الحالية فتقصت وجهة نظر العاملين في مدينة الرياض.

ثانياً: دراسات متعلقة بالخطة التربوية الفردية

ففي دراسة الجمعية الأهلية للمواطنين ذوي التخلف العقلي (NARC-1974) التي هدفت إلى تأكيد موقفها من الاحتياجات الأساسية للأشخاص المسؤولين عن تصنيف الأفراد ذوي التخلف العقلي في الولايات المتحدة الأمريكية والذي جاء عن طريق جمع المعلومات وتحليلها عن الأفراد ذوي التخلف العقلي، وتوصلت إلى أن هؤلاء المسؤولين يحتاجون إلى أن يكونوا مؤهلين بالدرجات الأكاديمية العليا ويحملوا رخص العمل ويكونوا قد تدربوا على المجالات التالية: التقييم الفردي، الفروق الفردية، الطفل غير العادي، التعلم والعلاج، التخلف العقلي، العمل تحت الإشراف، والتعليم المستمر، وفي عملية التعلم والعلاج أوصت الجمعية أن يتعلم

الفرد المسؤول عن تصنيف الأفراد ذوي التخلف العقلي بشكل جيد عن موضوع الفريق المتعدد التخصصات من ناحية التخطيط والتقييم للنتائج التربوية حتى يكون متمكناً من كتابة الأهداف السلوكية وبمحكات مناسبة.

وفي دراسة أجراها هولاند Holland (1979) التي هدفت إلى مدى معرفة معلمي التربية الخاصة ومعلمي التربية العامة بالخططة التربوية الفردية حسب القانون (94 - 142). وقد تكونت عينة الدراسة من (120) معلماً في التربية الخاصة و(50) معلماً في التربية العامة، وقد قام الباحث بتصميم استبانة حول الخططة التربوية الفردية، وتوصلت الدراسة إلى أن معلمي التربية الخاصة لديهم معرفة بأن الخططة التربوية الفردية تؤدي إلى تحسين البرمجة للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، وأنهم فهموا القانون العام رقم (94 - 142) بشكل أفضل وكانوا مرتاحين في كتابة الخططة التربوية الفردية للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة بعكس المعلمين العاديين الذي تنقصهم المعرفة بمهارات التشخيص للتعرف على جوانب القوة والضعف، وكذلك تنقصهم معرفة المواد التعليمية اللازمة لوصف وإعداد خطة تربوية فردية للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة.

وفي دراسة برايز وجودمان price & Goodman (1980) التي تهدف إلى معرفة الوقت المبذول من قبل معلمي التربية الخاصة في مجال إعداد الخطط التربوية الفردية لجميع فئات ذوي الاحتياجات الخاصة، وقد تكونت العينة من (75) معلماً وأشارت النتائج إلى أن كمية كبيرة من الوقت مستثمرة في عملية إعداد الخطط التربوية الفردية، كما أن لخبرة المعلم (أكثر من 6 سنوات) أثراً واضحاً في إنجاز الخططة التربوية الفردية مقارنة بمن هم أقل خبرة.

وفي دراسة تايمتز Tymitz (1981) التي هدفت إلى معرفة مجالات الصعوبة التي يواجهها معلمو التربية الخاصة عند إعداد الخططة التربوية الفردية. وقد تكونت عينة الدراسة من (102) معلماً وقد أشارت النتائج إلى

تقدير المعلمين لدرجة الصعوبة التي يواجهها في خمسة جوانب تعليمية للخططة التربوية الفردية وهي: معرفة مستوى الأداء الحالي، وذكر الأهداف السنوية، وتحديد الأهداف قصيرة المدى وذكر معايير التقييم، وتطوير استراتيجية الخططة التربوية الفردية، وتوصلت الدراسة إلى أن إحساس المعلمين بالنسبة للخططة التربوية الفردية مضیعة لوقت المعلم والطالب، وأن يتم تعليم الأطفال ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة من دون استخدام خططة تربوية فردية وإنما يتم تعليمهم باستخدام الطريقة التقليدية.

وفي دراسة بوجاش pugach (1982) التي هدفت إلى معرفة مدى مساهمة معلم الفصل العادي في تطوير الخططة التربوية الفردية والاستفادة منها، وتكونت عينة الدراسة من (33) معلماً ومعلمة في المدارس العادية ولقد قام الباحث بتصميم استبيان تكون من (19) سؤالاً. وقد توصلت الدراسة إلى أن عينة الدراسة لم يستخدموا أو يساهموا بشكل منظم في تطوير الخطط التربوية الفردية للطلاب المسؤولين عنهم، وتوصلت الدراسة أيضاً إلى أن إحدى المعلمات لم تشاهد الخططة التربوية الفردية إطلاقاً، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك نسبة قليلة من المعلمين الذين يستفيدون من الاجتماعات التي تعقد لمناقشة الخططة التربوية الفردية.

وفي دراسة مايرك Myrick (1981) والتي هدفت إلى معرفة مدى تنفيذ الخططة التربوية الفردية في ولاية كارولينا الشمالية، وقد تكونت عينة الدراسة من جميع مديري التعليم العام ومعلمي التعليم العام ومديري التربية الخاصة ومعلمي التربية الخاصة بالولاية، وقد توصلت الدراسة إلى أن الاتجاهات نحو الخططة التربوية الفردية، أكثر إيجابية بالنسبة للمجموعة المتخصصة (مديري ومعلمي التربية الخاصة) مما هي بالنسبة للمجموعة غير المتخصصة (مديري ومعلمي التعليم العام).

وفي دراسة سيكلون و شارلي وآخرين Scanlon&Cherly& and other (1981) التي هدفت إلى معرفة مدى المشاركة في تطوير الخططة التربوية الفردية في ولاية بورتلند، وقد تكونت العينة من (168) أبا، ومعلم تربية خاصة، وإحصائي نفسي، وقد توصلت الدراسة إلى قلة المشاركة في مؤتمرات الخطط التربوية

الفردية، وكذلك عدم التنسيق بين الفريق المتعدد التخصصات وعدم المعرفة بالمهام الموكلة إليهم، وعدم وجود الكوادر المؤهلة للاشتراك في مؤتمرات الخطط التربوية الفردية وكذلك قلة المعرفة بالقانون 94-142.

وفي دراسة البرايت و ليوناردو برسكل و هولي، Albrigh&Leonard& preskil and Hall (1981) التي هدفت إلى مدى معرفة معلمي التربية الخاصة ومعلمي التعليم العام بالخططة التربوية الفردية في ولاية الفيرمونت بالولايات المتحدة الأمريكية، وقام الباحثون بتصميم استبانة وتوزيعها على (214) معلماً من التعليم الخاص والتعليم العام وتوصلت الدراسة إلى أن هناك مشاركة عند إعداد الخططة التربوية الفردية بين معلمي التعليم العام ومعلمي التعليم الخاص وتوصلت الدراسة إلى أن أكثر المعلمين سواء في التعليم الخاص أو التعليم العام بحاجة إلى معرفة أكثر بالخططة التربوية الفردية.

وفي دراسة قام بها انجلهارد Engelhard (1983) التي هدفت إلى معرفة الصعوبات التي تواجه المعلمين من لحظة التقييم إلى تطوير الخططة التربوية الفردية، وقد تكونت عينة الدراسة من (508) وهم مديرو ومشرفو ومعلمو التربية الخاصة، وقد توصلت الدراسة إلى أن معلمي التربية الخاصة هم أكثر الأشخاص المشاركين في الأعمال ذات العلاقة بالخططة التربوية الفردية، ومن نتائج الدراسة أن معلمي التربية الخاصة يستخدمون الخططة التربوية الفردية أكثر من أي شخص آخر في المدرسة.

وفي دراسة مورجان و رود Morgan & Rhode (1983) التي هدفت إلى معرفة اتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو الخططة التربوية الفردية وما تتطلبه الخططة التربوية الفردية في متابعة لمدة سنتين بين عام (1978-1980). وقد تكونت عينة الدراسة من (611) معلماً ومعلمة تربية خاصة، وقد قام الباحثان بتصميم استبانة مكونة من (27) فقرة مرتبطة بالخططة التربوية الفردية. ولقد توصلت الدراسة إلى وجود اتجاهات سلبية نحو الخططة التربوية الفردية حيث ذكر المعلمون أن الخططة التربوية الفردية تستنفذ كثيراً من

الوقت، وأنهم يتلقون دعماً بسيطاً من العاملين الآخرين في المدرسة أو المعهد، كما أشارت الدراسة إلى أن المعلمين ذكروا أنهم يستطيعون التدريس بفاعلية دون استخدام الخطة التربوية الفردية، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك اتجاهات إيجابية ومنها أن الخطة التربوية الفردية مفيدة في تنظيم وقتهم، وإن إعداد وتنظيم الخطة التربوية الفردية يؤدي إلى رضا المعلمين عن عملهم كمعلمين في التربية الخاصة، كما أشارت الدراسة إلى أن هناك علاقة إيجابية بين اتجاهات المعلمين ومقدار الدعم الذي يتلقاه المعلم من العاملين الآخرين، أي كلما زاد مقدار الدعم للمعلم من قبل العاملين الآخرين كان الاتجاه إيجابياً.

وفي دراسة كوب وفيلبس Cobb & Phelp (1983) التي هدفت إلى معرفة مدى ظهور الأهداف السنوية المرتبطة بالتعليم المهني التي تظهر بالخطة التربوية الفردية المعدة للتلاميذ ذوي التخلف العقلي، والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وقد تكونت عينة الدراسة من (53) خطة تربوية فردية، وقد توصلت الدراسة إلى أن هناك أخطاء في عملية القياس والتصنيف، وكذلك توجه مديري المدارس نحو الكفاءة الإدارية أكثر من توجيههم نحو حاجات التلاميذ، وأن المعلم هو الذي يقوم بوضع هذه الأهداف بالدرجة الأولى.

وفي دراسة مك برايد McBride (1983) التي هدفت إلى معرفة الضغوط التي تواجه معلمي التربية الخاصة، وقد قسمت الضغوط إلى مجموعتين هي مجموعة الضغوط البيئية ومجموعة الضغوط النفسية، وأشارت النتائج إلى أن معلمي التربية الخاصة ومن ضمنهم معلمو الأطفال ذوي التخلف العقلي هم أكثر تعرضاً للضغوط النفسية من المعلمين العاديين، لأسباب منها حجم العمل الزائد ومن ضمنه التخطيط والتطبيق للخطة التربوية الفردية، وعدم وضوح الدور والذي يعتبر من جوانب الخطة التربوية الفردية.

وفي دراسة الخشرمي (1988م) التي هدفت إلى مدى فاعلية الخطة التربوية الفردية في تدريس المهارات اللغوية للطلبة ذوي التخلف العقلي وقد تكونت عينة الدراسة من (16) طالباً وطالبة من المعاقين عقلياً حيث بلغ عدد عينة المعاقين إعاقة بسيطة (7) طلاب ، في حين بلغ عدد عينة الأطفال المعاقين إعاقة

متوسطة (9) طلاب، وقد استخدمت الباحثة مقياس المهارات اللغوية للمعاقين عقلياً والمطور في البيئة الأردنية من أجل الحصول على مستوى الأداء الحالي للطلبة في عينة الدراسة وعلى أساسها تم إعداد الخطط التربوية الفردية لكل طالب. وقد توصلت الدراسة إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تحصيل المهارات اللغوية للطلبة المعاقين عقلياً بإعاقه بسيطة قبل وبعد استخدام الخطة التربوية الفردية وأن الخطة التربوية الفردية تساهم في زيادة تحصيل الطلبة المعاقين بإعاقه متوسطة، كما أوصت هذه الدراسة بعدة توصيات منها:

- 1- البحث حول موضوع فاعلية الخطة التربوية الفردية مع ضبط العوامل المؤثرة في هذه الفاعلية.
 - 2- ضرورة توحيد الخطط التربوية الفردية المستخدمة لدى معاهد وبرامج التربية الخاصة.
 - 3- ضرورة إجراء تقييم سنوي للخطط التربوية الفردية.
- وفي دراسة السكارنة (1995م) التي هدفت إلى مدى معرفة اتجاهات المعلمات في مراكز التربية الخاصة بالمعوقين عقلياً في مدينة عمان نحو الخطة التربوية الفردية. وقد تكونت عينة الدراسة من (141) معلمة من المعلمات العاملات في مراكز التربية الخاصة بالإعاقه العقلية في مدينة عمان. فقد قام الباحث بإعداد أداة الدراسة (الاستبانة) من خلال مراجعة الدراسات السابقة في مجال التربية الخاصة بشكل عام وفي مجال الخطة التربوية الفردية بشكل خاص ، وقد توصلت الدراسة إلى أن اتجاهات المعلمات نحو الخطة التربوية الفردية كانت إيجابية تجاه مجالات الخطة التربوية الفردية من إعداد وتطبيق وتقوم، وكما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المعلمات نحو الخطة التربوية الفردية تبعاً لمتغيرات العمر والمؤهل العلمي وعدد السنوات الخبرة.

وفي دراسة رويوز و ايجن Rouse & Agbenu (1998) التي هدفت إلى التعرف على العقبات التي تواجه العاملين في الولايات المتحدة الأمريكية عند تقييم وقياس ذوي الاحتياجات الخاصة، وتوصلت

الدراسة إلى أن العاملين الذين يقومون بعملية القياس والتقييم للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، باستخدام الاختبارات النفسية قد يستفيدون بشكل أفضل من الناحية التطبيقية حين قيامهم بتعليم هؤلاء الأطفال لأنهم يتعاملون معهم وفق احتياجاتهم وواقع سلوكهم المقاس، كما يتبين أن عدداً من المعلمين لا يستخدمون الاختبارات الرسمية، بل يلجأ إلى الملاحظة في بيانات الخطة التربوية الفردية لاعتقادهم بسهولة. وتوصلت الدراسة إلى ضرورة تفعيل وتطوير البرنامج التربوي الفردي من خلال إجراء الدورات التدريبية لهؤلاء المعلمين أثناء عملهم.

وفي دراسة ستوفت و لورا Stought & Laura (1998) والتي هدفت إلى مدى معرفة معلمي التربية الخاصة المتميزين بالخطة التربوية الفردية وقد تكونت العينة من (20) معلماً، وتوصلت الدراسة إلى أن معلمي التربية الخاصة المتميزين لديهم معرفة تامة بمحتويات الخطة التربوية الفردية. وفي دراسة جيرير و بول، وآخرين Gerber & paul, and Other's (1986) والتي هدفت إلى معرفة آراء معلمي التربية الخاصة حول إدخال أسلوب الخطة التربوية الفردية في عملية التدريس، وقد تكونت عينة الدراسة من (145) معلم تربية خاصة وتوصلت الدراسة إلى أن هناك اتفاقاً عاماً حول أهمية إدخال الخطة التربوية الفردية في عملية التدريس.

وفي دراسة ليفن و شيري Levine & Sheri (1998) التي هدفت إلى مدى معرفة معلمي المرحلة الابتدائية في التربية الخاصة في ولاية نوبا بالخطة التربوية الفردية عند تدريس الأطفال ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة داخل حجرة الدراسة، وقد تكونت عينة الدراسة من (15) معلم تربية خاصة، وتوصلت الدراسة إلى أن المعلمين لديهم معرفة بالخطة التربوية الفردية عندما يتعاملون مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. وفي دراسة باك و وليم paik & William (1999) التي هدفت إلى مدى معرفة معلمي التربية الخاصة في كوريا الجنوبية بالخدمات التي تقدم للأطفال ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة في مرحلة ما قبل

المدرسة، وقد تكونت عينة الدراسة من (53) معلم تربية خاصة، وقد توصلت الدراسة إلى أن الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة الذين يتعلمون في مراحل ما قبل المدرسة يقدم لهم خدمات كثيرة جداً، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك عدم وضوح لدى المعلمين حول معرفتهم بمفهوم الخطة التربوية الفردية وكيفية استخدامها في عملية التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة.

وفي دراسة الوابلي (2000م) التي هدفت إلى استقصاء وجهات نظر العاملين في برامج التربية الخاصة حول متطلبات استخدام الخطة التربوية الفردية ومدى أهميتها في مجال تعليم وتدريب الطلاب المتخلفين عقلياً في المملكة العربية السعودية، حيث غطت أسئلة الدراسة ثلاثة محاور رئيسية وهي 1- أسس الخطة التربوية الفردية 2. العناصر الرئيسية لإعداد وتطوير الخطة 3. إجراءات تطبيق وتنفيذ الخطة التربوية الفردية، وتكونت عينة الدراسة من (215) شخصاً من العاملين في برامج ومعاهد التربية الفكرية بالمملكة العربية السعودية، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك شبه إجماع بين العاملين على متطلبات استخدام الخطة التربوية الفردية في مجال تعليم الطلاب المتخلفين عقلياً، ولم تظهر الدراسة أي فروق جوهرية تبعاً لمتغيرات الدراسة (الوظيفة، المؤهل العلمي، الخبرة العملية) إلا في المحور الأول وفي متغير الوظيفة وذلك لصالح غير المعلمين، وقد أعطيت التفسيرات المحتملة حول هذا الاختلاف وأخيراً طرحت الدراسة عدداً من التوصيات في إطار ما أبرزته نتائجها وتفسيراتها المختلفة بهدف تعزيز التوجه لاستخدام الخطة التربوية الفردية في مجال التربية الخاصة وبالتحديد في مجال التلاميذ ذوي التخلف العقلي.

وفي دراسة الحشرمي (2001م)، والتي هدفت إلى معرفة مدى فعالية تقييم البرامج التربوية الفردية لذوي الاحتياجات التربوية الخاصة في المملكة العربية السعودية، وقد تكونت عينة الدراسة من (85) معلمة ومشرفة يعملن في مدارس ومعاهد التربية الخاصة بمدينة الرياض. وقد قامت الباحثة بتصميم استبانة تتضمن عدداً من البنود المتعلقة بمحتوى البرامج التربوية الفردية ومراحل إعدادها، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك

مشكلة تتعلق بتوقيت البدء بالبرنامج التربوي الفردي، حيث يتم إعداد البرنامج بعد تحديد المكان التربوي الملائم للطفل وليس قبله، وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود فريق عمل متعدد التخصصات، وعدم توظيف نتائج التشخيص في إعداد البرامج الفردية وعدم إشراك الأسرة في برنامج الطفل الفردي، وتوصلت الدراسة إلى عدم رضا المعلمات عن خبراتهن في إعداد البرامج التربوية الفردية وحاجتهن إلى دورات تدريبية لتذليل الصعوبات التي تواجههن في البرامج التربوية الفردية، وكذلك توصلت الدراسة إلى أن عدداً من المؤسسات التربوية التي شملتها الدراسة لا تلتزم بتطبيق البنود الأساسية للخطة التربوية الفردية.

وفي دراسة بروكشير و روى و جاك و كلنز Brookshire & Roy & Klotz and Jack (2002) التي هدفت إلى مدى معرفة معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة بقوانين وتشريعات التربية الخاصة واشتملت العينة على (303) من معلمي التعليم العام و (52) من معلمي التربية الخاصة في مدينة مسيسيبي، ومن نتائج الدراسة أن 94.2% من معلمي التربية الخاصة لديهم معرفة كافية بقوانين التربية الخاصة، أما معلمو التعليم العام فلم يكن لديهم معرفة كافية بهذه القوانين، وأن معلمي التعليم العام يحتاجون إلى تدريب لمعرفة قانون التربية الخاصة وكيفية إجراءاته وممارساته، ومن نتائج الدراسة أن معلمي التربية الخاصة حصلوا على درجات متدنية حول المعرفة بالبرنامج التربوي الفردي.

وفي دراسة نفين وأن و مالين و ادا و وليامز و لورا Nevin & Ann, & Malian, & Ida & Williams and Lorie (2002) التي هدفت إلى مدى معرفة معلمي التربية الخاصة في ولاية آريزونا بالخطة التربوية الفردية، وقد تكونت عينة الدراسة من (29) معلماً وتوصلت الدراسة إلى أن المعلمين لديهم معرفة تامة بالخطة التربوية الفردية عند عملية التدريس.

وفي دراسة ديلاي Dailey (2002) التي هدفت إلى استقصاء العلاقة بين الخطة التربوية الفردية والأداء التحصيلي لدرجات طلاب الصف الخامس الموجودين في صفوف التربية الخاصة، وكما هدفت إلى مدى معرفة

معلمي التربية الخاصة بالخططة التربوية الفردية، وتكونت عينة الدراسة من (45) طالباً من ذوي الاحتياجات الخاصة. وتوصلت الدراسة إلى أن هناك علاقة إيجابية بين درجات الطلاب والخططة التربوية الفردية. وأكد المعلمون أن جودة الخططة التربوية الفردية ساعدت على الرفع من المستوى التحصيلي للطلبة وأنها تناسب حاجتهم الأكاديمية. كما أكد المعلمون أن أفضل مقياس لتقويم الطلبة ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة هو استخدام الخططة التربوية الفردية.

وفي دراسة عبد الله (2003م) التي هدفت إلى معرفة محتوى الخطط والبرامج التربوية الفردية للمعوقين عقلياً وأساليب تعليمهم المطبقة في معاهد التربية الفكرية والفصول الملحقة في المدارس العامة بمناطق جنوب المملكة العربية السعودية، وتكونت العينة من العاملين في الفصول الخاصة للأطفال المتخلفين عقلياً في المدارس العادية، ومعاهد التربية الفكرية في مناطق جنوب المملكة العربية السعودية وتكونت عينة الدراسة من (83) معلماً وإخصائياً في التربية الخاصة، ولقد قام الباحث بتصميم استبانة بحيث تقيس عناصر و محتويات الخططة التربوية الفردية وطرق تنفيذها. وتوصلت الدراسة إلى أن معلمي التربية الفكرية يطبقون الخططة التربوية الفردية (IEP) بعناصرها ومحتوياتها المختلفة وهي: التقييم الأولي للطفل، معلومات عامة عن الطفل، والأهداف بعيدة المدى (العامة) والأهداف قصيرة المدى (السلوكية)، وتسلسل خطوات التطبيق وعملية التقييم النهائية، وأظهرت الدراسة أن هناك عدم تعاون من الأهل في عملية تطبيق الخططة التربوية الفردية، وتوصلت الدراسة أيضاً إلى أن من الأساليب الأكثر استخداماً في تدريس الأطفال المتخلفين عقلياً من وجهة نظر معلمي التربية الفكرية هي: تحليل المهمات والتلقين اللفظي، وطرق تعديل السلوك.

وفي دراسة لومبردي و توماس و استيل، Estelle & Lombardi, Thomas (2003م) والتي

هدفت إلى إجراء دراسة مقارنة بين التربية الخاصة بالبرتغال والتربية الخاصة بالولايات المتحدة الأمريكية، من

وجهة نظر معلمي ومديري التربية الخاصة. وقد تكونت العينة البرتغالية من (106) معلمي ومديري تربية

خاصة، وتكونت العينة الأمريكية من (107) معلمي ومديري تربية خاصة. وقد قاموا الباحثون بتصميم استبانة مكونة من أربعة محاور وهي اتجاهات المعلمين والمديرين حول التربية الخاصة، وكيفية الدعم، والمنهج، وطريقة التحضير، وقد تكونت الاستبانة من (15) بنداً وأعطيت الاستبانة للمجموعتين، وتوصلت الدراسة إلى أن المعلمين والمديرين سواء في البرتغال أو في أمريكا كان من اتجاهاتهم تطوير وتطبيق الخطة التربوية الفردية (IEP) عند تعاملهم مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وكذلك ضبط إدارة الصف، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك نقصاً في الكوادر المؤهلة وهناك نقص في الدعم المالي للتربية الخاصة وهناك أيضاً نقص في الخدمات المساندة.

وفي دراسة (العبد الجبار، 2004م) والتي هدفت إلى التعرف على مستوى الرضا الوظيفي لدى معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة، وأثر متغيرات العمر، والخبرة، والدرجة العلمية في الرضا الوظيفي لمعلمي التربية الخاصة ومعلمي التعليم العام، ومتغير مجال التخصص على الرضا الوظيفي لمعلمي التربية الخاصة، وذلك من خلال عينة بلغت (251) معلماً ممن يعملون في المدارس الابتدائية التابعة لوزارة التربية والتعليم بمدينة الرياض، وتوصلت نتائج الدراسة إلى:

1. أن معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة أعطوا أهمية لجميع عبارات المقياس، فقد تراوحت متوسطات العبارات ما بين (2.51 و 4.09 من أصل 5.00) وبلغ متوسط عبارات المقياس (3.33) مما يوضح أن مستوى الرضا أعلى من المتوسط لدى كل من معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة.

2. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة على بعد عدم الرضا وعلى الدرجة الكلية للمقياس لصالح معلمي التعليم العام.

3. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات معلمي التعليم العام واستجابات معلمي التربية

الخاصة في كل أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس ترجع إلى متغيرات الدراسة التالية: العمر،

والخبرة، والدرجة العلمية.

وفي دراسة (حنفي، 2005م) التي هدفت إلى تحديد المعوقات التي تحول دون تطبيق البرنامج التربوي الفردي في معاهد الأمل وبرامج الدمج بالمدارس العادية، ولقد قام الباحث بتصميم استبانة مكونة من خمسة أبعاد: معوقات مرتبطة بالطالب المعوق سمعياً ومعوقات مرتبطة بالوالدين ومعوقات مرتبطة بمعلم التربية الخاصة ومعوقات مرتبطة بالفريق متعدد التخصصات ومعوقات إدارية، وقد تكونت عينة الدراسة من 166 معلماً ومعلمة بمعاهد وبرامج دمج المعوقين سمعياً بمدينة الرياض، وقد توصلت الدراسة إلى أن هناك معوقات عند تطبيق البرنامج التربوي الفردي في معاهد الأمل للصم وبرامج دمج المعوقين سمعياً وأولها المعوقات التي تتعلق بالفريق المتعدد التخصصات وقد يرجع ذلك إلى غياب السياسات التعليمية والتشريعات التي تلزم فريق العمل باتخاذ إجراءات متفق عليها أو عدم وجود مادة في اللوائح التنظيمية تلزم الفريق بالاجتماع للتخطيط للبرنامج التربوي الفردي، ومن نتائج الدراسة أن تطبيق البرنامج التربوي الفردي يزداد أهمية مع الاتجاه نحو الدمج، ومن نتائج الدراسة أن جميع المعلمين على اختلاف مستويات الخبرة لديهم معوقات أثناء تطبيق البرنامج التربوي الفردي.

تعقيب على الدراسات السابقة

يلاحظ من خلال عرض الدراسات السابقة تناولها لمجال الخطة التربوية الفردية فمن الدراسات التي

اهتمت بمجال الخطة التربوية الفردية دراسة الجمعية الأهلية للمواطنين ذوي التخلف العقلي (NARC،

1974) التي هدفت إلى تأكيد موقفها من الاحتياجات الأساسية للأشخاص المسؤولين عن تصنيف الأفراد

ذوي التخلف العقلي، ودراسة تايمتيز (1981) التي تناولت مدى الفائدة من الخطة التربوية الفردية ودراسة مايرك (1981) والتي تناولت مدى تنفيذ الخطة التربوية الفردية، ودراسة سيكلون، شارلي وآخرون (1981) التي تناولت معرفة مدى المشاركة في تطوير الخطة التربوية الفردية، ودراسة البرايت، ليونارد، برسكل، هولي (1981) التي تناولت مدى المعرفة بالخطة التربوية الفردية، ودراسة انجلهارد (1983) التي تناولت الصعوبات التي تواجه المعلمين من لحظة التقييم إلى تطوير الخطة التربوية الفردية، ودراسة (الخشرمي، 1988) التي تناولت مدى فاعلية الخطة التربوية الفردية، ودراسة (السكرانة، 1995م) التي تناولت معرفة اتجاهات المعلمات نحو الخطة التربوية الفردية، ودراسة ليفن، وشيري (1998) التي تناولت مدى معرفة معلمي التربية الخاصة بالخطة التربوية الفردية، ودراسة باك وليم (1999) التي تناولت مدى معرفة معلمي التربية الخاصة في كوريا الجنوبية بالخدمات التي تقدم للأطفال ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة في مرحلة ما قبل المدرسة، ودراسة (الوابلي، 2002) التي تناولت متطلبات استخدام الخطة التربوية الفردية ودراسة (ديلاي، 2002) التي تناولت علاقة الخطة التربوية الفردية بالأداء التحصيلي للطلاب، ودراسة نفين، آن، مالين، أدا، وليامز، لورا (2002) التي تناولت مدى معرفة معلمي التربية الخاصة في ولاية آريزونا بالخطة التربوية الفردية، ودراسة عبد الله، (2003) التي تناولت محتوى الخطة التربوية الفردية ودراسة (هولاند 1983) التي تناولت مدى معرفة معلمي التربية الخاصة ومعلمي التربية العامة بالخطة التربوية الفردية حسب القانون (94-142). ودراسة مورجان ورود، (1983) والتي هدفت إلى معرفة اتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو الخطة التربوية الفردية ومتطلباتها. ودراسة كوب وفيلبس، (1983) والتي تناولت مدى ظهور الأهداف السنوية التي تظهر بالخطة التربوية الفردية، ودراسة (مك برايد، 1983) والتي تناولت معرفة الضغوط التي تواجه معلمي التربية الخاصة، ودراسة (رويوز وايجن 1998) والتي تناولت معرفة العقوبات التي تواجه العاملين في تقييم وقياس ذوي

الاحتياجات الخاصة، ودراسة (الخشرمي، 2001) والتي تناولت معرفة فعالية تقييم البرامج التربوية الفردية، دراسة (برايز، جودمان، 1980) التي تناولت معرفة الوقت المبذول في إعداد الخطط التربوية الفردية من قبل معلمي التربية الخاصة، ودراسة (حنفي، 2005) والتي تناولت معرفة المعوقات التي تحول دون تطبيق البرنامج التربوي الفردي، ودراسة (ستوفت، لورا 1998) والتي تناولت مدى معرفة معلمي التربية الخاصة المتميزين بالخططة التربوية الفردية، ودراسة (جيربر، بول وآخرون، 1998) التي تناولت آراء معلمي التربية الخاصة حول إدخال أسلوب الخططة التربوية الفردية في عملية التدريس، وفي دراسة لومبردي، توماس، استيل، (2003) والتي هدفت إلى إجراء دراسة مقارنة بين التربية الخاصة بالبرتغال والتربية الخاصة بالولايات المتحدة الأمريكية، من وجهة نظر معلمي ومديري التربية الخاصة وفي دراسة (العبد الجبار، 2004م) والتي هدفت إلى التعرف على مستوى الرضا الوظيفي. ويلاحظ من الدراسات السابقة عدم تناول أي دراسة لمدى المعرفة والالتزام بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخططة التربوية الفردية، كما يلاحظ أن أغلب هذه الدراسات استخدمت المنهج الوصفي والاستبابة أداة لجمع المعلومات، كما أن هناك دراسات تقصت وجهات نظر العاملين مثل دراسة (الوابلي 2000) ودراسة (عبدالله، 2003)، سيكلون، شارلي وآخرون (1981) ودراسة (روبيوز، ايجن 1998) و(انجلهارد (1983) وهناك دراسات تقصت وجهات نظر المعلمين مثل دراسة تايمتيز، (1981)و جيربر، بول، وآخرون(1998)، و ستوفت، لورا(1998) و مك برايد(1983) والبرايت، ليونارد، برسكل، هولي (1981) و مورجان ورود (1983) و بوجاش (1982) و هولاند (1979) ونيفن وآخرون (2002) باك، وليم (1999)، لومبردي، توماس، استيل، (2003) و ليفن، شيري (1998) و حنفي، (2005)و العبد الجبار، 2004م، وهناك دراسات تقصت وجهات نظر المعلمات مثل دراسة السكارنة (1995) والخشرمي (2001) وبوجاش (1982) وحنفي (2005)، وهناك دراسات كانت العينة من طلاب وطالبات مثل دراسة ديلاي، (2002) و الخشرمي (1988).

وهناك دراسات كانت العينة من خطط تربوية فردية مثل دراسة برايز و جودمان (1980) وكوب وفيلبس (1983) وهناك دراسات كانت العينة من مديرين ومعلمين مثل دراسة مايرك (1981).

جوانب الاتفاق بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية

- اتفقت الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة في تناولها لمحاور الخطة التربوية الفردية.
- أغلب الدراسات استخدمت الاستبيان كأداة للدراسة والمنهج الوصفي مثل دراسة (تايميتز, 1981) ودراسة (السكارنة, 1995) ودراسة (الوابلي, 2002) ودراسة (عبد الله, 2003).
- اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة (الوابلي, 2000) ودراسة (عبد الله, 2003) ودراسة (ريوز, ايجن, 1998) في تقصي وجهة نظر العاملين.

جوانب الاختلاف بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية

- 1- أن جميع الدراسات السابقة لم تتطرق الى موضوع القواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية.
- 2- بعض الدراسات تقصت وجهة نظر العاملين على مستوى المملكة العربية مثل دراسة (الوابلي, 2000) وهناك دراسات تقصت وجهة نظر العاملين في جنوب المملكة كدراسة (عبد الله, 2003), أما الدراسة الحالية فتقصت وجهة نظر العاملين في مدينة الرياض.
- 3- اختلفت الدراسة الحالية عن تلك الدراسات في كونها محددة شملت بعض العاملين في معاهد وبرامج التربية الفكرية بجميع المراحل الدراسية بمدينة الرياض.

ثالثاً: الدراسات المتعلقة بقوانين وتشريعات التربية الخاصة

تعتبر الدراسات العربية في مجال القوانين والتشريعات الخاصة بالتلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة نادرة وسوف تعرض الدراسة الحالية الدراسات التي اهتمت بالقوانين والتشريعات في مجال التربية الخاصة، وكذلك الدراسات التي اهتمت بمدى معرفة العاملين بقوانين وتشريعات التربية الخاصة وذلك على النحو التالي: ففي دراسة جولد و روث و سبايفك و فرايدا Spivack and frieda & Ruth & Gold (1983م) والتي هدفت إلى معرفة الخدمات التي تقدم للتلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة في مرحلة ما قبل المدرسة، وقد تكونت العينة من جميع معلمي التربية الخاصة في ولاية نيويورك، ومن نتائج الدراسة أن يكون معلم التربية الخاصة على معرفة بقوانين وتشريعات التربية الخاصة قبل معرفة الخدمات التي تقدم للتلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة.

وفي دراسة سيكلون و شارلي وآخرون Scanlon & Cherly & other (1981) التي هدفت إلى معرفة مدى المشاركة في تطوير الخطة التربوية الفردية في ولاية بورتلند، وقد تكونت العينة من (168) أبا، ومعلم تربية خاصة، وإحصائي نفسي، وقد توصلت الدراسة إلى قلة المشاركة في مؤتمرات الخطط التربوية الفردية، وكذلك عدم التنسيق بين الفريق المتعدد التخصصات وعدم المعرفة بالمهام الموكلة إليهم، وعدم وجود الكوادر المؤهلة للاشتراك في مؤتمرات الخطط التربوية الفردية وكذلك قلة المعرفة بالقانون 94-142.

وفي دراسة كل من هيلتون و ألن و هيجن و ميشلي Hilton & alan & Hagen and Michaeli (1983) والتي هدفت إلى مدى معرفة معلمي التربية الخاصة في منطقة مونتانا الريفية الأمريكية بالقوانين والتشريعات في التربية الخاصة وكان عدد العينة (109) معلمين، ومن نتائج الدراسة أن 40% من المعلمين لديهم معرفة بالقوانين والتشريعات، ومن النتائج أيضاً أن هناك حاجة لتفعيل الفريق المتعدد التخصصات، وأن البرامج التدريبية للمعلمين يجب أن تتطور.

وفي دراسة كوير وليندا Copper & Linda (1986) والتي هدفت إلى مدى معرفة معلمي المرحلة الابتدائية والمتوسطة في ولاية ميامي الأمريكية بقانون التربية الخاصة رقم 142/94 وتكونت عينة الدراسة من (87) معلم مرحلة ابتدائية و (33) معلم مرحلة متوسطة، وكان من نتائج الدراسة أن جميع المعلمين حصلوا على درجات متماثلة حيث كانوا على اطلاع بقوانين التربية الخاصة، إلا أن أغلب المعلمين افتقدوا المواد القانونية ذات العلاقة بالخدمات المساندة ومحتويات البرنامج التربوي الفردي.

وفي دراسة ستلاند Stenlund (1995) والتي هدفت إلى مدى معرفة معلمي التربية الخاصة في الولايات المتحدة الأمريكية، وإنجلترا، و ألمانيا، واليابان، وسنغافورة، وكندا وبولندا بقوانين التربية الخاصة وكان من نتائج الدراسة أن معرفة المعلمين بهذه القوانين والتشريعات تعتبر من أهم العوامل الرئيسية للرضا عن العمل مع الطلاب ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة.

وفي دراسة ويستك وليرنر yasutake & Lerner (1996) والتي هدفت إلى مدى معرفة معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة بقوانين وتشريعات التربية الخاصة في مدينة شيكاغو واشتملت العينة على (132) معلم تعليم عام و (91) معلم تربية خاصة، وكان من نتائج الدراسة أن معلمي التعليم العام كانوا أقل معرفة بقوانين وتشريعات التربية الخاصة مما جعلهم أقل مهارة في العمل مع الطلاب ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة.

وفي دراسة جرين وبريانت وبيتي Greene Bryanty & Betty (2002) التي هدفت إلى مدى معرفة المديرين والمساعدات في المدارس الثانوية بأمريكا بقوانين وتشريعات التربية الخاصة، وتكونت العينة من (566) مديرا ومساعدات، وكان من نتائج الدراسة أن الكثير منهم ليست لديهم معرفة كافية بقوانين وتشريعات التربية الخاصة.

وفي دراسة ديفيدسن والجازين Davidson and Algozzine (2002) التي هدفت إلى مدى معرفة مديري المدارس بقوانين التربية الخاصة وتكونت العينة من (120) مديرا، وكان من نتائج الدراسة أن مديري المدارس ليست لديهم معرفة كافية بقوانين التربية الخاصة.

وفي دراسة بروكشير و روي و جاك و كلتر Roy & klotz Jack & Brookshire (2002) التي هدفت إلى مدى معرفة معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة بقوانين وتشريعات التربية الخاصة واشتملت العينة على (303) من معلمي التعليم العام و (52) من معلمي التربية الخاصة في مدينة مسيسيبي، ومن نتائج الدراسة أن 94.2% من معلمي التربية الخاصة لديهم معرفة كافية بقوانين التربية الخاصة، أما معلمو التعليم العام فلم يكن لديهم معرفة كافية بهذه القوانين، وأن معلمي التعليم العام يحتاجون إلى تدريب لمعرفة قانون التربية الخاصة وكيفية إجراءاته وممارساته ، ومن نتائج الدراسة أن معلمي التربية الخاصة حصلوا على درجات متدنية حول المعرفة بالبرنامج التربوي الفردي.

وفي دراسة بترسون و كارين Patterson & Karen (2005) التي هدفت إلى مدى معرفة معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة بقانون التربية لكل الأطفال المعوقين (IDEA,97) وتوصلت الدراسة إلى أن معلمي التعليم العام لديهم معرفة بسيطة بقوانين وتشريعات التربية الخاصة بعكس معلمي التربية الخاصة كان لديهم معرفة كافية، وكما توصلت الدراسة إلى أن معلمي التربية الخاصة ومعلمي التعليم العام استطاعوا أن يقدموا الخدمات الضرورية ليس فقط للأطفال ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة ولكن أيضا لأقربائهم العاديين.

وفي دراسة فلسكي و توماس و هيرث و مارلين marilyn & hirth & Thomas & Valesky (1992) التي هدفت إلى مدى معرفة مديري المدارس الحكومية بالولايات المتحدة الأمريكية بمتطلبات قوانين التربية الخاصة وقد تكونت العينة من (52) مديرا حكوميا وقد استخدمت الدراسة الاستبانة أداة للدراسة،

وتوصلت الدراسة إلى أن أغلب المديرين يطالبون بوضع قانون خاص للتربية الخاصة لحماية الأطفال ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة.

وفي دراسة ساوندرز و مارييث و سولتنا و قيسر، mrybethi &Sultana &Saunders AND Qaisar (1979) التي هدفت إلى مدى معرفة العاملين بقوانين وتشريعات التربية الخاصة وقد استخدمت الدراسة الاستبانة أداة للدراسة، وقد تكونت العينة من (87) معلما من التعليم العام والتعليم الخاص والإخصائيين الذين لهم علاقة بالعمل مع الأطفال ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة، وقد توصلت الدراسة إلى أن المجموعات الثلاث آنفة الذكر ليس لديهم معرفة شاملة بتشريعات وقوانين التربية الخاصة. وفي دراسة بریتون مايكل و باس Michele Britton &Bass (1981) التي تهدف إلى معرفة أولويات التربية الخاصة من وجهة نظر معلمي التعليم العام في ولاية كاليفورنيا في الولايات المتحدة الأمريكية ، وقد تكونت عينة الدراسة من (243) من معلمي المرحلة الابتدائية بعدد (21) مدرسة بها برامج خاصة، وقد توصلت الدراسة إلى أن من أولويات التربية الخاصة التي على معلمي التعليم العام أن يكونوا على معرفة بها هي:

1. التشريعات الخاصة بتعليم الأطفال الذين لديهم إعاقات.
 2. كيفية التعامل مع المشكلات السلوكية والعاطفية للطلاب الذين يعانون من إعاقات.
 3. الأهداف التربوية التي يهدف إلى تحقيقها الطلاب، وقد أكدت النتائج على أمرين مهمين هما:
1. الطريقة المثلى لتقييم الحاجات الخاصة بفريق العمل من خلال إجراء مسح على فريق العمل المهني نفسه.
 2. أفضل وقت بالنسبة للنشاطات الخدمية هي ساعات الدوام المدرسي.

وفي دراسة أركك وكروج Krug & Arick (1993) التي هدفت إلى مدى معرفة مديري التربية الخاصة في الأرغواي بأمريكا بقوانين وتشريعات التربية الخاصة، ويتضح من الدراسة أن 64% من مديري التعليم الخاص لديهم شهادة في تدريس التعليم الخاص، إضافة إلى ذلك 58% لديهم شهادة في إدارة التعليم الخاص، و 65% لديهم خبرة أكثر من سنتين في تدريس التعليم الخاص، ومع ذلك فإن أكثر من 33% ليس لديهم شهادة في التعليم الخاص ولا خبرات جيدة لتدريس التعليم الخاص. نتائج هذه الدراسة تدعم الفرضية التي تقول إن هناك حاجة لتطوير الدعم الإداري للتعليم الخاص، وأن الإداريين ليس لديهم التدريب الكافي أو الخبرة في قانون التعليم الخاص حتى يتمكنوا من تدريب المعلمين بصورة أكثر فعالية.

وفي دراسة اليزنت و فوجيت. ELizabeth & Fugate (1986) التي هدفت إلى معرفة كيفية التواصل بين العاملين في التربية الخاصة و العاملين في التعليم العام عند تطبيق برنامج التربية الخاصة في إحدى مدارس ولاية تينيسي بالولايات المتحدة الأمريكية، وقد تكونت العينة من (141) مدير تربية خاصة و (141) مدير تعليم عام و (141) مشرفاً و (48) معلماً عاماً وعدد (48) معلم تربية خاصة و (48) مساعداً و (48) من الآباء. وقد توصلت الدراسة إلى أن أفضل طريقة للتواصل بين العاملين في التربية الخاصة و العاملين في التعليم العام عن طريق وجهاً لوجه ثم عن طريق الهاتف ثم عن طريق مجموعات صغيرة، وكان من نتائج الدراسة أن العاملين في التربية الخاصة لديهم معرفة بسيطة بقوانين وتشريعات التربية الخاصة.

وفي دراسة البسيوني (2006 م) التي هدفت إلى تحليل واقع التشريعات والقوانين الخاصة بالطفل في مجال حقوق المواطنة والتعليم والشخصية، كما هدفت إلى التأكيد على أهمية الوعي بثقافة حقوق الطفل في إطار التغيرات الاجتماعية والتطورات التكنولوجية، وقد توصلت الدراسة إلى وجود فجوة كبيرة بين القوانين والتشريعات الخاصة بحقوق الطفل وآليات تطبيقها، وهناك ضرورة حتمية لمراجعة التشريعات والقوانين الخاصة

بالطفل وإعادة صياغتها بما يتفق مع مقتضيات العصر، ومن نتائج الدراسة غياب الرقابة الفعالة الخاصة بتطبيق قوانين الطفل على المستوى الفعلي.

وفي دراسة كمال (2002م) التي هدفت إلى تحليل وتقييم واقع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في الوطن العربي وكما هدفت إلى تنمية وعي الأطفال المعاقين وأسرهم بأهمية تعزيز وحماية حقوقهم وكرامتهم، وكما هدفت إلى التأكيد على استمرارية تنامي الوعي الدولي لقضية حقوق الأطفال المعوقين. وتوصلت الدراسة إلى أن هناك ضرورة رسم وتخطيط سياسة عامة عربية تقوم بوضع برامج علمية تنبثق من فهم كامل لأوضاع الإعاقة في الوطن العربي. وأن هناك ضرورة لوضع تشريعات وطنية ملزمة بقيد المعاقين في السجلات الرسمية في أي مرحلة عمرية حتى يتسنى إعداد قواعد و بيانات واقعية تعبر عن حجم الإعاقة في الوطن العربي، و لابد من إنشاء و تفعيل مجالس عليا للإعاقة في كل وطن عربي مهمتها إعداد خطط وبرامج و استراتيجيات الرعاية والتأهيل بين مختلف الأطراف ذات العلاقة، ولابد من إعداد دورات تدريبية للعاملين مع المعوقين سواء كانوا بالمؤسسات أو الهيئات ذات العلاقة بالمعوقين على أساليب ضمان تطبيق وتمتع الأطفال المعوقين بحقوقهم، ولابد من تدريس حقوق المعوقين ووسائل تعزيز هذه الحقوق و كرامة المعوقين ضمن المناهج الدراسية منذ المراحل التعليمية الأولى.

وفي دراسة الجوز و عماد Emad & Alghazo (2005) التي هدفت إلى معرفة آراء معلمي التربية الخاصة نحو الممارسات التعليمية الفعالة في دولة الإمارات العربية المتحدة، وقد تكونت العينة من (107) معلمين ومعلمات من الذين يعملون في برامج التربية الخاصة الملحقه بالتعليم العام و (107) معلمين ومعلمات من الذين يعملون في مراكز التربية الخاصة، وقد تم اختيارهم بطريقة عشوائية وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي والاستبانة كأداة للدراسة. وقد توصلت الدراسة إلى أن المعلمين عموما غير مؤثرين في تدريس الطلاب ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة بعكس المعلمات الذين كانوا أكثر تأثيرا وفعالية من المعلمين

في تدريس الطلاب ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة، وكذلك توصلت الدراسة إلى أن معلمي ومعلمات البرامج الخاصة الملحقه بالتعليم العام كانوا أكثر فعالية من المعلمين والمعلمات الذين يعملون في مراكز التربية الخاصة وكذلك توصلت الدراسة إلى أن حديثي الخبرة التدريسية من المعلمين والمعلمات كانوا أكثر فعالية في تدريس الطلاب الذين لديهم عجز من المعلمين والمعلمات الذين لديهم خبرة أطول في التدريس. وفي دراسة لينس و تسوينج و ميلر و ستيفن، TsuiYing & lins and miller & stephen (2003) والتي هدفت إلى مدى معرفة معلمي التربية الخاصة للمرحلة الابتدائية في مدينة تايوان بقوانين التربية الخاصة، وقد تكونت العينة من (176) معلم تربية خاصة، وقد توصلت دراسة إلى أن معلمي التربية الخاصة كان لديهم قناعة بأن طلاب التربية الخاصة يحتاجون إلى مساعدة أكثر لحل مشاكلهم، وكذلك كشفت الدراسة أن معرفة المعلمين بقوانين التربية الخاصة قليلة جدا وأن البحث في مجال التربية الخاصة في مدينة تايوان نادر جدا.

