Journal of Educational and Psychological Sciences
Volume (4), Issue (17) : 30 May 2020
P: 26 - 53

ISSN: 2522-3399

مجلة العلوم التربوية والنفسية
المجلد (4)، العدد (17) : 30 مايو 2020 م
ص: 26 - 53

Teachers' awareness of differentiated learning dimensions for students with special educational needs in Kuwait

Bader Jassim Alqallaf
Hamed Jassim Alsahou
Hashemiah Mohammad Almusawi
College of Basic Education || PAAET || Kuwait

Abstract: The current study aims to identify the awareness of teachers of special education programs in the state of Kuwait of differentiated learning or what is known as "pedagogical difference" based on four components. The four components are the foundation of individual differences, planning and preparation, instructional strategies, and learning environment. A questionnaire was developed and distributed in 18 schools that provide special education programs (9 male schools and 9 female schools) in which 158 respondents completed the questionnaire. The study concluded the following results: The teachers have a high level of awareness of differentiated learning and its components. The dimension of learning environment was the highest mean (M =4.39), followed by the dimension of learning strategies (M= 4.37) then the dimension of individual differences (M= 4.22) and the dimension of planning and preparation (M =4.03). Also, statistical differences were emerged according to some demographic variables such as years of experience, academic qualifications, taught course, type of disability. No statistical differences were found based on gender and school level. These findings are discussed according to the previous empirical works and literature review followed by some implications and suggestions.

Keywords: Differentiated learning, Pedagogical difference, Teachers' Awareness Special education, Students with special needs, State of Kuwait

مدى وعي معلمي برامج التربية الخاصة في دولة الكويت بمبدأ وأبعاد تفريد التعليم للطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة

بدر جاسم القلاف
حامد جاسم السهو
هاشميه محمد الموسوي
كلية التربية الأساسية || الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب || دولة الكويت

الملخص: هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى وعي معلمي ومعلمات برامج التربية الخاصة في دولة الكويت بمبدأ تفريد التعليم أو ما يُعرَف بـ "البيداغوجيا الفارقية". كما هدفت إلى دراسة الأبعاد وعلاقتها بمجموعة من المتغيرات الديمغرافية. تم اتباع المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع المعلومات وزعت إلكترونيًا على عينة عشوائية من 18 مدرسة (9 مدارس بنين، و9 مدارس بنات). 158 مشاركًا ومشاركة، وتم تحليل البيانات باستخدام برنامج SPSS. وقد خلصت الدراسة إلى النتائج التالية: حصل عموم الأداة على متوسط (4.25 من 5) بتقدير وعي (عالٍ جداً) بمفهوم تفريد التعليم ومكوناته. وعلى مستوى الأبعاد؛ حصل بعد البيئة التعليمية على أعلى متوسط بلغ (4.39 من 5)، يليه بعد الاستراتيجيات التعليمية بمتوسط (4.37)، ثم بعد اختلافات الفروق الفردية بمتوسط

(4.22)، وجميعها بتقدير (عالٍ جداً) لمستوى الوعي، وأخيراً بعد التخطيط والإعداد بمتوسط (4.03)، وتقدير (عالٍ) لمستوى الوعي، كما أن هناك فروقات دالة إحصائيًا تبعًا لمتغير الخبرة لصالح أصحاب الخبرة المهنية الطويلة، والمؤهل العلمي لصالح الحاصلين على مؤهل في مجال التربية الخاصة، والمقرر الدراسي لصالح معلمي الخبرات الحياتية. كذلك هناك فروق ذات دلالة إحصائية في جميع الأبعاد تبعًا لمتغير نوع الإعاقة. كما أنه لم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية تبعًا لمتغير الجنس والمرحلة الدراسية. واستنادا للنتائج تم طرح بعض التوصيات الميدانية والمقترحات البحثية.

الكلمات المفتاحية: تفريد التعليم، البيداغوجيا الفارقية، التربية الخاصة، وعي المعلمين، ذوي الاحتياجات الخاصة، دولة الكويت.

1- مقدمة:

تتسابق المؤسسات التعليمية في مختلف أقطار العالم إلى تطوير فلسفتها التعليمية، وتطوير مناهجها الدراسية وفق أحدث التوصيات التي تضمن أكبر قدر ممكن من تنشئة الفرد تنشئة متكاملة تتوافق مع متطلبات العصر ومتطلبات الفرد كعنصر رئيسي من عناصر المجتمع. وعليه تُولي الدول من مختلف أنحاء العالم اهتمامًا واسعًا بتلبية احتياجات الطلبة بشكل عام، واحتياجات الطلبة من ذوي الإعاقة أو من ذوي الصعوبات التعليمية بشكل خاص. ولتلبية الاحتياجات الفردية للطلبة ذوي القدرات والميول المختلفة يظهر مبدأ تفريد التعليم differentiated learning، أو ما يُعرَف بالبيداغوجيا الفارقية differentiated pedagogy (الزبون وآخرون، 2016).

وقد أصبح مبدأ تفريد التعلم جزءًا أساسيًّا في العملية التعليمية؛ حيث يتم تصميم أو تجهيز طريقة تعليم خاصة لكل طالب بما يتوافق مع احتياجاته وقدراته الفردية، والتي قد تختلف عن الطريقة التي يتعلم بها الأطفال الآخرون، وعلى هذا يتم تحديد الاحتياجات الفردية الخاصة لكل طفل، ثم يتم صياغة أهداف معينة مبنية على ما يحتاجه الطفل، وهذا يستوجب وجود برامج خاصة، وطرق تعلم فردية لتحقيق هذه الأهداف الخاصة لكل طفل على حدة (الحوراني والعازمي، 2016). هذه النظرة الفردية في التعليم جاءت لتتحدَّى نظرة التعليم الجماعي، والتي لا تعطي اهتمامًا كبيرًا للفروقات الفردية، ولكنها تنظر للأطفال على أنهم عبارة عن مجاميع متجانسة؛ يمكن أن يتم تقديم العملية التعليمية لهم بشكل جمعي موحد، وأهداف تعليمية مبنية على المرحلة العمرية؛ بدلاً من الأهداف التعليمية المبنية على الاحتياجات الفردية للطفل، وبالتالي يتم تحقيقها من خلال برامج وطرق تعلم جماعية بدلاً من الطرق الفردية في التعليم.

هذا التصادم بين التعلم الفردي والتعلم الجماعي قد يتجلى في حقل التربية الخاصة؛ حيث دلت القرائن على أن أطفال التربية الخاصة ليسوا مجاميع متجانسة، ولكن يختلفون في قدراتهم وحاجاتهم التعليمية بالدرجة والنوع (Vangoidsenhoven et al., 2001)، ولهذا السبب تحديدًا تم إقرار مبدأ تفريد التعليم؛ ليكون مبدأً أساسيًّا في جميع الدول الرائدة في تعليم الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة؛ فعلى سبيل المثال شرعت الحكومة الاسترالية قانونًا من شأنه أن يُلْزِم المدارس التي تحتوي على طلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة أن يتم العمل وفق مبدأ تفريد التعليم، وتطبيق الخطة التربوية الفردية؛ بالمشاركة مع أولياء الأمور والمختصين، على أن تتجدد هذه الخطة الفردية كل ستة أشهر (Alkahtani and Kheirallah, 2016).

وعلى صعيد الوطن العربي، يلاحظ اهتمام التربويون بمبدأ تفريد التعليم من خلال الأدب التربوي العربي الذي ينادي في تطبيق برامج التعليم الفردية وضرورة تبني الاستراتيجيات التعليمية التي تتناسب مع قدرات الطلبة وبالأخص الطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة وذلك من خلال تطبيق الخطة التربوية الفردية التي تكفل للطالب ولولي أمره تقديم خدمات تربوية مبنية على قدرات وميول واحتياجات الطالب الخاصة. وعلى سبيل المثال، يذكر أبو النور ومحمد (2016) أن الأساليب التقليدية التي تستخدم في التعليم العام لم تعد مقبولة ومناسبة لتعليم ذوي الإعاقة وذلك لأنهم فئة غير متجانسة يتوجب التعامل معها عبر خطط فردية تراعي كل طالب على حدة. "فالتربية

الخاصة تعني تنفيذ البرامج التعليمية والتدريبية على نحو يسمح بمراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين"(الخطيب والحديدي،2003: 122).

وقد اهتمت دولة الكويت بقطاع التعليم النوعي، وبالأخص قطاع التربية الخاصة اهتمامًا بالغًا منذ عقود. والتزمت بمعاهدات دولية عالمية وعربية من شأنها ضمان حقوق الطفل التعليمية، وضمان العدالة والمساواة، ومراعاة الفروق الفردية، وتقديم الخدمات اللازمة لتنشئة الطفل تنشئة سليمة على كلّ الأصعدة. بالإضافة إلى التشريعات القانونية التي صدرت من مجلس الأمة الكويتي، والتي تنص على حق الطفل في الحصول على تعليم مجاني في مراحل التعليم الأساسية (دستور دولة الكويت، 1962: المادة 40)، وكذلك القوانين التي تخصّ حقوق الطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة، والتي تنص على حقهم في توفُّر برامج تعليمية ملاءمة لاحتياجاتهم، وتراعي الفروق الفردية بين بعضهم البعض، وتضمن دمجهم في المجتمع باختلاف مستوياتهم وقدراتهم (مجلس الأمة الكويتي،2010: قانون 2010/8).

وبناءً على كل ما سبق، يلعب المعلم دورًا بارزًا في تفعيل مبدأ تفريد التعليم داخل الحُجَر الدراسية؛ لذا من المهم أن يكون المعلم واعيًا لمبدأ تفريد التعليم، ومدركًا للفروق الفردية بين الطلبة، وواضعًا لآليات التخطيط والإعداد لرعاية تلك الفروق والاختلافات ومتبنيًا للاستراتيجيات الداعمة للفروق والقدرات، وصانعًا لبيئة تعليمية محفّزة تشمل جميع الطلبة باختلاف ميولهم وقُدُرَاتهم وأهدافهم.

مشكلة الدراسة:

توصي الدراسات الحديثة كدراسة الحسن والزبير (2016) والسلطاني (2018) وقريشي (2017) وعباس (Abbas, 2014) بضرورة البحث في موضوع تفريد التعليم من عدة جوانب. ومما لا شك فيه أن المعلم يلعب دورًا هامًّا في ضمان توافر الخدمات والتطبيقات الملائمة والمرتبطة بتلك القوانين والمعاهدات التي يقع تطبيقها على عاتق وزارة التربية والتعليم ومعلميها كقانون 2010/8 الصادر من السلطة التشريعية الممثلة بمجلس الأمة الكويتي (مجلس الأمة الكويتي،2010). لذا تكمن مشكلة الدراسة في التعرف على مدى وعي المعلمين بمبدأ تفريد التعليم على مستوى إدراكهم للفروق الفردية بين الطلبة، وعلى مستوى التخطيط والإعداد للمنهج الدراسي، وعلى مستوى الاستراتيجيات التعليمية التي تتمركز على قدرات الطالب وميوله واحتياجاته، وعلى البيئة التعليمية الداعمة والحاضنة للطلاب ذوي الفروق والقدرات غير المتجانسة دون استثناء؛ حيث تتبنَّى هذه الدراسة الأبعاد السابقة، وتسعى إلى اكتشاف مدى وعي المعلمين بهم؛ كون أن وعي المعلم له تأثير بالغ الأهمية على تطبيقاتهم داخل المدرسة وداخل الصف؛ كما يشير عدد من المنظِّرين إلى وجود علاقة طردية بين وعي الفرد حول موضوع مُعَيَّن وأفعاله وسلوكياته؛ بحيث يتأثر النشاط الخارجي للفرد بأفكاره واتجاهاته، وبالأخص المعلم (Pajares, 1992; Richardson, 1996; Thompson, 1992; Woolley, Benjamin, & Woolley, 2004).

أسئلة الدراسة:

1- ما مدى وعي معلمي ومعلمات برامج التربية الخاصة بمبدأ تفريد التعليم وأبعاده؟
2- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى وعي المعلمين بمبدأ تفريد التعليم وأبعاده تبعًا لمتغيرات (الجنس والخبرة والمؤهل والمرحلة التعليمية والمقرر الدراسي والفئة التي يتم تدريسها)؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى اكتشاف مدى وعي معلمي ومعلمات برامج التربية الخاصة بمبدأ تفريد التعليم؛ حيث تسعى الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

1- التعرف على مستوى وعي المعلمين والمعلمات بمبدأ تفريد التعليم بشكل عام.
2- التعرف على مستوى وعي المعلمين والمعلمات بمبدأ تفريد التعليم وفق أربعة أبعاد؛ وهي: الفروق الفردية، والتخطيط والإعداد، والاستراتيجيات التعليمية، والبيئة التعليمية.
3- التعرف على مدى وجود اختلافات ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين المعلمين والمعلمات تبعًا لمتغيرات (الجنس والخبرة والمؤهل والمرحلة التعليمية والمقرر الدراسي والفئة التي يتم تدريسها).

