

التحديات التي تواجه تطبيق البرامج التربوية الفردية لذوات صعوبات التعلم

إعداد

نفلاء بنت علي القاضي

قبول النشر: ٢٠١٩/٣/١٠

استلام البحث: ٢٨/٢/٢٠١٩

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أبرز التحديات المختلفة التي تحول دون تطبيق البرنامج التربوي الفردي بفعالية، والوقوف على درجة اختلاف أهمية هذه التحديات، باختلاف المؤهل الدراسي، والخبرة. اقتصر تطبيق الدراسة على معلمات صعوبات التعلم، العاملات بمدارس التعليم العام التابعة لمدينة الرياض، خلال الفصل الدراسي الأول لعام ١٤٣٨-١٤٣٩ هـ. استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، لعينة مكونة من (٦٥٤) معلمة من معلمات صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام، بجميع مراحلها بمدينة الرياض، وقد تم اعتماد أداة الاستبانة لجمع بيانات الدراسة؛ لتحقيق أهداف الدراسة، ولتحليل البيانات التي تم تجميعها؛ تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS. أشارت النتائج إلى عدد من التحديات، مثل: عدم وجود معلمة مساعدة داخل الفصل، ونقص في الكفاءات التي من المفترض أن تشارك في البرنامج التربوي الفردي، واختلاف إعداد الخطة التربوية الفردية من طالبة لأخرى، وعدم وجود آلية واضحة لاجتماعات فريق العمل الخاص بإعداد البرنامج التربوي الفردي، وكذلك اختلاف وجهات النظر بين المعلمات، والمشرفات التربويات، فيما يخص البرنامج التربوي الفردي في المدارس. بالإضافة إلى ذلك أشارت النتائج إلى أن هناك قصورًا بالإلمام بالدليل التنظيمي للتربية الخاصة ذي العلاقة بالبرامج التربوية الفردية، مما يقلل من الإشراف على تنفيذها، وكذلك عدم وجود تعاون من قبل المعلمات (خاصة معلمات لغتي والرياضيات)، بالإضافة إلى عدم تقبل المعلمة آراء المشاركين في إعداد البرنامج التربوي الفردي.

الكلمات المفتاحية: البرنامج التربوي الفردي - صعوبات التعلم - الإشراف التربوي - مدارس التعليم العام

Abstract:

The current study aimed to investigate the most salient challenges that hinder the implementation of the individual

educational program and to explore the degree of importance of these different challenges depending on the academic qualification, teachers' experience and training courses. The implementation of this study was limited to learning disability teachers who are working in state-run schools in Riyadh during the first semester of 1438-1439 AH. The researcher used the descriptive analytical method for a random sample of (654) teachers teaching students with learning disability in state-run schools in all stages in Riyadh. The questionnaire as an instrument was adopted to gather data to achieve the goals of the current study. The SPSS, among other methods, was used to analyze the data gathered. The results reached the conclusion that some of the challenges were the absence of an assistant teacher in the classroom, the lack of competencies that are supposed to be involved in the individual educational program, the variation in drawing up the plan of the individual educational plan from student to another, the absence of a clear-cut plan for the meetings of the work team on the preparation of the individual education program, as well as the divergent views between teachers and educational supervisors and mentors regarding the individual education program in schools. Additionally, acquaintance with the organizational guide for special education related to individual educational programs was noticed, reducing the supervision of its implementation. The results showed there was not enough cooperation on the part of teachers (especially of the Arabic language and mathematics). Finally, teachers did not accept the opinions of participants in the preparation of the individual education program.

Keywords: Individual Education Program - Learning difficulties - Educational supervision - General education schools

مقدمة:

تعدّ التشريعات والقوانين والقواعد التنظيمية الخاصة لذوي الإعاقة من أهمّ المواضيع التي تُطرح لحماية حقوق ذوي الإعاقة، فعلى الصعيد الخارجي شهدت الساحة الغربية، وخاصة بريطانيا والولايات المتحدة الأمريكية والدول الاسكندنافية، حركات إصلاحية أدت إلى ظهور ما يعرف بقوانين التربية الخاصة، منها حركة الحقوق المدنية في

أوروبا وأمريكا، فيعود تاريخ النمو الاجتماعي إلى السبعينيات من القرن العشرين، حين دعا "اتحاد المعاقين بدنياً ضدَّ العزل" إلى إعطاء الأشخاص الذين لديهم إعاقات بدنية حقوقهم. أبو نيان (٢٠١٨)

كما أن تاريخ التربية الخاصة في أمريكا حافل بالقوانين والتشريعات والسياسات والقواعد التنظيمية، التي لها أثر بالغ في تطورها من أشهرها "تعليم جميع الطلاب المعاقين" (the education for all handicapped children act) الذي صدر عام ١٩٧٥م، ويعدُّ هذا القانون حجر الأساس لكل ما عقبه من إصدارات تهدف إلى تحسين خدمات التربية الخاصة وتطويرها.

أما على الصعيد المحلي، فلقد اهتمت المملكة العربية السعودية بوضع التشريعات لذوي الإعاقة، منذ النصف الثاني من القرن العشرين، ومن هذه التشريعات صدور القرار رقم (٧١٥) بتاريخ ١٣/٥/١٣٩٤هـ والمتضمن إنشاء مراكز متخصصة لرعاية فئة ذوي الإعاقة (القحطاني، ٢٠٠٧). فقد جاء القرار رقم ٢٧/١٦٧٤ بتاريخ ٥ ٤ ١٤٢٢هـ الذي يحمل الموافقة على تطبيق القواعد التنظيمية في معاهد وبرامج التربية الخاصة، والعمل بها مع بداية العام الدراسي (١٤٢٢-١٤٢٣ هـ) (وزارة المعارف، ١٤٢٢هـ)، وكذلك صدور الدليل التنظيمي للتربية الخاصة الجديد لعام ١٤٣٧ (وزارة التعليم، ١٤٣٧). ويساعد تطبيق القواعد التنظيمية في معاهد وبرامج التربية الخاصة، والدليل التنظيمي، على تنظيم العملية التعليمية، والارتقاء بمستوى الخدمات المقدمة، وتحديد المسؤوليات ومهام العاملين، وتفعيل الفريق متعدّد التخصصات، وتوضيح الأهلية لخدمة ذوي صعوبات التعلّم في التعليم الفردي. ومن المنطقي أن نجد بعض التحديات التي قد تُؤخر مسيرة برامج صعوبات التعلّم، والتي يجب القضاء عليها، أو على الأقلّ تحجيمها، ولا شكَّ أن للحديث عن هذه التحديات، وإيضاحها للقائمين على إدارات التعليم دورًا في ذلك، وإذا ما كان المجتمع على اطلاع وفهم لهذه التحديات، فإنها ستزول من خلال تعاون أفرادها، بما فيهم القائمون على إدارات التعليم ومديرو المدارس، ومعلّمو التعليم العام، وأولياء الأمور، ومعلّمات صعوبات التعلّم أنفسهم (Strogilos and Xanthaconu, 2006).

ولقد أشار القحطاني (Alkahtani, 2015) انعدم تطبيق البرامج التربوية الفردية بالشكل الصحيح، وضمن فريق برنامج التربوي الفردي، قد يعيق العملية التعليمية في مدارس التربية الخاصة، وقد يعيق تطبيق مفهوم الدمج الشامل في المجتمع السعودي. والدراسة الحالية تتناول أهمّ التحديات التي تعترض البرامج التربوية الفردية، في برامج صعوبات التعلّم في مدارسنا، من واقع ما مررتُ به من خبرات خلال عملي في الميدان، وسأطرقُ لهذه التحديات بشكلٍ مُفصل، حسب الأفراد الذين يعمل معهم معلّم ذوي صعوبات التعلّم، وحسب البيئة التعليمية التي يعمل فيها؛ لتحقيق الأهداف التربوية والتعليمية المناسبة لهذه الفئة.

مشكلة الدراسة:

إن الأخذ بأسلوب البرنامج التربوي الفردي، كان استجابة لما أكدته التشريعات الدوليّة والمحليّة في حقّ ذوي الإعاقة في التعليم، على حسب قدراتهم واستعداداتهم الخاصة، ونظرًا لطبيعة عدم التجانس في الخصائص والقدرات والاستعدادات لديهم، وصعوبة تعليمهم بأسلوب واحد أو بطريقة واحدة، ونظرًا لأهميّة البرنامج التربوي الفردي وفعاليته في تعليم ذوي الإعاقة (الوابلي، ٢٠٠٠؛ حنفي، ٢٠٠٥؛ الرئيس وحنفي، ٢٠٠٨)، ونتيجة لما أشارت إليه نتائج الدراسات إلى أهميّة مشاركة المعلّم بفعاليّة في البرنامج التربوي الفردي لإنجاح وتحقيق أهدافه (الحرز، ٢٠٠٨). إلا أن هناك تحديات تحول دون مشاركة المعلّم بفعاليّة في البرنامج التربوي الفردي، ومنها: عدم وضع إستراتيجية معينة لتوحيد البرامج التربويّة الفرديّة، وكثرة نماذج البرنامج التربوي الفردي، وطول محتويات البرنامج التربوي الفردي، وعدم إيجاد قوانين ملزمة لأولياء الأمور تحثهم على المشاركة في إعداد وتنفيذ وتقييم البرنامج التربوي الفردي، وعدم وجود معلّم مساعد داخل الفصل. (الشمري، ٢٠٠٠؛ الخشرمي، ٢٠٠٣؛ الحرز، ٢٠٠٨؛ الرئيس وحنفي، ٢٠٠٨).