تعقيب على الدراسات السابقة

يلاحظ من خلال عرض الدراسات السابقة تناولها لقوانين وتشريعات التربية الخاصة بشكل عام من وجهة نظر العاملين سواء في مجال التربية الخاصة أو في مجال التعليم العام. جاء الجزء الأول من الدراسات يوضح مدى معرفة معلمي التربية الخاصة بقوانين التربية الخاصة، ومن الدراسات التي تؤكد ذلك دراسة (جولد، وآخرون، 1983) و دراسة (هيلتون، وآخرون، 1983) ودراسة (الجوز وآخرون 2005) ودراسة (

ستلاند، 1995) و دراسة (لينس، وآخرون، 2003)، في حين تناول جزء ثان من الدراسات يوضح مدى معرفة معلمي التعليم العام بقوانين التربية الخاصة، ومن الدراسات التي تؤكد ذلك دراسة (كويبر وليندا، 1986 م) ودراسة (مايكل، وآخرون، 1981) في حين تناول جزء ثالث من الدراسات يوضح مدى معرفة المديرين بقوانين التربية الخاصة، ومن الدراسات التي تؤكد ذلك دراسة (جرين وآخرون، 2002) ودراسة (ديفيدس وآخرون، 2002) ودراسة (فلسكي وآخرون، 1992) ودراسة (أرك و آخرون، 1993) في حين جاء جزء رابع من الدراسات يوضح مدى معرفة معلمي التربية الخاصة ومعلمي التعليم العام بقوانين التربية الخاصة، ومن الدراسات التي تؤكد ذلك دراسة (ويستك وآخرون، 1996) ودراسة (بروكشير وآخرون، 2002) ودراسة (تيرسون وآخرون، 2005) في حين جاء جزء خامس من الدراسات يوضح مدى معرفة العاملين بقوانين التربية الخاصة، ومن الدراسات التي تؤكد ذلك دراسة (اليزيث وآخرون، 1986) و دراسة (ساوندز، وآخرون، 1979) و دراسة سيكلون و شارلي وآخرون (1981). في حين جاء جزء سادس من الدراسات يوضح واقع القوانين والتشريعات في الوطن العربي مثل دراسة (كمال، 2006) وجاءت دراسة عن القوانين والتشريعات الخاصة بالطفل مثل دراسة البسيوني، 2006)

جوانب الاتفاق بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية

- اتفقت الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة في تناولها لقوانين وتشريعات التربية الخاصة.
- اتفقت الدراسة الحالية مع أغلب الدراسات السابقة في التعليم العام والتعليم الخاص بعنايتها لموضوع القوانين والتشريعات في التربية الخاصة.

- اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة (اليزبتث، و آخرون، 1986) ودراسة (ساوندرز، وآخرون، 1979) في مدى المعرفة بالقوانين والتشريعات والقواعد المنظمة للتربية الخاصة من وجهة نظر العاملين.

- أغلب الدراسات استخدمت المنهج الوصفي والاستبانة كأداة للدراسة.

جوانب الاختلاف بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية:

- أن جميع الدراسات السابقة لم تتطرق لموضوع القواعد التنظيمية المطبقة في معاهد وبرامج التربية الخاصة.
- أن الدراسة الحالية تقصت وجهة نظر العاملين في مجال التربية الفكرية وهو ما لم تتناوله جميع الدراسات السابقة، ورغم الاختلاف بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية في الأداة والمنهج أو الحدود أو البيئة إلا أنه يبقى الاهتمام بمجال التربية الخاصة والعناية بالأطفال ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة هو محور مشترك بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة وتنفرد هذه الدراسة الحالية بدراسة القواعد التنظيمية لدى العاملين في مجال التربية الفكرية التابعة لوزارة التربية والتعليم وبذلك تكون الدراسة الحالية - في حدود علم الباحث - هي الدراسة الأولى في هذا المجال حيث يمكن الاستفادة منها على الصعيدين العلمي والميداني حيث يمكن اعتبارها استهلالا لدراسات قادمة تخدم فئات ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة من أبناء هذا الوطن.

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

استفاد الباحث من الدراسات السابقة بأقسامها الثلاثة في:

- 1- تكوين تصور شامل عن الأطر النظرية التي ينبغي أن تشتملها الدراسة الحالية.

2- اختيار وتحديد مشكلة الدراسة، ومنهجيتها، وتحديد أسئلتها وكتابة إطارها النظري، وتصميم

استبانتها، وتحديد متغيراتها، وأساليبها التحليلية.

3- مناقشة نتائج الدراسة الحالية.

الفصل الرابع

منهجية الدراسة وإجراءاتها

- منهجية الدراسة.
- مجتمع الدراسة.
- عينة الدراسة.
- خصائص عينة الدراسة .
- أداة الدراسة.
- صدق الأداة (الاستبانة).
- ثبات الأداة (الاستبانة).
- تطبيق الأداة (الاستبانة) ميدانياً.
- أساليب المعالجة الإحصائية.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

يتناول هذا الفصل عرضاً لمنهج الدراسة، ومجتمع الدراسة، وعينة الدراسة، وأهم خصائصها في ضوء المتغيرات المحددة لها، كما يبين هذا الفصل أيضاً أداة الدراسة المستخدمة، وطريقة بنائها، وقياس صدقها وثباتها، وطريقة تطبيقها ميدانياً، ثم الأساليب الإحصائية المستخدمة لمعالجة بيانات الدراسة.

أولاً: منهج الدراسة:

المنهج المستخدم في هذه الدراسة هو المنهج الوصفي التحليلي الذي " يعتمد على دراسة الواقع، أو الظاهرة كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً، ويعبر عنها تعبيراً كيفياً، أو تعبيراً كمياً، فالتعبير الكيفي يصف لنا الظاهرة، ويوضح خصائصها، أما التعبير الكمي فيعطينا وصفاً رقمياً يوضح مقدار هذه الظاهرة، أو حجمها، ودرجات ارتباطها مع الظواهر المختلفة الأخرى. (عدس، عبيدات، عبدالحق، 2005م، ص 191).

ثانياً: مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من:

أ- جميع مديري برامج ومعاهد التربية الفكرية في جميع المراحل (الابتدائي - المتوسط - الثانوي)

التابعين لإدارة التربية والتعليم بمدينة الرياض. وعددهم (41) مديراً.

ب- جميع معلمي برامج ومعاهد التربية الفكرية في جميع المراحل (الابتدائي - المتوسط - الثانوي)

التابعين لإدارة التربية والتعليم بمدينة الرياض. وعددهم (423) معلماً.

ج- جميع الإحصائيين في برامج ومعاهد التربية الفكرية في جميع المراحل (الابتدائي - المتوسط - الثانوي

(التابعين لإدارة التربية والتعليم بمدينة الرياض. وعددهم (62) إحصائياً موزعين على النحو التالي: (35

(إحصائياً نفسياً و (27) معلم تدريبات سلوكية).

د- جميع المرشدين الطلابيين في برامج ومعاهد التربية الفكرية في جميع المراحل المراحل (الابتدائي - المتوسط -

الثانوي) التابعين لإدارة التربية والتعليم بمدينة الرياض. وعددهم (41 مرشداً) (الإدارة العامة للتربية والتعليم

بمنطقة الرياض، 1427، 1428هـ).

ثالثاً: عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من جميع أفراد مجتمع الدراسة (مدير، معلم، إحصائي نفسي، إحصائي

تدريبات نطق وكلام، مرشد طلابي)، التابعين لإدارة التربية والتعليم بمدينة الرياض البالغ عددهم (567)

عاملاً في مختلف التخصصات المذكورة أعلاه.

وبذلك يكون عدد العينة الفعلية (567) شخصاً من العاملين في برامج ومعاهد التربية الفكرية

بمدينة الرياض، وزعت عليهم أداة الدراسة (الاستبانة)، وبلغ العائد منها (536) استبانة أي ما نسبته

94% من إجمالي الاستبانات الموزعة.

رابعاً: خصائص عينة الدراسة:

يمكن توضيح خصائص عينة الدراسة في ضوء متغيرات الدراسة كما يلي:

أ- توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً للوظيفة.

الجدول رقم (3)

يوضح توزيع أفراد الدراسة وفقاً للوظيفة

الوظيفة	العدد	النسبة المئوية
مديرون	38	7 %
معلمون	403	75 %
إحصائيو تدريبات النطق والكلام	25	5 %
إحصائيون نفسانيون	32	6 %
مرشدون طلابيون	38	7 %
المجموع	536	100 %

ويبين الجدول رقم (3) أن المعلمين يمثلون نسبة كبيرة من عينة الدراسة، حيث تبلغ نسبة عينة المعلمين 75%

فيما يمثل المديرون 7 % من عينة الدراسة، في حين يمثل الإحصائيون النفسانيون 6 % من عينة الدراسة، في

حين يمثل إحصائيو تدريبات النطق والكلام 5 % من عينة الدراسة، في حين يمثل المرشدون الطلابيون 7

% من عينة الدراسة.

ب - توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لفئات العمر .

الجدول رقم (4)

يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لفئات العمر

فئات العمر	العدد	النسبة المئوية
30 سنة فأقل	184	34.3 %
30 سنة الى 40 سنة	257	47.9 %
أكثر من 40 سنة	92	17.2 %
غير محدد	3	0.6 %
المجموع	536	100 %

ويبين الجدول رقم (4) أن الفئة العمرية (من 30 سنة إلى 40 سنة) قد جاءت أولاً بنسبة 47.9 % أما الفئة العمرية الثانية (30 سنة فأقل) فقد بلغت 34.3 % من عينة الدراسة، أما الفئة العمرية الثالثة (أكثر من 40 سنة) فقد بلغت نسبتها 17.2 % من عينة الدراسة.

ج _ توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لفئات الخبرة التدريسية

الجدول رقم (5)

يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لفئات الخبرة التدريسية

النسبة المئوية	العدد	فئات الخبرة التدريسية
24.6 %	132	أقل من خمس سنوات
33.2 %	178	(5) سنوات إلى أقل من (10) سنوات
41.8 %	224	10 سنوات فأكثر
0.4 %	2	غير محدد
100 %	536	المجموع

ويبين الجدول رقم (5) أن الذين لديهم خبرة (10 سنوات فأكثر) هم أكبر مجموعة في فئات عينة الدراسة إذ وصلت النسبة المئوية لهذه المجموعة (41.8%) من إجمالي عينة الدراسة. وجاءت الفئة (5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات) في المرتبة الثانية بنسبة 33.2%، أما الذين خبرتهم (أقل من خمس سنوات) فكانوا أقل فئات عينة الدراسة حيث بلغت نسبتهم 24.6% من عينة الدراسة.

د- توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً للمؤهل الدراسي

الجدول رقم (6)

يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً للمؤهل الدراسي

المؤهل الدراسي	العدد	النسبة المئوية
بكالوريوس تربية خاصة	332	% 61.9
بكالوريوس تربية	96	% 17.9
دبلوم تربية خاصة بعد المرحلة الجامعية	57	% 10.6
ماجستير	17	% 3.2
أخرى	32	% 6
غير محدد	2	% 0.4
المجموع	536	% 100

ويتبين من الجدول رقم (6) أن الحاصلين على بكالوريوس تربية خاصة يمثلون أكبر نسبة حيث تبلغ نسبتهم 61.9% من إجمالي عينة الدراسة، وجاء في المرتبة الثانية الحاصلون على بكالوريوس تربية حيث بلغ نسبتهم 17.9% من حجم العينة، ثم الحاصلون على دبلوم تربية خاصة بعد المرحلة الجامعية حيث بلغ نسبتهم 10.6% من حجم العينة، ثم الحاصلون على درجة الماجستير حيث بلغ نسبتهم 3.2% من حجم عينة الدراسة.

توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً للمكان التعليمي

الجدول رقم (7)

يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً للمكان التعليمي

النسبة المئوية	العدد	المكان التعليمي
26.1 %	140	معهد
73.9 %	396	برنامج
100 %	536	المجموع

ويبين الجدول رقم (7) أن البرنامج كمكان تعليمي قد جاء أولاً بنسبة 73.9% أما المعهد فقد بلغت نسبته 26.1% من عينة الدراسة.

خامساً: أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها قام الباحث بتصميم أداة الدراسة في صورتها الأولية (أنظر الملحق رقم (1) ص 215) وذلك بعد مراجعة الإطار النظري والدراسات السابقة، و الاستبانات المستخدمة فيها، وبعد مقابلة بعض المسؤولين في الأمانة العامة للتربية الخاصة والاستفادة من خبرتهم وخبرة المشرف وتوجيهاته، وكذلك خبرة الباحث الشخصية في مجال التربية الفكرية كونه يعمل معلماً بأحد برامج التربية الفكرية.

أما الأداة في صورتها النهائية (انظر الملحق رقم (2) ص 224) فقد تم إعدادها بعد الاستفادة من آراء المحكمين، وقياس صدقها وقد تكونت من ثلاثة أجزاء هي:

1- تعريف العاملين ببرامج ومعاهد التربية الفكرية بالدراسة وأهدافها وتوجيهات كيفية الإجابة عن بنود الاستبانة.

2- بيانات عامة عن المبحوثين، وتشمل متغيرات الدراسة وهي: الوظيفة، والعمر، والخبرة التدريسية، والمؤهل الدراسي، والمكان التعليمي.

3- محاور الدراسة، وتشمل:

- **المحور الأول:** مدى معرفة العاملين ببرامج ومعاهد التربية الفكرية بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخططة التربوية الفردية (13) عبارة.

- **المحور الثاني:** مدى التزام العاملين ببرامج ومعاهد التربية الفكرية بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخططة التربوية الفردية (10) عبارات.

- **المحور الثالث:** العوامل التي قد تحول دون المعرفة والالتزام بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخططة التربوية الفردية (11) عبارة.

والجدول التالي يبين عدد فقرات كل محور والنسبة المئوية لكل محور:

الجدول رقم (8)

يوضح المحاور المختلفة للاستبانة وعدد فقراتها والنسب المئوية لكل محور

النسبة المئوية	عدد الفقرات	محاور الاستبانة
38.24%	13	مدى معرفة العاملين بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية.
29.41%	10	مدى التزام العاملين بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية
32.35%	11	العوامل التي قد تحول دون المعرفة والالتزام بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية
100 %	34	المجموع

وقد كانت الإجابات عن الاستبانة على مقياس خماسي الأبعاد وقيمة كل بعد على النحو التالي: موافق بشدة = 5 وموافق = 4 وغير متأكد = 3 وغير موافق = 2، وغير موافق بشدة = 1 وقد أتيح للمستجيب للاستبانة فرصة الإضافة بكل حرية، وذلك بإضافة سؤال مفتوح للمحور الثالث.

سادساً: صدق الأداة:

1- **الصدق الظاهري:** بعد الانتهاء من إعداد الاستبانة في صورتها الأولية والتي كانت تتكون من (

52) فقرة قام الباحث بعرضها على عشرة محكمين (انظر الملحق رقم (3) ص 230) من ذوي

الاختصاص، وذلك لمعرفة مدى صدق الاستبانة في قياس ما وضعت لقياسه حول المتغيرات،

والمحاور، والعبارات من حيث وضوحها، وملاءمتها لتحقيق أهداف الدراسة. وبعد ذلك تم جمع الاستبانات من المحكمين بعد أن قاموا بإبداء آرائهم، ومقترحاتهم عليها. فقد جاءت نسبة الاتفاق بين المحكمين لتمثل 82 % بينما مثلت 18 % رغبة المحكمين في تعديل وإضافة بعض العبارات، وحذف بعضها الآخر، وعليه قام الباحث بالتعديل اللازم حيث بلغ عدد العبارات (34) عبارة حسب ما اقترحه المحكمون ويوضح الجدول رقم (9) نسبة الاتفاق بين المحكمين في صورتها الأولية وبذلك يتحقق لهذه الأداة الصدق الظاهري.

الجدول رقم (9)

يوضح نسبة الاتفاق بين المحكمين على عبارات الاستبانة

رقم العبارة	نسبة الموافقة	نسبة الاختلاف	نسبة الموافقة مع التعديل
1	70	10	20
2	60	10	30
3	90	.	10
4	90	.	10
5	90	.	10
6	90	.	10
7	70	.	30
8	90	.	10
9	70	.	30
10	80	.	20
11	90	.	10
12	90	.	10
13	80	10	10
14	90	.	10
15	90	.	10
16	70	10	20
17	80	.	20
18	90	.	10
19	50	10	40

10	.	90	20
20	.	80	21
10	.	90	22
10	.	90	23
20	.	80	24
20	.	80	25
10	.	90	26
20	10	80	27
10	.	90	28
10	.	90	29
10	.	90	30
20	.	80	31
10	10	80	32
10	.	90	33
–	.	100	34
20	.	80	35
10	.	90	36
20	.	80	37
20	.	80	38
10	.	90	39
30	.	70	40

41	80	.	20
42	80	.	20
43	100	.	.
44	100	.	.
45	90	.	10
46	90	.	10
47	90	.	10
48	80	.	20
49	80	.	20
50	90	.	10
51	90	.	10
52	90	.	10

2- **صدق الاتساق الداخلي:** وللتأكد من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة، ومدى علاقة العبارات

بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، فقد تم حساب معامل الارتباط بيرسون ويتضح من

الجدول رقم (10) أن كل عبارة من العبارات ترتبط ارتباطاً دالاً إحصائياً عند مستوى (0.01)

مع جميع العبارات التي يتضمنها المحور الذي تنتمي إليه، وهذا ما يشير إلى الاتساق الداخلي بين

عبارات الاستبانة في كل محور.

الجدول رقم (10)

يوضح صدق الاتساق الداخلي لاستبانة الدراسة

المحور	رقم العبارة	معامل الارتباط	المحور	رقم العبارة	معامل الارتباط	المحور	رقم العبارة	معامل الارتباط
مدى معرفة العاملين بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالتربية الفردية	1	**0.544	مدى التزام العاملين بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطوة التربوية الفردية	1	**0.738	العوامل التي تحول دون المعرفة والالتزام بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطوة التربوية الفردية	1	**0.459
	2	**0.581		2	**0.766		2	**0.673
	3	**0.607		3	**0.659		3	**0.648
	4	**0.640		4	**0.789		4	**0.670
	5	**0.506		5	**0.788		5	**0.372
	6	**0.538		6	**0.818		6	**0.648
	7	**0.572		7	**0.803		7	**0.736
	8	**0.625		8	**0.729		8	**0.725
	9	**0.623		9	**0.793		9	**0.717
	10	**0.578		10	**0.704		10	**0.620
	11	**0.673					11	**0.740
	12	**0.579						
	13	**0.666						

** دال عند مستوى (0.01).

سابعاً: ثبات الأداة (الاستبانة):

تم حساب قيمة الثبات للاستبانة بطريقة معادلة الفاكرونباخ والجدول التالي رقم (11) يوضح حساب قيمة الثبات لمحاور الاستبانة.

الجدول رقم (11)

يوضح معامل الثبات لمحاور الاستبانة باستخدام معامل الفاكرونباخ

معامل الثبات	محاور الاستبانة
0.85	مدى معرفة العاملين بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية
0.92	مدى التزام العاملين بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية
0.85	العوامل التي تحول دون المعرفة والالتزام بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية

ويتضح من الجدول رقم (11) أن معامل الثبات لمحاور الاستبانة يتراوح بين (0.92) و (0.85) وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بمعامل ثبات مرتفع.

ثامناً: تطبيق الأداة (الاستبانة) ميدانياً:

بعد الانتهاء من تحكيم الاستبانة وطباعتها في صورتها النهائية، وأخذ موافقة المشرف على تطبيقها، قام الباحث باستكمال الإجراءات اللازمة لتوزيعها على أفراد عينة الدراسة، وقد تم ذلك وفق الإجراءات التالية:

- أخذ موافقة رئيس القسم على التطبيق. (انظر الملحق رقم (5) ص 234)
- أخذ خطاب من عميد كلية التربية موجه إلى مدير عام التربية والتعليم بمنطقة الرياض بطلب الموافقة على تطبيق أداة الدراسة. (انظر الملحق رقم (6) ص 236).
- أخذ خطاب من المدير العام للتربية والتعليم بمنطقة الرياض (بنين) موجه إلى مديري برامج ومعاهد التربية الفكرية يحثهم فيه على تسهيل مهمة باحث (انظر الملحق رقم (7) ص 238).

- وزع الباحث الاستبانات على جميع العاملين ببرامج ومعاهد التربية الفكرية في جميع المراحل (الابتدائي - المتوسط - الثانوي) التابعين لإدارة التربية والتعليم في مدينة الرياض بتاريخ 1427/10/10هـ. (انظر الملحق رقم (8) ص 240).

وقد استغرقت عملية توزيع الاستبانات وجمعها قرابة شهر ونصف، بعد ذلك تم فرز الاستبانات العائدة من العاملين لمعرفة مدى استيفائها للبيانات المطلوبة. وقد وجد الباحث أنها صالحة للتفريغ ثم طلب الباحث من مركز البحوث التابع لكلية التربية بجامعة الملك سعود إدخال وتحليل البيانات إحصائياً بواسطة الحاسب الآلي.

تاسعاً: أساليب المعالجة الإحصائية:

استخدم الباحث الأساليب الإحصائية التالية لمعالجة البيانات وتحليلها:

- 1- معامل (ارتباط بيرسون) لقياس صدق الاتساق الداخلي للاستبانة.
- 2- معادلة (الفاكرونباخ) لقياس ثبات الاستبانة.
- 3- حساب التكرارات والنسب المئوية لوصف أفراد مجتمع الدراسة وتحديد نسب إجاباتهم.
- 4- المتوسطات الحسابية لترتيب إجابات أفراد عينة الدراسة للعبارات على حسب درجة الموافقة، وسوف يعتمد الباحث على درجة الموافقة من عدمها على التصنيف التالي: (العمر، 2001، ص 126):

المتوسط الحسابي	درجة موافقة أفراد الدراسة
إذا كان المتوسط الحسابي من 4.21 إلى 5.00	موافقين بشدة
إذا كان المتوسط الحسابي من 3.41 إلى 4.20	موافقين
إذا كان المتوسط الحسابي من 2.61 إلى 3.40	غير متأكدين
إذا كان المتوسط الحسابي من 1.81 إلى 2.60	غير موافقين
إذا كان المتوسط الحسابي من 1.00 إلى 1.80	غير موافقين بشدة

- 5- اختبار (ت) T-test لمعرفة دلالة الفروق لدى أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير (المكان التعليمي) في مدى المعرفة والالتزام بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطوة التربوية الفردية.
- 6- تحليل التباين الأحادي للدلالة الإحصائية بين إجابات أفراد عينة الدراسة باختلاف (الخبرة التدريسية، والمؤهل التعليمي، والوظيفة، والعمر)، في مدى المعرفة والالتزام بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطوة التربوية الفردية ، واختبار شيفية لإيجاد دلالة الفروق بين متوسط المجموعات في حالة الدلالة الإحصائية لقيمة تحليل التباين.

الفصل الخامس

تحليل نتائج الدراسة ومناقشتها

الفصل الخامس

تحليل نتائج الدراسة ومناقشتها

تمهيد:

يتضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة حيث إن الاستبانة تضمنت ثلاثة محاور أساسية: أولاً: يتعلق بمدى معرفة العاملين بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخططة التربوية الفردية، وثانياً: يتعلق بمدى التزام العاملين بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخططة التربوية الفردية، وثالثاً: يتعلق بالعوامل التي تحول دون معرفة والتزام العاملين بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخططة التربوية الفردية. وفيما يلي عرض لنتائج تحليل الاستبانة:

أولاً: عرض نتائج محاور الدراسة ومناقشتها:

وفيما يلي عرض تفصيلي لنتائج الدراسة التي تم التوصل إليها في ضوء أسئلة الدراسة وأهدافها مع تفسير النتائج:

السؤال الأول:

ما مدى معرفة العاملين ببرامج ومعاهد التربية الفكرية بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخططة التربوية الفردية ؟

يبين الجدول رقم (12) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات محور المعرفة مرتبة ترتيباً تنازلياً وفقاً للمعرفة .