أهمية الدراسة:

تستمد هذه الدراسة أهميتها من أهمية موضوعها ذاته، وأهمية تفريد التعليم وشريحة ذوي الاحتياجات الخاصة حيث يؤمل الباحث أن تفيد نتائج الدراسة على النحو الآتي:

1- يؤمل الباحث أن تفيد نتائج الدراسة في رفع مستوى وعي المعلمين والمعلمات القائمين على تعليم الطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة فيما يخص مبدأ تفريد التعليم.
2- قد تفيد في تزويد المسؤولين والعاملين في قطاع التربية الخاصة بعددٍ من التوصيات التي قد تساهم في زيادة وعي المعلمين، والمساهمة في تطبيق مبدأ تفريد التعليم في تلك البرامج.
3- من المتوقع أن تفيد نتائج الدراسة في إثراء المجتمع البحثي المهتم بمجال التربية الخاصة في الوطن العربي بشكل خاص، والمجتمع البحثي العالمي بشكل عام.
4- من المؤمل أن تفيد نتائج الدراسة الجهات المعنية في وزارة التربية لإعادة النظر في المقررات الدراسية لتستجيب لمبدأ وأبعاد تفريد التعليم، وكذلك وضع برامج تدريبية للمعلمين لتعزيز منهجية تفريد التعليم في مدارس دولة الكويت والدول العربية بشكل عام

حدود الدراسة:

تتمثل حدود الدراسة فيما يلي:

1- الحدود الموضوعية: مدى وعي معلمي ومعلمات برامج التربية الخاصة بمبدأ تفريد التعليم وأبعاده.
2- الحدود البشرية: عينة تمثيلية مكونة من 158 معلمًا ومعلمة من العاملين في برامج التربية الخاصة التابعة لوزارة التربية في دولة الكويت.
3- الحدود المكانية: أُجريت الدراسة في 18 مدرسة من المدارس التي تُقدّم برامج التربية الخاصة بدولة الكويت.
4- الحدود الزمانية: نُفِّذَت الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2019-2020م.

مصطلحات الدراسة

الوعي Awareness:

الوعيُ لغةً حسب المعجم الوسيط هو: "الحفظ والفهم وسلامة الإدراك" (مجمع اللغة العربية، 1960)

وأما اصطلاحًا فهو "الحالة الإدراكية التي يعيشها العقل، أو هي كلمة تُعبّر عما يمتلكه الإنسان من وجهات نظر وأفكار نحو مفاهيم الحياة والمحيط الخارجي" (الشماع، 2009: 82).

ويعرفه الباحثون إجرائياً: " فهم واستيعاب المعلم لمفهوم التنوع والتباين والاختلاف، وإدراك الفروق الفردية بين الطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة، فهم الأساليب التعليمية التي تتناسب مع تلك الفروق والاختلافات "

تفريد التعليم Differentiated Learning:

عرّفه مرعي والحيلة (2002: 33-34) على أنه "سلسة اجراءات تعليمية وتعلمية تشكل في مجملها نظاما، والتي تهدف إلى تنظيم التعليم وتيسيره للمتعلمين بأشكال مختلفة، وطبقا لأولويات وابدال بحيث يتعلم ذاتيا، وبدافعية واتقان، وفقا لحاجته وقدراته، واهتماماته وميوله، وخصائصه النمائية".

وإجرائياً:" منهج تعليمي مرن مبني على تلبية الاحتياجات الفردية للطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة، وقادر على احتواء جميع الطلبة باختلاف قدراتهم في بيئة تعليمية تتسم بالتنوع وتحتضن الاستراتيجيات التي تدعم أساليب التعليم المنفردة".

التربية الخاصة Special Education: التعلم المُصَمَّم بشكلٍ خاصّ ليلبّي الحاجات غير العادية للمتعلمين غير الاعتياديين؛ من خلال المواد الخاصة، تقنيات التدريس الخاصة والمعدات والتسهيلات المطلوبة، كما تتطلب خدمات إضافية، منها النقل الخاص، والتقييم السيكولوجي، والعلاج الوظيفي، والطبيعي، والنطقي، والطبي، والإرشاد (Hallahan & Kauffman, 2006: 13).

وإجرائياً: هي تلك البرامج التي تقدمها وزارة التربية في المدارس الحكومية للطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة سواء كانت على هيئة مدارس خاصة أو فصول مدمجة في مدارس التعليم العام.

الأفراد من ذوي الاحتياجات الخاصة Individuals with special educational needs: "هم أولئك الأطفال الذين يختلفون على نحو أو آخر عن الأطفال الذين يعتبرهم المجتمع عاديين. فهم الأطفال الذين يختلف أداؤهم جسمياً أو عقلياً أو سلوكياً جوهرياً عن أداء أقرانهم العاديين" (الخطيب والحديدي،2003: 16).

إجرائياً: هم الطلاب الذين يتم تصنيفهم من قبل هيئة شؤون الإعاقة في دولة الكويت على أنهم أطفال من ذوي الإعاقة بخلاف شدتها سواء كانت بسيطة أو متوسطة أو شديدة.

2- الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً- الإطار النظري:

1- تفريد التعليم:

- نشأة تفريد التعليم وأهميته:

على الرغم من حداثة مفهوم تفريد التعليم إلا أنه يستند على إطار فلسفي عميق يؤكد على أهمية الفروق الفردية الموجودة بين أفراد الجنس البشري، فعلى سبيل المثال يصنف أفلاطون الأفراد في جمهوريته المثالية حسب قدرتهم على القيام بعمل معين حيث يرى أن الأفراد لا يتشابهون بل هناك من يصلح لعمل ما وهناك من يصلح لعمل آخر (الكناني وآخرون،1994: 317). كذلك أهتم فلاسفة العصر الحديث وعلماء النفس التجريبيون الاوائل بالفروق الموجودة بين الأفراد أمثال فوندت Wundt وفرانسيس غالتونGalton ، فعلى الرغم من اهتمام علماء النفس الأوائل بالتعميمات واكتشاف أوجه الشبهة بين الأفراد إلا أنهم توصلوا إلى معلومات تعزز أوجه الاختلاف بين الأفراد أكثر من

أوجه الشبهة (الحوراني والمرهان،2016). ومن ثم زاد اهتمام التربويون بمبدأ تفريد التعليم وقاموا بدراستها وإثراء الأدب التربوي بمجالات تفريد التعليم ومزاياها.

وتكمن أهميته تفريد التعليم في أنها تزيد من اعتماد المعلم على نمط التعلم النشط وتبني أنشطة تتمركز حول الطالب أكثر من الأنشطة التقليدية التي تتمركز حول المعلم. بالإضافة إلى زيادة دافعية الطلبة للتعلم والمشاركة والتعبير عن آرائهم وزيادة الثقة بالنفس وتكوين مفهوم إيجابي للذات (Tomlinson, 1999). بالإضافة إلى أن تطبيق مبدأ تفريد التعليم يساهم تنويع مصادر التعلم وأساليب التدريس واستخدام التكنولوجيا الحديثة داخل الفصل الدراسي مما يحد من شعور الطلاب بالملل ويزيد لديهم الدافعية والحماس (Tomlinson, 1999). كما أن تطبيق تفريد التعليم يحسن مبدأ أتقان التعلم ويزيد من خبرة المعلم في التعامل مع القدرات المختلفة وينمي الأدوار التي يلعبها داخل الصف (مرعي والحيلة، 1998).

- **المبادئ التي يقوم عليها مبدا تفريد التعليم:**

تذكر عبد الصاحب (2013) عشرة مبادئ تربوية ونفسية يقوم عليها مبدأ تفريد التعليم وهم كالتالي:

1- تسهيل الأهداف التعليمية المحددة لعملية التعلم يزيد من فاعلية التعلم.
2- تحديد نقاط القوة لدى المتعلم لتعزيزها ونقاط الضعف لمعالجتها.
3- إذا كان المتعلم نشط فتعلمه يكون أكثر فاعلية.
4- التغذية الراجعة المتكررة ذات أثر في تثبيت التعلم.
5- التغذية الراجعة الفورية ذات أثر كبير في فعالية التعلم.
6- الإدارة الجيدة للظروف التعليمية وتقديم التعزيز يؤدي إلى تعلم أكثر فاعلية.
7- كل متعلم له سرعة تعلم خاصة به وفق قدراته الخاصة.
8- الاستعانة بمساعدين للمعلم يسهل عملية التعلم.
9- يختلف المعلمين في طريقة تعلم المحتوى التعليمي حسب أنواع الوسائط التعليمية.
10- أتقان التعلم السابق شي ضروري للتعلم اللاحق (عبد الصاحب، 2013: 13)

- **مجالات تفريد التعليم:**

يخذ مبدا تفريد التعليم عدة أشكال وأنماط لكنها تتساوى من حيث الأهمية والتأثير، حيث أن هذه الاشكال تحقق المبادئ والمبررات التي يقوم عليها تفريد التعليم ويمكن أن نلخص تلك الأشكال فيما يلي:

- تفريد الأهداف التعليمية: ترسم الأهداف بشكل خاص لكل طالب بما يتلاءم مع قدراته وميوله.
- تفريد محتوى المادة الدراسية: تقديم محتوى وفق احتياجات المتعلم بالدرجة الأولى وموائمتها مع الخطة العامة.
- تفريد الأنشطة التعليمية: تنويع الأنشطة والتطبيقات الصفية والغير صفية بناءً حاجات الطلاب.
- تفريد الوسائل التعليمية: تنويع الوسائل وتوظيف التكنولوجيا ليتمكن الطالب من اختيار الوسيلة الأنسب له.
- تفريد التقويم: استحداث طرق مختلفة في التقويم والتغذية الراجعة حسب الاختلافات الموجودة بين الطلاب.
- تفريد الجدول الزمني: يضع جدول زمني مرن لتحقيق الأهداف حسب قدرات الطالب حيث تتسم بدرجة من المرونة وتختلف المدة المحددة لكل طالب على حدة. (مرعي والحيلة، 1998 :42)

2- التربية الخاصة وتفريد التعليم:

تعتبر التربية الخاصة من المكونات الأساسية لأي نظام تعليمي في شتى أنحاء العالم بل هي واحدة من الركائز التي يقاس عليها جودة التعليم في جميع الدول، إلا أن هذه النظرة لم تكون كذلك في السابق حيث مرت خدمات التربية الخاصة تاريخياً بعدة مراحل أساسية حتى وصلت إلى ما هي عليه الآن. فيذكر الموسى (2008) على سبيل المثال، أن النظرة التاريخية للأفراد ذوي الإعاقة قد مرت على أربعة مراحل وهم مرحلة الرفض والإبادة، ومرحلة الرعاية المؤسسية، ومرحلة التدريب والتأهيل، ومرحلة الدمج. أما في الوقت الحالي تتنافس المجتمعات المتقدمة منها والنامية في تطوير خدماتها بشكل مستمر بحيث تحفظ حقوق ذوي الإعاقة وتوفر لهم نمط معيشي يحقق لهم مبدأ العدالة والمساواة المجتمعية. وقد كانت دولة الكويت من أوائل الدول العربية التي اهتمت برعاية الأطفال ذوي الإعاقة منذ أكثر من 70 سنة وذلك عبر إنشاء مدارس للتربية الخاصة ومن ثم مرت بتطورات كثيرة منها تقديم خدمات الدمج المكاني والدمج الوظيفي وسن قوانين كثيرة توجت بقانون رقم 2010/8 (المرهان وآخرون،2015: 24-25).

ويعتبر مبدأ تفريد التعليم من الأساسيات التي يرتكز عليها التعليم النوعي؛ حيث إن الأفراد يختلفون في قدراتهم وصفاتهم، وخصائصهم وحاجاتهم، وفهمهم وإدراكهم للأمور؛ حيث إنهم يستقبلون المعلومات ويحللونها بطرق مختلفة، وبالتالي يمكن القول: إن الأفراد المختلفون يتعلمون بطرق مختلفة (جديد، 2010). هذا التنوع الموجود بين الطلبة في التعليم النوعي هو من أكثر التحديات التي قد تواجه معلمي التربية الخاصة (Abbas, 2014). هذا ما أكده شابمان وكنق عندما قالا: إن مَن يحدد المستوى التعليمي والمهني للمعلم هو قدرته على تعليم أطفال مختلفين في القدرات والصفات، والخصائص والمهارات، وهذا التحدي هو ما يحدِّد جودة المعلم ومستواه (Chapman and King, 2003). وهذا يتطلب من المعلم أن يعرف كيف يحدّد مستوى قدرات كل طالب ومعرفة آلية قياس تقدّم كل طالب بناءً على الأهداف المحددة لكلّ طالب، وكيفية تطبيق البرامج التي يتعلم من خلالها كل طالب (Christle & Yell, 2010).

بناءً على هذا قام مجلس الطفل الاستثنائيThe Council Of Exceptional Child في الولايات المتحدة الامريكية بتحديد جملة من المهارات والمعارف التي يجب أن يتحلَّى بها مُعَلّم التربية الخاصة، ومن هذه المعارف ما يلي:

- معرفة خصائص المتعلمين وتطوراتهم: معلم التربية الخاصة يجب عليه أن يعرف كيف يُفرّق بين خصائص الطلبة، وعليه أن يعرف كيف يفرّق بين النمو الطبيعي وغير الطبيعي في مراحل التطور المعرفي للأطفال، والآثار التي قد تصيب أُسَر ذوي الاحتياجات الخاصة، والمصاعب التي قد تواجههم جرَّاء وجود الإعاقة.
- الاختلافات في الفروقات الفردية: على معلم التربية الخاصة أن يعرف مدى تأثير الحاجة الخاصة على عملية تعلم الطفل، وعلى حياته بشكل عام، وأن يعرف الفروقات الفردية الموجودة بين الطلبة، والتي قد تكون فروقات في القدرات التعليمية المختلفة وآلياتها، وأيضًا قد تكون فروقات في القدرات والمهارات، والتنشئة الأسرية، والعادات والتقاليد، والمعتقدات، واللغة، وغيرها من الفروقات الكثيرة بين الطلبة.
- استراتيجيات التعلم: على معلم التربية الخاصة أن يعرف كيف يستخدم استراتيجيات التعلم المختلفة، وأن يُكيّف الاستراتيجيات حتى تخدم الحاجات التربوية الفردية. كما يجب على معلم التربية الخاصة أن يستخدم استراتيجيات تحفيز التفكير، ومهارة حلّ المشكلات، والتحكم والاعتماد على النفس، وتقدير الذات، وتنمية المهارات الأدائية المختلفة.
- البيئة التعليمية والتواصل الاجتماعي: معلم التربية الخاصة يجب أن تكون لديه القدرة على تطويع البيئة التعليمية بما يتناسب مع الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة؛ وذلك من خلال تعزيز العلاقات الاجتماعية، والتفاعل الاجتماعي السليم بين الطلبة. كما يجب على معلم التربية الخاصة أن يخلق بيئة تحترم الاختلافات

بين الطلبة، وتقدّر التنوع الموجود بينهم، وأن يخلق بيئة تعزّز الدافعية والثقة بالنفس وحل المشكلات؛ من خلال بيئة اجتماعية تعاونية سليمة.

