مستوى إدراكات آباء الطلبة الموهوبين لكفايات تخطيط وتنفيذ البرنامج التربوي الفردي في جدة

د. حسين عبد المجيد مفلح النجار
أستاذ التربية الخاصة المشارك. معهد الدراسات العليا التربوية. جامعة الملك عبد العزيز. جدة

ملخص: هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مستوى كفاءة تخطيط وتنفيذ البرنامج التربوي الفردي في معاهد وبرامج التربية الخاصة للطلبة الموهوبين في مدينة جدة من وجهة نظر الآباء. بلغت عينة الدراسة العشوائية (196) من آباء الطلبة الموهوبين. تم إعداد استبانة لهذا الغرض وتطبيقها على عينة البحث. أشارت النتائج إلى أن تقدير الآباء لكفاءة تخطيط وتنفيذ البرنامج التربوي الفردي كان متوسطاً. كما أشارت النتائج إلى أن تقدير الآباء لمعوقات تخطيط وتنفيذ البرنامج التربوي الفردي كانت متوسطة أيضاً. كما لم يكن هناك فروق دالة إحصائياً في تقدير الآباء لمعوقات تخطيط وتنفيذ البرنامج التربوي الفردي تعزى لمتغير تعليم الأب أو الدخل أو المرحلة التعليمية.

الكلمات المفتاحية: الموهوبون– البرنامج التربوي الفردي– إدراكات الآباء– المرحلة التعليمية

Conceptions Level of Gifted Students' Parents regarding Efficiency of Planning and Implementation of Individual Educational Program in Jeddah"

Hussein Abdulmajid Al- Najjar
Associate. Prof. in Special Education
King Abdulaziz University/ Institute of Educational Graduate Studies/ Jeddah

Abstract: The purpose of this study is to examine the efficiency level of planning and implementation of an individual educational program at Special Education Institutes and Programs for gifted students in Jeddah (Saudi Arabia) from parents' perspective. The random study sample was made up of (196) parents of gifted students .
A special questionnaire has been prepared for this purpose and applied to the study sample. The results showed the parents' estimate of the efficiency of the planning and implementation of the individual educational program was average. They also showed that the parents' estimate of the obstacles affecting the program's planning and implementation was average too .
There were no statistical significant differences in the parents' estimate of the obstacles of the individual educational program's planning and implementation attributable to the variable of the parent's education, income or educational stage
Keywords: gifted, individual educational program, parents' conceptions, educational stage.

مقدمة:

ازدادت أسس ومفاهيم التربية الخاصة رسوخاً عبر العقود الماضية بفعل وضوح الفلسفات والأطر النظرية ونضج الخبرات والممارسات في هذا الميدان عالمياً ومحلياً، ومع مطلع الألفية الثالثة بدا ذلك جلياً في العديد من مناحي التربية الخاصة لعل من أبرزها هذا التمايز في الجوهر والمضمون عن التربية العادية، فالمبادئ التربوية التي

تنطلق منها التربية الخاصة في التعامل مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة لا ترتكز على قاعدة نمائية موحدة نسبياً كما هو الحال في التربية العادية في تعاملها مع الأطفال العاديين، ولكنها ترتكز على ما يعرف بالفردية (Individualization)، حيث ينظر إلى كل طفل من ذوي الاحتياجات الخاصة كونه حالة متفردة بذاتها لها خصائصها وسماتها وقدراتها واحتياجاتها الخاصة التي تفرضها عوامل عديدة ومتشابكة، وعلى أن تقديم خدمات التربية الخاصة لا بد أن يتم في إطار مخطط ومنظم بدقة في سياق ما يعرف بالبرنامج التربوي الفردي .Individualized Education Program (IEP)

ولقد بات من معالم الاتفاق بين التربويين المتخصصين في تخطيط البرامج التربوية الفردية والقائمين على تنفيذها أن البرنامج التربوي الفردي يعد من مظاهر التطوير الرئيسية في التربية الخاصة؛ إذ يستند إلى مبادئ وينطوي على إمكانات ويتمخض عنه إجراءات وتطبيقات تجعله بمثابة المحور المنظم والقوة الموجهة لتعليم سماته الأساسية وهي التفرد والتنوع، فضلاً عن كونه يمثل قاعدة تنطلق منها كافة الأنشطة التعليمية والتدريبية للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة (هارون ، 2004).

ويؤكد ذلك ما تزخر به أدبيات التربية الخاصة ، حيث يوضح هوفنر (Huefner,2000)

أن البرنامج التربوي الفردي يشكل برنامج العمل الذي يجب أن تقدم في إطاره الخدمات للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، نظرا لأن تنظيماته وترتيباته تحدد بدقة تامة الأطر الزمنية لإجراءاته، ومسؤوليات الوالدين والتلميذ والمعلم، والعناصر الفاعلة فيه من المؤسسات التربوية ذات الصلة.

وورد في دليل مكتب خدمات التربية الخاصة والتأهيل التابع إلى قسم التربية الأمريكي أن كل طفل من ذوي الاحتياجات الخاصة لابد أن يتلقى برنامجاً تربوياً فردياً، وأن هذا البرنامج ينبغي أن يصمم خصيصاً لكل طفل، ويصاغ في وثيقة يتاح من خلالها فرص تحسين نتائجه التربوية مع التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة (Office of Special Education and Rehabilitative Services, U.S. Department of Education, 2000:3-4) .

ومن أجل ذلك يقوم البرنامج التربوي الفردي على تطوير خطة تربوية ترتكز على احتياجات التلميذ، وتحديد النظام الأكثر ملائمة لتقديم تعلم أكثر فعالية في إطار أقل البيئات تقييداً، ويشمل فريق البرنامج والد التلميذ ذو الاحتياجات الخاصة، المعلم العادي، معلم التربية الخاصة، ممثل عن المؤسسة التربوية ، مسؤول عن الخدمات المعاونة، والتلميذ إذا تجاوز عمره الرابعة عشرة (Individuals With Disabilities Education Improvement Act of 2004(IDEA)).