من خلال الاطلاع على البحوث والدراسات السابقة التي ناقشت تطبيق البرامج التربويّة الفرديّة في مجال صعوبات التعلّم، مثل دراسة كلّ من Strogilos and Xanthaconu (2006) والتي أكدت نتائجها أنه لا يتم استخدام الخطة التربويّة الفرديّة كأداة للتعاون بين المعلّمين والأخصائيين وأولياء أمور التلاميذ، ويعزّو أفراد عينة الدراسة ذلك إلى طبيعة برنامج التعلّم الفردي، كما يرى أفراد عينة الدراسة ضرورة إجراء تغييرات، من خلال إدخال الأهداف العريضة التي تكون مشتركة بين الذين يعملون مع التلميذ. كما يؤكد الأخصائيون أن معلّمي صعوبات التعلّم لا يشركونهم في الخطة التربويّة الفرديّة، إلا في حال وجود مشكلات تعترضهم، ويحتاجون لمن يساعدهم في حلّها، وكذلك أولياء التلاميذ عدم إشراكهم في الخطة التربويّة الفرديّة من قبل معلّمي صعوبات التعلّم، وإنما يقومون فقط بإشعارهم بما تم عمله للتلاميذ، ويذكر معلّم صعوبات التعلّم ضرورة إشراك الأسرة في إنجاز الخطة التربويّة الفرديّة، لكن هناك صعوبة تكمن في تحديد الوقت المناسب للأسرة (Travers, 2014)

كما أكد دُرل (Durell 2016) أن الذين يعانون من صعوبات التعلّم والعاملين معهم يحتاجون لكثير من البحوث المتخصصة؛ للتعرف على مدى قدرتهم في فهم الإنتاج المعرفي، وأن هذه القدرة تستلزم خُطًا تربويّة فرديّة لكل حالة على حدة، حيث أثبتت الدراسة أن كل حالة من حالات ذوي صعوبات التعلّم لها احتياجات نمائيّة وأكاديميّة مختلفة عن الأخرى.

ومن خلال عمل الباحثة في مجال صعوبات التعلّم، إلا أننا نجد على أرض الواقع الكثير من المشكلات التي تعددت أسبابها وأنواعها في مواجهة إعداد وتطبيق البرنامج التربوي الفردي، ومن هنا يُمكن تحديد مشكلة الدراسة في السؤال التالي: ما التحديات التي

تحول دون تطبيق البرامج التربوية الفردية من وجهة نظر معلمات صعوبات التعلم في مدينة الرياض؟

أهداف الدراسة:

- الكشف عن أبرز التحديات المختلفة التي تحول دون تطبيق البرنامج التربوي الفردي بشكل فاعل.
- الوقوف على درجة اختلاف مستوى هذه التحديات، باختلاف المؤهل العلمي، والخبرة التدريسية.

أسئلة الدراسة:

- ما التحديات التي تحول دون تطبيق البرنامج التربوي الفردي بشكل فاعل من وجهة نظر معلمات صعوبات التعلم؟
- هل تختلف تلك التحديات باختلاف المؤهل العلمي و سنوات الخبرة ؟

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية (علمية):

- إن نتائج هذه الدراسة قد تفيد صنّاع القرار ومعلمات صعوبات التعلم وأسر التلميذات في التعرف على التحديات التي تحول دون تحقيق البرنامج التربوي الفردي، والاستفادة من الحلول المقترحة في هذه الدراسة للتغلب على تلك التحديات.
- ومن ثم فإنّه من الممكن أن يكون لنتائج هذه الدراسة جملة من الفوائد النظرية المتمثلة في إثراء المعرفة المتخصصة في مجال اعداد المعلمات في التعامل مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم..
- تشكل هذه الدراسة دافعاً للقيام بدراسات أخرى تتناول أو تهتم بدراسة جوانب أخرى من البرنامج التربوي الفردي.

الأهمية التطبيقية (عملية):

- تبرز أهمية الدراسة الحالية في كونها تعطي مؤشرات لمدى إدراك المعلمات نحو تقديم الخدمات التعليمية والنفسية والتوجيهية والانتقالية، لطالبات ذوات صعوبات التعلم.
- تقديم التوصيات العملية وتطوير الخطط الإجرائية التنفيذية التي تحسّن وتطور نوعية الخدمات الشاملة والمتكاملة لطالبات ذوات صعوبات التعلم.
- التعرف على التحديات وتحديدها، وتوجيه الأنظار إليها للتغلب عليها ومعالجتها من قبل المسؤولين، وتوجيه أنظارهم لضرورة إعادة النظر في إعداد وتأهيل المعلمات.

مصطلحات الدراسة:

التحديات Challenges:

هي تطورات أو متغيرات أو مشكلات أو صعوبات أو عوائق نابعة من البيئة المحلية أو الإقليمية أو الدولية (داود، ٢٠٠٣).

وتعرف إجرائياً بأنها تلك العوامل التي تحدُّ من تنفيذ البرامج التربويَّة الفرديَّة على الوجه الأكمل، مما تُعيق سير العمليَّة التعليميَّة داخل المدرسة، تقتصر الدِّراسة على الصعوبات المتعلِّقة بالمعلِّمة والأسرة والمدرسة.

التحديات المتعلِّقة بالمعلِّمة: ويقصد بها تحديات تتعلَّق بكفاءة المعلِّمة الأكاديميَّة والتعليميَّة والحوافز الماديَّة، والمشاركة في إعداد البرنامج التربوي الفردي، بالإضافة إلى الأعباء الإداريَّة.

التحديات المتعلِّقة بالأسرة: ويُقصد بها التَّحديات التي تتعلَّق بمشاركة الأسرة في البرنامج التربوي الفردي، والضعف في البرامج الإرشاديَّة الموجهة للأسرة.

التحديات التي تتعلَّق بالمدرسة: وتشمل التَّحديات المرتبطة بالفرص الأكاديميَّة والمهنيَّة والتخطيط والتنسيق لإعداد البرنامج التربوي الفردي.

البرنامج التربوي الفردي Individualized Education Program

هو "وثيقة أساسية وملزمة مكتوبة بين أطراف العمليَّة التعليميَّة (التلميذ - فريق العمل المدرسي - الأسرة)، والأفراد والجهات المنصوص عليها في برنامج الطالب لجميع الخدمات التربويَّة والخدمات المساندة التي تقتضيها احتياجات كل طالب من ذوي الإعاقة- مبني على نتائج القياس والتشخيص- ومُعدَّ من قِبَل فريق العمل في المؤسسة التعليميَّة". (وزارة التعليم، ١٤٣٧، ٢٧).

ويُعرَّف إجرائياً بأنه وصف مكتوب لجميع الخدمات التربويَّة والخدمات المساندة والخدمات الانتقاليَّة التي تقتضيها قدرات واحتياجات كل تلميذ من تلاميذ صعوبات التعلُّم، ومعدُّ من قِبَل فريق البرنامج التربوي الفردي في المدرسة.

نوات صعوبات التعلُّم Famle students with learning disabilities

يُعرَّفن إجرائياً بأنهن التلميذات اللاتي تم تشخيصهن بأنهن لديهن صعوبات تعلُّم من قِبَل المدرسة ويلزمهن الالتحاق بخدمات التربية الخاصة.

حدود الدِّراسة:

- الحدود الموضوعيَّة: اهتمت الدِّراسة الحاليَّة بالكشف عن أهم التَّحديات التي تعيق تطبيق البرامج التربويَّة الفرديَّة بشكل فاعل من وجهة نظر معلِّمات صعوبات التعلُّم.
- الحدود المكانيَّة: اقتصر تطبيق الدِّراسة على معلِّمات ذوي صعوبات التعلُّم العاملات بمدارس التعليم العام التابعة لمنطقة الرياض.
- الحدود الزمنيَّة: تمَّ تطبيق الدِّراسة في الفصل الدراسي الأول لعام ١٤٣٨-١٤٣٩ هـ.

الإطار النظري و الدراسات السابقة :

تعريف البرنامج التربوي الفردي (Individualized Education Program)

تم تقديم البرنامج التربوي الفردي في قانون تعليم جميع الأفراد ذوي الإعاقة عام ١٩٧٥، وهو أداة مصممة لمساعدة التربويين على تخطيط وتقديم الخدمات التربويَّة

educational services للطلاب ذوي الصعوبات، ويتم فيه تحديد الأهداف والخدمات التعليمية التي ستقدم للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة الذين استوفوا معايير الأهلية للإعاقة (NICHCY, 2013)

وعلى الصعيد الخارجي: يُعرّف القانون العام لسنة ١٩٧٥م الصادر من الكونغرس الأمريكي البرنامج التربوي الفردي: البيان المكتوب لكل طفل ذو إعاقة والذي تمّت كتابته في أي اجتماع، عن طريق ممثلي الوكالة التعليمية المحلية، والذي لا بدّ أن يكون مؤهلاً لتقديم برنامج تعليمي أو الإشراف عليه، ويُعدّ بصفة خاصة لمقابلة الاحتياجات الفردية للطلاب المعوّقين. ويشارك في هذا الإعداد أيضاً المعلم متى كان ذلك ملائماً. ويتضمن البرنامج التربوي الفردي على الآتي:

- بيان بمستويات الأداء التعليمي لهذا الطالب.
- بيان بالأهداف السنوية والأهداف قصيرة المدى.
- بيان بالخدمات التعليمية الخاصة الضرورية للطفل (هارون، ٢٠٠٩).

