مجلة العلوم التربوية
جـامعـــة قطـــــر

تاريخ التسليم: 2022/8/15 | تاريخ التحكيم: 2022/10/4 | تاريخ القبول: 2022/10/30

OPEN ACCESS

مستوى مشاركة أولياء أمور التلاميذ ذوي الإعاقةِ العقلية في إعداد البرنامج التربوي الفردي في المملكةِ العربية السعودية - دراسةٌ نوعية

فواز بن عثمان الحسياني

أستاذ التربية الخاصة المشارك، جامعة المجمعة - المملكة العربية السعودية

fu.alhasiany@mu.edu.sa

ملخص

هدفت هذه الدراسةُ إلى التحقُّق من مستوى مشاركة أولياء أمور التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية في البرنامج التربوي الفردي، ومعوقات هذه الشراكة. طَبَّقت هذه الدراسة المنهج الوصفيَّ النوعيَّ الذي يساعد الباحث في الوصول إلى مشكلة الدراسة وحيثيَّاتها، وقد اعتُمِد أسلوب المقابلة شبه المنظَّمة (Semi Structured Interview). في هذا الصدد، صُمِّمت استبانة مسحيَّة أوليَّة شارك فيها أكثر من (33) من أولياء الأمور ممن يتلقَّى أبناؤهم خدمات وبرامج للتربية الخاصَّة في المملكة العربية السعودية. كان الغرض من الاستبانة المسحية معرفة العينة المستهدفة للمقابلات وتحديدها، وذلك بناءً على إجابات المشاركين، ورغبتهم الشخصية في إجراء المقابلة من عدمها. تضمنت الدراسة (4) مقابلات مع أولياء أمور الطلاب ذوي الإعاقة العقلية. بعد تحليل البيانات النوعية، كشفت النتائج عن عدد من المحاور والموضوعات التي تتحدث عن أولياء الأمور والبرنامج التربوي الفردي. على سبيل المثال، تشير النتائج إلى أن جميع المشاركين يتمتعون بمعرفة جيدة بالمفهوم الأساسي للبرنامج التربوي الفردي، وعلى النحو الذي يجعلهم قادرين على فهم مستهدفاته ومضامينه الأساسية. فيما يتعلق بالتواصل، فقد توصَلت النتائج إلى أن المشاركين أبدوا قلقًا ملحوظًا حول محدودية التواصل مع المدرسة.

الكلمات المفتاحية: أولياء الأمور، البرنامج التربوي الفردي، الإعاقة العقليَة، التربية الخاصة

للاقتباس: الحسياني، فواز. (2024). مستوى مشاركة أولياء أمور التلاميذ ذوي الإعاقةِ العقلية في إعداد البرنامج التربوي الفردي في المملكةِ العربية السعودية - دراسةٌ نوعية، **مجلة العلوم التربوية، جامعة قطر، 24**(1)، ص187-204. https://doi.org/10.29117/jes.2024.0162

© 2024، الحسياني، الجهة المرخص لها: مجلة العلوم التربوية، دار نشر جامعة قطر. نُشرت هذه المقالة البحثية وفقًا لشروط Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0). تسمح هذه الرخصة بالاستخدام غير التجاري، وينبغي نسبة العمل إلى صاحبه، مع بيان أي تعديلات عليه. كما تتيح حرية نسخ، وتوزيع، ونقل العمل بأي شكل من الأشكال، أو بأية وسيلة، ومزجه وتحويله والبناء عليه، طالما يُنسب العمل الأصلي إلى المؤلف. https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0

Journal of
Educational Sciences
Qatar University

Received: 15/8/2022 | Peer-reviewed: 4/10/2022 | Accepted: 30/10/2022

OPEN ACCESS

The Parents' level of Participation in the Individualized Educational Plan (IEP) of their Children with Intellectual Disabilities in the Kingdom of Saudi Arabia–A Qualitative study

Fawaz Alhossyan

Associate Professor in Special Education, Majmaah University, Kingdom of Saudi Arabia

fu.alhasiany@mu.edu.sa

Abstract

This study aimed at investigating the parents' level of participation in the Individualized Educational Plan (IEP) of their children with intellectual disabilities in the Kingdom of Saudi Arabia. This study employed the qualitative descriptive approach, which helps the researcher to reach the study problem and its merits, as the semi-structured interview method was adopted. In this regard, an initial survey questionnaire, in which more than (33) parents whose children receive special education services and programs in the Kingdom of Saudi Arabia participated, was designed. The purpose of the survey questionnaire was to identify the target sample for the interviews, based on the participants' answers and their personal desire to conduct the interview or not. The study included (4) interviews with parents of students with intellectual disabilities. After analyzing the qualitative data, the results revealed several themes and topics that relate to parents and the IEP. For example, the results indicate that all the participants have good knowledge about the basic concepts of the IEP and in a way that makes them able to understand its objectives and basic contents. Regarding communication, the results showed that the participants expressed a noticeable concern about the limited communication with the school.

Keywords: Parents; Individualized Educational Plan; Intellectual disabilities; Special education

Cite this article as: Alhossyan, F. (2024). The Parents' level of Participation in the Individualized Educational Plan (IEP) of their Children with Intellectual Disabilities in the Kingdom of Saudi Arabia–A Qualitative study. *Journal of Educational Sciences, Qatar University, 24*(1), pp. 187-204. https://doi.org/10.29117/jes.2024.0162

© 2024, Alhossyan, licensee, JES & QU Press. This article is published under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0), which permits non-commercial use of the material, appropriate credit, and indication if changes in the material were made. You can copy and redistribute the material in any medium or format as well as remix, transform, and build upon the material, provided the original work is properly cited. https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0

المقدمة

يتمثل أحد مبادئ قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة التأسيسية (Individuals with Disabilities Education Act) في إشراك أولياء الأمور في بناء البرنامج التربوي الفردي وتطويره. على سبيل المثال، يتعاون أولياء الأمور، وموظَّفو المدرسة، ومقدِّمو الخدمات المساندة، وآخرون؛ لرسم البرنامج التربوي الفردي للطلاب ذوي الإعاقة العقلية وتنفيذ معالمه (Haley & Allsopp, 2018; Martin et al., 2012). في هذا الصدد، تُظهِر الكثير من الأبحاث أن الغالبية العظمى من أولياء الأمور يحضرون ويشاركون في البرنامج التربوي الفردي الخاص بأبنائهم (Haley & Allsopp, 2018; Martin et al., 2012). في المقابل، يبدي العديد من أولياء الأمور قلقَهم بشأن عدم المشاركة الفعالة والحقيقية في البرنامج التربوي الفردي المتعلق بأبنائهم (Lake & Billingsley, 2000; Martin et al., 2006). وعليه، يؤكد براسلين وآخرون (Praslin, Deardorff, Yeager, 2021) على الأهمية والفاعلية لمشاركة أولياء الأمور في البرنامج التربوي الفردي للطلاب ذوي الإعاقة العقلية.

في ذات السياق، يرى البتال والقحطاني (2018) أن العملية التعليمية تُعد مهنة تشاركية تشترك فيها مجموعة من الأطراف الفعالة، ومن ضِمنها أولياء الأمور، الذين هم حجر الزاوية في التخطيط والتنفيذ الصحيح لجميع البرامج والخطط المتعلقة بالطالب. هذا، وتؤكد العديد من النظريات التربوية الحديثة على إعطاء دورٍ أكبرَ لأولياء الأمور، من خلال مشاركتهم الفاعلة في دعم العملية التعليمية، ويتمثل ذلك في المتابعة، والتواصل المستمر مع المدرسة، وتقديم الدعم بجميع أشكاله لأبنائهم، وبناء خطة عمل تشاركية تتكون من جميع الأطراف، ويقوم مبدؤها على المشاركة والتواصل المستمر (البتال والقحطاني، 2018).

