استخدام البرنامج التربوي الفردي في تعليم مواد الرياضيات والعلوم للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في فصول الدمج الجزئي بدولة الكويت

زيد الشمري

قسم المناهج وطرق التدريس

كلية التربية – جامعة الكويت

ملخص الدراسة: هدفت الدراسة إلى معرفة درجة استخدام البرنامج التربوي الفردي في تعليم الرياضيات والعلوم للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في فصول الدمج الجزئي بدولة الكويت، وقياس الفروق وفقا لبعض المتغيرات الديموغرافية. تم استخدام استبانة من تصميم الباحث متضمنة (٢٩) بنداً قسمت إلى ثلاثة محاور (التطوير، التنفيذ، والتقييم)، وزعت عشوائياً على (٦٥) معلمة وبنسبة تمثل (٢١,٩%) من مجتمع الدراسة. وقد أشارت النتائج إلى عدم وجود دلالة إحصائية في فعالية البرنامج التربوية الفردي على متغيرات (الجنسية، المؤهل العلمي، المنطقة التعليمية)، في حين ظهرت الدلالة الإحصائية في فعالية البرنامج التربوي الفردي ولمتغير العمر على كل من محور (التنفيذ، التقييم، الدرجة الكلية) ولصالح فئة (أقل من ٣٠ سنة)، وكذلك لمتغير تخصص المادة العلمية على كل من محور التنفيذ ولصالح تخصص الرياضيات، وأيضاً لمتغير الخبرة في التدريس على محور التقييم والدرجة الكلية ولصالح فئة (11 سنة فأكثر). وتم تقديم التوصيات المناسبة لتطوير المعلمين مهنياً من خلال برامج تدريب وتطوير مهني لمعلمات التربية الخاصة، وتقييم البرامج التربوية الفردية بشكل مستمر، وتطوير برامج إعداد معلمي التربية الخاصة في جميع التخصصات العلمية.

الكلمات المفتاحية: معلمات التربية الخاصة، الرياضيات والعلوم، البرنامج التربوي الفردي.

Using the Individual Education Program in Educating Math and Science to Students with Special Needs in Partial Inclusion Classrooms in Kuwait

Zaid Al-Shammari, Ph.D.

College of Education – Kuwait University

Abstract: This study purposes to know the use of the individual education program in educating math and science to students with special needs in partial inclusion classrooms in Kuwait, and to measure the differences in specific demographic variables. A questionnaire was developed including 29 items divided into three domains (development, implementation, and evaluation), which distributed to a sample of participants (n= 65, 21.9%) out of all female special education teachers (n= 296) in partial inclusion classrooms selected randomly. Results indicated there are no significant differences in such variables (nationality, education qualification, educational district), while significant differences found in the age variable (less than 30 years) with each of domains (implementation, evaluation, total grade), the major (math) with the implementation variable, and the teaching experience (11 years and above) with each of evaluation variable and total grade. Recommendations highlight the demands for professional

development programs to female special education teachers, a continuous evaluation of individual education programs, and the development of special education teacher programs in Kuwait.

Keywords: Special Education Teachers, Math and Science, Individualized Education Program.

استخدام البرنامج التربوي الفردي في تعليم مواد الرياضيات والعلوم للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في فصول الدمج الجزئي بدولة الكويت

زيد الشمري
قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية – جامعة الكويت

المقدمة

حرصت الكثير من الدول حول العالم على تقديم تعليم ذي جودة للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة وفقاً لقدراتهم واحتياجاتهم؛ لذلك قامت العديد من الدول بسن القوانين والتشريعات الملائمة لتلبية التوجه العالمي في استخدام البرامج التعليمية الخاصة بالطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة. فعلى سبيل المثال، بأمريكا حرص القانون رقم (IDEA 2004) على تقديم تعليم وخدمات مناسبة وفقاً لأهدافه وبرامجه التعليمية واستراتيجياته التربوية للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة. وكذلك دولة الكويت كأول دولة على المستوى العالم العربي قدمت قانون رقم ٨ لسنة ٢٠١٠ والخاص بشأن ذوي الإعاقة، حيث تضمن في المادة (٩) تقديم الخدمات التعليمية والتربوية والوسائل التعليمية للأشخاص من ذوي الإعاقة وطلبة ذوي صعوبات التعلم (Kuwait Al Youm, 2010).

إذ يعرف البرنامج التربوي الفردي (Individualized Education Program–IEP) بأنه وثيقة تعليمية تهدف إلى تقديم خدمات تعليمية رئيسية ومساندة ذات الصلة بالطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة وفقاً للأهداف والاستراتيجيات التعليمية التي يتم إعدادها من قبل فرق متعددة التخصصات في المدرسة (Woods, Martin,

and Humphrey, 2013; Gargiulo, 2010; Gartin & Murdick, 2005). كما يعرف عملياً، بأنه خطة لمنهج تصمم بشكل خاص لتلبية الاحتياجات التربوية لكل طالب من طلاب ذوي الاحتياجات الخاصة (المطوع، ٢٠١٥)، حيث يتطلب التعاون بين المعلمين، ولي الأمر، الإداريين، وفريق متعدد التخصصات (Rotter, 2014). ويتضمن البرنامج التربوي الفردي ثلاث عمليات مهمة هي التطوير والتنفيذ والتقييم، حيث يقوم الفريق المتعدد التخصصات في المدرسة بعملها لكل برنامج تربوي فردي يستخدم لكل حالة من حالات الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة بشكل فردي في عملية تعليمهم (Rivera and Smith, 1997).

إن عمليات البرنامج التربوي الفردي لها إجراءات وخطوات محددة يشترط القيام بها لتقديم برنامج صحيح قانونياً وتعليمياً مناسباً (Drasgow, Yell, and Robinson, 2001).

أولها: عملية التطوير أو ما يسمى بالإعداد في البرنامج التربوي الفردي والتي يقصد بها عملية تأسيس البرنامج التعليمي بشكل كامل، ووضعها في وثيقة تعليمية محددة وخاصة لكل طالب من طلبة ذوي الاحتياجات الخاصة (Drasgow et al., 2001)، كما تتضمن عدداً من الإجراءات والخطوات ضمن ثمانية مركبات (IDEA, 2007) وهي: (١) البيانات التفصيلية الخاصة بالمستوى التعليمي الحالي للطالب متضمناً تأثير الإعاقة أو الصعوبة على تقدمه في المنهج التعليمي العام، (٢) الأهداف السنوية القابلة للقياس متضمنة الأهداف قصيرة الأمد والاستراتيجية لتلبية الاحتياجات، (٣) البيانات التي تشمل الخدمات التعليمية الرئيسية والمساندة متضمنة الأدوات والوسائل الداعمة للتعليم، (٤) المبررات التي تبين مدى عدم مشاركته مع الطلبة العاديين في المنهج التعليمي العام، (٥) البيانات التفصيلية التي توضح التجهيزات والتعديلات التي أجريت على التقييم لضمان مشاركة الطالب، (٦) التاريخ المتوقع لتنفيذ الخدمات والتعديلات وتكرارها والمدة وموقعها، (٧) البيانات التي تحدد قياس الأهداف السنوية، والاستراتيجيات التي تتبع لإبلاغ ولي الأمر عن مستوى الطالب،

وأخيراً (٨) البيانات والمعلومات التي توضح احتياجات خدمات الإحالة للطالب للفترات العمرية ما بين ١٤ إلى ١٦ سنة. كذلك حدد حنفي والريس (٢٠٠٨) عملية إعداد البرنامج التربوي الفردي على أنها جميع الخطوات المتبعة في إعداد البرنامج التربوي الفردي وتنفيذه، حيث تبدأ باكتشاف وتحديد أهلية الطالب من ذوي الاحتياجات الخاصة للتربية الخاصة وخدماتها الرئيسية والمساندة من خلال فريق متعدد التخصصات، وبعدها تحديد القدرات والحاجات ومستوى الأداء الحالي والتحصيل الدراسي للطالب في المجالات المختلفة، ومن ثم كتابة البرنامج التربوي الفردي في ضوء الأهداف السنوية والأهداف قصيرة الأمد وما تتضمنه من خدمات تعليمية خاصة، والأدوات المعنية بالتقويم المستمر والتقييم النهائي للبرنامج التربوي الفردي ومراجعته.

ثانيها: عملية تنفيذ البرنامج التربوي الفردي ويقصد بها الخطوات والإجراءات اللازمة لتطبيق أو تنفيذ البرنامج التربوي الفردي لتحقيق الأهداف السنوية وقصيرة الأمد، خلال مدد زمنية محددة وبقرارات خاصة حول استخدام الاستراتيجيات والطرق المناسبة (Al-Shammari & Hornby, 2018; Kupper, 2000)، حيث تتضمن هذه العملية كل من الإجراءات والخطوات التالية: التخطيط لفريق متعدد التخصصات المهنية، تطوير ونشر خطط الدعم اليومية، اجتماعات فريق التخطيط، وأخيراً مراجعة أداء الطلاب لقياس كيفية تحقيق أهداف البرنامج التربوي الفردي (Gargiulo, 2003).