أما على الصعيد المحلي: فتم تعريف البرنامج التربوي الفردي في وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية: بأنه: "وثيقة أساسية وملزمة مكتوبة بين أطراف العملية التعليمية (التلميذ - فريق العمل المدرسي - الأسرة)، والأفراد والجهات المنصوص عليها في برنامج الطالب لجميع الخدمات التربوية، والخدمات المساندة التي تقتضيها احتياجات كل طالب من ذوي الإعاقة- مبني على نتائج القياس والتشخيص- ومُعدّ من قبل فريق العمل في المؤسسة التعليمية". (وزارة التعليم، ١٤٣٧، ٢٧).

كما عرّف أبو نيان (٢٠١٨) البرنامج التربوي الفردي على أنه وثيقة مكتوبة ورسمية، مخصّصة لكل تلميذ، تبين البرنامج الذي تسيّر وفقاً له جميع الخدمات التي تتطلبها احتياجاته الخاصة. وذكر المكونات الأساسية لهذا المفهوم.

المكونات الأساسية لمفهوم البرنامج التربوي الفردي:

- يُستخلص من المفاهيم التي سبقت أن البرنامج التربوي الفردي يقوم على مكونات أساسية في كونه:
- وثيقة رسمية لاتفاق تمّ عقده بين أطراف مختلفة، تشترك في العمل على تحقيق الأهداف الموضّحة في ذلك العقد.
- وصفة تربوية مكتوبة تُعدّ لكل تلميذ لديه إعاقة.
- سجلاً مكتوباً لجميع القرارات التي توصل إليها الفريق المعني بإعداد اجتماعه المخصّص لذلك.
- برنامجاً خاصاً قد وُضع ليتوافق مع الاحتياجات الخاصة للتلميذ.

- مخططاً هندسياً لبرنامج تربوي فريد، قد صُمم لمساندة شخص واحد، تستخدمه المدارس، كدليل لتقديم الخدمات، كما يستخدمه الوالدان لمعرفة ما إذا كان التلميذ يتلقى الخدمات، ويحقق الأهداف (أبو نيان، ٢٠١٨).

أهداف البرنامج التربوي الفردي:

يُعد البرنامج التربوي الفردي إقراراً واعترافاً بخصوصية الطلاب ذوي الإعاقة بشكل عام، والطلاب ذوي صعوبات التعلم بشكل خاص، فالبرنامج يسعى إلى تحقيق الأهداف التالية:

- ضمان حق التلميذ في الخدمات التربوية، والخدمات المساندة التي تلبى جميع احتياجات التلميذ الخاصة، من خلال اتباع الإجراءات العلمية المنصوص عليها في الخطة.
- ضمان حق الأسرة في تلقي الرعاية المناسبة لطفلها.
- تحديد نوعية وكمية الخدمة التربوية والمساندة، المطلوبة لاحتياجات كل طالب على حدة.
- تحديد الإجراءات الضرورية لتقديم الخدمات التربوية والخدمات المساندة، لكل تلميذ على حدة.
- تحقيق التواصل بين الجهات المعنية لخدمة التلميذ والأسرة، لمناقشة وضع القرارات المناسبة والمتعلقة باحتياجات التلميذ.
- قياس مدى تقدم التلميذ في الخطة. (وزارة التربية والتعليم، ١٤٢٢هـ، ص ٧٩).

مشكلات البرنامج التربوي الفردي:

لاحظ التربويون في مجال التربية الخاصة منذ إقرار البرنامج التربوي الفردي في قانون تعليم جميع الأفراد المعاقين عام ١٩٧٥ أن كثرة التعقيدات والعناصر المكونة للبرنامج التربوي الفردي قد تكون مضيعة للوقت، وغالباً ما تكون مربكة. (Alqafari 2016) وتوصل سكوت (2012) Scott في دراسة عن البرنامج التربوي الفردي أن المعلمين يرون أن المتطلبات الورقية في التربية الخاصة، وحضور اجتماعات البرنامج التربوي الفردي تداخلت مع وقت التدريس الفصول، والذي قد يترتب عليه أن يقوم بالتدريس المعلمون المساعدون paraprofessionals، وكذلك انخفاض قدرة المعلم على تقديم التعليم المناسب للطلاب.

التحديات التي تواجه تطبيق البرامج التربوية الفردية:
الدراسة الحالية تعرض بعض التحديات التي تواجه تطبيق البرامج التربوية الفردية، من خلال:

- التحديات التي تواجه فريق البرنامج التربوي الفردي:

أشارت كريستل ويل (Christle and Yell 2010: 113): "إلى أن برامج التعليم الفردي منذ إنشائها في عام ١٩٧٥ محفوفة بالمشكلات، وفشلت في الوفاء بوعدا الأصلي". وفي

السنوات الأخيرة كان هناك العديد من العوامل التي تحدُّ من تنفيذها (Rodger 1995)، وهذا يعني أنه في حين أن برنامج التعليم الفردي يعدُّ إستراتيجية أساسية لتعليم وتدريب الطلاب ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة، والتي من خلالها يتم تدوين وتوثيق احتياجاتهم لضمان توفير خدمات تعليمية خاصة مناسبة لهم، فإنه لا يزال يواجه تحديات في تنفيذه (Gerber et al 1986). وتشمل العقبات التي تعوق تنفيذ برامج التعليم الفردي التي تشمل المعلمين من ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة، في عدم تحديد احتياجات الطالب، وضعف المعرفة بـ ٩٠ برنامجًا للتعليم الفردي، وعدم فهم سياسة التربية الخاصة. إن الفشل في فهم مفهوم برنامج التعليم الفردي يمكن أن يُشكّل عقبة أمام المعلم في تقييم الاحتياجات الفردية للطلاب. على سبيل المثال، رغم مرور ما يقارب الثلاثين عامًا على تطبيق البرنامج التربوي الفردي في الولايات المتحدة الأمريكية، منذ ظهور قانون التربية لجميع الطلاب المعوقين ١٤٢ / ٩٤ إلا أنه لم يتمكن من تحقيق النتائج المتوقعة، وذلك بسبب كثرة المعوقات التي واجهت البرنامج التربوي الفردي، سواء في الإعداد أو الإجراء أو التطبيق الحرز (٢٠٠٨).

- التحديات التي تواجه مشاركة الأسرة الفاعلة في تنفيذ البرامج التربوية الفردية:

نناقش هنا العوائق التي تحول دون مشاركة الأسرة في تنفيذ البرنامج التربوي الفردي التي يشار إليها في الدراسات، فعلى سبيل المثال لا يملك الكثير من الوالدين معرفة كافية عن الاحتياجات التعليمية للطلاب، ويمكن أن يُعزى ذلك إلى نقص المعرفة والخبرة، بالمقارنة مع اختصاصي التعليم، على الرغم من رغبتهم في المشاركة في مختلف المليات المتعلقة بطفلهم (Rock 2000). ووجد ستروجيلوس وزانثاكو (Strogilos and Xanthacou 2006) بشكل عام أن مشاركة الوالدين كانت محدودة، وأن الآباء أنفسهم لم يميلوا إلى اعتبار أنهم قدموا مساهمات كبيرة لفريق برنامج التعليم الفردي. ومع ذلك، في الولايات المتحدة الأمريكية، كما هو مكلف في عام ١٩٩٠ من قبل قانون تعليم الأفراد المعاقين، يعتبر الآباء و/ أو الأوصياء شركاء متساوين في تعزيز برنامج التعليم الفردي (Tod et al., 1998; Yell, 2006). ويمكن تبرير هذه الشراكة المتساوية، كحقتها في المساهمة بشكل كامل في تطوير أو استعراض أو مراجعة برنامج التعليم الفردي (Yell, 2006; Hulett, 2009).

أولاً: دراسات متعلّقة بالتحديات التي تواجه تنفيذ البرامج التربوية الفردية في مجال التربية الخاصة:

هذا وقد تطرق القحطاني (Alkahtani 2015) في دراسته التي هدفت إلى الكشف عن التحديات والحلول عند تطبيق الخطة التربوية الفردية لطلاب التربية الفكرية بالمملكة العربية السعودية، وقد تكوّنت عينة الدراسة من ٢٠ عضوًا من فريق البرنامج التربوي الفردي في أربع مدارس بمدينة الرياض، وقد استخدمت الدراسة المنهج النوعي (المقابلات). وخلصت الدراسة إلى عدم وجود مشاركة فاعلة بين أولياء الأمور وفريق الخطة الفردية، حيث ينظر المعلمون بأن العقبات التي تحول دون مشاركة أولياء الأمور في تطبيق برنامج الخطة الفردية، تتعلّق بجهل أولياء الأمور بأهمية هذا البرنامج وما قيمته،

وقلة الدعم من قبل الهيكل الإداري في المدرسة والإدارة التعليمية قد يُشكل تحديًا هو الآخر، وعدم وجود لوائح لتطبيق عملية للخطة الفردية التي يتم من خلالها متابعة الخطة في المدارس العادية، وأضاف كذلك بأن قلة الاجتماعات الدورية بين فريق عمل البرنامج، وكثرة الأعمال الكتابية يعدُّ من أبرز التحديات لتطبيق الخطة التربوية الفردية.

