الترقيم الدولى للمجلة ( النسخة الورقية )
Print : ISSN 2357 - 0296

# بحوث عربية فى مجالات التربية النوعية

١١

# بحوث عربية في مجالات التربية النوعية

مجلة عربية إقليمية محكمة دوليا

دورية فصلية تصدرها رابطة التربويين العرب

عضو الجمعية العلمية لكليات التربية في الجامعات العربية التابعة لاتحاد الجامعات العربية - عضو الاتحاد النوعي لجمعيات البحث العلمي التابع لأكاديمية البحث العلمي

مكشفة ومفهرسة في عدد كبير من الفهارس وقواعد البيانات الدولية

ISC DOAJ J-Gate PubMed NLM Agricola AGRIS | ARCI | BibTex

العدد التاسع عشر - يوليو ٢٠٢٠م

حقوق الطبع والنشر محفوظة لرابطة التربويين العرب

الترقيم الدولي للمجلة
Print:ISSN 2357-0296 Online:ISSN 2357-030X

موقع المجلة على بنك المعرفة:
http://raes.journals.ekb.eg

# محتويات العدد (١٩)


| م | بحوث ودراسات محكمة | الصفحات |
|---|---|---|
| ١ | دراسة تحليلية لتطور مناهج التربية الخاصة وتطويرها .. أ.د. جودت أحمد سعادة. | ٢٣-٦١ |
| ٢ | فاعلية برنامج إرشادي قائم علي إستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب Web - Quest لتنمية وعي الأبناء بالمشاركة في إدارة الأولويات وعلاقته بالمسئولية الإجتماعية .. د. دعاء عمر عبد السلام ، د. عطيات محمود الشاوري. | ٦٣- ١٣٨ |
| ٣ | واقع استخدام المستحدثات التكنولوجية في تنمية التعلم الذاتي لدى طالبات قسم الفيزياء بجامعة أم القرى .. د. نسرين حسن سبحي. | ١٣٩ – ١٦٩ |
| ٤ | الاعتبارات الأرجونومية السكنية للطفل المعاق حركياً وانعكاسها علي إدارة الأم للمخاطر المنزلية .. أ.م.د. هند محمد إبراهيم المظلوم، أ.م.د. وئام على أمين معروف. | ١٧١ – ٢١٤ |
| ٥ | مهارات الخيال الإبداعي ومؤشرات أدائها عند تدريس نصوص من الأدب العربي في ضوء برنامج سكامبر لطالبات المرحلة الثانوية .. أ. مشاعل بنت مزيد بن زايد النفيعي، د. عادل بن عبدالله بن منصور القحطاني. | ٢١٥ - ٢٣٠ |
| ٦ | الأصول التاريخية لتربية الصم وتعليمهم .. أ / معاذ بن فهد عبدالعزيز عبدالله الحلوان. | ٢٣١ - ٢٨٠ |
| ٧ | فاعلية برنامج تعليمي مقترح لتدريس الفيزياء قائم على برنامج الكورت(CORT)في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات المرحلة الثانوية بمحافظة بيشة .. أ. صالحة سعيد محمد الشمراني. | ٢٨١ - ٣١٦ |

# دراسة تحليلية لتطور مناهج التربية الخاصة وتطويرها

إعـــداد:

**أ.د. جودت أحمد سعادة**

أستاذ جامعي متقاعد

كلية التربية جامعة الشرق الأوسط الأردن

# دراسة تحليلية لتطور مناهج التربية الخاصة وتطويرها

**أ.د. جودت أحمد سعادة**
أستاذ جامعي متقاعد
كلية التربية جامعة الشرق الأوسط الأردن

## • المستخلص:

سعت الدراسة الحالية إلى الإجابة عن السؤالين الآتيين: ما طبيعة الظروف والأحوال التي مرت بها مناهج التربية الخاصة خلال القرون الثلاثة الأخيرة؟ وما الخطوات الفعلية التي تم القيام بها من أجل تطوير تلك المناهج خلال هذه الفترة؟. ولتحقيق هذا الهدف، استخدم الباحث المنهج البحثي الوصفي التحليلي، الذي يعتمد بالدرجة الأساس على دراسة الواقع كما هو، والعمل على وصفه وصفا دقيقا، ثم التعبير عنه بعد ذلك بشكل كمي أو كيفي، ومن ثم الوصول إلى استنتاجاتٍ تسهم في وصف الواقع الحالي من أجل تطويرِه نحوَ الأفضل. كما اطلع الباحث على الكثير من المراجع والدراسات الأجنبية بالذات، والتي ترتبط بهذا الموضوع، وذلك لندرة ما تمت الكتابة عنه باللغة العربية حتى الآن، وتوصل أخيرا إلى أنه من الناحية التطورية التاريخية والتطويرية البنائية، كانت مناهج التربية الخاصة في بداية القرن التاسع عشر مهملة إلى حدٍ كبير، إلى أن قام أطباء أوروبا بجهود حقيقية لتطويرها. وقد حدثت طفرة كبيرة في أوائل القرن العشرين، حين تم تطوير مقياس بينيه Binet للذكاء، ومقياس دول Doll للمهارات الاجتماعية، وظهور نظام الصحة النفسية، ونظام التدخلات المبكرة، وصدور قرارات تطويرية في نهاية القرن العشرين وبداية القرن الحادي والعشرين كان أهمها: قرار التركيز على البرنامج التربوي الفردي IEP، وقرار تطوير تربية الأفراد الذين يعانون من الإعاقات IDEA، مما ساهم في إعطاء دفعةٍ إلى الأمام في سبيل تحسين مناهج التربية الخاصة نحو الأفضل. كما تطورت أدوات التقييم المستخدمة للحصول على المعلومات الخاصة بالبرامج في كل من الاختبارات محكية المرجع، والاختبارات غير الرسمية، والاختبارات المعيارية الحكوميَّة. وأخيرا قام الباحث بالتعليق على التطورات التاريخية والجهود التطويرية ذات الصلة بمناهج التربية الخاصة، مع طرح بعض التوصيات المهمة.

**الكلمات الدالة : المنهج المدرسي، تطور المنهج، تطوير المنهج، التربية الخاصة، منهج التربية الخاصة.**

## *An Analytical Study of Historical Background and Developing Special Education Curriculum*

*Prof. Jawdat Ahmad Saadeh*

***ABSTRACT***

*This study aimed at answering the two following questions: what were the major circumstances that happened to the special education curriculum during the last three centuries? And what were the real steps that took place during that period of time, in order to develop the special education curriculum? .To answer these two questions, the researcher used an analytical descriptive method of research that depends on studying the real situation as it is and describe it with some details, in order to achieve some conclusions related to the developing of the existing special education curriculum.The researcher also looked at many educational resources such as valuable books and research papers that highly related to this topic. He finally concluded that the special education curriculum was almost neglected during nineteenth century, until some physicians started to change the view by building new curriculum and teaching methods for the handicapped students. A big leap has been started in the twentieth century when Binet developed an I.Q. scale and when Doll developed a scale for social skills. Moreover, many developing systems and important decisions have been declared such as psychological*

*health system, early intervention system, individualized educational program act, and individuals with disabilities education improvement act(IDEA). The evaluation procedures used in the special education curriculum were informal tests, criterion referenced tests norm referenced tests, and governmental tests. Finally, the researcher commented on all these efforts and suggested some recommendations.*

***Key Words: School Curriculum, Historical Background of the Curriculum, Developing Curriculum, Special Education, and Special Education Curriculum.***

- **مقدمة:**

تسهم عملية الإلمام الدقيق بالتطور التاريخي لمناهج التربية الخاصة، في معرفة كثير من الأمور والإجراءات والمراحل المهمة، التي أثرت على مدى عقودٍ زمنيةٍ طويلةٍ وما زال بعضها يؤثر بدرجةٍ ملموسةٍ على هذه المناهج حتى يومنا هذا، وبخاصةٍ في الأنماط المتنوعة لمساراتها، التي تهم في الواقع نسبة لا بأس بها من التربويين وأولياء الأمور والمهتمين بحقوق الإنسان، ولا سيما في أمورٍ مهمةٍ من حيث موضوعات التخطيط المدروس لهذه المناهج الخاصة، ومراحل بنائها المحسوبة جيدا، وخطوات تطويرها المرغوب فيها نحو الأفضل بالنسبة للفئات المتنوعة من ذوي لاحتياجات الخاصة، وذلك في ضوء ما يجري في واقع الحياة عموما من تغيراتٍ علميةٍ وتربويةٍ ونفسيةٍ وتكنولوجية متسارعة.

ويظل التطوير لمناهج التربية الخاصة أحد الأهداف الأساسية التي يسعى إليها كل من العلماء والباحثين والمهتمين والعاملين في هذا المجال التربوي المهم على مستوى المعاهد العليا والجامعات والمناطق التعليمية ووزارات التربية والتعليم والمدارس الأساسية والثانوية حول العالم، وذلك من أجل تقديم أفضل المعلومات والخدمات لفئةٍ من الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة، ممن هم بأمس الحاجة لتلبية قدراتهم واهتماماتهم ورغباتهم الكثيرة والمتنوعة، وذلك حتى يستطيعوا العيش بكرامةٍ في المجتمع المحلي الذي ينتمون إليه.

وحتى يتم إلقاء الضوء بشكل أوسع على موضوع تطور مناهج التربية الخاصة وتطويرها، فإنه لا بد من توضيح الظروف أو الأحوال الحقيقية التي مرت بها مناهج التربية الخاصة على الأقل خلال القرون الثلاثة الأخيرة والتي تشمل القرن التاسع عشر، والقرن العشرين، وبدايات القرن الحادي والعشرين، وذلك لما لها من تأثيرات متعددة ومهمة للسابق منها في اللاحق لها. وهذا يستدعي من الباحث القيام ببيان التطورات التاريخية لمناهج التربية الخاصة أولا خلال تلك الفترة الزمنية، ثم التطرق ثانيا إلى الأمور التطويرية التي تمت لهذه المناهج بفعل جهود الكثير من العلماء والباحثين والمهتمين، بالإضافة إلى العديد من المؤسسات الحكومية والأهلية الخاصة في دول العالم المختلفة، ثم التعقيب من جانب الباحث نفسه على التطورات التاريخية والجهود التطويرية لمناهج التربيةٍ الخاصةٍ ثالثا، وطرح عددٍ من التوصيات ذات الصلة للباحثين والمهتمين رابعا وأخيرا .

## • أسئلة الدراسة:

حاولت الدراسة الحالية جاهدةً، الإجابة عن السؤالين الرئيسين الآتيين:

- ما طبيعة الظروف والأحوال التي مرت بها مناهج التربية الخاصة خلال القرون الثلاثة الأخيرة؟
- وما الخطوات الفعلية التي تمّ القيام بها من أجل تطوير مناهج التربية الخاصة خلال هذه الفترة المحددة؟

## • أهداف الدراسة:

تتلخص أهم أهداف الدراسة الحالية في النقاط الآتية:

- إلقاء الضوء على موضوع مهم للغاية في ميدان التربية الخاصة، يتمثل في الكشف عن طبيعة الأحوال التي مرت بها مناهج التربية الخاصة خلال فترةٍ زمنية طويلة نسبيا.
- الاطلاع على الجهود الكبيرة التي قام بها العلماء والمتخصصون والمهتمون من جهة، والمؤسسات والجمعيات ذات الصلة من جهةٍ ثانية، وذلك من أجل تطوير مناهج التربية الخاصة.
- تبيان العلاقة الوثيقة بين تسلسل التطورات الزمنية لما حدث من تغيرات في مناهج التربية الخاصة، وبين عملية تطويرها أو تحسينها نحو الأفضل.
- توضيح الدور الكبير الذي لعبته عملية إصدار عددٍ من القوانين التطويرية المهمة، والتي كان لها الفضل في حدوث عمليات التطوير الفعلي لمناهج التربية الخاصة.
- تحليل التطورات التاريخية والجهود التطويرية الحقيقية التي واكبت مناهج التربية الخاصة على مدى الثلاثة قرون الأخيرة.

## • أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة الحالية في الآتي:

- إلمام المهتمين بمناهج التربية الخاصة في الوطن العربي بالتطورات الواقعية التي حدثت لهذه المناهج خلال فترةٍ زمنيةٍ طويلة.
- مساعدة مخططي مناهج التربية الخاصة ومطوريها، في الاطلاع على الجهود التي تمّ بذلها سابقا في هذا المجال، كي يتم تجنب تكرار هذه الجهود من ناحية، وحتى يتم اقتراح الجديد والنافع منها من ناحيةٍ ثانية.
- إفادة مخططي مناهج التربية الخاصة ومطوريها مما تمّ رصده في هذه الدراسة من جهود التطوير، كي يتم البناء عليها من أجل الوصول إلى ما هو أفضل من مناهج مرنة تحقق أكبر عددٍ ممكن من الأهداف التربوية المنشودة لهذا المجال التربوي المهم.
- تحفيز الباحثين على إجراء مزيدٍ من الأبحاث المتعمقة، التي يمكن أن تتوسع في نقاطٍ معينة أثارتها هذه الدراسة.
- دعم أقسام ومراكز التربية الخاصة في العديد من الأقطار العربية بالمعلومات والمعارف التي توصلت إليها الدراسة الحالية، من أجل تطوير عملها اليومي.

- تزويد مراكز التدريب لمعلمي التربية الخاصة ومشرفيها التربويين، بما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج ومعلوماتٍ وتحليلاتٍ مختلفةٍ وبخاصةٍ في مجال تطوير مناهج التربية الخاصة، كي تكون مادة دسمة لتدريب المزيد من العاملين في ميدان التربية الخاصة أو المهتمين بها.
- ربما تكون هذه الدراسة هي الأولى من نوعها باللغة العربية(على حد علم الباحث)، والتي تتناول عملية تطور مناهج التربية الخاصة وتطويرها، حيث تمّ فيها الاعتماد على الكثير من المراجع الأجنبية، وذلك نظرا لندرة من كتب عن هذا الموضوع باللغة العربية حتى الآن.

## • مصطلحات الدراسة:

تتمثل أهم مصطلحات الدراسة الحالية في الآتي:

- المنهج المدرسي: ويقصد به ذلك المخطط التربوي الذي يتضمن عناصر مؤلفةٍ من أهدافٍ ومحتوىً وخبراتٍ تعلميةٍ وتدريس وتقويم، مشتقةٍ من أسس فلسفية واجتماعيةٍ ونفسيةٍ ومعرفية، مرتبطةٍ بالمتعلم ومجتمعه، ومطبّقةٍ في مواقف تعليميةٍ وتعلميةٍ داخل المدرسة وخارجها تحت إشراف المدرسة ذاتها، بقصد الإسهام في تحقيق النمو المتكامل لشخصية المتعلم بجوانبها العقلية والوجدانية والجسمية الحركية، وتقويم مدى تحقق ذلك كله لدى المتعلم نفسه
- (سعادة وإبراهيم، ٢٠١٨).
- تطور المناهج: ويقصد بهذا المفهوم في الدراسة الحالية، توضيح أحوال مناهج التربية الخاصة خلال ثلاثة قرون (التاسع عشر، والعشرين، والعقدين الأولين من القرن الحادي والعشرين)، بحيث يتم تبيان التسلسل التاريخي لمجموعة التغيرات التي حصلت لهذه المناهج خلال تلك الفترة المحددة.
- تطوير المناهج: لقد قام أحمد(٢٠١٩) بتعريف هذا المفهوم على أنه يمثل مجموعة الإجراءات العلمية المنظمة التي أدخلها المربون على جميع عناصر المنهج والعوامل المؤثرة فيه، وذلك بهدف تحسين ذلك المنهج ورفع كفاءته لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة. أما الباحث في الدراسة الحالية، فيقصد به ما صدر من قوانين وقراراتٍ وإجراءاتٍ تربويةٍ مهمةٍ كثيرةٍ ساهمت في رفع مستوى كفاءة مناهج التربية الخاصة خلال القرون الثلاثة الأخيرة.
- مناهج التربية الخاصة: ويقصد بها الباحث في الدراسة الحالية، تلك الأهداف العامة والخطوط العريضة التي يتم وضعها للطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة، وتشير إلى مجموعة الخبرات التربوية المتنوعة التي قامت المدرسة بالتخطيط لها وعملت على تهيئتها للطلبة، كي قوموا بتعلمها داخل المدرسة أو خارجها بهدف إكسابهم أنماطا من السلوك أو تعديل أو تغيير أنماطٍ أخرى منه نحو الاتجاه المرغوب فيه، والتي توصل إليها العلماء المتخصصون في هذا المجال.