وثالثها: عملية تقييم البرنامج التربوي الفردي، ويقصد به مراجعة البرنامج التربوي الفردي خلال فترات محددة لمعرفة مدى تحقيق الأهداف الموضوعة ومدى تحسن الطالب (Al-Shammari & Hornby, 2018; Smith, 2007)، حيث تتضمن هذه العملية كل من الإجراءات والخطوات التالية: تقييم بنائي بحيث يتم تحديد المستوى خلال مراحل وفترات محددة، مراجعة سنوية، وأخيراً تحديث الأهداف وفقاً

للتغييرات والتعديلات الضرورية في خطة التنفيذ (Rivera & Smith, 1997; Smith, 2007; Gargiulo, 2003).

وقد أشارت العديد من الدراسات التربوية إلى أهمية استخدام البرنامج التربوي الفردي في تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة (Wehmeyer, Lance, and Bashinski, 2002; Li, Tse, and Lian, 2009). كما يعتبر البرنامج التربوي الفردي أحد الأركان الأساسية في التربية الخاصة؛ حيث يتم من خلاله إدارة ومراقبة تقديم وتنفيذ البرامج الخاصة بعملية تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة (Rotter, 2014; Drasgow, Yell, and Robinson, 2001). ويعد البرنامج التربوي الفردي نهجاً تربوياً حديثاً في نظام التعليم بدولة الكويت (Al-Shammari, 2015).

إن استخدام البرنامج التربوي الفردي من منظور الدراسات التربوية، وفقاً للبحث في محركات البحث على مستوى الوطن العربي، قليلة جداً خصوصاً في مجال تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة بمدارس التعليم العام التي توفر برامج التربية الخاصة وخدماتها لهذه الشريحة المهمة من المجتمع، مما يؤكد الحاجة لإجراء مثل هذا النوع من البحوث التي ستبين مدى ودرجة استخدام البرنامج التربوي الفردي في تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، وتحديداً هذه الدراسة الحالية التي ستسهم في معرفة ما يلي:

أولاً: درجة استخدام معلمات التربية الخاصة للبرنامج التربوي الفردي في تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة بمدارس التعليم العام العادية الابتدائية بدولة الكويت. أي أن معرفة درجة استخدام البرنامج التربوي الفردي ستقدم معلومات وبيانات حول عمليات إعداد وتنفيذ وتقييم البرنامج التربوي الفردي التي تدخل مباشرةً في تأثيرها على جودة نظام التعليم ومخرجاته.

ثانياً: الفروق في وجهات نظر معلمات التربية الخاصة سيبين مواطن القوة والضعف في استخدام البرنامج التربوي الفردي، والتي سترسم خارطة الطرق لتحسين

جودة الخدمات التعليمية التي تقدم للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، وكذلك التحسين المستمر في تحصيلهم الدراسي.

ثالثاً: تلبية الاحتياجات من دورات وورش عمل للتطوير المهني لمعلمات التربية الخاصة، بالإضافة لبرامج إعداد المعلمين في الكليات التربوية لكي تطور من برامجها ومناهجها لتمكين مخرجاتها من معرفة أهمية واستخدام البرنامج التربوي الفردي في تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.

وأخيراً، تعد الدراسة الحالية من الدراسات التربوية الأولى بدولة الكويت في مجال استخدام البرنامج التربوي الفردي، ومدى تحقيق أهدافه ابتداءً من عمليات الإعداد والتنفيذ والتقييم لهذا النوع من البرامج التعليمية الفردية المصممة خصيصاً لتلبية احتياجات الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة وفقا لقدراتهم بشكل فردي.

ومن هنا تأتي أهمية الدراسة في الكشف عن فعالية استخدام البرنامج التربوي الفردي في تعليم مواد الرياضيات والعلوم للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة من وجهات نظر معلمات التربية الخاصة في مدارس الدمج الابتدائية بدولة الكويت.

مشكلة الدراسة

يعاني الكثير من الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة من بعض المشكلات التعليمية التي تعوق دون تقدمهم تعلمياً، بالإضافة إلى قصور في تقديم الخدمات التعليمية الرئيسية والمساندة لتلبية احتياجاتهم وفقاً لقدراتهم، مما يتعارض مع أسس ومبادئ التربية الخاصة المتعارف عليها عالمياً والتي تشترط تلبيتها للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة بأنسب الأساليب والطرق التعليمية ومنها البرنامج التربوي الفردي.

وبالرغم من تزايد الاهتمام بالطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في دولة الكويت، وما صاحبه من خدمات تعليمية رئيسية ومساندة تكفلها الدولة لجميع فئات الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، إلا أن هناك قصوراً واضحاً في استخدام البرنامج التربوي

الفردي في عملية تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة خصوصاً في مدارس التعليم العام العادية في المرحلة الابتدائية. ولذلك سعت هذه الدراسة إلى معرفة مدى استخدام البرنامج التربوي الفردي، متضمناً عملياته، من منظور معلمات التربية الخاصة بمدارس التعليم العام العادية في المرحلة الابتدائية.

أهداف الدراسة

سعت الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية:

(١) معرفة رأي معلمات التربية الخاصة لمادتي الرياضيات والعلوم حيال البرنامج التربوي الفردي في تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.

(٢) قياس خبراتهم في استخدام البرنامج التربوي الفردي في مدارس الدمج الابتدائية بدولة الكويت وفقاً لمتغيرات محددة.

(٣) تقديم التوصيات المناسبة لتطوير المعلمين مهنياً نحو إعدادهم للتمكن من استخدام البرنامج التربوي الفردي في تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.

أسئلة الدراسة

سعت هذه الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

التساؤل الأول: ما درجة استخدام البرنامج التربوي الفردي في تعليم مواد الرياضيات والعلوم للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة من وجهات نظر معلمات التربية الخاصة في مدارس الدمج الابتدائية بدولة الكويت وفقاً لبعض المتغيرات الديموغرافية؟

التساؤل الثاني: هل توجد فروق دالة إحصائياً لمتوسطات استجابات عينة الدراسة تعزى للمتغيرات الديموغرافية (الجنسية، العمر، المؤهل العلمي، تخصص المادة العلمية، الخبرة في التدريس، المنطقة التعليمية)؟

محددات الدراسة

ظهرت حدود هذه الدراسة متمثلةً بما يلي:

(١) بحثت هذه الدراسة في مدى استخدام معلمات التربية الخاصة لمواد الرياضيات والعلوم للبرنامج التربوي الفردي بصفوف الدمج الجزئي في الكويت.

(٢) تضمنت العينة المنتقاة لهذه الدراسة جميع معلمي التربية الخاصة (من الإناث) في تخصص الرياضيات والعلوم ممن يمارسون مهنة التدريس في فصول الدمج الجزئي بالمدارس العادية الابتدائية فقط بدولة الكويت.

(٣) أجريت هذه الدراسة في بداية الفصل الأول من العام الدراسي ٢٠١٧-٢٠١٨.

مصطلحات الدراسة

(١) البرنامج التربوي الفردي:

يعرف على أنه "وثيقة عملية رسمية محددة موضوعة بشكل فردي لكل تلميذ على حدة وفقاً لحاجاته ومتطلباته الفردية التي تتطلبها طبيعة إعاقته، وصولاً إلى أقصى مستوى من المهارات اللازمة لتحقيق الأهداف المرجوة وبشكل ملائم وفعال لتوظيف قدراته" (حنفي والريس، ٢٠٠٨، ١٨٦).

(٢) الدمج الجزئي:

هو عبارة عن نظام تعليم مشترك للتعليم العام والخاص يتم من خلاله وضع وحدة خاصة على شكل إما غرفة المصادر أو غرفة الصف المستقل، بحيث يتعلم بها الطالب منفرداً أو مع مجموعة من الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة بعض الدروس المراد تعلمها، والتي يقضون بها جزءاً من اليوم الدراسي ومن ثم يعودون إلى الصف الدراسي العادي لقضاء بقية الوقت المدرسي مع الطلبة العاديين (Al-Shammari and Alajmi, 2017; Thomas and Loxley, 2007).

الدراسات السابقة

تناولت الدراسات السابقة موضوع استخدام معلمي الرياضيات والعلوم تربية خاصة للبرنامج التربوي الفردي وفقاً للدراسات العلمية من منظور العلاقة بالمتغيرات الديموغرافية والبحثية لهذه الدراسة.

فيما يلي عرض لنتائج بعض تلك الدراسات السابقة.

