الفصل الثالث

الخطط التربوية الفردية المستندة على المعايير ومتابعة التقدم

Standards-Based Individualized Education Plans and Progress Monitoring

تعمل السيدة "ليم" معلمة بقسم التربية الخاصة في مدرسة "ويلسون" للتعليم المتوسط، وسوف تقوم السنة المقبلة بتقديم الدعم للتلاميذ ذوي الإعاقات الشديدة سواء في فصولهم الدراسية في التعليم العام أو في التعليم التكميلي في فصلها. ومع بداية ترتيب لقاءات فريق البرنامج التربوي الفردي، استغرقت فيما يجب أن تحققه من إنجازات بالنسبة للتلاميذ العشرة الذين يمثلون مجموع الحالة التي تعالجها؛ فهي تريد أن تراعي حاجاتهم الوظيفية، والأكاديمية، والعلاجية، كما أنها تريد أن تستخدم معايير المنطقة المخصصة لصفوفهم الدراسية، كذلك تريد التنسيق مع عدد من معلمي التعليم العام. يحتاج هؤلاء التلاميذ إلى الإعداد للمشاركة في التقييم البديل الذي تطبقه المنطقة في الربيع؛ لذلك هي بحاجة إلى تحديد الأنماط الملائمة لمتابعة التقدم للتأكد من أن التلاميذ يسيرون في طريقهم نحو إتقان أولويات المحتوى، ويقترح مراقب السيدة "ليم" أنه عليها إتاحة بعض الوقت لوضع خطة لأول تلميذ ثم يمكنها استخدام الإستراتيجيات المعروفة لإكمال بقية الخطط. يقدم هذا الفصل المعلومات التي يمكن للسيدة "ليم" أن تستخدمها لوضع خطة عمل لوضع البرنامج التربوي الفردي ومراقبته.

يستلزم قانون تحسين تعليم الأطفال المعاقين لعام ٢٠٠٤ أن يكون لكافة التلاميذ في عملية التربية الخاصة برنامج تربوي فردي، وهذا البرنامج يمثل خطة عمل لكيفية تلقي التلاميذ لهذه الخدمات التعليمية، ومن ثَم، فهو وثيقة محددة لابد أن توافق متطلبات قانونية محددة، وهي مرجع مستمر لعملية التعليم اليومي. يتم وضع هذا البرنامج من قبل فريق متعدد الاختصاصات، ولابد أن يضم ممثل هيئة التعليم المحلية، وعلى الأقل معلم واحد من معلمي التربية الخاصة، وكذلك على الأقل معلم واحد من معلمي التعليم العام (إذا كان التلميذ مشاركًا أو يحتمل أن يشارك في بيئة تعليم عام)، بالإضافة لوجود شخص يقوم بشرح نتائج التقييم، ومن يقدم الخدمات المساندة حسبما يقرر الآباء، أو الهيئة (مثلاً المعالج الوظيفي، وأخصائي العلاج الطبيعي، وأخصائي النطق واللغة)، والآباء أو الأولياء، والتلميذ (بقدر الإمكان). يقرر قانون تعليم الأطفال المعاقين دعوة أن التلميذ إذا كان فوق ١٦ عاماً، لكن لابد أن يكون كل التلاميذ موجودين وقت وضع البرنامج التربوي الفردي الخاص بهم، وأن يكونوا موجودين في لقاءات الفريق بقدر الإمكان. يعرض هذا الفصل لكيفية تعليم التلاميذ ذوي الإعاقات الشديدة المشاركة في وضع البرنامج التربوي الفردي الخاصة بهم، وفي الغالب يكون معلم التربية الخاصة هو من يقرر عملية وضع برامج التربية الخاصة، لكن التلاميذ قد يكون بمقدورهم قيادة اللقاءات أو جزء منها عند تقدم مهارات القيادة لديهم أو تقدم مستوى الأهداف.

من أجل وضع برنامج تربوي فردي فعال يحتاج المعلمون إلى: ١) معرفة نظم المنطقة والنظم الفدرالية للبرنامج التربوي الفردي، ٢) خطوات إرشادية لوضع برنامج تربوي فردي قائم على المعايير، ٣) عملية تقييم وتخطيط، وبمجرد وضع البرنامج التربوي الفردي، لابد من إستراتيجيات لمتابعة التقدم، ويشمل القسم التالي توضيحًا لهذه المكونات للبرنامج التربوي الفردي.

اتباع نظم المنطقة والنظم الفيدرالية في وضع البرنامج التربوي الفردي

البرنامج التربوي الفردي هو تعهد مكتوب بعملية التربية الخاصة، والخدمات المساندة للتلميذ. وباعتباره وثيقة قانونية، فإن البرنامج لابد أن يعالج متطلبات القانون الفيدرالي، تتطلب كذلك معظم المناطق أشكالاً وأنماطاً محددة، تحدد المحتويات التي يتم إدراجها في البرنامج التربوي الفردي. في بعض الأحيان يكون للنظام المحلي للمدرسة إرشادات أخرى لوضع البرنامج التربوي الفردي، وكتابة الوثيقة. يحتاج المعلمون الجدد في المنطقة أو المدرسة أو حديثي التعامل مع التربية الخاصة إلى اتباع الخطوات الفنية لتحقيق هذه الإرشادات. ويقدم هذا الفصل متطلبات البرنامج التربوي الفردي التي تقرها معظم النظم الحالية، وقانون تعليم المعاقين لعام ٢٠٠٤. وبالنسبة للتحديثات فيمكن الحصول عليها من مجلس الأطفال غير العاديين (www.cec.sped.org). تشمل مواقع معظم هيئات التربية والتعليم، التابعة للمنطقة على شبكة الإنترنت، قسمًا لخدمات التربية الخاصة. وهي تشتمل على الخطوات الإرشادية لبرامج الخطة التربوية الفردية.

وينبغي أن يعكس البرنامج التربوي الفردي عملية تخطيط لمجموعة، وحتى يكون هناك اتساق مع الخطوات المفروضة فيدرالياً، فإن البيانات المكتوبة للبرنامج التربوي الفردي لابد أن يضعها فريق متخصص وذلك باستخدام المعلومات من التقييمات التي تم إجراؤها وتشمل كافة نواحي الإعاقة التي يعانيها التلميذ. ووفقًا لقانون تعليم الأفراد المعاقين لعام ٢٠٠٤، قسم ٥١٤، (د) (١) (أ)، لابد أن يشمل:

١- مستوى الأداء الأكاديمي والأداء الوظيفي الحالي للتلميذ، وهذا يشمل:

(أ) كيف تؤثر إعاقة التلميذ على المشاركة والتقدم في مناهج التعليم العام؟

(ب) بالنسبة لمرحلة ما قبل المدرسة، كيف تؤثر الإعاقة على مشاركة التلميذ في الأنشطة المناسبة؟

(ج) بالنسبة للتلاميذ ذوي الإعاقات الذين خضعوا للتقييمات البديلة المتوافقة مع معايير الأداء البديلة، يتم وصف المعايير أو الأهداف قصيرة المدى.

٢- بيان بالأهداف السنوية التي يمكن قياسها، وهذا يشمل الأهداف الوظيفية والأكاديمية والمصممة لـ:

(أ) تلبية احتياجات التلميذ الناتجة عن الإعاقة من أجل تمكين التلميذ من المشاركة وإحداث تقدم في مناهج التعليم العام.

(ب) تلبية احتياجات التلميذ التعليمية الأخرى التي تنشأ بسبب إعاقته.

٣- وصف كيفية قياس تقدم التلميذ في تحقيق الأهداف السنوية، ومتى يتم تكرار قياس التقدم بصورة دورية.

٤- وصف لعملية التربية الخاصة والخدمات المساندة، والتعزيزات والخدمات التكميلية، بناءً على الدراسات السابقة، من أجل تقديمها للطفل، وبيان تعديلات البرنامج وتعزيزاته لمنسوبي المدرسة، التي سوف تُقدم للتلميذ:

(أ) للتقدم بصورة مناسبة نحو تحقيق الأهداف السنوية.

(ب) للاشتراك في مناهج التعليم العام، ولتحقيق تقدم فيها، والمشاركة في النشاطات اللامنهجية وغير الأكاديمية.

(ج) للتعلم والمشاركة مع غيرهم من الأطفال المعاقين والعاديين.

٥- توضيح المستوى الذي لن يشارك فيه التلميذ مع غيره من التلاميذ العاديين في الفصول الانتظامية (إن وجد).

٦- بيان لأية تجهيزات فردية ضرورية لقياس الأداء الأكاديمي، والأداء الوظيفي للطفل في التقييمات التي تتم على نطاق الحي أو المنطقة.

(أ) إذا كان فريق البرنامج التربوي الفردي يرى أن الطفل سوف يخوض التقييم البديل، فلابد أن يكون هناك بيان بسبب عدم قدرة الطفل على المشاركة في عملية التقييم الانتظامية، ولماذا سيتم تطبيق التقييم البديل المعين عليه.

٧- التاريخ المتوقع لبدء الخدمات والتعديلات، والتكرار المتوقع، وكذلك مكان وزمان الخدمات.

٨- في موعد لا يتجاوز بلوغ الطفل ١٦ عامًا:

(أ) أهداف مناسبة لمرحلة ما بعد الثانوية قابلة للقياس المناسب تقوم على أساس تقييمات الانتقال المناسبة للفئة العمرية، والمرتبطة بالتدريب، والتعليم، والعمل، وكذلك متى أمكن، مهارات المعيشة اليومية.

(ب) خدمات الانتقال (وتشمل دورات الدراسة) المطلوبة بمساعدة الطفل في تحقيق هذه الأهداف.

(ج) البدء، في مدة لا تزيد عن عام بعد بلوغ الطفل سن الرشد حسب قانون المنطقة، ببيان أن الطفل قد أُطلع على حقوقه في ضوء هذا اللقب الذي سيكتسبه ببلوغ سن الرشد.

- هناك اهتمامات أخرى تعتمد على الحاجات الفردية للطفل:
  - الحاجات السلوكية للطفل، وكذلك كون الطفل بحاجة للتدخل السلوكي الإيجابي.
  - الاحتياجات اللغوية للطفل ذي الكفاءة المحدودة في اللغة.
  - توفير التعليم بطريقة برايل المناسب للتلميذ الكفيف أو الذي يعاني من إعاقة بصرية.
  - احتياجات وأنماط التواصل للتلميذ، خاصة إذا كان أصم أو يعاني من ضعف السمع. (وزارة التربية والتعليم الأمريكية، ٢٠٠٣).

يعرض الشكل رقم (٣.١) مثالاً للبرنامج التربوي الفردي الذي يحتوي على المكونات المذكورة آنفًا، فهو يمثل برنامجاً تربوياً فردياً قائماً على أساسا المعايير، وهو الموصوف في الباب التالي.

البرنامج التربوي الفردي

اسم التلميذ: جبريل

تاريخ الميلاد: ١٩٩٨/٠٤/٢٣ العام الدراسي: ٢٠١٠/٢٠١١ الصف: السابع

تاريخ بدء ومدة البرنامج التربوي الفردي: من ٢٠١٠/٠٩/٢١ إلى ٢٠١١/٠٩/٢٠

سيتم تنفيذ هذا البرنامج خلال الفترة الدراسية الانتظامية ما لم تراعى في خدمات العام الدراسي الممتد.

ملف التلميذ

جبريل تلميذ في الصف السابع، وهو يشارك في فصول التعليم العام في مواد العلوم، والدراسات الاجتماعية، ومهارات اللغة باستخدام الخدمات المساندة. يقضي جبريل جزءًا من يومه الدراسي في فصول التربية الخاصة لتلقي دعمًا مكثفًا في الرياضيات، وبعض المهارات الأكاديمية والوظيفية الإضافية، وبسبب أنه يعاني من الشلل الدماغي، فإن جبريل يتلقى العلاج الطبيعي للتنقل، والعلاج الوظيفي لزيادة مهاراته الحركية الدقيقة، من أجل المشاركة في النشاطات الصفية. يستطيع جبريل التحدث شفهياً، لكن يصعب عليه الفهم، وهو بالفعل يستخدم التكنولوجيا المساعدة لزيادة حديثه خلال الدروس الصفية، وللمشاركة في الواجبات الدراسية.

سيعمل جبريل على تعلم مهارات الصف السابع الأكاديمية باستخدام المعايير الممتدة، وهو يستطيع تحديد عدد كبير من الكلمات المرئية، وتخمين كلمات جديدة بتطبيق ما يعرفه من خلال أصوات الحروف الأولى، لكنه يفهم قدر صغير منها. قرر معلمه العام الماضي، وكذلك أسرته تحديد القراءة والفهم كأولوية. يعتمد جبريل على القراءة الجهرية ليتعلم محتوى مناهج الصف الدراسي، وهو يستطيع إكمال التقييمات من خلال اختيار الكلمات أو الصور في اختبار "الاختيارات المتعددة" أو من خلال إجابة الأسئلة شفهياً، باستخدام جهاز التواصل. كانت الرياضيات هي التحدي الخاص له، وهو إلى الآن لا يستطيع تحديد الأرقام أو العد بطريقة سليمة.

يستطيع جبريل تحديد اسمه، وعنوانه، والمعلومات الفردية الخاصة به، لكنه لا يستطيع التواصل بها عند السؤال عنها، وتهتم أسرته بسلامته في المجتمع لعدم قدرته على التواصل (عندما لا تقدم له خيارات ليختار من بينها). يشارك جبريل في الأولمبياد الخاص، ولعب لعبة البولنغ في مسابقة المنطقة.

يتسم جبريل بالاجتماعية، وله العديد من الزملاء في المدرسة، لكنه لا يعرف دائمًا متى يجب أن ينهي هذا التواصل الاجتماعي، وهو غالبًا ما يتحدث بصوت مرتفع، ويضحك بابتهاج، ويتحدث إلى أقرانه أثناء الدرس مع أن أساتذته وأقرانه يذكرونه بانتظار دوره أو رفع يده ليطلب الإذن بالكلام، إذ إن هذه السلوكيات تشوش على العملية التعليمية. وقد طلب معلموه في التعليم العام وضع خطة للتحكم في هذه المشوشات.

الشكل رقم (٣,١) مثال للبرنامج التربوي الفردي.

محاولة إخبار الوالدين خطاب رقم ١ : ٢٠١٠/٠٩/٠٤	محاولة رقم ٢ : مكالمة هاتفية. ٢٠١٠/٠٩/٠٨	محاولة رقم ٣ : خطاب تذكير، أُرسل مع التلميذ ٢٠١٠/٠٩/١٨
رد الوالدين : سوف نحضر حسب اتصال تليفوني يوم ٢٠١٠/٠٩/٠٩		

التربية الخاصة

البنود التي يتم الإجابة عليها بنعم ستتم معالجتها في البرنامج التربوي الفردي:

- هل يقوم التلميذ بسلوكيات تعوق العملية التعليمية بالنسبة له أو بالنسبة للآخرين؟

☒ نعم ☐ لا

- هل يعاني التلميذ من محدودية الكفاءة في اللغة الإنجليزية؟ ☐ نعم ☒ لا
- هل يحتاج التلميذ إلى توجيه بخصوص طريقة برايل؟ ☐ نعم ☒ لا
- هل يعاني التلميذ من مشكلات تواصل (الصمم أو ضعف السمع فقط)؟

☐ نعم ☒ لا

- هل يحتاج التلميذ إلى أجهزة وخدمات تكنولوجية مساعدة أو أحدهما؟

☒ نعم ☐ لا

- هل يحتاج التلميذ إلى تربية بدنية مصممة خصيصًا؟ ☒ نعم ☐ لا
- هل يسير التلميذ نحو تحقيق معايير الأداء البديل، ويشارك في التقييم البديل؟

☒ نعم ☐ لا

- هل يعالج البرنامج التربوي الفردي الخدمات الانتقالية؟ ☒ نعم ☐ لا

المجال: اللغة

المهارات الموجودة في مستوى الأداء التعليمي

يوضح استعراض التقييمات التي تجري في الفصل وبيانات متابعة التقدم أن التلميذ جبريل تعلم ٣٠ مفردة لغوية فيما قبل العام الدراسي، لكنه أبدى فهمًا لعشر كلمات منها فقط. لقد كانت لديه مهارات قوية في التعرف على الأصوات الأولية في الكلمات ويستطيع تخمين كلمات جديدة باستخدام هذه المهارة. يستخدم جبريل طريقة مطابقة الكلمات للصور لإظهار الفهم، لكنه يحتاج إلى عدة محاولات من التوجيه لإجادة كل كلمة. وحتى الآن هو لا يستطيع فهم المقال، وأثناء القراءة الجهرية لنصوص معدلة في كتب فصلية، كان جبريل قادرًا على تحديد الفردية الرئيسية، لكنه لم يكن قادرًا على تحديد الفكرة الرئيسية، وهدف الكاتب. وعند إكمال نص مكتوب يقوم جبريل باختيار كلمات أو عبارات من قائمة مرتبطة بالنص، والآن هو يختار هذه المفردات بصورة عشوائية ولا يستطيع

تابع الشكل رقم (٣,١).

تكوين جمل بدون مساعدة زميل أو معلم. يستطيع جبريل استخدام لوحة مفاتيح مخصصة لتشغيل برنامج محدد على جهاز الكمبيوتر، لكنه لا يستطيع استخدام الفأرة المخصصة للدخول إلى صفحات الإنترنت للبحث عن موضوعات جديدة. استطاع جبريل تحقيق نتيجة "كفء" في تقييم المنطقة العام الماضي في مهارات اللغة.

الأهداف السنوية القابلة للقياس المتصلة بتلبية احتياجات التلميذ

من خلال الدراسات المتعلقة بتدريس الصف السابع الذي تم تعديله من خلال الاختصارات ووضع الصور، سيزداد فهم جبريل للمواد المعدلة من مقررات الصف السابع بتطبيق الكلمات، وعناصر القصة، ومهارات قراءة الفقرة. تشمل معايير الأولوية للمرحلة السابعة ما يلي:

- سوف يستكشف المتعلم ويستجيب لعدد من النصوص المطبوعة وغير المطبوعة.
- سوف يقوم المتعلم بصياغة واستخدام المعلومات من مصادر متعددة.
- سوف يستجيب المتعلم لمختلف الأنواع الأدبية باستخدام العمليات التفسيرية والتقييمية.

أهداف قصيرة المدى/العلامات المرجعية

١- سوف يتعلم جبريل عل الأقل ٥٠ كلمة من المحتويات الأدبية للمرحلتين السابعة والثامنة، ويستعين بالصور والتعريفات عند مستوى ٩٠٪. التقييم: محاولات متكررة لتوصيل الصور بالكلمات، أو الكلمات بالتعريفات.

٢- سوف يكون بمقدور جبريل تحديد عناصر القصة التي تشمل: مكان وزمان الأحداث، الفكرة الرئيسية، غرض الكاتب في النصوص المعدلة وفق منهج الصف الدراسي، مع خطوات تحليل المهام، وذلك بنهاية الربع الأول. وسيكون قادرًا على تعميم هذه المهارة في ثلاث روايات، ونصين آخرين مختلفين (مثلاً مقال إخباري أو سيرة ذاتية). التقييم: تحليل عناصر القصة.

٣- سيكون جبريل قادرًا على قراءة الكلمات التي يعرفها في نصوص أطول من خلال:

(أ) قراءة العبارات بشكل صحيح بنسبة ١٠٠٪. التقييم: محاولات متكررة لقراءة العبارات.

(ب) قراءة جملة واحدة قراءة صحيحة بنسبة ١٠٠٪. التقييم: محاولات متكررة لقراءة الجملة.

(ج) قراءة فقرات تتكون الواحدة منها من أربع جمل بدقة تبلغ نسبتها ٩٠٪. التقييم: محاولات متكررة لقراءة عدد من الكلمات عند عرضها في جملتين.

٤- بعد قراءة نص في صمت، سيستطيع جبريل الإجابة على ثلاثة أسئلة من أسئلة الفهم من إجمالي أربع أسئلة إجابة صحيحة. التقييم: محاولات متكررة على أسئلة الفهم.

تابع الشكل رقم (٣,١).

٥- سيكون جبريل قادرًا على توسيع استخدام مهارات الفهم أثناء القراءة الجهرية أو الصامتة ليشمل أسئلة التطبيق، والتواصل، والتراكيب، بحيث يجيب ثلاثة منها إجابة صحيحة من إجمالي أربعة خلال ثلاثة أو أربعة نصوص. التقييم: محاولات متكررة على كل نمط من الأسئلة.

٦- سيكون جبريل قادرًا على تركيب جمل تعبر عن رأي، باستخدام الكلمات التي يعرفها في ثلاثة مناسبات من بين كل أربع مناسبات. التقييم: قائمة بعدد من المناسبات المتاحة، في صورة جمل مكتوبة.

٧- سيكون جبريل قادرًا على استخدام الفأرة المخصصة للدخول إلى الإنترنت وتصفح المواقع، للبحث عن موضوعات في ثلاث محاولات من إجمالي أربعة. التقييم: تحليل مهمة تصفح الإنترنت.

المجال: الرياضيات

المستوى الحالي للأداء التعليمي

بالنسبة لجبريل تمثل الرياضيات أكبر عقبة أمامه، فبعد سنوات من التعليم، ما يزال لا يستطيع العد بصورة سليمة. تعلم جبريل إدراك التشابه بين الأرقام المتشابهة، وهو يقرأ الأرقام باستخدام مهارات التعرف الرمزية التي يفضلها، ولكنه لا يستطيع الربط بين الرقم وبين عدد الأشياء التي تمثل هذا الرقم. وبسبب معاناته مع الرياضيات أصبح جبريل يتحدث بصوت مرتفع ويشوش أثناء دروس الرياضيات، وكان بحاجة إلى أن يترك حصص الرياضيات معظم الأيام العام الماضي لإحداث نوع من الهدوء. وقد طلب والداه أن ينال خدمات تعليم خاصة مكثفة في مادة الرياضيات. كذلك لا يملك جبريل مهارات وظيفية في الرياضيات مثل الشراء، بالرغم من أنه يحب النشاط الاجتماعي المتمثل في التسوق، وتناول الطعام بالخارج مع الآخرين. حصل جبريل على تقدير "مبتدئ" في التقييم البديل للمنطقة في الرياضيات في الصف السادس، ولذلك هو بحاجة إلى تعلم تطبيق أية مهارات جديدة في محتوى المنهج الصفي ليتم تقييمه في الصف السابع، وأي تعديلات في الرياضيات (باستخدام إكسل) سوف تُقدم للحصول على موافقة المنطقة في التقييم البديل للصف السابع حال ثبوت نجاحها في الموسم الأول.

الأهداف السنوية القابلة للقياس لتلبية احتياجات التلميذ

بوجود وسائل برامج الكمبيوتر الخاصة بالرياضيات سوف يجتاز جبريل مشاكل الرياضيات المرتبطة بالمحتوى الصفي، ويظهر فهمه للحلول. وتتمثل أولويات معايير المرحلة السابعة فيما يلي:

- استخدام المنطق النسبي للتوصل إلى القيم المفقودة في المشكلات.
- استخدام مفاهيم بخصوص النسبة المئوية لحل المشكلات.
- استخدام العمليات الحسابية في حل المشكلات التي تنطوي على أعداد صحيحة.

تابع الشكل رقم (٣,١).

الأهداف قصيرة المدى/ العلامات المرجعية

١- باستخدام مهارة التعرف على الأرقام، سيكون جبريل قادرًا على إتمام كافة الخطوات المطلوبة لإدخال الأرقام لجمع أو طرح الأرقام الموجودة في القراءة الجهرية، وذلك باستخدام برنامج إكسل، بدقة تبلغ ١٠٠٪. التقييم: تحليل مهمة حسابية من خلال إكسل.

٢- باستخدام مهارته في التعرف على الرموز، سوف يكمل جبريل كل الخطوات المطلوبة لعمل جداول ورسوم بيانية على برنامج إكسل، في القراءة الجهرية بدقة ١٠٠٪. التقييم: تحليل مهمة الجداول والرسوم البيانية في إكسل.

٣- من خلال تطبيق مهارات قراءة الفهم التي تتنامى لديه، سيجيب جبريل على ثلاثة أسئلة من بين أربعة أسئلة بشكل صحيح مما يوضح "تقدمه" في الرياضيات. تحليل المهام: تقييم المحاولات المتكررة.

٤- باستخدام ما يجيده من مهارات في إكسل، سيقوم جبريل بحل المشكلات في النصوص المعدلة وفق مناهج الصف السابع (القيم الناقصة، النسبة المئوية، مشاكل الأعداد الصحيحة)، والكلمات التي تمثل مشاكل في عملية القراءة الجهرية للتلميذ بنسبة ٩٠٪. التقييم: استمرارية التوصل لحلول لمشكلات الرياضيات.

٥- في مختبر كمبيوتر شامل سيقوم جبريل بتعميم مهاراته الرياضيات الناشئة مع أقرانه الذين يقومون بمهام مماثلة مع حل ما لا يقل عن ٩٠ ٪ من المشاكل بشكل صحيح. التقييم: استمرارية التوصل لحلول لمشكلات الرياضيات.

المجال: العلوم

المستوى الحالي للأداء التعليمي

يستطيع جبريل الإجابة على الأسئلة لإكمال مخطط What Want How Learned **(KWHL)** (ما أعرف، ما أريد أن أعرف، كيف سأكتشف المزيد، ما تعلمته)، عندما يتم توجيهه من قبل المعلم أو أحد الأقران. جبريل مهتم جدًا بالحفريات، ويستمتع بتعلم أي شيء يتعلق بمعادن الأرض. يستطيع جبريل الإنصات إلى درس العلوم، وإجابة أسئلة الفهم، لكن محتوى معرفته محدود. يستطيع جبريل الإجابة على الأسئلة المكتوبة مباشرة بعد قراءة النص، لكنه غالبًا لا يستطيع تعميم المعلومات للوصول إلى الفكرة الكبرى أو مضمون الوحدة. يحتاج جبريل إلى توجيه منظم بشكل يومي لإتقان مفردات ومفاهيم العلوم. وبسبب حبه للمنافسة (الأولمبياد الخاصة) يمكن أن يدفعه هذا ليعمل من أجل تجربة يمكن أن تدخل في معرض المدرسة للعلوم.

تابع الشكل رقم (٣,١).

الأهداف السنوية القابلة للقياس والمرتبطة بتلبية احتياجات التلميذ

باستخدام الاختبارات المعدلة، ومخطط **KWHL** سوف يُظهر جبريل معرفة بأولويات محتوى منهج العلوم للصف السابع، والمهارات المطلوبة لاستفسار الاختيار الذاتي، وتشمل أولويات معايير للصف السابع:

- فهم خصائص المادة والتغيرات التي تحدث عندما تتفاعل المادة في وعاء مفتوح ومغلق.
- التنبؤ بالظروف المناخية بناء على معلومات تم الحصول عليها من بيانات الطقس.
- تحديد الوظائف العامة للأنظمة الرئيسية في الجسم، وطرق تفاعل هذه الأنظمة مع بعضها لاستمرار الحياة.

الأهداف قصيرة المدى/العلامات المرجعية

١- سيقوم جبريل باستكمال مخطط **KWHL** بنفسه لتوجيه نفسه خلال امتحان العلوم خلال ثلاث محاولات من بين أربعة، خلال الموسم الثاني. التقييم: تحليل المهام في مخطط **KWHL**.

٢- سيقوم جبريل بوضع تجربة عن طريق اختيار تجربة من الخيرات المتاحة في معرض العلوم من النماذج المتاحة على الموقع على الإنترنت (بمساعدة المعلم/الآباء في الحصول على المواد)، ثم عمل خطوات التجربة وتسجيل نتائج كل محاولة بدقة تصل ١٠٠٪ على مدار البحث بحلول نهاية الموسم الثالث. (وعادة ما يعقد هذا المعرض للعلوم في مطلع الموسم الرابع). التقييم: عنوان لتقييم نتائج التجارب في كل محاولة.

٣- سوف يقوم جبريل بإكمال الاختبارات التي تجرى على الفصول المعدلة لمادة العلوم للصف السابع التي تشمل تعريف مفردات (توصيل الكلمة بالتعريف أو الصورة المناسبة)، بنسبة ٩٠٪ خلال كل المواسم. التقييم: اختبارات معدلة مستمرة: متابعة التقدم باستخدام بيانات تكرار المحاولة مأخوذة من العملية التعليمية اليومية المنتظمة.