الجدول رقم (12)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات مدى المعرفة مرتبة ترتيباً تنازلياً.

الترتيب	العبارة	مستوى المعرفة									
		موافق بشدة		موافق		غير متأكد		غير موافق بشدة		المتوسط الحسابي	
		النسب	التكرار	النسب	التكرار	النسب	التكرار	النسب	التكرار		
5	لدي معرفة أن نجاح الخطة التربوية الفردية يتوقف على توفير جميع الإمكانيات المادية والبشرية والمكانية والوسائل التعليمية.	70.7	379	25.9	139	1.3	7	1.7	9	4.65	
8	لدي معرفة أن المتابعة والتقييم المستمرين يعتبران من العوامل الأساسية لنجاح الخطة التربوية الفردية.	62	330	36.1	192	1.5	8	0.4	2	4.60	
12	لدي معرفة أن نجاح الخطة التربوية الفردية يتوقف على جدية العاملين والأسرة في القيام بأدوارهم وتحملهم لمسؤولياتهم.	60.7	324	36.3	194	2.4	13	0.4	2	4.57	
13	لدي معرفة أن الخطة التربوية الفردية يجب أن تخضع للتقييم المستمر.	53.7	286	40.5	216	4.9	26	0.6	3	4.47	
6	لدي معرفة أنه ينبغي تحديد وقت لبداية ونهاية الخطة التربوية الفردية	52.9	282	37.3	199	5.4	29	3.2	17	4.38	
11	لدي معرفة أن يكون هناك تعاون وتنسيق بين أعضاء فريق الخطة التربوية الفردية عند تنفيذها.	47.5	254	43.6	233	6.0	32	2.6	14	4.35	
9	لدي معرفة أن إعداد الخطة التربوية الفردية يعتمد على مجموعة من العناصر المتمثلة في تحديد مستوى الأداء لدى التلميذ المتخلف عقلياً، وتحديد الأهداف والخدمات التربوية المساندة وتحديد البدائل المكانية والمعايير الموضوعية والمستلزمات التعليمية وغير التعليمية.	42.9	230	47.6	255	9.0	48	0.6	3	4.33	
7	لدي معرفة أنه يجب مشاركة الأسرة في إعداد وتنفيذ وتقييم ومتابعة الخطة التربوية الفردية في جميع مراحلها.	49.0	262	38.1	204	8.2	44	4.3	23	4.31	
3	لدى معرفة بأن الخطة التربوية الفردية تعد من قبل الفريق المتعدد التخصصات.	50.2	268	37.5	200	5.8	31	5.6	30	4.30	
4	لدي معرفة بأهداف الخطة التربوية الفردية والتي تتمحور حول حق التلميذ وأسرته في تلقي الخدمات التربوية والخدمات المساندة	40.7	216	45.4	241	9.2	49	3.8	20	4.21	
2	لدي معرفة بالمفهوم التربوي للخطة التربوية الفردية على أنها وصف مكتوب لجميع الخدمات التربوية والخدمات المساندة التي تقتضيها احتياجات كل تلميذ يعاني من التخلف العقلي.	37.6	201	50.8	272	7.1	38	3.7	20	4.21	
1	لدي معرفة بالمفهوم الإداري للخطة التربوية الفردية على أنها وثيقة مكتوبة لغرض التواصل والتنسيق الإداري بين أطراف العملية التعليمية.	29.9	160	53.8	288	10.3	55	5.0	27	4.07	
10	لدي معرفة بأنه لا يمكن إعداد الخطة التربوية الفردية بدون توصية من فريق التقييم والتشخيص	29.0	155	42.3	226	22.1	118	5.6	30	3.93	
المتوسط العام للمحور		4.33									

يتضح من الجدول رقم (12) أن العاملين لديهم معرفة بدرجة عالية بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية

الفردية وهي مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي والذي يتراوح من 4.65 إلى 3.93 على النحو التالي:

- 1- " لدي معرفة بأن نجاح الخطة التربوية الفردية يتوقف على توفير جميع الإمكانيات المادية والبشرية والمكانية والوسائل التعليمية " ، وجاءت هذه العبارة بمتوسط حسابي (4.65)
- 2- " لدي معرفة بأن المتابعة والتقييم المستمرين من العوامل الأساسية لنجاح الخطة التربوية الفردية " وجاءت هذه العبارة بمتوسط حسابي (4.60).
- 3- " لدي معرفة بأن نجاح الخطة التربوية الفردية يتوقف على جدية العاملين والأسرة في القيام بأدوارهم وتحملهم لمسؤولياتهم " وجاءت هذه العبارة بمتوسط حسابي (4.57).
- 4- " لدي معرفة بأن الخطة التربوية الفردية يجب أن تخضع للتقويم المستمر " وجاءت هذه العبارة بمتوسط حسابي (4.47).
- 5- " لدي معرفة بأنه ينبغي تحديد وقت لبداية ونهاية الخطة التربوية الفردية . وجاءت هذه العبارة بمتوسط حسابي (4.38).
- 6- " لدي معرفة بأن يكون هناك تعاون وتنسيق بين أعضاء فريق الخطة التربوية الفردية عند تنفيذها " وجاءت هذه العبارة بمتوسط حسابي (4.35).
- 7- " لدي معرفة بأن إعداد الخطة التربوية الفردية يعتمد على مجموعة من العناصر المتمثلة في تحديد مستوى الأداء لدى التلميذ المتخلف عقلياً وتحديد الأهداف والخدمات التربوية المساندة وتحديد البدائل المكانية والمعايير الموضوعية والمستلزمات التعليمية وغير التعليمية " وجاءت هذه العبارة بمتوسط حسابي (4.33).

8- " لدي معرفة بأنه يجب مشاركة الأسرة في إعداد وتنفيذ وتقييم ومتابعة الخطة التربوية الفردية في جميع مراحلها " وجاءت هذه العبارة بمتوسط حسابي (4.31).

9- " لدي معرفة بأن الخطة التربوية تعد من قبل الفريق المتعدد التخصصات " وجاءت هذه العبارة بمتوسط حسابي (4.30).

10- " لدي معرفة بأهداف الخطة التربوية الفردية والتي تتمحور حول حق التلميذ وأسرته في تلقي الخدمات التربوية والخدمات المساندة " وجاءت هذه العبارة بمتوسط حسابي (4.21).

11- " لدي معرفة بالمفهوم التربوي للخطة التربوية الفردية على أنها وصف مكتوب لجميع الخدمات التربوية والخدمات المساندة التي تقتضيها احتياجات كل تلميذ يعاني من تخلف عقلي " وجاءت هذه العبارة بمتوسط حسابي (4.21).

12- " لدي معرفة بالمفهوم الإداري للخطة التربوية الفردية على أنها وثيقة مكتوبة لغرض التواصل والتنسيق الإداري بين أطراف العملية التعليمية " وجاءت هذه العبارة بمتوسط حسابي (4.07).

13- " لدي معرفة بأنه لا يمكن إعداد الخطة التربوية الفردية بدون توصية من فريق التقييم والتشخيص " وجاءت هذه العبارة بمتوسط حسابي (3.93).

وفي ضوء ما سبق نجد أن إجابات أفراد العينة حول مدى معرفتهم بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية، تمثل توجهاً إيجابياً بين العاملين حيث جاءت موافقتهم بدرجة عالية على هذا المحور وبنوده والتي تأتي مرتبة حسب متوسطاتها الحسابية في ظل مستوى الموافقة بشدة والتي تراوحت ما بين (4.65 إلى

3.93) وهذا يعني أن الموافقة على هذا المحور بمتوسط (4.33 من أصل 5) أي بنسبة (86.6%) وربما تعود هذه النتيجة إلى أن المعلمين كانوا أكبر شريحة حيث يمثلون (75%) من مجتمع الدراسة وهؤلاء المعلمون حاصلون على درجة البكالوريوس في التربية الخاصة في مجال التخلف العقلي، وهذا يعني أنهم قد درسوا مقررات ذات علاقة بالخطة التربوية الفردية، وإضافة لحصولهم على عدد من الدورات التدريبية في مجال الخطة التربوية الفردية والتي تقام بمركز الإشراف التربوي (انظر إلى الملحق رقم (4) ص 232) ، وكذلك حرص المشرفين التربويين عند زيارتهم للمعلمين على تنفيذ الخطة التربوية الفردية لكل تلميذ، وكذلك حرص إدارة المدرسة أو المعهد على متابعة الخطط التربوية الفردية، وكذلك حرص أعضاء هيئة التدريس بالجامعة المكلفين بالإشراف على طلاب التدريب الميداني على مزاولة الخطط التربوية الفردية أثناء فترة التدريب، أما بالنسبة لبقية العاملين من أفراد مجتمع الدراسة حيث يمثلون (25%) فمعظمهم لديهم دبلومات تربية خاصة وبعضهم غير متخصصين في مسار التربية الخاصة، وهذا لا يعني أنهم ليس لديهم معرفة بالخطة التربوية الفردية، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة كل من (هولاند،،Holland 1979 م) ودراسة (ستوفت، لورا،Laura.Stouht، 1988 م) ودراسة (نيفن، وآخرون،،Nevin and others 2002 م) ودراسة (ليفن، شيري، Levine,sheri، 1988 م) حول معرفتهم التامة بالخطة التربوية الفردية، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة كل من (بروكشير وآخرون، Brookshire and others , 2002 م) ودراسة (باك، وليم، William,paik، 1999 م) ودراسة (البرايت وآخرون، Albright and others، 1981 م) حول قلة معرفتهم بالخطة التربوية الفردية، وقد يفسر هذا أن العاملين لديهم معرفة بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية في مجال تعليم التلاميذ ذوي التخلف العقلي.

السؤال الثاني: ما مدى التزام العاملين ببرامج ومعاهد التربية الفكرية بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطوة التربوية الفردية ؟

يبين الجدول رقم (13) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات محور مدى الالتزام وهي مرتبة ترتيباً وفقاً للالتزام.

جدول رقم (13)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة على عبارات مدى للالتزام مرتبة ترتيباً تنازلياً .

العبارة	مستوى الالتزام				
	موافق بشدة	موافق	غير متأكد	غير موافق	غير موافق
					المتوسط

ط الحساب بي	بشدة											
	النسب	التكرار	النسب	التكرار	النسب	التكرار	النسب	التكرار	النسب	التكرار		
4.05	0.6	3	5.0	27	14.6	78	48.0	257	31.8	170	لدي التزام بعملية التواصل مع أسرة التلميذ المتخلف عقلياً وذلك لوضع الإجراءات المناسبة لحاجات التلميذ ضمن خطته التربوية الفردية.	3
4.04	1.1	6	4.9	26	13.1	70	50.8	272	30.1	161	لدي التزام عند إعداد الخطة التربوية الفردية للتلميذ المتخلف عقلياً بتحديد المشاركين في الخطة التربوية الفردية.	8
4.01	0.2	1	4.5	24	17.4	93	50.5	270	27.5	147	لدي التزام بالأنظمة والقواعد الفاعلة في إعداد الخطة التربوية الفردية لكل تلميذ من التلاميذ ذوي التخلف العقلي	4
3.99	0.2	1	4.3	23	17.8	95	51.4	275	26.4	141	لدي التزام بجميع القواعد والعناصر المنظمة لعملية إعداد الخطة التربوية الفردية للتلميذ المتخلف عقلياً.	7
3.97	0.4	2	4.3	23	17.8	95	52.6	281	24.9	133	لدي التزام بالأنظمة والقواعد التي تعمل على تحديد نوعية وكمية الخدمات التربوية والخدمات المساندة التي يحتاجها التلميذ ضمن خطته التربوية الفردية المصممة له.	6
3.97	0.7	4	4.9	26	18.0	96	49.4	264	27.0	144	لدي التزام بتلك القواعد المنظمة لعملية المشاركة مع الفريق المتعدد التخصصات عند إعداد الخطة التربوية الفردية.	5
3.96	0.4	2	4.1	22	17.7	95	54.3	291	23.5	126	لدي التزام بتوظيف القواعد التنظيمية في استخدام الخطة التربوية الفردية ؛ مما يساعد على رفع مستوى العملية التعليمية للتلاميذ المتخلفين عقلياً.	2
3.95	0.7	4	4.7	25	22.2	119	44.0	236	28.4	152	لدي التزام بجميع القرارات والنشائج الصادرة عن فريق التقييم والتشخيص في بناء الخطة التربوية الفردية.	9
3.94	0.4	2	5.2	28	16.2	87	56.2	301	22.0	118	لدي التزام بجميع الفترات الزمنية المحددة سلفاً ضمن القواعد التنظيمية في إعداد وتطبيق وتقييم الخطة التربوية الفردية.	10
3.91	0.6	3	7.1	38	19.4	104	47.0	252	25.9	139	لدي التزام بالقواعد التنظيمية المنظمة لأسلوب الخطة التربوية الفردية.	1
3.97	المتوسط العام للمحور											

يتضح من الجدول رقم (13) أن العاملين موافقون أن لديهم التزاما بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة

التربوية الفردية وهي مرتبة تنازلياً على النحو الآتي:

- 1- " لدي التزام بعملية التواصل مع أسرة التلميذ المتخلف عقلياً وذلك لوضع الإجراءات المناسبة لحاجات التلميذ ضمن خطته التربوية الفردية " وجاءت هذه العبارة بمتوسط حسابي (4.05).
- 2- " لدي التزام عند إعداد الخطة التربوية الفردية للتلميذ المتخلف عقلياً بتحديد المشاركين في الخطة التربوية الفردية " وجاءت هذه العبارة بمتوسط حسابي (4.04).
- 3- " لدي التزام بالأنظمة والقواعد الفاعلة في إعداد الخطة التربوية الفردية لكل تلميذ من التلاميذ ذوي التخلف العقلي " وجاءت هذه العبارة بمتوسط حسابي (4.01).
- 4- " لدي التزام بجميع القواعد والعناصر المنظمة لعملية إعداد الخطة التربوية الفردية للتلميذ المتخلف عقلياً " وجاءت هذه العبارة بمتوسط حسابي (3.99).
- 5- " لدي التزام بالأنظمة والقواعد التي تعمل على تحديد نوعية وكمية الخدمات التربوية والخدمات المساندة التي يحتاجها التلميذ ضمن خطته التربوية الفردية المصممة له " وجاءت هذه العبارة بمتوسط حسابي (3.97).
- 6- " لدي التزام بتلك القواعد المنظمة لعملية المشاركة مع الفريق المتعدد التخصصات عند إعداد الخطة التربوية الفردية " وجاءت هذه العبارة بمتوسط حسابي (3.97).
- 7- " لدي التزام بتوظيف القواعد التنظيمية في استخدام الخطة التربوية الفردية، مما يساعد على رفع مستوى العملية التعليمية للتلاميذ المتخلفين عقلياً " وجاءت هذه العبارة بمتوسط حسابي (3.96).

8- " لدي التزام بجميع القرارات والنتائج الصادرة عن فريق التقييم والتشخيص في بناء

الخطة التربوية الفردية " وجاءت هذه العبارة بمتوسط حسابي (3.95).

9- " لدي التزام بالقواعد التنظيمية المنظمة لأسلوب الخطة التربوية الفردية " وجاءت هذه

العبارة بمتوسط حسابي (3.94).

10- " لدي التزام بجميع الفترات الزمنية المحددة سلفاً ضمن القواعد التنظيمية في إعداد وتطبيق

وتقويم الخطة التربوية الفردية " وجاءت هذه العبارة بمتوسط حسابي (3.91).

وفي ضوء ما سبق نجد أن إجابات أفراد العينة حول مدى التزامهم بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية، تمثل توجهاً إيجابياً بين العاملين حيث أبدوا موافقتهم على هذا المحور وبنوده والتي تأتي مرتبة حسب متوسطاتها الحسابية في ظل مستوى الموافقة والتي تراوحت ما بين (4.05 إلى 3.91) وهذا يعني أن هناك موافقة على هذا المحور بمتوسط حسابي (3.97 من أصل 5) ونسبة (79.4%) وقد ترجع هذه النتيجة إلى الإعداد الأكاديمي الجيد لهؤلاء العاملين في مجال الخطة التربوية الفردية عند تعاملهم مع الأطفال ذوي التخلف العقلي، إضافة إلى أن اتجاهاتهم نحو الخطة التربوية الفردية اتجاه إيجابي، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من (السكارنة، 1995م) ودراسة (جيربر، وآخرون، Gerber and others، 1998م) ودراسة (مورجان، رود، Rhode،Morgan، 1983م) ودراسة (ديلاي، Dailey، 2002م) ودراسة (مايرك، Myrick، 1981م)، ودراسة (لين، تسوينج، ميلر، ستيفن، miller،lin, TsuiYing، stephen (2003)، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة كل من (تايمتر، Tymitz، 1983م) ودراسة (بوجاش، pugach، 1982م) ودراسة (مورجان، رود، rhode،Morgan، 1983م)، التي أكدت أن اتجاهاتهم نحو الخطة التربوية الفردية سلبية، إضافة إلى المستوى العالي من الرضا الوظيفي لهؤلاء العاملين وتتفق

هذه النتيجة مع دراسة (مورجان، رود، rhode،Morgan، 1983 م) و دراسة (العبدالجبار، 2004)، وكذلك الحماس لدى العاملين عند التعامل مع التلاميذ ذوي التخلف العقلي، وقد يرجع هذا المستوى المتميز من الالتزام إلى معرفتهم السابقة بالخطة التربوية الفردية أثناء دراستهم الجامعية وأثناء خبراتهم العملية، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من (هولاند،،Holland،1979م)، ودراسة ستوفت، لورا،Laura،Stouht، 1988م)، ودراسة ((نيفن، وآخرون،،Nevin and others، 2002 م)، ودراسة (ليفن، شيري، Levine,sheri، 1988م) حول المعرفة السابقة بالخطة التربوية الفردية، إضافة إلى رغبة العاملين في تفعيل الاتجاه نحو الدمج الشامل (full inclusion) من خلال الالتزام بتطبيق الخطة التربوية الفردية، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (حنفي، 2005م) التي أكدت أن تطبيق البرنامج التربوي الفردي يزداد أهمية مع الاتجاه نحو الدمج، وقد يرجع هذا الالتزام إلى تحديد نصاب العاملين كما هو موضح في القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة، وقد يرجع هذا الالتزام إلى متابعة إدارات المعاهد والبرامج للخطط التربوية الفردية ومتابعة المشرفين التربويين للعاملين حول التزامهم بمحتويات الخطة التربوية الفردية، وكذلك متابعة أعضاء هيئة التدريس بالجامعة على طلاب التدريب الميداني أثناء فترة التطبيق على استخدام الخطة التربوية الفردية أثناء تدريسهم للتلاميذ ذوي التخلف العقلي، وتتفق نتيجة هذا السؤال مع ما توصلت إليه دراسة كل من (الوابلي، 2000م) ودراسة (عبدالله، 2003م) حول التزام العاملين بتطبيق الخطة التربوية الفردية و تختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة (الخشرمي، 2001م) حيث أظهرت النتائج أن هناك عدم التزام عند تطبيق الخطة التربوية الفردية، وقد يفسر هذا أن هناك رغبة صادقة من العاملين على الالتزام بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية في مجال تعليم التلاميذ ذوي التخلف العقلي.

السؤال الثالث:

هل يختلف مدى معرفة العاملين ببرامج ومعاهد التربية الفكرية بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخططة التربوية الفردية باختلاف العمر، والمؤهل الدراسي، والخبرة التدريسية، والوظيفة، ومكان العمل؟

للإجابة عن هذا السؤال استخدم الباحث اختبار ت " T – test " واختبار تحليل التباين الأحادي " ف " Anova لمعرفة دلالة الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة في مدى معرفتهم بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخططة التربوية الفردية، واختبار شيفيه Scheffe في حالة دلالة الفروق في نتيجة تحليل التباين. وفيما يلي عرض نتائج الإجابة عن هذا السؤال:

أ _ متغير العمر: تم حساب التباين الأحادي (ف) لمعرفة دلالة الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة في مدى المعرفة بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخططة التربوية الفردية باختلاف متغير العمر ويوضح الجدول رقم (14) نتيجة تحليل التباين لمتغير العمر.

الجدول رقم (14)

تحليل التباين لمعرفة دلالة الفروق في استجابات أفراد الدراسة حول محور مدى المعرفة بالقواعد

التنظيمية المتعلقة بالخططة التربوية الفردية وفقاً لاختلاف العمر

مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	قيمة الدلالة
--------------	-------------	----------------	----------------	--------	--------------

الإحصائية					
0.672	0.398	13.970	27.939	2	بين المجموعات
غير دالة		35.069	18586.770	530	داخل المجموعات

يتبين من الجدول رقم (14) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة في محور مدى المعرفة بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية تعود إلى اختلاف متغير العمر وربما يعود ذلك إلى تقارب أعمار هؤلاء العاملين إذ تتراوح أعمار معظم هؤلاء العاملين بين 30 . 40 سنة (انظر الجدول رقم 3) وربما يعود ذلك إلى أن العاملين بمختلف أعمارهم معرفتهم متشابهة أو غير مختلفة نحو القواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية، وعلى ضوء ذلك لا يمكن أن نتوقع أن يكون هناك اختلافات في مستوى المعرفة بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية بناءً على عمر العاملين سواء كانوا صغاراً أم كباراً في العمر. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (السكارنة، 1995) والتي أكدت نتائجها عدم وجود فروق بين اتجاهات المعلمات تجاه الخطة التربوية الفردية وفقاً لمتغير العمر.

ب- متغير المؤهل الدراسي:

تم حساب تحليل التباين الأحادي " ف " لمعرفة دلالة الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة في مدى المعرفة بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية باختلاف متغير المؤهل الدراسي ويوضح الجدول رقم (15) نتيجة تحليل التباين لمتغير المؤهل الدراسي.

الجدول رقم (15)

تحليل التباين لمعرفة دلالة الفروق في استجابات أفراد الدراسة حول محور مدى المعرفة بالقواعد

التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية وفقاً لاختلاف المؤهل الدراسي

مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	قيمة الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	4	520.125	130.031	3.781	0.005
داخل المجموعات	529	18193.772	34.393		**

** دالة عند مستوى 0.01

يتبين من الجدول رقم (15) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين استجابات أفراد

عينة الدراسة في مدى معرفتهم بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية حسب اختلاف متغير المؤهل

الدراسي وقد كشف اختبار شيفية عن مصدر الفروق، انظر الجدول رقم (16).

الجدول رقم (16)

نتيجة اختبار شيفية للكشف عن دلالة الفروق الناتجة في محور مدى المعرفة بالقواعد التنظيمية

المتعلقة بالخطة التربوية باختلاف متغير المؤهل الدراسي في الجدول رقم (15)

المؤهل الدراسي	المتوسط	1	2	3	4	5
----------------	---------	---	---	---	---	---

1	بكالوريوس تربية خاصة	56.6084	*			
2	بكالوريوس تربية	54.1458				
3	دبلوم تربية خاصة بعد المرحلة الجامعية	56.9474				
4	ماجستير	57.0000				
5	أخرى	55.4375				

يتبين من الجدول رقم (16) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الحاصلين على مؤهل بكالوريوس تربية خاصة ومتوسط درجات الحاصلين على مؤهل بكالوريوس تربية لصالح الحاصلين على مؤهل بكالوريوس تربية خاصة فيما يتعلق بمحور مدى المعرفة بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية، أي أن الذين لديهم بكالوريوس تربية خاصة يرون أن لديهم معرفة بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية بدرجة أكبر ممن لديهم بكالوريوس تربية، وقد يعود ذلك إلى خلفية الحاصلين على بكالوريوس تربية خاصة واطلاعهم التام على الخطط التربوية الفردية أثناء دراستهم الجامعية وكذلك تطبيقهم لها أثناء التدريب الميداني. وقد يعود ذلك إلى تركيز برامج بكالوريوس التربية الخاصة بشكل أكبر على البرامج التربوية الفردية وذلك ما يتفق مع ما توصلت إليه الجمعية الأهلية الأمريكية للمواطنين ذوي التخلف العقلي (1974م) من حيث أهمية البرنامج التربوي الفردي لإعداد المعلم الجيد في مجال التربية الخاصة، إضافة إلى خبراتهم الميدانية في العمل. وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (الوابلي، 2000) التي بينت عدم وجود فروق بين العاملين حول متطلبات استخدام الخطة التربوية الفردية وفقاً لمتغير المؤهل، وأيضاً تختلف مع نتيجة دراسة (السكارنة،

1995) التي بينت عدم وجود فروق بين اتجاهات المعلمات تجاه الخطة التربوية الفردية وفقاً لمؤهلاتهن العلمية.