أولاً: من منظور إعداد البرنامج التربوي الفردي، فقد أشارت نتائج العديد من الدراسات إلى أهمية استخدام البرنامج التربوي الفردي. فمنها دراسة النجار والرشيدي (٢٠١٥) التي هدفت إلى التعرف على مستوى كفاءة تخطيط وتنفيذ البرنامج التربوي الفردي للتلاميذ ذوي الإعاقة، وشملت عينة الدراسة (١٠٠) من معلمي ذوي الإعاقة في مدينة جدة بالمملكة العربية السعودية، حيث أشارت النتائج إلى أن تقدير معلمي ذوي الإعاقة لكفاءة تخطيط وتنفيذ البرنامج التربوي الفردي كان متوسطًا، بينما كانت مرتفعة لمعوقات تخطيط وتنفيذ البرنامج التربوي الفردي، كما لم يكن هناك فروق دالة إحصائيًا في تقدير المعلمين لكفاءة تخطيط وتنفيذ البرنامج التربوي الفردي، وكذلك لمعيقات تخطيط وتنفيذ البرنامج التربوي الفردي فيما يتعلق بنوع الإعاقة والوضع التعليمي والتخصص والخبرة. أما دراسة أبو الليف (٢٠١٤) حول إعداد معلمات صعوبات التعلم للقيام بإعداد وتنفيذ الخطة الفردية للعلاج التربوي لكل حالة من حالات صعوبات التعلم بمدارس التعليم العام بالمنطقة الشرقية في المملكة العربية السعودية، وشملت عينة الدراسة (١٥) معلمة من معلمات صعوبات التعلم، وكشفت النتائج عن وجود قصور في إعدادهم مما يستدعي تطبيق معايير الجودة في برامج إعداد المعلمات لتخصص صعوبات التعلم. وأخيراً دراسة حنفي والريس (٢٠٠٨) التي هدفت إلى معرفة آراء معلمي التربية الخاصة حول إعداد وتنفيذ البرنامج التربوي الفردي، والمعوقات التي تواجه تطبيقه في معاهد وبرامج التربية الخاصة بمدينة الرياض في المملكة العربية السعودية، حيث اشتملت عينة الدراسة على (٦٤٢) معلماً ومعلمة (٤٠٣ ذكور، ٢٣٩ إناث)، حيث كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية

في بعض المتغيرات مثل نوع الجنس، والمرحلة التعليمية الابتدائية، والدرجة العلمية لمعلمي ومعلمات التربية الخاصة لصالح بكالوريوس تربية خاصة، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في بعض المتغيرات الأخرى مثل عدد سنوات الخبرة في التدريس.

ثانياً: من منظور تنفيذ البرنامج التربوي الفردي، فقد قام حميدي والقريني (٢٠١٧) بدراسة هدفت إلى تعرف وتحديد مستوى استخدام الخطط الانتقالية في البرامج التربوية الفردية للتلميذات ذوات الإعاقة الفكرية، وشملت العينة استجابات (٢١١) من أصل (٤١٧) معلمة تربية خاصة وإدارية منهن (١٦١) معلمة تربية خاصة في المدارس العادية التي تقدم خدماتها للتلميذات ذوات الإعاقة الفكرية بجميع مناطق المملكة العربية السعودية، حيث أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أحد متغيرات الدراسة (الورش والدورات التدريبية)، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في بعض المتغيرات الأخرى مثل طبيعة العمل (معلمة تربية خاصة، أو إدارية)، وعدد سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي حول مستوى استخدام الخطط الانتقالية في البرامج التربوية الفردية، وأخيراً أوصى الباحثان بضرورة إجراء تقويم دوري مستمر حول عملية استخدام الخطط الانتقالية في البرامج التربوية الفردية، وتقديم الورش التدريبية التي تساهم في تطوير معلمات التربية الخاصة معرفياً ومهنياً، بهدف تنمية مهاراتهن في تقديم واستخدام البرامج والخطط الانتقالية. أما دراسة السلامة (٢٠١٦) والتي هدفت إلى التعرف على واقع الالتزام بالقواعد التنظيمية في معاهد وبرامج التلاميذ الصم وضعاف السمع في المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض، حيث شملت العينة (٣٨٦) من العاملين (الذكور والإناث)، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية نحو واقع الالتزام بالقواعد التنظيمية المتعلقة بتنفيذ البرنامج التربوي الفردي لصالح الإناث. كذلك دراسة حميدي (٢٠١٣) التي هدفت إلى تحديد درجة تطبيق الخطة التربوية الفردية من قبل معلمي التربية الخاصة، وشملت العينة (٨٥) من معلمي التربية الخاصة في برامج التوحد التابعة للمراكز الحكومية والخاصة

بمدينة جدة في المملكة العربية السعودية، حيث أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بعض المتغيرات مثل سنوات الخبرة لصالح المعلمين ذوي الخبرة الأقل من ٥ سنوات، والمؤهل العلمي لصالح فئة حملة مؤهل درجة الماجستير، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متغير الجنس، وأخيراً أوصت الدراسة بإجراء بحوث لتقييم مدى فعالية الخطة التربوية الفردية، وكذلك تقديم دورات وورش تدريبية لتأكيد أهمية الخطة التربوية الفردية ودورها الكبير في تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة. وأخيراً دراسة الجعفري (٢٠١٢) حول فاعلية التدريس باستخدام الخطة التربوية الفردية، وكذلك تنفيذ خطة البرنامج التربوي الفردي في إكساب المفاهيم العلمية لعينة من اثني عشر تلميذاً من ذوي الإعاقة العقلية البسيطة تتراوح أعمارهم بين (٧-١٠) سنوات بمدينة مكة المكرمة في المملكة العربية السعودية، وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الأطفال في المجموعة التجريبية مما يعني فاعلية الخطة التربوية الفردية في تنمية مستوى المفاهيم العلمية، وأخيراً فقد أوصت هذه الدراسة بضرورة تقويم المناهج لمادة العلوم المعدة خصيصاً لهذه الفئة من التلاميذ من ناحية مراعاتهم لمستوى المفاهيم وعلاقتها بالنضج العقلي، بالإضافة إلى إعدادها في ضوء حاجاتهم وقدراتهم.

ثالثاً: من منظور تقييم البرنامج التربوي الفردي، فقد أجريت بعض الدراسات، ومنها دراسة دراسة الشمراني والحويطي (٢٠١٨) التي هدفت إلى التعرف إلى المعوقات التي تحول دون تحقيق أهداف البرنامج التربوي الفردي، وشملت العينة (٤٠) معلم تربية خاصة في برامج التربية الفكرية بالمدارس العادية ومعاهد التربية الفكرية في مدينة تبوك بالمملكة العربية السعودية، حيث كشفت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول معوقات تحقيق أهداف البرنامج التربوي الفردي وفقاً لمتغير المؤهل العلمي، سنوات الخبرة ومتغير المكان التعليمي، كما أوصت الدراسة بتقديم دورات تدريبية للمعلمين حول كيفية كتابة البرنامج التربوي وصياغة أهدافه الطويلة والقصيرة والعامة والسلوكية. أما دراسة محمد والقحطاني (Mahmoud and

Alkahtani, 2016) والتي هدفت إلى التحقق من تنفيذ البرامج التربوية الفردية في مدارس الدمج بمدينة الرياض، حيث تم مقابلة (٢٠) عضواً من فريق البرنامج التربوي الفردي، أشارت النتائج إلى القصور في سياسة وطريقة تنفيذ البرنامج التربوي الفردي يعزى لعدم إدراك أعضاء الفريق لأدوارهم ومسئولياتهم الفردية. بينما هدفت دراسة المطوع (٢٠١٥) إلى معرفة مدى إسهام البرنامج التربوي الفردي في تنمية القيم التربوية النفسية والاجتماعية للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، وشملت العينة (ن= ٣١، ١٥ معلماً، ١٦ معلمة) من معلمي الإعاقة العقلية في برامج الدمج بمدارس محافظة شقراء في المملكة العربية السعودي، حيث كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول محاور القيم في الدراسة وفقاً لمتغير التخصص، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لنفس القيم وفقاً لمتغيرات أخرى، مثل الجنس وعدد سنوات الخبرة، وقد أوصت الدراسة بتلبية احتياجات البرامج التربوية من المعلمين وفقاً للتخصص في المسار أو فئة الإعاقة. وكذلك دراسة (الزبون والصمادي، ٢٠١٤) التي هدفت إلى التعرف على مستوى التزام برامج التربية الخاصة بالمؤشرات النوعية لتقرير المصير، حيث تضمنت العينة (٦٢) مركزاً ومؤسسة تربية خاصة، وأشارت النتائج إلى مستوى منخفض من حيث تطبيق البرنامج التربوي الفردي لأنه لم يتضمن أثناء إعداده وتطويره مفهوم تقرير المصير للطلبة المستفيدين من هذه البرامج التربوية الفردية في برامج التربية الخاصة. وفي دراسة أخرى أجراها الباحثان (هوساوي والعريفي، ٢٠١٥) والتي هدفت إلى تقويم البرامج التربوية الفردية وتقديم التوصيات لتعزيز جودة البرامج التربوية الفردية في ضوء معايير مجلس الأطفال غير العاديين للتخطيط التربوي من خلال التعرف على مدى الالتزام بها، والتعرف على الاختلافات بين معايير معاهد وبرامج التربية الفكرية ومعايير مجلس الأطفال غير العاديين للتخطيط التربوي، حيث شملت عينة الدراسة (١٧) برنامجاً تربوياً فردياً معداً في معاهد وبرامج التربية الفكرية في مدينة الرياض في المملكة العربية السعودية، حيث

أشارت النتائج إلى التزام البرامج التربوية الفردية المعدة في معاهد وبرامج التربية الفكرية بأربعة معايير من معايير مجلس الأطفال غير العاديين للتخطيط التربوي بشكل صحيح، والتزامها أيضاً بأربعة معايير أخرى ولكن بشكل خاطئ، بالإضافة إلى افتقارها إلى اثني عشر معياراً. وأخيراً: دراسة (الخشرمي، ٢٠٠٣) حول تقويم بناء ومحتوى البرامج التربوية الفردية لذوي الاحتياجات الخاصة، التي هدفت إلى التعرف على أوجه الشبه والاختلاف في إعداد وتنفيذ البرامج التربوية الفردية ومضامينها المتعارف عليها عالمياً، كما شملت العينة في هذه الدراسة على (١٠٠) متخصصةً تم اختيارهم عشوائياً، منهن ٥٧ معلمة تربية خاصة في مؤسسات ومدارس التربية الخاصة بمدينة الرياض في المملكة العربية السعودية، حيث أشارت النتائج إلى أن غالبية (٨٣%) أفراد العينة أشرن إلى تطبيقهن للبرنامج التربوي الفردي، حيث وجد أن دور معلمة التربية الخاصة هو الأكثر فاعلية في إعداد البرامج التربوية الفردية، وكذلك معظم أفراد العينة (٩٠%) يعدون أن نتائج التقويم مفيدة جداً، كما يراجعن البرامج التربوية الفردية شهرياً (٤١%) وفصلياً (٤٧%) أو مرة كل سنة (١٢%)، ومعظمهن (٦٥%) يقمن على تحديث المعلومات في البرنامج التربوي الفردي، بينما الأغلبية (٩١%) يؤيدن تنفيذ البرنامج التربوي الفردي، ويرى أغلبهن (٨٨%) فائدة البرنامج التربوي الفردي في تعليم وتأهيل الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، أغلبهن (٩٩%) يحتجن إلي دورات وبرامج تدريب وتطوير مهني لقدراتهن في إعداد البرامج التربوية الفردية، وأخيراً أظهرت النتائج بأن محتوى البرامج التربوية الفردية في مضمونها ومعلوماتها لا تتفق أو تتشابه في معظم مدارس التربية الخاصة.