وتؤكد الدراسات الحديثة أن تأصيل التعاون بين المعلمين والآباء مدعوماً بحد أدنى من الالتزامات التشريعية يعد متطلباً ضرورياً لتحقيق الفعالية المرجوة من البرامج التربوية الفردية (Garriott,et.al., 2000; Simpson, 1996) ، وأن اجتماعات البرنامج التربوي الفردي تتيح فرصاً مثالية لتأصيل هذا التعاون بما يمكن الآباء من المشاركة النشطة وممارسة أدوار ذات مغزى (Drasgow, et.al, 2001; Salas, 2004) ، فضلاً عن كونها تعزز فهمهم للمهام والحقوق الإجرائية في العمليات التخطيطية والتنفيذية للبرنامج (Kalyanpur, Harry, & Skrtic, 2000; Yell, Katsiyannis, Drasgow, & Herbst, 2003).

ولذلك يعد تحديد دور الآباء من أهم ما ينبغي أن يتضمنه البرنامج التربوي الفردي إلى جانب تقرير عن أهدافه السنوية وما يندرج تحتها من أهداف قصيرة المدى، وتقرير عن مستوى الأداء الحالي للتلميذ

المعوق المستهدف من البرنامج، وتحديد لخدمات التربية الخاصة النوعية اللازمة له، والأطر الزمنية لبداية وانتهاء البرنامج ومشاركة التلميذ ذو الاحتياجات الخاصة في البرامج النظامية، ووسائل وأساليب التقويم المناسبة، الأمر الذي يترتب عليه ضرورة مشاركتهم في جلساته وتمكينهم من اختيار الأوقات والأماكن المناسبة لذلك بالتنسيق مع جميع أعضاء فريق البرنامج خاصة المعلمين، باعتبارهم شركاء أساسيين ومتساويين في اتخاذ القرارات خلال كافة مراحل البرنامج (Simpson,1996; Johns,Crowley,&Guetzloe,2002)، وفضلاً عن ذلك ينبغي أن يتيح منسقوا اجتماعات البرنامج وقتا كافياً للتشاور مع الآباء قبل عقد الاجتماعات بحيث لا تعقد على عجل، ولكي لا يشعر الآباء بالضجر أو النفور من البرنامج(Johns,et.al,2002) .

وقد ذكر كل من سبان وكوهلر وديلن (Spann,S., Kohler, F, &Delenn, 2003) أن مشاركة آباء التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في عمليات تخطيط وتنفيذ البرنامج التربوي الفردي تنطوي على فوائد جمة، حيث تزداد معلوماتهم ويتعمق فهمهم للوضع التعليمي، وتصبح الرؤية أكثر وضوحا للمعلم بشأن بيئة التلميذ الأسرية، وفضلاً عن ذلك تولد علاقة تواصلية بين الآباء والمدرسة تنمو تدريجياً معززة مشاعر الثقة المتبادلة، الأمر الذي يهيئ مناخاً أفضل لزيادة إمكانية تحقيق أهداف البرنامج، كما أكد دابوكوكسي (Dabokouksi,2004) على أهمية توفير الضمانات الكافية لاشتراك الآباء في برامج أطفالهم، وأبرز تأثير ثقافة فريق البرنامج في تحديد ممارسات واتجاهات أعضائه تجاه المشاركة الوالدية في اتخاذ القرارات.

وتهدف هذه الدراسة للإجابة على التساؤل التالي:

ما مدى كفاءة تخطيط وتنفيذ البرنامج التربوي الفردي للطلبة الموهوبين كما يدركها أولياء الأمور في محافظة جدة من خلال الدرجة التي يحصل عليها الآباء في الاستبانة المعدة لذلك؟

مشكلة البحث :

على ضوء رصد النتاج البحثي في الميدان الذي يكشف عن تناول الدراسات الأجنبية للعديد من القضايا المتعلقة بالبرنامج التربوي الفردي كما ظهر في الدراسات السابقة، في حين أن مجتمعاتنا العربية تعاني من ندرة الدراسات في هذا الميدان. كما أن الدراسات المتاحة تجاهلت أولياء الأمور في علاقتهم وأدوارهم في البرنامج التربوي الفردي رغم كونهم طرفا أصيلا فيه، لذا تحددت مشكلة الدراسة في وجود العديد من المعوقات التي تؤثر سلباً على كفاءة البرنامج التربوي للطلبة الموهوبين في محافظة جدة، وللتصدي لهذه المشكلة تسعى الدراسة للإجابة على التساؤل الرئيسي التالي:

ما مدى كفاءة تخطيط وتنفيذ البرنامج التربوي الفردي للطلبة الموهوبين كما يدركها أولياء الأمور في محافظة جدة؟

ويتفرع عن هذا التساؤل الرئيسي الأسئلة الفرعية التالية:

1..ما مستوى تخطيط وتنفيذ البرنامج التربوي الفردي للطلبة الموهوبين من وجهة نظر الآباء؟

2.ما معوقات تخطيط وتنفيذ البرنامج التربوي الفردي للطلبة الموهوبين من وجهة نظر الآباء؟

3.هل توجد فروق في تقدير الآباء لمعوقات تخطيط وتنفيذ البرنامج التربوي الفردي للطلبة الموهوبين تعزى لمتغيرات تعليم الأب والدخل والمرحلة التعليمية؟

4.هل توجد فروق في تقدير الآباء لكفاءة تخطيط وتنفيذ البرنامج التربوي الفردي تعزى لمتغيرات تعليم الأب والدخل والمرحلة التعليمية؟

أهمية البحث:

1. الأهمية النظرية: تنبع من كونها تشكل إحدى مواضيع البحث المهمة جداً نظراً للأهمية الخاصة الذي يلعبه هذا الموضوع في نجاح العملية التربوية وبما تضيفه هذه الدراسة إلى المعرفة الإنسانية والمكتبة العربية حول موضوع البرنامج التربوي الفردي.

