Arabian Gulf Journal of Humanities and Social Studies

ISSN: 3080-4086

الإصدار السابع - العدد العشرون || تاريخ الإصدار 2026-11-20

معوقات تطبيق الخطة التربوية الفردية في مراكز التربية الخاصة والمدارس الدامجة في محافظة الكرك (دراسة مقارنة)

Obstacles to Implementing the Individualized Educational Plan (IEP) in Special Education Centers and Inclusive Schools in Karak Governorate (A Comparative Study)

الطالبة شروق فواز أحمد القضاة

Shorouq Fawwaz Ahmad Alqudah

الأستاذ الدكتور جهاد القرعان

Jihad Soliman Mohammad Al-Quran

كلية العلوم التربوية – قسم الإرشاد والتربية الخاصة – جامعة مؤتة.

DOI: https://doi.org/10.64355/agjhss72027

مجلة خليج العرب للدراسات الإنسانية والاجتماعية || هذه المقالة مفتوحة المصدر موزعة بموجب شروط وأحكام ترخيص مؤسسة المشاع الإبداعي(CC BY-NC-SA)

الملخص:
هدفت الدراسة معرفة معوقات تطبيق الخطة التربوية الفردية في مراكز التربية الخاصة والمدارس الدامجة في محافظة الكرك. وتكونت عينة الدراسة من جميع معلمي الطلبة ذوي الإعاقة في محافظة الكرك. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي واستخدم مقياس تم تطويره لهذه الغاية تكون من أربعة أبعاد. توصلت الدراسة إلى أن معوقات تطبيق الخطة التربوية الفردية في مراكز التربية الخاصة والمدارس الدامجة في محافظة الكرك كان بمستوى متوسط. كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في معوقات تطبيق الخطة التربوية الفردية في مراكز التربية الخاصة والمدارس الدامجة في محافظة الكرك. كما أظهر تحليل التباين المتعدد عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في معوقات تطبيق الخطة التربوية الفردية في مراكز التربية الخاصة والمدارس الدامجة في محافظة الكرك على المستوى الكلي تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس، المسمى الوظيفي، والخبرة، العمر، المؤهل العلمي). وخلصت الدراسة إلى عدد من التوصيات من أهمها العمل على توفير التدريب المتخصص والذي يهدف إلى رفع كفاءة العاملين في المدارس الدامجة ومراكز التربية الخاصة.

الكلمات المفتاحية: المعوقات، معلمي المراكز، معلمي المدارس الدامجة، مراكز التربية الخاصة، الخطة الفردية.

Abstract:

The study aimed to identify the obstacles to implementing the IEP in special education centers and inclusive schools in Karak Governorate. The study population and sample consisted of all teachers of students with disabilities in Karak Governorate. The study followed a descriptive approach, and the researchers used a scale developed for this purpose, consisting of four dimensions. The study concluded that the obstacles to implementing the IEP in special education centers and inclusive schools in Karak Governorate were at an average level. The study results also showed no statistically significant differences in the obstacles to implementing the IEP in special education centers and inclusive schools in Karak Governorate among staff. Multiple analysis of variance also showed no statistically significant differences in the obstacles to implementing the IEP in special education centers and inclusive schools in Karak Governorate attributable to the study variables (gender, work place, experience, age, and academic qualification). The study concluded with a number of recommendations, the most important of which is to provide specialized training aimed at raising the efficiency of staff in inclusive schools and special education centers.

Keywords: Obstacles, center teachers, inclusive school teachers, special education centers, individualized plan.

المقدمة:

يمثل تعليم الطلبة ذوي الإعاقة وتأهيلهم تحدياً حضارياً للمجتمعات؛ لأنها قضية إنسانية وإن الاهتمام بهذه الفئة متطلب ديني لجميع الأديان، ومتطلب سياسي عملاً بمبدأ تكافؤ الفرص والتعليم للجميع، ومطلب تربوي لأنهم أبناء المجتمع، ومن حقهم أن يتم تربيتهم وتعليمهم مثل الاخرين.

وإن الاهتمام المتزايد بهذه الفئة على المستوى المحلى والعالمي ولابد من متابعة التطورات الحديثة في التعامل معهم، حيث اتضح أن هناك عدة أساليب للتعلم، تختلف كل منها حسب اختلاف التلاميذ وتنوع خصائصهم، ومن هذه الأساليب ما يسمى بالأسلوب الفردي، وهو أسلوب في أساليب التعليم الذي يتيح لكل تلميذ أن يصل بشكل مستقل، ويتعلم بالطريقة التي تناسبه والسرعة التي تنسجم مع قدراته (الزهراني،2019). وكنتيجة للقانون الأمريكي العام 94 / 142 الصادر عام 1975 وهو القانون المعروف بالتربية للجميع والذي يستند على ثلاثة عناصر أساسية وهي أن يتم متابعة وتقييم الحالة بشكل يتناسب مع ظروف الإعاقة، وأن يتم تقديم التربية الخاصة والخدمات المساندة ضمن إطار تطبيق برنامج تربوي فردي، وأن يتم تزويد الأطفال المعوقين بالخدمات التربوية الخاصة وما يصاحبها من خدمات مساندة لمواجهة احتياجاتهم التربوية من خلال تصميم برنامج تربوي فردي لكل تلميذ(القاضي، 2019). فمن الصعوبة أن يتم التعامل معهم كوحدة واحدة فهناك عدم تجانس في الاحتياجات، لذا يجب أن يتم إعداد خطة تربوية فردية تعكس الاحتياجات الفردية التي يحتاجها(حمادنة وعاتي، 2018). وتعد الخطة التربوية وسيلة إرشادية لوالدين الطالب أيضاً ووسيلة إدارية تضمن حصوله على كل ما يحتاجه، وتشمل الخطة الأهداف التربوية السنوية والخدمات اللازمة لمساعدته على تحقيق هذه الأهداف وطريقة لتقويم مدى تقدمه حيث لا توجد خطة تربوية فردية واحدة تناسب جميع الطلبة (خير الله والقحطاني، 2017).

ويتم تطبيق الخطة التربوية الفردية إما في مراكز التربية الخاصة أو في المدارس الدامجة، حيث توفير بيئة تعليمية وتربوية تلبي احتياجات الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة وتساعدهم على تطوير مهاراتهم وقدراتهم الفردية(خولة، 2014). ويعزز مبدأ التعليم الشامل حق الجميع في التعليم، وتعزيز الاندماج الاجتماعي حيث يتم للأفراد ذوي الاعاقة في المجتمع من خلال تقديم تجارب تعليمية تعزز التواصل والتعاون مع الآخرين، وتقديم التدريب والتأهيل حيث يتم توفير التدريب والتأهيل اللازمين للمعلمين والموظفين لضمان تقديم خدمات تعليمية عالية الجودة للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة(القديري وبندر، 2010). فالمدارس الدامجة تهدف إلى تحقيق التضامن والمساواة من خلال تعزيز التفاعل والتعاون بين الطلاب ذوي الاعاقة والطلاب العاديين، من خلال توفير بيئة تعليمية تشجع على اندماج الطلاب ذوي الاعاقة في المجتمع وتعزز قدراتهم على المشاركة الفعّالة(السكارنة، 2009). كما أن توفير الدعم اللازم للطلاب ذوي الاعاقة يسهم في تحقيق نجاحهم الأكاديمي والشخصي(عبابنة والخمرة، 2020). فهناك معوقات لتطبيق الخطة التربوية الفردية في مراكز التربية الخاصة والمدارس الدامجة، ومن أهم هذه المشاكل الجدولة، وضغط الوقت، وتواجد الوالدين والحرج المهني عندما يختلف أفراد الفريق مع بعضهم البعض، وقلة تدريب منظم لهم (Bambara& Kern,2021). وإن الآباء والأمهات يتحدثون قليلاً جداً في اللقاءات الخاصة بالخطة التربوية الفردية وعادة ما ينظر إليهم أفراد الفريق باعتبارهم مجرد متلقين للمعلومات(أبو نيان، 2018).

ويتضح لنا أهمية الخطة التربوية الفردية، وكثرة معيقات تطبيقها ونظراً لندرة البحوث التي تم إجراؤها حول موضوع معيقات تطبيق الخطة التربوية الفردية في مراكز التربية الخاصة والمدارس الدامجة، تأتي هذه الدراسة لتزيد علماً وفائدة حول هذا الموضوع.

مشكلة الدراسة

تمثل الخطة التربوية دوراً أساسياً وجوهرياً في تعليم الطلبة ذوي الإعاقة، ومن هنا لا بد من إيلاء الخطة التربوية اهتماماً وتطويراً في المدارس والمراكز التي تعنى بذوي الاعاقة. وبينت دراسة سيد وقاسم (2020) بأن هناك الكثير من المعوقات الموجودة في برامج التربية والتي تعترض تحقق تطبيق أهداف الخطة التربوية الفردية. كما اشارت العديد من الدراسات كدراسة حميدي (2013) بأن تطبيق الخطة التربوية الفردية تواجه بعض الصعوبات. ودراسة خير الله (2017) والتي أشارت بأن هناك الكثير من المعوقات التي تحول دون تطبيق الخطة التربوية الفردية في معاهد وبرنامج التربية الفكرية. ونتيجةً لما تقدم ومن خلال اطلاع الباحثان على عدد من الدراسات والادبيات السابقة لوحظ عدم إيلاء الاهتمام الكافي من قبل الباحثون السابقون حول معيقات تطبيق الخطة التربوية الفردية في مراكز التربية الخاصة والمدارس الدامجة، وبذلك عمدت هذه الدراسة إلى امعان النظر في متغيرات الدراسة إذ تقدم هذه الدراسة العوائق أمام تطبيق الخطة التربوية الفردية في مراكز التربية الخاصة والمدارس الدامجة وتحسين العملية التعليمية للطلاب ذوي الاعاقة وضمان تلقيهم للدعم اللازم. وبشكل أكثر تحديداً تحاول الدراسة الاجابة عن السؤال الرئيسي الاتي: ما هي معوقات تطبيق الخطة التربوية الفردية في مراكز التربية الخاصة والمدارس الدامجة في الأردن؟

أسئلة الدراسة

1. ما هي معوقات تطبيق الخطة التربوية الفردية في مراكز التربية الخاصة والمدارس الدامجة في الأردن؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين معوقات تطبيق الخطة التربوية الفردية بين مراكز التربية الخاصة والمدارس الدامجة؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في تطبيق الخطة التربوية الفردية تعود للمتغيرات (الجنس، المسمى الوظيفي، والخبرة، العمر، المؤهل العلمي) لدى العاملين في المراكز الخاصة والمدارس الدامجة؟

أهمية الدراسة

حيث تتمثل في :

1) أهمية نظرية: ستوفر الدراسة أدباً نظرياً حول الموضوع يستفيد منه معلمي المراكز الخاصة ومعلمي المدارس الدامجة والمؤسسات التربوية.