منهج وإجراءات الدراسة

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي التحليلي، باعتبار أنه يعتمد على دراسة الواقع ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً بحيث يعبر عنها كمياً، لمعرفة مدى استخدام معلمات التربية الخاصة في التخصص العلمي لمادتي الرياضيات والعلوم في تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في فصول الدمج الجزئي بدولة الكويت وفقاً لبعض

المتغيرات الديموغرافية (الجنس، الجنسية، المؤهل العلمي، الخبرة في التدريس، تخصص المادة العلمية، المنطقة التعليمية)، والمتغيرات البحثية (التطوير، التنفيذ، والتقييم في البرنامج التربوي الفردي)، وذلك لجمع وتحليل ومن ثم استنتاج أهم النتائج المتعلقة باستخدام البرنامج التربوي الفردي.

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة عشوائياً من معلمات التربية الخاصة من الإناث لمواد الرياضيات والعلوم بمدارس الدمج الابتدائية بدولة الكويت خلال الفصل الثاني للعام الدراسي ٢٠١٨/٢٠١٧ والبالغ عددهن (٦٥) معلمة وبنسبة بلغت (٢١,٩%) من نسبة المجتمع الأصلي البالغ عدده (٢٩٦)، كما هو مبين في الجدول رقم (١).

جدول (١): الخصائص الديموغرافية لعينة الدراسة (ن= 65).

المتغيرات	الفئات	التكرار	النسبة
الجنسية	كويتي	46	%70.8
	أخرى	19	%29.2
العمر	30 سنة فأقل	13	%20
	31 سنة فأكثر	52	%80
المؤهل العلمي	مناهج وطرق التدريس	44	%76.7
	تربية خاصة	21	%32.3
الخبرة في التدريس	10 سنة فأقل	21	%32.3
	11 سنة فأكثر	44	%67.7
تخصص المادة العلمية	الرياضيات	27	%41.5
	العلوم	38	%58.5
المنطقة التعليمية	داخلية	39	%60
	خارجية	26	%40

أداة الدراسة:

صممت أداة الدراسة متضمنة قسمين، أولهما: الخصائص الديموغرافية، وثانيهما: العبارات متضمناً (٢٩) بنداً موزعة على ثلاثة مجالات (التطوير، التنفيذ، والتقييم) للبرنامج التربوي الفردي. وقد شمل المجال الأول كلاً من البنود (١-٩) التي ترتبط بالتطوير، أما المجال الثاني فقد شمل كلاً من البنود (١٠-٢١) التي ترتبط بالتنفيذ، وأخيراً شمل المجال الثالث كلاً من البنود (٢٢-٢٩) التي ترتبط بالتقييم البرنامج التربوي الفردي. كما تم استخدام مقياس ليكرت الرباعي، حيث كانت العبارات تقاس وفقاً لما يلي: دائماً بدرجة قياس (٤)، غالباً بدرجة قياس (٣)، أحياناً بدرجة قياس (٢)، نادراً بدرجة قياس (١).

الصدق والثبات:

أولاً: الصدق، فقد قام الباحث بعرض الاستبانة قبل تطبيقها على مجموعة من الأساتذة المختصين والخبراء بالمجال في كلية التربية بجامعة الكويت، كما قام بالتحقق من صدق الاتساق الداخلي بين كل بند والمحور التابع له، وبين درجة كل محور والدرجة الكلية للاستبانة على عينة استطلاعية قوامها ٢٠ معلم ومعلمة تربية خاصة بمدارس الدمج. وقد جاءت جميع ارتباطات البنود مع المحاور التابعة لها ذات دلالة عند مستوى ٠,٠١، وكذلك بين الدرجات الكلية للمحاور والدرجة الكلية للاستبانة، كما مبين بالجدول (٢).

جدول (٢): معامل ارتباط كل بند بالدرجة الكلية للمحاور والدرجة الكلية للأداة (ن= 20)

المحاور	البند	الارتباطات	البند	الارتباطات	البند	الارتباطات
المحور الأول: التطوير	1	**0.651	4	**0.647	7	**0.593
	2	**0.661	5	**0.545	8	**0.557
	3	**0.672	6	**0.606	9	**0.285
الكلي	**0.736					
المحور الثاني:	10	**0.633	14	**0.694	18	**0.527

المحاور	البند	الارتباطات	البند	الارتباطات	البند	الارتباطات
التنفيذ	11	**0.649	15	**0.760	19	**0.701
	12	**0.671	16	**0.710	20	**0.668
	13	**0.675	17	**0.575	21	**0.561
الكلي	**0.798					
المحور الثالث: التقييم	22	**0.619	25	**0.687	28	**0.777
	23	**0.546	26	**0.758	29	**0.743
	24	**0.601	27	**0.726		
الكلي	**0.759					

ثانياً: الثبات، قام الباحث بحساب ثبات الاستبانة ككل، وحساب ثبات كل محور من محاور الدراسة الثلاثة على العينة الاستطلاعية التي تم اختيارها عشوائياً، حيث بلغ عدد أفرادها (٢٠) معلم ومعلمة تربية خاصة، بطريقة استخدام معامل الفا كرونباخ (Alpha Cronbach). فقد بلغ معامل الثبات للدرجة الكلية للاستبانة ٠,٩٤٨، وداخل المحاور الثلاثة (٠,٧٥١ ، ٠,٩٠٨ ، ٠,٨٨٩) على التوالي مما يعني تمتع عبارات المحاور بدرجة مقبولة من حيث الثبات، كما هو مبين في الجدول رقم (٣).

جدول (٣): قيم ألفا كرونباخ حسب محاور الدراسة.

المحاور	عدد البنود	قيمة ألفا كرونباخ
التطوير	9	0.751
التنفيذ	12	0.908
التقييم	8	0.899
المجموع	29	0.948

أساليب المعالجة الإحصائية:

تم استخدم الأسلوب الوصفي التحليلي لإجراء المعالجة الإحصائية في الدراسة، متضمناً كلاً من الاختبارات الإحصائية التالية: المتوسطات الحسابية (Means)، والانحرافات المعيارية (Standard Deviation)، والتكرارات والنسب المئوية لتكرارات العينة (Frequency–Percent)، والإحصاء الاستنتاجي المتضمن الارتباطات (Correlation) وتحليل التباين المتعدد (Multivariate Test)، وذلك لاستنتاج كل من درجة استخدام معلمي التربية الخاصة للبرنامج التربوي الفردي في تعليم مواد العلوم والرياضيات للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس الدمج الابتدائية بدولة الكويت وفقاً لبعض المتغيرات الديموغرافية والمتغيرات البحثية.

نتائج الدراسة

للإجابة عن التساؤل الأول والذي يشير إلى "ما درجة استخدام البرنامج التربوي الفردي في تعليم مواد الرياضيات والعلوم للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة من وجهات نظر معلمات التربية الخاصة في مدارس الدمج الابتدائية بدولة الكويت وفقاً لبعض المتغيرات الديموغرافية؟" فقد تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والجداول (٤، ٥) توضح ذلك.

جدول (٤): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لتصورات عينة الدراسة عن البرنامج التربوي.

المحاور	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	الترتيب
تطوير البرنامج التربوي الفردي	2.88	.61	3
تنفيذ البرنامج التربوي الفردي	2.95	.67	2
تقييم البرنامج التربوي الفردي	2.96	.69	1
المتوسط الكلي	2.93	.58	

جدول (٥): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لتصورات عينة الدراسة وفق بنود المقياس.