وفي دراسة كلٍّ من **الريس وحنفي (٢٠٠٨)** التي هدفت إلى التعرف على واقع مشاركة معلمي ومعلمات التربية الخاصة في إعداد وتنفيذ البرنامج التربوي الفردي في معاهد وبرامج التربية الخاصة، وتحديات تطبيقه من وجهة نظر معلمي ومعلمات التربية الخاصة، في ضوء بعض المتغيرات. وتم تطبيق استبيان تكون من (٤١) مفردة موزعة على (٦) أبعاد، هي: تحديات مرتبطة بالتلميذ ذوي الإعاقة، وتحديات مرتبطة بولي أمر الطالب، وتحديات مرتبطة بمعلم التربية الخاصة وتحديات مرتبطة بفريق العمل متعدد التخصصات، وتحديات تشريعية (قانونية إدارية، تحديات بيئية). للمعلمين والمعلمات البالغ عددهم (٦٤٢) معلمًا ومعلمة (٤٠٣ معلمين، ٢٣٩ معلمة) من العاملين في معاهد وبرامج التربية الخاصة بمدينة الرياض. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن المشاركة في إعداد وتنفيذ البرنامج التربوي الفردي مرتبط بفئة الإعاقة وشدتها، فبعض فئات الإعاقة، مثل صعوبات التعليم، أو التوحد، تحظى بمزيد من مشاركة المعلمين في إعداد وتنفيذ برامج تربوية فردية لهم.

ثانيًا: دراسات متعلقة بالتحديات التي تواجه البرامج التربوية الفردية في مجال صعوبات التعلم

أعد **أبو نيان (٢٠١٥)** دراسته للتعرف على وعي المشرفين التربويين بمشاركة الوالدين بالبرامج التربوية الفردية لطلاب صعوبات التعلم؛ والتي شملت ٢٥ مشرفًا تربويًا، كما طبق استبيان يُحدد وعيهم في ذلك، أشارت النتائج إلى أن المشرفين على وعي بالجوانب الضرورية لتفعيل المشاركة الوالدية، وبالمقابل انخفاض وعي المشرفين بالتحديات التي تحول دون مشاركة الآباء لأبنائهم في البرامج التربوية الفردية.

وفي دراسة **ستروجيلوس وإكسانثوكس (Strogilos&Xanthacou, 2006)** التي هدفت إلى معرفة برامج التعليم الفردي التعاونية لتعليم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم المتوسطة والشديدة، وتكونت العينة من عشرة تلاميذ من ذوي صعوبات التعلم البسيطة والشديدة والأشخاص الذين يعملون حولهم (على سبيل المثال: المعلم، وأخصائي كلام ولغة المعالج، والعلاج الطبيعي، والآباء، وتم تصميم وتنفيذ برامج التعليم الفردي من خلال مقابلات شبه منظمة مع المعلمين وأولياء الأمور، وغيرهم من المهنيين وملاحظات في اجتماعات الاستعراض السنوية؛ واستبيانات المتابعة للآباء بعد اجتماعات الاستعراض السنوية. خلصت الدراسة إلى أن برامج التعليم الفردي لا تُستخدم كأداة للتعاون بين المعلمين وأولياء الأمور، وغيرهم من المهنيين، وهذا يرجع إلى طبيعة برنامج التعليم الفردي نفسه، ويلزم إجراء تغييرات تعاونية، إذا نريد تصميم برامج التعليم الفردي وتنفيذها بنجاح، وتشمل

هذه التغييرات إدخال أهداف عامة، يمكن تقاسمها بين جميع العاملين في مجال الطالب، إلى جانب تقييمات أقل تواتراً، ولكن ذات نوعية أفضل للبرامج التعليمية الفردية.

كما قام مكينشوليس (2000) McNicholes بدراسة هدفت إلى تقييم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، والتي ركزت على كيف يخطط المعلمون للبرامج التربوية الفردية لتلاميذهم، والعلاقة بين المنهج الدراسي والبرنامج التربوي الفردي والتقييم، تم تطبيق الاستبيان للمعلمين وعددهم (١١٤)، ومقابلات شبه منظمة مع المعلمين الأساسيين وعددهم (٢٠)، وملاحظة التلاميذ المشتركين في الدراسة في صفوفهم في (٤) مدارس بريطانية، توصلت نتائج الدراسة إلى أنه لم تكن البرامج التربوية الفردية تقوم على أسس سليمة في (٥٠%) من المدارس التي زارها فريق البحث، كما لم تتطابق مع الممارسة المهنية الجيدة، كان هناك اختلافات واضحة بين المدارس، فيما يتعلق بتفاصيل البرنامج التربوي الفردي، وغالباً ما كانت هذه البرامج غير مرتبطة بخطط الدرس. كانت مراجعة البرنامج التربوي الفردي تتم كل فصل دراسي، وقرّر آخرون أنه تراجع إذا لزم الأمر، كانت أهداف البرنامج التربوي الفردي طويلة المدى، وليست قصيرة المدى، وجد ما يقرب من (٤٥%) من المشتركين يرون أن تقارير الأخصائيين النفسيين والمستشارين غير مفيدة، لم يتم تطبيق البرامج التربوية الفردية في جميع المواد الدراسية.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

أولاً: منهج الدراسة:

تبعاً لموضوع الدراسة المتمثل في الكشف عن أهم التحديات التي تحول دون تنفيذ البرامج التربوية الفردية بشكل فاعل، من وجهة نظر معلمات صعوبات التعلم؛ استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي.

ثانياً: مجتمع الدراسة:

يتكوّن مجتمع الدراسة الحالية من جميع معلمات صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام بجميع مراحلها (الابتدائي، المتوسط، الثانوي) بمدينة الرياض، والبالغ عددهن (٦٥٤) معلّمة، خلال فترة إجراء الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٣٨/١٤٣٩ هـ. وقد استجابت (٣٦٦) معلّمة من معلمات ذوات صعوبات التعلم للاستبانة

ثالثاً: أداة الدراسة:

تم اعتماد الاستبانة أداة لجمع بيانات الدراسة

صدق أداة الدراسة:

أ – الصدق الظاهري للأداة:

للتعرّف على مدى صدق أداة الدراسة في قياس ما وضعت لقياسه؛ تم عرضها على مجموعة من المحكمين، وفي ضوء آرائهم تم إعداد أداة هذه الدراسة بصورتها النهائية.

نقلاء بنت علي القاضي

ب - صدق الاتساق الداخلي للأداة:

تم حساب معامل الارتباط بيرسون لمعرفة الصدق الداخلي للاستبانة، حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة، كما توضح ذلك الجداول التالية.

جدول (١)

معاملات ارتباط بيرسون لعبارات المحاور الأول والثاني والثالث بالدرجة الكلية للمحور

معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة
**٠,٦٥٥	٨	**٠,٦٣٢	١
**٠,٦٤٥	٩	**٠,٥٨٣	٢
**٠,٥٢٧	١٠	**٠,٦٣٨	٣
**٠,٦٤٢	١١	**٠,٥٦٧	٤
**٠,٥٣٤	١٢	**٠,٥٨٨	٥
**٠,٥٩٣	١٣	**٠,٦٢٩	٦
**٠,٥٥٢	١٤	**٠,٦٨٨	٧
**٠,٦٨٦	٢٠	**٠,٦٧٨	١٥
**٠,٦٣٥	٢١	**٠,٦٩٩	١٦
**٠,٦٧٣	٢٢	**٠,٦٧٧	١٧
**٠,٥٨٨	٢٣	**٠,٧٣٤	١٨
-	-	**٠,٧١١	١٩
**٠,٦٣٨	٢٨	**٠,٦٨٦	٢٤
**٠,٧٢٤	٢٩	**٠,٧٦٥	٢٥
**٠,٧٣٥	٣٠	**٠,٧٦٠	٢٦
**٠,٧٥٧	٣١	**٠,٧٣٤	٢٧

** دال عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل

يتضح من الجدول (١) أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع محورها موجبة، ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١) فأقل، مما يدل على صدق اتساقها مع محورها.

- ثبات أداة الدراسة:

- لقياس مدى ثبات أداة الدراسة؛ تم استخدام (معادلة ألفا كرونباخ) Cronbach's (Alpha) (α) للتأكد من ثبات أداة الدراسة، والجدول رقم (٢) يوضح معاملات ثبات أداة الدراسة.

