كلية التربية

كلية معتمدة من الهيئة القومية لضمان جودة التعليم

إدارة: البحوث والنشر العلمي (المجلة العلمية)

=======

المهارات الواجب توافرها لمعلمات الأطفال ذوى الحاجات التربوية الخاصة في ضوء احتياجاتهن التدريبية لتصميم وتنفيذ البرنامج التربوية الفردية

إعـداد

د / حسن حمدي احمد

أستاذ تربية الطفل مساعد بقسم المناهج وطرق التدريس*

– كلية التربية – جامعة جنوب الوادي .

﴿ المجلد الخامس والثلاثون– العدد الأول – يناير ٢٠١٩م ﴾

http://www.aun.edu.eg/faculty_education/arabic

ملخص الدراسة :

هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية استخدام المهارات التدريسية الواجب توافرها لتصميم وتنفيذ البرنامج التربوي الفردي لمعلمات الأطفال ذوى الحاجات الخاصة بكلية التربية، وذلك من حيث قياس رد فعل المتدربات نحو الاحتياجات التدريبية المُعد ، الكشف عن مدى إتقان توفر المهارات التدريسية المتعلقة بتصميم وتنفيذ البرنامج التربوي الفردي لمعلمات الأطفال ذوى الحاجات الخاصة وفقاً لمتغير الدرجة العلمية والدورات التدريبية عدد سنوات الخبرة ، وتم وضع نماذج منتقاة لرؤية مستقبلية لتنمية المهارات التدريسية الخاصة بالمعلمات الطفولة أثناء الخدمة باستخدام البرنامج التربوي الفردي لمعلمات الأطفال وفق المعايير العالمية.

وقد أعدت الدراسة استبانه الاحتياجات التدريبية المرتبطة بالمهارات التدريسية الواجب توافرها لتصميم البرنامج التربوي الفردي وأبعادها الفرعية تعزى لمتغير الدرجة العلمية ، والحاصلين على دورات تدريبية وغير الحاصلين على دورات تدريبية في الاحتياجات التدريبية اللازمة لاستخدامهن الخطة التربوية الفردية في التدريس، وفي ضوء سنوات الخبرة في الاحتياجات التدريبية اللازمة لاستخدامهن الخطة التربوية الفردية .

وتكونت عينة الدراسة من (١٠٦) لمعلمات الطفولة والدبلوم المهنية تخصص التربية الخاصة وبعض معلمات إثناء الخدمة ملحقين ببرامج الدمج الملحقة بالمدارس الفكرية والأمل في المرحلة الابتدائية التابعة لإدارة التربية والتعليم بمحافظة قنا .

وقد أظهرت النتائج فاعلية استخدام المهارات الواجب توافرها لمعلمات الأطفال ذوى الحاجات التربوية الخاصة في ضوء احتياجاتهن التدريبية لتصميم وتنفيذ البرنامج التربوية الفردية.

الكلمات المفتاحية: المهارات التدريسية، الاحتياجات التدريبية ، تصميم وتنفيذ خطة تربوية فردية، معلمات الطفولة لذوى الحاجات التربوية الخاصة.

مقدمة الدراسة :

أصبحت الطفولة كمنظومة متكاملة الأبعاد في بؤرة اهتمام وانشغال دول العالم بأسره، ومن هنا فإنه لا مستقبل لأمة لا تهتم من الآن بأطفالها وتعد مرحلة رياض الأطفال مرحلة تربوية مهمة في السلم التعليمي لارتباطها بمرحلة الطفولة المبكرة، التي تتشكل فيها سمات الطفل وتتحدد اتجاهاته وميوله. (*)

وإذا كانت لهذه السنوات أهمية لدى الطفل العادي فإن هذه السنوات المبكرة الأولى تزداد وتتعاظم أهميتها في حياة ذوى الإعاقة، حيث يؤكد الاختصاصيون أن الخبرات المبكرة للطفل ذوى الإعاقة تؤثر على تطوره لاحقا، وهذا بدوره يلقى الضوء على أهمية تشجيع نموه وتطوره وتوفير أفضل الخبرات التي من شأنها أن تساعد على تحقيق الهدف (عبد الله فرج الزريقات، ٢٠٠٩، ١٣).

يعد التدريس مهنة فنية دقيقة تحتاج إلى إعداد جيد لمن يقوم بممارستها فهي ليست مجرد أداء يمارسه أي فرد وفقا لما يمتلكه من قدرة عامة ، ومهنة التدريس لا تعني مجرد نقل المعلومات من معلم إلى طالب ولكنها تهدف أساسا إلى تعديل السلوك ، أي أن عملية التدريس لابد أن يصاحبها تعلم حقيقي وإلا فقدت معناها وأهميتها ، ونتيجة لذلك ظهرت العديد من الاتجاهات العالمية المعاصرة في إعداد المعلمات وتدريبهن، واستطاعت مواكبة معظم المتغيرات والتحديات التي تواجه العملية التعليمية، وكانت من أبرزها أسلوب تدريب المعلمات القائم على الخطط، الذي ينطلق من الاعتقاد أن الأداء التربوي الفعّال للمعلمة يبدأ من داخل الروضة (الطلال، ٢٠١٠، ٦١) .

وتعد معلمة الروضة أهم عنصر في العملية التربوية، فهي التي تتعامل مع الأطفال وهى التي تنفذ المنهج وتكيف الموقف التعليمي وتختار طريقة التدريس المناسبة وتثرى موقف الخبرة باستخدام التقنيات التربوية كما إنها تستطيع تحقيق الأهداف التربوية للروضة بحسها التربوي وإدراكها الواعي المستنير(عاطف عدلي فهمي، ٢٠٠٢، ١١).

كما أن هذه الفترة تقوم على تعرف المعلمة على واقع التطبيق العملي على أرض الواقع وخصوصا إن معلمة الطفولة تواجه تحديات خاصة وعديدة والتي تتمثل أهمها: في مواجهة الظروف الخاصة للطلبة الإعاقات المختلفة، والعناية بالمعلمة لتكون قادرة على مواجهة أي تحديات تواجهه، ذلك لان المعلمة ذوي الاحتياجات الخاصة لا تعد عملية تقتصر على تنمية قدرات الأطفال فقط، وإنما هي عملية تفاعل مع مجموعة من العوامل لتؤدي الغرض المنشود منها،حيث جاءت العديد من الدراسات مؤكدة على فاعلية معلمة رياض الأطفال في التعرف

(*) في التوثيق المتبع يشير الرقم الأول إلى سنة النشر ، والرقم الثاني إلى رقم الصفحة أو الصفحات فى الكتاب ، أما بالنسبة للدوريات فيكتفي الباحث بذكر سنة النشر فقط .

والتقييم والتشخيص للعديد من الإعاقات المختلفة مثل: المشكلات الانفعالية والسلوكية (GREER, DISTEFANO, LIU, & CAIN, 2015)، وصعوبات التعلم (BONTI,& TZOURIADOU,2015; GIJSEL, BOSMAN,&VERHOEVEN, 2006;TEISL, MAZZOCCO,& MYERS 2001)، وتحديد الأطفال المعرضين للخطر (DISTEFANOM,& KAMPHAUS, 2007)، وكان لهن الدور أيضا في تقديم التدخل المناسب لتفادى تطور هذه المشكلات في المرحلة الابتدائية ،مع التوسع الملحوظ في برامج رياض الأطفال، ودور معلمة الروضة الفعال بالروضة.

لقد أصبحت فكرة شمولية التعليم العادي للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة أكثر تقبلا وتنفيذا وأصبح إبراز الفروق الفردية لدى هذه الفئات هدفاً لتحديد احتياجاتهم داخل الفصول العادية بعد أن كان مصدراً هاماً لعزلهم، إذ صار بالإمكان توظيف تلك الفروق لصالح مشاركة الأطفال لأقرانهم العاديين جنباً إلى جنب في الفصول العادية ، وعن أهمية مشاركة ولي أمر التلميذ في تصميم البرنامج التربوي الفردي ذكر مارتين، مارشل وسيل (MARTIN, MARSHALL & SALE, 2004) بأن القانون العام رقم ١٤٢- ٩٤ يؤكد على ضرورة حضور الوالدين مع معلمي التربية الخاصة والإداريين للقاءات تصميم البرنامج التربوي الفردي، وذلك لتحسين وتطوير البرامج التربوي الفردي، ولوضع كل ما يحتاجه التلميذ من الخدمات والتجهيزات أثناء مرحلة التصميم.

ولا يتوقف الأمر على ذلك فقط بل إن الأنظمة التربوية تقع على عاتقها المراجعة المستمرة من أجل تحسين مهارتهن التدريسية باختبار أفضل المدخلات المنسجمة مع الواقع التربوي، وذلك حتى تلبي المخرجات من الأنظمة التربوية طموح المجتمعات، وإن الدور الذي تلعبه المعلمة داخل الروضة تجعله أكثر ايجابية وتفاعل مع البيئة الروضة التعليمية ، حيث إن رفع المهارات التدريسية للمعلمة هي ضرورة أساسية ، ولعل خير ما يمثل هذه الاستراتيجيات والأدوات والطرق مفهوم البرنامج التربوي الفردي .(الوابلي، ٢٠٠٠)

ويمثل البرنامج التربوي الفردي كما يراه هارون (٢٠٠٤) حجر الزاوية في بناء مناهج الأطفال من ذوى الإعاقة من خلال مكوناته، ويتضمن هذا المنهج الفردي جانباً إعدادياً يتمثل في إطار عام لجميع الخدمات التي تحدد واقع احتياجات الطفل كما يتضمن جانباً تنفيذي يتمثل في خطة تعليمية فردية تلعب معلمة الطفولة دورا أساسياً في إعدادها كمدخل للتدخل المبكر، أو التعرف المبكر من أهم معالم الاتجاهات الحديثة التي ظهرت في ميدان الرعاية للفئات الخاصة، وهما عمليتان مرتبطتان أوثق الارتباط ، فالتشخيص هو أحد مكونات أو خطوات عملية التدخل وبدونه لا يمكن التحويل إلى الخدمات المناسبة للحالة ورسم الخطط وبرامج التدخل المبكر اللازمة (على أحمد سيد، وعبد الله عبد الظاهر، ٢٠١٣، ٧٩).

وأضاف كل من الريس وحنفي (٢٠٠٨) أن البرنامج التربوي الفردي يعد بمثابة الضمان لحقوق الأفراد ذوي الإعاقة من خلال سعي البرنامج التربوي الفردي إلى تلبية احتياجات كل طفل على حده بناء على احتياجاته وقدراته،وأن احتمالية تحسن الأداء الأكاديمي مرتبطة بشكل أو بآخر بالتغيرات الانفعالية والنفسية الإيجابية التي تحدث للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة من جراء تحسن مفهوم الذات لديهم، والذي غالبا يعمل على تطويره لديهم التحسن في مستوى اللغة والمهارات الاجتماعية، كما أن هذين الجانبين يساهمان بشكل واضح في تحسين التفاعل الاجتماعي والقدرة على إقامة علاقات ناجحة مع الآخرين مما يتيح فرصاً أفضل لهؤلاء الأطفال لاكتساب المهارات التعليمية.

ولتطوير مهارات التدريسية للمعلمات الطفولة أصبح ضرورة ملحة تقتضيها طبيعة تطور مفاهيم التربية الخاصة ، وتجددها، وتنوع أساليب التعليم، وظهور المستحدثات في مجال تقنيات التعليم ووسائله، وبذلك يتسنى للمعلمة متابعة التطورات المختلفة، واكتساب المعارف والخبرات الثقافية والاجتماعية الجديدة وبنائها وتطويرها، فإذا كانت علّة المرحلة الروضة عدم المقدرة على التعامل مع تلك الفروق فهو اعتراف صريح بضعف البرامج المعدة لإعداد المعلمات والبرامج التعليمية التي تناسب كافة الأطفال.

ومن خلال معايشة الواقع التربوي ميدانيا، لوحظ افتقاد البعض من المعلمات الطفولة إلى عدد من المهارات التي يتطلبها تصميم البرنامج التربوي الفردي، مما يدعو إلى إظهار مثل تلك المهارات اللازمة التي ينبغي لذلك المعلمة أن تتقنها سواءً كان ذلك في مرحلة التصميم أو التنفيذ للبرنامج التربوي الفردي.

مشكلة الدراسة :

أن الأطفال يبدؤون التعلم بشكل سريع في السنوات الست الأولى من حياتهم، وليس فقط عند دخولهم المدرسة؛ لذا فهم يحتاجون إلى التعلم بشكل مكثف ومستمر منذ لحظة الولادة حتى يستطيعوا أن يتقنوا الكثير من أنواع التعلم عند بلوغهم سن المدرسة، فالأطفال الذين يبدؤون المدرسة بمستوى أقل من أقرانهم يصعب عليهم الاستفادة من الفرص التي تقدمها لهم المدرسة(LERNER,& KLINE, 2006, P. 220) .

حيث تهيئة الطفل للحياة الروضة النظامية من مرحلة التعليم الأساسي، وذلك عن طريق الانتقال التدريجي من جو الأسرة إلى المدرسة بكل ما يتطلبه ذلك من تعود على النظام، وتكوين علاقات إنسانية، مع المعلمة والزملاء، وممارسة أنشطة التعليم التي تتفق مع اهتمامات الطفل ومعدلات نموه في شتى المجالات(قرار رئيس مجلس الوزراء رقم ٣٤٥٢ لسنة ١٩٩٧ بإصدار اللائحة التنفيذية لقانون الطفل الصادر بالقانون رقم ١٢ لسنة ١٩٩٦) (هدى الناشف، ٢٠١١، ٧٨– ٧٩) ، أما القانون التربية الأمريكي لذوي الاحتياجات الخاصة العام ١٤٢/٤٩ الذي أجازه الكونغرس الأمريكي والذي حدث فيما بعد ليصبح "قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقات" (INDIVIDUALS WITH DISABILITIES EDUCATION ACT, IDEA)، هذا القانون كفل الحق لجميع الأطفال المعاقين في الحصول على خدمات تعليمية مجانية ضمن برامج

التربية الخاصة بواسطة متخصصين في هذا المجال وفي أقل البيئات عزلاً(IDEA,2004). ولكن هذه النسخة من القانون لم تشر إلى عملية خدمات الكبار والمرحلة الانتقالية حتى عام ١٩٨٤ عندما قامت الحكومة الفدرالية بتمرير القانون العام ١٩٩/٩٨ والذي يعتبر الخطوة الأولى في طريق الحصول على تشريع يكفل الحق في خطة انتقالية فردية مناسبة ومجانية للمراهقين من ذوي الاحتياجات الخاصة .

وآخر تحديث له في عام ٢٠٠٤، ينص (IDEA) على حق الأطفال المعاقين، ومن ضمنهم الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية ، في الحصول على خطة انتقالية فردية لتضمن انتقال سلس ومخطط له من مرحلة الطفولة وحياة المدرسة إلى حياة الكبار والعمل والاستقلالية. وهذا التشريع يعطي أشخاص عدة أدوار مباشرة في وضع هذه الخطط وعلى رأسهم معلم التربية الخاصة ووالدي الطفل وأخصائي الإرشاد ألتأهيلي (IDEA,2004)، ويشير كل من جمال الخطيب ، ومنى الحديدي (٢٠٠٢ : ٢٤٨) ، وسامي ملحم (٢٠٠٢ ، ٤٢٨) ، وعبد العزيز الجبار (٢٠٠٤، ٦٦) ، وعزو إسماعيل ، ونائلة نجيب (٢٠٠٤ ، ٨ ، ٩) ، وقحطان الظاهر (٢٠٠٥ ، ١٠٧) أن مهنة التدريس في مجال التربية الخاصة تتطلب توفير صفات وادوار مهنية متميزة في المعلمة قد لا تتوافر في معلمة الأطفال العاديين.

مما يلاحظ من خلال الاطلاع على عدد من الدراسات كدراسة الخشرمي (٢٠٠٢) والحديدي (٢٠٠٣) التي تطرقت للبرنامج التربوي الفردي، ومدى رضا المعلمات العاملات مع الأطفال ذوي الإعاقة عن خبراتهم فيما يتعلق بالبرنامج التربوي الفردي، ومدى فهمهم لها، فقد أشارت نتائج هذه الدراسات إلى عدم وجود الرضا من قبل بعض المعلمات عن خبراتهم تجاه تصميم وتنفيذ البرنامج التربوي الفردي، كما أن لديهم صعوبة في تصميم وتنفيذ البرامج التربوية الفردية.

لذا فأن نجاح برامج التربية الخاصة بشكل عام، وبرامج معلمات الطفولة بشكل خاص، يعتمد بالدرجة الأولى على المعلم الكفء والفعّال. فالبرامج والمناهج المتعددة، وطرق التدريس المتنوعة، لا ترقى بالمستوى المأمول، ألاّ بوجود معلمات لديهن من السمات والكفايات الملائمة لمقابلة متطلبات تلك البرامج والمناهج من جهة، وقدرات وحاجات الأطفال من جهة أخرى، مما يؤدي إلى تحقيق وتنمية مختلف الجوانب العقلية والانفعالية والاجتماعية والجسيمة لدى أطفال ذوي الإعاقة، حيث أوصت علا الطيبانى؛ ومها الطيبانى(٢٠١٣) بضرورة الاهتمام بمرحلة رياض الأطفال، وإعادة النظر في برامج إعداد معلمة الروضة وذلك لإمكانية إعدادها الإعداد الأمثل لاكتشاف هؤلاء الحالات ووضع الخطط الملائمة لتعديل سلوكهن.

وبالتالي تحقيق البرنامج التربوي الفردي أهدافه في خدمة أولئك الأطفال ، ولذلك تسعى الدراسة الحالية إلى التعرف على مدى توفر المهارات اللازمة لتصميم وتنفيذ البرنامج التربوي الفردي لدى معلمات الطفولة بمحافظة قنا ، وأثر متغيري الخبرة، والمكان التربوي في درجة توفر المهارات اللازمة لتصميم، وتنفيذ البرنامج التربوي الفردي وبناءً على ما سبق تبرز مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيسي التالي :

ما هي المهارات التدريسية الواجب توافرها لتصميم وتنفيذ البرنامج التربوي الفردي لمعلمات الأطفال ذوى الحاجات الخاصة ؟

ويتفرع من هذا التساؤل ثلاثة أسئلة فرعية وهي على النحو التالي:-

١. ما الاحتياجات التدريبية المرتبطة بالمهارات التدريسية الواجب توافرها لتصميم البرنامج التربوي الفردي لمعلمات الأطفال ذوى الحاجات الخاصة ؟

٢. ما الاحتياجات التدريبية المرتبطة بالمهارات التدريسية الواجب توافرها لتنفيذ البرنامج التربوي الفردي لمعلمات الأطفال ذوى الحاجات الخاصة ؟

٣. نمازج مقترحة تتحقق المهارات التدريسية المتعلقة بتصميم وتنفيذ البرنامج التربوي الفردي المستخدمة مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة؟

أهداف الدراسة :

يهدف الدراسة الحالية إلى:

١. التعرف علي المهارات التدريسية الواجب توافرها لتصميم وتنفيذ البرنامج التربوي الفردي لمعلمات الأطفال ذوى الحاجات الخاصة .

٢. الكشف عن مدى إتقان توفر المهارات التدريسية المتعلقة بتصميم وتنفيذ البرنامج التربوي الفردي لمعلمات الأطفال ذوى الحاجات الخاصة وفقاً لمتغير الدرجة العلمية والدورات التدريبية عدد سنوات الخبرة (أقل من ٥ سنوات – أكثر من ٥ إلى أقل من١٠– أكثر من ١٠).

٣. وضع نماذج منتقاة لرؤية مستقبلية لتنمية المهارات التدريسية الخاصة بالمعلمات الطفولة أثناء الخدمة باستخدام البرنامج التربوي الفردي لمعلمات الأطفال وفق المعايير العالمية.

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة في النقاط التالية

١- ستسهم هذه الدراسة بإذن الله في وضع إطار تنظيمي لأبرز المهارات اللازمة عند تصميم وتنفيذ البرنامج التربوي الفردي.

٢- السعي إلى تقديم صورة عن واقع توفر المهارات المتعلقة بالبرنامج التربوي الفردي لدى المعلمات للجهة المختصة بالإشراف عليهم ليستفاد منها في وضع خطط لتطوير وتحسين أداء المعلمات الطفولة في هذا الجانب.

٣- ندرة الدراسات والأبحاث العربية التي تناولت موضوع المهارات المتعلقة بالبرنامج التربوي الفردي ومدى توفرها لدى معلمات الطفولة أثناء الخدمة باستخدام الخطط التربوي الفردي لمعلمات الأطفال ، وبالتالي تأتي هذه الدراسة لإثراء المكتبة العربية في هذا المجال.

حدود الدراسة:

ستحدد الدراسة الحالية بالمحددات التالية:

- ستقتصر الحدود الموضوعية للدراسة على احتياجات معلمات الطفولة الدبلوم المهنية تخصص التربية الخاصة وبعض معلمات إثناء الخدمة ملحقين ببرامج الدمج الملحقة بالمدارس الفكرية والأمل في المرحلة الابتدائية التابعة لإدارة التربية والتعليم بمحافظة قنا المهنية لتدريس الأطفال الذين ينحرفون في إحدى قدراتهم العقلية أو الجسدية أو الحسية أو الانفعالية أو التواصلية أو الأكاديمية عما يعتبر عاديا وبالتالي فهم يحتاجون لخدمات تربوية متخصصة.

