معوقات تطبيق الخطة التربوية الفردية لذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم بمحافظة جدة

إعداد

أميره مساعد هاشم الزهراني

د.سلطان سعيد عبد الله الزهراني

جامعة جدة – قسم التربية الخاصة

Doi 10.33850/jasht.2020.68908

استلام البحث : ١٨ / ١٠ /٢٠١٩ قبول النشر: ١٥ / ١١ / ٢٠١٩

المستخلص :

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على معوقات تطبيق الخطة التربوية الفردية لذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلميهم بمحافظة جدة، وكذلك التعرف على أثر المتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة) على تقديرات المعلمين، ولتحقيق هذا الهدف، قامت الباحثة باتباع المنهج الوصفي وإعداد استبانة مكونة من أربعة أبعاد للمعوقات، وهي (المعوقات الخاصة بالمعلم، المعوقات الخاصة بالمدرسة، المعوقات الخاصة بالأسرة، المعوقات الخاصة بالطالب)، وتكونت عينة الدراسة من معلمي ومعلمات صعوبات التعلم بمحافظة جدة، تم حصرهم وتطبيق الاستبانة عليهم وقد بلغ عددهم (٢٢٠) معلمًا ومعلمة، منهم (١٦٠) معلمًا، و(٦٠) معلمة، وأشارت النتائج إلى أن المعوقات جاءت بدرجة كبيرة على جميع الأبعاد، حيث احتلت المعوقات الخاصة بالأسرة المرتبة الأولى، يليها المعوقات الخاصة بالمدرسة، ثم المعوقات الخاصة بالمعلم، ثم المعوقات الخاصة بالطالب، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد الدراسة في تقديرهم لمعوقات تطبيق الخطة التربوية الفردية لذوي صعوبات التعلم تُعزى لمتغير الجنس ولصالح المعلمين، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد الدراسة في تقديرهم للمعوقات لمتغير المؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة.

الكلمات المفتاحية: صعوبات التعلم – الخطة التربوية الفردية.

Abstract:

This study aimed at exploring the Obstacles to the implementation of the individual education plan for students with learning disabilities in the elementary schools as a perspective of their

teachers in the province of Jeddah, and exploring effect of variables (gender, academic qualification, number of years of experience) on teachers responses. The researcher used the descriptive approach. A questionnaire that developed by the researcher consisted of four dimensions representing Obstacles to the implementation of the individual education plan (Obstacles related to the teacher, Obstacles related to the school, Obstacles related to the family, Obstacles related to the student). The participants were (220) teachers of learning disabilities in the province of Jeddah, (160) of males and (60) of females. The results showed large extent obstacles on four dimensions as order, obstacles related to the family, obstacles related to the school, obstacles related to the teacher, then obstacles related to the student. Also, the results showed statistically significant differences between the mean scores of teachers responses about the obstacles due to the variable of gender for males, but also, it found no statistically significant differences between the mean scores of teachers responses about the obstacles due to the variable of academic qualification and the variable of number of years of experience.

Keywords: Learning Disabilities - Individual Education Plan.

المقدمة:

لقد حظي مجال التربية الخاصة باهتمام كبير من قبل الدول ومنذ زمن طويل؛ بسبب تأكيد حقوق فئات التربية الخاصة وعلى رأسها الحقوق التعليمية، وبسبب تزايد أعدادهم، لذا أصبحت نظم التعليم تولي أهمية كبيرة لتعليم فئات التربية الخاصة (جيب وديشز، ٢٠١٢/٢٠٠٧)، وقد تبين أن برامج التربية الخاصة تحدث تغييرًا مهمًّا في حياة هؤلاء الأفراد، مما دفع دول العالم المختلفة وشجَّعها على سنِّ التشريعات والقوانين التي تضمن حقوق ذوي الإعاقة في الحصول على تعليم فعَّال ومناسب (الخطيب والحديدي، ٢٠١١)، ففي عام ١٩٧٥ صدر قانون تعليم الأطفال المعوقين (Education for All Handicapped Children Act of 1975) وفق القانون العام 94-142 لضمان حقوقهم في التعليم المجاني ضمن البيئة الأقل تقييدًا قدر الإمكان ومن خلال تعليم فردي، وجرت عدة تعديلات على هذا القانون حتى عام ٢٠٠٤ ليصبح مسماه قانون تحسين تعليم الأفراد ذوي الإعاقة (Individuals with Disabilities Education Improvement Act of 2004) (Smith, 2005)، وقد نصت تلك القوانين على أن يتم تقديم التعليم وفق برامج

فردية تعد لكل طفل مؤهل لتلقي خدمات التربية الخاصة بناءً على احتياجاته (أبو نيان، ٢٠١٨).

وفي عام ١٩٧٨ تم إدراج صعوبات التعلم في القانون العام رقم 94-142 الصادر عام ١٩٧٥ الذي دعا إلى تعليم جميع الأطفال المعوقين (كيرك وكالفانت، ٢٠١٢/١٩٨٤)، وقد ظهر مسمى صعوبات التعلم في الستينيات الميلادية وتأسست حينها الجمعيات المتخصصة التي تهدف إلى إبراز مشكلة صعوبات التعلم وتحسين الخدمات المقدمة لهم (أبو نيان، ٢٠١٥)، واستنادًا إلى ما أكد عليه القانون في أن يتعلم ذوي الإعاقة في البيئة الأقل تقييدًا مع الطلاب العاديين وألا يتم اللجوء إلى الفصول الخاصة أو التدريس المنفصل أو أشكال الاستبعاد الأخرى إلا عندما تكون طبيعة أو شدة إعاقة الطالب تحول دون تعليمه بشكل مرض في الفصول العادية (جيب وديشز، ٢٠١٢/٢٠٠٧)، وإلى ما أكدت عليه أسس وثوابت التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية في أن المدرسة العادية هي البيئة الطبيعية لذوي الإعاقة، فإن ذوي صعوبات التعلم يتم تعليمهم في المدراس العادية عن طريق الفصل العادي، مع تقديم خدمات برنامج صعوبات التعلم الذي يتم تنفيذه في غرفة المصادر (الإدارة العامة للتربية الخاصة، ٢٠١٥).

وعليه، فإن عمل معلمي ذوي صعوبات التعلم يكون بغرفة المصادر في المدارس العادية ويعتمد على ما يعرف بالخطة التربوية الفردية، والتي تُعدَّ وثيقة رسمية ومكتوبة مخصصة لكل طالب تُوضّح فيها جميع الخدمات التي يحتاج إليها، بشكل يراعي الفروق الفردية بين الطلاب ذوي صعوبات التعلم تحت إشراف فريق الخطة التربوية (الشدادي والسميري، ٢٠١٣)، وهنا يتضح بشكل جليٍّ أن الخطة التربوية الفردية تشكل حجر الأساس في بناء مناهج الطلاب ذوي صعوبات التعلم وتدريسها، إذ تُعبر هذه الخطة عن المنهج الفردي لكل طالب (خصاونه، الخوالدة، عصفور والهرش، ٢٠١٦)، فبعد مرور الطالب الذي لديه صعوبات تعلم بمراحل التشخيص المختلفة والتي يتحدد من خلالها جوانب القوة وجوانب الضعف لديه يتعيَّن على فريق الخطة وضع خطة تربوية فردية لمعالجة مشكلات وجوانب الضعف عند الطالب، وتبين فيها الأهداف المراد تحقيقها والإستراتيجيات المتبعة والمواعيد الزمنية (البطاينة، السبايلة، الرشدان والخطاطبة، ٢٠١٢)، ويتم التنسيق بين أعضاء هذا الفريق، وتطبق الخطة من قبل كل من له علاقة بتقديم الخدمة المنصوص عليها في الخطة التربوية الفردية (وزارة التعليم، ٢٠١٥أ).

ومما لا شكَّ فيه أن المملكة العربية السعودية ممثلة في وزارة التعليم تسعى إلى تقديم الخدمة الأمثل لجميع الطلاب بما فيهم ذوي صعوبات التعلم، وتعتمد تسخير جميع الإمكانات المادية والبشرية والمكانية والتقنيات والأساليب اللازمة لإنجاح الخطة التربوية الفردية (الإدارة العامة للتربية الخاصة، ٢٠١٥)، إلا أنه قد يعترضها بعض المعوقات أثناء التطبيق

والتي تؤثر سلبًا على تحقيق أهداف الخطة؛ لذا جاءت هذه الدراسة لتتناول التعرف على أهم تلك المعوقات التي تواجه تطبيق الخطة التربوية الفردية المقدمة لذوي صعوبات التعلم.

مشكلة الدراسة:

تُعدُّ الخطة التربوية الفردية مكونًا أساسيًّا في قانون تحسين تعليم الأفراد ذوي الإعاقة، وتعبر عن وثيقة قانونية تتضمَّن كل شي عن تعليم الطالب بدءًا من الأهداف المراد تحقيقها وصولًا إلى طرق التقييم، لذا فإنها تعد المكون الرئيس لتخطيط برامج صعوبات التعلم، وخارطة طريق لتعليم الطالب، كما تُعدُّ أداة اتصال بين أولياء أمور الطلبة ذوي صعوبات التعلم والمعلمين فيما يتعلق بنمو وتحصيل الطالب التعليمي (جيب وديشز، ٢٠٠٧/٢٠١٢)، وعلى الرغم من سير الخطط التربوية الفردية نحو تقديم الخدمة المكيفة حسب احتياجات الطالب إلا أنه من المنطقي أن نجد بعض المعوقات التي تؤخر مسيرتها ممَّا يستوجب حلها أو على الأقل الحد منها (الشعيل، ٢٠٠٩)، فقد أوضحت نتائج الدراسات السابقة وجود معوقات أثناء تطبيق الخطة التربوية الفردية، ففي دراسة الرشيدي والنجار (٢٠١٥) تعد أكثر المعوقات التي تواجه تطبيق الخطة التربوية الفردية لذوي الإعاقة عدم وجود فريق متعدد التخصصات وعدم وضوح أدوار الفريق، وهذا ما أشارت إليه دراسة القاضي (٢٠١٨) فقد كان من أبرز التحديات التي تحول دون تطبيق الخطة التربوية الفردية النقصُ في الكفاءات التي من المفترض أن تشارك في الخطة التربوية الفردية.

من ناحية أخرى أوضحت نتائج دراسة Thompson (2010) أن أكبر التحديات التي تواجه المتخصصين في التربية الخاصة هي معوقات التعاون بين المعلمين والوالدين أثناء تطبيق الخطة التربوية الفردية، كما توصلت دراسة AlKahtani (2015) إلى نفس النتيجة حيث خلصت الدراسة إلى وجود عدد من التحديات التي تقف أمام تطبيق الخطة التربوية الفردية، وهي التحديات المتعلقة بالأسرة وعدم مشاركتها ضمن فريق الخطة التربوية الفردية، وقد تتمثل تلك المعوقات في المعلمين ففي دراسة AlZoubi (2016) أشارت النتائج إلى وجود معوقات تتعلق بمعلم صعوبات التعلم وتتمثل في ضعف الإعداد الأكاديمي قبل الخدمة، وضعف برامج التدريب المهني أثناء الخدمة، وضعف تطبيق وتقييم المعلم للخطة التربوية الفردية، أو قد تتعلق بالطالب نفسه كما في دراسة العايد، الشربيني، كمال وعقل (٢٠١١) التي بيَّنت أن المعوقات الحادة تتمثل في تكرار غياب الطلاب ذوي الإعاقة والأمراض المزمنة التي يعانون منها، وتتمثل أيضًا - كما أشارت إليه الخليوي (٢٠١٨) في دراستها - في ضعف دافعية التعلم لدى طالبات صعوبات التعلم.