جدول (٢)

معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة

ثبات المحور	عدد العبارات	محاور الاستبانة
٠,٨٥٧٤	١٤	تحديات خاصة بالمعلمة
٠,٨٤٩٠	٩	تحديات خاصة بالمدرسة
٠,٨٦٤٨	٨	تحديات خاصة بأسرة الطالبة
٠,٩٢٩٥	٣١	الثبات العام

يتضح من الجدول (٢) أن معامل الثبات العام عالٍ، حيث بلغ (٠,٩٢٩٥) وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة ثبات مرتفعة، ويمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولاً: النتائج المتعلقة بوصف مفردات عينة الدراسة:

جدول (٣)

توزيع مفردات عينة الدراسة وفق متغير المؤهل العلمي

النسبة	التكرار	المؤهل العلمي
٧٦,٥	٢٨٠	بكالوريوس
٢٣,٥	٨٦	دراسات عليا
١٠٠%	٣٦٦	المجموع

يتضح من الجدول (٣) أن (٢٨٠) من مفردات عينة الدراسة يمثلن ما نسبته ٧٦,٥% من إجمالي مفردات عينة الدراسة مؤهلن العلمي بكالوريوس، وهن الفئة الأكثر من مفردات عينة الدراسة، بينما (٨٦) منهن يمثلن ما نسبته ٢٣,٥% من إجمالي مفردات عينة الدراسة مؤهلن دراسات عليا.

جدول (٤)

توزيع مفردات عينة الدراسة وفق متغير عدد سنوات الخبرة في ميدان التربية الخاصة

النسبة	التكرار	عدد سنوات الخبرة
٥,٥	٢٠	لا يوجد
٣٩,٩	١٤٦	أقل من ٥ سنوات
٢٣,٥	٨٦	من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات
٣١,١	١١٤	من ١٠ سنوات فأكثر
١٠٠%	٣٦٦	المجموع

نقلاء بنت علي القاضي

يُضَح من الجدول (٤) أن (١٤٦) من مفردات عينة الدِّراسة يمثلن ما نسبته ٣٩,٩% من إجمالي مفردات عينة الدِّراسة عدد سنوات خبرتهن في ميدان التربية الخاصة أقل من ٥ سنوات، وهن الفئة الأكثر من مفردات عينة الدِّراسة، بينما (١١٤) منهن يمثلن ما نسبته ٣١,١% من إجمالي مفردات عينة الدِّراسة عدد سنوات خبرتهن في ميدان التربية الخاصة من ١٠ سنوات فأكثر، و(٨٦) منهن يمثلن ما نسبته ٢٣,٥% من إجمالي مفردات عينة الدِّراسة عدد سنوات خبرتهن في ميدان التربية الخاصة من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات، و(٢٠) منهن يمثلن ما نسبته ٥,٥% من إجمالي مفردات عينة الدِّراسة لا يوجد لهن سنوات خبرة في ميدان التربية الخاصة.

النتائج المتعلقة بأسئلة الدِّراسة:-

السؤال الأول:- "ما التحديات التي تواجه تطبيق البرامج التربويَّة الفرديَّة لذوات صعوبات التعلُّم؟"

للتعرُّف على التحديات التي تواجه تطبيق البرامج التربويَّة الفرديَّة لذوات صعوبات التعلُّم؛ تم حساب المتوسطَّات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة والرُّتب لاستجابات أفراد الدِّراسة على أبعاد التحديات التي تواجه تطبيق البرامج التربويَّة الفرديَّة لذوات صعوبات التعلُّم، وجاءت النتائج كما يوضِّحها الجدول التالي:

جدول (٦)

استجابات أفراد الدِّراسة على أبعاد التحديات التي تواجه تطبيق البرامج التربويَّة الفرديَّة لذوات صعوبات التعلُّم

م	البعد	المتوسِّط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
١	تحديات خاصة بالمعلِّمة	٣,٥٦	٠,٦٨٨	٣
٢	تحديات خاصة بالمدرسة	٣,٨٥	٠,٧٥٦	٢
٣	تحديات خاصة بأسرة الطالبة	٤,١٠	٠,٦٨٠	١
-	التحديات التي تواجه تطبيق البرامج التربويَّة الفرديَّة لذوات صعوبات التعلُّم	٣,٨١	٠,٦١٧	-

يُضَح من خلال النتائج الموضحة أعلاه أن مفردات عينة الدِّراسة موافقات على التحديات التي تواجه تطبيق البرامج التربويَّة الفرديَّة لذوات صعوبات التعلُّم، بمتوسِّط (٣,٨١ من ٥)، وأنَّضَح من النتائج أن أبرز ملامح التحديات التي تواجه تطبيق البرامج التربويَّة الفرديَّة لذوات صعوبات التعلُّم تمثَّلت في التحديات الخاصة بأسرة الطالبة، بمتوسِّط (٤,١٠ من ٥)، يليه التحديات الخاصة بالمدرسة، بمتوسِّط (٣,٨٥ من ٥)، وأخيرًا جاءت التحديات الخاصة بالمعلِّمة بمتوسِّط (٣,٥٦ من ٥).

وتتفق هذه النتائج مع نتيجة دراسة أبو نيان (٢٠١٥) التي بينت انخفاض وعي المشرفين بالتحديات التي تحول دون مشاركة الآباء لأبنائهم في البرامج التربوية الفردية، وتتفق كذلك مع نتيجة دراسة القحطاني (٢٠١٥) التي بينت عدم وجود تدخل فعال بين أولياء الأمور وفريق الخطة الفردية، أن العقبات التي تحول دون مشاركة أولياء الأمور في تطبيق برنامج الخطة الفردية تتعلق بجهل أولياء الأمور بأهمية هذا البرنامج وقيمتها، وقلة الدعم من قبل الهيكل الإداري في المدرسة، كما تتفق مع نتيجة دراسة الريس، وحنفي. (٢٠٠٨) التي بينت وجود تحديات مرتبطة بالتلميذ، وتحديات مرتبطة بولي أمر الطالب، وتحديات مرتبطة بمعلم التربية الخاصة، وتحديات مرتبطة بفريق العمل متعدد التخصصات، وتحديات تشريعية (قانونية إدارية، تحديات بينية)، كما تتفق مع نتيجة دراسة Mcnicholes(2000) التي بينت أن البرامج التربوية الفردية لم تكن تقوم على أسس سليمة في (٥٠%) من المدارس التي زارها فريق البحث، كما لم تتطابق مع الممارسة المهنية الجيدة، كان هناك اختلافات واضحة بين المدارس فيما يتعلق بتفاصيل البرنامج التربوي الفردي.

ويُتضح أن هناك تفاوتاً في موافقة مفردات عينة الدراسة على التحديات الخاصة بالمعلمة التي تواجه تطبيق البرامج التربوية الفردية لذوات صعوبات التعلم، حيث تراوحت متوسطات موافقتهم على التحديات الخاصة بالمعلمة التي تواجه تطبيق البرامج التربوية الفردية لذوات صعوبات التعلم ما بين (٢,٠٥ إلى ٤,٤٣) وهي متوسطات تقع في الفئتين الثانية والخامسة من فئات المقياس الخماسي، واللذين تشيران إلى (لا أوافق / أوافق تماماً) على أداة الدراسة، مما يوضح التفاوت في موافقة مفردات عينة الدراسة على التحديات الخاصة بالمعلمة، التي تواجه تطبيق البرامج التربوية الفردية لذوات صعوبات التعلم، حيث يتضح من النتائج أن مفردات عينة الدراسة موافقات تماماً على واحدة من التحديات الخاصة بالمعلمة التي تواجه تطبيق البرامج التربوية الفردية لذوات صعوبات التعلم، تتمثل في العبارة رقم (١٢)، وهي: "كثرة الأعمال الملقاة على عاتق المعلمة"، بمتوسط (٤,٤٣) من (٥)، ويتضح من النتائج أن مفردات عينة الدراسة موافقات على تسعة من التحديات الخاصة بالمعلمة التي تواجه تطبيق البرامج التربوية الفردية لذوات صعوبات التعلم أبرزها تتمثل في العبارات أرقام (١٤، ١٣، ١٠، ١١) والتي تم ترتيبها تنازلياً حسب موافقة مفردات عينة الدراسة عليها كالتالي:

١. جاءت العبارة رقم (١٤)، وهي: "عدم وجود معلمة مساعدة داخل الفصل" بالمرتبة الأولى من حيث موافقة مفردات عينة الدراسة عليها، بمتوسط (٤,١٢) من (٥).
٢. جاءت العبارة رقم (٦)، وهي: "النقص في الكفاءات التي من المفترض أن تشارك في البرنامج التربوي الفردي" بالمرتبة الثانية من حيث موافقة مفردات عينة الدراسة عليها، بمتوسط (٤,٠٨) من (٥).