2) أهمية تطبيقية: يتوقع لهذه الدراسة أن قد تفيد المسؤولين في الإدارات التربوية والعاملين في مجال التربية الخاصة في التعرف على مستويات تحقق الأهداف والمعوقات التي تحول دون تحقيق برنامج الخطة التربوية الفردية وذلك بالعمل على إيجاد حلول مناسبة لتلك الميعقات.

أهداف الدراسة

حيث تمثلت اهداف الدراسة:

1. الكشف عن معوقات تطبيق الخطة التربوية الفردية في مراكز التربية الخاصة في الأردن.
2. الكشف عن معوقات تطبيق الخطة التربوية الفردية بين المدارس الدامجة ومراكز التربية الخاصة في الأردن.
3. الكشف عن الفروق في معيقات تطبيق الخطة التربوية الفردية في مراكز التربية الخاصة وفي المدارس الدامجة في الأردن تعزى للمتغيرات (الجنس، المسمى الوظيفي، والخبرة، العمر، المؤهل العلمي).

حدود الدراسة

حدود بشرية: العاملين في مراكز التربية الخاصة والمدارس الدامجة في الأردن.

حدود زمنية: الفصل الدراسي الثاني من العام2023 -2024.

حدود مكانية: مراكز التربية الخاصة والمدارس الدامجة في الأردن.

حدود موضوعية: أداة القياس: مقياس معيقات الخطة التربوية الفردية.

مصطلحات الدراسة:

الخطة التربوية الفردية: وهي وصف مكتوب لجميع الخدمات التربوية والخدمات المساندة التي تقتضيها احتياجات الطالب بناءً على نتائج التشخيص والتقويم والمعد من قبل الفريق متعدد التخصصات المدرسة (الإدارة العامة للتربية الخاصة، 2015). وتعرف إجرائياً بأنها البرامج التربوية الفردية المستخدمة في مراكز ومدارس الدمج للعام الدراسي 2023-2024.

مراكز التربية الخاصة: وهي مؤسسات تعليمية تقدم خدمات تعليمية وتأهيلية للأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة. تهدف هذه المراكز إلى تلبية احتياجات الطلاب الخاصة، سواء كانت ذاتية أو سلوكية أو تعليمية، وتوفر هذه المراكز بيئة تعليمية ملائمة تتيح للطلاب تطوير مهاراتهم وقدراتهم بما يتناسب مع احتياجاتهم الفردية(خير الله، 2017). وتعرف إجرائياً بأنها المراكز والمدارس الدامجة التي تضم فئة طلاب ذوي الاعاقة للفصل الدراسي الثاني في عام (2023- 2024) في محافظة الكرك.

المدارس الدامجة: وعرفها كل من عبابنة والخمرة (2019) بأنها: المدارس الدامجة هي المدارس التي تقوم بدمج الطلاب ذوي الاعاقة في بيئة تعليمية عادية مع الطلاب العاديين، وتهدف هذه المدارس إلى تحقيق التواصل والتفاعل بين الطلاب من خلفيات مختلفة، وتعزيز الاندماج الاجتماعي والتعليمي لجميع الطلاب، وتقدم الدعم اللازم للطلاب ذوي الاعاقة للتأكد من تلبية احتياجاتهم التعليمية والتنموية. وتعرف إجرائياً بأنها المدارس التي تضم فئة طلاب ذوي الاعاقة للفصل الدراسي الثاني في عام (2023- 2024) والتي تطبق تجربة التعليم الدامج وفق الاستراتيجية العشرية للتعليم الدامج في محافظة الكرك والتي تتوزع في كافة مديرات التربية والتعليم في محافظة الكرك.

مفهوم الخطة التربوية الفردية

- صدر في عام 1975 قانون التعليم لكل الأطفال المعاقين Individuals with Disabilities Education Act (IDEA) في الولايات المتحدة الامريكية ونص هذا القانون على أحقية كل الأطفال في التعليم العام المجاني والملائم، ويعد هذا النص هو الأساس القانوني للتربية الخاصة، 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 (الخطيب والحديدي، 2020) .

وتعرف الخطة التربوية الفردية بأنها سجل مكتوب يصف ما يتعلمه الطالب بناءً على تقييم شامل لنقاط القوة والضعف لديه أي المهارات التي يحتاج إلى تعلمها. كما تعرف بأنها خطة تدريسية يبنيها فريق الخطة التربوية(Ministry of Education, 2016) . وفي المملكة المتحدة فقد تم تعريف الخطة التربوية الفردية في بأنها وثيقة أساسية وملزمة مكتوبة بين أطراف العملية التعليمية التي تشمل الطالب - فريق العمل المدرسي الأسرة حيث تشتمل على جميع الخدمات التربوية والخدمات المساندة التي تقتضيها احتياجات الطالب، وتحدد تلك الحاجات بناء على نتائج التشخيص والقياس، وتعد من قبل فريق الخطة التربوية الفردية في المدرسة (وزارة التعليم، 2015 ب) وتقوم الخطة التربوية الفردية على عدة مكونات

أساسية كما يذكرها أبو نيان (2018) بأنها وثيقة رسمية لاتفاق تم عقده بين أطراف مختلفة تشترك في تحقيق الأهداف المكتوبة في الوثيقة. وتبدأ عملية إعداد الخطة التربوية الفردية للطالب، لتكون بمثابة منهج خاص له، بعد الانتهاء من قياس مستوى أدائه، فالخطة التربوية الفردية يتم تصميمها وفقاً لحاجات هذا الطفل، فقد قام جرار (2018) بتوضيح مفهوم الخطة التربوية الفردية للتأكد على أنها خطة يتم تصميمها بشكل خاص لطفل معين، لكي تقابل حاجاته التربوية الشاملة بالأهداف المتوقع تحقيقها، وفقاً لمعايير معينة، ولفترة زمنية محددة، ومن ثم يتم تشكيل خطط تعليمية فردية تضم هدفاً واحداً أو أكثر من الأهداف التربوية الواردة في الخطة التربوية الفردية من أجل تعليمها للطالب.

ولا بد أن تحتوي الخطة التربوية الفردية على المعلومات العامة عن الطالب: كأسمة، وتاريخ ميلاده، ودرجة الإعاقة أو الصعوبة، والجنس والسنة الدراسية، وتاريخ الالتحاق بالبرنامج ومن ثم يجب أن تشتمل أيضاً على تاريخ ونتائج التقييمات المختلفة للطالب، من خلال الإختبارات، إلى جانب أسماء كل من أعضاء فريق التقييم، وبالتأكيد يجب أن تحتوي على الأهداف التعليمية الفردية المنشودة مقترنة بفترة معينة من الزمن (حمادنة وعاتي، 2018).

كما بين الخصاونة والهرش(2016) والجعفري (2025) بأن هناك العديد من الاعتبارات الأساسية يفترض توفرها بالخطة الفردية، كإقترانها بفترة زمنية محددة لبداية ونهاية الخدمات المطلوبة، وإعداد خطة تربوية فردية من قبل فريق متعدد التخصصات، بناءً على المستوى لكل طالب تم تشخيصه، وقياس حالته بشكل فردي. وتكون الخطة التربوية الفردية ذات فاعلية ايجابية، عندما تمثل مزيجاً من الأنشطة والفعاليات المستجدة والمتغيرة التي تخدم أهدافاً محددة لفئة معينة، ويتوافق مع نموه ضمن الاتجاه التكاملي (عاتي،2018). بالإضافة إلى مجالات أخرى كالمجال النفسي، والرعاية الذاتية، والتأهيل المهني والاهتمام بكتابة أهداف أكاديمية. وذكر الغامدي والحربي (2022) وشديفات (2026) بأن الخطة التربوية الفردية تسعى إلى تحقيق ضمان حق الطالب في الخدمات التربوية والخدمات المساندة التي تلبي احتياجاته من خلال اتباع الإجراءات المكتوبة في الخطة. وضمان حق الأسرة في تلقي الخدمات المناسبة لابنها. وتحديد نوعية وكمية الخدمة التربوية والخدمة المساندة المطلوبة لاحتياجات كل طالب على حده. وتحقيق التواصل بين الجهات المعنية لخدمة الطالب وأسرته لمناقشة وضع القرارات المناسبة والتي تتعلق باحتياجات الطالب.

كما تعد الخطة التربوية الفردية منهجاً ووثيقة تنص على جميع التفاصيل التي تناسب احتياجات الطالب اللازمة لتقديم تعليم مناسب للطلبة (وزارة التعليم، 2017). فالخطة تعمل بمثابة أداة للتواصل بين العاملين عليها، وتهدف إلى التأكد من أن الطالب يتلقى الخدمات التي يحتاجها، وبواسطتها يمكن المتابعة والمساءلة حول وضع الطالب (الخطيب والحديدي، 2017). ترتكز الخطة التربوية الفردية على جملة من الاعتبارات الأساسية كما أوردها المكاحلة (2017) والتي تتمثل في تسخير جميع الإمكانات المادية البشرية، المكانية والتقنيات اللازمة لإنجاح الخطة التربوية الفردية. وإعداد الخطة التربوية الفردية بناءً على نتائج التشخيص والتقييم لكل طالب على حدة. وإعداد الخطة التربوية الفردية بناءً على احتياجات الطالب المحددة في مستوى أدائه الحالي. ومشاركة فريق العمل متعدد التخصصات فريق الخطة التربوية الفردية. يجب مشاركة الأسرة في جميع مراحل الخطة التربوية الفردية. واقتران الخطة بفترة زمنية محددة لبداية ونهاية الخدمات المطلوبة. وأن تخضع الخطة التربوية الفردية للتقييم المستمر والتقييم النهائي.

ومما سبق فإن إعداد وبناء الخطة التربوية الفردية لكل طالب وحفظ الخطة في ملفه وتوثيق وتقويم مدى تقدم الطالب نحو تحقيق الأهداف وتقويم الخطة التربوية الفردية لغاية تحديد مدى فاعليتها في تحقيق احتياجات الطالب مرة واحدة على الأقل في كل عام ويتم مراجعة الخطة التربوية الفردية سنويا أو نصف سنوي والتعديل عليها عند الحاجة.