2.الجانب التطبيقي: تبدو الأهمية الخاصة فيما يترتب على نتائج هذه الدراسة من فوائد عملية في الميدان التربوي؛ حيث يستفيد من نتائج هذه الدراسة جميع المشتركين في بناء البرنامج التربوي الفردي من خلال معرفة معيقات تنفيذ البرنامج بكفاءة وفاعلية والعمل على تلافيها مما يؤدي إلى نجاح العملية التربوية الموجهة لخدمة أبناءنا الموهوبين.

حدود البحث :

- الحدود الزمانية: تم تطبيق هذا البحث في الفصل الدراسي الأول 2015 – 2016.
- الحدود البشرية: اقتصرت هذه الدراسة على آباء الطلبة الموهوبين في مدينة جدة.
- الحدود الموضوعية: تتحدد نتائج هذه الدراسة جزئياً بطبيعة إجراءات الدراسة من حيث تصميم أداة الدراسة " آراء الآباء حول كفاءة تخطيط وتنفيذ البرنامج التربوي الفردي ."

مصطلحات البحث:

1- البرنامج التربوي الفردي

وثيقة مكتوبة تصف احتياجات كل تلميذ بشكل فردي وتحتوي على خدمات التربية الخاصة مثل تكييف المنهج، وطرق التدريس. كما يحتوي البرنامج على الخدمات المساندة التي تساعد على الاستفادة من الخدمات التربوية الخاصة سواء نفسية، أو اجتماعية، وكذلك العلاج اللغوي، والطبيعي، والوظيفي.

2- آراء الآباء: يقصد بها ما سيتم الحصول عليه من معلومات من خلال الأداة المستخدمة وهي استبانة آراء الآباء حول كفاءة تخطيط وتنفيذ البرنامج التربوي الفردي.

3_المرحلة التعليمية: يقصد بها المدارس المتوسطة والثانوية التي يتواجد بها الطلبة الموهوبين.

الموهوبين: تعرف الموهبة على أنها قدرة فطرية أو استعداد موروث في مجال واحد أو أكثر من مجالات الاستعداد العقلية والإبداعية و الاجتماعية والانفعالية. وهي أشبه بمادة خام تحتاج إلى اكتشاف وصقل حتى يمكن أن تبلغ أقصى مدى لها. ويقصد بهم في هذه الدراسة الطلاب الملتحقون بمدارس ومراكز الموهوبين في مدينة جدة للعام الدراسي 2016/2015.

الدراسات السابقة:

أشارت دراسة بخيت وهمام (2012) – والتي هدفت لمعرفة الاحتياجات الوالدية للأطفال الموهوبين في الصف الثالث والرابع الابتدائي– إلى أن أهم الاحتياجات الوالدية هي الاحتياجات المدرسية، ثم النفسية، ثم المجتمعية. وفي دراسة دكويت وآخرون (Duquette et al ,2011) والتي هدفت إلى اختبار الخبرات الدفاعية لمجموعة من آباء الطلبة الموهوبين ضمن 4 أبعاد (الوعي، البحث عن المعلومات، عرض الحالة، والمراقبة). أشارت النتائج إلى أن الآباء دافعوا عن ضرورة وضع أبنائهم في برنامج محدد، وفي حالة التشخيص المزدوج فإنهم بحاجة لتوصيات مكتوبة في الخطة التربوية الفردية. واقترحوا أن الخبرة المدرسية الناجحة

لأبنائهم يجب أن تشتمل على منهاج متحدي ويعلم من قبل معلمين الذين هم داعمون ولديهم معرفة بجميع أنماط التعلم. كما أشار الآباء أن سياسات طاقم المدرسة، ونقص المعرفة عن الموهبة، واتجاهات المدراء والمعلمين هي التي تعيق نجاح أبنائهم.

واستنتج فش (Fish,2008) في دراسته التي قام فيها ببحث إدراكات (51) من آباء ذوي الاحتياجات الخاصة الذين كانوا يتلقون خدمات تربية خاصة. وقد استخدم الباحث استبانة تقيس خمسة أبعاد وهي: خبرات اجتماعات البرنامج التربوي الفردي ، مستوى المعرفة بقانون التربية الخاصة، العلاقة مع التربويين، مخرجات لقاءات البرنامج التربوي الفردي، والمجالات الموصى بها من أجل التحسينات. وقد أوضحت نتائج الدراسة أن استجابات أغلب الآباء أظهرت أن خبراتهم الإجمالية كانت إيجابية، وكانت لديهم إدراكات إيجابية للبرنامج التربوي الفردي لأن التربويين قدروا مساهمات الآباء، وعاملوهم باحترام وكشركاء متساوين في صنع القرار، كما أن معظم الآباء أقروا بأن لديهم فهمًا واضحًا لعمليات البرنامج التربوي الفردي.

كما تبين في دراسة ستونر وآخرون (Stoner,2005) والتي تناولت إدراكات الآباء لخدمات التربية الخاصة؛ حيث أشارت النتائج بأن جميع المشاركين لاحظوا أن الاجتماع الأول للبرنامج التربوي الفردي لأطفالهم كان مأساوياً، ومربكاً ومعقداً، وأن إدراكهم قادهم إلى عدم الرضا عن نظام التربية الخاصة، كما أن نقص المعرفة المتعلقة بصعوبات الطلبة ساهمت بشكل كبير في نقص المشاركة بين الكثير من الآباء.