ج _ متغير الخبرة التدريسية:

تم حساب تحليل التباين الأحادي " ف " لمعرفة دلالة الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة في مدى المعرفة بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية. باختلاف متغير الخبرة التدريسية، ويوضح الجدول رقم (17) نتيجة تحليل التباين لمتغير الخبرة التدريسية.

الجدول رقم (17)

تحليل التباين لمعرفة دلالة الفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة حول محور مدى المعرفة بالقواعد

التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية وفقاً لاختلاف الخبرة التدريسية

قيمة الدلالة الإحصائية	قيمة ف	متوسط المربعات	مجموع المربعات	درجة الحرية	مصدر التباين
1.993	0.007	0.263	0.526	2	بين المجموعات
غير دالة		35.251	18718.120	531	داخل المجموعات

يتبين من الجدول رقم (17) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة في محور

مدى المعرفة بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية تعود إلى اختلاف متغير الخبرة التدريسية. وربما يعود

ذلك إلى حماس أفراد العينة في تدريس الأطفال المتخلفين عقلياً بواسطة الخطة التربوية الفردية، وكذلك حماسهم

إلى معرفة جديد القواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية، وقد يرجع ذلك أيضاً إلى التساوي في النظرة

والأفكار والمعلومات عن الخطة التربوية الفردية، بالإضافة إلى التشابه في البيئة المدرسية والمناخ التعليمي لجميع

العاملين لأنهم يعملون تحت نفس الظروف البيئية والنفسية والإمكانات، والتي عملت على إذابة تأثير فارق الخبرة، وبناءً على ذلك لا يمكن أن نتوقع أن يكون هناك اختلافات في مستوى المعرفة بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية بناءً على خبرة العاملين سواء كانت الخبرة طويلة أم قصيرة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (السكارنة، 1995) التي كشفت عن عدم وجود فروق بين اتجاهات المعلمات تجاه الخطة التربوية الفردية وفقاً لخبرتهن العملية وتختلف هذه النتيجة مع دراسة (برايز، جودمان، 1980، pricemm,goodman) التي بينت أنه كلما كانت خبرة المعلم أكثر من (6) سنوات فله أثر واضح في إنجاز الخطة التربوية الفردية مقارنة بمن هم أقل خبرة.

د. متغير الوظيفة:

تم حساب تحليل التباين الأحادي "ف" لمعرفة دلالة الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة في مدى المعرفة بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية باختلاف متغير الوظيفة، ويوضح الجدول رقم (18) تحليل التباين لمتغير الوظيفة.

الجدول رقم (18)

تحليل التباين لمعرفة دلالة الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول محور مدى المعرفة بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية باختلاف متغير الوظيفة

مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	قيمة الدلالة الإحصائية
--------------	-------------	----------------	----------------	--------	------------------------

0.025	2.810	97.349	389.388	4	بين المجموعات
*		34.641	18394.164	531	داخل المجموعات

* دالة عند مستوى 0.05

يتبين من الجدول رقم (18) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين استجابات أفراد

عينة الدراسة في مدى المعرفة بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية وفقاً لاختلاف متغير الوظيفة

وقد كشف اختبار شيفية عن مصدر الفروق انظر الجدول رقم (19).

الجدول رقم (19)

نتيجة اختبار شيفية للكشف عن دلالة الفروق الناتجة في محور مدى المعرفة بالقواعد التنظيمية

المتعلقة بالخطة التربوية الفردية وفقاً لاختلاف متغير الوظيفة في الجدول رقم (18)

م	الوظيفة	المتوسط	1	2	3	4	5
1	مدير	55.9512					
2	معلم	56.3800					*
3	إحصائي اضطرابات نطق وكلام	56.6000					
4	إحصائي نفسي	56.9688					
5	مرشد طلابي	53.1579					

يتبين من الجدول رقم (19) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المعلمين والمرشدين لصالح

المعلمين فيما يتعلق بمحور مدى المعرفة بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية وربما يعود ذلك إلى أن

المعلمين مارسوا التدريس مع التلاميذ ذوي التخلف العقلي عن طريق إعداد خطة تربوية فردية لكل تلميذ

وأطلعوا على واقع هذه الخطط التربوية الفردية في برامج ومعاهد التربية الفكرية بينما المرشدون الطلابيون قد

يطلعون عليها، ولكن ليس لديهم معرفة تامة بمحتويات وعناصر الخطة التربوية الفردية كما جاءت في القواعد التنظيمية، وقد يعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن المعلمين متخصصون في مجال التربية الخاصة بينما المرشدون الطلابيون قد يكونون غير متخصصين وإنما ممن عملوا في مجال التربية الخاصة نتيجة للممارسة والخبرة وذلك لحداثة مجال التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (الجلهارد، Engelhard، 1983) التي أكدت على أن المعلمين يستخدمون الخطة التربوية الفردية أكثر من أي شخص آخر في المدرسة، وتتفق أيضاً مع دراسة (مايرك، Myrick، 1981) والتي أكدت على أن الاتجاهات نحو الخطة التربوية الفردية أكثر إيجابية بالنسبة للمجموعة المتخصصة مما هي بالنسبة للمجموعة غير المتخصصة.

هـ - متغير مكان العمل:

تم استخدام اختبار "ت" T.test للمقارنة بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة طبقاً لمتغير مكان العمل (معهد - برنامج) في مدى المعرفة بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية. ويوضح الجدول رقم (20) نتيجة اختبار "ت" لمتغير مكان العمل.

الجدول رقم (20)

اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة باختلاف متغير مكان العمل (معهد - برنامج) في مدى المعرفة بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية

المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	قيمة الدلالة
---------	-------	-----------------	-------------------	----------	--------------

الإحصائية					
0.336	0.963	5.64	56.5786	140	معهد
غير دالة		6.02	56.0177	396	برنامج

توضح نتيجة اختبار " ت " في الجدول رقم (20) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة في محور مدى المعرفة بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخططة التربوية الفردية تعود إلى اختلاف متغير مكان العمل (معهد – برنامج) وربما يعود ذلك إلى أن النظام التعليمي موحد في برامج ومعاهد التربية الفكرية، بالإضافة إلى التشابه الكبير في البيئة المدرسية والمناخ التعليمي لجميع العاملين لأنهم يعملون تحت نفس الظروف البيئية والنفسية سواء كان برنامجاً أو معهداً.

السؤال الرابع:

هل يختلف مدى التزام العاملين ببرامج ومعاهد التربية الفكرية بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخططة التربوية الفردية باختلاف العمر، والمؤهل الدراسي، والخبرة التدريسية، والوظيفة، ومكان العمل؟

للإجابة عن هذا السؤال استخدم الباحث اختبار، "ت" T.test , واختبار تحليل التباين الأحادي "ف" anova لمعرفة دلالة الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة في مدى التزامهم بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية , واختبار شيفية في حالة دلالة الفروق في نتيجة تحليل التباين، وفيما يلي عرض نتائج الإجابة عن هذا السؤال:

أ- **متغير العمر:** تم حساب تحليل التباين الأحادي (ف) لمعرفة دلالة الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة في مدى الالتزام بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية باختلاف متغير العمر، ويوضح الجدول رقم (21) نتيجة تحليل التباين لمتغير العمر.

الجدول رقم (21)

تحليل التباين لمعرفة دلالة الفروق في استجابات أفراد الدراسة حول محور مدى الالتزام بالقواعد

التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية وفقا لاختلاف العمر

مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	قيمة الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	2	40.559	20.279	0.515	0.598
داخل المجموعات	530	20862.758	39.364		غير دالة

يتبين من الجدول رقم (21) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة في محور

مدى الالتزام بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية تعود إلى اختلاف متغير العمر وربما يعود ذلك

إلى أن اتجاهات العاملين بمختلف فئاتهم العمرية نحو الالتزام بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية

إنما هي انعكاسات لخبراتهم العملية ومعرفتهم السابقة بالخطة التربوية الفردية أثناء دراستهم الجامعية، وثقافتهم

المبنية على المعطيات البيئية المتشابهة وعلى المفاهيم والمعلومات التي اكتسبها في مراحل حياتهم المختلفة أثناء تعاملهم مع التلاميذ ذوي التخلف العقلي، والتي بنيت في الأساس على مشاعر إيجابية نحو هؤلاء التلاميذ، لذا كان التزام العاملين بمختلف فئاتهم العمرية متشابهة نحو القواعد التنظيمية المتعلقة بالخطوة التربوية الفردية، وعلى ضوء ذلك لا يمكن أن نتوقع أن يكون هناك اختلافات في مستوى الالتزام بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطوة التربوية الفردية بناءً على عمر العاملين سواء كانوا صغاراً أم كباراً في العمر. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (السكارنة، 1995) والتي أكدت نتائجها على عدم وجود فروق بين اتجاهات المعلمات تجاه الخطوة التربوية الفردية وفقاً لمتغير العمر.

ب - متغير المؤهل الدراسي: تم حساب تحليل التباين الأحادي "ف" لمعرفة دلالة الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة في مدى الالتزام بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطوة التربوية الفردية باختلاف متغير المؤهل الدراسي، ويوضح الجدول رقم (22) نتيجة تحليل التباين لمتغير المؤهل الدراسي.

الجدول رقم (22)

تحليل التباين لمعرفة دلالة الفروق في استجابات أفراد الدراسة حول محدد مدى الالتزام بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطوة التربوية الفردية وفقاً لاختلاف المؤهل الدراسي

مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	قيمة الدلالة
--------------	-------------	----------------	----------------	--------	--------------

الإحصائية					
0.663	0.600	23.748	94.990	4	بين المجموعات
غير داله		39.606	20951.311	529	داخل المجموعات

يتبين من الجدول رقم (22) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة في محور مدى الالتزام بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية تعود إلى اختلاف المؤهل الدراسي. وربما يعود ذلك إلى التقارب الثقافي والتعليمي بين العاملين وربما يعود ذلك إلى أن الغالبية منهم يحملون شهادة البكالوريوس، وهذا بطبيعته خلق نوعاً من التقارب في الالتزام بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية، إضافة إلى معرفتهم السابقة بالخطة التربوية الفردية أثناء دراستهم الجامعية وأثناء خبراتهم العملية مما ساعد على الالتزام بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية.

ج- متغير الخبرة التدريسية: تم حساب تحليل التباين الأحادي " ف " لمعرفة دلالة الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة في مدى الالتزام بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية باختلاف متغير الخبرة التدريسية، ويوضح الجدول رقم (23) نتيجة تحليل التباين المتغير الخبرة التدريسية.

الجدول رقم (23)

تحليل التباين لمعرفة دلالة الفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة حول محور مدى الالتزام بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية وفقاً لاختلاف الخبرة التدريسية.

مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	قيمة الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	2	134.000	67.000	1.711	0.182
داخل المجموعات	531	20792.127	39.157		غير دالة

يتبين من الجدول رقم (23) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة في محور مدى الالتزام بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية تعود إلى اختلاف الخبرة التدريسية، وبناءً على ذلك لا يمكن أن نتوقع أن يكون هناك اختلافات في مستوى الالتزام بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية بناءً على خبرة العاملين سواء كانت الخبرة طويلة أم قصيرة، وتعتبر هذه النتيجة متطابقة إلى حد ما مع نتائج دراسة (الوابلي، 2000) التي أظهرت عدم وجود فروق جوهرية بين اتجاهات العاملين تجاه متطلبات استخدام الخطة التربوية الفردية وفقاً للخبرة العملية، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة (حنفي، 2005) حيث أكدت أن هناك معوقات لدى المعلمين على اختلاف مستويات الخبرة التدريسية أثناء تطبيق الخطة التربوية الفردية، وقد يفسر هذا أن هناك رغبة صادقة من قبل العاملين على الالتزام بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية عند التعامل مع التلاميذ ذوي التخلف العقلي.

د- متغير الوظيفة : تم حساب تحليل التباين الأحادي " ف " لمعرفة دلالة الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة في مدى الالتزام بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية باختلاف متغير الوظيفة، ويوضح الجدول رقم (24) نتيجة تحليل التباين لمتغير الوظيفة.

الجدول رقم (24)

تحليل التباين لمعرفة دلالة الفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة حول محور مدى الالتزام بالقواعد

التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية وفقاً لاختلاف متغير الوظيفة.

مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	قيمة الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	4	300.960	75.240	1.920	0.106
داخل المجموعات	531	20808.948	39.188		غير دالة

يتبين من الجدول رقم (24) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة في محور مدى الالتزام بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية تعود إلى اختلاف متغير الوظيفة، وبناءً على ذلك لا يمكن أن نتوقع أن يكون هناك اختلافات في مستوى الالتزام بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية بناءً على متغير الوظيفة. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (الوابلي، 2000) التي لم تظهر فروقاً ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات العاملين تجاه عناصر وإجراءات تطبيق الخطة التربوية الفردية وفقاً لمتغير الوظيفة، وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة (الوابلي، 2000) والتي أظهرت فروق بين اتجاهات العاملين في محور أسس الخطة التربوية الفردية في متغير الوظيفة وذلك لصالح غير المعلمين.

هـ _ متغير مكان العمل:

تم استخدام اختبار "ت" T.test للمقارنة بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة طبقاً لمتغير مكان العمل (معهد – برنامج) في مدى الالتزام بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية. ويوضح الجدول رقم (25) نتيجة اختبار "ت" لمتغير مكان العمل.

الجدول رقم (25)

اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة باختلاف متغير مكان العمل (معهد – برنامج) في مدى الالتزام بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية

المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	قيمة الدلالة الإحصائية
معهد	140	39.6000	5.34938	0.331	0.741
برنامج	396	39.7854	6.58513		غير دالة

توضح نتيجة اختبار "ت" في الجدول رقم (25) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة في محور مدى الالتزام بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية تعود إلى اختلاف متغير مكان العمل (معهد – برنامج) وربما يعود ذلك إلى أن النظام التعليمي موحد في جميع برامج ومعاهد التربية الفكرية لأنها جزء من خدمات التعليم العام وتقع تحت مظلة وزارة التربية والتعليم، وقد يفسر هذا أن هناك رغبة صادقة من قبل العاملين في الالتزام بتطبيق الخطة التربوية الفردية مع التلاميذ ذوي التخلف العقلي سواءً في المعهد أو البرنامج الملحق بالمدرسة العادية.

السؤال الخامس:

ما العوامل التي تحول دون معرفة والتزام العاملين ببرامج ومعاهد التربية الفكرية بالقواعد التنظيمية

المتعلقة بالخطوة التربوية الفردية ؟

يبين الجدول رقم (26) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على

عبارات محور العوامل التي تحول دون المعرفة والالتزام مرتبة ترتيباً تنازلياً.

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات محور العوامل التي تحول دون المعرفة والالتزام بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية مرتبة ترتيباً تنازلياً

رقم العبارة	العبارة	يحول هذا العامل دون المعرفة والالتزام									
		موافق بشدة		موافق		غير متأكد		غير موافق		غير موافق بشدة	
		النسب	التكرار	النسب	التكرار	النسب	التكرار	النسب	التكرار	النسب	التكرار
1	عدم وجود ورش عمل توضح القواعد التنظيمية للتربية الخاصة بشكل عام والخطة التربوية الفردية بشكل خاص.	44.4	236	36.8	196	11.8	63	4.9	26	2.1	11
10	عدم توفر الإمكانيات اللازمة لتفعيل القواعد المنظمة للبرامج التربوية الفردية مثل الفريق المتعدد التخصصات.	39.6	212	40.9	219	11.0	59	6.7	36	1.9	10
5	كثرة الأعمال الملقاة على عاتق معلم التربية الفكرية.	39.6	211	33.2	177	10.9	58	11.8	63	4.5	24
6	عدم تواصل العاملين في معاهد وبرامج التربية الفكرية مع أسرة الطفل المتخلف عقلياً حتى يتصل بعناصر الخطة التربوية الفردية	30.2	162	42.7	229	13.1	70	11.8	63	2.2	12
4	ضعف مستوى التعاون بين العاملين في معاهد وبرامج التربية الفكرية عند إعداد الخطة التربوية الفردية.	28.4	152	40.0	214	14.8	79	12.7	68	4.1	22
9	عدم تزويد العاملين في معاهد وبرامج التربية الفكرية بنسخ من القواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية في بداية العام الدراسي الجديد.	29.2	156	37.5	200	16.1	86	12.9	69	4.3	23
11	عدم تفعيل القواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية من قبل إدارة المعهد أو البرنامج	25.6	137	34.4	184	20.9	112	15.0	80	4.1	22
7	عدم معرفة العاملين بوجود قواعد تنظيمية متعلقة بالخطة التربوية الفردية.	18.3	98	33.8	181	25.0	134	18.5	99	4.3	23
8	عدم حرص إدارة المعهد أو المدرسة الملحق بها برنامج التربية الفكرية على تنفيذ ومتابعة كل جديد في القواعد التنظيمية وخصوصاً فيما يتعلق بالخطة التربوية الفردية.	22.9	123	27.2	146	21.6	116	21.3	114	6.9	37
3	ضعف مستوى الإعداد الأكاديمي للعاملين في معاهد وبرامج التربية الفكرية حول الخطط التربوية الفردية	20.0	107	26.2	140	21.9	117	24.7	132	4.3	38
2	عدم اهتمام المشرفين التربويين بفكرة الخطة التربوية الفردية مما يقلل من اهتمامهم بالقواعد المنظمة لها.	18.3	98	26.5	142	23.7	127	24.3	130	7.3	39
المتوسط العام للمحور		3.68									

يتضح من الجدول رقم (26) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة حول عبارات محور العوامل

التي تحول دون المعرفة والالتزام بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية التي تراوحت ما بين (4.17 إلى

3.24)، وهذا يدل على أن أفراد الدراسة موافقون على أن هناك عوامل تحول دون معرفتهم والتزامهم

بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخططة التربوية الفردية. ويتضح من الجدول السابق أن هناك ثمانية عوامل أي أن (73%) من العاملين موافقون على أن هذه العوامل تحول دون معرفتهم والتزامهم بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخططة التربوية الفردية، وتراوح متوسطاتها الحسابية ما بين (4.17 الى 3.43)، بينما هناك ثلاثة عوامل فقط، أي أن (27%) من العوامل غير متأكدين على أن هذه العوامل قد تحول دون معرفتهم والتزامهم بهذه القواعد التنظيمية المتعلقة بالخططة التربوية الفردية، وتراوح متوسطاتها الحسابية ما بين (3.38 الى 3.24)، كما يتضح من الجدول السابق أن أهم العوامل التي تحول دون المعرفة والالتزام بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخططة التربوية الفردية من وجهة نظر أفراد الدراسة هي:

أ- " عدم وجود ورش عمل توضح القواعد التنظيمية للتربية الخاصة بشكل عام والخططة التربوية الفردية بشكل خاص "، وجاء هذا العامل في الترتيب الأول. بمتوسط حسابي (4.17)، وهذا يدل على أن أفراد الدراسة موافقون على أن هذا العامل يحول دون معرفتهم والتزامهم بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخططة التربوية الفردية، وأنهم يرون أن عدم وجود ورش عمل توضح القواعد التنظيمية تعود لسبب أو أكثر من الآتي: إما لعدم توفرها في إدارة التعليم أو عدم تخصيص ميزانية كافية لهذه الورش، أو عدم المتابعة المستمرة لاحتياجات معاهد وبرامج التربية الخاصة بشكل عام واحتياجات معاهد وبرامج التربية الفكرية بشكل خاص من قبل مسؤولي الأمانة العامة للتربية الخاصة أو مسؤولي قسم التربية الخاصة بإدارة التعليم، أو ربما يعود ذلك إلى أن التوسع في فتح معاهد وبرامج التربية الخاصة، بشكل عام والتربية الفكرية بشكل خاص جاء دون مراعاة إيجاد ورش عمل مناسبة لهذه المعاهد والبرامج أو عدم وعي الجهات المسؤولة بأهمية هذه الورش. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (السيامي، 1983) ودراسة (الدوسري، 2005م) ودراسة (العلوي 2003) في أن هذه الورش غير موجودة بصورة كافية في برامج ومعاهد التربية الخاصة، وتتفق أيضاً مع نتيجة دراسة (

روبويز، وآخرون, rouse and other, 1998) على أن تقام دورات تدريبية للمعلمين أثناء عملهم في كيفية تطوير البرامج التربوية الفردية

ب- " عدم توفر الإمكانيات اللازمة لتفعيل القواعد المنظمة للبرامج التربوية الفردية مثل الفريق المتعدد التخصصات " وجاء هذا العامل في الترتيب الثاني بمتوسط حسابي (4.10) وهذا يدل على أن أفراد الدراسة موافقون على أن هذا العامل يحول دون معرفتهم والتزامهم بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية، وأنهم يرون أن عدم توفر الإمكانيات البشرية والمكانية والتجهيزية والوسائل التعليمية تعود لسبب أو أكثر من الآتي: أما بالنسبة لعدم توفر الإمكانيات البشرية (الفريق المتعدد التخصصات) فقد يكون السبب ندرة توفر العاملين المؤهلين في التربية الخاصة بشكل عام والتربية الفكرية بشكل خاص وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (الراجحي، عمار، 1982)، و (وزارة العمل والشؤون الاجتماعية، 1983م (و (صندوق الملكة علياء للعمل الاجتماعي التطوعي، 1984) و (صوفي، 1989) و (الخريجي، 1989) و (الإدريسي، 1993) و (العلوي، 2003م)، أما بالنسبة لعدم توفر المستلزمات المكانية والتجهيزية، فقد يعود إلى أن أغلب برامج التربية الفكرية وضعت في مدارس لم تهيأ في الأساس على وجود برامج خاصة لها، والاهتمام بالتوسع في المعاهد والبرامج دون مراعاة هذه المستلزمات والتجهيزات كما أن موافقة أفراد الدراسة على أن هذا العامل قد يحول دون المعرفة والالتزام يدل على إحساس أفراد عينة الدراسة بنقص هذه المستلزمات وعلى أهميتها في عملية وتعليم وتدريب الأطفال ذوي التخلف العقلي، وهذا يؤكد ما تشير إليه كثيراً من المراجع العلمية والمتخصصون من أهمية توفير البيئة التربوية المناسبة للتلاميذ العاديين فضلاً عما تحتاجه بيئة الأطفال ذوي التخلف العقلي وتتفق مع دراسة (البراهيم، 1424هـ) و (الإدريسي، 1993) و (صندوق الملكة عليا، 1984م)، و (وزارة العمل والشؤون الاجتماعية، 1983م). أما بالنسبة لعدم توفر الوسائل التعليمية فهناك أكثر من سبب، وهي أما

لعدم توفرها في إدارة التعليم، أو عدم تخصيص ميزانية كافية لها، أو عدم المتابعة المستمرة لاحتياجات معاهد وبرامج التربية الفكرية من الوسائل التعليمية من قبل مسؤولي الوسائل بإدارة التعليم، أو عدم حرص إدارة المعهد أو المدرسة بالرفع إلى إدارة التعليم، أو الأمانة العامة للتربية الخاصة لطلبها، أو عدم حرص معلم التربية الفكرية على طلبها من المدير، أو ربما يعود ذلك إلى أن التوسع في فتح المعاهد والبرامج جاء دون مراعاة توفير الوسائل التعليمية المناسبة لهذه المعاهد والبرامج، أو اعتقاد المسؤولين أن معاهد وبرامج التربية الفكرية تحتاج من تلك الوسائل مثلما تحتاجه مدارس التعليم العام وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (صندوق الملكة علياء للعمل الاجتماعي التطوعي، 1984)، و(العلوي، 2003م) (الدوسري، 2005م) في عدم أو ندرة توفير الوسائل التعليمية المناسبة في معاهد وبرامج التربية الخاصة التي طبقت فيها.