- وستتكون الحدود البشرية من معلمات الطفولة والدبلوم المهنية تخصص التربية الخاصة وبعض معلمات إثناء الخدمة ملحقين ببرامج الدمج الملحقة بالمدارس الفكرية والأمل في المرحلة الابتدائية التابعة لإدارة التربية والتعليم بمحافظة قنا لتخصصي الرياضيات واللغة العربية للمرحلة الابتدائية .

- وستكون الحدود المكانية للدراسة في مدارس التربية الخاص للمرحلة الابتدائية المتضمنة برامج الأمل والفكرية في مدينة قنا البالغ عددهن (١٠٦) معلمة.

-ستقتصر الحدود الزمنية للدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠١٦-٢٠١٧م

الإطار النظري للدراسة

تمهيد:

تمثل قضية تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة وتأهيلهم تحدياً حضارياً للأمم والمجتمعات المتقدمة على حد سواء ؛ لأنها قضية إنسانية بالدرجة الأولى ، يمكن أن تعوق تقدم الأمم ، باعتبار أن المعوقين يمثلون نسبة لا تقل عن ١٠% من مجموع السكان على المستوى المحلي والدولي ، وتشكل هذه الأعداد الكبيرة من ذوي الاحتياجات الخاصة فاقداً تعليمياً ، يهدد الاقتصاد الوطني والعالمي ، ما لم يتم رعايتهم والاهتمام بتعليمهم مثل التلاميذ العاديين.

ولكن معظم حالات الإعاقة لا تكتشف إلا عندما يواجه الطفل المهمات المدرسية، وتقع مهمة الكشف الأولى على المعلمين لكونهم في موقف يمكنهم من ملاحظة القدرات التحصيل للطفل وسلوكه ألتكيفي، كما تقع عليهم المسئولية الأولى في مجابهة مشكلات الطفل ومعالجتها (زيدان أحمد السرطاوي، ومحمد صالح الإمام، ٢٠١١، ١٤٩).

ما تزال التربية الخاصة تواجه تحديات وصعوبات جمة (رضا مسعد السعيد ، هويدا محمد الحسيني ، ٢٠٠٧ ، ٤٨٥) من أهمها: -

- افتقار الإحصاءات المتوافرة إلى الدقة فيما يتعلق بعدد ذوي الاحتياجات الخاصة.
- صعوبة تشخيص بعض الأطفال ذوي الاحتياجات خاصة في السنوات الأولى من عمر الطفل ؛ لأن المشكلات التعليمية ، واضطرابات اللغة ، وبعض الاضطرابات السلوكية لا يمكن اكتشافها قبل دخول الطفل المدرسة .
- وجود نقص كبير في الكوادر المؤهلة و المتخصصة للعمل مع ذوي الاحتياجات الخاصة .

ويحتاج الفرد إلى خدمات المساندة عندما توجد لديه ظروف خاصة تجعله غير قادر علي التعلم في المدرسة العادية ، ويعني ذلك وجود حاجة خاصة لديه ، وأن الحاجة التربوية الخاصة توجد حين يؤثر عجز جسمي أو حسي أو عقلي أو انفعالي أو اجتماعي أو جميعها أو تفوق وموهبة ، على التعليم إلى الحد الذي يكون فيه الوصول إلى أهداف المنهاج واستخدامه بشكل جزئي أو كلي صعباً ، وبالتالي يكون توفير منهاج خاص أو معدل أو تعديل البيئة التعليمية أمراً لابد منه ، إذا أردنا تربية وتعليم الفرد ذوي الاحتياجات الخاصة بشكل مناسب . (تيسير مفلح كوافحة ، ٢٠٠٣ ، ١٧) ، (غانم جاسر البسطامي ، ٢٠٠٦ ، ٤٨) (سامي محمد ملحم ، ٢٠٠٢ ، ٢٦) .

وبنظرة سريعة لتاريخ خدمات التربية الخاصة نجد أنها تطورت شكلاً ومضموناً ، فقد كانت هذه الخدمات قاصرة فقط على بعض برامج الرعاية المؤسسية ، وكانت في بدايتها تقتصر على فئة المكفوفين من حيث البرامج التربوية والتعليمية ثم تطورت لتشمل فئات الفكرية و الصم ، وأصبحت على مدى السنوات الماضية تشمل معظم فئات الطلبة الذين تتطلب ظروفهم وحاجاتهم برامج خاصة (غانم جاسر البسطامي ، ٢٠٠٦، ٤٩) .

تقوم التربية الخاصة على عدة مبادئ (مدحت أبو النصر ، ٢٠٠٥ ، ١٣٩–١٤٠) ،(قحطان أحمد الظاهر ، ٢٠٠٥ ، ٢٧ ، ٢٩) أهمها :–

- مراعاة الفروق الفردية بين أفراد الفئات الخاصة لأن مدى الفروق بين الأفراد ذوي الاحتياجات أعلى بكثير مما لو قورنوا بالأفراد العاديين .
- تكييف البيئة التعليمية بما يتناسب مع فئات التربية الخاصة .
- اختيار معلمة التربية الخاصة على أساس الرغبة الحقيقية الصادقة للتعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة بالإضافة إلى مهاراتها المعرفية والمهنية والشخصية .
- تسعى التربية الخاصة إلى أن تكون النظرة إلى ذوي الاحتياجات الخاصة تتسم بالشمولية وليست قاصرة على جوانب القصور ، والتركيز على جوانب القوة لتغيير نظرة الفرد إلى نفسه والأسرة والمجتمع .
- تتميز التربية الخاصة بأنها لامركزية وهي عدم اقتصار التربية الخاصة وبرامجها على الأقسام والإدارات المركزية بل يجب أن تكون مرنة من خلال إعطاء الصلاحيات لاتخاذ القرارات حسب حالة كل طفل (وهنا يظهر أهمية دور معلمه الطفولة) .
- أهمية تقبل ذوى الإعاقة كما هو لا كما يجب أن يكون ، مع تعديل سلوكه غير السوي .

تعد المعلمة أحد الركائز الأساسية في العملية التعليمية ، فهى المسئولة عن نقل التراث الثقافي وتطويره ، وعن تحقيق أهداف التعلم ، وعن تحقيق النمو الشامل و المتكامل للدارسين من جميع الجوانب وفي هذا الصدد يذكر محمد كامل (٢٠٠٢، ١٠٥) أن البعض يقول بأن الحياة مدرسة ، وأن الأطفال يتعلمون إذا ما تركناهم وشأنهم يعيشون بطريقة طبيعية ، إذا ما صدق هذا القول في حالة الأطفال العاديين ، فإنه لا يصدق في حالة ذوي الاحتياجات الخاصة ، فتعريض الطفل للمواقف التعليمية لا يكفي في حد ذاته ، بل يجب تعليم الطفل من خلال معلم متخصص قادر على التعامل مع الطفل وفهم احتياجاته.

ويؤكد ذلك كل من جمال الخطيب و منى الحديدي (٢٠٠٢ ، ١٢٤) حيث يذكران أن أفضل وسيلة لتطوير مهارات الطفل ذي الاحتياجات الخاصة هي توفير الفرص الكافية له للتفاعل مع الأشخاص الآخرين ، فالكمبيوتر والبطاقات وما إلى ذلك من أدوات مساعدة ومفيدة، ولكنها ليست بمستوى فاعلية التواصل الإنساني ، لذلك لابد من توفير معلم تربية خاصة متخصص للتعامل مع الطفل ذي الاحتياجات الخاصة.

أدوار معلمة الطفولة بالتربية الخاصة :

تلعب المعلمة دوراً مهماً في العملية التعليمية ، فهي العمود الفقري ، وعليها يقع عبء تحقيق الأهداف التربوية في الروضة ، فهي معلمة لأطفال تبدون مدى من تعديل السلوك يتباين بين فئة وآخري وبين فرد وآخر من نفس الفئة وبين الفرد ونفسه في جوانب نموه ، ولذلك فنحن في حاجة إلى أن نتعرف على الأدوار اللازمة لمعلمة الطفولة بالتربية الخاصة حتى يمكن اتخاذها أساساً لإعداد معلمات الطفولة بالتربية الخاصة (خالد شعير ، ثائر غازي، ٢٠٠٩، ٥٣١) ،(عادل محمد، ٢٠٠٦ ، ٢٤٦) ، (زينب شقير ، ٢٠٠٥، ١٧٤) .

دور المعلمة مع الطفل المعاق : وذلك يتضح من خلال ما يلي :-

أن يتقبل الطفل كما هو ، ولا ينتظر منه المستحيل ، وأن يتجنب الانطباع الأول دون معرفة الطفل ، (محمد كامل ، ٢٠٠٥ ، ٢٦٠) ، (محمد الإمام ، ٢٠٠٦ ،٢٧٥) .

أن المعلمة هو أقرب شخص إلى الطفل في الروضة ، وهو حلقة الوصل بينه وبين باقي أعضاء الفريق ، ولذلك لابد أن يكون مرشداً ، ويكشف عن مدى تقدم أو تعثر اكتساب المهارات والخبرات التعليمية للطفل ونواحي الضعف والقوة ، ومدى تقدمه (محمد كامل ، ٢٠٠٤ ، ٦١،٦٤) ،(محمد خطاب ،٢٠٠٥، ١٠٧)(Dare & Donovan , 2005، 78).

على المعلمة أن تقبل الفروق الفردية بين الأطفال ولا يقارن طفل بآخر(عزة مختار ، سمير عبد الله ،٢٠٠٤، ٥٥) .

أن تكون ودوداً مرحاً عطوفاً ، فهذه الصفات من شأنها خلق الأمان بينه وبين الطفل ذي الاحتياجات الخاصة (محمد كامل ، ٢٠٠٥ ، ٢٦٠) ، (عادل عبد الله، ٢٠٠٦ ، ٢٩٣).

على المعلمة ألا تفقد صبره ، وتجنب عموماً الشعور بالذنب والإحباط ، بل لابد من استخدام طرق عديدة مع الطفل لتحقيق أفضل نتائج التعلم من خلال الخطة التربوية الفردية الخاصة بالطفل .

دور المعلمة مع فريق العمل مع الطفل(متعدد التخصصات) :-

تعد مشكلة ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة متعددة في أبعادها ومتداخلة في جوانبها ، ولذلك ينبغي من تعاون فريق متعدد التخصصات ، وقد أشار كل من محمد كامل (٢٠٠٤ ، ٢٤) ، و دار ودونوفانً (Dare & Donovan (2005:78 ، ونايف الزارع (٢٠٠٥ ،٣٤،٣٥) ، ومدحت أبو النصر (٢٠٠٥ ،١٣٧) ، ومحمد خطاب (٢٠٠٥ ، ١٠٢) ، وغانم جاسر (٢٠٠٦ ،٦١) ، أن دور معلمة الطفولة مع فريق العمل يتحدد فيما يلي :-

- ينبغي من تعاون مجموعة من المتخصصين وذوي الخبرة في هذا المجال ، من خلال تحديد المستوى الحالي للطفل من جميع الجوانب كلا حسب تخصصه .
- يأتي دور معلمة التربية الخاصة كمنسقه بين المعلومات التي تم الحصول عليها من خلال تحديد المستوى التربوي الحالي للطفل بالتعاون مع فريق العمل المدرسي وولي الأمر .
- ينبغي على المعلمة الطفولة الحرص دائماً على حضور الاجتماعات الخاصة بمناقشة حالة كل طفل مع ولى الأمر .
- تبادل المعلمة مع زميلاتها للمراجع العلمية والمواقع على الإنترنت وغيرها من المصادر المتخصصة.
- تتعاون معلمة الطفولة مع زميلاتها في عمل دورات تدريبه لأولياء الأمور أو للمتطوعين للعمل مع هؤلاء الأطفال .

دور معلمة الطفولة لتقابل متطلبات وظيفتها :-

يؤكد سامي ملحم (٢٠٠٢ : ٤٢٨) ، أن معلمة تتميز عن غيرها من المعلمات بالقيام بمسؤوليات التدخل المبكر ، ويتمثل دوره فيما يلي:

- المهارات الواضحة في ملاحظة وتشخيص حالة الأطفال ، ووصف العلاج التربوي المناسب بواسطة الخطة التربوية الفردية .
- تطوير واستخدام مقاييس الملاحظة وأساليب جمع وتسجيل البيانات الخاصة بحاجات الأطفال التربوية و السلوكية .
- التقويم علماً وممارسة ؛ أي في اختيار وتطوير وإجراءات التقويم الأكاديمية وتحليل وتفسير نتائجها .

يتضح مما سبق دور معلمة الطفولة مع الطفل ، ومع ولي الأمر ، ومع فريق العمل ، وأخيراً دوره ليقابل متطلبات وظيفته ، وليتحقق ذلك لابد من إعداد المعلمة لتؤدي كل هذه الأدوار ، وسنعرض فيما يلي إعداد معلمات الطفولة في جمهورية مصر العربية

وبالنظر إلى واقع برامج إعداد معلمات الطفولة ، يتضح أنها لا ترقى إلى مستوى التطلعات ، فبرامج إعداد معلمات الطفولة بالتربية الميدانية متواضعة ، وبها قصور كبير ، حيث يؤكد كل من جمال الخطيب ومنى الحديدي (٢٠٠٣ ، ٢٤٥، ٢٤٦) ، يحي خوله (٢٠٠٦) ، عبد العزيز الجبار (٢٠٠٤)، سحر الخشرمى (٢٠٠٢)أن برامج إعداد معلمات الطفولة بالتربية الخاصة تعتمد على الجانب النظري ، وتحتاج لبذل جهود متواصلة للنهوض بها ، فمدارس التربية الخاصة ومؤسساتها توظف المعلمين بطرق عشوائية ، وليس طبقاً للكفايات والخبرة اللازمة للتعامل مع الأطفال ، وبالتالي لا يستطيع تقديم الخدمات التربوية المناسبة لهؤلاء الأطفال إلا من خلال معلمات معدين ومدربين إعدادا وتدريباً خاصاً ، ولما كان المعلمة العنصر الأهم في العملية التربوية ، فإن جهوداً منظمة ومكثفة يجب أن تبذل لإعداد معلمات التربية الخاصة .

كما أن التقصير في إعداد معلمات الطفولة ببرامج التربية الخاصة يؤدي إلى زيادة الفاقد في التعليم ، وفي هذا الصدد يؤكد السيد فرحات (٢٠٠٣، ٢٤٩) أن القصور في إعداد معلمات الطفولة يؤدي إلى زيادة مشكلات الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة ، ويرجع هذا القصور إلى الأسباب التالية :-

- نقص الإعداد الأكاديمي والمهني للمعلمات .
- عدم توافر دورات تدريبية لمعلمات التربية الخاصة في أثناء الخدمة .
- عدم اهتمام المعلمات بالتطورات العلمية في مجالات التعليم والتعلم .
- عدم تدريب المعلمات على مهارات تصميم الخطة التربوية الفردية.

ثانيًا: البرنامج التربوي الفردي:

لعل ما يميز الخدمات التي تقدمها التربية الخاصة عن الخدمات التي تقدم من خلال التعليم العام، أنها تركز على تقديم الخدمات للطفل وفقاً لاحتياجاته وقدراته مراعيةً في ذلك الفروق الفردية بين الأطفال من ذوي الإعاقة، ولعل ما يساعد في تقديم مثل هذه الخدمات توفر البرنامج التربوي الفردي التي يضمن لكل طفل من ذوي الإعاقة حقه في التعليم.

ويعد البرنامج التربوي الفردي من أبرز المعالم في تطوير التربية الخاصة بشكل عام والإعاقة الفكرية و السمعية بشكل خاص، حيث يعتبر القاعدة التي تنبثق منه جميع الأنشطة التعليمية والتربوية للأطفال من ذوي الإعاقة، وقد ظهر البرنامج التربوي الفردي في إطار الدعوة إلى تأييد الحقوق المدنية الفردية، وذلك في فترة ؛ لحاجة المجتمع إلى فرص تدعيميه للأطفال من ذوي الإعاقة(حنفي و المحسن، ٢٠٠٤).

وفي ضوء ما سبق صدر القانون العام ٩٤-١٤٢ والمسمى قانون التعليم لجميع الأطفال المعاقين ، والذي يلزم المؤسسات التعليمية بتصميم البرامج التربوي الفردي لكل طفل من الأطفال ذوي الإعاقة، وذلك من خلال وثيقة مكتوبة تحدد فيها الأهداف طويلة المدى، والأهداف قصيرة المدى، وجميع الخدمات التربوية والخدمات المساندة المناسبة التي يحتاجها الطفل(هارون، ٢٠٠٤).

ا- مفهوم، وتعريف البرنامج التربوي الفردي:

إن فكرة البرنامج التربوي الفردي كما يرى عبد الله الوابلي (٢٠٠٠) هي امتداد لسلسلة الأفكار والاتجاهات التي سعت إلى صياغة التربية الخاصة من جديد، وأن السبب وراء ظهور مفهوم البرنامج التربوي الفردي هو دمج الأطفال المعاقين في التعليم العام، وما ترتب عليه من مشاكل، خاصةً عندما فشلت منظومة التعليم العام في توفير الخدمات التعليمية المناسبة لعددٍ من الطلاب المعاقين المتواجدين في المدارس العادية، مما استدعى التدخل لمواجهة هذه المشكلة، وذلك من خلال القوانين والتشريعات التي ظهرت في عدد من الدول المتقدمة، والتي ألزمت بموجبها مدارس التعليم العام بإعداد برامج تعليمية فردية لكل طفل معاق يحتاج إلى خدمات التربية الخاصة، وما يصاحبها من خدمات مساندة.

هذا وتتعدد التعريفات الخاصة بالبرنامج التربوي الفردي في المجال التربوي من خلال أدبيات التربية الخاصة، ومن هذه التعريفات تعريف لهيجدرون (Hagedorn, 2004) يشير فيه بأن البرنامج التربوي الفردي هو وثيقة تخطيط لتوفير الاحتياجات الخاصة للطلاب من ذوي الإعاقة سواءً ما يختص بالإقامة أو التعليم، ويتم من خلالها تحديد جوانب القوة والاحتياج لدى الطالب، وتحديد الأهداف المراد الوصول إليها وتحقيقها.

وذكر تورجرسون، مينر وشين (Torgerson, Miner& Shen, 2004) بأن البرنامج التربوي الفردي هو الأساس لتحديد التعليم المناسب لذوي الإعاقة، وأنها ليست وثيقة مكتوبة من قبل شخص واحد؛ ولكنها أداة تعاونية كتبت من خلال اجتماع لفريق متعدد التخصصات مع أولياء الأمور والطلبة.

كما ويعرف هالاهان، لويد، كوفمان، ويس ومارتنيز (٢٠٠٧) البرنامج التربوي الفردي بأنه اتفاق مكتوب بين ولي أمر التلميذ والمؤسسة التعليمية حول كل ما يحتاجه التلميذ، وأنه بمثابة عقد حول تلك الخدمات التي يجب أن يتم توفيرها وتقديمها للتلميذ.

وكما جاء في تعريف (عدنان الحازمي، ٢٠٠٧، ١٣٢) للبرنامج التربوي الفردي بأنه " برنامج يصمم بشكل خاص لطفل معين، تعدد فيه الخدمات التربوية، والخدمات المساندة أو الداعمة التي سيتم تقديمها للطفل؛ بحيث تشمل كل الأهداف المتوقع تحقيقها وفق معايير معينة وفي فترة زمنية محددة.

ب- أهمية، وأهداف البرنامج التربوي الفردي

يحتل البرنامج التربوي الفردي مكاناً هاماً في ميدان التربية الخاصة؛ إذ يعتبر القاعدة التي تنطلق منها جميع الأنشطة التدريبية والإجراءات التعليمية، ونظراً لأهمية الدور الذي يلعبه في عملية تدريب الأطفال ذوي الإعاقة وتربيتهم؛ فقد نصت التشريعات في عدد من الدول على ضرورة تصميم برنامج تربوي فردي لكل طفل تقدم له خدمات تربوية خاصة، وتزداد أهمية البرنامج التربوي الفردي عندما ندرك أن الطفل هو محور الاهتمام فيه، كما أنه بمثابة مصدر لحماية حقوق الطفل المستهدف في البرنامج؛ وذلك لاحتوائه على خدمات التربية الخاصة والخدمات المساندة والمكان التعليمي الملائم له(الوابلي، ٢٠٠٠).

كما يرى حنفي والمحسن (٢٠٠٤) أن البرنامج التربوي الفردي يستمد أهميته كونه:

١- وسيلة للتواصل بين أعضاء الفريق متعدد التخصصات.

٢- وسيلة لتحديد الخدمات المساندة التي يحتاج إليها الفرد من ذوي الإعاقة.

٣- تحدد مدى فاعلية الجهات ذات العلاقة بتقديم الخدمة الملائمة للأفراد من ذوي الإعاقة، وكذلك كونه أداة لتقييم مدى تحقق الأهداف المراد تحقيقها لهؤلاء الأفراد.

٤- أداة لتقييم أولي لمستوى أداء كل طالب وذلك في ضوء احتياجاته.

وإضافة إلى ذلك تذكر خولة يحيى (٢٠٠٦) بأن أهداف البرنامج التربوي الفردي يتمثل في كونه:

١- ترجمة فعلية لجميع إجراءات القياس والتقويم لمعرفة نقاط القوة والضعف لدى الطفل.