المحاور	العبارات	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	الترتيب
التطوير	(1) أصمم ملفاً يتضمن أسماء فريق تطوير البرنامج التربوي الفردي لكل إحالة (طالب) والوظيفة المطلوبة من كل واحد منهم.	2.46	1.062	9
	(2) أصمم سجلات خاصة بكل إحالة تضم معلومات عامة وشخصية تتضمن حالة (طالب) أسرته الاجتماعية وهواياته وميوله.	2.51	1.062	8
	(3) أعد سجلات خاصة بكل إحالة (طالب) تتضمن أسلوب التعلم والاحتياجات الخاصة حسب مواطن القوة والضعف لديه.	2.58	.983	6
	(4) أتواصل مع المعنيين (الزملاء، طلبة الصف) لمتابعة علاقة طلبتي المحالين لغرف مصادر التعلم من الناحية الاجتماعية ومستوى أدائهم الحالي.	3.05	1.022	4
	(5) أتعاون مع الأهل لتوفير الاحتياجات والخدمات المساندة لكل إحالة من طلبتي.	3.17	.961	3
	(6) أحدد أهدافاً عامة وخاصة قابلة للقياس والملاحظة أسعى لتحقيقها لكل إحالة من طلبتي.	3.34	.815	1

المحاور	العبارات	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	الترتيب
	(7) أحدد المعايير الخاصة بكل هدف أسعى لتحقيقه لدى كل إحالة من طلبتي	3.29	.879	2
	(8) أحدد مواصفات المعلم) كعضو الفريق (الذي سيساعدني في تحقيق الأهداف العامة والخاصة.	2.91	1.027	5
	(9) أحتاج لوجود معلم مساعد يجيد تنفيذ خطة البرنامج التربوي الفردي لكل إحالة (طالب).	2.57	.951	7
التنفيذ	(10) أحدد المساعدات التكميلية والخدمات المساندة ذات الصلة اللازمة لتحقيق الأهداف العامة والخاصة لكل إحالة من طلبتي.	2.88	.944	8
	(11) أحدد للمعنيين المساعدات التكميلية والأدوات والتعديلات اللازمة لتحقيق تقدم طلبتي المحالين في مناهج التعليم العام.	2.77	1.012	9
	(12) أحدد الفترة الزمنية المطلوبة بالساعات لكل إحالة (طالب) في صفوف الدمج /العادية لكل طالب من طلبتي المحالين لغرفة المصادر أو الصف المستقل ذاتيا.	2.63	1.167	11
	(13) أشجع طلبتي المحالين لغرفة المصادر أو الصف المستقل ذاتيا للالتحاق بصفوف التقوية المصممة لهم خارج أوقات الدوام المدرسي.	2.35	1.138	12

المحاور	العبارات	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	الترتيب
	(14) أتعاون مع المعنيين في فريق العمل على تحديد نوعية المساعدة التي تحتاجها كل إحالة من طلبتي.	2.94	.998	6
	(15) أعمل على منح طلبتي المحالين لغرفة المصادر أو الصف المستقل ذاتيا فرصة المشاركة مع زملائهم الطلبة العاديين بالأنشطة الصفية واللاصفية.	2.77	1.086	9
	(16) أدعم مشاركة طلبتي المحالين لغرفة المصادر أو الصف المستقل ذاتياً مع زملائهم من الطلبة العاديين بالتشجيع والتفاعل.	2.89	.970	7
	(17) أراعي ميول ورغبات كل إحالة من طلبتي.	3.45	.771	1
	(18) أسعى أن تكون مخرجات التعلم الخاصة بكل إحالة تتناسب مع متطلبات الحياة المجتمعية.	3.43	.706	2
	(19) أقوم بتوصيف التدخلات التدريسية السلوكية الموصى بها لكل إحالة من طلبتي وفق جدول محدد.	3.02	.992	5
	(20) أراعي عند توصيف التدخلات التدريسية أن تكون مناسبة لكل إحالة على حدة.	3.17	.911	3
	(21) أتعاون مع أولياء أمور الطلبة	3.12	.960	4

المحاور	العبارات	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	الترتيب
	المحالين للمشاركة في تنفيذ البرنامج التربوي الفردي.			
التقييم	(22) أعتمد أسلوب جمع المعلومات والملاحظات الصفية في تقييم كل إحالة من طلبتي.	3.31	.748	2
	(23) أصمم اختبارات متنوعة وأوراق عمل لقياس درجة تعلم كل إحالة من طلبتي.	3.38	.784	1
	(24) أرى أن طلبتي المحالين لغرفة المصادر أو الصف المستقل ذاتياً قادرون على المشاركة في الاختبارات الوطنية على مستوى المنطقة التعليمية والدولة.	2.46	1.047	8
	(25) أحدد لكل إحالة من طلبتي نوعية التعديلات المطلوبة في المنهج وطرق التدريس بناء على نتائج التقييم.	2.72	.944	7
	(26) أزود طلبتي المحالين لغرفة المصادر أو الصف المستقل ذاتياً بالتغذية الراجعة بعد كل تقييم.	3.02	.927	3
	(27) أصمم خطة تقويم بديلة لكل إحالة من طلبتي في حال تعذر تقييمهم وفق الخطة المرسومة.	2.92	.941	5
	(28) أزود أولياء أمور الطلبة المحالين لغرفة المصادر أو الصف المستقل ذاتياً بتقرير يتضمن نتائج تقييم أبنائهم المحالين	2.98	.976	4

المحاور	العبارات	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	الترتيب
	ومستوى تقدّمهم الدراسي والاجتماعي.			
	(29) أشجع أولياء أمور الطلبة المحالين لغرفة المصادر أو الصف المستقل ذاتياً على التوقيع على وثيقة الحقوق والواجبات المتضمنة لنتائج إحالة أبنائهم للبرنامج التربوي الفردي.	2.91	.980	6

أشارت النتائج في الجداول (4، 5) إلى أن درجة المحاور الثلاثة كانت عالية، وبمتوسط حسابي كلي بلغ (2.93) وانحراف معياري بلغ (.58). وهذا مؤشر يدل على تطبيق معلمات التربية الخاصة في التخصص العلمي لمادتي الرياضيات والعلوم بدرجة مناسبة للبرنامج التربوي الفردي في تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في صفوف الدمج الجزئي بدولة الكويت.

كذلك محاور الدراسة من حيث ترتيبها تنازلياً وفي ضوء قيم المتوسطات، وجد بأن المحور الثالث، التقييم في البرنامج التربوي الفردي كان الأكثر توافراً، حيث حصلت غالبية العبارات على متوسطات عالية ما بين (2.46 –3.34). وهذا يدل على أن معلمات التربية الخاصة يتبعن عملية التقييم بدرجة كبيرة في البرنامج التربوي الفردي. وقد حصلت العبارة رقم (23) والتي تنص على "أصمم اختبارات متنوعة وأوراق عمل لقياس درجة تعلم كل إحالة من طلبتي" على المرتبة الأولى وبأعلى متوسط حسابي بلغ (3.38)، بينما جاءت العبارة (22) والتي تنص على ""أعتمد أسلوب جمع المعلومات والملاحظات الصفية في تقييم كل إحالة من طلبتي" على الترتيب الثاني بمتوسط حسابي (3.31). تلتها في الترتيب الثالث العبارة رقم (26) والتي تنص على "أزود طلبتي المحالين لغرفة المصادر أو الصف المستقل ذاتياً بالتغذية الراجعة بعد

كل تقييم" بمتوسط حسابي (3.02)،. فيما حصلت العبارة رقم (24) والتي تنص على " أرى أن طلبتي المحالين لغرفة المصادر أو الصف المستقل ذاتياً قادرون على المشاركة في الاختبارات الوطنية على مستوى المنطقة التعليمية والدولة "على المرتبة الأخيرة وبأقل متوسط حسابي بلغ (2.46). فيما حصلت باقي العبارات على متوسطات ما بين (2.72-2.98).

بينما جاء المحور الثاني، التنفيذ في البرنامج التربوي الفردي في الترتيب الثاني بمتوسط حسابي (2.95) وبانحراف معياري (.67) وقد حصلت عباراته على متوسطات ما بين (2.35- 3.45). تحديداً، حصلت العبارة رقم (17) والتي تنص على " "أراعي ميول ورغبات كل إحالة من طلبتي" على المرتبة الأولى وبأعلى متوسط حسابي بلغ (3.45) داخل المحور والاستبانة ككل. بينما جاءت العبارة (18) والتي تنص على " "أسعى أن تكون مخرجات التعلم الخاصة بكل إحالة تتناسب مع متطلبات الحياة المجتمعية" في الترتيب الثاني بمتوسط حسابي (3.43)، وتلتها في الترتيب الثالث العبارة رقم (20) والتي تنص على " "أراعي عند توصيف التدخلات التدريسية أن تكون مناسبة لكل إحالة على حدة" بمتوسط حسابي (3.17)،. فيما حصلت العبارة رقم (13) والتي تنص على " أشجع طلبتي المحالين لغرفة المصادر أو الصف المستقل ذاتيا للالتحاق بصفوف التقوية المصممة لهم خارج أوقات الدوام المدرسي" على المرتبة الأخيرة وبأقل متوسط حسابي بلغ (2.35) فيما حصلت باقي العبارات على متوسطات ما بين (2.63 – 3.12).