ج- " كثرة الأعمال الملقاة على عاتق معلم التربية الفكرية ". وجاء هذا العامل في المرتبة الثالثة، بمتوسط حسابي (3.92)، وهذا يدل على أن أفراد الدراسة موافقون على أن هذا العامل يحول دون معرفتهم والتزامهم بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخططة التربوية الفردية، وأنهم يرون أن كثرة الأعمال الملقاة على عواتقهم تعود إلى قلة توفر العاملين المؤهلين في معاهد وبرامج التربية الفكرية عند إعداد الخططة التربوية الفردية (فريق الخططة التربوية الفردية) أو عدم تعاون فريق الخططة التربوية الفردية مع معلم الفصل أو عدم تعاون الأسرة مع معلم الفصل عند وضع الخططة لابنهم المتخلف عقلياً، أو انخفاض مستوى الإعداد الأكاديمي للعاملين في برامج ومعاهد التربية الفكرية عند إعداد الخططة التربوية الفردية أو انخفاض مستوى الرضا الوظيفي لدى بعض العاملين في برامج ومعاهد التربية الفكرية، وقد يعزى سبب إعطاء أفراد الدراسة هذه الموافقة إلى ما يلاحظه أفراد الدراسة من ازدياد عدد الطلاب ذوي التخلف العقلي أو عدم وجود معلم مساعد وتتفق هذه النتيجة مع

دراسة (كوب وفيلبس، 1983، cobb,phelps م)، ودراسة (مك برايد، Micbride، 1981م) من حيث كثرة الاعمال على عاتق المعلم.

د- "عدم تواصل العاملين في معاهد وبرامج التربية الفكرية مع أسرة الطفل المتخلف عقلياً حتى يتصل بعناصر الخطة التربوية الفردية" وجاء هذا العامل في الترتيب الرابع بمتوسط حسابي (3.87) وهذا يدل أن أفراد عينة الدراسة موافقون على أن هذا العامل يحول دون معرفتهم والتزامهم بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية، وقد يعزى سبب إعطاء أفراد الدراسة هذه الموافقة إلى ما يلاحظه أفراد الدراسة وأغلبهم من المعلمين من وجود نقص لدى أسرة الطفل المتخلف عقلياً بتعليمات وإرشادات كيفية إعداد وتنفيذ الخطة التربوية الفردية وعدم مساهمة الأسرة في الاطلاع على خطط أبنتهم المتخلف عقلياً، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (صندوق الملكة علياء للعمل الاجتماعي التطوعي، 1984م) في عدم التعاون بين العاملين وأسر الطلاب، وتتفق أيضاً مع دراسة (سيكلون واخرون، 1981م) من حيث قلة المشاركة في مؤتمرات الخطط التربوية الفردية.

هـ- "ضعف مستوى التعاون بين العاملين في معاهد برامج للتربية الفكرية عند إعداد الخطة التربوية الفردية" وجاء هذا العامل في الترتيب الخامس بمتوسط حسابي (3.76) وهذا يدل أن أفراد عينة الدراسة موافقون على أن هذا العامل يحول دون معرفتهم والتزامهم بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية، وأنهم يرون أن سبب ضعف مستوى التعاون بين العاملين قد يكون قلة أعضاء فريق الخطة التربوية الفردية، أو عدم معرفة العاملين بالمهام المؤكدة إليهم كما هي موضحة في القواعد التنظيمية وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (سيكلون واخرون، 1981م) من حيث عدم معرفة العاملين بالمهام المؤكدة إليهم، وبالتالي سوف يكون هناك نوع من الازدواجية عند إعداد الخطة التربوية الفردية، أو يكون هناك نوع من الاتكالية لدى بعض

العاملين عند إعداد الخطة التربوية الفردية أو عدم التنسيق بين العاملين عند إعداد الخطة التربوية الفردية للتلاميذ ذوي التخلف العقلي، حيث يلزم لإنجاح مثل هذه الخطط تضافر جهود أعضاء فريق الخطة التربوية الفردية، وقد يعزى سبب إعطاء أفراد الدراسة هذه الموافقة إلى ما يلاحظه أفراد الدراسة من ازدياد في عدد الطلاب ذوي التخلف العقلي وكذلك لوجود أكثر من إعاقة داخل الفصل الواحد.

و- " عدم تزويد العاملين في معاهد وبرامج التربية الفكرية ينسخ من القواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية في بداية العام الدراسي الجديد " وجاء هذا العامل في الترتيب السادس بمتوسط حسابي (3.74)، وهذا يدل على أن أفراد عينة الدراسة موافقون على أن هذا العامل يحول دون معرفتهم والتزامهم بالقواعد التنظيمية بالخطة التربوية الفردية، وأنهم يرون أن سبب عدم تزويدهم بالقواعد التنظيمية للخطة التربوية الفردية هو عدم حرص الأمانة العامة للتربية الخاصة بإرسال نسخ لمعاهد وبرامج التربية الفكرية أو عدم وعي الجهات المسؤولة بأهمية هذه القواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية أو عدم حرص إدارة المعهد أو المدرسة بأعطاء نسخ للعاملين أو لعدم توفرها في الأمانة العامة للتربية الخاصة، أو عدم تخصيص ميزانية كافية لتلك النسخ، أو عدم حرص إدارة المعهد أو المدرسة بالرفع إلى إدارة التعليم أو الأمانة العامة للتربية الخاصة لطلبها، أو عدم حرص العاملين على طلبها من الأمانة العامة للتربية الخاصة أو من مدير المعهد أو المدرسة، إضافة إلى العوامل السابقة فإن العاملين أيضاً لديهم موافقة بأن العوامل المتبقية تحول دون معرفتهم والتزامهم بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية، ماعدا ثلاثة عوامل فإن العاملين غير متأكدين من أنها قد تحول دون معرفتهم والتزامهم بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية وهي:

أ- " عدم حرص إدارة المعهد أو المدرسة الملحق بها برنامج التربية الفكرية على تنفيذ ومتابعة كل جديد في القواعد التنظيمية وخصوصاً فيما يتعلق بالخطة التربوية الفردية " بمتوسط حسابي (3.38).

وهذا يدل على أن العاملين غير متأكدين أن هذا العامل قد يحول دون معرفتهم والتزامهم بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطّة التربوية الفردية.

ب- " ضعف مستوى الإعداد الأكاديمي للعاملين في معاهد وبرامج التربية الفكرية حول الخطط التربوية الفردية " بمتوسط حسابي (3.27) وهذا يدل على أن العاملين غير متأكدين أن هذا العامل قد يحول دون معرفتهم والتزامهم بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطّة التربوية الفردية.

ج- " عدم اهتمام المشرفين التربويين فكرة الخطّة التربوية الفردية مما يقلل من اهتمامهم بالقواعد المنظمة لها " ، بمتوسط حسابي (3.24)، وهذا يدل على أن العاملين غير متأكدين أن هذا العامل قد يحول دون معرفتهم والتزامهم بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطّة التربوية الفردية.

ويمكن القول إن هذه العوامل الثلاثة هي أقل العوامل التي تحول دون معرفة والتزام العاملين بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطّة التربوية الفردية، وهذا لا يعني عدم أهمية هذه العوامل حيث إن إعطاء أفراد الدراسة درجة أقل لهذه العوامل قد يعود إلى عملية الإسقاط (إبعاد اللوم عن الذات وإلقائه على الآخرين) التي غالباً ما يعتمد إليها المستجيبون عند الإجابة على مثل هذه العبارات، إما العوامل التي أضافها أفراد عينة الدراسة حول هذا المحور من خلال السؤال المفتوح قام الباحث بفرز الاستبانات والتعرف على أكثر العوامل التي تحول دون المعرفة والالتزام بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطّة التربوية الفردية، انظر الجدول رقم (27).

الجدول رقم (27)

العوامل التي تحول دون المعرفة والالتزام بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطّة التربوية الفردية التي

أضافها أفراد عينة الدراسة حسب تكرارها.

م	العامل	التكرار
1	زيادة عدد الطلاب عن الحد المسموح به.	29
2	تعدد الإعاقات داخل الفصل الواحد.	13
3		9
4	عدم وضع استراتيجية معينة لتوحيد الخطط التربوية الفردية	9
5	كثرة نماذج الخطة التربوية الفردية.	8
6	طول محتويات الخطة التربوية الفردية	6
7	عدم إيجاد قوانين ملزمة لأولياء الأمور تحثهم على المشاركة في إعداد وتنفيذ	5
8	وتقويم الخطة التربوية الفردية	5
	عدم وجود معلم مساعد داخل الفصل.	
	عدم تفاعل طلاب التربية الفكرية مع معلمي التربية الفكرية	

الفصل السادس

خلاصة نتائج الدراسة والتوصيات

والمقترحات

الفصل السادس

خلاصة نتائج الدراسة والتوصيات والمقترحات

يتناول هذا الفصل خلاصة لأهم النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة، وأهم التوصيات والمقترحات في ضوء نتائج الدراسة.

أولاً: خلاصة نتائج الدراسة:

السؤال الأول: ما مدى معرفة العاملين ببرامج ومعاهد التربية الفكرية بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخططة التربوية الفردية ؟

تبين نتائج الدراسة أن أفراد الدراسة موافقون بشدة حول مدى معرفتهم بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخططة التربوية الفردية، إذا بلغ المتوسط الحسابي العام لهذا المحور (4.33 من اصل 5)، أما عبارات هذا المحور فقد تراوحت متوسطات الاستجابات عليها ما بين (4.65 الى 3.93) وفيما يلي عرض أكثر العبارات معرفة بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخططة التربوية الفردية من وجهة نظر العاملين في برامج ومعاهد التربية الفكرية وهي:

أ. لدي معرفة بأن نجاح الخططة التربوية الفردية يتوقف على توفير جميع الإمكانيات المادية والبشرية والمكانية والوسائل التعليمية.

ب. لدي معرفة بأن المتابعة والتقييم المستمرين من العوامل الأساسية لنجاح الخططة التربوية الفردية.

ج. لدي معرفة أن نجاح الخططة التربوية الفردية يتوقف على جدية العاملين والأسرة في القيام بأدوارهم وتحملهم لمسؤولياتهم.

أما أقل العبارات معرفة بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخططة التربوية الفردية من وجهة نظر العاملين ببرامج ومعاهد التربية الفكرية فهي:

أ. لدي معرفة بالمفهوم الإداري للخطة التربوية الفردية على أنها وثيقة مكتوبة لغرض التواصل والتنسيق الإداري بين أطراف العملية التعليمية.

ب. لدي معرفة أنه لا يمكن إعداد الخطة التربوية الفردية بدون توصية من فريق التقييم والتشخيص.

السؤال الثاني: ما مدى التزام العاملين ببرامج ومعاهد التربية الفكرية بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية ؟

تبين نتائج الدراسة أن أفراد الدراسة موافقون إجمالاً على مدى التزامهم بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية إذا بلغ المتوسط الحسابي العام لهذا المحور (3.97 من اصل 5)، أما عبارات هذا المحور فقد تراوحت متوسطات الاستجابات عليها ما بين (4.05 الى 3.91)، وفيما يلي عرض أكثر العبارات التزاماً بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية من وجهة نظر العاملين ببرامج ومعاهد التربية الفكرية وهي:

أ. لدي التزام بعملية التواصل مع أسرة التلميذ المتخلف عقلياً، وذلك لوضع الإجراءات المناسبة لحاجات التلميذ ضمن خطته التربوية الفردية.

ب. لدي التزام عند إعداد الخطة التربوية الفردية للتلميذ المتخلف عقلياً بتحديد المشاركين في الخطة التربوية الفردية.

ج. لدي التزام بالأنظمة و القواعد الفاعلة في أعداد الخطة التربوية لكل تلميذ من التلاميذ ذوي التخلف العقلي.

أما أقل العبارات التزاماً بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية من وجهة نظر العاملين ببرامج ومعاهد التربية الفكرية فهي:

أ. لدي التزام بجميع القرارات والنتائج الصادرة عن فريق التقييم والتشخيص في بناء الخطة التربوية الفردية.

ب. لدي التزام بالقواعد التنظيمية المنظمة لأسلوب الخطة التربوية الفردية.

ج. لدي التزام بجميع الفترات الزمنية المحددة سلفاً ضمن القواعد التنظيمية في إعداد وتطبيق وتقييم الخطة التربوية الفردية.

السؤال الثالث: هل يختلف مدى معرفة العاملين ببرامج ومعاهد التربية الفكرية بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية باختلاف العمر، والمؤهل الدراسي، و الخبرة التدريسية، و الوظيفة، ومكان العمل؟.

1- متغير العمر: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات العاملين في مدى المعرفة بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية.

2- متغير المؤهل الدراسي: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مدى المعرفة بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية بين متوسط درجات الحاصلين على مؤهل بكالوريوس تربية خاصة ومتوسط درجات الحاصلين على مؤهل بكالوريوس تربية لصالح الحاصلين على مؤهل بكالوريوس تربية خاصة.

3- متغير الخبرة التدريسية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات العاملين في مدى المعرفة بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية.

4- متغير الوظيفة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مدى المعرفة بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية بين متوسط درجات المعلمين وبين متوسط درجات المرشدين التربويين لصالح المعلمين.

5- متغير مكان العمل: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات العاملين في مدى المعرفة بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية.

السؤال الرابع: هل يختلف مدى التزام العاملين ببرامج ومعاهد التربية الفكرية بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية باختلاف العمر، والمؤهل الدراسي، والخبرة التدريسية والوظيفة، ومكان العمل ؟

1- متغير العمر: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات العاملين في مدى الالتزام بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية.

2- متغير المؤهل الدراسي: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات العاملين في مدى الالتزام بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية.

3- متغير الخبرة التدريسية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات العاملين في مدى الالتزام بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية.

4- متغير الوظيفة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات العاملين في مدى الالتزام بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية.

5- متغير مكان العمل: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات العاملين في مدى الالتزام بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية.

السؤال الخامس: ما العوامل التي تحول دون معرفة والتزام العاملين ببرامج ومعاهد التربية الفكرية بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية ؟

بينت نتائج الدراسة أن متوسطات الاستجابات على العوامل التي تحول دون معرفة والتزام العاملين ببرامج ومعاهد التربية الفكرية بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية تراوحت ما بين (4.17 الى 3.24) وهذا يدل على أن أفراد الدراسة موافقون على أن هناك عوامل تحول دون معرفتهم والتزامهم وهناك عوامل أخرى غير متأكدين على أنها قد تحول دون معرفتهم والتزامهم بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية، ويتضح مما سبق أن العاملين موافقون على أن هناك عددا من العوامل تحول دون معرفتهم و التزامهم بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية حيث بلغ عددها ثمانية عوامل، مقابل ثلاثة عوامل فقط، أي أن العاملين غير متأكدين على أن هذه العوامل قد تحول دون معرفتهم والتزامهم بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية. وفيما يلي أهم العوامل التي وافق عليها العاملون على أنها تحول دون معرفتهم والتزامهم وهي:

- 1- عدم وجود ورش عمل توضح القواعد التنظيمية للتربية الخاصة بشكل عام، والخطة التربوية الفردية بشكل خاص.
- 2- عدم توفير الإمكانيات اللازمة لتفعيل القواعد المنظمة للبرامج التربوية الفردية مثل الفريق المتعددة التخصصات.
- 3- كثرة الأعمال الملقاة على عاتق معلم التربية الفكرية.
- 4- عدم تواصل العاملين في معاهد وبرامج التربية الفكرية مع أسرة الطفل المتخلف عقليا حتى يتصل بعناصر الخطة التربوية الفردية.

5- ضعف مستوى التعاون بين العاملين في معاهد وبرامج التربية الفكرية عند إعداد الخطة التربوية الفردية

6- عدم تزويد العاملين في معاهد وبرامج التربية الفكرية بنسخ من القواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية في بداية العام الدراسي الجديد.

7- عدم تفعيل القواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية من قبل إدارة المعهد أو البرنامج.

أما أقل العوامل التي تحول دون معرفتهم والتزامهم والتي جاءت أن العاملين غير متأكدين من أن هذه العوامل قد تحول دون معرفتهم والتزامهم بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية وهي:

1- عدم حرص إدارة المعهد أو المدرسة الملحق بها برنامج التربية الفكرية على تنفيذ ومتابعة كل جديد في القواعد التنظيمية وخصوصاً فيما يتعلق بالخطة التربوية الفردية.

2- ضعف مستوى الإعداد الأكاديمي للعاملين في معاهد وبرامج التربية الفكرية حول الخطط التربوية الفردية.

3- عدم اهتمام المشرفين التربويين بفكرة الخطة التربوية الفردية مما يقلل من اهتمامهم بالقواعد المنظمة لها.

ثانياً: التوصيات والدراسات المقترحة:

أ. التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحث بما يلي:

- 1- إنشاء إدارة مستقلة تتولى إصدار ومتابعة كل جديد في القواعد التنظيمية للتربية الخاصة.
- 2- أن تقدم الجامعات ممثلة في كليات التربية، وكليات خدمة المجتمع ورش عمل، وإقامة دورات تدريبية للعاملين توضح القواعد التنظيمية للتربية الخاصة بشكل عام والخطة التربوية الفردية بشكل خاص .
- 3- تطوير الخطط التربوية الفردية المطبقة في معاهد وبرامج التربية الفكرية بحيث تكون ملائمة لحاجات وخصائص وقدرات التلاميذ ذوي التخلف العقلي.
- 4- العمل على جعل القواعد التنظيمية للتربية الخاصة أحد مقررات الدراسة في قسم التربية الخاصة.
- 5- العمل على جعل الخطة التربوية الفردية مقراً أساسياً في جميع مسارات التربية الخاصة بشكل عام ومسار التخلف العقلي بشكل خاص.
- 6- ضرورة الاهتمام بالبرامج التربوية الفردية على مستوى الأقسام الأكاديمية بالجامعات السعودية التي تعد الكوادر العاملة مع الأطفال ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة.
- 7- ضرورة العمل على تفعيل فريق الخطة التربوية الفردية لما لها من آثار إيجابية، ودعم لبلوغ الخطة أهدافها.
- 8- العمل على إشراك أسرة التلميذ المتخلف عقلياً في الخطة التربوية الفردية مما يساعد في تسريع إنجاح الخطة التربوية الفردية.
- 9- ضرورة إقامة دورات تدريبية للعاملين في مؤسسات تعليم التلاميذ ذوي التخلف العقلي وتعريفهم بأحدث الطرائق والمناهج والتطورات المتعلقة بالخطة التربوية الفردية.
- 10- يجب على كافة مؤسسات تعليم التلاميذ ذوي التخلف العقلي إدخال الخطة التربوية الفردية في مناهجها، ونظامها التعليمي وأن توليها الأهمية الكبرى إذا أرادت تحقيق الأهداف التربوية والنفسية لهؤلاء التلاميذ من ذوي التخلف العقلي.

ب- الدراسات المقترحة:

- 1- إجراء دراسة مماثلة تشمل جميع المناطق التعليمية بالمملكة العربية السعودية.
- 2- إجراء دراسة مشابهة من وجهة نظر العاملين في برامج ومعاهد التربية الفكرية.
- 3- إجراء دراسة مقارنة بين القواعد التنظيمية للتربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية مع إحدى الدول الأجنبية أو العربية.
- 4- إجراء دراسة مشابهة من وجهة نظر العاملين في أحد مسارات التربية الخاصة (صعوبات تعلم، الإعاقة السمعية، الإعاقة البصرية).
- 5- إجراء دراسة مشابهة من وجهة نظر العاملين في أحد مسارات التربية الخاصة (صعوبات تعلم، الإعاقة السمعية، الإعاقة البصرية).

المراجع

أولاً: المراجع العربية ثانياً: المراجع الأجنبية

أولاً: المراجع العربية:

ارثر أوريللي. (2003م). اتفاقية الأمم المتحدة حول حقوق الأشخاص المعوقين. ورقة عمل مقدمة في

ندوة اجتماع الجمعية العمومية والحلقة الحوارية حول الأشخاص المعوقين. البحرين، في الفترة (8-9) مارس،

ص ص 33 - 47

الإدريسي، أسماء عمر. (1992م). تطور التعليم الخاص في المملكة العربية السعودية خلال ربع قرن من الزمان. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى: مكة.

الأشموني، حسام محمد. (2000م). مدى فعالية برنامج تدريبي على مهارات الاتصال في تنمية بعض العمليات النفسية الأساسية لدى المتخلفين عقليا (القابلين للتعليم). رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا: القاهرة.

الأشول، عادل 0 (1987م). موسوعة التربية الخاصة. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

الأمانة العامة للتعليم الخاص. (1412 هـ). جهود وزارة المعارف في مجال المعوقين خلال (عقد هيئة الأمم المتحدة لمشاركة العجزة والمعوقين في الحياة العملية (1982- 1992م). الرياض.

الأمانة العامة للتربية الخاصة. (1425- 1426هـ). إحصائيات الأمانة العامة للتربية الخاصة. الرياض.

بدوى، لمياء جميل. (2003م). فعالية العلاج السلوكي لبعض اضطرابات النطق وأثره على العلاقات

الاجتماعية لدى الاطفال المتخلفين عقليا. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق:

القاهرة.

البراهيم، ناصر بن حمد. (1424هـ). المشكلات التي تواجه مديري المدارس الملحقة بها فصول دمج

المعوقين سمعيا بوزارة المعارف. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم الإدارة التربوية، كلية التربية، جامعة

الملك سعود: الرياض.

البيسوي، مها إبراهيم. (2006م). التربية وحقوق الطفل بين التشريع والتطبيق. ورقة عمل مقدمة في

المؤتمر العلمي الثالث لمركز رعاية وتنمية الطفولة، جامعة المنصورة: القاهرة في الفترة بين (22-23) مارس،

ص ص 49-51.

بوحمد، منال منصور. (1983م). المعوقون. ط1. الكويت.

البطوطى، هالة محمد. (2004م). برنامج تدخل مبكر للأطفال ذوي التخلف العقلي الطفيف في سن ما قبل المدرسة وأسرهم. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس: القاهرة.

جاءك سي استيورت، (1996م). إرشاد الآباء ذوي الأطفال غير العاديين. ترجمة عبد الصمد الأغبري و فريدة آل مشرف. الرياض: جامعة الملك سعود للنشر والطباعة.

جمعية المرأة العمانية. (1972م). النظام الأساسي. عمان: مسقط.

جمعية المعاقين بالمنطقة الشرقية. (1422هـ). لوائح رعاية وتأهيل المعاقين بالمملكة العربية السعودية. الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.

الحمدان، عبدالله؛ السرطاوي، عبدالعزيز. (1986م). خدمات المعوقين في المملكة العربية السعودية. أبحاث ندوة الطفل والتنمية، الجزء الرابع، وزارة التخطيط: الرياض.

الحمدان، عبد الله ؛ القريوتي، يوسف ؛ السرطاوي، عبد العزيز. (1993م). مشروع قانون للمعوقين في دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية. ورقة عمل مقدمة في ندوة حقوق المعوقين (مجالات التعليم

والتأهيل والعمل والإعلام). الشارقة: دائرة الثقافة والإعلام. ص ص 162-191.

الحمدان، عبد الله ؛ القريوتي، يوسف ؛ السرطاوي، عبد العزيز. (1994م). مشروع قانون للمعوقين في دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية. مجلة جامعة الملك سعود. مجلد 6. العلوم التربوية والدراسات الإسلامية

(2). كلية التربية. جامعة الملك سعود: الرياض. ص ص 335-357.

الحسين، عبد الله سعد ؛ سالم، محمد عبد الله. (2000م). إرشادات في التربية الخاصة للمعلم والأسرة. الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.

حنفي، علي عبد رب النبي ؛ المحسن، محمد زيد. (2004م). الخطة التربوية الفردية للمعاق سمعياً. ط1. مركز الوليد للتأهيل. الرياض.