- التواصل: معلم التربية الخاصة يجب أن يعرف تأثير الإعاقات على التطور الطبيعي والفردي للغة، وأن يمتلك المهارات في استخدام استراتيجيات التعلم التي تساعد على تطوير وتنمية اللغة من ناحية، وأيضًا تلك الاستراتيجيات التي تساعد على تطوير مهارات التواصل عند الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة. وعلى معلم التربية الخاصة أن يستخدم طرق التواصل التي تتناسب مع قدرات الطلبة المختلفة في مستويات مختلفة.
- التحضير والتخطيط الدراسي: على معلم التربية الخاصة أن يفهم الخطة التعليمية الفردية للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، وأن يعرف كيف يطوّر أهدافًا تربوية طويلة المدى؛ بحيث تكون متناغمة مع المنهج المقدَّم للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، وأن يعرف كيف يجزّئ الأهداف الطويلة من خلال أهداف فردية قصيرة المدى، وأن يعرف كيف يطوّر خطة تعليمية فردية يتعاون ويتشارك في إعدادها ولي الأمر وباقي المعلمين والمختصين؛ حيث تحقّق الأهداف التربوية الفردية المعنية بالطالب، وذلك بعد تحديد مستوى الطالب واحتياجاته الفردية. معلم التربية الخاصة يجب أن يمتلك أيضًا القدرة على تعديل الخطة التعليمية الفردية بما يتناسب مع التطور التعليمي للطالب.
- التقييم: معلم التربية الخاصة يجب أن يمتلك القدرة على استخدام طرق التقييم المختلفة؛ وألا يعتمد على طريقة واحدة في التقييم، وأن يستخدم نتائج التقييم في التعرف على حاجات الطالب وتقييمه من الناحية التربوية، وتطوير خطة تربوية له. معلم التربية الخاصة يجب أن يعرف طرق القياس والتقويم، ويعرف حدودها وأساليبها وعيوبها ومميزاتها، وأن يعرف كيف يُقيّم المجالات المختلفة منها؛ البيئية، والسلوكية، والتعليمية.
- التعاون: معلم التربية الخاصة يجب عليه أن يَمُدّ يَد التواصل بينه وبين كلٍّ من الأهالي، الأخصائيين، والتربويين؛ حتى يستطيع أن يحدد الاحتياجات الفردية للطالب من ناحية، وأن يكون حلقة الوصل بينهم وبين خدمة الطالب من ناحية أخرى (Council of Exceptional Children, 2009).

وفي الدراسة الحالية، تم تصنيف المهارات التي ذكرها مجلس الطفل الاستثنائي تحت أربع مظلات رئيسية؛ وهي:

1- بُعْد الفروق الفردية Individual differences: ويُمثل هذا البُعد قدرة المعلم على التعرّف على خصائص وسمات الطلبة ومتطلباتهم، كذلك القدرة على تمييز الطلبة بناءً على قدراتهم وميولهم واحتياجاتهم الفردية، والاختلافات الموجودة بينهم.
2- بُعْد الاستراتيجيات التعليمية Instructional strategies: يركز هذا البُعد على مهارات المعلم في تدريس الطلبة، وتقييمهم وتقويمهم عبر استراتيجيات متنوعة تراعي الاختلافات الفردية بين قدرات الطلبة.
3- بُعْد التخطيط والإعداد Planning and Preparation: ويُمثّل هذا البُعد قدرة المعلم على وضع خطط تفصيلية تشتمل على أهداف طويلة المدى وقصيرة المدى؛ تراعي كلّ فرد على حدة وفق فترات زمنية ملائمة لتحقيقها، ووفق تدابير وأنشطة تراعي ميول الطلاب ومهاراتهم.
4- البيئة التعليمية Learning Environment: تتمثل في مهارات المعلم في صناعة بيئة تقبل جميع الطلاب باختلاف قدراتهم، وذلك من خلال تهيئتها وتحسينها. كما يقوم المعلم بالتعاون والتواصل مع المعلمين والأخصائيين وأولياء الأمور لتضافر الجهود ولخلق بيئة تعليمية متكاملة تراعي مبدأ التنويع والتفريد.

ثانيًا- الدراسات السابقة

أ- الدراسات العربية:

- **دراسات في دولة الكويت:**

- دراسة ميدانية قام بها عباس (Abbas, 2014) حول مدى مهارة ومعرفة المعلمين والمعلمات باستخدام الخطة التربوية الفردية في المدارس الحكومية الخاصة لطلبة الإعاقة العقلية في دولة الكويت، استخدم الباحث استبانة خاصة لقياس مهارات ومعرفة المعلمات بالخطة التربوية الفردية، وتم تطبيقها على عينة من 83 معلمًا ومعلمة في مدارس التربية الفكرية في منطقة حولي. أظهرت النتائج أن هنالك دالة إحصائية على ارتفاع نسبة المعلمين المؤيدين لوجود معيار التعاون فيما بينهم وبين زملائهم المعلمين والأخصائيين لخدمة الطلبة، كما وجدت الدراسة فروقات إحصائية في بعض المتغيرات الديمغرافية؛ مثل: العمر والجنس والتخصص وسنوات الخبرة؛ فيما يخص معرفتهم ومهاراتهم لتطبيق الخطة التربوية الفردية، أظهرت الدراسة أيضًا نتيجة مهمة وهي أن كلاً من المعلمين المختصين في التربية الخاصة، ومن لديهم خبرة في تعليم الطلبة الأسوياء من أربع إلى ست سنوات أظهر دالة إحصائية تمثل القدرة على التنبؤ بمستوًى عالٍ من توجههم نحو معرفة بنود الخطة التربوية الفردية ومهاراتها.
- وأجرى كلٌّ من الظفيري وعباس (2015) دراسة هدفت إلى معرفة مدى تطبيق العاملين في مجال التربية الخاصة في دولة الكويت للخطة التربوية الفردية؛ حيث طوّر الباحثان استبيانًا خاصًّا للقياس، وتم تطبيقه على 278 من العاملين في مجال التربية الخاصة، وقد أظهرت النتائج أن المعلمات الإناث أكثر تطبيقًا للخطة التربوية الفردية من الذكور، وفيما يتعلق بمتغير الخبرة أظهرت النتائج وجود فروقات ودلالات إحصائية لصالح من حصلوا على تدريب بالمقارنة مع من لم يحصلوا على دورات تدريبية، بينما لم تُشِر الدراسة إلى أيّ فروقات إحصائية في متغير التخصص ومتغير المهنة أو متغير المؤهل الدراسي، ومتغير الخبرة، ومتغير نوع الإعاقة.
- كما أجرى كلّ من الشمري وهورنبي (Al-Shammari & Hornby, 2019) دراسة ميدانية هدفت إلى الكشف عن مدى معرفة وتطبيق معلمي مدارس الدمج للخطة التربوية الفردية. وقد طبّقت الدراسة على 220 معلمًا ومعلمة في التربية الخاصة من 24 مدرسة ابتدائية مدمجة في دولة الكويت، صمّم الباحثان استبانة مكونة من 36 بندًا بطريقة سلالم الرتب لقياس ثلاثة أبعاد: البعد الأول يقيس قدرة المعلمين على تحديد بيانات الطالب ومستواه الاجتماعي وأهدافه الخاصة، البعد الثاني يقيس قدرة المعلمين على تحديد الخدمات التربوية والخدمات المساعدة التي يحتاجها الطالب، أما البعد الثالث فقد كان مختصًّا بقياس تقييم الخطة التربوية الفردية؛ من خلال جملة من المهارات كتجميع المعلومات، وتعديل الأهداف، وتزويد أولياء الأمور ومعلم غرفة المصادر بمدى تطور الطالب بالخطة التربوية الفردية الخاصة به. وأظهرت نتائج الدراسة أن هنالك فروقات إحصائية في العديد من المتغيرات، ومنها جنسية المعلم، وفروقات بين المناطق التعليمية الخمسة، وفروقات في المادة العلمية التي يقدّمها المعلم.

- **دراسات أجريت في الدول العربية:**

- ففي دراسة أجرتها السلطاني (2018) بهدف معرفة اتجاهات معلمي ومعلمات العلوم العامة في المدارس الابتدائية في العراق نحو تفريد التعليم ودوره في العملية التعليمية، باستخدام استبانة تَمَّ تطبيقها على 16 مدرسة تم اختيارها عشوائيًّا من مجموع مدارس محافظة بابل. توصلت الدراسة إلى نتائج عديدة؛ من أهمها: عدم وضوح موضوع تفريد التعليم لدى الكوادر التدريسية في المحافظة، وغياب مفهومه لدى النظام التعليمي

الذي ما زال يُلْزِم الكوادر بالنظام التقليدي في التدريس، كما اعتبرت الدراسة أن كثرة أعداد الطلبة أدَّت بشكل مباشر إلى تعثّر استخدام تفريد التعليم في التدريس.

- وفي دراسة أجرتها رمضان وعسال (2017) في مدرسة متوسطة، وأخرى ثانوية في جمهورية الجزائر؛ لكشف العلاقة بين ما يسمى بالبيداغوجيا الفارقية، أو تفريد التعليم، وبين عملية التوجيه المدرسي؛ وذلك باستخدام ثلاث استبانات؛ إحداهما موجَّهة للأساتذة، والأخرى لأعضاء الإدارة المدرسية، والثالثة للطلبة. افترضت الدراسة في مقدمتها أن معظم الأساتذة على اطلاع بالبيداغوجيا الفارقية، ومتمكنون منها، وأنها تسهّل عملية التوجيه المدرسي؛ لأنها تراعي ميول التلاميذ وقدراتهم. ولكنَّ النتائج كشفت أن مفهومها غامض بالنسبة للكثير منهم، وأنهم بالرغم من اقتناعهم بالأسس النظرية والفلسفية لها؛ إلا إنهم غير مُؤَهَّلين لتطبيقها. وأرجع المعلمون أهم الصعوبات التي تعترض تطبيق استراتيجية تفريد التعليم إلى ضيق الوقت والعدد الكبير للتلاميذ، إضافة إلى توقعاتهم بتعطيل سير الدرس، وسيادة الفوضى، وتشويش الانتباه على الآخرين، والتأخر في إتمام البرنامج الدراسي، وعدم القدرة على مواكبة التلاميذ المتميزين.
- وفي دراسة أجراها الحسن والزبير (2016) في المدارس الثانوية الخاصة لإحدى محافظات الخرطوم لمعرفة اتجاهات المعلمات نحو تفريد التعليم، وعلاقتها بالمؤهل العلمي والخبرة والاستخدام؛ وذلك عن طريق استبانة وزِّعت على عينة عشوائية مكونة من52 معلمة من أصل 150، وباتباع المنهج الوصفي في تحليل البيانات خلصت الدارسة إلى أن اتجاهات معلمات المدارس نحو تفريد التعليم تُعَدّ إيجابية بدرجة عالية، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المعلمات تُعْزَى لمتغير المؤهل العلمي أو سنوات الخبرة، بل إن الفروق ذات الدلالة الإحصائية نحو تطبيق هذه الاستراتيجية كانت تُعْزَى لمتغير الاستخدام؛ وذلك لصالح المعلمات اللاتي يستخدمن نمط تفريد التعليم في التدريس، وأوصت الدراسة في الختام بضرورة توظيف تفريد التعليم، وتعزيز استخدامه في مدارس التعليم العام، وذلك إثر توفير الدعم، وعقد الدورات والتدريبات التي تُيَسِّر تطبيقه الأمثل.