معيقات تطبيق الخطة التربوية الفردية:

يتشارك في تطبيق الخطة التربوية العديد من العاملين والجهات حيث يواجهوا العديد من المعوقات، وقد بيت الحرز (2008) بأنه يقع على عاتق المعلمة الكثير من الجهود الخاصة بتطبيق الخطة التربوية الفردية. كما أوضح القاضي (2019) بأن المعلمات يتطلب منهمن العمل على تطبيق الخطة الفردية مما يضعهن أمام مسؤولية كبيرة وخاصة أن المعلمين والمعلمات يتحملوا الجزء الأكبر في عملية التطبيق. وهذا ما أكده العايد وآخرون (2011) بأن قلة كفاءة ومهارة المعلمين في توظيف الأساليب الحديثة وضعف توظيف الاستراتيجيات الحديثة يعد من المعوقات الأساسية في تطبيق الخطة، ومن هذه المعوقات ما يتعلق بالمعلم وما يتعلق بالمدرسة، ويمكن تضمينها على النحو التالي:

أولاً: المعيقات الخاصة بالمعلم

هناك العديد من المعوقات المرتبطة بالمعلم القائم على تطبيق الخطة التربوية الفردية ويمكن إيجازها ومنها ضعف الإعداد الأكاديمي للمعلم وذلك قبل الالتحاق بالخدمة أي أثناء الدراسة الجامعية، حيث أن معلمي التربية الخاصة المستقبليين يعتقدون أنهم غير مؤهلين بدرجة كافية لتطبيق الخطة التربوية الفردية(خير الله والقحطاني، 2017). وقلة الدورات التدريبية المقدمة للمعلمين حيث أن الغالبية العظمى من معلمي التربية الخاصة في الدول العربية لم تحصل على التدريب اللازم قبل الخدمة فلعل هذه الدول بحاجة إلى التدريب أثناء الخدمة. كما أظهرت نتائج العديد من الدراسات ومنها دراسة النجار والرشيدي (2015) ودراسة خير الله والقحطاني (2017) بأن هناك نقص في الدورات المتخصصة للمعلمين للتعامل مع

متطلبات الخطة الفردية. تطبيق المعلم للجزء الأكبر من الخطة التربوية الفردية حيث أكدت القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة على أنه يجب أن تعتمد الخطة التربوية الفردية على عمل فريق متعدد التخصصات. ضعف الإلمام بالاستراتيجيات الفعالة في التدريس حيث يعد إلمام المعلم باستراتيجيات التدريس الفعالة من الأمور المهمة التي يجب توافرها لدى المعلمين القائمين على تطبيق الخطة التربوية الفردية(أبو نيان، 2018). صعوبة تقويم ومتابعة الخطة يمثل التقويم أحد المتطلبات اللازمة للخطة التربوية الفردية وأن المعلمين قد يجدون صعوبة في تقويم ومتابعة الخطة التربوية الفردية (وزارة التعليم، 2015).

ثانياً: المعوقات الخاصة بالمدرسة

تحتاج الخطة التربوية الفردية إلى الأدوات والأجهزة المناسبة لتطبيقها تمثل المدرسة إحدى المعوقات التي تواجه المعلمين في تطبيق الخطة التربوية الفردية والتي بينها النجار والرشيدي (2015) 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. وان إحدى المشكلات التي تواجه برامج صعوبات التعلم هي عدم توفر الخدمات المساندة للتلميذات اللاتي لديهم صعوبات تعلم(العايد وآخرون، 2011). قلة توفر الأدوات والأجهزة: من أبرز المعوقات التي تواجه المعلمين هي عدم توفر أجهزة إلكترونية مساعدة في التعليم أو قلتها بحيث لا تلبي احتياجات الطلاب (الشعيل، 2009)، وهناك قصوراً ونقصاً في توفر الأدوات والأجهزة والوسائل التعليمية المطلوبة لتطبيق الخطة التربوية الفردية (أبو نيان والجلعود، 2021).

مراكز التربية الخاصة

تعد مراكز التربية الخاصة مكاناً له أهمية كبيرة في تقديم البرامج والخدمات التي تقدم إلى الأفراد غير العاديين والذين يحتاجون إلى مساعدة خاصة تسهم في تطوير قدراتهم وتسمح لهم قدر الإمكان بالاندماج في المجتمع (المطارنة، 2023) . ولهذا فإن العاملون في مراكز التربية الخاصة لهم خصوصية في كيفية التعامل مع ذوي الاعاقة تختلف عن الأفراد الآخرين(الهودلي، 2021). وأن مراكز التربية الخاصة تهدف إلى مساعدة ذوي الاعاقة ضمن برامج توفرها مع كوادر متخصصة تسهم في توفير التأهيل المناسب لدمج هذه الفئة مع المجتمع، الأمر الذي يفرض عليهم ضرورة التكيف والتعامل مع مختلف الفئات (الهودلي،2020).

تشمل الخدمات التي تقدمها هذه المراكز التدريس الأكاديمي، والتدريب على المهارات الحياتية، والنشاطات الترفيهية، والدعم النفسي والاجتماعي، والرعاية الصحية، (أبو نيان، 2018). وتمثل المراكز الخاصة نقطة مهمة في معالجة ذوي الإعاقة ومساعدتهم في توفير كافة المستلزمات التي من شأنها أن تعطي لجهودهم ثماراً إيجابية على هذه الفئة (علي، 2021) في ذات الوقت تهدف إلى مساعدة ذوي الاعاقة في توفير الخدمات والرعاية الخاصة للعمل على دمجهم مع أقرانهم، وتحقيق المراكز لأهدافها في تقديم الدعم والمساعدة من قبل العاملون لذوي الإعاقة(2014 ,Luthans). حيث إن توافر مكونات رأس المال لدى الأفراد يضمن عمليات والنجاح وتحقيق الأهداف والتكيف مع معظم التحديات والظروف وتعمل لديه تصميم في ثقته في القيام بما هو مطلوب منهم(متولي واللوزي، 2020). وتماشياً مع سياسة الدمج تتوافر لدى مراكز التربية الخاصة رؤية ومساهمة واضحة تهدف إلى تيسير انتقال الأطفال ذوي الاعاقة في المراكز، وكذلك المشاركة في التخطيط للدمج بالتعاون مع رياض الأطفال والمدارس النظامية(المطارنة، 2023). وحيث تقوم مراكز التربية الخاصة بتقييم مستوى الأداء الحالي للأطفال ذوي الإعاقة وتحديد جوانب القوة والضعف للبدء بتقديم الخدمات التربوية والاجتماعية ووضع الخطط المستقبلية التي تستهدف جودة العملية التعليمية ، بما يتلائم مع الهدف الأسمى وهو دمج الأطفال في مجتمعهم الطبيعي والوصول بهم إلى أعلى درجات الاستقلالية(الخطيب والشرمان، 2016).

ومن الجدير بالذكر أن البرامج والخدمات المقدمة في مراكز التربية الخاصة تتسم بالعمق والشمول والتكامل(القاضي، 2019). حيث تسهم البرامج في تكوين شخصية الطالب المتكاملة حيث المراكز التربية الخاصة دوراً هاماً في التحضير والانتقال السلس للأطفال ذوي الإعاقة عموماً لتهيئتهم للاندماج في مجتمعهم الطبيعي والمدارس النظامية بجانب أقرانهم من غير ذوي الإعاقة(الراشد، 2017) و (الخطيب، 2016). كما إن الخدمات المصممة للأطفال ذوي الاعاقة وجدت بتلك المراكز لتلائم احتياجاتهم، وتنمي مهاراتهم، ومن المهارات التي يتم تنميتها وتعليمها. حيث يتم تعليم هؤلاء الأطفال على خطوات تناول الطعام ولبس الملابس وخلعها والتدريب على النظافة الشخصية والعناية بالذات (Briggs,2019) وتنمية مهارة التعاون من خلال التعليم التعاوني حيث يمكن للمعلمة والأسرة تنمية هذه المهارة عند الأطفال ذوي الاعاقة من خلال مشاركتهم في أنشطة تعاونية سواء في المنزل أو المدرسة مما يسمح لهم بالتفاعل وتنمية روح الفريق والعمل الجماعي(Askeland,2019) بالإضافة إلى مهارة التقليد حيث تعتبر إحدى أساسيات اكتساب اللغة عند الأطفال ذوي الاعاقة، (Kilgo, 2019). ويقدم للطلاب ذوي الاعاقة خدمات نفسية تهدف إلى تقديم خدمات التقييم والتشخيص والاستشارات وتنفيذ برامج تعديل السلوك للحد من المشكلات السلوكية لدى هؤلاء بالإضافة إلى تقديم خدمات وبرامج لعلاج مشكلات النطق والكلام لديهم وتقديم خدمات العلاج الطبيعي(الشرقاوي ومحمد، 2021). ويسهم استخدام التكنولوجيا بشكل كبير على دعم التعليم للأطفال ذوي الاعاقة، خلال تصميم القصص المهارات والقدرات التواصل والتعبير المساحات الناس والتفاعلات؛ الاستقلالية الاهتمامات والدعم المطلوب للطفل (Parsons,2020) . وكذلك تقدم خدمات تكامل حسي والتي تركز على استثارة الطفل بشكل تدريجي بحسب قدرته على التحمل(Williams & Baranek, Kirby, 2017). كما تتجه مراكز التربية الخاصة نحو تهيئة الأطفال ذوي الاعاقة للدمج

من خلال تخطيط وتنفيذ البرامج الانتقالية المناسبة لهم وتوفير خدمات انتقالية بتقديم الدعم لهؤلاء الأطفال في الانتقال السلس من مجتمع المراكز إلى المدرسة الدامجة بالتعاون مع الوالدين والمدارس الدامجة(Hartle, Lorio & Kosharek, 2021).