حنفي، علي عبد النبي محمد. (2005م). معوقات تطبيق البرنامج التربوي الفردي مع المعوقين سمعياً في معاهد الأمل للصم وبرامج الدمج في المدرسة العادية. مجلة الإرشاد النفسي. ع(19). ص ص 1-60. الخريجي، فاطمة سالم. (1989م). تطور التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية خلال الفترة من 1958م إلى 1987م. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة سيراكوس: نيويورك، الولايات المتحدة الأمريكية. الحشرمي، سحر. (1988م). فاعلية الخطة التربوية الفردية في تدريس المهارات اللغوية للطلبة المعاقين عقلياً في عينة أردنية. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

الحشرمي، سحر. (2001م). تقييم البرامج التربوية الفردية. ندوة التشخيص الطبي والتقييم النفسي والتربوي لذوي الاحتياجات الخاصة. نظمتها جامعة الخليج العربي ضمن برنامج مؤسسة سلطان بن عبد العزيز آل سعود للتربية الخاصة بالتعاون مع جمعية المعاقين بالمنطقة الشرقية، الدمام. خلال الفترة من 23-25 إبريل ص ص 182-222.

الخطيب، جمال ؛ الحديدي، منى. (1994م). مناهج وأساليب التدريس في التربية الخاصة. ط1. الشارقة.

- الدوسري، عبد العزيز محمد. (2006م). **تقويم أهداف التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر معلمي ومشرفي التربية الخاصة**. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم المناهج وطرق تدريس عامة. كلية التربية، جامعة الملك سعود: الرياض.
- ديان برادلي، مارغيت سيزر، ديان سوتلك. (2000م). **الدمج الشامل لذوي الاحتياجات الخاصة** (مفهومه وخلفيته النظرية). ترجمة عبد العزيز الشخص، زيدان السدطاوي، عبد العزيز العبد الجبار. العين: دار الكتاب الجامعي.
- الراجحي، محمد ؛ عمار، عبد الرزاق. (1982م). **دراسة حول تربية المعوقين في البلاد العربية**. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، إدارة البحوث، تونس.
- الرشيدي، مدوس فلاح. (2003م). **آلية تفعيل حقوق الإنسان المعاق في الوطن العربي: اللحاق بالجهود الدولية**. ورقة عمل مقدمة في ندوة الجمعية العمومية والحلقة الحوارية حول الأشخاص المعوقين في الوطن العربي والمؤتمر العالمي لحقوق الأشخاص المعوقين. البحرين، في الفترة (8-9) مارس، ص ص 18-28.
- الروسان، فاروق. (1998م). **قضايا ومشكلات في التربية الخاصة**. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- الروسان، فاروق. (2003م). **مقدمة في الإعاقة العقلية**. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- الزهيري، إبراهيم عباس. (1998م). **فلسفة تربية ذوي الحاجات الخاصة ونظم تعليمهم**. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

زيد، مرعد بن رعد. (2000م). القانون الأردني لرعاية المعوقين والدروس المستفادة. بحث مقدم في

المؤتمر الدولي الثاني للإعاقة والتأهيل، الرياض، في الفترة من 26-29 أكتوبر، ص ص 79-88.

السرطاوي، زيدان ؛ السرطاوي، عبد العزيز ؛ جرار، جلال. (1988م). التعرف على آراء المعلمين

والمديرين في مدينة الرياض حول أنماط الخدمة التربوية المناسبة للمعوقين ودمجهم. الرياض: مركز

البحوث التربوية، جامعة الملك سعود.

السرطاوي، عبد العزيز. (1993م). التشريعات والقوانين الخاصة بالمعوقين. ندوة حقوق المعوقين

(مجالات التعليم والتأهيل والعمل والإعلام) . الشارقة: دبي. ص ص 61-65.

السرطاوي، عبد العزيز ؛ أيوب، عبد العزيز. (2000م). الإعاقة العقلية. العين: مكتبة الفلاح للنشر

والتوزيع.

السكرانة، محمد. (1995م). اتجاهات المعلمات نحو الخطة التربوية الفردية في مراكز التربية الخاصة

بالمعوقين عقلياً في منطقة عمان. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

السنبلي، عبد العزيز. (1419هـ). نظام التعليم في المملكة العربية السعودية. ط6. الرياض: دار الخريجي

للنشر والتوزيع.

السيامي، فاطمة إبراهيم. (1983م). التخطيط لتربية وتأهيل المعاقين في المملكة العربية السعودية.

رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود: الرياض.

- الشافعي، فرج مصطفى ؛ هبية، زكريا محمد. (2006م). التربية وحقوق الطفل في الوطن العربي بين التشريع والتطبيق. بحث مقدم في المؤتمر العلمي الثالث لمركز رعاية وتنمية الطفولة، جامعة المنصورة: القاهرة في الفترة من (22-23) مارس.
- شبكة الناجين من الألغام. (2005م). دليل المنظمات غير الحكومية لفهم مقترح الاتفاقية الدولية لحماية حقوق الأشخاص المعوقين الإنسانية وكرامتهم وآليات دعم إصدارها. الأردن، عمان.
- الشخص، عبد العزيز. (1986م). دراسة لاتجاهات بعض العاملين في مجال التعليم نحو المعوقين. مجلة دراسات تربوية، 4(1)، ص 63 - 107.
- الشخص، عبد العزيز ؛ الدماطي، عبد الغفار. (1994م). قاموس التربية الخاصة وتأهيل غير العاديين، الرياض: دار الخريجي للنشر والتوزيع.
- الشناوي، محمد. (1997م). التخلف العقلي الأسباب - التشخيص - البرامج. ط 1. القاهرة: دار غريب للنشر والتوزيع.
- شيرة، وليد محمد. (2000م). حقوق الطفل المعوق في الإسلام والقوانين والمواثيق الدولية نظرة مستقبلية. بحث مقدم في المؤتمر الدولي الثاني للإعاقة والتأهيل، الرياض، في الفترة (26-29) أكتوبر، ص 48-73.
- صندوق الملكة علياء للعمل الاجتماعي التطوعي الأردني. (1984م). دراسة عن الكوادر الفنية العاملة مع المعوقين في الأردن. المملكة الأردنية الهاشمية: عمان.

- صوفي، جميل يحيى. (1989م). أوضاع المعوقين في المملكة العربية السعودية وبرامج الخدمات المتوفرة. اللجنة الاقتصادية والاجتماعية لغرب آسيا، مؤتمر حول قدرات واحتياجات المعوقين في منطقة الأسكوا، عمان.
- الطريقي، محمد. (1996م). المشروع الوطني لأبحاث الإعاقة والتأهيل داخل المجتمع في المملكة العربية السعودية. دراسة منشورة. المركز المشترك لبحوث الأطراف الإصطناعية والأجهزة التعويضية وبرامج تأهيل المعوقين. الرياض: مكتبة الملك فهد.
- الطريقي، محمد. (2004م). 16 عاماً من الإنجازات الوطنية والدولية في الرعاية الاجتماعية وحقوق الانسان. مجلة عالم الإعاقة، السنة السابقة ع(55): الرياض.
- الظاهر، قحطان أحمد. (2005م). مدخل إلى التربية الخاصة. عمان: دار وائل للنشر.
- عبد الله، محمد قاسم. (2003م). الخطة التربوية الفردية للأطفال المعوقين عقلياً في مدارس الدمج ومعاهد التربية الفكرية في مناطق جنوب المملكة العربية السعودية. (مجلة الطفولة العربية)، مجلد 5 (17).
- الكويت. ص ص 9-25.
- العبد الجبار، عبد العزيز ؛ مسعود، وائل. (2002م). استقصاء آراء المديرين والمعلمين في المدارس العادية حول برامج الدمج. مركز بحوث كلية التربية، جامعة الملك سعود: الرياض.
- العبد الجبار، عبد العزيز. (2004م). الرضا الوظيفي لدى معلمي التربية الخاصة ومعلمي التعليم العام.
- المجلة العربية للتربية الخاصة، ع5، الرياض. ص ص 65-95.
- عبيد، ماجدة السيد. (2000م). تعليم الأطفال المتخلفين عقلياً. ط1. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

- عبيد، ماجدة السيد. (2000م). الإعاقة العقلية. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- عديس، عبد الرحمن ؛ عبيدات، ذوقان ؛ عبد الحق، كايد. (2005م). البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه. ط9. الرياض: دار أسامة للنشر والتوزيع.
- عرفة، محمد السيد. (1998م). الحماية القانونية للمعاقين. مجلة عالم الإعاقة. السنة الأولى، (ع3). الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.
- العزة، سعيد حسني. (2001م). التربية الخاصة لذوي الإعاقات العقلية والبصرية والسمعية والحركية. ط1. عمان: الدار العلمية الدولية ودار الثقافة للنشر والتوزيع.
- العلوي، خالد إسماعيل. (2003م). الاحتياجات الحالية لتطوير مجال التخلف العقلي كما يدركها العاملون في مملكة البحرين. (ع3)، مجلة أكاديمية التربية الخاصة، الرياض، ص ص 75-121.
- العمري، بدران عبد الرحمن. (2001م). التحليل الإحصائي للبيانات في البحث العلمي باستخدام (spss). ط1. الرياض: إصدارات معهد الدراسات الصحية.
- فياض، منى. (1983م). الطفل المتخلف عقليا في المحيط الأسري والثقافي. ط1. بيروت: معهد الإنماء العربي.
- القيروتي، يوسف ؛ السرطاوي، عبدالعزيز؛ الصمادي، جميل. (1995م). المدخل إلى التربية الخاصة. ط1. الإمارات العربية المتحدة: دار القلم للنشر والتوزيع.
- القيروتي، يوسف، السرطاوي، عبدالعزيز، الصمادي، جميل (2001م). المدخل إلى التربية الخاصة. ط2. الإمارات العربية المتحدة: دار القلم للنشر والتوزيع.

- كمال، عبد الحميد يوسف. (2006م). اتفاقية دولية شاملة ومتكاملة لحماية وتعزيز حقوق الأطفال المعوقين وكرامتهم وواقع الإعاقة في الوطن العربي. ورقة عمل مقدمة في المؤتمر العلمي الثالث لمركز رعاية وتنمية الطفولة، جامعة المنصورة: القاهرة في الفترة من (22- 23) مارس، ص ص 35 - 30.
- المجموعة الاستشارية التخصصية للتخلف العقلي. (2005م). دليل الخطط والمناهج الدراسية لمعاهد وبرامج التربية والفكرية. وزارة التربية والتعليم. الرياض.
- مركز الأمير سلمان لأبحاث الإعاقة. (2005م). م نظام رعاية المعوقين في المملكة العربية السعودية. الرياض.
- مركز البحوث والاستشارات الاجتماعية والتنمية. (1992م). رعاية المعوقين ومشاركتهم في الأعمال التي تناسب إعاقاتهم وسنهم في القطاعين العام والخاص بالمملكة العربية السعودية. مجلس القوى العاملة. الرياض.
- مسعود، وائل ؛ محمد، عبد الصبور؛ مراد، محمد. (2005م). التأهيل الشامل لذوي الاحتياجات الخاصة (المفاهيم والإجراءات). ط1. الرياض: إصدارات الأكاديمية العربية للتربية الخاصة.
- المطرودي، ضيف الله. (1997م). فاعلية التعزيز الإيجابي والإقصاء في خفض السلوك العدواني لدى الأطفال المتخلفين عقلياً من الدرجة البسيطة. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية جامعة الملك سعود: الرياض.
- مكتبة حقوق الإنسان. (1993م). مجموعة صكوك الدولية. مجلد (1). جامعة منيسوتا: نيويورك.

المسلط، زيد ؛ الفوزان، إبراهيم؛ الشمري، طارش؛ الرميح، سليمان؛ الجديعي، صالح. (1425هـ). دليل البرنامج التربوي الفردي (إعداده - تنفيذه - تقييمه). الأمانة العامة للتربية الخاصة، وزارة التربية والتعليم.

الرياض

الموسى، ناصر بن علي. (1999م). مسيرة التربية الخاصة بوزارة المعارف في ظلال الذكرى المئوية

لتأسيس المملكة العربية السعودية. الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.

الموسى، ناصر بن علي. (2005م). دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في التعليم العام. مكتب

التربية العربي لدول الخليج: الرياض.

مؤتمر الكويت الإقليمي للمعاقين. (1981م). الإعاقة والتربية الخاصة. مجلة التربية الحديثة. (ع24)، قطر.

نادي دبي للمعاقين. (2000م). حياة المعاقين لعام 2000م. دبي: الشرق الأوسط للنشر والتوزيع.

النقيشان، إبراهيم. (1410هـ). دراسة مقارنة لمفهوم الذات لدى المتخلفين عقليا والأسوياء. رسالة

ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة الملك سعود. الرياض.

هارون. صالح عبد الله. (2004م). البرنامج التربوي الفردي في مجال التربية الخاصة (دليل

المعلمين). ط1. أكاديمية التربية الخاصة. الرياض.

الوابلي، عبد الله محمد. (1996م). واقع الخدمات المساندة ومدى أهميتها من وجهة نظر العاملين في معاهد

التربية الفكرية بالمملكة العربية السعودية. مجلة كلية التربية، مجلد 20(2). الرياض. ص ص 191 -

الوالبلي, عبد الله محمد. (2000م). متطلبات استخدام الخطة التربوية الفردية ومدى أهميتها من وجهة نظر

العاملين في مجال تعليم الطلاب المتخلفين عقلياً بالمملكة العربية السعودية. رسالة التربية وعلم النفس,

ع12. الرياض. ص ص 1-47.

وزارة الشؤون الاجتماعية. (2005م). خدمات المعوقين . عيون على المستقبل .. الرياض.

وزارة العمل والشؤون الاجتماعية. (1983م). دراسة عن معاهد ومراكز رعاية المعوقين بالمملكة العربية

السعودية وأوضاع المستفيدين من خدماتها. المملكة العربية السعودية. الرياض.

وزارة المعارف. (1416هـ). اللائحة التنظيمية للأقسام الداخلية بمعاهد التربية الخاصة. الرياض

وزارة المعارف. (1422هـ). القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة. الرياض.

وزارة التربية والتعليم. (1425هـ). خطة وزارة التربية والتعليم للسنوات العشر القادمة 1425 –

1426هـ. الرياض.

يوسف. على عبده . (2000م). التشريعات وسيلة لحماية المعاقين. بحث مقدم في المؤتمر الدولي الثاني

للإعاقة والتأهيل، الرياض في الفترة (26- 29) أكتوبر، ص ص 88 – 114.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Albright, Leonard. Preskiland, Itallie. (1981). An assessment of

mainstream and special vocational educator involvement in the IEP process and related in service needs. Vermont, univ, Burling. Dept of vocational education, and technology. (ERIC, ED 206834).

- AlghaZo, Emad M. (2005). Special education teacher perceptions towards effective instructional practices in the United Arab Emirates (UAE). **teachers education and Special education v28 n3-4 p 221-229 sum-fall 2005.**

- American association on mental retardation (2002). **mental retardation: definition, classification, systems of supports.** Annapolis, MD: AAMR.

- Arick, J.R., Krug. D. A. (1993). Special education administrators in the United State: Perceptions on policy and personnel issues. **The journal of special education, 27(3) p. 348-364.**

- Bass, Michele Britton. (1981). Special education inservice priorities for regular educators. **Disabilities and gifted education.** (Eric ED231162).

- Brookshire, Roy, Klotz, Jack. (2002). **Selected teachers perceptions of special education laws.** (ERic, ED476384).

- Cobb, Phelps. (1983). Analyzing individualized education programs for vocational components in exploratory study. **The Council Exceptional Children. vol.50, no.1 pp 62-63.**

- Copper, Linde. (1986). **Teacher knowledge of special education law p.l. 94-142: Elementary and middle school.** Paper presented at the meeting of

the Eastern Educational Research Association (Miami, FL, march), pp. 12-15. (ERIC ED273063).

- Dailey. B. (2002). **A study of relationship among individual education plan instructional objectives.** Delaware student testing program scores, and class performance as depicting the achievement of fifth- grade special education students in Five Delaware intermediate schools. Wilmington college (Delaware) AAT 3041604, vol 63 No. 2. p 555 Aug.

- Davidson, Donica N, Algozzine, Bob. (2002). Administrators perceptions of special education law. **Journal of special education leadership v 15 n2 p. 43-48. nov 2002.**

- Engelhard, Judy Bowdvel. (1983). **Lanin vestigation of the special education process: Current practices. Vol. 43, No. 7, January.**

- Fugate, Elizabeth P. (1986). A study of communications between local as ministration of special education program and other professional and non-professional personnel responsible for implementing the special education program at the local level. **Disabilities and gifted education** (Eric 220758).

- Gaerber, Paul.(1998). Special educator's perception of parental participation in the individual education plan process. **Psychology in the schools. Vol. 23. No. 2. p. 63-158 APR.**

- Gold, Ruth, Spivack, Frida. (1983). **Standard for excellence: recommendations for preschool special education teacher competencies**

in New York State. New York State consortium, Centereah. (ERIC, ED 269926).

- Greene, Bryanty, Betty. (2002). **The right IDEA. American school board journal v1 89 n8 p 30-32 Aug. 2002.**

- Hagedorn, Victoria S. (2004). Including special learners: providing meaningful participation in the music. **General music today, vol.17, N (3), p.44-51.**

- Hilton, Alan, Hagen, Michael. (1983). The rural special education teacher as the interdisciplinary team. **Rural educator v- n1 p. 7-11 fall 1983.**

- Holland, Richard Paul, (1979). **Teachers perceived needs in implementing, the individualized educational program in accordance with Public Law 94-142 and teachers attitude sand characteristics related to these needs, vol.39, no.11, 1979.**

- Levine, Sheri, (1998). Increasing elementary classroom teacher's awareness of education the emotionally handicapped child throught in service instruction. **Disabilities and gifted education.** (ERIC, EC 211035).

- Lins, Tsui-Ying, Miller, Stephen. (2003). **Special education teachers perception of special education issues in central Taiwan elementary schools.** National center for education statics EP, Washing to DC, (EDD0004).

- Lombardi, Thomas, Estelle. (2003). **Assessing special education in Portugal and the United States: A comparative study.** Paper presented at

the Annual meeting of the council for Exceptional Children (New York, NY, April, p. 3-6 2002).

- McBride, Gayle. (1983). **Teachers, stress and burnout, in contemporary, issues in special education.** Rex E. Schmid, and Lynn, Mnagate, MC graw Hill Book company copy right.

- Morgan, Rhode. (1983). Teachers attitudes toward IEP: A two-year follow-up. **The Council Exceptional Children.** vol.48, no.3, pp 258-260.

- Myrick, Carolyn Cobb.(1981). **the individualized education program process in north carolina, status of implementation and needs for assistance.** Vol. 42, No. 4, October.

- National Association of Retarded Citizens (NARC, 1974). **Competencies of persons responsible for the classification of mentally retarded individual.**

- Nevin, Ann, Malian, Ida, Williams, Lorie. (2002). **Perspectives on self – determination a cross the curricuim: Report of a preservice special education teacher program.** Remedial and special education. V23. N2. pp75.81.

- Paik, William, (1999). Early intervention program in Korea for children with disabilities. **International journal of disability,** development education jun 99, vol. 46. Issue 2, p. 253-259, 7p, 4 charts.

- Patterson, Karen. (2005). What classroom teachers need to know about IDEA 97. **Kappa Delta record, p 62-67. Win 2005.**

- Price, M. Goodman, L.(1980). Individualized educational programs: A cost study. **Exceptional Children,** vol.46,No (6). Pp.446-454.

- Pugach, M. (1982). Regular classroom teacher involvement in the development and utelization of (IEPs). **The council for exceptional children.** Vol. 48, no. 4 pp. 371-379.

- Rouse, M., Agbenu, R. (1998). Assessment and special education needs: teachers, dilemmas. **British journal of special education.** vol.25, no.2. June.

- Saunders, Marybeth, Sultana, Qaisar. (1979). Due process rights of the handicapped: Familiarity of professional. **Education unlimited V1 N5 p13-15 Nov 1979.**
- Scanlon, Cherly. (1981). **Participation in the development of the IEP: Parents perspective.** Port land state univ, or. School and education.
- Smith Deborah. (2001). **Introduction to special education.** fourth edition, Borton, London.
- Stenlund. K. V. (1995). Teacher perceptions across cultures. **The Alberta journal of education research, 41(2) (ERIC journal 508939).**
- Stought, Laura, palmer, Douglas, L, C. (1998). **Listening to voices of experience in special education.** Texas A and M univ, college station.
- Torgerson Collean, Miner graig, Hang Shan. (2004). Developing student competence in self- directed IEPs. **Intervention in school clinic**, vol. 39 (3), pp.162-168.
- Tymitz, Barbara L. (1981). Teachers performance on IEP instructional planning tasks. **The Council Exceptional Children.** vol.48, no.3, pp.258-260.
- Valesky, Thomas C, Hirth, Marilyn A. (1992). Survey of the state: Special education knowledge requirements for school administrators. **Exceptional Children V,58 N,5 p 339-406 Mar-Apr 1992.**
- Yasutake, David, Lerner, Janet. (1996). Teachers perceptions of inclusion for students with disabilities: A survey of general and special educators. **Learing disabilities: a multidisciplinary journal v7. n1. p.1-7 1996.**

الملاحق

الملحق رقم (1)

الاستبانة في صورتها الأولية

استبانة بصورتها الأولية

بسم الله الرحمن الرحيم

حفظه الله

سعادة الدكتور /

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته . وبعد

أفيد سعادتكم بأنني أقوم بإجراء دراسة بعنوان (مدى معرفة والتزام العاملين ببرامج ومعاهد التربية الفكرية بالقواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة: الخطة التربوية الفردية) وذلك لإكمال متطلبات درجة الماجستير في التربية (قسم التربية الخاصة).

ويشرفني أن يكون سعادتكم أحد المحكمين لاستبانة هذه الدراسة والتي تهدف إلى الكشف عن مدى معرفة والتزام العاملين ببرامج ومعاهد التربية الفكرية بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية و تحديد العوامل التي تحول دون معرفتهم والتزامهم بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية .
والاستبانة المرفقة تقيس الأبعاد التالية:

- 1- مدى المعرفة بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية من وجهة نظر العاملين في برامج ومعاهد التربية الفكرية.
 - 2- مدى الالتزام بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية من وجهة نظر العاملين في برامج ومعاهد التربية الفكرية.
 - 3- العوامل التي قد تحول دون معرفتهم والتزامهم بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية.
- لذا أرجو من سعادتكم التكرم بإبداء مرئياتكم وملاحظاتكم حول وضوح عباراتها ومناسبتها لأبعاد الدراسة، كما أرجو من سعادتكم إضافة ما ترونه من مقترحات إما بحذف أو تعديل أو إضافة وستكون استجابات أفراد عينية العاملين وفق تدرج خماسي (موافق بشدة، موافق ، غير متأكد ، غير موافق، غير موافق بشدة).
علماً بأن متغيرات الدراسة هي (الوظيفة، العمر، المؤهل الدراسي، الخبرة التدريسية، المكان التعليمي)

مع شكري وتقديري لجهودكم وجزاكم الله خير الجزاء

الباحث

محمد علي مفرح القحطاني.
قسم التربية الخاصة

أولاً: معلومات عامة: فضلاً ضع علامة (√) في المربع المناسب

- 1- العمر.....سنة
- 2- سنوات الخبرة.....سنة
- 3- الوظيفة:

☐ معلم

☐ إحصائي نفسي

☐ إحصائي اضطرابات النطق والكلام

☐ مرشد طلابي

☐ مدير

☐ أخرى, حدد.....

4- المؤهل التعليمي

☐ بكالوريوس تربية خاصة

☐ بكالوريوس تربية

☐ دبلوم تربية خاصة بعد المرحلة الجامعية

☐ ماجستير

☐ أخرى, حدد.....