- التربية الخاصة: هي عبارة عن نمطٍ من الخدمات والبرامج التربوية، التي تتضمن تعديلاتٍ خاصةٍ سواء في المناهج أو الوسائل أو طرائق التدريس، وذلك استجابة للحاجات الخاصة لمجموع الطلبة الذين لا يستطيعون مسايرة متطلبات برامج التربية العادية (المرشدي، ٢٠٢٠).

## • منهج الدراسة:

اتبع الباحث في الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي الذي يعتمد على دراسةٍ الواقع كما هو أو دراسةٍ الظاهرةٍ كما هي، ويهتم بوصفها وصفا دقيقا، ويعبر عنها تعبيرا كميا أو كيفيا، ومن ثم الوصول إلى استنتاجاتٍ تسهم في وصف الواقع والعمل على تطويره(شحاته والنجار، ٢٠٠٣)، حيث يعتبر هذا المنهج البحثي، من بين أهم المناهج البحثية الملائمة لطبيعة هذا النوع من الدراسات، وذلك بذكر التسلسل التاريخي لحالة مناهج التربية الخاصة منذ بداية القرن التاسع عشر وحتى بدايات القرن الحادي والعشرين، وما تمّ بالفعل من بذله خلال هذه الفترة الطويلة من جهودٍ كبيرةٍ من جانب المهتمين والمتخصصين والعلماء والباحثين في هذا المجال المهم من مجالات التربية من ناحية، وتوضيح مجالات تطوير هذه المناهج خلال الفترة ذاتها من حيث القوانين العديدة التي تم إصدارها، والقرارات المهمة التي تمّ اتخاذها، والتقييمات المتنوعة التي تمّ تطبيقها، والبرامج المختلفة التي تمّ تصميمها ثم اعتمادها من ناحيةٍ ثانية.

## • الإجابة عن أسئلة الدراسة:

لقد حاول الباحث في هذا القسم من الدراسة، الإجابة عن السؤالين الرئيسين الآتيين:

- **السؤال الأول من أسئلة الدراسة، وينص على الآتي: ما طبيعة الظروف والأحوال التي مرت بها مناهج التربية الخاصة خلال القرون الثلاثة الأخيرة؟.**

وللإجابة عن هذا السؤال، فقد تمّ استعراض هذه التطورات تاريخياً، وذلك من أجل الإلمام بنوع الجهود المبذولة خلالها أولا، ثم معرفة مدى تأثير السابق منها في اللاحق لها ثانياً، ثم الإلمام بمدى تقدمها أو تعرضها للمشكلات ضمن هذه الفترة الزمنية ثالثا وأخيرا.

فقبيل نهاية القرن الثامن عشر، كانت هناك محاولاتٍ قليلة لتعليم الطلبة من ذوي الصعوبات والإعاقات المختلفة. وقد شعر غالبية الأطباء ومعهم مجموعات من التربويين المهتمين بهذه الفئة من الطلبة، أن الجهود التي تبذل لتعليم التلاميذ المعاقين عقليا بالذات لا طائل من ورائها، وأن الأطفال والمراهقين من الذين يعانون من إعاقاتٍ عقليةٍ واضطراباتٍ إنفعالية، قد تمت معاملتهم بما يشبه التعامل مع الحيوانات، من حيث استخدام الضرب، ووضع القيود في الأيدي والأرجل، وتخصيص غرفٍ صغيرة دون إضاءة ودون أي مراعاةٍ لحاجاتهم واهتماماتهم المتنوعة(Spaulding and Pratt, 2015) .

ولإلقاء الضوء بشكل أوسع وأكثر وضوحاً على التسلسل التاريخي لمناهج التربية الخاصة، فإنه لا بد من التعرض إليها من حيث الفترات الزمنية التي مرت بها كالآتي:

- **أولاً: حالة مناهج التربية الخاصة خلال القرن التاسع عشر:**

وهنا يقتضي الأمر تبيان وضع الطلبة الذين يعانون من إعاقاتٍ عقليةٍ من ناحية، وتوضيح حالة أقرانهم ممن يواجهون اضطراباتٍ انفعاليةٍ من ناحيةٍ ثانية، وشرح حالة زملائهم الآخرين الذين يعانون من صعوباتٍ في التعلم من ناحيةٍ ثالثة وأخيرة، وذلك كالآتي:

- **[١]: الطلبة الذين يعانون من إعاقاتٍ عقلية:**

ركزت هنا عمليتي التعلم والتعليم للطلبة الذين يعانون من إعاقاتٍ عقلية، على تقنياتٍ تدريسيةٍ متخصصةٍ وبمنهجٍ مدرسيٍ متخصصٍ أيضا. وكانت المحاولات الجادة في هذا الشأن، ما صدر في بدايات القرن التاسع عشر من جانب الأطباء الأوروبيين المهاجرين إلى الولايات المتحدة الأمريكية، والتي عملت بالدرجة الأولى على التمييز في التدريس بين ما أطلقوا عليه حينها بالأغبياء والمجانين من الطلبة. ويعتبر الطبيب الفرنسي جين إيتارد **Jean Itard** الأب الفعلي للتربية الخاصة الحديثة **(Rossa, 2017)** ، وأن تلميذه سيجوين **Seguin** الذي أصبح أشهر متخصص في الأطفال الذين يعانون من الإعاقة العقلية في كل من أوروبا والولايات المتحدة الأمريكية في ذلك الوقت، قد قاد عملية تطوير مناهج مدرسيةٍ ملائمة، بالإضافة إلى اقتراح طرائق تدريس مناسبة، ما زالت تمثل دليلا على أهمية الأفكار في عالم التربية بصورةٍ عامة، وتربية ذوي الإعاقات العقلية والاضطرابات الانفعالية والصعوبات في التعلم على وجه الخصوص، بحيث شملت هذه المناهج وطرق التدريس ما يأتي:

- تطوير طرق التدريس: حيث اعتمد المنهج المدرسي للتربية الخاصة في هذه المرحلة على المستوى الوظيفي لطالب التربية الخاصة، وذلك ضمن التتابع العادي للنمو.
- المحاكاة الحسية: إذ اعتمد المنهج المدرسي للتربية الخاصة هنا على علاج العيوب أو نقاط الضعف، وذلك ضمن الأنظمة الحسية الأساسية التي تشمل النظر والسمع، واللمس والشم والذوق والحركة.
- المنهج الوظيفي الحياتي: ويمثل ذلك النوع من المنهج المدرسي للتربية الخاصة، الذي ركز بالدرجة الأساس على تنمية المهارات الحياتية لذوي الاحتياجات الخاصة، ضمن البيئة المحيطة بهم، مثل الرعاية الذاتية، والتواصل الاجتماعي، والتدريس الأكاديمي المرتبط بالحياة اليومية.
- تفريد التعليم: والذي قام في الأصل معتمدا على حاجات الأفراد وخصائصهم والمستويات الوظيفية الخاصة بهم.
- التدريس النظامي: وقد اعتمد بالدرجة الأساس على تحليل المهمة لكل مهمة من المهارات الحياتية ولكل واجب من الواجبات المحددة حسب المستوى الوظيفي للطالب.

وقد استخدم سيجوين Seguin في أوروبا المنهج السلوكي وطرق تدريس الأطفال والمراهقين، ممن يعانون من الإعاقات العقلية، وذلك ضمن فئاتٍ خمس كالآتي:

- تدريب النظام العضلي.
- تدريب النظام العصبي.
- تعليم الحواس.
- إكتساب الأفكار العامة.
- تنمية القدرة على التفكير بمصطلحاتٍ مجردةٍ، واكتساب فهمٍ قوي للأمور، وممارسة التعليمات والأنظمة الاجتماعية والأخلاقية.

وفي نهاية القرن التاسع عشر، اقترح داون Down منهجاً مدرسياً شاملاً للطلبة الذين يعانون من إعاقاتٍ عقليةٍ تتضمن أنشطة رياضية، وذلك حتى يتم التأكد من نقاط القوة ومجالات التدريب الذهني بما فيها الحواس، والرعاية الذاتية، واستخدام النقود ومعرفة قيمتها، والتعامل مع الحدائق، والتدريب المهني، والتدريب اللغوي، والتدريب الأخلاقي، والتمييز بين الصواب والخطأ، بالإضافة إلى اشتمال المنهج المدرسي على تدريبات للطلبة المعاقين على المهارات الزراعية والصناعية حسب مستوياتهم وقدراتهم. (Spaulding and Pratt, 2015) .

- **[٢]: الطلبة الذين يعانون من إضطراباتٍ إنفعالية:**

حدد بعض العلماء انتهاء عصر الغيبيات في نهاية القرن الثامن عشر وبداية عصر الاضطرابات النفسية العنيفة المرافقة للاضطرابات القيمية، حيث بدأت أولى المحاولات العلاجية للمرضى العقليين، إذ كان الاعتقاد بضرورة اللجوء إلى السحر وروح الجن مع القليل من التربية والتعليم للتعامل مع هؤلاء المرضى ولا سيما المضطربين سلوكيا من الأطفال والمراهقين، إذ غالبا ما كانوا يُضربون بالعصي وبالأيدي، ويوثقون بالسلاسل الحديدية، وذلك بقصد طرد الروح الشريرة منهم. ومع ذلك، فقد بذلت عيادات الأطباء بعدها في أوروبا، محاولاتٍ جادةٍ لتحسين أحوال هذا النمط من المرضى بطرق علاجيةٍ إنسانيةٍ بما فيها تقديم الطعام الملائم، وعمل النظافة المطلوبة، ونبذ أساليب استخدام السلاسل الحديدية أو الضرب. وقد شملت عملية تربية الأطفال والمراهقين الذين يعانون من أمراض عقليةٍ، التركيز على إجراءات التحكم بسلوكهم، مع تطبيق أساليبَ العلاج الملائمة، واستخدام المهارات التخصصية المناسبة.

- **[٣]: الطلبة الذين يعانون من صعوبات التعلم:**

لقد بدأت مرحلة التعامل الدقيق مع من يعانون من صعوبات التعلم في بداية عقد الستينيات من القرن العشرين، إلا أن الأمر المتعلق بعملية التطوير يُنسبُ بالدرجة الأساس إلى البحوث العقلية التي تم تطبيقها في الثمانينيات من ذلك القرن، والتي عملت على تحديد ثلاث فئاتٍ رئيسية لمشكلات الأطفال والمراهقين الذين يعانون من صعوبات التعلم وهي:

- فئة الاضطرابات الإدراكية والعمليات الحركية.
- فئة اضطرابات النطق اللغوي.
- فئة اضطرابات الكتابة اللغوية.

وعمل الأطباء الأوائل على وصف الخصائص السلوكية للمرضى الكبار، ثم حاولوا تحديد وظائف الحواس والحركات الإدراكية واضطرابات النطق والكتابة بالنسبة للأجزاء الدقيقة من الدماغ. كما أنهم قاموا بتشريح أدمغة عددٍ من المرضى بعد وفاتهم، من أجل تحديد ما إذا كان فقدان بعض الوظائف مرتبط بجزءٍ معين من الدماغ أم لا. كما عمل الباحثون مع التربويين على تفسير النتائجً الخاصة بالدراسات التي تمّ تطبيقها على الدماغ، من أجل إيجاد برامج علاجية باستخدام مناهج وطرق تدريس خاصة للطلبة الذين تأكد لديهم وجود صفات خاصة بالصعوبات المتعلقة بالمهارات الحركية الإدراكية، وبالمشكلات ذات الصلة بالنطق والكتابة.

وقد تأثرت عملية تطوير مجال صعوبات التعلم، بالثورة التي حدثت في عالم المناهج وطرق التدريس التي استخدمها كل من إيتارد **Itard** وسيجوين **Seguin** ومنتسوري **Montessori** مع الطلبة الذين يعانون من إعاقاتٍ عقليةٍ في منتصف القرن التاسع عشر ونهايته. كما أن إجراءات المناهج وطرائق التدريس الخاصة بهم كانت أيضا مفيدة جدا، ولا سيما بالنسبة للطلبة الذين يعانون من مشكلاتٍ إدراكيةٍ، ولا يعانون من إعاقاتٍ عقلية.

- **ثانياً: حالة مناهج التربية الخاصة خلال الفترة من [١٩٠٠- ١٩٦٠]:**

لقد اتسمت هذه الفترة الزمنية بالأهمية البالغة بالنسبة إلى وضع حجر الأساس السليم للتربية والتعليم المتعلقة بالطلبة الذين يعانون من صعوباتٍ وإعاقاتٍ معتدلةٍ. فتطوير مقياس الذكاء للعالم بينيه **Binet** وزميله سيمون **Simon** قد تمّ استخدامه في المدارس الفرنسية من أجل تحديد الطلبة الذين لا يستفيدون من خبرات الصفوف العادية مع بقية زملائهم، والذين ربما يحتاجون إلى تربيةٍ من نوعٍ خاص.

كما أظهر مقياس الذكاء أيضاً الوظيفة الذهنية أو العقلية التي يتم تقسيمها إلى فئاتٍ مختلفةٍ بما فيها الموهوبين وذوي الإعاقات العقلية. وقد شكل الباحثون في الدماغ مع المعلمين، فريقا لترجمة نتائج البحوث إلى اختباراتٍ متعددة، وطرق علاجيةٍ مختلفةٍ، وإجراءاتٍ تدريسيةٍ متنوعة. وفيما يأتي توضيح لحالةً مناهج التربية الخاصة بالنسبة لكل من الطلبة المعاقين عقليا، والطلبة من ذوي الاضطرابات السلوكية الانفعاليَّة، والطلبة الذين يعانون من صعوبات التعلم:

- **[١]: مناهج التربية الخاصة للطلبة المعاقين عقلياً:**

في العقود القليلةٍ من بدايات القرن العشرين، أصبحت مدارس التدريب للطلبة المعاقين عقليا عبارة عن معاهد للرعاية. كما ظهر واضحا بعد ذلك بأن ذوي الإعاقات غير مرغوبٍ فيهم أن يوضعوا مع فئة الطلبة العاديين. وفي

عام ١٩٥٠ اقترح العالم بار Barr أول نظام تصنيفي للطلبة المعاقين قائم على التربية وطرق التدريب الضرورية للمستويات المختلفة من الإعاقات العقلية.

وقد شهدت الفترة الزمنية الواقعة ما بين عامي ١٩٣٠- ١٩٥٠ تطوراً تدريجياً نوعياً في مناهج التربية الخاصة، ولا سيما لمن يعانون من إعاقاتٍ عقليةٍ متنوعة، حيث أوصى العالِم والاس Wallace عامِ١٩٣٠، بضرورة أن يستمر الدوام السنوي لمدرسة المعاقين عقليا إثني عشر شهرا وليس تسعة أشهر كما يحدث في المدارس العادية، وأن مناهج التربية الخاصة لا بد أن تَرتبط بمجالاتٍ أكاديميةٍ ومهاراتٍ اجتماعيةٍ يغلب عليها الأنشطة التدريبية اليدوية، والزيارات والرحلات الميدانية للمصانع والمؤسسات والشركات والمحلات التجارية المحلية. وخلال هذه الفترة الزمنية، فإن العديد من المراكز البحثية قد تمّ تأسيسها داخل الجامعات والمعاهد العليا، كي تعمل على خدمة الأفراد المعاقين عقليا. كما أن عملية التطوير شملت التركيز على المناهج بشكل هرمي، وذلك لتحليل المهام الخاصة بنمو المهارات المعرفية والحركية والتواصل مع الآخرين، والمهارات الاجتماعية والسلوكية والتكيفية والمساعدة الذاتية.