وفي المملكة العربية السعودية، تؤكد التشريعات والأطر التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة على وجوب الالتزام بتطبيق البرنامج التربوي الفردي؛ وذلك لخلق حالة من التوازن والتواصل الفعال والمستمر بين جميع أعضاء الفريق. وعليه، تؤكد مضامينُ دليلِ التربية الخاصة التنظيميِ على أن مشاركة الأسرة في بناء محتويات البرنامج التربوي الفردي وعناصره مهمة جدًّا، وهي من أهم المصادر المباشرة والفعالة في الحصول على مصادر جمع المعلومات (الدليل التنظيمي للتربية الخاصة، 2017). هذا، ويُعد أولياء الأمور أعضاء مهمين في الفريق التربوي الفردي؛ بسبب الفهم العميق والمباشر لاحتياجات أطفالهم، وعلمِهم التام بتاريخهم الطبي، وما يعجبهم ويكرهون، وروتينهم اليومي. ومن المتوقَّع أن يعمل أولياء الأمور عملَ المدافعين في تأكيد مصالح أطفالهم، واتخاذ القرارات بشأن الأفضل لهم (Lo, 2008).

وفي هذا الصدد، يشير خير الله والقحطاني (2017) إلى أن تطبيق البرنامج التربوي الفردي سيحقق مجموعة متنوعة من الأهداف، وهي على النحو التالي:

1. يضمن تطبيق البرنامج التربوي الفردي حق التلميذ في تلقي الخدمات التربوية والمساندة، على نحوٍ ما نصَّت عليه توصياتُ أعضاء فريق البرنامج التربوي الفردي.

2. يحفظ حق الأسرة في أن يتلقى ابنها الخدمات التربوية والمساندة، أسوة ببقية زملائه في المدرسة.
3. يقنن ويحدد نوعية الخدمات التربوية المساندة، وذلك حسب احتياج التلميذ.
4. يحدد الإجراءَ والطريقة حسب حالة كل طفل.
5. يحقق التواصل الفعال والمستمر بين الأسرة من جهة، والمدرسة من جهة أخرى؛ وذلك لمناقشة القرارات المتعلقة بالتلميذ.
6. يقيس ويتابع مستوى تقدم التلاميذ، ويتابع العقبات التي تعترض تلك التطورات وتعالجها.

هذا، وتؤكد الكثير من الدراسات على أن مشاركة أولياء الأمور في بناء البرنامج التربوي الفردي تؤدي إلى الحصول على مجموعة من النجاحات الجيدة، منها: زيادةُ رضا أولياء الأمور، ووقت الاجتماع الكافي، والإسهام المهني الكافي في تطوير البرنامج التربوي الفردي (Witt, Miller, McIntyre, & Smith, 1984). في حين تشير نتائج بعض الدراسات إلى أن أولياء الأمور راضون بوجهٍ عام عن اجتماعات الفريق، رغم انخفاض مستويات المشاركة نسبيًّا (Witt, Miller, McIntyre, & Smith, 1984). في السياق ذاته، توصلت نتائج بعض الدراسات إلى أن معظم أولياء الأمور عبروا عن رضاهم العام عن مشاركتهم في البرنامج التربوي الفردي، إلا أنهم لم يتمكنوا من الإسهام في التطوير والمشاركة في تفاصيل البرنامج التربوي الفردي على نحوٍ إيجابي (Spann, Kohler, & Soenksen, 2003).

وتأسيسًا على ما سبق، جاءت هذه الدراسة للتحقُّق من مستوى مشاركة أولياء أمور التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية في البرنامج التربوي الفردي، ومعوقات هذه الشراكة من وجهة نظر أولياء أمور التلاميذ.

مشكلة الدراسة

ينصُّ قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة في أحد مضامينه على إشراك أولياء الأمور في تطوير البرنامج التربوي الفردي؛ وذلك لضمان تمثيل اهتمامات هؤلاء الطلاب من ذوي الإعاقة العقلية وحاجاتهم (Haley & Allsopp, 2018; Martin et al., 2012). في هذا الصدد، تؤكد الكثير من الدراسات على أن مشاركة أولياء الأمور الفاعلة في بناء البرنامج التربوي الفردي تؤدي إلى الحصول على مجموعة النجاحات (Witt, Miller, McIntyre, & Smith, 1984)، إلا أن المشكلة الحقيقية تكمن في القلق المتزايد من أولياء الأمور بشأن عدم المشاركة الفعالة والحقيقية في حيثيات هذا البرنامج المتعلق بأبنائهم وتفاصيلِه (Spann, Kohler, & Soenksen, 2003). ورغم أهمية مشاركة أولياء الأمور في البرنامج التربوي الفردي، فإن ثمة فجوة يراها الباحث، وتتمثل في عدم المشاركة الفعالة والحقيقية من أولياء الأمور في تفاصيل البرنامج التربوي الفردي وحيثياته. ونظرًا إلى أن أولياء الأمور يشكلون عنصرًا مهمًّا ومتينًا في العملية التربوية والتعليمية، فقد سعت هذه الدراسة إلى التحقق من مستوى مشاركة أولياء أمور التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية في إعداد البرنامج التربوي الفردي، ومعوقات هذه الشراكة من وجهة نظرهم. وعليه، تتحدد مشكلة الدراسة في التساؤل التالي:

ما مستوى مشاركة أولياء أمور التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية في إعداد البرنامج التربوي الفردي؟ وما معوقات هذه الشراكة من وجهة نظر أولياء أمورهم؟

أسئلة الدراسة

سعت هذه الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما مستوى مشاركةِ أولياء أمور التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية في إعداد البرنامج التربوي الفردي من وجهة نظرهم؟
2. ما معوقات مشاركة أولياء أمور التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية في إعداد البرنامج التربوي الفردي من وجهة نظرهم؟

حدود الدراسة

الحدودُ الزمنية: أُجريت هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 1442هـ1443-هـ، الموافق 2021-2022 م.

الحدودُ المكانية: تقتصر حدودها المكانية على المملكة العربية السعودية.

الحدودُ الموضوعية: اقتصر موضوع الدراسة على مستوى مشاركة أولياء أمور التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية في إعداد البرنامج التربوي الفردي.

أهدافُ الدراسة

سعت الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية:

1. معرفةُ مستوى مشاركة أولياء أمور التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية في إعداد البرنامج التربوي الفردي.
2. تحديدُ العوائق والحواجز التي تحول دون مشاركة أولياء أمور التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية في إعداد البرنامج التربوي الفردي.
3. مناقشةُ الأسباب التي تؤدي إلى محدودية التواصل مع المدرسة.
4. مناقشةُ النتائج المؤدية إلى محدودية التواصل مع المدرسة في إعداد البرنامج التربوي الفردي.
5. تقديمُ الحلول المنطقية والواقعية لأصحاب القرار في العملية التعليمية.
6. إشراكُ أولياء الأمور في البلورة والصياغة لمحددات التواصل مع المدرسة، وفي رسم معالم البرنامج التربوي الفردي.