5- نوع المكان التعليمي

معهد تربية فكرية ☐

برنامج ملحق بالمدرسة العادية . ☐

البعد الأول / المعرفة بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية

م	العبارة	وضوح العبارة		مناسبة العبارة للبعد		التعديل المقترح
		واضحة	غير واضحة	مناسبة	غير مناسبة	
1	أن المفهوم الإداري للخطة التربوية الفردية أنها وثيقة مكتوبة لغرض التواصل والتنسيق الإداري بين أطراف العملية التعليمية.					
2	أن المفهوم التربوي للخطة التربوية الفردية أنها وصف مكتوب لجميع الخدمات التربوية والخدمات المساندة التي تقتضيها احتياجات كل تلميذ متخلف عقلياً.					
3	تعدّ الخطة التربوية الفردية من قبل فريق العمل في المؤسسة التعليمية.					
4	من أهداف الخطة التربوية الفردية أنها تضمن حق التلميذ المتخلف عقلياً في الخدمات التربوية والخدمات المساندة.					
5	من أهداف الخطة التربوية الفردية أنها تضمن حق الأسرة في تلقي الرعاية المناسبة لطفلها المتخلف عقلياً.					
6	تسعى الخطة التربوية الفردية لقياس مدى تقدم التلميذ المتخلف عقلياً في البرنامج التعليمي					
7	نجاح الخطة الفردية في تحقيق أهدافها يتوقف على تحديد نوعية وكمية الخدمة التربوية والمساندة المطلوبة للتلميذ المتخلف عقلياً .					
8	تتوقف عمليات الخطة التربوية الفردية على الوصف الدقيق المكتوب للبرنامج التعليمي .					
9	تعتمد عمليات الخطة التربوية الفردية على عمل الفريق المتعدد التخصصات .					
10	يتوقف نجاح الخطة التربوية الفردية على تسخير جميع الإمكانيات المادية والبشرية والمكانية والوسائل التعليمية .					
11	ينبغي تحديد وقت بداية ونهاية الخطة التربوية الفردية					
12	يجب مشاركة الأسرة في إعداد وتنفيذ وتقييم ومتابعة الخطة التربوية					

					الفردية في جميع مراحلها.	
					تعد المتابعة والتقييم المستمرين من العوامل الأساسية لنجاح الخطة التربوية الفردية .	13
التعديل المقترح	مناسبة العبارة للبعد		وضوح العبارة		العبارة	
	غير مناسبة	مناسبة	غير واضحة	واضحة		
					يعتمد إعداد الخطة التربوية الفردية على العناصر التالية أ) تحديد مستوى الأداء الحالي للتلميذ المتخلف عقلياً.	14
					ب) تحديد الأهداف بعيدة المدى وقصيرة المدى	
					ج) تحديد الخدمات التربوية والخدمات المساندة	
					د) تحديد بداية ونهاية الخدمات المطلوب تقديمها للتلميذ المتخلف عقلياً	
					هـ) تحديد البدائل المكانية التربوية الملائمة للتلميذ المتخلف عقلياً	
					و) تحديد المعايير الموضوعية المناسبة لقياس أداء التلميذ المتخلف عقلياً	
					ز) تحديد المشاركين في إعداد وتنفيذ وتقييم ومتابعة الخطة التربوية الفردية.	
					ح) تحديد المستلزمات التعليمية وغير التعليمية	
					يتطلب إعداد الخطة التربوية الفردية أن تكون مبنية على توصيات فريق التشخيص والقياس.	15
					يجب أن يكون هناك تعاون وتنسيق بين أعضاء فريق الخطة التربوية الفردية عند تنفيذ الخطة التربوية الفردية	16
					يتوقف نجاح الخطة التربوية الفردية على جدية الأهل والعاملين في القيام بأدوارهم وتحملهم لمسؤولياتهم	17
					من الضروري أن تخضع الخطة التربوية الفردية للتقييم المستمر.	18

حفظه الله

سعادة الدكتور / محكم الاستبانة

أرجو التكرم من سعادتكم بإضافة ما ترونه مناسباً لهذا البعد من عبارات .
ولكم مني جزيل الشكر والعرفان .

البعد الثاني / الالتزام بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية .

م	العبارة	وضوح العبارة		مناسبة العبارة للبعد		التعديل المقترح
		واضحة	غير واضحة	مناسبة	غير مناسبة	
1	أختار بعض خطوات وعناصر الخطة التربوية الفردية بخبرتي الشخصية حتى يسهل علي تنفيذها وتطبيقها .					
2	الترامي باستخدام الخطة التربوية الفردية سوف يساعد على الرفع من مستوى العملية التعليمية للتلاميذ المتخلفين عقليا .					
3	التزم بالتواصل مع أسرة التلميذ المتخلف عقلياً لوضع القرارات المناسبة لحاجات التلميذ ضمن خطته التربوية الفردية .					
4	ألتزم بوضع الخدمات التربوية والخدمات المساندة التي يحتاجها التلميذ المتخلف عقلياً ضمن الخطة التربوية الفردية .					
5	أقوم بإعداد خطة تربوية فردية لكل تلميذ من التلاميذ المتخلفين عقلياً الذين أقوم بتدريسهم .					
6	أستعين عند تنفيذ الخطة التربوية الفردية بالفريق المتعدد التخصصات					
7	ألتزم بالمشاركة مع الفريق المتعدد التخصصات عند إعداد الخطة التربوية الفردية.					
8	أحرص على مشاركة الأسرة عند إعداد وتنفيذ وتقييم الخطة التربوية الفردية .					
9	أقوم بتطبيق الخطة التربوية الفردية في مكان عملي .					
10	أقوم بتحديد نوعية وكمية الخدمة التربوية والمساندة المطلوبة لاحتياجات كل تلميذ متخلف عقلياً ضمن خطته التربوية الفردية.					
11	أقوم عند إعداد الخطة التربوية الفردية للتلميذ المتخلف عقلياً :					
	(أ) تحديد مستوى الأداء الحالي للتلميذ .					
	(ب) تحديد الأهداف بعيدة المدى وقصيرة المدى.					
	(ج) تحديد الخدمات التربوية والخدمات المساندة.					
	(د) تحديد بداية ونهاية الخدمات المطلوب تقديمها للتلميذ .					
	(هـ) تحديد البدائل المكانية التربوية الملائمة للتلميذ					
	(و) تحديد المعايير الموضوعية المناسبة لأداء التلميذ .					

م	العبارة	وضوح العبارة		مناسبة العبارة للبعد		التعديل المقترح
		واضحة	غير واضحة	مناسبة	غير مناسبة	
	ز) تحديد المشاركين في إعداد وتنفيذ وتقوم الخطة التربوية الفردية .					
	ح) تحديد المستلزمات التعليمية وغير التعليمية					
12	أقوم بتقوم مدى تقدم التلميذ المتخلف عقلياً بشكل مستمر					
13	ألتزم عند إعداد الخطة التربوية الفردية أن تكون مبنية على نتائج التشخيص والقياس لكل تلميذ متخلف عقلياً.					
14	ألتزم عند إعداد الخطة التربوية الفردية للتلميذ المتخلف عقلياً بتحديد المشاركين في الخطة التربوية الفردية					
15	أعدّ الخطة التربوية الفردية للتلميذ المتخلف عقلياً خلال فترة لا تتجاوز أسبوعين من نهاية إجراءات القياس والتشخيص .					
16	أبدأ في تنفيذ الخطة التربوية الفردية للتلميذ المتخلف عقلياً خلال فترة لا تتجاوز أسبوعاً من إعدادها.					
17	أقوم بتقوم الخطة التربوية الفردية مرة واحدة -على الأقل - كل عام دراسي .					
18	أقوم بتحديد تاريخ معين لبداية ونهاية الخطة التربوية الفردية .					
19	ألجأ إلى أي اختصاصي يمكن الاستفادة منه عند إعداد الخطة التربوية الفردية للتلميذ المتخلف عقلياً					

حفظه الله

سعادة الدكتور / محكم الاستبانة

أرجو التكرم من سعادتكم بإضافة ما ترونه مناسباً لهذا البعد من عبارات .

ولکم منی جزیل الشکر والعرفان .

[illegible]

البعد الثالث: العوامل التي قد تحول دون المعرفة والالتزام بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخططة التربوية الفردية

م	العبارة	وضوح العبارة		مناسبة العبارة للبعد		التعديل المقترح
		واضحة	غير واضحة	مناسبة	غير مناسبة	
1	عدم وجود دورات تدريبية توضح القواعد التنظيمية المتعلقة بالخططة التربوية الفردية					
2	عدم فهم إدارة المعهد أو المدرسة الملحق بها برنامج لمشكلات معلمي التربية الفكرية المهنية					
3	قلة زيارات المشرفين للعاملين في معاهد وبرامج التربية الفكرية لتوضيح القواعد التنظيمية المتعلقة بالخططة التربوية الفردية .					
4	قلة تشجيع المشرفين على استخدام الأساليب الحديثة للخططة التربوية الفردية التي يمارسها العاملون في معاهد وبرامج التربية الفكرية					
5	انخفاض مستوى الإعداد الأكاديمي للعاملين في معاهد وبرامج التربية الفكرية					
6	انخفاض مستوى التعاون بين العاملين في معاهد وبرامج التربية الفكرية عند إعداد الخططة التربوية الفردية.					
7	كثرة الأعمال الملقاة على عاتق معلم التربية الفكرية					
8	عدم تزويد المعاهد والبرامج بورش محمية ومختبرات ومعامل للإعداد المهني					
9	عدم تواصل العاملين في معاهد وبرامج التربية الفكرية مع أسرة الطفل المتخلف عقلياً					
10	عدم إطلاع العاملين على القواعد التنظيمية المتعلقة بالخططة التربوية الفردية					
11	عدم حرص إدارة المعهد أو المدرسة الملحق بها برنامج التربية الفكرية على تنفيذ ومتابعة كل جديد في القواعد التنظيمية المتعلقة بالخططة التربوية الفردية					
12	عدم تزويد العاملين في معاهد وبرامج التربية الفكرية بنسخ من القواعد التنظيمية المتعلقة بالخططة التربوية الفردية					

م	العبارة	وضوح العبارة		مناسبة العبارة للبعد		التعديل المقترح
		واضحة	غير واضحة	مناسبة	غير مناسبة	
13	عدم إطلاع العاملين على القواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية أثناء دراستهم الجامعية					
14	عدم تفعيل دور الفريق المتعدد التخصصات عند إعداد الخطة التربوية الفردية					
15	عدم تفعيل القواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية في الميدان					

هل توجد لديك عوامل أخرى تعتقد أنها قد تحول دون المعرفة والالتزام بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية أرجو ذكرها:

.....

حفظه الله

سعادة الدكتور / محكم الاستبانة

هل ترى بأن السؤال المفتوح أعلاه ملائم لأهداف هذه الدراسة؟ وما هو التعديل المقترح من قبل سعادتكم

الملحق رقم (2)

الاستبانة في صورتها
النهائية

بسم الله الرحمن الرحيم

الإخوة / العاملون بمعاهد وبرامج التربية الفكرية
حفظهم الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ... وبعد
يقوم الباحث بإجراء دراسة ميدانية استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير
عنوانها (مدى معرفة والتزام العاملين ببرامج ومعاهد التربية الفكرية بالقواعد
التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة : الخطة التربوية الفردية)
وتهدف الدراسة إلى الكشف عن مدى معرفة والتزام العاملين في مجال التربية الفكرية
بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية وتحديد العوامل التي تحول دون
معرفتهم والتزامهم بهذه القواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية، والتوصل
إلى مجموعة من المقترحات التي قد تساهم في المعرفة والالتزام بهذه القواعد التنظيمية
المتعلقة بالخطة التربوية الفردية .

الرجاء التفضل بقراءة فقرات الاستبانة والإجابة عنها جميعاً حسب التعليمات مع العلم
بأن إجاباتكم لن يطلع عليها أحد سوى الباحث ولن تستخدم إلا في خدمة البحث العلمي
ولكم مني جزيل الشكر والعرفان على جهودكم وحسن تعاونكم .

الباحث

محمد علي مفرح القحطاني.
قسم التربية الخاصة
كلية التربية.
جامعة الملك سعود

أولاً: بيانات عامة:

فضلاً ضع علامة (√) في المربع المناسب

- 1- العمر.....سنة
2- سنوات الخبرة.....سنة

3- الوظيفة:

- ☐ مدير
☐ معلم
☐ إحصائي اضطرابات النطق والكلام
☐ إحصائي نفسي
☐ مرشد طلابي
☐ أخرى ، حدد.....

4- المؤهل التعليمي

- ☐ بكالوريوس تربية خاصة
☐ بكالوريوس تربية
☐ دبلوم تربية خاصة بعد المرحلة الجامعية
☐ ماجستير
☐ أخرى ، حدد.....

5- نوع المكان التعليمي

- ☐ معهد تربية فكرية
☐ برنامج ملحق بالمدرسة العادية

ثانياً : أبعاد الدراسة

البعد الأول : مدى المعرفة بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية

م	العبارة	مستوى المعرفة				
		موافق بشدة	موافق	غير متأكد	غير موافق بشدة	غير موافق بشدة
1	لدي معرفة بالمفهوم الإداري للخطة التربوية الفردية على أنها وثيقة مكتوبة لغرض التواصل والتنسيق الإداري بين أطراف العملية التعليمية.					
2	لدي معرفة بالمفهوم التربوي للخطة التربوية الفردية على أنها وصف مكتوب لجميع الخدمات التربوية والخدمات المساندة التي تقتضيها احتياجات كل تلميذ يعاني من التخلف العقلي.					
3	لدي معرفة بأن الخطة التربوية الفردية تعد من قبل الفريق المتعدد التخصصات.					
4	لدي معرفة بأهداف الخطة التربوية الفردية والتي تتمحور حول حق التلميذ وأسرته في تلقي الخدمات التربوية والخدمات المساندة					
5	لدي معرفة بأن نجاح الخطة التربوية الفردية يتوقف على توفير جميع الإمكانيات المادية والبشرية والمكانية والوسائل التعليمية .					
6	لدي معرفة بأنه ينبغي تحديد وقت لبداية ونهاية الخطة التربوية الفردية.					
7	لدي معرفة بأنه يجب مشاركة الأسرة في إعداد وتنفيذ وتقييم ومتابعة الخطة التربوية الفردية في جميع مراحلها.					
8	لدي معرفة بأن المتابعة والتقويم المستمرين يعتبران من العوامل الأساسية لنجاح الخطة التربوية الفردية.					
9	لدي معرفة بأن إعداد الخطة التربوية الفردية يعتمد على مجموعة من العناصر المتمثلة في تحديد مستوى الأداء لدى التلميذ المتخلف عقلياً، وتحديد الأهداف والخدمات التربوية المساندة وتحديد البدائل المكانية والمعايير الموضوعية والمستلزمات التعليمية وغير التعليمية .					
10	لدي معرفة بأنه لا يمكن إعداد الخطة التربوية الفردية بدون توصية من فريق التقييم والتشخيص .					
11	لدي معرفة بأن يكون هناك تعاون وتنسيق بين أعضاء فريق الخطة التربوية الفردية عند تنفيذها .					
12	لدي معرفة بأن نجاح الخطة التربوية الفردية يتوقف على جدية العاملين والأسرة في القيام بأدوارهم وتحملهم لمسؤولياتهم .					
13	لدي معرفة بأن الخطة التربوية الفردية يجب أن تخضع للتقويم المستمر .					

البعد الثاني : مدى الالتزام بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية .

م	العبارة	مستوى الالتزام
---	---------	----------------

	موافق بشدة	موافق	غير متأكد	غير موافق	غير موافق بشدة
1					لدي التزام بالقواعد التنظيمية المنظمة لأسلوب الخطة التربوية الفردية .
2					لدي التزام بتوظيف القواعد التنظيمية في استخدام الخطة التربوية الفردية ؛ مما يساعد على رفع مستوى العملية التعليمية للتلاميذ المتخلفين عقلياً .
3					لدي التزام بعملية التواصل مع أسرة التلميذ المتخلف عقلياً وذلك لوضع الإجراءات المناسبة لحاجات التلميذ ضمن خطته التربوية الفردية .
4					لدي التزام بالأنظمة والقواعد الفاعلة في إعداد الخطة التربوية الفردية لكل تلميذ من التلاميذ ذوي التخلف العقلي
5					لدي التزام بتلك القواعد المنظمة لعملية المشاركة مع الفريق المتعدد التخصصات عند إعداد الخطة التربوية الفردية .
6					لدي التزام بالأنظمة والقواعد التي تعمل على تحديد نوعية وكمية الخدمات التربوية والخدمات المساندة التي يحتاجها التلميذ ضمن خطته التربوية الفردية المصممة له .
7					لدي التزام بجميع القواعد والعناصر المنظمة لعملية إعداد الخطة التربوية الفردية للتلميذ المتخلف عقلياً .
8					لدي التزام عند إعداد الخطة التربوية الفردية للتلميذ المتخلف عقلياً بتحديد المشاركين في الخطة التربوية الفردية .
9					لدي التزام بجميع القرارات والنتائج الصادرة عن فريق التقييم والتشخيص في بناء الخطة التربوية الفردية .
10					لدي التزام بجميع الفترات الزمنية المحددة سلفاً ضمن القواعد التنظيمية في إعداد وتطبيق وتقييم الخطة التربوية الفردية .

البعد الثالث: العوامل التي قد تحول دون المعرفة والالتزام بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخططة التربوية الفردية

م	العوامل	يحول هذا العامل دون المعرفة والالتزام				
		موافق بشدة	موافق	غير متأكد	غير موافق	غير موافق بشدة
1	عدم وجود ورش عمل توضح القواعد التنظيمية للتربية الخاصة بشكل عام والخططة التربوية الفردية بشكل خاص .					
2	عدم اهتمام المشرفين التربويين بفكرة الخططة التربوية الفردية مما يقلل من اهتمامهم بالقواعد المنظمة لها.					
3	ضعف مستوى الإعداد الأكاديمي للعاملين في معاهد وبرامج التربية الفكرية حول الخطط التربوية الفردية .					
4	ضعف مستوى التعاون بين العاملين في معاهد وبرامج التربية الفكرية عند إعداد الخططة التربوية الفردية.					
5	كثرة الأعمال الملقاة على عاتق معلم التربية الفكرية .					
6	عدم تواصل العاملين في معاهد وبرامج التربية الفكرية مع أسرة الطفل المتخلف عقلياً حتى يتصل بعناصر الخططة التربوية الفردية					
7	عدم معرفة العاملين بوجود قواعد تنظيمية متعلقة بالخططة التربوية الفردية .					
8	عدم حرص إدارة المعهد أو المدرسة الملحق بها برنامج التربية الفكرية على تنفيذ ومتابعة كل جديد في القواعد التنظيمية وخصوصاً فيما يتعلق بالخططة التربوية الفردية .					
9	عدم تزويد العاملين في معاهد وبرامج التربية الفكرية بنسخ من القواعد التنظيمية المتعلقة بالخططة التربوية الفردية في بداية العام الدراسي الجديد .					
10	عدم توفر الإمكانيات اللازمة لتفعيل القواعد المنظمة للبرامج التربوية الفردية مثل الفريق المتعدد التخصصات .					
11	عدم تفعيل القواعد التنظيمية المتعلقة بالخططة التربوية الفردية من قبل إدارة المعهد أو البرنامج .					

عوامل أخرى ترى أنها قد تحول دون المعرفة و الالتزام بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخططة التربوية الفردية ، أذكرها من فضلك :

.....

.....

.....

.....

الملحق رقم (3)

بيان بأسماء السادة المحكمين

ملحق رقم (3)
بيان بأسماء السادة المحكمين

م	الاسم	الوظيفة	مكان العمل
1	أ . د عبدالله محمد الوابلي	أستاذ بقسم التربية الخاصة	كلية التربية — جامعة الملك سعود
2	أ . د محمد محمد شوكت	أستاذ بقسم التربية الخاصة	كلية التربية — جامعة الملك سعود
3	أ. د عبدالرحمن الطريري	أستاذ بقسم علم النفس	كلية التربية — جامعة الملك سعود
4	د. بندر ناصر العتيبي	أستاذ مشارك بقسم التربية الخاصة	كلية التربية — جامعة الملك سعود
5	د. وائل مسعود	أستاذ مشارك بقسم التربية الخاصة	كلية التربية — جامعة الملك سعود
6	د. على عبدرب النبي حنفي	أستاذ مشارك بقسم التربية الخاصة	كلية التربية — جامعة الملك سعود
7	د. محمد جعفر ثابت	أستاذ مساعد بقسم علم النفس	كلية التربية — جامعة الملك سعود
8	د. إبراهيم سعد أبو نيان	أستاذ مساعد بقسم التربية الخاصة	كلية التربية — جامعة الملك سعود
9	د. عبدالصبور منصور	أستاذ مساعد بقسم التربية الخاصة	كلية التربية — جامعة الملك سعود
10	د. إيهاب البلاوي	أستاذ مساعد بقسم التربية الخاصة	كلية التربية — جامعة الملك سعود

الملحق رقم (4)

بيان بخطة برامج مركز الاشراف التربوي

الملحق رقم (5)

خطاب موافقة رئيس قسم التربية الخاصة على تطبيق أداة الدراسة

الملحق رقم (6)

خطاب عميد كلية التربية موجة الى مدير عام التربية والتعليم
بمنطقة الرياض بطلب الموافقة على تطبيق أداة الدراسة

الملحق رقم (7)

خطاب مدير عام التربية و التعليم بمنطقة الرياض (بنين)
موجه الى مديري المعاهد والمدارس التي بها برامج تربية فكرية
بشأن تسهيل مهمة باحث

الملحق رقم (8)

بيان بأسماء معاهد وبرامج التربية الفكرية التي يعمل بها أفراد
عينة الدراسة ومراكز الاشراف التابعة لها

بيان بأسماء معاهد وبرامج التربية الفكرية المشاركة في الدراسة ومراكز الإشراف
التابعة لها

م	اسم المعهد / المدرسة	المركز
1	معهد التربية الفكرية شرق	الوسط
2	معهد التربية الفكرية غرب	الوسط
3	ب / الطفيل بن الحارث - فكرية	السويدي
4	ب / ابن حزم - فكرية	الغرب
5	ب / ابن البيطار - فكرية	الشمال
6	ب / أبي سفيان بن الحارث - فكرية	الجنوب
7	ب / الفجر - فكرية	الشرق
8	ب / طلحة بن عبيدالله - فكرية	الشرق
9	ب / التنظيم - فكرية	الروضة
10	ب / حي الشفاء - فكرية	الجنوب
11	ب / إياس بن معاوية - فكرية	الغرب
12	ب / ابن عباس - فكرية	الشمال
13	ب / الجهاد - فكرية	الروضة
14	ب / أسعد بن زرارة - فكرية	الشمال
15	ب / أمام الدعوة - فكرية	الغرب
16	ب / عبادة بن الصامت - فكرية	الوسط
17	ب / جابر بن عبدالله - فكرية	الوسط
18	ب / الأنصار - فكرية	الجنوب
19	م / السلام - فكرية	الشرق
20	ب / الأصمعي - فكرية	الوسط
21	م / السويدي - فكرية	السويدي
22	م / عروة بن مسعود - فكرية	الشمال
23	ب / وادي حنيفة - فكرية	السويدي

م	اسم المعهد / المدرسة	المركز
24	ب / عبدالرحمن بن القاسم - فكرية	السويدي
25	ب / وائل بن حجر - فكرية	الروضة
26	ب / منى - فكرية	الجنوب
27	م / ابن بشر - فكرية	الغرب
28	ب / عبدالله بن الطفيل - فكرية	الحرس الوطني
29	م / الملك خالد - فكرية	الجنوب
30	م / الفتح - فكرية	الشرق
31	ث / الأندلس - فكرية	الشرق
32	ث / بدر - فكرية	السويدي
33	ث / المعتمد بن عباد - فكرية	الشمال
34	م / سعيد بن منصور - فكرية	الحرس الوطني
35	ب / عبدالرحمن الداخل - فكرية	الحرس الوطني
36	ب / سعيد بن زيد بن نفيل - فكرية	الروضة
37	ب / أبي هريرة - فكرية	الغرب
38	ب / المزاحمية - فكرية	الجنوب
39	ب / ابن سيرين - فكرية	الروضة
40	ب / بمدرسة البديع - فكرية	السويدي
41	ب / الإمام مسلم - فكرية	الغرب

تمت بحمد الله تعالى