٤- سوف يقوم جبريل بإكمال الاختبارات التي تجرى على الفصول المعدلة لمادة العلوم للصف السابع التي تشمل تحديد المفاهيم حول الأفكار الرئيسية في الفصل بنسبة ٩٠٪. التقييم: اختبارات معدلة مستمرة على الفصل: الفصل متابعة التقدم باستخدام بيانات المحاولات المتكررة من العملية التعليمية اليومية المنتظمة.

المجال: الدراسات الاجتماعية

المستوى الحالي للأداء التعليمي

يستخدم جبريل مهارته القوية في التعرف على الكلمات لقراءة وتخمين الكلمات في نصوص مادة الدراسات الاجتماعية، وهو قادر على استذكارها فعلياً عند عرض ثلاثة أو أربعة خيارات مباشرة بعد القراءة الجهرية للنص أمامه، وهو شغوف بتعلم أشياء عن أناس آخرين، وغالبًا ما يكون اختياره في المكتبة لكتب عن ثقافات أخرى، ويدرك جبريل أن الخريطة تخبرنا عن مكان ما، لكنه لا يستطيع استخدامها للحصول على معلومات.

تابع الشكل رقم (٣,١).

الأهداف السنوية القابلة للقياس والمرتبطة بتلبية احتياجات التلميذ

عند تعرضه لنص معدل حسب الصف السابع بخصوص الدراسات الاجتماعية، يستطيع جبريل استخدام الأدوات للوصول للمعلومات، وإظهار فهمه لأحوال، وشعوب، وموارد أخرى (الثقافات). تتمثل معايير الأولوية بالنسبة للصف السابع فيما يلي:

- سوف يستخدم المتعلم الأدوات الجغرافية للإجابة على الأسئلة الجغرافية.
- سوف يتوصل المتعلم إلى العلاقة بين البيئات الطبيعية والثقافات في المجتمعات والمناطق المختارة.
- سوف يتعرف المتعلم على الخصائص المشتركة بين الثقافات المختلفة.

الأهداف قصيرة المدى/العلامات المرجعية

١- عندما تعرض لجبريل خريطة، أو كرة أرضية، أو مجسم تم استخدامه في الوحدة، يمكنه التعرف على المحيطات في مقابل اليابسة (الربع الأول)، وقارتي أمريكا الشمالية والجنوبية (الربع الثاني)، وقارتي آسيا وأوربا (الربع الثالث)، وأستراليا والقارة القطبية الجنوبية (الربع الرابع) وذلك في ثلاث محاولات من بين كل أربعة. التقييم: تقييم المحاولات المتكررة للتعرف على المعلومات من خلال خريطة، أو كرة أرضية، أو مجسم.

٢- باستخدام منظم الرسم، سوف يستطيع جبريل بشكل صحيح تحديد ثلاثة من أصل أربعة أفكار رئيسية لكل ثقافة من بين أربع ثقافات كبرى، ثقافة واحدة في الفصل. التقييم: تكرار التجارب لملء منظم الرسم باستخدام مفردات الدراسات الاجتماعية.

٣- سوف يكمل جبريل الاختبارات المعدلة التي تتضمن أسئلة متعددة الخيارات في أربعة -على الأقل- من أصل ستة أفكار رئيسية على الفصل، بحيث يجري اختبار واحد على الأقل كل فصل. التقييم: تقييم العمل المستمر في الاختبارات التي تجرى على الفصل.

المجال: الخدمات المساندة

المستوى الحالي للأداء التعليمي

يعاني جبريل من الشلل الدماغي، وهو قادر على تحريك ذراعيه ولكن في إطار مجال محدد، كما أنه قادر على إكمال معظم المهام الحركية الدقيقة والكبيرة من دون مساعدة، ولكنه غير قادر على الكتابة باستخدام الورقة والقلم. يستطيع جبريل استخدام لوحة المفاتيح المخصصة لعمل أحد المهام المطلوبة باستمرار، ولصق الكلمات والصور في أماكن فارغة عندما تعطى له ورقة عمل معدلة. كذلك لا يستطيع جبريل تزرير ثيابه بنفسه أو أن يبدأ بنفسه فتح السحاب.

تابع الشكل رقم (٣,١).

يستطيع جبريل المشي من دون مساعدة، ولكن قدرته على الحركة تكون صعبة على الأسطح غير المستوية أو على السلم. يستطيع جبريل المسك بكرة البولينغ ،ودفعها في المنحدر للمشاركة في أنشطة الأولمبياد الخاص، ولكنه غير قادر على التحرك على المضمار لتحديد المكان الذي يريد أن تصل إليه الكرة.

الأهداف السنوية القابلة للقياس والمرتبطة بتلبية احتياجات التلميذ

من خلال إتاحة الفرص لجبريل لتعلم وتطبيق مهارات جديدة في حياته اليومية، فسيتمكن من إتقان خمسة مهارات حركية كبرى ودقيقة جديدة حتى يتمكن من المشاركة في الأطر الأكاديمية والمجتمعية.

الأهداف قصيرة المدى/العلامات المرجعية

١- سوف يستخدم جبريل القلم الرصاص أو قلم التحديد لوضع دائرة أو علامة على إجابة الأسئلة الموجودة في الورقة خلال ثلاثة من أربع محاولات بنهاية الربع الأول. التقييم: ملاحظات للمحاولات المتكررة.

٢- سوف يستطيع جبريل بنجاح فك أزرار الثياب وفتح السحاب، بدقة ١٠٠٪ بنهاية الربع الثاني. التقييم: ملاحظات علاجية.

٣- سوف يستخدم جبريل الفأرة المخصصة لتصفح المواد التعليمية الإلكترونية في ثلاث من كل أربع محاولات بنهاية الربع الثالث. التقييم: ملاحظات حول تكرار المحاولة.

٤- عند مواجهة سطح غير مستو، سيكون جبريل قادرًا على المشي عشر خطوات بدون مساعدة بنهاية الربع الرابع. التقييم: عد الخطوات.

٥- عند الوقوف على منحدر البولينج سوف يستطيع جبريل بنهاية الربع الرابع التحرك في الطريق المنحدر إلى اليسار أو اليمين لتحديد الاتجاه الذي يود أن تذهب فيه الكرة في ثلاث من أصل أربع محاولات. التقييم : تقييم المحاولات المتكررة.

المجال: السلوك الاجتماعي

المستوى الحالي للأداء التعليمي

يستمتع جبريل بمشاركته في فصول التعليم العام (باستثناء مادة الرياضيات)، وهو يتواصل اجتماعياً بمناداة التلاميذ الآخرين بأسمائهم بقوله "يا فلان" وممارسة بعض المزح غير المنطوقة (مثل التظاهر بالنوم)، لكن المشكلة أن جبريل لا يميز متى يمكن أن يتواصل مع الآخرين، وهو غالبًا ما يصرخ ويجيب بصوت مرتفع، ويقاطع المعلمين، ويكلم أقرانه أثناء الدرس. أوضح التقييم الوظيفي لهذا السلوك في خريف السنة السابقة أن هدف هذه الردود هو عادة كسب الاهتمام الاجتماعي، وفي المقابل أشار أحدث تقييم وظيفي في شهر أبريل أن سلوكه الأكثر غرابة،

تابع الشكل رقم (٣,١).

والذي كان في الرياضيات، كان هو الهروب من هذا المنهج التعليمي. عند ملاحظة سلوك أقرانه في نفس عمره يتضح أنهم يهدئون فقط عند توجيه تحذيرات عامة، ولكن يلتزمون الصمت عندما يصرخ المعلم فيهم. وقد اقترح مدرب "دعم السلوك الإيجابي" في المدرسة إلى استخدام "ضوء التوقف"، وسوف يكون هذا الدعم تصميمًا عامًا بحيث يُطبق على الفصل بأكمله للإشارة إلى أنه يجب عليهم الهدوء. يعلم جبريل أين يوجد فصله في المدرسة، ولكن يحتاج إلى أحد الكبار ليسير معه لأنه يتوقف للحديث مع نظرائه في الرواق.

الأهداف السنوية القابلة للقياس والمرتبطة بتلبية احتياجات التلميذ

من خلال تقديم الدعم لجبريل لمساعدته في استخدام الإستراتيجيات الاجتماعية، فسوف يستطيع، عند إعطائه إشارة بصرية، الوصول مبكرًا إلى الفصل، واستخدام مهارات التخاطب مع المعلمين.

الأهداف قصيرة المدى/العلامات المرجعية

١- سوف يجلس جبرئيل في هدوء إذا أظهر المعلم له صورة لضوء أصفر كعلامة تحذير كالتالي:
(أ) لمدة ٣٠٪ من الوقت (في الربع الأول).
(ب) لمدة ٥٠٪ من الوقت (في الربع الثاني).
(ج) لمدة ٧٥٪ من الوقت (في الربع لثالث).
وسوف يجلس في صمت بنسبة ١٠٠٪إذا أظهر المعلم له صورة لضوء أحمر وذلك في الربع الرابع. التقييم: العد التكراري لمرات الاستجابة بالهدوء أو الصمت للضوء.

٢- بحلول الربع الثاني، سوف يصل جبريل لفصله قبل الجرس بخمس دقائق ليكون معه وقت للتواصل الاجتماعي مع معلمه أو أقرانه، وذلك في أربعة أيام من بين كل خمسة أيام. التقييم: محاولات الفرص المتكررة.

٣- بحلول الربع الثالث، سوف يستخدم جبريل رمز "هيا نتحدث عن..." في "الفيديو حسب الطلب" الخاص به، أو يمد ذراعيه ليطلب تغيير الوضع، أو الأنشطة، أو المواد، وذلك في أربع من بين خمس مناسبات. التقييم: عدد تكرار استخدام التفاوض من غير إحداث ضوضاء.

المجال: المهارات المعيشية الوظيفية

المستوى الحالي للأداء التعليمي

يستمتع جبريل بالتسوق، لكنه لا يستطيع أن يشتري بمفرده. يقوم "نادي المتسوقين للمعلمين" بعمل رحلات في المحلات المحلية لشراء أشياء للمعلمين في المدرسة. يستطيع جبريل قراءة الكلمات البصرية للتعرف على ما يشتريه،

تابع الشكل رقم (٣,١).

لكنه عادة ما يستغرق تقريبًا ١٥ دقيقة للوصول لشيء واحد داخل المتجر، ويستطيع جبريل تحديد بياناته الفردية، لكنه بحاجة إلى التخيير بين شيئين. تشعر عائلة جبريل بالقلق لأنه إذا تعرض لموقف يحتاج فيه للمساعدة، فلن يكون قادرًا على أن يخبر الآخرين بعنوان ورقم تليفون المنزل أو أحدهما.

الأهداف السنوية القابلة للقياس والمرتبطة بتلبية احتياجات التلميذ

عندما تتاح لجبريل الفرصة لممارسة مهارات مجتمعية في المدرسة والحي، فسوف يستطيع الشراء وإخبار بياناته الفردية للأفراد المسئولين.

الأهداف قصيرة المدى/العلامات المرجعية

١- عندما توجد كلمة بصرية لعنصر مألوف في متجر، فسيقوم جبريل بتحديد مكان هذا الشيء في خمسة دقائق، في كل ثلاثة محاولات من بين أربع محاولات. التقييم: المدة الزمنية.

(أ) عندما يقدم لجبريل (منظم صور) لمطابقة فواتير المبلغ، سيكون بمقدوره التعرف على قيمة الشيء (مثلاً: ٥,٣٠ ريالات)، ثم يحاول مطابقة هذا السعر بأقرب رقم صحيح (أي ٥ ريالات) ويضيف ريالاً ويقوم بدفع ذلك لموظف الخزنة، وذلك كالتالي:

(ب) حتى ٥ ريالات بنسبة ١٠٠٪.

(ج) حتى ٨ ريالات بنسبة ١٠٠٪.

(د) حتى ١٠ ريالات بنسبة ١٠٠٪.

التقييم: تكرار الفرصة على مواقع مجتمعية مختلفة.

٢- عند سؤاله عن عنوانه أو رقم تليفونه من قبل شخص مسئول (مثل ضابط أمن المتجر، أو موظف الخزنة)، سيستطيع جبريل أن يمسك بطاقة تحديد الهوية الخاصة به ويقدمها للسائل، وذلك في أربع من كل أربع محاولات. التقييم: محاولات متكررة.

المجال: التواصل

المستوى الحالي للأداء التعليمي

طور جبريل بشكل كبير من استخدام الوظائف الاجتماعية للغة، فهو يستخدم ما يستطيع استخدامه من الأصوات والإشارات غير المنطوقة للفت انتباه الآخرين، ولتبادل المزاح بشكل اجتماعي. وبالنسبة لمناخ المدرسة، يؤثر هذا بشكل فعال لجذب أقرانه للحديث معه. لكنه أقل فاعلية في عرض طلبه، ولذا يميل جبريل للانتظار بعض الوقت حتى يعرض عليه الآخرون تلبية حاجاته، كما أنه لا يجيد وظيفة التفاوض (انظر القسم الخاص بالسلوك

تابع الشكل رقم (٣,١).

الاجتماعي)، ولأن نطقه غير واضح، فهو يستخدم جهاز نطق ليساعده في ابتداء كلامه. وهو بحاجة إلى هذا الجهاز على وجه الخصوص حتى يفهمه الآخرون في فصول التعليم العام التي يشارك فيها، كذلك يعتمد جبريل على استخدام أصواته ليمزح وليس للمشاركة في حوار له موضوع واضح.

الأهداف السنوية القابلة للقياس والمرتبطة بتلبية احتياجات التلميذ

عندما يتم تزويد أجهزة **AAC** (وسائل تعزيز الاتصال البديلة) بمفردات واسعة، سيكون جبريل قادرًا على استخدام جهازه لينشئ موضوعًا حوارياً، وأن يعرب عن احتياجاته ورغباته، ويبدأ بالاستجابة في التعليم العام.

الأهداف قصيرة المدى/ العلامات المرجعية

١- عندما تتاح الفرصة المناسبة لجبريل للحديث مع أحد أقرانه أو مع معلمه حول موضوع ملائم، فإنه سوف ينخرط في المحادثة مع مراعاة الدور في الحوار، مستخدمًا كلامه هو وكذلك جهاز **AAC** للحفاظ على الحوار على الأقل في خمسة أدوار، وذلك في أربع من بين كل خمس مرات. التقييم: عدد مرات البدء/الاستجابة في الحوار.

٢- في عدة مناسبات مدرسية، سوف يحوز جبريل اهتمام الآخرين، ويطلب ما يريده مستخدمًا جهاز **AAC** الخاص به في أربع من بين خمس مناسبات. التقييم: تقييم الفرص المتكررة التي يكون خلالها المعلم أو المعالج هو من يتسبب في حالة كهذه بحيث يجعل جبريل يريد شيئًا (مثلاً ينسى "بدون قصد" أن يعطيه ورقة، أو أن يضع شيئاً ذا أهمية له في مكان لا يناسب حركته الشكل المثل).

٣- في فصول التعليم العام، سيتمكن جبريل من أن يرفع يده ويبدأ مقالة من ثلاث كلمات (مثلاً "الأعاصير من الطقس") بشأن موضوع الدرس وباستخدام كلمات جديدة على جهاز **AAC** على الأقل ثلاث مرات في خمسة أيام دراسية. التقييم: عدد التكرارات. (ملاحظة: إذا تكرر هذا الأمر كثيرًا بسبب حبه للانتباه الاجتماعي، فلابد من إضافة هدف يحدد الحد الأقصى لمرات هذه المبادرات).

الخدمات المساندة			**المكان**	**الوقت كل يوم/أسبوع**
التكنولوجيا المساعدة	☒ نعم	☐ لا	الاستشارة في كافة المواقع	٤ ساعات أسبوعياً
التربية البدنية المتكيفة	☒ نعم	☐ لا	الصالة الرياضية بالمدرسة	٩٠د/مرة واحدة في الأسبوع
الخدمات السمعية	☐ نعم	☒ لا		
الاستشارة	☐ نعم	☒ لا		
المترجم	☐ نعم	☒ لا		
الخدمات الطبية	☐ نعم	☒ لا	جميع المدرسة	
العلاج الوظيفي	☒ نعم	☐لا	جميع المدرسة	٣٠د/مرة واحدة في الأسبوع
العلاج الطبيعي	☒ نعم	☐لا		٣٠د/مرة واحدة في الأسبوع
الخدمات النفسية	☐ نعم	☒ لا		
وسائل المواصلات الخاصة	☒ نعم	☐لا	من وإلى المدرسة	
المعالجة اللغوية	☒ نعم	☐لا	جميع المدرسة	٣٠د/مرتين في الأسبوع

تابع الشكل رقم (٣,١).

بيان/تخطيط المرحلة الانتقالية

☒ أقل من ١٦ عاماً، تخطيط المرحلة الانتقالية الرسمي غير مطلوب.

☐ ١٦ عاماً وما فوق، بيان النتيجة التي تحدد الاتجاه والتخطيط للتلميذ بعد المدرسة الثانوية من منظور التلميذ، والوالدين، وأعضاء الفريق.

البيئة الأقل تقييدًا

هل يحضر التلميذ المدرسة (أو إذا كان في سن ما قبل المدرسة، يشارك في المجتمع) الذي كان سيلتحق بها حال كونه غير معاق ☒ نعم ☐ لا، مع التعليل في حالة النفي.

هل يحصل هذا التلميذ على جميع خدمات التربية الخاصة مع أقرانه غير المعاقين؟

☐ نعم ☒ لا، مع التعليل في حالة النفي، (قد لا يكون التعليل فقط بسبب التعديلات المطلوبة في المنهج العام): جبريل قادر على المشاركة مع أقرانه غير المعاقين في معظم المجالات، لكنه يحتاج تعديلات إضافية ودعماً في مجال الرياضيات، ومهارات الحياة الوظيفية، والعلاج.

طريقة/عدد كتابة تقارير التقدم في تحقيق الأهداف لأولياء الأمور

سوف يتم إرسال تقارير التقدم السنوي للأهداف إلى الآباء مع كل مرة يتم فيها إصدار بطاقات التقارير (كل تسعة أسابيع).

حضر هؤلاء الأفراد وشاركوا في لقاء وضع البرنامج التربوي الفردي:

الصفة	التوقيع	التاريخ
الوالد	_____	_____
الوالدة	_____	_____
ممثل هيئة التعليم المحلي	_____	_____
معلم التربية الخاصة	_____	_____
معلم التعليم العام	_____	_____
التلميذ	_____	_____
ممثل التربية الفنية/التشغيلية	_____	_____
ممثل لهيئة أخرى	_____	_____

تابع الشكل رقم (٣,١).

تقدم معظم المناطق مواصفات حول كيفية تحقيق هذه المتطلبات من خلال النظم والإجراءات التي توجبها المنطقة. على سبيل المثال، يحتوي البرنامج التربوي الفردي غالبًا على قسم يتعلق بالمشاركة في التقييم، وفي هذا الصدد يقوم الفريق بوضع علامات على خيارات محددة ورسم جداول تبين السبب وراء ذلك. تساعد هذه النماذج للبرنامج التربوي الفردي الفريق الذي يقوم بالتخطيط على الاستجابة لكل النظم الفيدرالية والنظم التي تضعها المنطقة. تستخدم بعض المناطق أو الأنظمة المدرسية الأنظمة الإلكترونية في تطوير البرنامج التربوي الفردي من أجل السرعة في إنجاز العملية، ويمكن العثور على بعض النماذج لذلك على شبكة الإنترنت (www.iepware.com، www.superschoolsoftware.com، www.classplus.com). ومع أن فريق البرنامج التربوي الفردي لابد له من استخدام النظام الذي تقدمه المنطقة أو المدرسة، إلا أنه من المهم كذلك فهم بعض الافتراضات التي تشكل أساس البرنامج التربوي الفردي. الافتراضات التالية هي تفسيراتنا المهنية لما تفترضه البرنامج التربوي الفردي. وعندما تتحقق هذه الافتراضات، نعتقد أنه سيتم تخطيط برامج تعليمية قوية للتلاميذ ذوي الإعاقات.

تلقي كافة التلاميذ للتعليم في مناهج التعليم العام

من بين الافتراضات التي تميز متطلبات البرنامج التربوي الفردي أن كافة التلاميذ سيحصلون على فرصة التعلم من خلال مناهج التعليم العام، كما هو محدد في معايير المنطقة. ويشمل وصف مستوى الأداء الحالي للتلميذ كيفية تأثير الإعاقة على قدرته على الانخراط في المجتمع، وبالنسبة للتلاميذ ذوي الإعاقات الشديدة قد يشمل هذا الوصف التركيز على مستوى الأداء البديل لمعايير الصف الدراسي، على سبيل المثال، بالنسبة للتلميذ في الصف الثامن، لابد أن تتاح له فرصة تعلم مهارات اللغة المخصصة للصف الثامن، لكن لا يتوقع أن يقرأ ويفهم محتويات مناهج الصف الثامن، فقد يكون التلميذ بحاجة إلى بعض وسائل المساعدة مثل ملخصات النصوص، والقراءة الجهرية أمامه حسب ما هو موضح في الفصل الخامس. وقد يصف البرنامج التربوي الفردي بصورة مختصرة كيف أن الإعاقة الفكرية وغيرها يمكن أن تؤثر على توقعات إنجاز التلميذ. لكنه ليس من المناسب أن نقول أن كون تلميذ يعاني من إعاقات شديدة، فهذا يجعله لا يشارك في المناهج العامة. إن متطلبات المشاركة في المناهج العامة يدعمها متطلب آخر وهو أن التلميذ لابد أن يشارك إما في التقييم العام للمنطقة، أو التقييم البديل. كما أن فريق البرنامج التربوي الفردي هو من يقرر أي خيار تقييمي هو الأنسب. تسجل وثيقة التخطيط الاختيار وسبب هذا الاختيار. ولأن التقييم البديل القائم على معايير الأداء البديل لابد أن يتوافق مع معايير المحتويات الأكاديمية (وزارة التربية والتعليم الأمريكية، ٢٠٠٣)، فلابد من أن تتاح الفرصة للتلاميذ لتعلم هذا المحتوى لضمان العدالة في التقييم.

تخطيط الفريق لدمج التلميذ في التعليم العام

في أولى مراحل التربية الخاصة، كان بعض التربويين يفترض أحيانًا أن التلاميذ ذوي الإعاقات الشديدة في

حاجة إلى فصول منفصلة لتلبية احتياجاتهم الخاصة. لكن لغة قانون تعليم الأطفال المعاقين الحالي (٢٠٠٤) في البرنامج التربوي الفردي لا تشير أو تفترض أن التلاميذ ذوي الإعاقات الأشد سيكونون في فصول مستقلة، لكن بدلاً من ذلك تنمي مفهوم إشراكهم في فصول التعليم العادي ومع التلاميذ الذين لا يعانون من إعاقات. لابد أن يشمل البرنامج التربوي الفردي معلومات حول كيفية تعليم التلميذ مع طلاب آخرين منهم من يعاني إعاقات ومنهم من لا يعاني أية إعاقات، والمدى الذي لا يستطيع التلميذ معه المشاركة مع غير المعاقين. من الناحية المثالية، ينبغي أن يبدأ الفريق من خلال النظر في الكيفية التي يمكن أن يتم إدراج التلميذ من خلالها في التعليم العام طوال الوقت وخطة هذا الدمج. ولا يزال قانون تعليم الأطفال المعاقين في حاجة إلى أن تتاح سلسلة متكاملة من الخدمات لتقديم التربية الخاصة حسب الحاجة، ولكن ليس هناك في هذا القانون ما يحول دون إشراك جميع التلاميذ إذا أمكن تلبية احتياجاتهم في التعليم العام مع توفر أدوات الدعم المناسبة. وغالبًا تعتمد الدرجة التي يمكن معها مشاركة التلاميذ ذوي الإعاقات الشديدة في الدمج الشامل على مدى التزام وإبداع فريق البرنامج التربوي الفردي، وتعهد البيئة المدرسية كاملة بالترحيب بالتلميذ ودعمه في كافة احتياجاته.

تلقي التلميذ التعليم والتعزيز لتحقيق الأهداف الوظيفية والأكاديمية

كما ذكرنا في الفصل الأول أنه خلال العقود الأولى لعملية التربية الخاصة، كان التلاميذ الذين يعانون من إعاقات شديدة يتلقون مناهج وظيفية ومنفصلة فقط، وكانت معظم أهداف البرنامج التربوي الفردي تتم كتابتها لأنشطة الحياة اليومية، لكن التوقعات الحالية أوضحت أن الأهداف سوف تعالج كلاً من الحاجات الوظيفية والأكاديمية للتلميذ، وهناك افتراض يقول بأنه سيتم تركيز الجهود لمساعدة التلميذ في تحقيق هذه الأهداف. وبالنسبة للتلاميذ الذين يخوضون التقييم البديل القائم على معايير الأداء البديل، فإنه لابد من إدراج الإرشادات أو الأهداف قصيرة المدى، بالإضافة إلى الأهداف السنوية. لابد أن يكون هناك كذلك بيان حول كيفية قياس التقدم في تحقيق الأهداف، وكذلك وضع التقارير بذلك (بمعنى خطة متابعة التقدم). كذلك بالنسبة للخدمات المقدمة لابد أن تكون قائمة على أساس الدراسات المرجعية إلى أقصى حد ممكن، وهذا ما يسمى أيضًا "الدليل القائم على الممارسة" كما هو موجود في الفصل الرابع).

أخذ احتياجات التلميذ الحالية والمستقبلية في الاعتبار

تناقش عملية البرنامج التربوي الفردي للتلميذ كذلك حاجاته التعليمية الخاصة، فلابد من ربط التربية الخاصة بالحاجات الناشئة من إعاقة التلميذ. على سبيل المثال، إذا كان التلميذ بحاجة إلى التكنولوجيا المساعدة، أو تعلم طريقة برايل، أو خطة دعم السلوك الإيجابي فإن كل هذا لابد من إدراجه. كذلك لابد أن تراعي الخطة الانتقال إلى مرحلة المراهقة بمجرد بلوغ التلميذ سن السادسة عشرة. لابد أن تكون للتلاميذ أهداف محددة خلال هذا

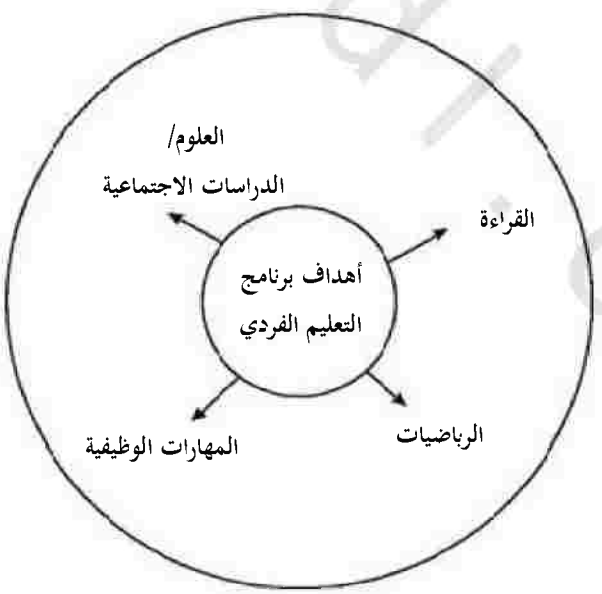
الانتقال، وأن تكون هناك خدمات محددة للتحرك نحو تحقيق هذه الأهداف. التلميذ الأكبر (مثلاً ١٨ عاماً كما في معظم المناطق) لابد أن يعرف حقوقه في تلك المرحلة وهي المشار إليها قانونًا بـ "سن الرشد"، وهذا يعني من الناحية النموذجية أن التلميذ نفسه، وليس الوالدين، هو من يعطي الموافقة.