ولاحظ مارتن ومارشال وسيل (Martin , Marshall , Sale , 2004) في دراستهم التتبعية للبرامج التربوية الفردية التي قدمت في خمس مدارس وشارك فيها (1638) فرداً حضروا (393) لقاء من لقاءات البرنامج التربوي الفردي لثلاث سنوات متتالية. وكان عدد المشاركين في كل لقاء يتراوح ما بين 1- 18فرداً. أشارت النتائج إلى أن معلمي التربية الخاصة كانوا أكثر تحدثا في لقاءات (IEP) ، وأكثر مساعدة في صنع القرار من جميع المشاركين عدا الإداريين . وأن الآباء كانوا أكثر تحدثا ًعن اهتمامات الطلاب من جميع المشاركين ما عدا الطلاب ومعلمي التربية الخاصة. كما أشارت النتائج المتعلقة بالطلاب أنهم يعرفون سبب اللقاء وما هو المطلوب منهم وكل ما يدور في اللقاء ولكن بشكل أقل من جميع المشاركين ماعدا معلمي التربية العامة ، وكان الطلاب أكثر تحدثا عن اهتماماتهم، وأن معلمي التربية العامة أقل مساعدة في صنع القرارات . خاصة فيما يتعلق باحتياجات ونقاط القوة والضعف لدى الطلاب مثل الوالدين ومعلمي التربية الخاصة.

ويرى جوردون وميلر(Gordon & Miller, 2003) في دراستهم حول فاعلية دور الآباء في البرنامج التربوي الفردي والتي شملت (83) أسرة أن 45 % من الأسر أقرت بأنه مما يسعدهم المشاركة في مثل هذه البرامج، وأن أبنائهم في حاجة إلى خدمات البرنامج التربوي الفردي، كما أشارت النتائج إلى أن تقييم الآباء للبرنامج التربوي الفردي لم يبن على معايير موضوعية، وإنما هي مجرد اتجاهات إيجابية وتقييم محدود للخدمات التي تسهم في تعليم أطفالهم.

وأسفرت دراسة (Haensly, 2000) عن حاجة الآباء إلى الانفتاح على العديد من الخبرات مثل الملاحظة والاستماع والدعم والتوجيه وتطويع الخبرات المتنوعة كي تتناسب مع القدرات العقلية لأطفالهم؛ إذ هم بحاجة إلى معرفة ما إذا كان أطفالهم موهوبين أم لا، كما يحتاجون إلى مواد مطبوعة أو كتيبات توضح لهم السمات الاجتماعية والانفعالية للموهوبين وكيفية التعامل معهم.

كما أظهرت دراسة (Hishnaum&Nishimua,2000) حاجة الآباء لإيجاد مناهج متخصصة لتناسب احتياجات واهتمامات أطفالهم، وكذلك حاجتهم لتقديم أنشطة صفية وغير صفية لأبنائهم، إضافة لتوفير برامج إثرائية لأطفالهم في مجالات مختلفة. كما أنهم بحاجة لتكوين جماعة من الآباء والمعلمين وأعضاء هيئة التدريس المتخصصين بحيث يلتقون شهريًا لدعم الطلبة والمعلمين والآباء من خلال تقديم معلومات تتعلق بالمدرسة وفلسفتها، والأنشطة التي يمارسها الطفل، وكذلك تقييم ما تم تحقيقه من أهداف.

ولاحظ بروت وآخرون (Pruitt et al,1998) في دراسة اعتمدت على مقابلات مع (73) من آباء الأطفال الذين يتلقون خدمات تربية خاصة فيما يتعلق بالبرنامج التربوي الفردي أن الشائع كان هو عدم رغبة التربويين للاستماع لآراء الآباء.

وأشارت دراسة (Keirous,1995) إلى حاجة الآباء لفهم ماذا يقيس اختبار الذكاء وأنواع هذه الاختبارات، وما المقصود بنتيجة اختبار الذكاء. كما كشفت عن مدى مخاوف الآباء وقلقهم من المدرسة؛ إذ لا تقدم التعليم المتناسب مع قدرات وإمكانات أبنائهم، وتبدو هذه المخاوف واضحة عند الاصطدام بالروتين المدرسي، والعجز عن تغيير أو تطوير فكر المعلمين وأساليبهم التعليمية. وكذلك تظهر العديد من المشكلات جراء عدم التواصل أو التعاون بينهم وبين المدرسين.

في دراسة أجريت على 287 من آباء الأطفال الموهوبين وهدفت لمعرفة مدى إدراكهم لمفهوم الموهبة. أشارت النتائج إلى الحاجة الماسة للآباء لمعلومات تتعلق بالموهبة والاطلاع على سمات وخصائص الأطفال الموهوبين .(Buckly,1994)

وأشارت دراسة (Sayler,1994) إلى حاجة آباء الأطفال الموهوبين إلى التواصل مع غيرهم من آباء الأطفال الموهوبين، وكذلك حاجة الآباء إلى معلومات تتعلق بأبنائهم من حيث التعليم والبرامج التربوية. كما أشارت إلى حاجتهم إلى وجود قوانين وتشريعات خاصة بالموهبة والموهوبين؛ بحيث تحمي حقوقهم وتضمن تقديم الخدمات لهم من أجل تحقيق أفضل تعليم لهم.

كما أشار فوجن وآخرون (Vaughn et al , 1988) في دراستهم حول أهمية مشاركة الوالدين إلى أن معدل التفاعل اللفظي للوالدين في لقاءات إعداد البرنامج التربوي الفردي بلغ متوسطة 14.8% من المقدار الزمني لوقت اللقاء الذي وصل متوسطه في الدراسة الحالية إلى 42 دقيقة. كما أن متوسط الأسئلة المطروحة من قبل الوالدين في هذه اللقاءات لم تتجاوز ما معدله 24.5%، وتعتبر هذه النسبة مؤشرا سلبيا على دور الوالدين في المشاركة.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع آباء الطلبة الموهوبين والبالغ عددهم (520)

العينة:

تم اختيار عينة عشوائية مكونة من أولياء أمور الطلاب الموهوبين التابعين لإدارة جدة التعليمية والبالغ عددهم (196) ويوضح الجدول رقم (1) توزيع العينة طبقاً لمتغيرات الدراسة.