ومن جهةٍ ثانية، ظهرت أيضاً عوامل أخرى أسهمت في تطوير مناهج الطلبة الذين يعانون من اضطراباتٍ وصعوباتٍ وإعاقاتٍ، حيث تمّ مثلا قيام المربي دول Doll بوضع مقياسٍ عام ١٩٣٩ من أجل قياس تحديد المهارات الاجتماعية للطلبة المعاقين عقليًا، والذي ما يزال يمثل قيمة علمية وعملية كبيرة حتى أيامنا هذه. كما نشر وكسلر Wechsler عام ١٩٤٩ الطبعة الأولى من مقياس الذكاء للأطفال، والذي تمّ بعد ذلك تنقيحه عدة مرات، بحيث أصبح الأكثر انتشارا واستخداما لدى الكثير من الباحثين والمؤسسات المدنية والعسكرية المختلفة. كما أشارت نتائج دراسات كل من سكيلز Skeels وداي Dye إلى أن البيئة غير الملائمة قد تكون السبب الأهم في حدوث الإعاقة العقلية، مما جعل ذلك يمثل البحث الأساس الذي قامت عليه عملية إنشاء الكثير من مدارس رياض الأطفال والحضانة من الأطفال القادمين من الطبقات الاجتماعية الفقيرة.

ومن الأحداث المهمة الأخرى في تربية الطلبة الذين يعانون من إعاقات واضطراباتٍ وصعوباتٍ ولا سيما المعاقين منهم عقليا، كان قانون التأهيل المهني الذي صدر عام ١٩٥٣، بقصد محاولة تلبية حاجاتٍ العاملين الكبار من ذوي الإعاقات العقلية. ويطالب هذا القانون كلا من المؤسسات والشركات المهنية إلى تطبيق برامج التأهيل المهني للعاملين من ذوي الإعاقات العقلية.

- **[٢]: مناهج التربية الخاصة للطلبة الذين يعانون من اضطراباتٍ انفعالية:**

قبيل بداية الستينيات من القرن العشرين، كان نظام الصحة النفسية يمثل الخدمة الأولى التي يتم تقديمها للطلبة الذين يعانون من اضطراباتٍ انفعاليةٍ، وذلك عن طريق استخدام العلاجات الطبية والصيدلانية

والسلوكية المختلفة. ومع ذلك، فقد كانت هناك جهود قليلة لتربية الأطفال واليافعين ممن يعانون من اضطراباتٍ انفعالية. وعندما تتعارض أنماط السلوك المختلفة مع عمليات التعلم لديهم أو التعلم لدى غيرهم، فإن الطلبة من هذه الفئة يتم استبعادهم من المدارس.

وعلى أية حال، فقد ظهر بعد ذلك الاهتمام الواضح بالطلبة الذين يعانون من اضطراباتٍ سلوكية متنوعة ولا سيما الشديدة منها، وما صاحب ذلك من تأسيس عياداتٍ كثيرة من أجل توجيه الأطفال والمراهقين بإدارة أشخاص وخبراء مهرةٍ من المعالجين النفسيين، جنبا إلى جنب بالتعاون الوثيق منً جانب علماء النفس من جهة، وعلماء الاجتماع المهتمين بالعمال وشؤونهم من جهةٍ أخرى.

- **[٣]: مناهج التربية الخاصة للطلبة الذين يعانون من صعوبات التعلم:**

كان تطور مناهج التربية الخاصة للفئة التي تعاني من صعوبات التعلم مهما للغاية، متأثرا بالدرجة الأولى بثورة المناهج وطرائق التدريس التي بدأها بعض العلماء وعلى رأسهم كل من إيتارد **Itard** وسيجوين **Seguin** ومنتسوري **Montessori**، الذين طبقوها على الطلبة ممن كانوا يعانون من الإعاقة العقلية. ومن الناحية التاريخية، فإن معظم رواد مجال صعوبات التعلم قد دافعوا عن الطريقة متعددة الحواس، وذلك من أجل عملية التشخيص من ناحية وعملية التدخل من ناحيةٍ ثانية.

وتشمل معظم التدخلات المبكرة للطلبة الذين يعانون من صعوبات التعلم، ما يطلق عليه التكامل بين طرق التدريس متعددة الحواس مع منهجٍ خاص بها، وذلك من أجل معالجة صعوبات القراءة والكتابة، والذي طوّر تلكً الطريقة العالِم المعروف فيرنالد **Fernald**. ويعود لهذه الفترة الزمنية الواقعة ما بين عامي (١٩٠٠- ١٩٦٠) الفضل الأكبر في ظهور مجال صعوبات التعلم، حيث تقاسم الباحثون والمعلمون دور الفريقٍ المشترك الواحد، من أجل إيجاد برامج علاجية للطلبة الذين يمتلكون ذكاءً عاديا، ولكنهم يعانون من صعوباتٍ في اكتساب المهارات الأكاديمية المطلوبة، وهي كالآتي:

- المهارات الحركية الإدراكية.
- مهارات الكتابة اللغوية.
- مهارات المحادثة اللغوية.

وفي عقد الأربعينيات من القرن العشرين، قام عدد من العلماء وعلى رأسهم كل من شتراوس **Strauss** وليهتينن **Lehtinen** بتصميم بيئةٍ تعلميةٍ فرديةٍ منضَبطةٍ دون تشتيتٍ للذهن، مع استجاباتٍ تعلميةٍ موجهةٍ من خلال أنشطةٍ حركيةٍ وواجباتٍ مدرسيةٍ ومنزليةٍ دقيقةٍ ومتتالية. وقد قام العديد من العلماء فيما بعد، باستخدام التقنيات التي طورها شتراوس وليهتينن، مع العمل على تكامل البيئة الموجهة بالطريقة متعددة الحواس من جهة، والقيام بتعديل المواد التعليمية لزيادة عملية الإثارة من جهةٍ أخرى. وشدد العلماء

بعد ذلك، على استعداد المنهج المدرسي لفئة المعاقين الذين يعانون من الاضطرابات السلوكية ومن صعوبات التعلم، باستخدام المواد الحسية الملموسة، وذلك من أجل تدريس الواجبات الإدراكية للطلبة الذين يعانون من صعوبات التعلم بالذات.

- **ثالثاً: حالة مناهج التربية الخاصة خلال الفترة من [١٩٦٠- ١٩٩٠]:**

خلال عقد الستينيات وعقد السبعينيات من القرن العشرين، تأثرت مناهج التربية المدرسية العادية جنبا إلى جنب مع مناهج التربية الخاصة، باستراتيجيات التدريس القائمة على مبادئ علم النفس السلوكي. وقد شملت إجراءات التدريس التخصصية، الظروف الارتباطية الفعالة التي اقترحها العالِم الشهير سكنر Skinner مثل التعزيز، والاحتمالية، والوقت الضائع، والصفة الاقتصادية، ونظرية التعلم الاجتماعي التي وضعها العالِم بندورا Bandura والمسماة أحيانا بالتعلم الملاحظ، بالإضافة إلى نظرية تعديل السلوك المعرفي للمربي ميشنباوم Meichenbaum.

وقد ركزت التقنيات السلوكية على الإجراءات السلوكية أكثر من تركيزها على منهج التربية الخاصة. وقد استخدمت بنجاح أساليب التدريس المباشر مع الاستعانة بالمواد الملموسة، مع التركيز بالدرجة الأولى على معدل الإنجاز، وذلك من أجل تدريس المهارات المادية المحسوسة للطلبة الذين يعانون من إعاقاتٍ وصعوباتٍ متوسطة. وتوضيحا للصورة بشكل أفضل، فقد تمّ الحديث عن حالة المناهج للفئات الثلاث من الطلبة في التربية الخاصة خلال هذه الفترة كالآتي:

- **[١]: حالة المناهج للطلبة المعاقين عقلياً خلال الفترة من [١٩٦٠- ١٩٩٠]:**

كان المنهج المدرسي للطلبة المعاقين عقليا خلال فترة الستينيات والسبعينيات من القرن العشرين، يميل في الأصل إلى استخدام الأساليب القائمة على التقنيات السلوكية، وأنه كان من حيث الأعمار الزمنية وتدريس المنهج ذاته يتم في الواقع ضمن المراحل الآتية:

- مرحلة ما بعد الولادة والطفولة المبكرة: وفيها يتم التركيز على المهارات الحركية المادية الملموسة، ومهارات التواصل، ومهارات الاعتماد على الذات، والمهارات الاجتماعية.
- مرحلة الطفولة والمراهقة المبكرة: ويتم خلالها تطبيق الأكاديميات الأساسية في أنشطة الحياة اليومية، وتطبيق مهارات التفكير والحكم على الأمور لفهم البيئة المحيطة بهؤلاء الطلبة، مع استخدام المهارات الاجتماعية المتنوعة.
- مرحلة المراهقة والنضج: وهنا يتم التركيز على المسؤوليات الاجتماعية والأدائية المطلوبة.

وفي عقد الثمانينيات من القرن العشرين، ركزت تربية الأفراد الذين يعانون من إعاقاتٍ مختلفة ولا سيما العقلية منها، على مهارات الحياة

الأساسية التي تتضمن القيام بكل من الأنشطة اليومية، والأنشطة الاجتماعية، وأنشطة العمل، حيث ركّزت المناهج المدرسية للتربية الخاصة على الوظائف الحياتية المهنية بدرجةٍ كبيرة.

- **[٢]: حالة المناهج للطلبة الذين يعانون من اضطراباتٍ انفعالية خلال الفترة من [١٩٦٠- ١٩٩٠]:**

لقد سيطرت الدراسات الشخصية والسلوكية على مناهج الطلبة الذين يعانون من اضطراباتٍ انفعاليةٍ خلال عقد الستينيات من القرن العشرين، سواء بالنسبة إلى الأطفال أو المراهقين. وقد استخدمت هنا كل من التدخلات النفسية التربوية المختلفة ومن أهمها العلاج البيئي، والتدرّيس العلاجي، والمقابلات الحياتية، والعلاج الواقعي، بالإضافة إلى مختلف أنماط العلاجات مع الأطفال بما فيها اللعب، واستخدام الدمى، والرقص، والموسيقى، والفن، والتربية البدنية الرياضية.

أما بالنسبة إلى العلاج البيئي كامل الانضباط، فيتم تطبيقه إما في المستشفى، أو في داخل معهدٍ علميٍ متخصص، وذلك من أجل إرشاد طلبة التربية الخاصة في سبيل التغلب على المشكلات التي يعانون منها، وتدريبهم على تحمل المسؤولية من جهة، وصنع القرارات التي تفيدهم في حياتهم اليومية من جهةٍ ثانية. وعندما بدأت المدارس الحكومية بالذات تطالب بتدريس المسؤولية الأخلاقية للطلبة من فئة الأطفال والمراهقين ممن يعانون من اضطراباتٍ انفعالية، فقد واجهتها عدة مشكلات يتمثل أهمها في صعوبة ترجمة أنماط العلاج المختلفة التي تمت الإشارة إليها في الواقع الميداني التدريبي التربوي. وفي النهاية، ركزت أساليب تدريس الطلبةٍ من هذه الفئة، على التكامل بين المادة الدراسية وضبط السلوك، بدلاً من التركيز على منهجٍ مدرسيٍ معين.

- **[٣]: حالة المناهج للطلبة الذين يعانون من صعوبات التعلم خلال الفترة من [١٩٦٠- ١٩٩٠]:**

لقد تمّ خلال عقد الستينيات وعقد السبعينيات من القرن العشرين، تحديد مفهوم صعوبات التعلم، وعولجت على أنها تمثل عقباتٍ نفسيةٍ ناجمةٍ عن اضطراباتٍ في الأمور الأكاديمية للطلبة. وتركز البرامج والمناهج التربوية على عملية التدريب في مجال طريقة التدريس متعددة الحواس للموضوعات الأكاديمية. وقد أصبح المنحى السلوكي هو الأوسع انتشارا بين المعلمين الذين يقومون بتدريس الطلبة ممن يعانون من صعوبات التعلم خلال عقد السبعينيات وأوائل عقد الثمانينيات من القرن العشرين، مع التركيز على مهارات تحليل المهام، والمستوى الأكاديمي الحقيقي، ومقدار الاستجابة الفردية، والمهارات التدريسية المباشرة. وعلى أية حال، فإن المدرسة السلوكية كانت هي المسيطرة على طرائق التدريس، التي يتم بواسطتها تنفيذ المنهج المدرسي لهذه الفئة من طلبة التربية الخاصة. كما تمّ في عقد السبعينيات من القرن العشرين، تأسيس العديد من مراكز البحث الجامعية،

من أجل التخطيط لمنهج مدرسي خاص بفئة الطلبة الذين يعانون من صعوبات التعلم. وقد أثرت نتائج بحوث هذهً المراكز في عملية تصميم المناهج الملائمة لهؤلاء الطلبة طيلة فترة الثمانينيات والتسعينيات من القرن العشرين.

وقد اعتمدت مناهج التربية الخاصة للطلبة الذين يعانون من صعوبات تعلم متوسطةٍ في شدتها، على الفلسفة التي تقررها المنطقة التعليمية من جهةً، وعلى الأهداف العامة المتعلقة بالتربية الخاصة من جهةٍ ثانية. كما تمّ استخدام غرف مصادر التعلم في العديد من المدارس، مع وجود غرفٍ منفصلةٍ مجهزة بالمحتوى الأكاديمي للطلبة الذين يعانون من اضطراباتٍ سلوكيةٍ، ومثلها من الغرف المنفصلة ذاتية المحتوى للطلبة الذين يعانون من إعاقاتٍ عقليةٍ، وذلك إعتمادا على مستويات تلك الإعاقة.

واستخدمت الكثير من المدارس الابتدائية غرفة المصادر لعلاج المهارات الأساسية، مع دعم طلبة التربية الخاصة كي يكونوا قادرين على السير مع مجموعات القراءة والرياضيات، على أن يكون المنهج المدرسي في هذه الحالة هو المنهج التربوي العام، ولكن مع بعض التعديلات لمستوياتٍ أقل مما تطلبه معايير المنطقة التعليمية بالنسبة لمستويات المناهج. وفي الوقت نفسه، تمّ استعمال الغرفة الصفية ذاتية المحتوى للطلبة الذين يعانون من صعوبات التعلم، عندما لا يستطيع هؤلاء الطلبة متابعة أقرانهم ممن يلتحقون بالمنهج المدرسي العادي. والمنهج المستخدم في الغرفة ذاتية المحتوى لطلبة صعوبات التعلم، لم يكن في الغالب يراعي معايير المنطقة التعليمية أو معايير وزارة التربية والتعليم بالنسبة للكتب المدرسية المقررة، بل تمّ تصميم كتبٍ علاجيةٍ خاصةٍ من أجل التدريب على المهارات المطلوبة والمستوى الأكاديمي المرغوب فيه. وهنا، فإن معلمي التربية الخاصة لم يهتموا في العادة بالمهارات المرتبطة بكل صفٍ من الصفوف فقط، بل ركزوا أيضا على هرم المهارات في مختلف ميادين المعرفة للمنهج المدرسي.

أما بالنسبة لصفوف المرحلتين المتوسطة والثانوية، فإن النماذج غالباً مايتم اختيارها عن طريق المنطقة التعليمية بالتنسيق مع وزارة التربية والتعليم، وتشمل في الحقيقة الأمور الآتية:

- النموذج الأكاديمي العلاجي.
- نموذج التدريس الخصوصي.
- النموذج الأكاديمي الوظيفي.
- نموذج استراتيجيات التعلم.
- نموذج الدراسة بالعمل.
- نموذج مهارات الحياة.