أهميةُ الدراسة

تساعد مشاركة أولياء الأمور في بناء البرنامج التربوي الفردي، وتؤدي إلى الحصول على بعض المنافع، ومنها على سبيل المثال، الإسهامُ المهني الكافي في تطوير البرنامج التربوي الفردي (Witt, Miller, McIntyre, & Smith, 1984). تشير نتائج بعض الدراسات الى أن أولياء الأمور يشعرون بالرضا بوجهٍ عام عن مستوى مشاركتهم في البرنامج التربوي الفردي، رغم انخفاض مستويات المشاركة نسبيًّا (Witt, Miller, McIntyre, & Smith, 1984). في المقابل، عبر غالبية أولياء الأمور عن رضاهم العام عن مشاركتهم في البرنامج التربوي الفردي، إلا أنهم لم يتمكنوا من المشاركة الفاعلة في تفاصيل هذا البرنامج (Spann, Kohler, & Soenksen, 2003). وعليه، تكمن أهمية الدراسة الحالية فيما يلي:

1. إمكانيةُ أن تساعد هذه الدراسة المتخصصين، وصانعي القرار، وكل من له صلة بالعملية التربوية، في معرفة تصورات أولياء الأمور المبدئية حول فاعلية مشاركتهم في البرنامج التربوي الفردي المتعلق بأبنائهم.
2. إمكانيةُ أن تساعد هذه الدراسة معلمي الإعاقة العقلية في الاستجابة والتوافق لتأسيس شراكة فاعلة وحقيقية مع أولياء الأمور، عند تطوير البرنامج التربوي الفردي وتنفيذه.
3. إثراءُ المكتبة بنتائج بحوث قائمة على الدليل، تساعد المتخصصين والتربويين على وضع هذه النتائج في الحسبان عند التخطيط لتنفيذ برنامج تربوي فردي.
4. إمكانيةُ أن تساعد هذه الدراسة في تحسين نواتج التعلم؛ وذلك من خلال تحسين الشراكة وتفعيلها ما بين الأسرة والمدرسة، عبرَ المشاركة الفعالة والحقيقية للبرنامج التربوي الفردي.

الدراساتُ السابقة

هنالك عدد لا بأس به من الدراسات السابقة، التي تناولت في مجملها تصورات أولياء الأمور حول البرنامج التربوي الفردي، ومستوى مشاركتهم فيه. وفي هذا الصدد، استعرض الباحث هذه الدراساتِ من مختلِف الدول والبيئات الثقافية والاجتماعية.

نذكر دراسة أسكوفيل وآخرين (Esquivel, Ryan, & Bonner, 2008)، التي هدفت إلى معرفة تصورات أولياء الأمور حول تجاربهم في اجتماعات فريق البرنامج التربوي الفردي. ولهذا الغرض، وزع الباحثون استبانة أولية على الآباء، ومن ثمَّ حددوا العينة المستهدفة لإجراء المقابلة، وذلك في ضوء الاستبانة الأولية. وقد شملت المقابلة 9 من أولياء الأمور ممن أبدوا رغبتهم في المشاركة، وممن انطبقت عليهم شروط المشاركة. توصلت النتائج إلى أن تصورات أولياء الأمور ورضاهم عن اجتماعات الفريق يؤثر في جودة مشاركتهم في عملية الفريق، على سبيل المثال: سياق الاجتماع، والتنظيم، والعلاقات، والتواصل، وحل المشكلات، وعواطف أولياء الأمور. وفي دراسة مشابهة،

سأل سبان وآخرون (Spann, Kohler, & Soenksen, 2003) أولياءَ أمور الأطفال الذين يعانون من التوحد عن مشاركتهم وتصوراتهم عن اجتماعات البرنامج التربوي الفردي، فتوصلت النتائج إلى أنه رغم أن معظم أولياء الأمور قد عبروا عن رضاهم العام عن العملية، فإن بعضهم لم يتمكن من الإسهام في تطوير البرنامج التربوي الفردي الذي يُعد قبل الاجتماع.

وفي المملكة العربية السعودية، أجرى القحطاني (2012) دراسة تهدف إلى معرفة معوقات الاتصال بين أولياء أمور الطلاب ذوي الإعاقة العقلية ومعلميهم. وقد شملت الدراسة 178 معلمًا، و24 من أولياء الأمور. وتوصلت النتائج في مجملها إلى ضعف المعلومات والمعارف التي يحملها أولياءُ الأمور عن مستوى تحصيل أبنائهم، وانشغالهم بأعمال أخرى. وفي السياق ذاتِه، أجرت مايلز (Miles, 2002) دراسة تهدف إلى معرفة وجهات نظر أولياء الأمور حول مضامين تطبيق البرنامج التربوي الفردي وطرقه. وقد تكونت الدراسة من 207 من أولياء الأمور ممن تتلقى أبناؤهم خدماتِ التربية الخاصة. وقد أكدت النتائج على ضرورة إشراك أولياء الأمور في مضامين البرنامج التربوي الفردي، وكذلك ضرورة تزويد أولياء الأمور بمعلومات قَبلية عن تفاصيل البرنامج التربوي الفردي قبل الشروع في تنفيذها؛ حتى يكونوا على دراية واسعة تضمن لهم القدر الوافر من المشاركة والتفاعل والتواصل المستمر.

وفي جمهورية الصين الشعبية، حقَّق لو (Lo, 2008) في مستوى المشاركة والخبرات لـ 5 آباء في اجتماعات البرنامج التربوي الفردي، وذلك من خلال الملاحظات والمقابلات. وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن أولياء الأمور كانوا غير راضين عن 12 من أصل 15 اجتماعًا من اجتماعات البرنامج التربوي الفردي. في السياق ذاته، تشير النتائج إلى أن مستوى مشاركة أولياء الأمور في اجتماعات البرنامج التربوي الفردي في حدِّه الأدنى. على سبيل المثال، يعتقد أغلبيةُ المشاركين أن ثمة تحدياتٍ تمنعهم من القيام بدور أكثرَ نشاطًا في الاجتماعات، مثل حاجز اللغة، وخدمات الترجمة غير الجيدة، وعدم احترام المهنيين. وفي دراسة مشابهة، توصل كورث وآخرون (Kurth et al., 2019) إلى أنه رغم أن أولياء الأمور يعبرون عن مجموعة من الاهتمامات والأولويات في البرنامج التربوي الفردي، فإن تلك الاهتمامات والأولويات لا تُترجم إلى مشاركة فعلية وحقيقية في بناء مضامين البرنامج الفردي ومستهدفاته.

أما فش (Fish, 2008)، فقد أجرى استطلاعًا وُزِّع على 51 من أولياء الأمور الذين يتلقى أبناؤهم خدمات التربية الخاصة. وقد تمحورت أسئلة الاستطلاع حول المجالات التالية: (أ) تجارب اجتماعات البرنامج التربوي الفردي، و(ب) مستوى المعرفة بقانون التربية الخاصة، و(ج) العلاقات مع المعلمين، و(د) نتائج اجتماعات البرنامج التربوي الفردي، و(هـ) المجالات الموصى بها للتحسين والتطوير. وقد توصلت النتائج إلى ردود إيجابية من غالبية أولياء الأمور، الذين اتفقوا على أن لديهم فهمًا واضحًا لخطوات البرنامج التربوي الفردي وعمليته. وقد أوصت الدراسة بأهمية بناء علاقات إيجابية بين المعلمين وأولياء الأمور، وذلك من خلال اجتماعات البرنامج التربوي الفردي.