ب- الدراسات الأجنبية:

- ففي دولة بلجيكا أجرى بولنز وآخرون (Boelens, Voet & De Wever, 2018) دراسة هدفت لاستكشاف استراتيجيات المعلمين ومعتقداتهم حول كيفية تلبية الاحتياجات الفردية للمتعلمين في مراكز التعليم العالي، شارك فيها عشرون معلمًا ضمن مقابلات شبه منظمة تناولت استخدامهم لاستراتيجيات التعليم المتمايز ومعتقداتهم حول التصميم التعليمي المناسب لمعالجة تنوع الطلاب والفروق الفردية بينهم. كشفت الدراسة أن بعض استراتيجيات تفريد التعليم شائعة ومطبّقة دون غيرها، وأن بعض المعلمين اعتقدوا أنهم ليسوا بحاجة إلى الدعم في أنظمة التعليم العام لمقابلة الاحتياجات المختلفة للطلاب، بينما ارتأى آخرون أنهم بحاجة فعلية لمزيد من الدعم في هذا المجال، فيما اعتقد نصف المعلمين أن تغيير أنظمة التعليم الحالية تغييرًا جذريًّا ليواكب ويلبّي خصائص الطلاب، وأنماط تعلمهم يُعَدّ واجبًا ومطلبًا أساسيًّا، ووجهت الدراسة في ختامها توصيات للمؤسسات التعليمية المختلفة بأن تُولِي اهتمامًا خاصًّا بالاحتياجات الفردية للمتعلمين في سياق التعليم العام.
- وفي دراسة أجراها وان (Wan, 2016) في إحدى جامعات هونغ كونغ بهدف معرفة آراء معلمي ما قبل الخدمة بعملية تفريد التعليم، ومدى فاعليته في التدريس، وذلك بعد خوضهم لثلاث عشرة جلسة تدريبية تهدف إلى بناء كفاءتهم الذاتية في كيفية تلبية الاحتياجات التعليمية المتنوعة للمتعلمين. اعتمدت الدراسة في منهجيتها على عدة أساليب كمية ونوعية؛ كالاستبانة، والمقابلات الفردية، والمقابلات الجماعية المركزة، وخلصت إلى نتائج

تتمثل أهمها في التغيير الإيجابي في آراء وميول معلمي ما قبل الخدمة تجاه عملية تفريد التعليم، وتحسين مستويات فاعلية التدريس لديهم. كما أشارت الدراسة إلى وجود بعض المخاوف لدى معلمي ما قبل الخدمة بشأن تعارض هذا الأسلوب مع توجهاتهم في ممارسات الأنشطة التدريسية وكيفية إدارتهم للفصل، وهي مخاوف رجَّحت الدراسة أن تكون مرتبطة بقلة الممارسة العملية والثقة الناشئة عنها، ثم ناقشت الدراسة الآثار المترتبة على عملية تفريد التعلم، وأوصت بها كعامل أساسي في الإصلاح التعليمي والتنمية المستقبلية.

- وفي دراسة أجراها نجاجي (Njagi, 2014) هدفت الدراسة إلى استكشاف آراء وميول معلمي الرياضيات في مدارس كينيا الثانوية، بالتعليم المتمايز كأسلوب للتدريس والتعليم، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وذلك باستخدام استبانة مُعَدَّة لهذا الغرض. تم تطبيقها على عينة قصدية مكونة من (20) معلمًا ممن تم تدريبهم على نَهج تفريد التعليم، وقاموا بتنفيذه وتطبيقه في فصولهم الدراسية، وبتحليل النتائج وصفيًّا، كشفت الدراسة أن تطبيق استراتيجية تفريد التعلم كانت تجربة مُرْضِية للمعلمين؛ حيث منحَتْهم الثقة، وكانت ذات أثر واضح في تحفيز طلبتهم، وإثارة حماسهم نحو تحصيل دراسي أفضل. ورغم تقرير المعلمين بأنهم يحملون اتجاهات إيجابية نحو تفعيل هذه الاستراتيجية، وأنها أدَّت إلى تحسين مستوى أدائهم وفاعليتهم، إلا إنهم طالبوا بالمزيد من الدعم والتدريب،
- وفي دراسة قام بها بفرا وكارجن (Bafra & Kargin, 2009)، والتي ركزت على وعي المعلمين والأخصائيين النفسيين العاملين في المدارس الابتدائية في منطقة أنقرة في تركيا نحو تطبيق الخطة التربوية الفردية ومعرفتهم بالخطوات الإجرائية لها، ومدى الصعوبة في التطبيق، وقد تم تصميم مقياسان للإجابة عن أسئلة البحث، وتم تطبيق الاستبيانات على 201 مشاركاً ومشاركة، وقد أظهرت النتائج أن هناك فروقات إحصائية بين أصحاب التخصصات المختلفة، وفروقات مختلفة بين العاملين في المؤسسات المختلفة، وفروقات بين مَن تلقَّى تدريبًا ومن لم يتلقَّ تدريبًا على إعداد وتطبيق الخطة التربوية الفردية، وأيضًا دلالات إحصائية على متغيّر عدد سنوات الخبرة لصالح من لديهم عدد سنوات خبرة أكبر، بينما لم تُظهر الدراسة أيّ دلالات إحصائية على متغير العمر.

التعقيب على الدراسات السابقة:

تتباين الدراسات السابقة بمنهجياتها وأدواتها ومتغيراتها، وعينة البحث ومجتمعاتها الأصلية؛ إلا أن هناك اتفاقًا على ضرورة دراسة مدى وعي وإدراك المعلمين لمبدأ تفريد التعليم وتطبيقاته. ففي الدراسات العربية كدراسة كلّ من (السلطاني، 2018، رمضان وعسال، 2017، والحسن والزبير، 2016) يلاحظ تبنّيها للمنهج التحليلي الوصفي؛ إلا أنها لا تركز على معلمي التربية الخاصة بخلاف بعض الدراسات التي أجريت في دولة الكويت كدراسة عباس (Abbas, 2014) التي اقتصرت على عينة من مدارس التربية الفكرية، ودراسة الشمري وهورنبي التي اقتصرت على مدارس الدمج دون مدارس التربية الخاصة (Al-Shammari & Hornby, 2019). بينما يلاحظ على الدراسات الأجنبية السابقة أنها اعتمدت على المنهج النوعي والأدوات الكيفية؛ كالمقابلات الشخصية والاستبانات ذات الفقرات المفتوحة أكثر من المنهج الوصفي التحليلي بهدف فهم اتجاهات المعلمين نحو تفريد التعليم لعينات قصدية في الغالب؛ كدراسة كل من (Boelens, Voet & De Wever, 2018; Njagi, 2014; & Wan, 2016).

وقد اعتمدت الدراسة الحالية على الدراسات السابقة وتوصياتها في عدة أمور؛ منها اختيار العينة، وتصميم أداة الدراسة والمتغيرات اللازم دراستها. ومن جانب آخر، فقد تميزت الدراسة الحالية بإشراك المعلمين والمعلمات العاملين في جميع البرامج التابعة للتربية الخاصة من مدارس خاصة أو مدارس مدمجة أو مدارس صعوبات التعلم أو

فصول بطيئي التعلم، كما تميزت بدراسة تفريد التعليم وفق متغيرات جديدة؛ كالمرحلة الدراسية، والمؤهل، والتربية الخاصة.

3- منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة:

تبنَّت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي؛ للإجابة عن الأسئلة الواردة فيها، وتحقيق الأهداف المرجوة منها؛ حيث يرى الباحثون ملاءمة المنهج لدراسة ووصف وعي المعلمين نحو تفريد التعليم وصفًا موضوعيًّا، كما أن إجراءاته العملية تتوافق مع طبيعة المجتمع محلّ الدراسة.

مجتمع وعينة الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من معلمي ومعلمات مدارس التربية الخاصة، وفصول الدمج في مدارس التعليم الخاص في دولة الكويت، والبالغ عددهم (1218) معلمًا ومعلمة، منهم (548) معلمًا و(670) معلمة حسب الإحصاءات السنوية لوزارة التربية لسنة 2019/2018م.

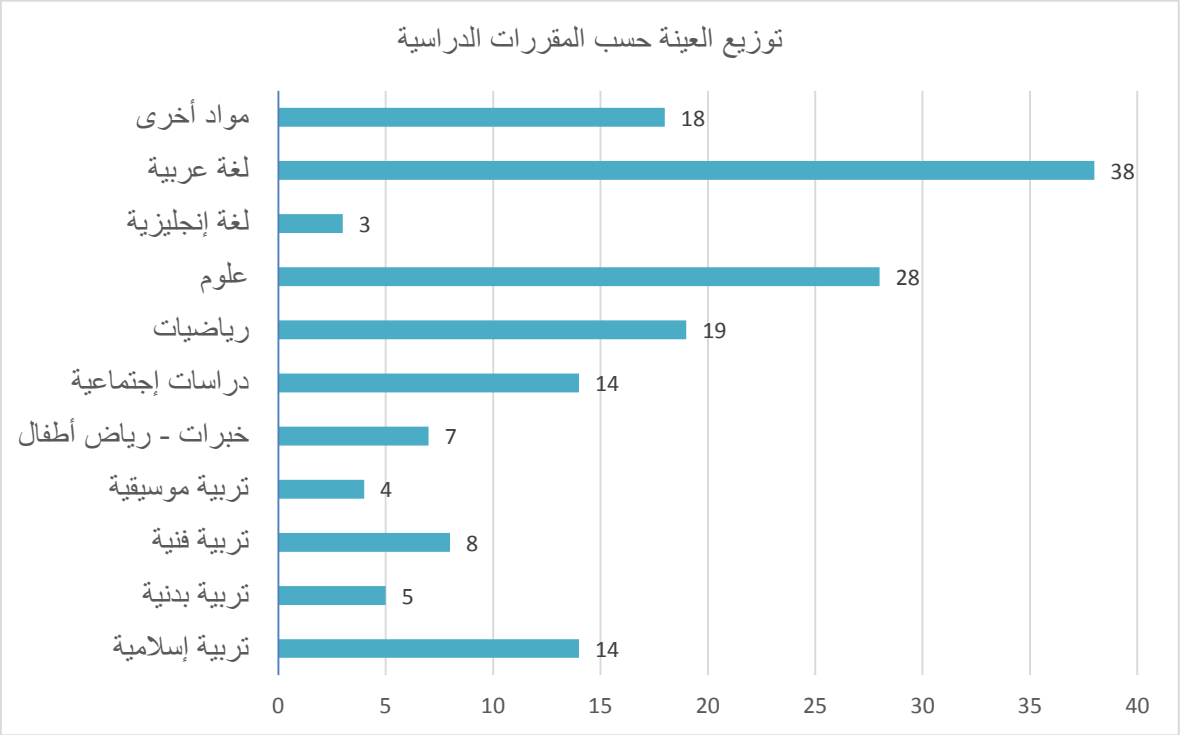
أما عينة الدراسة فقد تكونت من (158) معلمًا ومعلمة من العاملين في برامج التعليم النوعي الخاصة بذوي الاحتياجات الخاصة. جرى اختيار العينة بالطريقة العشوائية البسيطة وهي تمثل ما نسبته (12.97%) من مجتمع الدراسة وتعتبر نسبة عالية جداً حسب معادلة (ريتشارد جيجر الإحصائية)؛ حيث تم اختيار 18 مدرسة (9 مدارس بنين و9 مدارس بنات) من مدارس التربية الخاصة ومدارس الدمج في دولة الكويت؛ لتوزيع وإرسال الاستبيان إلكترونيًّا (Google Forms) إلى المعلمين والمعلمات. وشملت العينة معلمين ومعلمات من مراحل تعليمية مختلفة، وكما أن هناك تفاوتًا في سنوات الخبرة، والقسم العلمي، والفئة التي يعملون معها، والمؤهل الدراسي.

وصف عينة الدراسة

جدول (1) توزيع أفراد العينة حسب المتغيرات الديمغرافية للدراسة الحالية

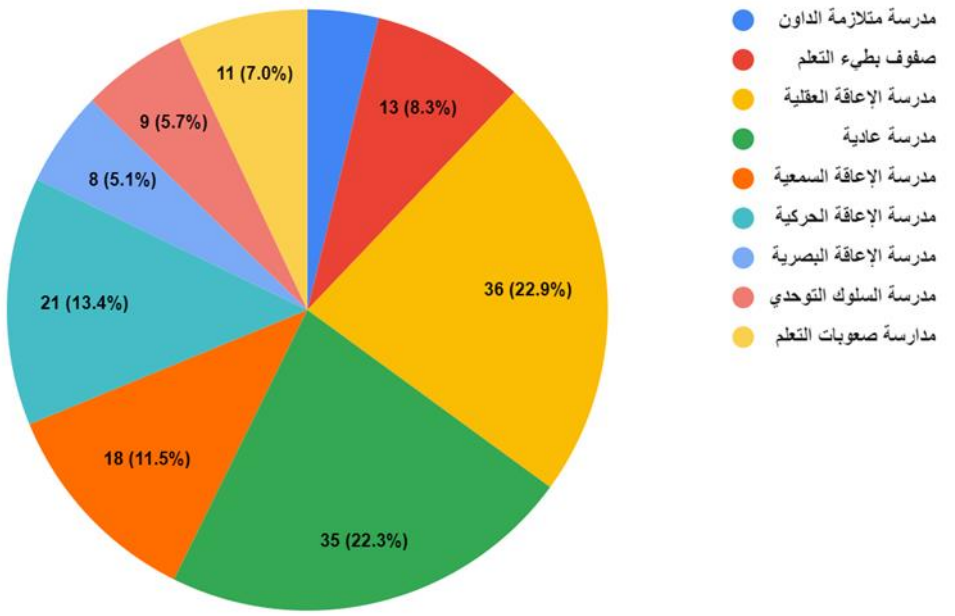
المتغير	المستوى	العدد	النسبة المئوية	المجموع
الجنس	ذكر	53	%33.5	158
	أنثى	105	%66.5	
مؤهل علمي في مجال التربية الخاصة	نعم	85	%53.8	158
	لا	73	%46.2	
المراحل الدراسية	المرحلة الابتدائية	88	%55.7	158
	المرحلة المتوسطة	53	%33.5	
	المرحلة الثانوية	17	%10.8	
سنوات الخبرة في مهنة التدريس	5 سنوات فأقل	50	%31.6	158
	من 6 إلى 10 سنوات	17	%10.8	
	من 11 إلى 15 سنة	39	%24.7	
	16 سنة فأكثر	52	%32.9	

يلاحظ من الجدول (1) أن ثلثي العينة تمثلت في الإناث بنسبة وصلت إلى 66.5%، مقابل 33.5% لصالح الذكور. كما أن نسبة الأفراد الحاصلين على مؤهل علمي في مجال التربية الخاصة (53.8%) لم تختلف كثيرًا عن نسبة الأفراد غير الحاصلين على مؤهل علمي في مجال التربية الخاصة (46.2%). ويلاحظ أيضًا أن التوزيع الأكبر لأفراد عينة الدراسة كان لصالح العاملين في المرحلة الابتدائية (55.7%) عند مقارنتهم مع العاملين في المرحلة المتوسطة (33.5%) والمرحلة الثانوية (10.3%). وفيما يخصّ سنوات الخبرة في مهنة التدريس، يُلاحظ من الجدول نفسه تباين في النسب المئوية بين الفئات الأربع؛ وهم ذوو الخبرة التي لا تتخطى الخمس سنوات (31.6%)، وذوو الخبرة من 6 إلى 10 سنوات (10.8%)، وذوو الخبرة من 11 إلى 15 سنة (24.7%)، وذوو الخبرة أكثر من 15 سنة (32.9%).