وأخيراً، فقد جاء المحور الأول، التطوير في البرنامج التربوي الفردي، في الترتيب الثالث وبمتوسط حسابي (2.88) وبانحراف معياري (.61). حيث حصلت عباراته على متوسطات ما بين (2.46-3.34). تحديداً، فـقد حصلت العبارة رقم (6) والتي تنص على ""أحدد أهدافاً عامة وخاصة قابلة للقياس والملاحظة أسعى لتحقيقها لكل إحالة من طلبتي" على المرتبة الأولى وبأعلى متوسط حسابي حيث بلغ (3.34). بينما جاءت العبارة رقم (7) والتي تنص على "أحدد المعايير الخاصة بكل هدف أسعى

لتحقيقه لدى كل إحالة من طلبتي" في الترتيب الثاني بمتوسط حسابي بلغ (3.29)، وتلتها في الترتيب الثالث العبارة رقم (5) والتي تنص على "أتعاون مع الأهل لتوفير الاحتياجات والخدمات المساندة لكل إحالة من طلبتي" بمتوسط حسابي بلغ (3.17)، فيما حصلت العبارة رقم (1) والتي تنص على "أصمم ملفاً يتضمن أسماء فريق تطوير البرنامج التربوي الفردي لكل إحالة (طالب) والوظيفة المطلوبة من كل واحد منهم" على المرتبة الأخيرة وبأقل متوسط حسابي (2.46)، فيما حصلت باقي العبارات على متوسطات ما بين (2.51 –3.05).

وللإجابة عن التساؤل الثاني الذي يشير إلى "هل توجد فروق دالة إحصائياً لمتوسطات استجابات عينة الدراسة تعزى للمتغيرات الديموغرافية (الجنسية، العمر، المؤهل العلمي، تخصص المادة العلمية، الخبرة في التدريس، المنطقة التعليمية)؟" فقد تم استخدام تحليل التباين المتعدد (Multivariate Test)، والجدول (6، 7) يوضح ذلك.

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمتغيرات المستقلة ومستوياتها على محاور أداة الدراسة والدرجة الكلية

المحاور	المتغيرات المستقلة		العدد	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعياري
التطوير	الجنسية	كويتي	46	2.85	0.65
		أخرى	19	2.93	0.49
التنفيذ		كويتي	46	2.91	0.70
		أخرى	19	3.05	0.58
التقييم		كويتي	46	2.99	075
		أخرى	19	2.89	0.52
الكلي		كويتي	46	2.91	0.62
		أخرى	19	2.96	0.47

المحاور	المتغيرات المستقلة		العدد	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعياري
التطوير	العمر	أقل من 30سنة	13	2.92	0.80
		30 سنة فأكثر	52	2.87	0.57
التنفيذ		أقل من 30سنة	13	3.14	0.72
		30 سنة فأكثر	52	2.91	0.65
التقييم		أقل من 30سنة	13	3.14	0.86
		30 سنة فأكثر	52	2.92	0.64
الكلي		أقل من 30سنة	13	3.06	0.76
		30 سنة فأكثر	52	2.90	0.53
التطوير	المؤهل العلمي	مناهج وطرق تدريس	44	2.91	0.54
		تربية خاصة	21	2.80	0.74
التنفيذ		مناهج وطرق تدريس	44	2.96	0.62
		تربية خاصة	21	2.93	0.77
التقييم		مناهج وطرق تدريس	44	3.04	0.59
		تربية خاصة	21	2.81	0.84
الكلي		مناهج وطرق تدريس	44	2.97	0.53
		تربية خاصة	21	2.84	0.68
التطوير	تخصص المادة العلمية	رياضيات	27	2.99	0.49
		علوم	38	2.79	0.69
التنفيذ		رياضيات	27	3.14	0.50

المحاور	المتغيرات المستقلة		العدد	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعياري
		علوم	38	2.82	0.74
التقييم		رياضيات	27	3.08	0.54
		علوم	38	2.88	0.77
الكلي		رياضيات	27	3.07	0.43
		علوم	38	2.83	0.65
التطوير	الخبرة في التدريس	10 سنوات فأقل	21	2.71	0.78
		11 سنة فأكثر	44	2.95	0.50
التنفيذ		10 سنوات فأقل	21	2.88	0.87
		11 سنة فأكثر	44	2.99	0.55
التقييم		10 سنوات فأقل	21	2.77	0.92
		11 سنة فأكثر	44	3.06	0.53
الكلي		10 سنوات فأقل	21	2.79	0.77
		11 سنة فأكثر	44	2.99	0.46
التطوير	المنطقة التعليمية	داخلية	39	2.88	0.63
		خارجية	26	2.98	0.56
التنفيذ		داخلية	39	2.88	0.70
		خارجية	26	3.05	0.61
التقييم		داخلية	39	2.93	0.65
		خارجية	26	3.01	0.74
الكلي		داخلية	39	2.87	0.59
		خارجية	26	3.02	0.55

جدول (7) نتائج تحليل التباين المتعدد للمتغيرات المستقلة على محاور أداة الدراسة والدرجة الكلية

متغيرات	محاور	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى دلالة	دلالة
الجنسية	التطوير	.068	1	.068	.194	.661	غير دال
	التنفيذ	.319	1	.319	.800	.375	غير دال
	التقييم	.258	1	.258	.625	.432	غير دال
	الكلي	.011	1	.011	.038	.847	غير دال
العمر	محور التطوير	1.403	1	1.403	3.986	.051	غير دال
	محور التنفيذ	2.642	1	2.642	6.626	.013	دال
	محور التقييم	4.311	1	4.311	10.443	.002	دال
	الكلي	2.653	1	2.653	8.894	.004	دال
المؤهل العلمي	محور التطوير	.008	1	.008	.023	.880	غير دال
	محور التنفيذ	.005	1	.005	.012	.912	غير دال
	محور التقييم	.375	1	.375	.907	.345	غير دال
	الكلي	.066	1	.066	.222	.639	غير دال
تخصص المادة العلمية	محور التطوير	.606	1	.606	1.721	.195	غير دال
	محور	2.292	1	2.292	5.747	.020	دال

متغيرات	محاور	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى دلالة	دلالة
	التنفيذ						
	محور التقييم	.727	1	.727	1.762	.190	غير دال
	الكلي	1.099	1	1.099	3.684	.060	غير دال
الخبرة في التدريس	محور التطوير	1.319	1	1.319	3.747	.058	غير دال
	محور التنفيذ	.678	1	.678	1.700	.197	غير دال
	محور التقييم	2.961	1	2.961	7.173	.010	دال
	الكلي	1.515	1	1.515	5.080	.028	دال
المنطقة التعليمية	محور التطوير	.733	1	.733	2.081	.154	غير دال
	محور التنفيذ	1.032	1	1.032	2.588	.113	غير دال
	محور التقييم	.211	1	.211	.510	.478	غير دال
	الكلي	.604	1	.604	2.024	.160	غير دال

يتضح من الجداول (6، 7) فيما يتعلق بالفروق بمتغير الجنسية عدم وجود فروق ذات دالة إحصائية في متغير الجنسية بين (كويتي، أخرى) بالمحاور الثلاثة والدرجة الكلية، فقد جاءت مستويات الدلالة لقيم (ف) لها عند مستوى دلالة أكبر من (٠,٠٥) والذي يشير إلى عدم وجود الفروق في مدى فعالية البرنامج التربوي الفردي

في تعليم مواد الرياضيات والعلوم من وجهة نظر معلمات التربية الخاصة تعزى لمتغير الجنسية.

أما فيما يتعلق بالفروق بمتغير العمر فقد أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دالة إحصائية في متغير العمر بين (أقل من ٣٠ سنة، ٣٠ سنة وأكثر) بمحور التطوير فقط حيث جاء مستوى الدلالة لقيمة (ف) له عند مستوى دلالة أكبر من (٠,٠٥)، في حين ظهرت الفروق الدالة إحصائياً في متغير العمر بين (أقل من ٣٠ سنة، ٣٠ سنة فأكثر) على محوري التنفيذ والتقييم والدرجة الكلية، فقد جاءت مستويات الدلالة لقيم (ف) لها عند مستوى دلالة أقل من (٠,٠٥) والذي يشير إلى وجود الفروق في مدى فعالية البرنامج التربوي الفردي في تعليم مواد الرياضيات والعلوم من وجهة نظر معلمات التربية الخاصة تعزى لمتغير العمر ولصالح فئة (أقل من ٣٠ سنة).

وفيما يتعلق بالفروق بمتغير المؤهل العلمي فقد أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متغير المؤهل العلمي بين (مناهج وطرق تدريس، تربية خاصة) بالمحاور الثلاثة والدرجة الكلية، فقد جاءت مستويات الدلالة لقيم (ف) لها عند مستوى دلالة أكبر من (٠,٠٥) والذي يشير إلى عدم وجود فروق في مدى فعالية البرنامج التربوي الفردي في تعليم مواد الرياضيات والعلوم من وجهة نظر معلمات التربية الخاصة تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

وفي متغير تخصص المادة العلمية فقد أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متغير تخصص المادة العلمية بين (رياضيات، علوم) بمحوري التطوير والتقييم والدرجة الكلية، فقد جاءت مستويات الدلالة لقيم (ف) لها عند مستوى دلالة أكبر من (٠,٠٥)، في حين ظهرت الفروق الدالة إحصائياً فقط على محور التنفيذ لأن مستوى الدلالة لقيمة (ف) له عند مستوى دلالة أقل من (٠،٠٥) والذي يشير إلى وجود فروق في مدى فعالية البرنامج التربوي الفردي في تعليم مواد الرياضيات والعلوم من وجهة نظر معلمات التربية الخاصة تعزى لمتغير تخصص المادة العلمية ولصالح مادة الرياضيات.