جدول رقم (1)توزيع العينة طبقاً لمتغيرات الدراسة

المتغير	الفئات	العدد
تعليم الأب	أمي	26
	ثانوية عامة وما دونها	16
	بكالوريوس وما يعادله	154
الدخل	أقل من 30000 ر.س سنوياً	78
	30000 – 50000 ر.س سنويا	31
	51000 – 700000 ر.س سنويا	34
	أكثر من 70000 ر.س سنويا	53
المرحلة التعليمية	مرحلة ابتدائية	10
	مرحلة متوسطة	116
	مرحلة ثانوية	70
	الكلي	196

أداة الدراسة:

تم تصميم استبانة لقياس إدراكات الآباء لكفاءة تخطيط وتنفيذ البرنامج التربوي الفردي حيث تكونت من 5 محاور وهي: المحور الأول: تهيئة الآباء للمشاركة في البرنامج التربوي الفردي وتكون من 4 بنود، المحور الثاني: معرفة الآباء بآلية عمل البرنامج التربوي الفردي وتكون من 5 بنود، المحور الثالث: العلاقة مع فريق البرنامج التربوي الفردي وتكون من 7 بنود، المحور الرابع: آراء الآباء حول مخرجات البرنامج التربوي الفردي وتكون من 3 بنود، المحور الخامس: معوقات تنفيذ البرنامج التربوي الفردي وتكون من 6 بنود ومجموع كل البنود هو 25 بنداً. وقد تم الرجوع لعدة دراسات مثل دراسة (Johns, Crowley & Guetzloe, E. (2002 ودراسة (Salas,2004) و دراسة (Spann,S.,Kohler,F,&Delenn, 2003).

صدق الأداة:

للتأكد من صدق الأداة قام الباحث بعرضها بصورتهما الأولية على (10) محكمين من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في مجال التربية الخاصة، والقياس والتقويم التربوي في جامعة الملك عبد العزيز من الرتب الأكاديمية المختلة (أستاذ، أستاذ مشارك، أستاذ مساعد) ، للحكم على درجة ملاءمة الفقرات من حيث الصياغة اللغوية وانتمائها للمجال المراد قياسه، وتم تعديل بعضها وحذف الآخر بناءً على آراء المحكمين. حيث بلغ عدد فقرات الاستبانة المتعلقة في تعرف آراء الآباء حول كفاءة تخطيط وتنفيذ البرنامج التربوي الفردي في معاهد وبرامج التربية الخاصة بصورتها النهائية (25) فقرة. وقد تم تدريج مستوى الإجابة على كل فقرة من فقرات أداة الدراسة وفق مقياس ليكرت الخماسي وحددت بخمس مستويات هي: أوافق بشدة (5 درجات)، أوافق نوعاً ما (4 درجات)، لا أدري (3 درجات)، أرفض نوعاً ما (2 درجتان)، أرفض بشدة (1 درجة واحدة). وجرى تقسيم تقديرات الآباء لمستوى الكفاءة إلى ثلاثة مستويات: مرتفع، متوسط، منخفض؛ وذلك بتقسيم مدى الأعداد من 1–5 في ثلاث فئات للحصول على مدى كل مستوى أي 1.33 = 1–5 وعليه تكون المستويات كالتالي: درجة منخفضة من مستوى الكفاءة لبرنامج الفردي من (1–2.33)، ودرجة متوسطة من مستوى الكفاءة للبرنامج الفردي من (2.34–3.67)، ودرجة عالية من الكفاءة للبرنامج الفردي من (3.68–5).

ثبات الأداة:

للتأكد من الثبات تم استخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test–retest) بحيث قام الباحث بتطبيق

أداة الدراسة على عدد من الآباء في مدينة جدة وعددهم (20) أباً من خارج عينة الدراسة ومن ثم إعادة تطبيق الأداة مرة أخرى بعد مرور أسبوعين. وتم بعد ذلك حساب معامل ارتباط بيرسون بين التطبيق الأول والثاني. وبلغ معامل الثبات للأداة (0.91).

الإجراء:

للإجابة على أسئلة الدراسة تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين الثلاثي.

إجراءات البحث:

1- رصد الأدبيات والدراسات التي تناولت البرنامج التربوي الفردي من حيث أسسه ومعاييره وعمليات تخطيطه وتنفيذه.
2- تحديد المحددات الإجرائية لمشاركة أولياء الأمور في تخطيط وتنفيذ البرنامج التربوي الفردي.
3- بناء وتقنين مقياس كفاءة تخطيط وتنفيذ البرنامج التربوي الفردي طبقا لمدركات أولياء الأمور.
4- اختيار عينة البحث.
5- التطبيق الميداني لأداة البحث.
6- رصد النتائج وتحليلها طبقا لفروض البحث.
7- مناقشة النتائج وتفسيرها.

النتائج

السؤال الأول: ما كفاءة تخطيط وتنفيذ البرنامج التربوي الفردي للطلبة الموهوبين من وجهة نظر الآباء؟

للإجابة عن السؤال الأول تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات آباء الموهوبين على مجالات مقياس كفاءة تخطيط وتنفيذ البرنامج التربوي الفردي وللمقياس بشكل عام وفيما يلي عرض لهذه النتائج:

جدول رقم 2. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات آباء الموهوبين على مجالات مقياس كفاءة تخطيط وتنفيذ البرنامج التربوي الفردي مرتبة ترتيباً تنازلياً

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الكفاءة
3	العلاقة مع فريق البرنامج التربوي الفردي	3.75	0.96	مرتفع
2	معرفة الآباء بآلية عمل البرنامج التربوي الفردي	3.42	0.86	متوسط
4	آراء الآباء حول مخرجات البرنامج التربوي الفردي	3.34	0.99	متوسط
1	تهيئة الآباء للمشاركة في البرنامج التربوي الفردي	3.13	1.01	متوسط
	الكلي	3.26	0.67	متوسط

يتضح من الجدول رقم (2) أن تقدير آباء الموهوبين للبرنامج التربوي الفردي كان متوسطاً بشكل عام بمتوسط حسابي (3.26) وانحراف معياري (0.67)، كما يتضح من الجدول أيضًا أن تقدير آباء الموهوبين كان مرتفعاً في مجال واحد فقط هو مجال العلاقة مع فريق البرنامج بمتوسط حسابي (3.75) وانحراف معياري (0.96)، ومتوسطاً في ثلاث مجالات هي مجال معرفة الآباء بآلية العمل بمتوسط حسابي (3.42) وانحراف معياري (0,86)، ثم مجال آراء الآباء حول المخرجات (3.34) وانحراف معياري (0.87)، وأخيراً مجال تهيئة الآباء للمشاركة بمتوسط حسابي (3.13) وانحراف معياري (1.01).