إرشادات للبرنامج التربوي الفردي القائم على المعايير

منذ بدايته، هدف البرنامج التربوي الفردي إلى وضع آراء الآباء والتلميذ على رأس أولويات خدمات التربية الخاصة. ولأنه لم تكن هناك برامج مخصصة، فإن وضع البرنامج التربوي الفردي كان أشبه باختيار بنود من بين قائمة في كتالوج، فقد كان الفريق يستخدم قائمة المهارات التي تفرضها البيئة سواء بالنسبة لبيئة المجتمع، أو العمل، أو المنزل، وذلك لوضع قائمة بالأنشطة المحتملة التي يمكن أن يشارك فيها التلميذ، من خلال هذا، وضع الفريق أهداف التعليم القائمة على المهارات المطلوبة لهذه الأنشطة (انظر براودر، ٢٠٠١؛ وكذلك الفصل الثاني من هذا الكتاب). وفي الوقت الحالي وفي ضوء مساءلة المدرسة، فإن هذه الفرق يطلب منها مراعاة المناهج العامة، وعلى وجه الخصوص، المعايير التي تضعها المنطقة للصف الدراسي للتلميذ. يقدم الفصل الثاني معلومات حول كيفية تحديد هذه المعايير وتعميمها في عملية التعليم للتلاميذ ذوي الإعاقات الشديدة. وقد وجد كل من تومبسون، وثورلو، وكوينيموين، وإسلار، و ويتستون (Thompson, Thurlow, Quenemoen, Esler, and Whetstone 2001) أن البرنامج التربوي الفردي المتوافق من الممكن أن يركز انتباه التربويين على تحقيق توقعات أكاديمية أعلى، وليس التركيز في الحديث عن أوجه قصور التلميذ. وكما ذكر كل من ماكلاولين، ونوليت، ورهيم، وهيندرسون (McLaughlin, Nolet, Rhim, and Henderson 1999) أنه عند محاولة توفيق البرنامج التربوي الفردي مع معاير المنطقة فإن التلاميذ يصبحون أقدر على التعامل مع محتويات المناهج الأكاديمية، ويتم تعزيز التعاون بين معلمي التربية الخاصة ومعلمي التعليم العام.

عندما يتم هيكلة البرنامج التربوي الفردي عن طريق معايير المنطقة، ويتضمن أهدافاً متوافقة مع المعايير الأكاديمية الصفية، وهذا ما يسمى بـ "البرنامج التربوي الفردي القائم على المعايير" (Ahearn,2006). وجدت الدراسات المدعومة من الهيئة الوطنية لمديري التربية الخاصة في المنطقة أن المناطق تختلف اختلافًا كبيرًا في درجة التركيز والخطوات الإرشادية لوضع البرنامج التربوي الفردي القائم على المعايير. وتقدم بعض المناطق للمعلمين بنوك أهداف ترتبط بمعايير المنطقة (مثل أركنساس)، وأما منطقة كولورادو فهي تقدم موارد مكثفة لوضع ما يسمى بـ "البرنامج التربوي الفردي المدفوع بالمعايير" (www.cde.state. co.us/cdesped). ومع أن المناطق تختلف اختلافًا كبيرًا في مناهجها في وضع البرنامج التربوي الفردي القائم على المعايير، فإن البرامج التربوية الفردية ستكون في عمومها قائمة على أساس المعايير في حالة ما إذا كان: ١) مستوى الأداء الحالي للتلاميذ تم هيكلته بناءً على المعايير الصفية؛ ٢) أهداف البرنامج التربوي الفردي تشمل تلك الأهداف التي تعزز تعليم المعايير الأكاديمية للمنطقة؛ ٣) خدمات التربية الخاصة التي ستُقدم سوف تشجع تعلم مناهج التعليم العام.

هناك العديد من الإشكاليات بخصوص البرامج التربوية الفردية القائم على المعايير. ذلك أن هذه البرامج ليست مثل المناهج، فكثير من المناطق لديها قوائم طويلة من المعايير لكل صف دراسي، وحتى لو تم تعميم هذه المعايير ووضعها على قائمة الأولويات (انظر الفصل الثاني لمزيد من المعلومات حول تعميم المعايير)، فهذه لا يمكن وضعها على قائمة البرنامج التربوي الفردي. سوف تشمل المنهج اليومي للتلميذ تعلم مهارات اللغة، والرياضيات، والعلوم، والدراسات الاجتماعية، وغيرها من مواد المناهج العامة. يوضح الشكل رقم (٣.٢) أن البرنامج التربوي الفردي هو عبارة عن مجرد جزء من إجمالي مناهج التلميذ. لابد من وجود التخطيط المستمر لترتيب أولويات هذه المحتويات ووضع الأهداف الأسبوعية لتعلم هذه المحتويات. وليس من الملائم عمل كل هذه الأولويات خلال اجتماع التخطيط للبرنامج التربوي الفردي، كذلك لا يحاول البرنامج التربوي الفردي أن يشمل الأهداف قصيرة المدى، أو حتى أحد الأهداف السنوية لكل معيار من معايير المنطقة (وفي المناطق التي لها معايير كثيرة، قد يوجد هذا وثيقة طويلة جدًا). وبدلاً عن ذلك، توضح أهداف البرنامج التربوي الفردي ماهية التعليم المطلوب لإحداث تقدم في هذا المنهج، وبعض الأهداف قد تكون مخصصة لأعلى أولويات المحتوى الدراسي (مثل تحديد الوزارات الحكومية)، لكن معظم هذه الأهداف هي عبارة عن مهارات ضرورية لتعلم المحتوى الدراسي (على سبيل المثال، سيقوم جوردان بوضع ١٠ صور في مخطط فان للمقارنة بين موضوعين؛ ستقوم سارة باختيار صورة من بين سلسلة تضم أربع صور تعكس مضمون القصة التي استمعت إليها في القراءة الجهرية).



الشكل رقم (٣،٢). البرنامج التربوي الفردي كجزء من المنهج العام للتلميذ.

أخيرًا، لا يقتصر البرنامج التربوي الفردي القائم على المعايير، على المحتوى الأكاديمي، فاحتياجات التلاميذ لمهارات الحياة الوظيفية، والعلاج، ودعم السلوك الإيجابي، وغير ذلك من الحاجات الخاصة، لابد أن يتم إدراجها، وهذه الأهداف الخاصة لا تحتاج أن يتم توثيقها مع معايير المنطقة، فعلى سبيل المثال قد يكون من غير الضروري محاولة الربط بين الهدف "سوف يقضي ريان حاجته في الحمام عند وضع جدول زمن" وبين معايير المحتوى التعليمي.

يتم تنظيم معظم البرنامج التربوي الفردي حسب مواد المحتوى (انظر الشكل رقم ٣,٢)، وقد يشمل البرنامج التربوي الفردي أهدافاً في كل مادة من مواد المحتوى الأكاديمي (أي الرياضيات، ومهارات اللغة، والدراسات الاجتماعية، والعلوم)، كما يشمل أيضًا "أهدافاً وظيفية".

تحقيق التوازن: الاحتياجات الفردية في مقابل معايير المنطقة

يمثل تحقيق التوازن بين الاحتياجات الفردية للتلميذ والعمل على تلبية توقعات معايير المنطقة أحد التحديات أمام وضع برنامج للتعليم الفردي يستند إلى معايير معينة. وهذه هي السيدة "ليم" فما أن بدأت بقيادة الفريق التربوي الفردي لتطوير خطة تعليمية للتلميذة "سارة"، حتى بدأت تعاني من أجل معرفة الوقت الذي تحتاج لتكريسه من أجل وضع الأهداف المرجوة لتنمية قدرات التلميذة في مواد كالرياضات ومهارات اللغة في مقابل تلبية احتياجات "سارة" فيا يتعلق بمهارات التواصل والرعاية الفردية. بالطبع ليس هناك إجابة واحدة تصلح لكل التساؤلات في هذا التحدي، بل يحتاج فريق البرنامج التربوي الفردي أن يستمع لمشاركة كل عضو في وضع هذه الخطة وأن يحاول التوصل إلى اتفاق بالإجماع على أفضل الطرق لتلبية احتياجات التلميذة، ولا شك أن التوازن يُفقَد إذا كانت النتيجة النهائية للبرنامج التربوي الفردي عبارة عن محتوى أكاديمي بحت في الوقت الذي تكون فيه الحاجة أكثر إلى الأهداف الوظيفية. أو إذا كانت النتيجة النهائية للبرنامج عبارة عن أهداف وظيفية متجاهلة المتطلبات التعليمية لمعايير المنطقة من أجل التقييم البديل. ويُفقد التوازن أيضًا لدي التلاميذ في السنوات الأخيرة من المرحلة الثانوية عندما لا يُنظر إلى تنمية المهارات اللازمة لحياة الكبار كهدف أوَّلي.

التخطيط والتقييم من أجل تطوير البرنامج التربوي الفردي

تماماً كما وصفت السيدة "ليم" في شرحها التقديمي فإن قيادة فريق تطوير البرنامج التربوي الفردي تجربة مرهقة. يحتاج المعلمون إلى اتباع مجموعة من الخطوات والإرشادات من أجل وضع برنامج لتطوير البرنامج الفردي، وتنصح الرابطة القومية للمديرين الحكوميين للتعليم الخاص (هولبروك Holbrook، 2007) باتباع خطة تتكون من سبع خطوات لتطوير البرنامج الفردي يستند إلى معايير تعليمية تضعها المنطقة وتشمل هذه الخطوات ما يلي: (١) الأخذ في الاعتبار معايير المحتوى التعليمي لمستوى الصف الدراسي، (٢) تحديد مستوى أداء التلميذ في ضوء المعايير، (٣) تطوير المستوى الحالي للأداء الأكاديمي والوظيفي، (٤) وضع أهداف سنوية يمكن تقييمها، (٥) تقييم أداء التلميذ خلال العام وكتابة تقرير عن هذا الأداء، (٦) تحديد طرق التدريس الموضوعة بشكل خاص، (٧) تحديد الخيار الأنسب للتقييم الحكومي واسع النطاق. إضافة إلى هذا يجب على الفريق أن يجعل هذه

الخطة مركزة على الفرد ذاته، وتتطلب الإرشادات الفيدرالية للبرنامج التربوي الفردي للتلاميذ في التقييم البديل القائم على المعايير أن يكون لهذه الخطة معايير أو أهداف سنوية قصيرة المدى. وفيما يلي وصف لعملية تدريجية لتطوير البرنامج التربوي الفردي المعيارية للتلاميذ الذين يعانون من إعاقات شديدة، ويلخص الجدول رقم (٣.١) هذه الخطوات.

الخطوة الأولى: البدء بمدخل تخطيطي مركز على التلميذ (التخطيط المبني على الفرد)

يوجد في أدبيات الإعاقات الشديدة مدخلين مميزين لتطوير البرنامج التربوي الفردي، وهذان المدخلان هما مدخل التقييم ومدخل التخطيط. ويصف كل من كامبل، وكامبل، وبرادي (Campbell, Campbell, and Brady, 1998) المدخل التقييمي بأنه ذلك المدخل الذي يستخدم العملية التشخيصية الإلزامية، وتشمل الخطوات في هذه العملية وضع سلسلة من المهارات، وتقييم أداء التلميذ خلال هذا التسلسل، وتحديد الأهداف التعليمية بناء على نتائج التقييم. في المقابل، فإن عملية "التخطيط" تعتمد على قيام فريق من الافراد ممن لهم معرفة و دراية بالتلميذ على وضع أهداف المناهج الدراسية بالشراكة مع التلميذ والأسرة. وربما يتطلب هذا عقد اجتماع للتخطيط المُركز على الفرد، وقد استخدمنا المصطلحين "العملية التي يديرها الفرد" و"العملية التي يشرف عليها الفرد" للتأكيد على أن الفرد محط الاهتمام هو الذي يقوم بوضع هذه الأجندة أو الخطة (Marrone, Hoff, & Helm, 1997).

وبدلاً من تقيد الفرد بالخدمات الموجودة يتم تطوير الخدمات وفقًا لأولويات الفرد واحتياجاته الخاصة. ويمكن لبرنامج مبني على الفرد أن يعزز مهارات صنع القرارات المصيرية حيث يتم تشجيع التلاميذ على صنع القرارات وتحديد أهدافهم الخاصة وإدارة اجتماعاتهم ومقابلاتهم. وقد قيم كل من ماينر ووبيتس (Miner and Bates 1997) استخدام أحد الاجتماعات التخطيطية المبنية على الفرد كوسيلة لزيادة مشاركة التلميذ والأسرة في الاجتماع التخطيطي الانتقالي للبرنامج التربوي الفردي. في هذه العملية التخطيطية المبنية على الفرد، قام الشخص المعاون بوضع جدول زمني لاجتماع سابق قبل الاجتماع التخطيطي الانتقالي للبرنامج التربوي الفردي بالمدرسة مع التلميذ والأسرة لتبادل الأفكار حول بعض الأهداف المستقبلية التي يمكن مناقشتها في اجتماع المدرسة المرتقب. وقد ساهمت هذه العملية في زيادة مشاركة كل من الأسرة والتلميذ ورضاهم عن عملية التخطيط الانتقالي. وهناك العديد من النماذج لهذه العملية نصفها في الفصل الخامس عشر. ومع صعوبة عقد اجتماع تخطيطي واسع النطاق ومبني على الفرد في كل مرة يتم فيها تطوير البرنامج التربوي الفردي إلا أنه من الممكن دمج قيم التخطيط القائم على الفرد في الطرق الثلاث التالية: (١) تحديد رغبات التلميذ، (٢) التواصل مع الوالدين والتلميذ في بداية عملية التخطيط، (٣) التخطيط لكيفية مشاركة التلميذ في العملية على نحو فعال.

الجدول رقم (٣٠١). الخطوات العشر لتطوير برنامج تربوي فردي قائم على المعايير للتلميذ ذي الإعاقات الشديدة.

الخطوة الأولى، البدء بمدخل تخطيطي مركز على التلميذ (التخطيط المركز على الفرد):

- تحديد الأشياء المفضلة للتلميذ.
- التواصل مع أولياء الأمور والتلاميذ لتحديد الأولويات (على سبيل المثال، من خلال عقد اجتماع مسبق أو من خلال البريد الإلكتروني أو المكالمات الهاتفية أو زيارة لحجرة الفصل الدراسي).
- تحديد كيفية مشاركة التلميذ في عملية تخطيط البرنامج التربوي الفردي (على سبيل المثال، من خلال كتابة الأهداف أو المشاركة في الاجتماع أو بقيادة الاجتماع).

الخطوة الثانية، وضع معايير مستوى الصف الدراسي في الاعتبار:

- حدد معايير المنطقة لمحتوى الصف الدراسي بالإضافة إلى أية ملحقات بها.
- تعرف على أهم المعايير لدي المعلمين ذو التخصص العام.
- ضع قائمة بالمهارات ذات الصلة والمطلوبة لهذه المعايير ذات الأولوية (ومثال ذلك، التعرف على عناصر القصة).

الخطوة الثالثة، التعرف على المهارات الوظيفية التي يحتاجها التلميذ في بيئته الحالية والمستقبلية:

- ضع في اعتبارك المهارات الوظيفية المطلوبة في المدرسة والمجتمع.
- احصل على بعض البيانات حول الاحتياجات الخاصة المتصلة بإعاقة التلميذ (مثال ذلك، الاحتياجات العلاجية والتقييم الوظيفي للسلوك).
- وببلوغ التلميذ عمر السادسة عشرة كحد أدنى ضع احتياجات التحول العمري في اعتبارك (الانتقال).

الخطوة الرابعة، وصف المستوى الحالي لأداء التلميذ الأكاديمي والوظيفي ويشمل هذا:

- استخدام البيانات من السجلات السابقة (مثل بيانات البرنامج التربوي الفردي السابقة والتقييمات متعددة الاختصاصات).
- مقابلة المعلمين السابقين.
- تلخيص بعض المعلومات من خلال الملاحظة المباشرة.
- استخدام نتائج التقييم.

الخطوة الخامسة، تطوير أهداف سنوية لكل مجال من مجالات المحتوى التعليمي:

- حدد الأولويات لكل مجال من مجالات المحتوى الأكاديمي.
- تأمل المحتوى الرئيسي والقرارات المصيرية والتكنولوجيا المساعدة والتطبيقات الوظيفية.
- حدد الأهداف الوظيفية وغير الوظيفية.

الخطوة السادسة، كتابة أهداف أو معايير محددة وقصيرة المدى:

- اكتب الأهداف بعبارات يمكن ملاحظتها وتقييمها.
- خذ في الاعتبار المعايير والشروط الموضوعة للأهداف.
- ضع أهداف التعليم في تسلسل.
- ضع خطة للتعميم.

الخطة السابعة، ضع خطة لكيفية دمج التلميذ في المنهج العام:

- ضع خطة للمشاركة في التعليم العام.

الخطوة الثامنة، وضع خطة للمنهج الخاص:

- خذ في الاعتبار احتياجات التكنولوجيا المساعدة أو الاحتياجات الأخرى.

الخطوة التاسعة، اختيار التقييم الملائم للمنطقة:

- تعرف على خيارات المنطقة.
- ليكن اختيارك على أساس كيفية تحصيل التلميذ للمنهج العام (وليس على أساس إعاقة التلميذ).

الخطوة العاشرة، تطوير نظامٍ لمراقبة تقدم التلميذ:

- قم بتطوير وسيلة تقييم ملائمة.
- قم بوضع جدول زمني وتنفيذ البيانات.
- استخدم القرارات المبنية على البيانات.

تحديد تفضيلات التلميذ

يجب أن يكون البرنامج التربوي الفردي الذي يتم تطويره في العملية المبنية على الفرد مقبولاً وذا معنى للفرد (وهو التلميذ أو التلميذة ذاتها) الذي سوف يؤثر هذا البرنامج في حياته إلى حد كبير. ومن طرق تعزيز تركيز التلميذ محل الاهتمام إدراج قائمة برغبات التلميذ واستخدام هذه الرغبات في التخطيط للبرنامج التربوي الفردي. على سبيل المثال، إذا كان التلميذ يبدي اهتمامًا كبيرًا بالحواسب الآلية يجب أن يكون الاهتمام بمهارات الحاسوب الإضافية التي من الممكن أن يكتسبها التلميذ ومن ثم تعزز قدرته التعليمية في المنهج العام. أو ربما يستطيع التلميذ الذي يستمتع بالسباحة في الأولمبيات الخاصة المشاركة بطريقة أو أخرى في فريق السباحة بالمدرسة. من الطرق السهلة لتحديد رغبات التلميذ أن يقوم المعلم بطرح بعض الأفكار حول رغبات التلميذ من خلال خبرته السابقة أو أن يجري مقابلة مع المعلمين السابقين للتلميذ، وقد يستطيع بعض التلاميذ التعبير عما يفضلونه أو يختارون بعض الصور التي تشير إلى رغباتهم. من الممكن أن يقدم التلميذ الصور التي تدل على رغباته في بداية اجتماع البرنامج التربوي الفردي حتى يركز أعضاء الفريق على السبل التي يمكن من خلالها تعزيز جانب تلك الرغبات في تخطيط البرنامج.

قد يستخدم في بعض الأحيان التقييم المنهجي للرغبات بحيث يعطي المعلم التلميذ فرصة لإعطاء بعض الأمثلة للأشياء أو الأحداث التي يفضلها (Lohrmann-O'Rourke & Browder, 1998) ثم يتم تفسير استجابة التلميذ لتلك العناصر والأحداث كمؤشر نسبي لرغباته، وقد تعطي الملاحظة المباشرة لتفاعل التلميذ مع الخيارات النموذجية نتائج أدق من التماس المعلومات من طرف ثالث (Lohrmann-O'Rourke & Browder, 1998). ورغم أن مقدمي الرعاية يمثلون مصدرًا ممتازًا للبدء به في تحديد رغبات التلميذ، فقد أثبتت الدراسات أن الملاحظة المباشرة للأفراد ذوي الإعاقات الشديدة تنقل أحياناً وجهة نظر مختلفة (e.g., Foxx, Faw, Taylor, Davis, & Fulia, 1993; Green et al., 1988; Green, Reid, Canipe, & Gardner, 1991; Parsons & Reid, 1990)، وعلاوة على ذلك، عندما لا تكون البنود متباينة (على سبيل المثال، الأكثر والأقل رغبةً)، فإن تفسير الرغبات قد يكون أكثر صعوبة لمقدمي الرعاية.

وتشمل خطوات إجراء تقييم منهجي للرغبات ما يلي: (١) تحديد غرض التقييم، (٢) اختيار سلسلة خيارات العينة، (٣) تحديد الشكل الذي ستكون عليه خيارات العينة، (٤) وضع جدول زمني للتقييم، (٥) تحديد الاستجابة، (٦) تحديد المقدمين لهذه الخيارات والمشاركين في النشاط، (٧) تقديم خيارات العينة (Lorhmann-O'Rourke & Browder, 1998). على سبيل المثال، إذا كان الغرض من التقييم هو معرفة الرغبات لوضع البرنامج التربوي الفردي، يمكن للمعلم أن يختار من خبرات العينية التي تتعلق بكيفية تقديم المحتوى الأكاديمي (مثل تدريس الأقران والمجموعات التعليمية التعاونية وواجب الفصل والتعلم بمساعدة الحاسوب) أو سلسلة من المواد التعليمية التي يمكن تجربتها. ثم يتم وضع جدول زمني يوضح موعد تقديم هذه الخيارات ومن سيقدم كل خيار من هذه الخيارات في الأيام المقبلة. بعد ذلك يتم تحديد الاستجابة التي تمثل إشارة التلميذ إلى رغبة معينة. قد تشمل مثل هذه

الاستجابات إظهار السعادة (بالابتسام)، أو استمرار المشاركة، أو الإشارة بنعم أو لا إجابة على السؤال: "هل تحب هذا؟" أو ربما بتعبير مختلف مثل الاحتفاظ بالصور المفضلة. في النهاية يتم تقديم كافة الفرص ويحتفظ المعلم بقائمة النتائج لتلخيصها من أجل تخطيط البرنامج التربوي الفردي. قد يستغرق التقييم المنهجي للرغبات وقتًا طويلاً وربما تجاوز القيود الزمنية لعملية التخطيط النموذجية للبرنامج التربوي الفردي. في المقابل قد يستحق هذا التقييم الوقت المستغرق في إجراءاته للحصول على أفكار جديدة للتلاميذ ذوي المشكلات السلوكية والتحفيزية ممن أحرزوا تقدمًا سيئًا في الماضي أو لتوفير المناخ لفرص جديدة (مثل المزيد من المشاركة أو التعليم المجتمعي).

إن معرفة الخيارات التي يفضلها الفرد ورغباته لا يجب أن تحل محل تقديم الخيارات بل يجب أن تثري هذه الخيارات. على سبيل المثال إذا كانت معلمة "سام" تعرف أنه يحب سماع كتب مسجلة عن الحيوانات فيمكنها أن توفر له بعض من هذه الأشرطة؛ وذلك لأن إحضار مثل هذه الأشرطة يحتاج بعض الإعداد لذلك كان على المعلمة أن تعرف تلك الأشياء عن "سام" مقدمًا. بينما قد لا تعني أي شيء معرفة أن سام يحب عصير البرتقال أكثر من اللبن إذا كان سام يختار أيًّا منهما في طابور كافتيريا المدرسة. من الطرق الأخرى لجعل تقييم الرغبات أكثر دقة أن تستخدم المعلومات لتعزيز فرص التعبير عن الذات وصنع القرارات المصيرية، وليس من شك أن مساعدة التلميذ في فهم الأشياء التي يرغبها والتي لا يرغبها من الأهمية بمكان لقدرته على التخطيط لحياته وصنع قراراته (Field & Hoffman, 1994). من الممكن أن يتعلم التلميذ التعبير عن الأشياء التي يرغبها والتي لا يرغبها أثناء التدريب على المحادثة أو من خلال تصميم دفتر قصاصات يضم الأشياء التي يفضلها، وهناك طريقة ثالثة لإيجاد بعض الطرق التي يحاول الطفل من خلالها القيام بتجارب جديدة، وأحيانًا يسمي أخذ العينات لخبرة جديدة "بالتقييم الظرفي" (انظر الفصل ١٤)، وربما يحتاج التلميذ خلال أخذ العينات لخيارات جديدة أن يكتسب بعض الرغبات الجديدة أو الأكثر استنارة. يمثل الشكل رقم (٣.٣) مثالاً لأحد تقييم الرغبات.

التواصل مع والدي التلميذ

ينص قانون تعليم الأفراد المعاقين أن يكون الوالدين مشاركين بقدر كافٍ في عملية تخطيط البرنامج التربوي الفردي للتلميذ، ولن يحدث هذا إذا كان الوالدين مجرد مدعوين لحضور اجتماع يقدم فيه البرنامج التربوي الفردي بعدما اكتمل تطويره وتصنيفه للموافقة والتوقيعات. لذا كان من أهم الطرق لتكوين شراكة مع الوالدين في تطوير البرنامج التربوي الفردي هو إشراكهما في تلك العملية في وقت مبكر. من الممكن أن يعقد المعلم اجتماعاً مسبقًا مع التلميذ ووالديه فقط أو يرسل بريدًا إلكترونياً أو يجري مكالمة تليفونية أو يدعوا الوالدين إلى القيام بزيارة بهدف معرفة معلوماتهم عن الأولويات. ويجب أن يكون الاجتماع بيئةً مُرحِّبةً تشجع الوالدين على إبداء ما لديهم من معلومات، وكذلك يجب مراعاة الجدول الزمني للوالدين في إعداد مواقيت الاجتماع، كما يجب إعطاء إخطار مسبق للوالدين حتى يقوموا بترتيباتهم للحضور، وإذا لم يستطع الوالدان الحضور فمن الأهمية بمكان إجراء مكالمة هاتفية أو شكل آخر من أشكال الاتصال لمعرفة آرائهم. كذلك على المدرسة أن تتأكد أن الوالدين يفهمان عملية وضع البرنامج التربوي الفردي وأن

يكون لديهم مترجمين إذا لزم الأمر. من المهم توثيق مشاركة الوالدين في البرنامج التربوي الفردي ويجب كذلك أن يتسلم الوالدين نسخة من برنامج التدريب الفردي.

الجدول رقم (٣,٣). التقييم المنهجي للرغبات في الأندية المدرسية.

ملاحظات هامة عن التلميذ: سام	الخطوة (١) اطلع على موقع كل نادٍ من الأندية		الخطوة (٢) أدرج قائمة بالنوادي التي يرغب التلميذ الالتحاق بها	الخطوة (٣) رتب من الأكثر إلى الأقل	الخطوة (٤) قم بزيارة أول ثلاث أندية على رأس القائمة في اليوم المخصص لزيارة الأندية	الخطوة (٥) اختر نادياً واحداً من الأندية
الفرد المسئول	مساعد المعلم		مساعد المعلم	مساعد المعلم	المعلم	المعلم
نادي الأسرة والطهي والعلوم الاستهلاكية	نعم	لا✓				
نادي Band	نعم✓	لا				
نادي BETA	نعم	لا ✓				
نادي DECA	نعم	لا ✓				
نادي FBLA	نعم	لا ✓				
نادي FCA	نعم ✓	لا				
نادي FFA	نعم	لا ✓	Band	٢	أول أربعاء من شهر سبتمبر	
نادي Key Club	نعم ✓	لا	FCA	٤		
نادي STLP	نعم ✓	لا	Key Club	٥		
نادي فريق الكتاب المدرسيYearbook staff	نعم ✓	لا	STLP	٦		
نادي TSA	نعم	لا ✓	Yearbook	١	أول أربعاء من شهر سبتمبر	
نادي Game Club	نعم ✓	لا	Game Club	٣	أول أربعاء من شهر سبتمبر	

وبالإضافة إلى هذه الإستراتيجيات الأساسية ، يجب أن تتم العملية بالطرق التي ترحب بالوالدين كشركاء فيها وتتفهم القيم الثقافية للأسرة. هناك بعض الإستراتيجيات المعينة التي يمكن للمعلم أن يستخدمها بحيث تساعد الوالدين على القيام بدور ريادي في التخطيط (Leal, 1998; Turnbull & Turnbull, 1997). أولا ، يمكن للمعلم أن يبدأ الاجتماع بدعوة الوالدين للتعبير عما يحبون طرحه ومناقشته ، وإذا كان الاجتماع قد بدأ بمشاركة التلميذ أهدافه

والصور التي تدل على رغباته وغير ذلك من أشياء فهذه مناسبة طيبة لجعل الاجتماع تأكيدًا إيجابيًّا لقدرات التلميذ وكفاءته. وعندما يعرب الوالدان عن بعض المخاوف من الممكن للمعلم أو أي عضو آخر من أعضاء الفريق أن يعيد طرح هذه المخاوف على أنها من الأولويات الممكنة (مثال ذلك أن يقول: "سمعتك تقول بأن إعطاء ريان فرصة تعلم القراءة هو أمر هام، أليس كذلك؟") ويجب أن يتعلم المعلم كيف يكون مستمعاً حساساً و متجاوباً. فقد يعترض الوالدان على ما تم اقتراحه لعدة أسباب أو ربما يتعارض الاقتراح مع ما اقترحوه أو مع قيمهم الثقافية أو ربما يكون لديهم خبرة سلبية مسبقة. من ناحية أخرى، ربما يكون قد أساءوا فهم ما تم اقتراحه أو لم يوافقوا على التقييم المهني لاحتياجات طفلهم، وأحياناً يعطي عدة مهنيون الآباء معلومات متناقضة أو مختلفة (مثال ذلك أن يقول أحدهم: "يستطيع طفلك أن يتعلم مهارات وظيفية فقط"). وبالرغم من وجود بعض الإرشادات في قانون تعليم الأفراد المعاقين تؤهل بدورها المدير للإشراف على تسوية النزاعات مع الوالدين، فإنه من الأهمية بمكان أن يأخذ المعلم الوقت الكافي لبناء علاقة حميمة مع الوالدين ذات أثر مهم وإيجابي على البرنامج التربوي للتلميذ.