٢- وثيقة مكتوبة تؤدي إلى تضافر الجهود التي يقدمها ذوو الاختصاصات المختلفة لتربية الطالب من ذوي الإعاقة.

٣- يعمل على تصميم برامج للطالب في ضوء احتياجاته الفعلية، وبالتالي ضمان إجراء تقييم مستمر للطالب، واختيار الخدمات المناسبة من خلال ذلك التقييم.

٤- يعمل على تحديد مسؤوليات كل مختص في تصميم، وتنفيذ، وتقويم الخدمات التربوية الخاصة المقدمة للطالب، وتؤدي إلى اشتراك والدي الطالب في العملية التربوية كأعضاء فاعلين في الفريق متعدد التخصصات.

٥- يعمل بمثابة محك للمساءلة عن مدى ملائمة وفاعلية الخدمات المقدمة للطالب.

ج- محتويات البرنامج التربوي الفردي :

يتضمن البرنامج التربوي الفردي العديد من المحتويات كما تذكرها الأدبيات التي تناولت جانب البرنامج التربوي الفردي، حيث يشير أبو شعيرة وغازي (٢٠٠٩) إلى أن البرنامج التربوي الفردي يتضمن معلومات عن مستوى الأداء التربوي الحالي، والأهداف السنوية، والأهداف التعليمية، وكذلك الخدمات التربوية الخاصة والخدمات المساندة التي يتم تقديمها، ومدى مشاركة الطالب بالأنشطة التعليمية في الصف العادي.

ويرى الخطيب والحديدي (٢٠٠٩) بأن البرنامج التربوي يتضمن معلومات تفصيلية عن الأهداف قصيرة المدى مجزأة بأسلوب تحليل المهمة، وأساليب التدريس، والوسائل التعليمية اللازمة لتحقيق هذه الأهداف.

وتطرق الحازمي (٢٠٠٧) إلى أهمية أن يحتوي البرنامج التربوي الفردي على المعلومات العامة عن الطفل، والتي تشتمل على(اسم الطفل – تاريخ الميلاد– المستوى الحالي للطفل– السنة الدراسية– تاريخ الالتحاق بالبرنامج)، والخدمات التربوية الخاصة المباشرة وغير المباشرة والخدمات المساندة، والمواد التعليمية والتدريبية التي يحتاجها الطفل.

ومن ضمن محتويات البرنامج التربوي الفردي كما يرى عبد الله (٢٠٠٣) تحديد مستوى الأداء والسلوك الحالي استناداً إلى نتائج التقويم والقياس، وتحديد متى ستبدأ الخدمات للطفل وكيف؟ وأين ستقدم له؟، وتحديد مدى الحاجة إلى خدمات الانتقال، وكذلك تحديد أساليب القياس والتقييم فيما يتعلق بتقدم الطفل.

فيما تذكر جمعية مدراء مدرسة كولومبيا البريطانية (British Columbia School Superintendents' Association, 2002) بأن البرنامج التربوي الفردي يجب أن يحتوى على الأهداف طويلة الأجل، وقصيرة الأجل الفردية لهذا الطالب والتي يختلف عن المناهج الدراسية المقررة، وقائمة بخدمات الدعم المطلوبة للطالب، والتي قد يتضمن وصفاً للوقت والإعداد لبرنامج خاص، وأسماء وأدوار الأفراد الذين سيشاركون، والاستراتيجيات التي ستستخدم، وطرق التدريس، وقائمة من التعديلات والاستراتيجيات المخطط لها لمساعدة الطالب وتلبية احتياجاته، ووصف للمستوى التعليمي الحالي للطالب، وكذلك معلومات عن نقاط القوة والاحتياج من نتائج التقييم الرسمي، والتواريخ المتوقعة لتحقيق تقدم نحو الأهداف، مع تاريخ للمراجعة للنظر في التقدم الذي أحرزه الطالب، وأخيراً بيان الكيفية التي سيتم بها قياس التقدم المحرز لدى الطالب، وكيف سيتم تقييم الطالب.

د- تصميم البرنامج التربوي الفردي:

يحتاج الطفل الذي لديه إعاقة سمعية كغيره من التلاميذ ذوي الإعاقة إلى برنامج تربوي فرد يلاءم احتياجاته وقدراته من خلال مراعاة جوانب القوة لديه وجوانب الاحتياج، ولتصميم هذا البرنامج يجب مراعاة العديد من الإجراءات في هذا الجانب، كما يرى ذلك محمد (٢٠٠٦) من خلال قراءة وتحليل سجل الطفل بكل عناية، والتعرف على مستوى مهاراته الحالية وتحديدها بشكل دقيق، وكذلك تحديد البرنامج اللازم للطفل حتى يتمكن من مسايرة الأقران، وكذلك عقد اللقاءات المستمرة بين المعلمة والوالدين للتشاور حول الأمور ذات الأهمية فيما يتعلق بالطفل مع تحديد دور كل طرف منهم في البرنامج المقدم لخدمة الطفل.

ويذكر كل من المسلط، الفوزان، الشمري، الرميح والجديعي (٢٠٠٤) أن هناك عدة خطوات عند تصميم البرنامج التربوي الفردي تتمثل في:

١- تشكيل فريق لتقييم الأداء الحالي للطفل بعد أخذ موافقة ولي أمر الطفل ، وكتابة ملخص للتقييم بعد ذلك يتضح منه ما إذا كان الطفل تنطبق عليه ضوابط وشروط الحصول على خدمات التربية الخاصة أم لا.

٢- اجتماع وضع التخطيط للبرنامج بمشاركة ولي أمر الطفل، ويتم في هذا الاجتماع طرح العديد من الأهداف التربوية ومناقشتها كخطوة أولى نحو كتابة البرنامج التربوي الفردي.

٣- مراجعة التخطيط للبرنامج من قبل ولي أمر الطفل ، وبعد إعطاء موافقته يستمر في المشاركة مع أعضاء فريق البرنامج التربوي الفردي في تصميمه وتطويره، وفي حال عدم موافقته على التخطيط يتم مناقشته فيما يراه مناسباً من قبل الروضة.

٤- موافقة ولي أمر الطفل على البرنامج التربوي الفردي في صورته النهائية أو رفضه وفي حال رفضه يقوم بمراجعة البرنامج ويتم مناقشته في ذلك.

٥- إجراء مراجعة تقييميه شاملة للبرنامج التربوي الفردي الخاصة بالطفل .

ويشير حنفي والمحسن (٢٠٠٤) إلى أن اجتماع وضع البرنامج التربوي الفردي والذي يشارك فيه أعضاء البرنامج، ومن ضمنهم ولي أمر الطفل يساعد في المشاركة في ملاحظة احتياجات الطفل من ذوي الإعاقة، وتحديد الخدمات الضرورية التي يحتاجها، وصياغة الأهداف المراد تحقيقها من الطفل، وكذلك مناقشة إلى أي مدى يستغرق اشتراك الطفل في المنهج العادي، وفي نهاية الاجتماع تؤخذ موافقة ولي أمر الطفل على تنفيذ البرنامج.

وعن أهمية مشاركة ولي أمر الطفل في تصميم البرنامج التربوي الفردي ذكر مارتين، مارشل وسيل (Martin, Marshall & Sale, 2004) بأن القانون العام رقم ١٤٢- ٩٤ يؤكد على ضرورة حضور الوالدين مع معلمي التربية الخاصة والإداريين للقاءات تصميم البرنامج التربوي الفردي، وذلك لتحسين وتطوير البرامج التربوي الفردي، ولوضع كل ما يحتاجه الطفل من الخدمات والتجهيزات أثناء مرحلة التصميم.

هذا ويذكر مجلس الأطفال غير العاديين (Council for Exceptional Children, 2009) المعايير المهنية لمعلمي التربية الخاصة والتي تشتمل على عددٍ من المهارات المتعلقة بتصميم البرنامج التربوي الفردي، وتتمثل في تحديد التسلسل للمناهج الخاصة والعامة، وتخطيط وإدارة بيئة التعلم، وتحديد مصادر الدعم المطلوبة في الأماكن التعليمية الملائمة، وتصميم البيئات التعليمية التي تشجع المشاركة الفعالة في الأنشطة الفردية والجماعية، وتصميم الخطط التدريسية، وتصميم وتنظيم المواد المناسبة لتنفيذ خطط الدروس اليومية (ملاحق الدراسة).

هـ-تنفيذ البرنامج التربوي الفردي:

ويشير حنفي والمحسن (٢٠٠٤) إلى أن تنفيذ البرنامج التربوي الفردي يبدأ بعد موافقة جميع أعضاء فريق البرنامج في ضوء الأهداف الموضوعة، مع مراعاة التقييم المستمر للتحقق من فاعلية الأساليب المستخدمة.

ويذكر عبد العزيز (٢٠٠٨) بأن تنفيذ البرنامج التربوي الفردي يتطلب مناسبة غرفة الصف لعملية التعليم، وتحديد الوقت المناسب للدراسة، وكذلك تحديد المدة الزمنية للتدريس وتوزيع الوقت لذلك، وتحديد طرق التواصل بين المدرس و الطفل والاستراتيجيات المستخدمة في التدريس، وكذلك تحديد عدد المهمات التدريسية المطلوبة ومستوى صعوبة هذه المهمات، مع إجراء تحليل للمهمات إلى مهمات جزئية يتمكن الطفل من القيام بها.

وتشمل المعايير المهنية لمعلمي التربية الخاصة التي حددها مجلس الأطفال غير العاديين (Council for Exceptional Children, 2009) عدداً من المهارات الخاصة بتنفيذ البرنامج التربوي الفردي، وتتمثل هذه المهارات في:

- تعليم الأفراد التقييم الذاتي، والاستراتيجيات الإدراكية الأخرى اللازمة لتلبية احتياجاتهم.
- استخدام الاستراتيجيات والمواد التعليمية بما يتناسب مع خصائص الأفراد الذين لديهم إعاقة سمعية وإعاقة الفكرية واستخدام الأساليب الخاصة بتدريس المهارات الأساسية.
- تعديل سرعة تقديم التعليمات وتوفير النماذج التنظيمية.
- استغلال الوقت التعليمي بفعالية، والعمل وفق حدود مهارات الفرد، وتقديم المساعدة عند الحاجة.

ز:الاحتياجات التدريبية للمعلمات في مجال برامج التربوية الفردية:

يستهدف هذا المحور حصر العديد من الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمات ، لاستخدام برنامج تربوي فردي في التدريس (عامة)، وتدريس المقررات (تربية خاصة) للأطفال، بمعاهد الأمل وبرامج التربية الفكرية. وتحقيقاً لهذا الهدف يتم تناول الآتي:

مفهوم الاحتياجات التدريبية.

نالت الاحتياجات التدريبية اهتمام كثير من التربويين؛ باعتبارها الخطوة الأساسية الأولى في تخطيط وتصميم البرامج التدريبية المقدمة للمتدربين. لذا فقد ورد فيها تعريفات كثيرة، حيث عرفها (هلال، ٢٠٠٣، ١١) بأنها مجموعة التغيرات المطلوب إحداثها في معارف الفرد ومعلوماته ومهاراته واتجاهاته؛ بهدف إعداده وتهيئته، وجعله محققًا للأداء – الذي يتطلبه عمله – بدرجة محددة من الجودة والإتقان.

أما (السهلي، ٢٠١٢، ٢١) فقد عرفتها بأنها مجموعة من التغيرات المطلوب إحداثها في معلومات وخبرات ومهارات المعلمين لرفع درجة كفاءتهم عن طريق التدريب ، بدرجة عالية من الجودة والإتقان.

أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية.

أجمع العديد من التربويين (الخطيب، ٢٠٠٦، ٣٢٠ ؛ النجار، ٢٠٠٩، ٧١٨ ؛ البيشي، ٢٠١١، ٤١ ؛ العصيمي، ٢٠١٢، ٤٦) على أن تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمات إثناء الخدمة لذوى الإعاقة الفكرية والسمعية له أهمية كبيرة، تتمثل في الآتي:

- إن عملية تحديد الاحتياجات التدريبية هي الأساس الذي يقوم عليه التدريب.
- أنها مدخل مناسب، ونقطة انطلاق موضوعية لتخطيط وتصميم البرامج التدريبية.
- أنها تحدد النقص المطلوب تعويضه عن طريق التدريب.
- أنها توجه الإمكانات والإجراءات التنفيذية لبرنامج التدريب، بما يكفل تحقيق الأهداف المرجوة.
- أنها توفر الجهد والوقت والتكلفة عند تنفيذ البرنامج التدريبي.
- أنها توظف المعلومات الناتجة من البرامج التدريبية في التنبؤ باحتياجات المستقبل.
- أنها تضع معايير مناسبة ودقيقة لتقويم أداء المتدربين من فريق البرنامج التربوي الفردي : يقوم هذا الفريق بما يلي:
  - تحديد أفراد هذا الفريق لكل طفل .
  - استعراض نتائج القياس والتقييم.
  - تحديد المستويات الحالية للأداء التربوي.
  - تحديد واختيار الأهداف الثانوية المناسبة.

- تصميم المكان الملائم في بيئة أقل تقييداً – عمل خطة لتنفيذ الخطة التربوية الفردية.
- تطوير خطة لتطبيق البرنامج التربوي الفردي. – تطوير خطة التقييم
- تحديد طريقة تقديم التقرير حول تقدم التلميذ للوالدين.
- عمل ومتابعة خطة إعادة التقييم .

ثالثًا: الدراسات السابقة في مجال الاحتياجات التدريبية.

نظرًا لأهمية تحديد الاحتياجات التدريبية – كخطوة أساسية – في تخطيط وتصميم البرامج التدريبية المقدمة للمعلمات ، فقد أجريت فيها العديد من الدراسات والبحوث العلمية، منها:

- دراسة (الخطيب، ٢٠٠٦) التي استهدفت التعرف على الاحتياجات التدريبية المهنية اللازمة لمعلمي اللغة العربية بالحلقة الأولي من التعليم الأساسي، وقد كشفت الدراسة تمركز تقديرات المعلمين والمعلمات حول درجة الاحتياج "المتوسط". وقد كشفت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات تقديرات المعلمين والمعلمات، تعزى لمتغيري الجنس والخبرة.
- أما دراسة (الكوري، ٢٠٠٦) فقد استهدفت التعرف على الاحتياجات التدريبية اللازمة لتطوير النمو المهني لدى (٩٨) معلمًا ومعلمة. وقد كشفت الدراسة عن حاجة عينة الدراسة الملحة للتدريب على الاحتياجات في مجالات: التخطيط، واستراتيجيات التدريس، وإدارة الصف. كما كشفت الدراسة عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات تقديرات المعلمين والمعلمات، تعزى لمتغيري الجنس والمؤهل.
- في حين استهدفت دراسة (النمري، ٢٠٠٧) تحديد الاحتياجات التدريبية المهنية اللازمة لمعلمات (٧٠ معلمة في المرحلة المتوسطة، و٦٠ معلمة في المرحلة الثانوية) وذلك في ضوء متغيرات العصر ومستجداته، وقد كشفت نتائج الدراسة عن تحديد (٤٦) حاجة تدريبية مهنية لازمة لهؤلاء المعلمات في مجالات: التخطيط، وطرق وأساليب التدريس الفعال، واستخدام السبورة، وإدارة الصف. كما كشفت الدراسة وجود فروق بين المعلمات في تقديرات الاحتياجات تعزى لمتغير الخبرة، لصالح المعلمات المتوسطات الخبرة.

مصادر تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمات ذوى الإعاقة .

تتعدد المصادر التي يمكن الاعتماد عليها في تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمات التربية الخاصة، وقد حصر بعض التربويين (الغامدي، ٢٠٠٥، ٣٩ ؛ الخطيب، ٢٠٠٦، ٣٢١ ؛ الشمري، ٢٠٠٨ ، ٢٧ – ٢٩)، هذه المصادر في الآتي:

١- الملاحظة الفعلية لأداء معلمات، ويتم ذلك من خلال ملاحظة أداء هؤلاء المعلمين في أثناء ممارستهم لعملية التدريس، ومقارنة هذا الأداء مع الأداء الذي يرى الخبراء والمخططون أنه يحقق الأهداف أو الأداء المقبول لتحقيق الأهداف. وقد تيسر للباحث هذا الأمر من خلال الزيارات المتكررة لمعاهد الأمل وبرامج التربية الفكرية في أثناء الإشراف على طلاب التدريب الميداني.

٢-المقابلات الشخصية، حيث تكشف تلك المقابلات التي تتم مع هؤلاء المعلمين عن جوانب القصور – في استخدام برنامج التربوي الفردي- التي يمكن معالجتها عن طريق التدريب، وكذلك المهارات المطلوب توافرها في هؤلاء المعلمات ، وقد توافر هذا – أيضا – للباحث، حيث تمت مقابلة العديد والعديد من هؤلاء المعلمات ومناقشتهن في واقع استخدامهم للتعليم برنامج التربوي الفردي، واحتياجاتهم من التدريب عليه.

٣-الأسئلة المفتوحة (الاستقصاء)، ويتم ذلك من خلال طرح مجموعة من الأسئلة تتضمن أدوار المعلم ومسئولياته وواجباته في أثناء استخدام الخطط التربوية الفردية في ادائهن، ومن خلال الإجابات يتبين مدى إحاطتهم واستخدامهم للخطط التربوية الفردية.

٤-مراجعة متطلبات الوظيفة (معلم لذوي الإعاقة)، ويتم في هذه المراجعة تحديد متطلبات العمل في وظيفة معلم لهذه الفئة، وما ينبغي توافره فيمن يقوم بها.

٥-تقارير الموجهين والمديرين، فمن خلال تلك التقارير يتم تقويم أداء معلم الأمل والإعاقة الفكرية، وتحديد جوانب القصور التي يعاني منها، ومن ثم تحديد البرنامج التدريبي المناسب لها.

٦- الدراسات والأبحاث العلمية ذات العلاقة، حيث تكشف هذه الدراسات والأبحاث – بشكل علمي دقيق ومقنن – الاحتياجات الفعلية لهؤلاء المعلمات من التدريب على استخدام الخطط التربوية الفردية في ادائهن.

٧-قوائم الاحتياجات (الاستبانات)- حيث تتضمن هذه القوائم مجموعة من الاحتياجات المتعلقة بالتعليم الخطط التربوية الفردية في التدريس المتعلقة بعمله، وتقسم – أحياناً- إلى أبعاد ومحاور، ويتضمن كل بعد مجموعة من الاحتياجات، وما على المعلم إلا تحديد ما يحتاجه منها، ودرجة احتياجه. وهذه الآلية هي ما سيتم إتباعها في البحث الحالي لتحديد الاحتياجات التدريبية.

دراسات مرتبطة وفروض الدراسة :

سيتم هنا عرض أبرز الدراسات ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية، بعد إطلاع الباحث على العديد من الدراسات السابقة في مجال المهارات التدريسية اللازمة لمعلمات الأطفال ذوى الحاجات الخاصة :

ويتفق كلا من توفيق أحمد ؛ محمد محمود (٢٠٠٢، ٤) ؛ رشدي أحمد (٢٦,١٩٩٩) على ان تعد مسئولية التدريس هي أولى المهن بالإعداد والتدريب علمياً وعملياً ، والغاية من الإعداد والتدريب المستمر هو الوصول بالمعلمين إلي أقصي دراجات الكفاية في العمل، وهذا لا يعني مجرد مهارات تدريس فقط بل أيضاً مرونة وحساسية للمواقف المتغيرة والظروف المتجددة .

ويتفق كلا من التوبي Al-tobi (2006، 27) ؛ شيرمان Sherman (2006 ، 90) ؛ كوبر Cooer (١٩٩٩، ٧٣) على مدى أهمية المهارات التدريسية للمعلم لأنه تكسبه الثقة والاتزان والعدل بين الطلبة واستخدام الأسلوب الديمقراطي معهم حتى يكون قادرا على إكسابهم المفاهيم الأساسية ، ولكن إلى جانب ذلك ينبغي أن يفهم طبيعة العلم ، وأن يعمل على غرس القيم الأخلاقية في نفوس طلابه، وينمي لديهم القدرة على استخدام الأساليب العلمية الحديثة في حل المشكلات التي تواجههم.

وقد ذكر جابر عبد الحميد ؛ وفوزي الشيخ (١٩٩٨، ١٣)؛ خلف الصقرات (٢٠٠٦، ٧٧) في الأدب التربوي الخاص بالتدريس وإعداد المعلمين وإعادة تأهيلهم عددا" من المهارات التدريسية، وأهمها المهارات الثلاث الكبرى وهي مهارات التخطيط ومهارات التنفيذ ومهارات التقويم، ويندرج تحت هذه المهارات التدريسية الكبرى مجموعة من المهارات التدريسية الفرعية.

ويتفق كلا من ليسلي Leslay, C (2007، 38) ؛ فاك ، برايت Vacc, N. & Bright G (1994، 45)؛ بينهارد Benhard, R (1991، 80) على ان نظام التدريس نظام شامل ، يتكون من أجزاء مترابطة ، شأنه في ذلك شأن أي نظام آخر ، وعليه فإن عملية التدريس تتم وفق خطة مرسومة محورها الأساس : إستراتيجية ، وطريقة وأسلوب ، يحرص المعلم دوما على وضع وبناء إستراتيجيته التدريسية وتنفيذ طريقته بأسلوبه الخاص ، فيركز البعض منهم على تلك الإجراءات المجردة المتعلقة بالإستراتيجية والطريقة والأسلوب ويتعامل معها على أنها هي الأدوات الرئيسية لتنفيذ العملية التدريسية فيبني فلسفته التعليمية على هذا الأساس.

