

تصورات المعلمين نحو مدى معرفتهم وممارساتهم للمواءمة التعليمية في دولة الكويت

د. بدور عايض العازمي¹ د. هدى سالم العازمي²

كلية التربية - جامعة الكويت

دولة الكويت

الملخص

الأهداف: هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على مدى معرفة وممارسة المعلمين للمواءمة التعليمية عند تدريس الطلاب الذين يواجهون صعوبات في التعلم من وجهة نظرهم وربطها ببعض المتغيرات الديموغرافية (نوع الخدمة، المرحلة التعليمية، المعرفة بقوانين الإعاقة، توافر خدمات التربية الخاصة في المدرسة). **المنهج:** اتبعت الدراسة المنهج الوصفي الكمي من خلال استخدام استبانة مكونة من 24 عبارة موزعة على محورين اثنين، هما: مواءمة التقويم، ومواءمة التدريس. وتم تطبيقها على عينة ملائمة بلغت 111 طالب وطالبة تدريب ميداني، و138 معلماً ومعلمة، بإجمالي 249 مشاركاً ومشاركة. تم استخدام الإحصاء الوصفي، والإحصاء الاستدلالي؛ لتحليل البيانات الكمية. **النتائج:** خلصت الدراسة إلى أن أفراد العينة يتصورون أنفسهم على دراية ورغبة في ممارسة المواءمة عند تدريس الطلاب الذين يواجهون صعوبات في التعلم في كلا المحورين: مواءمة التقويم، والتدريس بشكل عام. كما يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المشاركين في الدراسة حول المياس ومحاوره تبعاً لمتغير: المهنة، المعرفة بقوانين الإعاقة، توفر خدمات التربية الخاصة في المدارس. وإضافة إلى ما سبق فقد أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير المرحلة التعليمية. **الخاتمة:** تشكل تصورات المعلمين نحو متغيري الدراسة أساساً بناءً لتنفيذها على أرض الواقع، ويأتي عنصر الدراسة والرغبة أساساً للنتائج المتوقعة. وتم تقديم التوصيات ومناقشتها في ضوء نتائج الدراسة.

الكلمات المفتاحية: تصورات المعلمين، المواءمة التعليمية.

- 1 أستاذ مساعد بقسم المناهج وطرق التدريس. الاهتمامات البحثية: برامج إعداد المعلمين، طرق التدريس والتكنولوجيا المساندة، التعليم الدامج. الإيميل: bedoor.alazemi@ku.edu.kw
- 2 أستاذ مساعد بقسم المناهج وطرق التدريس. الاهتمامات البحثية: برامج إعداد المعلمين، طرق التدريس. الإيميل: huda.alazmi@ku.edu.kw
- سُلم البحث في 7/3/2023، أُجيز للنشر في 30/4/2023.

مقدمة

شهدت السنوات الأخيرة ازدياداً ملحوظاً في أعداد الطلاب الذين يواجهون تحديات تعليمية في فصول التعليم العام في جميع أنحاء العالم (UN, 2006). وجاءت تلك الزيادة نتيجة دعم العديد من الدول والمنظمات العالمية والدولية وصول الأطفال ممن لديهم تحديات تعليمية كالأطفال من ذوي الإعاقة إلى تعليم دامج مجاني وعالي الجودة (UNESCO, 2000; Watkins & Donnelly, 2014)؛ لأن من شأن هذا التعليم إزالة الحواجز، وتبديد المفاهيم الخاطئة، وخلق بيئة تعليمية مثالية (UN, 2006). وعلى الرغم من تلك الزيادة والدعم الدولي، لازال هؤلاء الطلاب يواجهون تحديات كبيرة تؤثر على تعليمهم. ومن بين تلك التحديات قلة وعي المعلمين وافتقارهم للمعرفة التي تتعلق بالطلاب الذين لديهم تحديات تعليمية (Gokool-Baurhoo & Asghar, 2019; Stites et al., 2018). هذا وقد جاء قانون الأشخاص ذوي الإعاقة في الولايات المتحدة الأمريكية (IDEA, 2004) بتشريعات تفرض تلقي الأطفال ذوي الإعاقة التعليم في بيئة أقل تقييداً، وممارسة التعليم والتعلم الدامج، وبمعنى آخر؛ ينبغي أن يتلقى الأطفال من ذوي الإعاقة أفضل تعليم ممكن إلى جانب أقرانهم من غير الإعاقات (IDEA, 2004). وعلى غرار ذلك، نجد في الكويت ازدياداً ملحوظاً في أعداد الطلاب من ذوي الإعاقة في فصول التعليم العام (الإدارة المركزية للإحصاء، 2022)، مما استدعى ضرورة سن القوانين التي تكفل تعليم هذه الشريحة الطلابية وفق ضوابط ومعايير محددة. فجاء القانون رقم 8/2010 ليستهدف الأشخاص من ذوي الإعاقة، ويتضمن العديد من المواد التي تنص على ضرورة العمل على تحقيق التعليم الدامج لجميع الطلاب من ذوي الإعاقة على اختلاف أنواع هذه الإعاقات ومدى شدتها، واعتباره حقاً أساسياً من حقوقهم. فنجد في المادة رقم 10 ما نصّه " تتخذ الحكومة جميع الترتيبات الإدارية والتنظيمية الفعالة والمطلوبة لدمج الأشخاص ذوي الإعاقة وصعوبات التعلم وبطيئي التعلم في مراحل التعليم المختلفة..."، وهذا دليل واضح على أن الكويت قد أولت تعليم الأشخاص من ذوي الإعاقة الذين يواجهون تحديات تعليمية اهتماماً كبيراً، وأنها تسعى نحو تحقيق التعليم الدامج من خلال توفير العديد من المكونات الأساسية، التي من بينها توفير كوادر تعليمية مهيئة

مهنية وعلمية، تكون قادرة على توظيف الممارسات التعليمية المبنية على الأدلة العلمية التي أوصى بها التربويين من أجل تحقيق التعليم الدامج. وإضافة إلى ذلك، فقد أكدت الأبحاث السابقة أهمية دور معلمي التعليم العام في تحقيق نجاح تطبيق التعليم الدامج؛ حيث بينت الدراسات أن كلاً من اتجاهات المعلمين، ومعرفتهم بالأشخاص من ذوي الاحتياجات الخاصة، واستخدام استراتيجيات التدريس اللازمة لهم، تعدّ متطلبات أساسية لتنفيذ التعليم الدامج بنجاح. وتعد ممارسات المواءمة/التسهيلات من الممارسات الضرورية في التربية الخاصة على وجه التحديد، حيث تسهم في تحقيق التعليم الدامج الذي يؤدي إلى نجاح الطلاب من ذوي الإعاقة. وأشار (Kurniawati et al., 2022) إلى أن المعلمين الذين يقومون بمواءمة ممارساتهم التعليمية للطلاب من ذوي الإعاقة هم أكثر عرضة لمساعدتهم على النجاح أكاديمياً. حيث تعد ممارسات المواءمة/التسهيلات ضرورية لمساعدة الطلاب من ذوي الإعاقة في الوصول إلى المواد التعليمية وتسهيل عملية التعلم. وأشارت بعض الدراسات إلى أنه يمكن للطلاب التي تتراوح إعاقاتهم ما بين البسيطة إلى الشديدة أن ينجحوا في مواضيع متنوعة إذا كان المعلمون على استعداد لتقديم الدعم اللازم في البيئات المحيطة بالطالب (الجعفري، 2012)؛ (Yu & Cho, 2022; Hawpe, 2013).

ويعتمد التنفيذ الناجح لممارسة الدمج - التي تظهر من خلال تمييز تلك الطرائق التدريسية والتقويمية - على مدى معرفة المعلمين بتلك الممارسات، والمهارات التي يمتلكونها، واتجاهاتهم نحوها. حيث يمكن تقديم ممارسات المواءمة أو التسهيلات ضمن عناصر مختلفة في المنهج التعليمي، وتشمل طرائق التدريس المتنوعة التي يقدمها المعلم أثناء الحصة الدراسية، وكذلك في عملية القياس والتقويم، إضافة إلى البيئة الصفية. وغالباً ما تكون المواءمة/التسهيلات ضرورية للطلاب الذي يواجه تحديات تعليمية كونه من ذوي الإعاقة، وذلك لاستخدامها من أجل النجاح في إكمال المهام الأكاديمية في المدرسة وفي الفصول الدراسية كافة. كما أن استخدام التسهيلات لا يقلل من المتطلبات المعرفية للمهام، بل يوفر فرصة الوصول إلى إكمال تلك المهام، ومن الأمثلة على تلك الممارسات تمديد وقت الاختبار للطلاب من ذوي الإعاقة البصرية، وتوفير استمارة اختبار بحجم خط أكبر. ويمكن

استخدام ممارسات المواءمة/التسهيلات في المهام الصفية، وفي التكاليف والواجبات المنزلية، والاختبارات في أثناء الفصل الدراسي.

وتُعرّف المواءمة/التسهيلات بأنها إجراء تغييرات في المنهج بهدف تمكين الطالب من تحقيق الاستجابة وإكمال المهام المطلوبة؛ مما يؤدي إلى تحقيق الأهداف المرجوة في فصول التعليم العام. وبشكل عام، يمكن تقسيم مواءمة الطلاب من ذوي الإعاقة إلى أربع فئات تشمل العرض التقديمي والاستجابة والتوقيت والمكان. وتعمل مواءمة العروض التقديرية على تغيير طريقة تقديم المواد للطلاب، حيث يمكن للطلاب الوصول إلى المعلومات دون الحاجة بالضرورة إلى قراءة المطبوعات التقليدية بصوت عالٍ. مثال على ذلك، مشاهدة مقطع فيديو حول نفس الموضوع أو الاستماع إلى تسجيل نص مطبوع. أما تسهيلات الاستجابة التي يتم من خلالها تعديل وتغيير استجابة الطالب أو عرضه للمعرفة، حيث تمكن الطالب من أداء المهام والمشاريع والامتحانات بطريقة مختلفة، ومن أمثلته استخدام جهاز كمبيوتر لكتابة الواجبات، أو استخدام مسجل صوت رقمي لالتقاط الإجابات. وبالنسبة لتغيير تعديلات التوقيت فمن شأنها أن تمنح المتعلم مزيداً من الوقت لإنجاز مهمة ما. أما النوع الآخر فيشمل ملائمة التوقيت الذي يتضمن زيادة الوقت لإكمال مهمة أو اختبار، أو من خلال تغيير الطريقة التي يتم بها تنظيم الوقت لإكمال المهمة. ومثال على ذلك، السماح بإكمال الاختبار على جزأين من نصف ساعة بدلاً من فترة واحدة مدتها ساعة واحدة. وأخيراً مواءمة المكان تشمل تغيير البيئة التي يتواجد فيها الطالب في أثناء إكمال مهمة أو اختبار. ومن أمثلتها نقل الطالب إلى غرفة أكثر هدوءاً، أو ضبط المثيرات في الفصل، مثل إطفاء الأنوار أو تشغيل الموسيقى الهادئة.

أحصت المراجعيات والأدبيات ذات الصلة - تحديداً في الوطن العربي - عدداً قليلاً من الدراسات والأبحاث التي تناولت بشكل خاص معرفة واستخدام المعلمين للممارسات التعليمية كالمواءمة والتسهيلات للطلاب من ذوي الإعاقة. حيث ركزت معظم الدراسات البحثية على استعداد المعلمين لتوفير المواءمة للطلاب من ذوي الإعاقات المحددة، وليس للطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة بشكل

عام، والبحث في اتجاهات وتصورات المعلمين وأعضاء هيئة التدريس في مراحل تعليمية محددة نحو التعليم الدامج والاحتياجات اللازمة لتحقيقه (الجعفري، 2012؛ Stites et al., 218؛ Abdella, 2018).