ويركز المنهج الأكاديمي العلاجي، على تطوير القراءة والرياضيات حسب مستوى صفوف المرحلة الابتدائية. ويرى معلمو الصفوف العادية

فائدة نسبية لهذا النموذج داخل الحجرة الدراسية. وكان النموذج الأكثر شيوعا في الاستخدام هو نموذج التدريس الخصوصي ضمن البرنامج التعليمي، حيث يحضر الطلبة في الصفوف العادية لفترةٍ قصيرةٍ، ثم الذهاب بعد ذلك إلى حجرة المصادر بمعدل طالبٍ واحدٍ أو ثلاثة من الطلبة لكل معلم أو مساعد معلم، وذلك من أجل القيام بعملية حل أو أداء الواجبات الصفية المتنوعة. ويفضل المعلمون في الغالب هذا النموذج التدريسي، وذلك لأن الطلبة الذين يعانون من إعاقاتٍ أو صعوباتٍ أو اضطرابات، يقدمون الواجبات بعد إتمامها، دون عملٍ إضافي يترتب على هؤلاء المعلمين.

ويحتاج طلبة التربية الخاصة إلى المناهج الوظيفية ومناهج الدراسة والعمل، التي تتطلب في العادة توفير برامج ذاتية المحتوى. كما يتطلب نموذج استراتيجيات التعلم مع غرفة المصادر في الأساس، تدريبا واسعا لكل من الطلبة والمعلمين، قبيل أن يتمكنوا من القدرة على استخدام تلك الاستراتيجيات، وذلك بقصد تقييم المعرفة من خلال المنهج المدرسي العام. وأخيرا، فإن نموذج استراتيجيات التعلم يزود الطلبة بفوائد كثيرةٍ عندما يتعلمون تلك الاستراتيجيات التي توجههم بالدرجة الأولى إلى كيفية تعلم الحقائق والمعارف والمعلومات من الكتب المدرسية المقررة، ومن الأنشطة والمناقشات التي تتم داخل الحجرة الدراسية وخارجها تحت إشراف المدرسة ذاتها (McLellan,2019).

أما في المرحلتين المتوسطة والثانوية، فإن أنظمةً تربويةً موازيةً، غالباً ما تنتج في ذلك المستوى مع طلبة التربية الخاصة، إذ يرغبون في تغيير الصفوف مثل أقرانهم في المدارس أو الصفوف العادية. وهنا، فإنهم يقومون بالتغيير من شعبةٍ صفيةٍ لأخرى ضمن صفوفٍ ومعلمي برامج التربية الخاصة. أما المنهج المدرسي في هذه الحالة، فغالبا ما يعتمد على المهارات والمعايير التي تضعها وزارة التربية والتعليم، أو المنطقة التعليمية، على أن تكون مقرونة بالاختبارات ذات الصلة، وأن الطلبة الذين يجتازون تلك الاختبارات سوف يحصلون على شهادةٍ تؤكد ذلك، في حين يحصل طلبة آخرون على وثيقة إثباتٍ بالحضور فقط.

- **رابعاً: حالة مناهج التربية الخاصة خلال عقد التسعينيات من القرن العشرين:**

يشمل الحديث عن هذه الحالة كلا من مناهج الطلبة المعاقين عقليا، ومناهج الطلبة الذين يعانون من اضطرابات انفعالية، ومناهج الطلبة الذين يعانون من صعوبات التعلم، والتي يمكن توضيحها كالآتي:

- **[١]: حالة مناهج الطلبة المعاقين عقلياً خلال عقد التسعينيات من القرن العشرين:**

لقد ظهر خلال هذه الفترة تعريفٌ جديدٌ للإعاقة العقلية، مع التركيز على درجة الدعم المطلوب للتوظيف الملائم في البيئة المحلية. وقد اهتم هذا التعريف الجديد، بأربعة أبعادٍ أو مجالاتٍ تتمثل في الآتي:

- الدور الذهني والمهارات التكيفية.
- الاعتبارات السيكولوجية والانفعالية.
- الحالة الجسمية والصحية.
- الاعتبارات البيئية.

ومع ذلك، فقد تمّ إدخال بعض التغييرات على تعريف عام ١٩٩٢ للإعاقة العقلية، كانت في الواقع إيجابية الطابع، وتتمثل في تصنيف الأفراد في ضوء مستويات الدعم المطلوب الوصول إليها، وإعادة تشكيل المفاهيم للسلوك التكيفي إلى عشر مهاراتٍ تكيفيةٍ متنوعة. ومع ذلك، فقد ظهرت دلائل من عدم الرضا عن هذا التعريف الجديد، وعاد بعض المهتمين والمتخصصين إلى تعريف الإعاقة العقلية لعام ١٩٧٣، مع بعض التعديلات الطفيفة التي ظهرت في تعريفٍ معدلٍ ظهر في عام ١٩٨٣.

ورغم كل هذا، فإن بعض النتائج الإيجابية الأخرى لتعريف عام ١٩٩٢ كان حول تطور المنهج المدرسي الوظيفي الذي اعتمد على مجالات السلوك التكيفية العشرة، التي تمّ تضمينها في مهام الحياة اليومية مثل: الرعاية الذاتية، والحياة المنزلية، والاتجاه الذاتي، والصحة والسلامة، والأكاديميات الوظيفية، والسلوك الاجتماعي الملائم مثل: المهارات الاجتماعية، والتواصل، والراحة، والعمل. إضافة إلى ذلك، فإن معظم الطلبة ممن يعانون من إعاقاتٍ عقليةٍ متوسطةٍ هم بحاجةٍ إلى مهاراتٍ منهجيةٍ عن مسائل تتعلق بتقرير مصيرهم نحو قراراتهم اليومية.

- **[٢]: حالة مناهج الطلبة الذين يعانون من اضطراباتٍ انفعالية خلال عقد التسعينيات من القرن العشرين:**

كانت فترة التسعينيات من القرن العشرين تمثل عملية تشكيل الجراحة الفعلية للنظرية السيكولوجية الإنسانية، والتي ركزت في الأساس على أربعة مبادئ ذات أهميةٍ بالغة، تتمثل في التعلم ذاتي التنظيم، والتربية الوجدانية، والتقييم الموثوق به، والدافعية الذاتية. وهذه المبادئ تمّ تطبيقها فعلا مع الطلبة الذين يعانون من اضطراباتٍ انفعاليةٍ، وذلك من أجل مساعدتهم على التحكم بالعدوانية الشديدة التي يتصفون بها، أو السلوك الانعزالي الذي يمارسونه، سواء كان ذلك داخل المدرسة أو بعد الخروج منها. وقد تمّ استخدام برامج منهجية إجتماعية وفوق معرفية متنوعة بشكلٍ ناجحٍ، وذلك من أجل تعديل سلوك الطلبة من وقتٍ لآخر وتغييره نحوً الأفضل (Rogers, 2006).

- **[٣]: حالة مناهج الطلبة الذين يعانون من صعوبات التعلم خلال عقد التسعينيات من القرن العشرين:**

لقد بدأ تأثير إنشاء مراكز البحوث في عقد السبعينيات من القرن العشرين، يظهر بشكلٍ واضحٍ خلال فترة الثمانينيات والتسعينيات أيضا، ولاسيما من حيث تدريسً الطلبة الذين يعانون من صعوبات التعلم على وجه

الخصوص. كما عملت بحوث علم النفس المعرفي حول الإدراك والانتباه والذاكرة وما فوق المعرفة وحل المشكلات المعرفية، على التأثير الواضح في المنهج المدرسي العادي والمنهج المتعلق بالتربية الخاصة.

وأظهر منهج استراتيجيات التعلم الذي تمّ تطويره خلال هذه الفترة، فعالية كبيرة في تدريس الطلبة الذين يعانون من صعوبات التعلم، وبخاصةٍ المراهقين منهم. فهذا النوع من المناهج يؤدي إلى تعلم الطلبة كيف يتعلمون أو كيف يكتسبون المعلومات، وكيف يعملون على تخزينها والبرهنة على المنافسة مع الآخرين. ويتمثل الهدف الأساس لمنهج استراتيجيات التعلم في تدريس الطلبة كيفية اكتساب المزيد من منهجهم الأكاديمي. وقد تداخلت النظريات الإنسانية والمعرفية والبنائية وطرائق التدريس والمناهج مع بعضها، واهتمت بالتركيز بالدرجة الأولى على التعلم التعاوني، والأدب التربوي المتعلق بالقراءة، والأدب التربوي القائم على الرياضيات، بالإضافة إلى أسلوب الاستقصاء العلمي.

- **خامساً: حالة مناهج التربية الخاصة في بدايات القرن الحادي العشرين:**

لقد تغير وضع مناهج التربية الخاصة وعملية تدريس الطلبة الذين يعانون من إعاقاتٍ أو اضطراباتٍ أو صعوباتٍ بشكلٍ جذري منذ بداية القرن الحادي والعشرين، وذلك بعد صدور قوانين وتشريعاتٍ مهمة للغاية، تطالب بالدرجة الأساس بأن يستخدم جميع الطلبة المعاقين المنهج المدرسي العام، باستثناء ما بين ١ – ٣ ٪ منهم، ممن تتصف حالاتهم بالشديدة من ذوي الإعاقات المختلفة.

وقبيل نهاية التسعينيات من القرن العشرين، لم تكن مناهج التربية الخاصة تهتم بتوقعات كل صفٍ من الصفوف الدراسية، وإنما بالمستوى الوظيفي للطالب ضمن منظومة مهاراتٍ هرميةٍ ومجالاتٍ ضرورية أخرى. وهنا، فإن كل برنامج تربوي فردي **Individual Education Program (IEP)** قد تمّ إعداده لطالبٍ واحدٍ فقط، يظل قائما على نقاط قوة الطالب ومواطن ضعفه من ناحية، وعلى جوانب الإعاقة أو الاضطراب أو الصعوبة من ناحيةٍ ثانية.

وكانت المناهج الدراسية حتى ذلك الوقت، يتم اختيارها من مهام وواجباتٍ متنوعةٍ جدا، وقائمةٍ بالدرجة الأولى على تحليل هذه الواجبات، وعلى حاجات الطالب واهتماماته، ومتكاملة في الوقت ذاته من جانب معلم التربية الخاصة أثناء تعامله مع البرنامج التربوي الفردي IEP، الذي يعتبر أن مهارات الطالب وحاجاته تأتي غالبا من إطار الحياة اليومية التي يحياها.

ويركز المنهج المدرسي القائم على البرنامج التربوي الفردي IEP على مدى ملاءمة العمر، وملاءمة النمو، وملاءمة المهارات الوظيفية، وأن الطلبة الذين يعانون من إعاقاتٍ أو اضطراباتٍ أو صعوباتٍ متوسطةٍ، يستخدمون الكتب المدرسية المقررة في البرنامج المدرسي العادي، أو بعض المعدل منه،

وبخاصةٍ من حيث المستوى القرائي الأسهل، أو من حيث المناهج التي تمّ تكييفها أو تعديلها حسب حاجات هذه الفئة من الطلبة.

إضافة إلى ذلك، فقد كان القرار الأهم في التربية الخاصة ما سمي بقرار: (تطوير تربية الأفراد الذين يعانون من الإعاقات) Individuals with Disabilities Education Improvement Act 2004 (IDEA) والذي صدر عام ٢٠٠٤، واشتمل على مجالاتٍ عدةٍ ترتبط خصوصا بالمناهج وتشمل الآتي:

- التغيرات في البرنامج التربوي الفردي IEP.
- خدمات التدخل المبكر.
- الانضباط أو النظام.
- المواد التدريسية الملائمة للطلبة الذين يعانون من إعاقات.
- التغيرات في إجراءات تحديد الطلبة الذين يعانون من الإعاقات.

وفيما يأتي توضيح لكل مجال من هذه المجالات الخمسة:

- **[١]: التغيرات في البرنامج التربوي الفردي: Individual Education Program (IEP)**

من أجل التخفيف من العمل الورقي، فإن معلمي التربية الخاصة مطالبون بصياغة أهدافٍ تدريسيةٍ قابلةٍ للقياس فقط، وأن الأهداف قصيرة المدى مطلوبة فقط لنسبةٍ قليلة من الطلبة لا يزيد عن ١٪، ممن يعانون من إعاقاتٍ، ويأخذون أساليب تقييم متغيرة ومرتبطة بمعايير التحصيل المتفاوتة أيضا.

ومع ذلك، فإنه حتى إذا كانت الأهداف قصيرة المدى غير مدعومةٍ بالقانون، فإن أولياء الأمور يستطيعون الاستمرار في القول بأن فريق الأبناء يحدد مثل هذه الأهداف، وأنه بدون الأهداف قصيرة المدى لن يكون أمام أولياء الأمور أي طريقة لتقييم أبنائهم، وما إذا كان قد حصل لديهم تقدم أم لا في التحصيل أو في تحقيق تلك الأهداف أو فيهما معا، وأنه ليس من دليل أمام المعلمين لخطوات التدخل المبكر التي يجب أن تؤدي إلى تحقيق هذه الأهداف. كما أنه بدون وجود الأهداف قصيرة المدى، فإنه من الصعب على المعلمين بالذات كتابة تقارير التقييم المفيدة، وتقديمها بالتالي إلى أولياء الأمور أنفسهم (Winzer, 1993).

- **[٢]: خدمات التدخل المبكر: Early Intervention Services**

بعد صدور قرار تطوير تربية الأفراد المعاقين عام ٢٠٠٤، أصبح بإمكان المناطق التعليمية أو وزارات التربية والتعليم، تطوير خدمات التدخل المبكر للطلبة في جميع مراحل التعليم العام. تلك الخدمات التي يمكن تقديمها للطلبة الذين لم يتم تحديدهم كطلبةٍ بحاجةٍ إلى برامج التربية الخاصة، ولكن ممن يحتاجون إلى الدعم الأكاديمي والسلوكي للنجاح في البرامج التربوية العامة في صفوف المدارس الحكومية المختلفة. وتوفر خدمات التدخل المبكر أمورا وخدماتٍ مهمةٍ حول تقويم التربية، وتقويم السلوك،

وتقويم الخدمات، وتقويم وسائل الدعم، وتقويم عمليات التدريس والنمو المهني. وهنا، فإن المناطق التعليمية أو وزارات التربية والتعليم التي مرت بخبراتٍ متفاوتةٍ في هذا الصدد، لا بد من أن تحوز على أقصى قدرٍ من الدعم المادي لتقديم خدمات التدخل المبكر، وبخاصةٍ للمجموعات التي تَمّ تحديدها بطريقةٍ مبالغٍ فيها ضمن برنامج التربية الخاصة. ويمكن في أي وقتٍ من الأوقات خضوع الطالب للتقويم، بحيث إذا ثبت أنه قد تحسن وأصبح في مستوى الطلبة العاديين، يتم إخراجه من خدمات التدخل المبكر والتحاقه بالصفوف العادية للمنهج المدرسي العام، في حين يستمر من يثبت أنه بحاجة إلى تلك الخدمات في الخضوع لخطوات تطبيقها عليه.