الشكل (1) توزيع أفراد العينة حسب المقررات الدراسية التي يدرسونها

يتضح من الشكل (1) أن معلمي ومعلمات مادة اللغة العربية يشكلون العدد الأكبر بين كل المعلمين والمعلمات المشاركين؛ حيث بلغ عددهم 38 مشاركًا، ويليهم معلمو ومعلمات مادة العلوم، والذين بلغ عددهم 28 معلمًا ومعلمة. وفي المقابل يلاحظ انخفاض عدد المشاركين الذين يقومون بتدريس المواد الأخرى؛ كاللغة الإنجليزية، والتربية الموسيقية، والتربية البدنية، والتربية الفنية (3، 4، 5، و8) بالترتيب.



الشكل (2) توزيع أفراد العينة حسب الفئة التي يدرسونها

وتمتاز عينة الدراسة بتنوع الخلفيات المهنية؛ حيث اشتملت على أفراد يعملون مع فئات مختلفة من ذوي الاحتياجات الخاصة، بالإضافة إلى أفراد يعملون مع طلاب من المدارس العادية، كما هو موضح في الشكل (2)؛ 36 معلمًا ومعلمة من مدارس الإعاقة العقلية، و35 من المدارس العامة، و21 من مدارس الإعاقة الحركية، و18 من مدارس الإعاقة السمعية، و13 من برنامج بطيئي التعلم، و11 من مدارس صعوبات التعلم. كما اشتملت العينة على أفراد من مدارس السلوك التوحدي (9)، والإعاقة البصرية (8)، ومتلازمة الداون (5).

أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة تم اختيار الاستبانة كأداة لجمع البيانات؛ لكونها ملائمة لمنهج البحث ومحتواه، فهي من أفضل الأدوات التي تقيس مشاعر واتجاهات الأفراد، وتوفر بيانات قابلة للتعميم؛ كما أنها أداة مناسبة للبيانات التي تعتمد على التقرير الذاتي للمشاركين (Wellington, 2000).

بناء الأداة:

تم بناء الاستبانة بالاستفادة من الدراسات السابقة، والأدب النظري المتعلق بموضوع البحث؛ وذلك بهدف مقارنة أداة الدراسة الحالية مع الأدوات التي استخدمتها الدراسات السابقة. ومنها الدارسات الأجنبية؛ مثل (Boelens, Voet & De Wever, 2018; Suprayogi, Valcke & Godwin, 2017; Wan, 2016; Valiandes, 2015;& Njagi, 2014)، والدراسات العربية مثل (السلطاني، 2018، رمضان وعسال، 2017، قريشي، 2017، الحسن والزبير، 2016، والزبون وآخرون، 2016)، وكذلك الدراسات التي طُبِّقت في دولة الكويت مثل (Abbas,2014، الظفيري وعباس، 2015، Al-Shammari & Hornby, 2019). حيث تكونت الاستبانة من 28 فقرة موزعة على قسمين؛ القسم الأول: خصص لجمع البيانات الديمغرافية للأفراد المشاركين بالدراسة، بينما تناول القسم الثاني وعي المعلمين بمبدأ تفريد التعليم.

يتضمن القسم الأول ست أسئلة ديمغرافية؛ سعيًا وراء جمع معلومات حول كلّ من نوع الجنس، سنوات الخبرة المهنية في قطاع التدريس، المؤهل العلمي في مجال التربية الخاصة، المقرر الدراسي، المرحلة الدراسية التي يعمل فيها، والفئة التي يتعامل معها. أما القسم الثاني فتكون من 22 فقرة تقيس مدى الوعي نحو مبدأ تفريد التعليم، ويحتوي هذا القسم على أربعة أبعاد وهي: أساسيات الفروق الفردية، والاستراتيجيات التعليمية، والتخطيط والإعداد، والبيئة التعليمية.

صدق الأداة

أ- الصدق الظاهريConcept Validity : للتحقق من الصدق الظاهري عرضت الصورة الأولية للأداة على ثلاثة من المختصين من أعضاء هيئة التدريس في قسم التربية الخاصة من كلية التربية الأساسية؛ لتقييم مدى دقة ووضوح الصياغة اللغوية للعبارات، والأسئلة، ومدى علاقتها بالأبعاد المعنية بالقياس في الدراسة، وعليه تم القيام بتنقيح الصورة الأولية بناء على ملاحظات المحكمين والتي تمثلت في إعادة صياغة فقرتين، وتصحيح بعض الأخطاء اللغوية المطبعية.

ب- صدق البنائيConstruct Validity : تحققت الدراسة من الصدق البنائي؛ حيث تم تطبيقها على عينة استطلاعية مكونة من 30 معلمًا ومعلمة غير مشمولين في عينة الدراسة الأصلية، ثُمّ تَمّ احتساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل فقرة، والبعد الذي تنتمي إليه كما هو موضح في الجدول (2).

جدول (2) مستوى الارتباط بين الفقرات وبين المجموع الكلي لكل بُعْدٍ تنتمي إليه تلك الفقرات

الفروق الفردية		الاستراتيجيات التعليمية		التخطيط والإعداد		البيئة التعليمية	
الفقرة	الارتباط	الفقرة	الارتباط	الفقرة	الارتباط	الفقرة	الارتباط
1	.409	8	.731	6	.477	13	.768
*2	.695	9	.686	7	.537	14	.726
*3	.679	10	.656	11	.785	15	.565
*4	.650	21	.577	12	.753	18	.731
5	.504	*22	.650	16	.727	19	.673
--	--	--	--	17	.675	20	.739

* العبارات سلبية تم عكس نتائجها قبل تطبيق اختبارات الصدق البنائي ومعامل الثبات والتجزئة النصفية

وكانت النتائج جميعها دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α =0 .05)، وتراوحت قوة الارتباط من 409. إلى 785.، كما تم احتساب معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية لكل بُعْدٍ وبين الوعي الكلي.

جدول (3) مستوى الارتباط بين الأبعاد الأربعة وبين المجموع الكلي لمقياس الوعي

القسم	الأبعاد			
	فروق فردية	استراتيجيات تعليمية	تخطيط وإعداد	البيئة التعليمية
الوعي الكلي	.604	.750	.590	.790

كما هو ظاهر في الجدول (3)، تترابط الأبعاد مع الوعي الكلي ترابطًا مرتفعًا ودالاً إحصائيًا عند مستوى (α ≤ 0.05)، وتراوحت درجات الارتباط من 590. إلى 750.. مما يشير إلى تحقُّق الدراسة من صدق المحتوى، والصدق البنائي للاستبانة.

ثبات الأداة Reliability:

تم التأكد من ثبات الوعي الكلية، والأبعاد التابعة للاستبانة باستنباط معامل الثبات كرونباخ ألفا Cronbach Alpha Reliability Coefficient. كما تم حساب معامل الارتباط بين درجات البنود باستخراج معامل الثبات سبيرمان براون للتجزئة النصفية Spearman-Brown Spilt-Half Reliability Coefficient كما هو موضح في الجدول (4).

الجدول (4) مستويات الثبات لأبعاد قسم الوعي وفق معامل الثبات كرونباخ ألفا والتجزئة النصفية

البعد	عدد الفقرات	الفقرات	معامل الثبات	التجزئة النصفية
الفروق الفردية	5	و1، *و2، *و3، *و4، و5	.507	.627
الاستراتيجيات التعليمية	5	و8، و9، و10، و21، *و22	.627	.670
التخطيط والإعداد	6	و6، و7، و11، و12، و16، و17	.708	.740
البيئة التعليمية	6	و13، و14، و15و18، و19، و20	.716	.688

* العبارات سلبية تم عكس نتائجها قبل تطبيق اختبارات الصدق البنائي ومعامل الثبات والتجزئة النصفية

عند مراجعة معامل الثبات نجد أن الأبعاد وصلت لمستويات مقبولة من الثبات؛ حيث كانت النتائج لبعد الفروق الفردية والاستراتيجيات التعليمية والتخطيط والإعداد والبيئة التعليمية كالتالي (.507, .627, .708, .716) بالترتيب، كان الترتيب حسب التجزئة النصفية كالتالي (.688,.740, .670, .627). وعلى الرغم من أن بعض نتائج الأبعاد لم تصل إلى (.7)؛ إلا أن النتائج تُعتبر مقبولة؛ حيث إن من الطبيعي أن تنخفض درجة كرونباخ ألفا عن الحدّ المقبول بسبب تأثرها بانخفاض عدد البنود لكل مجال، وغالبًا تظهر هذه الحالة عندما يكون عدد البنود في المجال الواحد أقل من 10بنود (Pallant, 2010).

الوزن النسبي:

تم الحكم على الفقرات من خلال سُلّم ليكرت الخماسي (Five-Likert Scale) (أوافق بشدة، أوافق، محايد، لا أوافق، لا أوافق بشدة)، وقد أعطيت الإجابات الأرقام الآتية على التوالي (5، 4، 3، 2، 1)، وتشير الدراجات المرتفعة على هذه الاستبانة إلى وعي مرتفع، بينما تشير الدرجات المنخفضة إلى عدم إدراك المعلمين لمبدأ تفريد التعليم. ولتفسير استجابات المشاركين تم الاعتماد على خمس مستويات: وعي منخفض جداً (1-1.80)، وعي منخفض (1.81-2.60)، وعي متوسط (2.61- 3.40)، وعي عالٍ (3.41-4.20)، وعي عالٍ جداً (4.21-5).

المعالجة الإحصائية:

تم الاستعانة بالرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) النسخة 23؛ لإجراء التحليلات والإحصاءات اللازمة لبيانات الاستبانة؛ حيث تم حساب معامل الثبات للاختبار بطريقة الاتساق الداخلي بحسب معادلة كرونباخ ألفا Cronbach's Alpha، ومعامل الثبات سبيرمان براون للتجزئة النصفية Spearman-Brown Spilt-Half Reliability Coefficient؛ واستخراج النسب المئوية والتكرارات وحساب كلّ من المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لمعرفة مستوى وعي معلمي ومعلمات برامج التربية الخاصة. كما تم استخدام اختبار (ت) للعينة المستقلة Independent Samples T Test، واختبار تحليل التباين الأحادي One-Way ANOVA لمعرفة ما إذا كان هناك فروق بين متوسطات للوعي الكلي وأبعاده، وعلاقتها بكلٍّ من متغير الجنس وسنوات الخبرة والمؤهل العلمي، والمرحلة

الدراسية، والمقرر الدراسي، وفئة الإعاقة. ومِن ثَم إجراء اختبار بعدي Post-Hoc Test بهدف تحديد مصادر الفروق ذات الدلالة الإحصائية تبعًا لطريقة Tukey.

4- عرض النتائج ومناقشتها

يتناول هذا الجزء عرضًا لنتائج الدراسة، ومناقشتها؛ استنادًا على الدراسات السابقة والأدب النظري لموضوع الدراسة على النحو التالي:

- أولاً: للإجابة عن السؤال الأول ونصه: ما مدى وعي معلمي ومعلمات برامج التربية الخاصة بمفهوم تفريد التعليم وأبعاده؟ بالإضافة إلى الإجابة المتعلقة بالسؤال الثاني فيما يخص وعي المعلمين بأبعاد مبدأ تفريد التعليم، وجّهت أداة الدراسة عددًا من الأسئلة التي ترتكز على أربعة أبعاد لمفهوم تفريد التعليم لمعرفة مستوى الوعي الكلي عند المعلمين والمعلمات، بالإضافة إلى مقارنة الأبعاد الأربعة مع بعضها البعض وفقًا للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

الجدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقدير مدى الوعي بمفهوم تفريد التعليم- مرتبة تنازليا حسب المتوسطات.

رقم المجال	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	التقدير اللفظي
4	البيئة التعليمية	4.39	0.60	1	عالٍ جداً
2	استراتيجيات تعليمية	4.37	0.58	2	عالٍ جداً
1	الفروق الفردية	4.22	0.58	3	عالٍ جداً
3	تخطيط وإعداد	4.03	0.69	4	عالٍ
	إجمالي الوعي الكلي	4.25	0.47		عالٍ جداً

أظهرت نتائج الدراسة كما هو موضح في الجدول (5) أن مستوى الوعي بمفهوم تفريد التعليم عند المعلمين يعتبر جيدًا ومرتفعًا؛ حيث إن المتوسط الحسابي لإجمالي الوعي الكلي يساوي (M = 4.25, SD=.45). كما أن هذه النتيجة الكلية تشير إلى ارتفاع مستوى الوعي بالأبعاد التابعة لمفهوم تفريد التعليم؛ حيث تراوحت استجابات المشاركين لبعد التخطيط والإعداد ما بين 2.17 و5 وبمتوسط حسابي الأقل بين الأبعاد الأربعة (M =4.03, SD= .69)، يليه بُعد الفروق الفردية الذي حُصِرَتْ فيه استجابات المشاركين ما بين 2.6 و5، وبمتوسط حسابي (M=4.22, SD=.58). أما بُعْدَا الاستراتيجيات التعليمية والبيئة التعليمية فيتمتعان بمتوسطات حسابية مرتفعة، تخطت مستوى 4.30، فجاء بُعْد البيئة التعليمية في القمة بواقع M = 4.39، ويتبعه بفارق بسيط جدًّا بُعْد الاستراتيجيات التعليمية بواقع M= 4.37.