إن وجود المعوقات التي تواجه تطبيق الخطة التربوية الفردية يجعل من الكشف عنها حاجة ملحة؛ حيث إن التعرف عليها وتحديدها يقود إلى العمل على حلها ومعالجتها، أو الحد منها، وبالتالي ضمان سير الخطة التربوية الفردية نحو تحقيق أهدافها ونجاحها، واستنادًا إلى ما سبق، جاءت هذه الدراسة للتعرف على معوقات تطبيق الخطة التربوية الفردية لذوي

صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلميهم، ويمكن تحديد مشكلة الدراسة في السؤال التالي:

ما معوقات تطبيق الخطة التربوية الفردية لذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمي صعوبات التعلم بمحافظة جدة؟

ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

١- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين وجهات نظر معلمي صعوبات التعلم حول معوقات تطبيق الخطة التربوية لذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية تعود لاختلاف الجنس؟

٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين وجهات نظر معلمي صعوبات التعلم حول معوقات تطبيق الخطة التربوية لذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية تعود لاختلاف المؤهل العلمي؟

٣- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين وجهات نظر معلمي صعوبات التعلم حول معوقات تطبيق الخطة التربوية لذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية تعود لاختلاف عدد سنوات الخبرة؟

أهداف الدراسة:

١- التعرف على معوقات تطبيق الخطة التربوية الفردية لذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمي صعوبات التعلم بمحافظة جدة.

٢- التعرف على الفروق الدلالية في معوقات تطبيق الخطة التربوية الفردية لذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية والتي قد تعود لاختلاف الجنس (معلمين، معلمات)، واختلاف المؤهل العلمي للمعلم (بكالوريوس، دراسات عليا)، واختلاف عدد سنوات الخبرة (من سنة إلى ٥ سنوات، من ٦ إلى ١٠ سنوات، ١١ سنة فأكثر).

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

١- زيادة الاهتمام بمجال صعوبات التعلم والتعرف على أبرز المعوقات التي تواجه تطبيق الخطة التربوية الفردية.

٢- تتناول الدراسة موضوع المعوقات التي تواجه المعلم والذي يعد المصدر الرئيس والمباشر لنقل المعرفة إلى طلابه.

٣- تتعلق الدراسة بالمكون الرئيس لبرنامج صعوبات التعلم الذي يقدم في المدارس العادية، وهي الخطة التربوية الفردية المقدمة للطالب الذي لديه صعوبات تعلم، والتي تشكل أهمية كبيرة في تقديم ونجاح الخدمة لذوي صعوبات التعلم.

٤- قلة الدراسات التي تتناول معوقات تطبيق الخطة التربوية الفردية لذوي صعوبات التعلم.

الأهمية التطبيقية:

١) قد يسهم التعرف على معوقات تطبيق الخطة التربوية الفردية لذوي صعوبات التعلم في إمكانية معالجتها والحد منها، مما يسهم في تطوير وتقديم خدمة أفضل لذوي صعوبات التعلم.
٢) إمكانية الاستفادة من أداة الدراسة في إجراء دراسات أخرى مشابهة.
٣) إمكانية استفادة الباحثين من التوصيات البحثية لإجراء دراسات أخرى في مجال صعوبات التعلم.

مصطلحات الدراسة:

المعوقات

تعرف الباحثة المعوقات إجرائيا على أنها العوامل التي يؤثر وجودها سلبيا على عمل معلمي صعوبات التعلم في تدريس طلابهم أو يقلل من كفاءته، والمرتبطة بالمعلم نفسه، أو المدرسة، أو الأسرة أو الطالب.

الخطة التربوية الفردية

"وصف مكتوب لجميع الخدمات التربوية والخدمات المساندة التي تقتضيها احتياجات الطالب بناءً على نتائج التشخيص والتقويم، والمعد من قبل الفريق متعدد التخصصات بالمدرسة" (الإدارة العامة للتربية الخاصة، ٢٠١٥، ص. ٦٨).

وتعرف الباحثة الخطة التربوية الفردية إجرائيًّا بأنها وثيقة رسمية فردية تعد لكل طالب لديه صعوبات تعلم، تشتمل على جميع ما يحتاجه من خدمات تربوية وخدمات مساندة؛ بهدف مساعدته على تحقيق الأهداف المكتوبة والتي بنيت على جوانب الاحتياج لديه.

صعوبات التعلم

"اضطرابات في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تتضمن فهم واستخدام اللغة المكتوبة أو اللغة المنطوقة والتي تبدو في اضطرابات الاستماع والتفكير والكلام والقراءة والكتابة (الإملاء، التعبير، الخط) والرياضيات والتي لا تعود إلى أسباب تتعلق بالعوق العقلي أو السمعي أو البصري، أو غيرها من أنواع الإعاقات أو ظروف التعلم أو الرعاية الأسرية" (وزارة التعليم، ٢٠١٥ب، ص. ١٠).

وتعرف الباحثة صعوبات التعلم إجرائيًّا بأنها إحدى فئات التربية الخاصة التي تتطلب تقديم خدمات التربية الخاصة بعد الإحالة والتشخيص في المدارس العادية.

حدود الدراسة

١- الحدود الموضوعية: اقتصر تطبيق الدراسة على معوقات تطبيق الخطة التربوية الفردية لذوي صعوبات التعلم والمتعلقة بالمعلم، والمدرسة، والأسرة، والطالب.

٢- الحدود المكانية: تم تطبيق الدراسة في المدارس الابتدائية الحكومية الملحق بها برنامج صعوبات تعلم بمحافظة جدة.

٣- الحدود البشرية: تم تطبيق الدراسة على معلمي ومعلمات صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية.

٤- الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ١٤٣٩-١٤٤٠هـ.

الإطار النظري للدراسة:

صعوبات التعلم:

تعريف صعوبات التعلم:

ظهرت عدة تعريفات لصعوبات التعلم من أبرزها تعريف كيرك Kirk الذي يشير إلى أن صعوبات التعلم تأخُّر أو اضطراب النمو في واحدة أو أكثر من عمليات التحدث، أو اللغة، أو القراءة، أو الكتابة، أو الحساب، تنشأ بسبب اضطراب العمليات النفسية الأساسية (الانتباه، الإدراك، الذاكرة والتفكير) (كما ورد في هلالاهان، كوفمان، لويد، ويس ومارتينز، ٢٠٠٥/٢٠٠٧)، ولا تنشأ صعوبات التعلم في الواقع عن الإعاقة الفكرية، أو الإعاقة الحسية، أو العوامل الثقافية، أو العوامل التعليمية أو العوامل التدريسية، وعرفت اللجنة القومية المشتركة لصعوبات التعلم NJCLD صعوبات التعلم بأنها مصطلح عام يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التي تتجلَّى في صعوبات اكتساب واستخدام الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة، التفكير والقدرة الرياضية، وتعد هذه الاضطرابات جوهرية بالنسبة للفرد، وتعود إلى خلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي، وقد تتزامن مع حالات الاضطرابات السلوكية والانفعالية والإعاقات الأخرى لكنها ليست السبب في صعوبات التعلم (as cited in Frank, 2014)، كما تعرف صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية بأنها اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية والتي تتضمن فهم واستخدام اللغة المكتوبة أو اللغة المنطوقة، وتبدو في اضطرابات الاستماع والتفكير والكلام والقراءة والكتابة (الإملاء، التعبير، الخط) والرياضيات، وهذه الاضطرابات لا تعود إلى أسباب متعلقة بالعوق الفكري أو العوق السمعي أو العوق البصري، أو غيرها من أنواع الإعاقات الأخرى، أو ظروف التعلم، أو الرعاية الأسرية (وزارة التعليم، ٢٠١٥ب).

البيئة التربوية والتعليمية لذوي صعوبات التعلم:

تُعدُّ المدارس العادية هي البيئة المناسبة للطلاب ذوي صعوبات التعلم، ويتم تعليمهم في الفصل العادي بالإضافة إلى خدمات برنامج صعوبات التعلم الذي يقدم في غرفة المصادر بغرض تلبية الاحتياجات الفردية للطالب، وهي غرفة يَحضر إليها الطلاب ذوو صعوبات التعلم لمدة لا تزيد عن نصف اليوم الدراسي، وتُقدم فيها الخدمات التعليمية المتخصصة بشكل فردي أو جماعي بما يتناسب مع خصائص الطلاب، واحتياجاتهم، وقدراتهم، وتتيح لهم أن يتعلموا المعلومات والمهارات الأكاديمية، والتفاعل الاجتماعي

والتواصل مع الآخرين في الفصل العادي (العبد اللطيف، ٢٠١٥؛ الإدارة العامة للتربية الخاصة، ٢٠١٥).

الخطة التربوية الفردية:

صدر في عام ١٩٧٥ قانون التعليم لكل الأطفال المعاقين Education for All Handicapped Children Act ونص هذا القانون على أحقية كل الأطفال في التعليم العام المجاني والملائم، ويعد هذا النص هو الأساس القانوني للتربية الخاصة، ويعرف هذا القانون اليوم باسم قانون ٢٠٠٤ لتعليم الأفراد ذوي الإعاقات (IDEA) (جيب وديشز، ٢٠١٢/٢٠٠٧)، ولعل من أهم خصائص التربية الخاصة تركيزها على تكييف التعليم وفق حاجات الطالب، وهذا التكييف يتم وفقًا لما يعرف بالخطة التربوية الفردية التي نصت عليها التشريعات التربوية الخاصة والتي تتضمن تحديد مستوى الأداء الحالي في المجالات الأساسية وتعيين الأهداف المراد تحقيقها والسبل المساعدة في تحقيقها، فقد أصبحت الخطة التربوية الفردية هي المنهاج الملائم لذوي الإعاقة (الخطيب والحديدي، ٢٠١١)، وعليه فإن الخطة التربوية الفردية تأخذ الطابع الرسمي في تقديم الخدمة للطالب، وتمنح تقديم جميع الخدمات التي يحتاجها الطالب وتمكن الطالب وأسرته من المشاركة فيها بشكل رسمي (BC Ministry of Education Manual, 2016).

تعريف الخطة التربوية الفردية:

تُعرَّف الخطة التربوية الفردية على أنها سجلٌّ مكتوب يصف ما يتعلمه الطالب بناءً على تقييم شامل لنقاط القوة عنده، ونقاط الضعف أي المهارات التي يحتاج إلى تعلمها، وتعد أداة مشتركة بين الأشخاص المسؤولين عن الخطة؛ لمساعدة الطالب على تحقيق الأهداف (Ministry of Education, 2004)، كما تُعرَّف على أنها خطة تدريسية يبنيها فريق الخطة التربوية الفردية من خلال التقرير الناتج عن الاختبار التشخيصي للطالب، يعتمد فيها التدرج من الأسهل إلى الأصعب، أو من البسيط إلى المعقَّد، وتُصمم تلك الخطة تصميمًا خاصًّا لطالب معيَّن؛ لغرض تحقيق حاجاته التربوية بحيث تشتمل على الأهداف وفق معايير معينة وفي فترة زمنية محددة (أبو الديار، البحيري ومحفوظي، ٢٠١٢)، وعلى الصعيد المحلي فقد تم تعريف الخطة التربوية الفردية في المملكة بأنها وثيقة أساسية ومُلزمة مكتوبة بين أطراف العملية التعليمية (الطالب – فريق العمل المدرسي – الأسرة)، وتشتمل على جميع الخدمات التربوية والخدمات المساندة التي تقتضيها احتياجات الطالب، وتحدد تلك الحاجات بناءً على نتائج التشخيص والقياس، وتعد من قبل فريق الخطة التربوية الفردية في المدرسة (وزارة التعليم، ٢٠١٥ب).