- **[٣]: الانضباط أو النظام: Discipline**

لقد أدت تعليمات قرار عام ٢٠٠٤ للمعاقين، إلى توسيع مفهوم اتخاذ القرارات المتعلقة بالمدرسة، جنبا إلى جنب مع تقديم التوجيه الإضافي لانضباط الطلبة الذين يعانون من إعاقاتٍ أو اضطراباتٍ سلوكية أو صعوباتٍ في التعلم. ومن بين أهم هذه التعليمات ما يدور حول موقع الطالب من صفٍ إلى آخر، بالإضافة إلى الأساس المدرسي للمعرفة الخاصة بالإعاقة أو الاضطراب أو الصعوبة، والتي يتم تحديدها كالآتي:

- أصبح للعاملين في المدرسة سلطة جديدة من أجل الاهتمام بالظروف المتميزة لأسلوب كل حالةٍ وراء الأخرى، وذلك لتحديد ما إذا كان تغيير الموقع يعتبر مناسبا للطالب الذي يعاني من إعاقةٍ أو اضطرابٍ أو صعوبةٍ بشكلٍ يتخطى ميثاق السلوك الطلابي.
- أصبحَ للمدرسة الصلاحية والقدرة على نقل الطالب إلى ما يسمى بالوضع التربوي البديل لفترةٍ مؤقتةٍ من الزمن، ولمدةٍ تصل إلى خمسةٍ وأربعين يوما. وإذا ما تمّ نقل طالب التربية الخاصة بعد ذلك من موقعه التربوي الحالي ضمن صفٍ من الصفوف، فإن فريق البرنامج التربوي الفردي IEP يحدد الخدمات المناسبة لذلك الطالب. كما أن التغيير في موقع الطالب قد يستمر لمدة عشرة أيام دراسيةٍ إضافيةٍ، وأن السلوك ليس توضيحا أو علامة عن الإعاقة، وإنما يكون نتيجة لتعاطي المخدرات أو حيازة الأسلحة أو حدوث جروحٍ خطيرة.
- والطالب الذي لم يتم تحديد مدى أهليته لبرنامج التربية الخاصة، وبعد أن انتهك ميثاق السلوك الطلابي، فإن لديه إجراءات الحماية التي حددها قانون أو قرار تطوير تربيةٍ الأفراد الذين يعانون من الإعاقات الذي صدر عام ٢٠٠٤ (IDEA) وخاصة إذا علمت المدرسة بأن الطالب لديه إعاقة من قبل وأقرن ذلك بالسلوك الفعلي.
- وبعبارةٍ أخرى، فإن الطالب إذا كان لديه تاريخ بالمشكلات أو الاضطرابات السلوكية أو الانفعالية، وأن ولي أمره قد طلب رسميا العمل على تقويم حالته، فإن بعض المعلمين أو موظفي المنطقة التعليمية، قد يعربون عن اهتماماتٍ خاصةٍ بأنماط سلوك ذلك الطالب، مما يجعل الطالب نفسه يقع

ضمن حماية قانون: (تطوير تربية الأفراد الذين يعانون من الإعاقات) أو أل: (IDEA) .

- **[٤]: المواد التدريسية الملائمة لطلبة التربية الخاصة:**

يقع ضمن تعليمات قرار تطوير تربية الأفراد المعاقين (IDEA) لعام ٢٠٠٤، أن تقوم المدارس الحكومية بتزويد الطلبة المعاقين بكل وسائل التسهيل لهم، وذلك من أجل الوصول إلى المواد التعليمية التعلمية المتنوعة، وذلك ضمن فتراتٍ محددة. تلك التعليمات التي تنص في الأساس على الآتي:

- على المناطق التعليمية أن تتبنى المعايير الوطنية لتسهيل الوصول إلى المواد التعليمية التعلمية المتوفرة.
- على المناطق التعليمية تحديد تعريفٍ واضحٍ لعملية الوصول بسهولةٍ ويسرٍ للمواد التعليمية التعلمية.
- على المناطق التعليمية أخذ جميع الخطوات الملائمة لتزويد الطلبة المعاقين، بالمواد التعليمية التعلمية، في الوقت نفسه الذي يتم فيه توزيع مثلها للطلبة العاديين في المدارس العادية.
- على المناطق التعليمية التأكد من أن جميع الطلبة الذين يعانون من إعاقات، ويحتاجون إلى الوصول للمواد التعليمية التعلمية، أن تتاح لهم الفرصة إلى ذلك ضمن أوقاتٍ منتظمة، سواء كان هؤلاء الطلبة يتلقون خدماتٍ تربويةٍ خاصةٍ أم لا.

- **تعليق الباحث على التطورات التاريخية لمناهج التربية الخاصة:**

استكمالاً لمتطلبات المنهج البحثي الوصفي التحليلي الذي استخدمه الباحث في هذه الدراسة، فسوف يتم التعليق هنا من جانب الباحث، على التطورات التاريخية التي مرت بها مناهج التربية الخاصة خلال القرون الثلاثة الماضية، وذلك على النحو الآتي:

- لقد تمّ التعامل في بداية القرن التاسع عشر الميلادي، مع ذوي الإعاقات المختلفة ولا سيما العقلية منها، بطرقٍ غير إنسانية وغير أخلاقية، مما يؤكد على النظرة الخاطئة التي كانت سائدة آنذاك نحو هذه الحالة المرضية، وإلى سيطرة الأفكار غير الصحيحة بأن هذه الحالات مرتبطة بالجن، مما ساهم في نشر أعمال السحر والشعوذة لمعالجتها.
- كان الدور الإصلاحي الريادي في تلك الفترة قد ظهر على أيدي بعض الأطباء الأوروبيين المرموقين أمثال إيتارد Itard وسيجوينSeguin اللذين عملا على تطوير مناهج وطرق تدريس مناسبة لفئة ذوي الإعاقات المختلفة، حسب الظروف المتوفرة حينئذٍ، مما يؤكد على مدى تأثير التقدم العلمي الذي طرأ في ذلك الوقت ولا سيما في النواحي الطبية، وما تمّ طرحه من ضرورة التركيز على الأمور الحسية، وتدريب النظام العضلي والعصبي، وتعليم الحواس بالقدر الكافي.
- لقد تمّ وضع حجر الأساس للمناهج وطرق تدريس المناسبة لذوي الإعاقات المختلفة في الفترة الزمنية الواقعة بين عامي ١٩٠٠ – ١٩٦٠، وبخاصةٍ

بعد تطوير مقياس بينيه Binet وسايمون Simon لقياس نسب الذكاء للأفراد. وهذا يؤكد أهمية هذا المقياس في كشف الفروق الفردية بأساليب علمية بين الأشخاص حتى من ذوي الاحتياجات الخاصة.

- صدرت توصية في تلك الفترة تطالب بجعل الدوام الرسمي للمعاقين عقلياً بالذات لمدة إثني عشر شهرا بدلا من تسعة شهور، وذلك لحاجة هذه الفئة إلى الرعاية الدائمة من المتخصصين المهرة في هذا المجال.
- ظهور كل من مقياس دول Doll لتحديد المهارات الاجتماعية للطلبة المعاقين، ومقّياس وكسلر Wechsler لقياس ذكاء الأطفال، مما زاد من تقديم الخدمات المناسبة لذوي الإعاقات الجسمية المختلفة.
- صدور قانون التأهيل المهني لتلبية حاجات المعاقين الكبار، وذلك حتى يتم تشجيعهم على المساهمة في بناء الوطن مع أقرانهم العاديين، وبما يتناسب مع حاجاتهم واهتماماتهم وقدراتهم.
- ظهور نظام الصحة النفسية في تلك الفترة، وذلك لخدمة مِن يعانون من اضطراباتٍ سلوكيةٍ ونفسيةٍ مختلفة، مما يمثل خطوة إلى الأمام في صالح مناهج التربية الخاصة وطرائق تدريسها.
- ظهور نظام التدخلات المبكرة Early Interventions لمن يعانون من صعوبات التعلم بالدرجة الأساس، مما يسمح بنجاح العلاج المقدم لهم قبل أن تسيء الأمور لديهم، مما يشير إلى حدوث تطوراتٍ علميةٍ جديدةٍ في خدمة ذوي الإعاقات .
- التأثر في النصف الثاني من القرن العشرين باستراتيجيات التدريس القائمة على مبادئ علم النفس السلوكي، ومهارات الحياة الأساسية، والعلاج البيئي، وطرق التدريس متعددة الحواس، وصعوبات التعلم مع استخدام غرف مصادر التعلم، ونموذج التدريس الخصوصي، ونموذج الدراسة بالعمل، ونموذج استراتيجيات التعلم. وهذا يوضح بلا شك الطفرة في الأساليب والوسائل التي تمّ تطويرها كي تساهم في تحسن مناهج التربية الخاصة نحو الأفضل والزيادة في خدمة أصحاب ذوي الاحتياجات الخاصة.
- وفي بدايات القرن الحادي والعشرين، تمّ التركيز في مناهج التربية الخاصة على البرنامج التربوي الفردي IEP وإحداث تغييراتٍ مهمة فيه، ثم ظهور قانون تطوير تربية الأفراد الذين يعانون من الإعاقات IDEA، مما ساهم في إعطاء دفعةٍ إلى الأمام لتحسين مناهج التربية الخاصة نحو الأفضل.

- **الإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة: وينص هذا السؤال على الآتي: ما الخطوات الفعلية التي تم القيام بها من أجل تطوير مناهج التربية الخاصة خلال العقود الثلاثة الأخيرة ؟.**

وللإجابة عن هذا السؤال، فإنه لا بد من توضيح القوانين التربوية المهمة وأثرها في تطوير مناهج التربية الخاصة أولا، ثم بيان عملية تطوير البرامج التربوية الفردية باستخدام الاختبارات معيارية المرجع ثانيا، ثم التعرض

لإجراءات تطوير البرنامج التربوي الفردي، وذلك عن طريق استخدام التقييم المعتمد على المنهج ثالثا وأخيرا.

ولكن قبل توضيح هذه الجوانب المهمة الثلاثة، يمكن القول بأنه من بين أكثر المشكلات الصعبة التي تواجه معلمي التربية الخاصة بالنسبة للمنهج المدرسي لهذه الفئة من الطلبة، هو الوقت الطويل والمسؤولية الجسيمة التي يبذلونها في تحضير برامج التربية الفردية لكل طالب من الطلبة، مما يحتم على هؤلاء المعلمين أن يكون لديهم الإلمام العميق بمعرفة الأمور المهمة الآتية:

- المنهج المدرسي العام.
- مطالب المناطق التعليمية التي تطبق هذا المنهج.
- إجراءات التقويم المختلفة لما تعلمه الطلبة من المنهج.
- الاختبارات المعيارية التي تفرضها المنطقة التعليمية أو وزارة التربية والتعليم.
- تفسير النتائج المتعلقة بتقويم المواد الدراسية المختلفة، وذلك من أجل تحديد المستوى الوظيفي للطالب، ونقاط القوة التي يمتلكها وجوانب الضعف التي يعاني منها.
- لوحات توضح مجال المنهج وتتابعه Scope and Sequence.
- طرق التدريس واستراتيجياته المختلفة، من أجل تعديل المنهج المدرسي العام، كي يناسب حاجات طلبة التربية الخاصة واهتماماتهم.
- المواد التدريسية والتقويمية المختلفة ذات العلاقة.

والآن يصبح من الضروري العودة إلى الجوانب الأساسية الثلاثة المتمثلة في القوانين التربوية المهمة وأثرها في تطوير مناهج التربية الخاصة أولا، ثم تبيان عملية تطوير البرامج التربوية الفردية باستخدام الاختبارات معيارية المرجع ثانيا، ثم التعرض لإجراءات تطوير البرنامج التربوي الفردي باستخدام التقييم المعتمد على المنهج ثالثا وأخيرا، وذلك من أجل توضيحها كالآتي:

- **أولاً: صدور القوانين التربوية المهمة وأثرها في تطوير مناهج التربية الخاصة**

لقد صدرت مجموعة من القوانين أو القرارات التربوية المهمة في عالم التربية الخاصة، وعملت على التأثير بشكل مباشر في عملية تخطيط المناهج الملائمة لفئات الطلبة الذين يعانون من الإعاقات المختلفة، أو أولئك الذين يعانون من الاضطراباتٍ الانفعالية أو غيرهم ممن يواجهون مشكلة لها علاقة بصعوبات في التعلم. ومن بين أهم هذه القرارات أو القوانين: قرار تطوير تربية الأفراد الذين يعانون من الإعاقات IEP عام١٩٩٧، وقانون:(تطوير تربية الأفراد الذين يعانون من الإعاقات IDEA) عام ٢٠٠٤. ونظرا لأهمية كل واحدٍ منهما وتأثيرهما الكبير على برامج التربية الخاصة ومناهجها المتنوعة، فإنه لا بد من توضيح مطالبهما المتعددة كالآتي:

- **مطالب قرار التطوير IDEA عام ٢٠٠٤، وقرار البرنامج التربوي الفردي IEP عام ١٩٩٧:**

لقد تمّ تصميم البرنامج التربوي الفردي **Individual Education Program (IEP)** بشكل خاص للطلبة الذين يعانون من إعاقاتٍ عقليةٍ أو اضطراباتٍ سلوكيةٍ أو صعوباتٍ في التعلم، وذلك عام ١٩٩٧. وهو في الواقع لايمثل سوى التعديل الحقيقي لقرار أو قانون عام ١٩٧٥ الخاص بالمنهج المدرسي العام **(McLellan,2019)**. ويتطلب هذا البرنامج من أجل العمل على نجاحه، المعلومات المهمة الآتية:

- المستويات الحالية للإنجاز أو الأداء التربوي المتعلق بطلبة التربية الخاصة.
- الأهداف العامة السنوية طويلة المدى، والأهداف التدريسية قصيرة المدى.
- الخدمات المتعلقة بالتربية الخاصة التي ينبغي توفيرها للطلبة.
- تحديد الأوقات التي يتم فيها الاستفادة من هذه الخدمات للطلبة.
- إجراءات التقويم والمعايير والجداول الملائمة من أجل قياس الأهداف المحددة على أساسٍ سنويٍ على الأقل.

- **[٢]: مطالب قرار البرنامج التربوي الفردي (IEP) لعام ١٩٩٧:**

لقد تطلب قانون عام ١٩٩٧ المتعلق بالتربية الخاصة، إجراء تغييراتٍ عديدةٍ على البرنامج التربوي الفردي (IEP) تقوم على أساس ضرورة انتقال هذا البرنامج من كونه يمثل خطة تربوية تهتم بالتركيز على نقاط الضعف أو الإعاقة، إلى الاهتمام الحقيقي بجوانب القوة لكل طالبٍ من طلبة التربية الخاصة. فقد قام قانون ١٩٩٧ أساسا على الاعتقاد القائل بأن غالبية الطلبة المعاقين يمكنهم المشاركة في المنهج التربوي العام إلى درجاتٍ مختلفة، وأن جميع الطلبة باستثناء ١٪ فقط منهم، يستطيعون القيام بتلك المشاركة من أجل العمل في نهاية المطاف على تطوير المنهج العام، وأن البرنامج التربوي الفردي (IEP) يجب أن يشتمل على الوثائق والتوضيحات عن كيفية تقدم الطالب نحو تحقيق كل من الأهداف قصيرة المدى والأهداف العامة السنوية، وكيف يمكن مراقبة الطالب وتوجيهه خلال السنة كلها**(Jones,2010)** . كما يجب أن يتضمن البرنامج التربوي الفردي (IEP) كيفية كتابة التقارير التي تبين لأولياء الأمور بدقة مدى تقدم الأبناء. كما أنه ينبغي تزويد أولياء أمور الطلبة المعاقين بالمعلومات بشكلٍ منتظم عن مدى تقدم أبنائهم لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة، تماماً كما يحصل مع أمور الطلبة العاديين، وأن يتم عقد لقاءات تربوية عديدة من أجل مناقشة نقاط القوة وجوانب الضعف لديهم. إضافة إلى ذلك كله، فإن من متطلبات قرار عام ١٩٩٧ ضرورة تقديم الخدمات الانتقالية للطلبة، ولا سيما عندما يصلون إلى سن الرابعة عشرة من العمر وليس كما كان سابقا عند وصولهم إلى سن السادسة عشرة منه.

- **[٣]: مطالب قرار تطوير تربية الأفراد الذين يعانون من الإعاقات (IDEA) لعام ٢٠٠٤:**

بالإضافة إلى المعلومات السابقة ذات الصلة بكل من قرار تطوير التربية الخاصة الصادر عام ١٩٧٥ والآخر الذي ظهر عامً ١٩٩٧، فقد أشار برنامج

التطوير للتربية الخاصة IDEA لعام ٢٠٠٤ إلى تغييراتٍ إضافيةٍ للبرنامج التربوي الفردي، بحيث أصبح أكثر علاقة بتقدم الطالب من جهة، والتقليل من العمل الورقي من جهةٍ ثانية. ويجب أن يشمل كل برنامج تربوي فردي IEP فقرة على الأقل توضح المستويات الحالية للطالب من النواحي الأكاديمية في المنهج المدرسي العام من ناحية، وفي الأداء الوظيفي من ناحيةٍ ثانية (Rossa, 2017).