فعلى مستوى التعليم العالي، اهتمت بعض الدراسات بقياس استعداد أعضاء هيئة التدريس لاستخدام ممارسات المواءمة للطلاب من ذوي صعوبات التعلم تحديداً (Gokool-Baurhoo & Asghar, 2019; Skinner, 2007). حيث أجرى Skinner (2007) دراسة هدفت إلى معرفة استعداد أعضاء هيئة التدريس بالكلية لتقديم المواءمة للطلاب من ذوي صعوبات التعلم. وبينت نتائج الدراسة أن أعضاء هيئة التدريس على استعداد للسماح بتسجيل المحاضرات على شريط صوتي، ولكنهم غير راغبين في السماح بالأخطاء الإملائية في التكاليف. وفي دراسة أخرى تقصت تأثير بعض المتغيرات على استعداد الهيئة الأكاديمية في الجامعات نحو استخدام المواءمة للطلاب من ذوي الإعاقة. وقام (Abdella, 2018) بدراسة مدى استعداد المعلمين لتوفير مواءمة تعليمية للطلاب من ذوي الإعاقة في الجامعات في ظل بعض المتغيرات. ولجمع البيانات، تم توزيع الاستبيان على إجمالي 252 عضو هيئة تدريس من أربع جامعات. وتوصلت الدراسة إلى أن غالبية أفراد العينة أبدوا استعداداً إيجابياً لتوفير المواءمة والتسهيلات التعليمية. كما كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط الدرجات بين المشاركين، تعزى لمتغير موقع الجامعة، والعمر، والمقرر في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة، والتدريب على منهجية التدريس، والتدريب على زيادة الوعي بالتعليم الدامج، والخبرة في تدريس الطلاب من ذوي الإعاقة. وفي الوطن العربي، أجرى (Alahbabi, 2006) في دولة الإمارات العربية المتحدة دراسة هدفت إلى التعرف على اتجاهات معلمي التربية الخاصة والتعليم العام بدءاً من رياض الأطفال إلى الصف الثاني عشر نحو دمج الطلاب من ذوي الإعاقة في التعليم العام. وتوصلت الحبابي إلى وجود اختلاف كبير في الاستعداد لمواءمة الطلاب من ذوي الإعاقة بين معلمي التربية العامة والخاصة. حيث أظهرت النتائج أن معلمي تعليم التربية الخاص أكثر استعداداً من معلمي التعليم العام لمواءمة الطلاب من ذوي الإعاقة.

أما بالنسبة للدراسات التي بحثت في اتجاهات وتصورات معلمي ما قبل الخدمة، فهناك دراسة حديثة قام بها (Yu & Cho, 2022) هدفت إلى وصف ما تم تعلّمه على مدى العشرين عامًا الماضية من البحث في الاتجاهات نحو التعليم الدامج لمعلمي مرحلة ما قبل الخدمة (مرحلة الطفولة المبكرة). وتم إجراء مراجعة شاملة للأدبيات بهدف الفحص الدقيق لأغراض الدراسات التي تمت مراجعتها، والطرق المستخدمة لقياس اتجاهات معلمي ما قبل الخدمة تجاه التعليم الدامج، والنتائج الرئيسية لهذه الدراسات، وتم تحديد ست عشرة دراسة. وكشفت نتائج هذه المراجعة أن معلمي مرحلة ما قبل الخدمة (مرحلة الطفولة المبكرة) لديهم اتجاهات إيجابية تجاه التعليم الدامج، بالرغم من أن مشاعرهم كانت مختلطة تجاه استعدادهم للعمل مع الأطفال ذوي الإعاقة، وبخاصة من يتميزون منهم بالإعاقات الشديدة أو السلوكية. وكانت هناك نتائج مختلطة فيما يتعلق بالعوامل التي أثرت في اتجاهات المعلمين من مثل المقررات والخبرة الميدانية. وتجدر الإشارة هنا إلى أن الأساليب التي استخدمها الباحثون قد تنوعت، على الرغم من أن معظم الدراسات تضمنت استطلاعات أو مقابلات. هذا بالإضافة إلى دراسة (Mahar et al., 2010)، التي جاءت بغرض تحديد الاتجاهات والمعرفة المكتسبة من قبل معلمي التعليم العام ما قبل الخدمة، فيما يتعلق بالطلاب ذوي الإعاقة. حيث بلغ عدد المشاركين ستة وخمسين معلمًا من معلمي التعليم العام ما قبل الخدمة في جامعة نورث داكوتا. وتم إجراء مسح من ثلاثة أجزاء (الاتجاهات، المعرفة، تطبيق معرفة التربية الخاصة). وأشارت ردود المشاركين إلى الآتي: (1) جاءت اتجاهات المعلمين ما قبل الخدمة تجاه دمج الطلاب ذوي الإعاقة مواتية للغاية، (2) كانت اتجاهات المشاركين الأقل تفضيلاً في مجال إدارة السلوك، (3) كانت اتجاهات المشاركين هامشية في إدارة الوقت والتغلب على الاتجاهات السلبية للآخرين، (4) كانت معرفة المشاركين في مجال التمايز في التقييم وطرق التدريس مواتية للغاية، (5) كانت معرفة المشاركين للمعرفة في مجالات القانون والإجراءات والإعاقات الشديدة هامشية، (6) كان تطبيق المشاركين في مجال الخصائص وممارسات المواءمة

والتسهيلات للطلاب من صعوبات التعلم واضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه مواتية للغاية.

وفي دراسة أخرى، ضمن دراسة مختلطة/مزجية المنهج، أجرى (Stites et al., 2018) دراسة هدفت إلى فحص تصورات المعلمين ما قبل الخدمة نحو احتياجاتهم المتعلقة بالتعليم الدامج. حيث ضمت عينة الدراسة 120 معلمًا في مرحلة ما قبل الخدمة (مرحلة الطفولة المبكرة والابتدائية) من جامعتين، من برامج التعليم العام والتربية الخاصة. واستخدم الباحثون استبانة تم تطويرها والتحقق من صحتها حول التعليم الدامج، وحول تصورات المعلمين نحو الاستعداد للتدريس في بيئة شاملة. اشتملت الاستبانة على مقياس ليكرت، وأسئلة الإجابة المفتوحة. وأشارت النتائج إلى أن معلمي ما قبل الخدمة يفتقرون إلى فهم التعليم الدامج، ويرون أنهم بحاجة إلى تطوير إضافي ليكونوا مستعدين تمامًا للتدريس في بيئة تعليمية دامجة. كما تشير النتائج إلى أن برامج إعداد المعلم تحتاج إلى توفير إطار مفاهيمي أكثر تماسكًا لتوجيه تعزيز كل من المقررات والجانب الميداني المتعلقة بالتعليم الدامج وممارساته الفعالة.

وعلى الصعيد المحلي، يتضح أن معلمي التعليم العام ما قبل الخدمة في الكويت لا يشعرون بالاستعداد لتعليم الطلاب من ذوي الإعاقة، ويشعرون أنهم لا يملكون المعرفة الكافية لتحقيق التعليم الدامج، وأنهم غير مهئين للتعامل مع تلك الفئة من الطلاب في مدارس التعليم العام (العازمي، 2020). ففي دراسة نوعية قامت بها العازمي (2021) هدفت إلى تعرف اتجاهات 19 معلمة ما قبل الخدمة نحو دمج الطلاب من ذوي الإعاقة في مدارس التعليم العام في دولة الكويت، والتعرف على مهاراتهم المعرفية والتدريسية من منظورهم. بينت النتائج أن اتجاهات أفراد العينة مقترنة بنوع ودرجة إعاقة الطالب من ذوي الإعاقة حيث تشعر المشاركات بإمكانية دمج الطلاب من ذوي الإعاقات البسيطة، وتحديدًا صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام. أما بالنسبة للطلاب من ذوي الإعاقة الشديدة فقد بينت النتائج أن المشاركات أبدین عدم استعدادهن لتدريس هذه الفئة،

وذلك بسبب عدم تمكنهم معرفياً من المهارات اللازمة لتحقيق التعليم الدامج، فضلاً عن أن برامج إعداد المعلمين لم توفر لهم تلك المعرفة. وتتحمل برامج إعداد المعلمين مسؤولية إعداد معلم ناجح، مزود بكافة العناصر الأساسية التي تمكنه من تحقيق التعليم الدامج. لذا نجد الكثير من تلك البرامج قد أخذت على عاتقها مسؤولية تطوير برامجها بشكل مستمر لمواكبة التطورات الحديثة وتحقيق الإصلاح التعليمي التربوي. ففي دراسة قام بها (Kurniawati et al., 2017) بحثت مدى تأثير برنامج تدريب المعلمين في أثناء الخدمة على اتجاهات معلمي المدارس الابتدائية العامة، ومعرفتهم بالأشخاص من ذوي الاحتياجات الخاصة وباستراتيجيات التدريس. استخدم الباحثون المنهج التجريبي الذي يتضمن اختبارات قبلية وبعدية في 11 مدرسة ابتدائية عامة. حيث تم تدريب المجموعة التجريبية ببرنامج تدريبي مدته 32 ساعة تدريبية وجهاً لوجه، وغطت الموضوعات الاتجاهات والمعرفة بالأشخاص من ذوي الاحتياجات الخاصة، إضافة إلى استراتيجيات التدريس. وكشفت النتائج عن وجود آثار إيجابية كبيرة لبرنامج التدريب فيما يتعلق باتجاهات ومعرفة واستراتيجيات التدريس للمشاركين بأحجام متوسطة إلى كبيرة التأثير. هذا وقد اتفقت تلك الدراسة مع ما أكدته دراسة تحليلية شاملة قام بها (Kahmann et al., 2022)، وأشارت نتائجها إلى أن برامج التطوير المهني لها تأثير متوسط في معرفة المعلمين واتجاهاتهم وممارساتهم. وعلاوة على ذلك، فإن ممارسات المعلمين تتحسن بشكل أكبر في تفريد التعليم الخاصة بهم إذا تم توفير برنامج التطوير المهني ضمن مجال موضوع معين. ومن هنا يتبين أن مسؤولية إعداد معلم ذي كفاءة يبدأ من برامج إعداد المعلمين، ويستمر خلال ممارسات الميدان التربوي الذي يعمل على توفير التطوير المهني والخدمات للمعلمين في المدارس، وذلك من أجل تحقيق التعليم الدامج.