كما يمكن تناول النتائج الحالية بشكل تفصيلي وذلك من خلال عرض المتوسطات الحسابية لفقرات كل بعد من الأبعاد الأربعة كما هو موضح بالجدول (6).

الجدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع الفقرات في كل بعد- مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات

البعد	م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	التقدير اللفظي
الفروق الفردية	1	هنالك اختلافات في التنشئة الأسرية بين كل طالب وآخر في الفصل	4.75	.62	1	عالٍ جداً
	*2	الطلبة هم مجموعة متجانسة حيث لا توجد اختلافات فردية بينهم	4.62	.79	2	عالٍ جداً
	*4	لا يحتاج المعلم لمعرفة الحاجات التربوية الفردية عند كل طالب	4.35	1.11	3	عالٍ جداً
	5	هنالك اختلافات فردية في طرق تعلم كل طالب في الفصل الواحد	4.27	1.00	4	عالٍ جداً
	*3	هنالك تشابه في الحاجات التعليمية بين جميع الطلبة	3.10	1.28	5	متوسط
الاستراتيجيات التعليمية	10	من واجب معلم التربية الخاصة أن يستخدم طرق تدريس مختلفة	4.69	.62	1	عالٍ جداً
	8	تنويع استخدام استراتيجيات التعلم في الفصل هو أمر ضروري	4.60	.74	2	عالٍ جداً
	21	يجب التنويع في طرق تقييم الطلبة بناءً على مستوياتهم الفردية	4.53	.67	3	عالٍ جداً
	9	لكل طالب طريقة تدريس تتناسب مع احتياجاته	4.35	.86	4	عالٍ جداً
	*22	يجب استخدام طريقة تقييم واحدة على كل الطلبة	3.66	1.4	5	عالٍ
التخطيط والإعداد	7	يجب وضع اعتبار للقدرات الخاصة الموجودة عند كل طالب أثناء تصميم الدرس	4.35	.91	1	عالٍ جداً
	17	يجب الأخذ بعين الاعتبار اهتمامات الطلبة اثناء تحضيري لدروسي	4.23	.90	2	عالٍ جداً
	11	يجب وضع أهداف تربوية خاصة لكل طالب بناءً على حاجاته الفردية	4.13	1.11	3	عالٍ
	12	يجب الأخذ بعين الاعتبار شخصية كل طالب أثناء تصميم الدروس	4.10	1.04	4	عالٍ
	6	أنا أدرك الحاجات التربوية الفردية لجميع طلابي	3.72	1.06	5	عالٍ
	16	يجب اعداد خطة تعليمية منفردة لكل طالب على انفراد	3.65	1.21	6	عالٍ
البيئة التعليمية	20	يجب على المعلم التواصل مع الأخصائيين الموجودين في المدرسة فيما يخص المشكلات التي تواجه طلابه	4.65	.63	1	عالٍ جداً
	13	يجب تعزيز العلاقات الاجتماعية بين الطلبة وبعضهم البعض	4.59	.724	2	عالٍ جداً
	15	من المهم أن يتعلم الطالب طرق التواصل اللفظي	4.48	.80	3	عالٍ جداً
	18	يجب على المعلم التواصل مع أولياء الأمور للتعاون في تقديم خدمات تربوية أفضل للطلاب	4.28	.99	4	عالٍ جداً
	19	يجب على المعلم التواصل مع باقي المعلمين فيما يخص طلبته	4.21	1.02	5	عالٍ جداً
	14	تعزيز الصداقات بين الطلبة هو جزء من مهام المعلم	4.16	.97	6	عالٍ

- عبارات المعكوسة (السلبية) تم إعادة ترميزها recoded بشكل عكسي.

يلاحظ من جدول (6) أن أغلب المتوسطات في بعد الفروق الفردية تخطت 4.20 مما يدل على أن المعلمين والمعلمات يتمتعون بمستوى عالٍ جداً من الوعي بالفروق الفردية باستثناء الفقرة (3) التي تمثل مستوى متوسط من الوعي في موضوع تشابه الحاجات التعليمية بين الطلاب. كما يلاحظ تمتع المعلمين والمعلمات بمستوى عالٍ جداً فيما يخص الاستراتيجيات التعليمية حيث أنهم يتفقون مع ضرورة تنويع الأساليب والاستراتيجيات التعليمية وطرق التقييم بما يتناسب مع حاجات الطالب وقدراته. كما أنهم يمتلكون مستوى عالٍ من الوعي بضرورة وضع اهداف تراعي الفروق الفردية ورسم خطط منفردة للطلبة حسب ميولهم وقدراتهم، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات هذا البعد من 3.65إلى 4.35. أما فقرات البعد الرابع فلم تختلف كثيراً حيث يلاحظ مستوى الوعي العالي

جداً عند المعلمين والمعلمات في ما يخص البيئة التعليمية الحاضنة للتنوع والاختلاف ودورهم في تعزيز العلاقات وخلق بيئة ملاءمة كما هو ملاحظ في المتوسطات الحسابية لهذا البعد والتي تقع ما بين 4.15 و4.66.

وتتفق النتائج الحالية مع نتائج كلّ من عباس (Abbas,2014) والظفيري وعباس (2015)؛ والتي تشير إلى استيعاب معلمي التربية الخاصة لمفهوم تفريد التعليم وقدراتهم على تمييز مكوناته. وتتفق النتيجة الحالية مع ما توصل إليه كل من الشمري وهورنبي (Al-Shammari & Hornby, 2019)؛ حيث أكدوا على أن معلمي التربية الخاصة في المدارس المدمجة في دولة الكويت يتمتعون بمستوى جيد من المعرفة فيما يخص الخطة التربوية الفردية. ورغم اختلاف عينة الدراسة مع عينة الحسن والزبير (2016) إلا أن النتائج كانت متقاربة؛ حيث أعرب كلا الباحثين عن اكتشاف اتجاهات إيجابية عن معلمي المرحلة الثانوية نحو تفريد التعليم (الحسن والزبير، 2016)، وقد فَسَّرَا تلك الاتجاهات الإيجابية بناءً على متطلبات المنهج وتأهيل معلمي المرحلة الثانوية لاستخدام استراتيجيات تفريد التعليم في مناهجهم الدراسية.

وفي الجهة الأخرى من الضفة، نلاحظ تباين النتيجة الحالية مع تلك التي ظهرت في دراسة كلّ من (رمضان والعسال، 2017، السلطاني، 2018)؛ حيث وصفوا مبدأ تفريد التعليم بالمفهوم الغامض بالنسبة للمعلمين والمعلمات.

ومن الممكن أن تُفَسّر النتيجة الحالية بأن مبدأ تفريد التعليم جزءٌ أساسيّ من أساسيات التعليم ذوي الاحتياجات الخاصة، ويجب ممارسته بصورة أو بأخرى، وبالتالي يجب أن يكون العاملون في هذا المجال، وبالأخص المعلمين والمعلمات، واعين جدًّا إلى أهمية تفريد التعليم وتطبيقه في فصولهم الدراسية. فكما يلاحظ في الدراسات السابقة أن معلمي التربية الخاصة يتمتعون بمستوى جيد من المعرفة والوعي؛ بخلاف نتائج دراسات أخرى تشير إلى أن معلمي التعليم العام لديهم لبس في المفهوم وعدم وضوح أهميته.

هناك ثلاثة أسباب من الممكن تبنّيها كمبرّرات لارتفاع مستوى الوعي عند معلمي ومعلمات البرامج الخاصة.
أولاً: اختلاف الفروق الفردية بين ذوي الاحتياجات الخاصة بالأحرى بين ذوي الإعاقة الواحدة، فمن غير المقبول أن تُعتبر أي فئة من فئات الاحتياجات الخاصة على أنها مجموعة متجانسة Homogeneous Group بناء على التصنيف التربوي؛ لأن لكل فرد منهم احتياجاته وقدراته وإمكاناته الخاصة. بالإضافة إلى شيوع ظاهرة ازدواجية الإعاقة أو الاحتياج Comorbidity التي تتميز بها برامج التربية الخاصة؛ بحيث يكون الطفل لديه أكثر من إعاقة في نفس الوقت (Matson & Williams,2013). وبالتالي لا يمكن قبول أيّ فئة من فئات التربية الخاصة على أنها مجموعة متجانسة بل إن كل فئة تتميز بظاهرتي التنويع Diversity وعدم التجانسHeterogeneous . وبالتالي يظهر لنا السبب الثاني وهو الخبرة المهنية؛ حيث يدرك فيها معلم التربية الخاصة عدم تجانس الفئة التي يتعامل معها، ويعي أهمية تفريد التعليم في تطبيقاته وأفعاله. أما السبب الثالث فيعود إلى الإعداد والتأهيل المسبق للمعلمين والمعلمات العاملين في مجال التربية الخاصة. ومن الجدير بالذكر، أن التبرير الثاني والثالث هما بالأصل من متغيرات الدراسة الحالية؛ لذا سوف يتم تفصيل أهميتهما أثناء عرض نتائج السؤال الثالث.

- ثانيًا: نتائج السؤال الثالث الخاص بالكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)في أبعاد الوعي عند معلمي ومعلمات برامج التربية الخاصة وفقًا لمتغيرات: الجنس، المؤهل العلمي في مجال التربية الخاصة، وسنوات الخبرة، والمقرر الدراسي، ونوع الفئة التي يعمل معها.

بالنسبة إلى متغير الجنس ومتغير المؤهل العلمي في مجال التربية الخاصة، تم إجراء اختبار (ت) للعينات المستقلة Independent Samples T Test؛ للتعرف على الفروق ودلالاتها الإحصائية.

الجدول (7) الفروق بين الجنسين في أبعاد الوعي بتفريد التعليم ومجموعهم الكلي

رقم المجال	الأبعاد	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
1	الفروق الفردية	ذكر	53	4.11	0.60	156	-1.635	.104
		أنثى	105	4.27	0.57			
2	استراتيجيات تعليمية	ذكر	53	4.26	0.63	156	-1.655	.10
		أنثى	105	4.42	0.54			
3	تخطيط وإعداد	ذكر	53	3.90	0.72	156	-1.649	.101
		أنثى	105	4.09	0.67			
4	البيئة التعليمية	ذكر	53	4.40	0.56	156	.025	.98
		أنثى	105	4.39	0.62			
	إجمالي الوعي الكلي	ذكر	53	4.17	0.45	156	-1.591	.114
		أنثى	105	4.29	0.47			

بعد الاطلاع على نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة كما هي موضحة في الجدول (7)، يلاحظ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$)في جميع الأبعاد المرتبطة بوعي المعلمين والمعلمات بمبدأ تفريد التعليم. وعلى الرغم من ذلك إلا أن المتوسطات الحسابية تشير إلى نتيجة جديرة بالذكر، والتي مفادها أن الإناث أكثر وعيًا بمبدأ تفريد التعليم من الذكور بشكل عام، وفي أغلب الأبعاد المنتمية لمبدأ تفريد التعليم باستثناء بُعد البيئة التعليمية؛ حيث لا يوجد فَرْق يُذْكَر بين المتوسطات الحسابية للذكور (M = 4.40, SD= .56) والإناث (M = 4.39, SD=.62).

ويلاحظ توافق النتيجة الحالية مع نتيجة الشمري وهورنبي (Al-Shammari & Hornby, 2019)؛ حيث لم تظهر فروقات دالة إحصائية؛ إلا أن المتوسطات الحسابية بين الذكور والإناث تتماشى مع نتيجة الظفيري وعباس (2015)؛ حيث توصلت إلى فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث لصالح الإناث. فعلى الرغم من عدم وجود دلالات إحصائية في الدراسة الحالية تفرّق بين الجنسين إلا أن مستوى الوعي عن الإناث يبقى أعلى من الذكور. ويفسر الظفيري وعباس (2015) تفوق الإناث على الذكور إلى اختلاف الطبيعة التكوينية البيولوجية والنفسية والعاطفية بين الجنسين؛ حيث إن تكوين المرأة كأنثى وكمعلمة لفئات التربية الخاصة تجعلها أكثر قربًا مع طالباتها، وأكثر تفاعلاً وجدانيًّا وعاطفيًّا؛ مما يساهم في زيادة وعيها حول الاختلافات والفروق والاحتياجات والتطبيقات اللازمة لإتاحة الفرصة للجميع. وهذا التفسير قد يُعَدُّ مقبولاً للنتائج الحالية؛ كون الاختلاف لم يكن كبيرًا بين الجنسين.