ويرى كلا من كارجيوسكي ،لاري (2006) Krajewski , Lee J. & Larry P. Ritzman ، هانال ،جيورجيس (1998) Hannallah, R. K. & Guirguis, M. T. التدريس نشاط مهني متخصص قصدي ، بمعنى أنه عمل هادف تحترفه فئة معينة من الناس هم المعلمون وهم الأشخاص المكلفون من المجتمع بمسؤولية تعليم الطلاب في أحدى مؤسسات التعليم (مدرسة ، معهد ، كلية ، الخ) بقصد تحقيق أهداف تعليمية تدريسية معينة ، ولكونه نشاطا مهنا فإنه يتطلب أن يكون لدى هؤلاء المعلمين الكفايات التدريسية، وهي مجموعة المعارف والمهارات والاتجاهات اللازمة للمعلم للنجاح في أداء مهنة التدريس

أجرى الو ابلي دراسة (٢٠٠٠) هدفت إلى استقصاء وجهات نظر العاملين في برامج التربية الخاصة حول متطلبات استخدام الخطة التربوية الفردية وأهميتها في مجال تعليم وتدريب المتخلفين عقلياً ، حيث غطت أسئلة الدراسة ثلاثة محاور رئيسية هي (أ) أساس الخطة التربوية الفردية، (ب) العناصر الرئيسة لأعداد وتطوير الخطة التربوية الفردية، (ج) إجراءات تطبيق وتنفيذ الخطة التربوية الفردية، كذلك شملت الدراسة عينة مختارة من المعلمين وغير المعلمين بلغ مجموعها النهائي (٢١٥)شخصاً من العاملين في برامج ومعاهد التربية الفكرية، ولقد أظهرت نتائج الدراسة أن هناك شبه إجماع بين العاملين على متطلبات استخدام البرنامج التربوي الفردي في مجال تعليم الأطفال المتخلفين عقلياً تراوح ما بين (٨٣%)إلى (٨٧%) ،أما فيما يتعلق بمدى الاختلاف حول أهمية المحاور الثلاثة بين العاملين تبعاً لمتغيرات الدراسة (الوظيفية ،المؤهل العلمي،الخبرة العملية) حيث لم تظهر نتائج الدراسة أي فروق جوهرية تبعاً لمتغيرات الدراسة إلا في المحور الأول وفي متغير الوظيفة وذلك لصالح غير المعلمين ، وقد أعطيت التفسيرات المحتملة حول هذا الاختلاف.

وفي دراسة أخرى قام بها ماكينكولس (Mcnicholes, 2000) هدف إلى معرفة كيف يخطط المعلمون البرامج التربوية الفردية للتلاميذ الذين لديهم صعوبات التعلم، والعلاقة بين المنهج الدراسي والبرنامج التربوي الفردي والتقييم . وقد بلغ حجم أفراد العينة (٧١) معلماً، وقد توصلت الدراسة إلى أن ما يقارب من نصف أفراد العينة يرون أنه لا يمكنهم الاستفادة من تقارير الأخصائيين النفسيين والمستشارين، كما أوضحت نتائج الدراسة أن البرامج التربوية الفردية التي يكتبها المعلمون لا تحتوي على أهداف قصيرة مدى.

وناقشة دراسة بياسترو (Piastro, 2000) مدى مشاركة التلاميذ المعوقين في البرنامج التربوي الفردي، وعملية التخطيط للانتقال، وكذلك درجة مشاركة التلاميذ التي يسمح بها المعلمون في البرنامج التربوي الفردي، والعوامل التي تؤثر في مشاركاتهم، وذلك على عينة تكونت من ٣٢ طالباً من ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة بولاية كاليفورنيا، طبق عليهم تقرير ذاتي، واستبيان البرنامج التربوي الفردي، وأشارت الدراسة في نتائجها بأن معلمي التربية الخاصة يؤكدون على حاجة المعلمين والتلاميذ على حدٍ سواء إلى التدريب على المشاركة الفعالة في البرنامج التربوي الفردي، وعملية التخطيط للانتقال، وإن هناك حاجة لتدريب المعلم على الأساليب التي تمكنه من تهيئة التلاميذ للمشاركة في البرنامج التربوي الفردي.

وتناولت دراسة الخشرمي (٢٠٠٢) تقويم بناء ومحتوى البرامج التربوية الفردية لذوي الاحتياجات الخاصة في مراكز ومدارس التربية الخاصة بمدينة الرياض، وشملت عينة الدراسة (١٠٠) معلمه واستجابة منهن (٨٢) معلمه تعملن في مدارس التربية الخاصة طبق عليهن استمارة لإجراءات البرنامج التربوي الفردي، وأخرى لمضامين البرامج التربوية الفردية وفقاً للمعايير والمواصفات العالمية تم تحليل استجاباتهن، كما شملت الدراسة تحليل (٢٣) برنامجاً تربوياً فردياً.

وقد توصلت الدراسة إلى نتائج تشير في مجملها إلى عدد من المشكلات المتعلقة بالبرنامج التربوي الفردي تتمثل في، عدم وجود فريق عمل متعدد التخصصات، وعدم توظيف نتائج التشخيص في إعداد البرامج الفردية، وأن معظم الأهداف قصيرة المدى مفقودة، وإن وجدت فهي غير ملائمة، وعدم اشتراك الأسرة في برنامج التلميذ الفردي، وكذلك كشفت الدراسة عن عدم رضا المعلمات عن خبراتهن في إعداد البرامج التربوية الفردية، وحاجتهن إلى دورات تدريبية في مجال إعداد وتنفيذ البرنامج التربوي الفردي.

وقد أجرى العبد الجبار (٢٠٠٣) دراسة استهدفت حصر أبرز البرامج التدريبية اللازمة لمعلمي التربية الخاصة، ومعرفة أثر متغيرات العمر والخبرة، والمؤهل التعليمي، والتخصص، والبرامج التدريبية في أهمية تلك البرامج التدريبية، وقد تألفت عينة الدراسة من (٧٨٣) معلمًا للتربية الخاصة في المملكة العربية السعودية، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بتصميم استبانة مكونة من (٢٥) عبارة مقسمة على أربعة أجزاء: المتطلبات العامة، والتدريس، والتقييم والتشخيص، والبرنامج التربوي الفردي.

كما توصلت هذه الدراسة إلى عدة نتائج أهمها: وجود أهمية بالغة لجميع البرامج التدريبية التي اقترحتها الدراسة ضمن عبارات الاستبانة، كما وجدت الدراسة فروقًا دالةً إحصائيًا في تقدير أهمية البرامج التدريبية تعود إلى متغير الحصول المسبق على برامج تدريبية في مجال البرنامج التربوي الفردي.

وفي دراسة قام بها عبد الله (٢٠٠٣) بهدف التعرف على خطوات إعداد الخطة التربوية الفردية في مدارس المتخلفين عقلياً، ومدى تطابقها مع الخطوات العلمية. شملت عينة الدراسة (٨٣) معلم وأخصائي تربية خاصة . كانت أداة الدراسة استمارة خاصة تتضمن خطوات ومحتوى الخطة التربوية الفردية، بحيث يستجيب لها أفراد العينة وفق ما هو مطبق في المؤسسة التعليمية التي يعملون بها، وقد أكدت نتائج الدراسة بأن هناك ضعف في جانب الفريق المتخصص والمشارك في الخطة التربوية الفردية ، حيث تبين أن معظم المشاركين هم معلمي التربية الخاصة ،كما أن هناك غياب لمشاركة الأسرة في الخطة، وأن الغالبية تقوم بإعداد الخطة بعد فترة زمنية من إلحاق الطفل بالمكان التربوي.

وهدفت دراسة حنفي (٢٠٠٥) إلى تحديد المعوقات المختلفة التي تحول دون تطبيق البرنامج التربوي الفردي بفاعلية مع المعوقين سمعياً سواءً في معاهد الأمل أو برامج الدمج بالمدارس العادية، وتكونت عينة الدراسة من (١٦٦ معلم ومعلمة) (١٠٥ معلم ، ٦١ معلمة) بمعاهد وبرامج دمج المعوقين سمعياً بمدينة الرياض وجاءت ابرز النتائج أن معوقات تطبيق البرنامج التربوي الفردي كما أدركها المعلمون والمعلمات جاءت على الترتيب، معوقات مرتبطة بفريق العمل متعدد التخصصات، ثم المعوقات المرتبطة بالجوانب الإدارية، وفي الترتيب الثالث المعوقات المرتبطة بالوالدين، فالمعوقات المرتبطة بالمعلم، وجاءت في أخر الترتيب المعوقات المرتبطة بالطالب.

وأجرت اليادا دراسة (Aleada, 2006) هدفت إلى التعرف على مستوى إدراك معلمي التعليم العام في ولايتي الاباما وجورجيا لفائدة البرامج التربوية الفردية لتلاميذهم من ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة في فصول الدمج، وذلك على عينة قوامها (١٢٣) معلم تعليم عام، وأشارت النتائج إلى الإدراك الإيجابي للغالبية العظمى من المعلمين نحو استخدام البرنامج التربوي الفردي باعتبار أن البرامج التربوية الفردية أدوات ذات فائدة في إعداد وتنفيذ الأهداف التعليمية للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة داخل فصولهم، وأن الوقت الذي خصص للبرنامج الفردي ذو قيمة كبيرة في الجدول الدراسي.

كما هدفت دراسة القحطاني (٢٠٠٧) إلى الكشف عن مدى معرفة والتزام العاملين ببرامج ومعاهد التربية الفكرية بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية في مدينة الرياض، واشتملت عينة الدراسة على (٥٣٦) من العاملين في برامج ومعاهد التربية الفكرية.

تمثلت أبرز نتائج الدراسة في اتفاق العاملين على إن لديهم معرفة والتزام بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية، كما أن هناك موافقة للعاملين بأن لديهم عوامل قد تحول دون معرفتهم والتزامهم بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية، وبينت النتائج أن أكثر العوامل التي تحول دون المعرفة والالتزام هي "عدم وجود ورش عمل توضح القواعد التنظيمية للتربية الخاصة بشكل عام والخطة التربوية الفردية بشكل خاص.

وفي دراسة الريس وَحنفي (٢٠٠٨) والتي هدفت إلى التعرف على واقع مشاركة معلمي ومعلمات التربية الخاصة في إعداد وتنفيذ البرنامج التربوي الفردي في معاهد وبرامج التربية الخاصة ، ومعوقات تطبيق البرنامج التربوي الفردي في معاهد وبرامج التربية الخاصة من وجهة نظر معلمي ومعلمات التربية الخاصة وقد تكونت العينة من (٦٤٢) معلم ومعلمة (٤٠٣ معلم ، ٢٣٩ معلمة) من العاملين في معاهد وبرامج التربية الخاصة بمدينة الرياض، ولقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج ،إلا أن أهمها: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات معلمي ومعلمات التربية الخاصة في المشاركة في إعداد وتنفيذ البرنامج التربوي الفردي ترجع إلى متغير فئة الإعاقة، لصالح فئة صعوبات التعلم، والتوحد كما أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلمين و المعلمات في المشاركة في إعداد وتنفيذ البرنامج التربوي الفردي ترجع إلى متغيرات سنوات الخبرة،وحول المشاركة في إعداد وتنفيذ البرنامج التربوي الفردي حسب المرحلة التعليمية لصالح معلمي المرحلة الابتدائية.

تعقيب عام على الدراسات المرتبطة :

يلاحظ من خلال استعراض الدراسات السابقة والتي تناولت الاحتياجات التدريبية والمهارات التدريسية اللازمة لمعلمات التعليم العام تخصص الطفولة، ولتصميم خطط تربوية فردية اللازمة لمعلمات الدبلوم المهنية عاما ومعلمات الأطفال لذوي الإعاقة بوجه خاص ، يلاحظ ما يلي :

١- بالنسبة للعينة فقد تراوحت العينات التجريبية للدراسات مابين ٦-٣٠ وعلي الرغم من كبر حجم العينة في بعض الدراسات إلا أن طبيعة الخطة التربوية الفردية تلزم الباحث بمراعاة الفروق الفردية بين أفراد العينة وذلك لأنها تقوم الخصائص الشخصية لكل فرد علي حدة.

٢- بالنسبة للمنهج المستخدم فان كل الدراسات القائمة علي استخدام الخطة التربوية الفردية تقوم علي استخدام المنهج التجريبي نظرا لملائمته لطبيعة الدراسة، وللتدخل المبكر أهمية كبيرة في مجال الإعاقة الفكرية، ولكن هناك تحديات مختلفة تعوقه مثل:قلة التوعية بأهمية التدخل المبكر، وغياب السياسات الوطنية حيال التدخل المبكر، وكذلك ندرة المؤسسات المتخصصة في برامج التدخل المبكر(محمد محمد الشربينى، ورائدا محمد سيد، ٢٠١٣).

٣- أوصت العديد من الدراسات على أهمية عقد دورات تدريبية مكثفة لمعلمات الروضة، وتكثيف الإشراف عليهن وتزويدهن بكل جديد في مجال التخصص، لما للمعلمة الروضة من دور هام في هذه المرحلة (نوال حامد ياسين، ٢٠٠٣).

٤- تنوعت الأدوات المستخدمة في الدراسات حسب المتغيرات التي تمت عليها الدراسة وعلي الرغم من هذا التنوع فهناك أداة أساسية في كل الدراسات ألا وهي الخطة التربوية الفردية والتي يتم إعدادها علي حسب مستوي أداء الفرد في المقاييس المستخدمة في الدراسة.

٥- بالنسبة للنتائج فقد توصلت كل الدراسات التي استخدمت الخطة التربوية إلي بيان مدي فاعليتها في تحقيق الأهداف المرسومة في كل دراسة .

٦- كما أشارت بعض الدراسات كدراسة عبد الله محمد الوابلي (٢٠٠٠) إلي أهمية استخدام الخطة التربوية الفردية في مجال التربية الخاصة ، وبالتحديد في مجال الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية .

٧- تؤكد جميع الدراسات السابقة على أهمية الاحتياجات التدريبية والمهارات المهنية لمعلم التربية الخاصة بالتعليم العام ومعلمة الطفولة .

٨- بمراجعة كلاً من نتائج دراسة النمري(٢٠٠٨) اتفقت على أن مجال طرق وأساليب واستراتيجيات التدريس هي من أكثر المجالات أهمية في حاجات تدريب المعلمات عليهن.

٩- إن معظم الدراسات السابقة والتي تندرج تحت محور الدراسات التي تتعلق بمعلم التربية الخاصة ومعلمات الأطفال ذوي الإعاقة أوصت بضرورة تصميم دورات تدريبية وتطويرية، وورش عمل وندوات لتزويد المعلم بالبرامج والخطط التربوية الفردية، وتبادل الخبرة ، وزيادة ساعات التدريب الميداني للطالبات الدبلوم الجامعي، و تقديم مقررات إضافية كمتطلبات خطط تربوية للطالبات بكلية التربية حتى يمكنهم التعامل مع مختلف فئات التلاميذ .

١٠- اتفقت دراسة الشايع (٢٠٠٩) والنمري (٢٠٠٨) والعبدالجبار (٢٠٠٢)على أن متغير الخبرة له أثر في مجال كفايات التقويم ،ومهارات بيئة العمل ،والمهارات الأكاديمية لصالح العينة الأكثر خبرة ،ضعف الإعداد المهني والأكاديمي لمعلمات التربية الخاصة، وأن العديد من المعلمين مجهزين بشكل اقل كفاية لتلبية الاحتياجات المتنوعة للأطفال التربية الخاصة في فصول الدمج.

١١- بناء على ما تقدم من استعراض للدراسات السابقة فإن من الواضح أن هذه الدراسات وإن تناولت مواضيع مثل المهارات الواجب توفرها في المعلمات والمشكلات التي تواجههم في عملهم واحتياجاتهم التدريبية أو استراتيجيات التعليم التي يستخدمونها، إلا أنها لم تتعرض مباشرة لموضوع الاحتياجات ووضع رؤية مستقبلية التي تؤديهن المعلمات وبين الأدوار التي أعدوا لها خلال دراساتهم الجامعية الأمر الذي يعطي هذه الدراسة أهمية خاصة، وهذا ما ركزت عليه هذه الدراسة ، لما لذلك من أهمية في تطوير برامج إعداد المعلمات الطفولة من جهة وتطوير أداء المعلمات من جهة أخرى.

فروض الدراسة:

١. توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات معلمات رياض الأطفال على استبانة الاحتياجات التدريبية المرتبطة بالمهارات التدريسية الواجب توافرها لتصميم البرنامج التربوي الفردي وأبعادها الفرعية تعزى لمتغير الدرجة العلمية .

٢. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات معلمات الإعاقة الفكرية والسمعية الحاصلين على دورات تدريبية وغير الحاصلين على دورات تدريبية في الاحتياجات التدريبية اللازمة لاستخدامهن الخطة التربوية الفردية في التدريس.

٣. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمات الإعاقة الفكرية والسمعية في ضوء سنوات الخبرة في الاحتياجات التدريبية اللازمة لاستخدامهن الخطة التربوية الفردية.

إجراءات الدراسة

منهج الدراسة :

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي بالطريقة المسحية لملائمته لطبيعة البحث وأهدافه وهو يرتبط بظاهرة معاصرة بقصد وصفها وتفسيرها ،كما ذكرها العساف (٢٠١٢) بأنها ذلك النوع من البحوث ، الذي يتم بواسطته استجواب جميع أفراد مجتمع البحث أو عينة كبيرة منهم ، بهدف وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها ، دون أن يتجاوز ذلك إلى دراسة العلاقة .

وذلك لقياس وتقويم أساليب المهارات التدريسية الخاصة بمعلمات الطفولة أثناء الخدمة في ضؤ احتياجاتهم التدريسية. وكيفية تطويرهاً.

مجتمع وعينة الدراسة:

تكوَّن مجتمع البحث من معلمات الطفولة لذوى الإعاقة الفكرية والأمل بالمرحلة الابتدائية بمعاهد وبرامج التربية الفكرية والأمل بمدينة قنا والبالغ عددهم حوالي(٩٠ معلمَة) موزعين على معهدين للتربية الفكرية، والأمل ،تم اختيار عينة البحث بالطريقة العشوائية، حيث تم اختيار (٦٦) معلمة بطريقة عشوائية من معلمات المرحلة الابتدائية بمعاهد وبرامج التربية الفكرية بمدينة قنا؛ و(٤٠) طالب وطالبة من طلاب الدبلومة المهنية تخصص التربية الخاصة ، ليتم تطبيق الاستبانة عليهم، وبعد التطبيق عاد للباحث فقط (١١٠) استبانة، تم استبعاد منها (٩) استبانات نتيجة عدم اكتمال استجابات المعلمين عليها، و قلة جديتهم في تسجيل استجاباتهم على الاستبانة. وبذلك أصبحت العينة النهائية للبحث هي (١٠٦) معلمًا ومعلمة من معلمي المرحلة الابتدائية القائمين بتدريس مقررات بمعاهد وبرامج التربية الفكرية. وقد اتسمت عينة البحث – وفقًا لمتغيرات المؤهل والدورات التدريبية وسنوات الخبرة – بالخصائص التالية .

جدول (١)

يوضح خصائص عينة البحث وفقًا للمتغيرات المختلفة

م	المتغيرات	تقسيمات المتغير	المعلمات		المجموع	النسبة
			العدد	النسبة		
١	المؤهل	بكالوريوس	٤٦ معلمًا	٤٤%	١٠٦	١٠٠%
		تخصصات مختلفة	٣٥ معلمًا	٣٣%		
		دبلوم مهنية وماجستير	٣٥ معلمًا	٣٣%		
٢	دورات تدريبه	حاصل على دورات	٤٧ معلمًا	٤٤،٣%	١٠٦	١٠٠%
		لم يحصل على دورات	٥٩ معلمًا	٥٥،٧%		
٣	سنوات الخبرة	أقل من ٥ سنوات	٤٢ معلمًا	٣٩،٦	١٠٦	١٠٠%
		٥ –١٠ سنوات	٢٩ معلمًا	٢٧،٤%		
		أكثر من ١٠سنوات	٣٥ معلمًا	٣٣%		

ثانيا : الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة : وكانت كما يلي :

(١)التكرارات والنسب المئوية لوصف عينة البحث– معامل ألفا كرونباخ لضبط الاستبانة

(٢)المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لترتيب الاحتياجات وفقًا لاستجابات عينة البحث.

(٣)اختبار "ت" – تحليل التباين أحادى الاتجاه.

(٤)اختبار شيفيه للمقارنات البعدية بين المتوسطات.