أهمية الخطة التربوية الفردية:

تعد الخطة التربوية الفردية منهجًا ووثيقة تنص على جميع التفاصيل التي تناسب احتياجات الطالب اللازمة لتقديم تعليم مناسب له (وزارة التعليم، ٢٠١٧)، وهي تعمل بمثابة أداة للتواصل بين العاملين عليها، كما أنها تحدد كتابيًّا كافة المواد والوسائل اللازمة لمساعدة

الطالب، وتهدف إلى التأكد من أن الطالب يتلقى الخدمات التي يحتاجها، وبواسطتها يمكن المتابعة والمساءلة حول وضع الطالب (الخطيب والحديدي، ٢٠١٣)، وتُعدُّ الخطة التربوية الفردية المكون الرئيس لتخطيط التربية الخاصة، حيث تتضمن أهداف التحسين والطرق التي يمكن أن تساعد الطالب على تحقيق تلك الأهداف، كما تعد أداة اتصال بين أولياء الأمور والمعلمين فيما يتعلق بتقدم الطالب، فعندما يعرف أولياء الأمور والمعلمون الأهداف الموضوعة لتحسن الطالب تكون لديهم نقاطًا مرجعية مشتركة للمناقشة واتخاذ القرارات (جيب وديشز، ٢٠١٢/٢٠٠٧)، وقد عملت الخطة التربوية الفردية على بلورة عدة أمور ذات أهمية يمكن إيجازها فيما يلي:

١- تعد الخطة التربوية الفردية وثيقة مكتوبة تستند إلى القانون (IDEA)، فهي بذلك تعد وثيقة قانونية رسمية.
٢- أنها حجر الزاوية في تقديم التعليم للطالب الملتحق بخدمات التربية الخاصة، وتقدم لكل طالب على حدة.
٣- تنشأ بتنسيق فريق متخصص (فريق الخطة التربوية الفردية) لمساعدة الطالب.
٤- تعمل على توحيد وتنسيق الجهود لخدمة الطالب.
٥- تحدد مسؤوليات كل عضو من أعضاء فريق الخطة التربوية الفردية.
٦- تقيس تقدم الطفل نحو تحقيق الأهداف.
٧- تضمن مشاركة الأسرة ضمن فريق الخطة التربوية الفردية. (U.S. Department of Education, 2019).

الاعتبارات الأساسية للخطة التربوية الفردية:

ترتكز الخطة التربوية الفردية على جملة من الاعتبارات الأساسية وهي:

١- تسخير جميع الإمكانات (المادية، البشرية، المكانية والتقنيات اللازمة)؛ لإنجاح الخطة التربوية الفردية.
٢- إعداد الخطة التربوية الفردية بناء على نتائج التشخيص والتقييم لكل طالب على حدة.
٣- أن تعتمد عمليات الخطة على الوصف الدقيق والمكتوب للبرنامج التعليمي.
٤- إعداد الخطة التربوية الفردية بناءً على احتياجات الطالب المحددة في مستوى أدائه الحالي.
٥- أن تقوم الخطة على مشاركة فريق العمل متعدد التخصصات (فريق الخطة التربوية الفردية).
٦- يجب مشاركة الأسرة في جميع مراحل الخطة التربوية الفردية.
٧- اقتران الخطة بفترة زمنية محددة لبداية ونهاية الخدمات المطلوبة.
٨- أن تخضع الخطة التربوية الفردية للتقييم المستمر والتقييم النهائي. (الإدارة العامة للتربية الخاصة، ٢٠١٥).

معوقات تطبيق الخطة التربوية الفردية:

أشارت الدراسات السابقة إلى عدة معوقات تعترض الخطة التربوية الفردية أثناء تطبيقها ويمكن توضيحها فيما يلي:

المعوقات الخاصة بالمعلم:

أوضحت نتائج الدراسات السابقة أن هناك العديد من المعوقات المرتبطة بالمعلم القائم على تطبيق الخطة التربوية الفردية، منها ضعف الإعداد الأكاديمي للمعلم، وذلك قبل الالتحاق بالخدمة أي أثناء الدراسة الجامعية، حيث تشير نتائج دراسة الحرز (٢٠٠٨) إلى أن إعداد المعلمين في مجال الخطة التربوية الفردية كان ضعيفًا أثناء مرحلة الدراسة الجامعية، وقد أشارت دراسة كل من AlZoubi (2016) ودراسة خير الله والقحطاني (٢٠١٧) ودراسة العايد وآخرين (٢٠١١) إلى نفس النتيجة، وفي السياق ذاته أشارت نتائج دراسة Debbag (٢٠١٧) التي أجريت على معلمي التربية الخاصة المستقبليين حول كفاءتهم في تطبيق البرنامج التربوي الفردي إلى أن أفراد الدراسة يعتقدون أنهم غير مؤهلين بدرجة كافية لتطبيق الخطة التربوية الفردية، وأن لديهم مخاوف بسبب المشكلات التي قد تحدث أثناء تطبيق الخطة التربوية الفردية.

ورغم أهمية التدريب أثناء الخدمة إلا أن نتائج الدراسات السابقة حول معوقات تطبيق الخطة التربوية الفردية تشير إلى نقص الدورات التدريبية للمعلمين أثناء الخدمة، فقد أشارت دراسة كل من النجار والرشيدي (٢٠١٥)، وخير الله والقحطاني (٢٠١٧)، و AlKahtani (2015)إلى قلة الدورات التدريبية أثناء الخدمة في مجال تطبيق الخطة التربوية الفردية.

كما أن إحدى المعوقات المتعلقة بتنفيذ الخطة التربوية من وجهة نظر المعلمين هي تنفيذها اعتمادًا على معلم التربية الخاصة فقط، فعلى الرغم من تأكيد القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة على أنه يجب أن تعتمد الخطة التربوية الفردية على عمل فريق متعدد التخصصات، ويتم تنفيذها من قبل كل من له علاقة بتقديم الخدمة المنصوص عليها في الخطة (الأمانة العامة للتربية الخاصة، ٢٠٠١)، إلا أن دراسة الحرز (٢٠٠٨) توضح النتائج أن المعلمة تتحمل العبء الأكبر في إعداد وتطبيق الخطة التربوية الفردية، وتشير دراسة حنفي والريس (٢٠٠٨) إلى أن الخطة التربوية الفردية تقتصر على جهود المعلم وحده، وكذلك في دراسة Santiago-Lugo (2018) التي وضحت أن من أبرز التحديات في تطبيق الخطة التربوية الفردية هي تحمل المعلم لكامل المسؤولية في تطبيق الخطة التربوية الفردية.

وقد أشارت عدة دراسات إلى كثرة وتعدد المهام المطلوبة من معلم التربية الخاصة، ففي دراسة القاضي (٢٠١٨) أشارت المعلمات إلى كثرة الأعمال الملقاة على عاتقهن، وفي دراسة أبي نيان والجلعود (٢٠١٦) أوضحت النتائج تعدد مسؤوليات معلمة صعوبات التعلم وكثرة الأعمال الكتابية التي يقمن بها، أما دراسة AlKahtani (2015) فقد بينت وجود اتجاهات سلبية لدى معلمي التربية الخاصة نحو الخطة التربوية الفردية بسبب كثرة أعباء

العمل، وأخيرًا بينت دراسة Lazuras (2006) أن الإجهاد الوظيفي لدى معلمي التربية الخاصة كان أعلى منه لدى معلمي التعليم العام؛ بسبب مواجهتهم لأعباء كبيرة ناشئة عن عملهم.

ويُعدُّ إلمام المعلم بإستراتيجيات التدريس الفعَّالة من الأمور المهمة والتي يجب توافرها لدى المعلمين القائمين على تطبيق الخطة التربوية الفردية، وعليه فإن ضعف إلمام المعلم بها يعد من معوقات تطبيق الخطة التربوية الفردية، ونجد أن بعض المعلمين يفتقر إلى معرفة وتطبيق الإستراتيجيات الفعَّالة مما يعيق تطبيقه للخطة التربوية الفردية، فقد أشارت دراسة العايد وآخرين (٢٠١١) إلى ضعف المعلم في استخدام الأساليب الحديثة، وكذلك أوضحت دراسة الحرز (٢٠٠٨) إلى أن هناك قلة في الدورات الخاصة بأساليب التدريس الفردي، ويعد ضعف الإعداد الأكاديمي للمعلم وقلة الدورات التدريبية من الأسباب المحتملة لهذا الأمر.

ويمثل التقويم أحد المتطلبات اللازمة للخطة التربوية الفردية، حيث يتم تقويمها نهاية كل فصل دراسي، كما تتم مراجعتها بشكلٍ سنوي أو بشكل نصف سنوي والتعديل عليها عند الحاجة (وزارة التعليم، ٢٠١٥ب)، والغرض من التقويم هو تحديد فاعلية الخطة التربوية الفردية في تحقيق احتياجات الطالب المنصوص عليها في الأهداف مرة واحدة على الأقل في كل عام دراسي (وزارة التعليم، ٢٠١٥أ) إلا أن المعلمين قد يجدون صعوبة في تقويم ومتابعة الخطة التربوية الفردية كما تشير إليه دراسة AlZoubi (2016) حول ضعف المعلم في تطبيق وتقييم الخطة التربوية الفردية.

المعوقات الخاصة بالمدرسة:

تمثل المدرسة أحد المعوقات التي تواجه المعلمين في تطبيق الخطة التربوية الفردية، فقد بينت بعض الدراسات أن بعض المدارس الملحق بها برامج للتربية الخاصة لا تفعل فريق الخطة التربوية الفردية (الخشرمي، ٢٠٠٣؛ النجار والرشيدي، ٢٠١٥)، كما أشارت بعض الدراسات الأخرى إلى أن فريق الخطة التربوية الفردية ضعيف الفاعلية أو غير مكتمل (القاضي، ٢٠١٨؛ Santiago-Lugo, 2018)، وفيما يخص أدوار فريق الخطة التربوية الفردية، فقد أشارت دراسة خير الله والقحطاني (٢٠١٧) إلى أن فريق الخطة التربوية الفردية لا يعرفون أدوارهم التي نصت عليها الإجراءات التنظيمية للتربية الخاصة، بالإضافة إلى أن أدوار العاملين في الفريق غامضة وغير واضحة (Takala, Pirttimaa and Tormanen, 2009)، كما أن هناك حاجة لوضع آلية واضحة لاجتماعات فريق الخطة التربوية الفردية (خير الله والقحطاني، ٢٠١٧؛ القاضي، ٢٠١٨).

وتعد الخدمات المساندة من الأمور المهمة التي تدعم تعلم الطالب، إلا أن بعض المدارس لا توفر هذه الخدمات وهذا مما يعيق تطبيق الخطة التربوية الفردية، فقد أوضحت دراسة أبي نيان والجلعود (٢٠١٦) أن أحد المشكلات التي تواجه برامج صعوبات التعلم هي

عدم توفر الخدمات المساندة للتلميذات اللاتي لديهن صعوبات تعلم، وأوضحت دراسة الخليوي (٢٠١٧) أن عدم وجود الخدمات الضرورية المساندة التي يجب أن تشملها الخطة تمثل أحد المعوقات التي تواجه المعلمات في أداء عملهن، كما أوضحت دراسة الحرز (٢٠٠٨) أن قلة في توافر الكفاءات البشرية لتقديم الخدمات المساندة التي تحتاجها الطالبة من الصعوبات التي تحول دون تحقيق الخطة التربوية لأهدافها.

ولتعاون قائدي المدراس الأثر الكبير، فقد أوضحت دراسة وفائي وفحجان (٢٠١٣) أن الإدارة تجهل الأهداف الخاصة بتعليم ذوي صعوبات التعلم، وأشارت دراسة العايد وآخرين (٢٠١١) إلى أن الإدارة لا تهيئ الجو المناسب لتطبيق الخطة التربوية الفردية، كما أوضحت دراسة السيف (٢٠١٠) أن الإدارة المدرسية تمثل أحد المعوقات التي تواجه معلم صعوبات التعلم وأن معلومات الإدارة حول عمل معلم صعوبات التعلم محدودة، وأشار الشعيل (٢٠٠٩) أيضًا إلى ضعف تعاون الإدارة مع معلمي صعوبات التعلم، فيما بينت دراسة كل من خير الله والقحطاني (٢٠١٧) والقاضي (٢٠١٨) ضعف متابعة قائد المدرسة للخطة التربوية الفردية.

ويعد ضعف التعاون من قبل معلمي التعليم العام هو أحد المعوقات التي تواجه تطبيق الخطة التربوية الفردية (Santiago-Lugo, 2018)، وتشير نتائج دراسة المرشدي (٢٠٠٨) إلى أن معلمي صعوبات التعلم يواجهون مشكلات تتعلق بتعاون معلم التعليم العام، فيما أوضحت نتائج دراسة أبي نيان والجلعود (٢٠١٦) أن معلمات التعليم العام لا يلتزمن بجدول خروج التلميذة إلى غرفة المصادر، وقد بينت دراسة الخليوي (٢٠١٧) ضعف تعاون معلمات التعليم العام في تقويم مدى تحقق الهدف بعيد المدى، هذا وقد أشارت نتائج دراسة Lee-Tarver (2006) إلى الحاجة إلى مزيد من التدريب لمعلمي التعليم العام حول الخطة التربوية الفردية.