مشكلة الدراسة

زاد - في الآونة الأخيرة - عدد الطلاب من ذوي الإعاقة، الذين يواجهون تحديات أكاديمية في فصول التعليم العام في مدارس دولة الكويت (الإدارة المركزية

للإحصاء، 2022)، ومن المفترض أن تقابل هذه الزيادة بإعداد معلم يمتلك المهارات الأساسية والضرورية التي تمكنه من تطوير مستوى الطلاب المعرفي والسلوكي، وتحقيق التعليم الدامج الذي نادت به وحثت عليه التشريعات الدولية والمحلية. ومن بين تلك المهارات التي ينبغي أن يمتلكها المعلم تمكُّنه من معرفة واستخدام ممارسات التعليم الدامج كالمواءمة/التسهيلات؛ وذلك لمواءمة القدرات المختلفة بين الطلاب في الفصل الدراسي. غير أن الدراسات السابقة رصدت شعور المعلمين بعدم الاستعداد لتعليم الطلاب من ذوي الإعاقة ومنخفضي الأداء الأكاديمي؛ بسبب تدني مستوى معرفتهم بطرائق التدريس المناسبة، وعدم خوضهم تجارب تعليمية ميدانية تسمح لهم بالتفاعل مع هؤلاء الطلاب (Yu & Cho, 2022)؛ مما يجعل المعلم يشعر بالخوف والقلق، ويؤثر على ممارساته التعليمية وعلى الطلاب أنفسهم (العازمي، 2021). كما بينت نتائج دراسات أخرى أن معلمي التعليم العام أقل استعداداً لاستخدام ممارسات المواءمة مع الطلاب من ذوي الإعاقة مقارنةً بنظرائهم من معلمي التعليم الخاص (Alahbabi, 2006)، وأنهم يفضلون أنواعاً معينة من ممارسات المواءمة دون سواها (Skinner, 2007). وهذا بدوره قد يؤثر سلباً على التحصيل الأكاديمي والسلوكي لدى الطالب، ويعيق الوصول إلى التعليم الدامج.

وتعد الدراسات العربية التي تناولت هذا الموضوع قليلة، واهتم أغلبها بدراسة اتجاهات المعلمين نحو التعليم الدامج والطلاب من ذوي الإعاقة بشكل عام، (العازمي، 2021؛ Nouf et al., 2020). حيث إن دراسة مدى معرفة واستخدام المعلمين لممارسات التعليم الدامج كالمواءمة عند تعليم الطلاب الذين يجدون صعوبة في التعلم بسبب إعاقاتهم، والتعمق فيها قد يساهم في توفير بيانات وافية لصناع القرار؛ ليستعينوا بها في تصميم برامج لإعداد المعلمين، وكذلك القياديين في الميدان التربوي، ومن ثم إيجاد الحلول المناسبة. كما أن الوقوف على التحديات والمشكلات التي تواجه الطالب المعلم في فترة التدريب الميداني - تحديداً عند تدريسهم للطلاب الذين يواجهون تحديات تعليمية - هي فترة تعليمية مهمة، من شأنه الكشف عن نقاط الضعف والقوة في برامج إعداد المعلمين ومن ثم العمل على تطوير تلك البرامج بالشكل المأمول. وفي ضوء ما سبق جاءت أسئلة الدراسة الحالية كما هو موضح بالفقرة الآتية.

أسئلة الدراسة

- 1 - ما مستوى معرفة وممارسة المعلمين للمواءمات التعليمية عند تدريس الطلاب الذين لديهم صعوبات في التعلم؟
- 2 - هل توجد فروق دلالة إحصائية في مستوى معرفة وممارسة المعلمين للمواءمات التعليمية عند تدريس الطلاب الذين لديهم صعوبات في التعلم قبل وبعد الخدمة؟
- 3 - هل توجد فروق دلالة إحصائية في مستوى معرفة وممارسة المعلمين للمواءمات التعليمية عند تدريس الطلاب الذين لديهم صعوبات في التعلم باختلاف المراحل التعليمية؟
- 4 - هل توجد فروق دلالة إحصائية في مستوى معرفة وممارسة المعلمين للمواءمات التعليمية عند تدريس الطلاب الذين لديهم صعوبات في التعلم باختلاف معرفتهم بقوانين الإعاقة؟
- 5 - هل توجد فروق دلالة إحصائية في مستوى معرفة وممارسة المعلمين للمواءمات التعليمية عند تدريس الطلاب الذين لديهم صعوبات في التعلم باختلاف توافر خدمات التربية الخاصة في المدارس؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى:

- 1 - قياس مدى معرفة وممارسة المعلمين للمواءمة أو التسهيلات لتدريس الطلاب الذين لديهم صعوبات في التعلم.
- 2 - قياس تصورات المعلمين نحو معرفتهم وممارستهم للمواءمة وفقا لبعض المتغيرات كالخدمة (معلمين قبل وأثناء الخدمة الميدانية)، والمرحلة التعليمية، والمعرفة القانونية، وتوافر خدمات التربية الخاصة.

أهمية الدراسة

الأهمية النظرية: تعدُّ الدراسة الحالية من الدراسات القليلة التي استطلعت

مدى معرفة وممارسة المعلمين للمواءمة عند تدريس الطلاب الذين لديهم صعوبات في التعلم وفقاً لبعض المتغيرات. فهي بذلك تساهم في الإضافة إلى الأبحاث والأدبيات التربوية في مجال التربية بشكل عام، والتربية الخاصة تحديداً؛ حيث توفر للباحثين معلومات جديدة يمكن البناء عليها والاستفادة منها.

الأهمية التطبيقية: يعد استطلاع مدى معرفة وممارسة المعلمين للمواءمة عند تدريس الطلاب الذين لديهم صعوبات في التعلم والتعرف عليها عاملاً مهماً للقياديين التربويين، وللمسؤولين في القطاع التعليمي. حيث يمكن للبيانات والمعلومات المستخلصة أن تساهم في الإصلاح التربوي من خلال توفير تلك المعلومات في رسم خارطة جديدة عند تعليم وتدريب المعلمين؛ وذلك لتذليل الصعوبات عند تعليم الطلاب الذين يواجهون تحديات تعليمية. كما يمكن أن تشير الدراسة الحالية إلى بعض العوامل المحتملة التي من شأنها أن تؤثر في مدى معرفة وممارسة المعلمين للمواءمة، ومن ثم تحديدها بشكل واضح، ليسهل تقديم برامج تدخل تعليمي وتربوي ينهض بمستوى المعلم.

مصطلحات الدراسة

- 1 - **صعوبات التعلم:** يمكن تحديدها ضمن إطار عام يشمل عدة مسببات منها: (1) العوامل المعرفية، (2) سوء ما وراء المعرفة الذي يعيق قدرة الطالب على مراقبة الأداء الذاتي وتصحيحه، (3) إعاقات التعلم الحقيقية التي تتطلب التقييم والعلاج المهني، (4) الصعوبات الحسية التي قد تعيق الأداء في بعض تخصصات الرعاية الصحية، (5) عادات الدراسة غير الفعالة، (6) تجربة تعليمية غير كافية (أهداف غير واضحة، تعليم سيئ التنظيم، غياب التدريب)، أو بيئة عقابية يتجنب فيها الطلاب الاقتراب من المعلمين للحصول على المساعدة، (7) قضايا غير أكاديمية، من مثل العلاقات الاجتماعية، أو صحة الزوج، أو العمل، (8) اختلال مستويات الدفاعية التي تعيق التواصل بين الطالب والمعلم، (9) الحالات الطبية الأساسية التي قد تؤثر على انتباه الطلاب وتحفيزهم وطاقاتهم وتوازنهم العاطفي

(Hendricson & Kleffner, 2002). وتُعرّف إجرائياً بأنها تلك التحديات التعليمية التي تعيق الطالب عن تحقيق الأهداف التعليمية، وتشمل عدة ظواهر، منها الصعوبات الأكاديمية والسلوكية للطلاب في مدارس التعليم العام في دولة الكويت.

2 - المواءمة/التسهيلات: هي تغييرات في طرائق التدريس وأساليب التقويم المقدمة للطالب الذي يواجه تحديات وصعوبات تعليمية في الفصل الدراسي، أو تغييرات في طريقة استجابة الطالب مع اعتبار عدم التغيير الجذري، وذلك لمساعدتهم في تحسين مستواهم الأكاديمي (Kahmann et al., 2022). وتُعرّف إجرائياً بأنها تغييرات في طرائق التدريس وأساليب التقويم يقوم بها معلم الفصل مع الطلاب الذين لديهم صعوبات تعليمية، بغية مساعدتهم في الوصول إلى المعرفة المناسبة إلى أقصى حد ممكن، وتحقيق الأهداف التعليمية المنشودة لنفس المرحلة الدراسية. ويمكن الاستدلال على معرفتهم وممارستهم للمواءمة من خلال استجاباتهم عبر بنود الاستبانة.

المنهج

تتبع الدراسة الحالية المنهج الوصفي الكمي، وهو منهج يُتيح لتعرف على الظاهرة من خلال وصفها وتحليلها كمياً، بشكل يساعد على معرفة الاتجاهات السائدة لدى أفراد مجتمع الدراسة، والوصول إلى تعميمات مقبولة (Creswell, 2014).

مجتمع الدراسة وعينتها

ينقسم مجتمع الدراسة وعينتها إلى قسمين، هما الآتي:

أولاً- طلبة وطالبات التربية العملية: يتكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب وطالبات مقرر التربية العملية من مختلف التخصصات الأكاديمية، للمراحل الدراسية التالية: رياض أطفال، ابتدائي، متوسط، ثانوي، في جامعة الكويت، في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 2022/2023، ويعد مقرر التربية العملية

مقرر إعداد وتدريب مهني يساعد في إكساب الطالب المعلم المهارات والكفايات التدريسية اللازمة لدوره كمعلم، ومهدت له المقررات التربوية في الفصول الدراسية السابقة في الجامعة، وهو مقرر تربوي إلزامي، ويعد واحداً من متطلبات التخرج والحصول على شهادة البكالوريوس من كلية التربية، وعادة ما يسجل به الطلبة خلال الفصل الدراسي الأخير من الجامعة، وبعد اجتيازهم جميع المقررات المطلوبة، ويقوم الطالب من خلال هذا المقرر بمزاولة مهنة التدريس في إحدى المدارس الحكومية، تحت إشراف مركز التربية العملية في كلية التربية بجامعة الكويت، وبالتعاون مع جهة التدريب المباشرة، وهي المدرسة، ويسمى الطالب المسجل في هذا المقرر باسم "الطالب المعلم". وتجدر الإشارة هنا إلى أن أغلب الطلبة قد اجتازوا المقرر التمهيدي في التربية الخاصة، ويتضمن هذا المقرر مفاهيم وقوانين التربية الخاصة وخصائص الأشخاص من ذوي الإعاقة. كما ينبغي على طلاب التربية الميدانية اجتياز أو التسجيل في مقرر تدريس الفئات الخاصة بالتوافق مع الميداني، ويكون ذلك محدداً للطلاب والطالبات في المرحلة الابتدائية. حيث يركز مقرر تدريس الفئات الخاصة على استراتيجيات التدريس، وكيفية موائمة وتعديل المنهج التعليمي للطلاب الذين يواجهون تحديات أكاديمية. وبلغ عدد مجتمع الدراسة حوالي 800 طالب وطالبة، أما عينة الدراسة فنظراً إلى قلة عدد أفراد مجتمع الدراسة فقد تم إرسال الاستبانة الإلكترونية لكل طلبة وطالبات التربية العملية، وبلغ عدد أفراد عينة الدراسة حوالي 111 طالباً وطالبة.

ثانياً- المعلمون والمعلمات: تكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين والمعلمات في مدارس التعليم العام والخاص في دولة الكويت، في محافظات التعليم الست في الفصل الدراسي الأول 2022/2023، وبناءً على إحصائيات التعليم للعام الدراسي 2020-2021، فقد بلغ إجمالي عدد المعلمين والمعلمات في مدارس التعليم في دولة الكويت نحو 74258 معلماً ومعلمة من مختلف المراحل الدراسية، منها 60907 من المعلمين والمعلمات في التعليم العام، و13351 في التعليم الخاص (الإدارة المركزية للإحصاء، 2022)، أما عينة الدراسة الحالية، فقد اختيرت

وفقاً لأسلوب العينة المتيسرة، من خلال إرسال الاستبانة الالكترونية إلى المعلمين والمعلمات عن طريق منصات التواصل الاجتماعي، ويرجع سبب اختيار أسلوب العينة المتيسرة إلى سرعة وسهولة الوصول إلى أكبر عدد ممكن من المعلمين خلال فترة زمنية قصيرة، وبلغ أفراد عينة الدراسة الإجمالية 249 مشاركاً منهم 111 طالباً وطالبة من التربية الميدانية، و138 معلماً ومعلمة، ويوضح جدول رقم 1 توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيراتها.