الجدول (8) الفروق بين من لديه مؤهل علمي في مجال التربية الخاصة وبين غير الحاصلين على المؤهل العلمي

رقم المجال	الأبعاد	مؤهل التربية الخاصة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
1	الفروق الفردية	نعم	86	4.29	.49	156	1.650	.101
		لا	72	4.13	.66			
2	استراتيجيات تعليمية	نعم	86	4.39	.58	156	.449	.654
		لا	72	4.34	.58			
3	تخطيط وإعداد	نعم	86	4.10	.67	156	1.342	.182
		لا	72	3.95	.71			

رقم المجال	الأبعاد	مؤهل التربية الخاصة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
4	البيئة التعليمية	نعم	86	4.49	.57	156	2.216	.028*
		لا	72	4.28	.62			
إجمالي الوعي الكلي		نعم	86	4.31	.44	156	1.923	.055
		لا	72	4.17	.49			

أما بشأن الفروق بين المعلمين الحاصلين على مؤهل في التربية الخاصة وغير الحاصلين على مؤهل؛ فقد أظهرت النتائج في الجدول (8) نقطتين مهمتين يجدر ذكرهما في هذا السياق؛ النقطة الأولى تشير إلى وجود فرق دالّ إحصائيًّا في بُعد البيئة التعليمية لصالح المعلمين الحاصلين على مؤهل علمي في مجال التربية الخاصة (M =4.49, SD =.57) مقابل غير الحاصلين (M =4.28,SD =.62)، (T (156) =2.216, α =.028). أما النقطة الثانية فعلى الرغم من عدم وجود فروقات دالة إحصائيًّا في الأبعاد الأخرى، إلا أنه ما يزال هناك فروق لصالح المعلمين الحاصلين على مؤهل في جميع الأبعاد، ولضرب مثال توضيحي يمكننا أن نلاحظ أن المجموع الكلي للوعي بمبدأ تفريد التعليم بين المؤهلين (M = 4.31) وغير المؤهلين (M= 4.17)، ونجد أن قيمة ت تساوي (T (156) =1923, α =.055) حيث إن الدلالة الإحصائية قريبة من المستوى ($0.05 \geq \alpha$).

ارتفاع الوعي عند المعلمين والمعلمات الحاصلين على مؤهل في التربية الخاصة عن غير الحاصلين على مؤهل؛ يؤكد على أهمية التأهيل والتدريب المسبَق، كما تشير النتائج التي توصل إليها عباس (Abbas,2014)، والتي تشير إلى وجود فروقات دالة إحصائيًّا في بُعد التعاون والبيئة التعليمية بين المدربين وغير المدربين لصالح المدربين. فما توصلت إليه دراسة عباس تؤكد عليه النتيجة الحالية. بينما تباينت النتائج الآنية مع نتائج الشمري وهورنبي (Al-Shammari & Hornby, 2019) التي لم تُظْهِر فروقًا بناءً على المؤهل؛ وذلك قد يكون بسبب أن الشمري وهورنبي اكتفوا بمقارنة إجمالي المعرفة بتفريد التعليم، وليست الأبعاد؛ كما هو حاصل في الدراسية الحالية، ودراسة عباس (Abbas,2014). أما فيما يتعلق بتبرير تفوق الحاصلين على مؤهل في التربية الخاصة فيرجع إلى التدريب قبل الخدمة. ففي دولة الكويت، تقدم كلية التربية الأساسية متمثلة في قسم التربية الخاصة تخصصات مساندة ومتنوعة من مقررات نظرية وتطبيقية تُؤَهِّل وتدرِّب المعلّم ليكون قادراً على تفريد التعليم وفقًا لقدرات وميول الطلبة، وعلى سبيل المثال لا الحصر مقرر "تفريد التعليم"، مقرر "استراتيجيات التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة"، مقرر "تعديل السلوك"، ومقرر "إرشاد ذوي الاحتياجات الخاصة"، وغيرها من المقررات. وبالتالي من المحتمل أن يكون المعلم الحاصل على مؤهل في التربية الخاصة أكثر وعيًا بسبب الإعداد الأكاديمي المسبق نظريًّا وتطبيقيًّا (الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب، 2013).

تم إجراء اختبار تحليل التباين الأحادي One-Way ANOVA للكشف عن الفروق الدالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$)في متغير سنوات الخبرة ومتغير المقرر الدراسي، ومن ثَمَّ عرض النتائج ذات الفروقات الدالة إحصائية دون غيرها في جدول (9).

الجدول (9) اختبار تحليل التباين الأحادي بالنسبة لمتغير سنوات الخبرة المهنية ومتغير المقرر الدراسي

المتغير المستقل	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
سنوات الخبرة	الاستراتيجيات التعليمية	4.37	0.58	(3,154)	3.278	.023
المقرر الدراسي	الفروق الفردية	4.22	0.58	(10,147)	2.065	.031

يظهر الجدول السابق فروقات دالة إحصائيًا في بُعْدين لمتغيرين مختلفين؛ وهما الاستراتيجيات التعليمية والفروق الفردية. أولاً، بُعد الاستراتيجيات التعليمية الذي يشير إلى فروق دالة إحصائية حسب متغير سنوات الخبرة؛ حيث إن (ف) المحسوبة لهذا البُعْد تساوي (F (3,154) =3.278, α=.023). وأما بعد الفروق الفردية فيُظْهِر فروقًا دالة إحصائيًا حسب متغير المقرر الدراسي، وكانت (ف) المحسوبة لهذا البُعد تساوي (F (10,147) =2.065, α=.031). ولاكتشاف مصادر الفروق في الأبعاد السابقة تم تنفيذ اختبار المقارنات البعدية Post-Hoc Test وفقًا لاختبار Tukey كما هو موضح في جدول (10).

الجدول (10) المقارنة البعدية بطريقة Tukey على الأبعاد السابقة؛ حسب متغير سنوات الخبرة والمقرر الدراسي

متغير سنوات الخبرة المهنية						
البعد	مجموعة المقارنة	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري	المجموعات المقابلة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدلالة الإحصائية
الاستراتيجيات التعليمية	16 سنة أو أكثر	4.53(.43)	5 سنوات أو أقل	4.18	.66	.014
متغير المقرر الدراسي						
الفروق الفردية	خبرات حياتية	4.71(.32)	مقررات أخرى	3.87	.56	.036

تُظهر النتائج في الجدول (10) أن هناك فرقًا دالاً إحصائيًا عند مستوى الدلالة(α=.014) بين المعلمين الأكثر خبرة (M =4.53, SD =.43) وبين المعلمين الأقل خبرة (M = 4.18, SD= .66) لصالح المعلمين الأكثر خبرة وذلك في بُعْد الاستراتيجيات التعليمية. وبالمثل يظهر من الجدول (9) فرقٌ دالّ إحصائيًا عد مستوى الدلالة (α =.036) بين معلمي مقرر الخبرات الحياتية (M =4.71, SD.32) ومعلمي المقررات الأخرى (M =3.87, SD =.56) لصالح معلمي مقرر الخبرات الحياتية.

ومن الجدير بالذكر مرة أخرى، أن خبرة المعلم تلعب دورًا هامًّا في ظهور مستوى جيد من الوعي حول قضايا تفريد التعليم، ومراعاة التنويع والفروق الفردية؛ خصوصًا في مجال تدريس فئات التربية الخاصة؛ حيث يكتسب المعلم خبرات وتغذية راجعة من العمل معهم، مما يساهم في تكوين اتجاهات إيجابية نحو التفريد. كما تشير النظرية البنائية إلى أن الإنسان يعيش في تفاعل مستمر بينه وبين العالم الخارجي؛ فيتأثر من العناصر الخارجية، ويبدأ بترميزها في عقله، ومن ثم يُفعّل تلك الرموز بتفاعله مع عناصر البيئة مرة أخرى مكونًا حلقة بنائية يؤثر ويتأثر كلّ منهما على الآخر (Alsahou, 2015). يظهر أصحاب الخبرة الكبيرة أكثر وعيًا في إطار استراتيجياتهم التعليمية التي تفرد عملية التعلم لتلائم الجميع. فهذه النتيجة تأتي متوافقة مع نتائج الدراسات السابقة مثل (الحسن والزبير، 2016) و(Bafra & Kargin, 2009).

أما ما يخص متغير المقرر الدراسي، فقد وجِدَتْ فروقٌ في دراسة الشمري وهورنبي (Al-Shammari & Hornby, 2019) كما وجدت في الدراسة الحالية. إلا أن هناك اختلافًا في نوع المقرر؛ فلم تشتمل دراسة الشمري وهورنبي على معلمي المدارس الخاصة كمدارس التوحد ومدارس متلازمة الداون التي يعمل بها معلمو ومعلمات الخبرات الحياتية؛ وذلك لأن معلم الخبرات يقضي معظم ساعات عمله مع عدد قليل من الطلبة لا يتجاوز عددهم أصابع اليد الواحدة، وفي غلب الأحوال يقوم بتعليم وتدريب حالة وحالتين لمدة عام كامل؛ لذا يكون أكثر وعيًا وإدراكًا للفروق الفردية بين طلابه. وعند النظر عن كثب بفحوى هذه النتيجة من الممكن أن نستدرك أهمية أعداد الطلبة داخل الفصل الدراسي؛ فكما هو ملحوظ من نتائج بعض الدراسات الحديثة كدراسة (رمضان والعسال، 2017، السلطاني، 2018) أن زيادة عدد الطلاب يثير تخوف المعلم عندما يُزاد منه أن يفرد استراتيجياته وأنشطته. وبالتالي

فإن تقليل الأعداد في الفصول إلى الأعداد المناسبة الموصَى بها وفق المؤشرات جودة التعليم الدولية قد يساهم في تسهيل دور المعلم، وزيادة وعيه حول الفروق الفردية بين طلبته.

بالنسبة لمتغير الفئة التي يدرسها المعلمون والمعلمات فتم تنفيذ اختبار تحليل التباين الأحادي One-Way ANOVA، وتبعه اختبار المقارنات البعدية بطريقة Tukey لفحص مصادر الفروقات الموجودة في كل بُعْد. تُظْهِر النتائج فروقًا بين معلمي الخبرات الحياتية وبين معلمي المواد الأخرى دالة إحصائيًّا لصالح معلمي الخبرات في بُعد الفروق الفردية.

جدول (11): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لجميع الأبعاد وفقًا لمتغير الفئة التي يتعامل معها المعلمون والمعلمات

البُعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية (df1, df2)	قيمة ف F	الدلالة الإحصائية
الاستراتيجيات التعليمية	4.37	0.58	(8,148)	2.953	.004
الفروق الفردية	4.22	0.58	(8,148)	3.108	.003
التخطيط والإعداد	4.03	0.69	(8,148)	2.502	.014.
البيئة التعليمية	4.39	0.60	(8,148)	2.246	.027
المجموع الكلي للوعي	4.25	0.47	(8,148)	2.661	.009

يوضح الجدول (11) وجود فروقات دالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في جميع الأبعاد الأربعة والمجموع الكلي للوعي. كما يوضح الجدول (12) مصادر تلك الفروقات الدالة إحصائيًّا في كل بُعْد، ويمكن تلخيص النتائج في النقاط التالية.

جدول (12) المقارنات البعدية لأبعاد الوعي بطريقة Tukey حسب متغير الفئة التي يتعامل معها المعلمون والمعلمات

متغير الفئة التي يتم تدريسها						
البعد	المتغير المستقل - مجموعة المقارنة	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري	المتغير المستقل- المجموعات المقابلة	المتوسط الحسابي *M*	الانحراف المعياري *SD*	الدلالة الإحصائية *Sig*
الاستراتيجيات التعليمية	فئة التعليم العام	4.05 (.71)	الإعاقة العقلية	4.54	.35	.009
			الإعاقة السمعية	4.70	.34	.003
الفروق الفردية	متلازمة الداون	3.53 (.60)	الإعاقة الحركية	4.39	.54	.027
			الإعاقة السمعية	4.52	.53	.006
التخطيط والإعداد	فئة التعليم العام	3.68 (.83)	فئة صفوف بطيئي التعلم	4.46	.37	.012
البيئة التعليمية	فئة السلوك التوحدي	3.76 (.90)	الإعاقة العقلية	4.46	.50	.037
			فئة صفوف بطيئي التعلم	4.69	.42	.009
المجموع الكلي للوعي	فئة التعليم العام	4.01 (.54)	الإعاقة العقلية	4.35	.31	.040
			الإعاقة السمعية	4.44	.31	.032

- **أولاً:** ف المحسوبة لبُعد الاستراتيجيات التعلمية تساوي (F (8,148) =2.953, α=.004)، وتظهر الفروقات الدالة إحصائيًا بين معلمي صفوف بطيئي التعلم (M =4.05, SD=.71) وبين كلّ من معلمي ذوي الإعاقة العقلية (M=4.54, SD=.35, α=.009) ومعلمي ذوي الإعاقة السمعية (M= 4.70, SD= .34, α=.003).
- **ثانيًا:** ف المحسوبة لبُعد الفروق الفردية تساوي (F (8,148) =3.108, α=.003)، وتظهر الفروقات الدالة إحصائيًا بين معلمي ذوي متلازمة الداون (M=3.53, SD=.60)، وبين كلّ من معلمي الإعاقة الحركية (M=4.39, SD=.54, α=.027) ومعلمي الإعاقة السمعية (M=4.52, SD=.53, α=.006).
- **ثالثًا:** ف المحسوبة لبُعد التخطيط والإعداد تساوي (F (8.148) =2.502, α=.014)، وتظهر الفروقات الدالة إحصائية بين معلمي التعليم العام ومعلمي فصول بطيئي التعلم (M=4.46,SD=.37;M=3.68,SD.83; α=.012).
- **رابعًا:** ف المحسوبة لبُعد البيئة التعليمية تساوي (F (8,148) =2.246, α=.027)، وتظهر الفروق الدالة إحصائيًا بين معلمي الطلاب ذوي السلوك التوحدي (M=3.76, SD=.90) وبين كل من معلمي الإعاقة العقلية (M=4.46, SD=.50, α=.037) ومعلمي صفوف بطيئي التعلم(M=4.69M SD=.42, α=.009) .
- **خامسًا:** ف المحسوبة للمجموع الكلي تساوي (F (8,148) =2.661, α=.009)، وتظهر الفروقات الدالة إحصائيًا بين معلمي فئة التعليم العام (M=4.01, SD =.54)، وبين كلّ من معلمي الإعاقة العقلية (M=4.35,SD=.31, α=.040) ومعلمي الإعاقة السمعية (M=4.44, SD=.31, α=.032).