كما أن من أبرز المعوقات التي تواجه المعلمين هي عدم توفر أجهزة إلكترونية مساعدة في التعليم، أو قلتها بحيث لا تلبي احتياجات الطلاب (الشعيل، ٢٠٠٩)، وتحتاج الخطة التربوية الفردية إلى الأدوات والأجهزة المناسبة لتطبيقها، ومن خلال الدراسات السابقة يتضح أن هناك قصورًا ونقصًا في توفر الأدوات والأجهزة والوسائل التعليمية المطلوبة لتطبيق الخطة التربوية الفردية (AlKahtani, 2015; Halsey, 2005).

المعوقات الخاصة بالأسرة:

يعد دور الأسرة كبيرٌ جدًّا في تقدم ابنها في الخطة التربوية الفردية وذلك من خلال التعاون مع المدرسة والمشاركة فيما يتم تقديمه للطالب، كما أن مشاركة الأسرة في الخطة التربوية الفردية جزء أساسي ولها دور بالغ الأهمية في تعميم المهارات التي يتعلمها الطالب (صادق، ٢٠١٤)، وعليه فإن عدم تفعيل الأسرة لدورها يعد أحد المعوقات التي تواجه المعلمين في تطبيق الخطة التربوية الفردية، وتتمثل المعوقات الخاصة بالأسرة في:

١- قلة وعي الأسرة بدورها (خير الله والقحطاني، ٢٠١٧)، وقصور مشاركتها في الخطة التربوية الفردية (Santiago-Lugo، 2018).

٢- قلة وعي الأسرة بأهمية الخطة التربوية الفردية (Ilik & Er, 2019).

٣- ضعف ثقة الأسرة في القائمين على تطبيق الخطة التربوية الفردية (Thompson، 2010).

٤- قصور متابعة الأسرة لما يتعلمه ابنها في الخطة التربوية الفردية (الخليوي، ٢٠١٧؛ الشعيل، ٢٠٠٩).

٥- قصور مهارات التعاون والتشاور بين الأسرة والمدرسة، الافتقار لضوابط تلزم الأسرة بالمشاركة في الخطة التربوية الفردية، والافتقار لبرامج توعوية للأسرة لتوضيح كيفية تطبيق الخطة التربوية الفردية (القاضي، ٢٠١٨).

المعوقات الخاصة بالطالب:

من أبرز معوقات تطبيق الخطة التربوية الفردية المتعلقة بالطالب ضعف دافعية التعلم لديه (الخليوي، ٢٠١٨)، وغياب الطالب المتكرر عن الجلسات التعليمية (حنفي والريس، ٢٠٠٨؛ العايد والإمام، ٢٠٠٣)، كما أن التقلبات المزاجية التي يظهرها الطالب أمر مربك ويؤثر على سير العملية التعليمية (مصطفى، ٢٠١٦)، إضافة إلى ضعف التركيز والانتباه كما أشار إلى ذلك العايد والإمام (٢٠٠٣)، وأخيرًا فإن الأمراض المزمنة التي يعاني منها الطالب قد تؤثر على تقدمه نحو الأهداف المنشودة (العايد وآخرون، ٢٠١١).

منهجية الدراسة:

منهج الدراسة:

اتبعت الباحثة المنهج الوصفي؛ لمناسبته لطبيعة وأهداف الدراسة حيث تهدف الدراسة إلى وصف معوقات تطبيق الخطة التربوية الفردية لذوي صعوبات التعلم كما ستكون عليه بالواقع.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي صعوبات التعلم في المدارس الحكومية الابتدائية بمحافظة جدة، والبالغ عددهم (٢٥٦) معلمًا ومعلمة، بواقع (١٨٨) معلمًا و(٦٨) معلمة، حسب إحصائية إدارة التربية الخاصة بجدة لعام ١٤٣٩-١٤٤٠هـ.

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العمدية حيث استخدمت الباحثة أسلوب الحصر الشامل؛ نظرًا لصغر حجم المجتمع، وتم تطبيق أداة الدراسة على جميع أفراد المجتمع، وقد استجاب للأداة (٢٥٣) فردًا من المجتمع، وبلغ عدد أفراد العينة في شكلها النهائي (١٦٠) معلمًا و(٦٠) معلمة بمجموع (٢٢٠) معلمًا ومعلمة.

وصف عينة الدراسة:

١- الجنس

جدول (١): توزيع عينة الدراسة وفق متغير الجنس

الجنس	التكرارات	النسبة المئوية
معلمين	١٦٠	% ٧٢.٧٣
معلمات	٦٠	% ٢٧.٢٧
الإجمالي	**٢٢٠**	**% ١٠٠**

من خلال الجدول السابق الذي يوضح توزيع عينة الدراسة وفق متغير الجنس، يتضح أن النسبة الأكبر هي نسبة المعلمين والتي تمثل (٧٢.٧٣%) من إجمالي عينة الدراسة، وأن نسبة المعلمات تمثل (٢٧.٢٧%) من إجمالي عينة الدراسة.

٢- المؤهل العلمي:

تنوعت استجابات العينة حسب متغير المؤهل العلمي إلى فئة البكالوريوس وفئة الدراسات العليا.

جدول (٢): توزيع عينة الدراسة وفق متغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	التكرارات	النسبة المئوية
بكالوريوس	١٩٢	% ٨٧.٢٧
دراسات عليا	٢٨	% ١٢.٧٣
الإجمالي	**٢٢٠**	**% ١٠٠**

يبين الجدول السابق أن فئة البكالوريوس هي الغالبية العظمى وتمثل نسبة (٨٧.٢٧%)، بينما تمثل فئة الدراسات العليا ما نسبته (١٢.٧٣%) وهي الفئة الأقل.

٣- عدد سنوات الخبرة

تفاوتت عدد سنوات الخبرة لدى عينة الدراسة حسب التقسيم المعتمد لمتغير عدد سنوات الخبرة (١-٥ سنوات، ٦-١٠ سنوات، ١١ سنة فأكثر).

جدول (٣): توزيع عينة الدراسة وفق متغير عدد سنوات الخبرة

عدد سنوات الخبرة	التكرارات	النسبة المئوية
١-٥ سنوات	٥٢	% ٢٣.٦٤
٦-١٠ سنوات	٨٤	% ٣٨.١٨
١١ سنة فأكثر	٨٤	% ٣٨.١٨
الإجمالي	**٢٢٠**	**% ١٠٠**

من خلال الجدول السابق يتضح أن المعلمين من ذوي الخبرة (١-٥ سنوات) يمثلون نسبة (٢٣.٦٤ %) من إجمالي عينة الدراسة، بينما يمثل المعلمون من ذوي الخبرة (٦-١٠

سنوات) نسبة (٣٨.١٨ %)، ويمثل المعلمون من ذوي الخبرة (١١ سنة) فأكثر نفس النسبة (٣٨.١٨ %) من إجمالي عينة الدراسة.

أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة الاستبانة لجمع البيانات بهدف التعرف على معوقات تطبيق الخطة التربوية الفردية لذوي صعوبات التعلم، وتم إعدادها بعد الرجوع إلى بعض المصادر ذات العلاقة مثل الدليل التنظيمي للتربية الخاصة (٢٠١٥أ) والدليل الإجرائي للتربية الخاصة (٢٠١٥ب) الصادرة عن وزارة التعليم. والاستفادة من الدراسات السابقة المشابهة للدراسة الحالية مثل دراسة الحرز (٢٠٠٨)، العايد وآخرين (٢٠١١)، AlKahtani (2015)، الخليوي (٢٠١٧)، خير الله والقحطاني (٢٠١٧)، القاضي (٢٠١٨)، كما تمت الاستعانة بآراء بعض الزملاء في الميدان من المتخصصين في صعوبات التعلم حول المعوقات التي تواجههم في تطبيق الخطة التربوية الفردية.

خصائص أداة الدراسة:

١- الصدق الظاهري:

للتحقق من الصدق الظاهري وأن الاستبانة تقيس ما وضعت من أجله قامت الباحثة بعرض الاستبانة على مجموعة من المتخصصين في التربية الخاصة، حيث طُلب منهم إبداء رأيهم حول مدى ارتباط الفقرات بموضوع الدراسة، ووضوحها وسلامة صياغتها، والملاحظات المقترحة منهم، ووفق ما أبداه المحكمون من ملاحظات وتوجيهات، قامت الباحثة بإجراء التعديلات اللازمة، واستبعاد الفقرات غير المناسبة، وإعادة صياغة ودمج بعض الفقرات، وبذلك أصبحت الصورة النهائية للاستبانة تتكون من جزئين، الجزء الأول يشمل المتغيرات الديموغرافية (الجنس، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة)، والجزء الثاني يشمل فقرات الاستبانة والتي أصبحت (٢٧) فقرة موزعة بالتساوي على الأبعاد الأربعة.

وبعد التحقق من الصدق الظاهري للاستبانة، تم تطبيقها على عينة استطلاعية قوامها (٣٣) فردًا من عينة الدراسة للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة وثباتها؛ حتى يمكن استخدامها مع العينة النهائية، وفيما يلي توضيح ذلك.

٢- صدق الاتساق الداخلي:

بعد تطبيق الأداة على العينة الاستطلاعية تمت معالجة البيانات باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) Statistical Package for Social Sciences، للتعرف على مدى التجانس الداخلي للاستبانة، من خلال حساب الارتباط بين الدرجة الكلية للاستبانة وأبعادها، وكذلك حساب معاملات ارتباط درجة كل فقرة بالبعد الذي تنتمي له، من خلال معاملات ارتباط (بيرسون) (person Correlation)، وجاءت نتائج ذلك وفق ما يلي:

الاتساق بين الدرجة الكلية للاستبانة وأبعادها:

تم حساب معامل ارتباط كل فقرة بدرجة البعد الذي تنتمي له، ويتضح ذلك في الجدول الآتي:

جدول (٤): قيم معامل ارتباط (بيرسون) بين الدرجة الكلية للاستبانة وأبعادها

رقم البعد	البعد	معامل الارتباط	الدلالة
١	المعوقات الخاصة بالمعلم	٧٠٥.**	عالي
٢	المعوقات الخاصة بالمدرسة	٨٨٢.**	عالي
٣	المعوقات الخاصة بالأسرة	٧٢٣.**	عالي
٤	المعوقات الخاصة بالطالب	٧١٠.**	عالي

(**) دالة إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠١).

يتبين من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط داله إحصائيًّا عند مستوى (٠.٠١)؛ مما يشير إلى وجود علاقة ارتباط قوية بين كل بعد من أبعاد الاستبانة (المعوقات الخاصة بالمعلم، المعوقات الخاصة بالمدرسة، المعوقات الخاصة بالأسرة، المعوقات الخاصة بالطالب) بالدرجة الكلية للاستبانة وهذا يعطي دلالة على ارتفاع الاتساق الداخلي لأبعاد الاستبانة، مما يدلُّ على أن الاستبانة تعد صادقة لما وضعت لقياسه، وتحقق الهدف من الدراسة، وهذا يشير إلى إمكانية الوثوق بنتائج الدراسة.

الاتساق بين الفقرات والبعد الذي تنتمي له:

تم حساب الارتباط بين الفقرات والبعد الذي تنتمي له، ومدى دلالة هذا الارتباط إحصائيًّا، ويوضح الجدول الآتي ذلك.