جدول 1

توزيع أفراد عينة البحث وفقاً لمتغيرات البحث (ن=249).

المتغير	مستوياته	العدد	النسبة %
الجنس	أنثى	157	63.1
	ذكر	92	36.9
الشهادة العلمية	دبلوم	7	2.8
	بكالوريوس	233	93.6
	ماجستير	4	1.6
	دكتوراه	5	2
المهنة	معلم-معلمة	138	55.4
	طالب-طالبة ميداني	111	44.6
المرحلة الدراسية	ابتدائي	72	28.9
	متوسط	113	45.4
	ثانوي	64	25.7
التخصص	علمية	67	26.9
	أدبية	182	73.1
نوع المؤسسة	حكومي عام	175	70.3
	حكومي تربية خاصة	24	9.6
	خاص عام	24	9.6
	خاص تربية خاصة	26	10.4
هل قمت بتدريس الطلاب من ذوي الإعاقة في فصول المدرسة	نعم	135	54.2
	لا	68	27.3
	غير متأكد	46	18.5

تابع / جدول 1

توزيع أفراد عينة البحث وفقاً لمتغيرات البحث (ن=249).

المتغير	مستوياته	العدد	النسبة %
شدة الإعاقة التي قمت بتدريسها	شديد	11	4.4
	متوسط	59	23.7
	بسيط	45	18.1
	أكثر من درجة	19	7.6
	لا أعلم	36	14.5
أنا على دراية بقانون / تشريعات التربية الخاصة (الإعاقة) في بلدي	غير معاق	79	31.7
	نعم	117	47
	لا	60	24.1
	غير متأكد	72	28.9
	نعم	111	44.6
تقدم مؤسستي خدمات للطلاب من ذوي الإعاقة	لا	66	26.5
	غير متأكد	72	28.9
	نعم	111	44.6

عرض الجدول رقم 1 البيانات الوصفية لعينة الدراسة، وجاءت النسبة الكبرى من المشاركين من الإناث بنسبة 63.1%، وكان ما نسبته 93.6% من المشاركين من حاملي درجة البكالوريوس، وهذه النسبة منطقية لطبيعة عينة الدراسة، وفي ذات السياق كانت هناك نسبة من حاملي الماجستير والدكتوراه والدبلوم، وتقاربت نسبة المشاركين من المعلمين والمعلمات مع طلاب وطالبات التدريب الميداني، فجاءت نسبة المعلمين والمعلمات 55.4%، بينما النسبة المتبقية كانت لطلاب وطالبات التدريب الميداني، وجاءت النسبة الكبرى من المشاركين من التخصصات الأدبية بنسبة 73.1%، كما توزع المشاركون في الدراسة على مراحل التعليم الثلاث، وجاءت النسبة الكبرى من المرحلة المتوسطة بما يعادل 45.4% منهم، أما بالنسبة إلى نوع المؤسسة التي ينتمون إليها، فقد كانت النسبة الكبرى من المشاركين تنتمي إلى التعليم الحكومي العام بما يعادل 70.3%، بينما كان 10.4% من المشاركين ينتمون إلى التعليم الخاص بالتربية الخاصة، وكان ما نسبته 9.6% من المشاركين ينتمون إلى التعليم الحكومي قسم التربية الخاصة، و 9.6%

منهم إلى التعليم الخاص. كما يتضح من ذات الجدول أن 54.2% من المشاركين قاموا بتدريس الطلاب من ذوي الإعاقة، وتنوعت شدة الإعاقة لديهم، حيث جاء 23.7% منهم مع طلاب من ذوي الإعاقة المتوسطة، و18.1% مع طلاب من ذوي الإعاقة البسيطة، و7.6% مع طلاب من ذوي الإعاقة بأكثر من درجة، وأخيراً 4.4% مع طلاب من ذوي الإعاقة الشديدة، وحول درايتهم بقوانين وتشريعات التربية الخاصة، كان ما نسبته 47% من المشاركين على دراية بهذه القوانين، بينما كانت نسبة 28.9% غير متأكدين من مدى المعرفة بهذه القوانين، وأخيراً، فقد أكد 44.6% من المشاركين أن الجهة التي ينتمون إليها تقدم خدمات للطلاب من ذوي الإعاقة، بينما 28.9% كانوا غير متأكدين.

الأداة

تم تطوير وبناء أداة الدراسة الحالية - وهي عبارة عن استبانة - بعد الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة (Skinner, 2007; Wolman et al., 2004)، وتم استخدام الاستبانة لجمع البيانات من المشاركين، وتكونت الاستبانة من قسمين: 1- البيانات الديموغرافية، وتضمنت أسئلة متعلقة بنوع المهنة، والمرحلة الدراسية، والدرجة العلمية، وأسئلة وصفية أخرى تتعلق بالمعرفة القانونية، وخدمات التربية الخاصة، 2- العبارات المتعلقة بقياس معرفة وممارسة المعلمين للمواءمة التعليمية مع الطلاب الذين يواجهون صعوبات في التعلم، واعتمدت الاستبانة على مقياس ليكرت الرباعي (4= أعلم عنها وقد استخدمتها، 3= أعلم عنها وأرغب في ممارستها، 2= أعلم عنها ولست على استعداد لممارستها، 1= لا أعلم عنها)، وقد جرى التحقق من الخصائص السيكومترية للأداة كالآتي:

صدق الأداة

صدق المحتوى: ويعني أن محتوى الاستبانة يشمل جميع الأبعاد والمفاهيم الذي يهدف البحث لقياسها، وللتأكد من صدق محتوى الأداة في قياس أبعاد وموضوع الدراسة تم عرضها على مجموعة من المحكمين، وجميعهم من الأكاديميين

المختصين في موضوع الدراسة، وقد أجاز المحكمون الاستبانة حيث وجدوا أن محتوى الاستبانة يشتمل على جميع الأبعاد والعبارات التي تهدف الدراسة الحالية إلى قياسها، واقترح المحكمون بعض التعديلات المتعلقة بإعادة صياغة بعض العبارات التي يوجد فيها غموض، أو إضافة أمثلة للتوضيح، وتم أخذ جميع المقترحات بعين الاعتبار. كذلك تم التأكد من أن أداة الدراسة وأبعادها قادرة على قياس ما صممت من أجله، وذلك من خلال مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة العربية والأجنبية وتحليلها، وكما أشرنا سابقاً فقد تم عرضها على مجموعة من المحكمين الذين أجازوا هذه الاستبانة. وتكونت الاستبانة بصورتها النهائية من 24 عبارة موزعة على بعدين، البعد الأول: فيه ممارسات مواءمة التقويم، وتتضمن 13 عبارة، والبعد الثاني: وفيه ممارسات مواءمة التدريس، وتتضمن 11 عبارة، كما هو موضح في جدول 2.

صدق البناء: بعد تطبيق الاستبانة تم استخراج معامل ارتباط بيرسون لدرجة كل عبارة من عبارات الأداة مع الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، والدرجة الكلية للأداة ككل، وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول 2.

جدول 2

معاملات الارتباط بين عبارات الأداة مع الدرجة الكلية للمحور والدرجة الكلية للأداة ككل

الارتباط بالأداة ككل	الارتباط بالمحور	العبارة
0.974**		المحور الأول: ممارسات مواءمة التقويم
0.436**	0.499**	1 السماح للطلاب الذين يجدون صعوبة في التعلم بإجراء الاختبارات في أماكن منفصلة (مثال: مكتبة، غرفة دراسية)
0.588**	0.652**	4 السماح للطلاب الذين يجدون صعوبة في التعلم باستخدام التكنولوجيا للاختبارات (مثال: الآلة الحاسبة، القارئ).
0.471**	0.534**	7 السماح للطلاب الذين يجدون صعوبة في التعلم بإجراء الاختبارات شفهيًا عندما يأخذها الطلاب الآخرون بشكل مكتوب
0.606**	0.616**	9 السماح للطلاب الذين يجدون صعوبة في التعلم بأخذ صيغ بديلة للامتحانات (مثال: اختبارات الاختيار من متعدد بدلاً من الاختبارات المقالية).

تابع / جدول 2

معاملات الارتباط بين عبارات الأداة مع الدرجة الكلية للمحور والدرجة الكلية للأداة ككل

الارتباط بالأداة ككل	الارتباط بالمحور	العبرة	
0.562**	0.584**	السماح للطلاب الذين يجدون صعوبة في التعلم باستخدام وسائل التذكر للامتحانات (مثال: القوانين الرياضية والمصطلحات الرئيسية).	12
0.577**	0.629**	السماح باستخدام مراقب أو قارئ أثناء الامتحان إذا كان الطالب الذي يواجه صعوبة في التعلم يحتاج ويطلب ذلك.	18
0.641**	0.641**	السماح للطلاب الذين يجدون صعوبة في التعلم بأخذ فترة أطول في الامتحانات.	23
0.501**	0.540**	السماح للطلاب الذين يجدون صعوبة في التعلم بالقيام بمهام إضافية (مثال: واجبات ومشاريع) عندما لا يتوفر هذا الخيار للطلاب الآخرين.	3
0.651**	0.658**	أقوم بتقسيم المهمة أو التكليف (مثال: واجبات، أنشطة صفية) إلى مكونات أصغر (مجزأة إلى أقسام، وعلى فترات زمنية متعددة).	8
0.646**	0.610**	ضبط توقعات الأداء في الواجبات والتكاليف للطلاب الذين يجدون صعوبة في تعلم كل المحتوى (أي أن تكون توقعاتي عن مستوى أداء الطلاب الذين يواجهون صعوبات تعلم مناسبة لقدراتهم).	13
0.630**	0.619**	أشجع الطلاب، ممن هم بحاجة، على استخدام التكنولوجيا في إتمام المهام التعليمية كالواجبات.	16
0.613**	0.629**	السماح للطلاب الذين يجدون صعوبة في التعلم بإكمال مشاريع بديلة قابلة للمقارنة بدلاً من المهام المعطاة للآخرين.	21
0.653**	0.699**	السماح بتمديد المواعيد النهائية لإنجاز مشاريع الفصل والواجبات للطلاب الذين لديهم صعوبة التعلم.	24
0.974**		المحور الثاني: ممارسات مواءمة التدريس	
***0.453	***0.409	السماح للطلاب الذين يجدون صعوبة في التعلم بتسجيل شرحي للدرس في أثناء الحصة بطريقة رقمية.	5
***0.514	***0.583	تعليم الطلاب الذين يجدون صعوبة في التعلم طرق التذكر لمحتوى المادة العلمية (مثال: الترميز بالألوان، الكلمات المفتاحية).	6
***0.521	***0.599	استخدام طرق تدريس تعليمية متعددة الحواس (مثال: سمعي، بصري) لتعليم الطالب محتوى الدرس.	10
***0.473	***0.582	بناء وتنظيم الدروس التعليمية، بالبداة بنظرة عامة ثم تنظيم المعلومات ومراجعة الأهداف.	11
***0.578	***0.653	أستكمل تدريسي في الفصل بوسائل المساعدة الدراسية (مثال: الخطوط العريضة، مرشد الدراسة، أوراق المراجعة).	14