أما فيما يتعلق بالفروق في متغير الخبرة في التدريس فأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متغير الخبرة في التدريس بين (١٠ سنوات فأقل، ١١ سنة فأكثر) بمحوري التطوير والتنفيذ، فقد جاءت مستويات الدلالة لقيم (ف) لها عند مستوى دلالة أكبر من (٠,٠٥)، في حين ظهرت الفروق الدالة إحصائياً على محور التقييم والدرجة الكلية؛ لأن مستوى الدلالة لقيمة (ف) لها عند مستوى دلالة أقل من (٠،٠٥) والذي يشير إلى وجود فروق في استخدام البرنامج التربوي الفردي في تعليم مواد الرياضيات والعلوم من وجهة نظر معلمات التربية الخاصة تعزى لمتغير الخبرة في التدريس ولصالح فئة (١١ سنة فأكثر).

وأخيراً فيما يتعلق بالفروق بمتغير المنطقة التعليمية فقد أشارت النتائج في الجدول إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متغير المنطقة التعليمية بين (داخلية، خارجية) بالمحاور الثلاثة والدرجة الكلية، فقد جاءت مستويات الدلالة لقيم (ف) لها عند مستوى دلالة أكبر من (٠,٠٥) والذي يشير إلى عدم وجود فروق في مدى فعالية البرنامج التربوي الفردي في تعليم مواد الرياضيات والعلوم من وجهة نظر معلمات التربية الخاصة تعزى لمتغير المنطقة التعليمية.

مناقشة النتائج وتفسيرها

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة درجة استخدام معلمات التربية الخاصة للبرنامج التربوي الفردي في تعليم مواد الرياضيات والعلوم للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة وفقاً لمتغيرات ديموغرافية وبحثية محددة، ولقياس الفروق بين هذه المتغيرات من وجهة نظر معلمات التربية الخاصة في فصول الدمج الجزئي بدولة الكويت.

وبناءً على النتائج التي أسفرت عنها هذه الدراسة، فقد تم مناقشتها استناداً إلى نتائج الدراسات السابقة. وفيما يلي عرض لمناقشة النتائج وتفسيرها:

أظهرت نتائج التساؤل الأول ارتفاع درجة استخدام البرنامج التربوي الفردي لدى معلمات فصول الدمج الجزئي في تعليم مواد الرياضيات والعلوم للطلبة ذوي

الاحتياجات الخاصة في مدارس الدمج الابتدائية بدولة الكويت، على الدرجة الكلية لأداة الدراسة والمحاور الثلاثة (التطوير، التنفيذ، التقييم) من خلال ظهور المستويات المرتفعة من المتوسطات الحسابية لها، والذي يشير إلى فعالية استخدام البرنامج التربوي الفردي من قبل معلمات التربية الخاصة، وإلى أن لها درجة مرضية في القدرة على إعداد البرنامج وتنفيذه والقيام بالإجراءات المرتبطة بتقييم مدى فعاليته وتأثيره، حيث جاء محور التقييم بالمرتبة الأولى، تلاه محور التطوير ثم التنفيذ. ويمكن تفسير ذلك من خلال اهتمام دولة الكويت الملحوظ بالطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة على جميع الأصعدة، إذ أولت المؤسسات الرسمية أهمية كبيرة لتقديم الخدمات التعليمية والتربوية والوسائل التعليمية للأشخاص من ذوي الاحتياجات الخاصة، كذلك الاهتمام بالبرامج التي تقدم لهم، وتزويد القائمين عليها من معلمين وإداريين ومشرفين بجميع الخبرات والمهارات والمعارف المرتبطة بالموضوع ومنها البرنامج التربوي الفردي الذي بات يشكل حلقة رئيسية في برامج التعلم في فصول الدمج وبشكل ملحوظ، وكذلك إلى الاهتمام الكبير الخاص بعقد الدورات والندوات وورش العمل للمعلمين والمشرفين القائمين على تلك البرامج وخصوصاً بفصول الدمج.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات السابقة على المستوى العربي، مثل: (هوساوي والعريفي، ٢٠١٥، الخشرمي، ٢٠٠٣) التي أشارت إلى أهمية عملية تقييم وتقويم البرنامج التربوي الفردي بشكل صحيح. كما أتت نتائج عملية تنفيذ البرنامج التربوي الفردي في الترتيب الثاني، وهذه النتيجة تتفق مع نتائج بعض الدراسات السابقة (السلامة، ٢٠١٦، حميدي، ٢٠١٣، الجعفري، ٢٠١٢) والتي توصلت إلى أهمية تنفيذ البرنامج التربوي الفردي في تحقيق أهدافه، حيث تنعكس على تحسن في مستوى تعلم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة وفي تحصيلهم الدراسي. وأخيراً، أظهرت النتائج أن عملية إعداد البرنامج التربوي الفردي قد أتت في الترتيب الثالث مقارنة مع العمليات الأخرى، مما تتفق مع نتائج بعض الدراسات السابقة (النجار

والرشيدي، ٢٠١٥، أبو الليف، ٢٠١٤) التي أثبتت أهمية عملية إعداد البرنامج التربوي الفردي في تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.

أظهرت نتائج التساؤل الثاني بعض الفروق في وجهات نظر معلمات التربية الخاصة في فصول الدمج الجزئي بدولة الكويت والتي بينت أهمية بعض المتغيرات الديموغرافية، إذ أظهرت النتائج اختلاف وجهات نظر معلمات التربية الخاصة في فعالية البرنامج التربوي الفردي تبعاً لمتغير العمر ولصالح فئة العمر الأصغر (٣٠ سنة فأقل)، ولمتغير تخصص المادة العلمية فقط على محور التنفيذ ولصالح تخصص الرياضيات، ولمتغير الخبرة في التدريس على محور التقييم والدرجة الكلية ولصالح فئة الأكثر خبرة (11 سنة فأكثر).

كما أوضحت النتائج وجود فروق تميز كل من فئة الأقل عمراً وفئة تخصص الرياضيات وفئة الأكثر خبرة على بقية الفئات في استخدام البرنامج التربوي الفردي بمراحل عملياته الثلاث، وتعد هذه النتيجة منطقية حيث يفسر الباحث ذلك إلى أن معلمات التربية الخاصة من فئة الأقل عمراً ما زلن يمتلكن الحماس والحيوية والنشاط، ولديهن الرغبة في التعلم والتنفيذ والتقييم لكافة الإجراءات المرتبطة بالبرنامج التربوي الفردي، أما فيما يتعلق بتخصص الرياضات فيعزو الباحث إلى طبيعة المادة وخصوصيتها كونها مادة علمية تحفز الفرد على التفكير والربط المنطقي بين الأشياء، وكذلك عملية التطبيق للمعارف النظرية على أرض الواقع مما يعزز من قدرة الفرد على التمكن من عملية التنفيذ للبرنامج التربوي الفردي والاستفادة منها في العملية التعليمية، وفيما يتعلق بفئة الأكثر خبرة فيعتبر الباحث هذه النتيجة منطقية لدور وتأثير الخبرة في تحسين العملية التعليمية وزيادة المعارف والمهارات المرتبطة بالموضوع، وكلما زادت الخبرة في التدريس زادت القدرة على إجراء عملية التقييم للبرنامج التربوي الفردي وبالتالي تحديد مواطن القوة والتأكيد عليها وتعزيزها، وتحديد نقاط

الضعف لدى طلبة ذوي الاحتياجات الخاصة كي يتمكنوا من تجاوزها وتعديلها والتغلب عليها.

جاءت هذه النتائج متوافقة مع ما أكدته نتائج الدراسات السابقة (السلامة، ٢٠١٦، حنفي والريس، ٢٠٠٨)، والتي أشارت إلى أهمية تخصص المادة العلمية عند استخدام البرنامج التربوي الفردي، وخصوصاً في عملية التنفيذ للبرنامج التربوي الفردي. وتختلف نتائج هذه الدراسة مع نتائج بعض الدراسات السابقة العالمية (حميدي والقريني، ٢٠١٧، النجار والرشيدي، ٢٠١٥) والتي أشارت إلى عدم أهمية التخصص العلمي في البرنامج التربوي الفردي.

كما أن نتائج هذه الدراسة أتت متوافقة مع ما أكدته نتائج الدراسات السابقة (الخشرمي، ٢٠٠٣)، مما يؤكد أهمية الخبرة في التدريس عند استخدام البرنامج التربوي الفردي، وخصوصاً في عملية التقييم للبرامج التربوية الفردية في تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، ولكن هذه النتائج لمتغير الخبرة في التدريس أتت على عكس نتائج بعض الدراسات السابقة العالمية (الشمراني والحويطي، ٢٠١٨، المطوع، ٢٠١٥).

الاستنتاجات والتوصيات

١. إن مستوى استخدام البرنامج التربوي الفردي في تعليم مواد الرياضيات والعلوم للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في فصول الدمج الجزئي بدولة الكويت من وجهة نظر معلمات التربية الخاصة كانت بدرجة عالية.

٢. أعلى مستوى في درجة استخدام البرنامج التربوي الفردي في تعليم مواد الرياضيات والعلوم كان بالمرتبة الأولى للمحور التقييم، ثم بالمرتبة الثانية لمحور التنفيذ، وبالمرتبة الثالثة لمحور التطوير.

٣. لم تختلف وجهة نظر معلمات التربية الخاصة في درجة استخدام البرنامج التربوي الفردي تعباً لمتغير الجنسية (كويتي، وأخرى)، وتبعاً لمتغير المؤهل العلمي

(مناهج وطرق تدريس، تربية خاصة)، وتبعاً لمتغير المنطقة التعليمية (داخلية، خارجية).