ثالثا: بناء أداة الدراسة (الاستبانة)

وقع اختيار الباحث على الاستبانة لتكون أداة هذا البحث؛ لأنها من الأدوات الملائمة للحصول على معلومات وبيانات وحقائق مرتبطة بواقع معين.(عبيدات وعدس وكايد ، ٢٠٠٧، ١٠٩) وقد تم بناء الاستبانة وفقًا للخطوات التالية:

أ- تحديد مصادر بناء الاستبانة. اعتمد الباحث في بناء الاستبانة على:

- دراسة البحوث والدراسات السابقة المتعلقة بالاحتياجات التدريبية للمعلمات الطفولة .
- دراسة البحوث والدراسات السابقة المتعلقة بالاحتياجات التدريبية لمعلم الإعاقة الفكرية والسمعية .
- استطلاع آراء العديد من معلمات الإعاقة الفكرية والسمعية الموجودين بالميدان.

ب- بناء الاستبانة (في صورتها المبدئية).

في ضوء المصادر السابقة، تم بناء الاستبانة في صورتها الأولية، وقد اشتملت على غلاف ومقدمة تخاطب المحكمين والمرجو منهم في أثناء تحكيمها، ثم الجزء الأول من الاستبانة، ويشمل معلومات عن المعلم (الاسم، جهة العمل، المؤهل، سنوات الخبرة، الدورات التدريبية في مجال الخطط التربوية الفردية). أما القسم الثاني فقد اشتمل على الاحتياجات التدريبية لمعلمات الإعاقة الفكرية والإعاقة السمعية ، وقد تم توزيعها في خمسة محاور: هي

- **المحور الأول:** الاحتياجات التدريبية المرتبطة بالأسس النظرية والمعرفية المهارات التدريسية التي يستخدمها المعلمات المتعلقة بتنفيذ البرنامج التربوي الفردي.
- **المحور الثاني** : الاحتياجات التدريبية في مجال المهارات المتعلقة بتصميم البرنامج التربوي الفردي أثناء التدريس.
- **المحور الثالث** : الاحتياجات التدريبية في مدى إتقان المعلم للمهارات التدريسية المتعلقة بتنفيذ البرنامج التربوي الفردي.
- ويندرج تحت كل محور العديد من الاحتياجات التدريبية المتعلقة به في مجال الخطط التربوية الفردية، وبذلك تم إعداد الاستبانة في صورتها المبدئية تمهيدًا لضبطها. (١).

ت- ضبط الاستبانة:تم ضبط الاستبانة والتحقق من صدقها وثباتها وفقًا للخطوات التالية :

صدق الاستبانة:

تم التحقق من صدق الاستبانة، وأنها صالحة لقياس ما وضعت من أجله وذلك من خلال:

التأكد من الصدق الظاهري للاستبانة: وتم ذلك من خلال عرض الاستبانة في صورتها المبدئية على عدد من المحكمين المتخصصين في التربية الخاصة، الطفولة والتربية ورياض الأطفال (٢)؛ لمعرفة آرائهم حول مدى أهمية العبارة (الاحتياج)، ومدى مناسبة صياغات العبارات، ومدى انتماء كل عبارة للمحور التي تندرج تحته. وقد أبدى المحكمون عددًا من الملاحظات والتعليقات، كان أبرزها دمج بعض العبارات في عبارة واحدة، وحذف بعض العبارات التي لا تمثل أهمية لمعلمي الإعاقة الفكرية والسمعية . وقد تم إعادة صياغة الاستبانة في ضوء آراء المحكمين.

(١) انظر ملحق (٢) "الاستبانة في صورتها المبدئية"
(٢) انظر ملحق (١) "قائمة المحكمين"

صدق الاتساق الداخلي للاستبانة : للتأكد من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة، تم حساب معاملات الارتباط بيرسون؛ لقياس العلاقة بين بنود الاستبانة، بالدرجة الكلية للمحور المنتمية إليه، والجدول رقم (٢) يوضح ذلك الاتساق:

جدول رقم (٢)

معاملات ارتباط بنود الاستبانة بالدرجة الكلية للمجال المنتمية إليه

البُعد المجال	مدى التوفر				مدى الأهمية			
	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
بتنفيذ البرنامج التربوي الفردي.	١	٠.٥٦٨٦**	٧	٠.٦٩٣٢**	١	٠.٦٧١٥*	٧	٠.٧٥٧٨**
	٢	٠.٧٦٦٩**	٨	٠.٧٠٣٤**	٢	٠.٦٨٥٨**	٨	٠.٥٨٦٤**
	٣	٠.٧٠٣٤**	٩	٠.٦٨١٦**	٣	٠.٧١١٩**	٩	٠.٦٨٤٣**
	٤	٠.٧٤٧٢**	١٠	٠.٦٦٥٠**	٤	٠.٥٩٧٢**	١٠	٠.٥٦٦٢**
	٥	٠.٩١٨٤**	١١	٠.٧٦٣٧**	٥	٠.٦٩٦٨**	١١	٠.٦٩٨٨**
	٦	٠.٦٥٤٠**	١٢	٠.٧٨٠٩**	٦	٠.٦٢٥٩**	١٢	٠.٧٣٥٩**
بتصميم البرنامج التربوي الفردي.	١	٠.٧٧٦٠**	٧	٠.٦٨٣٥**	١	٠.٧٣٨٥**	٧	٠.٧٦٧٩**
	٢	٠.٧٣٢٣**	٨	٠.٧٨٥١**	٢	٠.٦٥٤١**	٨	٠.٧٥٥٩**
	٣	٠.٨٣١٨**	٩	٠.٦٤٩٤**	٣	٠.٥٩٦٣**	٩	٠.٩٢٨١**
	٤	٠.٨٤٧٢**	١٠	٠.٧٧٢٢**	٤	٠.٧٥٠٧**	١٠	٠.٧٥٢٥**
	٥	٠.٨٢٨٦**			٥	٠.٧٠٤٢**		
	٦	٠.٦٥٠٩**			٦	٠.٧٠٥٥**		
إتقان المعلم للمهارات التدريسية	١	٠.٦٥٠٩**	٩	٠.٥٦٨٦**	١	٠.٦٠٣١**	٩	٠.٨٢٨٦**
	٢	٠.٧٩١١**	١٠	٠.٧٦٦٩**	٢	٠.٧٦٦٤**	١٠	٠.٦٥٠٩**
	٣	٠.٨٣٨٤**	١١	٠.٥٦٨٠**	٣	٠.٦٨٤٩**	١١	٠.٧٦٧٩**
	٤	٠.٦٦٥٤**	١٢	٠.٨٢٨٦**	٤	٠.٨٠٩١**	١٢	٠.٧٥٥٩**
	٥	٠.٨٣٥٥**	١٣	٠.٦٥٠٩**	٥	٠.٧٧٨٦**	١٣	٠.٦٢٥٩**
	٦	٠.٧٦٥١**	١٤	٠.٨٢٨٦**	٦	٠.٧٣٠١**	١٤	٠.٧٣٨٥**
	٧	٠.٦٩٣٣**	١٥	٠.٧٣٨٥**	٧	٠.٦٥٧٢**	١٥	٠.٦٥٤١**
	٨	٠.٦١٣٧**	١٦	٠.٦٥٤١**	٨	٠.٦٣٢٥**	١٦	٠.٩٢٨٠**

**** دالة عند مستوى ٠.٠١**

التأكد من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة: فبعد إعادة صياغة الاستبانة، تم تطبيقها على عينة قوامها (٢٥) معلمةً من معلمات التربية الفكرية والسمعية بالمرحلة الطفولة والابتدائية بمدينة قنا (من غير العينة الأصلية للبحث)، وقد تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، وكذلك معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة ، كما تم حساب معاملات الارتباط بين مجموع درجات كل محور والدرجة الكلية للقائمة ، وقد تراوحت معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة ودرجة المحور المنتمية إليه ما بين (٠.٥٦٦٢- ٠.٩١٨٤) وهى معاملات ارتباط دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، كما تراوحت

معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة ما بين (٠.٥٩٦٣- ٠.٩٢٨١) وهى معاملات ارتباط دالة إحصائياً، كما تراوحت معاملات الارتباط بين مجموع درجات كل محور من محاور الاستبانة والدرجة الكلية للقائمة ما بين (٠.٥٦٨٠- ٠,٩٢٨٠) وهى معاملات ارتباط دالة إحصائياً عند مستوى(٠,٠١)، مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي للاستبانة .

ثبات الاستبانة: من خلال التطبيق السابق للاستبانة، قام الباحث باستخدام معامل ألفا كرونباخ لحساب معامل الثبات، حيث تراوحت معاملات ألفا لمحاور القائمة ما بين (٠,٩٢٥ – ٠,٩٧٣)، كما بلغ معامل ألفا للدرجة الكلية للقائمة (٠,٩٧٧) ، وهى معاملات ارتباط دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) مما يشير إلى ثبات الاستبانة. وبذلك أصبحت الاستبانة صالحة للتطبيق بعد التأكد من صدقها وثباتها. [١] للتحقق من الاتساق الداخلي، والثبات لجميع مفردات مجالات الدراسة في بُعدي مدى التوفر، ومدى الأهمية، تم استخدام معا.

عرض النتائج ومناقشتها

أولا: نتائج الفرض الأول وتفسيرها:

١-توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات معلمات رياض الأطفال على استبانة الاحتياجات التدريبية المرتبطة بالمهارات التدريسية الواجب توافرها لتصميم البرنامج التربوي الفردي وأبعادها الفرعية تعزى لمتغير الدرجة العلمية.

الجدول التالي يوضح البيانات الوصفية لعينة الدراسة وفقا لمتغير الدرجة العلمية.

جدول رقم (٣) يوضح الفروق بين متوسطي المعلمات الحاصلين على البكالوريوس والمعلمات الحاصلين على الدبلوم المهنية في الاحتياجات التدريبية اللازمة لاستخدام الخطة التربوية الفردية

الأبعاد	بكالوريوس ن= ٩١		دبلومه ن = ١٥		قيمة "ت"	الدلالة
	م	ع	م	ع		
المحور الأول	٢٤.٢٦	٦.٥٩	٣٤	٦.١٢	– ٦.٠٣	٠.٠١
المحور الثاني	٣٣.٧٤	٦.٨٢	٤٥.٢	٥.٦٣	– ٦.٠٣٧	٠.٠١
المحور الثالث	٢٣.٦٨	٧.٨٠	٣٣.٠٧	٧.٠١	– ٤.٦٦٨	٠.٠١
الدرجة الكلية	٨١,٦٨	٢١,٢١	١١٢,٢٧	١٨,٧٦	–١٦,٧٣٥	٠.٠١

يتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات معلمات الإعاقة الفكرية والسمعية الحاصلين على الدرجة الجامعية الأولى (البكالوريوس) والحاصلين على دراسات عليا (دبلومه) في الاحتياجات التدريبية اللازمة لاستخدامهن الخطة التربوية الفردية في التدريس لبعض المقررات بمدارس التربية الفكرية والسمعية (الدرجة الكلية وكذلك المحاور الفرعية) عند مستوى (٠.٠١) لصالح المعلمين الحاصلين على درجة دبلومه.

(١) انظر ملحق (٣) " الاستبانة في صورتها النهائية"

من خلال عرض نتائج جدول (٣) عبارات المحور الأول (الاحتياجات التدريبية لتنفيذ الخطة التربوية الفردية من خلال المهارات التدريسية التي يستخدمها المعلم) وأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى جميع عبارات المحور، ويتطلب من الضرورة (إن تقوم المعلمة بوضع خطة تربوية الفردية لكل طفل حسب الفروق الفردية وعلى المعلمة إن تكون لديها القدرة على تحديد المواد والأنشطة اللازمة لتحقيق الأهداف القريبة وبعيدة المدى من خلال قالب فردى لكل طفل ،كما وهي فى العبارة (تطبق المعلمة الأهداف الموضوعة في الخطة التربوية الفردية بشكل متسلسل) على اكبر قيمة تكرار وكذلك يجب على المعلمة(القدرة على مراعاة الفروق الفردية بين الأطفال).

وربما مرجع أن مستوى وعى معلمات رياض الأطفال بالاحتياجات التدريبية اللازمة لاستخدامهن الخطة التربوية الفردية في التدريس لبعض المقررات بمدارس التربية الفكرية والسمعية أعلى من المتوسط، إلى تطبيق نظام الدمج الكلى لحالات الإعاقة البسيطة ومنها الإعاقة الفكرية في مرحلة رياض الأطفال، مما أتاح الفرصة لمعلمة الروضة أن تقارن بين نواحي النمو المختلفة لدى الطفل العادي وأقرانه من ذوى الإعاقة الفكرية ، حيث يعنى التدخل المبكر سرعة تقديم الخدمات الوقائية مثل خدمات الوقاية، والرعاية الصحية الأولية، والخدمات التأهيلية والتربوية والنفسية اللاحقة لتحفيز نمو قدرات الأطفال إلى أقصى درجة ممكنة بهدف تقليل نسبة وحدة الإعاقة أو التأخر النمائى(السيد على سيد، ٢٠٠٧، ص ٤٧).

ثانيا: نتائج الفرض الثاني وتفسيرها:

ينص علي انه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات معلمات الإعاقة الفكرية والسمعية الحاصلين على دورات تدريبية وغير الحاصلين على دورات تدريبية في الاحتياجات التدريبية اللازمة لاستخدامهن الخطة التربوية الفردية في التدريس ".الجدول التالي يوضح البيانات الوصفية لعينة الدراسة وفقا لمتغير الحاصلين على دورات تدريبية وغير الحاصلين على دورات تدريبية.

جدول رقم (٤) يوضح الفروق بين متوسطي المعلمات الحاصلين على دورات تدريبية والمعلمات غير الحاصلين على دورات تدريبية في المهارات التدريسية اللازمة لاستخدامهن الخطة التربوية الفردية

الأبعاد	لم يأخذ دورات ن = ٥٩		أخذ دورات ن = ٤٧		قيمة "ت"	الدلالة
	م	ع	م	ع		
المحور الأول	٢٠.٣٩	٥.١٨	٢٧.٧٢	٧.٦٧	– ٧.٦٥٣	٠.٠١
المحور الثاني	٣١.٢	٧.٢٧	٤١	٨.٨١	– ٦.٨٤٥	٠.٠١
المحور الثالث	٢١.٩٢	٤.٦٤	٢٦.٨٧	٧.٠٧	– ٤.٦٤٢	٠.٠١
الدرجة الكلية	٧٣,٥١	١٧,٠٩	٩٤,٥٩	٢٣,٥٥	–١٩,١٤	٠.٠١

يتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات معلمات الإعاقة الفكرية والسمعية الحاصلين على دورات تدريبية وغير الحاصلين على دورات تدريبية في الاحتياجات التدريبية اللازمة لاستخدامهن الخطة التربوية الفردية في التدريس لبعض المقررات بمدارس التربية الفكرية والسمعية (الدرجة الكلية وكذلك المحاور الفرعية) عند مستوى (٠.٠١) لصالح المعلمين الحاصلين على دورات تدريبية(جامعية، دبلوم بعد الدراسة الجامعية، ماجستير).

حيث أن الفروق كانت دالة إحصائيا في الوعي بالخطة التربوية الفردية بإبعادها الحادي عشر بصفة عامة أو الأبعاد الفرعية سواء ما يتعلق بالمهارات الحركية الدقيقة أو اللغة الاستقبالية والتعبيرية والتواصل و النمو اللغوي، أو اضطرابات السلوك الاجتماعي والانفعالي أو النمو المعرفي، والإمراض الصحية واجتماع فريق العمل مع أولياء الأمور لصالح معلمات رياض الأطفال الحاصلات على درجة الماجستير في التربية.

وربما يعزى ذلك لأن الدراسة لدرجة الماجستير تتطلب من الباحث الاطلاع على العديد من الكتب والدراسات المختلفة وحضور العديد من المؤتمرات والندوات وورش العمل وسيمنار القسم الدوري... وغيرها، مما يتيح الفرصة للاطلاع على كل ما هو حديث في مجال التربية بصفة عامة، كما أن العديد من المؤتمرات التي تقام في جامعاتنا المصرية قلما تخلو محاور المؤتمر من محور خاص بذوي الاحتياجات الخاصة عموما، مما يهيأ فرصة جيدة للمعلمات بالتزود بالعديد من المعلومات عن ذوى الاحتياجات الخاصة.

ثم جاءت الفروق بعد المعلمات الحاصلات على الماجستير معلمات الروضة الحاصلات على الدرجة الجامعية الأولى، ويعزى ذلك إلى أن نسبة كبيرة من أفراد العينة كن قد حصلن على بكالوريوس التربية تخصص رياض الأطفال، كما أن هذا التخصص يتيح لهن فرصة دراسة بعض المقررات التي تهتم بالأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة، مثل مقرر "سيكولوجية ذوى الاحتياجات الخاصة"، مما يتيح الفرصة للطالبة المعلمة التعرف على فئات ذوى الاحتياجات الخاصة ومنها ذوى الإعاقة الفكرية، والسمعية والمؤشرات الدالة وكيفية التشخيص والتدخل المبكر لهذه الفئات.

أما بالنسبة للمعلمات اللائي حصلن على الدبلوم في التربية بعد الدراسة الجامعية، فإن معظمهن كن من الحاصلات على ليسانس الآداب تخصص علم اجتماع، أو من الحاصلات على بكالوريوس الخدمة الاجتماعية، وحصلن على الدبلوم العام في التربية، والدراسة في الدبلوم العام في التربية تتم بتقديم مقررات عامة في التربية، ولا يدرس الطالب بها أي مقررات في الاحتياجات الخاصة، وهذا ما عزى إليه أن عند المقارنات البعدية بين متوسطات المعلمات الحاصلات على الدرجة الجامعية والمعلمات الحاصلات على الدبلوم ما بعد الدراسة الجامعية جاءت النتائج لصالح المعلمات الحاصلات على الدرجة الجامعية.

وتختلف نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة نافز أيوب محمد (٢٠١١) التي توصلت أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا تبعا لمتغير الدرجة العلمية لدى معلمات رياض الأطفال في تقييم طفل الروضة ، حيث أكدت الكثير من الأبحاث على أن إعداد المعلمين العاديين إعدادا مناسبا يساهم بشكل كبير في تغيير اتجاهاتهم نحو ذوى الإعاقة فمن المهم إعدادهم بحيث يصبحوا قادرين على فهم التعريفات المختلفة للإعاقة وكيفية تشخيصها أو التعرف عليها ومعرفة الخصائص والحاجات المختلفة من خطط تربوية فردية بكل فئات ذوى الإعاقة، وذلك من خلال تعلم كيفية تطبيق بعض أساليب القياس لتحديد الحاجات المختلفة لذوى الإعاقة (إيهاب الببلاوى، ٢٠٠٦، ص ١٠٦).

وفي المحور الخاص (بالمهارات التدريسية والاحتياجات التدريبية للمعلمات) فقد كشفت الدراسة على أن أهم المهارات التي عبر عنها المعلمات تركزت على الاختلاف بين واقع التدريس وبين الدراسة الجامعية التي تلقاها المعلمون، وعدم كفاية التطبيق العملي أثناء دراستهم، وعدم كفاية الدراسة الجامعية لتمكين المعلمات من تدريس المواد الأكاديمية وعدم ملائمة المناهج الدراسية المطبقة في تدريس الأطفال من ذوى الإعاقة الفكرية والسمعية باستخدام الخطة التربوية الفردية .

ثالثا: نتائج الفرض الثالث وتفسيرها:

ينص على توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمات الإعاقة الفكرية والسمعية في ضوء سنوات الخبرة في الاحتياجات التدريبية اللازمة لاستخدامهن الخطة التربوية الفردية.

جدول رقم (٥)

يوضح الفروق بين معلمات الإعاقة الفكرية والسمعية في ضوء سنوات الخبرة في الاحتياجات التدريبية اللازمة لاستخدامهن الخطة التربوية الفردية

الأبعاد والدرجة الكلية	المجموعة	مجموع المجموعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
المحور الأول	بين المجموعات	١٢٥٠.٦٤	٢	٦٢٥.٣٢	١٨.٦	٠.٠١
	داخل المجموعات	٣٤٦١.٧٤	١٠٣	٣٣.٦٠٩		
	الكلي	٤٧١٢.٣٨	١٠٥			
المحور الثاني	بين المجموعات	٢٥٣٢.١٥	٢	١٢٦٦.٠٧	٢٥.١٩٢	٠.٠١
	داخل المجموعات	٥١٧٦.٣٥	١٠٣	٥٠.٢٥٦		
	الكلي	٧٧٠٨.٥	١٠٥			
المحور الثالث	بين المجموعات	١٣٦٢.٨٧	٢	٦٨١.٤٤	٢٧.١٦١	٠.٠١
	داخل المجموعات	٢٥٨٣.٣٥	١٠٣	٢٥.٠٨		
	الكلي	٣٩٤٦.٢٣	١٠٥			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	٥١٤٥,٦٦	٢	٢٥٧٢,٨٣	٢٨.٤	٠.٠١
	داخل المجموعات	١١٢٢١,٤٤	١٠٣	١٠٨,٩٤٦٠		
	الكلي	١٦٣٦٧,١	١٠٥			

يتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمات الإعاقة الفكرية والسمعية وذلك على الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية عند مستوى (٠.٠١) . وبالنظر إلى متوسطات الدرجات وجد أن متوسط درجات معلمات الإعاقة الفكرية والسمعية ذي سنوات الخبرة الأقل هم الأعلى متوسطاً ثم يليها متوسطات معلمات الإعاقة الفكرية والسمعية الذين تتراوح سنوات خبرتهم بين (٥ – ١٠) سنوات ثم الأقل متوسطاً والأقل احتياجاً كان المعلمات الذين لديهم سنوات خبرة أكبر من ١٠ سنوات، مما يعني أن هناك علاقة عكسية بين عدد سنوات الخبرة والاحتياجات التدريبية اللازمة استخدامهن الخطة التربوية الفردية في التدريس لبعض المقررات بمدارس التربية الفكرية والسمعية، ولتحديد اتجاه الفروق تم استخدام اختبار (شيفيه)، وقد أسفرت نتائج تطبيق هذا الاختبار عن البيانات المدرجة في الجدول التالي.