تابع / جدول 2

معاملات الارتباط بين عبارات الأداة مع الدرجة الكلية للمحور والدرجة الكلية للأداة ككل

الارتباط بالأداة ككل	الارتباط بالمحور	العبرة
0.614***	0.683***	20 إرشاد الطلاب الذين يجدون صعوبة في التعلم في فهم القراءة و / أو إستراتيجيات الكتابة باستخدام عدة أساليب تعليمية (التلخيص والتميز).
0.622***	0.594***	22 تزويد الطلاب الذين يجدون صعوبة في التعلم بنسخ كاملة أو مختصرة لملاحظات شرعي في أثناء الحصة الدراسية.
0.490***	0.556***	2 تبادل الأفكار مع المعلمين الآخرين فيما يتعلق بالطرق الممكنة التي تلبي احتياجات الطلاب الذين يواجهون صعوبة في التعلم.
0.584***	0.635***	15 استشارة المرشد الطلابي أو المتخصصين ذوي الخبرة في مجال الإعاقة حول مشكلة الطالب الأكاديمية (بإذن من الطالب أو ولي أمر الطالب).
0.622***	0.668***	17 المشاركة في أنشطة تطوير الموظفين لمعرفة المزيد عن المهارات الاجتماعية (مثال: الاتصال وحل المشكلات).
0.661***	0.703***	19 أجمع مع الطالب الذي يواجه صعوبة في التعلم، وأدعم الأشخاص (مثال: ولي الأمر، المعلمون) لمناقشة واتخاذ قرار بشأن الأساليب الممكنة لحل مشكلة (مشاكل) الطالب الأكاديمية

*** دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.01

يتضح من الجدول رقم 2 أن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمحور التابعة له، والاستبانة ككل ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.01، إذ تراوحت قيم معاملات الارتباط بين كل عبارة والمحور الأول "ممارسات مواعمة التقويم" ما بين 0.499 و0.699، في حين كانت ممارسات مواعمة التدريس في البعد الثاني تتراوح بين 0.409 و0.683، كما يتضح من الجدول أن قيم معامل الارتباط بين كل عبارة والاستبانة ككل دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.01، وهو ما يؤكد صدق التكوين الداخلي الاتساق للأداة.

ثبات الأداة

تم حساب ثبات أداة الدراسة من خلال حساب معامل الثبات باستخدام مقياس ألفا كرونباخ (Cronbach's alpha) على أفراد عينة الدراسة. وقد تم

احتساب معدل الثبات لكل بعد على حدة، وعلى الاستبانة بشكل عام، وكان للاستبانة وأبعادها معدل ثبات عالٍ، كما هو موضح في جدول 3.

جدول 3

معامل ألفا-كرونباخ لأبعاد الأداة

المحور	معامل ألفا كرونباخ	عدد الفقرات
المحور الأول: ممارسات مواءمة التقويم	0.855	13
المحور الثاني: ممارسات مواءمة التدريس	0.823	11
مدى معرفة وممارسة المعلمين للمواءمة عند تدريس الطلاب الذين يواجهون صعوبات في التعلم.	0.908	24

يتضح من الجدول السابق أن قيمة معامل ألفا-كرونباخ لكامل الأداة بلغت 0.908، وبلغت قيمة معامل ألفا-كرونباخ لعبارات المحور الأول 0.855، وعبارات المحور الثاني 0.823، وهي عبارات ذات قيم ثابتة أكبر من 0.7 مما يشير لوجود ثبات مرتفع لأداة الدراسة، ويؤكد موثوقية وكفاءة الأداة في الاستخدام المحدد سلفاً.

الإجراءات

بعد تطوير الاستبانة والتأكد من صدقها وثباتها تمت الاستعانة بتطبيق (Google Forms) للمساهمة في تصميمها إلكترونياً، والحصول على البيانات. وبعد الحصول على الموافقات الرسمية من الجهات المسؤولة، وزعت الاستبانة عن طريق إرسالها إلكترونياً إلى مجموعة من المعلمين والمعلمات من خلال بعض المنصات الإلكترونية (Microsoft Teams, Emails, WhatsApp). وقد أجاب جميع أفراد عينة الدراسة البالغ عددها 249، منها 111 طالباً وطالبة، 138 معلماً ومعلمة على عبارات الاستبانة، ولم تكن هناك بيانات مفقودة (Missing data).

الأساليب الإحصائية المستخدمة

ولتحليل نتائج الاستبانة؛ أُدخلت البيانات باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية SPSS Statistical Package for Social Science، واستُخدمت الأساليب الإحصائية الآتية:

أولاً - الإحصاء الوصفي، ويشمل:

- 1 - استخدام التكرارات والنسب المئوية.
- 2 - استخدام معادلة المتوسط الحسابي.
- 3 - استخدام الانحرافات المعيارية.

ثانياً - الإحصاء الاستدلالي، ويشمل:

- 1 - استخدام اختبار One-way ANOVA لكشف دلالة الفروق بين استجابات أفراد العينة مع مستويات كل متغير من متغيرات الدراسة، التي تنقسم إلى أكثر من فئتين، واختبار شيفيه Scheffe كاختبارٍ بعديٍّ لتحديد اتجاه الفروق في المتوسطات (متغير المرحلة الدراسية ومتغير المعرفة القانونية وتوفر خدمات التربية الخاصة).
 - 2 - استخدام اختبار Independent sample t-test لكشف دلالة الفروق بين استجابات أفراد العينة مع مستويات كل متغير من متغيرات الدراسة، وتنقسم إلى فئتين. (متغير نوع المهنة).
 - 3 - وتم الاعتماد على المتوسطات الحسابية لمقياس ليكرت الرباعي لأفراد العينة؛ لتكون مؤشراً على درجة معرفتهم وممارساتهم للمواءمة، وتتضمن المستويات التالية: أعلم عنها وقد استخدمتها: ذات وزن 4، أعلم عنها وأرغب في ممارستها ذات وزن 3، أنا أعلم عنها ولست على استعداد لممارستها ذات وزن 2، ولا أعلم عنها ذات وزن 1.
- ويتناول جدول 4 توزيع هذه القيم على مدرج استجابات عبارات أداة الدراسة.

جدول 4

توزيع قيم على مدرج استجابات عبارات أداة الدراسة

طول الفئة	مستوى الكفاءة
من 1-1.75	لا أعلم عنها.
أعلى من 1.75 - 2.5	أعلم عنها ولست على استعداد لممارستها.
أعلى من 2.5 - 3.25	أعلم عنها وأرغب في ممارستها.
أعلى من 3.25-4	أعلم عنها وقد مارسستها.

النتائج

أسئلة الدراسة ومناقشتها

السؤال الأول: للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل محور من محاور مقياس المواءمة، والدرجة الكلية للمقياس، انظر الجدول 5.

جدول 5

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على مقياس المواءمة

الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الاتفاق
المحور الأول: ممارسات مواءمة التقويم	3.04	0.64	أعلم عنها وأرغب في ممارستها
المحور الثاني: ممارسات مواءمة التدريس	3.21	0.58	أعلم عنها وأرغب في ممارستها
مدى معرفة وممارسة المعلمين للمواءمة عند تدريس الطلاب الذين يواجهون صعوبات في التعلم	3.12	0.57	أعلم عنها وأرغب في ممارستها

يوضح الجدول السابق أن المشاركين في الدراسة لديهم علم ورغبة في ممارسة المواءمة عند تدريس الطلاب الذين يواجهون صعوبات تعليمية، بمتوسط حسابي بلغ 3.12 من 4 وفقاً لمقياس ليكرت الرباعي الذي يشير إلى درجة (أعلم عنها وأرغب في ممارستها)، حيث تم تناول هذا المستوى من خلال محورين، جاء محور ممارسات التدريس في الترتيب الأول بمتوسط حسابي قدره 3.21 وانحراف

معياري بلغ 0.58 يليه محور التقويم بمتوسط حسابي بلغ 3.04 وانحراف معياري بلغ 0.64 وكلاهما يشيران إلى مستوى (أعلم عنها وأرغب في ممارستها) وفقاً للمقياس المستخدم. وتعد معرفة ورغبة المعلمين في ممارسة المواءمة عند تدريس الطلاب الذين يواجهون صعوبات في التعلم من الأمور الإيجابية؛ كونها تمثل دافعا لدى هؤلاء المعلمين لاستخدام هذه الممارسات، إلا أن ذلك لا يكفي لتحسين وتطوير العملية التعليمية، وتوفير بيئة داعمة للطلبة الذين يواجهون صعوبات في التعلم، حيث لا بد من اقتران هذه المعرفة وتلك الرغبة بممارسات يتم تمثيلها واستخدامها على أرض الواقع، ويمكن تفسير عدم استخدام معلمي التعليم العام لهذه الممارسات بسبب قلة الخبرة، وعدم امتلاكهم مهارات للتعامل مع الطلبة الذين لديهم صعوبات في التعلم، وذلك لاختلاف خصائصهم (الاجتماعية والسلوكية والمعرفية) عن أقرانهم في الفصل (Shin et al., 2016)، وجاءت نتائج استجابات المشاركين في الدراسة حول عبارات كل محور على حدة كما يأتي:

المحور الأول: ممارسات مواءمة التقويم

جدول 6

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على عبارات محور ممارسات التقويم مرتبة تنازلياً والدرجة الكلية

الرقم	العبرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
24	السماح بتمديد المواعيد النهائية لإنجاز مشاريع الفصل والواجبات للطلاب الذين لديهم صعوبة التعلم.	3.32	0.912	أعلم عنها وقد استخدمتها
13	ضبط توقعات الأداء في الواجبات والتكاليف للطلاب الذين يجدون صعوبة في تعلم كل المحتوى (أي أن تكون توقعاتي عن مستوى أداء الطلاب الذين يواجهون صعوبات تعلم مناسبة لقدراتهم).	3.26	0.919	أعلم عنها وقد استخدمتها
23	السماح للطلاب الذين يجدون صعوبة في التعلم بأخذ فترة أطول في الامتحانات.	3.20	0.973	أعلم عنها وأرغب في ممارستها

تابع / جدول 6

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على عبارات محور ممارسات
التقويم مرتبة تنازلياً والدرجة الكلية