٤. تختلف وجهات نظر معلمات التربية الخاصة في درجة استخدام البرنامج التربوي الفردي تبعاً لمتغير العمر على كل من محور التنفيذ ومحور التقييم والدرجة الكلية ولصالح فئة العمر الأصغر.

٥. تختلف وجهات نظر معلمات التربية الخاصة في استخدام البرنامج التربوي الفردي تبعاً لمتغير تخصص المادة العلمية فقط على محور التنفيذ ولصالح تخصص الرياضيات.

٦. تختلف وجهات نظر معلمات التربية الخاصة في درجة استخدام البرنامج التربوي الفردي تبعاً لمتغير الخبرة في التدريس على محور التقييم والدرجة الكلية ولصالح تخص فئة الأكثر خبرة.

في ضوء الاستنتاجات التي توصل إليها الباحث في هذه الدراسة وضعت التوصيات لمزيد من البحث مستقبلاً عن كيفية تطوير عمليات إعداد وتنفيذ وتقييم البرنامج التربوي الفردي في تعليم مواد الرياضيات والعلوم للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في فصول الدمج الجزئي بدولة الكويت.

وتتضمن هذه التوصيات ما يلي:

١. تقديم برامج تدريب وتطوير مهني لمعلمات التربية الخاصة، بحيث تتضمن اكتساب المعارف والمهارات اللازمة في استخدام البرنامج التربوي الفردي، وخصوصاً في عمليات الإعداد والتنفيذ والتقييم للبرنامج التربوي الفردي، لكي يكونوا قادرين على تعليم الرياضيات والعلوم بشكل أفضل ويناسب قدرات واحتياجات الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة بجميع فئاتهم المختلفة.

٢. تقييم البرامج التربوية الفردية بشكل مستمر للوقوف على جوانب القوة والضعف بهدف تطويرها من أجل التحسين المستمر الذي ينعكس على جودة هذه البرامج ومخرجاتها.
٣. تطوير برامج إعداد معلمي التربية الخاصة في جميع التخصصات العلمية، لما لمتغير تخصص المادة العلمية في هذه الدراسة من أهمية بالغة في استخدام البرنامج التربوي الفردي بشكل صحيح، وذلك لتحقيق الأهداف المرجوة التي تظهر مدى استفادة الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة تعليمياً.
٤. الاهتمام والتركيز على فئة المعلمات الأقل عمراً حيث تتميز هذه الفئة بالنشاط والحماس والقدرة على تنفيذ البرنامج التربوي الفردي بشكل أفضل، والتوجيه نحو زيادة الخبرة والمعرفة من خلال الدورات والندوات وورش العمل الخاصة بالبرنامج التربوي الفردي.
٥. التركيز والاهتمام على فئة المعلمات الأكثر خبرة، والاستفادة من خبرتهن في تعزيز المفاهيم والمعارف النظرية والتطبيقية الخاصة بالبرنامج التربوي الفردي.

المراجع العربية

أبو الليف، نعمات عبد المجيد موسى. (٢٠١٤). إعداد معلمة صعوبات التعلم في ضوء معايير الجودة. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، ٢ (٥)، ٨٧-١٢٤.

الجعفري، إلهام حسين عقيل. (٢٠١٢). فاعلية التدريس باستخدام الخطة التربوية الفردية في إكساب المفاهيم العلمية للتلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة بمدينة مكة المكرمة. *المجلة التربوية*، ٢٦ (١٠٣)، ٣١٣-٣٤٨.

حميدي، مؤيد عبد الهادي. (٢٠١٣). درجة تطبيق الخطة التربوية الفردية في برامج التوحد من وجهة نظر معلمي التوحد في مدينة جدة. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة*، ٢ (١٢)، ١١١٧-١١٣٥.

حنفي، علي عبدالنبي؛ والريس، طارق صالح. (٢٠٠٨). آراء معلمي التربية الخاصة حول إعداد البرنامج التربوي الفردي ومعوقات تطبيقه في بعض معاهد وبرامج التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية. *مجلة الإرشاد النفسي*، ٢٢ ، ١٨١-٢٤٣.

خشرمي، سحر أحمد. (٢٠٠٣). تقويم بناء ومحتوى البرامج التربوية الفردية لذوي الاحتياجات الخاصة في مراكز ومدارس التربية الخاصة بمدينة الرياض. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ٤ (٣)، ١٠٣-١٣٢.

الزبون، إيمان خليف؛ والصمادي، جميل محمود. (٢٠١٤). مؤشرات تقرير المصير في برامج التربية الخاصة في الأردن. *مجلة الدراسات التربوية والنفسية*، ٨ (٢)، ٣٣٣-٣٤٧.

السبيعي، نهلة بنت إبراهيم عبد العزيز. (٢٠١٤). الاحتياجات التدريبية اللازمة لمشرفات ومعلمات التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، ٣٣ ، ١٦٩-٢٢٦.

السلامة، أنوار علي. (٢٠١٦). واقع الالتزام بالقواعد التنظيمية في معاهد وبرامج التلاميذ الصم وضعاف السمع في المرحلة الابتدائية. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*، ٥ (٩)، ٩١-١٢٤.

الشمراني، مزهود سعيد؛ والحويطي، عواد بن حماد. (٢٠١٨). معوقات تحقيق أهداف البرنامج التربوي الفردي من وجهة نظر معلمي التربية الفكرية بمدينة تبوك. *مجلة كلية التربية بأسيوط–مصر*، *٣٤* (٦)، ٣٠٣-٣٣٦.

القحطاني، بشاير حمود عبدالله؛ والقريني، تركي عبدالله سليمان. (٢٠١٧). استخدام الخطط الانتقالية في البرامج التربية الفردية للتلميذات ذوات الإعاقة الفكرية في المملكة العربية السعودية. *مجلة العلوم التربوية*، *٢٩* (٣)، ٤٠٩-٤٣٣.

المطوع، عبدالله سعود. (٢٠١٥). مدى إسهام البرنامج التربوي الفردي في تنمية القيم التربوية النفسية والاجتماعية لذوي الاحتياجات الخاصة في برامج الدمج لذوي الإعاقة العقلية. *مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية*، *٣* (٦)، ٨-٤٢.

النجار، حسين بن عبد المجيد مفلح؛ والرشيدي، خالد بن محمد. (٢٠١٥). كفاءة تخطيط و تنفيذ البرنامج التربوي الفردي للتلاميذ ذوي الإعاقة من وجهة نظر المعلمين في جدة. *مجلة التربية الخاصة*، *٢٧* (٢٧٩٣)، ١-٢٩.

هوساوي، علي محمد؛ والعريفي، شهد ناصر. (٢٠١٥). جودة البرامج التربوية الفردية لذوي الإعاقة الفكرية في معاهد وبرامج التربية الفكرية بحسب معايير مجلس الأطفال غير العاديين. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*، *٤* (١٢)، ٦٤-٧٩.

المراجع الأجنبية

Al-Shammari, Z. (2015). *Teaching students with special needs in inclusive education schools: Theory and practice*. (1st Edition). Kuwait.

Al-Shammari, Z., Alajmi, M. (2017). Inclusion of students with special needs in public schools and its social effects from kuwait university pre-service teachers' point of views. The *Educational Journal*, *124*(1), 15-59.

Drasgow, E., Yell, M. L., & Robinson, T. R. (2001). Developing legally correct and educationally appropriate IEPs. *Remedial and Special Education*, *22*(6), 359-373.

Gargiulo, R. M. (2010). *Special education in contemporary society: An introduction to exceptionality*. Sage Publications.

Gartin, B. C., & Murdick, N. L. (2005). Idea 2004 The IEP. *Remedial and Special Education*, *26*(6), 327-331.

Individuals with Disabilities Education Act Amendments of 1997, 20 U.S.C. § 1400 et seq.

Kupper, L., (2000). A Guide to the Individualized Education Program, Office of Special Education and Rehabilitative Services (ED), Washington, DC.

Kuwait Al Youm. (2010). Law No. 8 of 2010 Concerning Rights of People with Disabilities. Retrieved on Oct, 27, 2018 from: http://www.ilo.org/dyn/natlex/natlex4.detail?p_lang=en&p_isn=89501

Li, A. M. C., Tse, A. C. Y., & Lian, M. G. J. (2009). The same project: achieving one curriculum for all in Hong Kong. *International Journal of Whole Schooling*, *5*(2), 23-42.

Mahmoud, M. E., & Alkahtani, M. A. (2016). Bronfenbrenner's ecological model: Barriers and solutions. *Journal of Special Education and Rehabilitation, 3*(12/1), 2-75.

Rivera, D. P., & Smith, D. D. (1997). *Teaching students with learning and behavior problems*. Allyn and Bacon.

Rotter, K. (2014). IEP use by general and special education teachers. *Sage Open*, *4*(2), 2158244014530410.

Smith, D., (2007). *Introduction to special education*. Pearson Education, Inc.

Thomas, G., & Loxley, A. (2007). *Deconstructing special education and Constructing Inclusion*. McGraw-Hill Education (UK).

Wehmeyer, M.L., Lance, G.D., & Bashinski, S. (2002). Promoting access to the general curriculum for students with mental retardation: A multi-level model. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities, 37*(3), 223-234.

Woods, L. L., Martin, J. E., & Humphrey, M. J. (2013). The difference a year makes: an exploratory self-directed IEP case study. *Exceptionality: A Special Education Journal, 21*(3), 176–189.