ويجب أن يشمل البرنامج الفردي التربوي IEP أهدافاً قابلة للقياس بما فيها الأهداف الأكاديمية، جنبا إلى جنب مع الأهداف الوظيفية. ومنذ أن كانت الأهداف قصيرة المدى والمعايير تمثل خطواتٍ مهمةٍ لتحديد مدى التقدم في تحقيق الأهداف التربوية المنشودة، فإن العديد من المعلمين وأولياء الأمور يطالبون بإضافتها إلى البرنامج التربوي الفردي أو إلى برنامج إضافي يقصد منه تحديد مدى التطور أو التقدم الذي يحرزه الطالب ويسمى بخطة التنفيذ الفردية Individual Implementation Plan(IIP).

وقد تستمر المناطق التعليمية في استخدام المعايير والأهداف قصيرة المدى لجميع الطلبة، ولكن يجب إبلاغ وزارة التربية والتعليم بذلك أولا بأول. كما أن أولياء الأمور ربما يطلبون من المعلمين إضافة الأهداف قصيرة المدى إلى البرنامج التربوي الفردي الخاص بأبنائهم، وذلك لمساعدتهم في تحديد مدى التقدم الذي أحرزه هؤلاء الأبناء في مجال تحقيق تلك الأهداف.

ومن ناحيةٍ أخرى، فإن المعايير والأهداف قصيرة المدى، ضرورية للطلبة الذين يحصلون على نماذج من التقييمات المتغيرة، إذ يجب أن تكون هناك عبارة في البرنامج التربوي الفردي تشير إلى السبب وراء عدم تمكن الطالب المعاق من المشاركة في التقييمات العامة، ثم لماذا تمّ اختيار التقييم المتغير له بشكل يناسب قدراته واهتماماته. كما أن الخدمات الانتقالية Transition Services لا بد أن تكون هي الأخرى متضمنة في البرنامج التربوي الفردي IEP وبخاصةٍ إذا كان عمر الطالب أقل من ستة عشر عاما.

وعندما يلتقي فريق ذلك البرنامج لمناقشة أهداف الطالب لما بعد المرحلة الثانوية والخدمات الانتقالية، فإن الطالب يجب أن تتم دعوته إلى ذلكٍ الاجتماع، وأنه لا بد من أخذ حاجاته واهتماماته في الحسبان. كما يجب أيضا العمل علِى صياغة أهدافٍ قابلة للقياس للطالب لما بعد المرحلة الثانوية، ومعتمدة على التقييمات المرحلية الملائمة للعمر، ومرتبطة في الوقت ذاته بكل من مستوى التدريب المناسب له من جهة، وللمهارات الحياتية ولسوق العملً من جهةٍ أخرى(Villegas, 2017) .

- **تقييم منهج التربية الخاصة:**

يمثل تقييم منهج التربية الخاصة عمليةً معقدةً ومتشابكةً في إجراءاتها من ناحية، وذات صلة وثيقة بعملية تقديم التربية الملائمة للفئة الطلابية التي تعاني من الإعاقات من ناحيةٍ ثانية. ويشير التقييم هنا إلى عملية جمع

المعلومات حول النمو المعرفي والأكاديمي والاجتماعي والانفعالي والوظيفي للطالب. وفي منهج التربية الخاصة، توجد خمسة أنماط وأغراض وأدوات مستخدمة للتقييم تتعلق بمناهج التربية الخاصة توضحها اللوحة (١) الآتي:

اللوحة (١) : أنماط تقييم مناهج التربية الخاصة وأغراضها والأدوات المستخدمة فيها

| النمط التقييمي | الغرض منه | الأدوات المستخدمة فيه |
|---|---|---|
| - الفرز Screening | - الفحص المبكر. | - الاختبارات معيارية المرجع. |
| - التقويم Evaluation | - الأهلية أو الجدارة. | - الاختبارات الفردية محكية المرجع. |
| - البرمجة Programming<br>- إدارة البرنامج التربوي الفردي Monitoring | - كتابة البرامج التربوية الفردية.<br>- تحديد مدى التقدم. | - التقييم المعتمد على المنهج، الاختبارات غير الرسمية.<br>- التقييم المعتمد على المنهج، الاختبارات محكية المرجع، الاختبارات غير الرسمية. IEP |
| - تقييم البرنامج IEP Monitoring | - تحديث سنوي للبرنامج التربوي الفردي. | - التقييم المعتمد على المنهج، الاختبارات محكية المرجع، لاختبارات غير الرسمية. |

ويتم التركيز هنا على البرمجة بالذات، ولا سيما كتابة البرامج التربوية الفردية المتنوعة. ويشتمل تقييم برمجة المناهج المدرسية للتربية الخاصة باستخدام نتائج تلك التقييمات للتخطيط من جديد لمناهج تراعي التغيرات في حاجات الطلبة واهتماماتهم من جهة، ومتطلبات المجتمع المتغيرة من جهةٍ ثانية. وقد تستخدم هذه التقييمات من أجل إدخال تعديلات على المنهج المدرسي القائم، وذلك لفئة طلبة التربية الخاصة، وذلك من أجل تدريسهم بالطرق والاستراتيجيات التي تحقق لهم الأهداف التربوية المنشودة.

وتتمثل أدوات التقييم المفروض استخدامها أو تطبيقها للحصول على المعلومات الخاصة بالبرمجة، في كل من الاختبارات محكية المرجع Criterion Referenced Tests(CRT)، والتقييم المعتمد على المنهج المدرسي، والاختبارات غير الرسمية، والاختبارات المعيارية الحكومية للمناهج المدرسية، وذلك لأنها ذات علاقةٍ وثيقةٍ بالمهارات والمحتوى الذي يقوم المعلمون بتدريسه للطلبة من ذوي الإعاقات أو الاضطرابات النفسية أو صعوبات التعلم في وقتٍ واحد.

وترتبط الاختبارات محكية المرجع CRT بالمهارات الأكاديمية أكثر من ارتباطها بالمطالب والتشريعات الحكومية. وهذه لاختبارات في الأساس ليست معيارية بصورةٍ عامة، ولكنها تقدم معلوماتٍ خاصةٍ ودقيقةٍ حول المهارات التي أتقنها الطالب في العادة، وتلك التي لم يتقنها أيضا، وأي مهارةٍ أخرى يجب أن يبدأ بدراستها فيما بعد.

أما الاختبارات غير الرسمية، فهي التي يضعها المعلم في العادة وترتبط مباشرة بالتدريس الصفي، مثل الاختبارات التي يأخذها الطلبة في العلوم أو الرياضيات أو اللغة العربية أو التربية الإسلامية أو الدراسات الاجتماعية. وعلى العكس تماما من الاختبارات محكية المرجع، فإن مجال الاختبارات غير

الرسمية ليست كافيةً من أجل التخطيط لمهاراتٍ تتابعيةٍ لمدة عام دراسي كامل. ومع ذلك، فهناك اختبارات يتم تصميمها عن طريق شركاتٍ تجارية متخصصةٍ، مثل اختبار القراءة غير الرسمية والتي لها ما بين (٨-١٦) من مستويات الصعوبة، وذلك من أجل تقييم المستوى الوظيفي القرائي لطالب التربية الخاصة.

وقد يشتمل التقييم المعتمد على المنهج المدرسي، على الاختبارات محكية المرجع والاختبارات غير الرسمية. ومثل الاختبارات الأخيرة بالذات، يرتكز التقييم المعتمد على المنهج في الأصل أيضا على المحتوى الذي تقره المنطقة التعليمية أو وزارة التربية والتعليم. وكما هو معروف في الاختبارات محكية المرجع، فإن الاختبارات المعتمدة على المنهج المدرسي تقوم أيضا على رياض الأطفال، وذلك من خلال التسلسل الهرمي للمهارات حتى الصف الثاني عشر، عبر لوحات المجال والتتابع.

ومع ذلك، فإن محتوى الاختبارات محكية المرجع تمثل المهارات المتسلسلة هرمياً والمتضمنة في الكتب المدرسية المقررة من جانب المنطقة التعليمية أو وزارة التربية والتعليم. كما يتلخص الاستخدام المهم للاختبارات محكيةٍ المرجع في تحديد المهارات الخاصة بالطالب من الناحية المعرفية، وأي مستوىً من الكتاب المدرسي المقرر يحتاج الطالب إلى تدريسه فيه. لذا، فإن الاختبارات محكية المرجع تعتبر ذات قيمةٍ كبيرةٍ للتخطيط لذلك المستوى من الكتاب المدرسي الضروري الاستفادة منه في البرامج التربوية الفردية IEP ثم تحديد مهارات الطالب الخاصة المفروض أخذها بالحسبان ضمن المنهج المدرسي العام.

ويتضمن الإطار الحكومي لمنهج التربية الخاصة، معايير تتبناها المنطقة التعليمية أو وزارة التربية والتعليم، والتي تصبح أهدافا ملائمة للبرامج التربوية الفردية فيما يتعلق بالمواد الدراسية المختلفة، وأن معايير المنهج المدرسي الحكومي تمت مراعاتها في الكتب المدرسية الحكومية المقررة والتي يستخدمها الطلبة والمعلمون. كما تطبق الاختبارات المعتمدة على المعايير الحكومية بشكل سنوي لتحديد مدى تقدم طالب التربية الخاصة، والتي تقوم على إطار المَنهج المدَرسي الحكومي(Dalien, 2019) .

ويؤخذ بالحسبان النظام الهرمي للمهارات من حيث مجال وتتابع المواد الدراسية من خلال الكتب الحكومية المقررة، في أهداف البرامج التربوية الفردية IEP . أما التقييم المعتمد على المنهج المدرسي للتربية الخاصة، فيتم إعداده وتصميمه للاستخدام مراتٍ عديدةٍ أكثر من الاختبارات السنوية، وذلك من أجل قياس التقدم في اكتساب أو تحقيق أهداف البرنامج التربوي الفردي.

ولسوء الحظ، فإنه في معظم الحالات، يتوقع من المعلم أن يقوم بإعداد البرنامج التربوي الفردي في ضوء نتائج التقييم المتعلقة بجدارة برنامج

التربية الخاصة. والتقويم عادةً ما يستخدم هنا الاختبارات معيارية المرجع Norm Referenced Tests ، وذلك من أجل مقارنة الدور الوظيفي للطالب، بغيره من الطلبة من العمر المتقارب أو الصف ذاته، وليست مصممة لتزويد معلوماتٍ خاصةٍ ذات علاقةٍ بالمنهج المدرسي. وتقدم عملية كتابة البرامج التربوية الفردية من نتائج الاختبارات معيارية المرجع، التقييم الأولي السنوي للمنهج المدرسي.

- **تطوير البرامج التربوية الفردية باستخدام الاختبارات معيارية المرجع:**

تعمل البرامج التربوية الفردية لطلبة التربية الخاصة على استخدام نتائج الاختبارات معيارية المرجع للمواد الدراسية المختلفة. ولتطبيق هذه العملية، فإن العديد من المراجع يجب أن يتم تحديدها للمستويات الوظيفية المختلفة، مع القيام بتحديد جوانب القوة ونقاط الضعف التي تم استنتاجها من تقارير التقويم المتعددة، والعمل على طباعتها ضمن البرنامج التربوي الفردي، حيث يركز النموذج الخاص بهذا البرنامج على جانب تطوير المنهج المدرسي لطلبة التربية الخاصة، ولا يشتمل على العديد من الجوانب الأخرى التي تستخدم في العادة لغايات المحاسبة أو المساءلة.

ورغم أن بعض طلبة التربية الخاصة ليست لديهم صعوبات تعلم في جميع المواد الدراسية أو المجالات الأكاديمية، إلا أن البرنامج التربوي الفردي يتم تحضيره في جميع تلك المجالات لغايات التطبيق من ناحية، ومن أجل التأكد من مدى ملاءمة الحالات المختلفة للطلبة من ناحيةٍ ثانية. وفي بعض المجالات المعرفية، فإن المنهج المدرسي المتعلق بطالب التربية الخاصة والمتمثل هنا في البرنامج التربوي الفردي IEP، فإنه لا بد من أن يشير إلى المهارات العلاجية المطلوبة. وفي بعض المجالات الأكاديمية، يعمل هذا البرنامج حسب مبدأ مستوى الصف الذي يحتاجه الطلبة من هذه المهارات، وحسب ملاءمتها لعمر الطالب الذي لديه الإعاقة العقلية أو الاضطراب الواضح في السلوك أو الصعوبة في التعلم، حيث المهارات التنموية تظل هي الأساس(Browder,2001) .

ومثل هذه الطريقة تبقى في العادة ذات قيمة كبيرة، وذلك في ضوء مجموعةٍ من الأسباب المهمة التي تتلخص فيما الآتي:

- تقديم عينات من البرنامج التربوي الفردي IEP في العديد من المجالات الأكاديمية والاجتماعية المختلفة من أجل التمرين.
- الإشارة إلى المهارات العلاجية، والتي تمثل في الأساس البرنامج التربوي الفردي الحقيقي لطالب التربية الخاصة، والذي يتم تدريسه في حجرة المصادر المخصصة لذلك.
- الإشارة إلى المهارات الخاصة بكل صفٍ من الصفوف أو إلى المهارات التنموية الواجب تدريسها لطالب التربية الخاصة في الحجرة الدراسية العامة للمنهج المدرسي العام.

إضافةً إلى ذلك، فإن الهدف الأساس من وراء استخدام لوحات المجال والتتابع Scope & Sequence Charts يتمثل في تحديد المهارات الواجب تعليمها في مختلف المراحل الدراسية ضمن التربية العامة، كي يتعود معلمو التربية الخاصة على المهارات التي يحتاجها الطلبة من ذوي الإعاقات أو الاضطرابات أو الصعوبات، كي يتم تفعيلها داخل الحجرة الدراسية. وعادة ما يركز معلمو التربية الخاصة على الطريقة محكية المرجع، مع منظومةٍ هرميةٍ من المهارات في المجالات الأكاديمية أكثر مما هي مخصصة للمراحل الدراسية المختلفة. وقد تمّ تصميم لوحات المجال والتتابع بالذات من أجل مساعدة معلمي التربية الخاصة الذين هم بحاجةٍ إلى مهاراتٍ خاصةٍ بكل صفٍ من الصفوف، مقرونة بالأهداف التعليمية من أجل التحضير الدقيق للبرنامج التربوي الفردي.

- **كتابة البرنامج التربوي الفردي:**

من أجل التحضير أو الإعداد للبرنامج التربوي الفردي IEP باستخدام الاختبارات معيارية المرجع NRT، فإنه لا بد من اتباع الخطوات المهمة الآتية:

- تحديد المستوى الوظيفي أو العملي لطالب التربية الخاصة.
- تحديد الهدف للنمو خلال عام كامل.
- الإشارة إلى اللوحات الملائمةً للمجال والتتابع المتعلقة بمهارات ميادين المعرفة المدرسية المختلفة.
- تحويل المهارات إلى قسم الأهداف التدريسية في البرنامج التربوي الفردي، بحيث تكون موزعة على فتراتٍ تقويميةٍ متعددة.
- تحديد مواد تقويمية محتملة، وطرائق تدريسية ممكنة، بالإضافة إلى المعايير ذات الصلة، ومخاطبة أولياء الأمور كتابيا، والاستعانة بوسائل التكنولوجيا المتنوعة. وبعد ذلك، يتم في العادة البدء بهذه الخطوات وما يتبعها من أمورٍ ذات صلة كالآتي:

- **مهارات القراءة الأساسية للبرنامج التربوي والفردي:**

فعند كتابة أو تصميم البرنامج التربوي الفردي، فإنه لا بد أولاً من الأخذ بالحسبان مهارات القراءة الأساسية، والتي يمكن تقسيمها إلى فئتين هما: مهارات تحديد الكلمات، ومهارات تحليل الكلمات. أما عن مهارات تحديد الكلمات فتشمل هي الأخرى فئتين من الكلمات هما: كلمات متكررة بدرجةٍ كبيرةٍ وليست قابلة لإعادة الترميز ويجب حفظها، وكلمات جديدة يتعلمها الأطفال في القصص وفي محتوى المواد الدراسية المختلفة التي يقومون بقراءتها. أما مهارات تحليل الكلمات فتشمل الاستراتيجيات الخاصة بترميز الكلمات مثل مهارات تحليل الصوتيات، والتحليل البنائي للكلمات، وتحليل السياق، وتحليل المعجم(Jones, 2010).