وبنتائجَ قريبة، أجرى براسلين وآخرون (Praslin, Deardorff, Yeager, 2021) استطلاعًا وُزِّع على 929 من

أمهات الطلاب ذوي الإعاقة؛ وذلك لمعرفة مدى رضا الأمهات عن عملية البرنامج التربوي الفردي وثقتهنَّ بها وإدراكهن لقوتها. وقد توصلت النتائج إلى أن الأمهات لسنَ راضيات رضا مفرطًا، ولا غير راضيات عن العملية، ولكن دائمًا ما يلاحظنَ عدم توازن في القوة بين أعضاء فريق البرنامج التربوي الفردي. هذا، وتشير النتائج إلى أن هناك حاجة ماسة إلى مزيد من الجهود لتمكين الأمهات في أثناء عملية البرنامج التربوي الفردي، وتحسين الشراكة بين أولياء الأمور والمدرسة.

وفي جمهورية تركيا، أجرى يلدريم وأكجميت (Yildirim & AkÇamete, 2018) دراسة لمعرفة آراء الأسر ومقترحاتهم عن مشاركتهم في البرنامج التربوي الفردي الخاص بأبنائهم. وقد تكونت عينة البحث من 5 أمهات، وذلك باستخدام المنهج النوعي، من خلال عمل مقابلات مفتوحة مع جميع الأمهات. وقد توصلت النتائج إلى أن المشاركات لم يتمكَّنَّ من المشاركة في عمليات تشخيص أطفالهنَّ وتقييمهم، بالإضافة إلى أنهنَّ لم يكنَّ راضيات عن نتائج التقييم. أخيرًا، أشارت النتائج إلى أن الأمهات لم يكنَّ متعاونات مع المعلم في البرنامج التربوي الفردي، ولم يكنَّ على دراية واسعة بالالتزامات القانونية التي تترتب على المشاركة في عمليات البرنامج التربوي الفردي.

التعليقُ على الدراسات السابقة

تناولت الدراساتُ السابقة العديد من الجوانب ذات الصلة بتصورات أولياء الأمور حول البرنامج التربوي الفردي، ومشاركتهم الإيجابية في هذا البرنامج، سواء على الصعيد الدولي، أو على الصعيد المحلي والسعودي. واتضح من خلال نتائج تلك الدراسات التفاوتُ الكبير بين تأثير تصورات أولياء الأمور حول البرنامج التربوي الفردي، ومشاركتهم الفعالة في هذا البرنامج؛ فغالبية نتائج تلك الدراسات توصلت إلى رضا معظم أولياء الأمور عن العملية، إلا أن بعض أولياء الأمور لم يتمكنوا من الإسهام في تطوير البرنامج التربوي الفردي (Spann, Kohler, & Soenksen, 2003). على سبيل المثال، تؤكد نتائج دراسة مايلز (Miles, 2002) على ضرورة تزويد أولياء الأمور بمعلومات قَبلية عن تفاصيل البرنامج التربوي الفردي قبل الشروع في تنفيذها؛ حتى يكونوا على دراية واسعة تضمن لهم القدر الوافر من المشاركة والتفاعل. في المقابل، سأل سبان وآخرون (Spann, Kohler, & Soenksen, 2003) أولياءَ أمور الأطفال الذين يعانون من التوحد عن مشاركتهم وتصوراتهم عن اجتماعات البرنامج التربوي الفردي، وقد توصلت النتائج إلى أنه رغم أن معظم أولياء الأمور قد عبروا عن رضاهم العام عن العملية، فإن بعضهم لم يتمكن من الإسهام في تطوير البرنامج التربوي الفردي الذي يُعد قبل الاجتماع.

وقد استفاد الباحث، من خلال استعراض الدراسات السابقة، من تكوين صورة أولية وشمولية عن بعض المتغيرات والأسباب التي قد تؤثر في مستوى مشاركة أولياء الأمور في مضامين البرنامج التربوي الفردي وتفاصيله، ومن ثمَّ إسقاط هذه الأسباب، ووضعها في عين الاعتبار عند تنفيذ هذه الدراسة الحالية وتطبيقها. أيضا، استفاد الباحث من تكوين صورة مبدئية وشاملة عن ماهية التواصل بين أولياء الأمور والمدرسة عند التخطيط لبناء برنامج تربوي فردي، وأهمية هذا التواصل، وأثر هذا التعاون في مخرجات الطالب الأكاديمية. هذا، ولقد تشكلت لدى

الباحث الكثيرُ من الرؤى والأفكار والتصورات والمتغيرات التي تتعلق بمستوى بمشاركة أولياء الأمور مع المدرسة عند تنفيذ البرنامج الفردي، وأثر هذه المشاركة الفعالة على كل المستويات.

منهجُ الدراسة وأداتها

طَبَّقت هذه الدراسة المنهج الوصفي النوعي الذي يساعد الباحث في الوصول إلى الفهم الحقيقي والعميق لمشكلة الدراسة وحيثياتها؛ فقد اعتُمد أسلوب المقابلة شبه المنظمة (Semi Structured Interview). والهدف من المقابلة شبه المنظمة هو فهم تصورات المشاركين بطريقة عميقة من خلال طرح أسئلة مفتوحة (Fylan, 2005). تتمتع المقابلة شبهُ المنظمة بالعديد من الفوائد في البحث النوعي. على سبيل المثال، تمنح المقابلة شبهُ المنظَّمة المحاوِرَ الفرصة لطرح أسئلة متعمقة على المشاركين في الدراسة، يجيبون عنها بقصص شخصية، وإجابات ذات مغزى (Wengraf, 2001). يتمحور السؤال العام للمقابلة حول أهم المعارف والمعلومات التي يمتلكها أولياءُ الأمور حول مضامين البرنامج التربوي الفردي وتفاصيله. في هذه الدراسة، نوقِش المشاركون عن أهم المعوقات التي تحول دون مشاركتهم الفاعلة في البرنامج التربوي الفردي. أجريت جميع المقابلات عن بعد، وقد سُجِّلت المقابلات بعد الحصول على إذن من المشاركين، وتميزت جميع المقابلات بالهدوء، والانسجام، وعدم التكلف، واستغرقت ما بين 15– 30 دقيقة.

مجتمعُ الدراسة وعينتُها

صُمِّمت وشوركَت استبانة مسحية أولية شارك فيها أكثر من 33 من أولياء الأمور، ممن يتلقى أبناؤهم خدماتٍ وبرامجَ للتربية الخاصة. الغرض من الاستبانة المسحية كان معرفة العينة المستهدفة من المقابلات وتحديدها، وذلك بناءً على إجابات الاستبانة، وكذلك رغبتهم الشخصية في إجراء المقابلة من عدمها. تضمنت الدراسة 4 مقابلات مع أولياء أمور لأطفال ذوي إعاقة عقلية، على نحوِ ما يَظهر في الجدول رقم (1).