اتفقت هذه النتائج مع دراسة سيلر (Sayler, 1994) والتي أكدت حاجة الآباء إلى معلومات تتعلق بأبنائهم من حيث التعليم والبرامج التربوية، وأيضًا الحاجة إلى التواصل مع غيرهم من آباء الأطفال

الموهوبين. واختلفت مع دراسة دكويت وآخرون(Duquette et al,2011)، حيث أشار الآباء إلى أن سياسات طاقم المدرسة، واتجاهات المدراء والمعلمين هي التي تعيق نجاحهم. واتفقت أيضًا مع دراسة كيروس (Keirous, 1995)، والتي كشفت عن مدى مخاوف الآباء وقلقهم من المدرسة؛ إذ لا تقدم التعليم المتناسب مع قدرات وإمكانات أبنائهم، وتبدو هذه المخاوف واضحة عند الاصطدام بالروتين المدرسي، والعجز عن تغيير أو تطوير فكر المعلمين وأساليبهم التعليمية. كما تظهر العديد من المشكلات جراء عدم التواصل أو التعاون بينهم وبين المدرسين.

السؤال الثاني

ما معوقات تنفيذ البرنامج التربوي الفردي من وجهة نظر آباء الموهوبين؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية لاستجابات آباء الموهوبين على المجال ككل ولكل فقرة من فقرات المجال وفيما يلي عرض لهذه النتائج:

جدول 3. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات آباء الموهوبين على فقرات مجال المعوقات

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	شدة المعوقات
1	يوجد صعوبة في التواصل مع فريق البرنامج التربوي الفردي	2.63	1.15	متوسطة
3	يعتبر عدم توفر وسيلة نقل معيقاً لي من المشاركة في البرنامج التربوي الفردي	2.61	1.36	متوسطة
4	يعتبر عملي معيقاً لي من المشاركة في البرنامج التربوي الفردي	2.59	1.25	متوسطة
5	يعتبر عدم الإعداد الجيد للقاءات سبباً في عدم مشاركتي في البرنامج	2.57	1.23	متوسطة
2	يستخدم فريق البرنامج التربوي الفردي مصطلحات غير واضحة	2.56	1.22	متوسطة
6	يعتبر عدم وضوح دور الآباء في البرنامج التربوي الفردي سبباً في عدم مشاركتي في البرنامج	2.47	1.24	متوسطة
	معوقات تنفيذ البرنامج التربوي الفردي	2.57	0.80	متوسطة

يتضح من الجدول رقم (3) أن تقدير آباء الموهوبين لمعوقات تنفيذ البرنامج التربوي الفردي كانت متوسطة بشكل عام بمتوسط حسابي (2.57) وانحراف معياري (0.80)، كما يتضح من الجدول رقم (3) أن تقدير الآباء لمعوقات تنفيذ البرنامج التربوي الفردي كان متوسطاً في جميع الفقرات، وقد كانت أكثر معوقات تنفيذ البرنامج التربوي الفردي ممثلة بالفقرة(1) التي نصها (يوجد صعوبة في التواصل مع فريق البرنامج التربوي الفردي) بمتوسط حسابي (2.63) وانحراف معياري (1.15) والفقرة (3) التي نصها (يعتبر عدم الإعداد الجيد للقاءات سبباً في عدم مشاركتي في البرنامج) بمتوسط حسابي (2.61) وانحراف معياري (1.39) ، أما أقل معوقات تنفيذ البرنامج التربوي الفردي فقد كانت ممثلة بالفقرة رقم (6) التي نصها (يعتبر عدم وضوح دور الآباء في البرنامج التربوي الفردي سبباً في عدم مشاركتي في البرنامج) بمتوسط حسابي (2.47) وانحراف معياري (1.24)، والفقرة رقم (3) التي نصها (يستخدم فريق البرنامج التربوي الفردي مصطلحات غير واضحة) بمتوسط حسابي (2.56) وانحراف معياري (1.22).

اتفقت هذه النتائج مع دراسة دكويت وآخرون(Duquette et al,2011)، حيث أشار الآباء إلى أن سياسات طاقم المدرسة، ونقص المعرفة عن الموهبة، واتجاهات المدراء والمعلمين هي التي تعيق نجاحهم. كما اتفقت مع نتائج دراسة دوبنز وأبوت (Dobbins & Abbot, 2011) والتي أكدت على حاجة الآباء إلى التدريب على التواصل مع المعلمين والتربويين. كما اتفقت مع دراسة هينسلي (Haensly,2000) والتي شددت على حاجة الآباء إلى الانفتاح على العديد من الخبرات مثل الملاحظة والاستماع والدعم والتوجيه وتطويع الخبرات المتنوعة،

كي تتناسب مع القدرات العقلية لأطفالهم. واختلفت مع دراسة فش (Fish,2008) والتي أشارت إلى أن التربويين قدروا مساهمات الآباء، وعاملوهم باحترام وكشركاء متساوين في صنع القرار. كما أن معظم الآباء أقروا بأن لديهم فهمًا واضحًا لعمليات البرنامج التربوي الفردي.