المدارس الدامجة

تمثل المدارس الدامجة موقعاً مهماً في التعامل مع الأطفال ذوي الإعاقة، فقد بين أبو السعد (2017) بأن دمج فئة الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس العادية من المهام التي أصبحت تأخذ بعداً مهماً في توافير برامج التأهيل وأن عملية الدمج أصبحت من أولويات المهام التربوية في عملية دمج هذه الفئة مع الطلبة بشكل عام. وهذا ما أكده عبدالفتاح (2018)، بأن عملية الدمج تتطلب دعم كبيرة وإرادة قوية من قبل الإدارة المدرسية في دمج الطلبة مع أقرائهم الطلبة العاديين في المدارس. لقد ذكر الخطيب (2021) بأن الدمج يعني وجود الأطفال ذوي الإعاقة ضمن بيئة التعليم العام. وعرفت الخطة العشرية للتعليم الدامج للأعوام 2019-2029 الدمج بانه الحاق جميع الأطفال بغض النظر عن أي صعوبات قد يواجهونها في صفوف التعليم العام المناسبة لعمرهم والموجودة في مدارس القريبة لتلقي كافة الخدمات والبرامج الداعمة عالية الجودة بما يمكنهم من تحقيق النجاح في المناهج الأساسية، ويعتبر ذلك من مسؤوليات وزارة التربية والتعليم، حيث تنظر هذه الخطة للأطفال ذوي الإعاقة على أنهم جزء من المجتمع ومحور العملية التعلمية وتعزز حقهم في الحصول على تعليم نوعي أسوة بنظرائهم من غير ذوي الإعاقة ضمن بيئة تعليمية دامجة Baglama). & Demirok, 2016)

يُعد الدمج عملية متعددة الاطراف ومتشابكة ولها الكثير من الآثار الإيجابية التي تعود على كافة أطراف العملية التربوية ومن ضمنهم المعلمين وجميع الأطفال والأسر(عبدشنبور، 2013). ومن أبرز الفوائد التي تعود على مختلف الاطراف المشاركة بعملية الدمج، حيث يتيح الفرص لهم لتكوين صداقات وتبني أدوار اقوى وأفضل. كما بين الخطيب والحديدي (2020) بأن تنفيذ البرامج الخاصة بعملية الدمج تعكس الأهمية في دمج هذه الفئة تطوير مهاراتهم الشخصية إلى الحد الذي يصل بهم إلى الاستقلالية الشخصية وتطوير مهارات الطالب الاجتماعية من أجل التكيف والتفاعل مع الآخرين(Majoko,2016) . وبين الخشرمي (2011) بأن المدارس الدامجة تهدف إلى العمل في تقديم المساعدة للطلبة ذوي الإعاقة ودمجهم مع أقرانهم في المدارس العادية. وشهد ميدان التربية الخاصة تغيرت كبيرة في خيارات تقديم الخدمات للطلاب ذوي الإعاقة في مرحلة الطفولة المبكرة، وذلك مع ظهور قانون تعليم الأفراد ذوي الاعاقة (IDEA) لعام 2004 ، جنباً إلى جنب مع قانون ذوي الإعاقة الأمريكي، الأمر الذي تطلب تقديم الخدمات لهؤلاء الأطفال في البيئات الطبيعية الدامجة، بحيث تضمنت مجموعة متنوعة من أماكن التحاق الأطفال ذوي الإعاقة في البيئات التي تركز على الدمج والبيئة الأقل تقييداً، والذي أكد على ذلك جورجيولو وكالغو (Kilgo & Gargiulo, 2019) ، من ضمنها :

-الدمج الجزئي: ويمثل وصف لممارسات تعليم الأطفال ذوي الاعاقة، متضمنة أطفال ما قبل المدرسة وأطفال المرحلة الأساسية المبكرة في برامج التعليم العام وبيئات التعلم الطبيعية والأقل تقييداً، (الخشرمي، 2011).

-الدمج الكلي: يعني دمج الأطفال ذوي الاعاقة بالمدارس النظامية دمجاً كاملاً بجانب أقرانهم من غير ذوي الإعاقة في الفصل الدراسي، على أن تبذل الجهود لضمان حصول الطالب والمعلم على مساندة مهنية رفيعة المستوى من قبل معلمين متخصصين (الشرقاوي ومحمد، (2021).

ويعتمد نجاح عملية دمجهم كما ذكر مكمانيس(2017) Mcmanis على مجموعة من الخطوات، ومنها ضرورة تهيئة المدرسة، وتعزيز القبول الاجتماعي واتجاهات العاملين وأولياء الأمور في المدارس للدمج، وتشجيع الأسر على زيارة المدرسة مع طفلهم.

الدراسات السابقة

ففي دراسة العدوني والعجمي (2026) هدفت تعرّف معوّقات تطبيق الخطة التربوية الفردية للطلاب ذوي الإعاقة العقلية من وجهة نظر معلميهم. المنهجية: استُخدم المنهج الوصفي، وقد اشتملت عيّنَة الدراسة على 156 معلم إعاقة عقلية. ولتحقيق أهداف الدراسة أعد الباحث استبانة مكونة من 33 فقرة. النتائج: أظهرت نتائج الدراسة أن المتوسط العام للدرجة الكلية لمقياس معوّقات تطبيق الخطة التربوية الفردية كان بمتوسط حسابي بلغ 3.23 وهي درجة متوسطة، وجاء بُعد الطالب بالمرتبة الأولى، ثم بُعد الأسرة، ثم بُعد الإدارة، وجاء بُعد المعلم بالمرتبة الأخيرة. كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عيّنَة الدراسة في متغيرات:(التخصص، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة)، بينما وُجدت فروق ذات دلالة إحصائية في المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عيّنَة الدراسة تبعاً لمتغير الجنس في بُعد الطالب، ومتغير الجنسية في بُعد الإدارة، ومتغير نوع المدرسة في بُعد الإدارة، ومتغير نوع التعليم في بُعدي المعلم والإدارة لصالح معلمي الدمج. الخلاصة: تدريب معلمي الإعاقة العقلية على كيفية إعداد الخطة التربوية الفردية، وتوعية الأسر بأهمية الخطة التربوية الفردية

ففي دراسة قام بها المفيريج والغنيم (2021) والتي هدفت إلى التعرف على المشكلات الإدارية والتعليمية التي تواجه المعلمات في مراكز الرعاية النهارية بمدينة الرياض، وتألفت عينة الدراسة من 270 معلمة، وقد أسفرت عن أبرزها وجود مشكلات إدارية بدرجة عالية، كما أن الراتب لا يتناسب مع الجهود المبذولة من قبل المعلمات، وتدني الحوافز المادية والمعنوية المقدمة للمعلمات من قبل إدارة المركز، وعدم وجود آلية واضحة

لاستقبال شكاوى المعلمات ومقترحاتهن، وإن عينة الدراسة وافقن بدرجة عالية على المشكلات التعليمية التي تواجههن في مراكز الرعاية النهارية .

كما هدفت دراسة الحربي وأباعود (2020) إلى التعرف على مستوى مشاركة أولياء أمور التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في إعداد الخطة التربوية الفردية، وتحديد معوقات مشاركتهم فيها، من وجهة نظر معلمي صعوبات التعلم. وتكونت العينة من (59) معلماً من معلمي المرحلة الابتدائية بمنطقة القصيم، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتوصلت نتائجها إلى أن مستوى مشاركة أولياء الأمور جاءت بدرجة متوسطة، فضلاً عن ارتفاع درجة المعيقات التي تحول دون مشاركتهم في إعداد الخطة التربوية الفردية، وبينت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً تعزى إلى متغير سنوات الخبرة والمؤهل العلمي، وتبين أن هناك فروقاً دالة إحصائياً في معوقات المشاركة تعزى إلى متغير المؤهل العلمي بين متوسط العينة والمتوسط الفرضي للمجتمع.

وأما دراسة عبابنة والخمرة (2020) فقد هدفت إلى التعرف على واقع البرامج والخدمات والممارسات المقدمة لذوي الإعاقة في المدارس الدامجة في الأردن من وجهة نظر المعلمين والمديرين. تكونت عينة الدراسة من (22) مديراً ومديرة و (97) معلماً ومعلمة تم اختيارهم قصدياً. ولتحقيق هدف الدراسة، تم استخدم المنهج الوصفي المسحي بينت النتائج أن فاعلية البرامج والخدمات والممارسات المقدمة في المدارس الدامجة في الأردن كانت متوسطة. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر المؤهل العلمي ولصالح البكالوريوس، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر الجنس والمسمى الوظيفي، والخبرة، والخبرة في الدمج.

في حين أجرى أحمد (2019) دراسة هدفت التعرف على فاعلية استخدام المهارات التدريسية الواجب توافرها لتصميم وتنفيذ البرنامج التربوي الفردي لمعلمات الأطفال ذوى الحاجات الخاصة بكلية التربية وتكونت عينة الدراسة من (106) لمعلمات الطفولة والدبلوم المهنية تخصص التربية الخاصة وبعض معلمات إثناء الخدمة ملحقين ببرامج الدمج الملحقة بالمدارس الفكرية والأمل في المرحلة الابتدائية التابعة لإدارة التربية والتعليم بمحافظة قنا، ولقد أظهرت النتائج فاعلية استخدام المهارات الواجب توافرها لمعلمات الأطفال ذوى الحاجات التربوية الخاصة في ضوء احتياجاتهن التدريبية لتصميم وتنفيذ البرنامج التربوية الفردية.

وهدفت دراسة القاضي (2019) إلى الكشف عن أبرز التحديات المختلفة التي تحول دون تطبيق البرنامج التربوي الفردي بفعالية واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي، تكونت العينة من (654) معلمة من معلمات صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام، بجميع مراحله بمدينة الرياض، وكشفت النتائج إلى 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. وأن هناك قصوراً 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.

أما دراسة الزهراني (2019) والتي هدفت إلى التعرف على معوقات تطبيق الخطة التربوية الفردية لذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلميهم بمحافظة جدة، وتكونت عينة الدراسة من معلمي ومعلمات صعوبات التعلم بمحافظة جدة، تم حصرهم وتطبيق الاستبانة عليهم وقد بلغ عددهم (220) معلمًا ومعلمة، منهم (160) معلماً، و (60) 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 تعزى لمتغير الجنس ولصالح المعلمين. وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد الدراسة في تقديرهم للمعوقات تعزى لمتغير المؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة.

وأجرى طمس وفتيحة (2019) دراسة من أجل التعرف على فاعلية الخطة التربوية الفردية المعدة لطلبة صعوبات التعلم على تعلمهم، وتكيفهم الاجتماعي، تم اختيار المنهج الكيفي، كمنهجية للدراسة، وتم اعتماد المقابلات شبه المنظمة كأداة للدراسة، وتمت مقابلة عشر معلمات غرف مصادر، وعشرة طلاب من طلبة صعوبات التعلم، الملتحقين بغرف المصادر، وأولياء أمورهم بينت النتائج بعض الإشكاليات التي تواجه بعض معلمات غرف المصادر والمتعلقة بإعداد الخطة التربوية الفردية، المتمثلة بالطريقة الصحيحة في صياغة الأهداف، إلى جانب الأعباء الوظيفية التي يتعرضن لها.