تحديد كيفية إشراك التلميذ في عملية التخطيط

بموجب القانون لا بد أن يحضر التلاميذ ذوي الإعاقات اجتماعات تخطيط برنامجهم التعليمي الفردي إذا ما كان ذلك مناسباً. هناك العديد من التلاميذ ذوي الإعاقات الشديدة لا يحضرون الاجتماعات الخاصة بهم غير أن هناك الكثيرين كذلك لم يتلقوا مطلقًا أي تعليمات حول كيفية المشاركة في مثل هذه الاجتماعات أو قيادتها أو مشاركة أهدافهم. وقد وصف كل من أرندت، وكونراد، وتيست، (Arndt, Konrad, and Test (2006 طرقًا عديدة لإشراك التلاميذ في هذه الاجتماعات؛ أولاً، من الممكن أن يُطلب من التلاميذ تحديد أهدافهم قبل الاجتماع. على سبيل المثال، قد يختار التلاميذ من بين صور المهارات التي يحبونها وقد يودون إعداد دفتر بصور الأشياء التي يرغبونها. من الخيارات المطروحة في هذا الصدد هو أن يتعلم التلاميذ تقديم أهدافهم بطريقة عرض برنامج بوربوينت Power Point في الاجتماع ويمكن للتلاميذ أن يمارسوا هذه المهارة مع التشجيع الدائم والتقويم حتى يستطيعوا القيام بالتقديم كاملاً من غير مساعدة أو بقدر يسير منها.

هناك دور آخر يستطيع التلاميذ القيام به وهو التعبير عن الغرض من الاجتماع ومن الممكن تحقيق ذلك من خلال استخدام جهاز اتصال معزز أو وسيلة بديلة عن الصوت للتلاميذ الذين لا يتحدثون، ومن الممكن إعطاء التلاميذ فرصة تقييم أنفسهم من خلال الاستماع إلى ما يقومون به بشكل جيد وما يحتاجون إلى القيام به بشكل أفضل. من الممكن الإعداد لهذا مسبقًا باستخدام قائمة بالصور أو الكلمات المنظورة. كذلك من المهارات الأخرى التي يمكن للتلاميذ تعلمها (Arndt et al., 2006) توجيه بعض الأسئلة للآخرين في الاجتماع. على سبيل المثال قد يسأل التلميذ الأعضاء الآخرين في الاجتماع عن الأهداف التي يمكن أن يقترحوها. من الممكن أن يتأكد المعلم أثناء الاجتماع من فهم التلميذ (بأن يقول له مثلاً: "أي هذه المساعدات تحتاجها في حصة الرياضيات؟ أو عن أي شيءٍ

نحن نتحدث الآن؟") وقد يسأل التلاميذ أيضًا عن نوع الدعم الذي يحتاجونه ومن الممكن أن يكون ذلك في شكل اختيارات (مثل" أي هذه الأنواع من المساعدة تحتاجها في حصة الرياضيات : صديق للمساعدة أم مدرس للمساعدة أم حاسوب أم آلة حاسبة؟"). من الممكن أيضًا أن يُطلب من التلميذ تلخيص ما لديه ويتم إنهاء الاجتماع. في البداية قد يشارك التلميذ أو التلميذة في اجتماع البرنامج التربوي الفردي الخاص به أو بها وذلك باستخدام صورة أو طريقة أو طريقتين من هذه الطرق، وعند مشاركة التلميذ للمرة الأولى في الاجتماع يمكن اختيار صورة واحدة أو صورتين من هذه المشاركات.

ومع مرور الوقت قد يتعلم التلميذ قيادة الاجتماع. على سبيل المثال، درب كل من كوجر، وبامبرا (Koger and Bambara (1995) اثنين من البالغين من ذوي الإعاقات النمائية على كيفية قيادة اجتماعاتهم من خلال اتباع سلسلة من الصور المحفزة. مارس التلاميذ مهاراتهم في الاجتماعات الصورية ثم مارسوا تلك المهارات في الاجتماعات الحقيقية. وفي دراسة أخرى استخدم ألن وآخرون (Allen et al., 2001) برنامجاً متعدد الوسائط، يشمل مرشداً للمعلم، وكتاب واجب منزلي للتلميذ، وشريطين فيديو، لتعليم أربعة من طلاب المرحلة الثانوية من ذوي الإعاقات المتوسطة المهارات التي يحتاجونها لإدارة الاجتماعات الخاصة بهم حول البرنامج التربوي الفردي. تم عقد الاجتماعات الصورية للبرنامج التربوي الفردي لكي يمارس التلاميذ فيها مهاراتهم ثم تلتها الاجتماعات الحقيقية التي أبدي فيها التلاميذ المهارات الضرورية لإدارة خططهم التعليمية الخاصة بهم (من أمثلة ذلك، التعبير عن الغرض من الاجتماع وتقديم الحاضرين والتعبير عن رغباتهم ومهاراتهم وقيودهم). ومما ساد الاعتقاد به مؤخرًا أن إشراك التلاميذ في عملية التخطيط للبرنامج التربوي الفردي هو أمر قائم على الممارسة اعتمادًا على ١٦ دراسة أجريت بمستوى متوسط وفقًا للمركز الوطني للمساعدة الفنية الانتقالية الثانوية (NSTTAC; Martin, Van Dycke, Christensen, et al., 2006). يوفر الجدول رقم (٣.٢) بعض الإرشادات الإضافية لجعل التلميذ أكثر ألفة بالبرنامج التربوي الفردي.

الخطوة الثانية: النظر في المعايير على مستوى الصف

من الأهمية بمكان عند وضع البرنامج التربوي الفردي طبقًا للمعايير، أن يتم التعرف على معايير المنطقة لمستوى الصف الدراسي للتلميذ لاستخدام هذه المعايير في التخطيط، ويقدم الفصل الثاني معلومات جيدة عن كيفية تحديد هذه المعايير وتطبيقها لصالح التلاميذ ذوي الإعاقات الشديدة. يجب النظر في معايير كل مجال من مجالات المحتوى التعليمي في التعليم العام الذي عادة ما يشمل على الأقل الرياضيات ومهارات اللغة والعلوم والدراسات الاجتماعية، ومن الممكن أن تساعد الفصول حول هذه الموضوعات في هذا الكتاب المعلمين في الحصول على فكرة عامة عن فروع هذا المحتوى، ومن ثم يمكن استخدام هذا الموقع لتحديد معايير الصف الدراسي للتلميذ. قد يرغب المعلم في الحصول على نسخة مطبوعة من هذه المعلومات أو وصلة مرجعية على الإنترنت للرجوع إليها في الاجتماع لتخطيط البرنامج التربوي الفردي للتلميذ.

الجدول رقم (٣,٢). تعزيز مشاركة التلميذ في اجتماعات التخطيط.

١- خطط للاجتماع مع التلميذ (على سبيل المثال، مكان الاجتماع به، والوقت المناسب، وجدول الأعمال). وبالنسبة للتلاميذ الذين ليس لديهم مهارات التخطيط هذه، تأمل في رغباتهم (مثل الإعدادات المفضلة لديهم، وأكثر أوقاتهم يقظة من اليوم).

٢- إذا كان التلميذ بحاجة إلى دعم ليكون حاضرًا وفاعلاً في الاجتماع، قم بتحديد من سيوفر الدعم اللازم (على سبيل المثال، المعلم، مساعد المعلم، أفراد الأسرة).

٣- شجع جميع أعضاء الفريق على التفاعل مع التلميذ قبل أن يبدأ الاجتماع.

٤- إذا كان ذلك ممكناً، اجعل التلميذ يقوم بالإعلان عن بدأ الاجتماع (على سبيل المثال، عن طريق قرع الجرس، أو دق المطرقة)، وإعلان جدول الأعمال (على سبيل المثال، تسليم جداول الأعمال الكتابية للأعضاء)، وإذا لم يتيسر ذلك، أعلن بدء الاجتماع بتقديم التلميذ وذكر بعض إنجازاته الأخيرة.

٥- تشجيع التلاميذ الأكبر سنًا على إدارة الاجتماع الخاص بهم (على سبيل المثال، من خلال عرض صور للشروع في كل موضوع جديد على جدول الأعمال)، وعزِّز تلقين التلاميذ الصغار وأتح لهم فرصًا ليتناوبوا في استمرار المحادثة، أما بالنسبة للتلميذ الذي يفتقر إلى مهارات التخاطب، فهيئ له فرصًا للتجاوب مع ما يقال.

٦- تحدث مع التلميذ مباشرة بدلاً من الحديث عنه، وعند استعراض إنجازات التلميذ أو غيرها من المعلومات ابدأ بشكر التلميذ مباشرة والاعتراف بإسهاماته.

٧- للمحافظة على تطبيق قاعدة "لا يُسمَح بالتعليقات السلبية" عند مناقشة المشاكل التي يشجع على حدوثها التلميذ فليكن ذلك بشيء من اللطف وإظهار الاحترام له.

٨- قرر كيفية الرد إذا مل التلميذ من الاجتماع و أراد المغادرة (على سبيل المثال، هل ينتهي الاجتماع؟)، وإذا قرر الفريق مواصلة الاجتماع فعليك تدوين الملاحظات عن أي قرارات سوف تحتاج إلى إعادة النظر فيها مع التلميذ في وقت لاحق.

٩- بالنسبة للتلاميذ ذوي مهارات الاتصال المحدودة أو الذين هم سلبيين في الاجتماعات، وجه دعوة لشخص ما (وليكن على سبيل المثال، شخص مساعد أو زميل له) ويكون دوره فقط في هذا الاجتماع هو التأكد من تلقين التلميذ على المشاركة والاعتراف بدوره ويكون دوره أيضًا تذكير الفريق برغبات التلميذ كلما كان ذلك مناسبًا.

ملحوظة: مقتبس من براودر **(Browder, 2001)** حقوق الطبع والنشر محفوظة بتاريخ عام ٢٠٠١ لدى صحافة جيلفورد، وتم تعديله بإذن مسبق.

ونظرًا لأن هدف التلاميذ الذين يتلقون التقييم البديل القائم على المعايير هو التحصيل البديل، فإنه سوف يكون من الضروري تكثيف هذه المعايير وتحديد أولويات معايير المحتوى العلمي للصف الدراسي. معظم المناطق لديها بعض أنواع الملحقات أو الأطر المنهجية للتلاميذ الذين يتلقون التقييم البديل القائم على المعايير. يجب على المعلم تحديد هذه الملحقات والحصول على نسخ مطبوعة أو وصلات مرجعية على الموقع للرجوع إليها في اجتماع البرنامج التربوي الفردي. إذا كان لدى المنطقة أية ملحقات، فعادة ما تشكل هذه الملحقات أساسًا للتقييم البديل. يقدم الفصل الثاني أمثلة لكيفية توسيع نطاق معايير الدولة للمعلمين الذين ليس لديهم مثل هذه الموارد التابعة للمنطقة.

حتى لو اشتملت هذه الملحقات على قوائم كبيرة من المعايير، قد يحتاج المعلم إلى مراجعة هذه القوائم للوقوف على المعايير المتداخلة والمعايير الأساسية. قد يتطلب هذا إجراء مناقشة مع مدرس التعليم العام في مجال

المحتوى العلمي. على الرغم من أن بعض هذه المناقشة سوف يكون أثناء البرنامج التربوي الفردي ذاته إلا أنه لضيق الوقت الفعلى لمعظم الاجتماعات يكون من الضروري القيام ببعض التخطيط المسبق لهذه الأولويات. في حالة التعرف على الأولويات في مجال المحتوى التعليمي من الممكن للمعلم أن يبدأ في التذكير بالمهارات اللازمة للتلاميذ في تعلم هذا المحتوى (ومن ذلك على سبيل المثال، أن يكون التلاميذ قادرون على اختيار صورة موجزة للنص المعلوماتي).

الخطوة الثالثة: تحديد المهارات الوظيفية المطلوبة في البيئة الحالية والمستقبلية للتلميذ

إلى جانب معايير المنطقة، سوف يرغب الفريق في النظر إلى المهارات الوظيفية التي سوف يحتاجها التلميذ لبيئته الحالية والمستقبلية. وعادة ما يتم تحديد مثل هذه المهارات من خلال الفحص البيئي لبيئة التلميذ الحالية والمستقبلية. يعرض الفصل الرابع عشر مثالاً للفحص البيئي، حيث يستطيع المعلم إدراج البيئات التي عادة ما يعيشها التلميذ بالإضافة إلى كافة المهارات الضرورية لكل بيئة من هذه البيئات. على سبيل المثال، قد يذهب التلميذ في عمر الثانية عشرة إلى الملعب مع الأصدقاء وبعض المهارات اللازمة لشيء كهذا تشمل شراء تذكرة، وشراء وجبةٍ خفيفة، وتحديد مكان الجلوس، واستخدام المرحاض، إلى جانب إقامة العلاقات الاجتماعية مع الأصدقاء، ربما يكون هدف البرنامج التربوي الفردي من هذا التحليل اختيار عنوان المكان، ودفع ثمن التذكرة. من الطرق المختصرة التي قد يستخدمها بعض المعلمين استخدام قائمة مراجعة لمهارات الحياة الوظيفية، ويحتوي منهج التعليم المهني والتدريب على مهارات الحياة (LCCE) (Loyd & Brolin, 1997) على قوائم المهارات في مجالات الحياة العديدة. ويوضح الشكل (٣.٤) بعض الأمثلة على المهارات المذكورة في مناهج التعليم المهني والتدريب على مهارات الحياة. ليس من شكٍ أن وجود قائمة من المهارات المحتملة للتلاميذ أمر مهم للتلاميذ الذين لديهم خطط انتقالية (في بداية لا تتجاوز سن السادسة عشرة)، ويعرض الفصل الخامس عشر أمثلة من مجالات التخطيط الانتقالى.

وربما يكون للتلاميذ أيضًا احتياجات علاجية ومهارية، ولذلك سيكون المعلم بحاجة للتأكد من أن التقييمات لعلاج النطق والعلاج المهني، والعلاج الطبيعي سوف تكون متاحة للفريق جنبًا إلى جنب مع وجود شخص ما يقوم بتفسير هذه التقييمات وتقديم التوصيات، وكما يوضح الفصل العاشر فإن أفضل نهج لتلبية هذه الاحتياجات العلاجية هو دمج العلاجات المختلفة في برنامج تعليمي شامل بدلاً من الاعتماد على العلاجات منفصلة، ويحتاج جميع أعضاء فريق البرنامج التربوي الفردي بما فيهم الآباء والتلاميذ إلى فهم أهداف العلاج والمشاركة فيها، ويُتطلب أيضًا من فريق البرنامج الفردي بموجب قانون تعليم الأفراد المعاقين

النظر في التدخلات السلوكية الإيجابية للتلاميذ الذين يعوقهم سلوكهم من التعلم أو التواصل مع الآخرين. يقدم الفصل الثاني عشر وصفًا لكيفية إجراء التقييم الوظيفي الذي يُشكل أساسًا لتخطيط السلوك الاجتماعي.

الخطوة الرابعة: وصف المستوى الحالي للتلميذ في الأداء الأكاديمي والوظيفي

كان المعلم في الخطوات الثلاث السابقة يجمع المعلومات عن المهارات التي يحتاجها التلميذ لتلبية احتياجات المستوى الحالي لمحتوى الصف الدراسي وكذلك احتياجات المهارات الضرورية في الحياة اليومية (المهارات الوظيفية) إلى جانب المهارات الأخرى ذات الصلة والاحتياجات العلاجية. الآن يمكن أن نصف مستوى التلميذ الحالي للأداء باستخدام هذه القوائم المهارية كإطار مرجعي. ولتلخيص أداء التلميذ الأكاديمي والوظيفي يمكن للمعلم استخدام السجلات السابقة، وإجراء بعض المقابلات مع المهنيين الذين عملوا مع التلميذ في الماضي إلى جانب مقابلة الوالدين والملاحظة المباشرة للتلميذ.

إذا كان التلميذ قد استطاع تحصيل محتوى المنهج العام في الماضي، وتم استخدام رصد التقدم، فهذا يعني أن المعلم سوف يجد مصدرًا غنياً من البيانات الموجودة بهذه السجلات الماضية لوصف الأداء في كل مجال من مجالات المحتوى الأكاديمي إلى جانب مجالاتٍ أخرى في البرنامج التربوي الفردي. وإذا كان التلميذ لم يتلق أي شيء في محتوى المنهج العام يجب على الفريق الاعتراف بأن العجز الحالي في المعارف والمهارات قد يكون نتيجة لانعدام الفرص. من المحتمل أيضًا أن يكون التلميذ قد تلقى بعض المحتويات في المنهج العام، ولكن لم تحفظ سجلات التقدم الخاصة بالتلميذ أو التلميذة بشكل صحيح، وفي هذه الحالة قد يحتاج المعلم إلى مقابلة المهنيين الذين عملوا مع التلميذ في السابق ليحدد المهارات التي اكتسبها التلميذ في السابق والمهارات التي لا يزال بحاجة إليها. كثيرًا ما يقدم الوالدين معلومات عن أداء التلميذ الحالي ليس فقط في المهارات اليومية بل أيضًا عن المحتوى الأكاديمي كذلك، وربما يكون الوالدان قد احتفظا بعينات من السنة السابقة ساعدت في تقديم صورة لقدرة التلميذ. وأيضًا يضيف أداء التلميذ في تقييم المنطقة بعض المعلومات الهامة لهذا الملخص. من الممكن إدخال بعض المعلومات المعينة (مثل قوائم المراجعة) في التقييم البديل القائم على المعايير في بعض المناطق. قد تحتفظ بعض المناطق فقط بنسبة التقييم في سجلاتها (مثل ٨٧٪ أو "ممتاز") لذا يجب إدخال هذه النتائج في وصف الأداء الحالي للتلميذ. أخيراً، لكي يسد المعلم الفجوة بين ما تم معرفته وعن قدرات التلميذ، قد يستخدم الملاحظة المباشرة للتلميذ وقد يشمل ذلك أن يطلب المعلم من التلميذ القيام ببعض الأنشطة الممكنة ليرى ما يستطيع أداءه. قد يبتكر بعض المعلمون قوائم مراجعة خاصةً بهم للمهارات التي يحتاج التلاميذ تحصيلها في المنهج العام للإيفاء بهذا الغرض. ويعد الشكل (٣,٥) مثالاً لهذه القوائم.

قياس معدل كفاءة التعليم المهني المركز على المهارات الحياتية

سجل معدل من مهارات المعيشة اليومية

اسم التلميذ/..... تاريخ الميلاد/..... النوع/.....

المدرسة/..... المدينة/..... المنطقة/.....

التعليمات: يرجى تقييم التلميذ وفقًا لبراعته في كل بند من بنود التقييم باستخدام مفتاح التقييم المذكور أسفل التعليمات، وأشر إلى التقييمات في العمود أسفل تاريخ فترة التقييم، ويمكنك استخدام اختصار (NR / لم يتم تقييمه) للبنود التي لم يتم تقيمها، أما بالنسبة للكفاءات الفرعية المصنفة بـ ٠ أو ١ فيتم وضع علامة (■/) وقت التقييم النهائي في الفراغ المناسب ويتم وضع علامة نعم / لا لتشير إلى قدرة التلميذ على القيام بالكفاءات الفرعية بمساعدة المجتمع، ويرجى الإشارة إلى دليل (CRS) لشرح مفتاح التقييم بالإضافة إلى المعايير السلوكية وتوضيح العمود الموضح به إجابتي نعم/لا.

مفتاح التقييم: ٠=غير مؤهل ١= مؤهل جزئياً ٢= مؤهل NR= لم يتم تقييمه

ما مدى إتقان التلميذ للكفاءات الثانوية الآتية:	التاريخ							الصف							المقيم						
مجال مهارات المعيشة اليومية																			نعم		لا
١- إدارة الأموال	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___
١- عد النقود	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___
٢- القيام بالشراء	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___
٣- استخدام ماكينات نقاط البيع	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___
٤- ميزانية المال	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___
٥- أداء المهارات المصرفية	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___
٢- اختيار البيئة المعيشية والمحافظة عليها	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___
٦- تحديد البيئات المجتمعة المناسبة	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___
٧- الحفاظ على البيئة المعيشية	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___
٨- استخدام الأجهزة والأدوات الأساسية	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___
٩- إعداد مكان المعيشة الشخصي	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___
٣- العناية بالصحة الشخصية	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___
١٠- الهندام المناسب والنظافة	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___
١١- اللباس المناسب	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___
١٢- الحفاظ على اللياقة البدنية	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___
١٣- الاعتراف بمساعدة الآخرين وطلب المساعدة عند المرض	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___
١٤- ممارسة الإسعافات الأولية الأساسية	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___
١٥- ممارسة مهارات السلامة الشخصية	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___

الشكل (٣,٤). مثال على المهارات اللازمة لمناهج التعليم المهني التي تركز على الحياة، وفق لويد وبرولين Loyd and Brolin (عام ١٩٩٧).

الخطوة الخامسة: وضع الأهداف السنوية في كل مجالٍ من مجالات المحتوى التعليمي

بمجرد تحديد الأداء الأكاديمي والوظيفي للتلميذ يكون الفريق قد حصل على المعلومات المطلوبة لوضع الأهداف السنوية، ومن المرجح أن تحدث عملية وضع الأهداف هذه أثناء اجتماع الفريق بهدف التخطيط للبرنامج التربوي الفردي ولكن في الغالب يدلي أعضاء الفريق باقتراح الأهداف بناءً على المعلومات التي جمعوها، وفي حالة وضع التلميذ لأية أهداف يجب أن يتم عرض هذا في بداية الاجتماع، وعلى الأقل يجب كتابة هدف واحد في كل مجال محدد من مجالات المحتوى التعليمي في البرنامج التربوي الفردي فقد يتصل بعض هذه الأهداف مباشرة بأحد معايير الصف الدراسي، وسوف تتناول بعضها عدة معايير متنوعة، ويجب عند كتابة الهدف استخدام لغة واضحة للأداء بحيث يمكن تقييمها وملاحظتها كما هو موضح بالمثال التالي:

الهدف السنوي: "سوف يُقرأ على ستيف مجموعة من النصوص المعدلة بصوت عالٍ ويقوم بتحديد العناصر الأساسية للقصة مع إعطاء الأمثلة لكل عنصر لثلاثة أنواع مختلفة من النصوص على الأقل."

رابط معيار المنطقة: اذكر العناصر الأساسية للنص الخيالي والقصصي وعزز إجابتك بالرجوع للنص." (مقتبس من المنهج الدراسي لمعايير منطقة كارولينا الشمالية).

وأحيانًا يضع الفريق بعض الشروط المعينة للقيام بالمهارة المطلوبة وتكون تلك الشروط هي الأماكن التي يحتاج ستيف أن يحصل منها على بعض الكتب في مستوى صفه الدراسة والأداء المحدد في هذا الهدف السنوي هو تحديد العناصر الأساسية للقصة وهذا الهدف المحدد يوصل بدوره إلى أحد معايير مهارات اللغة للصف الخامس، علمًا بأن الهدف يتطلب أيضاً التعميم على عدة أشكال مختلفة من النص (على سبيل المثال، القصة القصيرة، والسيرة الذاتية، والمادة الإخبارية).

الخطوة السادسة: كتابة العلامات المرجعية أو الأهداف قصيرة المدى

بمجرد وضع الأهداف السنوية يستطيع المعلم وضع الأهداف قصيرة المدى ومن الممكن أن يكون ذلك أثناء اجتماع البرنامج التربوي الفردي ومع ذلك يستطيع أعضاء الفريق أن يعدوا مسودة بالأهداف قصيرة المدى، ويجب أن تعكس الأهداف قصيرة المدى عملية توجيه أداء التلميذ تجاه الهدف السنوي، وكما يصف الفصل الرابع فإن الأداء من الممكن أن يكون مهمة يتم تحليلها وتعليمها بالتحليل التسلسلي، وهناك طريقتان مختلفتان لصياغة الأهداف قصيرة المدى في برنامج الهدف السنوي للتلميذ ستيف في مهارات اللغة، في المثال الأول يقوم المعلم بمعالجة كافة أنواع النصوص ويشكل كافة العناصر التي يتم تحديدها، وفي المثال الثاني يشكل المعلم كل نوع من أنواع النصوص مرة واحدة.

التلميذ: روبرتو **الصف الدراسي:** الصف السابع

مهارة تحصيل المنهج العام	ما يستطيع التلميذ فعله في الوقت الحالي	ما يحتاج التلميذ إلى تعلمه
١. المشاركة في قراءة القصة بصوت عالٍ.	الإشارة إلى الصورة عند قراءة كتاب مصور.	المشاركة في القراءة الجهرية وحضور قراءة الكتب المناسبة للصف الدراسي أو عمر التلميذ (ومن الممكن اقتناء بعض الكتب لهذا الغرض)
٢. المشاركة في القراءة الجهرية لنصوص المعلوماتية.	يستطيع التلميذ الحضور فقط إذا كان الكتاب موضح بالصور الملونة ولا يحتوي على أكثر من سطرين لكل صفحة.	المشاركة في أنشطة القراءة الجهرية مع ملخصات أطول للنص وصور توضيحية أقل (على سبيل المثال يمكن اقتباس الكتب المدرسية للصف السابع).
٣. الإشارة إلى الإجابة على أسئلة الفهم الشفهية.	الإشارة إلى الصورة عندما يُسأل "أرني كذا"	الاختيار بين مجموعة من الصور للرد على سؤال حول الفرديات، والعمل، والأفكار الرئيسية.
٤. استخدام الصورة لتلخيص فقرة من النص المعلوماتي.	اختيار صورة باختياره وإدخالها في برنامج بور بوينت Power Point مع بعض النماذج.	اختيار الصور التي تتعلق بموضوع الفقرة وليس الصور التي يفضلها.
٥. استخدام جملة تعبيرية للمفهوم لتلخيص الفكرة الرئيسية في الدراسات العلمية أو الاجتماعية.	عدم الاستجابة لملء الفراغات للجمل التعبيرية.	استخدام الصور لاستكمال بيانات الجمل التعبيرية (يجب تحديد مفاهيم محددة لكل وحدة في الكتب المدرسية).
٦. استخدام الإنترنت للبحث عن موضوع ما.	الوصول إلى مواقع إنترنت مألوفة باستخدام العلامات المرجعية المفضلة.	يتبع تحليل المهام للعثور على معلومات حول الموضوع الذي تم اختياره.
٧. كتابة التقرير (على سبيل المثال، تقرير عن كتاب أو تقرير بحثي).	تحديد صورة من اختياره وإدراجها في برنامج بور بوينت PowerPoint مع بعض النماذج.	عرض المعلومات في تسلسل ونقلها إلى معلم أو فئة باستخدام التقنيات المساعدة.
٨. اتباع نموذج معين لاستخدام طرق أو نماذج خاصة في العلوم والرياضيات.	يحتاج التلميذ مساعدة مباشرة لحل مسألة رياضية أو إعداد نموذج معين (حيث أن مهارة تنسيق الحركة الدقيقة محدودة لدية).	استكشاف المواد التي يتم تعديلها ليسهل استخدامها؛ تعلم كيفية محاكاة نموذج معين لإعداد المواد فضلاً عن إتقان هذه العملية في الرياضيات أو في مفاهيم العلوم.
٩. العمل مع فريق تعليمي متعاون.	يتمتع التلميذ بالعمل مع الأقران لكنه يصبح سخيفًا ولا يشارك في العمل الجماعي.	يقوم بدوره أثناء النشاط التعليمي التعاوني بحيث يطبع مهاراته بالطابع العام بحيث تواكب سياق العمل الجماعي.
١٠. إكمال واجبات الفصل مثل الواجبات الورقية وواجبات المراكز التعليمية.	يلون التلميذ الأوراق (بما لا يتناسب مع المرحلة العمرية) بمعني أنه لا يظل منتبهاً أثناء أنشطة المراكز التعليمية.	إكمال الواجبات الورقية التي تطلب استجابتين مستقلتين (مثل دمغ الصورة وتظليل الإجابة)؛ تعميم المهارات الحالية على المركز التعليمي (على سبيل المثال إيجاد صورة لا تساعد إلا قليلاً أو كلية)؛ مهمة المراقبة التعليمية الذاتية (ختم مكان كل خطوة حتى يتم الانتهاء منه).