جدول (٥): قيم معامل ارتباط (بيرسون) بين الفقرات والبعد الذي تنتمي له

المعوقات الخاصة بالمعلم	معامل الارتباط	المعوقات الخاصة بالمدرسة	معامل الارتباط	المعوقات الخاصة بالأسرة	معامل الارتباط	المعوقات الخاصة بالطالب	معامل الارتباط
١	٦٦٦.**	٨	٧٦٨.**	١٥	٧٩٤.**	٢٢	٧٧٤.**
٢	٤٨٣.**	٩	٦٨٩.**	١٦	٧٢٤.**	٢٣	٨٣١.**
٣	٧٩٣.**	١٠	٦٤٤.**	١٧	٨٠٧.**	٢٤	٧١٣.**
٤	١٦٣.	١١	٥٣٦.**	١٨	٧٤١.**	٢٥	٦٩٤.**
٥	١٩٦.	١٢	٧٢٣.**	١٩	٥٥٧.**	٢٦	٥٣٦.**
٦	٦٨٧.**	١٣	٦١٠.**	٢٠	٥٠٣.**	٢٧	٦٠٨.**
٧	٦٥٣.**	١٤	٧٤٢.**	٢١	٦٨٤.**	٢٨	٦٥٠.**

(**) دالة إحصائيًّا عند (٠,٠١).

يتضح من خلال الجدول (٥) أن جميع قيم معاملات ارتباط الفقرات بالبعد دالة عند مستوى (٠.٠١) مما يعطي دلالة على ارتفاع معاملات الاتساق الداخلي وارتفاع مؤشرات

الصدق، وبالتالي إمكانية الوثوق بالأداة في تطبيق الدراسة، فيما ما عدا الفقرتين الرابعة والخامسة، وقد تم الإبقاء عليهما لأهميتهما، كما أنهما لا يؤثران على الدرجة الكلية للبعد والتي تمت الإشارة إليها في الجدول (٤)، حيث إنها تتمتع بدرجة اتساق داخلي مرتفعة.

٣- الثبات:

وللتحقق من ثبات درجة الاستبانة، تم استخدام معامل الثبات (ألفا كرونباخ) (Cronbach's Alpha) لدرجات أبعاد الاستبانة، كما يتضح في الجدول الآتي:

جدول (٦): معامل الثبات لأداة البحث (الاستبانة)

رقم البعد	البعد	عدد الفقرات	معامل الثبات	الدلالة
١	المعوقات الخاصة بالمعلم	٧	.٦٢٧	مقبول
٢	المعوقات الخاصة بالمدرسة	٧	.٨٠٠	جيد
٣	المعوقات الخاصة بالأسرة	٧	.٧٩٣	مقبول
٤	المعوقات الخاصة بالطالب	٧	.٨٠٣	جيد
الاستبانة ككل		**٢٨**	**.٨٨٢**	**جيد**

ويتضح من الجدول (٦) أن فقرات وأبعاد الاستبانة ذات ثبات مرتفع وذلك وفقًا لمعامل ثبات ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)، حيث بلغ معامل الثبات الكلي للاستبانة (٠.٨٨٢)، وهو نسبة ثبات جيدة، فبحسب Cronbach and Shavelson (2004) أن معامل الثبات إذا كان ≥٠.٩ فإن نسبة الثبات ممتازة، وإذا كان ≥٠.٨ فإن نسبة الثبات جيدة، وإذا كان ≥٠.٧ فإن نسبة الثبات مقبولة، ويتبين من الجدول (٣-٦) ارتفاع قيم معاملات الثبات لأبعاد الاستبانة، وبالرغم من أن بعض الأبعاد حصلت على نسبة ثبات مقبولة، إلا أن مجموع الثبات العام للأداة يتمتع بدرجة جيدة من الثبات حيث بلغت (٠.٨٨٢)، وهي نسبة تعد مرتفعة عن النسبة المقبولة إحصائيًّا (٠.٧٠)؛ مما يشير إلى إمكانية ثبات النتائج في الدراسة الحالية، وأن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات؛ لذلك يمكن الاعتماد على النتائج والوثوق بها.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

١- ما معوقات تطبيق الخطة التربوية الفردية لذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمي صعوبات التعلم بمحافظة جدة؟

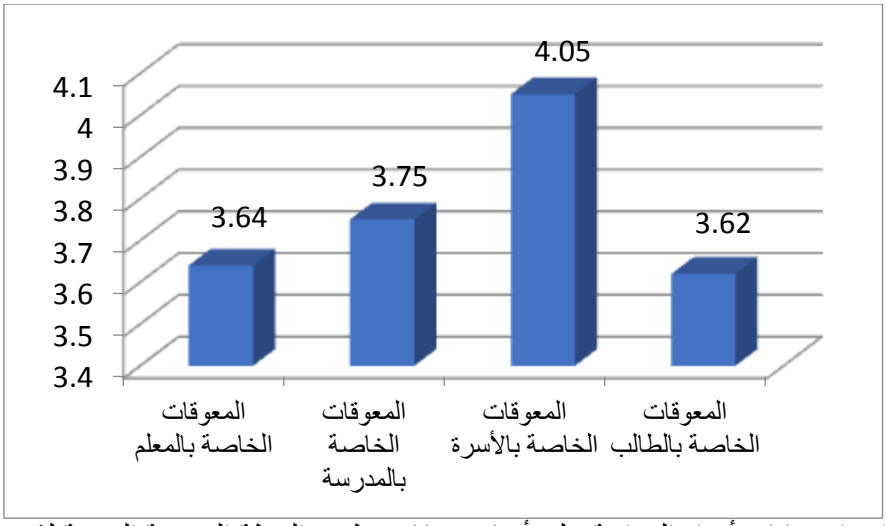
للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات المعلمين على أبعاد المعوقات التي تواجه تطبيق الخطة التربوية الفردية لذوي صعوبات التعلم ككل، وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول (٧).

جدول (٧): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد الدراسة على أبعاد معوقات تطبيق الخطة التربوية الفردية لذوي صعوبات التعلم

رقم البعد	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتب	درجة الموافقة
١	المعوقات الخاصة بالمعلم	٣.٦٤	٠,٧٠	٣	أوافق
٢	المعوقات الخاصة بالمدرسة	٣.٧٥	٠,٧٢	٢	أوافق
٣	المعوقات الخاصة بالأسرة	٤.٠٥	٠,٦٠	١	أوافق
٤	المعوقات الخاصة بالطالب	٣.٦٢	٠,٦٢	٤	أوافق
معوقات تطبيق الخطة التربوية الفردية لذوي صعوبات التعلم		**٣.٧٦**	**٠,٥١**	**-**	**أوافق**

يتضح من خلال النتائج الموضحة أعلاه أن درجة معوقات تطبيق الخطة التربوية الفردية لذوي صعوبات التعلم جاءت بدرجة كبيرة، وبمتوسط حسابي (٣,٧٦)، وبانحراف معياري بلغ (٠,٥١). كما يتضح أن بعد المعوقات الخاصة بالأسرة جاء في مقدمة الأبعاد وذلك بمتوسط حسابي (٤.٠٥)، يليه بعد المعوقات الخاصة بالمدرسة بمتوسط حسابي (٣.٧٥)، ثم بعد المعوقات الخاصة بالمعلم بمتوسط حسابي (٣.٦٤)، وأخيرًا بعد المعوقات الخاصة بالطالب بمتوسط حسابي (٣.٦٢)، وجميع هذه المتوسطات تقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي والذي يشير إلى الخيار (أوافق) على أداة الدراسة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الشمراني والحويطي (٢٠١٨) التي بينت أن المعوقات التي تحول دون تحقيق أهداف الخطة التربوية الفردية من وجهة نظر معلمي الإعاقة الفكرية جاءت بدرجة مرتفعة على جميع أبعاد الدراسة والتي كان من ضمنها المعوقات المتعلقة بالوسائل المساعدة والبيئة الصفية والتجهيزات المدرسية، والطلاب وأولياء أمورهم، ماعدا المعوقات المتعلقة بالمعلم فقد جاءت بدرجة متوسطة من وجهة نظر معلمي الإعاقة الفكرية، وتعزو الباحثة ارتفاع تقدير المعلمين للمعوقات إلى أن من الطبيعي وجود المعوقات التي تواجه المعلمين في تطبيق الخطة التربوية الفردية، وأن الخطة التربوية الفردية عمل يشترك في تطبيقه عدة أطراف، فالأدوار متعددة وترتبط ببعضها وعند اختلال دور أحد الأطراف يُحدِثُ تأثيرًا سلبيًّا على جهود الأطراف الأخرى، ويوضح شكل (١) استجابات أفراد الدراسة على أبعاد معوقات تطبيق الخطة التربوية الفردية لذوي صعوبات التعلم.



شكل (١): استجابات أفراد الدراسة على أبعاد معوقات تطبيق الخطة التربوية الفردية لذوي صعوبات التعلم

وللتعرف على معوقات تطبيق الخطة التربوية الفردية لذوي صعوبات التعلم الخاصة بالمعلم، تم حساب التكرارات والنسب والمئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد الدراسة على فقرات بعد المعوقات الخاصة بالمعلم، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول (٨).

جدول (٨): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد الدراسة لمعوقات تطبيق الخطة التربوية الفردية لذوي صعوبات التعلم الخاصة بالمعلم

م	العبارة	التكرارات والنسب المئوية	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتب	درجة الموافقة
			أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة				
١	ضعف الإعداد الأكاديمي	ك	٤٧	٥٨	٣١	٥٨	٢٦	٣.١٩	١.٣٥	٦	محايد

Doi: 10.33850/jasht.2020.68908

	للمعلم في مجال تطبيق الخطة التربوية الفردية أثناء مرحلة الدراسة الجامعية.	%	٢١٠٤	٢٦٠٤	١٤٠١	٢٦٠٤	١١٠٨			
٢	قلة الدورات التدريبية لتطوير أداء المعلم في تطبيق الخطة التربوية الفردية.	ك	٦١	٨٤	٢٩	٣٥	١١	٣.٦٨	١.١٨	٣	أوافق
		%	٢٧٠٧	٣٨٠٢	١٣٠٢	١٥٠٩	٥٠٠				
٣	ضعف الإلمام بالدليل التنظيمي للتربية الخاصة.	ك	٤٢	٨٧	٣٣	٤٥	١٣	٣.٤٥	١.١٨	٤	أوافق
		%	١٩٠١	٣٩٠٥	١٥٠٠	٢٠٠٥	٥٠٩				
٤	يتولى المعلم تطبيق الجزء الأكبر في الخطة التربوية الفردية.	ك	١٢٣	٦٨	١١	١٦	٢	٤.٣٤	٠.٣٩	٢	أوافق بشدة
		%	٥٥٠٩	٣٠٠٩	٥٠٠	٧٠٣	٠٠٩				
٥	كثرة الأعمال المطلوبة من المعلم.	ك	١٣٩	٦٠	١٢	٩	٠	٤.٥٠	٠.٧٨	١	أوافق بشدة
		%	٦٣٠٢	٢٧٠٣	٥٠٥	٤٠١	٠				
٦	ضعف الإلمام بالإستراتيجيات الفعَّالة في	ك	٣٢	٦٧	٥٩	٤٨	١٤	٣.٢٥	١.١٤	٥	محايد
		%	١٤٠٥	٣٠٠٥	٢٦٠٨	٢١٠٨	٦٠٤				

	التدريس.									
٧	يجد المعلم صعوبة في التقويم والمتابعة المستمرة للخطة التربوية الفردية.	ك	٢٥	٦٥	٤١	٧٢	١٧	٣.٠٤	١.١٧	٧	محايد
		%	١١.٤	٢٩.٥	١٨.٦	٣٢.٧	٧.٧				
المتوسط العام								٣.٦٤	٠.٧٠	أوافق	

يتضح من خلال استعراض الجدول السابق أن أفراد الدراسة موافقون إجمالًا على معوقات تطبيق الخطة التربوية الفردية لذوي صعوبات التعلم الخاصة بالمعلم بمتوسط حسابي بلغ (٣.٦٤ من ٥)، وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي (من ٣.٤١ إلى ٤.٢٠)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار (أوافق) على أداة الدراسة، كما يتضح أيضًا أن الفقرة رقم (٥) والتي تنص على "كثرة الأعمال المطلوبة من المعلم" حازت على أعلى متوسط حسابي بلغ (٤,٥٠) ويشير هذا المتوسط إلى خيار (أوافق بشدة) على أداة الدراسة، وتتفق هذه النتيجة مع ما جاء في دراسة Takala, Pirttimaa and Tormanen (2009) التي أوضحت نتائجها أن من المشكلات الرئيسة التي يواجهها معلمو التربية الخاصة تتمثل في كثرة الأعمال المطلوبة منهم، وتفسر الباحثة ارتفاع تقدير المعلمين لهذه الفقرة بسبب الأعباء التي يتلقاها المعلمون، فتعدد المهام واقتصار تطبيق الخطة التربوية الفردية على جهود المعلمين تجعلهم يواجهون مستوى أعلى من الضغوط، كما يلاحظ من الجدول أن أدنى فقرة كانت الفقرة رقم (٧) والتي تنص على "يجد المعلم صعوبة في التقويم والمتابعة المستمرة للخطة التربوية الفردية" من حيث موافقة أفراد الدراسة، وكان ذلك بمتوسط حسابي بلغ (٣.٠٤)، والذي يشير إلى خيار (محايد) على أداة الدراسة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة AlZoubi (2016)، التي أوضحت أن هناك ضعفًا في إعداد المعلمين في مجال الخطة التربوية الفردية أثناء مرحلة الدراسة الجامعية.