وأما دراسة حمادنة وعاتي (2018) والتي هدفت لمعرفة واقع تطبيق الخطة التربوية الفردية من وجهة نظر معلمي صعوبات التعلم والفروق فيه وفقاً لمتغيرات النوع، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة. وتكونت عينة الدراسة من (103) معلماً ومعلمة واستخدمت الاستبانة كأداة في جمع البيانات، أظهرت النتائج أن واقع تطبيق الخطة التربوية الفردية من وجهة نظر معلمي صعوبات التعلم جاء بواقع تطبيق مرتفع وكذلك جميع مجالات الأداة. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير سنوات الخبرة الصالح فئة أقل من (5) سنوات، وعدم وجود فروق تعزى لمتغيري النوع والمؤهل العلمي.

وأجرى المكاحلة (2017) هدفت إلى تحديد معايير الخطة التربوية الفردية العالمية في غرف المصادر تكونت عينة الدراسة من (183) معلما ومعلمة من معلمي المدارس الحكومية والخاصة في العاصمة عمان (116) معلماً ومعلمة من المدارس الخاصة (67) معلماً ومعلمة من المدارس الحكومية. أظهرت النتائج بأن المعلمين لديهم درجة مرتفعة في الالتزام بمعايير الخطة التربوية في مجالي العناصر الرئيسية في الخطة التربوية، ومجال تطبيق وتنفيذ المعايير في الخطة التربوية، إما في مجال الاعتبارات الأساسية في الخطة التربوية فكان مدى الالتزام متوسطاً في كل من المدارس الحكومية والخاصة كما أظهرت النتائج أن جميع الفروق كانت لصالح معلمي المصادر في المدارس الخاصة.

أما دراسة خير الله والقحطاني (2017) إلى التعرف إلى معوقات تطبيق الخطة التربوية الفردية في معاهد وبرامج التربية الفكرية لذوي اضطرابات التوحد، وقد اشتملت عينة الدراسة على (82) من العاملين في مجال التربية الخاصة أوضحت نتائج الدراسة أن هناك أهداف حصلت على درجة تحقق عالية وهي الأهداف المتعلقة بتحليل نتائج التقييم الخاصة بتحديد الاحتياجات وجوانب القوة، كما توصلت الدراسة إلى أن هناك الكثير من المعوقات ومن أهم تلك المعوقات عدم تفعيل فكرة فريق عمل متعدد التخصصات، وعدم وجود المساعدة، وقلة توفر الكفاءات البشرية لتقديم الخدمات المساندة وعدم مشاركة الأسرة، وقلة الدورات التدريبية للعاملين، والبعد عن استخدام تقنية الحاسب الآلي سواء في إعداد أو تنفيذ البرامج التربوية الفردية.

في حين هدفت دراسة حميدي (2013) إلى التعرف على درجة تطبيق الخطة التربوية الفردية في برامج التوحد من وجهة نظر معلمي التوحد في مدينة جدة استخدم الباحث المنهج الوصفي. وتكونت عينة الدراسة من (85) من معلمي التوحد في المراكز الحكومية والخاصة بينت نتائج الدراسة المتعلقة بمتغير الجنس أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى الأثر الجنس لدى معلمي التوحد، وفيما يتعلق بمتغير سنوات الخبرة بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين فئة الخبرة اقل من 5 سنوات وبين أكثر من 10 سنوات. وجاءت الفروق الصالح فئة الخبرة أقل من 5 سنوات، كما بينت نتائج الدراسة فيما يتعلق بمتغير المؤهل العلمي لمعلمي التوحد إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين ماجستير فأعلى من جهة، وكل من دبلوم وبكالوريوس من جهة أخرى، وجاءت الفروق لصالح ماجستير فأعلى.

التعقب على الدراسات السابقة

تناولت الدراسات السابقة العديد المتغيرات التي تناولتها حيث تم تقسم هذه الدراسات التي تناولت العديد من المتغيرات ودراسات تناولت فاعلية البرامج ودراسات تناولت المعوقات، حيث هدف معظم الدراسات السابقة إلى دراسة مدى مشاركة العديد من الجهات في تنفيذ الخطة الفردية ومنها دراسة العدواني والعجمي (2026) ودراسة الحربي وأباعود (2020) ودراسة عبابنة والخمرة (2020) ودراسة طمس وفتيحة (2019) ودراسة حمادنة وعاتي (2018) . أما الدراسات التي حاولت دراسة فاعلية البرامج الموجهة ذوي الحاجات الخاصة منها دراسة أحمد (2019) أما الدراسات التي حاولت دراسة معوقات تطبيق الخطة الفردية والتحديات ومنها دراسة المفيريج والغنيم (2021) ودراسة الزهراني (2019) ودراسة القاضي (2019) ودراسة خير الله والقحطاني (2017). أما من حيث المنهج المتبع في تلك حيث وظفت معظمها المنهج الوصفي كدراسة القاضي (2019) وأخرى استخدمت المنهج الكيفي كدراسة طمس وفتيحة (2019) كما استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في المنهجية واعداد الأداة ومناقشة النتائج والإطار النظري، أما ما يميزها عن الدراسات السابقة في المكان الذي أجريت به في محافظة الكرك في الاردن.

منهجية الدراسة:

لغاية تحقيق هدف الدراسة تم توظيف المنهج الوصفي الذي يصف الظاهرة المدروسة من قبل مجتمع الدراسة.

مجتمع وعينة الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع العاملين في مراكز التربية الخاصة والمدارس الدامجة والمعنية بالدراسة في محافظة الكرك والبالغ عددهم (154) معلم ومعلمة في مراكز التربية الخاصة والمدارس الدامجة حسب احصائيات دائرة التخطيط في مديريات التربية (مديرية الكرك ومديرية القصر ومديرية القطرانة ومديرية المزار ومديرية الأغوار الجنوبية) لعام 2024-2025. والجدول (1) يبين خصائص مجتمع الدراسة:

جدول (1)

توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً للمتغيرات الديموغرافية (الجنس، مكان العمل، سنوات الخبرة، الفئة العمرية، المؤهل العلمي)

المتغير	النوع	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	87	59.5
	انثى	59	40.4
المؤهل التعليمي	بكالوريوس	102	69.9
	دراسات عليا	44	30.1
مكان العمل	معلم/ة مصادر	91	62.3
	اخصائي/ة	55	37.7
سنوات الخبرة	5-1	**22**	15.1
	10-5	**73**	50.0
	اكثر من 10-15	**28**	19.2
	أكثر من 15	**23**	15.8
الفئة العمرية	اقل من 25	**15**	10.3
	35-25	**61**	41.8
	45-35	**39**	26.7
	اكثر من 45	**31**	21.2
		146	**100**

أداة القياس:

قام الباحثان بتطوير أداة الدراسة والتي تكونت من جزأين، الجزء الأول ويحتوي على المعلومات الشخصية الخاصة بأفراد مجتمع الدراسة والجزء الثاني الثاني: احتوى على أبعاد الدراسة التي تكونت من الأبعاد الآتية أولاً: بعد معوقات خاصة بالمعلمين، والبعد الثاني بعد معوقات خاصة بالمدرسة/المركز، والبعد الثالث: بعد معوقات خاصة بعائلة الطالب والبعد الرابع: معوقات خاصة بالطلاب. والجدول (2) ويوضح فقرات المقياس:

جدول (2) أبعاد وعدد الفقرات مقياس الدراسة

الرقم	البعد	عدد الفقرات
1	معوقات خاصة بالمعلمين	14
2	معوقات خاصة بالمدرسة/المركز	9
3	معوقات خاصة بعائلة الطالب	9
4	معوقات خاصة بالطلاب	9
مجموع فقرات المقياس الكلي		41

وللإجابة على فقرات المقياس فقد تم استخدم ليكرت الخماسي المكون من موافق بدرجة كبيرة جداً، موافق بدرجة كبيرة، موافق بدرجة متوسطة، موافق بدرجة قليلة غير جداً، موافق.

صدق المقياس: فقد اجريت له المعاملات الخاصة بالصدق والثبات الآتية:

أولاً: صدق المحتوى:

للتحقق من صدق أداة الدراسة، فقد عرض المقياس بصورته الأولية على (10) محكمين من أهل الخبرة والاختصاص من أعضاء هيئة التدريس ببعض الجامعات الأردنية (مؤتة، والبلقاء التطبيقية) حيث تم حذف بعض الفقرات واستقر المقياس على (38) فقرة ضمن أبعاد الدراسة.

ثانياً: صدق البناء

ولغاية التحقق من صدق البناء تم توزيع المقياس على العينة الاستطلاعية والتي تكونت من (20) معلماً ومعلمة تم استبعادهم من أفراد مجتمع الدراسة وذلك بحساب قيم معامل ارتباط بيرسون لعلاقة الفقرات بالمقياس والبعد الذي تنتمي إليه الفقرة.

ثبات أداة الدراسة

تم التحقق من ثبات الاستبانة وذلك بتوزيع أداة الدراسة على مجموعة من أفراد مجتمع الدراسة مكونة من (20) معلماً ومعلمة من العاملين في مراكز التربية الخاصة والمدارس الدامجة، حيث حُسِب معامل الاتساق الداخلي باستخدام معامل كرونباخ ألفا(Cronbach Alpha)، قد بلغ على المستوى الكلي (0.87)،

المعالجات الاحصائية

تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية وتتمثل في المتوسطات الحسابي والانحراف المعياري واختبار (ت) لمعرفة الفروق بين مجموعتين (العاملين في المراكز الخاصة والمدارس الدامجة) وتحليل التباين المتعدد.

عرض النتائج الخاصة بالدراسة

إجابة السؤال الأول ومناقشته وتفسيره:

ما معوقات تطبيق الخطة التربوية الفردية في مراكز التربية الخاصة والمدارس الدامجة في محافظة الكرك؟ للإجابة عن السؤال فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة، والجدول (3) بين النتائج:

جدول (3)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعوقات تطبيق الخطة التربوية الفردية في مراكز التربية الخاصة والمدارس الدامجة في محافظة الكرك (دراسة مقارنة) من وجهة العاملين مرتبةً تنازليًّا حسب المتوسط الحسابي

م	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
3	معوقات خاصة بالمعلمين	3.58	0.377	1	متوسط
4	معوقات خاصة بالمدرسة/المركز	3.54	0.388	2	متوسط
2	معوقات خاصة بعائلة الطالب	3.50	0.390	3	متوسط
1	معوقات خاصة بالطالب	3.46	0.453	4	متوسط
	المستوى الكلي	3.52	0.278		متوسط

يتضح من جدول (3) أن معوقات تطبيق الخطة التربوية الفردية في مراكز التربية الخاصة والمدارس الدامجة في محافظة الكرك جاءت بمستوى متوسط؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد عينة الدراسة على المستوى الكلي ما مقداره (3,52)، وبانحراف معياري (0،278)، وفيما يلي عرض لإبعاد المعوقات مرتبة تنازليًّا فقد جاء بعد معوقات خاصة بالمعلمين في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي بلغ (3,58)، وبانحراف معياري (0.377)، وبمستوى متوسط، بينما حصل بعد معوقات خاصة بالمدرسة/المركز على المرتبة الثانية، بمتوسط حسابي بلغ (3,54)، وانحراف معياري (0.388) وبمستوى متوسط، بينما حصل بعد معوقات خاصة بعائلة الطالب على المرتبة الثالثة، بمتوسط حسابي بلغ (3,50)، وانحراف معياري (0.390) وبمستوى متوسط، وأخيرًا، جاء بعد معوقات خاصة بالطالب في المرتبة الرابعة، بمتوسط حسابي بلغ (3.46)، وانحراف معياري (0.453) وبمستوى عائق متوسط.