الشكل (٣,٥). مثال لقائمة مراجعة لأحد المعلمين يستخدمها في تطوير بيان الأداء الأكاديمي للتلميذ.

المثال رقم (١) لهدف قصير المدى

الهدف السنوي: "سوف يقرأ على ستيف مجموعة من النصوص المعدلة بصوت عالٍ ويقوم بتحديد العناصر الأساسية للقصة مع إعطاء الأمثلة لكل عنصر لثلاثة أنواع مختلفة من النصوص على الأقل."

الهدف قصير المدى رقم (١): سوف يتعرف ستيف على الفردية الرئيسية في ثلاثة أنواع من النصوص لتحقيقين من إجمالي تحقيقين بحلول نهاية الأسبوع التاسع.

الهدف قصير المدى رقم (٢): سوف يتعرف ستيف على تناقض النص وحل إشكاليته عبر ثلاثة أنواع من النصوص لتحقيقين من إجمالي تحقيقين بحلول نهاية الأسبوع الثامن عشر.

الهدف قصير المدى رقم (٣): سوف يتعرف ستيف على تعارض النص وحل إشكاليته عبر ثلاثة أنواع في تحقيقين من إجمالي تحقيقين بحلول الأسبوع الرابع والعشرين.

الهدف قصير المدى رقم (٤): سوف يتعرف ستيف على الفكرة الرئيسية للنص عبر ثلاثة أنواع من النصوص في تحقيقين من إجمالي تحقيقين بحلول نهاية الأسبوع السابع والعشرين.

الهدف قصير المدى رقم (٥): سوف يعمم ستيف مهارة التعرف على أربعة من إجمالي خمسة عناصر قصصية في النصوص الخمسة الجديدة لبقية العام الدراسي.

المثال رقم (٢) لهدف قصير المدى

الهدف السنوي: "سوف يقرأ على ستيف مجموعة من النصوص المعدلة بصوت عالٍ ويقوم بتحديد العناصر الأساسية للقصة مع إعطاء الأمثلة لكل عنصر لثلاثة أنواع مختلفة من النصوص على الأقل."

الهدف قصير المدى رقم (١): سوف يتعرف ستيف على الفردية الرئيسية والإطار العام في قصة قصيرة في تحقيقين من إجمالي تحقيقين بحلول نهاية الأسبوع التاسع.

الهدف قصير المدى رقم (٢): سوف يتعرف ستيف على التناقض في النص وحل إشكاليته والفكرة الرئيسية في قصة قصيرة في تحقيقين من إجمالي تحقيقين بحلول نهاية الأسبوع الخامس عشر.

الهدف قصير المدى رقم (٣): سوف يتعرف ستيف على عناصر القصة في سيرة ذاتية في تحقيقين من إجمالي تحقيقين بحلول الأسبوع الثامن عشر.

الهدف قصير المدى رقم (٤): سوف يتعرف ستيف على عناصر القصة لقصةٍ جديدةٍ في تحقيقين من إجمالي تحقيقين بحلول نهاية الأسبوع السابع والعشرين.

الهدف قصير المدى رقم (٥): سوف يعمم ستيف مهارة التعرف على أربعة من إجمالي خمسة عناصر قصصية لخمس نصوصٍ جديدةٍ على الأقل لبقية العام الدراسي.

الخطوة السابعة: التخطيط لكيفية وصول التلميذ إلى المنهج العام

بعض التلاميذ ذوي الإعاقات يمكنهم تحصيل المنهج العام بقدر يسير من المساعدات والوسائل المعاونة وهذا يعني أنه يمكنهم مواصلة التقدم في الأداء الدراسي على مستوى الصف مع بعض الدروس الإضافية، واستخدام التكنولوجيا المساعدة، أو وسائل مساعدة أخرى، مثل فرصة إجراء الاختبارات في وضع خاص على سبيل المثال، يستطيع بعض التلاميذ ذو التحديات الحركية البارزة أو التلاميذ ذوي اضطرابات التوحد الطيفي مواكبة مستوى الصف الدراسي بفضل مثل هذه الوسائل المساعدة. أما التلاميذ ذوي العاهات الخلقية المتوسطة والحادة فعادة لا يقدرون على مواكبة مستوى الصف الدراسي حتى مع مثل هذه الخدمات المساعدة، ولذلك هم ليسوا بحاجة لتعديل طرق تعليمهم وحسب بل وتعديل التوقعات الموضوعة لهذه الطرق التعليمية، ولهذا فإن فريق البرنامج التربوي الفردي بحاجة لاتخاذ قرار مهم حول ما إذا كان من المتوقع تحقيق محتوى مستوى الصف الدراسي أو تحقيق محتوى بديل لأن ذلك سيؤثر على ما سيتعلمه التلميذ ونوع التقييم المستخدم على مستوى المنطقة، وإذا كان الفريق قد عرف أداء التلميذ الأكاديمي والوظيفي ووضع الأهداف السنوية على أساس هذا التعريف فينبغي أن يكون واضحًا إذا ما كانت التوقعات على مستوى الصف أو على مستوى تحقيق التحصيل البديل، وفي المقابل، ينبغي اتخاذ هذا القرار مع دراسة جادة لتحقيق أعلى مستوى ممكن للتلميذ، لأنه قد يؤثر على فرص التلميذ التعليمية، وفي بعض المناطق لا يستطيع التلاميذ التخرج بالحصول على الدبلومة العادية ما لم يتم تحقيق التحصيل على مستوى الصف.

وإذا كان التلميذ يستطيع تحصيل المنهج العام من خلال طريقة تحصيل بديلة فإنه يتم تعيين ذلك في البرنامج التربوي الفردي للتلميذ، ولا يتناسب أن نقول إن التلميذ لن يستطيع تحصيل المنهج العام ونخطط لمنهج وظيفي بدلاً من ذلك، وفي القانون الفيدرالي المعاصر يجب أن يحصل جميع التلاميذ على فرصة تعلم المنهج العام، وعلى الفريق أيضًا أن ينظر في مكان تدريس المنهج العام وكيفية تدريسه، وقد أثبت البحوث في أثر إشراك التلاميذ ذوي الإعاقات الشديدة والمتوسطة في فصول التعليم العام تأكيدًا عامًا على أهمية مثل هذه القرارات، وقد كشفت دراسات أُجريت مبكرًا الفوائد التي تعود على التلاميذ جراء تحقيق أهداف برنامج التعليم العام (برينكر وثورب Brinker & Thorbe، عام ١٩٨٤) بالإضافة إلى تعزيز المهارات الاجتماعية ومهارات التخاطب (كول و مير Cole & Meyer، عام ١٩٩١) هذا إلى جانب زيادة حجم التواصل بين الأقران في المدرسة وخارج المدرسة (ماكدونيل McDonnell، هاردمان Hardman، هايتور و كيفر أودونيل Hightower & Kiefer-O'Donnel، عام ١٩٩١). وقد ركزت دراسات أخرى على الإستراتيجيات التعليمية لاشتراك التلميذ (باكمان و كيف Bakeman & Keefe، عام ١٩٩٧)، وعلى كمية وجودة العلاقات الاجتماعية بين التلاميذ في الأماكن المدمجة عكس الأماكن المنفصلة (فريكسل و كينيدي Fryxell & Kennedy، عام ١٩٩٥ ؛ جرينوت شيير Grenot-Scheyer، عام ١٩٩٤) وعلى مخاوف المعلمين الذين يواجهون عمليات الدمج (يورك York، فاندركوكVandercook ، ماكدونالد MacDonald، هيسنيف و كوفي Heise-Neff & Caughy، عام ١٩٩٢) وعلى النتائج الأخلاقية لطلاب التعليم العام (هيلمستتر Helmstetter،

بيك Peck وجاينجريكو Giangreco، عام ١٩٩٤) وكذلك تركز هذه الدراسات على تأثير برامج الدمج على التحصيل الأكاديمي لطلاب التعليم العام (هانت Hunt، ستوبStaub ، ألويل Alwell، جوتز Goetz، 1994 ؛ شارب Sharpe، يورك York، ونايت Knight، عام ١٩٩٤)، وفي معظم الحالات المسجلة تم ربط برنامج الدمج بنتائج إيجابية للتلاميذ (هانت Hunt، سوتو Soto، مايير Maier، داورينج Dowering، عام ٢٠٠٣ ؛ جونسون وماكدونال Johonson & McDonnel، عام ٢٠٠٤ ؛ ماكدونيل وآخرون MacDonnel et al.، عام ٢٠٠٣).

ومع اتساع قاعدة الأدبيات في هذا المجال قام الخبراء بتوضيح بعض النماذج التي استخدموها لتسهيل دمج التلاميذ ذوي الإعاقات الشديدة (انظر على سبيل المثال: جورجينسن Jor-gensen، عام ١٩٩٨، عام ١٩٩٨، جورجينسن Jorgensen، تشوه Schuh، نيسبت Nisbet، عام ٢٠٠٦ ؛ ليبسكي Lipsky، جارتنر Gartner، عام ١٩٨٩ ؛ ماستروبيري Mastropieri، سكراجز Scruggs، عام ٢٠٠٧ ؛ فيلا Villa، سوازاند Thousand، عام ١٩٩٥)، ومع اختلاف هذه النماذج في عدة طرق إلا أنها أبرزت أفكارًا أساسية تشير إلى نجاح تنفيذ عملية دمج هؤلاء التلاميذ. أولاً، من الضروري جدًا أن تدعم الإدارة انتقال التلاميذ ذوي الإعاقات إلى المناهج العامة وأن تأخذ خطوات نحو دعم الأدوار المتغيرة للمعلمين، ثانيًا، تعاون المعلمين من السمات البارزة دائمًا في نجاح دمج التلاميذ المعاقين في المناهج العامة، ثالثًا، يجب أن يُنظر إلى الدمج باعتباره عملية إجرائية وليس نتيجة لبرنامج تعليمي كما أشار إلى ذلك كالكيوليتر Calculator (عام ١٩٩٤) في سرده لمحادثة له مع أحد المديرين الذين شاركوا في عملية الدمج "[لقد كان هناك بعض الإخفاق]" في توقع كمية الجهود الضرورية لطمأنة هؤلاء التلاميذ (وأسرهم) حول تلبية احتياجات التلاميذ التعليمية في هذه الأماكن" (ص ٢١) .

وهناك جزء مهم من هذه الجهود وهو التخطيط الضروري لتركيز الأولويات التعليمية للتلميذ ذو الإعاقات المتوسطة والشديدة، وليس الدمج مجرد التخطيط لحضور التلميذ في أماكن وأوضاع التعليم العام (فهذا هو الدمج المؤقت)، وليس أيضًا مجرد التلقين على المشاركة الاجتماعية في الفصل والمدرسة بالنسبة للتلاميذ ذوي الإعاقات الشديدة والمتوسطة (فهذا هو الدمج الاجتماعي)، وإنما يجب أن يحوز التلميذ فرصة تعلم المنهج العام ومعالجة احتياجاته التعليمية الخاصة (وهذا هو الدمج التعليمي)، وأحيانًا يتطلب ذلك التخطيط لكيفية إدخال التدريس المنظم في نظام التعليم العام كما هو موضح في الفصل الرابع. ويعرض الجدول رقم (٣,٣) بعض القرارات التي يعتبرها الفريق أثناء التخطيط لكيفية دمج التلميذ في نظام التعليم العام.

ومع أن فرق البرنامج التربوي الفردي يجب أن تولي اهتمامًا خاصًا بالدمج التعليمي للتلميذ إلا أن الواقع الحالي يشير أن التلاميذ ذوي الإعاقات الحركية الحادة يتلقون الخدمات التعليمية في فصول التربية الخاصة المستقلة (سميث Smith، عام ٢٠٠٧)، ومع أن المعلمين قد يؤيدون وجود مناخ مدرسي يقبل جميع التلاميذ إلا أن ذلك قد يستغرق وقتًا لحدوث التغيير على مستوى كافة الأنظمة، وإذا لم يختر فريق البرنامج التربوي الفردي نظامًا تعليميًا عامًا فيجب توثيق أسباب ذلك في البرنامج التربوي الفردي وفقًا لقانون تعليم الأفراد المعاقين (الأمريكي)، وينبغي أن يركز التخطيط على كيفية تدريس المنهج العام في بيئة مستقلة داخل التربية الخاصة، وتشمل بعض الآراء في هذا الموضوع أن يتعاون

المعلم مع المعلمين من التعليم العام في الخطط التدريسية المشتركة التي تطبق تمامًا في الفصول التعليمية الخاصة ومن الآراء أيضًا استخدام المناهج المطبوعة التي توافق المعايير التي تضعها المنطقة لتعليم هؤلاء التلاميذ (انظر على سبيل المثال، تريلا Trela، جيمينيز Jimenez، وبراودر Browder، عام ٢٠٠٨) هذا بالإضافة إلى تطوير الدروس التعليمة التي يضعها المعلم وفقًا لمعايير المنطقة باستخدام الأفكار الموجودة في هذا الكتاب وغيره من المصادر. ومن بين تحديات معايير التدريس في فصل مستقل إيجاد الوقت لتناول كافة أوجه المحتوى التعليمي بالكامل، وتوضح قصة بورتلوك Portlock (وهي قصة حقيقة عن بعض المعلمين) كيف يتغلب المعلم على مثل هذا التحدي.

تحقيق التوازن: "هناك أهداف كثيرة جدًا للبرنامج التربوي الفردي للعديد من التلاميذ"

تعمل السيدة بورتلوك Portlock معلمة في مدرسة إعدادية للتلاميذ ذوي الإعاقات الشديدة والمتوسطة حيث تدرس السيدة بورتلوك العلوم والرياضيات والقراءة والكتابة بالإضافة إلى المهارات الوظيفية الحياتية كل يوم، وفي العامين السابقين تغير جدول حصصها اليومي في حجرة الفصل فقد اعتادت أن تنظر في البرنامج التربوي الفردي للتلميذ وتكثف محاولاتها الفردية مع التلميذ أو التلميذة لتلبية الأهداف الموضوعة في البرنامج التربوي الفردي وكانت هذه الطريقة للتدريس مجهدةً وشاقةً ولم يكن التلاميذ في الغالب يتلقون دروسهم وفقًا للمعايير على مستوى الصف الدراسي أو أهداف البرنامج التربوي الفردي، أما الآن فقد قسمت السيدة بورتلوك يومها الدراسي إلى فترات وفقًا للجدول المُتبَع في باقي المدرسة حيث تدرس العلوم والرياضيات والقراءة والكتابة ولا يزال لديها بعض الوقت لتعليم التلاميذ المهارات الحياتية والعلاجية بالإضافة إلى التربية البدنية التي يتكيفون معها، وكان العامل الرئيسي في نجاحها هو العمل وفق المعايير الموضوعة لكل مادة بالإضافة إلى التركيز على المهارات التي يحتاجها التلميذ أو التلميذة، وعلى سبيل المثال، يتعلم التلاميذ هذا الأسبوع في فصلها في مادة العلوم التفاعلات الكيميائية، وحددت السيدة بورتلوك كلمتين منظورتين وصورة يحتاج التلاميذ للتعرف عليهما (ومثال ذلك، كلمة التفاعل الكيميائي والمحلول الكيميائي)، واستطاعت السيدة بورتلوك أثناء إلقاء هذا الدرس على التلاميذ أن تعمل على تحقيق أهداف البرنامج التربوي الفردي حول "مهارة التعرف على الكلمات الجديدة المنظورة" وإلى جانب ذلك استطاعت مساعدة التلاميذ الذين لديهم أهداف علاجية للحركة الدقيقة للمشاركة في هذه التجربة بالإضافة إلى الأهداف السلوكية التي يمكن معالجتها في المجموعات التعليمية التعاونية بالإضافة إلى العمل على تحقيق أهداف مادة الرياضيات فيما يتعلق بالعدد والأوزان.

الخطوة الثامنة: تخطيط تدريس مصمم خصيصاً للطالب

أثناء تخطيط التدريس المُصَمم على نحوٍ خاص يتفقد الفريق التغيرات والتعديلات التي يحتاجها التلميذ لإحراز التقدم في المناهج العامة، وبالنسبة للتلاميذ ذوي الإعاقات الشديدة ينبغي النظر بعناية في كيفية تطوير نظام الاتصال لدى التلميذ إلى جانب النظر في حاجة التلميذ أو التلميذة للتكنولوجيا المساعدة، فلكي يستطيع التلاميذ "إظهار ما يعرفونه" يجب أن يعرفوا رموز ونظام الاتصال الذي يمكنهم من خلاله نقل هذه المعرفة، فعلى سبيل المثال، لا يستطيع التلميذ الذي لا يعرف سوى رمز "يأكل" و"المرحاض" و"يشرب" أن يعبر عما يعرفه في الرياضيات، وكذلك يواجه التلاميذ الذين لا يعتمدون في تواصلهم مع الآخرين على الرموز بعض الصعوبات في توصيل المعرفة الجديدة ولذلك هم بحاجة إلى فرصةٍ تمكنهم من استخدام الرموز، ولهذا السبب يتم تحديد "الاتصال" كأحد مجالات الأهداف السنوية والأهداف قصيرة المدى لمعظم التلاميذ الذين يعانون من إعاقات حركية، ويعرض الفصل الحادي عشر المزيد من المعلومات حول كيفية تطوير نظام الاتصال لدى التلميذ ويقدم أيضًا بعض الأفكار المفيدة للأهداف التطورية في هذا المجال.

الجدول رقم (٣,٣) التسلسل الهرمي لصنع القرار بشأن تخطيط التكييفات في البيئات التعليمية الدمجية

أسئلة يتم طرحها	في حالة الإجابة بـ"نعم" يتبع الآتي	مثال	في حال الإجابة بـ"لا" يتبع الآتي
١. هل يستطيع التلميذ المشاركة في أنشطة الفصل كباقي زملائه؟	نعم يشارك التلميذ مثل زملائه.	مجموعة التعلم التعاوني في مادة العلوم.	اذهب لرقم ٢
٢. هل يستطيع التلميذ المشاركة في نفس النشاط الفصلي إذا تم تكييف البيئة؟	تعرف على احتياجات التلميذ وقم بالتخطيط لتكييف البيئة التعليمية للتلميذ.	يوجد أقران مشاركين للتلميذ في نفس المجموعة.	اذهب لرقم ٣
٣. هل يستطيع التلميذ المشاركة في نفس النشاط الفصلي إذا تم تكييف طريقة تدريس المعلم في المنهج لعام؟ أو تم توفير طريقة تدريس منهجية؟	تعرف على احتياجات التلميذ وقم بالتخطيط لإدخال بعض التعديلات على طريقة التدريس.	يقوم الزميل المشارك للتلميذ من أقرانه بإدخال تحفيز منهجي ليساعد التلميذ في إكمال الرسم البياني للملاحظة.	اذهب لرقم ٤
٤. هل يستطيع التلميذ المشاركة في نفس النشاط الفصلي إذا تم تكييف المواد الدراسية في المنهج لعام؟	تعرف على احتياجات التلميذ وقم بالتخطيط لإدخال بعض التعديلات على المواد الدراسية.	يتم تبسيط الرسم البياني لملاحظة التلميذ وتميز رموزه بالألوان.	اذهب لرقم ٥
٥. هل يستطيع التلميذ المشاركة في نفس النشاط الفصلي إذا تم تكييف التوقعات أو القوانين المنوطة بالمنهج العام؟	تعرف على احتياجات التلميذ وقم بالتخطيط لإدخال بعض التعديلات على التوقعات أو القوانين المنوطة بالمنهج العام.	لا يُتوقع التلميذ أن يقوم بدوره كمسجل للمجموعة.	اذهب لرقم ٦
٦. هل يستطيع التلميذ المشاركة في نفس النشاط الفصلي مع المساعدة الفردية؟	تعرف على احتياجات التلميذ وقم بالتخطيط للمساعدة الفردية؛ عن طريق أحد الأقران أو البالغين.	يقوم شريك التلميذ بتذكيره ليبقي في مقعده ومركزًا على مهامه.	اذهب لرقم ٧
٧. هل يستطيع التلميذ المشاركة في نفس النشاط الفصلي مع تركيز الأهداف على معايير التحصيل لنفس المحتوى التعليمي.	تعرف على احتياجات التلميذ وقم بتخطيط التغييرات لدمج مستويات مختلفة.	يختار التلميذ الاعتراض على إكمال مفهوم في مقابل ملخص مكتوب.	اذهب لرقم ٨
٨. هل يستطيع التلميذ المشاركة في نفس النشاط الفصلي مع أهداف من مجالات مختلفة لمحتوى المنهج التعليمي.	تعرف على احتياجات التلميذ وقم بالتخطيط لدمج أهداف من مجالات مختلفة لمحتوى المنهج التعليمي.	يعمل التلميذ على معرفة القراءة والكتابة عندما يقرأ أفراد المجموعة ملخصاتهم (على سبيل المثال، يشير للنص).	اذهب لرقم ٩
٩. هل يستطيع التلميذ العمل داخل الفصل الدراسي للتعليم العام في نشاط مختلف يتعلق بأهداف البرنامج التربوي الفردي؟	تعرف على احتياجات التلميذ وقم بالتخطيط لدمج نشاط مختلف أقل تطفلاً.	عندما يقوم الفصل بتطبيق تركيبة معقدة يقوم التلميذ باستخدام التعليمات المصورة بدلاً من مواد العلوم.	اذهب رقم ١٠
١٠. هل يستطيع التلميذ العمل في نطاق البناء للقيام بنشاط منطقي مختلف ذي صلة بأهداف البرنامج التربوي الفردي؟	تعرف على احتياجات التلميذ وقم بالتخطيط لدمج تغيير موقع التعلم بشكل أقل تطفلاً.	عند اختبار الفصل يقوم التلميذ بممارسة الاختبار مستخدمًا ماكينة نقود موجودة بالبناء.	اذهب لرقم ١١
١١. هل يستطيع العمل في نشاط مجتمعي ذي علاقة بأهداف البرنامج التربوي الفردي؟	تعرف على احتياجات التلميذ وقم بالتخطيط لدمج تغيير موقع التعلم بشكل أقل تطفلاً.	عند اختبار الفصل يقوم التلميذ بممارسة الشراء من المتاجر القريبة.	

ملاحظة: تم صياغة هذا الجدول استنادًا إلى كتابات رينداك Ryndak وألبر Alper (عام ٢٠٠٣).

وقد يحتاج الفريق أيضًا إلى جانب التركيز على أهداف الاتصال النظر في تلبية الاحتياجات السكنية والخدمات التكنولوجية الأخرى المساعدة، فعلى سبيل المثال قد يحتاج التلاميذ إلى توفير أجهزة مخصصة للكتابة ولتناول الطعام وتكبير الكتابة المطبوعة أو الجلوس في أوضاع خاصة أو تقديم المساعدة في تناول العلاجات، ولا شك أن المساعدات التي يقدمها المتخصص في العلاج الطبيعي والعلاج الوظيفي والعلاج البصري أو غير هؤلاء من المعالجين المتخصصين مفيدة على نحو خاص في عملية التخطيط، وفي هذا يقدم الفصل العاشر المزيد من المعلومات حول تعاون الفريق فيما يتعلق بالتغلب على التحديات العلاجية الطبيعية أو الحسية أو الطبية.

الخطوة التاسعة: اختيار التقييم المناسب من بين تقييمات الولاية

يقوم فريق البرنامج التربوي الفردي باتخاذ قرارٍ مهم في اختيار تقييم مناسب للتلاميذ يتم تطبيقه على مستوى الولاية، وكما يوضح الفصل الثاني تشمل هذه الخيارات فريق التقييم العام، والتقييم العام إلى جانب الخدمات المكانية، والتقييم البديل القائم على معايير التحصيل البديل، ويوجد لدى بعض الولايات أيضًا تقييم بديل قائم على أساس معايير معدلة للتحصيل أو تقييم بديل على أساس معايير التحصيل على مستوى الصف الدراسي، والمعيار الأساسي في اختيار أي هذه التقييمات يكون مناسبًا هو كيفية تحصيل التلميذ للمنهج العام (على سبيل المثال، هل سيحصل التلميذ المنهج العام عن طريق معايير التحصيل البديلة أم معايير التحصيل على مستوى الصف؟)، ويشير تقرير وزارة التعليم الأمريكية "أدوات تدريس وتقييم التلاميذ ذوي الإعاقات الشديدة (عام ٢٠٠٦)" إلى العديد من الاعتبارات التي يجب ألاَّ تؤثر في اختيار التقييم، ومن أمثلة ذلك، يجب ألاَّ يكون اختيار التقييم قائمًا على مشاركة التلميذ في منهج منفصل أو خاص، فلا يتناسب أن نقول أن التلميذ يحتاج التقييم البديل القائم على معايير التحصيل البديل لأن التلميذ أو التلميذة يشارك في منهج وظيفي، فكافة التلاميذ يجب أن يحَصِّلوا المنهج العام حتى ولو كانوا يحتاجون أيضًا إلى تحصيل المنهج الوظيفي التكميلي، فلا يجب أن يكون صنع القرار قائمًا على وضع التلميذ الحالي، وفي معظم الولايات نجد أن التلاميذ في بيئات الدمج التعليمي يخضعون للتقييم البديل القائم على أساس معايير التحصيل البديل، وكذلك يجب ألاَّ يكون وضع التلميذ في فصل مستقل مبني على اختيار التقييم البديل القائم على معايير التحصيل البديل، ولا يمكن بحال أن يكون اختيار التقييم قائمًا على أساس إعاقة التلميذ، فلا يتناسب أن نقرر استخدام التقييم البديل القائم على معايير التحصيل البديل لأن التلميذ يعاني من التوحد وإعاقة فكرية حادة في آن واحد، وكذلك لا ينبغي أن يُتخذ القرار لتعزيز التقييم الشامل للمدرسة (مثل أن يكون من الأسهل إيجاد التنبؤات أو التوقعات باستخدام التقييم البديل القائم على معايير التحصيل البديل)، ونؤكد مرة ثانية على احتياجات التلميذ التعليمية هي التي يجب أن تحدد هذا القرار، ويوضح الجدول رقم (٣.٤) بعض الأمثلة للاعتبارات التي قد تؤدي إلى التوصية باستخدام التقييم البديل القائم على معايير التحصيل البديل وفق ما جاء بتقرير وزارة التعليم الأمريكية "أدوات تدريس وتقييم التلاميذ ذوي الإعاقات الشديدة (عام ٢٠٠٦)."

الجدول رقم (٣,٤) الأسباب التي قد تجعل فريق البرنامج التربوي الفردي يختار التقييم البديل القائم على معايير التحصيل البديل.

كيف يصل التلميذ إلى المنهج التعليمي في التعليم العام؟

- قد يكون التقييم البديل القائم على معايير التحصيل البديل هو الخيار الأفضل إذا كان التلميذ بحاجة إلى تحديد أولويات مكثف داخل المحتوى التعليمي على مستوى الصف الدراسي.

كيف كانت استجابة التلميذ إلى طرق التعليم الأكاديمية الماضية؟

- قد يكون التقييم البديل القائم على معايير التحصيل البديل هو الخيار الأفضل إذا كان التلميذ بحاجة إلى تعليم منهجي مستمر وذلك لتعلم المهارات الأولية وتلبية الاحتياجات للتركيز على الجوهر الأساسي للمحتوى التعليمي.

كيف يتفاعل التلميذ مع النص؟

- قد يكون التقييم البديل القائم على معايير التحصيل البديل هو الخيار الأفضل إذا كان التلميذ بحاجة إلى معرفة الكلمات الرئيسية والصور والرموز السمعية التي يتم دمجها في النصوص المعدلة ؛ وقد يحتاج التلميذ لقارئ حتى يستطيع استخدام هذه الوسائل لكن ذلك لا يمنع أن يكون لديه بعض مهارات القراءة الناشئة.