وهذه نتيجة منطقية حيث أن معلمة الروضة التي تسعى إلى تثقيف نفسها بكل ما يتعلق بمرحلة الطفولة المبكرة من حيث النمو بمختلف مظاهره، واحتياجات الأطفال في هذه المرحلة، علاوة على المشكلات والإعاقات التي قد تعترض النمو السليم للطفل، وأساليب التقييم والتشخيص والتدخل المناسبين؛ ينتج عن هذا كله تمتع معلمة الروضة بالمعلومات الكافية في تشخيص المؤشرات المختلفة للإعاقات المختلفة ومنها الإعاقة الفكرية.

حيث أن الوقاية من الإعاقة تتطلب معرفة العوامل التي تهدد نمو الأطفال ليتم تصميم البرامج القادرة على درء مخاطرها وتنفيذها. وبالرغم من أن غموضا كبيرا مازال يكتنف أسباب إعاقات كثيرة، إلا إننا الآن على علم بكثير من العوامل المسببة للإعاقات المختلفة أو المرتبطة بها في مرحلة الطفولة المبكرة، ولكن الإجراءات الوقائية لن تقض قضاء تاما على الإعاقة، وبناء على ذلك فالحاجة إلى التدخل المبكر ملحة ومستمرة (إيهاب الببلاوى، ٢٠٠٦، ص ٢١٥).

وقد كشفت نتائج الدراسة عن تحديد (٤٦) حاجة تدريبية مهنية لازمة لهؤلاء المعلمات في مجالات: التخطيط، وطرق وأساليب التدريس الفعال، واستخدام السبورة، وإدارة الصف. كما كشفت الدراسة وجود فروق بين المعلمات في تقديرات الاحتياجات تعزى لمتغير الخبرة، لصالح المعلمات المتوسطات الخبرة. دراسة (النمري، ٢٠٠٧)

أوصت العديد من الدراسات على أهمية عقد دورات تدريبية مكثفة لمعلمات الروضة، وتكثيف الإشراف عليهن وتزويدهن بكل جديد في مجال التخصص، لما لمعلمة الروضة من دور هام في هذه المرحلة (نوال حامد ياسين، ٢٠٠٣).

جدول (٦) يوضح نتائج اختبار (شيفيه) لتحديد اتجاه الفروق بين المجموعات الثلاث : أقل من ٥ سنوات ، من ٥ سنوات إلى ١٠ سنوات ، وأكثر من ١٠ سنوات

المحاور	مصدر التباين	المتوسطات	أقل من ٥	٥ – ١٠	أكثر من ١٠	الدلالة
			ن : ٤٢	ن : ٢٩	ن : ٣٥	
المحور الأول	أقل من ٥سنوات	٢٨.٥١	.	٦.٨٢٥		دالة ٠.٠١
	من ٥ – ١٠	٢١.٦٩		.	٠.٧٦١	غير دالة
	أكثر من ١٠	٢٠.٩٣	٧.٥٨٦ –		.	دالة ٠.٠١
المحور الثاني	أقل من ٥سنوات	٤٢.٢٦	.	٨.٣٦١		دالة ٠.٠١
	من ٥ – ١٠	٣٣.٩		.	٢.٩٢	غيردالة
	أكثر من ١٠	٣٠.٩٨	١١.٢٨١ –		–	دالة ٠.٠١
المحور الثالث	أقل من ٥سنوات	٢٦.٧١	–	٤.٤٧٣		دالة ٠.٠١
	من ٥ – ١٠	٢٢.٢٤		–	٠.١٩٤	غير دالة
	أكثر من ١٠	٢٢.٠٥	٤.٦٦٧ –		–	دالة ٠.٠١
الدرجة الكلية	أقل من ٥سنوات	٩٧,٤٨	–	٢,١٦٦٢		غير دالة
	من ٥ – ١٠	٧٧,٨٣		–	٦.١٤٥	دالة ٠.٠١
	أكثر من ١٠	٧٣,٩٦	٤٢.١٥٢ –		–	دالة ٠.٠١

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطات درجات معلمات الإعاقة الفكرية والسمعية ذوي الخبرة الأقل من ٥ سنوات ومعلمات الإعاقة الفكرية والسمعية ذوي الخبرة بين ٥ – ١٠ سنوات ، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطات درجات معلمات الإعاقة الفكرية والسمعية ذوي الخبرة الأقل من ٥ سنوات معلمات الإعاقة الفكرية والسمعية ذوي الخبرة الأكثر من ١٠ سنوات وذلك على الدرجة الكلية لاستبانة الاحتياجات التدريبية معلمات الإعاقة الفكرية والسمعية اللازمة للخطة التربوية الفردية وكذلك محاورها الفرعية الثلاثة، كذلك توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطات درجات معلمات الإعاقة الفكرية والسمعية ذوي الخبرة بين ٥ – ١٠ سنوات و معلمات الإعاقة الفكرية والسمعية ذوي الخبرة الأكثر من١٠ سنوات على الدرجة الكلية لاستبانة الاحتياجات التدريبية، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطات درجات معلمات الإعاقة الفكرية والسمعية ذوي الخبرة بين ٥ – ١٠ سنوات معلمات الإعاقة الفكرية والسمعية ذوي الخبرة الأكثر من١٠ سنوات.

ومرجع ذلك أنه كلما زادت خبرة معلمة الروضة في التعامل مع الطفل كلما أدى ذلك إلى معرفتها وتمييزها بين المظاهر النمائية العادية والشذوذ والاختلاف في هذه المظاهر،وهذا ما أكدته أفنان عناية (١٩٩٥) أن هناك فروقا في تقييم طفل الروضة من أجل تهيئة الفرصة للتربية السليمة تعزى لسنوات الخبرة الأكثر.

كما اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة نوال حامد ياسين(٢٠٠٣) التي توصلت إلى أن درجة الكفايات الشخصية ودرجة الكفايات التعليمية الأساسية لا تختلف باختلاف سنوات الخبرة لدى معلمة رياض الأطفال.

وبذلك يلاحظ أنه كلما زادت سنوات الخبرة في التدريس والعمل مع أطفال الروضة كلما ازداد فهم ووعى المعلمة بالقدرة على التقييم والتشخيص السليمين في مجال الإعاقة الفكرية والسمعية.

وقد يعزى ذلك إلى الخبرة التي تلقتها المعلمات خلال عمرهن الزمني ومشاهدتهن لحالات مختلفة من الأطفال واكتسابهن خبرة في التعرف والتشخيص للأطفال الذين تظهر عليهم مظاهر نمائية غير عادية.

كما أن حصولهن على دورات تدريبية أكبر خلال هذه السنوات أدى إلى زيادة وعيهن بذوي الاحتياجات الخاصة من حيث التعرف والتشخيص والتدخل المبكر والإحالة.

ومن ثم يجب أن يحظى التدريب أثناء الخدمة باهتمام بالغ ذلك أنه يشكل وسيلة رئيسة لتطوير المهارات التدريسية للمعلمات ولإبقائهم على اطلاع ومعرفة بالتجديدات والتطويرات التربوية. وفى الواقع فإن التدريب أثناء الخدمة يعامل بوصفة عنصرا لا غنى عنه في إعداد المعلمين للعمل مع الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة (جمال الخطيب، ٢٠٠٨، ص ٢٨٥).

فلابد أن تحرص معلمة الروضة على تنمية ذاتها فلا تكتفي بالخبرة التي تكتسبها من خلال عملها مع الأطفال، بل تستفيد من خبرة الزميلات ومن توجيهات المشرفة والموجهة، وتتابع كل حديث في مجال عملها وتحاول تجربته مع أطفالها، وتحرص على الاستفادة من البرامج الخاصة بتربية الطفولة المبكرة والتي أتاحتها تكنولوجيا المعلومات والاتصالات المتقدمة (هدى الناشف، ٢٠١١، ص ١٨٥).

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول :

ينص السؤال الأول على: ما الاحتياجات التدريبية المرتبطة بالمهارات التدريسية الواجب توافرها لتصميم البرنامج التربوي الفردي لمعلمات الأطفال ذوى الحاجات الخاصة ؟

يبين الجدول رقم (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات المحور الأول مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة ، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية مابين (٣.٤٢٥-٣.٧١٧)، حيث جاءت الفقرة (٥) والتي تنص على " صياغة الهدف بعيد المدى على شكل هدف سلوكي قابل للقياس." في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (٣.٧١٧)، تلاها في المرتبة الثانية الفقرات رقم (٨، ٣، ١) ونصهم " تحديد وقت متوقع لبدء وانتهاء البرنامج التربوي الفردي. و" التعرف على المهارات الأساسية في منهاج الطفل." و" تحديد مستوى أداء التلميذ الفعلي بناءً على نتائج الاختبارات التشخيصية غير الرسمية." بمتوسط حسابي بلغ (٣.٦٠٤)، بينما جاءت الفقرة رقم (١٠) ونصها "تحديد جوانب القوة والاحتياج لدى التلميذ بشكل دقيق من خلال التقييم." بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (٣.٥٠). وبلغ المتوسط الحسابي للمحور الفرعي الأول ككل (٣.٥٥).

جدول رقم (٦)
استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات المحور الأول مرتبة تنازلياً
حسب متوسطات الموافقة

م	رقم العبارة	العبارة	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	
			النسبة %	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جدا		
١	٥	صياغة الهدف بعيد المدى على شكل هدف سلوكي قابل للقياس.	ك	٤	٥	٤٢	٢١	٣٤	٣.٧١٧	عالية
			%	٣.٨	٤.٧	٣٩.٦	١٩.١	٣٢.١		
٢	٨	تحديد وقت متوقع لبدء وانتهاء البرنامج التربوي الفردي.	ك	٤	١٢	٣٦	٢٣	٣١	٣.٦١٣	عالية
			%	٣.٨	١١.٣	٤٠	٢١.٧	٢٩.٢		
٣	٣	التعرف على المهارات الأساسية في منهاج الطفل.	ك	١	١٥	٢٨	٤٣	١٩	٣.٦٠٤	عالية
			%	٠.٩	١٤.٢	٢٦.٤	٤٠.٦	١٧.٩		
٤	١	تحديد مستوى أداء التلميذ الفعلي بناءً على نتائج الاختبارات التشخيصية غير الرسمية.	ك	١	١٤	٤٠	٢٦	٢٥	٣.٥٦٦	عالية
			%	٠.٩	١٣.٢	٣٧.٧	٢٤.٥	٢٣.٦		
٥	١٠	تحديد الخدمات المساندة التي يحتاجها التلميذ.	ك	٠	٢٤	٢١	٣٩	٢٢	٣.٥٥٧	عالية
			%	٠	٢٢.٦	١٩.٨	٣٦.٨	٢٠.٨		
٦	١١	تحديد البدائل المكانية التربوية الملائمة للتلميذ.	ك	٤	١١	٣٨	٣١	٢٢	٣.٥٢٨	عالية
			%	٣.٨	١٠.٤	٣٥.٨	٢٩.٢	٢٠.٨		
٧	١٢	تحديد التجهيزات الملائمة والتي يحتاجها التلميذ.	ك	١	١٣	٤٣	٢٧	٢٢	٣.٥٢٨	عالية
			%	٠.٩	١٢.٣	٤٠.٦	٢٥.٥	٢٠.٨		
٨	٦	صياغة الأهداف قصيرة المدى على شكل أهداف سلوكية قابلة للقياس.	ك	٤	١٢	٣٦	٢٣	٣١	٣.٤٨١	عالية
			%	٣.٨	١١.٣	٣٤	٢١.٧	٢٩.٢		
٩	٧	توزيع الهدف بعيد المدى لأهداف قصيرة مدى تتناسب مع احتياجات وقدرات التلميذ.	ك	١	١٣	٤٤	٣٢	١٦	٣.٤٦٢	عالية
			%	٠.٩	١٢.٣	٤١.٥	٣٠.٢	١٥.١		
١٠	٤	تحديد جوانب القوة والاحتياج لدى التلميذ بشكل دقيق من خلال التقييم.	ك	٥	١٤	٣٥	٣٥	١٧	٣.٤٢٥	عالية
			%	٤.٧	١٣.٢	٣٣	٣٣	١٦		

المتوسط العام للمحور الفرعي الأول هو ٣.٥٥

من خلال ما سبق يتبين وجود مستوى بدرجة عالية تحديد وقت متوقع لبدء وانتهاء البرنامج التربوي الفردي، وذلك لما تم بيانه في ممارسة عينة الدراسة في مراعاة حاجات الأطفال وميولهم واهتماماتهم و التعرف على المهارات الأساسية في منهاج الطفل ، وذلك كأعلى ممارسة، وذلك لما حصلت عليه من أعلى متوسط حسابي من خلال الإجابة عن أداة الدراسة التي تم توضيحها في السابق.

حيث الأمر أن المعلمة فان ذلك يتطلب منها أن يكون وضوح في التخطيط للدرس وبناء التخطيط على أسس علمية، ومراعاة الفروق الفردية عند التخطيط للدرس، تحديد الخدمات المساندة التي يحتاجها التلميذ. وتحديد جوانب القوة والاحتياج لدى التلميذ بشكل دقيق من خلال التقييم والتي جاءت هذه الفقرة بالمرتبة الثانية من خلال ممارسة المعلمة.

كما أن المعلمة قد أظهرت قدرتها على إعداد الخطة التدريسية، وتقوم بمراعاة التوازن في الأهداف المعرفية والنفسية والحركية والوجدانية عند إعداد خطة الدرس، وعدم إغفال الإمكانيات المتوفرة لدى المدرسة، واستعداد الطلاب عند التخطيط للدرس، كما أن الأهداف السلوكية مستمدة من الأهداف التعليمية، وان المعلمة قد أظهرت القدرة في التخطيط لربط خبرة الطفل بالحياة الواقعية، كما أنها تقوم بقياس الأهداف السلوكية في العملية التعليمية، ولا تغفل التقنيات الحديثة في التخطيط للدرس، والاستفادة من الخبرات السابقة، وتقوم بتحديد الوسائل والأجهزة والأدوات المختلفة لتنفيذ أجزاء الدرس، وأخيرا دورها في تحديد التوزيع الزمني لتنفيذ الخطة التدريس.

كما اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة نوال حامد ياسين(٢٠٠٣) التي توصلت إلى أن درجة الكفايات الشخصية ودرجة الكفايات التعليمية الأساسية لا تختلف باختلاف تخصص معلمة رياض الأطفال.

وربما يعزى ذلك أن المعلمات الحاصلات على بكالوريوس التربية شعبة رياض الأطفال كن متخصصات أكثر من الحاصلات على ليسانس آداب قسم اجتماع ومن الحاصلات على بكالوريوس الخدمة الاجتماعية، حيث أتيحت لهن الدراسة بكلية التربية شعبة الطفولة التخصص الدقيق في مجال رياض الأطفال بالدراسة النظرية والعملية فى هذا المجال، كما أن التدريب العملي أثناء الدراسة في مدارس رياض الأطفال أتاح لهن فرصة أكبر من غيرهن في الملاحظة والتعامل والاحتكاك والتدريس لطفل الروضة والتفاعل معه في كافة المجالات المختلفة، حيث أدى ذلك إلى تفوقهن في معرفتهن بالمهارات التدريسية على الإعاقة الفكرية والسمعية .

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني :

ينص السؤال الثاني على: ما الاحتياجات التدريبية المرتبطة بالمهارات التدريسية الواجب توافرها لتنفيذ البرنامج التربوي الفردي لمعلمات الأطفال ذوى الحاجات الخاصة ؟

يبين الجدول رقم (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات المحور الثاني مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة ، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية مابين (٣.٣٤٩-٣.٦٦)، حيث جاءت الفقرة (٢) والتي تنص على " استخدام استراتيجيات تعليمية فعالة في مجال تدريس الطفل." في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (٣.٦٦)، تلاها في المرتبة الثانية الفقرات رقم (٤، ٩، ١٠) ونصهم " استخدام التقنيات التعليمية المناسبة لاحتياجات الطفل. و" تهيئة مناخ تعليمي ايجابي تراعى فيه الفروق الفردية." و" متابعة تحقق الأهداف من خلال إجراء تقييم مستمر.." بمتوسط حسابي بلغ (٣.٦٣٢)، بينما جاءت الفقرة رقم (٥) ونصها " استخدام المحفزات المعنوية والمادية المناسبة لعمر الطفل." بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (٣.٣٤٩). وبلغ المتوسط الحسابي للمحور الثاني ككل (٣.٥٤).

جدول رقم (٧)

استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات المحور الثاني مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة

م	رقم العبارة	العبارة	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	
			النسبة %	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جدا		
١	٢	استخدام استراتيجيات تعليمية فعالة في مجال تدريس الطفل	ك	١	١٣	٣٢	٣٥	٢٥	٣.٦٦	عالية
			%	٠.٩	١٢.٣	٣٠.٢	٣٣	٢٣.٦		
٢	٤	استخدام التقنيات التعليمية المناسبة لاحتياجات الطفل	ك	٣	١١	٢٩	٣٩	٢٤	٣.٦٦	عالية
			%	٢.٨	١٠.٤	٢٧.٨	٣٦.٨	٢٢.٦		
٣	٩	تهيئة مناخ تعليمي ايجابي تراعى فيه الفروق الفردية.	ك	٠	١٣	٣٦	٣٤	٢٣	٣.٦٣٢	عالية
			%	٠	١٢.٣	٣٤	٣٢.١	٢١.٧		
٤	١٠	متابعة تحقق الأهداف من خلال إجراء تقييم مستمر.	ك	٣	١٩	٢٦	٢٧	٣١	٣.٦٠٤	عالية
			%	٢.٨	١٧.٩	٢٤.٥	٢٥.٥	٢٩.٢		
٥	١١	من واجبات المعلمة الاهتمام بالسلوك الإيجابي للطفل والعمل على تعزيزه	ك	٣	٩	٤٩	٢٤	٢١	٣.٤٨١	عالية
			%	٢.٨	٨.٥	٤٦.٢	٢٢.٦	١٩.٨		
٦	١٤	من واجبات المعلمة التخطيط للدروس اليومية من خلال مقاييس معدة مسبقا	ك	٠	٢١	٣٩	٢٦	٢٠	٣.٤٢٥	عالية
			%	٠	١٩.٨	٣٦.٨	٢٤.٥	١٨.٩		
٧	٥	استخدام المحفزات المعنوية والمادية المناسبة لعمر الطفل	ك	٩	٨	٤٢	٣١	١٦	٣.٣٤٩	متوسطة
			%	٨.٥	٧.٥	٣٩.٦	٢٩.٢	١٥.١		

المتوسط العام للمحور الفرعي الثاني هو ٣.٥٤

ويرى الباحث: مهمة المعلمة الأساسية ليست إيصال المعلومة إلى ذهن الطفل" ومع اعتبار أن هذا يشكل جزئا من مهمة المعلمة ، فلدى المعلمة مهمات أخرى إلى جانب ذلك ، ومنها الاهتمام بالقيم والجانب الوجداني ، والعناية بالمهارات الأدائية للأطفال ، إن أمام المعلمة أهدافا قريبة وبعيدة محددة لكل نشاط ، يخدمها قدر معين من محتوى المادة العلمية ، يتم عرضها من خلال نشاطات تعليمية متنوعة يستخدم فيها أساليب عملية متعددة. ولذا فمهمة المعلمة تظهر في تحويله التعلم بالنسبة للأطفال إلى اكتشاف المهارة العلمية وتطبيقها فى قالب الخطة التربوية الفردية ، والوصول إلى تحقيق الهدف منها ، ويحدث ذلك غالبا حينما يحقق المعلمة طرائق التدريس الفعالة .

وحتى يتمكن المعلم من أداء مهامه الرئيسة المنوطة به، فإن عليه أن يمتلك عدداً من المهارات التدريسية و إتقانها ، ولعل الاهتمام بالمهارات وتنميتها عند المعلمين من الاتجاهات الحديثة في التأهيل والتدريب، حيث تعتمد هذه الاتجاهات على تحليل عملية التدريس إلى مجموعة من المهارات إذا أتقنها المعلم يمكن أن يصبح معلما" ناجحا" .

وبعد إقرار القانون العام ١٤٢ – ٩٤ بفترة وجيزة، وضع القانون(مقترحات عديدة لمعلمة روضة الأطفال، ولا تزال هذه المقترحات جيدة، وعلى الرغم من أنها تتعامل بصفة خاصة مع الأطفال المعاقين، إلا أنه يمكن تطبيقها لكل أنماط الأطفال بصورة متساوية .

- قم بتطوير المهارات الضرورية .
- فكر بطريقة إيجابية .
- اعرف نقاط القوة ونقاط الضعف لديك .
- صمم على تقديم المساعدة داخل الروضة .
- ابحث عن المساعدة .