- **مستوى الأداء المحلي:**

إن درجات مستوى الأداء بالنسبة لتحديد الكلمات من جهة، وتحليلها من جهةٍ ثانية، يتم من خلال استخدام نتائج اختبار إتقان القراءة ضمن التقرير

التربوي النفسي، وفي العمود الخاص بالمستوى الحالي للأداء. وتشير الدرجات في الأصل إلى كل من: الدرجات التي تمت معادلتها Grade Equivalency في الأصل، وإلى الدرجات المعيارية Standard Scores أيضا.

أما عن نقاط القوة وجوانب الضعف، فيتم توضيحها ضمن ما يسمى بالتقرير التقويمي Evaluation Report، وذلك في ضوء تفسير اختيار القراءة والإصغاء كما تشير إليه الجملة الأولى التي تؤكد على ضرورة التركيز على نقاط القوة، في حين توضح الجملة الثانية مهارات تحديد الحروف والتي تقع تحت كلمتي نقاط القوة. ويستخدم البرنامج التربوي الفردي IEP ما يسمى بمؤشرات السياق Context Clues، وذلك من أجل المساعدة على الاستيعاب والتصحيح الذاتي للكلمات، مما يمثل نقطة قوةٍ وتتم كتابتها تحت عنوان نقاط القوة في التقرير التقويمي.

أما بالنسبة إلى الجملة الثالثة فتقع تحت عنوان القراءة والإصغاء، حيث تنص على الآتي: مهارات القراءة في مواجهة الكلمات(التحليل) وتحديد الكلمات(التعريف)، حيث تمثل في هذه الحالة نقاط الضعف، ويتم وضعها تحت هذا العنوان في التقرير التربوي الفردي IEP. أما عن الجملة الرابعة، فهي تشير كذلك إلى نقاط الضعف مثل: يوجد لدى طالب التربية الخاصة ميل إلى استبدال وحذف وتحويل الأصوات. وهذا يمثل مشكلة تحليل الكلمات في علم الأصوات أو الصوتيات، وهي تكتب أيضا تحت عنوان نقاط الضعف.

- **الأهداف السنوية:**

من أجل التحضير السليم للبرنامج التربوي الفردي، فإن الهدف السنوي الأول يجب أن يشير إلى أن مستوى الطالب سيكون (٢,٩) حسب مستوى التربية العامة، والذي يعني أنه في الشهر التاسع من الصف الثاني. كما أنه ينبغي تحضير البرنامج التربوي الفردي للسنة الأكاديمية القادمة أو حتى نهاية الصف الثالث الابتدائي أو الأساسي عند مستوى(٣,٩)، وأن حرف (ق) أي قراءة أو حرف (R) أي Reading يوضع أعلى عنوان مهارات القراءة الأساسية في العمود الخاص بمستوى الأداء الحالي، وذلك من أجل الإشارة إلى أن هذا هو التدريس العلاجي للطالب. ومع أن أحد طلاب التربية الخاصة قد يقع سنة كاملة دون مستوى أقرانه في الصف ذاته، ولديه المعدل الجيد من نسبة الذكاء، فإنه ليس من المفضل أو المعقول التخطيط لأكثر من سنةٍ واحدةٍ من النمو في مجال تحديد الكلمات خلال العام الأكاديمي، مما يجعل الهدف النهائي لمهارات تحديد الكلمات تتم في ختام الصف الثاني.

والأهداف السنوية ينبغي أن تكون ذات طابع إيجابي، مما يجعل صياغة الهدف تتم باستخدام كلمات مثل(تحسين)، أو (تطوير). وللتوضيح بشكل أفضل، فإنه يمكن استخدام الصياغة الآتية: (سيقوم الطالب ب....) و (سيكونَ الطالب قادرا على....)، مما يسمح بالتركيز على محتوى الأهداف العامة والخاصة. أما بالنسبة إلى صياغة أهداف البرنامج التربوي الفردي بإسم

الطالب أو الطالبة، فإنه يمكن القول مثلاً: سوف يتحسن أداء الطالب (زياد) في مهارات القراءة الأساسية عند نهاية الصف الثاني الابتدائي أو الأساسي.

- **الأهداف قصيرة المدى:**

وهي ترتبط ارتباطاً وثيقاً بمهمةٍ محددةٍ وبشكل متتابعٍ وبمهاراتٍ قابلةٍ للقياس، أو أنها ترتبط بمعايير لا بد من إتقانها من أجل العمل على تحقيق الهدف العام. والتخطيط للأهداف التدريسية يصبح أكثر وضوحا في العادة، عندما يتم تجميع المهارات بناءً على عدد فترات التقدير خلال السنة الدراسية، والتي غالبا ما يتم تقسيمها إلى أربع فترات.

وتتمثل الخطوة التالية في الاهتمام بمتطلبات منهج القراءة والإصغاء، ولاسيما بالنسبة إلى لوحات المجال والتتابع لمهارات القراءة الأساسية وبخاصةٍ المفردات، والكلمات المرئية للصف الثاني الابتدائي أو الأساسي، والتي عن طريقها سيتم اشتقاق المهارات المرتبطة بالصف لطالب التربية الخاصة، الذي يتم تصميم البرنامج التربوي الفردي له من أجل إتقانها. فاللوحة المتعلقة بالمجال والتتابع تشير إلى أنه بانتهاء الصف الثاني الابتدائي أو الأساسي، فإن الطالب سيكون قادرا على قراءة(٣٠٠) كلمة جديدة من كتاب القراءة المدرسي المقرر، بالإضافة إلى (١٠٠) كلمة جديدة عالية التكرار في استخداماتها الحياتية(Cook and Klein, 2019).

وفي عملية تخطيط الأهداف قصيرة المدى، فإن حجم المعلومات المطلوب تعلمها تمّ تقسيمها إلى أربع فترات تقدير. ونظرا لأنه يوجد عدد (٤٠٠) كلمة يجب تعلمها في الصف الثاني الأساسي أو الإبتدائي، فإن هذا يعني أن (١٠٠) كلمة يجب تعلمها خلال كل فترة من فترات التقدير الأربع. وهنا، فإن الكلمات المائة الأولى تمثل المفردات الأساسية من كتاب القراءة المقرر على طلبة الصف الأول الأساسي أو الابتدائي، مع الملاحظة بأن الثلاثة أهداف الأخرى لكل واحدٍ منها (١٠٠) كلمة أساسية جديدة للصف الثاني الأساسي أو الابتدائي، وكلمات أخرى يجب أن يعرفها الطالب في العلوم والرياضيات والدراسات الاجتماعية. وهنا ينبغي أن يبدأ كل هدفٍ بأفعال تخبر الطالب ما ينبغي عليه القيام به بالنسبة إلى المهارات المحددة، وهذا ما يجعل من السهل فهم التنظيم الهرمي للمهارات.

ويشمل قسم مواد التقويم والأهداف المحكية، ثلاثة أنماط من المعلومات. فقائمة المواد التقويمية عبارة عن تجميعٍ للطرق الممكنة التي ربما يعمل المعلم على تقويم طالبِ التربية الخاصة، وذلك للتأكد من تمكنه لمهارات تحديد الكلمات. ونظرا لأن البرنامج التربوي الفردي قد تمّ إعداده لمدة سنةٍ واحدة، فإن المعلم لا يعرف بدقةٍ أي المواد المقررة وطرائق التدريس التي سوف يستخدمها، مما يوفر عليه عينة يتم الاختيار منها من أجل التقويم. وهذه المواد سوف يتم استخدامها أيضا للتدريس، مما يجعلها مألوفة للطالب خلال فترات التقويم.

وقائمة المعايير تمثل في الأساس المعايير المعتمدة لمستوى القراءة التدريسي للكلمات وتحديدها، والتي تبلغ نسبة دقتها مستوىً يصل إلى ٩٥٪. وحتى يتأكد معلم التربية الخاصة من حدوث التمكن من جانب الطالب، فإنه بحاجة إلى إعادة اختبار ذلك الطالب ثلاث مرات خلال الفترة التقديرية أو التقييمية الواحدة. لذا، يفضل إرسال التقرير التقويمي عن الطالب إلى ولي أمره في منتصف كل فترةٍ تقديريةٍ وفي نهايتها أو بعد كل فترةٍ تمتد من (٤-٥) أسابيع. كما يجب اعتبار كل طالبٍ يحصل على خدماتٍ تربويةٍ خاصةٍ، أنه مرشح للمساعدة التكنولوجية، والتي ليست ضرورية لجميع الطلبة الذين يعانون من إعاقاتٍ عقليةٍ أو اضطراباتٍ سلوكيةٍ أو صعوباتٍ في التعلم(Winzer, 1993 ).

- **مهارات تحليل الكلمة:**

خلال إعداد الهدف الثاني للبرنامج التربوي الخاص بالطالب المعاق من أجل تحليل الكلمة، فإنه لا بد من البحث عن اختبار التمكن من القراءة لاستخدام نتائجه لتحليل الكلمات. ومع أن الطالب الذي تمّ إعداد البرنامج له سابقا سوف يصبح في الصف الثاني الابتدائي أو الأساسي خلال السنة القادمة، فإن الهدف الذي ينبغي التركيز عليه في نهاية الصف الثاني الأساسي أو الابتدائي، يتمثل في التعامل بسهولة مع المهارات الكلامية الوظيفية، بحيث تصبح صياغة الهدف الثاني كالآتي: سوف يعمل الطالب على تحسين مهارات تحليل الكلمات في التحليل الصوتي، والتحليل البنائي، وتحليل السياق، وتحليل المعجم، حتى نهاية الصف الثاني الأساسي. وهنا، فإنه ليس من الخطأ وضع الأهداف للصف الثالث الأساسي، ولكن بشرط ربط مهارات ذلك الصف بمهارات الصف السابق له.

وهنا، فإنه يجب التخطيط للأهداف قصيرة المدى باستخدام مستوى الصف الثاني الأساسي للوحات المجالِ والتتابع، المتمثلة في مهارات القراءة الأساسية ومهارة تحليل الكلمات. فمثلا، تتضمن مهارات تحليل الكلمات لهذا الصف عددا كبيرا من مهارات الصوتيات والبنائيات، وعددا قليلا من مهارات السياق ومهارة تحليل المعاجم. وفي الصفوف العليا، يتم التركيز في الفترة التقديرية أو التقييمية الأولى على المهارات الصوتية، في حين يتم تخصيص الفترة الثانية لمهارات التحليل البنائية، بينما تهتم الفترة الثالثة بمهارات تحليل السياق، في الوقت الذي تدور فيه الفترة التقديرية الرابعة حول مهارات تحليل المعاجم.

على أي حال، فإنه ليس هناك ما هو صحيح أو ما هو خاطئ لتحديد أي المهارات من هذا النوع أو ذاك في كل فترةٍ من فترات التقدير، باستثناء ضرورة أن تكون متتابعة. ونظرا لوجود أربع فتراتٍ تقديريةٍ مهمة، فإن المهارات التي هي بحاجة للإتقان يتم تقسيمها بطريقةٍ منطقيةٍ إلى أربع مجموعات، وإن صفحتين من البرنامج التربوي الفرديIEP تبقى ضرورية من أجل الإشارة إلى تحليل الكلمات الخاصة.

وكذلك تتم الإشارة في ذلك البرنامج إلى مجموعةٍ واسعةٍ من المواد التقويمية. وبما أن معايير مستوى التدريس لجميع الموضوعات الأكاديمية ما عدا تحديد الكلمات، تتطلب دقة تصل في مستواها إلى ما بين (٧٥- ٨٥٪)، فإن نسبة الدقة المطلوبة في التعرف إلى الكلمات قد تمّ تحديدها بنسبة (٨٠٪) على أنها تمثل المعدل الأنسب. ونظرا لأن تقرير أولياء الأمور قد تمّ تحديده ما بين ( ٤-٥) أسابيع لإرساله من جانب المعلمين، فقد أصبح من غير الضروري استخدام المساعدات التكنولوجية للطلبة في ضوء هذه الفترة القصيرة (Jones, 2010).

- **بقية المهارات الأكاديمية والاجتماعية:**

يشمل البرنامج التربوي الفردي أيضاً عدداً من المجالات الأكاديمية المهمة. وهنا، فإنه لا بد من الاستمرار في مقارنة درجات الاختبار وتفسيراتها في التقرير التقويمي لأجزاء البرنامج الفردي المختلفة، ومن ثم تبقى ضرورة إيجاد لوحات المجال والتتابع الأكاديمية المناسبة لاستخدام الأهداف العامة والتدريسية.

فالبرنامج التربوي الفردي للطالب المعاق عقلياً أو الذي يعاني من اضطراباتٍ عاطفية، أو الذي يواجه صعوبات في التعلم، قد يوضح مدى نمو ذلك الطالب في مهاراتٍ أكاديميةٍ معينةٍ مثل التعبير الشفوي، ولكنه قد يعاني من تأخرٍ في مهارات الحساب ومهارات التفسير. وقد يظهر لدى الطالب نفسه نمواً واضحًا في القراءة الشفوية، ولكنه في الوقت ذاته يعاني من تأخرٍ في الكتابة، مما يستدعي وضع برامج علاجية لكل هذه النقاط الضعيفة.

- **إجراءات تطوير البرنامج التربوي الفردي باستخدام التقييم المعتمد على المنهج:**

من أجل توضيح عملية تطوير البرنامج التربوي الفردي IEP باستخدام التقييم المعتمد على المنهج المدرسي، فإنه من الضروري مناقشة كلٍ من: لوحات المجال والتتابع أولا ، والتقييم المعتمد على المنهج ثانيا، وتقييم البرنامج ذاته ككل ثالثا، وكيفية كتابة البرنامج التربوي الفردي المعتمد على المنهج رابعا وأخيرا، وذلك كالآتي:

- **لوحات المجال والتتابع:**

إذ تظل لوحات المجال والتتابع في البرنامج التربوي الفردي شاملة، وذلك لأنها مؤلفة من العديد من المصادر بما فيها مجموعة من الكتب المدرسية، ومجموعة من العبارات في لوحات المجال والتتابع، ومخططاتٍ تاريخيةٍ للمهارات الأساسية، ومهاراتٍ تمت التوصية بها من جانب المنطقة التعليمية أو عن طريق وزارة التربية والتعليم لمختلف المجالات المعرفية. وتشمل اللوحات المقترحة من جانب وزارات التربية والتعليم للمجال والتتابع في الأساس، من لوحاتٍ مقترحةٍ من دور نشرٍ معروفةٍ ومرتبطةٍ بكتبٍ مدرسيةٍ مقررة. فقد عملت كل دار نشرٍ مهتمةٍ بهذه الأمور على إعداد لوحة المجال

والتتابع للمهارات التي ينبغي تدريسها في الكتاب المنشور من جانبها لكل صفٍ من الصفوف، ويتم تنظيمها في وثيقةٍ واحدة، أو في كتيبٍ واحدٍ مع المادة الدراسية على أساس أنها تمثل جزءً لا يتجزأ من لوحات المجال والتتابع الخاصة بالمنطقة التعليمية ذاتها.

- **التقييم المعتمد على المنهج المدرسي:**

فمن أجل استخدام التقييم المعتمد على المنهج المدرسي في البرامج التربوية الفردية، لا بد من تطبيق هذا النوع من التقييم مع خصائص الاختبارات محكية المرجع من ناحية ومع الاختبارات التشخيصية غير الرسمية من ناحيةٍ ثانية. وغالبا ما تقوم دور النشر الخاصة بالكتب المدرسية، بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم من أجل تحضير التقييم المعتمد على المنهج المدرسي، مرافقا مع مجموعة الكتب المدرسية المقررة. فمثلا، تعتبر اختبارات نهاية العام الدراسي، واختبارات نهاية كل فصل دراسي، واختبارات نهاية كل وحدةٍ دراسية في الرياضيات والعلوم واللغة العربية والتربية الإسلامية والدراسات الاجتماعية مثلا، هي بمثابة التقييم المعتمد على المنهج المدرسي.