السؤال الثالث

هل توجد فروق في تقدير الآباء لكفاءة تخطيط وتنفيذ البرنامج التربوي الفردي في معاهد وبرامج الموهوبين تعزى لمتغيرات تعليم الأب والدخل والمرحلة التعليمية؟

للإجابة عن السؤال الثالث تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقدير آباء الموهوبين لكفاءة تنفيذ وتخطيط البرنامج التربوي الفردي وفقاً لمتغيرات تعليم الأب والدخل والمرحلة التعليمية، كما تم استخدام تحليل التباين الثلاثي للحكم على دلالة الفروق بين فئات متغيرات تعليم الأب والدخل والمرحلة التعليمية، وفيما يلي عرض لهذه النتائج:

جدول 4. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقدير آباء الموهوبين لكفاءة تنفيذ وتخطيط البرنامج التربوي الفردي وفقاً لمتغيرات تعليم الأب والدخل والمرحلة التعليمية

المتغير	الفئات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تعليم الأب	أمي	26	3.33	0.44
	ثانوية عامة وما دونها	16	3.00	0.67
	بكالوريوس وما يعادله	154	3.27	0.70
الدخل	أقل من 30000 ر.س سنويا	78	3.32	0.72
	30000–50000 ر.س سنويا	31	3.30	0.56
	51000 – 700000 ر.س سنويا	34	3.02	0.80
	أكثر من 70000 ر.س سنويا	53	3.29	0.54
المرحلة التعليمية	مرحلة ابتدائية	10	3.16	0.66
	مرحلة متوسطة	116	3.19	0.78
	مرحلة ثانوية	70	3.37	0.43

يتضح من الجدول رقم(4) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لتقدير الآباء لكفاءة تخطيط وتنفيذ البرنامج التربوي الفردي بين فئات متغيرات الدراسة ولتحديد فيما إذا كانت هذه الفروق دالة إحصائياً تم استخدام تحليل التباين الثلاثي، وفيما يلي عرض لهذه النتائج:

جدول رقم (5) نتائج تحليل التباين الثلاثي لدلالة الفروق في تقدير آراء آباء الموهوبين لكفاءة تخطيط وتنفيذ البرنامج التربوي الفردي وفقاً لمتغيرات تعليم الأب والدخل والمرحلة التعليمية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
تعليم الأب	1.58	2	0.79	1.81	0.167
الدخل	3.01	3	1.00	2.29	0.079
المرحلة التعليمية	1.93	2	0.97	2.21	0.112
الخطأ	82.16	188	0.44		
الكلي	87.94	195			

يتضح من الجدول رقم (5) عدم وجود فروق دالة إحصائياً في تقدير آباء الموهوبين لكفاءة تخطيط وتنفيذ البرنامج التربوي الفردي تعزى للمتغيرات الثلاث:

- تعليم الأب، حيث كانت قيمة ف(1.81)، وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α≥0.05).
- الدخل، حيث كانت قيمة ف(2.29)، وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α≥0.05).
- المرحلة التعليمية، حيث كانت قيمة ف(2.21)، وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α≥0.05).

وقد يكون ذلك عائداً إلى تساوي اهتمامات الآباء وحرصهم على أبنائهم بغض النظر عن المستوى التعليمي أو الدخل. وكذلك أن ما يحدث في المرحلة المتوسطة هو نفس ما يحدث في المرحلة الثانوية.

السؤال الرابع

هل توجد فروق في تقدير آباء الموهوبين لمعوقات تنفيذ البرنامج التربوي الفردي تعزى لمتغيرات تعليم الأب والدخل والمرحلة التعليمية؟

للإجابة عن السؤال الرابع تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقدير آباء الموهوبين لمعوقات تنفيذ البرنامج التربوي الفردي وفقاً لمتغيرات تعليم الأب والدخل والمرحلة التعليمية، كما تم استخدام تحليل التباين الثلاثي للحكم على دلالة الفروق بين فئات متغيرات تعليم الأب والدخل والمرحلة التعليمية، وفيما يلي عرض لهذه النتائج:

جدول 6. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقدير آباء الموهوبين لمعوقات تنفيذ البرنامج التربوي الفردي وفقاً لمتغيرات تعليم الأب والدخل والمرحلة التعليمية

المتغير	الفئات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تعليم الأب	أمي	26	2.77	0.33
	ثانوية عامة وما دونها	16	2.69	0.72
	بكالوريوس وما يعادله	154	2.52	0.86
الدخل	أقل من 30000 ر.س سنوياً	78	2.65	0.74
	30000–50000 ر.س سنوياً	31	2.44	0.80
	51000 – 700000 ر.س سنوياً	34	2.68	1.06
	أكثر من 70000 ر.س سنوياً	53	2.46	0.69
المرحلة التعليمية	مرحلة ابتدائية	10	2.60	0.82
	مرحلة متوسطة	116	2.60	0.74
	مرحلة ثانوية	70	2.51	0.90

يتضح من الجدول رقم(6) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لتقدير الآباء لمعيقات تخطيط وتنفيذ البرنامج التربوي الفردي بين فئات متغيرات الدراسة (تعليم الأب والدخل والمرحلة التعليمية) ولتحديد فيما إذا كانت هذه الفروق دالة إحصائياً تم استخدام تحليل التباين الثلاثي، وفيما يلي عرض لهذه النتائج:

جدول رقم (7) نتائج تحليل التباين الثلاثي لدلالة الفروق في تقدير آباء الموهوبين لمعوقات تنفيذ البرنامج التربوي الفردي وفقا لمتغيرات تعليم الأب والدخل والمرحلة التعليمية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
تعليم الأب	2.86	2	1.43	2.24	0.110
الدخل	3.34	3	1.11	1.74	0.160
نوع الإعاقة	0.41	2	0.20	0.32	0.729
الخطأ	120.18	188	0.64		
الكلي	1418.97	196			

يتضح من الجدول رقم (7) عدم وجود فروق دالة إحصائياً في تقدير الآباء لمعوقات تنفيذ البرنامج التربوي الفردي تعزى للمتغيرات الثلاث وهي:

- تعليم الأب، حيث كانت قيمة ف(2.24)، وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α≥0.05).
- الدخل، حيث كانت قيمة ف(1.74)، وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α≥0.05).
- المرحلة التعليمية، حيث كانت قيمة ف(0.32)، وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α≥0.05).