ويتم إيضاح استمارة عينة خطة التعلم الفردي وفى هذه الاستمارة تقوم المعلمة بتسجيل معلومات عن أداء الطفل الحالي ويسجل الأهداف السنوية، ويتم وصف خدمات التربية الخاصة وتدوين مشاركة الطفل فى برنامج التربية العامة ، ونجد فى أسفل الاستمارة مساحة للوالدين للإشارة إلى مدى استحسانهم للبرنامج التعليمي ووضع الأطفال .

ومن وظائف المعلمة تخطيط برنامج تعليمي للطفل، فبمجرد اكتشاف حالة الطفل وأنه فى حاجة لخدمات التعليمية المساندة، وتسمي الخطة التعليمية التي تصممها المعلمة بالخطة التربوية الفردية، وتعتبر خطة كتابية تتفق عليها المعلمة مع والدي الطالب وغالبا ما يكون مع الطفل نفسه، ويتم إعداد الخطة التربوية الفردية لكل طفل يتلقي خدمات التربية الخاصة، وتعتبر الخطة التربوية الفردية متاحة لكل أعضاء الفريق ويتم تنقيحها بصورة دورية مرة واحدة فى العام.

كما أشارت إليه دراسة عبد الله محمد الوابلي (٢٠٠٠) إلي أهمية استخدام الخطة التربوية الفردية في مجال التربية الخاصة ، وبالتحديد في مجال الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وغيرها .

بمراجعة كلاً من نتائج دراسة النمري(٢٠٠٨)والأسطل (٢٠٠١) اتفقت على أن مجال طرق وأساليب واستراتيجيات التدريس هي من أكثر المجالات أهمية في حاجات تدريب المعلمين عليها.

أما بالنسبة للمعلمات اللائي حصلن على الدبلوم في التربية بعد الدراسة الجامعية وذلك لما أظهرته المعلمة تخصص رياض الأطفال إثناء التدريب الميداني في تحفيز الأطفال للمشاركة في الروضة، وتوظيف الوسائل التعليمية المناسبة لأهداف الدرس، ومن خلال قدرتها على طرح أسئلة صفية تثير التفكير، وتتسلسل الدرس بما ينسجم مع المدة الزمنية للحصة، ومراعاة الفروق الاجتماعية والثقافية بين الأطفال، واستثارة انتباه التلاميذ لموضوع الدرس، وان المعلمة تقوم تستخدم طرق تدريسية متنوعة، من خلال مراعاة الفروق الفردية بين الأطفال، وتنمية روح التحدي عندهن ، وكما أظهرت المعلمة توظيف التغذية الراجعة بعد استخدام الوسائل التعليمية، من خلال مناسبة الواجبات لمستوى الأطفال ، وعدم إغفال الاهتمام بالمشاركة الصفية من قبل الأطفال الضعيفات، وتقوم باستخدام لغة سليمة مناسبة وواضحة للتواصل مع الأطفال ، وتستخدم طرق تدريسية غير تقليدية، وإتاحة فرصة مناسبة للطالبات للتعبير عن استجاباتهن، وأخيرا دورها المعلمة التأكد من تحصيل الأطفال بطرق سليمة، وتوجيه النشاطات الصفية وتتابعيها، ويرجع السبب في ذلك إلى السبب لأنهم يأخذون مناهج طرق تدريس من خلال تطبيق درس نموذجي كامل تقيم عليه من قبل عضو هيئة التدريس من خلال التدريس المصغر.

كما أظهرته الطالبة المعلمة من دور كبير في الاهتمام بالمظهر الشخصي أثناء التدريس من خلال حصوله على أعلى متوسط حسابي، كما أنها تحترم مهنتها وتؤمن برسالتها، وهي دائمة السعي لتطوير وتنمية النمو المعرفي والمهني لديها كمعلمة، والتفاؤل بالشكل الايجابي مع المشكلات، ولا يمكن إغفال مساهمتها في أعمال المدرسة باستمرار، وذلك لدورها في امتلاك القدرة على الابتكار والتطوير، كما أنها تتحلى بصفة الصبر والتحمل، والقدرة على توجيه وإرشاد الأطفال، وتقوم بتوثيق العملية التعليمية من خلال الاحتفاظ بسجلات دقيقة عن الأطفال ، وتقوم بالتواصل مع أسر الأطفال.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث : ينص السؤال الثالث على: تمازج مقترحة تتحقق الاحتياجات التدريبية في المهارات التدريسية المتعلقة بتصميم وتنفيذ البرنامج التربوي الفردي المستخدمة مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة؟

يبين الجدول رقم (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات المحور الثالث مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة ، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية مابين (٣.٤٣٤-٣.٦٧٩)، حيث جاءت الفقرة (٥) والتي تنص على " أحتاج للتدريب على أساليب واستراتيجيات تعليم خاصة بكل فئة من فئات الإعاقة." في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (٣.٦٧٩)، تلاها في المرتبة الثانية الفقرات رقم (٣، ١١، ١٠) ونصهم " تحليل الخطوة الأدائية إلى مهارات أساسية لاكتساب المهنة.. و" أحتاج للتدريب على أساليب التشخيص والتقييم.." و" أحتاج للتدريب على مهارات تعديل السلوك." بمتوسط حسابي بلغ (٣.٥٨٥)، بينما جاءت الفقرة رقم (١٠) ونصها "حتاج للتدريب على أساليب دمج المعوقين في المدارس العادية." بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (٣.٤٣٤). وبلغ المتوسط الحسابي لكفاية التخطيط للدرس ككل (٣.٥٧).

جدول رقم (٨)
استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات المحور الثالث مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة

م	رقم العبارة	العبارة	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	
			النسبة %	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جدا		
١	٧	أحتاج للتدريب على أساليب واستراتيجيات تعليم خاصة بكل فئة من فئات الإعاقة	ك	٢	١١	٣٤	٣١	٢٨	٣.٦٧٩	عالية
			%	١.٩	١٠.٤	٣٢.١	٢٩.٢	٢٦.٤		
٢	٣	تحليل الخطوة الأدائية إلى مهارات أساسية لاكتساب المهنة.	ك	٣	٦	٣٩	٣٥	٢٣	٣.٦٥١	عالية
			%	٢.٨	٥.٧	٣٦.٨	٣٣	٢١.٧		
٣	١١	أحتاج للتدريب على أساليب التشخيص والتقييم.	ك	٠	٩	٤٢	٣٩	١٦	٣.٥٨٥	عالية
			%	٠	٨.٥	٣٩.٦	٣٦.٨	١٥.١		
٤	١٠	أحتاج للتدريب على مهارات تعديل السلوك	ك	٠	١٥	٣٤	٣٧	٢٠	٣.٥٨٥	عالية
			%	٠	١٤.٢	٣٢.١	٣٤.٩	١٨.٩		
٥	٤	احتاج إلى إن أنظم مفردات المادة المهنية بتدرج منطقي و بنائي.	ك	٣	١٧	٣٣	٢١	٣٢	٣.٥٨٥	عالية
			%	٢٠٨	١٦	٣١.١	١٩.٨	٣٠.٢		
٦	١٤	أحتاج للتدريب على أساليب تخطيط المناهج الدراسية	ك	٣	١٨	٢٣	٤٢	٢٠	٣.٥٤٧	عالية
			%	٢.٨	١٧	٢١.٧	٣٩.٦	١٨.٩		
٧	١٣	أحتاج للتدريب على أساليب إرشاد أسر المعوقين	ك	١	١٥	٣٦	٣٤	٢٠	٣.٥٣٨	عالية
			%	٠.٩	١٤.٢	٣٤	٣٢.١	١٨.٩		
٨	١٩	هناك اختلاف كبير بين واقع التدريس وبين الدراسة في الجامعة	ك	٤	٨	٤٦	٣٢	١٦	٣.٤٥٣	عالية
			%	٣.٨	٧.٥	٤٣.٤	٣٠.٢	١٥.١		
٩	١٢	أحتاج للتدريب على أساليب ودور وأهمية الوسائل المساعدة والأجهزة التعويضية.	ك	٥	١٥	٤١	١٨	٢٧	٣.٤٤٣	عالية
			%	٤.٧	١٤.٢	٣٨.٧	١٧	٢٥.٥		
١٠	٩	أحتاج للتدريب على أساليب دمج المعوقين في المدارس العادية	ك	٤	١٤	٤٩	١٠	٢٩	٣.٤٣٤	عالية
			%	٣.٨	١٣.٢	٤٦.٢	٩.٤	٢٧.٤		

المتوسط العام للمحور الفرعي الثالث هو ٣.٥٧

ونستنتج من هذه النتيجة بأن معلمات الطفولة إثناء الخدمة الذين يعملون مع الأطفال من ذوى الإعاقة فكريه و الإعاقة سمعياً الملتحقين في مراحل التعليم بمستوي رياض الأطفال والتعليم الابتدائي يولون اهتماماً خاصاً بالتركيز على المهارات السلوكية والاجتماعية على سواها من الأدوار. وهذه النتيجة تختلف مع ما توصلت إليه دراسة السرطاوي (١٩٩٤) والتي بين أن اهتمام المعلمين يتركز حول المهارات التعليمية كمرتبة أولى في حين تأتي المهارات الاجتماعية في المرتبة الثانية.

ويرى الباحث بأن نتائج هذه الدراسة قد تكون منطقية بحيث أن الأطفال من ذوى الإعاقة فكريه و الإعاقة سمعية في مراحل التعليم ما قبل المدرسة والابتدائية يحتاجون إلى الاهتمام بالجانب السلوكي والاجتماعي كمتطلبات أساسية لمساعدة الأطفال ذ على التكيف والتوجه نحو تعلم المهارات الأكاديمية.

ومن الملفت للانتباه هنا أن الاحتياجات التي حصلت على متوسطات حسابية متدنية تتعلق معظمها بالعمل مع أسر التلاميذ المعوقين وهذه النتيجة قد تكون منطقية إلى حد ما وذلك بسبب عدم تعاون الأسر مع المعلمين.

وتؤكد هذه النتائج على ضرورة العمل على التركيز على الجانب التطبيقي في برامج إعداد المعلمات وتوفير فرص الاتصال بالمدارس والمعاهد وإتاحة الفرص لطالبات الجامعات لزيارتها والاطلاع على الواقع التدريسي والتركيز على تفعيل برامج التدريب الميداني في محاولة لتقليص هذه الفجوة.

أما فيما يتعلق بالاحتياجات التدريبية للمعلمات فقد كشفت الدراسة عن حاجة المعلمات إلى التدريب في المجالات التالية مرتبة حسب الأولوية:

١-مجال إدارة مؤسسات التربية الخاصة.
٢-مجال أساليب واستراتيجيات التعليم الخاص بكل فئة من فئات المعوقين.
٣-مجال أساليب دمج المعوقين في المدارس العادية.
٤-مجال مهارات تعديل السلوك.
٥-مجال أساليب التشخيص والتقييم.
٦-مجال دور وأهمية الوسائل والأجهزة التعويضية.
٧-مجال أساليب إرشاد أسر المعوقين.
٨-مجال أساليب تخطيط المناهج.
٩-مجال إدارة وتنظيم صفوف التربية الخاصة.
١٠- مجال أساليب تعديل الاتجاهات نحو المعوقين.

ويتضح من هذه المعلومة مدى الحاجة الماسة التي عبر عنها المعلمات للتدريب على مجالات متعددة يمكنها أن تغطي معظم الصعوبات التي عبروا عنها. وتتفق هذه النتيجة إلى حد ما مع ما توصلت إليه دراسة العبدالجبار (٢٠٠٣) من حيث أهمية الاحتياجات التدريبية التي عبر عنها المعلمون والحاجة لها رغم الاختلاف حول نوعية البرامج المطلوبة.

إن النظر إلى قائمة الاحتياجات التدريبية تؤكد على ضرورة إيلاء هذا الموضوع الأهمية اللازمة من قبل الجهات الموجهات على المعلمات (بوزارة التربية والتعليم) وذلك لتمكين المعلمات من أداء الأدوار المتوقعة منهم والتي عبروا صراحة عن ضرورة القيام بها.

رؤية مستقبلية :

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج يمكن الخروج ببعض الأمور التي يمكن تطبيقها في المهارات التدريسية مع عينة من المعلمات إثناء الخدمة ، ويتمثل ذلك في :

- دعم التعلم المتمركز حول الطفل من خلال استخدام إستراتيجية الخطة الفردية في تعليم الأمر الذي يزيد من فعالية الطفل ونشاطه في عملية التعلم.
- ضرورة توجيه المعلمة الأطفال إثناء الخدمة لتطوير أفكارهن وآرائهن الخاصة والتعبير عنها في سياق تفاعلي ، في إطار عمل تعاوني قائم على فريق الخطة التربوية الفردية .

تطبيق استمارة الخطة التربوية الفردية:

- سيتم إبلاغ الوالدين / ولى الأمر عن تقدم الطالب بواسطة .....
- وإذا كان الأمر ملائما، يتم اعتبار العوامل التالية فى تطوير الخطة التربوية الفردية .
- بالنسبة للطلاب ذوي السلوك الذي يعوق التعلم، التدخلات السلوكية الايجابية، الاستراتيجيات والمساندات .
- احتياجات الطلاب للتواصل .
- للأطفال ذوى الإعاقة الفكرية و الصم ، ذوي احتياجات اللغة والاتصال .
- وسائل وخدمات التكنولوجيا المساعدة .

خدمات الانتقال

- يتم اشتمال احتياجات خدمات الانتقال فى هذه الخطة للتعليم الفردي .
- يتم وصف احتياجات خدمات الانتقال فى خطة الانتقال الفردي الملحقة .
- تم إبلاغ الطالب بحقوقه .

توقيعـات :

- لقد وصف لي حقوقي كاملة
- أوافق على الخطة التربوية الفردية .
- أوافق على إجراء الخطة التربوية الفردية كما تم وضعها على الاستمارة الملحقة .
- لا أوافق على الخطة التربوية الفردية .
- توقيع الوالدين / ولى الأمر التاريخ
- توقيع الطالب التاريخ

- توقيع المدير التاريخ
- توقيع معلم الطفولة التاريخ
- توقيع معلم / أخصائي التربية الخاصة التاريخ
- توقيع / لقب المشارك الإضافي التاريخ
- توقيع / لقب المشارك الإضافي التاريخ
- توقيع المترجم التاريخ

إجراء الخطة التربوية الفردية عينة رقم (١)

ملخص تاريخ الحالة و يشتمل على المعلومات الآتية : [١].

- ترتيب الطفلة في الأسرة : لأخيرة.....
- وضع الطفلة داخل الأسرة (النفسي والاجتماعي والصحي) .لا يوجد لديها مشاكل نفسية أو صحية تعتبر الطفلة اجتماعية جداً داخل أسرتها ولكنها تعاني بعض الخجل والانسحاب الذي يؤثر على تواصلها مع الأشخاص الغرب ٠
- المستوى الاقتصادي للأسرة : ....متوسط.....
- المستوى التعليمي للوالدين : .الأب (المرحلة المتوسطة) الأم (المرحلة الابتدائية)
- التاريخ التربوي للطفلة: .لديها تدخل مبكر منذ كان عمرها ٤ شهور استمرت لمدة ٤ سنوات بعدها التحقت بالمعهد بعمر ٥ سنوات بمرحلة التهيئة
- بيانات عن الطفلة الطبية: حدثت مشاكل صحية للأم أثناء الحمل حيث احتاجت وهي في الشهر الخامس إلى مثبتات للحمل ، كما حدث للأم تعسر أثناء الولادة ، وبعد الولادة اتضح بأن الطفلة من فئة متلازمة داون ، وبعد عام من ولادتها أكتُشف بأن الطفلة تعاني من ثقبين في القلب أقفلت تلقائياً بعد عام من تاريخ اكتشافها دون أن تحتاج إلى عملية جراحية وهي حالياً تتمتع بحالة صحة وحركية جيدة، ، ولكن حدث لها تأخر في النمو اللغوي.

المستويات الحالية للأداء التعليمي :

- الهدف السنوي رقم (١) : ستتمكن الطفلة ع بمشيئة الله من التواصل الفعال مع الآخرين في المواقف الاجتماعية المختلفة مقارنه بعمرها الزمني من خلال تدريب المعلمة وبالشكل الصحيح وبنسبة نجاح ٩٠% ٠
- الهدف السنوي رقم (٢) : ستتمكن الطفلة ع بمشيئة الله من تكوينات علاقات إيجابية مع الآخرين في المواقف الاجتماعية المختلفة مقارنه بعمرها الزمني من خلال تدريب المعلمة وبالشكل الصحيح وبنسبة نجاح ٩٠% ٠

(١) انظر ملحق (٤) "خطة تربوية فردية لعينة من معلمات الدراسة "

الملاحظات الإكلينيكية والسلوكية :

١. الطفلة هادئة ومستقرة أثناء الفحص النفسي .

٢. حريصة على إعطاء الإجابة الصحيحة .

٣. تأخذ وقت للتفكير في الإجابة ، ويظهر عليها التردد في الإجابة أحياناً .

٤. يظهر عليها سرعة الملل من موقف الاختبار .

٦. اجتماعية مع زميلاتها وذات شخصية قيادية .

٧. لديها القدرة على الاستقلالية والاعتماد على الذات .

المقاييس المستخدمة ونتائجها :

- مقياس ستانفورد بينية الصورة الرابعة ـ حصلت على درجة ذكاء مركبة ٦٣ + ٤ = ٦٧ . وتصنف ضمن فئة التأخر العقلي البسيط / ووفقاً للتصنيف التربوي (فئة القابلات للتعلم).
- مقياس النضج الاجتماعي ـ حصلت على درجة ذكاء اجتماعي ٨٥ . وتصنف ضمن فئة الذكاء الاجتماعي المتوسط المنخفض وتتمتع بتكيف اجتماعي وانفعالي طبيعي

نقاط القوة والاحتياج للحالة :

- قدرتها جيدة في الاستدلال اللفظي متمثل في ارتقاء المفردات والتعبير اللفظي، والفهم اللفظي ، وتكوين المفهوم وقدرتها جيدة أيضاً في المعرفة الاجتماعية ، والذاكرة طويلة المدى ذات المعنى ، ولديها القدرة على استخدام خبرات الحياة العامة والربط بها .
- تجد الطفلة صعوبة في الإدراك البصري متمثل في التحليل البصري والتخيل البصري ، والذاكرة البصرية ، وتجد صعوبة نوعاً ما في التآزر البصري الحركي .
- تجد الطفلة أيضاً صعوبة في القدرات التحليلية مثل الاستدلال الكمي ، والمفاهيم الرياضية ، وصعوبة لحد ما في تحليل مشكلات الكلمة والمرونة .

التوصيات :

الدرجة الحاصلة عليها الطفلة تضعها ضمن فئة التأخر العقلي البسيط ولذلك يوصى بالآتي : قبولها بفصل عادي مع الاستعانة بغرفة مصادر، مع وضع برنامج تربوي فردي مناسبة لقدراتها العقلية بحيث يراعى فيها نقاط الاحتياج للنمو بها لأقصى درجة ممكنة ، ويراعى كذلك نقاط القوة لتحفيزها وتعزيزها حتى تساعد على ظهور القدرات العقلية الكامنة والاستفادة منها في البرنامج التربوي الفردي

- تعزيز ثقة الطفلة بذاتها وبقدراتها العقلية والتحصيليه .
- مساعدتها على إبداء رأيها وعدم التردد ، وتعزيز شخصيتها الاجتماعية .
- تعريضها لخبرات النجاح والإنجاز لزيادة دافعتيها للتعلم.

الاستنتاجات والتوصيات

من خلال عرض ومناقشة النتائج استنتج الباحث الأتي:

- ضرورة تخطيط لتدريب المعلمات الطفولة كماً و نوعا على أسس علمية سليمة بدء من رسم إستراتيجية التدريب إلى التحليل الوصفي وإلى مستوى عملية التدريب نفسها في النواحي العلمية والثقافية
- الانتقال من التعليم التقليدي إلى التعليم الالكتروني في تدريب المعلمات ،وتطبيق التقنية الحديثة من خلال الاستعانة بالمتخصصين و البرمجيات ومصممي البرامج لتنفيذ المادة العلمية ونقلها على شبكة الانترنت و توفيرها في صورة وسائط سمعية و مرئية وأن تتوفر في ضؤ احتياجهن .
- إصدار تشريعات مناسبة بهدف تنمية المعلمات الطفولة ثقافيا ومهاريًا طوال حياتهم المهنية لتمكينهم لمواجهة الظروف المتغيرة للبيئة التعليمية و للتكيف مع المستجدات المعاصرة من خلال التدريب المعلمات في أثناء الخدمة في مدارسهم و ذلك عن طريق المهتمين والقنوات التلفزيونية التعليمية واعتبار المدرسة البيئة الطبيعية للممارسة المهنية.
- إعداد وتدريب المعلمة وتشجيعه وزيادة تمويله ، وان تعتمد مؤسسات تدريب المعلمة نتائج البحوث والدراسات التربوية كأساس لتطوير وتحسين ممارساتها ونشاطاتها ، وان تكون هذه البحوث والدراسات إحدى المكونات الأساسية لبرنامج إعداد و تدريب المعلمات
- التأكيد على ضرورة تنمية المعلمات بالمهارات التدريسية التي تتعلق بنمو الأطفال وتأهيلهم الأكاديمي إضافة إلى التدريب على مقاييس مهارات السلوك التكيفي.
- التأكيد على أهمية دور المعلمة كعضو أساسي في فريق الخطة التربوي الفردية من حيث التشخيص والتقويم، ووضع الخطط التعليمية والمشاركة في إعداد المناهج ودعم العلاقة بين المدرسة والأسرة وإجراء الأنشطة التي من شأنها المساهمة في تقبل التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الفكرية والسمعية .
- تقديم الحوافز الوظيفية للمعلمات الذين يلتحقون بالدورات التدريبية التي تزيد من نموهم المهني واهتمامهم بتعليم الأطفال وتأهيلهم.
- عقد دورات مكثفة للموجهين والمعلمات الطفولة من ذوي الخبرة الطويلة لتأهيلهم للعمل كمشرفين مقيمين في المعاهد والمدارس والمساهمة في الإشراف على المعلمات التدريب الميداني عند تنفيذهم للأدوار المطلوبة منهم.
- العمل على تدعيم الدراسة الجامعية بتطبيقات عملية لمقررات للتنمية المهارات التدريسية لذوى الحاجات الخاصة إضافة إلى التدريب الميداني.