ومن الملاحظ انفراد النتيجة الحالية عن نتائج مثيلاتها من الدراسات؛ ففي دراسة الشمري وهورنبي (Al-Shammari & Hornby, 2019) لم يتم إشراك المعلمين والمعلمات من جميع برامج التربية الخاصة، بل اكتفت الدراسة بمشاركة معلمي التربية الخاصة في مدارس الدمج فقط، وكذلك دراسة عباس (Abbas, 2014) التي ركزت فقط على معلمي ومعلمات مدارس التربية الفكرية، والتي تختص بفئة الإعاقة العقلية. أما دراسة الظفيري وعباس (2015م) فلم تتوصل إلى فروق ذات دلالة إحصائية كما هو حاصل في البحث الحالي.

يمكن النظر إلى تلك الفروق بين مستوى وعي المعلمين حسب نوع الإعاقة أو الفئة التي يتم تدريسها من خلال مرآة التصنيف classification التي يتم اتباعها في تشخيص وتجميع الأفراد من ذوي الاحتياجات الخاصة بهدف تصنيفهم ضمن فئات. والتي بالأصل تتمركز على المفهوم الطبي للإعاقة Medical model of Disability. فعملية التصنيف تهدف إلى تحديد وإدراج ذوي الاحتياجات الخاصة ضمن فئات تتقارب فيها أشكال القصور والعجز بين أفرادها؛ لتوفير التدخلات الطبية الملائمة(Jones,2003) . لذلك ينتج عن التصنيف والتجميع مجموعة من الخصائص التي تميز فئة عن الأخرى؛ بغض النظر عن الفروقات الموجودة بين أفراد الفئة الواحدة. وتبعًا لذلك يتم توحيد قدرات واحتياجات أفراد الفئة الواحدة بشكل أو بآخر؛ بحيث يجد المعلم في محصلة الأمر أن كل فئة لديها متطلبات متجانسة تحتاج إلى تلبيتها في المقام الأول، ثم يليها احتياجات كل فرد من أفراد المجموعة على حدة. فعلى سبيل التوضيح لا الحصر، يتم جمع ذوي الإعاقة السمعية في مدرسة واحدة باختلاف شدة وحدة العجز؛ حيث تحتوي المدرسة طلابًا ذوي إعاقة مزدوجة كصُمّ وبُكْم، وصمم جزئي، وطلبة لديهم بُكم، ومن لديه عجز ما بعد الولادة وقادر على قراءة الشفاه وزارعي القوقعة، وبالتالي يقوم المعلم بتعليمهم استنادًا على العوامل المشتركة؛ فيستخدم لغة الإشارة ليشمل الجميع في المقام الأول. ثم يبدأ النظر إلى الفروق بينهم سواء من خلال جوانب الضعف أو جوانب القوة.

التوصيات والمقترحات

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج يمكن استخلاص بعض التوصيات وبعض المقترحات، والمتمثلة بالتالي:

1- ضرورة تأهيل المعلمين في مجال التربية الخاصة؛ لما له من أثر على وعيهم عند مقارنته مع المعلمين غير المؤهلين. ويمكن تأهيل المعلمين من خلال دورات تدريبية أثناء الخدمة، أو ما قبل الخدمة فيما يخص المعلمين الجدد.

2- ضرورة إشراك كليات التربية، وخاصة الأقسام التي تُعْنَى بالتربية الخاصة؛ في إعداد مقررات دراسية وورش عمل ودورات تدريبية تُؤهّل العاملين الحاليين والمتوقع انضمامهم إلى تلك البرامج.

3- ضرورة تبادل الخبرات بين المعلمين ذوي الخبرة وبين المعلمين الجدد؛ كون المعلمين ذوي الخبرة لديهم وعي أكبر بمبدأ تفريد التعليم والفروق الفردية بين الطلاب.

4- يقترح الباحثون إجراء الأبحاث الآتية:

أ- بدراسة العلاقات الارتباطية بين كلّ من وعي المعلمين والمعلمات العاملين في برامج التربية الخاصة وبين تطبيقاتهم الفعلية وبين معرفتهم بالخطة التربوية الفردية؛ كونها وثيقة عمل رسمية تضمن تطبيق مبدأ تفريد التعليم لكل طفل.

ب- اتجاهات أولياء الأمور الطلبة من ذوي الإعاقة نحو مبدأ تفريد التعليم والخطة التربوية الفردية؛ كونهم عنصرًا أساسيًّا ومشاركًا في إنجاح الخطة.

قائمة المراجع

أولاً- المراجع بالعربية

- جديد، لبنى، (2010). العلاقة بين أساليب التعلم كنمط من أنماط معالجة المعلومات وقلق الامتحان وأثرهما على التحصيل الدراسي، مجلة جامعة دمشق، 26، 93-123.
- الحسن، عصام والزبير، آسيا (2016). اتجاهات معلمات المدارس الثانوية الخاصة في محلية بحري نحو تفريد التعليم وعلاقتها بالمؤهل العلمي والخبرة والاستخدام: دارسة مسحية. دراسة مقدمة لمجلة البطانة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الخرطوم. متاح على: http://khartoumspace.uofk.edu/123456789/23352
- الحوراني، محمد. العازمي، مناحي (2016). استراتيجيات التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة (الإعاقة - صعوبات التعلم). الطبعة الأولى. الدار الاكاديمية. دولة الكويت.
- الحوراني، محمد، المرهان، حمد. (2016). القياس والتقويم: تشخيص الموهبة والتفوق. الطبعة الثانية. الدار الاكاديمية. دولة الكويت
- دستور دولة الكويت. (1962).https://www.e.gov.kw/sites/kgoArabic/Forms/DastoorKuwaity.pdf
- رمضان، خولة وعسال، زينب (2017). البيداغوجيا الفارقية والتوجيه المدرسي بين النظرية والتطبيق. رسالة ماجستير، جامعة العربي التبسي، تبسة، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية. متاح على: http://dspace.univtebessa.dz:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/705/AR2017DID13.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- الزبون، محمد، المواضية، رضا، المواجدة، مراد والمواجدة، بكر (2016). أثر استراتيجيتي تفريد التعليم (خطة كلير) والتعليم التعاوني (جيكسو) في تحصيل طلبة مادة مبادئ علم التربية في جامعة الزرقاء الأردنية. المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، :(23) 9 .101- 117 Doi:10.20428/AJQAHE.9.1.5
- السلطاني، نسرين (2018). اتجاهات معلمي ومعلمات العلوم العامة في المدارس الابتدائية نحو تفريد التعليم. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، جامعة بابل، 41: .871-880 متاح على: https://www.iasj.net/iasj?func=fulltext&aId=154362
- الشماع، سالم (2009). العاطفة والعقل بين القلب والدماغ. القاهرة: الدار الثقافية للنشر.
- الظفيري، نواف. عباس، زينب (2015). دراسة الفروق في تطبيق الخطة التربوية الفردية في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية لدى العاملين مع ذوي الاحتياجات الخاصة بدولة الكويت. مجلة التربية 146 (2) 124-103.
- عبدالصاحب، أقبال.(2013).أثر تنويع التدريس وتفريد التعليم في تحصيل طالبات الصف الرابع الاعدادي في مادة الجغرافية. مجلة آداب المستنصر. (61) 1 – 40.
- قريشي، محمد (2017). البيداغوجيا الفارقية ومساهمتها في تحفيز تلاميذ الطور الثانوي على الممارسة الرياضية أثناء الحصة. رسالة ماجستير، جامعة محمد بوضياف، المسيلة، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية. متاح على:http://dspace.univ-msila.dz:8080//xmlui/handle/123456789/2239
- الكناني، ممدوح، الكندري، أحمد، جابر، عيسى، الموسوي، حسن. (1994). المدخل إلى علم النفس. مكتبة الفلاح. دولة الكويت .
- مجلس الأمة الكويتي. (2010). القانون رقم 8 لسنة 2010بشأن حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة. دولة الكويت
- مجمع اللغة العربية. (1960). المعجم الوسيط. القاهرة .
- مرعي، توفيق، والحيلة، محمد (1998). تفريد التعليم، الطبعة الأولى، دار الفكر، عمان.
- مرعي، توفيق، والحيلة، محمد (2002). تفريد التعليم، الطبعة الثانية، دار الفكر، عمان.
- المرهان، حمد، والعنزي، صالح، والظفيري، نواف، والعازمي، مناحي. (2015). مقدمة في التربية الخاصة. الطبعة الثالثة. مكتبة الكويت الوطنية. دولة الكويت.
- الموسى، ناصر. (2008). مسيرة الربية الخاصة في المملكة العربية السعودية من العزل على الدمج. دار القلم. الإمارات العربية المتحدة.
- الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب (2013). التعريف بقسم التربية الخاصة. اطلع عليه في 2019-11-21. متاح من الموقع http://www.paaet.edu.kw/mysite/Default.aspx?tabid=6320&language=ar-KW :

ثانياً- المراجع بالإنجليزية:

- Abbas, Z. (2014). Examining special education teachers' knowledge and skills regarding the IEP document and process in the State of Kuwait: An exploratory investigation (Unpublished doctoral dissertation). Available from ProQest Dissertation and Theses database. (UMI No. 3628804).
- Alkahtani, M,.& Kheirallah, S.(2016). Background of Individual Education Plans (IEPs) Policy in Some Countries: A Review. Journal of Education and Practice, 7 (24):15-26. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1112737.pdf

- Alsahou, H. (2015). Teachers' beliefs about creativity and practices for fostering creativity in science classroom in the State of Kuwait (PhD thesis, University of Exeter). United Kingdom.
- Al-Shammari,Z,&Hornby,G.(2019).Special Education Teachers' Knowledge and Experience of IEPs in the Education of Students with Special Educational Needs, International Journal of Disability, Development and Education, DOI: 10.1080/1034912X.2019.1620182
- Bafra, L. T., & Kargin, T. (2009). Investigating the Attitudes of Elementary School Teachers, School Psychologists, and Guidance of Research Center Personnel on the Process of Preparing the Individualized Educational Program and Challanges Faced During Related Services. Educational Science: Theory & Practice, 9 (4), 1959-1972.
- Boelens, R., Voet, M. & De Wever, B. (2018). The design of blended learning in response to student diversity in higher education: Instructors' views and use of differentiated instruction in blended learning. Computers and Education, 120, 197-212. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.02.009
- Chapman, C., & King, R. (2003). Differentiated instructional strategies for reading in the content areas. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Christle, C. A., & Yell, M. L. (2010). Individualized Education Programs: Legal Requirements and Research Findings. Exceptionality. A Special Education Journal, 18 (3), 109-123.
- Council Exceptional Children. (2009). What Every Special Educator Must Know: Ethics, Standards, and Guidelines. Arlington, VA: Council Exceptional Children.
- Hallahn, D. P., & Kauffman, J. M. (2006). Exceptional learners: An introduction to special education (10th ed.). Boston: Allyn & Bacon
- Jones,R.(2003). The Construction of Emotional and Behavioural Difficulties. Educational psychology in practice.19(2),147-157. https://doi.org/10.1080/02667360303234
- Matson,J,&Williams,L.(2013).Differential diagnosis and comorbidity: distinguishing autism from other mental health issues. Neuropsychiatry .3(2), 233–243.
- Njagi, M. (2014). Teachers' Perspective towards Differentiated Instruction Approach in Teaching and Learning of Mathematics in Kenya. International Journal of Humanities and Social Science, 4 (13): 236-241.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research:Cleaning up a messy construct. Review of Educational Research, 62(3), 307-332. https://doi.org/10.2307/1170741
- Pallant, J., (2010). SPSS survival manual A step by step guide to data analysis using the SPSS program. 4th Edition, McGraw Hill, New York.
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In J. Sikula (Ed.), Handbook of research on teacher education (pp. 102-119). New York: Simon and Schuster Macmillan.

- Suprayogi, M., Valcke, M. & Godwin, R. (2017). Teachers and their implementation of differentiated instruction in the classroom. Teaching and Teacher Education, 67, 291-301. https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.020
- Thompson, A. (1992). Teachers' beliefs and conceptions: A synthesis of the research. In D. Grouws (Ed.), Handbook of research on mathematics teaching and learning (pp. 127-146). New York: Macmillan.
- Tomlinson, Carol Ann. (1999). The differentiated classroom: responding to the needs of all learners. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and curriculum Development.
- Valiandes, S. (2015). Evaluating the impact of differentiated instruction on literacy and reading in mixed ability classrooms: Quality and equity dimensions of education effectiveness. Studies in Educational Evaluation, 45, 17-26. http://dx.doi.org/10.1016/j.stueduc.2015.02.005
- Van goidsenhoven, S., Vastmans, K., Ghesquiere, P., & Maes, B. (2001). Limitations in the typology of the special education system in Flanders. Leuven: Centrum voor orthopedagogiek, Katholieke Universiteit Leuven.
- Wan, S. (2016). Differentiated instruction: Hong Kong prospective teachers' teaching efficacy and beliefs, Teachers and Teaching, 22 (2): 148-176. Doi: 10.1080/13540602.2015.1055435
- Wellington, J. (2000). Educational research: Contemporary issues and practical approaches. London: Continuum.
- Woolley, S. L., Benjamin, W. J. J., & Woolley, A. W. (2004). Construct validity of a self-report measure of teacher beliefs related to constructivist and traditional approaches to teaching and learning . Educational and Psychological Measurement, 64, 319-331. https://doi.org/10.1177/0013164403261189