جدول (1): بيانات المشاركين

المشاركون	الجنس	مستوى تعليم الطفل	نوع الإعاقة
مشارك1	أنثى	ابتدائي	متلازمة داون (إعاقة عقلية)
مشارك2	أنثى	متوسط	متلازمة داون (إعاقة عقلية)
مشارك3	أنثى	ثانوي	إعاقة عقلية
مشارك4	ذكر	ابتدائي	إعاقة عقلية

التحقق من موثوقية البيانات

للتحقُّق من موثوقية البيانات، استخدم الباحث بعض التقنيات التي تطبَّق في البحوث النوعية، ومنها على سبيل المثال: مراجعةُ الأقران، ولوحة المراجعة Review Panel and Member Checking. وقد أُرسِل برتوكول

المقابلة إلى متخصِّصين في التربية الخاصة في كلٍّ من جامعة الملك سعود، وجامعة طيبة، وجامعة القصيم؛ للتأكد من أن محتوى أسئلة المقابلة يعكس أسئلة البحث، ويتماشى مع ما ينوي الباحثُ تحقيقَه به في الدراسة (Creswell, 1994). استخدم الباحث أيضًا طريقة أخرى يختبر بها مدى الاتساق، وهي طريقة تثليث الأسئلة (Triangulating)، وتتمثل هذه الممارسة في طرح السؤال نفسِه بطرق مختلفة؛ للتأكد من أن الإجابة متسقة (Ary, Cheser Jacobs, Irvine, & Walker 2018).

تحليلُ النتائج

في هذه الدراسة، استخدم الباحث أسلوبَ الترميز الوصفي، وقد وُضعت بيانات المقابلة في جدول، ثم أُشير إلى الموضوعات الرئيسة بجوار نص البيانات باستخدام الترميز الوصفي. بعد ذلك، عُمِّمت هذه الموضوعات بدرجةٍ أكبرَ، وحُلِّلت بيانات المقابلة عن طريق نسخ النتائج، والترميز، والتصنيف، واستخدام التحليل الوصفي (Saldaña, 2013).

جدول (2): أمثلة على ترميز بيانات المقابلة

تسميات الترميز	عينة مقتبسة	ملاحظات وأفكار
المعلومات والمعارف تصورات إيجابية الفهم الكافي إدراك مضامين البرنامج التربوي الفردي	«هو برنامج خاص لكل طفل، ويتعلق بالأهداف الخاصة بالطفل، وأيضًا الأهداف طويلة المدى، والأهداف قصيرة المدى. إن لديَّ علمًا بالبرنامج التربوي الفردي، ولكنه غير واسع؛ فهو لا يلمُّ بكل تفاصيل النظام» (3).	أشارت النتائج إلى اتفاق تقريبي على أن أولياء الأمور يتمتعون بمعلومات جيدة، وفي حدها المعقول، عن البرنامج التربوي الفردي، وبالدرجة التي تمكنهم من الانخراط في تفاصيل البرنامج وحيثياته مع الفريق متعدد التخصصات.

أهم نتائج الدراسة

بعد تحليل البيانات النوعية، وبعد مقابلة 4 من أولياء الأمور، كشفت النتائج عن عدد من المحاور والموضوعات التي تتحدث عن أولياء الأمور والبرنامج التربوي الفردي، ولُخِّصَت في المواضيع التالية:

التصورات العامة نحو البرنامج التربوي الفردي:

أظهر المشاركون في مجملهم معرفةً جيدة بالمفهوم الأساسي من البرنامج التربوي الفردي، وكيف أن البرنامج التربوي الفردي مهم لطلاب الإعاقة العقلية؛ لخلق حالة من التوازن والتواصل ما بين الأسرة والمدرسة. على سبيل المثال، تقول إحدى المشاركات: إن البرنامج التربوي يهتم بالطالب مع جميع الجوانب، ويحقق التوازن والتعاون بين جميع أعضاء الفريق، فتقول المشارِكة رقم 1: « المعلومات التي عندي أن عليَّ تقييمَ الطفل من جميع الجوانب، وأن

أضع له خطة تتماشى مع قدراته الحالية؛ فمثلًا الآن هو في المستوى الحالي، فينبغي لي أن أضع له خطة تتماشى مع قدراته الحالية على مدى سنة، وطبعًا يعمل عليها كوادرُ متعددة؛ أي إن جميع الاختصاصيين يعملون بعضهم مع بعض، والتعاون بينهم ينبغي أن يكون موجودًا، ولكن في نفس الوقت فكلُّ واحد منهم يعمل بما يتناسب مع تخصصه». في السياق ذاته، تؤكد المشارِكة رقم 2 على ضرورة تكامل أعضاء الفريق، وعلى التواصل المستمر مع أولياء الأمور في كل ما يتعلق بمستوى التقدم والأداء، فتقول: «الذي أعرفه هو أن البرنامج التربوي الفردي يتكوَّن من المعلمة، والمديرة، وأحيانًا المشرفة، وعدد من المعلمات، والمرشدة الطلابية، وأولياء الأمور، وتوضَع أهداف لتحديد مستوى الطالب، وتعالَج بالتعاون مع أعضاء الفريق بحضور الأم». في المقابل، تؤكد المشارِكة رقم 3 معرفتها البرنامج التربوي الفردي بوجهٍ عام، ولكنها ليست متأكدة من حيثيات تطبيقه وتفاصيله، فتقول: «هو برنامج خاص لكل طفل، ويتعلق بالأهداف الخاصة بالطفل، وأيضًا الأهداف طويلة المدى، والأهداف قصيرة المدى. إن لديَّ علمًا بالبرنامج التربوي الفردي، ولكنه غير واسع؛ فهو لا يلمُّ بكل تفاصيل النظام».

محدوديةُ التواصل مع المدرسة:

اتفق المشاركون بالإجماع على أن موضوع التواصل بين الأسرة والمدرسة هو الحلقة الأضعف في تطبيقات البرنامج التربوي الفردي؛ إذ تؤكد المشارِكة رقم 1 على أن ثمة فجوة بين الأسرة والمدرسة، وتتمثل في ضعف التواصل، فتقول: «ثمةَ فجوة كبيرة للغاية بين الأسر والمدرسة، أنا في البداية قلت لهم إني أرغب في الاطلاع على الأهداف، ثم حصلت لنا مشكلة، وقلت لهم إني حتى ما أُعلِمت بهذه الأهداف! وأنا قد طلبتها منكم. فأطلَعوني عليها بالفعل، ثم منعوا التصوير، وصرت أتواصل معهم عن طريق واتس آب. وأنا أذهب إليهم ومعي ولدي، وبعد الجلسات أدخل على الاختصاصيات، وأنا غالبًا من أقترح وأقول: ما ترون في كذا وكذا؟ لقد لاحظت أن المركز الخاص يمشي ببطء شديد». وفي ذات السياق، تتفق المشارِكة رقم 2 مع هذا الرأي، وتقول: «والله أنا أرى أن يكون التعاون مستمرًا، قد قالت لي المدرسة إن عليها 20% وعليَّ أنا 80% من المسؤولية، فقالت لي: أنا فقط أرسم لك الطريقة وأنت تنفذين». في المقابل، تؤكد المشارِكة رقم 3 على محدودية التواصل مع المدرسة، وعلى أن التواصل يكون فقط في بداية الفصل، وعن طريق الجوال وبرامج التواصل، فتقول: «مشاركتي للأسف ضعيفة جدًّا؛ لأن التواصل بيننا ضعيف، بحيث أني أذهب إلى المركز بداية الفصل الدراسي، ثم يكون التواصل عن طريق الجوال وبرامج التواصل».