وللتعرف على معوقات تطبيق الخطة التربوية الفردية لذوي صعوبات التعلم الخاصة بالمدرسة تم حساب التكرارات والنسب والمئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد الدراسة على فقرات بعد المعوقات الخاصة بالمدرسة، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول (٩).

جدول (٩): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد الدراسة لمعوقات تطبيق الخطة التربوية الفردية لذوي صعوبات التعلم الخاصة بالمدرسة

م	العبارة	التكرارات والنسب المئوية	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتب	درجة الموافقة
			أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة				
٨	فريق الخطة التربوية الفردية غير مكتمل.	ك	٦٠	٧٧	٣٠	٤٦	٧	٣.٦٢	١.١٨	٥	أوافق
		%	٢٧.٣	٣٥.٠	١٣.٦	٢٠.٩	٣.٢				
٩	قلة معرفة فريق الخطة التربوية الفردية بأدوارهم كما نصت عليها الإجراءات التنظيمية للتربية الخاصة.	ك	٧٨	٩٠	٢٣	٢٥	٤	٣.٩٧	١.٠٣	٣	أوافق
		%	٣٥.٥	٤٠.٩	١٠.٥	١١.٤	١.٨				
١٠	الحاجة لآلية واضحة لاجتماعات فريق الخطة التربوية الفردية.	ك	٦٣	١٠٩	٢٤	٢٢	٢	٣.٩٥	٠.٩٣	٤	أوافق
		%	٢٨.٦	٤٩.٥	١٠.٩	١٠.٠	٠.٩				
١١	قصور الخدمات المساندة التي يجب أن تشملها الخطة التربوية الفردية (مثل: تعديل السلوك، علاج النطق ...)	ك	١٤٣	٥٥	١٢	٨	٢	٤.٥٠	٠.٨٣	١	أوافق بشدة
		%	٦٥.٠	٢٥.٠	٥.٥	٣.٦	٠.٩				
١٢	ضعف متابعة قائد المدرسة للخطة التربوية الفردية.	ك	٢٤	٣٧	٦٣	٦٧	٢٩	٢.٨٢	١.١٩	٧	محايد
		%	١٠.٩	١٦.٨	٢٨.٦	٣٠.٥	١٣.٢				
١٣	ضعف التعاون بين معلم التعليم ومعلم صعوبات التعلم.	ك	٤٣	٧٠	٤٦	٤٢	١٩	٣.٣٥	١.٢٣	٦	محايد
		%	١٩.٥	٣١.٨	٢٠.٩	١٩.١	٨.٦				
١٤	قلة توفر الأدوات والأجهزة المناسبة لتطبيق الخطة التربوية الفردية.	ك	١٠٠	٦٤	٢٣	٢٦	٧	٤.٠٢	١.١٥	٢	أوافق
		%	٤٥.٥	٢٩.١	١٠.٥	١١.٨	٣.٢				
المتوسط العام								٣.٧٥	٠.٧٢		أوافق

يتضح من خلال استعراض نتائج الجدول السابق أن أفراد الدراسة موافقون على معوقات تطبيق الخطة التربوية الفردية لذوي صعوبات التعلم الخاصة بالمدرسة بمتوسط حسابي بلغ (٣.٧٥ من ٥)، وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي (من

٣.٤١ إلى ٤.٢٠)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار (أوافق) على أداة الدراسة، كما يتضح أيضًا أن الفقرة رقم (٥) والتي تنص على "قصور الخدمات المساندة التي يجب أن تشملها الخطة التربوية الفردية" حصلت على أعلى متوسط حسابي بلغ (٤,٥٠) بمستوى (أوافق بشدة) على أداة الدراسة، وتتفق هذه النتيجة مع ما جاء في دراسة أبي نيان والجلعود (٢٠١٦) ودراسة الخليوي (٢٠١٧) في أن عدم وجود الخدمات الضرورية المساندة التي يجب أن تشملها الخطة التربوية الفردية تمثل أحد المعوقات التي تواجه المعلمات في أداء عملهن، فبالرغم من أهمية الخدمات المساندة للطالب إلا أننا نجد أنها غير متوفرة في جميع المدارس، وهذا ما جعل تقدير أفراد الدراسة لهذه الفقرة عاليًا جدًّا، كما حصلت الفقرة رقم (١٢) والتي تنص على "ضعف متابعة قائد المدرسة للخطة التربوية الفردية" على أقل تقدير وبمتوسط حسابي (٢.٨٢) والذي يوافق الخيار (محايد) على أداة الدراسة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة خير الله والقحطاني (٢٠١٧) ودراسة القاضي (٢٠١٨) في أن هناك ضعفًا من قبل قائدي المدارس في متابعة الخطة التربوية الفردية.

وللتعرف على معوقات تطبيق الخطة التربوية الفردية لذوي صعوبات التعلم الخاصة بالأسرة، تم حساب التكرارات والنسب والمئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد الدراسة على فقرات بعد المعوقات الخاصة بالأسرة، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول (١٠).

جدول (١٠): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد الدراسة لمعوقات تطبيق الخطة التربوية الفردية لذوي صعوبات التعلم الخاصة بالأسرة

م	العبارة	التكرارات والنسب المئوية	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتب	درجة الموافقة
			أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة				
١٥	قلة وعي الأسرة بأهمية الخطة التربوية الفردية.	ك	١٠٨	٩٢	١٤	٥	١	٤.٣٧	.٧٤٠	٢	أوافق بشدة
		%	٤٩.١	٤١.٨	٦.٤	٢.٣	٠.٥				
١٦	قصور مهارات التعاون والتشاور بين الأسرة والمدرسة.	ك	٨٩	١٠١	٢١	٨	١	٤.٢٢	٠.٧٩	٥	أوافق بشدة
		%	٤٠.٥	٤٥.٩	٩.٥	٣.٦	٠.٥				
١٧	ضعف معرفة الأسرة بدورها كما نص عليها الدليل التنظيمي للتربية الخاصة.	ك	١١٠	٩٠	١٣	٧	٠	٤.٣٨	٠.٧٤	١	أوافق بشدة
		%	٥٠.٠	٤٠.٩	٥.٩	٣.٢	٠				
١٨	قلة البرامج التوعوية للأسرة داخل المدرسة لتوضيح كيفية	ك	٧١	٧٢	٣٨	٣٦	٣	٣.٧٨	١.١١	٦	أوافق

	تطبيق الخطة التربوية الفردية.	%	٣٢.٣	٣٢.٧	١٧.٣	١٦.٤	١.٤			
١٩	الافتقار لضوابط تلزم الأسرة بالمشاركة في تطبيق الخطة التربوية الفردية.	ك	١٠٣	٨٢	٢٤	١٠	١	٤.٢٥	٠.٨٦	٣	أوافق بشدة
		%	٤٦.٨	٣٧.٣	١٠.٩	٤.٥	٠.٥				
٢٠	ضعف ثقة الأسرة في المتخصصين القائمين على تطبيق الخطة التربوية الفردية.	ك	٢٩	٥٢	٦٨	٥٩	١٢	٣.١٢	١.١١	٧	محايد
		%	١٣.١	٢٣.٦	٣٠.٩	٢٦.٨	٥.٥				
٢١	قصور دور الأسرة في متابعة ما يتعلمه ابنهم في الخطة التربوية الفردية.	ك	٩١	٩٧	٢٥	٥	٢	٤.٢٣	٠.٨١	٤	أوافق بشدة
		%	٤١.٤	٤٤.١	١١.٤	٢.٣	٠.٩				
المتوسط العام								**٤.٠٥**	**٠.٦٠**	**أوافق**	

يتضح من خلال النتائج الموضحة أعلاه أن أفراد الدراسة موافقون على معوقات تطبيق الخطة التربوية الفردية لذوي صعوبات التعلم الخاصة بالأسرة بمتوسط حسابي بلغ (٤.٠٥ من ٥)، وهذا المتوسط يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي (من ٣.٤١ إلى ٤.٢٠)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار (أوافق) على أداة الدراسة، كما يتضح أن الفقرة رقم (١٧) والتي تنص على "ضعف معرفة الأسرة بدورها كما نص عليها الدليل التنظيمي للتربية الخاصة" حازت على أعلى متوسط حسابي بلغ (٤.٣٨)، والذي يشير إلى خيار (أوافق بشدة) على أداة الدراسة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة Santiago-Lugo (2018) التي بينت في نتائجها قصور مشاركة الأسرة في الخطة التربوية الفردية، وتتفق أيضًا مع دراسة Ilik & Er (2019) التي أشارت إلى قلة وعي الأسرة بأهمية الخطة التربوية الفردية، كما حصلت الفقرة رقم (٢٠) والتي تنص على "ضعف ثقة الأسرة في المتخصصين القائمين على تطبيق الخطة التربوية الفردية" على أقل تقدير وذلك بمتوسط حسابي بلغ (٣.١٢)، والذي يشير إلى خيار (محايد) على أداة الدراسة، وتتفق هذه النتيجة مع ما جاء في دراسة Thompson (2010) حول أن المعلمين يواجهون صعوبة في كسب ثقة الأسر بسبب المجتمع المنغلق، إلا أن الباحثة تعزو وجود ضعف ثقة الأسر في المتخصصين القائمين على تطبيق الخطة التربوية الفردية إلى ما يشعر به المعلمون من قصور في اهتمام الأسر الأمر الذي قد يشعرهم بعدم الثقة.

وللتعرف على معوقات تطبيق الخطة التربوية الفردية لذوي صعوبات التعلم الخاصة بالطالب، تم حساب التكرارات والنسب والمئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد الدراسة على فقرات بعد المعوقات الخاصة بالطالب، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول (١١).