الرقم	العبرة	المتوسط الانحراف الحسابي المعياري	المستوى
18	السماح باستخدام مراقب أو قارئ في أثناء الامتحان إذا كان الطالب الذي يواجه صعوبة في التعلم يحتاج ويطلب ذلك.	3.19	أعلم عنها وأرغب في ممارستها
8	أقوم بتقسيم المهمة أو التكليف (مثال: واجبات، أنشطة صفية) إلى مكونات أصغر (مجزأة إلى أقسام وعلى فترات زمنية متعددة).	3.16	أعلم عنها وأرغب في ممارستها
16	أشجع الطلاب، ممن هم بحاجة، على استخدام التكنولوجيا في إتمام المهام التعليمية كالواجبات.	3.07	أعلم عنها وأرغب في ممارستها
9	السماح للطلاب الذين يجدون صعوبة في التعلم بأخذ صنع بديلة للامتحانات (مثال: اختبارات الاختيار من متعدد بدلاً من الاختبارات المقالية).	3.02	أعلم عنها وأرغب في ممارستها
21	السماح للطلاب الذين يجدون صعوبة في التعلم بإكمال مشاريع بديلة قابلة للمقارنة بدلاً من المهام المعطاة للآخرين	2.99	أعلم عنها وأرغب في ممارستها
3	السماح للطلاب الذين يجدون صعوبة في التعلم بالقيام بمهام إضافية (مثال: واجبات ومشاريع) عندما لا يتوفر هذا الخيار للطلاب الآخرين	2.96	أعلم عنها وأرغب في ممارستها
12	السماح للطلاب الذين يجدون صعوبة في التعلم باستخدام وسائل التذكر للامتحانات (مثال: القوانين الرياضية والمصطلحات الرئيسية).	2.93	أعلم عنها وأرغب في ممارستها
1	السماح للطلاب الذين يجدون صعوبة في التعلم بإجراء الاختبارات في أماكن منفصلة (مثال: مكتبة، غرفة دراسية)	2.88	أعلم عنها وأرغب في ممارستها
7	السماح للطلاب الذين يجدون صعوبة في التعلم بإجراء الاختبارات شفهيًا عندما يأخذها الطلاب الآخرون بشكل مكتوب.	2.76	أعلم عنها وأرغب في ممارستها
4	السماح للطلاب الذين يجدون صعوبة في التعلم باستخدام التكنولوجيا للاختبارات (مثال: الآلة الحاسبة، القارئ).	2.76	أعلم عنها وأرغب في ممارستها
	ممارسات موائمة التقويم	3.04	أعلم عنها وأرغب في ممارستها

يوضح الجدول السابق أن هناك علماً ورغبة في ممارسة مواءمة التقويم لدى المشاركين في الدراسة بمتوسط حسابي بلغ 3.04 من 4 وانحراف معياري قدره 0.64، حيث تم قياس هذه الممارسات من خلال ثلاث عشرة عبارة مختلفة جاءت جميعها بمتوسطات حسابية تشير إلى نفس الدرجة العامة للمحور، وهي العلم والرغبة في ممارستها، ما عدا عبارتين جاءتا في الترتيب الأول، ويشيران إلى درجة أعلى من باقي العبارات، ويفيدان العلم والممارسة معاً، وتتضمنهما العبارة 24. تمديد المواعيد النهائية لإنجاز مشاريع الفصل والواجبات للطلاب الذين لديهم صعوبة التعلم والعبارة 13 المتعلقة بضبط توقعات الأداء في الواجبات والتكاليف للطلاب الذين يجدون صعوبة في تعلم كل المحتوى (أي أن تكون توقعاتي ... مناسبة لقدراتهم)؛ فتراوحت المتوسطات الحسابية لهذه العبارات ما بين 2.76-3.32 من 4، وهو ما أثر على المتوسط الحسابي الكلي للمحور.

المحور الثاني: ممارسات مواءمة التدريس

جدول 7

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على عبارات محور ممارسات التدريس مرتبة تنازلياً والدرجة الكلية

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
2	تبادل الأفكار مع المعلمين الآخرين فيما يتعلق بالطرق الممكنة التي تلبي احتياجات الطلاب الذين يواجهون صعوبة في التعلم	3.52	0.757	أعلم عنها وقد استخدمتها
10	استخدام طرق تدريس تعليمية متعددة الحواس (مثال: سمعي، بصري) لتعليم الطالب محتوى الدرس.	3.45	0.883	أعلم عنها وقد استخدمتها
14	أستكمل تدريسي في الفصل بوسائل المساعدة الدراسية (مثال: الخطوط العريضة، مرشد الدراسة، أوراق المراجعة).	3.35	0.960	أعلم عنها وقد استخدمتها
19	أجتمع مع الطالب الذي يواجه صعوبة في التعلم وأدعم الأشخاص (مثال: ولي الأمر، المعلمين) لمناقشة واتخاذ قرار بشأن الأساليب الممكنة لحل مشكلة (مشاكل) الطالب الأكاديمية.	3.33	0.831	أعلم عنها وقد استخدمتها

تابع / جدول 7

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على عبارات محور ممارسات التدريس مرتبة تنازلياً والدرجة الكلية

الرقم	العبرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
20	إرشاد الطلاب الذين يجدون صعوبة في التعلم في فهم القراءة و / أو إستراتيجيات الكتابة باستخدام عدة أساليب تعليمية (التلخيص والتمييز).	3.33	0.931	أعلم عنها وقد استخدمتها
11	بناء وتنظيم الدروس التعليمية بالبداية بنظرة عامة ثم تنظيم متقدم ومراجعة للأهداف	3.32	0.975	أعلم عنها وقد استخدمتها
6	تعليم الطلاب الذين يجدون صعوبة في التعلم طرق التذكر لمحتوى المادة العلمية (مثال: الترميز بالألوان، الكلمات المفتاحية)	3.19	1.014	أعلم عنها وأرغب في ممارستها
17	المشاركة في أنشطة تطوير الموظفين لمعرفة المزيد عن المهارات الاجتماعية (مثال: الاتصال وحل المشكلات).	3.16	0.983	أعلم عنها وأرغب في ممارستها
22	تزويد الطلاب الذين يجدون صعوبة في التعلم بنسخ كاملة أو مختصرة للملاحظات شرحي أثناء الحصة الدراسية.	3.07	1.009	أعلم عنها وأرغب في ممارستها
15	استشارة المرشد الطلابي أو المتخصصين ذوي الخبرة في مجال الإعاقة حول مشكلة الطالب الأكاديمية (بيان من الطالب أو ولي أمر الطالب).	3.05	1.044	أعلم عنها وأرغب في ممارستها
5	السماح للطلاب الذين يجدون صعوبة في التعلم بتسجيل شرحي للدرس أثناء الحصة بطريقة رقميه	2.59	1.090	أعلم عنها وأرغب في ممارستها
	ممارسات التدريس	3.21	0.58	أعلم عنها وأرغب في ممارستها

يوضح الجدول السابق أن هناك علماً ورغبة في ممارسة مواعمة التدريس لدى المشاركين في الدراسة بمتوسط حسابي بلغ 3.21 من 4، وانحراف معياري قدره 0.58، حيث تم قياس هذه الممارسات من خلال إحدى عشرة عبارة مختلفة، جاءت الست الأولى منها بمتوسطات حسابية تشير إلى درجة (أعلم عنها وقد استخدمتها)، وهي العبارات التالية بالترتيب 2 - 10 - 14 - 19 - 8 - 11، بينما

جاءت باقي العبارات بمتوسطات حسابية تشير إلى نفس الدرجة العامة للمحور، وهي العلم والرغبة في ممارستها، وهي العبارات التالية بالترتيب 6 - 17 - 22 - 15 - 5 - 2، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لعبارات المحور ككل ما بين 2.52-3.52 من 4، وهو ما أثر على المتوسط الحسابي الكلي للمحور.

وتعدّ هذه النتيجة -في الحقيقة- غير متوقعة نوعاً ما، فقد اعتقد الباحثان في بداية البحث أن المشاركين قد يشعرون بنقص في معرفة المواءمة، وعدم ممارستها بناءً على قلة المقررات التي درسوها في مجال التربية الخاصة في برامج إعدادهم. حيث بينت دراسة العازمي (2021) أن معلمي ما قبل الخدمة يشعرون بعدم الاستعداد، وأنهم غير مؤهلين لتدريس الطلاب من ذوي الإعاقة؛ وذلك لنقص المعرفة والخبرة الميدانية. وجدير بالملاحظة هنا، أن 46% تقريباً من المشاركين لم يقوموا بتدريس الطلاب من ذوي الإعاقة، أو أنهم غير متأكدين من ذلك و18% من المشاركين درسوا طلاباً من ذوي الإعاقات البسيطة. ولذلك فقد يكون هذا أحد الأسباب التي أثرت في استجابات المشاركين. حيث أشارت (Mahar, 2010) إلى أن اتجاهات ومعرفة معلمي التعليم العام ما قبل الخدمة بخصائص وممارسات المواءمة، والتسهيلات للطلاب من صعوبات التعلم، واضطراب فرط الحركة، ونقص الانتباه قد جاءت جميعها مواتية للغاية. ومن هنا يمكن أن نستدل بأن نوع الإعاقة أو نسبة وجودها في الفصل قد يكون له أثر في استجابات المشاركين.

وتجدر الإشارة هنا، إلى أن تلك الاتجاهات الإيجابية نحو الاستعداد لتدريس الطلاب من ذوي الإعاقة قد جاءت مقترنة بنوع الإعاقة، كصعوبات التعلم مثلاً، وهذا ما جاء في دراسة (Skinner, 2007) حيث توصل إلى أن الهيئة الأكاديمية تشعر باستعدادها لتقديم ممارسات المواءمة للطلاب من ذوي صعوبات التعلم؛ إلا أنها لا ترغب بالسماح للطلاب بأن يخطئوا إملائياً في التكاليف. وهذا يدعونا للتساؤل عن مدى احتمالية تغيير تلك الاتجاهات مع وجود إعاقات أُخَر. هذا وقد تصعب مقارنة النتيجة الحالية مع الدراسات السابقة؛ حيث جاء في معظمها قياس اتجاهات المعلمين نحو التدريس في بيئة التعليم الدامج، ومدى استعدادهم لتطبيق ممارسات المواءمة. بينما جاء في الدراسة الحالية قياس تصورات المعلمين نحو مدى معرفتهم وممارستهم للمواءمة التعليمية مع الطلاب الذين يواجهون صعوبات في التعلم. ولكنه في الإجمال يمكن القول بأن هذه النتيجة قد

جاءت متوافقة - إلى حد ما - مع بعض ما جاء في الدراسات السابقة التي أشارت إلى أن المعلمين يحملون اتجاهات إيجابية نحو استعدادهم لتوفير المواءمة التعليمية (Abdella, 2007; Skinner, 2010; Mahar, 2018). في حين جاءت نتائج الدراسة الحالية معارضة لنتائج دراسات أخرى، مثل دراسة (العازمي، 2020؛ Alahbabi, 2006) التي توصلت إلى أن المعلمين يشعرون بعدم الاستعداد لتدريس الطلاب من ذوي الإعاقة، أو ممن يواجهون صعوبات أكاديمية، وأنهم يشعرون بعدم القدرة على استخدام طرق متنوعة لتدريسهم. حيث أشار (Alahbabi, 2006) بأن معلمي التعليم العام أقل استعداداً لمواءمة الطلاب من ذوي الإعاقة، وقد يرجع السبب في ذلك إلى تأثير برامج إعداد المعلمين عليهم، حيث أكد (Stites, 2018)، بأن المعلمين يفتقرون إلى برامج إعداد مناسبة تلبي احتياجاتهم من مقررات وخبرات ميدانية ضمن إطار التعليم الشامل.

السؤال الثاني: للتعرف على الفروق التي يُمكن عزوها لمتغير قبل/بعد الخدمة ودلالاتها الإحصائية، استخدم الإحصائي التائي جدول 8.