التكامُل بين أعضاء الفريق:

أظهرت النتائج أن المشاركين أبدوا وجهاتِ نظرٍ متباينةً حول عمل الفريق في منظومةٍ واحدة، إلا أنهم اتفقوا على وجود فجوة بين أعضاء الفريق، ولا يعلمون تفاصيل هذه الفجوة بالتحديد. على سبيل المثال، تقول إحدى المشاركات إن كل عضو من أعضاء الفريق يعمل منفردًا، ودون إشراك أولياء الأمور في تفصيلات البرنامج

ومضامينه، فتقول: «للأسف، ما لاحظت تكاملًا في المدرسة أو في المركز الذي فيه ابني؛ كلٌّ في وادٍ، ليس لأحد علاقةٌ بالآخر، حتى إني لما كنت أتحدث مرةً مع إحدى الاختصاصيات، لاحظت أنه لا تربط بين أفراد المكان علاقة ولا تعاون. لقد حاولت أن أحثهم على أن نتكاتف معا لتسير الأمور بريح طيبة، لكن للأسف لم أجد لذلك نتائجَ واقعية، حتى إن إحداهن قالت لي يوما: يشق علينا كثيرا أن نلتقي وليس هذا بمتيسِّر؛ فنحن منشغلاتٌ للغاية». وفي ذات السياق، تؤكد المشارِكة رقم 2 على أن موضوع التعاون مهم جدًّا في تحقيق التكامل وروح الفريق، فتقول: «والله أنا أرى أن يكون التعاون مستمرًا، قد قالت لي المدرسة إن عليها 20% وعليَّ أنا 80% من المسؤولية، فقالت لي: أنا فقط أرسم لك الطريقة وأنت تنفذين»، وتقول أيضًا: «صراحةً، فإن مشاركتي أفادتني من حيث إني أم؛ فقد أفادتني في استخدام الطريقة المناسبة لطفلتي، لكن بعد الحضور تمكنت من معرفة الطريقة الصحيحة للتعامل مع طفلتي أكاديميًّا. مشاركتي إيجابية جدًّا، وأتمنى أن تطبق على جميع أولياء الأمور، والتعاون مع الفريق له الدور الكبير في أثناء حضوري. لقد كان يلازمني إحباط من أن طفلتي من المصابين بمتلازمة داون ولا قدرة لها على تحصيل التعليم الأكاديمي، لكن هذه الفترة في المدرسة أعطتني الحافز الكبير، وملأتني بالأمل في أن تتعلم ابنتي وتكونَ فتاة عادية، وتتمكن في مستقبلها من أن تلتحق بالجامعة. صراحة، لقد رفع هذا من معنوياتي، وهو ما دفع المدرِّسة إلى قولها لي: يا أم فلانة، إن على المدرسة 20% فقط من المسؤوليات والباقي تحملينه أنتِ. فإننا هنا يكمل بعضنا بعضا».

في المقابل، تؤكد المشارِكة رقم 3 على أن مشاركتها في مضامين البرنامج التربوي سوف تساعدها على متابعة التفاصيل الأكاديمية والسلوكية لطفلها في المنزل، فتقول: «أتمنى أن أكون عضوًا في كتابة الخطة والتعديل عليها، وأتمنى أن تكون الاختصاصية النفسية والاجتماعية موجودة؛ لأني، وأنا أم، أحتاج إلى أن أعرف أشياء دقيقة عن طفلي؛ حتى أتمكن من العمل عليها في البيت».

التوعية:

أجمع المشاركون على أنهم يفتقدون التوعية والبرامج والدورات التخصصية، التي تساعدهم في الحصول على معلومات وافية حول البرنامج التربوي الفردي. تؤكد المشارِكة رقم 1 على أنهم يحتاجون إلى دورات حقيقية على أرض الواقع مع المحاضرات، فتقول: «فلنكن واقعيين، فإن الأهل لا يزالون يفتقرون إلى التوعية والعلم. في حين أنه ينبغي أن يُشمل هؤلاء الأهلُ بالتوعية المستمرة والتعليم. والتوعية لا تكون بالمنشورات فقط، بل تكون من خلال الدورات والتدريب وورش العمل. سأعرض للمشاركين هنا نماذج رائعة، بحيث يطمئن الوالد أو الوالدة إلى أنهما سيحصِّلان نتائج رائعة ناجحة إن شاء الله». في ذات السياق، تؤكد المشارِكة رقم 2 على أن بعض الأسر لا تمتلك القدر الكافي من المعلومات الأولية عن البرنامج التربوي الفردي، فتقول: «أهم خطوة وأولها هي قبول المدرسة لك وإلحاق طفلك بها. ثم يأتي دور التوعية؛ فبعض الأسر للأسف معلوماتهم ضعيفة. أذكر أني سمعت مرارًا لومَ بعض الناس لي على تعليم ابنتي، فيقولون لي: لمَ تعلمينها؟ لا أمل يُرجى من تعليمك إياها! وأصرُّ أنا فأقول: لا، بل الأمل حاضر والرجاء عظيم». أخيرًا، تتفق المشارِكة رقم 3 مع جميع هذه الآراء بقولها: «التثقيف والتوعية مهمان؛ فأنا

أحتاج إلى معلومات أكثر وتفاصيل أكثر من المعلمة والمدرسة».

انشغال المعلمين:

أظهرت النتائج أن غالبية المشاركين يعتقدون أن للمعلم دورًا في الحدِّ من مشاركتهم في البرنامج التربوي الفردي، فتقول المشارِكة رقم 1 إنها دائمًا ما توجه المعلمات نحو نقاط الضعف والقوة الموجودة لدى طفلها، تقول: «أُسهم بمتابعتي لطفلي أولا بأول؛ فأنا أعمل وأبذل جهدا في تحسين مستواه بالقدر ذاته الذي يبذله الاختصاصي وربما أكثر وأفضل ولله الحمد. فأنا أرصد الأهداف التي حققها طفلي وأُعلِم المدرسةَ بها وبإنجازاته، وأنبههم إلى ما ينبغي لهم الانتباه إليه، وألفت نظرهم إلى التركيز على النقاط المهمة في العمل، بحيث ننجز أهدافنا في وقت أقل وبجهدٍ أدنى؛ فنحن كيان واحد يكمل بعضه بعضا، وإنما أنصحهم أو أرشدهم لأني من أرافق طفلي وأقضي معه وقتا أطول بكثير؛ فلذلك أرى منه ما لا يرون.» في ذات السياق، تقول المشارِكة رقم 2 إن بعض المعلمات لا يعطينَ الأمهات القدر الكافي من الاهتمام، ويتمثل ذلك في عدم التواصل معهنَّ، فتقول: «يمكن أن تكون المعلمة أحيانا من جُملة العوائق! فمن المعلمات من ترى أن الأهل لا حق لهم في التدخل، أو قد ترى أن الأهل لا رغبة لهم في المشاركة في تعليم أطفالهم. بعض المعلمات يتصورن أن الأمهات لا يتمتعن بالقدر الكافي من الفهم؛ فإذا لم تحرص الأم على الحضور فلن تصلها أي معلومات، ولن تتلقى من صور التعاون ما يعينها على إتمام واجباتها مع طفلها».