جدول (١١): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد الدراسة لمعوقات تطبيق الخطة التربوية الفردية لذوي صعوبات التعلم الخاصة بالطالب

م	العبارة	التكرارات والنسب المئوية	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتب	درجة الموافقة
			أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة				
٢٢	ضعف دافعية التعلم لدى الطالب.	ك	٥١	٩٨	٣٦	٣٢	٣	٣.٧٤	.٠١ ١	٥	أوافق
		%	٢٣.٢	٤٤.٥	١٦.٤	١٤.٥	١.٤				
٢٣	وجود ضعف في التركيز والانتباه لدى الطالب.	ك	٥٧	١١٦	٣٧	٨	٢	٣.٩٩	٠.٨١	٢	أوافق
		%	٢٥.٩	٥٢.٧	١٦.٨	٣.٦	٠.٩				
٢٤	تكرار غياب الطالب عن الحصص.	ك	٧٢	١٠٠	٣١	١٦	١	٤.٠٣	٠.٩٠	١	أوافق
		%	٣٢.٧	٤٥.٥	١٤.١	٧.٣	٠.٥				
٢٥	التقلبات المزاجية للطالب من حصة إلى أخرى.	ك	٥٠	١٠٨	٣٣	٢٦	٣	٣.٨٠	٠.٩٧	٤	أوافق
		%	٢٢.٧	٤٩.١	١٥.٠	١١.٨	١.٤				
٢٦	معاناة الطالب من أمراض مزمنة تعوق تقدمه نحو الأهداف.	ك	١٨	٥٠	٦١	٧٤	١٧	٢.٩٠	١.٠٩	٧	محايد
		%	٨.٢	٢٢.٧	٢٧.٧	٣٣.٦	٧.٧				
٢٧	ضعف تقبل الطالب للخطة التربوية الفردية.	ك	١٨	٥٧	٥٦	٧٣	١٦	٢.٩٥	١.١٠	٦	محايد
		%	٨.٢	٢٥.٩	٢٥.٥	٣٣.٢	٧.٣				
٢٨	فقدان المهارات التي تعليمها للطالب.	ك	٦٠	١٠٤	٣٧	١٦	٣	٣.٩٢	٠.٩٢	٣	أوافق
		%	٢٧.٣	٤٧.٣	١٦.٨	٧.٣	١.٤				
المتوسط العام								٣.٦٢	٠.٦٢	أوافق	

يتضح من خلال النتائج الموضحة أعلاه أن أفراد الدراسة موافقون إجمالًا على معوقات تطبيق الخطة التربوية الفردية لذوي صعوبات التعلم الخاصة بالطالب بمتوسط حسابي (٣.٦٢ من ٥)، وهذا المتوسط يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي (من ٣.٤١ إلى ٤.٢٠)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار (أوافق) على أداة الدراسة، كما يتضح من

خلال النتائج أن الفقرة رقم (٢٤) والتي تنص على "تكرار غياب الطالب عن الحصص" حازت على أعلى متوسط حسابي بلغ (٤.٠٣) والذي يشير إلى خيار (أوافق) على أداة الدراسة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة حنفي والريس (٢٠٠٨) التي أشارت إلى أن غياب الطالب المتكرر يعد أحد معوقات تطبيق الخطة التربوية الفردية في معاهد وبرامج التربية الخاصة، كما حصلت الفقرة رقم (٢٦) والتي تنص على "معاناة الطالب من أمراض مزمنة تعوق تقدمه نحو الأهداف" على أقل متوسط حسابي بلغ (٢.٩٠) وهو يشير إلى خيار (محايد) على أداة الدراسة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة العايد وآخرين (٢٠١١) التي أشارت إلى أن أحد المعوقات التي تواجه معلمي التربية الخاصة هي الأمراض المزمنة التي يعاني منها الطالب.

٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين وجهات نظر معلمي صعوبات التعلم في معوقات تطبيق الخطة التربوية لذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية تعود لاختلاف الجنس؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (independent sample t-test) للتعرف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) في معوقات تطبيق الخطة التربوية الفردية تُعزى لمتغير الجنس (معلمين، معلمات)، وجاءت النتائج كما يوضحها جدول (١٢).

جدول (١٢): نتائج اختبار (ت) لبيان الفروق في معوقات تطبيق الخطة التربوية الفردية التي تعزى لمتغير الجنس (معلمين، معلمات)

البعد	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية	
المعوقات الخاصة بالمعلم	معلمين	١٦٠	٣,٦٩	٠,٦٣	١,٧٧	٨٦,٠٣	٠,٠٧٩	غير دالة
	معلمات	٦٠	٣,٤٨	٠,٨٣				
المعوقات الخاصة بالمدرسة	معلمين	١٦٠	٣,٧٧	٠,٧١	١,١١	٢١٨	٠,٢٦	غير دالة
	معلمات	٦٠	٣,٦٥	٠,٧٢				
المعوقات الخاصة بالأسرة	معلمين	١٦٠	٤,١٤	٠,٥٤	٣,٦٦	٨٩,٠٧	**٠,٠٠	دالة
	معلمات	٦٠	٣,٧٩	٠,٦٧				
المعوقات الخاصة بالطالب	معلمين	١٦٠	٣,٦١	٠,٦٠	٠,١٠	٢١٨	٠,٩١	غير دالة
	معلمات	٦٠	٣,٦٠	٠,٦٦				
الدرجة الكلية	معلمين	١٦٠	٣,٨١	٠,٤٨	٢,٢٦	٢١٨	*٠,٠٢٤	دالة
	معلمات	٦٠	٣,٦٣	٠,٥٧				

يتضح من خلال النتائج الموضحة أعلاه عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين وجهات نظر معلمي صعوبات التعلم حول المعوقات الخاصة بالمعلم، والمعوقات الخاصة بالمدرسة، والمعوقات الخاصة بالطالب تُعزى لمتغير الجنس، وتفسر الباحثة ذلك بتشابه ظروف المعلمين والمعلمات من حيث الإعداد الأكاديمي، والبيئة المدرسية التي يعملون بها، والنظام المتبع في تلك المدارس، وأيضًا خصائص الطلاب ذوي صعوبات التعلم، كما يتضح من خلال النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) فأقل بين وجهات نظر معلمي صعوبات التعلم حول المعوقات الخاصة بالأسرة، والدرجة الكلية للأبعاد، وهذه الفروق لصالح المعلمين، وتعزو الباحثة ذلك إلى تفاوت أعداد المعلمين والمعلمات في عينة الدراسة مما أسهم في ارتفاع تقدير المعلمين للمعوقات، حيث بلغ عدد المعلمين (١٦٠) معلمًا، والمعلمات (٦٠) معلمة، كما أن ارتفاع تقدير المعلمين للمعوقات الخاصة بالأسرة يمكن إرجاعه إلى امتلاك معظم أولياء الأمور من الآباء للوظائف، فهم ينشغلون عن متابعة أبنائهم من ذوي صعوبات التعلم والتواصل مع المدرسة، بعكس الأمهات، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة العايد وآخرين (٢٠١١) التي بينت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إدراك عينة الدراسة للمعوقات لصالح المعلمات، كما تختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة AlZoubi (2016) التي أشارت نتائجها إلى عدم وجود فروق تُعزى لمتغير الجنس في المشكلات التي تواجه معلمي التربية الخاصة.

٣- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين وجهات نظر معلمي صعوبات التعلم في معوقات تطبيق الخطة التربوية لذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية تعود لاختلاف المؤهل العلمي؟

للإجابة عن هذا السؤال والتعرف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) في معوقات تطبيق الخطة التربوية الفردية تُعزى لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس، دراسات عليا)، تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (independent sample t-test)، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول (١٣).

جدول (١٣): نتائج اختبار (ت) لبيان الفروق في معوقات تطبيق الخطة التربوية الفردية التي تُعزى لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس، دراسات عليا)

البعد	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية	
المعوقات الخاصة بالمعلم	بكالوريوس	١٩٢	٣,٦٢	٠,٦٩	٠,٧٦	٢١٨	٠,٤٤	غير دالة
	دراسات عليا	٢٨	٣,٧٢	٠,٧٦				
المعوقات الخاصة بالمدرسة	بكالوريوس	١٩٢	٣,٧١	٠,٧٢	١,٤٩	٢١٨	٠,١٣	غير دالة
	دراسات عليا	٢٨	٣,٩٣	٠,٦٧				
المعوقات	بكالوريوس	١٩٢	٤,٠٤	٠,٦٠	٠,٠٥	٢١٨	٠,٩٥	غير

الخاصة بالأسرة	دراسات عليا	٢٨	٤,٠٥	٠,٥٧				دالة
المعوقات الخاصة بالطالب	بكالوريوس	١٩٢	٣,٦١	٠,٦٢	٠,٠٩	٢١٨	٠,٩٢	غير دالة
	دراسات عليا	٢٨	٣,٦٠	٠,٥٩				
الدرجة الكلية	بكالوريوس	١٩٢	٣,٧٥	٠,٥٢	٠,٧٦	٢١٨	٠,٤٤	غير دالة
	دراسات عليا	٢٨	٣,٨٣	٠,٤٩				

يتبين من خلال النتائج الموضحة في الجدول (١٣) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) أو أقل بين وجهات نظر معلمي صعوبات التعلم حول معوقات تطبيق الخطة التربوية الفردية تُعزى لمتغير المؤهل العلمي، وتفسر الباحثة ذلك بأن متغير المؤهل العلمي لا يؤثر في تقديرات المعلمين، فهم يواجهون نفس المعوقات وإن اختلفت مؤهلاتهم العلمية، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة أبي نيان والجلعود (٢٠١٦) ودراسة الشمراني والحويطي (٢٠١٨) التي بينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير المؤهل العلمي لدى أفراد الدراسة في تقديرهم للمشكلات التي تواجههم، وتختلف مع دراسة القاضي (٢٠١٨) التي أظهرت أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية في التحديات التي تواجه المعلمات في تطبيق الخطة التربوية الفردية تعود لاختلاف المؤهل العلمي.

٤- **هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين وجهات نظر معلمي صعوبات التعلم في معوقات تطبيق الخطة التربوية لذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية تعود لاختلاف عدد سنوات الخبرة؟**

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار (ف) لأكثر من عينتين (one way ANOVA)، لمعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) في معوقات تطبيق الخطة التربوية الفردية تُعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة (١-٥ سنوات، ٦-١٠ سنوات، ١١ سنة فأكثر)، وقد جاءت النتائج كما يبينها جدول (١٤).

جدول (١٤): نتائج اختبار (ف) لبيان الفروق في معوقات تطبيق الخطة التربوية الفردية التي تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة (١-٥ سنوات، ٦-١٠ سنوات، ١١ سنة فأكثر)

البعد	المجموعات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	
المعوقات الخاصة بالمعلم	بين المجموعات	١.٨٣٦	٢	٠,٩١	١,٨٩	٠,١٥	غير دالة
	داخل المجموعات	١٠٥,٤٢١	٢١٧	٠,٤٨			
	المجموع	١٠٧.٢٥٧	٢١٩				
المعوقات الخاصة	بين المجموعات	٠,٠٧٨	٢	٠,٠٣	٠,٠٧	٠,٩٢	غير دالة

بالمدرسة	داخل المجموعات	١١٣,٤٥٦	٢١٧	٠,٥٢			
	المجموع	١١٣,٥٣٤	٢١٩				
المعوقات الخاصة بالأسرة	بين المجموعات	١.١٩٣	٢	٠,٥٩	١,٦٤	٠,١٩	غير دالة
	داخل المجموعات	٧٨.٦٨٧	٢١٧	٠,٣٦			
	المجموع	٧٩.٨٨٠	٢١٩				
المعوقات الخاصة بالطالب	بين المجموعات	٢,٠٠٥	٢	١,٠٠	٢,٦٤	٠,٠٧٤	غير دالة
	داخل المجموعات	٨٢,٣٣٧	٢١٧	٠,٣٧			
	المجموع	٨٤,٣٤٢	٢١٩				
الدرجة الكلية	بين المجموعات	٠,٧٧٢	٢	٠,٣٨	١,٤٤	٠,٢٣	غير دالة
	داخل المجموعات	٥٨,٠١٧	٢١٧	٠,٢٦			
	المجموع	٥٨,٧٩٠	٢١٩				

يتضح من خلال النتائج أعلاه أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة بين وجهات نظر معلمي صعوبات التعلم حول معوقات تطبيق الخطة التربوية الفردية حيث كانت الدلالة الإحصائية أكبر من (٠,٠٥)، وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأن اختلاف عدد سنوات الخبرة لا يؤثر في تقدير المعلمين للمعوقات فهي معوقات يواجهها ويشعر بها معلمو صعوبات التعلم في تطبيق الخطة التربوية الفردية سواء كانت عدد سنوات خبرتهم قليلة أو كثيرة في المجال، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة النجار والرشيدي (٢٠١٥) والعايد وآخرين (٢٠١١) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير المعلمين للمعوقات تعود لاختلاف عدد سنوات الخبرة، كما تختلف النتيجة مع دراسة الخليوي (٢٠١٧)، ودراسة القاضي (٢٠١٨) التي أظهرت وجود فروق في تقدير المعلمات للمعوقات وفق عدد سنوات الخبرة لصالح ذوي الخبرة الأقل.

التوصيات:

وفقا لما تم التوصل إليه من نتائج، توصي الباحثة بالآتي:

١- رفع وعي الأسر بصعوبات التعلم وبأهمية الخطة التربوية الفردية وبأدوارهم فيها، من خلال برامج موجهة نحو الأسرة؛ للتقليل من المعوقات المتعلقة بقلة وعيهم تجاه الخطة التربوية الفردية وقلة مشاركتهم فيها.