٣. جاءت العبارة رقم (١٣)، وهي: "اختلاف إعداء الخطة التربوية الفردية من طالبة لأخرى" بالمرتبة الثالثة من حيث موافقة مفردات عينة الدراسة عليها، بمتوسط (٤,٠٢ من ٥).
٤. جاءت العبارة رقم (١٠) وهي: "عدم وجود آلية واضحة لاجتماعات فريق العمل الخاص بإعداد البرنامج التربوي الفردي" بالمرتبة الرابعة من حيث موافقة مفردات عينة الدراسة عليها، بمتوسط (٣,٩٩ من ٥).
٥. جاءت العبارة رقم (١١) وهي: "اختلاف وجهات النظر بين المعلمات، والمشرفات التربويات فيما يخص البرنامج التربوي الفردي في المدارس" بالمرتبة الخامسة من حيث موافقة مفردات عينة الدراسة عليها، بمتوسط (٣,٩٢ من ٥).
- كما يتضح من النتائج أن مفردات عينة الدراسة محايدات في موافقتهم حول ثلاثة من التحديات الخاصة بالمعلمة التي تواجه تطبيق البرامج التربوية الفردية لذوات صعوبات التعلم، تتمثل في العبارات أرقام (٩، ٣، ٨) والتي تم ترتيبها تنازلياً حسب حيادية مفردات عينة الدراسة حولها، كالتالي:
١. جاءت العبارة رقم (٣) وهي: "قصور إمامي بالدليل التنظيمي للتربية الخاصة ذوي العلاقة بالبرامج التربوية الفردية مما يقلل من الإشراف على تنفيذها"، بالمرتبة الأولى من حيث حيادية مفردات عينة الدراسة حولها، بمتوسط (٣,٣٤ من ٥).
٢. جاءت العبارة رقم (٨) وهي: "لا يوجد تعاون من قبل المعلمات (خاصة معلمة لغتي والرياضيات)"، بالمرتبة الثانية من حيث حيادية مفردات عينة الدراسة حولها، بمتوسط (٣,٣١ من ٥).
٣. جاءت العبارة رقم (٩) وهي: "عدم تقبل المعلمة آراء المشاركين في إعداد البرنامج التربوي الفردي"، بالمرتبة الثالثة من حيث حيادية مفردات عينة الدراسة حولها، بمتوسط (٣,٢١ من ٥).
- كما يتضح من النتائج أن مفردات عينة الدراسة غير موافقات على واحدة من التحديات الخاصة بالمعلمة التي تواجه تطبيق البرامج التربوية الفردية لذوات صعوبات التعلم تتمثل في العبارة رقم (٤) وهي: "عدم قناعاتي بأهمية البرامج التربوية الفردية في التدريس"، بمتوسط (٢,٠٥ من ٥). وأن النتائج الموضحة أعلاه أن أبرز التحديات الخاصة بالمعلمة التي تواجه تطبيق البرامج التربوية الفردية لذوات صعوبات التعلم تتمثل في كثرة الأعمال الملقاة على عاتق المعلمة، ونفس هذه النتيجة بأن كثرة الأعمال الملقاة على عاتق المعلمة لا تتيح لها الوقت الكافي لتطبيق البرامج التربوية الفردية لذوات صعوبات التعلم، مما يعيق تطبيق البرامج التربوية الفردية لذوات صعوبات التعلم تتفق هذه النتيجة مع دراسة القحطاني (٢٠١٥).
- ومن خلال النتائج الموضحة أعلاه يتضح أن هناك تفاوتاً في موافقة مفردات عينة الدراسة على التحديات الخاصة بأسرة الطالبة، التي تواجه تطبيق البرامج التربوية الفردية

لذوات صعوبات التعلّم، حيث تراوحت متوسطات موافقتهم على التحديات الخاصة بأسرة الطالبة التي تواجه تطبيق البرامج التربويّة الفرديّة لذوات صعوبات التعلّم ما بين (٣,٦٧ إلى ٤,٤٣)، وهي متوسطات تقع في الفئتين الرابعة والخامسة من فئات المقياس الخماسي واللّتين تشيران إلى (أوافق / أوافق تمامًا) على أداة الدّراسة، مما يوضّح التفاوت في موافقة مفردات عينة الدّراسة على التحديات الخاصة بأسرة الطالب، التي تواجه تطبيق البرامج التربويّة الفرديّة لذوات صعوبات التعلّم، حيث يتضح من النتائج أن مفردات عينة الدّراسة موافقات تمامًا على ثلاثة من التحديات الخاصة بأسرة الطالب التي تواجه تطبيق البرامج التربويّة الفرديّة لذوات صعوبات التعلّم تتمثّل في العبارات أرقام (٢٤، ٢٥، ٢٧) التي تم ترتيبها تنازليًا حسب موافقة مفردات عينة الدّراسة عليها تمامًا، كالتالي:

١. جاءت العبارة رقم (٢٤) وهي: "عدم معرفة الأسرة بالأدوار المنوطة بها في الدليل التنظيمي للتربية الخاصة ذوي العلاقة بالبرامج التربويّة الفرديّة"، بالمرتبة الأولى من حيث موافقة مفردات عينة الدّراسة عليها تمامًا، بمتوسط (٤,٤٣ من ٥).
 ٢. جاءت العبارة رقم (٢٥) وهي: "قلة فهم الأسرة للنظام المدرسي الخاص بالبرنامج التربوي الفردي"، بالمرتبة الثانية من حيث موافقة مفردات عينة الدّراسة عليها تمامًا، بمتوسط (٤,٣٧ من ٥).
 ٣. جاءت العبارة رقم (٢٧) وهي: "عدم إيجاد ضوابط ملزمة للأسرة تحثهم على المشاركة في تنفيذ البرامج التربويّة الفرديّة"، بالمرتبة الثالثة من حيث موافقة مفردات عينة الدّراسة عليها تمامًا، بمتوسط (٤,٣٠ من ٥).
- ويبيّن من النتائج أن مفردات عينة الدّراسة موافقات على خمسة من التحديات الخاصة بأسرة الطالب، التي تواجه تطبيق البرامج التربويّة الفرديّة لذوات صعوبات التعلّم تتمثّل في العبارات أرقام (٣١، ٢٦، ٢٨، ٢٩، ٣٠) التي تم ترتيبها تنازليًا حسب موافقة مفردات عينة الدّراسة عليها، كالتالي:
١. جاءت العبارة رقم (٢٦) وهي: "الافتقار إلى مهارات التعاون والتشاور بين الأسرة والمدرسة"، بالمرتبة الأولى من حيث موافقة مفردات عينة الدّراسة عليها، بمتوسط (٤,٢٠ من ٥).
 ٢. جاءت العبارة رقم (٣١) وهي: "الافتقار لوجود برامج توعويّة للأسر داخل المدرسة لتوضيح كميّة تنفيذ الخطة التربويّة الفرديّة"، بالمرتبة الثانية من حيث موافقة مفردات عينة الدّراسة عليها، بمتوسط (٤,١٠ من ٥).
 ٣. جاءت العبارة رقم (٢٨) وهي: "كثرة بنود البرنامج التربوي الفردي يجعل من الصعب على الأسرة المشاركة في إعداده"، بالمرتبة الثالثة من حيث موافقة مفردات عينة الدّراسة عليها، بمتوسط (٣,٨٧ من ٥).

نقلاء بنت علي القاضي

٤. جاءت العبارة رقم (٢٩) وهي: "عدم الاتفاق بين الأب، الأم على أسلوب واحد لتطبيق البرنامج التربوي الفردي"، بالمرتبة الرابعة من حيث موافقة مفردات عينة الدّراسة عليها، بمتوسّط (٣,٨٦ من ٥).

٥. جاءت العبارة رقم (٣٠) وهي: "ضعف ثقة أولياء الأمور في المتخصصين القائمين على تطبيق البرنامج التربوي الفردي بالمدرسة"، بالمرتبة الخامسة من حيث موافقة مفردات عينة الدّراسة عليها، بمتوسّط (٣,٦٧ من ٥).

ويُضح من خلال النتائج الموضّحة أعلاه أن أبرز التحديات الخاصة بأسرة الطالب التي تواجه تطبيق البرامج التربويّة الفرديّة لذوات صعوبات التعلّم، تتمثل في عدم معرفة الأسرة بالأدوار المنوطة بها في الدليل التنظيمي للتربية الخاصة ذوي العلاقة بالبرامج التربويّة الفرديّة، وتفسر هذه النتيجة بأن عدم معرفة الأسرة بالأدوار المنوطة بها في الدليل التنظيمي للتربية الخاصة ذوي العلاقة بالبرامج التربويّة الفرديّة، يقلل من وعيها وتعاونها، مما يعوق تطبيق البرامج التربويّة الفرديّة لذوات صعوبات التعلّم.

وتتفق هذه النتائج مع نتيجة دراسة القحطاني (٢٠١٥) التي بينت عدم وجود تدخل فعّال بين أولياء الأمور وفريق الخطة الفرديّة، والعقبات التي تحول دون مشاركة أولياء الأمور في تطبيق برنامج الخطة الفرديّة، تتعلق بجهل أولياء الأمور بأهميّة هذا البرنامج وما قيمته، قلة الاجتماعات الدوريّة بين فريق عمل البرنامج.

للتعرّف على العوامل قد تكون سبباً في ضعف تطبيق البرامج التربويّة الفرديّة للطلاب ذوي صعوبات التعلّم؛ تم حساب التكرارات لاستجابات أفراد الدّراسة على العوامل التي قد تكون سبباً في ضعف تطبيق البرامج التربويّة الفرديّة للطلاب ذوي صعوبات التعلّم، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول .

جدول (٧)

العوامل التي قد تكون سبباً في ضعف تطبيق البرامج التربويّة الفرديّة لتلميذات ذوات صعوبات التعلّم

الترتيب	التكرار	العوامل
٨	٧	عدم التعاون من قِبَل معلّمة المادة.
١	١٦	عدم وجود تعاون من الأسرة.
٦	١١	عدم وجود دافعيّة لدى الطالبة.
٩	٥	عدم توسع برامج الصعوبات وقلة عددها.
٥	١٢	عدم وجود مكان مناسب لتطبيق البرنامج.
٢	١٥	عدم وعي معلّمت ومديرة المدرسة بالبرنامج.
٦	١١	قلة الدورات التدريبيّة لتطوير اداء معلّمة الصعوبات فيما يخص أساليب التشخيص وأساليب التدريس.