مناقشة النتائج

تشير النتائج إلى أن جميع المشاركين يتمتعون بمعرفة جيدة بالمفهوم الأساسي من البرنامج التربوي الفردي، وعلى النحو الذي يجعلهم قادرين على فهم المستهدفات والمضامين الأساسية لهذا البرنامج، ومن ثمَّ فهذه النتائج محصلة طبيعية إذا ما أخذنا بعين الاعتبار الحالة التعليمية لأولياء الأمور المشاركين. وعليه، تتفق هذه النتائج مع النتائج التي توصل إليها فش (Fish, 2008)، الذي أجرى استطلاعًا وُزِّع على 51 من أولياء الأمور الذين يتلقى أبناؤهم خدمات التربية الخاصة. وقد توصلت النتائج إلى ردود إيجابية من غالبية أولياء الأمور، واتفقوا على أن لديهم فهمًا واضحًا لخطوات البرنامج التربوي الفردي وعمليته. وقد أوصت الدراسة بضرورة بناء علاقات إيجابية بين المعلمين وأولياء الأمور، وذلك من خلال اجتماعات البرنامج التربوي الفردي. وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع الدراسة التي قام بها يلدريم وأكجميت (Yildirim, & AkÇamete, 2018)، وهدفت إلى معرفة آراء الأسر ومقترحاتهم بشأن مشاركتهم في البرنامج التربوي الفردي الخاص بأبنائهم. وقد تكونت عينة البحث من 5 أمهات، وذلك باستخدام المنهج النوعي، من خلال عمل مقابلات مفتوحة مع جميع الأمهات. وقد توصلت النتائج إلى أن المشاركات لم يتمكنَّ من المشاركة في عمليات تشخيص أطفالهنَّ وتقييمهم، بالإضافة إلى أنهنَّ لم يكنَّ راضيات عن نتائج التقييم. أخيرًا، أشارت النتائج إلى أن الأمهات لم يكنَّ متعاونات مع المعلم في البرنامج التربوي الفردي، ولم يكنَّ على دراية واسعة بالالتزامات القانونية التي تترتب على المشاركة في عمليات البرنامج التربوي الفردي.

فيما يتعلق بالتواصل، فقد توصلت النتائج إلى أن المشاركين أبدوا قلقًا ملحوظًا بشأن محدودية التواصل مع المدرسة، وهو ما قد يلقي بظلاله على مستوى الطالب الأكاديمي والسلوكي، وهذا ما يفسر عدم حضور أولياء الأمور المشاركين عادةً لاجتماعات فريق البرنامج التربوي باستمرار لعدة أسباب، من أهمها محدودية التواصل والتفاعل مع المدرسة. وعليه، تتفق هذه النتائج مع النتائج التي توصل إليها يلدريم وأكجميت (Yildirim, & AkÇamete, 2018)، وشملت عدم تمكُّن المشاركين من المشاركة في عمليات التشخيص والتقييم لأطفالهم، بالإضافة إلى عدم رضاهم عن نتائج التقييم. أخيرًا، أشارت النتائج إلى أن الأمهات لم يكنَّ متعاونات مع المعلم في البرنامج التربوي الفردي، ولم يكنَّ على دراية واسعة بالالتزامات القانونية التي تترتب على المشاركة في عمليات البرنامج التربوي الفردي. وفي ذات السياق، توصل كورث وآخرون (Kurth, et al., 2019) إلى أنه رغم أن أولياء الأمور يعبرون عن مجموعة من الاهتمامات والأولويات في البرنامج التربوي الفردي، فإن تلك الاهتمامات والأولويات لا تُترجم إلى مشاركة فعلية وحقيقية في بناء مضامين البرنامج الفردي ومستهدفاته. نتائج هذه الدراسة تؤيد الكثير من النظريات التربوية الحديثة التي تقوم على إعطاء دور أكبر لأولياء الأمور، من خلال مشاركتهم الفاعلة في دعم العملية التعليمية، ويتمثل ذلك في المتابعة، والتواصل المستمر مع المدرسة، وتقديم الدعم بجميع أشكاله لأبنائهم، وبناء خطة عمل تشاركية تتكون من جميع الأطراف، ويقوم مبدؤها على المشاركة والتواصل المستمر (البتال والقحطاني، 2018).

في الختام، أبدى المشاركون رغبتهم في الحصول على معلومات وافية وشاملة عن البرنامج التربوي الفردي، ويتمثل ذلك في الحصول على دورات وورش عمل تخصصية يقدِّمها لهم أهلُ الخبرة المتخصصون؛ لتساعدهم في معرفة أهم الأساليب السلوكية والتربوية للتعامل مع أطفالهم. وتفسِّر هذه النتائج محدودية التوعية التي تقدَّم لأولياء الأمور في كل ما يتعلق بتفاصيل البرنامج التربوي الفردي وحيثياته، إلا أنه، وبحسب خبرة الباحث ومعرفته، فإن برامج التوعية والمحاضرات التي تقدم للأسر كثيرة ومتنوعة. وفي نتائج مشابهة لنتائج هذه الدراسة، أجرى القحطاني (2012) دراسة بهدف معرفة معوقات الاتصال بين أولياء أمور الطلاب ذوي الإعاقة العقلية ومعلميهم. وقد شملت الدراسة 178 معلمًا، و24 من أولياء الأمور. وقد توصلت النتائج في مجملها إلى ضعف المعلومات والمعارف التي يحملها أولياءُ الأمور عن مستوى تحصيل أبنائهم، وانشغالهم بأعمال أخرى. في نفس السياق، أجرت مايلز (Miles, 2002) دراسة هدفت إلى معرفة وجهات نظر أولياء الأمور عن مضامين البرنامج التربوي الفردي وطرق تطبيقه. وقد تكونت الدراسة من 207 من أولياء الأمور ممن يتلقى أبناؤهم خدماتِ التربية الخاصة. وقد أكدت النتائج على ضرورة إشراك أولياء الأمور في مضامين البرنامج التربوي الفردي، وكذلك ضرورة تزويد أولياء الأمور بمعلومات قَبلية عن تفاصيل البرنامج التربوي الفردي قبل الشروع في تنفيذها؛ حتى يكونوا على دراية واسعة تضمن لهم القدر الوافر من المشاركة والتفاعل والتواصل المستمر.

التوصيات والمقترحات

وفقًا لنتائج الدراسة، يمكن اقتراح بعض التوصيات، وهي على النحو الآتي:

1. إقامةُ دورات وورش عمل تخصصية عن البرنامج التربوي الفردي، يقدمها متخصصون في التربية الخاصة.
2. تفعيلُ التواصل المستمر بين المدرسة وأولياء الأمور، وعلى النحو الذي يجعلهم قادرين على فهم تفاصيل البرنامج التربوي الفردي وحيثياته، على سبيل المثال، دعوة أولياء الأمور لحضور مجلس أولياء الأمور في المدرسة، والتعرف إلى فريق البرنامج التربوي، وأيضًا دعوة مديري برامج التربية الخاصة ومشرفيها لاجتماعات تخصصية؛ لمناقشة أهم الأسباب التي تعترض مشاركة أولياء الأمور في البرنامج التربوي الفردي.
3. إشراك أولياء الأمور ودعوتهم لحضور برامج يوم الآباء وفعالياته؛ لتتم المشاركة التفاعلية، ومعرفة الصعوبات التي تواجههم، ويقدِّم لهم المتخصصون في التربية الخاصة الحلول المنطقية.
4. التواصلُ مع أولياء الأمور عبر الوسائل الحديثة وتقديم الدعم المناسب لهم.
5. دعوةُ أولياء الأمور باستمرار للاطلاع على المستجدات في تفاصيل البرنامج التربوي الفردي الخاص بأبنائهم.
6. تقديمُ المحاضرات أو ورش العمل في منصات مختلفة، وبحسب الإمكانيات المتوفرة لدى أولياء الأمور.
7. مساعدةُ أولياء الأمور في الحصول على معلومات وافية وشاملة عن البرنامج التربوي الفردي، ويتمثل ذلك في الحصول على دورات وورش عمل تخصصية يقدِّمها لهم متخصصون؛ لتساعدهم في معرفة أهم الأساليب السلوكية والتربوية للتعامل مع أطفالهم.