هل تغير الوسائل المساعدة التي يحتاجها التلميذ صعوبة المادة أو المطلب الفكري لها؟

- قد يكون التقييم البديل القائم على معايير التحصيل البديل هو الخيار الأفضل إذا كان التلميذ بحاجة إلى وسائل دعم مكثفةٍ مثل أنظمة الرموز المبسطة، ونماذج الأقران، وصنع القرار لخلق الحافز لدى التلميذ وغير ذلك من إستراتيجيات قد تغير الصعوبة العامة للمادة التعليمية أو المطلب الفكري لها.

ما هي التدخلات التي يمكن القيام بها حول تعميم التلميذ أو نقله لعملية التعلم؟

- قد يكون التقييم البديل القائم على معايير التحصيل البديل هو الخيار الأفضل إذا كان التلميذ بحاجة إلى طرق التدريس المنظم ليكون لديه مهارة التعميم.

ملاحظة : تم اقتباس هذا الجدول وتعديله من وزارة التعليم الأمريكية، مكتب برامج التربية الخاصة (عام ٢٠٠٦).

الخطوة العاشرة: تطوير نظام متابعة التقدم

عندما يتم تحديد الأهداف السنوية والأهداف قصيرة المدى يستطيع المعلم أن يضع نظام مراقبة التطور، وينص قانون تعليم الأفراد المعاقين (الأمريكي) أن يشمل البرنامج التربوي الفردي وسيلة لتقييم الأهداف السنوية ووضع جدول زمني لنقل نتائج البرنامج للوالدين، أما بالنسبة للبرنامج التربوي الفردي بذاته، فعادة ما يحدد الفريق نوع النظام الذي سوف يُستخدم في متابعة التقدم، وهناك على الأقل ثلاث خيارات لمتابعة التقدم لدى التلاميذ ذوي الإعاقات الشديدة وهذه الخيارات هي : (١) توسيع نطاق البحوث حول التقييم على أساس المنهج التعليمي للتلاميذ ذوي حالات الإعاقة العالية وحتى التلاميذ ذوي الإعاقة الحادة، (٢) أو استخدام نموذج قرارات على أساس البيانات، (٣) أو استخدام وسائل ثابتة مثل نماذج الحافظة قيد الاستخدام التي تستخدم في الوقت الحالي للتقييمات البديلة في المنطقة لمتابعة التقدم. ويتميز التقييم على أساس المنهج التعليمي بميزة التقييم المباشر لمهارات التلاميذ في المحتوى العلمي الذي يُدرس للتلميذ (انظر فاتشز وفاتشز Fuchs & Fuchs، عام ١٩٨٦ ؛ ومارستون Marston، عام ١٩٨٩ ؛ شابيرو Shapiro، عام ١٩٩٦ ؛ شين Shinn، عام ١٩٨٩ ؛ يسلديك Yssldyke، ألجوزين Algozzine، وثيرلو Thurlow، عام ٢٠٠٠)، وتركز أحد

الطرق البديلة لمتابعة التقدم للتلاميذ ذوي الإعاقات البارزة على صنع القرارات حول البيانات المتواصلة باستخدام طرق الملاحظة المباشرة لأداء المهارات المستهدفة (بلفور وباودر Belfiore & Browder، عام ١٩٩٢ ؛ فارلو وسنيل Farlow & Snell، عام ١٩٩٤ ؛ هارينج Haring، ولايبرتي Liberty، ووايتWhite ، عام ١٩٨٠) وتركز تقييمات الحافظة على النتائج الثابتة للتلميذ (أليندر و سيجل Allinder & Siegel، عام ١٩٩٩ ؛ كلينرت وكييرنز Kleinert & Kearns، عام ٢٠٠١ ؛ ويسون وكنج Wesson & King ، عام ١٩٩٦). ويوضح الجزء التالي المزيد من المعلومات حول كيفية استخدام نظام متابعة التقدم لأهداف البرنامج التربوي الفردي باستخدام نموذج القرارات القائمة على البيانات.

متابعة التقدم: القرارات القائمة على البيانات

طرق تقييم المهارات

سوف يحتاج المعلم لتطوير طريقة يقيم بها التقدم الذي يحرزه التلميذ في كل هدف من الأهداف السنوية، وأحيانًا تطلب الأهداف قصيرة المدى أيضًا صورًا مختلفة من البيانات ولكن ربما يتم دمجها في التقييم، وهناك طرق عديدة لإجراء تقييمات أهداف البرنامج التربوي الفردي من خلال الملاحظة المباشرة كما هو موضح بالجدول رقم (٣,٥) ومن الممكن تقييم العديد من المهارات الأولية باستخدام أحد صور التقييم الآتية: (١) التقييم بتحليل المهام، (٢) أو تقييم المحاولات المتكررة، (٣) أو تقييم النتائج الثابتة، (٤) أو التقييم القائم على الجدول الزمني.

التقييم بتحليل المهام

عادة سيقوم المعلم، أثناء كتابة تحليل المهام بأداء المهارة ثم يدون الاستجابات بالتسلسل، وعادة ما تبدأ كل خطوةٍ بفعل حركي (مثل "ضع" أو "ركب" أو "نظف")، وقد تُستخدم هذه العبارات كمحفزات كلامية عند تعليم مهمةٍ ما للتلميذ، وتشير البحوث في مجال التقييم بتحليل المهام إلى أنه قد يكون من الأهمية بمكان أن تقسم المهمة إلى استجابات أصغر وأكثر تحديدًا لبعض التلاميذ (كريستCrist ، وولزWalls ، وهاوت Haught، عام ١٩٨٤ ؛ ذيفدتThvedt ، زين Zane، وولزWalls، عام ١٩٨٤) وقد يكون التلميذ الذي أتقن مهارات الرعاية الفردية مستعدًا لتعلم النظام المعتاد بالكامل للأكل في الكفتريا كما هو مُوضح في الجدول رقم (٣,٥) ؛ وقد يكون من الضروري لطلابٍ آخرين أن يتم التركيز على تحليل مهمة مهاريةٍ معينة مثل شراء اللبن، وأحيانًا يُدخل المعلمون بعض الخطوات غير الأساسية إلى المهمة الخاصة بالأغراض التعليمية، وعلى سبيل المثال، قد يقرأ التلميذ السعر بصوت عالٍ عند استخدام ماكينة النقود ليمارس مهارة قراءة الأرقام، وهذه الخطوات الثانوية يجب أن يتم استثنائها عند تقييم مدي إتقان المهمة (ويليامز وكيوفو Williams & Cuvo، عام ١٩٨٦) ويناسب تقييم تحليل المهام كل من الأهداف الوظيفية والأكاديمية المدرجة في البرنامج التربوي الفردي بقدر كبير، فالمهارات الأكاديمية مثل المشاركة في القراءة الجهرية وحل المسائل

الرياضية والقيام ببعض التجارب في مادة العلوم من الممكن أن يتم كتابتها في شكل تحاليل تقييمية للمهام لمتابعة التقدم، ونفس الشيء يمكن تطبيقه على مهارات أخرى مثل القيام بمهمة وظيفية أو إتمام صفقةٍ شرائيةٍ أو الاستعداد لركوب الحافلة.

تقييم المحاولات المتكررة

بعض المهارات لا تُؤدَّى في شكل سلسلة من الاستجابات المنفصلة ومن ثم لا يتناسب استخدام التقييم التحليلي للمهام، وأحيانًا عندما لا تشتمل المهارة على سلسلة من الاستجابات يتم التركيز على استجابة أو استجابتين منفصلتين للتلميذ، على سبيل المثال، قد تكون هاتين الاستجابتين لتلميذ ذي تحديدات حركية معقدة أن يختار قطعة الصابون المعطرة بالتحديق وبلِّ يديه من خلال تحريكهما تحت الصنبور، وقد تكون الاستجابة المنفصلة أثناء القراءة الجهرية أن يستخدم التلميذ شيئًا أو شيئين ليوضح معنى النص الذي قُرئ، وعندما يكون التركيز على الاستجابات المنفصلة يكون تقييم المحاولة المتكررة هو الخيار الأمثل. ومن خلال الاعتماد على أهداف التلميذ من الممكن أن تركز هذه المحاولات المتكررة على استجابة واحدة أو عدد من الاستجابات ومن الممكن أن تأتي هذه المحاولات كلها في آن واحد أو على فترات متقطعة على مدار اليوم وعندها يُسمى التقييم تقييم الفرصة المتكررة.

خيارات أخرى

قد يجد معظم المعلمون أنه باستطاعتهم تقييم كافة أهداف البرنامج التربوي الفردي للتلميذ (تقريبًا) باستخدام التقييم التحليلي للمهام أو عن طريق تقييم المحاولة المتكررة (أو تقييم الفرصة المتكررة)، وهذه الطرق التقييمية تعمل جيدًا فيما يتعلق بتحصيل المعلومات أو صنع القرارات بشأنها بشكل يومي كما هو مُوضح في الأجزاء التالية، ومن الخيارات الأخرى لتقييم أهداف البرنامج التربوي الفردي استخدام النتائج الثابتة للتلميذ والتقييمات على أساس الجدول الزمني، وقد تكون هذه الطرق مجدية بالنسبة للأهداف التي تُعنى بإحراز التلميذ الطلاقة أو تحسين مستوى المهارات التي يكون قد اكتسبها بالفعل. ويقدم الجدول رقم (٣,٥) بعض الأمثلة لاستخدام تقييم النتائج الثابتة والتقييم على أساس الجدول الزمني، وتجدر الإشارة إلى أن العديد من المهارات الأكاديمية تتناسب مع تقييم النتائج الثابتة ومن الممكن أيضًا إدخال هذه المهارات في حافظة التحصيل، وأحيانًا يكون تقييم النتيجة النهائية باستخدام أحد التعليمات كما هو مُوضَّح بالجدول رقم (٣,٥)، وعادة ما تكون التقييمات على أساس الجدول الزمني مفيدة على نحو خاص عندما يكون التركيز على الطلاقة في استخدام المهارة، ومن أمثلة ذلك أنه من الممكن أن يستطيع المعلم من خلال حساب الوقت الذي قد يستغرقه التلميذ لقراءة قائمة من الكلمات المنظورة أو قراءة فقرة قصيرة أن يراقب زيادة معدل إتقان التلميذ أو طلاقته في القراءة، وفي المقابل يحتاج بعض التلاميذ ذوي الإعاقات الجادة فترات زمنية أطول للقيام باستجابة صوتية أو حركية ومن ثم قد لا تقدم التقييمات على أساس الجدول الزمني صورة واضحة لما يعرفه هؤلاء التلاميذ.

الجدول رقم (٣,٥). خيارات لاستخدام التقييم المباشر لقياس التقدم في البرنامج التربوي الفردي.

متى يُستخدَم	التغيرات	مثال
	التقييم بتحليل المهام	
يستخدم هذا التقييم لتقييم المهارات التي تتضمن سلسلة من الاستجابات (مثل وضع الطاولة أو ارتداء معطف أو استخدام آلة تصوير ورقية أو المشاركة في القراءة الجهرية لقصة قصيرة أو إكمال مسألة رياضية).	• تحليل المهام لمهارة واحدة: كمهارة غسل الأسنان بالفرشاة أو حل مسألة حسابية أو المشاركة في القراءة الجهرية. • تحليل المهام لروتين كامل: مثل تناول وجبة الغذاء في كافتيريا المدرسة. • تحليل المهام المكررة: أنشطة الطابور أو طي المنشفات.	• تحليل المهام لمهارة واحدة: ١-تحديد المؤلف. ٢-تحديد العنوان. ٣-التنبؤ بموضوع الكتاب. ٤-فتح الكتاب. ٥-تصفح الكتاب. ٦-الإشارة للنص بينما يقرأ القارئ جهرًا. ٧-تحديد المترادفات الرئيسية. ٨-قراءة الأسطر المكررة في القصة. ٩-إغلاق الكتاب. ١٠-إعادة سرد القصة باستخدام الصور. • تحليل مهمة الروتين اليومي: ١-استخدام إشارات طبيعة لتعرف وقت الذهاب لتناول الغذاء. ٢-جمع صندوق معلبات وجبة الغذاء. ٣-الانتظار مع الصف الدراسي. ٤-المشي بهدوء إلى الكافيتريا. ٥-الانتظار في الصف لتسلم اللبن. ٦-اشتراء اللبن. ٧-تحديد مكان الأصدقاء. ٨-إقامة علاقات اجتماعية مع الأصدقاء. ٩-تناول الغذاء. ١٠-تنظيف الطاولة. ١١-العودة للفصل في الموعد المحدد. • تحليل المهام المكررة: ترتيب الطاولة ١-وضع مفرش على الطاولة. ٢-وضع طبق على الطاولة. ٣-وضع شوكة على يسار الطبق. ٤-وضع سكينة على يمين الطبق. ٥-وضع منديل بجانب الشوكة. ٦-وضع ملعقة بجانب السكين. ٧-وضع مفرش آخر. ٨-وضع طبق على المفرش. ٩-وضع شوكة على يسار الطبق. ١٠- وضع سكين على يمين الطبق. ١١- وضع ملعقة بجانب السكين. ١٢- وضع منديل بجانب الشوكة.

obeikandl.com

تابع الجدول رقم (٣,٥).

متى يُستخدَم	التغيرات	مثال
	تقييم المحاولات المتكررة	
تشتمل المهارة على استجابة منفصلة (مثل قراءة كلمة أو الإشارة إلى الصورة أو الإخبار عن الوقت أو الإيماء بالرأس أي "نعم").	• استجابة واحدة. • عدد من الاستجابات. • محاولات موزعة. • حساب التكرار.	• استجابة واحدة للمحاولات المتكررة ؛ أشر إلى اسمك "سالى" : ١- أَشِر إلى "سالى". ٢- أَشِر إلى "سالى". ٣- أَشِر إلى "سالى". ٤- أَشِر إلى "سالى". ٥- أَشِر إلى "سالى". ٦- أَشِر إلى "سالى". ٧- أَشِر إلى "سالى". ٨- أَشِر إلى "سالى". ٩- أَشِر إلى "سالى". ١٠- أَشِر إلى "سالى". عدة استجابات للمحاولات المتكررة ؛ اقرأ هذه الكلمات في العلوم : ١- التبخر. ٢- التكثيف. ٣- الترسب. ٤- المطر. ٥- شفشاف (خليط من المطر والبرد). ٦- ثلج. • المحاولات الموزعة : استخدم هذا الجدول الزمني لبدء النشاط التالي : ١-٠٠ : ٨ حجرة الفصل. ٢-٤٥ : ٨ العلوم. ٣-٣٠ : ٩ القراءة. ٤-١٥ : ١٠ الرياضيات. ٥-٠٠ : ١١ الغذاء. ٦-٤٥ : ١١ التربية البدنية. ٧-٣٠ : ١٢ المهارات الحياتية. ٨-١٥ : ١ المجتمع. ٩-٠٠ : ٢ الحافلة. • حساب التكرار : كم مرة استخدم بوب حافظة الصور؟ الاثنين : ٣ مرات. الثلاثاء : ٠ الأربعاء : ٤ مرات.

تابع الجدول رقم (٣,٥).

متى يُستخدَم	التغيرات	مثال
تسجيل النتائج الثابتة (من الممكن أن يكون في شكل حافظات)		
يُستخدم عندما تنتج المهارة نتيجة أو شيئًا ثابتا مثل صفحة عمل أو مشروع مدرسي أو نص مطبوع باستخدام الحاسوب.	• صحة العدد أو النسبة المئوية. • تعليمات التسجيل.	• الرقم أو النسبية المئوية للنتيجة صحيحة : • عدد الأسعار التي تم التوفيق بينها بشكل صحيح. • عدد الكلمات التي تم التوفيق بينها وبين تعريفاتها. • تعليمات تسجيل النتيجة الثابتة : • ختم التوقيع. ٤- الاسم واضح ومفهوم وكامل. ٣- الاسم مفهوم لكنه غير واضح أو شاحب. ٢- الاسم غير مفهوم بشكل كامل ؛ وربما يكون مشوه أو شاحب. ١- الاسم لا يكاد يكون مفهوماً لأنه شاحب ومشوه جدًا. ٠- الاسم ليس مفهومًا.
التقييم على أساس جدول زمني		
يُستخدم عندما يكون الغرض هو أداء المهارة في إطار زمني معين.	• المعدل الزمني. • زمن التأخير. • زمن الاستمرار.	المعدل الزمني : • عدد المسائل الحسابية الصحيحة في الدقيقة. زمن التأخير: • عدد الثواني المستغرقة حتى يتم ضغط زر طلب المساعدة. زمن الاستمرار : • عدد الدقائق المستغرقة لتنظيف غرفة النوم في محل العمل.

إجراء التقييم

بمجرد أن يتم التخطيط للتقييم، يقوم المعلم بوضع جدول زمني "لاختبارات" منتظمة (مثل إجراء اختبار كيف يحسن التلميذ أداء المهارة) وعادة يحتاج المعلم لجمع مثل هذه المعلومات قبيل تتبع التقدم، ولإجراء التقييم للمهارات المستهدفة يستخدم المعلم أحد خيارين ؛ الأول أن يجري اختبارًا لمعرفة مدى إتقان التلميذ تلك المهارة بدون تحفيز أو تعليق من المعلم وعندما يتم إجراء هذا الاختبار قبل بدأ عملية التعليم يسمى "التقييم الأساسي" فقبل أن توضح المعلمة لـ"بيتي" كيفية استخدام ماكينة النقود أعطتها المعلمة فرصة المحاولة بدون مساعدة، وصحبة "بيتي" إلى الماكينة وانتظرتها

قريبًا حتى تقوم بشراء المشروب دون مساعدة وعندما لم تستطع "بيتي" أن تتخذ أية خطوة لمدة خمس ثواني قامت المعلمة بعملية الشراء دون تعليق وهذا يسمى "تقييم الفرصة المتكررة" لأن "بيتي" أخذت فرصة المحاولة في كل خطوة، وأحيانًا يقوم المعلم بإنهاء الاختبار عند حدوث أول خطأ أو عندما لا يُحدِث التلميذ أي استجابة في إطار زمني محدد وهذا يُسمى "تقييم الفرصة الواحدة" وقامت المعلمة بتسجيل صحيفة البيانات بوضع علامة ناقص بجانب كل خطوة لم تستطع "بيتي" فعلها ووضع علامة زائد بجانب كل خطوة أكملتها (مثل التقاط مشروب الصودا)، وقامت المعلمة بتكرار هذه الإجراءات في اليوم التالي بجوار ماكينة النقود أمام متجر الخضراوات، وفي ذلك المكان لم تستطع "بيتي" القيام بنفس الاستجابات على الوجه الصحيح (انظر الشكل رقم ٣,٦)، وفي أثناء تقييم المحاولة المتكررة عادة ما يُمنح المعلم التلميذ من ٣-٦ ثوانٍ حتى يستجيب التلميذ (مثل أن يكون ذلك بقراءة كلمة منظورة) ثم يسجل المعلم صحيفة البيانات وفق ما تكون كل استجابة.

وإلى جانب اختبار أداء التلميذ لمهارة بعينها هناك خيار آخر لقياس التقدم الذي يحرزه التلميذ وهذا الخيار يتمثل في تسجيل البيانات أثناء تعليم التلميذ تلك المهارات، ويوضح الشكل رقم (٣,٧) تحصيل البيانات أثناء التعليم ولاحظ أن المعلمة سجلت أعلى مستوى من التحفيز لـ "كاسندرا" لأداء كل خطوة من خطوات تحليل المهام، وفي أول يوم من تعليم المهارات احتاجت "كاسندرا" إلى الإرشاد البدني (P) لأداء كافة خطوات تحليل المهام ما عدا التنظيف فقد قامت به من خلال نموذج تم إعداده مسبقًا (M)، واستطاعت "كاسندرا" في اليوم التالي القيام بمزيد من الخطوات بمساعدة أحد النماذج، ومع مرور أيام تعليمها المهارات استطاعت "كاسندرا" القيام ببعض الخطوات بفضل الحافز الشفهي (V) وبعض الخطوات من غير مساعدة (I)، ويتوقف القرار بتسجيل البيانات أو عدم تسجيلها خلال الاختبار أو خلال مرحلة التعليم على المهارة المعنية والمعلم والتلميذ، وهناك بعض المهارات يصعب تعليمها مع جمع البيانات ويفضل بعض المعلمين استخدام الاختبارات غير التعليمية لجمع بياناتهم وتسجيلها (انظر الشكل رقم ٣,٧) وبعض التلاميذ قد يؤدي بشكل أفضل في ظل هذا النموذج أو غيره (على سبيل المثال، قد يؤدي التلاميذ المهارة بشكلٍ أفضل حال اختبارهم وبعضهم قد لا يكون كذلك).

يوضح الشكل رقم (٣,٨) أحد الأمثلة لتقييم المهارة المتكررة حيث يتعلم "جرمي" التعرف على مصطلح "*شكل الأرض*" في مادة العلوم ويتعلم أيضًا كيف يبرهن على فهمه من خلال توصيل الكلمة بعدة أمثلة من صور الأشكال المختلفة لسطح الأرض خلال وحدة العلوم التي تتحدث عن المكونات الأرضية، وفي بداية تعلم الوحدة لم يستطع "جرمي" توصيل الكلمة بالصورة في أي محاولة من المحاولات الخمس؛ ومع ذلك فأثناء الجلسة الثانية استطاع "جرمي" القيام بأداء المهارة مرة واحدة خلال المحاولة الرابعة (٢٠٪). ويبدو أن "جرمي" أحرز تقدمًا جيداً حتى الجلسة الخامسة عندما لم يستطع "جرمي" توصيل الكلمة بالصورة في المحاولات الخمس، وفي كل يوم كانت تُسجل فيه البيانات كانت قدرة "جرمي" على أداء المهارة تختلف، وهذا هو أحد الأمثلة للبيانات التي يمكن أن يسجلها المعلم في أي وقت منفصل في اليوم المحدد لإجراء الاختبار؛ ومع ذلك فمن الممكن تسجيل بعض البيانات خلال الحصة، واختار معلم "جرمي" أن يستخدم إجراء التأخر الزمني الدائم لكي يقوم بتعليم "جرمي" خلال الحصة ويسجل ما إذا كان "جرمي" قادرًا على

توصيل المصطلح بالصورة بشكل مستقل (+)، وسوف يقوم معلم "جرمي" بتوجيه سؤاله له إذا كان يستطيع التعرف على الأشكال الأرضية أم لا عدة مرات في حصة العلوم ؛ وفي كل محاولة تم إجراؤها أثناء التعليم داخل حجرة الفصل تم اصطحابها بمساعدة مهنية (انظر الفصل السادس لمزيد من المعلومات حول التعليم المدمج في مادة العلوم).

اسم التلميذ: بيتي														
الموضوع/ المهارة: استخدام ماكينة النقود														
الهدف: أن يقوم التلميذ بشكل مستقل بإكمال عشر خطوات للمهمة التحليلية للشراء من ماكينة النقود.														
			school	grocery										
	100													
	90													
	80													
	70													
	60								~٧					
	50													
10		البحث لوجود باقٍ	-	-	-	-	-		+	+	+	+	+	+
9	40	استعادة الطعام أو الشراب من الماكينة	+	-	+	+	+		+	+	+	+	+	+
8		الانتظار للشراب أو الطعام	-	-	-	-	-	+	+	+	-	+	+	+
7	30	القيام باختيار شيء ما	-	-	-	-			+	+	+	+	+	+
6		إيداع النقود في الماكينة	—	-	-	-		-	-	-	-	+	-	+
5	20	أخذ المبلغ المطلوب من حافظة النقود أو من الجيب	-	-	-	-	i	-	-	-	-	-	-	-
4		تحديد المبلغ المطلوب	-	-	-			-	-	-	-	-	-	-
3	10	صنع القرار بشأن الطعام أو الشراب الذي يم شراؤه	-	-		+	-	+	-	+	+	+	+	+
2		البحث في الخيارات الموجودة لدى ماكينة النقود			/	-	-	-	-	-	+	-	-	+
1	0	الاقتراب من ماكينة النقود	-	V	-	-	+	+	+	+	+	+	+	+
الخطوات	%		10	0	10	20	20	50	50	60	60	60	70	80
		التاريخ	9/29	9/30	10/1	10/2	10/3	10/4	10/5	10/8	10/9	10/10	10/11	10/12

ما تم إتقانه: بيانات غير نمطية بعد : تقدم كافٍ

ملاحظات سردية: يجد التلميذ صعوبة في تحديد المبلغ الصحيح المطلوب من المال، وربما يحتاج للتعرف على بعض الفرص لممارسة هذه المهارة على مدار اليوم.

القرار: يحقق التلميذ تقدمًا مطردًا ؛ إبقاء التدريس على هذا المستوى.

مفتاح: + = استجابة صحيحة مستقلة، ـ = استجابة غير صحيحة أو لا يوجد أو استجابة مُحفزَة (غير مستقلة).

الشكل رقم (٣,٦). مثال لتقييم أداء المهام التحليلية للمهارة الفنية.

اسم التلميذة: كاسندرا

الموضوع/المهارة: العلوم

الهدف: أن يكمل التلميذ مستقلاً الثماني خطوات كلها لتجربة مادة العلوم على مدار يومين متتاليين.

	100											
	90											
	80											
	70											
	60											
	50											
	40											
8		التنظيف	M	P	P	V	V	V	V	V	V	V
7	30	مقارنة التوقعات بالنتائج	P	P	P	M	P	P	P	P	M	P
6		الإشارة إلى النتائج	P	M	M	P	M	M	M	M	M	P
5	20	مراقبة المتغايرات	P	M	P	P	P	M	M	V	M	V
4		إجراء تجربة	P	M	V	I	M	V	V	I	V	V
3	10	التنبؤ بنتيجة ما	P	M	M	a	V	V	V	a	V	V
2		جمع المواد المطلوبة	P	P	V		M	M	V	a\	P ■	M
1	0	ارتداء ملابس السلامة	P	P	p/	p	\	P	p/	P		P
الخطوات	%		0	0	0	12 5	0	0	0	12 5	0	0
		التاريخ	11/1	11/2	11/3	11/4	11/5	11/8	11/9	11/10	11/11	11/12

ما تم إتقانه: لا يوجد نمط للبيانات: لا يوجد تقدم حقيقي.

ملاحظات سردية: هناك وسائل أبسط يمكن أن تستخدمها كاساندرا لإجراء التنبؤات والقيام بالتجربة. **القرار:** تبسيط الاستجابات لكاساندرا من خلال استخدامها للتكولوجيا المتقدمة.

مفتاح: P = المحفز البدني، M = المحفز النموذجي، V = المحفز اللفظي، I = محاولة صحيحة مستقلة.

الشكل (٣,٧). مثال للتقييم بتحليل المهام لأحد المهارات الأكاديمية.

اسم التلميذ: جيرمي															
الموضوع/ المهارة: مترادفات في مادة العلوم.															
الهدف: أن يستطيع التلميذ توصيل كلمة "شكل الأرض" بأحد الصور التي تعبر عن هذا المصطلح في ٥/٤ محاولات لثلاث جلسات متتالية.															
	100														
	90														
	80														
	70														
	60														
													A		
	50										\		\		
10											\		\		
9	40												\		
8					A							\			
7	30				A							\			\
6						1						\			\
5	20	المحاولة ٥ـ توصيل الكلمة برمز بالصورة الرمزية	-			V	-	+	-	-		\	-	⊣	\
4		المحاولة ٤ـ توصيل الكلمة برمز بالصورة الرمزية	-	/	+	\	-	-	+	+		\	-	+	
3	10	المحاولة ٣ـ توصيل الكلمة برمز بالصورة الرمزية	-	/	+	A	-	+	+	+				+	+
2		المحاولة ٢ـ توصيل الكلمة برمز بالصورة الرمزية		I-	-	+		+	+	+	+		\	+	-
1	0	المحاولة ١ـ توصيل الكلمة برمز بالصورة الرمزية	/	-	-	-	V	-	-	-	-	-	V	-	-
الخطوات	%		0	20	40	20	0	60	60	60	20	0	60	20	
		التاريخ	8/29	8/30	9/1	9/2	9/3	9/4	9/5	9/8	9/9	9/10	9/11	9/12	

ما تم إتقانه: لا يوجد نمط للبيانات: البيانات متغايرة.

ملاحظات سردية: يتميز أداء جيرمي بأنه كان متقلباً في أيام التقييم اعتمادًا على ما إذا كان مُحَفِّزًا لأداء المهارة أم لا.