٢	١٥	عدم وجود فريق عمل متكامل.
٤	١٣	كثرة نصاب معلّمة صعوبات التعلّم.

يُتضح من خلال النتائج الموضحة أعلاه أن أبرز العوامل التي قد تكون سبباً في ضعف تطبيق البرامج التربوية الفردية لتلميذات ذوات صعوبات التعلّم تتمثل في:

- عدم وجود تعاون من الأسرة بموافقة (١٦) من عينة الدراسة.
- عدم وعي معلّمات ومديرة المدرسة بالبرنامج بموافقة (١٥) من عينة الدراسة.
- عدم وجود فريق عمل متكامل بموافقة (١٥) من عينة الدراسة.
- كثرة نصاب معلّمة صعوبات التعلّم بموافقة (١٣) من عينة الدراسة.
- عدم وجود مكان مناسب لتطبيق البرنامج بموافقة (١٢) من عينة الدراسة.
- عدم وجود دافعية لدى الطالبة بموافقة (١١) من عينة الدراسة.
- قلة الدورات التدريبية لتطوير أداء معلّمة الصعوبات فيما يخص أساليب التشخيص وأساليب التدريس بموافقة (١١) من عينة الدراسة.

يُتضح من خلال النتائج الموضحة أعلاه أن أبرز العوامل التي قد تكون سبباً في ضعف تطبيق البرامج التربوية الفردية لتلميذات ذوات صعوبات التعلّم تتمثل في عدم وجود تعاون من الأسرة، وتفسر هذه النتيجة بأن عدم وجود تعاون من الأسرة يلقي بالعبء على المعلّمات فقط، مما يعوق تطبيق البرامج التربوية الفردية لذوات صعوبات التعلّم. وتتفق هذه النتائج مع نتيجة دراسة القحطاني (٢٠١٥) التي بينت عدم وجود تدخل فعّال بين أولياء الأمور وفريق الخطة الفردية، حيث ترى المعلمات بأن العقوبات التي تحول دون مشاركة أولياء الأمور في تطبيق برنامج الخطة الفردية.

السؤال الثاني: "هل تختلف تلك التحديات باختلاف المؤهل العلمي، سنوات الخبرة؟" الفروق باختلاف متغير المؤهل العلمي:

للتعرّف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات عينة الدراسة، طبقاً إلى اختلاف متغير المؤهل العلمي؛ استخدمت الباحثة اختبار ت لعينتين مستقلتين؛ لتوضيح دلالة الفروق في إجابات عينة الدراسة، طبقاً إلى اختلاف متغير المؤهل العلمي، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

الجدول (٨)

نتائج اختبار ت لعينتين مستقلتين للفروق في إجابات مفردات عينة الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير المؤهل العلمي

المحور	المؤهل	العدد	المتوسط الانحراف الحسابي المعياري	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
تحديات خاصة بالمعلّمة	بكالوريوس	٢٨٠	٣,٦١	٢,٢٩١	*٠,٠٢٣
	دراسات عليا	٨٦	٣,٤١	٠,٧٠	

نقلاء بنت علي القاضي

٠,٢٣٧	١,١٨٤	٠,٧٦	٣,٨٨	٢٨٠	بكالوريوس	تحديات خاصة بالمدرسة
		٠,٧٣	٣,٧٧	٨٦	دراسات عليا	
**٠,٠٠٠	٤,٠٥٠	٠,٦٣	٤,١٨	٢٨٠	بكالوريوس	تحديات خاصة بأسرة الطالبة
		٠,٧٦	٣,٨٥	٨٦	دراسات عليا	
**٠,٠٠٧	٢,٧٢١	٠,٦٠	٣,٨٦	٢٨٠	بكالوريوس	التحديات التي تواجه تطبيق البرامج التربوية الفردية لذوات صعوبات التعلم
		٠,٦٥	٣,٦٦	٨٦	دراسات عليا	

** دالة عند مستوى ٠,٠١ فأقل * دالة عند مستوى ٠,٠٥ فأقل

يُتضح من خلال النتائج الموضحة أعلاه عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ فأقل في اتجاهات مفردات عينة الدراسة حول (تحديات خاصة بالمدرسة)، باختلاف متغير المؤهل العلمي.

بينما يتضح من خلال النتائج الموضحة أعلاه وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ فأقل في اتجاهات مفردات عينة الدراسة حول (تحديات خاصة بالمعلمة)، باختلاف متغير المؤهل العلمي لصالح المعلمات الحاصلات على البكالوريوس.

ويُتضح من خلال النتائج الموضحة أعلاه وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ فأقل في اتجاهات مفردات عينة الدراسة، حول (تحديات خاصة بأسرة الطالبة، التحديات التي تواجه تطبيق البرامج التربوية الفردية لذوات صعوبات التعلم) باختلاف متغير المؤهل العلمي، لصالح المعلمات الحاصلات على البكالوريوس؛ وذلك لأن أكثر العوامل مجال صعوبات التعلم كمعلمات من حملة البكالوريوس.

الفروق باختلاف متغير عدد سنوات الخبرة في ميدان التربية الخاصة:

للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات مفردات عينة الدراسة، طبقاً إلى اختلاف متغير عدد سنوات الخبرة في ميدان التربية الخاصة؛ استخدمت الباحثة "تحليل التباين الأحادي" (One Way ANOVA)؛ لتوضيح دلالة الفروق في إجابات مفردات عينة الدراسة، طبقاً إلى اختلاف متغير عدد سنوات الخبرة في ميدان التربية الخاصة، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

الجدول (٩)

نتائج "تحليل التباين الأحادي" (One Way ANOVA) للفروق في إجابات مفردات عينة الدراسة، طبقاً إلى اختلاف متغير عدد سنوات الخبرة في ميدان التربية الخاصة

المحور	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية المربعات	متوسط قيمة ف	الدلالة الإحصائية
تحديات خاصة بالمعلمة	بين المجموعات	٩,٣٥١	٣	٣,١١٧	**٠,٠٠٠
	داخل المجموعات	١٦٣,٦٦٨	٣٦٢	٠,٤٥٢	

		-	٣٦٥	١٧٣,٠١٩	المجموع	
**٠,٠٠٢	٥,٢٣٣	٢,٨٩٠	٣	٨,٦٧١	بين المجموعات	تحديات خاصة بالمدرسة
		٠,٥٥٢	٣٦٢	١٩٩,٩٣٨	داخل المجموعات	
		-	٣٦٥	٢٠٨,٦٠٩	المجموع	
٠,٠٨٧	٢,٢١١	١,٠١٢	٣	٣,٠٣٧	بين المجموعات	تحديات خاصة بأسرة الطالبة
		٠,٤٥٨	٣٦٢	١٦٥,٨٠٤	داخل المجموعات	
		-	٣٦٥	١٦٨,٨٤١	المجموع	
**٠,٠٠١	٥,٨٣٤	٢,١٣٦	٣	٦,٤٠٨	بين المجموعات	التحديات التي تواجه تطبيق البرامج التربوية الفردية لذوات صعوبات التعلم
		٠,٣٦٦	٣٦٢	١٣٢,٥٣٦	داخل المجموعات	
		-	٣٦٥	١٣٨,٩٤٣	المجموع	

** دالة عند مستوى ٠,٠١ فأقل

يتضح من خلال النتائج الموضحة أعلاه عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ فأقل في اتجاهات مفردات عينة الدراسة، حول (تحديات خاصة بأسرة الطالبة)، باختلاف متغير عدد سنوات الخبرة في ميدان التربية الخاصة. ويتضح من خلال النتائج الموضحة أعلاه وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ فأقل في اتجاهات مفردات عينة الدراسة، حول (تحديات خاصة بالمعلمة، تحديات خاصة بالمدرسة، التحديات التي تواجه تطبيق البرامج التربوية الفردية لذوات صعوبات التعلم)، باختلاف متغير عدد سنوات الخبرة في ميدان التربية الخاصة، ولتحديد صالح الفروق بين فئات عدد سنوات الخبرة في ميدان التربية الخاصة؛ تم استخدام اختبار شيفيه، والذي جاءت نتائجه كالتالي:

جدول (١٠)

يوضح نتائج اختبار شيفيه للتحقق من الفروق بين فئات عدد سنوات الخبرة في ميدان التربية الخاص

المحور	عدد سنوات الخبرة في ميدان التربية الخاصة	العدد	المتوسط الحسابي	لا يوجد	أقل من ٥ سنوات	من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات	من ١٠ سنوات فأكثر
تحديات خاصة بالمعلمة	لا يوجد	٢٠	٤,١٣	-	*	**	**
	أقل من ٥ سنوات	١٤٦	٣,٦٣	-	-	-	-
	من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات	٨٦	٣,٤٨	-	-	-	-
	من ١٠ سنوات فأكثر	١١٤	٣,٤٤	-	-	-	-
تحديات خاصة بالمدرسة	لا يوجد	٢٠	٤,٣٠	-	*	*	*
	أقل من ٥ سنوات	١٤٦	٣,٩٥	-	-	-	-
	من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات	٨٦	٣,٦٨	-	-	-	-

نقلاء بنت علي القاضي

سنوات					
-			٣,٧٨	١١٤	من ١٠ سنوات فأكثر
**	**	-	٤,٢٦	٢٠	لا يوجد
		-	٣,٨٨	١٤٦	أقل من ٥ سنوات
	-		٣,٧٢	٨٦	من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات
-			٣,٧٢	١١٤	من ١٠ سنوات فأكثر

التحديات التي تواجه تطبيق البرامج التربوية الفردية لذوات صعوبات التعلم

** دالة عند مستوى ٠,٠١ فأقل * دالة عند مستوى ٠,٠٥ فأقل

يُنْضَح من خلال النتائج الموضحة أعلاه وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ فأقل بين مفردات عينة الدراسة اللاتي لا يوجد لهن سنوات خبرة في ميدان التربية الخاصة، ومفردات عينة الدراسة اللاتي سنوات خبرتهن في ميدان التربية الخاصة أقل من ٥ سنوات حول (تحديات خاصة بالمعلمة)، لصالح مفردات عينة الدراسة اللاتي لا يوجد لهن سنوات خبرة في ميدان التربية الخاصة.