التوصيات:

من خلال عرض ومناقشة النتائج والاستنتاجات التي توصل إليها الباحث بالاتي:

- إعداد دليل شامل متكامل لإعداد المعلمات الطفولة و تدريبهم يتضمن أهم الأساليب الحديثة في في ضؤ احتياجهن لتدريب.
- توحيد الجهة المسؤوله عن التدريب المعلمات ،وأن تتولى الجامعة ممثله بكلية التربية وكليات الطفولة ورياض الأطفال المسؤولية الكاملة المتعلقة بإعداد وتدريب المعلمات وذلك لتوحيد الأهداف و الاقتصاد في النفقات و لضمان مستوى الإعداد ونوعيته.
- عقد دورات تدريبيه للمعلمات وفريق الخطة الفردية و الموجهين التربويين أثناء الخدمة حول بعض الاتجاهات الحديثة في إعداد المعلمين بهدف توضيح ما هي و أهمية المفاهيم الخاصة بالاستراتيجيات الحديثة و كيفية تطبيقها في الميدان التربوي.
- تطوير نظم التقويم بما يراعى الاتجاهات الحديثة في التقويم واستطلاع آراء المعلمات فيما يتعلق بتحديد الاحتياجات التدريبية لهم ، وإعداد قائمة الاحتياجات وتطبيقها تبعا لأولوياتها والاستفادة من الخبرات التخصصية المتميزة ل في تحديث برامج إعداد المعلمات الطفولة قبل وأثناء الخدمة.
- ضرورة تقديم دورات تدريبية وورش عمل وندوات علمية لمعلمات الروضة أثناء الخدمة؛ وذلك لتطوير مهاراتهن المختلفة وتزويدهن بكل ما هو جديد في مجال الخدمات الانتقالية وبرامج الانتقال عموما والتربية الخاصة برنامج الوصول الشامل على وجه الخصوص.
- تدريب معلمات الروضة على أدوات التقييم والتشخيص الخاصة بمرحلة رياض الأطفال؛ حتى يتسنى لهن تطبيقها وبالتالي التشخيص، ومن ثم محاولة تقديم التدخل المبكر المناسب.
- يجب على كليات التربية"شعبة الطفولة" وكليات رياض الأطفال، أن تضمن في برنامج إعداد معلمة الروضة عددا من المقررات المعنية بالتربية الخاصة كما اوضحن ذلك فى نتائج المحور الثالث.
- القيام ببرامج توعية عن أساليب التعامل و الخطة التربوية الفردية والتعرف والتشخيص لذوى الاحتياجات الخاصة عموما وذوى الإعاقة الفكرية والإعاقة السمعية على وجه الخصوص.
- بعد تطبيق نظام الدمج في بعض مدارس رياض الأطفال، ينبغي تدريب معلمات الروضة على كيفية التعليم والتدريب والتعامل مع الطفل ذوى الإعاقة الفكرية والإعاقة السمعية في الفصل العادي.

- ضرورة إقامة مراكز وهيئات محلية للكشف المبكر لتقديم التدخل المبكر المناسب قبل تفاقم الإعاقة وتطورها، للعمل على الحد من انتشار الإعاقة.
- ضرورة تعميم تطبيق نظام الدمج للأطفال ذوى الإعاقة الفكرية والإعاقة السمعية مع أقرانهم العاديين مبكرا ومنذ مرحلة الروضة؛ وذلك لما للدمج من فوائد كبيرة في تنمية المهارات المختلفة للطفل ذي الإعاقة الفكرية والإعاقة السمعية.
- ضرورة توعية الوالدين والمعلمين بالخطة التربوية الفردية لجميع الإعاقات ومنها الإعاقة الفكرية والإعاقة السمعية ؛ حتى يتم التدخل المبكر ولا ننتظر حتى دخول الطفل المرحلة الابتدائية وبذلك يكون قد ضاعت عليهم فرصة التدخل في مرحلة الروضة، لما للسنوات الخمس الأولى في حياة الطفل من أهمية كبيرة فى نموه.

اولا: المراجع العربية :-

- ابراهيم الزارع ، نايف (٢٠٠٥) . قائمة تقدير السلوك التوحدي ، عمان – الأردن : دار الفكر .
- أبو النصر، مدحت (٢٠٠٥) . الإعاقة الحسية المفهوم والأنواع وبرامج الرعاية ، القاهرة : مجموعة النيل العربية .
- أبو شعيرة، خالد وغازي، ثائر(٢٠٠٩). صعوبات التعلم بين النظرية والتطبيق. الأردن، عمان: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.
- أحمد الظاهر، قحطان (٢٠٠٥) . مدخل إلى التربية الخاصة ، عمان – الأردن : دار وائل .
- أحمد خطاب ، محمد (٢٠٠٥) . سيكولوجية الطفل التوحدي" تعريفها – تصنيفها – أعراضها – أسبابها – التدخل العلاجي" ، عمان – الأردن : دار الثقافة.
- أحمد سيد، على ، عبد الظاهر، عبد الله (٢٠١٣). التدخل المبكر واستراتيجيات الدمج. الرياض: دار الزهراء للنشر والتوزيع.
- أحمد طعيمة ، رشدي (١٩٩٩). المعلم كفايته ، إعداده وتدريبه ، دار الفكر العربي .
- إسماعيل ،عزو، نجيب الخزندار، نائلة (٢٠٠٤) . التدريس الصفي بالذكاءات المتعددة ، غزة : دار الآفاق
- البيلاوى، إيهاب (٢٠٠٦). توعية المجتمع بالإعاقة(الفئات، الأسباب، الوقاية). الرياض: دار الزهراء للنشر والتوزيع.
- البسطامي، غانم جاسر (٢٠٠٦) . المناهج والأساليب في التربية الخاصة ، طبعة ثانية ، الكويت: مكتبة الفلاح .
- البيشي، عامر مترك (٢٠١١). تصور مقترح لبرنامج تدريبي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك خالد على استخدام مستلزمات بيئة التعليم الإلكتروني، في ضوء احتياجاتهم التدريبية. رسالة دكتوراه(غير منشورة)، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- الحازمي، عدنان (٢٠٠٧). الإعاقة العقلية: دليل المعلمين وأولياء الأمور. الأردن، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- الحديدي، منى (٢٠٠٣). المشكلات التي يواجهها معلمو ومعلمات غرف المصادر في الأردن. مجلة أكاديمية التربية الخاصة، ٢، ١-٤٠.

- حنفي، علي والمحسن، محمد. (٢٠٠٤). الخطة التربوية الفردية للمعاق سمعياً. الرياض: مركز الوليد للتأهيل.
- الخشرمي، سحر (٢٠٠٢). تقويم بناء ومحتوى البرامج التربوية الفردية لذوي الاحتياجات الخاصة في مراكز ومدارس التربية الخاصة بمدينة الرياض، مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٣، ١٠٣-١٣٢.
- الخطيب و الحديدي (٢٠٠٢) . مناهج وأساليب التدريس فى التربية الخاصة" دليل عملي إلى تربية وتدريب الأطفال المعوقين " ، الأردن – عمان : مكتبة الفلاح.
- الخطيب، جمال والحديدي، منى (٢٠٠٩). مناهج وأساليب التدريس في التربية الخاصة. الأردن، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- الرزيقات ، عبدا لله فرج (٢٠٠٩). التدخل المبكر: النماذج والإجراءات. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- الريس، طارق وَ حنفي، علي (٢٠٠٨). أراء معلمي التربية الخاصة حول إعداد البرنامج التربوي الفردي ومعوقات تطبيقه في بعض معاهد وبرامج التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية، جامعة عين شمس، مجلة الإرشاد النفسي، ٢٢، ١٨١-٢٤٣.
- السرطاوي، صالح الإمام، محمد (٢٠١١). التشخيص والتقويم في التربية الخاصة. الرياض: الناشر الدولي للنشر والتوزيع.
- الشربيني، سيد، راندا (٢٠١٣، أبريل). التحديات التي تعيق تطبيق التدخل المبكر لذوى الإعاقة العقلية البسيطة مع وضع تصور مقترح من منظور الممارسة العامة للخدمة الاجتماعية لمواجهة هذه التحديات(دراسة مقارنة بين المجتمع العماني والمجتمع المصري)، الملتقى الثالث عشر للجمعية الخليجية للإعاقة، التدخل المبكر استثمار للمستقبل، المنامة.
- الشمري، صالح غازي (٢٠٠٨). الاحتياجات التدريبية لمعلمي العلوم في المرحلة الابتدائية بدولة الكويت وفق الكفايات التعليمية المطلوبة. رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمان العربية للدراسات العليا.
- صالح الإمام، محمد (٢٠٠٦) . مؤشرات الذكاء المتعدد لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ، المؤتمر الدولي لصعوبات التعلم ، الأمانة العامة للتربية الخاصة ، وزارة التربية والتعليم ، المملكة العربية السعودية ، عن الفترة من ١٩ – ٢٢ نوفمبر ، ٢٦٨ – ٢٨٠ .

- الصقرات ، خلف (٢٠٠٦) . تقويم أداء الطالبات المعلمات تخصص معلم صف في ضوء الكفايات التعليمية اللازمة للتدريس–رسالة دكتوراه غير منشورة–كلية التربية–جامعة دمشق٠
- الطلال، نجوى مسعود(٢٠١٠). واقع استخدام معلمي ومعلمات معاهد وبرامج التربية الفكرية للانترنت ومدى استفادتهم منه في تطوير كفايتهم المهنية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض.
- الطيبانى، علا ، الطيبانى، مها (٢٠١٣، أبريل). فاعلية كل من التدخل الطبي والتدخل السلوكي في علاج اضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة، الملتقى الثالث عشر للجمعية الخليجية للإعاقة، التدخل المبكر استثمار للمستقبل، المنامة.
- عبد الحميد، جابر ، الشيخ سليمان ،فوزي (١٩٩٨). مهارات التدريس، (ط٢)٠ القاهرة : دار النهضة العربية٠
- عبد الله محمد ، عادل (٢٠٠٦) . قصور المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة وصعوبات التعلم، القاهرة : دار الرشاد .
- العبدالجبار ، عبدالعزيز (٢٠٠٤). الرضا الوظيفي لدى معلمي التربية الخاصة ومعلمي التعليم العام. المجلة العربية للتربية الخاصة.
- عبدالعزيز، سعيد (٢٠٠٨). إرشاد ذوي الاحتياجات الخاصة. الأردن، عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع. الخطيب، محمد إبراهيم (٢٠٠٦). الاحتياجات التدريبية المهنية أثناء الخدمة اللازمة لمعلمي اللغة العربية في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظة الزرقاء في الأردن. رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الأردن.
- عبدالله، محمد (٢٠٠٣). الخطة التربوية الفردية للأطفال في مدارس الدمج ومعاهد التربية الفكرية في مناطق جنوب المملكة العربية السعودية. مجلة الطفولة العربية،١٧، ٩–٢٥.
- عبيدات، ذوقان؛ وعدس، عبدالرحمن؛ وكايد، عبدالحق (٢٠٠٧). البحث العلمي: مفهومه، وأدواته، وأساليبه. ط (١٠)، عمان: دار الفكر.
- عدلي فهمي ،عاطف (٢٠٠٢). معلمة الروضة. القاهرة: مؤسسة نبيل للطباعة.
- عزه ، عبد الله أبو مغلي، سمير (٢٠٠٤) . تعليم الطفل بطئ التعلم ، عمان – الأردن : دار الفكر .
- العساف، صالح (٢٠٠٦). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية (ط٤). الرياض: مكتبة العبيكان.

- العصيمي، نجلاء مبارك (٢٠١٢). الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمات اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية في ضوء المدخل التكاملي. رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- على سيد، السيد (٢٠٠٧). التوعية من الإعاقة الأساليب والوسائل. الرياض: دار الزهراء.
- علي كامل ، محمد (٢٠٠٢) . المرجع الشامل للتدريبات العملية لتأهيل الأطفال المعاقين ذهنياً ، القاهرة : دار الطلائع .
- علي كامل ، محمد (٢٠٠٤) . القياس والإرشاد النفسي في التربية الخاصة ، القاهرة : دار الطلائع
- علي كامل ، محمد (٢٠٠٥) . التدخل المبكر ومواجهة اضطرابات التوحد ، القاهرة : ابن سينا .
- الغامدي، رحمة محمد (٢٠٠٥). الاحتياجات التدريبية لمديرات ووكيلات مدارس التعليم العام الحكومي بإدارة التربية والتعليم بمنطقة الباحة من وجهة نظرهن. رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- الكوري، عبدالله على (٢٠٠٦). "الاحتياجات التدريبية اللازمة لتطوير النمو المهني لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية: دراسة ميدانية. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، دراسات في المناهج وطرق التدريس. العدد (١١٠)، ص ص ١٣٥ – ١٦٤ .
- محمد ، نافز أيوب (٢٠١١). معايير ومؤشرات تقييم أطفال رياض الأطفال من وجهة نظر مديرات ومعلمات هذه الرياض في محافظة سلفيت، مجلة البحوث والدراسات التربوية الفلسطينية(بيرسا)، ١٦، ١– ٣٥.
- محمد فرحات ، السيد (٢٠٠٣) . الضغوط النفسية لدى معلمي التربية الخاصة وعلاقتها بالرضا عن العمل ، مجلة كلية التربية ، جامعة الزقازيق ، العدد (٤٤) ، ٢٧٣ – ٣٥٠ .
- محمود شقير، زينب (٢٠٠٥) . "سلسة سيكولوجية الفئات الخاصة والمعوقين " خدمات ذوي الاحتياجات الخاصة الدمج الشامل / التدخل المبكر / التأهيل المتكامل ، المجلد الثالث ، الطبعة الثانية ، القاهرة : مكتبة النهضة المصرية .
- مرعى، توفيق أحمد، الحيلة، محمد محمود (٢٠٠٢). طرائق التدريس العامة، دار المسيرة.
- مسعد، رضا و محمد الحسيني ،هويدا (٢٠٠٧) . استراتيجيات معاصرة في التدريس للموهوبين والمعوقين ، الإسكندرية : مركز الإسكندرية للكتاب .

- المسلط، زيد، الفوزان، إبراهيم، الشمري، طارش، الرميح، سليمان والجديعي، صالح (٢٠٠٤). دليل البرنامج التربوي الفردي: إعداده– تنفيذه– تقييمه. الرياض: وزارة التربية والتعليم، الأمانة العامة للتربية الخاصة.
- مفلح ، تيسير (٢٠٠٣) . صعوبات التعلم والخطة العلاجية المقترحة ، عمان: دار الميسرة .
- ملحم ،سامي محمد (٢٠٠٢) . صعوبات التعلم ، عمان – الأردن : دار الميسرة .
- النجار، حسن عبدالله (٢٠٠٩). برنامج مقترح لتدريب أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأقصى، على مستحدثات تكنولوجيا التعليم في ضوء احتياجاتهم التدريبية. غزة: مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)، ج(١١)، ع(١)، ص ص ٧٠٩– ٧٥١
- النمري، حنان سرحان (٢٠٠٧). "الاحتياجات التدريبية المهنية اللازمة لمعلمات اللغة العربية في المرحلتين: المتوسطة والثانوية في ضوء متغيرات العصر ومستجداته في المملكة العربية السعودية. الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، مجلة القراءة والمعرفة، العدد (٧٤)، ص ص ٢٣٠ – ٢٥٨ .
- هارون، صالح (٢٠٠٤). البرنامج التربوي الفردي في مجال التربية الخاصة :دليل المعلمين، الرياض: أكاديمية التربية الخاصة.
- هالاهان، دانيال، لويد، جون، كوفمان، جيمس، ويس، مارجريت ومارتنيز، إليزابيث (٢٠٠٧). صعوبات التعلم: مفهومها– طبيعتها– التعليم العلاجي. ترجمة: عادل محمد. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- هدى الناشف (٢٠١١). رياض الأطفال (ط٤). القاهرة: دار الفكر العربي.
- الوابلي، عبدالله (٢٠٠٠). متطلبات استخدام الخطة التربوية الفردية ومدى أهميتها من وجهة نظر العاملين في مجال تعليم الطلاب المتخلفين عقلياً بالمملكة العربية السعودية، الرياض، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، رسالة التربية وعلم النفس، ١٢،
- ياسين ، نوال حامد (٢٠٠٣). تقويم مهارات معلمات رياض الأطفال بالعاصمة المقدسة، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية،١٥(١)، ١١٥– ١٥٩.
- يحيى، خولة (٢٠٠٦). البرامج التربوية للأفراد ذوي الحاجات الخاصة. الأردن، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Abdullah S. Al-Tobi. "A Suggested Integrative Model for Pedagogical Courses in Science Teacher Edu." The Educational Journal, Issue No. 79, June PP 11-18 (2006).

- Aleada, L. (2006). Are Individualized Education Plans a Good Thing? A Survey of Teachers' Perceptions of the Utility of IEPs in Regular Education Settings. Journal of Instructional Psychology, 33,22-32.

- Benhard ,R."Public Administration : an Action orientation , Pcific Grove California , USA , Brooks, Cole publishing , Co. 1991 .

- Bonti, E.,&Tzouriadou, M.(2015). Low visual-perceptive ability cognitive profile places Urban Greek kindergarten children "at risk" for dyslexic learning difficulties, *Education and Urban Society*, 47(1), 646-668.

- Characteristics and teaching strategies. Boston, MA : Houghton Mifflin Company.

- Competence in Self- Directed IEPs. Intervention in School and Clinic,39 (3), 162-167.

- Council for Exceptional Children. (2009). What Every Special Educator Must Know : Ethics, Standards and Guidelines (6th ed.). Arlington, VA: Author.

- Dare , A & Donovan , M (2005) . Good Practice In Caring For Young Children With Special Needs, Second Edition, Nelson Thounes Ltd : London .

- Distefano, C.,& Kamphaus, R. (2007). Development and validation of a behavioral screener for preschool-age children, *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 15(1), 93- 102.

- Individuals With Disabilities Education Act 1997- 2004 . http://idea.ed.gov

- Gijsel, M., Bosman, A.,& Verhoeven, L.(2006). Kindergarten risk factors, cognitive factors, and teacher judgments as predictors of early reading in Dutch, *Journal of Learning Disabilities*, 39(1), 558-571.

- Greer, F., DiStefano, C. , Liu, J., & Cain, L.(2015). Preliminary psychometric evidence of the behavioral and emotional screening system teacher rating scale–preschool, *Assessment for Effective Intervention*, 40(1), 240-246.

- Hagedorn, V. (2004). Including Special Learners: Providing Meaningful Participation in the Music Class. General Music Today, 17 (3), 44-50.

- Hannallah, R. K. & Guirguis, M. T. (1998). Dictionary of the Terms of Education. Beirut : Libraire du Liban.

- Krajewski , Lee J. & Larry P. Ritzman ," Operations management:

- Lerner, J.,& Kline, F. (2006). Learning disabilities and related disorders :

- Leslay, C. "Early Childhood Intervention- All Countries Involved in the Project", www, European –agency.org/eci/word (2007).

- Martin, J., Marshall, L. & Sale, P.(2004). A 3-year Study of Middle, Junior High School IEP Meetings. Exceptional Children, 70 (3), 285.

- Martin, J., Marshall, L. & Sale, P.(2004). A 3-year Study of Middle, Junior High School IEP Meetings. Exceptional Children, 70 (3), 285-297.

- Mcnicholas, J. (2000). The Assessment of Pupils with Profound and Multiple Learning. British Journal of Special Education, 27, (3), 53-150.

- Piastro, D. (2000). Participation of special Education student in the individualized Education program. Athesis presented to Department of Educational psychology, Administration, and counseling, California state university. ED 461965.

- Sherman, J.R. "Implementation of Aspects of the National Science Education Standards by Beginning Science Teachers during Their Participation in a Statewide Teachers Support and Assessment Program". Doctoral Diss. The University of Connecticut, U.S.A. (2004).

- Teisl, J. , Mazzocco, M., & Myers, G.(2001). The utility of kindergarten teacher ratings for predicting low academic achievement in first grade, Journal of Learning Disabilities, 34(1), 286-293.

- Vacc, N. & Bright G. "Changing Pre-service Teacher Edu. Programs", NCTM, Year Book.(1994).