القرار: تحسين الحافز لتنفيذ الاستجابات بشكل صحيح بدون مساعدة، الإجراءات: (١) سوف يبدأ جيرمي باستخدام رسم بياني لتتبع استجاباته الصحيحة المستقلة وإذا أدى اليوم "أفضل من الأمس" بشكل صحيح، فإنه سيكسب خمس دقائق من الوقت الإضافي للغداء مع أقرانه، (٢) سوف يساعده صديقه في توفير الفرص للتعرف على التضاريس أثناء الدرس، وسوف يسجل نظيره ما إذا كان جيرمي حصل على الجواب الصحيح أم لا.

المفتاح: + = الاستجابة الصحيحة المستقلة، ـ = استجابة غير صحيحة أو لا يوجد استجابة أوهناك استجابة ولكن (غير مستقلة).

الشكل (٣,٨). مثال لتقييم المحاولات المكررة.

من البحوث إلى الممارسة: "هل يجب حقًا أن أجمع بيانات؟"

قد يتساءل بعض المعلمين عما إذا كان جمع البيانات أمراً ضرورياً على الإطلاق، بينما تُشير العديد من البحوث التي أُجريت مع المعلمين أنهم كانوا متشككين حول كيفية تمثيل هذه البيانات أو جدواها (جريغ Grigg، سنيل Snell، ولويد Lloyd، عام ١٩٨) وفي المقابل، أظهرت الأبحاث أيضًا أن تقييمات المعلمين للتقدم تكون أكثر دقة عندما تستند إلى البيانات (هولفويت Holvoet، اونيلO'Neil ، تشازدون Chazdon، كار Carr، وارنر Warner، 1983عام)، وقد يكون هذا صحيحًا ولاسيما عندما تكون البيانات متغيرة أو تظهر عدم إحراز تقدم (مونجر Munger، سنيل Snell، ولويد Lloyd، عام ١٩٨٩) ويمكن للمدرسين أيضًا أن يعززوا تقدم التلميذ عندما يتعلم كيفية استخدام البيانات الخاصة بهم لاتخاذ قرارات تعليمية (بلفوار Belfiore، وبراودر Browder، عام ١٩٩٢ ؛ وبراودر Browder ، ودمتشاك Demchak، هيلرHeller ، وكينج King، عام ١٩٩١ ؛ براودر Browder، الحرية Liberty ، هيلرHeller ، ديوفيتر D'Huyvetters، عام ١٩٨٦ ؛ فارلو Farlow، سنيل Snell، عام ١٩٨٩).

كيفية تلخيص بيانات التقدم

هناك العديد من الإستراتيجيات التي يمكن أن نجدها في الأدبيات المهنية حول تلخيص البيانات، وتعتمد معظمها على ما يسمي بالرسوم البيانية الفاصلة المتساوية وفي الرسم البياني الفاصل تمثل الجلسات (الأيام) التي تُجمع فيها البيانات المحور الأفقي بينما يمثل معيار التقييم (وهو النسبة المئوية للخطوات الصحيحة في كل تقييم تحليلي للمهمة) المحور الرأسي، ولتوفير الوقت ربما يحتاج المعلمون إلى تطوير رسم بياني معياري لبيان معظم المهارات، ولكي نقلل من الورق المطلوب يمكن جمع الرسم البياني وصحيفة جمع البيانات في صفحة واحدة، ويعد الرسم البياني المعياري في الأشكال (٣.٦)، (٣.٧)، (٣.٨) (ويوضح الشكل (٣.٩) نموذج تقييم فارغ) نموذجًا لكيفية جمع صحيفة البيانات والرسم البياني معًا، ووجد سنيل Snell ووليود (عام ١٩٩١) أن المعلمين كانوا أكثر توافقًا في صنع القرارات التعليمية عندما ركزوا على بيانات الاستجابات المنفردة ومستوى المساعدة أكثر من تركيزهم على البيانات الموضحة بالرسم البياني فقط. لاحظ أن الاستجابات على الرسم البياني مكتوبة من أسفل لأعلى بحيث يقوم المعلم بحساب الاستجابات الصحيحة ويقسمها على عدد الاستجابات الصحيحة الممكنة ليحصل على النسبة المئوية الصحيحة للبيانات اليومية.

اسم التلميذ:														
الموضوع/المهارة:														
الهدف:														
	100													
	90													
	80													
	70													
	60													
	50													
	40													
	30													
	20													
	10													
	0													
الخطوات	%													
		التاريخ												

ما تم إتقانه: **نمط البيانات:**

الملاحظات السردية:

القرار:

المفتاح:

الشكل (٣,٩). نموذج تقييم فارغ.

مقتبس من "تدريس التلاميذ ذوي الإعاقات المتوسطة والحادة" للباحثين ديان إم. براودر Diane M. Browder وسبونر فريد Fred Spooner. حقوق الطبع والنشر (٢٠١١) محفوظة لصحافة جيلفورد، وإذن تصوير هذا الرسم ممنوح لمن يشتري هذا الكتاب للاستخدام الفردي فقط (راجع صفحة حقوق التأليف والنشر للحصول على التفاصيل).

كيفية استخدام البيانات في صنع القرارات التعليمية

عادة، وفي الغالب يضع المعلمون الذين يعملون على جمع البيانات بشكل مستمر قواعد حول إمكانية تغيير، البرامج التعليمية ووقت هذا التغيير (فارلو Farlow، وسنيل Snell، عام ١٩٨٩)، وهناك سببين اثنين لجمع البيانات وهما: (١) إرسال تقرير عن تقدم التلميذ إلى الوالدين ومديري المدرسة، (٢) اتخاذ قرارات تعليمية، ولا شك أن استثمار الوقت في جمع البيانات يصبح مفيدًا على نحو خاص عندما يمكن استخدام هذه البيانات في صنع القرارات التي ترتقي بمستوى التقدم الذي يحرزه التلميذ إذ إن توفر عددٍ من الإرشادات أو القواعد لاتخاذ هذه القرارات أمر مهمٌ لتحسين هذا التقدم وتعزيزه (براودر Browder، وآخرون، عام ١٩٨٦؛ براودر Browder وآخرون، عام ١٩٩١؛ فارلو Farlow، وسنيلSnell، عام ١٩٨٩)، وفيما يلي وصف لأحد أنظمة صنع القرارات التعليمية المستند إلى البيانات وهو الذي تم اختباره ميدانياً بشكل مكثف مع التلاميذ ذوي الإعاقات المتوسطة والحادة وتم تقييمه كذلك من خلال بحث تم إجراءه على بيانات حقيقية لأحد التلاميذ جمعها المعلمون في المدرسة وأماكن الخدمات (بلفوار Belfiore، وبراودر Browder، عام ١٩٩٢؛ براودر Browder، وآخرون، عام ١٩٨٦) وهنالك ثلاثة خطوات لاستخدام هذا النظام نبينها على النحو التالي: (١) تحليل البيانات، (٢) صنع القرار التعليمي على أساس هذا التحليل، (٣) صنع القرار حول كيفية تنفيذ القرار المُتخذ، ويلخص الجدول رقم (٣.٦) هذه الخطوات الثلاث.

الخطوة الأولى: تحليل البيانات

في هذا النظام المراقب لتقدم التلميذ يقوم المعلم بمراجعة التقدم الذي يحرزه التلميذ مرة واحدة كل أسبوعين وقد يكون هناك للتلاميذ عدة رسوم بيانية نظرًا للمهارات المختلفة التي يتعلمونها، وبمجرد أن يتقن المعلمون هذا النظام يمكنهم مراجعة هذه الرسوم في وقت وجيز جدًا، ويتأكد المعلم أثناء مراجعة الرسوم البانية من وجود ست نقاط بيانية على الأقل لكل مراجعة. والسبب في تحديد النقاط البيانية بستة أن هذا هو الحد الأدنى الذي يمكنه عنده رسم اتجاه معين باستخدام التقاطع في الرسم البياني، وقد استخدم عديد من المعلمين هذا النظام ووجدوا أن الحصول على ست نقاط ذات جدوى بيانية في الأيام العشرة المقررة في أسبوعين دراسيين أمر واقعي، والحالة النموذجية هي تنفيذ البرنامج وجمع البيانات بشكل يومي، وفي بعض الأسابيع قد يحصل المعلم على عشرة نقاط كاملة ثم بعد ذلك ينظر المعلم في الرسم البياني ليري ما إذا كان هناك قرار واضح، فإذا تبين أن التلميذ أحرز التقدم وفقًا للمعايير الموضوعة فهذا هو الوقت المناسب لمراجعة البرنامج للتركيز على الارتقاء بمستوى المهارات وإتقانها وتعميمها، وفي حالة عدم إحراز أي تقدم يحتاج التلميذ فرصة أخرى لتعلم استجابة أبسط بحيث تحقق نفس النتيجة المرجوة، ويوضح الجدول رقم (٣.٦) عدة أفكار لكيفية تبسيط الاستجابة التي يقوم بها التلميذ (انظر الخطوة الثالثة: تنفيذ القرار المُتخذ لتغيير التعليم).

الخطوة الثانية: استخدام قواعد صنع القرار

تم اقتباس قواعد صنع القرار المُوضحة بالجدول رقم (٣,٦) في بادئ الأمر من أعمال هارينج Harring وآخرون (عام ١٩٨٠) وبراودرBrowder وآخرون (عام ١٩٨٦)، حيث قام هارينج وآخرون (١٩٨٠) بتطوير قواعدهم من خلال دراسة القرارات التعليمية للمدرسين ليتعرفوا على الأنماط التي أدت إلى إحراز التلميذ التقدم التعليمي، ثم نقح هذه القواعد براودر Browder وآخرون (عام ١٩٩١) في بحثهم الذي أجروه مع طلاب في أعمار المدرسة وأعمار كبيرة من ذوي الإعاقات الشديدة، وفي الغالب تبدوا هذه القواعد أو الإرشادات منطقية للمعلمين بينما هم يكتسبون الخبرة من خلال ملخصات هذه البيانات وبهذه الخبرة يستطيع المعلمون أن يتوصلوا إلى أن التلميذ الذي لم يحرز أي تقدم بحاجة إلى مهارات أبسط وأنه عندما يكون التقدم بطيئاً يكون التلاميذ معتمدين على التحفيز، وعندما يتراجع التقدم حتى وإن لم يكن التلميذ مريضًا أو غائبًا فإن ذلك يعني تلاشي الحافز لديه. وحتى تصبح هذه الأنماط واضحة للمعلمين يمكنهم استخدام الجدول رقم (٣,٦) للحصول على النمط المناسب ومن ثم التعرف على قاعدة صنع القرار التعليمي.

الخطوة الثالثة: تنفيذ القرار لتغيير التدريس

بمجرد التوصل إلى قرار يحتاج المعلم أن يعرف كيف يقوم بتغيير التدريس، ومما يجدر الإشارة إليه أن التوصيات الموضحة بالجدول رقم (٣,٦) تم وضعها وفق خبرتنا في تنفيذ القرارات والبحث في مجال التدريس، وهناك مجموعة مشابهة من التوصيات خضعت للاختبار ميدانياً على يدي بلفوار Belfiore وبراودرBrowder (عام ١٩٩٢)، أما تنفيذ هذه القرارات فتم توضيحه في الأشكال رقم (٣,٦)، و(٣,٧)، و(٣,٨).

يقدم الشكل رقم (٣,٦) مثالاً لإحدى التلميذات تسمى "بيتي" حيث تتعلم "بيتي" كيفية استخدام ماكينة النقود بشكل مستقل، وفي كل تقييم يُطلب من "بيتي" أن تشتري شراب الصودا من الماكينة، وفي بداية تعلم هذه المهارة الجديدة استطاعت "بيتي" فقط أن تستخرج الشراب من الماكينة (وهذه خطوة واحدة مستقلة صحيحة من بين ١٠ خطوات) ولكن مع مرور الوقت بدأت "بيتي" تقوم بخطوات إضافية في تحليل المهام المكلفة بها بشكل مستقل وبعد ١٢ يومًا من التقييم استطاعت "بيتي" أداء ٨٠٪ من الخطوات (بما يعني ٨ من ١٠ خطوات) بشكلٍ مستقل (وهو ما يمثل تقدمًا كافيًا) ولم تلاحظ معلمة "بيتي" أنها كانت تواجه مشكلة مع أحد الخطوات (وهي تحديد المبلغ الصحيح المطلوب من المال)، ولذلك قررت المعلمة أن تعطي "بيتي" بعض الفرص الإضافية حتى تستطيع ممارسة هذه المهارة طوال اليوم، ولن تقوم المعلمة بإحداث أي تغيير في تعليم تحليل المهام للتلميذة لأن "بيتي" كانت تتقدم بشكل صحيح نحو إتقان هذه المهارة.

الجدول رقم (٣,٦). قواعد صنع القرار القائم على البيانات لاستخدامها في التعرف على التقدم الذي يحرزه التلميذ.

الخطوة الأولى: تحليل البيانات.

١- هل تم تسجيل البيانات في الرسم البياني المعياري؟

نقطة إرشادية: قم بجمع البيانات بشكل منتظم (وليكن ذلك بشكل يومي) ثم لخصها في الرسم البياني.

٢- هل تمثل البيانات أداء التلميذ؟

نقطة إرشادية: إذا تم جمع البيانات عن طريق شخص بديل أو غير متمرس في مجال جمع البيانات أو إذا كان التلميذ مريضًا أو مشاغب ربما لا تكون البيانات دقيقة. وإذا كانت البيانات لا تمثل أداء التلميذ فعليك بمواصلة التعليم حتى يمكن الحصول على بيانات أفضل.

٣- هل هذه البيانات كافية لاتخاذ قرار تعليمي على أساسها؟

نقطة إرشادية: ليكن صنع القرارات مرة واحدة كل أسبوعين للبيانات اليومية وهناك حاجة إلى ما لا يقل عن ستة أيام من البيانات لاتخاذ قرار تعليمي، وإذا توفر عدد أقل من ستة أيام من أيام البيانات أو إذا كان هناك فاصل كبير بين أسبوعين من البيانات التي قد تتسبب في الانحدار، فأشر على الرسم البياني أن هناك "بيانات غير كافية لاتخاذ قرار".

٤- هل يمكن صنع القرار بناء على البيانات الرسومية اليومية؟

نقطة إرشادية: إذا كان التلميذ مستوفياً لمعايير الإتقان خلال هذين الأسبوعين، أو كانت هناك أي ردود صحيحة مستقلة فإنه يمكن صنع القرار. انظر "قواعد صنع القرار".

٥- ما هو متوسط واتجاه البيانات؟

نقطة إرشادية: إذا كانت البيانات غير واضحة المعالم (أي لم تظهر إتقان التلميذ للمهارة أو عدم تقدمه)، فلا بد من مزيد من التلخيص، وهذا يعني حساب متوسط الأداء اليومي للأسبوعين من المراجعة، ثم تقارن هذا مع متوسط أسبوعين، وانظر هل متوسط الأداء أعلى بنسبة ٥٪ على الأقل (أو أي معايير أخرى قمت بوضعها لتعيين التقدم مرة كل أسبوعين)؟ والآن تلخص الاتجاه للبيانات، ثم حدد نقاط التقاطع الثلاثة الأولى من البيانات وضع علامة حرف X وآخر ثلاث نقاط و ضع علامة حرف X ثم صل بين العلامتين بخط مستقيم، وهذا الخط إما أن يتجه إلا أعلى (متسارعًا) أو إلى أسفل (متباطئًا) وإما أن يكون متساويًا، وعندما تتعرف على متوسط الأداء يمكنك الاتجاه نحو "قواعد صنع القرار."

الخطوة الثانية: استخدام قواعد صنع القرار.

نمط البيانات	النتيجة النهائية	القرار
١. المعيار الذي تُوصل إليه خلال الأسبوعين.	إتقان المهارة	تطوير خطة جديدة للمحافظة على الأداء وزيادة نطاقه (ليشمل على سبيل المثال الطلاقة في أداء المهارة والتعميم).
٢. تشير كافة البيانات إلى (٠) أو عدم وجود أي استجابات جديدة مستقلة منذ أن بدأ تعليم التلميذ تلك المهارات.	لا يوجد تقدم	إذا كانا هذين هما أول أسبوعين من التعليم ولم يكن هناك أي تغيرات فعليك بمواصلة التعليم للتلميذ وبعد مرور أسبوعين قم بتبسيط خطوات أداء المهارة.
٣. الاتجاه: متسارع. متوسط الأداء: أعلى بنسبة ٥٪ أو أكثر.	تقدم كافٍ	لا تُحدث أي تغييرات، وواصل التعليم.
٤. الاتجاه: متسارع. متوسط الأداء: نفس النسبة مثل فترة القرار الأخيرة أو أعلى ولكن أقل من ٥٪.	تقدم غير كافٍ	قم بتحسين المقدمات (مثل الخطط التحفيزية) حتى يستطيع التلميذ القيام بالمزيد من الاستجابات الصحيحة المستقلة.
٥. الاتجاه: متباطئ (حتى لو كان متوسط الأداء أعلى) أو كان متوسط الأداء: أقل (حتى لو كان الاتجاه متسارع).	مشاكل تحفيزية	قم بتحسين الحافز ليستطيع التلميذ القيام بالاستجابات الصحيحة بدون مساعدة.

تابع الجدول رقم (٣,٦).

الخطوة الثالثة: تنفيذ القرار لتغيير التعليم.

لتبسيط الاستجابة

الهدف: أن تجعل المهمة سهلة حتى يستطيع التلميذ القيام بها دون مساعدة.

الإستراتيجيات

- استخدم التسلسل: علم التلميذ تحليلاً واحداً أو جزءاً من تحليل المهام.
- استخدم تحليلاً أكثر تحديدًا: وقسم تحليل المهمة إلى خطوات أصغر.
- استخدم استجابة حركة أبسط: استخدم استجابة حركية كاملة أو استجابة تتطلب قدرًا أقل من المهارة أو التحكم الجسدي.
- اجعل التمييز أسهل بالنسبة للتلميذ: ميز المواد حتى يستطيع التلميذ اختيار الإجابة الصحيحة بشكل أيسر.
- استخدم التكنولوجيا المساعدة.
- تخلص من الحاجة إلى التخطيط والإعداد: جهز المواد مسبقًا.
- اختر طريقة بديلة لتحقيق نفس النتيجة: استخدم استجابة مختلفةً تمامًا أو مجموعة مواد مختلفة.
- تنوع في العبارات التشجيعية باستخدام كلمات مختلفة؛ استخدم العبارات المضحكة أو العبارات الجديدة؛ أو كن أكثر حماسة عند الثناء على التلميذ.
- تخلص من كافة المحفزات وأعط تعليقك على الاستجابات الصحيحة فقط.
- اجعل أحد الأقران يقوم بتدريس البرنامج.
- علم التلميذ أو التلميذة كيف يثني على نفسه أو تثني على نفسها.

لتبسيط المقدمات

الهدف: زيادة عدد الاستجابات الصحيحة المستقلة (S+) التي يؤديها التلميذ كل يوم.

الإستراتيجيات

- عدة فقد استخدم الحد الأدنى المطلوب من الحافز؛ ولا تفرط في مساعدة التلميذ.
- انتظر فترة أطول قبل إعطاء الحافز.
- قم بتنقيح الحافز جيدًا لتركز اهتمام المتعلم على المؤشرات الطبيعية.
- تأكد أن المتعلم على مسافة أقرب من المواد أكثر منك.
- راجع تحليل المهام لترى هل هناك خطوات يصعب على المتعلم القيام بها ثم بسط هذه الخطوات أو استخدم محفزات أكثر فعالية .
- استخدم إشارات كلامية غير محددة مثل قولك : "ماذا بعد ذلك؟"
- استخدم إرشاد التلاميذ الخريجين: عزز كم المساعدة البدنية للتلميذة.
- اجعل أحد أقران التلميذ يقدم نموذجاً للاستجابة أو أعط بعض المحفزات.
- استخدم سبل التحفيز الذاتي باستخدام الصور أو الأشرطة الصوتية.

لتحسين الحافز

الهدف: مساعدة التلميذ في استعادة مستوى أدائه في الماضي بعد الركود ثم مواصلة التقدم.

الإستراتيجيات

- فقط اثني على الاستجابات الصحيحة المستقلة.
- أبدي اهتمامًا أقل بالأخطاء: تجاهل هذه الخطوة وحفز التلميذ نحو الخطوة التي تليها.
- ركز على رد الفعل الطبيعي للقيام بالاستجابة.
- أدخل بعض الخيارات أثناء التعليم (مثل قولك للتلميذ متى تريد القيام بهذه المهمة أو تتيح له اختيار المقعد).
- أشرك التلميذ في المراقبة الذاتية وإعداد الرسم البياني اليومي.
- استخدم دعائم ملموسة للأداء بحيث تكون أفضل من اليوم السابق (مثل الأشرطة اللاصقة، المعالجات، أو نشاط خاص).

ملاحظة: تم صياغته وفقًا لبراودر Browder (عام ٢٠٠١).

يوضح الشكلان رقم (٣,٧) و (٣,٨) مثالاً للتلاميذ الذين لا يتقدمون بشكل صحيح نحو إتقان المهارة التي يتعلمونها، وعندما يحدث هذا الموقف يصبح من الأهمية بمكان أن يأخذ المعلم الوقت الكافي لمراجعة البيانات ثم يتخذ القرار التعليمي المناسب، ويوضح الشكل رقم (٣,٧) أن التلميذة "كاسندرا" تتعلم كيفية المشاركة في حصة العلوم، وهي تعمل على إتقان هذه المهارة منذ أول شهر أكتوبر وهي الآن في شهر نوفمبر ولم تزل لا تستطيع المشاركة في معظم الخطوات بشكل مستقل (وهذا يعني أنه لا يوجد تقدم)، ولذلك قرر معلمو "كاسندرا" أن ينظروا في الاستجابة التي يطلبونها منها ويجعلونها "تظهر ما تعرفه"، فهم لا يزالون يريدونها أن تستمر نحو إتقان هذه الخطوة والمشاركة بشكل مستقل في حصص العلوم ولكنهم قرروا أن يبسِّطوا الاستجابات التي يطلبونها منها والتي تظهر من خلالها ما تعرفه؛ فعلى سبيل المثال سوف يقدمون لها خيارين لتتوقع، بدلاً من أن يجعلوها تتوصل إلا تخمين علمي بشكل شفهي وفي نهاية الحصة، وبدلاً من أن يقارنوا توقعاتها بالنتائج الشفهية سوف يسألونها أن تنظر إلى اختيارات حول ما توقعته وأن تضع علامة "/" (عندما يتوافق توقعها مع النتائج الحقيقية) أو أن تضع علامة "x" إذا كان توقعها غير صحيح (أي عندما لا يتفق توقعها مع النتائج الحقيقية).

ويقدم الشكل رقم (٣,٨) مثالاً لأحد التلاميذ يستطيع أداء المهارة في يوم ثم في اليوم التالي لا يستطيع أداءها (وهذا ما يمثل تقدمًا متغيرًا)، ويعد التلميذ "جيرمي" أحد التلاميذ الذين يعانون من مشكلة الحافز، وبعدما اكتشف معلمة "جيرمي" أنه لم يكن مريضاً وأن التباطؤ في التقدم لم يحدث في كافة المهارات التي يتعلمها "جيرمي" قررت أن تُولي اهتمامًا بتحفيزه لاستكمال مهارته في مادة العلوم، وأثناء تعليم المحاولة المكررة لاحظت معلمة "جيرمي" أنه في الأيام التي يعمل فيها بصحبة صديق له في حصة العلوم المدمجة كان يبدي اهتمامًا أكثر، وأنه كان يأخذ الوقت الكافي للاستجابة بدون تخمين، وأظهرت البيانات أن أداء "جيرمي" في تلك الأيام كان أفضل (على سبيل المثال ٦٠٪ أداء صحيح)، وسألت المعلمة والمهنية المساعدة صديق "جيرمي" إذا ما كان يحب أن يسأله أن يحدد تكوينات سطح الأرض والصور المعبرة عنها، ومن ثم يواصل الفريق تسجيل البيانات ليقرروا ما إذا كانت هذه النتيجة سوف تقوي الحافز لدى "جيرمي" لأدائه الفصلي في مادة العلوم.

إبلاغ الوالدين بتقدم الطالب في البرنامج التربوي الفردي

ينص قانون تعليم الأفراد المعاقين (الأمريكي) على أن يتسلم الوالدان تقاريرًا منتظمة عن تقدم التلميذ في تحقيق الأهداف السنوية، ومن بين مميزات القرارات المستندة إلى البيانات أن هذه العملية تقدم معلومات ثابتة تفيد في التقرير عن مدي التقدم الذي يحرزه التلميذ، ومن الممكن أن يدرج المعلم كافة الأهداف السنوية والأهداف قصيرة المدى في رسم بياني يلخص فيه بيانات التقدم الحالي في كل هدف من هذه الأهداف (وليكن ذلك بنسبة مئوية ٦٠٪ على سبيل المثال) ويتم مقارنتها بنتيجة الأهداف قصيرة المدى (ولتكن ٨٠٪ على سبيل المثال) لتقييم ما إذا كان التلميذ يتقدم بشكل صحيح نحو إتقان المهارات التي يتعلمها أو يحتاج إلى مساعدة إضافية.

دراسة حالة

نعرض هنا كيف استطاعت السيدة ليم (التي عرضنا لها في مطلع هذا الفصل) أن تطبق الإرشادات الموجهة للبرنامج التربوي الفردي القائمة على المعايير للتلميذ جبريل. أولاً: أكملت السيدة ليم الخطوة الأولى: البدء بالمنهج المرتكز على التلميذ (التخطيط المبني على أساس الفرد) (انظر الجدول ٣,١). وقد حددت السيدة ليم ما يفضله جبريل من خلال إكمال تقييم اختيارات بسيط. تحدثت السيدة ليم مع جبريل بخصوص ما يفضله، وقامت بعمل قائمة بالأنشطة التي رأت أنه يستمتع بها، وأثناء إكمال تقييم الأشياء التي يفضلها وجدت السيدة ليم أن جبريل يستمتع حقًا بالعمل مع أقرانه، كما أنه يحب الألعاب الرياضية والمنافسات جدًا، وربما يكون هذا بناءً على خبراته في الأولمبياد الخاص، كما أن جبريل كان واضحًا في أنه يكره الرياضيات.

أرادت السيدة ليم أن تحصل على أكبر قدر من المعلومات عن جبريل قبل الشروع في مرحلة ما قبل التخطيط لأي من أهداف البرنامج التربوي الفردي الخاص بجبريل، لذا قامت بإرسال بريد إلكتروني لوالديه لتحديد موعد يمكنهم أن يخبراها فيه تليفونياً عن طموحاتهم بخصوص ما يمكن أن ينجزه جبريل على المستوى الأكاديمي، والاجتماعي خلال العام الدراسي. وخلال الاتصال التليفوني كان أهم ما صرح به الوالدان هو مشاركة جبريل في الفصول العامة في مادة الرياضيات، فقد كانا حزينين لأنه يترك الفصل في مادة الرياضيات تقريبًا كل يوم وهو غير سعيد. لقد شعر الوالدان أن جبريل بحاجة إلى فصل جديد ومنهجية جديدة من أجل تعلم الرياضيات، وقد عزا الولدان انحرافاته السلوكية في الرياضيات إلى فشله في تعلم هذا المحتوى. أكد والدا جبريل أنه كان يتعلم العد وتمييز الأرقام خلال الأعوام السبعة الماضية، وأنهما لا يريدان رؤية هذا الهدف في البرنامج التربوي الفردي (الذي سيتم إعداده) مرة أخرى. وتحدثت أسرة جبريل كيف أنهم سعدوا بمهاراته في القراءة، وأنهم يريدون له الاستمرار في العمل على قراءته بشكل مستقل. وأخيرًا، صرحت والدة جبريل بقلقها بشأن سلامة جبريل في المجتمع، وقالت إنه يكبر، ومن المهم أن تكون لديه القدرة على التنقل في المجتمع بمفرده أو وهم ليسوا بجواره مباشرة، وأرادت أن تتأكد أنه بإمكانه أن يخبر الآخرين بمعلوماته الفردية إذا فُقد في أي مكان.

ومع اتضاح الصورة حول أولويات جبريل وأسرته في ذهنها، بدأت السيدة ليم التأمل في الأساليب التي يمكن لجبريل من خلالها تحقيق هذه الأهداف، وأن يكون مشاركًا فعَّالاً في اجتماع البرنامج التربوي الفردي. في السنوات السابقة كان جبريل لا يحضر اجتماع البرنامج التربوي الفردي. ومن أجل تطوير قدرة جبريل على وضع أهداف البرنامج، قامت السيدة ليم بعرض بعض الخيارات المصورة (مثل الرياضيات، الدراسات الاجتماعية، أجهزة الكمبيوتر، قلم رصاص وورقة، مجموعة عمل) وسألته عن أكثر المواد التي يحبها (وأجاب أنها الدراسات الاجتماعية)، وعن طريقة تعلمها (قال "أجهزة الكمبيوتر") كما عبر جبريل عن حبه لأن يكون مع أصدقائه، وطلب استمرار هذا.