وقد يكون ذلك عائداً إلى تساوي اهتمامات الآباء وحرصهم على أبنائهم بغض النظر عن المستوى التعليمي أو الدخل. وكذلك أن ما يحدث في المرحلة المتوسطة هو نفس ما يحدث في المرحلة الثانوية.

التوصيات والمقترحات:

بناءً على نتائج الدراسة يوصي الباحث بالآتي:

–توعية الآباء بأهمية المشاركة في البرنامج التربوي الفردي لما لذلك من أثر كبير في نجاح البرنامج .

–ضرورة إشراك الآباء في تخطيط وتنفيذ البرنامج التربوي الفردي.

–إجراء المزيد من الدراسات والبحوث حول التغلب على المعيقات التي تواجه اشتراك أولياء الأمور في بناء البرنامج التربوي الفردي.

المراجع:

1. الخشرمي ، سحر(2001) *تقييم البرامج التربوية الفردية . ندوة التشخيص الطبي والتقييم النفسي والتربوي لذوي الاحتياجات الخاصة* . جامعة الخليج العربي ضمن برنامج مؤسسة سلطان بن عبدا لعزيز آل سعود للتربية الخاصة بالتعاون مع جمعية المعاقين بالمنطقة الشرقية خلال الفترة من 23-25 إبريل ، ص182- 222.
2. بخيت، ماجدة وهمام، نجوان(2012). *الاحتياجات الوالدية للأطفال الموهوبين*. المجلة العلمية لكلية أسيوط، مج 28 ، ع1 ، 274- 326.
3. هارون، صالح (2004). *البرنامج التربوي الفردي في مجال التربية الخاصة*، المملكة العربية السعودية، الرياض، سلسلة إصدارات أكاديمية التربية الخاصة.
4. Drasgow, E., Yell, M. L., & Robinson, T. R. (2001). *Developing legally correct and educationally appropriate IEP*s. Remedial and Special Education, 22, 359–373.
5. Fish, W.(2008)The IEP meeting: *Perceptions of parents of students who receive special education services*. Preventing School Failure, v53 n1 p8-14
6. Buckley, K.C.P. (1994): *Parents views as educators for the gifted*. Roeper Review, 16, 215-216.
7. Dabokouski, D.M.(2004).*Encouraging active parent participation in IEP team meetings*, Teaching Exceptional Children,36(3),34-40.
8. Garriott, P. P., Wandry, D., & Snyder, L. (2000). *Teachers as parents, parents as*

children: What's wrong with this picture? Preventing School Failure, 45(1), 37–43.

9. Gordon,S.,& Miller,H.L.(2003).*Parents as active team members:Where does accountability for a child's special education rest*?College Park,Maryland:Eric Clearinghouse,Inc"IEPs and Legal Rights."
10. Haensly, P.C. (Jan/Feb., 2000): *What can I do to help my gifted child*? Gifted Children Today, V. 23, Nol. 1. p. 20-53.
11. Hishinuma, E.S., Nishimura, S.T. (June, 2000): *Parents attitudes an the importance and success of integrated self-contained servies for students who are gifted, learning disabled and gifted/learning disabled*. Roeper Review, 22 (4), p. 241-50.
12. Huefner, D. S. (2000). *The risks and opportunities of the IEP requirements under IDEA '97. Journal of Special Education*, 33(4), 195–204.
13. *Individuals with Disabilities Education Improvement Act of 2004*, Pub.No. 108-446, 20 U.S.C. §1400 et seq.
14. Johns, B. H., Crowley, E. P., & Guetzloe, E. (2002). *Planning the IEP for students with emotional and behavioral disorders. Focus on Exceptional Children*, 34(9), 1–12.
15. Kalyanpur, M., Harry, B., & Skrtic, T. (2000). *Equity and advocacy expectations of culturally diverse families' participation in special education*. International Journal of Disability, Development and Education, 47(2), 119–136.
16. Keirouz, K.S. (1995): *Concerns of parents of gifted children: A research review*. Gifted Child Quartely, 34, 56-63.
17. Martin,J.Marshall.,Sale,P.(2004).*A 3-Year study of middle ,junior ,junior high, and high school IEP meetings* . Exceptional Children.70(3),285-298.
18. *Office of Special Education and Rehabilitative Services, U.S. Department of Education*, 2000:3-4.
19. Pruitt, P., Wandry, D., & Hollums, D. (1998). *Listen to us! Parents speak out about their interaction with special educators*. Preventing School Failure, 42, 161–166.
20. Salas, L. (2004). *Individualized educational plan (IEP) meetings and Mexican American parents: Let's talk about it. Journal of Latinos and Education*, 3(3), 181–192.
21. Sayler, M. (1994): *Raising champions: A parent guide for nurturing their gifted children*. Austin, TX: Texas Association for the Gifted and Talented.
22. Simpson, R. L. (1996). *Working with parents and families of exceptional children and youth: Techniques for successful conferencing and collaboration* (3rd. Ed.),

Austin, TX: Pro-Ed.

23. Spann,S.,Kohler,F,&Delenn,(2003).*Examine parents involvement and perceptions of special education services: An interview with familiar in a parent support group*, Focus on Autism & other Developmental Disabilities,18(4),228-239.
24. Stoner .B.,Bock , J . , Thompson R., Angella , E. Heyl, S & Crowley ,P (2005). *Welcome to our world : Parent perceptions of interactions between parents of young children with ASD and educational professionals* .Focus on Autism and other Developmental Disabilities . (20) , 39-51.
25. Vaughn , S.,Bas ,C. , Harll ,J., &Lasky , B .(1988) . *Parent particion in the initial placement /IEP conference ten years after mended involvement* ,Journal of Learning Disability . 21(2),82-89.