جدول 8

نتائج اختبار *t-test* للدلالة الفروق في استجابات المشاركين في الدراسة حول محاور المقياس والدرجة الكلية للمقياس والمتوسط الحسابي تبعاً لمتغير المهنة

البعد / المحور	المهنة (المتوسط الانحراف)		قيمة t	مستوي الدلالة	التعليق
	معلم/معلمة (ن=138)	طالب/طالبة ميداني (ن=111)			
ممارسات التقويم	3,64.170	2,6.880	3.740	***0.000	دالة
ممارسات التدريس	3,58.330	3,54.070	3.674	***0.000	دالة
مقياس مدى معرفة وممارسة المعلمين للمواءمة عند تدريس الطلاب الذين يواجهون صعوبات في التعلم	3,57.240	2,53.960	3.956	***0.000	دالة

*** دالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.01.

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha \leq 0.01$ بين المتوسطات الحسابية لاستجابات المشاركين في الدراسة حول

محاور المقياس والدرجة الكلية للمقياس تبعاً لمتغير المهنة، حيث جاءت جميع قيم مستويات الدلالة أصغر من 0.01، وجاءت المتوسطات الحسابية لاستجابات المعلمين أو المعلمات أكبر من المتوسطات الحسابية لاستجابات طلاب وطالبات التدريب الميداني، وهو ما يشير إلى أن المعلمين لديهم اتجاه إيجابياً نحو معرفتهم، وأنهم أكثر ممارسة للموامة عند تدريس الطلاب الذين يواجهون صعوبات في التعلم. وقد يعود سبب ذلك إلى أن هؤلاء المعلمين والمعلمات يمتلكون كفاءة وقدرة مناسبة نتيجة لخبرتهم الميدانية التي توفر فرصاً أكبر لتدريس الطلاب لفترات أطول من الطلاب المعلمين (ما قبل الخدمة). حيث تبين من الدراسات السابقة أن خبرة التدريس والخبرة الميدانية من المتغيرات التي تؤثر في استعداد المعلمين نحو توفير الموامة التعليمية (Abdella, 2018; Yu & Cho, 2022).

السؤال الثالث: لتعرّف الفروق التي يُمكن عزوها إلى اختلاف المرحلة الدراسية ودلالاتها الإحصائية، تم استخدام اختبار تحليل التباين One-way ANOVA للبحث عن الفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات المشاركين في الدراسة على محاور المقياس والمتوسط الكلي للمقياس عند مستوى $\alpha \leq 0.01$ تبعاً لمتغير المرحلة الدراسية، وجاءت النتائج كما يأتي.

جدول 9

نتائج اختبار One-way ANOVA لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات المشاركين في الدراسة على محاور المقياس تبعاً لمتغير المرحلة الدراسية

المحور	المرحلة التعليمية (المتوسط الانحراف)			قيمة F	مستوي الدلالة	التعليق
	ابتدائي (ن=72)	متوسط (ن=113)	ثانوي (ن=64)			
ممارسات موامة التقويم	3,7.020	3,6.060	3,63.030	0.086	0.918	غير دال
ممارسات موامة التدريس	3,58.250	3,56.210	3,59.190	0.234	0.791	غير دال
مقياس مدى معرفة وممارسة المعلمين للموامة عند تدريس الطلاب الذين يواجهون صعوبات في التعلم	3,61.130	3,55.130	3,58.10	0.038	0.963	غير دال

*** دالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.01.

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المشاركين في الدراسة حول المقياس ومحاوره، تُعزى لمتغير المرحلة الدراسية عند مستوى الدلالة $\alpha \leq 0.01$ ؛ حيث كانت قيمة مستوى الدلالة في اختبار تحليل التباين الأحادي أكبر من 0.01، مما يعني عدم تأثير المرحلة الدراسية للمشاركين في الدراسة على مستوى الممارسات لديهم. وتعد هذه النتيجة غير متوقعة إلى حد ما؛ حيث كان المتوقع وجود فروق لصالح المشاركين من المرحلة الابتدائية باعتبار أن برامج إعدادهم هي الوحيدة الملزمة بمقرر لتدريس الفئات الخاصة، ويتناول هذا المقرر طرق المواءمة عند تدريس الطلاب من ذوي الإعاقة ويبين كيفية تمايز تلك الطرق التدريسية مع الطلاب الذين يواجهون صعوبات في التعلم. حيث توصل Abdella (2018) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين تُعزى لمقرر في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة، الذي يتناول موضوعات في طرق المواءمة التعليمية.

السؤال الرابع: للإجابة عن هذا السؤال، تم استخدام اختبار تحليل التباين One-way ANOVA للبحث عن الفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات المشاركين في الدراسة على محاور المقياس والمتوسط الكلي للمقياس عند مستوى $\alpha \leq 0.01$ تبعاً لمتغير معرفتهم بقوانين الإعاقة، وجاءت النتائج كما يأتي:

جدول 10

نتائج اختبار One-way ANOVA لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات المشاركين في الدراسة على محاور المقياس تبعاً لمتغير معرفتهم بقوانين الإعاقة

المحور	معرفتهم بقوانين الإعاقة (المتوسط الانحراف)			قيمة F	مستوى الدلالة	التعليق
	نعم (ن=117)	لا (ن=60)	غير متأكد (ن=72)			
ممارسات التقويم	3,55.250	2,68.820	2,63.880	13.353	***0.000	دال
ممارسات التدريس	3,45.430	2,66.960	3,56.080	18.310	***0.000	دال
مقياس مدى معرفة وممارسة المعلمين للموائمة عند تدريس الطلاب الذين يواجهون صعوبات في التعلم	3,47.330	2,63.890	2,56.970	17.580	***0.000	دال

*** دالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.01.

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المشاركين في الدراسة حول محاور المقياس تُعزى لمتغير مدى المعرفة بقوانين الإعاقة عند مستوى الدلالة $0.01 \leq \alpha$ ؛ حيث كانت قيمة مستوى الدلالة في اختبار تحليل التباين الأحادي (أنوفا) أصغر من 0.01، مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $0.01 \leq \alpha$ ؛ ونظراً لوجود فروق في اختبار التباين فقد تم إجراء اختبار شيفيه لدلالة الفروق وكانت النتائج كالاتي:

جدول 11

نتائج اختبار شيفيه للكشف عن الفروق بين متوسطات عينة الدراسة حول المقياس تبعاً لمتغير معرفتهم بقوانين الإعاقة

المحور	المعرفة 1	المتوسط	المعرفة 2	المتوسط	الفرق بين المتوسطات	الدلالة
ممارسات مواءمة التقويم	نعم	3.25	لا (ن=60)	2.82	0.43	***0.000
	(ن=117)		غير متأكد	2.88	0.37	***0.000
			(ن=72)			
ممارسات مواءمة التدريس	نعم	3.43	لا (ن=60)	2.96	0.46	***0.000
	(ن=117)		غير متأكد	3.08	0.35	***0.000
			(ن=72)			
مقياس مدى معرفة وممارسة المعلمين للمواءمة عند تدريس الطلاب الذين يواجهون صعوبات في التعلم	نعم	3.33	لا (ن=60)	2.89	0.44	***0.000
	(ن=117)		غير متأكد	2.97	0.36	***0.000
			(ن=72)			

*** دالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.01.

يتضح من الجدول السابق أن المشاركين في الدراسة الذين يمتلكون معرفة بقوانين الإعاقة كان مستوى الممارسات لديهم، سواء ممارسات التقويم (المتوسط الحسابي = 3.25)، أو ممارسات التدريس (المتوسط الحسابي = 3.43)، أو الدرجة الكلية للمقياس (المتوسط الحسابي = 3.33) أعلى من الذين ليست لديهم معرفة

بهذه القوانين، أو أنهم غير متأكدين من مستوى المعرفة. وتعد هذه النتيجة متوقعة، حيث جاءت متوافقة مع ما جاء في دراسة (Abdella, 2018) التي توصلت إلى وجود فروق في استعداد المعلمين نحو المواءمة وكانت لصالح الذين تعلموا تلك القوانين ضمن مقرر دراسي في الكلية. إن قوانين ذوي الإعاقة تنص في أغلبها على مبدأ التعليم الدامج الذي يتمحور حول سبل تقديم المساعدة والخدمات للطلاب من ذوي الإعاقة بشكل يساهم في تطور مهاراتهم ومستواهم الأكاديمي. ففي نص القانون الكويتي لذوي الإعاقة إشارة إلى ضرورة تقديم التسهيلات التعليمية والترتيبات اللازمة للطلاب من ذوي الإعاقة في ظل التعليم الدامج (قانون الأشخاص ذوي الإعاقة رقم 8، 2010) وتجدر الإشارة هنا، إلى أنه من المفترض أن يكون أفراد العينة في هذه الدراسة على دراية تامة بالقوانين، حيث تعلموا عن القوانين المتعلقة بذوي الإعاقة ضمن مقرر في التربية الخاصة، الذي يُقدّم ضمن برامج إعداد المعلمين. إلا أن هذه الفرضية قد تكون غير محققة؛ وذلك لتفاوت تدريس تلك المقررات عبر أعضاء هيئة تدريس متنوعة.

السؤال الخامس: لتعرف الفروق التي يمكن إرجاعها إلى اختلاف توافر خدمات التربية الخاصة في المدارس،

تم استخدام اختبار تحليل التباين One-way ANOVA للبحث عن الفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات المشاركين في الدراسة على محاور المقياس والمتوسط الكلي للمقياس عند مستوى $\alpha \leq 0.01$ تبعاً لمتغير توفر خدمات التربية الخاصة في المدارس، وجاءت النتائج كما يأتي:

جدول 12

نتائج اختبار *One-way ANOVA* لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات المشاركين في الدراسة على محاور المقياس تبعاً لمتغير توفر خدمات للطلاب من ذوي الإعاقة في المدارس

المحور	توفر الخدمات (المتوسط الانحراف)			قيمة F	مستوي الدلالة	التعليق
	نعم (ن=111)	لا (ن=66)	غير متأكد (ن=72)			
ممارسات مواءمة التقويم	3,52.320	2,71.90	2,54.740	24.398	0.000***	دال
ممارسات مواءمة التدريس	3,44.470	3,65.040	2,53.980	23.758	0.000***	دال
مقياس مدى معرفة وممارسة المعلمين للمواءمة عند تدريس الطلاب الذين يواجهون صعوبات في التعلم	3,45.390	2,65.960	2,49.850	27.783	0.000***	دال

*** دالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.01.

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المشاركين في الدراسة حول محاور المقياس تُعزى لمتغير توفر خدمات التربية الخاصة في المدارس عند مستوى الدلالة $\alpha \leq 0.01$ ؛ حيث كانت قيمة مستوى الدلالة في اختبار تحليل التباين الأحادي (أنوفا) أصغر من 0.01، مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha \leq 0.01$ ؛ ونظراً لوجود فروق في اختبار التباين تم إجراء اختبار شيفيه لدلالة الفروق وكانت النتائج كالآتي:

جدول 13

نتائج اختبار شيفيه للكشف عن الفروق بين متوسطات عينة الدراسة حول المقياس تبعاً لمتغير توفر خدمات للطلاب من ذوي الإعاقة في المدارس

المحور	توفر الخدمات 1	المتوسط	توفر الخدمات 2	المتوسط	الفروق بين المتوسطات	الدلالة
ممارسات مواءمة التقويم	نعم (ن=111)	3.41	لا (ن=66)	2.97	0.42	0.000***
			غير متأكد (ن=72)	2.86	0.58	0.000***

تابع / جدول 13

نتائج اختبار شيفيه للكشف عن الفروق بين متوسطات عينة الدراسة حول المقياس تبعاً لمتغير توفر خدمات للطلاب من ذوي الإعاقة في المدارس

المحور	توفر الخدمات 1	المتوسط	توفر الخدمات 2	المتوسط	الفرق بين المتوسطات	الدالة
ممارسات مواءمة التدريس	نعم	3.35	لا (ن=66)	3.94	0.43	***0.000
	(ن=111)		غير متأكد	2.82	0.49	***0.000
			(ن=72)			
مقياس مدى معرفة وممارسة المعلمين للمواءمة عند تدريس الطلاب الذين يواجهون صعوبات في التعلم	نعم	3.39	لا (ن=66)	2.98	0.42	***0.000
	(ن=111)		غير متأكد	2.85	0.54	***0.000
			(ن=72)			

*** دالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.01.

يتضح من الجدول السابق أن المشاركين في الدراسة الذين تتوافر في مدارسهم خدمات التربية الخاصة كان مستوى الممارسات، سواء ممارسات التقويم (المتوسط الحسابي = 3.41)، أو التدريس (المتوسط الحسابي = 3.35)، أو الدرجة الكلية للمقياس (المتوسط الحسابي = 3.39) أعلى من الذين لم تكن متاحة لديهم هذه الخدمات. وجاءت النتيجة متوافقة مع دراسة (Yu & Cho, 2022). ومما لا شك فيه أن توفير الخدمات في المدارس يسهم بشكل كبير في تسهيل تعليم الطلاب من ذوي الإعاقة الذين يواجهون مشكلات في التعلم. حيث تشمل تلك الخدمات تنوع المصادر التعليمية كالوسائل والأجهزة الإلكترونية، والخدمات النفسية والاجتماعية. ولا تقتصر أهميتها على وجودها بتلك المدارس، بل بتفعيل دورها وتطويرها. وقد يرجع السبب إلى أن كثيراً من المعلمين قد أبدوا عدم رغبتهم في مواءمة الطلاب نظراً لعدم توافر الخدمات المعينة لهم، ووجود عوائق تحول دون استخدامهم لتلك المواءمات، من مثل الكثافة الطلابية في الفصل، وعدم التوزيع

العادل والمدرّوس لحالات الطلاب عبر الفصول الدراسية للمرحلة الواحدة، وضيق وقت الحصة الدراسية، وكمية المنهج. إن الأعباء الأخرى التي تثقل كاهل المعلم قد تكون تحدياً حقيقياً أمام تحقيق تعليم دامج.

الخاتمة

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة الحالية التي بينت مدى معرفة وممارسة المعلمين للمواءمة عند تدريس الطلاب الذين يواجهون صعوبات في التعلم، تم التوصل إلى التوصيات الآتية:

- 1 - يوصى بتوفير فرص ميدانية تدريبية للمعلمين ما قبل الخدمة في مدارس تضم طلاباً لديهم صعوبات في التعلم بحيث تساهم في إثراء معرفتهم المهنية مستقبلاً.
- 2 - يوصى بتوفير كافة المتطلبات المادية والبشرية والخدمات الخاصة في مدارس التعليم العام التي تسهل عملية دمج طلبة صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام، وتضمن لهم فرصاً متكافئة في التعليم.
- 3 - عقد برامج ودورات تهتم بزيادة وعي المعلمين، وتعريفهم بحقوق الأشخاص من ذوي الإعاقة، أو الذين لديهم صعوبات في التعلم، وكفلها لهم القانون الكويتي لذوي الإعاقة رقم 8/2010.
- 4 - التشجيع على القيام بدراسات مستقبلية تهدف إلى تقديم مقترح لبرنامج تدريبي يهدف إلى إكساب المعلمين المهارات اللازمة لممارسة المواءمة عند تدريس الطلبة الذين يواجهون صعوبات في التعلم.
- 5 - التشجيع على إجراء دراسات مستقبلية مقارنة، تهدف إلى مقارنة برامج إعداد المعلمين في الكويت بالدول المتطورة كالولايات المتحدة التي حققت نجاحاً ملحوظاً في دمج طلبة ذوي الإعاقة الذين يواجهون تحديات أكاديمية

في مدارس التعليم العام، فإن من شأن الدراسات المقارنة أن تساعد على فهم ودراسة واقع وخبرات الدول المتطورة في مجال الدمج والاستفادة منها في دولة الكويت.

المراجع

الإدارة المركزية للإحصاء. (2022). *الإحصاءات والنشرات، إحصاءات التعليم*. مسترجع من:

<https://www.csb.gov.kw/Pages/Statistics/?ID=40&ParentCatID+70>.

الجعفري، إلهام حسين عقيل. (2012). فاعلية التدريس باستخدام الخطة التربوية الفردية في إكساب المفاهيم العلمية للتلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة بمدينة مكة المكرمة. *المجلة التربوية، جامعة الكويت*، 26(103)، 313-348.

العازمي، بدور عايش. (2021). اتجاهات معلمات ما قبل الخدمة نحو دمج الطلاب من ذوي الإعاقة في مدارس التعليم العام في دولة الكويت ومهاراتهم المعرفية والتدريسية. *المجلة التربوية، جامعة الكويت*، 35(140ج2)، 11-49.

قانون الأشخاص ذوي الإعاقة رقم 8. (2010) دولة الكويت. مسترجع من:

<https://www.e.gov.kw/sits/kgoArabic/Forms/GODPLW.pdf>.

Alahbabi, A. (2006). *K-12 special and general education teachers' attitudes toward the inclusion of students with special needs in general education classes in the United Arab Emirates (UAE)* [Doctoral dissertation]. Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3199632).

Alazemi, B. (2021). Pre-service teachers' attitudes toward including students with disabilities in general education schools at Kuwait and their knowledge and teaching skills (in Arabic). *The Educational Journal*, 35(140p2), 11-49.

Abdella, A.S. (2018). Instructors' willingness to provide instructional accommodations for students with disabilities in selected universities of Ethiopia. *International Journal of Inclusive Education*, 22(6), 671-682, DOI: 10.1080/13603116.2017.1396501.

- Central Statistical Bureau (2022). Statistical Bulletin, Education Statistics. Retrieved from: https://www.esb.gov.kw/Pages/Statistics?ID+40&ParentCaID_70.
- Gokool-Baurhoo, N., & Asghar, A. (2019). I can't tell you what the learning difficulty is": Barriers experienced by college science instructors in teaching and supporting students with learning disabilities. *Teaching and Teacher Education*, 79(12), 17-27.
- Hawpe, J.C. (2013). *Secondary teachers' attitudes toward and willingness to provide accommodations and modifications for students with disabilities* [Doctoral dissertation]. Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3538967).
- Hendricson, W.D., & Kleffner, J.H. (2002). Assessing and helping challenging students: Part One, Why do some students have difficulty in learning?. *Journal of Dental Education*, 66(1), 43-61.
- Individuals with Disabilities Education Improvement Act (IDEA) Amendments of 2004, Pub. L. No. 108-446, 108th Congress (2004).
- Kurniawati, F., De Boer, A.A., Minnaert, A.E.M., & Mangunsong, F. (2017). Evaluating the effect of a teacher training programme on the primary teachers' attitudes, knowledge and teaching strategies regarding special educational needs. *Educational Psychology*, 37(3), 287-297.
- Mahar, P., Terras, K., Chiasson, K., Chalmers, L., & Lee, T. (2010). Preservice General Education Teachers' Attitudes and Knowledge of Special Education. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals*, 23, 32.
- Nouf, A., Bader, A., & Abbas, Z. (2020). Pre-Service Teachers' Attitudes towards Including Students with Moderate Learning Difficulties in Mainstream Schools in the Context of Kuwait. *International Education Studies*, 13(2), 11-20.
- Shin, M., Lee, H., & McKenna, J.W. (2016). Special education and general education preservice teachers' co-teaching experiences: A comparative synthesis of qualitative research. *International Journal of Inclusive Education*, 20(1), 91-107.

- Skinner, M.E. (2007). Faculty Willingness to Provide Accommodations and Course Alternatives to Postsecondary Students with Learning Disabilities. *International Journal of Special Education*, 22(2), 32-45.
- Stites, M.L., Rakes, C.R., Noggle, A.K., & Shah, S. (2018). Preservice teacher perceptions of preparedness to teach in inclusive settings as an indicator of teacher preparation program effectiveness. *Discourse and Communication for Sustainable Education*, 9(2), 21-39.
- The law of people with disability number 8. (2010). Kuwait. Retrieved from: <https://www.e.gov.kw/sites/kgoArabic/Forms/GODPLAW.pdf>.
- UN (2006). Convention on the Rights of Persons with Disabilities. New York: United Nations. <http://www.un.org/disabilities/convention/convention-full.shtml> UNESCO.1994.The
- UNESCO (2000). *Education for All 2000 Assessment: Global Synthesis*. Paris, France: UNESCO.
- Watkins, A., & Donnelly, V. (2014). Core values as the basis for teacher education for inclusion. *Global Education Review*, 1(1).
- Wolman, C., McCrink, C.S., Rodriguez, S.F., & Harris- Looby, J. (2004). The accommodations of university students with disabilities inventory (AUS-DI): Assessing American and Mexican faculty attitudes toward students with disabilities. *Journal of Hispanic Higher Education*, 3(3), 284-295.
- Yu, S., & Cho, E. (2022). Preservice Teachers' Attitudes Toward Inclusion in Early Childhood Classrooms: A Review of the Literature. *Early Childhood Education Journal*, 50(4), 687-698.

Teachers' Perceptions of their Knowledge and Praxis of Educational Accommodation (SEND Program) in The State of Kuwait

Dr. Bedoor A. Al-Azemi¹

Dr. Huda S. Al-azmi²

College of Education - Kuwait University
State of Kuwait

Abstract

Objectives: The current study aims to identify teachers' perceptions of their knowledge and praxis of educational accommodations for students having difficulty in learning and examine these perceptions across the demographic variables (type of services, educational level, knowledge of disability laws, and the availability of special education services). **Methods:** The study uses a quantitative research approach by applying a 24-item questionnaire divided into two main domains: evaluation accommodation, and teaching accommodation. The study sample (n=249) consists of 111 preservice teachers and 138 in-service teachers. Descriptive statistics and inferential statistics were applied to analyze the data. **Results:** Findings revealed that teachers perceived that they have awareness and desire to practice accommodation for students; having difficulties in learning in both domains; namely: evaluation accommodation, and teaching accommodation. Also, results indicated that there are statistically differences regarding teachers' responses based on the following variables: type of services, knowledge of disability laws, and the availability of special education services. Moreover, there is no statistically significant differences exist regarding teacher responses based on educational level. **Conclusion:** teacher' perceptions of their knowledge and praxis of educational accommodation (SEND Program) a constructive base for successful teaching/learning results; depending on two main variables; namely; knowledge and desire. Recommendations were cited to secure sustainability of success and extending it to other areas.

Keywords: Teachers' Perceptions; Educational Accommodation.

1 Assistant Professor, Department of Curriculum and Teaching Methods. **Research Interested:** Teacher Preparation Programs, Teaching methods and assistive technology, Inclusive education. **E-mail:** bedoor.alazemi@ku.edu.kw.

2 Assistant Professor, Department of Curriculum and Teaching Methods. **Research Interested:** Teacher preparation programs, Teaching methods.

E-mail: huda.alazmi@ku.edu.kw.

- Submitted 7/3/2023, Accepted 30/4/2023.

للاستشهاد:

العازمي، بدور، والعازمي، هدى. (2023). تصورات المعلمين نحو مدى معرفتهم وممارساتهم للمواءمة التعليمية في الكويت. *المجلة التربوية*, 38(149), 17-56.
<http://doi.org/10.34120/0085-038-149-001>

To Cite:

Al-Azemi, B., & Al-Azmi, H. (2023). Teachers' perceptions of their knowledge and praxis of educational accommodation in The State of Kuwait (in Arabic). *The Educational Journal*, 38(149), 17-56.
<http://doi.org/10.34120/0085-038-149-001>