من أجل مساعدة جبريل في الاستعداد للاجتماع، قامت السيدة ليم بمساعدة جبريل في عمل عرض على

برنامج الباور بوينت بعنوان "ما أحبه وأريده". وكانا كل يوم يقومان بممارسة عرض الشرائح حتى يتعلم جبريل، وهو يقول ما يحبه ويرغبه. وقد اختارت المعلمة ليم خيار العرض مع نموذج عدم التأخر لتعلم جبرائيل الضغط فوق الشريحة من أجل إلقاء محتواها، ثم استخدمت بعد ذلك إخفاء الشريحة كل أربع ثوانٍ حتى أصبح جبريل في النهاية قادرًا على عرض محتواها بدون مساعدة (انظر الفصل الرابع لمزيد من المعلومات حول وقت التأخر).

ومع قيامها بوضع البرنامج التربوي الفردي (انظر الخطوات التالية)، قامت السيدة ليم بعمل جدول تخطيط لكل مادة ليتم تغطيتها خلال الاجتماع، وأطلعت جبريل على كافة المستجدات. وعندما وضعت قسم مهارات اللغة الإنجليزية، تحدثت مع جبريل بشأن ما يمكن أن يحتويه منهج الصف السابع بالنسبة لمهارات اللغة الإنجليزية في العام الدراسي المقبل. لقد أتاحت لجبرايل الفرصة لاستخدام لوحة التكنولوجيا المساعدة الخاصة به حتى يتمكن من قول "أحب هذا الهدف"، "أعتقد أن هذا سهلٌ للغاية، يمكنني أن أقدم المزيد"، أو "أعتقد أن هذا صعبٌ للغاية بالنسبة لي". بدأت السيدة ليم تكرر هذا وهي تحاول أن تثير ذهنها للبحث عن كافة الأهداف الممكنة خلال هذا المجال من الدراسة. كانت الأهداف الوحيدة التي رأى جبريل أنها ستكون صعبة هي تلك المرتبطة بسلوكه الاجتماعي في مادة الرياضيات. قررت السيدة ليم ألا تغير من الهدف أبدًا، ولكن تتحدث عنه كثيرًا مع جبريل وبقية الفريق في الاجتماع، وخلال هذا الاجتماع، يمكن لجبريل أن يستخدم جهاز التكنولوجيا المساعدة للاستجابة للأهداف كما يقدمها الفريق (مثلاً بقول "أحب هذا الهدف" أو "أعتقد أن هذا الهدف صعب بالنسبة لي".

ومن أجل إعداد مسودة بالأهداف، قامت السيدة ليم بإجراء الخطوة الثانية: مراعاة معايير الصف الدراسي. وحيث إن جبريل تلميذ في الصف السابع، استخلصت السيدة ليم معايير الصف السابع الخاصة بمهارات اللغة الإنجليزية، والرياضيات، والعلوم، والدراسات الاجتماعية من موقع وزارة التربية والتعليم الخاصة بالمنطقة، وتشاورت مع فريق الصف السابع للتعرف على المعايير التي لها أولوية في كل موضع من محتويات المناهج. ولأن جبريل يمكن أن يشارك في مواد مهارات اللغة الإنجليزية، والعلوم، والدراسات الاجتماعية للصف السابع، كان من المهم التحدث مع معلميه في فصول التعليم العام، للتعرف على الخطط التي يعدونها للعام القادم، فعلى سبيل المثال، عندما التقت معلم مادة العلوم، أخبرها أنهم يمكن أن يخصصوا قدرًا بسيطًا من الوقت في تعليم جبريل إجراء تجربة للإعداد لمعرض العلوم في نهاية العام. وربما يكون من المهم لجبريل أن يتعلم كيف يجيب على الأسئلة، ويسجل المعلومات حتى يمكنه المشاركة أيضًا. ومع أنه لم يكن من بين المتطلبات تقديم تجربة لمعرض العلوم، إلا أنه عندما أخبرت السيدة ليم جبريل بالفكرة كان متحمسًا لها بشدة، إذ إنه يحب المنافسة (كما في الأولمبياد الخاص). قام معلم مادة العلوم لجبريل بعمل قائمة بالمهارات المطلوبة لإجراء تجربة في العلوم، وأولويات المحتوى من واقع الوحدات الدراسية التي يمكن تغطيتها خلال العام الدراسي مثلاً تحديد مفاهيم "الفكرة الكبرى"، والكلمات الرئيسية في وحدة العلوم على رأس الأولويات (الموسم الأول والثاني)، وأنماط الطقس (الموسم الثالث)، ونظام الجسم (الموسم الرابع).

ومن خلال المشاورة مع معلم مهارات اللغة، اتضح أن جبريل يعاني من قصور لاعتماده على قراءة كلمات بصرية مفردة، أو على القراءة الجهرية، وحيث إن مهاراته في فهم الكلمات تتطور، تساءلت السيدة ليم هل يمكن أن يقرأ فقرة إذا كانت مكونة من الكلمات التي يعرفها، ثم قامت بعمل خطة لتقييم قراءته للفقرات. أدركت السيدة ليم كذلك أن جبريل قد يحتاج لفهم بعض المفاهيم الصعبة في مواد الصف السابع عندما اطلعت على المعايير والكتب. قامت السيدة ليم بتسجيل الملاحظات للتوصل لتكوين صورة أوضح عن مهاراته في الفهم، من خلال تقييم آخر.

وعندما التقت السيدة ليم بمعلم الرياضيات للصف السابع أدركت -لكونها كانت جزءًا من فريق التخطيط لمادة الرياضيات للصف السادس- أنه يمكن أن تكون هناك سنة أخرى من الفشل تسبب الإحباط لكل المحيطين. أدركت السيدة ليم أن جبريل بحاجة إلى منهج جديد بالكلية في الرياضيات كما طلب والداه. ولذا قررت أن تناقش الأمر مع أخصائي التكنولوجيا المساعدة حول إمكانية إجراء بعض التعديلات، وأساليب الدعم، كما ناقشت مشرف التربية الخاصة حول الخيارات المتاحة.

ثم استخدمت السيدة ليم القوائم البيئية لإكمال الخطوة الثالثة: تحديد المهارات الوظيفية المطلوبة للبيئة الحالية والمستقبلية للتلميذ. بحثت السيدة ليم الأنشطة المعتادة للصف السابع، باستخدام قائمة مفردات بيئية حصلت عليها من السوق التجاري المحلي، وأدركت السيدة ليم أن غالبية طلاب الصف السابع يقومون بالشراء بأنفسهم ويتناولون وجباتهم مع أصدقائهم من غير مساعدة آبائهم أو أحد آخر. كان جبريل يحب الذهاب للسوق التجاري مع أصدقائه في المدرسة، لكنه كان بحاجة للتدرب على مهارات الشراء. ومن خلال قائمة المفردات البيئية لمحيط المدرسة الوسطى أدركت السيدة ليم أن جبريل من بين قليل من التلاميذ الذين يرافقون أحد الكبار للذهاب إلى الفصل، فقد كانت أحد المعوقات التي يعاني منها جبريل هي مشاكل الحركة، وقد سبق له العام الماضي أن وقع ذات مرة. وقد لاحظ الأخصائي المعالج من خلال تقييمها أن من بين المشكلات الكبرى التي تخص حركته هي مسألة الرصيف غير الممهد. وقد وضعت السيدة ليم مشكلة حركة ليم على رأس قائمة الموضوعات التي ستُناقش في اجتماع البرنامج التربوي الفردي.

قدم المعالج المهني فكرة تعليم جبريل استخدام فأرة معدلة للبحث على جهاز الكمبيوتر وعبر الإنترنت عن المحتوى الخاص، وعندما عرضت الفكرة على جبريل أجاب بقوله "أحب هذا الهدف" وبدأ يضحك. وحيث إن الكمبيوتر لم يكن دومًا هو الحل الأمثل في فصول التعليم العالي بالنسبة له، سألت السيدة ليم عن إمكانية قيامه بتحديد الإجابة على ورقة عمل باستخدام قلم رصاص أو قلم تحديد.

أبرزت مناقشات السيدة ليم مع أخصائي التكنولوجيا المساعدة، ومع مشرف التربية الخاصة بعض الأفكار الجديدة بالنسبة لمادة الرياضيات. كانت السيدة ليم ستقدم اقتراحًا للفريق بخصوص أن جبريل يمكن أن يتعلم تعويض نقص مهاراته في الرياضيات من خلال استخدام التكنولوجيا من أجل فهم المفاهيم الرياضية باستخدام ما

يتمتع به من قدرات في مهارات اللغة، بمعنى أنه يمكن أن تستخدم القصص القصيرة التي يمكن لجبريل قراءتها، ثم تطلب منه محاولة حل الأسئلة من خلال استخدام برنامج إلكتروني (مثل إكسل) الذي يوفر له العد. ولأن جبريل كان قادرًا على التعرف على الرموز، فمكن الممكن له تعلم الكتابة على الكمبيوتر بالأرقام واختيار رموز العد (مثل رمز الجمع) في غضون أسابيع قليلة. كذلك أرادت أن تقترح أن تقوم هي بنفسها بعمل هذا في فصول التربية الخاصة، وأن تكون هناك خطة لإعادة مشوار نجاحه في مادة الرياضيات العامة.

ثم قامت السيدة ليم بالعمل مع كامل أعضاء فريق البرنامج التربوي الفردي لجمع المعلومات المطلوبة للخطوة لرابعة: وصف المستوى الحالي للتلميذ في الأداء الوظيفي والأكاديمي. طُلب من كل معلم من معلمي جبريل في مواد الدمج في العام السابق (الصف السادس) عمل استبيان سريع حول المهارات التي أنجزها، ومجالات التحدي. قال معلم الرياضيات "كانت الرياضة كلها تحديًا أمامه" لأن جبريل لم يكن قادرًا على المشاركة في الأنشطة الصفية، بسبب سلوكه وبسبب نقص الدافع لعمل الواجبات. وقال معلمو جبريل في مواد العلوم ومهارات اللغة والدراسات الاجتماعية أنه شارك بشكل جيد مع أقرانه، لكن لديه مشكلة في التعرف على متى يجب أن يكون هادئًا. وقد قدموا معلومات إضافية أدمجت في بيانات مستوى الأداء الحالي (انظر الشكل رقم ٣.١). استعرضت السيدة ليم تقدم جبريل من خلال البرنامج التربوي الفردي للعام الماضي، باستخدام بيانات متابعة التقدم. كان جبريل قد أجاد ٣٠ مفردة جديدة، في مهارات اللغة الإنجليزية، والعلوم، والرياضيات، وأدركت أن المعلمين كانوا محقين عندما قالوا إن قدرته على فهم العمل لم تكن معروفة بالشكل الكافي. وكان الفريق يعتمد على مهارات جبريل الجيدة في كثير من التخطيط الأكاديمي له.

استعرضت السيدة ليم كذلك نتائج التحصيل البديل لجبريل في العام الماضي، ومع أن نتائج جبريل كانت "كفئاً" العام الماضي في مهارات اللغة الإنجليزية، والعلوم، فإن نتائجه في الرياضيات كانت في أدنى مستوى "مبتدئ". علمت السيدة ليم كذلك أن التوقعات يمكن أن تكون أعلى بالنسبة لجبريل في التقييم البديل للصف السابع حيث يمكن أن تكون هناك بعض أسئلة الفهم الاستنباطية، وأدركت السيدة ليم أنه إذا بدأ جبريل في استخدام البرمجيات مثل التكييف ووسائل المساعدة في الرياضيات، فإن هذا لابد من اعتباره من قبل فريق البرنامج التربوي الفردي لاستخدامه في التقييم البديل.

أجرت السيدة ليم كذلك بعض التقييمات المباشرة، وباستخدام القراءة المباشرة، وجهت إلى جبريل أنماطاً مختلفة من أسئلة الفهم، واكتشفت أنه يمكنه فقط الإجابة على أسئلة الفهم الحرفية التي يمكن أن يجد إجابتها في النص. وهو لا يستطيع أن يتتبع تسلسل أحداث الرواية، وأن يربط بين الأحداث وبين خبراته الخاصة، أو تلخيص النص. في المقابل، فاجأها جبريل بقراءة النص. لو كانت السيدة ليم وضعت عبارة مكونة من كلمات معروفة لجبريل ربما استطاع أن يفحصها في صمت وأن يجيب على أسئلة الفهم، ولو قامت بالإشارة إلى كل كلمة على حدة في فقرة أطول لمساعدته على القراءة الصامتة، فسوف يستطيع كذلك الإجابة على أسئلة الفهم الحرفية. قررت

السيدة ليم أن جبريل لابد أن تكون له أهداف طموحة، وليس مجرد قائمة بالكلمات البصرية. وفي مادة الرياضيات، تحققت السيدة ليم من أن جبريل يمكنه حل أسئلة المطابقة بين المجموعات المتشابهة، والتعرف على الأرقام، كما أنه كان قادرًا على التوصل للرقم الذي تحدده على لوحة المفاتيح، لكنه لم يستطع تحديد المجموعة التي تحتوي على عدة اشياء بذكر عدد معين.

بسبب المشاكل السلوكية العام الماضي، عملت السيدة ليم مع أخصائي دعم السلوك، وكذلك معلم الرياضيات من أجل استكمال التقييم الوظيفي (انظر الفصل الثاني عشر). وقد أوضح الفريق أن سلوكياته الصاخبة كانت مدفوعة بدوافع التهرب. لقد كانت سلوكياته للأسف صاخبة ومشوشة بحيث إنها أثرت على دراسة زملائه، ولذلك كان يصحبه مهني مساعد إلى غرفة الاجتماع لأداء الأعمال الفردية، الأمر الذي عزز استخدام التعبير الصاخب للهرب. شملت خطة دعم السلوك الإيجابي مهارات تعلم المحاورة من أجل إنهاء الأنشطة غير المرغوب فيها، لكن جبريل كان يفتقد مهارات التواصل المطلوبة في الحوار. أدركت السيدة ليم أن خطة دعم السلوك الإيجابي كانت لابد أن تشمل متى يمكن الانصراف، وكيف يمكن إجراء حوار من أجل تغيير أحد الأنشطة.

وأخيرًا، يقوم كل عضو من أعضاء الفريق بالمساهمة في الخطوة الخامسة وهي: العمل على تطوير أهداف سنوية لكل مادة عن طريق كتابة تلك الأهداف في مسودة وإحضارها للاجتماع. ولأن هذه كانت هي المرة الأولى التي يحضر فيها جبريل الاجتماع، لم تحاول السيدة ليم أن تشرح له كيف يديره ولكنها سمحت له أن يبدأ الاجتماع بالعرض التقديمي الذي أعده على برنامج (باور بوينت) بعنوان "ما أحب وأريد"، ثم سمحت له السيدة ليم بعدها بشرح العوامل التي أثرت على تقييمه لتلك الأهداف عن طريق استخدام AT وبعد ذلك أفسحت المجال لجبريل للحديث عن الأهداف التي تعلم ليم أنه سوف يواجه صعوبة بالغة في الحديث عنها ومناقشتها. وقد أوضح جبريل أن أحد تلك الأهداف هي أن يقوم بتطوير سلوكه الاجتماعي داخل الفصول الدراسية عن طريق التزام الهدوء عندما يطلب منه المُدرس ذلك وأن يذهب إلى الفصل مبكرًا لكي يتفاعل اجتماعيًّا مع رفاقه. كان مدرسو جبريل قد اقترحوا عليه هذا الهدف، وقامت السيدة ليم وجبريل بصياغة هذا الهدف في المسودة قبل الاجتماع، في حين قام جبريل بتقديمه في الاجتماع كما قام جبريل بوضع جملة "أريد أن أنافس في معرض العلوم هذا العام الدراسي"، كما قام بالضغط على الزر للسماح للفريق بمعرفة هدفه خلال مناقشته لأهدافه العلمية (أهداف كل مادة موضحة بالشكل رقم ٣.١). وخلال الاجتماع، اتبعت السيدة ليم جدول أعمال للحفاظ على تركيز الجميع نظرًا لضيق الوقت. وبعد العرض الأولي لجبريل، قامت السيدة ليم بتلخيص ملاحظاتها من مذكرتها الخاصة مشيرة إلى أن الفريق كان في أمس الحاجة لمناقشة بدائل لمادتي الرياضيات وقدرته على الحركة، ثم أفسحت المجال بعد ذلك للمختصين لتقديم تقييماتهم وتوصياتهم ثم اختتمت بتقديم تقييمها التعليمي (تقييم القراءة والرياضيات) ثم استعرضت، ونقحت، وأكدت على أهداف سنوية لكل مادة.

وبالنسبة للخطوة السادسة: اكتب أهدافاً قصيرة المدى ومقاييس محددة، فإن معظم أعضاء الفريق قد أعدوا

صياغة لمسودة بالأهداف قصيرة المدى لكل هدف من الأهداف السنوية الموصى بها. وقد تم تنقيح هذه الأهداف في بعض الحالات. كما كان هناك بعض الجدل حول ما إذا كان جبريل قد استطاع قراءة الفقرة بأسرع وقت مفترض. وأوضحت السيدة ليم الأسباب التي جعلتها تريده أن يقوم بتلك المحاولة وذلك بناءًا على متطلبات كل من دراسته الشاملة واستجابته الإيجابية للتقييم الذي أعدته. كما ناقش الفريق أيضًا الحاجة إلى التركيز على القراءة في جميع الفصول. كما ناقش الفريق أيضًا سبل ووسائل تعزيز تعميم مهارات جبريل لتناسب مختلف الفصول والسياقات. فعلى سبيل المثال، يمكن التأكيد على هدف العلاج المهني لاستخدام قلم أو لوضع علامة الاختيار على ورقة عمل أو ورقة في جميع المواد التي يدرس بها.

وكان من بين القضايا المطروحة للنقاش هي حاجة جبريل إلى أداء "اختبارات الفصل" لكي يظهر مدى تعلمه لمحتويات تعليمية مماثلة لتلك التي يدرسها أقرانه. ونظرًا لأن جبريل يتمتع بالفعل بمهارات قوية في الاستماع والفهم، فقد قرر الفريق أنه من الملائم أن يقوموا بإعداد اختبارات بسيطة ومن ثم الطلب من أحد أقران جبريل بقراءة الأسئلة له لكي يتسنى له وضع دائرة أو علامة على الإجابة الصحيحة لكل سؤال. وهذا التقييم ليس من شأنه فقط السماح له بالمشاركة مع أحد أقرانه (وهو أمر محفز للغاية) ولكن من شأنه أن يوفر أيضًا مادة دائمة لفهم الأسئلة المتصلة بمضمون معين. بينما تعد الفائدة الأخرى لهذه المهارة هي قابليتها للتعميم على جميع المحتويات التعليمية والسياقات والتطبيقات الوظيفية (كالحضور، وملء المعلومات الفردية على سبيل المثال).

كما قام الفريق بوضع جميع المهارات الأكاديمية والدعم اللازم لإتمام هذه المهارات كجزء من الخطوة السابعة وهي: ضع خطة لكيفية حصول التلاميذ على المناهج الدراسية العامة. واتفق الفريق على أن الفصل التعليمي العام سيكون أقل تقييدًا من الناحية العملية للخدمات المتعلقة بمهارات اللغة الإنجليزية(ELA) والعلوم والدراسات الاجتماعية. وأما في مجال الرياضيات، فقد وافق الفريق باستحسان الوالدين على محاولة الوصول لحل وسط من خلال تبني طريقة التعليم الفردي لتدريس الرياضيات لجبريل بصورة أكثر كثافة، ولكنهم قاموا أيضًا بالتخطيط لإعادة إدماجه في فصول الرياضيات العامة خلال العام نفسه. وعلى الرغم من أن جبريل سيتلقى تعليمه في مادة الرياضيات في سياق التعليم الفردي إلا أن أهدافه السنوية لا تزال متوازية مع المعايير المتطلبة للالتحاق بالصف السابع.

وبهدف تأهيل جبريل للمنهج العام، فقد قام فريق البرنامج التربوي الفردي (IEP)بوضع تقييم محدد للدعم الإضافي الذي يحتاجه ليحقق النجاح في المناهج العامة. وخلال إعدادهم لهذا التقييم، أنجزوا الخطوة الثامنة وهي: خطة التدريس المصممة خصيصًا. وقام كل من أخصائي المعالجة بالعمل وأخصائي علاج النطق والمعلم معًا بوضع خطة عمل لاستخدام الوسائل التكنولوجية في الأعمال الروتينية اليومية التي تحدث طوال اليوم الدراسي لجبريل. ولم يقتصر الأمر على كون الوسائل التكنولوجية فقط مصدرًا محفزًا لجبريل، لكنها تتيح له التواصل اللفظي

بالإضافة إلى التواصل من خلال مواد دراسية دائمة. لقد كان استخدام AT من خلال الكمبيوتر الموجود في الفصل أو أجهزة الإخراج الصوتي (VOD) عاملاً مساعدًا لجبريل لكي يصبح أكثر استقلالاً داخل الفصول وعلى نطاق المجتمع أيضًا. كما ناقش الفريق أيضًا التدريس المنظم الذي يحتاج له جبريل لمعرفة أهداف البرنامج التربوي الفردي (IEP) والخيارات الممكنة لتضمين طريقة التدريس المنظم في دراسته في فصول التعليم العام (عن طريق الخبراء، والأقران ومعاوني التدريس).

ولأن جبريل تمكن من الحصول على النص عن طريق أشكال معدلة من النصوص الأدبية والإعلامية وبلغ مستويات معقولة من القراءة والكتابة والعمليات الحسابية الرياضية، فقد تم اختيار التقييم البديل القائم على معايير الأداء البديلة AAS - AA، وأما عن الخطوة السابعة فهي: حدد الخيار الملائم لتقييم الحالة، فقد استعرض الفريق الخيارات المطروحة للحالة وخلص إلى أن التقييم البديل القائم على معايير الأداء البديلة AAS - AA هي أفضل ما يناسب مستوى جبريل الحالي للأداء الأكاديمي. كما أن التقييم البديل من شأنه أن يتيح الفرصة للسيدة ليم لعمل تقييم لجبريل على معرفة المحتوى التعليمي ومهارات القراءة والعمليات الرياضية باستخدام بعض الأدوات والصور لإظهار فهمه؛ وعلاوة على ذلك، فإن جبريل لا يحتاج إلى اجتياز اختبار ورقي لإثبات التمكن من محتوى معين.

وأخيرًا، وخلال تطوير البرنامج التربوي الفردي (IEP)، أخذ الفريق بعين الاعتبار خطة عمل لرصد التقدم الذي يحرزه جبريل على مستوى الأهداف السنوية التي تتم من خلال الأهداف قصيرة المدى في الخطوة العاشرة هي: وضع نظام لرصد التقدم المحرز. وقد تأكدت السيدة ليم والفريق من كتابة كل الأهداف قصيرة المدى مع تفاصيل كافية بحيث تكون قابلة للقياس كما يمكن جمع هذه البيانات في جداول يمكن الاعتماد عليها. كما تم تعيين نوع محدد من التقييم لاستخدامه لكل هدف من الأهداف قصيرة المدى. ومع مضي العام، سوف يكون من المتاح للسيدة ليم الاطلاع على التقدم المحرز لضمان أن جميع الأهداف قصيرة المدى كان يجري العمل عليها وأن البيانات التي تم جمعها كانت تستخدم في صنع القرارات التعليمية.

تحقيق التوازن

إن الوقت المتاح نادرًا ما يكفي لتنفيذ جميع الأفكار الواردة في هذه الدراسة الافتراضية التي تمت على أحد الحالات، خاصةً بالنسبة لعدد القضايا المعروضة في عدة نماذج للخطط التربوية الفردية. وفي المقابل، فإن هذه الدراسة ترمي إلى توضيح المبادئ التوجيهية لهذا الفصل. ونحن نوصي باستخدام الخطوات العشر مع إيجاد طرق لجعل العملية فعالة قدر الإمكان مع مرور الوقت. ونحن ندرك أن المُعلمين سيكونون بحاجة إلى إيجاد توازن بين الوقت الذي يقضونه في تطوير البرنامج التربوي الفردي والوقت الذي يحتاجونه من أجل تلبية التلميذ المستمرة في الفصول الدراسية. وقد يقضي المدرس المزيد من الوقت في تنفيذ المعايير القياسية للخطة الفردية للتعليم ومن ثم البحث عن سبل لجعل العملية أسهل. وعلى سبيل المثال، فإن بعض الأعمال التي قامت بها السيدة ليم مقدمًا يمكن أن تتم في اجتماع تنفيذ البرنامج التربوي الفردي بمجرد أن يصبح الفريق على دراية تامة بما هو منتظر من هذا الإطار الجديد للتخطيط.

ملخص

يحتوي هذا الفصل على عشر خطوات لتطوير خطة التعليم الفردية المستندة على معايير البرنامج التربوي الفردي (IEP) كما أن خطة التعليم القائمة على معايير البرنامج التربوي الفردي لا تعني إعادة بدأ ترتيب المنهج برمته ولكنها على العكس تساعد على تحديد الأولويات والإستراتيجيات التي تمكن من تعلم المحتوى الدراسي. كما أن لخطة التعليم القائمة على معايير البرنامج التربوي الفردي أهدافاً يمكن تحقيقها في العلوم، والدراسات الاجتماعية، وآداب اللغة، والرياضيات. ويعد تضمين أهداف أخرى اجتماعية وعلاجية ووظيفية أمراً ملائماً أيضًا. كما أنه ليس من الضروري محاولة إدراج هذه الأهداف الإضافية في بعض المعايير الأكاديمية. وبمجرد أن يتم تحديد الأهداف السنوية والأهداف قصيرة المدى، فإنه يمكن عمل التقييم للرصد المستمر للتقدم المحرز. كما قدم هذا الفصل أمثلةً للتقييمات التي يعدها المعلم وكيفية صنع القرارات التعليمية بناء على هذه البيانات.

تطبيقات

١- تخيل أنك تقوم بكتابة خطة فردية للتعليم لأحد طلابك. حدد هدفاً سنوياً يتماشى مع كل معيار ثم اكتب اثنين من الأهداف قصيرة المدى التي يمكن أن تستخدمها لمساعدة التلميذ على تحقيق هذا الهدف السنوي. وخلال هذا التطبيق، فكر في تلميذ محدد بحيث تعكس أهدافك السنوية وقصيرة المدى احتياجاته وقدراته الفردية.

المعيار الأول للحالة: صف المخاطر والمنافع للمواد الكيميائية التالية:

- الأدوية.
- المواد الحافظة للأغذية.
- المحصول الزراعي.
- الصرف الصحي.

المعيار الثاني للحالة: استخدم عمليات الجمع والطرح والضرب والقسمة بهدف حل المسائل المتعددة الخطوات.

المعيار الثالث للحالة: تفاعل مع النص قبل وأثناء وبعد القراءة والاستماع والمشاهدة من خلال:

- وضع هدف باستخدام المعرفة المسبقة والمعلومات المتوفرة في النص.
- عمل التنبؤات.
- صياغة الأسئلة.
- تحديد المعلومات ذات الصلة.
- ربط المعلومات بالخبرات والمعلومات والأفكار السابقة.

٢- حدد طريقة تقييم صحيفة بيانات لكل هدف من الأهداف قصيرة المدى التي وضعت في العنصر رقم (١). استخدم الأشكال رقم (٣,٦)، و(٣,٧)، و(٣,٨) كنموذج.

٣- اطرح أمثلة من الأهداف الوظيفية والاجتماعية والعلاجية التي قد يحتاج التلميذ لها. ناقش مع شريك لك العوامل التي تجعل خطة التعليم الفردية متطابقة مع المعايير وما السبب الذي يجعلك في حاجة إلى ربط هذه الأهداف الإضافية لمعايير الحالة.

٤- راجع الموقع الإلكتروني للمدرسة أو للمنطقة التي تعيش بها للحصول على المبادئ التوجيهية للخطط التربوية الفردية. اعقد مقارنة بينها وبين المبادئ التوجيهية الواردة في هذا الفصل والعينة المقدمة لخطة التعليم الفردية.

obeikandl.com