وفي بعض الأحيان، فإنه يجب تحضير التقييم المعتمد على المنهج، عن طريق المعلمين بالنسبة للكتب المدرسية المقررة من جانب وزارة التربية والتعليم، أو عن طريق المنطقة التعليمية التي تتبع لها المدرسة. كما يمكن بسهولة تحضير قوائم بالمفردات اللغوية الأساسية، وذلك باستخدام الكلمات الجديدة التي يتم تقديمها لكل صفٍ من الصفوف الدراسية والموجودة في العادة ضمن دليل المعلم للقراءة. أما عن المهارات الخاصة بكلمات التحدي المتعلقة بالتقييم المعتمد على المنهج، فإنه يمكن تحضيرها من بين أوراق العمل لكل صفٍ من الصفوف. كذلك يمكن تحضير قائمة القراءة غير الرسمية عن طريق تصوير مختاراتٍ من (١٠٠- ٢٠٠) كلمة لكل مستوىً من مستويات القراءة الموجودة في الكتاب المدرسي المقرر، والمطلوب من التلاميذ الحرص على قراءتها(Browder, 2001) .

- **تقييم البرامج التربوية الفردية:**

إن عملية تقييم البرامج التربوية الفردية أو العمل على كتابتها، ينبغي أن تستخدم الاختبارات المرافقة للكتب المقررة من جانب المنطقة التعليمية أو من جانب وزارة التربية والتعليم، أو من خلال التقييم المعتمد على المنهج الذي أعده معلم التربية الخاصة. وهنا، فإنه ينبغي تقييم الطلبة المعاقين عقليا أو الذين يعانون من اضطرابات سلوكية أو من صعوبات التعلم في جميع الميادين المعرفية الأكاديمية التي يتم في العادة فحصها عن طريق تطبيق الاختبارات معيارية المرجع(Winzer, 1993 ). وفي كل الأحوال، فإنه ربما يتم إعطاء الطالب في برنامج التربية الخاصة مجموعة من اختباراتٍ نهاية الكتاب أو التقييمات المعتمدة على المنهج، قبل تحديد أي مستوىً تدريسي للطالب ذاته. وتوجد في العادة ثلاثة مستويات للتقييم المعتمد على المنهج، تتمثل في الآتي:

- المستوى الذاتي أو الفردي.
- المستوى التدريسي.
- مستوى الإحباط.

ويعتبر المستوى التدريسي هو مستوى الكتب المدرسية المقررة التي يستخدمها المعلم داخل الحجرة الدراسية، والذي يتطلب من التلاميذ الحصول على معدل من الدرجات يقع في الأساس ما بين (٧٥ – ٨٥٪) من الدقة المطلوبة أو أعلىً من ذلك.

- **كتابة البرنامج التربوي الفردي بالاعتماد على التقييم المعتمد على المنهج:**

تشبه طريقة كتابة البرنامج التربوي الفردي المعتمد على المنهج، طريقة كتابة البرنامج التربوي الفردي القائم على الاختبارات معيارية المرجع ولوحات المجال والتتابع الشاملة، باستثناء أن البرنامج التربوي الفردي المعتمد على الاختبارات معيارية المرجع، تبقى بالدرجة الأولى تقديرية وليست بالقيمة العالية المطلوبة. لذا، فإن البرنامج التربوي الفردي المعتمد على المنهج المدرسي يبقى أكثر دقة، وذلك لأن تقديرات الطالب تأتي من محتوى المنهج الذي اعتمدته المنطقة التعليمية أو وزارة التربية والتعليم، وأن البرنامج التربوي الفردي الذي تمّ إعداده من الاختبارات معيارية المرجع ومن اللوحات الشاملة للمجال والتتابع، يميل في الغالب إلى محتوى الموضوعات المدرسية المختلفة. وبما أن الاختبارات معيارية المرجع لا تقوم على تتابعات المحتوى ولكن على المقارنات في اختبارات الأداء للطلبة الآخرين من العمر ذاته والصف ذاته أيضا، فهذا يجعل نتائج الاختبار غير ضرورية مقارنة بمستويات الكتب المدرسية.

وتساعد عملية كتابة الأهداف قصيرة المدى في التخطيط للعام الدراسي كله، مع التحضير لعملية التدريس، وذلك مراعاة لجوانب القوة ونقاط الضعف للطالب، مع ضبط عملية التقدم لدى ذلك الطالب. ومع أن اللوحات الشاملة للمجال والتتابع يمكن استخدامها لتحضير الأهداف قصيرة المدى، فإن على المنطقة التعليمية تحضير لوحات المجال والتتابع الخاصة بها لجميع الصفوف الدراسية من بداية المرحلة الابتدائية أو الأساسية وحتى نهاية المرحلة الثانوية، مع استخدام هذه المهارات الخاصة في الكتب الدراسية المقررة من وزارة التربية والتعليم، مع التقييم المعتمد على المنهج المدرسي.

- **تعليق الباحث على الجهود التطويرية لمناهج التربية الخاصة خلال القرون الثلاثة الماضية:**

استكمالا لمتطلبات المنهج البحثي الوصفي التحليلي الذي استخدمه الباحث في هذه الدراسة، فسوف يتم التعليق هنا من جانب الباحث، على الجهود التطويرية التي واكبت مناهج التربية الخاصة خلال القرون الثلاثة الماضية، وذلك على النحو الآتي:

- كانت من بين أكثر المشكلات التي واجهت معلمي التربية الخاصة خلال المحاولات الجادة لتطوير المنهج، تتمثل في الوقت الطويل والمسؤولية الجسيمة التي يبذلونها في تحضير برامج التربية الفردية لكل طالب من الطلبة. وهذا بلا شك نابع من التقدم في ميادين المناهج من جهة، وظهور نظريات جديدة في علم النفس التربوي من جهةٍ أخرى، انعكس بالتالي على مسؤوليات ذلك المعلم ومهامه في هذا الصدد.
- تمثلت مسؤوليات معلم التربية الخاصة تحت ظل عمليات التطوير للمنهج، في ضرورة الإلمام بالمنهج المدرسي العام، وبمطالب المناطق التعليمية التي تطبق هذا المنهج، وبإجراءات التقويم المختلفة لما تعلمه الطلبة من المنهج، وبالاختبارات المعيارية التي تفرضها المنطقة التعليمية أو وزارة التربية والتعليم، وبتفسير النتائج المتعلقة بتقويم المواد الدراسية المختلفة، وباللوحات التي توضح مجال المنهج وتتابعه، وبطرق التدريس واستراتيجياته المختلفة، من أجل تعديل المنهج المدرسي العام كي يناسب حاجات طلبة التربية الخاصة واهتماماتهم. كل ذلك قد تمّ بالفعل من أجل تحقيق أكبر عددٍ ممكن من الأهداف المنشودة من وراء عمليات التطوير التربوي لمناهج التربية الخاصة.
- صدور قرار البرنامج التربوي الفردي IEP عام ١٩٩٧، وبشكل خاص للطلبة الذين يعانون من إعاقاتٍ عقليةٍ أو من اضطراباتٍ سلوكيةٍ أو من صعوباتٍ في التعلم، والذي كان يتطلب من أجل نجاحه، معرفة المستويات الحالية للإنجاز التربوي لطلبة التربية الخاصة، والأهداف العامة السنوية طويلة المدى، والأهداف التدريسية قصيرة المدى، والخدمات المتعلقة بالتربية الخاصة التي ينبغي توفيرها للطلبة، وتحديد الأوقات التي يتم فيها الاستفادة من هذه الخدمات، وتحديد إجراءات التقويم والمعايير والجداول الملائمة حتى يتم قياس الأهداف المحددة على أساسٍ سنوي.
- صدورٍ قرار تطوير تربية الأفراد الذين يعانون من الإعاقات IDEA لعام ٢٠٠٤، والذي أدى إلى تغييراتٍ إضافيةٍ للبرنامج التربوي الفرديIEP، بحيث أصبح أكثر علاقة بتقدم الطالب من جهة، والتقليل من العمل الورقي من جهةٍ ثانية. كل ذلك قد تمّ من أجل تيسير الأمور على ذوي الإعاقات المختلفة.
- لقد تم وضع شروطٍ لنجاح البرنامج التربوي الفردي، يتمثل أهمها في اشتمال ذلك البرنامج على أهدافٍ قابلةٍ للقياس بما فيها الأهداف الأكاديمية، جنباً إلى جنب مع الأهداف الوظيفية. وهذا يدل على مدى تكامل الأهداف الحالية في التنفيذ مع الأهداف المستقبلية ذات الصلة بعملية التطبيق المهني.
- يتم تقييم منهج التربية الخاصة في ضوء عملية التطوير، عن طريق جمع المعلومات حول النمو المعرفي والأكاديمي والاجتماعي والانفعالي والوظيفي للطالب. وهذا يشير إلى النظرة التكاملية للعملية التقييمية الخاصة بذلك المنهج.

- توجد في منهج التربية الخاصة وبناءً على عمليات التطوير المختلفة، خمسة أنماط للتقييم هي: الفرز، والتقويم، والبرمجة، وإدارة البرنامج التربوي الفردي، والتقييم النهائي للبرنامج. ويؤكد هذا كله على دقة إجراءات التقويم المستخدمة في هذا المنهج من أجل الوصول فعلا إلى النتائج الأفضل.
- تتمثل أدوات التقييم المستخدمة للحصول على المعلومات الخاصة بالبرمجة، في كل من الاختبارات محكية المرجع، والتقييم المعتمد على المنهج المدرسي، والاختبارات غير الرسمية، والاختبارات المعيارية الحكومية، مما يوضح تنوع هذه الأدوات لتحديد مستويات طلبة التربية الخاصة، وبيان مدى التقدم الذي أحرزوه من وقتٍ لآخر.
- تمّ تحديد خطوات كتابة البرنامج التربوي الفردي الفعال، والتي تشمل: مهارات القراءة الأساسية، ومستوى الأداء المحلي، والأهداف السنوية، والأهداف قصيرة المدى، ومهارات تحليل الكلمة، ثم بقية المهارات الأكاديمية والاجتماعية اللازمة، مما يدل على تكامل هذه الخطوات وشمولها لأمور بالغة الأهمية.

## • توصيات الدراسة:

في ضوء الأسلوب الوصفي التحليلي الذي استخدمه الباحث في الدراسة الحالية، وما توصل إليه من نتائج تتمثل في هذا الكم المعرفي من المعلومات والحقائق عن تطور مناهج التربية الخاصة وتطويرها على مدى ثلاثة عقود من الزمن، فإنه يوصي بالآتي:

- ضرورة إعطاء التطورات التاريخية لمناهج التربية الخاصة ما تستحقه من اهتمام من جانب العلماء والباحثين، وذلك لأن فيها الكثير من الخبرات والتجارب والنجاحات التي يمكن الاستفادة منها هذه الأيام، كما أنها تتضمن العديد من الإخفاقات التي وقع فيها السابقون من المهتمين بهذا المجال، كي يتم تجنب مثل ذلك حاضراً ومستقبلا.
- ضرورة الاهتمام من جانب العلماء والباحثين المعاصرين، بالقوانين والقرارات المهمة التي تم طرحها والعمل على تطبيقها خلال العقود الثلاثة الماضية، من أجل تطوير مناهج التربية الخاصة، لأنها تمثل النقلة النوعية الكبيرة التي زادت من قيمة التربية الخاصة ومناهجها المنشودة، والتي أدت إلى التعامل مع فئة المعاقين كبشر لهم حقوق واهتمامات ورغباتٍ لا بد من بذل كل الجهود الممكنة في سبيل العمل على تحقيقها، إضافة إلى البناء عليها من أجل القيام بخطواتٍ تطويريةٍ إضافيةٍ في ضوء الظروف والمعطيات المتجددة.
- إجراء دراسة جديدة يتم فيها العمل على المقارنة بين التطورات التاريخية لمناهج التربية الخاصة على مدى العقود الثلاثة السابقة، والتطورات التي تمت بالنسبة إلى المناهج المدرسية العادية خلال الفترة ذاتها، وذلك لتبيان أوجه الشبه ونقاط الاختلاف بينهما، ولا سيما بالنسبة إلى الجهود المبذولة والنتائج المترتبة عليها.

- إجراء دراسةٍ جديدةٍ أخرى تدور حول تأثير القرارات التطويرية المهمة لمناهج التربية الخاصة وعلى رأسها قرار تطوير البرنامج التربوي الفردي IEP وقرار برنامج التطوير للأفراد ذوي الإعاقات IDEA، وذلك على مدى إمكانية تحسين المناهج المخصصة لفئة ذوي الاحتياجات الخاصة من مختلف الأعمار.

## • مراجع الدراسة:

### • أولاً: المراجع العربية:


- أحمد، عمر بشارة(٢٠١٩). "تطوير المنهج". أنظر الرابط الآتي:
https://busharentoud.blogspot.com/2012/06/blog-post_01.html
- سعادة، جودت أحمد، وإبراهيم، عبد الله محمد( ٢٠١٨). **المنهج المدرسي المعاصر**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- المرشدي، عماد حسين(٢٠١٩)."مفهوم التربية الخاصة وأهدافها والفرق بين التربية الخاصة والعامة". أنظر الرابط الآتي:
- http://www.uobabylon.edu.iq/uobColeges/lecture.aspx?fid=11&lcid=42362


### • ثانياً: المراجع الأجنبية:


- Browder, Diane M. (2001). **Curriculum and assessment for students with moderate and severe disabilities.** New York: The Guilford Press.
- Churchill, Lisa R. and Mulholland, Rita (2020). **A Practical guide for special education professionals.** Boston: Pears Publishers.
- *Cook, Ruth E. and Klein, Diane(2019). **Adapting early childhood curricula for children with special needs plus Pearson eText - Access card package.** (10th Edition). Boston: Pearson Publishers.*
- Dalien, Suzie (2019)."The history of special education". Look at: https://specialedresource.com/resource-center/history-special-education
- Jones, Carroll J. (2010). **Curriculum development for students with mild disabilities.** Springfield, Illinois: Charles C. Thomas Publishers.
- Kimberly, Kode, K. (2017). **Elizabeth Farrell and the history of special education.** 2nd ed. Washington, D.C.: Council for Exceptional Children.
- McLellan, Hilary (2019). "The History of Special education". Look at:https://www.sutori.com/story/the-history-of-special-education--cFG8mMko5ww2 MMUj3uq2Avpm
- Osgood, Robert L.(2007).**The history of special education: A struggle for equality in American public schools (Growing up: History of children and youth)**. New York: Praeger Publisher.

- Provenzo, Eugene F.(2013). **Encyclopedia of the social and cultural foundations of education**. 1st Edition. New York: SAGE Publications, Inc.
- Rogers, E. L. (2006). **The history of the law and children with disabilities. In M.Yell (Ed.). The law and special education.** (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Rossa, Carina(2017). "The History of Special Education". Look at: https://www.researchgate.net/publication/325947662_The_History_of_Special_Education/link/5b2e3b514585150d23c68c83/download
- Rotatori , Anthony F. and Obiakor Festus(2011). **History of special education (Advances in special education)**. New York: Emerald Publishing Company.
- Spaulding, Lucinda S. and Pratt, Sharon M. (2015). "A review and analysis of the history of special education and disability advocacy in the United States". **American Educational History Journal**, v42 n1 p91-109.
- Strade, Tara (2018). "The History of Special Education". Look at: https://www.sutori.com/story/the-history-of-special-education--iuKCdcAWK4vUmyzTQ6ZpsiCR
- Villegas, Tim (2017). "A brief history of special education". Look at:https://www.thinkinclusive.us/brief-history-special-education/
- Winzer, Margret A.(1993).**From integration to inclusion: A history of special education in the 20th century. Boston:** Gallaudet University Press.