مناقشة النتائج الخاصة بالمعوقات الخاصة بالمعلمين ويعزى ذلك بأن المعلمين يمتلكون القليل من المعرفة في كيفية التعامل مع متطلبات الخطة الفردية بشكل عملي وأن الخبرة السابقة لديهم كانت لها دور في تجاوز بعض العوائق إلا أنها لم تكن كافية، كما أن طبيعة وحجم الاعمال المؤكلة

للمعلمين تجعلهم مشنغلين في صب جهودهم في تطبيق الخطة الفردية، وهذا ينعكس على مستوى الاداء ولا يخفى بأن عدم وجود دليل واضح في كيفية التطبيق السلس والعلمي لهذه الخطة يضع العاملين بضرورة العمل على تطوير مهاراتهم.

أما فيما يتعلق ببعد المدرسة والمركز قد يعزى ذلك إلى عدم وجود قوانين واللوائح تدعم وتلزم تطبيق الخطة الفردية وأن عدم وجود متابعة حثيثة وتوافر الأدوات والغرف لعقد الاجتماعات الخاصة بمناقشة أي أمور خاصة بتطبيق الخطة الفردية من قبل المعلمين بما يقع على عائق المركز أو المدرسة اسهمت في وجود بعض المعوقات في آلية تطبيق الخطة الفردية.

وتفسر معوقات الطالب إلى افتقار نوعاً ما للتعليمات التي تفعل مشاركتهم بالإضافة إلى عدم وجود معرفة كافية بالأنظمة والقوانين الخاصة والدور المطلوب منهم في مساعدة المراكز الخاصة والمدارس الدامجة في تطبيق الخطة الفردية من قبل الطالب كان لها دور في جود عوائق وبنفس الوقت فإن توافر الخبرات السابقة لدى العاملين في المراكز والمدارس الدامجة أسهم بشكل كبير في تجاوز الكثير من المعوقات العائدة إلى الطالب الأمر الذي يلزم على الجهات المعنية بالعمل على تزويد الطالب بالترتيبات والأمور المطلوبة منهم التي تسهم في تجاوز هذه المعوقات.

كما تفسير المعوقات المتعلقة بعائلة الطالب إلى قلة معرفة الطلبة بآليات الخطة وضعف دافعية الطلبة في عملية التعلم نتيجة الكثير من الأمور سواء الحالة المرضية أو الغياب المتكرر والمشكلات التي تواجههم أثناء المسيرة التعليمية كان لها دور كبير في تطبيق الخطة الفردية بشكل عملي ومنظم وأن عدم ملائمة البيئة التعليمية التي يفترض أن تتوافر للطلبة حتى يكون لها دور فعال كان لها تأثير سلبي وأن حصول هذا العائق على مستوى متوسط هذا يدل بأن الجهود التي يقوم بها المعلمين والجهات المختصة تسهم بشكل فعال في تجاوز هذه العقبات بشكل لا يؤثر على تعليم الطلبة وتطبيق الخطة الأمر الذي يتطلب من الجهات المعنية بالعمل على حل المشكلات والمعوقات بشكل يؤثر للتعليم أثر إيجابي وفعال في حياة الطلبة.

وتعزى النتيجة على المستوى الكلي إلى أن الجهود التي تقوم بها الجهات المعنية في التفاعل مع العاملين في مراكز التربية والخاصة والمدارس الدامجة وفرت أرضية خصبه في تعريف المعلمين بالواجبات والمهام المطلوبة منهم وأن الندوات والدورات والجهود الشخصية التي يقوم بها كل المعلمين العاملين في هذه المدارس والمراكز أسهم في التخفيف من مستوى المعوقات وحالت ضمن الجهود في السير بإجراءات تطبيق الخطة الفردية ضمن الامكانيات المتاحة. وتتفق نتيجة الدراسة مع دراسة العدواني والعجمي (2026) ونتيجة دراسة القاضي (2019) والتي بينت بأن التحديات في تطبيق البرنامج التربوي متنوعة وتحتاج إلى مزيد من الدعم من قبل الجهات المعنية. ونتيجة دراسة المكاحلة (2017) أظهرت بأن مستوى تطبيق الخطة الفردية كان متوسط. ونتيجة دراسة خير الله والقحطاني (2017) كشفت بأن معوقات تطبيق الخطة التربوية الفردية كان متوسط. وتختلف مع نتيجة دراسة المفيريج والغنيم (2021) والتي كشفت بأن المشكلات الادارية والتعليمية التي تواجه المعلمين كانت بدرجة عالية جداً ونتيجة دراسة أحمد (2019) والتي أظهرت بأن المهارات التدريسية لدى لمعلمات الاطفال لذوي الاحتياجات الخاصة كانت مرتفعة ويمتلكن المهارات اللازمة في تنفيذ وتصميم البرنامج التربوي الفردي. ونتيجة دراسة الزهراني (2019) والتي كشفت بأن معوقات تطبيق الخطة الفردية لدى معلمي طلبة المرحلة الابتدائية لطلبة صعوبات التعلم كانت عالية. ونتيجة دراسة حمادنة وعاتي (2018) كشفت بأن معوقات تطبيق الخطة الفردية كان مرتفع.

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين معوقات تطبيق الخطة التربوية الفردية بين مراكز التربية الخاصة والمدارس الدامجة؟

وللإجابة على هذا السؤال فقد استخدم اختبار(T) ، والجدول (4) يبين النتائج:

الجدول (4)

اختبار (T) لتحديد الفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة لمعوقات تطبيق الخطة التربوية الفردية في مراكز التربية الخاصة والمدارس الدامجة في محافظة الكرك تعزى لمتغير مكان العمل

البعد	مكان العمل	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
معوقات المعلمين	مراكز	91	3,46	0,42	144	0,107	0,915
	مدارس	55	3,45	0,50			غير دالة
معوقات المراكز	مراكز	91	3,47	0,40	144	1,026	0.307
	مدارس	55	3,54	0,36			غير دالة
معوقات عائلة الطالب	مراكز	91	3,56	0,38	144	0,813	0.418

البعد	مكان العمل	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
معوقات الطالب	مدارس	55	3,61	0,37	144	0.538	غير دالة
	مراكز	91	3,52	0,39			0.592
	مدارس	55	3,56	0,37			غير دالة
المستوى الكلي	مراكز	91	3,50	0,28	144	0.779	0.437
	مدراس	55	3,54	0,26			غير دالة

*الفروق دالة عند مستوى الدلالة $\alpha < 0.05$

يظهر من الجدول (4) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha < 0.05$) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة متوسطات استجابات عينة الدراسة لمعوقات تطبيق الخطة التربوية الفردية في مراكز التربية الخاصة والمدارس الدامجة في محافظة الكرك تعزى لمتغير مكان العمل على الابعاد وعلى المستوى الكلي، حيث بلغت قيمة (ت) (0,779) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى (0,779) كما أظهرت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية على الأبعاد منفصلة. وتفسر هذه النتيجة إلى أن الظروف والبيئة التي يمر بها العاملين في مراكز التربية الخاصة والمدارس الدامجة هي نفسها وأن عملية تطبيق الخطة التربوية الفردية تسير وفق الخبرات والمعارف التي يمتكلها المعلمين وأن ما يطبق في مراكز التربية الخاصة يطبق في المدارس الدامجة من حيث الامكانيات والتجهيزات، كما أن الأمور الخاصة بالمعوقات من وجهة نظر العاملين في المراكز الخاصة والمدارس الدامجة كانت متشابهة لأنهم يعيشون نفس الظروف ونفس المهارات وأن الخبرات التي اكتسبوها من خلال بعض الدورات والندوات أو من خلال ممارسة العمل بالميدان. وعلى المستوى الكلي تختلف نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة المكاحلة (2019) والتي بينت بأن التزام العاملين بالمراكز التربية الخاصة كان أفضل من العاملين بالمدارس الدامجة في مجال تطبيق الخطة التربوية الفردية. وفيما يتعلق بالمعلمين العاملين في مراكز التربية والخاصة والمدارس الدامجة بأن التعاون وتبادل الخبرات وجضور الورش والندوات كان له صدى كبير في اكتساب خبرات جديدة أسهمت بشكل كبير في معالجة العديد من القضايا المتعلقة بمعوقات تطبيق الخطة التربوية الفردية. أما فيما يتعلق بعدم وجود فروق ذات دلالة في معوقات تطبيق الخطة الفردية التربوية من قبل مراكز التربية الخاصة والمدارس الدامجة بأن التوسع في الحصول على الدعم وبناء المختبرات وتوفير الأجهزة المناسبة التي تسهم في تعزيز تطبيق الخطة أسهم بشكل كبير في توفير بيئة متشابهة بين المراكز والمدارس واسهم في تفادي العديد من معوقات تطبيق الخطة بشكل ملموس.

أما في يتعلق بالمعوقات الخاصة بعائلة الطالب بين مراكز التربية الخاصة والمدارس الدامجة حيث يعزو الباحثان هذه النتيجة إلى التعاون المثمر بين العاملين في المراكز والمدارس أسهم في اكتساب خبرات جديدة أسهمت في تجاوز العديد من المعوقات بالإضافة إلى أن معرفة الاهل لدورهم والالتزام بالضوابط بين المراكز والمدارس ووجود توعية كافة لدى العائلة لمتابعة الأبناء في المراكز والمدارس أسهمت في إيجاد حلقة من التوزان في معالجة المعوقات الخاصة بتطبيق الخطة التربوية الفردية. وفيما يتعلق بالمعوقات الخاصة بالطالب في تطبيق الخطة التربوية الفردية بين مراكز التربية الخاصة والمدارس الدامجة حيث يعزو الباحثان هذه النتيجة إلى وجود وعي كافي ومسؤول لدى الأسرة بأهمية الخطة التربوية الفردية، وأن تعاونها في تنفيذها بشكل علمي، وقدرتها على توفير الدعم اللازم للطالب في المنزل، ومعالجة التحديات الاجتماعية الاقتصادية أسهم في توفر الدعم المناسب ومعالجة الفروق بين المراكز والمدارس في تطبيق الخطة التربوية الفردية. وعلى الرغم من عدم وجود دراسات تناولت دور مكان العمل في مستوى تطبيق الخطة الفردية إلا أن بعض الدراسات تناولت هذا المتغير بشكل قريب وتتفق مع نتيجة هذه الدراسة وهي دراسة عبابنة والخمرة (2020) والتي أشارت بعدم وجود فروق في مستوى البرامج والخدمات والممارسات المقدمة لذوي الإعاقة في المدارس الدامجة في الأردن من وجهة نظر المعلمين من مختلف اماكن العمل. بينما تختلف مع نتيجة دراسة عبابنة والخمرة (2020) والتي كشف بوجود فروق في مستوى الخدمات والممارسات المقدمة لذوي الإعاقة في المدارس الدامجة في الأردن من وجهة نظر المعلمين في الدارس الخاصة والحكومية ولصالح الخاصة.

السؤال الثالث والذي ينص: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha<0.05$) بين الأوساط الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات مقياس معوقات تطبيق الخطة التربوية الفردية تعزى لكل من المتغيرات (الجنس، المسمى الوظيفي، الخبرة، العمر، المؤهل العلمي)؟

للإجابة على هذا السؤال، تم تطبيق تحليل التبـــــاين المتعدد للكشف عن الفروق بين الأوساط الحسابية تبعا للمتغيرات (الجنس، المسمى الوظيفي، الخبرة، العمر، المؤهل العلمي)، والجدول (5) يبين النتائج:

المقالة 19. **جدول (5)**

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس معوقات تطبيق الخطة التربوية الفردية تبعا للمتغيرات (الجنس، المسمى الوظيفي، الخبرة، العمر، المؤهل العلمي)

الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ذكر	3.511	0.260
أنثى	3.537	0.305
المسمى الوظيفي		
معلمـ/ـة غرفة مصادر	3.508	0.287
أخصائيـ/ـة التربية الخاصة	3.545	0.265
عدد سنوات الخبرة		
أقل من 5 سنوات	3.492	0.261
من 5- 10سنوات	3.491	0.290
أكثر من 10-15 سنة	3.569	0.275
أكثر من 15 سنة	3.580	0.262
العمر		
اقل من 25 سنة	3.437	0.280
من 25– أقل من 35 سنة	3.510	0.265
من 35 – أقل من 45 سنة	3.508	0.294
45 سنة فأكثر	3.603	0.277
المؤهل العلمي		
بكالوريوس	3.511	0.272
دراسات عليا	3.547	0.294

يظهر من الجدول اعلاه وجود فروق ظاهرية بين الأوساط الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة في مقياس معوقات تطبيق الخطة التربوية الفردية تبعاً للمتغيرات (الجنس، المسمى الوظيفي، الخبرة، العمر، المؤهل العلمي)، ولمعرفة الدلالة الإحصائية لتلك الفروق تم تطبيق تحليل التباين المتعدد للكشف عن الفروق في مقياس معوقات تطبيق الخطة التربوية الفردية تبعا للمتغيرات (الجنس، مكان العمل، الخبرة، العمر، المؤهل العلمي)، والجدول (6) يبين النتائج:

جدول (6)

تحليل التباين المتعدد للكشف عن الفروق في مقياس ككل" لمعوقات تطبيق الخطة التربوية الفردية" تبعا للمتغيرات (الجنس، المسمى الوظيفي، الخبرة، العمر، المؤهل العلمي)

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	دلالة الإحصائية "ف"
الجنس	0.010	1	0.010	0.132	0.717
المسمى الوظيفي	0.031	1	0.031	0.388	0.534
عدد سنوات الخبرة	0.048	3	0.016	0.202	0.895
العمر	0.129	3	0.043	0.540	0.655
المؤهل العلمي	0.036	1	0.036	0.452	0.503
الخطأ	10.709	135	0.079		
المجموع المصحح	11.172	144			

يظهر من الجدول اعلاه عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة **(α<0.05)**لمقياس معوقات تطبيق الخطة التربوية الفردية تبعا للمتغيرات (الجنس، المسمى الوظيفي ، الخبرة، العمر، المؤهل العلمي)، وبلغت قيمة " ف "(0.132, 0.388, 0.202, 0.540, 0.452) على التوالي، بينما بلغت قيمة دلالة "ف" الإحصائية (0.717, 0.534, 0.895, 0.655, 0.503)، وجميعها تتجاوز قيمة الدلالة الإحصائية البالغة 0.05.

وكشف النتائج في الجدول أعلاه يتعلق وجود فروق في متغير الجنس ويعزو الباحثان هذه النتيجة بأن كافة العاملين الذكور والإناث في مراكز التربية الخاصة والمدارس الدامجة يعيشون نفس الظروف ونفس البيئة وأن ما يقدم من معلومات وخبرات وندوات تهدف إلى رفع من مهارات العاملين وأن كافة العاملين بغض النظر عن النوع يعتمدون على جهودهم الخاصة في المساهمة للتقليل من آثار هذه المعوقات التي تحول دون تطبيق الخطة الفردية. وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة حميدي (2013) ونتيجة دراسة عبابنة والخمرة (2020) ونتيجة دراسة دراسة حمادنة وعاتي (2019) والتي كشفت إلى عدم وجود أثر لمتغير الجنس. بينما تختلف مع نتيجة دراسة العدواني والعجمي (2026) ودراسة الزهراني (2019) والتي أظهرت النتائج إلى وجود أثر لمتغير الجنس

أما فيما يتعلق بمتغير المستوى الوظيفي كشف النتائج في الجدول أعلاه فيما يتعلق بعدم وجود فروق في متغير المسمى الوظيفي لمعوقات تطبيق الخطة التربوية الفردية ويعزو الباحثان هذه النتيجة بأن كافة العاملين بغض النظر عن المسمى الوظيفي يعملون على تفادي المعوقات من خلال جهودهم وضمن الإمكانيات المتاحة لغاية الوصول إلى التطبيق الناجح للخطة التربوية الفردية وأن ما تقدمه المؤسسات التعليمية بكافة أنواعها للعاملين أسهمت بعدم وجود فروق بين المعلمين والاخصائيين الذي يتعاملون مع الخطة التربوية الفردية وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة عبابنة والخمرة (2020) والتي كشفت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المسمى الوظيفي.

وكشف النتائج في الجدول أعلاه فيما يتعلق بعدم وجود فروق في متغير سنوات الخبرة ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن كافة العاملين في مراكز التربية الخاصة والمدارس الدامجة من مختلف الخبرات قد طوروا مهارات للتعامل مع الخطة الفردية التربوية واستطاع من خلال تبادل المعلومات والآراء ومناقشة كافة التحديات مع بعضهم البعض في تفادي أي معوقات تؤثر على مسار تطبيق الخطة الفردية التربوية. وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة العدواني والعجمي (2026) ودراسة الحربي وأبا عود (2020) ودراسة عبابنة والخمرة (2020) ودراسة الزهراني (2019) في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الخبرة. وتختلف مع نتيجة دراسة حمادنة وعاتي (2019) ودراسة حميدي (2013) في وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة. وكشف النتائج في الجدول أعلاه فيما يتعلق بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير المؤهل العلمي ويعزو الباحثان هذه النتيجة بأن كافة العاملين من مختلف المؤهلات العلمية قد تجاوزا معوقات تطبيق الخطة التربوية الفردية نتيجة المتابعة والمشاورات والتعاون فيما بينهم بالإضافة إلى أن الندوات والنشرات واكتساب الخبرات الميدانية قد أسهمت في تجاوز هذه المعوقات وأسهمت في تطوير مهاراتهم في القدرة على التعامل مع أي تحدي يواجههم في تطبيق الخطة الفردية. وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة الحربي وأبا عود (2020) ودراسة الزهراني (2019) ودراسة حمادنة وعاتي (2019) والتي كشفت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير

المؤهل العلمي. وتختلف مع نتيجة دراسة عبابنة والخمرة (2020) ودراسة حميدي (2013) والتي كشفت وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

التوصيات:

بناء على النتائج فقد خرجت الدراسة بالعديد من التوصيات ومنها:

1. العمل على توفير التدريب المتخصص والذي يهدف إلى رفع كفاءة العاملين في المدارس الدامجة ومراكز التربية الخاصة في تطبيق الخطة الفردية.
2. العمل على توفير دليل يساعد العاملين في في المراكز الخاصة والمدارس الدامجة في تقديم الدعم والمساندة لذوي الاحتياجات الخاصة ضمن الخطة الفردية .
3. العمل على عقد الندوات وورش العمل لتعريف الاهل بأهمية لمشاركة في صنع القرارات التي تمس ذوي الاحتياجات الخاصة ويكون ترجمة لتطبيق الخطة الفردية.
4. العمل على تفعيل مشاركة الطلبة في اتاحة المجال لهم في المشاركة في وضع البرامج المناسبة التي تعمل على اندماج الطلبة في تطبيق الخطة الفردية.

المراجع

أبو السعد، طارق (2017). **دليل استرشادي لتوضيح دور الاخصائي في المدارس مع الطلاب المعاقين وطلاب الدمج العام**. القاهرة: مكتبة الخدمة الاجتماعية.

أبو نيان، إبراهيم (2018). **البرامج التربوية الفردية**، الرياض: الناشر الدولي.

أبو نيان، إبراهيم والجلعود، هيا (2021). المشكلات التي تواجه برامج صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بمدارس البنات في مدينة الرياض. **مجلة التربية الخاصة والتأهيل مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل**، 3 (11)، 209-261 .

أحمد، حسن (2019). المهارات الواجب توافرها لمعلمات الأطفال ذوي الحاجات التربوية الخاصة في ضوء احتياجاتهن التدريبية لتصميم وتنفيذ البرنامج التربوية الفردية، **المجلة العلمية لكلية التربية**، جامعة اسيوط، 35 (1)، 128-182.

جرار، عبد الرحمن محمود (2018). **صعوبات التعلم قضايا حديثة**. عمان: دار حنين.