كما يقترح الباحث، في ضوء نتائج الدراسة، إجراءَ بعض الدراسات المستقبلية، ومنها دراسات تتعلق بمعوقات التواصل بين أولياء الأمور والمدرسة وأعضاء فريق البرنامج التربوي الفردي، وانعكاسات هذه المعوقات على مخرجات الطالب الأكاديمية والسلوكية. في السياق ذاتِه، يرى الباحث ضرورة إشراك أولياء الأمور في مضامين البرنامج التربوي الفردي، وكذلك ضرورة تزويد أولياء الأمور بمعلومات قَبلية عن تفاصيل البرنامج التربوي الفردي قبل الشروع في تنفيذها؛ حتى يكونوا على دراية واسعة تضمن لهم القدر الوافر من المشاركة والتفاعل والتواصل المستمر. أيضا يقترح الباحث، في ضوء نتائج هذه الدراسة، إجراءَ دراسات مستفيضة عن الأسباب الداعية إلى محدودية التواصل مع الأسرة، وسبر أغوار هذه المشكلة، وتقديم الحلول المنطقية والواقعية التي تجعل من الأسر وأولياء الأمور عنصرًا فاعلًا ومؤثرًا في صياغة البرنامج التربوي الفردي ورسم ملامحه العامة ثم تنفيذه.

المراجع

أولًا: العربية

البتال، زيد والقحطاني، دلال. (2018). مشاركة أولياء أمور الطالبات ذوات صعوبات التعلم في إعداد الخطة التربوية الفردية ومعوقات مشاركتهم فيها. **مجلة التربية الخاصة والتأهيل**، 6(24)، 512-158.

خير الله، سحر والقحطاني، محمد. (2017). معوقات تطبيق الخطة التربوية الفردية مع ذوي التوحد كما يدركها العاملون

وعلاقتها ببعض المتغيرات في تبوك بالمملكة العربية السعودية. **دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، 90، 49–95.

القحطاني، سيف. (2012). **معوقات الاتصال بين معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية وأولياء أمورهم في معاهد وبرامج التربية الفكرية بمدينة الرياض** [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية.

ثانيًا:

References:

Albtāl, Zayd, wālqḥṭāny, Dalāl. (2018). Mushārakat awliyā' umūr al-ṭālibāt dhawāt ṣu'ūbāt al-ta'allum fī i'dād al-khiṭṭah al-Tarbawīyah al-fardīyah wa-mu'awwiqāt mshārkthm fīhā. (in Arabic). *Majallat al-Tarbiyah al-khāṣṣah wa-al-ta'hīl, 6*(24), 125-158.

Al-Qaḥṭānī, Sayf. (2012). *Mu'awwiqāt al-ittiṣāl bayna Mu'allimī al-talāmīdh dhawī al-i'āqah al-'aqlīyah wa-awliyā' amwrhm fī Ma'āhid wa-barāmij al-Tarbiyah al-fikrīyah bi-madīnat al-Riyāḍ*. (in Arabic), Risālat mājistīr ghayr manshūrah, Kullīyat al-Tarbiyah, Jāmi'at al-Malik Sa'ūd, al-Riyāḍ.

Ary, D., Cheser, L., Sorensen, C., & Walker, D. A. (2018). *Introduction to research in education.* Boston, MA: Cengage Learning.

Choiseul, B., Deardorff, M., & Yeager, K. H. (2021). Mothers' perceptions of satisfaction, trust, and power in the individualized education program process. *Inclusion, 9*(4), 247-262.

Creswell, J. W. (1994). *Research design: Qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Esquivel, S., Ryan, C., & Bonner, M. (2008). Involved parents' perceptions of their experiences in school-based team meetings. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 18, 234–258.

Fish, W. W. (2008). The IEP meeting: Perceptions of parents of students who receive special education services. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth, 53*(1), 8-14.

Fylan, F. (2005). Semi-structured interviewing. In J. Miles & P. Gilbert (Eds.), *A handbook of research methods for clinical and health psychology* (pp. 65-78). Oxford, UK: Oxford University Press.

Haley, K., & Allsopp, D. (2018). Advocating for students with learning and behavior challenge- es: Insights from teachers who are also parents. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth, 63*(1), 24–31.

Khayr Allāh, Saḥar, al-Qaḥṭānī, Muḥammad. (2017). Mu'awwiqāt taṭbīq al-khiṭṭah al-Tarbawīyah al-fardīyah ma'a dhawī al-tawaḥḥud kmā ydrkhā al-'āmilūn wa-'alāqatuhā bi-ba'ḍ al-mutaghayyirāt fī Tabūk bālmmlkh al-'Arabīyah al-Sa'ūdīyah. (in Arabic). *Dirāsāt 'Arabīyah fī al-Tarbiyah wa-'ilm al-nafs*, 90, 49-95.

Kurth, J. A., McQueston, J. A., Ruppar, A. L., Toews, S. G., Johnston, R., & McCabe, K. M. (2019). A description of parent input in IEP development through analysis IEP documents. *Intellectual and Developmental Disabilities, 57*(6), 485-498.

Lake, J. F., & Billingsley, B. S. (2000). An analysis of factors that contribute to parent-school conflict in special education. *Remedial and Special Education, 21*(4), 2140–2251.

Lo, L. (2008). Chinese families' level of participation and experiences in IEP meetings. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth, 53*(1), 21-27.

Martin, J. E., Van Dycke, J. L., Greene, B. A., Gardner, J. E., Christensen, W. R., Woods, L. L., & Lovett, D. L.

(2006). Direct observation and participant opinions of teacher-directed secondary IEP meetings. *Exceptional Children, 72*(2), 187–200.

Martin, J. E., Zhang, D. D., & Test, D. W. (2012). Student involvement in the transition process. In M. L. Wehmeyer & K. W. Webb (Eds.), *Handbook of adolescent transition education for youth with disabilities* (pp. 56–72). Routledge.

Miles-Bonart, S. (2002). A look at variables affecting parent satisfaction with IEP meetings. *American Council on Rural Special Education (ACRES) Conference,* Reno, NV. https://eric.ed.gov/? id¼ED463119.

Ministry of Education (2017). *Regulatory manual for special education*. Retrieved from: https://www.moe.gov.sa/en/aboutus/aboutministry/RPRL.pdf

Saldaña, J. (2013). *The coding manual for qualitative researchers* (2nd ed.). Los Angeles, CA: Sage.

Spann, S. J., Kohler, F. W., & Soenksen, D. (2003). Examining parents' involvement in and perceptions of special education services: An interview with families in a parent support group. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities,* 18, 228–237.

Wengraf, T. (2001). Interview 'facts' as evidence to support inferences to eventual theorization/representation models. In *Qualitative research interviewing* (pp. 2-15). Thousand Oaks, CA: Sage.

Witt, J. C., Miller, C. D., McIntyre, R. M., & Smith, D. (1984). Effects of variables on parental perceptions of staffings. *Exceptional Children, 51*(1), 27-32.

Yildirim, A. E. S., & Akçamete, G. (2018). Examination of views and suggestions about participation of families of children with special needs in individualized education programmed. *Cypriot Journal of Educational Sciences, 13*(1), 31-40.