٢- العمل على توفير جميع الإمكانات في المدارس بشكل أوسع، لتقديم الخدمة ذات الجودة العالية للطالب ذو صعوبات التعلم.

٣- تقديم البرامج التدريبية المستمرة لمعلمي صعوبات التعلم، ومساعدتهم في تأمين حاجاتهم؛ لرفع كفاءتهم المهنية والشخصية

٤- التقليل من المهام المطلوبة من معلم صعوبات التعلم، وقد يكون ذلك بتفعيل فكرة المعلم المساعد لخفض الضغوط التي يتعرض لها المعلم.

٥- العمل على تشجيع الطلاب ذوي صعوبات التعلم على الانضباط المدرسي واستذكار الدروس وتعزيزهم على ذلك، لتقليل حالات الغياب المتكرر وفقدان المهارات التي تعلموها.

المراجع:

المراجع العربية:

أبو الديار، مسعد، البحيري، جاد والمحفوظي، عبد الستار. (٢٠١٢). *قاموس مصطلحات صعوبات التعلم ومفرداتها*. الكويت: مركز تقويم وتعليم الطفل.

أبو نيان، إبراهيم سعد. (٢٠١٥). *صعوبات التعلم طرق التدريس والإستراتيجيات المعرفية (ط٤)*. الرياض: الناشر الدولي للنشر والتوزيع.

أبو نيان، إبراهيم سعد. (٢٠١٨). *البرامج التربوية الفردية*. الرياض: الناشر الدولي للنشر والتوزيع.

أبو نيان، إبراهيم بن سعد والجلعود، هيا عثمان. (٢٠١٦). المشكلات التي تواجه برامج صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بمدارس البنات في مدينة الرياض. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل: مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل*، ٣ (١١)، ٢٠٩-٢٦١.

الإدارة العامة للتربية الخاصة. (٢٠١٥). *دليل معلم/ معلمة صعوبات التعلم*. الرياض، المملكة العربية السعودية. مسترجع من https://departments.moe.gov.sa/SPED/products/Documents/TeacherldguideLpdf

جيب، س. وديشز، ت. (٢٠١٢). *دليل الكتابة النوعية للبرنامج التربوي: دليل إرشادي*. (حسن محمد قاسم، مترجم). عمان: دار الفكر. (العمل الأصلي نشر في ٢٠٠٧).

الحرز، مريم عمران. (٢٠٠٨). *مدى تحقق أهداف البرنامج التربوي الفردي والصعوبات التي تعترضها في معاهد وبرامج التربية الفكرية بمدينة الرياض* (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.

حنفي، علي عبد النبي 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.

الخشرمي، سحر بنت أحمد. (٢٠٠٣). تقويم بناء ومحتوى البرامج التربوية الفردية لذوي الاحتياجات الخاصة في مراكز ومدارس التربية الخاصة بمدينة الرياض. *مجلة العلوم التربوية والنفسية -البحرين*، ٣ (٤)، ١٠٢-١٣٢.

خصاونه، محمد أحمد، الخوالدة، محمد عبد ربه، عصفور، قيس نعيم والهرش، جهاد محمد. (٢٠١٦). *دراسة الحالة في مجال صعوبات التعلم*. عمان: دار الفكر.

الخطيب، جمال والحديدي، منى (٢٠١١). *مناهج وأساليب التدريس في التربية الخاصة*. عمان: دار الفكر.

الخطيب، جمال والحديدي، منى (٢٠١٤). *المدخل إلى التربية الخاصة*. عمان: دار الفكر.

الخليوي، أروى. (٢٠١٧). *معوقات أداء معلمات صعوبات التعلم لمهاراتهن التدريسية* (رسالة ماجستير غير منشورة)، قسم التربية، كليات الشرق العربي، الرياض، المملكة العربية السعودية.

خير الله، سحر عبد الفتاح والقحطاني، محمد علي. (٢٠١٧). معوقات تطبيق الخطة التربوية الفردية مع ذوي التوحد كما يدركها العاملون وعلاقتها ببعض المتغيرات في تبوك بالمملكة العربية السعودية. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس – السعودية*، ٩٠، ٥٠-٩٥.

الرشيدي، خالد محمد والنجار، حسين عبد المجيد. (٢٠١٥). كفاءة تخطيط وتنفيذ البرنامج التربوي الفردي للتلاميذ ذوي الإعاقة من وجهة نظر المعلمين في جدة. *مجلة التربية الخاصة - مركز المعلومات التربوية والنفسية والبيئية بكلية التربية جامعة الزقازيق – مصر*، ١١، ٢٦٠-٢٨٤.

السيف، ماجد. (٢٠١٠). *المشكلات التي تواجه معلمي ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بمدينة الرياض* (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.

الشدادي، محمد طليحان والسميري، ياسر عايد (٢٠١٣). *صعوبات التعلم المفاهيم والتشخيص وطرق التدريس*. الرياض: دار الناشر الدولي.

الشعيل، محمد بن ناصر. (٢٠٠٩) المعوقات التي تواجه معلمي ذوي صعوبات التعلم. *مجلة المعرفة: وزارة التعليم*، (١٧٣)، ١١٤-١١٧. مسترجع من http://almarefh.net/show_content.php?CUV=360&Model=K&SubModel=K

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

صادق، إسماعيل محمد. (٢٠١٤). *دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في التعليم*. القاهرة: الدار العربية للنشر والتوزيع.

العايد، واصف محمد والإمام، محمد أحمد. (٢٠٠٣). *مشكلات معلمي غرف المصادر الأساسية* (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية الدراسات العليا التربوية، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.

العايد، واصف، وكمال، سعيد، والشربيني، السيد كامل وعقل، سمير محمد. (٢٠١١). المعوقات التي تواجه معلمي معاهد التربية الخاصة وبرامج الدمج في المدارس العادية بمحافظة الطائف. *مجلة التربية للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية*، ١٤٦ (١)، ٥٠١-٥٤٦.

العبد اللطيف، سليمان بن عبد العزيز. (٢٠١٥). *المرشد في صعوبات التعلم*. الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.

القاضي، نفلاء علي. (٢٠١٨). *التحديات التي تواجه تطبيق البرامج التربوية الفردية لذوات صعوبات التعلم* (رسالة ماجستير غير منشورة)، قسم التربية، كليات الشرق العربي، الرياض، المملكة العربية السعودية.

كيرك، س. وكالفانت، ج. (٢٠١٢). *صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية*. (زيدان السرطاوي وعبد العزيز السرطاوي، مترجم). عمان: دار المسيرة. (العمل الأصلي نشر في ١٩٨٤).

المرشدي، طارق بن منير بن سعد والثبيتي، ضيف الله بن عواض بن حمود. (٢٠٠٨). *المشكلات التي تواجه معلمي ذوي صعوبات التعلم في مدارس البنين الابتدائية*، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

مصطفى، فتحي محمد محمود. (٢٠١٦). مشكلات الطلاب ذوي صعوبات التعلم كما يدركها معلمو المرحلة الابتدائية بمنطقة القصيم. *مجلة العلوم التربوية والنفسية: جامعة القصيم*، *٩* (٢)، ٢٧٩-٣٢٦.

هلالاهان، د. كوفمان، ج. لويد، ج. ويس، م. ومارتينز، إ. (٢٠٠٧). صعوبات التعلم مفهومها طبيعتها التعليم العلاجي. (عادل عبد الله محمد، مترجم). عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع. (العمل الأصلي نشر في ٢٠٠٥).

وزارة التعليم. (٢٠١٥أ). *الدليل الإجرائي للتربية الخاصة*. الرياض، المملكة العربية السعودية.

وزارة التعليم. (٢٠١٥ب). *الدليل التنظيمي للتربية الخاصة*. الرياض، المملكة العربية السعودية.

وزارة التعليم. (٢٠١٧). *دليل البرنامج التربوي الفردي: التعليم الشامل في المملكة العربية السعودية*. الرياض، المملكة العربية السعودية.

وزارة المعارف، (٢٠٠١). *القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة*. الرياض، المملكة العربية السعودية. مسترجع من https://departments.moe.gov.sa/EducationAgency/RelatedDepartments/boysSpecialEducation/Documents/se_rules.pdf

وفائي، محمد وفحجان، سامي خليل. (٢٠١٣). المشكلات التي تواجه معلمي التربية الخاصة بمدارس محافظات غزة. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية: الجامعة الإسلامية بغزة - شؤون البحث العلمي والدراسات العليا*، ٢١ (٣)، ١-٣٩.

المراجع الأجنبية

AL-Kahtani, M. A. (2015). *The individual education plan (IEP) process for students with intellectual disabilities in Saudi Arabia: Challenges and solutions* (Doctoral dissertation, the University of Lincoln, England, UK). Retrieved from https://fac.ksu.edu.sa/sites/default/files/mohammed_phd_document_0.pdf

Al-Zoubi, S. M. (2016). Mainstreaming in Kingdom of Saudi Arabia: Obstacles Facing Learning Disabilities Resource Room. *Online Submission*, *6*(1), 37-55.

British Columbia Special Education. (2016). *Special education services: A Manual of Policies. Procedures and Guidelines.* Victoria: BC Ministry of Education. Victoria, BC: British Columbia Ministry of Education. Retrieved from http://www.bced.gov.bc.ca/specialed/special_ed_policy_manual.pdf

Cronbach, L. & Shavelson, R. (2004). My current thoughts on coefficient alpha and successor procedures. *Educational and Psychological Measurement, 64*(3), 391-418. doi: 10.1177/0013164404266386

Debbag, M. (2017). Opinions of Prospective Classroom Teachers about Their Competence for Individualized Education Program (IEP). *Universal Journal of Educational Research*, *5*(2), 181-185.

Frank, Y. (2014). *Specific learning disabilities*. United States of America: Oxford University Press.

Halsey, E. L. (2005). *Hear our voices: Teacher perceptions of the special education landscape* (Doctoral dissertation, The University of South Carolina, Columbia, South Carolina). Retrieved from https://search.proquest.com/openview/9630d6dddee932ce332d6a49d4d0edde/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y

İlik, Ş. Ş., & Er, R. K. (2019). Evaluating Parent Participation in Individualized Education Programs by Opinions of Parents and

Teachers. *Journal of Education and Training Studies*, *7*(2), 76-83.

Lazuras, L. (2006). Occupational stress, negative affectivity and physical health in special and general education teachers in Greece. *British Journal of Special Education*, *33*(4), 204-209.

Lee-Tarver, A. (2006). Are Individualized Education Plans a Good Thing? A Survey of Teachers' Perceptions of the Utility of IEPs in Regular Education Settings. *Journal of Instructional Psychology*, *33*(4), 263-272.

Ministry of Education. (2004). *The Individual Education Plan (IEP) IEP: A RESOURCE GUIDE.* Ontario: Canada. Retrieved from http://www.edu.gov.on.ca/eng/general/elemsec/speced/guide/resource/iepresguid.pdf

Santiago-Lugo, S. M. (2018). *A Review the literature on problems and challenges encountered by educators during the IEP Process* (Master's thesis, State University of New York, Brockport, New York). Retrieved from https://digitalcommons.brockport.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1047&context=pes_synthesis

Smith, T. E. (2005). IDEA 2004: Another round in the reauthorization process. *Remedial and Special Education*, *26*(6), 314-319.

Takala, M., Pirttimaa, R., & Törmänen, M. (2009). RESEARCH SECTION: Inclusive special education: the role of special education teachers in Finland. *British Journal of Special Education*, *36*(3), 162-173.

Thompson, A. (2010). *Barriers to Individualized Education Planning in the Appalachian Region of Ohio* (Master's thesis, Ohio University, Athens, Ohio). Retrieved from https://author.oit.ohio.edu/education/academic-programs/teacher-preparation/department-of-teacher-education/masters-

programs/loader.cfm?csModule=security/getfile&PageID=2185292

U.S. Department of Education, *A Guide to the Individualized Education Program.* Retrieved 7 August 2019 from https://www2.ed.gov/parents/needs/speced/iepguide/index.html#introduction