يُنْضَح من خلال النتائج الموضحة أعلاه وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ فأقل بين مفردات عينة الدراسة اللاتي لا يوجد لهن سنوات خبرة في ميدان التربية الخاصة، ومفردات عينة الدراسة اللاتيسنوات خبرتهن في ميدان التربية الخاصة (من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات، من ١٠ سنوات فأكثر)، حول (تحديات خاصة بالمعلمة)، لصالح مفردات عينة الدراسة اللاتي لا يوجد لهن سنوات خبرة في ميدان التربية الخاصة.

يُنْضَح من خلال النتائج الموضحة أعلاه وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ فأقل بين مفردات عينة الدراسة اللاتي لا يوجد لهن سنوات خبرة في ميدان التربية الخاصة، ومفردات عينة الدراسة اللاتي سنوات خبرتهن في ميدان التربية الخاصة (من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات، من ١٠ سنوات فأكثر)، حول (تحديات خاصة بالمدرسة)، لصالح مفردات عينة الدراسة اللاتي لا يوجد لهن سنوات خبرة في ميدان التربية الخاصة.

يُنْضَح من خلال النتائج الموضحة أعلاه وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ فأقل بين مفردات عينة الدراسة اللاتي لا يوجد لهن سنوات خبرة في ميدان التربية الخاصة، ومفردات عينة الدراسة اللاتيسنوات خبرتهن في ميدان التربية الخاصة (من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات، من ١٠ سنوات فأكثر)، حول (التحديات التي تواجه تطبيق البرامج التربوية الفردية لذوات صعوبات التعلم)، لصالح مفردات عينة الدراسة اللاتي لا يوجد لهن سنوات خبرة في ميدان التربية الخاصة.

ويرجع ذلك لحدائثة تطبيق البرامج التربوية الفردية، وقلة وعيهم بأسس وأساليب البرامج التربوية الفردية، كما يقل تواصلهم مع معلّمت ذوات خبرة داخل البيئة المحلية؛ لاكتفاء المدرسة بمعلمة صعوبات تعلم واحدة فقط.

نتائج الدراسة:

أكدت النتائج عدم وجود معلّمة مساعدة داخل الفصل، النقص في الكفاءات التي من المفترض أن تشارك في البرنامج التربوي الفردي، اختلاف إعداد الخطة التربوية الفردية من طالبة لأخرى، وعدم وجود آلية واضحة لاجتماعات فريق العمل الخاص بإعداد البرنامج التربوي الفردي، وكذلك اختلاف وجهات النظر بين المعلّمت، والمشرفات التربويات فيما يخص البرنامج التربوي الفردي في المدارس، وأن هناك قصورًا إماميًا بالدليل التنظيمي للتربية الخاصة من ذوي العلاقة بالبرامج التربوية الفردية؛ مما يقلل من الإشراف على تنفيذها، ولا يوجد تعاون من قبل المعلّمت (خاصة معلّمة لغتي والرياضيات)، وكذلك عدم تقبل المعلّمة آراء المشاركين في إعداد البرنامج التربوي الفردي.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي بينتها الدراسة توصي الدراسة بالتوصيات التالية:

١. تخفيف الأعمال المكلفة بها معلّمة صعوبات التعلم، حتى تتمكن من تنفيذ البرامج التربوية الفردية للطالبات.
٢. تفعيل التعاون بين المدرسة والأسرة؛ لتعزيز تنفيذ البرامج التربوية الفردية للطالبات ذوات صعوبات التعلم.
٣. توفير مكان مناسب يساعد على تنفيذ البرامج التربوية الفردية للطالبات ذوات صعوبات التعلم.
٤. تعزيز التعاون من قبل معلّمة المادة، والتشاور في اختيار استراتيجيات المناسبة؛ لتعزيز تنفيذ البرامج التربوية الفردية للطالبات ذوات صعوبات التعلم.
٥. التوسع في نشر برامج صعوبات التعلم لاستيعاب هذه الفئة الكبيرة ورعايتهم.

المراجع العربية:

- أبو نيان، إبراهيم سعد. (٢٠١٥). وعي المشرفين التربويين بمشاركة الوالدين في برامج صعوبات التعلم. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، مج (٤)، العدد (٦).
- أبو نيان، إبراهيم سعد. (٢٠١٨). البرامج التربوية الفردية. الرياض: الناشر الدولي.
- 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.
- حنفي، علي. (٢٠٠٥م). معوقات تطبيق البرنامج التربوي الفردي مع المعوقين سمعياً في معاهد الأمل للضم وبرامج الدمج في المدرسة العادية. مجلة الإرشاد النفسي. ع (١٩). ص ص ١-٦٠.
- الخشري، سحر (٢٠٠٣) تقويم بناء ومحتوى البرامج التربوية الفردية لذوي الاحتياجات الخاصة في مراكز ومدارس التربية الخاصة بمدينة الرياض. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ع (٣٤)، ص ص ١٠٣-١٣٢.
- الريس، طارق، حنفي، علي. (٢٠٠٨). آراء معلمي التربية الخاصة حول إعداد البرنامج التربوي الفردي ومعوقات تطبيقه في بعض معاهد وبرامج التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية. مجلة مركز الإرشاد النفسي، كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد (٢٢)، ص ص ١٨١-٢٤٣.
- الشمري، طارش مسلم. (٢٠٠٠). معوقات مشاركة الأسرة في تقديم الخدمات التربوية لأطفال المعوقين. جامعة الملك سعود، كلية التربية، مركز البحوث التربوية (١٥٧).
- هارون، صالح. (٢٠٠٩). البرنامج التربوي الفردي في مجال التربية الخاصة: دليل المعلمين.
- الوابلي، عبد الله محمد. (٢٠٠٠). متطلبات استخدام الخطة التربوية ومدى أهميتها من وجهة نظر العاملين في مجال تعليم الطلاب المتخلفين عقلياً بالمملكة العربية السعودية. رسالة التربية وعلم النفس، الرياض، ع ١٢، ص ص ١-٤٧.
- وزارة المعارف. (١٤٢٢هـ). القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة. الرياض. وزارة التعليم. (١٤٣٧). الدليل التنظيمي للتربية الخاصة. الرياض: وزارة التعليم.
- وزارة التعليم. (١٤٣٨). إحصائية بعدد معلّّّّات صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام. الرياض: وزارة التعليم.

المراجع الأجنبية:

AL-Kahtani, M. (2015). The Individual Education Plan (IEP) Process for Students with Intellectual Disabilities in Saudi Arabia:

- Challenges and Solutions. A thesis submitted for e degree of Doctor of Philosophy at the University of Lincoln. England.
- Alqafari, S. (2016). **Mind the gap: examination of elementary students' individual education program goals.** PHD., University of Northern Colorado
- Christle, C.A. and Yell, M.L. (2010) **Individualized education programmes: Legal requirements and research findings.** Exceptionality, 18, (3), 109-123.
- Durell, S. (2016). **"Welcome to the Real World" Inclusive Research with People with Learning Disabilities: A Doctoral Journey.** Qualitative Report, 21 (12), 2308-2330.
- Gerber, P.J., Banbury, M.M., Miller, J.H. and Grif, H.C. (1986) **Special educators' perceptions of parental participation in the Individual Education Plan process.** Psychology in the Schools, 23, (2), 158-163.
- McNicholas, J. (2000). **The Assessment of Pupils with Profound and Multiple Learning,** British Journal of Special Education, Vol. 27, N.3, 53-150.
- NICHCY. (2013). **Contents of the IEP.** Retrieved from: [http://nichcy.org/schoolage/iep/\[epcontents](http://nichcy.org/schoolage/iep/[epcontents).
- Scott, G. (2012). **K-12 education: Selected states and school districts cited numerous federal requirements as burdensome, while recognizing some benefits.** Report to Congressional Requesters. GAO-12-672. U.S. Government Accountability Office.
- Stroggilos, V. &xanthaconu, Y. (2006). **Collaborative IEPPs for the Educations of Pupils with Profound and Multiple Learning Difficulties.** European Journal of Special Needs Education. 21 (3), 339-349.
- Travers, M. (2014). **Multidisciplinary collaboration in the development of individual education plans: Crossing Boundaries - the Challenges and Opportunities for the Teaching**

Profession. Unpublished MPhil thesis. St. Patrick's College, Drumcondra, Dublin 9, Ireland.

Yell, M.L. (2006) **The law and special education**(2nd edition). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc