



مجلة العلوم التربوية والنفسية بجامعة القصيم، ١٩ (٣)، (سبتمبر، ٢٠٢٦)، ص ص (٨٠٩-٨٤٤)

واقع أدوات التقويم المستخدمة في الخطة التربوية الفردية للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد من وجهة نظر المعلمين في منطقة القصيم

د. سليمان بن صالح العثيم

أستاذ التربية الخاصة المشارك

قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة القصيم، المملكة العربية السعودية

The Reality of Assessment Tools and Methods Used in the Individualized Education Program for Students with Autism Spectrum Disorder from Teachers' Perspectives in the Qassim Region

Dr. Suliman Saleh Alothaim

Associate Professor of Special Education

Department of Special Education, College of Education, Qassim University, KSA

 <https://orcid.org/0000-0002-3932-012X>

 sothaim@qu.edu.sa

Abstract: This study aimed to identify the reality of the assessment tools and methods used in the individualized education program (IEP) for students with autism spectrum disorder (ASD) by examining the efficiency of these tools and methods from teachers' perspectives, as well as determining the extent to which teachers adhere to using the assessment tools and methods approved in the IEP with students with ASD. In addition, the study sought to identify the level of effectiveness of the outcomes of the assessment tools and methods used within the IEP in monitoring and modifying the goals and activities designed for students with ASD from the perspective of their teachers. The study sample consisted of 88 male and female teachers of students with ASD in the Qassim region. The study employed a questionnaire developed by the researcher. The findings indicated that, from the participants' perspective, the efficiency of the assessment tools and methods used in the IEP to achieve the goals of the plan for students with ASD was high. The results also showed that teachers' level of adherence to using the assessment tools and methods approved in the IEP with students with ASD was high. In addition, the findings indicated that the level of effectiveness of the outcomes of the assessment tools and methods in monitoring and modifying the goals and activities within the IEP was moderate. The study also found no statistically significant differences attributable to the variables of gender, professional experience, academic qualification, or training courses in teachers' level of adherence to using the assessment tools and methods approved in the IEP with students with ASD.

Keywords: individualized education program, assessment, autism spectrum disorder

المستخلص: هدفت الدراسة إلى التعرف عن واقع أدوات وأساليب التقويم المستخدمة في الخطة التربوية الفردية للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد من خلال الكشف عن كفاءة تلك الأدوات والأساليب من وجهة نظر المعلمين، وكذلك معرفة مدى التزام المعلمين باستخدام تلك الأدوات والأساليب المعتمدة في الخطة التربوية الفردية مع الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد، بالإضافة إلى ذلك، سعت الدراسة إلى التعرف على مستوى فعالية نتائج أدوات وأساليب التقويم المستخدمة ضمن الخطة التربوية الفردية في متابعة وتعديل الأهداف والأنشطة الموجهة للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد من منظور معلمهم. وتكونت عينة الدراسة من (88) معلمًا ومعلمة للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في منطقة القصيم، واستخدمت الدراسة أداة الاستبانة من إعداد الباحث، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن كفاءة أدوات وأساليب التقويم المستخدمة في الخطة التربوية الفردية لتحقيق أهداف الخطة مع الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد جاءت بدرجة مرتفعة حسب وجهة نظر المشاركين، كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى التزام المعلمين باستخدام تلك الأدوات والأساليب المعتمدة في الخطة التربوية الفردية مع الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد جاء بدرجة مرتفعة، بالإضافة إلى ذلك أشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى فعالية نتائج أدوات وأساليب التقويم في متابعة وتعديل الأهداف والأنشطة داخل الخطة التربوية الفردية جاءت بدرجة متوسطة، كما توصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة احصائية تعزى لمتغيرات (الجنس، الخبرة العملية، المؤهل العلمي، الدورات التدريبية) في مستوى التزام المعلمين باستخدام أدوات وأساليب التقويم المعتمدة في الخطة التربوية الفردية مع الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد.

الكلمات المفتاحية: الخطة التربوية الفردية، التقويم، اضطراب طيف التوحد

توثيق البحث (APA Citation):

العثيم، سليمان بن صالح. (٢٠٢٦). واقع أدوات التقويم المستخدمة في الخطة التربوية الفردية للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد من وجهة نظر المعلمين في منطقة القصيم. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ١٩ (٣)، ٨٠٩-٨٤٤.

نُشر في: ١٨ / ٠٣ / ١٤٤٨ هـ

قُبِلَ في: ١٣ / ١١ / ١٤٤٧ هـ

استُلمَ في: ١٣ / ١٠ / ١٤٤٧ هـ

Received on: 01/04/2026

Accepted on: 30/04/2026

Published on: 01/09/2026

المقدمة:

يُعد اضطراب طيف التوحد من الاضطرابات النمائية العصبية التي تؤثر في التواصل الاجتماعي والتفاعل والسلوكيات النمطية، ويظهر في مراحل الطفولة المبكرة بدرجات متفاوتة من الشدة، مما يؤدي إلى تباين كبير في الخصائص والاحتياجات التعليمية لدى الأفراد (American Psychiatric Association, 2013). حيث يعد اضطراب طيف التوحد أحد أكثر الاضطرابات النمائية غموضاً وتعقيداً في مجال التربية الخاصة من الناحية النظرية، نظراً لتعدد المداخل والأطر النظرية التي تناولته، ويزداد الأمر تعقيداً من الناحية التطبيقية نظراً لتنوع خصائص ذوي هذه الفئة واختلافاتهم الفردية، حيث من الممكن اعتبار كل طفل من ذوي هذا الاضطراب حالة قائمة بذاتها (حسن، وآخرون، ٢٠٢٤).

وقد أدى هذا التباين إلى الحاجة لاعتماد ممارسات تربوية مرنة ومبنية على الفروق الفردية، حيث يُعد تقديم برامج تعليمية فردية أمراً أساسياً لضمان تلبية احتياجات الطلبة بشكل فعال (Hallahan, Kauffman, & Pullen, 2015). إذ أصبح مبدأ تفريد التعليم جزءاً أساسياً في العملية التعليمية، حيث تُصمم أو تُجهز خطة تعليم خاصة لكل طفل بما يتوافق مع احتياجاته وقدراته الفردية، والتي تختلف عن الطريقة التي يتعلم بها الأطفال الآخرون، وعلى هذا تُحدّد الاحتياجات الفردية الخاصة بكل طفل، ثم تُصاغ أهداف معينة مبنية على ما يحتاجه الطفل، وهذا يستوجب وجود برامج خاصة، وطرق تعليم فردية؛ لتحقيق هذه الأهداف الخاصة بكل طفل على حدة (العازمي، الحوراني، ٢٠١٦).

وتُعد الخطة التربوية الفردية من أهم الأدوات المستخدمة في مجال التربية الخاصة، حيث تُصمم لتحديد الأهداف التعليمية الفردية، والخدمات التربوية المناسبة، واستراتيجيات التدريس، بالإضافة إلى أدوات التقويم التي تساعد في متابعة تقدم الطالب وتقييم أدائه بشكل مستمر (Hallahan et al., 2015). كما تستند الخطة التربوية الفردية إلى مجموعة من العناصر الأساسية التي تُعنى بتعزيز تعلم الطالب وتحسين مستوى أدائه. وتشمل هذه العناصر تحديد مستوى الأداء الحالي بوصفه أساساً مرجعياً لعمليات القياس، وصياغة أهداف تعليمية سنوية وأخرى قصيرة المدى تتسم بالوضوح والقابلية للقياس، إلى جانب تحديد الخدمات التربوية المساندة وآليات تقديمها، مع توضيح درجة مشاركة الطالب واندماجه في البيئة التعليمية العامة، إضافة إلى تحديد الإطار الزمني لتنفيذ هذه الخدمات (الخطيب، ٢٠١٠). حيث تسهم الخطة التربوية الفردية في تنظيم العملية التعليمية وتوجيهها بما يتناسب مع قدرات الطالب واحتياجاته الخاصة، مما يعزز من فرص نجاحه الأكاديمي والاجتماعي (Pierangelo & Giuliani, 2008).

كما تعتمد الخطة التربوية الفردية على تقييم شامل ودقيق للطلبة يُعد الأساس في بناء مكوثاتها، ويهدف هذا التقييم إلى تحديد جوانب القوة والضعف، والكشف عن احتياجاته التعليمية واهتماماته، بما يساهم في تكوين صورة واضحة عن مستوى أدائه. وبناءً على ذلك، يتم إعداد الخطة عبر مجموعة من المراحل المتكاملة التي تبدأ بجمع

المعلومات من مصادر متعددة، ثم تحديد أهداف تعليمية واضحة وقابلة للقياس، تليها مرحلة صياغة الخطة وتنظيم عناصرها، ثم تنفيذها في البيئة التعليمية وفق الإجراءات المحددة، مع متابعة مستمرة لقياس مدى تقدم الطالب باستخدام أدوات تقويم مناسبة، وصولاً إلى مراجعة الخطة وتعديلها في ضوء نتائج القياس والتقويم، بما يضمن تحسين فاعليتها واستجابتها لاحتياجات الطالب (Diliberto & Brewer, 2012).

ويعد التقويم عنصراً أساسياً ضمن مكونات الخطة التربوية الفردية حيث يؤدي دوراً محورياً في دعم وتوجيه العملية التعليمية بشكل منهجي ومنظم كما يستخدم في تحديد مستوى الأداء الحالي للطالب بدقة من خلال جمع وتحليل البيانات المرتبطة بقدراته واحتياجاته التعليمية المختلفة ويسهم أيضاً في متابعة مدى تقدم الطالب نحو تحقيق الأهداف التعليمية المحددة عبر أساليب تقويم مستمرة تتيح قياس التحسن بصورة موضوعية، وبناءً على ذلك يتم اتخاذ قرارات تربوية مناسبة تستند إلى بيانات دقيقة وموثوقة بما يسهم في رفع كفاءة العملية التعليمية وتعزيز فاعلية الممارسات التربوية (Salvia, Ysseldyke, & Bolt, 2013).

كما يعد التقويم مكوناً محورياً في البرنامج التربوي الفردي، إذ يهدف إلى قياس مدى تحقق الأهداف التعليمية المحددة، بما يتيح تحديد جوانب القوة وتعزيزها، والكشف عن أوجه القصور والعمل على معالجتها. كما يسهم التقويم في دعم عملية اتخاذ القرار التربوي بصورة أكثر فاعلية، من خلال تقييم ملاءمة الأساليب التعليمية المستخدمة، وقياس مستوى التقدم الذي أحرزه الطالب، ومن ثم تعديل هذه الأساليب أو تكييفها بما يتوافق مع احتياجاته الفردية (الوقفي، ٢٠١٥).

وتتنوع أدوات وأساليب التقويم المستخدمة مع الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد، حيث تشمل الملاحظة المباشرة، وقوائم التقدير، والمقاييس المعيارية، والتقويم القائم على المنهج، والتقييم الوظيفي للسلوك، وهي أدوات تهدف إلى قياس الأداء في البيئات الطبيعية وتقديم صورة دقيقة عن قدرات الطالب (O'Neill et al., 2015). كما يسهم اعتماد أساليب تقويم متنوعة في بناء تصور شامل حول أداء الطالب، إذ لا يقتصر التقويم على الجوانب الأكاديمية فحسب، بل يمتد ليشمل أبعاداً متعددة تتعلق بالمهارات الاجتماعية والسلوكية والتواصلية بوصفها عناصر أساسية في التقييم، وتكتسب هذه الجوانب أهمية خاصة نظراً لتأثيرها الملحوظ لدى الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد، مما يعكس ضرورة النظر إلى التقويم بوصفه عملية شمولية متعددة الأبعاد (Pierangelo & Giuliani, 2008).

ومن هنا سعى الباحث إلى التعرف على كفاءة أدوات وأساليب التقويم المستخدمة في الخطة التربوية الفردية من وجهة نظر معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد، وكذلك في معرفة مدى التزام المعلمين باستخدام تلك الأدوات والأساليب المعتمدة في الخطة التربوية الفردية مع الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد، بالإضافة إلى ذلك، التعرف عن مستوى فعالية نتائج أدوات وأساليب التقويم المستخدمة ضمن الخطة التربوية الفردية في متابعة وتعديل الأهداف والأنشطة الموجهة للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد من منظور معلمهم.

مشكلة البحث:

من التطورات الحديثة في التعامل مع ذوي اضطراب التوحد استخدام عدة أنواع من أساليب التعلم تختلف كل منها حسب اختلاف التلاميذ وتنوع خصائصهم، ومن هذه الأساليب ما يسمى بالأسلوب الفردي، فهو يتيح لكل تلميذ أن يصل بشكل مستقل ويتعلم بالطريقة التي تناسبه والسرعة التي تناسبه مع قدراته، حيث يراعي هذا النوع من التعليم طبيعة الفروق الفردية (خير الله، القحطاني، ٢٠١٧).

وهذا الأسلوب الفردي يتمثل في الخطة التربوية الفردية حيث يتم إعداد خطة تربوية لكل طالب على حده بما يتناسب معه، وهذا يعد من الخدمات الأساسية للتربية الخاصة التي يجب أن يحظى عليها كل الطلبة ذوي الإعاقة بشكل عام وذوي اضطراب التوحد بشكل خاص، وهذا ما أكدته بو عبيد (٢٠٢٤) في أن خدمات التربية الخاصة لها دور كبير في تجويد حياة الأطفال من ذوي الإعاقة الخاصة بشكل عام وذوي اضطراب طيف التوحد بشكل خاص، ولذلك فإن هذه الخدمات لا بد وأن تُعطى الاهتمام الكافي لكي يتم تقديم الخدمات التربوية الخاصة لهؤلاء الأطفال بشكل يراعي فيه امكاناتهم ومهاراتهم وقدراتهم الفردية لضمان نجاح سير الخطة التربوية الفردية وتحقيق الأهداف المرجوة منها. حيث تُشكل الخطة التربوية الفردية إطاراً تنظيمياً أساسياً لتقديم الخدمات التعليمية للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد، إذ تُبنى على أسس علمية تستند إلى تشخيص دقيق وتحديد منهجي لاحتياجات الطالب الفردية. ويُعد التقويم أحد الركائز الجوهرية في هذه الخطة، كونه الأداة التي يتم من خلالها تحديد مستوى الأداء الحالي، ومتابعة التقدم، والحكم على مدى تحقق الأهداف التربوية (Hallahan et al., 2015).

ومن خلال الزيارات المتكررة للباحث للمعاهد والمدارس التي توجد بها عينة الدراسة وجد خطط تربوية فردية لكل طالب، ومن خلال اطلاعه على هذه الخطط وجد أن عنصر التقييم موجود داخل تلك الخطط، ومن هنا استشعر الباحث أن الواقع التطبيقي يكشف عن وجود تحديات متعددة تحد من تحقيق هذا الدور على الوجه الأمثل. حيث تبرز إحدى الإشكاليات في مدى قدرة أدوات التقويم المستخدمة على تقديم صورة دقيقة وشاملة عن أداء الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد، نظراً لما يتسم به هذا الاضطراب من تباين واضح في القدرات، خصوصاً في مجالات التواصل والتفاعل الاجتماعي. كما يُعد التزام المعلمين بتطبيق أدوات وأساليب التقويم المحددة في الخطة التربوية الفردية عاملاً مؤثراً في مدى فاعليتها، حيث إن التطبيق غير المنتظم أو غير الدقيق لهذه الأدوات قد يؤدي إلى ضعف في تتبع تقدم الطالب، ومن ثم اتخاذ قرارات تعليمية قد لا تستند إلى بيانات واقعية. علاوة على ذلك، فإن القيمة الحقيقية لعمليات التقويم لا تكمن فقط في قياس مستوى الأداء، بل في توظيف نتائجها بصورة فاعلة في تطوير العملية التعليمية.

لذا قام الباحث بهذه الدراسة من أجل التعرف عن واقع أدوات وأساليب التقويم المستخدمة في الخطة التربوية الفردية للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد من خلال الكشف عن كفاءة تلك الأدوات والأساليب من وجهة نظر المعلمين، وكذلك في معرفة مدى التزام المعلمين باستخدام تلك الأدوات والأساليب المعتمدة في الخطة التربوية

الفردية مع الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد، بالإضافة إلى ذلك، سعت الدراسة إلى التعرف على مستوى فعالية نتائج أدوات وأساليب التقويم المستخدمة ضمن الخطة التربوية الفردية في متابعة وتعديل الأهداف والأنشطة الموجهة للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد من منظور معلميهم.

أسئلة البحث:

١. ما مستوى كفاءة أدوات وأساليب التقويم المستخدمة في الخطة التربوية الفردية لتحقيق أهداف الخطة مع الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد من وجهة نظر معلميهم؟
٢. ما مستوى التزام المعلمين باستخدام أدوات وأساليب التقويم المعتمدة في الخطة التربوية الفردية مع الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد؟
٣. ما مستوى فعالية نتائج أدوات وأساليب التقويم المستخدمة في الخطة التربوية الفردية في متابعة وتعديل الأهداف والأنشطة داخل الخطة التربوية الفردية من وجهة نظر معلميهم؟
٤. هل توجد فروق دالة إحصائية في مستوى التزام المعلمين باستخدام أدوات وأساليب التقويم المعتمدة في الخطة التربوية الفردية مع الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد، تعزى لمتغيرات (الجنس، الخبرة العملية، المؤهل العلمي، الدورات التدريبية)؟

أهداف البحث:

هدفت هذه الدراسة إلى:

١. معرفة كفاءة أدوات وأساليب التقويم المستخدمة في الخطة التربوية الفردية لتحقيق أهداف الخطة مع الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد
٢. اكتشاف مدى التزام المعلمين باستخدام أدوات وأساليب التقويم المعتمدة في الخطة التربوية الفردية مع الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد
٣. معرفة فعالية نتائج أدوات وأساليب التقويم المستخدمة في الخطة التربوية الفردية في متابعة وتعديل الأهداف والأنشطة داخل الخطة التربوية الفردية
٤. اكتشاف الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين استجابات المعلمين حول مستوى التزام المعلمين باستخدام أدوات وأساليب التقويم المعتمدة في الخطة التربوية الفردية مع الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد، تبعاً لمتغيرات (الجنس، الخبرة العملية، المؤهل العلمي، الدورات التدريبية).

أهمية البحث:

• الأهمية النظرية:

١. تسهم هذه الدراسة في توضيح أهمية أدوات وأساليب التقويم المستخدمة لتحقيق أهداف الخطة التربوية الفردية مع الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد من وجهة نظر معلمهم.
٢. تساعد هذه الدراسة المختصين في مجال الخطة التربوية الفردية على معرفة مدى التزام المعلمين باستخدام أدوات وأساليب التقويم المعتمدة في الخطة مع الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد
٣. قد تفيد نتائج هذه الدراسة في إيضاح طرق الاستفادة من نتائج أدوات وأساليب التقويم المستخدمة في متابعة وتعديل الأهداف والأنشطة داخل الخطة التربوية الفردية.

الأهمية التطبيقية:

١. تبين الدراسة الحالية أهمية تطبيق واختيار أدوات وأساليب التقويم في الخطة التربوية الفردية لتحقيق الأهداف المنشودة مع الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد.
٢. تبرز الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة في تجويد وتحسين التزام المعلمين باستخدام أدوات وأساليب التقويم المعتمدة في الخطة التربوية الفردية مع الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد لتحقيق الأهداف بشكل مناسب.
٣. تكشف الدراسة الحالية مدى انعكاس نتائج أدوات وأساليب التقويم المستخدمة في الخطة التربوية الفردية في متابعة وتعديل الأهداف والأنشطة داخل الخطة التربوية الفردية

مصطلحات البحث:

تضمنت الدراسة الحالية مجموعة من المصطلحات والتي يعرفها الباحث في ضوء إجراءات هذه الدراسة كما يلي:

الخطة التربوية الفردية:

وثيقة رسمية يتم إعدادها بداية كل فصل دراسي لكل طالب بشكل خاص ليتم من خلالها معرفة الأهداف التي يجب تحقيقها مع الطالب وتوضيحاً للخطوات والإجراءات التي من خلالها سوف يتم تحقيق تلك الأهداف بما يراعي قدرات وإمكانيات هذا الطالب في وقت محدد.

التقويم:

مجموعة من الأساليب والأدوات المستخدمة في الخطة التربوية الفردية بهدف قياس مستوى تقدم الطلبة في تحقيق الأهداف التي أقيمت الخطة من أجلها وكذلك الاستفادة من تلك البيانات باتخاذ القرارات المناسبة لهؤلاء الطلبة.

معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد:

معلمي التربية الخاصة المتخصصون في اضطراب طيف التوحد، والذين يدرسون الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في المدارس والمعاهد الحكومية وكذلك المراكز الخاصة بمنطقة القصيم، ويقومون بتطبيق الخطة التربوية الفردية مع هؤلاء الطلبة.

حدود البحث:

ركزت الدراسة الحالية على التحقق من كفاءة أدوات وأساليب التقويم المستخدمة في الخطة التربوية الفردية لتحقيق أهداف الخطة مع الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد من وجهة نظر المعلمين، وكذلك في معرفة مدى التزام المعلمين باستخدام تلك الأدوات والأساليب المعتمدة في الخطة التربوية الفردية مع الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد، بالإضافة إلى ذلك، تكشف هذه الدراسة مستوى فعالية نتائج أدوات وأساليب التقويم المستخدمة في متابعة وتعديل الأهداف والأنشطة داخل الخطة التربوية الفردية. حيث شملت هذه الدراسة معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد العاملين في المدارس والمعاهد الحكومية وكذلك المراكز الخاصة في منطقة القصيم. وتم تطبيق هذه الدراسة في الفصل الأول من العام الدراسي ١٤٤٧ هـ.

الإطار النظري:

يستعرض هذا القسم الإطار النظري للدراسة عبر محورين أساسيين هما اضطراب طيف التوحد وكذلك الخطة التربوية الفردية، وفيما يلي عرض لهذين المحورين:

اضطراب طيف التوحد

يُعد اضطراب طيف التوحد من الاضطرابات النمائية التي تبدأ في مرحلة الطفولة المبكرة، حيث يواجه الطفل من خلاله صعوبات في التواصل مع الآخرين وفهمهم، وكذلك في التفاعل مع الآخرين بشكل طبيعي. وقد يلاحظ المحيطون بالطفل أنه يجد صعوبة في التعبير عن مشاعره أو فهم مشاعر الآخرين، إضافة إلى ميله لتكرار بعض السلوكيات أو التمسك بروتين معين. كما يُعرف اضطراب طيف التوحد علميًا بأنه حالة تتسم بوجود تحديات مستمرة في التواصل والتفاعل الاجتماعي، إلى جانب ظهور أنماط سلوكية واهتمامات محدودة ومتكررة، وتختلف هذه التحديات من طفل لآخر من حيث شدتها وتأثيرها على حياته اليومية (American Psychiatric Association, 2013).

خصائص الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد

يشير Volkmar (2014) إلى أن الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد يتسمون بمجموعة من الخصائص التي قد تختلف في شدتها من طفل لآخر، وتشمل جوانب متعددة مثل التفاعل الاجتماعي والتواصل والسلوك، وفيما يلي ذكر هذه الخصائص:

الخصائص الاجتماعية:

تظهر لدى الطفل صعوبات في التفاعل مع الآخرين وفهم العلاقات الاجتماعية، فقد يجد صعوبة في تكوين صداقات أو المشاركة في الأنشطة الجماعية، كما قد لا يستجيب بشكل متوقع للمواقف الاجتماعية أو فهم مشاعر من حوله.

الخصائص التواصلية:

يعاني الطفل من تحديات في استخدام اللغة أو فهمها، فقد يتأخر في الكلام أو يستخدم الكلمات بطريقة مختلفة، مثل تكرار العبارات، كما قد يواجه صعوبة في فهم الإشارات غير اللفظية كتعبير الوجه ونبرة الصوت.

الخصائص السلوكية:

يميل الطفل إلى إظهار سلوكيات نمطية ومتكررة، مثل تكرار الحركات أو الالتزام بروتين معين، وقد يظهر انزعاجًا واضحًا عند حدوث أي تغيير في هذا الروتين.

الخصائص المعرفية:

تتفاوت القدرات العقلية لدى الأطفال، فقد يُظهر بعضهم مهارات جيدة في مجالات معينة، بينما يواجهون صعوبة في الفهم أو التركيز أو التكيف مع المواقف الجديدة.

كما تظهر لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد مجموعة من الاحتياجات التي تنبع من طبيعة صعوباتهم في التواصل والتفاعل الاجتماعي وكذلك السلوك، حيث يحتاجون إلى دعم يساعدهم على فهم البيئة المحيطة بهم والتكيف معها بشكل أفضل. وتتمثل هذه الاحتياجات في تنمية المهارات الاجتماعية التي تساعدهم على التفاعل مع الآخرين والمشاركة في المواقف المختلفة، وتحسين مهارات التواصل بما يمكنهم من التعبير عن احتياجاتهم وفهم الآخرين. كما تشمل هذه الاحتياجات تقديم دعم سلوكي يساعدهم على تقليل السلوكيات غير المناسبة وتعزيز السلوكيات الإيجابية، إضافة إلى مساعدتهم على فهم المواقف الاجتماعية والتصرف فيها بطريقة مناسبة (Volkmar, 2014).

ولأجل سد هذه الاحتياجات، وُجدت العديد من التدخلات التي تهدف إلى دعم الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، حيث تشمل هذه التدخلات جوانب متعددة، من أبرزها التدخلات السلوكية، والتدخلات التعليمية، والتدخلات التواصلية. وتركز التدخلات السلوكية على تعزيز السلوكيات الإيجابية لدى الطفل، مثل الالتزام بالتعليمات والتفاعل المناسب، والعمل على تقليل السلوكيات غير المناسبة من خلال أساليب منظمة وتدرجية. أما التدخلات التعليمية، فتعتمد على تقديم المهارات بطريقة واضحة ومبسطة، مع استخدام التكرار والتدرج بما يتناسب مع قدرات الطفل واحتياجاته، مما يساعده على التعلم بشكل أفضل. وفيما يتعلق بالتدخلات التواصلية، فإنها تهدف إلى تنمية قدرة الطفل على التعبير عن احتياجاته ومشاعره، وفهم ما يقوله الآخرون، سواء من خلال اللغة

اللفظية أو وسائل التواصل الأخرى، مما يسهم في تحسين تفاعله مع من حوله وقدرته على الاندماج في المواقف اليومية. حيث تتسم التدخلات المقدمة للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بالتنوع والتكامل، وتهدف إلى تلبية احتياجات الطفل بشكل شامل لدعم نموه في مختلف الجوانب (Matson, 2017).

الخطة التربوية الفردية:

يُحظى الأطفال من ذوي الإعاقة عمومًا، وأطفال اضطراب التوحد على وجه الخصوص، باهتمام علمي متزايد، حيث تسعى مختلف الجهات إلى توفير خدمات تربوية واجتماعية ونفسية وصحية وتأهيلية متكاملة تلبي احتياجاتهم المتنوعة. ويهدف هذا الاهتمام إلى دعم نموهم الشامل وتعزيز قدراتهم الذاتية والعقلية والاجتماعية والمهنية، بما يساعدهم على الاندماج الفاعل في المجتمع وتحقيق أقصى درجات الاستقلالية الممكنة (سوسن، ٢٠١٠). حيث تعتمد عملية تعليم وتربية الأطفال ذوي اضطراب التوحد على إعداد خطة تربوية فردية دقيقة تتناسب مع خصائص كل طفل واحتياجاته الخاصة، إذ تُعد هذه الخطة الأساس الذي يُبنى عليه البرنامج التعليمي للطلاب. وتمثل الخطة التربوية الفردية أداة محورية في مجال التربية الخاصة، حيث تُستخدم لتنظيم وتقديم الخدمات التربوية بشكل يلائم الفروق الفردية بين الطلاب، كما تسهم في متابعة مستوى تقدم الطالب وقياس مدى تحقيقه للأهداف التعليمية والتربوية المنشودة (الخطيب، ٢٠١٠).

ويمكن تعريف الخطة التربوية الفردية بأنها وثيقة مكتوبة تتضمن وصفًا تفصيليًا للخدمات التعليمية والخدمات المساندة التي يحتاجها كل طالب وفقًا لاحتياجاته الفردية. ويتم إعداد هذه الخطة من قبل معلم التربية الخاصة بالتعاون مع أعضاء الكادر المدرسي والأسرة، وذلك بعد إجراء عمليات التشخيص والتقييم المناسبة لضمان ملاءمتها لحالة الطالب وتحقيق أهدافه التربوية (Kamens, 2004). حيث تسعى البرامج التربوية الفردية إلى تحقيق مجموعة من الأهداف الأساسية التي تسهم في تحسين العملية التعليمية، وقد أشار الظفيري (٢٠٢٣) إلى ثلاثة أهداف رئيسية تتمثل في:

- تنظيم وتخطيط العملية التعليمية من خلال تحديد أهداف واضحة تتمثل في الخبرات التعليمية المقدمة للطلاب.
- دعم عملية التقييم عبر الاعتماد على أهداف محددة مسبقًا يمكن من خلالها قياس مدى تقدم الطالب.
- تعزيز التواصل والتعاون بين فريق العمل متعدد التخصصات، لا سيما بين المعلم والأسرة، بما يحقق تكامل الجهود في خدمة الطالب.

كما يشير الوقفي (٢٠١٥) إلى أن الخطة التربوية الفردية تتضمن مجموعة من العناصر الأساسية التي تهدف إلى تلبية الاحتياجات التعليمية الخاصة بالطفل، ويمكن عرضها على النحو الآتي:

١. البيانات العامة للطفل: وتشمل المعلومات الأساسية مثل اسم الطفل، وتاريخ ميلاده، ومستوى وشدة الإعاقة، والجنس، والسنة الدراسية، إضافة إلى تاريخ التحاقه بالمؤسسة التعليمية أو البرنامج التربوي.

٢. ملخص نتائج التقييم: ويتضمن عرضاً موجزاً لنتائج التقييم التي أُجريت باستخدام أدوات واختبارات متعددة، مع توثيق أسماء أعضاء فريق التقييم، وتحديد تواريخ إجراء هذه الاختبارات.
٣. الأهداف التعليمية الفردية: وهي الأهداف التي يتم تحديدها وفقاً لاحتياجات الطفل، ويتم العمل على تحقيقها ضمن إطار زمني محدد، سواء كان سنة دراسية أو فصلاً دراسياً أو مدة أقصر، مع توضيح الفترة الزمنية اللازمة لتحقيق هذه الأهداف.

كما يشير (Smith & Tyler, 2010) إلى أن المكونات الخطة التربوية الفردية تتكون من مجموعة عناصر مترابطة تُنظّم العملية التعليمية للطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة، وتهدف إلى تلبية احتياجاتهم الفردية بشكل دقيق ومنهجي. حيث تشمل هذه المكونات البيانات التعريفية للطلاب التي تتضمن معلوماته الأساسية مثل العمر والصف ونوع الإعاقة، بالإضافة إلى مستوى الأداء الحالي الذي يُعد حجر الأساس في بناء الخطة، إذ يقدم وصفاً دقيقاً لقدرات الطالب الأكاديمية والسلوكية. كما تتضمن الخطة الأهداف التربوية التي تنقسم إلى أهداف طويلة المدى وأخرى قصيرة المدى، بحيث تكون قابلة للقياس ومرتبطة بقدرات الطالب. وتشمل أيضاً الخدمات التربوية والمساندة، مثل خدمات النطق والعلاج الوظيفي، إلى جانب استراتيجيات التدريس والتكيفات التعليمية التي تُستخدم لتسهيل عملية التعلم، بالإضافة إلى أساليب التقويم والمتابعة التي تُستخدم لقياس مدى تقدم الطالب وإجراء التعديلات اللازمة، مما يؤكد أهمية تكامل هذه العناصر في ضمان فاعلية الخطة التربوية الفردية.

كما يرى (Friend (2014 أن الخطة التربوية الفردية الفعالة تتميز بمجموعة من الخصائص التي تسهم في تحقيق أهدافها التعليمية بكفاءة، حيث تقوم على مبدأ الفردية من خلال مراعاة احتياجات كل طالب وقدراته الخاصة، كما تتسم بالواقعية بحيث تكون الأهداف قابلة للتحقيق بما يتناسب مع مستوى الطالب، إضافة إلى القابلية للقياس من خلال تحديد أهداف واضحة يمكن تقييمها. وتتميز أيضاً بالمرونة، إذ يمكن تعديلها وفقاً لتطور أداء الطالب واحتياجاته، فضلاً عن الشمولية التي تضمن تناول الجوانب الأكاديمية والسلوكية والاجتماعية والانفعالية، كما تعتمد على التشاركية من خلال إشراك فريق متعدد التخصصات يشمل المعلمين وأولياء الأمور والمتخصصين، إلى جانب الاستمرارية في المتابعة والتقويم، مما يعزز من فاعلية الخطة ويسهم في تحقيق أفضل النتائج التعليمية.

كما أن تطبيق الخطة التربوية الفردية يواجه عدداً من التحديات التي قد تؤثر في فاعليتها وتحقيق أهدافها التعليمية، حيث يتمثل من أبرزها نقص الكوادر المتخصصة في مجال التربية الخاصة، مما يحدّ من جودة إعداد وتنفيذ الخطط، إضافة إلى ضعف التدريب المهني لدى بعض المعلمين في كيفية تصميم الخطط التربوية الفردية وتطبيقها بشكل صحيح. كما تُعد كثافة الصفوف الدراسية من العوامل التي تعيق قدرة المعلم على متابعة كل طالب بشكل فردي، إلى جانب قلة الموارد والإمكانات التعليمية اللازمة، مثل الوسائل التعليمية والخدمات المساندة. ويُضاف إلى ذلك ضعف التعاون والتواصل بين المدرسة والأسرة، مما يؤثر سلباً على متابعة تنفيذ الخطة، فضلاً عن الصعوبات المرتبطة بصياغة أهداف تعليمية دقيقة وقابلة للقياس، بالإضافة إلى الأعباء الإدارية والتنظيمية التي قد تقلل من

كفاءة تنفيذ الخطة، مما ينعكس على مستوى الاستفادة التعليمية للطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة (Mitchell & Sutherland, 2020).

الدراسات السابقة:

نظرا لأهمية الاستفادة من الدراسات السابقة، قام الباحث بقراءة العديد من الدراسات ذات الصلة بموضوع الدراسة وفيما يلي عرض لتلك الدراسات:

سعت دراسة الحميدي (٢٠١٣) إلى التعرف على درجة تطبيق الخطة التربوية الفردية في برامج التوحد من وجهة نظر معلمي التوحد بمدينة جدة، بالإضافة إلى الكشف عن علاقتها ببعض المتغيرات، وهي: الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم الباحث المنهج الوصفي. وتكوّنت عينة الدراسة من (٨٥) معلماً من معلمي التوحد في المراكز الحكومية والخاصة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية. كما استخدم الباحث استبانة مكونة من (٣٢) فقرة لقياس درجة تطبيق الخطة التربوية الفردية، بعد التحقق من صدقها وثباتها. وأظهرت نتائج الدراسة أن المتوسط الحسابي الكلي لدرجة تطبيق الخطة التربوية بلغ (٣,٦٦). كما أشارت النتائج إلى أن بعض جوانب تطبيق الخطة ما تزال تُمارس بصورة شكلية أكثر من كونها تطبيقاً عملياً فعلياً، في حين جاءت بعض الممارسات، مثل مناقشة نتائج الخطة مع أولياء الأمور، بمستويات أقل. وفيما يتعلق بالمتغيرات، بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس، في حين ظهرت فروق دالة إحصائية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، وكانت لصالح المعلمين ذوي الخبرة الأقل من خمس سنوات، مقارنة بذوي الخبرة التي تزيد عن عشر سنوات. كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة تبعاً للمؤهل العلمي، وجاءت لصالح الحاصلين على درجة الماجستير فأعلى مقارنة بجاملي الدبلوم والبيكالوريوس.

هدفت دراسة الرماضين (٢٠١٥) إلى التحقق من فاعلية برنامج قائم على تعزيز مشاركة الوالدين في الخطة التربوية الفردية في خفض السلوكيات النمطية لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد في محافظة الكرك خلال العام الدراسي ٢٠١٤/٢٠١٥. وتكوّنت عينة الدراسة من (٤٠) والدًا لأطفال ذوي اضطراب التوحد، تم اختيارهم عشوائيًا، ثم توزيعهم إلى مجموعتين: تجريبية تضم (٢٠) والدًا، وضابطة تضم (٢٠) والدًا. ولأغراض الدراسة، طوّرت الباحثة مقياسًا للسلوكيات النمطية مكونًا من (٥٠) فقرة، كما صممت برنامجًا تدريبيًا يهدف إلى تعزيز مشاركة الوالدين في إعداد وتنفيذ الخطة التربوية الفردية، حيث اشتمل البرنامج على (١٨) جلسة، مدة كل منها (٤٥) دقيقة، مع التحقق من صدق وثبات أدوات الدراسة. وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الأداء الحالي للأطفال اضطراب التوحد جاء بدرجة متوسطة، كما كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لتطبيق البرنامج التدريبي في خفض السلوكيات النمطية، وكانت هذه الفروق لصالح أفراد المجموعة التجريبية، مما يدل على فاعلية البرنامج في تحقيق أهدافه. وفي ضوء هذه النتائج، أوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بتصميم وتنفيذ برامج

تدريبية موجهة لأولياء الأمور، تسهم في تنمية مهاراتهم وتعزيز مشاركتهم في الخطط التربوية الفردية، مع الاستفادة من خبرات المختصين في مجال التوحد لتحسين الممارسات التربوية المقدمة لهذه الفئة.

هدفت دراسة خير الله والقحطاني (٢٠١٧) إلى التعرف على معوقات تطبيق الخطة التربوية الفردية في معاهد وبرامج التربية الفكرية المقدمة لذوي اضطرابات التوحد، إضافة إلى الكشف عن أبرز المعوقات التي تحول دون تحقيق أهداف الخطة التربوية الفردية من وجهة نظر العاملين، وكذلك دراسة علاقتها ببعض المتغيرات. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، حيث تكونت عينة الدراسة من (٨٢) من العاملين في مجال التربية الخاصة، منهم (١٤) ذكراً و(٦٨) أنثى. كما تم تصميم أداة الدراسة بما يتوافق مع أهدافها وتسألاً لها. وأظهرت نتائج الدراسة أن بعض أهداف الخطة التربوية الفردية تحققت بدرجة عالية، ومن أبرزها الأهداف المتعلقة بتحليل نتائج التقييم لتحديد الاحتياجات وجوانب القوة، ووصف مستوى الأداء الحالي بناءً على تلك النتائج، بالإضافة إلى إعداد الأهداف طويلة وقصيرة المدى، وتقديم الخدمات التربوية في الجوانب الأكاديمية. في المقابل، حصلت الأهداف المرتبطة بتقديم الخدمات المساندة، ومشاركة الأسرة في بناء وتنفيذ وتقويم الخطة التربوية الفردية على درجة تحقق منخفضة. كما توصلت الدراسة إلى وجود عدد من المعوقات التي تحد من فاعلية تطبيق أهداف الخطة التربوية الفردية في معاهد وبرامج التربية الفكرية، ومن أبرزها ضعف تفعيل فريق العمل متعدد التخصصات، وقلة الدعم والمساندة، ونقص الكفاءات البشرية المؤهلة لتقديم الخدمات المساندة، وضعف مشاركة الأسرة، إضافة إلى قلة البرامج التدريبية المقدمة للعاملين، وضعف استخدام التقنية، خاصة الحاسب الآلي، في إعداد وتنفيذ البرامج التربوية الفردية. هدفت دراسة القلاف وآخرون (٢٠٢١) إلى تقصي مستوى وعي المعلمين والمعلمات العاملين في تعليم الأطفال ذوي اضطراب التوحد في مدارس التربية الخاصة بدولة الكويت بمبدأ تفريد التعليم والخطة التربوية الفردية. واعتمدت الدراسة على استخدام مقياس في صورة استبانة لقياس مستوى الوعي والتطبيق، إلى جانب اختبار تحصيلي لقياس مستوى المعرفة لدى المعلمين والمعلمات. وتكونت عينة الدراسة من (٩) معلمين من أصل (٢٣) معلماً يعملون في تعليم الأطفال ذوي التوحد في مدارس التربية الخاصة بدولة الكويت. كما تضمنت الدراسة منهجاً نوعياً تمثل في اختيار دراسي حالة لطلاب من ذوي التوحد، أحدهما يعاني من توحّد بسيط ويتمتع بقدرات مدرسية مرتفعة، والآخر يعاني من توحّد شديد بقدرات مدرسية منخفضة، وذلك بهدف التحقق من مستوى تطبيق مبدأ تفريد التعليم في الممارسات التعليمية الفعلية. ولتحقيق ذلك، تم توظيف عدد من الأدوات النوعية، تمثلت في المقابلات الشخصية، والملاحظة المباشرة، وتحليل محتوى الوثائق المدرسية، وذلك في ضوء مجموعة من المحاور شملت: استراتيجيات التدريس، وآلية تخطيط الدروس، ونوعية الأنشطة المقدمة، وطبيعة المنهج المستخدم، وأساليب التقويم. وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى وعي المعلمين والمعلمات بمبدأ تفريد التعليم جاء مرتفعاً، في حين كان مستوى تطبيقهم لهذا المبدأ متوسطاً، كما تبين أن مستوى معرفتهم بأسس الخطة التربوية الفردية كان منخفضاً. كذلك كشفت النتائج أن العملية التعليمية المقدمة للأطفال ذوي التوحد تعتمد بدرجة كبيرة على الخبرة الشخصية

للمعلمين، مع وجود تشابه ملحوظ في الاستراتيجيات التعليمية المقدمة للطلبة، فضلاً عن غياب خطة تربوية فردية معتمدة يتم الالتزام بها في الممارسات التعليمية. وفي ضوء تلك النتائج، أوصت الدراسة بضرورة تبني الخطة التربوية الفردية وفق أسسها العلمية، والعمل على تقديم برامج تدريبية متخصصة للمعلمين العاملين في مجال تعليم الأطفال ذوي التوحد، بما يساهم في تنمية معارفهم ومهاراتهم المتعلقة بإعداد وتنفيذ وتقييم الخطة التربوية الفردية.

هدفت دراسة الظفيري (٢٠٢٣) إلى التعرف على معوقات تنفيذ البرنامج التربوي الفردي لدى الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد، والكشف عن أبرز العوامل التي تعيق تنفيذه بالشكل المأمول من وجهة نظر المعلمين، إضافة إلى دراسة علاقتها بمتغير سنوات الخبرة. واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، حيث تمثلت أداة الدراسة في استبانة طُبِّقت على مجتمع الدراسة البالغ (٤٠) معلماً، وتم استخدام أسلوب الحصر الشامل، حيث بلغت الاستجابات الفعلية (٣١) معلماً. وأظهرت نتائج الدراسة أن معوقات تنفيذ البرنامج التربوي الفردي جاءت بدرجة مرتفعة عبر مختلف المحاور، حيث تصدرت المعوقات المرتبطة بالإدارة المدرسية، تلتها المعوقات المتعلقة بالطالب، ثم تلك المرتبطة بالمعلم. كما كشفت النتائج عن وجود عدد من العوامل التي تعوق تنفيذ البرنامج التربوي الفردي، من أبرزها تحمّل المعلم العبء الأكبر في تنفيذ البرنامج، والتقلبات المزاجية لدى الطالب من حصة إلى أخرى، وضعف تفعيل دور الفريق متعدد التخصصات داخل المدرسة. كما بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات أفراد الدراسة لمعوقات تنفيذ البرنامج التربوي الفردي تعزى لمتغير سنوات الخبرة، مما يشير إلى اتفاق المعلمين - على اختلاف خبراتهم - حول طبيعة هذه المعوقات. وفي ضوء تلك النتائج، أوصت الدراسة بضرورة تفعيل دور الفريق متعدد التخصصات، وتعزيز وجود المختصين في مجال التربية الخاصة ضمن الإدارات المدرسية، لا سيما في مدارس الدمج، بما يساهم في تحسين جودة تنفيذ البرامج التربوية الفردية.

هدفت دراسة بو عبيد (٢٠٢٤) إلى التعرف على أنماط التواصل التي يستخدمها المعلمون لتعزيز مشاركة الأسر، ومستوى وعيهم بأهمية هذه المشاركة في مختلف مراحل الخطة التربوية الفردية (التخطيط، والتصميم، والتنفيذ، والتقييم)، وذلك من وجهة نظر معلمي الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد. واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي الكمي، حيث تكونت عينة الدراسة من (١٥٤) معلماً من معلمي اضطراب طيف التوحد العاملين في المدارس الحكومية والمراكز الأهلية في المرحلة الابتدائية بمحافظة الأحساء في المملكة العربية السعودية. واستخدمت الدراسة استبانة مكونة من أربعة محاور رئيسة لقياس مستوى وعي المعلمين بأهمية مشاركة الأسرة في مراحل الخطة التربوية الفردية، بالإضافة إلى سؤال مخصص للتعرف على أشكال التواصل المستخدمة لتعزيز مشاركة أولياء الأمور. وأظهرت نتائج الدراسة أن سجلات المتابعة تعد من أكثر وسائل التواصل استخداماً من قبل المعلمين في تعزيز العلاقة التشاركية مع الأسر. كما بينت النتائج أن مستوى وعي المعلمين بأهمية مشاركة الأسرة في مراحل الخطة التربوية الفردية جاء بدرجة متوسطة على جميع المحاور (التخطيط، والتصميم، والتنفيذ، والتقييم). كما كشفت النتائج عن وجود فروق في مستوى الوعي تبعاً لنوع جهة العمل، حيث تبين أن معلمي المدارس الخاصة يمتلكون مستوى وعي

أعلى مقارنة بنظرائهم في المدارس الحكومية فيما يتعلق بأهمية مشاركة الأسرة بشكل عام، وكذلك في مراحل التصميم والتنفيذ والتقويم، في حين لم تظهر فروق في مرحلة التخطيط.

الطريقة والإجراءات:

منهج البحث:

تعتمد هذه الدراسة على المنهج الوصفي المسحي الذي يهدف إلى استقصاء الظاهرة محل البحث ووصفها وصفاً دقيقاً من خلال جمع البيانات الميدانية، وتحليلها، وربطها بالمتغيرات المختلفة، وذلك دون إحداث تغيير في طبيعة الواقع المدروس (أبو علام، ٢٠٢١). حيث تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف عن واقع أدوات وأساليب التقويم المستخدمة في الخطة التربوية الفردية للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد من خلال الكشف عن كفاءة تلك الأدوات والأساليب من وجهة نظر المعلمين، وكذلك في معرفة مدى التزام المعلمين باستخدام تلك الأدوات والأساليب المعتمدة في الخطة التربوية الفردية مع الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد، بالإضافة إلى ذلك، سعت الدراسة إلى التعرف على مستوى فعالية نتائج أدوات وأساليب التقويم المستخدمة ضمن الخطة التربوية الفردية في متابعة وتعديل الأهداف والأنشطة الموجهة للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد من منظور معلمهم، كما تهدف هذه الدراسة أيضاً إلى اكتشاف الفروق الدالة احصائياً في مستوى التزام المعلمين باستخدام أدوات وأساليب التقويم المعتمدة في الخطة، تبعاً لمتغيرات (الجنس، الخبرة العملية، المؤهل العلمي، الدورات التدريبية).

مجتمع الدراسة وعينتها:

مجتمع الدراسة (Study Population):

اشتمل مجتمع الدراسة على معلمي ومعلمات الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد بكافة المراكز والمدارس الحكومية والخاصة في منطقة القصيم. حيث تم تطبيق الدراسة ميدانياً في عام ١٤٤٧هـ / ٢٠٢٥م.

عينة الدراسة:

١. العينة الاستطلاعية (Pilot Study): للتأكد من كفاءة أداة البحث، تم تطبيقها ميدانياً على عينة استطلاعية مؤلفة من (19) استجابة من معلمي ومعلمات ذوي اضطراب طيف التوحد في منطقة القصيم. تركزت هذه الخطوة على التحقق من صدق الاتساق الداخلي للفقرات ودرجة ارتباطها بالمقياس ككل، فضلاً عن استخراج مؤشرات الثبات، بما يضمن صلاحية الأداة وملاءمتها للتطبيق على مجتمع الدراسة الأصلي.

٢. عينة الدراسة الأساسية (Sample Study): تكونت عينة الدراسة الأساسية من (88) معلماً ومعلمة للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في منطقة القصيم. والجدول رقم (1) يستعرض خصائص أفراد العينة وفقاً للمتغيرات الديموغرافية.

جدول رقم (1)

توزيع مفردات العينة وفقاً للبيانات الديموغرافية

المتغيرات	الفئات	التكرار	النسبة %
الجنس	ذكر	32	36,4
	انثى	56	63,6
	المجموع	88	100
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	16	18,2
	من 5 سنوات وأقل من 10	17	19,3
	من 10 سنوات وأقل من 15	41	46,6
	من 15 سنة فأكثر	14	15,9
	المجموع	88	100
المؤهل العلمي	بكالوريوس	68	77,3
	بكالوريوس + دبلوم	7	8
	دراسات عليا	13	14,8
	المجموع	88	100
الدورات التدريبية	حصلت على دورات تدريبية	64	72,7
	لم تحصل على دورات	24	27,3
	المجموع	88	100

أداة الدراسة (Study Instrument):

تم جمع البيانات من خلال استبانة تهدف إلى التعرف عن واقع أدوات وأساليب التقويم المستخدمة في الخطة التربوية الفردية للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد من وجهة نظر المعلمين في منطقة القصيم من إعداد الباحث. حيث اشتملت الاستبانة على 3 محاور وهي:

- المحور الأول يتكون من (١٠) فقرات تهدف إلى قياس مستوى كفاءة أدوات وأساليب التقويم المستخدمة في الخطة التربوية الفردية لتحقيق أهداف الخطة مع الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد من وجهة نظر معلمهم
- المحور الثاني يتكون من (١٠) فقرات تقيس مستوى التزام المعلمين باستخدام أدوات وأساليب التقويم المعتمدة في الخطة التربوية الفردية مع الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد.
- المحور الثالث والذي يتكون من (١٠) فقرات تقيس مستوى فعالية نتائج أدوات وأساليب التقويم المستخدمة في الخطة في متابعة وتعديل الأهداف والأنشطة داخل الخطة التربوية الفردية من منظور المعلمين.

كما تم اعتماد مقياس ليكرت الخماسي (Likert-type 5 points) لتصحيح الاستبانة، حيث تبدأ درجاته بـ "أوافق بشدة" وتُعطى (٥) درجات، وتنتهي بـ "لا أوافق بشدة" وتُعطى (١) درجة.

الخصائص السيكومترية للأداة الدراسة

الصدق الظاهري (Face Validity):

يتمثل الصدق الظاهري في التقييم النوعي لمدى تمثيل الأداة للمحتوى المقاس من خلال مظهرها الخارجي؛ ويتحقق ذلك إجرائياً بعرضها على مجموعة من المحكمين المختصين لتقييم دقة الصياغة، ووضوح الدلالة، وملاءمة الفقرات لأهداف الدراسة (أبو علام، ٢٠٢١). وبناءً على ذلك فقد عُرضت الأداة في صورتها الأولية على نخبة من المحكمين والخبراء المختصين في مجال التربية الخاصة، والبالغ عددهم (13) محكماً، وذلك لاستطلاع مآرائهم حول مدى تمثيل الفقرات لأبعاد الدراسة، وشمولية محتواها، وسلامة صياغتها اللغوية.

صدق الاتساق الداخلي (Internal Consistency):

يُشير صدق الاتساق الداخلي إلى مدى ترابط فقرات الأداة ببعضها، وقوة ارتباط كل فقرة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه؛ لضمان تجانس الأداة ووحدة قياسها للظاهرة (العساف، ٢٠٢٢). ويتحقق ذلك إحصائياً بحساب معاملات الارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient) بين الفقرات والمحاور لضمان دقة النتائج، والتي جاءت في هذه الدراسة كالآتي:

جدول (2):

معاملات ارتباط بيرسون بين درجات فقرات محاور الدراسة والدرجة الكلية للمحاور التي تنتمي إليها

العبارة	معامل الارتباط مع المحور	العبارة	معامل الارتباط مع المحور	العبارة	معامل الارتباط مع المحور
المحور الاول	المحور الثاني	المحور الثالث			
1	**0,742	1	**0,798	1	**0,711
2	**0,689	2	**0,742	2	**0,695
3	**0,812	3	**0,761	3	**0,748
4	**0,755	4	**0,689	4	**0,802
5	**0,634	5	**0,813	5	**0,613
6	**0,781	6	**0,715	6	**0,726
7	**0,703	7	**0,821	7	**0,688
8	**0,824	8	**0,657	8	**0,759
9	**0,691	9	**0,784	9	**0,704
10	**0,766	10	**0,733	10	**0,677
الدرجة الكلية	**0,885	الدرجة الكلية	**0,831	الدرجة الكلية	**0,854

(**) داله عند مستوى دلالة إحصائي (0,01)

يُبين الجدول رقم (2) معاملات ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، وذلك كإجراء للتحقق من صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة. وتكشف

النتائج أن قيم معاملات الارتباط للمحور الأول تراوحت ما بين (٠,٦٣٤ و ٠,٨٢٤)، بينما تراوحت للمحور الثاني ما بين (0,657 و 0,821)، وفي المحور الثالث ما بين (٠,٦١٣ و ٠,٨٠٢). ويلاحظ أن جميع هذه المعاملات جاءت موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)، مما يشير إلى قوة الارتباط بين الفقرات ومحاورها، كما بلغت ارتباطات المحاور بالدرجة الكلية للأداة (٠,٨٨٥، ٠,٨٣١، ٠,٨٥٤) على التوالي، وهي قيم مرتفعة تؤكد تجانس فقرات الاستبانة وقدرتها العالية على قياس الأبعاد والمفاهيم التي وضعت لأجلها، مما يمنح الباحث ثقة في الصدق البنائي للأداة وصلاحياتها للتطبيق الميداني (عبيدات وآخرون، 2020).

ثبات الأداة (Reliability):

للتأكد من ثبات أداة الدراسة وصلاحياتها للتطبيق الميداني، تم التحقق من معامل الثبات باستخدام طريقتي "ألفا كرونباخ" و "التجزئة النصفية" وفقاً للإجراءات والنتائج الآتية:

معامل ألفا كرونباخ (Alpha Cronbach's):

للتحقق من ثبات مجالات الاستبانة، تم استخدام معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)، الذي يُعد من أكثر المقاييس شيوعاً واستخداماً في الدراسات التربوية والاجتماعية لتقدير ثبات أدوات البحث العلمي. حيث يعتمد هذا المعامل على قياس مدى ترابط الفقرات داخل المجال الواحد، مما يشير إلى أن جميع الفقرات تقيس نفس المفهوم أو الظاهرة (Sekaran & Bougie, 2016)، والتي جاءت كالآتي:

جدول (3):

معاملات الثبات (ألفا كرونباخ) لمحاور الدراسة

محاور الدراسة	عدد الفقرات	معامل ألفا-كرونباخ
المحور الأول	10	0,838
المحور الثاني	10	0,785
المحور الثالث	10	0,802
ثبات الاداة الكلية	30	0,882

يُبين الجدول رقم (3) معاملات ثبات أداة الدراسة بحساب معامل ألفا-كرونباخ (Cronbach's Alpha) لاتساق الفقرات، حيث أظهرت النتائج أن قيم المعامل للمحاور تراوحت ما بين (٠,٧٨٥ و ٠,٨٣٨)، بينما سجلت الأداة ككل معامل ثبات مرتفع قدره (٠,٨٨٢). وهذه القيم تؤكد أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من التجانس الداخلي بين فقراتها.

معاملات التجزئة النصفية (Split-Half):

تم التحقق أيضاً من ثبات الاستبانة باستخدام طريقة التجزئة النصفية (Split-Half Reliability)، وذلك عبر تقسيم فقرات المقياس إلى نصفين متكافئين (الفقرات الفردية والزوجية)، وحساب معامل الارتباط بينهما

لتقدير مدى اتساقها الداخلي. ونظراً لأن هذه الطريقة تقيس ثبات نصف الاختبار فقط، فقد تم تطبيق معادلة سبيرمان-براون (Spearman-Brown) ومعادلة جتمان (Guttman) للتحقق من موثوقيتها. والتي جاءت في هذه الدراسة كالتالي:

جدول (4):

معاملات الثبات (طريقة التجزئة النصفية) لمجاور الدراسة

معاملات التجزئة النصفية		محاور الدراسة
معامل جتمان	معامل سبيرمان-براون	
0,841	0,846	المحور الأول
0,788	0,792	المحور الثاني
0,813	0,815	المحور الثالث
0,891	0,894	ثبات الاداة الكلي

يوضح الجدول رقم (4) معاملات ثبات أداة الدراسة باستخدام طريقة التجزئة النصفية (Split-Half)، حيث تم التحقق من الاتساق الداخلي لفقرات المحاور من خلال معادلتين "سبيرمان-براون" (Spearman-Brown) و"جتمان" (Guttman). وتُظهر النتائج أن معامل "سبيرمان-براون" للمحاور الثلاثة قد تراوح ما بين (0,792 و 0,846)، بينما تراوحت قيم معامل "جتمان" ما بين (0,815 و 0,894). أما على المستوى الكلي للأداة، فقد بلغت قيمة الثبات (0,894) بمعادلة سبيرمان-براون، و (0,891) بمعادلة جتمان، وهي معاملات ثبات مرتفعة تتجاوز الحدود المقبولة إحصائياً في الدراسات الإنسانية والاجتماعية، مما يؤكد صلاحية الأداة وجاهزيتها للتطبيق الميداني وقدرتها على تقديم نتائج مستقرة.

تصحيح الأداة (Instrument Scoring):

تم تقدير الاستجابات من خلال تدرج ليكرت الخماسي (Likert-type 5 points)، الذي توزعت اوزان الفقرات من أوافق بشدة الى لا أوافق بشدة، وفقاً للتدرج الآتي: "أوافق بشدة" (5) درجات، "أوافق" (4) درجات، "محايد" (3) درجات، "لا أوافق" (2) درجات، "لا أوافق بشدة" (1) درجة واحدة، كما هي موضحة في الجدول رقم (5):

جدول رقم (5):

توزيع الفئات وفق التدرج المستخدم في أداة الدراسة

درجة الموافقة	الدرجة	قيمة المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	دلالة الاستجابة
أوافق بشدة	5	من 4,21 إلى 5	أكبر من 83%	مرتفعة جداً
أوافق	4	من 3,41 إلى 4,20	68 إلى 83%	مرتفعة
محايد	3	من 2,61 إلى 3,40	52 إلى 67%	متوسطة
لا أوافق	2	من 1,81 إلى 2,60	36 إلى 51%	منخفضة

درجة الموافقة	الدرجة	قيمة المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	دلالة الاستجابة
لا أوافق بشدة	1	من 1 إلى 1,80	أقل من 35%	منخفضة جداً

متغيرات الدراسة:

المتغيرات المستقلة (Independent Variables):

- الجنس: ويشمل مستويان وهما (ذكر، أنثى)
- الخبرة العلمية: (أقل من ٥ سنوات، من ٥ سنوات وأقل من ١٠، من ١٠ سنوات وأقل من ١٥، من ١٥ سنة فأكثر)
- المؤهل العلمي: ويشمل (بكالوريوس، بكالوريوس + دبلوم، دراسات عليا)
- الدورات التدريبية: وتشمل (حصلت على دورات تدريبية، لم احصل على دورات)

المتغير التابع (Dependent Variable):

الدرجة الكلية التي يقاس بها التزام المعلمين باستخدام أدوات وأساليب التقويم المعتمدة في الخطة التربوية الفردية مع الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد من وجهة نظر المعلمين في منطقة القصيم.

إجراءات تنفيذ الدراسة (Study Procedures):

تحدد الخطوات الإجرائية للدراسة الحالية وفق التسلسل المنهجي الآتي:

١. تم استقصاء المعلومات واستقراء الأدبيات ذات الصلة بموضوع الدراسة، من خلال فحص المصادر والمراجع الأولية والثانوية التي شملت الكتب، والأبحاث المحكمة، والرسائل العلمية.
٢. تم حصر المجتمع الأصلي والمتمثل في معلمي ومعلمات الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد بمنطقة القصيم، ومن ثم اختيار العينة المستهدفة وفق الضوابط المنهجية المتبعة.
٣. تم إعداد الاستبانة من قبل الباحث كأداة رئيسة لجمع البيانات، مع تحديد المحاور والأبعاد المرتبطة بمتغيرات البحث.
٤. تم عرض الأداة في صورتها الأولية على نخبة من المحكمين المختصين، للتحقق من سلامة الصياغة، ومدى ملاءمة الفقرات لقياس الأهداف المرجوة.
٥. تم التحقق من الصدق والثبات من خلال تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية مؤلفة من (١٩) معلم من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها، وقد استخدمت الأساليب الإحصائية المتمثلة في معامل ارتباط بيرسون، وألفا كرونباخ، والتجزئة النصفية للتأكد من ملاءمة الأداة للتطبيق الميداني.
٦. تم توزيع الأداة في صورتها النهائية على العينة الأساسية للدراسة، والبالغ عددها (٨٨) معلماً ومعلمة.

٧. بعد الحصول على العدد المناسب للعينه، تم ترميز البيانات ومعالجتها آلياً باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية لاستخراج المؤشرات الإحصائية اللازمة.

٨. تم تحليل النتائج وتفسيرها ومناقشتها في ضوء الأدبيات السابقة، وصياغة مجموعة من التوصيات والمقترحات البحثية المستندة إلى النتائج الميدانية.

نتائج البحث ومناقشتها

يعرض هذا الجزء نتائج التحليل الإحصائي للبيانات المستخلصة من أداة الدراسة، مع تفسير دلالاتها في ضوء الأسئلة البحثية المطروحة، وتفصيل ذلك فيما يلي:

السؤال الأول: ما مستوى كفاءة أدوات وأساليب التقويم المستخدمة في الخطة التربوية الفردية لتحقيق أهداف الخطة مع الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد من وجهة نظر معلمهم؟

للإجابة على سؤال الدراسة الأول، اعتمدت عشر عبارات لقياس مستوى كفاءة أدوات وأساليب التقويم المستخدمة في الخطة التربوية الفردية لتحقيق أهدافها مع الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد من وجهة نظر معلمهم. وقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وكذلك الوزن النسبي لكل عبارة، وذلك بغرض تحليل الفروق في إجابات المعلمين كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (6)

التحليل الوصفي لمعرفة مستوى كفاءة أدوات وأساليب التقويم المستخدمة في الخطة التربوية الفردية لتحقيق أهداف الخطة مع الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد من وجهة نظر معلمهم (ن=88)

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي %	درجة الاستجابة	الترتيب
1	تناسب أدوات وأساليب التقويم المستخدمة في الخطة التربوية الفردية مع الأهداف المعتمدة في الخطة للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد	3,06	1,290	61,2%	متوسطة	10
2	تناسب أدوات وأساليب التقويم المستخدمة في الخطة التربوية الفردية مع خصائص الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد	3,38	1,342	67,6%	متوسطة	8
3	تتسم أدوات وأساليب التقويم المستخدمة في الخطة التربوية الفردية بالوضوح والدقة لتحقيق الأهداف المعتمدة في الخطة للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد	3,57	1,346	71,4%	مرتفعة	5
4	تتسم أدوات وأساليب التقويم المستخدمة في الخطة التربوية الفردية بمرونة التطبيق في أماكن مختلفة داخل المدرسة مع الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد دون تأثير في النتائج	3,60	1,377	72,0%	مرتفعة	4
5	تتسم أدوات وأساليب التقويم المستخدمة في الخطة التربوية الفردية بسهولة التطبيق في أوقات مختلفة مع الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد دون تأثير في النتائج	3,25	1,392	65,0%	متوسطة	9

6	تتسم نتائج أدوات وأساليب التقويم المستخدمة في الخطة التربوية الفردية بالقباط والاستقرار في حال إعادة التطبيق مع الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد	3,48	1,304	69,6%	مرتفعة	7
7	تُراعي أدوات وأساليب التقويم المستخدمة في الخطة التربوية الفردية الفروق الفردية بين الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد لتحقيق الأهداف المعتمدة في الخطة	3,55	1,338	71,0%	مرتفعة	6
8	تتسم أدوات وأساليب التقويم المستخدمة في الخطة التربوية الفردية بعدم اشعار الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد بالتوتر او قلق اثناء أداء التقييم	3,62	1,325	72,4%	مرتفعة	3
9	تتسم أدوات وأساليب التقويم المستخدمة في الخطة التربوية الفردية بمرونة التعديل في الاجراءات التنفيذية بما يتناسب مع قدرات وإمكانيات الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد دون تأثير في النتائج	3,73	1,248	74,6%	مرتفعة	2
10	تعطي أدوات وأساليب التقويم المستخدمة في الخطة التربوية الفردية نتائج ثابتة لا تتأثر بالتقديرات الذاتية أو الآراء الشخصية	3,81	1,153	76,2%	مرتفعة	1
الدرجة الكلية للمحور الاول		3,50	1,007	70%	مرتفعة	

يُبين الجدول رقم (6) النتائج الوصفية المتعلقة بمستوى كفاءة أدوات وأساليب التقويم المستخدمة في الخطة التربوية الفردية لتحقيق أهداف الخطة مع الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد من وجهة نظر معلمهم. حيث تشير النتائج إلى أن المعلمين يرون أن مستوى الكفاءة كان مرتفعاً، إذ بلغ المتوسط الحسابي الكلي للمحور الاول (٣,٥٠) مع انحراف معياري قدره (١,٠٠٧)، بوزن نسبي بلغ (٧٠٪). كما أظهرت النتائج أن المتوسطات الحسابية للعبارات تراوحت جاءت من المتوسطة الى المرتفعة اذ بلغت ما بين (٣,٠٦) و(٣,٨١)، وأن الأوزان النسبية امتدت بين (٦١,٢٪) و(٧٦,٢٪)، بينما جاءت الانحراف المعياري ضمن مدى (١,١٥٣-١,٣٩٢)، وهو ما يُعد مؤشر على درجة جيدة من التجانس بين استجابات أفراد العينة. كما نجد ان العبارة رقم (١٠) "تعطي أدوات وأساليب التقويم المستخدمة في الخطة التربوية الفردية نتائج ثابتة لا تتأثر بالتقديرات الذاتية أو الآراء الشخصية" جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣,٨١) وانحراف معياري (١,١٥٣) ووزن نسبي (٧٦,٢٪). ثم تأتي في المرتبة الثانية العبارة رقم (٩) "تتسم أدوات وأساليب التقويم المستخدمة في الخطة التربوية الفردية بمرونة التعديل في الإجراءات التنفيذية بما يتناسب مع قدرات وإمكانيات الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد دون تأثير في النتائج" بمتوسط حسابي (٣,٧٣) وانحراف معياري (١,٢٤٨) ووزن نسبي (٧٤,٦٪). وبالمقابل، تشير النتائج أيضاً إلى وجود بعض الجوانب التي جاءت ضمن مستوى الاستجابة المتوسط، حيث جاءت العبارة رقم (١) "تناسب أدوات وأساليب التقويم المستخدمة في الخطة التربوية الفردية مع الأهداف المعتمدة في الخطة للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد" التي جاءت بمتوسط حسابي (٣,٠٦) ووزن نسبي (٦١,٢٪) وترتيب (١٠)، يليها العبارة رقم (٥) "تتسم أدوات وأساليب التقويم المستخدمة في الخطة التربوية الفردية بسهولة التطبيق في أوقات مختلفة مع الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد دون تأثير في النتائج" التي جاءت بمتوسط حسابي (٣,٢٥) ووزن نسبي (٦٥٪) وترتيب (٩)، وأخيراً

العبارة رقم (٢) "تناسب أدوات وأساليب التقويم المستخدمة في الخطة التربوية الفردية مع خصائص الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد" التي جاءت بمتوسط حسابي (٣,٣٨) ووزن نسبي (٦٧,٦٪) وترتيب (٨). ويمكن تفسير هذه النتيجة على قدرة أساليب التقويم لبيان أهمية الخطة التربوية ومدى تحقق الأهداف التي وضعت من أجلها، فقد أكدت العديد من الدراسات على أهمية الخطة التربوية الفردية للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد وقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة القلاف، وآخرون (٢٠٢١) والتي هدفت إلى التحقق من مستوى وعي المعلمين والمعلمات العاملين في تعليم الأطفال ذوي التوحد، في مدارس التربية الخاصة بدولة الكويت، نحو مبدأ تفريد التعليم والخطة التربوية الفردية والتي أكدت نتائجها على أن المعلمين والمعلمات لديهم وعي مرتفع تجاه مبدأ تفريد التعليم. كما يعزو الباحث الارتفاع في نتيجة هذا السؤال إلى إدراك المعلمين لأهمية التقويم كعنصر أساسي في متابعة تقدم الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد، حيث تعتمد الخطط التربوية الفردية بطبيعتها على التقييم المستمر والدقيق لمستوى أداء الطالب. كما أن اعتماد هذه الأدوات على أساليب متنوعة ومرنة يساهم في تحسين دقة النتائج وزيادة موثوقيتها. كما اختلفت نتيجة هذا السؤال مع دراسة الحميدي (٢٠١٣) التي هدفت إلى التعرف على درجة تطبيق الخطة التربوية الفردية في برامج التوحد من وجهة نظر معلمي التوحد، والتي توصلت نتائجها إلى أنه ينظر إلى الخطة التربوية الفردية على أنها مجرد معلومات شكلية وروتينية بعيدة كل البعد عن التطبيق العملي.

السؤال الثاني: ما مستوى التزام المعلمين باستخدام أدوات وأساليب التقويم المعتمدة في الخطة التربوية الفردية مع الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد؟

للإجابة على سؤال الدراسة الثاني، اعتمدت عشر عبارات لقياس مستوى التزام المعلمين باستخدام أدوات وأساليب التقويم المعتمدة في الخطة التربوية الفردية مع الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد. وقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وكذلك الوزن النسبي لكل عبارة، وذلك بغرض تحليل الفروق في إجابات المعلمين كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (٧)

التحليل الوصفي لمعرفة مستوى التزام المعلمين باستخدام أدوات وأساليب التقويم المعتمدة في الخطة التربوية الفردية مع الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد (ن=88)

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي %	درجة الاستجابة	الترتيب
1	لدي التزام بتنفيذ أدوات وأساليب التقويم المعتمدة في الخطة التربوية الفردية مع الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد وفق الارشادات والتعليمات المعتمدة	3,58	1,238	71,6٪	مرتفعة	10
2	لدي التزام بالتعاون مع فريق متعدد التخصصات داخل المدرسة لإعداد واختيار أدوات وأساليب التقويم للخطة التربوية الفردية للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد	3,92	1,106	78,4٪	مرتفعة	1

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي %	درجة الاستجابة	الترتيب
3	لدي التزام باستخدام أدوات وأساليب التقويم المعتمدة في الخطة التربوية الفردية مع الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في الوقت المحدد من دون زيادة أو نقص	3,77	1,229	75,4%	مرتفعة	8
4	لدي التزام بالحياد والعدل عند تطبيق أدوات وأساليب التقويم المعتمدة في الخطة التربوية الفردية مع جميع الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد وعدم التأثير بالعوامل الشخصية	3,81	1,202	76,2%	مرتفعة	6
5	أحاول توفير البيئة المناسبة داخل المدرسة لتطبيق أدوات وأساليب التقويم المعتمدة في الخطة التربوية الفردية مع الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد خالية من المشتتات	3,88	1,091	77,6%	مرتفعة	2
6	لدي التزام باستخدام أدوات تقييم متنوعة تكون معتمدة في الخطة التربوية الفردية مع مراعاة مدى ملائمة تلك الوسائل لقدرات وامكانيات الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد	3,81	1,143	76,2%	مرتفعة	5
7	لدي التزام بحضور الدورات وتحسين الأداء لتعلم أدوات وأساليب التقويم واكتساب مهارات وإجراءات جديدة في هذا المجال	3,77	1,122	75,4%	مرتفعة	7
8	لدي التزام بتوثيق جميع النتائج التي تم الحصول عليها عند استخدام أدوات وأساليب التقويم المعتمدة في الخطة التربوية الفردية مع الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد	3,82	1,078	76,4%	مرتفعة	4
9	لدي التزام بالمحافظة على سرية نتائج أدوات وأساليب التقويم المعتمدة في الخطة التربوية الفردية المستخدمة للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد	3,65	1,165	73,0%	مرتفعة	9
10	لدي التزام بكتابة نتائج أدوات وأساليب التقويم المستخدمة في الخطة التربوية الفردية بطريقة يسهل تفسيرها لاستخدامها في تحقيق الأهداف المعتمدة في الخطة بكل دقة وتميز	3,83	1,085	76,6%	مرتفعة	3
الدرجة الكلية للمحور الثاني		3,78	0,836	75,6%	مرتفعة	

يُبين الجدول رقم (7) التحليل الوصفي لمستوى التزام المعلمين باستخدام أدوات وأساليب التقويم المعتمدة في الخطة التربوية الفردية مع الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد، حيث تبين أن مستوى الالتزام جاء مرتفعاً بشكل عام. وقد بلغ المتوسط الكلي للمحور (٣,٧٨) مع انحراف معياري قدره (٠,٨٣٦) وبوزن نسبي (٧٥,٦%)، كما تراوحت المتوسطات الحسابية للعبارات بين (٣,٥٨) و(٣,٩٢)، والأوزان النسبية بين (٧١,٦%) و(٧٨,٤%)، إذ جاءت جميعها ضمن نطاق الاستجابة المرتفعة، في حين تراوحت الانحرافات المعيارية بين (١,٠٧٨-١,٢٣٨)، وهو ما يشير إلى تقارب نسبي في آراء أفراد العينة. كما نجد أن العبارة رقم (٢) "لدي التزام بالتعاون مع فريق متعدد التخصصات داخل المدرسة لإعداد واختيار أدوات وأساليب التقويم للخطة التربوية الفردية للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد" فقد جاءت في المرتبة الأولى وهي بمتوسط حسابي (٣,٩٢) وانحراف معياري (١,١٠٦) وبوزن نسبي

(٧٨،٤٪)، ثم تأتي في المرتبة الثانية العبارة رقم (٥) "أحاول توفير البيئة المناسبة داخل المدرسة لتطبيق أدوات وأساليب التقويم المعتمدة في الخطة التربوية الفردية مع الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد خالية من المشتتات" بمتوسط حسابي (٣،٨٨) وانحراف معياري (١،٠٩١) ووزن نسبي (٧٧،٦٪). في المقابل، جاءت العبارة رقم (١) "لدي التزام بتنفيذ أدوات وأساليب التقويم المعتمدة في الخطة التربوية الفردية مع الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد وفق الارشادات والتعليمات المعتمدة" في المرتبة العاشرة والأخيرة بمتوسط (٣،٥٨) وانحراف معياري (١،٢٣٨) ووزن نسبي (٧١،٦٪). ويشير ذلك إلى التزام المعلمين باستخدام أدوات وأساليب التقويم المعتمدة في الخطة التربوية الفردية، وهذا يدل على معرفة المعلمين بأهمية هذه الأساليب وإدراكهم لقيمتها في الخطة التربوية الفردية، وإيمان هؤلاء المعلمين بأهمية التقويم واعتباره جزءاً أساسياً من تنفيذ الخطة التربوية الفردية ومتابعة تقدم الطلبة بشكل مستمر. وقد اختلفت نتائج هذه الدراسة مع دراسة الحميدي (٢٠١٣) التي هدفت إلى التعرف على درجة تطبيق الخطة التربوية الفردية في برامج التوحد من وجهة نظر معلمي التوحد، وأكدت نتائجها على أنه ينظر إلى الخطة التربوية الفردية على أنها مجرد معلومات شكلية وروتينية بعيدة كل البعد عن التطبيق العملي، وكذلك دراسة هدفت دراسة القلاف، وآخرون (٢٠٢١) التي أكدت على أن مستوى تطبيق المعلمين لمبدأ تفريد التعليم كان متوسطاً، بينما معرفتهم بأسس الخطة التربوية الفردية كانت ضعيفة.

السؤال الثالث: ما مستوى فعالية نتائج أدوات وأساليب التقويم المستخدمة في الخطة التربوية الفردية في متابعة وتعديل الأهداف والأنشطة داخل الخطة التربوية الفردية من وجهة نظر معلميه؟

للإجابة على سؤال الدراسة الثالث، اعتمدت عشر عبارات لقياس مستوى فعالية نتائج أدوات وأساليب التقويم المستخدمة في الخطة في متابعة وتعديل الأهداف والأنشطة داخل الخطة التربوية الفردية. وقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وكذلك الوزن النسبي لكل عبارة، وذلك بغرض تحليل الفروق في إجابات المعلمين كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (8)

التحليل الوصفي لمعرفة مستوى فعالية نتائج أدوات وأساليب التقويم المستخدمة في الخطة التربوية الفردية في متابعة وتعديل الأهداف والأنشطة داخل الخطة التربوية الفردية من وجهة نظر معلميه (ن=88)

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي %	درجة الاستجابة	الترتيب
1	تساعد نتائج أدوات وأساليب التقويم المستخدمة في تحديد وصياغة أهداف الخطة التربوية الفردية للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد بكل دقة وتميز	2,92	1,375	58,4%	متوسطة	10
2	تساعد نتائج أدوات وأساليب التقويم المستخدمة في الخطة التربوية الفردية في اتخاذ القرارات المناسبة لمعالجة التحديات والعقبات وكذلك الصعوبات التعليمية للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد	3,19	1,413	63,8%	متوسطة	6

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي %	درجة الاستجابة	الترتيب
3	تساعد نتائج أدوات وأساليب التقويم المستخدمة في الخطة التربوية الفردية في معرفة واكتشاف الفروق الفردية بين الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد	3,31	1,334	66,2%	متوسطة	3
4	تساعد نتائج أدوات وأساليب التقويم المستخدمة في الخطة التربوية الفردية في اختيار الاستراتيجيات التعليمية أو الخطط السلوكية الأكثر ملائمة والاعلى فاعلية للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد	3,43	1,388	68,6%	مرتفعة	1
5	تقدم نتائج أدوات وأساليب التقويم المستخدمة في الخطة التربوية الفردية دليلاً على مدى استفادة الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد من الخدمات التربوية والأنشطة التعليمية المقدمة لهم داخل المدرسة	3,28	1,381	65,6%	متوسطة	4
6	تقدم نتائج أدوات وأساليب التقويم المستخدمة في الخطة التربوية الفردية دليلاً على مدى ملائمة البيئة التعليمية او الصفية للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد لتحقيق الأهداف المعتمدة في الخطة	3,27	1,404	65,4%	متوسطة	5
7	تساعد نتائج أدوات وأساليب التقويم المستخدمة في الخطة التربوية الفردية في معرفة واكتشاف نقاط القوة والضعف للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد.	3,09	1,427	61,8%	متوسطة	8
8	تساعد نتائج أدوات وأساليب التقويم المستخدمة في الخطة التربوية الفردية في توزيع المهام والادوار التربوية داخل المدرسة بكل دقة ووضوح	3,02	1,339	60,4%	متوسطة	9
9	تساعد نتائج أدوات وأساليب التقويم المستخدمة في الخطة التربوية الفردية في تحديد المشكلات الأكاديمية وكذلك السلوكية للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد	3,16	1,405	63,2%	متوسطة	7
10	تساعد نتائج أدوات وأساليب التقويم المستخدمة في الخطة التربوية الفردية في معرفة التقدم الفعلي والتطور في قدرات وامكانيات الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد خلال الفصل الدراسي	3,41	1,256	68,2%	مرتفعة	2
	الدرجة الكلية للمحور الثالث	3,21	0,994	64,2%	متوسطة	

يُبين جدول رقم (8) النتائج الوصفية المتعلقة بمستوى فعالية نتائج أدوات وأساليب التقويم المستخدمة ضمن الخطة التربوية الفردية في متابعة وتعديل الأهداف والأنشطة الموجهة للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد من منظور معلمهم، وتشير النتائج إلى أن المعلمين يرون أن مستوى الفعالية جاء متوسطاً بشكل عام، إذ بلغ المتوسط الكلي للمحور الثاني (٣,٢١) مع انحراف معياري قدره (٠,٩٩٤)، وبوزن نسبي بلغ (٦٤,٢٪)، مما يعكس تقييماً متوازناً من وجهة نظر المشاركين في الاستبانة. كما اظهرت النتائج أن المتوسطات الحسابية للعبارات جاءت من المتوسطة الى المرتفعة اذ بلغت ما بين (٢,٩٢) و(٣,٤٣)، وأن الأوزان النسبية امتدت بين (٥٨,٤٪) و(٦٨,٦٪)، بينما جاءت قيم الانحراف المعياري ضمن مدى (١,٢٥٦-١,٤٢٧)، وهو ما يشير إلى وجود درجة جيدة من التجانس

في استجابات أفراد العينة. كما نلاحظ ان العبارة رقم (٤) "تساعد نتائج أدوات وأساليب التقويم المستخدمة في الخطة التربوية الفردية في اختيار الاستراتيجيات التعليمية أو الخطط السلوكية الأكثر ملائمة والاعلى فاعلية للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد" جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣,٤٣) وانحراف معياري (١,٣٨٨) ووزن نسبي (٦٨,٦٪). ثم تأتي العبارة رقم (١٠) "تساعد نتائج أدوات وأساليب التقويم المستخدمة في الخطة التربوية الفردية في معرفة التقدم الفعلي والتطور في قدرات وامكانيات الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد خلال الفصل الدراسي" بمتوسط حسابي (٣,٤١) وانحراف معياري (١,٢٥٦) ووزن نسبي (٦٨,٢٪). وبالمقابل، نجد ان العبارة رقم (١) "تساعد نتائج أدوات وأساليب التقويم المستخدمة في تحديد وصياغة اهداف الخطة التربوية الفردية للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد بكل دقة وتميز" جاءت بمستوى استجابة متوسط حيث بلغ متوسطها حسابي (٢,٩٢) وانحراف معياري (١,٣٧٥) ووزن نسبي (٥٨,٤٪) وترتيب (١٠)، كما جاءت العبارة رقم (٨) "تساعد نتائج أدوات وأساليب التقويم المستخدمة في الخطة التربوية الفردية في توزيع المهام والادوار التربوية داخل المدرسة بكل دقة ووضوح" التي جاءت بمتوسط حسابي (٣,٠٢) وانحراف معياري (١,٣٣٩) ووزن نسبي (٦٠,٤٪) وترتيب (٩). ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى إدراك المعلمين لفعالية أدوات وأساليب التقويم داخل الخطة التربوية الفردية، والتي يمكن من خلالها تعديل الخطة ومراجعتها بناء على نتائج التقويم، وهذا ما أكدته Dragow & Robinson(2001) على أن الخطة التربوية الفردية قابلة للمراجعة والتعديل في أي وقت ، بل من الواجب على معلمي التربية الخاصة مراجعة هذه الخطة بشكل مستمر لمتابعة مدى الالتزام بها أو معرفة إذا ما كانت هذه الخطة مناسبة فعلا لحاجات الطفل أو لا، وفي حال وجد معلم التربية الخاصة أي مشكلة في الخطة التربوية أو ارتأى عدم إيفائها بالأهداف السنوية، فعليه أن يقوم مع أعضاء الفريق بمراجعة الخطة وتغيير ما يلزم بما يناسب تحقيق الأهداف التي وضعت من أجلها، وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة خير الله، القحطاني(٢٠١٧) التي هدفت إلى التعرف إلى معوقات تطبيق الخطة التربوية الفردية في معاهد وبرامج التربية الفكرية لذوي اضطرابات التوحد، وتوصلت نتائجها أن هناك أهداف حصلت على درجة تحقق عالية وهي الأهداف المتعلقة بتحليل نتائج التقييم الخاصة بتحديد الاحتياجات وجوانب القوة، ووصف مستوى الأداء الحالي بناء على تلك النتائج، وإعداد الأهداف طويلة المدى والأهداف قصيرة المدى، وتقديم الخدمات التربوية في الحالات الأكاديمية، بينما الأهداف الخاصة بتقديم الخدمات المساندة، والأهداف الخاصة بمشاركة الأسرة في عملية بناء وتنفيذ وتقويم الخطة التربوية الفردية حصلت على درجة تحقق متدنية.

السؤال الرابع: هل توجد فروق دالة احصائياً في مستوى التزام المعلمين باستخدام أدوات وأساليب التقويم المعتمدة في الخطة التربوية الفردية مع الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد، تعزى لمتغيرات (الجنس، الخبرة العملية، المؤهل العلمي، الدورات التدريبية)؟

الفروق حسب متغير الجنس

للتحقق مما اذا كان هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التزام المعلمين باستخدام أدوات وأساليب التقويم المعتمدة في الخطة التربوية الفردية مع الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد حسب متغير الجنس، تم تحليل المتغيرات تحليلًا وصفيًا ومن ثم أُستخدم اختبار $(Independent - t-test)$ لمجموعتين مستقلتين لدلالة الفروق على الدرجة الكلية للمتغير التابع الذي يتمثل في مستوى التزام المعلمين باستخدام أساليب وأدوات التقويم المعتمدة في الخطة التربوية الفردية مع الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد) تبعاً للمتغير المستقل الذي يتمثل في الجنس، وفقاً لما هو موضح أدناه:

جدول رقم (9)

نتائج التحليل الوصفي واختبار $(Independent - t-test)$ للفروق حول مستوى التزام المعلمين باستخدام أساليب وأدوات التقويم المعتمدة في الخطة التربوية الفردية مع الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد تُعزى إلى متغير الجنس (ن=88)

المتغير التابع	فئات الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	درجة الحرية	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
مستوى التزام المعلمين باستخدام أساليب وأدوات التقويم المعتمدة في الخطة التربوية الفردية مع الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد	ذكر	32	3,77	0,747	0,120	86	0,905	غير دال إحصائياً
	انثى	56	3,79	0,889				

يُبين الجدول رقم (9) نتائج التحليل الوصفي واختبار $(Independent - t-test)$ لمجموعتين مستقلتين، حيث نلاحظ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التزام المعلمين باستخدام أدوات وأساليب التقويم المعتمدة في الخطة التربوية الفردية مع الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد تعزى إلى متغير الجنس. فقد بلغ متوسط مستوى التزام المعلمين الذكور (٣,٧٧) بانحراف معياري (٠,٧٤٧)، بينما بلغ متوسط مستوى التزام المعلمات (٣,٧٩) بانحراف معياري (٠,٨٨٩)، وبلغت قيمة اختبار (ت) (٠,١٢٠) عند درجات حرية (٨٦)، مع قيمة دلالة بلغت (٠,٩٠٥)، وهي غير دالة إحصائياً. ونستنتج من ذلك أن الجنس لا يُعد عامل مؤثر على مستوى التزام المعلمين باستخدام أدوات وأساليب التقويم في الخطة التربوية الفردية. وقد يكون ذلك بسبب أن كلا من المعلمين والمعلمات يدركون أهمية أساليب التقويم وملتزمين باستخدام أساليب وأدوات التقويم المعتمدة في الخطة التربوية الفردية مع الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد، وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة الحميدي (٢٠١٣) التي هدفت إلى التعرف على درجة تطبيق الخطة التربوية الفردية في برامج التوحد من وجهة نظر معلمي التوحد في مدينة جدة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر الجنس.

الفروق حسب متغير سنوات الخبرة

للتحقق مما اذا كان هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التزام المعلمين باستخدام أدوات وأساليب التقويم المعتمدة في الخطة التربوية الفردية مع الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد حسب متغير سنوات الخبرة، تم

تحليل المتغيرات تحليلًا وصفيًا ومن ثم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) حيث سعت الدراسة إلى التعرف على الفروق من خلال الدرجة الكلية للمتغير التابع الذي يتمثل في مستوى التزام المعلمين باستخدام أدوات وأساليب التقويم المعتمدة في الخطة التربوية الفردية مع الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد تبعاً للمتغير المستقل الذي يتمثل في سنوات الخبرة، وفقاً لما هو موضح أدناه:

جدول رقم (10)

نتائج التحليل الوصفي لمعرفة للفروق حول مستوى التزام المعلمين باستخدام أساليب وأدوات التقويم المعتمدة في الخطة التربوية الفردية مع الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد تُعزى إلى متغير سنوات الخبرة

الفئات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أقل من 5 سنوات	16	3,87	0,968
من 5 إلى 10	17	3,67	0,510
من 10 إلى 15	41	3,78	0,873
أكثر من 15 سنة	14	3,82	0,950
المجموع	88	3,78	0,836

يُبين الجدول رقم (10) نتائج التحليل الوصفي لمتوسطات استجابات أفراد العينة حول مستوى التزام المعلمين باستخدام أدوات وأساليب التقويم المعتمدة في الخطة التربوية الفردية مع الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد ، حيث يتوزع حسب فئات سنوات الخبرة كما يلي: أقل من 5 سنوات (١٦) بمتوسط حسابي (3,87) وانحراف معياري (0,968)، من 5 إلى 10 سنوات (١٧) بمتوسط حسابي (٣,٦٧) وانحراف معياري (0,510)، من 10 إلى 15 سنة (٤١) بمتوسط حسابي (٣,٧٨) وانحراف معياري (٠,٨٧٣)، وأكثر من 15 سنة (١٤) بمتوسط حسابي (٣,٨٢) وانحراف معياري (0,950)، والمجموع الكلي (٨٨) بمتوسط حسابي (٣,٧٨) وانحراف معياري (0,836).

جدول رقم (11):

نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للفروق حول مستوى التزام المعلمين باستخدام أساليب وأدوات التقويم المعتمدة في الخطة التربوية الفردية مع الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد تُعزى إلى متغير سنوات الخبرة (ن=88)

المتغير التابع	التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
مستوى التزام المعلمين باستخدام أساليب وأدوات التقويم المعتمدة في الخطة التربوية الفردية مع الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد	بين المجموعات	0,353	3	0,118			
	داخل المجموعات	60,431	84	0,719	0,164	0,921	غير دال احصائياً
	المجموع	60,784	87				

يُبين جدول رقم (11) نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للفروق حول مستوى التزام المعلمين باستخدام أدوات وأساليب التقويم المعتمدة في الخطة التربوية الفردية مع الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد تُعزى إلى متغير سنوات الخبرة، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (٠,١٦٤) عند مستوى دلالة (٠,٠٩٢١)، في حين بلغ مجموع مربعات التباين بين المجموعات (٠,٣٥٣) بدرجة حرية (٣) ومتوسط المربعات (٠,١١٨)، بينما بلغ مجموع مربعات التباين داخل المجموعات (٦٠,٤٣١) بدرجة حرية (٨٤) ومتوسط المربعات (٠,٧١٩)، ليصل المجموع الكلي لمربعات التباين إلى (٦٠,٧٨٤) بدرجة حرية (٨٧). وهي غير دالة إحصائياً، ونستنتج من ذلك أن مستوى التزام المعلمين باستخدام أدوات وأساليب التقويم في الخطة التربوية الفردية لم يتأثر بعدد سنوات الخبرة. وقد يُعزى ذلك إلى أن جميع المعلمين يكون فعالية أساليب التقويم وأهميتها بالنسبة لهذه الفئة، وهذا ما جعل المعلمين ملتزمين باستخدام أدوات وأساليب التقويم المعتمدة في الخطة التربوية الفردية مع الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد ولم يتأثر استخدامهم لأساليب وأدوات التقويم بسنوات خبرتهم، وقد اختلفت نتائج هذه الدراسة مع دراسة الحميدي (٢٠١٣) التي هدفت إلى التعرف على درجة تطبيق الخطة التربوية الفردية في برامج التوحد من وجهة نظر معلمي التوحد في مدينة جدة، وبينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين فئة الخبرة أقل من ٥ سنوات وبين أكثر من ١٠ سنوات، وجاءت الفروق لصالح فئة الخبرة أقل من ٥ سنوات.

الفروق حسب متغير المؤهل العلمي

للتحقق مما اذا كان هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التزام المعلمين باستخدام أدوات وأساليب التقويم المعتمدة في الخطة التربوية الفردية مع الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد حسب متغير المؤهل العلمي، تم تحليل المتغيرات تحليلًا وصفيًا ومن ثم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) حيث سعت الدراسة إلى التعرف على الفروق من خلال الدرجة الكلية للمتغير التابع الذي يتمثل في مستوى التزام المعلمين باستخدام أدوات وأساليب التقويم المعتمدة في الخطة التربوية الفردية مع الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد تبعاً للمتغير المستقل الذي يتمثل في المؤهل العلمي، وفقاً لما هو موضح أدناه:

جدول رقم (12)

نتائج التحليل الوصفي لمعرفة الفروق حول مستوى التزام المعلمين باستخدام أساليب وأدوات التقويم المعتمدة في الخطة التربوية الفردية مع الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد تُعزى إلى متغير المؤهل العلمي

الفئات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
بكالوريوس	68	3,75	0,801
بكالوريوس + دبلوم	7	3,56	0,748
دراسات عليا	13	4,09	1,032
المجموع	88	3,78	0,836

يُبين الجدول رقم (12) نتائج التحليل الوصفي لمتوسطات استجابات العينة حول مستوى التزام المعلمين باستخدام أساليب وأدوات التقويم المعتمدة في الخطة التربوية الفردية مع الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد يتوزع حسب فئات المؤهل العلمي كما يلي: بكالوريوس (٦٨) بمتوسط حسابي (3,75) وانحراف معياري (0,801)، بكالوريوس + دبلوم (٧) بمتوسط حسابي (3,56) وانحراف معياري (٠,٧٤٨)، ودراسات عليا (١٣) بمتوسط حسابي (٤,٠٩) وانحراف معياري (١,٠٣٢)، والمجموع الكلي (٨٨) بمتوسط حسابي (٣,٧٨) وانحراف معياري (0,836).

جدول رقم (13):

نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للفروق حول مستوى التزام المعلمين باستخدام أساليب وأدوات التقويم المعتمدة في الخطة التربوية الفردية مع الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد تُعزى إلى متغير المؤهل العلمي (ن=88)

المتغير التابع	التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
مستوى التزام المعلمين	بين المجموعات	1,689	2	0,844			
باستخدام أساليب وأدوات التقويم المعتمدة في الخطة التربوية الفردية مع الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد	داخل المجموعات	59,096	85	0,695	1,214	0,302	غير دال احصائياً
المجموع		60,784	87				

يُبين جدول رقم (13) نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للفروق حول مستوى التزام المعلمين باستخدام أدوات وأساليب التقويم المعتمدة في الخطة التربوية الفردية مع الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد تُعزى إلى متغير المؤهل العلمي، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (١,٢١٤) عند مستوى دلالة (٠,٣٠٢). وقد بلغ مجموع مربعات التباين بين المجموعات (١,٦٨٩) بدرجة حرية (٢) ومتوسط المربعات (٠,٨٤٤)، بينما بلغ مجموع مربعات التباين داخل المجموعات (٥٩,٠٩٦) بدرجة حرية (٨٥) ومتوسط المربعات (٠,٦٩٥)، ليصل المجموع الكلي لمربعات التباين إلى (٦٠,٧٨٤) بدرجة حرية (٨٧). وهي غير دالة إحصائياً، ونستنتج من ذلك أن مستوى التزام المعلمين باستخدام أدوات وأساليب التقويم في الخطة التربوية الفردية لا يتأثر بطبيعة المؤهل العلمي الذي يحمله المعلم، وهذا يؤكد أن جميع المعلمين يستخدمون أساليب التقويم نظراً لأهميتها، وقد اختلفت نتائج هذه الدراسة مع دراسة الحميدي (٢٠١٣) التي أكدت وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للمؤهل العلمي، حيث وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين مؤهل ماجستير فأعلى من جهة، وكل من دبلوم وبكالوريوس من جهة أخرى، وجاءت الفروق لصالح ماجستير فأعلى.

الفروق حسب متغير الدورات التدريبية

للتحقق مما اذا كان هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التزام المعلمين باستخدام أدوات وأساليب التقويم المعتمدة في الخطة التربوية الفردية مع الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد حسب متغير الدورات التدريبية، تم تحليل المتغيرات تحليلًا وصفيًا ومن ثم استخدام اختبار (Independent – t-test) لمجموعتين مستقلتين لدلالة الفروق على الدرجة الكلية للمتغير التابع الذي يتمثل في مستوى التزام المعلمين باستخدام أدوات وأساليب التقويم المعتمدة في الخطة التربوية الفردية مع الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد تبعاً للمتغير المستقل الذي يتمثل في الدورات التدريبية، وفقاً لما هو موضح أدناه:

جدول رقم (14)

نتائج التحليل الوصفي واختبار (Independent – t-test) للفروق حول مستوى التزام المعلمين باستخدام أساليب وأدوات التقويم المعتمدة في الخطة التربوية الفردية مع الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد تُعزى إلى متغير الدورات التدريبية (ن=88)

المتغير التابع	فئات الدورات التدريبية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	درجة الحرية	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
مستوى التزام المعلمين باستخدام أساليب وأدوات التقويم المعتمدة في الخطة التربوية الفردية مع الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد	حصلت على دورات تدريبية	64	3,75	0,891	0,544	86	0,588	غير دال إحصائياً
	لم احصل على دورات تدريبية	24	3,86	0,677				

يُبين الجدول رقم (14) نتائج التحليل الوصفي واختبار (Independent – t-test) لمجموعتين مستقلتين، حيث نلاحظ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التزام المعلمين باستخدام أدوات وأساليب التقويم المعتمدة في الخطة التربوية الفردية مع الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد تُعزى إلى متغير الدورات التدريبية. فقد بلغ متوسط مستوى التزام المعلمين الذين حصلوا على الدورات التدريبية (٣,٧٥) بانحراف معياري (٠,٨٩١)، بينما بلغ متوسط مستوى التزام المعلمين الذين لم يحصلوا على الدورات (٣,٨٦) بانحراف معياري (٠,٦٧٧)، وبلغت قيمة اختبار (ت) (٠,٥٤٤) عند درجات حرية (٨٦)، مع قيمة دلالة بلغت (٠,٥٨٨)، وهي غير دالة إحصائياً. ونستنتج من ذلك أن الالتحاق بالبرامج التدريبية لم يشكل متغير حاسم في تعزيز التزام المعلمين باستخدام أساليب وأدوات التقويم المعتمدة في الخطة التربوية الفردية مع الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد، وهذا ما يعكس امتلاك المعلمين مستوىً كافيًا من الوعي بأهمية تطبيق أدوات وطرق التقويم مع هذه الفئة وأنهم على دراية تامة بأهميتها بالنسبة لهم.

التوصيات

١. تطوير واستحداث برامج تدريبية تهدف إلى تنمية كفايات المعلمين في استخدام أدوات وأساليب التقويم ضمن الخطة التربوية الفردية بما يتلاءم مع خصائص الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد.
٢. حث وتشجيع المعلمين على استخدام أدوات وأساليب تقويم متنوعة بما يتوافق مع احتياجات الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد.
٣. تعزيز التعاون بين المعلمين وأعضاء فريق الخطة التربوية الفردية في تنفيذ عملية التقويم، بما يسهم في تكوين صورة شاملة ودقيقة عن مستوى تقدم الطالب.

البحوث المقترحة

١. إجراء دراسة تستهدف التعرف على المعوقات التي تواجه المعلمين في تطبيق أدوات وأساليب التقويم المعتمدة في الخطة التربوية الفردية.
٢. إجراء دراسة تهدف إلى استكشاف أثر توظيف التقنيات الحديثة على فعالية أدوات وأساليب التقويم المستخدمة في الخطة التربوية الفردية للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد.
٣. إجراء دراسة تهدف إلى تقويم فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية مهارات المعلمين في استخدام أدوات وأساليب التقويم المستخدمة في الخطة التربوية الفردية.

قائمة المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

- أبو علام، رجاء محمود. (٢٠٢١). *مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية* (ط. ٩). دار النشر للجامعات.
- بوعبيد، محمد صالح عايش (٢٠٢٤). واقع مستوى وعي المعلمين بأهمية مشاركة أسر الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في الخطة التربوية الفردية المطبقة على أبنائهم من وجهة نظر معلمهم بمحافظه الأحساء. *مجلة العلوم التربوية*، ٣٢(١)، ٢٠٣-٢٤٠.
- حسن، منال مصطفى؛ منيب، تهاى محمد؛ محمد، أسامة أحمد (٢٠٢٤). الخصائص السيكمترية لتقييم عقبات التعلم MAPP-VB لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد. ٧(٤)، ٦٦٩-٧٠١.
- الحميدي، مؤيد عبدالهادي (٢٠١٣). درجة تطبيق الخطة التربوية الفردية في برامج التوحد من وجهة نظر معلمي التوحد في مدينة جدة. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة*، ١(١٠٤٣)، ١-١٢.
- الخطيب، جمال (٢٠١٠). معجم مصطلحات التربية الخاصة والخدمات المساندة. دار الفكر.

خير الله، سحر عبدالفتاح؛ القحطاني، محمد علي (٢٠١٧). معوقات تطبيق الخطة التربوية الفردية مع ذوي التوحد كما يدركها العاملون وعلاقتها ببعض المتغيرات في تبوك بالمملكة العربية السعودية. (٩٠)، ٥٠-٩٥.

الرماضين، سوسن جميل حمدو (٢٠١٥). فاعلية برنامج يعزز مشاركة الوالدين في الخطة التربوية الفردية في خفض السلوكيات النمطية لدى أطفال اضطراب التوحد في محافظة الكرك. رسالة ماجستير، جامعة عمان العربية.

سوسن، شاکر مجيد (٢٠١٠). التوحد (أسبابه - خصائصه - تشخيصه - علاجه). ديبينو للطباعة والنشر والتوزيع.

الظفيري، فيصل (٢٠٢٣). معوقات تنفيذ البرنامج التربوي لذوي اضطراب طيف التوحد من وجهة نظر معلميه. المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة، (٢٦)، ٢٦١-٢٨٦.

العازمي، مناحي؛ الحوراني، محمد (٢٠١٦). استراتيجيات التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة. الدر الأكاديمية للنشر والتوزيع.

عبيدات، ذوقان،، وعدس، عبد الرحمن،، وعبد الحق، كايد. (٢٠٢٠). البحث العلمي: مفهومه، أدواته، أساليبه. (ط ١٨)، دار الفكر للطباعة والنشر.

العساف، صالح بن حمد. (٢٠٢٢). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. دار الزهراء. علام، صلاح الدين محمود. (٢٠١١). القياس والتقويم التربوي والنفسية: أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة. الطبعة الثالثة، دار الفكر العربي.

القلاف، بدر جاسم؛ العنزي، نوف سالم؛ السهو، حامد جاسم (٢٠٢١). مستوى معرفة ووعي وتطبيق المعلمين والمعلمات بمبدأ تفريد التعليم لأطفال التوحد بمدارس التربية الخاصة بدولة الكويت. مجلة التربية، ١(١٩)، ٣٨-١.

ثانيا: المراجع الأجنبية

Abu Alam, Raja Mahmoud. (2021). *Research Methods in Psychological and Educational Sciences (9th ed.)*. University Publishing House.

Al-Assaf, Saleh bin Hamad. (2022). *Introduction to Research in Behavioral Sciences*. Dar Al-Zahraa.

Al-Azmi, Manahi; Al-Hourani, Muhammad (2016). *Strategies for Dealing with Individuals with Special Needs*. Academic Publishing and Distribution.

- Al-Dhafeeri, Faisal (2023). Obstacles to Implementing the Educational Program for Individuals with Autism Spectrum Disorder from the Perspective of Their Teachers. *Arab Journal of Disability and Talent Sciences*, (26), 261-286.
- Al-Humaidi, Muayyad Abdulhadi (2013). The Degree of Implementation of the Individualized Education Plan in Autism Programs from the Perspective of Autism Teachers in Jeddah. *International Specialized Educational Journal*, 1(1043), 1-12.
- Al-Khatib, Jamal (2010). *Dictionary of Special Education and Support Services Terms*. Dar Al-Fikr.
- Allam, Salah Al-Din Mahmoud. (2011). *Educational and Psychological Measurement and Evaluation: Its Fundamentals, Applications, and Contemporary Trends*. Third ed., Dar Al-Fikr Al-Arabi.
- Al-Qallaf, Bader Jassim; Al-Anzi, Nouf Salem; Al-Sahou, Hamed Jassim (2021). The level of knowledge, awareness, and application of the principle of individualized education for children with autism in special education schools in the State of Kuwait. *Journal of Education*, 1(19), 1-38.
- Al-Ramadin, Sawsan Jamil Hamdo (2015). *The Effectiveness of a Program that Enhances Parental Involvement in the IEP in Reducing Stereotypical Behaviors among Children with Autism Spectrum Disorder in Karak Governorate*. Master's Thesis, Amman Arab University.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (5th ed.)*. DSM-5.
- Bouabid, Mohammed Saleh Ayesh (2024). The Reality of Teachers' Awareness of the Importance of Involving Families of Children with Autism Spectrum Disorder in the Individualized Education Plan (IEP) Implemented for Their Children from the Perspective of Their Teachers in Al-Ahsa Governorate. *Journal of Educational Sciences*, 32(1), 203-240.
- Diliberto, J. A., & Brewer, D. (2012). Six Tips for Successful IEP Meetings. *Teaching Exceptional Children*, 44(4), 30-37
- Drasgow, E., Yell, M. L., & Robinson, T. R. (2001). Developing legally correct and educationally appropriate IEPs. *Remedial and Special Education*, 22(6), 359-373.

- Friend, M. (2022). Special education: Contemporary perspectives for school professionals. Pearson. One Lake Street, Upper Saddle River, New Jersey 07458.
- Hallahan, D. E., Kauffman, J. M., & Pullen, P. C. (2015). *Exceptional learners: An introduction to special education (13th ed.)*. Pearson Higher Ed.
- Hassan, Manal Mustafa; Munib, Tahani Mohammed; Mohammed, Osama Ahmed (2024). Psychometric Properties of the MAPP-VB Learning Obstacles Assessment in Children with Autism Spectrum Disorder. 7(4), 669-701.
- Kamens, M. W. (2004). Learning to write IEPs: A personalized, reflective approach for preservice teachers. *Intervention in school and clinic*, 40(2), 76-80.
- Khairallah, Sahar Abdel-Fattah; Al-Qahtani, Muhammad Ali (2017). Obstacles to Implementing Individual Education Plans (IEPs) for Individuals with Autism as Perceived by Professionals and Their Relationship to Some Variables in Tabuk, Saudi Arabia. (90), 50-95.
- Matson, J. L. (Ed.). (2017). Handbook of treatments for autism spectrum disorder. *Springer*.
- Mitchell, D., & Sutherland, D. (2020). *What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies*. Routledge.
- O'Neill, R. E., Albin, R. W., Storey, K., Horner, R. H., & Sprague, J. R. (2015). Functional assessment and program development for problem behavior
- Obaidat, Thawqan, Adas, Abdul Rahman, and Abdul Haq, Kayed. (2020). *Scientific Research: Its Concept, Tools, and Methods. (18th ed.)*, Dar Al-Fikr for Printing and Publishing.
- Pierangelo, R., & Giuliani, G. (2008). *Teaching students with autism spectrum disorders: A step-by-step guide for educators*. Corwin Press.
- Salvia, J., Ysseldyke, J. E., & Bolt, S. (2013). *Assessment in special and inclusive education (12ème éd.)*. Wadsworth/Cengage Learning.
- Sawsan, Shaker Majeed (2010). *Autism (Its Causes, Characteristics, Diagnosis, and Treatment)*. Deppino Printing, Publishing, and Distribution.
- Sekaran ,U. ,& Bougie ,R. (2016). *Research Methods for Business: A Skill-Building Approach (7th ed.)*. John Wiley & Sons.

Smith, D. D., & Tyler, N. C. (2010). *Introduction to special education: Making a difference (7th ed.)*. Pearson .

Volkmar, F. R. (Ed.). (2014). *Handbook of autism and pervasive developmental disorders (4th ed.)*. Wiley