الجعفري، الهام (2025). فاعلية التدريس باستخدام الخطة التربوية الفردية في اكساب المفاهيم العلمية للتلاميذ ذوي الاعاقة العقلية البسيطة بمدينة مكة المكرمة. **المجلة التربوية**. 26(103)، 313-348.

الحربي، بندر وأبا عود، عبد الرحمن (2020). مستوى مشاركة اولياء امور ذوي صعوبات التعلم في اعداد الخطة التربوية الفردية بمنطقة القصيم، **المجلة الدولية للابحاث التربوية**، 44(2)، 236-264.

الحرز، مريم (2008). **مدى تحقق أهداف البرنامج التربوي الفردي والصعوبات التي تعترضها في معاهد وبرنامج التربية الكفرية بمدية الرياض**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الملك سعود.

حمانة، برهان وعاتي، إسماعيل (2018). واقع تطبيق الخطة التربوية الفردية من وجهة نظر معلمي صعوبات التعلم، **مجلة التربية الخاصة والتأهيل**، 6(25)، 294-336.

حميدي، مؤيد (2013). درجة تطبيق الخطة التربوية الفردية في برامج التوحد من وجهة نظر معلمي التوحد في مدينة جدة، **المجلة الدولية التربوية المتخصصة**، 2(12)، 1117-1135.

الخشرمي، سحر (2011). تقييم خدمات الدعم المساند للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة بجامعة الملك سعود. **مجلة العلوم التربوية**. 23(1)، 99-134.

خصاونة، ضمرة، الهرش والخوالدة (2016). **المدخل إلى صعوبات التعلم** (ط.3). عمان: دار الفكر.

الخطيب جمال والحديدي، منى (2017). **مناهج وأساليب التدريس في التربية الخاصة**. عمان: دار الفكر.

الخطيب، جمال (2021). **تعليم الأطفال ذوي الحاجات الخاصة في المدرسة العادية**، عمان: دار وائل للنشر.

الخطيب، جمال والحديدي، منى (2020). **المدخل إلى التربية الخاصة**. عمان: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

الخطيب، عاكف (2016). واقع البرامج والخدمات المقدمة في مؤسسات ومراكز التربية الفكرية في منطقة حائل بالمملكة العربية السعودية في ضوء المعايير العالمية، **مجلة التربوية والنفسية والاجتماعية**، 1(35)، 489- 526.

الخطيب، عاكف وعبد الله، الشرمان (2016). واقع البرامج والخدمات المقدمة في مؤسسات ومراكز التربية الفكرية في منطقة حائل بالمملكة العربية السعودية في ضوء المعايير العالمية، hg**مجلة التربوية والنفسية والاجتماعية**، 1(35)، 489- 526.

خولة، يحيى (2014). **البرنامج التربوية للأفراد ذوي الحاجات الخاصة**. ط5. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

خير الله، سحر والقحطاني، محمد (2017). معوقات تطبيق الخطة التربوية الفردية مع ذوي التوكد كما يركنا العاملون وعلاقتها ببعض المتغيرات في تبوك بالمملكة العربية السعودية، **مجلة الدراسات العربية في التربية وعلم النفس**، 90(90)، 49-95.

الراشد، غادة (2017). الخدمات التربوية والمساندة للطلاب ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الجامعية بالمملكة العربية السعودية، **مجلة البحث العلمي في التربية**، 18 (3)، 165- 196.

الزهراني، أميرة (2019). **معوقات تطبيق الخطة التربوية الفردية لذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلميهم بمحافظة جدة**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة جدة.

السكارنة، محمد (2009). اتجاهات المعلمات نحو الخطة التربوية الفردية في مراكز التربية الخاصة بالمعوقين علقياً في منطقة عمان. **مجلة دراسات تربوية واجتماعية**. 3(15)، 179-199.

سيد، وليد وقاسم، محمد (2020). برنامج لخفض حدة اضطرابات النطق والكلام لدى الأطفال المعاقين فكريا بفصول الدمج باستخدام الخطة التربوية الفردية، **مجلة بحوث ودراسات الطفولة- جامعة بني سويف**، 7(2)، 425-499.

شديفات، فضية (2026). مدى تمكين معلمي التربية الخاصة من تطبيق معايير التعلم الدامج في مدراس في الأردن من وجهة نظر المشرفين التربويين. **مجلة العلوم الانسانية والطبيعية**. 7(9)، 290-309.

الشرقاوي، سعدية، محمد، جيهان (2021). المعوقات التي تحول دون تفعيل استراتيجية الدمج بمرحلة رياض الاطفال في مصر، **المجلة العلمية لكلية التربية للطفولة المبكرة**، (20) 2، 584-647، جامعة بور سعيد، مصر.

طمس، ميرا وفتيحة، أحمد (2019). **فاعلية الخطة التربوية الفردية المعدة لطلبة صعوبات التعلم على تعلمهم وتكيفهم الاجتماعي**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بيرزيت.

عاتي، اسماعيل (2018). واقع تطبيق الخطة التربوية الفردية من وجهة نظر معلمي صعوبات التعلم. **مجلة التربية الخاصة والتأهيل**، 6 (25) 294-336.

العايد، واصف وكمال، سعيد والشربيني، السيد وعقل، سمير (2011). المعوقات التي تواجه معلمي معاهد التربية الخاصة وبرامج الدمج في المدارس العادية بمحافظة الطائف. **مجلة التربية للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية**. 146(1)، 501-546.

عبابنة، غيث والخمرة، انس (2020). واقع البرامج والخدمات والممارسات المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الدامجة في الأردن، **مجلة الجامعة الاسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، 28(5)، 847-871.

عبد شنبور، أمل (2013). **الدمج الشامل ومفهوم التعليم للطلاب المعقوقين في فصول الدمج**. القاهرة: عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع.

عبدالفتاح، أريج (2018). **اتجاهات المعلمين نحو دمج الطلبة ذوي الإعاقة مع أقرانهم في مدارس محافظة سلفيت الحكومية**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة القدس.

العدواني، حمان والعجمي، مسفر (2026). معوّقات تطبيق الخطة التربوية الفردية للطلاب ذوي الإعاقة العقلية من وجهة نظر معلميهم بدولة الكويت. **المجلة التربوية**. 40(158)، 83-170.

علي، أماني (2021). رأس المال النفسي كمتغير وسيط في العلاقة بين الضغوط المهنية والاندماج الوظيفي لدى معلمي التربية الخاصة، **مجلة كلية العلوم لذوي الاحتياجات الخاصة**، (13)، 1733-1794 .

الغامدي، خلود والحربي، رباب (2022). دور القيادة في تطبيق برنامج صعوبات التعلم في المدارس الحكومية بمحافظة جدة. **المجلة العربية للنشر العلمي**. 40(2)، 489-515.

القاضي، نفلاء (2019). التحديات التي تواجه تطبيق البرامج التربوية الفردية لذوات صعوبات التعلم، **المجلة العربية لعلوم الاعاقة والموهبة**، 1 (7)، 145-170.

القديري، بندر (2010). مدى **توافر المهارات اللازمة للعمليات الأساسية للخطة التربوية الفردية لدى معلمي صعوبات التعلم**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الملك فهد.

متولي، شيماء واللوزي، ارزاق (2020) . برنامج تدريبي إثرائي قائم على استراتيجيات الابداع الجاد لتنمية التفكير الريادي المحفز للطاقات الإبداعية ورأس المال النفسي الإيجابي. **مجلة العلوم التربوية**، 3(1) 257-307.

المطارنة، لمياء (2023). **رأس المال النفسي وعلاقته بالرضا الوظيفي لدى العاملون في مراكز التربية الخاصة في محافظة الكرك.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤته .

المفيريج، نوره والغنيم، لولوة (2021). المشكلات الادارية والتعليمية التي تواجه المعلمات في مراكز الرعاية النهاية بمدينة الرياض، **المجلة العلمية لكلية التربية**، 37 (1).

المكاحلة، أحمد (2017). مدى التزام معلمي التربية الخاصة بمعايير الخطة التربوية في غرف المصادر، **مجلة كلية التربية- جامعة عين شمس**، 41(2)، 97-130.

النجار، حسين والرشيدي، خالد (2015). **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 .

الهودلي، خلود (2021). التحديات التي يواجهها المعلمون في دمج ذوي الاحتياجات الخاصة وسبل التغلب عليها في مدارس محافظة رام الله والبيرة. **المجلة العربية للنشر**، 37 (2)، 468-494.

وزارة التعليم (2015). **الدليل التنظيمي للتربية الخاصة الرياض**، المملكة العربية السعودية.

وزارة التعليم (2017). **دليل البرنامج التربوي الفردي التعليم الشامل في المملكة العربية السعودية**، الرياض المملكة العربية السعودية.

Askeland, D. (2019). **Attention-deficit hyperactivity disorder shares copy number variant risk with schizophrenia**. Translational psychiatry, 9(1), 258.

Baglam, B. & Demirok, M. (2016). Determination of PR eService Special Education Teachers' Views on Early Childhood Intervention. **Cypriot Journal of Educational Sciences**, 11 (4), 213-222.

Briggs, C. & Kyriacou, T. (2019, March). **Student centred design of a learning analytics system**. In Proceedings of the 9th international conference on learning analytics & knowledge, 353-362.

Hartle, L., Lorio, C. & Kosharek, C. (2021). Establishing innovative partnerships to support transitions from early intervention to preschool in the United States of America: lessons from parent and provider experiences. **Sample Our Education Journals**, (3)13, 1-10.

Kilgo, D. & Mourao, R. (2019). Media effects and marginalized ideas: Relationships among media consumption and support for Black Lives Matter. **International Journal of Communication**, 13 (19), 4287-4305.

Luthans, F. & Youssef, M. (2014). **Psychological Capital: An evidence-based Positive approach**. Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior, 4, 339-366

Majoko, T. (2016). **Inclusion in early childhood education: Pre- service teachers' voices**. Early Child Development and Care, 186(11), 1859-1872,

McManus, L. (2017). **Inclusive Education: What It Means, Proven Strategies, and a Case Study**. Retrieved https://education.cu-portland.edu/blog/classroom- resources/inclusive-education/.

Ministry of Education. (2016). **The Individual Education Plan (IEP) IEP: A RESOURCE GUIDE Ontario: Canada.** Retrieved from http://www.edu.gov.on.ca/eng/general/elemsec/speced/guide

Parsons, K. (2020). Keys to engagement: A case study exploring the participation of autistic pupils in educational decision-making at school. **British Journal of Educational Psychology**, 90(3), 770-789.

Bambara, L. & Kern, L. (Eds.). (2021). **Individualized supports for students with problem behaviors: Designing positive behavior plans**. Guilford Publications.